٦٨

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 الثامن والستون .. ديسمبر ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

(((هيئة تحرير المجلة)))

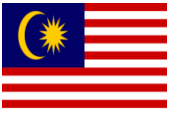
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضوًا(مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفاً تقنياً)
١٠	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربيةللمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بوحفص بالعيد مباركي	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمدى أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد الله محمد الخطايبة	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ علي السيد الشخيبي	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منسي	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامة	الآداب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	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/ ألان 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 Technological 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 / رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ . د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية

٣١	أ . د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣٢	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	أ . د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د/ عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د/ عازة محمدأحمدسلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
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 / على أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	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/ ماهر إسماعيل صبري	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/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمدحسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علمنفسالطفل)
٨٥	أ.د/نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٦٨):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة نحو مفاهيم الويب الدلالي و تنمية دافع حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية.. إعداد : ا.م.د/ مصطفى عبد الرحمن طه، ا.م.د/صفاء عبد العزيز سلطان.	١٥- ٧٢
٢)	استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.. إعداد : د/ شادية عبد الحليم تمام، د/ أماني محمد طه.	٧٣- ١٢٢
٣)	أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلاله لدى طلاب الدبلوم الخاص.. إعداد : د/وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي.	١٢٣- ١٤٨
٤)	فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي في خفض اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع.. اعداد : د/ سحر منصور القطاوي.	١٤٩- ١٧٢
٥)	استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة.. إعداد : أ. د/ حسيب محمد حسيب.	١٧٣- ١٩٠
٦)	تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM).. إعداد : أ / عبد الله على عبد الرحمن الشهري.	١٩١- ٢٢٠
٧)	تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض (الأسباب والأثر من وجهة نظر المديرين).. إعداد : د/عباس بله محمد أحمد.	٢٢١- ٢٥٦
٨)	آلية مقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذجا).. إعداد : د / محسن جابر عواض الزهراني.	٢٥٧- ٢٧٦
٩)	دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي دراسة تقويمية.. إعداد : د/ منى محمد الحرون.	٢٧٧- ٣٢٨
١٠)	معتقدات العلم الزائف لدى معلمي العلوم وعلاقتها بامتلاكهم لمهارات التفنيد.. إعداد : د/ نوال محمد شلبى.	٣٢٩- ٣٦٠

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 الثامن والستون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد **عشرة بحوث**: أولها بعنوان :" **فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة نحو مفاهيم الويب الدلالي و تنمية دافع حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية**" .. إعداد : ا.م.د/ مصطفى عبد الرحمن طه، ا.م.د/صفاء عبد العزيز سلطان.

وثانيها بعنوان : "**استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي**" .. إعداد : د/ شادية عبد الحليم تمام، د/ أماني محمد طه.

وثالثها بعنوان : "**أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلاله لدى طلاب الدبلوم الخاص**" .. إعداد : د/وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي.

ورابعها بعنوان : " **فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي في خفض اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع**".. اعداد : د/ سحر منصور القطاوي.

وخامسها بعنوان : " **استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة**".. إعداد : أ. د/حسيب محمد حسيب.

وسادسها بعنوان : " **تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)** " .. إعداد : أ / عبد الله على عبد الرحمن الشهري.

وسابعها بعنوان : **تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض (الأسباب والأثر من وجهة نظر المديرين)**".. إعداد : د/عباس بله محمد أحمد.

وثامنها بعنوان : "**آلية مقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج)** " .. إعداد : د / محسن جابر عواض الزهراني.

وتاسعها بعنوان : " **دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي دراسة تقويمية**".. إعداد : د/ منى محمد الحرون.

وعاشرها بعنوان : "**معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم وعلاقتها بامتلاكهم لمهارات التفنيد**" .. إعداد : أ.م.د/ نوال محمد شلبى.

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:

فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة نحو مفاهيم الويب الدلالي و تنمية دافع حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية

إعداد :

د /مصطفى عبد الرحمن طه
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

د/ صفاء عبد العزيز سلطان
أستاذ المناهج و طرق التدريس المساعد
كلية التربية جامعة حلوان

فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة نحو مفاهيم الويب الدلالي و تنمية دافع حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية

د/ مصطفى عبد الرحمن طه د/ صفاء عبد العزيز سلطان

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى تصويب التصورات الخاطئة لدى طلاب كلية التربية نحو مفاهيم الويب الدلالي باستخدام نموذج التعلم البنائي ، و تنمية دافع حب الاستطلاع لديهم بأبعاده المتمثلة في الجدة و التعقيد و التعارض و الفجائية ، بالإضافة إلى دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب في اختبار مفاهيم الويب الدلالي ، و مقاييس حب الاستطلاع ، واعتمد البحث على المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية ، و البعدية من خلال المجموعتين التجريبية و الضابطة لبيان مدى فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب التصورات الخاطئة ، و تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب ، و قد خلص البحث إلى فاعلية النموذج في تصويب التصورات الخاطئة لدى الطلاب نحو مفاهيم الويب الدلالي و تنمية حب الاستطلاع المعرفي لديهم ، كما انه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي و مقياس حب الاستطلاع.

الكلمات المفتاحيه :مفاهيم الويب الدلالي ، البحث الدلالي ، التصورات الخاطئة ، نموذج التعلم البنائي ، حب الاستطلاع ، الجدة ، التعقيد ، التعارض ، الفجائية .

The effectiveness of constructivist Learning Model Changing Misconceptions About the Semantic Web concepts and Development of Curiosity among students of the Faculty of Education

Abstract:

The research aims to correct misconceptions among students of the Faculty of Education about the Semantic Web concepts using constructivist learning model, and develop a Curiosity defended the poll have dimensions of novelty and complexity and Incongruity and Surprisingness, in addition to the study of the nature of the correlation between the scores of students in the test Semantic Web concepts and curiosity standards, adopted research on the experimental method based on the design of the experimental treatments tribal, and a posteriori through the experimental group and control group to demonstrate the effectiveness of constructivist learning model in correcting misperceptions, and the Curiosity of the development of the survey among students, and research into the effectiveness had concluded form in the correct misconceptions among students about the concepts of the Semantic Web and the Curiosity of the cognitive development of the survey have, as he is no positive correlation statistically significant between the scores of the experimental group students in the post test to test the Semantic Web and Curiosity scale survey

Key words: Semantic Web Concepts , Semantic Search , Constructivist Learning Model , Misconceptions, Curiosity , Novelty , Surprisingness , Incongruity , Complexity.

• **المقدمة** :

تعد شبكة الويب أغني مصادر المعلومات بما تحويه من مصادر متنوعة في أشكالها ومجالاتها الموضوعية ، ويمكن الوصول إليها عن طريق محركات البحث التقليدية ، غير أن تنظيم هذه المعلومات وإدارتها بصورة تسهل عملية الوصول إليها والبحث فيها يعد أمرًا غاية في الصعوبة ، يضاف إلى ذلك التزايد المستمر في حجم المعلومات المنشورة ؛ مما ضاعف من صعوبة قيام محركات البحث بإيجاد المعلومات المناسبة ؛ ولذلك ظهرت فكرة "الويب الدلالي" Semantic Web ، التي تعد امتدادًا للويب الحالي ، إلا أنها تختلف عنها في كونها تتفهم مدلولات الألفاظ أو المعاني البشرية ؛ حيث تعتمد في عملها على معاني ودلالات معلومات وبيانات كثيرة موزعة في أماكن شتى عبر الإنترنت ، والتعامل معها كنسيج واحد يكمل بعضه بعضًا ، ويجمع بينه فكرة البحث التي تقدم للمستخدم منمذجة ومرتبة لغرض معين ؛ من خلال وصف العلاقات بين الأشياء وخصائصها باستخدام مجموعة من الأدوات التي تساعد في تحقيق ذلك ، مثل : لغة الترميز الموسعة (XML) ، وخرائط المفاهيم أو الأنطولوجى (Ontology) ، والمعيار العام لوصف المصادر (RDF) ، ولغة انطولوجيا الويب (OWL) ، وتعد هذه الأدوات معايير قياسية متاحة للجميع ، ويمكن الرجوع إليها كمعيار موحد في تمثيل البيانات ؛ وبالتالي فاستخدامها في تطبيقات الويب الدلالية يتيح إمكانية تبادل البيانات والوصول إليها دون الحاجة إلى تحويلها لصيغة يفهمها الطرف الأخر.

وتنبع الأهمية التطبيقية للويب الدلالي من الإمكانات التي تتيحها في عمليات الاسترجاع المفهومى Semantic Search للحصول على المصادر المناسبة والمرتبطة بموضوع البحث في مقابل الاسترجاع التقليدي ؛ حيث تشير دراسة (Radhakrishnan,Arun,2011) إلى أن أكبر محركات البحث التقليدية شمولا لا يغطى أكثر من (١٠٪) فقط من الصفحات الثابتة المتاحة على الويب ، و(٣٪) من الصفحات الديناميكية والتفاعلية ؛ ولذلك كان التفكير في أساليب أخرى تساعد في السيطرة على أكبر قدر ممكن من صفحات الويب ، ويشير كل من (Noy,Nataly F.,McGuinness,Deborah,L.,2011,84) إلى أن من أبرز تلك الأساليب محركات بحث الويب الدلالي ، التي تعتمد على دمج النتائج المسترجعة بدلالة الألفاظ في قائمة واحدة ، و هو ما ثبت في تحسين نتائج الاسترجاع ؛ من حيث الكفاءة والدقة Recall and Precision ، وبالتالي يساعد هذا الأسلوب في التغلب على مشكلتين أساسيتين من مشاكل استرجاع المصادر عبر الويب ؛ هما : نقص التغطية و كفاءة الاسترجاع .

و قد أكد كثير من التربويين أن إقامة تعليم متطور يرتبط بالاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم والمعلومات التي من شأنها أن تؤدي إلى نقلة حضارية وتحقق للتعليم مناخًا مفتوحًا يرتبط بالعالمية دون حدود أو جدران ، كما تسهم في الانتقال من التخصص الضيق إلى تنوع المعارف والمهارات ، والانتقال من التعليم الموجه إلى التعليم الذاتي المستمر ، ومن أكثر هذه التكنولوجيا إسهامًا في العملية التعليمية استخدام نظم استرجاع الويب الدلالي (Ford , Nigel , 2008) ؛ حيث يذكر (ضياء الدين عبد الواحد ، ٢٠١٠ ، ٣٤) أن أهميتها تكمن في

تسمية كل مفهوم ببساطة ووضوح من خلال محدد العنوان المصدري ، بالإضافة إلى إمكانية التعبير عن المفاهيم الجديدة بأقل مجهود ممكن ، مع ربطها بالويب العالمية تدريجيًا ، بما يتيح تقديم معاني محدده للمعلومات وإمكانية أفضل للمستفيد والحاسب للعمل بطرق متعاونة ، وتضيف (داليا رياض ، ٢٠١١ ، ٥٤) قدرتها على توفير بيئة جديدة من الأدوات التي تؤدى إلى تكامل البيانات الموزعة ، مع تحويلها من العرض - فقط - إلى معرفة مضافة باستخدام واصفات البيانات ، وأكد – أيضًا - (Egnor,Daniel,2011,53) دور الأنطولوجيا في الويب الدلالي ؛ حيث تشمل معاني المفردات ، والعلاقات الدلالية للمفاهيم ، والقواعد البسيطة للاستدلال لنطاق موضوعي محدد بالاعتماد على وكلاء البرامج ، وهو ما أشار إليه (سامح عبد الجواد ، ٢٠١١ ، ١٧٠) ؛ حيث يتمثل دور وكلاء البرامج في إيجاد البيانات و جمعها من عدة مصادر للوصول إلى المعلومات التي تلبى رغبات المستفيد ، بالإضافة إلى إدارة علاقات المستفيد Customer Relationship Management (CRM) من خلال تقديم مجموعة كبيرة من المعلومات حول الاستفسار الواحد في صفحة خدمات المستفيد نفسه ، أو المعلومات ذات العلاقة مع مجموعة البيانات الأخرى .

ومن ناحية أخرى فنتيجة للتفاعل بين العلم و التكنولوجيا ، وما أدى إليه من تغيرات انعكست على التربية ، وأدت إلى التغيير من النظرية السلوكية - التي لم تهتم بما يحدث في دماغ المتعلم و أخضعته لمبدأ الحمية والآلية – إلى النظرية البنائية ؛ حيث يتم التركيز على كيفية ربط المعلومات مع البنية المعرفية والعمليات العقلية التي تتم في دماغ المتعلم ، (إيمان عصفور ، ٢٠٠٩ ، ٦٧) ، وتقوم النظرية البنائية على افتراض أساسي هو أن المتعلم يبنى معرفته بنفسه عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة الموجودة في الذاكرة ، وتؤكد أن سلوك الفرد دائمًا محكوم بما يعرف ، وموجود في بنائه المعرفي ، الذي يشكل أحد المحددات الهامة للتعامل مع الموقف ، ومن خلاله يحدد السلوك أو يكتسب (زينب ، ٢٠٠٩ ، ٨) ، ويشير (كمال زيتون ، ٢٠٠٩ ، ٢١٢) إلى أن التعلم - وفقا للنظرية البنائية - يحدث نتيجة تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم أو إضافة أفكار جديدة ، أو بإعادة تنظيم ما هو موجود لديه من أفكار ، أي التركيز في التفكير البنائي الذي يشمل كلا من البنية والعمليات التي تتم داخل المتعلم وذلك في إطار يشمل كلا من السياق المجتمعي والتفاعلات الاجتماعية ، ولقد نادي أصحاب النظرية البنائية بأهمية تعرف تصورات المتعلمين القبلية ؛ لأنها الأساس في اكتساب المعرفة الجديدة المتعلمة ، وبناء على ذلك يجب على المعلم تعرف مفاهيم الطلاب السابقة التي تتعلق بموضوع التعلم كخطوة أولى و تأكيدها إن كانت صحيحة و تصويبها إذا كانت خاطئة (دعاء محمد ، ٢٠٠٩) ، و يشير (معتز إبراهيم ، ٢٠١٠) إلى أن المتعلمين – في المنظور البنائي – يحاولون بناء مخطط مفهومي للأحداث الجارية حولهم ، ويستخدمون ذلك في بناء تمثيلات عقلية لتفسير المواقف المختلفة ، وتأسيسًا على ذلك تتجمع لديهم التصورات الخاصة بالمفاهيم ، تتسم بالترابط والتماسك نظرًا لكونها حصيلة بنائهم الشخصي للمعرفة ؛ وبالتالي يجب على المعلم أن يختبر تصورات

المتعلمين عن المفاهيم موضوع التعلم ؛ بعرض مشكلات علمية تتعلق بتصوراتهم المفهومية ، يمكن من خلالها أن يستشف مدى صحة تلك التصورات .

• **مشكلة البحث** :

مكنت الويب من تخطى الحدود المكانية و تقديم خدمات المعلومات إلى المستفيدين أينما وجدوا ، و من ثم فقد دخلت نظم الاسترجاع ضمن نظم و مصادر معلومات الويب التي تتأثر بمختلف ظواهر المعلوماتية ، وتعتبر نظم استرجاع المصادر ثلاثية الأبعاد من أهم ظواهر الويب الآن التي تسترعى الاهتمام من حيث المعالجة و التنظيم و آليات الاسترجاع، و قد طرأت بخصائص جديدة تستدعى إعادة توصيف و تأطير لمفاهيم نظم المعالجة ، "فكما اختلفت مصادر المعومات في الشكل الرقمي بين النصية و المصورة و الصوتية ، فقد اختلفت أيضا في حجم و طريقة الوصول إليها" (Sol,Selena,2010,6) ، ويرى (Borgman,Christine,2012) و (Rameshreao,K.B.,2013) أن المستفيد لابد أن يكون على دراية بعديد من المفاهيم و المصطلحات لفهم المعنى الأساسي للويب الدلالي، و من هذه المصطلحات : واصف البيانات (metadata) ، إطار توصيف المصادر (RDF) ، سلاسل إطار توصيف المصادر (RDFS) ، سباركل (SPARQL) لغة التكويد الممتدة (XML) ، لغة انطولوجيا الويب (OWL) وكلاء البرامج (Software Agents) ووثيقة التكويد الدلالية (Semantic Markup Document) ، و غيرها الكثير من المصطلحات التي يجب أن ترسخ في بنائه المفاهيمى ، بما يمكن من تحقيق الاستفادة القصوى لتلك التكنولوجيا ، و دراسة (Berners-Lee , T.Hender,J.,2009) التي أشارت إلى ضرورة فهم طريق تركيب المحتوى بطريق دلالية مفهومة للمستفيد و الحاسب ، باستخدام الصيغ العامة لتكامل البيانات و جمعها من مصادر مختلفة ، مثل (RDF) ، و (OWL) ، و(SPARQL) ، ودراسة (Miller,P.,2010) التي أكدت ضرورة فهم التركيب المحوري لمصطلحات البحث الذي يوفره التكسونومى والانطولوجيا ، وذلك لربط البيانات بالكائنات الواقعية العالمية ، ودراسة (Ohler,J.,2011) التي أشارت إلى ضرورة فهم آلية عمل طرق الاستدلال المعقدة لتطوير حلول قابلة للتفكير بشكل متزايد ، للتغلب على صعوبة لغة البر مجة لدرجة أنها أصبحت مبهمة حتى لمطور الويب المتوسط ، مما يجعلها غير واسعة الانتشار .

وتشير (أميرة عبد الفتاح ، ٢٠١٠ ، ٥٧) إلى أن ذلك لا يمكن تحقيقه باستخدام طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على الإلقاء و التلقين و الحفظ بل لابد من الاعتماد على طرق و أساليب تتيح الفرصة للمتعلم بان يكون مسئولا في الموقف التعليمي قادرا على إصدار الأحكام و التمييز بين الصواب و الخطأ ، و التعبير عن نفسه و تعديل تصوراته الخطأ لديه ، و القدرة على التعامل الفعال مع الآخرين ، وتضيف أيضا أن الوضع الراهن في تدريس المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية ، بالإضافة إلى طبيعتها التجريدية هو ما أدى ليس فقط إلى وجود عديد من التصورات الخاطئة لدى الطلاب حول نظم الاسترجاع وإمكانيات الإفادة منها في دعم المواقف التعليمية ، بل أحيانا يأخذ شكل العداء نحو توظيف تلك المستحدثات ، ولذلك أصبح التحدي الذي يواجه المؤسسات التعليمية ليس مساعدة المتعلمين على تعلم المفاهيم المرتبطة

بالمستحثات التكنولوجية فحسب ، بل مساعدتهم أيضا على تعديل التصورات الخاطئة التي قد توجد في بنيتهم المعرفية عن هذه المفاهيم ، لأنها تعد بمثابة الركائز و الأسس التي يقوم عليها التطوير التكنولوجي ، و بالتالي فان أي لبس أو غموض في تعلمها يعد سببا مباشرا في وجود الفجوة المعرفية ، و ما ينجم عنها من أثار تعوق مواكبة مجتمع المعرفة ، و تؤكد عديد من الدراسات على أهمية التعرف على التصورات الخاطئة عن المفاهيم ، و ضرورة تعديلها، و منها دراسة (ولاء غريب ، ٢٠٠٦) التي أكدت على أنها تؤثر سلبا على تعلم المفاهيم الصحيحة ، حيث تعيق الفهم الصحيح لدى المتعلم ، بل تدعم الفهم الخطأ للمفاهيم ، كما أشارت دراسة (هدى محمد ، ٢٠٠٩) إلى أن المتعلمين أحيانا يستخدمون المعرفة العلمية المتعلمة ليدعموا بها تصوراتهم غير الصحيحة .

وتتعدد الأسباب التي تؤدى إلى تكوين و شيوع التصورات الخاطئة عن المفاهيم لدى المتعلمين ، حيث يشير كل من (عيد أبو المعاطى ، يسرى طه ، ٢٠٠٧ ، ٣٧) أن من أهم أسباب تكوين التصورات الخاطئة لدى المتعلمين اللغة الشائعة في المجتمع الذي يعيشون فيه ، و وسائل الإعلام مثل الصحف و المجلات و برامج التليفزيون ، بالإضافة إلى الانترنت و أدوات التواصل الاجتماعي ، والانطباعات الحدسية في تفسير الظواهر و التفاعل مع الحياة اليومية ، بالإضافة إلى الخلط في معنى المفهوم و الدلالة اللفظية ،و على الرغم من صعوبة تحديد منشأ أو مصادر التصورات الخاطئة بدقة عند المتعلمين . و النسبة التي يسهم بها كل مصدر من هذه المصادر ، إلا أن هناك دلائل قوية تشير إلى دور البيئة المحيطة بالمتعلم في تكوينها ، بالإضافة إلى بيئة التعلم و طرق التدريس ، و يضيف (علاء الدين متولي ، ٢٠٠٩ ، ٣٨٥) أن الخطورة لا تكمن في وجود التصورات الخاطئة عن المفاهيم التي اكتسبها الفرد ، و كونها من عدة مصادر فحسب ، بل تكمن خطورتها في أنها تظل موجودة في أذهان المتعلمين و فكرهم لفترات زمنية طويلة إذا لم يتم تعديلها .

وقد تعددت الدراسات التي أشارت إلى وجود عديد من التصورات الخاطئة حول المفاهيم المرتبطة بالويب الدلالي لدى المستفيدين ، و هو ما شكل عائق جوهري نحو الاستفادة من الخدمات التي يمكن الحصول عليها ، و من هذه الدراسات ، دراسة (Ohler,J.,2011) وجود تصور غير واضح لدى المستفيد المباشر حول المفاهيم الخاصة بخرائط المفاهيم لربط نتائج الاسترجاع الموزعة في فئات و توزيعها وفقا للأولوية الارتباط البحثي له ، بالإضافة إلى إمكانية ربط قواعد البيانات العالمية للمعرفة و المعلومات بطريق أكثر كفاءة ، بما يمكن العنصر البشرى و الحاسب من التعامل المباشر معها ، و دراسة (Ghaleb,F.et.al , 2012) أشارت إلى وجود تصور غير سليم لدى المستفيد حول دور ، و وظيفة معيار نمط الأنماط المتتالية (Cassading Style Sheet (CSS في تقليل حجم الصفحة لأقل من (٢٠) كيلو بايت طبقا لصورة الخلفية صغيرة الحجم ، كما تشير دراسة (Devedzic,V.,2012) إلى عدم الاستفادة من الخدمات التي تتيحها الويب الدلالي ، مثل خدمة (Soic-Project (CRM، و يرجع ذلك يرجع بصورة أساسية إلى عدم الإلمام الكافي بأدواتها و آلية تعامل الحاسب مع دلالة الألفاظ باستخدام الذكاء الاصطناعي لتقديم معاني محددة للمعلومات

بالإضافة إلى إمكانياتها في عمليات البحث و الاسترجاع عملها ، و تشير دراسة (Nwana,H.,2011,206) إلى وجود دمج لمفهومي لغة برمجة إطار وصف المصدر (RDF) ، و مخططات العلاقات (RDFs) لأداء وظيفة واحدة ، تمثلت في ربط مصطلحات البحث بنتائج الاسترجاع ، و تشير دراسة (Lynch,P. , Horton, Sarah , 2011, 53) إلى ضرورة حدوث ارتباط مفاهيمي لدى المستفيد بين نمذجة خدمات الويب باستخدام (CCM) من ناحية ، و لغة انطولوجيا من ناحية أخرى ، و إزالة الاعتقاد الخطأ لديهم حول مفهوم النطاقات المغلقة (Closed Domains) بأنها تماثل تطبيقات الجيل الثاني للويب في المكتبات الرقمية و شركات الانترانت .

ومن خلال قيام الباحث الأول بالتدريس لطلاب الفرقة الثانية شعبة (رياضيات) مقرر " تقنيات التعليم في التخصص" والتعرض لموضوع الويب الدلالي ، حيث يدرس الطلاب المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها التعليمية ، و من خلال إجراء مقابلات شخصية معهم ، تبين وجود عديد من التصورات الخاطئة لدى الطلاب حول المفاهيم المرتبطة بالويب الدلالي ، تمثلت في :

- وجود أفكار مشوشة حول تقنية البيانات المرتبطة و المفتوحة (Linked and Open Data) التي تسمح بإتاحة مصادر الويب مجانا للمستفيد ، و علاقتها بالهوية و الخصوصية و الأمن .
- الخلط بين دور كل من الذكاء الاصطناعي و الوكيل الذكي (Artificial Intelligence / Intelligence Agents) في تقديم أسباب ذكية و إنتاج حلول منطقية لمهام المستفيد .
- وجود اعتقاد خطا حول تشابه الدور الذي تقوم به كل من تقنية الويب الشاملة (Pervasive and Ubiquitous) من ناحية ، و تقنية خدمات الويب لمعلومات الأجهزة (Devices Profile) من ناحية ثانية ، و بوابات الويب الدلالية (SW Portals) من ناحية ثالثة ، و ذلك فيما يرتبط بالحصول على خدمات الويب الدلالي .
- وجود خلط في المفاهيم حول دور أداة مشاركة الصور (OJOS Riya) التي تسمح بوضع تيجان آليا للصور باستخدام تقنية تعرف الوجوه ، و موقع (Link.com) الذي يسمح بالبحث عن المصادر بناء على الصور المتشابهة .

ولا شك أن وجود التصورات الخاطئة لدى المتعلمين يؤثر على تعلم المفاهيم الجديدة المقدمة إليهم ، وبالتالي تعوق التعلم اللاحق ، لذا يتعين معرفة التصورات الخاطئة ، و محاولة تعديلها باستخدام الاستراتيجيات و النماذج التدريسية المناسبة ،و التي منها تلك النماذج الناتجة عن النظرية البنائية ، حيث تؤكد على الدور الايجابي للمتعلم و نشاطه في الربط و الاستنتاج و تطبيق ما تعلمه في حياته ، و التي تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين و ميولهم و قدراتهم و خبراتهم السابقة ، و التي تؤثر على تأثيرا ايجابيا في تعلمهم ، مما يجعله أكثر عمقا و أبقى أثرا (هدى محمد ، ٢٠٠٩ ، ٥٨) ، و يشير (حمدي محمد ، ٢٠١١ ، ٨٢) إلى أن نموذج " بايبى " هو احد النماذج التدريسية للنظرية البنائية ، و الذي يؤكد على التعلم ذو المعنى القائم على الفهم من خلال الدور النشط الذي يلعبه و المشاركة الفعلية في الأنشطة ضمن مجموعات أو فريق

لبناء المفاهيم و المعرفة ، كما انه يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ، فهو الذي يبحث و يجرب و يكتشف ، ويتيح الفرصة للممارسة ، وبذلك يعمل على تنمية التفكير لدى المتعلمين ، ويساعدهم في تعديل تصوراتهم الخاطئة .

ومن ناحية أخرى ، يعد حب الاستطلاع احد مهارات القرن الحادي و العشرين و يندرج تحت مصطلح اكبر هو الدافعية ، و التي تؤثر على إثارة و اتجاه السلوك و المحافظة عليه ، و تشير النظرية المعرفية إلى أن الدوافع نابعة من ذات الفرد ، و هي مرتبطة بالقصد و النية و التوقع (هانم الشربينى ، ١٩٩٣، ١١) ، ويعد دافع حب الاستطلاع نوعا من الدافعية الذاتية ، يمكن تصوره على شكل قصد يرمى إلى الحصول على معلومات حول موضوع أو فكرة عبر سلوك استكشافي ، حيث يرغب الفرد في الشعور بفاعليته و قدرته على الضبط لدى قيامه بهذا السلوك ، و تظهر أهميته في استكشاف العناصر الجديدة في الموقف التعليمي من خلال معالجتها أو بتوجيه الأسئلة عنها ، و هو ما أكدته عديد من الدراسات ، مثل دراسة(Arnone,Marilyn , 1995) التي أشارت إلى أهميته في حفز التعلم و توجيهه ، بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة بين حب الاستطلاع و تعزيز سلوك البحث عن المعلومات لدى المتعلمين ، ودراسة (Carrier,Carol,1996) التي أشارت إلى أن حب الاستطلاع يشجع على التكيف ، و يساعد على التنقيب و الاستقصاء ، و هي مقدمات البحث العلمي و أساس كل تفكير أصيل ، و دراسة (Maw,W.H. ,1998) التي أكدت على أن حب الاستطلاع يساعد على تنمية المرونة و التفتح العقلي ، و يؤدى إلى خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة الدافع ، إلا أن (Ross,Steven M. , 1998,23) يذكر أن هناك عدم توازن في الأبحاث التي تم إجراؤها حول حب الاستطلاع ، فمعظم الأبحاث التي تم إجراؤها لا تزال تتعلق بالأطفال في بيئات حجرات الدراسة ، بينما تبدو الأبحاث التي يتم إجراؤها حول الكبار ضعيفة ، و ذلك لافتقارها إلى الموائمة .

ومن خلال العرض السابق يتبين أن استخدام الويب الدلالي – كمستحدث تكنولوجي – يتطلب الإلمام بالمفاهيم الأساسية الخاصة بها ، و تعديل التصورات الخاطئة المتكونة في البناء المعرفي للمستفيد عن تلك المفاهيم ، بما يعطيه تصورا عن السياسة الملائمة و الإستراتيجية البحثية التي ينبغي أن يتبعها للوصول إلى نتيجة مرضية تلبى احتياجاته المعلوماتية و تجيب عن الاستفسارات التي يبحث عن إجابة له ، و يمكنه من الاستفادة من الخدمات التي توفرها بصورة فعالة ، و توظيفها في العملية التعليمية ، و لان حب الاستطلاع يشجع على التكيف ، و يساعد على التنقيب و الاستقصاء ، و هي مقدمات البحث العلمي و أساس كل تفكير أصيل ، فقد ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية ، و تنمية دافع حب الاستطلاع لديهم ، و يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية و تنمية دافع حب الاستطلاع المعرفي لديهم ؟

و يتفرع من هذه السؤال ، الأسئلة الفرعية التالية :

- ما التصورات الخاطئة عن مفاهيم الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية ؟
- ما أسس استخدام نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي ؟
- ما فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية ؟
- ما فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية دافع حب الاستطلاع المعرفي نحو الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية ؟
- ما العلاقة بين تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي ، و دافع حب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية ، من خلال استخدام نموذج التعلم البنائي ؟

- **فروض البحث** :

لإجابة أسئلة البحث ، تم صياغة الفروض التالية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار مفاهيم الويب الدلالي لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدى لاختبار مفاهيم الويب الدلالي لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع المعرفي لصالح التطبيق البعدى .
- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مفاهيم الويب الدلالي ، و حب الاستطلاع المعرفي .

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى :

- تحديد التصورات الخاطئة حول مفاهيم الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية .
- تعديل التصورات الخاطئة عن مفاهيم الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية .
- تنمية دافع حب الاستطلاع المعرفي نحو الويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية .
- دراسة طبيعة العلاقة الإرتباطية بين تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي و حب الاستطلاع المعرفي لدى طلاب كلية التربية باستخدام نموذج التعلم البنائي .

• **أهمية البحث** :

ترجع أهمية هذا البحث إلى انه يسهم في رفع كفاءة استخدام طلاب كلية التربية لتقنيات الويب الدلالي ، و الاستفادة من خدماتها في المواقف التعليمية من خلال تعديل تصوراتهم الخاطئة للمفاهيم المرتبطة بها ، بما يمكنهم من الحصول الميسر للمعلومات المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة التي يقومون بتصميمها لطلابهم، و يسهم في رفع كفاءاتهم المهنية ، و المنتج النهائي للعملية التعليمية ، بالإضافة إلى تنمية حب الاستطلاع لديهم ، و هو ما يؤدى إلى تعزيز سلوك البحث عن المعلومات لدى المتعلمين ، ويشجع على التكيف ، و يساعد على التنقيب و الاستقصاء ، و هي مقدمات البحث العلمي و أساس كل تفكير أصيل و يساعد على تنمية المرونة و التفتح العقلي ، و خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة الدافع ، كما أن نتائج البحث و توصياته يمكن أن تمهد لمزيد من الأبحاث المستقبلية امتدادا للبحث الحالي من حيث التركيز على مسايرة الاتجاهات العلمية الحديثة في إكساب المفاهيم، و صياغة المحتوى الموضوعي المرتبط بالمستحدثات التكنولوجية وأساليب تقديمها للمتعلمين لتفعيل توظيفها في المواقف التعليمية ، و ذلك لتشكل مكونا أساسيا في إعدادهم لمواكبة التغيرات المستمرة في أساليب و طرق تداول مصادر التعلم باختلاف أشكالها .

• **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على ما يلي :

- التصورات الخاطئة في مفاهيم الويب الدلالي ، من حيث : تفاعلية شبكة الويب ، طبقات الويب الدلالي ، لغات الويب الدلالي ، محددات المنطقية والإثبات و الثقة ، محركات البحث المفاهيمى ، محرك البحث الدلالي " SWOOGLE " ، و بوابات الويب الدلالية .
- قياس حب الاستطلاع عند المتعلمين عند أبعاد : الجدة Novelty ، التعارض Incongruity ، التعقيد Complexity ، عدم التوقع (الفجائية) Surprisingness .
- الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ .

• **مصطلحات البحث** :

• **الويب الدلالي** Semantic Web :

يمثل الويب الدلالي احد فروع الذكاء الاصطناعي ، و يعتمد عملها على برامج يمكنها تعريف المقصود بالبيانات التي تقدمها شبكة الويب، حيث يسمح للمتصفح أو البرامج الوكيلة بالبحث عن المعلومات ، و بالتالي فان عملية معالجة المعلومات تتم اعتمادا على الحاسب الالى بدلا من العنصر البشرى ، و يعتمد استخدام الويب الدلالي على بعض التقنيات التي تعد بمثابة أدوات تساعدها على تحقيق دورها المنوط بها ، و هي (خالد العمري ، ٢٠١٣ ، ٨٤) : لغة الترميز القابلة للتوسع (XML)، و إطار وصف المصادر (RDF) ، و خرائط المفاهيم Ontology ، و لغة انطولوجيا الويب (OWL) .

• **مفاهيم الويب الدلالي** Semantic Web Concepts :

تصورات عقلية عامة أو مجردة يتم التعبير عنها بكلمات أو رموز محددة وتشير إلى عدد من الموضوعات المرتبطة بالويب الدلالي ، مثل : تفاعلية شبكة الويب ، طبقات الويب الدلالي ، لغات الويب الدلالي ، محددات المنطقية والإثبات والثقة، محركات البحث المفاهيمى ، محرك البحث الدلالي Swoogle، وبوابات الويب الدلالية .

• **البحث الدلالي** Semantic Search :

احد التوجهات الحديثة في الاسترجاع ، و التي تعتمد على تطبيقات الويب الدلالي ، و ذلك اعتمادا على دلالة المصطلحات التي يرغب المستفيد في الحصول على نتائج حولها ، فبدلا من أن يسترجع النظام نتائج اعتمادا على الترتيب الشائع للمواقع ، فان التركيز في البحث الدلالي يكون على تقديم نتائج تتفق مع معاني الكلمات (عبد السلام الصعقوب ، ٢٠١٣ ، ٤) ، و بذلك فان المستفيد عندما يوجه استفسارا إلى نظام الاسترجاع يتضمن كلمة أو عبارة فان آلية البحث الدلالي تهدف إلى تقديم نتائج أكثر صلة باستفساره ، و ذلك وفقا لمعاني الكلمات التي يقوم المستفيد بالبحث عنها .

• **حب الاستطلاع** Curiosity :

مفهوم فرضي يدل على حالة نفسية داخلية ، تدفع الفرد إلى استكشاف البيئة و جمع المعلومات و تحصيل المعرفة ، و يعتبر إشباعها ضروريا للصحة النفسية في جميع مراحل العمر (هدى المزروع ، ٢٠٠٧ ، ٣٢) ، كما انه يمثل احد مظاهر الدافعية المعرفية ، يشير إلى رغبة الفرد الملحة للمعرفة و الفهم عن طريق طرح الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه و عن بيئته ، و قد يتأتى ذلك عن طريق إثارة رمزية أو غير رمزية ، تتسم بعدم الاتزان أو الجدة و عدم الألفة و التناقض أو التعقيد (خيري عجاج ، ٢٠٠٠ ، ١٦) ، و يعرف إجرائيا بأنه : رغبة الفرد في البحث و الاستكشاف و الاستجابة للمثيرات المتنوعة الجديدة أو الفجائية أو المعقدة أو المتعارضة أو الغريبة ، وذلك لاتساع دائرة مصادر المعرفة المحيط هبه الناتجة عن التطور العلمي والتكنولوجي السريع و المستمر ، و يتحدد حب الاستطلاع في أربعة أبعاد رئيسة هي:

- الجدة Novelty : و هي الاستجابة للمثيرات المألوفة في تجميع لم يسبق من قبل .
- عدم التوقع (الفجائية) Surprisingness: و تعنى ظهور استجابات لا تتفق مع المثير .
- التعارض Incongruity : و هي عدم اتساق الأجزاء المكونة للمثير .
- التعقيد Complexity : و هي الاستجابة للمثيرات المتنوعة .

• **نموذج التعلم البنائي** Constructivist Learning Model :

نموذج تدريس يتم وفقا لعدة إجراءات ، هي : التهيئة ، الاستكشاف ، الشرح و التفسير ، التوسع ، و التقويم يخطط لها المعلم لتنفيذ و ممارسة المهام التعليمية ، و ذلك ليساعد المتعلمين على بناء مفاهيمهم و معارفهم العلمية .

• **التصورات الخاطئة** Misconceptions :

هي مجموعة المعارف و الأفكار التي توجد لدى الفرد ، و لا تتفق مع المعرفة ، والتفسيرات الصحيحة المقبولة علميا (محمود العمري ، ٢٠٠٩ ، ٨) ، و يشير (Halloun,I. , Hestens,D.,1995,1044) إلى أنها المعرفة التلقائية المتكونة من الخبرات الشخصية لدى الفرد ، و التي لا تتوافق مع النظرة العلمية ، و يقصد بها في هذا البحث مفاهيم و أفكار طلاب طلية التربية ، و استجاباتهم حول مفاهيم الويب الدلالي ، و التي تكون غير دقيقة أو خطا أو مختلطة و مشوشة ، وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية المقبولة من المتخصصين .

• **تعديل التصورات الخاطئة** Changing Misconceptions :

تعتمد أساليب تعديل التصورات الخاطئة على فكرة وجود تناقض بين تصورين لمفهوم معين، احدهما خاطئ لدى المتعلمين ، و الأخر يمثل التصور العلمي الصحيح يقدمه المعلم ، و يتم حل هذا التناقض عندما يدرك المتعلمون خطا التصورات الموجودة لديهم (عايدة سرور ، ٢٠٠١ ، ٤٤٩) ، يقصد بها في البحث الحالي عملية إحلال التصورات الصحيحة لمفاهيم الويب الدلالي ، بدلا من التصورات الخاطئة لهذه المفاهيم لدى طلاب كلية التربية .

• **خطة البحث** :

تشمل خطة البحث الخطوات التالية :

- دراسة نظرية تتناول كل من : الويب الدلالي ، و الاسترجاع الدلالي ، ونموذج التعلم البنائي ، بالإضافة إلى حب الاستطلاع ، و ذلك من خلال تتبع الأدبيات التربوية المنشورة ، و مسح الدراسات و البحوث السابقة .
- إعداد قائمة بالتصورات الخاطئة عن مفاهيم الويب الدلالية لدى طلاب كلية التربية .
- إعداد المحتوى العلمي لتصويب التصورات الخاطئة لموضوع الويب الدلالي، بما يتناسب مع نموذج التعلم البنائي .
- إعداد أدوات البحث و التأكد من صدقها و ثباتها ، و شملت :
  - ✓ اختبار مفاهيم الويب الدلالي .
  - ✓ مقياس حب الاستطلاع وفقا لأبعاده الأربعة ، هي : الجدة Novelty ، التعقيد Complexity ، التعارض Incongruity ، عدم التوقع (الفجائية) Surprisingness .
- اختيار عينة البحث و تقسيمها إلى مجموعتين ، إحداها تمثل المجموعة التجريبية التي تدرس وفقا لنموذج التعلم البنائي ، و الأخرى ضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية .
- تطبيق أدوات البحث على المجموعتين التجريبية و الضابطة قبليا .
- إجراء تجربة البحث و التدريس للمجموعتين .
- تطبيق أدوات البحث على المجموعتين التجريبية و الضابطة بعديا .
- رصد النتائج ، و معالجتها إحصائيا ، و تفسيرها .
- تقديم التوصيات و المقترحات بناء على نتائج البحث .

• **الإطار النظري و الدراسات السابقة** :

يتكون الإطار النظر لبحث الحالي من محورين هما :

المحور الأول : الويب الدلالي و البحث المفاهيمى : و يتناول تفاعلية شبكة الويب عبر أجيالها الثلاثة ، مع التركيز على الويب الدلالي من خلال استعراض طبقاتها من حيث : معرفات المصادر ، لغات الويب الدلالي ، وصف المصادر ، الانطولوجيا (خرائط المفاهيم) بالإضافة إلى محددات المنطقية والإثبات والثقة ، كما يتناول أيضا محركات البحث المفاهيمى من حيث المفهوم و الفرق بينها و بين محركات البحث اللفظي ، بالإضافة إلى محرك البحث الدلالي " SWOOGLE " من حيث التركيب المعياري و الانطولوجيا وميتاداتا وصف المصادر ، و أيضا يتناول بوابات الويب الدلالية كتطور للويب الدلالي .

المحور الثاني : نموذج التعلم البنائي و تعديل التصورات الخاطئة و حب الاستطلاع : و يتناول نموذج التعلم البنائي من حيث التعريف و المراحل المكونة له ، و استخداماته في المجالات الموضوعية المختلفة ، كما يتناول التصورات الخاطئة من حيث المفهوم و الخصائص و استراتيجيات و طرق تحديدها وتعديلها ، بالإضافة إلى استخدام نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة من خلال الدراسات السابقة في هذا الصدد ، و يتناول أيضا حب الاستطلاع من حيث المفهوم و الأنواع الأبعاد الرئيسة المكونة له ، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تتناول دورة في تدعيم العمل التعليمي .

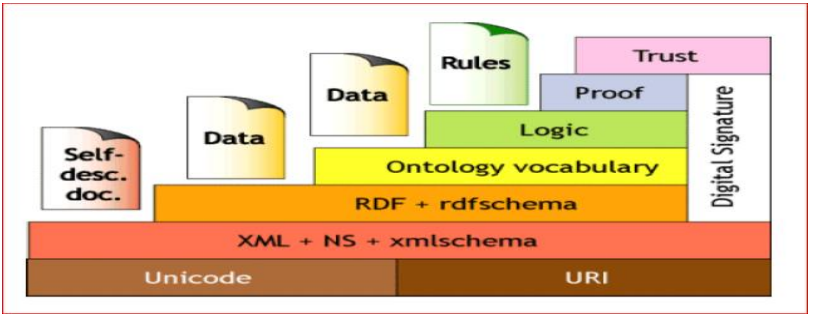
• **المحور الأول** : **الويب الدلالي و البحث المفاهيمى** :

يعد الويب الدلالي امتداد لشبكة الويب الحالية ، و التي مرت – حتى ألان – بثلاث مراحل تعبر كل مرحلة منها عن جيل من أجيال الويب تتمايز فيما بينها في طبيعة التفاعل مع المستفيد ،و يمثل الجيل الأول فيها مجموعة من الصفحات الثابتة المترابطة فيما بينها بروابط النص الفائق مع الاعتماد على محركات بحث مثل ياهو و التافيستا، و المستفيدين منها مجرد مستهلكين فقط للمعلومات، أما الجيل الثاني فيتميز بتحول المستفيد من مستهلك إلى منتج و مستهلك للمعلومات ، و لم تعد محركات البحث المعتادة كافية لتنظيم المعلومات و إدارتها عبر الويب مع ظهور إطارات عمل جديدة تمثل ثورة الوسائط الاجتماعية مثل الفيس بوك Facebook و الفيلكر Flicker و التويتر Twitter و غيرها، كما تغيرت البنية الأساسية بأكملها ، حيث انتقلت التقنية من الربط عن طريق الاتصال الهاتفي بسرعة ٥٦ كيلوبايت إلى ١٠ ميجابايت ، ثم الاتصالات واسعة النطاق ، و الذي ساعد على الانتشار السريع للويب وإمكانية الاتصال بالخط المباشر في أي مكان و وقت ، و مع الزيادة الكبيرة في كم المعلومات المتداولة ، ظهرت الحاجة إلى الجيل الثالث من الويب ، و الذي يمثل ويب ذكى منظم يتضمن أدوات ذكية لتنظيم المعلومات لاسترجاعها بكفاءة و فعالية (Mai Chan,Lois,2012,12) ، و يتضمن ذلك ضرورة وضوح بنية المعلومات للمستفيد والأجهزة المستخدمة بما يتيح لها إمكانية إجراء الاستعلامات المتخصصة و المتطورة و الحصول على المعلومات نيابة عن المستفيد وبذلك تعمل الويب الدلالي على إيجاد المعلومات ومشاركتها و جمعها من

مصادر مختلفة ، من خلال وصف العلاقة بينها بطريقة يمكن للعنصر البشرى والآلة معا فهمها بطريقة مشتركة (Richard , J. , 2011,20) ، و يمثل شكل (١) التالي طبيعة عملية التفاعل مع المستفيد عبر أجيال الويب الثلاثة (Hart,Clare,2011,15):

شكل (١) تفاعلية شبكة الويب
http://infonortics.com/searchengines/sh02/o2prog.html

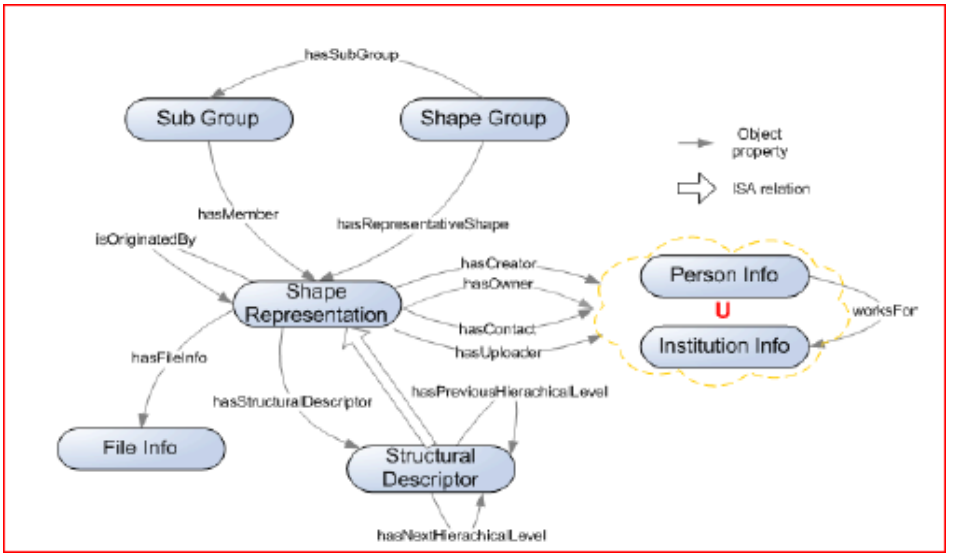
و يشير(Borgman,Christine L. ,2012,4) إلى أن الويب الدلالي عبارة عن مجموعة من اللغات التي تستخدم لتمثيل دلالة أي نص أو وثيقة ، مثل لغة (RDF) التي تستخدم لوصف المصدر ، و لغة (RQL) التي تستخدم في استرجاع المعلومات المخزنة على الويب ، و تتكامل هذه اللغات لتضيف كل منها جزء للويب الدلالي، و يوضح شكل (٢) التالي تصور للغات الويب الدلالي في صورة طبقات كما يلي :



شكل (٢) طبقات شبكة الويب الدلالي

- معرفات المصادر : و يتضمن ذلك الكود الموحد (Unicode) الذي يشير إلى طريقة تمثيل النص على الحاسب الألى ، و (URL) (Uniform Resource Identifier) الذي يضم المجموعة الشاملة لكل الأسماء و العناوين التي تشير إلى المصدر و يمثل أسلوب التخاطب بين متصفح الويب الدلالي و المحتوى المتوافر عليها ، و قد تكون لفظية أو شكلية مثل الحروف و الأرقام و الصور .

- لغات الويب الدلالية : و هي تهدف إلى تنسيق البيانات مثل لغة التكويد المتدة و هيكل لغة التكويد المتدة (XML and XML schema) و هي بيانات شبة مهيكلة لإعطاء الآلة معنى لجزء من المعلومات عن طريق تعريف الهيكل العام و بالتالي يسهل معالجة النص الذي تم إدخاله في الأجزاء الأساسية .
- وصف المصدر : و يتضمن ذلك لغة وصف إطار المصدر (RDF) (Resource Description Format) و هي أكثر ثراء و تعقيدا من لغة HAML و تتيح إمكانية تمثيل المعنى و بنية المحتوى ، و أيضا مخططات العلاقة (RDF Schema) و الذي يسهل عملية توصيف المفاهيم و المصطلحات و العلاقات ضمن المجال الموضوعي (Oard,Douglas W.,2013,72).
- الانطولوجيا (خرائط المفاهيم) : تشير إلى العلم الذي يوضح أنواع الكيانات و صلتها ببعضها ، فهي تقدم تحديد واضح للتصور و تمثل محتوى النظريات حول نوع الموضوع و العلاقة بين الأشياء المحتملة في مجال معين من المعرفة . شكل (٣) ـ و هو بذلك توفر مفردات مترابطة لتمثيل المعرفة (Le Varn, Ralph, 2012) ، و هي بذلك توفر وصف للمعارف في مجال معين بتقسيمها إلى فئات تمثل مفاهيم (Concepts) ، و لكل مفهوم خصائص و سمات تعرف بالأدوار (Roles) أو الخصائص (Properties) و قد طور اتحاد الويب (W3C) عدة لغات من الانطولوجيا منها لغة (WOL) التي توفر مكنز يعطى دلالة لكل رمز و مصطلح هذه الدلالة متفق عليه مسبقا و تعمل على تعريف هذه المصطلحات من حيث معناها و فئاتها الأصلية و الفرعية و خصائصها و تحديد العلاقة بين المصطلحات المختلفة فيما يعرف بالتوافق الدلالي ، ويشير (Guha,R. , 2010 , 21) إلى أن الانطولوجيا تحقق عديد من أغراض الويب الدلالي ، و منها :
  - ✓ تقلل من درجة الغموض الدلالي للمصطلحات إلى الحد الأدنى .
  - ✓ تعزز إمكانية التشغيل التبادلي بين الأنظمة في ميادين المعرفة المختلفة .
  - ✓ تستخدم لإنشاء البرامج الوكيلة الذكية التي تعمل على انجاز أعمال محددة .
- المنطقية : هي طبقة توفر دلالات لجمع البيانات المتاحة فهي تعمل على تمكين الحاسبات من القواعد و الضوابط اللغوية و الدلالية المشتملة في بنية مصادر الويب الدلالي لإنشاء معرفة جديدة (Worring,M. , etl.,2010,43) و هي بذلك تمثل أساس لتمثيل المعرفة .
- الإثبات : طبقة تعمل على التأكد من مناسبة و صحة الخطوات المتخذة في توليد المعرفة الجديدة مثل التأكد من وجود المحددات و نطاقات الأسماء وانتماء المصطلحات إلى فئاتها التصنيفية .
- الثقة : طبقة تعمل على إنشاء ما يعرف بالشبكة العنكبوتيه ذات المصداقية والتي يمكن تحقيقها من خلال اعتماد التوقيع الالكتروني المعتمد على تشفير المصادر و هو ما يضمن بقاء المحتوى الأصلي للمصدر أو الرسالة دون تغيير .

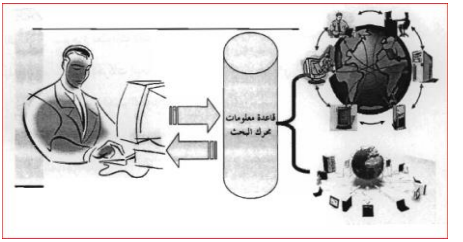


شكل (٣) نموذج لخريطة معرفة
http://dsw.aimatshape.net/tutorials/shape-ontology.gif

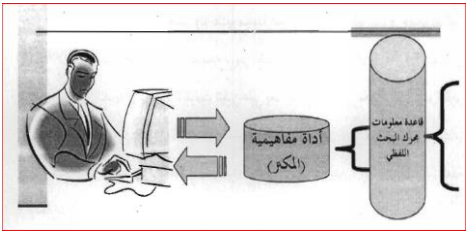
و قد صنف (Berners,T. , 2011,43) محركات البحث من حيث صلتها بالمفهوم إلى قسمين ، هما : محركات بحث تعتمد تقنيات بحث بدلالة الكلمات ،و الأخرى تعتمد تقنيات الاسترجاع المفاهيمى ، و هي التي تهدف إلى استرجاع المفاهيم و الدلالات سواء باللفظ أو بدونه ، و هي بذلك تقفز على حاجز اللغة واللفظ و الشكل المادي بهدف استرجاع كل ما يتعلق بمفهوم أو دلالة ما ، وخلص كل من (Bryan,M, Cousins,J. , 2010) في مسح لهما إلى سيطرة النوع الأول من محركات البحث ، وان من جملة (١١٦) محرك بحث ، وجد أن (١٣) منهم فقط تعتمد تقنيات الاسترجاع المفاهيمى ، و هو ما أدى إلى تدنى معدلات التحقيق و الاستدعاء ، و ما لذلك من أثر مباشر على جودة استرجاع المعومات عبر الانترنت .

و يشير (Heindl,E.,2011,4) إلى أن التكشيف المفاهيمى تعبير عن مفاهيم و دلالات المصدر بمجموعة من الألفاظ لا يشترط وجودها في المصدر محل التكشيف ، و عليه فان محركات البحث من هذا المنظور هي تلك التي يمكنها استرجاع مفاهيم و دلالات بألفاظ لا يشترط وجودها بالمصادر المسترجعة ، كما يؤكد (Markoff,J.,2010,75) على أن محركات البحث المفاهيمى تستمد وجودها استنادا إلى مبررات منحتها لها عيوب محركات البحث اللفظية في استرجاع معلومات ذات صلة عالية ببحث المستفيد ، كما يشير إلى أن أهم مشكلات محركات البحث اللفظية تتركز في أربع نقاط رئيسة ،هي: التمثيل المسبق لحجم المعلومات المتاحة على الانترنت ، المترادفات و المتجانسات في اللغة الواحدة ، الحواجز اللغوية ، و استرجاع المصادر غير النصية .

و تميز الأداة المفاهيمية بين محرك البحث المفاهيمى و المحرك اللفظي ، والتي قد تكون مكنز أو شبكة دلالية أو أنطولوجى أو شجرة تاكسونمى أو أي تركيبة مفاهيمية أخرى ، ، و يوضح شكل (٣) التالي دور الأداة المفاهيمية في عملية الاسترجاع من خلال المقارنة بين محرك بحث لفظي و أخر مفاهيمي يعتمد على مكنز، و يشير (Yu,L.,2013 , 46) في دراسته حول محركات البحث المفاهيمية إلى أن اثنين منها تعتمد على المكانز بصورة مباشرة ، و (٥) تعتمد على تقنية الانطولوجى ، و (٣) تعتمد على تقنية الشبكات الدلالية ، في حين وجد أن محرك بحث واحد يعتمد على التاكسونمى ، و محرك أخر يعتمد على قاعدة بيانات معرفية تحتوى على (٥٠٠٠) مصطلح ، و (١٦٠٠٠) علاقة مفاهيمية .



محرك بحث لفظي



محرك بحث مفاهيمي يعتمد على مكنز

شكل (٣) مقارنة بين محركي البحث اللفظي و المفاهيمى
http://www.doc.vub.ac.be/teaching/berners-lee.pdf

و على الرغم من أن الانترنت تستمد قوتها من كونها حلقة الوصل بين المجتمعات متعددة الثقافات و اللغات ،إلا أن التحديات و الحواجز اللغوية تعتبر من أهم التحديات الأساسية التي تواجهها كنظام عالمي للمعلومات بما تولده من إحباط لدى المستفيدين و كذلك تقلل من معدلات الإنتاجية، و في هذا الصدد يوضح (Getting,B.,2011,82) أن الأدوات المفاهيمية يمكنها أن تلعب دورا كبيرا في هذه الإشكالية ، و من أهمها المكانز متعددة اللغات ، و التي تعد ركيزة أساسية في نظم استرجاع الويب الدلالي المتعددة اللغات حيث يمكنها ترجمة الاستفسارات بالاعتماد على تقنيات النص الحر، و يؤكد (Metz,C. , 96 , 2009) على أن دور المكانز في دعم نظم استرجاع المعلومات متعددة اللغات تقع ضمن تقنيات الاعتمادية المعرفية لبناء الأدوات المفاهيمية ، حيث تعتمد هذه التقنيات على ثلاث محاور رئيسية هي : المكانز ، و القواميس متعددة اللغات و استخدام تقنيات الانطولوجيا .

ومن ناحية أخرى تعتبر المترادفات و المتجانسات حواجز لغوية بين اللغة الواحدة ، و تمس قضية الدلالة بصورة مباشرة (لانكستر، فريدريك،١٩٩٣،١٧٥)، فاختلاف اللهجات و اختلاف استخدام المصطلح الواحد للتعبير عن معان

مختلفة بين جماعات تستخدم نفس اللغة، و أيضا اختلاف طرق التعبير عن المعنى الواحد بأكثر من مصطلح ، من شان كل هذا أن يخلق نوعا من الحواجز اللغوية بين أفراد اللغة الواحدة ، و من هنا يمكن لمحرك البحث المفاهيمى أن يسهم بصورة فعالة في تخطى الحواجز اللغوية التي قد تنشا في لغة واحده من خلال التركيز على علاقة المصطلح بمرادفاته الأخرى (علاقة استخدم ، و مقلوبها مستخدم ل) و كلما كانت هذه العلاقة غنية في المكنز ، كان بمقدوره أن يقف في وجه التعددية اللغوية الموجودة على مستوى اللغة الواحدة ، و خاصة في اللغة العربية الغنية بالمترادفات و هو ما يعد إحدى المشكلات الرئيسة في استرجاع الإنتاج الفكري العربي ، كما أن مشكلة المتجانسات (اشتراك لفظ واحد لتمثيل أكثر من مفهوم) يمكن التغلب عليها في عملية البحث الدلالي من خلال تحميل خطوة إضافية على المستخدم ، حيث يتوجب عليه تحديد سياق مفاهيمي لجملة بحثه ، بمعنى إذا وجدت كلمة " القلب " مع الأوردة و الشرايين و الدورة الدموية فهذا سياق ، و أن تأتى مع العاطفة و الرومانسية ، فهذا سياق أخر ، و على المستخدم تحديد أي سياق يريد توجيه دفه البحث إليه ، و يؤكد (حشمت قاسم ، ١٩٨٤ ، ٢٩٠) إلى ضرورة تطوير هذا الحل لتدعيم محركات البحث المفاهيمية حلولا لظاهرة المتجانسات .

و فيما يرتبط باسترجاع المصادر غير النصية يشير (Ankolekar , A., 2009, 825) إلى أن استرجاعها أمر أكثر تعقيد من استرجاع النص المكتوب ، حيث لا يوجد أسلوب عام لاسترجاعها لتعدد أشكالها ، و لابد من إيجاد أسلوب تقنى خاص لاسترجاع كل شكل منها ، و يرى (Owen , R . , 2010 , 65) أن محركات البحث لم تأخذ في هندستها الأصلية بعين الاعتبار المصادر غير النصية ، و إن كان قد ظهر في الفترة الأخيرة محركات بحث تعالج قضية استرجاع هذه المصادر إلا أن الأمر ما زال يحتاج إلى عديد من المحاولات ، و ترتب على ذلك ظهور ما يسمى بالفجوة الدلالية ، و يعرفها (Calacanis,J.,2009 , 32) بأنها كمية ما يتم هدره من دلالات معرفية نتيجة عدم التطابق بين ما يحتويه المصدر فعلا من دلالات معرفية ، و ما يظهر من هذه الدلالات المعرفية ، وتؤكد (Payton,Susan , 2010 ,62) على أن وجود فجوة دلالية عند المصادر غير النصية ليس بالأمر الذي انفردت به هذه المصادر ، حيث توجد أيضا في المصادر النصية ، و لكن وجودها نسبى في كلا النوعين من المصادر ، حيث تبلغ هذه الفجوة أقصى اتساع لها في المصادر غير النصية ، بينما تضيق عن ذلك في المصادر النصية بحكم طبيعتها النصية ، و تتلخص طرق استرجاع المصادر غير النصية في محاولة هذه الطرق تقليص الفجوة الدلالية أو القضاء عليها ، وبقدر ما تتقلص هذه الفجوة ، بقدر ما يكون نظام استرجاع هذه المصادر ناجحا في مهمته ، و يشير (Green,M. , 2011,36-38) إلى الطرق و الأساليب التي تعزز عملية استرجاع المصادر غير النصية ، و هي :

أولا : طرق استرجاع بدلالة المصدر نفسه : و يتم من خلال رفع قدرة هذه المصادر على التعبير عن ذاتها ، من خلال فحص جسم هذه المصادر ، و من ثم يمكن استرجاعها من خلال دلالات تكمن في ذاتها ، كما يحدث في المصادر النصية ،

وذلك من خلال نظم تتعرف على الأصوات و تميزها ، كما تتعرف نظم أخرى على الصورة و الحركة و غير ذلك ، و لا تتطلب هذه التقنيات مساحة يضع فيها المستفيد النص المراد البحث عنه ، و إنما تتطلب سماعات يلقم من خلالها المستفيد الكلام الذي يريد نظام المعلومات البحث عنه ، أو يستخدم المستفيد فرشاه رسم أو ماسح ضوئي ليلقم النظام صورة للبحث المطلوب استرجاع مصادر فيه .

ثانيا : طرق استرجاع بدلالة اللفظ : و ترتبط هذه الطريقة بمفهوم بدائل المصدر ، أو ما يسمى بمفهوم ما بعد المصدر ، حيث يتم اللجوء لهذا المفهوم عندما يعجز المصدر في التعبير عن نفسه ، و يتم استخدام النص في استرجاع المصادر غير النصية بإحدى الطرق التالية (Shannon,Victori,2011,75) :

- بدلالة النص المجاور : حيث تحدد محركات البحث الصفحات التي تحتوى على أنواع ملفات للوسائط المتعددة (ملفات jpg مثلا أو Mp3 أو غيرها) والتي تحتوى على كلمات البحث ، و يرى (Frison,F. , 2012,13-17) أن هذه الطريقة تستند على فرضية أن النص المجاور قد تكفل بشرح أو توصيف مادة الصورة أو الملف الصوتي ، و هي فرضية تستند إلى احتمالات قد تصيب أو تخطيء .
- بدلالة اسم الملف : و ذلك على أن يكون امتداداه إحدى صيغ الوسائط المتعددة صورا أو تسجيلا صوتيا أو غيره ، و يرى (Frison,F. , 2012,13-17) أن هذه الطريقة تستند على فرضية أن القائم بتسمية الملف قد وفق في تسميته ، و هو ما لا يمكن التسليم به على الإطلاق ، حيث يمكن أن تكون التسمية غير دالة .
- الاسترجاع المعتمد على النص المقيد : و تعتمد على استخدام الميتاداتا في استرجاع الوسائط المتعددة ، حيث تحرص بعض صيغ الميتاداتا على إعطاء نصيب للمصادر غير النصية ضمن عناصرها ، ففي معيار " VRA core " يوجد من بين (٢٨) عنصرا اشتمل عليها ، تم تخصيص (٩) عناصر منها لوصف المصادر المرئية (Cronk,H.,2012,53) .
- تحويل محتوى الوسائط المتعددة إلى نص : حيث يتم تحويل المحتوى الفكري لهذه الوسائط إلى نص ، و تبرز هذه الطريقة في المصادر المسموعة أو المرئية الناطقة ، و من التجارب الناجحة في هذا الصدد ، تجربة " Speech Bot " والتي طورتها شركة " Compaq " و التي اندمجت مؤخرا مع شركة " HP " وتعتمد التجربة على تحويل برامج الراديو الصوتية إلى نصوص مع إتاحة البحث في هذه النصوص (SpeechBot , 2009)، و تعد هذه التجربة من التجارب الرائدة في هذا المجال ، حيث تمكن الباحث من المحتويات المعرفية لبرامج الراديو المسموعة من خلال المدلول النصي لهذه المحتويات المعرفية ، وقد قام هذا الموقع بتكشيف (١٧٥١٧) ساعة إذاعية تغطى (١١) قطاعا موضوعيا ، حيث تم تفريغ محتويات (٢٨) برنامج إذاعي من خلال مواقع هذه البرامج على الشبكة . (Jansen,B.J.,2010,86)

ويستعرض المحور الحالي احد النماذج لمحركات الويب الدلالي ، و هو " SWOOGLE " (http://swoogle.umbc) ، و الذي يهدف إلى دعم مطوري

الويب الدلالي و المبرمجين ، و وكلاء البرمجيات في إيجاد البيانات باستخدام لغات RDF / XML .

- **محرك البحث الدلالي** " SWOOGLE " :

كانت الإصدارة الأولى لهذا المحرك في عام ٢٠٠٤ ، ليوفر خدمة البحث في (١٤٥٠٠) من مصادر الويب الدلالي بما تشتمل عليه من (٤٨٨٠) انطولوجيا ، وفي أواخر العام نفسه صدرت الإصدارة الثانية ، لتشمل شروط و معايير الويب الدلالي (SWTs)، مع توضيح العلاقات بين مصادر الويب الدلالي (SWDs) ومعايير و شروط الويب الدلالي (SWTs) ، بالإضافة إلى الارتفاع الملحوظ في مصادر الويب الدلالي ، حيث وصلت إلى (٣٢٧٠٠٠)مصدر ، و في عام ٢٠٠٥ وضعت الإصدارة الثالثة ليتم فيها فهرسة المصادر باستخدام لغة (RDF) ، بالإضافة إلى دعم العلاقات بين (SWDs) و (SWTs) ، إلى جانب توفير الوصلات إلى عناوين المواقع ، و في عام ٢٠٠٧ ، كانت الإصدارة الرابعة و الأخيرة ، و اشتملت على مصادر الويب الدلالي ،و قاموس الانطولوجيا ، و البيانات الوصفية للمصطلحات ، بالإضافة إلى أرشيف و خدمات التخزين المؤقت و غيرها (Spalding,S.,2012,23) ، و يتضح ذلك من شكل (٤) التالي :

شكل (٤) محرك البحث الدلالي " SWOOGLE "
(http://swoogle.umbc)

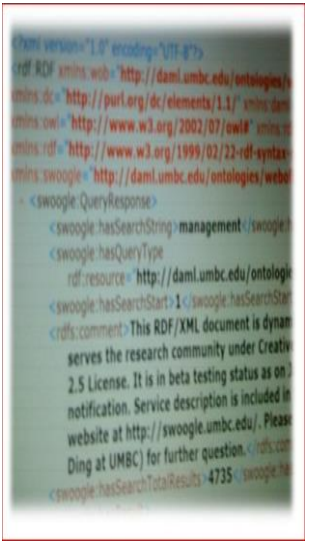
و يحتوى هذا المحرك على ميزتين ، هما: تقبل الاستعلامات التي تم صياغتها باللغة الطبيعية للمستخدم ، و النتيجة المعروضة هي التي تربط بالمعلومات المطلوب البحث عنها ، و ليست قائمة من المستندات التي قد تحتوى أو لا تحتوى على المعلومات المطلوبة ، و يتكون المحرك من (Spalding,S.,2012,23):

- مصادر الويب الدلالي (SWD) و هي تستخدم لغة (OWL) و لغة (RDF)
- انطولوجيا الويب الدلالي (SWOs) .
- الميتاداتا و تشتمل على البيانات الوصفية للمصادر بما يجعل البحث أكثر كفاءة و فعالية .

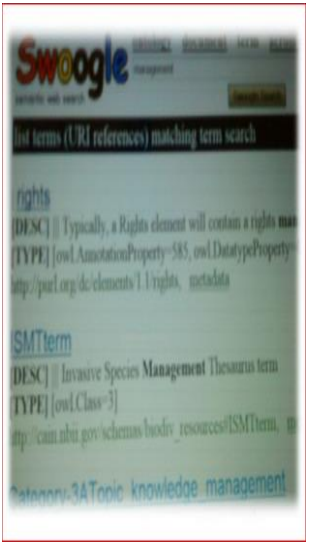
و تم تصميم هذا المحرك لخدمة المستفيدين من أنشطة الويب الدلالي من عدة جوانب ، منها (WWW Consortium,2013,73) : بناء العلاقات بين المفاهيم و المتمثلة في انطولوجيا الويب الدلالي (SWOs) ، تقاسم المعرفة

وسهولة الوصول إلى المعرفة ، دعم أدوات الويب الدلالي مثل محرر (MindSwap) لإيجاد الانطولوجيا ذات الصلة ، بالإضافة إلى البنية التحتية ، و محرك الاستدلال .

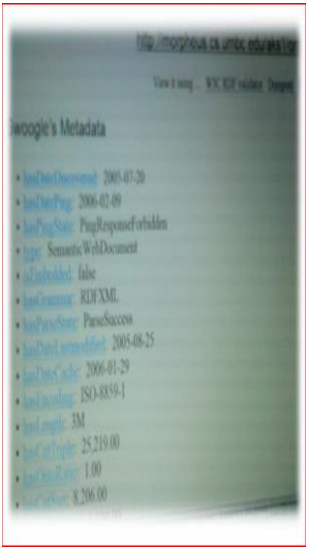
وتمر عملية الاسترجاع من خلال محرك البحث الدلالي " SWOOGLE " بعدة مراحل تبدأ بإدخال المصطلح البحثي لنحصل على عدد من المصادر في الويب الدلالي ، متضمنة عدد من البيانات عن كل مصدر ، تشمل اللغات المستخدمة ، تاريخ النشر ، حجم المصدر بالبايت ، البيانات الوصفية " Metadata " ، الانطولوجيا ، و عناوين المواقع المشتملة على المصدر، و باختيار عنوان احد المصادر ، نحصل على مجموعة من الروابط التي توضح التركيب المعياري لتسلسل (RDF) ، من خلال استخدام تسمية (XML) في البداية التعريف بالمصدر ، و هو ما يتضح من شكل (٥) التالي :



شكل (٥) التركيب المعياري لتسلسل (RDF)



شكل (٦) انطولوجيا الويب الدلالي OWL

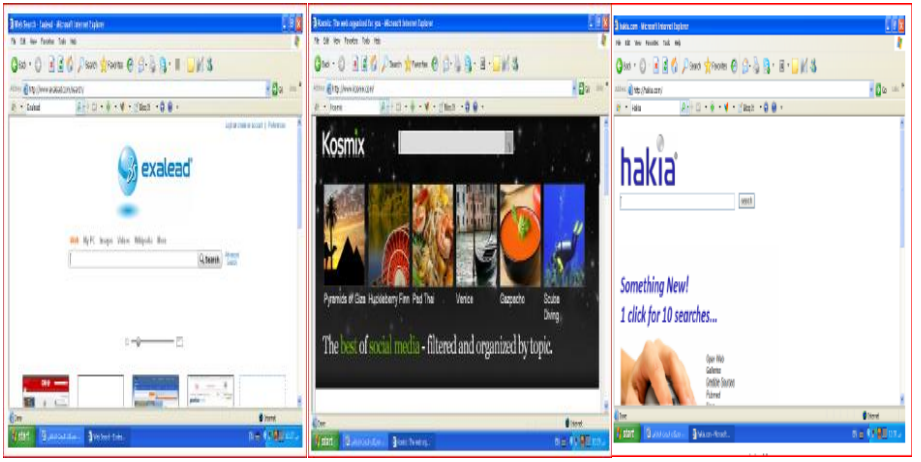


شكل (٧) ميتاداتا وصف المصدر

http://blog.devnet.com.au

أما لغة انطولوجيا الويب الدلالي OWL التي تعتبر وصف رسمي واضح للمفاهيم في مجال الفئات ، و تسمى أحيانا المفاهيم (Class , Concept) كما يتضح من شكل (٦) السابق ، و يوضح شكل (٧) السابق البيانات الوصفية (Metadata) للمصدر من عنوان المصدر و تاريخ النشر ، و لغة (RDF / XML).

و يوضح شكل (٨) التالي واجهة البحث لثلاث محركات بحث دلالي أخرى ، و هي(رجب عبد الحميد ، ٢٠١٤ ، ٦١) :



محرك Exalead　　محرك Kosmix　　محرك Hakia

شكل (٨) نماذج لمحركات البحث المفاهيمى
http://www.alriyadh.com/2008/11/06/article385921.html

- **محرك البحث الدلالي** Hakia : **و يقدم نتائج البحث مرتبة باستخدام لوغاريتمات تمنح درجة للنتائج بناء على درجة صلتها و مطابقتها للمفهوم الوارد للاستفسار .**
- **محرك البحث الدلالي** Kosmix : **يقدم لوحة قياس للمحتوى ، بالإضافة إلى فئات المفاهيم ، و لا يقتصر على عرض إجابة الاستفسار للمستفيد ، و لكنه يقدم معلومات حول الموضوع أيضا ، حيث يقدم مزيج من الروابط ، و مقاطع الفيديو أيضا .**
- **محرك البحث الدلالي** Exalead : **و هو محرك بحث للصور ، يسمح بتضييق البحث اعتمادا على حجم الصور و لونها و محتواها ، و بذلك فانه يساعد على حل المشكلات المتعلقة بالبحث في محتوى الصور ، و خاصة في الحالات التي لا يكون فيها تحليل الروابط كاف لتقديم ما يبحث عنه المستفيد بدرجة كافية .**

ومع تطور الويب الدلالية ظهر مؤخرا بوابات الويب الدلالية (SW Portals) Semantic Web Portals) ، **و تعتبر بوابة معهد المعلومات التطبيقية و طرق الوصف الرسمية** (AIFB) **بالولايات المتحدة الأمريكية ، أول بوابة ويب دلالية لها نموذج تمثيل معرفي من المصادر النصية باستخدام الانطولوجيا ، تلتها في الظهور بوابة اسبيرنتو** (Esperonto) ، **ثم بوابة** (Onto Web) **و التي تعد بوابة علمية أكاديمية في مجال الصناعة** (Abram,S. ,2014 ,128) ، **و تدعم معظم بوابات الويب الدلالي استرجاع المعلومات بالاعتماد على المعرفة المنتجة في إطار مؤسسة بعينها ، و لتعدد أنواع المعرفة المقدمة من بوابات الويب الدلالية المختلفة أصبح من الصعب على نظام الاسترجاع تحديد البوابة الدلالية المناسبة لطبيعة**

عملية الاسترجاع ، و لمعالجة هذه المشكلة ابتكر ما يسمى بالوكيل الذكي (matchmaking agent) ، والذي يقوم بتحديد خدمات الويب الدلالية المناسبة (Zeldman,J. ,2014 ,2011,8) ، و من خلال تمثيل خدمات الويب الدلالية كانطولوجيا ، يمكن للوكيل الذكي فهم المدخلات و المخرجات و العمليات ، كما يمكنه إيجاد خدمة الويب الدلالي المناسبة لتنفيذ طلبات خدمات الويب الأخرى ، و يستخدم محرك البحث الدلالي " SWOOGLE " الوكلاء الأذكياء كزواحف لجمع المعلومات التي توفر خدمات الويب الدلالي على الويب ، ثم يتم تكشف المعلومات المجمعة ، حيث يتولى عملية الاسترجاع من خلال تحليل مصطلحات الاستفسار للتعرف على المصادر التي تضاهى تلك المصطلحات لاسترجاعها وفقا لبنية الاستفسار و العلاقات بين مصطلحاته، و يشير (Abram,S. ,2014 ,128) إلى خطوات عملية الاسترجاع عبر البوابات من خلال الوكيل الذكي كما يلي : تقديم الاستفسار ، قيام الوكيل الذكي بعملية المضاهاة ، معالجة الاستفسار ، الاسترجاع ، تسجيل النتائج ، تنظيم النتائج ، ترتيب النتائج طبقا لأهميتها ، تسليم النتائج للمستفيد .

ويتوقع خبراء الانترنت بأنه من خلال الويب الدلالي ، يمكن للمستفيد أن يترك للانترنت تأدية كل أعماله البحثية ، و يقتصر دوره في هذه الحالة على وضع معاملات تضييق و توسيع للبحث ، و يترك لبرنامج المتصفح جمع البيانات وتحليلها و تقديمها ، و ذلك لان الويب الدلالي قادر على فهم المعلومات على الويب ، بينما كان محرك البحث فيما سبق غير قادر على استيعاب البحث ، فهو يبحث عن صفحات الويب التي تحتوى على كلمات مفتاحيه متضمنة مصطلحات بحث المستفيد ، و لا يمكن لمحرك بحث تقرير ما إذا كانت النتيجة المتعلقة بالبحث أم لا، فهو لا يقرر إلا الكلمات المفتاحية التي تظهر في صفحة الويب ، أما محرك بحث الويب الدلالي ، فيمكنه إيجاد الكلمات المفتاحية وتفسير سياق الاستفسار ، حيث يسترجع النتائج ذات العلاقة مع اقتراح محتوى أخر متعلق بمصطلحات البحث ، و يتضح من هذا السياق أن الويب الدلالي يهتم بالمعرفة و الأفكار ، من خلال تحليل ما يريده المستفيد ، و ما يفعله ، لكي يوفر له ما يريد ، و يعتمد ذلك على تاريخ البحث الحالي ، و الأماكن الجغرافية للمستفيدين ، و على استفساراتهم و إجاباتهم ، فعندما يقدم المستفيد معدل الاستخدام ، يعرف النظام ما يهم المستفيد ، كما يمكنه أن يعرض الاستفسارات التي تعتمد على المجتمع الذي ينتمي إليه هذا المستفيد ، وكلما تغيرت الاهتمامات تغيرت معها أيضا النتائج.

و يـــــرى (Borgman,Christine,2012) و (Rameshreao,K.B.,2013) أن المستفيد لابد أن يكون على دراية بعديد من المصطلحات لفهم المعنى الأساسي للويب الدلالي، و من هذه المصطلحات : واصف البيانات (metadata)، إطار توصيف المصادر (RDF) ، سلاسل إطار توصيف المصادر (RDFS) ، سباركل (SPARQL) لغة التكويد الممتدة (XML) ، لغة انطولوجيا الويب (OWL) وكلاء البرامج (Software Agents) و وثيقة التكويد الدلالية (Semantic Markup Document) ، و غيرها الكثير من المصطلحات التي يجب أن ترسخ في بنائه المفاهيمى ، بما يمكن من تحقيق الاستفادة القصوى لتلك التكنولوجيا ،

و أيضا تصحيح التصورات الخاطئة في بنائهم المفاهيمى و التي تشكل عائق جوهري نحو الاستفادة من الخدمات التي يمكن الحصول عليها ، حيث تشير دراسة (Nwana,H.,2011,206) وجود دمج لمفهومي لغة برمجة إطار وصف المصدر (RDF) ، و مخططات العلاقات (RDFs) لأداء وظيفة واحدة ، تمثلت في ربط مصطلحات البحث بنتائج الاسترجاع ، و تشير دراسة (Ghaleb,F. et. al, 2012) إلى وجود تصور غير سليم لدى المستفيد حول دور ، و وظيفة معيار نمط الأنماط المتتالية (Cassading Style Sheet (CSS في تقليل حجم الصفحة لأقل من (٢٠) كيلو بايت طبقا لصورة الخلفية صغيرة الحجم ، وأيضا تشير دراسة (Devedzic,V.,2012) إلى عدم الاستفادة من الخدمات التي تتيحها الويب الدلالي ، مثل خدمة (Soic-Project (CRM، و يرجع ذلك يرجع بصورة أساسية إلى عدم الإلمام الكافي بأدواتها و آلية تعامل الحاسب مع دلالة الألفاظ باستخدام الذكاء الاصطناعي لتقديم معاني محددة للمعلومات ، بالإضافة إلى إمكانياتها في عمليات البحث و الاسترجاع عملها .

- **المحور الثاني : نموذج التعلم البنائي و تعديل التصورات الخاطئة و حب الاستطلاع :**

طور روجر بايبى (Rager Bybee) نموذج يعتمد على فلسفة التعلم البنائي ، و يعتمد على دمج الطلاب في موضوع التعلم من خلال وضعهم في مواقف تنطوي على أسئلة جديدة ، يتطلب الإجابة عنها القيام ببعض الأنشطة ، ومن خلالها يكتشفون أفكار جديدة ، فيتولون شرحها و صياغتها ، يلي ذلك القيام بأنشطة ذات علاقة بالأفكار الجديدة ، بهدف توسيع أو تعميق تعلمهم لهذه الأفكار ، و مساعدتهم على انتقال اثر تعلمهم لها في مواقف جديدة ، و أخيرا ، يتم تقويم ما تعلموه حول هذا الموضوع من أفكار، و يركز النموذج على الدور الايجابي للمتعلم في تجميع و تنظيم و استخدام المعرفة ، و أيضا يهتم بالاستفادة مما لدى المتعلم من معلومات ، خبرات سابقة لتكون الركيزة الأساسية في اكتساب المعرفة الجديدة و تكوين البناء المعرفي لديه ، من خلال خلق علاقات جديدة بين ما لديه من معارف و اتجاهات و قيم و بين للخبرة الجديدة و المعلم في ظل النموذج يعتبر إجابة المتعلم الخطأ مدخلا لتشخيص فهم المتعلمين للمحتوى الموضوعي ، و يترتب على هذا التشخيص تعديل مسار عملية التعلم من خلال توجيه و قيادة موضوع التعلم ، و إتاحة الفرصة للمتعلم لاختبار أفكاره ، و عدم الحكم على تفسيرات المتعلم من حيث الصواب و الخطأ ، و ذلك للتعرف على التصورات الخاطئة لديه ، ثم تشجيعه على تعديل و تحسين تفسيراته عن طريق تصميم موضوع التعلم بشكل بنائي يتحدى هذه التصورات الخاطئة ، و قد اتفقت عديد من الدراسات على أن هذا النموذج يتكون من (٥) مراحل أساسية ، و منها دراسة (عاطف سعيد ، ٢٠٠٤ ، ٤٢) ، دراسة (أماني عبد الحميد ، ٢٠٠٦ ، ٣٦) ، و دراسة (صلاح عبد السميع ، ٢٠٠٧ ، ١٤٠) ، و دراسة (معتز إبراهيم ، ٢٠٠٨ ، ٢١) ، و يوضحها شكل (٩):

و يتضح من شكل (٩) السابق أن النموذج يتكون من خمس مراحل أساسية هي :

أولا : مرحلة التهيئة : و تتضمن وضع المتعلمين في مواقف تثير تساؤلاتهم واهتمامهم و شعورهم بالتناقض المعرفي ، و من خلال استجاباتهم يكتشف المعلم ما لديهم من معلومات بها غموض أو تصورات خاطئة حول موضوع التعلم ، وكذلك تعد هذه المرحلة هامة لتنشيط المتعلم و مساعدته على المشاركة والتفاعل في الموقف التعليمي .

شكل (٩) مراحل نموذج التعلم البنائي

ثانيا : مرحلة الاستكشاف : و تتضمن قيام المتعلمين بأنشطة من خلال العمل في مجموعات للإجابة على تساؤلاتهم ، و خلال ذلك يكتشفون أفكار لم تكن معروفة لديهم من قبل ، و يتركز دور المعلم على توضيح الهدف من النشاط المطلوب ، و إتاحة الفرصة للمتعلمين لعرض و مناقشة ما تم التوصل إليه ، و مساعدتهم على الانتقال للمرحلة التالية .

ثالثا : مرحلة الشرح و التفسير : تسجل أفكار كل مجموعة ، و تتم مناقشتها من قبل المعلم و المتعلمين جميعا ، و يطلب المعلم من المتعلمين عرض ما تم التوصل إليه من خلال خبراتهم الاستكشافية و ينظمه في شكل منطقي ، مع مراجعتها و نقدها، و تصحيحها ، و يصل المتعلم في هذه المرحلة إلى المفهوم المرتبط بالخبرات الجديدة التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة ، و يقود المعلم المناقشات حتى يتوصل المتعلمين إلى المفهوم الصحيح ، وهو هنا لا يذكر المفهوم للمتعلمين ، و إنما يعطيهم الصياغة العلمية المناسبة ، حيث يذكر المصطلح العلمي للمفهوم.

رابعا : مرحلة التوسيع : يزود المعلم المتعلمين بعدد من الأنشطة ذات العلاقة بالمعرفة الجديدة التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة ، بغرض توسيع تعلمهم لهذه المعرفة و مساعدتهم على انتقال اثر تعلمهم لها في مواقف جديدة ،

من خلال تطبيق تلك المعرفة في حل مشكلات أو قضايا واقعية ذات علاقة بحياتهم ، و يختار المتعلمين نشاط أو أكثر لممارسته في مجموعات تعاونية ، ويكون دور المعلم شبيها بدوره في مرحلة الاستكشاف .

خامسا : مرحلة التقويم : يتم تقويم نتائج التعلم بأسلوب التقييم الحقيقي (الواقعي) ، و الذي يتسم بعدة خصائص منها : مصاحبة عملية التعلم و ليس منفصلا عنها ، يتطلب قيام المتعلم بأداء مهام حقيقية ذات مغزى ، أداء المهام قد يتم بشكل تعاوني أو في صورة مجموعات صغيرة ، تركز نتائج التقويم على قدرة المتعلمين على توظيف نتائج التعلم في حياتهم العملية .

و يشير (على راشد ، ٢٠٠٩ ،٣) ، وكل من (خليل رضوان ، عبد الرازق سويلم ٢٠١٠ ، ١١٦) إلى أن استخدام نموذج التعلم البنائي يحقق عديد من المزايا في عملية التعلم ، منها : جعل المتعلم محور العملية التعليمية ، تنمية الاتجاه الايجابي نحو العلم و قضايا و مشكلات المجتمع ، و يوفر للمتعلم الفرصة للمناقشة و الحوار ، و يضيف (عادل سلامة ، ٢٠١٠ ، ٣٤) مزايا أخرى ، منها : إتاحة الفرصة للمتعلم في التفكير في اكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة ، و يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين ، كما تضيف (سميرة عريان ، ٢٠٠٣ ، ٧٣) ، و (صباح على ، ٢٠٠٣، ٨١) مزايا أخرى لاستخدام نموذج التعلم البنائي ، و هي : تعديل الفهم الخطأ للمفاهيم و المعلومات ، تنمية مهارات البحث و حب الاستطلاع ، و تنمية مهارات التفكير الناقد ، و التفكير الاستدلالي، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي و حل المشكلات لدى المتعلمين .

و قد أكدت نتائج عديد من الدراسات أهمية استخدام نموذج التعلم البنائي ، في مجالات موضوعية مختلفة و لمراحل دراسية مختلفة ، و منها دراسة (سمير الخرسيات ، ٢٠٠٦) التي توصلت إلى فعالية استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على البنائية في إكساب المفاهيم الفيزيائية و مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف العاشر الابتدائي ، و دراسة (عبد القادر محمد ، ٢٠٠٦) ، و دراسة (عائض الثبيتى ، ٢٠٠٦) ، حيث توصلت الدراستان إلى فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد و التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية و المرحلة المتوسطة من خلال تدريس الرياضيات و تدريس التاريخ ، و دراسة (كامل الحصرى ، ٢٠٠٦) ، و دراسة (عبد الرازق سويلم ، ٢٠١٠) حيث توصلت الدراستان إلى فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الناقد و الاتجاه نحو مواجهة الكوارث و بقاء اثر التعلم و تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و المرحلة الإعدادية ، بالإضافة إلى دراسة (زينب محمد ، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الهندسة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي و التحصيل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي .

و من ناحية أخرى ترى (صفاء الأعسر ، ٢٠٠٨ ، ٤٢) أن هناك ما يشوب المفاهيم العلمية لدى الطلاب من أفكار قد لا تتسق مع ما اتفق عليه العلماء ، ومع ما توصلت إليه المعرفة العلمية الصحيحة ، حيث تنتشر هذه الأفكار و تقاوم

التغيير ، و هو ما يسمى بالأفكار أو التصورات الخاطئة للمفاهيم (Misconceptions)، و يشير (كمال زيتون ، ٢٠٠٨، ٢٩٨) إلى شيوع استخدام هذا المصطلح منذ تبنته الندوة الدولية عن التصورات الخاطئة في العلوم والرياضيات عام ١٩٨٣ ، و قد استخدم لوصف التفسير غير المقبول (و ليس بالضرورة خطأ) لمفهوم ما بواسطة المتعلم بعد المرور بنشاط تعليمي معين ، وتوجد عدة مصطلحات للتصورات الخاطئة منها : الأطر البديلة (Alternative frame-work) أو التصورات البديهية (Intuitive conceptions) أو الأفكار الخاطئة (Erroneous ideas)أو التصورات القبلية (Pre-conceptions) ، أو المعتقدات الساذجة (Native beliefs)، كما توجد عديد من التعريفات للتصورات الخاطئة ، و منها :

- تفسيرات غير مقبولة يقدمها المتعلم نتيجة المرور بخبرات حياتية أو تعليمية و مع أنها غير متفقة مع ما توصل إليه العلماء ، إلا أنها تتفق مع تصور المتعلم المعرفي (عبد الله العنزى ، ٢٠٠٦ ، ٦) .
- أفكار غير سليمة للمفاهيم العلمية ، و التي تحمل معنى عند الطلاب يخالف وجهة النظر العلمية السليمة ، و هي إما تعميم ناقص للمفهوم ، أو خلط بين المفاهيم المتقاربة في الألفاظ ، أو الإفراط في تعميم المفهوم ، أو قصور في تطبيقه في مواقف جديدة (علاء الدين متولي ، ٢٠٠٩ ، ٢) .
- مفاهيم و أفكار الطلاب و استجاباتهم حول المفاهيم العلمية ، و التي تكون غير دقيقة أو خطا أو مختلطة و مشوشة ، و تتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية المقبولة من المتخصصين (محمود العمري ، ٢٠٠٩ ، ٨) .
- مفاهيم و معلومات المتعلم الافتراضية التي لا تنسجم (تتعارض) مع الإجماع العلمي الشائع ، و يخالف وجهة النظر العلمية السليمة، و لا تعطى تفسيرا كافيا للظواهر العلمية الشائعة (اشرف احمد ، عادل إبراهيم ، ٢٠١٠ ، ١٢٨) .

وتتفق دراسة (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠٦ ، ٢١٥) مع دراسة(هبة الغليظ ، ٢٠٠٧ ، ٢٨) ودراسة (رائد الأسمر ، ٢٠٠٨ ،٤٤) في تحديد مجموعة من الخصائص للتصورات الخاطئة ، منها :

- غالبا ما تكتسب في سن مبكرة ، كما أن وجودها لا يقتصر على سن معين لأنها تتخطى العمر و المستوى التعليمي .
- تحتاج إلى وقت في بنائها ، حيث لا تتكون فجأة، كما أنها تنمو لدى المتعلم ، و ثابتة بدرجة كبيرة ، مما يجعل من الصعب تغييرها ، و خاصة باستخدام طرق التدريس التقليدية .
- أنماط التصورات الخاطئة لا تكون منطقية من وجهة نظر العلم لأنها تناقض و تخالف التفسير العلمي ، لكنها في الوقت نفسه تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم لأنها تتفق مع بنيته المعرفية .
- لا تتعلق بثقافة أو جنس معين ، و لكنها ذات صبغة عالمية ، بحيث أن مستوى و طريقة تشكل تلك التصورات و تكرار حدوثها في ذهن المتعلم قد يتغير بالعوامل التي يعيشها .
- يمكن استخدام استراتيجيات معينة لتعديل التصورات الخاطئة داخل الصف الدراسي و التي تعنى بالتغير المفهومى .

- توجد شروط لابد أن تتحقق لكي يحدث التغير المفهومى ، و هي :
  - ✓ يجب ألا يرضى المتعلم عن مفاهيمه الآنية .
  - ✓ أن يحقق المتعلم اقل درجة ممكنة من فهم المفهوم الجديد .
  - ✓ أن تظهر معقولية و فائدة المفهوم الجديد لدى المتعلم .
  - ✓ ظهور القوة التفسيرية و التنبؤية لهذا المفهوم الجديد .

و تؤكد عديد من الدراسات على أهمية التعرف على التصورات الخاطئة عن المفاهيم ، و ضرورة تعديلها ، و منها دراسة (يسرى السيد ، ٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن وجود التصورات الخاطئة يؤثر على تفكير المتعلمين ، و يجعلهم يقتنعون بأفكارهم و مفاهيمهم لفترة زمنية طويلة حتى بعد الانتهاء من الدراسة ودراسة (ولاء غريب ، ٢٠٠٦) التي أكدت على أنها تؤثر سلبا على تعلم المفاهيم الصحيحة ، حيث تعيق الفهم الصحيح لدى المتعلم ، بل تدعم الفهم الخطأ للمفاهيم ، و دراسة (وحيد إسماعيل ، ٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن التصورات الخاطئة تعيق التعلم اللاحق لدى المتعلمين و بالتالي تؤثر على المفاهيم الجديدة التي تقدم إليهم ، كما أشارت دراسة (هدى محمد ، ٢٠٠٩) إلى أن المتعلمين أحيانا يستخدمون المعرفة العلمية المتعلمة ليدعما بها تصوراتهم غير الصحيحة .

و تتعدد الأسباب التي تؤدى إلى تكوين و شيوع التصورات الخاطئة عن المفاهيم لدى المتعلمين ، حيث يشير (عبد الرازق محمود ، ٢٠٠٥ ،٩٦) إلى أن تكونها يرجع إلى خبرات سابقة قدمت المفهوم بطريقة خاطئة ، مثل النقص في التعريف أو الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي ، و الخلط بين المفاهيم العلمية والمصطلحات العلمية المتقاربة ، و يضيف (عبد القادر محمد ، ٢٠٠٦ ،٤٥) أسباب أخرى لتكون التصورات الخاطئة ، منها : التسرع في التعميم على مواقف أخرى خارجه عن نطاق التعميم ، و ملاحظات الأفراد و خبراتهم الشخصية المحدودة التي تكون الأبنية و المخططات العقلية عن الظواهر و العالم المحيط ، و يتفق كل من (عبد الملك طه ، ٢٠٠٧ ،٧٢) ، و (فايز عبده ، ٢٠٠٣ ،٩٧) على وجود أسباب لتكوين التصورات الخاطئة لدى المتعلمين ، و هي : نقص الخلفية العلمية عند المتعلمين ، و نقص الخبرة في استخدام المفاهيم و تطبيقها في مواقف تعليمية حقيقة ، مع عدم إعطاء الفرصة الكافية للمتعلم لبناء المعرفة ومفاهيمها و معانيها ، و عدم تعرض المتعلمين لخبرات و مواقف تعليمية واقعية حقيقية كافية ، بالإضافة إلى القصور المعرفة لدى بعض المعلمين ، بما يسهم بصورة كبيرة في تكوين التصورات الخاطئة لدى المتعلمين .، و يرى كل من (عيد أبو المعاطى ، يسرى طه ، ٢٠٠٧ ، ٣٧) أن من أهم أسباب تكوين التصورات الخاطئة لدى المتعلمين اللغة الشائعة في المجتمع الذي يعيشون فيه ، و وسائل الإعلام مثل الصحف و المجلات و برامج التليفزيون ، بالإضافة إلى الانترنت وأدوات التواصل الاجتماعي ، و الانطباعات الحدسية في تفسير الظواهر والتفاعل مع الحياة اليومية ، بالإضافة إلى الخلط في معنى المفهوم و الدلالة اللفظية ، و يشير كل من (ماجدة الباوى ، ثاني خاجى ، ٢٠٠٨ ،١٣) إلى مجموعة أخرى من الأسباب ، تتمثل في : استراتيجيات التدريس المتبعة ، والاعتماد في تعلم المفاهيم العلمية و تعليمها على التلقين و الحفظ الآلي ،

بالإضافة إلى الطرق الخاطئة التي تستخدمها الكتب الدراسية لتوضيح المفاهيم الجديدة ، و صعوبة بعض المفاهيم و طبيعتها التجريدية بما يسبب خلطا عند المتعلمين يعوق تعلمها .

و قد أثارت التصورات الخاطئة اهتمام عديد من الباحثين ، لمحاولة إيجاد استراتيجيات و طرق لتعديلها ، و تشير (لمياء شعبان ، ٢٠٠٩ ، ٧١) إلى أن أول الطرق لتعديل التصورات الخاطئة هو حصرها و تعرفها ، لوقاية المتعلمين من تكوين مفاهيم جديدة خاطئة ، و ذلك من خلال أساليب حصرها و تشخيصها ، و سائل ذلك كثيرة منها : الاختبارات القبلية ، المناقشات الصفية ، خرائط المفاهيم ، التداعي الحر ، تحليل بناء المفهوم ، و استخدام استراتيجيات و نماذج تعديل التصورات الخاطئة ، و يضيف أيضا (مدحت عزمي ، ٢٠١٠ ،٥٢) في هذا الإطار ضرورة الاهتمام بتقديم المفهوم العلمي السليم ، مع توسيع تطبيقه في مواقف متنوعة لضمان قبول المتعلم له ، و يؤكد كل من (منى محمد ، أمنية الجندي ، ٢٠٠٠ ، ١٨٩) على ضرورة الاهتمام بتقديم المفهوم بطريقة مقنعة ومقبولة ، و تدعيم فهم المتعلمين بالمفهوم الجديد ، بالإضافة إلى التركيز على حل الخلاف المفهومى لديهم ، و يتفق كل من (هبة الغليظ ، ٢٠٠٧ ، ٣٨) ، و(وديع داوود ، ٢٠٠٧ ، ٢٤١) على ضرورة إحداث حالة من الرضا عن تصور المتعلمين الخاطئ ، و أن يكون التصور الجديد قادر على حل المشكلات التي يعجز المتعلم عن حله ، و كذلك يكون المفهوم الجديد واضح و مفهوم و قابل للتطبيق في مواقف جديدة ، و يشير كل من (Neale,Daniel , Smith,Deborah,2003) إلى وجود مجموعة من المشكلات الخاصة بالتدريس الموجه نحو التغيير المفاهيمى ، و يمكن توضيحها فيما يلي :

- ضرورة الإلمام الكامل بالمعرفة المتصلة بموضوع التعلم ، بما في ذلك المعرفة والتمثيلات الخاصة بموضوع التعلم والتصورات القبلية المحتمل وجودها عن المتعلمين .
- الدراية الكافية لدى المعلمين بكيفية تحديد التصورات الخاطئة .
- تشجيع المتعلمين على اختبار تنبؤاتهم عن طريق التجريب و الملاحظة ، وكيفية تمثيل النتائج و مناقشتها ، و غالبا ما يتم ذلك عن طريق أنشطة المجموعات الصغيرة ، و هو ما يمكن أن يؤدى إلى مشكلات في ضبط الفصل عند استخدام هذه الأنشطة .

و قد أكدت نتائج عديد من الدراسات فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة عن المفاهيم في مجالات موضوعية متنوعة، منها دراسة (عبد الملك طه ، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى فاعلية النموذج في تعديل التصورات البديلة لدى الطالبات المعلمات و تنمية اتجاهاتهم نحو مفاهيم و مبادئ الوراثة البيولوجية ، و دراسة كل من (ماجده الباوى ، ثانى خاجى ، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى فاعلية استخدام أنموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين و تنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، و توصلت دراسة (لمياء احمد ، ٢٠٠٩) إلى فاعلية برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقا للمدخل البنائي الواقعي في تعديل التصورات الخطأ و تنمية الاتجاه نحو المدخل

البنائي ، كما توصلت دراسة (مدحت عزمي ، ٢٠١٠) إلى فعالية إستراتيجية بايبى للتعلم البنائي في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية و تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ودراسة (معتز إبراهيم ، ٢٠١٠) إلى فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب كلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة .

يشير حب الاستطلاع إلى النزوع نحو البحث عن المعرفة ، وهو مفهوم فرضي يدل على حالة نفسية داخلية تدفع الفرد إلى استكشاف البيئة و جمع المعلومات و تحصيل المعرفة ، و يعتبر إشباعها ضرورة للصحة النفسية في جميع المراحل العمرية (حسام هيبة ، ١٩٩٢ ، ٣٨) ، و يضيف (خيري عجاج ، ٢٠٠٠ ، ١٦) إلى انه يمثل احد مظاهر الدافعية المعرفية ، و يعبر عن رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح عديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه و عن بيئته ، و قد يتأتى ذلك عن طريق إثارة رمزية أو غير رمزية تتسم بعدم الاتزان و الجدة و عدم الألفة و التناقض والتعقيد ، و يضيف أيضا أن المثير إذا كان جديدا تماما فقد يثير الخوف ، و أن كان معقدا بدرجة كبيرة بحيث يصعب فهمه ، فقد يبتعد عنه الفرد ، كما أن التناقض الكبير و الصور المفاجئة التي يحدث بها المثير قد تثير التوتر لدى الفرد، و يفرق (Berlyne,D.,1981,323) بين الاستكشاف ، وحب الاستطلاع من حيث درجة جدة المثير بالنسبة إلى الفرد ، حيث يرى أن حب الاستطلاع تتم استثارته عن طريق المثيرات الجديدة ، و باستمرار تعرض الفرد لهذه المثيرات يقل مستوى هذا الدافع ، و هنا يبدأ النشاط الاستكشافي للحصول على معلومات وخبرات عن هذه المثيرات ، و يعنى ذلك أن حب الاستطلاع يسبق الاستكشاف ، وفي هذا الصدد يشير (علاء الشعراوى ، ٢٠٠١ ، ٧) أن حب الاستطلاع دافع داخلي تثيره مثيرات خارجية ، تجعل الفرد في حالة من الانتباه لمعرفتها ، و يبدأ الاستكشاف عندما يحاول الفرد تفحص هذه المثيرات لمعرفة مكوناتها ، ويرى أن عرض المثير مع درجة معتدلة من الشك يحفز الفرد للفهم ، و بذلك يشترك في السلوك الاستكشافي ، مثل البحث عن المعلومات و معالجتها و تقييمها ، ويحل الصراعات المفاهيمية التي تواجه الفرد في تعلمه .

و يحدد (احمد شبيب ، ١٩٩٩ ، ١٨- ٢٢) أربعة أبعاد رئيسة لحب الاستطلاع ، هي :

- الجدة Novelty : و تتمثل في المثيرات التي تتضمن عناصر أو صفات جديدة بالنسبة للمتعلم ، عندما يتم عرضها عليه تجعله شغوفا بها ، محاولا استكشاف خصائصها و التعرف عليها ، و يذكر (صالح محمد ، ١٩٩٣ ، ٦٢) أن كل المثيرات تكون جديدة في لحظة ما ، و لذلك لابد أن يكون لكل المثيرات نفس التأثيرات الخاصة في مرحلة ما ، لكنها بعد أن تحدث مرة واحدة أو بعد أن تتكرر عدة مرات ، فلابد لها أن تفقد هذه المؤثرات ، و يكون ذلك نتيجة التعود على استجابة لم يسبق تعلمها ، و تشير (كريمان عبد السلام ، ١٩٩٨ ، ٦٣) إلى وجود أربعة أنواع على الأقل للجدة ، هي :
  - ✓ الجدة الكاملة : و تعنى أن المثير يكون جديداً فيما يتصل بالخبرة الكاملة للفرد .

- ✓ الجدة قصيرة الأمد : و تعنى أن المثير يكون جديدا بالنسبة لمجرد خبرة الفرد الحديثة .
- ✓ الجدة المطلقة : و تعنى وجود صفة لم يسبق أن أدركها الفرد من قبل .
- ✓ الجدة النسبية : و تعنى أن المثيرات مألوفة ، و لكن تم عرضها في تجميع لم يسبق من قبل .

- التعقيد Complexity : يقصد به تباين العناصر التي تؤدى إلى اختلاف المثير كلما زاد التنوع في المثير ، زاد التعقيد ، و الذي يؤدى بدورة إلى زيادة الصعوبة النسبية في تفسير هذا المثير ، و يذكر (معتز عبد الله ، ١٩٩٣ ،٤٣٢) أن الميل للأشياء المعقدة هو احد مظاهر حب الاستطلاع ، و يمكن إثراءه عن طريق طرح الأسئلة المتعددة لكشف النقاب عن الأشياء الغامضة.
- التعارض Incongruity : يقصد به المثيرات المخالفة للتوقعات القائمة على الخبرة السابقة للفرد ، و تثير لديه عديد من الأفكار و الأسئلة عما هو مقدم إليه ، و تجعله في مستوى متناقض ، و تشير (كريمان عبد السلام ، ١٩٩٨ ، ٦٨) إلى أن الفرد عندما يواجه تعارضا أو تناقضا بين مفاهيمه و الحقيقة يبدأ في البحث عما يجب أن يكون ، و عندما لا يستطيع أن يصل إلى الحقيقة المتفقة مع مفاهيمه ، يقع في حيرة و تناقض يدفعه إلى تحدى الصعوبات ليزيل هذا التناقض .
- الفجائية (عدم التوقع) Surprising : يعرف بأنه مثيرات لا يعرفها الفرد وتتطلب استجابة أعمق منه ، و ذلك بتحصيل معلومات عنها ، و تتطلب منه القدرة على الانتظار حتى يصل إلى تعريف دقيق و معقول للشيء ، و يذكر (نبيل عبد الهادي ، ٢٠٠٤ ، ١٠٢) أن الأشياء التي تشكل حيرة لدى الفرد أفضل من التي لا تحدث عندهم الحيرة ، فعندما يقدم شيء غير مألوف إلى الفرد ، فانه يكون حتما مدفوعا إليه بهدف جمع المعلومات أولا ، و استجلاء الموقف لإزالة وجه الغرابة و الغموض عنه ثانيا .

و يميز (Milheim,William D. , 1990,18) بين نوعين من حب الاستطلاع ، هما :

- حب الاستطلاع الإدراكي (Perceptual Curiosity) : و هو الذي يؤدى إلى الإدراك المستمر للمثيرات ، فعندما يؤثر مثير ما على حاسة من حواس الإنسان تصدر عنه استجابة نتيجة وجود مثير داخلي يدفعه و هو حب الاستطلاع ، إلا انه مع استمرار المثير فان حب الاستطلاع الإدراكي يتضائل نتيجة التعود ، و يمكن إثارته في بيئة تعلم ثرية بما تشتمل عليه من عناصر مثل الرسومات المتحركة ، و الرسومات التوضيحية الملونة.
- حب الاستطلاع المعرفي (Epistemic Curiosity) : و يتمثل في الرغبة في المعرفة ، و نتيجة لإشباع هذه الرغبة تنخفض حالة التوتر الموجودة لدى الفرد ، و التي هي وليده الرغبة في المعرفة ، و يمكن استثارته حين تكون بيئة التعلم ناقصة و غير متسقة ، مما يحفز المتعلم إلى معرفة المزيد لتحسين بنائه المعرفي ، مع الاهتمام بتقديم الرجع المعلوماتى لمساعدة المتعلم الذي يتسم بحب الاستطلاع المعرفي .

و يشير (محمد إسماعيل ، ١٩٩٤ ، ٢٥) أن حب الاستطلاع المرتبط بالعمل التعليمي أو البيئة المدرسية ، يرتبط بالاستطلاع المعرفي أكثر من الاستطلاع الإدراكي ، و يتسم الطلاب ذوى المستوى المرتفع في حب الاستطلاع المعرفي بعديد من السمات ، منها : التفاعل الايجابي مع العناصر الجديدة في الموقف التعليمي مع البحث عن الخبرات الجديدة ، و أكثر تحملا للغموض ، و اقل شعورا بالقلق بالإضافة إلى استكشاف العناصر الجديدة من خلال معالجتها أو بتوجيه الأسئلة عنها ، و هو ما أكدته عديد من الدراسات ، مثل دراسة(Arnone, Marilyn , 1995) التي أشارت إلى أهميته في حفز التعلم و توجيهه ، بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة بين حب الاستطلاع و تعزيز سلوك البحث عن المعلومات لدى المتعلمين ، و دراسة (Carrier,Carol,1996) التي أشارت إلى أن حب الاستطلاع يشجع على التكيف ، و يساعد على التقيب والاستقصاء ، و هي مقدمات البحث العلمي و أساس كل تفكير أصيل ، و دراسة (Maw,W.H. ,1998) التي أكدت على أن حب الاستطلاع يساعد على تنمية المرونة و التفتح العقلي ، و يؤدى إلى خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة زيادة الدافع .

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة على تساؤلات البحث ، و اختبار فروضة ، تم إتباع الإجراءات التالية :

- **أولا** :**دراسة نظرية** :

تتناول كل من : الويب الدلالي ، و الاسترجاع الدلالي ، ذلك بهدف تحديد المفاهيم الصحيحة المرتبطة بالويب الدلالي ، و نموذج التعلم البنائي لتحديد الإجراءات الواجب إتباعها لتقديم المحتوى من خلاله، و علاقته بتنمية دافع حب الاستطلاع المعرفي، بالإضافة إلى المضامين التربوية المتصلة بالمفاهيم و أساليب تعلمها و ذلك من خلال تتبع الأدبيات التربوية المنشورة ، و مسح الدراسات والبحوث السابقة .

- **ثانيا** : **تحديد التصورات الخاطئة حول مفاهيم الويب الدلالي** :

لتعرف التصورات الخاطئة للويب الدلالي لدى طلاب كلية التربية ، تم :

- إجراء مقابلات شخصية مقننة مع مجموعة متنوعة من الطلاب ، بلغت (٢٥) طالب لتحديد تلك التصورات حول الويب الدلالي ، وما يرتبط بها من مفاهيم فرعية .
- تطبيق اختبار استطلاعي مفتوح ، لتسجيل استجابات الطلاب المتباينة حول مفاهيم الويب الدلالي ، و ما يرتبط بها من مفاهيم فرعية .
- إعداد صورة مبدئية لقائمة بالتصورات الخاطئة التي تم حصرها ، و المرتبطة بالويب الدلالي ، التي يجب أن تصوب لدى الطالب / المعلم بكلية التربية من خلال مقرر تكنولوجيا التعليم الذي يدرس لهم في مرحلة ما قبل التخرج .
- للتأكد من مناسبة المفاهيم التي تم حصرها ، و مدى أهمية تصويبها للطالب / المعلم بكلية التربية ، تم إعداد قائمة (استطلاع رأى) بالمفاهيم في صورة مقياس يتكون من قسمين (درجة الأهمية ، درجة المناسبة) ، و تم تقسيم درجة الأهمية إلى ثلاثة مستويات :(مهم جدا ، مهم ، غير مهم) ، كما قسم القسم الثاني إلى مستويين هما (مناسب ، غير مناسب).

- عرض القائمة في صورة استطلاع رأى على مجموعة من الخبراء المتخصصين في تكنولوجيا التعليم و المعلومات بكليتي التربية ، و الآداب تخصص المكتبات و المعلومات ، بجامعة حلوان (ملحق "١") للتعرف على آرائهم حول تلك المفاهيم من حيث مدى ملائمتها للطالب / المعلم بكلية التربية ، و حاجاتهم إليها ، و التأكد من ارتباطها المباشر بموضوع الويب الدلالي .
- إجراء التعديلات اللازمة على قائمة المفاهيم في ضوء آراء الخبراء و المحكمين و إعداد الصورة النهائية لها.

و قد أسفر كل من إجراء المقابلات ، و تطبيق الاختبار الاستطلاعي المفتوح ، و أراء الخبراء ، عن التأكد من وجود تصورات خاطئة لدى المتعلمين ، مرتبطة بالويب الدلالي ، تندرج تلك التصورات (٧) موضوعات رئيسة ، و هي :

- تفاعلية شبكة الويب .
- طبقات الويب الدلالي .
- لغات الويب الدلالي .
- محددات المنطقية و الإثبات و الثقة .
- محركات البحث المفاهيمى .
- بوابات الويب الدلالية .

• **ثالثا** : **تحديد أهداف و عناصر المحتوى** :

في ضوء قائمة المفاهيم السابق التوصل إليها، وخصائص الطلاب/ المعلمين، فقد تم وضع قائمة بالأهداف العامة للمحتوى المقترح لتصويب تلك التصورات الخاطئة، تغطي جوانبه المعرفية، ثم وضعت الموضوعات التي تعكس تلك الأهداف بطريقة دقيقة، وصممت كاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد تضمنت الإستبانة درجة أهمية كل هدف، وكل موضوع، (مهم . قليل الأهمية . غير مهم)، وقد سبق محتوى القائمة مقدمة تضمنت ما يلي:

- موضوع البحث.
- المطلوب من المحكمين، وتضمن ذلك:
  - ✓ تحديد مدى أهمية كل هدف، وكل موضوع متضمن، وذلك بوضع علامة (√)أمام كل هدف، وكل موضوع تحت درجة الأهمية التي يرونها.
  - ✓ إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا.

وقد روعي في اختيار مجموعة المحكمين أن تشمل أصحاب الفئات المعنية بتطوير المحتوى (ملحق "٢") ، وهذه الفئات هي كالتالي:

- متخصصون في تكنولوجيا التعليم و المعلومات.
- متخصصون في علم المعلومات .
- متخصصون في المناهج وطرق التدريس.

• **وجهات نظر المحكمين**:

تم تجميع أراء ووجهات نظر المحكمين، كما تم مقابلة بعضهم ومناقشتهم حول تلك الآراء، وتم تفريغ استجاباتهم لمعرفة أهمية كل هدف وكل موضوع للمحتوى المقترح لتصويب التصورات الخاطئة حول الويب الدلالي، واستنادا إلى النتائج التي تم التوصل إليها والأخذ بتعديلاتهم وملاحظاتهم ، و بذلك تم

إعداد قائمة بأهداف المحتوى المقترح، وقائمة موضوعات المحتوى التي تغطي تلك الأهداف .

- **رابعا : تصميم المادة التعليمية و تطويرها :**

تم تنظيم المحتوى وفقا لأسلوب النظم الذي يتيح فرصة لتناول النظام من واقع مصادره أو مدخلاته، ومن حيث أهدافه أو مخرجاته و ما بينها من علاقات، مما يترتب عليه إمكانية معالجة المصادر والمدخلات والتعديل فيها بما يؤدى إلى إحداث تغييرات مرغوبة في اتجاه أهداف النظام، وقد تمثلت المدخلات في البرنامج في الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، أما العمليات فتمثلت فيما يتم تقديمه من أساليب وأنشطة ووسائل وتقويم وفقا لنموذج التعلم البنائي بحيث تتفاعل فيما بينها لتؤدي في النهاية إلى الحصول على مخرجات تحقق النتائج المرجوة، وللوصول إلى تلك النتائج فإنه ينبغي أن يكون النظام مصحوبا بتغذية راجعة تمكن الطالب من إتقان المفاهيم والتمكن منها وبذلك يكون المحتوى المقدم نظاما متكاملا تتفاعل فيه جميع عناصره، بشكل مستمر مما يساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة

و قد تم صياغة المحتوى بما يتناسب مع الإجراءات التدريسية الخاصة بنموذج التعلم البنائي ، بحيث يتضمن التالي :

- مرحلة التهيئة : و تتضمن وضع المتعلم في مواقف تثير تساؤلاته و اهتمامه وشعوره بالتناقض المعرفي ، بما يساعد على تنشيط المتعلم و حثه على المشاركة و التفاعل في الموقف التعليمي ، وذلك من خلال الأسئلة المثيرة للنشاط الذهني ، و صور و رسومات توضيحية لما تتضمنه عناصر المحتوى .
- مرحلة الاستكشاف : و تتضمن قيام المتعلمين بأنشطة من خلال العمل في مجموعات للإجابة على تساؤلاتهم ، و يتركز دور المعلم على توضيح الهدف من النشاط المطلوب ، و إتاحة الفرصة للمتعلمين لعرض و مناقشة ما تم التوصل إليه.
- مرحلة الشرح و التفسير : يطلب المعلم من المتعلمين عرض ما تم التوصل إليه من خلال خبراتهم الاستكشافية و ينظمه في شكل منطقي ، و يقود المعلم المناقشات حتى يتوصل المتعلمين إلى المفهوم الصحيح ، وهو هنا لا يذكر المفهوم للمتعلمين ، و إنما يعطيهم الصياغة العلمية المناسبة ، حيث يذكر المصطلح العلمي للمفهوم .
- مرحلة التوسيع : يزود المعلم المتعلمين بعدد من الأنشطة ذات العلاقة بالمعرفة الجديدة التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة، و يكون دور المعلم شبيها بدوره في مرحلة الاستكشاف .
- مرحلة التقويم : يتم تقويم نتائج التعلم بأسلوب التقييم الحقيقي، المصاحب لعملية التعلم، و يتطلب قيام المتعلم بأداء مهام حقيقية ذات مغزى، و تركز نتائج التقويم على قدرة المتعلمين على توظيف نتائج التعلم في حياتهم العملية .

• **خامسا : إعداد أدوات البحث :**

تم إعداد الأدوات البحثية التالية :

• **اختبار مفاهيم الويب الدلالي :**

• **الهدف من الاختبار :**

هدف الاختبار إلى الكشف عن فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لمفاهيم الويب الدلالي ، و ذلك عند المستويات الستة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، و هي التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم ، و قد روعي في تصميمية مجموعة من الاعتبارات الخاصة باختبارات تعديل التصورات الخاطئة ، و هي(Brna,Paul , 1998,11) :

- التركيز على مواقف ترتبط بتصور خاطئ على الأقل . إن لم يكن أكثر .
- الاختبار لا يصمم للتمييز بين الطلاب ذوى الخبرة و الطلاب الذين ليس لديهم خبرة .
- إتاحة الفرصة لاستخلاص اكبر قدر ممكن من المعلومات حول معتقدات الطلاب .
- تشجيع الطلاب على الإفصاح عن استيعابهم للمشكلة و معتقداتهم حولها .
- لا يصمم للحصول على معلومات تتصل بمدى تمكن الطلاب من موضوع معين .

• **تحديد نوع مفردات الاختبار :**

وضعت مفردات الاختبار في صورتين :

الأول : نمط الاختيار من متعدد : بحيث يتضمن كل سؤال موقف أو مشكلة يليه (٤) بدائل ، تم الحصول عليها من استجابات الطلاب في الدراسة الاستطلاعية ، و يختار الطالب منها واحدة فقط و التي تعتبر الإجابة الصحيحة ، و قد بلغ عدد المفردات في هذا النوع (١٨) مفرده ، يخصص لكل منها درجتين ، إذا أجاب الطالب عليها إجابة صحيحة .

الثاني : أسئلة الصواب و الخطأ : و قد بلغ عدد مفردات هذا النوع (٤٢) مفردة ، يخصص لكل منها درجة واحدة إذا أجاب عنها الطالب إجابة صحيحة .

و قد روعي في صياغة المفردات ما يلي :

- ألا يكون احد الأسئلة متضمنا لإجابة سؤال أخر .
- عدم استخدام التلميحات للإجابة الصحيحة في السؤال .
- عدم اختبار أكثر من نقطة واحدة في بند السؤال .
- صياغة السؤال بحيث لا تحتمل العبارة أكثر من تفسير واحد أو معنى واحد.

و فيما يرتبط بالبدائل فقد روعي في صياغتها التالي :

- التوازن في الطول و الصورة اللغوية مع الإجابة الصحيحة .
- الاختصار ، و كل منها مميزة عن الأخرى .
- وجود إجابة واحدة صحيحة .

