٧٠

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 السبعون .. فبراير ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

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

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بو حفـــص بالعيـــــد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمـــود طلبـــــه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمـــد عبـــد القـــادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حســـن سيـــد شحاتـــــة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمـــد بن خالـــد الخالـــدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمـــدى أحمـــد عبـــد اللـــــه	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجـــة أحمـــد بخيـــت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليـــل يوســـف الخليلـــــى	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوســـن محمـــد عبد المنعـــم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمـــن أحمـــد الأحمـــد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد اللـــه محمـــد الخطاييـــة	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيـــزة محمـــود محمد سالـــم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ علـــى السيـــد الشخيبـــــى	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ عليـــاء عبـــد اللـــــه الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـــاوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمـــد الشيـــخ حمـــود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منســـى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامـــة	الآداب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمـــان الأســـودي	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	كلية الدراسات 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/ عازةمحمدأحمدسلام	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 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	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفسالطفل)
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 / وفاء مصطفى محمد كفافي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ.د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٠):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة تقويمية".. إعداد : د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم، أ.د/ فايزة السيد محمد عوض.	١٥- ٦٢
٢)	وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : د/ مدحت محمد حسن صالح.	٦٣- ١٠٨
٣)	فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية بإستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط.. إعداد : د/ ماريان ميلاد منصور جرجس.	١٠٩ - ١٤٤
٤)	برنامجٌ لإكساب معلمةِ علمِ الاجتماع مهاراتِ إدارة سلوكِ الطلابِ وَفقَ التربيةِ الإيجابية، وأثرُه على جودةِ الحياةِ النفسيةِ للطلابِ داخلَ الصفِ، وشعورِ المعلمةِ بالأمنِ النفسِي والأمل .. اعداد : د/عزة فتحيَ على.	١٤٥ - ٢٠٢
٥)	فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم .. إعداد : د/ محمد جابر خلف الله.	٢٠٣ - ٣٠٤
٦)	فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدى في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق.. إعداد : أ/ أنوار حسن جعفر د/ أمانى محمد سعد الدين الموجى ، د/ أميمة محمد عفيفى أحمد.	٣٠٥- ٣٣٨
٧)	أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم .. إعداد: د/ محمود السعيد بدوي، د/ أحمد سعيد الأحول.	٣٣٩- ٣٦٧
٨)	واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات .. إعداد : أ/ سامية تراحيب بين المهيدلى.	٣٦٩-٣٩٦
٩)	فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى تنمية الثقافة الجغرافية .. إعداد : د/ رجاء محمد عبد الجليل عبد العال.	٣٩٧ - ٤٢٦
١٠)	العلاقة بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضى.. إعداد : د/ محمد حمد الخزيم.	٤٢٧ - ٤٥٢
١١)	تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات .. إعداد : د /نوف بنت ناصر التميمي، د /نجلاء على مصطفى.	٤٥٣ - ٥٠١

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 السبعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد **أحد عشر بحثا**: أولها بعنوان :**"تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة تقويمية""** .. إعداد : د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم، أ.د/ فايزة السيد محمد عوض.

وثانيها بعنوان : **" وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية "** .. إعداد : د/ مدحت محمد حسن صالح.

وثالثها بعنوان : **" فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية بإستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط"** .. إعداد : د/ ماريان ميلاد منصور جرجس.

ورابعها بعنوان : **" برنامجٌ لإكساب معلمةِ علمِ الاجتماع مهاراتِ إدارة سلوكِ الطلابِ وَفقَ التربيةِ الإيجابية، وأثرُه على جودةِ الحياةِ النفسيةِ للطلابِ داخلِ الصفِ، وشعورِ المعلمةِ بالأمنِ النفسِي والأمل "**.. اعداد : د/عزة فتحي علي.

وخامسها بعنوان : **" فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم"**.. إعداد : د/ محمد جابر خلف الله.

وسادسها بعنوان : **" فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدى في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق"** .. إعداد : أ/ أنوار حسن جعفر ،د/ أماني محمد سعد الدين الموجي ،د/ أميمة محمد عفيفي أحمد.

وسابعها بعنوان : **" أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم"**.. إعداد : د/ محمود السعيد بدوي، د/ أحمد سعيد الأحول.

وثامنها بعنوان : **" واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات "** .. إعداد : أ/سامية تراحيب بين المهيدلي.

وتاسعها بعنوان : " **فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى تنمية الثقافة الجغرافية** ".. إعداد : د/ رجاء محمد عبد الجليل عبد العال.

وعاشرها بعنوان : " **العلاقة بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضي**".. إعداد : د/ محمد حمد الخزيم.

والبحث الحادي عشر بعنوان : " **تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات**".. إعداد : د /نوف بنت ناصر التميمي، د /نجلاء على مصطفى.

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:

تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة تقويمية"

إعداد :

د/غالية بنت حمد سليمان السليم
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د/ فايزة السيد محمد عوض
أستاذ المناهج وطرائق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

" تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية " دراسة تقويمية "

د/غالية بنت حمد بن سليمان السليم أ.د/ فايزة السيد محمد عوض

• **مستخلص البحث**:

هدف هذا البحث إلى تقويم مهارات كتابة خطة البحث لتحديد مدى توافرها لدى طلاب وطالبات الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس بجامعة الإمام ولتحقيق هذا الهدف تم دراسة النظريات والبحوث والدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة وصولا إلى قائمة بمهارات كتابة خطة البحث المناسبة لطلبة مرحلة الدكتوراه ثم إعداد بطاقة تحليل محتوى تضمنت (١٢) عنصرا يندرج تحتها (١٣٢) مهارة. وتم التأكد من صدقها وثباتها ثم إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء القائمة السابقة تم تحليل محتوى عشرين خطة من الخطط البحثية المقدمة لقسم المناهج في الفترة ما بين العامين الجامعيين ١٤٣٢/١٤٣٣هـ – ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ للتسجيل لدرجة الدكتوراه وأسفرت النتائج عن أن توافر مهارات البحث العلمي في الخطط المقدمة كان بدرجة ضعيفة حيث بلغ المتوسط الحسابي (١.٩). وفي ضوء النتائج تم بناء التصور المقترح للخطط البحثية لعلاج أوجه القصور وتقديم التوصيات والمقترحات و منها: العناية بتقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات كتابة الخطط البحثية لرفع كفاءة الطلاب البحثية ، وتطبيق التصور المقترح على طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس تطبيق التصورالمقترح على طلاب الدكتوراه بجامعة الإمام والجامعات الأخرى.دمج التصور المقترح في مقرر مناهج البحث في مرحلة الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية : مهارات البحث العلمي ، كتابة خطة البحث ، مناهج وطرق تدريس، تصور مقترح

A Suggested Paradigm for the Development of Scientific Research Skills in Writing the Research Plan for doctoral Students Curriculum and Instruction at Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University ,"Evaluation Study"

Galya H. Al Sulim *Faiza ElSayed Mohamed*

Abstract:

This study aimed to evaluate writing research plan skills to determine the availability to the doctoral students in Curricula and Instruction specialist at Imam University. To achieve this goal a review of research studies and related literature has been done leading to a list of research plan writing skills that appropriate to doctoral students, included (12) components and 132 sub skills. Content analysis tool has been designed based on it.The validity and reliability of the previous skills and content analysis tool were confirmed. Twenty research plans that were submitted to curriculum and instruction department between 1432/1433 E - 1434/1435 h years were analyzed.The study findings were: the availability of scientific research plans writing skills were weak as they hit the arithmetic average (1.9). In light of the results a proposed plans of research plan writing skills has been designed and presented.

Key words : scientific research skills ,writing research plan skills, Curricula and Instruction, proposed plans

• **خطة البحث** :

مع التقدم السريع والمتلاحق، والزخم المعرفي المتسارع في مجالات الحياة المختلفة وفيها التعليم، يبرز دور البحث العلمي في مواجهة هذه التطورات، وحل مشكلات المجتمع وفي صدارتها مشكلات العملية التعليمية. ومن ثم تأتي أهمية العناية بالبحث العلمي ومهاراته لتفعيل دوره في حل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية وخاصة في مجال المناهج وطرق التدريس.

وتبذل المؤسسات التربوية الجهود والأموال وتقدم البرامج والمقررات لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلابها بهدف أداء البحث العلمي لدوره في حل مشكلات المجتمع وتطوير عناصر العملية التعليمية ومكوناتها.

وبالرغم من تلك الجهود المبذولة، والبرامج المقدمة إلا أن الواقع يشير إلى ثمة صعوبات تواجه البحث العلمي وتعوقه عن تحقيق دوره، وهذه الصعوبات ترجع إلى مصادر عديدة منها: ما يرجع إلى تصور البرامج والمؤسسات في أداء دورها في تأسيس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا في ضوء معايير تقييم هذه المهارات وتنميتها.(John, 2004)

ومنها ما يرجع إلى الأداء الفردي الذي يتطلب خبراء ومهارات فيما يتعلق بكتابة البحث العلمي بمهاراته المختلفة ومراعاة الموضوعية ودقة الملاحظة واستخلاص النتائج، (Oscar,2009) (James et al,2009)كما أكد العتيبي (٢٠١٢) على ضرورة تقييم البحث العلمي في المراحل المختلفة للبحث بشكل يفعل دوره في تحقيق أهدافه. ويتفق معه كل من شرف الدين وفرح ورهام(٢٠١٤م)، الشيخ(٢٠١٤م) وحسن (٢٠١٤م)

كما لمست الباحثتان هذا الواقع من خلال اشرافهما على العديد من البحوث في قسم المناهج وطرق التدريس ومن خلال الحضور والمشاركة في فعاليات حلقات النقاش التي تتناول خطط البحوث المقدمة في مرحلة الدكتوراه.

كما أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية بمقابلة عدد ٤٠ من الطالبات الدارسات في مرحلة الدكتوراه فأبدين حاجتهن الماسة إلى التعرف والتدرب على مهارات كتابة خطة البحث، كما أجمعن على أهمية معرفة هذه المهارات من كتابة عنوان البحث وصوغ المشكلة والأسئلة والأهداف وسائر عناصر الخطة البحثية.

وبناء على ما سبق تأتي فكرة البحث الحالي التي تهدف إلى تقويم مهارات كتابة خطة البحث لتحديد مدى توافرها لدى طلاب وطالبات الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس بجامعة الإمام ويدعم الشعور بمشكلة البحث الحالي إضافة إلى ما أشارت إليه الدراسات سالفة الذكر خبرة الباحثتان في

مجال المناهج وطرق التدريس حيث تمر عملية إعداد خطة البحث بمراحل عديدة حيث يتم عمل فكرة بحثية ثم مناقشتها ثم خطة وحلقة نقاش لها وما تسفر عنه من آراء وانتقادات للكثير من الأخطاء التي يقع فيها الطلاب والطالبات والصعوبات التي يواجهونها مما يتطلب إجراء التعديلات وعمليات المراجعة والتنقيح وإعادة العرض على لجان الدراسات العليا ومن ثم برزت فكرة البحث الحالي التي هدفت إلى تقويم مهارات كتابة خطة البحث لتحديد مدى توافرها لدى طلاب وطالبات الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس وتقديم تصور مقترح لعلاج أوجه القصور .

ولتحقيق هذا الهدف سيتم دراسة النظريات والبحوث والدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وصولا إلى قائمة بمهارات كتابة خطة البحث المناسبة لطلاب مرحلة الدكتوراه ثم إعداد بطاقة تحليل محتوى للأفكار البحثية والخطط (محل البحث) وضبطها وتطبيقها على عينة البحث من الخطط البحثية واستخلاص النتائج وتقديم تصور مقترح لعلاج أوجه القصور وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث الحالية في تدني مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص المناهج و طرق التدريس في جامعة الامام محمد بن سعود.

- **أسئلة البحث**:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة:

- ما مهارات البحث التي ينبغي مراعاتها في كتابة خطة البحث من قبل طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس؟
- ما مدى توافر مهارات البحث في كتابة خطة البحثية لدى طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما التصور المقترح لعلاج أوجه القصور في هذه المهارات في كتابة خطة البحث لدى طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس؟

- **أهداف البحث**:

يهدف هذا البحث بوجه عام إلى تقديم تصور مقترح لتنمية مهارات كتابة الخطة البحثية ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف التالية:

- بيان مهارات البحث التي ينبغي مراعاتها في كتابة خطة البحث من قبل طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس.

- التعرف على مدى توافر هذه المهارات في عينة من الخطط البحثية المقدمة للتسجيل لدرجة الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تقديم تصور مقترح لعلاج أوجه القصور في ضوء النتائج التي يسفر عنها البحث.

- **أهمية البحث** :
- **الأهمية النظرية**:

تنبثق أهمية البحثٍ العلميٍ وتنمية مهاراته كأساس لنمو وتقدم المجتمع كما يقدم البحث إطاراً نظرياً يتناول مفهوم البحث العلمي، وأهميته ومهاراته الفنية واللغوية ولاسيما فيما يتصل بمهارات كتابة خطة البحث.

- **الأهمية التطبيقية**:

يمكن أن يفيد من أدوات البحث، وإجراءات ونتائج هذه البحث كل من:

- طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس ومن هم في مستواهم من خلال التعرف على أهم المهارات التي ينبغي مراعاتها في كتابة خطة البحث، والتعرف على جوانب القوة في هذه المهارات وتعزيزها وجوانب القصور والعمل على تلافيها.
- المشرفون على طلاب الدراسات العليا وذلك بالإفادة من قائمة المهارات وتوعية الطلاب بها وكذلك الإفادة من نتائج هذه البحث بمعرفةٍ أوجه القصور في مهارات كتابة خطة البحث وتبصير الطلاب بها تجنباً للوقوع فيها.
- الباحثون وذلك بإجراء بحوث ودراسات في ضوء نتائج هذه البحث وبالإفادة من إجراءاتها.

- **مصطلحات البحث**:

- **التقويم**:evaluation

التقويم في اللغة قومت المعوج أي عدلته وأزلت اعوجاجه (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤)

وتعرفه آمال صادق وأبو حطب (١٩٩٦) بأنه "عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية والآثار التي تحدثها بعض الظروف أو العوامل تيسيرا أو تعطيلا".

وإجرائياً "عملية تشخيصية علاجية وقائية تهدف لتحسين مخرجات العملية التربوية وتحديد جوانب القوة والضعف لعلاجها".

• **البحث العلمي**:scientific research

هو "وسيلة للدراسة وطريقة منظمة تعتمد على الفرضيات ومجموعة من القواعد والقوانين التي تنظم سير البحث يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة وذلك عن طريق التقصي الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة ذات الصلة". (شاهين،٢٠١٠)

اعتبره عاقل (١٩٧٩م: ٢٥) "بحثاً نظامياً تجريبياً مضبوطاً عن العلاقات المتبادلة بين الجوانب المختلفة" ، كما وصفه الخطيب وآخرون (١٤٠٥هـ : ٢١) بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" .

وإجرائيا " هو" أداة طالب الدكتوراه الكتابي لخطة البحث تتسم بدرجة من الكفاءة والجودة والدقة والسهولة مع مراعاة القواعد والمعايير الملائمة لكتابة الخطة البحثية، وبذل المحاولات الناشطة المنظمة لمعالجة مشكلة البحث باستقصاء واستنتاج المعرفة العلمية مستعينا بالمصادر المناسبة ومتبعا الاجراءات والمنهج المناسب الذي ينظم سير البحث".

• **خطة البحث**: research plan

يعرفها إبراهيم، سليمان(١٩٩٧) بأنها" مقترح مكتوب لمشروع بحث أو دراسة يعكس التصورات الذهنية للباحث عن مشكلته وكيفية حلها أو عن موضوع بحثه وكيفية معالجتها"

إجرائياً: هو" مصمم يقوم الباحث بإعداده في المرحلة الأولى من الإعداد لخطة بحث الدكتوراه يتناول فيه العنوان، مقدمة البحث ومشكلته وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومصطلحاته والفصل الثاني للإطار النظري والدراسات السابقة وإجراءات البحث وأدواته وقائمة المراجع وفقاً لدليل الدراسات العليا في الجامعة".

• **مهارات البحث العلمي**:scientific research skills

المهارة من الفعل مهَر، والمهارة الحذق من الشيء والماهر الحاذق بكل عمل. بن منظور، د.ت،١٨٤)

ويعرفها رشدي طعيمة (٢٠٠٨م ،١٣٩) بأنها "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال العلمية".

إجرائيا: "مجموعة من الممارسات التي ينبغي مراعاتها في كتابة خطة البحث من قبل باحثي الدكتوراه بقسميها الفني واللغوي، والتي تساعد الباحث على القيام بعمليات البحث بكفاءة عالية".

• **أدبيات البحث** :

ويشمل جزئين أساسين هما الإطار النظري (المفهومي) والدراسات السابقة ويتناول الإطار المفهومي البحث العلمي والتربوي مفهومه، وأهميته، وأسسه، وأهم مراحله وخطة البحث في دراسة الدكتوراه مفهومها وأهم المهارات التي ينبغي مراعاتها عند كتابتها.

لاقى البحث العلمي عناية متزايدة في الآونة الأخيرة باعتباره الأداة التي لا غنى عنها في تحسين الأداء في كل مجالات الحياة والعمل وفي تخطيط وإدارة وتنفيذ وتقويم أي عمل يرادٍ له النجاح ومطلوب له زيادة درجة كفاءة وفاعلية. ويلعب البحث العلمي دوراً أساسياً في قيام الحضارات، فالدول المتقدمة التي حققت تقدماً ملموساً في مجال العلم التكنولوجيا وتلك التي قطعت شوطاً طويلاً في مجال التقدم والتنمية إنما هي دول آمنت أساساً بالبحث العلمي أسلوباً ووسيلة ومنهاجاً تمكنت من خلال البحث العلمي من أن تطوع امكاناتها من أجل تحقيق التنمية والتقدم لمجتمعاتها.

ومع التقدم السريع والمتلاحق، والزخم المعرفي المتسارع في مجالات الحياة المختلفة ومنها مجال التعليم، يبرز دور البحث العلمي في مواجهة هذه التطورات وحل مشكلات المجتمع وفي صدارتها ما يرتبط العملية التعليمية، ومن ثم تأتي العناية بالبحث العلمي ومهاراته لتفعيل دوره في حل المشكلات التي تواجه العملية التعليمية ولا سيما في مجال المناهج وطرق التدريس.

ولقد تزايد الاهتمام بدور البحث العلمي لما له من تأثير إيجابي في تطوير الواقع ووضع حلول لمختلف مشكلات الحياة التي تواجه المجتمع ومنها المجال التربوي حيث يعدِ البحث التربوي ركيزة أساسية في تقدم المجتمعات وخاصة أنه يتناول جانباً مهماً من جوانب تقدم المجتمعات وهو مجال التعليم الذي يرتبط بالثروة البشرية والتي تعد أعظم ما تملكه الأمم من ثروات إذ يعتمد عليها تقدم الأمم ورقيها أو انهيارها وتخلفها حيث يرتبط بإعداد البشر في كافة مجالات الحياة وحل مشكلاتهم.

وبالرغم من تلك الجهود المبذولة والبرامج المقدمة لدعم مسيرة البحث العلمي والتربوي إلا أن الواقع يشير إلى ثمة صعوبات تواجه البحث التربوي وتعوقه عن تحقيق دوره وهذه الصعوبات ترجع إلى مصادر عديدة منها ما يرجع إلى قصور البرامج والمؤسسات في أداء دورها في تأسيس مهارات البحث العلمي، ومنها البحث التربوي لدى الطلاب في مرحلة الدراسات العليا في ضوء معايير تقييم هذه المهارات وتنميتها.(John, 2004) ومنها ما يرجع إلى الأداء الفردي الذي يتطلب خبرات ومهارات فيما يتعلق بكتابة البحث العلمي ومهاراته

المختلفة ومراعاة الموضوعية ودقة الملاحظة واستخلاص النتائج (James, etal, 2009), Oscar, 2009)

كما أكد العتيبي (٢٠١٢) ضرورة تقييم البحث العلمي في مراحله المختلفة بشكل يفعل دوره في تحقيق أهدافه في تطوير العملية التعليمية. كما أكد الشيخ (٢٠١٤) أن بحوث الدراسات العليا تعد منبعاً رئيساً ومعيناً لا ينضب من منابع البحث العلمي وركيزة أساسية من ركائز الجامعات تمثل جانبا من جوانب التطور والتقدم والتي تعكس مدى تقدم المجتمعات فالجامعات تقاس بقدر ما تقدمه من بحوث علمية الأمر الذي يستدعي دراسة هذه الركيزة ومعرفة اتجاهها وتحديد مكامن ضعفها.

- **مفهوم البحث العلمي والتربوي**:

يشير مفهوم البحث لغة إلى التنقيب والتفتيش والفحص والتقصي عن شيء ما أو التحقيق أو النقد أو الطلب لشيءٍ ما يتسم بالغموض مما يتطلب التحديد والوضوح وقد يكون هذا الشيء ماديا أو معنويا وعلى ذلك فإن البحث يتعلق بإجراء عمليات تنقيب أو تفتيش أو تقصي عن مواد أو أدوات .. إلى غير ذلك من الأشياء الملموسة أو إجراء عملية تنقيب أو تفتيش أو تقصي عن أشياء معنوية وأفكار هذا الجانب ترتبط بمجال العلوم الإنسانية (أحمد،٢٠٠٧) (Sekaran, 2006).

والبحث العلمي هو "نشاط منظم يقوم به الباحث أو مجموعة من الباحثين بقصد حل ما يواجههم من مشكلات واكتشاف معلومات أو علاقات جديدة أو تطوير أو تصحيح أو تحقيق ما هو كائن بالفعل باستخدام ما يتناسب وطبيعة المجال البحثي من منهاج وأدوات ". (العيسوي، ١٩٩٨:٦)

والبحث التربوي يعد أحد فروع البحث العلمي المتنوعة إلا أنه يركز على النظام التربيو من حيث التصدي لمشكلاته والعمل على حلها وتطوير النظام التربوي بكافة جوانبه والعمل على فهم ظواهره التربوية وتقديم الرؤى لعلاج المشكلات التربوية الحالية والمستقبلية.

ويعرفه بابطين (١٤٢٢: ٧) بأنه "محاولة دقيقة ومنظمة وناقدة ترمي للتوصل إلى حلول المشكلات التربوية التي تثير قلق التربويين من خلال استخدام المنهج العلمي"

ويتضح مما سبق أن البحث في مجال المناهج وطرق التدريس يعد أحد فروع البحث العلمي باعتباره بحثاً تربويا يهدف إلى التوصل إلى تشخيص وتحديد المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي وتقديم الحلول لها كما يهدف إلى وصف الواقع وتحليله واكتشاف العلاقات بين المتغيرات المختلفة وتقديم معارف

جديدة وحلول وبدائل تسهم في إلقاء الضوء على الأبعاد والمتغيرات المختلفة للعملية التربوية فيما يرتبط في المناهج وطرق التدريس باتباع المنهج العلمي.

• **أهميته**:

تقاس حضارات الأمم وتقدمها بناء على قدرتها على توظيف وتفعيل البحث العلمي في حل مشكلاتها في كافة القطاعات ويعد البحث العلمي أحد الدعائم الرئيسة لعملية التنمية المجتمعية بكافة مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والانسانية بوجه عام كما يعد من السمات المميزة للدول المتقدمة وأحد الوسائل التي تسهم في دراسة المشكلات وتشخيصها وفهمها والتوصل إلى علاجها وإيجاد حلول لها.

وقد أصبحت قوة المجتمعات تكمن في قدرتها على إجراء البحوث وتوظيفها في خدمة المجتمع من خلال ما تسفر عنه من نتائج ومخترعات تسهم في رقي ورفاهية المجتمع. فلم تعد مصادر قوة المجتمعات في باطن الأرض أو مواردها الطبيعية وحسب ولا في المخترعات والآلات التي تملكها بل أصبحت في العقول وما تملكه من فكر وقدرة على الابتكار والابداع وترجمة ذلك إلى أبحاث علمية. (السكران، ١٤٣٣هـ)

ويشير البكر (١٩٩٦: ١٥٧) إلى أهمية البحث العلمي في العصر الحديث إلى أن الفجوة الكبيرة بين من يملك أدوات البحث العلمي ويجني نتائجه وبين من لا يملكها تشير إلى حتمية انقسام العالم إلى فئات تتراوح مستويات حياتها وأمنها بين الرخاء والتقدم والتميز وبين الفقر والتقهقر والاضمحلال في الحضارات الأخرى.

ولقد أصبح البحث العلمي أحد معايير الجودة في المجتمعات والمؤسسات العلمية التي يمثل جانبا مهماً من جوانب تقدم وتطور الدول حتى أن منظمة اليونسكو صارت تعد تقريرها عن مستوى العالم بناء على اساس اهتمام الدول بحركة البحث العلمي ومستوى النشر والتطوير على أساس نتائجها وكذلك على نسبة انفاقها على البحث العلمي ومستوى نشرها ومشاركتها في الدوريات العلمية. ويؤكد كل من السكران(١٤٣٣هـ) والشيخ(٢٠١٤م) أن الدول التي تهتم بالبحث العلمي بكافة عملياته ومؤسساته وتفعيل نتائجه هي تلك الدول التي تتبوأ مكانة متقدمة بين الأمم بفضل استثمارها للبحث العلمي ونتائجه وربط ذلك بتطوير المجتمع وتقدمه.

ويعد البحث التربوي أحد فروع البحث العلمي الذي يسعى إلى جملة من الأهداف أهمها تحديد المشكلات التي يعاني منها المجتمع في مختلف أبعاد العملية التعليمية والنظام التربوي، مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، وتقويمه والعمل على تقديم الحلول وتلافي تلك المشكلات كما يهدف إلى اكتشاف

معارف جديدة وتعميق الفهم لأبعاد العملية التعليمية بجوانبها المختلفة والتنبؤ واستشراف المستقبل لكل ما يرتبط بها ومن ثم تطوير النظام التربوي وتطوير المجتمع وتطوره. وهو أيضا يوجه إلى تطوير العملية التعليمية في المجالات التربوية وحل المشكلات التي يواجهها الممارسون في عملهم وإيجاد الحلول المناسبة لها وفهم الظواهر التربوية واستقصائها.

وفي مجال المناهج وطرق التدريس تهدف البحوث إلى تحقيق ما سبق من أهداف بالإضافة إلى دراسة منظومة المنهج من حيث أبعادها وواقعها ومشكلاتها وصعوباتها والعمل على تقديم الحلول والبدائل بقصد زيادة كفاءة المناهج الداخلية والخارجية وتعميق الفهم لأبعادها المختلفة والكشف عن مداخل واستراتيجياتها في تحقيق تعلم أفضل وتطوير العملية التعليمية وتقديم نماذج وبرامج مقترحة لتطوير منظومة المناهج بمكوناتها المختلفة.

وتعد بحوث المناهج وطرق التدريس نمطاً من البحث التربوي التي يجريها الباحث لحل مشكلة ما ترتبط بالمجال التربوي بوجه عام وبمنظومة المنهج، ومدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها على وجه الخصوص. كما تهدف إلى تحسين الممارسات التربوية وجمع البيانات لصنع القرارات ووضع برامج واستراتيجيات أكثر فاعلية لتحقيق الأهداف المنشودة وتهدف البحوث في مجال المناهج وطرق التدريس إلى:

- تطوير المنظومة التربوية من خلال تطوير المنهج أهدافه ومحتواه واستراتيجياته ووسائله وأنشطته وأساليب التقويم والأداة والعينة.
- العمل على حل المشكلات الصفية والمدرسية والعمل على تحسين الممارسات والمساعدة في اتخاذ القرارات لتطويرٍ الواقعٍ والتغلب على مشكلاته.
- تطوير المستوى المهني للمعلم إعداداً وتدريباً للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- تحقيق مزيد من الفهم لأسباب المشكلات التربوية المرتبطة بمجال المناهج وطرق التدريس.
- العمل على تحقيق الأهداف المرجوة من خلال تنمية الجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.
- إنجاز خطط التحسين والتطوير لمنظومة المنهج بمختلف عناصرها في الحاضر والمستقبل.
- تطبيق الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تحسين الممارسات التربوية الحالية والمستقبلية لتحقيق أفضل النواتج التعليمية.
- تسريع التطوير والتحسين لمنظومة المنهج في ضوء دراسات علمية دقيقة.
- جمع البيانات بصورة علمية والعمل على اكتشاف التطورات المدخلات والعمليات والمخرجات لتحديد الايجابيات والسلبيات والعمل على اكتشاف المشكلات بصورة مبتكرة وتلافيها.

- تقويم فاعلية استراتيجيات حديثة وأنشطة ووسائل تعليمية صادقة وتحسين عمليات تخطيط وتنفيذ وتطوير المنهج بعناصره المختلفة.

• **خصائص البحث في مجال المناهج وطرق التدريس**:

- عملية يتم من خلالها تحسين عناصر منظومة المنهج ومن ثم تحسين التعليم وتحقيق نواتجه المرجوة.
- تجمع بين النظرية والتطبيق وتتعلق بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية المرتبطة بعناصر المنهج.
- تتميز بالإجرائية والواقعية حيث تركز على المشكلات.
- أساليب لتطوير عمليات التأمل والنقد الذاتي حول التدريس والإشراف والتقويم والتدريب.
- تقوم على التخطيط واتباع الطرائق العلمية لتحقيق الفهم وتعميقه وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تتطلب اختبار الأفكار حول منظومة المنهج بمختلف عناصرها.
- تهدف إلى تحسين الممارسات التدريسية للمعلم والنواتج لدى المتعلم.
- تتضمن عمليات دينامية من التخطيط والفعل والتحسين والتطوير والتأمل.
- تعتمد على الاستقراء والاستقصاء والملاحظة والتأمل والنقد.
- بحوث كمية كيفية أو تجمع بينهما. تتسم بالمرونة والقابلية للتعديل والتطوير. (حسن، ٢٠١٤)

• **خطوات بحوث المناهج وطرق التدريس**:

يمر البحث في مجال المناهج وطرق التدريس بعدة مراحل وخطوات على النحو التالي: التخطيط للبحث -تنفيذ البحث – استخلاص النتائج – كتابة التقارير.

• **أولاً: التخطيط للبحث**:

ويشير حسن (٢٠١٤م) والعساف (١٤٣١هـ) إلى أن خطوات البحث تمر بما يلي:

- اختيار المشكلة أو تحديد ماهية المشكلة ومراجعة الدراسات السابقة (العساف، ١٩٩٥م) ماذا يبحث، ولماذا، وكيف؟
- جمع البيانات حول المشكلة بطريقة منظمة ودقيقة.
- فحص البيانات ومحاولة إيجاد العلاقات والصلات التي تربط بينها.
- مراجعة الأدبيات ذات العلاقة للاستفادة من الخبرات السابقة.
- وضع بدائل أو فروض للتجريب وتقويمها.
- توضيح الكيفية التي سوف يتبعها في تصميم البحث وتحديد خطواته الاجرائية وهذا التوضيح يتطلب:
  - ✓ تحديد منهج البحث الذي سيطبق وما يتبعه من إجراءات.
  - ✓ تحديد واضح لمجتمع البحث، وعينته وكيفية اختيارها.

- ✓ بيان أداة أو أدوات البحث.
- ✓ تحديد أساليب معالجة المعلومات.
- ✓ إجراء دراسة استطلاعية لبيان امكانية تنفيذ الخطة البحثية التي تم تخطيطها.

وتمر عملية التخطيط بالمراحل التالية:

- ◄◄ التأمل للواقع.
- ◄◄ الحوار حول هذا الواقع ومحاولة إثباته بالمصادر المختلفة والأدلة.
- ◄◄ تحديد المشكلة.
- ◄◄ وضع خطة للبحث.

ويرى إبراهيم (٢٠٠٥) أن خطة البحث ينبغي أن تعكس التصورات الذهنية للباحث عن مشكلته وكيفية حلها أو عن موضوع البحث وكيفية معالجته أو تناوله ومن ثم يجب أن يتضمن خطة البحث الاجابة عن التساؤلات التالية:

- ◄◄ ماذا يريد الباحث أن يدرس؟ (المشكلة – الموضوع).
- ◄◄ لماذا يقوم الباحث بدراسته (المبررات والأهمية).
- ◄◄ كيف سيقوم الباحث بحل المشكلة (المنهجية).

أما عن عناصر خطة البحث وطريقة عرضها فهو أمر مختلف عليه والخطة الجيدة هي التي تعكس وعي الباحث بمشكلته ومتغيراتها وكيفية معالجتها ومستوى قراءته ومساعدة الآخرين على تقديم مقترحات لعلاج ما بها من قصور والمشرف على متابعة تنفيذ البحث.

- **عناصر الخطة ومهارات كتابتها**:

تتكون الخطة من عدة عناصر هي (العنوان، المقدمة، المشكلة، الأهداف، المصطلحات، منهجية البحث، حدود البحث، الأدوات، الإجراءات، الإطار النظري أو المفاهيمي، الدراسات السابقة، الأساليب الإحصائية، تقسيمات البحث، والمباحث المقترحة. الأسلوب الاحصائي(إبراهيم،٢٠٠٢م)

ويشير كل من العساف (١٤٣١هـ) والثبيتي (ب ت) وإبراهيم (٢٠٠٢م) وكوجك (٢٠١٣م) إلى أن كتابة خطة البحث بوجه عام يجب أن تتضمن الإجابة عن الأسئلة التالية/ ماذا يريد الباحث أن يدرس؟ ولماذا يقوم بدراسة هذا الموضوع أو تلك المشكلة؟ وكيف سيقوم بحل المشكلة أو تناول الموضوع؟

وفيما يرتبط بعناصر الخطة تتطلب اتقان عدد من المهارات أهمها ما يلي:

- ١- **عنوان البحث**:

وهو الواجهة التي تبرز موضوع البحث ونوعه وأهدافه ومتغيراته ومهاراته هي:

- ◄◄ أن يصاغ بأسلوب جيد.
- ◄◄ أن يعبر عن موضوع البحث بوضوح.

- أن يكون موجزاً.
- أن يعكس منهج البحث.
- أن يكون محددا.
- أن يعكس متغيرات البحث الرئيسة.
- أن يبرز مجتمع البحث.
- وأضاف الثبيتي: أن يخلو من الأخطاء اللغوية وأن يتسم بالأصالة. (الثبيتي، ب. ت)

• ٢- **مقدمة البحث أو المدخل إلى البحث**:

وتهدف إلى التمهيد التدريجي للقارئ لكي يدرك في نهايتها وجود المشكلة التي تتطلب السعي لحلها في محاولة للإجابة عن لماذا يدرس الباحث هذه المشكلة؟ وينبغي أن يعرض الباحث فكرة عامة عن الموضوع ثم يتدرج من العام إلى الخاص حتى يصل القارئ إلى الإحساس بالمشكلة حتى قبل تحديدها ويفضل أن تبدأ المقدمة بعبارة الباحث. وأن يعض خلالها الظواهر التي تؤكد وجود مشكلة البحث معتمدا في ذلك على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة والمؤتمرات والخبرات السابقة والشخصية للباحث، والدراسات الاستطلاعية داعما عرضه بالإحصائيات وبيان العلاقات.

وحتى يتسنى للباحث إيضاح فكرة بحثه خلال المقدمة عليه أن يحدد موقع فكرته محلياً وعالمياً وإقليمياً وذلك باستعراض الأدبيات التي تناولت الموضوع وتؤكد أهميته.

ويذكر إبراهيم (٢٠٠٢م، ٣) بعض تبريرات المشكلة أبرزها: وجود تناقض بين نتائج البحوث وأن يكون الموضوع درس من بعض الجوانب ولم يدرس من جوانب أخرى التي تحتاج إلى إكمال وظهور أساليب وأدوات جديدة تمكن من دراسة موضوع ما بصورة أكثر شمولا ودقة عن ذي قبل، أو أن يكون موضوع المشكلة درس في ثقافة أجنبية ويرى الباحث حاجة البيئة المحلية لدراسته فيها. أو أن يتم بحث الموضوع نفسه في ضوء نظرية مغايرة.

المهارات التي ينبغي مراعاتها في كتابة المقدمة:

- أن تبدأ بتعبير الباحث إعرابا عن شخصيته.
- أن ينتقل فيها من العام إلى الخاص.
- أن تتناول الأدبيات التي تبرز أهمية الموضوع.
- أن تتضمن مبررات الشعور بالمشكلة (الإحصائيات والأسباب)
- أن ترتب مصادر الشعور بالمشكلة ترتيبا منطقيا (الخبرة، الدراسات السابقة، المؤتمرات، الدراسة الاستطلاعية)
- أن تكتب بلغة علمية صحيحة.

- أن تظهر شخصية الباحث في الكتابة.

• ٣- **تحديد المشكلة**:

ويقصد به تحديد مشكلة البحث في صورة عبارة تقريرية محددة تقود إلى أسئلة أو تساؤلات وتعبر عن الحاجة إلى إجراء البحث وإلى معرفة النتائج أو الإجابة عن التساؤلات التي يطرحها البحث.

وتشير كوجك (٢٠١٣م، ٨) إلى أن مشكلة البحث هي حالة أو ظاهرة يقابلها الباحث في عمله أو يتوصل إليها من خلال قراءاته في مجال تخصصه بالتحديد وهي حالة أو ظاهرة تمثل نقطة قصور أو خلل مستقبلاً ويترتب عليها الاحساس بحالة من التوتر تدفع الباحث إلى التفكير في البحث عن حل أو علاج لتلك المشكلة لمواجهة الآثار السلبية التي تؤثر على جودة العملية التربوية.

وعند تحديد مشكلة البحث ينبغي على الباحث أن يضيف للقارئ هذه الحالة دون إفراط أو تفريط، وأن يكون الوصف في عبارة تقريرية تصف هذه الحالة للقارئ فيشعر بالمشكلة التي واجهها الباحث.

ومن أهم المهارات التي ينبغي مراعاتها في تحديد المشكلة ما يلي:

- أن تصاغ في عبارة واضحة ودقيقة.
- أن تركز العبارة على الواقع الفعلي.
- أن ترتبط بعنوان البحث.
- أن تفضي لأسئلة البحث.

• ٤- **أسئلة البحث**:

وهي أحد العناصر المهمة في خطة البحث وفي البحث بوجه عام التي تتبع تحديد مشكلة البحث في كتابة الخطة وتشمل مجموعة من الأسئلة التي يرى الباحث الإجابة عنها وهي تميز تخصص الباحث وتوضح ما ينبغي عليه من إجراءات للتوصل إلى حل مشكلة البحث.

وتشير الأدبيات إلى أن هذه الأسئلة ينبغي أن تتطلب عمليات وإجراءات بحثية حتى يمكن الإجابة عنها ولا تكون الإجابة عنها من البديهيات التي لا تحتاج إلى بحث، وأن يدور كل سؤال عن فكرة واحدة واضحة ومحددة. ومن ثم ينبغي تجنب الأسئلة التي تبدأ بهل أو تصاغ في صور فروض أو الأسئلة المركبة أو الأسئلة الطموحة التي تقع خارج حدود البحث كما ينبغي تجنب الأسئلة غير المرتبطة بمشكلة البحث أو تبدأ بالأسئلة أو السؤال الرئيس وما يتفرع عنه من أسئلة. العساف وكوجك (٢٠١٣م) ، وإبراهيم (٢٠٠٢م) ،والثبيتي (ب ت) (٢٠٠٠م).

ومن المهارات التي ينبغي مراعاتها في تساؤلات البحث ما يلي:

- أن تكون مرتبطة بمشكلة البحث.
- أن تكون بلغة واضحة ومحددة.
- أن تتطلب عملياتٍ بحثية للإجابة عنها.
- أن ترتب منطقياً.
- أن ترتبط بحدود البحث.
- أن تخلو من التركيب أو أن يدور السؤال حول فكرة واحدة.

• **٥- أهداف البحث**:

ويقصد بها نوعية النتائج التي يتوقع للبحث أن يصل اليها بنهاية بحثه ويشير كل من وكوجك (٢٠١٣م) و(عدس وعبيدات وعبد الحق،٢٠٠٣م) ، و(إبراهيم، ٢٠٠٢م) إلى أن أهداف البحث تعتبر صياغة تقريرية لأسئلة البحث وينبغي أن ترتب ترتيبا يتسق مع أسئلة البحث وأن ترتبط بحدوده ومشكلته. وينبغي عند صوغها مراعاة الوضوح والدقة والسلامة اللغوية وتجنب الخلط بين الأهداف والاجراءات أو الخلط بينها وبين الأهمية.

ومن أبرز المهارات التي ينبغي مراعاتها في أهداف البحث ما يلي:

- أن ترتبط بأسئلة البحث.
- أن ترتبط بمشكلة البحث.
- أن تكون دقيقة قابلة للتحقيق.
- أن تصاغ في عبارات تقريرية.
- أن ترتبط بنتائج البحث المتوقعة.
- أن تصاغ في لغة واضحة ومحددة.
- أن تخلو من الخلط بين الهدف والأهمية.
- أن تخلو من الخلطِ بين الهدف والإجراءات.
- أن ترتب منطقياً.

• **٦- أهمية البحث**:

يقصد بها ما يمكن أن يترتب على نتائج البحث من فوائد وما يمكن تعميمه لصالح العملية التعليمية والبحث العلمي في مجال مشكلة البحث من الناحية النظرية والتطبيقية وينبغي أن يرتبط بأهمية البحث وليس بأهمية الموضوع بشكل عام وأن يراعى إيرادها الوضوح والدقة والتمييز بين الأهمية النظرية والتطبيقية.

ومن المهارات التي يجب على الباحث مراعاتها في كتابة أهمية البحث ما يلي:

- أن ترتبط بنتائج البحث التي يمكن تعميمها.

- أن تصاغ في لغة واضحة ومحددة.
- أن يميز في صوغها بين الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.
- أن تتجنب الخلط بين الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية.

• ٧- **حدود البحث**:

تعد حدود البحث من العناصر المهمة في خطة البحث وتشير إلى محددات زمانية وبشرية وموضوعية سوف تتم اجراءات البحث في إطارها وهي حدود قد تأتي مفروضة على الباحث لعوامل خارجية مثل تطوير المنهج أو طبيعة المحتوى أو عينة مفروضة أو مكان مرتبط بفكرة البحث أو وقت من العام الدراسي يطبق فيه المحتوى المراد تطويره وقد تكون الحدود من اختيار الباحث وعلى الباحث حينئذ تقديم تبريرات علمية للحدود.

ومن المهارات التي يجب على الباحث مراعاتها في كتابة حدود البحث ما يلي:

- أن تشمل الحدود الموضوعية والمكانية والزمنية والبشرية.
- أن تنص الحدود الموضوعية على الموضوعات (موضوع البحث ومتغيراته) أو الوحدات أو المفاهيم أو البرامج بدقة وتبريرها.
- أن تنص الحدود المكانية على مكان إجراء البحث المقترح وتبريرها.
- أن تنص الحدود الزمانية على الفترة الزمانية التي يستغرقها بحثه بدقة مع التبرير.
- أن ينص الحد البشري على من سيطبق عليهم البحث بدقة وتبريره.
- أن تخلو الحدود من الخلط فيما بينها. كوجك(٢٠١٣م).

• ٨- **مصطلحات البحث**:

هي مجموعة من الكلمات أو التعبيرات الأساسية التي ترتبط بموضوع البحث والتي ترد في العنوان وتحتاج إلى تحديد وتهدف إلى بيان ما يلزم به من مصطلحات وما المقصود من كل مصطلح وهي تعد حدودا للباحث وللقارئ ولمنع اللبس أو سوء الفهم أو الترجمة الخطأ لمعنى المصطلح المراد توظيفه في البحث لذا يتبع المصطلح التعريف الإجرائي الذي يقصده الباحث وعلى الباحث أن يراعي الدقة في نقل التعريفات والتي ترتبط بموضوع بحثه وأن يستخلص تعريفاً إجرائياً من عدة تعريفات تحدد المعنى الذي يقصده مع توظيفه لموضوع البحث وأن يقتصر في مصادره على مصادر مشهود لها بالدقة العلمية، وأن يراعي أن تشمل مصطلحاته المتغيرات الرئيسة للبحث وأن يراعي التعريف اللغوي أو المدلول اللفظي للمصطلح عند التحديد الإجرائي له، وأن تصاغ العبارة في لغة واضحة محددة.

ومن المهارات التي يجب على الباحث مراعاتها في كتابة مصطلحات البحث ما يلي:

- أن تشمل مصطلحات البحث متغيرات البحث التي تحتاج إلى تعريف.
- أن تتسق المصطلحات ومشكلة البحث.
- أن تشمل التحديد اللغوي للمصطلح.
- أن تشمل التحديد الاصطلاحي للمصطلح.
- أن تشمل التحديد الإجرائي للمصطلح.
- أن يتسق التحديد الاجرائي مع التحديد الاصطلاحي.
- أن تصاغ في عبارات تتسم بالوضوح والدقة.

• **٩- الإطار النظري أو المفاهيمي**:

ويهدف هذا الإطار إلى استعراض الأدبيات التي ترتبط بموضوع البحث ومتغيراته حيث إن كل بحث يعتمد على نظرية أو إطار مفاهيمي عام يهدف إلى توجيه عمليات البحث وإجراءاته الوجهة الصحيحة بل ويؤسس للبحث بصورة علمية ويعكس الإطار النظري أو المفاهيمي الخلفية العلمية والنظرية للبحث كما يستخلص الأسس والقواعد التي يعتمد عليها البحث في دراسة مشكلة البحث وينبغي أن يرتبط هذا الإطار بموضوع البحث ومتغيراته (الثبيتي، ب ت) وأن يظهر فيه الباحث شخصية ويعبر خلاله عن عمق تفكيره ومعرفته الجيدة بالموضوع الذي يتناوله.

ومن أهم المهارات التي ينبغي مراعاتها ما يلي:

- أن يرتبط بمتغيرات البحث.
- أن يسير عرضه من العام إلى الخاص.
- أن يرتبط بموضوع البحث.
- أن يعتمد على المصادر الأساسية ما أمكن.
- أن ينوع في مصادر المعلومات.
- أن يتجنب إيراد الأفكار المتناقضة.
- أن يعكس شخصية الباحث.
- أن يراعي التوازن في عرض الأفكار.
- أن يشمل المتغيرات التابعة والمستقلة.
- أن يبدأ بمقدمة شاملة لأفكار الإطار.
- أن يكتب بأسلوب علمي.
- أن يراعي الصحة والدقة.
- أن يربط السابق باللاحق.
- أن يراعي الوضوح والإيجاز في العرض.
- أن يراعي الدقة والتحديد بتجنب التكرار والإسهاب الممل.
- أن يتبع نظام الفقرات.
- أن يستخدم علامات الترقيم بصورة صحيحة.

- أن يختم (الفصل) بتعقيب يستخلص أفكاره.

• ١٠- **الدراسات السابقة**:

ويهدف إلى مراجعة الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث أي التي تناولت الموضوع أو بعض أو بعض جوانبه حتى يتمكن الباحث من البدء من حيث انتهى الآخرون من الباحثين وأن يتجنب قصور الآخرين.

وعند مراجعة الدراسات والبحوث السابقة ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن ترتبط بموضوع البحث ومتغيراته.
- يراعي التوازن في عرض دراسات المحاور.
- يراعي التوازن في عرض كل دراسة.
- يراعي الحداثة في اختيار الدراسات.
- يراعي التسلسل الزمني في العرض.
- أن تكتب بصورة توضح العلاقة بين الدراسة الحالية والسابقة.
- أن يراعي الصحة اللغوية في الكتابة.
- أن يراعي علامات الترقيم الصحيحة.
- أن يبدأ بمقدمة توضح منهجية العرض العام والخاص.
- أن يكتب في صورة مقال علمي.
- أن يعقب على كل محور.
- أن يعقب على كل الدراسات ككل.

• ١١- **منهج البحث**:

ويمثل اختيار منهج البحث ركيزة أساسية وركيزة من ركائز البحث تعتمد عليها خطوات البحث وإجراءاته، وهو موجه للتفكير، وعمليات البحث حيث يحقق أهدافه ويصل إلى نتائجه. ومن ثم ينبغي على الباحث أن يختار المنهج المناسب لبحثه ويعينه في ذلك معرفته بطبيعة بحثه وحدوده وأين سيطبق؟ ومتى؟ وما أهدافه؟ كما ينبغي أن يكون لديه معرفة واضحة بمناهج البحث التربوية قبل تحديده لمنهج البحث المناسب. (العساف،٢٠٠٠م).

ولكتابة منهج البحث عدة مهارات ينبغي مراعاتها نوردها فيما يلي:

- أن يحدد المنهج المناسب.
- يحدد المجتمع والعينة المناسبتين.
- ألا يخلط بين المجموعة والعينة.
- يبين التصميم التجريبي المناسب للبحث ومتغيراته.
- يحدد الأدوات المناسبة للبحث ومتغيراته.
- يوضح إجراءات البحث.
- يربط الإجراءات بأسئلة البحث.

- أن يراعي الدقة اللغوية في كتابة منهجية البحث.
- أن يستخدم صيغة الفعل المضارع في عرض الإجراءات.
- أن يتبع نظام الفقرات في الكتابة.
- أن يوظف علامات الترقيم.

• **١٢- الأساليب الاحصائية**:

بعد جمع الباحث للمعلومات والبيانات اللازمة تأتي مرحلة تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج والإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من مدى صحة الفروض (كوجك، ٢٠١٣م)

ولتحقيق هذا الهدف ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن يبين الباحث الأساليب الإحصائية التي سيوظفها في بحثه.
- أن يحدد الأساليب المناسبة قبل جمع البيانات.
- أن يحدد الأساليب المناسبة لأسئلة البحث.
- أن تلائم الاساليب الاحصائية منهج البحث.

• **١٣- المراجع والمصادر**:

وهي عبارة عن قائمة توضح المصادر والمراجع التي استعان بها الباحث لكتابة خطة بحثه بهدف تحديد موضوع بحثه، ومشكلته، وأسئلته وحدود البحث ومنهجه وإجراءاته وفروضه. وعلى الباحث عند كتابة المراجع أن يراعي ما يلي:

- أن يسجل المصادر والمراجع التي استعان بها في كتابة الخطة.
- أن يرتب المصادر ثم المراجع.
- أن يراعي نظامية العرض في القائمة.
- أن يكتب القرآن الكريم أولا بدون ترقيم.
- أن يراعي الترتيب الهجائي.
- أن يراعي الحداثة في المراجع.
- أن يتبع الدقة اللغوية في كتابة المراجع.
- أن يحذف أل التعريف في الترتيب.
- أن يوظف علامات الترقيم بصورة دقيقة.

وفي ضوء ما سبق سيتم تضمين المهارات السابقة في أداتي البحث (قائمة المهارات وبطاقة تحليل المحتوى المناسبة) وفي التصور المقترح لتنمية مهارات كتابة الخطة وتحديد الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم له.

• **التصور المقترح**:

أسس التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على الأسس التالية:

- دراسة واقع المام طلاب الدكتوراه بمهارات كتابة خطة البحث وذلك من خلال تحليل محتوى الخطط البحثية (محل البحث) وفي ضوء مهارات كتابة خطة البحث وتحديد المهارات التي يتمكن منها الطلاب.
- وضع تصور عقلي لتطوير مهارات كتابة خطة البحثي ضوء نتائج الخطوة السابقة. (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات وأنشطة التدريب، التقويم).
- مراجعة التصور العقلي بمكوناته المختلفة في ضوء أهدافه.
- الاكتشاف من خلال المراجعة السابقة يتم تحديد إلى أي مدى يتمتع التصور بالجودة والجاذبية.
- القياس والتقويم ويهدف إلى تحديد مواطن الضعف والقوة والعقبات التي يمكن أن تواجه التصور والبدائل للتغلب عليها (Hou & Kuo-En, 2007).

خطوات عمل التصور المقترح:

- وضع مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بكل مراحله من مراحل بناء التصور ومكوناته بهدف معرفة الأسئلة التي تواجه التصور وتحديد متطلبات تحقيق كل جانب.
- متابعة تقويمية لكل مرحلة من مراحل إعداد التصور لمعرفة مدى تحقيق كل مرحلة لأهدافها ومراجعة كل عنصر من عناصر التصور أو البرنامج المعد وتطويره في ضوء التقويم المرحلي.
- عمل التصور بحيث يشمل خطوات العمل من خلال تحديد الاحتياجات والأهداف والمحتوى والاستراتيجيات التدريبية، والأنشطة والوقت والمصادر وأدوات التقويم التي سيتم استخدامها لمعرفة ما تم تحقيقه من أهداف. (http:www.intel.com).
- وعند بناء التصور المقترح يهدف إلى تنمية مهارات محددة فلا بد من تحديد معايير لجودة الأداء وتحديد السلوك الذي يمكن للمقوم ملاحظته وتحقيق درجة الأداء المحققة. (عوض والبكر،٢٠١٣م) ومن ثم يصبح التصور منظومة متكاملة وشاملة لكل من الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريب والأنشطة والوسائط التعليمة وأساليب التقويم.
- ينطوي على جانبين مهمين هما: الجانب المعرفي والجانب المهاري ويهدف إلى الوصول بباحث الدراسات العليا المتخصص في المناهج وطرق التدريس إلى حد الكفاءة إلى أعلى المستويات التي يمكن أن تصل إليها معارفه ومهاراته مع التركيز على الأداء الكتابي للخطة البحثية وتحويل المعرفة إلى أداء.

- **الدراسات السابقة**:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت البحث العلمي وأهميته ومهاراته وصعوباته أو معوقاته ومن هذه الدراسات:

أجرى كسناوي دراسة (١٩٩٨م) هدفت إلى إبراز سبل النهوض بالبحث العلمي في الدراسات العليا، وتحديد العراقيل التي تحول دون نسج روابط مثمرة وهادفة بين أبحاث الدراسات العليا وقطاعات التنمية الحكومية والخاصة، وإبراز سبل التخلص من معوقات البحث العلمي في الدراسات العليا ؛ لتحقيق التنمية ،وقد أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج كان من أهمها : وجود عدة معوقات تحول دون نشاط حركة البحث العلمي في الجامعات ترتبط بنواحي مالية وفنية وتنظيمية، وتوصل الباحث إلى إمكانية التخلص من معوقات البحث العلمي في الجامعات ؛ بإيجاد الدعم المادي والمعنوي اللازم لتنشيط حركة البحث العلمي وتدعيمه.

وأجرى (عفانة، ١٩٩٩ م) دراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الشائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات بالجامعة الإسلامية بغزة، وجامعة الأزهر بغزة، وكلية التربية بغزة. وقد قام الباحث بتحليل ٥٣ خطة ماجستير وتوصلت الدراسة لوجود أخطاء في تصاميم هذه البحوث تتعلق بطرح تساؤلات البحث، وتحديد الدراسات السابقة الملائمة للموضوع، واختيار العينة الممثلة لمجتمع البحث، واختلاف مضمون البحث عن عنوانه وعدم وضوح بعض المتغيرات والخلط بينها، وأخطاء في المقدمة والفروض وأهمية البحث وأهدافه وكتابة المراجع ومواصفات الطباعة.

وفي دراسة (Aspland & Ryan,1999) تم استقصاء آراء ١٩٩٥ شخصا في الجامعات الأسترالية حول الإشراف على الرسائل الجامعية، فأفاد أفراد العينة أن التقويم الذي يقدمه المشرفون لرسائل الطلاب ضئيل جدا، ولا يوجد استراتيجيات تسهل عملية إعطاء تعليقات وملاحظات على الرسالة للطالب. وأكدوا أهمية العلاقة بين الطالب والمشرف وأهمية إعطاء ملاحظات وتعليقات للطالب بصورة منتظمة بما يرتبط بمراحل إعداد البحث من الخطة إلى التقرير الشامل.

أما دراسة غانم (٢٠٠٠م) فقد حاول فيها استعراض بعض الحقائق والأرقام المتعلقة بالبحث العلمي في الوطن العربي مقارنة مع دول متقدمة، والتعرف إلى أي مدى تقدم الدول العربية من ميزانياتها لبحث العلمي، وإلى أي مدى يقوم الباحثون العرب بدورهم في مجال البحث العلمي المرتبط بالتنمية.

وقام كل من البرغوثي وأبو سمرة (٢٠٠٧م) بدراسة هدفت إلى تحديد مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، وأشارا إلى أن البحث العلمي في العالم العربي لا يزال دون المستوى وقد أسفرت الدراسة عن وصف حال البحث العلمي في العالم العربي، واستعراض مشكلاته وفق رؤية إسلامية؛ ومقارنته بواقع البحث العلمي في بعض الدول المتقدمة علميا وتكنولوجيا.

وعنيت دراسة Shi (٢٠٠٤ م) ببحث مدى فاعلية برنامج قائم على المشروعات على شبكة الانترنت في تنمية معرفة ومهارات البحث في مجال اللغة التطبيقية لدى الطلاب المعلمين وكانت عينة الدراسة ٦٤ معلماً وقد كان من نتائجها فاعلية البرنامج في تحقيق أهدافه وأبدى أفراد العينة بعض القلق من استخدام الشبكة في التعلم.

وشملت دراسة كوثر كوجك (٢٠٠٧م) جملة من الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية، والمتعلقة بكل من : مشكلة البحث واختيارها، وكتابة خطة البحث وصياغة مشكلته وأسئلته وفرضياته وحدوده وتحديد مصطلحاته ، واختيار وتصميم منهج البحث ، وتجميع المعلومات والأدبيات والدراسات السابقة للإطار النظري ، واختيار عينة البحث ، وتصميم أدواته ، وتحليل البيانات واستنتاج النتائج ، وأخطاء في سلوك وأخلاقيات الباحث منها : انعدام الشفافية والصراحة والوضوح ، وعدم احترام المشاركين ، وعدم مراعاة تنوع واختلاف الثقافات، وأخطاء في كتابة الرسالة (البحث العلمي) أو إخراجه.

أما دراسة ريما الجرف (٢٠٠٨ م) فحاولت حصر المشكلات التي يواجهها طلاب الدراسات العليا والمشرفون على الرسائل والمشرفون المساعدون والمناقشون في تحكيم الرسائل العلمية وذلك باستقصاء آراء عينات من الطلاب والمشرفين والمناقشين. وقدمت الدراسة بعض التوصيات للتغلب على بعض هذه المشكلات .

وهدفت دراسة (مازن، ٢٠١٠ م) إلى تقويم بعض بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية في ضوء معايير مقترحة حيث قام بعمل دراسة تحليلية لعدد ٣٠٧ دراسة في ضوء ٢١ محورا أبرزها منهج البحث، والمتغيرات البحثية، والعينات والمجتمعات والصياغة اللغوية، والمداخل التدريسية المقترحة والفلسفة والتقنيات المستخدمة. وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث والدراسات محل التقويم تسير وفقا للمعايير العالمية وإن اعتمدت على استراتيجيات ومداخل تدريسية مستعارة. وأن البحوث قد قدمت تطورا ملحوظا قياسيا بما شهدته بحوث السبعينيات في مجال الاستراتيجيات والأساليب التعليمية، وفي اختبار العينات. كما توصلت إلى ندرة بحوث التكامل بين العلوم والمواد الدراسية الأخرى.

وحاولت دراسة (شبارة، ٢٠١٢ م) القاء الضوء على منهج البحث المدمج باعتباره منهجا جديدا في مجال العلوم التربوية، ورؤية جديدة في مجال مناهج البحث العلمي، وذلك بهدف تطوير منظومة البحث العلمي التربوي العربي. وتؤكد الدراسة أن هناك ندرة في البحوث التي تدمج النسق الكمي والنسق الكيفي في الدول العربية وتركز على النسق الكمي وعلى رأسها البحوث التجريبية بأنواعها المختلفة وهذا الأمر يجب الاهتمام به من إعداد الخطة وفي مراحل إعداد البحث المختلفة.

وتؤكد الدراسة أهمية دمج الباحثين في بحوثهم لعناصر مختلفة في مناهج البحث الكمية والكيفية كالرؤى الذاتية وطرق جمع البيانات وأساليب الاستنتاج وذلك لتحقيق نتائج تسهم في تعميق الفهم وتوسعته وتأكيد النتائج. وتشير الدراسة أيضا إلى افتقار عينة من الباحثين للكفايات المعرفية والمهارية اللازمة لإجراء مناهج البحث العلمي المعاصرة، وضعف الخبرات اللازمة لكتابة مختلف عناصر البحث العلمي لدى الباحثين ومنها خطة البحث.

كما أجرى (العتيبي ،٢٠١٢م) دراسة كان هدفها بحث أثر البحث العلمي على تطوير عناصر ومكونات العملية التعليمية ولتحقيق هذا الهدف تم استعراض عدد من الدراسات والبحوث والأدبيات لتحديد أهم المعوقات والصعوبات التي تواجه المؤسسات التعليمية والبحث العلمي وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه البحث العلمي في الدول العربية منها ما يرجع إلى المؤسسات البحثية ومنها ما يرجع إلى وجود نوع من النقص والتصور في تنمية مهارات الباحثين وانخفاض مستوى الاهتمام بتأهيلهم بما يتوافق وتفعيل دور البحث العلمي في خدمة القضايا التربوية والمجتمعية.

كما هدفت دراسة (السكران، ٢٠١٢ م) إلى دراسة عوائق تفعيل نتائج البحوث التربوية في مجالات التربية والتعليم بمدينة الرياض وكيفية التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء مجلس الشؤون التربوية ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث استمارة مقابلة مقننة. وأسفرت النتائج أن واقع تفعيل البحوث التربوية والإفادة من نتائجها في الواقع يعد ضعيفاً وبدرجة محدودة، وأن القائمين على العملية التربوية يشكون من معالجة البحوث التربوية للمشكلات التي يعاني منها الميدان التربوي وافتقاد البحوث التربوية إلى القيمة المجتمعية.

وهدفت دراسة كل من (شرف الدين وفرج ، ٢٠١٤م) إلى تحديد الاتجاهات الحديثة التي تناولتها البحوث والدراسات التي نشرتها مجلة القراءة والمعرفة بمصر في ضوء دليل البحوث والدراسات والمؤتمرات الخاصة بالجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ما بين عامي ٢٠٠٠و ٢٠١٣م ومن المؤتمر الأول إلى الثاني عشر في أربعة مجالات هي طرق تدريس ومناهج اللغة العربية وفروع اللغة العربية والتربية الإسلامية، ومناهج وطرق تدريس اللغات المختلفة والمواد التدريسية المختلفة وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن عدد الأبحاث التي تناولت مجال القراءة والتي بلغت ٨٥ بحثاً في المجلات و ٤٢ بحثاً في المؤتمرات تلاها بحوث الكتابة في المجلات ٣١ بحثاً بينما في المؤتمرات بحثاً واحداً وفي مجال الاستماع ٩ أبحاث في المجلات وبحثين في المؤتمرات وفي مجال التحدث ١١ بحثاً وتحددت

اتجاهات البحوث في مجال اللغة العربية في أربعة اتجاهات هي التكامل والمدخل الصوتي والخبرة اللغوية والاتجاه النفسي.

وقد بلغت عدد الابحاث التي تناولت مجالات أخرى ومواد دراسية أخرى مثل الرياضيات والتربية الفنية واللغات المختلفة والتربية الاسلامية والمواد الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم والعلوم والفلسفة ٧٥١ بحث في مختلف المراحل التعليمية. وفي ضوء هذه النتائج أكدت الدراسة على ضرورة تناول الاتجاهات الحديثة في البحوث مع العناية بمرحلة رياض الاطفال والتعليم الجامعي.

وقد أجريت دراسة هدفت إلى تحديد اتجاهات البحث التربوي بجامعة طنطا بجمهورية مصر العربية أجراها (الشيخ، ٢٠١٤م) وهدف من خلالها إلى تقديم رؤية عن الوضع الراهن لرسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة طنطا (دراسة حالة) بغية توجيه البحوث العلمية في المجالات التربوية إلى ما يفيد تطوير المجتمع وحل المشكلات التربوية التي يعاني منها ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي واتبع أسلوب تحديد المحتوى ل ٦٥٩ رسالة ماجستير ودكتوراه في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية والتربية المقارنة والإدارة التعليمية وأصول التربية لتحديد القضايا التي تناولتها هذه الرسائل وأهم القضايا المعنية في هذه الرسائل وقد أسفرت الدراسة عن أن أكثر القضايا تناولا في مجال الدكتوراه تخصص مناهج هي فاعلية استراتيجيات ومداخل وطرائق التدريب حيث بلغت ٥٧.٩ ٪ وبلغت نسبة تناول الكفايات في تلك الرسائل صفراً تلاها دراسات تناولت الأخطاء ١.٨ ٪ كما أكدت النتائج ضرورة تحديد بعض القضايا التي ينبغي تناولها في رسائل الماجستير والدكتوراه لتناولها والبحث فيها.

وتناولت دراسة (حسن، ٢٠١٤ م) تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية جامعة أسيوط وعلاقتها بالإصلاح المدرسي وقد تناولت الدراسة التجربة من حيث المراحل التي مرت بها وورش العمل التي ادارتها وأهدافها والتعاون بين جامعة أسيوط وبعض الجهات المعينة مثل الجامعة الامريكية وإدارة معهد الشرق الأوسط كما قدمت الدراسة اطاراً نظرياً مفيداً عن بحوث الفعل وأنماطها وأهدافها وأهميتها وخصائصها ومجالاتها ومناهج بحوث الفعل.

ومن خلال العرض للدراسات السابقة نلحظ أنها تناولت البحث العلمي في الدراسات العليا وما بعدها وحددت الأخطاء التي يقع فيها الباحثون عند كتابة البحث كما في دراسة وكوجك(٢٠٠٧م) ،ودراسة مازن(٢٠١٠م) ، وعفانة(١٩٩٩م) وكانت نتائجها متشابهة وتتفق على أن الأخطاء تقع في مشكلة البحث وأسئلته واختيار وتصميم منهج البحث، وتجميع المعلومات والأدبيات والدراسات السابقة للإطار النظري واختيار العينة وطريقة تحليل وتفسير النتائج. كما عنيت

دراسة كسناوي(١٩٩٨م) بتحديد الصعوبات التي تواجه البحث العلمي وكيفية النهوض به. وتولت دراسة (Aspland & Ryan,1999) أهمية متابعة المشرف للطالب في مراحل البحث وأهمية تعليقاته وتوجيهاته للطالب والتي أثبتت دراسته أنا قليلة جدا. وأوضحت دراسة غانم ضعف الانفاق على البحث العلمي في الوطن العربي مقارنة بالدول المتقدمة والتي أوصت به أيضا دراسة كسناوي(١٩٩٨م).

أما دراسة الشيخ (٢٠١٤م) ، ودراسة شرف الدين وفرح (٢٠١٢م) ،ودراسة البرغوثي(٢٠٠٧م) فلقد شملت المشكلات والاتجاهات الحديثة التي يتناولها البحث العلمي في العالم العربي وتبين محدوديتها وأنه لا يزال دون المستوى وأنها تحتاج للاهتمام بمرحلة رياض الأطفال والتعليم الجامعي. فيما كانت دراسة (Shi,2004) قد تناولت فاعلية شبكة الانترنت في تنمية مهارات البحث العلمي. وتطرقت دراسة حسن (٢٠١٤م) ، و دراسة السكران(٢٠١٢م) إلى عوائق تفعيل نتائج البحوث وعلاقتها بالإصلاح المدرسي.

أكدت جميع الدراسات على أهمية البحث العلمي وتنمية مهاراته، وأفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في تعزيز الشعور بمشكلته لم تقدم أية راسة من هذه الدراسات تصور مقترح لتنمية مهارات كتابة خطة البحث مما يؤكد أهمية البحث الحالي.

- **الإجراءات الميدانية للبحث**:

- **منهج البحث**:

في ضوء طبيعة البحث الحالي وأهدافه تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات لاختبار صحة فروض أو بالأحرى الإجابة عن أسئلة البحث أو الدراسة وتجمع البيانات الوصفية باستخدام الاستبانات أو المقابلة أو تحليل المحتوى أو عمل مسح بالاستبانة أو الملاحظة وسيتبع البحث منهج تحليل المحتوى.

- **مجتمع البحث**:

شمل مجتمع البحث جميع الخطط المقدمة لقسم المناهج في التخصصات المختلفة خلال العامين الجامعيين ١٤٣٢/١٤٣٣_١٤٣٤/١٤٣٥هـ

- **عينة البحث**:

شملت عينة البحث على مجموعة من الخطط المقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس خلال العامين الجامعيين ١٤٣٢/١٤٣٣_١٤٣٤/١٤٣٥هـ قوامها ٢٠ خطة بحثية.

- **الأدوات**:
  - قائمة مهارات كتابة خطة البحث العلمي المناسبة لطلاب مرحلة الدكتوراه.
  - بطاقة تحليل محتوى تحوي المهارات البحثية لخطة البحث العلمي لطلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس.

- **إجراءات الدراسة**:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم إجراء ما يلي:

- **بناء قائمة بمهارات كتابة خطة البحث التي ينبغي توافرها في كتابة الخطة البحثية وفق الخطوات التالية**:

الهدف من القائمة:

هو تحديد مهارات كتابة الخطة البحثية لخطة الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس.

مصادر بناء القائمة:

- الكتب والأدبيات المرتبطة بالبحث العلمي واقعه وتطويره ومهاراته.
- الدراسات والبحوث المرتبطة بالبحث العلمي واقعه وتطويره ومهاراته.
- دليل الدراسات العليا لكتابة خطة البحث.
- الإطار النظري للدراسة وآراء الخبراء والمختصين.

إعداد الصورة الأولية للقائمة:

تم التوصل من خلال المصادر السابقة إلى قائمة مبدئية بمهارات كتابة خطة البحث تم ترتيبها وفقاً لمتطلبات الخطة البحثية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية ووفقاً لعناصر الخطة المعتمدة في قسم المناهج وطرق التدريس في مرحلة الدكتوراه وتم تقسيمها إلى مهارات فنية ومهارات لغوية.

تم تحكيم القائمة المقترحة للتأكد من صدقها عن طريق عرضها على عشرين متخصصا في مجال المناهج وطرائق التدريس في تخصصات مختلفة لتحديد مدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسية، ومدى مناسبة المهارات لكتابة خطة البحث، وسلامة الصوغ اللغوي للمهارات. وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض المهارات التي ترتبط بجودة الفكرة وأصالتها حيث تم اعتماد الفكرة في مرحلة سابقة على كتابة الخط، ودمج المهارات اللغوية والفنية لتندرج تحت كل عنصر من عناصر خطة البحث.

الصورة النهائية للقائمة:

- تم اعتماد القائمة في صورتها النهائية وقد تضمنت (١٢) عنصراً يندرج تحتها(١٣٢) مهارة. ملحق (١) وسيتم عرضها في النتائج.

- تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء القائمة السابقة والتأكد من صدقها بعرضها على عشرين محكما من المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس ومناهج البحث. وللتأكد من ثبات البطاقة تم تحليل (٥) خطط وحساب معامل الاتفاق بمعادلة كوبرا وقد أسفرت هذه الخطوة عن حصول البطاقة على درجة الثبات ٨٢، مما يؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق.
- قامت الباحثتان بتحليل محتوى عشرين خطة من الخطط البحثية المقدمة لقسن المناهج في الفترة ما بين العامين الجامعيين ١٤٣٢/١٤٣٣هـ – ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ للتسجيل لدرجة الدكتوراه باستخدام البطاقة سالفة الذكر واستخدام مقياس ليكرت للتعرف على مدى توافر المهارات في الخطط البحثية مع احتساب متوفر بدرجة عالية (٣) درجات ومتوفر بدرجة متوسطة (٢) ومتوفر بدرجة ضعيفة (١) ومنعدمة (صفر). وقد عدت الفكرة وحدة للتحليل
- وفي ضوء نتائج هذه الخطوة تمت الاجابة عن أسئلة الدراسة وبناء التصور المقترح وتحكيمه والتي سيتم عرضها لاحقا في نتائج الدراسة.

- **الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشتها**:

- **الإجابة عن السؤال الأول**:

ما مهارات البحث التي ينبغي مراعاتها في كتابة خطة البحث من قبل طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال كما أوضحت الباحثتان تم عمل قائمة بالمهارات التي ينبغي مراعاتها في كتابة خطة البحث وضبطها علمياً وقد تم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٢) عنصراً لكل عنصر مهارات فنية ومهارات لغوية ومجموعها (١٣٢) مهارة والجدول رقم (١) يوضح تلك المهارات.

جدول (١) يوضح عناصر مهارات البحث ومهاراتها

م	عناصر مهارات البحث في الخطة البحثية	عدد المهارات
١	عنوان الخطة	١١
٢	المقدمة والشعور بمشكلة البحث	١٨
٣	مشكلة البحث	٥
٤	أسئلة البحث	٧
٥	أهداف البحث	٥
٦	أهمية البحث	٨
٧	حدود البحث	٨
٨	مصطلحات البحث	١٢
٩	الإطار النظري	٢١
١٠	الدراسات السابقة	١٢
١١	منهج البحث	١٥
١٢	التوثيق والمراجع	١٠
	المجموع	١٣٢

ولقد كانت المهارات كالتالي:

• **أولاً: عنوان الخطة:**

(**المهارات الفنية**)

- يكتب بحيث يعكس الكلمات المفتاحية للدراسة أو البحث.
- يكتب بحيث يعكس طبيعة العمل أو المنهج المتبع.
- يكتب بحيث يعكس النتيجة الرئيسة للبحث أو او العمل العلمي (المتوقعة)
- يعكس الجمهور المقصود في البحث أو الدراسة.

(**المهارات اللغوية**)

- يتسم العنوان بالوضوح.
- يراعى في كتابته الصحة اللغوية.
- يراعى الدقة اللغوية.
- يكتب في عبارة تقريرية.
- يخلو من المعادلات والاختصارات.
- يتسم بالجاذبية لقراءة البحث.
- يراعى الايجاز (في حدود ١٥ كلمة ما أمكن).

• **ثانياً: المقدمة والشعور بمشكلة البحث**

(**المهارات الفنية**)

- تمهد المقدمة لمشكلة البحث.
- تتدرج من العام إلى الخاص.
- تشرح طبيعة المشكلة.
- في نهاية المقدمة يصل القارئ إلى المشكلة.
- تبرر الشعور بالمشكلة (تقدم مبررات تقنع القارئ).
- تعتمد على مراجع خاصة مثل الدراسات والبحوث لا الكتب فقط لتعزيز الشعور بالمشكلة.
- تجنب المقدمة القفز إلى النتائج.
- تقنع وجهات النظر المعارضة.
- تراعي الترتيب الزمني في عرض الدراسات والبحوث السابقة.
- تراعي الترتيب المنطقي في مصادر الشعور بمشكلة البحث (الخبرة البحوث الدراسات الاستطلاعية)
- تعرض الدراسة الاستطلاعية بوضوح الأدوات الإجراءات، النتائج وعلاقتها بالمشكلة).

(**المهارات اللغوية**)

- تكتب بداية المقدمة من تعبير الباحثة.
- يراعي في كتابة المقدمة نظام الفقرات.
- تكتب الفقرات بصورة مترابطة.

- يراعى في كتابة المقدمة علامات الترقيم.
- تجنب الإطناب الممل والإيجاز المخل.
- يراعى في الكتابة الصحة اللغوية.
- تكتب المقدمة بحيث تخلو من التعميمات الجازمة.

• **ثالثاً مشكلة البحث**

(**المهارات الفنية**)

- تعبر المشكلة عن قصور أو ضعف أو غموض أو قضية مثيرة للتفكير.
- تحدد المشكلة بصورة ترتبط بمتغيرات البحث التابعة والمستقلة.
- يخلو عرض المشكلة من نتائج يمكن أن يسفر عنها البحث.

(**المهارات اللغوية**)

- تصاغ في عبارة تقريرية تعبر عن المشكلة بوضوح.
- تصاغ المشكلة في عبارة توضح العلاقة بين متغيرات البحث.

• **رابعاً أسئلة البحث**

(**المهارات الفنية**)

- تتسق أسئلة البحث مع فكرته ومشكلته.
- ترتبط أسئلة البحث بأهدافه.
- ترتبط أسئلة البحث بإجراءاته.
- ترتب أسئلة البحث ترتيباً منطقياً.
- ترتبط أسئلة البحث بمتغيراته.

(**المهارات اللغوية**)

- تصاغ الأسئلة بصورة واضحة.
- تصاغ الأسئلة بصورة دقيقة تخلو من التركيب.

• **خامساً: أهداف البحث**

(**المهارات الفنية**)

- رتب ترتيباً منطقياً.
- تصاغ بدقة تتجنب الخلط بين الأهداف والإجراءات.

(**المهارات اللغوية**)

- تخلو من التركيب والغموض.
- تكتب بصورة لغوية صحيحة.
- تصاغ في عبارة تقريرية لأسئلة البحث تبدأ بمصدر.

• **سادساً أهمية البحث**

(**المهارات الفنية**)

- تشمل الأهمية على الأهمية النظرية والتطبيقية.
- تتميز الأهمية النظرية عن الأهمية التطبيقية.
- ترتبط الأهمية النظرية بالجانب النظري للبحث.

- ترتبط الأهمية التطبيقية بالجانب التطبيقي للبحث.
- توضح الأهمية التطبيقية الفئات المستفيدة من البحث.
- ترتب الفئات المستفيدة تبعاً لفائدتها من البحث.

(**المهارات اللغوية**)

- تكتب مفردات الأهمية بوضوح.
- تصاغ صياغة لغوية دقيقة.

• **سابعاً: حدود البحث**

(**المهارات الفنية**)

- تشتمل على حدود موضوعية وزمانية ومكانية وبشرية.
- تحدد الزمن المناسب بصورة دقيقة.
- تحدد المكان بصورة دقيقة.
- تحدد المجتمع والعينة بصورة دقيقة.
- يرتبط الحد الموضوعي بمتغيرات البحث.
- تبرر الحدود تبريراً علمياً.

(**المهارات اللغوية**)

- تصاغ صياغة لغوية دقيقة.
- تتجنب الخلط بين الحدود.

• **ثامناً: مصطلحات البحث**

(**المهارات الفنية**)

- تحدد المصطلحات الواردة في العنوان وتحتاج إلى تحديد.
- تشمل على التحديد اللغوي للمصطلح.
- تتناول التحديد الاصطلاحي للمصطلح.
- تشمل التحديد الإجرائي للمصطلح.

(**المهارات اللغوية**)

- ترتيب المصطلحات حسب ورودها في العنوان.
- تراعى الصحة اللغوية.
- يعرف المصطلح تعريفاً لغوياً مناسباً.
- يصاغ التعريف صياغة واضحة.
- يتجنب الإيجاز المخل أو الاطناب الممل.
- يراعى قواعد الهجاء والترقيم.
- يراعى أن يكون التعريف جامعاً مانعاً.
- يوظف التعريف الاصطلاحي في التعريف الإجرائي بوضوح.
- تستند إلى المعاجم أو القواميس في التحديد اللغوي.

• **تاسعاً: الإطار النظري**

(**المهارات الفنية**)

- يكتب الإطار النظري بطريقة تعكس شخصية الباحث.
- يرتبط بمتغيرات البحث.
- يسير من العام إلى الخاص.
- يعتمد على المصادر الأساسية في التوثيق.
- يراعى التنوع في المصادر.
- يراعى التسلسل المنطقي في العرض.
- يتجنب النقل عن الناقلين.
- يراعى التنوع في مصادر المعلومات.
- يراعى تجنب إيراد أفكار متناقضة.
- يراعى التوازن في عرض أفكار الإطار النظري.
- يراعى شمولية العرض للمتغيرات.

(**المهارات اللغوية**)

- يبدأ بمقدمة تعبر عن الأفكار وطريقة العرض وكيفية التناول.
- يراعى في الكتابة الصحة والدقة اللغوية.
- يراعى في الكتابة الأسلوب العلمي.
- يراعى ربط السابق باللاحق (ترابط الأفكار).
- يراعى الوضوح والإيجاز في العرض.
- تجنب التكرار والإسهاب الممل.
- يراعى توحيد المصطلحات.
- يتبع في الكتابة نظام الفقرات.
- يستخدم علامات الترقيم بصورة صحيحة.
- ختم المحور أو الفصل بتعقيب يستخلص الأفكار.

• **عاشراً: الدراسات السابقة**

(**المهارات الفنية**)

- يراعى التوازن في عرض دراسات المحاور وفي عرض كل دراسة.
- ترتبط الدراسات بمتغيرات البحث.
- يراعى التسلسل الزمني في عرض الدراسات.
- يراعي الحداثة في اختيار الدراسات.
- تعرض العلاقة بين الدراسات السابقة والحالية بوضوح.
- يراعي النظامية في العرض.

(**المهارات اللغوية**)

- يراعي الصحة اللغوية.
- يراعي قواعد الكتابة في العناوين الرئيسة والفرعية.

- يراعي الترقيم الصحيح.
- تجنب الاسهاب الممل والإيجاز المخل.
- يكتب في صورة مقالة علمية.
- يعقب على كل محور وعلى الفصل ككل.

• **الحادي عشر: منهج البحث**

(**المهارات الفنية**)

- يكتب المنهج المناسب للبحث.
- يحدد المجتمع والعينة المناسبتين.
- يتجنب الخلط بين العينة ومجموعة البحث.
- ملائمة العينة للمجتمع.
- يحدد أساليب إحصائية مناسبة.
- يبين التصميم التجريبي. (إن وجد)
- يناسب التصميم التجريبي لطبيعة البحث ومتغيراته (إن وجد).
- يحدد أدوات بحث ملائمة.
- يوضح إجراءات بناء الأدوات وضبطها.
- يربط الإجراءات بأسئلة البحث.

(**المهارات اللغوية**)

- يراعي الدقة اللغوية في الكتابة.
- يستخدم صيغة المضارع في عرض الإجراءات
- يراعي الوضوح في عرض المنهج والإجراءات.
- يتبع نظام الفقرات في الكتابة.
- يوظف علامات الترقيم بصورة دقيقة.

• **الثاني عشر: التوثيق والمراجع**

(**المهارات الفنية**)

- يراعي الاتساق والنظامية في التوثيق.
- يضمن قائمة المراجع كل ما ورد في المتن من مراجع.
- يراعي الترتيب الهجائي في قائمة المراجع.
- يراعي الالتزام بما جاء في دليل الكلية في التوثيق.
- يراعي الحداثة في المراجع.
- يكتب القرآن الكريم بدون رقم في قائمة المصادر.

(**المهارات اللغوية**)

- يراعي الدقة اللغوية في الكتابة
- يحذف ال التعريف عند الترتيب الهجائي في قائمة المراجع.
- يراعي النظامية في كتابة المراجع والأسماء.
- يوظف علامات الترقيم بصورة دقيقة.

• **الإجابة عن السؤال الثاني**:

ما مدى توافر مهارات البحث في كتابة الخطة البحثية لدى طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بتحليل عدد من الخطط المقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس للتسجيل لمرحلة الدكتوراه وعددها (٢٠) خطة بحثية واستخدم مقياس ليكرت في البطاقة للتعرف على مدى توافر المهارات البحثية للخطط البحثية المقدمة في العامين الجامعيين ١٤٣٢/١٤٣٣_١٤٣٤ /١٤٣٥هـ حيث تحتسب متوفرة بدرجة عالية (٣) درجات، متوفرة بدرجة متوسطة(٢) درجتان، متوفرة بدرجة ضعيفة (١) درجة، ومنعدمة (صفر). وقد أسفر ذلك عن النتائج التالية جدول رقم (٢) ويوضح المتوسطات الحسابية لتوافر تلك المهارات.

جدول (٢) يوضح المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لكل محور في مدى توافر مهارات البحث في كتابة الخطة البحثية

	المحور	المتوسط	الترتيب
١	عنوان الخطة	٢،٣	٢
٢	المقدمة والشعور بالمشكلة	١،٩	٦
٣	مشكلة البحث	١،٦	٨
٤	أسئلة البحث	٢.٥	١
٥	أهداف البحث	٢،٣	٢
٦	أهمية البحث	٢	٤
٧	حدود البحث	١،٥	٩
٨	مصطلحات البحث	١،٧	٧
٩	الإطار النظري	١،٩	٦
١٠	الدراسات السابقة	١،٩	٦
١١	منهج البحث	١،٩٥	٥
١٢	التوثيق والمراجع	٢،١	٣
المتوسط الحسابي لجميع المحاور		١،٩	

فيما يتصل بكل محور من المحاور الاثني عشر لبطاقة التحليل في مدى توافر مهارات البحث في كتابة الخطة البحثية يوضح الجدول (٢) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً بينما كان المتوسط العام لكل المحاور ١.٩ أي يعد بدرجة ضعيفة لمهارات كتابة الخطة البحثية فيما كان المحور الأول والذي حصل على أعلى متوسط في التوافر حيث بلغ ٢.٥ وكان أسئلة البحث ويمكن تعليل ذلك بكون الأسئلة عادة يتم تعاون المرشد مع الطالب في صياغتها والتأكد من صحتها وكذلك بمرورها بلجنة الفكرة البحثية والتي تساعد أيضاً في التأكد من سلامتها. وكذلك الحال بالنسبة لعنوان البحث وأهداف البحث وقد حصل كل منهما على نفس النسبة وهي ٢،٣ وهي مقاربة لأعلى نسبة وتعزو الباحثتان ذلك إلى نفس الأسباب التي كانت في أسئلة البحث

حيث إن تعاون المرشد مع الطالب ودور لجنة الفكرة البحثية يسهمان في تحسين هذه المهارات. أما أقل نسبة فكانت في محور حدود البحث وعادة ما يعتمد الطالب في كتابتها على نفسه لذا يشوبها خلط بين الحدود وفي الصياغة اللغوية لها كما تفتقر إلى التبرير العلمي لكل حد.

وفي مشكلة البحث كان متوسط توافر هذه المهارة ١,٦ ويعد بدرجة ضعيفة حيث كان هناك ضعف واضح في صياغة المشكلة وتحديدها والخلط بين المشكلة وحلها وأهميته البحث والمشكلة والسؤال الرئيس، وغياب إيضاح العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل وضعف العزو. لم يصل متوسط توفر المهارات في أي عنصر للدرجة الأعلى (٣).