• **جدول المواصفات** :

تم إعداد جدول المواصفات للاختبار بعد تحديد الأهمية و الوزن النسبي لكل موضوع مرتبط بالويب الدلالي ، و يوضحه جدول (١) التالي :

جدول (١) مواصفات اختبار الويب الدلالي

م	موضوعات التعلم	مستويات الأهداف						العدد	٪
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
١	تفاعلية شبكة الويب	٢	٢	١	١	١	–	٧	١١.٦
٢	طبقات الويب الدلالي .	٣	٢	١	١	١	١	٩	١٥
٣	لغات الويب الدلالي	٢	١	٢	٢	١	٢	١٠	١٦.٦
٤	محددات المنطقية	٢	٢	١	١	١	١	٨	١٣.٣
٥	محركات البحث المفاهيمي	١	٢	١	١	١	١	٧	١١.٦
٦	محرك البحث Swoogle	١	١	٢	١	٢	١	٨	١٣.٣
٧	بوابات الويب الدلالية .	٢	٢	١	١	٣	٢	١١	١٨.٣
المجموع		١٣	١٢	٩	٨	١٠	٨	٦٠	
٪		٢١.٦	٢٠	١٥	١٣.٣	١٦.٦	١٣.٣	٪١٠٠	

• **تعليمات الاختبار** :

وضعت صفحة في مقدمة الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للطلاب ، واستهدفت توضيح طبيعة الاختبار و كيفية الإجابة ، و قد روعي أن تكون التعليمات واضحة و دقيقة ، بحيث يستطيع الطلاب من خلالها القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض أو لبس .

• **صدق الاختبار** :

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم و المعلومات ، و المناهج و طرق التدريس (ملحق "٣") ، مرفق معه قائمة بالموضوعات المرتبطة بالويب الدلالي موضوع الدراسة، و ذلك للتحقق من مدى ملائمة الاختبار لطلاب كلية التربية ، و أيضا سلامة المفردات ، و قد روعيت ملاحظاتهم عند إعداد الصورة النهائي للاختبار ، و التي تمثلت في:

- إجراء تعديلات في صياغة بنود (٤) أسئلة ، و هي : ٣٠ – ٣٧ – ٤٤ – ٥٣ .
- تعديل شكل ورقة الإجابة من الناحية الفنية .

• **التجريب الاستطلاعي للاختبار** :

طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلاب كلية التربية . من غير عينة البحث . و ذلك لتحديد :

- ثبات الاختبار : اعتمد البحث في حساب معامل الثبات للاختبار على تحليل تباين درجات الطلاب على فقرات الاختبار باستخدام معادلة " كيودر ريتشاردسن " (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٥٣٥) ، و قد وجد انه يساوى (٠.٨١) و هو ما يشير إلى أن الاختبار له درجة عالية من الثبات ، مما يدعوا إلى الاطمئنان عند تطبيقه .
- الصدق الذاتي للاختبار : يقاس الصدق الذاتي ، بحساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات (فؤاد البهي ، ١٩٧٩ ، ٥٥٣) ، و بتطبيق ذلك على الاختبار

الحالي ، تبين انه يساوى (٠.٨٩) و هو معامل صدق مرتفع ، مما يشير إلى أن الاختبار صادق بدرجة عالية و مطمئنة ، و بذلك يمكن الاعتماد عليه في عملية القياس .

- معامل السهولة و الصعوبة :يعبر معامل السهولة لمفردات الاختبار عن عدد الإجابات الصحيحة إلى العدد الكلى للإجابات لكل مفردة من مفردات الاختبار ، و يقاس وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الخاطئة + عدد الإجابات الصحيحة}}$$

و بعد حساب معامل السهولة و الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار ، تم اخذ متوسط معاملات السهولة و الصعوبة ، لحساب معامل السهولة و الصعوبة للاختبار ككل ، و كانت كما يلي : معامل السهولة (٠.٥٥٢) ، و معامل الصعوبة (٠.٤٤٨) ، و هي نسب مقبولة .

- زمن الاختبار : اتبع البحث الحالي طريقة التسجيل التتابعى للزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن الاختبار ، ثم تم حساب المتوسط لهذه الأزمنة ، و تبين أن الزمن المناسب لأداء الاختبار هو (٥٠) دقيقة .

- **الصورة النهائية للاختبار** :

بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات عليه (٦٠) مفردة منها (١٨) مفردة اختيار من متعدد ، و (٤٢) مفردة صواب و خطا، ملحق (" ٤ ") ، و قد أعطيت درجتان لكل إجابة صحيحة في أسئلة الاختيار من متعدد ، و درجة واحده لكل إجابة صحيحة في أسئلة الصواب و الخطأ لتصبح الدرجة النهائية للاختبار التحصيلى (٧٨) درجة ، و الدرجة الصغرى (صفر) ، و الزمن اللازم للإجابة على أسئلته هو (٥٠) دقيقة .

- **مقياس دافعية حب الاستطلاع** :

تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية :

- **هدف المقياس** :

اعد المقياس كاداه للكشف عن دافعية حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية نحو الويب الدلالي ، نتيجة لتصويب التصورات الخاطئة لديهم نحوها باستخدام نموذج التعلم البنائي .

- **أبعاد المقياس** :

تم تحديد الأبعاد خلال الاطلاع على آليات إعداد عديد من مقاييس مقياس حب الاستطلاع و عباراتها في عدد من الدراسات ، منها : (محمد عبد الحميد ، احمد أبا بكر ، ١٩٩٠) ، (منى الأزهري ، فاتن النمر ، ١٩٩٩) ، (محمد الديب ، ٢٠٠١) ، (وفاء الدسوقي ، ٢٠٠٦) ، (نجفة الجزار ، ٢٠٠٧) ، (سالم المفرحى ، ٢٠٠٧) ، (هالة بخش ، ٢٠٠٨) ، (الجميل شعله ، ٢٠٠٩) ، (ماجد العلى ، خديجة العنزى ، ٢٠١٠) ، و (هدى باطين ، ٢٠١١) ، و بناء على تلك الدراسات السابقة ، تم تحديد أبعاد المقياس ، لتشمل أربعة جوانب ، هي :

- الجدة Novelty: و هي الاستجابة لمثيرات مألوفة في تجميع لم يسبق من قبل
- عدم التوقع (الفجائية) Surprisingness: و تعنى ظهور استجابات لا تتفق مع المثير .

- التعارض Incongruity : و هي عدم اتساق الأجزاء المكونة للمثير .
- التعقيد Complexity : و هي الاستجابة للمثيرات المتنوعة .

• **صياغة بنود المقياس** :

روعي في صياغة عبارات المقياس مجموعة من الاعتبارات شملت (هدى باطين ، ٢٠١١ ، ٦٩) :

- بسيطة و واضحة ، و بصيغة المتكلم .
- تجنب عبارات الكلم (كثيرا – غالبا) .
- تجنب استخدام صيغة النفي ، لعدم إرباك الطلاب .
- عدم تكرار العبارات .

• **الصورة المبدئية للمقياس** :

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٧٤) عبارة تغطى الأبعاد الأربعة للمقياس ، حيث تمت صياغة (١٩) عبارة تغطى بعد الجدة ، و (١٨) عبارة تغطى بعد التعقيد ، و (١٩) عبارة تغطى بعد الفجائية ، و (١٨) عبارة تغطى بعد عدم التلاؤم ، على أن يستجيب الطالب لكل عبارة من عبارات المقياس وفقا لتدرج " ليكرت " الثلاثي (أوافق – أحيانا – لا أوافق) ، تقابله الدرجات (٣ – ٢ – ١) على الترتيب لكل عبارة إذا كان اتجاه العبارة ايجابيا نحو السمة التي تقيسها ، و الدرجات (١ – ٢ – ٣) على الترتيب لكل عبارة إذا كان اتجاه العبارة سلبيا نحو السمة .

• **صدق المقياس** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم و المعلومات ، و المناهج و طرق التدريس ، و علم النفس التربوي (ملحق " ٥ ") ، و ذلك للتحقق من صدق محتوى المقياس ، و مدى سلامة العبارات ، و ملائمتها لطلاب كلية التربية ، و موضوع البحث ، و جاءت نتيجة التحكيم كما يلى :

- تم الموافقة على (٥٠) عبارة ، بواقع (١٣) عبارة تغطى بعد الجدية ، و (١٢) عبارة تغطى بعد التعقيد ، و (١٣) عبارة تغطى بعد التعارض ، و (١٢) عبارة تغطى بعد الفجائية ، و تم حذف العبارات الأخرى لعدم تعبيرها عن الأبعاد .
- إجراء تعديلات في صياغة بعض العبارات .

• **التجريب الاستطلاعي للمقياس** :

طبق المقياس في صورته الأولية على عينة من طلاب كلية التربية – من غير عينة البحث – ، و ذلك لتحديد :

- ثبات المقياس : استخدمت التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات المقياس ، لحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في الجزء الأول من المقياس ، والجزء الثاني، معادلة كيودر – ريتشارد سون الصيغة (٢١) (رجاء أبو علام ٢٠٠٦ ، ٤٧٤) ، و قد بينت النتائج أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات يساوى (٠.٧٦) ، و يعنى هذا أن هناك درجة استقرار مناسبة في المقياس .
- الصدق الداخلي : تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ، بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاده الأربعة (الجدة ،

التعارض ، التعقيد ، عدم التوقع) ، و المجموع الكلى لدرجات المقياس معادلة كيودر – ريتشارد سون الصيغة (٢١) (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٦ ، ٤٨٧)، و التي بلغت (٠.٧٣) ، (٠.٦٣) ، (٠.٨٢) ، (٠.٧٨) على الترتيب ، و للمقياس ككل ، بلغت (٠.٨٧) ، و هي نسبة تشير إلى أن المقياس صادق بدرجة مطمئنة

- زمن المقياس : تم حساب زمن الإجابة المناسبة على المقياس ، بحساب متوسط أزمان أول خمسة طلاب ، و أخر خمسة طلاب ، و الذي بلغ (٣٥) دقيقة .

- **الصورة النهائية للمقياس** :

تكون المقياس في صيغته النهائية من (٥٠) عبارة ، وزعت على الأبعاد الأربعة لحب الاستطلاع وفقا لتدرج " ليكرت " الثلاثي، و بلغت الدرجة العليا للمقياس (١٥٠) درجة ، و الدرجة الدنيا (٥٠) درجة ، و الزمن المناسب للإجابة هو (٣٥) دقيقة ، و يوضح جدول (٢) التالي ، مواصفات مقياس حب الاستطلاع في صورته النهائية :

جدول (٢) مواصفات مقياس حب الاستطلاع في صورته النهائية

م	الأبعاد	أرقام العبارات	المجموع
١	الجدة	٢، ٥، ٦، ١٥، ١٦، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٤، ٣٥، ٤٠، ٤١، ٥٠ .	١٣
٢	التعارض	١، ٧، ١٠، ١١، ١٩، ٢٠، ٢٨، ٢٩، ٣٦، ٣٧، ٤٥، ٤٨، ٤٩.	١٣
٣	التعقيد	٣، ٨، ٩، ١٧، ١٨، ٢٣، ٢٤، ٣١، ٣٣، ٣٨، ٣٩، ٤٦.	١٢
٤	عدم التوقع	٤، ١٢، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣٢، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٧.	١٢
	الإجمالي		٥٠

• سادسا– التصميم التجريبي و إجراءات التجربة :

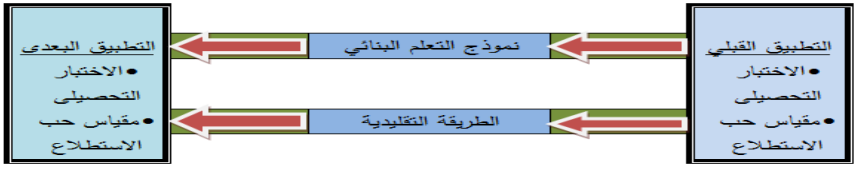
- **منهج البحث** :

استخدم المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية ، والبعدية من خلال المجموعتين التاليتين :

- المجموعة التجريبية : تضم مجموعة الطلاب الذين يدرسون موضوع الويب الدلالي تبعا لنموذج التعلم البنائي .
- المجموعة الضابطة : و تضم مجموعة الطلاب الذين يدرسون موضوع الويب الدلالي بالطريقة التقليدية .

- **متغيرات البحث** :

- متغيرات مستقلة : التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي / التدريس بالطريقة التقليدية .
- متغيرات تابعة : تصويب التصورات الخاطئة كما يقيسها الاختبار المعد لذلك / حب الاستطلاع كما يقيسه المقياس المخصص لذلك ، و يوضح شكل (١٠) التالى التصميم التجريبى للبحث :



(١٠) التصميم التجريبي للبحث

• **عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الثالثة شعبة " رياضيات " بكلية التربية جامعة حلوان والبالغ عددهم (٧٨) طالب ممن يدرسون مقرر " تكنولوجيا التعليم " حيث يدرس الطلاب في إطار هذا المقرر المستحدثات التكنولوجية و تطبيقاتها التعليمية، و قد تم استبعاد (٨) طلاب إما لرسوبهم من العام الماضي أو لعدم جديتهم في الإجابة عن أدوات الدراسة ، و تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ، إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية و الأخرى تجريبية تدرس باستخدام نموذج التعلم البنائي ، و يوضح جدول (٣) التالي مواصفات عينة البحث :

جدول (٣) مواصفات عينة البحث

المجموعة	العدد الكلي	العدد التجريبي	المعالجة
التجريبية	٤٠	٣٥	نموذج أبعاد التعلم
الضابطة	٣٨	٣٥	الطريقة التقليدية
المجموع	٧٨	٧٠	

• **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

تم تطبيق أدوات البحث قبليا على المجموعتين الضابطة و التجريبية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ ، حيث بدا التطبيق يوم الاثنين الموافق ٢٠١٥/٢/١٦ ، و انتهى يوم الثلاثاء الموافق ٢٠١٥/٢/١٧ ، و ذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، و لبيان مدى تكافؤ المجموعتين ، و يوضح جدول (٤) نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث :

جدول (٤) قيم (ت) لنتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأداة	المجموعة						قيم " ت "	الدلالة
	التجريبية			الضابطة				
	١م	١ع	٢(ع)	٢م	٢ع	(٢ع)		
اختبار مفاهيم الويب الدلالي	١٠.٩٧	٥.٦٥	٣١.٩٢	١١.٥٤	٥.٠٨	٢٥.٨	٠.٤٤	غير دالة
مقياس حب الاستطلاع	١٢٢.٨	١٥.٣٦	٢٣٥.٩٢	١١٧.٦	١٥.٤١	٢٣٧.٤٦	١.٤١٤	غير دالة

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم " ت " للتطبيق القبلي لأدوات البحث كانت غير دالة ، و هذا يعنى انه لا توجد فروق بين مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة ، و ذلك في اختبار الويب الدلالي ، و مقياس حب الاستطلاع ، مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين .

• **التدريس للمجموعتين** :

تم التدريس للمجموعتين بداية من يوم الأحد الموافق ٢٢ /٢ / ٢٠١٤ ، و حتى يوم الأربعاء الموافق ١٨ / ٣ / ٢٠١٥ ، و ذلك على مدار (٨) لقاءات، بواقع لقاءين أسبوعيا مدة كل لقاء ساعتين ، و تم تقديم محتوى واحد للمجموعتين الضابطة و التجريبية ، قدم للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على الشرح و المناقشة ، و قدم للمجموعة التجريبية باستخدام نموذج التعلم البنائي ، و قد استغرق تقديم كل موضوع من موضوعات الويب الدلالي

موضع التصورات الخاطئة – السابق تحديدها – لقاءا واحدا ، فيما عدا موضوع " محركات البحث المفاهيمى ، و الذي استغرق تقديمه لقاءين ، و قد روعي أن تكون المدة الزمنية متساوية لكل من مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة .

• **التطبيق البعدى لأدوات البحث** :

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين ، أعيد تطبيق أدوات البحث على المجموعتين يوم الاثنين الموافق ٢٣ / ٣ / ٢٠١٥، و ذلك للحصول على البيانات البعدية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، و لبيان مدى فعالية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة حول الويب الدلالي ، و تنمية حب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية .

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

للإجابة عن أسئلة البحث و اختبار صحة فروضه ، تم تحليل البيانات الخاصة بأدوات البحث باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) ، و ذلك لحساب قيم " ت " لمتوسطين غير مرتبطين (مستقلين) ، و معاملات الارتباط ، و حساب حجم الأثر ، حيث إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق ، أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفروق أو حجم الارتباط ، بينما يركز مفهوم حجم الأثر على الفروق ، أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج ، أي أن حجم الأثر يكمل الدلالة الإحصائية و يفسرها (رجاء أبو علام ، ٢٠٠٦ ، ٤٢) .

• **سابعا – نتائج البحث و تفسيرها و مناقشتها** :

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، للإجابة عن أسئلة البحث ، والتحقق من صحة فروضه :

• **اختبار صحة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول للبحث على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار مفاهيم الويب الدلالي لصالح المجموعة التجريبية . "

يبين جدول (٥) التالي نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي ، و مقدار حجم الأثر :

جدول (٥) التالي نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي ، و مقدار حجم الأثر

المجموعة	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	التباين (ع٢)	قيمة "ت"	حجم الأثر		مقدار حجم الأثر
					η2	d	
تجريبية	٥٣.٨٣	١١.٨٣	١٣٩.٩٥	٦.٠٨	٠.١٦٤	١.٤٧	كبير
ضابطه	٣٩.٨٦	٦.٦٦	٤٤.٣٥				

و يتضح من جدول (٥) السابق ، ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الويب الدلالي عن متوسط طلاب المجموعة الضابطة ، كذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة ، اكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٦٥) و ذلك عند مستوى ثقة (٠.٠١)، كما يتضح أن حجم التأثير كبير ، حيث انه

اكبر من (٠.٨) ، و هو يساوى (١.٤٧) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، في اختبار الويب الدلالي ، و بذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث .

- **اختبار صحة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدى لاختبار مفاهيم الويب الدلالي لصالح التطبيق البعدى "

يبين جدول (٦) التالي نتائج اختبار (ت) ، و حجم التأثير بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدى لاختبار الويب الدلالي :

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) ، و حجم التأثير بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدى لاختبار الويب الدلالي ، و مقدار حجم الأثر

التطبيق	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	التباين ٢ع	قيمة "ت"	حجم الأثر		مقدار حجم الأثر
					η2	d	
القبلى	١٠.٩٧	٥.٦٥	٣١.٩٢	١٩.٥٣	٠.٧٣	٦.٦٩	كبير
البعدى	٥٣.٨٣	١١.٨٣	١٣٩.٩٥				

و يتضح من جدول (٦) السابق ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي ، عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي ، ، كذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة ، اكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٧٢) ، و ذلك عند مستوى ثقة (٠.٠١)، كما يتضح أن حجم التأثير كبير ، حيث انه اكبر من (٠.٨) ، و هو يساوى (٦.٦٩) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي ، و بذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث .

- **تفسير نتائج الفرضين الأول و الثاني** :

تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي ، و كذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى للاختبار ، يرجع إلى استخدام النموذج البنائي في تعديل التصورات الخاطئة ، و التي تمثلت في الخلط بين مفاهيم الويب الدلالي ، ووجود فهم غير كامل لها و أيضا تفسيرات غير مقبولة ، و قد يعزى ذلك إلى :

- نموذج التعلم البنائي مناسب لتعلم المفاهيم ، حيث يسمح بمشاركة المتعلمين في بنائها و استدماجها في بنيانهم المعرفي عن طريق مراحل النموذج والتي تتسم بالتنظيم و التدرج ، كما ساعدتهم على استبصار الموقف التدريسي بشكل شمولي ، بما شجعهم على تكوين صور ذهنية كاملة وواضحة للمفهوم .
- يتضمن نموذج التعلم البنائي نشاطات و مواقف و مشكلات ، تتطلب حلولا في جميع مراحله ، مما أدى إلى إقبال المتعلمين على تعلم موضوعات الويب الدلالي ، و من ثم زيادة مشاركتهم في أنشطة التعلم ، و المناقشات الصفية .

- استخدام نموذج التعلم البنائي يعمل على زيادة التفاعل الايجابي بين المتعلمين ، و الذي يؤثر بدورة على تكوين اتجاهات ايجابية نحو موضوع التعلم ، و يحدث هذا بشكل أولى في بداية أولى مراحل النموذج ، و التي يتم من خلالها تحفيز المتعلم نحو موضوع التعلم ، و بالتالي زيادة قدرة المتعلمين على اكتساب المفاهيم و تعديل تصوراتهم الخاطئة .
- يوفر نموذج التعلم البنائي مناخ ايجابي في غرفة الدراسة ، و ما يصاحبه من علاقات اجتماعية حميمة ، و ما يصاحبه من تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض ، و تبادل الأفكار ، و هو ما يزيد من اندماجهم في تصويب مفاهيمهم حول الويب الدلالي .

و تتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات التي فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة عن المفاهيم في مجالات موضوعية متنوعة، منها دراسة (عبد الملك طه ، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى فاعلية النموذج في تعديل التصورات البديلة لدى الطالبات المعلمات و تنمية اتجاهاتهم نحو مفاهيم ومبادئ الوراثة البيولوجية ، و دراسة (لبنى العجمي ، ٢٠٠٧) التي توصلت إلى فعالية نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل الدراسي و تعديل التصورات البديلة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط،، و دراسة كل من (ماجدة الباوى ، ثاني خاجى ، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى فاعلية استخدام أنموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين و تنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، وتوصلت دراسة (لمياء احمد ، ٢٠٠٩) إلى فاعلية برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقا للمدخل البنائي الواقعي في تعديل التصورات الخطأ و تنمية الاتجاه نحو المدخل البنائي ، كما توصلت دراسة (مدحت عزمي ، ٢٠١٠) إلى فعالية إستراتيجية بايبى للتعلم البنائي في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية و تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، ودراسة (معتز إبراهيم ، ٢٠١٠) إلى فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب كلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة ، بالإضافة إلى نتائج دراسات أخرى اهتمت باستخدام استراتيجيات أخرى بنائية في تصويب التصورات الخاطئة ، و تتفق هذه النتائج مع دراسة (السعيد على ، ٢٠٠٣) التي تناولت فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين و المستقلين عن المجال الإدراكي و تصويب تصوراتهم الخاطئة في الفيزياء ، و دراسة (تهاني الروساء، ٢٠٠٥) التي تناولت فاعلية إستراتيجية التناقض المعرفي في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم القوة و الحركة لطالبات قسم الفيزياء بكلية التربية ، و دراسة (سلطانة الفالح ، ٢٠٠٩) التي فاعلية تناولت النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي و عمليات العلم و تعديل الفهم الخطأ و الاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

• **اختبار صحة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثاني على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية . "

يبين جدول (٧) التالي نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع المعرفي ، و مقدار حجم الأثر :

جدول (٧) التالي نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع ، و مقدار حجم الأثر

المجموعة	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	التباين ع٢	قيمة "ت"	حجم الأثر		مقدار حجم الأثر
					η2	d	
تجريبية	١٣١.٣١	١٢.٣٢	١٥١.٧٨	٢.١٨	٠.٠٦٢	٠.٥٣	متوسط
ضابطه	١٢٤.٢٣	١٤.٢٣	٢٠٢.٤٩				

و يتضح من جدول (٧) السابق ، ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع عن متوسط طلاب المجموعة الضابطة ، كذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة ، اكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٦٥) ، و ذلك عند مستوى ثقة (٠.٠١)، كما يتضح أن حجم التأثير كبير ، حيث انه اكبر من (٠.٥) ، و هو يساوى (٠.٥٣) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، في مقياس حب الاستطلاع ، و بذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث .

• **اختبار صحة الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على انه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي و التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع المعرفي لصالح التطبيق البعدى . "

يبين جدول (٨) التالي نتائج اختبار (ت) ، و حجم التأثير بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي و البعدى لمقياس حب الاستطلاع :

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) ، و حجم التأثير بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدى لمقياس حب الاستطلاع ، و مقدار حجم الأثر

التطبيق	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	التباين ع٢	قيمة "ت"	حجم الأثر		مقدار حجم الأثر
					η2	d	
القبلى	١٢٢.٨	١٥.٣٦	٢٣٥.٩٢	٢.٤٦	٠.١٣٤	٠.٨٤	كبير
البعدى	١٣١.٣١	١٢.٣٢	١٥١.٧٨				

و يتضح من جدول (٨) السابق ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع ، عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي ، كذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٣) ، و ذلك عند مستوى ثقة (٠.٠٥)، كما يتضح أن حجم التأثير كبير ، حيث انه اكبر من (٠.٨) ، و هو يساوى (٠.٨٤) ، مما يدل على

وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع ، و بذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث .

- **تفسير نتائج الفرضين الثالث و الرابع** :

ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع عن متوسط طلاب المجموعة الضابطة ، و كذلك ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لمقياس حب الاستطلاع ، عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، و قد يعزى ذلك إلى أن استخدام نموذج التعلم البنائي :

- يوفر بيئة تعليمية مناسبة للاستكشاف من خلال المواقف و المشكلات التي تتطلب من المتعلم التفاعل و محاولة وضع بدائل للحل ، مما يؤدى إلى زيادة دافع حب الاستطلاع لدى المتعلمين .
- توفير مواقف تتميز بالجدة و التعقيد في صورة أسئلة معقدة ترتبط بموضوع التعلم تستثير دافع حب الاستطلاع لدى المتعلمين ، و يتضح ذلك في مراحل تطبيق نموذج التعلم البنائي .
- يتيح النموذج عديد من الفرص لتبادل المعلومات و المفاهيم العلمية بين المتعلمين حول المواقف المعقدة ، و بالتالي يزداد اهتمامهم بهذه المواقف ، وينمو لديهم عملية الاستكشاف .
- توفير بيئة تعليمية تتميز بالفجائية و عدم التلاؤم مما يؤدى إلى تحفيز المتعلمين للتوصل إلى المعلومات الجديدة و بصورة أكثر عمقا ، مما يؤثر على دافعيتهم للبحث عن المعلومات الأكثر دقة .
- إتاحة الفرصة لفحص و تقييم المعلومات المتصارعة و المتناقضة من خلال المناقشات ، مما يؤدى إلى خفض الشعور بالقلق ، و بالتالي تزداد دافعية حب الاستطلاع لدى المتعلمين ، حيث تشير دراسة (Settlage , J , 2006) إلى وجود علاقة عكسية بين القلق و دافع حب الاستطلاع ، فالأفراد ذوى القلق المنخفض ، أكثر حبا للاستطلاع .

و تتفق هذه النتائج مع دراسة (Arnone,Marilyn , 1995) التي أشارت إلى أهميته في حفز التعلم وتوجيهه ، بالإضافة إلى وجود علاقة ايجابية دالة بين حب الاستطلاع و تعزيز سلوك البحث عن المعلومات لدى المتعلمين ، و دراسة (Carrier,Carol,1996) التي أشارت إلى أن حب الاستطلاع يشجع على التكيف ، و يساعد على التقيب و الاستقصاء ، و هي مقدمات البحث العلمي و أساس كل تفكير أصيل ، و دراسة (Maw,W.H. ,1998) التي أكدت على أن حب الاستطلاع يساعد على تنمية المرونة و التفتح العقلي ، و يؤدى إلى خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة زيادة الدافع .

- **اختبار صحة الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس على انه " توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار مفاهيم الويب الدلالي ، وحب الاستطلاع المعرفي . "

للتحقق من صحة الفرض ، تم حساب معامل ارتباط الرتب " لسبيرمان " بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار الويب الدلالي ، و مقياس حب الاستطلاع في التطبيق البعدى للاختبار و المقياس ، و قد بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٩١) ، و يدل ذلك على وجود ارتباط طردي قوى بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى لاختبار الويب الدلالي ، ومقياس حب الاستطلاع ، و يعنى ذلك أن العلاقة بين تصويب مفاهيم الويب الدلالي وحب الاستطلاع علاقة ايجابية طردية قوية ، فكلما صوبت المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب و بشكل صحيح ، كلما زاد لديهم دافع حب الاستطلاع ، و بذلك تم التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث .

و يمكن إرجاع ذلك إلى أن حب الاستطلاع يعمل على :

- زيادة البنية المعرفية للمتعلم ، فكلما زادت البنية المعرفية للمتعلم كلما زادت قدرته على اكتساب المفاهيم العلمية المعقدة .
- دفع المتعلم إلى معرفة مزيد من المعلومات و الأفكار ، و بالتالي جعله أكثر نشاطا و بحثا عنها بغرض الفهم ، و هو ما يعرف بالسلوك الاستكشافي للمعلومات و الأفكار ، و الذي يؤثر بدورة على تعديل تصوراته الخاطئة .
- اتساع قدرة المتعلم على الانتباه و حل المشكلات و حل الصراع بين المفاهيم ، وبالتالي يصبح لدية القدرة على تذكر الخبرات طويلة المدى ، و درجة عالية من الفهم العميق و التحصيل الكامل للمفاهيم العلمية .

و تتفق هذه النتيجة مع دراسة (زبيده قرني ، ٢٠٠٠) التي أكدت على وجود علاقة بين حب الاستطلاع ، و الدافع المعرف ، و دراسة (منير صادق ، ٢٠٠٣) التي أكدت على أن الطلاب مرتفعي حب الاستطلاع أكثر تحصيلا ، و دراسة (محمد السعدنى ، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن حب الاستطلاع يساعد على تحسين العملية المعرفية لدى المتعلمين ، و دراسة (غسان قطيط ، ٢٠٠٦) التي أكدت أن شعور المتعلم بالرضا الناتج عن حب الاستطلاع يدفعه إلى التعلم والدراسة ، و دراسة (يحيى أبو حجوج ، ٢٠١٢) التي أشارت إلى إن المواقف والخبرات التي تتميز بالجدة تدفع المتعلم إلى البحث و الاستكشاف ، ومن ثم تحصيل المفاهيم و الخبرات الجديدة .

- **توصيات البحث** :

بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج ، يمكن اقتراح التوصيات التالية :

- الاهتمام بالتفكير في الخبرات والمفاهيم في الممارسة والبحث التربوي . بصفة عامة . وفي مجال تكنولوجيا التعليم . بصفة خاصة . لإتاحة الفرصة للمتعلم للمراجعة المعرفية لخبراته في أساليب تكنولوجيا التعليم لتحقيق دور المتعلم في إعمال تفكيره وحل المشكلات أثناء التعلم، و الأنشطة القائمة على التعلم البنائي ، لتشمل أنشطه و مهاما تعليمية لتنمية العادات العقلية
- إعادة النظر في أسلوب معالجة بعض أساسيات تكنولوجيا التعليم (مفاهيم – مهارات – تعميمات) التي تقدم لطلاب كلية التربية ، عن طريق تصميم بعض المواقف التعليمية التي تقوم على تنويع الاستراتيجيات التدريسية الحديثة و تؤكد على ايجابية المتعلم و تؤدى إلى إثارة وتحريك التوازن

المعرفي لدى المتعلم ، و الذي يمهد لعملية البناء المعرفي ، و إعادة عملية البناء اللازمة للاستيعاب .

- استخدام نموذج التعلم البنائي في مقررات برامج إعداد المعلم في كليات التربية بصفة عامة وفي تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة نظرا لطبيعة تكنولوجيا التعليم ؛ حيث تعمل على تزويد المتعلمين بنماذج لممارسة التعلم البنائي، الذي يعكس عملية التعلم نظرا لطبيعة مجال تكنولوجيا التعليم .
- ضرورة الاهتمام بالتطبيقات الصحيحة للمعرفة بصورة وظيفية في حياة المتعلم ، بما يحقق تنظيمها و ربطها بالمعارف السابقة ، و تحقيق تكاملها للاستفادة منها ، مع الاهتمام بتدريب المعلمين و المتعلمين على استخدام نموذج أبعاد التعلم في مواقف التعلم المختلفة ، بغرض الارتقاء بمستوى أدائهم في عملية التعلم .
- دمج حب الاستطلاع المعرفي بصفة خاصة في الموضوعات الخاصة بمستحدثات تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية التربية ، مع التأكيد عليه في كافة مقررات إعداد المعلم بصفة عامة.
- تشجيع المعلمين على اكتشاف و تصويب التصورات الخاطئة لدى المتعلمين ، و تدريبهم بصورة ملائمة على إعداد الاختبارات الخاصة بذلك ، بالإضافة إلى ضرورة التدريب على بناء مقاييس الاستطلاع العلمي و توظيفها في قياس بقية مخرجات التعلم بالإضافة إلى التحصيل المعرفي .

و في ضوء نتائج البحث و توصياته ، يقترح إجراء بحوث تتناول الجوانب التالية :

- قياس فاعلية بعض المتغيرات المرتبطة بنظم استرجاع الويب الدلالي ، مع ربطها باستراتيجيات التدريس المختلفة .
- دراسة العلاقة بين أنماط سلوك المتعلمين المعلوماتى في البحث عبر الويب الدلالي ، و المستويات المختلفة للدافعية المعرفية .
- دراسة العلاقة بين المستويات المختلفة لتجهيز المعلومات ، و دافع حب الاستطلاع المعرفي .
- دراسات مقارنة بين نماذج التدريس البنائية في مجال نظم استرجاع مصادر التعلم الالكترونية بصفة عامة ، و نظم استرجاع الويب الدلالي بصفة خاصة.
- دراسة اثر التفاعل بين نموذج التعلم البنائي ، و الأساليب المعرفية المختلفة ، وأثرة على اكتساب مفاهيم و مهارات استخدام و توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية .
- قياس فاعلية بعض المتغيرات المرتبطة بنظم استرجاع مصادر الويب الحديثة مثل نظم استرجاع الويب غير المرئي، مع ربطها باستراتيجيات التدريس المختلفة .
- دراسة واقع استخدام نظم الويب الدلالي ، و المصادر الالكترونية في التعليم الجامعي ، و المعوقات التي تحول دون الإفادة الكاملة منها في المراحل التعليمية الأخرى.

• **المراجع**:

- احمد محمد شبيب : اثر برنامج تدريبي لتنمية حب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٩.
- اشرف احمد عبد اللطيف ، عادل إبراهيم الشاذلي : فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تصويب التصورات الخاطئة في المفاهيم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الدراسات الاجتماعية ، المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع (١١) ، ٢٠١٠ ، (ص ص ٣٨ – ٧٢) .
- أماني حلمي عبد الحميد : اثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي طبقا لنموذج Bybee على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية و اتجاهاتهم نحوها ، مجلة القراءة و المعرفة ، ع (٥٨) ، سبتمبر (٢٠٠٦) ، (ص ص ٥٢ – ١٣٢) .
- أميرة جمال الدين عبد الفتاح : فعالية الأمثال الشارحة كمنظمات متقدمة في تنمية المفاهيم المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٠ .
- إيمان حسنين عصفور : برنامج مقترح لتنمية بعض عادات العقل و الوعي بها للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة و الاجتماع ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع (١٥) ، يوليو ٢٠٠٩ ، (ص ص ١٤٥ – ١٩٢) .
- تهاني محمد الروساء : فاعلية إستراتيجية التناقض المعرفي في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم القوة و الحركة الشائعة لدى طالبات الفرقة الأولى – قسم الفيزياء كلية التربية بالرياض ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية للبنات بالرياض ، الأقسام الأدبية ، قسم التربية و علم النفسي ، ٢٠٠٥ .
- الجميل محمد عبد السميع الشعلة : اثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة علم النفس التربوي على كل من حب الاستطلاع و تحسين الأداء على اختبارات علم النفس ذات مستويات عقلية عليا ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، مج (١٩) ، ع (٧٩) ، فبراير (٢٠٠٩) ، (ص ص ٢٢٨ – ٢٥٦) .
- حسام هيبة : استجابة الوالدين و المشرفين لأسئلة أطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٢ .
- حشمت قاسم : خدمات المعلومات : مقوماتها و أشكالها ، القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٨٤ .
- حمدي عبد العظيم محمد : تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية و التفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٥٤) ، يناير (٢٠١٠) ، (ص ص ٦٣ – ١٠٤) .
- خالد العامري : اكس ا م ال XML Bible ، القاهرة ، دار الفاروق للنشر و التوزيع ، ٢٠١٣.
- خليل رضوان خليل ، عبد الرازق سويلم : اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية و التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، ع (٢) ، مج (١٥) ، سبتمبر (٢٠١٠) ، (ص ص ٧٤ – ١١٢) .
- خيري المغازى بدير على : دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الأولية) المفاهيم النظرية و التدريبات ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٠ .
- داليا نصار رياض : محركات البحث العربية على الانترنت ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية الآداب ، جامعة حلوان ، ٢٠١١ .
- دعاء عبد الحي محمد : فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد
و اتخاذ القرار من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٩ .

- رائد يوسف محمد الأسمر : اثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس و اتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية " غزة " ، ٢٠٠٨ .
- رجاء محمود أبو علام : حجم اثر المعالجات التجريبية و دلالة الدلالة الإحصائية ، المجلة التربوية ، ع (٧٨) ، مج (٢٠) ، مارس ٢٠٠٦ ، (ص ص٦٧ - ١٧٢) .
- رجب عبد الحميد : تقنيات الويب الدلالي للمكتبات الرقمية ، ٢٠١٤ ، (http://journal.cybrarians.info/indx.php?option=com_content,view=articl,id=88:2010-06028-13-02-28,catid=43:2010-06-28-11-24-14,itemid=56)(15/9/2014) .
- رحاب فايز احمد سيد : استرجاع المواد غير النصية على شبكة الانترنت : دراسة تحليلية تقييمية لأدلة بحث الخرائط الطبوغرافية ، ٢٠٠٩ ، (http://www.kfnl.gov.sa/ idarat/publeshers/astrja3/pubmain.htm) (11/2/2014) .
- زبيدة قرني : اثر استخدام دورة التعلم المصاحبة للأنشطة الإثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية و تنمية أنماط التعلم و التفكير لدى كل من المتفوقين و العاديين بالصف الخامس الابتدائي ، مجلة التربية العلمية ، مج (٣) ، ع (٢) ، ٢٠٠٠ ، (ص ص ١٧٩ – ٢٣٢) .
- زينب محمود محمد : اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الهندسة للصف الأول الإعدادي على التحصيل و تنمية التفكير الاستدلالي ، المؤتمر العلمي السنوي السابع " التحديات التكنولوجية و تطوير منظومة التعليم " ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ج (٢) ، ٢٩ – ٣٠ ابريل (٢٠٠٩) ، (ص ص ٣١٢ – ٣٨٤) .
- سالم محمد المفرحى : الثقة بالنفس و حب الاستطلاع و دافعية الانجاز لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة ام القرى ، ٢٠٠٧ .
- سامح زينهم عبد الجواد : خدمات معلومات البرامج الوكيلة الذكية : دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية الآداب ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٦ .
- السعيد جمال الدين على : فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين و المستقلين عن المجال الإدراكي و مهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠٣ .
- سلطانة قاسم الفالح : فعالية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي و عمليات العلم و تعديل الفهم الخطأ و الاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج (٦)، ع (١)، ٢٠٠٩ ، (ص ص ٢١٣ – ٢٥٦) .
- سمير الخريسات : اثر استخدام إستراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على البنائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية و مهارات التفكير لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ، مجلة القراءة و المعرفة ، ع (٥٧) ، أغسطس (٢٠٠٦) ، (ص ص ٥٣ – ١٠١) .
- سميرة عطية عريان : فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي و اثر ذلك على اتجاهاتهم نحو التفكير التأملي الفلسفي ، مجلة القراءة و المعرفة ، ع (٢٠) ، فبراير (٢٠٠٣) ، (ص ص ٧٢ – ١١٢) .
- صالح عطية محمد : دراسة عامليه لحب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٣ .
- صباح أمين على : فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة لتنمية التفكير الناقد في تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٣ .
- صفاء يوسف الأعسر : البنائية ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، مشروع تنمية أساليب التفكير لدى الطلبة لدى الطلاب في التعليم قبل الجامعي ، القاهرة ، المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي ، ٢٠٠٨ .

- صلاح عبد السميع : اثر استخدام نموذج بايبى البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية و تنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع (٤٣) ، ٢٠٠٧ ، (ص ص ٨٥ – ١٢٧) .
- ضياء الدين عبد الواحد سلام : واجهات الاستخدام لنظم استرجاع المعلومات المتاحة على شبكة الانترنت : دراسة تقويمية ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية الآداب ، جامعة حلوان ، ٢٠١٠ .
- عادل أبو العز سلامة : إستراتيجية تدريسية مقترحة لعلاج التصورات الخاطئة و فهم التصور المجرد و المسارات الضوئية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة القراءة و المعرفة ، ع (١) ، يوليو (٢٠١٠) ، (ص ص ٧٢ – ١٩٥) .
- عاطف محمد سعيد : اثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقا للنظرية البنائية على التحصيل و تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، ع (٢١) ، أكتوبر (٢٠٠٤) ، (ص ص ٨٤ – ١١٩) .
- عايدة عبد الحميد سرور : دور الصراع المعرفي في تغيير تصورات أطفال الصف الخامس الابتدائي عن بعض المفاهيم العلمية ، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري و تحديات القرن الواحد و العشرين ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، مج (٣) ، ابريل (٢٠٠١) ، (ص ص ٤٤٣ – ٤٦٣) .
- عائض ضيف الله الثبيتى : تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٦٠) ، ج (٢) ، يناير (٢٠٠٦) ، (ص ص ٨٢ – ١٦٥) .
- عبد الرازق مختار محمود : فعالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومى في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مج (٢١) ، (١١) ، يناير (٢٠٠٥) ، (ص ص ٦٢ – ٩٨) .
- عبد السلام بن عبد العزيز الصعقوب : الويب الدلالي : ثورة المعلومات الحقيقية ، ٢٠١٣ (http://www.alriyadh.com/2008/11/06/article385921.html) (٢٠١٣/٣/١١) .
- عبد السلام مصطفى عبد السلام : فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة ، المؤتمر السنوي التاسع لعلمي العلوم و الرياضيات ، المركز التربوي للعلوم و الرياضيات ، بيروت ، نوفمبر (٢٠٠٦) ، (ص ص ٩٣ – ١٥٤) .
- عبد القادر محمد عبد القادر : اثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي و التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، مجلة تربويات الرياضيات ، مج (٩) ، مارس (٢٠٠٦) ، (ص ص ٥ – ٦٣) .
- عبد الله طه عبد الرحمن : فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة حول بعض مفاهيم و مبادئ الوراثة البيولوجية و الاتجاهات نحوها لدى الطالبات المعلمات ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ع (٣) ، يوليو (٢٠٠٧) ، (ص ص ٩٢ – ١٨٢) .
- عبد الله موسى العنزى : التعرف على الأخطاء المفاهيمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط في مادة الأحياء باستخدام شبكة التواصل البنائية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، س (١٣) ، ع (٢٥) ، يناير (٢٠٠٦) ، (ص ص ٨٢ – ١٢٦) .
- علاء الدين سعد متولي : فعالية استخدام الأمثلة المضادة في تصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم و التعميمات لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس ، التغيرات العالمية و التربوية و تعليم الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠ – ٢١ ، يوليو (٢٠٠٩) ، (ص ص ١٧٦ – ٢٠٩) .
- علاء محمود الشعراوى : حب الاستطلاع و علاقته بالتوافق لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٥٤) ، يناير (٢٠٠١) ، (ص ص ٩١ – ١٥٦) .

- على بن سالم بن راشد : نموذج التعلم البنائي ، ٢٠٠٨ ، (http://www.almorappi.com/education/CLM.htm) ، (١٢ / ١٠ / ٢٠١٣)
- عيد أبو المعاطى يسرى ، يسرى طه : التصورات و السلوكيات الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عن مرض البلهارسيا و اقتراح بعض الاستراتيجيات لعلاجها ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية ، ٢٠٠٧ .
- غسان قطيط : اثر معالجة المعلومات و التدريس بطريقة دورة التعلم في إكساب المفاهيم الفيزيائية و تنمية حب الاستطلاع لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن ، مجلة القراءة و المعرفة ، ع (٥٩) ، ٢٠٠٦ ، (ص ص ١٩١ – ٢١٣) .
- فايز محمد عبده : تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة التربية العلمية ، مج (٣) ، ع (٣) ، سبتمبر (٢٠٠٣) ، (ص ص ٢٦١ – ٣٢٨) .
- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشرى ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٩ .
- كامل دسوقي الحصرى : فعالية استخدام النموذج البنائي في تدريس وحدة الكوارث البيئية على تنمية التفكير الناقد و الاتجاه نحو مواجهة الكوارث و بقاء اثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع (٧) ، مايو (٢٠٠٦) ، (ص ص ٣٤ – ٨٤) .
- كريمان محمد عبد السلام : السلوك الاستكشافي عند الأطفال : دراسة مجموعات عمرية متتابعة في بيئات حضارية مختلفة ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٨ .
- كمال عبد الحميد زيتون : تدريس العلوم للفهم : رؤية بنائية ، ط ٣ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ٢٠٠٨ .
- كمال عبد الحميد زيتون : تدريس العلوم من منظور البنائية ، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر ، ٢٠٠٩ .
- لانكستر ، فريدريك ويلفورد : ضبط المفردات من اجل استرجاع المعلومات ، ترجمة : محمود احمد أتيم ، ط٢ ، عمان ، جمعية المكتبات الأردنية ، ١٩٩٣ .
- لبنى حسين العجمي : فاعلية نموذج التعلم البنائي في تنمية التحصيل الدراسي و تعديل التصورات البديلة و تنمية عمليات العلم الأساسية و الاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية للبنات بالرياض ، ٢٠٠٧ .
- لمياء شعبان احمد : برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي وفقا للمدخل البنائي الواقعي و تعديل اتجاهات طالبات شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج نحوه ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ، ع (٦٧) ، نوفمبر (٢٠٠٩) ، (ص ص ٣٤ – ٨٥) .
- ماجد مصطفى العلى ، خديجة فزيع العنزى : الذكاء الوجداني و علاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع و دافعية الانجاز و الخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، مج (٢٤) ، ع (٩٤) ، مارس (٢٠١٠) ، (ص ص٧٩ – ١٢١) .
- ماجدة الباوى ، ثاني خاجى : اثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي و بوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين و اتجاهاتهم نحو المادة ، ٢٠٠٨ ، (http://www.mohyssin.com /forum/ showthread. php?=54) (٢٠١٣/١٢/١٧) .
- محمد السعدنى : اثر إستراتيجية بنائية مقترحة باستخدام الكمبيوتر في ضوء مفهوم السيادة النصفية على تصويب التصورات الخاطئة و إكساب المفاهيم و تنمية حب الاستطلاع في العلوم ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٥ .

- محمد المرى محمد إسماعيل : العلاقة بين عوامل القدرة على التفكير الابتكارى و بعض جوانب الدافعية ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٤ .
- محمد جمال الدين عبد الحميد ، احمد عبد الله احمد ابا بكر : حب الاستطلاع الجغرافي و النفعية الجغرافية لدى طلاب جامعة قطر و علاقتها بكل من جنس الطالب و مستوى تحصيله الأكاديمي في مادة الجغرافيا ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر، س (٧) ، ع (٧) ، ١٩٩٠ ، (ص ص٣٨٠ – ٤٣٥) .
- محمد مصطفى الديب : مدى فعالية كل من إجراء المجادلة و طلب المناظرة التعاونية فى التحصيل و حب الاستطلاع المعرفي و الاتجاهات ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ع (٢٥) ، ج (٢) ، (ص ص ٥٧ – ١٠٧) .
- محمود محارب العمري : تعريف المفهوم العلمي ، الرياض ، دار النجيب للنشر ، ٢٠٠٩ .
- مدحت عزمي عياد : فعالية إستراتيجية التعلم البنائي في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي و اكتسابهم لمهارات عمليات العلم ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ٢٠١٠ .
- معتز احمد إبراهيم : فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، ع (٧٣) ، مج (٢٧) ، يناير (٢٠١٠) ، (ص ص ٢٣ – ٦٥) .
- معتز سيد عبد الله : الدافعية ، ط٣ ، القاهرة ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، ١٩٩٣.
- منى احمد الأزهري ، فاتن زكريا النمر : فاعلية برنامج أنشطة ترويحية لتنمية دافع حب الاستطلاع و علاقته ببعض متغيرات البيئة الأسرية لأطفال ما قبل المدرسة ، دراسات تربوية و اجتماعية ، مج (٥) ، ع (٣) ، مارس (١٩٩٩) ، (ص ص ١ – ٤٤) .
- منى عبد الصبور محمد ، أمنية السيد الجندي : تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذج التعلم البنائي و الشكل (V) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء و اتجاهاتهم نحوها ، المؤتمر العلمي الثالث ، " مناهج العلوم للقرن الحادي و العشرين : رؤية مستقبلية " ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج (٢) ، ٢٥ – ٢٨ يوليو (٢٠٠٠) ، (ص ص ٢٤٨ – ٢٩٤) .
- منير صادق : فاعلية نموذج , Seven Es البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل و بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان ، مجلة التربية العلمية ، مج (٦) ، ع (٣) ، ٢٠٠٣ ، (ص ص ١٤٥ – ١٩٠) .
- نبيل عبد الهادي : حب الاستطلاع و أثره في التعليم ، القاهرة ، دار وائل للنشر و التوزيع ، ٢٠٠٤ .
- نجفة قطب الجزار : برنامج اثرائى مقترح في التاريخ للطلاب المتفوقين بالصف الأول الثانوي و أثره على تنمية الحس التاريخي لديهم ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، ع (١١) ، يونيو (٢٠٠٧) ، (ص ص ٦٧ – ١١٤) .
- هالة طه بخش : اثر برنامج قائم على الوسائط المتعددة في العلوم على تنمية حب الاستطلاع و الابتكارية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، مج (٢٢) ، ع (٨٦) ، ديسمبر (٢٠٠٨) ، (ص ص ١٠٥ – ١٥٤) .
- هانم أبو الخير الشربينى : دراسة تجريبية لتنمية دافع حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٣ .
- هبة صالح احمد الغليظ : التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر و علاقتها بالاتجاه نحو الفيزياء ، رسالة ماجستير " غير منشورة " ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، ٢٠٠٧ .
- هدى صالح المزروع : توظيف برنامج البلاك بورد بنظام التعليم عن بعد في تدريس الرسم الهندسي و قياس أثرة على التحصيل المعرفي و حب الاستطلاع لطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة أم القرى ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠٧ .

- هدى محمد حسين بابطين : اثر استخدام الوسائط المتعددة في تدريس العلوم على تنمية حب الاستطلاع و التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدين مكة المكرمة ، مجلة التربية العلمية، مج (١٤) ، ع (٣) ، (ص ص ١١١ – ١٣١) .
- هدى مصطفى محمد : اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس البلاغة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي و إكسابهن بعض المهارات الاجتماعية و ميولهن نحو المادة ، مجلة القراءة و المعرفة، ع (٣٢) ، أكتوبر (٢٠٠٩) ، (ص ص ٨٤ – ١٤٣) .
- وحيد السيد إسماعيل : فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ، ع (١٣٢) ، ج (٢) ، ابريل (٢٠٠٨) ، (ص ص ٧٣ – ١١٤) .
- وديع مكسيموس داود : البنائية في عمليتي تعليم و تعلم الرياضيات ، المؤتمر العربي الثالث ، " حول المدخل المنظومي في التدريس و التعلم " ، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، ٥ – ٦ ابريل (٢٠٠٧) ، (ص ص ٢٩٤ – ٣٦٤) .
- وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي : التفاعل بين أساليب التحكم التعليمي و مستويات حب الاستطلاع و أثره على تنمية مهارات التعامل مع شبكة الانترنت ، مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، جامعة المنصورة ، أغسطس (٢٠٠٦) ، (ص ص ٣١١ – ٣٤٤) .
- ولاء احمد غريب : فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تحسن الفهم القرائي و علاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير " غير منشورة " كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٦ .
- يحيى محمد أبو جحجوح : فاعلية دورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم و حب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بغزة في مادة العلوم ، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مج (١٣) ، ع (٢) ، يونيو ٢٠١٢ ، (ص ص ٥١٣ – ٥٧٢) .
- يسرى مصطفى السيد : توظيف اسطوانات الليزر المدمجة في إطار التعلم الموديولى و أثره في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية و الرضا عن الدراسة بمراكز الانتساب الموجه ، مجلة التربية العلمية ، مج (٥) ، ع (٤) ، ديسمبر (٢٠٠٤) ، (ص ص ١٥٦ – ٢٠٣).
- Abram , S.: web3.0 , library 3.0 ,librarian 3.0 : preparing for the 3.0 world , 2014 , (http://www.pcmag.com/artice2/0,2817,2102852,00.asp)(13/2/2015).
- Ankolekar , A . : the two cultures : Mashing Up web 2.0 and the semanticweb,2009,(http://www2009.org/paper777.pdf) (13/2/2015)
- Arnone , Marilyn : Arousing and Sustaining Curiosity : Lessons from the ARCS Model, proceeding of the Annual National convention of the Educational Communications and Technology , Anaheim, Canada , 1995
- Berlyne , D :Acuriosity Drive , London , Adison Wesley pup. Co, 1981.
- Berners –Lee, T.Hendler : The semantic web : Anew form of web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities , 2009 , (http://starab.vub.ac.be/teaching/ berners-lee.pdf)(12/1/ 2014) .
- Berners,T.,Miller,E.: the semantic web lifts off , 2011 ,(http:www.ercim.eu/publicaon/ercim_news/enw51/burners-lee.html)(12/6/ 2014)

- Borgman,Christine L. : Multi-media, multi-cultural-Lingual digital libraries, 2012 , (http://www.dlib.org/dlib/june97/06borgman.html) (1/3/2013).
- Brna , Paul : Acomputer based methodology to aid in confronting science mis conceptions , Computer Education , June (1999) , (pp 11-13).
- Bryan,,M. , Cousins,J. : Applying Seman cWeb technologies, San Francisco , Javrey Boss Inc press, 2010.
- Calacanis , J .:Web 3.0 , the "official" definition ,2009 ,(http://Calacanis.com/2007/ 10/03/web-3-0-the-official- definition) (12/3/2013).
- Carrier,Carol:The Selection of Instructional options in a computer based coordinate concept lesson , Educational Communication and Training Journal , vol.(33) , no.(3), (pp 199-212) .
- Cronk , H. : pushing towards web 3.0 organizing tools – social policy,2012,(http://www.alistapart.com/artical/web3pointo)(10/6/ 2013) .
- Devedzic ,V.:semantic web and education,2012, (http://eprints. ecs.soton.ac.uk/ 12614/1/semantic_web_revisted.pdf)(11/12/2013).
- Ducatelb, K. et.al. : scenarios for Ambient Intelligence in 2010 , 2009 , (http://www.ist.hu/doctor/fp5/istagscenarios2010.pdf) (11/1/ 2015) .
- Egnor,Daniel : Structured Information Retrieval using XML , (2011),(http://www.haifa.il.ibm.com/sigir-xml/final-papers/egnor/ index. html) (31/2/2014).
- Ford , Nigel : the invisible web : an empirical study of cognitive invisibility , 2008 , (http://www.emeraldinsight.com/10.1108/ 00220410688732) (9/12/2010) .
- Frison ,F.:Web 3.0-the Semantic Web-CUP,2012, (http://www. ziofritz.com/include /web3.0_research.pdf) (12/1/2014).
- Getting , b. : Basic Definitions : web 1.0 , web 2.0 , web 3.0 , 2011 , (http://www.practicalecommerce.com/articles/464-basic-Definitions-web-1-0web2-0-web-3-0) (25/8/2013).
- Ghaleb, F. et. Al. : E-Learning model based on semantic web teachnology , 2012 , (http://www.ijcis.info/vol4n2/pp63-71.pdf) (11/12/2013).
- Green , M. : Web 3.0 and the Future of learning , 2011 , (http://www.marketingeggspert.com/web-20-vs-web30)(12/3/ 2013).
- Guha , R. : semantic search, (http://www2003.org/cdrom/papers/ refereed/p779/ ess. html) (15/6/2013).
- Halloun , I. , Hestens , D. : The initial knowledge state of college physics students , American Journal of Physics , vol.53 , no. 11, 1995 (pp 1043-1055) .

- Hart,Clare : the future of search engine, 2011 ,(http://infonortics.com/searchengins /sh02/02prog.html) (2/2/2013).
- Heindl,E.:Web3.0,2008,(http://webuser.hs-furtwangen.de/heidl/ ebte- 08ss-web-20- suphakorntanaki.pdf) (25/8/2013).
- Horrocks , I. et.al. : DAKL + OIL , 2010 , (http://www.daml.org/ 2010/03/DAKL+OIL-index.html)(11/12/2013)
- Huang,Z. , Van Harmelen,F. : Reasoning with inconsistent ontologies : Aeneral framework, EU-IST Integrated Project , 2009.
- Jansen,B.J. : searching for multimedia : an analysis of audio.video and image web queries , World Wide Web Journal ,vol.(4),no.(3),2010,(pp249-254).
- Lynch , P . , Horton , Sarah : semantic content markup-web style guide 3 rd ed , 2011 , (http://webstyleguide.com/wsg3/5-site-structure/2-semantic-markup.html) (11/1/2015) .
- Mai Chan , loise : Structural and multilingual approach to subject access on the web , 2012 (http://www.ifla.org/IV/ifla65/papers/012-117e.htm) (25/3/2014).
- Markoff , J. : Entrepreneurs see a web guided by common sense , 2010, (http://dt123.com/datagrid/ datagridwebsitev1a/pdfs nyt_111306_web30.pdf) (25/8/2013).
- Maw,w.h. : nature and assessment of human creativity , San Francisco , Javrey Boss Inc press, 1998.
- Metz , C. : web 3.0 : the internet is changing…Again ,2009 , (http://www.pcmag.com/artice2/0,2817,2102852,00.asp) (13/2/ 2015).
- Milheim , William,D.: the effect of pacing and sequence control in an interactive video, Educational technology for research and development , vol.(27) , no.(1) , 1998, (pp7-19).
- Miller , P. : sir tim burners – lee talks about the semantic web , 2010 , (http://starab.vub.ac.be/teaching/berners-lee.pdf) (12/1/2014).
- Moor,M. : The seman c web : An introduce on informa on professionals , Australia , Thomson Reuters , 2013.
- Neal , Daniel , Smith,Deborah : Implementing conceptual change teaching in primary science , the Elementary school journal , vol. 91, no.2 , (2003) , (pp109-131) .
- Nwana , H . : software Agents : An Overview , 2011 , (http://www.sce.carleton,ca/netmanage/docs/agentsoverview/ao.html)(11/1/2015) .
- Oard,Douglas w. : Cross-Language information Retrival , 2013,(http://infonortics.com/searchengins/sh02/02prog.html) (2/2/2013).
- Ohler , J . : the semantic web in education , 2011 , (http://net.educause.edu /ir/library/pdf/eqm0840.pdf)(11/12/2013).

- Owen , R . : Adobe Launches " open Screen " , open SWF and FLV formats , 2010 , (http://www.insideria.com/2010/05/adobelaunchesopenscreenope.html)(10/6/2013).
- Payton , Susan : web 2.0 vs 3.0 is there Really a Difference? , 2008 , (http://www.marketingeggspert.com/web-20-vs-web30)(12/3/2013).
- Radhakrishnan , Arun : semantic search engines : whate will change the world of search,(2011), (http://www.searchenginejournal.com/semantic-search-engines/9832) (15/6/2013) .
- Rameshreao, K.B. : Implementa on Sesame tool for seman web search engine Swoolge , Thapar University, 2013.
- Richard , J. : Is there a web 1.0 , 2011 ,(http://computer.howstuffworks.com/web-101.htm) (25/8/2013).
- Ridderstrale , J. , Nordstrom , K . : Funky Business : Talent Makes Capital Dance , 2009,(http://thebestbookreview.blogspot.com/2009/10/funky-business-talent-makes -capital.html) (11/1/2015) .
- Ross,Steven M.: Media Replication and Learning control , Educational technology for research and development , vol.(37) , no.(1) , 1990, (pp7-19).
- Settlage , J. : understanding the learning cycle : influences on abilities to embrace the approach by persevere elementary school teachers , Science Education , vol.(48) , no. 1 , 2006 , (pp 43 – 50).
- Shadbolt , N. , Hall, W. , Berners-lee,T.: the semantic web revisited , 2010 ,(http://eprints.ecs.soton.ac.uk/12614/1/semanticweb_ revisted.pdf) (11/12/2013).
- Shannon , Victori : A mor Revolutionary Web , 2011 ,(http://www.nytimes.com /2006/05/23/technology/23iht-web.html) (12/1/2014).
- Sol, Selena : Introduction to databases for the web , 2010 (http://www.databasejournal.com/sqletc/article.php/26861_1431601_1)(10/6/2013).
- Spalding , S. : how to Define Web 3.0 – how to Split an atom , 2012, (http://howtoSplitanatom.com/news/how-to-define-30-2)(12/3/ 2013).
- SpeechBot : audio searching using voice recognition , 2009 , (http://speechbot.research.compoq.com/speechbotwhiteepaper.doc) (2/2/2013).
- Web strategy Blog : 10 statistics that demonstrate the value of SEO , 2011,(http://www.intraspin.com/news/10-startistics-that-demonstrate- the-value-of-seo/)(11/1/2015) .
- World Wide Web Consortium (W3C) : Introduction to web Accessibility , 2013 , (http://www.w3.org/ wai/intro/ accessibility.php) (12/1/2014).

- Worring,M.: interactive indexing and retrieval of multimedia content, 2010, (http://carol.wins.uva.nl/pub/2012/worringsofsem02.pdf)(2/2/2013) .
- Yu , L. : Introduction to the semantic web and semantic web services, 2013 , (http://www.jdgcs.org/fil/download/ 7f897e0a386dd70c602315b5fcdba0) (12/3/2013).
- Zeldman , J . : Web 3.0 , 2014 , (http://www.alistapart. com/artical/web 3pointo) (10/6/2013).
- Zhai,J. , Chen, y. : information based on fuzzyonotology and RDF on the semantic web , Journal of software , vol.(4) , no.(7) ,2012 , (pp 1-8).

****

البحث الثاني:

استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي

إعداد :

د/ شادية عبد الحليم تمام
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية الدراسات العليا في التربية
جامعة القاهرة

د/ أماني محمد طه
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية وفاعليتها في تنمية مهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي

د/ شادية عبد الحليم تمام د/ أماني محمد طه

• مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي لتعرف فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة على تنمية المهارات التدريسية البنائية والفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى والمهارات التدريسية البنائية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي والفاعلية الذاتية اللازمة لديهم. واستخدمت الباحثتين المنهج الوصفي التحليلي عند تناول الاطار النظري، والمنهج شبه التجريبي عند التطبيق الميداني. ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصل إليها البحث في أن: الاستراتيجية المقترحة كانت فعالة من خلال نتائج أدوات البحث: وأن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات بطاقة ملاحظة قياس الأداء التدريسي ، بالاختبار الأدائي المكتوب ومقياس الفاعلية الذاتية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسى لصالح التطبيق البعدي .وأن هناك بعض النتائج التى توصل إليها البحث الحالي منها. وافتقار معلمي الدراسات الاجتماعية في مصر للعديد من المهارات التدريسية البنائية اللازمة لهم نتيجة انخفاض المستوى المهني للغالبية العظمى منهم. والأهمية الكبيرة لتحديد المهارات التدريسية البنائية اللازمة لتأهيل الأفراد لمواصلة التعلم والتنمية المهنية، وبناء البرامج التي يمكن من خلالها عمل هذا التأهيل. والتوصل إلى قائمة بالمهارات التدريسية البنائية اللازمة لتأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية بما يحقق التنمية المهنية والفعالية الذاتية لديهم. وأن التعلم الذاتي من الوسائل الناجحة التي يمكن الاعتماد عليها في التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

A proposed strategy based on constructivism theory and its effectiveness on developing social studies teachers' constructivist teaching skills and self-efficacy in basic education

Dr. Shadia Abdel Halim Tammam Dr. Amany Mohamed Taha

Abstract

The current research aims at identifying the effectiveness of using the proposed strategy on developing social studies teachers' constructivist teaching skills and self-efficacy in basic education through focusing on constructivist teaching skills and self-efficacy necessary for social studies teachers in basic education.The researchers used the analytical descriptive method in writing the theoretical framework and the quasi-experimental method in field application.The most important research findings can be summarized as follows; The proposed strategy has been effective through research findings tools. There is a statistically significant difference between scores mean of teaching performance observation checklist in written performance test and social studies teachers' self-efficacy scale in basic education in favour of the post application. Besides, there are

some findings of the current research as;Social studies teachers lack many constructivist teaching skills necessary for them as a result of low professional standard of the vast majority of them.It's of great importance to determine the constructivist teaching skills necessary for qualifying individuals to continue learning and professional development as well as devising programs through which this qualification can be achieved. Devising a checklist of constructivist teaching skills necessary for social studies teachers' qualification to achieve effective self- professional development.

Self-learning is one of the successful means necessary for social studies teachers' professional development

- **المقدمة والإحساس بالمشكلة** :

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين تطورات متسارعة، انعكست على منظومة التربية من حيث دورها وفلسفتها وسياستها ومناهجها وأساليبها، مما دفع المهتمون في مجال التربية إلى السعي لتجديد النظام التربوي وتطويره لمواكبة المستجدات والتطورات الحديثة والتعايش معها واستثمارها. وقد ركز التطوير التربوي على المناهج؛ لأنها تعتبر ركيزة العملية التربوية والوسيلة الفاعلة لتحقيق أهداف التربية التي ترمي إلى إعداد أفراد قادرين على التكيف مع هذه التغيرات والتطورات المستجدة، وذلك عن طريق معرفتهم للوسائل والطرق التي تسمح لهم بالتعلم الذاتي وتزودهم بمعارف تساعدهم في حل ما يعترضهم من مشكلات (الحيلة، ١٩٩٩، ١٩).

وقد تم التركيز في تطوير المناهج على عناصرها الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والطرائق والأنشطة، والتقويم، إلا أن الاهتمام انصب بشكل كبير على طرائق التدريس التي تتصل بالموقف التعليمي -التعلمي، والتي تعد وسيلة التفاعل والتواصل مع المتعلم. ويتم من خلالها تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي يحددها محتوى المنهج وتتفق مع أهدافه.

ولكي تحقق التربية غايتها لابد ألا تعتمد فقط على توفير الأجهزة والمستحدثات التربوية بل لابد أن تهتم أيضا بإعداد المعلم المؤهل القادر مهنيا وأكاديميا وشخصيا على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وكيفية اختيارها وفق الأهداف التعليمية، وكيفية بناء المواقف التعليمية بما يتماشى مع الأهداف التعليمية من ناحية وبما يتوافق مع تلاميذه وقدراتهم واستعداداتهم من ناحية أخرى.

وانطلاقا من الدور المحوري للمعلم في العملية في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية . كموجه وميسر لعملية تعلم المتعلمين، وتدريبهم على كيفية الحصول على المعرفة وبنائها ومعالجتها، فإن ذلك يتطلب الاهتمام بإعداد المعلم وتزويده بشكل مستمر بكل ما هو جديد وحديث في مجال تخصصه من النواحي الأكاديمية والمهنية والشخصية؛ لمساعدته على

امتلاك الجدرات المختلفة والتي تجعل دوره يتعدى كونه ناقلا للمعلومة إلى منظم للبيئة التعليمية ومحفزا لدافعية طلابه، بل وموجها ومطورا وقائدا للنشاطات والمناقشات المختلفة(عبد الرحمن صالح، ٢٠٠٣)؛ لذلك فالمعلم في حاجة للتدريب المستمر على المستجدات التربوية الحديثة ومنها التعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، والتعلم الذاتي، حيث تساعد تلك المستحدثات على إحداث تنمية مهنية مستدامة للمعلم.

وقد أكدت كثير من الدراسات والبحوث إلى افتقار كثير من البرامج المقدمة للمعلم للتنمية المهنية إلى تدريب المعلمين على المستجدات التربوية، واستخدامها للأساليب التقليدية، مما يؤثر سلبيا على تعاملاتهم مع المتعلمين ويؤثر على تنمية هؤلاء المتعلمين.

ومن الأساليب الحديثة التي تستخدم في التنمية المهنية للمعلم أسلوب التعلم الذاتي حيث أكد كل من: إدريس سلطان (٢٠١٠)، ومحمد خميس(٢٠٠٩)، أن أسلوب التعلم الذاتي من أهم أساليب التعلم باعتباره وسيلة تعلم مستمرة تلازم المتعلم طيلة حياته (التعلم مدى الحياة)، كما أكدا على ضرورة تدريب المعلم وتنمية مهاراته باستخدام المستحدثات التكنولوجية، التي تساعدهم في الاعتماد على أنفسهم، وتجعلهم قادرين على اتخاذ القرار وتحمل المسئولية، ويتعرفون من خلالها على كل ما هو جديد في ضوء تدفق المعرفة الذي يتزايد يوما بعد يوم.

وقد ظهرت نظريات حديثة تدعم وتحدد دور المعلم في تعليم تلاميذه كيف يتعلمون، باعتباره ميسرا لعملية التعلم وليس ناقلا للمعرفة فقط، ولكي يتحقق ذلك لابد من إعداده وتنميته؛ ليمتلك المهارات الأكاديمية والمهنية والشخصية، ويتمكن من استخدام وتوظيف الاستراتيجيات الحديثة بما يؤهله لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

وفى سبيل البحث عن أساليب ومداخل حديثة لتنمية وتطوير أداء المعلم؛ والتي يمكن من خلالها بناء معارفه ومهاراته تبرز النظرية البنائية باعتبارها من النظريات المهمة التي أحدثت ثورة عميقة في مجال الأدبيات التربوية والأساليب والطرق التطبيقية في البيئة التعليمية، حيث تتماشي مع ما لدى المعلم من معلومات وتبنى الخبرات التعليمية وفق خبرات المتعلمين. كما تقوم هذه النظرية على الاهتمام بالعوامل الداخلية التي تؤثر في التعليم والبنية المعرفية داخل عقل المتعلم واعتماده على معالجة المعلومات وربط المعرفة الحديثة بالقديمة. كما تقوم البنائية المعرفية على وجود معرفة مسبقة تُبنى على أساسها المعرفة الجديدة لتصبح المعرفة ذات معنى، وبالنظر إلى رأي النظرية البنائية في الجوانب المختلفة للعملية التربوية فإننا نجد أن التعلم ضمن هذه النظرية يعد عملية بناء مستمرة ونشطة وغرضية (حسن زيتون وكمال زيتون، ١٩٩٢، ٢٠٠٢) و(Von Glaserfeld, 1988 Cobern,1995).

لذلك فإن البنائية ليست فقط طريقة في التدريس، وإنما هي ثقافة تربوية كاملة مبنية على الاعتقاد بأن المتعلمين يبنون المعرفة ويفسرونها كل

بطريقته الخاصة من خلال التفاعل مع الظواهر المختلفة ومع الآخرين من حولهم (خليل الخليلي، (١٩٩٦)، (١٩٩٨))، و(Windschitl, 1999, p754).

فمن خلال النظرية البنائية يتم توظيف المعارف في حل المشكلات، وتنمى المهارات المختلفة للمتعلمين (Pegga , 2009). كما تنمي القدرة على اتخاذ القرارات الواعية المتوازنة حول تأثير العلم على الحياة، وكيفية توظيف المعارف في حل المشكلات لكل من المعلم والمتعلم.(Pegga, 2009) .

وقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية توظيف النظرية البنائية في التدريس، وأهمية تطبيق واستخدام أسس ومبادئ تلك النظرية المعرفية في المواقف التدريسية، وما يترتب على ذلك من أن يكون معلم فعالا في الموقف التعليمي، والاهتمام بالطبيعة الاستقصائية لكل من المعلم والمتعلم، وما تتطلبه المرحلة القادمة من أساليب واستراتيجيات حديثة في التفكير، ومن أهم هذه الدراسات:

دراسة JOHN (JOHN, 201) والتي استهدفت معرفة فعالية استخدام النظرية البنائية المعرفية وتطبيقها في التدريس في ولاية كنتاكي الأمريكية وتوصلت إلى حدوث تقدم ملحوظ في مستوى المتعلمين من خلال التدريس لهم بالنموذج البنائي، وأوصت بتوظيفه في تدريس باقي المواد الدراسية.

دراسة (DAWN، 2011) والتي استهدفت تعرف أثر استخدام النموذج البنائي في التدريس على معرفة التلاميذ المفاهيم الجديدة ومدى قدرتهم على بناء مفاهيم جديدة في سياق المعرفة القديمة في أذهانهم، وتوصلت إلى فاعلية التدريس القائم على النموذج البنائي في فهم المتعلمين للعديد من المفاهيم المتضمنة في المقرر الدراسية.

دراسة (Campbell2011,) والتي توصلت إلي فاعلية استخدام النماذج البنائية في التدريس وخاصة في المراحل التعليمية الأولي، وأوصت باستخدامها في تدريس المواد الدراسية المختلفة.

ودراسة,ALESJA(2011) والتي استهدفت إجراء مقارنة تدريسية بين بعض المعلمين بالمملكة المتحدة لمعرفة من هو المعلم الفعال وقد توصل البحث إلي أن أفضل المعلمين هم الذين يستخدمون أساليب البنائية المعرفية في تدريسهم ، وأن ذلك ينعكس بالإيجاب على تلاميذهم.

دراسة ()BEN2010,والتي طرحت عدة أسئلة حول جدوى استخدام البنائية في التدريس داخل الفصل الدراسي، وتوصلت إلي أن استخدام وتوظيف النظرية البنائية في التدريس داخل الفصل الدراسي قد تعطى نتائج إيجابية مرغوبة في جميع المستويات.

وقد أشارت عديد من الدراسات لأهمية النموذج البنائي في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات التعلم للمعلم، مما ينعكس على متعلميه، ومن تلك الدراسات: دراسة (الجبور، ٢٠١٤)، ودراسة (الدلولي، ٢٠١٣) ودراسة (بكر سيد،

٢٠٠٩) ودراسة (الدقس، ٢٠٠٧)، ودراسة (شاهين، ٢٠٠٩)، ودراسة (Odom & Kelly, 2001).

ويتمثل دور المعلم البنائي في إنتاج متعلمين مستقلين بدلا من نقل المعرفة، أما تدريسه فيقوم على تصميم المهمات التعلمية وحل المشكلات وتنفيذ المشروعات، وإتاحة الفرصة للطلبة للحوار معه ومع بعضهم، كما أنه يوظف عددا كبيرا من الاستراتيجيات التي تدعم الفهم الفردي للطلبة عندما ينخرطون في حل المشكلات.

ومن خلال نتائج الدراسات والبحوث السابقة تتضح أهمية توظيف النظرية البنائية متمثلة في نماذجها التدريسية في تدريس مختلف المواد الدراسية، والتي يمكن أن تؤدي إلى زيادة تحصيل المتعلمين وتحسين مهاراتهم العلمية.

وتتعدد الاستراتيجيات والنماذج الحديثة المرتبطة بالبنائية ومنها استراتيجيتي:(4EX2)، و(E7) وسوف يستفيد البحث الحالي من هذين النموذجين السابقين في اقتراح نموذج جديد لما يتميزا به من أنهما يمثلان مستخلصا لما انتهت إليه معظم النماذج البنائية، حيث أكدت العديدة من الدراسات على أهمية استخدام تلك النماذج لتنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين والمعلمين، إلا أن معظم نتائج تلك الدراسات أشارت إلى أن الاهتمام بتطبيق تلك الاستراتيجيات كان يركز على المتعلمين، دون الاهتمام بإكساب المعلم مهارات التدريس البنائي اللازمة للتطبيق في الصف وما ينعكس على نمو فعالية المعلم الذاتية وثقته بنفسه عند استخدام تلك المداخل الحديثة، وهو الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف والغايات التعليمية، ويتفق ذلك مع نتائج دراسات كل من: ودراسة بيانكا (٢٠١٠)، ودراسة ساندهايا (٢٠٠٩).

وقد تنامي الاهتمام في الفترة الأخيرة بإدراك المعرفة الناتجة عن المشاركة في التعليم، وكذلك بنمو الاتجاهات والمعتقدات مثل الفاعلية الذاتية والتي تساعد على التنظيم الذاتي والتحكم في عمليات التعلم Stenberg 1998, 1290، والفاعلية الذاتية هي اعتقاد الشخص في قدرته على النجاح في حالة معينة، ويصف باندورا هذه المعتقدات في كيف يفكر ويتصرف ويشعر الفرد Banadura, (1995) وتتحكم الفعالية الذاتية بشكل كبير في سلوكيات الأفراد "فالذين يتمتعون بفعالية ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة، على عكس من يتصفون بفعالية ذات منخفضة، فإنهم ينظرون إلى أنفسهم في الأساس باعتبارهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه، لذلك فالفعالية الذاتية تُعد منبئ للسلوك" .

وقد تناولت دراسات عديدة أهمية الفاعلية الذاتية للمعلمين:

فقد أكد أحمد العلوان ورندة المحاسنة (٢٠١١) على أن الفعالية الذاتية للمعلم تتضمن فعالية الذات الأكاديمية، وتتضمن إدراكات المعلم للخصائص الأكاديمية، وفعالية الذات الاجتماعية، وفعالية الذات المهنية.

ويوضح (محمود إبراهيم، (٢٠٠٦) أن أبعاد الفعالية الذاتية هي: إدارة الصف، وإدارة المتعلم، والتدريس الصفي، والنمو المهني).

واتفقت دراسة كل من: (Zimmeman and Cleary, 2006) و، (Schunk and Meece 2006) في أن الفاعلية الذاتية تدفع الأفراد لبذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم؛ بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بالفاعلية الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم.

أوضح جاسم (٢٠٠٠) أن المعلمين ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يتميزون عن أقرانهم ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة بعدة خصائص منها وجود حس متزايد للإنجاز الشخصي والاعتقاد بأن أعمالهم مع التلاميذ مهمة وذات معنى، والمثابرة، والتركيز على الأهداف التدريسية المعنية بمهارات التفكير العليا، واستخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم والانفتاح على الأفكار الجديدة، ووجود التزام وحماسة مرتفعة نحو التدريس، والتعامل الوجداني مع المشكلات الصفية التي تظهر. كما أوضح أن أبعاد الفاعلية الذاتية للمعلم هي: الفاعلية في الاستراتيجية التدريسية وفي إدارة الصف، وفي مشاركة التلميذ.

وأثبتت دراسة (يى2000 ,ye) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية للمعلمين وتحصيل تلاميذهم.

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول إن الفاعلية الذاتية تمثل العامل الرئيس في نجاح المعلم في عمله على المستويات: المهنية والأكاديمية والشخصية، فالمعلم إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد، والمثابرة اللازمة لإتقان العمل، ومن ثم فان عدم إلمام المعلم بالأساليب والمداخل الحديثة لتنمية وتطوير أداءه قد يشعره بكفاءة ذاتية منخفضة مما يؤثر بالسلب على كفاءته الشخصية والأكاديمية والمهنية، وينعكس ذلك بالسلب على متعلميه.

هذا ويلاحظ أن الممارسات الصفية لكثير من معلمي الدراسات الاجتماعية تتركز حول الجانب المعرفي التلقيني دون الجوانب الأخرى والخاصة بمهارات التدريس البنائي، وعدم مع نقص الاهتمام بتأكيد طرق التعلم وأساليبه الحديثة على الرغم من أهميتها في مراحل التعليم كافة، بالإضافة إلى أن كثيرا من معلمي الدراسات الاجتماعية يعتمدون إلى حد كبير على النماذج والاستراتيجيات التقليدية في التعليم دون الحديثة، لذا فالنموذج التعليمي السائد قد أخفق في كثير من جوانبه في حل عديد من مشكلات تدريس المادة.

وللتأكد من ذلك قامت الباحثتان بدراسة استطلاعية من خلال استبانة تم تطبقها على عينة عشوائية من معلمي وموجهي مادة الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي وقد شملت العينة (٩ معلمين، ٣ موجهين)؛ وذلك بهدف تعرف مدى استخدام المعلم للاستراتيجيات والمداخل الحديثة والتي تعتمد على الاستفادة من مهارات التدريس البنائي، وقد أجمع السادة موجهي ومعلمي الدراسات الاجتماعية على عدم استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة بنسبة ١٠٠٪، مما يترتب عليه ظهور مشكلات تتعلق بنفور كثير من التلاميذ من المادة كونها مادة جافة قائمة على المعلومات واستظهارها. (ملحق١) وتتفق نتائج تلك الاستبانة مع دراسة كل من: (الدهمش، ٢٠٠٢) و(تمام& طه، ٢٠١٣) ومن خلال عمل الباحثتين في مجال التدريس، والإشراف على معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي، لمدة تمتد لأكثر من عشر

سنوات أن هؤلاء المعلمين لا يستخدمون الاستراتيجيات والمداخل الحديثة في التدريس، كما أنهم ليس لديهم مهارات التدريس البنائي، مما أثر على تنمية الفعالية الذاتية لديهم وثقتهم بأنفسهم.

لذا يعد البحث الحالي إحدى المحاولات لتنمية المهارات التدريسية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وتطبيقها في مواقف حياتية مختلفة بما يمكنهم من تنمية القدرة على اتخاذ قرارات شخصية واجتماعية واكسابهم الثقة بالنفس لتحقيق الفعالية الذاتية لديهم، ومن ثم مساعدة تلاميذهم على التمكن من المهارات والمفاهيم وبما يحقق أهداف المادة.

- **مشكلة البحث** :

تأسيسا على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث الحالي في:
ضعف استخدام وتوظيف كثير من معلمي الدراسات الاجتماعية للمداخل والاستراتيجيات الحديثة ومنها الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية، كما أن كثيرا منهم ليس لديه مهارات التدريس البنائي؛ مما أثر سلبا على نمو الفعالية الذاتية لديهم، وعلى ثقتهم بأنفسهم.

وفي ضوء ذلك فإن البحث الحالي يجيب عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التدريس البنائي والفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السابق، الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المهارات التدريسية البنائية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟
- ما المتوافر من تلك المهارات لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟
- ما الفاعلية الذاتية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟
- ما المتوافر من أبعاد الفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟
- ما مكونات الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات التدريسية البنائية لمعلم الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟
- ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية الفاعلية الذاتية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي لتعرف:

- المهارات التدريسية البنائية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.
- الفاعلية الذاتية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.
- فاعلية الاستراتيجية المقترحة على تنمية المهارات التدريسية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.

- فاعلية الاستراتيجية المقترحة على الفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.

- **أهمية البحث** :

من المأمول أن يكتسب البحث الحالي أهميته من خلال:

- إسهامه في تزويد المعلمين في جميع المراحل باستراتيجية تدريسية غير تقليدية تساعد في زيادة اكتساب المتعلمين للموضوعات الدراسية وتنمية الاتجاهات والميول وحبِ الاستطلاع العلمي لديهم لمادة الدراسات الاجتماعية.
- يُعد البحث امتداداً للدراسات التي طبقت استراتيجية دورة التعلم في اختصاصات مختلفة مما يتيح إثراءً جديداً للمعرفة في هذا المجال.
- يُعد ذو أهمية للمؤسسات التربوية لما قد يضيفه حول نماذج التدريس البنائية، إذ تسهم نتائج هذه البحث في تسليط الأضواء على مدى فعالية هذه الاستراتيجيات في تدريس الدراسات الاجتماعية، وأن ذلك يمكن أن يفتح مجالا لدراسات أخرى تهدف لتطوير نماذج تدريسية مختلفة بهدف المساعدة في تحسين العملية التعليمية -التعليمة.
- يُعد استجابة موضوعية لما ينادى به المربون والمتخصصون في استراتيجيات التدريس بضرورة تقديم المادة الدراسية بطرائق ومداخل جديدة تؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ويكون للتلميذ دور ايجابي في هذه العملية.
- قد يُسهم هذا البحث في تطوير أداة لتقويم ممارسات التدريس البنائي teaching practices constructivist وهو ما يزود القائمين على عملية تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والمعلمين بمعيار يمكنهم من خلاله تقويم أدائهم في ضوء النظرية البنائية.
- تزداد أهمية البحث الحالي من خلال عينة البحث التي تتمثل في معلمي الدراسات الاجتماعية وأثر ممارستهم التدريسية البنائية في تنمية الفعالية الذاتية لديهم.

- **حدود البحث**:

سوف يقتصر البحث على الحدود التالية:

- حدود بشرية: عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي ممن يدرسون بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤ -٢٠١٥.
- حدود موضوعية: الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التدريس البنائية، والفعالية الذاتية لدى عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي بمحافظة القاهرة.

- **أدوات البحث والمواد التعليمية**:

استخدم البحث الحالي الأدوات والمواد التعليمية الآتية:

- دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من معلمي وموجهي مادة الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الاساسي لتعرف مدي تطبيق الاستراتيجيات والمداخل الحديثة في التدريس.

- قائمة بالمهارات التدريسية البنائية.
- قائمة بالفاعلية الذاتية اللازمة لمعلمي.
- اختبار أداء مكتوب للمهارات التدريسية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.
- بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي وفق المهارات التدريسية البنائية.
- مقياس الفعالية الذاتية لقياس الفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.
- الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية.

- **فروض البحث**:

تتحدد فروض البحث الحالي في الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مقياس الفاعلية الذاتية لصالح التطبيق البعدي.
- للاستراتيجية المقترحة فاعلية في التطبيق البعدي لأدوات البحث.

- **مصطلحات البحث**:

يتبنى البحث الحالي المصطلحات الإجرائية التالية:

- **مهارات التدريس البنائي**: Constructivist teaching practices

وتعنى الأداءات التدريسية التي يمارسها المعلم والقائمة على النظرية البنائية، وتتمثل في البحث الحالي في الممارسات التدريسية المحددة في قائمة مهارات التدريس البنائي المعدة من قبل الباحثتين، (ملحق ٢).

- **الفاعلية الذاتية**:

اعتقاد الشخص في قدرته على النجاح في موقف معين، وهذا الاعتقاد يحدد كيف يفكر ويتصرف ويشعر، أي أنه الاعتقاد في قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة حالات مستقبلية (Banadura, 1995)، Banadura, (1994، وتتمثل الفعالية الذاتية في البحث الحالي بالفاعلية الذاتية المحددة في قائمة الفاعلية الذاتية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي المعدة من قبل الباحثتين(ملحق ٣).

- **الاستراتيجية المقترحة**:

تقوم النظرية المقترحة على النظرية البنائية مستفيدة من النموذجين:(4EX2)، و(E7) في اقتراح نموذج جديد لما يتميزا بهما من أنهما يمثلان مستخلصا لما انتهت إليه معظم النماذج البنائية (ملحق ٧).

• **دورة التعلم المعدلة** (E'S7):

استراتيجية تدريسية تعمل على تفعيل المعرفة السابقة عند الطالب في تكوين واكتشاف المعرفة العلمية الجديدة وهي تتكون من سبع مراحل: الإثارة والاستكشاف والتفسير والتوسيع والتمديد وتبادل المعلومات والتقويم.

• **نموذج** 4EX2:

وهو نموذج يربط بين فهم مفاهيم المحتوى وخبرات التعلم فهو يُكامل بين ما نعرفه ونفهمه عن التعليم والتعلم، ويتكون من تفاعل وتكامل ثلاثة مكونات تتمثل في: التفكير وراء المعرفي، ونماذج التدريس الاستقصائي والتقييمي التكويني.

• **إجراءات البحث**:

◄◄ للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي ينص على:

ما المهارات التدريسية البنائية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟ فقد تم إتباع الآتي:

- ✓ إعداد الإطار النظري والمفاهيمي والدراسات السابقة ذات الصلة بالمهارات التدريسية اللازمة له.
- ✓ إعداد استبانة لاستطلاع رأى الخبراء في قائمة المهارات التدريسية البنائية المستخلصة من الإطار النظري والدراسات السابقة.

◄◄ وللإجابة عن السؤال البحثي الثاني والذي ينص على.

ما المتوافر من تلك المهارات لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟ فقد تم إتباع الآتي:

- ✓ إعداد بطاقة ملاحظة قائمة على المهارات التدريسية البنائية وإجراء الصدق والثبات عليها.
- ✓ تطبيق اختبار التحصيل المعرفي قبلياً مع مجموعة البحث لتعرف المعلومات والمعرفة الخاصة بالمهارات التدريسية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لديهم.
- ✓ تطبيق بطاقة ملاحظة على عينة البحث تطبيقا قبلياً لتعرف مدى توفر المهارات التدريسية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

◄◄ وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع اللذان ينصان على:

ما الفاعلية الذاتية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟

ما المتوافر من أبعاد الفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟

فقد تم إتباع الاتي:

- ✓ الاستفادة من الإطار النظري والمفاهيمي والدراسات السابقة ذات الصلة.
- ✓ إعداد مقياس للفعالية الذاتية اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية وإجراء الصدق والثبات عليه.
- ✓ تطبيق هذا المقياس على عينة البحث تطبيقاً قبلياً لتعرف مدى توفر أبعاد الفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.

◄◄ وللإجابة عن السؤال البحثي الخامس والذي ينص علي:

ما مكونات الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية؟

- ✓ فقد تم إعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية بدءاً من الأسس ثم الأهداف وانتهاءً بالتقويم.

◄◄ وللإجابة عن السؤال البحثي السادس والذي ينص علي:
ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات التدريسية البنائية لمعلم الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟

- ✓ فقد تم بناء الاستراتيجية التدريسية البنائية المقترحة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي وتحكيمها من قبل الأساتذة المحكمين.

◄◄ وللإجابة عن السؤال البحثي السابع والذي ينص علي:
ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية الفاعلية الذاتية البنائية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي؟ فقد تم إتباع الآتي:

- ✓ تطبيق المواد التعليمية (الموديولات التعليمية) مع عقد جلسات استرشاديه إشرافيه توجيهية للمعلمين (مجموعة البحث).
- ✓ إجراء التطبيق البعدي على مجموعة البحث ويشمل الاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الفعالية الذاتية.
- ✓ التحليل الإحصائي للنتائج ومقارنة أداء مجموعة البحث.
- ✓ عرض التوصيات والمقترحات.

• **المحور الأول**: **الإطار النظري**:

◄◄ المهارات التدريسية البنائية.
◄◄ استراتيجيات ونماذج التدريس البنائي وعرض نموذجي (4EX2 ، E'S7).
◄◄ التدريس القائم على الاستقصاء كمكون أساسي من الاستراتيجية المقترحة.
◄◄ الفاعلية الذاتية.

• **تمهيد**:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تطورات متسارعة انعكست على منظومة التربية من حيث دورها وفلسفتها ومناهجها وأساليبها، (أل زويد، ٢٠٠٤، ٢)، لذا فقد اهتم علماء التربية بطرح أساليب وتقنيات تعليمية متنوعة تجعل من المتعلم مفكرا ناقدا لا مجرد ناقل للحقائق والمعلومات، لذا فقد أكدوا علي ضرورة استخدام استراتيجيات ومداخل تعليمية حديثة تلبي حاجات المتعلمين، وتيسر خبرات المعلم الفعّال، وتقوم على إشراك المتعلمين في حل المشكلات والتفكير العلمي والناقد والإبداعي، والاستخدام الفعّال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين (عبد الرزاق سويلم، ٢٠٠٨، ٣٥).

وتعد أساسيات المعرفة إحدى الحلول الفعالة لمواجهة تحديات العصر، ذلك أن فهم أساسيات العلم يعتمد على المفاهيم التي تشكل هذه المعرفة (البلبيسي ، ٢٠٠٦، ٣). لذا فنجاح المتعلمين في القرن الحادي والعشرين مرهون بمخزونهم المعرفي الشامل المتدفق مع حسن توظيفهم وتطبيقهم لها في حل المشكلات حين حدوثها(Martin,2002)، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال معلم مؤهل تأهيلا أكاديميا وتربويا وفق النظريات والاتجاهات الحديثة في المجالات التربوية.

والمتأمل في واقع تعليم الدراسات الاجتماعية اليوم يجد أنه واقع غير مرض، فهناك انتقادات توجه إلى تدريس الدراسات الاجتماعية من أهمها التركيز على المعلومات كهدف أساس من خلال استخدام الطرائق والاستراتيجيات التقليديةٍ في التدريس، كما أن رسالة المعلم ترتكز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدلا من التركيز على توليدها وتوظيفها، حيث تتركز الممارسات الصفية لمعلمي الدراسات الاجتماعية إلى حد كبير حول الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى وأهمها تكوين المهارات، والاتجاهات والقيم، وعدم الاهتمام بتأكيد طرق العلم وأساليبه على الرغم من أهميتها في مراحل التعليم كافة مما ترتب علي ذلك إخفاق النموذج التقليدي في حل كثير من مشكلات تدريس المادة، وفي تطويرها (تمام& طه، ٢٠١٣).

ومن هنا تأتي أهمية الاستعانة بالنظريات التربوية الحديثة والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمستحدثات التكنولوجية النظرية البنائية التي ترتكز على الدور الإيجابي الفعال للمتعلم أثناء عملية التعلم لإعداد أفراد قادرين على التدقيق والنقد والتحليل فيما يقدم لهم وإضافة الجديد له، وليس الأفراد القادرين فقط على أن يعيدوا ما توصلت إليه الأجيال السابقة.

ويعد المدخل البنائي في التدريس والتعلم من المداخل التي تنقل المتعلمين بعيدا من عن الاستظهار الأصم للحقائق إلى ما وراء الإدراك والتقويم الذاتي، ويتطلب ذلك امتلاك المعلم للجدارات وللمهارات التدريسية البنائية، وما يترتب على ذلك من تحقيق الفاعلية الذاتية للمعلم.

- ١- **المهارات التدريسية البنائية**: Constructivism Teaching Practices

يهدف تدريس الدراسات الاجتماعية القائم على البنائية مساعدة المتعلمين لفهم كيف؟ ولماذا؟ يمكن أن تفسر وتتبنى بعض المعلومات بصورة أكثر صحة، وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص التي تشجع المتعلمين على بناء المعلومات الصحيحة، وإعادة ترتيب بعض الأفكار مع بعضها البعض، وهكذا فإن المعلومات الجديدة تستخدم لتصحيح المعلومات السابقة، ويتفق ذلك مع فكرة أن المتعلم يجب أن يكون صانعا لهذه المعلومات، ويتحقق ذلك عندما يصبح كل من المعلم والمتعلم واع ومدرك للمعلومات السابقة ويشتركان معا في الأنشطة التي تتحدى معلوماتهم السابقة وتمكنهم من بناء فهم جديد).

ويحدد (Bjorkqvist,1998) مهارات التدريس البنائي الخاصة بالمعلم، حيث يجب عليه أن:

- يقدم الخبرات التي يستطيع المتعلم من خلالها بناء مخزون للتصورات العقلية ويعتمد عليها في بناء الأفكار.
- يقوم الأفكار التي بناها المتعلمون عن طريق ملاحظة نشاطهم والاستماع إلى تفسيراتهم.
- يشجع المتعلمين على دعم أفكارهم بالمبررات والبراهين المناسبة.
- يعمل على بناء ثقافة صفية تساعد في تغيير الأفكار.
- يهتم بتعارض المتعلمين واختلافهم.

- يسهل عملية تنظيم وإعادة تنظيم مجموعات المتعلمين بما يسمح لهم بالمشاركة المناسبة.
- يشجع الجهود بين المتعلِم – المتعلم، والمتعلم – المعلم.
- يقدم للمتعلمين فرصاً متعددة للحديث عن أفكارهم.
- يجعل النقاش مفتوحا ويعزز الأفكار.
- يبحث عن الفرص لتحقيق التعميم والاتساع.

وقد تناولت العديد من الكتابات مهارات التدريس البنائي ومواصفات المعلم البنائي:

فقد أوضح (Yager.1997) في نموذجه، بعض التوجيهات الخاصة بممارسات التدريس البنائي منها:

- استخدم أسئلة المعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس.
- تقبل وشجع المتعلمين على استهلال الأفكار.
- شجع المتعلمين على القيادة والتعلم التعاوني.
- استخدم تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس.
- شجع استخدام مصادر بديلة للمعلومات.
- استخدم الأسئلة مفتوحة النهاية.
- شجع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات.
- شجع المتعلمين على اختبار أفكارهم.
- ابحث عن أفكار المتعلمين قبل تقديم الأفكار لهم.
- شجع المتعلمين على تحدي بعضهم البعض في المفاهيم والأفكار.
- استخدم استراتيجيات التعلم التعاوني.
- وفر الوقت الكافي لتحليل أفكار المتعلمين.
- شجع المتعلمين على التحليل الذاتي، وجمع الأحداث الحقيقية لدعم أفكارهم وإعادة صياغة أفكارهم في ضوء أحداث وخبرات جديدة.

كما أوضح (Brooks and Brooks] ,1999) أن المعلم البنائي يجب أن يمتلك مهارات تدريسية منها:

- يشجع ويقبل استقلالية المتعلمين ومبادراتهم من خلال (صياغتهم للأسئلة والقضايا الخلافية، والبحث في الإجابات وتحليلها، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على إثارة المشكلات وجمع المعلومات).
- يستخدم البيانات الخام والمصادر الأولية والأدوات أثناء المعالجة والتفاعل من خلال:(عرضه لمشكلات حقيقية، وعرضه لمواقف معتادة وغير معتادة، وحثه المتعلمين على إيجاد الفروق بين هذه المواقف).
- يصوغ المهام حول مصطلحات ونشاطات معرفية كالتحليل والتفسير والتنبؤ والتصنيف والتركيب
- يسمح لإجابات المتعلمين بقيادة الدرس ويغير ويبدل في استراتيجيات التدريس والمحتوى.
- يبحث في مدى إدراك المتعلمين للمفاهيم من خلال:(امتناعه عن التوضيح المسبق للأفكار والمفاهيم، وتشجيع المتعلمين على تطوير أفكارهم).

- يشجع المتعلمين على الاشتراك في الحوار معه ومع بعضهم البعض.
- يساعد المتعلمين على البحث والاستقصاء من خلال طرح أسئلة تفكيرية وأسئلة مفتوحة النهاية وتشجيعهم على طرح الأسئلة.
- يطلب من المتعلمين توضيح استجاباتهم الأولية وتفصيلها.
- يشغل المتعلمين بخبرات قد تولد تناقضا مع افتراضاتهم الأولية ويشجعهم على المناقشة من خلال (طرح أسئلة تتحدى تفكير المتعلم، واستخدام المعلومات الخاصة بالتصورات الحالية للمتعلم لمساعدته على فهم الأفكار المتناقضة، وتوجيه المناقشة باستخدام الأسئلة المتتابعة).
- يسمح بوقت للانتظار بعد طرحه للأسئلة.
- يتيح الوقت الكافي للمتعلمين لبناء العلاقات وإنشاء التشبيهات بحيث (يقدّم أنشطة تساعد على بناء العلاقات، ويجهز المواد والأدوات التي تساعد المتعلمين على بناء العلاقات، ويشجع استخدام التشبيهات).
- ينمي لدى المتعلمين حب الاستطلاع من خلال الاستخدام المتكرر لنموذج دائرة التعلم بحيث (يقدم أنشطة مفتوحة تساعد المتعلمين على طرح الأسئلة والافتراضات، ويقدم دروسا تركز على أسئلة المتعلمين وترتبط بالمفردات الجديدة، ويساعد المتعلمين على صياغة خبراتهم المعملية، ويقدم مشكلات جديدة تثير لدى المتعلمين نظرة جديدة للمفاهيم التي تعلموها).

ويقترح (1999,Greer et al,) بعض المهارات التدريسية البنائية التي تركز على:

- تقديم خبرات التعلم التي ترتبط بالمعرفة السابقة للمتعلمين وتثير التفكير التأملي والارتباطي وتساعد على تطوير الأفكار الكبرى.
- إيجاد الفرص التي تظهر عدم الاتزان المعرفي والمفاهيم الخاطئة والأخطاء التي تضطر المتعلم للشك في المعنى.
- إيجاد فرص التفاعل اللفظي بين المتعلمين بعضهم البعض تحقيقاً للفهم، وتمكين المتعلمين من تطوير ودعم وجهات نظرهم الخاصة.
- استخدام التقويم لتوجيه فرص التعلم متضمنا ذلك التقويم الذاتي والجمعي.

ويمكن تلخيص المهارات والمبادئ الأساسية لتصميم التدريس وفق البنائية فيما يلي: (الناقة، ٢٠٠٩)

- قدم صورا متعددة للواقع.
- وضح الطبيعة المعقدة للعالم الحقيقي.
- ركز على بناء المعرفة وليس على إنتاجها.
- قدم مهاما حقيقية.
- جهز بيئة للتعلم قائمة على العالم الحقيقي وليس على التتابع التدريسي المقرر سلفا.
- شجع الممارسات التأملية.
- مكن من البناء المعرفي المعتمد على المحتوى والسياق.
- شجع بناء المعرفة التعاوني من خلال التفاوض الاجتماعي.

ويوضح (زيتون،٢٠٠٠) و(زيتون وزيتون،٢٠٠٢) أن النموذج البنائي يختلف عن غيره من النماذج في أنه يتطلب مهارات خاصة بـ:

- استراتيجيات التدريس: ففي النموذج البنائي يواجه المتعلمون بموقف مشكل حقيقي يحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث والتنقيب ومن خلال عملية التفاوض الاجتماعي، أما في النموذج الموضوعي فتعتمد استراتيجيات التدريس على استراتيجياتٍ التعليم الفردي.
- المتعلم: يمارس المتعلم وفقاً للنموذج البنائي دور المكتشف من خلال ممارسته للتفكير العلمي وهو باحث عن المعنى وبان لمعرفته مشارك في مسئولية إدارة التعلم وتقويمه، أما بالنسبة للنموذج الموضوعي فإن المتعلم إيجابي في تحصيل المحتوى كما أنه المسئول الأساسي عن عملية إدارة التعليم والتقويم الذاتي لتعلمه.
- المعلم: يعتبر المعلم وفقاً للنموذج البنائي منظماً لبيئة التعلم، ومصدراً احتياطياً للمعلومات، ونموذجا يكتسب منه المتعلمون الخبرة، وموفرا لأدوات التعلم ومشاركا في عملية إدارة التعلم وتقويمه، أما في النموذج الموضوعي فالمعلم مراقب أو متابع لعملية التعلم الفردي.

- **٢-استراتيجيات ونماذج التدريس البنائي**:

لقد ظهرت حديثا العديد من المداخل والنماذج التدريبية التي تقوم على النظرية البنائية في التدريس، والتي اشتقت من النظرية البنائية واقترحت لتوظيف الفكر البنائي في التدريس منها: نموذج دورة التعلم، خرائط المفاهيم، ونموذج الشكل (v)، نموذج (E x2٤) ونموذج التحليل البنائي، والنموذج الواقعي، ونموذج بوسنر وزملائه، واستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، ونموذج التعلم البنائي، ونموذج التدريس المفصل واستراتيجيات التدريس القائمة على الفكر البنائي). (زيتون وزيتون،٢٠٠٢)

وقد اقترح البحث الحالي استراتيجية من خلال التفاعل بين نموذجين من النماذج القائمة على النظرية البنائية هما نموذجي (E'S7، 4EX2). وفيما يلي عرض تفصيلي لهذين النموذجين

- **النموذج الأول-دورة التعلم السباعية** (E'S7):

تمهيد: تعد دورة التعلم أحد النماذج التعليمية التي تجمع بين العمل اليدوي والاستقصاء في عملية التعلم. وقد أشار عدد من الباحثين منهم: لوسون (Lawson,1995,)، ولوسون وابرهام ورينر (Lawson, Abraham& Renner 1989,)، ورينر ومارك(Renner& Marek,1991) إلى أن دورة التعلم تعتبر طريقة لتخطيطِ الدروس، وللتعلم والتعليم، ولتطوير المنهاج. وقد حققت هذه الطريقة نجاحا في التدريس، ولعل ذلك يرجع إلى أن دورة التعلم تعتبر عملية استقصائية فيالتعلم والتعليم، كما تعد هذه الاستراتيجية منهاجا للتفكير والعملِ حيثٍ إنها تتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها الطلاب، كما أنها توفر مجالا ممتازا للتخطيط للتدريس الفعال للدروس.

وقد أكد عدد من البحوث على فاعلية دورة التعلم في تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والناقد، كما أنها سهلت فهم المفاهيم العلمية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة، وتحسين تحصيل الطلبة للمهارات العلمية (صادق،٢٠٠٣)، وفي هذا الصدد أشار الخليلي (١٩٩٨) إلى أن دورة التعلم تفيد في بث متعة الاكتشاف لدى الطلاب وبخاصة عندما يواجهون الظواهر المختلفة؛ فيلاحظون بدقة، ويتقصون الظاهرة، ويجرون البحوث، ويوسعون معارفهم وقدراتهم في صياغة الفرضيات أو القيام بالتنبؤات. وهذا الأمر يجعلنا مطالبين بالنظر بعين الاعتبار لإمكانات تلك الاستراتيجية والسعي لتوظيفها في الدروس.

- **المفهوم** :

عرفت دورة التعلم بأنها:

- نموذج بنائي تعليمي تعلمي يتكون من سبعة خطوات إجرائية يستخدمها المعلمين داخل غرفة الصف، بهدف أن يبني الطالب معرفته العلمية بنفسه من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى، (زيتون،٢٠٠٠)
- استراتيجية تدريسية تعمل على تفعيل المعرفة السابقة عند الطالب في تكوين واكتشاف المعرفة العلمية الجديدة وهي تتكون من سبع مراحل هي: الإثارة والاستكشاف والتفسير والتوسيع والتمديد وتبادل المعلومات والتقويم (Huang ,etal, 2008).
- نموذج تعليمي ذا تسلسل هرمي مطور من دورة التعلم (E'S7) يتمركز على اكتشاف المفاهيم ثم توسيعها ويساعد الطلاب على بناء المعرفة بصورة منتظمة فضلا على تنمية أساليب تفكير معينة (Kursat & Mehmets ,2008.50).
- نموذج تدريس شامل يمكن استخدامه في تقديم مواد المنهج، وهذا النموذج يقسم التعليم إلى ثلاثة أطوار هي: طور استكشاف المفهوم، وطور تقديم المفهوم، وطور تطبيق المفهوم "Abraham &Renner".
- نموذج بنائي يؤكد على فكرة حدوث التعلم من خلال ثلاثة أطوار ضرورية هي: طور الاستكشاف، وطور تقديم المفهوم، وطور تطبيق المفهوم"("Hemler&Eiking).

- **الأساس الفلسفي لدورة التعلم**:

تكونت دورة التعلم كطريقة تدريس في البداية من ثلاث مراحل هي: الاستكشاف، والتوصل إلى المفهوم، والتطبيق، ثم أدخل عليها كاربلس Karplus عام ١٩٧٤ بعض التعديلات وأصبحت دورة التعلم تتكون من أربع مراحل هي مرحلة (الاكتشاف، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسيع، ومرحلة التقويم) (زيتون،٢٠٠٠)، وطور فريق دراسة منهاج العلوم الحياتية الذي يرأسه بايبي Bybee عام 1993، نموذجا تدريسيًا بنائيًا أطلق عليه دورة التعلم خماسية المراحل 5E's وهي تتكون من مراحل (الانشغال Engagement ومرحلة الاستكشاف Exploration ومرحلة التفسير Explanation ومرحلة التوسيع Elaboration ومرحلة التقويم Evaluation) (الانشغال، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم) (Bybee, R.W.,et.2006 .209)، بحيث تراعي تصورات

التلاميذ الخاطئة للمفاهيم، وقد حقق هذا النموذج نجاحًا في التدريس،ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن دورة التعلم تعتبر عملية استقصائية في التعلم والتعليم ، كما تعد هذه الاستراتيجية منهاجًا للتفكير والعمل لأنها تتناسب مع الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ، لذا فقد أصبح تدريس المواد الدراسية في السنوات الأخيرة يعتمد بشكل كبير على طرق التعلم البنائية . ثم تطورت لدورة التعلم (E'S7) وهي: (الانشغال، الاستكشاف، التفسير، التوسيع، التمديد، التبادل، التقويم (Eisencraft، Arther،2003.57). و(منير موسى صادق ،٢٠٠٣).

- **خصائصها**

تتميز دورة التعلم بعدد من الخصائص التي تجعلها طريقة فعالة في تعليم وتعلم المفاهيم وتنمية بعض المهارات الخاصة بالتفكير، كما تحقق استراتيجية دورة التعلم أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية لأنها تعكس وتتضمن عمليات العلم ويمكن أن يكتسب المتعلم خلالها المفاهيم والمهارات والاتجاهات. وتتمثل هذه الخصائص في: (اللولو، الأغا، ٢٠٠٧: ٢٠٤ -٢٠٣) و(الناقة، ٢٠٠٩) يكون خلالها التعلم نشطا ويكون دور المتعلم إيجابيًا وتتوافر لديه الدافعية للتعلم مما يساعد في بقاء أثر التعلم، ويمكن مراعاة الفروق الفردية في استراتيجية دورة التعلم لاعتمادها على الخبرة الذاتية للمتعلمين وممارساتهم .

ويلاحظ أن جميع نماذج دورة التعلم تتكون من ثلاثة مراحل عامة Eisenkraft,(Secondary Science & Mathematics Education Department (Arthur,2003)، لكل منها أهداف محددة، حيث تهدف المرحلة الأولى إلى تنشيط المتعلم للبحث حول المفهوم المراد تعلمه (إما من خلال الاستكشاف، أي تعامل المتعلم مع المواد والأدوات الموجودة أمامه أو يتم التمهيد له ثم تتاح له فرصة الاستكشاف). وتهدف المرحلة الثانية العامة إلى تحقق هدف التعلم (إما بالتوصل إلى الصيغة المناسبة للمفهوم وتعريفه، أو بالتوصل إلى تفسير مناسب لما حصل عليه المتعلمون من نتائج استكشافهم) وهذا يتم من خلال المناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم. وتهدف المرحلة الثالثة إلى تأكيد المعرفة المتعلمة وتطبيقها في مواقف جديدة واقعية ذات صلة بحياة المتعلم بالإضافة إلى وجود تقويم لمدى تحقيق المتعلم للأهداف المرجوة (والذي تم التأكيد عليه بصورة منفصلة عن التطبيق في أحدث وآخر نموذجين وهما الدورة الخماسية Es5 ،والدورة السباعية Es7) ويلاحظ أن وجود خطوتين في الدورة السباعية وهما التوسع (الذي يتم فيه تقديم مواقف جديدة للمتعلمين ذات علاقة مباشرة بالمادة العلمية المتعلمة)، والتمديد (الذي يتم فيه التطبيق في مواقف حياتية من خلال أنشطة لا صفية يقترحها المعلم خارج الموقف التعليمي). ويوضح الشكل (١) ملخصا لهذا التطور.

- **الخطوات الإجرائية لاستراتيجية (E'S٧) البنائية صادق (٢٠٠٣، ص ١٦٥)**

وتتمثل هذه الخطوات في:

◄◄ مرحلة الإثارة (التنشيط):Excitement Phase :

وتهدف هذه المرحلة إلى تحفيز المتعلمين وإثارة فضولهم واهتمامهم بموضوع معين، ويكون دور المعلم خلق الإثارة، وتحفيز الفضول، وإثارة الأسئلة، وتشجيع

التنبؤ، واستخراج الاستجابات التي تكشف عما لدى المتعلمين من معلومات وخبرات سابقة، أو كيف يفكرون تجاه المفهوم أو الموضوع، في حين يقوم التلاميذ بإظهار الاهتمام حول المفهوم أو الموضوع عن طريق التساؤل الذاتي بأن يسأل التلاميذ أنفسهم (لماذا حدث هذا ؟، وماذا أعرف بالفعل من هذا؟ وماذا أستطيع أن أكتشف حول هذا المفهوم أو الموضوع؟)

المؤلف وسنة النشر	كريلس Karplus (١٩٦٤)	رينر Renner (١٩٨٥)	ابراهام، رينر Abraham Renner& (١٩٨٦)	لاوسون Lawson (١٩٨٨)	بايبي Bybee 5Es (١٩٨٩)	ايزنكرافت Eisncraft (٢٠٠٣) 7Es
المراحل	الاستكشاف Explorationn	الاستكشاف Exploration	جمع البيانات Gathering Data	الاستكشاف Exploration	التمهيد Engagement الاستكشاف Exploration	جذب الانتباه Elicitation التمهيد Engagement الاستكشاف Exploration
	الاختراع Invention	اختراع المفهوم Conceptual Invention	اختراع المفهوم Conceptual Invention	تقديم المفهوم Term Introduction	التفسير Explanation	التفسير Explanation
	الاكتشاف Discovery	توسيع الفكرة Expansion of Idea	توسيع المفهوم Conceptual Expansion	تطبيق المفهوم Concept Application	التوسع Elaboration التقويم Evaluation	التوسع Elaboration التقويم Evaluation التمديد Extension

شكل (١) ملخص لمراحل دورات التعلم (جيليز، ماك دوجال، ٢٠٠٧، ٤٦)

- مرحلة الاستكشاف: Exploration phase:

وتهدف هذه المرحلة إلى إرضاءِ الفضول وحب الاستطلاع لدى التلاميذ عن طريق توفير الخبرات والتعاون معا، لاستيعاب معنى المفهوم. (Yager R، 1991، pp52-57)

- مرحلة التفسير (التوضيح): Explanation phase:

وتهدف هذه المرحلة إلى توضيح وشرح المفهوم المراد تعلمه، وتعريف المصطلحات.

- مرحلة التوسع (التفكير التفصيلي): Explanation phase:

وتهدف هذه المرحلة إلى اكتشاف تطبيقات جديدة للمفهوم.

- مرحلة التمديد: Extension Phase:

وتهدف هذه المرحلة إلى توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم إلى موضوعات جديدة في مواد دراسة أخرى. (طارق كامل داود الجنابي ،٢٠١١)

- مرحلة التبادل (التغيير): Explanation phase:

وتهدف هذه المرحلة إلى استبدال التصورات الخاطئة بالتصورات العلمية الصحيحة وتقدم المفاهيم المتناقضة، على أن يكون التصور الجديد أكثر وضوحا وليكون أكثر فعالية من الناحية التفسيرية ويكون له قوة تنبؤيه أكبر من التصور الموجود (الكرد، هايل ،٢٠٠٩، ص٦).

◄◄ مرحلة الامتحان (الفحص): Explanation phase
تهدف هذه المرحلة إلى تقييم فهم المتعلمين للمهارات والمفاهيم التي تعلموها. (٢٠٠١، الكيلاني)

• **فعالية دورة التعلم في التدريس**:
أوضحت بعض الدراسات فعالية دورة التعلم في التدريس وأن مدخل دورة التعلم يفوق المداخل التقليدية في تحصيل المحتوى لدى طلاب المستوى المحسوس، وأن دورة التعلم تعد النموذج الأكثر فاعلية لدى طلاب مرحلة العمليات المحسوسة مقارنة بالمداخل التقليدية في تحسين النمو العقلي ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة عبد القادر (٢٠٠٧) التي درست أثر استخدام دورة التعلم في تدريس المفاهيم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ودراسة حنان محمود رضوان (١٩٩٨) التي استهدفت تعرف مدى فعالية دورة التعلم في تصويب بعض التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة إيمان سعيد عبد الباقي(٢٠١٠)التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام أسلوب دورة التعلم في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، هذا وتتناسب استراتيجية دورة التعلم مع تدريس الدراسات الاجتماعية لأنها تعكس الطبيعة الاستقصائية للمعلم بالدرجة الأولى.

• **النموذج الثاني-نموذج** 4EX2:
وهو نموذج يربط بين فهم مفاهيم المحتوى وخبرات التعلم فهو يكامل بين ما نعرفه ونفهمه عن التعليم والتعلم. وقام (Atkin and Karplus) في عام ١٩٦٠بتقديم نموذج دائرة التعلم بمراحلها الثلاث، وخلال سنة ١٩٨٠ قدم (Bybee) نموذج (SE) لدراسة العلوم البيولوجية والذي اكتسب شعبية كبيرة في تدريس العلوم خلال العقدين الأخيرين حيث يشمل على التهيئة والاستكشاف والتفسير والتوسعة والتقييم (Bybee, R. W., 2002) (Bybee, R. et al. 2006).وفي سنة ٢٠٠٣ أضاف Eisenkraft مرحلتين نتج عنهما نموذج (Ev) وهما الاستنباط Elication والتمديد (Extension (Eisenkraft, A., 2003)، وبالرغم من أن هذه النماذج جميعا مبنية على اقتراحات بياجية، فإن أيا من هذه النماذج لم يوضح أهمية التقييم والتفكير ما وراء المعرفي الذي يستلزم حدوثه أثناء كل مرحلة من مراحل الاستقصاء، وهذا ما دعا إلي ظهور، نموذج (EX2 4) الذي يكامل بين ثلاث مكونات هم: التفكير وراء المعرفي، ونماذج التدريس الاستقصائي والتقييمي التكويني، والذي يتيح للمعلمين أن يقدموا تطبيق عملي قوي وفعّال وملموس (Jeff .C. et al., 2008)، ويتكون نموذج 4EX2: من تفاعل ثلاث مكونات تتمثل في:

• **المكون الأول**: **ويشمل** (**الإثارة**، **والاكتشاف**، **والتوضيح**، **والتطبيق**).
الإثارة: وتهدف لجذب انتباه المتعلم وإحداث دافعية ورغبة في التعلم وتتطلب تحقيق ذلك (التحقق من المعرفة القبلية، وتعرف المفاهيم البديلة، وطرح الأسئلة العلمية).

هذا ويشير المجلس القومي للأبحاث (NRC, 2000) أهمية التحفيز من خلال الأسئلة كاستراتيجية رئيسة للتدريس، كذلك أهمية استدعاء المعرفة

السابقة والمفاهيم البديلة للبدء في النمو المفاهيمي، وفي تلك المرحلة يتم الربط بين الاستقصاء والتفكير وراء المعرفي عن طريق استخدام الكتيبات العلمية، والرسومات، والعصف الذهني، والأسئلة المختصرة.

الاكتشاف: ويقوم فيه المتعلمون بالتنبؤ والتعميم، والاختيار، والتجميع والتعليل ومن أمثلة الأسئلة الفعالة في هذه المرحلة والتي تشجع العمليات السابقة: ماذا لو؟ ماذا يحدث عندما؟ وهذه المكونات تعمل على تعميق فهم التلاميذ(Stiggins, 2005) ، (Tobias and Everson, 2000)، (Marazano, 2006)

التفسير: وفي هذه المرحلة يبدأ التلاميذ في صنع معنى لكيفية أن المعرفة السابقة والمفاهيم البديلة في مرحلة الإثارة تتماشى مع ما توصلوا إليه في مرحلة الاكتشاف. وصنع المعنى هذا يحدث عندما يبدأ التلاميذ في تبادل النتائج والدلائل في هذه المرحلة ويكون هناك فرصة للتلاميذ لتوضيح ما تم فهمه من مفاهيم ومهارات وسلوكيات، كما يمنح للمعلم الفرصة لتقديم المفاهيم، والعمليات، والمهارات.

وتتمثل الجوانب الأساسية لتلك المرحلة في:(Rodger, et al., 2006, 5): (تفسير البيانات والنتائج، وتقديم الأدلة والبراهين، وتبادل النتائج (كتابة، وشفويا، واستخدام التكنولوجيا، وتقديم تفسيرات مختلفة للنتائج).

التطبيق: إن تطبيق التلاميذ لمعرفتهم بطريقة ذات معنى تساعدهم على تدعيم فهم وإدراك المفاهيم التي اكتسبوها وتطوير التمثيلات العقلية، وخلال هذه المرحلة يطلب من التلاميذ تعميم المعرفة في مواقف جديدة. وفي التفكير وراء المعرفي يوحد التعلم مع التفكير الشخصي عن طريق وضوح ما إذا كانت المعلومات قد استكملت أو مازالت في حاجة إلى مزيد من العمل، ويعتمد عدد الأنشطة التطبيقية في هذه المرحلة على صعوبة المفاهيم التي تم دراستها وكذلك أهميتها ودرجة وفهم استيعاب التلاميذ لها. (Jeffc.2008) .(Marchelc. el al., 2008, 7)

- **المكون الثاني ويشمل**: **التفكير ما وراء المعرفي** :Metacognitive Reflectio

ويتضمن التفكير ما وراء المعرفة كل من الفهم والتحكم في العمليات المعرفية للفرد ويشير (Ray) إلي أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بمعلوماته وقدرته على فهم ما لا يفهمه وكيفية التعامل مع العمليات المعرفية ببراعة والتحكم فيها (Ray, M., 1993)، وهي تصف العملية العقلية المعقدة للفرد التي يمكن أن تؤدي إلي فهم دقيق لنفسه كمفكر ومتعلم (Desantel. D., 2009)، ويرتبط مفهوم ما وراء المعرفة بثلاثة أنواع من السلوك تتحدد في: معرفة الشخص عن عمليات فكره الشخصي، ومدى دقته في وصف تفكيره، والتحكم والضبط الذاتي، ومدى متابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمله العقلي، ومعتقدات الشخص وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره (شيماء الحارون، ٢٠٠٩، ٧٤).

وقد عرفه(Wilson & Clarke, 2004) بأنه التفكير الهادف، فما وراء المعرفة يتضمن تحليل عميق ووعي من عملية التفكير المركزية إلي تعلم فعّال، ولهذا فالتفكير وراء المعرفي يوحد تركز الممارسات التأملية فيما يتعلق بالمفاهيم التي يتم اكتشافها.

• **المكون الثالث ويشمل**: **التقويم التكويني** Formative Assessment:

أصبح التقويم التكويني ذا أهمية في السياسات التربوية وكذلك في التنمية المهنية للمعلمين وعلى الرغم من أنه ليس مصطلحا جديدا إلا أنه أصبح يستخدم بطريقة متخصصة ومفصلة (Black &Willan, 1998). وهناك ثلاثة اتجاهات في التربية دعمت الحاجة إلى استخدام التقويم التكويني، وهذه الاتجاهات هي: التقويم النهائي المستمر، وتعدد أهداف التقويم والتدريس، والتقويم من أجل نمو المفاهيم (Beverley &Bronower, 2001, 536).

ويعرف التقويم التكويني بأنه التقويم الذي يعطي تغذية راجعة للمعلمين والمتعلمين عن التعلم الحادث من خلال عمليتي التعليم والتعلم، فالهدف منه تدعيم عملية التعلم وتحسين كفاءته (Perrenoud, 1998, 95)، ويُعد التقويم التكويني أيضا مكونا للتدريس حيث يتعرف المعلم من خلاله على فاعلية أنشطة التعلم الذي يقدمها، حيث ينظر له على أنه عملية تجميع معلومات تقويمية عن تعلم التلاميذ (Gitomer& Duschl, 1998) وهو بهذا يعد تفاعلا وتكاملا لكل من: التدريس والتعلم والتقييم (Gipps, 1994)

وهناك عدد من الخصائص الأساسية التي تميز التقويم التكويني تشمل:

- تعرف مدى تعلم التلاميذ وتعرف تدريس المعلمين.
- الاستجابة، ويعني بها استجابة كل من المعلم والمتعلم للنتائج التي تم الحصول عليها من عملية التقويم. وتتميز هذه الخاصية بالاستمرارية والتطور والديناميكية والمرونة وهذا يعني أن التقويم التكويني ليس محددا بطريقة تعلم معينة.
- كما يتميز التقويم التكويني أيضاً بأنه متفاعل وغير نمطي، كما يمكن أن يكون مخططا له أو غير مخطط له من قبل المعلم، حيث يمكن أن يحدث نتيجة استجابات التلاميذ التي يمكن توقعها ويخطط لها.
- المصادر والمعلومات والبراهين، وتضم أعمال المتعلمين التحريرية والشفهية وملاحظة المعلم، وممارسة الأنشطة، والخرائط، واستماع المعلم لأسئلة التلاميذ، وتوفير مواقف للتعلم مثل مشاهد فيديو، أو المناقشات الفصلية والأنشطة والتقييم ذاتي.
- استخدام المعرفة والخبرات المهنية: حيث يعتمد التقييم التكويني على خبرة ومعرفة المعلم المهنية، حيث يعتبر مصدراً لتفسير كثير من المعلومات واتخاذ القرارات.
- يشترك فيه كل من المعلم والمتعلم: بمعنى أن المتعلمين يقومون بجمع معلومات عن طريق توجيه وإرشاد المعلم.

وتتأثر طرق التقييم التكويني بمواقف التعلم المستخدمة (الفصل ككل – مجموعات صغيرة – فردي)، وكذلك بأنشطة التعلم المستخدمة (العصف

الـذهني -الاستقصـاء... وغيرهـا مـن الاسـتراتيجيات الـتي تهـتم بالعمليـات العقليـة العليـا)، وأيضـا معرفـة المعلـم بالتلاميـذ ومعـارفهم ومهـاراتهم، وموضـوع الدرس وأهداف المعلم من الدرس.

• **ثالثاً-التدريس القائم على الاستقصاء كمكون أساسي من الاستراتيجية المقترحة.**

وسيتم عرض أهمية استخدام التدريس القائم على الاستقصاء، ثم عرض نماذج التدريس القائم على الاستقصاء.

• **١-أهمية استخدام التدريس القائم على الاستقصاء:**

- يساعد اشتراك المتعلمين في الاستقصاء على تنمية كل:(الجبور،٢٠١٤)، و(عفت مصطفى الطناوي،٢٠٠٥).
- فهم أكثر عمقا للمفاهيم العلمية الموجودة بالمحتوى، والمعرفة حول تطبيقات المفاهيم المختلفة.
- تقدير "كيفية معرفة" ما نعرفه عن العلوم، وفهم طبيعة العلم، والمهارات اللازمة لكي يصبح الطلاب مستعملين مستقلين للعالم الطبيعي، والمهارات والقدرات والاتجاهات المرتبطة بالعلم، ومهارات العمل الجماعي والتعاوني، ومهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات، وتحمل المسئولية، والتقييم الذاتي.
- كما أنه يفيد المعلم في: إتاحة الفرصة للتنويع في طرق التدريس، والقدرة على التعامل مع الفصول متعددة المستويات مع مراعاة الحاجات المختلفة للتلاميذ، والاستفادة من القدرات المختلفة لهم وتوظيفها التوظيف الأمثل.
- ويساعد المتعلم على استخلاص العلاقات بين المفاهيم في الفروض، وذلك يحفزه علي البحث والتحقق والبحث عن طريق الأسئلة المحفزة والمفتوحة (الجبور، ٢٠١٤).

• **٢-نماذج التدريس القائم على الاستقصاء:**

ونظرا لأهمية التدريس القائم على الاستقصاء فقد تناولته العديد من الدراسات العربية والأجنبية حيث: يوضح (محمد علي، ٢٠٠٢) أن الاستقصاء أعم وأشمل من الاكتشاف، حيث يتركز جهد الطالب في الاكتشاف على العمليات العقلية لإدراك المفاهيم والتعميمات العلمية، أما الاستقصاء فيتضمن الاكتشاف ولكنه يعتمد بشكل رئيس على الجانب العملي، فهو مزيج من العمليات العقلية والعمليات العملية، ويتضمن استخدام المعلم لاستراتيجية الاستقصاء الخطوات الآتية:

- إثارة سؤال أو عدة أسئلة غير معلومة الإجابة لدى الطلاب.
- توجيه الطلاب إلى مصادر جمع البيانات والمعلومات حول السؤال.
- اقتراح الأنشطة التي من خلالها يمكن أن يتوصل الطلاب إلى إجابة السؤال المثار.
- قيام الطلاب بتنفيذ الأنشطة المقترحة في ضوء الإمكانات المتاحة، والتوصل لاستنتاجات تمثل حلا للسؤال.

ويلاحظ أن عملية الاستقصاء مجرد مجموعة من الخطوات، بينما ترى الدراسات الأخرى أنه فلسفة عامة يتم في ضوئها تنفيذ العديد من النماذج التي

تتباين فيما بينها وفقاً لدرجة الاستقصاء المتضمنة بها، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة (كلوجربيل2000 ,B. Kluger-Bell) التي تعرض ثلاثة نماذج للاستقصاء وهي:

- النشاط الموجه بأوراق العمل Guided Work sheet Activity: وفيه يتبع مجموعات العمل من المتعلمين خطوات محددة للتجارب تمت كتابتها في أوراق عمل يتم تسليمها لهم.
- النشاط القائم على التحدي Challenge Activity، وفيه يتم عرض المشكلة على مجموعات المتعلمين، وترك الفرصة لهم لتحديد طرق الوصول إلى الحل.
- الاستكشاف المفتوح Open Exploration، وفيه يتم البدء بعمل عصف ذهني للمتعلمين حول الموضوع بصفة عامة، ثم عرض المواد المتاحة للعمل، وطرح مهمة مفتوحة لهم وإتاحة الحرية لهم في كيفية الأداء.

ويوضح (المجلس القومي للبحث 2000 ,NRC) أن التدريس القائم على الاستقصاء له عدة نماذج تدريسية منها على سبيل المثال دورة التعلم الثلاثية لـ"كربلس" والتي تتكون من ثلاثة أطوار (الاستكشاف – تقديم المفهوم – تطبيق المفهوم)، وهذه النماذج تساعد المعلمين على تصميم التدريس الذي يحقق مخرجات تعلم محددة، ولكن يعاب عليها أنها قد ترسخ اعتقادا لدى المعلمين وغيرهم أن هذه الخطوات المتضمنة في النموذج هي خطوات ثابتة وجامدة لا يمكن التعديل فيها، على الرغم من أنها مرشد لتصميم التدريس.

أما دراسة (هاتونM.2000 ,Hatton) فقد قدمت ثلاثة نماذج للتدريس القائم على الاستقصاء، ليتم استخدامها مع تلاميذ الصفوف ٢ -٥ بالحلقة الابتدائية وهذه النماذج هي: (الصناديق الغامضة Boxes Mystery، والأحداث المتناقضة Discrepant Events، ودورة التعلم Learning Cycle).

ويلاحظ أنه تم التأكيد أكثر من مرة على دورة التعلم كإحدى نماذج التدريس القائم على الاستقصاء، ودورة التعلم هي إحدى نماذج تقديم المفاهيم العلمية، ولها عدة أشكال تطورت وفقا لمقترحيها.

- **رابعاً- الفاعلية الذاتية** Self-Efficacy (**المفهوم والأهمية ومصادر تشكيلها**):

مدخل: هناك اهتمام متزايد في إدراك المعرفة الناتجة عن المشاركة في التعليم والتي تتضمن الفهم والتحكم في العمليات التي تسهم في التعلم مثل التخطيط والمتابعة والتقييم، وكذلك نمو الاتجاهات والمعتقدات مثل الفاعلية الذاتية والتي تساعد على التنظيم الذاتي والتحكم في عمليات التعلم.

مفهوم الفعالية الذاتية: ظهر مفهوم الفعالية الذاتية ضمن نظرية التعلم الاجتماعي لعالم النفس "ألبرت باندورا Albert Bandura"، وتقوم هذه النظرية على أساس أن "السلوك ينتج من التفاعل بين العمليات الداخلية في الانسان والمؤثرات البيئية الخارجية"، ووفقا لباندورا يشكل اتجاه وقدرات الشخص ومهاراته المعرفية ما يُعرف بنظام الذات (Self-System) ويؤدي النظام دورا

كبيراً في كيف ينظر إلى المواقف، وكيف يتم التصرف كاستجابة لمواقف مختلفة، وتؤدي الفاعلية الذاتية دورا أساسيا في هذا النظام الذاتي (Kendra, 2006). والفاعلية الذاتية هي الاعتقاد في قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة حالات مستقبلية، وبعبارة أخرى هي اعتقاد الشخص في قدرته على النجاح في حالة معينة، ويصف باندورا هذه المعتقدات في كيف يفكر ويتصرف ويشعر الفرد (Schwarzer, 1990, 287).

ويُعرِّف Schwarzer الفعالية الذاتية بأنها بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال التصرفات الذاتية. (Schwarzer, 1990, 287).

ويعرفها جابر عبد الحميد بأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين، وهذا يعني أنه عندما تواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك ما يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفاعلية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفاعلية الذاتية (جابر عبد الحميد، ١٩٨٦،١٩٨٩).

- **أهمية الفعالية الذاتية**:

تتحكم الفعالية الذاتية بشكل كبير في سلوكيات الأفراد "فالذين يتمتعون بفعالية (بكفاءة) ذات عالية يعتقدون أنهم يقدرون على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة، على عكس من يتصفون بفعالية ذات منخفضة، فإنهم ينظرون إلى أنفسهم في الأساس باعتبارهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه، لذلك فالفعالية الذاتية تُعد منبئ للسلوك".

وقد أسفرت نتائج أبحاث باندورا وزملائه عن وجود علاقة بين ارتفاع الفعالية الذاتية وكل من مستوى الطاقة، والمثابرة في الأنشطة الصعبة، والتغيرات السلوكية الموجبة، ونقصان الاستثارة الانفعالية بما في ذلك إنقاص القلق والمخاوف المرضية".

وقد أثبتت دراسة (يي2000 ,ye) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفعالية الذاتية للمعلمين وتحصيل تلاميذهم. وأوضحت أن المعلمين ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة يتميزون عن أقرانهم ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة بعدة خصائص منها:

- وجود حس متزايد للإنجاز الشخصي والاعتقاد بأن أعمالهم مع التلاميذ مهمة وذات معنى.
- المثابرة المتواصلة والمرونة في مجابهة العوائق والتركيز على الأهداف التدريسية المعنية بمهارات التفكير العليا.
- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم والانفتاح على الأفكار الجديدة.
- وجود التزام وحماسة مرتفعة نحو التدريس.
- التعامل الوجداني مع المشكلات الصفية التي تظهر.

- **مصادر تشكيل الفعالية الذاتية**:

يوضح (جابر عبد الحميد، ١٩٨٩) أن الفعالية الذاتية تكتسب وتنمى وتضعف بعامل أو أكثر من العوامل الآتية:

- الخبرات الإتقانية Mastery Experiences (الإنجازات الأدائية)، أي الخبرات السابقة فيما يحققه الفرد من إنجازات، وذلك من أقوى العوامل المؤثرة في الفعالية الذاتية.
- الخبرات التمثيلية Vicarious Experiences (الخبرات البديلة)، وتتوفر من خلال النماذج الاجتماعية حيث يتم ملاحظة نجاحات أفراد مماثلين في السمات مما يدفع الشخص إلى الاعتقاد بأنه قادر على النجاح.
- الاقتناع الجماعي Social Persuasion (الإقناع اللفظي)، وهذا العامل تأثيره محدود وهو يعني وجود متحدث قائم بالإقناع والنصح، وهنا ينبغي أن يكون الفعل المطلوب واقعي، وأن يكون المتحدث موثوقا فيه من قِبل المستمعين لكي يتم الإقناع.
- مستوى الاستثارة Level of Arousal، (الاستثارة الانفعالية)، وهي تدل على مدى انفعال الفرد مع المهمة التي سيقوم بها، فالانفعال الشديد (الخوف الشديد أو القلق الحاد) يخفض الأداء، فإذا أدرك الفرد أن هذا الخوف أمر طبيعي ولم يكن شديدا فقد تزيد كفاءته الذاتية.

وفي هذا المجال قام (موسيلي وآخران C. Moseley and Others, 2003)بدراسة استهدفت تحديد أثر برنامج تدريبي قبل الخدمة يسمى "مغامرات خارج الفصل Adventures Beyond the Classroom ABC، على الفعالية الذاتية في التربية البيئية لدى التلاميذ والمعلمين للصفوف من ١ – ٨ في مادة التربية البيئية، وقد تم تقسيم البرنامج التدريبي إلي ثلاثة مراحل، الأولى نظرية عن المحتوى وطرق التدريس، والثانية يقوم فيها التلاميذ مع المعلمون بالتخطيط للبرنامج الذي سيطبقونه خارج الفصل، والثالثة تتمثل في التطبيق خارج الجامعة على هيئة معسكرات مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تم تطبيق البرنامج على عدد (٦٠) طالبا ومعلما بجامعة أوكلاهوما بأمريكا، ذوي تخصصات نوعية مختلفة (دراسات اجتماعية –علوم – رياضيات – فنون اللغة)، حيث تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق مقياس الفعالية الذاتية في التربية البيئية ثلاث مرات (قبليا، وبعد التدريب النظري والميداني، ثم بعد مرور سبعة أسابيع من الانتهاء من البرنامج)، وكانت النتائج دالة في التطبيق البعدي الأول، ثم حدث تراجع في التطبيق البعدي الثاني، وعزا الباحثون هذا التراجع إلي عدم دراسة التلاميذ والمعلمون للموضوع مرة أخرى أو بسبب عدم اهتمامهم به وتفضيلهم لدراسة موضوعاتهم الأساسية ذات العلاقة بتخصصاتهم. ويوضح هذا البحث متطلبات الفعالية الذاتية حول موضوع ما حيث يجب أن يكون محل اهتمام الشخص ولديه دراسة ووقت للمعرفة حوله.

وتُعتبر الفاعلية الذاتية المدركة من العوامل المهمة التي تؤدي دوراً كبيراً في خفض وضعف درجة التوتر والقلق لدى الفرد، فالأشخاص الذين يمتلكون الفاعلية في مجالات متنوعة تكون قدرتهم على مواجهة تحديات الحياة، والفشل

أكثر فاعلية (علي، ٢٠٠٠، ١٠). ويشير مصطلح الفاعلية الذاتية المدركة إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلا، بمعنى آخر فإن الفاعلية الذاتية تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Bandura, 1997, p. 5).

وتسهم الفاعلية الذاتية باعتبارها وسيطاً معرفياً للسلوك في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سيبذله الفرد، كما تُسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك، كما تؤثر المعتقدات بكفاءة الذات على عمليات الانتباه، والتفكير، أو طريقة مساعدة الذات (Facilitating)، أو بطريقة معينة للذات (Debilitating). فالأفراد الذين يملكون إحساسا قويا بالفاعلية الذاتية يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، ويحاولون التوصل للحلول المناسبة. وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في الفاعلية الذاتية لديهم يحولون انتباههم إلى الداخل، ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون البيئة الصعبة، فهم يهتمون بجوانب النقص وعدم الفاعلية الشخصية لديهم، كما يتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية، وهذا النوع من التفكير السلبي يؤدي إلى التوتر والضغط، ويحد من الاستخدام الفعّال للقدرات المعرفية ويؤديه لإثارة القلق حول العجز الشخصي، واحتمالية الوقوع بالفشل (حنان، ٢٠٠٢، ١٢).

وتمثل الفاعلية الذاتية العامل الرئيس في نجاح المتعلم في مدرسته، فالمتعلم إذا شعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد، والمثابرة اللازمة لإتقان العمل، لذا فإنه يمكن القول إن الفاعلية الذاتية هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانات، وقدرات، والتي تعد بمثابة مقياس، أو معيار لقدراته، وأفكاره، وأفعاله وأنها توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين وأنها قدرة الفرد على التخطيط (جابر عبد الحميد، ١٩٨٩، ص ٢٥٢).

وتتمثل صفات الأشخاص الذين لديهم شعور قوى بالفاعلية الذاتية في: (يتقن عرض المشاكل الصعبة والمهام، ويطور اهتماما عميقا في الأنشطة التي يشارك بها، ويشكل إحساسا قويا بالالتزام باهتماماته وأنشطته، ويعالج بسرعة النكسات والإحباط).

أما صفات الأشخاص الذين لديهم شعور ضعيف بالفاعلية الذاتية فتتمثل في:(يتجنب المهام الصعبة، ويعتقد أن المهام صعبة وتتجاوز قدراته، ويركز على عيوبه الشخصية والنتائج السلبية، وسرعان ما يفقد الثقة في قدراته الشخصية).

- **كيف يمكن تطوير الفاعلية الذاتية؟**

تبدأ هذه المعتقدات في التشكل في مرحلة الطفولة المبكرة عند تعامل الأطفال مع مجموعة موسعة من الخبرات، والمهام، والحالات ومع ذلك فإن نمو الفاعلية

الذاتية لا ينتهي في سنوات الشباب ولكن يستمر في النمو في جميع مراحل الحياة بينما يكتسب الأفراد مهارات وخبرات وفهم جديد. ووفقا لبندورا هناك مصادر أساسية للفاعلية الذاتية تتمثل في(Bandura, 1997) :

• ١-**الجانب المهني (إتقان الخبرات)** Mastery Experiences

فخبرات النجاح تدعم الفاعلية الذاتية لدى الفرد؛ فإذا تكرر نجاح الفرد في أعمال معينة ازداد شعوره بالفاعلية الذاتية، في حين أن تكرار الفشل لدى الفرد يقلل من شعوره بكفاءته الذاتية.

• ٢-**الجانب الاجتماعي**:

◄◄ النمذجة الاجتماعية :Social Modeling

التي يستقيها الفرد من النماذج الاجتماعية المحيطة؛ إذ يزداد شعور الفرد بكفاءته الذاتية عندما يلاحظ أن من يماثلونه في القدرة قادرون على القيام بمهمة ما.

◄◄ الإقناع الاجتماعي Social Persuasion:

فمعتقدات الفاعلية الذاتية تتأثر بالإقناع الذي يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص الموثوق بقدرتهم على أداء مهمة ما.

• ٣-**الجانب الشخصي والاستجابات النفسية** Psychological Responses

فمعتقدات الفاعلية الذاتيةٍ تتأثر بمستوى الاستثارة الانفعالية؛ فالإثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلبا على الفاعلية الذاتية؛ بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء ورفع الفاعلية الذاتية، كما يشمل الجانب الشخصي الثقة بالنفس، والسيطرة، المثابرة في النشاط حتى تكتمل المهمة.

ويرى باندورا(Bandura, 1997) أن الفاعلية الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة؛ فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتمادا على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز؛ حيث يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرائهم ذوي الإحساس المتدني بكفاءتهم الذاتية. كما تؤثر الفاعلية الذاتية في مقدار جهد الفرد وإصراره؛ فيميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم؛ بينما يميل الأفراد ذوو الإحساس المتدني بالفاعلية الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافه (Zimmeman and Cleary, 2006).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية منها دراسة أصلان (2011) والتي هدفت إلى معرفة مستوى التفكير العلمي عند طلبة جامعة آل البيت وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية العامة والسنة الدراسية والجنس، حيث تألفت عينة البحث من (٢٥٥) طالبا وطالبة من طلبة تخصص معلم صف. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط إيجابي بين التفكير العلمي والفاعلية الذاتية، وأظهرت النتائج وجود فروق في التفكير العلمي يعزى إلى

السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الدراسية الأعلى، في حين لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة بين الذكور والإناث. وكذلك دراسة أحمد العلوان ورندة المحاسنة (٢٠١١) والذي تم فيها بحث علاقة الفاعلية الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة البحث من ٣٨٩ طالبا وطالبة وقد أوضحت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية في القراءة متوسط، وأن أكثر استراتيجيات القراءة استخداما لدى الطلبة هي الاستراتيجيات المعرفية يليها ما وراء المعرفة، كما أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

- **أبعاد الفاعلية الذاتية للمعلم**:

أوضحت دراسة (أصلان، ٢٠١١) أن أبعاد الفاعلية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية هي:

- الفاعلية في الاستراتيجية التدريسية Efficacy for Instructional Strategies (أي استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تعني بحاجات جميع التلاميذ وتحقق الأهداف المرجوة.
- الفاعلية في إدارة الصف Efficacy for Classroom Management (أي ضبط الصف وإقناع التلاميذ بالالتزام بقواعده والتحكم في السلوكيات غير المرغوب فيها)
- الفاعلية في مشاركة التلميذ Efficacy for Student Engagement (من خلال العمل على تنمية مهارات التفكير لديهم والتعامل مع الفئات الخاصة منهم).

بينما يوضح (محمود إبراهيم، ٢٠٠٦) أن أبعاد الفعالية الذاتية هي:

- إدارة الصف Classroom Management
- إدارة المتعلم Learner Management
- التدريس الصفي Classroom Instruction
- النمو المهني Professional Growth

وتوضح (مايا بركات، ٢٠٠٧) أن الفعالية الذاتية للمعلم تتضمن:

- فعالية الذات الأكاديمية؛ وتتضمن إدراكات المعلم للخصائص الأكاديمية لديه والتي تتمثل في سعة أفقه، وسرعة بديهته، ومرونة تفكيره، وقدرته على بناء الأحكام، والقدرة على التحليل والنقد.
- فعالية الذات الاجتماعية؛ وتتضمن إدراكات المعلم للجوانب الاجتماعية لديه، والتي تتمثل في ضبط النفس، وتحمل المسئولية، والقدرة على اتخاذ القرار، وقوة الشخصية، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية والتعاون.
- فعالية الذات المهنية؛ وتتضمن إدراكات المعلم للجوانب المهنية لديه، والتي تتمثل في القدرة على تهيئة مناخ تعليمي ملائم للتلاميذ، والتمكن من مهارات التدريس، والاطلاع المستمر على الجديد.

- **متطلبات الفعالية الذاتية**:

تأسيسا على ما سبق يمكن تحديد متطلبات الفعالية الذاتية فيما يلي:

- متطلبات عقلية (خاصة بالتفكير): وتتمثل في امتلاك المعلم لمهارات عقلية مثل مهارات التفكير الاستقصائي، والمرونة في المواقف المختلفة، والقدرة على التعلم الذاتي.
- متطلبات ذاتية: مثل امتلاك مهارات التقويم الذاتي، والتنظيم الذاتي، وحُسن التصرف، والقدرة على إدارة بيئة التعلم بطريقة فاعلة تسمح بالتعلم النشط، وامتلاك اتجاه نحو تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، ومراعاة شروط الأمان الصفي.
- متطلبات تدريسية: مثل امتلاك مهارات تطبيق التدريس القائم على الاستقصاء بنماذجه المختلفة، ومعرفة واستخدام أساليب التقويم المختلفة.

• المحور الثاني-إعداد أدوات البحث، وضبطها وإجراءاتها كالتالي

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض اتبعت الباحثتين الإجراءات التالية:

أولا -الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالاستراتيجية المقترحة في ضوء نماذج النظرية البنائية والفعالية الذاتية:

• ١-إعداد قائمتي المهارات التدريسية البنائية، والفاعلية الذاتية:

• أ-تحديد هدف كل قائمة:

- يهدف إعداد قائمة مهارات التدريس البنائية إلى تحديد مهارات التدريس البنائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.
- ويهدف إعداد قائمة الفاعلية الذاتية إلى تحديد الفاعلية الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.

• ب- تم الاستناد عند اشتقاق قائمتي مهارات التدريس البنائية، والفاعلية الذاتية إلى ما يلي:

- تتبع الدراسات السابقة التي تناولت:
  - ✓ المهارات التدريسية البنائية حيث كانت هذه الدراسات أحد المصادر التي استند عليها في اشتقاق قائمة المهارات التدريسية البنائية، فقد عرضت بعض الدراسات قوائم للمهارات التدريسية منفصلة، وعرضت غيرها قوائم لمهارات تدريسية بنائية، وهو الأمر الذي أتاح للباحثتين الاطلاع على عدد كبير من القوائم للاستفادة منها عند إعداد القائمة الخاصة بهذا البحث.
  - ✓ الفاعلية الذاتية حيث كانت هذه الدراسات أحد المصادر التي استند عليها في اشتقاق القائمة.
- إجراء لقاءات متعددة مع أساتذة متخصصين في المناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية لمناقشة كيفية تحديد المهارات التدريسية البنائية، والفاعلية الذاتية المطلوب توافرها وصياغتهما.
- الاطلاع على المعايير العالمية للمعلمين في بعض الدول وبعض ولايات الولايات المتحدة مثل (كاليفورنيا، وأريزونا، ونيوجرسى، وجامعة هال بإنجلترا).

• جـ – إعداد الصورة المبدئية:

- لقائمة المهارات التدريسية البنائية: من خلال ما سبق أمكن إعداد قائمة ممارسات التدريس البنائي والتي اشتملت على (٥٠) مفردة تمثل كل منها أداء يمارسه المعلم عند التدريس وفق المنظور البنائي.

- للفاعلية الذاتية: من خلال ما سبق أمكن إعداد قائمة للفاعلية الذاتية والتي اشتملت على ثلاثة جوانب تمثل كل منها جانب من جوانب الفاعلية (شخصية، ومهنية، واجتماعية)، ويضم كل جانب من الجوانب الثلاثة (١٣) عبارات بإجمالي (٣٩) عبارة.

• **د-ضبط القائمتين**:

تم عرض القائمتين على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي فيها (ملحق ٩)، وكانت ملاحظاتهم كالتالي:

- رأى بعض المحكمين وجود تكرار لبعض المفردات، وترتب على ذلك حذف العبارات المكررة.
- رأى بعض المحكمين أن بعض العبارات يصعب قياسها كالعبارات المتعلقة بالنواحي الوجدانية، على سبيل المثال (يتقبل المعلم أخطاء المتعلمين واختلافاتهم)، مما تطلب إعادة صياغة هذه العبارات وحذف بعضها الآخر.
- رأى بعض المحكمين إعادة صياغة بعض العبارات لتكون أكثر وضوحا.
- رأى بعض المحكمين إعادة ترتيب العبارات.

وبإجراء التعديلات أمكن الخروج:

- بقائمة الممارسات التدريسية البنائية في صورتها النهائية، وتضمنت(٤٥) عبارة. (ملحق ٢)
- بقائمة الفاعلية الذاتية في صورتها النهائية، وتضمنت (٣٠). (ملحق٣)

• ٢. **إعداد اختبار أداء مكتوب**Paper and Pencil Performance Test:

يعتبر اختبار الأداء المكتوب أحد أنواع الاختبارات الأدائية التي تعتمد على عرض بعض الأعمال، أو المشكلات، أو المواقف مكتوبة على المتعلمين ويطلب منهم كتابة كيفية القيام بهذه الأعمال، أو حل هذه المشكلات، أو التصرف في هذه المواقف، وقد تم اختيار هذا الاختبار لقياس مدى نمو المهارات اللازمة للتدريس البنائي لدى المعلمين عينة البحث؛ لأنه يعتبر أنسب أنواع الاختبارات التي يمكن من خلالها قياس المهارات التي من الصعب ملاحظتها باستخدام بطاقات الملاحظة، وقد تم إعداد هذا الاختبار وفقا للخطوات التالية:

• **تحديد هدف الاختبار**:

تم تحديد هدف الاختبار في قياس مدى توافر مهارات التدريس البنائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

• **صياغة أسئلة الاختبار**:

تم صياغة سبعة أسئلة يغطي كل منها أحد موضوعات الاستراتيجية المقترحة، وبالتالي يكون الاختبار شاملا لكل المهارات التي تقوم عليها الاستراتيجية.

• **كتابة تعليمات الاختبار**:

بعد الانتهاء من صياغة أسئلة الاختبار تم كتابة تعليماته بلغة بسيطة وسهلة توضح أهدافه وكل ما يساعد المعلمين على الإجابة عن أسئلته بطريقة صحيحة.

• **وضع نظام تقدير الدرجات**:

تم تحديد عشر درجات لكل سؤال يجيب عنه المعلم بطريقة صحيحة، وبالتالي تكون درجة الاختبار الكلية هي (٧٠) درجة.

• **مراجعة الاختبار وعرضه على المحكمين**:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار تم مراجعته وتعديله في ضوء هذه المراجعة، ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لضبطه، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبداها هؤلاء المحكمون.

• **تقنين الاختبار**:

لتقنين الاختبار تم تطبيقه على مجموعة استطلاعية تتكون من (١٠) من معلمي الدراسات الاجتماعية المقيدين بالدبلوم العامة شعبة التعلم الإلكتروني بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، وتم حساب زمنه وثباته وصدقه، وذلك كما يلي:

• **أ-زمن الاختبار**:

تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط أزمنة جميع أفراد العينة الاستطلاعية الذين أجابوا عن أسئلة الاختبار، وقد اتضح أن الزمن المناسب للاختبار= ٦٠ دقيقة.

• **ب-ثبات الاختبار**:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (α) كرونباك (صلاح علام، ٢٠٠٢، ١٦٥)، وقد تم استخدام هذه الطريقة لأنها تعتبر أنسب الطرائق لحساب ثبات الاختبار الذي يحتوي على أسئلة مقاليه ذات عدد محدودٍ من المفردات. وقد اتضح أن معامل ثبات الاختبار بهذه الطريقة = ٧٨٪ تقريبا، وهذا مؤشر جيد على ثبات الاختبار.

• **ج-صدق الاختبار**:

تم حساب صدق الاختبار عن طريق حسابِ الثبات. وقد اتضح أن صدق الاختبار باستخدام هذه الطريقة= ٨٨٪ تقريبا، ويدل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار.

وبعد تقنين الاختبار أصبح جاهزا للتطبيق على عينة البحث. (ملحق ٤)

• **٣-بطاقة الملاحظة وقد مرت عملية بناء بطاقة الملاحظة بالمراحل التالية**:

• **أ. تحديد الهدف من البطاقة**:

وتمثل في تعرف مستوى أداء معلمي الدراسات الاجتماعية للممارسات التدريسية البنائية تمهيدا لقياس فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية تلك الممارسات.

• **ب. إعداد بطاقة الملاحظة**:

تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة الممارسات التدريسية البنائية التي تم التوصل إليها سابقا، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للمعلم في ضوء السمات العامة للتدريس القائم على الاستقصاء داخل قاعة الدرس صورة معدّلة لبطاقة من إعداد كارين بيرير وأوليك بودزن By Karen M. Beerer& Alec M. Bodzinتعريب وتعديل / أماني عبد العزيز إبراهيم، وقد أجرت الباحثتان التعديلات اللازمة عليها في ضوء أهداف البحث وتساؤلاته.

- **ج. مكونات البطاقة**:

- تتضمن البطاقة العبارات الموجودة بالجدول (أرقام ١ إلى ٥) تمثل السمات العامة للتدريس البنائي القائم على الاستقصاء في صورة معايير (٥ معايير أساسية) و(٩ مؤشرات) كل منها يتضمن خمسة مقاييس للتقدير يتم الإجابة عنها باختيار أحد تلك المقاييس.
- يوجد أسفل كل عبارة مقياس متدرج للسلوك (من القيمة صفر إلى القيمة ٤) في صف أفقي يوضح أداء -ات متدرجة يمكن أن يؤدي المعلم أيا منها.
- يتم وضع علامة (√) واحدة فقط في كل صف من الصفوف التي تصف السلوك.
- إذا لم يكن البند مناسبا للدرس، يتم وضع علامة (×) أسفل الصف ككل ليتم إلغاء درجته.
- وتحسب الدرجة العظمى للأداء من خلال ضرب العدد النهائي للبنود المناسبة للموقف التعليمي × رقم (٤).
- يتم احتساب تقدير المعلم من خلال حساب النسبة المئوية لدرجة أدائه.

- **هـ. ثبات البطاقة**:

تم الاعتماد على طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات البطاقة وفيما يلي الخطوات التي اتبعت لمعرفة مدى ثبات البطاقة:

- عقدت مقابلة مع المعلمين لإجراء عملية الملاحظة لتوضيح الهدف.
- تم تحديد القائمين على عملية الملاحظة للمعلمين.

وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية. (ملحق ٥)

- **٤. -مقياس الفعالية الذاتية**:

- **أ-الهدف من المقياس**:

وتحدد في قياس الفعالية الذاتية العامة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي من خلال عبارات تهدف إلى التعرف على سلوك هؤلاء المعلمين (مجموعة البحث) في بعض المواقف المختلفة والتي توضح مدى الفعالية الذاتية لديهم.

- **ب-صياغة مفردات المقياس**:

- قامت الباحثتين بالاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بالفعالية الذاتية العامة وهي:
  - ✓ الفعالية العامة لشافيير(Shefter, 1986).
  - ✓ مقياس الفعالية الذاتية لستيرنبرج(Sternberg, 1998).
  - ✓ مقياس الفعالية الذاتية لهليلمان(Hiliman, 1986).

  والمقاييس الخاصة بالمعلم (بانادورا ٢٠٠٦).
- قامت الباحثتان بتصميم مقياس الفعالية الذاتية وقد تكون المقياس من (٣٦) عبارة في مجالات ثلاثة هي: الفعالية الشخصية، والفعالية المهنية، والفعالية الاجتماعية، وقد صيغت عبارات المقياس في ضوء ما اطلعت عليه الباحثتان من مقاييس وأدبيات خاصة بالفعالية الذاتية. وقد تم استخدام مقياس ليكرت رباعي التدرج عند صياغة المقياس.

• **جـ-صدق المقياس**:

اعتمد صدق المقياس على صدق المحكمين فقد عرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين وطلب منهم إبداء الرأي في مدى اتساق عبارات المقياس مع الهدف منه ودقة الصياغة اللغوية للعبارات ومناسبتها لمجموعة البحث وقد تم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين، وأصبح في صورته النهائية مكونا من (٣٠) عبارة.

• **د-حساب ثبات المقياس**:

قامت الباحثتان بإجراء تجربة استطلاعية بهدف تحديد معامل ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي وقد تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وجاءت درجة الثبات ٠.٩، وهي درجة ثبات عالية.

وبذلك أصبح مقياس الفعالية الذاتية في صورته النهائية. (ملحق ٦)

• **٦-بناء الاستراتيجية المقترحة**:

لإعداد الاستراتيجية المقترحة، قامت الباحثتان باستخلاص الأسس التي تبنى في ضوئها الاستراتيجية، وقامتا بتحديد ووضع مكونات الاستراتيجية المقترحة (الأهداف – المحتوى -طرق التدريس -الوسائل التعليمية – أساليب التقويم).

وقد تم عرض الاستراتيجية المقترحة على مجموعة من أساتذة مناهج الدراسات الاجتماعية، وعلم النفس التربوي وبعض خبراء الدراسات الاجتماعية لإبداء الرأي فيما يلي:

- مناسبة الاستراتيجية لخصائص معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة البحث).
- مناسبتها لأهداف البحث.
- مدى شمول الاستراتيجية للإجراءات التدريسية، التي تمكن من تنمية مهارات التدريس البنائي لدى مجموعة البحث.
- مدى مناسبة هذه الإجراءات التدريسية وقابليتها للتطبيق في الفصل الدراسي.
- إثراء الاستراتيجية بالتعديلات المناسبة إضافة أو حذفاً أو اقتراحاً، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وأصبحت الاستراتيجية قابلة للتطبيق. (ملحق ٧)

وفيما يلي عرضا للاستراتيجية المقترحة:

• **أ-أسس صياغة الأهداف**:

وتم فيها التأكد من مدى مناسبتها للمعلمين وخصائصهم النفسية والاجتماعية والعقلية، وما يرتبط بحياة المعلمين والمواقف الحياتية التي يمرون بها، كذلك ما يرتبط بمهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لديهم.

• **ب-أسس اختيار المحتوى**:

يتم تدريس مهارات التدريس البنائي لمعلمي الدراسات الاجتماعية وما يرتبط به من موضوعات في سياق الاستراتيجية المقترحة، وقد روعي عند اختيار موضوعات المحتوى أن:

- ترتبط بخبرات المعلمين التدريسية السابقة.

- تتكامل مع الموضوعات التي يدرسها التلاميذ بما ينمي مهارات التدريس البنائية، ويحقق الفعالية الذاتية للمعلم.

• **ج-طرق التدريس**:

تتنوع طرائق التدريس المستخدمة في هذه الاستراتيجية المقترحة بحيث تراعى الآتي:

- المهارات اللازمة في كل جزء من مهارات التدريس البنائي.
- طبيعة التدريس البنائي والاستراتيجية المقترحة (الإثارة – الاكتشاف – التفسير، ومرحلة التوسع والتفكير التفصيلي، ومرحلة التمديد، ومرحلة التبادل، ومرحلة الفحص).
- تم بناء الاستراتيجية المقترحة على أساس الاستفادة من:
  - ✓ نموذج 7ES والذي يتضمن سبع مراحل هي (الإثارة – الاكتشاف – التفسير، ومرحلة التوسع والتفكير التفصيلي، ومرحلة التمديد، ومرحلة التبادل، ومرحلة الفحص).
  - ✓ ونموذج 4EX2 والذي يتضمن ثلاثة مكونات هي (التفكير ما وراء المعرفي والاستقصاء والتقويم التكويني).
- يسير التدريس وفق الاستراتيجية المقترحة كالتالي:

مراحل الاستراتيجية المقترحة -وتتمثل في سبع مراحل هي:(مرحلة الإثارة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة التفسير (التوضيح) (الشرح)، ومرحلة التوسع (التفكير التفصيلي)، ومرحلة التمديد، ومرحلة التبادل، ومرحلة الفحص).

وسوف يتم عرض نموذج للأفكار المتضمنة في تصميم درس باستخدام الاستراتيجية الحالية في شكل(٢) كما يلي:

شكل (٢) نموذج للأفكار المتضمنة في تصميم درس باستخدام الاستراتيجية الحالية

التفكير (ما وراء المعرفي)	طور (الاستقصاء)	التقويم(التكويني)
المرحلة الأولي مرحلة الإثارة التأكد من حدوث الآتي: - ما الذي تدل عليه المعرفة المسبقة للتلاميذ بخصوص قدرتهم على التعلم؟ - كيف تم التعامل مع الخبرات السابقة؟ - ما الذي آثار التلاميذ؟ - ما دور التلاميذ في صنع أسئلة ثقافية/ اجتماعية /سياسية/ اقتصادية؟ - كيف تم تعزيز الأسئلة؟	المرحلة الأولي مرحلة الإثارة التأكد من حدوث الآتي: - المعرفة المسبقة – تعديل مفاهيم – تغذية راجعة فورية – الدافعية – طرح أسئلة ثقافية /اجتماعية / اقتصادية/سياسية. - تحقق عن طريق الأسئلة مثل: ما الذي تعرف عن ..؟ ما الذي يسبب لك ارتباك؟ ما الذي رأيته يشبه هذا؟ ما الأشياء التي تهتم بها؟ ما الذي درسناه يمكن تطبيقه هنا؟ ما الأمثلة التي تريد طرحها عن ...؟ ما الذي سمعته عن ... ولا تعلم ما إذا كان صحيحا أم خطأ؟ ما الذي تريد اكتشافه ...؟	المرحلة الأولي تقييم الإثارة تأكد من حدوث الآتي: - اختبارات قبلية. - عصف ذهني. - خريطة KWHL - الملاحظات: ثقافية/ اجتماعية/ اقتصادية/سياسية. - الرسومات. - التقييم التكويني. - العصف الذهني. - الملاحظات العلمية.
المرحلة الثانية أفكار الاكتشاف التأكد من حدوث الآتي: - تم ممارسة مهارات الاستقصاء. - يتم اختيار الفروض بالإضافة إلى اختيار الأسئلة والمحتوى الذي تم اكتشافه. - تم إعطاء معنى للمعلومات التي تم جمعها؟ كيف تم تنظيمها؟ - تم شرح المدخل المستخدم لحل المشكلات؟	المرحلة الثانية الاكتشاف التأكد من حدوث الآتي: التنبؤ – التصميم – الاختبار – التجميع – التفسير. تحقق عن طريق الأسئلة مثل: - ماذا تتوقع أن يحدث "لماذا؟ - ماذا لو...؟ - كيف سوف يتم تنظيم معلوماتك؟ - ما المعلومات التي تحتاج أن تجمعها؟	المرحلة الثانية تقييم الاكتشاف تأكد من حدوث الآتي: - الملاحظة. - تحفيز المعلم. - تسجيل المعلومات. - خريطة KWHL. - الملاحظات العلمية. - الرسومات.

	ما كمية المعلومات والبيانات التي تحتاجها لتجميعها؟ ما أفضل طريقة لدراسة هذه المشكلة؟ ما التغيرات التي لاحظتها في؟	
المرحلة الثالثة مرحلة التفسير (التوضيح) (الشرح) أفكار الشرح - جودة ودقة تفسير النتائج. - قوة دلائل الادعاءات. - تأثير تواصل تبادل المعلومات. - القدرة على رؤية العديد من التفسيرات. - القدرة على إثبات النتائج والطريقة. - المهارة في الحكم على المدخل والطريقة. - القدرة على تحليل جودة التفسير	المرحلة الثالثة مرحلة التفسير (التوضيح) (الشرح) التأكد من حدوث الآتي: التفسير – الإثبات – التواصل – التحقق – الحكم – التحليل. تحقق عن طريقة الأسئلة مثل: ماذا حدث؟ وما التغيرات التي تم ملاحظتها؟ ما الذي أدهشك؟ ما الذي لا يزال يربكك؟ كيف يختلف/ يتشابه ذلك مع...؟ ما الأنماط التي لاحظتها؟ كيف يتطابق هذا مع ما تعلمته من قبل؟ فسر ما حدث؟ ما الذي تم تعلمته؟	المرحلة الثالثة تقييم التفسير التوضيح) (الشرح) - تأكد من حدوث الآتي: - مناقشة جماعية بالفصل. - مناقشة في مجموعات صغيرة. - عرض شفوي. عرض المعلم. خريطة KWHL.
المرحلة الرابعة التوسع (التفكير التفصيلي) - اكتشاف تطبيقات جديدة للمعارف والمهارات التي تم بناؤها وتفسيرها، بمعنى ربط المعارف والمهارات بالمشكلات الحقيقية التي تواجههم في حياتهم الواقعية.	المرحلة الرابعة التوسع (التفكير التفصيلي) ما الدلائل التي تملكها لتقريرك؟ - كيف يمكنك تفسير...؟ كيف تختلف فكرتك عن...؟ - ما الذي توافق عليه ...؟ لماذا؟ - متى واجهتك مثل هذه الظاهرة؟ - ماذا تعتقد، ماذا سوف يحدث إذا؟ - توضيح الدليل، أو البرهان، أو المبررات، ومن هذه التساؤلات: •ماذا تعرفون؟ •لماذا فكرتم هكذا؟ •كيف تم توظيف المعارف والمهارات في مواقف جديدة؟ لماذا تعتقد؟	المرحلة الرابعة تقييم التوسع (التفكير التفصيلي) وطرح التساؤلات على الطلاب؛ لإيجاد: - التطبيقات التقنية المرتبطة بالمعارف والمهارات التي تم بناؤها. - إعطاء أمثلة أخرى تعتمد على المعارف والمهارات التي تم بناؤها - مناقشات جماعية - الملاحظة. - تحفيز المعلم. - تسجيل المعلومات. - خريطة KWHL
المرحلة الخامسة مرحلة التمديد - اتصال المعارف والمهارات التي تم بناؤها مع المعارف والمهارات الأخرى، والموضوعات الدراسية في المباحث المختلفة. - طرح التساؤلات التي تُثير دافعية الطلاب؛ لمساعدتهم على رؤية ومعرفة العلاقات بين المعارف والمهارات التي تم بناؤه أو المعارف والمهارات الأخرى ذات الصلة والعلاقة.	المرحلة الخامسة مرحلة التمديد ١. عمل الاتصالات ورؤية العلاقات بين المعارف والمهارات التي تم بناؤها والمعارف والمهارات الأخرى ذات الصلة والعلاقة. ٢. صياغة الفهم الموسع للمعارف أو الموضوعات الأصلية. ٣. عمل الربط والعلاقات بين المعارف والمهارات التي تم بناؤها.	المرحلة الخامسة مرحلة التمديد تقييم التمديد وذلك عن طريق: -طرح التساؤلات على الطلاب؛ لإيجاد التطبيقات المرتبطة بالمعارف والمهارات التي تم بناؤها. -عمل الربط والعلاقات بين المعارف والمهارات التي تم بناؤها. -إعطاء أمثلة أخرى من مواد ذات صلة وتعتمد على المعارف والمهارات التي تم بناؤها. -مناقشات جماعية. -الملاحظة. -تحفيز المعلم. -تسجيل المعلومات.
المرحلة السادسة مرحلة التبادل للأنشطة وتبادل الخبرات والأفكار - تبادل الخبرات والأفكار. - ربط المعلومات والأفكار. - تشجيع المشاركة والتعاون من خلال الأنشطة وتبادل الخبرات.	المرحلة السادسة مرحلة التبادل للأنشطة وتبادل الخبرات والأفكار ويتحقق ذلك من خلال الآتي: - نشر حصيلة جهود التلاميذ ونتائجهم. - إتاحة الفرص للتلاميذ لعرض نتائجهم على بعضهم البعض من خلال مجموعات التعلم التعاوني. - تبادل الخبرات بين مجموعات التعلم التعاونية. - توسيع الخبرات من خلال ربط التعلم بالمواقف الحياتية من قبل الطلاب.	المرحلة السادسة مرحلة تقييم التبادل تقييم التبادل وذلك عن طريق: - تقييم التبادل بشكل منفرد أو من خلال مجموعات التعلم التعاونية أو التقييم الجماعي. - عرض المعلم - رصد جوائز للمجموعة الفائزة لأفضل إضافة من وجهة نظر باقي المجموعات.
المرحلة السابعة مرحلة الفحص - تقييم معرفة الطلاب ومهاراتهم. - البحث في الأدلة التي يقدمها الطلاب. - مدى تمكن الطلاب من تغيير أفكارهم أو سلوكهم. - السماح للطلاب بتقييم معرفتهم ومهاراتهم العملية والجماعية.	المرحلة السابعة مرحلة الفحص ويتم التأكد من ذلك عن طريق الآتي: - طرح تساؤلات مفتوحة النهاية مثل: •ماذا يحدث لو؟ •ماذا تفعل لو كنت مكان؟ •ما رأيك في الدور الذي قمت به؟ •كيف يُمكن كأن تفسر ذلك؟ •ما الدليل على ما تقوله؟ •لماذا تعتقد هكذا؟	المرحلة السابعة (تقييم الفحص) ويتم التأكد من ذلك عن طريق الآتي: - الملاحظة. - المناقشات الفردية. - المناقشات الجماعية. - تحفيز المعلم. - تسجيل المعلومات.

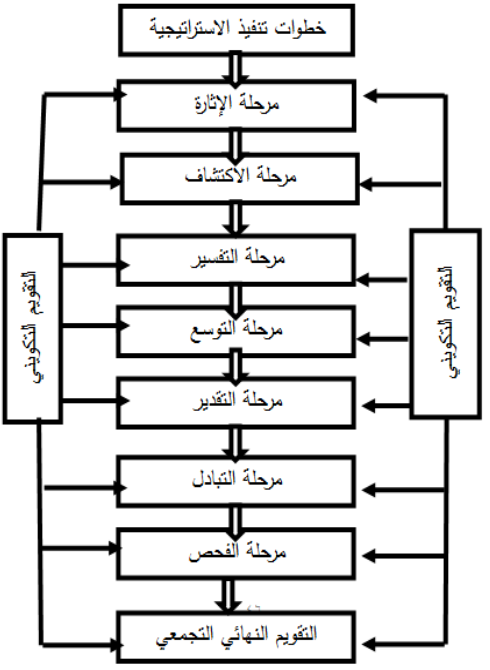
- **د-مصادر التعليم والتعلم**:

تتنوع مصادر التعليم والتعلم وفقا للمهارة التي يتم تناولها وتنميتها، ولتنوع المعلمين، ومن هذه المصادر: الصور، والرسوم، والبطاقات، والمواقع الالكترونية، واللوحات الإرشادية وبعض المواد الإثرائية.

- **ه-التقويم: وذلك من خلال**:

القبلي/ البعدي: تطبيق مقياس التقدير المرفق ببطاقة الملاحظة، لقياس مهارات التدريس والمهارات الاستقصائية لدى المعلمين والاختبار الأدائي المكتوب.

التقويم المستمر: أثناء عملية التعليم والتعلم، واستخدام أساليب متنوعة حيث يقوم المعلم أثناء التدريب بتقويم نفسه ذاتيا. ويوضح شكل (٣) خطوات الاستراتيجية المقترحة.



شكل(٣) خطوات الاستراتيجية المقترحة.

- **المديول الخاص بتطبيق الاستراتيجية المقترحة (التدريس ومهاراته)**:

تم بناء وتصميم المادة العلمية في ضوء الاستراتيجية المقترحة على شكل مديول تعليمي يقدم للمعلمين (مجموعة البحث)، ويتكون من الخطوات الخاصة بالمديولات من أهداف المديول، واختبار قبلي بعدي، ومحتوي المديول، والوسائل التعليمية ومصادر التعليم والتعلم، والتقويم التكويني، واخير المراجع والمصادر التي يمكن الرجوع اليها (ملحق ٨).

• **المحور الثالث-التصميم التجريبي وإجراءات التجربة**:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي وكانت خطوات التجربة كالتالي:

• **١-تحديد متغيرات البحث**:

- المتغيرات المستقلة: المتغير المستقل في هذا البحث هو الاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية.
- المتغيرات التابعة: المتغيرات التابعة في هذا البحث هي تنمية مهارات التدريس البنائي والفعالية الذاتية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي

• **٢-اختيار عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي ممن يدرسون بمعهد الدراسات التربوية –جامعة القاهرة، وقد تمثلت عينة البحث في ٣٥ معلما/ معلمة.

• **٣-التطبيق القبلي لأدوات البحث**:

تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار الأدائي المكتوب -بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي وفق المهارات التدريسية البنائية – مقياس الفعالية الذاتية) على مجموعة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٤. ويوضح جدول (١) نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعة البحث

جدول (١) نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعة البحث

المجموعة / الأداة	التطبيق القبلي		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع		
الاختبار الأدائي المكتوب	٤.٢٠	٢.٠٢	١.٣٧	غير دالة
مقياس الفعالية الذاتية	١٨	١.٩٧	٩.٨٩	غير دالة
بطاقة الملاحظة	٤١.٧٤	١.٨٣	١.٣٠	غير دالة

قامت الباحثتان بتطبيق أدوات البحث والمتمثلة في (الاختبار الأدائي المكتوب -بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي وفق المهارات التدريسية البنائية – مقياس الفعالية الذاتية) تطبيقا قبليا.

التطبيق البعدي لأدوات البحث: قامت الباحثتان بإعداد موديول (التدريس) لتدريسه من خلال الاستراتيجية المقترحة بناءً على التعلم الذاتي عن طريق توضيح خطوات الاستراتيجية المقترحة طبقا للنموذجين السابق الإشارة إليهما بالبحث، ودور كل من المعلم والمتعلم في تلك الاستراتيجية.

وبعد الانتهاء من توزيع الموديول، تم دراسته لمدة استمرت لمدة (٨) أسابيع تخللها لقاءات دورية أسبوعية للإجابة عن أي استفسارات لمجموعة البحث، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها: فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للتحقق من صحة فروض البحث الحالي وهي كالتالي.

• **نتائج الفرض الأول**

ينص الفرض الأول على أنه:"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين للتطبيق القبلي والتطبيق البعدي في بطاقة الملاحظة لمهارات

التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي (مجموعة البحث) على بطاقة ملاحظة قياس الأداء التدريسي البعدي والجدول (٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات مجموعة البحث على بطاقة ملاحظة قياس الأداء التدريسي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
القبلى	٣٥	٥٦.٢٢	٣.٦٢	٧.٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدى	٣٥	٦٤.٣١	٥.٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في بطاقة ملاحظة قياس الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة قد أدى إلى نمو مهارات التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي. ولحساب الفاعلية تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك كما يشير الجدول (٣).

جدول (٣) متوسط درجات (مجموعة البحث) في بطاقة ملاحظة قياس الأداء التدريسي القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل

متوسط الدرجات		النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
قبلى	بعدى		
٤٢.٨	٦٤.٣١	٧٥	٠.٩٥

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل هي ٠.٩٥ وهذه النتيجة تدل على أن الاستراتيجية المقترحة على درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية المهارات التدريسية البنائية لدى مجموعة البحث.

- **نتائج الفرض الثاني**:

وينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاختبار الأدائي المكتوب لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية على الاختبار الأدائي المكتوب تطبيقا بعديا، والجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات الاختبار الأدائي المكتوب للتطبيق البعدي لمجموعة البحث

الأبعاد	المتوسط		الانحراف المعيارى		قيمة (ت)	الدلالة
	البعدى	القبلى	البعدى	القبلى		
العمليات العقلية الدنيا	٦.٣٤	٤.٢٠	٠.٩١	٢.٠٢	٩.٢٧	دالة
العمليات العقلية العليا	٤.٩٧	٢.٨٠	٠.٧٩	٠.٦٨	١٢.٣٨	دالة
الإجمالى	٢٤.٢٦	١٨.٠٨	٢.٢٥	١.٨٢	١٢.٦	دالة

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة البحث) في الاختبار الأدائي المكتوب لصالح التطبيق البعدي، وذلك على جميع مستويات الاختبار وهذا يشير إلى نمو معارف ومهارات معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة البحث) وبالتالي

يتحقق الفرض الثاني. ولحساب الفاعلية تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك كما يشير لها في جدول (٥).

جدول (٥) متوسطات درجات مجموعة البحث على الاختبار الأدائي المكتوب القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل

متوسط الدرجات		النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
قبلى	بعدى		
٧.٤١	٢٤.٢٦	٣٥	١.٣٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك ١.٣٠ وهي تدل على أن هناك فاعلية كبيرة للاستراتيجية المقترحة القائمة على النظرية البنائية.

- **نتائج الفرض الثالث**:

والذي ينص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مقياس الفاعلية الذاتية لصالح التطبيق البعدي ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات معلمي الدارسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي (مجموعة البحث) على مقياس الفعالية الذاتية والجدول (٦) يوضح هذه النتائج.

جدول (٦) المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات مقياس الفعالية الذاتية للمجموعة البحث

التطبيق	ن	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
القبلى	٣٥	١٨	١.٩٧	٧.٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعدى	٣٥	٣٧.٤٣	٢.٦٨		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي (مجموعة البحث) بعد التدريس بالاستراتيجية المقترحة لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يدل على أن التدريس بالاستراتيجية المقترحة قد أدى إلى زيادة الفعالية الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي (مجموعة البحث) وبالتالي يتحقق الفرض الثالث.

جدول (٧) متوسط درجات مجموعة البحث في مقياس الفاعلية الذاتية القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل

متوسط الدرجات		النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل
قبلى	بعدى		
١٨.٦١	٣٧.٣٤	٤٥	١.١٢

يتضح من جدول (٧) أن نسبة الكسب المعدل هي ١.١٢ وهذه النتيجة تدل على أن استخدام الاستراتيجية المقترحة على درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية الفعالية الذاتية لدى مجموعة البحث.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها**:

من النتائج السابقة يتضح الآتي:

- أثبتت النتائج الخاصة ببطاقة الملاحظة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بطاقة ملاحظة قياس الأداء التدريسي لصالح التطبيق

البعدي، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة قد أدى إلى نمو مهارات التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى أن التعلم الذاتي والتوجيهات التي يسترشد بها المعلمون خلال فترة التطبيق قد أدى لنمو مهارات التدريس البنائي لديهم.

- أثبتت النتائج الخاصة بالاختبار الأدائي المكتوب وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لدى مجموعة البحث، وهذا يدل على أن استخدام الاستراتيجية المقترحة قد ساعد على تحسن التعلم وهذا قد يرجع إلى كل من التقييم المستمر واستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث تتيح استراتيجيات ما وراء المعرفة الوقت اللازم للتقييم، وبالتالي تتيح فرصا للمتعلم لتوفيق المعرفة الجديدة مع المعرفة المسبقة، وكذلك خلال مرحلة التفسير يطور المعلمين روابط بين المعرفة الجديدة والمسبقة وتعلم المهارات.
- كما أوضحت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الفاعلية الذاتية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي الخاص بمجموعة البحث وهذا يوضح فعالية الاستراتيجية المستخدمة في زيادة الفاعلية الذاتية للمعلمين، وهذا قد يرجع إلى أن ممارسة المعلمين للطريقة الاستقصائية في التعلم أكسبهم القدرة على التوصل إلى الحلول للمشكلات التي تواجههم، كما أكسبهم الثقة بالنفس والقدرة على التعامل مع المعلومات وتطبيقها ومواجهة الصعوبات المختلفة.

- **نتائج الفرض الرابع**:

مما سبق يتأكد أن الاستراتيجية المقترحة كانت فعالة من خلال نتائج أدوات البحث، وبالتالي يتحقق الفرض الرابع والذي ينص على: للاستراتيجية المقترحة فاعلية في التطبيق البعدي.

- **خلاصة النتائج**:

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصل إليها البحث في:

- افتقار معلمي الدراسات الاجتماعية في مصر للعديد من المهارات التدريسية البنائية اللازمة لهم نتيجة انخفاض المستوى المهني للغالبية العظمى منهم.
- الأهمية الكبيرة لتحديد المهارات التدريسية البنائية اللازمة لتأهيل الأفراد لمواصلة التعلم والتنمية المهنية، وبناء البرامج التي يمكن من خلالها عمل هذا التأهيل.
- التوصل إلى قائمة بالمهارات التدريسية البنائية اللازمة لتأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية بما يحقق التنمية المهنية والفعالية الذاتية لديهم.
- أن التعلم الذاتي من الوسائل الناجحة التي يمكن الاعتماد عليها في التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- الاهتمام بتنمية المهارات التدريسية اللازمة للتأهيل لمواصلة التعلم والتنمية المهنية المستدامة لمعلمي الدراسات الاجتماعية وغيرهم من المعلمين، لما لها من أهمية كبيرة في تمكينهم من التعلم الفعال والتنمية المهنية الناجحة.

- الاهتمام ببناء البرامج والدورات التدريبية التي يمكن من خلالها تنمية المهارات التدريسية اللازمة للتأهيل، لمواصلة التعلم والتنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين وبصفة خاصة معلمي الدراسات الاجتماعية.
- الاعتماد على التعلم الذاتي كأسلوب مهم من أساليب التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وغيرهم من المعلمين.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول هذه النماذج واستخداماتها مع المواد الدراسية الأخرى.
- تبني استراتيجية التدريس القائمة على البنائية كأحد الاستراتيجيات الحديثة المساعدة على التعلم، إضافة إلى استخدامها لرفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المعلمين.
- إعداد أدلة استرشادية للمعلمين لاستخدامها أثناء تدريس مادة الدراسات الاجتماعية وفق نماذج التعلم البنائي.
- حث موجهي الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي على ضرورة استخدام الاستراتيجيات، والنماذج الدراسية القائمة على البنائية أثناء تدريب المعلمين على استخدام النماذج والأساليب التدريسية الحديثة.
- عقد ندوات ولقاءات مع معلمي وموجهي الدراسات الاجتماعية بهدف تبصيرهم بالأهمية العلمية والعملية لمادة الدراسات الاجتماعية وتطبيقاتها في الحياة العملية لما تحتويه من مهارات حياتية، وليس فقط جوانب نظرية.
- تضمين محتوى مقررات طرق التدريس الخاصة بكليات التربية بموضوعات تتعلق باستراتيجيات البنائية، وتطبيقاتها التربوية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين لاستخدام النماذج الاستقصائية المختلفة وخاصة نموذج 4EX2 ونموذج 7ES.
- إجراء بحث لاستخدام نموذج 4EX2 في المراحل الدراسية المختلفة وأثره على مدى تحقيق أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية.
- وضع برامج تدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة لتنمية التدريس البنائي لديهم، واستخدام استراتيجية البنائية في التدريس.
- الاهتمام من جانب المعنيين بشئون التربية والتعليم عامة والمناهج وطرائق التدريس خاصة بالنظرية البنائية وتطبيقها في التدريس، وكذلك تشجيع المختصين، والذين قد يشاركون في تأليف الكتب المدرسية المقررة في مادة الدراسات الاجتماعية.
- إدخال النظرية البنائية في برامج إعداد المعلمين سواء قبل الخدمة أو في أثنائها؛ فبالنسبة لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة يمكن إدخال النظرية البنائية في مساقات علم النفس التربوي بوصفها وعاء يضم مجموعة من النظريات المتعلقة بعمليتي التعلم والتعليم، وفي مساقات أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية؛ يمكن التركيز على أساليب التدريس المنبثقة من النظرية البنائية.

- **البحوث المقترحة**:

اتضح من خلال إجراء هذا البحث أن هناك بعض الأفكار التي قد تصلح كنواة لبحوث مستقبلية تتمثل في:

- إجراء دراسة لمعرفة فعالية استخدام الاستراتيجية المقترحة في التدريس البنائي لتدريس وحدات من مقرر الدراسات الاجتماعية بالتعليم الأساسي.
- تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات الاستقصاء التي يجب أن يتقنها الطالب المعلم بعد التخرج من هذه المرحلة التعليمية.
- برنامج تدريبي مقترح لمعلمي المرحلة الثانوية على استراتيجيات التدريس الحديثة وأثرها على إتقان مهارات التدريس البنائي.

• المراجـــع:

• أولاً-المراجع العربية:

- أحمد العلوان ورندة المحاسنة (٢٠١١): الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد ٧ عدد 418-399 A.
- إدريس سلطان (٢٠١٠): برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم لمعلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص٤٥.
- أصلان صبح المساعيد (٢٠١١): التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد ١٩ (١).
- حسين يوسف أل زويد(٢٠٠٤): أثر استخدام أداة تكمان في تقييم الأساليب التدريسية لتدريس كلية الهندسة في جامعة الموصل وعلاقتها بتحصيل الطلبة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، المعهد العربي العالمي للدراسات التربوية والنفسية، بغداد، جمهورية العراق.
- إيمان سعيد عبد الباقي(٢٠١٠): أثر استخدام دورة التعلم في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي "رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- اعتماد البلبيسي(٢٠٠٦): أثر استخدام استراتيجية المتناقضات في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف العاشر، مناهج وطرائق تدريس العلوم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- بكر سيد صديق محمود(٢٠٠٩): أثر خرائط المفاهيم في تدريس العلوم علي التحصيل واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والدافع للإنجاز لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم نظريات وتطبيقات، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- - - - - - - - (١٩٨٦): الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم، القاهرة، دار النهضة العربية.
- صالح عبد الله جاسم(٢٠٠٠): فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بدولة الكويت، رسالة الخليج العربي، كلية التربية، جامعة الكويت.

- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط٢، الإسكندرية: منشأة المعارف، ص١٠٦
- حنان محمود رضوان (١٩٩٨): فعالية دورة التعلم في تصويب بعض التصورات الخاطئة للمفاهيم العملية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- الحيلة، محمد محمود(١٩٩٩): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خليل الخليلي (١٩٩٦)، مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة التربية القطرية، العدد (١١٦)، المجلد (٢٥)، ص ص ٢٥٥ -٢٧٠.
- خليل يوسف الخليلي (١٩٩٨): فعالية النموذج الواقعي في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية". رسالة التربية وعلم النفس، ٩ ٧٠ -٨٧.
- عبد الولي حسين الدهمش(٢٠٠٢): أثر دائرة التعلم في فهم تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي للمفاهيم العلمية، مجلة الدراسات الاجتماعية، المجلد(٧)، العدد(١٣)
- كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٠): تدريس من منظور البنائية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- - - - - - - - -(١٩٩٨): فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة". مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١، ع٤ ٨٣ – ١٤٠.
- شادية عبد الحليم تمام& أماني محمد طه(٢٠١٣): التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية، المكتبة العصرية، القاهرة.
- شيماء حمودة الحارون (٢٠٠٩): مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، القاهرة، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- صادق منير (٢٠٠٣ م): فاعلية نموذج Seven E's البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي بسلطة عمان، مجلة التربية العلمية، المجلد(٦) العدد(٣).
- صلاح أحمد الناقة & إبراهيم سليمان شيخ العيد (٢٠٠٩): فاعلية التدريس القائم على استراتيجية النموذج البنائي (دورة التعلم وخريطة العلوم)، غزة، فلسطين.
- ضاوية ميلاد مصباح الدلولي(٢٠١٣): فاعلية استراتيجية قائمة على النظرية البنائية لتدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم والمهارات المعملية لدي تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي بليبيا، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- طارق كامل داود الجنابي (٢٠١١): فاعلية استراتيجية بنائية (دورة التعلم) في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الإحياء واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية العدد الأول، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار.
- عبد الرحمن صالح (٢٠٠٣): المعلم ودوره التربوي والتعليمي في نقل العملية التعليمية، بحث منشور في مجلة الجامعة، مركز البحوث والدراسات العليا، جامعة إفريقيا، العدد الأول، ص٥١.

- عبد الرزاق سويلم همام (٢٠٠٨): أثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر في تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى الطلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، ٣٥ -٦٨.
- عبد القادر محمد عبد القادر السيد(٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر.
- فارس إفيح عواد الجبور (٢٠١٤): لفاعلية استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على النظرية البنائية لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم لتلاميذ المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشوره، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسين علي محمود العزاوي(٢٠٠٠): فاعلية دورة التعلم في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة علم الأحياء ومفهوم الذات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.
- عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠٥): معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للتربية العلمية (معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول)، المجلد الأول، الإسماعيلية، ٣١ يوليو – ٣ أغسطس، ص ٦٣.
- فايزة عايد الكيلاني(٢٠٠١): أثر دورة التعلم المعدلة على التحصيل في العلوم لطالبات الصف الأول الثانوي العلمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٩): تكنولوجيا التعليم والتعلم، ص٢، دار السحاب، القاهرة، مصر، ص٢٨٣.
- محمود محمد إبراهيم (٢٠٠٦). معتقدات الكفاءة الذاتية والإحساس بقلق التدريس لدى الطلاب المعلمين: دراسة مقارنة بين طلاب كليات التربية في مصر وسلطنة عمان، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المجلد الخامس، العدد الثاني، يوليو، ص ص ٢١٦ -٢١٧.
- منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٤) المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومى في التدريس والتعلم" إبريل ٢٠٠٤
- منير موسى صادق (٢٠٠٣): فعالية نموذج Seven ESالبنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث (١٤٥ -١٩٠).
- نجاة أحمد شاهين(٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط علي التحصيل وتنمية عمليات العلم لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي" الجمعية المصرية للتربية العلمية"، مجلة التربية العلمية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني يونيو.
- نجوى الدقس(٢٠٠٩): أثر استخدام النماذج والخرائط العنكبوتية في اكتساب المفاهيم الكيمائية وتنمية عمليات العلم لدي طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية:**

- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control, Stanford University W. H. Freeman and Company, New York.
- BAVISKAR, SANDHYAN: (2009) 'Essential Criteria to Characterize Coustrntivlt Teaching: Delved from Review of THE Literature and Applied to Five.
- Beverley, Bell, Bronowen Cow, (2001): The Characteristics of Formative Assessment in Science Education, Science Education, v. 85, no. 5, p.p. 536-552.
- Bjorkqvist, Ole, Ed. "Mathematics Teaching from a constructivist Point of View". Proceedings of topic Group 6 at the International congress of Mathematical Education (8th, Seville, Spain, July, 14 – 21, 1996), Abo Academia University, Vasa (Finland), Faculty of Education, 1998.
- Black, P., & William, D. (1998): Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education, 5(1), 774.
- Brooks. J & Brooks. M (1999). The Search of Understanding: the case for constructivist classrooms. ISBN 0-87120-358-8
- Bybee, R. W. (2002): BSCS 5 E instruction model. BSCS.
- Bybee, R. W. et al., (2006): The BSCS 5 E Instruction Model: Origins, Effectiveness, and Application Colorado Springs, BSCS.
- Campell, R. J. 'state control (2011), Religious Deference and Cultural Reproduction: Some Problems with Theorizing Curriculums and Pedagogy in the Cambridge Primary Review Journal Articles, Reports –Evaluative Routledge. Available from: Taylor & Francis.
- Cho, J. ;Yager,R. E. ; Park, D. Y. &Seo,H. (1997). Changes in High School Teachers' Constructivist Philosophies. School Science and Mathematics. 97(8): 400-406.
- Christine Moseley and Others (2003). The Effect of Teaching Outdoor Environmental Education on Elementary Preserve Teachers' Self-Efficacy. Journal of Elementary Science Education, Vol. 15, No. 1, spring, pp 1-14
- Cobern, William, W. (1995). Constructivism for Science Teachers. Science Education International. 6 (3): 8-12.
- Desantel, D. (2009): Becoming a Thinking Thinker, Metacognition, Self-Reflection and Classroom Practice, Teacher Collage Record, v. 14, no. 8, p.p. 1997-2020.

- Eisenkraft,Arthur,2003, Expanding the 5E Model, Science Teacher, v70 n6 p56-59 Sep p. 56-59.
- Garelt, Dawn: (2011) Constructivism Deconstructed In Science Teacher Education 'Australian Journal of Teacher Education Vo36, N6.
- Gipps, C. (1994): Beyond Testing: Towards Theory Of
- Gitomer, D. &Duschl, R. (1998): Emerging Issues and Practices in Science Assessment, INB, Fraser & K. Tobin (Eds.) International Handbook of Science Education, and Dordrecht: Kluwer Academic publishers.
- Greer, M. ; Hudson, L. &Wiersma, W. " The constructivist Teaching Inventory: Anew Instrument for assessing constructivist Teaching Practices in the Elementary Grads". Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Montreal, Quebec, Canada, and April 19 - 23, 1999 .
- Huang, K., Liu, T., Graf, S., & Lin, Y. (2008). Embedding mobile technology to outdoor natural science learning based on the 7E learning cycle. In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia,
- Jeff. C. Marshall ET. al., (2008): 4EX2 Instruction Models Uniting Three Learning Constructs Improve Praxis in Science and Mathematics Classrooms, Research Paper Presented at Association of Science Teacher Education (ASTE) international conference, electronic
- Kendra, Cherry (2006): What is Self-Efficacy? http://psychology-bout. Com/od/theories/personality/a/self-efficacy. Ham.
- Kotzee, Ben,'Seven Posers in the Constructivist Classroom ' London Review of Education v. 8 N. 2 2010.
- Kürşat YENILMEZ & Mehmet ERSOY, 2008, opinions of mathematics teacher candidates towards applying 7E instructional model on computer aided instruction environments, International Journal of Instruction, January Vol. 1, No. 1.
- Lawson, A. E., Abraham, M. R., & Renner, J. W. A theory of Instruction Using the Learning Cycle to Teach Science Concept and Thinking Skills. National Association for Research in Science Teaching, Monograph No.1, 1989.
- Lawson, A. E. Science Teaching and the Development of Thinking. Wadsworth Publishing, Belmont, 1995.
- Lisa Martin Hansen (2002). Exploring the Many Types of Inquiry in the Science Classroom. Science Teacher, v69, n2, Feb, pp 34-37

- Lowe, John. Ed.: (2012)' Educational For the Knowledge, Economy Critical Perspectives Rutledge, A Ylor& Fran's Group 7625 Empire Drive, Florence, Ky41043.
- Marazano, R. J. (2006): Classroom Assessment and Grading that Work, Alexandria, VA. ASCD.
- Odom,A.&Kelly,(2001):Integrating concept mapping and the Learning Cycle to Teach Diffusion and Osmosis Concepts to High School Biology Students, Science Education,85(6):615-635.
- Peggy, B. ET. al., (2009): Effects of Inquiry Based Learning on Students Science Literacy Skills and confidence. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3(2) 252-263.
- (NRC) National Research Council (2000), op. cit., pp33- 35.
- Perrenoud, P. (1998): From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider Conceptual Field, Assessment in Education, 5(1), 85-102.
- Ray, M. A (1993): Theoretical View on concept mapping at Metacognition, Available at:
- Renmin Ye (2000). The Effect of Teacher Characteristics, Beliefs, Relations with Students, and In-Service Education Student Science Achievement, Ed. D. Dissertation, ProQuest Dissertations and Theses Abs., No. AAT 9963499. .
- Renner, J. w, Marek, E. A, 1990. An education al theory base for science teaching. Journal of research in science Teaching. vol(27),No(3).
- Rodger et al. (2006): The BSCS 5E Instructional Model: Origins.
- Sapkova, Aesja, (2011) 'Latvian Mathematics Teachers Beliefs on Effective Teaching 'International and Learning. .
- Schunk, D. Meese. J. (2006): Self-Efficacy Development in Adolescent. In F. Pajaresand T. Rudman, (Eds.). Self-efficacy beliefs of adolescent. (pp. 71-91). Greenwich, CT. Information Age Publishing.
- Schwazer, R. (1990): A window on the Reconstructing Thought Processes to Understand Human Action. Psychology and Health, vol. 10, p. p. 285-289.
- Science Curriculum, ERIC Abs., ED 479364.
- Stenberg, R. J. (1998): Metacognition Abilities and Developing Expertise. What Make and Expert Student? Instructional Science, vol. 26, (1-2), 127-140.

- Stiggins, R. (2005): From Formative Assessment to Assessment for Learning: A path to Success in Standard – Based schools, pni Delta kappom, 87(4), 324-328.
- Tobias, S., & Everson, H. (2000): Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring, In G. schraw (Ed.) Issues in the Measuring of Metacognition, from, Jeff. C. Marshall et al., (2008): 4EX2 Instruction Models Uniting Three Learning Constructs. Improve Prasis in Science and Mathematics Classrooms, Research Paper Presented at Association of Science Teacher Education (ASTE) international conference, electronic version from www. clemson. edu.
- Victoria R. Gillis & Gregory MacDougall (2007). Reading to Learn Science as an Active Process. Science Teacher, summer, p 46.
- Von Glaserfeld, E. (1988). The Reluctance to Change a Way of Thinking, the Irish Journal of Psychology. Nine, 83-90.
- Wilson, J. & Clarke. D. (2004): Towards the Modeling of Mathematical Metacognition, Mathematics Education Research Journal, 16(2) 25-48.
- Windschitl, M. (1999). The Challenges of Sustaining a Constructivist Classroom Culture. Phi Delta Kappa, 80 (10): 751-756.
- www.sedl.org/pubs/connectingkids/sessions/CK_Session1H1.pdf.
- Yager, R. "The constructivist Learning Model Towards real reform in science education". The science Teacher, September, PP. 52 - 57
- Zimmerman, B., Cleary, T (2006). Adolescents" Development of Personal Agency. In Pajares, F. and Urban, T. (Eds.), Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلاله لدى طلاب الدبلوم الخاص

إعداد :

د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
بكلية التربية النوعية جامعة المنيا

أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلاله لدى طلاب الدبلوم الخاص

د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي

• **مستخلص الدراسة**:

بحثت الدراسة الحالية أثر التدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات، والاتجاه نحو التعلم من خلاله لدى (١٧) طالبًا وطالبة في الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة منهجين بحثيين الأول: المنهج الوصفي الارتباطي والثاني المنهج شبه التجريبي، وتم قياس تقدير الذات باستخدام مقياس أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٥) تعديل ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦)، وتم قياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن باستخدام مقياس من إعداد الباحثة، وقد تم تطبيق المقياسين قبل التعلم وبعده. وقد أظهرت النتائج أن التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن أدى إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات والاتجاه لدى طلاب عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.

الكلمات المفتاحية: الفصل الافتراضي المتزامن ، تقدير الذات ، الاتجاه

The effect of teaching with the use of Synchronous Virtual Classroom on self-esteem and learning attitude of private diploma students

Wafaa Salah Eldin Ibrahim Eldessouki

Abstract:

The current study investigated the effect of teaching with the use of synchronous virtual classroom on self-esteem and learning attitude which is based on synchronous virtual classroom. The participants are 17 first year students of private diploma at faculty of specific education, Minia University. These students are specialized in instruction technology. The study was conducted in the first semester of the academic year 2013/2014. To achieve the aims of this study, the researcher used two research methods: the quasi-experimental method and the associative descriptive method. Self-esteem was measured using Ahmed Mohamed Saleh scale (1995) modified by Rebee Abdo Rashwan (2006). Learning attitude was measured through Synchronous Virtual Classroom learning using a scale which was prepared by the researcher. The two scales were applied pre-learning and post-learning. Results demonstrated that learning through Synchronous Virtual Classroom leads to raise self-esteem level and learning attitude in the study sample. Also the results showed statistically significant relation between the levels of self-esteem and learning attitude.

Key words:Synchronous Virtual Classroom, Self-esteem, Attitude

• **مقدمة**:

نتج عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم مصادر وأنظمة تعليمية إلكترونية تستدعي إعادة النظر في أساليب وأنماط التدريس التقليدية؛ لتلبي احتياجات وتطلعات جيل بات يعيش وسط بيئة تكنولوجية تآلف معها في جميع مناحى حياته. فظهر التعلم الإلكتروني للتغلب على أوجه القصور في إمكانيات التعلم التقليدي، وتحقيق مردودات إيجابية ينعكس أثرها على الفرد والمجتمع، وإتاحة مواصلة التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما حقق جدوى اقتصادية واضحة، وذلك يستلزم التوجه نحو نشر ثقافة التعلم الإلكتروني عن بعد.

وتعد الفصول الافتراضية المتزامنة أحد أنماط التعلم الإلكتروني المتزامن المعتمد على الإنترنت، حيث يتواجد أستاذ المقرر والمتعلمين والمحتوى التعليمي والوسيلة التعليمية في آن واحد ويتم الاتصال المتزامن بين أستاذ المقرر والمتعلمين بالنص، أو الصوت، أو الفيديو. ويشير Abd el Aziz (2013) إلى أن التحول من الفصول التقليدية إلى الفصول الافتراضية سيغير حتمًا من شكل التفاعل والاتصال الإنساني، وأيضا سيغير مداخل وأنماط التعليم وأساليب التقويم.

وتعتمد الفصول الافتراضية المتزامنة في تقديم المحتوى التعليمي الذي يتضمن توصيل المفاهيم وإكساب المهارات للمتعلم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ووسائطهما المتعددة بشكل يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المحتوى وأستاذ المقرر والزملاء.

وتتاح عديد من نظم إنشاء الفصول الافتراضية المتزامنة على شبكة الإنترنت منها نظام "Blackboard". يحقق استخدام هذا النظام مبدأ الإنصاف في التعليم الجامعي من خلال: إتاحة المحاضرات في الموقع، ووسائل التقويم حيث يمكن إجراء الاختبارت والتدريبات بواسطة النظام، والأنشطة حيث يمكن تكوين مجموعات عمل تتفاعل معا لعرض موضوع ما، وكذلك تقديم مقترحات، كل هذه المميزات تجعل من نظام Blackboard حلا لإشكالية تمويل التعليم الجامعى، وخفض تكلفته بالنسبة للشرائح الاجتماعية الفقيرة فيما يتعلق بالكتاب الجامعي، والاستفادة من نخبة الأساتذة، وإعداد الطالب علميًا وفكريًا (سيد إسماعيل، ٢٠٠٧).

وقد أجريت عديد من الدراسات على الفصول الافتراضية منها: دراسة سامح العجرمي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية Ellumniate في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلاب المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الجانب المعرفي لمهارات التدريس الفعال لصالح التطبيق البعدي، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في الجانب الأدائي المهاري لمهارات التدريس الفعال لصالح التطبيق البعدي،

وأظهرت وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو الفصول الافتراضية، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف الفصول الافتراضية بمختلف أنواعها في تدريس عديد من المواد الدراسية.

ودراسة زهير خليف (٢٠١١) التي هدفت إلى تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين وطلاب الثانوية العامة في فلسطين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استفادة الطلاب من الدروس المباشرة المقدمة عبر الفصول الافتراضية، وإقبال المعلمين على استخدامها مع إبداء الرغبة في العمل على نشر الفكرة بين الطلاب وزملائهم وتشجعهم على التدريس باستخدام الفصول الافتراضية، وهو ما يدل على ارتفاع الاتجاه نحو استخدام الفصول الافتراضية.

ودراسة Chawdhry, Paullet & Bennjamin (2010) التي بحثت تصورات الطلاب عن استخدام Blackboard، أداة إدارة التعلم عبر الإنترنت، وأظهرت النتائج أن ٦٦٪ من المشاركين فضل التعلم باستخدام Blackboard؛ وذكروا أنها تعالج ضيق الوقت، ويسهل الوصول إليها، وأنها استخدمت أسلوب التعلم المناسب لهم، وأظهرت النتائج أن الطلاب كانوا الأكثر سروراً من الطالبات؛ لأن التعلم بهذا النمط متاح ٢٤ ساعة /٧ أيام، بالإضافة إلى أنها سهلت التعلم، وعززت التواصل مع الأساتذة والزملاء.

ودراسة فاطمة رزق (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، توصلت النتائج إلى تأثير الفصول الافتراضية في تنمية الكفاءة التدريبية للطلاب المعلمين بشعبة الكيمياء، ودراسة محمد عبد العاطي، وحسن عبد العاطي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام الفصول الافتراضية لدى طلاب الدبلومةٍ المهنية واتجاهاتهم نحوها، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة الثلاثة، لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة عبد الرزاق عبد القادر(٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني مقترح باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية الثقة في التعلم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر تدريس العلوم الشرعية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإلكتروني المقترح باستخدام الفصول الافتراضية في تنمية الثقة في التعلم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية. ودراسة سيد إسماعيل (٢٠٠٧) التي هدفت إلى توضيح قيمة التعلم الإلكتروني بواسطة نظام Blackboard، ومن أهم نتائج الدراسة أنها وضحت كيفية تحقيق مبدأ الإنصاف في التعليم الجامعي من خلال: إتاحة المحاضرات في الموقع، ووسائل التقويم حيث يمكن إجراء الاختبارت والتدريبات بواسطة النظام، والأنشطة حيث يمكن تكوين مجموعات عمل تتفاعل معا لعرض موضوع ملٍ، وكذلك تقديم مقترحات، كل هذه المميزات جعلت من نظام Blackboard حلا لإشكالية تمويل التعليم الجامعى، وخفض تكلفته بالنسبة للشرائح الاجتماعية الفقيرة

فيما يتعلق بالكتاب الجامعي، والاستفادة من نخبة الأساتذة، وإعداد الطالب علميًا وفكريًا وإبداعيًا ونقديًا.

يتضح من العرض السابق أن أغلب الدراسات ركزت على فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية الكفاءة التدريبية للطلاب المعلمين، وتنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني والاتجاه نحوها، وأيضا تنمية الثقة في التعلم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب، وتحقق مبدأ الإنصاف في التعليم الجامعي، ويتضح أن هناك نقصًا في الدراسات التي تناولت العلاقة بين تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن (في حدود علم الباحثة) في المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع المصري بصفة خاصة.

وتتأثر المعتقدات الذاتية بسياقات التعلم وبالتالي فمن المتوقع أن تختلف معتقدات الفرد عن ذاته باختلاف البيئات الدراسية (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٢١٠). ويعد تقدير الذات أحد المعتقدات الذاتية، وهو من الحاجات الأساسية للإنسان، وتقع الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في أعلى هرم Maslow للحاجات. ويمثل تقدير الذات تقييم الفرد لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، وينعكس تقدير الذات الإيجابي في تقبل الفرد لذاته وفي تفكيره وتعامله مع الآخرين بإيجابية مما يقود إلى الكفاءة الذاتية مع نفسه ومع الآخرين. ويسهم العمل على جعل الطلاب يرون أنفسهم بصورة إيجابية في شحذ قدراتهم واستعداداتهم في كافة الميادين (Weiten & Lioyd, 1997, 79)، ويقود التقدير المرتفع للذات إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع ضغوط الحياة (Abel, 1996, 64).

ويعد قياس اتجاهات الطلاب ودراستها أمرًا ضروريًا؛ لتفسير السلوك، والتنبؤ باحتمالاته السلبية والإيجابية، ومن ثم التخطيط لمواجهة المؤثرات التي تشكل الاتجاهات السلبية (صباح حنا هرمز، ١٩٨٧) (محمد عليمات، ١٩٩٤، ٢٣).

- **الإحساس بالمشكلة**:

لاحظت الباحثة الملل والفتور الذي يصيب الطلاب في المحاضرات التقليدية حيث أن نظم التعليم الحالية لا تدعم التفاعلات الاجتماعية التي من خلالها ينمو تقدير المتعلم لذاته، كما أنها لا تنمي الاتجاه نحو التعلم؛ وهو ما قد ينعكس سلبًا على تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم. في حين تتيح الأدوات المتوفرة في نظام Blackboard التفاعلات الاجتماعية مما قد يرفع مستوى تقدير الذات ومن ثم مستوى الاتجاه نحو التعلم.

ومع النمو السريع لاستخدام نظم إدارة التعلم عبر الويب، من المهم معرفة تأثير هذه النظم على الطالب ليس فقط فيما يرتبط بالتحصيل وإنما أيضا ما يرتبط بالجانب الوجداني للطالب ويؤثر على تحصيله، لا سيما وأن الدراسات السابقة التي تناولت التعلم باستخدام الفصول والبيئات التعليمية سواء التقليدية أو الإلكترونية لم تبحث تأثير هذه النظم في المعتقدات الذاتية والاتجاه نحو التعلم، وأغفلت الاهتمام بتقدير المتعلم لذاته وتكوينه اتجاه موجب نحو التعلم من خلالها؛ لذا فالدراسة الحالية تهتم بمتغيرين يعدان من المعتقدات الذاتية التي تتأثر بسياقات التعلم وبالتالي فمن المتوقع أن يختلفا

لدى الفرد باختلاف البيئات الدراسية (ربيع رشوان، ٢٠٠٦، ٢١٠) وهما: تقدير الذات الذي يسهم في تحديد سلوك الطلاب، ومستوى دافعيتهم، وكمية الجهد المبذول، ودرجة المثابرة التي يبدونها عند تكليفهم بإنجاز مهمة معينة (Bailey, 1999, 343)، واتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن كأحد أنظمة إدارة التعلم عبر الويب؛ حيث يسهم اكتساب الطلاب خبرات جديدة في تقدير الذات سلبًا أو إيجابًا، فهل يزداد شعور المتعلم بأمنه وثقته عندما يتفاعل مع المحتوى وأستاذ المقرر والزملاء من خلال الفصل الافتراضي المتزامن ومن ثم ينعكس ذلك على تقديره لذاته وتكوينه اتجاه موجب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن؟.

وبالتالي تثير مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

- ما أثر التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن في مستوى تقدير الذات لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر تعلم طلاب تكنولوجيا التعليم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن في الاتجاه نحو التعلم من خلاله؟
- ما دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب في مقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات؟

- **أهداف الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية الكشف عن:

- أثر التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن في مستوى تقدير الذات لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم كما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.
- أثر التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن على اتجاه طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم نحو التعلم من خلاله كما يقيسه المقياس المعد لذلك (من إعداد الباحثة).
- العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.

- **أهمية الدراسة**:

- قد توجه الدراسة الحالية نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة وفاعليتها في التدريس فهى تحترم تنوع أساليب التعلم، بالإضافة إلى أنها قد تساعد في تقليل شعور بعض الطلاب بالعزلة من خلال التفاعلات الاجتماعية التي تتيحها الأدوات المتوفرة في Blackboard وهذا كله قد يرفع مستوى تقدير الذات ومن ثم مستوى الاتجاه نحو التعلم من خلالها.
- يمكن أن تساعد الدراسة الحالية المسؤولين في المؤسسات التعليمية الجامعية في معرفة اتجاه طلاب الدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم في جامعة المنيا نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن؛ مما قد يتيح لهم تدعيم الاتجاهات الإيجابية ومحاولة تحسين الاتجاهات السلبية، الأمر الذي قد ينعكس على تحسين اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن؛ مما قد يولد الحماس لمواصلة الدراسة والتعلم من

خلاله، لا سيما وأن الطلاب لديهم إحساس بالملل والفتور من المحاضرات التقليدية.

- يمكن أن يسهم قياس اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن في معرفة آراءهم فيما يرغبون وما لا يرغبون والتعبير عن حاجاتهم بدقة ومن ثم مراعاة ذلك عند استخدام هذا النمط من التعلم الإلكتروني المتزامن، كما أن الاتجاه يعبر عن قدرة الفصول الافتراضية المتزامنة على توفير بيئة تعليمية مناسبة.

- **فرضيات الدراسة**:

على ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وضعت الباحثة الفرضيات الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وهى كما يلي:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن المستخدم في الدراسة الحالية.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى تقدير الذات واتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.

- **حدود الدراسة**:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- استخدام الفصل الافتراضي المتزامن -الذي أنشأه الحسين أحمد عبد اللطيف (2013) باستخدام "Blackboard Collaborate" والذي قدم من خلاله محاضرات إلكترونية في موضوع "مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية" -؛ وذلك لأنه يتضمن أدوات تتيح التفاعلات الاجتماعية بشكل آني، ومن خلال هذه التفاعلات قد ينمو تقدير المتعلم لذاته، هذا بالإضافة إلى أن الأدوات والخصائص التي يتسم بها نظام Blackboard تجعل الفصل الافتراضي بيئة تعليمية ثرية تدفع المتعلمين للتعلم وهو ما قد يؤثر على اتجاههم نحو التعلم من خلاله.
- طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا الذين استمروا حتى نهاية التجربة وعددهم (17) طالبا وطالبة؛ ومعظمهم تحول ظروف عملهم دون متابعة المحاضرات وجهًا لوجه، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013م.
- مقياس تقدير الذات (إعداد أحمد محمد حسن صالح "١٩٩٥" تعديل ربيع عبده رشوان "٢٠٠٦")؛ وذلك لأنه الأكثر شيوعًا واستخدامًا في الدرسات العربية.
- مقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن (إعداد الباحثة).

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الفصل الافتراضي المتزامن**:

يُعرف الفصل الافتراضي المتزامن إجرائيًا بأنه قاعة دراسية افتراضية تقدم من خلالها المحاضرات إلكترونيًا، يتواجد فيها أستاذ المقرر والطلاب في نفس

الوقت دون حدود للمكان، وتتضمن أدوات تتيح التواصل والتفاعل بين الطلاب وأستاذ المقرر وبين الطلاب وبعضهم البعض بشكل متزامن بإستخدام الصوت والمحادثات النصية بشكل فردي أو جماعي، وتُتيح للطلاب المشاركة بالكتابة وعرض المهام والتطبيقات من خلال اللوح الأبيض، والذي يتيح حفظ محتوياته ونقلها وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى أستاذ المقرر، ويتيح أيضا الاقتراع الفوري، بالإضافة إلى مجموعة رموز تساعد الطلاب على التعبير عن شعورهم.

- **تقدير الذات**:

يُعرف بأنه تقييم يضعه طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم لأنفسهم من خلال إجاباتهم على العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

- **الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن**:

يُعرف بأنه تكوين متسق من المعتقدات (الإيجابية أو السلبية) والمشاعر (التفضيلية أو غير التفضيلية) والميل للتصرف (بالاقتراب أو الابتعاد) نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، يؤثر في تحديد اتجاه المتعلم نحو التعلم من خلاله، ويقدر هذا الاتجاه إجرائيًا بمجموع الدرجات التي يحصل عليها من خلال إجابته على مقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن المستخدم في هذه الدراسة، وتشير الدرجة (١٦٠) إلى أعلى مستوى من الاتجاه، في حين تشير الدرجة (٣٢) إلى أقل مستوى من الاتجاه، وتشير الدرجة (٩٦) إلى الدرجة الوسيطية الحيادية في المقياس.

- **الإطار النظري**:

- **أولاً : الفصول الافتراضية المتزامنة** :

- **المفهوم**:

يُعرف Martin, Parker & Allred (2013, 126) الفصول الافتراضية المتزامنة بأنها "بيئات عبر الإنترنت تتيح للطلاب والمعلمين التواصل بشكل متزامن باستخدام الصوت والفيديو والدردشة النصية، وألواح الكتابة التفاعلية، ومشاركة التطبيقات، والاقتراع الفوري، كما لو كانوا وجهًا لوجه، وتمكنهم من الحديث بشكل جماعي أو فردي صوتي أو فيديوي، وتتيح مجموعة رموز تساعد الطلاب على التعبير عن شعورهم".

ويعرفه عثمان السلوم (٢٠١١، ١١٣) بأنه البرنامج المعنى بالتواصل مع الآخرين آنيًا وبشكل متزامن سواء عن طريق الصوت أو الكتابة النصية أو الفيديو أو المشاركة في العروض والوثائق الإلكترونية، وهو جزء مكمل لنظام إدارة التعلم (LMS) ونظام إدارة المحتوى الإلكتروني (CMS) والمكنز الرقمي (DR).

- **خصائص الفصول الافتراضية**:

أورد Parker & Martin (2010) أربعة خصائص تتسم بها الفصول الافتراضية وهي:

- التفاعلية: مكون أساسي من مكونات التعلم عبر الإنترنت في الفصول الافتراضية حيث يتفاعل الطلاب مع المحتوى المقدم، ومع بعضهم البعض،

ومع أستاذ المقرر، ويمكن أن يكون أستاذ المقرر والطلاب ميسرين يقدمون الدعم والتوجيه والرجع.

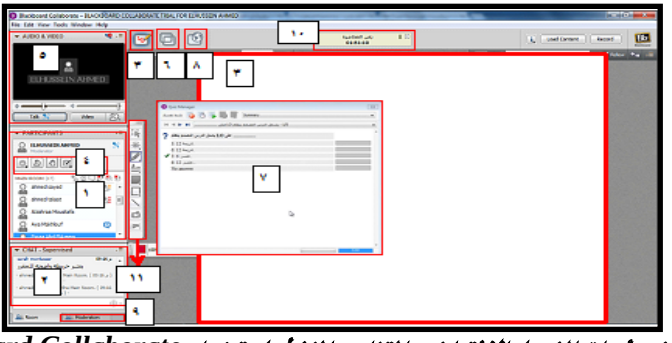
- التزامن: ويقصد به تواصل وتفاعل الطلاب وأستاذ المقرر بشكل آني، وهناك طلاب يفضلون استخدام التفاعل غير المتزامن عندما يتطلب ذلك مزيداً من الاستقلالية.
- الفائدة وسهولة الاستخدام: إدراك المتعلم للفائدة من استخدام التكنولوجيا، وسهولة استخدامها تجعله ماهراً في استخدامها والتعلم من خلالها.
- الشعور بالانتماء للمجتمع: يركز الشعور بالانتماء للمجتمع على تجربة الطلاب وعلاقتهم مع بعضهم البعض في الفصول الدراسية الافتراضية، وهناك أربعة عناصر ضرورية لشعور الطلاب بالإنتماء للمجتمع هى العضوية، والتأثير، والتكامل، وتلبية الاحتياجات. ويميل كثير من المعلمين إلى المساهمة الفعالة في مجتمعات التعلم عبر الإنترنت عندما يرون أن هذا يعزز من سمعتهم المهنية، حينئذ يشعرون بالالتزام القوي تجاه المجتمع؛ لذا فتحديد شعور المتعلم نحو مجتمع التعلم في المحاضرات التي تقدم عبر الإنترنت قد يؤدي إلى تعديلات تزيد من استخدام فعال لنتائج الفصول الافتراضية.

- **إمكانات الفصول الافتراضية المتزامنة**:

تتعدد إمكانات الفصول الافتراضية المتزامنة فهى تتيح تحدث أستاذ المقرر مع طلابه وتتيح للطلاب التحدث برفع أيديهم، والمشاركة في البرامج، حيث يستطيع أستاذ المقرر تشغيل عرض أو برنامج على جهازه وإتاحة رؤيته لطلابه. بالإضافة إلى تسجيل المحاضرات الإلكترونية التي تتم في قاعة الفصل الافتراضي بالصوت والصورة ورفع الروابط على صفحة المقرر، أو صفحة المجموعة على موقع الشبكة الاجتماعية Facebook؛ مما ييسر رجوع الطلاب إليها في أوقات أخرى. بالإضافة إلى إمكانية المشاركة في جولة افتراضية تزامنية على مواقع الإنترنت بحيث يرى الطلاب الموقع الذي يتصفحه أستاذ المقرر، مع إمكانية تبادل الرسائل بين الطلاب وأستاذ المقرر.

- **أدوات الفصول الافتراضية المتزامنة**:

فيما يلي شرح لأدوات الفصل الافتراضي المتزامن المنشأ باستخدام "Blackboard Collaborate" ووظيفة كل أداة:



شكل (١) يوضح أدوات الفصل الافتراضي المتزامن المنشأ باستخدام Blackboard Collaborate

المشاركون:
في هذه المساحة تعرض أسماء الطلاب المشاركين في المحاضرة الإلكترونية.

المحادثة النصية:
في هذه المساحة تظهر المحادثة النصية الآنية بين الطلاب المشاركين فيما بينهم أو مع أستاذ المقرر في الفصل الافتراضي أثناء المحاضرة الإلكترونية.

اللوحة البيضاء:
تمثل هذه المساحة المنصة الأساسية في الفصل الافتراضي، يمكن الكتابة عليها أو عرض شرائح أو الملفات، وكل ما يمكن عرضه على شاشة الكمبيوتر الشخصي، ويمكن أن يعطي أستاذ المقرر أي من الطلاب صلاحية عرض المواد التعليمية الموجودة على أجهزتهم الشخصية ومشاركة الآخرين في كتابة تعليقات عليها.

التصويت:
تستخدم هذه الأداة في أخذ آراء الطلاب ويمكن للجميع مشاهدة نتائج التصويت ومعرفة آراء الأغلبية.

البث الصوتي والمرئي:
تتيح هذه الأداة لأستاذ المقرر الظهور بقاعة الفصل الافتراضي صوت وصورة وبث المحاضرة حية على الهواء، كما يمكنه إعطاء الصلاحية لأي طالب من الطلاب المشاركين بالتحدث أو إدارة المحاضرة نيابة عنه.

مشاركة التطبيقات:
تسمح تلك الأداة بمشاركة سطح المكتب لكل من أستاذ المقرر والطالب لعرض التطبيقات والملفات والعروض.

الاختبارات القصيرة:
تتيح هذه الأداة لأستاذ المقرر إجراء اختبار قصير.

التصفح عبر الإنترنت:
تتيح هذه الأداة إمكانية تصفح الشبكة العنكبوتية من خلال الفصل الافتراضي وذلك بكتابة العنوان (URL) المطلوب في المكان المخصص له.

الغرف الجانبية:
تعطي لأستاذ المقرر إمكانية تقسيم الطلاب الموجودين في الفصل الافتراضي إلى مجموعات؛ لتبادل الآراء وأداء بعض المهام تعاونيًا.

التوقيت الزمني:
تعطي إمكانية عرض المدة الزمنية للمحاضرة أو المدة المخصصة لكل نشاط بالمحاضرة، أو الوقت المتاح للاستراحة.

يتضح من العرض السابق لأدوات الفصول الافتراضية المتزامنة والتي يوفرها نظام Blackboard ثراء الفصل الافتراضي المتزامن بوسائل التواصل النصي والصوتي والمرئي وعناصر التفاعل وهو ما يتيح الفرص للتفاعلات الاجتماعية بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين أستاذ المقرر، مما قد يرفع مستوى تقدير الذات. هذا بالإضافة إلى أن توظيف هذا الأدوات كلٌ في موضعه الصحيح أثناء المحاضرة الإلكترونية قد يؤدي إلى جذب انتباه الطلاب وتشويقهم ودفعهم إلى التعلم وهو ما قد يرفع مستوى الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

• **متطلبات استخدام الفصل الافتراضي المتزامن**:

حتى يتمكن المتعلم من دخول الفصل الافتراضي والتفاعل مع المحتوى، وأستاذ المقرر، والزملاء، وعرض التكليفات المطلوبة، والمناقشة مع الزملاء، وإبداء الرأي ينبغي توفر الآتي:

- جهاز كمبيوتر أو موبايل متصل بالإنترنت.
- برنامج Blackboard.
- سماعة داخلية.
- ميكرفون.
- يمكن وجود كاميرا ويب (لم تستخدم في الدراسة الحالية).

• **مميزات استخدام** Blackboard:

تتيح Blackboard للطلاب استخدام أدوات الإنترنت المرتبطة بنظام إدارة التعلم القائم على الويب، حيث تعزز الأدوات القائمة على الويب المستخدمة في Blackboard التواصل والتفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال لوحات المناقشة، والبريد الإلكتروني وغرف الدردشة، هذا بالإضافة إلى استخدام المنتديات على الإنترنت التي تجعل الطلاب قادرين على تبادل وجهات النظر، ومشاركة الخبرات مع الشعور بالمساواة. وتجعل أعضاء هيئة التدريس قادرين على مراعاة أساليب التعلم المختلفة للطلاب عند اختيار المواد التعليمية والتي تشمل الفيديو والصوت والأمثلة البصرية، وأيضا عند تحديد المهام المطلوب أدائها، بالإضافة إلى أن المواد التعليمية المستخدمة في المقرر تكون متاحة دائما للطلاب ٢٤ ساعة / ٧ أيام، هذا ييسر للطلاب عملية تعلمهم؛ مما يجعلهم قادرين على الاستفادة من وقتهم بكفاءة مع تعظيم تجربة الفصول الافتراضية (In: Chawdhry, Paullet & Benjamin, 2011, 21).

كما يوفر Blackboard رجع فوري للطلاب، وتؤكد على وقت المهمة، وتحترم أساليب التعلم المتنوعة (Ballard, Stapleton, & Carroll, 2004; Bradford et al., 2006-2007; Harrington, Staffo, & Wright, 2006; Shea, Chun Sau, & Pickett, 2006) ، وتزيد التفاعل بين المتعلمين وأستاذ المقرر والمتعلمين وبعضهم البعض، وتوفر فرص بناء المعرفة في سياقات إجتماعية (Liaw, 2008). قد تساعد التفاعلات الاجتماعية التي تتم من خلال استخدام الأدوات المتوفرة في Blackboard في تقليل الشعور بالعزلة (Jiang, Parent & Eastmond, 2006; Shea, 2006)، وتلعب الفروق الفردية دورًا هامًا في كيفية انخراط الطلاب مع تقنيات الويب (In: Heirdsfield, A Walker, Tambyah & Beutel, 2011).

• **ثانيًا : تقدير الذات**:

• **المفهوم**:

يرى Cattle (1964) أن تقدير الذات هو حكم شخصي لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة (في: أحمد صالح، ١٩٩٥، ٢١٥). ويعرفه Rosenberg (1979) بأنه "اتجاهات الفرد الشاملة السالبة أو الموجبة نحو نفسه، فتقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها وعدم

الاقتناع بها (في: إبراهيم فؤاد، ١٩٩٨، ١٩٢). ويُعرفه Cooper- Smith (1976) بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، وهو يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه مهم وقادر وناجح وكفؤ" (في: أحمد صالح، ١٩٩٥، ٢١٥).

- **أهمية تقدير الذات**:

يؤثر تقدير الفرد لذاته على تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو نفسه ونحو الآخرين. يؤدي نجاح الفرد في تحقيق التوازن بين إشباع حاجاته ومتطلبات وظروف البيئة المحيطة به إلى نمو تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة. باختلاف الأفراد في تحقيق هذا التوازن يختلف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أو المنخفض لذواتهم. ولا يستمر تقدير الذات ثابتًا عبر المواقف المختلفة بل يختلف باختلاف المواقف، حيث يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات إيجابيًا إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية، تحترم الذات وتكشف عن قدراتها وطاقاتها وتجارب فيها عوامل الشعور بالإحباط، أما إذا كانت البيئة محبطة فيشعر الفرد بالدونية ويسوء تقديره لذاته (فادية حمام، ٢٠١٠، ٨١ - ٨٢).

وقد صنف Cooper- Smith (1967) تقدير الذات إلى ثلاث مستويات هي:

- المستوى المرتفع: صورة إيجابية يكونها الفرد لنفسه، يشمل الأفراد الذين لديهم درجة عالية من تقدير الذات وهم أفراد نشطين وناجحين إجتماعيًا وعلميًا وأكاديميًا.
- المستوى المتدني: صورة سلبية يكونها الفرد لنفسه، يشمل الأفراد الضعفاء أكاديميًا وإجتماعيًا وغالبًا ما يعانون ضغوط نفسية وعصبية واضطرابات سلوكية.
- المستوى المتوسط: يقع الأفراد في هذا المستوى بين المستويين السابقين وتكون إنجازاتهم متوسطة، وينمو تقديرهم لذواتهم من خلال قدراتهم على أداء المهام المطلوبة منهم (داليا مؤمن، ٢٠٠٤، ٥١٥).

يعكس مستوى تقدير الذات حالة التوافق والاتزان لدى الفرد، فالفرد ذو تقدير الذات المرتفع لا يهاب مواجهة المشكلات ويمكنه مواجهة الفشل دون أن يشعر بالحزن لمدة طويلة، في حين أن الفرد ذو تقدير الذات المتدني يشعر بالهزيمة حتى قبل أن يواجه المواقف الجديدة أو الصعبة (رشيدة رمضان، ٢٠٠٠، ٢١٨).

- **نظريات تفسير تقدير الذات**:
  - **نظرية Rosenberg (1965):**

يرى Bender & Peterson (1995) أن Rosenberg وضع ثلاثة تصنيفات للذات هي: الأولى الذات الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها. والثانية الذات المرغوبة: وهي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد. والثالثة الذات المقدمة: وهي صور الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يُعرفها للآخرين، وسلط Rosenberg الضوء على العوامل الاجتماعية حيث يضع الفرد تقديرًا لذاته ويشعر بقيمتها من خلال الآخرين. ويعتبر Rosenberg (1979, 73) أن تقدير الذات أحد الموضوعات التي يتفاعل معها الفرد ويكون اتجاه نحوها لايختلف كثيرًا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى.

- **نظرية Cooper-Smith (1976):**

يرى Cooper- Smith أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، فإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات عنده هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه بشكل دقيق، ويقسّم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (في: عبد الرحمن سليمان، ١٩٩٩، ٩٦-٩٧).

وقد أشار Cooper- Smith إلى أنّ جذور تقدير الذات تكمن في عاملين رئيسين هما: الأول هو مدى الاهتمام والقبول والاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوى الأهمية في حياته، وهم يختلفون من مرحلة لأخرى من مراحل الحياة، فقد يكون الوالدان ورفاق المرحلة بين ذوى المكانة والتميز أو الأصدقاء، والثانى تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل (في: ممدوحة سلامة،١٩٩١، ٦٧٩ - ٧٠٣).

وميز Cooper- Smith بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي للأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطعون الإعتراف بمثل هذا الشعور (في: صالح أبو جادو، ٢٠٠٤).

- **نظرية Zeller (1996):**

يعتبر Zeller تقدير الذات هو البناء الاجتماعي للذات، وينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته. ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (علاء الدين كفافي، ١٩٨٩، ١٠٥).

تقدير الذات طبقاً Zeller مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات (عبد الرحمن سليمان، ١٩٩٩ ،٩١).

- **ثالثاً : الاتجاه:**

- **مكونات الاتجاه:**

يشير كل من Brehm & Kassin (1996, 32, 370) إلى أن الاتجاه مركب يحتوى على ثلاثة مكونات متسقة وهى كما يلي:

- المكون المعرفي: ويضم المعتقدات والآراء والأفكار عن موضوع الاتجاه.

- المكون الوجداني: وهو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- المكون السلوكي: ويختص بالميل للسلوك أو التصرف بشكل معين إزاء موضوع الاتجاه.

وفيما يخص اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن يتضح أن الاتجاه يتألف من ثلاث مكونات متسقة هي: المكون المعرفي الذي يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات التي يتعرض لها الطالب خلال دراسته لموضوع التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن والذي يؤثر في وجهة نظره نحو التعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة والتي بدورها تؤدي إلى تكوين المكون الوجداني والذي يستند على تلك العمليات الإدراكية المعرفية، وهو يشير إلى النواحي العاطفية التي تساعد وتحدد نوع تعلق الطالب بالتعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة أي أنها تتضمن تقديما للأفضلية؛ أي أن العلاقة سببية بين المكونين المعرفي والوجداني. أما المكون الثالث فهو المكون السلوكي ويتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه والتي هي المحصلة الناتجة من التفاعل بين المكونين المعرفي والوجداني بحيث يسلك الطالب سلوكا إيجابيًا أو سلبيًا نحو التعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة، مما قد يؤدي في النهاية إلى الوصول إلى الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة أو نفور من التعلم من خلالها.

- **عوامل تكوين الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن**:

ينبغي توافر مجموعة من العوامل حتى يتكون الاتجاه بشكل عام (محمد أحمد عبد الله، ٢٠١١)، وسيتم توضيح كيف يمكن توفر هذه العوامل في الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن وهى كما يلي:

- تكامل الخبرة: الخبرات التي اكتسبها الطالب من خلال المواقف التي تعرض لها عند تعلمه من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، هذه الخبرات عندما تعمل في اتجاه معين فإنها تعمل على تكوين اتجاه لدى الطالب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن سواء بالسلب أو بالإيجاب، ويعمم الطالب هذه الخبرات ويصدر من خلالها الحكم على هذا الشكل من التعلم.
- تكرار الخبرة: تكرار خبرة الطالب يجعل ثبات الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة أعلى بدرجة أكبر عما إذا كانت هذه الخبرة مؤقتة (ما تكرر تقرر).
- حدة الخبرة: تفاعل الطالب مع موضوع التعلم بعناصره المختلفة يعمق الخبرة ويجعل الطالب يكون موقفا ثابتًا نسبيًا نحو التعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة.
- تمايز الخبرة: يجب أن تكون الخبرات المرتبطة بالتعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة التي تقدم للطالب محددة وواضحة حتى يستطيع إدراكها وربطها بما يماثلها من خبرات.
- انتقال أثر الخبرة: اتجاه الطالب نحو التعلم من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة يمكن أن ينتقل؛ فاتخاذ الطالب قرار بتعلمه من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة يتأثر بشكل كبير بالتفاعل الذي يتم بينه وبين محتوى موضوع التعلم وتفاعله مع أستاذ المقرر وزملائه.

• **إجراءات الدراسة** :

على ضوء أسئلة الدراسة والعرض السابق استخدمت الباحثة منهجين بحثيين الأول: المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لأنه يدرس العلاقة بين المتغيرات ويصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميًا باستخدام مقاييس كمية. وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج لبيان العلاقة بين اتجاه طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن وتقدير الذات، وتحديد مستوى اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن وتوقع ما فيها من إيجابيات وسلبيات، والثاني المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة البحوث في العلوم الإنسانية، ويتمثل في: قياس قبلي لأداتي الدراسة مع دمج الطلاب في عملية التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن ثم قياس بعدي، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

• **عينة الدراسة**:

طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية – جامعة المنيا وعددهم (17) طالبا وطالبة.

• **أدوات الدراسة**:

• **أ-مقياس تقدير الذات (إعداد أحمد محمد حسن صالح "١٩٩٥" تعديل ربيع رشوان "٢٠٠٦")**:

• **الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس إلى قياس تقدير الذات لدى طلاب الجامعة وتحديد كيفية ومدى تقييم الفرد لذاته بصورة عامة.

• **وصف المقياس**:

يتكون المقياس من (٥٦) عبارة يجيب عنها الطالب بأسلوب التقرير الذاتي منها (٢٥) عبارة موجبة وهى العبارات (١، ، ٢، ٣، ٩، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٢) والعبارت الآخرى سالبة، ويحدد الفرد ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه أم لا تنطبق عليه.

• **تصحيح المقياس**:

يعطى الطالب درجة واحدة إذا كانت العبارة تنطبق عليه في حالة العبارات الموجبة، ويعطى الدرجة (صفر) إن لم تكن تنطبق عليه، ويعكس اتجاه التصحيح في حالة العبارات السالبة، وتعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع تقدير الطالب لذاته.

• **ضبط المقياس**:

مَرّ ضبط المقياس بمرحلتين هما:

• **١-الصدق**:

اعتمد أحمد محمد حسن صالح على صدق المقارنة الطرفية وصدق المحك الخارجي المتمثل في التحصيل للتأكد من صدق المقياس.

- صدق تمييز المفردات: تم التأكد من صدق العبارات في ضوء معاملات تمييز عبارات المقياس وذلك باتخاذ الدرجة الكلية محكا للحكم على صدق عباراته، فتم ترتيب درجات طلاب عينة التقنين ترتيبًا تنازليًا وتم تحديد أعلى ٢٧٪ من الدرجات وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل مرتفعي ومنخفضي تقدير الذت، وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى أعلى وأدنى ٢٧٪ وانحرفاتها المعيارية في كل عبارة من عبارات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة في المقارنة

بين متوسطات الدرجات في المجموعتين لمعرفة معاملات تمييز كل عبارة من عبارات المقياس، واتضح أن جميع العبارات لها معاملات تمييز دالة ماعدا العبارات رقم ٢٦، ٣٦، ٥٣ (في الترتيب الأصلي للمقياس المكون من ستون عبارة) فهى لا تميز تمييزًا واضحًا ودالا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي تقدير الذت ولذلك تم حذفهم من الصورة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

- صدق الاتساق الداخلي: قام ربيع عبده رشوان بحساب معاملات الاتساق الداخلية (معاملات الارتباط) بين درجات العبارات والدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية حتى لا تؤثر في قيمة معامل الاتساق الناتج، واتضح عدم دلالة معامل اتساق العبارة ٥٤ في الترتيب الأصلي لعبارات المقياس؛ ولذلك تم حذفها من الصورة النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية.
- الصدق التجريبي (الصدق المحك الخارجي): قام أحمد محمد حسن صالح بتطبيق مقياس تقدير الذات من إعداد حسين عبد العزيز الدريني وآخرون (١٩٨٢) على (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة الذين سبق أن طبق عليهم مقياس تقدير الذات الحالي (٥٠ طالبًا وطالبة بشعبة الرياضيات، ٥٠ طالبًا وطالبة بشعبة اللغة الإنجليزية) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في المقياسين فكانت قيمته (0.745) وهو دال عند مستوى (0.01).

• (٢) **الثبات**:

استخدم أحمد محمد حسن صالح طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات درجاته وتراوحت معاملات الثبات بين (0.79 - 0.92) في حالة الإناث والذكور بالشعب العلمية والأدبية، وكذلك قام بحساب الثبات باستخدام معادلة "كودر وريتشاردسون" ، تراوحت معاملات الثبات بين (0.697 - 0.82).

تأكد ربيع عبده رشوان من ثبات درجات المقياس عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل "ألفا - كرونباخ" فكان مساويًا (0.85)، وكذلك قام بحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان وبراون" فكان مساويًا (0.83)، وقام كذلك بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ٣٠ يوم على عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة بالفرقة الثالثة فكان مساويًا (0.87) وهى معاملات ثبات دالة عند مستوى (0.01).

تم التأكد من ثبات درجات هذا المقياس في الدراسة الحالية باستخدام معامل"ألفا . كرونباخ" على عينة مكونة من (45) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا فكان مساويًا (0.903).الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات لدى طلاب الجامعة (ملحق ١).

• **ب- مقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن**:

قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس في ضوء بعض البحوث والدراسات المرتبطة (Heirdsfield et al., 2011)، (Chawdhry et al., 2010)، (Bolstad & Lin, 2009)، وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من المقياس**:
الهدف من المقياس هو قياس اتجاه طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية - جامعة المنيا نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.

• **وصف المقياس**:
قامت الباحثة بصياغة مجموعة من العبارات، وقد رُوعى عند صياغتها ارتباطها بموضوع المقياس بشكل مباشر، وملاءمتها لطلاب الجامعة. تكون المقياس فى صورته الأولية من أربع وثلاثون (٣٤) عبارة، وقد صيغت فى صورة عبارات تقريرية تصحح فى الاتجاه الموجب.