جدول رقم (٣) يوضح نتائج تحليل الخطط البحثية لكل مهارة من مهارات البحث

	مجموع الدرجات	المتوسط	النسبة	
أولاً: عنوان الخطة				
(المهارات الفنية)				
يكتب بحيث يعكس الكلمات المفتاحية للدراسة أو البحث.	47	2.4	78%	
يكتب بحيث يعكس طبيعة العمل أو المنهج المتبع.	54	2.7	90%	
يكتب بحيث يعكس النتيجة الرئيسة للبحث أو او العمل العلمي (المتوقعة).	52	2.6	87%	
يعكس الجمهور المقصود في البحث أو الدراسة.	51	2.6	85%	
(المهارات اللغوية)				
يتسم العنوان بالوضوح.	48	2.4	77%	
يراعي في كتابته الصحة اللغوية.	46	2.3	80%	
يراعي الدقة اللغوية.	53	2.7	77%	
يكتب في عبارة تقريرية.	52	2.6	88%	
يخلو من المعادلات والاختصارات.	39	2.0	87%	
يتسم بالجاذبية لقراءة البحث.	36	1.8	65%	
يراعي الايجاز (في حدود ١٥ كلمة ما أمكن).	36	1.8	60%	
ثانياً: المقدمة والشعور بمشكلة البحث				
(المهارات الفنية)				
تمهد المقدمة لمشكلة البحث.	46	2.3	77%	
تتدرج من العام إلى الخاص.	48	2.4	80%	
تشرح طبيعة المشكلة.	46	2.3	77%	
في نهاية المقدمة يصل القارئ إلى المشكلة.	53	2.7	88%	
تبرر الشعور بالمشكلة (تقدم مبررات تقنع القارئ).	52	2.6	87%	
تعتمد على مراجع خاصة مثل الدراسات والبحوث لا الكتب فقط لتعزيز الشعور بالمشكلة.	39	2.0	65%	
تجنب المقدمة القفز إلى النتائج.	36	1.8	60%	
تقنع وجهات النظر المعارضة.	39	2.0	65%	
تراعي الترتيب الزمني في عرض الدراسات والبحوث السابقة.	40	2.0	67%	
تراعي الترتيب المنطقي في مصادر الشعور بمشكلة البحث (الخبرة البحوث الدراسات الاستطلاعية)	36	1.8	60%	
تعرض الدراسة الاستطلاعية بوضوح الأدوات الإجراءات، النتائج وعلاقتها بالمشكلة).	34	1.7	57%	
(المهارات اللغوية)				

تكتب بداية المقدمة من تعبير الباحثة.	34	1.7	57%	
يراعي في كتابة المقدمة نظام الفقرات.	35	1.8	58%	
تكتب الفقرات بصورة مترابطة.	36	1.8	60%	
يراعي في كتابة المقدمة علامات الترقيم.	33	1.7	55%	
تجنب الإطناب الممل والإيجاز المخل.	32	1.6	53%	
يراعي في الكتابة الصحة اللغوية.	31	1.6	52%	
تكتب المقدمة بحيث تخلو من التعميمات الجازمة.	17	0.9	28%	
ثالثاً مشكلة البحث				
(المهارات الفنية)				
تعبر المشكلة عن قصور أو ضعف أو غموض أو قضية مثيرة للتفكير.	33	1.7	55%	
تحدد المشكلة بصورة ترتبط بمتغيرات البحث التابعة والمستقلة.	37	1.9	62%	
يخلو عرض المشكلة من نتائج يمكن أن يسفر عنها البحث.	33	1.7	55%	
(المهارات اللغوية)				
تصاغ في عبارة تقريرية تعبر عن المشكلة بوضوح.	30	1.5	50%	
تصاغ المشكلة في عبارة توضح العلاقة بين متغيرات البحث.	26	1.3	43%	
رابعاً أسئلة البحث				
(المهارات الفنية)				
تتسق أسئلة البحث مع فكرته ومشكلته.	50	2.5	83%	
ترتبط أسئلة البحث بأهدافه.	53	2.7	88%	
ترتبط أسئلة البحث بإجراءاته.	49	2.5	82%	
ترتب أسئلة البحث ترتيباً منطقياً.	47	2.4	78%	
ترتبط أسئلة البحث بمتغيراته.	50	2.5	83%	
(المهارات اللغوية)				
تصاغ الأسئلة بصورة واضحة.	47	2.4	78%	
تصاغ الأسئلة بصورة دقيقة تخلو من التركيب.	48	2.4	80%	
خامساً: أهداف البحث				
(المهارات الفنية)				
رتب ترتيباً منطقياً.	50	2.5	83%	
تصاغ بدقة تتجنب الخلط بين الأهداف والإجراءات.	41	2.1	68%	
(المهارات اللغوية)				
تخلو من التركيب والغموض.	47	2.4	78%	
تكتب بصورة لغوية صحيحة.	44	2.2	73%	
تصاغ في عبارة تقريرية لأسئلة البحث تبدأ بمصدر.	49	2.5	82%	
سادساً أهمية البحث				
(المهارات الفنية)				
تشمل الأهمية على الأهمية النظرية والتطبيقية.	45	2.3	75%	
يميز الأهمية النظرية عن الأهمية التطبيقية.	42	2.1	70%	
يربط الأهمية النظرية بالجانب النظري للبحث.	33	1.7	55%	
يربط الأهمية التطبيقية بالجانب التطبيقي للبحث.	43	2.2	72%	
يوضح الأهمية التطبيقية الفئات المستفيدة من البحث.	37	1.9	62%	
يرتب الفئات المستفيدة تبعاً لفائدتها من البحث.	32	1.6	53%	
(المهارات اللغوية)				
يكتب مفردات الأهمية بوضوح.	42	2.1	70%	
تصاغ صياغة لغوية دقيقة.	43	2.2	72%	
سابعاً : حدود البحث				
(المهارات الفنية)				
يشتمل على حدود موضوعية وزمانية ومكانية وبشرية.	41	2.1	68%	

يحدد الزمن المناسب بصورة دقيقة.	32	1.6	53%	
يحدد المكان بصورة دقيقة.	26	1.3	43%	
يحدد المجتمع والعينة بصورة دقيقة.	28	1.4	47%	
يربط الحد الموضوعي بمتغيرات البحث.	27	1.4	45%	
يبرر الحدود تبريراً علمياً.	21	1.1	35%	
(المهارات اللغوية)				
يصوغ صياغة لغوية دقيقة .	36	1.8	60%	
يتجنب الخلط بين الحدود.	35	1.8	58%	
ثامناً: مصطلحات البحث				
(المهارات الفنية)				
يحدد المصطلحات الواردة في العنوان وتحتاج إلى تحديد.	42	2.1	70%	
تشمل على التحديد اللغوي للمصطلح.	15	0.8	25%	
تتناول التحديد الاصطلاحي للمصطلح.	29	1.5	48%	
تشمل التحديد الإجرائي للمصطلح.	41	2.1	68%	
(المهارات اللغوية)				
يرتب المصطلحات حسب ورودها في العنوان.	45	2.3	75%	
تراعى الصحة اللغوية.	42	2.1	70%	
يعرف المصطلح تعريفاً لغوياً مناسباً.	17	0.9	28%	
يصوغ التعريف صياغة واضحة.	40	2.0	67%	
يتجنب الإيجاز المخل أو الاطناب الممل.	40	2.0	67%	
يراعى قواعد الهجاء والترقيم.	38	1.9	63%	
يراعى أن يكون التعريف جامعاً مانعاً.	44	2.2	73%	
يوظف التعريف الاصطلاحي في التعريف الإجرائي بوضوح.	36	1.9	60%	
يتستند إلى المعاجم أو القواميس في التحديد اللغوي.	22	1.1	37%	
تاسعاً الإطار النظري				
(المهارات الفنية)				
يكتب الإطار النظري بطريقة تعكس شخصية الباحث.	29	1.5	48%	
يرتبط بمتغيرات البحث.	38	1.9	63%	
يسير من العام إلى الخاص.	41	2.1	68%	
يعتمد على المصادر الأساسية في التوثيق.	39	2.0	65%	
يراعى التنوع في المصادر.	43	2.2	72%	
يراعى التسلسل المنطقي في العرض.	41	2.1	68%	
يتجنب النقل عن الناقلين.	38	1.9	63%	
يراعى التنوع في مصادر المعلومات.	38	1.9	63%	
يراعى تجنب إيراد أفكار متناقضة.	35	1.8	58%	
يراعى التوازن في عرض أفكار الإطار النظري.	42	2.1	70%	
يراعى شمولية العرض للمتغيرات.	41	2.1	68%	
(المهارات اللغوية)				
يبدأ بمقدمة تعبر عن الأفكار وطريقة العرض وكيفية التناول.	28	1.4	47%	
يراعى في الكتابة الصحة والدقة اللغوية.	41	2.1	68%	
يراعى في الكتابة الأسلوب العلمي.	39	2.0	65%	
يراعى ربط السابق باللاحق (ترابط الأفكار).	36	1.8	60%	
يراعى الوضوح والإيجاز في العرض.	42	2.1	70%	
يتجنب التكرار والإسهاب الممل.	37	1.9	62%	
يراعى توحيد المصطلحات.	39	2.0	65%	
يتبع في الكتابة نظام الفقرات.	39	2.1	65%	
يستخدم علامات الترقيم بصورة صحيحة.	38	1.9	63%	

يختم المحور أو الفصل بتعقيب يستخلص الأفكار.	24	1.2	40%	
عاشراً: الدراسات السابقة				
(المهارات الفنية)				
يراعي التوازن في عرض دراسات المحاور وفي عرض كل دراسة.	36	1.8	60%	
ترتبط الدراسات بمتغيرات البحث.	42	2.1	70%	
يراعي التسلسل الزمني في عرض الدراسات.	44	2.2	73%	
يراعي الحداثة في اختيار الدراسات.	44	2.2	73%	
يعرض العلاقة بين الدراسات السابقة والحالية بوضوح.	38	1.9	63%	
يراعي النظامية في العرض.	34	1.7	57%	
(المهارات اللغوية)				
يراعي الصحة اللغوية.	36	1.8	60%	
يراعي قواعد الكتابة في العناوين الرئيسة والفرعية.	42	2.1	70%	
يراعي الترقيم الصحيح.	44	2.2	73%	
يتجنب الاسهاب الممل والإيجاز المخل.	35	1.8	58%	
يكتب في صورة مقالة علمية.	23	1.2	38%	
يعقب على كل محور وعلى الفصل ككل.	34	1.7	57%	
الحادي عشر: منهج البحث				
(المهارات الفنية)				
يكتب المنهج المناسب للبحث.	44	2.2	73%	
يحدد المجتمع والعينة المناسبتين.	40	2.0	67%	
يتجنب الخلط بين العينة ومجموعة البحث.	38	1.9	63%	
ملائمة العينة للمجتمع.	35	1.8	58%	
يحدد أساليب إحصائية مناسبة.	36	1.8	60%	
يبين التصميم التجريبي. (إن وجد)	40	2.0	67%	
يناسب التصميم التجريبي لطبيعة البحث ومتغيراته (إن وجد).	43	2.2	72%	
يحدد أدوات بحث ملائمة.	39	2.0	65%	
يوضح إجراءات بناء الأدوات وضبطها.	43	2.2	72%	
يربط الإجراءات بأسئلة البحث.	27	1.4	45%	
(المهارات اللغوية)				
يراعي الدقة اللغوية في الكتابة.	36	1.8	60%	
يستخدم صيغة المضارع في عرض الإجراءات	45	2.3	75%	
يراعي الوضوح في عرض المنهج والإجراءات.	40	2.0	67%	
يتبع نظام الفقرات في الكتابة.	40	2.0	67%	
يوظف علامات الترقيم بصورة دقيقة.	39	2.0	65%	
الثاني عشر: التوثيق والمراجع				
(المهارات الفنية)				
يراعي الاتساق والنظامية في التوثيق.	43	2.2	72%	
يضمن قائمة المراجع كل ما ورد في المتن من مراجع.	44	2.2	73%	
يراعي الترتيب الهجائي في قائمة المراجع.	51	2.6	85%	
يراعي الالتزام بما جاء في دليل الكلية في التوثيق.	40	2.0	67%	
يراعي الحداثة في المراجع.	43	2.2	72%	
يكتب القرآن الكريم بدون رقم في قائمة المصادر.	31	1.6	52%	
(المهارات اللغوية)				
يراعي الدقة اللغوية في الكتابة	40	2.0	67%	
يحذف ال التعريف عند الترتيب الهجائي في قائمة المراجع.	49	2.5	82%	
يراعي النظامية في كتابة المراجع والأسماء.	44	2.2	73%	
يوظف علامات الترقيم بصورة دقيقة.	39	2.0	65%	

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة توافر المهارات في الخطط البحثية مجل الدراسة والمقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس قليلة في غالب المهارات حيث بلغ أعلى متوسط حسابي ٩٠٪ وتراوحت النسب من ٢٨٪ كأقل نسبة إلى ٩٠٪ كأعلى نسبة في مهارة واحدة فقط. كما كان عدد المهارات التي تجاوزت نسبة توافرها ٨٠٪ ١٧ مهارة من واقع ١٣٢ مهارة والمهارات ما دون نسبة ٨٠٪ ١١٥ مهارة وهنا نرى أن نسبة التحقق قليلة جدا. كما أن المتوسطات تراوحت بين (٠.٩) و (٢.٧) وكان عدد الدرجات المحصلة لأعلى مهارة (٥٤) درجة من مجموع (٦٠) درجة. وعدد الدرجات المحصلة لأقل مهارة هي (١٧) درجة من مجموع (٦٠) درجة. وهذا يدل على قلة توافر المهارات البحثية في الخطط المقدمة لقسم المناهج وطرق التدريس.

جدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل خطة بحثية

رقم الخطة	المتوسط	النسبة	رقم الخطة	المتوسط	النسبة
١	٢.٣	78%	١١	٢.٠	67%
٢	٢.٤	83%	١٢	١.٩	64%
٣	٢.١	71%	١٣	٢.٢	73%
٤	٢.٣	78%	١٤	٢.٠	67%
٥	١.١	37%	١٥	٢.٠	68%
٦	٢.١	70%	١٦	١.٩	65%
٧	١.٦	57%	١٧	١.٩	62%
٨	١.٩	64%	١٨	١.٩	65%
٩	١.٩	65%	١٩	١.٩	66%
١٠	١.٦	56%	٢٠	٢.٠	69%

وفيما يخص كل خطة بحثية نلاحظ من خلال الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل خطة بحثية حيث أن أعلى نسبة لمجموع الخطط (٢٠) كان في الخطة رقم (٢) وكانت نسبة التحقق ٨٣٪ أما أقلها فكان في الخطة رقم (٥) حيث بلغت ٣٧٪. كما يمكن ملاحظة التدني الواضح في النسب والتي تتراوح بين ٧٨٪ إلى ٣٧٪.

مما يدل على وجود حاجة إلى تنمية تلك المهارات لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من عفانة (١٩٩٩م) ودراسة كوجك (٢٠٠٧م) ودراسة مازن (٢٠١٠م) والتي أظهرت وجود أخطاء شائعة في البحوث التربوية، والمتعلقة بكل من: مشكلة البحث واختيارها، وكتابة خطة البحث وصياغة مشكلته وأسئلته وفرضياته وحدوده وتحديد مصطلحاته، واختيار وتصميم منهج البحث، والأدبيات والدراسات السابقة للإطار النظري، واختيار عينة البحث، وتصميم أدواته، وتحليل البيانات واستنتاج النتائج وعرض المراجع.

• **الإجابة عن السؤال الثالث**:

ما التصور المقترح لعلاج أوجه القصور في هذه المهارات في كتابة خطة البحث لدى طلاب وطالبات الدكتوراه في قسم المناهج وطرق التدريس؟

تم بناء التصور المقترح وفق الاحتياجات التدريبية التي أسفرت عنها الدراسة التحليلية لمحتوى الخطط البحثية التي تم تحليلها بناء على قائمة مهارات كتابة الخطة البحثية وبطاقة تحليل المحتوى والتي أسفرت عن الحاجة إلى تنمية تلك المهارات لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس.

• **عنوان التصور المقترح**:

(تصور مقترح لتنمية مهارات كتابة الخطة البحثية لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس).

• **الهدف العام من التصور المقترح**:

يهدف هذا التصور إلى تنمية مهارات كتابة الخطة البحثية لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

• **أسس بناء التصور المقترح**:

- يقوم هذا التصور على الاحتياجات التدريبية للطلاب في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة التحليلية للخطط البحثية التي قامت الباحثتان بتحليل محتواها بناء على قائمة مهارات وبطاقة تحليل المحتوى التي تم إعدادها لهذا الغرض.
- روعي في التصور التكامل بين المعرفة والتطبيق أو الجانب المعرفي والمهارى مع مراعاة خصائص المتدربين وحاجاتهم لدراسة التصور المقترح.
- مراعاة الاعتماد على مدخل المهارات في تحقيق أهداف التصور المقترح.
- مراعاة التنوع في الاستراتيجيات التدريبية والأنشطة تبعاً لحاجات الطلبة وطبيعة البرنامج وأهدافه.

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال البحث العلمي ومهاراته، والمناهج وطرق التدريس قوامها(١٠) وذلك لتحديد مدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة ومدى مناسبة المهارات لكتابة خطة البحث، ومدى سلامة وصحة الصوغ اللغوي للمهارات.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض المهارات منها ما يرتبط بجودة الفكرة وأصالتها حيث تم اعتماد فكرة البحث في مرحلة سابقة على كتابة الخط، وبعض المهارات المكررة، ودمج المهارات اللغوية والفنية لتندرج تحت كل عنصر من عناصر الخطة البحثية وتم الأخذ بهذه الملاحظات.

تم إعداد القائمة في صورتها النهائية وقد تضمنت (١٢) عنصراً و (١٣٢) مهارة.

تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة المهارات التي تم التوصل اليها في الخطوة السابقة. وتم تحليل (٢٠) خطة بحثية لطلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس باستخدام بطاقة تحليل المحتوى بعد التأكد من صدقه بواسطة المحكمين وثبات البطاقة من خلال تحليل خمس خطط بواسطة الباحثتين وحساب درجة ثبات البطاقة التي كانت (83.) مما يدل على درجة ثباتٍ عالية مما جعلها صالحة للتطبيق. ومن ثم تم تحليل عشرين خطة بحثية وفقاً لبطاقة تحليل المحتوى وقد أسفرت هذه الخطوة عن مجموعة من النتائج سوف يتم تناولها في نتائج الدراسة.

وقد روعي في بناء هذا التصور المقترح ما يلي:

- احتياجات المتدربين وخصائصهم.
- التكامل بين النظرية والتطبيق.
- مراعاة تنشيط المعرفة السابقة وتعزيز الصحيح منها وتعديل المعرفة البديلة.
- التدريب على المهارات.

- **مصادر بناء التصور المقترح**:

- الاتجاهات الحديثة في بناء البرامج التدريبية المتضمنة في الادبيات.
- الأدبيات المتعلقة بالتدريب على المهارات ولا سيما مهارات البحث العلمي.
- الدراسات والبحوث السابقة والبرامج التدريبية.
- دليل الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- حاجات الطلاب واهتماماتهم فيما يختص بكتابة الخطة البحثية.
- الاطلاع على بعض تقارير لجان الدراسات العليا على الخطط البحثية المقدمة.

- **محتوى التصور المقترح**:

- مقدمة عامة للتعريف بالتصور المقترح، العنوان، الهدف العام، أسس بناء التصور المقترح ومنطلقاته، أهداف التصور المقترح، ومحتواه، طرائق واستراتيجيات التدريب في هذا التصور، الأنشطة المصاحبة، الوسائل المستخدمة، أساليب التقويم للتصور المقترح.
- دليل المتدرب ويتكون من:
  - ✓ الهدف العام للدليل.
  - ✓ أهداف التصور المقترح.
  - ✓ المحتوى.
  - ✓ بعض التدريبات.
- دليل المدرب ويشمل ما يلي:
  - ✓ مقدمة الدليل.
  - ✓ أهداف التصور.
  - ✓ المحتوى.

- ✓ استراتيجيات التدريب.
- ✓ الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج.
- ✓ ورشة عمل للتصور.

ويتم تناول التصور من أربعة محاور: الأول (لماذا هذا التصور؟) والثاني (ماذا يتضمن؟) والثالث (كيف يتم التدريب عليه؟) والرابع (كيف يتم التحقق من بلوغ أهدافه؟) وفيما يلي عرض لهذا التصور

- **أولاً: لماذا هذا التصور؟ (أهدافه) وتم تحديد أهداف التصور لتشمل:**

أهداف عامة:

ويرمي هذا التصور إلى تنمية معرفة طلاب الدكتوراه بمهارات كتابة الخطة البحثية الفنية واللغوية، وتنمية مهاراتهم الأدائية لها.

أهداف التصور الخاصة:

- ◆◆ تنمية معرفة الطلاب (هدف الدراسة) بعناصر الخطة.
- ◆◆ تنمية معرفة الطلاب بكيفية ترتيب هذه العناصر في خطة البحث.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة عنوان البحث أو الدراسة من الناحية الفنية واللغوية لدى الطلاب.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة مقدمة البحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة الشعور بمشكلة البحث أو الدراسة خلال كتابة المقدمة (الفنية واللغوية).
- ◆◆ تنمية مهارات ترتيب مصادر الشعور بمشكلة البحث وصوغها فنياً ولغوياً.
- ◆◆ تنمية وعي الطلاب بالأخطاء الشائعة في كتابة العنوان والمقدمة والشعور بالمشكلة.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة تساؤلات البحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة أهداف البحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة أهمية البحث النظرية الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة أهمية البحث التطبيقية الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة الحدود الموضوعية للبحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة الحدود المكانية للبحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة الحدود الزمانية للبحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة فروض البحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة مصطلحات البحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة الإطار النظري البحث أو الدراسة الفنية واللغوية.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة مقدمة الإطار النظري للبحث أو الدراسة وترتيب محاوره.
- ◆◆ تنمية مهارات عرض الإطار النظري وكيفية التناول فنياً ولغوياً.
- ◆◆ تنمية مهارات كتابة التعقيب على الإطار النظري.

- تنمية مهارات كتابة مقدمة الدراسات السابقة الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات عرض الدراسات السابقة اللغوية والفنية.
- تنمية مهارات كتابة التعقيب على الدراسات السابقة الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة منهج الدراسة أو البحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة الإجراءات البحثية الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة مجتمع البحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة عينة البحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة متغيرات الدراسة أو البحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة أدوات البحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة إجراءات البحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات المعالجة الإحصائية للبحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة تقسيمات الخطة (الفصول والمباحث) للبحث الفنية واللغوية.
- تنمية مهارات كتابة مصادر ومراجع البحث الفنية واللغوية.

• **ثانياً: ماذا يتضمن هذا التصور المقترح لتحقيق ما سبق من أهداف (المحتوى)؟**

يتكون التصور المقترح من جميع المعارف والخبرات التي يتوقع من المتدرب اكتسابها بالمرور بمعارف وخبرات وأنشطة التصور المقترح وقد تم اختيار هذا المحتوى وفقاً لما يلي:

- ملاءمة المحتوى للأهداف سالفة الذكر.
- مراعاة حاجات المتدربين للمهارات المتضمنة.
- مراعاة صحة المادة العلمية واتساقها مع دليل الدراسات العليا للخطة.
- شمولية المحتوى لجميع المعارف والمهارات المطلوب تنميتها لدى المتدربين.
- مراعاة التنوع والمرونة في الخبرات بحيث تلائم حاجات المتدربين.
- التنوع في أنشطة التقويم قبل وأثناء وعقب التصور المقترح.
- إعداد المحتوى في ضوء مهارات كتابة الخطة البحثية التي تم التوصل إليها وتحليل الخطط عينة الدراسة في ضوئها.

ويشتمل جدول (٥) على المحتوى .

• **ثالثاً: كيف يدرس؟**

بوجه عام يمكن دمج موضوعات التصور المقترح بفاعليات مقرر منهج البحث وقاعة البحث ويمكن تدريسه بصورة منفصلة من خلال دورة تدريبية مستقلة يهدف لتنمية مهارات كتابة خطة البحث ويستخدم في تدريسها استراتيجيات تدريس متنوعة مثل الحوار والمناقشة، والتعليم التعاوني، وورش العمل كما يمكن تقديم التصور في صور مديولات تعليمية، ويمكن توظيف استراتيجيات حل المشكلات والقدح الذهني وطريقة المشروعات الفردية والتعاونية.

جدول (٥) يشمل توزيع مهارات البحث على المدة الزمنية

اللقاء	الموضوع الرئيس	الموضوعات الفرعية	الزمن المقترح
الأول	لقاء تمهيدي	أهمية البحث العلمي. متطلبات البحث العلمي. مفهوم خطة البحث. أهمية خطة البحث.	ساعة
الثاني	عناصر خطة البحث	صفحة العنوان. محتوياتها. كيفية كتابة عناصر صفحة العنوان. المعايير الفنية لكتابة صفحة العنوان المعايير اللغوية لكتابة صفحة العنوان. الأخطاء الشائعة في صفحة العنوان.	ساعة
الثالث	مقدمة البحث الشعور بالمشكلة	مكونات مقدمة البحث. كيفية ترتيب أفكار المقدمة ومصادر الشعور بالمشكلة. المعايير الفنية لكتابة المقدمة والشعور بالمشكلة. المعايير اللغوية لكتابة المقدمة والشعور بالمشكلة.	ساعة
الرابع	تحديد مشكلة تساؤلات البحث	المعايير الفنية لتحديد مشكلة البحث. المعايير الفنية لكتابة تساؤلات البحث. المعايير اللغوية لتحديد مشكلة البحث. المعايير اللغوية لكتابة تساؤلات البحث. أخطاء شائعة في كتابة مشكلة البحث وتساؤلاته.	ساعة
الخامس	أهداف البحث أهمية البحث	المعايير الفنية لكتابة أهداف البحث. المعايير الفنية لكتابة أهمية البحث. المعايير اللغوية لكتابة أهداف البحث. المعايير اللغوية لكتابة أهمية البحث. أخطاء شائعة في كتابة أهداف البحث وأهمية البحث.	ساعة
السادس	حدود البحث فروض البحث مصطلحات البحث	المعايير الفنية لكتابة حدود البحث. المعايير اللغوية لكتابة حدود البحث. المعايير الفنية لكتابة فروض البحث. المعايير اللغوية لكتابة فروض البحث. المعايير الفنية لكتابة مصطلحات البحث. المعايير اللغوية لكتابة مصطلحات البحث. أخطاء شائعة في كتابة حدود البحث فروض البحث مصطلحات البحث.	ساعة
السابع	الإطار النظري الدراسات السابقة	المعايير الفنية لكتابة الإطار النظري للبحث. المعايير اللغوية لكتابة الإطار النظري للبحث. المعايير الفنية لكتابة الدراسات السابقة. المعايير اللغوية لكتابة الدراسات السابقة. أخطاء شائعة في كتابة الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة.	ساعة
الثامن	منهج البحث إجراءات البحث	المعايير الفنية لكتابة منهج البحث وإجراءاته. المعايير اللغوية لكتابة منهج البحث وإجراءاته. أخطاء شائعة في كتابة منهج البحث وإجراءاته.	ساعة
التاسع	قائمة المراجع	المعايير الفنية لكتابة قائمة المراجع. المعايير اللغوية لكتابة قائمة المراجع. أخطاء شائعة في كتابة قائمة المراجع.	ساعة
العاشر	تدريب تطبيقي	تطبيق المعايير الفنية واللغوية على كتابة كل عنصر من عناصر الخطة.	ساعتان

• **رابعاً: كيف تتأكد من تحقيق التصور المقترح من أهدافه؟**

يمكن توظيف التقويم القبلي والبنائي والختامي باستخدام أسئلة تتناول الجانب المعرفي وعمل خطة بحثية متدرجة مع كل عنصر من عناصرها لتقويم الجانب المهاري، كما يمكن تحليل محتوى بعض الخطط المقدمة وتحديد مدى اتساقها مع المعايير الفنية واللغوية لخطة البحث وكذلك يمكن توظيف ملف الإنجاز في تقويم فعاليات التصور المقترح ككل.

وبهذا تكون تمت الإجابة على تساؤلات الدراسة.

• **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العناية بتقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات كتابة الخطط البحثية لرفع كفاءة الطلاب البحثية ٠
- تطبيق التصور المقترح على طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس٠
- تطبيق التصور المقترح على طلاب الدكتوراه بجامعة الإمام والجامعات الأخرى.
- دمج التصور المقترح في مقرر مناهج البحث في مرحلة الدكتوراه.

• **مقترحات البحث**:

يقترح البحث الحالي إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات كتابة الخطة البحثية لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس.
- واقع تطبيق مهارات البحث في الأفكار البحثية المقدمة لمرحلة الدكتوراه (دراسة تشخيصية).
- تقويم الاحتياجات التدريبية لطلاب مرحلة الدكتوراه في ضوء متطلبات معايير الجودة.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات كتابة التقرير البحثي لدى طلاب الدراسات العليا في ضوء حاجات الطلاب التدريبية.

• **قائمة المراجع**:

• **أولاً : قائمة المراجع العربية**:

- الأشعري، أحمد بن داود (٢٠٠٧م) الوجيز في طرق البحث العلمي، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- البرغوثي، عماد أحمد وأبو سمرة، محمود أحمد(٢٠٠٧م): مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلة الجامعة الإسلامية، العدد(١٢) المجلد(٥)، جامعة القدس، فلسطين، ص ص ١١١٥ -١١٣٣.
- بابطين، عادل(١٤٢٢)مشكلات الدلالة في البحث التربوي

- جوديث بل(٢٠٠٦) كيف تعد مشروع بحثك العلمي، ترجمة دار الفاروق، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- جيرالد كمب (١٩٨٧م) تصميم البرامج التعليمية ترجمة خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة.
- حسن، محمود (٢٠١٤م) بحوث الفعل والإصلاح المدرسي، مؤتمر تطوير المناهج المجلد الثاني رؤى وتوجهات ١٣ -١٤ أغسطس، دار الضيافة في عين شمس.
- الخطيب، أحمد وآخرون (١٤٠٥هـ): دليل البحث والتقويم التربوي، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.
- السكران، عبد الله (٢٠١٢م): عوائق تفعيل البحوث التربوية في ميدان التربية والتعليم وسبل علاجها، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،٢٣، ٤، ربيع الآخر.
- شرف الدين، نهلة وفرج، ريهام (٢٠١٤م) أبحاث مجلة القراءة والمعرفة ومؤتمرات الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع عشر (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل ٦ -٧ أغسطس، جامعة عين شمس.
- الشيخ،
- شبارة، رامي السيد (٢٠١٢م): منهج البحث المدمج: نحو رؤية جديدة لمناهج البحث التربوي المؤتمر العلمي الثاني عشر، تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. ١١ -١٢ يوليو، المجلد الأول، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- شاهين، عبد الحميد حسن(٢٠١٠م) التفكير ومناهج البحث التربوي، دمنهور، جامعة الاسكندرية.
- صادق، آمال، أبو حطب، فؤاد(١٩٩٤م) علم النفس التربوي، ط٥، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.
- طعيمة، رشدي(٢٠٠٨) المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العساف، صالح بن حمد. (١٤٣١هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- العيسوي، جمال مصطفى(١٩٩٨م) البحث العلمي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، الرياض، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود.
- عاقل، فاخر (١٩٧٩م): أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، بيروت، دار العلم للملايين.
- عدس، عبد الرحمن، عبيدات، ذوقان، وكايد، عبد الحق(٢٠٠٣م) البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض. دار أسامة.
- عفانة، عزو(١٩٩٩م): أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٥٧، ابريل. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- عوض، فايزة السيد و البكر، فهد(٢٠١٣م) برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الانسانية، ع ٢٨.

- غانم، محمد(٢٠٠٠م) تكامل البحث العلمي في الجامعات العربية وأثره على التنمية . الصناعية العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد37 .
- قنديل، عامر (٢٠٠٨م): البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية: أسسه، أساليبه، مفاهيمه، أدواته، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- كسناوي، محمود محمد عبد الله (١٩٩٨م): توجيه البحث العلمي في الدراسات العليا في الجامعات السعودية لتلبية متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى.
- كوجك، كوثر (٢٠١٣م): أخطاء شائعة في البحوث التربوية، القاهرة، عالم الكتب.
- المصري، محمد بن مكرم بن منظور(ب.ت) لسان العرب، الجزء الخامس، لبنان، دار صادر.
- مازن، حسام (٢٠١٠م) تقويم بعض بحوث العلوم والتربية العلمية خلال العشر سنوات الأخيرة في ضوء معايير مقترحة -دراسة تحليلية المؤتمر العلمي الرابع عشر، التربية العلمية والمعايير، الفكرة والتطبيق، الاسماعيلية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. ١ -٣ أغسطس.
- مجلس التعليم العالي الأمانة العامة(١٤٢٠هـ) اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات، المملكة العربية السعودية.
- مجمع اللغة العربية(٢٠٠٤م) المعجم الوسيط، ط٤، مصر، مكتبة الشروق الدولية.

• **ثانياً : قائمة المراجع الأجنبية :**

- Asplund T, Edwards H, O'Leary J, Ryan Y (1999) 'Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision', Innovative Higher Education 24:2.
- Hou,Huei-Tsei Chang@ Kuo, En,Sung, Yao_Ting (2007): An Analysis of Peer Assessment Online Discussion within A Course that Uses Project-Based Learning, Interactive learning Environment, V.15 n.3,P.237-251.
- James, et al (2009)' An Instrument from self-appraisal of scientific research performance' International Journal of productivity and performance management V.58,N.7.
- John Milliken (2004) "Thematic on higher education postmodernism versus professionalism in higher education'. Higher education in Europe V.29,N.1.
- Oscar, R.(2009) "The Citation indexes and the quantification of knowledge' Journal of educational administration.
- Sakran, U(2006) Research methods for Business: A skill- Building Approach, Uthed ,N.Y, Johnsons Wiley.

- Shi, Ling & Reader, Ken(2004)"Tensions in Learning Content and Technology: The Experience of Education Students in a Research Project Technology, Pedagogy and Education", V.13,N.1. March .ERIC. EJ821954.
- Stracke, E., & Kumar, V. (2010) "Feedback and self-regulated learning. Insights from supervisors' and PhD examiners' reports". Reflective Practice. 11(1). in print.
- Yin,R(2008) "Case Study Research: Design and Methods(4^{th} –Ed) Thousand Oaks, CA;Sage.

****

البحث الثاني:

وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ مدحت محمد حسن صالح
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

" وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية"

د/ مدحت محمد حسن صالح

• **المستخلص**:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددها (٤٦) تلميذا. والتزم الباحث بالمنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة "قبلي - بعدي" تقوم بدراسة الوحدة المقترحة المعنونة" الهواء والماء وأهميتهما في الحياة " وفقا لنظرية التعلم المستند للدماغ، وتم إعداد اختبار مهارات التفكير البصري في العلوم واختبار تحصيلي في موضوع الوحدة للصف الأول المتوسط، ومقياس الميول العلمية وتم تطبيقها قبليا وبعديا على مجموعة البحث، وقد توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الميول العلمية والاختبار التحصيلي في مادة العلوم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، كما توصل إلى وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية (عند مستوى٠,٠١) بين مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التعلم المستند للدماغ، مهارات التفكير البصري، الميول العلمية.

The Effectiveness of a Suggested Unit in Science Brain-based Learning Theory for Developing Visual Thinking Skills, Achievement, and Scientific Tendency of Intermediate First Graders in the Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

The study aimed at revealing the effectiveness of a suggested unit in science brain-based learning theory for developing visual thinking skills, , scientific tendency and achievement of intermedi brain-based learning ate first graders in the Kingdom of Saudi Arabia (n= 46). The experimental design was based on only one experimental group that studied the unit entitled "The importance of air and water for life" according to the brain-based learning theory. Visual thinking, achievement tests and tendency scale were prepared for the unit content for the intermediate first graders. They were applied pre-and post-the intervention. The study reached the following findings: (1) There are statistical significant differences (at the level 0.01) between the students' mean scores in the pre-test and post-test of visual thinking skills, tendency scale and achievement test in favor of the post test. (2) There is a significant statistical correlation (at the level 0.01) between visual thinking skills, Scientific Tendency and achievement of the intermediate first graders.

Key Words: Brain-based Learning, Visual Thinking Skills, Scientific Tendency

• **مقدمة**:

تعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ إحدى نظريات التعلم التي ظهرت في أواخر القرن العشرين. وتؤكد هذه النظرية أن كل فرد قادر على التعلم، إذا ما توافرت بيئة التعلم النشطة الحافزة للتعلم التي يتوافر فيها الدافعية والنشاط الحركي؛ أي البيئة الخالية من التهديد والتوتر والتي تتيح للتلميذ الاستغراق في الخبرة التربوية، مع ضرورة التركيز على استخدام استراتيجيات الجذب الانفعالي[1](جينسن،٢٠٠١، ٥٠ -٥١)، (إسماعيل، ٢٠١٠، ١٠).

ويؤكد كين (Caine,2009) على أنه عند تطبيق مبادئ التعلم المستند للدماغ فإن الطالب ينتقل من مرحلة المعلومات السطحية، التي تمثل الطرق التقليدية للتعلم إلى مرحلة المعلومات النشطة التي يمكن اكتسابها من خلال الانغماس المتناغم مما يسهم في تعلم خبرات صعبة ومعقدة.

ويرى (الطيطي، ورواشدة، ٢٠١٣، ١٥ -١٦) أن التدريس على أساس مبادئ التعلم المستند للدماغ ليس عملية معقدة، لكنه نشاط يمكن تنفيذه وتطبيقه في المراحل الدراسية، لاسيما عندما يمتلك المعلمون معرفة ومعلومات كافية حول كيفية عمل الدماغ البشري، وحول كيفية أن يؤدي التعلم المستند للدماغ إلى تحسين مستوى التعلم. ومن أجل ذلك ينبغي تطوير أساليب التعلم والتعليم لتتلاءم مع التحديات الجديدة.

وتشير (لطف الله، ٢٠١٢، ٢٣٠) أن التعلم المستند للدماغ يساعد على تنمية المعارف واستبقائها، كما أنه يساعد في تنمية مهارات التفكير العليا.

ويؤكد كلٌ من دومان (Duman,2007,1-5)، (أحمد،٢٠١٣، ٥٣)، (المطرفي،٢٠١٤، ١٤٠)، على أن استخدام التعلم المستند للدماغ في مدارسنا أصبح ضرورة ملحةٍ وذلكٍ لأنه:

- يعد إطاراً فكرياً، حيث أن التعلم يستخدم لتحسين الذاكرة.
- يعزز التعلم ويعتبر وسيلة لتحقيق النجاح.
- أثبت نجاحه في مساعدة الطلاب ومعلميهم للوصول إلى مستويات أعمق في التعلم.
- أثبت فاعلية في تنمية دافعية الطلاب للتعلم.

كما يؤكد (السلطي، ٢٠٠٩، ١٣٤)، (لطف الله، ٢٠١٢، ٢٣٢) على أن التعليم المعاصر للعلوم يتم في بيئة مضادة للدماغ يسودها التوتر والتهديد والضغوط النفسية والجسدية.

---

[1] إتبع الباحث في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدارالسادس American, Psychology Associatio(Ed[6])

وتشير الدراسات إلى أهمية استخدام التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم بفروعه المتعددة وفي المراحل الدراسية المختلفة، فقد توصلت دراسة(المطرفي، ٢٠١٤) إلى فاعليته في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو العلوم، ودراسة (الطيطي، رواشدة، ٢٠١٣) إلى فاعليته في تنمية التعامل مع قضايا الفهم المفاهيمي والدافعية للتعلم، وأيضا توصلت دراسة (الجاجي، ٢٠١٣) إلى فاعليته في تنمية تقدير الذات والاتجاه نحو الإبداع، في حين توصلت دراسة (لطف الله، ٢٠١٢) إلى فاعليته لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي، بينما توصلت دراسة صالح (Saleh, 2012) ، ودراسة (محمد،٢٠١١) إلى فاعليته في تنمية التحصيل، ودراسة أفسي وياجبسان (Avce, Yagbsan, 2009)، أما دراسة(الجوراني، ٢٠٠٨) فقد توصلت إلى فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير العلمي،وكذا توصلت دراسة أوزدين وجولتكين (Ozden, Gultekin, 2008). إلى أهمية استخدام التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم بفروعه المتعددة.

ويؤكد المتخصصين في التربية العلمية على أن أحد أهداف تدريس العلوم هو تعليم التلاميذ كيف يفكرون، وليس كيف يحفظون المقررات والمناهج المدرسية عن ظهر قلب، دون فهمها واستيعابها، أو توظيفها في الحياة. ولتحقيق ذلك، لابد أن يركز تدريس العلوم على مساعدة التلاميذ على اكتساب الأسلوب العلمي في التفكير، أو الطريقة العلمية في البحث والتفكير، بمعنى تعليم التفكير والتركيز على طرق العلم وعملياته (زيتون، ٢٠٠١، ٩٤).

وتؤكد (لطف الله، ٢٠١٢، ٢٣٢) أن المعارف الأكاديمية المرتبطة بمادة العلوم تمثل صعوبة لكثير من التلاميذ خاصة في مدى صحتها وتفسيرها أو في تذكرها وربما يرجع ذلك إلى الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة وأيضا بيئة التعلم غير الملائمة وكذلك لتجريد المفاهيم.

ويمثل التفكير وتوجيهه هدفاً لابد منه في عمليتي التعليم والتعلم،إذ إنه يعد عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، كما يساعد في حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان السيطرة في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه (مهدي ، ٢٠٠٦، ٤).

ويعتبر التفكير البصري أحد أشكال التفكير العليا حيث يمكن التلميذ من الرؤية الشاملة للموضوع والنظر إليه بمنظار بصري مما يكسبه مهارات دراسة الأشكال والصور والرسوم وتحديد مدى التشابه والاختلاف بينها مما يزيد من قدراته على وصف البيئة وفهمها بصورة أوضح وأعمق.

كما يعد التفكير البصري من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات، بحيث تكون له القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتفسيرها، كذلك تفسير الغموض واستنتاج المعنى(عفانة، ١٩٩٥، ٤١).

لذا فإن تنمية مهارات التفكير البصري أصبحت من الأهداف المهمة التي يسعى تدريس العلوم إلى تحقيقها، وهذا ما أكده (صالح، ٢٠١٢، ١٤) حيث يرى أن التفكير البصري من المتطلبات الرئيسة لتدريس العلوم؛ وذلك للدور الحيوي الذي يقوم به في مساعدة التلاميذ على فهم المادة العلمية المجردة.

وقد أكدت الرابطة القومية للبحث في تدريس العلوم على أهمية التفكير البصري في تعلم مادة العلوم لما له من قيمة فعالة في إكساب التلاميذ مهارة حل المشكلات وتنمية القدرة على الاكتشاف والاختراع بدلاً من الحفظ والتذكر باستخدام أساليب التفكير التقليدية (عمار والقباني، ٢٠١١، ٣٢ -٣٣).

وتشير العديد من الدراسات إلى ضعف وتدني مستوى الطلاب في مهارات التفكير البصري ومن هذه الدراسات(إبراهيم، ٢٠٠٦، ٧٧)، (مهدي، ٢٠٠٦، ٥)، (الكحلوت، ٢٠١٢، ٥)، (زنقور، ٢٠١٣، ٣٦)، (طافش، ٢٠١١، ٦)، (صالح، ٢٠١٢) وقد فسرت هذه الدراسات هذا الضعف والتدني في مستوى التلاميذ بعدة أسباب من أهمها أن الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس مازالت تركز على نمط التدريس التقليدي الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، كما أن مناهج العلوم – في المرحلة المتوسطة – بمحتواها الحالي لا زالت قاصرة في تنمية مهارات التفكير المختلفة بما في ذلك مهارات التفكير البصري، كما أن طبيعة المحتوى وتنظيمه الحالي لا يعطي الفرصة للتلاميذ لممارسة مهارات التفكير البصري.

كما أن هناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم { ومن هذه الدراسات: دراسة لونجو (Longo, 2002) ، ودراسة جين (Jean, 2004) ، ودراسة (جبر، ٢٠١٠)، ودراسة (الشوبكي، ٢٠١٠)، ودراسة (الخزاعي، ٢٠١٢)، دراسة (الاسطل، ٢٠١٤) } .

ويؤكد المتخصصين في مجال التربية العلمية وتدريس العلوم على أن تشكيل الميول العلمية وتنميتها لدى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة هدف رئيسي لتدريس العلوم، لذا يجب على معلم العلوم أن يكتشف التلاميذ الذين لديهم ميول علمية ويتعرف على نوع هذه الميول ثم يقوم بتوجيهها نحو الأعمال والأنشطة العلمية المناسبة لميولهم، كما يجب عليه استخدام الطرق والاستراتيجيات والوسائل المناسبة لتنمية الميول العلمية لدى تلاميذه وإكسابهم ميول علمية جديدة مناسبة(عبد الحميد، ٢٠١١، ٤٦).

ويعد الكشف عن الميول وتنميتها لدى المتعلمين أمراً جوهرياً تقوم عليه عملية تعليم وتعلم العلوم وليس ترفا، كما يعتبر امرأ ضروريا لنجاح العملية التعليمية وان تحقيق هذا المطلب التربوي والسيكولوجي يعتبر من الأمور التي تحتم ضرورة مراعاة مناهج العلوم للميول العلمية لدى المتعلمين، لأن ذلك يجعل المتعلم أكثر توافقا مع هذا المنهج وبالتالي أكثر قدرة على التكيف والتوافق مع مجتمعه، وينبغي أن يبدأ الكشف عن الميول العلمية للتلاميذ والتعرف عليها وتنميتها من المرحلة الابتدائية ويكون عملية مستمرة حتى يحدد كل تلميذ ما يريد أن يكون عليه في مستقبله طبقاً لميوله وقدراته (مازن، ٢٠٠٧، ٦١ -٦٢).

لذا فان مناهج العلوم بمراحل التعليم المختلفة ينبغي أن توفر العديد من الأنشطة العلمية المختلفة التي تناسب كافة التلاميذ، وتساهم في الكشف عن ميولهم وتنميتها.

بالإضافة إلى وذلك فإن الواقع الفعلي في العديد من النظم التعليمية يشير إلى أن محتوى مناهج العلوم الحالية ما زال يركز على الأنشطة العلمية البسيطة التي تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف العلمية دون الاهتمام بالأنشطة العلمية التي تثير التلاميذ وتدفعهم للإقبال على التعلم بشغف والرغبة في الاستمرار والمثابرة، مما يجعلهم يفقدون الشعور بالرضا والارتياح نحو هذه الأنشطة ونحو دراسة العلوم، كما يشير إلى عدم تحقيق هدف تنمية الميول العلمية لدى المتعلمين عند دراستهم للعلوم وهذا ما أظهرته الدراسات التالية: (عبد الوهاب، ٢٠٠٥،١٣٢)، (أبو ناجي، ٢٠٠٨، ٥٦)، (عبد الحميد،٢٠١١، ٤٩)، (البعلي، ٢٠١٣، ٩٤ -٩٥).

لذا فإنه ينبغي علينا اختيار محتوى تعليمي وتنظيمه وعرضه بالشكل الذي يتيح للتلاميذ ممارسة مهارات التفكير البصري، ويسهم في تنمية الميول العلمية لديهم.

وفي ضوء ما سبق فان الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

- **مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث في تدنى مستوى تلاميذ الصف الأول المتوسط في مهارات التفكير البصري في مادة العلوم، وضعف الميول العلمية لديهم، كما أن المحتوى التعليمي الحالي واستراتيجيات وطرق التدريس الحالية لا تتيح للتلاميذ ممارسة مهارات التفكير البصري ولا تسهم في تنمية الميول العلمية .

وللتغلب على هذه المشكلة فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التصور المقترح لوحدة في العلوم قائمة على التعلم المستند للدماغ لتنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الاول المتوسط؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟
- ما مدى الارتباط بين مهارات التفكير البصري والتحصيل في مادة العلوم والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط؟

- **أهداف البحث**:

هدفت البحث الحالي إلى:

- اعداد وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتلاميذ الصف الاول متوسط.
- التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط
- التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط
- دراسة مدى الارتباط بين التحصيل ومهارات التفكير البصري والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط

- **أهمية البحث**:

يمكن أن يسهم هذا البحث فى:

- تفيد مخططي ومطوري المناهج في التعرف على نظرية التعلم المستند للدماغ.

- تفيد معلمي العلوم في كيفية إعداد أنشطة تعليمية قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ.
- تفيد في كيفية تدريس مادة العلوم وفق هذه النظرية مما يسهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب ومنها مهارات التفكير البصري.
- الاستفادة من أدوات البحث في إعداد اختبارات مماثلة لبقية وحدات المنهج وكذا مناهج العلوم في المرحلة المتوسطة، كما يمكن الاستفادة منه في تدريب التلاميذ على الإجابة على هذا النوع من الاختبارات.

- **حدود البحث**:

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- بناء الوحدة المقترحة في العلوم في موضوع " الهواء والماء وأهميتهما في الحياة"، حيث تتضمن العديد من التجارب العملية والأنشطة والخبرات التي يمكن أن يراعي فيها مراحل التعلم المستند للدماغ ومبادئه، كما يمكن للتلاميذ من خلالها ممارسة مهارات التفكير البصري في مادة العلوم.
- قياس التحصيل المعرفي عند مستويات (التذكر. الفهم. التطبيق).
- قياس مهارات التفكير البصري التالية: التعرف. الوصف. الربط والتركيب. التحليل. استخلاص المعنى لمناسبتها لتلاميذ الصف الأول المتوسط.

- **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي:

- المنهج شبه التجريبي للتحقق من فاعلية وحدة مقترحه في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ
- المنهج الوصفي التحليلي : في اعداد الاطار النظري واستقراء الدراسات السابقة وإعداد مواد أدوات البحث ومناقشة النتائج وتفسيرها.

- **التصميم التجريبي**:

اتبع الباحث التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي.

- **مصطلحات البحث**:

- **الوحدة** Unit:

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها: منظومة متكاملة من الإجراءات والخبرات والأنشطة والتجارب العملية المرتبطة بموضوع" الهواء والماء وأهميتهما في الحياة" التي يمارسها تلاميذ الصف الأول المتوسط بهدف تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل والميول العلمية لديهم، وليتمكنوا من توظيفها في مواقف حياتية جديدة.

• **التعلم المستند للدماغ** :Brain-based Learning

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: هي نظام شامل للتعليم والتعلم يتكون من مجموعة إجراءات تنفيذية تعتمد على التعلم المتوافق أو المنسجم مع الدماغ ويتم فيها توفير خبرات تتوافق مع دماغ تلميذ الصف الأول المتوسط الذي يجب أن يتسم بالتحدي والدوافع الذاتية التي تمكنه من المعالجة النشطة لخبراته وتكوين الترابطات وبناء المعرفة وتطبيقها، وتمر بخمس مراحل: التهيئة أو الإعداد، واكتساب المعلومات، والتفصيل أو الإيضاح، وتكوين الذاكرة، والتكامل الوظيفي.

• **مهارات التفكير البصري** Visual Thinking Skills

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: هي القدرات التي يحتاجها تلميذ الصف الأول المتوسط لقراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة؛ لتحقيق مردود تعليمي في وحدة "الهواء والماء وأهميتهما في الحياة" وتتمثل هذه القدرات (المهارات) في: التعرف، والوصف، والربط والتركيب، والتحليل، واستخلاص المعنى، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض.

• **الميول العلمية** Scientific Tendency :

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها:ما يهتم به تلاميذ الصف الأول المتوسط وما يقومون به من أعمال وتجارب ونشاطات علمية محببة إليهم يشعرون من خلالها بقدر كبير من الارتياح نحو مادة العلوم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ الصف الأول المتوسط من خلال استجاباته لعبارات مقياس الميول العلمية المعد لهذا الغرض.

• **أدبيات البحث**:

• **أولاً**: **التعلم المستند للدماغ**

تعد نظرية التعلم المستند للدماغ من النظريات الحديثة المنبثقة من علم الأعصاب المعرفي، والتي تهتم بالتعلم وفقاً للطريقة التي فطر عليها الدماغ لكي يتعلم بشكل طبيعي والتي ترتكز على اثني عشر مبدأ تشمل: الطبيعة الفطرية والاجتماعية للمخ، والبحث عن المعنى عملية فطرية ، والانفعالات حساسة بالنسبة للأنماط، ويعالج الدماغ الكليات والأجزاء بصورة متزامنة، والتعلم يتضمن الانتباه المركز والإدراك الخارجي، ويشمل التعلم عمليات واعية وغير واعية، ويوجد لدى الفرد أسلوبان مختلفان من أساليب الذاكرة، والتعلم تطوري، ويتحسن التعلم المعقد بالتحدي ويثبط بالتهديد، وأن كل مخ فريد بذاته (Jensen, 2005, 144-150).

ويرى جنسن (Jensen, 2000,10-11) أن التعلم المستند للدماغ هو التعلم المبني على الفهم الكامل للدماغ البشري، وهو مشتق من عدة فروع من العلم

مثل: الكيمياء، وعلم النفس وعلم الأعصاب وغيرها، وباستخدام ما نعرفه عن الدماغ فإننا نتخذ قرارات أفضل، ونصل لأكبر عدد من المتعلمين دون أن نفقد انتباه أحدهم.

ويذكر كونل (Connell, 2009,28-29) أن هذا النوع من التعلم يعزز تعلم الطلاب، ويشجع المعلمين على تصميم الفصول الدراسية والمدارس والبيئات التي تتضمن مجموعة كبيرة من المتعلمين.

بينما ترى (الفلمباني، ٢٠١٤، ١٦) أنه منهج للتعلم يستند إلى الخصائص التي يمتاز بها الدماغ من حيث قدرة المتعلم على تطويع وتنظيم تعلمه بناء على قواعد الدماغ، بحيث يحقق الفهم الأفضل لعملية التعلم، وهو ببساطة تعلم الفرد كيفية توظيف استراتيجيات ومبادئ الدماغ في التعلم.

ويؤكد كل من (محمود، ٢٠٠٦، ٢٨٧)، (السلطي،٢٠٠٩، ١٠٧) أن نظرية التعلم المستند للدماغ تمتلك عدداً من الخصائص منها:

- أنها طريقة في التفكير بشأن التعلم والعمل.
- نظاماً في حد ذاته وليس تصميماً معد مسبقاً، ولا تعاليم مقدمة
- طريقة طبيعية وداعمة وإيجابية لتعظيم القدرة على التعلم والتعليم.
- فهماً للتعلم مستنداً إلى الدماغ ووظيفته.

ويرى (جينسن، ٢٠٠٧، ١) أن هناك ثلاثة تكنيكات تعليمية ترتبط بالتعلم المستند للدماغ تتمثل في:

- الغمر: تخليق بيئات التعلم التي تعمل على غمر الطلاب وانهماكهم في الخبرة التربوية.
- الاسترخاء: محاولة إزالة الخوف لدى المتعلمين أثناء مجابهتهم للتحديات القوية الصادرة عن البيئة.
- المعالجة النشطة: السماح للمتعلم بتذوق وتأكيد المعلومات بالمعالجة النشطة.

وقد حددت (الجاجي، ٢٠١٣، ١٣٦ -١٣٧) عناصر أساسية لهذه النظرية يمكن الاستفادة منها في التعليم والتعلم الصفي لمادة العلوم تتمثل في:

- التركيز على المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية، فما زلنا نركز على أن المعلم هو محور العملية التعليمية.
- ينبغي إكساب المتعلم مهارات تسهم في تطوير أدائه الصفي لاسيما في التخطيط للأنشطة التعليمية.
- تغيير ثقافة التعليم والتعلم الحالية إلى ثقافة التمكين للمتعلم،
- إعادة النظر في طبيعة مناهج العلوم بحيث يراعى في إعدادها تفريد التعليم، ويقصد بذلك إعداد مواد تعليمية متنوعة تمكن المعلم من تقديم تعليم وفق

أنماط التعلم المختلفة للمتعلمين، وهذا بدوره يتطلب توفير بيئة صفية، ومعامل علمية تشجع تنفيذ أنشطة تعليمية مرتبطة بحياة التلاميذ.

- التأكيد على أن عملية التعلم ينبغي أن تكون ممتعة. وضرورة التركيز على العمل في مجموعات صغيرة وتقديم التعزيز المناسب عند تعلم العلوم. وينبغي التأكيد على منح المتعلمين التغذية الراجعة وفق عملية التعلم النشط ومشاركتهم الفعالة في عملية التعلم.

- **مبادئ التعلم المستند للدماغ**:

حدد جنسن (Jensen, 2012) أربعة عشر مبدأً للتعلم المستند للدماغ تتمثل في:

- التفرد: كل تلميذ لديه دماغ فريد من نوعه نتيجة التجارب البيئية والعوامل الوراثية التي يتعرض لها مدى حياته.
- الخصائص والعناوين: كل تجربة أو تعلم يمر به الشخص يقوم بعمل عنوان لها ليسهل ربطها بالخاصية أو الوظيفة التي تتميز بها.
- العواطف والانفعالات: فهي تعطي إشارات للدماغ للمضي قدماً، وبالتالي يحدث التعلم من خلال مجموعة معقدة من الإشارات التي تعطى للدماغ.
- الانتباه: يمكن للدماغ أن يتعرض لكم كبير من المعلومات في فترة قصيرة إذا ما تم جذب انتباه التلاميذ للتعلم.
- المرونة والتكيف: الدماغ يتغير كل يوم والأهم من ذلك أننا نؤثر في هذه التغييرات.
- حصيلة التعلم: التعلم الموجه نحو الهدف ينتقل بصورة أسرع من التعلم العشوائي، والمعرفة القبلية تغير من كيفية تنظيم الدماغ للمعلومات الجديدة.
- التنبؤ والتوقع: التعلم يقوم على أساس التنبؤ.
- المسائل البينية: يتعلم الدماغ بصورة أفضل عندما يتفاعل مع البيئة المحيطة به، ولاشك أنه عند توفير بيئة صفية متوافقة مع الدماغ من شأنه تحسين عملية التعلم.
- تكامل العقل والجسد: يزداد الدماغ نشاطاً بالعمل ويتعطل بالكسل، فأجسامنا تؤثر على أدمغتنا والعكس.
- الذاكرة المرنة: حيث يمكن تعزيز ها بالتكرار والممارسة تحت ظروف وسياقات مختلفة.
- التصور والإدراك: عندما يغير التلميذ الطريقة التي ينظر بها للعالم فإنه يقوم بتغيير تصوراته وتجاربه، فالخبرة هي التي تدفع الدماغ للتغيير.
- الظروف الاجتماعية: البيئة المحيطة تؤثر على التعلم والسلوك.

- مراحل التطور: يمر الدماغ بمراحل تطور وتغير مع التقدم بالعمر، ويكتسب الدماغ خلال ذلك العديد من الوظائف.
- صنع المعنى:الدماغ البشري صانع للمعنى ويبحث عنه، فالبحث عن المعنى من سمات البشر وهذا يسمح بالتوقع والتكيف مع الخبرات وكلما زادت أهمية معنى الشيء زاد الانتباه إليه.

• **استراتيجيات التعلم المستند للدماغ**:

أكدت (الفلمباني، ٢٠١٤، ٤٦ -٥١) أن تكوين بيئة التعلم المستند للدماغ يتطلب العديد من الاستراتيجيات التعليمية منها:

- استخدام أساليب وطرق تعلم متنوعة لجذب انتباه الطلاب من مختلف الأنماط (سمعي، بصري حركي).
- خرائط العقل: ينبغي على المعلم تدريب طلابه على إعداد الخرائط العقلية.
- العمل في مجموعات صغيرة تعاونية: بحيث يقوم المعلم بتقسيم المهام على أفراد المجموعة.
- كتابة الملاحظات: ينبغي للمعلم أن يعطي الفرصة للمتعلم بتدوين ملاحظاته بالطريقة المناسبة مما يساعد في سهولة حفظه للمعلومات وتذكرها وتطويرها وتعزيزها بمعلومات جديدة.
- الأنشطة البدنية.
- إعطاء فترت راحة.
- المراجعة: ينبغي على المعلم تدريب طلابه على المراجعة بعد الانتهاء من كل جزء بالدرس ومراجعته كاملاً بعد الانتهاء منه لتثبيت المعلومات في أذهانهم.
- العصف الذهني: يطرح المعلم على طلابه العديد من الأسئلة المتعلقة بالموضوع ومن ثم يستجيبوا بأكبر عدد من الإجابات، وبالتالي تكون الإجابات أساس للكشف عند مدى معرفتهم بالموضوع وعمق تفكيرهم.

وقد راعى الباحث استخدام العديد من هذه الاستراتيجيات عند تطبيق مراحل التعلم المستند للدماغ عند تدريس الوحدة المقترحة.

• **مراحل نظرية التعلم المستند للدماغ**:

تشير بعض الأدبيات والدراسات أن التعلم المستند للدماغ يتضمن ثلاث مراحل (جينسن،٢٠٠١،٦٠)، (Ozden, Gultekin, 2008)، (لطف الله، ٢٠١٢، ٢٤٠) هي : الانغماس / الاندماج المنظم، والنشاط الهادئ / الأمن، والمعالجة النشطة في حين، أكدت العديد من الأدبيات والدراسات أنها تتضمن خمسة مراحل حددها (السلطي، ٢٠٠٩، ١٠٢ -١٠٦) لتشمل : الإعداد، والاكتساب، و التفضيل وتكوين الذاكرة، والتكامل الوظيفي، في حين حددها (عفانة والجيش،٢٠٠٩، ١١١ -١١٤) لتشمل: الاستعداد للتعلم، والاندماج المنظم، واليقظة الهادئة، المعالجة النشطة،

وزيادة السعة العقلية، بينما حددها (إسماعيل، ٢٠١٠، ١١١ - ١١٤) لتتمثل في: الإعداد والتهيئة، والاستدخال، والتوسع، وتشكيل الذاكرة، والتكامل الوظيفي، بينما حددها (Jensen, 2000,31-37)، (الجوراني، ٢٠٠٨، ٣٨ -٣٩)، (الجاجي، ٢٠١٣، ١٣٤ -١٣٥)، (الفلمباني،٢٠١٤، ٣٨ -٤٠) لتتضمن: الإعداد، والاكتساب، التفصيل أو الإسهاب، وتكوين الذاكرة، والتكامل الوظيفي.

وقد أكدت جميع الأدبيات على أنها مراحل متتابعة، وبعد الاطلاع على هذه الدراسات والأدبيات فقد ركز البحث الحالي على خمسة مراحل تتمثل فيما يلي:

١-**مرحلة التهيئة أو الإعداد**: Preparation

تشمل فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة فكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها.

٢-**مرحلة اكتساب المعلومات**: Acquisition

تؤكد على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمترابطة وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم من مصادر الاكتساب: مثل المنافسة والمحاضرة وأدوات بصرية ومثيرات بيئية والقراءة والفيديو والمشاريع الجماعية) وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة القبلية.

٣-**مرحلة التفصيل أو الإيضاح**: Elaboration

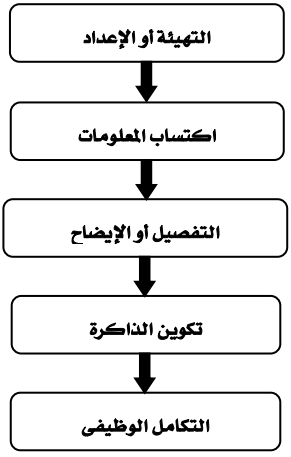
تكشف عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم وتحتاج إلى إدماج الطلبة في الأنشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات مريحة وضمنية، كما أن التصحيح والتعديل المتواصل هي طريقة مهمة في التعلم، ومن الأساليب المتبعة في هذه المرحلة (أشرطة الفيديو ومفاتيح الإجابة) وجميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم.

٤-**مرحلة تكوين الذاكرة**: Memory Formation

تهدف لتقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال الراحة الكافية والحدة والانفعالية والتغذية الراجعة وحالات التعلم والتعلم القبلي، مما يساعد على تعميق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل.

٥-**مرحلة التكامل الوظيفي**: Functional Integration

يتم فيها استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال تكوين ترابطات صحيحة وتقويتها .والشكل التالي يبين مراحل التعلم المستند للدماغ:



شكل (١) مراحل التعلم المستند للدماغ

وفي إطار الاهتمام بنظرية التعلم المستند للدماغ فقد أجريت العديد من الأبحاث والدراسات التي استخدمت التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم منها: ودراسة (المطرفي، ٢٠١٤) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية استرتيجية التعلم المستند للدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق علوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالاسترتيجية، ودراسة (الجاجي، ٢٠١٣) والتي هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية وحدة مطورة في العلوم بعنوان " صحتي وسلامتي" وفق التعلم المستند للدماغ في تنمية تقدير الذات والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تقدير الذات ومقياس الاتجاه نحو الإبداع لصالح التطبيق البعدي، ودراسة (الطيطي، رواشدة، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند للدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في وحدة "الطاقة من حولنا"، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي أدى إلى تحسين الدافعية في العلوم لدى الطلاب، ودراسة (لطف الله، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في تدريس وحدة " الأرض والكون" لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية النموذج في تنمية التحصيل والاستدلال العلمي وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ

الصف الأول الإعدادي، ودراسة (Saleh, 2012) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية مدخل التدريس المستند على الدماغ في التعامل مع قضايا الفهم المفاهيمي والدافعية للتعلم تجاه الفيزياء، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تعليم الفيزياء باستخدام المدخل يمتلكون فهم أفضل مفاهيمي لقوانين نيوتن، كما أن لديهم دافعية أكثر للتعلم، ودراسة (محمد،٢٠١١) والتي هدفت إلى تقصي أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بالنظرية على طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل، ودراسة رياسات (Riasat, 2010) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم المستند للدماغ على التحصيل الأكاديمي في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعلم المستند للدماغ في تنمية التحصيل الأكاديمي في الفيزياء، ودراسة (العباسي، ٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس عن طريق تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند للدماغ على تحصيل الكيمياء لطلبة الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التصميم في تنمية التحصيل في الكيمياء لطلاب الصف الثاني المتوسط في ديالي بالعراق، ودراسة أفسي وياجبسان (Avce, Yagbsan, 2009) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم المستند إلى الدماغ على تحصيل ومواقف الصف السابع تجاه العلوم في موضوع " العمل والطاقة"، وأظهرت نتائج الدراسة أن أنشطة التعليم التي تقوم على التعلم المستند إلى الدماغ كان لها أثر كبير على تحصيل المجموعة التجريبية والاحتفاظ بالمعارف المتعلقة بموضوع الدراسة مواقف الصف السابع تجاه العلوم، دراسة (الجوراني، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى بناء تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ والتعرف على أثره في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط وتنمية تفكيرهن العلمي في مادة الأحياء، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في كل من التحصيل والتفكير العلمي، ودراسة أوزدين وجولتكين (Ozden, Gultekin, 2008) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المستند للدماغ على التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة مسبقاً لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في التحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم المستند للدماغ.

وبالنظر إلى هذه الدراسات يتبين أنها ركزت على قياس فاعلية التعلم المستند للدماغ سواء في صورة برنامج أو تصميم تعليمي أو مدخل أو استرتبجية أو نظرية في تنمية التحصيل في مادة العلوم (كيمياء - فيزياء - أحياء) وفي

تنمية التفكير العلمي والتفكير الناقد والدافعية للتعلم والاتجاه والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي، وقد أجريت هذه الدراسات في المراحل الدراسية المختلفة، ولكن وفى "حدود علم الباحث" لم تجر دراسة في المملكة العربية السعودية تبين فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وهذا ما سيقوم به البحث الحالي.

- **ثانياً: التفكير البصري:**
- **مفهوم التفكير البصري:**

يشير كل من(مهدي، ٢٠٠٦، ٨) و (جبر، ٢٠١٠، ٧٧) إلى التفكير البصري على أنه منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية الموجودة بالشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منه.

ويرى جين (Jean, 2004, 20) أن عملية معالجة المعلومات ينبغي أن تتم من خلال الصور بدلاً من الكلمات والعبارات.

ويؤكد (علي ،٢٠٠٠، ٧ -١٥) أن الرسوم والتكوينات الخطية بما تشمله من رسوم بيانية، واللوحات التنظيمية أو التدفقية، والملصقات، والرسوم الكاريكاتيرية والرسوم التوضيحية من الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها للتعبير عن المحتوى اللفظي بصورة بصرية مما يساعد في تكوين المفاهيم البصرية الذهنية والتخلص من التجريد، بينما يشير (صالح، ٢٠١٢، ١٥) إلى أنه يمكن تمثيل التفكير البصري بواسطة الرسوم التوضيحية، والمخططات والرسوم البيانية، في حين يرى ويلمان (Wileman, 1993)، (زنقور،٢٠١٣، ٦٤) أن للتفكير البصري عدة أدوات تتمثل في:

- الرموز: وتعد أكثرها شيوعاً واستعمالاً في الاتصال رغم أنها أكثر تجريداً.
- الرسوم التخطيطية: يستخدم فيها الرسوم المتعلقة بالصور، والرسوم المتعلقة بالمفهوم، والرسوم الكاريكاتيرية.
- الصور: وهي من أكثر الطرق دقة في الاتصال.

ويؤكد (دوايـر، ومور، ٢٠٠٧، ١٤٣) أن التفكير البصري هو التبصر من خلال الصور الذهنية، فالصور الذهنية عبارة عن رسوم عقلية للخبرات الحسية والمدركات، والتخيلات، والتفكير البصري في أبسط صورة يعبر عن التعامل مع الرموز التي تمثل عناصر البيئة الداخلية أو الخارجية باستخدام الصور الذهنية، كما انه التفاعل بين الرؤية والرسم والتخيل.

• **أهمية التفكير البصري**:

يرى (جبر، ٢٠١٠، ٧٩)، و لوجوترون (Logotron, S., 2007) أن للتفكير البصري عدة مزايا تتمثل في أنه:

- يحسن من نوعية التعلم ويسرع من التفاعل بين التلاميذ ويساعد على ترابط الأفكار.
- يزيد من الالتزام بين التلاميذ.
- يدعم طرقاً جديدة لتبادل الأفكار، ويساعد التلاميذ على التفكير بنحو أكثر فاعلية.
- تنمية قدرة التلاميذ على المقارنة وتقييم الأفكار.
- يزود التلاميذ برؤية كلية للمعرفة وإيجاد العلاقات، وينمي مهارات حل المشكلات لديهم.

ويضيف (الكحلوت، ٢٠١٢، ٤٨) إلى ما سبق أن التفكير البصري يسهم فيما يلي:

- يناسب كافة المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي.
- يعكس البنية أو الحصيلة المعرفية لدى المتعلم.
- يعمل على بقاء أثر المعلومات في الذاكرة لفترة أطول.
- يساعد على إدراك البيئة المحيطة بسهولة ويسر.

• **مهارات التفكير البصري**:

تمثل مهارات التفكير البصري منظومة من العمليات مكونة من مجموعة من المهارات التي تشجع المتعلم على التفكير البصري و التأمل وترجمة هذه الصور إلى لغات مفهومة مكتوبة أو منطوقة واستخلاص المعلومات وهذه المهارة متعددة وقد اختلفت الدراسات والأبحاث فيها فقد حدد (جبر، ٢٠١٠، ٧٨) مهارات التفكير البصري بأربع تشمل: التعرف على الشكل ووصفه، وتحليل الشكل، وإدراك وتفسير الغموض، واستخلاص المعاني، في حين يرى (إبراهيم، ٢٠٠٦، ٨٣) أنها تشمل : التحليل ، والتركيب، والإدراك، والنظرة الكلية الشمولية، بينما يرى (طافش، ٢٠١١، ٤٣ -٤٤)، (مهدي، ٢٠٠٦، ٢٥) أنها خمس مهارات تشمل: التعرف على الشكل ووصفه، وتحليل الشكل، الربط بين العلاقات، وتفسير الغموض، واستخلاص المعاني، ويشير(حمادة، ٢٠٠٩، ٢٣) أنها تشمل: الوصف، التفسير، وإدراك العلاقات، التمثيل، الاستنتاج، التبرير.

وقد ركز البحث الحالي على المهارات التالية:

- التعرف:القدرة على التعرف على محتويات الصورة أو الشكل،وعدها وتسميتها.
- الوصف:القدرة على وصف التفاصيل الرئيسة والفرعية الموجودة في الصورة أو الشكل.

- الربط والتركيب: القدرة على ربط عناصر الصورة أو الشكل ببعضها وربطها بالمعلومات السابقة، ووضع فروض للمعاني التي يمكن استخلاصها من تركيب هذه العناصر في تكامل، وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.
- التحليل:القدرة على تصنيف عناصر المثير البصري(صورة أو شكل) و تجميعها لتحديد موقعها في شبكة المعلومات المعرفية للمتعلم، واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بها.
- استخلاص المعنى: القدرة على الوصول إلى المعنى أو المفهوم المقدم أي المستخلص من الصورة أو الشكل.

ولقياس هذه المهارات تم الاعتماد على العديد من البصريات مثل: الرسوم التوضيحية والرسوم الكاريكاتيرية والجداول.

ونظراً لأهمية التفكير البصري فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير البصري في العلوم في المراحل الدراسية المختلفة وباستخدام طرق واستراتيجيات تدريس متعددة ومن هذه الدراسات: دراسة لونجو (Longo, 2002) التي توصلت إلى فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري على التحصيل والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف التاسع في مادة علوم الأرض، ودراسة جين (Jean, 2004) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام التفكير البصري المصمم ببيئة الإنترنت في تنمية المفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف الرابع في شمال فيلادفيا، ودراسة (جبر، ٢٠١٠) وقد أثبتت فاعلية استراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري في وحدة "مدخل إلى الكيمياء العضوية" لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، ودراسة (الشوبكي، ٢٠١٠) التي توصلت إلى فاعلية توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة ، ودراسة (الخزاعي، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى فاعلية التدريس باستراتيجية المتشابهات على مهارات التفكير البصري والتحصيل في مبادئ الأحياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، دراسة (الأسطل، ٢٠١٤) توصلت إلى فعالية توظيف الرسوم الهزلية على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم بمحافظة خان يونس.

وفى ضوء الدراسات السابقة وفى "حدود علم الباحث" لم تجر دراسة واحدة تتبنى بناء وحدة مقترحه في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ ودراسة فاعليتها في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وهذا ما تقوم به الدراسة الحالية.

• **ثالثاً: الميول العلمية:**

يعتبر الكشف عن الميول العلمية وتنميتها من الأهداف التربوية المنشودة لتدريس العلوم بل من الأهداف الرئيسة في المراحل الدراسية المختلفة حيث تلعب الميول دوراً مهماً في تشكيل شخصية المتعلم العلمية، حيث أن الكشف عنها يساعد في التوجيه السليم للتلميذ نحو التخصصات الدراسية التي تتماشى وقدراته أي يمكن من خلالها توجيه الطلاب نحو التخصص المناسب في التعليم، ومن ثم توجيههم نحو اختيار المهنة المناسبة.

وقد أكد (مراد، ٢٠١٢، ١٠٣) أن الكشف عن الميول ضروري من أجل الوصول بالفرد إلى التكيف السليم مع بيئته الدراسية والمهنية وبالتالي خلق حالة من التوازن النفسي لديه وتجنب مشاعر عدم الارتياح والتوتر.

وقد أشارت (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٥٣) إلى أن تنمية الميول العلمية تزيد من دافعية التلاميذ نحو الاشتراك بصورة فعالة في العملية التعليمية مما يؤدي إلى سرعة الاحتفاظ بالمعلومات وتعلمها.

ويمكن تعريف الميول على أنها اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل التلميذ يعطي انتباهاً لموضوع معين ويشترك في أنشطة عقلية أو عملية ترتبط به، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسة هذه الأنشطة(النجدي وآخرون،١٩٩٩، ٧٨).

وتتميز الميول بالخصائص التالية(النجدي وآخرون،١٩٩٩، ٩٦)، (زيتون، ٢٠٠١، ١١٥ -١١٦):

- تكتسب الميول العلمية وتتعلم وتنمى في البيت والمدرسة والمجتمع، وتتكون وتنمو وتتطور عند التلميذ من خلال تفاعله مع البيئة المادية والاجتماعية.
- تعد نزعة شخصية سلوكية لدى التلميذ للانجذاب نحو نشاط معين من الأنشطة العلمية المختلفة.
- غالباً ما تميل إلى الاستقرار النفسي. بمجرد تشكيلها وتكوينها.
- تحقق ذاتية التلميذ، وبالتالي فإن نقصها قد يؤدي إلى اضطرابات صحية أو عقلية.
- قابلة للقياس والتقويم، إما من خلال الاستجابات اللفظية للتلاميذ أو من خلال ملاحظة أوجه السلوك والأنشطة العلمية التي يقوم بها التلاميذ ويهتمون بها علمياً.
- يختلف الميل عن الاتجاه فالميل شخصي أو نزعة شخصية نحو شيء ما كالعلوم مثلاً ويكون ناحية الإيجاب، أما الاتجاه فهو استجابة الفرد نحو قضية أو شيء ما ويتميز بالإيجابية والسلبية.

- تقترن بالسلوك، فالتلميذ الذي لديه ميل علمي يتوقع أن يمارس ميوله واهتماماته بالعلوم الطبيعية بشكل أفضل من العلوم الإنسانية الأخرى التي لا يميل إليها.
- تختلف باختلاف العمر والجنس.
- ذات صبغة انفعالية أكثر منها عقلية، فالتلميذ يمكن أن يكون لديه ميل علمي لدخول كلية الطب إلا أنه غير قادر على تحقيق ذلك.

ويمكن للمعلم أن يستدل على الميول من خلال بعض السلوكيات، كالإقبال على المادة والمشاركة في أنشطتها بفاعلية وممارسة بعض الهوايات ذات العلاقة بالمادة (مراد، ٢٠١٢، ١١٢)، كما يمكن لمعلم العلوم تنمية الميول العلمية أثناء تدريسه كما يلي (عبد العزيز، ٢٠٠٣، ٦٥)، (موسى، ٢٠٠٩، ١٣٤):

- يوجه التلاميذ ويرشدهم نحو معرفة الميل الحقيقي الدائم والبعد عما يستهويهم من ميول ومواقف طارئة.
- يعمل على تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ وتكوين ميول جديدة.
- يبحث عن الحاجات الأساسية التي تنشأ الميول في خدمتها للعمل على إشباعها بالأساليب المناسبة.
- يتذكر أن الميول التي تتكون عند التلاميذ تتأثر بشخصيته والعلاقات التي تربطه بتلاميذه.
- ينبغي أن يكون لديه ميول علمية نحو مادته ومتحمس لتدريسها، ويشجع تلاميذه ويحفزهم لتعلم هذه المادة (**الشهراني والسعيد، ٢٠٠٤، ٨٨**).

ويوجد العديد من الوسائل والأدوات التي يمكن من خلالها التعرف على ميول التلاميذ ومنها (الشهراني والسعيد، ٢٠٠٤، ٣٣٩): الملاحظة الموضوعية والمتكررة للتلاميذ، الأنشطة والمشروعات المختلفة التي يمارسونها، مناقشتهم وفحص كراسات الواجبات المنزلية، والاستفتاءات التي يعدها المعلم.

وهناك عدة طرق لقياس الميول العلمية، من أكثرها شيوعاً واستخداماً مقياس ليكرت، وذلك لسهولة تصميمه وتطبيقه وتصحيحه، وقد اتبع الباحث في البحث الحالي هذه الطريقة لتصميم مقياس الميول العلمية لتلاميذ الصف الأول المتوسط.

وفي إطار الاهتمام بتنمية الميول العلمية فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بإكساب وتنمية الميول العلمية لدى التلاميذ ومنها: ودراسة ميليك وآخرون (Melek, et al, 2008) وآخرون والتي توصلت إلى أن استخدام المحاكاة الكمبيوترية في تعلم العلوم له تأثير ايجابي على التحصيل المعرفي للمتعلمين وميولهم نحو دراسة موضوعات العلوم، ودراسة شون ين ووي يانج (Chun- Yen, wei-Ying, 2008) والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة

ارتباطية بين التحصيل المعرفي والثقة بالنفس والميل نحو العلم لدى الطلاب. وأن الميل له تأثير ايجابي على الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي في مادة العلوم ودراسة (موسى،٢٠٠٩) التي توصلت إلى تفوقٍ المجموعة التجريبية والتي درست وحدتي "المادة" و"الكهربية الاستاتيكية" وفقاً للنموذج التوسعي على المجموعة الضابطة والتي درست نفس الوحدتين وفقاً للنموذج التقليدي في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والوعي بالاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في نموذج رايجلوث التوسعي والميول العلمية، كما تفوق التلاميذ المتروون على التلاميذ المندفعين في التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والوعي بالاستراتيجيات المعرفية المتضمنة في نموذج رايجلوث التوسعي والميول العلمية، ودراسة (الشايع، الرضيان، ٢٠١٠) التي توصلت إلى فاعلية المدخل المنظومي في تدريس موضوع " الجهاز العصبي والهرموني" على التحصيل الدراسي في العلوم والميول العلمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض، ودراسة هوانج Huang, (2010) التي توصلت إلى أن طلاب الصف الأول الثانوي الذين لديهم مستوى عال من التنور العلمي يكون لديهم ميول علمية كبيرة نحو الدراسة، كم أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يكون لديهم ميول علمية كبيرة نحو دراسة الفيزياء والإحياء والكيمياء والفلك والجيولوجيا يكون مستوى تحصيلهم في هذه المواد أعلى من الذين لديهم ميول ضعيفة نحو هذه المواد، ودراسة(عبد الحميد، ٢٠١١) وقد توصلت إلى فاعلية منهج العلوم المطور للصف الأول الإعدادي بجمهورية مصر العربية في تنمية بعض الميول العلمية لدى التلاميذ، دراسة (السيد، ٢٠١٢) التي توصلت إلى فاعلية استخدام المدخل القصصي في تدريس وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" على تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدى تلميذات الأول الإعدادي العاديين وذوي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية، ودراسة (العتيبي،٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية التدريس باستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس فصلي " التغذية في الإنسان، والجهاز الهضمي في الإنسان" على التحصيل العلمي والميول نحو مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، ودراسة (البعلي،٢٠١٣) وقد توصلت إلى فعالية وحدة مقترحة بعنوان "خواص السوائل" في العلوم وفق نموذج كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية،

وقد استفاد الباحث من الأدبيات والدراسات السابقة مايلي:

- إعداد دروس الوحدة المقترحة وفق مراحل ومبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ.
- إعداد الأنشطة التعليمية في كتاب التلميذ وفق مبادئ التعلم المستند للدماغ.

- إعداد اختبار مهارات التفكير البصري في العلوم لتلاميذ الصف الأول المتوسط.
- إعداد مقياس الميول العلمية لتلاميذ الصف الأول المتوسط.

ومن خلال العرض السابق لنظرية التعلم المستند للدماغ والتفكير البصري والميول العلمية والبحوث والدراسات المرتبطة بكل منهما يمكن تحديد الأسس التي ينبغي مراعاتها عند بناء وحدة مقترحه في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط فيما يلي:

١- **بالنسبة لأهداف الوحدة**:

تم مراعاة التالي عند صياغة أهداف الوحدة:

- تنوع الأهداف بحيث تشمل المجالات الثلاث (المعرفية – النفس حركية - الوجدانية).
- ربط الجانب النظري لبنية العلم بما تشمله من حقائق ومفاهيم وغيرها بالجانب التطبيقي.
- التأكيد على تدريب التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير البصري مثل:التعرف، والوصف، والتحليل، والربط، والتفسير واستخلاص المعنى.
- التركيز على قيام التلاميذ بالأنشطة والتجارب العملية بأنفسهم،والبحث والقصي والتجريب.
- مراعاة أسس التعلم المستند للدماغ.
- مراعاة اكساب التلاميذ الميل نحو مادة العلوم ومعلمها، والثقة بالنفس وتحمل المسئولية، والتفاعل الإيجابي المتبادل، والاهتمام بالقضايا والتجارب والأنشطة العلمية.

٢- **بالنسبة للمحتوى التعليمي للوحدة**:

تم مراعاة التالي عند صياغة محتوى الوحدة:

- ارتباطه بأهداف الوحدة.
- استخدام لغة سهلة وواضحة تتناسب مع أعمار التلاميذ وخصائصهم وخبراتهم ومستواهم، وتجذب اهتمامهم.
- الاهتمام بصحة المعلومات ودقتها، وترتيب الدروس بصورة علمية ومترابطة تتناسب مع تسلسل الخبرات التعليمية للتلاميذ.
- مراعاة مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ والتي منها: استخدام المثيرات البصرية، والاهتمام بالتعلم السابق وتحقيق المرونة في تقديم المادة للتلاميذ، وتوفير فرص للتفكير، وتوفير فرص للتعلم والاستفادة من مكونات البيئة، إعطاء الحرية للطالب للعمل في جماعات، التلخيص والمراجعة، والاهتمام بالمدخلات المحسوسة مثل اللون والشكل، قيام التلاميذ بعمل رسوم توضيحية

وكتابة الملاحظات والاستنتاجات ورسم المخططات والخرائط التنظيمية للمحتوى، تقديم الأنشطة التعليمية والتجارب العملية المناسبة، استخدام التكرار للأفكار والعناصر الرئيسة، توفير التغذية الراجعة).

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لتقديم ملاحظاتهم واستنتاجاتهم وتفسيراتهم عند دراسة المحتوى التعليمي.
- تقديم الأنشطة التعليمية والتجارب العملية المناسبة التي تخاطب أكثر من حاسة وتحفز التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير البصري مثل: التعرف، والوصف، والتحليل، والربط والتركيب، والتفسير واستخلاص المعنى.
- استخدام الصور والرسوم والأشكال التوضيحية التي ترتبط بخبرات التلاميذ وبيئتهم وذلك في موضوعات الوحدة، مما يساعد التلاميذ على الوصول إلى المفاهيم والحقائق والمعارف العلمية بأنفسهم.
- التأكيد على قيام الطلاب ببعض الأنشطة التطبيقية خلال دراستهم للوحدة.

٣- بالنسبة لطرق التدريس:

تم اتباع طريقة التدريس التي تعتمد على أسس ومبادئ التعلم المستند للدماغ وهي مراحل التعلم المستند للدماغ وقد تخللها بعض الطرق منها : التعلم التعاوني، والاستقصاء، والتجارب العملية، والخرائط التنظيمية، وأسلوب الأسئلة، وقد تم مراعاة التالي:

- إعطاء الحرية للتلاميذ للعمل في مجموعات تعاونية صغيرة.
- جعل بيئة التعلم تعتمد على أساليب محفزة للعاطفة، من خلال توفير البيئة الآمنة للتعلم البعيدة عن التهديد والخوف والإرباك.
- أعطاء الفرصة للتلاميذ للاسترخاء والنهوض والتحرك والتفكير من خلال فترات الراحة.
- قيام المعلم بإرشاد وتوجيه الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة ومواصلة العمل.
- استخدام الأسئلة والمواقف المحيرة التي تثير التفكير.
- إعطاء الفرصة للتلاميذ للأسئلة للتعبير عن أرائهم وأفكارهم بحرية.
- تهيئة الأنشطة التعليمية والتجارب العملية التي تساعد التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير البصري مثل: التعرف -الوصف - الربط والتركيب - التحليل - استخلاص المعنى.

٤- الأنشطة والوسائل التعليمية:

تم مراعاة التالي:

- استخدام الأنشطة العلمية والوسائل المناسبة والتي تركز على المحسوسات وترتبط بخبرات التلاميذ وحياتهم، والمرتبطة بالأهداف المحددة للوحدة.

- استخدام الأنشطة البصرية(الصور والرسوم والأشكال التوضيحية) الملونة.
- تصميم الأنشطة والتجارب العملية التي تراعي مبادئ التعلم المستند للدماغ.
- توفير الأنشطة التعليمية والتجارب العملية التي تثير وتشجع على التفكير.
- توفير البيئة المناسبة للعمل في مجموعات تعاونية صغيرة، والتي تشجع على تنوع التفاعل والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار بين تلاميذ كل مجموعة.
- استخدام المعمل في إجراء التجارب العملية وذلك لتقديم بيئة تعلم حقيقية.
- عدم زيادة مدة النشاط عن (١٠) دقائق، لأن المخ يكون أداؤه متدنياً خلال فترت الانتباه الشديد والمتواصل.
- توفير جميع المواد والأدوات التعليمية اللازمة لإجراء الأنشطة والتجارب العملية.
- تصميم الأنشطة المتمركزة حول التلميذ والتي تتيح له ممارسة مهارات التفكير البصري.

٥- أساليب التقويم:

تم مراعاة التالي في أساليب التقويم:

- مناسبة لمستوى التلاميذ وقدرتهم العقلية.
- استخدام التعزيز المناسب سواءً كان لفظياً أو غير لفظي أو باستخدام الدرجات.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية، مع ضرورة تشجيع التلاميذ المخطئين والبعد عن تثبيط هممهم.
- استخدام الأسئلة والمواقف المتنوعة التي تشجع التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير البصري.
- استخدام المراجعة الملخصة للموضوع بمشاركة التلاميذ.
- إعداد تقارير وجمع الصور ورسم لوحات عن موضوع الدرس.
- الاهتمام بالتكليف المنزلي ومراجعته في الحصة التالية.

• فروض البحث:

في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة يسعى البحث الحالي إلى التحقق من الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير البصري في مادة العلوم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي لمقياس الميول العلمية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن تساؤلات البحث تم اتباع الإجراءات التالية:

١- إعداد الوحدة الدراسية:

تم إعداد وحدة دراسية بعنوان " الهواء والماء وأهميتهما في الحياة " لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل، وقد وقع الاختيار على هذه الوحدة لما تتضمنه من معارف علمية وأنشطة وتجارب عملية، وخبرات تعليمية، يمكن تناولها وصياغتها وفق مراحل التعلم المستند للدماغ، كما يمكنها أن تسهم في تنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية لدى التلاميذ.

أ- تحديد الهدف من الوحدة:

تم تحديد الأهداف الإجرائية للوحدة الدراسية المقترحة، وقد شملت الجوانب المعرفية والنفس حركية والوجدانية، وتم وضعها في دليل المعلم.

ب- اختيار محتوى الوحدة:

تم اختيار محتوى الوحدة المقترحة في ضوء الأهداف، وقد اعتمد في اختيار المحتوى العلمي للوحدة على العديد من الكتب والمراجع والمصادر العلمية، وقد تضمنت الوحدة الموضوعات التالية: الهواء: مفهومه وأهميته وخصائصه . غاز الأكسجين: أهميته وخصائصه . غاز ثاني أكسيد الكربون: مصادره وأهميته واستخداماته . غاز النيتروجين وبخار الماء وجودهما وأهميتهما في الحياة - تلوث الهواء: مفهومه ومصادره . أمثله للوثات الهواء: أكاسيد الكربون وأكاسيد النيتروجين . أكاسيد الكبريت والرصاص . الايروسولات والفريون ومبيدات الآفات الزراعية . الماء وأهميته ومكوناته وخصائصه . تلوث الماء: مفهومه ومصادره والآثار المترتبة عليه.

ج- تحديد الأنشطة التعليمية المرتبطة بالوحدة:

تم تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لدروس الوحدة المقترحة والتي تسهم في تعلم جوانب التعلم المختلفة في الوحدة، وقد شملت الأنشطة

التعليمية والوسائل التعليمية: تجارب عملية استقصائية وفحص العديد من الصور والرسوم والأشكال التوضيحية ولقطات الفيديو ودراستها، وكذا الأجهزة والأدوات العملية والأنشطة التطبيقية، وأيضاً تصميم العديد من الخرائط التنظيمية وإعداد التقارير العلمية وجمع الصور ورسم اللوحات، والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية لدى التلاميذ.

د- تحديد طرق تدريس موضوعات الوحدة:

تم الاعتماد في تدريس الوحدة على مراحل التعلم المستند للدماغ والتي تعتمد على أسس التعلم المستند للدماغ وقد تخللها استخدام: التعلم التعاوني، والاستقصاء، والتجارب العملية، والخرائط التنظيمية، وقد تم الاعتماد على مراحل التعلم المستند للدماغ لما يمكن أن تسهم به في توفير البيئة التعليمية المناسبة لقيام التلاميذ بالأنشطة العلمية والعملية التي تثير تفكيرهم وتساعدهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، ويمكن أن تسهم في تنمية مهارات التفكير البصري لديهم.

هـ- تحديد أساليب التقويم:

تم الاعتماد على أساليب التقويم المختلفة التي تتفق مع الأهداف الإجرائية للوحدة وكذا المحتوى العلمي للوحدة وقد شملت: الأسئلة الموضوعية، والأسئلة والمواقف المرتبطة بحياة التلميذ وواقعه، والأسئلة المثيرة للتفكير والمرتبطة بمهارات التفكير البصري، ومن أساليب التقويم التي اعتمد عليها في الوحدة: التقويم المرحلي: ويتم خلال كل مرحلة من مراحل عملية التدريس أي مراحل التعلم المستند للدماغ، والتقويم التكويني ويتم بعد الانتهاء من كل درس من دروس الوحدة، وأخيرا التقويم الختامي والمتمثل في اختبار التحصيل المعرفي واختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الميول العلمية.

و- ضبط الوحدة:

بعد الانتهاء من إعداد الوحدة في صورتها المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين[٢] للتعرف على أرائهم حول:

- مدى مناسبة المحتوى العلمي للوحدة وطريقة عرضه وتنظيمه لمستوى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- مدى الدقة العلمية وصحة المحتوى، واتساقه مع الأهداف الموضوعة.
- مدى ملاءمة الأنشطة العلمية والتجارب العملية للتلاميذ.
- مدى مراعاة الأنشطة العلمية والتجارب العملية لأسس التعلم المستند للدماغ.

[٢] ملحق (٢)

- مدى إتاحة الأنشطة العلمية والتجارب العملية الفرصة للتلاميذ لممارسة مهارات التفكير البصري.
- مدى مناسبة أساليب التقويم لأهداف الوحدة ولمحتواها، ومدى ملاءمة هذه الأساليب للتلاميذ.

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والتي تم تعديلها، وبذلك أصبحت الوحدة في صورتها النهائية [٣] وصالحة للاستخدام.

٢- إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم ليسترشد به المعلم في تدريس وحدة "الهواء والماء وأهميتهما في الحياة" وفقاً لمراحل التعلم المستند للدماغ لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وقد تناول الدليل ما يلي:

- نبذة مختصرة عن نظرية التعلم المستند للدماغ.
- مراحل نظرية التعلم المستند للدماغ.
- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم.
- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة.
- الأهداف الإجرائية للوحدة.
- قائمة الكتب والمراجع العلمية التي يمكن للمعلم أن يوجه الطلاب للاستفادة منها في دراسة موضوعات الوحدة.
- خطة السير في الدروس وفق مراحل نظرية التعلم المستند للدماغ.

وقد اشتملت الدروس على: الأهداف التعليمية والمواد والأدوات التعليمية المستخدمة وخطوات عرض الدرس وفق مراحل التعلم المستند للدماغ والتقويم، وقد روعي عند إعداد الدروس وفقاً لمراحل مراحل التعلم المستند للدماغ. أن تتضمن أنشطة عملية وتعليمية وأسئلة استقصائية واستفسارات تتطلب من المتعلم ممارسة مهارات التفكير البصري.

وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته، وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات ومقترحات مهمة تم وضعها في الاعتبار، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية [٤] وصالح للاستخدام.

٣- إعداد اختبار مهارات التفكير البصري:

اشتمل اختبار مهارات التفكير البصري على العديد من البصريات مثل: الرسوم توضيحية والرسوم الكاريكاتيرية والجداول، وتم إعداده وفقاً للخطوات التالية:

---

[٣] ملحق (٢)

[٤] ملحق (٣)

أ- الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير البصري في الوحدة المقترحة "الهواء والماء وأهميتهما في الحياة " لتلاميذ الصف الأول المتوسط، ويقيس الاختبار المهارات التالية: التعرف، والوصف، والربط والتركيب، والتحليل، واستخلاص المعنى.

ب- صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وقد أشتمل كل سؤال على مقدمة يليها أربعة بدائل، وعلى التلميذ أن يختار منها ما يتناسب مع المقدمة.

ج- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية قوامها (٤٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط فصلى (١/أ) (١/ب) بمدرسة أم القرى بمحافظة بيشة، منطقة عسير، وذلك بهدف:

أولاً- تحليل مفردات الاختبار:

وذلك لحساب ما يلي:

- **حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار:**

تم حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار بنفس طريقة حسابها في الاختبار التحصيلي، وجدول (١) يبين ذلك.

- **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار:**

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار بنفس طريقة حسابها في الاختبار التحصيلي، وجدول (١)، يبين ذلك.

- **حساب معاملات الاتساق الداخلي:**

تم حساب معاملات الاتساق الداخلي، عن طريق حساب مدى اتساق كل مفردة مع المهارة التي تنتمي إليها، ومدى اتساقها مع الاختبار ككل وجدول (١) يبين ذلك.

وفى ضوء النتائج الموضحة بالجول (١) تم تعديل المفردات(٥، ٢٢، ٣٣) لعدم مناسبة معاملات السهولة، بينما معاملات التمييز والاتساق الداخلي لها مناسبة، كما تم تعديل المفردات (٩، ٢٧، ٤١) نظراً لأن معاملات السهولة والتمييز لها ملائمة وعدم مناسبة معاملات الاتساق الداخلي.

- **ثانياً: تحليل الاختبار ككل:**

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومدى مناسبته للغرض الذي وضع من

أجله، ومدى ملاءمة الأسئلة لمستويات تلاميذ الأول المتوسط، وقد تم إجراء التعديلات التي اقتراحها السادة المحكمين.

جدول (١) معاملات السهولة والتمييز والاتساق الداخلي لمفردات اختبار مهارات التفكير البصري

المهارة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	معامل اتساق المفردة مع		المهارة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل التمييز	معامل اتساق المفردة مع	
				الاختبار الكلي	البعد الذي تنمي اليه					الاختبار الكلي	البعد الذي تنمي اليه
التعرف	٣	٠.٨٢	٠.٥	٠.٤٠٤**	٠.٤١٦**	الربط والتركيب	٤٢	٠.٥٥	٠.٦	٠.٤٠٦**	٠.٤٦٢**
	٨	٠.٥٥	٠.٨	٠.٣٩٦*	٠.٤٣٦**		٤٥	٠.٦٢	٠.٥	٠.٤٦٢**	٠.٣٧١*
	١٧	٠.٧٦	٠.٦	٠.٤٢٢**	٠.٤١٤**		٤٨	٠.٨٢	٠.٨	٠.٤٠٢**	٠.٣٨٢*
	٢٤	٠.٦٥	٠.٧	٠.٣٧٢*	٠.٤٢٨**	التخليل	١	٠.٦٥	٠.٧	٠.٣٩٨**	٠.٤٤٦**
	٢٧	٠.٦٢	٠.٦	٠.٣٦٦*	٠.٣٧٢*		٦	٠.٧٥	٠.٦	٠.٣٩٨**	٠.٣٧٤*
	٢٨	٠.٧٥	٠.٧	٠.٣٩٨**	٠.٣٥٤*		١١	٠.٧٤	٠.٧	٠.٤٠٤**	٠.٤٢٨**
	٤٤	٠.٤٨	٠.٥	٠.٤٦٤**	٠.٤٥٢**		١٥	٠.٧٢	٠.٦	٠.٤٦٢**	٠.٣١٧*
	٤٧	٠.٧٦	٠.٦	٠.٣٩٨**	٠.٤٣٦**		١٦	٠.٧٥		٠.٤٤٦**	٠.٤٠٦**
الوصف	٤	٠.٧٢	٠.٦	٠.٤٠٨**	٠.٤٢٨**		٢٢	٠.٨٥	٠.٨	٠.٤٢٢**	٠.٣٧٨*
	٧	٠.٨٤	٠.٧	٠.٣٦٦*	٠.٤٠٤**		٢٣	٠.٧٢	٠.٥	٠.٣٦٨*	٠.٤٣٢**
	١٠	٠.٦٦	٠.٥	٠.٤١٦**	٠.٤٤٦**		٣٠	٠.٥٥	٠.٧	٠.٣٩٨**	٠.٣٦٤*
	١٣	٠.٥٥	٠.٨	٠.٣٧٤*	٠.٤١٨**		٣٥	٠.٦٤	٠.٧	٠.٤٤٢**	٠.٣٨٢*
	١٩	٠.٧٢	٠.٦	٠.٤٦٤**	٠.٣٦٨*		٣٦	٠.٦٦	٠.٦	٠.٣٨٨*	٠.٤٤٦**
	٢٦	٠.٨	٠.٤	٠.٤١٢**	٠.٣٢٤*		٣٧	٠.٧٦	٠.٥	٠.٣٨٨*	٠.٤٢٦**
	٣١	٠.٦٦	٠.٧	٠.٣٦٤*	٠.٤٤٢**		٤٣	٠.٠.٥٨	٠.٨	٠.٤٠٨**	٠.٣٦٦*
	٣٤	٠.٥٤	٠.٥	٠.٤٠٦**	٠.٤١٨**		٢	٠.٦٥	٠.٦	٠.٣٤٥*	٠.٤٠٤**
	٤٦	٠.٧٤	٠.٨	٠.٤٠٤**	٠.٣٧٤*		٩	٠.٥٥	٠.٤	٠.٣٨٦*	٠.٤٣٦**
	٤٩	٠.٧	٠.٧	٠.٤٤٦**	٠.٤٣٤**	استخلاص المعنى	١٢	٠.٧٥	٠.٦	٠.٤٣٤**	٠.٣٦٦*
الربط والتركيب	٥	٠.٥٥	٠.٤	٠.٣٧٨*	٠.٤١٢**		١٨	٠.٦٢	٠.٧	٠.٤٤٦**	٠.٤١٢**
	١٤	٠.٥٧	٠.٧	٠.٤٢٨**	٠.٣٧٨*		٢٥	٠.٨٧	٠.٦	٠.٣٦٦*	٠.٤٤٢**
	٢٠	٠.٨٧	٠.٥	٠.٣٦٢*	٠.٤٥٢**		٣٢	٠.٦٨	٠.٥	٠.٤٠٢**	٠.٣٧٨*
	٢١	٠.٤٨	٠.٦	٠.٤٢٢**	٠.٣٨٦*		٣٣	٠.٥٥	٠.٨	٠.٣٩٨**	٠.٤٢٦**
	٢٩	٠.٥٥	٠.٧	٠.٣٢٨*	٠.٤٤٦**		٣٨	٠.٥٤	٠.٧	٠.٤٠٢**	٠.٣٦٦*
	٤٠	٠.٨٥	٠.٥	٠.٤٠٦**	٠.٤٢٨**		٣٩	٠.٧	٠.٤	٠.٣٧٤*	٠.٤٠٢**
							٤١	٠.٨٥	٠.٦	٠.٤٢٤**	٠.٣٧٤*

❖دالة عند ٠.٠٥ ❖❖دالة عند ٠.٠١

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفاكرونباخ، وقد وجد أن قيمة معامل الثبات يساوى (٠.٧٥)، وهى مناسبة ومقبولة وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق والاطمئنان إلى استخدامه لقياس مهارات التفكير البصري للتلاميذ عينة الدراسة.

الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب الزمن المناسبة (**السيد، ١٩٧٩، ٤٦٧**) وبلغ الزمن اللازم للإجابة عن

الاختبار(٥٥) دقيقة، كما أن الزمن اللازم لقراءة التعليمات (٥) دقائق. وعليه يكون الزمن الكلي للاختبار يساوي(٦٠) دقيقة.

وفى ضوء النتائج السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية[٥] يتكون من (٤٩ مفردة)، وصالحاً للاستخدام، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي نحصل عليها من خلال تطبيقه، وجدول (٢) يبين مواصفات الاختبار.

جدول (٢) مواصفات اختبار التفكير البصري في صورته النهائية

م	المهارة	أرقام المفردات التي تقيس كل مهارة	عدد المفردات
١	التعرف	٣- ٨- ١٧- ٢٤- ٢٧ - ٢٨- ٤٤- ٤٧	٨
٢	الوصف	٤ – ٧ - ١٠- ١٣- ١٩- ٢٦- ٣١- ٣٤- ٤٦- ٤٩	١٠
٣	والتركيب الربط	٥- ١٤- ٢٠- ٢١- ٢٩- ٤٠- ٤٢- ٤٥- ٤٨	٩
٤	التحليل	١- ٦- ١١- ١٥- ١٦- ٢٢- ٢٣- ٣٠- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٤٣	١٢
٥	استخلاص المعنى	٢- ٩ - ١٢- ١٨- ٢٥- ٣٢- ٣٣- ٣٨- ٣٩- ٤١	١٠
	المجموع		٤٩

٤- إعداد مقياس الميول العلمية:

تم إعداد مقياس الميول العلمية لتلاميذ الصف الأول المتوسط وفقاً للخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس الميول العلمية نحو مادة العلوم والأنشطة المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط

ب- تحديد أبعاد المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس بالرجوع إلى الكثير من الأدبيات والدراسات السابقة، وتم تحديد الأبعاد التالية لمقياس الميول العلمية:

- مادة العلوم.
- الاهتمام بالتجارب والأنشطة العلمية.
- شغل أوقات الفراغ بالأنشطة والهوايات العلمية.
- الاهتمام بالقراءات العلمية والتوسع فيها.
- جمع النماذج والعينات.

ج- تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات المقياس بحيث تضمنت الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عليه، ووضع مثال توضيحي يبين كيفية الإجابة على بنود المقياس.

[٥] ملحق (٤)

د- صياغة عبارات المقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس بحيث ترتبط بالميول العلمية وتنتمي إلى الأبعاد السابقة، وقد تم وضع مقابل كل عبارة مقياس متدرج (دائما . أحيانا . أبدا) حيث يحصل دائما على ثلاث درجات، وأحيانا على درجتين، وأبدا على درجة واحدة، وبذلك تكون أعلى درجة هي(٩٠) درجة، وأقل درجة(٣٠) درجة، وقد بلغ عدد عبارات المقياس في صورته الأولية(٣٢) عبارة.

هـ- صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم حول مدى مناسبة عبارات المقياس للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح تعليمات وعبارات المقياس ودقة صياغتها العلمية واللغوية، ومدى انتماء كل عبارة من العبارات للبعد الذي تندرج تحته، ومدى مناسبته لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات، كما تم حذف بعض العبارات لتكرار فكرتها أو لعدم ملاءمتها لأغراض الدراسة الحالية.

و- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط فصلى (١/أ) (١/ب) بمدرسة أم القرى بمحافظة بيشة، منطقة عسير، وذلك تم بهدف حساب ما يلي:

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون (**علام، ٢٠٠٥، ١٥٢ -١٦٠**)، ووجد أنه يساوي (٠.٧٥) مما يدل على أن المقياس على درجة مقبولة ومناسبة من الثبات، وتدل على صلاحية المقياس والاطمئنان إلى استخدامه لقياس الميول العلمية للتلاميذ مجموعة البحث.

زمن المقياس:

تم تحديد زمن المقياس باستخدام المعادلة الملائمة، وبلغ الزمن اللازم للإجابة عن المقياس (٢٥) دقيقه.

ز- الصورة النهائية للمقياس:

وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية[٦] يتكون من (٣٠) عبارة، وذلك بعد إجراء التعديلات عليه، والجدول (٣) يوضح مواصفات اختبار الميول العلمية في صورته النهائية.

٥- إعداد الاختبار التحصيلي:

تم إعداد اختبار التحصيل المعرفي وفقاً للخطوات التالية:

[٦] ملحق(٥)

أ- تحديد الهدف من الاختبار.

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى التحصيل المعرفي في وحدة " الهواء والماء وأهميتهما في الحياة " لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وذلك في المستويات المعرفية (التذكر– الفهم - التطبيق).

جدول (٣) مواصفات مقياس الميول العلمية

م	محاور المقياس	أرقام البنود	العدد
١	مادة العلوم.	٦	٦
٢	الاهتمام بالتجارب والأنشطة العلمية.	٧- ١٢	٦
٣	شغل أوقات الفراغ بالأنشطة والهوايات العلمية.	١٣- ١٨	٦
٤	الاهتمام بالقراءات العلمية والتوسع فيها.	١٩- ٢٤	٦
٥	جمع النماذج والعينات.	٢٥- ٣٠	٦
	المجموع		

ب- صياغة تعليمات ومفردات الاختبار:

تم صياغة مجموعة من التعليمات التي تبين للتلميذ كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار منها: كتابة البيانات الشخصية، قراءة كل سؤال بعناية والإجابة عن جميع الأسئلة، وإعطاء مثال لكيفية الإجابة عن الأسئلة، كما تم صياغة مفردات الاختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وتتكون كل مفردة من مقدمة يليها أربعة بدائل مختلفة يختار منها التلميذ البديل الصحيح، وقد روعي فيها معيار إعداد هذا النوع من الأسئلة، وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٤٤) مفردة.

ج- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية قوامها (٤٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول المتوسط فصلى (١/أ) (١/ب) بمدرسة أم القرى بمحافظة بيشة، منطقة عسير، وذلك بهدف:

- **أولاً- تحليل مفردات الاختبار**:

وذلك لحساب ما يلي:

- **حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار**:

تم حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار باستخدام المعادلة الملائمة (**علام، ٢٠٠٦، ٢٦٩**) وقد اعتبر أن المفردات التي يكون معامل السهولة لها أقل من (٠.٢) تكون عالية الصعوبة والمفردة التي يكون معامل السهولة لها أكثر من (٠.٨) تكون عالية السهولة، وجدول (١) يبين ذلك.

- **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار**:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار باستخدام الطريقة الملائمة (**علام، ٢٠٠٦، ٢٨١**)، وقد اعتبر أن المفردة التي يزيد معامل تمييزها عن (٠.٢) تكون مقبولة، والمفردة التي يقل معامل تمييزها عن (٠.٢) يتم رفضها، وجدول (١)، يبين ذلك.

- **حساب معاملات الاتساق الداخلي**:

تم حساب قيم معامل الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين درجات التلاميذ في كل مفردة ودرجاتهم في الاختبار ككل، وذلك لتحديد مدى اتساق المفردة مع الاختبار ككل، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) معاملات السهولة والتمييز والاتساق الداخلي لمفردات الاختبار التحصيلي

م	معامل السهولة	معامل التمييز	معامل الاتساق	م	معامل السهولة	معامل التمييز	معامل الاتساق
١	٠.٤	٠.٦	*٠.٣٩٢	٢٣	٠.٥٥	٠.٦	**٠.٤٢٢
٢	٠.٧	٠.٨	**٠.٤٠٢	٢٤	٠.٧٥	٠.٨	**٠.٤١٢
٣	٠.٦٥	٠.٥	**٠.٤٢٢	٢٥	٠.٦	٠.٦٥	**٠.٤٠٨
٤	٠.٥٥	٠.٤	**٠.٤٣٦	٢٦	٠.٤	٠.٤٥	*٠.٣٨٢
٥	٠.٦	٠.٦	**٠.٤٠٦	٢٧	٠.٦٥	٠.٨	*٠.٣٩٢
٦	٠.٧	٠.٥	٠.٢٣٦	٢٨	٠.٥٥	٠.٦	**٠.٤٣٤
٧	٠.٦٥	٠.٧	*٠.٣٨٤	٢٩	٠.٥	٠.٦٥	**٠.٤٠٦
٨	٠.٥٥	٠.١	*٠.٣٧٤	٣٠	٠.٧	٠.٥٥	٠.٢٥٤
٩	٠.٨	٠.٦	*٠.٣٦٦	٣١	٠.٤٥	٠.٦	*٠.٣٩٢
١٠	٠.٤٥	٠.٤	**٠.٤٢٢	٣٢	٠.٦	٠.٦٥	**٠.٤٢٨
١١	٠.٥٥	٠.٦	**٠.٤٠٨	٣٣	٠.٧	٠.٤	**٠.٤٦٢
١٢	٠.٧	٠.٥	*٠.٣٧٢	٣٤	٠.٤٥	٠.٦	*٠.٣٦٤
١٣	٠.٦٥	٠.٧	*٠.٣٤٦	٣٥	٠.٦٥	٠.٨	*٠.٣٨٦
١٤	٠.٧	٠.٤	**٠.٤٣٨	٣٦	٠.٥	٠.١٥	*٠.٣٧٨
١٥	٠.٤٥	٠.٨	*٠.٣٨٦	٣٧	٠.٨	٠.٥	*٠.٣٩٦
١٦	٠.٦	٠.٧	**٠.٤٠٤	٣٨	٠.٦٥	٠.٥٥	**٠.٤٤٦
١٧	٠.٥	٠.٤	*٠.٣٨٨	٣٩	٠.٦	٠.٧	٠.٢١٤
١٨	٠.٥٥	٠.٦	*٠.٣٤٦	٤٠	٠.٥٥	٠.٦٥	*٠.٣٥٦
١٩	٠.٦	٠.٥	٠.٢٣٢	٤١	٠.٧	٠.٥	**٠.٤٣٢
٢٠	٠.٤٥	٠.٨	**٠.٣٩٨	٤٢	٠.٥	٠.١	**٠.٤٥٤
٢١	٠.٧	٠.٤	*٠.٣٧٦	٤٣	٠.٧٥	٠.٦٥	**٠.٤٨٢
٢٢	٠.٨	٠.١٥	*٠.٣٨٦	٤٤	٠.٨	٠.٧	*٠.٣٩٨

❖دالة عند ٠.٠٥ ❖❖دالة عند ٠.٠١

وفى ضوء النتائج السابقة تم تعديل المفردات (٨، ٢٢، ٣٦، ٤٢) نظراً لأن لعدم ملاءمة معاملات التمييز لها بينما معاملات السهولة والاتساق الداخلي لها مناسبة. كما تم تعديل المفردات(٦، ١٩، ٣٠، ٣٩) معاملات السهولة التمييز لها ملاءمة وعدم مناسبة معامل الاتساق الداخلي.

- **ثانياً: تحليل الاختبار ككل**:

صدق الاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار في صورته الأولية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى دقة التعليمات ووضوحها، ومدى ملاءمة كل مفردة مع المستوى المعرفي الذي تقيسه، ومدى مناسبة الصياغة العلمية واللغوية لمستوى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ومدى ملاءمة الأسئلة لقياس مستوى تحصيلهم.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفاكرونباخ (**مراد، سليمان، ٢٠٠٢، ٣٦٦**)، وقد وجد أن قيمة معامل الثبات تساوى (٠.٨٢)، وهى مناسبة ومقبولة وتدل على صلاحية الاختبار للتطبيق والاطمئنان إلى استخدامه لقياس التحصيل المعرفي للتلاميذ عينة الدراسة.

جدول (٥) مواصفات الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

م	موضوعات الوحدة المقترحة	توزيع مفردات الاختبار على المستويات المعرفية						عدد الأسئلة	النسبة المئوية
		التذكر		الفهم		التطبيق			
		أرقام الأسئلة	العدد	أرقام الأسئلة	العدد	أرقام الأسئلة	العدد		
١	الهواء: مفهومه وأهميته وخصائصه	١، ٥	٢	٣، ٤	٢	٢	١	٥	١١ ٪٣٦٤
٢	غاز الأكسجين:أهميته وخصائصه	٦، ٨	٢	٩	١	٧	١	٤	٩ ٪٠٩١
٣	غاز ثانى أكسيد الكربون: مصادره وأهميته واستخداماته	١٠، ١٤	٢	١٣، ١١	٢	١٢	١	٥	١١ ٪٣٦٤
٤	غاز النيتروجين وبخار الماء: وجودهما وأهميتهما في الحياة	١٩	١	١٦، ١٧	٢	١٥، ١٨	٢	٥	١١ ٪٣٦٤
٥	تلوث الهواء: مفهومه ومصادره	٢٠، ٢٢،٢٣	٣	٢١	١	-	-	٤	٩ ٪٠٩١
٦	أمثله لملوثات الهواء: أكاسيد الكربون وأكاسيد النيتروجين	٢٥، ٢٦	٢	٢٧	١	٢٤	١	٤	٩ ٪٠٩١
٧	أكاسيد الكبريت والرصاص	٢٨	١	٢٩	١	٣٠، ٣١	٢	٤	٩ ٪٠٩١
٨	الايروسولات والفريون ومبيدات الآفات الزراعية	٣٣، ٣٤	٢	٣٥، ٣٦	٢	٣٢	١	٥	١١ ٪٣٦٤
٩	الماء وأهميته ومكوناته وخصائصه	٣٧، ٣٨	٢	٤٠	١	٣٩	١	٤	٩ ٪٠٩١
١٠	تلوث الماء: مفهومه ومصادره والآثار المترتبة عليه	٤١،٤٢	٢	٤٣، ٤٤	٢	-	-	٤	٩ ٪٠٩١
المجموع		١٩		١٥		١٠		٤٤	
النسبة المئوية		٤٣ ٪١٨,		٣٤ ٪١,		٢٢ ٪٧٢,		١٠٠	

الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة حساب الزمن المناسبة. وبلغ الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار(٥٠) دقيقة، كما أن الزمن اللازم لقراءة التعليمات(٥) دقائق. وعليه يكون الزمن الكلي للاختبار يساوي(٥٥) دقيقة.

وفى ضوء النتائج السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية[٧] مكوناً من (٤٤) مفردة، وصالحاً للاستخدام، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيقه، وجدول (٥) يبين مواصفات الاختبار.

[٧] ملحق(٦)

• **إجراءات تطبيق البحث**:

وتشمل ما يلي:

١- مجموعة البحث والتصميم التجريبي:

تم اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمحافظة بيشة منطقة عسير، وقد بلغ عددها (٤٦) تلميذا، يمثلون فصلي (١/أ)، (١/ب) بمدرسة الأمير سلطان، واعتمدت البحث على التصميم التجريبي القائم على مجموعة تجريبية واحدة تدرس الوحدة المقترحة.

٢- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الميول العلمية والاختبار التحصيلى في مادة العلوم على تلاميذ مجموعة البحث، وذلك لتحديد مستوى التلاميذ قبل المعالجة التجريبية (أي التدريس).

٣- التدريس لمجموعة البحث:

تمت عملية التدريس لمجموعتي البحث من بداية الأسبوع الثالث من شهر فبراير ٢٠١٥م وحتى نهاية الأسبوع الرابع من شهر مارس، بما يعادل(٢٢) حصة أي استغرقت فترة التدريس (٦) أسابيع، بما يعادل أربعة حصص أسبوعيا.

وقبل عملية التدريس التقى الباحث بمعلم العلوم الأساسي للفصلين (القائم بالتدريس لفصلي التجريب)، وتم تقديم له دليل المعلم الذي يبين له كافة التفصيلات، وتم مناقشة المعلم في بعض الملاحظات المتعلقة بالتدريس وتوضيح له دوره ودور التلميذ خلال عملية تنفيذ التدريس، كما تم تدريبه على إجراءات التدريس وفق مراحل التعلم المستند للدماغ، وكيفية تنفيذ الأنشطة العلمية المختلفة، كما تم توفير العديد من المواد التعليمية والأدوات اللازمة لإجراء الأنشطة والتجارب العملية المتضمنة في الوحدة، وخلال فترة تدريس الموضوعات قام الباحث بحضور ثلاثة حصص متتالية في بداية التجريب، كما تم متابعة التجريب أسبوعيا وذلك بحضور حصة واحدة على الأقل من الحصص الأربعة المخصصة لفصلي التجريب.

٤- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقترحة تم تطبيق اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الميول العلمية والاختبار التحصيلي في مادة العلوم على مجموعة البحث، كما تم رصد درجات مجموعة البحث في الثلاث أدوات السابقة.

• **نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها**:

سوف يتم عرض نتائج تطبيق أدوات البحث وفقاً للفروض كما يلي:

الفرض الأول :

ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي لاختبار

مهارات التفكير البصري في مادة العلوم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي"

ولاختبار صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التفكير البصري في مادة العلوم، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة البحث في اختبار مهارات التفكير البصري

المجموعة	نوع التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة 2η	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	القبلي	٤٦	٢٢.٤١	٢.٥٣	٤٥	٢٩.٢٥	داله عند مستوى٠.٠١	٠.٩٥	٨.٧٢	كبير
	البعدي		٣٧.٢٤	٢.٢٧						

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في اختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي، كما يتضح أن حجم التأثير (d) (**السعيد، ٢٠٠٣، ٦٤٩**) للوحدة المقترحة في اختبار مهارات التفكير البصري كبير، نظراً لأن قيمة (d) أعلى من (٠.٨) وهذا يرجع إلى أن نسبة ٩٥ ٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (مهارات التفكير البصري) يرجع إلى تأثير الوحدة المقترحة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

- أن الوحدة المقترحة القائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ وفرت مناخاً تعليمياً تمثل في تقديم المادة التعليمية بشكل مجزأ ومبسط يعتمد على استخدام الصور والرسوم التوضيحية والكاريكاتيرية والخرائط العقلية وكلها من الأدوات البصرية التي تساهم في تنمية مهارات التفكير البصري.
- اعتمدت الوحدة على الأنشطة التعليمية البصرية والتي تتمثل الأشكال والصور والرسوم التوضيحية والكاريكاتيرية التي يتوفر فيها التسلسل والوضوح وتطلبت هذه الأنشطة من التلاميذ العمل بأنفسهم في مجموعات صغيرة تعاونية وتشجيعهم على المناقشة والحوار من أجل التعرف على الأشكال والصور والرسوم ووصفها وتحليلها والربط بين عناصرها، واستخلاص وبناء المعنى ومن ثم ممارسة مهارات التفكير البصري مما أدى إلى تنمية هذه المهارات.
- كما ركزت الوحدة على تقديم المعلومات في تسلسل منطقي بالاعتماد على الأدوات والأنشطة العلمية البصرية وتفاعل التلاميذ معها وتوفير البيئة الصفية الايجابية التي تعتمد على توفير الراحة الجسمية والنفسية والتغذية الراجعة مما شجع التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير البصري ومن ثم تنميتها.

الفرض الثاني :

ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي لمقياس الميول العلمية ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي"

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الميول العلمية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة البحث في مقياس الميول العلمية.

المجموعة	نوع التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة 2η	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	القبلي	٤٦	٤٧.٩٣	٥.٦٠	٤٥	١٩.٦٤	داله عند مستوى ٠.٠١	٠.٨٩	٥.٨٥	كبير
	البعدي		٧١.٦٧	٤.١٣						

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في مقياس الميول العلمية لصالح التطبيق البعدي، كما يتضح أن حجم التأثير (d) للوحدة المقترحة في مقياس الميول العلمية كبير، نظرا لأن قيمة (d) أعلى من (٠.٨) وهذا يرجع إلى أن نسبة ٨٩٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الميول العلمية) يرجع إلى تأثير الوحدة المقترحة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

- وفرت الوحدة المقترحة القائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ قيام التلاميذ باكتشاف للمعلومات بأنفسهم، أي انغماسهم في عملية التعلم والقيام بدور ايجابي بالإضافة إلى التفاعل الايجابي مع زملائهم من خلال العمل في مجموعات صغيرة تعاونية مما أدى إلى زيادة الثقة بأنفسهم وزيادة دافعيتهم لتنفيذ الأنشطة الأمر الذي ساعد على حبهم لمادة العلوم وتولد الاهتمامات لديهم ومن ثم تنمية ميولهم العلمية نحو العلوم.
- تم تقديم المعلومات والأنشطة والصور والرسوم والتجارب العملية بصورة تجذب انتباههم وتثير دافعيتهم وتتحدى تفكيرهم وتشجعهم على التوصل إلى التفسيرات والاستنتاجات مما يساعدهم على زيادة الرغبة في المعرفة وكسر حدة الملل مما أدى إلى تنمية ميولهم العلمية.
- كما وفرت الوحدة المقترحة القائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ الفرصة للتلاميذ للحركة الجسمية (النهوض والحركة) والراحة النفسية والاسترخاء واستعادة النشاط الأمر الذي ساعد على كسر حدة الملل مما أدى إلى تنمية ميولهم العلمية.

الفرض الثالث

ينص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الأول المتوسط في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في مادة العلوم ودرجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي في مادة العلوم، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة في الاختبار التحصيلي

المجموعة	نوع التطبيق	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة 2η	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	القبلي	٤٦	٢٠.٣٩	٣.٢٠٨	٤٥	٢٦.٢٥	داله عند مستوى ٠.٠١	٠.٩٣	٧.٨٢	كبير
	البعدي		٣٥	٢.٠٥٥						

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق القبلي ودرجاتهم في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، كما يتضح أن حجم التأثير (d) للوحدة المقترحة في الاختبار التحصيلي كبير، نظراً لأن قيمة (d) أعلى من (٠.٨) وهذا يرجع إلى أن نسبة ٩٣٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (التحصيل) يرجع إلى تأثير الوحدة المقترحة،)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت: دراسة (الجوراني، ٢٠٠٨)؛ ودراسة أوزدين وجولتكين (Ozden, Gultekin, 2008) ؛ دراسة أفسي وياجبسان (Avce, Yagbsan, 2009) ؛ ودراسة رياسات (Riasat, 2010)؛ ودراسة (العباسي، ٢٠١٠) ؛ ودراسة (محمد،٢٠١١) ؛ ودراسة (لطف الله، ٢٠١٢)، يمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

- **أن الوحدة المقترحة القائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ وفرت مناخاً تعليمياً يعتمد على استخدام الصور والرسوم التوضيحية والكاريكاتيرية المتنوعة لجذب انتباه التلاميذ مما يزيد دافعيتهم للتعلم، وأيضا في تقديم الأنشطة والتجارب العملية مما يجعل المادة الدراسية قريبة من أذهان التلاميذ ويساعد على تثبيت المعلومات والمفاهيم في أذهانهم ويجعل الدروس ممتعة، مما يزيد من تحصيلهم.**
- **اعتمدت الوحدة المقترحة على مراحل التعلم المستند للدماغ والتي وفرت فترات للراحة والاسترخاء واستعادة النشاط مما يساعد على راحة الدماغ واستعادة المعلومات وتذكرها، كما ركزت على تشجيع التلاميذ على تسجيل ملاحظاتهم وتفسيراتهم واستنتاجاتهم، والقيام بالمناقشة والحوار فيما بينهم وطرح الأسئلة وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز المناسب**

والمراجعة والتلخيص بمشاركة التلاميذ كل ذلك ساعد وسهل فهمهم للمعلومات وحفظها وتذكرها، ومن ثم زيادة التحصيل.

- ركزت الوحدة على أن طريقة عرض المحتوى والأنشطة والتجارب العملية تتماشى مع التعلم المستند للدماغ وتتميز بالتنوع والارتباط بحياتهم مما جعلهم أكثر تحمساً لدراسة موضوعات الوحدة، كم أن هذه الأنشطة جعلت التلاميذ محوراً لعملية التعلم أي يصلون إلى المعلومات بأنفسهم من خلال تنفيذ الأنشطة والتجارب العملية في مجموعات تعاونية صغيرة أدى ذلك إلى زيادة الثقة بأنفسهم وجعلهم يشعرون بأهمية المعلومات وترتب على ذلك تمكنهم منها واحتفاظهم بها مما ساعد على تنمية تحصيلهم.
- كما اعتمدت الوحدة على استخدام الخرائط العقلية التي ساعدت التلاميذ على تنظيم المعلومات بطريقة ذات معنى وتلخيصها مما ساعد وسهل تذكرها واسترجاعها وبالتالي تنمية التحصيل.

الفرض الرابع:

ينص على أنه " يوجد ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط "

ولاختبار صحة الفرض الرابع تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في كل من اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الميول العلمية والاختبار التحصيلي، والجدول (٩)يوضح ذلك.

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ في كل من اختبار التفكير البصري ومقياس الميول العلمية والاختبار التحصيلي

المجموعة	نوع التطبيق	معامل الارتباط بين التفكير البصري والتحصيل		معامل الارتباط بين التفكير البصري والميول		معامل الارتباط بين التحصيل والميول	
التجريبية		معامل الارتباط	مستوى الدلاله ٠.٠١	معامل الارتباط	مستوى الدلاله ٠.٠١	معامل الارتباط	مستوى الدلاله ٠.٠١
	البعدي	٠.٧٨	داله	٠.٦٢٢	داله	٠.٧٣٦	داله

يتضح من الجدول(٩)وجود علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ في كل من اختبار التفكير البصري ومقياس الميول العلمية والاختبار التحصيلي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

- ركزت الوحدة المقترحة القائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ على قيام التلاميذ بتنفيذ العديد من الأنشطة والتجارب العملية التي تعتمد على قيامهم بالتوصل إلى المعرفة بأنفسهم من خلال الفحص والدراسة للأشكال والصور والرسوم والتقصي في التجارب العملية وقد ساعد ذلك على زيادة تحصيلهم المعرفي، كما انه أتاح الفرصة لهم لممارسة مهارات التفكير البصري مما ساهم في تنميتها، بالإضافة إلى أن هذه الأنشطة اعتمدت على المشاركة

الفعالة من جانب التلميذ والتفاعل الايجابي بينه وبين زملائه في المجموعة وبين المعلم مما أدى إلى زيادة الميول العلمية للتلاميذ.

- **توصيات البحث**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي :

- إعادة النظر في تخطيط مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بحيث يتم تنظيم المحتوى في ضوء مبادئ ومراحل نظرية التعلم المستند للدماغ بما يسهم في تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير البصري في العلوم بصفة خاصة وعدم الاقتصار في المحتوى على تكدس المعارف والمعلومات اللفظية التي تعتمد على الطرق التقليدية في تنظيم المحتوى دون الاهتمام بالأدوات البصرية.
- تشجيع معلمي العلوم على تنمية مهارات التفكير البصري من خلال استخدام مبادئ ومراحل نظرية التعلم المستند للدماغ في تدريس مادة العلوم في المراحل الدراسية المختلفة.
- تشجيع معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على توظيف مبادئ ومراحل نظرية التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم، وذلك من خلال عقد دورات تدريبية لهم للتعرف على مبادئ النظرية ومراحلها وكيف تنفيذها داخل الصف الدراسي.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للعمل في مجموعات تعاونية من خلال توفير بيئة ومناخ صفي مريح ومرتب ويسوده التفاعل الايجابي بين التلاميذ وبعضهم والتلاميذ والمعلم، ويركز على توصل التلاميذ للمعلومات بأنفسهم مما يساهم في تنمية الميول العلمية.

- **مقترحات البحث**:

كما يقترح الباحث إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- فعالية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية التفكير الابتكاري والدافع للانجاز والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.
- فعالية وحدة مقترحة في الكيمياء قائمة على نظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- فعالية استخدام استرتيجية التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض أبعاد التعلم العميق والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.
- فعالية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل في مادة الفيزياء والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

• مراجع البحث :

• أولاً : المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الله علي (٢٠٠٦). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري لتنمية مستويات جانييه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية،٧٣ - ١٣٥.
- الأسطل، وفاء عبد الكريم (٢٠١٤) فعالية توظيف الرسوم الهزلية على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم بمحافظة خان يونس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة
- البعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠١٣). فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق نموذج كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية**، ١٦ (٥)، ٩٣ -١٣٥.
- أبوناجي، محمود سيد (٢٠٠٨) . أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط، ٢٤ (١)، ٣٠ -٧٩.
- أحمد، صفاء محمد علي (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣٣)، ٤٩ -٩٦.
- إسماعيل، حمدان محمد (٢٠١٠). الموهبة العلمية وأساليب التفكير. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، (٤٧)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجاجي، رجاء محمد ديب (٢٠١٣). وحدة مطورة وفق التعلم المستند للدماغ في تنمية تقدير الذات والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي.المؤتمر العلمي لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، مركز تطوير التفوق، اليمن،١٢٥ -١٤٦.
- جبر، يحيى سعيد (٢٠١٠). أثر إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الجوراني، يوسف أحمد خليل (٢٠٠٨). تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهن العلمي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.
- جينسن، أريك (٢٠٠١). كيف توظف أبحاث الدماغ في التعليم. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية، الدمام : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- جينسن، أريك (٢٠٠٧). التعلم المبني على العقل. العلم الجديد للتعليم والتدريب، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.
- حمادة، محمد محمود (٢٠٠٩). فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٤٦)، ١٤ -٦٤.
- الخزاعي، قاسم طالب شمران (٢٠١٢). التدريس بإستراتيجية المتشابهات على مهارات التفكير البصري والتحصيل في مبادئ الأحياء لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.
- دوابر، فرنسيس؛ ومور، مايك ديفيد(٢٠٠٧). الثقافة البصرية والتعلم البصري. ترجمة نبيل جاد عزمي، سلطنة عمان: مكتبة بيروت.

- زيتون، عايش محمود(٢٠٠١). أساليب تدريس العلوم. ط (٧)، الأردن - عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زنقور، ماهر محمد صالح (٢٠١٣). أثر برمجية تفاعلية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التفكير البصري والتعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة الباحة. مجلة تربويات الرياضيات، ١٦ (٢)، ٣٠ -١٠٤.
- السعيد ، رضا مسعد (٢٠٠٣). حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العلمية لنتائج البحوث التربوية . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة ، المجلد الثاني، ٢١ - ٢٢ يوليو، ٦٤٣ – ٦٧٤.
- السيد، عمرو محمد الحسن (٢٠١٢). أثر استخدام المدخل القصصي في تدريس العلوم على تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وذوي صعوبات التعلم بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة : دار الفكر العربي.
- السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٩) . التعلم المستند إلى الدماغ. ط ٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشايع، فهد سليمان؛ الرضيان، خالد إبراهيم(٢٠١٠). أثر المدخل المنظومي على التحصيل الدراسي في العلوم والميول العلمية لدى طلاب الصف الثاني متوسط بمدينة الرياض. رسالة الخليج العربي، (١١٥)، ٥٧ -٩٢.
- الشهراني، عامر عبد الله؛ السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٤). تدريس العلوم في التعليم العام. ط (٢)، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الشوبكي، فداء (٢٠١٠). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- صالح، محمد صالح (٢٠١٢). تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية على ضوء مهارات التفكير البصري ومدى اكتساب التلاميذ لها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (٣١)، ١٩ -٥٤.
- طافش، إيمان أسعد (٢٠١١). أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الطيطي، مسلم يوسف؛ رواشدة، ابراهيم فيصل (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمي للتعلم المستند للدماغ في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في العلوم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣ (٤٤)، ١٣ -٣٩.
- العباسي، منذر عبد الكريم (٢٠١٠). تصميم تعليمي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء. مجلة الفتح، (٤٤) ، العراق، ١ -٦٠.
- عبد الحميد، عواطف حسان (٢٠١١). فاعلية منهج العلوم المطور للصف الأول الإعدادي بجمهورية مصر العربية في تنمية بعض الميول العلمية لدى التلاميذ. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٢٩)، ٤١ -١٠٨.
- عبد العزيز، ريحاب أحمد(٢٠٠٣). فعالية استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحدة (المادة) علي التحصيل و الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العلمية، ٨ (٢)، ١٢٧ -١٨٤.
- العتيبي، مها محمد (٢٠١٣). أثر التدريس بإستراتيجية قبعات التفكير الست في التحصيل العلمي والميول نحو مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية،٥ (١)، ١٤٤ -١٨٦.
- عفانة، عزو؛ الجيش، يوسف (٢٠٠٩).التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين،فلسطين: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عفانة، عزو (١٩٩٥).التدريس الاستراتيجي للرياضيات الحديثة. غزة :الجامعة الإسلامية.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية البارامترية واللابارامترية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، محمد عبد المنعم (٢٠٠٠). الثقافة البصرية. القاهرة: دار البشري للطباعة والنشر.
- عمار، محمد عيد والقباني، نجوان حامد (٢٠١١). التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الفلمباني، دينا خالد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند للدماغ ومستوى دافعية الإتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الكحلوت، أمال عبد القادر(٢٠١٢). فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- لطف الله، نادية سمعان (٢٠١٢). نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ في تنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٥ (٣)، ٢٢٩ -٢٧٩.
- مازن، حسام الدين محمد (٢٠٠٧). في أصول تعليم وتعلم العلوم الطبيعية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- محمد، عبد الرازق عيادة (٢٠١١). أثر استخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي، العراق، (٥٣)، ١ -٥٨.
- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود. رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، القاهرة: علم الكتاب.
- مراد بوريو(٢٠١٢). أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الطارف. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
- مراد، صلاح أحمد؛ سليمان، أمين على (٢٠٠٢). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- المطرفي، غازي صلاح هليل (٢٠١٤). فاعلية استرتبجية التعلم المستند للدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق علوم بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥ (٩٩)، ١٣٥ -٢٣٩.
- مهدي، حسن ريحي (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- موسى، إيناس رمضان(٢٠٠٩). أثر تنظيم وتدريس محتوى منهج العلوم وفقاً لنموذج رايجلوث التوسعي و الأسلوب المعرفي على التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية بنات القاهرة، جامعة الأزهر.
- النجدي، أحمد؛ سعودي، منى عبد الهادي ؛ راشد، على (١٩٩٩). المدخل في تدريس **العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

• **ثانياً- المراجع الأجنبية**:

- Avce, L. Yagbsan, L. (2009).Understanding a Brain- Based Approach to Learning and Teaching. Educational Leadership, 48(2), 66-71.
- Chun- Yen, C., wei-Ying, C., (2008).Science Achievement and Student Self- Confidence and Interest in Science: A Taiwanese Representative Sample Study. International Journal of Science Education,30 (9), 1183-1200.
- Connell, J.D. (2009). The Global Aspects of Brain-Based Learning. ERIC. EJ 868336.
- Duman, B.(2007). Celebration of the Neurons .The Application of Brain- based learning in Classroom Environment. ERIC. EJ 500159.
- Huang, C (2010).A Multilevel Analysis of Scientific Literacy : The Effects of Students Sex Students Interest in Learning Science , and School Characteristics . M A Thesis, University of Victoria , Canada.
- Jean, M., P. (2004). Students Using Visual Thinking to Learn Science in a Web-based Environment. Doctor of Philosophy, Drexel University.
- Jensen, E. (2000). Brain- based learning. San Diego: the brain store Inc.

- Jensen, E. (2005). Teaching With the Brain in Mind. New York, The Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Jensen, E. (2012). Teaching with the brain in mind. a work shop held by Eric Jensen, July 9th 2012, San Antonio, USA.
- http://www.jensenlearning.com/workshop-teaching-with-brain-in-mind.p
- Logotron Education Software Site (2007).Visual Thinking. www. Logo.Com /twp/vocab. html.
- Longo & et al. (2002).Visual Thinking Networking Promotes Problem Solving Achievement for 9th Grade Earth Science Students, Electronic Journal of Science Education. 7(1), September, 1-51
- Melek, Y, Claudia, N., Horst, B.,(2008). The Effect of International Support and Learning Using Computer Simulations. Computers & Education, 51(4) , 1784-1794.
- Ozden, M. & Gultekin M. (2008): The effects of Brain Based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course, electronic journal of science education, Southwestern University, 12(1),1-17.
- Riasat, A. (2010): The Impact of Brain Based Learning on Students AcademicAchievement, Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business, 2(2), June 2010:http://news-business.vlex.co.uk/vid/impact-based-learning-students-academi
- Saleh, S.(2012). The Effectiveness of Brain Based Learning Teaching Approach in Dealing With the Problems of Students Conceptual Understanding and Learning Motivation towards Physics. Education Studies, 38(1), 19-29.
- Wileman, R. E (1993) . Visual Communicating. Englewood Cliffs, N.J.Educational Technology Publications.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط

إعداد :

د/ ماريان ميلاد منصور جرجس

مدرس المناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة أسيوط

"فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط"

د/ ماريان ميلاد منصور جرجس

• **مستخلص** :

هدف البحث إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية المهارات الرقمية والتي تمثلت في (مستودع رقمي، نص رقمي، صوت رقمي، صورة رقمية، فيديو وعروض رقمية، دروس وفصول رقمية، اختبارات واستبيانات رقمية)، والانخراط في التعلم لدى عينة تكونت من ٣٥ طالب من طلاب الفرقة الثانية شعبة رياضيات بكلية التربية جامعة أسيوط متبعا المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، من خلال بناء قائمة بالمهارات الرقمية وتطبيقات جوجل المناسبة لها، وموقع تفاعلى لعرض هذه المهارات، ومجموعة نقاش المهارات الرقمية وباستخدام أدوات قياس تمثلت في بطاقات ملاحظة لتقييم العمليات الخاصة بأداء الطلاب في المهارات الرقمية، وبطاقة تقييم المنتجات الرقمية الموجودة بملف الانجاز الرقمي لكل طالب ومقياس الانخراط في تعلم المهارات الرقمية، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلي والبعدى لبطاقات ملاحظة أدائهم في المهارات الرقمية، وبطاقة تقييم المنتجات الرقمية بملف الإنجاز الرقمي ومقياس الانخراط في التعلم عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي، وحجم اثر كبير للبرنامج امتد ما بين (٠.٩٨) – (٠.٩٩) على تنمية أداء بعض المهارات الرقمية، وعلي تقييم المنتجات الرقمية، وعلى مهارات الانخراط في تعلم المهارات الرقمية .

الكلمات المفتاحية : النظرية الإتصالية – تطبيقات جوجل التفاعلية – المهارات الرقمية – الانخراط في التعلم .

"Effectiveness of a Communicative Theory-Based Programme Employing "some Interactive Google Applications in Developing Assiut University College of Education Students' Digital Skills and Involvement in Learning"

Dr Marian M. Mansour Gerges

Abstract:

The current research study aimed at identifying the effectiveness of a communicative theory-based programme employing some interactive Google applications in developing some digital skills (i.e. digital store, digital text, digital voice, digital image, digital videos and presentations, digital lessons and classrooms, and digital tests and questionnaires) as well as involvement in learning for a sample of 35 2hd year Math-Section students at Assiut University College of Education. The researcher employed the pre-post one-experimental group design, throughout building up a list of digital skills along with appropriate Google applications. This also involved constructing an interactive website to present and demonstrate those skills and a focus group for discussion of digital skills. Measurement tools used were

represented in: (1) an observation sheet to assess processes related to students' performance in digital skills; (2) an assessment card for evaluating the digital products included in each participant's portfolio; and (3) digital-skills learning-involvement scale. Results indicated statistically significance differences between mean scores of participants in both of the pre- and post-administration of observation sheet that measured their performance in digital skills, digital products assessment card in students' portfolios, and learning involvement scale at the level of 0.01 in favour of the post administration, with a large effect size that ranged between 0.98 and 0.99, on developing some digital skills, assessing digital products, and digital skills learning involvement skills.

Keywords: communicative theory, interactive Google applications, digital skills, and learning involvement.

- **مقدمة** :

أن النمو المتفجر للتقنية في كل سمة من سمات المجتمع أتاح فرصة فريدة للمجتمعات النامية للاندماج في الحياة الاقتصادية والمدنية لمجتمع المعرفةٍ وحتى تستغل هذه الفرصة يجب أن تنجز معايير أعلى باستمرار وتطور معارفاً ومهارات جديدة وأن يبنى الحاضر حتى يمتلك المستقبل فكل فرد يحتاج لمهارات عديدة ومختلفة حيث ارتبط استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمجموعة من المهارات الاساسية للنجاح في القرن الحادي والعشرين منها الثقافة في العصر الرقمي (الجزائري، ٢٠١٠).

فالتعليم يمكن الافراد من التفكير والإبداع والتواصل والتفاعل مع الآخرين فإذا كانت طريقة التفكير، والإبداع، التواصل، والتفاعل تتغير بسبب انتشار التكنولوجيا في الحياة الشخصية والمهنية اليومية، فالمنظمات على المستوى المحلي والوطني والدولى تقر وتدعم هذه الاحتياجات لمحو الامية الرقمية، لذا فهناك حاجة لدى الطلاب لبناء المهارات الرقمية بشكل متزايد في عصر أصبحت التكنولوجيا واستخداماتها أكثر تطورا وانتشارا (Dharkar, Aho, 2003)

وهذا ما أكدته دراسة (Cukier, Smarz, Grant , 2011) بأن المهارات الرقمية هي جزء هام لتعزيز النواحي الاقتصادية والاجتماعية ولتطوير وتعميق التغيرات التعليمية المتطلبة، ودراسة (Marty , 2013) ان المعلم يجب أن يكون قادرا على استخدام الإنترنت والكمبيوتر ليكون في تناغم مع الجيل الجديد الذي يدربهم، كما شملت الحكومة الفرنسية مهارات الحاسوب والإنترنت في عشر كفاءات يجب توافرها لدى المعلم وتقيم مهارات استخدام الإنترنت والكمبيوتر لديه من خلال قائمة المهارات الرقمية التي تلبي الكفاءات المطلوبة.

فقد قدم سيمنز ودوينز Siemens and Downes نظرية التعلم الاتصالية بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين والتى تأخذ في الاعتبار استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر والشبكات لبناء نظرية قوية للتعلم في العصر الرقمي، ووفق هذه النظرية العصر الحالي هو عصر قائم على المعرفة في كل شئون الحياة وتتسم المعرفة بأنها ذات كم ضخم جداً وبينية التخصصات بمعنى أنه لكي يكتسب الفرد المعرفة في تخصص ما يلزمه الإلمام بالمعارف في عدة مجالات أخرى ويترتب على ذلك عدم قدرة المتعلم الفرد على معالجة كل المعارف التي يحتاجها وتكوين معنى لها بمفرده لذلك يكون على المتعلم الانخراط في شبكات للتعلم لتحقيق هدفين هما : التعلم وإنتاج المعرفة. (أبو خطوة ، ٢٠١٠، ٢٦)

حيث يعد الإنخراط في التعلم مؤشر فاعل لجودة التعلم ومنبئ متميز لمستوى تحصيل الطلاب وهذا ما اكدته دراسة (عبد المجيد، ٢٠١٤، ٢) حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عبر الموبايل على اكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلم وتصميم كائنات تعلم رقمية.

كما أكد (يتيم، ٢٠١٣) أن تضمين استراتيجيات التدريس مواد تواصل وتكنولوجيا حديثة مثل: الانترنت، والمنتديات، والويكي، واليوتيوب وغيرها من مواد التواصل الالكترونى تساعد في رفع مستوى الاندماج في عملية التعلم.

فالمهارات الرقمية هي جزء لا يتجزأ من التعليم العالي، وجزءا هاما من حياة طلاب الجامعات فتعلم هذه المهارات الخاصة بالقرن الـ٢١ يمكن أن تفيد الطلاب في سعيهم للحصول على المعرفة وذلك من خلال الاستفادة من خدمات الحوسبة في إنشاء واستخدام المحتوى من نص وصور وصوت ومقاطع فيديو عبر الإنترنت، واستخدام مايكروسوفت اوفيس كأدوات أساسية لمعالجة البيانات. (Essential Digital Skills)

وهذا ما أكدته دراسة (Hague, Payton, 2010) التي توصلت إلى أهمية دعم المعلمين للبدء في التفكير حول كيفية معالجة محو الأمية الرقمية اثناء ممارسات حياتهم اليومية، وتحديد بعض التقنيات التربوية لتعزيز ذلك في الفصول الدراسية، ودراسة (Turner,2012) التي أوضحت وجود علاقة بين محو الأمية الرقمية القائمة على فهم واستخدام المعلومات في أشكال متعددة من خلال مجموعة واسعة من المصادر مقدمه عبر أجهزة الكمبيوتر والتعلم الرقمي لدعم الممارسات العملية في المدرسة من خلال استخدام التقنيات الرقمية لتحسين للتعليم والتعلم، كما تناولت دراسة (James, Petersen, 2013) إستخدام تطبيقات جوجل المختلفة في تطوير مهارات المعلمين التعليمية وخاصة

مهارات القرن ٢١ التي يمكنهم من إنتاج محتوى رقمي، واستخدام تقنيات المعلومات في التواصل والتعاون والتشبيك مع الآخرين.

لذا يمكن الاستفادة بشكل كبير في مجال التعليم بمجموعة من تطبيقات جوجل التفاعلية Google Apps والتى هى أدوات وحلول تعاونية وتشاركية .

فالمهارات الرقمية تقدم امكانات ميسرة لتنظيم وإدارة المعلومات التي تحملها تلك الوسائط من خلال دمج عناصرها وربطها معاً في برامج تعليمية محوسبة يمكن التحكم بها من خلال الكمبيوتر كأن يقدم النص الرقمي المكتوب الشرح للمتعلم، ويتيح له التقدم وفقاً لخطوه الذاتي، فالصوت الرقمى يقدم التعليقات والتوجيهات، والصورة الرقمية تقدم المادة على شكل بصري، والفيديو الرقمي يتحكم في الأحداث المتحركة، ولا شك أن تكامل وائتلاف هذه العناصر وترتيبها ترتيباً محدداً ضمن منظومة تعليمية تلبي حاجات معينة كفيلة بأن تجعل التعلم فعالاً والمتعلم أكثر مشاركة وتفاعلا .

حيث أكدت ذلك دراسة (Bidarra & Martins, 2010) أن استخدام الوسائط الرقمية والربط الفعال بين عناصرها المختلفة تجعل المتعلمين أكثر قرباً من الواقع، وكذلك دراسة (Gulz & Haake, 2006) أن استخدام عناصر الوسائط المتعددة الرقمية يجعل المتعلم أكثر أهتماماً وفاعلية وتخلق نوعاً من التفاعل مع باقي المتعلمين وتسهل الفهم وتؤدي إلى تحسن في عملية التعلم، ودراسة (النجار ، النحال ، ٢٠١٢) بأن استخدام الوسائط المتعددة الرقمية تحقق فاعلية عالية في التعلم، ووجود حاجة ماسة لتبنى المعلمين طرائق تدريس تستند إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة المبنية على الوسائط الرقمية، ودراسة (Ogochukwu, 2010) توصلت إلى أن استخدام الوسائط المتعددة الرقمية ينمى اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين ويرفع مستوى الرضا نحوها.

أخيرا، تتضح نتيجة حتمية تتطلب ببساطة من معلم المستقبل أن يكون ممتلكا لبعض المهارات الرقمية لتحقيق تكامل التعليم، فقد بات ذلك أمرا واعدا في الحياة التعليمية العصرية، والمتوقع من ازدياد أهمية مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ان تدرس في المدارس والجامعات وذلك لمعالجة التحدي الواضح لنقص المهارات الرقمية.

- **مشكلة البحث** :

وضع مكتب التربية العربي لدول الخليج (معايير تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب، ٢٠٠٧) وتمثلمت في: (الابداع والابتكار، الاتصال والتشارك، البحوث والطلاقة المعلوماتية، التفكير الناقد وحل المشكلات، المواطنة الرقمية، العمليات والمفاهيم التكنولوجية)، و(معايير تكنولوجيا التعليم لدى المعلمين، ٢٠٠٨) وتمثلت في: (تيسير وتحفيز تعلم الطلاب وإبداعهم، تصميم وتطوير ممارسات

تعلم وتقييم للطالب تواكب العصر الرقمي، تقديم أنموذج للعمل والتعليم في العصر الرقمي، تشجيع وتقديم أنموذج المواطنة والمسئولية الرقمية، المشاركة في النمو والقيادة المهنية)، و(معايير تكنولوجيا التعليم لدى مديري المدارس، ٢٠٠٩) وتمثلت في: (قيادة ذات رؤية، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين الشامل، المواطنة الرقمية)

ومن العرض السابق لمعايير تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب والمعلمين ومديري المدارس يلاحظ اشتراكهم في الجوانب الرقمية مما يؤكد أهمية اكتساب وتنمية المهارات الرقمية التي تخدم المعايير الخاصة بكل فئة وسوف يركز البحث الحالى على المعايير الرقمية الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين واقتراح إضافتها ضمن البرامج الخاصة بخريجي كليات التربية وتوصيف مقرر تكنولوجيا التعليم .

لذا يعتبر امتلاك طلاب كلية التربية المهارات الرقمية امر بالغ الأهمية، بإعتبار هذه المهارات أساسية وتضاف إلى جملة المهارات التي يستخدمها المعلم في إعداد درسه التعليمي، أو تجهيز وسيلة تعليمية مناسبة .

فالباحثة تقوم بتدريس مقرر تكنولوجيا التعليم والذي يقوم الجانب التطبيقي منه على دراسة مجموعة من الاجهزة التعليمية التي عفا عليها الزمن، كما أنه بمقابلة عدد من طلاب كلية التربية جامعة اسيوط أتضح عدم إمتلاكهم لتلك المهارات الرقمية، وانهم لا يمتلكون مشاعر تدفعهم إلى المبادرة لبدء نشاط التعلم والاستمرار فيه وإظهار السلوكيات التعليمية المناسبة (الانخراط في التعلم) .

لذا تحددت مشكلة البحث في عدم امتلاك طلاب كلية التربية جامعة أسيوط المهارات الرقمية التي تكمنهم من إعداد الدروس التعليمية بشكل فعال، وعدم انخراطهم في التعلم من خلال ممارسات تعليمية فاعلة.

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ؟

والذي تفرع منه مجموعة من الأسئلة الآتية :

- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ؟

- ما فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض مهارات الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ؟

• **هدف البحث**:

تمثل هدف البحث في تحديد فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، وذلك من خلال ما يلي:

- إعداد قائمة بالمهارات الرقمية الواجب تنميتها لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط.
- بناء التصميم التعليمي لبرنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية.
- توظيف بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط.
- تنمية مهارات الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط.

• **أهمية البحث**:

تتلخص أهمية البحث الحالي والحاجة إليه في الآتي:

- خطوة أولى نحو تحديد المهارات الرقمية وبعض تطبيقات جوجل التفاعلية المناسبة لطلاب كلية التربية.
- من البحوث التطويرية التي تحتاجها التربية في الوقت الحاضر.
- خطوة هامة نحو تعديل التوصيف الخاص بمقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة أسيوط.
- محاولة للوصول للانخراط في شبكات للتعلم في ضوء النظرية الاتصالية لتحقيق هدفين هما التعلم وإنتاج المعرفة.

• **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- حدود بشرية: ٣٥ طالب من طلاب الفرقة الثانية شعبة رياضيات بكلية التربية جامعة أسيوط، وقامت الباحثة بتطبيق تجربة البحث نفسها.
- حدود محتوى: بعض تطبيقات جوجل التفاعلية مثل: Google App(Pocket) – Google App(Powtoon) – Google docs - Google Google Drawing – Google Chrome App(Vocaroo) Google – App(Picasion) – App(Quizlet) Google Form ، Google، وبعض المهارات الرقمية مثل (مستودع رقمي – نص رقمي – صوت رقمي – صورة

رقمية – فيديو وعروض رقمية – دروس وفصول رقمية – اختبارات واستبيانات رقمية)، وابعاد الانخراط في التعلم (معرفي – سلوكي – انفعالي).

- حدود زمانية تم تطبيق تجربة البحث في ٦ اسابيع بالفصل الدراسي الثاني خلال الفترة من ٢٠١٥/٢/١٥ إلى ٢١٠٥/٣/٣٠ .

- **مواد المعالجة التجريبية وأدوات قياس البحث**:

قامت الباحثة بإعداد واستخدام مواد المعالجة التجريبية وأدوات القياس الآتية :

- مواد المعالجة التجريبية:
  - ✓ قائمة المهارات الرقمية وتطبيقات جوجل المناسبة لها.
  - ✓ التصميم التعليمي لبرنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل.
  - ✓ موقع تفاعلي لعرض المهارات الرقمية.
  - ✓ مجموعة نقاش المهارات الرقمية.
- أدوات القياس:
  - ✓ بطاقات ملاحظة لقياس أداء الطلاب في المهارات الرقمية (تقييم العمليات).
  - ✓ بطاقة تقييم المنتجات الرقمية الموجودة بملف الانجاز الرقمي لكل طالب من طلاب مجموعة البحث (تقييم المنتجات).
  - ✓ مقياس الانخراط في تعلم المهارات الرقمية .

- **مصطلحات البحث**:

- **النظرية الاتصالية** Communication Theory :

النظرية الاتصالية فى التعليم تستخدم مفهوم الشبكية Network ، والتى تتكون من عدة عقد تربط بينها وصلات: فالعقد تمثل المعلومات والبيانات على الشبكة، وهى أما أن تكون نصية أو مسموعة أو مصورة، والوصلات: هى عملية التعلم ذاتها وهى الجهد المبذول لربط هذه العقد مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية. (الملاح، ٢٠١٤)

وتعرف إجرائياً بالتعلم الذي يتم من خلال شبكة تتألف من عدة نقاط التقاء بشرية مثل المعلم والمتعلمين الآخرين ونقاط التقاء غير بشرية مثل موقع تعليمي تفاعلي لعرض المحتوى التعليمي للمهارات الرقمية ووصلات بين هذه النقاط تتمثل في البحث من خلال الموقع عن المعلومات الجديدة ومجموعة نقاش للتفاعل بين المتعلمين والمعلم والمحتوى التعليمي، وملف انجاز رقمي يتضمن المنتجات الرقمية لتبادلها باستخدام خاصة Share بالإضافة إلى إضفاء جو من العواطف والمشاعر المتبادلة لتكون محرك ودافع للتعلم.

• **تطبيقات جوجل التفاعلية** google interactive applications :

تعرف إجرائيا بأنها مجموعة من البرامج التي توفرها Google لمستخدميها على الانترنت مجانا مثل Google App(Pocket) –Google App(Powtoon) Google App(Vocaroo) - Google docs – Google Google Chrome – Drawing – Google App(Quizlet) – Google App(Picasion) – لا تحتاج إلا إمتلاك حسابا لدى Google مع إمكانية الاتصال بالانترنت من أي مكان في العالم ويمكن من خلالها إنشاء أشهر أنواع ملفات الكمبيوتر وتشاركها مع متعلمين أخرين محددين مسبقا.

• **المهارات الرقمية** Digital Skills :

يعرفها (Turner, 2012, 1) بأنها مجموعة المهارات التي تحقق القدرة على فهم واستخدام المعلومات في أشكال متعددة من مجموعة واسعة من المصادر التي تقدم عن طريق الكمبيوتر.

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات القائمة على تمثيل رقمي (قيم ثنائية صفر وواحد) باستخدام الكمبيوتر والانترنت لإنتاج وسائط رقمية لشئ مادي من نصوص، وصور، وصوت، وفيديو، وعروض، ومستودعات، واختبارات، ودروس، وفصول ليستفيد منها المعلم في إعداد الدروس التعليمية داخل الفصل.

• **الانخراط في التعلم** Engage in learning :

يعرف كلا من (Baker, Clark, Maier, Viger, 2008) الانخراط في التعلم بأنه الانهماك النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم

ويعرف إجرائياً بأنه انهماك الطلاب في تعلم المهارات الرقمية بالمشاركة في أنشطة أكاديمية واجتماعية وإثرائية (الانخراط السلوكي)، وبتنفيذهم لمشاركات تعلمية بطريقة فاعلة ومنظمة ذاتياً (الانخراط المعرفي)، وبامتلاكهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمتعلمين والمحتوى التعليمي (الانخراط الانفعالي) باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب من الإجابة عن فقرات المقياس الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

• **خطوات البحث**:

- الإطلاع على البحوث والدراسات والأدبيات التي اهتمت بتطبيقات جوجل، والمهارات الرقمية، ومقياس الانخراط في التعلم، والنظرية الاتصالية.
- إعداد قائمة المهارات الرقمية الواجب تنميتها لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط وما ترتبط بها من تطبيقات جوجل.

- تصميم برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية من خلال عدة مراحل :
  - ✓ مرحلة التحليل وشملت: خصائص المتعلمين – الاحتياجات التعليمية – مخرجات التعلم.
  - ✓ مرحلة الإعداد وشملت: المادة العلمية – إستراتيجية وأنشطة التعلم – أدوات القياس.
  - ✓ مرحلة الانتاج وشملت: نقاط الالتقاء – الوصلات – بيئة التعلم.
  - ✓ مرحلة التقويم وشملت: آراء السادة المحكمين – التجريب الاستطلاعي.
- اختيار مجموعة البحث بشكل مقصود من طلاب الفرقة الثانية شعبة رياضيات ممن يمتلكون مهارات استخدام الكمبيوتر والانترنت ولديهم جهاز كمبيوتر متصل بالانترنت.
- تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في: (بطاقات ملاحظة لتقييم أداء طلاب مجموعة البحث في المهارات الرقمية، وبطاقة تقييم المنتجات من المهارات الرقمية الموجودة بملف الانجاز الرقمي لكل طالب، ومقياس الانخراط في التعلم) بشكل فردي على طلاب مجموعة البحث تطبيقاً قبلياً.
- تطبيق برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية على مجموعة البحث.
- تطبيق أدوات القياس: (بطاقات ملاحظة لتقييم أداء (العمليات) طلاب مجموعة البحث في المهارات الرقمية، وبطاقة تقييم المنتجات من المهارات الرقمية الموجودة بملف الانجاز الرقمي لكل طالب، ومقياس الانخراط في التعلم) بشكل فردي على طلاب مجموعة البحث تطبيقاً بعدياً.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً لمعرفة فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية. باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط .
- تفسير النتائج، وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

- **أدبيات البحث** :
- **أولاً: النظرية الاتصالية** :

الاتصالية هى نظرية للتعلم تعمل على التكامل بين التطبيقات التربوية لمبادئ نظرية الفوضى Chaos ونظرية الشبكات network ونظرية التعقيد Complexity ونظرية التنظيم الذاتي Self-organization لتفسير التعلم في العصر الرقمي. (Siemens , 2008)

النظرية الاتصالية فى التعليم تستخدم مفهوم الشبكية Network ، والتى تتكون من عدة عقد تربط بينها وصلات: فالعقد تمثل المعلومات والبيانات على الشبكة، وهى أما أن تكون نصية أو مسموعة أو مصورة، والوصلات: هى عملية

التعلم ذاتها وهى الجهد المبذول لربط هذه العقد مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية. (الملاح، ٢٠١٤)

وقد أكد (عبد المجيد، ٢٠١٢) أن الشبكة تتكون من عنصرين على الأقل هما:

- العقد Nodes :أى عنصر يمكن تجربته أو اختباره يمكن أن يصبح عقدة فالأفكار، والتفاعلات، والمشاعر مع الآخرين، والبيانات، والمعلومات الجديدة يمكن أن نراها كعقد وتجمع هذه العقد سوف يؤدى إلى الشبكة والشبكات يمكن أن تتحد لتشكل شبكات أضخم، وتتضمن الشبكة: المحتوى (البيانات أو المعلومات)، والتفاعل، والعقد الثابتة (بنية المعرفة المستقرة)، والعقد الديناميكية (التغير المستمر والمؤسس على المعلومات والبيانات الجديدة)، والعقدة المتطورة ذاتيا (العقد التى ترتبط ارتباطاً محكماً بمصدر معلوماتها الأصلي)، والعناصر العاطفية والوجدانية .
- الوصلات Connections : هى أى نوع من الروابط بين العقد وتوجد عوامل متنوعة تؤثر على كفاءة العقد وقدرتها على تكوين الوصلات ، فكلما كانت الصلة بين العقد قوية، ازدادت سرعة تدفق المعلومات والمعارف وانسيابها، وانتقالها من مجال معرفى إلى آخر بسهولة نسبية. والتعلم هو فعل ترميز وتنظيم العقد والروابط لتسهيل تدفق المعلومات، والمعارف وتحويلها إلى شئ ما له معنى. ويوجد العديد من العوامل التى تؤثر على تكوين الوصلات الجيدة من أهمها: الانتباه، وملائمة المعلومات، والإحساس بالجدارة والقناعة، ومع أن الوصلات هى أساس تعلم الشبكات، فإنها ليست متساوية التأثير في بنية الشبكات.

ويمكن تقوية الوصلات بالاعتماد على عوامل أخرى من أبرزها: (عبد المجيد، ٢٠٠٧)

١- **الدافعية** Motivation:

فالفرد ذو الهدف الواضح يمكن أن تكون لديه دافعية أكبر؛ لأنه يرغب في تعلم موضوع جديد .وتحدد الدافعية ما إذا كنا نستقبل مفاهيماً معينة باهتمام ورغبه

٢- **العواطف والانفعالات** Emotions:

تؤدى الأحاسيس والعواطف دوراً مهماً في تقدير العقد وتقويمها، وتحديد الرؤى ووجهات النظر المتناقضة.

٣- **التعرض** Exposure:

التعرض والتكرار طريقة ممتازة لتقوية الوصلات، فنمو وبروز العقدة يزيد كلما ارتبطت بها المزيد من العقد والأفكار التى ترتبط بقوة بالأفكار الأخرى التى تنضم وتتكامل بسرعة مع الشبكة .

٤- **صياغة أنماط ونماذج مبتكرة** Patterning:

تعد صياغة الأنماط والنماذج أهم عنصر من عناصر التعلم وهى عملية إدراك طبيعة وتنظيم الأنواع المختلفة الأخرى من المعلومات والمعرفة.حيث تحدد الأشكال المبتكرة من خلال هذه البنيات مدى الاستعداد ومدى سهولة عمل الوصلات.

٥- **المنطق** Logic:

يعد المنطق من العناصر الرئيسة في عملية التعلم، فالكثير مما يتم تعلمه يكون النتيجة والمحصلة للتفكير، والتفكير مثل المنطق ولكنه لا يسمح كثيراً بتبادل المشاعر والعواطف، فالمنطق يساعد في توفير الوقت لبناء العقد التى تكون الوصلات الشبكية، والوصلات يمكن أن يتم تكوينها بدون فكر شعورى.

٦- **الخبرة** Experience:

تعد الخبرة من الجوانب المهمة في ابتكار الشبكات، فقدر كبير من التعلم يأتى عبر الوسائل غير الرسمية، والخبرة عامل منشط وقوي لاكتساب العقد الجديدة وتكوين الوصلات بين العقد القديمة الموجودة مسبقا، والعقد الجديدة والخبرة بهذا المعنى يمكن أن تكون مكونه أو مسهلة لتكوين الشبكات.

وتتحدد مبادئ النظرية الاتصالية فيما يلي : (أبو خطوة ، ٢٠١٠، ٢٦)

- اكتساب المزيد من المعرفة أكثر اهمية مما هو معروف حاليا
- يكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء
- التعلم هو عملية الربط بين مصادر المعلومات المتخصصة .
- توفير الاتصالات والحفاظ عليها ضروريان لتسهيل التعلم المستمر
- القدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات الاساسية
- الدقة وتحديث المعرفة هما الهدف من جميع انشطة التعلم الاتصالية .
- اتخاذ القرار في حد ذاته عملية تعلم .
- يحدث التعلم بطرق مختلفة منها: المقررات، البريدالالكترونى، البحث عبر شبكة الانترنت، المدونات، فالمقررات ليست المصدر الرئيس للتعلم .
- التعلم هو عملية إنشاء المعرفة، وليس فقط استهلاك المعرفة
- حدوث التكامل بين الادراك والمشاعر في صنع المعنى .
- المداخل المختلفة والمهارات الشخصية مهمة للتعلم بشكل فعال في مجتمع اليوم .
- الاتقان والوصول إلى المعرفة هما الهدف من التعلم الاتصالي .

• **ثانياً**: **تطبيقات جوجل التفاعلية** :

أكد (ربايعة، ٢٠١٣) أن جوجل يعتبر عملاق الخدمات المقدمة عن طريق الانترنت فهو يتجاوز كونه مجرد محرك بحث بالرغم من قوته وفعاليته الى مجموعة من الخدمات والتطبيقات ويذكر (العبيد، ٢٠١١) منها :

١- **محرك البحث جوجل**

هدف جوجل هو تقديم أفضل خدمة بحث على الإنترنت ليجعل الحصول على المعلومات أسرع وأسهل www.google.com

٢- **جوجل الباحث العلمي** Google Scholar

يقدم جوجل الباحث العلمي خدمة سهلة وميسرة للبحث عن الابحاث العلمية المنشورة في أوعية نشر مختلفة كالناشرين الأكاديميين، الجمعيات العلمية ,قواعد البيانات، ومواقع الجامعات من خلال محرك واحد يقوم بالبحث في المجلات العلمية المحكمة، الرسائل العلمية، الكتب، والملخصات http://scholar.google.com

٣- **كتب جوجل** Google Books

يقدم جوجل موقع كتب جوجل وهي خدمة تساعد الباحث في البحث عن الكتب المنشورة في العالم وبلغات متعددة فهي تعرض معلومات عامة عن الكتاب http://books.google.com

٤- **فيديو جوجل** Google Video

يقوم المحرك بالبحث في عدة مواقع مختلفة مثل اليوتيوب videohttp://www.google.com/

٥- **جوجل أرض** Google Earth

جوجل أرض هو برنامج خرائطي جغرافي ومعلوماتي يتيح لك فرصة السفر الإفتراضي حول العالم حيث يعرض صورا حقيقية ثلاثية الأبعاد للكرة الارضية مأخوذة من الأقمار الصناعية. http://www.google.com/earth/index.html

٦- **جوجل سكاى** Google Sky

جوجل سكاى هو برنامج فلكي يتيح لمستخدميه التعرف على النجوم والكواكب والمجرات وغيرها من الأجرام السماوية عبر صور حقيقية مستمدة من التلسكوبات العملاقة لوكالة ناسا. http://www.google.com/sky

٧- **خرائط جوجل** Google Maps

خرائط جوجل توفر عرض لخرائط الشوارع لمعظم مدن العالم عن طريق صور عالية الوضوح ملتقطة بالأقمار الصناعية. http://maps.google.com

٨- **جوجل الفنى** Google Art Project

مشروع جوجل الفني هو مشروع تظافرت فيه جهود جوجل مع أشهر متاحف العالم لتقدم خدمة متميزة تتيح لزائر الموقع اختيار المتحف الذي يرغب بزيارته والبدء بالتجول فيه في بيئة افتراضية حقيقية ثلاثية الأبعاد وبزاوية قدرها ٣٦٠ درجة http://www.googleartproject.com

٩- **قارئ جوجل** Google Reader

قارئ جوجل هو أداة لجمع وقراءة كل المواقع والمدونات التي تهمك وتتابعها على الإنترنت. http://www.google.com/reader/view

١٠ – **مفكرة جوجل** Google Calendar

مفكرة جوجل هي خدمة اخرى سهلة الإستخدام من جوجل ذات فوائد متعددة، ومن استخداماتها تنظيم المواعيد والمهام وتحديد مواعيد تسليم المشاريع ومشاركة المفكرة مع الآخرين وإمكانية إرسال دعوات للموجودين على قائمة الإتصال الخاصة بالبريد الإلكتروني لحضور إجتماع أو تذكيرهم بمهمة او موعد تسليم تكليف https://www.google.com/calendar

١١- **مترجم جوجل** Google Translate

هي خدمة مقدمة من جوجل لترجمة الكلمات والجمل والوثائق وحتى المواقع إلى ٥٨ لغة مختلفة http://translate.google.com

١٢- **جوجل دريف** Google drive

تمكنك هذه الخدمة من تخزين ومشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع تلاميذ فصلك أو حتى مع الشركاء وأولياء الأمور والفصول الدراسية الأخرى. ويتضمن مجموعة من البرمجيات المكتبية مثل معالج نصوص وبرنامج عروض وبرنامج جداول الكترونية، وتتيح هذه الخدمة لمستخدميها امكانية العمل على وثيقة واحدة والتعديل عليها في نفس الوقت https://drive.google.com/#my-drive

١٣ - **محرر مستندات جوجل** Google Docs

تطبيق محرر المستندات في محرك جوجل Google Drive، يمكنك من إنشاء وثائق تنسيق النص، والتعاون بشأنها في الوقت الحقيقي، ومحرر مستندات Google ، يمكن مستخدميه من:

- استيراد ملفات وورد و تحويلها إلى مستندات جوجل دوك.
- تحرير وتنسيق المستندات .
- دعوة الآخرين للتعاون معك في وثيقة معينة، من خلال السماح لهم بالتعديل أو التعليق.
- التعاون عبر الإنترنت في الوقت الحقيقي، والدردشة مع الزملاء.
- عرض أرشيف المراجعات الخاص بالمستند واستعادة أي إصدار سابق.
- تحميل مستند جوجل على جهاز الكمبيوتر الخاص بك بامتدادات مختلفة: Word ، RTF، PDF، HTML أو ZIP ....
- ترجمة مستند إلى لغة أخرى.
- إرسال المستند بالبريد الإلكتروني للآخرين كمرفق

١٤- **جداول البيانات** Google Spreadsheets

تطبيق الجداول البيانية في محرك جوجل Google Drive، ويتيح للمستخدم انشاء الجداول ومشاركتها وتحليل البيانات يمكنك القيام بما يلي:

- استيراد البيانات من Excel و CSV، TXT و تحويلها إلى جدول بيانات جوجل ...
- تصدير البيانات بامتداد Excel، CSV، TXT، وكذلك PDF و ملفات HTML
- استخدام الدوال Functions لإجراء عمليات حسابية
- دردشة في الوقت الحقيقي مع المستخدمين الذين يقومون بتعديل جدول البيانات
- إنشاء الرسوم البيانية بالاعتماد على البيانات
- الإدماج الكلي أو الجزئي لأي جدول بيانات في مدونه أو موقع ويب.

١٥- **العروض التقديمية** Google presentations

تطبيق العروض التقديمية في محرك جوجل Google Drive، يمكنك من إنشاء شرائح Slides ويتميز هذا التطبيق بالخصائص التالية:

- إنشاء وتحرير العروض التقديمية Presentations.
- تحرير العرض التقديمي بالتعاون مع الأصدقاء أو الزملاء، و مشاركته مع الآخرين.
- استيراد ملفات PPS . PPTX، و تحويلها إلى عروض جوجل.
- تحميل العروض التقديمية بصيغة PDF، PPT و TXT ...
- إدراج الصور ومقاطع الفيديو في العرض التقديمي.
- نشر ورفع العروض التقديمية على موقع إلكتروني.

١٦ – **أداة الرسم** Google Drawings

هي خاصية من خصائص محرر المستندات المدمج بخدمة جوجل درايف، يمكنك من إنشاء واستخدام هياكل تنظيمية organization chart و مخططات schemas أو أي نوع من التصاميم بشكل تعاوني، Drawings يستخدم أيضا لتحسين رسومات العروض التقديمية.

١٧- **نماذج جوجل** Google Forms

نماذج جوجل Google forms هي خاصية من خصائص محرر المستندات المدمج بخدمة جوجل درايف Google Drive. تستخدم نماذج جوجل في عمل استبيانات (استطلاعات الرأي) أو اختبارات أو عمل مسابقات لما تتضمنه من أشكال متعددة للأسئلة. تمكن نماذج جوجل من القيام بما يلي:

إمكانية إرسال نموذج الأسئلة أو الاستبيان عن طريق البريد الإلكتروني ومشاركته بجوجل بلس، متابعة نتيجة الاستبيان بورقة عمل اكسل (Excel)، الحصول على ملخص بياني لنتيجة الاستبيان، تطبيق قالب (Theme) لإعطاء شكل جمالي للاستبيان، الحصول على كود لوضع الاستبيان بموقعك على الويب أو مدونتك

١٨- **مواقع جوجل** Google sites

مواقع جوجل هي أسهل وايسر طريقة يمكن من خلالها إنشاء موقع على شبكة الانترنت دون الحاجة لمعرفة الكثير عن لغات البرمجة لتصميم المواقع https://sites.google.com

١٩- **مجموعات جوجل** Google Groups

تتيح لمستخدميها التعرف على أشخاص آخرين يشاركوننا نفس الاهتمامات والتواصل معهم بفاعلية وتبادل المعلومات https://groups.google.com/forum/?fromgroups#!overview

٢٠- **مدونة جوجل** Google Blogger

تتيح للمستخدم تدوين كل مايدور حوله وبداخله بإسلوبه www.blogger.com

٢١- **منسق حوارات جوجل** Google Moderator

منسق حوارات جوجل عبارة عن أداة تسمح للمجتمعات المتباعدة بالمشاركة في حوارات وعروض وأحداث https://www.google.com/moderator.

٢٢- **دردشة الفيديو الجماعية** Google Hangouts

جوجل Hangouts أداة مؤتمرات الفيديو التي توفر إمكانية عقد اجتماعات افتراضية على الإنترنت وتسهيل العمل التعاوني، كما يمكن أيضا أن تستخدم لنشر مؤتمرات الفيديو مباشرة على يوتيوب للتواصل حول الأحداث أو مشاركة الدروس، وتوفر Google Hangouts المميزات التالية:

- الدردشة الصوتية أو الفيديو كونفرنس مع إمكانية إضافة حتى ١٠ مشاركين عبر الإنترنت.
- إمكانية انضمام مشارك عبر الهاتف، عن طريق الخدمة الهاتفية جوجل IP.
- تقاسم الشاشة، والوصول إلى تطبيق مستندات جوجل، وجداول البيانات وعرضها.
- البث المباشر لمؤتمرات الفيديو على موقع يوتيوب .
- إمكانيه إرسال الصور أو الرموز التعبيرية.
- تعمل Hangouts على أجهزة الكمبيوتر بالإضافة إلى أجهزة Android وApple، مما يتيح لك الاتصال بجميع الأشخاص بدون استثناء.
- مشاركة الصور والرموز التعبيرية لإضفاء مزيد من الحيوية على الدردشات

◄◄ إمكانية العثور على أرشيف المحادثات السابقة .
http://www.google.com/hangouts

• **مميزات تطبيقات جوجل** :
تتميز تطبيقات جوجل بعدة خصائص منها : (اوباري، ٢٠١٤)

أ- التعاون و التشارك

تتميز تطبيقات جوجل Google Apps بدرجة عالية من التعاونية والتشاركية، حيث يوفر كل من موقع جوجل على الويب وأدوات إنشاء المستندات إمكانية التحرير والتعاون في الوقت الفعلي بالإضافة إلى أدوات التحكم الفعال في المشاركة والتوافق السهل.

ب- السرعة وربح الوقت

تمكن تطبيقات جوجل Google Apps من تيسير بعض المهام مثل كتابة المقالات وجدولة مواعيد الفصل. كما يمكن لمجموعة من الطلاب العمل معًا على إحدى المهام في محرر مستندات Google، بحيث يطلع كل فرد في المجموعة على التغييرات في الوقت الفعلي بدلاً من انتظار تلقي النُسخ عبر البريد الإلكتروني، مما يساعد على ربح وقت ثمين يمكن أن يقضى في التدريس أو التعلم.

ج- المجانية وسهولة الاستعمال

تتميز تطبيقات جوجل بمجانيتها، وبواجهة استعمال سهلة وجذابة، كما أن كل تطبيقات جوجل سحابية، أي أنها لا تحتاج إلا لمساحة صغيرة على القرص، بالإضافة إلى إمكانية الولوج إلى جميع التطبيقات بحساب جوجل واحد ومن أي جهاز مرتبط بالإنترنت.

د- الحفاظ على البيئة

تساعد تطبيقات جوجل على تقليل الاعتماد على الأوراق، كما أنها تقلل من انبعاث الكربون حيث تدعم Google Apps مراكز بيانات موفرة للطاقة.

• **ثالثاً: المهارات الرقمية** :

مع تقدم الثورة التكنولوجية والمعلوماتية اطلق البعض العصر الرقمي age The digital على العصر الحالي، إذا كان لاستعمال التكنولوجيا الرقمية أهمية في مجالات الحياة بعامة فإن أهميتها تزداد في التعليم العام والجامعي بخاصة.

وتعرف المهارات الرقمية بأنها مجموعة من المهارات الأساسية التي تشمل استخدام وإنتاج الوسائط الرقمية، ومعالجة المعلومات واسترجاعها، والمشاركة في الشبكات الاجتماعية لخلق وتبادل المعارف. (UNESCO , 2011)

ويعرفها (Turner, 2012, 1) بأنها مجموعة المهارات التي تحقق القدرة على فهم واستخدام المعلومات في أشكال متعددة من مجموعة واسعة من المصادر التي تقدم عن طريق الكمبيوتر.

ويعرفها (Gruszczynska, Merchant, Pountney, 2013, 203) بأنها مجموعة من المهارات للوصول إلى شبكة الإنترنت، لإيجاد وإدارة وتحرير المعلومات الرقمية، والانخراط مع المعلومات على الانترنت واتصالات الشبكة.

فأصبح هناك أسباب ومبررات عديدة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بإدخال وتطبيق التكنولوجيا الرقمية بالتعليم منها :

- الحاجة لشرح المواد التعليمية بطريقة تفاعلية
- التعلم دون الارتباط بمكان معين مع إمكانية وضع برنامج زمني حر
- استخدام الأشرطة المتحركة والفيديوهات والصور من أجل توضيح المواد التعليمية المجرّدة
- إمكانية تقييم التقدم الذي أحرزه كل طالب خلال عملية التعلم
- إمكانية إعداد الوحدات التعليمية بحسب الرغبة
- سهولة تقييم النتائج
- الحاجة لإعداد مواد تعليمية تتماشى مع الفروق الفردية بين الطلاب
- التعلم دون الحاجة إلى تواجد اختصاصيين ومعلمين

ولكي نستفيد بشكل كامل من مزايا التكنولوجيا الرقمية، علينا أن نعيد النظر بشكل أساسي في الأساليب الخاصة بالتعليم والتعلم، فلما كان الهدف من التعليم إعداد خريجين مفكرين ومبدعين ومتكاملين، علميا وثقافيا وفكريا، بما يتوافق ويتلاءم مع متطلبات العصر، كان لابد من تطوير أداء العاملين في التعليم وتنمية قدراتهم باستعمال التكنولوجيا الرقمية التي تعتمد أساليب الكترونية تفاعلية بين المعلم والطالب.

- **رابعاً : الانخراط في التعلم** :

في عام ١٩٨٤ قدم الكسندر أوستن نظريته التى سماها النظرية التنموية أو التطورية لطالب الجامعة التي سميت فيما بعد بالانخراط والذي عرفه بأنه " كمية الطاقة الجسدية والنفسية التي يكرسها الطالب الجامعى للخبرة الكاديمية." (Junco, 2012)

ويعرف كلا من (Baker, Clark, Maier, Viger, 2008) الانخراط في التعلم بأنه الانهماك النشط في مهمات وأنشطة تيسر حدوث التعلم وكف أنماط السلوك التي تبعد الطالب عن الاستمرار في عملية التعلم

ويميز (Klem & Connell, 2004) بين نوعين من سلوك الانخراط: الأول هو الانخراط المستمر الذي يتضمن عمليات سلوكية ومعرفية وانفاعلية، ويشير النوع الثاني: من الانخراط إلى استجابة الطالب لموقف التحدي ومدى إصراره على المثابرة وتوظيف التفكير الاستراتيجي ومهارات حل المشكلات أو في المقابل ممارسة سلوك انسحابي في حالة الفشل

ويوضح (Skinner, Furrer, Marchand, Kinderman, 2008) أن الباحثين خلال العشر سنوات الماضية أجمعوا على أن الانخراط في مهمات التعلم عامل رئيسي في النجاح التعليمي فعلى المدى القصير ينبئ الانخراط بتعلم وتحصيل الطلاب أما على المدى البعيد فأنه ينبئ بنمط المواظبة على التعلم والتكيف الاكاديمي.

في ضوء النظرية الاتصالية فإن المتعلم يحتاج إلى الانخراط في شبكات التعلم وذلك لعدة اعتبارات منها : (Siemens , 2005)

- جزء هام من عملية التعلم (تكوين المعنى) يحدث خارج المتعلم .
- المتعلم يحتاج إلى معرفة حديثة، فتحديث المعرفة هو جزء حيوي في عملية التعلم ولكي يحدث المتعلم معرفته باستمرار ينبغي أن يكون المتعلم على أتصال دائم بشبكات متنوعة.
- التعلم باعتباره عملية تلقائية التنظيم تتطلب انفتاح معلومات بمعنى ان يكون هناك تدفق حر للمعلومات وأن تكون هناك روابط وثيقة بين مصادر المعلومات وهذا لن يتحقق إلا من خلال مشاركة المتعلم في شبكات التعلم .
- يتضمن التعلم إنتاج المعرفة، حيث يقوم المتعلم بالمساهمة في إنتاج المعرفة ويساعده اتصاله بالشبكات في مهمة إنتاج ومشاركة المعرفة .

وحدد (يتيم، ٢٠١٣) مبادئ الانخراط في التعلم فى: احترام التنوع في المواهب وطرائق التعلم، مستوى توقعات المعلم بالطلاب، زمن المكوث في المهام التعلمية، تقديم تغذية راجعة، التعلم النشط، تعاون الطلاب مع زملائهم، تفاعل الطلاب من المعلم . فلكي ينخرط الطلاب في التعلم يجب على المناهج والمقررات والأنشطة أن تتضمن التفاعل، والاستكشاف، والارتباط بحياة الواقعية، والوسائط المتعددة والتكنولوجيا .

- **الإجراءات الميدانية للبحث** :

- **أولاً : منهج البحث والتصميم التجريبي:**

هدف البحث :

التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم

لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، لذا يعد المنهج شبة التجريبي اكثر مناهج البحث مناسبة لتحقيق هذا الغرض .

متغيرات البحث:

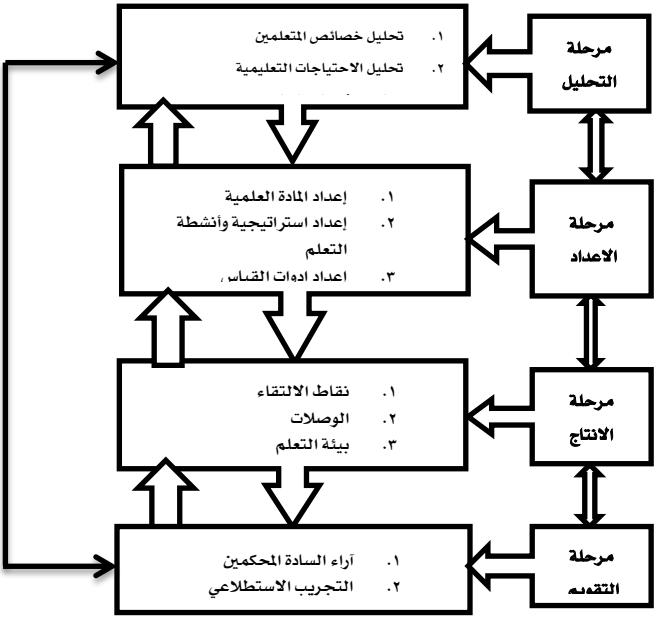
وتضمنت **المتغير المستقل** وهو: برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية ، **والمتغيرات التابعة** وهي: المهارات الرقمية، والانخراط في التعلم .

مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث (مجموعة واحدة) من طلاب الفرقة الثانية شعبة رياضيات بكلية التربية جامعة أسيوط وحيث أن المحتوى العلمي للبحث مقترح لم تتمكن الباحثة من استخدام مجموعة (ضابطة وتجريبية) لذا اتبعت المجموعة الواحدة .

- **ثانياً: التصميم التعليمي لبرنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية** .

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت التصميم التعليمي القائم على النظرية الاتصالية مثل: دراسة (عبد المجيد، ٢٠١٢)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٤)، ودراسة (الغامدي، ب.ت)، ودراسة (Rapanta, Maina, Lotz, Bacchelli, 2013) ، ودراسة (Maxey,2000).



شكل ١ : التصميم التعليمي لبرنامج قائم على النظرية الاتصالية

وجد أن التصميم التعليمي الاتصالي يرتكز على مبدأ الطبيعة المعقدة لعمليات التعلم في العصر الرقمي فهو ولا يركز على المحتوى التعليمي كعنصر حاسم ولكن يركز على بناء شبكات التعلم كعنصر اساسي للتصميم فيتسم التعلم في هذا المفهوم بالاستمرارية والتعاونية والتواصل وليس مجرد بث محتوى بغرض بلوغ مجموعة من الأهداف التعليمية السلوكية محدودة المجال، وفيما يلي العناصر الرئيسة للتصميم التعليمي لبرنامج قائم على النظرية الاتصالية .

- **١-مرحلة التحليل وتشمل** :
- **١-١ تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين**

تم تطبيق البحث على طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة أسيوط حيث أنهم يدرسون مقرر تكنولوجيا التعليم بغرض توظيفة في إعداد وتصميم دروسهم وهم يستعدون للخروج للتدريب الميداني بالفرقة الثالثة لذا فامتلاكهم هذه المهارات الرقمية ضرورة حتمية فالمعلم يحتاج للنص والصوت والصورة والعروض والفيديو للشرح والمستودع الرقمي لحفظ ما اعده من كائنات رقمية والاستمارات والاختبارات الرقمية كوسيلة لقياس التعلم والدروس والفصول الرقمية كأداة تعلم لا صفية موازية للتعلم الصفى تتيح للمتعلم السير وفق قدراته وامكانياته .

- **١-٢تحليل الاحتياجات التعليمية**

حيث كان لابد لكل طالب بمجموعة البحث أن يكون ملماً بمهارات استخدام جهاز الكمبيوتر والانترنت، ويمتلك Account على الـ Google لانه سيكون مدخله لتلك المهارات الرقمية باستخدام تطبيقات Google .

- **١-٣ تحليل مخرجات التعلم**

تتمثل مخرجات التعلم بالبحث الحالي في الآتي :

١- إعداد مستودع رقمي

- إعداد نص رقمي
- إعداد صوت رقمي
- إعداد صورة رقمية
- إعداد عرض وفيديو رقمي
- إعداد درس وفصل رقمي
- إعداد اختبار واستمارة رقمية

كما ركزت على تعلم الطلاب سبل البحث عن المعلومات وتنقيحها، وتحليلها، وتركيبها من أجل الحصول على المعرفة ، وعلى تنمية قدرتهم على التمييز بين المعلومات المهمة، وغير المهمة، وتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية ، ومهارات التشبيك الاجتماعي مما يحقق الانخراط في تعلم المهارات الرقمية .

- **٢- مرحلة الإعداد وتشمل** :
- **٢-١ إعداد المادة العلمية (قائمة المهارات الرقمية وتطبيقات جوجل المناسبة لها)**

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات والادبيات لبناء قائمة المهارات الرقمية المقترحة حيث ذكر(Dharkar, Aho, 2003) مجموعة من المهارات الرقمية هى (تصميم المواقع التعليمية - النصوص رقمية - العروض الرقمية - تحرير الصور الرقمية – إنتاج فيديو رقمي – ملفات الانجاز الرقمية)

وحدد موقع University of Leicester

http://www2.le.ac.uk/offices/careers-new/exp/skills/using-technology

مجموعة من المهارات الرقمية تمثلت في (استخدام البريد الالكترونى - حزم معالجة النصوص في إنتاج نصوص رقمية - حزم العرض لدعم تطوير وتقديم العروض - تحرير الصور - البرنامج الإحصائي - ينشئ وينتج فيديو - يستخدم التكنولوجيا لدعم العمل التعاوني - يستخدم مجموعة من التقنيات والاتصالات الهاتفية)

حدد موقع Educational Technology @ HCT

http://edtech.hct.ac.ae/projects/digital-skills

قائمة ببعض المهارات الرقمية التي يحتاجها كل من المعلمين والطلاب مثل: (إدارة الوقت من خلال الأدوات الرقمية على الانترنت - تصميم جرافيك (الصور) - تسجيل الصوت – استخدا أدوات الويب ٢.٠ - تحرير وإنشاء لقطات الشاشة وأشرطة الفيديو – ملف الانجاز الرقمي - المحادثات أون لاين – التعلم الجوال - استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات المكتبية عبر الإنترنت وملف تقاسم مكونات للتعاون الظاهري) .

وتأكد دراسة (Robles, 2012) على أهمية استخدام محفظة الكترونية أو رقمية في جمع مخرجات الطلاب من نصوص، ورسومات، وأشرطة فيديو، وسائط متعددة وحفظها بسهولة على موقع على الانترنت يوفر للمعلمين مجموعة من الخيارات التي تزيد من قدراتهم على استخدام أحدث التقنيات في حين تحسين قدرات الطلاب على التواصل، وعرض إنجازاتهم الفردية.

هدفت دراسة (ربايعة، ٢٠١٣) إلى معرفة أراء أعضاء هيئة التدريس حول أي تطبيقات جوجل هي الاكثر استخداما حيث أشارت الدراسة ان هناك تطبيقات كان استخدامها عالي جدا مثل البريد الالكترونى Gmail، وانشاء مجموعات Groups، YouTube، Blogger، Google+، Google docs، Google Drive، Google site، Google Maps , Google Sky , Google Earth

Google Maps, Google Art, Google Reader،Scholar, Google Books, بينما كانت هناك تطبيقات استخدامها ضعيف مثل Google Calendar.

كما حدد (اوباري، ٢٠١٤) أهم تطبيقات جوجل المجانية التي يمكن استعمالها في الفصل وهى: Google drive , Google docs , Google Spreadsheets , Google presentations , Google Drawings , Google forms , Google Hangouts, Google sites , Google Moderator .

مما سبق نلاحظ أتفاق وتقارب بين المهارات الرقمية وتطبيقات جوجل التفاعلية والتي يمكن أن تستخدم في تنمية تلك المهارات .

وقد اعدت الباحثة قائمة بالمهارات الرقمية وتطبيقات جوجل التفاعلية المناسبة لها وتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين وعددهم (١٢) ملحق (١)، حيث تمثلت نسبة الاتفاق بين المحكمين على هذه المهارات في ٩٥٪ ملحق (٢).

- **٢-٢ إعداد استراتيجية وأنشطة التعلم**:

فى إطار التصميم التعليمي الاتصالي تم استخدام استراتيجية شبكات التعلم والتي لا تضع قيوداً على طبيعة أنشطة التعلم نظراً لأن المتعلم يقوم بالأنشطة التى يفضلها فى ظل حيز كبير من الحرية مع توفير عدد من البدائل لأنشطة التعلم التى تساعد المتعلم على الانخراط فى شبكات التعلم والمشاركة فيها بشكل تزامنى تتم خلال وقت محدد مسبقاً ولا تزامنى تم في أى وقت وأي مكان ومنها :

- قراءة ومراجعة ونقد المحتوى العلمي للمهارات الرقمية من خلال شبكة الانترنت وحفظ ومشاركة المقالات والملفات من خلال ملف الإنجاز الرقمي ومجموعة نقاش المهارات الرقمية.
- استخدام بعض كائنات التعلم الرقمية التى تساعد الطلاب على الفهم من فيديوهات وملفات شرح بصيغة PDF.
- مشاركة الكائنات الرقمية المختلفة مثل: الصوت، والصورة، ونص، وفيديو .... وغيرها باستخدام الخاصية Share .

- **٢-٣ إعداد أدوات القياس**:

ومن أساليب التقويم التى تعكس الفكر الاتصالي ما يلى:

- بطاقات ملاحظة لقياس مستوى أداء الطلاب في المهارات الرقمية (تقييم العمليات):حيث اعدت الباحثة مجموعة من بطاقات الملاحظة وعددها ٧ بطاقات لتقييم أداء طلاب مجموعة البحث في المهارات الرقمية (تقييم العمليات) وقد تم عرض البطاقات على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتم إجراء ما أشاروا به من

تعديلات، وبذلك أصبحت البطاقات في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق. ملحق (٣)،ثم حساب ثبات كل بطاقة لكل مهارة رقمية، باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach.∝)، وذلك بتطبيقها على المجموعة الاستطلاعية وعددها (٢٥) من طلاب الفرقة الثانية تخصص رياضيات كما بالجدول (١) :

جدول (١) معاملات الثبات لبطاقات ملاحظة أداء المهارات الرقمية

المهارة الرقمية	عدد العبارات	معامل الثبات	دلاله معامل الثبات
المستوع الرقمي	١٤	٠.٨٤	مرتفع
النص	٢٨	٠.٨٨	مرتفع
الصوت	١٢	٠.٨٧	مرتفع
الصورة	٢٠	٠.٧٥	مرتفع
العروض والفيديو الرقمي	١٨	٠.٨٢	مرتفع
الاختبارات والاستمارات الرقمية	١٠	٠.٧٧	مرتفع
الدرس والفصل الرقمي	١٢	٠.٧٨	مرتفع

- بطاقة تقييم المنتجات الرقمية الموجودة بملف الانجاز الرقمى (تقييم المنتجات):حيث قام كل طالب بإعداد ملف إنجاز رقمي خاص باستخدام تطبيق Pocket بهدف الاحتفاظ بداخله بما أعده من منتجات باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية، ولتكون أداة لتقييم المنتجات من خلال إعداد بطاقة ملاحظة لهذه المنتجات وتم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتم مراعاة الملاحظات، ثم حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach.∝)، وذلك بتطبيقها على المجموعة الاستطلاعية وعددها (٢٥) من طلاب الفرقة الثانية تخصص رياضيات، ووجد أنه يساوي (٠.٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق. ملحق (٤) .
- مقياس الانخراط في تعلم المهارات الرقمية:هدف المقياس لمعرفة درجة انخراط طلاب مجموعة البحث في تعلم المهارات الرقمية. وقد تم صياغة مفردات المقياس بالرجوع إلى ما تيسر من دراسات كدراسة: (عبد المجيد، ٢٠١٤) وإعداد المقياس في صورة رقمية من خلال الرابط التالي
https://docs.google.com/forms/d/1XToyceyEjqbaUlUSVaWFYy5NEmdSvxNToKJyKnQsrrA/viewform

وتكون المقياس من ٢٨ عبارة وتمثلت الاستجابات في مقياس ثلاثي التدريج (أوافق=٣ درجات / محايد=٢ درجة / لا اوافق= ١ درجة)، وتم حساب صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لمعرفة مدى سلامة العبارات ووضوحها ومناسبتها وتم إجراء التعديلات من حيث حذف العبارات المتشابهة، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٢٤ عبارة في ثلاثة ابعاد

(معرفي(٦ عبارات) / سلوكي(٨ عبارات) / انفعالي(١٠ عبارات))، وتم حساب ثبات المقياس، وذلك بتطبيقه على المجموعة الاستطلاعية وعددها (٢٥) من طلاب الفرقة الثانية. وباستخدام معادلة ألفاكرونباخ (∝.Cronbach) وجد أنه يساوي (٠.٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزا للتطبيق. ملحق (٥)

- **٣- مرحلة الانتاج وتشمل** :
- **٣-١ نقاط الالتقاء** :

نقاط التقاء بشرية وتضم المعلم وتمثل دوره في كونه مدير لشبكة تعلم المهارات الرقمية ويساعد طلابه على انتاج وتركيب المعرفة الخاصة بالمهارات الرقمية من خلال بناء شبكة التعلم والطلاب مجموعة البحث وتمثل دورهم في الاتصال بالطلاب الآخرين من خلال شبكة التعلم، متابعة أحدث المعلومات، إدارة تدفق المعلومات واستخلاص المهم، تحمل مسئولية مشاركاتهم في شبكات التعلم، ونقاط التقاء غير بشرية وتتضمن المحتوى العلمي للمهارات الرقمية من خلال التجول بين صفحات الموقع، ومشاهده بعض لقطات الفيديو، وعرض وتحميل ملفات شرح بصيغة PDF لكل مهارة رقمية من الموقع، والحصول على تغذية راجعة من خلال مجموعة النقاش، العواطف والمشاعر كنقاط التقاء محركة للتعلم .

- **٣-٢ الوصلات** :

ولتحقيق التواصل بين نقاط الالتقاء داخل شبكة التعلم تم بناء مجموعة من الوصلات تمثلت في:

- إنشاء مجموعة نقاش عرفت بمجموعة نقاش المهارات الرقمية من خلال الرابط التالي

https://groups.google.com/forum/#!forum/digitalskills

ليقوم كل طالب بعرض ما لديه من معلومات والاطلاع على المعلومات التي يقوم زملائه بنشرها والتواصل مع المعلم للرد على أسئلتهم وتوجيههم .

- مشاركة طلاب مجموعة البحث المنتجات التي قاموا بإعدادها باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية والاحتفاظ بها داخل ملف الإنجاز الرقمى مع بعضهم البعض بغرض التعديل أو التعليق من خلال خاصية Share .
- إنشاء موقع تفاعلي تتوافر به خاصية البحث عن معلومات حديثة للمهارات الرقمية من خلال شبكة الانترنت.

ومجموع نقاط الالتقاء والوصلات تكون شبكة التعلم الخاصة بالبحث الحالي.

• ٣-٣ بيئة التعلم (موقع تفاعلي)

تحتل بيئة التعلم مكانة محورية فى التصميم التعليمي الاتصالي، حيث ينظر إلى التعلم كنشاط يحدث فى بيئة تتوافر فيها خصائص معينة تشجع الطلاب على التعليم المستمر والتواصل، والانخراط فى التعلم والمشاركة الفعالة في ضوء ما تقدم تم بناء الموقع التعليمي وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

- التخطيط: روعى أن يكون الهدف من بناء الموقع مرتبط بالبرنامج القائم على النظرية الاتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية حيث يتضمن كل ما يتعلق بدراسة الجانب المعرفي والجانب المهاري للمهارات الرقمية وإعداد خريطة للموقع لتحديد طبيعة السير في تعلم المهارات الرقمية .
- كتابة المحتوى: روعى في تنظيم المحتوى التكامل في عرض المعلومات وبساطة الأسلوب وصياغته بشكل يصلح تعلمه من خلال شبكة الانترنت، وكذلك تنسيق وترتيب المحتوى بطريقة متسلسلة ومنطقية، وذلك للسماح للطلاب بفهم واستيعاب المعلومات المقدمة والانخراط في التعلم.
- إعداد المحتوى على شكل صفحات ويب: تم إعداد المحتوى على شكل صفحات ويب، بحيث تتضمن كل صفحة مهارة واحدة مع مراعاة البساطة والوضوح.
- تصميم صفحات المحتوى: وفي هذه المرحلة تم تصميم صفحات المحتوى طبقا لمبادئ ومعايير تصميم صفحات الويب التى توصلت إليها الدراسات النظرية السابقة.
- تنفيذ انتاج الموقع: حيث تم في هذه المرحلة انشاء الصفحات باستخدام موقع جوجل من خلال الرابط التالي https://sites.google.com وكائنات التعلم الرقمية وربطها ببعضها بواسطة الارتباطات التشعيبية.
- تقويم الموقع بعد التصميم: بعد الانتهاء من تنفيذ الموقع تم اختبار صلاحيته للاستخدام وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم حول الكفاءة التعليمية للموقع وكذلك الكفاءة التقنية وتم إجراء التعديلات بحيث أصبح الموقع في صورته النهائية الصالحة للتطبيق ملحق (٦)

رابط الموقع https://sites.google.com/site/digitalskills2015

• ٤- مرحلة التقويم وتشمل :

• ٤-١ عرض التصميم التعليمي للبرنامج على مجموعة من السادة المحكمين

لاستطلاع آرائهم حول مناسبة التصميم التعليمي للبرنامج المقترح والمبنى في ضوء النظرية الاتصالية لهدف البحث الحالي من حيث سلامة وصحة المحتوى ووضوح صياغته، ووضوح الاهداف، ومناسبة استراتيجية التدريس والانشطة التعليمية، وملاءمة أدوات القياس، وتم إجراء التعديلات في ضوء توجهات السادة المحكمين.

• ٤-٢ تطبيق البرنامج استطلاعياً

على عينة مكونة من ٢٥ طالب من طلاب الفرقة الثانية تخصص رياضيات وقد تم الاستفادة من الملاحظات الخاصة بالتطبيق على العينة الاستطلاعية مثل تعديل الاخطاء الاملائية، وإضافة موضوعات جديدة مثل تصميم موقع لمن تمكن من المهارات الرقمية المحددة على سبيل الإثابة والإثراء.

• **ثالثاً : تنفيذ التجربة الاساسية للبحث:**

- **بعد تحديد مجموعة البحث:** تم الالتقاء بهم للتعريف بطبيعة البحث، ودور كل منهم ودور المعلم (الباحثة)، والتعامل مع الموقع، وكيفية الانضمام لمجموعة نقاش المهارات الرقمية.
- **تطبيق أدوات القياس:** والمتمثلة في (بطاقات ملاحظة لتقييم أداء طلاب مجموعة البحث في المهارات الرقمية ، وبطاقة تقييم المنتجات من المهارات الرقمية ، ومقياس الانخراط في التعلم) بشكل فردي على طلاب مجموعة البحث تطبيقاً قبلياً.
- **تطبيق البرنامج على مجموعة البحث:** استغرق تطبيق البرنامج حوالى ٦ اسابيع بالفصل الدراسي الثاني خلال الفترة من ٢٠١٥/٢/١٥ إلى ٢٠١٥/٣/٣٠ وكان التطبيق يتم بطريقة تزامنية ولا تزامنية، كما قام كل طالب أثناء فترة التطبيق بإنتاج مجموعة المهارات الرقمية والاحتفاظ بالمنتجات داخل ملف أنجاز رقمي خاص به.
- **تطبيق أدوات القياس:** والمتمثلة في (بطاقات ملاحظة لتقييم أداء طلاب مجموعة البحث في المهارات الرقمية ، وبطاقة تقييم المنتجات من المهارات الرقمية ، ومقياس الانخراط في التعلم) بشكل فردي على طلاب مجموعة البحث تطبيقاً بعدياً.

• **رابعاً : المعالجة الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:**

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على:

" ما فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ؟ "

بعد التطبيق القبلي والبعدي لبطاقات ملاحظة أداء طلاب مجموعة البحث وعددهم (٣٥) في المهارات الرقمية، لتقييم العمليات وبطاقة ملاحظة المنتجات الرقمية بملف الانجاز الرقمي لتقييم المنتجات ورصد الدرجات، ومعالجتها إحصائياً وحساب قيمة ت ومربع ايتا η^2 لحجم الأثر باستخدام البرنامج الإحصائي Spss 16 .

جدول(٢) دلالة الفرق بين القياس القبلى والبعدى للمهارات والمنتجات الرقمية (ن=٣٥)

المستويات	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة	η^2
	م	ع	م	ع			
المستودع الرقمي	١٤.١٤	٠.٣٥٥	٣٣.١١	٢.١٨٠	٤٧.٦٠٨	٠.٠١	٠.٩٨
النص الرقمي	٢٩.٧٤	١.٦٥١	٨٠.٦٠	١.٦٣١	١٣١.٣٩١	٠.٠١	٠.٩٨
الصوت الرقمي	١٢.١٤	٠.٣٥٥	٣٠.١٧	١.٤٦٥	٧٠.٨٨٨	٠.٠١	٠.٩٩
الصورة الرقمية	٢٠.٢٩	٠.٥١٩	٥٣.٧١	٢.٢٩٥	٨٢.٦٧١	٠.٠١	٠.٩٩
عرض وفيديو رقمي	١٨.١٤	٠.٣٥٥	٤٨.٢٦	٢.٦٠٥	٦٨.٢٧٠	٠.٠١	٠.٩٩
اختبار واستمارة رقمية	١٠.٠٣	٠.١٦٩	٢٣.٨٣	١.٣٦١	٥٨.٧٧٦	٠.٠١	٠.٩٩
درس وفصل رقمي	١٢	٠.٠	٣٠.٨٦	٢.١٠٢	٥٣.٠٦٣	٠.٠١	٠.٩٨
المنتجات الرقمية	٨	٠.٠	١٩.٤٠	١.١١٧	٦٠.٣٩٤	٠.٠١	٠.٩٩

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلي والبعدى لبطاقات ملاحظة أداء الطلاب في المهارات الرقمية عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي .

كما يتضح وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلي والبعدى لبطاقة تقييم المنتجات الرقمية بملف الإنجاز الرقمي لكل طالب من طلاب مجموعة البحث عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي .

كما يتضح من نتائج الجدول (٢) أن حجم اثر البرنامج القائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية كبير على تنمية أداء بعض المهارات الرقمية حيث امتد ما بين (٠.٩٨) - (٠.٩٩) كما أن للبرنامج حجم أثر كبير علي المنتجات الرقمية بلغ (٠.٩٩) .

لذا فقد توصل البحث إلى نتيجة أن البرنامج القائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية فاعل وله حجم أثر كبير على نمو مهارات كلاً من العمليات والمنتجات الخاصة بأداء المهارات الرقمية لدى طلاب مجموعة البحث وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (عبد المجيد، ٢٠١٤) والتي أكدت أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم المتنقل قد أسهم في تحسن مهارات تصميم وحدات التعلم الرقمية في مجال الرياضيات، ودراسة (الجريوي، ٢٠١٤) التي أوضحت مفهوم وخصائص وأنواع مستودعات الكائنات الرقمية التي يمكن للأستاذ الجامعى استخدامها في التعليم وأن استراتيجية التعلم الإلكترونى التشاركي لها بالغ الأثر على زيادة التحصيل وتنمية مهارات تصميم وتطوير المحتوى الرقمي التفاعلي، ودراسة (رمزي، ٢٠١٤) اكدت أن نمط الابحار الهرمي عبر الويب كان له أثر كبير على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية .

وترجع فاعلية البرنامج القائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية إلى الأتي :

- تصميم الموقع التعليمي والقائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيق Google Site اتاح قدر كبير من التفاعل بين المتعلمين والمحتوى حيث يستطيع المتعلم استدعاء أي جزء من المحتوى والدخول اليه ودراسته والعودة منه واختيار جزء أخر، مما يتيح قدرا من المرونة والحرية في الاختيار لدى المتعلم.
- عرض المحتوى العلمي للمهارات الرقمية داخل الموقع بشكل مجزء ساعد على استيعابه وفهمه بسهوله ويسر بالإضافة إلى عرضه بأكثر من صورة (فيديوهات + ملفات شرح PDF) ساعد على حريه اختيار المتعلم لما يرغبه من مصادر التعلم حسب قدراته وحاجاته .
- استخدام استراتيجية التعلم الشبكي والحرية في أداء الانشطة التعليمية في ضوء الفكر الاتصالي.
- استخدام تطبيق Google Group في لعمل مجموعة نقاش المهارات الرقمية مما ساهم في تكوين شبكة تعلم بين المتعلمين والمعلم ومصادر التعلم الأخرى (نقاط الشبكة) حيث استفاد طلاب مجموعة البحث من ملاحظات بعضهم البعض ومن ملاحظات المعلم وبذلك تحقيق التفاعل بين جميع نقاط الشبكة .
- استخدام أودات تقويم تقوم على الفكر الإتصالي مثل ملف الإنجاز الرقمي .
- بناء بيئة التعلم في ضوء الفكر الإتصالي حيث ينظر إلى التعلم كنشاط يحدث فى بيئة تتوافر فيها خصائص معينة تشجع الطلاب على التعلم المستمر والتواصل.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على:

"ما فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض مهارات الانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط ؟"

بعد التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الانخراط في تعلم المهارات الرقمية على طلاب مجموعة البحث وعددهم (٣٥)، ورصد الدرجات، ومعالجتها إحصائيا وحساب قيمة ت ومربع ايتا η^2 لحجم الأثر باستخدام البرنامج الإحصائي Spss 16 .

جدول (٣) دلالة الفرق بين القياس القبلى والقياس البعدى للمهارات الانخراط في تعلم المهارات الرقمية (ن=٣٥)

المستويات	القياس القبلى		القياس البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة	η^2
	م	ع	م	ع			
الانخراط في التعلم	٢٦.٨٩	١.٨٢٧	٦٦.٧٧	١.٧٨٤	٨٨.١٦٦	٠.٠١	٠.٩٩

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة البحث بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات الانخراط في تعلم المهارات الرقمية عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي .

كما يتضح من نتائج الجدول (٣) أن حجم اثر البرنامج القائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية على تنمية بعض مهارات الانخراط في تعلم المهارات الرقمية كبير حيث بلغ (٠.٩٩).

لذا اتضح مما سبق أن البرنامج القائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية فاعل وله حجم أثر كبير على تنمية بعض مهارات الانخراط في تعلم المهارات الرقمية لدى طلاب مجموعة البحث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (عبد المجيد، ٢٠١٤) والتي أكدت أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم المتنقل قد أسهم في تحسن مهارات الانخراط في التعلم، ودراسة (الزعبي، ٢٠١٣) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يتمتعون بدرجات انهماك متوسطة ولا توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين الجنسين، ودراسة (محمد الرحيلي، ٢٠١٣) والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو استخدام تطبيقات جوجل التربوية في تدريس مقرر تقنيات التعليم، واختلفت النتيجة السابقة عن دراسة (عليان، يوسف، إخليل، كيلاني، معالي، ٢٠١١) التي أظهرت أن درجة انخراط الطلبة النشط (مدى مبادرة الطالب بالأفكار والأسئلة والابداعات..) هو ١١.٨٣٪ وهي نسبة لاتصل الى المستوى المقبول وفق الدراسات التربوية، وإن معظم وقت الطالب يكون استجابة (ردّ فعل) لما يطلبه المعلم، في حين بينت الدراسة أيضا أن ٦٠٪ من وقت الحصة يكون للمعلم، وأن السلوك الأكثر ممارسة له هو طرح الأسئلة، ومعظمها تقيس مهارات التفكير الدنيا.

وترجع فاعلية البرنامج القائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض مهارات الانخراط في تعام المهارات الرقمية إلى الأتي :

- جو الالفة التي عمل به طلاب مجموعة البحث والحرية والمتعة في التعلم .
- نمو شعور طلاب مجموعة البحث باحتياجهم للمهارات الرقمية في إعداد دروسهم فيما بعد.
- رغبة طلاب مجموعة البحث في تكوين مستودع رقمي خاص بهم يضم بعض المهارات الرقمية التي يمكن الاستفادة منها في مجال تخصصهم .
- استخدام الخاصية Share الموجودة بتطبيقات جوجل التفاعلية في تبادل المنتجات الرقمية بين طلاب مجموعة البحث .

- التشارك بين طلاب مجموعة البحث في إنتاج المهارات الرقمية إما بالتعديل أو بالتعليق أو العرض فقط .
- البعد ببيئة التعلم عن التقليدية والاتجاه في بنائها نحو الفكر الأتصالي وتكونها من عدة نقاط التقاء بشرية وغير بشرية بالإضافة إلى الاهتمام بالعواطف والمشاعر .
- استخدام موقع تفاعلي تضمن مصادر تعلم متنوعة من ملفات PDF وفيديوهات ونصوص .
- استخدام مجموعة نقاش ساهمت في تبادل المعلومات والافكار وبناء المعرفة .
- ارتباط المهارات الرقمية بالحياة المهنية الواقعية للطلاب المعلمين بكلية التربية .

- **توصيات البحث** :

في ضوء إجراءات البحث وما أسفرت عنه النتائج يوصي البحث الحالي بما يلي:

- تعديل توصيف مقرر تكنولوجيا التعليم لطلاب الفرقة الثانية بكلية التربية جامعة اسيوط ليتضمن مجموعةٍ من المهارات الرقمية التي يحتاجها الطالب المعلم في إعداد الدروس تمهيداً لأداء التدريب الميدانى بالفرقة الثالثة ثم العمل بمهنة التعليم.
- في ضوء التصميم التعليمي الأتصالي يوصي البحث بإعادة تصميم المقررات بصفة عامة ومقرر تكنولوجيا التعليم بصف خاصة بطريقة تركز على بناء شبكات التعلم مما يحقق التواصل والاستمرارية والتعاون.
- كون النظرية الاتصالية تعتمد على مفهوم الشبكة والتي تتكون من عدة عقد وتربط بينها وصلات لذا يوصي البحث بتنويع مصادر التعلم ما بين المصادر البشرية (المعلم والطلاب) والمصادر غير البشرية (مدونات ومواقع) بالإضافة إلى المشاعر والعواطف والتي هي محرك للتعلم وعدم الإعتماد على المقرراتٍ كمصدر رئيسي للتعلم.
- تأكيداً لكون جزء هام من عملية التعلم (تكوين المعنى) يحدث خارج المتعلم لذا يوصي البحث بإعادة النظر في بيئات التعلم في ضوء النظرية الأتصالية بحثٍ تتيح للمتعلم عدد كبير من المصادر التعليمية والحرية في اختيارها.
- نظراً لما حققته تطبيقات جوجل التفاعلية من مميزات مثل توفير الوقت والتعاون والتشارك والمجانية وسهولة الاستخدام لذا يوصي البحث بتفعيل استخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في العملية التعليمية بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة.
- في ضوء الفكر الإتصالي يوصي البحث باستخدام أدوات تقويم تعتمد على قياس عمليات التعلم ونواتج التعلم من المهارات الرقمية بدلاً من أدوات

القياس التي تعتمد على الحفظ والاستظهار فقط مما يساعد على إصدار أحكام صادقة.

- تحقيقاً للانخراط في التعلم يوصي البحث بأن تتضمن المقررات والمناهج التفاعلية والارتباط بالحياه الواقعية وأستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة الرقمية أثناء العملية التعليمية.

- **البحوث المقترحة** :

يقترح البحث إجراء بعض الدراسات المستقبلية امتدادا لهذا البحث:

- أثر استخدام تطبيقات جوجل على تنمية التحصيل وعادات العقل المنتجة.
- أثر استخدام موقع تفاعلي على تنمية بعض مهارات انتاج الوسائط المتعددة الرقمية والاتجاه نحو استخدامها.
- فاعلية برنامج قائم على المهارات الحياتية في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم المقلوب في تنمية التحصيل ومهارات الانخراط في التعلم .

- **قائمة المراجع** :

- **أولا: المراجع العربية**:

- أبو خطو، السيد عبد المولى السيد (٢٠١٠) . مبادئ تصميم المقرارات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية، مؤتمر دور التعلم الإلكترونى في تعزيز مجتمعات المعرفة، منعقد بمركز زين للتعلم الإلكترونى، جامعة البحرين، ٦ -٢٠٢٠/٤/٨، ٢ -٣٧.
- أحمد، حشمت عبد الصابر (٢٠١٤). فاعلية برنامج إثرائي في الرياضيات قائم على النظرية التواصلية باستخدام الويب ٢.٠ على تنمية التفكير المتفتح النشط والوعى بهوية الرياضيات المصرية والتحصيل المعرفي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة سوهاج
- الجريوي، سهام بنت سلمان (٢٠١٤). استخدام مستوعات الكائنات الرقمية التعليمية في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الميرة نوره بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة . (٣)٧ . تموز ٢٠١٤ . ١١٤ – ١٣٣ .
- الجزائري، خلود (٢٠١٠). مهارات للقرن الحادي والعشرين: بناء الحاضر قبل المستقبل، المؤتمر الدولى الأول للتنمية في سورية ، دور المجتمع الأهلى في التنمية، كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٣ -٢٤ يناير http://syriatrust.sy/sites/default/files/u19/kholoud%20algazeri.pdf
- الحفناوي، محمود محمد محمد (٢٠١٥). أثر اختلاف استخدام استرتيجيتى للتعلم الإلكترونى ببرنامج تدريبي عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لتصميم وتطوير المحتوى الرقمي التفاعلي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية واتجاهاتهم نحوه . المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد . الرياض .
- الزعبي، رفعه رافع (٢٠١٣). انهماك الطلبه في تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بمعلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، (٩)٢ ، ٢٢١ -٢٤١ .
- العبيد، افنان بنت عبد الرحمن (٢٠١١). أدوات وتطبيقات : جوجل في خدمة التعليم . مجلة المعرفة، http://www.almarefh.net/show content_sub.php? CUV= 389 &SubModel=135&ID=1272

- الغامدي، حنان علي أحمد آل كباس (ب.خ). مبادئ التصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني في ضوء النظرية الاتصالية، ماجستير تقنيات تعليم، إدارة تعليم البنات بمكة المكرمة. تم زيارة الموقع في ٤ -٤ -٢٠١٥. http://wessam.allgoo.us/t15570-topic
- الملاح، تامر (٢٠١٤). النظرية الاتصالية، نشر في ١٤ يوليو http://kenanaonline. com/ users/tamer2011-com/posts/638418
- النجار، حسن عبد الله ، النحال، عادل ناظر(٢٠١٢، ديسمبر). فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة الرقمية في تدريس التكنولوجيا في تنمية المهارات الإلكترونية لدى طلاب الصف السابع، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ٤٠٥ -٤٣٨ http://www.uob.edu.bh/uob__files/434/V13-No4/14-405-438.pdf
- اوباري، الحسين (٢٠١٤). ماذا تعرف عن تطبيقات جوجل المجانية التي يمكن توظيفها في التعليم؟ ، موقع تعليم جديد أخبار وأفكار تقنيات التعليم http://www.new- educ.com/applications-google-gratuites#more-1551
- ربايعة، محمد (٢٠١٣). توظيف تطبيقات جوجل في العملية التعليمية في جامعة القدس المفتوحة الفرص والتحديات، المؤتمر الدولي : التعليم العالي المفتوح في الوطن العربي تحديات وفرص ، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا جامعة القدس المفتوحة ، ٢٣ - ٥٢ ، http://www.qou.edu/oecaw/resources/pdf/files/6.pdf
- رمزي، هاني شفيق (٢٠١٤). أثر اختلاف نمط الإبحار عبر الويب على تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التتعليم بكلية التربية النوعية . مجلة كلية التربية بنها . عدد ٩٧ . جزء ١ . ١٤٣٠ – ٢٠٣ .
- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠٠٧) . النظرية التواصلية Connectivism للتعلم رؤية جديدة للابتكار الشبكي الإلكتروني . الرياض : مجلة التدريب والتقنية.
- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠١٢). شبكات التعلم الالكترونية والنظرية الاتصالية، مجلة التدريب والتقنية، المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهنى، متاح في الاحد ١٩ -٤ -٢٠١٥ http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=767&issueNo=27
- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠١٤) . فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عبر الموبايل لإكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلم وتصميم كائنات تعلم رقمية ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (٣)١ ، كانون الثاني ، ١ - ٤٠ .
- عليان، ربيحة محمد ، يوسف، فضيلة محمد ، إخليل، غانم يوسف يونس، كيلاني، مي سامي نزال، معالي، جميل علي (٢٠١١). درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية التعليمية . المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والانسانية والهندسية . جامعة النجاح الوطنية . ٤ -٥ مايو ، ١ -١٩ .
- محمد الرحيلي، تغريد بنت عبد الفتاح بن (٢٠١٣) . أثر استخدام تطبيقات جوجل التربوية في تدريس مقرر تقنيات التعليم في التحصيل الدراسي الذكاء الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة طيبة، رسالة دكتوراه ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- معايير تكنولوجيا التعليم للطلاب (٢٠٠٧) . الجمعية الدولية للتقنية في التعليم للطلاب ISTE ENTS*S ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط٢ ، http://www.moe.gov.bh/khsfp/contest/docs/ISTE%20Standards.pdf
- معايير تكنولوجيا التعليم للمعلمين (٢٠٠٨) . الجمعية الدولية للتقنية في التعليم للمعلمين ISTE ENTS*S ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط٢ http://www.moe.gov.bh/khsfp/contest/docs/ISTE%20Standards.pdf
- معايير تكنولوجيا التعليم لمديري المدارس (٢٠٠٩). الجمعية الدولية للتقنية في التعليم لمديري المدارس ISTE ENTS*S ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط٢

http://www.moe.gov.bh/khsfp/contest/docs/ISTE%20Standards.pdf
- يتيم، شريف سالم (٢٠١٣). الانخراط في التعلم، إصدارات إثرائية مقدمة للمؤتمر التربوي السنوى ٢٦ ، ٦ -٧ مارس ، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين .

• **ثانيا: المراجع الأجنبية** :

–Baker, J.A., Clark, T. P., Maier, K.S., Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of student with behavior problems. Teaching and Teacher Education. 24, 1867-1883.
–Bidarra, J. & Martins, O. (2010). Exploratory learning with geodromo: Design of emotional and cognitive factors within an educational cross-media experience. Journal of Research on Technology in Education, 43(2),171-183.
–Cukier W., Smarz Sh., Grant K. (2011) , Digital Skills and Business School Curriculum , Ryerson University (Canada) , international conference the future of education , available at on http://conference.pixelonline.net/edu_future/common/download/paper_pdf/SOE47-cukier.pdf
–Dharkar A. & Aho K. (2003) , Building Digital Skills:Helping Students Learn and Communicate with Technology , Copyright Macromedia, Inc., San Francisco, October, 1-14
–Educational Technology @ HCT, Digital Skills, available at on http://edtech.hct.ac.ae/projects/digital-skills
–Essential Digital Skills, available at on http://www. Skills youneed. com/rhubarb/essential- digital-skills.html
–Gruszczynska A., Merchant G. , Pountney R. (2013). Digital Futures in Teacher Education": Exploring Open Approaches towards Digital Literacy, The Electronic Journal of e-Learning , Volume 11 Issue 3 2013, 193-206, available at on www.ejel.org
–Gulz, A. & Haake, M. (2006). Design of animated pedagogical agents- A look at their look. International Journal of Human-Computer Studies, 64(4),322-339
–Hague ,C. , Payton, S. (2010) , Digital literacy across the curriculum , available at on http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/ handbooks/digital_literacy.pdf
–James, Petersen (2013). An Introduction and Overview to Google Apps in K12 Education: A Web- based Instructional Module, Department of Educational Technology , University of Hawaii at Manoa. Honolulu, Hawaii, U. S. A.
–Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. Journal of Computers and Education. 58, 162-171.
–Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. Journal of School Health, 74(7), 262-273.
–Marty O. (2013). Digital skills' portfolio : formalizing the informal in computer learning , SSRE2013 Annual Conference ,Integrating

formal and informal learning , Università della Svizzera italiana, Lugano, August 2013, 21-23, available at onhttp://halshs. archives-ouvertes.fr/halshs-08814233v2/document
- Maxey D.(2000). Learning through Dignity: Participatory Communication
- Theory. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference: Proceedings of SITE 2000 (11th, San Diego, California February 8-12, 2000). Volumes 1-3; see IR 020 112. , available at on http://eric.ed.gov/?id=ED444503
- Ogochukwu, N.V.(2010). Enhancing students interest in mathematics via multimedia presentation. Journal of Mathematics and Computer Science Research, 3(7), 107-113.
- Rapanta Ch.,Maina M., Lotz N. , Bacchelli A. (Dec,2013). Team design communication patterns in e-learning design and development, Association for Educational Communications and Technology, 61, 581–605.
- Robles O. (2012, March). Cyber Portfolio: The Innovative Menu for 21st Century Technology, Mindanao State University, General Santos, Philippines, (2)3, 143-150, available at on http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535739.pdf
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Lrarning as network-creation. Retrieved September, 2010 , available at on http://www.Elearnspace.org/Articles/networks.htm
- Siemens, G. (2008). What is the unique idea in Connectivism. Retrieved September, 1, 2010 , available at on http://www.c onnectivism.ca/?p=116
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a large motivational dynamic?, Journal of Educational Psychology, 100(4), 765-781.
- Turner J. (2012, December) . The difference between Digital Learning and Digital Literacy?- a practical perspective, Canadian International School, Hong Kong, p1, available at on http://jturner56.files.wordpress.com/2013/01/digital-literacy-paper.pdf
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2011, May), DIGITAL LITERACY IN EDUCATION , Policy Brief , available at on http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf
- University of Leicester, Digital Skills, available at on http://www2.le.ac.uk/offices/careers-new/exp/skills/using-technology

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

برنامجٌ لإكساب معلمةِ علمِ الاجتماع مهاراتِ إدارة سلوكِ الطلابِ وَفْقَ التربيةِ الإيجابية، وأثرُه على جودةِ الحياةِ النفسيةِ للطلابِ داخلِ الصفِ، وشعورِ المعلمةِ بالأمنِ النفسِي والأمل

إعداد :

د/ عزة فتحي علي

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع

كلية البنات جامعة عين شمس

"برنامجٌ لإكساب معلمةِ علمِ الاجتماعِ مهاراتِ إدارة سلوكِ الطلابِ وفقَ التربيةِ الإيجابية، وأثرُه على جودةِ الحياةِ النفسيةِ للطلابِ داخلَ الصفِ، وشعورِ المعلمةِ بالأمنِ النفسِي والأمل"

د/عزة فتحي علي

• **مستخلص البحث** :

يهدف هذا البحث إلى إكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب، وفق التربيةالإيجابية، من خلال برنامج مقترح،بديلا عن اتباع الأساليب التقليدية من: صياح، ووصف الطالب بصفات مهينة،واستدعاء ولي الأمر، واستدعاء مدير المدرسة، والطرد من الصف أو المدرسة؛ ومن ثم مزيد من المشكلات السلوكية للطلاب داخل الصف،وتوتر المعلمة وإحباطها. وترتكز إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية على استخدام أساليب التوجيه الإيجابي ، لتكوين علاقةإيجابية بين الطلاب والمعلمة،قائمة على الحب والقبول والاحترام والطمأنينة، وإشباع حاجاتهم النفسية كالحب والتقدير والاحترام وصيانة كرامتهم، ومكافأة السلوك الإيجابي، وتوضيح عواقب السلوك، ومنحهم حق الاختيار، ووضع مدونة لقواعد السلوك وإجراءات العمل داخل الصف، مما يعزز من ثقتهم في أنفسهم، واحترام الذات والآخرين، والقدرة على الضبط الذاتي: أي جودةالحياةالنفسية للطلاب داخل الصف؛مما ينعكس على المعلمة بالأمن النفسي والأمل والاتجاه الإيجابي نحو طلابها ومهنتها. وقد أكدت نتائج البحث "فاعلية البرنامج" في إكساب مجموعةِ البحث من معلمات علم الأجتماع مهاراتِ إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية، وأنه ذو تأثير كبير فى تحقيق جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف، وشعور المعلمة بالأمن النفسي والأمل.

الكلمات المفتاحية: معلمة علم الاجتماع – مهارات إدارة سلوك الطلاب داخل الصف – التربية الإيجابية – جودة الحياة النفسية للطلاب – الأمن النفسي – الأمل.

A Program for Sociology teacher to acquire students` behavioral management skills according to positive education & its effect on their psychological well - being in class & the teacher`s feeling of psychological security& hope

Dr. Azza Fathy Aly.

Abstract:

This research targets Sociology teacher`s acquisition of students` behavioral management skills according to positive education, and to refrain old methods in dealing/communicating with students, by using new substitutions that depend on positive/ active guidance; through the fulfillment of their need for love, appreciation and respect, by rewarding the positive behavior of students. This will support their self confidence, self- respect, their respect to others as well and their self discipline, in other words; the fulfillment of students` psychological well being in class. Therefore, the achievement of peace and production inside the class, which is reflected upon the teacher with psychological security and hope.search results confirmed that; the effectiveness of the suggested program for sociologyteacher to acquire students` behavioral management skills according to positive

education, and its great effect/ influence on achieving the psychological well - being for students in class, and the teacher`s feeling of psychological security and hope as well.

Keywords: sociology tteache-students behavioral management skills-positive education –students' pshychological well being in class-Pshycological security-Hope

• **مقدمة** :

يقول الفليسوف رسل: إن التربية ضرورة حياتية وهى وظيفة المعلم، وهي وظيفة إيجابية تسبق التعليم؛لذلك يجب أن تكون قائمة على الحرية والحب والتعاطف والتسامح ودون ذلك لا يستحق المعلم هذا اللقب، (عبد الرحمن، ٢٠٠٠م، ص٤٨، ص٦٣)،ويؤكد ذلك الفيلسوف التربوى باولوفريري بقوله: إن مهنة المعلمين تحتاج إلى الحب والتواضع ودونهما يفقد نشاطهم كل معنى،(فريري،٢٠٠٧م، ص١٠١)، ويوافقهما في ذلك كلٌّ منBell Rogers، (Sherringtont,2013).

ويرى رسل أن التربية لاتقوم على الضغط والخضوع والطاعة العمياء، فهذا لايختلف عن الأساليب التي تستخدم لتدريب الخيول، فالقسوة تؤدي إلى مزيد من الكراهية والحقد الذى يؤدى إلى اضطراب الشخصية والذكاء والرغبة فى المعرفة، وهو مايسمى "التربية السلبية"، (عبد الرحمن، صص٤٨ – ٥٠)؛لأنها قائمة على العقاب ولايوجد أحد منا يحب العقاب (Dix,2010).

فعلاقة المعلم بطلابه يجب أن تقوم على الحرية والاحترام، وأن للفرد قيمةٍ فى ذاته، فمن يتعلم لابد أن تملأه روح الأمل والرغبة والبهجة؛ ليكون قادراً على ايجاد مستقبل افضل.(O'grady,2011)

فالمعلم هو الركن الأساسي فى العملية التربوية،ويرى سميث (٢٠٠٠،ص١٠٢) أن المعلم قائد، والقائد يكون هادئًا ومتسامحا، ولا يتطلع إلى أي ثناء،ويتلقى عظيم الرضا من الأداء البارع لطلابه.

ومماسبق، فإن الباحثة ترى أن مهمة المعلم – كما أشار إليه الفلاسفة والمصلحون – أشبه بمهمة الرسل والقادة العظماء، إلا أن الواقع يشير فى كثير من الأحيان إلى غير ذلك، فكثيرًا ما يفقد المعلم اتجاهه والهدف من أداء رسالته؛إذ يتسبب كثير من المعلمين فى كراهية الطلاب للمادة التى يدرسونها وكراهية المدرس والتغيب عنها، وإساءة السلوك وأعمال التخريب والعدوانية، كما أشار(Adeyemo, 2012)، ويزداد الأمر بصورة أخطر فى مرحلة المراهقة، وما يترتب عليها من السلوك المتحدى وأعمال التخريب – وشتم وسخرية – وكتابة طالب عبارات على ظهر زميله(Browne, 2013)، والتأخير المتعمد عن الحضور للصف أو تناول الطعام أوحتى الاعتداء على المعلم(Adeyemo,2012).

وتشير الدراسات التربوية إلى أنه كلما زادت تسلطية المعلم وعدوانيته كانت علاقته بطلابه فى أدنى درجاتها، وزادهم هذامزيدا من العدوانية وسوء السلوك، وانعكس ذلك على المعلم فى صورة قلق وخوف وعدم الثقة فى النجاح (Adeyemo,2012;Dix,2010;Oliver&Reschly,2007)، فكل ما يفعله المعلم ينعكس على الطلاب من تسلط وعدوانية، لذلك استخدمت مصطلحات عديدة تصف هذه الحالة مثل: الصف التسلطي– الدكتاتوري– الصف المقيد – الصف المتمركز حول المعلم، في مقابل: الصف المتسامح –الصف المتمركز حول الطالب – الصف الديمقراطي (انظر: عبد المنعم، ٢٠٠٥م، ص٩٩٣، ٩٩٥)،انظر أيضًا: (Crowell , 2015 ; O'grady, 011;Sherrington,2013).

فإدارة الصف هي التحدي الذى يواجه جميع المعلمين، والقرارات والإجراءات التي يتخذها المعلم مؤثرة جدًّا وهي التى تحدد الفرق بين الإنتاجية السلمية أو الفوضى الكاملة (Crowell, 2015) ومع ذلك يظن أغلب المعلمين -خاصة الجدد -أن إدارة الصف هي مجرد فن، وليست علمًا تطبيقيا، وأن الوقت كفيل بإعطائهم الخبرة اللازمة (حميدة، ١٩٩٨،المقدمة; Oliver&Reschly,2007).

وباستقراء واقعنا المصري، نجد أن لدينا مدارسَ، يضم الصفُّ فيهاأكثر من ٦٠ طالبًا؛ إذ يلجأ المعلمون إلى العقاب الجسدي أو التهديد به، كطريقة للسيطرة على الطلاب، ويتذرع المعلمون بضرورة ذلك لإخافة الطلاب من إساءة السلوك، ولكنهم لايمتنعون، بل يتجرأ بعضهم حتى على المعلم (انظر: التأديب الإيجابي في الصف الجامع، ٢٠١٤م، ص٣)، وهذا ما أكدته أيضاً نتائج الدراسات السابقة، (Adeyemo,2012;Oliver&Reschly, 2007)

وتطالعنا وسائل الإعلام المصرية كل يوم بأحداث عنف تصل إلى حد قتل الطلاب لبعضهم بعضًا، أو قتل المعلم لأحد الطلاب، مما يعني تدهوراً لسلمية الصف وإنتاجيته، وضياع هيبة المعلم والعملية التعيلمية، (انظر: تقرير المركز المصري لحقوق الإنسانللعام الدراسي، ٢٠١٢;٢٠١٣م).

وقد أشارت الدراسات والبحوث التربوية العربية والأجنبية إلى أن السبب وراء ذلك يكمن في:

- عدم الإعداد المهنى للمعلم، سواء قبل الخدمة أم بعدها، وخاصة فى مجال المهارات العملية والتعامل مع الطلاب (أحمد، ٢٠١٣; حسن، ٢٠١٢ ; سكرونشوان، ٢٠٠٥م ;معبد، ٢٠١٠)؛ مما يجعلهم قلقين خائفين، فيلجأون إلى التسلط والعدوانية، (Adeyemo,2012; Browne, 2013 ; Oliver&reschly, 2007)

- حالة السيولة والانفلات الأخلاقي والمؤسسي التى تسود البلاد منذ أحداث يناير ٢٠١١ (المركز المصري لحقوق الإنسان،٢٠١٢ -٢٠١٣م)، وانعكاس مايحدث فى المجتمع على المدرسة(Freeman,2013)

ولما كانت معلمة علم الاجتماع التى تقوم بأداء مهمتها فى المدرسة الثانوية لتعليم الطلاب (مادة علم الاجتماع)، وهى مادة إجبارية تدرس فى الصف الثانى والثالث الثانوى (الشعبة الأدبية)، طبقا للقانون الجديد بشأن جعل الثانوية العامة (سنة واحدة)، (انظر: وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري بشأن نظام الدراسة، رقم ٨٨ بتاريخ ٢٠١٣/٣/٢٦)؛ فإن تدريس هذه المادة من الأهمية بمكان،ما تجعلهاتحدد مصيرَ الطالب في دخوله إلى المرحلة الجامعية، وهى تتطلب التركيز والانتباه والهدوء، وبيئة صفية مميزة، بجودة الحياة النفسية؛ لأن تدريس المادة يتطلب من الطلاب استخدام المنهج العلمى فى البحث عن المشكلات وأسبابها وإمكانية الإسهام فى حلها، ودور الفرد والمؤسسات المجتمعية والثقافة وغيرها، (دندش، ٢٠٠٣، ص١٩٣).

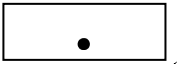
ولما كان الطلاب فى هذه المرحلة يمرون بفترة المراهقة، وهى فترة السلوك المتحدي(Browne , 2013) ،فإنه - بلا شك - سيقوم بعضهم بإساءة السلوك، شأنهم في ذلك شأن الأفراد فى المجتمع،ما يحتمل أن يقترفوا سلوكيات سيئة، ويخالفون القواعد وخاصة فى الصفوف ذات الأعداد الكبيرة، وعلى وجه الخصوص فى المدارس الكائنة فى البيئات الفقيرة، وما أكثرها فى مجتمعنا، فقد أكدت دراسة (Oliver&Reschly, 2007)أن هذه السلوكيات هي نتيجة لثقافة الزحام والعنف السائدة فى المناطق الفقيرة في بعض الأحيان.

ومن هنا تؤكد الباحثة أن الطلاب فى المرحلة الثانوية فى أمس الحاجة إلى هدوء الأعصاب وإشباع حاجاتهم للأمن والطمأنينةوالدافعية للتعلم والتحصيل، كما أشار (Ądeyemo, 2012) فى دراسته على طلاب المرحلة الثانوية فى نيجيريا؛ لذلك لابد من تخلي معلمة علم الاجتماع - وخاصة أنها تدرس مادة مهمة تحدد مصير الطلاب فى دخول الجامعة - عن اتباعها الأساليب التقليدية القائمة على العنف والتسلط وعدم المودة مع طلابها، ظنًّا منها أن ذلك يكسبها لديهم مهابة ويجعلهم يحسنون السلوك، وهو ما يشير إليه (O'grady, 2011)بأنه خطأ كبير؛ لأن المعلم الذى يتصور أن واجبه هو العقاب والتجهم الدائم وعدم التبسم حتى ليلة عيد الميلاد (Christmas) يكون معلمًا فاشلا.

لذلك لابد من تدريب معلمة علم الاجتماع على اتباع الأساليب التربوية التى تشبع حاجات الطلاب للحب والقبول (انظر: عصفور، ٢٠١٣)، والأمن والطمأنينة والاحترام، وإكسابها مهارات إدارة الصف والتى لاتتوقف قدرتها على

حفظ النظام والانضباط فحسب، بل يتعدى ذلك إلى تهيئة جو ديمقراطى،ومعالجة السلوك غير السوي بحكمة وتنمية الانضباط الذاتي، (معبد، ٢٠١٠) وانظر أيضا: (Freeman,2013 ;Grant , 2011; Oliver&Reschly,2007) ، لهذا .. فقد أتى الحل من خلال نافذة علم النفس الإيجابي وتطبيقاته التربوية،التى انعكست على الممارسات الصفية، وطرق إعداد المعلم لتعزيز مهاراته وتخليه عن الثقافة التقليدية فى تعأمله مع الطلاب، من أجل تحقيق السعادة والرفاهية وجودة الحياة النفسية"well being" للطلاب، وسلمية الصف وإنتاجيته،(Narrish, et al , 2013 ; O'grady , 2011).

وما هذا الحل سوى التربية الإيجابية Positive Education؛ لأنها نقطة التحول التى من خلالها أعطى العلماء الفرصة للمعلم ليشعر بالثقة وعدم الخوف وإمكانية نجاحه فى التعأمل مع طلابه حتى من ذوي السلوك السيء، وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات ترتكز على مكافأة السلوك الإيجابي، واللغة الإيجابية، والمزاج المعتدل،والعدالة والمصالحة مع النفس ومع الطلاب، وإشباع احتياجاتهم العاطفية، ومن ثم الوصول إلى معلم أكثر فاعلية، ويشرح لنا BellRogers(Sherrington,2013) الفلسفة التى انطلقت منها التربية الإيجابية ويصورها لنا على شكلThe Black Dot in The white square:



شكل (١) يوضح السلوك الايجابي

كما يتضح من شكل (١)فهو يرى أن المربع الأبيض هو السلوك الإيجابي من أغلبية الطلاب ومن ثم فإن تركيز المعلم على النقطة السوداء تنسي المعلم المربع الأبيض، وتجعله يركز على الأمور السلبية ويتغافل عن الأمور الإيجابية، ومن ثم يصيح المعلم صياحا عاليًا: "هذا الصف مزعج – كله ضوضاء – لا يطاق".

ويؤكد Rogers أن هذا ظلم للطلاب الملتزمين، فالمعلم يركز فقط على ضجيج طالب أو أكثر على حساب تعزيز السلوك الجيد من الأغلبية؛أي:إن النقطة السوداء قد محت المربع الأبيض، ولذلك يؤكد حاجاتنا إلى تصحيح الأمور وعدم محو الإيجابيات فى مقابل التركيز على السلبيات وعدم السخرية أو إذلال الطلاب، فإدارة سلوك الطلاب مسألة عاطفيةEmotion issues، ويتفق معه كلٌّ من: (Crowell, 2013; Freeman, 2013;Allred, 2008;;Oliver&Reschly,2007).

وعلى المعلم أن يهتم بالتأمل الباطني؛ ليعرف من هو، وعليه أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:

- هل طلابى يحبوننى؟، هل طلابى يخافوننى؟
- هل لايثقون بى؟ ، هل أستمع لهم ؟

فمن خلال وعيه بفجوات الإدراك لديه يمكنه الحصول على تغذية راجعة مستمرة عن نفسه، وطريقة معاملته مع طلابه، ومن ثم يقوم بالتصحيح عندما يكون ذلك لازمًا (سميث، ٢٠٠٠م،ص١٢٠)، وهذا النوع من التربية سيؤدي إلى جيل صالح، بعيدًا عن العقد والمشكلات، ومن ثم حياة ذات معنى، وعلى المعلم أن يقوم بذلك على أفضل وجه، كما أشار الفليسوف رسل (عبد الرحمن، ٢٠٠٠) وكذلك:(Crowell,015 ; Urooj, 2013)

من أجل ذلك يهتم البحث الحالي بإكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية، وهومايمكن أن يكسبها سمات إيجابية تجعلها معلمة جديرة بمهنتها، وهذه المهارات تتحدد فيما يأتي:

مهارة إشعار الطلاب بالحب والقبول والاحترام من أجل إشباع حاجاتهم النفسية وإحساسهم بإنسانيتهم، وتكوين علاقة ودودة مع المعلم،والتى من خلالها يمكن تحقيق أي شيء، (Allred,2008; Browen,2013 ;Grant,2015)، ومهارة الاتصال والتى ترتكز على إيجاد اتصال إيجابي واضح بين المعلمة وطلابها، (Oliver&Reschly, 2007)؛ لأن للحوار أهمية كبيرة فى توطيد العلاقة بين المعلم وطلابه؛إذ تؤثر نبرة الصوت التى تعد من أقوى أدوات المعلم فى عمل اتصال ناجح، واستخدام اللغة اللفظية فى تأكيد مواطن القوة فى الطالب وسلوكه الإيجابي مع الإيجاز؛ لأن الكلمات الطويلة تجعل الطلاب يشعرون بالملل، فمثلا: بدلا من قول المعلم للطالب:توقف عن الكلام يجب أن يقول المعلم أود الجميع أن يستمعوا(Sherrington, 2013)، وكذلك بالنسبة لاستخدام لغة الجسد والتى تمكن المعلمة من ضبط سلوك طلابها، من خلال القرب من الطالب أو لمسه دون النطق بكلمة واحدة، (Crean,2012; Dix ,2010 ;Bean, 2007 ;; Oliver&Reschly,2007)

ومن خلال فهم المعلمة وقدرتها على تفسير لغة الجسد الصادرة من الطالب، يمكنهاأن تنتبه للمشكلات حتى قبل أن تحدث، وأن تعرف ما لا يتم الإفصاح عنه (Wood&Freeman,2012) وكذلك استخدام الأساليب الإقناعية والتفاوضية المناسبة لشخصية الطالب (فريري، ٢٠٠٧، ص١٠٦)، كما تؤدي مهارة الإنصات الإيجابي دورًا مهمًّا فى توطيد العلاقة بين الطلاب والمعلمة، فالمعلمةالإيجابية لا تستمرفى التحدث طوال الوقت داخل الصف بل تجيد الإنصات الذي يتطلب ضبط النفس،وهو فضيلةأكثر من كونها مهارة،ومن خلالها تستطيع أن تتنبأ بما يجرى داخل صفها، وتمتص غضب طلابها مما يكسبهاالاحترام والتمكن،(فريرى،٢٠٠٧م، ص١٠٧)، والمعلمةالإيجابية تمتلك مهارة الإدارة الديقراطية والتى خلالها تتمكن من إشراك طلابها فى إدارة الصف من خلال مدونة لقواعد السلوك والأخلاقيات المطلوبة، وتحديد الإجراءات، وإبرام تعاقد

مكتوب مع بعض الطلاب ممن يسيئون السلوك وتحديد الحقوق والمسئوليات ، وعواقب الأمور ، بهدف جعل الصف مجتمعاإيجابيا مميزا بالعلاقةالطيبة بين المعلمة والطلاب

(Freeman, 2013)، ومن المهارات المهمة أيضا مهارة التركيز على حل المشكلة بديلا عن تشتيت الجهد فى وصف شخصية الطالب وعقابه، وإنما وصف السلوك ومحاولةإعطائه معلومات عن الخطأ الذي فعله من سلوك غير مرغوب فيه، وتوضيح له عواقب الأمور، وإعطائه حق الاختيار مما يجعله أكثر حرية وقدرة وثقة فى الذات، ورغبة فى الحفاظ على صورة ذاته لدى المعلمة وزملائه ومن ثم الضبط الذاتى للسلوك؛ (Bean,2007) Harris, 2015 ; Kohl , 2015; Freeman , 2013;

لابد من اكتساب المعلمةِ مهارةَ مكافئةِ السلوك الإيجابي للطالب، حتى لو كان لتوقفه عن سلوكه السيءفقط، مع منحه حق اختيار المكافأة، مما يدعم لديه الثقة فى الذات ومحاولته الحفاظ على صورة ذاته لدى الآخرين، وسعيه نحوالكف عن هذا السلوك أو التقليل منه، (Grant, 2015; wood&Freeman, 2013Crean,2012,)، وتأتى مهارة إبرام تعاقد مكتوب مع الطالب الذي يسيء السلوك لتمنح المعلمة الطالب حق الاختيار والقدرة على الالتزام في التوقيت المحدد وبالقدر المطلوب، (Freeman,2013;Crean,2012; Allred,2008).

أما مهارة النمذجة، وكيف تنتبه المعلمةإلى أن طلابها يلاحظونها ويقلدونهافي كل ما يصدر منها من اتجاهات وقيم وسلوك، ومن ثم عليهاأن تعلمهم من خلال هذه المكانة التى تحظى بها السلوك المرغوب، بطريقةتوضح فيها الشق الإنساني بداخلها، على أن تحترس بأن يكون كلامها مطابقا لأفعالها؛ لتعززثقةالطلاب بها، وأن يكون سلوكهاالإيجابي دائما وبشكل روتينى وليس لمرة واحدة فقط، .(see: Charny, 2015; Kohl, 2015; Linsin, 2012)

مما سبق يتضح لنا كيف يمكن إدارةُ المعلمةِ سلوكَ طلابها دون تهديد أو وعيد أو تسلط أو عنف بدني أو لفظي؛إذ تشير دراسة (Mok, 2002)إلى أن الطلاب يدركون جودة حياتهم المدرسية من خلال جودة الحياة داخل الصف، وهذا ما أكده (أبو حلاوة،٢٠١٠) في دراسته عن علاقة المعلم بطلابه واحترامه لهم، واعتبار كل واحد منهم فرداً له أسلوبه وحياته وأحلامه الشخصية، وهو مايحقق جودة الحياة النفسية لهم.

وتشير دراسة (أرحومه، ٢٠١٢) إلى أن جودة الحياة لدى الطلاب - وخاصة من هم فى مرحلة المراهقة - ترتبط بتلبية احتياجاتهم النفسية؛ وبناء عليه يميل الطلاب إلى السلمية والإنتاجية، ويكفون بمحض إرادتهم عن أي من أنواع السلوك السيء، لإحساسهم بالطمأنينة والثقة، وأن الحياة ذات معنى داخل

الصف، (Crowell, 2015 ;Harris, 2015 ;Urooj,2013; Adeyemo,2012 Mok, 2002;)

وهذا هو هدف البحث الحالي،من حيثُ اكتساب معلمة علم الاجتماع هذه المهاراتِ وتطبيقها داخل الصف،مما يشعرها بالرضى والأمن النفسي(الطهراوي،٢٠٠٧) لامتلاكها زمام مهنتها، والقدرة على حل ما يواجهها من مشكلات بطريقة إيجابيةفإذا شعرت بالأمن زادت دافعيتها للإنجاز (Mulyadi, 2010)، وأصبحت أكثر صحة نفسية وضبطا للذات (مهنا، ٢٠١٠، ص٣٦٢) وأداءً وإقبالاً على الحياة وشعورًا بالأمل، ; proctor, et al, 2010) (visser, 2009;Bailey et al, 2007، ومع الوقت ستصبح هذه المهارات عادة، وسيكون لدينا معلمون ومعلماتٌ جديرون بالمرحلة القادمة لمصر الجديدة، وجيل خال من العقد (see: Sherrington, 2003)

- **الإحساس بالمشكلة**:

نبع الإحساس بمشكلة البحث مما يأتي:

- **ما نطالعه من وقت لآخر في وسائل الإعلام المقروءة والمرئية** من مشكلات سلوكية بين الطلاب والمعلمين،إلى حد اللجوء للعنف البدني وجرائم القتل، وتتعدد أسباب ذلك؛والتي من أهمها:عدم امتلاك المعلمين مهاراتِ إدارةسلوك الطلاب وفقَ التربية الإيجابية؛إذ تقافمت المشكلات السلوكية داخل المدارس بعد الأحداث العصيبة التى مر بها المجتمع المصري إبَّانَ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م، وما صاحبها من تدهور في الأخلاقيات والسلوكيات لشرائح مختلفة من المواطنين، كما أشار تقرير المركز المصري لحقوق الإنسان، (٢٠١٢/٢٠١٣) مما أثر على ما يحدث داخل الصف والمدرسة من مشكلات، وهذا ما أكدته دراسة Freenman (2013) من انعكاس كل ما يحدث فى المجتمع من أحداث على المناخ الصفي والمدرسي.
- **خبرة الباحثة فى إطار عملها "أستاذة تربوية"** في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية البنات، وما لاحظته أثناء تدريسها مقررَ طرق التدريس لطلاب الدراسات العليا – دبلوم عام نظام العامين، أو الدبلوم الخاص – وكذلك أثناء اشتراكها في برنامج التأهيل التربوى للمعلمين في عام ٢٠١٤، ما لاحظته من شكوى المعلمين والمعلمات المستمرة من عدم تمكنهم من إدارة سلوك طلابهم داخل الصف؛ لأن الطلاب يمرون بمرحلة المراهقة التى تتسم بالتمرد والبحث عن هوية للذات إضافةإلى المناخ العام للمجتمع الذى يزيد من سوء سلوك الطلاب، ومن ثم شعور المعلمين بالإحباط والاتجاه السلبي نحو المهنة وافتقاد روح الأمل والتفاؤل.
- **ما أكدته نتائج وتوصيات بعض الدراسات والبحوث**كأهمية التخلي عن الأساليب التقليدية من تسلط وعقاب في إدارة سلوك الطلاب لما يسببه ذلك

من كراهيتهم للمدرسة وللمعلمين، وسلوك عدائي وتخريب، (Browne, 2013; Adeyemo,2012;Oliver&Reschly, 2007)،وضرورة اتباع أساليب إيجابية تستند إلى توضيح عواقب السلوك ومكافأة الطالب على سلوكه الإيجابي حتى لو كان لتوقفه عن السلوك فقط، وتعزيز الضبط الذاتى لديه وإشباع حاجته للسيطرة على نفسه، وحاجته للحب والقبول، وكذلك حق المعلم فى الشعور بالأمن النفسي وعدم القلق؛إذ أكدت نتائج بعض الدراسات أن التربيةالإيجابية فى إدارة سلوك الطلاب وضبط الصف تؤدي إلى زيادة السلوك الإيجابي ودافعية الإنجاز والقدرة على التعامل مع الضغوط لدى الطلاب، ومن ثم تحقيق السلمية والإنتاجية وحياة ذات معنى داخل الصف لكل من الطلاب والمعلمين (Crowell, 2015 ; Allred, 2008.،Grant,2015;Crean,2012; ;O'Grady,2011)

◄◄ الدراسة الاستطلاعية التى أجرتها الباحثة من خلال:

- ✓ مقابلة شخصية مع موجهي المواد الفلسفية المسئولين عن الإشراف على طالبات كلية البنات فى التربية العملية بهدف تعرف مدى حاجة معلمى علم الاجتماع للتدريب على مهارات إدارة سلوك الطلاب، وذلك خلال عامي ٢٠١٣ – ٢٠١٤م؛إذ أكد هؤلاء الموجهون أن المشكلات السلوكية في ازدياد داخل الفصول والمدارس، وهناك نقص في البرامج التدريبية فى هذا المجال، ومن ثم عدم تمكن المعلمين من مهارات إدارة سلوك الطلاب، وتعامل المعلمين مع الطلاب في هذاالأمر يتوقف على الخبرة، وحاجة المعلمين الماسةلهذه المهارات، خاصةأن معلمي علم الاجتماع - والمواد الفلسفية بصفة عامة - يلتحقون بالمدارس الثانويةويقومون بتدريس المواد الفلسفية للطلاب الذين يمرون بمرحلة عمرية ذات خصائص خاصة،مما يتطلب من المعلم عددا من المهارات، أهمها: الحكمة وحسن التصرف وإدارةسلوك الطلاب بما لا يهدد كرامتهم وتقديرهم لذواتهم، وفى الوقت نفسه لا يمس كرامةَ المعلم وحقوقه.
- ✓ إعداد الباحثة استبانة مفتوحة وتطبيقها، والتي تكونت من عدد من الأسئلة (انظر ملحق ٢)؛ للتعرف على احتياجات معلمي علم الاجتماع كما يرونها بأنفسهم من مهارات إدارة سلوك الطلاب وضبط الصف وفقا للتربيةالإيجابية، واستُعينَ بمشرفي التربية العملية (موجهى المواد الفلسفية) في تطبيق هذه الاستبانة على المعلمين، ثم تسليمها للباحثة، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (٢٥) من (١٠ مدارس حكومية) خلال عام ٢٠١٣ – ٢٠١٤ في محافظتي القاهرة والقليوبية،وتتراوح خبراتهم ما بين (٢–٧ سنوات)، وكانت نتائج تطبيق الاستبانة ما يأتي: ٩٢٪ يعانون من وجود مشكلات سلوكية داخل صفوفهم و٨٩٪ من العينة يطبقون أساليب تقليدية فى إدارة سلوك الطلاب مثل: استدعاء ولي الأمر أو مدير المدرسة– حرمان الطالب من حضور الحصة–الخصم من الدرجات، وخاصة في الصف الثانى الثانوى بعد تطبيق نظام السنة الواحدة للثانوية العامة، و٩٢٪ لا يعرفون ما المقصود بالتربيةالإيجابية وتطبيقاتها فى

التعامل مع سلوك الطلاب، و٩٤٪ أكدوا حاجاتهم للتدريب على مهارات إدارة سلوك الطلاب، وهذا ما أكدته دراسة(معبد، ٢٠١٠) من أن مهارات إدارة سلوك الطلاب وخاصة الضبط الذاتي، ومعالجة سوء السلوك بحكمة قد حصلت على نسبة كبيرة فى مجال الاحتياجات التدريبية.

- قلة البحوث التربوية المصرية فى مجال إدارة سلوك الطلاب وفقا للتربية الإيجابية (أحمد، ٢٠١٣ ;عصفور، ٢٠١٣; معبد، ٢٠١٠).
- عدم وجود برامج تربوية تدريبية للمعلمين فيهذا المجال –بحسب ما أكد موجهو المواد الفلسفية للباحثة

إضافة إلى ما أشارت إليه البحوث الأجنبية بأن المعلم لا يتلقى الإعداد الكافي له فى كليات التربية على المهارات العملية، وخاصة إدارة سلوك الطلاب، وكيفية التعامل مع السلوكيات المسيئة، مما يجعل المعلمين قلقين، ويشعرون بالخوف وعدم الثقة فى النجاح وافتقاد الأمل، (Browne, 2013 ; Adeyemo,2012; Oliver&Reschly, 2007)

- ما أشارت إليه دراسة (Mok, 2002) بأن شعور الطلاب بجودة الحياة المدرسيةينبع من إحساسهم بجودة الحياة النفسية داخل الصف، وكذلك (أبو حلاوة، ٢٠١٠).

- **مشكلة البحث**:

بناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالى في"ضعف مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية لدى معلمات علم الاجتماع الملتحقات بالسنة الأولى دبلوم عام نظام العامين، واعتمادهن على استخدام الأساليب التقليدية فى إدارة سلوك الطلاب، وضبط الصف مما يؤدى إلى تدهور الأمور ومزيد من المشكلات السلوكية من الطلاب وتعمدهم سوء السلوك ومن ثم سوء الحياة النفسية داخل الصف، من حيث: شعور الطلاب بالكراهية وعدم القبول والطمأنينة وعدم تقدير الذات، مما يؤثر على دافعيتهم وإنتاجيتهم، وكذلك شعور المعلماتبالإحباط والقلق وعدم الأمل فى حل هذه المشكلات ومن ثمانخفاض الدافعية والإنتاجية والاتجاهات السلبية نحوالمهنة.

وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مكونات برنامج لإكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب،وفقَ التربيةالإيجابية وتأثيره على جودةالحياة النفسية للطلاب داخل الصف وشعور المعلمة بالأمن النفسى والأمل؟

وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلةُ الفرعيةُ الآتية:

- ما مهارات إدارةسلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية اللازمة لمعلمة علم الاجتماع، والتى تمكنها من أداء عملها بنجاح فى التعامل مع الطلاب وضبط الصف؟
- ما أسس البرنامج المقترح؟
- ما صورة البرنامج المقترح لإكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقَ التربيةالإيجابية؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح فى إكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابيةوذلك فى المهارات كافة وكل مهارة على حده؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح فى تحقيق جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح فى شعور معلمة علم الاجتماع بالأمن النفسي؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح فى شعور معلمة علم الاجتماع بالأمل؟
- ما العلاقة بين اكتساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية وجودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف وشعور المعلمة بالأمن النفسي والأمل؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالى إلى إكساب معلمات علم الاجتماع الملتحقات بالسنةالأولى دبلوم عام نظام العامين بكلية البنات جامعة عين شمس، إكسابهن مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية، مما يجعلهن أكثر قدرة على استخدامأساليب التوجيه الإيجابي فى التعامل مع طلابهن وهذه الأساليب ترتكز على إعلام الطالب بعواقب السلوك دون العقاب، ومكافأة السلوك الإيجابي،حتى لو كان لتوقفه عن السلوك السيئ فقط، وهذا من شأنه أن يجعل الطالب أكثر احتراما لنفسه وللآخرين، وراغبا في الحفاظ على صورة ذاته لدى المعلمة وزملائه، ومن ثم أقدر على الضبط الذاتي، مما يقلل من حدة السلوك السيئ أو يمنعه ويزيد من الدافعية للعمل والإنتاج والسلمية داخل الصف، وكذلك يُشْعِر المعلمة بالأمن النفسي والأمل، أي الاتجاهالإيجابي نحو المهنة.

- **مصطلحات البحث**:

تتحدد أهم مصطلحات البحث فى التعريفات الإجرائية الآتية:

- **التربيةالإيجابية**Positive education:

هي التربية القائمة على تقدير معلمة علم الاجتماع وإشباعها حاجات طلابهاإلى الحب والقبول والاحترام والطمأنينة النفسية واستخدامأساليب التوجيه الإيجابي لضبط سلوكهم والتى تتحدد فى اللغةالإيجابية، ومكافئة

السلوك الإيجابي للطلاب، وتوضيح عواقب الأمور لهم، ما يعزز لديهم الثقة فى النفس واحترامالذات والآخرين والقدرة علىالضبط الذاتى لسلوكهم.

- **مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية**Behavioral management skills:

ويقصد بها مجموعةالأداءات والسلوكيات التى تستخدمها معلمة علم الاجتماع من أجل التوجيه الإيجابي لضبط سلوك طلابها داخل الصف،بما يعزز من ثقتهم فى أنفسهم واحترامهم للذات والآخر ويجعلهم أقدر على الضبط الذاتى لسلوكهم،ويحقق السلمية والإنتاجية داخل الصف،وتقاس فى البحث الحالي من خلال اختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب.

- **جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف**Psychological weii being:

ويقصد بها المشاعر الإيجابية التى يشعر بها الطلاب من رضى وسعادة وبهجة وقدرة على المرح وحياة صفية ذات معنى؛ لما توفره لهم معلمة علم الاجتماع من إشباع لحاجاتهم للحب والاحترام والطمأنينة ويجعلهم أكثر ميلا للسلمية والإنتاجية،وتقاس فى هذا البحث من خلال بطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف.

- **الأمن النفسي**:

ويقصد به شعور معلمة علم الاجتماع بالطمأنينة وعدم الخوف أو القلق وقدرتها على إدارةما يواجهها من مشكلات في حياتها العملية وحلها، واتجاهها الإيجابي نحو ذاتها وطلابها ومهنتها ويقاس من خلال مقياس الأمن النفسي.

- **الأمل**:

ويقصد به الوجهة المعرفية وحالة الدافعية لدى معلمة علم الاجتماع التى تتضمن إيمانها بامتلاك القدرة اللازمة للتخطيط والعمل المستمر لتحقيق أهدافها،ويقاس في البحث الحالى من خلال مقياس الأمل.

- **فروض البحث**:

على ضوء أدبيات البحث يفترض الباحث الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب لصالح التطبيق البعدى للمقياس ككل وفى كل مهارة على حده.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف لصالح التطبيق البعدى للبطاقة .
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الأمن النفسى لصالح التطبيق البعدى للمقياس ككل وفى كل بعد على حده.

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الأمل لصالح التطبيق البعدى للمقياس ككل وفى كل بعد على حده .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لكل من: بطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف - مقياس الأمن النفسي–مقياسالأمل،والبرنامج المقترح.

- **منهج البحث والتصميم التجريبي**:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي فى إعداد الإطار النظرى وأدوات البحث والمنهج التجريبي فى إجراء التجربة، وكذلك المنهج الإحصائي فى تحليل النتائج وتفسيرها،كما اتبعت الباحثة التصميم التجريبى القائم على المجموعة الواحدة حيث القياس القبلي والبعدي.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على:

- تطبيق البرنامج على معلمات علم الاجتماع الملتحقات بالسنة الأولى دبلوم عام نظام العامين بكلية البنات جامعة عين شمس بهدف التأهيل التربوي وعددهن (١٢) معلمة.
- بعض مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية واشتملت على:
  - ✓ مهارة إشعار الطلاب بالحب والقبول والاحترام وما تتضمنه من مهارات فرعية.
  - ✓ مهارة الإدارة الديمقراطية في التعامل مع الطلاب وضبط الصف وما تتضمنه من مهارات فرعية .

مهارة الاتصال وتتضمن (مهارة التحدث وما تتضمنه من مهارات فرعية - مهارة الإقناع - التفاوضي وما تتضمنه من مهارات فرعية - مهارة الإنصات الإيجابي وما تتضمنه من مهارات فرعية -مهارة فهم استخدام لغة الجسدا وما تتضمنه من مهارات فرعية).

  - ✓ مهارة التركيز على حل المشكلة وما تتضمنه من مهارات فرعية .
  - ✓ مهارة مكافأة السلوك الإيجابي للطلاب وما تتضمنه من مهارات فرعية .
  - ✓ مهارة إبرام تعاقد مشروط مع الطالب الذى يسيء السلوك.
  - ✓ مهارة النمذجة وما تتضمنه من مهارات فرعية.
- قياس مدى تمكن المعلمات من مهارات إدارة سلوك الطلاب من خلال اختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب.
- قياس مدى تحقق جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف من خلال بطاقة الملاحظة .
- قياس مدى تحقق شعور المعلمات بالأمن النفسى من خلال مقياس الأمن النفسى .
- قياس مدى تحقق شعور المعلمين بالأمل من خلال مقياس الأمل .

- فترة التدريب على البرنامج استغرقت من ٢٢ أكتوبر وحتى ١٨ أبريل بواقع محاضرةأسبوعيا (كل يوم سبت) مدة ساعتين من ١ – ٣ (أى حوالى ٥ أشهر)، بواقع فصلين دراسيين؛ وذلك لتوقف العمل فى الدراسات العليا أثناء فترة الامتحانات الفصلية للدرجة الجامعيةالأولى وتستمر شهرا،تليهاأجازة نصف العام التى تستمر أسبوعين.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

إذ سار البحث وفقالإجراءات الآتية:

- **أولا: بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم عمل ما يأتي**:

- إجراء دراسة استطلاعية من خلال:
  - ✓ مقابلة شخصية مع مشرفي التربية العملية الذين يشرفون على طالبات الكلية شعبة فلسفة واجتماع فى المدارس، بهدف تعرف الباحثة إلى الاحتياجات التدريبية لمعلمى علم الاجتماع، وخاصة غير المؤهلين تربويا فيما يتعلق بإدارة سلوك الطلاب وضبط الصف وفق التربية الإيجابية.
  - ✓ إعداد استبانة مفتوحة للتعرف إلى احتياجات المعلمين فيما يتعلق بإدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية كما يرونها بأنفسهم، وتطبيقها.
- إعداد قائمة بأهم مهارات سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية، وعرضها على الخبراء وتعديلها فى ضوء آرائهم، ثم صياغتها فى صورتها النهائية بهدف بناء البرنامج المقترح وأدوات التقويم.

- **ثانيا: بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني الخاص بأسس بناء البرنامج فقد جاءت وفقا لما يأتي**:

- تحديد ملامح التربيةالإيجابية من حيث التعريف والفلسفة التى تستند إليها والإستراتيجيات النابعةمنها، وسمات المعلم الإيجابي وتوضيح المقصود بمهارات إدارةسلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية، وتحديد هذه المهارات من حيث المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية المنبثقة منها.
- توضيح المقصود بجودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف، وكيف تتحقق عند اكتساب معلمة علم الاجتماع لمهارات إدارةسلوك الطلاب.
- عرض رؤية توضيحية عن ملامح الأمن النفسى من حيث تعريفه، وأبعاده، وأهميته، وكيف يتحقق لمعلمة علم الاجتماعإذا ما اكتسبت مهاراتإدارة السلوك للطلاب وفقالتربيةالإيجابية.
- عرض رؤية عن ملامح الأمل من حيث التعريف والأهمية وكيفية قياسه، وكيف يتحقق لمعلمة علم الاجتماع إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية.

- **ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث الخاص بصورة البرنامج المقترح فإن ذلك تَطَلَّبَ**:

- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها – تحديد الوحدات والموضوعات – المحتوى – الأنشطة.
- أساليب التدريب – أساليب التقويم .

- إعداد موجهات لعضو هيئة التدريس (دليل المدرب).
- إعداد أوراق العمل للمتدربات .
- عرض كل من البرنامج ودليل المدرب وأوراق العمل على الخبراء وإجراء التعديلات اللازمة، وإعداد البرنامج فى صورته النهائية.

• **رابعًا: للإجابة عن كل من السؤال الرابع والخامس والسادس فيما يتعلق بفاعلية البرنامج المقترح قامت الباحثه بما يأتي:**

- بناء أدوات التقويم (اختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية– بطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف – مقياس الأمن النفسى – مقياس الأمل).
- عرض أدوات التقويم على الخبراء وإجراء التعديلات والتجريب الاستطلاعى لتحديد الصدق والثبات والزمن لهذه الأدوات.
- اختيار مجموعة البحث والتصميم التجريبى وإجراء التجربة .
- رصد النتائج والمعالجة الإحصائية، ثم مناقشتهاوتحليلها وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

• **الإطار النظري:**

تتناول الباحثة فيما يأتي الإطار النظرى للبحث حيث توضح فيه الأسانيد العلمية التى بنيت عليها فروض البحث، وذلك على النحو الآتي:

• **المحور الأول: التربية الإيجابية وإستراتيجياتها في إدارة سلوك الطلاب وسمات المعلم الإيجابي:**

تتناول الباحثة فيما يأتيتقديم رؤية توضح ملامح التربيةالإيجابية من حيث تعريفها واشتقاق التعريف الإجرائى لها في البحث الحالي، وفلسفتها، وأهميتها، وإستراتيجياتها فيإدارة سلوك الطلاب داخل الصف، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

• **تعريف التربية الإيجابية:**

اتفق العلماء على أن التربيةالإيجابية هي التربية القائمة على تقدير المعلم وإشباعه لحاجات طلابه إلى الحب والقبول والاحترام والطمأنينة النفسية، من خلال استخدام أساليب التوجيه الإيجابي لضبط سلوكهم والتى تتحدد في اللغةالإيجابية، ومكافأة السلوك الإيجابي للطلاب وتوضيح عواقب الأمور، مما يعزز لديهم الثقة في النفس واحترام الذات والآخرين والقدرة على الضبط الذاتى لسلوكهم، (see:Allred,2008 ; Freeman , 2013 ; Grant , 2015 ; Harris ,2015)

وتتبنى الباحثة هذا التعريف فى البحث الحالى،ومن ثم يتحدد التعريف الإجرائى للتربية الإيجابية بأنها التربية القائمة على تقدير معلمةعلم الاجتماع، وإشباعها لحاجات طلابها إلى الحب والقبول والاحترام والطمأنينة النفسية، من خلال استخدام أساليب التوجيه الإيجابي؛ لضبط سلوكهم والتى

تتحدد فى اللغة الإيجابية، ومكافأة السلوك الإيجابي للطلاب وتوضيح عواقب الأمور، مما يعزز لديهم الثقة فى النفس واحترام الذات والآخرين والقدرة على الضبط الذاتي لسلوكهم.

- **الفلسفة التى تستند إليها التربيةالإيجابية**:

تستند التربيةالإيجابيةإلى فلسفة ترى ما يأتي:

- **أولا: أهمية تقدير الحاجات الإنسانية وإشباعها للطلاب**:

تعمل التربيةالإيجابية على تقدير الحاجات الإنسانيه للطلابوتلبيتها، وترى أن العمل على تنميةإحساسهم بالمسئولية تجاه سلوكهم يعزز من تقديرهم لذواتهم، ومحاولتهم الحفاظ على صورة هذه الذات لدى الآخرين، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

الطلاب والحاجة للحب والقبول والانتماء:

الطلاب كجميع البشر في حاجةإلى الحب والشعور بالانتماء، وأن يقبلهم الآخرون،دون اشتراط لهذا القبول، وبعض الطلاب يحاولون إشباع حاجاتهم للحب والقبول من خلال سلوك يهدف إلى جذب الانتباه، كعلامة للحب والقبول، فإذا عبر الآخرون عن استحسانهم فإن ذلك يكون فيه رضاء للطالب، وعندما تفشل محاولاتهم فإنهم يلجأون إلى تدابير عنيفة، وهذه التدابير هي مصدر الكثير من السلوكيات السيئة، لذلك هم في حاجة إلى الحب والقبول،والتربيةالإيجابية تشبع هذه الحاجات، (Adeyemo,2012; Allred , 2008 ; Crowell , 2015 ;Kohle,2015;O'grady , 2011)

الحاجة إلى السيطرة على أنفسهم:

جميع البشر فى حاجةإلى السيطرة على النفس مما يمكنهم من تنظيم حياتهم، والمعلمون قد يتصرفون بسلبية تجاه محاولات الطلاب تدبيرَ أنفسهم؛ لأن المعلمين يفترضون أن طلابهم غير مسئولين وغير ناضجين، والطلاب يرفضون ذلك؛ لأنه يهدد قدراتهم على السيطره الذاتية والتى هى ضرورية لهم، وهذا قد يجعل الطلاب يتصرفون بشكل مبالغ فيه ويسيئون السلوك، (Crowell , 2015 ; Freeman , 2013 ; Wood& freeman , 2012)

الحاجة إلى الحرية:

الطلاب فى حاجة - مثلهم مثل جميع البشر - إلى الحرية والتحرر من سيطرة الآخرين، ومن ثم فإن إشباع هذه الحاجة يحتاج جهدا من المعلم، فالطلاب لن يكونوا مسئولين إلا إذا تمتعوا بقدر من الحرية يسمح لهم بالاختيار وتحمل مسئولية اختيارهم، والمعلم عندما يشرح للطالب عواقب السلوك، وأن عليه أن يختار فإن ذلك يشعره بالمسئولية، والمعلمون الحكماء يزودون طلابهم بقدر من الحرية، (Crean,2012 ; Crowell , 2015 ; Wood& Freeman , 2012)

الحاجة إلى المرح:

التربيةالإيجابية تؤكد أهمية المرح في حياة البشر جميعا، فهم فى حاجة ماسة إليه، وحين يمتزج العمل والمهام بالمرح والبهجة نكون قادرين على أدائها خير أداء، كما وأن حاجات الطلاب للمرح تظهر فى أسئلتهم بعضهم بعضا، وأحاديثهم الاجتماعية، وتعليقاتهم، لكن المعلمين يغفلون عن أن المرح حاجة إنسانية والمعلم الإيجابي لا يفعل ذلك، (Freeman , 2013 ; Harris , 2015 ; Urooj , 2013)

- **ثانيا: أن الطالب بوصفه فردا يولد على الفطرة والاحترام والمحبة والتوجيه يمكن أن يصبح خلوقا ومسئولا وناجحا**

فيرى المنظرون للتربية الإيجابية أنه يجب التركيز على السلوك الإيجابي للطالب بدلا من التركيز على السلوك السلبي كما يشير Bell Rogers (Sherrington , 2013)؛ إذ يؤكد أنها فى الأساس قائمة على إدارة المعلم لمشاعره قبل إدارته لسلوك طلابه، وعلى المعلمين أن يركزوا على السلوك الإيجابي، وأن يتفهموا أن التربيةالإيجابية هياستيعاب فلسفة تركز على المشاعر بدلا عن التركيز على السلوك السلبي، واستخدام القسوة والعقاب فى معالجته، مما يتسبب فيأضرار نفسية وتربوية بالغة.