• **طريقة تطبيق وتصحيح المقياس**:
أمام كل عبارة خمس استجابات هى (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، أعارض، أعارض بشدة). يقرأ المتعلم كل عبارة جيدًا ويضع علامة (√) أسفل البديل الذى يتفق مع رأيه من بين البدائل الخمسة. وقد تم منح المتعلم الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وفق الاستجابات الخمس السابقة.
وبما أن المقياس فى صورته النهائية مكون من (٣٢) عبارة، فإن الحد الأعلى لدرجاته يساوى (١٦٠) درجة، والحد الأدنى يساوى (٣٢) درجة، والقيمة الوسيطية (٩٦) درجة وهو يمثل نقطة الحياد التى لا تعبر عن اتجاه، وعليه فإن الدرجات التى تزيد عن (٩٦) درجة بفرق دال إحصائيًا تعبر عن الاتجاه الموجب، أما الدرجات التى تقل عن (٩٦) درجة بفرق دال إحصائيًا فتعبر عن الاتجاه السالب. وقد زود المقياس بتعليمات واضحة تبين الهدف منه وكيفية الاستجابة عليه.

• **ضبط المقياس**:
مر ضبط المقياس بمرحلتين هما:

• (١) **الصدق**:
تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المنطقي، حيث عرض المقياس فى صورته الأولية على ثلاثة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكليتى التربية جامعة الملك خالد وجامعة المنيا، فى مجالي: تكنولوجيا التعليم وعلم النفس❖، بالنسبة للمحكمَين في مجال تكنولوجيا التعليم تم اختيارهما من الزملاء الذين يستخدمون الفصول الافتراضية المتزامنة؛ وذلك للتأكد من صدق المقياس، والحكم على صلاحيته من حيث قياس ما يسعى لقياسه، ووضوح العبارات، مع إمكانية تعديل العبارات، وقد تم اختيار العبارات التى حصلت على (٨٠٪ -١٠٠٪)، وقد أتفق المحكمان على مناسبة عبارات المقياس لموضوع القياس، واقترحا إجراء بعض التعديلات المرتبطة بصياغة العبارات لتكون أكثر وضوحًا، وحذف عبارتين، وقد أجريت التعديلات المطلوبة، وتكوّن المقياس فى صورته النهائية من (٣٢) عبارة.

---

* **مصطفى محمد إبراهيم** أستاذ تقنيات التعليم المساعد ومشرف وحدة التعلم الإلكتروني، كلية التربية جامعة الملك خالد. **محمد شوقي شلتوت** أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد ومدير مركز التعلم الإلكتروني، كليات الشرق العربي للدراسات العليا المملكة العربية السعودية.
محمد محمود عبد الوهاب مدرس علم النفس التربوى، كلية التربية جامعة المنيا.

• (٢) **الثبات**:
قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٩) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد إعطائهم فكرة عن الفصل الافتراضي المتزامن وأدواته، وتم التأكد من ثباته بحساب معامل "ألفا - كرونباخ"، فكان مساوياً (0.87) وهو ما يشير إلى صلاحية المقياس للغرض الذى أعد من أجله، ويمكن الاعتماد عليه كأداة قياس.

وعقب الخطوات السابقة التى مر بها إعداد المقياس والتأكد من صلاحيته للاستخدام تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن (ملحق ٢).

• **إجراءات الدراسة**:
مر تنفيذ الدراسة الحالية بالإجراءات الآتية:

- تصميم مقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.
- اختيار مقياس تقدير الذات إعداد أحمد محمد حسن صالح "١٩٩٥" وتعديل ربيع رشوان "٢٠٠٦".
- إنشاء مجموعة مغلقة على موقع الشبكة الاجتماعية "Facebook" بعنوان (التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية)؛ تم استخدامها في تحديد مواعيد المحاضرات، ورفع روابط المحاضرات المرفوعة على شبكة Youtube.
- إنشاء قناة على شبكة Youtube لرفع المحاضرات المسجلة عليها؛ لإشعار الطلاب بأن مصدر التعلم متاح لهم في غير وقت المحاضرة.
- إنشاء فصل افتراضي متزامن باستخدام "Blackboard Collaborate"، وتجريبه على خمسة طلاب تجريبًا استطلاعيًا؛ للتأكد من عدم وجود صعوبات في استخدام أدواته.
- عقد ورشة تعريفية لطلاب عينة الدراسة لتعريفهم بكيفية: ضبط جهاز الكمبيوتر، والدخول إلى قاعة الفصل الافتراضي المتزامن الذي تم إنشاؤه.
- تطبيق أداتي الدراسة تطبيقا قبليًا؛ للوقوف على مستوى طلاب عينة الدراسة قبل بدء التجربة.
- تدريس موضوع التعلم "مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية" من خلال المحاضرات الإلكترونية التي تم تقديمها من خلال الفصل الافتراضي المتزامن. بدأت المحاضرة الإلكترونية بعرض عنوان المحاضرة، ثم مناقشة التكليف السابق، ثم تقديم نشاط تمهيدي لإثارة انتباه الطلاب لموضوع المحاضرة، تلا ذلك مقدمة عن المحاضرة، تضمنت أهمية موضوع المحاضرة، والأهداف العامة، والأهداف التعليمية المرجو تحقيقها، ثم عرض لعناصر المحاضرة، تلاه شرح للموضوعات يتخلله أنشطة تفاعلية؛ تمكن الطلاب من تطبيق وممارسة ما تعلموه، وفي نهاية المحاضرة يقدم تكليف، وهكذا بالنسبة لباقي المحاضرات.
- تطبيق أداتي الدراسة تطبيقاً بعديًا.
- تحليل البيانات إحصائيًا، وتفسيرها ومناقشتها.

• **نتائج الدراسة**:
تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج (SPSS) الإصدار السادس عشر والإجابة عن أسئلة الدراسة.

• **اختبار الفرض الأول**:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات والذي يوضح نتائجه جدول (٢) وذلك لاختبار الفرض الذي نصه:

" لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية".

جدول (٢) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطى درجات الطلاب في القياسين القبلى والبعدى لمقياس تقدير الذات (الدرجة العظمى = ٥٦ درجة، ن= ١٧متعلما، درجة الحرية = ١٦)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلى	43.77	5.23	-4.564	.000	0.57	كبير
بعدى	45.24	4.56				

يتضح من جدول (٢) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس تقدير الذات، حيث بلغت قيمة "ت" (4.564-) وذلك عند درجة حرية (16) ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري.

ونظرًا إلى أن مفهوم الدلالة الإحصائية يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق بصرف النظر عن حجم أثر تلك الفروق (رشدي منصور، ١٩٩٧، ٥٧ -٧٥)؛ فقد تم حساب حجم التأثير من خلال "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (٢) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.57).

وترجع الباحثة التحسن في مستوى تقدير الذات لدى طلاب عينة الدراسة إلى ثراء الفصل الافتراضي المتزامن بوسائل التواصل النصي والصوتي وعناصر التفاعل بين المتعلم والمعلم والمتعلمين وبعضهم البعض وهو ما أتاح الفرص للتفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين المعلم، ويتفق هذا مع ما أورده كل من حامد عبد السلام زهران (د.ت، ٢٩٣)، وكريتش وكريتشفليد وبالاتش (١٩٧٤، ٥١) من أن تقدير الذات ينمو من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين الذين يقدمون له الثواب والعقاب. وأيضا يرجع التحسن إلى كون الفرد عضوًا في جماعة فهذا يمنحه الشعور بالقيمة بالنسبة للآخرين (علاء الدين كفافي، ١٩٨٩، ١٠٦)، بالإضافة إلى خبرات الطلاب الشخصية في التعامل مع أدوات الويب عمومًا والتي تمثل أدوات الفصل الافتراضي جزء منها. ويمكن أيضا إرجاع هذه النتيجة إلى عاملي الثقة والاحترام اللذين أبداهما المعلم أثناء المحاضرات الإلكترونية المقدمة من خلال الفصل الافتراضي المتزامن أدا إلى شعور المتعلم بالقدرة على التعلم وأداء المهام المطلوبة في حدود الوقت المتاح، وهو ما أشعرهم بالمتعة والأمن أثناء التعلم، هذه العوامل مجتمعة أدت إلى تحسين تقدير الذات عند طلاب عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته فادية كامل حمام (٢٠١٠) من أن تقدير الذات يكون إيجابيًا إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية، تحترم الذات وتكشف عن قدراتها وطاقاتها.

• **اختبار الفرض الثاني**:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن والذي يوضح نتائجه جدول (٣) وذلك لاختبار الفرض الذي نصه:

"لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن".

جدول (٣) اختبار (ت) لمقارنة متوسطى مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطى درجات الطلاب فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن (الدرجة العظمى = ١٦٠ درجة، ن= ١٧ متعلما، درجة الحرية = ١٦)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلى	128.18	7.17	-11.210	.000	0.89	كبير
بعدي	142.53	10.67				

يتضح من جدول (٣) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، حيث بلغت قيمة "ت" (11.210-) وذلك عند درجة حرية (16) وهو ما يشير إلى وجود اتجاه ايجابي للطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري.

وتم حساب حجم التأثير من خلال "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (٣) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (0.89).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الفصل الافتراضي المتزامن بما يمتلكه من أدوات أتاحت عرض المحتوى التعليمي بأشكال متنوعة، وتلقي الأسئلة والإجابة عنها، والتفاعل بين الطالب وبين معلمه وبينه وبين زملاؤه من خلال غرف الدردشة التي تتيح تبادل الآراء نصيًا، ومؤتمرات الصوت التي تتيح التواصل بين الطالب والمعلم والزملاء صوتيًا، وإمكانية المشاركة بالكتابة والرسم وعرض الأنشطة التي يطلبها المعلم أثناء المحاضرة الإلكترونية على اللوحة البيضاء، وإمكانية التصويت لإبداء الرأي، وتعبير الطلاب عن مشاعرهم من خلال رموز كل هذا أدى إلى جذب الانتباه والتشويق وأثر في اتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، إضافة إلى أنه ساعد في إتقان مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية (موضوع التعلم)، الأمر الذي أوجد اتجاه ايجابي نحو التعلم من خلاله، بالإضافة إلى إمكانية الرجوع إلى المحاضرات في أي وقت (من خلال تسجيل اللقاءات) وإتاحتها على قناة تعليمية تم إنشاؤها على شبكة "Youtube" وإتاحة روابط الوصول إليها عبر صفحة المجموعة على شبكة "Facebook"؛ مما أعطي فرصة للطلاب الذين لم يحضروا

إحدى اللقاءات لسبب ما من متابعة تعلمه وقت ما يريد؛ وهو ما جعل البيئة التعليمية المقدمة من خلال الفصل الافتراضي المتزامن أكثر ملائمة مقارنة بالبيئة التعليمية التقليدية، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة Dorado et al. (2009) الاستطلاعية التي هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة على اتخاذ (١٤٦) طالبًا قرارًا بدراسة المقررات على الإنترنت. وتناولت الدراسة أربعة عناصر رئيسية أثرت على اتخاذ الطالب قرار بدراسة المقررات على الإنترنت. والعناصر هي: الملائمة، ومستوى الصعوبة، والفعالية، والتفاعل الاجتماعي. وكانت الملائمة هي العامل الرئيس الذي أثر على اتخاذ الطالب قرار بدراسة المقررات على الإنترنت. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة سامح العجرمي (٢٠١٣)، ودراسة محمد عبد العاطي، وحسن عبد العاطي (٢٠٠٩).

- **اختبار الفرض الثالث**:

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب عينة البحث في مقياس الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، ودرجاتهم في مقياس تقدير الذات، وذلك في القياس القبلي وذلك لاختبار الفرض الذي نصه:

" لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى تقدير الذات واتجاه الطلاب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن".

تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين تقدير الذات والاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن، حيث بلغ معامل الارتباط (0.286) وهو دال عند مستوى (0.01)، أي أنه كلما زاد مستوى تقدير الذات ترتفع درجة الاتجاه نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفصل الافتراضي المتزامن وما يتيحه من فرص للتفاعل الاجتماعي بين المتعلم والمعلم والزملاء، والخبرات الجديدة زاد من شعور المتعلم بالأمن والثقة، أدى إلى زيادة مستوى تقديره لذاته وتكوين اتجاه موجب نحو التعلم من خلال الفصل الافتراضي المتزامن.

- **التوصيات والمقترحات**:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- **التوصيات**:

- تشجيع أعضاء هية التدريس على التدريس من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة لا سيما لطلاب الدراسات العليا؛ لأن ظروف عملهم لا تتيح لهم حضور المحاضرات التقليدية بانتظام وهو ما يؤثر على جودة تعلمهم.
- تدريب الطلاب المعلمين على تقديم بعض الدروس عبر الفصل الافتراضي المتزامن.
- الاستفادة من تقنية الفصول الافتراضية المتزامنة في تطوير العملية التعليمية لطلاب التعليم المفتوح.

- **المقترحات**:

- إجراء دراسة على غرار الدراسة الحالية تستهدف عينات طلابية في تخصصات متنوعة.
- دراسة أثر الفصل الافتراضي المتزامن على دافعية التعلم لدى طلاب الجامعة.
- بحث اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة في التدريس.
- دراسة الأنماط السلوكية لدى طلاب الجامعة أثناء المحاضرة الإلكترونية المقدمة من خلال الفصول الافتراضية المتزامنة.
- دراسة معوقات تطبيق الفصول الافتراضية المتزامنة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- دراسة أثر الفصول الافتراضية المتزامنة على كفاءة الذات المدركة لدى طلاب الجامعة.

- **المراجع**:

- أحمد محمد حسن صالح (١٩٩٥). مقياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، *مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي*، جماعة القياس والتقويم بالتعاون مع جامعة الأزهر بغزة، (٦)، ٢١٥ -٢٢٨.
- إبراهيم أحمد أبو زيد (١٩٨٧). *سيكولوجية الذات والتوافق*، الإسكندرية: دار المعرفة.
- إبراهيم فيوليت فؤاد (١٩٩٨). *دراسات في سيكولوجية النمو: الطفولة والمراهقة*، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.
- حامد عبد السلام زهران (د.ت). *التوجيه والإرشاد النفسي*، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- الحسين أحمد عبد اللطيف (٢٠١٤). أثر تطوير بيئات التعلم الافتراضية في ضوء معايير تصميمها في إكساب الطلاب مهارات التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية، *رسالة ماجستير*، جامعة عين شمس: كلية التربية النوعية.
- داليا عزت مؤمن (٢٠٠٤). *سيكولوجية الطفل والمراهق*، ط١، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- كريتش، دافيد؛ كريتشفليد، ريتشارد؛ بالاتش، أجروتون (١٩٧٤). *سيكولوجية الفرد في المجتمع*، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي؛ سيد محمد حسن خير الله، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز،ط١، القاهرة: عالم الكتب (سلسلة نماذج ودراسات معاصرة).
- رشدي منصور(١٩٩٧، يونيه). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٧(١٦).
- رشيدة عبد الرؤوف رمضان (٢٠٠٠). *أفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء*، ط١، القاهرة: دار الكتب العلمية النشر والتوزيع.
- زهير ناجي خليف (٢٠١١). تقييم تجربة استخدام الفصول الافتراضية من وجهة نظر المعلمين وطلاب الثانوية العامة في فلسطين، *المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ٢١ -٢٣ فبراير*، السعودية، الرياض: المركز الوطني للتعلم الالكتروني والتدريب عن بعد.

-سامح جميل العجرمي (٢٠١٣). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية Ellumniate في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. *المنارة*، ١٩(٣)، ٣١٣ -٣٥٠. تم استرجاعها من خلال الرابط https://web2.aabu.edu.jo/nara/manar/.../19310.doc

- سيد على إسماعيل (٢٠٠٧، أبريل). استخدام نظام Blackboard في تحسين جودة التعلم الإلكتروني في الجامعات العربية جامعة قطر نموذجًا، *ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع لتدبير الجودة في منظومات التربية والتكوين (التعليم العالي والبحث ورهانات مجتمع المعرفة)*، المملكة المغربية: الدار البيضاء.
- صالح محمد على أبو جادو (٢٠٠٤). *علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة*، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- صباح حنا هرمز (١٩٨٧). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، ٧(٢٥)، ١١٢ -١٣٤.
- عبد الرازق مختار عبد القادر (٢٠٠٨). فاعلية برنامج الكتروني مقترح باستخدام نظام مودل(Moodle) في تنمية الثقة في التعليم الإلكتروني والاتصال التفاعلي وتحصيل الطلاب في مقرر تدريس العلوم الشرعية، *مجلة القراءة والمعرفة*، (٨٥)، ١١٢ -١٨٠.
- عبد الرحمن سليمان (١٩٩٩). بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة قطر، *مجلة علم النفس*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع ٢٤.
- عثمان بن إبراهيم السلوم (٢٠١١، مايو). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard)، *دراسات المعلومات*، (١١)، ١١١ -١٢٧. تم استرجاعها من خلال الرابط
http://informationstudies.net/issue_list.php?action=getbody&titleid=115
- علاء الدين كفافي (١٩٨٩). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالية والأمن النفسي: دراسة في تقدير الذات، جامعة الكويت: *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٩(٣٥).
- فادية كامل حمام (٢٠١٠). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٢(٢).
- فاطمة مصطفى رزق (٢٠٠٩). أثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، *مجلة القراءة والمعرفة*، (٩٠)، ٢١٢ -٢٥٧.
- محمد أحمد عبدالله (2011). فاعلية برنامج قائم على التعلم الإلكترونى فى تنمية بعض مهارات البحث التاريخي والاتجاه نحو التعلم القائم على الويب لدى طلاب كلية التربية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة جنوب الوادى: كلية التربية بقنا.
- محمد الباتع عبد العاطي؛ حسن الباتع عبد العاطي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوى الإلكتروني باستخدام منظومة "موودل Moodle" لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوها، جامعة الإسكندرية: *مجلة كلية التربية*، ١٩(٣)، ١٤٥ -٢٣٥.
- محمد عليمات (١٩٩٤، يونيه). تطوير مقياس للاتجاهات نحو مهنة التدريس. *المجلة العربية للتربية*، مج ١٤.
- ممدوحة سلامة (١٩٩١). المعاناة الاقتصادية فى تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، *مجلة دراسات نفسية*، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، الكتاب الأول، الجزء الثالث، ٦٧٩ -٧٠٢.

- Abdelaziz, H. A. (2013). From content engagement to cognitive engagement: Toward an immersive Web-based learning model to develop self- questioning and self-study skills. *International Journal of Technology Diffusion, 4*(1), 16-32.
- Abel, MH. (1996). Self-Esteem: moderator of mediator between perceived Stress and Expectancy. *Psychological Reports*, 79(2), 635-641.
- Bailey, J.G. (1999). Academics' motivation and self-efficacy for teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 18(3), 343‑359.
- Bednar, R. L., Peterson, S. R. (1995). *Self-Esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and Practice* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Brehm, S., & Kassin, S. (1996). *Social psychology* (3rd ed.). Houghton Mifflin College Division: the University of Michigan.
- Bolstad , R., & Lin, M. (2009). *Students' experiences of learning in virtual classrooms, Final report prepared for the Ministry of Education.* Retrieved from http://www.nzcer.org.nz/system/files/students-experiences-learning-virtual-classrooms.pdf
- Chawdhry, A. A., Paullet, K., & Benjamin D. (2010). Assessing Blackboard: Student Perceptions of the Online Tool. *Issues of Information Systems Journal*, 11(1), 518-524. Available at: iacis.org/iis/2010/518-524_LV2010_1434.pdf
- Chawdhry, A. A., Paullet, K., & Benjamin, D. (2011). Assessing Blackboard: Improving Online Instructional Delivery. *Information Systems Education Journal (ISEDJ), 9(4), 20-26.* Retrieved from http://isedj.org/2011-9/N4/ISEDJv9n4p20.pdf
- Dorado, C., Hernandez, J., Sani, B., Griffin, C., & Barnett, W. (2009). An exploratory analysis of factors influencing students decisions to take online courses. *Issues in Information Systems*, 10(1), 183-190.Retrieved from http://iacis.org/iis/ 2009/ P2009 _1274.pdf
- Heirdsfield, A., Walker, S., Tambyah, M., & Beutel, D. (2011). Blackboard As An Online Learning Environment: What Do Teacher

Education Students And Staff Think? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 1-16. Retrieved from

- http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1603&context=ajte
- Martin, F., Parker, M., & Allred, B. (2013). A Case Study on the Adoption and use of Synchronous Virtual Classrooms. *The Electronic Journal of e-Learning*, 11(2), 124-138. Retrieved from www.ejel.org/issue/download.html?idIssue=25
- Parker, M. A., & Martin, F. (2010). Using virtual classrooms: Student perceptions of features and characteristics in an online and a blended course. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(1), 135-147. Retrieved from

  http://jolt.merlot.org/vol6no1/parker_0310.htm
- Weiten, W., & Lloyd, M. (1997). *Psychology applied to modern life: adjustment in the 90s* (5th ed.). Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole publishing company.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي في خفض اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع

إعداد :

د/ سحر منصور القطاوي

أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة

جامعة القصيم

فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي في خفض اضطرابات النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع

د/ سحر منصور القطاوي[1]

• **الملخص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على التدريب السمعي في تحسين اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع ،وتكونت عينة الدراسة من(٨) أطفال مقسمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تشمل (٤) طفلة من ضعاف السمع ومجموعة ضابطة وتشمل (٤) طفلة من ضعاف السمع ، وقد قامت الباحثة بالتأكد من تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في كل من العمر الزمني حيث امتدت من (٦ -10) سنة بمتوسط 8.5 ، وانحراف معياري قدره ٠.٥٣٤. والذكاء حيث تراوح من (٨٠ -٩٨) بمتوسط ٨٣.٨ وانحراف معياري ٣.٧، وعتبة السمع التي تقع بين (٣٥ -٥٥) ديسبل . واستخدم مقياس اضرابات النطق المحوسب (إعداد الباحثة) و برنامج تدريبي قائم على التدريب السمعي في تحسين إضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثة) وبمساعدة إختصاصين في هذا المجال. أما محتوى البرنامج فقد تكون من هدف رئيس وعدد من الأهداف السلوكية التي انبثقت عنه ، وتكون البرنامج من (٢١) جلسة نفذت خلال ١٢أسبوع وتم تحديد عدة أهداف لكل لقاء ، كما حددت آلية التنفيذ والإجراءات ، واستخدمت الفنيات وأساليب التدريب المختلفة.وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في اضطرابات النطق بعد تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام التدريب السمعي لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في اضطرابات النطق بعد وقبل تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اضطرابات النطق للأطفال ضعاف السمع وذلك في القياسين البعدي والتتبعي (بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبعد مرور شهرين من توقفه")

الكلمات المفتاحية : التدريب السمعى – اضطرابات النطق – ضعيف السمع – البرنامج التدريبي.

The effectiveness of the training program is based on auditory training in improving speech disorders in children with hard of hearing

Dr. Sahar Mansour Elkattawy

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of a training program is based on auditory training in improving speech disorders in children with hard of hearing, the study sample consisted of (8) children were divided into two groups, experimental group and control group, the researcher has to ensure the homogeneity of the experimental group and the control group in each of the age where the spread of (6-10) with an average of 8.5 years and a standard

[1] تتوجه الباحثة بالشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة القصيم على دعمها المادي والمعنوي للباحثة والبحث .

deviation of 0.534. The IQ ranged from (80-98) with an average 83.8 and a standard deviation 3.7,. The researcher used a computerized scale of speech disorders and a training program based on auditory training in improving speech disorders in children with Hearing impaired. And the program (21) session carried out during the 12 weeks and the researcher used and different training methods. The reacher significant differences between mean of the experimental group and the control group in speech disorders after the application of the training program using auditory training for the experimental group.

Keywords: auditory training - speech disorders - hearing impaired - the training program.

- **مقدمة** :

تعتبر حاسة السمع من أهم النعم التي أنعم الله بها على الانسان ، حيث تأتى في مقدمة باقي الحواس ولقد قدمها الله سبحانه وتعالى في مواضع كثيرة من القرآن الكريم فقال سبحانه وتعالى "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " النحل (78) .

ويتعلم الانسان من خلال سماعه للآخرين وهم يتكلمون ، وتقليد ما يسمعه منهم ، ومن ثم أي قصور في السمع يترك أثرا سلبيا عليه وعلى جوانب شخصيته بشكل عام ويترتب عليه ضعف في عملية إكتساب اللغة التي تعد من أكثر أشكال التواصل والتفاهم .

ويشير (القريطى ،٢٠٠١) إلى أن ضعف اللغة اللفظية وتأخر النمو اللغوي يعدان من أهم النتائج المترتبة على وجود ضعف السمع ، إذ أنهما يرتبطان بفهم اللغة وكيفية إخراجها ووضوح الكلام والصوت نظرا لإفتقارهم لسماع النماذج الكلامية الصحيحة من الكبار ، ولذا يعانون من مشكلات لغويه بدرجات متفاوتة مع عدم القدرة على سماع الأصوات المنخفضة وتناقص فى عدد المفردات وصعوبة فهم ما يدور حولهم من مناقشات (القريطى،2001،335-334)

وتشير المحكات التشخيصية لإضطراب النطق النمائى Articulation Disorders كما أوردها الاصدار الرابع لدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية واحصائها (DSM –1994,14) إلى أنه أكثر شيوعا لدى الأطفال نظرا لكونه عيب في النطق ناتج عن مشاكل الطفل المستمر في توظيف الأصوات المنطوقة بشكل صحيح ، ويعبر عن الإضطرابات بالإبدال والتحريف والإضافة والحذف ، وتندرج تلك المحكات في عدم نجاح الفرد في إستخدام الأصوات الكلامية بصورة سليمة تبعا لعمره ، ولغة بيئته ، والمرحلة النمائية .

إن الأطفال المضطربين لغويا يصابون بحالة من التوتر والقلق والإحباط وعدم الثقة بالنفس والتأخر في التحصيل الأكاديمي . (العطار ،٢٠٠٨)

ويشمل التدريب السمعي أربعة مراحل :

- الانتباه لوجود صوت (أصوات من البيئة –أصوات الكلام) (يرفع يده فى حالة سماعه الصوت.

- التمييز بين صوتين من خلال أنشطة .
- تميز الأصوات المختلفة (أصوات من البيئية –أصوات الكلام) .
- فهم معنى الأصوات والتجاوب معها اطاعة الأوامر(قصة يسمعها الطفل ويجيب عن اسئلة).

• **مشكلة الدراسة**:

من خلال ملاحظة الباحثة لأعداد كبيرة من الأطفال ضعاف السمع المرتدين للمعين السمعي وجدت أن لديهم اضطرابات فى النطق واضحة ، من هنا حاولت الباحثة إعداد برنامج يعتمد على التدريبات السمعية على إعتبار (أن أصل الكلام هو السمع) من خلال تمارين وأنشطة عملية متنوعة منها المحوسب والمصور والتي تجذب انتباه هؤلاء الأطفال لخفض حدة هذا الاضطراب ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اضطرابات النطق في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق في القياسين القبلي والبعدي ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجوعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق في القياسين البعدي والتبعي؟

• **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التدريب السمعي باستخدام تمارين وأنشطة عملية متنوعى في خفض حدة اضطراب النطق لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع ، وكذلك التحقق من استمرارية البرنامج .

• **أهمية الدراسة** :

• **الأهمية النظرية** :

- تنبع أهمية الدراسة من كونها تناولت اضطرابات النطق التي يعاني منها الأطفال ضعاف السمع بعد ارتداء المعين السمعي مباشرة ومحاولة خفض حدة الاضطراب .
- اعداد مقياس محوسب لاضطرابات النطق .
- اعداد برنامج قائم على التدريب السمعي (تمارين وأنشطة عملية) لخفض حدة اضطراب النطق لدى الأطفال .

• **الأهمية التطبيقية** :

الاستفادة من البرنامج القائم على التدريب السمعي في حالة جدوى نتائجه مع الفئة الحالية (ضعاف السمع) في خفض اضطرابات النطق لديهم .

• **الأساليب الاحصائية** :

- تم استخدام اختبار مان ويتنى واختبار ويلككسون لاختبار صحة الفروض .
- معامل الفا كرونباخ ومعامل الارتباط لبيرسون .
- حساب الصدق التلازمي .
- حساب صدق المقارنه الطرفية .

• **مصطلحات الدراسة** -

ضعيف السمع : Hard of Hearing : هو الطفل الذى فقد جزء من سمعه إلا أنه قادر على فهم الكلام واللغه باستخدام معينات سمعية ودرجه السمع لديهم من (35-55) ديسبل اعاقة سمعية بسيطة. وفى المرحله العمريه من(٦ -١٠) سنه (فرج ، 1980، 439)

ملحوظة: يتم معرفه عتبة السمع من واقع الملفات المدرسية الحديثة ومرفق بها تقارير طبية حديثة لقياس عتبة السمع .

التدريب السمعي : Auditory Training : هو العملية التي تشمل تعليم المخ كيف يسمع وفي هذه العملية نعطى المعاقين سمعيا مثيرات سمعية لتساعدهم على تعلم كيفية تحديد وتمييز الأصوات من خلال استغلال بقايا السمع وتنميتها والإستفادة من المعينات السمعية في سبيل تحقيق ذلك . Scott J (ACK Moore , 2006)

اضطرابات النطق Articulation disorder : تعنى أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخارجها وعدم تشكيلها بصورة صحيحة ، كما تختلف درجات اضطرابات النطق بين البسيط إلى الحاد ، حيث يخرج الكلام غير مفهوم بين الحذف والإبدال والتشويه والإضافة.

التدريبي البرنامج Training program: عبارة عن مجموعة من الأنشطة العملية تطبق على الأطفال ضعاف السمع ولديهم اضطرابات في النطق من خلال أنشطة عملية متنوعة وممتعة للتدريب على مهارات التدريب السمعي لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال .

• **الإطار النظري**:

• **أولاً : التدريب السمعي** :

يعتمد التدريب السمعي على سماع الأصوات وتقليدها . ولهذا فهو يلاءم ضعاف السمع دون الصم ، وهو من أهم طرق تدريب المعوقين سمعيا على اكتساب مهارات التواصل اللفظية من خلال التركيز على استغلال بقايا السمع لدى الطفل وتنميتها واستخدامها عن طريق تدريب الأذن على الاستماع والتمييز بين الأصوات المختلفة والاستفادة من المعينات السمعية اللازمة في سبيل تحقيق ذلك ، إلى جانب الاستفادة مما يصدر عن الطفل من أصوات وتدريبه على تنظيم عملية التنفس حتى يتمكن من النطق الصحيح للكلمات المختلفة . (سليمان ، الببلاوي ، 2008 ، 274).

وفي حالات كثيرة ، إذا كان التدريب السمعي كافياً ، فإن الطفل سيحتاج فقط إلى تدريبات قليلة لينطق الصوت المستهدف بشكل صحيح ، خاصة عندما يكون سبب اضطراب النطق غير عضوي. وللتدريب السمعي أهمية قصوى لأنه مهما كانت الطريقة المستخدمة لتعليم الصوت الجديد في البداية ، فإن الطفل عاجلاأم آجلا يجب أن يصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها أن يعتمد على أذنه ، لكي تخبره بأن الميزات الصوتيه كافية أم لا. (الببلاوى ، ٢٠١٢، ٣٠٣)

ويتمثل التدريب السمعي اللفظي في تطبيق وإدارة التكنولوجيا والاستراتيجيات والأساليب لتمكين الأطفال المعوقين سمعيا من تعلم الاستماع وفهم اللغة المنطوقة من أجل القيام بعملية الاتصال عبر الحديث (Spencers,2005)

أشار(Esterbrooks,1997) إلى أسس الطريقة السمعية اللفظية :

- التشخيص المبكر للأطفال المعاقين سمعيا.
- مشاركة الوالدين والدعم الأسري.
- توفير اختصاصي مناسب.
- وجود اتصال بين المركز والأسرة.
- تقديم تدريب سمعي يعتمد على ارتفاع طبقة الصوت وتردده واستطالة الكلام.
- تدريب الحالة في ظروف طبيعية.
- استخدام طريقة التأهيل السمعي المناسبة لعمر الحالة الزمني ونموه اللغوي.
- استخدام الأساليب التدريبية الحسية لتنمية الذاكرة السمعية عند الأطفال.
- اختيار البيئة المناسبة للتدريب.
- استخدام المعينات السمعية الحديثة وأجهزة تضخيم الصوت(FM) .
- مساعدة الحالة على استخدام حاسة السمع في اكتشاف الأصوات البيئية.
- تدعيم مهارات الحالة السمعية اللفظية أثناء جلسات التدريب .
- التقييم المستمر لتطور مهارات الحالة اللغوية.

ويعتمد القرار بشأن التدريب عند تنفيذ برامج التدريب السمعي على مقدار السمع المتبقي لدى الطفل فكلما كانت الإعاقة السمعية أشد ، صار الأنسب قراءة الشفاه للطفل (Silverman,1971,12)

يشير (Gravel, &Gava,2003,31) أنه يجب مراعاة النقاط التالية عند تنفيذ برامج التدريب السمعي :

- المعين السمعي وحده لا يكفي فلابد من تطوير برامج رسمية للتدريب السمعي وهذه البرامج قادرة على مساعدة المعاق سمعيا على الاستفادة من البقايا السمعية المتبقية لديه.
- إن التدريب السمعي يكون أكثر فعالية عندما يتم الاستعانة بالبصر واللمس .
- يجب أن يبدأ التدريب بمجرد تشخيص الاعاقة .
- يجب أن تكون طبيعة التدريب معتمدة على القدرات السمعية للطفل .
- أن التدريب السمعي قد يجعل المعاق سمعيا أكثر تقبلا للمعين السمعي لأنه يزوده بخبرات ذات معنى .

ويرتبط التدريب السمعي بفحص السمع وتتضمن عملية فحص السمع ، كما أشار (Van Riper C.1982,199-213) إلى :

- فحص القدرة على التمييز السمعي:

أى قدرة الطفل على التمييز بين ميثرات سمعية مختلفة وفي بيئات مختلفة وتتضمن المثيرات السمعية : الأعداد ، الأصوات ، الكلمات ، الجمل والمقاطع التى لامعنى لها والضوضاء المنبعثة من البيئة والايقاعات .

- فحص الذاكرة السمعية :

أى القدرة على استدعاء المثيرات السمعية التى سبق عرضها على الطفل بطريقة لفظية وتتمثل في القدرة على استرجاع تسلسل الأحداث والأيام والأسابيع والشهور والأرقام في تسلسل منتظم .

- فحص الفهم السمعي

هو مصطلح يشير الى الإدراك والتفعيل السمعي المركزي والقدرة على التعرف وتفسير المثيرات السمعية وهو يتضمن الوظائف اللغوية أو المعرفية للجهاز السمعي

أشارت (ساندرا ، 1971) إلى أهداف التدريب السمعي :

- تنمية وعى المعوقين سمعيا بالأصوات .
- تنمية وتطوير القدرات على التمييز الدقيق بين الأصوات البيئية .
- تطوير القدرة على التمييز بين الأصوات الكلامية في ظروف متباينة.

- **خطوات التدريب السمعي** :
- اشعار الطفل بوجود صوت.
- الاستجابة الحركية للمثير الصوتي.
- تمييز عدد الطرقات الصادرة على صوت الأداه .
- التعرف على مصدر الصوت واتجاه الصوت .
- تمييز شدة الصوت .
- التدريب على التركيز والانتباه السمعي .
- التدريب على سماع أصوات حية مألوفة في البيئة .

- **ثانياً :اضطرابات النطق** Articulation Disorders
- **تعريف اضطرابات النطق**

تعتبر الأكثر انتشاراً بين الأطفال وتصل نسبة الاصابة 10% ، وفي موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي يعرف(سيسالم ،2002 ، 35) اضطرابات النطق بأنها : تتمثل في أخطاء الكلام التي تظهر على شكل حذف بعض أصوات الكلمة أو تحريفها أو استبدالها بصوت آخرى أو اضافة أصوات غير متعلقة بالكلمة . ولا يخرج تعريف السرطاوى وآخرون2002 ، 23)لاضطرابات النطق عن التعريف السابق حيث يعرفونها بأنها : اضطرابات يلفظ بها الطفل الأصوات بطريقة مشوقة حيث لايفهمه المستمع ، أو قد يحذف أو يصف أحد الأصوات اللغوية بصوت أو أصوات لغوية أخرى .

- **أنواع اضطرابات النطق**:

تقسم اضطرابات النطق إلى ما يلي :

- **الابدال** (Substation)

فيها يستبدل الطفل نطق صوت بصوت آخر ، كأن يستبدل الطفل نطق صوت/ ر /بصوت/ ل /ويعد اضطراب الابدال من أكثر اضطرابات النطق شيوعا

بين الأطفال وخاصة حتى سن السادسة وأحياناً السابعة من العمر ، ولايتسم الابدال بالثبات ، حيث يبدل الطفل صوتا بصوت في كل مواضع الكلمة ، فنجد الطفل على سبيل المثال عند نطق صوت/ س /وأول الكلمة قد يستبدله الى صوت /ث /، وقد ينطق صوت س في وسط الكلمة وقد يستبدله الى صوت/ ش /، بينما عند نطق صوت/ س /في آخر الكلمة قد يستبدله بصوت/ت/ (Palmer,j.M& Yantis,P.A,1990,55)

وغالباً مايتلاشى مع التقدم في العمر وتكرار الإبدال حتى مرحلة المدرسة الأساسية يعتبر مؤشرا على وجود الاضطراب ، لذا يحتاج إلى العلاج .(الطاهر والموسوي ، ١٩٩٥)

• **التحريف أو التشويه** (Distortion)

ويتضمن نطق الصوت وبه بعض الأخطاء ، وينتشر التحريف بين الصغار والكبار وغالبا ما يظهر في حروف معينة مثل س ،ش، حيث ينطق حرف س مصحوبا بصفير طويل أو ينطق حرف ش من جانب الفم أو اللسان. (العطار ، ٢٠٠٨)

• **الحذف** (Omission)

وفيه يقوم الطفل بحذف صوت أو أكثر من الكلمة ، وعادة مايقع الحذف في الصوت الأخير من الكلمة ، مما يتسبب في عدم فهمها ، إلا إذا استخدمت في جملة مفيدة ، أو محتوى معروف لدى السامع ، وقد لا يقتصر الحذف على صوت إنما يمتد ليحذف مقطع من الكلمة ، فيقول الطفل مك بدلا من سمك ويقول ام بدلاً حمام. (Palmer,J.M&Yantis,P.A,1990,56)

• **الإضافة** (Addition)

ويقصد به إضافة صوت زائد على الكلمة المنطوقة مما يجعل كلامه غير واضح وغير مفهوم ، ومثل هذه الحالات اذا استمرت مع الطفل أدت الى صعوبة في النطق ، مثال لذلك سسمكة، ممروحة..وغيرها) .(الشخص ،1997، 210-211)

• **أسباب اضطرابات النطق** :

إن عملية النطق عملية عضوية بحته ، وتتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية ، وتربوية ، ويشير (الزراد ،١٩٩٠، ١٢) إلى أن وظيفة اللغة والكلام تتأثر بالوظائف العضوية المتكاملة للأعضاء التالية : أعضاء استقبال الصوت والكلام والمسئول عنها حاسة السمع (ولذلك ستسخدم الباحثة التدريب السمعي في تحسين اضطرابات النطق) ، أعضاء التنفيذ الكلامي ، وأعضاء التنظيم الوظيفي والمركزي

• **علاج اضطرابات النطق**

استخدام الأسلوب المناسب لعلاج اضطرابات النطق تختلف من حالة إلى أخرى ، حسب نوع الاضطراب ، ودرجته ، وأسبابه ،وغالبا يعتمد استخدام أسلوب العلاج المناسب بناء على نتائج عملية تقييم وتشخيص حالة الطفل (الشخص ، ١٩٩٧، 233) وفيما يلى سنعرض بعض من الأساليب المستخدمة :

- مدخل استخدام الوسائل السمعية : ويركز هذا المدخل على استخدام المعلومات الحسية لمساعدة الطفل على النطق الصحيح .
- مكان نطق صوت الحرف : يوضح المعالج للشخص الذي يعاني من اضطرابات النطق مخارج الحروف التي بها اضطراب لتعريفه بأعضاء نطق هذه الحروف .
- مدخل المثير : ابتكره فان رابيز حيث يشير إلى أن الخطأ الأساسي في اضطرابات النطق أن يحدد ويعزل الصوت الخاطئ ويمر العلاج بأربعة مراحل هي
  - ✓ التدريب السمعي
  - ✓ التدريب على الاستماع الذاتي
  - ✓ تأسيس النطق السليم
  - ✓ تثبيت الصوت المستهدف
- برامج الكمبيوتر لتدريب الأطفال : من ابتكار شركة سيمرشن الأمريكية ، تعتمد على تدريب الأطفال على التعامل مع مختلف المواقف بل وتتحكم في ردود الأفعال وانجاز المهام وتعتمد على تدريب الأفراد على التخاطب وجها لوجه . (على وآخرون ،2010، 191)
- العلاج باللعب : هو أحد مناهج العلاج النفسي للطفل ، ويستخدم فيه التواصل مع الأطفال بواسطة اللغة واللعب لفهم الطفل ومساعدته في التعبير عن انفعالاته .
- العلاج البيئي : ويتم عن طريق ادماج الطفل في أنشطة اجتماعية ورياضية وفنية وجعله يلعب مع أطفال آخرين حتى يتدرب على الأخذ والعطاء . (البهاص ،2009، 145)

• دراسات سابقة

اهتمت الدراسات باضطرابات النطق لدى ذوى الإعاقة السمعية ، ومنهم من استخدم البرامج الإرشادية في خفض إضطرابات النطق وسوف تقوم الباحثة بعرض تلك الدراسات للاستفادة منها وتطوير برنامج باستخدام التدريب السمعي والأنشطة المتنوعة في خفض اضطرابات النطق.

دراسة النحاس، محمد محمود (2000) والتى استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج ارشادى لمساعدة أمهات الأطفال ضعاف السمع فى تنمية اللغة لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة ، تمتد أعمارهم من (4-6) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهن تجريبية والأخرى ضابطة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بعد تطبيق البرنامج الارشادى لصالح المجموعة التجريبية

دراسة قام بها رودس وجيسولم(٢٠٠٠) Rhoades & Ghesolmاستخدموا فيها طريقة التدريب السمعي لمعرفة مدى تأثيرها في التقدم اللغوي الشامل على الأطفال المعاقين سمعيا ، وتكونت عينة الدراسة من (4)أطفال من مستخدمي المعين السمعي ، واشارت نتائج الدراسة إلى أن أداء المجموعة التجريبية في اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية تطور بشكل ملحوظ في السنتان الأوليتان من التدريب .

دراسة باتسش وآخرون , Patch , Louise E., Blamey , Peer J., Sarant - (2001 Julia Z(والتى تناولت التدخل من خلال برنامج للتدريب السمعى يعتمدٍ على التدريب على النطق الصحيح ، ولقد تكونت عينة الدراسة من (12) طفلا من ضعاف السمع تمتد أعمارهم من (5-10)سنوات ، تم تقسيمهم الى مجموعتين ، وتم استخدام الأدوات التالية: البرنامج التدريبي ، والذى احتوى على نطق الكلمات والجمل بصورة صحيحة ، وتسجيل الأخطاء والتركيز عليها في علاج اضطرابات النطق لدى العينة ، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا في خفض اضطرابات النطق لصالح المجموعة التجريبية.

وقام جيتسي وميليسا Guisti,Melissa(2002) بدراسة هدفت الى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في علاج اضطرابات النطق ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥)طفلة و(١٦)طفلا ، امتدت اعمارهم بين (٨ -١١) عاما ويقوم العلاج على افتراض ان نطق الصوت يتأثر بالأصوات المجاورة ، وأن هناك تداخل في النطق بين نطق أصوات الحروف وفيه يتم اختيار الصوت المنطوق بشكل خاطىء ، وقد أسفرت النتائج عن فعالية العلاج الحركى اللفظي في خفض اضطراب النطق .

دراسة بنزونى وبوركولد Burkholder,R.&Pisoni (2003) والتي هدفت الى إجراء مقارنة في القدرة على نطق الأصوات قبل وبعد زراعة القوقعة – والتدخل ببرنامج تدريبي ، ولقد تكونت عينة الدراسة من (8)أطفال من ذوى الاعاقة السمعية ممن تمتد أعمارهم من (5-9)سنوات ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبة وضابطة ، حصلت التجريبية على تدريبات سمعية ، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس لقياس القدرة على نطق الأصوات من خلال نطق الجمل الطويلة ومدى قوة الذاكرة ، وأشارت النتائج الى فعالية لبرنامج التدريبي فى سرعة اكتساب القدرة الصوتية لنطق الكلمات وتنمية الذاكرة الصوتية وزيادة الفصاحة اللغوية لدى المجموعة التجريبية .

دراسة باوكاثرين(Bow., 2004) والتى استهدفت بحث أثر التدريب السمعى والتدريب على الأصوات الكلامية والإدراك اللغوى لدى الأطفال ضعاف السمع، طبقت الدراسة على مدار (9)أسابيع على الأصوات الكلامية D,T,Z,S والتى توجد في نهاية الكلمات وتم اجراء اختبار قبلى وبعدى باستخدام جمل قصيرة والتى تم قراءتها بواسطة مقدم البرنامج ، وأشارت النتائج الى أن هناك تحسن واضح في نطق الأصوات الكلامية لكل من الأطفال الصم وضعاف السمع.

وقام ريبان (٢٠٠٥) Rupin بدراسة هدفت الى التعرف على فعالية العلاج باستخدام القصص مع الأطفال في علاج اضطرابات النطق ، وتكونت عينة الدراسة ومن (٥) أطفال امتدت اعمارهم بين (٨ -١١) عاماً تم استخدام التدريب السمعي والتدريب على التمييز السمعي والتميز بين النطق الخاطىء والنطق الصحيح ،واستخدام القصص ، أسفرت النتائج عن فعالية المدخل العلاجي السمعي في علاج اضطرابات النطق

وقام ولسن (Wilson,2006) بدراسة هدف من خلالها إلى معالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية للأطفال مابين الخامسة والسابعة من خلال

استخدام الأنشطة المتنوعة ، بلغ عدد عينة الدراسة (40)طفلا مقسمين إلى مجموعتين "تجريبية وضابطة "، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة احصائية في اضطرابات النطق لأطفال المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام البرنامج القائم على القصة واستفادت منه الباحثة في استخدام الأنشطة المتنوعة لتحسين اضطرابات النطق لدى الأطفال .

دراسة ميلر (Moeller ,2007)والتى أجريت على (19)طفلاً منهم 8ذكور و 11اناث معاقين سمعيا تمتد أعمارهم من (15-5)سنة حيث تم اخضاعهم الى برنامج التدريب السمعي ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تقدم أفراد العينة على اختبارات النطق .

دراسة محمد ، عطيه عطيه (2012) والتي تناولت برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع ، تم تطبيق البرنامج على (12)طفل وطفلة من الأطفال ضعاف السمع الذين يعانون من اضطرابات النطق ولديهم قصور واضح في الإدراك السمعي تمتد أعمارهم من (12-9)وذكائهم من (110-90)تم تقسيمهم مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأوضحت النتائج فعالية البرنامج التدريبي عن طريق التعلم بالأقران في تصحيح عيوب النطق .

- **تعليق على الدراسات السابقة**

من خلال استعراض الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة وجد أن العديد من المستخدمين الجدد للمعين السعى يكون هناك صعوبة فى النطق ولايتم التحسن في النطق إلابصورة تدريجية ، وقد أظهرت الدراسات أن التدريب السمعى للفرد المعاق سمعيا يحدث تغير فى الادراك الحسى وكان هناك تحسن كبير فى النطق وفى فهم الكلام، كذلك استخدمت الدراسات ببرامج علاجية وإرشادية أو تدريبية أو برامج محوسبة لتصحيح اضطرابات النطق إلا إنه وفي حدود علم الباحثة لاتوجد دراسة عربية تناولت التدريب السمعى كمتغير مؤثر في خفض اضطرابات النطق وهو أحد الأسباب التى دفعت الباحثة لاجراء هذه الدراسة.

- **فروض الدراسة**:

أمكن للباحثة صياغة فروض الدراسة الحالية في ضوء الأهداف والإطار النظري والدراسات المرتبطة :

- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اضطرابات النطق في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
- لاتوجد فروق دالة احصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق في القياسين البعدى والتتبعي .

- **إجراءات الدراسة** :
- **المنهج** :

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي حيث إنها تختبر فاعلية استخدام التدريب السمعي (متغير مستقل) في تحسين اضطرابات النطق (متغير تابع) لدى الأطفال ضعاف السمع ، واعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي المكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

- **العينة** :

تتكون عينة البحث من (٨) تلاميذ من الإناث تمتد أعمارهم من (٦ -١٠) عاما بمعهد الأمل للصم بمدينة بريدة وتم تقسيم عينة البحث الأساسية إلى مجموعة تجريبية من٤ أطفال ضعاف سمع ووسط عمري قدره ٨.٥٠ وانحراف معياري قدره (٠.٥٣٤)، ومجموعة ضابطة من٤ أطفال ضعاف سمع ، بمتوسط عمري قدره٨.٥٠ وانحراف معياري قدره ٠.٥٣٤. وتم تصميم استمارة جمع بيانات خاصة بالأطفال ضعاف السمع (إعداد الباحثة ، ملحق ١) . والتي بها مجموعة من الشروط لتحقيق أكبر قدر من التجانس بين أفراد العينة وهو أن يمتد العمر الزمني من (10-6) سنة ووجود أخوة وأخوات للطفل ووالدي الطفل على قيد الحياة، كذلك تم الاطلاع على الملفات الموجودة بالمعهد وتستخدم لمعرفة عتبة السمع لكل طفل، حيث مرفق معها تقارير طبية حديثة والتي على أساسها تم اختيار عينة الدراسة ممن تقع عتبة السمع لديهم من (٥٥ -٣٥) ديسبل

وتم التحقق من تجانس المجموعتين في العمر الزمني والذكاء و لتجانس عينة الدراسة من حيث العمر الزمني تم اختيار جميع الطلاب في المرحلة العمرية من (٦ -١٠) سنة وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، باستخدام طريقة مان ويتنى Mann-Whitny كما موضح بالجدول التالي:

جدول (١) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة (للأطفال ضعاف السمع) في العمر الزمني والذكاء واضطرابات النطق

نوع المجموعة	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
تجريبية	العمرالزمني	٤	٤.٨٤	٤١	١٦	-٠.٣٤١	غير دالة
ضابطة		٤	٤.١٧	٣٧			
تجريبية	الذكاء	٤	٤.٦	٤٠	١٧	-٠.١٧٢	غير دالة
ضابطة		٤	٤.٣	٣٨			
تجريبية	اضطرابات النطق	٤	٧.٦٣	٣٥	١٤	-٠.٧٢١	غير دالة
ضابطة		٤	٨.٤٣	٤٣			

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمني والذكاء واضطرابات النطق وهذا دليل على تجانس عينة الدراسة في العمر الزمني والذكاء واضطرابات النطق .

- **الأدوات**:

تشمل أدوات الدراسة

- استمارة جمع البيانات الأولية للأطفال ضعاف السمع من ذوى اضطرابات النطق (إعداد الباحثة)

- مقياس رسم الرجل لقياس للذكاء (اعداد جودانف -هاريس).
- مقياس اضطرابات النطق المحوسب (إعداد الباحثة).
- برنامج التدريب السمعي (إعداد الباحثة).

• **١- استمارة جمع بيانات أولية للأطفال ضعاف السمع من ذوي اضطرابات النطق**

تهدف الاستمارة الى جمع بيانات أولية حول تاريخ اضطرابات النطق لدى الحالة ،وقت ارتداء المعين السمعي ، وأسباب الاصابة بالاضطراب ،ومدى خضوع الحالة لبرنامج علاجي لاضطرابات النطق ومعلومات عن الوالدين والأخوة . (ملحق ١).

• **٢- مقياس رسم الرجل لقياس الذكاء (اعداد جودانف -هاريس)**. Good enough- Harris (١٩٢٦) **الترجمة للبيئة العربية فهمى، مصطفى (١٩٧٤) وتقنين حنفي، فاطمة (١٩٨٣)**

ويتكون هذا الاختبار من (٧٣) مفردة قابلة للقياس ، وهو يصلح لقياس ذكاء الأطفال من سن (٣ -١٥) عاما ، ويعتمد على قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وادراكات حالية تظهر في رسمه لصورة الرجال ، وكان معامل الثبات هو (0.82)، وقد قامت رضوان، فوقية حسن (٢٠٠٢) بتقنين هذا الاختبار على عينه قوامها (٨٠) طفل وطفلة ، وكان معامل الارتباط بطريقة اعاده التطبيق (٠.٦٥) ، بينما وصل معامل الصدق (٠.٨٣) ، وقد تم تطبيقه على ذوى الاعاقة السمعية كما في دراسة القطاوي، سحر (٢٠١٢) وقد استخدمته الباحثة لسهولة تطبيقه وتصحيحه ، وعدم احتياجه لمهارات لغوية ، وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة قوامها (٥٠) طفل وطفلة وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني ثلاثة أسابيع وتراوح معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٨٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وقد تم حساب الصدق التلازمي مع مقياس ستانفورد بينيه وكانت معاملات الارتباط (٠.٧٣) .

• **٣- مقياس اضطرابات النطق المحوسب اعداد الباحثة** :

قامت الباحثة بتصميم هذا المقياس للتعرف على وجود أو عدم وجود اضطرابات نطق وأنواعها لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع

- أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عدد من أخصائى النطق بوزارة الصحة وبالتربية والتعليم (حول الشكل المناسب للمقياس) .
- قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من مقاييس واستمارات النطق : مثل استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام (اعداد الشخص،عبد العزيز ،١٩٩٧)، ومقياس كفاءة النطق المصور (اعداد البلاوي،ايهاب ،٢٠٠٥) ، ومقياس اضطرابات النطق (اعداد على، محمد النوبي محمد (٢٠٠٥) والذي تكون من (٦) أبعاد وعدد من الحروف والمقاطع والصور والجمل والفقرات . ومقياس تقييم النطق للأطفال المعاقين عقليا (اعداد خطاب، رأفت عوض السعيد ، ٢٠١١) ، ومقياس اختبار تسمية الصور(اعداد رفعت، عمرو ،٢٠١٠) والذي يتكون من (٨٣) صورة تستهدف في مواقع الكلمة الثلاثة (بداية ، ووسط الكلمة ، ونهايتها) ، وقد أعطى الباحث الاجابة الصحيحة درجة (٠) والخاطئة (١) والدرجة الكلية للاختبار هي (٢٨) درجة ، ، ومقياس

اختبار الاضطرابات الصوتية والنطقية (اعداد محفوظ، عبد الرؤف اسماعيل محمود ، ٢٠١٢) .

- تم تصميم المقياس بحيث يقدر كفاءة الطفل على نطق الأصوات اللغوية من صوت /أ/ إلى صوت /ي / في مواضع الكلمة الثلاثة (البداية – الوسط – النهايه – مختلط)يصاحب كل كلمة صورة تعبر عن الكلمة يسجل في استمارة مرفقة نوع الاضطراب الذي يعاني منه الطفل (ابدال –حذف - تشويه –اضافة) وموضع الاضطراب في الكلمة ، وهل يستطيع النطق بمفرده أم بمساعدة أحد . تم اعداده محوسب أى يتم حساب الدرجة باستخدام برنامج مخصص ويتم حساب درجة الطفل تلقائي.
- أولا حساب الصدق

• **صدق المحكمين**

حيث تم عرض المقياس على خمسة من الأساتذه والأساتذه المساعدين ، وقد أسفرت تلك الخطوة عن تعديل بعض الكلمات (وصورها) والتي لاتناسب تلك المرحلة العمرية ، وقد حذفت الصور التي كانت نسبة الموافقة بها أكبر من حد الدلالة ، وتعديل ما اقترحه المحكمين في الصورة المبدأية وبهذا يعد المقياس صادق في المحتوى .

وقد تم حساب الصدق التلازمي مع مقياس كفاءة النطق المصور (اعداد البلاوي، ايهاب ،٢٠٠٥) وكانت معاملات الارتباط (٠.٧١) .

• **حساب صدق المقانة الطرفية** :

تم استخدام المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين منخفضي ومرتفعي اضطرابات النطق ، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة من (٤٠) طالبة و بترتيب درجات عينة التقنين فى الدرجة الكلية للمقياس تنازليا على أنها محك داخلي لصدق المقارنة الطرفية ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعى الأعلي وهو الطرف القوى، والارباعى الأدنى والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) صدق المقارنة الطرفية لمقياس اضطرابات النطق

المتغيرات	المستوى الميزاني المرتفع (ن=١٠)		المستوى الميزاني المنخفض (ن=١٠)		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٣٦	2.17051	٥٢	2.48551	15.525	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوى مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزى قوى.

- ثانيا : حساب الثبات

• **طريقة اعادة التطبيق**

حيث يتم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (٥٠) وبعد التطبيق الأول بثلاثة أسابيع تم تطبيق المقياس على نفس العينة ، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وكانت قيمته (٠.٩١٢) وهو دال عند مستوى (٠.٠١) أى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة .

• **طريق معامل ألفا كرونباخ**

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس اضطرابات النطق عن طريق معامل ثبات ألفا لمقياس اضطرابات النطق وكانت قيمته (٠.٦٤٥) وهو مقبول احصائيا .

من الاجراءات السابقة تأكدت الباحثة من صلاحية مقياس كفاءة النطق والذي يحتوى ٨٤ كلمة تعبر عن الصور الملحقة بها ، ويتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات .

• **٤- برنامج التدريب السمعي (إعداد الباحثة) ملحق (٢).**

يستند البرنامج فى خفض اضطرابات النطق للأطفال ضعاف على مجموعه من الأنشطة العملية وتقدم كأنشطة تدريبية ممتعة ومتنوعة ، والتي تتيح للطفل المجال للتدريب السمعى وتحسين المهارات السمعية عند الأطفال ضعاف السمع والذين يعانون من اضطرابات في النطق والتأخر اللغوى .

• **١-الأسس التى يقوم عليها البرنامج:**

- **الأسس العامة** :تراعى الباحثة حق المعاق سمعيا فى خفض اضطرابات النطق لديهم والتكيف مع المعين السمعى
- **الأسس الفلسفية** : وفيها يعتمد البرنامج على:
  - ✓ التدريب السمعى للطفل .
  - ✓ تدريبات لتصحيح عيوب النطق للأطفال ضعاف السمع .
  - ✓ ترك مساحه الحريه للطفل .
  - ✓ احترام أسئلة الطفل المعاق سمعيا ولو كانت بسيطة.
- **الأسس النفسية والتربوية** : راعت الباحثة الخصائص العامة للنمو فى مرحلة الطفولة للأطفال المعاقين سمعيا ، وكذلك الفروق الفردية لأفراد العينة ، كما أن الحاله النفسية للطفل المعاق سمعيا تؤثر على سلوكه فلابد من مراعاه تلك الحاجات النفسيه حتى تتمكن من خفض اضطرابات النطق لديه .

• **٢-أهداف البرنامج وأهميته :تنقسم الأهداف إلى:**

هدف عام : تنمية التدريب السمعى باستخدام الطريقة السمعية اللفظية لخفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع .

أهداف اجرائيه: كما يهدف البرنامج تدريب ضعيف السمع :

- للانتباه لوجود صوت من أصوات البيئة
  - ✓ (حيوانات –بيئة محيطة) .
  - ✓ أصوات موسيقى (آلات مختلفة) .
  - ✓ أصوات الكلام (حروف – كلمات – جمل) .
  - ✓ تحديد الجهة التي يصدر منها الصوت .
  - ✓ التمييز بين صوتين تمييز أصوات من البيئة .
  - ✓ تمييز أصوات الكلام .
- فهم معنى الأصوات والتجاوب معها
  - ✓ اطاعة الأوامر .
  - ✓ قصة يسمعها الطفل ويجيب على أسئلة .
- التدريب على تصحيح عيوب النطق .

- ✓ تدريب على نطق التي بها تشويه بشكل صحيح .
- ✓ تدريب على نطق الحروف التي بها ابدال بشكل صحيح .
- ✓ تدريب على نطق الحروف بهاحذف بشكل صحيح .
- ✓ تدريب على نطق الحروف بها اضافة بشكل صحيح.

• **٣-محتوى البرنامج**:

- أنشطة لتنمية مهارات التدريب السمعي : التميز السمعي والذاكرة السمعية التتابعية .
- الفئة المستهدفة : الأطفال ضعاف السمع حديثي الارتداء للمعين السمعي .
- الطريقة التدريبية المتبعة : الطريقة السمعية اللفظية وتصحيح عيوب النطق .
- عدد الجلسات : (٢١) جلسة تدريبية لمدة ثلاثة أشهر تقريبا بمعدل (2) جلسات أسبوعياً .

• **٤-المواد والأدوات التعليمية والخامات المستخدمة في البرنامج**:

- جهاز حاسب آلى
- برنامج سوفت وير للتمييز السمعي تندرج الأصوات من الأصوات البيئية(مثل أصوات الحيوانات والآلات) إلى تمييز أصوات كلام .
- كروت وصور ومجسمات لحيوانات ونباتات – الصوت الصحيح للحروف والكلمات – التغذية المرتده الفورية لدقة الحروف والكلمات مع الاستعانة بالأنشطة من خلال سلسلة تطوير المهارات السمعية)نقاوه ، عبد الرحمن محمد خير (2006) والتي الهدف منها :
  - ✓ الانتباه لوجود أصوات من البيئة –أصوات الكلام (يرفع يده فى حالة سماعه الصوت).
  - ✓ التمييز بين صوتين من خلال أنشطة .
  - ✓ تميز الأصوات المختلفة (أصوات من البيئة –أصوات الكلام).
  - ✓ فهم معنى الأصوات والتجاوب معها) اطاعة الأوامر – قصة يسمعها الطفل ويجيب عن أسئلة.
  - ✓ ألعاب وبرامج للتدريب على التنفس.

• **٥-فنيات البرنامج** :

يعتمد البرنامج في فنياته على الأساس النظري لخصائص الأطفال ضعاف السمع ، واضطرابات النطق لدي أفراد العينة وهي :

- **الصور الثابتة :** وتعد من أهم العناصر البصرية التي تتم بالثبات والسكون وتقدم عن طريق صور لأشكال حقيقية وعرض نماذج لحيوانات أو فواكه معا . وتتمثل تلك الصور المأخوذة من على الانترنت.
- **الصور المتحركة** : من خلال برامج جاهزة مثل جش وبرامج للتدريب السمعي وعرضها على الأطفال والتي تحقق مصداقية ودافعية أفضل للتعلم يعد استخدامها أمر هام لأنه يؤدي وظفتين:
  - ✓ النطق الصحيح للحرف أو الكلمة وهذا يعمل تعزيز فوري للأطفال
  - ✓ لفت انتباه الطفل الى نطقه الخطأ للحرف أو الكلمة باستخدام مثيرات صوتيه كالتصفيق أو كلمات مثل (أخطئت ، أصبت ،ممتاز) فيحاول

تعديل نطقه اللغة المنطوقة في حالة خطأه : وتمثل أهمية كبيرة لتعديل اضطرابات النطق الصحيح للحرف والكلمة والمقاطع والجمل على مسامع الطفل وإعادة ترديدها وذلك يساعد في اعادة بناء النطق لدى أفراد العينه

- **النمذجة :** هي أحد فنيات العلاج المعرفي السلوكي والتي تهدف الى تعديل في سلوك الفرد وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج.
- **التعزيز :** تزداد فعالية البرنامج التدريبي من خلال تقديم المعززات للأطفال الذي يعمل على تحفيزهم وتشجيعهم لأنتاج النطق السليم .

• **٦-اجراءات تقويم البرنامج** :

يتم تقويم البرنامج من خلال قياس مدى حدوث خفض في اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع وذلك باجراء القياس البعدي ومقارنته بالقبلي باستخدام أدوات الدراسة الحالية وذلك لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وأيضا سوف تقوم الباحثة بتقويم مدى استمرار فعالية متابعة اضطرابات النطق وقياسها بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج .

• **٧-إعداد جلسات البرنامج**:

قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة لتنمية اضطرابات النطق ، وتم إعداد جلسات البرنامج ، الذي يتكون من (٢١) جلسة ومدة الجلسة (٥٠) دقيقة بواقع جلستان أسبوعيا وتم اعداد هذا البرنامج في ضوء الدراسة الاستطلاعية وآراء المحكمين مركزا على التدريب السمعى ثم على أربع اضطرابات وهى (التحريف والابدال والحذف والاضافة) ويظهر كما في الجدول (٣) :

جدول (٣).

رقم الجلسة	محتوى الجلسة
الجلسة الأولى	المرحلة الأولى : التهيئة والمراد به اجراء تهيئة بين الباحثة وأفراد العينه من المجموعة التجريبية عن طريق التعارف وتقديم الحلوى والهدايا البسيطة .
الجلسة الثانية	فكرة مبسطة حول البرنامج وأهمية الالتزام بحضور جلساته ومواعيد اللعب على الحاسب وتحميل بعض الألعاب الهادفه التى يحبها الأطفال .
الجلسة الثالثة الجلسة الرابعة	المرحلة الثانية : الانتقال تدريب أفراد العينة على مجموعة من التمرينات وذلك لتقوية الجهاز التنفسي وأعضاء النطق (اللسان ، الشفتان ، الحنك ، اللهاه ، سقف الحنك الأعلى ، الأوتار الصوتية) .
الجلسة الخامسة – الجلسة العاشرة	التدريب على مهارة التدريب السمعي الانتباه لوجود صوت التمييز بين الصوتين وفهم معنى الأصوات والتجاوب معها .
الجلسة الحادية عشر الى الجلسة التاسعة عشر	التدريب على نطق الحروف التى بها تشويه(تحريف) بشكل صحيح . التدريب على نطق الحروف التي بها ابدال بشكل صحيح . التدريب على نطق الحروف التي بها حذف بشكل صحيح . التدريب على نطق الحروف التى بها اضافة بشكل صحيح.
الجلسة العشرون وواحد وعشرون	جلسة ختامية واجراءات تطبيق بعدى

• **نتائج الدراسة**:

• **أولا**: **اختبار الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول من الدراسة الحالية على أنه " توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اضطرابات النطق في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

" وللتحقق من صحة الفروق عن طريق استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى عن طريق اختبار مان ويتنى ManWhitny لعينتي مستقلتين ، وفيما يلي نوضح ذلك من خلال الجدول (٤) :

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اضطرابات النطق المحوسب

البعد	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني	z	الدلالة
	تجريبية	٤	٢.٥٠	١٠	٠.٠٠١	- ٢.٣٠٩	٠.٠٢٩
	ضابطة	٤	٦.٥٠	٢٦			

يتضح من الجدول(٤) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول ، ويمكن تفسير ذلك بأن التدخل ببرنامج للتدريب السمعي ساعد في تحسين النطق للطفل ضعيف السمع وذلك لأن التدريب السمعي هو العملية التي تشمل تعليم المخ كيف يسمع وفي هذه العملية نعطي المعاقين سمعيا مثيرات سمعية لتساعدهم على تعلم كيفية تحديد وتمييز الأصوات من خلال استغلال بقايا السمع وتنميتها والاستفادة من المعينات السمعية في سبيل تحقيق ذلك وهو ماأكد عليه (Scott , J ACK Moore , 2006) ، و يعتمد التدريب السمعي على سماع الأصوات وتقليدها . ولهذا فهو يلاءم ضعاف السمع دون الصم ، وهو من أهم طرق تدريب المعوقين سمعيا على اكتساب مهارات التواصل اللفظية من خلال التركيز على استغلال بقايا السمع لدى الطفل وتنميتها واستخدامها عن طريق الأذن على الاستماع والتمييز بين الأصوات المختلفة والاستفادة من المعينات السمعية اللازمة في سبيل تحقيق ذلك ، الى جانب الاستفادة مما يصدر عن الطفل من أصوات وتدريبه على تنظيم عملية التنفس حتى يتمكن من النطق الصحيح للكلمات المختلفة. (سليمان ، الببلاوي ، 2008 ، 274)

وتبعا لنتائج الفرض الأول نجد أن نتائج الدراسات السابقة تدعم نتيجة الدراسة الحالية مثل دراسة رودس وجيسولم ,Rhoades & Ghesolm (2000) واستخدموا فيها طريقة التدريب السمعي لمعرفة مدى تأثيرها في التقدم اللغوي الشامل على الأطفال المعاقين سمعيا.

دراسة باتسش وآخرون (2001) patch.et.al والتى تناولت التدخل من خلال برنامج للتدريب السمعى يعتمد على التدريب على النطق الصحيح ودراسة باوكاثرين وآخرون ,.Bow,et.al (2004) والتى استهدفت بحث أثر التدريب السمعى والتدريب على الأصوات الكلامية والادراك اللغوى لدى الأطفال ضعاف السمع ودراسة ميلر (Moeller ,2007) وتم اخضاع ضعاف السمع الى برنامج

التدريب السمعي ودراسة ولسن (Wilson,2006).كما لعبت الاجراءات والأنشطة التي قدمها البرنامج خلال فترة التدريب دورا في تحقيق النتائج المرجوه

• **ثانياً : اختبار الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني من الدراسة الحالية على إنه " توجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من صحة الفروق عن طريق استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى اختبار ويلككسون Wilcoxon ، والجدول (٥) نوضح ذلك

جدول (٥) دلاله الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات النطق المحوسب

	القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة
	قبلى	الرتب السالبة	٨	٤.٥	٣٦	- ٢.٥٢	دالة
	بعدي	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
		المجموع	٨				

يتضح من جدول (٥) وجود فروق داله احصائياً عند مستوى (٠.٠٥)بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات النطق المحوسب لصالح البعدي . وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأثر الايجابي لبرنامج التدريب السمعي والذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية بما تضمنه من اجراءات واستراتيجيات وفنيات وأساليب للتدريب السمعي والتي كان من شأنها أن أدت الى خفض اضطراب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع ، وترجع الباحثة التحسن الذي طرأ على الأطفال وتطور قدرة هؤلاء الأطفال على التحسن في نطق معظم الأصوات اللغوية التي كانوا يعانون من صعوبة في نطقها مما يدل على استفادة هؤلاء الأطفال من برنامج التدريب السمعي حيث ركز البرنامج على تدريب هؤلاء الأطفال على الانصات والانتباه للأصوات المسموعة والتمييز بينها ، وكذلك التركيز على نطق الأصوات بطريقة منفردة حتى نتأكد من مدى تقدم الأطفال في النطق الصحيح ، وكانت الباحثة تركز على قراءة الشفاه ويتم توجيه أولياء الأمور على التركيز على التدريب السمعي والتدريب على نطق الأصوات أول بأول كما يدور في الجلسة ،وهذه النتيجة تتفق مع دراسة النحاس (2000) والتى استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج ارشادى لمساعدة أمهات الأطفال ضعاف السمع فى تنمية اللغة لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة ، تمتد أعمارهم من (4-6)سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين احداهن تجريبة والأخرى ضابطة والتي توصلت إلى وجود فروق في تنمية اللغة بعد تطبيق البرنامج الارشادى لصالح المجموعة التجريبية . ودراسة قام بها رودس وجيسولم Rhoades & Ghesolm, (2000) ودراسة باتسش وآخرون patch.et.al .(2001) وقام جيتسي وآخرون (2002) Melissa

Guisti, ودراسة بنزونى وبوركولدر (2003) Burkholder,R.&Pisoni ودراسة باوكاثرين وآخرون Bow, et.al., 2004)

ودراسة ريبان وآخرون2005 Rupin ,etal ودراسة ميلر (Moeller ,2007) ودراسة ولسن (Wilson,2006)ودراسة محمد، عطيه عطيه(2012) .ومما زاد من فعالية البرنامج هو تدريب الجهاز السمعي للأطفال على اعتبار أن أصل الكلام هو السمع ، ولذلك تم تدريب الأطفال على اكتساب مهارة التميز السمعي وتمييز الأصوات .

- **ثالثا:اختبار الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث من الدراسة الحالية على أنه " لاتوجد فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس اضطرابات النطق المحوسب في القياسين البعدى والتتبعي (بعد تطبيق برنامج التدريب السمعي وبعد مرور شهرين من توقفه") .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفرق عن طريق استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى ويلككسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفرق فيما يلي توضيح ذلك من خلال جدول (٦).

جدول (٦) دلاله الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبعي على مقياس اضطرابات النطق المحوسب

	القياس	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ويلككوكسن	z	الدلالة
	بعدى	الرتب السالبة	٢	٢	٤	.000	٠.٣٨	غير دالة
	تتبعي	الرتب الموجبة	٢	٣	٦	21		
		التساوى	٢					

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق داله احصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس اضطرابات النطق المحوسب ، ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة التجريبية من الأفراد ضعاف السمع قد حافظوا على مستوى النطق الذي تحسن لديهم كنتيجة لاجراءات برنامج التدريب السمعي المستخدم وفنياته (النمذجه ، لعب الدور ، التعزيز، القصص) والاستراتيجيات التي اعتمدت على مداخل متعددة في تصحيح اضطرابات نطق الأصوات لهؤلاء الأطفال ، الأمر الذي أدى خفض اضطراب النطق لديهم ، كما يشير ذلك الى استمرار التحسن في النطق لدى الأطفال ضعاف السمع خلال فترة المتابعة الى كفاءة البرنامج التدريبي وكفاءة المحتوى من اجراءات وفنيات واشراك الوالدين والمعلمين في مدى تقدم الأطفال في نطق الأصوات واكتشاف الصعوبات ، كما أن اجراءات التقويم المرحلى في نهاية كل جلسة واجراء التقويم النهائى بعد الانتهاء من التدريب على كل مهارة من التدريب السمعي والتي بدورها تعمل على خفض اضطرات النطق الشائعة .

• المراجع:

- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠٠٥): اضطرابات التواصل ، الرياض ، ، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز (٢٠١٢): اضطرابات النطق ، الرياض ، دار الزهراء للنشر والتوزيع .
- البهاص ، سيد أحمد (٢٠٠٩) : سيكولوجية اللغة واضطرابات التواصل) ط 2، القاهرة ، النهضة المصرية.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٥): مقدمة في الاعاقة السمعية ،ط٢، الاردن ، دار الفكر .
- الروسان ، فاروق (٢٠٠٨) : أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، ط٤، عمان ، دار الفكر .
- الزراد، فيصل محمد (١٩٩٠) : اللغة واضطراب النطق والكلام ، الرياض ، دار المريخ .
- السرطاوي ، عبد العزيز والقريوتي ، يوسف والقادس، جلال (٢٠٠٢): معجم التربية الخاصة ، دبي ، دار القلم.
- الشخص ، عبد العزيز السيد (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام ، الرياض ، مكتبة الصفحات الذهبية .
- الطاهر، محمد حسين ، الموسي، محمد صادق (١٩٩٥) : الصحة النفسية من الاغريق للعصر الحديث ، ط١ ، الكويت ، مطابع الألفين .
- العطار، زينب جودت (٢٠٠٨) : انتشار اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها بالعمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي . دراسة ميدانية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، رسالة ماجيستيرغير منشورة ، جامعة دمشق .
- الفايز، فايزة عبد الله (٢٠١٠) : مراكز مصادر التعلم والتكنولوجيا المساعدة للأطفال ذوى الاعاقة السمعية ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .
- القريطي ، عبد المطلب أمين (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهره ، دار الفكر .
- خطاب، رأفت عوض السعيد (٢٠١١) : فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم مجلة كلية التربية ببنها ،مج (٢٢)،ع (٨٧)، ١١٦ -١٩٨ .
- رضوان ، فوقية حسن عبد الحميد (٢٠٠٢) : فعالية برنامج تدريبي لتنمية التمييز البصري لدى طفل الروضة ، مجلة علم النفس، ع(٦١) ، ٢٨ -٤٥.
- رفعت، عمرو (٢٠١١) : فعالية برنامج تدريبي علاجي للحد من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المعاقين سمعيا في أذن واحدة ، مؤتمر كلية التربية ببورسعيد ، ع(٧) ،ج٢، يناير ٢٠١٠ ، ١ -٢٨ .
- فرج، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سليمان، عبد الرحمن سيد ، البيلاوى ، ايهاب عبد العزيز (٢٠٠٨) : المعاقون سمعياً ، دار الزهراء للنشر والتوزيع .
- سيسالم ، كمال (٢٠٠٢) : موسوعة التربية الخاصة والتأهيل النفسي، العين ، دار الكتاب الجامعي.
- الشخص ، عبد العزيز السيد (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام "خلفيتها – تشخيصها – أنواعها – علاجها" ، مكتبة زهراء الشرق .

- على، محمد النوبي محمد (٢٠٠٥) : فعالية برنامج باستخدام الحاسب الآلي في خفض حدة بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع ، ، المؤتمر السنوى الثاني عشر لمركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس "الارشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات ، ٢٥ -٢٧ ديسمبر ٢٠٠٥ ،١٠٧٣ -١١١٦.
- على، ولاء ربيع و الربدي، هويده حنفي و الشيمي، رضوى عاطف (٢٠١٠) :مقدمة إلى التربية الخاصة : سيكولوجية غير العاديين ، الرياض ، دار النشر الدولى.
- محفوظ، عبد الرؤوف اسماعيل (٢٠١٢) : فاعلية برنامج علاجى لمعالجة الاضطرابات الصوتية والنطقية في بعض رياض الأطفال بمحافظة الزرقاء بالاردن ، دراسات في التربية وعلم النفس ، العدد (٢٣) ، ج١ ، مارس ٢٠١٢ ، ١٤٣ -١٧٢.
- محمد، عطيه عطيه (٢٠١٢) : فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع ، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)،ع (٧٤) ، ١ -٩٣ .
- ملكاوى، محمود زايد (٢٠٠٨) : الوسائل السمعية وطرق التواصل مع المعاقين سمعياً ، الرياض ، دار الزهراء.
- نقاوه ، عبد الرحمن محمد خير (٢٠٠٦): تطوير المهارات السمعية تمارين وأنشطة عملية للأخصائين ، االمعلمين ،للآباء، جده ، مركز جده للنطق والسمع .
- American Psychiatric Association (1994) . Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders .4th ed., DSM-I4 , Washington , DC.
- Bow ,p., Blamey J., Paatsh , L.&Sarant,Z.(2004). The Effects of Phonological and M morphological Training on Speech Perception Scores and Grammatical Judgments.. Journal of Deaf Studies, Deaf Education,9, 3, 305-314.
- Guist Melissa (٢٠٠٢).The efficacy of oral motor therapy for children with mild articulation disorders ,4,1,Dissertation Abstract, International ,P,221
- Gravel,J.,&OGavra,J.(2003) .Communication Options for children with hearing loss Mental Retardation &Development Disability Research Review ,9,243-251
- Moeller(2007) . Early Intervention improves Language in deaf children. Brown University children adolescent behavior letter. 16, 10 .
- Patch , Louise E., Blamey , Peer J., Sarant , Julia Z(2001) . Effects of Articulation Training on the Production of Trained and Untrained Phonemes in Cover stations and Format Tests , Journal of Deaf Studies and Deaf Education ,6, 1,31-42
- Palmer, J.M.&Yantis,P.A.(1990) .Survey of communication disorders, London : Williams &Williams.
- Burkholder,R.&Pisoni (2003) .Computer –Assisted Vocabulary. Acquit: The CSL Vocabulary Tutoring O RAL Deaf Education. journal of Deaf Student and Deaf Education, 9, 2,187-198 .

- Rhoades.E&Ghesolm .(2001) . Global language process with an Auditory – Verbal Approach for Children who are deaf or hard of hearing (EJ650521L.http// : www.eric.ed.gov .
- Rubin,Auberg,Ef2005.Auditory input therapy using a story treat articulation disorders, Dissertation Abstract, International, 44,1 ,p34
- -Moller,M.(2007) .Early Intervenntion improves language in deaf children .Brawn University children adolescent behavior letter ,16,10.
- Scott, Jack Moore (2006) . The effects of auditory training on hearing aid acclimatization The university of TEXAS . Proudest, UMI Dissertation Publishing, http:// Search .Proust .com /do view /3034452626 .
- Silverman ,S(1971).The education of deaf children in : LDaivis(Ed.) Handbook of speech pathology and auidiology . EnglewoodCliffs,N: prentice-Hall .
- Ottoline,Tris J (2000).Availability and use of Technology by teachers in training and early Career educators of the Deaf Journal of Hard of – Hearing ,8,3,162-173.
- Wilberton,Ann(2000) .Learning Resources Center in Transition . Dunwoody Institute, Community and Junior College Libraries ,9,2.25-30,in the ERIC Database , EJ11805
- Mudforce Oc, Cullenc C(2005) . Auditory integration training critical view in Jacob boson JW , Foxx Rm,Mulick Ja (ends) . Controversial Therapies for Disabilities : Fad , Fashion and science in professional practice Rutledge .351-362.
- Esterbrooks,S.(1997). Education children who are deaf or hard of hearing: Overview. Eric Digst, E549.(ED414667.http:// www.eric. ed. gov.
- Spencer.(2005).Advances in the Spoken Language development of Deaf and Hard of Hearing Children . Oxford: Oxford University press.
- Van Riper,C.(1982) . Speech correction : Principles and methods .7ed.N.J.Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Wilson F.(2006) : Efficacy of Speech Therapy with Educable Mentally Retarded Children J.Speech and Hearing Research,9,423-433.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة

إعداد :

أ. د/ حسيب محمد حسيب

أستاذ الصحة النفسية

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة

أ.د/ حسيب محمد حسيب

• **ملخص**:

استهدفت الدراسة الحالية تقديم برنامج تدريبي لمعلمي التربية الخاصة حول استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك للمساهمة في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة (السمعية، والبصرية، والفكرية)، حيث تكونت عينة الدراسة من٧٧ متعلما تتراوح أعمارهم ما بين ١١، ١٣ عاما بمتوسط عمري ١١.٦ عاما، وانحراف معياري ١.٢ وجميعهم من ذوي المشكلات السلوكية، بالإضافة إلى معلميهم وعددهم ٦ معلمين، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية على المتعلمين، والبرنامج التدريبي على المعلمين، وأسفرت النتائج عن فاعلية تدريب المعلمين على استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة.

Functional Behavior Assessment Strategy (FBA)In Reducing Behavioral Problems Of Learners With Special Educational

Dr. Hasib Mohammed Hasib

Abstract:

The present study aimed to provide a training program for special education teachers about functional behavior Assessment to contribute to the reduction of behavioral problems of learners with special abilities strategy (auditory, visual, and intellectual), where the study sample consisted of 77 educated between the ages of 11.13 years with an average age of 11.6 years, and a standard deviation of 1.2, and all of them with behavioral problems, as well as their teachers and the 6 teachers, was application note card behavioral problems learners, and training program for teachers, and yielded results about the effectiveness of teacher training on functional diagnostics of behavior in reducing behavioral problems of learners strategy with special abilities.

• **مقدمة**:

تزايد الاهتمام بذوي القدرات الخاصة في الفترة الراهنة على كافة المستويات، وقد تجلى ذلك في تقديم العديد من الخدمات الصحية والتعليمية والاجتماعية لهم. وأصبحت العناية بشئون ذوي القدرات الخاصة من المعايير الذي يمكن الحكم بها على تقدم المجتمعات، ومن ثم فقد بدأت هذه الفئات تأخذ حقها الطبيعي من الرعاية والتوجيه والتأهيل لحياة تحقق لهم العيش في سعادة وفق إمكانياتهم وقدراتهم، وبالتالي فقد أمكن تحويل بعض هذه القوى والطاقات البشرية المعطلة إلى قوى منتجة، وأصبح الدور الاجتماعي الذي تضطلع به قائم على الفاعلية والإيجابية.

ولاشك أن الأطفال ذوي القدرات الخاصة – نتيجة إعاقاتهم - يعانون العديد من المشكلات السلوكية، منها: المشاغبة والسلوك الفوضوي والسلوك العدواني تجاه الذات والآخرين، فضلا عن مشكلات التواصل اللفظي وغير اللفظي، واضطرابات الكلام واللغة وغيرها مما يؤدي إلى ضعف المهارات الاجتماعية والأكاديمية والسلوكية لديهم، وفي كثير من الأحوال يأتي المتعلمون بنفس السلوك المشكل، ولكن تختلف نوعية التدخل باختلاف الأسباب الكامنة وراءه.

فبموجب تعديلات قانون تعليم ذوي القدرات الخاصة الأمريكي لعام ١٩٩٧ (IDEA, 97) تلتزم جميع المدارس بإجراء "التشخيص الوظيفي للسلوك" Functional Behavior Assessment إذا وجدت أن المتعلم يعاني من بعض المشكلات السلوكية ويأتي ببعض السلوكيات غير المرغوب فيها.

ويأتي تطبيق التشخيص الوظيفي للسلوك للمساعدة في التعرف على السلوكيات التي تعيق عملية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي، حيث يمكن من خلاله تحديد التدخلات التي قد تؤدي للتعرف على المتغيرات التي يعتقد أنها تستثير السلوك (Larson, & Maag, 1998) ويتم جمع المعلومات من خلال عدة أساليب أهمها: الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، والمقابلات، والتقويم (Drasgow, et. Al., 1999).

وبناءً على المعلومات التي يتم جمعها، يتم تحديد فرضية وظيفة وهدف السلوك، ونواحي القصور المحتملة في المهارات (Ruff, & Glaeser, 1998)، والظروف المحيطة التي تؤدي إلى استمرار هذه السلوكيات (Scott, & Nelson, 2009). ويمكن تحديد التدخلات السلوكية، وإعداد خطة التدخل السلوكي (BIP) Behavior Intervention Plan.

ويرى الباحث أنه إذا كان الهدف من استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك وخطة التدخل السلوكي، هو تحديد الإجراءات الايجابية والوقائية اللازمة لتقليل أو القضاء على المشكلات السلوكية وتحسين أداء المتعلمين، فإن يجب تدريب المعلمين على كيفية استخدام هذه الاستراتيجية التي تساعدهم في كيفية وصف السلوك المشكل، والهدف من ورائه، وسوابقه، ولواحقه، والسلوك البديل، والدراسة الحالية تقدم برنامجا تدريبيا لمعلمي التربية الخاصة حول استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك، والتعرف على مدى مساهمة تدريب المعلمين في الحد من بعض المشكلات السلوكية لدى متعلميهم.

- **مشكلة الدراسة**:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عما يلي:

- ما مدى فاعلية التدريب على استخدام التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من بعض المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة؟
- هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي على استخدام التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من بعض المشكلات السلوكية باختلاف القدرات الخاصة لدى المتعلمين (سمعية - بصرية - فكرية)؟

• **هدف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك، في الحد من المشكلات السلوكية لدى فئات مختلفة من الأطفال ذوي القدرات الخاصة.

• **أهمية الدراسة**:

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تناول استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) من حيث التطور التاريخي، والمفهوم، والأهداف، والإجراءات، والأدوات، ومتطلبات تطبيقها في المدارس، ومن الناحية التطبيقية تحاول الدراسة الحالية التحقق من فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة، والمقارنة بين هذه الفاعلية لدى ثلاث فئات هي: السمعية والبصرية والفكرية.

• **مصطلحات الدراسة**

استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA): مجموعة الإجراءات والخطوات لتشخيص التفاعل بين السلوك المشكل لدى المتعلم وبيئته، لتكوين افتراض عن وظيفة هذا السلوك وإعداد وتنفيذ خطة دعم السلوك الإيجابي لدى المتعلم، وتحويل السلوك المشكل إلى سلوك مقبول اجتماعيا. (Salend & Taylor, 2002).

المشكلات السلوكية لذوي القدرات الخاصة: مجموعة السلوكيات الشاذة التي تصدر عن بعض الأطفال ذوي القدرات الخاصة ومنها: المشاغبة والسلوك الفوضوي والسلوك العدواني، ومشكلات التواصل.

• **الخلفية النظرية والدراسات السابقة**

• **استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك**

يذكر(Shriver, et. Al., 2001) أن المدارس الأمريكية كانت تستبعد المتعلمين ذوي القدرات الخاصة عندما يظهرون سلوكا غير مرغوبا فيه، حتى لو كان هذا السلوك نتيجة لإعاقتهم، دون فهم كامل لأسباب هذا السلوك غير المرغوب، وكان المعلمون يشعرون بصعوبة التعامل مع هذه السلوكيات والتحكم في ضبطها، مع عدم فهم دقيق لأسبابها.

ويرى الباحث أن هذه الإجراءات كانت تنظر للمتعلم باعتباره مركز المشكلة دون فهم عميق لأبعادها؛ الأمر الذي أدى إلى صدور القانون (IDEA, 97) الملزم بإجراء تشخيص وظيفي للسلوك وتنفيذ خطة التدخل السلوكي للمتعلم قبل أي إجراء بمنع توقيفه من المدرسة.

ومن ثم فإن استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) هي عملية يتم من خلالها جمع البيانات بأساليب متعددة حول السلوك المشكل، والتعرف على المتغيرات التي يُعتقد أنها تستثير هذا السلوك، وتطوير فرضية لتحديد وظيفة السلوك والأحداث السياقية والظروف المحيطة التي تؤدي إلى استمرار هذه السلوكيات.

ويمكن تحديد من التشخيص الوظيفي للسلوك في بناء خطة التدخل السلوكي وتحديد مجموعة الإجراءات الايجابية والوقائية اللازمة لتقليل أو القضاء على السلوك المضطرب (Ruff et Al., 1998). وتحسين أداء الطلاب (Creel, et. Al., 1999).

فقد يبدي المتعلمون ذوي القدرات الخاصة العديد من السلوكيات التي تحقق وظائف متعددة ومتنوعة، والتي قد تختلف باختلاف السياق (Larson & Maag, 1998)، وقد تحدث في ظروف اجتماعية معقدة في بيئات متعددة (Drasgow et, Al., 1999). ومن المعروف أن السلوكيات المتعددة قد تزيد من صعوبة عملية تحديد المتغيرات التي تستثير تلك السلوكيات وتؤدي لاستمرارها. وبناءً عليه، لابد من تطبيق عمليات التقييم في البيئات والظروف المختلفة. (Hendrickson et, Al.,, 1999)، كما أن النتائج المقصودة للتقييمات الوظيفية تعد استثناءً لنظام وممارسات التقييم وتعتبر انحرافا عن نموذج القصور التقليدي الذي يحدد نقاط الضعف لدى المتعلمين (Epstein, 1998). كما أن التقييمات الوظيفية أكثر حداثة (Nelson et, Al., 1999) وتركز على استخدام التدخلات الايجابية والوقائية بغرض تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للتعامل مع كافة البيئات.

وتحتاج طبيعة العمل أثناء التشخيص الوظيفي للسلوك إلى بعض الإجراءات أهمها:

- جمع المعلومات: حيث تهدف هذه العملية في المراحل الأولى للتشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) إلى التعرف على: متى؟، وأين؟، ومع من؟، وبماذا؟ يُظهر المتعلم السلوك المشكل (Sugai, et. Al., 2002) ثم يطور الفريق التعليمي هذه المعلومات النظرية في شكل أسباب معقولة للسلوك. وتقود هذه الافتراضات النظرية نحو تطوير التدخلات الفردية للتغلب على السلوك المشكل، وتعلم المهارات الاجتماعية الملائمة لاستبداله بسلوك إيجابي. يرى الباحث ضرورة أن يخدم السلوك الجديد نفس الوظيفة التي كان يؤديها السلوك المشكل لدى المتعلم (مثل: رفع اليد لجذب الانتباه) بطريقة مقبولة اجتماعيًا وفي هذا الإطار الإيجابي.
- تحديد الافتراضات النظرية للسلوك من خلال التدخل بالوظيفة الافتراضية النظرية للسلوك المشكل. حيث يُقيم فريق العمل دقة الافتراض النظري عن طريق ملاحظة تقدم التدخل والإجابات عن الأسئلة مثل: هل يستبدل السلوك المستهدف في الاتجاه المرغوب؟ وهل يزداد السلوك المستبدل المتغير؟ فإذا كانت الإجابة "لا" فمن المحتمل أن يكون: النظرية الافتراضية للسلوك المشكل غير دقيقة، أو أن التدخل لم يكن ملائما، أو لم يتم تنفيذه بدقة (Sugai et Al., 2002)
- تشخيص البيئة: حيث يقوم فريق العمل بجمع معلومات وصفية للتعرف على الأحداث التي تسبق ظهور السلوك، والأحداث التي تلي ظهور السلوك، والأحداث التي تمت مسبقا في وقت يمكن أن يزيد فيه حدوث السلوك (Ysseldyke, et Al., 1997). ويرى الباحث أن الحدث المحيط نوع من السوابق، لأنه يفصل مؤقتًا بين السلوك ومقدماته، مثل نقص النوم أو

الانتظار في إشارات المرور، أو حوادث السير، ومن ثم التعرف على السلوك المشكل عن طريق معرفة سوابقه لأنها تحدث قبيله مباشرة. ومما يجدر ذكره أن بعض المعلومات توضح تصورا عن الطريقة التي تتكون من خلالها الأحداث الرئيسية، والعناصر البيئة المتعلقة بالسلوك.

- تحديد وظائف السلوك: يمكن تحديد وظائف السلوك في فئتين هما: اقتناء شيء مرغوب فيه أو ما يعرف بالتعزيز الايجابي، أو الهروب من واجتناب شيء غير مرغوب فيه أو ما يعرف بالتعزيز السلبي (O,Neill, 1997) ويرى الباحث أنه يمكن تحديد وظائف السلوك وفقا لما يحاول الفرد اقتناءه والاستحواذ عليه، أو الهرب منه وتجنبه أو تجنب انتباه اجتماعي (بالغ). لتجنب نشاط أو شيء (طعام، لعبة، مهمة) أو لتحفيز داخلي (مرئي، مسموع، ملموس) فالمتعلم الذي لا يعيره المعلم اهتمام لأسباب إيجابية يمكن أن يقوم بعمل سلوك غير ملائم، كالضرب لخدمة هذا الغرض. وفى هذه الحالة تكون وظيفة السلوك ملائمة تماما ومشجعة. ومع ذلك فان الطريقة المستخدمة للفت انتباه المعلم غير مرغوب فيها، ويحتاج المتعلم إلى استبدال هذا السلوك بسلوك آخر مناسب يمكن أن يخدم نفس الوظيفة. ويشير (Shapiro & Kratochwill, 2000) أنه في ضوء النماذج الإيجابية، فان المتعلم الذي يستقبل مدح المعلم أو الوالدين لإكمال العمل يمكن أن يكون أكثر حظا لإكمال العمل.

أما مراحل التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) فيلخصها (Paine, et. al., 2012) في: (١) مرحلة تعريف وتحديد المشكلة من حيث: طبيعة سلوك المشكلة، وحجمها، وأكثر أو أقل احتمال لحدوث السلوك، والعوامل المعينة التي تحدث قبل وبعد السلوك. (٢) مرحلة تحليل المشكلة وملاحظة وظيفة السلوك. (٣) مرحلة اكتشاف المواقف، وفيها يتم التعرف على فاعلية التدخل، ومدى تقبله من المعلمين والوالدين، والمراحل المقبولة من السلوك. (٤) مرحلة تقييم المواقف من حيث تأثير التدخل، ومدى مطابقة تنفيذه مع تخطيطه. (٥) مرحلة تجميع المعلومات الوصفية بمقابلة المتعلم والوالدين والمعلمين، ومراجعة السجلات. (٦) مرحلة مراجعة المعلومات وعمل نظرية فرضية. (٧) مرحلة اختيار وتنفيذ التدخل. (٨) مرحلة تحديد مدى فعالية التدخل بتحليل البيانات.

- **استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك والحد من المشكلات السلوكية**

يذكر (Gresham, 1998) أن هناك ٧٪ من الأطفال والمراهقين عرضة للمشكلات السلوكية الخطيرة التي تحتاج إلى التدخل. إذ لا تتضمن هذه المشكلات السلوك السلبي تجاه تأدية المهام فحسب، بل تتعدى ذلك إلى سلوك الاعتراض على المعلمين والمتعلمين الآخرين سواء كانوا عدوانيين أو مُقلقين، وبالتالي هناك عدة فوائد من تطبيق استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك تتلخص في:

- التعرف على أسباب المشكلات السلوكية التي قد يظهرها المتعلمون وتعريفها بطريقة وظيفية. بمعنى أن يتم شرح المشكلة السلوكية لدى المتعلم بوضوح وبطريقة إجرائية يمكن قياسها. وتوضيح الوقت والموقف الذي تظهر أو لاتظهر فيه. فالمتعلم الذي يضربه المقعد باستمرار بسبب أنه يحاول جذب

الانتباه إليه من قبل المعلم أو الزملاء وليس بسبب أنه يحاول تجنب الصعوبة في الأداء.

- التعرف على أسباب المشكلات السلوكية لدى المتعلمين من خلال جمع المعلومات حول المشكلة السلوكية من عدة مصادر مثل: المعلم، وولي الأمر، والأفراد ذوي المعرفة بسلوك المتعلم.
- إعداد خطة سلوكية مناسبة لمعالجة المشكلات السلوكية لدى المتعلمين بناءً على تعريف المشكلة السلوكية والمعلومات المتوفرة بشأنها.

وقد أجريت بعض الدراسات التي تناولت استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية منها: دراسة (Scott, et. Al., 2010) التي ناقشت مفهوم "استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك" باعتبارها العملية التي تحدد أسباب السلوكيات غير المناسبة لدى المتعلمين، من خلال تحديد العلاقات التي يمكن التنبؤ بها بين السلوك والظروف البيئية التي يحدث فيها. وقد أوضحت هذه الدراسة كيفية تطبيق استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك بطريقة مباشرة مع المتعلمين ذوي السلوكيات المشكلة من خلال منهج بدراسة الحالة. وكانت دراسة (Scott, & Caron, 2005) حول مفاهيم التشخيص الوظيفي للسلوك والممارسة الإيجابية، حيث أوضحت الدراسة أن التشخيص الوظيفي للسلوك جزء لا يتجزأ من نهج دعم السلوك الإيجابي للحد من المشكلات السلوكية لدى جميع المتعلمين. كما أن التشخيص الوظيفي للسلوك هو ممارسة تعاونية مدرسية للتنبؤ بالمشكلات وتطوير التدخلات المدرسية

وقد هدفت دراسة (McLaren, & Nelson, 2009) إلى تطوير التدخلات السلوكية للمتعلمين باستخدام استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك وتم التحقق فاعلية تصميم الانسحاب المتكرر لدي ثلاثة أطفال من خلال مسألتين هما: (أ) فاعلية خطة التدخل السلوكي القائمة على التشخيص الوظيفي للسلوك للحد من السلوك غير الملائم بالفصول الدراسية لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة. (ب) مراقبة المعلمين لتقييم التدخلات المستندة إلى التشخيص الوظيفي للسلوك، وأشارت النتائج إلى أن إجراءات التدخلات السلوكية كانت فعالة وصالحة اجتماعيًا.

كما أجرى (Barnes, 2009) دراسة حول تقييم مدى فاعلية علاج التحليل الروتيني عندما يطبق على الملاحظة المباشرة كجزء من التشخيص الوظيفي للسلوك في الفصول الدراسية. حيث تم اختبار هذا الإجراء على عينة قوامها ٣ متعلمين، وأسفرت التدخلات التي وضعت بناء على بيانات التقييم في الانخفاض الملحوظ للسلوك المشكل للمتعلمين وأهمية تحليل الإجراءات باعتبارها وسيلة ممكنة لزيادة كفاءة وفعالية عملية التشخيص الوظيفي للسلوك.

كما هدفت دراسة (Katsiyannis, et. Al., 2008) التعرف على وجهات نظر المسؤولين في المقاطعات الأمريكية بشأن تنفيذ التشخيص الوظيفي للسلوك في المدارس، حيث بلغت عينة الدراسة ٢١١٧ فردا يمثلون مختلف الفئات التعليمية، وأشارت النتائج إلى أن القيام بإجراءات التشخيص الوظيفي للسلوك كان

مفيداً في التعامل مع سلوك المشكلة المزمنة، والعدوان اللفظي والاعتداء الجسدي. وكان أقل فائدة في التعامل مع السلوكيات ذات الصلة بالمخدرات، والسلوكيات ذات الصلة بالأسلحة، والتغيب عن المدرسة.

وقد تناول (McIntosh, et. Al., 2009) دراسة الأدلة على فاعلية التشخيص الوظيفي للسلوك في تصميم الدعم المطلوب للمتعلمين ذوي القدرات الخاصة. وأثبتت النتائج فاعلية استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في خفض السلوكيات المشكلة لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة، مما يدل على الحاجة الماسة لاستخدام النهج القائم على الوظيفة لتحسين نتائج السلوك. وفي نفس السياق أجرى (McIntosh & Av-Gay, 2007) دراسة أثبتت نتائجها الآثار الإيجابية وفاعلية استخدام التشخيص الوظيفي للسلوك في المدارس باختلاف فئات المتعلمين.

وحول مشاركة المعلم في التشخيص الوظيفي للسلوك لدى المتعلمين ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في الفصول الدراسية كانت دراسة (Kamps et. Al., 2006) التي أجريت على متعلمين من ذوي المشكلات السلوكية. وشملت إجراءات التشخيص الوظيفي للسلوك على: المقابلة، والملاحظة، والتحليل الوظيفي، والتدخل. فقد أشارت النتائج إلى الدور المحوري للمعلمين في تشخيص السلوكيات المشكلة وبناء خطط التدخل ومتابعة تنفيذها.

كما هدفت دراسة (Dukes, et. Al., 2008) التحقق من فاعلية تدريب معلمي التربية الخاصة على عملية التشخيص الوظيفي للسلوك، وتمت مقارنة المعلمين المدربين بالمعلمين غير المدربين في عملية مهارات تشخيص السلوك وإعداد خطط التدخل، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المعلمين المدربين وغير المدربين في القدرة على تقديم توصيات لتعزيز تغيير السلوك وذلك لصالح المعلمين المدربين.

ويرى الباحث أن استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك (FBA) من أهم الأنشطة التي يقوم بها المعلمون للتعرف على الأسباب الحقيقية وراء السلوكيات المشكلة لدى المتعلمين، والتي تمكنهم من بناء خطة دعم السلوك الإيجابي، أو تعديل السلوك، استنادا إلى البيانات والمعلومات المستوحاة من البيئة ومعرفة سوابق السلوك المشكل ولواحقه، والانفعالات المصاحبة له، ومن ثم فإنه يجب تدريب المعلمين على كيفية استخدام هذه الاستراتيجية ضمن فريق دعم السلوك الإيجابي حتى يتمكنوا من الحد من المشكلات السلوكية لدى متعلميهم ذوي القدرات الخاصة.

- **فروض الدراسة**:

من خلال الخلفية النظرية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة في مقياس المشكلات السلوكية وذلك لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (السمعية، والبصرية، والفكرية) في مقياس المشكلات السلوكية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة في مقياس المشكلات السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس التتبعي لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (السمعية، والبصرية، والفكرية) بعد انتهاء فترة المتابعة.

• مجتمع وعينة الدراسة:

تم إجراء الجانب التطبيقي للدراسية الحالية في مدارس التربية الخاصة وهي: مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، ومدرسة النور للمكفوفين، ومدرسة التربية الفكرية بإدارة منيا القمح التعليمية، بعد الحصول على موافقة الجهات الإدارية، حيث تمت زيارة المدارس المذكورة وتطبيق مقياس المشكلات السلوكية على جميع المتعلمين بالصف السادس الابتدائي الذين بلغ عددهم ١١٤ طفلا، وتم تحديد المتعلمين ذوي المشكلات السلوكية كعينة للدراسة فبلغ عددهم ٧٩ طفلا يمثلون (٢٢ بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، و٢٥ بمدرسة النور للمكفوفين، و٣٢ بمدرسة التربية الفكرية) تتراوح أعمارهم ما بين ١١، ١٣ عاما بمتوسط ١١.٦ عاما وانحراف معياري ١.٢، كما تكونت عينة المعلمين من ٦ معلما بواقع ٢ من كل مدرسة.

• أدوات الدراسة:

• ١-بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية (إعداد: الباحث)

• أ-بناء الصورة الأولية:

لإعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة تم اتباع الخطوات التالية:

- الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت المشكلات السلوكية لذوي القدرات الخاصة، واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظة ذات العلاقة، ومراجعة مظاهر المشكلات السلوكية الواردة في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV.
- الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبيان مفتوح على عينة عشوائية من معلمي التربية الخاصة للتعرف على بعض المواقف التي تتبدى فيها المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة (السمعية، والبصرية، والفكرية).
- تحديد أكثر المواقف التي تظهر فيها المشكلات السلوكية، وصياغة ٢٠ مفردة كل منها تعبر عن موقف معين، ولها ثلاثة مستويات هي: المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

- **ب-صدق بطاقة الملاحظة:**

- صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على ٨ من أساتذة الصحة النفسية والتربية الخاصة للتحكيم عليها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥٪ على ١٨ مفردة، وحذف مفردتين، وإعادة الصياغة لمفردتين، وإضافة مفردتين جديدتين، فأصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من ٢٠ مفردة.
- صدق المحك: تم اختيار مقياس المشكلات السلوكية كمقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة من ذوي القدرات الخاصة قوامها ٣٠ فردا تتراوح أعمارهم ما بين ١١ - ١٣ عامًا، عن طريق المعلمين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات قوامها ١٠، و١١، و٩ أفراد تمثل مجموعات المشكلات السلوكية المرتفعة، والمتوسطة، والمنخفضة على الترتيب، كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة الجديدة على هذه المجموعات بنفس المعلمين وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠.٨٠، ٠.٧٨، ٠.٧٢ على الترتيب، وهى قيم دالة عند مستوى ٠.٠١ تدل على صدق بطاقة الملاحظة.
- صدق المقارنة الطرفية لمفردات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في بطاقة الملاحظة ككل، اعتمادا على نسبتيها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، لتصبح بطاقة الملاحظة مكونة من ١٨ مفردة.

- **ج-ثبات بطاقة الملاحظة:**

- إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوما، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠.٧٦ وهي قيمة دالة عند ٠.٠١ تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.
- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد عينة التقنين على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبرمان - براون فبلغ ٠.٨٤ وهو يدل على الثبات.
- طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: مرتفع، متوسط، منخفض، لكل مفردة على حده، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة كافة المفردات عند مستوى ٠.١ باستثناء مفردتين تم حذفهما، لتصبح البطاقة ١٦مفردة.

- **د-الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:**

تتكون بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية (إعداد: الباحث) من ١٦ مفردة، لكل منها ثلاث استجابات: مرتفع، متوسط، منخفض، حيث يستجيب المعلم عن البطاقة الواحدة لفرد واحد، فإذا اختار المعلم الاستجابة "مرتفع" يحصل الفرد على ٣ درجات، وإذا اختار المعلم الاستجابة "متوسط" يحصل الفرد على درجتن، وإذا اختار المعلم الاستجابة "منخفض" يحصل الفرد على درجة واحدة، وبالتالي تتراوح درجة الفرد بين ١٦، ٤٨ ويمكن التعرف على مستوى المشكلات السلوكية

من خلال ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ١٦، ٢٦ والمستوى المتوسط ما بين ٢٧، ٣٧ والمستوى المرتفع ما بين ٣٨، ٤٨.

• **٢-برنامج التدريب على استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك**.

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تبصير المعلمين باستراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك وتنمية مهارات إعداد وتنفيذ وتقييم خطة التدخل السلوكي مع متعلميهم ذوي المشكلات السلوكية، وفيما يلي أسس ومبادئ البرنامج، وأهدافه، وفنياته، ولقاءاته، وتطبيقه وتقويمه.

• **أسس ومبادئ البرنامج**.

يعتمد البرنامج الحالي على توظيف استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصةٍ (السمعية، والبصرية، والفكرية) وتعلم بعض أشكال السلوك المقبولة اجتماعيا، وذلك من خلال تدريب المعلمين على:

- الفحص الدقيق للسلوكيات التي يقوم بها المتعلمين ذوي القدرات الخاصة.
- كيفية رصد السلوكيات المشكلة لدى المتعلمين.
- صياغة الأهداف السلوكية التي يمكن إنجازها، والمناسبة لقدرات المتعلمين.
- المرونة في تحقيق أهداف البرنامج وتعديل بعض الأهداف أو بناء أهداف جديدة.
- المتابعة والتقييم الدوري لمستوى تحقيق الأهداف لدى أفراد المجموعة.
- تشكيل فريق العمل والتعاون المستمر بين أعضائه.

• **الأهداف الإجرائية البرنامج**:

انطلاقا من الهدف العام للبرنامج فقد تم اشتقاق الأهداف الإجرائية التالية:

- تبصير أعضاء المجموعة (المعلمين) باستراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك من حيث: المفهوم، والأهداف، والمراحل الأساسية، والخطوات الإجرائية.
- تدريب أعضاء المجموعة (المعلمين) على تنفيذ استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك، وخطة التدخل السلوكي للحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين.
- تنمية مبادئ التعاون والتشاركية من خلال تشكيل فريق العمل والتعاون لصالح المتعلمين.

• **فنيات البرنامج. يعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الفنيات أهمها**:

- المحاضرة القصيرة: يتم استخدام هذه الفنية في التعريف باستراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك من حيث مفهومها وهدفها وأهميتها ومراحل تطبيقها والخطوات الإجرائية لتنفيذها، ودورها في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة.
- المناقشة والحوار: نظرا لأن أعضاء المجموعة من المعلمين فيعمد الباحث إلى استخدام فنيةٍ المناقشة والحوار مع الجميع والاستماع إلى جميع الآراء وتفنيدها وصولا إلى التعميمات المطلوبة.

- النمذجة: يعرض البرنامج مجموعة من السلوكيات المشكلة لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة ويوضح كيفية الحد منها باستخدام استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك.
- دراسة الحالة: تعد هذه الفنية من أهم الفنيات حيث يتم من خلالها تشخيص العديد من المواقف والسلوكيات لبعض الحالات من ذوي القدرات الخاصة المختلفة (السمعية، والبصرية، والفكرية) وتوضيح تأثير استخدام استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك وخطة التدخل السلوكي في الحد من السلوكيات المشكلة لدى كل حالة على حدة.

• **إعداد وتطبيق جلسات البرنامج المقترح**

تم إعداد جلسات البرنامج في ضوء نتائج الدراسات السابقة، والنشرات والأدلة والكتيبات الواردة من بعض الجمعيات الأهلية والمراكز المتخصصة في استخدام استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك، حيث يتكون البرنامج من ١٢ جلسة تشمل: التعارف ومخطط البرنامج، وكيفية قياس المشكلات السلوكية، والتعريف باستراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك، والتدريب على كيفية استخدامها في إعداد خطة التدخل السلوكي في حالات سلوك المشاغبة، والسلوك الفوضوي، والسلوك العدواني، وضعف التواصل، والحد من الاضطرابات الانفعالية المصحبة للمشكلات السلوكية مثل: القلق، والغضب، والتهيج الانفعالي.

• **تقويم البرنامج**

تم تقويم المشكلات السلوكية للمتعلمين ذوي القدرات الخاصة (السمعية، والبصرية، والفكرية) بعد انتهاء تقديم البرنامج لمعلميهم (التقويم البعدي) وإعادة التقييم انقضاء شهرين من نهاية البرنامج (التقويم التتبعي).

• **أساليب المعالجة الاحصائية**.

استخدمت الدراسة الحالية اختبار "ت" لعينة واحدة، وتحليل التباين، واختبار شيفيه لدلالة الفروق، عن طريق برنامج SPSS.

• **النتائج وتفسيرها**:

ينص الفرض الأول على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة في مقياس المشكلات السلوكية وذلك لصالح القياس البعدي، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول (١) نتائج اختبار "ت" ومستوى الدلالة بين القياس القبلي والقياس البعدي في مقياس المشكلات السلوكية

المجموعة	م القبلي	م البعدي	ع القبلي	ع البعدي	قيمة "ت"	الدلالة
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع	٤٢.٠٠	٢٦.٣	١.٣٢	١.٦٥	٦.٢٢	٠.٠١
مدرسة النور للمكفوفين	٣٩.٢	٢٥.٣	٠.٤٤	١.٣٢	٦.٣٩	٠.٠١
مدرسة التربية الفكرية	٤٤.٤	٢٦.٧	٠.٦٨	١.٠٠	٦.٤٥	٠.٠١
العينة ككل	٤١.٨	٢٦.١	٠.٨١	١.٣٢	٥.٩٩	٠.٠١

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى المشكلات السلوكية لدى مجموعة مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى المشكلات السلوكية لدى مجموعة مدرسة النور للمكفوفين بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى المشكلات السلوكية لدى مجموعة مدرسة التربية الفكرية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات القياس القبلي، ومتوسط درجات القياس البعدي في مستوى المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة ككل، بعد تطبيق البرنامج مباشرة، وذلك لصالح القياس البعدي.

ينص الفرض الثاني على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (السمعية، والبصرية، والفكرية) في مقياس المشكلات السلوكية، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه في المشكلات السلوكية تبعاً لنوع القدرة الخاصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ت	الدلالة
داخل المجموعات	٥٢٧٨٣.٥	٧٧	٦٨٥.٥	٧.٥	٠.٠١
بين المجموعات	١٨٢.٨	٢	٩١.٤		

ويتضح من الجدول السابق أنه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الثلاثة (السمعية، والبصرية، والفكرية) في القياس البعدي لمقياس المشكلات السلوكية، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٣) نتائج اختبار شيفيه لتوضيح اتجاه الفروق في التطبيق البعدي لمستوى المشكلات السلوكية بين مجموعات الدراسة (السمعية، والبصرية، والفكرية)

مجموعات الدراسة	المتوسط	الأمل	النور	التربية الفكرية
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع	٢٦.٣		**	**
مدرسة النور للمكفوفين	٢٥.٣			**
مدرسة التربية الفكرية	٢٦.٧			

ويتضح من الجدول السابق:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات مجموعة مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع وبين متوسط درجات مجموعة مدرسة النور للمكفوفين في القياس البعدي لمقياس المشكلات السلوكية وذلك لصالح مجموعة مدرسة النور للمكفوفين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات مجموعة مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع وبين متوسط درجات مجموعة مدرسة التربية الفكرية في القياس البعدي لمقياس المشكلات السلوكية وذلك لصالح مجموعة مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات مجموعة مدرسة النور للمكفوفين وبين متوسط درجات مجموعة مدرسة التربية الفكرية في القياس البعدي لمقياس المشكلات السلوكية وذلك لصالح مجموعة مدرسة النور للمكفوفين.

ينص الفرض الثالث على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي ومتوسط درجات القياس التتبعي لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة في مقياس المشكلات السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" ومستوى الدلالة بين القياس البعدي والقياس التتبعي في مقياس المشكلات السلوكية

المجموعة	م البعدي	م التتبعي	ع البعدي	ع التتبعي	قيمة "ت"	الدلالة
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع	٢٦.٣	٢٦.١	١.٦٥	٠.٠٢	٢.٥٢	غير دالة
مدرسة النور للمكفوفين	٢٥.٣	٢٤.٣	١.٣٢	٠.١٤	١.١٨	غير دالة
مدرسة التربية الفكرية	٢٦.٧	٢٥.٧	١.٠٠	٠.٨٦	١.١٥	غير دالة
العينة ككل	٢٦.١	٢٥.٣	١.٣٢	٠.٢٢	٠.٩٧	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى المشكلات السلوكية لدى مجموعة مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بعد انتهاء فترة المتابعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى المشكلات السلوكية لدى مجموعة مدرسة النور للمكفوفين بعد انتهاء فترة المتابعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى المشكلات السلوكية لدى مجموعة مدرسة التربية الفكرية بعد انتهاء فترة المتابعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي، ومتوسط درجات القياس التتبعي في مستوى المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة ككل بعد انتهاء فترة المتابعة.

ينص الفرض لرابع على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس التتبعي لدى مجموعات الدراسة الثلاثة (السمعية، والبصرية، والفكرية) بعد انتهاء فترة المتابعة. ولاختبار هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول (٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه في المشكلات السلوكية تبعاً لنوع القدرة الخاصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ت	الدلالة
داخل المجموعات	١٦٨٩٠.٧	٧٧	٢١٩.٣٦	٢.٤	غير دالة
بين المجموعات	١٨٢.٨	٢	٩١.٤		

ويتضح من الجدول السابق أنه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعات الدراسة الثلاثة (السمعية، والبصرية، والفكرية) في القياس التتبعي لمقياس المشكلات السلوكية بعد انتهاء فترة المتابعة.

- **مناقشة نتائج الدراسة**:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين على استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة (السمعية، والبصرية، والفكرية)، وبقاء أثر البرنامج إلى ما بعد فترة المتابعة. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج لدى المتعلمين ذوي القدرات البصرية الخاصة يليهم المتعلمين ذوي القدرات السمعية الخاصة، ثم المتعلمين ذوي القدرات الفكرية الخاصة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة(Scott, et. Al, 2010) التي استخدمت استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك لدى المتعلمين ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية، حيث تمكن هذه الاستراتيجية من التنبؤ بأسباب السلوكيات غير المرغوبة من خلال دراسة البيئة المحيطة، وبناء خطة التدخل السلوكي وتنفيذها بطريقة مباشرة مع المتعلمين ذوي المشكلات السلوكية. ودراسة (McLaren, & Nelson, 2009) التي تناولت استخدمت فنية الانسحاب المتكرر مما أدى فاعلية خطة التدخل السلوكي القائمة على التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية، ودراسة (Barnes, 2009) حول تقييم التحاليل الروتينية في التشخيص الوظيفي للسلوك، ودراسة (Katsiyannis, et. Al., 2008) التي أثبتت فاعلية استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ذوي القدرات الخاصة، ودراسة (McIntosh, et. Al.,2009) التي تناولت الأدلة على فاعلية التشخيص الوظيفي للسلوك في تقديم الدعم المطلوب للمتعلمين ذوي القدرات الخاصة. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع توصيات دراسة (Dukes, et. Al, 2008) عن فاعلية تدريب معلمي التربية الخاصة على استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك في الحد من مشكلات المتعلمين السلوكية.

وجدير بالذكر أن التشخيص الوظيفي للسلوك لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة يكون للاسترشاد به في بناء خطط التدخل السلوكي (Alter, et. Al., 2008)، وقد استهدف البرنامج التدريبي للدراسة الحالية إعداد مجموعة متنوعة من الأدوات اللازمة لتسهيل هذه العملية. ويرى الباحث أنه على الرغم من أن بعض الباحثين يعتقدون أن التحليل الكامل للتعرف على وظيفة السلوك هي الطريقة الأكثر استخداماً والأكثر سرعة وكفاءة إلا أن استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك لا تعتمد على المنهج الوصفي فحسب بل تعنى بالمنهج التحليلي للسلوك في ضوء اتساقه مع البيئة المادية والصفحة النفسية للفرد.

ونظراً لاستخدام استراتيجية التشخيص الوظيفي للسلوك فقد أصبحت المدارس بيئات تعليمية داعمة تعزز فعالية وكفاءة العمل الفريقي، وأن مشاركة المعلم في التشخيص الوظيفي للسلوك من الأهمية بمكان في الحد من الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى المتعلمين (Kamps, et. Al., 2006, McIntosh & Av-Gay, 2007)

ومما لا شك فيه أن غياب معلومات التشخيص الوظيفي للسلوك، تجعل العقاب (السلوك الأسوأ) يمارس بالعديد من المدارس دون النظر إلى ما قد يتصل بالمتعلم من خلال سلوكه (Sugai et Al., 2002)، ويشكل التحليل الوظيفي أحد عناصر التشخيص الوظيفي للسلوك الذي يسمح للمعلمين بتكوين فرضيات نظرية لتفسير السلوك يمكن من خلالها إعداد خطة التدخل السلوكي لإحلال السلوك الإيجابي محل السلوك المشكل.