- **أهمية التربية الإيجابية وفوائدها**:

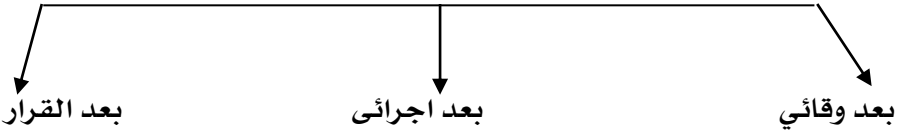
تكمن أهمية التربيةالإيجابية فوائدها فى أوجه الاختلاف بين العواقب والعقاب، وقد لخصت هذا الباحثة فى جدول (١) لتوضح هذه الفروق كما أشار إليها العلماء، ومن ثم يمكن بمقتضاها أن نتعرفها (See : Harris,2015 ; Sherrington,2013; Crowell,2013; Allre , 2008; O'grady,2011;)

جدول (١)أوجه الاختلاف بين التربيةالإيجابية (العواقب) والتربية السلبية (العقاب)

العقـــــــــاب	العـــــواقب
١- يحرم الطالب من حاجاته النفسية للحب والقبول والطمانينة . ٢- يجعل العلاقه بين الطالب والمعلم قائمة على الخوف وتضعف من شخصية الطالب وتجعله انهزاميا . ٣- يعالج ظاهر السلوك ويعطى نتائج مؤقتة، فلا يصحح الأفكار ولا يجعل السلوك مستقيما . ٤- يلغى الحوار والمناقشة ويضيع فرصة معرفة دوافع السلوك.	تبنى على تقديرحاجات الطلاب إلى الحبوالقبول والطمأنينة وتلبيتها. ٢-تجعل الطالب أكثر ثقة فى الذات وتحافظ على كرامته وحقوقه. ٣-يزيد من الضبط الداخلى للطالب ويتعلم ولا يعاقب وتصحح الأفكار والسلوك . ٤- تبنى على التفاهم والاقتناع . ٥- تشتمل على عواقب فاعلة واضحة ومحددة، تشمل مدى واسعا من البدائل ومرتبطة بالقانون على نحو مباشر . وتوجد أربعة عواقب عامة: أ- التركيز بالقانون . ب- التعزير . ج- وضع خطة عمل لتحسين السلوك . د- التدريب على السلوك .

• **أبعاد إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية**

ترتكز إدارة سلوك الطلاب كما أشار إليها العلماء وفق التربيةالإيجابية على ثلاثة أبعاد تتضح كما صاغتها الباحثة فى شكل (٢) فيما يأتي:



شكل (٢) أبعاد إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية

• **أولا: البعد الوقائي**:

وهو يتضمن ما يقوم به المعلم لمنع المشكلات السلوكية داخل الصف ويتحدد فى الأساليب الآتية:

- معرفة المعلم لذاته ومعرفته للطلاب.
- تعبير المعلم عن مشاعره الإيجابية للطلاب .
- المعرفة الجيدة من المعلم بالبدائل المناسبة .
- تحفيز المعلم لطلابه على التعلم .
- ترسيخ فكره العقد والتعاقد .
- الإقلال من التوتر داخل الصف .

(Kohle,2015; Crowell,2015;Freeman,2013; Urooj,2013; Adeyemo, 2012)

• **ثانياً: البعد الإجرائي**:

ويقصد به ما يقوم به المعلم عندما تحدث المشكلة السلوكية داخل الصف، ومن ثم عليه أن يتبع الأساليب التالية:

- اختيار أفضل العواقب البديلة .
- تنفيذ العواقب .
- جمع المعلومات .
- تجنب صراع القوة مع الطالب .

(See:Allred,2008;Freeman,2013;Grant,2015;Harris,2015;Kohl ,2015)

• **ثالثا:بعد اتخاذ القرار**:

أيإعادة مناقشة العقد الذى تم إبرامه مع الطالب، وعلى المعلم أن يتبع ما يأتي:

- على المعلم أن يجد ما يلزم لمنع حدوث مشكلةآخرى .
- على المعلم أن يطور خطة مشتركة تحظى بموافقة الطلاب .
- على المعلم أن ينفذ الخطة (راقب / عدل).
- استخدام المعلم حلولا إبداعية .

(See : Harris,2015;Freeman,2013 Wood&Freenan,2012)

- **إستراتيجيات التربية الإيجابية فى إدارة سلوك الطلاب داخل الصف**

تشكل إستراتيجيات التربية الإيجابية لإدارة سلوك الطلاب داخل الصف بدائل عملية إيجابية عن اللجوء للعقاب، وهى بدائل تبنيالشخصية المميزة للطلاب التى يطمح لها كل مُرَب، وهي خطوات عملية متكأملة، وعلى المعلم أن يتفهم أن مفهوم التربية الإيجابية يبقى هو الأسلوب نفسه، (Crowell,2015;Freeman,2013;Harris,2015;Kohle,2015;Urooj,213).

- **أولاً: إستراتيجية بناء الطمأنينة لدى الطلاب**:

لبناء الشعور بالطمأنينة لدى الطلاب داخل الصف وتجاه المعلم، نظرًا لحاجة الطلاب إلى هذه الطمأنينة يجب اتباع المعلم الأساليب الآتية:

- يعبر عن حبه لطلابه.
- عمل لقاءات مع الطلاب .
- تحديد القواعد والضوابط داخل الصف حيث تمنح الجميع الشعور بالنظام والراحة والهدوء، وكذلك تحديد معايير للسلوك،وما ينبغى فعله وما لاينبغى فعله، وما هو حق، وما هو باطل، مع المرونة فى التنفيذ وتحديد القواعد والضوابط لايمكن أن يتم إلا من خلال إبرام عقد بين المعلم والطلاب (التعاقد)؛ لأن هذا يشعر الجميع بالطمأنينة .
- إشراك الطلاب فى المسئولية؛ لأنهم من خلال التعاقد والاتفاق على ما يجب فعله وما يجب عدم فعله؛ أي: تحديد معايير للسلوك سيلزمهم وسيجعلهم يتحملون المسئولية.
- استخدام أسلوب الإقناع وثبات المعايير:
- إن التربية المعيارية المبنية على أسلوب الإقناع تطمئن الطالب وتبنى لديه معايير واضحة وتعلمه التفكير والربط وتبنى قدراته العقلية .
- استخدام المعلم للغة الجسد لتوطيد الاطمئنان.
- تنمية المعلم للانتماء لدى الطلاب من خلال:
  - ✓ الحوار الدائم معهم.
  - ✓ استشارتهم وأخذ رأيهم فى تحديد موعد الاختبارات وتنظيم الصف .
  - ✓ فتح المجال لديهم للاختيار .
  - ✓ تكليفهم ببعض المسئوليات التى تراعى قدرة كل طالب فيهم، ومن ثم يتم توفير الأمن النفسى والطمأنينة لديهم، وبناء شخصيتهم الإيجابية وجعلهم مواطنين صالحين،

(Kohl ,2015; Freeman,2013; 2011;Urooj,2013;O'grady Adeyemo, 2012)

• **ثانياً: إستراتيجية المرونة من خلال مواقع الإدراك**:

يقصد بالمرونة القدرة على التكيف الإيجابي مع الأحوال والأحداث بما يحقق الهدف والمرونة لا تعنى المسايرة، ومن ثم على المعلم أن يكون على وعى بما يأتي:

- بأن وراء كل سلوك قصد إيجابي وعليه أن يفرق بين الطالب وبين سلوكه، فهذا يمكنه من معرفة القصد الإيجابي وراء السلوك، أي النية الإيجابية .

مثال: الطالب يريد لفت الانتباه ولايقصد من سلوكه أى ضرر لأحد، فلو أيقن المعلم هذا القصد تمكن من التصرف السليم وإدارة سلوك الطالب .

- احترام وتقبل الطلاب كما هم حتى يتمكن من القيام باتصال فعال معهم، وإقامة علاقة إيجابية قائمة على الثقة والاحترام، ومن ثم يتمكن من أحداث تغيير إيجابي مرغوب فى السلوك .

على المعلم أن يفعل هذه الإستراتيجية وأن يكون محايداً ويضع نفسه مكان الطالب وأن يكون واثقاً من نفسه، (Kohl , 2015;Freeman , 2013)

• **ثالثا: إستراتيجية الإنصات الإيجابي**:

هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات المهمة فى مجال عمل المعلم بصفة عامة، وفى مجال التربية الإيجابية بصفة خاصة، فالإنصات غير الاستماع، لأن الإنصات يعنى الاهتمام والانتباه بكل الجوارح، ومن خلال ملامح الوجه ولغة الجسد والرسائل التى يبعثها المعلم بوصفه منصتاإيجابيا للمتحدث، (Kohl,2015;Wood&Freeman2015;Freeman,2013)، والإنصات الإيجابي يعنى اهتمام المعلم بما يريد الطالب التعبير عنه، ويعنى أيضًااهتمام المعلم الإيجابي بالرسائل الخفية للطالب (التى لا يريد الإفصاح عنها).

والإنصات الإيجابي هو أيضاالذى يقوم به المعلم ويكمن فى الرسائل غير اللفظية، والاتصال غير الشفهى الذى يرسله المعلم للطلاب من خلال: الابتسامة – لغة الجسد – ملامح الوجه – نبرات الصوت المعبرة عن المحبة والمودة والحنان الذى يعبر عن تفهم المعلم لما يقوله الطالب.

• **كيفية تنفيذ إستراتيجية الإنصات**:

يمكن للمعلم اتباع الخطوات الخمس الآتية:

- يتواصل المعلم بعينيه مع الطالب؛ لأن هذا يعطيه إحساسا بالاهتمام .
- يوطد المعلم علاقته الطيبة مع الطالب عن طريق لغة الجسد ؛ من خلال تشابك الأيدى بينه وبين الطالب،ووضع يديه على كتف الطالب،وأن يربت على كتفه، فهذا من شأنه أن يسهل التواصل العاطفى بينهما.
- تعليق المعلم على ما يقوله من خلال حركة الرأس،والتمتمة بنعم أو ما شاء الله، مما يوضح للطالب الاهتمام فيزداد اطمئنانه .
- ابتسام المعلم وإبداء ملامح الاطمئنان لما يقوله الطالب، مع عدم إشعارهبأن المعلم يحاول أن يتحمل كلامه .

- عندما تتضح الفكرة، على المعلم أن يلخص ما فهمه للطالب ويعلمه الاختصار وفن التعبير عن مشاعره.
- على المعلم أن يخصص وقتًا للإنصات.

• **رابعاً: إستراتيجية انتقاء الكلمات الإيجابية:**

ليس المديح أو الذم والقمع هما اللذان يحددان مستوى ثقه الطالب بنفسه فحسب، بل هناك طرائقأخرى مهمة يتبرمج بمقتضاها طلابنا، لا سيما من خلال طريقة إعطائنا التعليمات والأوامر إياهم، وذلك عن طريق الاختيار الإيجابي أو السلبى للكلمات ومن العبارات السلبية التى يصدرها بعض المعلمين للطلاب ولا يمكن احتمالها:إنك سمين وقبيح – أنا متعصب ضد البنات –أنت عديم الفائدة .

وفى المقابل توجد عبارات إيجابية، يجب أن يستخدمها المعلم بديلا من تلك السلبية مثل: إنك طالب مميز جدا – أحبك – لقد نلت ما تستحقه فعلا، وعلى المعلم أن يربط ما يقول بالشيء الذى فعله الطالب مثال : أحبك عندما تنجز مهامك، (أحمد، ٢٠١٣، التأديب الإيجابيفي الصف الجامع الصديق، ٢٠١٤)، (Charny , 2015; Kohl , 2015; Freeman , 2013 ;Dix , 2010)

• **خامساً: إستراتيجية والآن !!!**

وهى إستراتيجية تستهدف من المعلم التخلى عن الأفكار والمواقف السلبية واستبدال بها تفكيراإيجابيا يحمل حلاً (والآن)، فهي تجعل المعلم فى حالةاسترخاء، وتعلمه الصبر وتظهر قدراته فى إيجاد الحلول،فكلمة"والآن !!! ماالعمل؟ أين الحل؟" تفتح أمام المعلم آفاقا للحلول والبدائل الإيجابية، وتجعل المعلم إيجابيًا ويتخلى عن الأخطاء التربوية التى تقوم عليها إدارة سلوك طلابه واستبدال بها بدائلإيجابية جديدة.

إن خطوة"والآن !!!" لا تمنح المعلم فرصة لإيجاد الحل والتخلى عن إدارته القديمة لسلوك طلابه فحسب، لكنها خطوة نحو الإبداع، ; Crowell,2015 (Freeman,2013;O 'grady,2011).

• **سادساً: إستراتيجية التركيز على حل المشكلة:(قاعدة عزل العقل عن الفاعل)**

إن أهم إيجابية تميز هذه الإستراتيجية هي: التركيز على حل المشكله وليس الطالب،لأنها إستراتيجية تبرمج سلوك المعلم التربوي، وتحدد موقفه أمام سلوكيات الطالب المرفوضة أو المزعجة.

ولتحقيق هذه الإستراتيجية يجب ألا يتبع المعلم الأساليب الآتية:

- الصياح والصوت العالي؛ إذ يُحدِثُارتباطا شرطيا سلبيا لا ينساه الطالب.
- التأنيب أو اللوم .

- الأوامر الكيفية، فإن إصدار الأوامر بلا إقناع تلغي شخصية الطالب.
- التهديدات لأنها تجعل الطالب يكف مؤقتًا عن السلوك السيئ بدافع الخوف لا الاقتناع.
- السخرية والاستهزاء لأن ذلكيسلب ثقة الطالب ويجعله يقتنع بعدم قدرته على التخلى عن السلوكيات السلبية، وتظهره منطويا .
- الشتم والسب: أي وصف الطالب بصفات سلبية، فهذا يجعله يقتنع بهذه الصفات ويعلمه سوء الخلق.
- المقارنة، وهذا أسلوب ينتزع ثقة الطالب بنفسه ويقنعه بالفشل .
- المبالغة في الوعظ: وهذا يشعر الطالب بالملل .
- سوء الظن: أي تفسير السلوك بشكل سلبي، وهذا يغلق باب التواصل بين الطالب والمعلم .
- الاتهام: اتهام الطالب دائما يجعله يندفع للكذب والتهرب .
- العقاب: يبعد المعلم عن التركيز على الحل، ويجعل الطالب ازدواجيا، فيتصرف أمام المعلمبسلوك وفى غيابه بسلوك مخالف .
- التجريم: أى نظرة المعلم لطلابه واعتبار كل سلوك فى نظره إجرامي.
- الانتقاد المستمر: يجعل الطالب منعزلا عن ذاته.

(Harris ; Kohl , 2015 ; Sherrington , 2013; Allred , 2008 ; Bean , 2007)

- **سابعًا: إستراتيجية النمذجة:**

وتتحدد أهميتها فى نقل القيم والسلوك المرغوب،وكذلك طرق التفكير من المعلم إلى الطلاب، ومن ثم يمكنه من خلال سلوكه وكلماته تعليم طلابه ما يرغبه، وهذه الإستراتيجيةفعالة حيث تتيح للطلاب من خلال رؤيتهم ومراقبتهم لسلوك المعلم وكلماته تقليد هذه السلوكيات طبقا لنظرية باندورا فى التعليم الاجتماعي، (Charney,2015)

كيفية تنفيذ الإستراتيجية:

يجب على المعلم اتباع الأساليب الآتية:

- تحديد السلوكيات المرغوبة والأخرى غير المرغوبة.
- قيام المعلم بالسلوك المرغوب بشكل دوري (ليس لمرة واحدة).
- الثناء على الطلاب حين يقومون بالسلوك المرغوب .
- تفكير المعلم بصوت عال وطلبه مساعدة الطلاب فى مشكله ما .
- إظهار الجانب الإنساني له، بأن يوضح السلوكيات المرغوبة التى يتحلى بها مع إشعار الطلاب بأنه واحد منهم .
- لا يجعل الأمور مباشرة(Kohl,2015;Linsin,2012)، ولا يقع فى تناقض بين الكلمات والسلوك.

• **ثامنًا: إستراتيجية مكافأة السلوك الإيجابي:**

تتركز أهمية هذه الإستراتيجية فى أن لها قوة كبيرة فى بناء شخصية الطالب وبناء مفهوم ذاته، مما يجعله يحافظ على صوره مفهومه لذاته لدى الآخرين (الزملاء – المعلم)، ويخفف من سلوكه السلبي، وتوجد صورتان لهذه الإستراتيجية ينبغى اللجوء إليهما طبقا لتنوع المواقف والحاجات .

الصورةالأولى :

- المدح المخصص: وهو أسلوب مكافأة سلوك معين من خلال توجيه المدح وتحديده بالسلوك الإيجابي مثل:
  - ✓ تحليلك للتغيرالاجتماعى والسياسيى كان رائعًا.
  - ✓ لك مستقبل مبهر فى مجال علم الاجتماع .

الصورة الثانية:

- الشعور الخاص : وهذا أسلوب لا يرتبط بعمل معين ولكنه نوع من التعبير عن المشاعر، ومن ثم ترتكز هذه الإستراتيجية على أسلوب مكافأة الطالب من خلال التعبير عن شعور المعلم الإيجابي نحوه أو تجاهه، مثال:
  - ✓ أحبك كثيرًا فأنت ذكي– آراؤك دائمًا جيدة– أنت صاحب أسلوب مميز.
- تعبير المعلم عن مشاعره الإيجابية تجاه الطالب تجعله محتفظا بطاقته بصوره إيجابية أفضل من استهلاكها فى التهديد والوعيد والصياح بلا فائدة تربوية لذلك على المعلم أن يركز طبقا لهذه الإستراتيجية على مكافأة السلوك الإيجابي للطالب حتى لو كان هو التوقف عن السلوك السلبي، فحين يتوقف الطالب عن سلوكه السلبى يكون هذا فى حد ذاته سلوكا إيجابيا يحتاج إلى مكافأة وتدعيم مثل:
  - ✓ أخيرًا تقوم بالأنشطة المطلوبة وتشارك معنا، أنت ممتاز.
  - ✓ توقفت عن إيذاء زميلك ومضايقته.. أنت محترم.

كيفية مكافأة السلوك الإيجابي؟:

- يصف المعلم للطالب بابتسامة وتفاعل ما يفعله من سلوك إيجابي، مثال: كأن يقول المعلم للطالب:(كراستك وأدواتك نظيفة ورائعة).
- يعلق المعلم بشكل إيجابي على مظهره، مثال: (أنت طالب نظيف ومهندم ومحترم).
- يبرز المعلم بصوت واضح وإيجابية حالة الطالب النفسية والمزاجية، مثال: (أراك مستمتعًا بدراستك لعلم الاجتماع).
- مدح المعلم للطالب من خلال:
  - ✓ يعبر المعلم عن قبوله لسلوك الطالب (ما شاء الله .. عمل مميز).
  - ✓ يعبر المعلم عن مشاعره لقبوله سلوك الطالب (أنا مستمتع بعملك).
  - ✓ يبدأ المعلم إعجابه بسلوك الطالب وفرحه به (عمل رائع يستحق التقدير).

- ابتسام المعلم للطالب ويحرص أن تعبر لغة جسده أيضًا عن ذلك.
- تجاوز المعلم عن اندفاع الطالب أو سلوكياته المتهورة؛ إذ لا يركز المعلم على السلوك السلبى، وأن يكون تدخله بشكل إيجابي، مثل:هز رأسه من عدم قبوله هذا السلوك، ومن ملامح الوجه بدون إبداء حكم.
- الاحتكاك الإيجابي من خلال لغة الجسد: كالتربت على كتفه أو يده– مداعبته – مصافحته– وضع يديه الاثنتين على كتفه والنظر فى عينيه بابتسامة.
- على المعلم منح الطالب شيئًا يحبه، فلا شك في أن الهدايا العينية لها تأثير إيجابي على الطالب وهذا النوع من التدعيم لابد أن يكون فى آخر القائمة، وما ينبغى أن تكون الأساس المعبر عن مكافأة السلوك الإيجابي .
- منح المعلم للطالب اختيارًا: على المعلم أن يمنح الطالب حق اختيار الهدية مما يمنحه ثقة بنفسه أكبر ويعزز السلوك الإيجابي لديه(Dix,2010) ;Freeman,2013 ; Grant ,2015;Urooj,2013;

- **تاسعا: إستراتيجية التعاقد المشروط**:

وهي نوع من استخدام التعزيزالهادف ويمكن استخدامها بسهولة، وهى عبارة عن اتفاق مكتوب بين المعلم والطالب، ويتضمن وصفا لسلوك محدد مرغوب، سوف يقوم به الطالب، فى مقابل حصوله على تعزيز معين، ويمكن أن يتضمن أيضا قائمة بالعواقب أو النتائج السلبية التى ستترتب على الفشل وفقا للمعايير.

والتعاقد هو اتفاق تفاوضي، يساعد في تنمية مهارات إيجابية فى حل المشكلات، وإذا لم يعمل الطالب به فإن النتائج متفق عليها مقدما ومدونة، ولذلك سيقبلها الطالب على أنها عادلة وهى بمنزلة تلميح للحفاظ على السلوك الرغوب .

وعند كتابة العقد مع الطالب فإنه لابد من الأخذ فى الحسبان ما يأتي:

- لابد من التفاوض والتعاقد مع الطالب، ولا يملى عليه شيء، فإذا شعر الطالب بأنه مجبر فلن يتعهد به.
- التعاقد يجب أن يكون مكتوبا، فهذا يجعله أكثر تحديداً من التعاقد الشفهى ويستخدم بوصفه مرجعا، ويجب أن يتضمن العقد عدة عناصر مهمة:
  - ✓ وصف السلوك المراد إظهاره .
  - ✓ التحديد الواضح لما سيجنيه الطالب .
  - ✓ تحديد المعيار الكمى والنوعى للسلوك المرغوب .
  - ✓ تحديد زمن إنهاء التعاقد أو إعادة التفاوض والتعاقد، لابد أن يكون فى مقدور الطالب تنفيذه،وتقع على المعلم مسئولية مساعدة الطالب على

وضع أهداف معقولة فى فترة من الزمن، فإذا استمر التعاقد عدة أسابيع دون أن تتخللها تعزيزات فإنه لن يكون حافزا فعالا، وإذا لم ينجح التعاقد يجب أن يحل المعلم العقد مع الطالب.

- **المحور الثاني: مهارات إدارةسلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية اللازمة لمعلمة علم الاجتماع والسمات الإيجابية التى ستنعكس على شخصية المعلمة**

تتناول الباحثة فيما يأتي مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية، من حيث التعريف، واشتقاق التعريف الإجرائي لها فى البحث الحالى، وتحديد هذه المهارات، فالسمات التى تنعكس على شخصية المعلمة نتيجة لاكتسابها، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

- **أولا : مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية اللازمة لمعلمة علم الاجتماع**
- **التعريف:**

يعرف الباحثون فى مجال التربيةالإيجابية مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقا لهذا المنظور بأنها"مجموعة الأداءات والسلوكيات التى يستخدمها المعلم من أجل التوجيه الإيجابي لضبط سلوك طلابه داخل الصف بما يعزز من ثقتهم فى أنفسهم واحترامهم للذات والآخر، ويجعلهم أقدر على الضبط الذاتى لسلوكهم"، (Kelly, 2015;Bean , 2007)

والباحثة تتبنى هذا التعريف، ومن ثم تشتق التعريف الإجرائى لمهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية بأنها "مجموعة الأداءات والسلوكيات التى تستخدمها معلمة علم الاجتماع من أجل التوجيه الإيجابي لضبط وإدارة سلوك طلابها داخل الصف بما يعزز من ثقتهم فى أنفسهم واحترامهم للذات والآخرين ويجعلهم أقدر على الضبط الذاتى لسلوكهم مما يحقيق السلمية والإنتاجية داخل الصف.

وفيما يأتي نتناول تحديد مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية كما حددها العلماء والباحثون فى هذا المجال:

- **مهارة إشعار الطلاب بالحب والطمانينة والقبول:**

وهذه المهارة من أهم المهارات حيث يستخدم المعلم أساليب تشعر الطلاب بحبه واحترامه لهم وصيانة كرامتهم يجعلهم يشعرون بالأمن والطمانينة، وهذا يلبى حاجاتهم للحب والأمن والقبول وتتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية هى:

- استخدام المعلم لأساليب يتعرف بها على اسماء طلابه وأشكالهم حيث يمكنه من ربط الاسماء بالوجوه مثل:
  - ✓ التقاط صور للطلاب وتوزيع هذه الصور عليهم وكتابة كل منهم لاسمه على صورته.
  - ✓ رسم خريطة لأماكن جلوس الطلاب .
- تقديم المعلم نفسَه لطلابه بوصفه شخصا (إنسانا) ليتعرفَه الطلاب دون أن يخوض فى معلومات شخصية.

- السماح للطلاب بالتعبير عن أنفسهم ومشاعرهم من خلال نماذج تعارف تشتمل على: مهاراتهم –أنشطتهم المفضلة– ماذا يرغبون فى أن يكونوا عليه فى المستقبل. Crowell,2013;;Freeman,2013;Kelly,2013; Dix, 2010 ٢٠١٤ دليل التأديب الإيجابي في الصف الجامع ; Kohl,2015)

- **مهارة الإدارة الديمقراطية فى التعامل مع الطلاب وضبط الصف**

وتعنى استخدام المعلم للأسلوب الديمقراطى فى التعامل والتفاعل مع الطلاب وإدارة الصف من خلال إشراكهم فى اتخاذ القرار وأخذ احتياجاتهم فى الاعتبار وكذلك رغباتهم، وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية الآتية:

- وضع قواعد منطقية واضحة ومحددة مع الطلاب فى كيفية التفاعل وإدارة الصف منذ بداية الدخول إلى الصف وأثناء العمل وحتى نهاية اليوم الدراسى مع إعطاءأمثلة حسية لسلوكيات يمكن تضمينها فى القاعدة.
- وضع إجراءات واضحة ومحددة للعمل طوال اليوم الدراسى داخل الصف بحيث توضح ما يأتي:
  - ✓ ما سيفعلونه – متى يفعلونه – كيف يفعلونه – كيف يطلبون المساعدة– ماذا يفعلون عندما ينتهون
  - ✓ وضع نظام مكافأة السلوكيات الإيجابية ويشمل:التقديرات – تعبيرات التقدير اللفظية وغير اللفظية– الهدايا – السماح للطلاب بممارسة الأنشطة المفضلة.
  - ✓ وضع عواقب محددة وواضحة للسلوك السيئ

(Crowell,2015; Kohl,2015;Freeman,2013; 2012; Dix,2010)

- العدالة والمساواة بين الجميع ;(Urooj,2013 ;عبد الرحمن ، ٢٠٠٠ ; فريرى ، ٢٠٠٧)

- **مهارات الاتصا ل الإيجابي**:

وهى من المهارات المهمة؛ لأن الاتصال الواضح فى التعامل مع الطلاب يسهم فى إيجاد علاقة إيجابية(Oliver&Reschly,2007) وتنقسم هذه المهارات إلى ثلاث مهارات كبرى هى:

- **مهارة التحدث وانتقاء الكلمات الإيجابية**

وهى مهارة أساسية فى التربيةالإيجابية؛ إذ تؤدي الكلمات الإيجابية من المعلم للطلاب دورا مهما فى توطيد العلاقة بينهما،واستخدام المعلم للكلمات الإيجابية فى اتصاله مع الطلاب تعزز لديهم الثقة فى النفس وتكوين مفهوم ذات إيجابي، بعكس الكلمات السلبية التى تجعلهم يكونون رباطا شرطيّا ينتج عنه كره أو خوف أو فشل(Wood&freeman,2012) وتتفرع من هذه المهارة عدة مهارات فرعية تتحدد في:

- انتقاء الكلمات الإيجابية التى تعبر عن الفكره بوضوح مثل : أحسنت فى كتابة التقرير – أحبك عندما تنجز مهامك، Grant,2015, Sherrington, (2013)
- استخدام نبرة صوت تعبر عن المعنى المقصود فنبرة الصوت لها تأثير كبير على الإنسان . (Wood&Freenan,2012)
- الانتباه للغة الجسد التى تصدر عن الطالب الذى يستمع للرسالة (كول،٢٠١٠).

• **مهارة الإقناع التفاوضي**:

وتعد هذه المهارة من المهارات المهمة التى يجب أن يتقنها المعلم ويعرف الإقناع التفاوضي "بأنه عملية تغيير أو تعزيز المواقف أو المعتقدات أو السلوك" (زايد ٢٠٠٧ ، ص ١٣٥) وتتفرع هذه المهارة الى ما يأتي:

استخدام المعلم للإستراتيجية المناسبة للتفاوض بحسب شخصية الطالب، حيث يمكن استخدامإستراتيجيةقائمة على العاطفة، أو الحجج والبراهين المنطقية وذلك تبعا للموقف، (Bean,2007;Freeman,2013)، وكلما كان لدى المعلم القدرة على الإقناع بإيجاز كان أفضل ويحقق المكسب للطرفين (المعلم، الطالب).

• **مهارة الإنصات الإيجابي**:

وهذه المهارة تختلف عن مهارة الاستماع؛ لأن الإنصات يعنى الاهتمام والانتباه بكل الجوارح، ومن خلال لغة الجسد (عزب ، ٢٠١٤ ، ص١٠) والإنصاتالإيجابي الذى يقوم به المعلم يكمن فى الرسائل غير اللفظية التى يرسلها المعلم للطلاب من خلال الابتسامة ونبرات الصوت المعبره عن المحبة والحنان.

وتتفرع من هذه المهارة عدة مهارات تتحدد فى :

- الانتباه للطلاب وعدم تصفح أى أوراق ومقاومة عوأمل التشتيت .
- ضبط النفس والاتزان الانفعالى حيث يتطلب الإنصات قدرًا كبيرًا من السيطرة على الانفعالات، (كول،٢٠١٠م).
- الحيادوعدم التحيز أو القفز إلى استنتاجات قبل أن يتم الطالب كلامه، (Urooj,2013;O'grady,2011)
- استخدام إيماءات وكلمات تعبر عن الاهتمام مثل: نعم، أكمل، اسمعك (الفقى ،٢٠١١ ، ص٩٠ ;كول ، ٢٠١٠ ، ص ٨٣)

• **مهارة فهم وتفسير واستخدام لغة الجسد**:

استخدام المعلم للغة الجسد الاستخدام الصحيح حيث تؤديدورًامهمًّا فى إدارة سلوك الطلاب فمن خلالها يمكنه أن يطمئنهم ويشعرهم بالأمن النفسى وعدم القلق، والشعور بالحب والقبول، و يمكن من خلال تفسيره الصحيح لحركات جسد الطالبفهمَ ما لا يقال.

وتتفرع من هذه المهارة عدة مهارات تتحدد في: -

- انتباه المعلم لتوافق حركات جسده مع كلماته اللفظية (Wood &Freeman , 2012) .
- فهم وتفسير لغة جسد الطالب .
- استخدام المعلم لحركات جسده لوقف السلوك السيئ من الطالب من خلال الإيماءات والنظرات والمسافات. (Dix,2010; Bean , 2007; Oliver& Reschly, 2007)

• **مهارة التركيز على حل المشكلة**:

وهذه المهارة من أهم المهارات فى إدارة سلوك الطلاب لأنها تعتمد على الإيجابية فى التعامل من حيث عدم تضييع الوقت فى التركيز على شخصية الطالب وتحطيم مفهوم ذاته عن نفسه.

وتتحدد المهارات الفرعية لهذه المهارة في:

- وصف المشكلة وليس الطالب.
- إعطاء معلومات للطالب عن ما فعله من سلوك خطأ على أن يكون ذلك من خلال مناداته باسمه وإعلامه بعواقب الأمور.
- إعطاء الطالب حلول بإيجاز لماله من قوة إقناع أكبر وتعطى الطالب فرصة للاختيار والابتعاد عن السلوك الخطأ، ويشعره بالمسئولية وينمى لديه الذكاء الوجدانى .
- تعبير المعلم عن مشاعره للطالب، فهذا يجعله متفاعلاإيجابيا بشكل عاطفى.
- مثال: أنا أنتظر منك أن تحافظ على أدواتك نظيفة .. أنا متأكد أنك لن تتسبب فى أذى لأصدقائك.
- إعادة توجيه السلوك: تذكير الطالب بما يجب أن يقوم به، (Harris , 2015 ; Kohl , 2015; Freeman , 2013 ; Bean , 2007)

• **مهارة مكافأة السلوك الإيجابي**:

وتعد هذه المهارة من المهارات المهمة وفق التربية الإيجابية؛ لأن إتقان المعلم لها يساعد في تعزيز الضبط الذاتى للطلاب واحترامهم لأنفسهم، مما يجعلهم يحافظون على صورة مفهوم ذواتهم لدى المعلم ولدى زملائهم من الطلاب، ومن ثم يعدلون سلوكهم السلبى ، وتتفرع من هذه المهارة عدة مهارات فرعية لها هى:

- مدح المعلم للطالب مدحاً مخصصا، أى مكافأة الطالب على سلوك معين قام به .
- تعبير المعلم عن مشاعره الإيجابية تجاه الطالب ومكافأته على سلوكه الإيجابي حتى لو كان هو التوقف عن السلوك السلبى، فهذا فى حد ذاته

سلوك إيجابييحتاجإلى مكافأة وتدعيم مثل : أنت مهذب ومحترم لأنك توقفت عن إيذاء زميلك -أخيرا تشاركت معنا فى عمل الأنشطة الصفية.

- ابتسام المعلم . (Grant, 2015;Crean,2012;Wood&Freeman,2012)
- تجاوز المعلم وتجاهله للسلوك السلبى أو المتهور من الطالب(Dix,2010) وأن يكون تدخله بشكل إيجابي مثل :
- هز رأسه بعدم قبول هذا السلوك –استخدام ملامح الوجه بدون إبداء حكم، الاقتراب من الطالب – الاحتكاك الإيجابي من خلال الترتيب على كتفه - مصافحته – الرتب على يده – وضع يديه الاثنتين على كتفيه – النظر فى عينيه –منح الطالب شيئا يحبه منهدايا عينية ومنحه حق اختيار الهدية(Dix,2010;Bean,2007; Oliver&reschly,2007)

- **مهارة النمذجة وإظهار السلوكيات المرغوبة للطلاب**

وهى مهارة من ضمن أهم المهارات التى يجب أن يتقنها المعلم ، وخاصة المعلم الإيجابي ، طبقا "لنظرية باندورا فى التعلم الاجتماعى" أننا نكتسبسلوكنا كبشر من خلال التقليد "، ولذلك يجب أن يكون المعلم ملما بذلك وقادرا على أن يكون قدوة ونموذجا يحتذى به(Charny,2015) من خلال عدد من المهارات الفرعية الآتية:

- تحديد السلوكيات المرغوبة التى يجب أن يتصف بها الطالب بوصفه مواطنا صالحا، وكذلك السلوكيات غير المرغوبة .
- قيام المعلم بالسلوك المرغوب بشكل روتينى (ليس لمرة واحدة) مثال :
- عندما يرفع الطالب صوته ، فعلى المعلم أن يرد عليه بصوت هادئ ليوضح له المعلم مستوى الصوت الذى يجب أن يستخدمه .
- الثناء على الطلاب عند إظهار السلوك المرغوب .
- تفكير المعلم بصوت عال :
- ويتم ذلك من خلال طلب المعلم المساعدة من الطلاب فى حل مشكلة سلوكية ما ، والتفكير معه فى سبل العلاج بحيث يشمل ذلك عرض الإيجابيات والسلبيات قبل اتخاذ القرار .
- إظهار الجانب الإنسانى للمعلم وإشعار الطالب بأنه واحد منهم من خلال القصص الإنسانية– المحادثات - المرح .(Kelly,2015)
- عدم الوقوع فى معضلة الخلاف بين ما يقال وما يمارس أى العمل على تطابق كلام المعلم مع فعله .(Kohl,2015;Linsin,2012)

- **مهارة إبرام التعاقد المشروط مع الطالب**

وهى مهاره يقصد بها الاتفاق المكتوب بين كل من المعلم والطالب ويتضمن وصفا محددا للسلوك المرغوب على أثر قيام الطالب به يتم حصوله على تعزيز

معين ، على أن يتضمن العقد قائمة بالعواقب التى ستترتب على الفشل وفقاً للمعايير وتتضمن هذه المهارةالمهارات الفرعية التالية :

- التفاوض مع الطالب ليلتزم بما تعهد به وفقا لرغبته .
- كيفية كتابة العقد بحيث يتضمن :
  - ✓ وصف السلوك المراد إظهاره .
  - ✓ التحديد الواضح لما سيجنيه الطالب .
  - ✓ تحديد المعيار الكمى والنوعى لهذا السلوك .
  - ✓ تحديد زمن انتهاء التعاقد .
  - ✓ تقديم التعزيز الفورى بعد السلوك المرغوب

وما يأتي مثال على العقد كما يوضح شكل (3)

العقد

نوافق – نحن الموقعين أدناه – على الشروط الآتية:

١ – سوف يحصل أحمد على نقاط عندما ينجز واجباته بمستوى إتقان لا يقل عن ٧٥٪ من الدرجه الكلية

٢ – سوف يكون هناك واجب واحد فى اليوم سيحصل على نقطة لكل واجب يكمله بالمستوى المطلوب .

٣ – عندما يحصل أحمد على ١٠ نقاط سوف يسمح له باختيار رحلة يقوم بها الصف وسوف يحصل عليها مجانا .

الإمضاء:

اسم المعلم	اسم الطالب
- - - - - - - - - - -	- - - - - - - -

شكل (٣) يوضح مثال على العقد
(See: Crean,2012; Allred,2008)

- **ثانيا**: **السمات الإيجابية التى تنعكس على شخصية المعلمة لاكتسابها مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية**:

وتتناول الباحثة السمات الإيجابية التى تنعكس على شخصية معلمة علم الاجتماع إذا ما اكتسب مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقاالتربيةالإيجابية حيث تصبح أكثر إيجابية وتفاؤلا وطمأنينة وتفصيل ذلك فيما يأتى:

- **سمات المعلم الإيجابي** :

١-متفائل:

فالمعلم الإيجابي معلم متفائل يقوم بما يجب عليه القيام به ويشعر بالأمل وأن الله سيسانده ويحقق أهدافه ولن يلتفت لأى معوقات بل سيجد فيها طريقا

أو سبباً لاكتساب مهارة جديدة أو خبرة جديدة، ولديه تقدير لذاته وشعور بأنه سيصل للنجاح (Adeyemo,2012)

٢- ديمقراطى :

المعلم وفقاللتربيةالإيجابية معلم متصالح مع نفسه لديه قدرة كبيرة على ضبط النفس ويعمل فى صفه متفاعلا مع طلابه وفق أسس وقواعد وإجراءات متفق عليها الجميع ، ويحرص على إبرام تعاقد مكتوب معهم بشأن القوانين والعواقب مما يتيح للطلاب حق الاختيار، وهذا من شأنه صيانة حقوقهم وكرامتهم، وكذلك المعلم الديمقراطى يؤمن بأن لكل طالب حقا فى أن يعبر عن آرائه . ومن حقه أن يستمع له المعلم ، لذلك المعلم الديمقراطى يعلم طلابه الحدود الأخلاقية للحوار ;(Crean,2012;O'Grady,2011 ; سكر ونشوان ، ٢٠٠٥ ;معبد ، ٢٠١٠)

٣- متسامح:

فالمعلم الإيجابي يتسم بالنزاهة ويعلو فوق الانفعالات الوقتية التى قد تحجب عنه رؤية الحقيقة، وعلى المعلم أن يتحرر نفسياً من الغضب الذى قد يجعله لا يرى الحقائق والتسامح هو الفضيلة التى تجعل المعلم يحترم الطلاب جميعا حتى المختلفين عنه فى الديانة أو العرق ، فقدرة المعلم على التسامح تساعد الطلاب فى بناء تقدير الذات والانتماء والشعور بالحب والتقبل (Urooj,2013 ; O'grady,2011,)، وفريرى ، ٢٠٠٥)

٤-نزيه وعادل:

المعلم الإيجابي تتوفر فيه سمة العدالة والحفاظ على حقوق الطلاب ومراعاة اختلافاتهم عنه ، فى الطبقة أو الجنس أو اللون أو العرق ... إلخ، ومن ثم يتسم سلوك المعلم بالنزاهة ، من خلال تحديد معاير واضحه للسلوك داخل الصف وقواعد يلتزم بها الجميع ، وعليه أن يقوم دائما بعمليةاستبصار ذاتى، ويسأل نفسه هل أنا متشدد أكثر من اللازم ؟ هل أنا متحيز وغير عادل ؟ هل أنا متسلط ؟(سميث ، ٢٠٠٠;Adeyemo,2012)

٥- محب لطلابه ومتواضع:

يرى الفليسوف "راسل"أن المعلم بدون حبه لطلابه يفقد عمله كل معنى ، والحب هنا يقصد به امتداده إلى الطلاب وإلى عملية التدريس ذاتها ، لذلك يجب أن يتخلى المعلم عن استخدام العقاب ، ويلجأ إلى الحب (عبد الرحمن ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٦) فالتربيةالإيجابية تهدف إلى خلق جيل خال من العقد والخوف (Harris , 2015) والمعلم الإيجابي يجب أن يكون متواضعا والتواضع سمة العظماء (فريرى ، ٢٠٠٧ ، ص ١٠٤).

٦- متعاطف مع طلابه :

المعلم الإيجابي هو الذى يشمل طلابه بدفء العطف الأبوى الذى يوثق العلاقة بينه وبينهم، فالمشاركه الوجدانية معهم تفتح لهم الباب الحقيقى للسعادة، فبالتعاطف والحب والتفاهم تكون النتائج مذهلة وهذا هو جوهر التربيةالإيجابية(O'grady,2011)

٧- شجاع وحاسم

المعلم الإيجابي يتصف بالجرأة والتى تعنى الاستعداد للنضال من أجل قيم العدل (فريرى ، ٢٠٠٧ ، ص ٤١) والشجاعة والمعلم الشجاع طبقا للفيلسوف "راسل" لا يخاف والخوف لا يعنى الخوف الخارجى فحسب، ولكن الخوف الذى ينبع من الداخل (عبد الرحمن ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٤) .

٨- يتصف بالحكمة

المعلم الإيجابي يتصف بالحكمة فى مواجهة التعأمل المتوتر بين حالة الصبر واللا صبر أو الاندفاع ، فالمطلوب هو عدم اللجوء إلى أى من هاتين الحالتين ، فالصبر وحده يقود إلى حالة من الاستسلام والإذعان والتسيب ، وحاله اللا صبر أو الاندفاع وحدها تقود إلى أفعال هوجاء وقرارات غير صائبة (فريرى ، ٢٠٠٧ ، ص ١٠٦) فالمعلم الإيجابي يعالج سلوكيات الطلاب السلبية بحكمة.(O'grady,2011)

٩- يتصف بفضيلةالاحترام

فالمعلم الإيجابي يؤمن أن التربية لا تثمر إلا إذا احترمنا حقوق الطلاب أولا ، هذا الاحترام يجعل الفرد قيمه فى ذاته ويعطيه الحريه فى التعبير عن ذاته واختيار طرق التعلم .(Crowell,2015; Grant,2015)

١٠- المرونة

المعلم الإيجابي يمتاز بالقدرة على التكيف الإيجابي مع الأحوال والأحداث، ولديه مرونة نفسية تجعله يتوافق مع الأمور متقبلا للأشياء وقادر على التعأمل معها .(Alrred, 2008)

- **المحور الثالث: جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف وكيفية تحقيقها من خلال إكساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية**

تتناول الباحثة فيما يأتي المحور الثالث الذى يوضح رؤيتها فيما يتعلق بكيفية تحقيق جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف إذا ما اكتسبت معلمة الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربيةالإيجابية، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

• **أولا: جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف** psychological well being of student in class

لتعريف جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف لابد من توضيح ماالمقصود بجودة الحياة النفسية بصفة عامة، ثم المقصود بها داخل الصف فيما يلي:

أ – جودة الحياة النفسية بصفة عامة (quality of life)

يعرف Stewart(2000) جودة الحياة بأنها "حالة كلية ذاتية توجد عندما يتوازن داخل الشخص مدى واسع من المشاعر منها : الحيوية– الإقبال على الحياة– الثقة فى الذات – الصراحة– الأمانة مع الذات والآخرين – البهجة– المرح – السعادة– الهدوء – الاهتمام بالآخرين"(P 35)

ويعرفها Ruff,et al(2006) بأنها:الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد من المؤشرات السلوكية التى تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام وسعيه المتواصل ليحقق أهدافه التى هى ذات قيمة ومعنى بالنسبه له ، واستقلاليته فى تحديد مسار حياته وإقامته لعلاقات اجتماعيةإيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، كما ترتبط جودة الحياة النفسية بالإحساس العام بالسعادة والسكينة والطمأنينة النفسيه" p 85 – 95)

مما سبق يمكن للباحثةأن توضح رؤيتها فيما يتعلق بجودة الحياة النفسية بأنها شعور الفرد بالاتجاهالإيجابي نحو ذاته ونحو الآخرين وإحساسه العام بالرضاوالبهجة والمرح والسعادة والطمانينة النفسية مما يدفعه لتحقيق أهدافه والإنتاجية.

ب- تعريف جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف :

فيما يتعلق بجودة الحياة للطلابفإن الدراسات أكدت أنها تتوقف على مدى احترام المعلم لفردية وخصوصية كل منهم ، والتعأمل مع كل منهم بوصفه فردا له أسلوب حياته وأحلامه الشخصيه الذاتيه ، وأن تعأملنا معهم كمعلمين يمكنهم من وضع معنى لحياتهم الشخصية (أبو حلاوه ، ٢٠١٠ ، ص ٢٨) فالعلاقة الطيبة الإيجابية التى يملؤها الحب والتعاطف والاحترام بين المعلم وطلابه هى معيار لجودة الحياة عند الطلاب Adeyemo,2012; Browne, (2013; Crowell,201,O'grady,2011)

كما أن حرص المعلم على إشاعة جو من الأمن والبهجة والمتعة والمرح داخل الصف تجعل الطلاب يشعرون بمعنى الحياة والرضا والسعادة والبهجة فيحرصون على الهدوء والسلمية فيكونون أقل ميلا للعدوانية، وأكثر قدرة على ضبط الذات واحترام النفس والآخر مما يجعلهم ينجزون المهام فى وقتها المحدد

ومن ثم أكثر إنتاجية (Adeyemo,2012; Crowell,2015; Harris, 2015; Kelly, 2015,Urooj,2013)

ومن ثم نستخلص مما سبق أن جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف هى : ما يشعر به الطلاب من أمن نفسى وطمأنينة ورضا وسعاده وبهجة نتيجة ما يوفره له المعلم من إشباع لحاجاتهم وحرصه على حقوقهم مما يجعلهم أكثر قدرة على الضبط الذاتى واحترام النفس والآخر ويميلون إلى السلمية والإنتاجية ويمكن التحقق منها من خلال بعض المؤشرات السلوكية التى تدل على ارتفاع مستوى هذه المشاعر، وبناء عليه يمكن اشتقاق التعريف الإجرائى لجودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف فى البحث الحالى بأنها المشاعر الإيجابية التى يشعر بها الطلاب من رضا وسعادة وبهجة وقدرة على المرح وحياة داخل الصف ذات معنى لما يوفره لهم المعلم من إشباع لحاجاتهم للحب والاحترام والطمأنينة مما يجعلهم أكثر ضبطا للذات واحتراما للنفس والآخر وأكثر ميلاً للسلمية والإنتاجية وتقاس فى هذا البحث من خلال بطاقة الملاحظة.

- **ثانيا: العلاقة بين جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف واكتساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية :**

مما سبق ترى الباحثةأن معلمة علم الاجتماع عند اكتسابها لمهارات إدارة سلوك الطلاب وفقالتربيةالإيجابية ستشعر بالثقة فى النفس وأن لديها الإمكانيات التى تجعلها تتنازل عن ثقافتها القديمة واستخدامأساليب تقليدية (الصياح – العنف اللفظى – العقاب –استدعاء المدير – ولي الأمر – حرمان من دخول الصف ... حرمان من الدرجات .... إلخ)، واستبدال بها بدائل إيجابية تصان نتيجة لها حقوق الطلاب وكرامتهم وحاجاتهم إلى الحب والقبول مما سيجعلهم أكثر هدوءاً وراحة وضبطا ذاتيا، (Alrred,2008;Crowell,2015; Harsis,2015;Urooj,2013)

ومن ثم ستزداد لديها الثقة واليقين بتكرار المحاولات الإيجابية خاصة وأنها تدرس لطلاب المرحلة الثانوية الذين يمرون بمرحلة المراهقة المتوسطة وما تتضمنه من مشكلات يلجأ إليها الطلاب بحثاً عن ذواتهم وحاجاتهم للتمرد والحرية والشعور بالسلطة(Browne,2013) ومن ثم فإن إشباع المعلمة لحاجات طلابها خلال تدريسها مادة علم الاجتماعوما تتيحه لها إستراتيجيات التربيةالإيجابية ما يمنحها الفرصة الذهبية لتكبح جماح أى مشكله تعكر المناخ الصفى لأنها استطاعت أن تشبع لهم حاجاتهم النفسية وتحقق لهم جودةالحياة النفسية فى هذه المرحلة العمرية (انظر: أرحومه ، ٢٠١٢) أضافة الى ذلك فإن اكتسابها لإدارة السلوك وفقا للتربيةالإيجابية سيكسبها سماتإيجابية تجعلها معلمه أكثر مرونة– تسامح – ديمقراطية– تفائل .... وهذا سيجعل طلابها حتى المشاغبون، والذين يعيشون في بيئات فقيرة ومحرومة كما أشار

(Oliver&reschly(2007) يراجعون أنفسهم وسلوكياتهم ويتخلون عن العدوانية والتخريب أو على الأقل سيلجأون إلى الإقلال منها، وهذا ما سيجعل الصف أكثر سلمية وإنتاجية، (Adeyemo,2012; Alrred,2008; Browne, 2013; Crowell,2015;wood&Freeman,2012) مماسيعود على المعلمة بالمشاعر الإيجابيةأيضا تجاه نفسها وتجاه المهنة والمستقبلمن حيث أمن نفسى وأمل ويجعل الحياة ذات ومع الوقت سيتعود الطلاب على الضبط الذاتى .

- **المحور الرابع: الأمن النفسى وكيف يتحقق لمعلمة علم الاجتماع إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية**

تتناول الباحثة فيما يلى الأمن النفسى لمعلمة علم الاجتماع وكيف يتوفر لها إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقالتربيةالإيجابية، وذلك من خلال تعريف الأمن النفسى وأبعاده الإيجابية وكيفية تحققه للمعلمة وتفصيل ذلك فيما يأتي:

- **أولا: الأمن النفسي** Psychological security(**التعريف – الأبعاد – الأهمية**)

أ - تعريف الأمن النفسى :

تعددت التعريفات للأمن النفسى من قبل الباحثين ويمكن استعراض بعضها فيما يأتي:

تشير الجميلى (٢٠٠١) إلى أن الأمن النفسى هو"شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوفٍ والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدرته وجعلها أكثر تكيفا" (ص ١٨) ويراه كل من بسيونى والصبان (٢٠١١) بأنه "حالة نفسية يشعر الفرد من خلالها بالطمأنينة والأمان والراحة النفسية والاستقرار وإشباع معظم حاجاته ومتطلباته ، وعدم الشعور بالخوف أو الخطر والقدرة على المواجهة دون حدوث أى اضطراب أو خلل "(ص ١٣٣) ويعرفه Zhang& Wany (2011) بأنه "حالة من الانسجام والتوافق بين الفرد وبيئتهٍ الماديةٍ والاجتماعية وما يواجهه من مشكلات يومية متنوعة ومختلفة حلاً منطقيا وباستجابة مرضية لمتطلبات بيئته المحيطة".

ويعرفه مظلوم (٢٠١٤) بأنه حالة نفسية داخلية يشعر الفرد من خلالها بالطمأنينة والثقة فى الذات والآخرين (ص ٢٨١) .

مما سبق ومن خلال التعريفات التى تم عرضها يتضح أن الأمن النفسى هو:شعور الفرد بعدم الخوف أو القلق والقدرة على مواجهة وإدارة ما يواجه من مشكلات فى حياته الخاصة والعملية والثقة فى النفس والآخرين والاتجاهالإيجابي نحوهم، وبناء عليه يمكن اشتقاق التعريف الإجرائى له فى البحث الحالى بأنه : شعور معلمة علم الاجتماع بالطمأنينة وعدم الخوف أو القلق، والقدرة على مواجهه وإدارة ما يواجهها من مشكلات فى حياتها العملية

واتجاهها الإيجابي نحو ذاتها وطلابها ومهنتها ويقاس في البحث الحالي من خلال مقياس الأمن النفسي.

ب- أبعاد الأمن النفسى:

تحددت الأبعاد الرئيسة للأمن النفسى فى:

- اطمئنان الذات: وهو شعور الفرد بالاطمئنان والأمن والهدوء والاستقرار وعدم الخوف من قبل الجماعات الإنسانية التى ينتمى إليها.
- الثقه بالذات والآخرين: وتعنى ثقة الفرد فى ذاته وإمكاناته وأحكامه وثقته فيمن حوله . (نعيسه ،٢٠١٣; مظلوم ، ٢٠١٤)

ج- أهمية الأمن النفسى للإنسان:

يعد الأمن النفسى من الحاجات المهمة للإنسان؛إذإن الفرد غير الآمن نفسياً يشعر بالقلق والاضطراب والخوف وكثرة الصراعات النفسية مما ينعكس على أدائه وسلوكه (مغماس ، ٢٠٠٧ ، ص٤٧) مما يؤدى إلى إعاقة النمو والتطور والتعلم والتكيف مع التغيير (Fenniman , 2010 , p41) ومن ثم فإن الفرد الذى يشعر بالأمن النفسى والطمأنينة يتحرر من الخوف ويكون قادرا على :

- الدافعية والإنجاز (mulyadi , 2010) .
- التكيف والتوافق وتوقع حدوث الأحسن (الأمل) وإمكانية تحقيق رغباته فى الحياة; (Fenniman , 2010 ;مظلوم ، ٢٠١٤) .
- الثبات الانفعالى(الطهراوي،٢٠٠٧) وتحقيق غاياته وأهدافه (بن خليل وأحمد ٢٠١٣، ص٥).

- **ثانياً : أهمية الأمن النفسى وإمكانية تحقيقه لمعلمة علم الاجتماع، إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية**

تذكر الدراسات والبحوث أن كثيرا من المشكلات الصفية وسوء سلوك الطلاب إنما ترجع إلى شخصية المعلم وعدم كفاءته المهنية فيما يتعلق بالتعأمل مع طلابه وإدارة سلوكهم ، مما يجعله غير واثق فى ذاته ويشعر بالخوف والقلق من عملية التدريس وإدارة الصف (Adeyemo,2012; Browne, 2013;Oliver&Reschly, 2007)

فالمعلمون جميعا يخشون التعأمل مع سلوك الطلاب (Kelly , 2015) ، والجدد منهم يمثلون النسبة الأكبر ، وهذا يؤثر بشكل كبير على استمرارهم فى مهنة التدريس(Oliver&Reschly,007; Browne, 2013)

ويزداد الأمرسوءا وخطورة بالنسبة للمعلمين الذين يعملون في بيئات فقيرة وما يتسم به طلاب هذه الفئات من (عدوانية – عنف) مما يمثل خطورة على بعض الطلاب ومن ثم شعور المعلمون بالقلق والاضطراب والصراع النفسى مما يؤثر على صحتهم ويصبهم بالأمراض (Oliver,2007)

وهذا يجعل المعلم أكثر تسلطاً وعدوانية فى الأفكار والمواقف والسلوك ومن ثم يدور المعلم في حلقة مفرغة من مزيد من اتباع الأساليب التقليدية فى إدارة سلوك طلابه وهو ما يقابله الطلاب بالإحباط والخوف وعدم الطمأنينة وفقدان الثقة بالذات ونقص الدافعية للإنجاز وتدهور لإنتاجية الصف، أو مزيداً من العنف والعدوان والتخريب واستهلاك وقت الصف فى التوتر مما يؤثر على الإنتاج والسلمية ومزيد من القلق والاضطراب والخوف للجميع . (Browne , 2013 ;Adeyemo,2012; Oliver, 2007)

ولذلك فإن الدراسات السابق ذكرها تشيرإلى ضرورة امتلاك المعلم لمهارات تساعده على إدارة سلوك طلابه وإشباعحاجاتهم النفسية من خلال بدائل إيجابية تحقق سلمية الصف وإنتاجيته مما يعود على الجميع بالأمن النفسى (Grant , 2015 ;Crowell, 2013 ; Freeman , 2013 ; Urooj, 2013)

وهذا ينطبق على معلمة علم الاجتماع محور البحث الحالى لأنها من خلال البرنامج التدريبى المقترح واكتسابها مهارات إدارة سلوك طلابها الذين هم فى المرحلة الثانوية ، التى تقابل مرحله المراهقه كمرحلة عمرية وما تنماز به من بحث عن الهوية الذاتية ورغبة فى الاستقلال وتمرد على جميع أنواع السلطة.

بدءًا من السلطة الوالدية وحتى المدرسية .. إلخ، واستخدام المعلمة بدائل إيجابية تشبع حاجات طلابها فى هذه المرحلة سيجعل الطلاب أكثر احتراماً للذات وللآخرين حفاظاً على صورة الذات وأكثر ضبطاً للنفس ومن ثم سلمية الصف وإنتاجيته لأنهم سيتخلون بإرادتهم عن السلوكيات السيئةأو على الأقل سيقللون منها ، وهذا من شأنه سينعكس على المعلمة بالأمن وعدم الخوف أو القلق وسيزيد من دافعيتها ودافعية طلابها للإنجاز (Mulyadi , 2010) (وسيجعلها أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، وتوازنا انفعاليا، (الطهراوى ، ٢٠٠٧) وأكثر توافقاً وصحة نفسية (مهنا ، ٢٠١٠ ، ص٣٦٢)

- **المحور الخامس**: **الأمل وإمكانية تحقيقه وعلاقته بالأمن النفسى لمعلمة علم الاجتماع إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية**

تتناول الباحثة فى هذا المحور رؤية واضحة عن الأمل وكيفية تحقيقه لمعلمة علم الاجتماع إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقالتربية الإيجابية وكذلك علاقته بالأمن النفسي ، ويتم تناول ذلك من حيث التعريف ، والأهمية وكيفية قياسه ، والدراسات والبحوث التى اهتمت به وذلك فيما يأتي:

- **أولاً**: **الأمل**Hope(**التعريف والأهمية وكيفية القياس**)

أ –التعريف:

تعددت تعاريف الأمل وتنوعت على النحو الآتي:

يعرفه (Snyder et al (1996 صاحب نظرية الأمل "بأنه وجهة معرفية وحالة دافعية تتضمن إيمان الفرد بقدراته وامتلاكه القدرة اللازمة للتخطيط والعمل المستمر لتحقيق أهدافه "(p 321)

ويتبنى كل من عبد الخالق (٢٠٠٤) وجودة (٢٠١٠) هذا التعريف بينما يعرفه (Rand&Cheavens (2009 "بأنه القدرة التى يدركها الفرد والتى تساعده وتزوده بالدافعية لإيجاد الوسائل والطرق التى تمكنه من تحقيق أهدافه التى يرغب بها "(p 323) وينظر Lazarus (2006) إلى الأمل على أنه"حالة عقلية يمر بها الفرد فى المواقف الصعبة التى لاتكون المخرجات الإيجابية التى يريدها قد حدثت بالفعل ولكن من المتوقع حدوثها فى المستقبل ، ومن ثم فإن مايتسبب فى استثارة الأمل هو مواقف مهددة وغير مهددة لدى الفرد "(p 241)

مما سبق يتضح لنا من التعريفات السابقةأن معظمها ركزعلى أن الأملانفعال، وتتبنى الباحثة فى البحث الحالى تعريف (snyder et al (1996 للأمل لأنه ركز على العمليات المعرفية فى نظريته للأمل والتى يرجع له الفضل فيما يتعلق بهذا المجال حيث يشيرإلى أن الأمل يشمل مكونين هما:

- **الإرادة**: وهى الطاقة الموجهة للهدف
- **والسبل**: وهى الطرق التى يتم من خلالها توجية تلك الطاقة للوصول للهدف ورغم وجود علاقة قوية بين هذين العأملين (السبل والإرادة) إلا أن كلا منهما ينماز عن الآخر .

ب- كيفية قياس الأمل:

قام(Snyder, et al (1991 بتحديد إجراءات وطريقة قياس الأمل من خلال مقياس أعده لذلك، وقام بترجمته للعربية عبد الخالق (٢٠٠٤) ويشتمل المقياس على ١٢ بنداً وبدائل رباعية على طريقة ليكرت (١ -٤) أمام كل بند ويتكون من بعدين أحدهما يقيس السبل pathway والآخر يقيس الإرادة will ومن ثم أصبح هذا المقياس موجهًا ومرشدا لكثير من الباحثين ، وسترتشد به الباحثة فى إعداد مقياسها لقياس الأمل لدى معلمة علم الاجتماع .

- **ثانياً: أهمية الأمل وإمكانية تحقيقه وعلاقته بالأمن النفسى لمعلمة علم الاجتماع إذا ما اكتسبت مهارات إدارة سلوك الطلاب وفق التربية الإيجابية**:

لاشك في أنه لا أحد يستطيع أن يعيش بلا أمل ، خاصة وأنه مصدر للدافعية والطاقة للإنجاز والعمل والحياة وترى الباحثة أن الأمل من الأمور التى يجب ألا تفارق المعلم لأنه صانع الأجيال وعمله فى حد ذاته دافع للأمل لأنه يصنع قادة المستقبل على مر حياته المهنية ، لذلك هو صانع للأمل ، ويحتاج للأمل ليستمر فى عمله، بنجاح ويحقق أهدافه المهنية، فإذا فقد المعلم الأملأصيب بالإحباط والقلق وافتقد الإنجاز والدافعية للعمل، وتبنى اتجاهات سلبية نحو نفسه

وطلابه ومهنته وانعكس ذلك على صحته بالإرهاق والمرض . (Browne , 2013 ;Adeyemo,2012; Oliver&Reschly, 2007)

ومن ثم فإن إتقان معلمة الاجتماع لمهارات إدارة سلوك الطلابسيجعلها تتعامل معهم بالحكمة اللازمة للمعلم وخاصة المعلم الذى يضطلع بمهنة التدريس لطلاب فى مرحلة المراهقة ، وما يمكن أن تحققه لهم من صيانه لحقوقهم وإشباع لحاجاتهم النفسية مما يترتب عليه صف أكثر سلمية وإنتاجيه هوما سيعود على المعلمة بالأمن النفسى والأمل الذي هو مزيج من السبل وقد امتلكت السبل " مهارات إدارة سلوك طلابها" ومن ثم الإرادةالتىستدفعها للإنجاز (Mulyadi , 2010) وتجعلها أكثر اتزاناً وضبطا للنفس وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات (الطهراوى ، ٢٠٠٧) وتوافقاً وصحة نفسية (مهنا ، ٢٠١٠ ، ص٣٦٢) وأداءً مما يزيد من رضاها عن الحياة (Proctor,etal;2010; Bailey etal,2007) واجتيازا للضغوط والنظر إليها على أنها أحداث مفيدة (Visser, 2009)

ومن ثم تتضح العلاقة بين اكتساب معلمة علم الاجتماع مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقالتربيةالإيجابية وما سيجعل الصف أكثر سلمية وإنتاجية ، وينعكس ذلك على الطلاب بجودة حياتهم النفسية وعلى المعلمة بالأمن النفسى والأمل فى المستقبل .

- **الدراسة الميدانية** :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه اتبعت الباحثة ما يلى :

- **اولاً : تحديد مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقاًللتربية الإيجابية اللازمة لمعلمة علم الاجتماع ، ومن ثم اتبعت الباحثه ما يلى :**

- الاطلاع على الدراسات العلمية في مجال إدارة سلوك الطلاب وضبط الصف وفقالتربية الإيجابية.
- الدراسة الاستطلاعية التى أجرتها الباحثه وتمت على النحو الآتي: -
  - ✓ إجراء مقابلة شخصية مع مشرفى التربية العملية الذين يشرفون على طالبات الكلية (شعبة فلسفة) فى المدارس بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمى الاجتماع وخاصة غير المؤهلين تربويا فيما يتعلق بإدارة سلوك الطلاب وضبط الصف وذلك فى العام الجامعى٢٠١٣ – ٢٠١٤ .
- إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة للتعرف على احتياجات المعلمين كما يدركونها بأنفسهم فيما يتعلق بمهارات إدارة سلوك الطلاب وفقا للتربية الإيجابية .
- إعداد قائمة بأهم مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقالتربية الإيجابية وعرضها على الخبراء فى مجالى المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتعديلها فى

ضوء آرائهم والإبقاء على المهارات التى حصلت على (٨٠ ٪ فأكثر) من موافقة الخبراء ، وجدول (٢) يوضح القائمة فى صورتها النهائية

جدول (٢) قائمة مهارات إدارة سلوك الطلاب داخل الصف وفقا التربية الإيجابية

المهارات الفرعية	المهارة الرئيسة : مهارةإشعار الطلاب بالحب والقبول والاحترام :- ١-التعرف على الطلاب ومعرفة أسمائهم من خلال استخدام الأساليبالإيجابيةالمناسبة لذلك. ٢-السماح للطلاب بالتعبير عن أنفسهم ومشاعرهم -٣-تقديم المعلم لنفسه بوصفه إنسانا–٤-استخدام لغه لفظية وغير لفظية إيجابية .
	مهارة الديمقراطية في التعامل مع الطلاب وضبط الصف :- ١-وضع قواعد منطقية بالتفاوض مع الطلاب ٢- وضع إجراءات واضحة للعمل داخل الصف ماذا يفعلو ومتى وكيف ٣-وضع نظام مكافأت للسلوكيات الإيجابية وعواقب محددة وواضحة للسلوك ٤-العدل وعدم لتحيز
المهارات الفرعية	مهارات الاتصال :- أ – التحدث وانتقاء الكلمات الإيجابية: ١-انتقاء الكلمات الإيجابية التى تعبر عن الفكرة بوضوح -٢- استخدام نبرة صوت تعبر عن المعنى المقصود ٣-الانتباه والفهم لحركات الجسد الصادرة عن الطالب الذى يستقبل الرسالة . ب- الإقناع التفاوضى : ١-استخدام الإستراتيجية التى تتناسب مع شخصية الطالب من حجج وبراهين أو العاطفة . ج- الإنصاتالإيجابي :
المهارات الفرعية	١-الانتباه ومقاومة عوأمل التشتيت عند الإنصات للطالب -٢- ضبط النفس عند الإنصات للطالب . ٣-استخدام إيماءات وكلمات تعبر للطالب عن الانتباه والاهتمام لما يقول د- فهم واستخدام لغة الجسد :
المهارات الفرعية	١-توافق لغة جسد المعلم مع كلماته المنطوقة -٢-استخدام لغة الجسد فى إدارة سلوك الطلاب بإيجابية التركيز على حل المشكلة :
المهارات الفرعية	١-وصف السلوك وليس شخصيه الطالب-٢-إعطاء الطالب معلومات عن سلوكه السيئ وتوضيح عواقب الأمور -٣-إعطاء الطالب حلول بما يتناسب مع شخصيته -٤- تعبير المعلم عن مشاعره للطالب برغبته فى تعديل سلوكه .٥-إعادة توجيه سلوك الطالب وتذكيره بما يجب عليه.
المهارات الفرعية	مهارة مكافأة السلوك الإيجابي: ١-مدح الطالب مدحاً مخصصصاً لتوقفه عن السلوك السيئ -٢-تعبير المعلم عن مشاعره الإيجابيةللطالب ومكافأته لتوقفه عن سلوكه السيئ من خلال : لغة الجسد -٣– منح الطالب شيئاً يحبه ومنحه اختيار الهدية ه-مهارة إبرام تعاقد مشروط مع الطالب الذى يسيئ السلوك :
المهارات الفرعية	١-التفاوض مع الطالب وإبرامتعاقد مشروط مكتوب ً ٢- كتابة العقد بحيث يتضمن وصف السلوك المراد إظهاره -التحديد الواضح لما سيجنيه الطالب وتحديد زمن انتهاء التعاقد -تقديم التعزيز الفورى بعد السلوك المرغوب . مهارة النمذجة : ١-تحديد السلوكيات المرغوبة التى يجب إكسابها للطلاب والأخرى غير المناسبة -٢-تكرار المعلم للسلوك المرغوب بصفة روتينية-٣- إظهار المعلم للجانب الإنسانى فى شخصيته -٤-الحرص على توافق كلماتهمعأفعاله . ٥الثناء على الطلاب عند إظهار السلوك المرغوب -٦-تفكير المعلم بصوت عال لحل مشكلة وطلب المساعدة من الطلاب وإشراكهم فى حلول وعواقب الأمور (السلبيات والإيجابيات)

- **ثانياً: بالنسبة للإجابة عن السؤال الثانى والثالث من أسئلة البحث فيما يتعلق ببناء البرنامج المقترح،تم ما يأتي:**

بناء البرنامج المقترح وقد تم فى ضوء الخطوات التالية :

◄◄ أسس بناء البرنامج : استند البرنامج إلى الأسس التالية :

- ✓ احتياجات المتدربات كمعلمات .
- ✓ أهداف واضحة ومحددة عامة وسلوكية .
- ✓ واقعية المواقف والموضوعات والأمثله ودراسات الحاله طبقا لما يتم فى العالم الحقيقى داخل الصف فى بيئتنا ومدارسنا المصرية .

◆◆ تحديد عناصر البرنامج ومكوناته بحيث تضمن : أهداف – محتوى –أساليب تدريس – وسائط إيضاح –أنشطة وأساليب تقويم .

◆◆ تحديد أهداف البرنامج وتنقسم إلى: أهداف عامة وأخرى سلوكية وروعى فيها بحيث تتضمن الأبعاد الثلاثة للتربية الإيجابية وهى :

- ✓ هداف معرفية : تستهدف تكوين خلفية معرفية المعلمات ترتبط بمهارات إدارة سلوك الطلاب داخل الصف وفقالتربية الإيجابية .
- ✓ أهداف مهارية : تستهدف تنمية أداءات وسلوكيات يتصف بها المعلم الإيجابي .
- ✓ أهداف وجدانية: وتستهدف اكتساب معلمات علم الاجتماعاتجاهات وقيم التربية الإيجابية وإدارة مهارات سلوك الطلاب داخل الصف وفق لذلك .

◆◆ اختيار محتوى البرنامج وتنظيمه: تم اختيار المحتوى وفق فلسفة التربية الإيجابية وفى ضوء الأهداف المرجوة، ومن ثم تنظيمه فى صورة وحدات (٤ وحدات) تحددت فيما يلى : -

- ✓ الوحدة الأولى: تقديرك لذاتك يساعدك على الشعوربالكفاءة والثقة عند التعامل مع الطلاب.
- ✓ الوحدة الثانية: إستراتيجيات بناء الطمأنينة والأمن النفسي لدى طلابك وثقتهم فيك
- ✓ الوحدة الثالثة : كيف تتعأملى مع طلابك كبشرا لهم خصائص وسمات مختلفة .
- ✓ الوحدة الرابعة : إستراتيجيات لإدارة السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطلاب داخل الصف .

وروعى أن تشتمل هذه الوحدات على جميع الخبرة والمهارات المطلوب تنميتها لدى المعلمات، وأن تشتمل موضوعات هذه الوحدات على بعض المواقف الواقعية التى تحدث داخل الصف فى المدرسة المصرية، وكذلك بعض دراسات الحالة والتدريبات وتمت مراعاة التسلسل المنطقى والسيكولوجى .

◆◆ طرق وأساليب التدريب: تم استخدام أساليب تدريب تساعد على دافعية المعلمات وتراعى الفروق الفردية بينهم وسنين الخبرة ، وتحددت هذه الطرق والأساليب فى : الحوار والمناقشة – المحاضرة القصيرة – دراسة الحالة – القصة – طريقة دلفى – العصف الذهنى – لعب دور .

◆◆ أنشطة البرنامج : تم إعداد أوراق عمل تتضمن أنشطة ترتكز على دراسات الحالة وبعض التدريبات (أسئلة وأجوبة – لعب دور).

- دليل المعلم (موجهات غير ملزمة لعضو هيئة التدريس) وقد تضمن الدليل كلا من: مقدمة توضح ماهية البرنامج – وملامح فلسفة التربية الإيجابية– أهداف البرنامج –إجراءات التدريب – خطة زمنية للبرنامج (انظر ملحق دليل البرنامج فى صورته النهائية).
- بالنسبة للمعلمين (المتدربين) : تم إمداد كل معلمة (١٢ معمة) بالمحتوى التعليمى للبرنامج وكذلك أوراق العمل.
- وسائط الإيضاح : وتضمنت:صور - أوراق عمل – عروض مرئية (داتاشو)
- زمن البرنامج ومكان تطبيقه:استغرق زمن تطبيق البرنامج ترمين دراسين (٢٠ جلسه تدريبية) وطبق فى كلية البنات -عين شمس
- أساليب التقويم وتضمنت:

✓ أولا: التقويم المبدئى ويتمثل فى كل من اختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب – مقياسا الأمن النفسى – مقياس الأمل– بطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف .

✓ ثانيا: التقويم التكويني وتم استخدامه عند تنفيذ كل نشاط ومن خلال التغذية الراجعة فى نهاية كل جلسة.

✓ ثالثا: التقويم النهائى وتمثل فى التطبيق البعدى لأساليب التقويم السابق ذكرها .

- التأكد من صدق البرنامج وصلاحيته من خلال عرضه على الخبراء السابق ذكرهم للتحقق من مدى مناسبته لمجموعة البحث وصحته العلمية، وتم تعديله فى ضوء آرائهم (وملحق٨)يوضح البرنامج فى صورته النهائية.

• إعداد أدوات التقويم

• **أولاً : إعداد اختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب** :

واستهدف الاختبار قياس مدى ما اكتسبته مجموعة البحث من مهارات إدارة سلوك الطلاب نتيجة للبرنامج ، وقد تم صياغة الاختبار على هيئة مواقف واقعية تتم داخل الصف بين الطلاب والمعلم (٣٦ موقفاً) يلى كل موقف ثلاثة بدائل تعبر عن احتمالات السلوك التى يمكن أن يسلكها المعلم مع الطالب بحيث تكون هناك استجابة واحدة فقط صحيحة، ومن ثم تكون الدرجة النهائية للاختبار (٣٦) ، وتم إعداد صفحة بالتعليمات وعرضه على الخبراء وتعديله فى ضوء آرائهم ثم تجريبه استطلاعياً على ٧ معلمين يلتحقون بالدبلوم العام نظام العامين (سنه أولى) من كلية التربية ، جامعة عين شمس ، وحساب الثبات بعادلة كيودور ريتشارسون الصيغة ٢٠ وبلغ ٨٢٩, وكان زمن الاختبار(٦٠) دقيقة (انظر ملحق ٣) وجدول (٣) يوضح مواصفات اختبار مهارات إدارة سلوك.

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب

المهارة الرئيسة	مؤشرات الأداء / المهارات الفرعية	رقم الموقف	المجموع
إشعارا لطلاب بالحب والقبول والاحترام	١- التعرف على الطلاب ومعرفة أسمائهم باستخدام الأساليب المناسبة. ٢- السماح للطلاب بالتعبير عن أنفسهم ومشاعرهم . ٣- تقديم المعلم لنفسه كشخص دون الخوض فى الحياة الشخصية . ٤- استخدام لغة لفظية وغير لفظيةإيجابية طوال الوقت .	١٩ ٢٦ ١٦ ٣١	١ ١ ١ ١
اتباع الأسلوب الديمقراطى فى التعامل مع الطلاب وضبط الصف	١- وضع قواعد منطقية واضحة ومحددة بالتفاوض مع الطلاب . ٢- وضع إجراءات واضحة ومحددة للعمل داخل الصف . ٣- وضع نظام مكافآت للسلوكيات الإيجابية وعواقب للسلوك مع الطلاب ٤- العدل وعدم التحيز .	١-١١ ١٥ ١٤ ١٣	٢ ١ ١ ١
التحدث	١- انتقاء الكلمات الإيجابية التى تعبر عن الفكره بوضوح ٢- استخدام نبرة صوت تعبر عن المعنى المقصود . ٣- الانتباه لحركات الجسد الصادرة عن الطالب الذى يستقبل الرسالة.	٦ ٣٣ ٢١	١ ١ ١
الإقـــــناع التفاوضى	١- استخدام الإستراتيجيةالمناسبة لشخصية الطالب	٢٥	١
الإنصاتالإيجابي	١- الانتباه ومقاومة عوأمل التشتيت عند الإنصات للطالب . ٢- ضبط النفس عند الإنصات للطالب . ٣- استخدام إيماءات وكلمات تعبر للطالب عن الانتباه لما يقول	١٢ ٢٢ ٣٠	١ ١ ١
فهم واستخدام لغة الجسد	١- توافق لغة جسد المعلم مع كلماته المنطوقة. ٢- استخدام وتوظيف لغة الجسد فى إدارة سلوك الطلاب بإيجابية.	٢٩ ٤	١ ١
التركيز على حل المشكلة	١- وصف السلوك السيئ أو السلبى للطالب وليس شخصيته . ٢- إعطاء الطالب معلومات عن سلوكه السيئ وتوضيح عواقب الأمور. ٣- إعطاءالطالب حلول فى إيجاز بما يتناسب مع شخصيته . ٤- تعبير المعلم عن مشاعره للطالب بخصوص رغبته فى تعديل سلوكه. ٥- إعادة توجيه سلوك الطالب وتذكيره بما يجب عليه فعله .	٢-٥- ٢٨ ١٧- ٢٧- ٣٦ ١٠ ١٨ ٨-٣٤	٣ ٣ ١ ١ ٢
مكافأة السلوك الإيجابي للطلاب	١- مدح الطالب مدحاً مخصصاً لتوقفه عن السلوك السيئ . ٢- التعبيرعن مشاعره الإيجابية ومكافأة الطالب لتوقفه عن سلوكه السيئ ٣-منح الطالب شيئاً يحبه مع منحه حق اختيار الهدية.	٣٢ ٣-٩ ٢٣	١ ٢ ١
إبرام تعاقد مشروط مع الطالب	١- التفاوض مع الطالب لإبرام التعاقد مكتوباً	٧-٢٠	٢
النمذجة	١-إظهار الجانب الإنسانى للمعلموطلب المساعدة من الطلاب لحل	٢٤- ٣٥	٢
المجـــــمـــــوع			٣٦

• **مقياس الأمن النفسى**:

ويستهدف قياس درجه شعور معلمة علم الاجتماع بالأمن النفسى نتيجه دراستها للبرنامج وقد اعتمدت الباحثة فى تحديد أبعاد المقياس على كل من الدراسات العربية والأجنبية السابق ذكرها (فى الإطار النظرى) وتكون المقياس من (٢٠) عبارة موزعة على بعدي الأمن النفسى وهما ١١ عباره تمثل بعد اطمئنان الذات و٩ عبارات فيما يتعلق ببعد الثقة بالذات والآخرين على متدرج رباعى (٤ – ٣ – ٢ – ١) ؛إذ تكون الدرجة الكلية للمقياس هى (٦٤)، وتم إعداد صفحة بالتعليمات، وعرضه على الخبراء السابق ذكرهم وتعديله ، ثم تطبيقه استطلاعيًّا على العينة الاستطلاعية وحساب ثباته بمعادلة ألفا كرونباخ، وبلغ ٧٨، وكذلك حساب الزمن وكان (١٥ ق) انظر (ملحق٤)، وجدول (٤) يوضح المواصفات.

جدول (٤) مواصفات مقياس الأمن النفسى

م	البعد	العبارات	المجموع
١	اطمئنان الذات	١ – ٤ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١١ -١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٨	١١
٢	الثقة فى الذات والآخرين	٢ – ٣ – ٥ – ١٠ – ١٢ – ١٣ – ١٧ – ١٩ – ٢٠	٩
المجموع			٢٠

• **مقياس الأمل**:

ويستهدف قياس درجة شعور معلمة علم الاجتماع بالأمل فى المستقبل ، وقد اعتمدت الباحثة فى إعداده على الدراسات العربي والأجنبية التى تناولت الأمل متغيرا فى تحديد أبعاد الشخصية والتزمت الباحثة فى تحديد أبعاد الأمل بما أورده (٢٠٠٠) Snyderet,al فى نظريته ومقياس الأمل الذى أعده، وبما التزمت به الدراسات العربية والأجنبية الأخرى، ويتكون المقياس الذى أعدته الباحثة من ١٦ عبارة موزعة، على النحو الآتي:

(٩) عبارات لبعد الإرادة، و(٧) عبارات لعأملبعد السبل على متدرج (رباعى الفئات) كما أورده Snyder, et al أيضًا وهو (٤ – ٣ – ٢ – ١) بحيث تصبح الدرجة الكلية للمقياس الذى أعدته الباحثة (٣٥)درجة وتمتإعداد صفحةٍ بالتعليمات وعرضه على الخبراء وتعديله فى ضوء آرائهم ثم تطبيقه استطلاعيا على العينة الاستطلاعية السابق ذكرها، وحساب الثبات باستخدام معادلةألفا كرونباخ وبلغ٨٨، وحساب زمن المقياس وكان (١٠ ق) انظر (ملحق ٥) وجدول (٥) يوضح مواصفاته

جدول (٥) مواصفات مقياس الأمل

م	البعد أو العأمل	العبارات	المجموع
١	الإرادة	٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٠-١٥-١٦	٩
٢	السبل	١-٢-٩-١١-١٢-١٣-١٤	٧
المجموع			١٦

• **بطاقة الملاحظة** :

واستهدفت ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف كما تبدو من مشاعر الطلاب وتعبر عنها سلوكياتهم داخل الصف أثناء حصص علم الاجتماعلمجموعة البحث .

إعداد البطاقة :

تم إعداد محاور البطاقة الرئيسة فى ضوء تعريف وأبعاد جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف والدراسات في هذا المجال وتضمنت(٧أبعاد) وقد تم تصميمها لتكون ذات متدرج ثلاثى (٢ -١ - صفر) والدرجة القصوى (٢٤) درجة

صدق وثبات البطاقة:

تم عرض البطاقة على الخبراء لإبداء الرأى حول ملائمتها وصلاحيتها للتطبيق، وتم تعديلها فى ضوء ذلك، وللتأكد من ثباتها تم تطبيقها على مجموعة من معلمى علم الاجتماع (٧ استطلاعيٍ) من خلال موجهى التربية العملية ، ثم أعيد تطبيقها على نفس العينة وحساب معامل الثبات من خلال نسبة الاتفاق وكان ٨٥٪ انظر(ملحق٦) يوضح البطاقة فى صورتها النهائيةوجدول (٦)يوضح المواصفات.

جدول (٦) يوضح مواصفات البطاقة

البعد	عدد العبارات
١- مشاعر الطلاب تجاه المعلم	٤
٢- مشاعر الطلاب تجاه بعضهم بعضًا	٢
٣- مشاعر الطلاب وإحساسهم بالأمن والطمأنينة	٣
٤- مشاعر الطلاب بأنهم شركاء فى إدارة الصف	٣
٥- مشاعر الطلاب بالمتعة	٢
٦- مشاعر الطلاب وإحساسهم بالبهجة والمرح	٢
٧- مشاعر الطلاب بالرضا والسعادة	٦
المجموع	٢٢ عبارة

• **الإجراء التجريبي**:

• **أ-التصميم التجريبي وعينة البحث**:

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة والتطبيق قبليا وبعديا على(١٢معلمة للاجتماع)الملتحقات بالسنة الأولى دبلوم عام نظام العامين،بكلية البنات - عين شمس .

• **ب- خطوات إجراء التجربة وتمت على النحو الآتي:**

- شرح الهدف من التجربة في بداية العام للدراسات العليا يوم ٢٠١٤/١٠/٢٥والتعارف بين الباحثة ومجموعة البحث (المدارس التييعملن بهاوجدول الحصص وطرق التواصل مع المعلم الأولومدير المدرسة) و تطبيق أدوات التقويمقبليا مباشرة (اختبارالمهارات والمقياسين)ثم تطبيق بطاقة الملاحظة من خلال المدرس الأول في كل مدرسة من المدارس التي تعمل بها مجموعة البحث وعددهم (١٠مدارس) حيث يعمل اثنتان في مدرسة واثنتان أخريين في مدرسة معا، وثمانية منهن يعملن في (٨مدارس أخرى) وذلك فى يوم٢٦/١٠حتى ٢٠١٤/١٠/٣٠.
- تطبيق البرنامج يوم٢٠١٤/١١/١والانتهاء منه يوم ٤/١١/ ٥ بواقع ١٦محاضرة أي (٣٢ساعة) ثم تطبيق أدوات التقويم بعديا (اختبار المهارات ومقياسي الأمن النفسي والأمل) يوم ٢٠١٥/٤/١،تلاها تطبيق بطاقة الملاحظة بعديا داخل المدارس بدءا من يوم ٢٠١٥/٤/٦، واستغرقت التجربة كلها (ترمين دراسيين بواقع ٢٠محاضرة).

• **نتائج الدراسة:**

بالنسبة للتحقق من صحة الفرض الأول وهو: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى١ ٠, ، بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب لصالح التطبيق البعدي للاختبار ككل وفي كل مهارة رئيسة على حده،فإن النتائج يوضحها كل من جدول (٧)، (٨) فيما يلي:

جدول(٧) يوضح متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب

التطبيق	العينة	متوسط الفروق	قيمة ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
قبلي بعدي	١٢	١٦	٢١,٣٧	٢ , ٧٢	لها دلالة عند مستوى ٠,١

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب ككل.

من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ٠١,في التطبيق القبلي البعدي لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب لصالح التطبيق البعدي، ومن تم قبول الفرض الأول فيما يتعلق باكتساب مجموعة البحث لمهارات إدارة سلوك الطلاب ككل، وبالنسبة لجدول (٨) فإنه يبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى٠١,في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب لصالح التطبيق البعدي في كل مهارة على حده ومن تم قبولالفرض الأول.

جدول(٨) قيمة تلدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات إدارة سلوك الطلاب في كل مهارة رئيسية .

المهارات	التطبيق	العينة	متوسط الفروق	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
اشعار الطلاب بالحب والقبول والاحترام	قبلي بعدي	١٢	١,٢٥	٥,٧٤	٢,٧٢	لها دلالة عند مستوى ٠١,
اتباع الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الطلاب	قبلي بعدي	١٢	١,٥	٥,٧٤	٢,٧٢	
مهارات الاتصال: أ -تحدث	بعدي قبلي	١٢	١,٤	٩,٤١	٢,٧٢	
ب-لاقناع التفاوضي	قبلي بعدي	١٢	١,١	٧,٤٠	٢,٧٢	
ج-الاتصات الإيجابي	قبلي بعدي	١٢	١,٢	٧,١٩	٢,٧٢	
د-فهم واستخدام لغة الجسد	قبلي بعدي	١٢	١,٤	٣,١٠	٢,٧٢	
التركيز على حل المشكلة	قبلي بعدي	١٢	٣,٩	٨,٩٨	٢,٧٢	
مكافأة السلوك الإيجابي	قبلي بعدي	١٢	١,٨	٧,٤٦	٢,٧٢	
التعاقد المشروط مع الطالب	قبلي بعدي	١٢	١,٥	٧,٧١	٢,٧٢	
النمذجة	قبلي بعدي	١٢	١٦	٢١,٣٧	٢,٧٢	

بالنسبة للفرض الثاني وهو: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠١, بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف لصالح التطبيق البعدي، وجدول (٩) يوضح النتائج فيا يلى

جدول (٩) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية داخل الصف.

التطبيق	العينة	متوسط الفروق	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
قبلي بعدي	١٢	١٩,٩	٢٠,١٤	٢,٧٢	دالة عند ٠١,

يتضح من جدول (٩) وجود فرق دال إحصائيًا عند٠١, في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف مما يدل على تحقق جودة الحياة النفسية داخل الصف ومن ثم قبول الفرض الثاني للبحث.

بالنسبة للفرض الثالث وهو: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠١, بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمن النفسي لصالح التطبيق البعدي، فإن جدول (١٠) يوضح لنا النتائج فيما يلي:

جدول (١٠) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لمقياس الأمن النفسي ككل وأبعاده

المقياس	التطبيق	العينة	متوسط الفرق	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
المقياس ككل	قبلي بعدي	١٢	١٣ , ٥	٦ , ٣٣	٢ , ٧٢	دالة عند ٠١,
البعد الأول للمقياس اطمئنان الذات	قبلي بعدي	١٢	٨ , ١	٩ , ٤٩	٢ , ٧٢	دالة عند ٠١,
البعد الثاني الثقة في الذات والآخرين	قبلي بعدي	١٢	٤,٨	٥ , ٤٧	٢ , ٧٢	دالة عند ٠١,.

يتضح من جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائيًّا في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمن النفسي ككل، وأبعاده لصالح التطبيق البعدي، وبذلك نقبل الفرض الثالث مما يدل على تحقيق الأمن النفسي لدى مجموعة البحث.

الفرض الرابع وهو: يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ٠١, من متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمل وكل بعد من أبعاده لصالح التطبيق البعدي، وجدول (١١) يوضح النتائج فيما يلي:

جدول(١١) قيمة ت لدلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعة البحثفي التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمل.

المقياس	التطبيق	العينة	متوسط الفروق	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة
المقياس ككل	قبلي بعدي	١٢	٢٢	٣٢.١٠	٢ , ٧٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
البعد الأول للمقياس الارادة	قبلي بعدي	١٢	١٢ , ٨	٢٦ , ٧٣	٢ , ٧٢	
البعد الثاني للمقياس السبل	قبلي بعدي	١٢	٩ ,١	٢٧ ,٠٧	٢ , ٧٢	

يتبين من جدول(١١) وجود فرق دالإحصائيًّا في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمل لصالح التطبيق البعدي للمقياس ككل وأبعاده، وبذلك نقبل الفرض الرابع

الفرض الخامس: توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة البحث في التطبيق البعدي لكل من:
بطاقة ملاحظة جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف - مقياس الأمن النفسي -مقياس الأمل،والبرنامج المقترح. جدول (١٢) يوضح حجم التأثير الكبير للبرنامج فيما يلي:

يتضح من جدول (١٢) وجود حجم تأثير كبير للبرنامج على جودة الحياة النفسية للطلاب وشعور المعلمة بالأمن والأمل وبذلك نقبل الفرض الخامس.

جدول (١٢) حجم تأثير البرنامج

المتغير المستقل	المتغير التابع	مربع آيتا	حجم التأثير
البرنامج مهارات أدارة سلوك الطلاب وفقا للتربية الأيجابية	جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف	٠.٩٧	كبير
	شعور المعلمة بالأمن النفسي	٠,٧٨	كبير
	٣- شعور المعلمة بالأمل	,٩١	كبير

- **تحليل النتائج**:

- يتضح من النتائج أن البرنامج ذو فاعلية كبيرة وحجم تأثير كبير في إكساب مهارات إدارة سلوك الطلاب لمجموعة البحث، وهذا يتفق مع كل من:(أحمد،٢٠١٣; حسن،٢٠١٢ عصفور٢٠١٤) وكذلك: (Browne, 2013; wood& Freeman, 2012 ;Allred, 2008)
- أن البرنامج ذو فاعلية كبيرة وأثر كبير في تحقيق جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف. وهذا يتفق مع دراسة كل من: أبو حلاوة (٢٠١٠) أرحومة (٢٠١٢)وكذلك: (Narrish, el al 2013; Urooj, 2013;Adeyemo, 2012; MOK, 2002)
- أن البرنامج ذو فاعلية كبيرة في تحقيق الأمن النفسي لمعلمة علم الاجتماع لأن اكتساب مجموعة البحث المهارات ساعدهم في أداء عملهم بنجاح وتحقيق الضبط الذاتي للطلاب، ومن ثم قلة المشكلات السلوكية داخل الصف مما انعكس على المعلمة بعدم القلق وإحساسها بالطمأنينة والقدرة على التعامل مع الطلاب ورغم أن حجم التأثير للبرنامج للأمن النفسي لم يعد كبيرا جداكما في اكتساب المهارات أو تحقيق الأمل،وذلك ربما يرجع إلى الحالة التي تعيش فيها البلاد من مخاطر داخلية وخارجية (إرهاب - تهديد للأمن القومي -مشكلات اقتصادية وهو ما يؤثر علينا جميعا وليس مجموعة البحث فقط، إلا أنهيعد حجم تأثير كبير وصل إلى ٧٨، هذا يتفق مع دراسة: (Kelly,2015;Oliver; Adeyemo, 2012; &Reschly, 2007)
- البرنامج ذو فاعلية وحجم تأثيركبيرجدا بلغ (٩١,)بالنسبة لتحقيق الأملللمجموعةالبحثوهذا يتفق أيضا مع (Kelly,2015;Adeyemo,2012) لأن تمكنهم من مهارات إدارة سلوك طلابهم جعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات والتعاملمع الطلاب لامتلاكهن السبل والإرادةكما أشار صاحب نظرية الأمل(1996)Snyder

- **تفسير النتائج**:

يمكن تفسير نتائج البحث فيما يلى:

- أسهم البرنامج بما يتضمنه من محتوى يستند إلى فلسفة وإستراتيجيات التربية الإيجابية في تغيير الثقافة التقليدية لمجموعة البحث والقائلة بأن الطلابدائما هم المذنبون والعقاب خير وسيلة لهم وخاصة مع الأعداد

الكبيرة، وفي المدارس العامة، وهي ثقافة تنتشر في بعض الدول طبقا لما أكدته الدراسات السابقة.

ومن تم كان لاتباع مجموعة البحث البدائل والأساليب التي ترتكز على التوجيه الإيجابي للطلاب أثر كبير في تحسين علاقاتهن بطلابهن، وكلما لمسن تقدما فى ذلك زاد إيمانهن واقتناعهن بالفلسفة الجديدة (التربية الإيجابية) وتطبيقاتها، وساعد في ذلك دراسات الحالة والقصص والمواقف التي تعكس إشكالية الحالة المصرية والعلاقة غير الودودة بين الطالب والمعلم، كذلك خبرة مجموعة البحث الشخصية (كطلاب في المدرسة الثانوية) وكيف تسبب بعض المعلمين أو المعلمات في كراهية بعضهن لبعض المواد الدراسية مما أسهم في تقريب الصورة إلى أذهانهن ليدركن بعقل مفتوح وقلب مفتوح ضرورة الاختيار،إما الربح لهن وللطلاب وإما الخسارة للجميع، وهذا ما لا يرجحه واحدة منهن فقد استُخدم التفكير الناقد والمحاكمة العقلية للأساليب القديمة، ومن ثم اختيار المكسب للجميع (طالب/معلم).

- أسهم لعب الدور والعصف الذهني، والحوار والمناقشة في مساعدة مجموعة البحث على تبني قيم واتجاهات التربية الإيجابية ومن ثم سمات المعلم الإيجابي.
- ساعدت وسائط الإيضاح وما تم عرضه من فيديوهات تم رفعها من على اليوتيوب حيث تضمنت العنف اللفظي والبدني بين الطالب والمعلم، أو بين الطلاب وبعضهم بعضا في توضيح الأمور وتقريب الصورة وزيادة قلق المعلمات ومنثتم اختيار التربية الإيجابية كبديل للوقاية من العنف ومشكلات الصف مع الطلاب، كما ساعدت الفيديوهات التي تم رفعها من على شبكة المعلومات الواردة على مواقع بعض المراكز البحثية التربوية الأجنبية في تقريب كيفية تطبيق إستراتيجيات إدارة سلوك الطلاب وفقاً للتربيةالإيجابية بصورة تعطي ثقة أكبر لمجموعة البحث في النتائج المترتبة على استخدام التوجه الإيجابي.
- أدى شعور مجموعة البحث بأنهن امتلكن مهارات إدارة سلوك الطلاب وسبل التعامل معهن في الشعور بالطمأنينة ومن ثم الأمل حيث القدرة وامتلاك السبل في حل المشكلات كما أكد صاحب نظرية الأمل " Snyder".

ملاحظات الباحثة على التجربة:

- راقت لمجموعة البحث المفاهيم الجديدة من تربية إيجابية - إدارة سلوك الطلاب، -جودة الحياة النفسية للطلاب داخل الصف -الأمن النفسي - الأمل، والتصميم على تطبيق ما تم تعلمه من البرنامج .

- عند زيارة الباحثة للمدارس لمتابعة لتطبيق بطاقة الملاحظة شعرت الباحثة بالأمل والفرح والحماس لما حققه البرنامج من شعور الطلاب في الصفوف بالبهجة والطمانينة، فقد كان الاختلاف واضحا في نظرات عيونهم عما كانوا عليه في التطبيق القبلي. وهذا أشعر الباحثة بأن كل شيء يمكن تحقيقه إذا آمنا بالعلم واستخدمناه وحتى فى ظل مانعانيه كمجتمع من مشكلات وأنه يمكن أن نبدأ بتغيير البشر(سلوك المعلمين) لينصلح حال التعليم.

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

- إعداد دليل مقترح في مهارات إدارة سلوك الطلاب وفقاً للتربية الإيجابيةلكل مرحلة من مراحل التعليم على حده بما فيها الجامعة.
- إعادة النظرفي برنامج إعداد الطلاب المعلمين في المراحل الجامعية الأولى والدراسات العليا من حيث الاهتمام بالتربية الإيجابية عامة وإدارة سلوك الطلاب وضبط الصف وفقا للتربية الإيجابية بصفة خاصة.
- الاهتمام بالبرامج التدريبية للمعلمين بعد الخدمة حتى الحاصلين منهم علىٍ تأهيل تربوي فيما يتعلق بالتربية الإيجابية عامة وإدارة سلوك الطلاب وفقا للتربية الإيجابية خاصة.

- **مقترحات البحث**:

- إعداد برنامج مقترح في سمات المعلم الإيجابي وأخلاقياته التي يجب أن يتحلى بها معلم القرن الحادي والعشرين والثاني والعشرين.
- إعداد دراسة بحثية لتطبيق البحث الحالي على عينة أكبر من المعلمين والطلاب المعلمين.

- **قائمة المراجع**

- **أولاً: المراجع العربية**

- أبو حلاوة، محمد السعد(٢٠١٠) جودة الحياة المفهوم والأبعاد، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي السابع لكلية التربية جامعة كفر الشيخ بعنوان جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية.من١٣ -١٤ /٤/ ٢٠١٠ ٢)أحمد، صفاء (٢٠١٣) تحسين إدارة الصف، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ع٣٤ج١.
- أرحومة، صالحة مصباح(٢٠١٢) برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة كمدخل لخفض منمستوى القلق لدى طالبات الجامعة، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية البنات جامعة عين شمس.
- بسيوني، سوزان والصبان، عبير (٢٠١١) العنف وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ٢(٧٥) ص ص١٢٢ -١٦٩.
- التأديبالإيجابي في الصف الجامعالصديق للتعلم(٢٠١٤)، اليونسكو، بيروت، لبنان.

- بن خليل، حمزة وأحمد، على (٢٠١٣) التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ٢٨(٧٨)، ص ص١ -٣٢.
- الجميلي، حكمت (٢٠٠١) الالتزام الدين وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة صنعاء، ماجستير "غير منشورة" كلية الآداب، جامعة صنعاء.
- جودة، آمال (٢٠١١) التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس من ١١/٢٩حتى٢٠١٠/١٢/١ رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين، ص ص٦٣٩، ٦٧١.
- وأبو جراد، حمدي (٢٠١١) التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعةالقدس المفتوحة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ٢٤(٢) ص ص١٣٠ -١٦٢.
- حسن، منال (٢٠١٢) فاعلية برنامج مقترح في تنمية المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بكليةالتربية بحفرالباطن ومستوى أدائها في التربية العملية، مجلة التربية العملية، (٤)ص ص ٤٨ -٦٢.
- حميدة، فاطمة أبراهيم (١٩٨٩) مداخل وإستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية.
- دندش، فايز مراد (٢٠٠٣) علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، الإسكندرية، دار الوفاء.
- زايد، فهد خليل (٢٠٠٧) فن الحوار والأقناع، عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- سكر، ناجي رجب ونشوان، جميل (٢٠٠٥) تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى إدارة الصف وتنظيمه لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية، بجامعة الأقصى في ضوء متطلبات الجودة الشأملة، المؤتمر السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية من ٢٦ -٢٧يوليو،٢٠٠٥، دار الطباعة جامعة عين شمس، المجلد الثالث.
- سميث، بيري، م (٢٠٠٠) ترجمة كمال محمد دسوقي، قواعد ومعدات القيادة، دليل للأدرة بفاعلية على أارض الواقع ط١، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.
- الشريفين، أحمد (٢٠٠٨) قدرة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية على التنبؤ بالميل للعنف لدى طلبة الجامعة الأردنية، دكتوراه "غير منشورة" جامعة اليرموك.
- الطهراوي، حسن (٢٠٠٧)الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الأحتلال الإسرائيلي، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسة الدراسات الإنسانية، ص ص ٧٩٩ -١٠٢٣.
- عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٤) الصيغة العربية لمقياس سنايدر للأمل،مجلة دراسات نفسية ،١٤(٣)ص ص١٩٢ -١٩٣
- عبد الرحمن، سامية (٢٠٠٠)الحرية في فلسفة رسل، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢٠)عبد المجيد، السيد (٢٠٠٤) إساءة المعأملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية، مجلة دراسات نفسية، القاهرة ،رابطة الاخصائيين النفسيين المصريين،١٤(٢) ص ص ٢٢٤ -٢٧٣.
- عبد المنعم، الحسين (٢٠٠٥) علم النفس الاجتماعي في السياق التربوي، في زين العابدين درويش (محرر). علم النفس الاجتماعي، أسسه وتطبيقاته، ص ص١٩٧ -٢٠٤.

- عصفور، أيمان حسنين (٢٠١٤) برنامج في التربية بالحب قائم على مبادئ المدخل الإنساني لتنمية الذكاء الأخلاقي ومهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة شعبة الفلسفة والاجتماع، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس عدد٥٤ص ص١٥ -٦٨.
- عزب، شريف كمال (٢٠١٤)فن التواصل والحوار الفعال من روائع إبراهيم الفقي، الروضة للدراسات الإنسانية.
- فريري، باولو (٢٠٠٧) المعلمون بناة ثقافة ترجمة وتدقيق حامد عمار، عبد الراضي إبراهيم، لمياء محمد أحمد، الدار المصرية اللبنانية.
- الفقي، إبراهيم (٢٠١١) البرمجة اللغوية العصبية وفن الاتصال اللامحدود، دار سهى للنشر والتوزيع.
- كول، كريس (٢٠١٠) التواصل بوضوح وشفافية "مهارات لتحقيق التفاهم بين الأفراد، السعودية مكتبة جرير، ط.
- المركز المصري لحقوق الإنسان، (٢٠١٢، ديسمبر) المنظومة التعليمية في خطر والعنف في المدارس يهدد قدسية المؤسسات التعليمية (تقرير حول حالة المؤسسة التعليمية الشهر الثالث من العام الدراسي ٢٠١٢ -٢٠١٣). القاهرة: المركز المصري.
- المغماس، سعيد (٢٠٠٧) أثر القرآن في تحقيق الامن النفسي لدى المسلم،مجلة جامعة الامام (٥). ص ص١٤ -٨٥.
- مظلوم، مصطفى (٢٠١٤) العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٤ (١).
- مهنا،عبد الله (٢٠١٠) الامن النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب إعداد المعلمين بنيوي، مجلة التربية والتعليم، ١٧(٣) ص ص٣٦٠ -٣٨٤.
- نعيسة، رغداء (٢٠١٣)الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق بالمدينة الجامعية، مجلة جامعة دمشق، ٢١(٣) ص ص١١٣ -١٥٨

- **ثانياً:المراجع الأجنبية**

-Adeyemo, s (2012) The relationship between effective Management and studentsacademicachievement, European journal of Educationalstudies 4 (3) pp367-381.
-Allred, C.G (2008) Seven strategiesfor building positive classrooms educational leadership, 66(1).RtrievedJune 6,2015 fromhttp://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept08/vol66/num01/Seven-Strategies-for-Building-Positive-Classrooms.aspx
-Bailey, T., Eng, w.,& Frisch, M. (2007).Hope and optimism as related to life satisfaction, the journal of positivepsychology,2 (3) 168-175.
-Bean's (2007) Skills for educators classroom management to promote leaning, Resource center for adolescent pregnancy prevention (RecApp)Retrieved March10,2014,from

http://recapp.etr.org/recapp/index.cfm?fuseaction=pages.EducatorSkillsDetail&PageID=78

- Browne,K.(2013) challenging behavior insecondary school: strategies Classroom strategies for increasing positive behavior , New Zealand journal of teacher work 10 (1)125-147.
- Charny ,R.S (2015)Responsive classroom strategies, the importance of modeling.Rtrieved28 June,20 fromhttp://www.educationworld.com/a_curr/columnists/charney/charney003.shtml
- crean, M (2012) the top 5 behavior management strategies that have worked for me top. Retrieved june8, 2014 fromhttp://topnotchteaching.com/experts/behaviour-management-strategies
- Crowell, El. (2015) classroom management techniques. Retrieved May 11, 2015 fromhttp://study.com/academy/lesson/classroom-management-techniques.html
- Dix, p (2010,fbrurary,9). How to manage behavior in the classroom, Paul Dix offers 10 tips for teacher in management pupil behavior in classroom,Guardian.Rtrieved May52015 from

http://www.theguardian.com/society/joepublic/2010/feb/09/pupil-behaviour-management-tips

- Fenniman, A (2010) understanding each at work: An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety in the supervision subordinate relationship. unpublished dissertation George Washingtonuniversity.
- Freeman, H. (3013) promoting positive behavior in classroom (session in trintiy college, June 14th 2013).Rtrieved3 May,2015 from https://www.tcd.ie/Education/courses/pde/postgrad-dip

education/Behaviour%20Management%20Lecture%20June%202013.pdf

- Grant, M (2015) positive classroom management strategies, retrieved March 9, 2015 fromhttp://study.com/academy/lesson/positive - classroom- management-strategies.html
- Harris, B (2015) Response: positive classroom management strategies- part one, in classroom Q & A with Larry Ferlozzo, retrieved April 12, 2015from https://www.google.com.eg/? gfe_rd=cr&ei=4SeQVZTiB_H88weUmICwBg&g
- kelly, M (2015) Managing student conduct, classroom management and student conduct retrieved June 8, 2015 fromhttp://712educators.about.com/od/discipline/a/student_conduct.htm

- kohl, s. (2015) Modeling positive behavior in the classroom, Retrieved March 10, 2015 fromhttp://www.nea.org/tools/52062.htm
- Lazarus, R. (2006) Stress and emotion. New York: spring publishing company, Inc.
- Linsin, M (2012) Smart classroom management simply effective tips as strategies. Rtrieved, June 27,2014 http://www.smartclassroom management. com
- Mok, M. M. C., & Flynn, M (2002) Determinants of students, Quality of school life: A Path model. Learning Environments research, 5 (3), 275-300.
- Mulyadi, S. (2010) Effect of the psychological security and psychological freedom On verbal creativity of Indonesia Homeschooling students, international journal of Busies and social science.1 (2) pp72-79.
- Narrish, TM; Williams, P.,O, Connar, M,Robinson, J (2013) an applied framework for positive Education, international journal for wellbeing 3 (2) pp 140-161.
- O' Grady ' p. (2011) don't smile untilChristmas. The promise of positive psychology in classroom New Horizons for learning Journal vol ix No1.
- Oliver, RM &Reschly, DJ. (2007) Effective classroom management teacherpreparation and professional development National comprehensive center for teacher Quality.Rtrieved 11 march,2015 fromhttp://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf
- proctor, k. Malty. J. & Linley, p. (2010) strengths use as a predictor of well-being and health-Related Quality of life. Journal at Happiness studies.10, 583-630.
- Rand, K. & Cheavens, T (2009). Hope theory in Snyder. C & lopes, S. Handbook of positive psychology 2 ed. Oxford university press. Retrieved 11 March 2014 fromhttp://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001/oxfordhb-9780195187243 -e-030
- Ruff, C., Love, G., Urry, H., Muller, D.,RosenKranz. M., Friedman .E& Davidson ,RJ. (2006) psychological well-being and IIIbeing : Do they have distinct or mirrored biological correlates? Psychotherapy psychosomatics, 75, pp85-95.

- Sherrington, T (2013) Behavior management: A Bill Rogers to 10. Retrieved April,11, 2014 fromhttp://headguruteacher.com/ 2013/01/ 06/ behaviour-management-a-bill- rogers-top-10/
- Snyder CR, Harris C., Anderson J R, Holleran S A, Irving LM, Sigmon ST, yoshinobu L, Gibb, J, Langelle C, & Harney P. (1991) the Will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of personality and social psychology.60 (4), 570-585.
- Snyder, CR, sympson,SC , Ybasco ,FC, Borders, TF. Babyak, MA& Higgins, RL. (1996) Development and validation of the state Hope scale Journal of personality and social psychology.70 (20), 321-335.
- Stewart –Brown, S (2000) parenting, will-being, health and disease. In Buchanan, A., &Hudson. B. (eds) promoting children's Emotional well-being. Oxford: oxford university press.
- Urooj, S (2013) Effects of positive teacher- students Relationship on students learning, interdisciplinary Journal of contemporary research in business.4 (12) pp 616- 624.
- Visser, p (2009) positive psychological and Religious characteristics as Moderators of Negative life Events and depressive symptoms multiethniccomparison unpublished master's thesis. East Tennessee state university.
- wood, C & Freeman, L. B. (2012) want positive behavior? Use positive language. Education degust, 78 (2), pp 31-35.
- Zhang, J.H& Wang, H' (2011). Survey and analysis of college students psychological se security and its effecting factors, journal of Anhui radio and TV University 3. PP 63-66

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم

إعداد :

د/ محمد جابر خلف الله

أستاذ مساعد بقسم تكنولوجيا التعليم

بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

" فاعلية استخدام التعلم التشاركي والتنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين – معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم"

د/ محمد جابر خلف الله

• **مستخلص البحث**:

استهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج عبر المدونات الإلكترونية بأسلوب التعلم التشاركي مقابل التعلم التنافسي في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين - معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، تكونت مجموعة البحث من (٦٠) طالبا من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم كلية التربية بتفهنا الاشراف جامعة الأزهر؛ وتم تقسيم المجموعة إلى أربع مجموعات تجريبية (مجموعة (١) تعلم تشاركي مع أسلوب معرفي مستقل – مجموعة (٢) تعلم تشاركي مع أسلوب معرفي معتمد - مجموعة (٣) تعلم تنافسي مع أسلوب معرفي مستقل – مجموعة (٤) تعلم تنافسي مع أسلوب معرفي معتمد - وقوام كل مجموعة (١٥) طالبا، استخدم البحث اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، واستخدم المنهج شبه التجريبي للتوصل إلى نتائجه، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية استخدام كلا الأسلوبين التعليم التشاركي والتعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) في تحصيل وأداء أفراد مجموعة البحث، مع تفوق طلاب التعلم التشاركي بالمدونات الإلكترونية على طلاب التعلم التنافسي بصرف النظر عن الاسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في تحصيل وأداء أفراد المجموعة، وتوصل أيضا إلى تفوق أفراد المجموعة ذوو الأسلوب المعرفي (معتمد) على أفراد المجموعة ذوو الأسلوب المعرفي (مستقل) بصرف النظر عن اسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) في التحصيل والأداء، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) على تحصيل وأداء أفراد المجموعة.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي، التعلم التنافسي، المدونات الإلكترونية، تطبيقات الجيل الثاني للويب.

The Effectiveness of Using A program Via Electronic Blogs with Participatory Learning Style Versus Competitive Learning to Acquire the Instruction Technology Department Students' (independent - dependent) the Employment Skills of the Second Generation Web Applications in Education

Abstract

The study aimed at investigating the effectiveness of using a program via electronic blogs with participatory learning style versus competitive learning to acquire the instruction technology department students' (independent - dependent) the employment skills of the second generation web applications in education. The sample consisted of 60 students of the instruction technology department students', Faculty of Education,Tafahna Branch, Al-Azhar University. The sample was divided into four experimental groups: Group (1)

participatory learning with independent cognitive style, Group (2) participatory learning with dependent cognitive style, Group (3) competitive learning with independent cognitive learning style, and Group (4) competitive learning with dependent cognitive learning style. Each group consisted of (15) students. The study used a cognitive achievement test and a checklist for the employment skills of the second generation web applications in Education. Also, it adopted the experimental design to achieve the results.Results of the study indicated at the effectiveness of using both learning styles: participatory and competitive via electronic blogs, regardless the cognitive style (independent-dependent) in the achievement and performance of the sample of the study. The participatory learning students with electronic blogs outperformed the competitive learning students, regardless the cognitive style (independent-dependent) on the achievement and performance of the sample of the study. The results also revealed that the superiority of students with dependent cognitive style to the students with independent cognitive style, regardless the learning style (participatory-competitive) on achievement and performance. Furthermore, The results revealed that there was no effect for interaction or combined effect for both variables learning styles (participatory-competitive) and cognitive learning style (independent-dependent) on the achievement and performance of the sample of the study.

Key Words: Participatory Learning, Competitive Learning, Electronic Blogs, the Second Generation Web Applications

- **مقدمة**:

يواجه العالم اليوم في منتصف العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحولات والتحديات المتلاحقة والتي شملت مختلف المجالات الحياتية وعلى رأسها مجال نظم الاتصال والتواصل؛ حيث برزت وسائل وتقنيات معنية بالتواصل والاتصال من بعد ومن أهمها شبكة الإنترنت.

وتعتبر شبكة الإنترنت في العصر الحديث إحدى أحدث وأهم الابتكارات الحديثة للتواصل الاجتماعي وتبادل المعارف والخبرات بين جميع البشر؛ فقد استحدثت شبكة الإنترنت أنماطا جديدة من التفاعل الاجتماعي والاتصال بالآخرين دون التقيد بالموقع الجغرافي، أو الوقت اللازم للانتقال؛ وذلك لأنها تتيح نظما مختلفة ومتطورة للتواصل وتكوين المجتمعات الجديدة؛ مثل غرف الدردشة Chatting Rooms، والمؤتمرات التفاعلية Interactive Conferences، والمدونات الإلكترونية، وغيرها من التطبيقات والتي أصبحت بالنسبة للكثيرين في أرجاء العالم جزءا لا يتجزأ من حياتهم اليومية.[1] (علا الخواجة، ٢٠٠٥، ص١١).

---

[1] إتبع الباحث في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدارالسادس American, Psychology Associatio(Ed[6])

وتعد المدونات الإلكترونية من أهم تطبيقات الويب المعتمدة علي المشاركة بين المتعلمين في بناء المعرفة (عمر الصعيدي، ٢٠١٣، ص٢٩١)، كما أنها أحد أساليب التعليم الاجتماعي والتفاعل الافتراضي عبر شبكة الإنترنت التي تشجع المستفيدين للانخراط والتكيف مع تقنيات إدارة المحتوى، لتحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم في بيئة تعلم افتراضية تنبض بالمرونة والتفاعلية والحيوية والنشاط. (روجينا حجازي، ٢٠١١، ص١٩٨)

وتعرف موسوعة ويكيبيديا (٢٠٠٨، ص١) المدونة بأنها: تطبيق من تطبيقات شبكة الإنترنت، تعمل من خلال نظام لإدارة المحتوى؛ عبر صفحة ويب تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيباً زمنيا تصاعديا، ينشر منها عدد محدد يتحكم فيه مدير أو ناشر المدونة، ويمكن للقارئ الرجوع إلى تدوينة معينة في وقت لاحق عندما لا تعود متاحة في الصفحة الأولى للمدونة.

وتختص المدونة بمجموعة من الخصائص التي تجعلها في مقدمة تطبيقات الويب المستخدمة في التعليم، ومن أهم تلك الخصائص (التواصل - التفاعل – الخصوصية - التشاركية). (فوزية المدهوني، 2011، ص٢٥).

ونظرا لأهمية المدونات الإلكترونية حاول العديد من الدراسات السابقة والبحوث استخدام المدونات الإلكترونية في تقديم التعليم والتدريب من بعد وتوصلت معظمها إلى فاعلية هذه التقنية في تنمية المهارات وزيادة التحصيل المعرفي المرتبطة بها؛ ومنها دراسات كل من: (محمد بدوي، ٢٠١١؛ أحمد محمود،٢٠١٢؛ مروة الباز، ٢٠١٣؛ أحمد سليمان، ٢٠١٤)، وقد أكد جميع هذه الدراسات وغيرها على فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية المهارات على مستوى الأداء العملي والتحصيل المعرفي، كما اعتبرت المدونات الوسيلة الأفضل للتعلم عبر المجتمعات الافتراضية Virtual communities.

والتعلم عبر المجتمعات الافتراضية يعتمد على توظيف تطبيقات الويب بالتعاون، والتشارك، والتنافس في بيئة الإنترنت، مع تعزيز الإحساس بالانتماء للمجتمع الافتراضي. (Kevin, et al. p. 2010).

ويرى محمد خلف الله (٢٠١٣، ص١) أن التعلم عبر المدونات الإلكترونية يتم غالبا في مجتمع افتراضي، لأنه لا يمكن تصور أن يتواجد شخص بمفرده على مدونة تفاعلية بدون التعاون والتحاور ومشاركة الآخرين.

وعلى ذلك فإن التعليم بالمدونات الإلكترونية يتطلب تواجد مجموعة من المتعلمين عبر الويب للتعاون والمشاركة والتحاور والنقاش والذي قد يؤدي إلى توافق أو اختلاف الآراء حول القضية، فأصبحت القضية شائكة بين تلك

المجتمعات الافتراضية التي تجتمع لتتعاون أو تتشارك لتحقق هدفاً مشتركاً، أو تجتمع لتتنافس من أجل اخراج الطاقات والتميز لتحقيق هدف تعليمي.

ومن أهم الأساليب التي تدعم التشارك عند تقديم التعليم عبر هذه التطبيقات أسلوب التعلم التشاركي Collaborative Learning وهو أسلوب للتعليم ضمن مجموعة العمل؛ فهي توفر للمشاركين الفرصة في التعلم والمشاركة في مصادر المعلومات وتبادل الخبرات بينهم، فليس الهدف من التعليم التشاركي هو اكتساب المعرفة فحسب، بل الهدف هو اكتساب القدرة علي بناء المعرفة في بيئة تشاركية. (محمد والي، ٢٠١٠).

ويعرف فيلت وآخرون (Felt, et al (2012 التعلم التشاركي بأنه أسلوب للتعلم يشارك فيه الطالب زملاؤه ويشارك معلمه أيضاً بالأفكار والمحتوى، لتحقيق الأهداف التعليمية من خلال التحفيز والمشاركة والإبداع.

ويتميز التعلم التشاركي بالويب بمجموعة من المميزات؛ من أهمها: (توفير بيئة تعلم فعالة قائمة على الويب - تزويد المتعلمين بمساندة معرفية لمساعدتهم في بناء أنشطتهم وتعلمهم - تنمية مهارات بناء المعاني اجتماعياً لدى المتعلمين - مساعدة الطلاب على تحصيل مستوى أعمق من المعرفة المولدة).(محمد خميس، ٢٠٠٣، ص٢٦٩؛ ريهام الغول، ٢٠١٢، ص٧٢).

وقد تناول العديد من الدراسات السابقة توظيف التعلم التشاركي بالويب، ومنها دراسة زينب خليفة (٢٠٠٩) والتي أظهرت نتائجها تفوق مجموعة التعلم التشاركي على مجموعة التعلم بالوسائط المتعددة، ودراسة (هياء العتيبي، وعزيزة طيب، ٢٠١٠) والتي أظهرت نتائجها فاعلية التعلم التشاركي عبر تطبيقات الويب في نمو الجانب المهني لدى المشرفات التربويات، ودراسة (Chih-Cheng , et al, 2014) والتي توصلت لفاعلية التعلم التشاركي بالويب في تعليم المفردات الإنجليزية لطلاب المدارس الثانية بشمال تايوان.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن التعلم التشاركي القائم على الويب يعد مكوناً ضرورياً لخلق بيئة تعلم أكثر تفاعلاً، لأنه يساعد على انخفاض قلق التعلم ويحسن من الرضا النفسي للمتعلم، كما أنه يشجع المتعلم على قبول المساعدة والإشراف من نظائره، وأيضا يتيح للمتعلم الفرصة لكي يناقش ويجادل ويشترك في بناء المعرفة من خلال التفاعل مع الأقران.

وعلى الرغم من أهمية التعلم التشاركي بالويب في العملية التعليمية إلا أن العلاقة بين مستخدمي تطبيقات الويب ومنها المدونات الإلكترونية لاتقف عند حد التشارك أو التعاون فحسب بل تشمل التنافس أيضاً، وهو ما يجعل التعلم التنافسي أحد أساليب التعلم الاجتماعي عبر الويب.

ويعرف حسين الرديني (١٩٨٦، ص ٦٨) التعلم التنافسي بأنه الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بناء علي فشل زملائه في تحقيق أهدافهم وبذلك تكون العلاقة بين تحقيق أهداف المتعلم والآخر علاقة سلبية.

ويرى فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠١٤، ص ٤٤٧) أن التنافس في جوهره دافع لتعظيم الذات وتقديرها، وفيه يتبارى المرء مع ذاته أو الآخرين، وهو ليس نقيضاً للتعاون فكلاهما يتضمن التفاعل الاجتماعي في مقابل السلوك الفردي الذي يقوم به المرء منعزلاً عن الآخرين، بل إن السلوك التنافسي يتضمن بالضرورة تواجد المجموعات.

ويتميز التعلم التنافسي بمجموعة من المميزات من أهمها: (إثارة الدافعية لدى الطلاب - الشعور بالمتعة أثناء التعلم - استقلالية المتعلم في عمله - زيادة مستوى الأداء في المهارات التي يتطلب أدائها سرعة -تحقيق النجاح وزيادة الإنجاز والإبداع). (إبراهيم الزهيري، ٢٠١٤، ص٩).

وقد تناولت دراسة ريجوراس وآخرون (2009) .Regueras, et al التعلم التنافسي بالويب وتوصلت لفاعليته في تحصيل طلاب جامعة مدريد، وتوصلت دراسة (Cheng, et al, 2014) لفاعلية التعلم التنافسي بالويب على تحصيل طلاب المدارس الثانوية الدولية بإسبانيا.

من خلال العرض السابق يتضح أهمية كل من التعلم التشاركي والتعلم التنافسي بالويب في نطاق التعليم بالمدونات الإلكترونية وصلاحيتهما كأساليب للتعلم والتدريب على العديد من المهارات.

وقد لاحظ الباحث أثناء قيامه بالتدريس لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر أن الطلاب بمختلف الفرق يفتقدون إلى برنامج تعليمي يمكنهم من أداء مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في العملية التعليمية، وبتطبيق دراسة استطلاعية علي مجموعة مكونة من (٢٠٠) طالباً من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بواقع (٥٠) طالبا بكل فرقة دراسية توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- نسبة من يستخدمون تطبيق أو أكثر من تطبيقات الجيل الثاني للويب تصل إلى ٩٦٪ من أفراد المجموعة.
- الطلاب الذين أجابوا بأنهم يستطيعون توظيف هذه التطبيقات في التعليم ١٢٪ من أفراد المجموعة.
- أبدى جميع أفراد المجموعة نسبة ١٠٠٪ برغبتهم في التدريب على مهارات استخدام وتوظيف هذه التطبيقات في التعليم؛ حيث شملت الجميع حتى من أكدوا أن لديهم القدرة على استخدامها.

كما قام الباحث بإجراء مقابلة شخصية مقننة مع عدد (٢٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية بالقاهرة وتفهنا الأشراف جامعة الأزهر وكلية التربية النوعية جامعة المنصورة بميت غمر وكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق؛ وذلك لتعرف جوانب المشكلة وكيفية التغلب عليها، وقد أظهرت نتائج تلك المقابلات الآتي: (البرنامج الدراسي بتخصص تكنولوجيا التعليم يحتاج إلى تطوير ليتواكب مع متطلبات العصر، وخاصة ما يرتبط بتطبيقات الويب المستحدثة وتطورها المستمر - هناك أهمية لتدريب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم على مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم).

وقد ظهرت كلمة الجيل الثاني للويب (Web2.0) للمرة الأولى في دورة نقاش بين شركة أورلي O'Reilly الإعلامية المعروفة ومجموعة ميديا لايف Media live الدولية لتكنولوجيا المعلومات، وكان ذلك خلال فاعليات مؤتمر تطوير الويب المنعقد بمدينة سان فرانسيسكو عام (٢٠٠٣)، ومنذ ذلك الوقت ومصطلح (Web2.0) أصبح أكثر تداولاً في مجال الإنترنت وبين مستخدميها.

ويعرف أوريللي (2005) O'Reilly الجيل الثاني للويب بأنه خدمات الويب التي عملت على تحويل الإنترنت من مواقع لعرض المحتوى إلى منصة تشغيل وتشارك في المحتوى والتفاعل حوله بتوظيف مجموعة من التطبيقات التي تتيح للمستخدمين إضافة وتحميل المشاركات والتعديل عليها.

ويعرف محمد وعبد الكريم Mohamed & Abdulkarim (2009, p. 4) الجيل الثاني للويب بأنه مواقع تقدم خدماتها على شبكة الإنترنت لتتيح للمستخدمين فرصة المشاركة وبناء المحتوى، بما يمكن المستخدم ليكون مضيفاً وكاتباً ومشاركاً وفاعلاً، عبر بيئة تفاعلية اجتماعية لتعزيز أدوات ووسائل التواصل الاجتماعي من خلال الشبكات والبرمجيات الاجتماعية وتطبيقات الجيل الثاني للويب المتنوعة.

وعليه فإن الجيل الثاني للويب (Web2.0) هو تقنيات ونظم تساعد على التفاعل والتشارك بين الأفراد من بعد عبر الإنترنت عن طريق تطبيقات متنوعة في الخدمات والوظائف، فالجيل الثاني للويب هو التقنية وتطبيقاته هي الأدوات التي يتم استخدامها للاستفادة من هذه التقنيات.

أما تطبيقات الجيل الثاني للويب فيعرفها (الغريب إسماعيل، ٢٠٠٩، ص٣١) بأنها أدوات على شبكة الإنترنت تساعد في الوصول إلي بيئة ديناميكية تفاعلية تشاركية بين مجموعة من الأفراد. ويتفق ذلك مع تعريف هيام الحايك (٢٠١٢، ص ٢٣) والتي ترى أنها تطبيقات على شبكة الإنترنت تقوم على خاصية التشارك بين المستخدمين؛ بحيث ينتقل العمل من موقع على الإنترنت إلى ورشة

عمل تتداخل فيها الأحداث والمشاركون، ليصبح المجتمع مساهماً في بناء المعرفة دون قيود.

فتطبيقات الجيل الثاني للويب هي برمجيات اجتماعية وتطبيقات متنوعة يتم توظيفها في تدعيم التشارك والتفاعل بين المستخدمين، إذا فالجيل الثاني للويب هو التقنية التي تمكن المستخدمين من التشارك والتفاعل في بناء المعرفة، أما تطبيقات الجيل الثاني للويب فهي البرمجيات والشبكات التي من خلالها تتم هذه العملية.

ومع أهمية تطبيقات الجيل الثاني للويب أصبحت هذه التطبيقات منذ ظهورها وحتى اليوم على رأس قائمة مواقع الإنترنت وأكثرها تصفحا؛ وبتحليل محتوى موقع وكالة ألكسا (Alexa) العالمية المتخصص في تصنيف مواقع الإنترنت؛ عبر الرابط (www.alexa.com) توصل البحث إلى أن تطبيقات الجيل الثاني للويب تأتي على رأس المواقع الأكثر زيارة على مستوى العالم منذ عام (٢٠٠٨) وحتى كتابة هذه الكلمات عام (٢٠١٥).

ولوحظ في الآونة الأخيرة أن معظم المؤسسات التعليمية أصبح لها موقع أو أكثر علي البرمجيات الاجتماعية وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي؛ سواءً كانت هذه الصفحات بصورة رسمية أو غير رسمية، كما أن استخدام المعلمين والطلاب لهذه التطبيقات والبرمجيات أصبح واقعاً ملموساً؛ فهذه التطبيقات أصبحت بصورة أو بأخرى مستخدمة في التعليم حتي أن توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم أصبح أمراً مألوفاً ، ونتج عن ذلك زيادة كبيرة في عدد الدراسات والبحوث التي استهدفت تطبيقات الجيل الثاني للويب في السنوات الأخيرة نظراً لحاجة التعليم لتوظيفها ودراستها، وجاءت توجهات هذه الدراسات وفق ما يلي:

هناك دراسات استخدمت تطبيقات الجيل الثاني للويب كمتغير مستقل ووظفتها في التعليم والتدريب، ومنها: دراسة هوياتج وآخرون Huang, et al (2010) والتي وظفت تطبيقات الجيل الثاني للويب في تعليم اللغة الإنجليزية لطلاب التعليم العالي، ودراسة (مروة الباز، ٢٠١٣) والتي وظفت تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم، ودراسة (الصفاء الدوسري، ٢٠١٤) والتي وظفت تطبيقات الجيل الثاني للويب في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الآلي لدي طالبات التعليم الثانوي.

وعلى الجانب الآخر هناك دراسات تعاملت مع تطبيقات الجيل الثاني للويب كمتغير تابع بالتدريب على استخدامها وتوظيفها في التعليم، ومنها: دراسات كل من: (Lee & Park, 2010؛ محمد عماشة، ٢٠١١؛ عاصم إبراهيم، ٢٠١٢؛ مصطفى السيد، ٢٠١٢؛ 2012) وهذه الدراسات وغيرها أوصت بالتدريب المستمر

علي استخدام وتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم وخاصة تدريب المعلم وأخصائي تكنولوجيا التعليم.

نستنتج مما سبق أن تطبيقات الجيل الثاني للويب ذات أهمية كبيرة بالنسبة لجميع أفراد المجتمع وهو ما نتج عنه زيادة كبيرة في عدد المستخدمين لتلك المواقع على مستوى العالم، كما أن الأمر يبدو أكثر أهمية بالنسبة للمعلم لحاجته لتوظيف هذه التطبيقات المنتشرة بين أفراد المجتمع المعاصر، لتكون وسيلة تعليمية مفضلة لدى جمهور المتعلمين، كما أن الحاجة والأهمية تكون أكثر إلحاحا لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم؛ وذلك ارتباطا بضرورة توظيفه للتقنيات الجديدة والمستحدثة في التعليم لحل المشكلات التعليمية بالوسائل والتقنيات المناسبة التي يستخدمها جمهور المتعلمين بما يتوافق مع المجموعة المستهدفة والإمكانات المتاحة.

وبتحليل العرض السابق يتضح امكانية توظيف المدونات الإلكترونية لما لها من مميزات من خلال التشارك والتنافس كأهم اساليب التعلم في المجتمعات الافتراضية؛ فلكل منهما مميزاته وتأثيره الواضح في التعلم بتطبيقات الويب، وعليه تم التفكير في المقارنة بين الأسلوبين (التشاركي - التنافسي) في الدراسة الحالية للتعرف على أيهما أكثر فاعلية في إكساب مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقلين / معتمدين) وذلك لأهمية الأساليب المعرفية في توجيه المتعلم والتأثير الواضح على سلوكه الاجتماعي والوجداني والمعرفي والمهاري.

ويعرف فؤاد أبو حطب (١٩٩٢، ص ٤٣٦) الأساليب المعرفية بأنها الاستدلال النفسي على ما لدى الأفراد من الاستعدادات المعرفية والوجدانية، والتي تدل على الطرق المميزة لهم في حلهم للمشكلات.

وهناك أهمية كبيرة لتناول الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) كعامل مؤثر في عملتي التعليم والتعلم؛ فيرى أنور الشرقاوي (١٩٩٢) أن الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي) من أكثر الأساليب المستخدمة في المجالات التربوية، والمهنية.

ويبرر (حمدي الفرماوي، ١٩٩٤، ص ٦٩؛ محمد الخولي، ٢٠٠٢؛ ص ٧٥) هذه الأهمية بأن الأسلوب المعرفي بالنسبة للعملية التعليمية يرتبط بتأثيره في مستوى التعلم، وارتباطه باستراتيجيات المتعلمين في التفكير وطرق التعليم، فالتوافق بين أسلوب التعلم المستخدم والأسلوب المعرفي يكون على قدر كبير من الأهمية ليس فقط بالنسبة للعملية التعليمية ولكن أيضا لتقوية الأسلوب الإدراكي للمتعلم.

ونظرا لأهمية الأسلوب المعرفي (مستقل/ معتمد) اهتم العديد من الدراسات والبحوث بتعرف تأثير هذا العامل علي التحصيل والأداء؛ ومنها دراسة شاسافر وتان (Shahsavar & Tan (2010 والتي استهدفت تعرف تأثير الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) على التحصيل بالمدونات الإلكترونية، ودراسة (Hsieh, 2011) والتي استهدفت تعرف فاعلية برنامج عبر الويب قائم على اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) على مهارات تصميم البرمجيات التعليمية لدى طلاب الجامعة، ودراسة (Chan & Yeh, 2012) والتي استهدفت تعرف فاعلية برنامج قائم على اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد / مستقل) في نظام التعلم القائم على الويب على تحصيل ومستوى مشاركة طلاب الجامعة في برامج التعليم عبر الإنترنت.

وفي ضوء ما سبق من تحليل للأدبيات ونتائج الدراسات السابقة والبحوث يتضح مدى أهمية تطبيقات الجيل الثاني للويب والتدريب على مهارات توظيفها في التعليم، كما وضحت أهمية المدونات الإلكترونية كوسيلة لتقديم هذه المهارات، كما أن التعليم الاجتماعي بتطبيقات الجيل الثاني للويب (٢.٠) ومنها المدونات قائم على مجتمع ممارسة افتراضي يعمل فيه الطلاب إما متشاركون أو متنافسون، فأصبحت اشكالية بحثية مهمة وهي تعلم تنافسي مقابل تعلمٍ تشاركي، كما أن التعليم في المجتمعات التشاركية قد يحتاج متعلماً معتمداً على المجال الإدراكي والتعلم في المجتمعات التنافسية قد يحتاج إلى متعلم مستقل عن المجال الإدراكي فهذه الاستنتاجات تدعو إلى إجراء مزيد من الدراسة والبحث؛ كمحاولة للتعرف على فاعلية استخدام التعلم التشاركي مقابل التعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم (مستقلين / معتمدين) مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.

- **مشكلة البحث**:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ظهور تطبيقات الجيل الثاني للويب وانتشارها بصورة كبيرة بين مختلف فئات المجتمع وفي جميع مجالات الحياة؛ ومنها مجال التعليم، مما أدي إلى ظهور حاجة لتأهيل معلم قادر على توظيف هذه التطبيقات في التعليم، وهو ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، كما أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث وجود تدني واضح في قدرة طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، مما يجعلهم غير قادرين علي قيادة حركة التطوير داخل المؤسسات التعليمية مستقبلا؛ والتي تحتاج إلي تأهيل أخصائي تكنولوجيا التعليم ليكون قادراً على توظيف المستحدثات التكنولوجية للتغلب على المشكلات التعليمية، ومع وجود حاجة لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم

بكلية التربية جامعة الأزهر للتدريب على هذه المهارات باستخدام وسيلة تعليمية مناسبة تكون مرتبطة بالمهارات موضع البحث، وهو ما جعل من اختيار المدونات الإلكترونية لتكون هي الوسيلة الأنسب لتقديم برنامج مقترح للتدريب علي مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، وهذه الطريقة تعتمد على التعلم في المجتمع الافتراضي؛ وهذا المجتمع إما أن يعمل من فيه من خلال التشارك أو التنافس، لذلك فإن مقارنة التعلم التشاركي بالتعلم التنافسي يعد أمراً مهماً ومرتبطاً بمتغيرات البحث الأخرى، كما أن التعلم في البيئة التشاركية قد يعتمد على طلاب معتمدين على المجال الإدراكي، وهو علي نقيض التعلم التنافسي والذي قد يعتمد على طلاب مستقلين عن المجال الإدراكي، وهو ما جعل دراسة التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب هى مشكلة البحث الحالي والتي تتطلب للتغلب عليها الإجابة على تساؤلات البحث التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لإكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم؟
- ما أهداف البرنامج المقترح لإكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
- ما فاعلية استخدام التعلم (التشاركي) عبر المدونات الالكترونية في اكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب، وذلك على مستوى كل من:
  - ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
  - ✓ الأداء العلمي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
- ما فاعلية استخدام التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب، وذلك على مستوى كل من:
  - ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
  - ✓ الأداء العلمي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
- ما فاعلية استخدام أسلوب التعلم (التشاركي) مقابل أسلوب التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب، وذلك على مستوى كل من:
  - ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
  - ✓ الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟

- ما فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) بصرف النظر عن اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب، وذلك على مستوى كل من:
  - ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
  - ✓ الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
- ما أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب، وذلك على مستوى كل من:
  - ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟
  - ✓ الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب؟

- **أهداف البحث**:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد احتياجات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم التعليمية لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.
- التوصل إلى أهداف البرنامج المقترح لإكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.
- تحديد فاعلية التعلم (التشاركي) عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، على مستوى التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم والأداء العملي للمهارات.
- تحديد فاعلية التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، على مستوى التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم والأداء العملي للمهارات.
- تحديد فاعلية استخدام أسلوب التعلم (التشاركي) مقابل أسلوب التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، على مستوى كل من: (التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات– الأداء العملي للمهارات).
- تحديد فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) بصرف النظر عن اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف

تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، على مستوى كل من: (التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات – الاداء العملي للمهارات)..

- التعرف على أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) في إكساب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، على مستوى كل من: (التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات– الأداء العملي للمهارات).

- **أهمية البحث**:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه قد:

- يُسهم في تغيير طريقة التدريس بالبرنامج الدراسي لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الازهر من خلال توظيف المدونات الإلكترونية كوسيلة لتقديم المقررات من بعد.
- يُساعد المهتمين بالمجال عند توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب على اختيار التعلم التشاركي أو التعلم التنافسي استنادا لنتائج البحث.
- يُقدم نموذجاً لبرنامج قائم على المدونات الإلكترونية يُمكن أن يحتذى به في إعداد برامج مماثلة لتقديم مقررات أخرى للدراسين بشعبة تكنولوجيا التعليم.
- يُدعم توظيف الأسلوب المعرفي للمتعلم عند تقديم البرامج الدراسية من خلال التعليم بالبرمجيات الاجتماعية.

- **فروض البحث**:

- يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التشاركي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي.
- يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التشاركي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي.
- يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التنافسي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي.
- يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التنافسي) في التطبيق القبلي والتطبيق

البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي.

- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم (التشاركي) وبين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل).
- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم (التشاركي) وبين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل).
- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (معتمد) وبين متوسط درجات الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (مستقل) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية.
- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (معتمد) وبين متوسط درجات الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (مستقل) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية.
- لا تُوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل).
- لا تُوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل).

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على:

- مجموعة مقصودة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم كلية التربية بتفهنا الاشراف جامعة الأزهر قوامها (٦٠) طالبا، وتم تقسيمها إلى

أربع مجموعات تجريبية (مجموعة (١) تعلم تشاركي مع أسلوب معرفي مستقل – مجموعة (٢) تعلم تشاركي مع أسلوب معرفي معتمد - مجموعة (٣) تعلم تنافسي مع أسلوب معرفي مستقل – مجموعة (٤) تعلم تنافسي مع أسلوب معرفي معتمد - وقوام كل مجموعة (١٥) طالبا.

◄◄ اختبار ثلاثة من تطبيقات الجيل الثاني للويب وهي: (الفيسبوك – اليوتيوب - المدونات) وفق قائمة الحاجات التعليمية لأفراد المجموعة.

- **مصطلحات البحث**:

- ١- **تطبيقات الجيل الثاني للويب** (web2.0) Second Generation Web Applications :

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: برمجيات اجتماعية وتطبيقات قائمة على تقنيات الجيل الثاني للويب؛ وهي تطبيقات متنوعة يتم توظيفها في التعليم من خلال مجتمعات الممارسة الافتراضية من تشارك وتنافس وتعاون وتفاعل بين عناصر المتجمع، وعليه فالجيل الثاني للويب هو التقنية التي تمكن المستخدمين من التشارك والتفاعل في بناء المعرفة وتطبيقات الجيل الثاني للويب هي البرمجيات والشبكات التي من خلالها تتم هذه العملية.

- ٢- **المدونات الإلكترونية** Blogs :

ويمكن تعريفها إجرائيا بأنها: صفحة ويب على الإنترنت يتم توظيفها لغرض التعليم القائم علي التشارك والتنافس حول المحتوى المعروض: (دروس تعليمية في توظيف مهارات تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم)، والتي تقدم بشكل دوري ويتم تحديثها باستمرار، وتشتمل على صور، ولقطات فيديو، وروابط فائقةً إلى مصادر إلكترونية أخرى، وتعطى إمكانية التواصل بين المعلم صاحب المدونة والطلاب المستفيدين، وهو ما يجعلها وسيلة مهمة في الحقل التعليمي وأداة مهمة للتواصل بين المعلم والمتعلمين.

- ٣- **التعلم التشاركي**:Collaborative Learning :

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: أسلوب للتعليم ضمن مجموعة العمل؛ يوفر للمشاركين الفرصة في التعلم والمشاركة في مصادر المعلومات وفي الأفكار والأعمال وتبادل الخبرات بينهم، فليس الهدف من التعليم التشاركي هو اكتساب المعرفة فحسب بل الهدف هو اكتساب القدرة علي بناء المعرفة في بيئة تشاركية.

- ٤- **التعلم التنافسي**:Competitive Learning :

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: عملية تعتمد علي التفاعل بين مجتمع التعليم والتنافس الهادف بقصد التفوق على الغير في تحقيق أعلى درجات التحصيل والأداء المرتبطين بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، وهو أسلوب للتعلم يدفع كل متعلم إلي بذل أقصى ما لديه من جهد من أجل الوصول إلى الهدف عبر التنافس الشريف رغبة في النجاح.

• ٥- **الأسلوب المعرفي "الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي"**:

أسلوب الاستقلال في مقابل الاعتماد يعنى بالأسلوب أو بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف، أو الموضوع، فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، وينعكس ذلك علي أدائه الفردي بعيداً عن الجماعات، أما الفرد الذي يتميز باعتماده على المجال الإدراكي يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال فيفضل العمل داخل الجماعات.

• **أدبيات البحث**:

يستهدف فيما يلي عرض الإطار النظري للبحث لإلقاء الضوء المدونات الإلكترونية وتوظيفها في تقديم التعليم من بعد، مع عرض التعلم التشاركي وخصائصه وتأثيره على العملية التعليمية، وكذلك عرض التعلم التنافسي وخصائصه وتأثيره على العملية التعليمية، وكذلك عرض تطبيقات الجيل الثاني للويب وأهمية التدريب على استخدامها، وكذلك التعرض لاختلاف الأساليب المعرفية لدى المتعلم وأثرها في تحصيل وأداء المتعلمين.

• **أولا: المدونات الإلكترونية وتوظيفها في التعليم**:

تعد المدونات الإلكترونية إحدى أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب وأكثرها استخداما، كما أنها تعتبر من أهم وسائل التواصل والتعبير والتفاعل التي فرضت نفسها على نظم التعليم والتعلم حتى أصبحت أسلوباً للتعليم الاجتماعي والتفاعل الافتراضي، وهي تعد بمثابة بيئة إلكترونية صالحة للتبادل المعرفي ومشاركة المعلومات والأداءات، مما شجع المستفيدين على توظيفها كل وفق حاجته وتخصصه، وهذا بدوره أثَّر على مجالات عديدة منها: التعليم والتدريب.

• ١- **مفهوم المدونات الإلكترونية** Blogs:

المدونة بالإنجليزية تعنى blog وهي مكونة من كلمتي Web log بمعنى سجل الشبكة، ومنها مصدر التدوين blogging؛ وهو عملية إنشاء المدونة والنشر فيها، والمدونون bloggers هم الأشخاص الذين يقومون بالتدوين، ثم مجال أو عالم المدونات blogsphere وهو العالم المترابط من المدونات المتاحة على الإنترنت والتي يمكن الوصول إليها من خلال محركات البحث أو من خلال كشافات المدونات، وإذا كان تعريب blog يعنى السجل، أو المكتوب، أو الصحيفة، إلا أن كلمة "المدونة" هي التعريب الأكثر قبولاً وانتشارا حتى الآن. عبد الرحمن فراج (٢٠٠٦، ص١٠).

يعرفها محمد عماشة (٢٠١١، ص٢٧٧) من ناحية التصميم: بأنها صفحة ويب علي شبكة الإنترنت تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا، ومحتوى المدونة ديناميكي يسهل استيعاب التعديلات والتغيرات

المتلاحقة، تسمح بالتعليق والإضافة بين المدون وقارئ المدونة، ويعرفها من الناحية التعليمية بأنها وسيلة لتدوين محتوى تعليمي يشترك فيها كل من المعلم والمتعلمين للتواصل والتفاعل فيما بينهم حول ذلك المحتوى، وتحفز المتعلمين نحو التعلم بالمشاركة من خلال إضافة آرائهم وملاحظاتهم على المحتوى.

وترى روجينا حجازي (٢٠١١، ص ١٩٨) أن المدونات الإلكترونية التعليمية هي: إحدى أساليب التعليم الاجتماعي والتفاعل الافتراضي عبر الإنترنت، والتي تشجع المتعلمين للتفاعل مع تقنيات إدارة المحتوى، لتحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم في بيئة تعلم افتراضية تتسم بالمرونة والتفاعلية والحيوية والنشاط.

وعلى ما سبق يمكن تعريف المدونة الإلكترونية بأنها: إحدى تطبيقات الجيل الثاني للويب التي تسمح بالتدوين والمشاركة وعرض البيانات والمحتوى بمختلف أشكاله (نصوص - صور - فيديو - رسوم - ...وغيرها) عبر صفحاتها؛ وتكون مؤرخة ومرتبة ترتيباً زمنياً تصاعدياً، وتسمح بتبادل الآراء والتوجيهات والتعليقات بين المشاركين، ليتم توظيفها كإحدى أساليب التعليم الاجتماعي والتفاعل الافتراضي.

• **٢- نشأة وتطور المدونات الإلكترونية**:

ظهرت المدونات الإلكترونية بشكلها التقليدي في منتصف التسعينيات من القرن العشرين؛ حيث كان أول ظهور للمدونات سنة (١٩٩٧)؛ وقدمها المدون الشهير John Berger؛ ويعد ، ٢٠١١، ١٧٣؛ Downes, 2004, 15).

وعلي الرغم من ذلك الا أن الانتشار الفعلي للمدونات الإلكترونية على شبكة الإنترنت كان في مطلع بارغر هو أول من طرح المدونات الإلكترونية في شكل صفحات شخصية. (سلوى المصري عام (١٩٩٩)؛ من خلال خدمة الاستضافة والتي بدأت مع موقع Live Journal.com، وأخذ المطورون في توظيف البرامج المساعدة لتطوير المدونات حتى ظهر موقع استضافة المدونات على الإنترنت Blogger.com في أغسطس من عام (١٩٩٩) والذي سمح بإنشاء المدونات وتعديل تصميمها بسهولة عبر الإنترنت. (Loving, 2007, 180. et al).

وابتداءً من عام ٢٠٠١ زاد الإقبال على استخدام المدونات وازدادت أهمية مجتمع التدوين بسرعة وبدأت مدارس الصحافة المعروفة في الولايات المتحدة الأمريكية بإجراء البحوث والدراسات في التدوين وفنونه وتقنياته، وملاحظة الفرق بين الصحافة والمدوناتٍ، وخلال عام (٢٠٠٢) أصبحت المدونات وسيلة معتمدة لنشر الأخبار ومصدراً لها يستخدمها الساسة ومرشحو الانتخابات، كما استخدمت المدونات كوسيلة للدعاية التجارية العالمية، وخلال عام (٢٠٠٣)

ذاع صيت المدونات الإلكترونية الشخصية، وأخذت المدونات منحى جديداً عندما بدأت بتزويد الجمهور بتعليقات سريعة على الأحداث المتلفزة مكونة بذلك ما يسمى بالتدوين الحي؛ الذي يشبه نمط النقل التلفزيوني الحي للأحداث والأخبار.(برونز، ٢٠٠٤، ص٣).

وكانت بداية التدوين في الوطن العربي باللغة العربية مع نهاية عام (٢٠٠٤)، وزاد عدد المدونات الإلكترونية العربية بصورة كبيرة بين عام (٢٠٠٤) وعام (٢٠٠٨) والتي قدرها مركز واتخاذ القرار بمجلس الوزراء المصري بنحو (٤٩٠) ألف مدونة، ومنذ ذلك الحين وهناك ثورة في عدد المدونات العربية عبر الإنترنت وخاصة مع ظهور مواقع المدونات المجانية أبرزها موقع (www.Blogger.com) وموقع (www.wordpress.com) وموقع (www.maktoobblog.com) ومنذ ذلك الحين أصبحت المدونات ظاهرة عامة بانضمام العديد من مستخدمي الإنترنت إلى صفوف المدونين.

وزاد استخدام المدونات الإلكترونية طليعة عام (٢٠٠٥)، وتم توظيفها ببعض وكالات الأخبار العالمية وانتشرت المدونات الإلكترونية بين الأفراد بصورة كبيرة في نهاية عام (٢٠٠٥) حتى أطلق على عام (٢٠٠٥) عام المدونات.(رفعت المليجي، وآخرون، ٢٠١٠).

وتطور ذلك الاستخدام بصورة غير مسبوقة مع بداية عام (٢٠٠٦)؛ وفي هذا الصدد أشارت التقارير الرسمية الأمريكية أن (٧٣٪) من الشباب بالولايات المتحدة يستخدم المدونات الإلكترونية في حياته اليومية، وأن (٤٥٪) من هؤلاء المدونون تحت سن ثلاثين عاما، وأن الزيادة على المدونات أصبح ظاهرة تستدعي الدراسة. (Amanda, 2006, 2).

وكانت بداية التطور التقني في تصميم ونشر المدونات الإلكترونية مقتبل عام (٢٠١٠)؛ حيث أعلنت شركة جوجل عن تطوير جذري في برنامج المدونات الخاص بها، وذلك من خلال إضفاء نوع من الخصوصية والسرية على الخدمة، بحيث يقتصر الدخول على مجموعة معينة يتحكم في ذلك المشرف على المدونة، وفى عام (٢٠١٢) استطاعت المدونات فتح قنوات اتصال مع أدوات الجيل الثاني للويب مثل: الفيسبوك واليوتيوب والتويتر وغيرها من الأدوات، وخلال عام (٢٠١٣) دعمت المدونات خاصية الـ RSS ؛ وهي تقنية تتيح للمستخدم الحصول على معلومات ترسل إليه بشكل منتظم، بدون حاجة لزيارة موقع الإنترنت الذي يقدم هذه المعلومات، حيث يُزوّد المستخدم برابط يوصله إلى المعلومة وتحديثاتها، ويطلق على هذه المعلومات "تلقيمات" RSS-Feeds. (وسيم صافي، ٢٠١٣، ص٣).

ومن بدايات عام (٢٠١٤) أصبحت المدونات الإلكترونية وسيلة يستخدمها الجميع دون الحاجة إلى تحمل أعباء مادية فهي متاحة دون مقابل على مواقع

متخصصة لتتيح للمستخدمين توظيفها في التفاعل والتواصل في كافة مجالات الحياة ومنها مجال التعليم، مما أدى إلى انتشار ورواج استخدام وتوظيف المدونات الإلكترونية، حتى أصبحت هذه المدونات توصف بأنها إحدى أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب؛ لتميزها بالتفاعلية، والوصول المباشر من قِبل المستفيدين، وتشكيل المجموعات الإلكترونية، كما أنها تتيح للقارئ القدرةٍ على التعليق والمداخلة على الأخبار والمواد المنشورة على المدونات سلباً أو ايجاباً دون تقييد لحرية التعبير، مع ثقة القارئ بأن تعليقاته سوف تُنشر بالكامل دون تحريف أو حذف، وأن بإمكان جميع زوّار المدونة مطالعة تدويناته.

• ٣- **مميزات استخدام المدونات الإلكترونية في التعليم**:

تتصف المدونات الإلكترونية بمجموعة من المميزات المرتبطة باستخدامها، وبعد دراسة ما سبق من دراسات وكتابات كل من: (Ferdig & Trammell, 2004, 7؛ Erkan, 2008, 408-409 ؛ أحمد ناجي، ٢٠١٠، ٨١؛ محمد مطر، ٢٠١٠، ٤٤؛ سلوى المصري، ٢٠١١، ١٨٩ ؛ عمر الصعيدي، ٢٠١٣) أمكن عرض مميزات استخدام المدونات الإلكترونية في التعليم في العناصر التالية:

أ- **مميزات مرتبطة بالإعداد والتصميم**:

- المرونة في التصميم والتعديل والتغيير.
- توظف العديد من اللغات سواء اللغة العربية أو غير العربية.
- تفعيل توظيف الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.
- نشر أفكارٍ المدون بصورة لائقة لجذب أكبر عدد من الزوّار والأعضاء.
- تعد سجلاً للمعلومات والتدريبات.
- تساعد على تتبع المعلم لعمِلية التعليم.
- وسيلة غير مكلفة اقتصادياً من حيث الإنشاء والتصميم.

ب- **مميزات مرتبطة بأخصائي تكنولوجيا التعليم / معد المدونة**:

- سهولة الاستخدام فهي لا تحتاج مهارات في الإعداد والبناء والنشر.
- حرية النشر وتداول المعلومات مع الحفاظ على الخصوصية.
- إزالة الحواجز المكانية بين المعلم / معد المدونة وبين المتعلمين.
- التواصل المستمر بين المعلم / معد المدونة وبين المتعلمين.
- التغذية الراجعة الفورية والمرجأة من المعلم / معد المدونة على أداء المتعلمين.
- زيادة التفاعل والتعاون والمشاركة بين المعلم والمتعلمين أثناء التعليم.

جـ- **مميزات مرتبطة بالمتعلمين**:

- سهولة الاستخدام فهي لا تحتاج مهارات في التعامل معها والتشارك حول محتوياتها.
- حرية النشر والتعبير الحر عن الرأي دون خوف.
- التعلم القائم على زيادة التفاعل والتعاون والمشاركة والتنافس أثناء العمل.

- التواصل المستمر بين المتعلمين بعضهم بعضا وبين المعلم والتشارك أثناء التعلم من بعد.
- تنمي لدى المستخدم مهارة البحث عن المعلومات المتعلقة بموضوع المدونة.

• ٤- **معايير تصميم وإنتاج المدونات الإلكترونية**:

تصميم المدونات التعليميةٍ عمليةٍ تقوم على مجموعة من المعايير المقننة فهي ليست عملا عشوائيا بل عملاً مقننا ذي مرجعية معيارية، وبعد مدارسة ومطالعة كتابات ودراسات (محمد عماشة ٢٠١١، أحمد سليمان، ٢٠١٤) أمكن وضع قائمة بمعايير تصميم وإنتاج المدونات الإلكترونية وفق ما يلي:

- **إتاحة المشاركة**: وذلك بتوفير مساحة كافية للتعليق والمشاركات تساعد المستخدمين على المساهمة والتعبير الحر عن الرأي.
- **الاهتمام بوجود الروابط وتعليمات استخدامها**: وهو ما يوفر للمستخدمين سهولة الاستخدام والتشارك والتفاعل من بعد.
- **سهولة الاستدعاء والتجول**: وهو ما يؤدي إلى سرعة الوصول إلى المعلومات وتصفحها بالمدونة والتشارك حولها.
- **سهولة الاتصال والتفاعل**: وهو مرتبط بالتواصل المستمر والاتصال والتفاعل بين مستخدمي المدونة بعضهم بعضها وبينهم وبين معد المدونة.
- **التدعيم بالوسائط المتعددة**: وذلك بأن يتم توظيف الوسائط المتعددة من صور وفيديو وتسجيلات صوتية ورسوم ونصوص لتدعيم الفكرة أو الموضوع المستهدف.
- **مراعاة البساطة والسهولة والوضوح**: وجانب البساطة في التصميم والإعداد والتنظيم واختيار عناصر المدونة ووسائطها.
- **المصداقية والوضوح**: وهذا الجانب مرتبط بمصداقية المدونة ودرجة معالجتها للموضوعات بحيادية ونزاهة وهو يعنى عدم تزييف الحقائق.
- **المسؤولية الفكرية**: وهي ترتبط بمسؤولية النشر بالمدونة ويكون ذلك بالإعلان عن المسؤولية عما ينشر من رسائل أو تعليقات، والأمانة والحياد في جمع المعلومات وكتابة التقارير.
- **مراعاة الاعتبارات الإنسانية في النشر**: وهذا العامل لتدعيم الثقة في المتلقي والمشارك، وتدعيم التفاعل والاتصال مع الآخرين، وعدم اللجوء إلى التهديد الفكري وغيره.

• **ثانيا**: **التعلم التشاركي القائم علي الويب**:

يرى بياجيه أن ما يعرفه الفرد من معارف ينجم عما يتعلمه من بيئته الاجتماعية والمادية، أي من عالم الناس والأشياء، ويركز بياجيه على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم، ويرى أن تعلم الفرد يتم عندما يكون في

سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه. (Anderson, 2004).

والتعلم في البيئات الاجتماعية ظهر في مجال التربية منذ فترات بعيدة، لكن توقف هذا النوع من التعليم لفترة ارتبطت بالتعلم الفردي والتعلم الذاتي من خلال الكمبيوتر، ثم عاد للظهور بقوة في ثوب جديد مع بداية القرن الحادي والعشرين عبر تقنيات الشبكات والبرمجيات الاجتماعية القائمة على تطبيقات الجيل الثاني للويب؛ حيث ظهرت حاجة نظم التعليم الالكتروني للتعلم من خلال مجتمعات افتراضية تقضي على العزلة والذاتية فظهر التعلم التعاوني بالويب والتعلم التنافسي بالويب والتعلم التشاركي بالويب.

وقد استخدم التعلم التشاركي بالويب نظراً لحاجة المتعلمين للتفاعل الاجتماعي عبر برامج تعليمهم من بعد، حيث أوضح داونز Downes (2005, P.1-5) أن السمة الاجتماعية والتفاعلية هي أهم مميزات أسلوب التعلم التشاركي بالويب، كما أوضح ستريجبوس ومارتنز Strijbos & Martensw (2004, P. 31) أن طبيعة التعلم التشاركى تعتمد على تمكين المتعلمين المتواجدين في أماكن متباعدة من المشاركة في برنامج التعلم من خلال التشارك والتفاعل الاجتماعي، مما يساعد على بناء المعارف وإتاحة الفرصة للتحاور والاعتماد المتبادل بإتاحة ما تعلمه كل متعلم من المتعلمين تشاركياً.

• ١- مفهوم التعلم التشاركي بالويب:

يعرف حسن زيتون (٢٠٠٥، ص ١٧٩) التعلم التشاركي بالويب بأنه أسلوب للتعلم القائم على تشارك مجموعة من الطلاب في حل مشكلاتهم وإنجاز مشروعاتهم وتبادل المعلومات والخبرات بالاستعانة بتطبيقات التشارك بالويب.

ويعرف ستال وآخرون Stahl et at. (2006, P.5) التعلم التشاركي بالويب بأنه أحد أساليب التعلم المعنية بتحديد كيف يتمكن المتعلمون جنباً إلى جنب بمساعدة تكنولوجيا الويب وتطبيقاتها من توظيف العمل الجماعي أثناء التعلم، مما يتيح عملية تبادل للأفكار والمعلومات، ويعطي اهتماماً لوجهات النظر المتعددة والمختلفة والمتعلقة بموضوع التعلم.

هذا ويرى محمد خميس (٢٠٠٣) أن التعلم التشاركي بالويب هو مدخل للتعليم يعمل فيه المتعلمون معاً في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، بحيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، فالتشارك يعني أن جميع المشاركين يشتركون في مشروع واحد مشترك، لتحقيق أهداف واحدة مع وجود تفاعل بينهم.

ويرى إتيوكلوس (Eteokleous (2012, p. 370 أن تطبيقات الجيل الثاني للويب هي البيئة المناسبة لتطبيق أسلوب التعليم التشاركي بشكل أكثر تفاعلاً، من خلال دعم المشاركة والتعاون عند بناء المحتوى وتنظيمه ونشره عبر الشبكة التشاركية التعليمية.

فالتعليم التشاركي أسلوب تعليمي يعتمد على المشاركة في الأداء باعتبار المجموعة كياناً له هداف محدد وهو التعلم المنشود، ومن مصلحة الجميع التشارك في إنتاج وبناء محتوى تعليمي ينمي لديهم المعارف والمهارات المطلوبة عبر قناة تواصل اجتماعية تتيح وسائل وأدوات تحقق المشاركة والتعاون والتفاعل للقيام بالمهام التعليمية، فهو أسلوب قائم على علاقة تشاركية بين عناصر العملية التعليمية.

- **٢ - ملامح أسلوب التعلم التشاركي عبر الويب**:

من خلال العلاقة بين عناصر العملية التعليمية في المشاركة التعليمية المعتمدة على التواصل الإجتماعي يتضح أن التعلم التشاركي بالويب يعتمد على ملامح تتبنى فكراً جديداً مغايرا للتعليم الإلكتروني التقليدي، وبعد مُدارسة كتابات ودراسات كل من: (غادة العمودي، ٢٠١١، ص ٧؛ هند الخليفة، ٢٠١١، ص١؛ Eteokleous, 2012, p. 372)، أمكن عرض هذه الملامح وفق ما يلى:

- **العودة بالتعليم إلى جوانبه الإنسانية**: فقد جاءت تطبيقات الجيل الثاني للويب لتحاول العودة إلى الإنسانية في التعليم الإلكتروني، والتغلب على فكرة تقديم التعليم الإلكتروني بالاعتماد على الجانب التقني دون غيره؛ من إنشاء وتطوير المحتوى الإلكتروني عبر معايير وقواعد تقنية دون مراعاة العامل الإنساني، فالتعليم التشاركي من خلال الشبكات الاجتماعية يهتم بتنفيذ المحتوى الإلكتروني من خلال تشارك المجتمع التعليمي.
- **التعامل مع المعلومات على أنها حق عام**: لم تعد المعرفة وتراكمية المعلومات قائمة على الاحتكار سواءً في إنشائها أو تداولها، بل أصبح المفهوم يقوم على أن المعلومات عبارة عن مجموعة متنوعة من العناصر المشتركة بين مجموعة المتعلمين، ومما ينمى هذا الاعتقاد طبيعة تصميم البرامج التعليمية الاجتماعية مفتوحة المصدر على الويب؛ فهذا النوع من المحتوى الحر المفتوح هو أساس لخلق نوع من التعليم يحقق صفة الشبكية.
- **إشراك المتعلم في بناء المحتوى**: التعليم التشاركي بالويب يقوم على ما أتاحته تطبيقات الجيل الثاني للويب للمستخدم من إمكانية الإضافة والتعديل والحذف والتأليف دون قيد أو شرط، فأصبح مساهماً وبفاعلية في إعداد وبناء المحتوى، كما أصبح المستخدم هو المحور الأساسي في عملية التعليم، وأصبح التعليم نظاماً اجتماعياً يتكون من خلال المشاركة؛ حيث يتعلم الأفراد في هذه المجتمعات كيف يؤدون المهام بشكل أفضل.

• **٣- خصائص التعلم التشاركي**:

بعد مدارسة كتابات ودراسات (عادل سرايا، ٢٠٠٩،٣٦٧؛ هند الخليفة، ٢٠١١، ص١) من أهم الخصائص التي يتصف بها التعليم التشاركي:

- يطبق الكثير من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على المشروعات.
- وجود تفاعل واعتماد متبادل بين المتعلمين في مجموعة التعليم، وكل فردٍ بالمجموعة له دور يكمل به نشاط المجموعة ككل.
- المسؤولية الفردية؛ فكل فرد مسؤول عن إتقان تعلمه من خلال نشاطه وتفاعله المستمر داخل المجموعة عبر الشبكة.
- التغذية المرتجعة الجماعية من خلال نشاط وعمل المجموعة ومدى تحقيقها للأهداف.
- التدريب الجماعي أو الممارسة الواقعية للمهارات من خلال مواقف اجتماعية تواصلية، تحت مراقبة المعلم والزملاء.

• **٤- أهمية التعلم التشاركي القائم على الويب**:

بعد مطالعة كتابات ودراسات (محمد خميس، ٢٠٠٣، ٢٦٩؛ ريهام الغول، ٢٠١٢، ٧٢،) أمكن عرض أهمية التعلم التشاركي في العناصر التالية:

- استخدام المتعلمين لمصادر المعلومات في بحثهم وتوجيه جهودهم نحو التوصل إلى المعلومات من مصادر التعلم المختلفة.
- إضافة قيمة إلى هذه المصادر وذلك من خلال تداول المتعلمين لها وبناء تمثيلات لمعارفهم الخاصة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- تزويد المتعلمين بمساندة معرفية Scaffolding لمساعدتهم في بناء أنشطتهم وتعلمهم.
- تشارك المتعلمين في المعلومات، فيتصلون معا، ويُنسقون الأنشطة ويتعاونون في بناء المنتوجات المعرفية.
- وسيلة فعالة في توفير النواحي الاجتماعية للتعلم.
- تنفذ أنشطة التعلم التشاركي التي تقوم على أساس التعلم التفاعلي، فتزيد من فرص التفاعلات الاجتماعية وتبادل المعلومات.
- تنمي مهارات بناء المعاني اجتماعيا لدى المتعلمين.
- اسلوب للتعلم يعمل على تطوير مهارات العمل الجماعي.
- يساعد الطلاب على تحصيل مستوى أعمقٍ من المعرفة المولدة.
- تشارك الطلاب في المعلومات فيتصلون معا، وينسقون الأنشطة، ويتعاونون في بناء المنتوجات المعرفية.

• **٥- أسس تنفيذ التعلم التشاركي**:

يعتمد التعلم التشاركي عبر الويب على مجموعة من الأسس المهمة التي يعتمد عليها هذا الأسلوب عند التخطيط وتنفيذ مسار العمل في نطاقة، وقد أورد تلك الأسس (حسن مهدي، ٢٠١٢ ، ص٧٩٤) في العناصر التالية:

- **توليد فكرة:** وتشمل هذه العملية عمليتين فرعيتين متكاملتين هما عملية التقاط المعرفة (فردياً أو جمعياً) من مصادر التعلم المختلفة، وعملية إنتاج فكرة: حيث يعيد المتعلم إنتاج ونشر الفكرة التي استقبلها من مصادر التعلم المختلفة بأسلوبه الشخصي وحسب فهمه وثقافته وبنيته المعرفية؛ حيث يعرضها على أعضاء مجموعته بشكل فردي، وهنا ينفذ المتعلمون (معرفة ماذا).
- **تنظيم الأفكار:** وهنا يتم التحاور والتفاوض بين أعضاء المجموعة حول الأفكار المعروضة بهدف إيجاد خط مشترك بينهم وهنا ينفذ المتعلمون (معرفة لماذا).
- **الترابط الفكري:** نتيجة لتنظيم الأفكار تنتج فكرة واحدة مترابطة تمثل كافة أعضاء المجموعة، وهنا ينفذ المتعلمون (معرفة كيف) أي بمثابة تطبيق للمعرفة المكتسبة.

- **ثالثا: التعلم التنافسي القائم على الويب:**

يتطلب تعلم أداء بعض المهارات وتحصيل بعض المعارف العمل في بيئة تنافسية تدفع المتعلمين إلى السعي الحثيث نحو التفوق والانفراد، مما يسهم في زيادة المعرفة ونمو المهارات، فالتعلم التنافسي يعد مطلباً أساسياً عند تعلم الكثير من المهارات وخاصة القائمة على السرعة في الأداء، ويستخدم التعلم التنافسي عندما يحاول كل متعلم تحقيق هدفه قبل أقرانه، ويستفيد المتعلمون من خبرات التعلم التنافسي إذا كانت لديهم فرص مناسبة لمقارنة كفاءاتهم بين بعضهم البعض.

ويرى دينس وآخرون Dennis, et al (1990) أن التعلم التنافسي من أفضل الأساليب الإجرائية التي تحث المتعلمين على بذل أكبر قدر من الجهد، مما يساعد على أن تسير عملية التعليم في مسارها الصحيح، فسلوك التنافس هو استجابة لتفاعل حافزين داخل الفرد: الأول لمواصلة تحقيق قدرات الفرد، والثاني لمواصلة تقييم قدراته من خلال مقارنة نفسه بنفسه وبزملائه، فإذا كان كل من الحافزين الدافعين قويين داخل الفرد فإن تنافسه سوف يصبح أكثر إيجابية.

وترى آمال صادق، فؤاد أبو حطب (٢٠١٤، ص ٧١٨) أن التنافس من أهم أنماط التفاعل الاجتماعي بين أفراد جماعة التعليم، وهو من أهم أساليب التعلم بالدولة المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية؛ فنظمها التعليمية تعطي أهمية كبيرة للتنافس بين أفرادها من أجل زيادة الدافعية وتحقيق الأهداف.

• **أ- مفهوم التعلم التنافسي**:

ويعرف حسين الرديني (١٩٨٦، ص ٦٨) التعلم التنافسي بأنه الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم لتحقيق أهدافه الفردية وذلك بناء على فشل زملائه في تحقيق أهدافهم وبذلك تكون العلاقة بين تحقيق أهداف المتعلم والآخر علاقة سلبية.

ويعرف جونسون وجونسون و هولبك (١٩٩٥ ، ص٥٨) التعلم التنافسي بأنه تنافس المتعلمين فيما بينهم لتحقيق هدف تعليمي محدد يفوز بتحقيقه واحد أو مجموعة قليلة ويتم تقويم المتعلمين وفق منحنى مدرج من الأفضل إلى الأسوء.

ويعرف ريجاريث وآخرون (2009) Regueras, et al التعلم التنافسي بأنه عملية مستمرة في كل مكان فهو تفاعل بين الأفراد والجماعات بقصد التفوق على غيره في تحقيق هدف معين بطريقة سلبية وهو سبيل من سبل تقدم المجتمع الإنساني؛ لأنه يدفع العدل الذي من أجله يتنافس المتنافسون وتسودهم الرغبة في النجاح فتقوى عزائمهم كما أن شبح الفشل يجعلهم أكثر رغبة في النجاح ومواصلة بذل الجهود لتحقيق التقدم.

• **ب- خصائص التعلم التنافسي**:

التعلم التنافسي من أساليب التعلم المعتمدة على التسابق والدفع الخارجي والداخلي نحو تحقيق الأهداف، ويتسم التعلم التنافسي بمجموعة من الخصائص حددتها دراسات وكتابات (جونسون وجونسون ١٩٩٨، ١٤٤؛ أسماء الجبري، محمد الديب، ١٩٩٨، ٤٨؛ حمزة أبو النصر، محمد جهاد، ٢٠٠٥) وفق ما يلي:

- **التفاعل السلبي بين مجموعة التعليم:** فهو أسلوب يعتمد على تفاعل المتعلمين فيما بينهم لكن وفق مبدأ حب الذات والرغبة في السبق.
- **العمل داخل المجموعة يكون فرديا:** يعمل الفرد أثناء التعلم بمفرده ويبذل أقصى ما عنده من جهد من أجل تحقيق الهدف المطلوب.
- **وجود دافعية خارجية نحو التعلم:** الفرد المتنافس يكون لديه دافعية خارجية وذلك لوجود أفراد يحققون درجات مرتفعة عن الآخرين.
- **العمليات المعرفية مدخلا للتنافس:** يتميز الموقف التنافسي بأن كل فرد يسعى إلى الوصول إلى الهدف، وتزداد فاعلية الموقف التنافسي عندما تصبح العمليات المعرفية ونموها مدخلاً للتنافس.
- **التنافس الملائم:** وذلك من خلال التبسيط والاعتدال في إبراز أهمية الفوز والخسارة حتى يتقبلهما دون احباط.
- **الإنجاز الفردي:** بمعني تجاهل المتعلم لزملائه أثناء التعلم، ويكون اهتمامه منصب على إنجازه الفردي.

- **الثواب يكون لبعض المتعلمين:** خلال أسلوب التعلم التنافسي يتم تقديم الثواب والإنجاز لبعض المتعلمين وهم المتفوقون أو من تقدموا السبق دون غيرهم وهم المتأخرون في السبق.
- **القدرة علي إبراز مدى تقدم المتنافس:** فالمتنافسون في حاجة للتعرف علي مدى تقدمهم لتحقيق الهدف المطلوب بالنسبة للآخرين وذلك لمقارنة أدائهم ومعرفة مواقعهم.

• **جـ- مميزات التعلم التنافسي:**

يتصف أسلوب التعلم التنافسي بمجموعة من المميزات التي جعلته في مقدمة أساليب التعليم في البيئات الاجتماعية والتفاعلية ، وبعد مدارسة كتابات ودراسات: (إبراهيم الزهيري، ٢٠١٤، ٩؛ جونسون وجونسون، ١٩٩٨؛ وجيه أبولبن، ٢٠١١، ٢) أمكن عرض أهم مميزات أسلوب التعلم التنافسي في العناصر التالية:

- **إثارة الدافعية لدى الطلاب:** تعملُ مواقف التعلم التنافسي على إثارةِ الدافعية، مما يساعدُ على تحقيق النجاحِ، كما يميلُ الطلاب إلى اتخاذ مواقف تنافسية، ولا يرتبطون بمعايير المشاركة الانفعالية في الأنشطة التعليمية، وتفيدُ عمليات التدريب والمراجعة في تفوقِ الطلاب في كثير من المهارات، والمعارف، وفى بعض الأوقات يتعلم الكثير من الطلاب النجاح والأمل من خلال فشل طلاب آخرين داخل الصف الدراسي.
- **الشعور بالمتعة أثناء التعلم:** التنافس في جانبه الصحي يساعد على المتعة بعيدا عن المكسب والخسارة، فالكثيرون يتنافسون في الكثير من المجالات من أجل إنجازات ومستويات عالية بدون التفكير في مدى المكسب أو الخسارة ، وقد وجد أن القدرة على التنافس تزداد بزيادة فترة التعلم داخل المدرسة.
- **زيادة مستوى تحصيل الطلاب:** التعلم التنافسي يساعد على زيادة مستوى تحصيل الطلاب، الأمر الذى يزيدُ من تحسن المستوى التعليمي لعدد قليل من الطلابِ، ونجد أن ميل الطلاب للتنافس يتناسب مع قدرتهم على التكيف في المواقف التعليمية، وقد وجد أن الطالب الذي يجرب الفشل يحاول تجنب هذا الفشل في المرات القادمة.
- **استقلالية المتعلم في عمله:** يعتمد التعلم التنافسي على التسابق المستمر بين المتعلمين ليحقق كل متعلم التفوق فيكون كل متعلم في عمله بصورة مستقلةٍ لا تجعله اتكالياً معتمداً على أداء غيره، بل تجعل من كل متعلم معتمداً على ذاته في العمل.
- **زيادة مستوى الأداء في المهارات التي يتطلب أداؤها سرعة:** التنافس يساعد على التأثير على الأداء الحركي كما أن له دورًا فعالا في إثارة الجهود الفردية، والإنتاجية ويؤدي إلى التفوقِ والطموح، وزيادة التذكر، وأن التنافس

يؤدي إلى زيادة مستوى الأداء في المهارات التي يتطلب أداؤها السرعة ويعزز الإنجازات بين الجماعات المتنافسة.

- **تقوية الدوافع الداخلية والخارجية لتعليم الطلاب:** فالتنافس أثناء تعلم المهارات يخلق نوعاً من الدوافع الداخلية بكل متعلم وكذلك دوافع من البيئة التنافسية المحيطة والتي تجعله يبذل أقصى ما لديه من جهد لتحقيق الإنجاز والتفوق.

- **د- أنماط التعلم التنافسي:**

التعلم التنافسي يعتمد على نمطين أساسين هما:

- **التنافس الجماعي بين المجموعات:** يعتمد أسلوب التنافس بين المجموعات على تقسيم المتعلمين داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية حيث يتعلم أفراد كل مجموعة الموضوع الدراسي ثم يحدث التنافس بين مجموعة أخرى من خلال أسئلة تقدم إلى المجموعات ثم تصحح اجابات كل مجموعة وتعطي الدرجة بناء على إسهامات كل عضو في الجماعة بحيث تعتبر الجماعة الفائزة هي الحاصلة على أعلى الدرجات من بين المجموعات.
- **التعلم التنافسي داخل المجموعة:** ويقومُ هذا النمط على تنافسِ الطلاب داخل المجموعة الواحدة وبذل كل متعلم أقصى جهده لدراسة الموضوع المحدد بمفرده بهدف تحقيق أعلى درجة، وتتعارض أهداف كل متعلم مع أهدافِ الآخرين؛ فعندما يفوزُ طالب يخسر الآخرون، كما ينتقل الطالب في كل موضوع من مجموعة إلى أخرى تتشابه معه في الدرجات، أو المركز الذي حققه الأمر الذي يزيد من حدة التنافس التي تزيد من إعاقة الطالب للآخرين نحو تحقيقِ أهدافهم، كما أن التنافس الفردي يزيد من دافعية التعلم، ويولد باعثاً ذاتياً لزيادة الجهود التي تولد لدى التلميذ مشاعر الحرص على إقصاء الآخر؛ حيث يسفرُ التعلم التنافسي الفردي عن فائز واحد، وتكوين خبرات فاشلة لدى الغالبية العظمى، وتحرك الفائز صاحب المركز الأول إلى مجموعة جديدة حقق أفرادها نفس المركز. (وجيه أبولبن، ٢٠١١، ١ ؛ Regueras, et al, 2009).

- **رابعاً: تطبيقات الجيل الثاني للويب** (web2.0):

شهدت تقنيات شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) تطوراً كبيراً في الفترة الماضية وخاصة مع بداية القرن الحادي والعشرين، حيث أفرزت للبشرية أفضل وسائل التواصل الإنساني، وجعلت من مستخدمي شبكة الإنترنت مشاركين ومساهمين في بناء المعرفة عبر أجهزة كمبيوتر وهواتف نقالة وأجهزة أخرى عديدة ذات تقنيات حديثة متنوعة مرتبطة بالشبكة، مستخدمة في ذلك أدوات وتطبيقات مناسبة لتلك الخدمات المستحدثة.

وقد ساهم ذلك التطور في تحديث شبكة الإنترنت من نظمها وأدواتها مستخدمة وسائل وتقنيات أكثر تقدما وتفاعلا وخاصة مع ظهور الجيل الثاني من الويب (Web2.0)، حيث أتاحت تقنيات هذا الجيل للمستخدم القدرة على التواصل مع الآخرين والمشاركة في بناء المحتوى والمشاركة في إعداده.

• ١-**مفهوم الجيل الثاني للويب**:

ظهرت كلمة الجيل الثاني للويب (Web2.0) للمرة الأولى في دورة نقاش بين شركة أورلي O'Reilly الإعلامية المعروفة ومجموعة Media live الدولية لتكنولوجيا المعلومات، وكان ذلك خلال فاعليات مؤتمر تطوير الويب المنعقد بمدينة سان فرانسيسكو عام (٢٠٠٣)، ومنذ ذلك الوقت ومصطلح (Web2.0) أصبح أكثر تداولا في مجال الإنترنت ومستخدميها.

ويعرف أوريللي (2005) O'Reilly الجيل الثاني للويب بأنه خدمات الويب التي عملت على تحويل الإنترنت من مواقع لعرض المحتوى إلى منصة تشغيل وتشارك في العمل، باعتماد هذا الجيل على مجموعة من التطبيقات التي تتيح للمستخدمين إضافة وتحميل المشاركات والتعديل عليها مع توفير فرص للتفاعل المستمر بين المستخدمين.

ويرى محمد وعبد الكريم Mohamed & Abdulkarim (2009, p. 4) أن الجيل الثاني للويب هو مواقع تقدم خدماتها على شبكة الإنترنت لتتيح للمستخدمين فرصة المشاركة وبناء المحتوى، بما يمكن المستخدم ليكون مضيفا وكاتبا ومشاركا وفاعلا، عبر بيئة تفاعلية اجتماعية لتعزيز أدوات ووسائل التواصل الاجتماعي من خلال الشبكات والبرمجيات الاجتماعية على الإنترنت.

ويرى لي وبارك Lee & Park (2010) أن الجيل الثاني للويب هو نظام ويب قائم على تبادل البيانات والمعلومات بين المستخدمين المنتشرين في أمكان مختلفة بشكل تعاوني تشاركي ليجعل من كل مستخدم منتجا للمعرفة مساهما في بنائها، وليس فقط مستهلكا لها.

ويتفق ذلك مع تعريف هيام الحايك (٢٠١٢، ص ٢٣) والتي ترى أن الجيل الثاني للويب عبارة عن تطبيقات على شبكة الإنترنت تقوم على خاصية التشارك بين المستخدمين؛ بحيث ينتقل العمل من موقع على الإنترنت إلى ورشة عمل تتداخل فيها الأحداث والمشاركون، ليصبح المجتمع مساهمة في بناء المعرفة دون قيود.