• المراجع :

- Barnes, C. (2009): *An Evaluation of Routines Analyses within Functional Behavior Assessment* , Pro Quest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Oregon.
- Creel, D. , Larsen, J., & Murphy, A., (1999) . *Functional behavioral assessments/behavioral Interventions.* Paper presented at a workshop with Bay District Schools, Panama City, FL.
- Drasgow, E., Yell, M.L., Bradley, R., & Shriner, J. G.(1999). The IDEA Amendments of 1997: *A school- wide model for conducting functional behavioral assessments and developing behavior intervention plans.* Education and Treatment of Children,22(3),244-266.
- Dukes, Charles; Rosenberg, Howard; Brady, Michael (2008): *Effects of Training in Functional Behavior Assessment*, International Journal of Special Education, v.23 n1 p163-173.
- Gresham, F., (1998). *Non-categorical approaches to K-12 emotional and behavioral difficulties*. (In) Reschly, W, & Grimes, J., (Eds.) Functional and non-categorical identification and intervention in special education, pp. 165-180.
- Hendrickson, M.; Gable, A.; Conroy, A.; Fox, G.,; & Smith, C., (1999): *Behavioral Problems in Schools: Ways To Encourage Functional Behavior Assessment (FBA) of Discipline-Evoking Behavior of Students with Emotional and/or Behavioral Disorders*., Education and Treatment of Children, v.22 n3 p280-90.
- Kamps, D. ; Wendland, M., & Culpepper, M., (2006): *Active Teacher Participation in Functional Behavior Assessment for Students with Emotional and Behavioral Disorders Risks in General Education Classrooms*, Behavioral Disorders, v.31 n2 p128-146 Feb.
- Katsiyannis, A. ; Conroy, M., & Zhang, D., (2008): *District-Level Administrators' Perspectives on the Implementation of Functional Behavior Assessment in Schools* , Behavioral Disorders, v.34 n1 p14-26.
- Larson, P., & Maag, J., (1998). *Applying functional assessment in general education class-room: Issues and recommendations*. Remedial and Special Education, n.19(6),pp 338-349.

- McLaren, M.; Nelson, C., (2009): *Using Functional Behavior Assessment to Develop Behavior Interventions for Students in Head Start*, Journal of Positive Behavior Interventions, v.11 n1 p3-21.
- O'Neill, E., Horner, R., Albin, R , Sprague, J., Storey, K., & Newton, J., (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Paine, S., Radicchi, J., Rosellini, C., Deutchman, L., & Darch, C., (2012). *Structuring your classroom for academic*
- Ruff, M., Higgins, C., & Glaeser, B., (1998). *Positive behavioral support: Strategies for teachers*. Intervention in School Nd Clinic, 4(1), 21-32.
- Salend, S. & Taylor, L. (2002). *Cultural perspectives: Missing pieces in the functional assessment process intervention*. Journal of Intervention in School and Clinic, 38, 104-112.
- Scott, T., & Nelson, C., (1999).*Using functional behavioral assessment to develop effective intervention plans: Practical classroom applications*. Journal of Positive Behavior Interventions, 1(4), 235-241.
- Scott, M.; Alter, J.; Mc-Quillan, K., (2010): *Functional Behavior Assessment in Classroom Settings: Scaling Down to Scale Up*, Intervention in School and Clinic, v.46 n2 p87-94 Nov.
- Scott, M.; McIntyre, J., ; Liaupsin, C., ; Nelson, C. ; Conroy, M., ; & Payne, L., (2005): *An Examination of the Relation between Functional Behavior Assessment and Selected Intervention Strategies with School-Based Teams* , Journal of Positive Behavior Interventions, v.7 n4 p205-215.
- Shapiro, E., & Kratochwill T., (2000), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* New York: The Guilford Press. pp. 1-20.
- Shriver, D.; Anderson, M.; Proctor, B., (2001): *Evaluating the Validity of Functional Behavior Assessment*, School Psychology Review, v.30 n2 p180-92.
- Sugai, G., Horner, H., & Gresham, F. (2002). *Behaviorally effective school environments*. (In) Shinn, H. & Stoner., S., (Eds.), Interventions for achievement and behavior problems II: Preventive and remedial approaches pp. 315-350.
- Ysseldyke, J., Dawson, P., Lehr, C., Reschly, D., Reynolds, M. & Telzrow, C. (1997). *School psychology: A blueprint for training and practice* II. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)

إعداد :

أ / عبد الله على عبد الرحمن الشهري
قسم المناهج وطرق تدريس
كلية التربية جامعة الملك خالد

تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير(NCTM)

أ / عبد الله على عبد الرحمن الشهري

• المستخلص :

هدف البحث إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات .(NCTM) وللتحقق من هدف البحث، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل موضوعات الأعداد والعمليات عليها من خلال أداة تحليل المحتوى، ولقد تم بناؤها في ضوء معايير(NCTM) ، وتكونت عينة الدراسة من موضوعات الأعداد والعمليات عليها، وقد بينت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق معايير (NCTM) في موضوعات الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسة الأول متدنية جدا، فقد كانت نسبة تحقق تلك المعايير لا تتعدى ١٣٪ وهي نسبة متدنية جدا وغير مقبولة تربويا، وفي ضوء تلك النتيجة قدم الباحث بعد التوصيات والمقترحات.

1st secondary grade Mathematics book curriculum evaluation according to NCTM vision

Abdullah Ali Abdul-Rahman Al-Shehry

Abstract:

The purpose of this research is to evaluate 1st secondary mathematics textbook content in KSA according to NCTM standards. Descriptive analytical method was used in investigation, Default Numbers and calculations were analyzed through content analyze according to NCTM standards. The sample of the study consists of Default Numbers and calculations. The results showed that the realization of NCTM standards in 1st secondary mathematics textbook content is very low, the percentage don't Exceed 13%, and this percentage is unacceptable in pedagogical field. So the searcher some recommendations and proposals.

• مقدمة البحث:

حظي التعليم في المملكة العربية السعودية منذ نشأة الدولة باهتمام قياداتها المتتابعة، وتتابعت عليه مراحل التطوير منذ اللحظة الأولى، فبعد أن كان مقتصرا على حواضر البلاد، وفي شكل كتاتيب متناثرة ليس لها مناهج محددة، ولا نظام تسير عليه، دخل التعليم مرحلة النظامية، والمناهج المحددة، والخطط المتقنة، وطرق الترقي الموحدة، ثم انتشر ليعم أنحاء البلاد دون تمييز، وهذا تطلب جهدا ووقتا، ونظرات متتابعة من التطوير، لم تفتأ مع مرور الزمن، بل كانت تسير على خطى واثقة متتالية عبر مراحل الزمن، فالقائمون على التعليم لم يقتنعوا لحظة واحدة قناعة تامة بالتطور الذي وصل إليه التعليم، ولم يقفوا عند حد معين، مادين أرجلهم رضى بما وصلوا إليه، بل نجد قيادات التعليم المتتابعة حتى يومنا هذا تنشد التجديد والتطوير، وتضع المناهج والخطط والأنظمة بين الفينة والأخرى تحت مجهر النقد والتمحيص، متطلعة

إلى الوصول إلى أفضل ما وصلت إليه على مستوى العالم، متتبعة كل جديد تقذف به عقول العلماء والمفكرين، في شتى المجالات التربوية والعلمية.

وتسعى وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية جاهدة لمواكبة التطورات العالمية المتسارعة، والحاجات الداخلية الملحة لتطوير التعليم العام في جميع جوانبه وشؤونه، فعمدت إلى القيام بالعديد من المشاريع التطويرية، ومنها مشروع تطوير التعليم العام والذي كان من أبرز مشاريعه تطوير العلوم الطبيعية والرياضيات، والذي بدأ مطلع العام الدراسي ١٤٣٠ه في تعميم وتطبيق مقرراته الجديدة على كافة مدارس التعليم بالمملكة للصفوف (الأول والرابع الابتدائي والأول متوسط والأول الثانوي)، وذلك بعد نجاح مرحلة تطبيقه في العام السابق على مائة وعشر مدارس من مدارس التعليم العام.(الغامدي، ١٤٣٤هـ)..

"وتأتي أهمية الرياضيات المدرسية من الدور الذي تلعبه في زيادة تنمية قدرة الطلبة على مواجهة تحديات العصر، ونتيجة لهذه الأهمية فقد قامت مجموعة من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بإنشاء ما عرف لاحقا بالمجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) National Council of Teachers of Mathematicsالذي أخذ على عاتقة تطوير تدريس الرياضيات"(العبيدان، الزعبي، ٢٠١٣، ص٣).

وتعد حركة المعايير العالمية والتي ظهرت منذ الثمانينات من القرن العشرين إحدى مسارات تطوير تعليم وتعلم الرياضيات (عبيد،٢٠١٠م، ص٢٩) حيث صدر تقرير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) عام (١٩٨٩م) والخاص بمعايير الرياضيات المدرسية والذي أشار بوضوح لما ينبغي أن تكون علية صورة تعليم الرياضيات في العصر الحالي، كما تدعو وثيقة (NCTM) إلى وجود أساس عام في الرياضيات يتعلمه جميع الطلاب، مع الاعتراف بوجود تفاوت بينهم، حيث يظهرون مواهب وقدرات مختلفة، كما تتفاوت إنجازاتهم وحاجاتهم واهتماماتهم في الرياضيات، ومع ذلك فإنه يجب أن يتمكن جميع الطلاب من تلقي برامج تعليمية في الرياضيات على مستوى عال (عباس و العبسي ، ٢٠٠٧م) .

إن تجربة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في مجال تأسيس معايير محددة للرياضيات تجربة علمية رائده فكان من المهم مقارنة تلك المعايير مع الممارسات والمعايير المطبقة في مناهجنا لمعرفة أين نقف إزاءها كونها عالمية ذات توجهات تربوية دولية (حسني ،٢٠١١م)

وذكر عسيري والعمراني والذكير (٢٠١٣) أن وثيقة المعايير (NCTM) تضمنت ستة مبادئ للرياضيات المدرسية هي: مبدأ المساواة ومبدأ المنهج ومبدأ التدريس ومبدأ التعليم ومبدأ التقويم ومبدأ التقنية. كما تضمنت على عشرة معايير حيث تصف المعايير الخمسة الأولى أهداف المحتوى الرياضي في مجالات العدد والعمليات والجبر والهندسة والقياس وتحليل البيانات والاحتمال الرياضي. وتصف المعايير الخمسة الأخرى طرق حل المسائل والتعليل والبرهان والترابط والتواصل والتمثيل.

إن الحاجة إلى تحليل محتوى الموضوعات الرياضية المدرسية وتقويمها أصبحت ضرورة ملحة إذا أردنا لمناهجنا أن تؤدي دورها المنوط بها، فلا شك أن عمليات التقويم المستمرة للمناهج مفيدة لكل من يعنيه أمر التطوير التربوي للمناهج، وكل من تعنيه الإفادة من التطوير بالشكل المناسب والشكل الفعال، ولذا، فمن الضروري الأخذ برؤية المتخصصين، وذوي الخبرة، والكفاءات عند التقييم، حيث يمكن التطوير والتعديل للمسار الصحيح للمناهج (كساب، ٢٠٠٩)

ولقد أجريت العديد من الدراسات لتقويم محتوى مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM) ومنها بحث حسانين، والشهري (٢٠١٣) هدفت إلى تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير(NCTM) ، وقام الباحثان ببناء بطاقة تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (٣ -٥) للعام الدراسي ١٤٣٢ -١٤٣٣ه في ضوء معايير(NCTM) ، وأظهرت نتائج البحث أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (٣ -٥) بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية تتوافق بنسبة ٩٣.٣٪ مع معايير (NCTM) حيث يحقق محتوى الكتب المطورة (٥٩) مؤشرا من مؤشرات المعايير، بينما لم يحقق (٤) مؤشرات أي بنسبة ٦.٣٪ وذلك في المجالات الخمسة.

كما أجرى الزعبي، والعبيدان (٢٠١٤) بحث هدف إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير(NCTM) ، وقام الباحثان ببناء أداة تحليل المحتوى بالاعتماد على البحوث والدراسات التي قامت بتقويم كتب الرياضيات بشكل عام، وقد تكونت الأداة من ستة معايير حيث يشمل كل معيار على عدد من المظاهر الفرعية، وتوصل البحث إلى أن هناك مظاهر فرعية غير مطبقة في كتب الرياضيات بشكل كاف .

وبناء على ما تم عرضه فإن الباحث يحاول في هذا البحث القيام بتقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي وفق المعايير العالمية لتحليل المحتوى للرياضيات المدرسية.(NCTM)

- **مشكلة البحث**:

لما كان تطوير مناهج الرياضيات يهدف في المقام الأول لمواكبة التطورات العالمية المتسارعة، والحاجات الداخلية الملحة لتطوير التعليم العام في جميع جوانبه وشؤونه كما تمت الإشارة إلية سابقا، وإسهاما من الباحث في هذا المجال، حيث إنه لم يسبق أن تم تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في ضوء معايير – (NCTM) على حد علم الباحث -فقد تمثلت مشكلة هذا البحث في محاولة الكشف عن مدى تحقيق محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي لمعايير تحليل المحتوى للرياضيات المدرسية.(NCTM)

- **أسئلة البحث** :

يحاول البحث الإجابة عن الأسالة التالي:

- ما معايير (NCTM) الخاصة بمجال الأعداد والعمليات عليها الواجب توفرها في كتاب الرياضيات للصف الأول ثانوي الفصل الدراسي الأول؟

- ما مدى تحقق معايير (NCTM) في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول في مجال الأعداد والعمليات عليها؟

• أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحديد:

- تحديد معايير (NCTM) الخاصة بمجال الأعداد والعمليات عليها.
- مدى تحقق معايير (NCTM) في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول في مجال الأعداد والعمليات عليها .

• أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته مما يأتي:

- استجابة للتوصيات الدولية والاتجاهات العالمية والتي تنادي بتقويم وتحليل المناهج الدراسية بشكل مستمر وذلك بهدف تحسينها وتطويرها.
- تزود خبراء تطوير وتخطيط المناهج بقائمة معايير NCTM تسهم مراعاتها عن بناء مناهج وتطويرها من أجل مستوى أفضل من الجودة.
- تفتح المجال لدراسات وبحوث أخرى في ميدان تطوير مناهج الرياضيات المدرسية في المملكة العربية السعودية.
- تقديم أداة لتحليل المحتوى مبنية وفق معايير تحليل المحتوى (NCTM) يمكن الإفادة منها في تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي .

• حدود البحث:

يلتزم الباحث عند إجراء البحث بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، ومن حيث المعايير (NCTM)تقتصر هذه الدراسة على معيار الأعداد والعمليات عليها، وذلك لتدريسه هذه المقررات طوال الخمس سنوات الماضية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.
- الحدود المكانية: كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية.

• مصطلحات البحث:

استنادا للإطار النظري والبحوث (الأدبيات)السابقة عرف الباحث المصطلحات التالية إجرائيا كما يلي :

• المحتوى :

عرف المحتوى إجرائيا في هذا البحث بأنه مجموعة الخبرات من معارف ومفاهيم وقوانين وقواعد والتي يتضمنها كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول .

• تحليل المحتوى:

عرف تحليل المحتوى إجرائيا بأنه أسلوب وطريقة تهدف لإعطاء وصفا كميا وموضوعيا في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) لمعرفة مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول مع تلك المعايير.

- **معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات**:(NCTM)

المعايير: ويعرفها الباحث في بحثه بأنها مجموعة الشروط والبنود والمواصفات المأخوذة من معايير الرياضيات التعلمية والتي تم تنظيمها في جدول ويتم في ضوئها تحليل محتوى رياضيات الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول .

معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات :(NCTM) هي مجموعة من المبادئ المؤسسة على رؤية واسعة ومترابطة حول التدريس وقد تم بناؤها من خلال الأهداف المترابطة بالمتعلمين وبحوث تعلمي الرياضيات، كذلك الخبرات المهنية، وكل معيار منها تم إعداده بحيث يبدأ بعبارة حول ما يجب أن يتضمنه منهج الرياضيات من محتوى متبوعا بوصف لأنشطة التلميذ المصاحبة ثم مناقشة تتضمن أمثلة تطبيقية حوله (عبد اللطيف،٢٠١١م

- **الفصل الثاني**:
- **الإطار النظري للبحث**:

تضمن هذا الفصل محورين، هما تحليل المحتوى والمعايير العالمية للرياضيات المدرسية(NCTM) ، وفيما يلي عرض مفصل لتلك المحاور.

- **المحور أولا**: **تحليل المحتوى**:

يعرض هذا الفصل تحليل المحتوى من حيث مفهومة، وأهداف تحليل المحتوى في الكتب الدراسية، وخصائص تحليل المحتوى، وأخيرا خطوات وإجراءات تحليل المحتوى.

- **المحتوى**:

يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج، ويشير إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلمين، أي كل الخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية التي توضع في المنهج بهدف النمو الشامل(علي،٢٠١١)

وجاء في معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم أن المحتوى "مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في مجال دراسي معرفي أو علمي، مثل: محتوى مقرر الرياضيات"(ابراهيم، ٢٠٠٩، ص ٨٧٢)

والمحتوى يمكن أن يكون كتاب أو مادة دراسية أو فيلم أو شريط تسجيلي أو طريقة تدريس، وما تشمله كل هذه العناصر من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم تحملها رموز لغوية يحكمها نظام معين من أجل تحقيق أهداف معينة (محمد، عبد العظيم، ٢٠١٢)

ونظرا للأهمية الكبيرة للمحتوى ودورة الكبيرة في تحقيق اهداف التربية فقد حظي باهتمام كبير من لدن مخططي ومصممي المناهج من حيث نوعه واختياره وطريقة تنظيمه ومكوناته لا سيما في ظل الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم في هذا العصر.

ويمكن تعريف المحتوى إجرائيا في هذا البحث بأنه مجموعة الخبرات من معارف ومفاهيم وقوانين وقواعد التي يتضمنها كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الثاني .

ولما كان اختيار محتوى المنهج تستند إلى أهداف المنهج والفئة المستهدفة وما يراد منها فإن عملية الاختيار تقتضي إجراء عملية تقويم مستمر وإن عملية تقويم المحتوى تقتضي تحليله إلى مكوناته ومعرفة مدرى الصلة بين هذه المكونات والأهداف التي اختير المحتوى من أجل تحقيقها (الهاشمي؛ عطية، ٢٠١١)

ومن هنا فإن عملية تحليل الكتب الدراسية تعد لازمة من لوازم تقويم الكتب الدراسية ومعرفة مكوناتها ونقاط الضعف والقوة فيها، وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات وقيم واتجاهات ومهارات وكيفيات، الأمر الذي يعني عدم قدرة مصممي الكتب الدراسية ومنفذيها ومطوريها على الاستغناء عن تحليل محتوى هذه الكتب بوصها وسيلة التربية لتحقيق أهدافها، ومن هنا ولدت الحاجة لمعرفة مفهوم تحليل المحتوى وخصائصه وأهدافه وخطوات الإجرائية، وهذا ما سوف نتناوله في النقاط التالية (الهاشمي؛ عطية، ٢٠١١)

- **مفهوم تحليل المحتوى**:

يعتبر تحليل المحتوى اهم أساليب التقويم التربوي، خصوصا عند الحكم على محتوى إيه مادة تعليمية وتحقق أهدافها، أو محتوى أي كتاب دراسي، للحكم على مدى جودة هذا المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به (شحاته؛ النجار؛ عمار، ٢٠٠٣)

وقد أورد التربويون تعريفات عديدة لتحليل المحتوى. ويذكر الهاشمي وعطية (٢٠١١) بانة لو تتبعنا تعريفات تحليل المحتوى منذ أربعينيات القرن الماضي إلى الوقت الراهن، فإننا لا نكاد نلمس فرقا جوهريا أو اختلافا ملحوظا في تعريفة، وفيما يلي بعض تلك التعاريف:

عرفة على (٢٠١١) بأنه "أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفا كميا وموضوعيا وفق معايير محددة مسبقا، وبعبارة أخرى، إنه تعرف مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة في المادة الدراسية"(ص ٣٤)

كما عرفة محمد وعبد العظيم (٢٠١٢) بأنه "مجموعة من الخطوات المنهجية التي تسعى إلى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى، والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي الموضوعي المنظم للسمات الظاهرة في المحتوى"(ص٢٠)

وعرفة الهاشمي وعطية (٢٠١١) بأنه "أسلوب من أساليب البحث العملي يندرج تحت منهج البحث الوصفي والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال أو الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفا كميا معبرا عنة برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول علية من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التطور المطلوب"(ص١٧٥)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه أسلوب وطريقة تهدف لإعطاء وصفا كميا وموضوعيا في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) لمعرفة

مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول مع تلك المعايير.

- **أهداف تحليل المحتوى في العملية التعليمية:**

يمكن تحديد أبرز أهداف تحليل المحتوى في المجال التربوي والكتب المدرسية خاصة بما يلي (طعيمة،٢٠٠٤؛ محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢؛ الهاشمي وعطية، ٢٠١١):

- معرفة ماهية المحتوى ومكوناته من الأفكار والمفاهيم والمبادئ والقوانين والاتجاهات والمهارات.
- تحسين نوعية الكتب المدرسية والمواد التعليمية ورفع كفاياتها اللازمة لتحقيق أهداف المنهج التربوي.
- الكشف عن جوانب القوة والقصور في الكتب المدرسية والمواد التعليمية بهدف تحسينها وبيان أي الموضوعات فيها أكثر قيمة.
- تقديم العون لمؤلفي الكتب والناشرين والمعنيين بإعداد الكتب المدرسية عن طريق تزويدهم بما ينبغي تضمينه في المحتوى وما ينبغي تجنبه وذلك عندما يكون التحليل الأغراض التخطيط وتصميم الكتب المدرسية.
- تحديد أنماط التفكير والمهارات العقلية التي ينميها الكتاب المدرسي.
- إجراء موازنة بين المحتوى وحاجات الطلبة وميولهم واحتياجاتهم.
- تعرف المستويات المعرفية والأهداف التي يشدد عليها الكتاب المدرسي.
- تحديد مستوى العلاقة بين شكل المحتوى ووضوح المادة التي يقدمها الكتاب المدرسي.
- تحديد مدى كفاية الكتاب المدرسي في معالجة الموضوعات التي يتناولها.
- تحديد القيم السائدة في المحتوى وأنواعها (سياسية، اجتماعية، دينية... وغيرها)
- إعداد الخطط الفصلية واليومية بإحكام.
- المساعدة في بناء الاختبارات التحصيلية وفق جداول المواصفات.

- **خصائص تحليل المحتوى**

في ضوء مفهوم تحليل المحتوى وأهدافه السابقة نلاحظ أنه يتميز بمجموعة من الخصائص، وأورد (طعيمة،٢٠٠٤؛ محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢؛ الهاشمي وعطية، ٢٠١١) مجموعة من الخصائص تتمثل فيما يلي:

- **الوصفية:**

المقصود بالوصفية هنا أن تحليل المحتوى يقف عند حدود وصف مادة الاتصال المسموعة أو المقروءة وصفا ظاهريا كما هي بمعنى أنه يعني بتحديد سمات ظواهر النص كما هي من دون النظر إلى نوايا صاحب النص أو شخصيته.

- **الموضوعية:**

وتعني أن ينظر إلى الموضوع نفسه كما هو، والابتعاد عن الذاتية وعواملها، وابتعاد الباحث عن الافتراضات المسبقة، والتزامه بمكونات الموضوع وظواهره، ولكي يوصف الأسلوب بالموضوعية يقتضي:

- ✓ صدق الاداة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه

- ✓ ثبات الأداة بأعطاء النتائج نفسها إذا ما أعيد استخدامها من باحثين أخرين أو من البحاث نفسه وهذا يتطلب تحديد فئات التحليل مسبقا وتعريفا إجرائيا لكل فئة من الفئات متفق عليها بين القائمين بعملية التحليل .

◄◄ الكمية:

يتسم أسلوب تحليل المحتوى بأنه يعتمد على التقدير الكمي، ويعد التقدير الكمي أساسا للحكم على مدى انتشار الظاهرة، ومؤشرا على دقة البحث مما يقود إلى الاطمئنان إلى النتائج.

فالباحث في أسلوب تحليل المحتوى يرصد السمة، ومرات تكرار كل سمة أو ظاهرة يجدها في المادة أو الكتاب موضوع الدراسة. ويشدد المربون على تحويل المعاني الكيفية الشائعة إلى مقادير كمية تصاغ في صيغة رياضية تكون بمثابة القانون العلمي.

وتجدر الاشارة إلى انه من الضروري الجمع بين الكم والكيف في تحليل المحتوى بمعنى عدم التوقف عند التحليل الكمي، وإنما الجمع بين الكمي والكيفي محتجا بأن تحليل المحتوى الكمي لا يعطي النتائج النهائية إنما يعطي معلومات أو نتائج أولية يمكن استخدامها في الوصول إلى النتائج النهائية .

◄◄ التنظيم:

وتعني أنه يتم في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض والخطوات التي يمر بها التحليل، وتتحدد فيها فئات التحليل ووحداته وصولا إلى ما ينتهي إلية الباحث من نتائج بمعنى أنه يتم بوضع إطار عام يتضمن فئات التحليل وطريقة عرضها بالصورة التي تتفق وطبيعة المادة والغرض من التحليل، وقد يكون الانتظام على اساس الزمن والموضوع .

◄◄ العلمية:

والمقصود بالعملية هنا توافر شروط الموضوعية في أسلوب التحليل الأن تحليل المحتوى يستهدف دراسة ظواهر المضمون، ويهتم بوضع قوانين لتفسيرها، والكشف عما بينها من علاقات، ويقوم على الموضوعية والصدق والثبات في أدواته وهذه من صفات الأسلوب العملي للبحث، إضافة إلى انه يهتم بوصف السمات التي تحتوي عليها المادة وتنسيقها بطريقة يسهل فهمها والحكم عليها، فضلا عن أنه يضع تعريفات إجرائية لفئات التحليل التي يتم استخدامها يتفق عليها المعنيون بالتحليل، فكل تلك الإجراءات يجعل أسولب تحليل المحتوى أسلوبا علميا في البحث .

◄◄ يتناول الشكل والمضمون:

يتسم تحليل المحتوى بأنه يتناول المحتوى من زاويتين:

- ✓ الأولى: مضمون المحتوى من الأفكار والمعارف والحقائق والمبادئ والقوانين والنظريات والاتجاهات والقيم والمهارات ودلالاتها.
- ✓ ثانيا: الشكل الذي ينقل به المضمون إلى المتلقي أو المتعلم على افتراض ان للشكل دورا كبيرا في إيصال المضمون بكل مكوناته إلى المتلقي.

- **يتعلق بظاهر النص:**

والمقصود بهذه السمة هو أن أسلوب تحليل المحتوى يهتم بدراسة المضمون الظاهر للمادة، وتحليل المعاني الواضحة التي تحملها الرموز والألفاظ التي تعبر عن المضمون من دون التعمق في دراسة نوايا الكاتب أو المؤلف أو تتبع مقاصده .

- **الكشف والتنقيب :**

ومن خصائص تحليل المحتوى أنه يجري بهدف اكتشاف المعرفة والتنقيب عنها، وفحصها وتقصيها بشكل دقيق ونقدها ثم عرضها عرضا كليا كاملا لتضاف إلى المعارف التي تم التوصل إليها.

- **المصداقية :**

من خصائص أسلوب تحليل المحتوى أنه يرتكز على منطلقات لتحقيق مصداقيته ومنها:

- ✓ إن المعاني التي تتضمنها مادة الاتصال هي نفسها المعاني التي يقصدها الكاتب أو صاحب النص.
- ✓ إن الوحدات التي يتكون منها المحتوى ينبغي أن تكون متوازنة إلى حد ما.

- **خطوات وإجراءات تحليل المحتوى**:

أورد محمد وعبد العظيم (٢٠١٢) إجراءات وخطوات تحليل المحتوى وهي نفس الخطوات التي اتبعها الباحث في بحثه وتفصيلها كما يلي :

- **تحديد مجتمع البحث**:

مجتمع البحث في تحليل المحتوى قد يكون كتابا واحدا أو أكثر أو قد يكون جزء من كتاب. وفي هذا البحث يتمثل مجتمع البحث في: كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

- **اختيار العينة** :

يجب اختيار عينة البحث بحيث تكون ملائمة لطبيعة المشكلة وأهدافها، وأن تكون ممثلة تمثيلا كافيا لمجتمع البحث، وعندما يكون البحث يعتمد أسلوب تحليل المحتوى فعلى الباحث أن يدرك ان هناك أكثر من مستوى لمجتمع البحث ينبغي تمثيلها في مجتمع البحث مثل:

- مستوى المصادر وماهيتها: كتاب، مجلة، جريدة، فيلم، برنامج.
- مستوى التواريخ والطبعات
- مستوى المضمون
- مستوى الشكل الذي يقدم به المضمون.

وفي هذا البحث تتمثل عينة البحث في موضوعات كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

- **تحديد فئات التحليل**:

إن المقصود بفئات التحليل مجموعة العناصر أو الفصائل التي تحدد على أساس نوع المضمون ومحتواه وأهدافه، والتي تستخدم في تصنيف المضمون ووصفة، فتسهل عملية التحليل والوصول إلى النتائج بسهولة ويسر عن طريق وضع صفات المحتوى فيها وتصنيفه على اساسها. وهي في هذا معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) والخاصة بموضوعات الأعداد والعمليات عليها. (ملحق ١)

- **تحديد وحدات التحليل**:

بعد ان يقدم الباحث فئات التحليل يقوم بتحديد الوحدات لأن عملية التحليل تستند إلى الوصف الكمي للظواهر المعينة، والوصف الكمي يقتضي وجود وحدات يستند إليها الباحث في عد الظواهر أو السمات التي يريد قياسها.وقد أشار الهاشمي وعطية (٢٠١١) إلى أن هناك خمس وحدات يمكن ان يستخدمها الباحث في تحليل المحتوى بحسب طبيعة البحث وأهدافه وهذه الوحدات هي: وحدة الكلمة، وحدة الفكرة أو الموضوع، وحدة الشخصية، الوحدة الطبيعية، وحدة المساحة والزمن. وفي هذا البحث تم اعتبار الفكرة والموضوع كوحدة تسجيل .

- **تصميم أداة التحليل**:

ويقصد بأداة التحليل الاستمارة التي يصممها الباحث لجمع البيانات ورصد تكرار وحدات التحليل التي يريد قياسها.

وفي هذا البحث أداة التحليل هي عبارة عن بطاقة التحليل والمبنية في ضوء معايير(NCTM)

- **صدق التحليل**:

ويقصد به صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، وفي تحليل المحتوى يعني صلاحية اداة التحليل لقياس ظواهر المحتوى التي يراد قياسها.

وأما التحقق من صدق أداة التحليل وعلمية التحليل فالطريقة الاكثر شيوعا في ذلك هو عرض أداة التحليل على مجموعة من المحكمين لديهم الحبرة الكافية في مجال التحليل والبحث العلمي، وذلك لإبداء آرائهم حول الأداة وكل ما تتضمنه.

وفي هذا البحث قام الباحث بعرض اداة التحكيم على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وشموليتها وملائمة الفئات والوحدات.

- **ثبات التحليل**:

ويعني ثبات التحليل أن التحليل يعطي النتائج نفسها تقريبا إذا طبق أكثر من مرة تحت نفس الظروف، سواء أعيد التحليل من الباحث نفسه للمادة نفسها والعنيه نفسها بعد مدة زمنية معينة أو اعيد من باحث أخر تحت نفس الظروف.

وفي هذا البحث قام الباحث بالاستعانة باحث اخر يعمل في نفس التخصص.

- **إجراء التحليل**:

ذكر محمد وعبد العظيم (٢٠١٢) عدة قواعد يجب ان يسير الباحث في ضوئها عندما يجري التحليل وهي:

- قراءة كل موضوع قراءة متأنية وفاحصة، وهذا يساعد الباحث في التعرف على الموضوعات الاساسية في المادة المكتوبة مما يسهل تحديد الأفكار التي تتضمن وحدة التحيل.
- استخراج ما يحتويه مضمون كل موضوع من وحدة التحليل بشكل صريح وواضح.

- تفريخ نتائج التحليل في استمارة التحليل، ويتم ذلك بإعطاء تكرار واحدة لكل وحدة من وحدات التحليل عن ظهورها في المحتوى المحلل .

المحور الثاني: المعايير العالمية للرياضيات المدرسية:NCTM

تضمن هذا المحور بعض النقاط الخاصة بالمعايير العالمية للرياضيات المدرسية NCTM، حيث تم عرض موجز عن مفهوم المعايير، ثم تلي ذلك الحديث عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، وفيما يلي تفصيل ذلك :

- **مفهوم المعايير**:

المعيار هو جملة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم (حمدان، ٢٠١٠، ص ٩٤)

وتعرف المعايير بأنها "آراء محصلة الكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعملية والتربوية، ويمكن من خلال تطبيقها، تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي تقوم به"(اللقاني؛ الجمل، ٢٠٠٣، ص ٢٧٩)

وذكر على (٢٠١١) بأن المعايير تمثل الأساس الذي يستند علية النظام مرجعي المعيار، وهي أسس للحكم على أداء الأفراد في ضوء أدائهم الفعلي، وتأخذ قيم كمية في أغلب الأحيان، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء .

كما ذكر عبد اللطيف (٢٠١١) المعايير التربوية بأنها خطوط مرشدة وموجهات لوضع معيار لجودة المحتوى التعليمي وللحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى، وذلك بوضع أهداف معرفية يمكن أن تصل إلى التلميذ في مراحل معينة وتؤدي إلى جودة التعليم، وتعتبر المعايير دليلا للمعلمين والقيادات التربوية وصانعي القرار لاستخدامها في تحسين وتجويد العملية التعليمية داخل المدرة، وتعزز الأطر المنهجية والتقويم المستمر والأداء المدرسي.

ومن خلال التعريفات السابقة للمعايير يمكن تعريفها إجرائيا في هذا البحث بأنها المواصفات والشروط والخصائص التي يجب أن تتوفر في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، وهي تلك المعايير الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات .(NCTM)

- **المجلس القومي لمعلمي الرياضيات**:(NCTM)

يعد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات ثمرة تظافر جهود العديد من أصحاب القرار والمهتمين بالرياضيات وفروعها عبر سلسلة من البحث، والتنقيب، والتطوير، وبدأت محاولات المجلس الوطني القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات عام ١٩٨١ بإصدار وثيقة تضم معايير لكيفية تقويم الكتب الدراسية، وفي عام ١٩٨٩ أصدر المجلس وثيقة مهمه ورئيسية لتحسين جودة تعليم وتعلم الرياضيات، وكانت بعنوان" معايير مناهج الرياضيات المدرسية وتقويمها" وهذه الوثيقة تحتوي على مجموعة من المعايير للحكم على مناهج الرياضات (كساب، ٢٠٠٩)

واستمر المجلس الوطني القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات على المراجعة الحثيثة المستمرة لهذه المعايير منذ نشأتها، حيث بدأ في أوائل التسعينيات مناقشة مدى الحاجة لمراقبة وتحديد معايير NCTM السابقة، وبعدها تم تعيين الهيئة المشرفة على المعايير عام ١٩٩٥. وفي ابريل١٩٩٦ أقر مجلس أدارة المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات عملية التعديل وتحديد وثائق المعايير الأصلية وأطلق على هذا المشروع "معايير ٢٠٠٠" الذي يوضح كيف يمكن أن تخدم هذه المعايير عملية تعليم وتعلم الرياضيات (عسيري؛ العمراني؛ الذكير، ٢٠١٤)

وتشتمل وثيقة (NCTM 2000) على ستة مبادة وخمسة معايير للمحتوى وخمسة معايير للعمليات وسوف يتم تفصيلها فيما يلي:

- **أولا: مبادئ الرياضيات المدرسة** :

تشكل المبادئ والمعايير رؤية لتوجيه المربين لتحقيق التحسين المستمر لتعليم الرياضيات في قاعات الدراسة والمدارس والانظمة التربوية، وتتمثل المبادئ الستة لرياضيات المداس فيما يلي (عسيري؛ العمراني؛ الذكير، ٢٠١٤، ص٣٣)

- **المساواة:**

يتطلب التميز في تعليم الرياضيات المساواة بالتوقعات العالية والدعم القوي لجميع الطلاب.

- **المنهج:**

وهو مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يجب أن تكون مترابطة منطقيا، ويركز على الرياضيات المهمة التي يتم توضيحها بشكل جيد عبر الصفوف.

- **التدريس:**

يتطلب تدريس الرياضيات الفعال فهم ما يعرفه الطلاب وما يحتاجون إلى تعمله، وتشجيعهم ومساندتهم ليتعلموا بأسلوب جيد.

- **التعلم :**

يجب أن يتعلم الطلاب الرياضيات مع الفهم، وبناء معرفة جديدة بفعالية من خلال الخبرة ودمجها بالمعرفة السابقة.

- **التقويم:**

يجب أن يدعم التقويم تعلم مواد الرياضيات المهمة وتقديم معلومات مفيدة لكل من المعلمين والطلاب.

- **التقنية:**

تعد التقنية جوهرا أساسيا في تعليم وتعلم الرياضيات، إنها تؤثر في الرياضيات التي يتم دراستها، كما تعزز تعلم الطلاب.

- **ثانيا: معايير المحتوى والعمليات**

وسيتم عرض فيما يلي معايير الرياضيات المدرسية التي تصف الفهم والمعلومات والمهارات الرياضية التي يجب ان يتعلمها الطلاب من الروضة إلى الصف الثاني عشر ويحتوي كل معيار على عدة أهداف محددة تطبق على المستويات الصفية الأربعة وهي:

- من الروضة وحتى الصف الثاني (K٢-)
- من الصف الثالث وحتى الصف الخامس (٥ -٣)
- من الصف السادس وحتى الصف الثامن(٨ -٦)

- من الصف التاسع وحتى الصف الثاني (١٢ -٩)

وسوف يتم تناول فيما يلي هذه المعايير كما أوردها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات) :(NCTM) عسيري؛ العمراني؛ الذكير، ٢٠١٤)

- **الأعداد والعمليات عليها "الحساب"**
  - ✓ إدراك مفهوم الأعداد وطرق تمثيلها والعلاقات بين الأعداد وأنظمة الأعداد .
  - ✓ إدراك معنى العمليات وكيفية اعتماد هذه العمليات بعضها على البعض الأخر.
  - ✓ إجراء الحسابات بسهولة والقدرة على إعطاء تقديرات قريبة من الإجابة الصائبة.
- **معايير الجبر**
  - ✓ فهم الانماط والعلاقات والدوال .
  - ✓ استخدام الرموز الجبرية لتمثيل وتحليل المواقف الرياضية والأنظمة الرياضية .
  - ✓ استخدام النماذج الرياضية لتمثيل واستيعاب العلاقات بين الكميات المختلفة .
  - ✓ القدرة على رؤية التغيرات التي تطرأ على المحتوى.
- **معايير الهندسة**
  - ✓ القدرة على تحليل ميزات وخصائص الاشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الابعاد وتطوير القدرة على التبرير الرياضي بالعلاقات الهندسية.
  - ✓ استخدام الهندسة الاحداثية وانظمة تمثيلات اخرى لتحديد الموقع ووصف العلاقات في الفضاء
  - ✓ تحليل مواقف رياضية باستخدام التحويلات والتماثل
  - ✓ حل المسألة بالنظر واستخدام التبريرات في الفضاء الثلاثي لبعد واستخدام النماذج الهندسية
- **معايير القياس**
  - ✓ فهم الاشياء القابلة للقياس وفهم وحدات وانظمة ووسائل القياس
  - ✓ استخدام التقنية أو الادوات أو الصيغ المناسبة لتحديد القياس.
- **معايير تحليل البيانات والاحتمالات**
  - ✓ صياغة مسائل تتعلق بالبيانات تم تجميع وتنظيم وعرض البيانات الملاءمة للإجابة عن هذه المسألة.
  - ✓ اختيار الطرق الإحصائية المناسبة لتحليل هذه البيانات.
  - ✓ تطوير وحساب الاستدلالات والتوقعات المعتمدة على البيانات.
  - ✓ فهم وتطبيق المفاهيم الأساسية للاحتمالات.
- **معايير حل المشكلات**
  - ✓ تعلم معلومات رياضية جديدة اثناء حل المشكلات
  - ✓ القدرة على حل مسائل رياضية ومشكلات مواضيع اخرى
  - ✓ معرفة واستخدام عدة استراتيجيات لحل المشكلة
  - ✓ المقدرة على التعليق ونقد طرق حل المشكلات الرياضية.
- **معايير التعليل والبرهان**

- ✓ الاقتناع بان التعليل والبرهان هما محوران اساسيان في الرياضيات.
- ✓ القدرة على وضع واختبار التخمينات الرياضية.
- ✓ تطوير وتقييم الحجج والبراهين الرياضية.
- ✓ اختيار واستخدام أنماط تبريرات وطرائق برهان مختلفة.

التواصل

- ✓ تنظيم تفكيره الرياضي وتعزيزه من خلال التواصل.
- ✓ إيصال تفكيره الرياضي بشكل مترابط وبشكل واضح لجميع الزملاء والمعلمين والآخرين.
- ✓ تحليل وتقييم التفكير الرياضي واستراتيجيات الآخرين.
- ✓ استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن الأفكار الرياضية بشكل دقيق.

معايير الترابط

- ✓ تعرف العلاقات بين الأفكار الرياضية واستخداماتها
- ✓ فهم كيف تترابط الأفكار الرياضية، وتبني بعضها على بعض لكي تصبح كلا متكاملا.
- ✓ تعرف الرياضيات وتطبيقها في سياقات أخرى.

معايير التمثيل

- ✓ تكوين واستخدام التمثيلات لتنظيم وتسجيل وإيصال الأفكار الرياضية.
- ✓ اختيار وتطبيق وترجمة التمثيلات الرياضية لحل المشكلات.
- ✓ استخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والرياضية.

من خلال العرض السابق، نستنتج أن معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM) ، تجعل الرياضيات في جميع مجالاتها وفروعها تعمل على تحقيق مجالات الأهداف المعرفية والعقلية العليا كالابتكار، والإبداع، والاستقصاء، والاكتشاف، وحل المشكلات، وغيرها من المهارات العقلية العليا، فتستلزم هذه المعايير أن يتم تضمين كتب الرياضيات في المراحل المختلفة بأنشطة تثير الطالب وتتحدى أفكارهم وتصوراتهم مما يزيد التشويق والدافعية لديهم من أجل إنجاز الأنشطة الرياضية المختلفة .

- **معايير الاعداد والعمليات عليها**:

تعتبر الأعداد والعمليات عليها هي اللبنة الأساسية في فروع علم الرياضيات الأخرى، وفي شتى العلوم الأخرى منه فيزياء وكيمياء وأحياء وغيرها، فلا يستطيع الطلبة دراسة الفيزياء مثلا دون الإلمام بشيء من الأعداد والعمليات عليها، وبالتالي يلزم أن يتقن الطلاب في جميع المراحل المختلفة التعامل مع الأعداد والعمليات عليها حتى يتمكنوا من متابعة دراستهم للرياضيات ولباقي العلوم الأخرى(حمزة،٢٠١٠)

كما أن للأعداد والعمليات عليها دورا مهما في حياة الطلبة والناس جميعا، فهي تلعب دورا أساسيا في التجارة والبيع والشراء، وفي قياس الأطوال وإيجاد المساحات والحجوم، وفي الحاسوب والتكنلوجيا، وكذلك في الصناعات بمختلف مجالاتها (حمزة، ٢٠١٠)

تركز معايير الأعداد والعمليات عليها الصادرة من المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) للصفوف (٩ -١٢) على ثلاث محاور رئيسية يتضمن كل محور منها مجموعة من المعايير الفرعية تعمل على تحقيق وتطبيق المحور الرئيس، وفيما يلي عرض لهذه المحاور وما تتضمنه من معايير: (عسيري؛ العمراني؛ الذكير، ٢٠١٤)

- إدراك مفهوم الأعداد وطرق تمثيلها والعلاقات بين الأعداد وانظمة الأعداد.
  - ✓ تنمية القدرات على فهم ماهية الأعداد الكبيرة جدا والأعداد الصغيرة جدا والطرائق المختلفة لتمثيلها.
  - ✓ المقارنة بين خواص الأعداد والأنظمة العددية ومعرفة وجوه الاختلاف فيما بينها، وهذا يتضمن الأعداد الكسرية، والأعداد الحقيقية، والتركيز على فهم الأعداد المركبة على انها حلول لمعادلات الدرجة الثانية التي ليس لها حلولا حقيقية.
  - ✓ فهم المتجهات والمصفوفات والتعامل معها كأنظمة تشارك نظام الأعداد الحقيقة بعض من خواصه وليس جميعها.
  - ✓ استخدام مفاهيم نظرية الاعداد لتبرير بعض العلاقات بين الأعداد الكلية .
- إدراك معنى العمليات وكيفية اعتماد هذه العمليات بعضها على البعض الأخر.
  - ✓ القدرة على الحكم على كيفية تأثير عمليات الضرب، والقسمة، وحساب قوى الأعداد، حساب الجذور على مقادير الكميات.
  - ✓ تنمية القدرة على فهم الخواص والتمثيلات لعمليات جمع وضرب المتجهات والمصفوفات.
- إجراء الحسابات بسهولة والقدرة على إعطاء تقديرات قريبة من الإجابة الصائبة.
  - ✓ تنمية القدرة على التعامل بسلاسة مع العمليات على الأعداد الحقيقة والمتجهات والمصفوفات وحسابها ذهنيا أو باستخدام الورقة والقلم للحالات البسيطة واستخدام التقنية للحسابات الأكثر تعقيدا.
  - ✓ القدرة على الحكم على صواب نتائج العمليات العددية .

- **الفصل الثالث** :
- **البحوث والدراسات السابقة** :
- **أولا: عرض البحوث والدراسات السابقة:**

من خلال مراجعة الباحث للدراسات والبحوث السابقة وجد انها تناولت تقويم وتحليل محتوى كتب ومناهج الرياضيات من خلال عدة محاور قسمها الباحث إلا محورين كتالي:

- بحوث ودراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج وكتب الرياضيات.
- بحوث ودراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج وكتب الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات.(NCTM)

وقد اعتمد الباحث عند ترتيب هذه الدراسات أن يكون ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

• **المحور الأول**: **بحوث ودراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج وكتب الرياضيات**.

أجرى معهد المناهج بمدينة لانسينغ (Lansing, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم كتب الرياضيات ضمن سلاسل متنوعة لمختلف الصفوف الدراسية والتي تراوح تاريخ طباعتها ما بين (٢٠٠٤ -٢٠٠٩)، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة تتكون من (١١) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ سلسلة لصفوف دراسية مختلفة وأظهرت نتائج الدراسة تفاوت هذه الكتب بالإضافة إلى تفاوت في تقييم الكتاب الواحد.

أجرى فرج الله (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث باستخدام استبانة مكونة من (٤٨) فقرة للحصول على نتائج البحث، وتكون مجتمع البحث من جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس الصف الثاني عشر للعلوم الإنسانية بمحافظة قطاع غزة، والبالغ عددهم(١٣٦) معلماً ومعلمة في العام الدراسي ٢٠٠٩ -٢٠١٠م، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلما ومعلمة، وقد خلصت الدراسة إلى توفر معيار الجودة بشكل كبير في تلك المناهج.

دراسة بايونس (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة تقديرات معلمي، و معلمات الرياضيات للصف الأول المتوسط التقويمية حول أربعة محاور(المحتوى الرياضي، الأنشطة، التدريبات، الشكل العام) لكتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت استبانة تقيس درجة تحقق مؤشرات المحاور الأربعة الأساسية، وتكونت من (٦٧) مؤشرا، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الأول المتوسط بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة للعام الدراسي (١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ) والبالغ عددهم (٢٢٠) ، وتكونت العينة من (١٥٥) فردا، وأظهرت نتائج الدراسة تحقق مؤشرات المحاور الأربعة الأساسية لكتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط بدرجة عالية.

وقد أجرى خضير وهادي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحثان باستخدام الاستبانة للوصول لنتائج البحث، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات الذين يعلمون تلامذة الصف السادس الابتدائي في المدارس الواقعة ضمن الرقعة الجغرافية لمركز محافظة ديالي للعام الدراسي(٢٠١١ -٢٠١٢) ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) معلما ومعلمة منهم (١٨) معلما و (١٧) معلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مقدمة الكتاب مناسبة من حيث إبرازها لأهمية الرياضيات ولكنها لا تتضمن فكرة عامة عن محتوى الكتاب، وكذلك موضوعات الكتاب كانت دقيقة من الناحية العلمية وتتدرج من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب لذلك فهي تعتبر مناسبة للتلاميذ .

وقد أجرت الشعلان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات ضمن سلسلة ماجروهل بغرض الكشف عن مدى مطابقة نسخة الكتاب الموائم مع نسخة الكتاب الأصل، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي "تحليل المحتوى"، وقامت الباحثة باستخدام اداة تحليل المحتوى ، وتكون مجتمع البحث من كتب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي ضمن سلسلة ماجروهل المواءمة والتي اعتمد تدريسها في المملكة العربية السعودية والمطبقة في العام الدراسي (١٤٣٢/١٤٣٣هـ)، بالإضافة إلى تحليل محتوى كتاب النسخة الأصل بما يتناسب وأغراض البحث، وتقتصر التحليل والمقارنة في البحث على المعايير الشكلية للكتب، إضافة إلى معيار المحتوى الخاص بالجبر وبعض معايير العمليات المرتبطة به وهي: حل المشكلات، والتفكير والبرهان الرياضي، والتواصل الرياضي. وخلصت الدراسة بأن جميع بنية المحتوى الرياضي(المفاهيم، التعميمات، المهارات، حل المسألة) قد تمثلت في محتوى الكتابين محل الدراسة وتفاوتت نسبة تمثيل كل منها، وكانت النسبة الأعلى من بين أصناف بنية المحتوى الرياضي المتمثلة في محتوى الكتابين للمهارات، حيث بلغت (٥٣.٦٢٪) في محتوى كتاب الرياضيات الأصل، وبلغت (٥٨.٢٩٪) في محتوى كتاب الرياضيات المواءم، في حين كانت نسبة تمثيل التعميمات هي النسبة الأدنى في محتوى الكتابين محل الدراسة، إذ بلغت نسبة تمثيلها(٣.١١٪) في محتوى كتاب الرياضيات الأصل، بينما بلغت (٥٣.٤٨٪) في محتوى كتاب الرياضيات المواءم، وقد أوصت الباحثة بتدعيم بعض الجوانب في بنية الكتاب والتي حددتها.

دراسة القحطاني (٢٠١٣) هدفت إلى تحليل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف (من الأول حتى الرابع) بالمملكة العربية السعودية، وذلك بغرض معرفة تمثيلها للمفاهيم الرئيسية ولشكل ومستويات الأسئلة الواردة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضياتTIMSS ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت ثلاث نماذج للتحليل: اشتمل الأول على المفاهيم الرئيسية الثلاثة والتي شملها اختبار TIMSS وهي (الأعداد، والأشكال الهندسية والقياس، عرض البيانات)، أما النموذج الثاني فقد اشتمل على المستويات الثلاثة لأسئلة اختبار TIMSS وهي: (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) والنموذج الثالث اشتمل على أشكال الأسئلة وهي : (موضوعية، مقالية) للوصول إلى نتائج الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من الأول وحتى الرابع الابتدائي والمقررة من وزراه التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٣٢ - ١٤٣٣ هـ بجزأيها، وأسفرت الدراسة عن وجود تركيز كبير على مجال الأعداد، وتركيز ضعيف نسبيا على مجال الأشكال الهندسية والقياسات، وتركيز متوسط على مجال عرض البيانات، وكذلك المفاهيم الرئيسية. كما أظهرت النتائج أن هناك قصور في مستوى الأسئلة والتمارين في التطبيق وبنسبة ٥٠٪ عما هو مفترض وفق اختبار TIMSS، كما أن هناك قصور في مستوى الأسئلة والتمارين في الاستدلال وبنسبة ٦٥٪ عما هو مفترض في اختبار.TIMSS

دراسة الثبيتي (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على تقديرات المعلمين والمشرفين التقويمية لكتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية من حيث المحاور التالية:

(المواصفات الفنية للكتب، المحتوى الرياضي، الانشطة، اساليب التقويم، مواءمة الكتب لثقافة المجتمع، كفاية زمن التدريس)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة أداة للوصول إلى نتائج الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف والبالغ عددهم (١٦٦) معلما و (١٥) مشرفا خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٣ – ١٤٣٤هـ، وتكونت العينة من (١٥٠) معلما ومشرفا، وتوصل الباحث إلى ان معظم معايير كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية محققة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

- **المحور الثاني: بحوث ودراسات اهتمت بتحليل وتقويم مناهج وكتب الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات**.(NCTM)

أجرى نيسن (Nissen, 2000) دراسة هدفت لمعرفة مدى تمثيل معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) لمجال الهندسة في كتب الرياضيات بالولايات المتحدة الامريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال اداة تحليل المحتوى مبنية وفق معايير(NCTM) ، وتكونت عينة البحث من ستة كتب للمرحلة الثانوية، وثلاثة كتب من المرحلة المتوسطة، وأربعة كتب من المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى ان كتب المرحلة الثانوية لم تحقق معايير الهندسة بشكل جيد، بينما كتب المرحلة المتوسطة والابتدائية كانت تمثل معايير الهندسة بشكل جيد .

أجرت سامية هلال (هلال، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد مدى توافر معايير (NCTM)الخاصة بالجبر في جبر المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت الباحثة باستخدام اداة تحليل المحتوى للحصول على نتائج الدراسة وتكون مجتمع البحث من جميع كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة والمطبق على جميع مدارس المملكة العربية السعودية والمطبوعة عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وشملت الدراسة جميع موضوعات الجبر، وأسفرت نتائج التحليل عن أن المناهج بصورتها الحالية لا تراعي معايير (NCTM)سوى ثلاثة معايير وهي ربط ومقارنة صور مختلفة من التمثيلات للعلاقة و استخدام الرموز الجبرية لتمثيل الصيغ اللفظية وحل المشكلات وخاصة تلك التي تتضمن علاقات خطية وإدراك وإيجاد صيغ مكافئة للتعبيرات الجبرية البسيطة وحل المعادلات الخطية، أما المعايير الأخرى فبدأ الاهتمام بها ضعيفا أو لم ترد، أي لم يتحقق سوى ٣٣.٣٪ من معايير (NCTM) وباقي المعايير ٦٦.٦٦٪ كان الاهتمام بها ضعيفا أو منعدما.

دراسة أبو العجين(٢٠١١) هدفت إلى تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية للصفوف السادس والسابع والثامن، وذلك في ضوء معياري الترابط والتمثيل الرياضيين وهما من المعايير التي أصدرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) عام ٢٠٠٠ ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وهو من أساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفي، واستخدم الباحث بطاقتين لتحليل المحتوى تم إعدادهما في ضوء المعايير الخاصة بالمجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) للوصول إلى نتائج الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من

جميع الموضوعات الواردة في محتوى مناهج الرياضيات، وذلك وفق المنهاج الفلسطيني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ وذلك كما ورد هذا المحتوى في كتب الرياضيات والبالغ عددها(٢٨) للصفوف من الأول حتى الثاني، وتمثلت عينة الدراسة في الموضوعات الواردة في محتوى مناهج الرياضيات، كما ورد في الكتب الدراسية للصفوف السادس، والسابع، والثامن، وعددها(٦) كتب بواقع كتابين لكل صف، وأظهرت نتائج الدراسة توافر معيار الترابط الرياضي في محتوى المناهج للصفوف السادس والسابع والثامن بنسبة عامة ٤٢.٣٤٪، وبالنسبة لمعيار التمثيل الرياضي فقد تحقق بنسبة عامة ٤٨.٥٥٪ ، وفي ضوء تلك النتائج التي تكشف عن ضرورة إعادة النظر في تلك لمناهج.

كما أجرى درويش ومقاط (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة كتب الرياضيات الفلسطينية للصفوف الثالث والرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساس في ضوء قائمة معايير(NCTM) ،وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، واعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومشرفي الرياضيات للصفوف المستهدفة في المدارس في محافظات غزة في العام الدراسي ٢٠٠٩\٢٠١٠ ، وبلغ عددهم (٨٣٨) معلما و (٣٤) مشرفا، وقد اختار الباحثان عينة عشوائية طبقية حجمها يمثل (٣٠٪) من مجتمع البحث، وتوصلا إلى أن محتوى كتب الرياضيات للصفوف المذكورة يفتقر وبصورة واضحة لتوافر عدد من معايير الجودة في ضوء معايير.NCTM

وقد أجرى عبداللطيف (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى جودة موضوعات الجبر المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية في فلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات(NCTM)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى(المضمون)، وقام الباحث باستخدام الباحث اداة تحليل المحتوى والتي تم بناؤها في ضوء معايير (NCTM)، وتكون مجتمع البحث من جميع كتب الرياضيات المدرسية في فلسطين للصفوف السادس حتى الثاني عشر (٦ - ١٢)، والتي تدرس في عام(٢٠١٠ -٢٠١١م)، وتكونت عينة التحليل من جميع موضوعات الجبر المضمنة كتب الرياضيات المدرسية المقررة للصفوف من السادس حتى الثاني عشر(٦ - ١٢)، وقد بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير (NCTM) تتراوح ما بين دون المتوسط في بعض الأحيان والمتدنية في معظم الأحيان، كما إن هناك بعض المعايير التي لم تجد لها موقعا يظهر.

وقد أجرى حسانين والشهري(٢٠١٣) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى توافق محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (٣ -٥) بالمملكة العربية السعودية مع معايير (NCTM) في مجالات : العدد والعمليات، الجبر، الهندسة، القياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث باستخدام بطاقة تحليل المحتوى لكتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (٣ -٥) في ضوء معايير(NCTM) ، كما استخدم قائمة بمعايير (NCTM)لمحتوى كتب الرياضيات للصفوف (٣ -٥) من المرحلة الابتدائية،

وتكون مجتمع البحث من كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من الثالث إلى الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٢ -١٤٣٣هـ، وعينة البحث تكونت من محتوى تلك الكتب، وأظهرت نتائج البحث أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف من (٣ -٥) بالمملكة العربية السعودية تتوافق بنسبة٩٣.٣٪ مع معايير (NCTM) حيث يحقق محتوى الكتب المطورة (٥٩) مؤشرا من مؤشرات المعايير، بينما لم يحقق (٤) مؤشرات أي بنسبة ٦.٣ ٪ وذلك في المجالات الخمسة.

اجرى الزعيبي والعبيدان (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى تضمين كتاب الرياضيات للصف الرابع بالمملكة العربية السعودية لمعايير المجلس القومي الامريكي لمعلمي الرياضيات(NCTM) ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في تحليل المحتوى بالاعتماد على الأسلوب الوصفي الذي يتضمن البيانات الكمية والوصفية، وقام الباحثان ببناء أداة التحليل بالاعتماد على البحوث والدراسات التي قامت بتقويم كتب الرياضيات بشكل عام، وتقويم كتب الرياضيات في ضوء مبادئ(NCTM) ، وتكون مجتمع البحث وعينتها من كتاب الرياضيات للصف الرابع الذي يدرس في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي (١٤٢٩/١٤٣٠هـ)، وأظهرت نتائج الدراسة أن محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع يتضمن النسب الأتية: مظاهر العدد والعمليات بنسبة مئوية تراوحت بين (١٤.٥٧٪ -٢.٠٣٪)، ومظاهر الهندسة(٦.٤٢٪ -١٣.٥٨٪)، ومظاهر تجليل البيانات والاحتمالات (٦.٩٨٪ - ١٥.١٢٪)، ومظاهر حل المشكلات (٩.٤١٪ -٢٨.٢٤)، ومظاهر التفكير المنطقي والبرهان(٥.١٧٪ - ١٥.٥٢٪) ومظاهر الاتصال (٤.٣٠٪ -٢٥.٨١٪)

- **ثانيا: التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:**
- **أوجه الاختلاف والاتفاق بين البحوث والدراسات السابقة:**

- اتفقت جميع البحوث والدراسات السابقة على أهمية الاستمرار في تحليل وتقويم مناهج الرياضيات لجميع المراحل التعليمية .
- استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي.
- استخدمت البحوث والدراسات السابقة أدوات بحث متنوعة، فبعض الدراسات استخدمت أداة تحليل المحتوى ومنها دراسات كل من: (سامية هلال، ٢٠٠٩؛ أو العجين، ٢٠١١؛ عبد اللطيف، ٢٠١١؛ الشعلان ٢٠١٢؛ حسنين والشهري، ٢٠١٣) واستخدمت بعض الدراسات والبحوث الاستبانة ومنها دراسات كل من: (فرج الله، ٢٠١١؛ بايونس، ٢٠١٢؛ خضير وهادي، ٢٠١٢؛ الثبيتي، ٢٠١٤)
- طبقت البحوث والدراسات السابقة على عينات متباينة، فمنها ما طبق على عينات بالمرحلة الابتدائية مثل دراسة دراسات كل من: (درويش ومقاط، ٢٠١١؛ حسانين والشهري، ٢٠١٣؛ الزعيبي والعبيدان، ٢٠١٤؛ خضير وهادي، ٢٠١٢؛ الشعلان، ٢٠١٢؛ القحطاني، ٢٠١٣)، كما طبق العديد من الدراسات على عينات بالمرحلة المتوسطة ومنها دراسات كل من: (هلال، ٢٠٠٩؛٢٠١١؛ بايونس، ٢٠١٢)، فيما طبق بعض منها على عينات بالمرحلة الثانوية ومنها دراسات كل من: (الثبيتي، ٢٠١٤؛ عبد اللطيف، ٢٠١١؛ أبو العجين، ٢٠١١)

- **أوجه التفرد في هذا البحث:**

- يتميز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة أنه ركز على كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول.
- اختلف هذا البحث عن البحوث والدراسات السابقة من حيث عينة البحث وحدودها.
- يعتبر هذا البحث من ضمن البحوث التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلا انها تختلف عنها في المرحلة التعليمية وفي المستويات، حيث شملت هذه الدراسة مستويات الأعداد والعمليات عليها.

- **مدى الإفادة من البحوث والدراسات السابقة:**

- افاد الباحث من البحوث والدراسات السابقة، الاطلاع على أدوات البحث ومناهجه المستخدمة في تلك البحوث والدراسات، والاستفادة منها في صياغة أداة البحث الحالي.
- افاد الباحث ايضا تحديد الجوانب التي لم يتطرق إليها الباحثون في بحوثهم ودراساتهم، وتعرف تحليل نتائج البحوث والدراسات السابقة، والاستفادة منها في توجيه بعض جوانب البحث الحالي .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كيفية إعداد أداة التحليل والتعامل مع المعايير العالمية .(NCTM) واستخلاص النتائج وتفسيرها وتحديد الأساليب الإحصائية الملاءمة للدراسة.

- **الفصل الرابع:**

- **إجراءات البحث ومنهجه:**

- **منهج البحث:**

يقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال أسلوب تحليل المحتوى.

- **عينة البحث:**

جميع موضوعات الأعداد والعمليات عليها المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول في المملكة العربية السعودية والذي يدرس عام (١٤٣٥هـ -١٤٣٦هـ)

- **بناء أداة البحث:**

استخدم البحث أداة تحليل المحتوى لتحليل كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول، ولقد تم بناء الأداة في ضوء معايير.(NCTM)

- **وصف أداة تحليل المحتوى:**

- هدف التحليل

تهدف عملية التحليل إلى تحديد مدى تحقق معايير (NCTM)في موضوعات الأعداد في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول بالمملكة العربية السعودية.

- عينة التحليل:

تتكون عينة التحليل من جميع الوحدات المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول بالمملكة العربية السعودية.

- فئات التحليل

معايير (NCTM) والخاصة بمحتوى كتب الرياضيات للصف الأول الثانوي.

- وحدات التحليل:

اختيار الفقرة كوحدة للتحليل، حيث تم اعتبار كل مثال وتحقق من فهمك وتأكد وتدرب وحل المسائل كفقرات.

- ضوابط عملية التحليل:

✓ سوف تشمل عملية التحليل موضوعات الأعداد والعمليات عليها في منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول بالمملكة العربية السعودية.

✓ سوف تشمل عملية التحليل الأمثلة وفقرات تحقق من فهمك وفقرات تأكد وفقرات تدرب وحل المسائل.

✓ لن تشمل عملية التحليل كتاب المعلم ولا كتاب التدريبات.

• **صدق أداة التحليل**:

قام الباحث بعرض أداة التحليل على مجموعة من المحكمين لتأكد من صدقها وشموليتها وملائمة الفئات والوحدات، حيث تم عرض الأداة على اثنين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.

• **ثبات التحليل**:

للتأكد من ثبات التحليل قام الباحث بتحليل محتوى موضوعات الأعداد والعمليات عليها لمنهج الرياضيات للصف الأول الثانوي، ثم الاستعانة بمحلل أخر يحمل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة، ويعمل حاليا معلما للرياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث قام بتحليل نفس الموضوعات وباستخدام نفس الأداة، ثم حساب نسبة الاتفاق بينهم باستخدام معادلة (هولستي (HOLSHI والتي تنص على: (الهاشمي؛ عطية، ٢٠١١، ص ٢٢٩)

$$R = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث أن:

R:معامل الثبات.

M :عدد الحالات التي يتفق فيها الباحث مع المحلل الأخر.

N_1: عدد التكرارات الناتجة مع الباحث.

N_2 :عدد التكرارات الناتجة مع المحلل الأخر.

وقد قام الباحث بحساب معامل الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١): معامل ثبات أداه التحليل

المعيار	تحليل الباحث	المحلل الثاني	نسبة الثبات
الأعداد والعمليات عليها	٢٨٧	٢٩٥	٩٨.٦٪

ومن خلال الجدول يتضح أن نسبة معامل الثبات مرتفعة، وهذا يدل على ثبات اداة تحليل المحتوى وعملية التحليل.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

يستخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة هوليستي .

- **الفصل الخامس** :

- **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها** :
- **أولا: عرض نتائج البحث:**
- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

وينص السؤال الأول على: " ما معايير (NCTM) الخاصة بمجال الأعداد والعمليات عليها الواجب توفرها في كتاب الرياضيات للصف الأول ثانوي الفصل الدراسي الأول؟"

تركز معايير الأعداد والعمليات عليها الصادرة من المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) للصفوف (٩ -١٢) على ثلاث محاور رئيسية يتضمن كل محور منها مجموعة من المعايير الفرعية تعمل على تحقيق وتطبيق المحور الرئيس، وفيما يلي عرض لهذه المحاور وما تتضمنه من معايير: (عسيري؛ العمراني؛ الذكير، ٢٠١٤)

- إدراك مفهوم الأعداد وطرق تمثيلها والعلاقات بين الأعداد وانظمة الأعداد.
  - ✓ تنمية القدرات على فهم ماهية الأعداد الكبيرة جدا والأعداد الصغيرة جدا والطرائق المختلفة لتمثيلها.
  - ✓ المقارنة بين خواص الأعداد والأنظمة العددية ومعرفة وجوه الاختلاف فيما بينها، وهذا يتضمن الأعداد الكسرية، والأعداد الحقيقية، والتركيز على فهم الأعداد المركبة على انها حلول لمعادلات الدرجة الثانية التي ليس لها حلولا حقيقية.
  - ✓ فهم المتجهات والمصفوفات والتعامل معها كأنظمة تشارك نظام الأعداد الحقيقة بعض من خواصه وليس جميعها.
  - ✓ استخدام مفاهيم نظرية الاعداد لتبرير بعض العلاقات بين الأعداد الكلية .
- إدراك معنى العمليات وكيفية اعتماد هذه العمليات بعضها على البعض الأخر.
  - ✓ القدرة على الحكم على كيفية تأثير عمليات الضرب، والقسمة، وحساب قوى الأعداد، حساب الجذور على مقادير الكميات.
  - ✓ تنمية القدرة على فهم الخواص والتمثيلات لعمليات جمع وضرب المتجهات والمصفوفات.
- إجراء الحسابات بسهولة والقدرة على إعطاء تقديرات قريبة من الإجابة الصائبة.
  - ✓ تنمية القدرة على التعامل بسلاسة مع العمليات على الأعداد الحقيقة والمتجهات والمصفوفات وحسابها ذهنيا أو باستخدام الورقة والقلم للحالات البسيطة واستخدام التقنية للحسابات الأكثر تعقيدا.
  - ✓ القدرة على الحكم على صواب نتائج العمليات العددية .

• **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:**

للإجابة على سؤال البحث والذي ينص على: " ما مدى تحقق معايير (NCTM) في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول في مجال الأعداد والعمليات عليها ؟"، تم تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول في ضوء معايير(NCTM) لمجال الأعداد والعمليات عليات عليها باستخدام بطاقة التحليل المعدة لهذا الغرض.

واعتمد الباحث القياس التالي لتحديد مدى تحقق معايير .(NCTM) (كساب، ٢٠٠٩ ؛ عبد اللطيف، ٢٠١١)

١٠٠ -٩٠	٨٩ -٨٠	٧٩ -٧٠	٦٩ -٦٠	أقل من ٦٠
ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	غير مقبول تربويا

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لدرجة تحقق معايير (NCTM) لموضوعات الأعداد والعمليات عليها

الرقم	المعايير	الصف الاول الثانوي الفصل الدراس الاول	
		التكرار	النسبة
	إدراك مفهوم الأعداد وطرق تمثيلها والعلاقات بين الأعداد وأنظمة الأعداد		
١	فهم ما هيه الأعداد الكبيرة جدا والصغيرة جدا والطرائق المختلفة لتمثيلها.	٣	١٪
٢	مقارنة بين الأعداد والأنظمة العددية.	١٢	٤٪
٣	فهم المتجهات والمصفوفات والتعامل معها كأنظمة تشارك نظام الأعداد الحقيقية.	٠	٠٪
٤	استخدام مفاهيم نظرية الأعداد لتبرير بعض العلاقات بين الأعداد الكلية.	١٢	٤٪
	المعدل	٢٧	٢.٢٥٪
	إدراك معنى العمليات وكيفية اعتماد هذه العمليات بعضها على البعض الأخر		
٥	إدراك أثر عمليات الضرب، والقسمة، وحساب قوى الأعداد، وحساب الجذور على مقادير الكميات.	١٨٥	٦٤٪
٦	فهم الخواص والتمثيلات لعمليات جمع وضرب المتجهات والمصفوفات.	٠	٠٪
٧	تنمية القدرات على فهم التبادل والتوافق على أنها أساليب عد.	٠	٠٪
	العدل	١٨٥	٢١٪
	إجراء الحسابات بسهولة والقدرة على إعطاء تقديرات قريبة من الإجابة الصائبة		
٨	إجراء العمليات الحسابية بسهولة.	١٤٧	٥١٪
٩	استخدام التقينه للحسابات الأكثر تعقيدا.	١٦	٦٪
١٠	إعطاء تقديرات قريبة من الإجابات الصائبة.	٦	٢٪
	المعدل	١٦٩	١٩.٧٪
	الإجمالي	٣٨١	١٣٪

يوضح الجدول رقم (٢) مدى تحقق معايير ((NCTM في مجال الأعداد والعمليات عليها بمحتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول.

فقد كانت النسبة المئوية للمحور الأول " إدراك مفهوم الأعداد وطرق تمثيلها والعلاقات بين الأعداد وأنظمة الأعداد" (٢.٥) وهي نسبة متدنية جدا وغير مقبولة تربويا، مما يشير إلى عدم اهتمام كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي بهذا المعيار، ويعزوا الباحث السبب في ذلك انه سوف يتم تناولها في

صفوف أخرى. اما النسبة المئوية للمعيار الثاني" إدراك معنى العمليات وكيفية اعتماد هذه العمليات بعضها على البعض الآخر " فقد كانت (٢١) وهي ايضا نسبة متدنية جدا وغير مقبولة تربويا، ولكنها أعلى من النسبة المئوية للمحور الأول .

أما المعيار الثالث" إجراء الحسابات بسهولة والقدرة على إعطاء تقديرات قريبة من الإجابة الصائبة " فقد كانت النسبة (١٩.٧)، وهي كذلك نسبة متدنية وغير مقبولة تربويا.

كما بلغت نسبة تحقق معايير الأعداد والعمليات عليها بشكل عام في محتوى كتاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني (١٣)، وهذه النسبة تعتبر متدنية جدا وغير مقبولة تربويا، ويعود السبب لذلك اغفال الكتاب لمعظم المعايير، وعدم تضمين الكتاب لمواضيع مثل المتجهات والمصفوفات حيث تم تناولها في كتب الرياضيات للصف الثاني الثانوي بشكل موسع.

- **ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها**:

أظهرت نتائج التحليل قصور كبير جدا في نسبة تحقق معايير الأعداد والعمليات عليها في محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي، ويمكن تفسير ذلك لعدة أسباب اهمها:

- عدم اهتمام واضعي المناهج بمعايير (NCTM) عند بناء المناهج.
- أغفال المنهج لموضوعات في الأعداد والعمليات عليها مهمه جدا منها فهم المتجهات والمصفوفات والتعامل معها كأنظمة تشارك نظام الأعداد الحقيقية وتنمية القدرات على فهم التبادل والتوافق على أنها أساليب عد، ويتضح ذلك من خلال النسب المئوي للمعايير التي تعالج تلك المواضيع.

ونجد أن هذا البحث اتفق مع بعض الدراسات والبحوث السابقة من حيث النتائج، فقد اتفق هذا البحث مع دراسة كل من (هلال، ٢٠٠٩؛ أبو العجين، ٢٠١١؛ درويش ومقاط، ٢٠١١؛ عبد اللطيف، ٢٠١١، الزعيبي والعبيدان، ٢٠١٤) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن درجة تحقق معايير (NCTM) تراوحت ما بين دون المتوسط والضعيف.

واختلف هذا البحث مع دراسة (حسانين والشهري، ٢٠١٣)، حيث كانت درجة تحقق معايير (NCTM) مرتفعة.

- **الفصل السادس**:
- **خاتمة البحث**:
- **أولا: توصيات البحث**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحث بما يلي:

- الاستناد إلى أسس علمية صحيحه ومعايير عالمية عند بناء موضوعات الأعداد والعمليات عليها.
- تطوير مناهج الرياضيات لتتوافق مع معايير الرياضيات المدرسية(NCTM) ، مع مراعاة تضمين معايير الأعداد والعمليات عليها غير المتحققة

- إضافة مواضيع عن المصفوفات والمتجهات والتوافيق لما لها من دور كبير لتنمية قدارت الطالب على فهم الأنظمة العددية وخواصها.
- تشجيع الطلاب على استخدام الألآت الحاسبة المتطورة لأجراء العمليات الحسابية المعقدة .
- إعداد برامج لتدريب واضعي مناهج الرياضيات على كيفية تحقيق معايير (NCTM)في محتوى هذه المناهج.

• **ثانيا**: **مقترحات البحث**:

من البحوث والدراسات المستقبلية التي يقترحها الباحث ما يلي:

- إجراء دراسة لتقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني في ضوء معايير (NCTM) لموضوعات الأعداد والعمليات عليها.
- إجراء دراسة لتقويم محتوى كتب الرياضيات من المرحلة الابتدائية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM) في مجال الأعداد والعمليات عليها.
- اجراء دراسة لتقويم محتوى كتب الرياضيات لصفوف دراسية اخرى في ضوء معايير (NCTM) ولجميع المجالات.
- إجراء دراسة لتقويم محتوى كتب الرياضيات بمراحل تعليمية مختلفة في ضوء معايير عالمية أخرى غير معايير.(NCTM)

• المراجع:

• **أولا**: **المراجع العربية**:

- أبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو العجين، أشرف حسن حسين (٢٠١١). *تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء بعض معايير عمليات المجلي القومي لعلمي الرياضيات (NCTM)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، دولة فلسطين.
- بايونس، أمل سالم عبد الله (٢٠١٢)، *تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الأول المتوسط*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- حسانين، حسن شوقي؛ الشهري، محمد علي (٢٠١٣). تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٦(١)، ٦ -٢٩.
- حمدان، عماد الدين عوني (٢٠١٠). *مدى مطابقة المفاهيم الرياضية المتضمنة في كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للمعايير الدولية NCTM في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر، غزة، دولة فلسطين.
- حمزة، محمد عبد الوهاب (٢٠١٠). *مفاهيم أساسية في الرياضيات*. عمان: دار الفكر.
- الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن (٢٠١١)، *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، ط١٦، الرياض: د.م.

- خضير، على خالد؛ هادي، رائد (٢٠١٢). تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الفتح*، (٥١)، ٣٣٠ -٣٥٥.
- الثبيتي، علي صالح صنيدح (١٤٣٥هـ)، *تقويم كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- درويش، عطا حسن؛ ومقاط، محمد سليم (٢٠١١). مستوى جودة محتوى منهاج الرياضيات الفلسطيني للصفوف الثالث والرابع الأساسي في ضوء معايير (NCTM). *مجلة الزيتونة*، (١)، ٧٢ -١١٠.
- الزعيبي، علي محمد؛ العبيدان، عبد الله محمد (٢٠١٤). تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. *العلوم التربوية*، ٤١ (١)، ٣١٧ -٣٣٢.
- شحاته، حسن؛ النجار، زينب؛ عمار، حامد (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشعلان، سهام حمد سليمان (٢٠١٢). *مقارنة كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي وفق سلسلة ماجروهل(McGraw-Hill) والكتاب المواءم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- طعيمه، رشدي أحمد (٢٠٠٨). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. عمان: دار الفكر العربي.
- الغامدي، حامد جماح حامد، (١٤٣٤هـ). *برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- عبيد، وليم تاوضروس (٢٠١٠). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٢، الأردن: عمان.
- عباس، محمد خليل؛ والعبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٧)، *مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد اللطيف، أحمد حسني محمود (٢٠١١م). *مستوى جودة محتوى موضوعات "الجبر" المتضمنة في كتب الرياضيات المدرسية بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- علي، محمد السيد (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسير للنشر والتوزيع.
- فرج الله، عبد الكريم موسى (٢٠١١)، تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني عشر للعلوم الإنسانة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة. *مجلة الجامعة الاسلامية*، ١٩ (٢)، ٧٣٣ -٧٧٦
- القحطاني، وضحى حمد محمد (٢٠١٣). *تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، على (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- كساب، سناء اسحق (٢٠٠٩). *مستوى جودة موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- محمد، وائل عبد الله؛ عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (٢٠١٣). *مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية*. ترجمة هيا محمد العمراني، فوزي أحمد الذكير، محمد مفرح عسيري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ عطية، محسن علي (٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- هلال، سامية حسنين (٢٠٠٩). تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات (الجبر) بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية NCTM. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣ (٢)، ١٤١ – ١٦٩.

• **ثانيا: المراجع الأجنبية:**

- Nissen, N. (2000). Textbook and the national council of Teachers of Mathematics Curriculum standards for geometry, PHD, Georgia state University. Dissertation Abstract International, 61 (6). P.310, AAC 9978930.
- Curriculum Institute Team. (2008). *Mathematics Textbook Reviews*. USA: Diocese of Lansing.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض
(الأسباب والأثر من وجهة نظر المديرين)

إعداد :

د/ عباس بله محمد أحمد

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

جامعة أم القرى كلية التربية

تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض (الأسباب والأثر من وجهة نظر المديرين)

د / عباس بله محمد أحمد

• **ملخص الدراسة**:

هدفت الدراسة إلي التعرف على أسباب تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر ، وانعكاس ذلك على الأداء المدرسي في بعض جوانبه - من وجهة نظر المديرين. وتم استخدام المنهج الوصفي حيث تكون مجتمع الدراسة من (٦٠) مدير مدرسة بالتعليم العام بمدينة مكة المكرمة ، ملتحقون بدورة تدريبية في العام الدراسي ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ ، بكلية التربية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة . اعتادت كلية التربية في جامعة أم القرى ، إقامة هذه الدورات كل فصل دراسي لمديرين المدارس . وأخذ الباحث جميع مفردات المجتمع كعينة قصديه ، باعتبارهم متاحون و موجودون . واستخدم الباحث الإستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات للدراسة ، وفي تحليل البيانات وتفسير النتائج ومناقشتها ، استخدم الباحث بعض المعادلات الرياضية والنسب المئوية ، كما استخدم إيجاد المتوسط الحسابي لإجابات عينة الدراسة ، وهو مجموع القيم المتحصلة من إجابات العينة على عددها. وتوصلت الدراسة إلى أن الأسباب التي تجعل مدير المدرسة يقرب بعض المعلمين ويبعد لبعض الآخر مرتبة حسب الأهمية تتمثل في الآتي : الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم بمتوسط موافقة عالية جدا (٤.٤٦). الأسباب التي تتعلق بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم بمتوسط موافقة عالية(٤.٠٨). الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم بمتوسط موافقة عالية (٣.٦٣). الأسباب التي تتعلق بالخصائص الذاتية التي لا علاقة مباشرة لها بالعمل في المعلم بمتوسط موافقة ضعيفة (٢.١٦) . وجاءت النتائج السلبية لتقريب المدير للمعلم وإبعاده للآخر مرتبة حسب أهميتها كالآتي: نتائج وآثار سالبة على التلاميذ بدرجة متوسطة (٣.٣٢) . نتائج وآثار سالبة على المعلمين الآخرين بدرجة متوسطة (٣.٢٥) . نتائج وآثار سالبة على العمل (٣.١٣) . كما ذكرت الدراسة بعض التوصيات أهمها : ضرورة مراعاة الفروق الفردية بأنواعها عند تعامل مدير المدرسة مع المعلمين . إن احترام المعلم وتقدير إمكانياته يدفعه للبذل والعطاء أكثر ، وهذا ينعكس على الأداء العام داخل المدرسة .

Exploring reasons that behind School director nearing some teacher to him and eliminating other

Abstract

The study aimed at exploring reasons that behind School director nearing some teacher to him and eliminating other. And the reflection of this behavior upon the School performance , from the view point of the school –director.The researcher has used the descriptive method on the population which contain(60) school director at the general Education ,who were joining training Corse in at faculty at Education at umm El- qura University in(1435-1436).The Researcher used all the population in this training course as an intended sample .The researcher used the questionnaire as the tool of the study to collect the data .In statistical treatment , the researcher has adopted the percentage and the mean. The study had achieved the

following result:The reasons that relative to the desirable administrative characteristics of teacher gain approval high degree of mean(4.46).The reasons that relative to the desirable professional characteristics of teacher gain approval high degree of mean (4.08).The reasons that relative to the desirable personal characteristics gain approval high degree of mean(3.63).The reasons that relative to the individual characteristics of teacher which have not a direct relation with the work , gain a weak of approval mean(2.16). The negative results of nearing some teacher and eliminating other:Negative effect on the students with middle degree(3.32).Negative effect on teacher with middle degree (3.25) .Negative effect on the work with middle degree(3.13).The study came at some recommendations:The importance of individual differences between the teacher when dealing with them .paying attention for respectful and estimating the teachers capability , motivating them to do one s best which affect positively of the work.

• **مقدمة** :

مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يقوم بتصريف الأمور الإدارية والفنية في المدرسة ، إلى جانبٍ توفير البيئة المناسبة للتعلم بكل متطلباتها المادية والمعنوية ، فهو يكون إداريا عندما يهيئ كل ما تتطلبه عمليات التعليم والتربية في المدرسة من أدوات ومساعدات ، كما أنه يصبح فنيا عندما يقوم بكل الأعمال التي تتعلق بجوانب العلاقات الإنسانية والاجتماعية ، وحاجات المعلم والطالب النفسية ، وما من شأنه أن يشعر المعلم والطالب بأنه مقدّر ومُحترم ، ومقيّم كل ما يقوم به من أعمال ونشاطات داخل المدرسة .

ومن أهم الأدوار الحديثة للإدارة المدرسية ولمدير المدرسة هو توفير المناخ المدرسي الداعم لعمليات التعليم والتعلم والجوانب التربوية داخل مدرسته . كما أن عليه أن يراعي الجوانب الإنسانية في تعامله مع المعلمين والطلاب في المدرسة ، بنشر العدل في التعامل مع الجميع وكذلك المساواة في الواجبات والحقوق للعاملين معه في جوانب إسناد الأعمال – والتكليفات ، و يراعي جوانب العدالة والموضوعية في التحفيز المادي والمعنوي ، ذلك حتى يسود المناخ المدرسي السليم المعافى المدرسة . كما أن على المدير أن يكون قدوة في أداء الأعمال والتصريح بالأقوال داخل المدرسة ، هذا يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمعلمين وزيادة دافعيتهم للعمل ، فيسود المناخ المدرسي الطيب .

ويعرف المناخ المدرسي (بأنه تعبير مجازي يستخدم في الإدارة للدلالة على مجموعة العوامل التي تؤثر في سلوك العاملين داخل المدرسة ، كنمط القيادة وطبيعة الهيكل التنظيمي والتشريعات المعمول بها والحوافز ، والمفاهيم الإدراكية ، وخصائص البيئة الداخلية والخارجية للتنظيم ، وغيرها من العوامل والأبعاد التي تعرضت لها الدراسات والأبحاث في ميدان السلوك الإداري)(الذنيبات ١٩٩٩م ، ٣٤)، إن المناخ المدرسي ينجم من الأجواء الاجتماعية

والنفسية السائدة في المدرسة ، ويكمن دور المدير في تحسين هذا المناخ وتهيئته حتى يسود جو الانسجام والتوافق بين الأفراد في المدرسة .

وتظهر أهمية أدوار مدير المدرسة في المتابعة والتوجيه للعمل ، باعتباره عملاً يتناول العنصر البشري في المؤسسات التعليمية ، فالأفراد في العمل يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم في الأدوار التي يؤدونها، فوظيفة المتابعة والتوجيه تتمركز حول الكيفية التي تتمكن بها الإدارة المدرسية من مواجهة الفروق في بيئة العمل وتحقيق التعاون بين المعلمين وحفزهم على العمل بأقصى طاقتهم ، فضلا عن توفير البيئة الملائمة التي تمكن العاملين من إشباع حاجاتهم وتحقيق أهدافهم ، ويستند مدير المدرسة في ممارسته لأدواره إلى فهم طبيعة السلوك البشري وتوجيهه بشكل ايجابي لتحقيق الأهداف المرجوة من المدرسة .

لذلك على مدير المدرسة أن يؤدي واجبه بكل تجرد وموضوعية وصدق ، خاصة في تعامله مع الهيئة التدريسية بمدرسته

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

من الأدوار المهمة والتي على المدير أن يقوم بها في المدرسة تحقيق الربط والتفاعل البناء بين المعلمين في المدرسة ، وتكوين فريق عمل متماسك منسجم متعاون ، تسود أفراده الألفة والثقة المتبادلة ، تتاح داخله المشاركة وإبداء الرأي حتى يشعر المعلم بانتمائه الحقيقي للمدرسة ، فيُخلص ويتفاني في أداء واجباته وبذل الجهد لتتحقق الأهداف المرجوة . وعلى المدير أن يُشعر المعلم بأهميته ودوره المهم في الأعمال المدرسية من خلال التعامل الحسن ، والعلاقة الواضحة ، هذا النوع من تعامل المدير مع المعلمين يدفعهم للعمل ، ويجلب رضاهم عن أنفسهم وينعكس كل ذلك إيجابا على الأداء التربوي للمدرسة ، ليستفيد الطالب نتيجة الانسجام والتعاون بين المعلمين بعضهم البعض ، وبين المعلمين ومدير المدرسة .

إلا أن من الملاحظ أن هنالك بعض مديرين المدارس لا يتعاملون مع المعلمين بطريقة واحدة ، وواضحة ، بل يقرب مدير المدرسة بعض المعلمين بصورة ملفتة ، ويبعد بعضهم ، وهذا الوضع يفرز مشكلات عديدة في المدرسة ، تنعكس أثارها على الأداء التعليمي والإداري والتربوي للمدرسة ، ويعرقل تحقيق الأهداف ، لذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي :

ما أسباب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر ن وانعكاس ذلك على الأداء المدرسي ؟

وتنبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية : -

- ما أسباب تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر ؟
- ما الانعكاسات الناتجة عن تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر على الوضع المدرسي ؟

- **أهداف الدراسة** :

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي : -

- توضيح أهم الأدوار والصفات والمهارات المطلوبة و التي يجب أن تتوفر عند مدير المدرسة.
- إبراز أهم الأسباب التي تجعل مدير المدرسة يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض الآخر؟
- تعرف الآثار الناتجة عن تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر على الأداء المدرسي ؟

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة في الآتي :

- **أولا** :**الأهمية النظرية** :

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الآتي :

- في أهمية إثارة هذا الموضوع وهو عدم عدالة تعامل مدير المدرسة مع المعلمين ،واختلاف هذه المعاملة بين المدير والمعلمين الذين يتواجدون معه بالمدرسة .
- قد تكون إضافة للأدب النظري في جانب التعامل بين مديرين المدارس والمعلمين ، وأساليب القيادة السائدة بالمدارس ، والعلاقات الإنسانية .

- **ثانياً** : **الأهمية التطبيقية** :

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتي : -

- قد تبين الأسباب التي تجعل مدير المدرسة يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض في الميدان العملي (المدرسة).
- قد تساهم في كشف الآثار الناتجة عن تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر على الأداء المدرسي ميدانيا .
- قد تنبه مدير المدرسة إلى أن التفرقة في التعامل مع المعلمين مهما كانت الأسباب ، لا يكون في صالح العملية التعليمية التربوية في المدرسة ، مما تجعله يحاول أن يراعي عدالة وموضوعية التعامل مع المعلمين .

- **حدود الدراسة** :

تم تحديد الدراسة بالحدود الآتية : -

- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على مديرين المدارس الملتحقين بالدورات التدريبية المقامة في جامعة أم القرى لمديري مدارس التعليم العام ، والبالغ عددهم (٧٢) مدير.
- الحدود المكانية : تم تطبيق الدراسة على مدارس مدينة مكة المكرمة .
- الحدود الزمنية : تم تطبيق الدراسة خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ .

- **مصطلحات الدراسة** :

يمكن توضيح أهم المصطلحات الوارد في الدراسة كالآتي : -

تقريب : يُقصد به في الدراسة أن يجعل المدير بعض المعلمين قريبين منه دون المعلمين الآخرين ، دائم اللقاء معهم والمجالسة ، دائم الحديث معهم في أمور

العمل وغير أمور العمل ، منشرح منفتح في التعامل معهم .يسمع لهم ويسمعون منه

مدير المدرسة : يعرفه الباحث بأنه الشخص المسئول عن المدرسة وما فيها من موارد بشرية أو مادية ، ومسئول عن توظيف هذه الموارد توظيفا أمثلا لتحقق المدرسة أهدافها . وتقع عليه أعباء تهيئة البيئة المناسبة للهيئة التدريسية والطلاب حتى يقوم الكل بدوره لتتحقق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة من المدرسة .

الأثر: يقُصد به الباحث النتائج المترتبة عن عدم العدالة في تعامل مدير المدرسة مع المعلمين ، سواء في جانب التعامل الشخصي أو فيما يتعلق بجانب العمل وتوزيع المهام ، وما تؤدي إليه هذه المعاملة من انعكاسات على العمل .

- **الإدارة المدرسية** :

- **مفهوم الإدارة المدرسية** :

تتعدد مفاهيم الإدارة المدرسية وتعريفاتها بين علماء الإدارة والتربية وذلك بحسب نظرة كل واحد منهم إلى الإدارة وطبيعتها وسوف نتناول ذلك فيما يلي:

عرفها (الاغبري ٢٠٠٠م : ١٣) بأنها " جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لانجاز أهداف المجتمع التعليمية "

وعرفها (أحمد ١٩٩٩م : ٥) بأنها " ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بايجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة ، وفلسفة تربوية تضعها الدولة ، رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة "

وعرفها (مصطفى ٢٠٠٢م : ٣٨) بأنها : " مجموعة عمليات وظيفية تمارس ، بغرض تنفيذ مهام مدرسية بواسطة آخرين ، عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم وتقويمها ، وتؤدي هذه الوظيفة من خلال التأثير في سلوك الأفراد ، وتحقيق أهداف المدرسة "

وعرفها (نشوان ١٩٩٢م : ٥٩) بأنها " الكيفية التي تدار بها المدرسة في مجتمع وفقا لإيديولوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والجغرافية وغيرها من القوى الثقافية لتحقيق أهدافها ، وذلك في إطار مناخ تتوافر فيه علاقة إنسانية سليمة، والمفاهيم والأدوات والأساليب العصرية في التربية والإدارة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وأدنى كلفة وفي أقصر وقت ممكن "

وعرفها (الإبراهيم ٢٠٠٢م : ١٤١) بأنها : " عبارة عن هيئة يرأسها مدير تسعى إلى تحسين عملية التعلم والتعليم وتوجهها وفق ما تتطلبه مصلحة المجتمع "

وعرفها (الدويك وآخرون ١٩٩٨م : ١٨٢) بأنها : " مجموعة من العلميات المتكاملة التي يشرف على ممارستها مدير معد إعدادا خاصا وذو مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة "

ويعرفها (دياب ٢٠٠١م : ٩٩) بأنها : " جميع الجهود والأنشطة والعلميات من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة ، والتي يقوم بها المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي عقليا وأخلاقيا واجتماعيا ووجدانيا وجسميا ، لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع ، ويحافظ على بيئته المحيطة ، ويساهم في تقدم مجتمعه "

ومن التعريفات السابقة يتضح لنا أن مفهوم الإدارة المدرسية يدور حول مجموعة من النقاط وهي كما يلي :

- توجيه الموارد البشرية والمادية لانجاز أهداف المجتمع
- التفاعل الايجابي وفق سياسة التربية المرسومة للعملية التعليمية
- عملية تقوم على التخطيط والتنسيق والمتابعة والتأثير في سلوك الإفراد
- هيئة يرأسها مدير أو قائد هدفها تحسين العملية التعليمية وعملية التعلم لمصلحة المجتمع
- عمليات منظمة لتحقيق الأهداف التعليمية
- التكيف مع البيئة المحيطة بغرض إعداد التلميذ عقليا وخلقيا واجتماعيا ووجدانيا

- **أهمية الإدارة المدرسية** :

إن الإدارة المدرسية تعتبر إحدى مستويات الإدارة التربوية ، فالإدارة المدرسية هي المنفذ للسياسات التربوية والتعليمية للنظام التعليمي ، وهي التي تترجم أهداف التربية مباشرة إلى سلوك يكتسبه النشء، كما أنها إن صلحت في استخدام الموارد استخداما مناسبا تحققت آمال المجتمع ، لذلك ذكر (الفقي: ١٩٩٤م ،٢٤) أن أهمية الإدارة المدرسية ترجع لدور المدرسة كوحدة تنفيذية فعلية لجميع العمليات التربوية في مجال العمل التربوي الهادف البناء القائم على أسس علمية وإنسانية).

ويمكن ذكر أهم النقاط التي تبين أهمية الإدارة المدرسية في الآتي(مصطفى : ١٩٩٩م،٤٠)

- ضرورية لكل مدرسة ، ولابد من التعاون والمشاركة مع الآخرين لوضع الأهداف المراد تحقيقها .
- الاستخدام الأمثل للموارد المادية و البشرية من طلاب ومدرسين وموظفين وأدوات تعليمية وأموال لتحقيق حاجات التلاميذ وتنمية شخصياتهم.
- الإشباع الكامل للحاجات والرغبات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها .
- تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة جهودهم وتصرفاتهم.

• أدوار ومهارات مدير المدرسة

- **أدوار مدير المدرسة** :

يركز مفهوم الإدارة المدرسية الحديثة على النظرة الشمولية التي ينظر فيها إلى المدرسة على أنها نظام اجتماعي مفتوح مؤلفا من العناصر المترابطة فيما بينها كما ترتبط بالمجتمع ، ومدير المدرسة بوصفة المسئول الأول يتطلب منه

القيام بأدوار رئيسية وفي مقدمتها مسئولية نحو المجتمع الكلي الذي تنتمي إلية المدرسة ومسؤوليته نحو الأفراد والأهالي وأولياء الأمور ونحو الرؤساء والمرؤوسين ونحو المهمة التي ينتمي إليها.

ويقوم مدير المدرسة بمجموعة من الأدوار التكاملية التي يتداخل بعضها مع البعض ولا يمكن الفصل بينهما.لذلك سنذكر بصورة مختصرة أهم الأدوار التي ينبغي على المدير القيام بها في الآتي : -

- **أولا : الدور القيادي** :
  - القائد هو الذي لدية القدرة على التأثير في الآخرين ولهذا يجب عليه :
  - تحفيز القدرات والمعلمين وقيادتهم نحو الوصول للأهداف .
  - داعية للتغير والتجديد والابتكار .
  - يهيئ البيئة التعليمية المناسبة للإنجاز .
  - المبادرة في تقديم التصورات والاقتراحات والأفكار الجديدة .
  - النهوض بالعمل المدرسي وتحسين الأداء .
  - نشر المعلومات والبيانات اللازمة لتحسين سير العمل حيث أنه مطلع على السياسات والنظم .
  - توجيه وتنسيق نشاط العاملين نحو تحقيق الأهداف .
  - القيادة العادلة التي تحترم الأفراد وشخصياتهم .
- **ثانيا: الدور الإداري**:

هذا يتعلق بالجوانب التنفيذية التنظيمية فهو كرئيس إداري يتولى تنفيذ المهام الإدارية مثل.

- التعرف على أهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها
- التعرف على احتياجات هذه المرحلة وعلى البيئة التي يعمل بها .
- التعرف على الموارد المالية والتشريعية .
- وضع ميزانية النشاط المدرسي .
- متابعة المبنى المدرسي وما يحتويه من فصول وملاعب وخدمات .
- التجهيزات المدرسية (كتب ، مقاعد، مصادر تعلم) .
- تقدير الاحتياجات من المعلمين .
- تحديد السياسات والقواعد والإجراءات التي تحكم العمل، قبول الطلاب ،اللوائح الداخلية ، الامتحانات ، مجموعات التقوية، التعاميم، الإجازات الاضطرارية .
- توزيع المسؤوليات والواجبات .
- إدارة الاجتماعات وحفظ الملفات .

- **ثالثا: الدور الإشرافي**:

مدير المدرسة مشرف مقيم يقوم بالمهام التالية:

- العمل على تنفيذ المنهج والتعرف على أهدافه وتنفيذ بشكل واضح .
- تحديد الوسائل والأنشطة التي تحقق أهداف المنهج .
- تقويم المناهج والرفع عنها .
- الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين .
- متابعة نمو التحصل الدراسي لدى الطلاب .
- توزيع المعلمين والإشراف عليهم .

- تنمية الاتجاه الإيجابي لدى المعلمين الجدد نحو المهنة .
- إعداد البرامج التدريبية للمعلمين .
- مساعدة المعلمين على التغلب على مشكلاتهم .

• **رابعا : الدور التقويمي :**

تقويم العمل المدرسي بجميع جوانبه .

- مراجعة الأهداف التربوية وتقويمها .
- الاهتمام بأساليب تقويم الطلاب (الاختبارات) .
- تقويم أداء المعلمين (التقرير السنوي للأداء) .
- تشجيع المعلمين على أساليب التقويم الذاتي
- تقويم عناصر العملية التعليمية المختلفة (المبنى المدرسي ، التجهيزات ، الوسائل التعليمية ،المناهج ، الأنشطة ، المجالس المدرسية) .
- التقويم الذاتي لعمله والنظر المستمر له .

• **خامسا: الدور التخطيطي:**

يعني جمع أعمالة على خطط يومية وأسبوعية وفصلية

تحليل الوضع الحالي لمدرسة تحت الموارد المتاحة التحديات والمشكلات الخوف على العقبات السابقة المشاركة من الجميع وضع الأولويات، وضع البدائل المناسبة، صياغة الخطة، التنفيذ، تقويم الخطة أثناء التنفيذ وبعد التنفيذ .

- خيار علاقات إنسانية
- احترام العاملين
- اتصال فعال ذو اتجاهين
- إشاعة الثقة والاحترام بين الزملاء
- إيجاد جو ودي فيه التعاون والإيمان بقيمة الفرد
- تكوين المناخ المدرسي الجيد (اللقاءات والاجتماعات غير الرسمية)
- الاهتمام بمنسوبي المدرسة وحل مشكلاتهم الاجتماعية والرقابية
- مقابلة أولياء الأمور
- وضع برنامج للعلاقات العامة

• **بعض أعمال مدير المدرسة اليومية:**

- الإشراف على الطابور الصباحي والبرنامج الإذاعي.
- متابعة حضور وانصراف العاملين بالمدرسة.
- متابعة نظافة المدرسة والطلاب.
- متابعة المعلمين المناوبين أثناء الفسح ووقت الصلاة.
- استقبال أولياء أمور الطلاب والزائرين للمدرسة.
- اطلاع المعلمين على التعاميم والتوجيهات.
- متابعة دفاتر تحضير المعلمين.
- قفل الدوام عند بداية الطابور الصباحي.
- متابعة غياب الطلاب وتأخراتهم.

• **مهارات مدير المدرسة:**

- مهارات تصويرية: مدى قدرة المدير على ابتكار الإنكار والإحساس بالمشكلات ، إيجاد الحلول المناسبة لدية صورة كلية.

- مهارات فنية وترتبط بالمهارات والأساليب والممارسات التي يستخدمها مدير المدرسة لتخطيط وتنفيذ وتقويم الأعمال ذات الصلة بالعمل التربوي
- مهارات إنسانية : الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة بنجاح مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين (تقوية روح الفريق)

• **صفات مدير المدرسة** :

يقوم مدير المدرسة بدور قيادي تربوي يتوقف عليه نجاح المدرسة في نجاح المدرسة في أداء رسالتها لذا كان من الضروري أن يكون مؤهلا تأهيلا خاصا وأن تتوافر فيه صفات معينة تميزه عن غيره من معلمي المدرسة ، ويمكن حصر هذه الصفات فيما يلي :

- صفات شخصية : وهي صات مرتبطة بشخصية المدير مثل :
- ✓ قوة الشخصية وتعني تآزر الصفات النفسية والعقلية والخلقية والجسمية وتوازنها .
- ✓ بعد النظر والقدرة على تصريف الأمور بنجاح في المواقف التي تحتاج إلى البت السريع ، أماما يحتاج منها إلى دراسة فيُشرك معه من يتوسم فيهم فهم هذه المشاكل والقدرة على حلها.
- ✓ الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير ومخاطبة الآخرين لكون ذلك وسيلته الفاعلة في نقل أفكاره إلى الآخرين
- ✓ القدوة الحسنة في القول والفعل والقصد .
- ✓ المرونة في تصرفاته وتعاملاته فيجمع بين اللين والحزم .
- ✓ توافر الخبرة في العملية التعليمية إدارة وتدريسا مع بقية مؤسسات المجتمع .
- ✓ التحلي بجميل الصفات كالصبر والصدق والعدل والحلم والورع والتقوى .
- صفات مهنية : وهي صفات تجريبية ومكتسبة بالتعليم والممارسة ومنها :
- ✓ معرفة النظم المالية والإدارة التي تقوم عليها المدرسة .
- ✓ الدراية الكافية بأهداف التعليم عامة والمرحلة التعليمية لمدرسته خاصةً ومدى ارتباطها بأهداف وغايات المجتمع .
- ✓ الإلمام الكافي بوسائل وأساليب تحقيق أهداف العملية التعليمية .
- ✓ توافر خلفية كافية عن علوم الإدارة والتربية وعلم النفس وطرق التدريس .
- ✓ حسن القيادة للمدرسة من خلال الاجتماعات والمجالس واللقاءات بحكمة واقتدار .
- ✓ توزيع المسؤوليات والمهام والأدوار على العاملين معه بالمدرسة كل حسب قدراته وإمكاناته وتخصصه .

• **الدراسات السابقة** :

١/دراسة عماد الدين (٢٠٠٣م) بعنوان : تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير : هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج تطوير إدارة المدرسة المطبق على عينة من المدارس في الأردن

بدءا من العام ١٩٩٤ - ١٩٩٥م . استخدم الباحث المنهج شبة التجريبي ، واشتملت عينة الدراسة على ٦٧١ عضو من هيئة العاملين في المدارس المشاركة في الدراسة والبالغ عددهم ٢٤ مدرسة ، وإضافة إلى مديرها ٢٤ مديرا و ٢٣مشرفا منسقا للبرنامج ، كما شملت المقابلات الميدانية ٢٤ عضوا من هيئة العاملين و٣ من مديري المدارس ، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن إستبانتين : الأولى لتقويم فاعلية البرنامج في إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير ، والثانية استطلاعية لوجهات نظر المشرفين المنسقين لبرنامج التطوير كما احتوت الدراسة على دليل مقابلة لمديري المدارس المشاركة في البرنامج وهيئة العاملين . وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : نجاح البرنامج في تحقيق هدفه الرئيسي بدرجة كبيرة . أكدت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والوظيفية الأطول . أوضحت الدراسة نقاط القوة للبرنامج برزت في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة ، وتطوير العلمية التعليمية ، وتنظيم التدريبية ، وتعزيز روح الفريق والتواصل بين العاملين وتعزيز قيادة التغيير في المدرسة . أوضحت الدراسة أن نقاط الضعف للبرنامج برزت في إدارة البرنامج والتخطيط له والإشراف عليه ، وتوزيع الأدوار ، وتفويض الصلاحيات وتحفيز المشاركين ويبادل الخبرات .

٢/ دراسة أسامة الهباش (2002) بعنوان :المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر المشكلات شيوعا التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات،و شملت عينة الدراسة جميع مديري ومديرات المدارس الجدد التابعين للمدارس الحكومية وعددهم (93) مديرا ومديرة ومدارس وكالة الغوث الدولية وعددهم (31) مديرا ومديرة. واستخدم الباحث استبانه اشتملت على (120)فقرة موزعة على (7) مجالات هي: الطلبة – هيئة التدريس – المجتمع المحلي وأولياء الأمور -المنهاج المدرسي – الشئون الإدارية والمالية – الإدارة التعليمية – الأبنية والتجهيزات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات يعاني منها المديرون الجدد في كل المجالات، وكان أكثرها حدة تلك المتعلقة بالإدارة التعليمية والأبنية والتجهيزات والمناهج وقد بلغ مجموع المشكلات التي يعاني منها المديرون الجدد (35) مشكلة بدرجة كبيرة و 70مشكلة بدرجة متوسطةٍ (15) مشكلة بدرجة ضعيفة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد للمشكلات التي تواجههم تعزى لعامل إلجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد للمشكلات تعزى للجهة المشرفة لصالح مديري المدارس الحكومية. كما أشارت النتائج إلى وجود مشكلات حصلت على نسب مئوية كبيرة مثل :كثرة الأعمال الكتابية الروتينية التي يقوم بها مدير المدرسة، وتنقلات المديرين دون أخذ رأي المدير، وقلة اهتمام الأهل بمتابعة التحصيل العلمي لأبنائهم، وقلة وجود حوافز مادية ومعنوية للبارزين في العمل من المديرين والمديرين، وكثرة نصاب العمل من

الحصص للمعلمين، ثم اقتراح الحلول المناسبة لها. وأوصى الباحث على ضرورة الحد من تنقلات المديرين دون التنسيق مع الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والمدير وتعاون إدارة المدرسة مع أولياء الأمور للعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وتحسين المستوى المادي للمعلمين والمديرين وتخفيف نصاب المدير من الحصص الدراسية.

٣/ دراسة (Medley & Homer :1987) بعنوان"دقة أحكام المديرين على أداء المدرسين" إلى الوقوف على مدى دقة المديرين في الحكم على أداء المدرسين الذين يشرفون عليهم في المدارس التي يعملون فيها ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت الأداة في إستبانة ، طبقت على عينة من المديرين بلغت (٤٥) مديرا ومديرة ، وعينة المعلمين بلغت (٨٧) معلما ومعلمة ، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى دقة أحكام المديرين على أداء المعلمين الذين يشرفون عليهم هو مستوى منخفض ، وأن المديرين لا يختلفون في امتلاك القدرة على الحكم على أداء المعلمين الذين يشرفون عيهم .

٤/دراسة أحمد (٢٠٠١م) بعنوان : دور مديري المدارس في النمو المهني للمعلمين دراسة ميدانية بمحافظة الشرقية بمصر : هدفت الدراسة إلى الوقوف على دور مديري المدارس في النمو المهني للمعلمين أثناء الخدمة كأحدي الاستراتيجيات الحديثة لنمو المعلم مهنيا . استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانه ، وطبقت على عينة من مديري المدارس بمحافظة الشرقية بمصر ، وبلغ عدد هؤلاء المعلمين (٣١) مديرا ، وقد استخدم الباحث حزمة البرامج الإحصائية SPSS للمعالجة الإحصائية للبيانات . توصلت الدراسة إلى النتائج البحثية الآتية : أكدت الدراسة على أهمية إطلاع مديري المدارس أدوارهم المتعلقة بالنمو المهني للمعلمين.بالنسبة للاختلاف في وصف مستوى الأداء الممارس بين مديري المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية في النمو المهني للمعلمين في قدراتهم مزيجا ينتج عن اختلاف الواجبات والمسئوليات الإدارية والفنية . مديرو المدارس ذوي الخبرة المتوسطة من٦ - ١٠ سنوات يصفون أدائهم الممارس لأدوارهم في النمو المهني بدرجة أعلى . للتدريب دور مهم في سعيهم نحو تحقيق النمو المهني للمعلمين الحاصلين من مديري المدارس على مؤهل تربوي من خريجي كليات التربية يصفون أداء الممارس بدرجة أعلى من غير الحاصلين على مؤهل غير تربوي ودبلوم المعلمين .

٥/ دراسة احمد إبراهيم احمد (١٩٩٨م) بعنوان : بعض مظاهر القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة . هدفت الدراسة إلى تحديد مظاهر القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة كما يراها المديرون والمعلمون في محافظتي الإسكندرية والبحيرة ؛ وأيضا للتعرف على أسباب هذا القصور الإداري بغية التوصل إلى التوصيات ومقترحات إجرائية قد تقلل من خطورة مشكلات القصور الإداري . وتزويد الوقت نفسه من كفاءة أفراد العملية التعليمية داخل المدرسة . استخدم الباحث المنهج الوصفي ؛ وقام بتصميم استبانه حول مظاهر القصور الإداري في مدارس الثانوية العامة بمحافظتي الإسكندرية والبحيرة وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: إن مظاهر القصور الإداري بالمدارس يعنى

عدم فاعلية أداء مجلس الآباء والمعلمين ؛ وشكلية الاتحادات الطلابية . تدنى الروح المعنوية للعاملين بالحقل المدرسي ، بالإضافة إلى تدنى أخلاقيات وسلوكيات بعض المعلمين خاصة في المرحلة الثانوية ، وكذلك صورية معظم المتابعين الفنيين والإداريين للمدارس .

٦/دراسة منال بدير (١٩٩٩) بعنوان" العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام دراسة ميدانية على محافظة القليوبية: " هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المدرسة الثانوية العامة والعوامل المؤثرة في فعالية العملية التربوية، كما هدفت إلى الوقوف على النمط الإداري السائد والكشف عن محددات وخصائص النمط الإداري المرغوب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال الحالة وأسلوب تحليل النظم لتحليل المدرسة الثانوية كمنظومة. وشملت عينة الدراسة (218) مديرا ووكيلا و (680) مدرسا أولا و (490) إداريا بواقع (10) من كل مدرسة و (343) طالبا يمثلون المكاتب التنفيذية للاتحادات الطلابية واستخدمت الباحثة استبانه لهذا الغرض لكل فئة من العينة، بالإضافة إلى الزيارات الميدانية والمقابلات الشخصية مع بعض أفراد العينة. وكانت نتائج الدراسة المتعلقة بالمحاور الأربعة للإستبانة ما يلي: المحور الإنساني: قلة اهتمام مدير المدرسة بالاتصالات والتنظيم والتوجيه والتدريب.المحور الاجتماعي: لم يشبع مدير المدرسة حاجات العاملين ودراسة توقعات الجمهور وتبني سياسة التطوير والتحسين. المحور التنظيمي :تدني مستوى وضع أهداف قياسية للمدرسة وتحديد الأدوار وتحديد مواصفات كل موظف. المحور التكنولوجي الفني :(تدني الاهتمام بطبيعة العمل في ضوء فهم العلاقة بين الناحية الفنية والإنسانية.

٧/ دراسة (smith : 1994)بعنوان " قيادة المدير ، ثقة العاملين ، إذعان المعلم ، وفاعلية المدرسة " وقد استهدفت الدراسة الوقوف على خصائص القيادة المتعلقة بقدرة المديرين على إقناع المعلمين بتقبل خطواتهم القيادية الأولية ، ومن ثم التعرف على نوع السلوك الذي يوفر مناخ الثقة مع العاملين وإذعان المعلم ، وهل يفيد كل ذلك في فاعلية المدرسة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتمثلت الأداة في إستبانة تم توجيهها إلى عينة مكونة من مديري مدارس (٦٠) مدرسة ثانوية وابتدائية ومعلميها ، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين يستطيعون إدارة المدرسة بطرق غير سلطوية ، والذين يفعلون ذلك يحصلون على تفاعل المعلمين في مدارسهم مما يعطي مناخا من الثقة بواسطة التأثير العاطفي ، كما اتضح أن السلوك القيادي لدى المديرين يزود المعلمين بإدراكات عن الفاعلية التنظيمية التي يؤثر بها هؤلاء المديرون في إنجاز فاعلية المدرسة . كما أشارت النتائج إلى أن المديرين الأكبر سنا قضوا وقتا أكبر لتطوير البيئة التعليمية ، والمديرون الذين كانوا ذوي خبرة أطول قضوا وقتا أقل في هذه النشاطات ، أما المديرون ذوي التقدير العالي ذاتيا فكانوا يقضون وقتا في الإشراف المباشر على المدرسين ، وأن المديرين ذوي التوجه الرسمي ارتبطوا بنشاطات إدارية وقيادية معا ، وأما المديرون الذين يركزون على الجودة والإنتاجية والابتكار كحافز شخصي فقد بدا أنهم يقضون

وقتاً لتحديد هدف المدرسة وغاياتها ، واتضح أيضاً أن السلوك – الإداري للمديرين قد يتأثر بالخصائص الشخصية أكثر من الخصائص البيئية للمدرسة.

٨/دراسة السادة (١٩٩٧م) بعنوان :دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين : هدفت الدراسة إلى استطلاع رأي مديري المدارس بالنسبة لتقبلهم لأدوارهم في التطوير المهني للمعلمين ، ورأيهم في الممارس الفعلية التي يؤدنها في مدارسهم بالنسبة لهذا الدور ممارستهم للإدارة المدرسية . استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل ووصف نتائج أداة الدراسة التي أعدت لذلك ، وبلغت عينة الدراسة ١٠٥ مديرا ومديرة في المرحلة الأساسية الدنيا والعليا. وتوصلت الدراسة إلى النتيجة المهمة الآتية : استجابات أفراد عينة الدراسة لأداء دورهم بالتطوير المهني لمعلميهم كانت للنسبة ٦٤ ٪ .

٩/ دراسة محمد أنور أبو العلا(١٩٩٨م) بعنوان : تقويم أداء القيادات التعليمية . هدفت الدراسة إلي تطور واقع تقويم أداء القيادات التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي بإدارة حلوان التعليمية بجمهورية مصر العربية في ضوء أدبيات الفكر الإداري التربوي . واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستعينا باستبيان طبق علي عينة عددها (٣٠) فردا من قيادات التعليم الابتدائي ، ومدير مرحلة التعليم الابتدائي ، رئيس قسم التعليم الابتدائي ، وموجهو المواد ، ومدير المدرسة . خلصت الدراسة إلي عدد من النتائج أهمها : انتشار الروتين وكثرة العمل الإداري ، والمركزية الشديدة في الإدارة التعليمية ، وبعض التعقيدات الروتينية في الأعمال الإدارية ، وجمود اللوائح والقوانين ، وعدم مواكبتها لمتطلبات العصر ، وعدم كفاية البرامج التدريبية الحالية ، لتزويد القيادات التربوية باحتياجاتها تماثل نظام تقويم أداء العاملين بوزارة التربية والعليم . ومن خلال نموذج تقرير الكفاية سواء لفئة المعلمين أو لفئة المديرين أو للوظائف الأخرى . وإجراء قياس الأداء مرة واحدة ، خلال العام الدراسي وتدخل عامل المجاملة أحيانا في عملية التقويم .

١٠/ دراسة (Calion , 1982 بعنوان " المبادئ الأساسية للسلوك القيادي الذي يؤدي إلى تحسين العملية التعلمية التعليمية " وقد هدفت إلى معرفة دور مدير المدرسة في تحسين العملية التعليمية ، وتحديدا دوره في تطوير اتجاهات المعلمين التعليمية نحو الطلاب ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة طرق لتحقيق هذا الهدف ، وذلك بتقديم كل الدعم للمعلم وإيجاد جو تنظيمي مريح يساعد على حل المشكلات ، من خلال تحسين العلاقة بين المدير والهيئة التدريسية وإيجاد الجو التجريبي الذي يساعد على البحث والابتكار ، ثم إتاحة الفرصة للمعلمين في المشاركة في اختيار الكتب والمناهج المقررة . استخدمت الباحثة لجمع المعلومات المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداتها الإستبانة والمقابلات.وتوصلت إلي مجموعة نتائج أهمها: أن هنالك نسبة عالية وسط مديري المدارس الثانوية غير مؤهلين تربويا. إن هنالك غيا ب كلى لدورات تدريبية أثناء الخدمة تختص بترفيع قدرات مديري المدارس. وكذلك قدمت الباحثة توصيات أهمها : علي الوزارة الاهتمام بتدريب المديرين ووكلائهم

لتأهيلهم قبل تكليفهم بالأعباء الإدارية . عند اختيار مديري المدارس يجب أن يتم الاختيار وفق معايير علمية.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

يلاحظ الباحث أن الدراسات السابقة تناولت موضوع الإدارة المدرسية والمدير ، فمنها من تناول موضوع هذه الدراسة بصورة مباشرة ومنها من بعدت عنه ولكنها لها علاقة غير مباشرة ، لذلك يمكننا القول أن :

- جميع الدراسات السابقة استخدمت الإستبانة كأداة رئيسة لجمع المعلومة ، والمنهج الوصفي كمنهج لإجراء الدراسة عدا دراسة (عماد الدين :٢٠٠٣م) حيث استخدم المنهج التجريبي ،وكانت العينة أو المجتمع في جميع هذه الدراسات مديرين مدارس ، وقيادات تربوية ، أو مديرين ومعلمين ، عدا دراسة (أحمد:٢٠٠١م) حيث كانت عينة الدراسة لديه من المعلمين .
- الدراسات السابقة تناولت موضوعات يمكن تلخيصها في الآتي :
  - ✓ القصور الإداري لدى مدير المدرسة وتقويم أداءه.
  - ✓ المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في العمل .
  - ✓ دقة أحكام المديرين عند تقيمهم لأعمال المعلمين .
  - ✓ دور المديرين في التنمية المهنية للمعلمين .
  - ✓ الروح المعنوية وأخلاقيات المعلمين .
  - ✓ نمط الإدارة المدرسية ،وفعالية العملية التربوية .
  - ✓ قيادة المدير ، وثقة العاملين ، وإذعان المعلم ، وفاعلية المدرسة .
  - ✓ السلوك القيادي للمدير وتأثيره على تفاعل المعلمين .
  - ✓ مبادئ السلوك القيادي الذي يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصميم الإستبانة ، وتحديد مجتمع الدراسة ، وطريقة التحليل ، كما استفادت من نتائج هذه الدراسات في الربط بينها والدراسة الحالية .
- وانفردت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة في موضوعها الذي تناولته ، وهو أسباب تفريق المدير في تعامله مع المعلمين ، وأثر ذلك على الأداء المدرسي ، كما اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الميدان الذي طبقت فيه .