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن مفهوم الجيل الثاني للويب (Web2.0) يقوم على ثلاثة عوامل أساسية والتي يتضح من خلالها، وهذه العوامل هي:

- **العامل التقني**: فهي تقنيات وأدوات وتطبيقات تعتمد الشبكة الاجتماعية وديناميكية الاستخدام.
- **عامل المشاركة في المحتوى**: فهي تقوم على مشاركة المستخدمين في بناء المحتوى والمساهمة في تطويره.
- **عامل التفاعل**: فهي تدعم التفاعل والتشارك والتعاون والتنافس بين المستخدمين.

وبذلك يمكن تعريف الجيل الثاني للويب بأنه: أدوات وتطبيقات قائمة على الديناميكية في الاستخدام تسمح للمستخدمين في بناء المحتوى والمشاركة في تطويره من خلال أساليب تعتمد على التشاركية والتعاون والتنافس عبر مجتمع افتراضي على الإنترنت.

- **٢- خصائص الجيل الثاني للويب** (Web2.0):

يتصف الجيل الثاني للويب بمجموعة من الخصائص الأساسية والتي يعرف من خلالها، وقد حددت دراسات وكتابات (أحلام الشحات، ٢٠٠٩، هند الخليفة، ٢٠١١) هذه الخصائص في العرض التالي:

- **بيئة تطوير متكاملة**: وذلك يعني أن الجيل الثاني للويب يعامل الإنترنت كبيئة تطوير مستقلة بذاتها، فيتم الاستفادة من موارد الشبكة بشكل متكامل بين المطور والمستخدمين.
- **مواقع تفاعلية مع الآخرين**: فهي تطبيقات وأدوات توفر قدراً عالياً من التفاعلية مع المستخدم، وتتمثل هذه التفاعلية بشعور المستخدم عند استخدام أحد تطبيقات الجيل الثاني للويب وكأنه يقوم باستخدام أحد تطبيقات سطح المكتب على جهازه (الكمبيوتر - الموبيل - الايباد - التابلت..وغيرها) فهذه التقنية ساهمت في الرفع من كفاءة تطبيقات الإنترنت وجعلها أكثر تفاعلية.
- **الحس الإبداعي والخصائص الذكية**: فيتصف الجيل الثاني للويب بقدرة تطبيقاته على تعرف المستخدمين والتفاعل الإلكتروني معهم من خلال الحس الإبداعي والقدرة على اتخاذ القرار وفق تفاعل المستخدم مع الموقع عبر حزمة الخصائص الذكية للتقنية.
- **الاهتمام بالمحتوى**: حيث يعتبر المحتوى هو العصب الرئيسي لمواقع وتطبيقات الجيل الثاني للويب؛ فالتركيز يكون على المحتوى ونوعيته وطريقة عرضه، ودرجة إتاحته للجميع، والخدمات الخاصة للاستفادة التامة من هذا المحتوى بشكل أكثر بساطة.
- **التطوير المستمر على التقنيات المستخدمة**: حيث تعتبر دورة إنتاج وصيانة برمجيات الجيل الثاني للويب مستمرة وسريعة؛ فالتعامل مع البيانات

بتطبيقات هذا الجيل تتم بشكل يومي وكذلك التطوير والصيانة والمتابعة الفنية تتم بشكل يومي.

- **مشاركة المستخدم في عملية تطوير النظام:** تتم عملية التطوير بمشاركة المستخدم واعتباره مطوراً مساعداً لفريق التطوير في هذا الموقع، عن طريق معرفة آرائه، تصرفاته مع النظام، طريقة تعاطي المستخدم مع الخصائص التي يقدمها النظام.
- **الثقة الكاملة في المستخدمين:** يوفر الجيل الثاني للويب وتطبيقاته أكبر قدر من الثقة في المستخدمين فيعتمد عليهم في اعداد المحتوى والمشاركة الفعالة في بنائه.
- **اعتماد الموقع على المستخدمين:** حيث يعتمد نظام الجيل الثاني للويب على المستخدمين المشاركين في بناء المعرفة وليس صاحب الموقع كما كان متبعا بمواقع الجيل الأول للويب (Web1.0)، فصاحب الموقع يقدم النظام كخدمة أو كفكرة قائمة أساساً على تفاعل المستخدمين بالمشاركة في هذه الخدمة.

• ٣- **مميزات الجيل الثاني للويب**:

يتسم الجيل الثاني للويب بمجموعة كبيرة من المميزات والتي جعلت من تطبيقاته قبلة للمستخدمين على مستوى العالم، وبعد مدارسة كتابات ودراسات (أفنان المحيسن، ٢٠١٢، ٣ ؛ اسامة هنداوي ٢٠١٣ ، حصة السلامة، ٢٣٦، أمل الشيباني، ٢٠١٤) يمكن عرض أهم مميزات الجيل الثاني للويب في العناصر التالية:

- تمكن المستخدمين من التعبير عن أنفسهم واهتماماتهم وثقافاتهم دون قيود أو حدود في التعبير.
- تزويد المستخدمين بأدوات تفاعلية تمكنهم من المشاركة الاجتماعية بحرية وتفاعلية.
- تمكن المستخدمين من الحصول علي المعلومات عبر تكامل الخبرات الاجتماعية الافتراضية.
- استيعاب تطبيقاته لأعداد كبيرة من المستخدمين حول العالم للتواصل المجتمعي الافتراضي.
- تساعد تطبيقات هذا الجيل علي الانتشار السريع للأفكار والقضايا عبر البرمجيات الاجتماعية والشبكات الاجتماعية القائمة على الويب.
- يوفر الجيل الثاني للويب الديمقراطية الإلكترونية من خلال مشاركة الجميع في المحتوى والتعبير عن الرأي دون تصنيف للأشخاص داخل الموقع أو التطبيق.
- يمكن المستخدم من تنفيذ ما يحتاج إليه مباشرة من خلال الموقع؛ بمعني أن المستخدم يمكنه إنشاء الصفحات وبناء محتواها مع إمكانية الإضافة

والتعديل من خلال المواقع مباشرة دون الحاجة إلى العمل المسبق على جهاز الكمبيوتر.

- صيانة وتحديث التطبيق أو أدوات الجيل الثاني للويب يقوده المستخدم ولا يقوده المصمم أو المؤسسة.

• ٤- **تطبيقات الجيل الثاني للإنترنت**:

تقدم تقنيات الجيل الثاني للإنترنت خدماتها المتنوعة للمستخدمين من خلال مجموعة من التطبيقات التي تقوم على الديناميكية والتفاعلية أثناء الاستخدام، وتعتمد علي البرمجيات الاجتماعية في التصميم والإعداد، وتستند إلى مجتمع التعاون والتشارك والتواصل من خلال مجتمع الممارسة الافتراضية.

ويرى الغريب إسماعيل (٢٠٠٩، ص٣١) أن تطبيقات الجيل الثاني للويب هي أدوات على شبكة الإنترنت تساعد في الوصول إلي بيئة ديناميكية تفاعلية أثناء الاستخدام.

ويرى مصطفى السيد (٢٠١٢، ص١١٦) أن تطبيقات الجيل الثاني للويب هي أدوات وخدمات اجتماعية تفاعلية تستند إلى الإنترنت، ويرى أن تطبيقات الجيل الثاني للويب هي الجيل الثاني للويب.

هذا ويعتبر سيميث (Smith (2012: أن تطبيقات الجيل الثاني للويب هي مجموعة واسعة من الأدوات والبرمجيات الاجتماعية التي توفر للمستخدمين القدرة على تشغيل البرامج والتعامل معها مباشرة في مستعرض الويب، وتتيح هذه التقنيات تفاعلاً عالي المستوى بين المستخدمين والذي لم يكن متاحا من قبل، لتصبح الويب أكثر ديناميكية وأكثر ترابطا، ويكون استخدامها أكثر سهولة لتبادل المعلومات على الويب.

وتتضمن هذه التطبيقات مجموعة عريضة من البرمجيات الاجتماعية وشبكات التواصل وأدوات التأليف المشترك وأدوات تبادل الملفات المصورة ومجموعة من الخدمات العريضة المستندة إلى الويب، والتي تتضمن عناصر تتيح للمستخدم الدخول والتفاعل مع مستخدمين آخرين أو مع محتوى مقدم من قبل هؤلاء المستخدمين.

وبعد مدارسة كتابات ودراسات كل من: (سعد المؤمن ، ٢٠٠٨، ص٣٩؛ هند الخليفة، ٢٠١١، ص٣؛ Heriot-Watt University, 2011؛ داليا حبيش، ٢٠١٢؛ اسامة هنداوي، ٢٠١٣) أمكن عرض أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب وفق ما يلي:

أ- تطبيقات التأليف التعاوني:

وهي تطبيقات ويب تتيح للمستخدمين المشاركة في المحتوى والتعليق وإبداء الرأي والتعديل والتعاون حول بناء المحتوى، ومن أهم تلك التطبيقات:

- **المدونات Blogs:** وتعد المدونات نوعاً من أنواع نظم إدارة المحتوى Learning Content Management System (LCMS) التى يمكن توظيفها لنشر محتوى المقرر الدراسي والنقاش مع الطلبة كما أن بناءها مجاني.
- **محررات الويب التشاركية (Wiki):** وهي صفحة أو مجموعة من صفحات الويب التي يمكن للمستخدم القيام بتحريرها بسهولة دون قيود على التصميم أو الإعداد، وهى أداة تعاونية تسهل العمل الجماعي على الإنترنت، ويمكن تحريرها لتغيير المحتوى أو حذف محتويات الصفحة وتعرض تعديلات كل مستخدم علي الصفحة باسم الدخول الخاص به وتاريخ التعديل.

وتمثل محررات الويب التشاركية قاعدة بيانات متشعبة تسمح بالتبادل المعرفي بين زوارها وتبادل وجهات النظر المختلفة مما يثري خبرات زوارها، كما أن محتواها دائم التجدد بشكل سريع يتلاءم مع التكنولوجيا، وتُعد تطبيقاً هاماً لمفهوم التعلم الجماعي المشترك.

- **التدوين المصغر Micro Blogging:** ويعتبر التدوين المصغر تطبيقا مهما من تطبيقات الجيل الثاني للويب، وهو تطبيق قائمٍ على تمكين المستخدم من التعبير الحر السريع عن الرأي بما لا يتجاوز عدداً محدداً من الحروف؛ مثل موقع التواصل الاجتماعي تويتر، كما تسمح هذه النوعية من المواقع بعرض الصور ولقطات الفيديو والمشاركة مع الشبكات الأخرى والهاشتاج، وتمكن من التراسل الفوري عبر البريد الإلكتروني والموبيل.
- **شبكات التواصل الاجتماعي social networking:** وتعرف مواقع التواصل الاجتماعي بأنها: تطبيقات تكنولوجية مستندة إلى الويب تتيح التفاعل بين الناس، وتسمح بنقل البيانات الإلكترونية وتبادلها بسهولة، وتوفر للمستخدمين إمكانية العثور على آخرين يشتركون فى نفس المصالح، وينتج عن ذلك ما يسمى بالمجتمعات الافتراضية Virtual Communities ؛ حيث يستطيع المستخدمون التجمع فى كيانات اجتماعية تشبه الكيانات الواقعية، ومن هذه المواقع: (facebook – twetter – myspace – linkedin – ning – friendster).

ب- تطبيقات التشارك حول الوسائط:

وهي تطبيقات وأدوات تعتمد علي تمكين المستخدمين من بناء المحتوى المصور أو الصوتي أو المتلفز والتشارك التفاعلي حوله، ومن أهم هذه التطبيقات:

- **التدوين الصوتي Podcast:** ويستخدم التدوين المصغر لحفظ الملفات الصوتية وتشغيلها؛ والبودكاست يوفر محتوى صوتياً عبر الإنترنت، وهو يشبه الإذاعة ويمكن للمستخدم من خلاله تحديد الزمان والمكان ويقرر ما يريد وما يرغب في الاستماع إليه، وقد أتاحت هذه الأداة إمكانية تسجيل

ملفات صوتية بصيغة MP3، حيث يقوم مستخدمون آخرون بتحميلها والاستماع إليها، وهو مجموعة من الملفات الصوتية يتم نشرها عبر الإنترنت باستعمال تطبيقات المزامنة المختلفة وتشغيله على مشغلات الوسائط المتعددة المحمولة أو على الحاسب الشخصي، ويمكن للمستخدمين الاشتراك في البودكاست بحيث يتم تحميل الملف الصوتي بشكل آلي عبر برامج وتطبيقات متخصصة على جهاز الكمبيوتر الشخصي.

- **التشارك بالفيديو:** وهي تطبيقات تستند في محتواها على التشارك والتعاون في نشر الملفات المتلفزة والتفاعل حولها وهي تعتمد على مجموعة من المواقع المعنية بالتشارك وتبادل الملفات المتلفزة ومن أهمها موقع اليوتيوب.
- **التشارك بالصور:** وهي مجموعة من التطبيقات المعنية بنشر الصور وتبادلها والتشارك حولها، وهذه النوعية من التطبيقات تعد معرضاً للصور المرتبطة بموضوعات خاصة بالمستخدمين، ومن أهم هذه الموقع موقع (Flick)، والذي يمكن المستخدمين من نشر الصور والتحاور حولها عبر (www.flickr.com).

جـ- تطبيقات الإمداد بالبيانات:

وهي تطبيقات وأدوات تعتمد على الإمداد الفوري للمستخدمين بالمحتوي والتشارك التفاعلي حوله، ومن أهم هذه التطبيقات:

- **التلقيم RSS:** وهذا المصطلح هو اختصار Really Simple Syndication، وتمكن خدمة التلقيم RSS المستخدم من جلب محتويات المواقع الأخرى إلى جهاز الكمبيوتر الخاص به دون الحاجة الى زيارة تلك المواقع وتصفحها وتحميل محتوياتها، فمن خلال التلقيم يمكن البحث عن الموضوعات الجديدة وجلب كل ما يستجد، وتستخدم RSS مع المواقع التي تتغير باستمرار كمواقع الأخبار والمدونات.

وهذه الأداة تسمح للمستخدم بمتابعة عدد ضخم من المواقع دون الحاجة لزيارة المواقع كلها، كما تُستخدم لنشر المحتوى بين المواقع بطريقة آلية وبالتالي تتيح لوكالات الأنباء إيصال أخبارهم للمستخدمين.

- **أجاكس Ajax:** وهذا المصطلح اختصار لتقنيات الإنترنت التي تجمع جافا سكريبت واكس إم إل غير المتزامنة Asynchronous JavaScript and XML وهي لغات وأكواد جاهزة تعمل على جعل المواقع أكثر تفاعلية ومرونة، فعند زيارة المستخدم لأحد المواقع التي تدعم هذه التقنية تقوم تلك التقنية بعرض البيانات التي تستجد مباشرة على الصفحة، دون شعور بأي تأخير، ودون الحاجة إلى إعادة التحميل.

• ٥- تأثير تطبيقات الجيل الثاني للويب علي العملية التعليمية:

من خلال رواج استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في مختلف مجالات الحياة ومنها مجال التعليم ظهرت في الأفق ملامح تأثير لهذه التطبيقات على العملية التعليمية، والتي تتضح في العناصر التالية:

- يعتمد بناء المحتوى الإلكتروني على عناصر تسمى عناصر التعلم Learning Objects والتي تعمل كقوالب لبناء هذا المحتوى.
- تآزر المحتوى ويقصد به ارتباط المحتوى بعناصر أخرى للمحتوى بشكل آلي؛ بحيث يؤدي تغيير العنصر الأصلي إلى تغيير محتوى المقرر.
- الاتجاه نحو ما يسمى بالوسائل حسب الطلب؛ والتي تعتمد على توفير عناصر الوسائط المتعددة بأشكال مختلفة ضمن المحتوى التعليمي بالشكل الذي يعطي للمستفيد حرية الاختيار من بينها وطلب ما يشاء منها أو تجاهله.
- التحول من سيطرة نظم إدارة المحتوى التعليمي إلى الأنظمة مفتوحة المصدر، والأخذ بأسلوب تعددية الأنظمة، مع تحقيق التوافق فيما بينها، مع التحول من بيئات التعلم الافتراضية إلى بيئات التعلم الشخصية باعتبارها هي بيئات التعلم الشخصية الافتراضية المستقبلية، والتي تعتمد على تكامل عدة أنظمة على الويب مع بعضها بعضاً وفقاً لحاجات ومتطلبات المستخدم.
- تصميم التعليم بشكل متمركز حول المتعلم؛ بحيث يتم تمكين المتعلم من أسلوب ونظام التعليم والتعلم، وكذلك بناء محتوى التعليم والمساهمة في كل خطواته.
- زيادة كبيرة في نظام التفاعل الحر بين المتعلمين بعضهم بعضاً، مع تراجع الاهتمام السابق من التواصل الكبير بين المعلم والمتعلمين. (محمد القحطاني، ٢٠١٠، ص ٥٤).

• **خامسا: الأساليب المعرفية وأهميتها في عملية التعليم والتعلم:**

تعد الاستراتيجيات المعرفية من أهم القابليات المتعلمة لدى الإنسان، وتتمثل هذه الاستراتيجيات في المهارات التي من خلالها يتعلم الفرد كيف يوظف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر والتفكير والمهارات.

ويحدث التعلم لدى الأفراد نتيجة التفاعل بين عناصر بيئة التعليم وما تحتويه من مادة تعليمية وطريقة للتعليم ومعلم وزملاء ووسائل وأنشطة من جهة، وبين استعدادات المتعلم وقدراته وخصائصه من جهة أخرى.

لذلك حظيت الأساليب المعرفية بجانب كبير من دراسات التربويين وكانت في مقدمة اهتماماتهم عند تخطيط المناهج والمقررات واختيار طرق التدريس وأساليب التعليم وتخطيط البرامج واستراتيجيات التدريس.

• **١- مفهوم الأساليب المعرفية:**

يرى جيلفورد (Guilford, 1980, p. 717) أن الأسلوب المعرفي هو الوظيفة الموجهة للفرد والتي تحدد له متى وأين وبأي طريقة يستخدم وظائفه العقلية، وينظر Guilford إلى الأساليب المعرفية على أنها وظائف موجهة لسلوك الإنسان.

ويعرف ميسك (Messick (1994, p.59-74 الأساليب المعرفية بأنها: الطريقة النفسية الثابتة نسبياً بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، وتعد طرقاً متميزة أو عادات غير بسيطة يمارسها الأفراد لتجهيز المعلومات، كما أنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة دون الأخرى، ولكن أساليب أداء شبه ثابتة عند الأفراد تشبه بدرجة كبيرة عادات عامة للتفكير يترتب من خلالها استجابات الأفراد في شكل تفضيلي.

ويرى أنور الشرقاوي (١٩٩٢، ٨٧) أن الأساليب المعرفية هي ما يميز الأفراد من فروق في المجال الإدراكي، وهي جزء لا يتجزأ من البناء المزاجي والانفعالي والداعي من الشخصية، تؤثر في تعاملهم مع البيئة المحيطة وفق استعدادات معرفية ووجدانية، تساعد على حل مشكلاتهم، فهي تفسر في ضوء أساليب النشاط التي تمارس في الموقف الذي يوجد فيه الفرد أكثر مما تفسر في ضوء النشاط ونوعه.

وعلى ذلك فيمكن تعريف الأساليب المعرفية بأنها حالة النشاط المعرفي الذي يتم به اكتساب أو أداء سلوك ما، وبذلك فهو مفهوم يتعلق بشكل النشاط المعرفي الممارس وليس بمحتواه وبالتالي فهو يشير إلي الفروق الفردية في الطريقة أو الأسلوب الذى يدرك به الأفراد ما يدور حولهم.

- **٢- خصائص الأساليب المعرفية**:

الأساليب المعرفية لها مجموعة من الخصائص المحددة لها والموضحة لمسارها، وبعد دراسة كتابات ودراسات كل من: (حمدي الفرماوي،١٩٩٤،٨؛ أنور الشرقاوي،١٩٩٢،١٣؛ الخولي، ٢٠٠٠، ٥٤؛ محمد فراج، خالد العتيبي، ٢٠١١، ٢٣٥؛ Mutlu & Temiz, 2013) أمكن تقديم خصائص الأساليب المعرفية في العناصر التالية:

- **استقلالها وثباتها نسبياً**: من أهم خصائص الأساليب المعرفية لدي الأفراد أنها ثابتة نسبياً لديهم، ويعني ذلك أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف التالية بدرجة معقولة من الدقة، كما أن القابلية للتعديل أو التغيير محدودة للغاية، وعلى ذلك أمكن العلماء استخدام الأساليب المعرفية في التنبؤ بسلوك الأفراد في المواقف الحياتية المختلفة.
- **تتعلق بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد**: فهي تتعلق بشكل أو بإطار النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر مما ترتبط بمحتوى هذا النشاط؛ أي أنها تجيب عن الكيفية التي يفكر بها الإنسان وليس عما يفكر فيه، ومن ثم تشير الأساليب المعرفية إلي الفروق الفردية في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، مثل الإدراك، والتفكير، والانتباه، وحل المشكلات التي تواجه الأفراد، بصرف النظر عن موضوع هذه العمليات.

- **متنوعة بتنوع الأفراد:** فالأساليب المعرفية متنوعة ولكل فرد أسلوب يميزه عن غيره.
- **تعتبر من الأبعاد المستعرضة في الشخصية:** أي أنها تعتبر من محددات الشخصية، وليست من وسائل المعرفة في مفهومها الضيق، كما أن اختبار الأساليب المعرفية في حد ذاته له قيمة في قياس الجوانب غير المعرفية وتحديد خواصها في السلوك.
- **يمكن قياسه بوسائل متنوعة:** فالأساليب المعرفية تتصف بأنها قابلة للقياس من خلال أساليب مختلفة، مما يساعد الباحثين في تحديد جوانبها والتحكم في السلوك الناتج عنها وتجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد.

• ٣- **تصنيف الأساليب المعرفية**:

هناك أهمية كبيرة لتصنيفات الأساليب المعرفية لدى علماء علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التعليمي لما يمثله التصنيف من اختيار نوع المقارنات بين الاساليب، وبعد مدارسة كتابات كل من (حمدي الفرماوى،١٩٩٤، ص٦٩؛ محمد الخولي،٢٠٠٢، ص٧٥؛ أنور الشرقاوي، ١٩٩٢)، أمكن عرض تصنيفات الأساليب المعرفية في العناصر التالية:

- **الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكى:** يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك الفرد بها الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، أي أنه يتناول قدرته على إدراكه لجزء من الكل كشيء مستقل أو منفصل عن المحيط ككل، بمعنى أنه يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد الذي يتميز باعتماده على الكل في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء الكل مبهماً، في حين يدرك الفرد الذي يتميز باستقلاله عن الكل الإدراكي أجزاء الكل في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له.
- **التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي:** ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير ما يحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الاجتماعية.
- **الاندفاع في مقابل التروي:** ويرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالباً ما تكون استجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات.
- **المخاطرة في مقابل الحذر:** ويتناول هذا الأسلوب مدى مخاطرة الفرد أو حذره في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير المألوفة، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس.

- **الضبط الضيق في مقابل الضبط المرن:** ويرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في مدى تأثرهم بمشتتات الانتباه وبالتداخلات والتناقضات المعرفية في المواقف التي يتعرضون لها.
- **التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي:** ويمثل هذا الأسلوب درجة اعتماد الفرد النسبية على التفكير التقاربي، والتي تشير إلى النهايات المنطقية الصحيحة، في مقابل التفكير التباعدي، والذي يشير إلى إنتاج معلومات متعددة ومتنوعة، دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب والخطأ.

وهناك العديد من التصنيفات الأخرى والتي تستخدم بمجال التربية أقل من مثيلاتها السابقة.

- **٤- أهمية الأسلوب المعرفي (الاعتماد /الاستقلال) كعامل مؤثر في عملتي التعليم والتعلم:**

يعتبر الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال الإدراكي) من أكثر الأساليب المستخدمة في المجالات التربوية، والمهنية، وتكمن أهمية هذا الأسلوب بالنسبة للعملية التعليمية في دوره في تحسين مستوى التعلم واستراتيجيات المتعلمين في التفكير وتحسين طرق التعليم، وترجع أهمية مراعاة هذا الأسلوب إلي معرفة الطرق التي يستجيب بها الفرد لجميع المثيرات التي توجد في المجال الإدراكي من حوله ومعرفة طريقة تفكيره وسلوكه تجاه أي مثير خارجي، وبذلك يمكننا فهم طبيعة العلاقة بين عملية الإدراك والموضوع. (أنور الشرقاوي، وسليمان الشيخ، ١٩٨٨).

وتطبيقاً على هذا البحث فإن أسلوب (الاستقلال في مقابل الاعتماد عن المجال الإدراكي) ذو أهمية في التنبؤ بنوع السلوك الذي يمكن أن يقوم به الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي الواحد في تعاملهم مع المواقف المختلفة، سواء التعليمية أو الاجتماعية أو في اختيار نوع الدراسة أو أسلوب التعلم (تعاوني - تنافسي) أو اختيار وسيلة التعلم (المدونات الإلكترونية) أو طريقة التفاعل مع البرنامج التعليمي، ومن هنا فإنه من الضروري أن يهتم القائمون على العملية التعليمية بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن يختاروا من المواقف والوسائل التعليمية ما يناسب كل فرد تبعا لأسلوبه المعرفي حتى يمكن الارتقاء بعمليتي التعليم والتعلم إلى المستوى الأمثل.

- **الدراسات السابقة:**

يُستهدف فيما يلي عرض أهم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال البحث الحالي؛ للإفادة منها، وعرضت هذه الدراسات والبحوث تحت خمسة محاور رئيسية هي: (دراسات وبحوث اهتمت باستخدام المدونات الإلكترونية في العملية التعليمية وتأثيرها على التحصيل وتنمية المهارات، دراسات وبحوث تناولت التعلم التشاركي وتوظيفه في التعليم، دراسات وبحوث

تناولت التعلم التنافسي وتوظيفه في التعليم، دراسات وبحوث تناولت تطبيقات الجيل الثاني للويب وتوظيفها في التعليم، دراسات وبحوث تناولت اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) وتأثيره على تحصيل وأداء المتعلمين).

- **أولاً: الدراسات والبحوث التي اهتمت باستخدام المدونات الإلكترونية في العملية التعليمية، وتأثيرها على التحصيل وتنمية المهارات:**

دراسة أحمد سليمان (٢٠١٤): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام التعليم المدمج والتعليم بالمدونات الإلكترونية في تنمية مهارات الفهرسة المقروءة آليا لدى طلاب شعبة المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الازهر، تكونت عينة البحث من (٦٢) طالبا من طلاب الفرقة الثانية، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة المهارات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية التعليم المدمج والتعلم بالمدونات من خلال قياس التطبيق القبلي مقابل التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة المهارات، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فرق بين التعليم المدمج والتعليم بالمدونات الإلكترونية في تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بالمهارات، مع تفوق مجموعة التعليم المدمج على التعليم بالمدونات في الأداء العملي للمهارات.

دراسة مروة الباز (٢٠١٣): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية قائم على (المدونات الإلكترونية) في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلماً للعلوم بمحافظة بورسعيد، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي للمعارف التربوية المرتبطة بمهارات التدريس الإلكتروني وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لتلك المهارات ومقياس الاتجاه نحو التدريس الإلكتروني، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المدونات الإلكترونية في تنمية تحصيل المعلمين وأدائهم العملي لمهارات التدريس الإلكتروني.

دراسة شيماء علي (٢٠١٣): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة بنها، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة أداء مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومقياس اتجاه نحو هذه المهارات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى تفوق طلاب المجموعة التي استخدمت المدونات الإلكترونية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي ومقياس الاتجاه نحو مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني.

دراسة أحمد محمود (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى أخصائيى تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) أخصائيا لتكنولوجيا التعليم العاملين بالمدارس الإعدادية التابعة لإدارة ميت غمر التعليمية، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفى يرتبط بمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لتلك المهارات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية المدونات الإلكترونية في تحصيل أخصائيي تكنولوجيا التعليم وأدائهم العملي لمهارات إنتاج الدروس الإلكترونية.

دراسة اشتاوا Ishtaiwa (2012): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام (المدونات مقابل الويكي) في التعليم والاتجاهات نحو التعلم بالمنتديات والويكي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا من طلاب كلية التربية جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا بدولة الإمارات العربية المتحدة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي ومقياس الاتجاهات نحو التعلم بالمنتديات والويكي، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج لفاعلية استخدام كل من المدونات والويكي في التعليم والاتجاهات مع تفوق مجموعة المدونات على مجموعة الويكي في التحصيل والاتجاهات، وأشارت النتائج إلى أن (٨٠٪) من أفراد العينة يفضلون استخدام المنتديات أكثر من الويكي للتعلم.

دراسة يانج وشانج Yang & Chang (2012): استهدفت الدراسة تعرف أثر التعلم عبر المدونات الإلكترونية على التحصيل واتجاهات الطلاب والتفاعل الاجتماعي، تكونت عينة الدراسة من (١٥٤) طالبا من طلاب الدراسات العليا، وقد استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي ومقياس اتجاهات ومقياس تفاعل اجتماعي ومقياس الدافعية للتعلم، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، والتى أظهرت تفوق مجموعة المدونات على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفاعل الاجتماعي.

دراسة سلوى المصري (٢٠١١): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية على تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للمفاهيم المجردة بمقرر الكمبيوتر واتجاهاتهم نحو المقرر، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي بمدرسة دار التربية بمحافظة الجيزة، وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة)، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي للمفاهيم المجردة ومقياس الاتجاه نحو مقرر الكمبيوتر، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج فاعلية المدونات الإلكترونية في تحصيل الطلاب للمفاهيم المجردة بمقرر

الكمبيوتر بقياس التطبيق القبلي مقابل التطبيق البعدي، وكذلك تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل.

دراسة فوزية المدهوني (٢٠١١): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاهات لدى طالباتٍ جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالبة من طالبات كلية العلوم والآداب، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة)، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي ومقياس الاتجاه نحو المدونات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية المدونات التعليمية في التحصيل الدراسي وفي زيادة الاتجاهات الموجبة لدى الطلاب نحو استخدام المدونات في التعليم.

دراسة محمد بدوي (٢٠١١): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم والاتجاهات، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) أمينًا لمراكز مصادر التعلم بمنطقة عسير بكلية التربية جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لقياس أداء مهارات استخدام المصادر الرقمية ومقياس الاتجاه نحو المدونات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية المدونة الإلكترونية في تنمية الأداء العملي لمهارات التعامل مع المصادر الرقمية لدى الأمناء، وكذلك تنمية اتجاهات إيجابيا نحو استخدام المدونات الإلكترونية في مراكز مصادر التعلم.

التعقيب على دراسات المحور السابق:

من خلال استعراض دراسات المحور السابق يمكن استنباط ما يلي:

- اهتمت الدراسات السابقة بالتعرف على فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية التحصيل والأداء المرتبط بالمقررات والبرامج التعليمية، وقد توصلت جميعها لفاعلية المدونات في تنمية التحصيل والأداء العملي، ومن الملاحظ علي اتجاه هذه الدراسات أن هناك زيادة ملحوظة في عدد الدراسات السابقة التي تناولت تنمية التحصيل المعرفي فقط؛ ومنها دراسات: (سلوي المصري، ٢٠١١، فوزية المدهوني، ٢٠١١، Yang & Chang, 2012) بينما تناولت دراسة (محمد بدوي، ٢٠١١) الأداء العملي فقط، وتناولت دراسات كل من (أحمد محمود، ٢٠١٢؛ مروة الباز، ٢٠١٣؛ شيماء علي، ٢٠١٣، أحمد عبد الوهاب، ٢٠١٤) التحصيل والأداء العملي معا.
- معظم الدراسات السابقة التي استخدمت المدونات الإلكترونية قارنت تلك المدونات بالتعليم بالطريقة السائدة وتوصلت إلى فاعلية المدونات في التحصيل والأداء، ومنها دراسات: (سلوى المصري، ٢٠١١؛ فوزية المدهوني،

٢٠١١؛ محمد بدوي، ٢٠١١؛ أحمد محمود، ٢٠١٢؛ Yang & Chang, 2012)، و تناولت دراسة (Ishtaiwa, 2012) المقارنة بين المدونات الالكترونية مقابل التعلم بالويكي وتوصلت لتفوق المدونات، بينما تناولت دراسة (أحمد سليمان، ٢٠١٤) مقارنة المدونات بالتعليم المدمج وتوصلت لعدم وجود فرق دال في التحصيل بين الأسلوبين، مع تفوق التعليم المدمج في الأداء العملي للمهارات.

- اهتم عدد كبير من الدراسات السابقة بتقديم التعليم بالمدونات الإلكترونية لطلاب الجامعات وكانت بنسبة (٦٢٪) من دراسات هذا المحور؛ ومنها دراسات: (فوزية المدهوني، ٢٠١١؛ 2012 , أحمد عبد الوهاب، ٢٠١٤)، بينما اهتمت دراسة (سلوى المصري، ٢٠١١) بطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، واهتمت دراستي: (محمد بدوي، ٢٠١١، أحمد محمود، ٢٠١٢) بتنمية مهارات العاملين أثناء الخدمة.
- تقديم برامج خاصة بأخصائي تكنولوجيا التعليم في دراسات هذا المحور كان متواجدا، وإن كانت هناك ندرة لتلك الدراسات؛ ومنها دراستي: (محمد بدوي، ٢٠١١؛ أحمد محمود، ٢٠١٢) واهتمت بتقديم التدريب لأخصائيي المكتبات وتكنولوجيا التعليم أثناء الخدمة، بينما اهتمت دراستا: (شيماء علي، ٢٠١٣؛ أحمد سليمان، ٢٠١٤) بتقديم التدريب بالمدونات لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم قبل الخدمة.

- **ثانياً: الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم التشاركي وتوظيفه في التعليم**:

مع ظهور التعليم التشاركي واستخدامه كأسلوب للتعليم بالشبكات الاجتماعية، اهتمت بعض الدراسات والبحوث السابقة بالبحث حول هذا الأسلوب وتطوره وتأثيره على التعليم والتعلم، ومن هذه الدراسات:

دراسة شاه شنج وآخرون Chih-Cheng, et al (2014) : استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التعلم التشاركي بالويب مقابل التعلم التشاركي التقليدي في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية في الفصول الدراسية المدعومة بتكنولوجيا الويب، تكونت عينة البحث من (٧٦) طالباً من طلاب المدارس الثانوية بشمال تايوان، استخدمت الدراسة اختبار مفردات اللغة الإنجليزية، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلي فاعلية التعلم التشاركي (بالويب - تقليدي) في تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، مع عدم وجود فرق دال بين التعلم التشاركي بالويب والتعلم التشاركي التقليدي في اختبار مفردات اللغة الإنجليزية.

دراسة حسام عافية (٢٠١٣): استهدفت الدراسة تعرف أثر استخدام التعلم التشاركي بالويب على التحصيل الدراسي والأداء المهاري لطلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي في مادة الحاسوب، تكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً من مدرسة أشمون التعليمية محافظة المنوفية، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل

معرفي وبطاقة ملاحظة المهارات في مادة الحاسب الآلي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد أظهرت النتائج إلى وجود حجم أثر كبير ودال احصائيا لصالح التعلم التشاركي بالويب في التحصيل والأداء.

دراسة حسني مهدي (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استراتيجية (التشارك داخل المجموعة) مقابل استراتيجية (التشارك بين المجموعات) على مهارات توليد المعرفة وتطبيقاتها لدى طلاب كلية التربية جامعة الأقصى بغزة، تكونت عينة البحث من (٣٤) طالبة من طالبات الكلية، استخدمت الدراسة مقياس توليد المعرفة وبطاقة تقييم تطبيق المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلي فاعلية التعلم التشاركي بغض النظر عن نوع التشارك (داخل المجموعة / بين المجموعات) في توليد المعرفة وفي تطبيق المعرفة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال بين نتائج مجموعة التشارك داخل المجموعة وبين نتائج التعلم التشاركي بين المجموعات في توليد المعرفة وفي تطبيقها.

دراسة داليا حبيشي (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب المعلمين تخصص حاسب آلي بكلية التربية النوعية بدمياط، تكونت عينة البحث من (٣٦) طالبا، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لمعلمي الحاسب الآلي لكل من المهارات التدريسية وبيئة التعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية المهارات بالتدريب الميداني.

دراسة ريهام الغول (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام التدريب الإلكتروني القائم على التعلم التشاركي لتنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، تكونت عينة البحث من (٢٥) من المعيدين والمدرسين العاملين بكلية التربية جامعة المنصورة، استخدمت الدراسة بطاقة الاحتياجات التدريبية واختبار تحصيل وبطاقة ملاحظة المهارات، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلي فاعلية التدريب الإلكتروني التشاركي في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب على مستوى التحصيل المعرفي والأداء العملي لدى أفراد العينة.

دراسة لان وتساي Lin & Tsai (2012) : استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي لطلاب الجامعة بتايوان مع تعرف

العلاقة بين التشارك الإلكتروني والتحصيل المعرفي على الإنترنت، تكونت عينة البحث من (١٠١) طالبا من طلاب الجامعات بتايوان، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في التعليم الإلكتروني، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل الى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية التعلم التشاركي الإلكتروني في تحصيل الطلاب عبر التعليم بالإنترنت.

دراسة زينب خليفة (٢٠٠٩): استهدفت الدراسة مقارنة التعلم بالوسائط المتعددة مقابل التعلم التشاركي بالويب في إكساب طالبات كلية البنات بجامعة الملك فيصل مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية، تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام الأجهزة الضوئية، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى تفوق مجموعة التعلم التشاركي على مجموعة التعلم بالوسائط المتعددة في تحصيل وأداء مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية.

دراسة عادل سرايا (٢٠٠٩): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام التدريب التشاركي في تنمية مهارات استخدام المنظمات الرسومية والكفاءة الذاتية لدى معلمي الدمج التربوي، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلما من معلمي المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة مهارات استخدام المنظمات الرسومية ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية التدريب التشاركي في تنمية مهارات استخدام المنظمات الرسومية وتنمية الكفاءة الذاتية للمعلم.

دراسة هياء العتيبي، وعزيزة طيب (٢٠١٠): استهدفت الدراسة التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التشاركي عبر (الويكي) على النمو المهني لدى المشرفات التربويات بمكتب التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة البحث من (١٦) مشرفة تربوية من اللآتي لديهن معرفة باستخدام الإنترنت، استخدمت الدراسة اختبار معرفي في مجال النمو المهني وبطاقة ملاحظة المشرفات في استخدام الإنترنت، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية التعلم التشاركي عبر البرمجيات الاجتماعية (الويكي) في تنمية الجانب المهني لدى المشرفات التربويات على مستوي التحصيل والأداء.

دراسة محمد والي (٢٠١٠): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي بالويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس، تكونت عينة الدراسة من

(٤٤) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة البحيرة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في المحتوى المقترح وبطاقة ملاحظة أداء مهارات توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس ومقياس اتجاهات أفراد العينة نحو البرنامج، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلي فاعلية البرنامج في التحصيل والأداء بمقارنة التطبيق القبلي بالتطبيق البعدي، واقترحت الدراسة اعتماد تضمين برامج التعلم التشاركي في التعليم والتدريب عبر الويب.

التعقيب على دراسات المحور السابق:

من خلال استعراض دراسات المحور السابق يمكن استنباط ما يلي:

- تناولت الدراسات السابقة التعلم التشاركي في تنمية التحصيل والأداء العملي بمقارنته بالتعليم التقليدي أو مقارنة التطبيق القبلي بالتطبيق البعدي، وتوصلت جميع تلك الدراسات إلي فاعلية التعليم التشاركي، ومنها دراسات (عادل سرايا، ٢٠٠٩؛ هياء العتيبي وعزيزة طيب، ٢٠١٠؛ محمد والي، ٢٠١٠؛ ريهام الغول، ٢٠١٢)، بينما كانت هناك مقارنات أكثر ندية بين التعليم التشاركي ومتغيرات أخرى؛ كما في دراسة (زينب خليفة، ٢٠٠٩) والتي تناولت مقارنة التعلم التشاركي بالوسائط المتعددة التفاعلية وتوصلت لفاعلية التعلم التشاركي، كما تناولت دراسات أخرى مقارنة مستويات مرتبطة بالتعلم التشاركي؛ حيث اهتمت دراسة (حسني مهدي، ٢٠١٢) بمقارنة التعلم التشاركي داخل المجموعة بالتعلم التشاركي بين المجموعات، واهتمت دراسة (Chih-Cheng, et al, 2014) بمقارنة التعلم التشاركي بالويب مقابل التعلم التشاركي بالكمبيوتر.
- أخذت بحوث التعلم التشاركي بالويب النصيب الأكبر من بين بحوث المحور السابق ومنها دراسات (زينب خليفة، ٢٠٠٩؛ هياء العتيبي، وعزيزة طب، ٢٠١٠؛ محمد والي، ٢٠١٠؛ داليا حبيشي، ٢٠١٢؛ ريهام الغول، ٢٠١٢؛ Lin & Tsai, 2012,) والتي توصلت جميعا لفاعلية التعلم التشاركي بالويب على المتغير المنافس عدا دراسة (Chih-Cheng, et al, 2014) والتي لم تتوصل لفرق دال بين التعلم التشاركي بالويب والتعلم التشاركي التقليدي.
- من الملاحظ وجود زيادة كبيرة في نسبة الدراسات السابقة التي اهتمت بتقديم المهارات العملية من خلال أسلوب التعلم التشاركي؛ وتوصلت نتائجها جميعاً لفاعلية التعلم التشاركي في تنمية المهارات.
- اهتمت الدراسات السابقة بتوظيف التعلم التشاركي في تنمية مهارات ومعارف مرتبطة بتكنولوجيا التعليم ومنها دراسات (زينب خليفة، ٢٠٠٩؛ محمد والي، ٢٠١٠؛ داليا حبيشي، ٢٠١٢؛ ريهام الغول، ٢٠١٢؛ حسام عافية، ٢٠١٣؛ Lin & Tsai)؛ وقد توصلت نتائج هذه الدراسات إلى فاعلية التعلم التشاركي في تنمية التحصيل والأداء المرتبط بمجال تكنولوجيا التعليم.

• **ثالثا: الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم التنافسي وتأثيره علي التحصيل والأداء:**

مع ظهور التعليم التشاركي واستخدامه كأسلوب للتعليم بالشبكات الاجتماعية، اهتمت بعض الدراسات والبحوث السابقة بالبحث حول هذا الأسلوب وتطوره وتأثيره على التعليم والتعلم، ومن هذه الدراسات:

دراسة ياسر فوزي، وخالد أبو المجد (٢٠١٣): استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لاستراتيجية قائمة علي التعلم التنافسي وتحديد فاعليتها في تنمية مهارات طلاب كلية التربية النوعية في تشكيل الحلي المعدني، تكونت عينة البحث من (٢٥) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة كلية التربية الفنية جامعة حلوان، استخدمت الدراسة استبانة مقومات التعلم التنافسي واستبانة تحديد التصور المقترح للاستراتيجية وبطاقة تقييم المنتج لتشكيل الحلي المعدني، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة فاعلية التعلم التنافسي في تطوير أداء الطلاب في تشكيل الحلي المعدي، وأوصت بتوظيف التنافس في التدريب على المهارات.

دراسة ريجارث وآخرون Regueras, et al. (2011): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التعلم التنافسي بالويب على تحصيل واتجاهات طلاب المدارس الثانوية، تكونت العينة من (٣٥) طالبا من طلاب التعليم الثانوي بجمهورية التشيك، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في وحدة دراسية بمقرر العلوم ومقياس اتجاهات نحو التعلم التنافسي بالويب، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية التعلم التنافسي على تحصيل واتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو التعلم التنافسي بالويب.

دراسة فرنانديز وآخرون Fernández, et al. (2010): استهدفت الدراسة التعرف على أثر التعلم التنافسي المدار إلكترونياً على التعلم التقليدي في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلاب التمريض، تكونت عينة البحث من (١١٦) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التمريض الجراحي بأسبانيا، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل فوري واختبار الاحتفاظ بالمعرفة في مقرر التمريض الجراحي (٢) باستخدام نظام التقييم التلقائي على شبكة الإنترنت، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى أن طريقة التعلم التنافسي المدار إلكترونيا أكثر تأثيرا على طلاب التمريض في التحصيل المعرفي الفوري وفي الاحتفاظ بالمعرفة.

دراسة ريجاريث وآخرون Regueras, et al (2009): استهدفت الدراسة تعرف أثر استخدام التعلم التنافسي بالويب في التعليم العالي، تكونت عينة البحث من (٧٧) طالباً من طلاب الفرقة الأولى تخصص هندسة كيميائية بجامعة مدريد،

استخدمت الدراسة استبانة للتعرف على أثر التعلم التنافسي علي طلاب التعليم العالي واختبار تحصيل الطلاب في وحدة تعليمية في الهندسة الأولية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فاعلية التعلم التنافسي بالويب في زيادة تحصيل طلاب التعليم الجامعي، كما أظهرت النتائج أن: (التعلم التنافسي يمكن أن يكون له آثار إيجابية على نجاح عملية التعلم -البيئات الافتراضية التنافسية تمثل مطلبا لطلاب الجامعة -التعلم التنافسي يساعد على زيادة التحصيل الأكاديمي لطلاب الجمعات).

دراسة هاونج وأربانج (Hwang,. & Arbaugh (2009: استهدف الدراسة تعرف أثر التعلم المدمج بالبيئة التنافسية مقابل التعاونية بالويب على اتجاهات الطلاب وتحصيلهم المعرفي، تكونت عينة البحث من (٤٤) طالبا من طلاب كلية إدارة الأعمال جامعة ويسكونسن- ماديسون بالولايات المتحدة الامريكية، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل في مقرر إدارة الأعمال ومقياس الاتجاه نحو بيئة التعلم، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى تفوق مجموعة التعليم المدمج بالبيئة التعاونية عبر الويب على مجموعة التعليم المدمج بالبيئة التنافسية في التحصيل المعرفي وفي الاتجاهات.

دراسة كاو وآخرون (Kao, et al (2008: استهدفت الدراسة تعرف تأثير البيئة التعاونية والتنافسية عبر الإنترنت على التعلم النشط لدى طلاب الجامعة واتجاهاتهم نحو بيئة التعلم، تكونت عينة البحث من (٣٤) طالباً من طلاب معهد التربية بالجامعة الوطنية بتايوان، استخدمت الدراسة مقياس التعلم النشط مقياس الاتجاهات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البيئة التعاونية والبيئة التنافسية على التعلم النشط لدى الطلاب، مع تفوق مجموعة التعلم التنافسي على مجموعة التعلم التعاوني في التطبيق البعدي لاختبار التعلم النشط، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيرا إيجابيا لأفراد العينة (تنافسية - تعاونية) في الاتجاهات نحو التعلم عبر الإنترنت مع عدم وجود فرق دال في التطبيق بين المجموعتين في مقياس الاتجاهات.

التعقيب على دراسات المحور السابق:

من خلال استعراض دراسات المحور السابق يمكن استنباط ما يلي:

- من الملاحظ أن بحوث ودراسات المحور السابق ركزت بصورة ملحوظة على المقارنة بين التعلم التنافسي مقابل التعلم التعاوني، ومنها دراسات: (Kao, et al, 2008, Hwang,. & Arbaugh, 2009)، وقد تباينت نتائج تلك الدراسات فبينما توصلت نتائج دراسة (Kao, et , al, 2008) لتفوق التعلم

التنافسي على التعلم التعاوني، نجد بعض النتائج توصلت لتفوق التعلم التعاوني على التعلم التنافسي؛ ومنها دراسات (محمد فايد، ٢٠٠٨؛ Hwang,. & Arbaugh, 2009).

- توصلت جميع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام التعلم التنافسي مقابل الطريقة التقليدية لتفوق التعلم التنافسي، ومنها دراسات: (Regueras, et al, 2009؛ Fernández, et al, 2010, ؛ ياسر فوزى، وخالد أبو المجد، ٢٠١٣).
- وظفت دراسات المحور السابق الإنترنت في تقديم التعلم التنافسي وبدرجة كبيرة، ومنها دراسات: (Kao, et al, 2008, Regueras, et al, 2009, Hwang,. & Arbaugh, 2009, Fernández, et al, 2010, Regueras, 2011, مما يدعم فكرة البحث الحالي.

• **رابعاً: الدراسات والبحوث التي تناولت تطبيقات الجيل الثاني للويب وتوظيفها في التعليم:**

مع دخول تطبيقات الجيل الثاني للويب في مختلف مجالات الحياة ومنها مجال التعليم حاول العديد من الدراسات والبحوث السابقة التعرف على هذه التطبيقات وتوظيفها في التعليم، ومن هذه الدراسات:

دراسة عاصم إبراهيم (٢٠١٢): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم علي التعلم التعاوني والبيان العملي لتنمية كفايات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى الطلاب المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة البيولوجي والكيمياء بكلية التربية جامعة سوهاج، استخدمت الدراسة قائمة كفايات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم واختبار تحصيل معرفي في استخدام هذه التطبيقات وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم ومقياس الاتجاهات نحو استخدامها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في إتقان الطلاب لكفايات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب على مستوى التحصيل والأداء مع زيادة الاتجاهات إيجابا نحو استخدام تلك التطبيقات في التعليم.

دراسة محمد السيد (٢٠١٢): استهدفت الدراسة تحديد المستويات المعيارية لأنظمة التعليم الإلكتروني التعاوني القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) خبيراً في مجال تكنولوجيا التعليم، واستخدمت الدراسة قائمة معايير لأنظمة التعليم الإلكتروني القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج لتحديد المجالات الرئيسية التي تتكون منها قائمة معايير جودة أنظمة التعليم الإلكتروني التعاوني القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب وتحديد

المعايير المكونة لكل مجال من هذه المجالات والمؤشرات التي تتكون منها قائمة المعايير، وتحديد معايير للمحتوى المقدم ومعايير واجهة النظام التعاوني بالويب، وتحديد مؤشرات المحتوى والأهداف ومصادر التعلم والأنشطة وأدوار المعلم والمتعلم، وأوصت الدراسة بالاستفادة من المعايير عند تصميم وتوظيف الويب.

دراسة مصطفى السيد (٢٠١٢): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج مقترح في مفاهيم تطبيقات الجيل الثاني للويب في تحصيل المفاهيم والاتجاه نحوها لدى الطلاب المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل المفاهيم الأساسية المرتبطة بتطبيقات الجيل الثاني للويب ومقياس الاتجاهات نحو استخدامها في التعليم، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في التحصيل المعرفي لمفاهيم تطبيقات الجيل الثاني للويب وفي الاتجاهات نحو استخدام هذه التطبيقات في التعليم، وأوصت الدراسة بتطوير مهارات المعلمين المرتبطة باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.

دراسة سيميث Smith (2012): استهدفت الدراسة تحديد معايير تقديم وتطوير المقررات الدراسية من خلال تطبيقات الجيل الثاني للويب، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) عضوا من أعضاء هيئة التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكتروني بجامعة تكساس، واستخدمت الدراسة قائمة معايير واستبانة موجهة إلى أفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها أن أهم معايير تقديم وتطوير المقررات الدراسية هو توظيف التفاعل الاجتماعي عبر مجتمعات الانترنت، كما أظهرت النتائج أن تطبيقات الجيل الثاني للويب الأكثر استخداما وشيوعا لدى أفراد العينة هي الفيسبوك واليوتيوب والمدونات.

محمد عماشة (٢٠١١): استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في تصميم وبث الدروس الإلكترونية، تكونت عينة الدراسة من (٢٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في تصميم وبث الدروس الإلكترونية باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب وبطاقة تقويم تطبيق استخدام هذه التطبيقات وتصميم وبث الدروس عبر الويب، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في التدريب على استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس على مستوى التحصيل وتقويم الأداء.

دراسة تيريل وآخرون Terrell, et al (2011): استهدفت الدراسة التعرف على الاحتياجات التدريبية لتدريب الطلاب على مهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم ومستوى تقبلهم لهذه المهارات، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب التعليم الجامعي تخصص إدارة المعلومات بأستراليا، استخدمت الدراسة بطاقة تقدير الاحتياجات التدريبية ومقياس تقبل الطلاب لتعلم مهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى وجود درجة عالية لتقبل عينة الدراسة للتدريب على مهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، كما أظهرت النتائج أن هناك حاجة لدى عينة البحث للتدريب على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب (الفيسبوك – المدونات - اليوتيوب - الويكي) في التعليم.

دراسة بالاجرجايو وآخرون Palaigeorgiou, et al (2011): استهدفت الدراسة التعرف على الحاجات التدريبية وأساليب التعلم المناسبة لطلاب التعليم الجامعي عند استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب، تكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالباً من طلاب المرحلة الجامعية باليونان، استخدمت الدراسة بطاقة تحديد حاجات الطلاب لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج أن هناك حاجة لدى عينة البحث للتدريب على استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، كما أظهرت النتائج أن أساليب التعلم التعاوني والتشاركي والتنافسي هي الأساليب المفضلة لدى أفراد العينة.

دراسة كانجسلاي وبرانكرهوف Kingsley & Brinkerhoff (2011): استهدفت الدراسة تقييم استخدام المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم من خلال نموذج تعليمي بديل متوافق مع تطورات العصر، تكونت عينة الدراسة من (٨٦) معلما من معلمي التعليم الإعدادي والثانوي و(٤٠) موجهاً من (١٢) منطقة تعليمية بكندا، استخدمت الدراسة بطاقة تقييم استخدام المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب واستبانة دمج التقنية بالتعليم، استخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى أن درجة استخدام المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب متوسطة، كما أظهرت النتائج أن المعلمين في حاجة للتدريب على مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، كما أن التعلم التشاركي والتنافسي من أهم الأساليب المناسبة لتقديم هذه المهارات.

دراسة أتاه وآخرون Attah, et al (2010): استهدفت الدراسة إعداد برنامج لدعم استخدام الطلاب المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني للويب في تطوير

التعليم واتجاهاتهم نحوه، تكونت عينةِ الدراسة من (٣٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة ماليزيا و(٩٠) طالباً، استخدمت الدراسة بطاقة تحديد تصور مقترح لدعم استخدام التطبيقات الجيل الثاني للويب موجهه إلى الخبراء، ومقياس اتجاهات واستبانة موجهين إلى الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلي تحديد تصور مقترح لبرنامج لدعم استخدام الطلاب لتطبيقات الجيل الثاني للويب، وتوصلت أيضا إلى أن اتجاهات طلاب الجامعة نحو استخدام وتوظيفٍ تطبيقات الجيل الثاني للويب إيجابية، كما أن التطبيقات الأكثر شيوعا واستخداما منها هي: (الفيسبوك - اليوتيوب - المدونات).

التعقيب على دراسات المحور السابق:

من خلال استعراض دراسات المحور السابق يمكن استنباط ما يلي:

- نظرا لحداثة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب فإن الدراسات السابقة اهتم البعض منها في البداية بالبحث عن معايير محددة لتوظيف هذه التطبيقات واستخدامها في التعليم ومنها دراستي: (محمد السيد، ٢٠١٢، Smith, 2012)، كما اهتمت دراسات أخرى بمحاولة وضع تصور مقترح للتدريب على هذه النوعية من المهارات؛ ومنها دراسة: (Attah, et al, 2010) وهذا الاهتمام قد يرجع إلى حداثة هذه المهارات وحاجتها للتوصيف والتقنين قبل الشروع في عملية التجريب.
- حاولت الدراسات السابقة عند تناولها تقديم برامج لتنمية هذه المهارات الوقوف على الاحتياجات التدريبية للفئات المعنية بالدراسة؛ ومنها دراسات: (Terrell, et al, 2011, Palaigeorgiou, et al, 2011,)، ويمكن إرجاع ذلك إلى تعدد تطبيقات الجيل الثاني للويب من ناحية، ووجود اختلاف في تفضيل بعض التطبيقات دون غيرها لدى فئات معينة من الدراسين من ناحية أخرى، وهو ما يجعل تحديد الاحتياجات التدريبية أمرا مهما.
- من الملاحظ قلة عدد الدراسات والبحوث التي تناولت تقديم برامج تجريبية لتعليم وتدريب المتعلمين أو المستفيدين على تطبيقات الجيل الثاني للويب؛ ومنها دراسات: (محمد عماشة، ٢٠١١؛ عاصم إبراهيم، ٢٠١٢؛ مصطفى السيد، ٢٠١٢)، ويمكن إرجاع ذلك إلى حداثة هذه المهارات والتدريب عليها، بينما انصب اهتمام الدراسات السابقة على توصيف هذه المهارات والتدريب عليها ومستوى تقبلها وأهم التطبيقات المطلوب التدريب عليها وهي بحوث الجانب الوصفي والتي أخذت النصيب الأكبر من بحوث المحور السابق؛ ومنها دراسات: (Attah, et al, 2010, Palaigeorgiou, et al, 2011, Kingsley, & Brinkerhoff, 2011, Terrell, et al, Smith, 2012) .
- البحوث التجريبية التي اهتمت بتقديم برامج تعليمية وتدريبية خاصة بمهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم تناولت جانب التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات وجانب الأداء العملي للمهارات؛ ومنها

دراسات: (محمد عماشة، ٢٠١١؛ عاصم ابراهيم، ٢٠١٢)، بينما تناولت دراسة: (مصطفى السيد، ٢٠١٢) الجانب المعرفي فقط المرتبط بتطبيقات الجيل الثاني للويب.

- البحوث التجريبية التي اهتمت بتقديم برامج تعليمية وتدريبية خاصة بمهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم كان طلاب التعليم الجامعي هو محور اهتمامها، ومنها دراسات: (عاصم ابراهيم، ٢٠١٢؛ مصطفى السيد، ٢٠١٢)، بينما قدمت دراسة (محمد عماشة، ٢٠١١) هذه المهارات لأعضاء هيئة التدريس.
- معظم بحوث الجانب الوصفي والتي تناولت تحديد احتياجات الطلاب للتدريب على تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم توصلت إلى أن التطبيقات الأهم والأكثر حاجة للتدريب عليها هي: (الفيسبوك - اليوتيوب. المدونات)؛ ومنها دراسات: (Terrell, et al, 2011, Smith, 2012).
- توصلت بحوث الجانب الوصفي التي اهتمت بدراسة الأسلوب المفضل لدى عينة الدراسة للتعليم والتدريب على مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني إلى أن التعلم في المجتمعات تعاونية كانت أو تشاركية أو تنافسية هو المفضل لتعلم هذه المهارات؛ ومنها دراسات: (Attah, et al, 2010, Palaigeorgiou, et al, 2011, Kingsley & Brinkerhoff, 2011,).

- **خامسا: الدراسات التي تناولت اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد- مستقل) وتأثيره على التحصيل والأداء:**

دراسة يالدريم وزينجل Yildirm & Zengel (2014): استهدفت الدراسة تعرف أثر اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد – مستقل) لدى الطلاب على تصميم البيئات التعليمية الافتراضية، تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالباً تخصص علوم الكمبيوتر، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي ومقياس تقييم المهارات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلي وجود فرق دال بين تحصيل وأداء الطلاب يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) لصالح الأسلوب المعتمد مع وجود علاقة موجبة بين الأسلوب المعرفي واكتساب المعرفة في البيئة الافتراضية.

دراسة عماد مصطفى (٢٠١٣): استهدفت الدراسة تعرف فاعلية اختلاف أساليب التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت (المتزامن – غير المتزامن) والأساليب المعرفية (الاستقلال مقابل الاعتماد) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً من معلمي الحاسب الآلي بمحافظة البحيرة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة مهارات انتاج الاختبارات الإلكترونية وبطاقة تقييم جودة تصميم الاختبارات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم

النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق مجموعة الأسلوب المعرفي المستقل على مجموعة الأسلوب المعرفي المعتمد في التحصيل والأداء وجودة المنتج، مع وجود أثر للتفاعل بين أسلوبي التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت (المتزامن -غير المتزامن) والأسلوب المعرفي (الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي).

دراسة لو وآخرون (2012) Chan & Yeh: استهدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج قائم على اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في نظام التعلم القائم على الويب على تحصيل عبر الإنترنت، تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالبا من طلاب جامعة تشونغ هوا بتايوان، استخدمت الدراسة اختبار التحصيل في مقرر التعليم الإلكتروني، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى وجود أثر دال لكل أسلوب من الأسلوبين في التحصيل، مع تفوق مجموعة الاعتماد على مجموعة الاستقلال.

دراسة هسيه (2011) Hsieh: استهدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج عبر الويب قائم على اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد . مستقل) وطريقة التعليم (المحاضرة ـ المناقشة) على مهارات تصميم البر مجيات التعليمية لدى طلاب التعليم الجامعي، تكونت عينة البحث من (١٠٤) طالباً من طلاب جامعة الشرق الأقصى بتايوان، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة مهارات تصميم البر مجيات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق مجموعة التعلم بالمناقشة مع أسلوب معرفي معتمد علي مجموعة التعلم بالمناقشة مع أسلوب معرفي مستقل في التحصيل والأداء، وتفوق مجموعة التعلم بالمحاضرة مع أسلوب معرفي مستقل على التعلم بالمحاضرة مع أسلوب معرفي معتمد في التحصيل والأداء، مع وجود أثر للتفاعل يرجع إلى التعلم بالمناقشة مع الأسلوب المعرفي مستقل.

دراسة ابيك وإسماعيل (2011) Ipek & Ismai: استهدفت الدراسة تعرف أثر اختلاف مستويات كثافة النص (منخفضة - عالية) والأسلوب المعرفي (الاعتماد – الاستقلال) والتفاعل بينهم على التعلم بالكمبيوتر في مقرر الجيولوجيا لدى طلاب التعليم الجامعي على مستوى التحصيل وسرعة التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا من طلاب من جامعة بلكنت في أنقرة بتركيا، استخدمت الدراسة اختبار انجاز تعليمي ومقياس سرعة التعلم، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فرق دال يرجع لاختلاف الأسلوب المعرفي لدى المتعلمين بالكمبيوتر في مقرر الجيولوجيا وسرعة التعلم مع عدم وجود أثر للتفاعل بين مستويات كثافة النص (منخفضة - مرتفعة) والأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) على التعلم بالكمبيوتر في المقرر موضع البحث وعلى سرعة الإنجاز بالبرنامج.

دراسة شاهسفير و تان (2010) Shahsavar & Tan: استهدفت الدراسة تعرف تأثير الأسلوب المعرفي للمتعلم (مستقل - معتمد) على مستوى التعلم والاتجاهات نحو التعلم بالمدونات الإلكترونية، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً من طلاب جامعة بوترا بماليزيا، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل في وحدة تعليمية في الكمبيوتر ومقياس اتجاهات نحو التعلم بالمدونات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فرق دال يرجع إلى اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) مع عدم تأثر اتجاهات الطلاب بالاعتماد أو الاستقلال على المجال الإدراكي.

دراسة التين وكاكان (2006) Altun & Cakan: استهدفت الدراسة تعرف أثر اختلاف الأساليب المعرفية عند المتعلم (مستقل - معتمد) على تحصيل وأداء واتجاهات طلاب التعليم الجامعي في مقرر الكمبيوتر، تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالباً من الطلاب المعلمين بجامعة أثاباسكا بكندا، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة مهارات ومقياس الاتجاهات نحو تدريس الكمبيوتر، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فرق دال بين الأسلوب المعرفي المعتمد والأسلوب المعرفي المستقل في التحصيل والأداء بمقرر الكمبيوتر، مع تفوق الأسلوب المعرفي المعتمد على الأسلوب المستقل في الاتجاهات.

دراسة كاو (2006) Cao: استهدفت الدراسة تعرف تأثير اختلاف الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل) على التحصيل لدى الطلاب المعلمين في مقرر الكمبيوتر، تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً من طلاب جامعة فرجينيا للتكنولوجيا بالولايات المتحدة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام الكمبيوتر (موضع البحث)، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فرق دال بين تحصيل وأداء الطلاب المستقلين والمعتمدين إدراكياً لصالح الطلاب المعتمدين في التحصيل في مقرر الكمبيوتر.

دراسة ليي (2006) Lee: استهدفت الدراسة تعرف تأثير اختلاف الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) الموجهة بصريا عبر الإنترنت على تحصيل الطلاب في بيئة التعليم الإلكتروني، تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً من طلاب الجامعة المركزية بفلوريدا بالولايات المتحدة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في مقرر الحاسب الآلي، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توفق المجموعة أصحاب الأسلوب المعرفي المستقل على مجموعة الأسلوب المعرفي المعتمد.

دراسة بهاء الدين خيري (٢٠٠٥): استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية التعليم القائم على الويب في تنمية المهارات المعرفية المرتبطة بوحدة تعليمية لمقرر منظومة الحاسب الآلي لدى الطلاب (المعتمدين والمستقلين) تخصص إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، تكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة تخصص معلم حاسب، استخدمت الدراسة اختبار الأشكال المتضمنة واختبار مهارات توظيف الحاسب الآلي، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلي نتائجها، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية التعليم القائم على الويب في تنمية المهارات المعرفية موضع البحث بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال) مع وجود تفوق الطلاب المستقلين على المعتمدين إدراكيا في التطبيق البعدي لاختبار المهارات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنباط ما يلي:

- اهتمت معظم الدراسات السابقة بالمحور السابق بالتعرف على أثر الاسلوب المعرفي لدى المتعلمين (مستقلين ومعتمدين) على التحصيل المعرفي والأداء العملي؛ ومنها دراسات: (بهاء الدين خيري، ٢٠٠٥؛ محمد المرديني، ٢٠٠٦؛ Hsieh, 2011)؛ بينما اهتمت دراسات بالتحصيل فقط؛ ومنها دراسات: (Altun & Cakan,2006, Lee, 2006, Yildirm & Zengel, 2014).
- معظم بحوث المحور السابق والتي تناول الأسلوب المعرفي المعتمد مقابل المستقل اهتمت بتنمية مهارات مرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم عدا دراسة: (Yildirm & Zengel, 2014) وهذا يؤكد اهتمام مجال تكنولوجيا التعليم بتعرف تأثير الأسلوب المعرفي للمتعلم على المهارات المرتبطة بالمجال.
- كان محور اهتمام بحوث المحور السابق التي اهتمت بتعرف تأثير الأسلوب المعرفي لتنمية مهارات مرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم مثل بعض مجالاته الكمبيوتر؛ ومنها (Altun & Cakan,2006؛ Cao, 2006؛ Shahsavar & Tan, 2010؛ Ipek & Ismai, 2011؛ عماد مصطفي، ٢٠١٣)، ومجال التعليم الإلكتروني بالإنترنت؛ ومنها دراسات: (Lee, 2006, Hsieh, 2011, Chan & yeh, 2012).
- تباينت نتائج بحوث ودراسات هذا المحور التي اهتمت بتعرف أثر الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) على تحصيل وأداء المتعلمين؛ فبينما توصلت بعض الدراسات لوجود أثر لصالح الأسلوب المعرفي مستقل ومنها دراسات: (Lee, 2006؛ عماد مصطفي، ٢٠١٣) وتوصلت دراسات أخرى لوجود أثر لصالح الأسلوب المعرفي المعتمد، ومنها دراسات: (بهاء الدين خيري، ٢٠٠٥؛ Cao, 2006؛ Chan & yeh, 2012؛ Yielders & Zengel, 2014)، هذا بينما تباينت النتائج داخل الدراسة الواحدة بتفوق الأسلوب المعرفي في جانب

وتفوق الأسلوب المستقل في جانب آخر، وكان ذلك بدراستي: (Altun 2006 & Cakan, 2011 ؛ Hsieh, 2011)، وتوصلت نتائج بعض الدراسات لعدم وجود فرق بين الأسلوبين في التحصيل والأداء، ومنها دراستي:(Shahsavar & Ipek 2010 ؛ Tan, Ismai, 2011)، ويستخلص من هذه النتائج أن اختلاف وتباين النتائج يدعم مجال الدراسة في هذا المجال وهو ما يجعل من توظيفها بالبحث الحالي أمراً مهماً.

- **إجراءات البحث**:

سار البحث الحالي وفق مجموعة من الإجراءات التالية:

- **أولاً: منهج البحث**:

استخدم البحث المنهج الوصفي في بطاقة الاحتياجات وقائمة الأهداف وقائمة المهارات، وبطاقة ملاحظة الأداء واختبار التحصيل المعرفي، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية اختلاف أساليب التعلم (تشاركي - تنافسي) بالمدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (مستقل - معتمد) في تنمية مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم على مستوى (التحصيل المعرفي - الأداء العملي المرتبط بالمهارات)، والتصميم التجريبي ذي المجموعات التجريبية المتعددة .

- **ثانياً: متغيرات البحث**:

اشتمل البحث الحالي على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة:

- تضمن البحث متغيراً مستقلاً واحداً؛ وهو البرنامج المقترح لتنمية مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم باستخدام المدونات الإلكترونية بأسلوبين هما:
  - ✓ التعلم التشاركي بالويب.
  - ✓ التعلم التنافسي بالويب.
- متغير تصنيفي (الأسلوب المعرفي للمتعلم)، وله مستويان هما:
  - ✓ مستقل عن المجال الإدراكي.
  - ✓ معتمد على المجال الإدراكي.

المتغيرات التابعة:

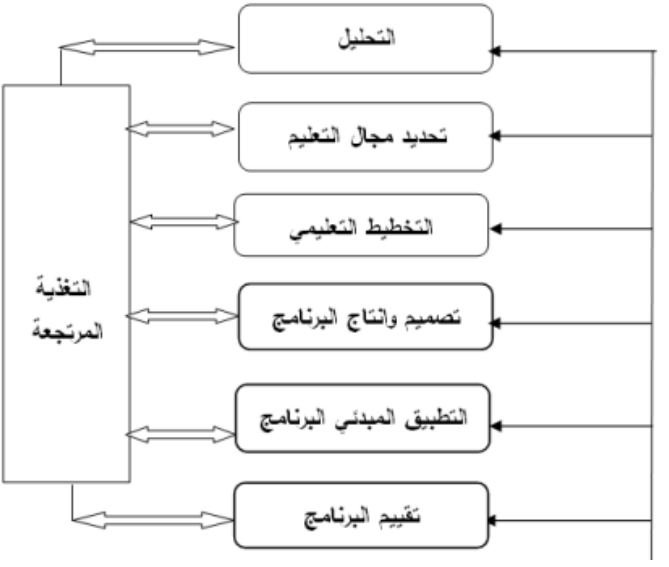
اشتمل البحث على المتغيرات التابعة التالية:

- التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب .
- الأداء العملي لمهارات توظيف الجيل الثاني للويب.

- **ثالثاً: إعداد وتصميم البرنامج المقترح القائم على توظيف التعليم التشاركي والتنافسي بالمدونات الإلكترونية**:

نموذج التصميم التعليمي هو تصور يحدد وصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره، لكن لم يتوصل الباحث إلى نموذج محدد

مباشرة لتصميم التعليم والتدريب التشاركي والتنافسي من خلال المدونات الإلكترونية حتى تاريخ نشر هذا البحث، لكن من خلال الإطلاع على طريقة تصميم برامج التعليم التشاركي والتنافسي من خلال الإنترنت بدراستي (Byington, 2011, Ishtaiwa, 2012) قام الباحث بوضع نموذج مناسب لطبيعة البحث والمجموعة يتضمن التدريب والتعليم عبر المدونات الإلكترونية، وقد تم عرض النموذج المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطه[٢]، وقد تم توظيف النموذج المقترح للتطبيق في البحث الحالي بعد إجراء التعديلات والتحقق من صلاحيته للتطبيق، ويتكون هذا النموذج من عدد من الخطوات، يوضحها الشكل رقم (١):



الشكل رقم (١) نموذج تصميم التعليم والتدريب عبر المدونات الإلكترونية

ويقوم هذه النموذج على مجموعة من الخطوات، وسوف يتم عرض مختصر لكل خطوة من خطوات النموذج وكيفية توظيفها وفق ما اتبع في البحث من خلال العرض التالي:

الخطوة الأولى (التحليل): وتعتبر خطوة التحليل أولى خطوات مدخل التصميم الشامل لبرامج التعليم / التدريب عبر المدونات الإلكترونية، وتشتمل على العناصر التالية:

١ - **تحديد الاحتياجات التعليمية / التدريبية:** تعتبر خطوة تحديد الاحتياجات التعليمية / التدريبية من الركائز الأساسية لبناء البرنامج على

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

رغبة حقيقية للتدريب لدى العينة، وهي من أساسيات مدخل التصميم الشامل لبرامج التعليم والتدريب بالمدونات الإلكترونية، وفيها يتم تحديد المحاور الأساسية التي يعتمد عليها التعليم/ التدريب، والأهداف التعليمية / التدريبية العامة، والفئات التي ستستخدم البرنامج، والبيئة التي سيقدم فيها التعليم / التدريب، ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

أ - تحديد مهام أخصائيي تكنولوجيا التعليم الخاصة باستخدام وتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب، من خلال كتابات: (هند الخليفة، ٢٠١١؛ هيام الحايك، ٢٠١٢؛ عاصم إبراهيم، ٢٠١٢).

ب -إجراء مقابلات شخصية مع بعض طلاب الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة وعددهم (٣٠) طالبا من طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم ، وكذلك مقابلة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (١٠) أعضاء من القائمين بالتدريس لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بتفهنا الاشراف والتربية بالقاهرة جامعة الأزهر للتعرف على أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب، والأنسب لتدريب الطلاب تخصص تكنولوجيا التعليم على توظيفها، وتحديد المهارات الأكثر احتياجا للتدريب عليها.

د - في ضوء ما سبق تم إعداد بطاقة تحديد احتياجات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم التعليمية للتدريب على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم؛ وذلك للتعرف بموضوعية على حاجات المتعلمين الفعلية من هذه التطبيقات.

وقد مرت عملية إعداد بطاقة تحديد الاحتياجات بالخطوات التالية:

أ -الاطلاع على الدراسات والبحوث التي استخدمت بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية / التدريبية مثل دراسة (محمد الدسوقي، ٢٠٠٥؛ محمد خلف الله، ٢٠٠٦) وذلك للتعرف على النماذج والتجارب السابقة.

ب - الاطلاع على الأدبيات والكتابات المعنية بكيفية إعداد وتصميم أدوات البحث العلمي ومنها بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية / التدريبية، مثل: (مجدي حبيب، ١٩٩٦؛ كمال زيتون، ٢٠٠٣).

جـ - في ضوء ذلك تم بناء صورة أولية لبطاقة تحديد احتياجات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للتدريب على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم في صورتين متكافئتين: (صورة لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم - صورة للخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم)، وقد تناولت البطاقة محورين رئيسيين:

المحور الأول: واشتمل على بيانات مبدئية لمعرفة طبيعة المجموعة، ومتطلبات التعليم / التدريب، وخبرات المتعلمين وتطلعاتهم قبل تصميم البرنامج، وقد تكون هدا المحور من (١٢) بندا.

المحور الثاني: واشتمل على قائمة تتناول أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب استخداما في التعليم (٨) عناصر.

أ - التحقق من صدق بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية / التدريبية: تعتبر الأداة صادقة إذا كانت تقيس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق البطاقة تم عرضها بصورتيها على مجموعة من الخبراء في مجال: (تكنولوجيا التعليم - والمناهج وطرق التدريس)، وبعد تحليل آراء الخبراء والمتخصصين، اتفق المحكمون على مناسبة البطاقة لعينة الدراسة ولأهدافها، واتفقوا أيضا على صلاحيتها للتطبيق، وعليه تم التحقق من صدق البطاقة.

ب - التحقق من ثبات بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية: للتحقق من ثبات بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية؛ تم تطبيقها على (١٦) طالبا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بتفهنا الاشراف، وعلى (١٤) من الخبراء في المجال من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم تخصص تكنولوجيا التعليم، وتم التحقق من ثبات البطاقة عن طريق إعادة تطبيق البطاقة مرة أخرى بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم استخراج الوزن النسبي لمفردات المقياس في المرتين، ثم تم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد العينة في التطبيقين وفقا لمعادلة بيرسُون من خلال برنامج Spss، وكانت قيمة معامل الارتباط مساوية (٠.٩٢) وهي قيمة ذات دلالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهو ما يدل على ثبات بطاقة الاحتياجات، وصلاحيتها للتطبيق.

وبذلك يكون قد تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الاحتياجات التعليمية / التدريبية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للتدريب على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم[٣]؛ وأصبحت مكونة من (١٢) بندا في المحور الأول، و(٨) بنودٍ في المحور الثاني، وتصبح صالحة للتطبيق.

جـ - تطبيق بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية على أفراد المجموعة: تم تطبيق بطاقة الاحتياجات التعليمية على عشرين طالبا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم، وعشرين خبيرا ومتخصصا في تكنولوجيا التعليم، من السادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم تخصص تكنولوجيا التعليم، وتم استلام البطاقات من أفراد المجموعة عبر البريد الالكتروني للباحث (gapermohamed@gmail.com) تمهيدا لمعالجتها إحصائيا والتوصل إلى تطبيقات الجيل الثاني للويب الأكثر احتياجا لتدريب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم على توظيفها بالتعليم.

د - مرحلة معالجة نتائج تطبيق بطاقة الاحتياجات التعليمية/ التدريبية إحصائيا: تم استخدام الأسلوب الإحصائي مربع كاى ($كا^2$)، لمعرفة مدى دلالة استجابات أفراد المجموعة على كل بند من بنود الجزء الأول للبطاقة،

ملحق(٢) بطاقة تحديد احتياجات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم التدريبية.

واستخدام الوزن النسبي وفقاً لمعادلة ليكرت والمتوسط الحسابي لتحديد التطبيقات الأكثر حاجة للتدريب عليها من خلال اختيار ثلاثة تطبيقات فقط، ومن خلال ما أظهرته نتائج التحليل الإحصائي لبطاقة تحديد الاحتياجات البيانات المطلوبة فقد تمت الإجابة على الخطوة الأولى من خطوات النموذج المختار وفق ما يلي:

(١) **تحديد خصائص المتعلمين المستهدفين:** نظراً لكون طبيعة المتعلمين بالبرنامج الحالي من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم فإن أهم خصائصهم ما يلي: (تقارب الأعمار السنية لجميع المتعلمين – تخصص المتعلمين هو تخصص تكنولوجيا التعليم لذلك فإن متطلباتهم من التدريب على هذه التطبيقات واحدة - مستواهم المعرفي السابق عن هذه التطبيقات متقارب إلى حدٍ كبيرٍ).

(٢) **تحديد مدى الحاجة إلى أسلوب التعليم المستخدم:** تم تحديد مدى حاجة المتعلمين إلى أسلوب التعليم بالمدونات الإلكترونية، من خلال تحليل بطاقة الاحتياجات، والتي أثبتت أن جميع أفراد المجموعة لديهم معرفة مسبقة بالمدونات الإلكترونية والتعامل معها من خلال تفاعلهم الشخصي على الإنترنت ، وبذلك فإن توظيف هذه المدونات في تعليمهم يمكن أن يحقق أهداف التعليم دون الحاجة إلى السفر والتنقل مع تحقيق درجة عالية من التواصل والتفاعل عبر تقنيات البرمجيات الاجتماعية.

(٣) **تحديد مواصفات البيئة التي سيتم فيها التعليم:** من خلال تحليل بطاقة تحديد الاحتياجات التعليمية للمجموعة وجد أن جميعهم يمتلكون أجهزة كمبيوتر بالمنزل وأن (٩٥٪) منهم لديهم وسيلة ربط بالإنترنت عبر السرعة DSL ، وأن (٦٠٪) منهم يمتلكون أجهزة محمول متصلة بالإنترنت، وهذه النتيجة تجعل من تطبيق البرنامج أمراً ميسوراً على أفراد المجموعة.

(٤) **تحديد حاجات المتعلمين الفعلية:** باستقراء نتائج تحليل المحور الثاني من بطاقة الاحتياجات التدريبية؛ تم التوصل إلى أن التطبيقات الأكثر حاجة للتدريب على توظيفها بالتعليم جاءت مرتبة كما يلي: (الفيسبوك – اليوتيوب - المدونات).

وعليه كان الهدف العام للبحث الحالي هو تدريب طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب الثلاثة سابقة الذكر.

الخطوة الثانية (تحديد مجال التعليم): وتتطلب هذه الخطوة تحديد الأهداف والمهارات أو المعارف التي تتوافق مع ما تم تحديده من احتياجات، وبما أن الطبيعة التعليمية والتدريبية للتعليم من خلال تطبيقات الجيل الثاني

للويب تقوم على المشاركة بين المتعلمين بعضهم بعضاً والقائم بتقديم التعليم في بناء المحتوى وإنتاجه، فإن البرنامج طبق ذلك بالفعل من خلال التشارك بين الطلاب (مجموعة البحث) من خلال الصفحة الشخصية للباحث على الفيسبوك (https://www.facebook.com/d.gaper) في تحديد وبناء الأهداف حتى الاتفاق على الأهداف المناسبة للحاجات الفعلية لأفراد المجموعة، وتم الانتقال بعد ذلك لتحديد وتحليل المهارات موضع البحث، وقد استغرق ذلك النقاش (١٢) يوما، وكان التواصل بين الباحث والطلاب وبين الطلاب بعضهم بعضا يحدث بصورة يومية ومستمرة مباشرة وغير مباشرة عبر الفيسبوك.

١ - **تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج:** وقد تمت صياغة قائمة أهداف البرنامج بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي اهتمت بتطبيقات الجيل الثاني للويب، والاطلاع على الأدبيات التي اهتمت بأساليب تحديد وتصنيف وصياغة الأهداف التعليمية، وقد تكونت أهداف البرنامج من الأهداف العامة والأهداف الإجرائية، وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال (المناهج وطرق التدريس - تكنولوجيا التعليم – علم النفس التعليمي) وبعد إجراء التعديلات أصبحت القائمة صالحة للتطبيق(٤).

٢ - **إعداد قائمة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:** وقد تم صياغة قائمة المهارات في صورة استبانة هدفت إلى التعرف على أهم مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب اللازمة لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم مجموعة البحث، وكان ذلك في ضوء قائمة أهداف البرنامج والمرتبطة بنتائج بطاقة الاحتياجات، وعليه تم وضع الصورة الأولية لقائمة المهارات وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال (تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس)، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث صلاحيتها للتطبيق، وتم تحليل آراء الخبراء ورصد التعديلات المهمة وإجرائها، وأصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وذلك للوصول لقائمة نهائية بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم موضع البحث(٥).

الخطوة الثالثة (التخطيط التعليمي): وتعد خطوة التخطيط للبرنامج من الخطوات المهمة؛ حيث يسترشد القائم بالتصميم بمجموعة من الخطوات التخطيطية اللازمة لتصميم وإنتاج هذه النوعية من البرامج؛ وتتلخص في:

- **مستندات التخطيط:** وهي مجموعة من الخطط التفصيلية التي تُعطي رؤية شاملة عن المحتوى النهائي؛ وتشتمل على: (أسباب تقديم البرنامج بالمدونات الإلكترونية - التعريف بالمتدربين - شرح الأهداف).

ملحق (٣) قائمة أهداف البرنامج.

ملحق (٤) قائمة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب.

- **تحديد التفاعلات المطلوبة في البرنامج:** والتفاعلات هي التي تجعل عملية التعليم عملية ايجابية نشطة، وقد تم تحديد أشكال التفاعل بما يتناسب والعرض بالمدونات الإلكترونية؛ وتشملِ: (التفاعل بين المتعلمين والمعلم - التفاعل بين المتعلمين بعضهم بعضاً – التفاعل بين المتعلمين ووسائط البرنامج).
- **استراتيجيات التعليم:** وتضمن هذا القسم العناصر التالية:
  - ✓ **طريقة عرض المعلومات:** وفيها تم تحديد الإطار العام لشكل البرنامج وطريقة ظهوره، وتسجيل كيف سيتم عرض وتقديم المحتوى التعليمي.
  - ✓ **مشاركة المتعلم:** وفي هذه المرحلة تم تحديد كافة التفاصيل المتعلقة بكيفية مشاركة المتعلمين أثناء التعليم.
  - ✓ **استراتيجية التقييم:** وفي هذه المرحلة تم مناقشة الطريقة التي سيتم استخدامها في تقييم تحصيل وأداء المتعلمين.
- **تحديد الأنشطة بالبرنامج:** وقد تم تحديد مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج وتتلاءم مع التعليم من خلال تطبيقات الجيل الثاني للويب ومنها المدونات الإلكترونية.
- **تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة بالبرنامج:** وفي هذه المرحلة تم تحديد التعزيز المناسب للمتعلم، والمناسب مع التعليم بالمدونات وتم ذلك من خلال: (تعزيز الإجابة الصحيحة والإجابة الخطأ على الأسئلة، وتقييم أداء كل متعلم وإمداده بما يفيد أنه حقق مستوى الإتقان المطلوب).

الخطوة الرابعة: تصميم وإنتاج عناصر البرنامج: يتطلب تقديم برامج التعليم بالمدونات الإلكترونية إنتاج عناصر البرنامج ليتم تقديمه للمتعلمين، وهو مرتبط بالأهداف والمهارات التي تم تحديدها من قبل، وتتطلب هذه العملية إعداد المحتوى التعليمي ومكوناته والوسائط المستخدمة، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

- **تعريف المحتوى:** تم تعريف محتوى البرنامج بمراجعة جلسات المشاركة بين عناصر عملية التعليم (المتعلمين – المعلم) التحضيرية بالمدونات الإلكترونية، ثم تم تحديد المحتوى الخاص ببرنامج البحث الحالي بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة المعنية باستخدام تطبيقات الجيل الثاني للويب، والاطلاع على الأدبيات وثيقة الصلة بالمجال، وكذلك مراجعة قائمة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب بالبحث الحالي.
- **تنظيم المحتوى وإحداث التكامل بين أجزائه:** وقد تم تنظيم عناصر موضوعات المحتوى التعليمي الخاص بالبحث في صورة (١٢) تدوينة تعليمية؛ تشمل التدريب على (الفيسبوك وتوظيفه في التعليم (٤) تدوينات - اليوتيوب في التعليم (٤) تدوينات - المدونات الالكترونية وتوظيفها في

التعليم (٤) تدوينات)، وللتحقق من موضوعية عناصر المحتوى التعليمى فقد تم عرض التدوينات التعليمية على مجموعة من المحكمين في مجال: (تكنولوجيا التعليم – والمناهج وطرق التدريس)، مع إجراء كافة التعديلات التي أبداها السادة المحكمون، ليصبح المحتوى صالحا للتطبيق في صورتهِ النهائية[٦]

- **وضع سيناريو جلسات البرنامج:** تم بناء سيناريو يوضح الإطار العام لسير عملية التعليم عبر المدونات الإلكترونية في شكل يصف كل تدوينة في شكل صفحة واحدة متكاملة العناصر (الصور – الرسوم – لقطات الفيديو – النصوص)، مع توقع تعليق ونقاش المتعلمين على التدوينة، وكيفية السير بالتدوينات التعليمية، وللتحقق من صلاحية السيناريو فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم – والمناهج وطرق التدريس)، وبعد إجراء كافة التعديلات أصبح السيناريو في صورتهِ النهائية[٧] جاهزا لتحويله إلى شكلٍ ملموس من خلال إنتاج البرنامج.
- **إنتاج البرنامج:** تم إنتاج عناصر البرنامج من خلال ما توصل إليه السيناريو، على اعتبار بناء تدوينة في شكل صفحة شاملة مكتملة العناصر، وتوقع حدوث رد الفعل من المتعلمين على كل تدوينة أثناء التطبيق وذلك ليتم عرضه على المحكمين ويتم مراعاة آرائهم حول كل الاحتمالات الواردة أثناء التطبيق الفعلي، وتضمنت هذه المرحلة مجموعة من الخطوات:
  - ✓ **إعداد الوسائط البصرية:** وفي هذه المرحلة تم تجهيز الصور الثابتة والمتحركة، والتعليقات الصوتية، والنصوص المكتوبة، والقيام بإنتاجها وتجهيزها لتناسب العرض بالبرنامج، وقد تم تجهيز الصور الثابتة ولقطات الفيديو ومعالجتها بما يتناسب مع الإنترنت.
  - ✓ **تسجيل الصوت:** تم تسجيل الصوت المعروض عبر المدونات باستخدام برنامج Sound Forge. 4.
  - ✓ **تصميم المدونة التعليمية الإلكترونية:** وتم في هذه المرحلة تصميم مدونة إلكترونية تعليمية عبر الإنترنت من خلال موقع تصميم المدونات الإلكترونية الشهير (https://www.blogger.com/home) وتم عمل أربع صور على الإنترنت من الموقع ليتناسب مع مجموعات البحث (تشاركي مستقل - تشاركي معتمد - تنافسي مستقل - تنافسي معتمد) والرابط الرئيسي للمدونة في: (http://azhar2015.blogspot.com) ويوضح الشكل رقم (٢) المدونة التعليمية الإلكترونية بالبحث الحالي:

ملحق (٥) المحتوى التعليمي الخاص بالبرنامج.
ملحق (٦) السيناريو الخاص بالبرنامج.

الشكل (٢) يوضح المدونة التعليمية الإلكترونية للتدريب على توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم

الخطوة الخامسة (التطبيق المبدئي للبرنامج): وفي هذه المرحلة تم تقديم البرنامج على مجموعة من المتعلمين (٢٠) طالبا لتعرف الصعوبات الفنية والتعليمية، وتم تقسيم المجموعة إلى أربع مجموعات صغيرة: (تشاركي مستقل - تشاركي معتمد - تنافسي مستقل - تنافسي معتمد)، وتم التعرف على بعض الملاحظات والمعوقات وسبل تداركها بالتطبيق الفعلي.

الخطوة السادسة: (تقييم البرنامج): وفي هذه المرحلة تم الحكم على مدى صلاحية البرنامج للتطبيق الفعلي، حيث تم الاستعانة بالخبراء والمتخصصين لتقييم البرنامج من أجل تقييم موضوع عملية التعليم؛ بعرض جلسات البرنامج على مجموعة من المتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم - والمناهج طرق التدريس)، وقد تم إجراء كافة التعديلات التي أبداها السادة المحكمون ليصبح البرنامج صالحا للتطبيق الفعلي على مجموعة البحث.

- **رابعاً: بناء أدوات القياس الخاصة بالبحث:**

تطلب البحث إعداد الأدوات التالية:

- اختبار تحصيل لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.
- بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.
- اختبار الأشكال المتضمنة إعداد أولتمان وراسكن ووتكن؛ لتحديد الأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، وقام بإعداده في صورته العربية (أنور الشرقاوي، سليمان الخضري، ١٩٨٨).

١- اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه التعليمي تم إعداد وتصميم اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، وقد مرت هذه العملية بالمراحل التالية:

أ - تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مدى تحصيل أفراد المجموعة للجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.