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة**:

تم استخدام المنهج الوصفي والذي " لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات " العساف (٢٠٠٣م ،١٩٣).

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من (٦٠) مدير مدرسة بالتعليم العام بمدينة مكة المكرمة ، ملتحقون بدورة تدريبية في العام الدراسي ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ ،بكلية التربية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة .اعتادت كلية التربية في جامعة أم

القرى ، إقامة هذه الدورات كل فصل دراسي لمديرين المدارس. وأخذ الباحث جميع مفردات المجتمع كعينة قصديه ، باعتبارهم متاحون و موجودون .

- **وصف لمجتمع الدراسة** :

١/ المرحلة :

جدول رقم (١) المرحلة لمجتمع الدراسة :

المرحلة	العدد	النسبة ٪
ابتدائي	٢٣	٣٨.٣
متوسطة	١٤	٢٣.٣
ثانوي	٩	١٥
مجمع مراحل	١٤	٢٣.٣
المجموع	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن (٢٣) من أفراد مجتمع الدراسة مديرين لمدارس في المرحلة الابتدائية بنسبة (٣٨.٣٪) ، وأن (١٤) مفردة من مجتمع الدراسة مديرين لمدارس في المرحلة المتوسطة بنسبة (٢٣.٣٪) ، بينما عدد المديرين في المدارس الثانوية بلغ عددهم (٩) أفراد بنسبة (١٥٪) . والذين يديرون مجمعات مدارس يشمل مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية عددهم (١٤) مديرا بنسبة (٢٣.٣٪) . وهذا يؤشر إلى تنوع المدارس التي يقوم بإدارتها مجتمع الدراسة . ويمكن القول أن الآراء التي يدلي بها هؤلاء ستكون مفيدة للدراسة .

٢/ المؤهل :

جدول رقم (٢) المؤهل لمجتمع الدراسة :

المؤهل	العدد	النسبة ٪
جامعي	٥٤	٩٠
فوق الجامعي	٦	١٠
المجموع	٦٠	١٠٠

يتبين من الجدول (٢) أن (٥٤) فردا من مجتمع الدراسة مؤهلاتهم جامعية (بكاليوروس ، ليسانس)، بنسبة (٩٠ ٪)، بينما نجد أن (٦) أفراد من مجتمع الدراسة مؤهلاتهم فوق الجامعية (دبلوم عالي ، ماجستير ، دكتوراه) بنسبة (١٠٪) من مجتمع الدراسة . لذلك نجد أن الغالبية العظمي من أفراد مجتمع الدراسة يحملون مؤهلات جامعية ، وهذا يؤشر إلى التأهيل المناسب الذي يتصف به مديرين المدارس مجتمع الدراسة .

٣/ طبيعة المؤهل :

جدول رقم (٣) طبيعة المؤهل لمجتمع الدراسة:

طبيعة المؤهل	العدد	النسبة ٪
تربوي	٥٧	٩٥
غير تربوي	٣	٥
المجموع	٦٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن الغالبية العظمى من مديرين المدارس مجتمع الدراسة (٥٧) يحملون مؤهلات تربوية بنسبة (٩٥٪) من إجمالي مجتمع الدراسة ،فقط (٣) أفراد يحملون مؤهلات غير تربوية ، ويمكن أن تكون هذه المؤهلات في

تخصصات علمية متنوعة مثل (الشريعة ، أو الآداب ، أو العلوم الإدارية). وهذا يدل على أن المديرين يحملون مؤهلات تتناسب وطبيعة مهامهم التربوية الموكلة لهم .وفي الغالب تعالج المؤهلات غير التربوية بالدورات التدريبية المتخصصة في مجالات العمل التربوي لمدير المدرسة .

٤/سنوات الخبرة :

جدول رقم (٤) سنوات الخبرة لمجتمع الدراسة :

سنوات الخبرة	العدد	النسبة ٪
أقل من (٥) سنوات	٣	٥
من (٥) إلى أقل من (١٠) سنوات	٨	١٣.٣
من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة .	١٣	٢١.٦
أكثر من (١٥) سنة	٣٦	٦٠
المجموع	٦٠	١٠٠

يتبين من الجدول (٤) أن (٣) من أفراد مجتمع الدراسة بنسبة (٥٪) خبراتهم أقل من (٥ سنوات)، و(٨) من مجتمع الدراسة بنسبة (١٣.٣٪) لهم خبرات (من ٥إلى أقل من ١٠سنوات)، و(١٣) من أفراد مجتمع الدراسة خبراتهم (من ١٠سنوات إلى أقل من ١٥سنة) بنسبة (٢١.٦٪)، أما الذين لديهم خبرات أكثر من (١٥ سنة) فعددهم (٣٦) فردا بنسبة (٦٠٪) من أفراد مجتمع الدراسة . لذلك نلاحظ أن الغالبية العظمى من أفراد مجتمع الدراسة خبراتهم من (١٠ سنوات وأكثر) بنسبة (٨١.٦٪) . ومن هنا يمكن القول أن المعلومات التي ستُجمع لهذه الدراسة ستكون معلومات أدلى بها مديرين مدارس خبراء في مجالهم ، وستكون معلومات مفيدة للدراسة .

٥/ الدورات التدريبية في مجال الإدارة أو القيادة :

جدول رقم (٥) الدورات التدريبية لمجتمع الدراسة :

عدد الدورات	العدد	النسبة ٪
لا يوجد	٦	١٠
دورة واحدة	١٠	١٦.٦
دورتان	١٠	١٦.٦
ثلاث دورات	٤	٦.٦
أكثر من ثلاث دورات	٣٠	٥٠
المجموع	٦٠	١٠٠

من الجدول (٥) يتبين أن الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في الإدارة أو القيادة من المديرين مجتمع الدراسة عددهم (٦) أفراد بنسبة (١٠٪) . والذين تلقوا دورة واحدة فبلغ عددهم (١٠) أفراد بنسبة (١٦.٦٪) ، وأيضا الذين تلقوا دورتان تدريبيتان فعددهم (١٠) أفراد بنسبة (١٦.٦٪)، والذين تلقوا ثلاث دورات تدريبية فعددهم (٤) أفراد بنسبة (٦.٦٪)، والذين لديهم أكثر من ثلاث دورات فبلغ عددهم (٣٠) فردا بنسبة بلغت (٥٠٪) من مجتمع الدراسة ، وهذا يدل على أن هنالك اهتمام كبير من الجهة المسئولة عن تدريب مديرين المدارس ، ولكن رغم ذلك نجد أن هنالك نسبة (٢٦.٦٪) من مديرين المدارس مجتمع الدراسة أما لديهم دورة تدريبية واحدة في مجال الإدارة أو القيادة أو لم يدربوا ، وهذه

نسبة لا يُستهان بها ، لذلك لابد من الاهتمام أكثر بالتدريب والسعي لتدريب كل المديرين حتى يرتفع ويتحسن الأداء بصورة أفضل.

- **أداة الدراسة** :

تم استخدم الإستبانة أداة لهذه الدراسة ، لملاءمتها لطبيعة الدراسة (وهي أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة ، وتنتهي باستقبال الاستمارات وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهد والنفقات وتوفر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق) (عبد الحميد :٢٠٠٥م،٣٥١) .

- **خطوات تصميم وبناء الإستبانة** :

تم تصميم وبناء الإستبانة بإتباع الخطوات التالية :

- تحديد مصادر بناء الإستبانة ما يلي :
- الإطلاع على العديد من الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية .
- الاطلاع على الإستبانات لعديد من الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتوصيات المقترحات التي تضمنتها.

- **صدق أداة الدراسة** :

للتأكد من أن أداة الدراسة تقيس ما وضعت من أجله، قام الباحث بعرض الإستبانة في صورتها الأولية على عدد السادة المحكمين، للحكم عليها من حيث ملائمة العبارات لقياس ما صيغت من أجله، ومدى وضوح العبارات . وعلى ضوء ملاحظات المحكمين على بنود الإستبانة، واقتراحاتهم، تم إجراء بعض التعديلات المناسبة لتصاغ في صورتها النهائية الموضحة . وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات الأداء على النحو التالي (أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة)

- **ثبات أداة الدراسة** :

يقصد بالثبات ، درجة دقة القياس واتساقه ، أي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج ، إذا ما أعيد تطبيقها على نفس المجتمع أكثر من مرة في ظروف مماثلة، ولحساب معدل ثبات أداة الدراسة، فقد تم تجربة استطلاعية على مجموعة من عينة الدراسة وعددها (٢٠) استخدمت الدراسة معامل (ألفا كرنباخ)، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٩٥٠٦) وهي درجة عالية تدل أن الأداة صالحة للتطبيق.

بعد التأكد من صدق وثبات الإستبانة، قام الباحث بتطبيق الأداة وتوزيع (٦٢) استبانه على مجتمع الدراسة. رجعت منها (٦٠) إستبانة صالحة للاستخدام في الدراسة .

- **وصف أداة الدراسة** :

تكونت الأداة من قسمين : القسم الأول: يتعلق بالبيانات الأولية لمجتمع الدراسة (المرحلة . المؤهل . طبيعة المؤهل ، سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية). والقسم الثاني: تكون من محاور الإستبانة حيث شملت المحاور الآتية: -

• **١/المحور الأول** : **أسباب تقريب المدير للمعلم** ، **وتكون من** (٢٢) **عبارة احتوت على الأبعاد الآتية** :

- **البعد الأول** : الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم ، وتمثل هذا البعد العبارات (١) ، (٢) ، (٥) ، (٧) ، (١٤) ،(١٧) ،(٢٢) .
- **البعد الثاني** : الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم ، وتمثل هذا البعد العبارات (٨) ، (٩) ، (١٠) ، (٢١) ، .
- **البعد الثالث** : الأسباب التي تتعلق بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم ، وتمثل هذا البعد العبارات (٣) ، (٤) ، (٦) ، (١٩) ، (٢٠) .
- **البعد الرابع** :الأسباب التي تتعلق بالخصائص الذاتية التي لا علاقة مباشرة لها بالعمل في المعلم ، وتمثل هذا البعد العبارات (١١) ، (١٢) ، (١٣) ، (١٥) ، (١٦) ،(١٨) .

• **٢/ المحور الثاني** : **نتائج وانعكاس تقريب المدير للمعلم** ، **وتكون من** (١٠) **عبارات احتوت على الأبعاد الآتية** :

- **البعد الأول** : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على العمل ، وتمثل هذا البعد العبارات (٢) ، (٤) ، (٦) .
- **البعد الثاني** : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على التلاميذ ، وتمثل هذا البعد العبارات (١) ، (٣) ، (١٠) .
- **البعد الثالث** : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على المعلمين الآخرين ، وتمثل هذا البعد العبارات (٥) ، (٧) ، (٨) ، (٩) .

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة** :

بعد أن تم جمع الاستبيانات ومراجعتها تمت عملية تفريغ البيانات في الحاسب الآلي ، ثم عولجت إحصائيا باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية والتكرارات
- المتوسطات الحسابية.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الإستبانة.

• عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج :

قد تم عرض وتحليل بيانات الدراسة وفقاً للقاعدة التالية (مقياس ليكرت الخماسي) :

المدى = أعلى قيمة في المقياس – أدنى قيمة في المقياس :

٥ -١=٤

وبما أن عدد الفئات اللازمة لتفسير متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة هو (٤) فئات .

فيكون طول الفئة منها =

المدى لقيم المقياس التفسير

عدد قيم =٤÷٥ = ٠.٨

وعليه تكون الفئات المعتمدة لتفسير متوسطات استجابات أفراد الدراسة هي كما في الجدول (٦) :

جدول رقم (٦) يبين الفئات المعتمدة لتقدير متوسطات مجتمع الدراسة

الفئة المعتمدة	متوسطات استجابات عينة الدراسة
ضعيفة جداً .	أقل من ١.٨٠
ضعيفة .	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠
متوسطة .	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
عالية .	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
عالية جداً .	من ٤.٢٠

- **الإجابة عن أسئلة الدراسة** :

وفيما يلي عرض وتحليل نتائج السؤال الأول : -
ما أسباب تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر ؟

وتجيب على هذا السؤال أبعاد أربع وهي : -

- البعد الأول : الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم .
- البعد الثاني : الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم .
- البعد الثالث : الأسباب التي تتعلق بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم .
- البعد الرابع :الأسباب التي تتعلق بالخصائص الذاتية التي لا علاقة مباشرة لها بالعمل

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، لتقدير استجابات مجتمع الدراسة على هذه الأبعاد.

البعد الأول : الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم .

من الجدول (٧) يتضح أن إجابات مجتمع الدراسة على عبارات البعد الأول الأسباب التي تجعل المدير يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض والمتعلقة بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم ، كانت كالآتي :

- في عبارة حسن المظهر – القدوة (٣١) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٥١.٦٪) ، و(٢٥) من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٤١.٦٪) ، بينما غير المتأكدون فبلغ عدد مفردة واحدة ، و(٣) لا يوافقون بنسبة (٥٪) من مجتمع الدراسة ، ولا يوجد من لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لإستجابات مجتمع الدراسة (٤.٤) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ٣)
- في عبارة الإخلاص في القول والفعل(٤١) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٦٨٪) ، و(١٩) من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٣١.٦٪)، بينما لا يوجد من هم غير المتأكدون أو لا يوافق ، أو لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (٤.٦٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ١)

جدوا (٧) يبين تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة										المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	حسن المظهر – القدوة	٣١	٥١.٦	٢٥	٤١.٦	١	١.٦	٣	٥	–	–	٤.٤	عالية جداً
٢	الإخلاص في القول والفعل .	٤١	٦٨	١٩	٣١.٦	–	–	–	–	–	–	٤.٦٨	عالية جداً
٥	حسن التصرف والذكاء وسرعة البديهة .	٢٤	٤٠	٢٧	٤٥	٧	١١.٦	٢	٣.٣	–	–	٤.٢١	عالية جداً
٧	اتساع ثقافته العامة .	٣٠	٥٠	٢٦	٤٣.٣	٣	٥	١	١.٦	–	–	٤.٤١	عالية جداً
١٤	أن يكون المعلم من المجاملين للمدير في تصرفاته سواءاً كانت صائبة أو خاطئة .	٢	٣.٣	٣	٥	٩	١٥	٢١	٣٥	٢٥	٤١.٦	٢.٢٨	ضعيفة
١٧	اتحاد الميول و الرغبات والهوايات .	٧	١١.٦	٢١	٣٥	١٢	٢٠	١٦	٢٦.٦	٤	٦.٦	٣.١٨	متوسطة
٢٢	قوة شخصية المعلم .	٤	٦.٦	١٠	١٦.٦	٥	٨.٣	٢١	٣٥	٢٠	٣٣.٣	٢.٢٨	ضعيفة
	البعد كاملاً											٣.٦٣	عالية

◄◄ في عبارة حسن التصرف والذكاء وسرعة البديهة (٢٤) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٤٠٪) ،(٢٧) من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٤٥٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم (٧)بنسبة (١١.٦٪)و(٢) لا يوافقون بنسبة (٣.٣٪) من مجتمع الدراسة ، ولا يوجد من لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (٤.٢١) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جداً) وترتيبها في البعد (رقم ٤) .

- في عبارة اتساع ثقافته العامة (٣٠) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٥٠٪)و(٢٦) من مجتمع الدراسة يوافقون بنسبة (٤٣.٣٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم (٣)بنسبة(٥٪) و(١) لا يوافق بنسبة(١.٦٪) من مجتمع الدراسة ، ولا يوجد من لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٤١) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ٢).
- في عبارة أن يكون المعلم من المجاملين للمدير في تصرفاته سواءاً كانت صائبة أو خاطئة (٢)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٣.٣٪) و(٣) من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٥٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم(٩) بنسبة (١٥٪) و(٢١) لا يوافقون بنسبة (٣٥٪) من مجتمع الدراسة،و(٢٥) لا يوافقون بشدة بنسبة (٤١.٦٪) من مجتمع الدراسة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٢٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) وترتيبها في البعد (رقم٦) .
- في عبارة اتحاد الميول و الرغبات والهوايات (٧) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة(١١.٦٪)و(٢١) من مجتمع الدراسة يوافقون بنسبة (٣٥٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم (١٢)بنسبة (٢٠٪)و(١٦) لايوافقون بنسبة (٢٦.٦٪) من مجتمع الدراسة ، والذين لا يوافقون بشدة بلغ عددهم (٤) بنسبة(٦.٦٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.١٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (متوسطة) وترتيبها في البعد(رقم٥)
- في عبارة قوة شخصية المعلم(٤) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة(٦.٦٪)،و(١٠) من مجتمع الدراسة يوافقون بنسبة (١٦.٦٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم (٥) بنسبة(٨.٣٪)و(٢١) لا يوافقون بنسبة (٣٥٪) من مجتمع الدراسة ، والذين لا يوافقون بشدة بلغ عددهم (٢٠) بنسبة(٣٣.٣٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٢٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) وترتيبها في البعد (رقم ٧) .أما التقدير للبعد ككل فكان مقداره(٣.٦٣) وبدرجة (عالية).

لذلك يمكننا القول أن أهم الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم والتي تجعل المدير يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض الآخر مرتبة حسب أهميتها جاءت كالآتي : الإخلاص في القول والفعل . اتساع ثقافته العامة . حسن المظهر – القدوة . حسن التصرف والذكاء وسرعة البديهة، هذه العبارات جاءت بدرجة موافقة عالية جدا. ويلاحظ أن الأسباب الواردة في هذا البعد جميعها تجعل المدير يقرب إليه المعلم الذي يتصف بهذه الصفات الشخصية ، ومادام الذي يحكم ويقيّم المعلم هو المدير، نجد أن هذه الصفات وحقيقة توفرها لدى المعلم يتوقف على دقة تقييم المدير للمعلم ، وكما ورد في دراسة (دراسة Medley & Homer :1987) أن مستوى دقة أحكام المديرين على أداء المعلمين الذين يشرفون عليهم مستوى منخفض .

البعد الثاني : الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم .

جدوا (٨) يبين تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة										المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة						لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك		٪		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٨	سرعة انجازه للأعمال المكلف بها	٤١		٦٨.٣	١٨	٣٠	–	–	١	١.٦	–	–	٤.٦٥	عالية جدا
٩	تنفيذه للتوجيهات وتقبلها .	٤١		٦٨	١٧	٢٨.٣	١	١.٦	١	١.٦	–	–	٤.٦٣	عالية جدا
١٠	الانضباط في العمل .	٥٠		٨٣.٣	٩	١٥	–	–	١	١.٦			٤.٨	عالية جدا
٢١	اتحاد وجهات النظر في موضوعات العمل .	١٢		٢٠	٣٠	٥٠	١٢	٢	٤	٦.٦	٢	٣.٣	٣.٧٦	عالية
	البعد كاملاً												٤.٤٦	عالية جدا

من الجدول (٨) يتبين أن استجابات مجتمع الدراسة عن بُعد الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم ، والتي تجعل مدير المدرسة يقرب المعلم ، كالآتي : -

- في عبارة سرعة انجازه للأعمال المكلف بها (٤١) يوافقون بشدة بنسبة (٦٨.٣٪) ، والذين يوافقون عددهم (١٨) بنسبة (٣٠٪) من مجتمع الدراسة بنسبة (٣٠٪)، بينما لا يوجد من هو غير متأكد و(١) من مجتمع الدراسة لا يوافق بنسبة (١.٦٪) ، ولا يوجد من أفراد مجتمع الدراسة من لا يوافقون بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٦٥) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ٢) .
- في عبارة تنفيذه للتوجيهات وتقبلها (٤١)يوافقون بشدة بنسبة(٦٨.٣٪) والذين يوافقون عددهم (١٧) بنسبة (٢٨.٣) من مجتمع الدراسة ، بينما الذين غير متأكدين عددهم (١) بنسبة (١.٦٪)، و(١) من مجتمع الدراسة لا يوافق بنسبة (١.٦٪)ولا يوجد من أفراد مجتمع الدراسة من لا يوافقون بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٦٣) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ٣) .
- في عبارة الانضباط في العمل (٥٠)يوافقون بشدة بنسبة(٨٣.٣٪) والذين يوافقون عددهم (٩) بنسبة (١٥٪) من مجتمع الدراسة ، بينما لا يوجد من أفراد مجتمع الدراسة من هو غير متأكد و(١) من مجتمع الدراسة لا يوافق بنسبة (١.٦٪) ولا يوجد من أفراد مجتمع الدراسة من لا

يوافقون بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة(عالية جدا) وترتيبها في البعد(رقم ١).

- في عبارة اتحاد وجهات النظر في موضوعات العمل (١٢)يوافقون بشدة بنسبة(٢٠٪) والذين يوافقون عددهم (٣٠) بنسبة (٥٠٪) من مجتمع الدراسة ، بينما الذين غير متأكدين عددهم (١٢) بنسبة (٢٠٪)، و(٤) من مجتمع الدراسة لا يوافقون بنسبة (٦.٦٪) ، و(٢) لا يوافقون بشدة بنسبة (٣.٣٪). وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٧٦) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية) وترتيبها في البعد (رقم ٤) .أما التقدير للبعد ككل فكان مقداره (٤.٤٦) و بدرجة (عالية جدا) .أما الصفات الإدارية التي تجعل المدير يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض ، يمكن ترتيبها حسب الأهمية كالآتي : الانضباط في العمل ، سرعة انجازه للأعمال المكلف بها ، تنفيذه للتوجيهات وتقبلها ، اتحاد وجهاتٍ النظر في موضوعات العمل ، وأتت درجة الموافقة لهذه العبارات عالية جدا. فالمعلم الذي يكون منضبطا في عمله ، ينجز أعماله وينفذ توجيهات العمل ، يكون دائما في علاقات إنسانية سليمة مع المدير وزملاءه المعلمين ، فهذه الصفات تدل على الأمانة وتحمل المسئولية ، وهذا في الغالب يكون بسبب سلوك المدير في إدارة المدرسة ، وهذا الذي أشار إليه (smith : 1994) حيث توصلت دراسته إلى أن المديرين يستطيعون إدارة المدرسة بطرق غير سلطوية ، والذين يفعلون ذلك يحصلون على تفاعل المعلمين في مدارسهم مما يعطي مناخا من الثقة بواسطة التأثير العاطفي .

البعد الثالث : الأسباب التي تتعلق بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم .

من الجدول (٩) يتضح أن إجابات مجتمع الدراسة على عبارات البعد الثالث الأسباب التي تجعل المدير يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض والمتعلقة بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم ، كانت كالآتي :

- في عبارة حب المعلم للمدرسة والطلاب (٢٦) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٤٣.٣)، و(٢٦) من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٤٣.٣)، بينما غير المتأكدون فبلغ عدد مفردة واحدة ،و(٦) لا يوافقون بنسبة (١٠) من مجتمع الدراسة ، والذين لا يوافقون (٢) من مجتمع الدراسة بنسبة (٣.٣٪)، ولا يوجد من لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٢) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (متوسطة) وترتيبها في البعد (رقم ٥) .
- في عبارة انتماء المعلم للمهنة والاعتزاز بها(٣١)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة(٥١.٦)،(٢١) من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٣٥٪) بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم (٧) بنسبة (١١.٦٪) ، و(١) مفردة غير موافقة بنسبة (١.٦٪) من مجتمع الدراسة ، ولا يوجد من لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٣٦) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (علية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ١) .

جدوا (٩) يبين تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن الأسباب التي تتعلق بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم .

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة								المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ي	
٣	حب المعلم للمدرسة والطلاب	٢٦	٤٣.٣	٢٦	٤٣.٣	٦	١٠	٢	٣.٣	–	–	٣.٢	متوسطة
٤	انتماء المعلم للمهنة و الاعتزاز بها .	٣١	٥١.٦	٢١	٣٥	٧	١١.٦	١	١.٦	–	–	٤.٣٦	عالية جدا
٦	تميز المعلم في تخصصه	٢٥	٤١.٦	٢٦	٤٣.٣	٥	٨.٣	٤	٦.٦	–	–	٤.٢٠	عالية جدا
١٩	استخدام المعلم للتقنيات .	٢٥	٤١.٦	٣٠	٥٠	٢	٣.٣	٢	٣.٣	١	١.٦	٤.٢٦	عالية جدا
٢٠	ثناء المشرفين وأولياء الأمور على المعلم .	٢٠	٣٣.٣	٣١	٥١.٦	٦	١٠	١	١.٦	٢	٣.٣		عالية
	البعد كاملاً												عالية

- في عبارة تميز المعلم في تخصصه (٢٥) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٤١.٦٪) ، و(٢٦) من مجتمع الدراسة يوافقون بنسبة (٤٣.٣٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم(٥) بنسبة (٨.٣٪)و(٤) لا يوافقون بنسبة (٦.٦) من مجتمع الدراسة،ولا يوجد من لا يوافق بشدة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٢٠) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم ٣) .
- في عبارة استخدام المعلم للتقنيات(٢٥)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة(٤١.٦٪)، و(٣٠) من مجتمع الدراسة يوافقون بنسبة(٥٠٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم (٢)بنسبة(٣.٣٪) لا يوافقون بنسبة (٢) من مجتمع الدراسة بنسبة (٣.٣٪) و(١) لا يوافق بشدة بنسبة (١.٦٪) من مجتمع الدراسة . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٢٦) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية جدا) وترتيبها في البعد (رقم٢) .
- في عبارة ثناء المشرفين وأولياء الأمور على المعلم(٢٠)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٣٣.٣٪)،و(٣١)من مجتمع الدراسة يوافقون، بنسبة (٥١.٦٪)، بينما غير المتأكدون فبلغ عددهم(٦) بنسبة (١٠٪)،و(١)لا

يوافقون بنسبة(١.٦٪) من مجتمع الدراسة و(٢) لا يوافقون بشدة بنسبة ٣٣٪). وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.١٠) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (عالية) وترتيبها في البعد(رقم ٤) .أما التقدير للبعد ككل فكان (٤.٠٨) ومقداره بدرجة (عالية) .

ويمكن ترتيب أسباب هذا البعد حسب أهميتها كالآتي : انتماء المعلم للمهنة و الاعتزاز بها . تميز المعلم في تخصصه . استخدام المعلم للتقنيات . حب المعلم للمدرسة والطلاب.

وهذه الخصائص للمعلم من المتوقع أن تكون أسباباً واقعية تجعل المدير يقرب المعلمين الذين يتصفون بها ، لأنها تمس لب رسالة المدرسة ، فعندما يظهر المعلم انتماءا لمهنته ، ويخلص في عمله ، ويكون ماهرا في استخدام الوسائل التعليمية ، يكون قد حقق تجويد عملية تحصيل التلاميذ ، وأكمل المنهج المقرر، وهذا في الواقع يعد الهدف الأول للمدرسة الذي يُسأل عنه المدير.

ولكننا نجد في بعض الأحيان مظاهر للقصور في الأداء الإداري في المدرسة ، والذي يكون لدى المديرين كما أشارت دراسة (أحمد ١٩٩٨م)حيث ذكر أن من مظاهر القصور الإداري عند المديرين في المدارس ، صورّية المتابعة للأداء.

البعد الرابع : الأسباب التي تتعلق بالخصائص الذاتية للمعلم التي لا علاقة مباشرة لها بالعمل

من الجدول (١٠) يتضح أن إجابات مجتمع الدراسة على عبارات البعد الرابع الأسباب التي تجعل المدير يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض والمتعلقة بالصفات الذاتية المعلم، والتي لا علاقة مباشرة لها بالعمل كانت كالآتي : -

- في عبارة الجاه للمعلم مثلا (ابن زعيم ،أو صاحب سلطة أو نحوه)(٤)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٦.٦٪)،(٦)من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (١٠٪)، بينما (١٣)غير المتأكدون بنسبة (٢١.٦٪)،و(٢٠)لا يوافقون بنسبة (٣٣.٣٪)من مجتمع الدراسة،والذين لا يوافقون بشدة (١٧) من مجتمع الدراسة بنسبة (٢٨.٣٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٣٣) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) وترتيبها في البعد (٤).
- في عبارة أن يكون المعلم صاحب مال (٤)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٦.٦٪)،(٤)من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٦.٦٪)، بينما (٥)غير المتأكدون بنسبة (٨.٣٪)،و(٢٦)لا يوافقون بنسبة (٤٣.٣٪) من مجتمع الدراسة،والذين لا يوافقون بشدة (٢١) من مجتمع الدراسة بنسبة (٣٥٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٠٦) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) . وترتيبها في البعد (٣).
- في عبارة إجادة المعلم للكذب (التحدث عن النفس أو إجادة بعض الحكايات) (١)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (١.٦٪)،(٢)من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٣.٣٪)، بينما (٦)غير المتأكدون بنسبة (١٠)،و(٢٣)لا يوافقون بنسبة (٣٨.٣٪) من مجتمع الدراسة ، والذين

لايوافقون بشدة (٢٨) من مجتمع الدراسة بنسبة (٤٦.٦٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (١.٧٥) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة جدا) وترتيبها في البعد (رقم١).

جدول (١٠) يبين تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن الأسباب التي تتعلق بالخصائص الذاتية للمعلم والتي لا علاقة مباشرة لها بالعمل

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة								المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١١	الجاه للمعلم مثلاً (ابن زعيم ،أو صاحب سلطة أو نحوه)	٤	٦.٦	٦	١٠	١٣	٢١.٦	٢٠	٣٣.٣	١٧	٢٨.٣	٢.٣٣	ضعيفة
١٢	أن يكون المعلم صاحب مال	٤	٦.٦	٤	٦.٦	٥	٨.٣	٢٦	٤٣.٣	٢١	٣٥	٢.٠٦	ضعيفة
١٣	إجادة المعلم للكذب (التحدث عن النفس أو إجادة بعض الحكايات)	١	١.٦	٢	٣.٣	٦	١٠	٢٣	٣٨.٣	٢٨	٤٦.٦	١.٧٥	ضعيفة جداً
١٥	رياء المعلم وتملقه للمدير.	١	١.٦	٦	١٠	٦	١٠	١٩	٣١.٦	٢٨	٤٦.٦	١.٨٨	ضعيفة
١٦	حب المعلم للمزاح و الفكاهة و زرعه للابتسامة في وجه المدير.	٦	١٠	١٣	٢١.٦	١٠	١٦.٦	١٩	٣١.٦	١٢	٢٠	٢.٥٣	ضعيفة
١٨	علاقة النسب أو العلاقات الاجتماعية المسبقة .	٥	٨.٣	٩	١٥	٩	١٥	٢٠	٣٣.٣	١٧	٢٨.٣	٢.٤١	ضعيفة
	البعد كاملاً											٢.١٦	ضعيفة

- في عبارة رياء المعلم وتملقه للمدير(١)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (١.٦٪) و (٦)من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (١٠٪)، بينما (٦)غير المتأكدون بنسبة (١٠٪)،و(١٩)لا يوافقون بنسبة (٣١.٦٪) من مجتمع الدراسة،والذين لا يوافقون بشدة (٢٨) من مجتمع الدراسة بنسبة (٤٦.٦٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (١.٨٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) وترتيبها في البعد (رقم٢).

- في عبارة حب المعلم للمزاح و الفكاهة و زرعه للابتسامة في وجه المدير(٦)من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (١٠٪) و(١٣)من مجتمع الدراسة يوافقون ، بنسبة (٢١.٦٪) ، بينما (١٠)غير المتأكدون بنسبة (١٦.٦٪)،و(١٩)لا يوافقون بنسبة (٣١.٦٪) من مجتمع الدراسة ، والذين لا يوافقون بشدة(١٢) من مجتمع الدراسة بنسبة (٢٠٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٥٣) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) وترتيبها في البعد (رقم ٦) .
- في عبارة علاقة النسب أو العلاقات الاجتماعية المسبقة (٥) من مجتمع الدراسة يوافقون بشدة بنسبة (٨.٣٪) و(٩) من مجتمع الدراسة يوافقون،بنسبة (١٥٪)،بينما (٩) غير المتأكدون بنسبة (١٥٪)،و(٢٠)لا يوافقون بنسبة (٣٣.٣٪) من مجتمع الدراسة،والذين لا يوافقون بشدة (١٧) من مجتمع الدراسة بنسبة (٢٨.٣٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٤١) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة (ضعيفة) وترتيبها في البعد (رقم ٥)

ومن الملاحظ أن نتيجة هذا البعد جاءت ضعيفة بصورة عامة . ودرجة الموافقة لكل عبارة من عباراته منخفضة .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أنٍ كثيراً من المديرين لا يضعون للأسباب الذاتية اعتبارا ، ولا يجعلونها معيارا لتقييم المعلمين . رغم وجود مثل هذه الأسباب والصفات بين المعلمين ، وهذا ما أظهرت دراسة (أحمد ١٩٩٨م) في نتائجها حيث أشارت إلى أن هنالك تدني في أخلاقيات وسلوكيات بعض المعلمين خاصة في المرحلة الثانوية .وإن قلة اهتمام المدير بالجوانب الإنسانية ربما أدى إلى ذلك التدني ، وأشارت دراسة (بدير١٩٩٩م) أن قلة اهتمام المدير بالمحور الإنساني و الجوانب الاجتماعية يؤدي إلى تدني وفعالية العملية التعليمية التربوية بالمدرسة .

السؤال الثاني : ما الانعكاسات الناتجة عن تقريب مدير المدرسة لبعض المعلمين وإبعاده للبعض الآخر على الوضع المدرسي ؟

وتكون الإجابة على هذا السؤال من خلال استعراض استجابات مجتمع الدراسة على الأبعاد الآتية :

- البعد الأول : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على العمل .
- البعد الثاني : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على التلاميذ .
- البعد الثالث : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على المعلمين الآخرين .

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية ، لتقدير استجابات مجتمع الدراسة على هذه الأبعاد.

البعد الأول : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على العمل .

جدول (١١) يوضح تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على العمل

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة										المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٢	قلة إنتاجية المعلم المقرب وذلك من الاستهتار بالعمل	١٢	٢٠	١٣	٢١.٦	١٠	١٦.٦	١٧	٢٨.٣	٨	١٣.٣	٢.٩	متوسطة
٤	تقليل التكليفات في الأعمال للمعلمين المقربين .	١٠	١٦.٦	٢١	٣٥	٨	١٣.٣	١٥	٢٥	٦	١٠	٣.٢٣	متوسطة
٦	تحزب المعلمين وتكوين المجموعات غير النظامية في المدرسة (الشلليات) مما يؤدي إلى ضياع وقت العمل	١٢	٢٠	١٨	٣٠	١١	١٨.٣	١٢	٢٠	٧	١١.٦	٣.٢٦	متوسطة
متوسطة	البعد كاملاً											٣.١٣	

بالعودة للجدول (١١) ومن خلال إجابات مجتمع الدراسة على عبارات هذا البعد يتضح الآتي :

- لعبارة قلة إنتاجية المعلم المقرب وذلك من الاستهتار بالعمل(١٢) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٢٠٪) و (١٣) من المجتمع موافقون بنسبة (٢١.٦٪) ، و(١٠) غير متأكدون بنسبة (١٦.٦٪) و (١٧) لا يوافقون بنسبة (٢٨.٣٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٨) بنسبة (١٣.٣٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٢.٩) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (متوسطة) وترتيبها في البعد (رقم٣) .
- لعبارة تقليل التكليفات في الأعمال للمعلمين المقربين (١٠) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة (١٦.٦٪)و (٢١) من المجتمع موافقون بنسبة (٣٥٪) ، و(٨) غير متأكدون بنسبة (١٣.٣٪) و(١٥) لا يوافقون بنسبة (٢٥٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٦) بنسبة (١٠٪) .وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٢٣)

وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة(متوسطة) وترتيبها في البعد (متوسطة) .

- لعبارة تحزب المعلمين وتكوين المجموعات غير النظامية في المدرسة (الشلليات) مما يؤدي إلى ضياع وقت العمل(١٢) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٢٠٪) و (١٨) من المجتمع موافقون بنسبة (٣٠٪)،(١١) غير متأكدون بنسبة (١٨.٣٪) و(١٢) لا يوافقون بنسبة (٢٠٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٧) بنسبة (١١.٦٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة(٣.٢٦) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (متوسطة) وترتيبها في البعد (رقم١) .

إن نتيجة هذا البعد أتت بدرجة متوسطة . وهذه النتيجة تدل وتؤشر إلى أن إنتاجية المعلم المقرب من المدير ، وإسناد الأعمال والواجبات للمعلمين الآخرين ، وتكوين الشلليات داخل المدرسة يحدث حينما يقرب المدير بعض المعلمين ، ولكن بدرجة متوسطة .

البعد الثاني : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على التلاميذ .

بالعودة للجدول (١٢) ومن خلال إجابات مجتمع الدراسة تتضح إجابات مجتمع الدراسة على عبارات هذا البعد في الآتي : -

جدول (١٢) يوضح تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على التلاميذ

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة										المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	كثرة غياب المعلمين المقربين يؤدي إلى عدم إكمال المنهج الدراسي .	١٤	٢٣.٣	١٩	٣١.٩	٥	٨.٣	١٤	٢٣.٣	٨	١٣.٣	٣.٢٨	متوسطة
٣	ضعف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب بشكل عام	٩	١٥	١٧	٢٨.٣	١١	١٨.٣	١٤	٢٣.٣	٩	١٥	٣.٠٥	متوسطة
١٠	إهمال مشكلات التلاميذ	١٨	٣٠	١٨	٣٠	١٣	٢١.٦	٦	١٠	٥	٨.٣	٣.٦٣	متوسطة
	البعد كاملاً											٣.٣٢	متوسطة

- لعبارة كثرة غياب المعلمين المقربين يؤدي إلى عدم إكمال المنهج الدراسي (١٤) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٢٣.٣)

و(١٩)من المجتمع موافقون بنسبة (٣١.٦٪) و(٥)غير متأكدون بنسبة (٨.٣٪) و(١٤) لا يوافقون بنسبة (٢٣.٣) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٨) بنسبة (١٣.٣) .وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٢٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (متوسطة) وترتيبها في البعد(رقم ٢)

- لعبارة ضعف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب بشكل عام (٩) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(١٥٪) و (١٧) من المجتمع موافقون بنسبة (٢٨.٣٪) ، و(١١) غير متأكدون بنسبة (١٨.٣٪) و(١٤) لا يوافقون بنسبة (٢٣.٣٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٩) بنسبة (١٥٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٠٥) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (متوسطة) وترتيبها في البعد (رقم٣)
- لعبارة إهمال مشكلات التلاميذ (١٨) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٣٠٪) و(١٨) من المجتمع موافقون بنسبة (٣٠٪) ، و(١٣) غير متأكدون بنسبة (٢١.٦٪) و(٦) لا يوافقون بنسبة (١٠٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٥) بنسبة (٨.٣٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٦٣) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (عالية) وترتيبها في البعد (رقم١) .

جاءت نتيجة عبارات هذا البعد بدرجة موافقة عامة (متوسطة) عدا عبارة إهمال مشكلات التلاميذ حيث جاءت بدرجة موافقة عالية. وهذا أمر طبيعي ربما يكون سببه انشغال المعلمين بأمر(عدم مراعاة المدير للعدالة في التعامل مع المعلمين) . وربما كان إهمال مشكلات التلاميذ لأسباب أخرى مثل انتشار الروتين في العمل ، وتدخل عامل المجاملة في عملية تقويم المعلم ونحوه من الحقائق التي توصلت لها دراسة (أبو العلا ١٩٩٨م) التي هدفت لتقويم أداء القيادات التعليمية .

البعد الثالث : انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على المعلمين الآخرين .

بالعودة للجدول (١٣) تتضح إجابات مجتمع الدراسة على عبارات هذا البعد في الآتي :

- لعبارة نقل المعلمين غير المقربين والتخلص منهم(٩)من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(١٥٪) و(١٩) من المجتمع موافقون بنسبة (٣١.٦٪) ، و(٧) غير متأكدون بنسبة (١١.٦٪) و (١٤) لا يوافقون بنسبة (٢٣.٣٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (١١) بنسبة (١٨.٣) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة(٣.٠١) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة(متوسطة) وترتيبها في البعد (رقم ٤).
- لعبارة سوء العلاقة بين المعلمين المبعدين و المدير ، والمعلمين المقربين والمعلمين المبعدين(١٥) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٢٥٪) و (٢١) من المجتمع موافقون بنسبة (٣٥٪) ، و(٩) غير متأكدون بنسبة (١٥٪) و (٨) لا يوافقون بنسبة (١٣.٣٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٧) بنسبة (١١.٦٪) . وكان المتوسط الحسابي

لاستجابات عينة الدراسة (٣.٤٨) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة(عالية) وترتيبها في البعد (رقم١) .

جدول (١٣) يوضح تكرارات ونسب ومتوسطات استجابات مجتمع الدراسة عن انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على المعلمين الآخرين

رقم العبارة	العبارة	خيارات الإجابة										المتوسط الحسابي	التقدير
		أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٥	نقل المعلمين غير المقربين و التخلص منهم	٩	١٥	١٩	٣١.٦	٧	١١.٦	١٤	٢٣.٣	١١	١٨.٣	٣.٠١	متوسطة
٧	سوء العلاقة بين المعلمين المبعدين و المدير، والمعلمين المقربين والمعلمين المبعدين .	١٥	٢٥	٢١	٣٥	٩	١٥	٨	١٣.٣	٧	١١.٦	٣.٤٨	عالية
٨	كثرة الأعباء على المعلمين المبعدين .	١٢	٢٠	١٨	٣٠	١٤	٢٣.٣	٨	١٣.٣	٨	١٣.٣	٣.١٠	متوسطة
٩	آثار نفسية سالبة للمعلمين المبعدين .	١٦	٢٦.٦	١٦	٢٦.٦	١٣	٢١.٦	٨	١٣.٣	٧	١١.٦	٣.٤٣	عالية
البعد كاملاً												٣.٢٥	متوسطة

- لعبارة كثرة الأعباء على المعلمين المبعدين (١٢) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٢٠٪) و (١٨) من المجتمع موافقون بنسبة (٣٠٪) ، و(١٤) غير متأكدون بنسبة (٢٣.٣٪) و (٨) لا يوافقون بنسبة (١٣.٣٪) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٨) بنسبة (١٣.٣٪) . وكان المتوسط الحسابي لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.١٠) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (متوسطة) وترتيبها في البعد (رقم ٣).
- لعبارة آثار نفسية سالبة للمعلمين المبعدين (١٦) من أفراد مجتمع البحث موافقون بشدة بنسبة(٢٦.٦٪) و (١٦) من المجتمع موافقون بنسبة (٢٦.٦٪) ، و(١٣) غير متأكدون بنسبة (٢١.٦٪) و (٨) لا يوافقون بنسبة (١٣.٣) بينما الذين لا يوافقون بشدة فعددهم (٧) بنسبة (١١.٦) . وكان

المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة (٣.٤٣) وتقدير الموافقة لهذه الفقرة بدرجة (عالية) وترتيبها في البعد (رقم٢) .

نلاحظ في بُعد الآثار والنتائج التي يمكن أن تحدث للمعلمين غير المقربين في المدرسة، نتيجة تقريب المدير لبعض المعلمين وإبعاده للبعض ، جاءت عبارة سوء العلاقة بين المعلمين ، والآثار النفسية السالبة على المعلمين المبعدين بدرجة موافقة عالية ، وهذا لابد من حدوثه ، فعندما يشعر المعلم المبعد بأن المدير غير راض عنه أو لا يعامله بوضوح ينعكس ذلك على شخصيته ويؤدي إلى تلك الآثار . وأشار (smith : 1994) في دراسته لهذا بطريقة غير مباشرة ، عندما توصل إلى أن السلوك القيادي لدى المديرين يزود المعلمين بإدراكات عن الفاعلية التنظيمية التي يؤثر بها هؤلاء المديرون في إنجاز فاعلية المدرسة .

- **خلاصة نتائج الدراسة** :

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة في الآتي :

- أهم الأسباب التي تجعل مدير المدرسة يقرب بعض المعلمين ويبعد البعض الآخر نجملها في :

✓ الأسباب التي تتعلق بالصفات الشخصية المرغوبة في المعلم: الإخلاص في القول والفعل ، حسن التصرف والذكاء وسرعة البديهة ، حسن المظهر – القدوة ، حب المعلم للمدرسة والطلاب .

✓ الأسباب التي تتعلق بالصفات الإدارية المرغوبة في المعلم : سرعة انجازه للأعمال المكلف بها ، تنفيذه للتوجيهات وتقبلها ، الانضباط في العمل ، اتحاد وجهات النظر في موضوعات العمل .

✓ الأسباب التي تتعلق بالصفات المهنية المرغوبة في المعلم : انتماء المعلم للمهنة و الاعتزاز بها ، استخدام المعلم للتقنيات ، تميز المعلم في تخصصه ثناء المشرفين وأولياء الأمور على المعلم .

✓ الأسباب التي تتعلق بالخصائص الذاتية التي لا علاقة مباشرة لها بالعمل في المعلم : حب المعلم للمزاح و الفكاهة و زرعه للابتسامة في وجه المدير، علاقة النسب أو العلاقات الاجتماعية المسبقة

- وأهم نتائج وانعكاس تقريب المدير للمعلم نجملها في الآتي :

✓ انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على العمل : تحزب المعلمين وتكوين المجموعات غير النظامية في المدرسة (الشلليات) مما يؤدي إلى ضياع وقت العمل ، تقليل التكليفات في الأعمال للمعلمين المقربين .

✓ انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على التلاميذ : إهمال مشكلات التلاميذ ، كثرة غياب المعلمين المقربين يؤدي إلى عدم إكمال المنهج الدراسي . ضعف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب بشكل عام .

✓ انعكاس ونتائج تقريب المدير للمعلم على المعلمين الآخرين : سوء العلاقة بين المعلمين المبعدين و المدير ، والمعلمين المقربين والمعلمين المبعدين ، آثار نفسية سالبة للمعلمين المبعدين ، كثرة الأعباء على المعلمين المبعدين ، نقل المعلمين غير المقربين و التخلص منهم .

- **التوصيات** :

وفي نهاية هذه الدراسة يمكن التوصية بالآتي : -

- ضرورة العمل بالعلاقات الإنسانية في المدرسة .
- على المدير أن ينشر العدالة والمساواة في التعامل مع المعلمين في المدرسة.
- أن تطور الإدارة المدرسية نظام الحوافز الذي يؤدي إلى رفع الروح المعنوية والرضا ، وبالتالي بذل الجهد والوقت من أجل تحقيق الأهداف المرجوة .
- أن تكون هنالك موضوعية من جانب مدير المدرسة في تقييم المعلمين .
- أن يدعم مدير المدرسة المعلم ذو الشخصية القوية ، حتي يستطيع هذا المعلم أن يؤثر في تلاميذه في تكوين شخصياتهم المستقلة .
- أن يقوم مدير المدرسة بدوره في تدريب المعلمين أثناء إشرافه عليهم في العمل المدرسي الاعتيادي حتى يكسبهم الصفات الإدارية المرغوبة فيُعاملوا معاملة واحدة .
- على مدير المدرسة تفادى الأسباب التي تدفع المعلمين إلى التكتل ، والتحزب وتكوين الشلليات لان ذلك له تأثير سالب على العمل التعليمي والتربوي داخل المدرسة .

- **المقترحات** :

يقترح الباحث إجراء دراسات مستقبلية مكملة لهذه الدراسة بالعناوين الآتية :

- الأدوار التربوية للمدير والمعلم داخل المدرسة ودورها في سلامة العلاقة بينهما – من وجهة نظر المعلمين .
- مؤشرات القصور في أداء مديرين المدارس في جوانب الاجتماعية والإنسانية في العمل التعليمي التربوي .
- مدى التزام الهيئة التدريسية في المدرسة بأخلاقيات العمل التربوي .

- **المصادر والمراجع** :

- **أولا: المصادر**:
- القران الكريم.
- **ثانيا**: : **المراجع** :
- **أ/ الكتب** :

- الدويك ، تيسير وآخرون (١٩٩٨م) **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي** ، دار الفكر للنشر ، عمان الأردن
- دياب ، محمد إسماعيل (٢٠٠١م) **الإدارة المدرسية** ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الإسكندرية ، مصر .
- مصطفى ، صلاح عبد الحميد (٢٠٠٢م) **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر** ، دار المريخ ، الرياض .
- نشوان ، يعقوب (١٩٨٥م) **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق** ، دار الفرقان للنشر ، القاهرة
- الفقي ، العبد المؤمن (١٩٩٤م) الإدارة المدرسية المعاصرة ، جامعة قاريونس ، ليبيا ، بنغازي.
- مصطفى ، صلاح عبد الحميد (١٩٩٩م) الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ،دار المريخ ، الرياض .

- عبد الحميد ، محمد (٢٠٠٥م) أساليب البحث ، عالم الكتب ، القاهرة .
- العساف،صالح حمد (٢٠٠٣م) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

• **ب/البحوث والدراسات** :

- احمد إبراهيم احمد(١٩٩٨ م) بعض مظاهر القصور الإداري في المدارس الثانوية العامة ، دراسة ميدانية ، المؤتمر العلمي السادس ، نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة في الفترة من ١٢ -١٣ مايو، كلية التربية جامعة عين شمس .
- السادة ، حسين أحمد (١٩٩٧م) دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين ، بحث منشور في مجلة رسالة الخليج ، مكتب التربية العربية ، العدد ٦٥ ، القاهرة .
- منال بدير (١٩٩٩) **العلاقة بين نمط الإدارة المدرسية وفعالية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام**، دراسة ميدانية على محافظة القليوبية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق
- الذنيبات ، محمد محمود (١٩٩٩م) **المناخ التنظيمي وأثره على أداء العاملين في أجهزة الرقابة المالية والإدارية في الأردن** ، عمان ، مجلة دراسات العلوم الإدارية ، المجلد (٢٦)، العدد الأول ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الأردنية ص ص ٣٢ -٥٠ .
- أبو العلا ، محمد أنور(١٩٩٨م) **تقويم أداء القيادات التعليمية** ، دراسة ميدانية علي إدارة حلوان التعليمية في التعليم الابتدائي ، القاهرة ، جامعة عين شمس .

• **المراجع الأجنبية** :

- Calion ,Jan earle (1982) leadership behavior of elementary principals that .lead to improve .Teaching – Learning situation dissertation abstracts international , 41 (7).
- Medley , D0nald m. & Homer , Coker (1987) . The accuracy of principals judgments of teacher . Performance . the journal of educational research (jer) , vol (80) ,no (4)
- Smith , Elbert (1994) principal leadership , faculty teacher . Comliance and school effectiveness, dissertation abstracts international .vol. (55) .N0 . (6) .

****

البحث الثامن:

آلية مقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذجا)

إعداد :

د / محسن جابر عواض الزهراني
مناهج وتقنيات تعليم ـ ادارة تعليم جدة
عضو لجنة البحوث والدراسات بتعليم جده

آلية مقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذجا)

د / محسن جابر عواض الزهراني

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى اقتراح آلية لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج). وذلك بالتعرف على مهام عضو هيئة التدريس في تفعيل الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج)، والتعرف على مهام الطالب في تفعيل الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج)، وكذلك التعرف على شروط نجاح استخدام قنوات الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج). ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى آلية مقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج).

A proposed method to implement new media in academic communications in universities (Facebook model).

DR. Mohsin Alzahrani

Abstract:

The study aimed to propose a method to implement new media in academic communications in universities (Facebook model) by identifying the roles of the faculty member in the activation of the proposed method, and also by identifying the students' roles in the activation of the proposed method.In addition, the study aimed to identify the conditions for the successful use of new media channels in academic communications in universities(Facebook model).To achieve this, the study used a descriptive analytical method. The study found a proposed method for the recruitment of new media in academic communications in universities (Facebook model).

• مقدمة :

إن التواصل المستمر بين الطالب وعضو هيئة التدريس سر من أسرار نجاح العملية التعليميةونظرا للتطور الكبير في مجال الاتصالات وما أفرزه هذا التطور من ظهور العديد من القنوات الجديدة والمتنوعة للتواصل ونظرا لتأثيرها الثقافي والسياسي والتربوي الكبير فإن استثمارها ربما كان له أثره الإيجابي على العملية التعليمية. (نسرين حسونه، ٢٠١٤)

وكون الفيسبوك أحد هذه القنوات وأكثرها انتشارا في المملكة العربية السعودية حيث تذكر إحصائيات (أراجيك،٢٠١٤) أن عدد مستخدميه بلغ حتى نهاية عام (٢٠١٣) (٧.٨) مليون مستخدم منهم (٥) مليون مستخدم عبر الهاتف المحمول، كما تذكردراسة العتيبي (١٤٣٢،ص١٠٠) أن (٧٧٪) من طلاب وطالبات الجامعات السعودية يستخدمون الفيسبوك، وذلك لأنه يمتلكالإمكانات والخصائص التي تؤهله ليكون شبكة تعليمية ذات بناء متكامل فهو قادر على

إرسال الصور وأعمال الفيديو والبريد الإلكتروني وغرف الدردشة، و يمكن كل الأفراد من المشاركة معلوماتيا والتعاون مع الآخرين إضافة إلى وجود تطبيقات على الموقع يمكنها تقديم أنواع مختلفة من المساعدات.

وتذكر لميس شلش (٢٠١١، ص١) "أن الفيسبوك يوفر مجموعة من الخدمات المهمة لإدارة المادة مثل إمكانية إضافة المقررات، والإعلانات والواجبات وتكوين حلقات نقاش ومجموعات للدراسة بالإضافة إلى الكثير من التطبيقات التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية"، ولكن كويلارد (Couillard.2012) يرى أنه رغم كل هذه الامكانات التي يمتلكها الفيسبوك إلا أنالتوظيفالصحيح داخل الميدان التربوي هو الأهم.

وقد أوصت دراسة خوالده وأحيمده (٢٠١٠)، ودراسة سلامة (٢٠١١)، ودراسة ميرفي وميزر وسايموند (Mazer& Murphy & Simonds,2009)، ودراسة أمل عمر(٢٠١٣)، ودراسة الزهراني(٢٠١٤) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات حول دور الشبكات الاجتماعية في العملية التعليمية.

- **مشكلة الدراسة**:

لاحظ الباحث خلال فترة دراسته لمراحل التعليم العالي وعمله كأستاذ مساعد متعاون مع بعض الجامعات أن هناك قصور كبير في التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وطالب المرحلة الجامعية، وبعد تجربته في توظيف الفيسبوك في الإرشاد الاكاديمي على طلاب التربية العملية والنتائج الجيدة التي خرجت بها دراسته التي كانت بعنوان "دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها"، ومن خلال متابعة الباحث للتطور الكبير في قنوات الاعلام الجديد ومعرفتهببعض إمكاناتها وخصائصها وخاصة الفيسبوك، وبعد اطلاعه على عدد من الدراسات التيشددت على أهمية الاستفادة القصوى من قنوات الإعلام الجديد في الميدان التربوي وفق خطط تساعد على تلافي كافة سلبيات ومخاطر هذه القنوات، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات لتوظيف قنوات الاعلام الجديد المختلفة في الميدان التربوي رأى الباحث القيام بهذه الدراسة لوضع آلية مقترحةتساعد عضو هيئة التدريس والطالب في توظيف قنوات الاعلام الجديد في التواصل العلمي في المرحلة الجامعية.

- **أسئلة الدراسة** :

ما الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية(الفيسبوك نموذج)؟ وانبثق منهاالأسئلة:

- ما مهامعضو هيئة التدريس في تفعيل الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية(الفيسبوك نموذج)؟
- ما مهام الطالب في تفعيل الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية(الفيسبوك نموذج)؟
- ما شروط نجاح استخدام قنوات الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج)؟

- **أهداف الدراسة**:

- اقتراح آلية لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية(الفيسبوك نموذج).
- التعرف على مهام عضو هيئة التدريس في تفعيل الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية(الفيسبوك نموذج).
- التعرف على مهام الطالب في تفعيل الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية(الفيسبوك نموذج).
- التعرف على شروط نجاح آلية توظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج).

- **أهمية الدراسة**:

تتضح أهمية الدراسة مما يلي:

- قد تفيد هذه الدراسة الكليات في إيجاد بيئة إلكترونية تفاعلية من خلال قنوات الإعلام الجديد للتواصل بين عضو هيئة التدريس والطلاب، والبعد عن النمط التقليدي القائم على اللقاءات.
- قد تساهم هذه الدراسة في إيجاد قناة للتواصل الفاعل، والمستمر بين الطلاب لتبادل الخبرات فيما بينهم.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت هذه الدراسة على أخذ آراء الخبراء والمختصين في الآلية المقترحة لتوظيف الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج). (الفيسبوك نموذج).

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الإعلام الجديد**

بعد الاطلاع على ما أورده الأدب السابق حول تعريف الإعلام الجديد يمكن القول أنه مجموعة من القنوات الإعلامية التي أفرزتها ثورة الاتصالاتٍ، وأعطت كل فرد في المجتمع الحق في التفاعل مع الأحداث، والنشر (كتابة، وصوتًا، وصورة)، عبر الأجهزة الإلكترونية دون الحاجة الى إذن مسبقة من فرد أو جماعة أو جهة.

- **الفيسبوك**

بعد الاطلاع على ما أورده الأدب السابق حول تعريف الفيسبوك يمكن القول بأنه موقع شبكي إلكتروني يمكن عضو هيئة التدريس من الاتصال بطلابه ويوفر له مجموعة من الخدمات المهمة لإدارة العملية التعليمية مثل إمكانية إضافة المقررات، والإعلانات وتكوين حلقات نقاش ومجموعات دراسية.

- **أدبيات الدراسة**:

- **الإعلام الجديد** :

- **مفهوم الإعلام الجديد**:

من أشهر التعريفات تعريف قاموس التكنولوجيا الرفيعة الذي أورده صادق(٢٠١٥،ص١) والذي يرى أن الإعلام الجديد "اندماج الكومبيوتر وشبكات الكومبيوتر والوسائط المتعددة".

وتعرف الويكيبيدياالإعلام الجديد بأنه " الإعلام الذي لم يعد بمقدور النخبة أو القادة الإعلاميين التحكم فيه، بل أصبح متاحا لجميع شرائح المجتمع وأفراده الدخول فيه واستخدامه والاستفادة منه طالما تمكنوا وأجادوا أدواته".

وفي محاولة أخرى لتعريف الإعلام الجديد ذكرتا (Lievrouw & Livingstone, 2006) أن الإعلام الجديد يقوم على ثلاث محاور هي: تقنية الاتصالات الجديدة، والاستخدامات والممارسات التي توفرها هذه التقنيات، وما ينتج عنها من علاقات وتنظيمات، وتشريعات. (الحلوة،٢٠١٢،ص٣).

بينما سميرة شيخاني (٢٠١٠،ص٤٤٢) ترى أن الإعلام الجديد كان "وليد للتزاوج بين ظاهرة تفجير المعلومات وظاهرة الاتصالات عن بعد".

ولعل تعريف كاتب (١٤٣٣، ص٦) من أشمل تعريفاتالإعلام الجديد (New Media)والذي يرى أنه "مصطلح يضم كافة تقنيات الاتصال والمعلومات الرقمية التي جعلت من الممكن إنتاج ونشر واستهلاك وتبادل المعلومات التي نريدها في الوقت الذي نريده وبالشكل الذي نريده من خلال الأجهزة الإلكترونية (الوسائط) المتصلة أو غير المتصلة بالإنترنت، والتفاعل مع المستخدمين الآخرين كائنًا من كانوا وأينما كانوا".

- **عوامل ظهور الإعلام الجديد**:

العامل التقني: ظهور الإنترنت الذي كان نتيجة اندماج مجموعة من العناصر التكنولوجية، والذي أصبح يحوي في داخله جميع وسائط الاتصال (المطبوعة والمسموعة والمرئية) الجماهيرية منها والشخصية أحدث تغيراً كبيراً في طبيعة العلاقة التي تربط بين المنتج والموزع والمتلقي وسقطت معه جميع حواجز المكان والزمان، والافتراض والواقع.

العامل الاقتصادي: تحول العالم الاقتصادي من منتجات الاقتصاد المادية إلى منتجات الاقتصاد المعرفية وأصبحت المعرفة من أهم القوى المحفزة للاقتصاد المعاصر، إن اقتصاد المعرفة يعتمد على الاستثمار الكثيف في الصناعات التكنولوجية، و تنمية موارد بشرية مدربة تتمتع بمهارات فنية وتكنولوجية عالية تمثل رصيداً من رأس المال البشري قادرا على مقابلة وتلبية احتياجات الصناعات التكنولوجية، كما أن وجود دعم لنشر وتبادل المعرفة في المجتمع من خلال تنمية ورعاية برامج للتعاون بين الجامعات وبين الصناعات، وتفعيل نظام قوي وفعال للاتصالات يسهل تدفق وتبادل المعلومات والمعرفة بين المنظمات وبين الأفراد في الاقتصاد، وأخيراً توافر ووجود نظام علمي فعال يقوم بإنتاج وتصنيف واختزان ونشر وتوزيع المعرفة على القطاعات المختلفة التي يمكن أن تستفيد من هذه المعرفة؛ بهدف تطبيقها وتحويلها ودمجها في منتجات أو خدمات يستفيد منها المجتمع.

العامل السياسي: بدأت القوى السياسية العالمية في التنافس على السيطرة على وسائل الإعلام وإدارتها خاصة في ظل الاستخدام المتزايد للإعلام من قبل جميع الدول. (سميرة شيخاني، ٢٠١٠؛ مها ساق الله،٢٠١٣؛ عبدالمنعم، ٢٠١٤).

- **خصائص الإعلام الجديد** :

- التفاعلية: سمح الإعلام الجديد لمستخدميه بتبادل الأدوار فالمرسل يصبح مستقبلا والمستقبل يصبح مرسلا كما يسمح لكل فرديطلع على الحدث بالإضافة والتعليق بعد أن كانت الأحداث تنقل في اتجاه واحد من المركز أو المصدر إلى المستهلك.
- تشتيت الجمهور: تعدد قنوات الإعلام (المواقع الإلكترونية، وشبكات التواصل الاجتماعي، الهواتف الذكية، وألعاب الفيديو، والوسائل التقليدية) وتوزع وقت الجمهور بين هذه القنوات فأصبح أمامه مصادر متنوعة لمتابعة الحدث.
- غياب التزامنية: منح الإعلام الجديد المرسل والمستقبل فرصة للتواصل رغم اختلاف الزمان والمكان فلم يعد مطلوبا تواجد المرسل والمستقبل في نفس الزمان والمكان بل من حق كل منهما الإرسال والاستقبال في أي زمان أو مكان، وحسب الطريقة أو التقنية التي تناسبه.
- اندماج الوسائط:ألغى الإعلام الجديد كل الحدود الفاصلة التي كانت موجودة بين وسائل الإعلام، وأصبح بمقدوره استخدام كل وسائل الاتصال (الصوت، الصورة الثابتة، الصورة المتحركة، والرسوم البيانية) فالصحف الورقية لم تكن تتعامل مع الصوت ومقاطع الفيديو ولكن بتحولها إلى صحف إلكترونية استطاعتإدخال الصوت ومقاطع الفيديو.
- العالمية: لا تعترف المعلومات التي تُنقل عبر وسائل الإعلام الجديد بالحدود الزمانية والمكانية والرقابة فهي قادرة على تجاوز كل الحدود الدولية السياسية لنشر الحدث أو البحث عن الحدث الجديد.
- الحرية: لم يعد بمقدور الإعلام فرض المواضيع على المستخدم حيث أصبح الثانييطرح القضية التي يرى فيها الأهمية ويناقشها مع الجمهور في جميع أنحاء العالم وزاد من هذه الحرية ظهور شبكات التواصل الاجتماعي، وانتشار الهواتف الذكية المزودة بالكاميرات الرقمية والمرتبطة بالإنترنت.
- قابلية التنقل: ساعد صغر حجم أجهزة الإعلام الجديد المستخدم على سهولة التنقلوالمتابعة والنشر من أي مكان، فلم يعد محصور بمكان وجود جهاز التلفاز أو الفيديو فأجهزة الكمبيوتر المحمولة والكفية سهلت تنقل المستخدم.
- التخزين والحفظ: تستطيع وسائل الإعلام الجديد حفظ وتخزين الأحداث التي تُنشر بواسطتها وترتيبها زمنيا مما يساعد على استرجاعها في أي وقت.
- الاستغراق في عملية الاتصال: ساعد رخص تكلفة الاتصال بالإنترنت على زيادة استخدام الأجهزة بهدف التعليم أو الترفيه أو اكتساب المعلومات لأوقات طويلة. (سميرة شيخاني،٢٠١٠)،(الشميمري، ١٤٣١)، (كاتب، ١٤٣٣)، (نسرين حسونه،٢٠١٤)

• الفيسبوك كأحد قنوات الإعلام الجديد:

- **موقع الفيسبوك** (Facebook):

يعرفه الزياني (٢٠١٠، ص١٠) أنه " شبكة اجتماعية على الإنترنت تتيح لمستخدميها إدخال بياناتهم الشخصية، ومشاركتها مع بقية مستخدمي الموقع". بينما يرى نصيف (١٤٣٢، ص٧٠٣) أنه "موقع للتواصل الاجتماعي لتبادل الآراء، والحوار والأفكار، والصور، والفيديوهات من خلال صفحة ملف شخصي

يسمى (profile) لكل شخص يقوم من خلاله بتكوين صداقات مع من يقبلون بصداقته".

ويضيف العتيبي (١٤٣٢، ص٣٢) أنه "يسمح للمستخدمين بالانضمام إلى عدة شبكات فرعية من الموقع نفسه لتصب في فئة معينة مثل (منطقة جغرافية، مدرسة)، وغيرها من الأماكن التي تساعدهم على اكتشاف المزيد من الأشخاص الذين يتواجدون على نفس الشبكة".

ويعرفه أبو العطا (٢٠١٠،ص٢٧) بأنه مدونة شخصية يتبادل فيها المشترك مع أصدقائه النقاش والحوار والصور ومقاطع الفيديو وهو أشهر مواقع التواصل الاجتماعي.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الفيسبوك إجرائيًا بأنه موقع شبكي إلكتروني يمكن عضو هيئة التدريس من الاتصال بطلابه ويوفر له مجموعة من الخدمات المهمة لإدارة المادة الدراسية مثل إمكانية إضافة المقررات، والإعلانات والواجبات وتكوين حلقات نقاش ومجموعات دراسية.

- **أهمية استخدام الفيسبوك في التعليم**:

تنبثق أهمية الفيسبوك في التعليم كما يرى هيبر جر وهاربر (Heiberger& Harper,2006) من قدرته على توفير الجو المناسب والفعال للتواصل بين مستخدميه للحصول على المعلومات التي يرغبونها والمشاركة فيها من خلال مجموعة من التطبيقات التي تساعدهم على اكتساب المعارف المختلفة، ويضيف سعده (٢٠١٢) أن أهمية الفيسبوك تزداد من خلال اهتمامه بإكساب المتعلم مهارات أساسية في تطوير الذات، والسماح له بالتعبير عن ذاته، وتشجعيه على التعاون والعمل الجماعي بين مستخدميه وهذا له أثر في تطوير النشاطات الدراسية وخلق أفكار جديدة من خلال الحوار والنقاش بين الطلاب وعضو هيئة التدريسين، وتزداد أهميته في التعليم بمساعدته للطالب على التعلم من خلال تعلمه بمشاركة زملائه دون الحاجة إلى مقدمات تعليمية، ويذكر تاونر (towner.2009)أن الفيسبوك يحول التعليم إلى تعليم تعاوني تشاركي فالجميع يشارك في التحرير والنشر، ويمتاز الفيسبوك بالتفاعلية والمرونة، ويوفر للطلاب شرحًا مباشرًا (أون لاين) بصفة منتظمة مع عضو هيئة التدريسين، ويذكر (Couillard.2012) أن أهمية استخدام الفيسبوك في التعليم تزداد بمساعدته للطلاب على تعلم الاستخدام والسلوك الصحيحين مع التطبيقات الإلكترونية، ويذكر لوري وكيفن (Laurie & Kevin.2010) أن الفيسبوك يعزز الثقة بين الطلاب وعضو هيئة التدريسين الصادقين في تعاملهم.

- **الدراسات السابقة** :

دراسة لوري و كيفن (Laurie & Kevin,2008) "تأثير مشاركة عضو هيئة التدريس في الفيسبوك على تصورات الطلاب لمصداقية عضو هيئة التدريس وجاذبيته"، والتي كان أبرزأهدافها التعرف على تصورات الطلاب نحو استخدام عضو هيئة التدريس للشبكة الاجتماعية فيسبوك، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي تكونت من مجموعة للمشاركة في مشروع الدراسة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ مجموع

أفراد العينة المشاركين في الاستطلاع (٦٠) طالبا، وطالبة، وقد تم إنشاء حساب غير حقيقي على الفيسبوك لاستخدامه في الدراسة، وقد أجاب ثلاثون من أفراد العينة على استبيان بخصوص مصداقية عضو هيئة التدريس، ونقاط الجذب بعد رؤية الملف الخاص لعضو هيئة التدريس على الفيسبوك، أما الثلاثون المتبقون فقد أجابوا على نفس الاستبيان بعد قراءة السيرة الذاتية التي تتضمن بيانات عضو هيئة التدريس، وجاءت تلك البيانات متطابقة مع معلومات حساب عضو هيئة التدريس على الفيسبوك، وللسيطرة على نوع جنس عضو هيئة التدريس تم تقديم كل عضو هيئة التدريسعلى أنهم ذكور. وقد أظهرت نتائج الدراسة الاختلافات في تصورات الطلاب لمصداقية عضو هيئة التدريس وجاذبيته معتمدة على مشاركة عضو هيئة التدريس من عدمها في الفيسبوك، وكذلك أظهرت النتائج أن مشاركة عضو هيئة التدريس في الفيسبوك من الممكن أن تقلل من مصداقيته، وجاذبيته لذلك يجب أن يفكر أساتذة الجامعات بدقة قبل قيامهم بفتح حساب على مواقع التواصل الاجتماعي، وأوصت الدراسة عضو هيئة التدريسين بضرورة التفكير بعناية في المحتوى المعروض للطلبة حيث أنهم يصدرون أحكاما متعلقة بأساتذتهم معتمدين على ملفاتهم الشخصية "البروفايل" على الفيسبوك، وهذه الأحكام قد تؤدي إلى نتائج سلبية غير مرغوبة.

دراسة مايزر ومورف وسيموند (Mazer&Murph& Simonds,2009) بعنوان "تأثيرات إفشاء أسرار المدرس الخاصة عبر الفيسبوك على مصداقيته". وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واستبانة مكونة من ثلاثة أبعاد (الكفاءة، والثقة، والاهتمام)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طالب، ومُدرسة حديثة قدمت على موقعها على الفيسبوك كل الصور الفوتوغرافية التي أظهرت حالة إفشاء أسرار شخصية للمُدرس ذات مستوى عالي، والتي تبين من خلالها تآلف في المواقف الاجتماعية المختلفة مع الأسرة، والأصدقاء في المواقع العامة إضافة إلى بعض المعلومات الشخصية عن الكتب، وتعليقات الأفلام السينمائية، أما في حالة المستوى المتوسط لإفشاء الأسرار الشخصية للمُدرس على الفيسبوك، كانت هذه الصور الفوتوغرافية مُحددة بالتآلف مع الأسرة في منزلها (أي منزل تلك المدرسة في هذه الدورة) حيث انحصر هذا التآلف في التعرف على الأفلام السينمائية المفضلة، والكتب، والتعليقات، وبعض المعلومات عن وضعها في الجامعة، كما قدم المدرسون في هذه الدورة الدراسية من خلال التسجيلات الصوتية رصيد إضافي للمُشاركة في الدراسة، وفي جانبٍ آخر كان أفراد عينة البحث يتوجهون إلى معمل الكومبيوتر في الجامعة الراعية لهذه الدراسة في أوقات مُحددة في المساء أسبوعيا، وعند انتظامهم داخل المعمل يتم توزيعهم عشوائيا على المستويات الثلاثة لإفشاء الأسرار الشخصية للمُدرس على الفيسبوك . وكشفت نتائج الدراسة أن المدرسين ذوو المستوى العالي في إفشاء الأسرار الشخصية عبر الفيسبوك ربما يكون موثوقا فيهم بشكل أكبر من ذوي المستوى الضعيف إلا أن الدراسة تنصح بأن يستخدم المدرسون الفيسبوك بشيء من الحذر.

دراسة ديباتن و لوفجون (Debatin&Lovejoy,2009) بعنوان "الفيسبوك وخصوصية التجوال الإلكتروني: التوجهات والسلوكيات والتبعيات غير

المقصودة"، وكان من أهدافها التعرف على التأثيرات السلبية الموجودة بالفيسبوك، خاصة تلك المتعلقة بانتهاك الخصوصية، والتعرف على أهمية الفيسبوك لمستخدميه، وما هو الدور الذي يلعبه في حياتهم الاجتماعية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإجراء استطلاع على الإنترنت لعينة بسيطة قوامها (٨) طلاب، وإجراء مقابلة معهم ويعزو الباحثان هذه العينة القليلة إلى أن هذا النوع من الأبحاث غير مألوف، وبالتالي يصعب الحصول على معلومات فيه، إضافة إلى أنه لم يكن بمقدور الباحثين اختيار عينة عشوائية، وذلك لأن استطلاعات الإنترنت تعتمد على الاختيار الذاتي، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الفيسبوك أصبح جزء مُتكامل عميق الوجود في الحياة اليومية لمن يستخدمه، كما أفادت النتائج إلى أن اقتحام الخصوصية أصبح أمر يخيف الجميع، وتحول إلى واقع يلمسه الجميع لذا ترى الدراسة أن الاستخدام الآمن لخدمات شبكة التواصل الاجتماعي يتطلب حدوث تغيرات في توجهات المستخدمين.

دراسة أولسون و كلو وبيننج (Olson & Clough & penning,2009) بعنوان "تحليل لتوصيفات ذاتية على الفيسبوك وتصرفات مُتوقعة من مدرسي المرحلة الابتدائية قبل تسلمهم عملهم رسميا"، الهدف من الدراسة هو تحديد الكيفية التي يقدم بها الطلبة المتخصصون في التعليم أنفسهم للعامة على حساباتهم المتاحة للجمهور بالفيسبوك، ولمقارنة هذه التصورات بالتصرفات المتوقعة من مدرسي التعليم الأساسي. تكونت عينة الدراسة من الطلبة الذين أعلنوا على ملفاتهم الشخصية "التعليم الأساسي" كتخصص رئيسي لهم، وأتموا عاما كاملا في هذا التخصص في الجامعة، أظهرت النتائج أن هناك (٧٦٪) من أفراد العينة لديهم حسابٌ شخصي على الفيسبوك، منهم (٣٢٪) حساباتهم الشخصية نشطة، وأن (٣٦٪) من العينة تحتوي حساباتهم على مواد غير لائقة، و(٢٢٪) تحتوى حساباتهم على مادة واحدة على الأقل تصنف على أنها غير لائقة.

دراسة مونوز و تاونر(Munoz & Towner,2009) بعنوان "كيفية استعمال الفيسبوك في الفصول الجامعية"، والتي هدفت إلى طرح فكرة استعمال موقع التواصل الاجتماعي فيسبوك في التعليم، وتقديم سياسة لتطبيق الفيسبوك في التعليم.خرجت الدراسة بوضع سياسة لتطبيق الفيسبوك في التعليم، كما أفادت نتائج الدراسة أن مزايا الفيسبوك وقدراته سوف تفيد عضو هيئة التدريس والطالب.

دراسة قارنر و أوسليفان (Garner & Osullivan,2010) بعنوان "الفيسبوك والسلوكيات المهنية لطلاب كليات الطب"، التي هدفت إلى فحص استخدام طلاب كلية الطب لموقع الفيسبوك وتحديد بعض السلوكيات المعروضة بشكل مباشر على صفحاتهم. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمت الإجابة على الاستبانة الموزعة على عينة من جامعة ليفربول بلغ عددها (١٨٠) طالب أجاب منهم (٥٦) طالب فقط (٣١٪). وأشارت النتائج إلى وجود بعض الصور، والسلوكيات غير المهنية التي قد تؤثر على سمعتهم المهنية.

دراسة العتيبي (٢٠١١) دراسة بعنوان "استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية شبكة الفيسبوك (Facebook) دراسة تطبيقية" هدفت إلى إبراز مدى استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية للفيسبوك، وإيضاح أبرز استخداماتهم للفيسبوك، وبيان دوافعهم من الاستخدام. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وجمع المعلومات من أفراد العينة الذين مثلوا (٥٪) من طلاب السنة التحضيرية في ثلاث جامعات سعودية باستخدام الاستبانة. وأشارت نتائج الدراسة إلى انتشار استخدام شبكة الفيسبوك بين أفراد العينة بنسبة (٧٧٪)، ووجود حساب خاص على الفيسبوك لكل أفراد العينة، وأظهرت النتائج أن الذكور أكثر استخداما للفيسبوك من الإناث، وأن أهم دوافع الاستخدام كانت تتمثل في تمضية الوقت، والتواصل مع الآخرين، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الفيسبوك من حيث الاستخدام والآثار، كما أوصت بضرورة تفعيله في العملية التعليمية.

دراسة نصيف (٢٠١١) بعنوان "موقع الفيسبوك ودوره في تطوير مجال النحت والتعليم عبر الإنترنت في ضوء متطلبات عصر المعرفة" التي تهدف إلى الكشف عن إمكانية الاستفادة من موقع فيسبوك في تطوير مجال النحت، والتعلم عبر الإنترنت. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث تم تطبيق وحدة تدريسية في مجال النحت. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستفادة من موقع فيسبوك في تطوير مجال النحت، وزيادة الدافعية نحو التعلم عبر موقع الفيسبوك، وزيادة العلاقة التفاعلية الإيجابية بين الطالب، وعضو هيئة التدريس بسبب التواصل الدائم والمستمر عبر الفيسبوك، وأوصت الدراسة بالمداومة على استخدام شبكة الإنترنت والتواصل مع الطلاب عبر الموقع.

دراسة فيليبس(Phillips,2011) بعنوان "استخدام المكتبة الأكاديمية للفيسبوك: بناء علاقات مع الطلاب"، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الطلاب، والمكتبات على الإنترنت. وطبقت الدراسة على عينة من أعضاء اتحاد المكتبات، والجامعات في ولاية إيلينوي الأمريكية، تمثل (٩٨٪) من الطلاب، والأساتذة، والعاملين في هذه المكتبات، حيث تم جمع البيانات خلال الفترة من ١٠/٢٧ إلى ١١/٥ عام ٢٠١٠ عن هواة استخدام الفيسبوك، وتنزيل جميع صفحات الفيسبوك، واستخلاص المعلومات منها، وتحديد ووصف المعلومات من الرسائل، وتسجيل أعداد المستخدمين، وأعداد الرسائل، وتم تحديد (٤٣٩) رسالة لـ (١٧) صفحة فيسبوك، وتم حساب الفترة الزمنية للرسائل، وتحليل التعليقات. وأظهرت النتائج أن الفيسبوك يقدم بيئة ديناميكية للمكتبات الأكاديمية لغرس العلاقات مع الطلاب.

دراسة مونوز (Munoz, 2011) بعنوان "دور الفيسبوك في تسويق الدروس" وتهدف الدراسة إلى الدعوة إلى استخدام الفيسبوك في تسويق المقررات الدراسية، واستكشاف مميزات، وعيوب هذه التقنية، والتعرف على الإجراءات التي تساعد على تفعيل الفيسبوك في تنفيذ المقررات. وقد وضعت الدراسة آلية من أربع خطوات إجرائية لتفعيل الفيسبوك في تنفيذ المقررات وهي: فتح حساب خاص في الفيسبوك: يمكن لعضو هيئة التدريس أن يفتح حساب خاص يستطيع الطلاب الاتصال معه من خلاله، ويمكن أيضا تعريضهم لمعلومات التسويق

المرتبطة مثل (الفيديو، والكتب، والصور، وجماعات التسويق ...الخ).إنشاء صفحة جماعية للفصل: يمكن فتح صفحة منفصلة خصيصا للمقرر الدراسي، ويمكن للطلاب أن يجدوها بشكل افتراضي، ويتعلموا ويتصلوابزملاء آخرين من خلال هذه الصفحة بحيث تمكنهم من إرسال المناقشات، والإعلانات. استبدال، ونسخ وظائف مقرر الويب على الفيسبوك: يمكن لعضو هيئة التدريسين وضع معلومات الفصل، وملاحظات عن المحاضرات، ومواقع الشبكة العنكبوتية على صفحتهم الجماعية للطلاب للتنزيل، واستخدامها للفصل. ويمكن إجراء المناقشات من خلال صفحة الفصل الجماعية. تكامل تطبيقات الفيسبوك: يوجد بعض التطبيقات المفيدة التي يمكن الاستفادة منها (مثل التعليقات، والتطبيقات التي تسمح للطلاب بتتبع مقرر الطلاب الدراسي، والمشاركة في المستندات).

دراسة فوزية الحربي (١٤٣٢) بعنوان "استخدام الفتيات السعوديات للفيسبوك دراسة مسحية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض"، ومن أبرزأهدافها التعرف على أهمية، وتطور استخدام الفيسبوك في المملكة العربية السعودية، وبخاصة لدى الفتيات، وكذلك التعرف على الإشباعات المطلوبة، وتلك المتحققة لفتيات عينة الدراسة من استخدام الفيسبوك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات بعد التحقق من صدقها، وثباتها، وطبقت على عينة قصدية من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض اللاتي يستخدمن الفيسبوك. وكان من أبرز النتائج أن (٥٩٪) من أفراد العينة لديهن اشتراك في الفيسبوك، ومن أبرز استخدامات الفيسبوك أظهرت النتائج أن التواصل مع الزميلات كان حاضرا بنسبة (٦٢٪)، كما أظهرت النتائج أن(٦٦٪) من أفراد العينة أفدن أن الفيسبوك كان مؤثرا على استخدام، ومتابعة وسائل الإعلام، كما أكدت الدراسة أن ما نسبته (٤٪) يستخدمن الفيسبوك في حل الواجبات المدرسية، وتطوير القدرات التعليمية المدرسية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لاستكشاف استخدامات الفيسبوك لفئات وأغراض مختلفة.

دراسة جونكو (Junco,2012) بعنوان "الكمبيوتر والتعليم: العلاقة بين تكرار استخدام الفيسبوك والاشتراك في أنشطته ومشاركة الطالب"، والتي كان من أبرزأهدافها معرفة العلاقة بين تكرار استخدام الفيسبوك ومُشاركة الطالب. واستُخدِم لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة (١٩) عنصر من مؤشر الاستبيان الوطني لمشاركة الطلاب NSSE) التي طبق على عينة بلغ عددها (٥٤١٤) طالبًا في عام (٢٠١٠)، وبلغ عدد الأفراد الذين أجابوا على الاستبانة (٢٣٦٨) بنسبة (٤٤٪). وتشير النتائج إلى أن استخدام الفيسبوك أظهر مؤشرا سلبيا على مُحصلة مقياس المشاركة، ومؤشرا إيجابيا على الوقت الذي يُقضى في ممارسة الأنشطة ذات الصلة بالمناهج الدراسية، إضافة إلى ذلك أظهرت أنشطة الفيسبوك مؤشرا إيجابيا على المتغيرات الاجتماعية.

دراسة ليباربر (Li Barber,2012) "الكمبيوتر في السلوك الإنساني ، المصارحة الذاتية ورضا الطالب على الفيسبوك"، وتهدف إلى التعرف على دوافع طلاب

الجامعات من استخدام الفيسبوك، ومستويات كشف أنفسهم، والتصريح بمعلومات ذاتية على الفيسبوك، وارتباط هذه المصارحة بالرضا عن قدرة الفيسبوك على تلبية أهدافمستخدميه ، وتقييم التصورات عن استخدام الفيسبوك، وكذلك التعرف على العوامل التي تشارك في الرضا عن الفيسبوك بين الجنسين في المصارحة الذاتية. ولتحقيق ذلك استخدمت الاستبانة التي وزعت على عينة بلغت نسبة الطالبات فيها(٧١٪). وأوضحت النتائج أن معظم الدوافع العامة لاستخدام الفيسبوك هي المحافظة على العلاقات، وقضاء الوقت، والتسلية، واختلف الذكور عن الإناث في المستوى الكلي للمصارحة الذاتية، وكذلك نوع المعلومات المقدمة على صفحاتهم على الفيسبوك، وكانت مستويات المصارحة الذاتية وليس مستويات الخصوصية مرتبطة بمستويات أكبر للرضا عن الفيسبوك في تلبية بعض الدوافع.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

أجمعت دراسة العتيبي (١٤٣٢)، ودراسة فوزية الحربي (١٤٣٣)، ودراسة أولسون وكلو وبيننج (Olson & Clough & penning,2009)، ودراسة جونك (junco, 2012) أن نسبة عالية من الطلاب والطالبات يستخدمون الفيسبوك، ويمتلكون حسابات خاصة في الفيسبوك، مما يؤكد انتشار الفيسبوك بين فئة الطلاب، وهذا يدعم توجه الدراسة الحالية في استخدام الفيسبوك، بينما أكدت دراسة نصيف (٢٠١١) فاعلية الفيسبوك في زيادة تفاعل الطلاب أثناء توظيفه في الجانب التربوي، والتعليمي، وأوضحت دراسة العتيبي (٢٠١٣أن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التربوية والتعليمية أعطى مؤشرات إيجابية، وهذا يدعم الدراسة الحالية من حيث توظيف الإعلام الجديد في الإشرافالأكاديمي، كما أوضحت دراسة ديباتن ولوفجوي (Debatin& Lovejoy .2009)، ودراسة مونوز، وتاونر (Munoz&Towner.2009)، ودراسة قارنر، وأوسليفان (Garner&Osullivan.2010)، بعض سلبيات استخدام الفيسبوك خاصة فيما يتعلق بالخصوصية، والمخاطر التي تصاحب استخدامه، ودعت إلى أخذ الحيطة والحذر عند التعامل مع الفيسبوك خاصة في مجال التربية والتعليم، بينما حذرت دراسة مايزر، ومورفي، وسيموند (Mazer&Murphy&Simonds,2009) من الإكثار من المعلومات الشخصية التي توضع في حساب التواصل مع الطلاب. وقدأكدت نتائج الدراسات السابقة على فاعلية الفيسبوك في العملية التربوية والتعليمية، وانتشاره بين الطلاب والطالبات، مما شجع الباحث الحالي على اقتراح آلية لتوظيف الفيسبوك في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية،كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الآلية المقترحة، وكتابةالجانب النظري.

- **منهج الدراسة**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات.

- **صدق الآلية**:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم التأكد من الصدق الظاهري بعرض الآليةعلى مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات

التعليم، (ملحق١) ، وذلك للتأكد من درجة مناسبة الآلية ووضوحها وسلامة صياغتها، وتم التعديل بناءً على آرائهم ووفقا لمقترحاتهم.

• **النتائج**:

توصلت الدراسة إلى الآليةالمقترحة التالية لتوظيف الفيسبوك في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية:

• **مقدمة**:

الفيسبوك ليس أداة عابرة بل يمتلك كل الإمكانات التي تؤهله ليكون شبكة تعليمية ذات بناء متكامل ومرن، و مصدر هام للطالب وعضو هيئة التدريس والباحث على السواء وذلك بما يمتلكه من خصائص مثل قدرته على إرسال الصور وأعمال الفيديو والبريد الإلكتروني وغرف الدردشة، فأي فرد يمكنه المشاركة معلوماتيا والتعاون مع الآخرين إضافة إلى وجود تطبيقات على الموقع يمكنها تقديم أنواع مختلفة من المساعدات للأعضاء، ولكن يظل توظيفه بالشكل الصحيح هو المهم. (كويلارد ،Couillard.2012). كما أن الفيسبوك يوفر مجموعة من الخدمات المهمة لإدارة المادة الدراسية مثل إمكانية إضافة المقررات، والإعلانات والواجبات وتكوين حلقات نقاش ومجموعات للدراسة بالإضافة إلى الكثير من التطبيقات التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية. (لميس شلش ٢٠١١)

أمام هذه الإمكانات التي يمتلكها الفيسبوك وبعد استعراضالأدب السابق وكذلك في ضوء الدراسات والأبحاث السابقة وما أسفرت عنه من نتائج قام الباحث بوضع آلية مقترحة لتوظيف الفيسبوك في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية، وفيما يلي أهدافالتصورالمقترح للآلية:.

- تحديدمهام ودور أعضاء المجموعة (الحساب).
- بناء آليةمقترحة وتتمثل في (مهام أعضاء المجموعة، طريقة طرح المادة العلمية، المراحل)
- تحديد شروط نجاح استخدام قنوات الاعلام في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية.

• **مهام أعضاء المجموعة**:

• **أولا: مهام عضو هيئة التدريس**:

- إنشاء صفحة (Page)، أو مجموعة (Group) خاصة بالاستخدام المهني مغلقة تضم في عضويتها الفئة المستهدفة فقط وهم الطلاب المسجلون في المقرر الدراسي.
- نشر بعض البيانات المهنية التي تساعد الطلاب في التعرف على عضو هيئة التدريس.
- حث جميع الطلاب على فتح حسب في الفيسبوك
- إضافة جميع الطلاب إلى الصفحة أو المجموعة.
- نشر بعض التوجيهات والإرشادات التثقيفية لجدوى استخدام الفيسبوك في الحياة عامة والحياة الدراسية خاصة.
- التعريف بأهداف الصفحة تعريفا واضحًا يساعد الأعضاء على المساهمة الفاعلة.

- نشر بعض التعليمات عن المقرر الدراسي (الأهداف – المراجع - طرق التدريس - التقنيات اللازمة لتنفيذ المقرر)
- نشر بعض التجارب الجيدة للمجموعات السابقة في نفس المقرر كنماذج يمكن أن يستفيد منها الطلاب.
- المتابعة المستمرة لكل ما ينشر على الحساب، وحث الأعضاء على المشاركة الفاعلة التي تثري المقرر الدراسي.
- توفير جميع النماذج التي يمكن أن يحتاجها الطالب على الفيسبوك.
- تفعيل جميع إمكانات الفيسبوك الكتابية والصوتية والفيديوللتواصل مع الطلاب.
- إنشاء ملف إلكترونيلإعمال الطلاب وتوزيعه على الطلاب في نهاية الفصل الدراسي للاستفادة منه.
- تشجيع الطلاب على نشر أفكارهم وآرائهم العلمية على الحساب أو المجموعة الخاصة بالمقرر.
- عدم معارضة التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الحساب أو المجموعة.(أحمد،١٤٣٣)، (Munoz &Towner،٢٠٠٩)

- **ثانياً: مهام الطالب**

- فتح حساب في الفيسبوك وطلب الانضمام إلى عضوية المجموعة الخاصة بالتواصل العلمي مععضو هيئة التدريس.
- التواصل المستمر مع عضو هيئة التدريس عبر الحساب المخصص لذلك على الفيسبوك.
- طرح الاستفسارات والمشكلات التي تواجهه على حساب الفيسبوك الخاص بالمجموعة.
- الحرص على المقابلات الأكاديمية من خلال الفيسبوك.
- الالتزام بتوصيات عضو هيئة التدريس.
- إجراء حوارات ونقاشات مع عضو هيئة التدريس أو مع بقية أعضاء المجموعة.

- **طرح المادة العلمية**

- **الطريقة الأولى: يتولى عضو هيئة التدريس طرح الموضوع:**

- يقوم فيها عضو هيئة التدريس بطرح المادة العلمية الخاصة بالموضوع، وقد يكون طرح الموضوع على هيئة أسئلة تكون إجاباتها من الطلاب هي محتوى الموضوع سواء كانت نصية أو روابط أو يوتيوب.
- يقوم أعضاء المجموعة بالتعليق على المعلومات التي تم طرحها من قبل عضو هيئة التدريس ومناقشتها، وإضافة ما يراه العضو يناسب الموضوع.
- إشراف عضو هيئة التدريس على ما يدور في المجموعة ومتابعة ما يُكتب والرد المباشر على الاستفسارات.
- إثارة الحوار وطرح الأسئلة التي تثري الموضوع وتجعل من الأعضاء فاعلين في المجموعة.

- **الطريقة الثانية: يتولى أفراد المجموعة طرح المادة العلمية، ويكون دور عضو هيئة التدريس الإشراف وإدارة الحوار:**

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وتوزيع الأدوار بين المجموعات وقد تكون هذه الأدوار على مدى (موضوع، وحدة دراسية، مقرر كامل).

- التعريف بالمبادئ والسلوك المنظمة لكل مجموعة.
- تنظيم أدوار الطلاب داخل كل مجموعة والتنسيق بين قائد المجموعة وأعضائها.
- يتولى أفراد المجموعة المكلفة طرح المادة العلمية، والنقاش والحوار والرد على الاستفسارات التي يطرحها أعضاء المجموعة.
- يتولى عضو هيئة التدريس الإشراف العام على المجموعة العامة والرد على الاستفسارات، وإدارة الحوار والنقاش.
- التعليق على الصور ومقاطع الفيديو والروابط التي أضافها عضو هيئة التدريس أو أعضاء المجموعة.
- تنظيم عملية تسليم الواجبات من خلال الفيسبوك
- عمل حلقات نقاش للموضوع بين عضو هيئة التدريس والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم من خلال الدردشة (الكتابية، أو الفيديو) الموجودة بموقع الفيسبوك.
- تشجيع عضو هيئة التدريس للطلاب على نشر أفكارهم وآرائهم، وعدم معارضة التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعة.

(الفار،٢٠١٢؛ أحمد،١٤٣٣؛ Munoz &Towner)

- **مراحل الآلية المقترحة**:
- **أولاً: مرحلة الإعداد**:

يتم خلال هذه المرحلة نشر الثقافة بأهمية الإعلام الجديد وجدواه في التواصل العلمي وقدرته على نقل المعرفة وتأثيره في حياة الطالب العلمية والعملية، كما سيتم إعداد قائمة بأسماء الطلاب المسجلين في المقرر، وارقامهمالجامعية، وجوالاتهموإيميلاتهم،وعناوين حساباتهم في الفيسبوك.

- **ثانيًا: مرحلة التنفيذ: يتم خلال هذه المرحلة**:

- فتح حساب مهني لعضو هيئة التدريس وحث جميع الطلاب على فتح حسابات مهنية في الفيسبوك بحيث تحتوى هذه الحسابات على بيانات مهنية عن كل عضو (الاسم الصريح، التخصص، المستوى الدراسي، صورة للعضو)، بحيث يستطيع كل عضو في مجموع الفيسبوك التعرف على الآخر مما ينتج عنه ثقة ومصداقية في التعامل بين أفراد المجموعة
- توضيح عضو هيئة التدريس لأهداف مجموعة الفيسبوك وطرح بعض المعلومات عن المقرر الدراسي(الأهداف، مهام عضو هيئة التدريس، مهام الطلاب...) حتى يتكون لدى كل فرد في المجموعة القناعة بالتواصل عبر الفيسبوك.
- حث الطلاب على المشاركة وطرح قضاياهم والمشاكل التي تواجههم من خلال الفيسبوك.
- الرد على استفسارات الطلاب والتواصل معهم بشكل دائم.
- عقد اجتماع عن بعد عبر الفيسبوك الكتابي أو عبر مسنجر الفيسبوك صوتا وصورة مباشر للتعارف وتبادل الآراء حول آلية عمل الحساب في بداية العام الدراسي.

• **ثالثًا: مرحلة التقويم:**

بناء استبانة الكترونية لمعرفة عن مدى رضا الطلاب عن توظيف قنوات الاعلام الجديد ممثلة في الفيسبوك في التواصل العلمي مع عضو هيئة التدريس، والتعرف على المعوقات التي حدت من نجاح عملية التواصل عبر الفيسبوك وطرحها في نهاية كل فصل دراسي على حساب المجموعة ثم تجمع وتحلل إحصائيًا وتعرض نتائجها على المجموعة للاطلاع عليها ومناقشتها وتلافِ جوانب القصور ودعم الإيجابيات في الفصل القادم.

• **شروط نجاح استخدام قنوات الإعلام الجديد في التواصل العلمي بالمرحلة الجامعية (الفيسبوك نموذج)**

- وجود الوعي الثقافي والقناعة الراسخة بأهمية توظيف الإعلام الجديد (الفيسبوك) في التواصل العلمي.
- تهيئة البنية التحتية للإنترنت بالجامعة.
- تهيئة البنية التحتية للإنترنت بالجامعة.
- قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام الفيسبوك.
- امتلاك الطلاب حسابات في الفيسبوك وقدرتهم على استخدامه الاستخدام الجيد الذي يثري المقرر.
- أن يكون لدى كل عضو هيئة تدريس حساب مهني يعنى بالعمل وتواصله العلمي مع طلابه، وحساب شخصي مخصص لتواصله الخاص مع المجتمع الافتراضي الخاص به.
- أن تحوي الصفحة أو المجموعة معلومات على المستوى الشخصي لعضو هيئة التدريس لإقامة علاقات إيجابية بين عضو هيئة التدريس وطلابه مثل (بعض الصور، والمعلومات الشخصية القليلة) مع الحرص على عدم الإفراط في المعلومات الخاصة على الصفحة أو المجموعة المهنية.
- المحافظة على مستوى المهنية بحيث لا تتجاوز حدود العلاقة علاقة عضو هيئة التدريس بالطالب.
- احترام خصوصية الآخرين وما ينشر على حساباتهم الخاصة.
- جعل الفيسبوك خيار من الخيارات المتاحة لأن بعض الطلاب قد لا يملكون حسابًا في الفيسبوك ولا يحبذون استخدامه. (مونوز و تاونر،٢٠٠٩ Munoz &Towner:)
- مصداقية عضو هيئة التدريس التي تعتبر من المتغيرات الضرورية لتحقيق النجاح والحفاظ على الصفحة لأن مصداقية المصدر مهمة في العملية التعليمية وذات أثر إيجابي، وتزيد من قناعة الطلاب بالمعلومات التي تعرض. (لوري وكيفن،٢٠١٠)

• **المراجع:**

- أبو العطا، مجدي محمد. (٢٠١٠). **تيسير Internet**. الطبعة الأولى. كمبيوساينس العربية لعلوم الحاسب. القاهرة. مصر.
- أراجيك. (٢٠١٤).**مواقع التواصل الإجتماعي في** السعودية ... إحصائيات و أرقام – إنفوغرافيك. تم استعادته يوم السبت الموافق ١٤٣٥/١٠/١٣ بواسطة الرابط http://

/social-networks-stats-in-saudi-٢٢/٠١/٢٠١٤www.arageek.com/ arabia.html

- الحلوة، خالد عبدالله. (٢٠١٢). **الإعلام الجديد وتأثيراته في تشكيل الرأي العام**. بحث منشور. المنتدى السنوي السادس للجمعية السعودية للإعلام والاتصال. جامعة الملك سعود. الرياض.
- خوالده، مصطفى؛ و أحيمده، فتحي. (٢٠١٠). **مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة عضو هيئة التدريس في تخصص تربية طفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية**. مجلة جامعة دمشق. العدد (٣) . المجلد (٢٦). سوريا. ص ٣٧٣ -٧٧٦.
- الزهراني، محسن جابر. (١٤٣٤). **دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشوره. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الزياني، عبدالكريم العجمي. (٢٠١٠). **استعمالات وتمثيلات الشباب الليبي لوسائل الإعلام الجديدة الفيس بوك نموذجا**. ملتقى الصحافة الإلكترونية. المنظمة العربية للتنمية ادارية. مصر. ص١– ص ٣٦.
- زينب عبدالعظيم. (٢٠١١). **الشبكات الاجتماعية بين الرفض والقبول**. مقاله. مجلة التعليم الإلكتروني. العدد (٢٥). تم استعادته بواسطة الرابط http://emag. mans. edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=247&sessionID=2
- سعده، عماد ابراهيم. (٢٠١٢). **استخدام الفيسبوك كأداة مساعدة في التعليم الإلكتروني**. المؤتمر الدولي الأول لتقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب. الحمامات. تونس. المنعقد في الفترة من (٧ -٢٠١٢/٥/١٠)
- سلامة، عبدالحافظ محمد. (٢٠١١). **درجة تأثير بعض نظم التراسل الإلكترونية في حل مشكلات التربية العملية لدى طلاب كلية عضو هيئة التدريسين، واتجاهاتهم نحوها**. بحث منشور. مجلة دراسات المعلومات. العدد (١١). جمعية المكتبات والمعلومات السعودية. الرياض. ص٨٥ -١١٠.
- سميرة شيخاني. (٢٠١٠). الإعلام الجديد في عصر المعلومات. بحث منشور. مجلة جامعة دمشق. المجلد (٢٦). العدد (١) دمشق. سوريا.ص٤٣٥ -٤٨٠.
- الشميمري، فهد عبدالرحمن. (١٤٣١). **التربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام**. النسخة الالكترونية. تم استرجاعها بواسطة الرابط http://www.Saudi media education.org/media_book/pdf/media_book.pdf
- صادق، عباس. (٢٠١٥). **الإعلام الجديد - تعريفات أولية للإعلام الجديد**. مقاله. تم استرجاعها في ٢٠١٥/١/١. على الرابط http://www.jadeedmedia.com/ -٢٠١٢ ٠٤- ٢٢- ١٠- ٤٤- ٤٤/٥٢- ٢٠١٢- ٠٤- ١٨- ١٤- ٥٣- ١٢٣/٤٥- ٢٠١٢- ٠٤- ٢١- ١٥- ٢٢- ٢٧=start?html.٣
- العتيبي، جارح بن فارس. (١٤٣٢). **استخدام طلاب وطالبات الجامعات السعودية شبكة الفيس بوك (Facebook): دراسة تطبيقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإعلام، كلية الآداب، جامعة الملك سعود. الرياض.
- فوزيه الحربي ، حجاب. (١٤٣٣). **استخدام الفتيات السعوديات للفيس بوك دراسة مسحية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإعلام، كلية الدعوة. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.

- كاتب، سعود صالح. (١٤٣٣).**الاعلام الجديد وقضايا المجتمع التحديات والفرص**. بحث منشور. المؤتمر العالمي الثاني للإعلام الإسلامي. جاكرتا. اندونيسا.
- لميس شلش. (٢٠١١) . **توظيف الفيس بوك في التعليم الإلكتروني**. مقالة. مجلة المعرفة. العدد (١). جامعة القدس المفتوحة. تم استعادتها يوم السبت ١٤٣٥/٨/٢٣هـ. بواسطة الرابط http://www.qou.edu/newsletter/no_1/facebook.jsp
- مها ساق الله، فالح. (٢٠١٣). ماهية الإعلام الجديد. تم استرجاعه يوم الاحد ١٤٣٤/١٢/٢٨ بواسطة الرابط http://mahasaqallah.blogspot.com/٢٠١٣/١٠/blog-post_٣٢٨٦.html.
- النجار، حسن رضا. (٢٠٠٩). **تكنولوجيا الاتصال .. المفهوم والتطور**. بحث منشور. المؤتمر الدولي الإعلام الجديد : تكنولوجيا جديدة لعالم جديد. جامعة البحرين. البحرين.
- نسرين حسونة. (٢٠١٤). **الإعلام الجديد المفهوم والوسائل والخصائص**. مقاله. تم استرجاعها يوم الاثنين ١٤٣٦/٣/٧هـ. بواسطة الرابط http://blog.amin.org/nisreenhassouna/2014/04/07/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B9%D9%84%D8%A7%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D8%AF/
- نصيف، بسمة شوقي. (١٤٣٢). **موقع الفيسبوك ودوره في تطوير مجال النحت والتعلم عبر الإنترنت في ضوء متطلبات عصر المعرفة**. المؤتمر السنوي العربي السادس– الدولي الثالث. كلية التربية النوعية بالمنصورة. مصر. ص ٦٩٧ - ٧١٥.
- ويكيبيديا. (٢٠١٤). **الاعلام الجديد**. تم الرجوع اليه في ١٤٣٦/٣/١٤. الساعة ١٢م بواسطة http://ar.wikipedia.org/wiki/%D٨٤%D٩%B٨%D٥%A٨%D٨٤%D٩%vA٨%D٨٤%D٩%vA٨_%D٨٥%D٩%vA٨%D٨AF%D٨A%D٨٩AF%D٨AC%D٨%D٨٤%D٩%vA٨

• المراجع الاجنبية:

- Couillard, Claire. (2012). Facebook: the pros and cons of use in Education. تم استعادته يوم الاحد ١٤٣٣/١٠/٩هـ على الرابطhttp://act.uwstout.edu/ICTMS/Portfolios/couillardc/courses/tcs701/Research%20Paper%20TCS%20701.pdf
- Debatin, Bernhard; P.Lovejoy.(2009). Facebook and Online privacy: Attitudes, Behaviors, and Unintended Consequences. E.W.Scripps. Ann- kathrinHorn,M.A. Brittany. N. Hughes.
- Garner, Jayne; O'Sullivan, Helen.(2010). Facebook and the professional behaviours of undergraduate medical students. Blackwell Publishing Ltd. The Clinical Teacher 7: 112–115.
- Junco, Reynol.(2012)." The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, andstudent engagement'. Computers&Education, 58(1), 162-171.Doi: 10.1016/j.compedu.2011.08.004. Lock Haven University. USA. http://blog.reyjunco.com/pdf/JuncoFacebookEngagementCAE2011.pdf

- Laurie, Barber; Kevin, Pearce.(2008). "The Effects of Instructor Facebook Participation on Studen Perceptions of Teacher Credibility and Teacher Attractiveness".Conference Paper. International Communication Association .
- Li-Barber, Kirsten T; Whitney P. Special. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook.journal homepage. www.elsevier.com/locate/comphumbeh.
- Munoz, Caroline Lego; Towner Terri L. (2009). "Opining Facebook :How to Use Facebook in the College Classroom". Conference Paper, Information Technology and Teacher Education conference. Charleston. South Carolina.USA.
- Munoz, Caroline.(2011). Social Education Network: Facebook's Role in the Marketing Classroom. Fairleigh DickinsonUniversity.
- Olsen, Joanne; Clough, Michael; Penning, Kimberly. (2009)." Prospective Elementary Teachers Gone Widw ?An Analysis of Facebook Self-Portrayals and Expected Dispositions of PreserviceElementrary Teachers". Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(4) , 443-475.443. Iowa State University . USA.
- Phillips, Nancy Kim. (2011) ." Academic Library of Facebook :Building Relationships with Students". The Journal of Academic Librarianship Volume 37, Number 6, Pages 512-522. University of Illinois at Urbana- Champaign,1112 Madison Street. USA .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي
" دراسة تقويمية "

إعداد :

د/ منى محمد الحرون

مدرس أصول التربية

كلية التربية – جامعة مدينة السادات

دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي " دراسة تقويمية "

د/ منى محمد الحرون

• **المستخلص**:

تعد الجامعة إحدى المؤسسات التى تسهم فى تكوين المجتمع وبلورة ملامحه فى الحاضر والمستقبل، ومن خلال وظيفة خدمة الجامعة للمجتمع فهي تسعى لتقديم المشورة له، والمساهمة في حل مشكلاته، والمساعده على استغلال موارده الطبيعية، وتوفير القوى البشرية، ونظراً لأهمية هذه الوظيفة سعت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع أداء جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع ، وتحديد المعوقات التي تواجهها في تحقيق هذه الوظيفة، ووصولا لوضع تصور مقترح لتفعيل هذه الوظيفة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على استبانة تم تطبيقها على (٤٤) عضو هيئة تدريس من وكلاء شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وأعضاء لجان شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها: من أعلى الادوار التي تقوم بها الجامعة: إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية، و تفعل الجامعة برامج التعليم المفتوح. امتلاك الجامعة وحدات ذات طابع خاص لخدمة المجتمع، بالإضافة إلى تقديم الجامعة الاستشارات العلمية لبعض المؤسسات والمصانع. ومن ثم قامت الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع.

الكلمات الافتتاحية (الدور – خدمة الجامعة للمجتمع)

The role of the Sadat City University in community service "Evaluation Study"

Mona Mohamed El Haroun

Abstract:

University is one of the institutions that contribute to the formation of society and the development of features in the present and the future. Through the university community service function, it seeks to provide advice, contribute to solving problems, help to exploit its natural resources, and the provision of manpower. Because of the importance of this function, the current study aimed to know the reality of the performance of Sadat City University in community service, and identify the disabilities which faced in achieving this function, and finally put some recommendations to activate this function. The study used a descriptive approach, and relied on a questionnaire was applied to (44) faculty member of agents for Community service and Development Environment, and members of the Committees for Community service and Development Environment. The study found a set of results, including the top of the roles of the university: Sending medical convoys to detect the field of animal, Activation the open education programs, owning units of a

special character to serve the community, in addition to providing the university scientific consulting for some institutions and factories. Then, The study put a vision proposal to activate the role of the Sadat City University in community service.

Keywords (role- University community service)

• **مقدمة** :

تحتل التربية بحكم دورها في بناء الإنسان الذي هو هدف التربية والتنمية وأداتها الرئيسة والفاعلة موضع الأولوية والصدارة بين أدوات البناء والإصلاح والتطوير، وإذا تناولنا مرحلة التعليم العالي، ولاسيما التعليم الجامعي، سنجد أنه يقع عليه مسؤولية كبيرة مصدرها العلاقة الوثيقة بخطط التنمية الشاملة للمجتمع والتي تنبثق أساسا من توفير وإعداد الكوادر المدربة والمؤهلة ضمن اختصاصات مختلفة ومستويات تأهيل متعددة لسد احتياجات المجتمع من القوى العاملة المطلوبة، وليس هذا فحسب، بل يقع على الجامعة مسؤولية التحديث، والتطوير، لأجل مواكبة التطور والتقدم السريع الحاصل في المجتمع ورسم السياسات التعليمية المناسبة وتحديد أهداف التعليم الجامعي التي تقود بالنتيجة إلى تلبية احتياجات المجتمع على اختلاف أنواعها.

وفي العصر الحديث تتعدد الاهتمامات وتتشابك الأمور ويواجه تغيرات وتحديات مستمرة إجتماعية وسياسية وعسكرية ومعرفية وتكنولوجية مما يجعل وظائف الجامعة فيه متعددة الجوانب ومتشابكة، ويتفق كثير من المتخصصين أنه منذ أمد بعيد على أن للجامعة دورا هاما في خدمة المجتمع (١).

لذا تعد الجامعة أحد المؤسسات التى تسهم فى تكوين المجتمع وبلورة ملامحه فى الحاضر والمستقبل، وهى ضمان التطور السليم له فى مسيرته نحو أهدافه فى التقدم والرقى فى مختلف ميادين الحياة، ومن ناحية أخري هي أداته في صنع قيادته الفنية والمهنية والسياسية والفكرية، ومن هنا كانت لكل جامعة رسالتها التي تتولى تحقيقها (٢).

وحيث إن لكل مجتمع متطلباته ومقوماته وتحدياته ومشكلاته الناتجة من ظروفه الزمانية والمكانية ، لذا يجب أن تلتزم الجامعة بروح العصر ومقوماته ، وأن يتم ذلك فى ضوء متطلبات المجتمع الذى تخدمه والتحديات التى يواجهها.

ومن ثم تؤدي الجامعة دورا هاما في تطوير المجتمع وتنميته وذلك من خلال إسهامها في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات المختلفة من خلال إحدى وظائفها الثلاث وهي التعليم، بالإضافة إلى وظيفتين غاية في الأهمية هما البحث العلمي، وخدمة المجتمع (٣).

وتتناول الوظيفة الأخيرة للجامعة العمل على صياغة وتشكيل وعي الطلاب وتناول قضايا ومشكلات المجتمع والعمل على خدمة وتنمية المجتمع وعلى الجامعة التحديث الدائم فى وظائفها وبرامجها وبحوثها لتتناسب مع التغييرات التي تحدث في المجتمع المحيط بها وأن تقدم خدماتها مباشرة للأفراد في المجتمع سواء كان ذلك في صورة برامج تعليمية تفويضية أو تكاملية، في

صورة برامج تدريبية أو برامج لإعادة التدريب ، أو برامج تحويلية تعرض لمهن مطلوبة بالمجتمع لا يتوفر لدى الأفراد متطلباتها (٤) .

ومن ثم أصبحت خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية وفى المشاركة الفعالة في الرأي والعمل ، كما تنمى لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته ، بالإضافة إلى الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة وتحدى الواقع واستمرار المستقبل في إطار منهج علمي دقيق يراعى الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع (٥)

وقد عُني الفكر الجامعي المعاصر بأهمية انفتاح الجامعة على المجتمع والبيئة للإسهام في حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية مما أدى إلى ظهور جامعات ـ تترجم ـ في أهدافها وبنيتها وأدوارها – هذا الاتجاه وتسمى هذه الجامعات بـ" بجامعات البيئة " ، وهي صيغة حديثة تستهدف ربط الجامعات بمجتمعاتها على نحو أكثر فاعلية . والمتفحص لبرامج الدراسة في هذه الجامعات يجد أنها تقدم فرصا متنوعة للطلاب لدراسة طبيعة البيئة الفيزيقية والاجتماعية والثقافية والفكرية ، علاوة على نظم الدراسة التقليدية ، بهدف التعرف العلمي إلى البيئة والإسهام في حل مشكلاتها(٦) .

بهذا تصل الجامعة بالمجتمع إلى الرقى والتقدم عن طريق ربطها باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات، الأمر الذي يجعل المجتمع دائم الازدهار ومواكبا لتطورات العصر ، كما أن الجامعة بما تقدمه من كفاءات مدربة تعتبر عاملا من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع .

وعلى الرغم من أهمية أدوار الجامعة بشكل عام، ودورها في خدمة المجتمع المحلي بشكل خاص، إلا أنها قد تعاني من بعض المشكلات والمعوقات التي تحد من أداء دورها والتقصير فيه، ومن ثم قامت الدراسة الحالية بعمل مقابلات شخصية مع بعض وكلاء خدمة المجتمع، وأعضاء في لجان خدمة المجتمع للتعرف على أداء الكليات والمعاهد في مجال خدمة المجتمع المحلي ، وإذا ما كانت هناك بعض المشكلات التي تعوق هذا الدور، وظهر من خلال هذه المقابلات وجود بعض المشكلات مثل ضعف ثقافة خدمة المجتمع لدى أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وأن غالبية ماينفذه وكلاء شئون خدمة المجتمع هي محاولات واجتهادات شخصية منهم، وضعف التسويق للخدمات التي تقدمها الجامعة، ومن هنا شعرت الباحثة باحتمالية عدم أداء جامعة مدينة السادات لدورها في خدمة المجتمع بالصورة المطلوبة، وبالتالي أمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- **مشكلة الدراسة** :

نظرا لأن جامعة مدينة السادات هي إحدى الجامعات المصرية، كما تعد من أحدث الجامعات التي استقلت حديثا، فقد حاولت الدراسة الحالية التعرف على دور هذه الجامعة في خدمة المجتمع، مع معرفة المشكلات التي تواجهها ومحاولة التغلب عليها، ومن ثم تمثلت مشكلة الدراسة فيما يلي:

- ما أهداف الجامعة؟ وما هي وظائفها؟

- ما مجالات الجامعة في خدمة المجتمع؟ وما أسباب ضعف أداء الجامعة في وظيفة خدمة المجتمع ؟
- ما واقع دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي ؟
- ما أهم المعوقات التي تحول دون قيام جامعة مدينة السادات بخدمة المجتمع المحلي؟
- ما التصور المقترح لتفعيل دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى معرفة أهداف الجامعة، مع توضيح الوظائف التي تقوم بها ، ثم عرض لمجالات الجامعة في خدمة المجتمع، وأهم أسباب ضعف أ داء الجامعة في وظيفة خدمة المجتمع ، مع تسليط الضوء على واقع دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع، محاولة استكشاف أهم المعوقات التي تحول دون قيام جامعة مدينة السادات بالدور المتوقع منها في مجال خدمة المجتمع، محاولة التوصل لتصور المقترح لتفعيل دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع.

- **أهمية الدراسة**:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الأبعاد المحلية والإقليمية والعالمية التالية:

- تظهر أهمية الدراسة من حيث مرحلتها التي تتمثل في التعليم الجامعي الذي يعد مصدرا رئيسيا وعنصرا مهما من مقومات التنمية الاقتصادية الشاملة من خلال مخرجاته التي يزود بها المجتمع، والتي تعد مدخلات مهمة لرفع المستوى القومي العام في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية.
- إنه يتناول مجالا خصبا ومهما ألا وهو دور الجامعة بوصفها المؤسسة الرائدة في المجتمع لمواجهة التحديات الكبيرة، والمتغيرات المفاجئة التي سيحملها مستقبل الغد.
- الأهمية المتزايدة على صعيد الفكر التربوي العالمي لربط الجامعات بمجتمعاتها وتوثيق العلاقة بينهما.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن التعليم الجامعي في تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع.
- ما قد يتمخض عن هذه الدراسة قد يعد منطلقاً أساسياً لكثير من الدراساتٍ والبحوث اللاحقة حول موضوع التعليم الجامعي وما قد يقدمه البحث أيضا من معلومات إضافية جديدة إلى المعرفة في هذا المجال.

- **منهج الدراسة وأداتها** :

إستدعت طبيعة المشكلة إستخدام المنهج الوصفي باعتباره منهجاً يركز على ما هو كائن أو ما ينبغي أن يكون إزاء ظاهرة من الظواهر التربوية بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، بما فى ذلك عمليات التحليل والتفسير سعيا للوصول إلى تعميمات ذات معنى، واعتمدت على استبانة موجهة إلى السادة وكلاء شئون خدمة المجتمع، وأعضاء لجان

شئون خدمة المجتمع بجامعة مدينة السادات بهدف التعرف على دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع .

• **عينة الدراسة** :

شملت عينة الدراسة (٤٤)عضوهيئة تدريس من (وكلاء الكليات والمعاهد لشئون خدمة المجتمع، وأعضاء لجان خدمة المجتمع الحاليين وبعض السابقين) بكليات ومعاهد جامعة مدينة السادات.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **الدور**:

يعرف بأنه " مجموعة الحقوق والواجبات المرتبطة بوضع اجتماعي محدد " ، كما يعرف بأنه " سلوك متوقع من فرد يشغل مركزا اجتماعيا معينا "(٧).

بينما تعرفه الدراسة الحالية بأنه " ما تقوم به الجامعة بالفعل لتنمية المجتمع وما ينبغي أن تقوم به الجامعة للارتقاء بالمجتمع وتنميته"

• **خدمة الجامعة للمجتمع**:

يعرفها جان بأنها" الأنشطة والبرامج التي يقدمها أعضاء الجامعة والتي تنطوي على التفاعل مع الأفراد، والجماعات، والمؤسسات الخارجية للجامعة على الصعيدين المحلي والأقليمي، والدولة، ومن ثم فهي تقدم خدمات فكرية وتعليمية وثقافية وعلمية ودينية وغيرها من الخدمات"(٨).

بينما يعرفها إسلام هللو بأنها " الخدمات والنشاطات التي تقدمها الجامعة لكل من المجتمع المحلي من خلال نشر وتقديم الاستشارات لمؤسسات المجتمع المحلي، وللعاملين في الجامعات من خلال التدريب والتعليم المستمر ودعم وتشجيع الباحثين، والخدمات المقدمة للطلاب بربط المادة العلمية بالمجتمع، وترسيخ قيم المواطنة" (٩).

أما الدراسة الحالية تعرفها بأنها" مجموعة الأنشطة والبرامج والممارسات والخدمات التي تقوم بها جامعة مدينة السادات من خلال كلياتها ومعاهدها ووحداتها لخدمة المجتمع المحيط بهامؤسسات وأفراد من خلال مجالات التوعية والتثقفيف ، والتنمية المهنية، والبحوث، والاستشارات ، الصحة الزراعة ".

• **الدراسات السابقة**:

◄◄ دراسة مصطفى زايد محمد (١٩٩٦) (١٠):

بعنوان" ارتباط البحث العلمى فى كليات التربية (جامعة جنوب الوادى) بمشكلات المجتمع" هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى ارتباط البحث العلمى فى كليات التربية بجامعة جنوب الوادى بمشكلات المجتمع ، وذلك من خلال إجراء مسح لرسائل الماجستير والدكتوراه التى أجيزت فى الكليات المذكورة والتعرف على الرسائل ذات الصلة بالمشكلات الهامة التى يواجهها المجتمع وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها جاء الاهتمام الأكبر بمشكلات التعليم وهذا شىء منطقى لأن كليات التربية رسالتها الأولى هى التربية والتعليم المشكلات التى جاءت فى الدرجة الثانية من الاهتمام هى التنمية الاقتصادية والتمسك بالقيم .

◄◄ دراسة إيهاب السيد أحمد (٢٠٠٢) (١١):

بعنوان" دوربعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر فى خدمة المجتمع" حاولت الدراسة تقويم البرامج والأنشطة التى تقدمها المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر، والتعرف على المشكلات التى يمكن أن تواجهها تلك المراكز والوحدات، وإقتراح حلول وإجراءات تساهم فى تفعيل وتطوير هذه المراكز، والوحدات ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن المراكز . قيد البحث . تمارس أنشطتها وبرامجها بدرجة متوسطة، وبتوافر الإمكانات المادية بدرجة كبيرة، وضعف الإمكانات البشرية، وأن أكثر المشكلات التى تواجه تلك المراكز قلة المرتبات والحوافز، وكثرة الأعباء الملقاة على عضو هيئة التدريس، وقلة دراية أبناء المجتمع بطبيعة عمل تلك المراكز، مع نقص الميزانية المخصصة لأنشطة المراكز، والقصور فى الإعلان عن أنشطة وخدمات المراكز.

◄◄ عبد الناصر محمد عبد الناصر(٢٠٠٤) (١٢):

بعنوان" أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها: دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية والنرويج" حاولت الدراسة الوقوف على طبيعة أداء الجامعات المعاصرة في خدمة المجتمع ومدى اتفاقه مع استقلالية الجامعة، والوقوف على الوضع الراهن لأداء الجامعات في خدمة المجتمع في مصر وأمريكا والنرويج، والوصول إلى تصور مقترح لتفعيل أداء الجامعات المصرية في خدمة المجتمع بما يتفق مع استقلال الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها حداثة إهتمام الجامعات المصرية بوظيفة خدمة المجتمع، وتركيزها على الوظيفة التدريسية والبحثية، على الرغم من وجود هيكل تنظيمي بالجامعات المصرية يختص بوظيفة خدمة المجتمع.

◄◄ دراسة أميرة محمد علي حسن (٢٠٠٧) (١٣):

بعنوان" نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع"هدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة بين الجامعة والمجتمع، من خلال وظائفها، وواقع هذه العلاقة، مع توضيح أهم المفاهيم التي تبرز مبررات تدعيم هذه العلاقة، والوقوف على المشكلات التي تعوق هذه العلاقة، مع إبراز الرؤى المستقبلية لتمكين العلاقة بين الجامعة والمجتمع، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها لا تقتصر العلاقة بين الجامعة والمجتمع على تخريج الطلاب وقيامها بالتدريس، وإنما تتجلى وظيفتها الأساسية في توثيق صلتها بالمجتمع وهي الوظيفة الأولى، بل الرائدة حتى يصبح التدريس، والبحث من أجل المجتمع، وأن توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع مطلب أساسي للتنمية.

◄◄ دراسة باتريسيا إنمان: (Patricia Inman ,2009)(١٤)

بعنوان"الكتل الإقليمية: إضفاء الطابع المؤسسي على مشاركة الجامعة" تنشيء معظم الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية قسما منفصلا لتفعيل التعاون المجتمعي، وذلك من خلال تركيز البحوث الجامعية على قضايا مجتمعية محددة، ومن ثم تتناول هذه الدراسة كيفية تحديد هذه القضايا، مع تحليل للأصول المجتمعية، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات وكليات المجتمع والمنظمات المجتمعية سوف تحتاج إلى إيجاد مكان لها في هذه العملية، و من

الأمور بالغة الأهمية أنه لا يجب أن تعمل الجامعة كخلية منعزلة، بالإضافة إلى أهمية التوجه الإقليمي، ودمج الريف والضواحي، وتحديد الاحتياجات الحضرية، ويجب أن تجد مؤسسات التعليم العالي سبل توفير الحوافز للمشاركة، وأن تقرر الجامعات إذا كانت هذه المشاركة يمكن مواجهتها من خلال إنشاء مركز منفصل.واقتراح أن تتم المشاركة المجتمعية من خلال التكامل بين جميع أنحاء الجامعة من خلال مجلس استشاري، بدلا من قسم قائم بذاته.

◄◄ دراسة صفية بنت عبد الله بخيت (٢٠٠٩) (١٥):

بعنوان " الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنموي والتقني". هدفت الدراسة إلى تفعيل دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع من خلال التعرف على الاحتياجات والمشكلات و المعوقات التي تواجه المجتمع، ومحاولة تلبية احتياجات المجتمع من خلال التغلب على المعوقات وتقديم حلول لهذه المشكلات،استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من المقترحات مثل انفتاح الجامعة على مؤسسات المجتمع وعدم انغلاقها على نفسها، وتحقيق أهداف خدمة المجتمع، مع تشجيع الطلاب على الاتصال بالمجتمع المحلي، وزيادة التفاعل الإنساني والفكري في مجال خدمة المجتمع، وأوصت بضرورة ربط المادة العملية للمحاضرات بالإنسان والمجتمع والبيئة والحياة بدلا من تدريسها بأسلوب تجريدي يعزلها عن كل شيء، مع الإكثار من إقامة الندوات والنشاطات اللاصفية و المؤتمرات التي يساهم فيها الأساتذة والطلاب وكلها تدور حول مشكلات المجتمع والبيئة.

◄◄ دراسة كاثرين موهرمان (Kathryn Mohrman, 2009) (١٦)

بعنوان" الجامعات العامة والتنمية الإقليمية" تشارك الجامعات الحكومية في أمريكا الشمالية، وعلى نحو متزايد في جميع أنحاء العالم، في خدمة مجتمعاتهم، في حين السياق والممارسات تختلف مع الموقع أو المكان ، ويمكن لمؤسسات التعليم العالي تعلم الكثير من التجربة في أماكن أخرى. برنامج التصميم الجامعي، هو مشروع مشترك بين جامعة ولاية أريزونا وجامعة سيتشوان في الصين، وقد تم جمع ١٥ دراسة حالة من سبع دول كأمثلة على التعاون بين الجامعات والمجتمع. من مشاكل تلوث المياه إلى توصيل تعليم التكنولوجيا لسكان الريف، ودراسات الحالة تبين نطاق تنوع مجالات خدمة المجتمع. ومن ثم تهدف الدراسة الحالية إلى عمل مقارنة بين دراسات الحالة هذه من أجل تعميم استراتيجيات ناجحة في خدمة المجتمع المحلي.وتوصلت إلى أن من عوامل نجاح هذه المشاريع القيادة والشراكة بين المؤسسات، والتمويل الكافي، وأدوات جديدة.

◄◄ دراسة ميلفن هيل (Melvin B. Hill, 2009) (١٧):

بعنوان" تصميم أنظمة مكافأة للكلية كوسيلة لتعزيز المهمة الثالثة للجامعات"،ثبت تاريخيا في الولايات المتحدة الأمريكية أن التعاون بين الباحثين الجامعيين والجماعات المحلية مفيد لكلا المجموعتين، وأن الكليات والجامعات في كثير من الأحيان تقدم "خدمة" كمهمة ثالثة متساوية مع التعليم والبحوث. ومع ذلك، هذه "المهمة الثالثة" لا تلقى الاهتمام الذي تستحقه، وعلى الرغم من

أهميتها إلا أن أعضاء هيئة التدريس الذين يفضلون الانخراط في منح دراسية تطبيقية في مجال خدمة المجتمع لا تلقى التشجيع الكافي سواء ماديا، او أكاديميا، لذلك تناقش هذه الورقة هذه المشكلة في جامعة جورجيا من خلال التعرف على الصعوبات الحالية الكامنة في نظم مكافأة أعضاء هيئة التدريس والتي تفشل في التعرف على قيمة منحة دراسية تطبيقية خدمية، مع دراسة القضايا التاريخية التي دفعت هذه الصعوبات و تدخلت في حلها، مع عرض للدوافع الحالية للمؤسسات لاستكشاف نهج بديلة لتعزيز المنح الدراسية الخدمية ، والطرق التي يمكن عن طريقها تعديل نظم مكافآت الكليات لتشجيع البحوث التطبيقية لصالح الكليات والمجتمع.

◄◄ دراسة زياد بركات، واحمد عوض(٢٠١٠) (١٨):

بعنوان" دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها" سعت الدراسة إلى معرفة واقع الدور الذي تمارسه الجامعات العربية في التنمية المعرفية في مجالات توليد المعرفة وتنمية مجتمع المعرفة وإعداد الفرد المزود بالمعرفة المتطورة، والتعرف على الفروق في تقييم دور الجامعات في التنمية المعرفية طبقا لمتغيرات النوع، والتخصص، والموقع الجغرافي، ، وأظهرت النتائج أن دور الجامعات العربية في كان قويا في مجال إعداد الفرد، وكان متوسطا في مجال تنمية مجتمع المعرفة، ومجال توليد المعرفة، وعدم وجود فروق في تقدير دور الجامعات في مجالي تنمية مجتمع المعرفة وتوليد المعرفة تبعا لمتغير النوع، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في مجال تنمية مجتمع المعرفة تبعا لمتغير التخصص.

◄◄ حسنية حسين عبد الرحمن(٢٠١١) (١٩):

بعنوان" تصور مقترح لتفعيل دور جامعة الفيوم في خدمة المجتمع في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية" سعت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور جامعة الفيوم في خدمة المجتمع في ضوء خبرات بعض الدول، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض القضايا والصعوبات التي تواجه الجامعة والتي تحتاج إلى إعادة النظر فيها، ووضعت الدراسة مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير دور جامعة الفيوم تجاه خدمة المجتمع منها تعزيز الوعي الاجتماعي تجاه التعلم الخدمي لدى كافة القطاعات في المجتمع ورفع مستوى وعيها لأهمية التعلم الخدمي والإحساس بجدواه والعمل على دعمه وتشجيعه: (كما في أمريكا)، والعمل على تبني أسلوب الجامعة المنتجة الرائدة Entrepreneurial):(university) كما في أمريكا)، وقيام جامعة الفيوم بتفعيل تسويق منتجاتها من البحوث العلمية والخدمات الاستشارية (كما في دول المقارنة الثلاث: أمريكا وبريطانيا واليابان)، والعمل على تعزيز التعاون وتنمية روح الشراكة بين جامعة الفيوم وقطاعات المجتمع (الشركات والمؤسسات وأصحاب رؤوس الأموال) في مجال تنمية الموارد المالية للبحث العلمي الجامعي: (كما في دول المقارنة الثلاث: أمريكا وبريطانيا واليابان).

◄◄ دراسة رغد هاني فريد كنعان(٢٠١١) (٢٠):
بعنوان" قياس مدى مساهمة جامعة النجاح الوطنية في تنمية المجتمع المحلي الفلسطيني من وجهة نظر رؤساء أقسام جامعة النجاح الوطنية" هدفت الدراسة إلى بيان دور جامعة النجاح الوطنية في دعم التعليم ، ومعالجة مشاكل التعليم، و توظيف المشاريع التطويرية لتحقيق تنمية المجتمع المحلي الفلسطيني، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين دور الجامعة في دعم التعليم، وبين تحقيق التنمية المجتمعية، كذلك وجود علاقة قوية بين دور الجامعة في تقديم حلول للمشكلات التعليمية، وبين تحقيق التنمية المجتمعية، وأن تقديم الجامعة لمشاريع تطويرية أدى إلى تحقيق مستوى عال من التنمية المجتمعية، وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف الجامعة لجهودها في دعم التعليم.

◄◄ دراسة روني ستريير (Roni Strier, 2011)(٢١):
بعنوان" إقامة شراكات بين الجامعة والمجتمع: وجهات نظر متشابكة" هدفت الدراسة فحص بعض التجارب الفعلية للشراكة بين الجامعة والمجتمع في إسرائيل، قامت بتحليل مفهوم الشراكة من منظور النظرية البنائية الاجتماعية. وركزت الدراسة على أربعة مجالات للبحث: تجربة الشراكة؛ تصور الشراكة؛ المعوقات التي تحول دون بناء الشراكات، وتأثير المشاركة على المشاركين، أظهرت النتائج إختلاف وجهات النظرحول جوهر الشراكة وتسليط الضوء على طبيعة بناء هذا المفهوم، ووجدت الدراسة عدة عوامل حاسمة لابد من الاعتراف بها في عملية إدارة الشراكة: وجهات نظر الدور، الانتماء الجماعي، والسياق المؤسسي، وعلاقات القوة، والثقافة التنظيمية للشراكة، والتصورات المجتمعية للمشاكل الاجتماعية التي تتناولها هذه الشراكة.

◄◄ دراسة حسام عرفة معروف (٢٠١٢) (٢٢):
بعنوان" دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها" هدفت الدراسة التعرف إلى دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها، بالإضافة إلى المعوقات التي تحد من دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي، إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت لعدة نتائج منها أن دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها وأن مستوى دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها على مجال التوعية والتثقيف احتلت المرتبة الأولى ، وأن مستوى دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها على مجال البحوث التطبيقية احتلت المرتبة الثانية ،

◄◄ دراسة عبد الباسط محمد دياب، وحنان البدري كمال(٢٠١٣) (٢٣):
بعنوان" تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات والتجارب الدولية: حاضنات الجامعات نموذجا" . هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الحاضنات وتصنيفها وأهميتها، والدور الذي تلعبه حاضنات الجامعات في خدمة المجتمع، وتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مع عرض لملامح التجربة المصرية في مجال حاضنات الجامعات، وأهم التجارب والخبرات العالمية

في مجال حاضنات الجامعات، ووصولا لوضع تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع من خلال حاضنات الجامعات في ضوء الخبرات الدولية والعالمية، وتوصلت الدراسة لوضع تصور مقترح يرتكز على مجموعة من المرتكزات منها التكامل بين المؤسسات، وتوسيع قاعدة التعاون الجامعي العربي في المجالين البحثي والتعليمي، مع توافر جدوى إقتصادية عالية، ووجود نظام إداري مقنن، مع دعم الدولة، وتوفير التدريب، والتقييم المستمر.

◄◄ دراسة لويس وآخرون(٢٠١٣ .Louis Brown, et ,al) (٢٤):

بعنوان" تضمين مساعدين الرعاية الريفية في شبكة صحة المجتمع: باعتباره الشخص الأول في شراكة الجامعة والمجتمع". سعت الدراسة إلى الاطلاع على الشراكة والممارسات بين الجامعة والمجتمعات الريفية، من خلال تنفيذ نظام مبتكر وقائي في الرعاية الصحية في المناطق الريفية، مصمم خصيصا لتلبية احتياجات كبار السن من السكان، في فترة تميزت بطول العمر لم يسبق لها مثيل، مع نقص متزايد في أطباء الرعاية الصحية الأولية وخاصة في المناطق الريفية، تم عمل دراسة حالة لشراكة بين المجتمع والجامعة تهدف إلى تحسين الخدمات الصحة الريفية في بنسلفانيا من خلال تحديد وتنفيذ وتقييم التدخلات الصحية المبتكرة التي يقدمها مقدمي الرعاية المحلية، تم التوصل إلى ثلاث تحديات تواجه شبكة REACH: هي الثقة، والتنسيق، والاستدامة، و من خلال النظر في التحديات تم تحديد عدة إستراتيجيات للتغلب عليها ولضمان النجاح.

◄◄ دراسة ميرسي برون (Mercy Brown, 2013)(٢٥):

بعنوان " مشاركة الجامعة والمجتمع المحلي: فيليبي سيتي لاب في كاب تاون وتحديات التعاون عبر الحدود". هدفت هذه الدراسة التعرف على دور الجامعات في المجتمع، مع التركيز على إقامة شراكات بين الجامعات والمجتمعات المحلية، وإلقاء الضوء على الصعوبات والتحديات ومزايا التفاعل بين الجامعة والمجتمع، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على جامعة سيتي لاب في كاب تاون في جنوب أفريقيا، كإحدى الجامعات الناجحة في هذه الشراكات، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه الجامعة تسهم في حل بعض التحديات الاجتماعية الأكثر إلحاحا من خلال تقديم منح دراسة، تعمل هذه الجامعة على توفير الدعم لها، كما أنها تقدم حلولا عملية لعدد لايحصى من التحديات التنموية التي تواجه المجتمع المحلي، بالإضافة إلى تقديم مكافآت للأبحاث التي تسعى لتوثيق التعاون بين الجامعات والمجتمعات المحلية.

◄◄ دراسة نادية البراهيمي (٢٠١٣) (٢٦):

بعنوان " دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة دراسة حالة جامعة المسيلة". سعت الدراسة إلى ابراز مضمون الادوار التي تستطيع الجامعة القيام بها لتنمية رأس المال البشري من خلال عرض وظائف الجامعة في التكوين والبحث العلمي من جهة، ومن جهة أخرى علاقتها بالمحيط من خلال الشراكة مع مؤسسات المجتمع، وتزويد سوق العمل بالكفاءات، إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الملاحظة والمقابلات في جمع البيانات، وأظهرت الدراسة الانجازات الهامة التي حققتها الجامعة الجزائرية، إلا

أنه لاتزال هناك بعض المعوقات التي تحول دون أدائها الدور المنوط بها في تحقيق التنمية المستدامة، أيضا أظهرت الدراسة التركيز على التكوين الجامعي على حساب البحث العلمي، أيضا إنفصال الجامعة عن محيطها الاقتصادي والاجتماعي، بينما هناك بعض العلاقات مع جامعات أجنبية.

- دراسة يحى منصور علي بشر(٢٠١٣) (٢٧):

بعنوان" رؤية تربوية لتطوير دور الجامعات اليمنية في مكافحة ظاهرة الفساد" هدفت إلى تقديم رؤية تربوية إجرائية وتنفيذية تساعد المسئولين في الإعداد والتحضير لتخطيط وتطوير دور الجامعات اليمنية في مكافحة ظاهرة الفساد، في ضوء مفاهيم ومبادئ وتعاليم المنهج الإسلامي، بحيث تكون قادرة على مواجهتها ومكافحتها في المجتمع، والبدء بعملية تطوير شامل وجذري لدورها يتعدى الشكل إلى المضمون وجودة الأداء، وذلك بهدف إحداث تطوير نوعي في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها والارتقاء بها إلى المستويات المنشودة التي تُكون المجتمع المتعلم والمنتج والساعي إلى الرقي والتقدم بحيث يشترك في ذلك كافة منتسبيها، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتطوير دور الجامعات اليمنية وفق رؤية تربوية علمية إسلامية تم بناءها في ضوء تحليل الأطر النظرية والاتجاهات والخبرات والتجارب العالمية وواقع ظاهرة الفساد في اليمن ونتائجها على أداء الجامعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى الحكومية والأهلية، وأوصت الدراسة بتشكيل مجلس أعلى يسمى المجلس الأعلى لتنمية دور الجامعات اليمنية لمكافحة الفساد مكون من ممثلا عن رئاسة الجمهورية ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الهيئة العليا لمكافحة الفساد ،الهيئة العليا للتوعية ، وزارة الخدمة المدنية والإصلاح الإداري.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة**:

- ركزت بعض الدراسات على دور كليات التربية في خدمة المجتمع مثل دراسة كل من مصطفى زايد، وحسام عرفة.
- قامت بعض الدراسات بإلقاء الضوء على العلاقة بين البحث العلمي وخدمة المجتمع مثل دراسة باتريسيا انمان.
- ركزت دراسة إيهاب السيد على دور المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص.
- بعض الدراسات تناولت خدمة المجتمع من منظور مقارن مثل دراسة عبد الناصر محمد، وحسنية حسين، وعبد الباسط دياب وحنان البدري.
- هناك دراسة أكدت على أهمية تفعيل نظام المكافآت لأعضاء هيئة التدريس لتعزيز مهمة الجامعة في خدمة المجتمع مثل دراسة ميلفن.
- ركزت بعض الدراسات على دور الجامعة في التنمية المستدامة مثل دراسة نادية البراهيمي.
- تناولت بعض الدراسات دور الجامعة في تنمية مجتمعات المعرفة مثل دراسة زياد بركات وأحمد عوض، وصفية بنت عبد الله.
- لم تتناول أي من الدراسات السابقة جامعة مدينة السادات.
- تختلف عينة الدراسة التي تم تطبيق البحث الحالي عليها وهي وكلاء شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ولجان شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- تتفق بعض الدراسات في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي.

• **الإطار النظري**:

لقد أصبح للجامعات أدوار أساسية في تقدم المجتمعات وتنميتها؛ لتواكب روح العصر الذي تعيش فيه، وتطوير حياة الأفراد، وتحديد معالم مستقبل المجتمع الذي تنشأ فيه، وللجامعات مهام عديدة: فهي تعمل على إعداد العناصر البشرية المؤهلة تأهيلا عاليا بما يتلاءم مع حاجات المجتمع، إذ أن هذه العناصر هي القادرة على إحداث التغيير والتطوير الذي يتطلبه بناء مجتمع متطور، كما تقوم ـ الجامعات ـ بإعداد الأبحاث العلمية والتي يستفاد من نتائجها في تحسين ظروف الحياة وتطويرها، فالجامعة ليست منعزلة عن المجتمع الذي توجد فيه، فهي تعيش مشكلاته وقضاياه، وتلعب دورا فاعلا في خدمة المجتمع، بل والتنبؤ بالمشكلات التي تقع في المجتمع قبل حدوثها، والإعداد لمواجهتها، فهي تسهم في دفع عجلة التنمية، وتشارك في بناء الإنسان والوطن(٢٨).

والعلاقة بين الجامعة والمجتمع يجب أن تكون علاقة تبادلية، بحيث تمتد نشاطات الجامعة خارج حرمها، ويمتد المجتمع بكل فئاته داخل الجامعة، وبهذا يمكن أن تساهم الجامعة في تطوير المجتمع وحل مشكلاته (٢٩).

و تناولنا مرحلة التعليم العالي، ولاسيما التعليم الجامعي، محور اهتمامنا في هذه الدراسة، لأنه يقع عليه مسؤولية كبيرة مصدرها العلاقة الوثيقة بخطط التنمية الشاملة للمجتمع والتي تنبثق أساسا من توافر وإعداد الكوادر المدربة والمؤهلة ضمن اختصاصات مختلفة ومستويات تأهيل متعددة لسد احتياجات المجتمع من القوى العاملة المطلوبة، وليس هذا فحسب، بل يقع على الجامعة مسؤولية التحديث، والتطوير، لأجل مواكبة التطور والتقدم السريع الحاصل في المجتمع ورسم السياسات التعليمية المناسبة وتحديد أهداف التعليم الجامعي التي تقود بالنتيجة إلى تلبية احتياجات المجتمع على اختلاف أنواعها.

وفيما يلي سوف يتم تناول موضوع الدراسة من خلال النقاط التالية:

- أهداف الجامعة.
- وظائف الجامعة وتتضمن: (التدريس، البحث العلمي، خدمه المجتمع).
- مجالات خدمة الجامعة للمجتمع.
- أسباب ضعف أداء الجامعات في خدمة المجتمع.
- دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

• **أهداف الجامعة**:

لكل منظمة إجتماعية هدف أو طائفة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها، فالمنظمة الإجتماعية في رأى بارنارد Barnard هى "نمط من النشاط التعاونى المقصود والهادف "، وهى عند فيبر Veber "علاقة إجتماعية مغلقة، تحول دون دخول الغرباء" وتتميز فى رأيه بمعيارين، أهمهما "أنها تقوم بنشاط هادف من نوع معين ". ومن ثم فالهدف مقوم أساسى فى مفهوم المنظمة الاجتماعية، وبدونه ينتفي معه معنى التنظيم أصلا، ولا يكون للمنظمة الاجتماعية ما يبرر وجودها، وحيث أن الجامعة في رأى جروس Gross وبركنز Perkins وغيرهما، منظمة إجتماعية، لذلك يكون لها هدف أو طائفة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها(٣٠). تُجمَل أبرز هذه الأهداف في الآتي:

- العمل على إعداد القيادات فى شتى المجالات إجتماعية وإقتصادية وسياسية وفكرية .
- الإسهام مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في عملية التطبيع الاجتماعى والثقافي، وهى العملية التي تتوقف عليها التفاعلات الصحية والسليمة في المجتمع والتي تؤدى إلى تكيف الفرد مع ذاته ومع المجتمع الذى يعيش فيه.
- تزويد الطلاب بتعليم وتدريب يؤهلهم للانخراط في المجالات العملية.
- يهدف التعليم الجامعي أيضا ـ من خلال الدراسة والبحث العلمي ـ إلى المساعدة على نمو القدرات العقلية للأفراد فى تلك المؤسسات سواء كانوا طلابا أو أساتذة(٣١).
- الأخذ بالمنهج العلمى وتطوير قدرة الطالب على التفكير واستخدام المنهج العلمى فى مواجهة قضايا ومشكلات المجتمع.
- الانفتاح على الخبرة الإنسانية والاستفادة منها.
- الإسهام فى تقدم العلوم والفنون والآداب.
- التفاعل المستمر مع البيئة من خلال مساهمات أعضاء هيئة التدريس بالبحوث والدراسات التى تعالج مشكلات المجتمع وتقدم لها الحلول المناسبة بطريقة علمية (٣٢).

وإذا رجعنا إلى التقارير والقوانين الرسمية التى تضمنت أهداف التعليم الجامعي فى مصر، فسنجد أن هذه الأهداف قد حددها قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنه ١٩٧٢م ـ وهو المعمول به حتى الآن ـ فى مادته الأولى بـ " تختص الجامعات بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعى والبحث العلمى الذى تقوم به كلياتها ومعاهدها فى سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، متوخية في ذلك المساهمة فى رقى الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء فى مختلف المجالات وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة ليساهم فى بناء وتدعيم المجتمع الاشتراكي (٣٣).

- **وظائف الجامعة** :

تختلف وظائف الجامعة ويتباين دورها من مجتمع لآخر تبعا لفلسفة وبنية المجتمعات، ورغم ذلك فإن ثمة قاسما مشتركا في الأهداف والوظائف بين أغلب الجامعات يكاد يكون متفقا عليه في أدبيات التربية، تسعى الجامعات لتحقيقه مهما كان شكل المجتمع الذي تعمل فيه، ويتمثل فيما يجب أن تقوم به الجامعة من تدريس Teaching، وبحث علميScientific Research ، وخدمة مجتمعها Community Service، وفيما يلي سوف نوضح هذه الوظائف:

- **التدريس**:

ويقصد به العملية المنظمة المتعمدة التي يتم فيها تعليم الطلاب خبرة ما، بما يتضمنه من تقديم للمعارف والمعلومات بقصد تنمية الطلاب فكريا وثقافيا واجتماعيا. إنه فن إيجاد بيئة تعليمية مع الإبقاء عليها وإحداث الأنشطة التي تؤدى إلى تطوير العقل تطويرا صحيحا، والمعلم هو أهم معالم هذه البيئة يمنحها الطاقة، ويمدها بأحكامه من خلال طرق مختلفة في مواقف متعددة ليزيدها نموا واستقامة (٣٤).

ولقد تأثرت الجامعة المصرية في ذلك بالفكر التقليدي كلاسيكيا، فوظيفة التدريس أو بناء الشخصية هي وظيفة كلاسيكية، تبناها الفكر التقليدي الكلاسيكي، وكانت هذه الوظيفة واضحة لدى الجامعة عندما كانت جامعة أهلية. وهذا ما يوضحه أول قانون صدر عن الجامعة بصفتها الأهلية حيث جاء فيه: "إن الغرض من هذه الجامعة ترقية مدارك المصريين على اختلاف أديانهم وذلك بنشر الآداب والعلوم" (٣٥).

ومسئولية الجامعة أيضا تمتد لتشمل استمرار الاتصال بخريجيها لتزويدهم بكل جديد ومستحدث أثناء حياتهم العملية حتى لا يصابوا بالجمود والتخلف. فمن الأهمية أن تكون الكوادر البشرية مؤهلة وقادرة على التعامل مع معطيات وتحديات وتطورات العصر وذلك من خلال سياسات تدريب فعالة ترتكز على الأساليب والنظريات الإدارية الحديثة في إعداد المدير الفعال والعامل الماهر باستخدام تكنولوجيا المعلومات في الإدارة والتسويق وتنمية المهارات الفكرية والإبداعية(٣٦). فالتدريب أثناء الخدمة مهما تنوعت أشكاله ومستوياته، إنما يستهدف زيادة العائد من رأس المال البشرى، وذلك عن طريق استثمار طاقات الأفراد الإنتاجية، والإمكانات المتاحة، وتنظيم العلاقات الإنسانية القائمة لتحقيق أقصى إنتاج ممكن، ومن ثم يصبح تدريب الأفراد على مختلف مستوياتهم وفى جميع القطاعات ضرورة لا تحتاج إلى تأكيد (٣٧).

ومن هنا نجد أن من أهم وظائف الجامعة هي إعداد وتدريب الكفاءات البشرية المطلوبة للمجتمع، والجامعة وهى تقوم بهذا العمل تحرص دائما على أن تعيد النظر في برامجها ومقرراتها في ضوء المتغيرات التي تجرى في المجتمع من حولها، وذلك حتى تخرج فئات من المتخصصين الذين تلائم تخصصاتهم حاجات المجتمع وتوقعاته منهم (٣٨).

- **البحث العلمي**:

البحث العلمي أحد الأدوارالثلاثة التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر، فعلى الجامعة دور مهم في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي الذي يعتبر ركنا رئيسيا من أركان الجامعة، فلا يمكن أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذ هي أهملت البحث العلمي أو لم تعطه الإهتمام الذي يستحقه (٣٩)، بل إن البحث العلمي هو في موقع القلب النابض من هذه الوظائف الثلاث وبدونه لا يمكن للجامعة أن تؤدى وظائفها على أكمل وجه فالتدريس لا يقوم به - إلا متخصص يهتم بمناهج البحث العلمي ومدارسِه يُشِيعُه بين طلابه موضوعا للمعرفة ومنهجا للوصول إلى هذه المعرفة (٤٠). كما أن الأبحاث التي تقوم بها الجامعة ـ بنوعيها الأساسي والتطبيقي ـ يعد ركيزة أساسية لقيام الجامعة بوظيفتها في خدمة المجتمع، فإنه مع أهمية البحوث الأساسية في إثراء العلم بالحقائق والنظريات فإن القيمة الحقيقية للعلم سواء كان علما طبيعيا أو اجتماعيا _ لا تقاس إلا بمقدار أدائه لوظيفته الاجتماعية ولذا فإن الجامعات ينبغي أن توجه البحوث فيها لخدمة المجتمع أولا ولإثراء العلم بالنظريات ثانيا (٤١) . وإذا قصرت الجامعة في وظيفتها البحثية فإن ذلك سيؤثر بدوره على أدائها الوظيفي التعليمي وخدمه المجتمع، لأن ضعف وظيفة البحث العلمي يؤدى إلى جمود محتوى التعليم

وعقمه، ويقلل من فرص خدمة المجتمع وتنميته وكل ذلك يعنى ضعف المردود الاقتصادي والاجتماعي للجامعة (٤٢).

والبحث العلمي الذي تقوم به الجامعة له ثلاث مسارات متفاوتة فى الأهداف والإستراتيجية وهى تشمل:

- **البحث العلمي الأساسي**:

وهو التعبير عن نشاط البحث العلمي الذي يمارسه الباحثون بهدف إكتشاف المجهول وتطوير العلوم، وإثراء المعرفة الإنسانية التراكمية، دون استهداف عائد اقتصادي آني.

- **البحث العلمي التطبيقي**:

عندما يراد من وراء ممارسة النشاط البحثي إستغلال نتائجه لتحقيق عائد إقتصادي في أي صورة ممكنة مثل منتجات أو خدمات أو أساليب تنظيم وإدارة أو حلول لمشاكل قائمة، ويجرى التخطيط لهذا النوع من البحث بهدف تحقيق ذلك الغرض، فيشار إلى هذا النشاط البحثي على أنه بحث تطبيقي.

- **البحث والتطوير**:

أما إذا تناول النشاط البحثي جانبي إكتشاف المجهول وإستغلال وتطوير ما هو قائم وتنميته بهدف تحقيق العائد الاقتصادي، فيشار إليه على أنه نشاط للبحث والتطوير، وتكون نتيجته آلات أو أدوات أو مجموعه من الأفكار أو الخدمات يمكن تسويقها لأنها تتفوق على مثيلاتها في الأداء أو في التكلفة أو كليهما معا(٤٣).

والجامعة باعتبارها إحدى المؤسسات الأساسية في المجتمع لا تستطيع أن تقف موقفا جامدا إزاء المشكلات الإقتصادية والإجتماعية التي تواجهها البلاد والتي تعترض طريق البناء والتقدم، ولذا فإن الجامعات ينبغي أن توجه البحوث فيها لخدمة المجتمع ولإثراء العلم بالنظريات معا، مع الإهتمام بالبحوث التطبيقية وإعطائها الأولوية لأنها تتناول مشكلات يعانى منها المجتمع بالفعل وتستطيع هذه البحوث أن تأتى بحلول لما يعترض المجتمع من مشكلات وكذلك تجنبه ما قد يعترضه من مشكلات في المستقبل(٤٤).

فالبحث العلمي يعد الركيزة الأساسية في تحقيق متطلباتٍ التنمية، فالواقع أن الأبحاث - الأساسية منها والتطبيقية - أصبحت عنصرا هاما لمرحلتي ما قبل التنمية وما بعدها، حيث إن نشاطات الأبحاث فى ميادينها المختلفة تؤدى إلى توفير المعلومات الدقيقة التي يمكن أن نبنى على أساسها خطط التنمية(٤٥)، وتستطيع الجامعة من خلالها تحقيق دورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتي تتمثل في تزويد المجتمع بالكثير من الخبرات والمهارات الفنية والإدارية، والقيام بالبحوث والدراسات التي تستهدف إيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تقف في سبيل النمو الاقتصادي والاجتماعي، وترسيخ النظم والقيم والمعايير والاتجاهات اللازمة لتشجيع التقدم(٤٦).

إضافة إلى ذلك أصبح البحث العلمي يمثل موردا مهما من موارد الدخل بالنسبة للجامعات وذلك من خلال الدعم والتمويل المادي الذي تحصل عليه

الجامعات سواء من القطاعات الحكومية أو القطاعات الخاصة إزاء ما تقوم به من مشاريع وأبحاث علمية في مجالات المعرفة المختلفة ولا سيما مجالات العلوم الطبية والهندسية والتقنية ونحو ذلك. لذلك أصبح يطلق على البحث العلمي بأنه العملية الأساسية Fundamental Currency أو محور الارتكاز في المجتمع الأكاديمي Fulcrum of Academic Community(٤٧).

لذلك نجد أن الجامعات تبنت سياسات لتجديد مصادر التمويل وتلك السياسات تدور حول عدة مفاهيم جديدة منها تجديد مصادر الدخل حيث تعتمد تلك السياسة على تسويق الخدمات التي يمكن أن تقدمها الجامعة، وتلك الخدمات منها ما هو برامج تعليمية، أو برامج تدريبية أو عقود بحثية لشركات حيث تعتبر من المصادر التي تزيد من دخول الجامعة (٤٨). ففي فرنسا، يتم تمويل البحوث العلمية داخل الجامعات، من الجامعة بنسبة ٣٠٪ من قيمة البحث العلمي، و٢٠٪ من مؤسسات العمل، والإنتاج، و١٠٪ من المحليات، و٤٠٪من الدولة وذلك من خلال تعاقد يستمر أربع سنوات بين الباحثين كمجموعات عمل، والجهات الممولة (٤٩) . حيث إن استقرار تلك الشراكات يفتح الباب لإيجاد فرص العمل، وزيادة الدخل، وزيادة نسبة تحصيل الضرائب، التي تساهم – بدورها – في تنمية وتمويل التعليم الجامعي. (٥٠)

وعلى الرغم من أن البحث العلمي ركيزة أساسيه من ركائز الجامعة المعاصرة وركنا أساسيا في البناء العلمي، فالجامعات أقدر المؤسسات التربوية على القيام ببحوث لتطوير عملية التنمية في شتى جوانبها لما يتوفر لديها من دوافع وقدرات والتزامات ومختبرات وأدوات تجعل منها مجتمعات علمية وبيئات بحثية، إلا أن هناك إنتقادات موجهة إلى البحوث التي تقوم بها الجامعات العربية، من هذه الإنتقادات أن البحوث التي تتم داخل جدران جامعاتنا هي في معظمها تمارين بحثية يقوم بها طلاب الجامعات لنيل شهادات الماجستير أو الدكتوراه، و ينطبق ذلك على كثير من بحوث الأساتذة أنفسهم للوفاء بمطالب الإنتاج العلمي اللازم للترقية في سلك هيئة التدريس (٥١) ، وفيما يلي توضيح بعض السلبيات في البحث العلمي:

-غياب عمل الفريق البحثي من الساحة في الغالبية العظمى من الجامعات، وإحلال العمل الفردي الذي يؤثر على مستوى الأبحاث الأكاديمية والعلمية والتعليمية(٥٢).

-نظرة بعض الباحثين إلى البحث العلمي كسلعة توصلهم إلى الحصول على درجة علمية، أو ترقية أو منصب إداري أو أكاديمي، بغض النظر عن مستوى ذلك البحث أو مدى إرتباطه بواقع الممارسات الفعلية (٥٣)

-العجز عن التحديد الدقيق لإحتياجات المجتمع مما يؤدى إلى ضآلة قيمه بعض الأبحاث (٥٤).

-غياب الخريطة القومية للبحث العلمي في مصر وإنعكاس ذلك بصورة سلبية على السياسات البحثية في الجامعات المصرية التي تفتقر إلى التخطيط والتكامل. (٥٥)

-ضعف إهتمام القطاع الخاص بدعم وتمويل البحث العلمي لعدم قناعتهم بجدوى البحث من الناحية التطبيقية وإعتمادهم على إستيراد الخبرات الجاهزة. (٥٦)

• **خدمة المجتمع**:

عبر رحلة طويلة من تاريخ الجامعات الذي يمتد لقرون عديدة، تغيرت وظائفها وأهدافها بتطور علاقاتها مع مجتمعاتها نتيجة لزاول ما كان يفصلها عن تلك المجتمعات من عوامل سياسية وإجتماعية وثقافية. وهكذا طرحت الجامعات أبراجها العاجية وطفقت تدرس مشكلات مجتمعاتها وتفي بمتطلباتها وترقى إلى تطلعاتها، وتحقق أمالها وطموحاتها. (٥٧)

فلم يعد من الممكن إعتبار الجامعات مؤسسات تعليمية تعنى بتخريج الكوادر والكفاءات في المجالات المختلفة فحسب، أو إعتبارها مجرد مراكز بحثية تقوم بإجراء أبحاث أكاديمية متخصصة، كما أنه لم يعد من الممكن أن تعيش أي جامعة بمعزل عن المجتمع المحيط بها بكل ما يواجهه من تحديات ومشاكل وبكل ما يحلم به من طموحات وآمال.لذا فقد صار مفهوم خدمة المجتمع يمثل بعدا محوريا يضيف مهمة أساسية من المهام التي ينبغي أن تضطلع بها الجامعات، هذه المهمة تتمثل في التعامل مع المجتمع المحيط والمشاركة الفعلية في تقديم الخدمات والإستشارات ووضع خبرات أعضاء هيئة التدريس وإمكاناتهم البحثية في سبيل تحقيق رسالة الجامعة كمعقل للفكر الإنساني ومركز رائد للتطوير والإبداع في سبيل المشاركة الفعالة في دعم مسيرة التنمية. (٥٨)

ومع تأثر جامعات العالم العربي بجامعات الدول المتقدمة، وبطبيعة العصر ومتطلباته، بالإضافة إلى نمو الحركة الإجتماعية في البلدان العربية وزيادة وعيها بأهمية التعليم الجامعي ودوره في خدمة المجتمع(٥٩)، و تبنى البلدان العربية لسياسات وخطط تنموية تسعى إلى تطوير وتحسين نوعية الحياة في مجتمعاتها، و حاجة هذه الجامعات ذاتها لتأييد المجتمع ومساندته لها، لهذا كله وجد المسئولون عن الجامعات في البلدان العربية أنه من الحكمة أن تنص الجامعات فى صلب تشريعاتها على "خدمة المجتمع" كهدف أساسي من أهداف الجامعات (٦٠).

ومن ثم فقد نص قانون الجامعات المصري في مادته الأولى على أن " تختص الجامعات بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا". (٦١)

فالجامعة وإن كانت لها أهدافها التي تسعى لتحقيقها، والتي تعكس بدورها الوظائف التي ينبغي أن تقوم بها لكي تصل من خلالها إلى تحقيق هذه الأهداف، إلا أن التحدي الحقيقي للتعليم الجامعي المعاصر يتمثل في دوره المتجدد باستمرار لخدمة المجتمع وقيادة التغيير فيه، حيث تتطلع الشعوب والمجتمعات على إختلاف هويتها وفلسفتها إلى جامعاتها بكل أمل كي تحقق دورها المنشود في تحقيق التقدم والرخاء لها، حيث تفقد الجامعة جوهر وجودها ودورها التاريخي المجيد إذا هي تخلت عن القيادة الإجتماعية والفكرية للمجتمع الذي

تقوم فيه. فالجامعة هي جامعة المجتمع، وهى إحدى منظماته المهمة إن لم تكن أهمها على الإطلاق، وهى تعكس آماله وتطلعاته وتهتم بمشكلاته. (٦٢)

وتحقيقا لذلك أصبحت جامعات اليوم تهتم بالانفتاح على المجتمع وتعطى الأولوية في بحوثها لإستخدام الطاقات المتاحة أفضل غستخدام ولحل مشكلات القطاعات المختلفة في المجتمع وخاصة قطاع الإنتاج كما أن من واجبها أن تنمى قدرات الأجيال الجديدة، وفقا للمستويات العصرية، وتجعلهم قوى منتجة قادرة على العطاء والعمل الخلاق لتزويد المجتمع بقيم مضافة وثروة جديدة، وأصبح تخطيط برامج التعليم وفقا لإحتياجات المجتمع وخطط التنمية من الأمور الهامة، وخاصة بالنسبة للمجتمعات النامية التي تحتاج أكثر من غيرها إلى ترشيد مواردها المحدودة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الإنتاج. (٦٣)

ومن ثم يجب ألا تقتصر خدمات الجامعة على أبنائها فقط، بل يجب أن تفتح أبوابها لأبناء المجتمع جميعا من غير طلابها النظاميين ليجدوا في رحابها العلم والثقافة والمعالجة العلمية لمشكلاتهم الإجتماعية، وعلى الجامعة أن تتحسس آمال المجتمع لتكون معبرة عنها واعية بها مستجيبة لها، ومتعاطفة معها، ولابد أن تستجيب للإحتياجات الثقافية للمجتمع لتسهم من خلال ذلك في تنشيط بنيته والإرتفاع بمستواه الفكري والثقافي. (٦٤)

فالجامعة مركز إشعاع ثقافي للمجتمع تتعرف من خلاله على مشكلاته وتحاول من خلاله أيضا أن تعالجها، ولا يقتصر دور الجامعة في التنشيط الثقافي والفكري على المجتمع الخارجي فقط بل لابد أن يشمل ذلك المجتمع الجامعي من أجل التوجيه الإجتماعي والفكري للطلاب. ففي الجامعة يجب أن يتشرب الطلاب المفاهيم السليمة والسلوك المثالي على أن يكون أساتذتهم قدوة لهم في السلوك الخلقي والإجتماعي (٦٥)، خاصة وأن مجتمعنا يتعرض في ظل الظروف الحالية لمحاولة إضعاف قيم المواطنة والإنتماء الداعمة للتعايش المنتج لدى شبابنا، مما يؤكد أهمية وخطورة وظيفة الجامعة في هذا الجانب.

وتستطيع الجامعة بما تملكه من خبرات ومواهب نادرة تقديم العديد من الحلول والبدائل للمشكلات والقضايا المجتمعية الإقتصادية والعلمية والتربوية، من خلال البحوث المختلفة وتدريب الكوادر الفنية وإعداد البرامج التنموية، كما أصبحت مساهمة الجامعة في تثقيف أبناء المجتمع – بصفة عامة – ضرورة من ضروريات العصر، بإعتبار أن الجامعة مركز ضخم للإشعاع العلمي وأداة من أدوات المجتمع في مجال التثقيف العام (٦٦). كما تغلغلت الجامعة في إقتصاديات المجتمع، وأصبح لها دور إنتاجي، بالإضافة إلى تخطيط المشروعات الإنمائية وتقديم المقترحات والحلول لعلاج مختلف معوقات التنمية (٦٧).

إضافة إلى ذلك فإن قيام الجامعة بدورها في خدمة المجتمع يوفر لها مصدراً بديلا للتمويل، وهو ما يتضمنه مفهوم الجامعة المنتجة، حيث يربط نموذج الجامعة المنتجة التعليم الجامعي بالمجتمع، ويستجيب إستجابة واضحة للواقع الإقتصادي الذي يعيشه المجتمع، بل ويقلل من القيود التي تضعها الدول على الجامعات، وتؤمن لنفسها قدراً من الحرية الأكاديمية بما يتيح لها تنفيذ

أهدافها وتحسين أداء مخرجاتها، من خلال الترابط الوثيق بين خدمة المجتمع والبحث العلمي (٦٨).

كما تستطيع الجامعة بالعديد من النماذج والآليات والترتيبات التنظيمية التي تعمل من خلالها على أداء وظيفتها في خدمة المجتمع التي من بينها نموذج الكلية الممتدة، ونموذج المراكز والوحدات التابعة للجامعات والكليات، ونموذج الشراكات والتحالفات بين الجامعات ومؤسسات المجتمع، ونموذج الحاضنة كآلية لربط الجامعة بالمجتمع، ونموذج المؤسسات الوسيطة أو التسويقية(٦٩).

- **أهداف الجامعة لخدمة المجتمع** :

يحدد المتخصصون أن للجامعة ثلاثة مجموعات من الأهداف وتتلخص في الأهداف التالية(٧٠):

- أهداف معرفية : وهى تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطوراً أو تطويراً أو انتشاراً .
- أهداف إقتصادية : والتي من شأنها أن تعمل على تطوير إقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خامات بشرية وما يحتاج إليه من خبرات في معاونته للتغلب على مشكلاته الاقتصادية وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية.
- أهداف إجتماعية : والتي من شأنها أن تعمل على إستقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه من مشكلات إجتماعية، وتتمثل الأهداف الإجتماعية فيما يلي(٧١) :
  - ✓ تزويد المجتمع بحاجاته من القوى العاملة المدربة تدريبا يتناسب وطبيعة تغير المهن .
  - ✓ تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الإجتماعية مثل مكافحة الأمية، الإدمان، نشر الوعي الصحي وغيرها .
  - ✓ تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة .
  - ✓ ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة .
  - ✓ الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع المحلى .
  - ✓ تفسير نتائج الأبحاث ونشرها للاستفادة منها في المجتمع .
  - ✓ إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشكلات المتداخلة.

- **مجالات خدمة الجامعة للمجتمع** :

يوجد خمسة مجالات لقيام الجامعة بخدمة المجتمع هي كالتالي(٧٢) :

- مجال القيادة الفكرية للمجتمع:

تسهم الجامعة في بناء الحس الوطني والقومي عند المواطن، وترسيخ القيم ، ونشر الثقافة، وصناعة العلماء، والمحافظة على مكنوزات المجتمع وثروته.

- مجال التعليم المستمر:

وهذا المجال هو حقل واسع يشتمل على كل فرصة تعليمية او تدريبية تقدم للمواطنين الذين فاتتهم مثل هذه الفرص من خلال التعليم النظامي. ويمكن للجامعة أن تقدم هذه الخدمة للمواطنين من خلال برامج الدراسات المسائية النظامية، والجامعة المفتوحة، والتعليم عن بعد، والدورات والبرامج المهنية المتخصصة، والدورات الفنية والمهنية للعمال والفنيين، والدورات العامة للراغبين والمهتمين.

- مجال الإستشارات والدراسات:

يمكن للجامعة أن تسهم في تطويرعمل كل مؤسسات الدولة، من خلال الدراسة، والتحليل، والتشخيص، وتقديم الإستشارة للإصلاح والتحديث.

- مجال الخدمة النموذجية:

يتضمن هذا المجال قيام الجامعة بتقديم خدمات نموذجية لمجتمعها في كافة المجالات، من خلال بعض وحداتها ومراكزها مثل مستشفى الجامعة، وما يتبعه من مراكز وعيادات طبية، وتشاركها في هذه المهمة مكتبة الجامعة ووسائلها الإعلامية، ومراكزها المتخصصة، ومختبراتها، ومراكز الخدمات العامة فيها.

- مجال المحاضرات والمؤتمرات والندوات:

يمكن للجامعة أن تنظم المحاضرات (العامة والخاصة)، والندوات، والمؤتمرات، واللقاءات العلمية، التي تستهدف نشر المعرفة، وتبادل الرأي والخبرة، وعرض الدراسات والبحوث في مجالات كثيرة، ومنها تحليل مشكلات المجتمع، وعرض وجهات النظر المختلفة للتصدي لها.

- **أسباب ضعف أداء الجامعة في خدمة المجتمع**:

على الرغم من أن وظيفة خدمة المجتمع أصبحت حقيقة واقعة، وأمراً ملموسا في حياة الجامعات بعد أن أصبح لها هيكل تنظيمي، سواء في الجامعات أو الكليات ، إلا أن أداءها لتلك الوظيفة لازال قاصرا، وقد يرجع ذلك للأسباب التالية(٧٣)، (٧٤):

- غياب الفلسفة الواضحة لوظيفة خدمة المجتمع.
- ضعف قنوات الإتصال بين الجامعات ومراكزها المتخصصة من جهة وبين المؤسسات والهيئات الإنتاجية من جهة أخرى.
- نقص التمويل اللازم والمناسب لتحقيق وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع.
- عدم وجود آلية فاعلة لخلق الطلب على الخدمات البحثية، وحصر المشكلات الميدانية من القطاعات المختلفة، وتسويق النتائج البحثية لدى الفئات المستهدفة.
- إثقال كاهل الجامعة بالعديد من المهام والطلبات.
- عدم وجود الدافع لدى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين لضعف الحوافز والمكافآت للعمل في خدمة المجتمع.
- لايزال هناك فصل وتقسيم بين وظائف الجامعة الثلاث.

- **دور جامعة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة**:

تم إنشاء قطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة جامعة المنوفية – فرع السادات بناءً على قرار السيد الأستاذ رئيس الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة رقم (٦٠٨) في ٢٠٠٦/١١/٩، ثم صدر القرار الجمهوري رقم (١٨٠) في مارس ٢٠١٣ (٧٥)، بإنشاء جامعة مدينة السادات وعليه تم الهيكل التنظيمي للجامعة، ووافق رئيس الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة رقم (٢٢٥) بتاريخ ٢٠١٤/٧/٢٢ على اعتماد الهيكل التنظيمي للأجهزة التابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة كالتالي(٧٦):

- **أولا: الإدارة العامة لشئون المجتمع ويتبعها ثلاث إدارات**:

- إدارة متابعة وتقييم إدارة الوحدات ذات الطابع الخاص.

- إدارة المشروعات الجامعية غير الطلابية.
- إدارة الاتصالات والمؤتمرات لخدمة المجتمع والبيئة.

• **ثانياً: الإدارة العامة للمشروعات البيئية:**
- إدارة تخطيط البرامج وتنفيذ المشروعات البيئية.
- إدارة متابعة وتنفيذ المشروعات البيئية.

ويقوم قطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بتفعيل دور الجامعة في حل المشكلات المجتمعية والاهتمام بمجال البيئة، بالإضافة إلى:
- تقديم استشارات فنية للجهات والأفراد والهيئات.
- تنمية قدرات ومهارات الأفراد.
- نشر الوعي والثقافة بين أفراد المجتمع.
- الحفاظ على سلامة البيئة من خلال تقديم الاستشارات العلمية والفنية للمشروعات الجديدة.
- وضع سياسة عامة وخطط وبرامج تحقق هدف الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- دراسة واقتراح السياسة العامة للوحدات ذات الطابع الخاص.
- دراسة وإعداد السياسة العامة لتنفيذ برامج التدريب.
- دراسة واقتراح السياسة العامة لتنظيم المؤتمرات والندوات العلمية.

تتكون جامعة مدينة السادات من:
معهدان للدراسات العليا هما :
معهد الدراسات والبحوث البيئية ويسعى المعهد لتقديم الخدمات التالية(٧٧):

• **١- الاستشارات والخدمات البيئية:**
- ✓ يقوم المعهد بعقد دورات تدريبية خاصة مثل:
- ✓ تقييم الأثر البيئي للمشروعات والمنشآت المختلفة
- ✓ تقييم ملوثات الهواء وطرق الحد منها.
- ✓ إدارة المخلفات الخطيرة.
- ✓ الأمن الصناعى.
- اكتساب الخبرة المتنوعة الخاصة بمهاراة العمل كخبير بيئي.
- عقد المؤتمرات وورش العمل فى المجالات البيئية المختلفة على المستويات المختلفة.
- عمل السجلات البيئية للمنشات المختلفة.
- تقديم الاستشارات الخاصة بمعالجة مياه الصرف (الزراعي – الصحي – الصناعي).
- تقديم الاستشارات لإقامة محطات المعالجة للمياه.
- تقديم الاستشارات الخاصة باستخدام وتدوير المخلفات الصناعية.
- تقديم خدمات التقنية البيئية كقياسات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية.
- عمل دراسات الجدوى الاقتصادية للمشروعات والمنشآت.

- الطرق المناسبة للتخلص الآمن من ملوثات البيئة والمعالجة الآمنة لنفايات بعض الصناعات الكيميائية وملوثات المياه السطحية والجوفية باستخدام الطاقة الشمسية.

• ٢- **القياسات**:

يقوم المعهد بعمل القياسات بأحدث الأجهزة العلمية وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة فى المجالات الآتية:

- الهواء: تقدير الغازات المختلفة – الأتربة الكلية العالقة – انبعاث المداخن المختلفة (كفاءة الاحتراق – درجة الاحتراق الداخلية والخارجية للمداخن).
- المياه: تقدير العناصر الثقيلة – تقدير مدى صلاحية المياه وتحديد جودة ومعالجة النوعيات المختلفة منها – عمل التحليلات الميكروبية لعينات المياه المختلفة.
- التربة : تصنيف وحصر التربة مع تقدير درجة الخصوبة.
- القياسات السمعية ومستوى الضوضاء: حسب المواصفات العالمية البيئية وخاصة للمستشفيات.

• ٣- **الخدمات الزراعية**:

يقدم المعهد خدماته الزراعية من خلال:

- عقد دورات تدريبية خاصة بإدارة المزارع العضوية في مجالي الإنتاج النباتي والحيواني.
- الإنتاج والتسويق والتصنيع.
- التعرف على قانون الزراعة العضوية.
- الجمع والإعداد والنقل والتخزين للحاصلات الزراعية.
- تقديم الاستشارات الزراعية الخاصة بتدوير المخلفات الزراعية واستخدامها.
- تقديم الاستشارات الزراعية الخاصة بإنتاج المخصبات الحيوية والأسمدة العضوية.
- تقديم الاستشارات الخاصة بوسائل المكافحة الحيوية.
- تقدير جودة ثمار الخضر والفاكهة وتحديد ميعاد الجمع.
- قياسات العناصر الثقيلة في النبات والتربة.
- تقديم الاستشارات الخاصة بإنشاء وإدارة مزارع الدواجن والإنتاج الحيواني.
- تقديم الاستشارات العلمية الخاصة بالنشاط الزراعي والصناعي والتنمية والتخطيط العمراني الصحراوي.

وبالإضافة إلى ما سبق قام المعهد أنشطة أخرى هي:

- عمل قافلة طبية إجتماعية لدار المسنين بالسادات في ٢٠١٤/٣/٢٤.
- عقد ندوة عن " توعية مستفيدي الخدمة بأنشطة المعهد".
- نظم ندوة بعنوان " توظيف الشباب في الشركات العالمية" في يوم الخريجيين في ٢٠١٣/١١/٢٣.
- قدم ندوة عن " التوعية بمرض الإنفلونزا الموسمية" يوم ٢٠١٤/٣/١٧.

• ٤- **المحرقة**:

وتتبع مركز الخدمة العامة كأحد الأنشطة وتستخدم فى التخلص من النفايات الخطرة للمستشفيات والمؤسسات الصناعية والزراعية بطريقة آمنة، ويتم العمل بها وفقا للاشتراطات البيئية، وقد وافقت وزارة البيئة بتاريخ ٢٠٠٦/٧/٦ م على إجازة العمل بها لمطابقتها مع أحكام القانون رقم (٤) لسنة ١٩٩٤ .

• **معهد الهندسة الوراثية**:

يقدم معهد الهندسة الوراثية(٧٨) :

- قيام المعهد بتنفيذ دورة في التنوع الوراثي في النبات باستخدام دلالات الميكروستاليت.
- الإستشارات والدورات التطبيقية التى يقدمها للقطاعات الإنتاجية والخدمية المختلفة مما سمح بخدمة المجتمع والتعرف عن قرب عن أوضاع تلك القطاعات وأيضا عن وضع سوق العمل. ويتم ذلك من خلال وحدات ذات طابع خاص متمثلة فى مركز زراعة الأنسجة والاستشارات الوراثية وغيرهم والتى تعتبر من أحد مصادر التمويل الذاتى للمعهد.

ستة كليات هي:

• **كلية الطب البيطري**:

تقدم كلية الطب البيطري خدماتها كالتالي:

مركز الخدمة العامة للاستشارات البيطرية(٧٩):

يعتبر مركز الخدمة العامة للاستشارات البيطرية وحدة ذات طابع خاص لها الاستقلال الفني والمالي والإداري. والمركز تمت إعادة هيكلة وحداته ليتكون من الوحدات التالية:

- وحدة تشخيص وعلاج أمراض الحيوان والدواجن (الأمراض الباطنة والمعدية – الجراحة – التناسليات – أمراض الدواجن).
- وحدة التحاليل الطبية البيطرية (بكتريا وفيروسات – باثولوجيا – باثولوجيا إكلينيكية – طفيليات - تحليل العلائق – الرقابة الصحية على الأغذية - بقايا أدوية وسموم).
- وحدة إنتاج الدواجن.
- وحدة التخلص الآمن من النفايات الطبية الخطرة (المحرقة).
- عقد ندوة عن الوقاية من الحرائق وطرق إخلاء المباني أثناء الكوارث في كلية الطب البيطري.
- تنظيم ندوة عن احتياطات الأمن اللازمة داخل المعامل بكلية الطب البيطري.
- عقد ندوة عن انفلونزا الخنازير بمقر كلية الطب البيطري.
- قدمت كلية الطب البيطري ندوة عن الاتجاهات الحديثة في تشخيص ومقاومة مرض الجلد العقدي في الأبقار.
- قامت كلية الطب البيطري بعمل قوافل بيطرية في مركز الشهداء يوم ٢٠١٣/١١/١٤، وفي قرية البتانون مركز شبين الكوم يوم ٢٠١٣/١٠/٢٤، وفي قرية الدبابية مركز بركة السبع يوم ٢٠١٣/١٠/٣١.

- عمل قوافل طبية بيطرية كل أسبوع كخدمة مجتمعية، وتدريب عملي للطلاب (٨٠).
- المؤتمر العلمي السنوي في دور الطب البيطري في تحقيق الأمن والغذائي وحماية صحة الإنسان بكلية الطب البيطري في أبريل ٢٠١٤ (٨١).

• **كلية السياحة والفنادق**:

- قامت كلية السياحة والفنادق بعمل قافلة بعنوان الإعجاز العلمي في التغذية وتغذية الإنسان في مركز الشهداء خلال شهر مارس.
- عمل ندوة حول حماية الآثار من التلوث في كلية السياحة والفنادق.
- عقد دورة تدريبية في الاسعافات الأولية في كلية السياحة والفنادق.
- عمل معرض لمنتجات المصانع بمدينة السادات.
- عمل يوم التراث العالمي.
- عمل احتفالية ليوم البيئة المصرية.
- عمل زيارة ميدانية حول الأعمال الحرفية السياحية والتلوين اليدوي على ورق البردي مركز ميت لاغمر.
- الاحتفالية بيوم اليتيم بالكلية.
- جاري عمل شراكة وتعاون بين كل من مركز التعليم المفتوح جامعة حلوان ومركز التعليم المفتوح بجامعة مدينة السادات بكلية السياحة.

• **كلية التربية العام**:

- قامت كلية التربية العام بتوجيه قافلة تعليمية بمدرسة السيدة عائشة بالسادات يوم ٢٠١٣/١١/١١ من أهدافها دعم مدارس إدارة السادات لتحقيق جودة العملية التعليمية لتأهيلها للاعتماد، وكان عدد المستفيدين (٣٠) معلم وإداري.
- مشروع الاستفادة من الورق المستعمل لبيعه للمصانع، وإعادة تصنيعه للحفاظ على البيئة من الحرق.

• **كلية التجارة**:

تتيح الكلية برنامج المحاسبة المالية في التعليم المفتوح منذ عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وحتى الآن.

• **كلية الحقوق**:

تتيح الكلية برنامج التعليم القانوني في التعليم المفتوح منذ عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وحتى الآن.

ندوة بعنوان " قانون مباشرة الحقوق السياسية "

• **كلية التربية الرياضية**.:

كما تضم جامعة مدينة السادات مركزا للخدمة العامة يقدم:

- دورات حاسب آلي مكثفة متخصصة.
- برامج اللغة الانجليزية.
- برامج اللغة الفرنسية.
- برامج اللغة الألمانية.
- برامج اللغة الكورية.

- دورات تدريبية في التنمية البشرية:

كما تقوم الادارة الطبية بالتالي:

- عمل قافلة طبية بتاريخ ٢٠١٣/٤/١ بالإدارة الطبية بالسادات لخدمة أهالي مدينة السادات، وتم توقيع الكشف الطبي على (٢٠٠) حالة منهم باطنة، وأطفال وأنف وأذن وحنجرة، وعظام، وقلب.
- عمل قافلة طبية بتارخ ٢٠١٤/١/٢٦ بالإدارة الطبية بالسادات لخدمة أهالي مدينة السادات، وتم توقيع الكشف الطبي على (١٨٥) حالة منهم باطنة، وأطفال وأنف وأذن وحنجرة، وعظام، وقلب.(٨٢)

- **ثانيا الإطار الميداني**:

ويتناول أهداف الجانب الميداني، وبناء أداة الدراسة وعينتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها، والنتائج التي اسفر عنها التحليل الاحصائي وتفسيرها.

- **أهداف الإطار الميداني**:

هدف الجانب الميداني للدراسة الكشف عن دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع من خلال التثقيف والتوعية، والبحوث، والتنمية المهنية، وتقديم الخدمات والاستشارات العلمية، والخدمات الصحية، والزراعية، مع تحديد أكثر المعوقات التي تواجه الجامعة في تحقيق أدوارها السابقة، ووصولا لوضع تصور مقترح لتفعيل هذه الأدوار.

- **أداة الدراسة**:

مر إعداد الاستبيان الذي اعتمدت عليه الدراسة بالمراحل التالية:

- أ- **المرحلة الاولى**: **تحديد أبعاد الاستبيان**:

تم تحديد ابعاد الاستبانة من خلال:

- مسح معظم الدراسات السابقة، ومراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بالموضوع.
- عقد مقابلات فردية مع بعض وكلاء الكليات لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، وبعض أعضاء هيئة التدريس المشاركين في لجان خدمة المجتمع وتنمية المجتمع.
- الإطار النظري للدراسة.

وتم من خلالها تحديد أبعاد الاستبانة السبعة التالية:

- ✓ التوعية والتثقيف.
- ✓ البحوث.
- ✓ التنمية المهنية.
- ✓ الخدمات والاستشارات العلمية.
- ✓ الرعاية الصحية.
- ✓ الخدمات البيطرية.
- ✓ الزراعة.
- ✓ استخلاص بعض المعوقات أو التحديات.

• **ب- المرحلة الثانية**:

عرضت الباحثة الاستبانة على مجموعة من أساتذة التربية تحتوي على مجموعة من العبارات المرتبطة بكل محور لتحقق من:

- مناسبة الأداة للهدف الذي وضعت من أجله.
- سلامة صياغة العبارات ووضوحها.
- تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين لحذف أو إضافة عبارات أو تعديلات، ومن ثم تم عمل التعديلات اللازمة لتأخذ الأداة صورتها النهائية.

• **ج- المرحلة الثالثة**: **تقنين الاستبيان**:

- حساب ثبات الاستبانة:

سعت الدراسة إلى التحقق من مدى ثبات النتائج التي توصلت إليها، ومن ثم قامت بحساب معامل ألفا كرونباخ، والذي يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١) حساب الثبات للعبارات

Alpha Cronbach's ألفا كرونباخ	N of Items عدد العبارات
٠.٩٤	٧٩

أشار معامل ألفا والذي بلغ (٩٤.) إلى أن معامل الثبات يرتفع بنسبة تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وصالحة للتطبيق على أفراد العينة.

- حساب معامل الصدق الارتباطي بين محاور الاستبانة والاستبانة ككل:

تم حساب معاملات الارتباط بين جميع محاور الاستبانة السبعة والاستبانة ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٨٧. ، ٧٠. في المحاور الستة الأولى، وهي معاملات ارتباط طردية ودالة إحصائيا عند مستوى ($\leq$ ٠.٠١)، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط للمحور السابع والمتعلق بالمعوقات والتحديات ٣٠. وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\leq$ ٠.٠٥)، مما يشير إلى تمتع الاستبانة بمعامل إتساق داخلي عال.

• **د- المرحلة الرابعة**: **وصف الاستبانة في صورتها النهائية**:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة اجزاء:

- إختص الجزء الأول منها ببعض البيانات الأولية عن أفراد العينة مثل: الإسم (إختياري)، الكلية، الدرجة العلمية، التخصص، والوظيفة الإدارية(وكيل كلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة أو عضو في لجنة خدمة المجتمع وتنمية البيئة) .
- إشتمل الجزء الثاني على (٦٧) عبارة وزعت على المحاور الستة للاستبانة وهي:
  - ✓ التوعية والتثقيف: وتضمن (١٣) عبارة وأرقامها من (١ إلى ١٣).
  - ✓ البحوث التي تخدم المجتمع: وتضمن (٨) عبارات وأرقامها من (١٤ إلى ٢١).
  - ✓ التنمية المهنية للمجتمع: وتضمن (١٢) عبارة وأرقامها من (٢٢ إلى ٣٣).
  - ✓ تقديم الخدمات والاستشارات العلمية للمجتمع: وتضمن (١٠) عبارات وأرقامها من (٣٤ إلى ٤٣).
  - ✓ الرعاية الصحية: واشتمل على(٨) عبارات وأرقامها من (٤٤ إلى ٥١).
  - ✓ الخدمات البيطرية: واشتمل على(٧) عبارات وأرقامها من (٥٢ إلى ٥٨).

الزراعة: وتضمن (٩) عبارات وأرقامها من (٥٩ إلى ٦٧).

- إشتمل الجزء الثالث على محورين هما:
  - ✓ محور للتحديات والمعوقات التي قد تواجه جامعة مدينة السادات في أداء دورها في خدمة المجتمع: وتضمن (١٢) عبارة وأرقامها من (٦٨ إلى ٧٩).
  - ✓ سؤال مفتوح لمقترحات أعضاء هيئة التدريس لتحسين وتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع.

- **المعالجة الإحصائية**:

أجرت الباحثة تحليلا إحصائيا للبيانات والمعلومات التي حصلت عليها بعد تطبيق الاستبيان على أفراد العينة، طبقا للخطوات التالية:

- تحويل استجابات أفراد العينة على الاستبانة وفق مقياس ثلاثي متدرج (عالية، متوسطة، منخفضة) إلى استجابات رقمية، بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب.
- إستخدمت الباحثة برنامج (spss) لحساب التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ألفا.
- إعتمدت الباحثة على المعادلة التالي لحساب الوزن النسبي للعبارات(٨٣):

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{مج (ت x س)}}{\text{ن x ٣}}$$

حيث:

ت: التكرار لكل فئة من فئات الاستجابة.

س: درجة الاستجابة.

ن: عدد أفراد العينة x عدد الاختيارات.

- **معايير الحكم على مستوى أداء جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع**:

إستندت الباحثة في الحكم على مستوى أداء جامعة مدينة السادات لدورها في خدمة المجتمع على معايير إحصائية إتفق عليها الأساتذة محكمي الاستبيان نوضحها فيما يلي:

- يكون مستوى أداء الدور منخفضا جدا إذا تراوحت النسبة المئوية من ٢٥٪ فما أقل.
- يكون مستوى أداء الدور منخفضا إذا تراوحت النسبة المئوية من ٢٥٪ إلى ٥٠٪.
- يكون مستوى أداء الدور متوسطا إذا تراوحت النسبة المئوية من ٥٠٪ إلى ٧٥٪.
- يكون مستوى أداء الدور مرتفعا إذا تراوحت النسبة المئوية من ٧٥٪ إلى ١٠٠٪.

- **عينة الدراسة**:

تم توزيع الاستبانة على (٦٢) عضوا من هيئة التدريس(وكلاء الكليات والمعاهد لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، و أعضاء في لجنة خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ومدير وحدات خدمات عامة) بجامعة مدينة السادات، وفق متغير الكلية، يوضح هذه الأعداد والنسب الجدول رقم (٢)

يتضح من الجدول (٢) أن الباحثة قد قامت بتوزيع الاستبانة على عينة قوامها (٦٢) عضو هيئة تدريس في ستة كليات ومعهدين للدراسات العليا، تم استبعاد (٤) استبانات لعدم اكتمالها، و(١٤) استبانة لم تستطيع الباحثة

الحصول عليها، وبالتالي حصلت الباحثة على (٤٤) استبانة صالحة هي العينة النهائية التي تم الاعتماد عليها للوصول لنتائج الدراسة.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة

الكلية / معهد	الاستبانات	الاستبانات الصحيحة
معهد الدراسات البيئية	١٥	١٣
معهد الهندسة الوراثية	١٠	٨
كلية التربية الرياضية	٨	٧
كلية الطب البيطري	١٠	٦
كلية التربية	٦	٤
كلية التجارة	٦	٤
كلية سياحة وفنادق	٥	٢
كلية الحقوق	٢	-
الإجمالي	٦٢	٤٤

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة على أفراد العينة عن مجموعة من النتائج سوف يتم عرضها وفق الترتيب التالي:

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع على الاستبانة ومحاورها بصورة كلية.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في التوعية والتثقيف.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في البحوث التي تخدم المجتمع.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في التنمية المهنية لخدمة المجتمع.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات والاستشارات العلمية للمجتمع.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في الرعاية الصحية.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم خدمات بيطرية.
- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في الخدمات الزراعية.
- النتائج الخاصة بالتحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع.

- **١- النتائج الخاصة بمستوى أداء جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع على الاستبانة ومحاورها بصورة كلية**:

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول التالي رقم (٣):
يلاحظ من جدول(٣) مايلي:

جاء ترتيب المحاور وفق الوزن النسبي لكل محور كالتالي:
محور الخدمات البيطرية بوزن نسبي (٦٤.١)، يليه محور تقديم الخدمات والإستشارات العلمية بوزن نسبي(٦١.٥٢)، يليه محور البحوث التي تخدم المجتمع بوزن نسبي (٦١.٣٦)، ثم محور التوعية والتثقيف بوزن نسبي (٥٩.٨٥)،

يليه محور الخدمات الصحية بوزن نسبي (٥٦.٦٣)، ثم محور التنمية المهنية للمجتمع بوزن نسبي (٥٦.٣١)، وأخيرا محور الخدمات الزراعية بوزن نسبي (٥٦.٢٢).

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع على محاور الاستبانة بصورة كلية

م	المحاور	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	دور جامعة مدينة السادات في التوعية والتثقيف.	١٠٣	١٨.٠	٢٤٩	٤٣.٥	٢٢٠	٣٨.٥	٥٩.٨٥	٤
٢	دور جامعة مدينة السادات في البحوث	٦٣	١٧.٩	١٧٠	٤٨.٣	١١٩	٣٣.٨	٦١.٣٦	٣
٣	دور جامعة مدينة السادات في مجال التنمية المهنية للمجتمع	٥٣	١٠.٠	٢٥٨	٤٨.٩	٢١٧	٤١.١	٥٦.٣١	٦
٤	دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات والاستشارات العلمية للمجتمع	٨١	١٨.٤	٢١٠	٤٧.٧	١٤٩	٣٣.٩	٦١.٥٢	٢
٥	دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الصحية	٥٤	١٥.٣	١٣٨	٣٩.٢	١٦٠	٤٥.٥	٥٦.٦٣	٥
٦	دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات بيطرية	٧٤	٢٤.٠	١٣٦	٤٤.٢	٩٨	٣١.٨	٦٤.١	١
٧	دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الزراعية	٥٠	١٢.٦	١٧٢	٤٣.٤	١٧٤	٤٣.٩	٥٦.٢٢	٧
	الإجمالي	٤٧٨	١٦.٢	١٣٣٣	٤٥.٢	١١٣٧	٣٨.٦	٥٩.٢	

- إحتل محور الخدمات البيطرية الترتيب الأول على مستوى المحاور، حيث كان الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور هو (٦٤.١)، وقد يرجع ذلك إلى وجود كلية متخصصة داخل الجامعة وهي كلية الطب البيطري، وهي من أقدم الكليات داخل الجامعة، بجانب أنها قد حصلت على أحد المشاريع (HEEP) لتمويل نشاطها في التدريب الميداني للطلاب، والذي من خلاله إستطاعت تقديم خدماتها للمجتمع المحلي، منذ عام ١٩٩٩.
- جاء محور الخدمات الزراعية في الترتيب السادس والأخير على مستوى المحاور، حيث كان الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على هذا المحور هو (٥٦.٢٢)، وقد يرجع ذلك لعدم وجود كلية زراعة، وعلى الرغم من وجود معهد للدراسات البيئية، ومعهد للهندسة الوراثية، فقد تكون التكلفة عالية والإمكانات غير متوفرة.
- أن مستوى دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة في كل محاور الاستبانة التي تناولتها الدراسة على درجة متوسطة، حيث أن الوزن النسبي لمحاور الاستبانة (٥٩.٢) ومقارنة بالمعايير الإحصائية التي استندت عليها الدراسة يتضح أن مستوى دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة متوسطا نظرا لوقوع الوزن النسبي في الفترة من (٥٠ – ٧٥)، وترى الباحثة أنها نسبة قد تكون مرضية بدرجة ما نظرا لأن جامعة مدينة

السادات تعد إحدى الجامعات التي استقلت حديثا في ٧/ ٢٠١٣، ومن ثم فهي تعاني من بعض الصعوبات التي أكدتها نتائج الدراسة، ويوضحها الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية للتحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات

المحور	عدد العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي
		عالية		متوسطة		منخفضة		
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	
التحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	١٢	٢٢١	٤١.٩	٢٢٤	٤٢.٤	٨٣	١٥.٧	٧٥.٣٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أن التحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة عالية، حيث إن الوزن النسبي لها كان (٧٥.٣٨) ومقارنة بالمعايير الإحصائية التي إستندت عليها الدراسة يتضح أن التحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة عالية نظرا لوقوع الوزن النسبي في الفترة من (٧٥ – ١٠٠)، مما يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يؤكد ويبرر ماتوصلت إليه الدراسة في مستوى دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

- **٢- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في التوعية والتثقيف**:

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول رقم (٥)
يتضح من الجدول (٥) مايلي:
جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- تفعل الجامعة برامج التعليم المفتوح بوزن نسبي (٧٧.٢٧)، يليها تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية المختلفة بوزن نسبي (٧١.٩٧)، ثم تقوم الجامعة بطبع وتوزيع كتيبات ومطويات للتعريف بنشاط الجامعة في خدمة المجتمع بوزن نسبي (٦٥.٩٠)، وتشاركت تسهم الجامعة في حل بعض مشكلات البيئة المحيطة بها (الأمية، الإدمان، التلوث....) ، و تعقد الجامعة ندوات عن جودة بيئة العمل والعاملين في نفس الوزن النسبي وهو (٦٤.٣٩)، يليها تقوم الجامعة بعمل ندوات عن السلامة والصحة المهنية بوزن نسبي (٦٣.٦٤)، ثم توفر الجامعة زيارات ميدانية للمؤسسات المجتمعية بوزن نسبي (٥٩.٨٥)، يليها عمل وحدة تسويق للخدمات الجامعية بوزن نسبي (٥٦.٠٦)، وتقوم الجامعة بعمل ندوات للشباب لنشرثقافة فكر العمل الحر بوزن نسبي (٥٤.٥٤)، ثم تنفذ الجامعة ندوات عن التشريعات البيئية التي تخدم بيئة نظيفة بوزن نسبي (٥٣.٧٩)، يليها تقدم الجامعة محاضرات عن تدوير مخلفات المصانع بوزن نسبي(٥٠.٧٦)، ثم توفيرقاعدة بيانات عن المهن المطلوبة في الوقت الحالي والمستقبلي ومتطلبات كل مهنة بوزن نسبي (٥٠.٠)، وأخيرا تفتح الجامعة مكتبتها مساءً للراغبين من أفراد المجتمع للاطلاع بوزن نسبي (٤٠.٧٤).
- إحتلت العبارة (٣) والمتمثلة في تفعل الجامعة برامج التعليم المفتوح الترتيب الأول في العبارات بوزن نسبي (٧٧.٢٧)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥- ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، وقد يرجع ذلك إلى حصول

الجامعة على الموافقة بفتح نظام التعليم المفتوح في كل من كليتي التجارة والحقوق.

- جاءت العبارة الأولى وهي تفتح الجامعة مكتبتها مساءً للراغبين من أفراد المجتمع للاطلاع في الترتيب الثالث عشر والأخير، بوزن نسبي (٤٠.٧٤) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٢٥. ٥٠) ومن ثم فهي ضعيفة ، وقد يرجع ذلك إلى أن المكتبة لازالت تحت التجهيز ، وجاري تحديثها وإمدادها بالمراجع والكتب الحديثة، مع عمل قاعدة بيانات فيها للرسائل العلمية، ومحاولة ربطها بشبكات دولية، ومن ثم تصبح مرحلة فتحها للمواطنين مرحلة تالية.

جدول (٥) التكرارت والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في محور التوعية والتثقيف

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١	تفتح الجامعة مكتبتها مساءً للراغبين من أفراد المجتمع للاطلاع.	٢	٤.٥	٧	١٥.٩	٣٥	٧٩.٥	٤٠.٧٤	١٣
٢	تسهم الجامعة في حل بعض مشكلات البيئة المحيطة بها (الأمية، الإدمان، التلوث....)	٤	٩.١	٣٣	٧٥.٠	٧	١٥.٩	٦٤.٣٩	٤
٣	تفعل الجامعة برامج التعليم المفتوح .	٢٢	٥٠.٠	١٤	٣١.٨	٨	١٨.٢	٧٧.٢٧	١
٤	تقوم الجامعة بطبع وتوزيع كتيبات ومطويات للتعريف بنشاط الجامعة في خدمة المجتمع.	٩	٢٠.٥	٢٥	٥٦.٨	١٠	٢٢.٧	٦٥.٩٠	٣
٥	تقوم الجامعة بعمل ندوات للشباب لنشرثقافة فكر العمل الحر.	٧	١٥.٩	١٤	٣١.٨	٢٣	٥٢.٣	٥٤.٥٤	٩
٦ -	توفر الجامعة زيارات ميدانية للمؤسسات المجتمعية.	٥	١١.٤	٣٠	٦٨.٢	٩	٢٠.٥	٥٩.٨٥	٧
٧ -	تقوم الجامعة بعمل ندوات عن السلامة والصحة المهنية.	١١	٢٥.٠	١٨	٤٠.٩	١٥	٣٤.١	٦٣.٦٤	٦
٨ -	تنفذ الجامعة ندوات عن التشريعات البيئية التي تخدم بيئة نظيفة.	٥	١١.٤	١٧	٣٨.٦	٢٢	٥٠.٠	٥٣.٧٩	١٠
٩ -	تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية المختلفة.	١٤	٣١.٨	٢٣	٥٢.٣	٧	١٥.٩	٧١.٩٧	٢
١٠ -	تعقد الجامعة ندوات عن جودة بيئة العمل والعاملين	٨	١٨.٢	٢٥	٥٦.٨	١١	٢٥.٠	٦٤.٣٩	٤
١١ -	تقدم الجامعة محاضرات عن تدوير مخلفات المصانع.	٧	١٥.٩	٩	٢٠.٥	٢٨	٦٣.٦	٥٠.٧٦	١١
١٢ -	توفيرقاعدة بيانات عن المهن المطلوبة في الوقت الحالي والمستقبلي ومتطلبات كل مهنة.	٤	٩.١	١٤	٣١.٨	٢٦	٥٩.١	٥٠.٠	١٢
١٣ -	عمل وحدة تسويق للخدمات الجامعية.	٥	١١.٤	٢٠	٤٥.٥	١٩	٤٣.٢	٥٦.٠٦	٨
	الإجمالي	١٠٣	١٨.٠	٢٤٩	٤٣.٥	٢٢٠	٣٨.٥	٥٩.٨٥	

• **٣- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في البحوث التي تخدم المجتمع:**
ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول التالي رقم (٦):

جدول (٦) التكرارت والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في محور البحوث التي تخدم المجتمع

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
١٤	قامت الجامعة بعمل دراسات لتحديد احتياجات البيئة المحيطة.	٨	١٨.٢	٢٦	٥٩.١	١٠	٢٢.٧	٦٥.١٥	٢
١٥	تشرك الجامعة الطلاب في أبحاث عن مشكلات البيئة المحيطة.	٨	١٨.٢	١٦	٣٦.٤	٢٠	٤٥.٥	٥٧.٥٨	٦
١٦	تربط الجامعة بعض الأبحاث بسوق العمل.	٦	١٣.٦	٣٠	٦٨.٢	٨	١٨.٢	٦٥.١٥	٢
١٧	تشجع الجامعة القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.	١٣	٢٩.٥	٢٥	٥٦.٨	٦	١٣.٦	٧١.٢١	١
١٨	تساعد الجامعة في توصيل نتائج البحوث إلى المؤسسات المجتمعية.	٥	١١.٤	١٩	٤٣.٢	٢٠	٤٥.٥	٥٥.٣٠	٧
١٩	تقدم الجامعة مكافآت مالية للأبحاث المتميزة في خدمة المجتمع.	١٤	٣١.٨	١٤	٣١.٨	١٦	٣.٤	٦٥.١٥	٢
٢٠	توجه الجامعة الأبحاث العلمية لحل مشكلات المجتمع المحيط.	٦	١٣.٦	٢٧	٦١.٤	١١	٢٥.٠	٦٢.٨٨	٥
٢١	تقوم الجامعة بأبحاث بناءً على طلب قطاعات المجتمع	٣	٦.٨	١٣	٢٩.٥	٢٨	٦٣.٦	٤٧.٧٣	٨
	الإجمالي	٦٣	١٧.٩	١٧٠	٤٨.٣	١١٩	٣٣.٨	٦١.٣٦	

يتضح من الجدول السابق (٦) مايلي:
جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- في الترتيب الأول تشجع الجامعة القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها بوزن نسبي (٧١.٢١)، يليها العبارات قامت الجامعة بعمل دراسات لتحديد احتياجات البيئة المحيطة ، وتقدم الجامعة مكافآت مالية للأبحاث المتميزة في خدمة المجتمع، وتربط الجامعة بعض الأبحاث بسوق العمل بوزن نسبي واحد لهم جميعا وهو(٦٥.١٥)، ثم توجه الجامعة الأبحاث العلمية لحل مشكلات المجتمع المحيط بوزن نسبي (٦٢.٨٨)، يليها تشرك الجامعة الطلاب في أبحاث عن مشكلات البيئة المحيطة بوزن نسبي (٥٧.٥٨)، ثم تساعد الجامعة في توصيل نتائج البحوث إلى المؤسسات المجتمعية بوزن نسبي (٥٥.٣٠)، وأخيرا تقوم الجامعة بأبحاث بناءً على طلب قطاعات المجتمع بوزن نسبي (٤٧.٧٣).
- إحتلت العبارة (١٧) والمتمثلة في تشجع الجامعة القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها الترتيب الأول في العبارات بوزن نسبي (٧١.٢١)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٥٠ ـ ٧٥) ومن ثم فهي متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تقدم مكافآت مالية للأبحاث المتميزة في مجال خدمة المجتمع .

- جاءت العبارة (٢١) والمتمثلة في قيام الجامعة بأبحاث بناءً على طلب قطاعات المجتمع في الترتيب الثامن والأخير، بوزن نسبي (٤٧.٧٣) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٢٥ . ٥٠) ومن ثم فهي ضعيفة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ما أظهرته نتائج الجزء الخاص بالمعوقات والتحديات من ضعف استراتيجية التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع بوزن نسبي (٧٥.٠)، واحجام مؤسسات المجتمع المحلي عن طلب مشاركة الجامعة في مواجهة مشكلاتها بوزن نسبي (٧٤.٢٤)، بالإضافة إلى عدم وجود سياسة واضحة للبحث العلمي وخاصة المرتبطة بخدمة المجتمع بوزن نسبي (٧٤.٢٤).

- **٤- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في التنمية المهنية لخدمة المجتمع**:

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول رقم (٧):

يتضح من الجدول (٧) مايلي:

جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- تقدم الجامعة برامج تدريبية مهنية متخصصة وفقا لمتطلبات المؤسسات بوزن نسبي (٦٣.٦٤)، وتعقد الجامعة مؤتمرات وورش عمل تسهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته بوزن نسبي (٦٢.١٢)، ثم تقدم الجامعة دورات تدريبية في التنمية البشرية بوزن نسبي (٥٩.٨٥)، يليها تقدم الجامعة دورات عن أمن وسلامة المنشآت والأفراد بوزن نسبي (٥٩.٠٩)، وتشاركت كل من توفر الجامعة دورات تدريبية لطلاب الكليات وخريجيها لتأهيلهم لسوق العمل، وتوفر الجامعة دورات تدريبية لطلاب الكليات وخريجيها لتأهيلهم لسوق العمل في الوزن النسبي وهو (٥٨.٣٣)، ثم تتيح الجامعة فرص التدريب للطلاب في مواقع العمل أثناء الدراسة والعطلة الصيفية بوزن نسبي (٥٧.٥٨)، يليها تعقد الجامعة أسواق توظيف تجمع بين الطلاب و ممثلي الشركات والمؤسسات للتعرف على الفرص المتاحة وشروط التوظيف، وتنظم الجامعة برامج ودورات التدريب التحويلي لتلبية حاجات المجتمع وسوق العمل بوزن نسبي (٥٥.٣٠) لكل منهما، ثم تنفذ الجامعة دورات تدريبية لأفراد المجتمع على بعض الحرف والمشاريع الصغيرة بوزن نسبي (٤٨.٤٨)، أخيرا تعقد الجامعة دورات لمحو الأمية وتعليم الكبار بوزن نسبي (٤٧.٧٣).
- إحتلت العبارة (٢٣) والمتمثلة في تقدم الجامعة برامج تدريبية مهنية متخصصة وفقا لمتطلبات المؤسسات الترتيب الأول في العبارات بوزن نسبي (٦٣.٦٤)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٥٠ ـ ٧٥) ومن ثم فهي متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى وجود معاهد متخصصة مثل معهد الدراسات البيئية الذي يقدم دبلومة مهنية متخصصة في السلامة والصحة المهنية، كذلك كلية التربية التي تقدم دبلومة مهنية في التربية، كذلك معهد الهندسة الوراثية وكلية الطب البيطري يقدم كل منهما دبلومة الكيمياء الحيوية وهي دبلومة مهنية متخصصة.
- جاءت العبارة (٢٩) وهي تعقد الجامعة دورات لمحو الأمية وتعليم الكبار في الترتيب الثاني عشر والأخير، بوزن نسبي (٤٧.٧٣) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٢٥ ـ ٥٠) ومن ثم فهي ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى عدم استعداد الكلية للقيام بهذا العمل.

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في التنمية المهنية لخدمة المجتمع

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٢٢	تحدد الجامعة الفرص التدريبية المتاحة للطلاب بمؤسسات المجتمع المحيط	٣	٦.٨	٢٨	٦٣.٦	١٣	٢٩.٥	٥٩.٠٩	٤
٢٣	تقدم الجامعة برامج تدريبية مهنية متخصصة وفقا لمتطلبات المؤسسات.	٥	١١.٤	٣٠	٦٨.٣	٩	٢٠.٥	٦٣.٦٤	١
٢٤	تنفذ الجامعة دورات تدريبية لأفراد المجتمع على بعض الحرف والمشاريع الصغيرة.	٣	٦.٨	١٤	٣١.٨	٢٧	٦١.٤	٤٨.٤٨	١١
٢٥	توفر الجامعة دورات تدريبية لطلاب الكليات وخريجيها لتأهيلهم لسوق العمل	٣	٦.٨	٢٦	٥٩.١	١٥	٣٤.١	٥٧.٥٨	٧
٢٦	تقدم الجامعة دورات عن أمن وسلامة المنشآت والأفراد.	٥	١١.٤	٢٣	٥٢.٣	١٦	٣٦.٤	٥٨.٣٣	٥
٢٧	توفر الجامعة دورات تدريبية لطلاب الكليات وخريجيها لتأهيلهم لسوق العمل	٧	١٥.٩	١٩	٤٣.٢	١٨	٤٠.٩	٥٨.٣٣	٥
٢٨	تقدم الجامعة دورات تدريبية في التنمية البشرية.	٦	١٣.٦	٢٣	٥٢.٣	١٥	٣٤.١	٥٩.٨٥	٣
٢٩	تعقد الجامعة دورات لمحو الأمية وتعليم الكبار.	٣	٦.٨	١٣	٢٩.٥	٢٨	٦٣.٦	٤٧.٧٣	١٢
٣٠	تعقد الجامعة مؤتمرات وورش عمل تسهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته.	٥	١١.٤	٢٨	٦٣.٦	١١	٢٥	٦٢.١٢	٢
٣١	تتيح الجامعة فرص التدريب للطلاب في مواقع العمل أثناء الدراسة والعطلة الصيفية	٦	١٣.٦	١٧	٣٨.٦	٢١	٤٧.٧	٥٥.٣٠	٨
٣٢	تعقد الجامعة أسواق توظيف تجمع بين الطلاب و ممثلي الشركات والمؤسسات للتعرف على الفرص المتاحة وشروط التوظيف.	٣	٦.٨	٢٣	٥٢.٣	١٨	٤٠.٩	٥٥.٣٠	٨
٣٣	تنظم الجامعة برامج ودورات التدريب التحويلي لتلبية حاجات المجتمع وسوق العمل.	٤	٩.١	١٤	٣١.٨	٢٦	٥٩.١	٥٠.٠	١٠
	الإجمالي	٥٣	١٠	٢٥٨	٤٨.٩	٢١٧	٤١.١	٥٦.٣١	

• **٥- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات والاستشارات العلمية للمجتمع:**

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول التالي رقم (٨):

جدول (٨) التكرارت والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الاستشارات العلمية للمجتمع

	العبارات	تكرار الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		ضعيفة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٣٤	تتيح الجامعة الفرصة للمؤسسات المجتمعية المختلفة للاستفادة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة.	٧	١٥.٩	٢٩	٦٥.٩	٨	١٨.٢	٦٥.٩١	٤
٣٥	تقدم الجامعة الاستشارات العلمية لبعض المؤسسات والمصانع.	١٧	٣٨.٦	٢١	٤٧.٧	٦	١٣.٦	٧٥.٠	٢
٣٦	يوجد ربط بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية الإنتاجية الأخرى.	٧	١٥.٩	٢٣	٥٢.٣	١٤	٣١.٨	٦١.٣٦	٦
٣٧	تمتلك الجامعة وحدات ذات طابع خاص لخدمة المجتمع.	١٧	٣٨.٦	٢٢	٥٠	٥	١١.٤	٧٥.٧٦	١
٣٨	يوجد بالجامعة وحدة للاستشارات والدراسات.	١٢	٢٧.٣	٢٥	٥٦.٨	٧	١٥.٩	٧٠.٤٥	٣
٣٩	تساعد الجامعة في دعم الصناعات الصغيرة في منطقة تواجدها.	٣	٦.٨	١٢	٢٧.٣	٢٩	٦٥.٩	٤٦.٩٧	١٠
٤٠	تتيح الجامعة استخدام بعض مرافقها ومنشآتها من قبل الأفراد أو المؤسسات المجتمعية.	٤	٩.١	١٥	٣٤.١	٢٥	٥٦.٨	٥٠.٧٦	٩
٤١	تضع الجامعة آلية تعاون مع الجامعات الأخرى لتبادل الخبرات في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	٦	١٣.٦	٢٧	٦١.٤	١١	٢٥	٦٢.٨٨	٥
٤٢	أنشأت الجامعة مراكز أو إدارات تعمل على رعاية وتوظيف الخريجين.	٣	٦.٨	١٨	٤٠.٩	٢٣	٥٢.٣	٥١.٥١	٨
٤٣	تعقد الجامعة لقاءات مع المؤسسات والشركات لمعرفة مدى ملائمة الخريجين لسوق العمل.	٥	١١.٤	١٨	٤٠.٩	٢١	٤٧.٧	٥٤.٥٥	٧
	الإجمالي	٨١	١٨.٤	٢١٠	٤٧.٧	١٤٩	٣٣.٩	٦١.٥٢	

يتضح من الجدول السابق (٨) مايلي:

جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- تمتلك الجامعة وحدات ذات طابع خاص لخدمة المجتمع بوزن نسبي (٧٥.٧٦)، ثم تقدم الجامعة الاستشارات العلمية لبعض المؤسسات والمصانع بوزن نسبي (٧٥.٠)، ويوجد بالجامعة وحدة للاستشارات والدراسات بوزن نسبي

(٧٠.٤٥)، يليها تتيح الجامعة الفرصة للمؤسسات المجتمعية المختلفة للاستفادة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة بوزن نسبي (٦٥.٩١)، ثم تضع الجامعة آلية تعاون مع الجامعات الأخرى لتبادل الخبرات في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة بوزن نسبي (٦٢.٨٨)، ويليها يوجد ربط بين الجامعة والمؤسسات المجتمعية الإنتاجية الأخرى بوزن نسي (٦١.٣٦)، تعقد الجامعة لقاءات مع المؤسسات والشركات لمعرفة مدى ملائمة الخريجين لسوق العمل(٥٤.٥٥)، وأنشأت الجامعة مراكز أو إدارات تعمل على رعاية وتوظيف الخريجين بوزن نسبي (٥١.٥١)، ثم تسمح الجامعة باستخدام بعض مرافقها ومنشآتها من قبل الأفراد أو المؤسسات المجتمعية بوزن نسبي (٥٠.٧٦)، وأخيرا تساعد الجامعة في دعم الصناعات الصغيرة في منطقة تواجدها بوزن نسبي (٤٦.٩٧).

- إحتلت العبارة (٣٧) والمتمثلة في تمتلك الجامعة وحدات ذات طابع خاص لخدمة المجتمع الترتيب الأول بين العبارات بوزن نسبي (٧٥.٧٦)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، ويرجع ذلك إلى وجود العديد من الوحدات ذات الطابع الخاص يوجد في معهد الهندسة الوراثية ثلاث وحدات ذات طابع خاص، بالإضافة إلى وجود ثلاث وحدات في كلية السياحة والفنادق، و وحدة بمعهد الدراسات البيئية، ووحدة في كلية الطب البيطري.
- جاءت العبارة (٣٩) والمتمثلة في تساعد الجامعة في دعم الصناعات الصغيرة في منطقة تواجدها بوزن نسبي (٤٦.٩٧) في الترتيب العاشر والأخير، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٢٥ ـ ٥٠) ومن ثم فهي ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى ما أظهرته نتائج الجزء الخاص بالمعوقات والتحديات من ضعف الإمكانات والموارد المادية المتاحة للجامعة حيث جاءت بوزن نسبي (٨١.٨٢)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية بدرجة قد تعوق تحقيق الأهداف.

- **٦- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الصحية:**

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول رقم (٩):

يتضح من الجدول (٩) مايلي:

جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- تقوم الجامعة بعمل قوافل طبية لأهالي المناطق المحيطة بها بوزن نسبي (٦٨.٩٤)، ثم توفر الجامعة الأدوية بالمجان للحالات المرضية بوزن نسبي (٦١.٣٦)، يليها تنظم الجامعة ندوات عن مقاومة التلوث وعلاقته ببعض الأمراض بوزن نسبي (٦٠.٦١)، ثم قيام قوافل طبية للكشف على طلاب المدارس، والقيام بتحليل عينات دم للأفراد بوزن نسبي(٥٩.٨٥) لكل منهما، ثم تنظيم ندوات عن الإرشاد الصحي بوزن نسبي(٥٦.٨٢)، يليها توعية السيدات عن الصحة الإنجابية بوزن نسبي (٤٧.٧٣)، وأخيرا قيام الجامعة باجراء عمليات لبعض الحالات بوزن نسبي (٤٥.٤٥).
- إحتلت العبارة (٤٤) والمتمثلة في إرسال الجامعة قوافل طبية لأهالي المناطق المحيطة بها الترتيب الأول بوزن نسبي (٦٨.٩٤)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٥٠ ـ ٧٥) ومن ثم فهي متوسطة، وقد يرجع ذلك

إلى أنه كان هناك تنسيق بين معهد الدراسات البيئية وكلية الطب بجامعة المنوفية قبل انفصال الجامعة، وبعد الإنفصال تم التنسيق بين معهد الدراسات البيئية ومعهد الهندسة الوراثية والإدارة الطبية على تنفيذ القوافل الطبية، ولكن نظرا لعدم وجود كلية طب في جامعة السادات فهذا يقلل بصورة ما تفعيل هذا الدور، لذلك جاءت العبارة بدرجة متوسطة.

جدول (٩) التكرارت والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الصحية

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٤٤	ترسل الجامعة قوافل طبية لأهالي المناطق المحيطة بها.	١٣	٢٩.٦	٢١	٤٧.٧	١٠	٢٢.٧	٦٨.٩٤	١
٤٥	توفر الجامعة الأدوية بالمجان للحالات المرضية.	٨	١٨.٢	٢١	٤٧.٧	١٥	٣٤.١	٦١.٣٦	٢
٤٦	قيام قوافل طبية للكشف على طلاب المدارس.	٩	٢٠.٥	١٧	٣٨.٦	١٨	٤٠.٩	٥٩.٨٥	٤
٤٧	قامت الجامعة باجراء عمليات لبعض الحالات.	١	٢.٣	١٤	٣١.٨	٢٩	٦٥.٩	٤٥.٤٥	٨
٤٨	تنظيم ندوات عن الإرشاد الصحي.	٥	١١.٤	٢١	٥	١٨	٤٠.٩	٥٦.٨٢	٦
٤٩	توعية السيدات عن الصحة الإنجابية.	٥	١١.٤	٩	٢٠.٥	٣٠	٦٨.٢	٤٧.٧٣	٧
٥٠	تنظم الجامعة ندوات عن مقاومة التلوث وعلاقته ببعض الأمراض.	٨	١٨.٢	٢٠	٤٥.٥	١٦	٣٦.٤	٦٠.٦١	٣
٥١	القيام بتحليل عينات دم للأفراد.	٥	١١.٤	١٥	٣٤.١	٢٤	٥٤.٦	٥٩.٨٥	٤
	الإجمالي	٥٤	١٥.٣	١٣٨	٣٩.٢	١٦٠	٤٥.٥	٥٦.٦٣	

- جاءت العبارة (٤٧) والمتمثلة في قيام الجامعة بإجراء عمليات لبعض الحالات في الترتيب الثامن والأخير، بوزن نسبي (٤٥.٤٥)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٢٥ ـ ٥٠) ومن ثم فهي ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى ما أظهرته نتائج الجزء الخاص بالمعوقات والتحديات من ضعف الإمكانات والموارد المادية المتاحة للجامعة حيث جاءت بوزن نسبي (٨١.٨٢)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، ولها تأثير سلبي كبير، بالإضافة إلى عدم وجود كلية طب ومستشفى تابعة للجامعة لإجراء العمليات.

- **٧- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات البيطرية**:

ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول رقم (١٠):

يتضح من الجدول (١٠) مايلي:

جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية وعلاجها بوزن نسبي (٧٨.٠٣)، ثم تنظيم ندوات عن الأمراض المعدية التي تصيب الإنسان من تعامله مع الحيوانات وطرق الوقاية والعلاج بوزن نسبي (٧٢.٧٢)، يليها تنظم الجامعة ندوات عن انفلوانزا الطيور والخنازير بوزن نسبي (٧١.٩٧)، و تنفيذ خطة علاج وقائي للحيوانات الحقلية بوزن نسبي (٦٥.١٥)، ثم قيام الجامعة

بمسح للمشاكل الحقلية البيطرية في القرى المحيطة بوزن نسبي (٦٢.٨٧)، يليها تنفيذ مزارع للتسمين الحيواني بوزن نسبي (٥٦.٨١)، وأخيرا توفير أعلاف عالية الجودة بوزن نسبي (٤٠.٩١).

- إحتلت العبارة (٥٣) المتمثلة في إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية وعلاجها بوزن نسبي (٧٨.٠٣)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ . ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، ويرجع ذلك لأنها خدمة تعليمية لتدريب الطلاب بالإضافة لكونها خدمة للمجتمع، بدأت منذ عام ١٩٩٩، وكانت سنوية يتم تنفيذها طوال شهر يوليو، ثم أصبحت أسبوعية تتم كل يوم خميس، وبالتنسيق مع مديرية الطب البيطري لمعرفة المناطق التي تعاني من مشكلات والتوجه لها، ومن ثم فهي من أعلى النشاطات التي تقوم بها كلية الطب البيطري.
- جاءت العبارة (٥٧) والمتمثلة في توفير أعلاف عالية الجودة في الترتيب السابع والأخير بوزن نسبي (٤٠.٩١)، وقد يرجع ذلك لأن مساحة المزرعة التابعة للجامعة ليست بالمساحة الكافية التي تساعد على إنتاج وتوزيع أعلاف، وإنما يتم استخدام انتاجها في مشاريع التسمين والتربية داخل الجامعة ولايوجد فائض لتوزيعه.

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات البيطرية

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٥٢	تنظم الجامعة ندوات عن انفلوانزا الطيور والخنازير.	١٦	٣٦.٤	١٩	٣٤.١	٩	٢٠.٥	٧١.٩٧	٣
٥٣	إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية وعلاجها.	١٨	٤٠.٩	٢٣	٥٢.٣	٣	٦.٨	٧٨.٠٣	١
٥٤	تنظيم ندوات عن الأمراض المعدية التي تصيب الإنسان من تعامله مع الحيوانات وطرق الوقاية والعلاج.	١٥	٣٤.١	٢٢	٥٠.٠	٧	١٥.٩	٧٢.٧٢	٢
٥٥	تنفيذ خطة علاج وقائي للحيوانات الحقلية.	١١	٢٥	٢٠	٤٥.٥	١٣	٢٩.٦	٦٥.١٥	٤
٥٦	قامت الجامعة بمسح للمشاكل الحقلية البيطرية في القرى المحيطة.	٨	١٨.٢	٢٣	٥٢.٣	١٣	٢٩.٥	٦٢.٨٧	٥
٥٧	توفير أعلاف عالية الجودة.	–	–	١٠	٢٢.٧	٣٤	٧٧.٣	٤٠.٩١	٧
٥٨	تنفيذ مزارع للتسمين الحيواني.	٦	١٣.٤	١٩	٤٣.٢	١٩	٤٣.٢	٥٦.٨١	٦
	الإجمالي	٧٤	٢٤.٠	١٣٦	٤٤.٢	٩٨	٣١.٨	٦٤.١	

• ٨- **النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الزراعية:**
ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول التالي رقم (١١):

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية لمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات الزراعية

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		
٥٩	توعية المزارعين عن الزراعة النظيفة والزراعة العضوية.	٨	١٨.٩	٢١	٤٧.٧	١٥	٣٤.١	٦١.٣٦	٢
٦٠	تحليل عينات من الماء والهواء والتربة.	١٣	٢٩.٦	٢١	٤٧.٧	١٠	٢٢.٧	٦٨.٩٤	١
٦١	توعية الأفراد بطرق الري الحديثة لترشيد المياه.	٣	٦.٨	٢٤	٥٤.٥	١٧	٣٨.٦	٥٦.٠٦	٤
٦٢	تنفيذ ورش للتدريب على بعض الصناعات الصغيرة المنزلية مثل (صناعة الألبان - تربية النحل ....)	٤	٩.١	١٦	٣٦.٦	٢٤	٥٤.٤	٥١.٥١	٧
٦٣	الاستفادة من البحوث الزراعية في تحسين المنتج الزراعي.	٨	١٨.١	٢١	٤٧.٧	١٥	٣٤.١	٦١.٣٦	٢
٦٤	تنفيذ برامج تدريبية للمزارعين عن كيفية زيادة الإنتاج الحيواني.	٤	٩.١	١٩	٤٣.٢	٢١	٤٧.٧	٥٣.٧٩	٦
٦٥	توفير سلالات حيوانية وشتلات نباتية عالية الجودة.	٥	١١.٤	١٩	٤٣.٢	٢٠	٤٥.٥	٥٥.٣٠	٥
٦٦	المشاركة في تشجير المدينة.	٣	٦.٨	١٦	٣٦.٤	٢٥	٥٦.٨	٥٠.٠	٨
٦٧	المشاركة في توفير الأسمدة العضوية للمزارعين.	٢	٤.٥	١٥	٣٤.١	٢٧	٦١.٤	٤٧.٧٣	٩
	الإجمالي	٥٠	١٢.٦	١٧٢	٤٣.٤	١٧٤	٤٣.٩	٥٦.٢٢	

يتضح من الجدول (١١) مايلي:
جاء ترتيب العبارات وفق الوزن النسبي كما يلي:

- تحليل عينات من الماء والهواء والتربة بوزن نسبي (٦٨.٩٤)، يليها توعية المزارعين عن الزراعة النظيفة والزراعة العضوية، والاستفادة من البحوث الزراعية في تحسين المنتج الزراعي بوزن نسبي(٦١.٣٦) لكل منهما، ثم توعية الأفراد بطرق الري الحديثة لترشيد المياه بوزن نسبي(٥٦.٠٦)، وتوفير سلالات حيوانية وشتلات نباتية عالية الجودة بوزن نسبي(٥٥.٣٠)، ثم تنفيذ برامج تدريبية للمزارعين عن كيفية زيادة الإنتاج الحيواني بوزن نسبي(٥٣.٧٩)، يليها تنفيذ ورش للتدريب على بعض الصناعات الصغيرة المنزلية مثل (صناعة الألبان - تربية النحل ....) بوزن نسبي(٥١.٥١)، ثم المشاركة في تشجير المدينة بوزن نسبي(٥٠.٠)، وأخيرا المشاركة في توفير الأسمدة العضوية للمزارعين بوزن نسبي(٤٧.٧٣).
- إحتلت العبارة (٦٠) المتمثلة في تحليل عينات من الماء والهواء والتربة الترتيب الأول بوزن نسبي (٦٨.٩٤)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٥٠ ـ ٧٥) ومن ثم فهي متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى إمتلاك

الجامعة للأجهزة التي تساعد في ذلك في كل من معهدي الهندسة الوراثية ومعهد الدراسات البيئية.

- جاء ترتيب العبارة (٦٧) والمتمثلة في المشاركة في توفير الأسمدة العضوية للمزارعين في الترتيب التاسع والأخير بوزن نسبي(٤٧.٧٣)، وقد يرجع ذلك إلى ما أظهرته نتائج الجزء الخاص بالمعوقات والتحديات من ضعف الإمكانات والموارد المادية المتاحة للجامعة حيث جاءت بوزن نسبي (٨١.٨٢)، ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ - ١٠٠) ومن ثم فهي عالية.

- **٩- النتائج الخاصة بالتحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع**: ويمكن توضيح هذه النتائج من خلال الجدول التالي رقم (١٢):

جدول (١٢) التكرارت والنسب المئوية والأوزان النسبية للتحديات والمعوقات التي تواجه جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع

	العبارات	الاستجابات						الوزن النسبي	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦٨	إرتفاع تكاليف الأبحاث المرتبطة بخدمة المجتمع.	٢٨	٦٣.٦	١٤	٣١.٨	٢	٤.٥	٨٦.٣٦	١
٦٩	محدودية الموارد المالية وضعف الإمكانات المتاحة للجامعة.	٢٦	٥٩.١	١٢	٢٧.٣	٦	١٣.٦	٨١.٨٢	٢
٧٠	عدم وجود سياسة واضحة للبحث العلمي وخاصة المرتبط بخدمة المجتمع.	١٧	٣٨.٦	٢٠	٤٥.٥	٧	١٥.٩	٧٤.٢٤	٧
٧١	ضعف استراتيجية التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.	١٦	٣٦.٤	٢٣	٥٢.٣	٥	١١.٤	٧٥.٠	٦
٧٢	قصور القوانين واللوائح المنظمة لعمل الجامعة في خدمة المجتمع.	١٧	٣٨.٦	٢٢	٥٠.٠	٥	١١.٤	٧٥.٧٦	٥
٧٣	محدودية الحوافز التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على خدمة المجتمع.	١٩	٤٣.٢	١٢	٢٧.٣	١٣	٢٩.٥	٧١.٢١	١٠
٧٤	قصور استقلالية الجامعة (ماديا - إداريا- أكاديميا).	١٠	٢٥.٠	٢٣	٥٢.٣	١١	٢٢.٧	٦٥.٩١	١٢
٧٥	المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات داخل الجامعة.	١٦	٣٦.٤	١٨	٤٠.٩	١٠	٢٢.٧	٧١.٢١	١٠
٧٦	قصور قنوات الاتصال بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج.	١٦	٣٦.٤	٢٢	٥٠.٠	٦	١٣.٦	٧٤.٢٤	٧
٧٧	ضعف تعزيز ثقافة خدمة المجتمع بين أعضاء هيئة التدرس والطلاب والعاملين بالجامعة.	٢٠	٤٥.٥	١٩	٤٣.٢	٥	١١.٤	٧٨.٠٣	٣
٧٨	قلة تفعيل الخطط المقترحة من الجامعة لخدمة المجتمع.	١٨	٤٠.٩	٢١	٤٧.٧	٥	١١.٤	٧٦.٥١	٤
٧٩	إحجام مؤسسات المجتمع عن طلب مشاركة الجامعة في مواجهة مشكلاتها.	١٨	٤٠.٩	١٨	٤٠.٩	٨	١٨.٢	٧٤.٢٤	٧
	الإجمالي	٢٢١	٤١.٩	٢٢٤	٤٢.٤	٨٣	١٥.٧	٧٥.٣٨	

يتضح من الجدول (١٢) مايلي:

- إحتلت العبارة (٦٨) المتمثلة في إرتفاع تكاليف الأبحاث المرتبطة بخدمة المجتمع الترتيب الأول بين المعوقات بوزن نسبي (٨٦.٣٦)، ومقارنة بالمعايير

الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، بينما جاءت العبارة (٦٩) وهي محدودية الموارد المالية وضعف الإمكانات المتاحة للجامعة في الترتيب الثاني بين المعوقات بوزن نسبي (٨١.٨٢) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، يليها في الترتيب الثالث العبارة (٧٧) ضعف تعزيز ثقافة خدمة المجتمع بين أعضاء هيئة التدرس والطلاب والعاملين بالجامعة بوزن نسبي (٧٨.٠٣) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، ويأتي في الترتيب الرابع العبارة (٧٨) قلة تفعيل الخطط المقترحة من الجامعة لخدمة المجتمع بوزن نسبي (٧٦.٥١) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، ثم في الترتيب الخامس العبارة (٧٢) جاء قصور القوانين واللوائح المنظمة لعمل الجامعة في خدمة المجتمع بوزن نسبي (٧٥.٧٦) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، واحتلت العبارة (٧١) ضعف استراتيجية التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الترتيب السادس بوزن نسبي (٧٥.٠) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٧٥ ـ ١٠٠) ومن ثم فهي عالية، بينما تقاسمت العبارات (٧٠)، (٧٦)، (٧٩) الترتيب السابع وهم قصور قنوات الاتصال بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج، وإحجام مؤسسات المجتمع عن طلب مشاركة الجامعة في مواجهة مشكلاته، وعدم وجود سياسة واضحة للبحث العلمي وخاصة المرتبط بخدمة المجتمع بوزن نسبي (٧٤.٢٤) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٥٠ ـ ٧٥) ومن ثم فهي متوسطة، وجاءت في الترتيب العاشر العبارتان(٧٣)، (٧٥) وهما محدودية الحوافز التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على خدمة المجتمع، والمركزية الشديدة في اتخاذ القرارات داخل الجامعة بوزن نسبي (٧١.٢١) لكل منهما ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنهما تقعان في الفترة من (٥٠ ــ ٧٥) ومن ثم فهما متوسطتان ، واحتلت العبارة (٧٤) قصور استقلالية الجامعة (ماديا . إداريا . أكاديميا) الترتيب الثاني عشر والأخير بوزن نسبي (٦٥.٩١) ومقارنة بالمعايير الإحصائية نجد أنها تقع في الفترة من (٥٠ ـ ٧٥) ومن ثم فهي متوسطة.

- **النتائج والتوصيات**:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع، وللوقوف على هذا الدور استعانت الباحثة بتصميم استبانة لاستخلاص أعلى الأدوار التي تؤديها الجامعة، واقتراح بعض التوصيات لتفعيل الأدوار الأخرى، وفيما يلي توضيح ذلك:

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في التوعية والتثقيف:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في مجال التوعية والتثقيف في:

تفعل الجامعة برامج التعليم المفتوح، يليها تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية المختلفة، ثم تقوم الجامعة بطبع وتوزيع كتيبات ومطويات للتعريف بنشاط الجامعة في خدمة المجتمع.

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في البحوث التي تخدم المجتمع:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في مجال البحوث التي تخدم المجتمع في:
تشجع الجامعة القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها، يليها العبارات قامت الجامعة بعمل دراسات لتحديد احتياجات البيئة المحيطة ، وتقدم الجامعة مكافآت مالية للأبحاث المتميزة في خدمة المجتمع، وتربط الجامعة بعض الأبحاث بسوق العمل بوزن نسبي واحد لهم جميعا.

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في التنمية المهنية لخدمة المجتمع:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في التنمية المهنية لخدمة المجتمع في:
تقديم الجامعة برامج تدريبية مهنية متخصصة وفقا لمتطلبات المؤسسات، وعقد الجامعة مؤتمرات وورش عمل تسهم في تطوير المجتمع وحل مشكلاته، ثم تقدم الجامعة دورات تدريبية في التنمية البشرية.

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم الخدمات والاستشارات العلمية للمجتمع:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في التنمية المهنية لخدمة المجتمع في:
تمتلك الجامعة وحدات ذات طابع خاص لخدمة المجتمع، ثم تقدم الجامعة الاستشارات العلمية لبعض المؤسسات والمصانع، ويوجد بالجامعة وحدة للاستشارات والدراسات.

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في الرعاية الصحية:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في الرعاية الصحية في:
تقوم الجامعة بعمل قوافل طبية لأهالي المناطق المحيطة بها، ثم توفر الجامعة الأدوية بالمجان للحالات المرضية ، يليها تنظم الجامعة ندوات عن مقاومة التلوث وعلاقته ببعض الأمراض.

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في تقديم خدمات بيطرية:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في تقديم خدمات بيطرية في:
إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية وعلاجها، ثم تنظيم ندوات عن الأمراض المعدية التي تصيب الإنسان من تعامله مع الحيوانات وطرق الوقاية والعلاج، يليها تنظم الجامعة ندوات عن انفلوانزا الطيور والخنازير.

- النتائج الخاصة بمستوى دور جامعة مدينة السادات في الخدمات الزراعية:

تمثلت أعلى أدوار الجامعة في الخدمات الزراعية في:
تحليل عينات من الماء والهواء والتربة، يليها توعية المزارعين عن الزراعة النظيفة والزراعة العضوية، والاستفادة من البحوث الزراعية في تحسين المنتج الزراعي.

وقد قامت الباحثة بترتيب أعلى عشرة أدوار تقوم بها الجامعة لخدمة المجتمع:

- إرسال قوافل طبية للكشف على الحيوانات الحقلية
- تفعل الجامعة برامج التعليم المفتوح.
- تمتلك الجامعة وحدات ذات طابع خاص لخدمة المجتمع.
- تقدم الجامعة الاستشارات العلمية لبعض المؤسسات والمصانع.

- تنظيم ندوات عن الأمراض المعدية التي تصيب الإنسان من تعامله مع الحيوانات وطرق الوقاية والعلاج.
- تنظم الجامعة ندوات عن انفلوانزا الطيور والخنازير.
- تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية المختلفة.
- تشجع الجامعة القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج مشكلات المجتمع وتسهم في حلها.
- يوجد بالجامعة وحدة للاستشارات والدراسات.
- تقوم الجامعة بعمل قوافل طبية لأهالي المناطق المحيطة بها.
- تحليل عينات من الماء والهواء والتربة.

• **ملامح تصور مقترح لتفعيل دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي**:

من خلال التحليلاتٍ النظرية، وما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تقترح الباحثة تصورا مقترحا لتفعيل دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي، ويشتمل هذا التصور على مسلمات ومنطلقات، وغايات وأهداف، أساليب وإجراءات، إمكانات ومتطلبات.

• **المسلمات والمنطلقات**:

ينطلق التصور المقترح من عدة مسلمات هي:

- تقاس قوة الأمم وقدرات الدول بمقدار ما تملكه من ثروات معرفية وخبرات تكنولوجية.
- يزداد دور الجامعة أهمية وتأثيراً في ظل تيارات العولمة والتطور السريع والمتواصل.
- أهمية اتباع الأسلوب العلمي في تشخيص أسباب المشكلات التي يواجهها المجتمع.
- الدور المتميز والمتفرد للجامعة (تعليما وبحثا وخدمة مجتمع) في قيادة دفة الحياة وعجلة التقدم.
- أن الجامعة من أهم المؤسسات التي تؤثر وتتأثر بالمجتمع المحيط بها.
- خدمة المجتمع من أبرز وظائف الجامعة.
- الجامعات مركز إشعاع حضاري لأي مجتمع من المجتمعات.
- قدرة الجامعة على المساهمة والمشاركة في بناء المجتمع وحل مشكلاته.

• **الأهداف والغايات**:

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق غاية وهدف أساسي وهو تفعيل دور جامعة مدينة السادات في خدمة المجتمع المحلي، ولتحقيق هذه الغاية يلزم تحقيق الأهداف التالية:

- التأكيد على إقتراح منظومة من الإجراءات الإدارية للنهوض بخدمة المجتمع المحلي.
- نشر ثقافة خدمة المجتمع بين جميع العاملين بالجامعة (أعضاء هيئة تدريس – طلاب – أداريين).
- تبصير المسؤلين عن قطاع خدمة المجتمع بضرورة ربط البحث العلمي باحتياجات قطاعات الإنتاج والخدمات.

- تسليط الضوء على بعض المعوقات التي تواجه العاملين في قطاع خدمة المجتمع ومحاولة حلها.
- إلقاء الضوء على أهمية الدور الذي تلعبه الجامعة في خدمة المجتمع.
- تعزيز قيم المشاركة والتفاعل والانتماء.
- إنفتاح الجامعة على المجتمع المحلي وتقوية علاقتها به.
- جعل وظيفة خدمة المجتمع هي الوظيف الأولى للجامعة وتسعى لتحقيقها من خلال وظيفتي التعليم والبحث العلمي.

- **المحتوى والخبرات**:

يعتمد تحديد المحتوى الذي يتضمنه التصور المقترح على المعايير التالية:

- تلبية الاحتياجات الضرورية للجامعة لخدمة المجتمع المحلي.
- تحقيق أهداف وغايات التصور المقترح.
- المرونة التي تسمح بإدخال تغييرات بما يتلائم مع الحاجات المتغيرة للمجتمع.
- من أبرز محتويات هذا التصور سبعة محاور أساسية هي التوعية والتثقيف، والتنمية المهنية، والبحوث، والخدمات والاستشارات، والندوات والمؤتمرات، والصحة، والزراعة، ويمكن عرض ذلك في النقاط التالية:
- فتح مكتبة الجامعة لأفراد المجتمع.
- عمل دورات لتعليم الكباروحو الأمية
- توفير برامج التعليم المفتوح.
- عقد ندوات ومحاضرات لنشر المعرفة ومعالجة المشكلات التي تواجه الأفراد بكافة أنواعها(صحية، إجتماعية، إقتصادية، تعليمية).
- عقد مؤتمرات لعرض المستحدثات العلمية.
- توفير برامج تدريب للمهنيين لرفع قدراتهم.
- القيام بالبحوث التي من شأنها الارتقاء بالمجتمع .
- التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي من خلال تقديم الاستشارات والخدمات العلمية.
- وجود وحدات ذات طابع خاص ووحدات خدمة عامة.
- الإهتمام بالصحة العامة للمواطنين من خلال القوافل الطبية.
- تنظيم قوافل، وندوات بيطرية.
- عمل توعية بالزراعة النظيفة والعضوية، وطرق الري الحديثة.
- مراعاة مواصفات سوق العمل للخريجين.
- وجود وحدة دعاية وتسويق للخدمات الجامعية.
- دراسة احتياجات المجتمع المحلي، وربطها بالأبحاث والخدمات التي تقدمها الجامعة.
- عمل زيارات ميدانية بناءً على طلب المؤسسات المجتمعية.

- **الأساليب والإجراءات**:

تقترح الباحثة مجموعة من الأساليب والإجراءات لتنفيذ هذا التصور تتمثل في:

- تشجيع العمل التعاوني بين أعضاء هيئة التدريس عامة وفي الأعمال الرتبطة بخدمة المجتمع خاصة.

- تزويد مكتبات الكليات داخل الجامعة ببعض الكتيبات المرتبطة بخدمة المجتمع.
- ضرورة مشاركة الجامعة أو بعض الجهات المستفيدة في تمويل البحوث المرتبطة بخدمة المجتمع، نظرا لارتفاع تكاليفها، ومن ثم ضرورة تفعيل استراتيجيات للتعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع.
- وضع سياسة واضحة للبحث العلمي بشكل عام، وللأبحاث المرتبطة بخدمة البيئة بشكل خاص بما يتفق مع احتياجات المجتمع، مع وضع خطة طبقا لأولويات الاحتياج.
- سن مجموعة من اللوائح والقوانين التي من دورها تسهيل وتيسير العمل داخل الجامعة فيما يتعلق بخدمة المجتمع.
- وضع نظام لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على خدمة المجتمع سواء بتقديم حوافز مادية، أو تحسب بدرجات إضافية عند الترقية.
- البعد عن المركزية بالنسبة لاتخاذ القرارات في الجامعة، مع توفير قدر من المرونة وإعطاء بعض الصلاحيات لعمداء الكليات، والوكلاء، وأعضاء هيئة التدريس.
- فتح قنوات اتصال بين الجامعة ومواقع العمل والإنتاج.
- نشر ثقافة خدمة المجتمع بين أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والعاملين بالجامعة.
- محاولة تفعيل الخطط المقترحة من الجامعة لخدمة المجتمع.
- زيادة الدعم المالي الموجه للجامعة لأداء دورها في خدمة المجتمع.
- عمل دعاية وتسويق للأنشطة والمساعدات والخدمات التي تستطيع الجامعة تقديمها لمؤسسات المجتمع حتى يتم التفاعل فيما بينهم.

- **الإمكانات والمتطلبات**:

يلزم تنفيذ هذا التصور توافر عدد من المتطلبات والإمكانات من أهمها مايلي:

- توافر الميزانية اللازمة لإعداد وتنفيذ الأنشطة والخدمات التي تسعى الجامعة لتقديمها للمجتمع المحلي.
- عمل لجان متابعة سواء على المستوى الداخلي(الجامعة) أو المستوى الخارجي (المجتمع المحلي).
- وضع خطة إستراتيجية لخدمة المجتمع على مستوى الجامعة وكلياتها.
- عمل توازن بين وظائف الجامعة الثلاث.
- جعل خدمة المجتمع إجبارية وليست إختيارية بالنسبة للجامعات.

• المراجع:

١ -إبراهيم عبد الرافع السمادوني، سهام ياسين أحمد(٢٠٠٥). تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٢٧، جزء أول، أكتوبر، ص١٧ .

٢ -محمد منير مرسي(١٩٧٧). التعليم الجامعي المعاصر قضاياه واتجاهاته، القاهرة، دار النهضة المصرية، ص٢٤.

٣ -عمر الأسعد(١٩٨٨). الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠ الواقع التصورات المستقبلية ، **المؤتمر العام السادس لاتحاد الجامعات العربية، التعليم الجامعي والعالي في الوطن العربي عام** ٢٠٠٠، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ١٦ -١٨ فبراير .

٤ -مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٢). المنهج التربوي وتحديا العصر، القاهرة، عالم الكتب ص ٧٦ – ٧٧ .
٥ -ناصر الدين الأسد (١٩٩٦). تصورات إسلامية في التعليم الجامعي والبحث العلمي ، عمان، روائع مجد لروى، ص ١١ –١٢ .
٦ -مليجان معيض الثبيتى(٢٠٠٠). الجامعات ، نشأتها ، مفهومها ، وظائفها " دراسة وصفية تحليلية " **المجلة التربوية**، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي ع ٥٤ ص ٢١٤ .
٧ -محمود أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد (١٩٩٥). تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر " دراسة مقارنة " **المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي " الأداء الجامعي والكفاءة والفاعلية والمستقبل "** جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي ٣١ / ١٠ –١١/٢ ص١٤٩ .
8-Jan Czuba (2005). Relationship between university functions and community service at Divine Word University. Contemporary PNG Studies: DWU Research Journal, Vol.2, May, p57.
٩ - إسلام عصام هللو(٢٠١٣). دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسئوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية – دراسة حالة جامعة الأقصى، رسالة ماجستير، كلية التجارة، إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص٤٢.
١٠ - مصطفى زايد محمد(١٩٩٦). ارتباط البحث العلمى فى كليات التربية (جامعة جنوب الوادى) بمشكلات المجتمع. **المؤتمر القومى السنوى الثالث بعنوان " البحث العلمى فى الجامعات وتحديات المستقبل "** خلال الفترة من ٥ -١١/٧، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس.
١١ - ايهاب احمد السيد محمد(٢٠٠٢). دور بعض المراكز والواجدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر في خدمة المجتمع، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
١٢ - عبد الناصر محمد عبد الناصر(٢٠٠٤). أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها: دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية والنرويج. رسالة دكتوراه، تربية مقارنة وادارة تعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٣ - أميرة محمد علي حسن (٢٠٠٧). نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع. **المؤتمر السادس" التعليم العالي ومتطلبات التنمية"**، كلية التربية، جامعة البحرين، في الفترة من ٢٢/٢٤ نوفمبر .
14- Patricia Inman (2009). Regional Clusters: Institutionalizing University Engagement. **International Conference on Community Engagement and Service: The Third Mission of Universities. PASCAL International Observatory and the Centre for Policy Studies in Higher Education and Training**, University of British Columbia, May 18 to 20.
١٥ - صفية بنت عبد الله بخيت (٢٠٠٩). الجامعات العربية ودورها في خدمة المجتمع المعرفي والتنموي والتقني. **المؤتمر العربي الثالث " الجامعات العربية: آفاق وتحديات"**. مسقط، سلطنة عمان، من٥ -٧ ديسمبر .
16-Kathryn Mohrman(2009). Public Universities & Regional Development. **International Conference on Community Engagement and Service: The Third Mission of Universities. PASCAL International Observatory and the Centre for Policy Studies in Higher Education and Training**, University of British Columbia, May 18 to 20.
17-Melvin B. Hill, Jr. (2009). Designing Faculty Reward Systems as a Means of Promoting the Third Mission of Universities. **International Conference on Community Engagement and Service: The Third**

Mission of Universities. PASCAL International Observatory and the Centre for Policy Studies in Higher Education and Training, University of British Columbia, May 18 to 20.

١٨ - زياد بركات وأحمد عوض(٢٠١٠). دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها. اتحاد الجامعات العربية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد(٥٦)، ٧١ -١١٤.

١٩ - حسنية حسين عبد الرحمن(٢٠١١). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة الفيوم في خدمة المجتمع في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، رسالة دكتوراه، قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٢٠ - رغد هاني فريد كنعان(٢٠١١). قياس مدى مساهمة جامعة النجاح الوطنية في تنمية المجتمع المحلي الفلسطيني من وجهة نظر رؤساء اقسام جامعة النجاح الوطنية. مشروع تخرج، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية.

21- Roni Strier (2011). The construction of university-community partnerships: entangled perspectives. **Higher Education Journal**, Vol. (62), No. (1).

٢٢ - حسام عرفة معروف (٢٠١٢). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها". رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٢٣ - عبد الباسط محمد دياب، وحنان البدري كمال(٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الخبرات والتجارب الدولية: حاضنات الجامعات نموذجا، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة القصيم، المجلد(٦)، العدد(٢)، مايو.

24- Louis Brown-et, al. (2013). Rural Embedded Assistants for Community Health (REACH) Network: First-Person Accounts in a Community–University Partnership. **American Journal of Community Psycology**. Vol. (51), No. (1-2).

25- Mercy Brown Luthango (2013). Community-University Engagement: the Philippi City Lab in Cape Town and the Challenge of Collaboration across Boundaries. **Higher Education Journal**, Vol. (65), No. (3).

٢٦ - نادية إبراهيمي(٢٠١٣). دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة دراسة حالة جامعة المسيلة". رسالة ماجستير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

٢٧ - يحى منصور علي بشر(٢٠١٣). رؤية تربوية لتطوير دور الجامعات اليمنية في مكافحة ظاهرة الفساد. **مجلة جامعة الناصر**، العدد (١)، يناير - يونيو.

٢٨ - جمال محمود الشاعر(٢٠٠٤). اتجاهات طلبه كلية المعلمين بالأ حساء نحو تقييمهم لأداء أعضاء هيئه التدريس، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٣٦)، أغسطس ، ص ٥٠.

٢٩ - عبد السلام عبد الغفار(١٩٩٣). دعوة لتطوير التعليم الجامعي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي ، القاهرة ، عالم الكتب ص١٤ .

٣٠ - محمد عبود الحراحشة(٢٠٠٤). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للأدوار الوظيفية في مجال إرشاد وتوجيه الطلبة (دراسة ميدانية) ، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كليه التربية، جامعةعين شمس، ع(٣٦)، أغسطس، ص١٨.

٣١ - عبد المجيد عبد التواب شيحة(١٩٨٧). الاتفاق أو الاختلاف على أهداف التعليم العالى بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بإحدى كليات التربية، في: سعيد إسماعيل على (محرر):

التعليم الجامعي في الوطن العربي، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، المجلد (١٤)، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ص ١٨١ -١٨٢.
٣٢ - عبد الفتاح أحمد حجاج(١٩٧٧).معلم الجامعة أبرز سماته المهنية والاجتماعية والنفسية، **صحيفة التربية**، رابطه خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة، السنة (٢٩)، ع(٣)، يونيو ص ص ٣٤ -٣٥.
٣٣ - جمهورية مصر العربية(١٩٩٦). قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات، ط (١١)، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، ص ٣.
٣٤ - د. ل.(٢٠٠٥). ضمان الجودة في التعليم العالي: مفهومها. مبادئها - تجارب عالمية - ترجمة السيد عبد العزيز البهواشى وسعيد بن حمد الربيعي، عالم الكتب، القاهرة ،ص ٦.
٣٥ - محمد بشير حداد(٢٠٠٤). التنمية المهنية لأعضاء هيئه التدريس الجامعي - دراسة مقارنة، عالم الكتب، القاهرة، ص ٤٨.
٣٦ - مليجان معيض الثبتى . مرجع سابق، ص ٢٣٠.
٣٧ - محمد محمد سكران(٢٠٠١). وظائف الجامعة المصرية على ضوء الاتجاهات التقليدية والمعاصرة، دار الثقافة، القاهرة ، ص ص ٤٣ -٤٤.
٣٨ - محمد عطوة مجاهد(١٩٨٦). دور الجامعة في خدمة البيئة - دراسة حالة جامعة المنصورة، رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة المنصورة، ص ٢٠.
٣٩ - وفاء أحمد محمد حسن(٢٠٠٥). دور الجامعة في تنمية المجتمع – دراسة حالة لجامعة القاهرة، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، ص ٦٨.
٤٠ - عبد الودود مكروم(١٩٩٦). التعليم العالي في مواجهة تحديات المستقبل في القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ع (٢٧)، الجزء الأول، مارس ص ١٤.
٤١ - شاديه جابر الكيلانى(٢٠٠٥). الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس في جدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع (٥٩) ،ج (٢) سبتمبر ص ٨٠.
٤٢ - أميمة عبد القادر أحمد الحينى(٢٠٠١). دور الجامعة في خدمة المجتمع – دراسة ميدانية مطبقة على جامعة المنيا ومجتمع المنيا المحلي ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة المنيا، ص ٦٢.
٤٣ - صلاح الدين إبراهيم معوض وحنان عبد الحليم رزق(٢٠٠٣). الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ١٧٩.
٤٤ - على راشد(١٩٨٨). الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جدة، ص ٢٥.
٤٥ - محمد منير مرسى(٢٠٠٢).الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة، ص ٢٤.
٤٦ - فؤاد على العاجز(٢٠٠٠). دور الجامعة الفلسطينية في تنمية المجتمع ، التربية المعاصرة رابطة التربية الحديثة بالقاهرة السنة (١٧)،ع (٥٦)، ديسمبر، ص ٢٢٥.
٤٧ - محمد الجوادى(٢٠٠٠).مستقبل الجامعة المصرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ٥٧.
٤٨ - وزارة التعليم العالي(٢٠٠٠). المؤتمر القومي للتعليم العالي، مركز القاهرة للمؤتمرات، ٣ -٤ فبراير، ص ٥.
٤٩ - صلاح معوض(١٩٩١). دراسة تحليلية لبعض الأنشطة المرتبطة بالدور المهني لأعضاء هيئه التدريس بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات، **بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية "الأداء الجامعي في كليات التربية: الواقع والطموح** "، كلية التربية بالمنصورة، في الفترة من ٧ -٩ سبتمبر، ص ص ٢٠٣ - ٢٠٥.
٥٠ - وزارة التعليم العالي: مرجع سابق، ص ١١.
٥١ - أميمة عبد القادر أحمد الحينى: مرجع سابق، ص ٦٤ .
٥٢ - عبد العزيز الغريب صقر(٢٠٠٥). الجامعة والسلطة - دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، ص ٦٠.
٥٣ - أحمد ربيع عبد الحميد(١٩٩٦). دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع " دراسة مطبقة على جامعة المنصورة "، **مجلة التربية** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر، ع٥٨ أكتوبر، ص٢٠٤ - ٢٠٥ .

٥٤ - نادية جمال الدين(١٩٨٣). التعليم الجامعي المعاصر ، حديث حول الأهداف وإطلالة على المستقبل ، **الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس** ، مجلد ٨ ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ص٧٥ .
٥٥ - لويس عوض(د.ت). الجامعة والمجتمع الجديد، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، . ص ٨٥.
٥٦ - عبد الفتاح إبراهيم تركى(١٩٩٠). مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية ، جدل البني والوظائف ، **مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي " آفاق مستقبلية** " القاهرة رابطة التربية الحديثة مجلد أول ص١٣٥ .
٥٧ - عبد المعطى رمضان الأغا(٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة في أساليب التدريس الجامعي وأثرها على التدريس في الجامعات الفلسطينية ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٨٣)، ديسمبر، ص ص ٣٩ -٤١.
٥٨ - أميمة عبد القادر أحمد الحينى: مرجع سابق، ص ص ٦٤ -٦٥.
٥٩ - أحمد أمين حمزة(١٩٩٥). دور جامعة المنصورة في خدمة المجتمع ، **مجلة جامعة المنصورة للبيئة**، مجلس شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بجامعة المنصورة، ع(٤)، أكتوبر، ص ص٣ -٤٣.
٦٠ - أحمد حسين الصغير(٢٠٠٥). التعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ، ص ١٧٩.
٦١ - جمهورية مصر العربية. قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقاً لأخر التعديلات، مرجع سابق، ص ٢.
٦٢ - عبد السلام عبد الغفار وحامد زهران ومحمد السعيد عبد المقصود(١٩٨١). الدراسات العليا بجامعة عين شمس " دراسة تقويمية" ، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ع (٤)، ج (١)، ص ص ١ -٢٠
٦٣ - صلاح عبد الحميد مصطفى (١٩٩١). التعليم الجامعي بدولة الإمارات العربية المتحدة دراسة تحليلية ، **مجلة شؤون اجتماعية**، جمعية الاجتماعيين بالإمارات، السنة (٨)، ع (٣٠)، ص ١٣٨.
٦٤ - فتحي درويش محمد عشيبة(٢٠٠٠). الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصخصة التعليم الجامعي في مصر: دراسة تحليلية، **بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثاني "خصخصة التعليم العالي والجامعي** "، كلية التربية جامعة السلطان قابوس، المجلد الثاني، في الفترة من ٢٣ - ٢٥ أكتوبر، ص ٥٣٢.
٦٥ - زينب عبد الفتاح صبرة(٢٠٠٦). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لخدمة المجتمع، **المؤتمر السنوي الخامس " تنمية القيم والسلوكيات من أجل التقدم** "، المجلس القومي للتربية الأخلاقية، في الفترة من ١٨ -١٩ فبراير، ص ١٥٣.
٦٦ - أحمد على كنعان(٢٠٠٢). رؤية نظرية ودراسة ميدانية حول العولمة والبحث العلمي ، مجلة المعلم / الطالب، معهد التربية التابع للأونرا، اليونسكو، دائرة التربية والتعليم بعمان، ع(٢،١)، كانون الأول، ص ٩.
٦٧ - مصطفى محمود رمضان(٢٠٠٤). دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة، **المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي " التعليم الجامعي العربي : آفاق الإصلاح والتطوير "**، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية، في الفترة من ١٨ -١٩ ديسمبر، ص ٥٥٥.
68- Kuang Chao Fan, et.al.(2004). Development of New Self Sufficient Model for University Incubator. **International Journal of Innovation and Incubation**, Vol. 1, No. 1, p35.
٦٩ - عبد الناصر محمد رشاد(٢٠٠٤). أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقتها باستقلالها: دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ١١٩.
٧٠ - عبد السلام عبد الغفار. مرجع سابق، ص.١٤

٧١ - إيناس عبد المجيد حسن(١٩٩٥). تطوير أهداف التعليم الجامعي المصري في ضوء بعض المتغيرات العالمية والمحلية والاتجاهات المستقبلية وتحديات معوقات تحقيقها " دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق " **" المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي " الأداء الجامعي الكفاءة والفاعلية والمستقبل** ، جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي ١٠/٢١ - ١١/٢، ص٥٢٢،٥٢١..

٧٢ - كاظم المقدادي(٢٠٠٦). التربية البيئية، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك، ص ص ٤٠ - ٤١. متاح على:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UkiuMxJhb1kJ:www.aoacademy.org/ar/2006/12/840.html+&cd=2&hl=ar&ct=clnk&gl=eg 22/3/2015

٧٣ - محمد علي نصر(٢٠٠٠). تفعيل دور الجامعة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، **المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي" الجامعة في المجتمع"**، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢١ -٢٢ فبراير، ص.١١

74 - Sri Mastuti, Ambo Masse & Ramsiah Tasruddin (2014). University and Community Partnerships in South Sulawesi, Indonesia Enhancing community capacity and promoting democratic governance, International Journal of Community Research and Engagement, Vol. 7, P167.

٧٥ - رئيس الجمهورية: القرار الجمهوري رقم(١٨٠)، ٢٠١٣.٧٦

٧٦ - قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة: جامعة مدينة السادات، متاح على: http://www.usc.edu.eg/ar/cseds/140.aspx ٢٠١٥/٢/٥

٧٧ - أنشطة القطاع: معهد البحوث والدراسات البيئية، جامعة مدينة السادات:متاح على: http://esri.usc.edu.eg/Arabic/CommunityServiceAndEnvironmentalDevelopment/About/Pages/MissionVision.aspx ٢٠١٥/٢/٥

٧٨ - أنشطة القطاع، معهد الهندسة الوراثية، جامعة مدينة السادات:متاح على http://gebri.usc.edu.eg/Arabic/Cm/Pages/Dd.aspx ٢٠١٥/٢/٥

٧٩ - مركز الخدمة العامة للاستشارات البيطرية: كلية الطب البيطري، جامعة مدينة السادات: متاح على
http://vet.usc.edu.eg/Arabic/units-centers/public-service/Pages/default.aspx ٢٠١٥/٢/٥

٨٠ - الأنشطة الصيفية: كلية الطب البيطري، جامعة مدينة السادات متاح على:
http://vet.usc.edu.eg/Arabic/Activities/vet.activites.eg/Pages/default.aspx ٢٠١٥/٢/١٠

٨١ -أنشطة كلية الطب البيطري، جامعة مدينة السادات متاح على:
http://vet.usc.edu.eg/Arabic/Activities/Conferences/Pages/default.aspx 10/2/2015

٨٢ - قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة: الخدمات، جامعة مدينة السادات متاح على: http://www.usc.edu.eg/ar/cseds/81.aspx ٢٠١٥/٢/١٠

٨٣ - نادية محمد عبد السلام(١٩٨٧). الإحصاء الوصفي في العلوم انفسية والتربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص ٥٣ -٥٤.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر:

معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم وعلاقتها بامتلاكهم لمهارات التفنيد

إعداد :

د/ نوال محمد شلبى

أستاذ مساعد تعليم العلوم

بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم وعلاقتها بامتلاكهم لمهارات التفنيد

د /نوال محمد شلبى

• **مستخلص** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم ، وتحديد مهارات التفنيد التى يجب أن تتوافر لديهم، والكشف عن العلاقة بين معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم وامتلاكهم لمهارات التفنيد. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى للوصول إلى قائمة بمعتقدات العلم الزائف الأكثر شيوعا، وإعداد مقياس معتقدات العلم الزائف. وكذلك الوصول إلى مهارات تفنيد ادعاءات العلم الزائف وإعداد إختبار مهارات التفنيد. وبتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(86) معلم ومعلمة يُدرسون العلوم فى التعليم الأساسي بمرحلتيه الابتدائية والإعدادية توصلت الدراسة إلى أن معتقدات العلم الزائف شائعة بين معلمى العلوم عينة البحث بنسبة تعادل (36.5) من عينة البحث، وتختلف نسبة شيوع هذه المعتقدات باختلافها ؛ حيث تكون معتقدات الطب البديل الأكثر شيوعا (60.6)، يليها التنجيم (57) ثم علم الطاقة البشرى (37.27) ثم الفراسة(30)، ويأتى فى المرتبة قبل الأخيرة وجود حياة فى الكون خارج الأرض(18) ، وأخيرا الإدراك الحسى الفائق(16.3).

Pseudoscience beliefs of science teachers and their relation to the teachers' refutation skills

Dr. Nawal shalaby

Abestract :

The study aimed to reveal the Pseudoscience beliefs of science teachers and their refutation skills, and disclose the relationship between the beliefs of pseudoscience to their refutation skills.To achieve these goals the study followed the descriptive analytical approach to formulate a list of the most common Pseudoscience beliefs and preparing of the Pseudoscience beliefs scale as well as identifying Pseudoscience claims refutational skills and preparing the refutation skills test. Applying the study tools on a sample of (86) science teachers in basic education the study found that the pseudoscience beliefs of science teachers are common in the sample ……. (36.5) , and the prevalence of these beliefs differs according to the beliefs themselves ; where the beliefs of Alternative medicine (60.6) , followed by Astrology (57) and then the Human energy (37.27) and then Phrenology(30) , the Extraterrestrial life (18) and, finally, the super sensory perception (16.3).

• **مقدمة** :

على مر العصور ونتيجة لمحاولات الإنسان المستمرة لفهم الطبيعة توطئة للتحكم فيها والتكيف معها ، تراكمت المعرفة وتطورت، وظهرت مجالات معرفية متنوعة قسمها فلاسفة العلم إلى مجموعتين: الأولى وهى العلوم التى تحاول دراسة الظواهر باتباع المنهج المتفق عليه من المجتمع العلمى ويطلق عليها العلم أو العلم الحقيقى ومنها علم الفلك والبيولوجى والكيمياء والفيزياء والجغرافيا والجيولوجيا والتاريخ والفيزياء وعلم النفس والاجتماع والأنثروبولوجى. أما المجموعة الثانية فهى المجالات التى تتناول نفس الظواهر دون اتباع المنهج العلمى، ولا يمكن وصفها بالعلوم الحقيقية على الرغم من أن أصحابها يطلقون عليها علما(وين ؛ وينجز، 2011 ، 16).

ومن المجالات التى لا تتبع المنهج العلمى التنجيم Astrology والذى يقدمه أتباعه على أنه أحد فروع علم الفلك، والعرافة أو الكهانه Divination وهى معتقدات تؤمن بإمكانية معرفة مستقبل الإنسان باستخدام الظواهر السماوية وحركة الإجرام السماوية والأحلام، وهناك أيضا الاستنباء Dowsing وهو الاستفادة من قابلية الإنسان للاحساس بالذبذبات للحصول على معلومات من مستويات الطاقة التي لا يمكن إدراكها بحواسنا ، وعلم دلالات الأعدادNumerology والذى يقوم على أساس أن كل ما في العالم يعتمد على الخصائص الغامضة للأعداد التى تكتسب هذه الخصائص من الموجات الكامنة فيها، وكذلك علم الفراسة Physiognomy والذى يدعي معتنقوه أنه بمقدورهم معرفة كل شيء تقريبا عن شخصية الإنسان وطباعه وميوله عن طريق دراسة شكل جمجمته وتفاصيل وجهه وشكل أسنانه. ولا يختلف عن ذلك الطب البديل Alternative medicine وهو أى ممارسة للطب لا تقع ضمن نطاق الطب القياسى أو التقليدى مثل العلاج بالأعشاب والحجامة والابر الصينية والأساور المغناطيسية والتنويم المغناطيسى ، وهناك أيضا المعتقدات حول الأطباق الطائرة والكائنات الفضائية التى تزور الأرض. (Johnson, 2003; Dagnall, 2010; Stanford Encyclopedia 0f Philosophy, 2014; وين؛ وينجز، 2011)

للعلم الزائف مصادر متعددة؛ فبعض مجالاته قد ظهرت قبل ظهور المنهج العلمى مثل تفسيرات الظواهر الطبيعية عن طريق الأساطير والخرافات. وبعضها له جذور فى تاريخ العلم؛ فالتنجيم له جذور في علم الفلك، إلا أن علم الفلك قد تطور على أسس منهج البحث العلمى وتوقف التنجيم عند حدود المنجمين والروحانيين، ومازال الكثيرون يعتقدون به. وكذلك الخيمياء؛ فالخيميائيون الذين حاولوا تحويل المعادن الخسيسة إلى فضة وذهب، وعلى الرغم من فشلهم إلا أن جهودهم في تحضير ودراسة المواد الكيميائية ساعد في تطوير علم الكيمياء، بينما استمر البعض فى محاولة إيجاد أكسير الحياة الذى يطيل العمر. نوع أخر من العلم الزائف ظهر كرد على نظريات علمية جديدة كنظرية التصميم الذكى التى قامت كرد فعل لتفنيد نظرية التطور لنظرية الخلق الخاص، وبعض هذه المجالات يعود إلى ممارسات تاريخية وثقافية مثل بعض ممارسات الطب البديل كالحجامة والعلاج بالأعشاب. وبعض هذه

المجالات تروج لها جماعات منظمة لها اهتمامات تجارية، وتقوم وسائل الإعلام بدور كبير فى دعمها، مما أسهم فى شيوعها.

هذه المجالات التى لا تخضع فى دراستها للمنهج العلمى ولا تستند على أدلة علمية أصطلح على تسميتها العلم الزائف Pseudoscience . وعلى الرغم من صعوبة تعريف العلم الزائف تعريفا دقيقا، إلا أن هناك اتفاق على أنها معتقدات تُقدم على أنها علمية، قد يكون لديها بعض مظاهر العلم، إلا أنها تقدم ادعاءات تفتقر إلى المنطق وإلى الأدلة القائمة على بيانات موثوق بها، وإلى القوة التنبؤية، والقابلية للتحقق التجريبى والدحض، والتى هي السمات المميزة للعلم(وين؛ وينجز ،2011 & Stanford Encyclopedia 0f Philosophy,2014)

وقد ناقش عديد من فلاسفة العلم مسألة التمييز بين العلم والعلم الزائف، فالبعض يرى أن مجالات العلم الزائف تتفق مع العلم فى أنها كانت تنشد فهم الطبيعة إلا أن طريقتها فى إثبات مزاعمها لم تتفق مع المنهج العلمى؛ فالبيانات والملاحظات تتعارض مع هذه الادعاءات، والأدلة لا يمكن الثقة فيها أو الفصل فى صحتها(قنصوة ، 2003). ويعتبر Karl Popper أول من اهتم بتعيين الحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف فى محاولة لإيجاد المعايير اللازمة للتمييز بين العلوم التجريبية والعلم الزائف؛ وقد وضع Popper إمكانية الدحض/ التفنيد Refuting كمعيار فاصل بين النظرية العلمية وغير العلمية؛ فمن وجهة نظره أن النظرية العلمية هى القابلة للدحض أو التفنيد، أما النظريات التى لاتقبل التفنيد فهى نظريات غير علمية (اختيار، 2010). ويرى Gordin أن الحدود الفاصلة بين العلم والعلم المزيف تتمثل فى الفائدة الواقعية للفكرة بالنسبة للعلماء؛ بمعنى هل تثير الفكرة الجديدة اهتمامات العلماء؟ هل يمكنهم تبنيها في مجال عملهم؟ هل تقود لأبحاث أو اكتشافات جديدة؟ أما Kuhn فقد أسس حجته فى التمييز بين العلم والعلم الزائف على أساس وجود أوغياب النموذج paradigm فى حين وضع Lakatos معيار نمو المعرفة كحد فاصل بين العلم والعلم الزائف؛ فالعلم من وجهة نظره ينمو ويتطور فى حين أن ما يظل ثابتا هو علم زائف (Stanford Encyclopedia 0f Philosophy,2014). وفى كتابهما الطفرات العلمية الزائفة يرى كل من Whynn ;wengs أن الحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف لا يمكن رؤيتها بشكل واضح، وذلك لأن حدود العلم ليست صارمة فالعلم يوسع نطاقه تدريجيا نتيجة لقدرته الاستكشافية (وين؛ ويجنز، 2011). ويضيف كل من Afonso; Gilbert أن العلم والعلم الزائف يقعا على خط متصل؛ فعلى سبيل المثال العلاج بالابر الصينية والذى يعتمد على إثارة نقاط خاصة فى الجسم بحقن إبر فى أماكن محددة تحت الجلد، يعرف أحيانا على أنه علم زائف، ولكنه حديثا يلقى قبولا محدودا نتيجة التجارب الضابطة التى تتم بعناية (Afonso; Gilbert, 2010). وعلى الرغم من صعوبة التمييز بين العلم والعلم الزائف، إلا أن هناك اتفاق على عدد من المعايير التى يمكن استخدامها لتمييز ادعاءات العلم الزائف ومنها أن العلم الزائف يستخدم ادعاءات غير قابلة للاختبار ويستخدم فيها لغة غامضة ومصطلحات مضللة، ويعتمد فى صوغ هذه الادعاءات على التأكيد بدلا من التفنيد، وعادة ما يمتنع مدعوه عن إعادة اختبار ما يقدمونه من نتائج، ويفتقر إلى التقدم

والتطور والذى يمثل سمة اساسية للعلم، كما أنه يلجأ عادة إلى الانتشار الإعلامى وليس النشر العلمى ويبحث دائما عن سلطة يعتمد عليها دينية ، أوسياسية ، وهو يخالف قواعد أساسية فى المنهج العلمى. هذا ويؤكد فلاسفة العلم أن أى من هذه المعايير لا يمثل منفردا المعايير الفاصلة بين العلم والعلم الزائف ولكنه قد يمثل علامة تحذيرية . (Sagan, 1997; Turgut; Akcay; İrez, 2010 & 2011 وين؛ وينجز، Barnes; Abd-El-Fattah; Chandle & Yates, & Stanford Encyclopedia of Philosophy,2014 2008 &)

وعلى الرغم من اهتمام المجتمعات العلمية بتفنيد العلم الزائف إلا أنه يلقى رواجا فى المجتمعات على إختلافها؛ فقد أوضحت نتائج دراسة المجلس الوطنى للعلوم (National Science Board (NSB وهى دراسة تتبعية تمت على مدى عشرين عاما ، يتم فيها استطلاع آراء المواطنين كل عامين لتتبع الثقافة العلمية لدى المواطنين البالغين بالولايات المتحدة الأمريكية وعلاقتها بالعلم الزائف– أوضحت هذه الدراسة فى تقريرها الأخير أن أكثر من ثلثى المواطنين لديهم معتقدات فى العلم الزائف؛ فهم يعتقدون فى أن الأعداد تجلب الحظ ، ويعتقدون فى الإدراك الحسى الفائق، التخاطر، الاستبصار ، التواصل مع الأرواح، وفى وجود الكائنات الفضائية وزيارتها للأرض ، ويعتبرون التنجيم علم حقيقى(NSB,2014). وقد توصلت نتائج دراسة كل من Barnes ;Yates إلى أن نسبة 62% من الطلاب الجامعيين وافقوا على واحدة على الأقل من معتقدات العلم الزائف والتى تضمنت :الحياة خارج الارض ، التنويم المغناطيسى، الاتصال بالأرواح ، الطب البديل والتنجيم (Barnes;Yates,2008) . وقد أثبتت استطلاعات الرأى سرعة وزيادة معدلات استخدامات الطب البديل لدى شعوب العالم في كل من الدول المتقدمة والنامية؛ حيث يستخدم نصف السكان تقريبا في الدول المتقدمة شكلا من أشكال الطب البديل بنسب متفاوته. Elolemy; (AlBedah,2012).

وتفسيرا لانتشار معتقدات العلم الزائف اتجهت الأنظار إلى التربية العلمية ، فيشير Sagan فى كتابه عالم تسكنه الشياطين أن انحدار مستوى الثقافة العلمية فى يتمثل فى الزيادة المطردة فى انتشار العلم الزائف، وظهور ما أسماه معتقدات العصر الجديد New Age Beliefs ، ويؤكد على حاجتنا إلى فهم العلم فهما جيدا حتى نتجنب الانخداع بهذه المعتقدات (Sagan,1997) . واستجابة لذلك اتجهت الدراسات إلى تقصى العلاقة بين تنمية الثقافة العلمية وشيوع معتقدات العلم الزائف لدى المتعلمين إلا أن نتائج الدراسات التجريبية جاءت على عكس ذلك؛ فبالنسبة للمعرفة العلمية وعلاقتها بمعتقدات العلم الزائف أوضحت دراسة كل .Impey et al التى أجريت فى ثلاثة جامعات فى الولايات المتحدة الأمريكية أن نسبة 51% من الطلاب عينة البحث يعتقدون اعتقادا كبيرا فى أن الكائنات الفضائية تزور الأرض، وأن بعض الأرقام تجلب الحظ ، وأن مواقع الكواكب لها تأثير على الحياة اليومية، ويعتقدون أيضا أن الإيمان بالشفاء هو بديل للطب التقليدي. إلا أنه لا يوجد ارتباط بين المعرفة العلمية لدى الطلاب والاعتقاد فى ادعاءات العلم الزائف(Impey et.al., 2012) وإلى نفس النتيجة توصلت دراسة كل من Johnson; Pigliucci ؛ حيث

أوضحت أن معظم الطلاب عينة البحث لديهم معتقدات زائفة ، وأنه لا توجد علاقة بين معتقدات العلم الزائف والمعرفة العلمية (Johnson; Pigliucci, 2004) ، كما أثبتت دراسة المجلس الوطنى للعلوم NSB أيضا أنه لا توجد علاقة بين المعرفة العلمية ومعتقدات العلم الزائف National Science Board,2014)). واتفقت مع ذلك أيضا نتائج دراسة Lundstrrom والتى أثبتت أنه لا توجد علاقة بين المعرفة البيولوجية عن جسم الإنسان والقدرة على تمييز العلم الزائف فى قضايا تتعلق بالصحة (Lundstrrom, 2007) . وإلى نفس النتائج توصلت دراسات كل من (Lundstrrom,2007& Barnes; Yates ,2008& Afonso; Gilbert 2010& Losh; Nzekwe, 2011) .

كما أثبتت الدراسات أيضا أنه لا توجد علاقة بين التخصص (علمى/ غير علمى)، وشيوع معتقدات العلم الزائف؛ فنتيجة لإجراء مسح على 11000 طالب من تخصصات علمية وغير علمية لبحث انتشار المعتقدات عن التنجيم ، توصلت دراسة,Impey, et al إلى أن معتقدات الطلاب عن العلم الزائف لا ترتبط بالتخصص العلمى أو غير العلمى (Impey, et al,2011)، كما أثبتت دراسة كل من Afonso; Gilbert أن الطلاب فى كل من التخصصات العلمية وغير العلمية لديهم فهم غير مناسب للحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف (Afonso; Gilbert ,2010)، وإلى نفس النتائج توصلت دراسة كل من (Johnson; Pigliucci ,2004 & Sugarman ,2011& Losh; Nzekwe,2011) . وفى السياق ذاته هدف عديد من الدراسات إلى بحث العلاقة بين معتقدات العلم الزائف والاتجاه نحو العلم؛ فقد أثبتت دراسة كل من Barnes; Yates أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات الطلاب نحو العلم ومعتقدات العلم الزائف لديهم (Barnes; Abd-El-Fattah; Yates,2008)، هذا وقد توصلت دراسة Impey et al. أن معتقدات العلم الزائف لدى الطلاب لا ترتبط بأى من المعرفة العلمية، والاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا أو التخصص وبالتالى لا تعتبر مقياسا للثقافة العلمية لدى الطلاب .(Impey,et al., 2011)

من النتائج السابقة يتضح أنه لا يوجد علاقة بين شيوع معتقدات العلم الزائف وبين المعرفة الأكاديمية أو التخصص الأكاديمى أو الاتجاهات نحو العلم والتكنولوجيا، مما يدفعنا إلى القول بأن معتقدات العلم الزائف تتعايش جنبا إلى جنب مع معطيات الثقافة العلمية. ويُرجع البعض ذلك إلى أن التربية العلمية تقوم على تدريس الحقائق بدلا من معالجة القضايا المفاهيمية وممارسة العلم، وأن المعرفة بالحقائق لا تؤثر على فهم الطلاب للأدلة فى صالح أو ضد العلم الزائف، وأن القبول والانتشار المتزايد للعلم الزائف يرجع إلى أن التربية العلمية لا تؤكد على تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الناقد، وتنمية القدرة على التشكك (Walker; Hoekstra. 2002). ويؤكد Lundström ذلك بأن التربية العلمية فى المدرسة الثانوية تعطى مزيدا من المعلومات عن بيولوجيا الإنسان ، ولكنها لا تقدم وجهة نظر أكثر تشككا في العلم الزائف,Lundström) . (2007. وفى هذا الصدد يؤكد Sagan أن العلم أكثر من مجرد كم من المعلومات، إنه أسلوب فى التفكير ، وأننا إذا أردنا أن نحمى أنفسنا والعالم من حولنا من معتقدات العلم الزائف يجب أن نقدم العلم للمتعلمين بصفته تشكيكا

منظما Oraganized Skepticism ؛ حيث يوجه المتعلمين إلى تقديم الأدلة على صحة معتقداتهم، وعلى زيف المعتقدات المعارضة لهم (Sagan, 1997).

وتأكيدا لذلك قام عديد من الدراسات بتقصى العلاقة بين التفكير الناقد والقدرة على الاستدلال ومستوى العلم الزائف، وقد وجد كل من Hergovich and Arendasy أن هناك علاقة دالة إحصائيا بينهما؛ حيث أن الذين حصلوا على درجات مرتفعة فى اختبار معتقدات العلم الزائف حصلوا على درجات منخفضة فى اختبار التفكير الناقد والقدرة على الاستدلال (Hergovich; Arendasy, 2005)، ويؤكد كل من Losh; Nzekwe بأن السبب فى شيوع معتقدات العلم الزائف بين الطلاب هو أن المعلمين لا يطورن قدرة الطلاب على التفكير الناقد والتشكك والحكم على الأدلة وأن البيانات يتم قبولها دون نقدها أو تمحيصها، وأن ذلك يرجع إلى أن المعلم لا يمتلك مهارات التمييز بين العلم والعلم الزائف، وليس لديه القدرة على تفنيد الادعاءات العلمية والتقييم الناقد للأدلة (Losh; Nzekwe,2011).

يتضح من العرض السابق شيوع معتقدات العلم الزائف بين الطلاب والمعلمين. وأن معتقدات العلم الزائف لا ترتبط بالتخصص، أو بالمعرفة الأكاديمية أو الاتجاهات نحو العلم ولكنها قد ترتبط بقدرة المتعلمين على التشكك فى الادعاءات وتفنيدها وصولا إلى أدلة زيفها. هذه النتائج تشكل تحديا للتربية العلمية، فإذا كان عدم القدرة على التشكك فى العلم الزائف وتفنيد الأدلة منتشر على نطاق واسع، فإن على التربية العلمية مواجهة ذلك، هذه المواجهة التى تتطلب معلما قادرا على تفنيد ادعاءات العلم الزائف، ومن ثم القدرة على مواجهتها داخل الفصل. ومن هنا ينبغى التعرف على معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم وعلاقتا بقدرتهم على تفنيد الادعاءات، بهدف التعرف على أوجه القصور فى هذا الصدد لمعالجتها.

- **مشكلة الدراسة**:

تتمثل مشكلة الدراسة فى:

- عدم اهتمام التربية العلمية بمواجهة معتقدات العلم الزائف لدى المتعلمين.
- القصور فى تزويد المتعلمين بمهارات تفنيد الادعاءات، وصولا لتمييز الزائف منها على أساس من الأدلة.
- يزداد تعقد المشكلة فى شيوع هذه المعتقدات لدى معلمى العلوم، وعدم امتلاكهم لمهارات تفنيد الادعاءات مما ينعكس على قدرتهم على مواجهة هذه المشكلة داخل الفصول، فضلا عن أنهم قد يكونوا سببا فى شيوعها.

وبذلك فإن الدراسة تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيسى التالى: **مامعتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم، وما علاقتها بامتلاكهم لمهارات التفنيد؟**

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم؟
- ما مهارات تفنيد ادعاءات العلم الزائف التى يجب توافرها لدى معلمى العلوم؟
- ما مدى امتلاك معلمى العلوم لمهارات تفنيد ادعاءات العلم الزائف؟

- ما العلاقة بين معتقدات العلم الزائف لدى المتعلمين وامتلاكهم لمهارات التفنيد؟

• **فروض الدراسة**:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس مهارات التفنيد وبين المستوى المقبول (70%)[١]
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين معتقدات العلم الزائف لدى المعلمين ومهاراتهم التفنيدية؟

• **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة إلى

- الكشف عن معتقدات العلم الزائف لدى المعلمين، وقدرتهم على التمييز بين العلم والعلم الزائف.
- تحديد مهارات التفنيد التى يجب أن تتوافر لدى معلمى العلوم.
- الكشف عن العلاقة بين معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم وامتلاكهم لمهارات التفنيد.

• **أدوات الدراسة**:

- مقياس معتقدات العلم الزائف
- مقياس مهارات التفنيد

• **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة على:

- معلمى العلوم فى مرحلة التعليم الأساسى نظرا لأنهم يتولون مسئولية بناء التصورات الأولى للمتعلمين عن العلم.
- معتقدات العلم الزائف كما تناولتها الدراسات السابقة، مع التركيز على المعتقدات الأكثر شيوعا فى مصر.

• **مصطلحات الدراسة**:

العلم الزائف Pseudoscience: نتيجة مراجعة الدراسات والكتابات التى عنيت بتعريف العلم الزائف، ونتيجة تحديد مؤشرات هذا العلم توصلت الدراسة إلى تعريف العلم الزائف على أنه: مصطلح يعبر عن مجموعة من المعتقدات والممارسات يُدعي أنها علمية في حين أنها لا تتبع المنهج العلمى؛ تنبنى على ادعاءات مؤكدة غير قابلة للاختبار والتفنيد العلمى وتفتقد للأدلة على صحتها وتستخدم لغة غامضة ومصطلحات غير علمية، تعتمد على الانتشار الاعلامى لا النشر العلمى، تبحث عن سلطة دينية، سياسية أو مجتمعية للاقناع والتخويف، تتسم بالثبات وتفتقد للتطور والاعتراف من المجتمع العلمى.

---

[١] تم تحديد المستوى المقبول تربويا لامتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات التفنيد بناء على الدراسات السابقة واستطلاع آراء المحكمين.

مهارات التفنيد Refutation skills: ويقصد بها إجرائيا فى هذه الدراسة مجموعة من الآداءات التى تهدف إلى إثبات أن أى معرفة علمية مشكوك بها وبالتالى فهى قابلة للتغيير. وتبعا للدراسة الحالية تنقسم إلى ثلاث مجموعات من المهارات وهى:

- مهارات تفنيد صوغ الادعاء وقابليته للاختبار.
- مهارات تفنيد الأدلة التى يقوم عليها الادعاء، والبيانات ومصادر المعلومات.
- مهارات تفنيد اتفاق الإدعاء مع النظريات السابقة والمعايير المتفق عليها من المجتمع العلمى.

- **منهج الدراسة**:

المنهج الوصفى التحليلى

- **أهمية الدراسة**:

ترجع أهمية الدراسة إلى الكشف عن معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم، وقدرتهم على تفنيد الادعاءات التى يقوم عليها، لما له من أهمية فى معالجة أوجه القصور فى تزويد المعلم بالمهارات التى تمكنه من تفنيد ادعاءات العلم الزائف وأثر ذلك على قدرته على مواجهة معتقدات المتعلمين وتنمية قدرتهم على مواجهة مثل هذه الادعاءات علميا.

- **الإطار النظري للدراسة**:

- **العلم الزائف ومهارات التفنيد** Pseudoscience and Refutation skills

على الرغم من الصعوبات التى تقف أمام تعيين الحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف، إلا أن فلاسفة العلم يتفقون على أن معظم ادعاءات العلم الزائف تتشارك فى مجموعة من السمات التى تختلف عن ادعاءات العلم والتى يمكن التعبير عنها فى مجموعة المعايير وهى: (Sagan, 1997; Turgut; Akcay; İrez, Barnes; Abd-El-Fattah; Chandle & Yates, & وين؛ وينجز، 2010 & 2011 2008 Stanford Encyclopedia 0f Philosophy, 2014&2014 إريكسون ،)

- يستخدم العلم الزائف ادعاءات غامضة غير قابلة للاختبار: يستخدم العلم مصطلحات علمية دقيقة واضحة محددة ومتفق عليها فى المجتمع العلمى، ويقدم ادعاءات فى صورة قابلة للاختبار، فى حين يتميز العلم الزائف بمفردات غير دقيقة غير واضحة وتفتقر إلى مقاييس محددة، كما أن أصحاب العلم الزائف عادة ما يفشلون فى صوغ تعريفات علمية لهذه المفردات، وادعاءات العلم الزائف تقدم فى صورة مؤكدة غير قابلة للتحقق العلمى ، فهم يركزون دائما على تأكيد الادعاء أكثر من قابليته للاختبار.
- يعتمد العلم الزائف على التأكيد بدلا من التفنيد: يستخدم العلم عادة مفردات مثل: ربما، ومن المحتمل، ويحدد نسبا مئوية بدقة، والعالم دائما متشكك فيما يتوصل إليه. يدعو المجتمع العلمى لتفنيد ما توصل إليه وصولا إلى درجه عالية من الثقة فى النتائج؛ فالمحك الحقيقى للعلم هو قوة الحجة التى يقدمها أمام التفنيد، أما العلم الزائف فأصحابه يصوغون ادعاءاتهم بصورة تحصنها من التفنيد؛ فهم يستخدمون مفردات مثل من المؤكد وحتما، وبنسبة 100% ويعتمدون بشكل مفرط على آراء شخصية

وشهادات الشهود أو قصص نادرة الحدوث كأدلة لإثبات الادعاءات، ويعتمدون أيضا على الاستخدام الانتقائي للأدلة؛ أي تقديم المعلومات التي تدعم ادعاءاتهم بينما يقومون باخفاء وتجاهل المعلومات التي تتعارض مع ادعاءاتهم.

- يمتنع العلم المزيف عن إعادة اختبار ما يقدمه من نتائج عادة ما يتوقع المجتمع العلمى من الباحثيين تقديم البيانات الضرورية لاختبار ما توصلوا إليه ، فالعلم الحقيقى يشترط إمكانية إعادة التجربة العلمية مرات متعددة من قبل علماء آخرين والحصول على نفس النتيجة تحت نفس الظروف، والعالم لا يخجل من مراجعة نتائجه وتعديلها على ضوء الجديد من الأدلة، فأحد معايير العلم هو امكانية نفيه أو اثباته، على الجانب المقابل لا يهتم العلم الزائف بتصميم هذا النوع من التجارب ويتجنب مدعوه إخضاع أفكارهم لوجهات النظر الأخرى، ولا يلتفتون إلى ما لا يخالفهم من أدلة، وهم بذلك لا يحصلون على تغذية راجعة تؤكد أو تنفى أو تصحح افكارهم. كما أنهم يتميزون أيضا بالجمود وغياب التصحيح الذاتى.
- يفتقر العلم الزائف إلى التقدم والتطور كنتيجة لرفض أصحاب العلم المزيف لخضوع ما يقدمونه لإعادة التجريب أو الاختبار من قبل المجتمع العلمى، وافتقاره إلى المراجعة والتصحيح يجعله يتسم بحالة من الثبات ويفشل فى التقدم أو التطور، حتى على الرغم من ظهور أدلة قد تناقض الادعاءات التى يقدمها. كما يرجع ذلك أيضا إلى غياب عدم القدرة على التواصل والفشل فى البناء على المعرفة العلمية القائمة.
- يلجأ العلم الزائف عادة إلى الانتشار الاعلامى وليس النشر العلمى: يعتبر النشر العلمى فى الدوريات العلمية المحكمة مقياسا للعلم، انتقادات العلماء فى المؤتمرات العلمية أحد المعايير المهمة، أما العلم الزائف فيعلن عادة عن نتائجه إعلاميا فى مؤتمرات صحفية وبرامج فضائية دون الإعلان عنه فى مجلات علمية محكمة أو مؤتمرات علمية دولي.
- يستخدام العلم الزائف عادة لغة مضللة: تعلن الدراسات العلمية عن نتائجها بمصطلحات علمية صحيحة ومقبولة من المجتمع العلمى، وقياسات بأجهزة ووحدات معلومة وواضحة ، كما أن العلم يميل إلى الاقتصاد والتحديد فى العرض، وعلى العكس من ذلك يميل العلم الزائف إلى الغموض والاسهاب واستخدام مصطلحات غير مألوفة ومعقدة يصعب فهمها، ونتائج تفتقد للدقة فى القياس ومن أمثلة ذلك ما يقال عن دور الحجامة او لصقة القدم مثلا فى سحب الشوائب من الدم، دون أن يوضح ما هى تلك الشوائب؟ وماهى الآلية التى يعتمد عليها لسحب تلك الشوائب؟ هل يوجد اختبار لقياس الشوائب فى الدم قبل وبعد استخدام هذه الوسائل. وقد يستخدم العلم الزائف بعض المصطلحات العلمية لاضفاء صفة العلمية على ما يقدمه.
- يبحث العلم الزائف عن سلطة يعتمد عليها: يعتمد العلم للاقناع على قوة منطقه وتماسك حجته وصدق قياساته واتباعه للمنهج العلمى ولا يرتبط أبدا بفكر سياسى أو اجتماعى أو دينى حتى يظل محايدا، أما العلم الزائف فيعتمد فى الاقناع على السلطة سواء السلطة الدينية، أو السياسية أو سلطة

الرأى العام، وهو فى ذلك يحاول مواجهة العلم الحقيقى بتخويف الناس من التبعات الاجتماعية او الدينية. ومن الأمثلة الواضحة على ذلك تأكيد أصحاب نظرية الخلق الخاص على رفض نظرية التطور لتأثيرها الضار على الدين والاخلاق فى المجتمع. هذا فضلا عن أن العلم الزائف دائما ما يشكو من أنه يتعرض للمؤامرة من جانب المجتمع العلمى حتى يكسب العامة.

- يتطلب العلم الزائف مخالفة قواعد أساسية فى المنهج العلمى: على الرغم من الاختلاف فى طرق البحث والتقصى بين المجالات العلمية المختلفة، إلا أنها تتبع جميعها المنهج العلمى، أما فى حالة العلم الزائف فانهم لا يلتزمون باتباع المنهج العلمى بل يخالفونه فى كثير من الأحيان. ومن أمثلة ذلك: فى العلم تقع مسئولية إثبات الادعاء بالأدلة على المدعى، أما فى العلم الزائف فهم يميلون إلى وضع عبء إثبات الفروض على المتشككين وليس المؤيدين.على سبيل المثال يجب على من يهاجمون البرمجة اللغوية العصبية اثبات عدم جدواها، بينما من المنطقى أن يثبت أصحاب هذه النظرية جدواها باتباع منهج علمى. وهناك مثال أخر: تعتمد علوم الطاقة على وجود طاقة تسرى فى جسم الانسان و تسيطر عليه ويروجون لبعض الأساليب والسلع للاستفادة منها. وعلميا هذا الادعاء يتطلب فى البداية اثبات وجود هذه الطاقة وتأثيرها سلبا او ايجابا ثم الحديث عن التحكم فيها. غياب الحدود فى العلم الزائف واحدة من ملامح تعارضه مع العلم ؛ فهى تعنى الفشل فى تحديد المؤشرات التى لاتكون الادعاءات فيها صحيحة، هذا فضلا عن أن العلم الزائف لا يلتزم بالتجارب الضابطة.

وهناك أمثلة عديدة وشهيرة للعلم الزائف وأشهرها التنجيم وهو أحد أنواع التنبؤ بالمستقبل، الذى يعتمد فيه المنجمون على حركة النجوم التي يدعون أنها توفر لهم المعلومات حول حركة الحياة فى الحاضر والمستقبل، وعلى الرغم من أن الهيئات العلمية مثل الجمعية الفلكية لدول المحيط الهادى Astronomical Society of the Pacific قد اعلنت أن التنجيم علما زائفا؛ حيث لم يقدم المنجمون أدلة تفسر الظواهر الفلكية التي يدعونها ، ولم يعرضوا آلية علمية محددة يمكن من خلالها أن تؤثر الأجسام السماوية في حياة البشر اليوميةعلى كوكب الأرض Dean and Kelly,2003 ، إلا أنه يلقى قبولا وشيوعا ليس فقط بين عامة الناس ولكن بين الحاصلين على مقررات فى التربية العلم (Sugarman, 2011) ، وهناك أيضا تأثير طاقة الأهرام الإيجابية التى بدأها العالم الفرنسى Antoine Bovis الذى ادعى أن التركيب الهرمى له قدرة على حفظ الجثث من التعفن، ثم تطور الأمر ليمتد هذا التأثير إلى التعقيم ومنع الأطعمة من التعفن، وسرعة نمو النباتات، والشفاء من الأمراض. ومع هذه الادعاءات راجت صناعة الأهرام البلاستيكية التى ادعى مروجوها قدرتها على إحداث هذه التأثيرات (Buque, 2015)، وهناك أيضا الطب البديل ، التنويم المغناطيسى، الأجسام الطائرة المجهولة والاختطاف على يد مخلوقات فضائية، والقدرات الخارقة مثل "الإدراك الحسى الفائق" والتحريك عن بعد، وعلم الطاقة ونظرية الخلق وغيرها.

• **معتقدات العلم الزائف والثقافة العلمية**:

يتفق المتخصصون على أن تدريس الثقافة العلمية يجب أن يؤكد على فهم الطلاب لطبيعة العلم والذى يشير إلى عدة جوانب من أهمها : طبيعة المعرفة العلمية، طرق العلم، ويشير أيضا إلى الممارسات الاجتماعية للعلم فى سياق العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وحتى تتحقق أهداف تدريس الثقافة العلمية يجب أن يدرك المتعلم عدة جوانب أهمها أن المعرفة العلمية مؤقتة قابلة للتغيير، تقوم على الأدلة التجريبية، تعتمد على النماذج المقبولة من المجتمع العلمى، وتتاثر بقيم العلماء وخبراتهم السابقة(Osborne et al., 2003) .

وقد أوضحت نتائج الدراسات واستطلاعات الرأى أن هناك انخفاضا فى مستوى الثقافة العلمية، ليس فقط بين عامة الناس ولكن بين الطلاب فى المرحلة الثانوية والجامعية، وحتى هؤلاء الذين يدرسون مقررات علمية متخصصة (الزغبى، 2007 & صباريي ؛ جرادات،2011). وكذلك معلمى العلوم قبل وأثناء الخدمة (الزعبي، ؛ الشرع ؛ السلامات ،2011& زيتون ، 2013). وعن العلاقة بين مستوى الثقافة العلمية ومعتقدات العلم الزائف يوضح تقرير المجلس الوطنى للتعليم NSB أن كل من العلم والتكنولوجيا يقدرا تقديرا عاليا فى العصر الحديث، إلا أن العلم الزائف مستمر فى الإزدهار، وأن معتقدات العلم الزائف تتعايش جنبا إلى جنب مع الاحترام المعلن للعلم (NSB,2014).

• **التفنيد وانعكاساته فى التربية العلمية**:

سعى الباحثون إلى البحث عن معايير يعتمدون عليها فى تنظيم وتمييز المعارف المتراكمة عن الطبيعة والقوانين التى تحكم ظواهرها والنظريات التى تصف وتفسر هذه الظواهر ، وقد نتج عن هذا السعى معايير متعددة لتمييز المعرفة العلمية بعضها له خصائص تبريرية وبعضها له خصائص كشفية، تعمل المعايير التبريرية على البحث عما يؤيد القوانين الطبيعية والنظريات ويبرر صدقهما، ويستبعد كل ما لم يمكن تأييده وتبريره. في حين تهدف المعايير الكشفية إلى الوصول إلى فروض جديدة قادرة على حل مشكلات علمية وتحقيق تطور فى المعرفة العلمية . وقد طرح ذلك تساؤلا مؤداه: ما هى معايير الحكم على النظرية العلمية؟

• **معايير الحكم على النظريات العلمية**:

عبر تاريخ العلم اختلف فلاسفة العلم فى تحديد علمية النظريات؛ فيقدم الحسن بن الهيثم العالم الرياضي والفيزيائي والفلكي الرؤية النقدية كمعيار للكشف عن صحة النظرية أو بطلانها، وأصحاب الوضعية المنطقية والنزعة التجريبية يرون فى التحقق التجريبى هو المعيار لصلاحية النظريات، وقد ظل ذلك حتى أعلن فيلسوف العلم النمساوى Karl Popper أن علمية النظرية تتمثل في قابليتها للتفنيد أو للتكذيب Refutable / Falsifiability ، فهو يرى أن صدق وصلاحية نظرية علمية ما لا يقوم على تحققها التجريبي منها بقدر ما يقوم على عدم وجود ما يفندها أو يكذبها ، وهو ما يجعل صدق النظريات وصلاحيتها غير مطلقين وإنما نسبيين ومؤقتين (الخولى، 1989 & Popper,2005 Wendel, 2007 & اختيار،2010) . وقد شكل معيار القابلية للتفنيد أو التكذيب واحدا من المعايير التي حاولت ترسيخ مبادئها في سياق

العلم الحديث، ووفقا لهذا المعيار تعتبر الفكرة علمية، إذا تم صوغها بطريقة تضم مؤشرات واضحة تسمح بدحضها أوتفنيدها إيجابا أو سلبا. أى أن القابلية للتفنيد هو الحد الفاصل بين ماهو علمى وما هو غير علمى. وباعتبار ذلك فإن الاختبار الحقيقى للنظرية العلمية محاولة دحضها أو تفنيدها. وعلى ذلك فمعيار القابلية للتفنيد أو للتكذيب هو المعيار الذي يرفض القول بأن هناك حقيقة مطلقة ونهائية، وإن كانت علمية (Popper,2005 & اختيار،2010).

ولناخذ مثالا على ذلك ما يطلق عليه (علم التنجيم) هذا العلم الذى لم ينجح في اختبار التفنيد . وذلك لأن أصحابه قد ركزوا على ما اعتبروه أدلة لتاييد نظريتهم ولم يلتفتوا أو يبحثوا عن الأدلة المعارضة، فضلا عن ذلك ذلك لقد جعلوا تفسيراتهم وتنبؤاتهم غامضة حتى يصبحوا هم فقط القادرين قادرين على تبرير أى حدث بإمكانه دحض النظرية. وحتى يتجنبوا إخضاع نظريتهم للاختبار أو التفنيد.

يؤكد Poper على مبدأ القابلية للتفنيد/ للتكذيب كشرط لعلمية النظرية التجريبية، و يعتبر أن النظرية لكي تقع فى مجال العلم التجريبي لا بد أن تكون قابلة للتفنيد ويبرز بوبر أهمية مبدأ القابلية للتفنيد ، لأنه يسمح بإظهار العيب في النظرية التجريبية. وعلى ذلك تظل النظرية خارج مجال العلم عندما لا نستطيع وصف كيف يكون التفنيد المحتمل لها.

ويقصد بمعيار القابلية التفنيد أو التكذيب أن تصاغ النظريات بطريقة تسمح بإجراء اختبارات عليها ، وأن صمودها أمام التفنيد هو الذي يعطيها قيمتها العلمية. ولا يعني هذا عند poper أنه لا فائدة من هذه النظريات ولكنه يعني أن يتم التعامل مع نتائجها بحذر. وتتمثل أهمية معيار القابلية للتفنيد فى أنه يتبع الأسلوب التكذيبي لا التأييدي، ويتبع الخاصية الكشفية لا التبريرية، وهو يمثل الثورة الدائمة على النظريات والقوانين العلمية السائدة(كارل بوبر، 2003 & اختيار، 2010).

- **افتراضات مذهب التفنيد**:

يعتبر التفنيد أحد المذاهب في إطار تخصص فلسفة العلم ، يقوم على عدة افتراضات أهمها:

- يعجز العاقل البشرى عن الإلمام بجميع المتغيرات في موقف معين، في لحظة معينة، ولذا لا بد أن يبحث عن المزيد من المتغيرات الأساسية والفرعية المؤثرة في فكرة، ظاهرة أو تجربة.
- يتطور إدراك الإنسان للمعرفة تطورا تدريجيا في ضوء مبدأين هما: مبدأ الصيرورة Becoming الذى ينبنى على تحول المزيد من البيانات إلى معلومات أحدث وتحول المعلومات الجديدة إلى معرفة أحدث، ومبدأ الكمال Perfection ويقصد به ما نسعى إليه دائما دون الوصول إليه.
- نتاج أي تطور علمي سواء أكانت أفكارا أو قوانين أو نظريات غير ثابته Unstable ؛ لأن استمرارية التغيير ستؤدى إلى اكتشاف أن هناك خطأ ما سواء في تجاهل بعض المتغيرات أو المتطلبات ، سوء فهم المدركات المتداولة في المعالجة البحثية، أو ربما تعميم لصلاحية الأفكار أو القوانين او النظريات

في مواقف لا تحتمل ذلك (Popper,2005 & Wendel,2007 & اختيار، 2010).

- **معايير تفنيد النظرية العلمية** :

يعتمد تفنيد النظرية العلمية على مدى توافر المعايير التالية:

- توافق النظرية مع جميع الملاحظات المؤكدة.
- تضمينها لعناصر ثبتت صحتها العلمية في نظريات مسبقة.
- تضمينها لعناصر متناقضة مع عناصر النظريات السابقة التى فشلت في وصف وتفسير الواقع ، وهى تحل محلها.
- ثبوت أفضليتها في حل المشكلات وتفسير الظواهر وفق محكات الدقة والجودة والسرعة
- قابليتها للتحقق العلمى التجريبى.
- تلخيصها لأكبر قدر من المعلومات
- التدقيق في استخدام القياس المنطقى والتمثيل أو التشبيه العلمى analogy.
- صمودها في عملية التفنيد ؛ أى أنها شاملة المتغيرات ، ومنطقية العلاقات ، ولها فوائد في المسار التقدمى.
- قابليتها للتطور في ضوء عمليات .

(كارل بوبر، 2003 & Popper,2005 Wendel, 2007 & اختيار، 2010 & Stanford Encyclopedia of Philosophy,2013)

- **مغزى مذهب التفنيد في التربية العلمية**:

المواطنة المستنيرة من أهداف التربية العلمية، ولتحقيق ذلك يجب أن تؤكد على تزويد المتعلمين بمهارات حل النزاعات بطرق بناءة ، وهذا يتطلب تزويدهم بمهارات تفنيد الأفكار المعارضة. ويرى المتخصصون أن مهارات التفنيد أو الدحض يمكن أن توفر إطارا وأدوات للمناقشات فى داخل الفصول الدراسية والمناقشات خارج الفصول. وفى إطار التربية العلمية. ويقصد بالتفنيد فى مجال التربية العلمية قدرة المتعلمين على التشكك أو التكذيب الدائم لما يعرض عليهم فى معرفة علمية ، وما يتطلبه ذلك من قدرة على التحليل والنقد. ويجب أن تعكس المواد التعليمية والممارسات التعليمية فكرة أن كل المعرفة العلمية قابلة للتفنيد لاثبات صحتها أو العكس ، ولا بد أن يتضح ذلك فى معايير المنهج المدرسى . وفى محتوى الكتاب المدرسى وطريقة عرضه وفى أدوار المعلم داخل الفصل .

- **الدراسات السابقة**:

دراسة Johnson; Pigliucci (2004): هدفت الدراسة إلى تقصى العلاقة بين المعرفة العلمية لدى الطلاب وبين تشككهم فى العلم الزائف. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد أداة تتكون من ٣٠ مفردة فى ثلاثة مجموعات؛ المجموعة الأولى من تكونت من عشرة أسئلة اختيار من متعدد تهدف إلى قياس معرفة الطلاب بالحقائق العلمية ، والمجموعة الثانية تكونت من عشر أسئلة صواب وخطأ تقيس فهم الطلاب للمفاهيم العلمية أما الثالثة تكونت من عشرة عبارات تقيس تمييز الطلاب للعلم الزائف. تم تطبيق الأداة على عينة قوامها ١٧٠ طالبا من أربعة فصول دراسية ، فصلين فى السنه الثانية بيولوجى وفصلين فى السنه

الثانية تخصص فلسفة. وبتحليل النتائج احصائيا توصلت الدراسة إلى أن معظم الطلاب لديهم معتقدات زائفة ، ولا توجد علاقة بين معتقدات العلم الزائف وأى من التخصص أو المعرفة العلمية.

دراسة Lundstrom, (2007) : هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات الطلاب عن العلم والعلم الزائف فى قضايا مرتبطة بالصحة، وعلاقتها بمعرفتهم البيولوجية عن جسم الانسان. ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد استبيان من جزئين ؛ تناول الجزء الأول عبارات توضح علاقة الطلاب بالعلم وموقفهم منه ومن العلماء، وتناول الجزء الثانى معتقدات العلم الزائف فى بيولوجيا الانسان. أجاب عن الاستبيان ٢٩٣ طالبا فى المدرسة الثانوية العليا من طلاب المرحلة الثانوية العليا بالسويد . وقد أوضحت نتائج الدراسة الارتباط بين مقررات التربية العلمية ومعرفة الطلاب ببيولوجيا جسم الإنسان، ولا يوجد ارتباط واضح بين أى من مقررات التربية العلمية أو المعرفة البيولوجية عن جسم الإنسان وقدرة الطلاب على تمييز العلم الزائف، ولم توجد علاقة أيضا بين النوع (طلاب – طالبات) وبين المعتقدات العلمية الزائفة، مما يعطى انطباعا بأن التربية العلمية فى المدرسة الثانوية العليا تعطى مزيدا من المعلومات عن بيولوجيا الإنسان ولكنها لا تمكن الطلاب من تكوين وجهة نظر متشككة في العلم الزائف.

دراسة .Barnes; Abd-El-Fattah; Chandler& Yates(2008): هدفت الدراسة إلى قياس معتقدات العلم الزائف لدى الطلاب المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات وهى التحصيل الأكاديمى، الاتجاه نحو العلم والميل نحو المحاجة العلمية ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد مقياس(معتقدات العصر الجديد)، استخدمت فيه عبارات لتعبر عن العلم الزائف، يعبر فيها الطلاب على مستوى اعتقادهم على مقياس متدرج، .وهذه العبارات تتعلق بالمجالات: الحياة خارج الأرض وأجسام غريبه أحيانا تزور الأرض، التنويم المغناطيسى، الطب البديل (البلورات السحرية)، التنجيم، الاتصال بالأرواح وتم إعداد مقياس الاتجاهات نحو العلوم، واستخدم مقياس الاتجاه نحو المحاجة ، كما تم الحصول على متوسط درجات التحصيل الأكاديمى للطلاب. وتمثلت عينة الدراسة فى 205 طالب معلم للمرحلة الابتدائية (152 طالبة، 43 طالب) فى الصف الأول من الدراسة الجامعية للحصول ، (130٠ طالبة ، 27 طالبة) فى الصف الثالث من الدراسة. وقد أوضحت النتائج أن 10% من الطلاب قبلوا العبارات الست كلها ، ونسبة 1% من الطلاب لم يقبلوا أى من العبارت، وأن حوالى 62% من العينة قبلوا واحدة على الأقل من العبارات . وقد أوضحت النتائج أيضا أنه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين معتقدات العلم الزائف وبين أى من التحصيل، الاتجاهات نحو العلم أو الميل نحو المحاجة.

دراسة Afonso; Gilbert (2010): هدفت الدراسة إلى بحث الحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف لدى الطلاب من خلال موضوع التغطيس بالماء water dowsing ، وبحث قدرتهم على تصميم وإجراء البحوث العلمية كسياق لفهم طبيعة العلم. تكونت عينة البحث من ٤٥ من طلاب بجامعة مينوMinho توزعت كما يلى : على أساس النوع (طلاب – طالبات) وعلى أساس المنطقة السكنية

(ريف – حصر)، كما تم تقسيم عينة الطلاب إلى (تخصص علمى وغير علمى). وقد تم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة، وتنظيم البيانات وتحليلها . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يعتقدون فى التغطيس بالماء ويعتبرونه علما، وليس لديهم فهما للحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.

دراسة Sugarman (2011): هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا اعتقاد الطلاب بأن التنجيم علم زائف هو مقياس للثقافة العلمية ، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت أداة لقياس اتجاهات الطلاب نحو العلم ، ادراكهم للعلم الزائف ، والمعرفة العلمية الأساسية لديهم. تم تطبيق الاستبيان على عينة من الطلاب فى السنة الثالثة بجامعة أريزوناعلى ، تم جمع بيانات ديموجرافية عن الطلاب : الجنس، التخصص، المكانة الاجتماعية، عدد مقررات العلوم التى درسوها فى الجامعة. كشفت النتائج أن أغلبية كبيرة من الطلاب (78%) يعتقدون فى التنجيم كعلم ، وعلى الرغم من أن أداء المتخصصين فى العلوم كان أفضل من غير المتخصصين ، إلا أن الفرق لم يكن دال احصائيا، مما يوضح أن الثقافة العلمية لا ترتبط مع الاعتقاد بأن التنجيم علم زائف.وقد كشفت الدراسة أيضا أنه لا يوجد اختلاف دال احصائيا بين معتقدات العلم المزيف لدى الطلاب يرجع للنوع.

دراسة Losh; Nzekwe (2011) : هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات العلم الزائف لدى الطلاب المعلمين وعلاقته بالمعرفة العلمية الأساسية ، تكونت عينة الدراسة 54 طالبة ، 23 طالب ، طبق عليهم استبيان فى معتقدات العلم الزائف واختبار فى المعلومات العلمية الأساسية. أوضحت نتائج الطلاب اعتقاد الطلاب المعلمين فى عدد من معتقدات العلم الزائف وهى نظرية الخلق الخاص والتصميم الذكى، السحر، الكائنات الفضائية، وأوضحت ايضا أنه لا توجد علاقة بين هذه المعتقدات ونوع الطلاب أوتخصصهم أو درجاتهم الأكاديمية. توصلت الدراسة إلى حاجة المعلمين إلى المزيد من التدريب على التقييم الناقد للأدلة واقترحت أن يتم ذلك عن طريق تدريس معتقدات العلم الزائف.

درسة Impey; Buxner and Antonellis (2012) :هدفت الدراسة إلى التعرف على ما إذا كان قبول المعتقدات العلمية الزائفة هو مقياس دقيق للثقافة العلمية لدى عينة من الطلاب الجامعيين من تخصصات مختلفة، وما إذا كانت هذه الأخطاء الشائعة عن العلم الزائف تتعايش مع الفهم العلمى للطلاب؟ استخدمت الدراسة أداة للمسح تكونت من جزئين: الأول للمعرفة العلمية والتكنولوجية استخدم فيه (21) سؤال، أربعة منها أسئلة مفتوحة النهايات ذات إجابات قصيرة ، (17) سؤال صواب وخطأ أو اختيار من متعدد. الجزء الثانى من الاختبار استخدم فيه (24) عبارة لقياس اتجاهات الطلاب نحو العلم والتكنولوجيا، وتصوراتهم وقدرتهم على التشكك فى العلم الزائف باستخدام مقياس ليكرت الخماسى ومن خلال العبارات التى تتعلق بالأطباق الطائرة ، الكائنات الفضائية زارت بعض الحضارات القديمة، بعض الحضارات القديمة تمت زيارتها بواسطة كائنات فضائية ، بعض الأرقام تجلب أرقام الحظ، مواقع الكواكب لها تأثير على الحياة اليومية، الشفاء بالأحجار الكريمة

والكريستالات ، الإيمان بالشفاء هو بديل للطب التقليدي . تم اجراء المسح بشكل متكرر كل عامين لمدة عقدين على عينة بلغ قوامها 11000 طالب. تم تصنيفها وفقا للمتغيرات: الصف الدراسى، النوع، التخصص، التحصيل الأكاديمى ، عدد مقررات العلوم التى دروسها. وبتحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد تغير دال احصائيا في استجابة الطلاب سواء فى درجات المعرفة العلمية والاتجاهات والمعتقدات على مدى أكثر من عقدين، كما أنه لايوجد ارتباط بين كل من درجة المعرفة العلمية، والاتجاه نحو العلم والتكنولوجيا والمعتقدات العلمية الزائفة ، مما يدل على تعايش معتقدات العلم الزائف مع الفهم العلمى للطلاب.

دراسة Elolemy; AlBedah(2012) : هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معرفة واتجاهات وسلوك أفراد المجتمع بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية حيال ممارسات الطب البديل. ولتحقيق هدف الدراسة اختيرت عينة عشوائية عددها 518 شملت مدينة الرياض والمحافظات التابعة لها أعمارهم تبدأ من 18عام، وكان عدد الذكور مماثل لعدد النساء. وقد تم جمع البيانات من خلال المقابلة الشخصية للمشاركين في الدراسة عن طريق استمارة استبيان تضمن: المعلومات الشخصية للمبحوثين، معلومات المبحوثين ومصدرها عن الطب البديل والتكميلي، سلامه وفعالية وتكلفه الطب البديل والتكميلي، اتجاهات وسلوك المبحوثين نحو الطب البديل وأهم ممارساته، معدل انتشار الطب البديل في منطقه الرياض، الاحتياجات المتعلقة بالطب البديل ، مناقشة المرضي عن استخدام الطب البديل مع أطبائهم.وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاه ايجابي تجاه الطب البديل وانتشار واسع لاستخدامه في منطقه الرياض.

Kaplan (2014): هدفت الدراسة إلى تحديد التصورات التى يتبناها معلمى العلوم قبل الخدمة عن التنجيم كعلم زائف، وإلى تحديد قدرتهم على التمييز بين أفكار العلم والعلم الزائف من خلال أمثلة من علم الفلك والتنجيم. شارك فى الدراسة عينة من الطلاب المعلمين فى الصف الرابع الذين يدرسون التربية العلمية . تم جمع البيانات من خلال أسئلة مفتوحة النهايات، وتم تسجيل استجابات الطلاب خلال المقابلات. أوضحت نتائج الدراسة أن الأغلبية العظمى من المعلمين أثناء الخدمة يعتبرون التنجيم علما أو فرعا من فروع علم الفلك. وأن المعرفة التى نحصل عليها من التنجيم معرفة علمية.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

اتفقت الدراسات السابقة على شيوع معتقدات العلم الزائف بين الطلاب سواء فى التعليم قبل الجامعى أو الجامعى وكذلك المعلمين قبل الخدمة، وأنه لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين معتقدات العلم الزائف لدى المتعلمين وأى من المتغيرات التى تناولتها هذه الدراسات: نوع المتعلمين (ذكور/ اناث) ، المعرفة العلمية للطلاب ، الاتجاهات نحو العلم، الميل نحو المحاجة، التخصص (علمى/غير علمى)، عدد المقررات العلمية التى درسوها أو عدد سنوات الدراسة. وتُرجع هذه الدراسات القصور فى معرفة الطلاب للحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف إلى أن التربية العلمية لا تهتم بتنمية قدرة المتعلمين على فحص الأدلة التى يقدمها العلم الزائف والحكم على صحتها.

• **خطوات الدراسة واجراءاتها** :

أولا: إعداد مقياس معتقدات العلم الزائف: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم بمرحلة التعليم الأساسى، وقد تم إعداده من خلال الخطوات التالية:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة: تم مراجعة عدد من البحوث والدراسات والكتابات التى تناولت معتقدات العلم الزائف، للتعرف على مجالات معتقدات العلم الزائف التى تناولتها واختيار أكثرها صلة وشيوعا فى المجتمعات العربية عموما، والمجتمع المصري بوجه خاص.
- إعداد الصورة المبدئية للمقياس: تضمن المقياس فى صورته المبدئية (6) مجالات لمعتقدات العلم الزائف وهى: التنجيم، وجود حياة ذكية خارج الأرض، الطب البديل، الإدراك الحسى الفائق، علم الطاقة البشرى وفراسة الدماغ. يتبع كل منها عددا من العبارات التى تتناول أفكار أو ممارسات تعبر عن المجال، والتى بلغ عددها (38) عبارة. وقد استخدم خماسى مقياس متدرج تبعا لطريقة ليكرت ليعبر بها المعلم عن وجهة نظره وهى: (غير موافق بشدة – غير موافق - لا أدرى – موافق – موافق بشدة)، وهى تعادل الدرجات (5 -4 -3 -2 -1).
- استطلاع آراء الخبراء: حتى يتحقق صدق المقياس، تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في مجالات طرق تدريس العلوم (3)، وأصول التربية تخصص قلسفة علم (1) وعلم النفس (2) بعد أن تم إطلاعهم على الهدف من الدراسة، وتزويدهم بمفهوم معتقدات العلم الزائف، وذلك للحكم على المقياس من حيث:
  - ✓ ملائمة المجالات التى تم اختيارها للبيئة المصرية.
  - ✓ ملائمة وكفاية العبارات التى تتناول أفكار أو ممارسات تعبر عن المجال.
  - ✓ صحة ودقة صوغ العبارات لتعبر عن المعتقد.

وقد اتفق المحكمون على ملائمة المجالات السته التى تم اختيارها. وقد تم حذف عبارتين من مجال (التنجيم) لتكرارها مع عبارات أخرى تحمل نفس المعنى، كما تم حذف عبارتين تناولتا العلاج بالإبر الصينية من مجال الطب البديل لأنهما تتبعا (جزيئا) مجال العلم، وحذف عبارة تتعلق بالأشباح من مجال الإدراك الحسى الفائق لبعدها عن المجال وانتمائها للمعتقدات الخارقة وهو مجال خارج نطاق هذه الدراسة.

- التطبيق الاستطلاعى للمقياس: للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه استطلاعيا على عينة قوامها (24) معلم يدرسون العلوم فى مرحلة التعليم الأساسى، وتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث كان معامل الثبات 72% وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية.
- الصورة النهائية للمقياس : بعد إجراء التعديلات التى اتفق عليها المحكمون أصبح المقياس فى صورته النهائية يتضمن (6) مجالات يتبعها(33) عبارة وضعت كما يوضحها جدول (١).هذا وقد تم وضع العبارات فى المقياس بدون ترتيب يوضح انتمائها لمجال معين ملحق (١) واضيفت فقرة تعليمات توضح للمعلمين كيفية الإجابة على المقياس. ووفقا لمقياس ليكرت الخماسى

المستخدم، تكون الدرجات التى يمكن أن يحصل عليها المعلم فى المقياس تتراوح بين (165 -33) درجة.

جدول (١) مجالات معتقدات العلم الزائف والعبارات التى تعبر عنها

أولا: التنجيم
صفات الإنسان تتحدد تبعاً لبرجه
موضع النجوم يساعد في تفسير أحداث الماضي والحاضر، والتنبؤ بأحداث المستقبل.
التنجيم أحد فروع علم الفلك
مراحل القمر تؤثر على صحة الأفراد النفسية والجسدية
علامات النجوم يمكن استخدامها لتحليل تركيب الشخصية
تجلب بعض الأرقام الحظ
مواقع الكواكب تؤثر على أحداث حياتنا اليومية
ثانيا: وجود حياة فى الكون خارج الأرض
من المؤكد أن هناك أشكال من الحياة الذكية على كواكب أخرى
هناك كائنات فضائية تزور الأرض أحيانا
هناك أدلة على أن الكائنات الفضائية تواصلت مع الحضارة المصرية القديمة
الأطباق الطائرة حقيقة مؤكدة
ثالثا: الطب البديل
تنجح الأعشاب في علاج كثير من الأمراض
تشفى الحجامة من الأمراض
تعتمد الحجامة على سحب الشوائب من الدم
هناك أدلة علمية على أن لبن وبول الإبل يشفى من بعض الأمراض
يقلل السوار المغناطيسى من الآلام الروماتيزمية
يحسن السوار المغناطيسى من تدفق الدم فى الأنسجة
رابعا: الإدراك الحسى الفائق (مافوق الحواس)
بعض الأفراد يمكنهم التواصل ببعضهم البعض دون استخدام الحواس
البعض لديهم القدرة على التواصل مع أرواح الموتى
البعض لديه قدرة على قراءة أفكار الأخرين
البعض لديه قدرة على توقع أحداث مستقبلية قبل وقوعها.
البعض لديه قدرة على تحريك الأجسام دون لمسها باليد أو بأي من أجزاء الجسم
بعض الأشخاص لديهم قوة خارقة للتغلب على الأرواح الشريرة التى تسبب نوبات الصرع
تكشف خطوط راحة اليد عن بعض الأحداث المستقبلية للفرد
خامسا: علم الطاقة البشرى
يحيط بكل إنسان هالة تعبر عن ميوله ورغباته وصحته النفسية والجسدية
لا يرى الهالة المحيطة بالإنسان إلا الأشخاص المدربون على ذلك
يستمد الإنسان الطاقة إيجابية أو سلبية من البيئة المحيطة به
البرمجة اللغوية العصبية علم معترف به
الأحجار الكريمة تشفى من الأمراض بزيادة الطاقة الإيجابية داخل الجسم
كل حجر كريم لديه خصائص طبية تميزه عن غيره. وتعتمد هذه الخصائص علي لون المعدن وتركيبه الكيميائى
تقى الأحجار الزرقاء الشخص من الأحداث السيئة
سادسا: فراسة الدماغ
الفراسة علم حقيقى معترف به
هناك علاقة بين شخصية الإنسان وشكل جمجمته

ثانيا : تحديد قائمة مهارات التفنيد: ويقصد بها قائمة مهارات تفنيد ادعاءات العلم الزائف Pseudoscience Claims Refuting Skills ، ويهدف إعدادها إلى الاستعانة بها فى بناء اختبار لقياس مهارات تفنيد الادعاءات لدى معلمى التعليم العلوم بمرحلة التعليم الأساسي. ووصولا إلى هذه القائمة تم اتباع الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة: نظرا لعدم وجود قائمة مسبقة بمهارات التفنيد أو الدحض للادعاءات، فقد تم الاستعانة بالكتابات والدراسات التى تناولت موضوع التفنيد/ الدحض أو التكذيب من حيث مفهوم التفنيد أو الدحض ، معايير التفنيد كما صاغها Popper لاستقراء مهارات التفنيد.
(Popper,2005 ; Wendel, 2007; Turgut; Akcay; İrez, 2010 & 2011 &Barnes; Abd-El-Fattah; Chandle & Yates, 2008; وين؛ وينجز، Stanford Encyclopedia 0f Philosophy,2013; Stanford Encyclopedia 0f Philosophy, 2014)

- الصورة المبدئية لقائمة المهارات: وفقا لاستقراء الدراسات السابقة ، تكونت الصورة المبدئية للقائمة من أربع مجالات رئيسية هي : صوغ الادعاء وقابليته للإختبار، الأدلة والبيانات ومصادر المعلومات، مدى اتباع المنهج العلمى ، اتفاق الادعاء مع النظريات السابقة المتفق عليها من المجتمع العلمى. وتم صوغ عبارات إجرائية تندرج تحت كل مهارة رئيسية لاستخدامها فى الحكم على الادعاء.وقد تكونت القائمة فى صورتها المبدئية من (5) مجالات يتبعها (26) مهارة.
- استطلاع آراء الخبراء: تم عرض قائمة المهارات في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من الباحثين في مجالات طرق تدريس العلوم (3)، وأصول التربية تخصص فلسفة (1) . وذلك بعد أن تم إطلاعهم على الهدف من الدراسة، وتزويدهم بمفهوم كل من التفنيد ومهارات التفنيد ، وذلك للحكم على القائمة من حيث:
  - ✓ كفاية المجالات الأساسية واتفاقها مع المفاهيم النظرية
  - ✓ ملائمة وكفاية المهارات الفرعية فى التعبير عن المجالات
  - ✓ صحة ودقة صوغ العبارات.
  - ✓ ملائمة تحديد نسبة 70% كمستوى مقبول تربويا للحكم على امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات التفنيد.

وقد اتفق المحكمون على ثلاثة مجالات فقط من المجالات الأربعة وهى صوغ الادعاء وقابليته للإختبار، الأدلة والبيانات ومصادر المعلومات، اتفاق الادعاء مع النظريات السابقة المتفق عليها من المجتمع العلمى. وحذف مجال الاتفاق مع المنهج العلمى ، وبرروا ذلك بأن جميع المجالات تخضع لهذا المجال ، على أن يتم إعادة توزيع المهارات وفقا للتعديل فى المجالات. وقد وافق المحكمون على اعتبار نسبة 70% كمستوى مقبول تربويا للحكم على امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات التفنيد.

- الصورة النهائية لقائمة المهارات : بعد إجراء التعديلات التى اتفق عليها المحكمون، أصبح القائمة فى صورتها النهائية تتكون من (3) مجالات يندرج تحتها (21) عبارة إجرائية (تعرض فى نتائج الدراسة) .

ثالثا: إعداد اختبار مهارات تفنيد ادعاءات العلم الزائف: بناء على قائمة المهارات التى تم تعديلها، تم بناء الإختبار باتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة معلمى العلوم بمرحلة التعليم الأساسى عينة البحث على تفنيد الادعاءات العلمية التى يقدمها العلم الزائف .**
- **إعداد جدول مواصفات اختبار مهارات التفنيد: فى ضوء مجالات مهارات التفنيد الرئيسية والعبارات الإجرائية التي تم الاتفاق عليها، تم عمل جدول مواصفات اختبار مهارات التفنيد كما يوضحها جدول (٢).**

جدول (٢) مواصفات اختبار التفنيد

المجال	العبارات الإجرائية	عدد الأسئلة
صوغ الادعاء وقابليته للاختبار	8	8
الأدلة والبيانات ومصادر المعلومات	7	7
اتفاق الإدعاء مع الملاحظات والنظريات السابقة والمعايير المتفق عليها من المجتمع العلمى	6	6
المجموع		21

- **صوغ مفردات اختبار التفنيد : تم صوغ مفردات المقياس وعددها(21) مفردة، تتضمن كل مفردة موقف يليه أربعة استجابات، يطلب من المعلم اختيار إحداها، على ألا يتوقف اختياره على معلومات معينة؛ حيث يقدم له الموقف المعلومات المتطلبة للتفكير والاختيار بين البدائل.**
- **صدق الاختبار: روعي أثناء إعداد الاختبار أن يتناول جميع المهارات الفرعية فى قائمة المهارات التي سبق الاتفاق عليها، كما تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على عدد من الباحثين في مجالات طرق تدريس العلوم (3)، وأصول التربية تخصص قلسفة علم (1) لإبداء آرائهم حول ارتباط مفردات الاختبار بالمهارات التي تعبر عنها وتستهدف قياسها، الدقة العلمية للمفردات ، صحة وسلامة الاستجابات المرتبطة بكل مفردة. هذا وقد تم إجراء التعديلات اللازمة التي تمثلت في تعديل بعض الاستجابات.**
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفنيد على مجموعة من معلمى العلوم - بخلاف عينة البحث - وذلك بهدف:**
  - ✓ **التأكد من وضوح معاني المفردات والاستجابات المصاحبة لها: وقد تم إعادة صوغ بعض المفردات المستخدمة على ضوء بعض التساؤلات التى قدمها المعلمون.**
  - ✓ **حساب ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون 21 ، ووجد أنه يساوى79% وهى قيمة تشير إلى إمكانية الثقة في نتائج الاختبار.**
- **الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من 21 مفردة يسبقها صفحة تعليمات الاختبار والتي تتضمن مثالا على هذا النوع من المفردات ملحق (2)، وتم كذلك إعداد نموذج للإجابة على أسئلة الاختبار ملحق (3) .**

رابعا: اختيار عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (86) معلم ومعلمة يدرسون العلوم فى التعليم الأساسي بمرحلتيه الابتدائية والإعدادية بمحافظات القاهرة والاسكندرية والبحيرة ، حاصلين على على درجة جامعية (كلية التربية أو مؤهل تربوى بعد المؤهل الجامعى)، وتتراوح سنوات الخبرة من 7-5 سنوات.

خامسا: تطبيق أدوات الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس معتقدات العلم الزائف – اختبار مهارات التفنيد) على المعلمين عينة البحث فى مدارسهم بمعرفة الباحثة ومعاونة عدد من الباحثين .

- **سادسا : نتائج الدراسة :**

الإجابة عن السؤال الأول: ما معتقدات العلم الزائف لدى معلمى العلوم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لاستجابات المعلمين عينة الدراسة لكل عبارة من العبارات التى تمثل معتقدات العلم الزائف، ثم حسب متوسط النسب المئوية للعبارات التى تعبر كل مجال كما توضحها جداول (3) (4) ، (5) ، (6) ، (7) ، (8) .

جدول (3) النسب المئوية لمعتقدات العلم الزائف لعينة الدراسة (التنجيم)

التنجيم	النسب المئوية للاستجابات				
	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدرى	موافق	موافق تماما
متوسطات	20.29	11	7	18.71	38.57
صفات الإنسان تتحدد تبعاً لبرجه	24	16	0	26	34
موضع النجوم السماوية يساعد في تفسير أحداث الماضي والحاضر، والتنبؤ بأحداث المستقبل.	28	21	10	22	29
التنجيم أحد فروع علم الفلك	8	5	8	13	66
مراحل القمر تؤثر على صحة الأفراد النفسية والجسدية	24	12	18	22	35
علامات النجوم يمكن استخدامها لتحليل تركيب الشخصية	18	0	57	5	20
تجلب بعض الأرقام الحظ	22	7	4	5	62
مواقع الكواكب تؤثر على أحداث حياتنا اليومية	18	16	4	38	24

يتضح من جدول (3) أن حوالى 57% (موافق ، موافق تماما) من أفراد عينة البحث يعتقدون فى التنجيم بوجه عام، ومن أهم العبارات التى تعزى إليها هذه النسبة (أن التنجيم علم؛ 79%)،(بعض الأرقام تجلب الحظ؛ 67%)، مواقع الكواكب تؤثر على أحداث حياتنا اليومية 62%) ، (صفات الإنسان تتحدد ببرجه؛60%)، (مواقع الكواكب تؤثر على أحداث حياتنا اليومية 62%) ، (مراحل القمر تؤثر على صحة الأفراد النفسية والجسدية ؛55%)، (مواقع النجوم تؤثر فى تفسير الأحداث؛ 51%) ، واختلف عن ذلك عبارة (علامات النجوم يمكن استخدامها لتحليل تركيب الشخصية؛ حيث كانت نسبة لا أدرى 76%) ووقد يرجع ذلك لصعوبة مصطلح تحليل تركيب الشخصية) ، ولا سيما أن نسبة غير الموافقين على هذه العبارة لم تتجاوز 18% . ومن ذلك يتضح أن المعلمين عينة البحث لديهم معتقدات زائفة عن التنجيم، تصل إلى حد اعتبار

التنجيم أحد فروع علم الفلك، وأن امواقع الكواكب وحركتها تؤثر فى أحداث حياتنا اليومية ، وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة Sugarman (2011,) والتى كشفت عن أن (78%) من الطلاب الجامعيين يعتقدون فى التنجيم كعلم ، وأنه لم يكن هناك فرقا ذو دلالة احصائية فى هذا الاعتقاد بين التخصصات العلمية وغير العلمية ، ودراسة (Kaplan,2014) التى أوضحت نتائجها أن الأغلبية العظمى من المعلمين أثناء الخدمة يعتبرون التنجيم علما أو فرعا من فروع علم الفلك، وأن المعرفة التى نحصل عليها من التنجيم معرفة علمية.

جدول(4) النسب المئوية لمعتقدات العلم الزائف لعينة الدراسة (وجود حياة ذكية خارج الأرض)

وجود حياة فى الكون خارج الأرض	النسب المئوية للاستجابات				
	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدرى	موافق	موافق تماما
المتوسطات	14	6	56.5	7.5	10.5
من المؤكد أن هناك أشكال من الحياة الذكية على كواكب أخرى	14	4	64	10	13
هناك كائنات فضائية تزور الأرض أحيانا	15	12	50	0	18
هناك أدلة على أن الكائنات الفضائية تواصلت مع الحضارة المصرية القديمة	9	3	72	2	14
الأطباق الطائرة حقيقة مؤكدة	28	5	40	18	7

يتضح من جدول (4) أن حوالى 18%(موافق ، موافق تماما) من عينة البحث يعتقدون فى وجود حياة ذكية خارج كوكب الأرض بشكل عام؛ حيث يعتقد 23% من أفراد العينة أن هناك أشكال من الحياة الذكية على كواكب أخرى بشكل عام ،ونسبة 18% تعتقد أن هذه الكائنات تزور الأرض أحيانا ، ويعتقد 16% أنها تواصلت مع الحضارة المصرية القديمة ، 25% يعتقدون فى أن الأطباق الطائرة حقيقة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Barnes; Yates (2008,) التى أوضحت أن 18% فقط من الطلاب المعلمين عينة البحث يعتقدون فى وجود كائنات ذكية خارج الأرض وأن هذه الكائنات تزور الأرض.

جدول(5) النسب المئوية لمعتقدات العلم الزائف لعينة الدراسة (الطب البديل)

الطب البديل	النسب المئوية للاستجابات				
	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدرى	موافق	موافق تماما
المتوسطات	19%	8.7%	10.8	17.3	43.3
تنجح الأعشاب فى علاج كثير من الأمراض	23	11	0	13	43
تشفى الحجامة من الأمراض	13	13	9	23	42
تعتمد الحجامة على سحب الشوائب من الدم	14	0	16	24	46
هناك أدلة علمية على أن لبن وبول الإبل يشفى من بعض الأمراض	29	15	5	16	35
يقلل السوار المغناطيسى من الآلام الروماتيزمية	21	6	8	13	52
يحسن السوار المغناطيسى من تدفق الدم فى الأنسجة	14	7	22	15	42

يتضح من جدول (5) أن (60.6%) من عينة البحث لديهم معتقدات زائفة بشكل عام عن الطب البديل (موافق ، موافق تماما)، حيث يعتقد (70%) فى أن الحجامة تعتمد على سحب الشوائب من الدم ، ويعتقدون بنسبة (65%) أن السوار المغناطيسى يقلل من الآلام الروماتيزمية، وأنه يحسن من تدفق الدم فى الأنسجة (75%) ، وبنسبة (65%) فى أنها تشفى من الأمراض، ويعتقدون بنسبة (56%) فى أن الأعشاب تنجح فى علاج كثير من الأمراض، ويعتقدون بنسبة (51%) فى أن هناك أدلة علمية على أن لبن وبول الإبل يشفى من بعض الأمراض. وعلى ذلك فإن نسبة معتقدات الطب البديل هى الأعلى بين المعتقدات الزائفة لدى المعلمين عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Barnes ; Powell-Griner, McFann; Nahin, 2002) التى اثبتت أن (36%) من عامة الأمريكيين يستخدمون الطب البديل، دراسة (Barnes; Yates ,2008) التى أوضحت أن (40%) من الطلاب المعلمين عينة البحث يعتقدون فى أن البلورات السحرية تعالج الأمراض ، ودراسة كل من (Elolemy; AlBedah,2012) التى توصلت إلى أن هناك انتشارا واسعا لاستخدام الطب البديل في منطقه الرياض، وأن هنالك موقف ايجابي تجاهه، وكذلك دارسة كل من (Impey; Buxner and Antonellis 2012) التى أوضحت نتائجها أن 25% من الطلاب الجامعيين عينة الدراسة يعتقدون أن الايمان بالشفاء هو بديل للطب التقليدي.

جدول(6) النسب المئوية لمعتقدات العلم الزائف لعينة الدراسة (الإدراك الحسى الفائق)

الإدراك الحسى الفائق (مافوق الحواس)	النسب المئوية للاستجابات				
	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدرى	موافق	موافق تماما
المتوسطات	21.7	11.7	50.3	6.6	9.7
بعض الأفراد يمكنهم التواصل ببعضهم البعض دون استخدام الحواس	22	8	64	0	6
البعض لديهم القدرة على التواصل مع أرواح اشخاص قد ماتوا	19	7	53	10	11
البعض لديه قدرة على قراءة أفكار الأخرين	11	7	72	3	7
البعض لديه قدرة على توقع أحداث مستقبلية قبل وقوعها.	29	17	33	9	12
البعض لديه قدرة على تحريك الأجسام دون لمسها باليد أو بأي من أجزاء الجسم	17	13	55	9	7
بعض الأشخاص لديهم قوة خارقة للتغلب على الأرواح الشريرة التى تسبب نوبات الصرع	17	8	64	3	7
تكشف خطوط راحة اليد عن بعض الأحداث المستقبلية للفرد	37	22	11	12	18

يتضح من جدول (6) أن نسبة (16.3%) من عينة البحث لديهم معتقدات زائفة تتعلق بالإدراك الحسى الفائق، وبالنظر إلى نسب الموافقة على العبارات

التى تمثل هذا المجال نجد أن الاعتقاد فى أن خطوط راحة اليد تكشف عن بعض الأحداث المستقبلية للفرد يمثل نسبة (30%) ، يلى ذلك عبارتى : البعض لديه قدرة على توقع أحداث مستقبلية قبل وقوعها، البعض لديهم القدرة على التواصل مع أرواح الموتى حيث يمثل الاعتقاد فيهما نسبة (21%) ، أما باقى العبارات فتتراوح بين (6% ـ 16%)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Barnes; Yates ,2008) التى أوضحت نتائجها أن (37%) من العينة يعتقدون أن جلسات تحضير الأرواح يمكن أن تستخدم في الاتصال بالأرواح عن طريق وسيط يمتلك هذه القدرة، ودراسة (Impey; Buxner and Antonellis, 2012) التى كشفت عن أن (25%) من أفراد العينة يعتقدون أن بعض الناس لديها قدرات روحية خارقة.

جدول (7) النسب المئوية لمعتقدات العلم الزائف لعينة الدراسة (علم الطاقة البشرى)

خامسا: علم الطاقة البشرى	27.1	14.4	23	16.57	21.7
يحيط بكل انسان هالة تعبر عن ميوله ورغباته وصحته النفسية والجسدية	38	17	33	10	12
لا يرى الهالة المحيطة بالإنسان إلا الأشخاص المدربون على ذلك	42	17	33	10	8
يستمد الإنسان الطاقة إيجابية أو سلبية من البيئة المحيطة به	20	17	22	10	31
البر مجة اللغوية العصبية علم معترف به	23	9	10	13	45
الأحجار الكريمة تشفى من الأمراض بزيادة الطاقة الإيجابية داخل الجسم	33	17	10	12	28
كل حجر كريم لديه خصائص طبية تميزه عن غيره. وتعتمد هذه الخصائص علي لون المعدن وتركيبه الكيميائى	18	12	43	17	10
تقى الأحجار الزرقاء الشخص من الأحداث السيئة	16	12	10	44	18

يتضح من جدول (7) أن نسبة (37.27%) من عينة البحث لديهم معتقدات تتعلق بما يطلق عليه علم الطاقة البشرى، وبالنظر إلى نسب الموافقة على العبارات التى تمثل هذا المجال نجد أن الاعتقاد فى أن الأحجار الزرقاء تقى الشخص من الأحداث السيئة يمثل نسبة (62%) ، ويعتقد (58%) أن البر مجة اللغوية العصبية علم معترف به، ويعتقد حوالى (40%) أن الإنسان يستمد الطاقة إيجابية أو سلبية من البيئة المحيطة به ، وأن الأحجار الكريمة تزيد الطاقة الإيجابية داخل الجسم، وتعتقد نسبة (22%) أن كل انسان تحيط به هالة تعبر عن ميوله ورغباته وصحته النفسية والجسدية، ونسبة (18%) تعتقد أنه لا يرى الهالة المحيطة بالإنسان إلا الأشخاص المدربون على ذلك، ونسبة (27%) تعتقد أن كل حجر كريم لديه خصائص طبية تميزه عن غيره. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Impey; Buxner and Antonellis,2012) التى تؤكد أن معظم أفراد العينة يعتقدون فى الشفاء بالكريستالات والأحجار الكريمة، هذا على الرغم من أنهم لم يستطيعوا أن يعرفوا الفرق بين الكريستال الحقيقى والتقليد المصنوع من الزجاج.

جدول (8) النسب المئوية لمعتقدات العلم الزائف لعينة الدراسة (فراسة الدماغ)

سادسا: فراسة الدماغ	14.5	13.5	47%	15%	15%
الفراسة علم حقيقى معترف به	12	8	50	13	17
هناك علاقة بين شخصية الإنسان وشكل جمجمته	17	9	44	17	13

يتضح من جدول (8) أن (30%) من أفراد العينة يعتقدون فى الفراسة ؛ حيث تعتقد نفس النسبة فى أن الفراسة علم، وأن هناك علاقة بين شخصية الإنسان وشكل جمجمته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (McGrath, & Lam,2002) والتى هدفت إلى الكشف عن مدى اعتقاد العامة فى هونج كونج فى الفراسة ، وقد أثبتت نتائجها أن نسبة (24%) من العينة تعتقد فى أن الفراسة علم وأن شكل الأسنان تكشف عن خصائص الشخصية.

جدول (9) ترتيب نسب اعتقاد عينة البحث بمعتقدات العلم الزائف

المجال	النسب المئوية
الطب البديل	60.6
التنجيم	57
علم الطاقة البشرى	37.27
الفراسة	30
وجود حياة فى الكون خارج الأرض	18
الإدراك الحسى الفائق	16.3
المتوسط	36.5

وفقا لجدول (9) يتضح أن معتقدات العلم الزائف شائعة بين معلمى العلوم عينة البحث بنسبة متوسطة تعادل (36.5) من عينة البحث، وتختلف نسبة شيوع هذه المعتقدات باختلافها ؛ حيث تكون معتقدات الطب البديل الأكثر شيوعا، يليها التنجيم ثم علم الطاقة البشرى ثم الفراسة ، ويأتى فى المرتبة قبل الأخيرة وجود حياة فى الكون خارج الأرض، وأخيرا الإدراك الحسى الفائق. وتتفق نتائج شيوع معتقدات العلم الزائف مع نتائج الدراسات السابقة سواء التى هدفت إلى البحث عنها لدي طلاب المدارس الثانوية (Lundstrom,2007)، أو طلاب الجامعات.(Afonso; Gilbert ,2010& Johnson; Pigliucci ,2003& Sugarman, 2011& Impey; Buxner and Antonellis ,2012) ، أو الطلاب المعلمين (Barnes; Yates ,2008& Losh; Nzekwe,2011& Kaplan,2014) وبين عامة الناس (Elolemy; AlBedah,2012& McGrath; Lam,2002) .

ويمكن تفسير ذلك باعتبار عاملين : أولهما أن وسائل الإعلام تقدم وبشكل دائم معتقدات الطب البديل والتنجيم من خلال عديد من البرامج المسموة والمرئية التى تستضيف أفرادا يتم تقديمهم على أنهم علماء فى الفلك ويتحدثون عن التنجيم ، والتبؤ بالمستقبل ، أو أنهم حاصلون على شهادات فى الطب البديل ويقدمون حالات تم علاجها باستخدام طرق غير معترف بها طبيا مثل الأعشاب والحجامة وغير ذلك. أما بالنسبة لعلم الطاقة البشرى فقد شاع فى السنوات الأخيرة فى البرامج التلفزيونية وانتشرت الكتب والإلان ن الدورات التدريبية التى تقدمه على أنه علم معترف به. هذا وقد يرجع انخفاض نسب شيوع المعتقدات بالإدراك الحسى الفائق ، ووجود حياة خارج الأرض– على الرغم

من وجودهم بين أفراد العينة - إلى عدم شيوعهم بنفس قدر المجالات الأخرى من المعتقدات ، ومما يؤكد ذلك أن نسبة (لا أدرى) بين هذين المجالين كانت الأعلى بين المعتقدات (50% - 56%)، مما يؤكد عدم معرفة أكثر من نصف العينه بهذين المجالين. أما العامل الثانى يرجع إلى القصور فى التربية العلمية حيث تتفق الآراء أن التربية العلمية تهتم بتقديم الحقائق أكثر من اهتمامها بالمفاهيم . وتهتم بتقديم الجانب المعرفى من طبيعة العلم دون الاهتمام بالعمليات ومهارات التفكير ، وتهمل تدريب المتعلمين على التمييز بين العلم واللاعلم ، وتهمل تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لتفنيد الادعاءات العلمية ، ممايؤدى إلى شيوع معتقدات العلم الزائف (Walker; Hoekstra, 2002)

الإجابة عن السؤال الثانى: ما مهارات التفنيد التى يجب توافرها لدى معلمى العلوم؟ بتحليل الدراسات والكتابات ومن خلال استطلاع آراء المحكمين توصلت الدراسة إلى مهارات التفنيد التى يوضحها جدول (10)

جدول (10) مجالات مهارات التفنيد، والعبارات الإجرائية التى تعبر عنها

مجالات مهارات التفنيد	العبارات الإجرائية
صوغ الادعاء وقابليته للاختبار	يحدد المصطلحات الغامضة، غير الدقيقة التى يتضمنها الادعاء.
	يحدد المصطلحات غير العلمية التى يتضمنها الادعاء .
	يحدد المتغيرات ذات العلاقة التى يتجاهلها الادعاء.
	يبرهن على افتقار الادعاء لمقاييس علمية محددة ومعلومة .
	يحدد أخطاء الادعاء فى استخدام القياس المنطقى والتمثيل العلمى.
	يميز قابلية الادعاء للتحقق العلمى التجريبى.
	يتعرف الادعاءات غير القابلة للضبط التجريبى.
	ينقد الصورة المؤكدة للادعاء.
الأدلة والبيانات ومصادر المعلومات	يكشف الأدلة غير العلمية التى يقوم عليها الادعاء.
	يكشف الاستخدام الانتقائى للأدلة .
	يحدد الأدلة التى تناقض الادعاء.
	يقيم الأدلة التى يقدمها الادعاء على ضوء صحة البيانات التى تعتمد عليها.
	يميز مصادر البيانات غير الموثوق بها.
	يحدد البيانات التى تناقض الادعاء.
	يحدد قدرة الادعاء على تحليل البيانات المتاحة والاستفادة منها.
اتفاق الإدعاء مع النظريات السابقة والمعايير المتفق عليها من المجتمع العلمى	يحدد الملاحظات التى تتناقض مع الادعاء.
	يحدد العناصر فى الادعاء المتناقضة مع نظريات سابقة متفق عليها .
	يحدد العناصر فى الادعاء المتناقضة مع الواقع.
	يحكم على مدى علمية وسيلة الإعلان عن الادعاء ونشره.
	يحدد التعميمات الزائدة فى مواقف لاتحتمل التعميم.
	يكشف عن السلطة الدينية أو السياسية أو الايدلوجية التى يستند إليها الادعاء.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى امتلاك معلمى العلوم لمهارات التفنيد؟ نتيجة تطبيق اختبار مهارات التفنيد على المعلمين والمعلمات عينة البحث، تم حساب المتوسط والانحراف المعيارية، واستخدم اختبار (ت) للمجموة الواحدة للمقارنة بين متوسط درجات عينة البحث والمستوى المقبول تربويا المتفق ليه (70%) وذلك لدرجات الاختبار ككل، ودرجات كل مجال من مجالات المهارات الثلاثة، كما يوضحها جدول (11)

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات عينة البحث فى اختبار مهارات التفنيد

مجالات المهارات	عدد أفراد العينة	عدد مفردات الاختبار	مج الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى	المستوى المقبول 70%	قيمة ت	الدلالة
صوغ الادعاء وقابليته للاختبار	86	8	225	2.6	1.2	5.6	22.3	دالة 0.01
الأدلة والبيانات ومصادر المعلومات	86	7	196	2.28	1.048	4.9	23.198	دالة 0.01
اتفاق الإدعاء مع الملاحظات والنظريات السابقة والمعايير المتفق عليها من المجتمع العلمى	86	6	170	1.98	0.92	4.2	22.408	دالة 0.01
الاختبار ككل	86	21	591	6.87	2.97	14.7	24.477	دالة 0.01

يتضح من جدول (11) أن متوسط درجات المعلمين عينة البحث فى كل من الدرجات الكلية لاختبار مهارات التفنيد والمجالات الثلاثة للمهارات أقل من المستوى المقبول الذى التزمت به الدراسة الحالية (70%) ؛ وأن هناك فرق دال احصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسط درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس مهارات التفنيد وبين المستوى المقبول لصالح الأخير وذلك على مستوى الدرجة الكلية ودرجات المجالات الثلاثة الأخرى. وبذلك تم رفض الفرض الأول الذى ينص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس مهارات التفنيد وبين المستوى المقبول .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Afonso; Gilbert ,2010) التى كشفت عن أن الطلاب عينة البحث لديهم فهم غير مناسب للحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف ، ودراسة (Impey; Buxner and Antonellis , 2012) التى أوضحت عدم قدرة الطلاب عينة البحث على التشكك فى العلم الزائف، ودراسة (Kaplan,2014) التى اثبتت عدم قدرة معلمى العلوم قبل الخدمة على التمييز بين العلم والعلم الزائف. ويمكن تفسير عدم امتلاك معلمى العلوم لمهارات تفنيد العلم الزائف إلى أن مقررات التربية العملية التى يحصلون عليها أثناء إعدادهم لا تزودهم بمهارات التشكك وتقدم لهم العلم فى صورة يقينية، ولا تزودهم بمهارات نقد المعرفة العلمية.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما العلاقة بين معتقدات العلم الزائف لدى المتعلمين ومهارات التفنيد لديهم؟ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس معتقدات العلم الزائف، ودرجاتهم فى اختبار تفنيد ادعاءات العلم الزائف، كما يوضح جدول(12) .

جدول (12) المتوسطات ومعامل الارتباط بين درجات عينة البحث فى مقياس معتقدات العلم الزائف، واختبار مهارات التفنيد

المتغيرات	الأعداد	مج	المتوسط	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
معتقدات العلم الزائف	86	5735	66.67	0.86	دال 0.01
مهارات التفنيد	86	591	6.872		

يتضح من الجدول (١٢) وجود ارتباط قوى بين درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس معتقدات العلم الزائف، ودرجاتهم فى اختبار مهارات التفنيد، مما يوضح أن هناك علاقة بين امتلاك المعلمين لمهارات تفنيد الادعاءات ومعتقدات العلم الزائف لديهم، مما يعنى أن شيوع معتقدات العلم الزائف لدى أفراد العينة يرجع إلى عدم امتلاكهم لمهارات تفنيد الادعاءات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hergovich and Arendasy ,2005) حيث أوضحت نتائجها أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين معتقدات العلم الزائف ومهارات التفكير الناقد والقدرة على الاستدلال. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء طبيعة اختبار مهارات تفنيد الادعاءات العلمية، والتى تتمثل فى قدرة المتعلمين ناحية صياغتها وقابليتها للاختبار، ونقد الأدلة التى تستند إليها هذه الادعاءات والحكم على صحة البيانات وموثوقية مصادر المعلومات، هذا فضلا عن اتفاق الإدعاء مع النظريات السابقة والمعايير المتفق عليها من المجتمع العلمى، مما يجعل من امتلاك المعلمين لهذه المهارات يرتبط بقدرتهم على الحكم على تمييز إدعاءات العلم الزائف، ويقلل من شيوع معتقدات هذا العلم.

- **التوصيات والمقترحات**:

- **التوصيات** :

- تزويد مقررات إعداد المعلم بوجه عام، ومقررات طرق التدريس بوجه خاص المعلمين بالحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.
- تدريس مهارات تفنيد الادعاءات لمعلمى العلوم قبل الخدمة كجزء من طبيعة العلم.
- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات تفنيد الادعاءات العلمية وخاصة التقييم الناقد للأدلة التى تقوم عليها الادعاءات العلميةز

- **المقترحات**:

- مدى تضمين مقررات التربية العلمية فى التعليم العام للحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.
- تأثير تدريس اداعاءات العلم الزائف للمعلمين قبل الخدمة على تنمية فهم الحدود الفاصلة بين العلم والعلم الزائف.
- معتقدات طلاب المرحلة الثانوية عن العلم الزائف فى قضايا مرتبطة بالصحة، وعلاقتها بمعرفتهم البيولوجية
- العلاقة بين الثقافة العلمية ومهارات تفنيد الادعاءات العلمية لدى معلمى العلوم

- **المراجع**:

- اختيار، ماهر (2010).إشكالية معيار قابلية التكذيب عند كارل بوبر النظرية والتطبيق. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

- الخولى، يمنى طريف (1989) . فلسفة كارل بوبر : منهج العلم ومنطق العلم.القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- الزغبى، طلال عبدالله(2007).مستوى الثقافة العلمية لدى معلمى الفيزياء فى المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الثقافة لعلمية والاتجاهات العلمية لدى طلبتهم.المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية، ١١(١)، ١٠٣ - ١١٧.
- إريكسون ، مارك (2014) . العلم والثقافة والمجتمع: فهم العلم فى القرن الحادى والعشرين (محمود الخيال، مترجم). القاهرة: المركز القومى للترجمة.
- الزعبي، طلال ؛ الشرع ، إبراهيم ؛ السلامات ،محمد خير (2011). مستوى التنور العلمي لدى المعلمين الملتحقين ببرنامج دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. العلوم التربوية، المجلد ٣٨(١).
- زيتون ، عايش محمود (2013). مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء المشروع (٢٠٦١) لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩ (٢)، ١١٩ – ١٣٩ .
- صباريي ،حمد سعيد؛ جرادات موسى (2011). مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته بتحصيلهم الدراسي فى الفيزياء ومبؤشرات الثقافة العلمية لأسرهم ومدارسهم. مجلة جامعة اخلليل للبحوث، ٦(١)، ١٩٤ -١٧٣.
- قنصوة ، صلاح(2003) . فلسفة العلم.القاهرة: مكتبة الأسرة
- كارل بوبر (2003) . أسطورة الإطار.(يمنى طريف الخولى، مترجم).الكويت: سلسلة عالم المعرفة
- وين، تشارلز إم ؛ ويجنز ، آرثر دابليو(2011). الطفرات العلمية الزائفة: عندما يطمس العلم الحقيقى ويسود العلم الزائف. (محمد فتحى خضر، مترجم).القاهرة: كلمات عربية للترجمة والنشر.
- Afonso, Ana Sofia; Gilbert, John K. (2010).Pseudoscience: A meaningful context for assessing nature of science.International Journal of Science Education, 32 (3), 329-348.
- Barnes, A.; Griner, Powell; McFann, K.; Nahin, RL. (2002). Complementary and alternative medicine use among adults: United States. Adv Data, 27 ;(343), 1-19. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15188733
- Barnes, A; Abd-El-Fattah, S; Chandler, M, & Yates, GCR (2008). New Age beliefs among teacher education students. Critical and Creative Thinking, 16 (2), 23-37.
- Buquet,Ean-Pau, (2015), The True 'Discovery' of Pyramid Power http://www.skeptic.com/junior_skeptic/issue23/translation_Bovis/
- Dagnall, Neil (2010). Alien Visitation, Extra-Terrestrial Life, and Paranormal Beliefs. Journal of Scientific Exploration, Vol. 25(4), 699–720.
- Dean, Geoffrey ; Kelly, Ivan W.(2003). Is Astrology Relevant to

- Consciousness and Psi? Journal of Consciousness Studies, 10 (6), 175–198
- Elolemy, Ahmed Tawfik; AlBedah, AlBedah (2012), Public Knowledge, Attitude and Practice of Complementary and Alternative Medicine in Riyadh Region, Saudi Arabia. Oman Med.27(1),20-26.
- Hergovich, A.; Arendasy, M. (2005). Critical thinking ability and belief in the paranormal. Personality and Individual Differences, 38, 1805-1812.
http://www.journals.elsevier.com/personality-and-individual-differences/
- Johnson, Robert Matthew (2003). "Is knowledge of science associated with higher skepticism of pseudoscientific claims?" (University of Tennessee Honors Thesis Projects.
http://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/659
- Johnson, M., Pigliucci, M. (2004). Is knowledge of science associated with higher skepticism of pseudoscientific claims? American Biology Teacher, 66(8), 536-548.
- Impey, C. et al, (2011). “A Twenty Year Survey of Science Literacy among College Undergraduates,” Journal of College Science Teaching, 40, 70.
- Impey, Chris; Buxner, Sanlyn and Antonellis, Jessie (2012). Non-Scientific Beliefs among Undergraduate Students. A Lively Electronic Compendium of Research, News, Resources, and Opinion.
www.uwo.ca/sci/pdf/NonScientificBeliefsAmongUndergradStudents.pdf

❋❋❋❋❋❋❋