ب - صياغة مفردات الاختبار في صورته الأولية: تم بناء الاختبار وصياغة مفرداته بحيث تُغطي جميع الجوانب المعرفية المرتبطة بتوظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم (موضع البحث)، وقد بلغ عدد بنود الاختبار في صورته الأولية (٨٠) مفردة؛ منها (٥٠) مفردة من نمط صواب وخطأ، و(٣٠) مفردة من نمط الاختيار من متعدد.

جـ - التحقق من صدق الاختبار: وتم التحقق من صدق الاختبار من خلال:

(١) التحقق من صدق المحكمين: وقد تم تقدير صدق الاختبار بطريقة صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين، وقد تم عرض الاختبار (في صورته الأولية) على مجموعة من المتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم - والمناهج وطرق التدريس)، وتم إجراء كافة التعديلات وفق آراء السادة المحكمين.

(٢) الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. (فؤاد البهي، ١٩٧٨، ص٤٠٢)، وتوصل إلى أن معامل الصدق الذاتي للاختبار = ٠.٨٨ وهو معامل صدق مرتفع يدل على الصدق الذاتي للاختبار.

د - حساب معامل ثبات الاختبار: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات نصفي الاختبار من خلال تقسيم الاختبار إلى جزأين: (الجزء الأول: المفردات ذات الأرقام الفردية - الجزء الثاني: المفردات ذات الأرقام الزوجية)، وقد استخدم الباحث معادلة جتمان Guttman العامة للتجزئة النصفية، وبلغ معامل ثبات نصفي الاختبار (٠.٨٠)، ولمعرفة معامل الثبات الكلّي للاختبار تم استخدام معادلة سيبرمان وبراون، حيث أشار (فؤاد البهي، ١٩٧٨، ص٣٨٢) إلى أنه يمكن التنبؤ بمعامل ثبات الاختبار الكلّي إذا علمنا بمعامل ثبات نصفه أو أي جزء منه، وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ معامل الثبات الكلّي للاختبار (٠.٨٤)؛ مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

هـ - حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: وتم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفرادت اختبار التحصيل المعرفي؛ عن طريق معادلة السهولة والصعوبة: (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص٥٦٩)، وقد اعتبرت المفردة التي يزيد معامل سهولتها عن (٠.٨٠)؛ شديدة السهولة، وأن المفردة التي يقل معامل سهولتها عن (٠.٢٠)؛ شديدة الصعوبة، وبحساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وجد أن معامل السهولة لمفردات الاختبار يتراوح بين (٠.٢٨ – ٠.٧٤)، وهو يعد

مؤشراً على مناسبة معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار لمستوى أفراد مجموعة البحث[٨].

و - **حساب معامل تمييز أسئلة الاختبار:** وتم حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار باستخدام معادلة تمييز مفردات اختبارات التحصيل (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص٥٧١)، وقد اعتبر أن المفردة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (٠.١٦)؛ مفردة ذات قدرة تمييزية ضعيفة، وبعد حساب معاملاتٍ التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠.٢٤ – ٠.٧٨)، وهو ما يعد مؤشراً على أن مفردات الاختبار ذات قدرة تمييزية مناسبة[٩].

ز - **حساب زمن الإجابة على الاختبار:** وتم تقدير الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه جميع أفراد المجموعة الاستطلاعية (٣٢) طالباً، وتم التوصل إلى أن الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار (٣٠) دقيقة.

ح - **الصورة النهائية للاختبار:** فبعد الانتهاء من التحقق من صدق وثبات الاختبار، أصبحت الصورة النهائية للاختبار مكونة من (٦٥) مفردة منها (٤٥) مفردة من نمط الصواب والخطأ، و(٢٠) مفردة من نمط الاختيار من متعدد، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٦٥) درجة[١٠].

٢- بطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

وقد مرت عملية إعداد بطاقة ملاحظة المهارات بالخطوات التالية:

أ - **تحديد الهدف من البطاقة:** استهدفت البطاقة قياس الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، قبل التعرض للبرنامج وبعده.

ب - **تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة:** وتم تحديد المحاور الرئيسية التي يمكن أن تظهر بها المهارات المطلوبة والمرتبطة بالبرنامج؛ وفق توزيع محاور قائمة مهارات البرنامج، وقد تم توزيع المهارات (الرئيسية / الفرعية) داخل البطاقة.

جـ - **الصورة الأولية للبطاقة:** بعد الانتهاء من تحديد الهدف من البطاقة وتحليل محاورها الرئيسية تمت صياغة البطاقة في صورتها الأولية والتي تكونت من (١٠٠) مهارة فرعية.

د - **تقدير صدق البطاقة:** تم حساب الصدق الظاهري للبطاقة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم - والمناهج وطرق

ملحق (٧) معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.
ملحق (٨) معامل تمييز أسئلة الاختبار.
[١٠] ملحق (٩) اختبار التحصيل المعرفي.

التدريس)، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات القائمة ووضوحها، وصلاحيتها للتطبيق.

هـ - حساب ثبات البطاقة: وتم حساب معامل ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتعلم الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة (Cooper, 1974, p.175)، فقد تم ملاحظة أداء ثلاثة طلاب من أفراد المجموعة الاستطلاعية ؛ بواسطة الباحث واثنين من الزملاء، وقد تم التوصل لمتوسط معامل اتفاق يساوي (٨٤٪)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك تكون البطاقة صالحة للتطبيق على مجموعة البحث.

و - التقدير الكمي للبطاقة: تم استخدام أسلوب التقدير الكمي للبطاقة بوضع ثلاثة مستويات للأداء (جيد - متوسط - ضعيف) الدرجات المقابلة لها [٣، ٢، ١]، و(صفر) حال عدم القدرة على الأداء.

ز - الصورة النهائية للبطاقة: بعد الانتهاء من تقدير صدق وحساب ثبات البطاقة، أصبحت بذلك في صورتها النهائية مكونة من (٩٣) مهارة فرعية[١١].

٤-اختبار الأشكال المتضمنة Embedded Figure Test:

ويهدف هذا الاختبار إلى قياس الأسلوب المعرفي الاستقلال في مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي، وصممه وتكن (Witkin) وزملاؤه، وأعده في صورته العربية كل من أنور الشرقاوي وسليمان الخضري (١٩٨٨)، وقد تم استخدام هذا الاختبار لسهولة تطبيقه إذ أن من مميزات هذا الاختبار أنه سهل في إدارته وتطبيقه ويتطلب قليلا من الزمن في إجراءاته .

يعرض هذا الاختبار مجموعة أشكال هندسية بسيطة على التوالي لفترة زمنية محددة ويطلب من الفرد استخراج مجموعة من الأشكال من أشكال أخرى معقدة تتضمن بداخلها الأشكال البسيطة، وذلك عن طريق تحديد حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد، وتظهر الفروق في أداء المفحوصين المستقلين والمعتمدين إدراكيا تتمثل في الزمن المستغرق في استخلاص الشكل البسيط من الشكل المعقد وعدد الأشكال الصحيحة المستخلصة، وقد تم استخدام هذا الاختبار لتحديد أسلوب المتدربين.

أ - زمن الاختبار: يعد اختبار الأشكال المتضمنة من اختبارات السرعة، وبذلك يجب الالتزام بدقة بالزمن المخصص لإجراء كل قسم منه، إذ يستغرق إجراء الاختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات حوالي (٣٥ دقيقة).

ب - تصحيح الاختبار: تعد إجابة المفحوص عن كل فقرة صحيحة إذا استطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب، أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده فلا يعد صحيحا ، كما لا تعد الإجابة صحيحة إذا وضعت حدود شكل

ملحق (١٠) بطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بالمهارات.

آخر غير مطلوب، وللحصول على درجة المفحوص في الاختبار تعطى درجة واحدة عن كل فقرة إجابتها صحيحة وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث، أما القسم الأول فلا تعطى له أي درجة من الدرجات فهو مخصص للتدريب، على أنه يجب فحص إجابات المفحوص على فقرات هذا القسم للتأكد من أن المفحوص قد عرف التعليمات وطريقة الإجابة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (١٨) درجة يحصل عليها المفحوص إذا أجاب إجابات صحيحة عن جميع فقرات القسمين الثاني والثالث ، وكلما زادت درجة الطالب في الاختبار كان ذلك دليلا على زيادة ميله إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي والعكس صحيح، وبذلك أصبح اختبار الأشكال المتضمنة[١٢] صالحا للتطبيق على مجموعة البحث في صورته النهائية .

- **خامساً: التصميم التجريبي للبحث**:

وفقاً لطبيعة البحث الحالي تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم: (التصميم العاملي ٢ × ٢) والذي يشتمل على أربع مجموعات تجريبية: (تشاركي بالمدونات الإلكترونية مع أسلوب معرفي مستقل - تشاركي بالمدونات الإلكترونية مع أسلوب معرفي معتمد - تنافسي بالمدونات الإلكترونية مع أسلوب معرفي مستقل - تنافسي بالمدونات الإلكترونية مع أسلوب معتمد)، وتتعرض جميعها للقياس القبلي والقياس البعدي.

- **سادساً: إجراء التجربة الميدانية للبحث**:

مرت عملية تطبيق التجربة الميدانية بعدة مراحل:

١- اختيار مجموعة البحث وتطبيق اختبار الأشكال المتضمنة لتصنيف أفرادها:

تم اختيار مجموعة البحث بالطريقة العشوائية؛ من خلال قائمة أسماء طلاب الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكان عدد المقيدين بالفرقة بالعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ (٢٨٠) طالبا، تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة عليهم جميعاً لتصنيفهم إلى مستقل عن المجال الادراكي ومعتمد على المجال الإدراكي، وتم اختيار مجموعة البحث (٦٠) طالبا منهم (٣٠) طالبا مستقلين و(٣٠) طالبا معتمدين، وتم تقسيم الطلاب المستقلين إلى مجموعتين: (تشاركي ١٥ طالبا - تنافسي ١٥ طالبا)، وتم تقسيم الطلاب المعتمدين إلى مجموعتين: (تشاركي ١٥ طالبا - تنافسي ١٥ طالبا).

٢- الإعداد للتطبيق الميداني:

تطلب الإعداد للتطبيق الميداني عدة إجراءات:

أ- اختيار وتدريب الملاحظين:

تم اختيار اثنين من الهيئة المعاونة بكلية التربية بتفهنا الاشراف تخصص تكنولوجيا التعليم للمساعدة في تطبيق التجربة، والمعاونة في تطبيق أدوات

ملحق رقم (١١) اختبار الأشكال المتضمنة.

البحث وملاحظة أداء الطلاب وقد تم عقد جلسة تدريبية؛ وذلك لتوضيح: (الهدف من البرنامج - تطبيق اختبار التحصيل - كيفية تقديم المهارات – أساليب الرجع المناسبة).

ب- عقد الجلسة التنظيمية:

تم عقد جلسة تنظيمية مع مجموعة البحث وذلك لتعريفهم بماهية البرنامج وأهدافه وطبيعة المهارات المقدمة من خلاله، وقد تم خلال الجلسة إمداد أفراد كل مجموعة بدليل استخدامهم للبرنامج[١٣].

٣- تطبيق أدوات البحث قبلياً:

وقد مرت هذه العملية بمراحل هي:

أ- تطبيق اختبار التحصيل المعرفي:

تم التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي بمعمل الكمبيوتر التعليمي (١) ومعمل الكمبيوتر التعليمي (٢) بكلية التربية بتفهنا الاشراف، وكان ذلك تحتَ إشراف الباحث واثنين من الهيئة المعاونة، وكان ذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٥/ ١١/ ٢٠١٤.

ب- تطبيق بطاقة ملاحظة أداء الجانب العملي:

بمعمل الكمبيوتر التعليمي (١) ومعمل الكمبيوتر التعليمي (٢)، بكلية التربية بتفهنا الأشراف، وكان ذلك تحتَ إشراف الباحث واثنين من الهيئة المعاونة، وكان ذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٦ / ١١/ ٢٠١٤.

٤- التأكد من تجانس المجموعات:

للتأكد من تجانس مجموعات البحث؛ تم تحليل نتائج التطبيق القبلي للأدوات: (اختبار التحصيل المعرفي، بطاقة ملاحظة الأداء)، وذلك للتعرف على الفروق بين المجموعات، ومدى دلالة هذه الفروق، وقد تم التأكد من تجانس المجموعات وفق الخطوات التالية:

أ- التحقق من مدى تجانس مجموعات البحث في التحصيل المعرفي:

تم التحقق من مدى تجانس المجموعات في التحصيل المعرفي باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح جدول (١): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي:

جدول (١) تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.٩٨٣	٣	٠.٣٢٨	.١٢٦	غير دالة
داخل المجموعات	١٤٦.٠٠	٥٦	٢.٦١		
المجموع	١٤٦.٩٨	٥٩			

ملحق (١٢) دليل استخدام البرامج.

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ف) المحسوبة وهي (٠.١٢٦) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٥.٠١) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتساوي (٣.١٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند درجات حرية (٣ . ٥٦)، وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية فإن هذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةٍ بين المجموعات الأربع في القياس القبلي لاختبار التحصيل، وأن هناك تجانساً بين مجموعات البحث في التحصيل.

ب- التحقق من مدى تجانس مجموعات البحث في الأداء العملي:

تم التحقق من مدى تجانس المجموعات في الأداء العملي باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح جدول (٢): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء:

جدول (٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧.٣٨	٣	٢.٤٦	.٠٢٩	غير دالة
داخل المجموعات	٤٧١٠.٨٠	٥٦	٨٤.١٢		
المجموع	٤٧١٨.١٨	٥٩			

يتضح من الجدول(٢) أن قيمة (ف) المحسوبة وهي (٠.٠٢٩) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٥.٠١) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتساوي (٣.١٧)عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند درجات حرية (٣ - ٥٦)، وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية فإن هذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء، وأن هناك تجانساً بين مجموعات البحث في الأداء.

٥- تنفيذ التجربة الأساسية:

تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث خلال الفترة من يوم الأحد ٢٩ /١١/ ٢٠١٤ وحتى يوم الخميس ١٨ / ١٢/ ٢٠١٤، وقد تم تقديم البرنامج لمجموعات البحث عبر مدونة تعليمية إلكترونية في جميع الأيام ومستمراً من مكان تواجد الدارس، وقد تم تنفيذ التجربة وفق الإجراءات التالية:

- **الإعلام بموعد بداية التجريب**:

وتطلب ذلك إعلام أفراد المجموعات بموعد انطلاق التجربة الأساسية، ومواعيد الدروس عبر المدونات الإلكترونية، مع إرسال رسائل على الهاتف المحمول لكل فرد من أفراد المجموعة بموعد بداية التجربة، وكذلك إرسال رسالة إلى جميع أفراد المجموعة عبر الإنترنت من خلال البريد الإلكترونى.

ب- تقديم المدونات التعليمية للمجموعات:

تم تقديم المدونات التعليمية لمجموعات البحث؛ بتقديم ثماني مدونات موزعة على (٢٠) يوماً ، وقد تمت هذه العملية وفق الوصف التالي:

- تم تقديم دليل لطلاب التعليم التنافسي على موقع المدونة ودليل لطلاب التعليم التشاركي أيضاً علي المدونة، مع تقديمه مطبوعا لأفراد العينة؛ يتضمن الدليل التعريف بكيفية السير في البرنامج التعليمي، والسير في كل مدونة تعليمية.
- عرض أهمية دراسة البرنامج وأهدافه بالإضافة لعرض الأهداف الإجرائية لكل مدونة تعليمية.
- تدعيم المدونات التعليمية بصور ولقطات فيديو لشرح الأداء العملي للمهارات، وطلب من أفراد المجموعة تعلم الجانب النظري والعملي عن طريق موقع المدونة؛ وهوhttp://azhar2015.blogspot.com ، وطلب منهم التوجه إلى الكلية فقط بعد انتهاء فترة التجريب لأداء الاختبار النهائى وتقييم أدائهم للمهارات مباشرة بواسطة الملاحظين.
- إتاحة كتابة التعليقات لمجموعتى البحث؛ للاستفسار عن معلومة أو أية مشكلة قد تواجه الطالب أثناء دراسته للمحتوى التعليمي، ويتولى الباحث والملاحظين بالبحث الرد على التعليقات.
- توفير أكثر من وسيلة للتغذية الراجعة عبر المدونة وعبر صفحة تواصل اجتماعي مرتبطة بها.
- تقديم اختبار عقب كل مدونة تعليمية عبر موقع المدونة لكلا المجموعتين، للتعرف على مستوى تقدمهم في الجانب المعرفي المرتبط بالمحتوى التعليمي للمدونة.
- طلب من أفراد المجموعة تسجيل الأداء العملي للمهارات بالصوت والصورة وإرساله إلى البريد الإلكتروني الخاص بالمدونة، أو إرسال رابط الفيديو الخاص بالتسجيل فى صورة تعليق، حتى يتسنى للمدرب مشاهدة أداء المهارات وتقييمه.

جـ- المتابعة والتفاعل أثناء التجريب:

تم إنشاء مجموعة تواصلية علي الفيسبوك للمتابعة والتفاعل أثناء التجريب عبر الرابط (https://www.facebook. com/groups/ 82138678 /7924422) وربط المدونة ببريد خاص يتم استقبال جميع الاستفسارات وتلقي أعمال الطلاب وملفاتهم عليه، عنوان البريد (**gapermohamed@gmail.com**)، وقد تمت عملية التدريب وفق الوصف التالي:

- إجراء مناقشات للتفاعل داخل كل مجموعة حول الموضوعات موضع التدوين على التدوينات.

- استقبال الملفات الخاصة بكل طالب عبر بريد المدونة وإعادة الإرسال على بريد المتعلم.
- استقبال الأداء العملي لأفراد كل مجموعة من المدونة وإعادة إرساله بعد تقييمه.

٦- **تطبيق أدوات البحث بعدياً**:

بعد الانتهاء من تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث (اختبار التحصيل المعرفي - وبطاقة ملاحظة الجانب العملي) تطبيقاً بعدياً على مجموعة البحث؛ وذلك للتعرف على الفرق بين تحصيل الدارسين وأدائهم العملي قبل التعرض للبرنامج وبعده؛ لتحديد فاعلية البرنامج التعليمي بالمدونات الإلكترونية بغض النظر عن أسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي(مستقل - معتمد) على التحصيل والأداء، والتعرف على فاعلية أسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية واختلاف الاسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) على التحصيل والأداء، وقد تم التطبيق البعدي لأدوات البحث (اختبار تحصيل – بطاقة ملاحظة) بالطريقة نفسها التي تم تطبيقها قبلياً، وبحضور جميع المشاركين في التطبيق القبلي من الملاحظين، وقد تم تسجيل النتائج تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

- **الأسلوب الإحصائي المستخدم**:

تم استخدام معادلة اختبار "ت"(t.Test) للمقارنات المرتبطة، ومعادلة قيمة مربع إيتا $\eta 2$ وحجم الأثر لحساب فاعلية البرنامج في التحصيل والأداء، وتم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه للتعرف على فاعلية أسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) وللتعرف أيضا على فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بغض النظر عن أسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) على التحصيل والأداء، وكذلك لتحديد التفاعل بين أسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي(مستقل - معتمد) على التحصيل والأداء من خلال برنامج SPSS.

- **نتائج البحث**:

بعد تطبيق التجربة ورصد الدرجات ومعالجتها تم التوصل إلى النتائج التالية:

أولا: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التشاركي عبر التعليم بالمدونات الإلكترونية، بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) على تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تم تحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التشاركي عبر التعليم بالمدونات الإلكترونية، بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) على تحصيل

الجانب المعرفي؛ من خلال التحقق من الفرض الأول من فروض البحث؛ والذى نص على أنه: **يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التشاركي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، لصالح التطبيق البعدي.**

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي التعليم التشاركي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٣):

جدول (٣) اختبار "ت" t-Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التشاركي في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار التحصيل المعرفي

البيان / التطبيق	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٦٥	١٨.٤٠	١.٦٣	٢٩	٤٣.٦١	دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٣٠		٥٨.٥٦	٥.٥٩			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٣) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (٤٣.٦١)؛ أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٦)؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ، وبدرجات حرية (٢٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب التعليم التشاركي في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي؛ والذى بلغ (١٨.٤٠)، وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ والذي بلغ (٥٨.٥٦)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية التعليم التشاركي والتعرف على حجم تأثيره في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2 Eta-Square) ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٤):

جدول (٤): قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التشاركي على اختبار التحصيل المعرفي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم

الأداة	قيمة ت	د.ح	η2قيمة مربع إيتا	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	٤٣.٦١	٢٩	٠.٩٨	١١.١٤	كبير

وباستقراء النتائج في جدول رقم (٤) يتضح أن قيمة مربع إيتا(η2) تساوى (٠.٩٨)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠.١٦) الدالة على الفاعلية، مما يدل على فاعلية التعليم التشاركي في التحصيل المعرفي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم (موضع البحث) لدى طلاب شعبة تكنولوجيا

التعليم، كما يوضح الجدول أن حجم تأثير التعليم التشاركي وهو: (١١.١٤) أكبر من (٨.٠) مما يؤكد على وجود تأثير كبير للتعليم التشاركي على المتغير التابع (التحصيل المعرفي).

وبذلك يكون قد تم التحقق من فاعلية التعليم التشاركي بالمدونات الإلكترونية على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.

ثانيا: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التشاركي عبر التعليم بالمدونات الإلكترونية بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل) على الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تم تحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التشاركي عبر التعليم بالمدونات الإلكترونية بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل)، على الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، من خلال التحقق من الفرض الثاني من فروض البحث؛ **والذي نص على أنه: "يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التشاركي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، لصالح التطبيق البعدي".**

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التشاركي بصرف النظر عن الاسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٥):

جدول (٥) اختبار "ت" t-Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التشاركي في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات (موضع البحث)

البيان / التطبيق	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٢٧٩	٥٢.٠٣	١٠.١٥	٢٩	٤٠.٣٨	دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٣٠		٢٥٦.٢٣	٢٦.٤٣			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٥) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (٤٠.٣٨)؛ أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٦)؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ، وبدرجات حرية (٢٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب التعليم التشاركي في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، والذى بلغ (٥٢.٠٣)،

وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ والذي بلغ (٢٥٦.٢٣)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيساً على ماتقدم فإنه تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية التعليم التشاركي والتعرف على حجم تأثيره فى تنمية الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2 Eta-Square) ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٦):

جدول (٦): قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التشاركي على بطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم

الأداة	قيمة ت	د.ح	η2قيمة مربع إيتا	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	٤٠.٣٨	٢٩	٠.٩٦	١٠.٦	كبير

وباستقراء النتائج في جدول (٦) يتضح أن قيمة مربع إيتا(η2) تساوى (٠.٩٦)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠.١٦) الدالة على الفاعلية، مما يدل على فاعلية التعليم التشاركي في أداء الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم (موضع البحث) لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، كما يوضح الجدول أن حجم تأثير التعليم التشاركي وهو (١٠.٦) أكبر من (٨.٠) مما يؤكد على وجود تأثير كبير للتعليم التشاركي على المتغير التابع (الأداء العملي).

وبذلك يكون قد تم التحقق من فاعلية التعليم التشاركي بالمدونات الإلكترونية على أداء الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، لدي طلاب شعبة تكنولوجيا.

ثالثا: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية استخدام اسلوب التعليم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية، بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد ـ مستقل) على تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تم تحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية، بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد ـ مستقل) على تحصيل الجانب المعرفي؛ من خلال التحقق من الفرض الثالث من فروض البحث؛ والذي نص على أنه: يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب الذين استخدموا (أسلوب التعلم التنافسي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التنافسي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيقين

القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٧):

جدول (٧) اختبار"ت" t-Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التنافسي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي

البيان / التطبيق	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٦٥	١٨.٠٦٣	١.٥٤	٢٩	٢٥.٩٤	دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٣٠		٥٠.٤٠	٦.١٦			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٧) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (٢٥.٩٤)؛ أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٦)؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ، وبدرجات حرية (٢٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب التعليم التنافسي في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي؛ والذي بلغ (١٨.٠٦٣)، وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ والذي بلغ (٥٠.٤٠)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيسا على ما تقدم فإنه تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية التعليم التنافسي والتعرف على حجم تأثيره في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2 Eta-Square) ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٨):

جدول (٨) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التنافسي على اختبار التحصيل المعرفي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم

الأداة	قيمة ت	د.ح	η2قيمة مربع إيتا	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	٢٥.٩٤	٢٩	٠.٩٢	٦.٨١	كبير

وباستقراء النتائج في جدول (٨) يتضح أن قيمة مربع إيتا(η2) تساوي (٠.٩٨)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠.١٦) الدالة علي الفاعلية، مما يدل على فاعلية التعليم التنافسي في التحصيل المعرفي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم (موضع البحث) لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، كما يوضح الجدول أن حجم تأثير التعليم التنافسي (٦.٨١) أكبر من (٠.٨) مما يؤكد علي وجود تأثير كبير للتعليم التنافسي على المتغير التابع (التحصيل المعرفي).

وبذلك يكون قد تم التحقق من فاعلية التعليم التنافسي بالمدونات الإلكترونية على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم للجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم.

رابعا: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد ـ مستقل) على الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تم تحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل)، على الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، من خلال التحقق من الفرض الرابع من فروض البحث؛ والذى نص على أنه: **"يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التي استخدمت (أسلوب التعلم التنافسي) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، لصالح التطبيق البعدي".**

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التنافسي بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٩):

جدول (٩): اختبار "ت" t-Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التنافسي في التطبيق القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة المهارات (موضع البحث)

البيان / التطبيق	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٣٠	٢٧٩	٥٢.٧٣	٧.٧١	٢٩	٥٠.٣١	دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٣٠		٢٣٢.١٠	١٨.٥٩			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول(٩) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (٥٠.٣١)؛ أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٦)؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ، وبدرجات حرية (٢٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب التعليم التنافسي في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، والذي بلغ (٥٢.٧٣)، وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ والذي بلغ (٢٣٢.١٠)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية التعليم التنافسي والتعرف على حجم تأثيره في تنمية الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2 Eta-Square) ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (١٠):

جدول (١٠) قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات طلاب التعليم التنافسي على بطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم

الأداة	قيمة ت	د.ح	η^2 قيمة مربع إيتا	حجم الأثر=	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
الاختبار	٥٠.٣١	٢٩	٠.٩٧	١٣.٢	كبير

وباستقراء النتائج في جدول (١٠) يتضح أن قيمة مربع إيتا(η2) تساوي (٠.٩٧)، وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠.١٦) الدالة على الفاعلية، مما يدل على فاعلية التعليم التنافسي في أداء الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم (موضع البحث) لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، كما يوضح الجدول أن حجم تأثير التعليم التنافسي وهو (١٣.٢) أكبر من (٠.٨) مما يؤكد على وجود تأثير كبير للتعليم التنافسي على المتغير التابع (الأداء العملي) بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد).

وبذلك يكون قد تم التحقق من فاعلية التعليم التنافسي بالمدونات الإلكترونية على أداء الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.

خامسا: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف اسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) بالمدونات الالكترونية بصرف النظر عن الاسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تم تحديد فاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) بالمدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي من خلال التحقق من الفرض الخامس من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"لا يُوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم (التشاركي) وبين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا بأسلوب التعلم (التنافسي) بالمدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد - مستقل)".**

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١١): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

جدول (١١) تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

أسلوب التعلم	العدد	المتوسط الطرفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
تشاركي	٣٠	٥٨.٥٦	١٠٠٠.٤٢	١	١٠٠٠.٤٢	٩٠.٦١	دالة
تنافسي	٣٠	٥٠.٣٩					

باستقراء النتائج في الجدول (١١) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (٩٠.٦١) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.١٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ -٥٦) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أنّ اختلاف اسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) كمتغير يؤثر في التحصيل المعرفي للطلاب، كما يلاحظ أنّ المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التشاركي) والذي يساوي (٥٨.٥٦) أكبر من المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التنافسي) الذي يساوي (٥٠.٣٩)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المتوسط الطرفي الأعلى، وهم طلاب التعلم (التشاركي)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن أسلوب التعلم (التشاركي) عبر المدونات الإلكترونية أكثر تأثيراً على تحصيل الطلاب بالمدونات الإلكترونية من أسلوب التعلم (التنافسي).

سادساً: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) بالمدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تم تحديد فاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) بالمدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم من خلال التحقق من الفرض السادس من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طلاب المجموعة الذين درسوا بأسلوب التعلم (التشاركي) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الذين درسوا بأسلوب التعلم (التنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إنتاج الدروس التعليمية بأدوات الجيل الثاني للويب، بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل)."**

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٢): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

جدول (١٢): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات

أسلوب التعلم	العدد	المتوسط الطرفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
تشاركي	٣٠	٢٥٦.٢٣	٨٧٣٦.٢٧	١	٨٧٣٦.٢٧	٤٥.٥٤	دالة
تنافسي	٣٠	٢٣٢.٠٩					

باستقراء النتائج في الجدول (١٢) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (٤٥.٥٤) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.١٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ -٥٦) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أنّ اختلاف أسلوب التعليم (تشاركي - تنافسي) كمتغير يؤثر في الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب لدى مجموعة البحث، كما يلاحظ أنّ المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التشاركي) والذي يساوي (٢٥٦.٢٣) أكبر من المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التنافسي) الذي يساوي (٢٣٢.٠٩)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات لصالح المتوسط الطرفي الأعلى، وهم طلاب التعلم (التشاركي)، وهذه النتيجة إجمالا تشير إلى أن أسلوب التعلم (التشاركي) عبر المدونات الإلكترونية أكثر تأثيرا على الأداء العملي للمهارات موضع البحث من أسلوب التعلم (التنافسي).

سابعا: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تم تحديد فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي)؛ في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي من خلال التحقق من الفرض الثامن من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"لا يُوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة ذوي الأسلوب المعرفي (معتمد) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة ذوي الأسلوب المعرفي (مستقل) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية."**

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٣): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

جدول (١٣): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط الطرفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
مستقل	٣٠	٥٠.٢٣	١٠٨٣.٧٥	١	١٠٨٣.٧٥	٩٨.١٦	دالة
معتمد	٣٠	٥٨.٧٣					

باستقراء النتائج في الجدول (١٣) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (٩٨.١٦) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.١٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ -٥٦) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أنّ

اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) كمتغير يؤثر في التحصيل المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم لدى مجموعة البحث، كما يلاحظ أنّ المتوسط الطرفي للأسلوب المعرفي (معتمد) والذي يساوي (٥٨.٧٣) أكبر من متوسط الأسلوب المعرفي (مستقل) الذي يساوي (٥٠.٢٣)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المتوسط الطرفي الأعلى، وهم الطلاب ذوو الأسلوب المعرفي (معتمد)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الأسلوب المعرفي (معتمد على المجال الادراكي) أكثر تأثيراً على تحصيل الطلاب بالمدونات الإلكترونية من أسلوب المعرفي (مستقل عن المجال الإدراكي).

ثامنا: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تم تحديد فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي)؛ في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم من خلال التحقق من الفرض التاسع من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"لا يُوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة ذوي الأسلوب المعرفي (معتمد) وبين متوسط درجات طلاب المجموعة ذوي الأسلوب المعرفي (مستقل) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية."**

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٤): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات:

جدول (١٤): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات:

الأسلوب المعرفي	العدد	المتوسط الطرفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
مستقل	٣٠	٢٢٦.١٣	١٩٥١٢.٠٧	١	١٩٥١٢.٠٧	١٠١.٧١	دالة
معتمد	٣٠	٢٦٢.١٩					

باستقراء النتائج في الجدول(١٤) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (١٠١.٧١) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.١٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ -٥٦) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أنّ

اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) كمتغير يؤثر في الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم لدى عينة البحث، كما يلاحظ أنّ المتوسط الطرفي للأسلوب المعرفي (معتمد) والذي يساوي (٢٦٢.١٩) أكبر من متوسط الأسلوب المعرفي (مستقل) الذي يساوي (٢٢٦.١٣)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات المعرفية لصالح المتوسط الطرفي الأعلى، وهم الطلاب ذوو الأسلوب المعرفي (معتمد)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الأسلوب المعرفي (معتمد على المجال الإدراكي) أكثر تأثيرا على الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم من أسلوب المعرفي (مستقل عن المجال الإدراكي).

تاسعا: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تم تحديد أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي (مستقل – معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي من خلال التحقق من الفرض الحادي عشر من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"لا تُوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد - مستقل)."**

وتم ذلك عن طريق تحديد المتوسطات الداخلية لكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من أسلوبي التعلم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي كما يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥): المتوسطات الداخلية والطرفية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

الأسلوب المعرفي	أسلوب التعلم		المتوسط الطرفي
	تشاركي	تنافسي	
مستقل	٥٤.٧٣	٤٥.٧٣	٥٠.٢٣
معتمد	٦٢.٤٠	٥٥.٠٦	٥٨.٧٣
المتوسط الطرفي	٥٨.٥٦	٥٠.٣٩	٥٤.٥

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول (١٥) يتضح أنّ هناك تباينا في قيم المتوسطات الداخلية الخاصة بكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكلٍ من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي، وللتعرف على مدى دلالة تلك

الفروق بوجود أثر للتفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي من عدمه يتطلب حساب قيمة (ف) من خلال أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح الجدول (١٦) نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد مجموعات البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

جدول (١٦): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد مجموعات البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
أسلوب التعلم	١٠٠٠.٤٢	١	١٠٠٠.٤٢	٩٠.٦١	دالة
الأسلوب المعرفي	١٠٨٣.٧٥	١	١٠٨٣.٧٥	٩٨.١٦	دالة
التفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي	١٠.٤٢	١	١٠.٤٢	٠.٩٤٣	غير دالة
التباين داخل المجموعات (الخطأ)	٦١٨.٤٠	٥٦	١١.٠٤	----------	

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول (١٦) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي التي تساوي (٩٤٣.) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.١٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعند درجات حرية (١ - ٥٦) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: (أسلوب التعلم تشاركي/ تنافسي - والأسلوب المعرفي مستقل/ معتمد) على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد مجموعة البحث.

عاشرا : النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي . تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي (مستقل. معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تم تحديد أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي (مستقل – معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات من خلال التحقق من الفرض الثاني عشر من فروض البحث، والذي نص على أنه: **"لا تُوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي. تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (معتمد. مستقل)."**

وتم ذلك عن طريق تحديد المتوسطات الداخلية لكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من أسلوبي التعلم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات موضع البحث؛ كما يوضحها الجدول (١٧):

جدول (١٧): المتوسطات الداخلية و الطرفية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات:

الأسلوب المعرفي	أسلوب التعلم		المتوسط الطرفي
	تشاركي	تنافسي	
مستقل	٢٣٧.٦٠	٢١٤.٦٦	٢٢٦.١٣
معتمد	٢٧٤.٨٦	٢٤٩.٥٣	٢٦٢.١٩
المتوسط الطرفي	٢٥٦.٢٣	٢٣٢.٠٩	٢٤.٤٢

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول (١٧) يتضح أنّ هناك تبايناً في قيم المتوسطات الداخلية الخاصة بكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي، وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق بوجودٍ أثر للتفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي من عدمه يتطلب حساب قيمة (ف) من خلال أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح الجدول (١٨) نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد المجموعة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات موضع البحث:

جدول (١٨): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد المجموعة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
أسلوب التعلم	٨٧٣٦.٢٧	١	٨٧٣٦.٢٧	٤٥.٥٤	دالة
الأسلوب المعرفي	١٩٥١٢.٠٧	١	١٩٥١٢.٠٧	١٠١.٧١	دالة
التفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي	٢١.٦٠	١	٢١.٦٠	٠.١١٣	غير دالة
التباين داخل المجموعات (الخطأ)	١٠٧٤٢.٤٠	٥٦	١٩١.٨٣	----------	

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي التي تساوي (٠.١١٣) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.١٢) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعند درجات حرية (١ - ٥٦) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات موضع البحث يرجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب التعلم والأسلوب المعرفي، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: (أسلوب التعلم تشاركي/ تنافسي - والأسلوب المعرفي مستقل/ معتمد) على الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد مجموعة البحث.

• **تفسير النتائج ومناقشتها:**

أولاً: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية استخدام أسلوب التعليم التشاركي عبر التعليم بالمدونات الإلكترونية، بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد- مستقل) على تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تشير النتائج الموضحة بالجدولين (٣) ، (٤) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب التعلم التشاركي عبر المدونات الإلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي، مع فاعلية استخدام التعليم التشاركي عبر المدونات الإلكترونية في التحصيل المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- تقديم البرنامج لأفراد مجموعة التعلم التشاركي عبر المدونات ساعد على توفير المشاركة والتعاون بين مجموعة المشاركة الافتراضية من بعد في الوقت والمكان المناسبين لكل طالب، مما ساعد في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات موضع البحث.
- توفير إمكانية تبادل الآراء والخبرات أثناء التعلم التشاركي بالمدونات أدى إلى إثراء عملية التعلم وبالتالي ساعد على زيادة التحصيل المعرفي لدى أفراد المجموعة.
- توفير التعليم بالمدونات الإلكترونية من خلال المشاركة الجماعية وما تضمنه من تواصل أثناء التعليم ساعد على زيادة المعلومات والمفاهيم لدى أفراد المجموعة والتي لم تكن متوافرة لديهم من قبل؛ مما ساهم في تحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.
- الطبيعة التشاركية أثناء التعلم بالمدونات وما أتاحته من تواصل وتفاعل بين أفراد المجموعة والمعلم أدى إلى تعاون ومشاركة حول المعارف والمفاهيم المقدمة من خلال البرنامج وتبادل الخبرات، وساعد ذلك على تحقيق درجات مرتفعة في التحصيل، ويؤكد علماء النفس أن الإنسان يبذل مزيداً من الجهد وتزداد إنتاجيته حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه يحصل على التقدير الاجتماعى يزداد التحصيل والإنجاز. (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ٢٠١٤، ص٤٤٦).

ثانياً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية استخدام أسلوب التعليم التشاركي عبر التعليم بالمدونات الإلكترونية بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد- مستقل) على الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥) والجدول رقم (٦) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد التعلم التشاركي (بغض النظر عن الأسلوب المعرفي مستقل/ معتمد) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني

للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي، مع فاعلية أسلوب التعلم التشاركي بالمدونات الإلكترونية في الأداء العملي للمهارات موضع البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- أتاح التعلم التشاركي بالمدونات إمكانية تبادل الملفات المصورة للمهارات ومناقشتها بين المجموعة مما ساعد على تبادل الخبرات وزيادة المهارات.
- من خلال التعلم التشاركي بالمدونات أتيح لكل طالب بأن يقارن أداءه بأداء زملائه بالمجموعة؛ ومن خلال ذلك تم استبعاد الخبرات الخطأ وتقليد الأداء الجيد مما ساهم في زيادة ونمو المهارات في التطبيق البعدي.
- تعرض أفراد المجموعة للعديد من المهارات العملية التي لم يكن لديهم دراية بها من قبل مما جعلهم يقبلون على تعلمها وإتقانها.
- تقديم المهارات للطلاب من خلال تقسيمها إلى أداءات فرعية متسلسلة، ساهم في عملية التدريب عليها وممارستها حتى إتقانها.
- توفير التعليم التشاركي بالمدونات الإلكترونية طوال الوقت عبر الإنترنت جعل المهارات والتدريب عليها في واجهة الطلاب بصفة مستمرة من بُعد، وذلك أدى لاستمرارية التدريب دون انقطاع، وكان حافزاً لتجويد الأداء وتحقيق الإتقان المطلوب للمهارات.
- تنوع الملفات المصورة المتبادلة بين أفراد التعلم التشاركي بالمدونات لعرض المهارات وتوضيحها ساعد في تكوين خلفية متنوعة الجوانب لدى الطلاب وساهم في إتقان المهارات، ويؤكد سكنر على أهمية المثيرات المقدمة للمتعلم وتراكبها؛ بحيث يعطى للمتعلم الكثير من المثيرات المميزة حتى يتمكن المتعلم من إنشاء جوانبه الصحيحة.(أحمد ذكي صالح، ١٩٧٢، ص ٤٣٨).

ثالثاً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية استخدام أسلوب التعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية، بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد- مستقل) على تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تشير النتائج الموضحة بالجدولين (٧) ، (٨) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد أسلوب التعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي، مع فاعلية استخدام التعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية في التحصيل المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- ساعد تقديم البرنامج لأفراد مجموعة التعلم التنافسي عبر المدونات في توفير المنافسة والتسابق بين مجموعة التعلم من بعد، مما ساعد على محاولة كل طالب تحقيق أفضل أداء وزيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات موضع البحث.

- وفر التعلم التنافسي لكل طالب فرصة لتحقيق مستوي متميز من التحصيل ليفوق أقرانه بالمجموعة؛ من خلال مقارنة مستواه بمستوى كل فرد بالمجموعة، وهذا التسابق أثناء التعلم التنافسي بالمدونات أدى إلى إثراء عملية التعلم، وساهم في زيادة التحصيل المعرفي لدى أفراد المجموعة.
- ساهم التعلم التنافسي بالمدونات الإلكترونية في خلق بيئة تسعى بجميع أفرادها لتحقيق السبق من خلال المنافسة بين أفراد المجموعة أثناء التعليم وقد أدي ذلك لزيادة المعلومات والمفاهيم لدى أفراد المجموعة وتحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.
- الطبيعة التنافسية أثناء التعلم بالمدونات وما أتاحته من تسابق وتفاعل بين أفراد المجموعة أدى إلى تنافسية في تحصيل المعارف والمفاهيم المقدمة من خلال البرنامج.

رابعاً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية استخدام أسلوب التعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية بغض النظر عن الأسلوب المعرفي (معتمد- مستقل) على الجانب العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم:

تشير النتائج الموضحة بالجدولين (٩) ، (١٠) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد التعلم التنافسي (بغض النظر عن الأسلوب المعرفي مستقل/ معتمد) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لصالح التطبيق البعدي، مع فاعلية أسلوب التعلم التنافسي بالمدونات الإلكترونية في الأداء العملي للمهارات موضع البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- من طبيعة التعلم التنافسي مضاهاة أداء كل فرد بأداء مجموعته وذلك ساهم في تجويد أداء جميع أفراد المجموعة التنافسية من خلال السعي لتحقيق أداء مهاري متميز مما ساعد على تحقيق أداء أفضل في التطبيق البعدي للمهارات
- أتاح أسلوب التعلم التنافسي بالمدونات امكانية مشاهدة الملفات المصورة للمهارات لجميع أفراد المجموعة والتنافس لتحسين أداء كل فرد مما ساعد على معرفة أكثر لخبرات الآخرين ونمو المهارات.
- تعرض أفراد المجموعة للعديد من المهارات العملية التي لم يكن لديهم دراية بها من قبل مما جعلهم يقبلون على تعلمها وإتقانها.
- تقديم المهارات للطلاب من خلال تقسيمها إلى أداءات فرعية متسلسلة، ساهم في عملية التدريب عليها وممارستها حتى إتقانها.
- توفير التعليم التنافسي بالمدونات الإلكترونية طوال الوقت عبر الإنترنت جعل المهارات والتدريب عليها في واجهة الطلاب بصفة مستمرة من بُعد، وذلك أدى

لاستمرارية التدريب دون انقطاع، وكان حافزاً لتجويد الأداء وتحقيق الإتقان المطلوب للمهارات.

- تنوع الملفات المصورة الخاصة بأفراد مجموعة التعلم التشاركي بالمدونات لعرض المهارات وتوضيحها ساعد في تكوين خلفية متنوعة الجوانب لدى الطلاب وساهم في إتقان المهارات.

خامساً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي- تنافسي) بالمدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول (١١) إلى أن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) كمتغير يؤثر في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى مجموعة البحث، كما أنّ المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التشاركي) أكبر من المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التنافسي)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن أسلوب التعلم (التشاركي) عبر المدونات الإلكترونية أكثر تأثيراً على تحصيل الطلاب بالمدونات الإلكترونية من أسلوب التعلم (التنافسي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- العمل التعاوني والمشاركة حول المحتوى بين طلاب مجموعة التعلم التشاركي ساهم في بناء قاعدة معرفية تكاملية تشاركية قائمة على البناء التشاركي الجمعي وهو ما لم يتوافر لدى طلاب التعلم التنافسي؛ والتي اعتمد العمل فيها على الفردية والسعي الذاتي نحو الهدف، وهو ما أدى إلى تفوق مجموعة التعلم التشاركي على مجموعة التعلم التنافسي في التحصيل.
- تبادل الملفات النصية بين طلاب التعلم التشاركي اعتمد على الجماعية وحب التفوق للجميع، وهو ما لم توفره مجموعة التعلم التنافسي؛ والتي اعتمدت على سعي كل فرد لحب التفوق لنفسه قبل الآخرين فنتج عن ذلك مستوى من التحصيل أكبر لدى مجموعة التعلم التشاركي.
- مساهمة طلاب مجموعة التعلم التشاركي كمصدر للتغذية الراجعة الإيجابية أثناء التعلم بالمدونات الإلكترونية أدى إلى وجود أكثر من مصدر للرجع يقود الزملاء نحو التحصيل والتفوق، وهو ما كان دافعاً للأداء الأفضل في اختبار التحصيل المعرفي البعدي، وذلك لم يتحقق لدى مجموعة التعلم التنافسي.

سادساً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي- تنافسي-) بالمدونات الإلكترونية بصرف النظر عن الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول (١٢) إلى أن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) كمتغير يؤثر في الأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى مجموعة البحث، كما أنّ المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التشاركي) أكبر من المتوسط الطرفي لأسلوب التعلم (التنافسي)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن أسلوب التعلم (التشاركي) عبر المدونات الإلكترونية أكثر تأثيراً على الأداء العملي للمهارات موضع البحث من أسلوب التعلم (التنافسي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- التواصل والتشارك حول الأداء العملي داخل مجموعة التعلم التشاركي كان تكامليا تعاونيا متعدد الجهات وأدى ذلك إلى تبادل المعلومات الإقناعية بالاتجاه المرغوب أثناء التعلم، ويرى علماء النفس أن التغير السلوكي وتنمية أداء المتعلم يرجع إلى نوع وأسلوب التواصل بين الجماعة والفرد (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ٢٠١٤، ص٧٠١)، وهو ما لم يتوافر لدى مجموعة التعلم التنافسي.
- الإحساس الداخلي بالانتماء لجماعة التدريب على المهارات من خلال التشاركية والتعاون أثناء التعلم ساهم في تنمية الأداء لدى مجموعة التعلم التشاركي، فالتعلم التشاركي يسهم في تحقيق التدريب وسط الجماعة دون خوف من الفشل لوجود السند الاجتماعي، وهو ما لم توافر لدى مجموعة التعلم التنافسي.
- زيادة الحصيلة المعرفية لدى مجموعة التعلم التشاركي على مجموعة التعلم التنافسي أثر في زيادة ونمو الأداء العملي للمهارات المرتبطة بالتحصيل المعرفي؛ فالنجاح في تقديم معلومات مهمة ومفيدة أثر بالفعل على أداء المتعلمين للمهارات المرتبطة بهذه المعلومات، وهو ما أدى إلى تفوق مجموعة التعلم التشاركي على مجموعة التعلم التنافسي.

ثامناً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي- تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول (١٣) إلى أن اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل . معتمد) كمتغير يؤثر في التحصيل المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم لدى مجموعة البحث، كما يلاحظ أنّ المتوسط الطرفي للأسلوب المعرفي (معتمد) أكبر من متوسط الأسلوب المعرفي (مستقل)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الأسلوب المعرفي (معتمد على المجال الإدراكي) أكثر تأثيراً على تحصيل الطلاب بالمدونات الإلكترونية من أسلوب المعرفي (مستقل عن المجال الإدراكي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- طلاب مجموعة البحث المعتمدون يؤدون بصورة أفضل وسط العمل الجماعي لوجود من يعتمدون عليه من الزملاء، ويحققون تحصيلاً أكبر داخل المجموعة، على خلاف طلاب مجموعة البحث المستقلين؛ والذين يستقلون بأنفسهم في التحصيل والعمل، ويؤدون بصورة أقل داخل الجماعية، لذلك تفوق الطلاب ذوو الأسلوب المعرفي المعتمد على زملائهم ذوي الأسلوب المعرفي المستقل في التحصيل.
- العمل الجماعي التشاركي أو التنافسي قائم على الاعتماد الايجابي أثناء التشارك أو الاعتماد السلبي أثناء التنافس، ولذلك تفوق طلاب المجموعة المعتمدون في الجانبين على الطلاب المستقلين.

تاسعاً: تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) بصرف النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي- تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول (١٤) أن اختلاف الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) كمتغير يؤثر في أداء مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم لدي مجموعة البحث، كما يلاحظ أنّ المتوسط الطرفي للأسلوب المعرفي (معتمد) أكبر من متوسط الأسلوب المعرفي (مستقل)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الأسلوب المعرفي (معتمد على المجال الادراكي) أكثر تأثيراً على أداء الطلاب للمهارات موضع البحث من أسلوب المعرفي (مستقل عن المجال الإدراكي)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- أداء الطلاب المعتمدين يزداد تحسننا وسط الجماعة التي ينتمون إليها وهو مالم يتوفر للطلاب ذوي المجال المعرفي مستقل فوجودهم وسط الجماعة وأداؤهم المهارات جعلهم يؤدون بصورة أقل من زملائهم.
- الأفراد المستقلون لا يفضلون الأعمال التي تتطلب الاندماج مع الآخرين، والتفاعل معهم والإرشاد والتوجيه، وهو ما جعل أداءهم وسط الجماعة التشاركية أو التنافسية أقل من زملائهم المعتمدين.
- العمل الجماعي التشاركي أو التنافسي قائم على الاعتماد الايجابي أو الاعتماد السلبي ولذلك تفوق طلاب المجموعة المعتمدين في الجانبين على الطلاب المستقلين في أدائهم للمهارات موضع البحث.

حادي عشر: تفسير النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي- تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تشير النتائج الموضحة بالجدولين (١٥) ، (١٦) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) على تحصيل أفراد مجموعة البحث، وهذا يدل على

أن البرنامج القائم على اختلاف أسلوب التعلم لا تختلف فاعليته باختلاف الأسلوب المعرفي للمتعلمين، كما أنّ الأسلوب المعرفي لا تختلف فاعليته باختلاف أسلوب التعلم في التحصيل المعرفي لأفراد مجموعة البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- البرنامج التدريسي المقدم بالمدونات الإلكترونية القائم على اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) لم يفرق في جميع أنشطته وإجراءاته بين الأفراد مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) .
- تتطابق عناصر المحتوى التدريسي المقدم عبر المدونات الإلكترونية القائم على اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) وتقديمه جميع الملفات والنصوص لأفراد المجموعة مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد).
- اهتمام أفراد المجموعة مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بتلقي التحصيل عبر المدونات الإلكترونية من بعد دون النظر إلى اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي).

ثاني عشر: تفسير النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي- تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي (مستقل- معتمد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم لدى أفراد المجموعة:

تشير النتائج الموضحة بالجدولين (١٧) ، (١٨) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) على الأداء العملي لأفراد مجموعة البحث، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف أسلوب التعلم لا تختلف فاعليته باختلاف الأسلوب المعرفي، كما أنّ الأسلوب المعرفي لا تختلف فاعليته باختلاف أسلوب التعلم في أداء الجانب العملي لأفراد مجموعة البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- تقديم وسائط البرنامج التدريسي والملفات الموضحة للأداء العملي المقدم عبر المدونات الإلكترونية القائم على اختلاف اسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) لم يفرق بين الأفراد مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد).
- يستوى اهتمام أفراد المجموعة مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بتلقي الأداء العملي من بعد عبر المنتديات الالكترونية دون النظر إلى اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي).
- لا يوجد اختلاف بين المحتوى التدريسي المقدم عبر المدونات الإلكترونية القائم على اختلاف أسلوب التعلم (تشاركي – تنافسي) وتقديمه جميع الملفات المصورة وملفات الفيديو لأفراد المجموعة مختلفي الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد).

• **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها؛ تم استخلاص بعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التعليم القائم علي المدونات الإلكترونية باختلاف أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) والأسلوب المعرفي للمتعلم (مستقل - معتمد)، ومن هذه التوصيات:

- من واقع ثبوت فاعلية أسلوب التعلم التشاركي عبر المدونات الإلكترونية في زيادة التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، فيوصى البحث بتوظيف التعلم التشاركي بالمدونات الإلكترونية في تقديم المزيد من المقررات الدراسية الأخرى على مستوى التحصيل المعرفي والأداء العملي للمهارات.
- من واقع ثبوت فاعلية أسلوب التعلم التنافسي عبر المدونات الإلكترونية في زيادة التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم، يوصى البحث بتوظيف التعلم التشاركي بالمدونات الإلكترونية في تقديم المزيد من المقررات الدراسية الأخرى على مستوى التحصيل المعرفي والأداء العملي للمهارات.
- من واقع ثبوت تفوق مجموعة التعلم التشاركي بالمدونات الإلكترونية علي مجموعة التعلم التنافسي بالمدونات الإلكترونية في التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم بغض النظر عن الأسلوب المعرفي للمتعلم (مستقل - معتمد)، يوصى البحث بتفضيل استخدام التعلم التشاركي بالمدونات الإلكترونية على التعلم التنافسي بالمدونات الإلكترونية عند تقديم المقررات والتدريب على المهارات الأخرى.
- من واقع ثبوت تفوق مجموعة التعلم بالمدونات الإلكترونية ذوي الأسلوب المعرفي معتمد على مجموعة التعلم بالمدونات الإلكترونية ذوي الأسلوب المعرفي مستقل في التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم بغض النظر عن أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي)، يوصى البحث بمراعاة الأسلوب المعرفي للمتعلمين عبر التعلم الاجتماعي بالمدونات الإلكترونية عند تقديم المقررات والمهارات الأخرى.
- من واقع ثبوت عدم وجود أثر للتفاعل بين أسلوب التعلم (تشاركي - تنافسي) عبر المدونات الإلكترونية والأسلوب المعرفي للمتعلم (مستقل - معتمد) في التحصيل المعرفي والأداء العملي لمهارات توظيف تطبيقات الجيل الثاني للويب في التعليم ، يوصى البحث بمراعاة هذه النتيجة عند التفكير في بناء المحتوي من خلال التعلم التشاركي أو التنافسي والأسلوب المعرفي مستقل ومعتمد بحيث لا يوضع للتفاعل بينهما قدر كبير من الأثر أو العائد.

• **مقترحات البحث**:

من خلال ما أظهرته نتائج البحث واستكمالاً لجوانبه يمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي أبان البحث أهميتها؛ ومنها:

- دراسة مقارنة التعليم التشاركي مقابل التعليم التنافسي بالفيسبوك لتقديم مهارات أخرى لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم.
- دراسة اختلاف توزيع الجنس (ذكور - إناث - مختلط) داخل مجموعات التعليم بالمنتديات الإلكترونية لتقديم المقررات الدراسية بكليات جامعة الأزهر.
- دراسة مقارنة (التعليم بالمدونات الإلكترونية مقابل التعليم بالفيسبوك) في تقديم المقررات الدراسية.
- دراسة أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة عبر المدونات الإلكترونية في تقديم المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية.
- دراسة فاعلية اختلاف مستوى الدافعية (مرتفعة – منخفضة) عبر المدونات الإلكترونية في تقديم المقررات الدراسية من بعد.

• مراجع البحث :

• أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم عباس الزهيري. (٢٠١٤). خطة لاستراتيجيات التعليم والتعلم. مركز ضمان الجودة جامعة حلوان، استرجاع ١٤ يناير ٢٠١٥ من: http://www.helwan.edu.eg/university/edu/edu/Com/CVZohiry.pdf .
- أحلام عبد الله الشحات. (٢٠٠٩). تعريف الويب (٢.٠). مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، (٤) استرجاع ٢٢ ديسمبر ٢٠١٤ من: http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=195&sessionID=11
- أحمد حامد عبد الوهاب سليمان. (٢٠١٤). فاعلية إستخدام التعليم المدمج المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات الفهرسة المقروءة آلياً لدى طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الازهر.
- أحمد عبد الله محمود .(٢٠١٢) فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية لدى متخصصى تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، ١ (٤٥)، ٢٣٦ - ٢٧٠.
- أحمد ناجي. (٢٠١٠). المدونات من البوست إلى التويت. القاهرة، مطبوعات الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان.
- أسامة سعيد هنداوي. (٢٠١٣). دراسة مقارنة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة نحو استخدام أدوات الويب (٢.٠) في التعليم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٣٦)، ٣٩ - ٩٤ .
- أسماء الجبري، محمد الديب.(١٩٩٨). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- إفنان صالح المحيسن. (٢٠١٢). استخدام تقنيات الويب (٢.٠) في التعليم والتعلم. استرجاع ٨ فبراير ٢٠١٥ من: http://www.slideshare.net/afnaaan07/20-5589366
- أفنان نظير دروزه. (٢٠٠٦). المناهج ومعايير تقييمها، استرجاع ٧ سبتمبر ٢٠١٤من: http://www.afnanculturalsalon.org/Research/b6.htm
- أمل سالم الشيباني. (٢٠١٤). تقرير عن الجيل الثاني للويب في العملية التعليمية. استرجاع ٢ يناير ٢٠١٥من: http://www.slideshare.net/amo_ol/ss-33944630
- أنور محمد الشرقاوي. (١٩٩٢). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- أنور محمد الشرقاوي، سليمان الخضري الشيخ. (١٩٨٨). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) كراسة التعليمات. ط ٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- برونز، ريك. (٢٠٠٤). البلوج: أداة قوية لجمع المعلومات. استرجاع ٢٢ يناير ٢٠١٥ من: http://www.aliazirah.com.Sa/digimag/ogo52004/maaa35.htm
- بهاء الدين خيري. (٢٠٠٥). أثر تقديم تعليم متزامن ولا متزامن مستند إلى بيئة شبكة الإنترنت على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي لوحدة تعليمية لمقرر منظومة الحاسب لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكليات التربية النوعية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- ديفيد جونسون، روجر جونسون.(١٩٩٨). التعليم الجماعي والفردي والتعاون والتنافس والفردية. ترجمة: محمود بهجت، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر.
- ديفيد جونسون، روجر جونسون، هوليك. (١٩٩٥). التعلم التعاوني. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، الرياض – السعودية، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.
- حسام عبد الرحيم عافية. (٢٠١٣). أثر استخدام التعلم التشاركي الإلكتروني على التحصيل الدراسي والأداء المهاري لطلاب الصف الثاني الثانوى الصناعي في مادة الحاسوب، استرجاع ٤ فبراير ٢٠١٥ من: http://icel.eelu.edu.eg/arabic/Files
- حسن حسين زيتون. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعلم الإلكتروني: المفهوم – القضايا – التطبيق – التقويم. الرياض، الدار الصولتية للتربية.
- حسني ربحي مهدي. (٢٠١٢). استراتيجيتان للتعلم التشاركي القائم على أدوات الويب (٢.٠) بمقرر إلكتروني عن بعد وفاعليتهما في تنمية مهارات توليد المعرفة وتطبيقها لدى طلبة كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية – مصر، (١٣)،٧٨٩ – ٨٠٧ .
- حسين عبد العزيز الرديني. (١٩٨٦). وضع مقياس للأسلوب المفضل في التعلم. مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر، (٦).
- ـــــــــــــــ. (١٩٨٣). المدخل إلى علم النفس. القاهرة، دار الفكر العربي.
- حصة بنت محمد السلامة. (٢٠١٢). الويب (٢.٠) وتوظيفها في التعليم وعمليات التنمية المهنية من بعد. المؤتمر الدولي العلمي التاسع (التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحداثة التطبيق)، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية – مصر، ١٢ – ١٤ أغسطس .
- حمدي علي الفرماوي. (١٩٩٤). الأساليب المعرفية بين النظرية والبحث. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حمزة أبو النصر، محمد جهاد. (٢٠٠٥). التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة. أبو ظبي، دار الكتاب الجامعي.
- داليا خيري حبيشي. (٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب (٢.٠) لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي. مجلة كلية التربية بالمنصورة– مصر، (٧٩)، ٧٠٥ – ٧٥٨.
- رفعت المليجي، السيد المراغي، عبادة الخولي، مني عبد الحكيم. (٢٠١٠). المدونات الإلكترونية إحدى مستحدثات تكنولوجيا التعليم. مجلة التربية جامعة أسيوط – مصر، ٢٦ (١)، يناير.
- روجينا محمد حجازى. (٢٠١١). التعليم الإلكتروني: رؤية جديدة لواقع جديد. المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد)، الجمعية المصرية للتربية العملية، ٢٢ – ٢٣ سبتمبر، ١٨٥ – ٢٠٧.

- ريهام محمد الغول. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة– مصر، (٧٨) ٢٨٧ - ٣٢٩.
- زينب محمد خليفة. (٢٠٠٩). أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء. تكنولوجيا التعليم – دراسات وبحوث – مصر، ١٩٢ - ٢٦٢.
- سعد محمد المؤمن. (٢٠٠٨). استخدام تقنية RSS في التعليم الالكتروني. مجلة المعلوماتية. (٢١)، استرجاع ٢٣ مايو٢٠١٤ من: http://informatics.gov.sa/details.php?id=225
- سلوى فتحي المصري. (٢٠١١). فاعلية استخدام مدونة تعليمية في زيادة تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية للمفاهيم المجردة بمادة الكمبيوتر والاتجاه نحو المادة. مجلة العلوم التربوية– مصر، ١٩(٤)، ١٧١ - ٢٢٨.
- شيماء السعيد على. (٢٠١٣). فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تنمية الكفائتين العلمية والاجتماعية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية جامعة بنها.
- الصفاء سعيد سعد الدوسري. (٢٠١٤). فاعلية استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التحصيل المعرفي بمقرر الحاسب الآلي والاتجاه نحوها لدى طالبات البرنامج المشترك بالتعليم الثانوي نظام المقررات بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القري.
- عادل السيد سرايا. (٢٠٠٩). تصميم برنامج مقترح قائم على مدخل مجموعات التدريب التشاركي وأثره على تنمية مهارات استخدام المنظمات الرسومية والكفاءة الذاتية لدى معلمي مدارس الدمج التربوي بالسعودية. مجلة البحث العلمي في التربية -مصر، (١٠)، ٣٥٧ - ٣٨٥.
- عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في تعليم العلوم وتعلمها لدى الطلاب المعلمين. مجلة التربية العلمية - مصر، ١٥ (١)، ٦٥ - ١٣٤ .
- عبد الرحمن فراج. (٢٠٠٦). المدونات الإلكترونية Blogs مع إشارة خاصة إلى مدونات المكتبات والمكتبيين. مجلة المعلوماتية، استرجاع ١٤ أكتوبر ٢٠١٤ من: http://www.informatics.gov.sa/articles.php?artid=496
- علا الخواجة. (٢٠٠٥). تأثير الإنترنت على الشباب في مصر والعالم العربي" دراسة نقدية". مطبوعات مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، القاهرة، نوفمبر، ص ١ - ٥٨.
- عماد حامد مصطفي. (٢٠١٣). فاعلية اختلاف أساليب التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت والأساليب المعرفية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الازهر.
- عمر سالم الصعيدي. (٢٠١٣). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر - مصر ،٢ (١٥٦)، ٢٨٣ - ٣١٤ .
- غادة عبد الله العمودي. (٢٠١١). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعليم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجا. المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (صناعة التعليم للمستقبل)، المملكة العربية السعودية - الرياض، ١١ - ١٢ فبراير، ١ -١٧.

- الغريب زاهر إسماعيل.(٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية تصميمها وإنتاجها وتطبيقها وتقويمها، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد إبراهيم فراج، خالد ناهس العتيبي. (٢٠١١). الإبداع وسمات الشخصية: دراسة مقارنة بين المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض. مجلة رسالة التربية وعلم النفس - السعودية، (٣٦)، ٢١٥ - ٢٧١ .
- فؤاد أبو حطب. (١٩٩٢). القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- ـــــــــــــ. (١٩٩٧). التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق. (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ـــــــــــــ (٢٠١٤). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد السيد البهي. (١٩٧٨). علم النفس التربوي وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فوزية عبد الله المدهوني. (٢٠١١). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها. المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد (تعلم فريد لجيل جديد)، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢١ – ٢٤ فبراير.
- كمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٣). التدريس نماذجة ومهارته، القاهرة، عالم الكتب.
- مجدى عبد الكريم حبيب. (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- محمد إبراهيم الدسوقي. (٢٠٠٥). بناء برنامج في تكنولوجيا التعليم لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في ضوء الاحتياجات التدريبية وتفعيل دوائر الجودة. بحث مقدم للمؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة.
- محمد إسماعيل رشيد مطر. (٢٠١٠). فعالية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير، كلية التربية - الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد جابر خلف الله. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي من بعد بالإنترنت على مهارات استخدام برامج الحاسوب والتحصيل والاتجاه نحو التدريب بالشبكة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الأزهر.
- محمد جابر خلف الله. (٢٠١٣). التعليم بشبكات التواصل الاجتماعي، استرجاع ١٤ يناير ٢٠١٥ من:http://kenanaonline.com/azhar
- محمد حمد السيد. (٢٠١٢). المستويات المعيارية لأنظمة التعليم الإلكتروني التعاوني القائمة على الويب ٢.٠. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، (١٨٦)، ١٠١ - ١٢١ .
- محمد خليل سليمان فايد. (٢٠٠٨). التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول ثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية -فلسطين.
- محمد عايض القحطاني. (٢٠١٠). واقع استخدام خدمات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني E-learning 0.2 في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد، مجلة البحث في التربية وعلم النفس - كلية التربية جامعة المنيا، (١) ٣٣ -٨٢.

- محمد عبد الهادي بدوي. (٢٠١١). تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ٤ (١٣٤)، ١ –١٦.
- محمد عبده راغب عماشة. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات الويب (٢.٠) الذكية للتعلم الإلكتروني على استخدامها في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث –مصر، (٢٨)، ٢٧٣ – ٣٢٣ .
- محمد عطية خميس. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، مكتبة دار الكلمة.
- ـــــــــــــــــــ. (٢٠٠٩). نحو نظرة شاملة للتعليم الإلكتروني، ندوة تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، كلية التربية جامعة الملك سعود، ١٢ –١٤ أبريل.
- محمد فوزي والي. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في التدريس، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين شمس.
- محمد مختار المرديني. (٢٠٠٦). تنظيم استخدام المثيرات البنائية الرقمية في برامج الفيديو التعليمية وعلاقته بمستوى الأداء المهارى للطلاب المستقلين والمعتمدين بكليات التربية، رسالة دكتوراة، كلية التربية جامعة حلوان.
- محمد هشام الخولي. (٢٠٠٢). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. القاهرة، دار الكتاب الجامعي.
- مروة محمد الباز. (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب ٢.٠ في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية – مصر، ١٦ (٢)، ١١٣ –١٦٠.
- مصطفى عبد الرحمن السيد. (٢٠١٢). فعالية برنامج في مفاهيم الويب ٢.٠ قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في التحصيل الدراسي والاتجاه لدى الطلاب المعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة –مصر، (٧٩)، ٩١ – ١٨١ .
- هند بنت سليمان الخليفة. (٢٠١١). توظيف تقنيات ويب (2.0) في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني، الرياض: السعودية، استرجاع ٧ ديسمبر ٢٠١٤، من:-http://hend-alkhalifa.com/wp-content/uploads/2008/02/alkhalifa_vet2.pdf
- هياء علي العتيبي، عزيزة عبد الله طيب. (٢٠١٠). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية القائمة على التعليم الشبكي على النمو المهني لدى المشرفات التربويات". مطبوعات المركز العربي للتعليم والتقنية (مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، يوليو، ص ٨٣٧ – ٩٠٨.
- هيام الحايك. (٢٠١٢). الشبكة الاجتماعية الجديدة في الويب (٢.٠). مجلة المعلوماتية، (٢٧)، استرجاع ١٢ ديسمبر ٢٠١٤، من: http://informatics.gov.sa/old/details.php?id=176
- وجيه المرسي أبولبن. (٢٠١١). التعلم التنافسي Competitive Learning ، استرجاع ٧ يناير ٢٠١٥ من: http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/269996Spencer
- وسيم صافي. (٢٠١٣). فهرسة المدونات في نظم استرجاع المعلومات. مجلة المعلوماتية، استرجاع ٨ فبراير ٢٠١٥ من: http://infomag.news.sy/index.php?inc=issues/showarticle&iss

- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة. (٢٠٠٨). تاريخ المدونات. استرجاع ١٠ أكتوبر ٢٠١٤، استرجاع ٥ ابريل ٢٠١٥ من:http://ar.wikipedia.org/wiki
- ياسر محمود فوزي، خالد أبو المجد. (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التنافسي كمدخل لتحسين الأداء في تشكيل الحلى المعدني، مجلة العلوم التربوية–مصر، ٢١ (١)، ٢٩٩ - ٣٤٢.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

–Dennis, A., Helen, C. & Mary, H. (1990). Cooperative Learning & Educational Media: Collaborating With Technology and Each Other. Retrieved January 11, 2014, from: http://www.amazon.com/Cooperative-Learning-Educational-Media-Collaborating/dp/0877782199

–Altun, A. & Cakan, M. (2006). Undergraduate Students' Academic Achievement, Field Dependent/Independent Cognitive Styles and Attitude toward Computers. Educational Technology & Society, 9(1), 289-297.

–Amanda, D. (2006). A portrait of the internet's new storytellers. Retrieved November 12, 2014, from: http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2006/

–Anderson, T. (2004). Fathi Elloumi," Theory and Practice of Online Learning"cde.athabascau.ca/online_book,2004,from: http://cde.athabascau.ca/online book/pdf/TPOL book.pdf

–Attah, S., Tanalol, S. & Tahir, A. (2010). Supporting Student Learning Development with Web 2.0 Technology. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 2506-2511, Retrieved September 24, 2014, from: http://www.editlib.org/p/35921/

–Byington, T.A. (2011). Communities of Practice: Using Blogs to Increase Collaboration. Intervention in School and Clinic, 46(5), 280-291, Retrieved August 18, 2014, from: http://www.editlib.org/p/52646/

–Cao, Y.(2006). Effects of field dependent-independent cognitive styles and cueing strategies on students' recall and comprehension. Ph.D. thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Retrieved September 11, 2014 from : http://www.editlib.org/p/121279/

–Cheng, Y., Kuo, S., Lou, S. & Shih, R. (2014). The Construction of an Online Competitive Game-Based Learning System for Junior High School Students. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 11(2), 214-227.

- Cooper, J (1974). Measuring and Analysis of Behavioral Techniques, Charles E. Mrill, Columbus, Ohio.
- Downes, S. (2005): e-learning 2.0, Retrieved January 14, 2014, from: http://www.downes.ca/post/31741
- Downes. S (2004). Educational blogging. Education Review, 39(5), 14- 26.
- Edman, E. (2010). Implementation of formative assessment in the classroom. Ph.D. thesis, Saint Louis University.
- Erkan, T. (2008). Blogs: A Qualitative investigation in to an instructor and undergraduate students experiences. Australasian Journal of Educational Technology, 24 (4), 402-412.
- Eteokleous, N. (2012). Facebook-Asocial Networking Tool for Educational Purposes: Developing Special Interest Groups. ICICTE Proceedings, 363-375. Retrieved Febraury 11, 2015, from :http://www.icicte.org/Proceedings2012/Papers/09-2-Eteokleous.pdf
- Felt, J., Vartabedian, V., Literat, I. & Mehta, R. (2012). Explore Locally, Excel Digitally: A Participatory Learning After-School Program for Enriching Citizenship On- and Offline. Journal of Media Literacy Education, 4(3), 213-228.
- Ferdig, R. & trammel . k. (2004). Content delivery in the "blog sphere". The tcchnological hoeizons in education jouenal. 31 (7), 12-16.
- Fernández, A., Carrillo, G. & Rodríguez, M. (2010). Effects of competitive computer-assisted learning versus conventional teaching methods on the acquisition and retention of knowledge in medical surgical nursing students. Nurse Educ Today. 31(8), 866-871. Retrieved October 3, 2014, from : http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21255880
- Guilford. P. (1980). Cognitive styles: What are they. Retrieved Febraury 27, 2015, from: http://epm.sagepub.com/content/40/3/715.short
- Heriot-watt University .(2011). Policy on staff use of web 2.0 technologies. Retrieved Febraury 22, 2015, from: http://www.hw.ac.uk/documents/policy-on-staff-use-of-web-2-0-technologies.pdf .
- Hsieh, S. (2011). Effects of Cognitive Styles on an MSN Virtual Learning Companion System as an Adjunct to Classroom. Educational Technology & Society, 14(2), 161-174.

- Hwang, A. & Arbaugh, B. (2009). Seeking Feedback in Blended Learning: Competitive versus Cooperative Student Attitudes and Their Links to Learning Outcome. Journal of Computer Assisted Learning, 25(3), 280-293.
- Ipek, K. & Ismail, M. (2011). The Effects of Text Density Levels and the Cognitive Style of Field Dependence on Learning from a CBI Tutorial. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 10 (1) , 167-182.
- Ishtaiwa, F. (2012). The Use of Web 2.0 Applications in Teacher Education: Blogs and Wikis as Learning Tools. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2849-2856, Retrieved February 28, 2015, from: http://www.editlib.org/p/40021/
- Huang, Y., Ju, C. & Pan, S. (2010). The use of Web 2.0 for English learning in universities in Taiwan. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2471, Retrieved February 28, 2015, from: http://www.editlib.org/p/33738/
- Kao, G., Lin, S. & Sun, C.T. (2008). Beyond Sharing: Engaging Students in Cooperative and Competitive Active Learning. Educational Technology & Society, 11(3), 82-96.
- Kevin, B; Holcomb, L. & Smith, B. (2010). Ning in Education: Can non-commercial, education-based social networking sites really address the privacy and safety concerns of educators. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 2010, 528-531. Retrieve January 14, 2015, from: http://www.editlib.org/p/33392.
- Kingsley, K. & Brinkerhoff, J. (2011). Web 2.0 Tools for Authentic Instruction, Learning, and Assessment. Social Studies and the Young Learner, 23(3), 9-13.
- Lee, E. & Park, S.W. (2010). Promoting Student Generated Content Using Web 2.0 Technologies. Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 4055-4057, Retrieve March 01, 2015, from: www.editlib.org/p/34015/
- Lee, J.(2006). The effect of cognitive styles upon the completion of a visually oriented component of online instruction. Ph.D. thesis, University of Central Florida.
- Lin, C. & Tsai, C. (2012). Participatory Learning through Behavioral and Cognitive Engagements in an Online Collective Information

Searching Activity. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 7(4), 543-566.
- Chih-Cheng, l; Hsiao, H; Tseng, S.& Chan, H. (2014). Learning English Vocabulary Collaboratively in a Technology-Supported Classroom. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET,13(1),162-173
- Chan, Y. & Yeh, S. (2012). Designing an Adaptive Web-Based Learning System Based on Students' Cognitive Styles Identified Online. Computers & Education, 58(1), 209-222.
- Loving, C., Schroeder, C., Kang, R., Shimek, C., & Herbert, B.(2007). Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(3), 178-198.
- Messick, S. (1994). Cognitive Style and Memory for Faces, Journal of Abnormal and Social Psychology,(69).
- Mohamed, A. & Abdulkarim, A. (2009). A model of E-Learning Course for Teaching and Learning with Edublog and Social Network Services (SNS). Journal of Information Studies, 11(6), 1-16.
- Mutlu, M; Temiz, B.(2013). Science Process Skills of Students Having Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles. Educational Research and Reviews, 8(11),766-776.
- O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. Retrieved November 11, 2014, from: http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html
- Palaigeorgiou, G., Triantafyllakos, G. & Tsinakos, A. (2011). What if Undergraduate Students Designed Their Own Web Learning Environment? Exploring Students' Web 2.0 Mentality through Participatory Design. Journal of Computer Assisted Learning, 27(2), 146-159.
- Regueras, M., Verdu, E., Munoz, F., Perez, A., de Castro, P. & Verdu, M.J. (2009). Effects of Competitive E-Learning Tools on Higher Education Students: A Case Study. IEEE Transactions on Education, 52(2), 279-285.
- Regueras, M., Verdu, J. & de Castro, J.P. (2011). Design of a Competitive and Collaborative Learning Strategy in a Communication Networks Course. IEEE Transactions on Education, 54(2), 302-307.
- Shahsavar, Z. & Tan, B.H. (2010). The Influence of Students' Cognitive Styles on Their Attitudes toward Using Blogs. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate,

Government, Healthcare, and Higher Education, 2158-2164, Retrieve March 01, 2015, from: www.editlib.org/p/35869

- Smith, D. (2012). Considerations for Optimizing Online Courses with Web 2.0 Tools. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, 2913-2917, Retrieve March 11, 2015, from : http://www.Editlib .org/ p/41182/
- Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. Cambridge handbook of the learning sciences , 409-426. Retrieved July 22,2014 from: http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/CSCL_English.pdf
- Strijbos, W., Martens, L. & Jochems, G. (2004). Designing for Interaction: Six Steps to Designing Computer-Supported Group-Based. Learning. Computers & Education, 42(4), 403-424.
- Terrell, J., Richardson, J. & Hamilton, M. (2011). Using Web 2.0 to Teach Web 2.0: A Case Study in Aligning Teaching, Learning and Assessment with Professional Practice. Australian Journal of Educational Technology, 27(5).
- Yang, C. & Chang, Y.S. (2012). Assessing the Effects of Interactive Blogging on Student Attitudes towards Peer Interaction, Learning Motivation, and Academic Achievements. Journal of Computer Assisted Learning, 28(2), 126-135.
- Yildirm, l. & Zengel, R.(2014). The Impact of Cognitive Styles on Design Students' Spatial Knowledge from Virtual Environments, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 13(3),210-215.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدى في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق

إعداد :

أ/أنوار حسن جعفر
باحثة دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

د/أماني محمد الموجي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

د/أميمة محمد عفيفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة

"فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدى في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق"

أ/ أنـــوار حســـــن جعفـــــر د/ أماني محمد سعد الدين الموجي
د/ أميمة محمد عفيفي أحمد

• **مستخلص البحث**:

هدف البحث الحالي الى تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي وتم اختيار أربع وحدات " (المادة –الكتلة والحجم – الكثافة -القوة) من مقرر الفيزياء وإعداد دليلي المعلم والمتعلم وفقا لاستراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد أداتي البحث وهما اختبار تحصيلي ومقياس مهارات حل المشكلات وطبقت تجربة البحث على مجموعة البحث المكونة من ٦٠ طالبا بمحافظة بغداد بالعراق وأسفرت نتائجه عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية الخرائط الذهنية على المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية التعلم التوليدي.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية الخرائط الذهنية . استراتيجية التعلم التوليدي المفاهيم الفيزيائية. مهارات حل المشكلات . طلاب الصف الأول المتوسط بالعراق.

The Effectiveness of Mind Maps and Generative Learning Strategies in the Development of Physics Concepts and Problem Solving Skills for the Middle School Students in Iraq

Abstract:

The goal of current research is the development of physical concepts and problem solving skills for the middle school students in Iraq byusing mind maps and generative learning strategies. Four units were selected "(matter - mass and volume - density - power) from the physics course.Then preparing the materials of learning "teacher guide and the learnerguide" according to mind maps and generative learning strategies.To achieve the aim of the researchtwo tools of research were built"achievement test and problem-solving skills measurement". Then the research applied on (60) students in Baghdad governorate.The research result in the Superiority of mind maps strategy than generative learning strategy inthe development of physics concepts andproblemsolving skills for the middle school students in Iraq

Keywords: mind maps strategy-generative learning strategy - physics concepts- problem solving skills - the middle school students in Iraq

• **مقدمة**:

تسهم مادة العلوم في ضوء ما تتضمنه منمفاهيم علمية في تمكين المتعلم من تفسير ظواهر البيئة المحيطة به؛ لذا يعد تعلمها من المتطلبات الأساسية لفهم

بنية العلم بمكوناته المختلفة من حقائق ومبادئ وقوانين ونظريات، والتي يؤدي معرفتها إلى حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية بصورة وظيفية تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لديه بالصورة المرتقبة.

وتنمية المفاهيم الفيزيائية تتطلب تخطيطاً في التدريس يواكب الاتجاهات المعاصرة ويتضمن تنظيمًا متكاملا للمعرفة العلمية والمواقف التعليمية، التي تتيح الفرصة للمتعلم للتعرف على الأشياء، أو المواقف والمقارنة بينها ومن ثم تصنيفها للوصول إلي تكوين المفهوم الفيزيائي بشكل سليم وعميق، وهذا ما أكدت عليه نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة والتي منها دراسة كل من[1]؛ (سليمان القادري، ٢٠١٢، ٢٧)، (أمل عوض، ٢٠١١، ٨٨) (أمال سيد، ٢٠١٠، ٤٤).

وتحتوي مادة الفيزياء على الكثير من المفاهيم المجردة والصعبة ذات الأهمية بالمستجدات الحديثة ولها ارتباط بالتطبيقات الحياتية، ومن خلالها يستوعب المتعلم بعض احتياجات المجتمع ويعالج بعض مشكلاته، ويتطلب ذلك مستوى من الفهم العميق يتحقق من خلال امتلاك المتعلم لبعض مهارات التفكير العليا.(أمال سيد، ٢٠١٠، ٤٤)

وترتبط مهارات حل المشكلات بالكثير من مهارات التفكيرالأخرى والتي منها مهارات التفكير الابتكاري والناقد، فمثلا التفكير الابتكاري ضروري لفرض الفروض التي يتم الاختيار من بينها والتنبؤ بالنتائج المترتبة على تنفيذ كل فرض، وتتمثل أهمية التفكير الناقد في تقييم هذه الفروض.(سوزان حسن، ٢٠١٢، ٤٦٨)

لذا تعد تنمية مهارات حل المشكلات ضرورة في تعلم الفيزياء؛ حيث تساعدهم في استيعاب المفاهيم وتطبيق القوانين الفيزيائية وتفسير كثير من الظواهر الطبيعية، وتنمية القدرة الاستدلالية ومهارات التطبيق والتحلِيل والابتكار وتنمية الثقة بالنفس وزيادة الدافعية لدى الطلاب.(إيهاب طلبة، ٢٠١٣، ٢٤٨)

وفي ضوء ما تقدم يتضح أهمية تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلة من خلال استراتيجيات تدريسية تسهم بصورة مقصودة من خلال إجراءاتها المنظمة بمشاركة كل من المعلم والمتعلم للتغلب على ما يواجهه المتعلم من صعوبات في عملية التعلم، وهذا ما يمكن أن تسهم فيه استراتيجية الخرائط الذهنية.

واستراتيجية الخريطة الذهنية تعدٍ من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في التعبير عن الأفكار والمخططات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط؛ حيث

---

[1] إتبع الباحث في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدارالسادس American, Psychology Associatio(Ed[6])

تستخدم الفروع والصور والألوان في التعبير عن الفكرة، وتعتمد استراتيجية الخريطة الذهنية على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي سهل المراجعة والتذكر بقواعد وتعليمات ميسرة يتبعها المتعلم ليحقق بها نتائج تعلم مؤكدة، يمكن رصدها وملاحظتها وتقويمها بسهولة. (Raymond, 2007, 45)

وإضافة إلى ذلك تساعد استراتيجية الخريطة الذهنية المتعلمين على التعلم،من خلال تنظيم الأفكار عن طريق ربط المعلومات النظرية بصور ورسومات وألوان وأشكال بصرية، في ضوء إجراءات يؤديها المتعلم بوضوح، حتى يصل إلى المستوى المطلوب؛ كما تسهم استراتيجية الخريطة الذهنية في تنمية القدرة لدى المتعلم على التخطيط والتفكير وتنظيم البناء المعرفي بطريقة مرتبة داخل عقله؛ حيث تجمع بين النصوص المكتوبة والرسوم والصور والأيقونات البصرية،وهذا يؤدي إلى ربط الشيء المراد تذكره برسوم وأيقونات بصرية بصورة عميقة يبقى أثرها في ذاكرة المتعلم. (توني بوزان، ٢٠٠٦ ب، ١٤٠)

وفي إطار استراتيجية الخريطة الذهنية في التدريس هدفت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى التعرف على فاعليتها في تنمية بعض أوجه التعلم لدى المتعلمين، وأشارت نتائجها إلى أن استخدام الخرائط الذهنية يزيد خبرات المتعلم في تنظيم المعارف لديه، كما يزيد من معدل التعلم، ومن قدرته على حل المشكلات، ومنها دراسة كل من:(هاله العمودي، ٢٠٠٩)؛ (حنين حوراني، ٢٠١١)؛(السعدى يوسف، ٢٠١٢)؛ (هدى بابطين، ٢٠١٢).

ومن الاستراتيجيات التى تسهم في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات استراتيجية التعلم التوليدي وهوأحد استراتيجيات الفلسفة البنائية الاجتماعية في التعلم والقائم على نظرية فيجوتسكى "vegotsky" التي توجه النظر الى تعلم المتعلمين من خلال الحوار والتفاوض وتوليد المعنى بمشاركته فى عملية التعلم وتحمله المسئولية، وعليه يصبح المتعلم مستخدمًا نشطًا للمعلومات؛ حيث يقوم بربط الخبرة السابقة لديه بالخبرات والمواقف الجديدة، ويتعاون مع أفراد مجموعته لتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة المطروحة من جانب المعلم، ويطابق ما تم التوصل إليه من معلومات ومفاهيم مع وجهة نظر العلماء عن طريق مناقشة المجموعات الأخرى فى المعلومات التي توصل إليها مع أفراد مجموعته ومع المعلم، وأخيرا يوظف المعلومات التى توصل إليها فى حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.(Gale, 2006, 36-39)؛ (Lee, Lim& Grabowski, 2009)

وقد هدفت بعض الدراسات إلى استخدام استراتيجية التعلم التوليدي فى تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة ومنها دراسة: لي (lee, 2008)؛(مدحت صالح، ٢٠٠٩)؛ (أسماءالشيخ،٢٠١٠)؛أوجونلايو

باباجيدي(Ogunleye& Babajide, 2011) وتوصلت إلى تسهيل تعلم الطلبة وضبطهم الذاتي واستدعائهم المعلومات وتنمية مهارات التفكير الابتكارى والاستدلالى ومهارات الاستقصاء العلمى والدافعية نحو الإنجازوبعض عمليات العلم في مادة الفيزياء.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنه -في حدود علم الباحثة - لا توجد دراسة عربية استخدمت استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق في مادة الفيزياء.

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

بالرغم من أهمية تعلم المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات إلا أن واقع تعليم وتعلم الفيزياء في العراق مازال يركز على التلقين والحفظ والتذكر وهو أدنى مستويات المعرفة دون الاهتمام بوظيفة المعرفة الأمر الذى قد يحد من إنتاج الافكار الجديدة وليس ذلك فحسب بل تقوم طرائق التدريس التقليدية في العراق على إعاقة قدرات المتعلمين على التفكير عن طريق تقديم المعلومات جاهزة لهم وحصر الأهداف التعليمية بهدف واحد وهو تحصيل المعلومات للحصول على الدرجات المرتفعة بالامتحانات، مما أدى إلى تدني تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير ومنها مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة في العراق. (عواطف الموسوي، ٢٠٠٥؛ ثاني حسين خاجي، ٢٠١٠)

ودعم ما سبق حاليًا خبرة الباحثة من خلال عملها معلمة لمادة الفيزياء بالعراق؛ حيث لاحظت انخفاض في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط بالعراق للمفاهيم الفيزيائية وقصور في مهارات حل المشكلات لديهن وتأكدت الباحثة عمليًا من صدق ما لاحظته من خلال دراسة استطلاعية تضمنت ما يلي:

- الاطلاع على نتائج الاختبارات السنوية لعام (٢٠١١ -٢٠١٢م) لعدد ١٥٠طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط وأسفرت نتائج الاطلاع عن ضعف مستوى التحصيل حيث كان متوسط نسبة التحصيل لدى الطلاب (النجاح) ٥٨٪، ونسبة الرسوب، (٤٢٪).
- طبقت الباحثة مقياس (مهارات حل المشكلة الفيزيائية) لـ (قابيل محمد قابيل، ٢٠١٢) على (٣٥) من طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق، تم تطبيق المقياس في شهر مارس من العام الدراسي ٢٠١١ -٢٠١٢م حيث كان متوسط درجات المجموعة في الاختبار (٢١) درجة وكانت الدرجة النهائية للاختبار (٦٠) درجة.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في "ضعف تحصيل المفاهيم الفيزيائية وقصور في مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالعراق" وهوما كان مبررًا لإجراء البحث الحالي بهدف تنمية تحصيل المفاهيم

ومهارات حل المشكلات في الفيزياء وفى ضوء ندرة الدراسات . في حدود علم الباحثة . التي تناولت فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلات في الفيزياء لدى طلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق، كذلك ندرة الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تدريس الفيزياء في العراق مما دعا الباحثة إلى القيام ببحث يتم التعرف من خلاله على فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق، مما قد يكون له الأثر في التغلب على تلك المشكلة.

لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

" ما فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما صورة وحدة في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق وفقاً لاستراتيجية الخرائط الذهنية؟
- ما صورة وحدة في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي؟
- ما فاعلية استراتيجيي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق؟
- ما فاعلية استراتيجيي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي.

- **أهمية البحث**:

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

- **الطلاب**: تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق.
- **معلمي الفيزياء بالمدارس المتوسطة**: تقديم دليل المعلم للتدريس باستخدام استراتيجية الخرائطالذهنية وآخر باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدي طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق.

- **مخططي ومصممي المناهج**:الاستفادة من استراتيجيتي الخرائطالذهنية والتعلم التوليدي عند تصميم مناهج الفيزياء في المرحلة المتوسطة.

• **حدود البحث** :

- اقتصر البحث الحالي على مجموعة من طلاب وطالبات الصف الأول المتوسط بمحافظة بغداد بالعراق، وذلك لقربها من الباحثة ووجود زميل باحث علمي يمكنه مساعدة الباحثة.
- أربع وحدات " (المادة –الكتلة والحجم – الكثافة -القوة) من مقرر الفيزياء لعدة أسباب منها احتواء موضوعات هذه الوحدات الكثير من المفاهيم الفيزيائية التى تمثل أساسًا علميًا متطلبًا في السنوات التالية.

• **مصطلحات البحث** :

• **استراتيجية الخرائط الذهنية** Mind Maps S trategy

عرفها بوزان (Buzan, 2009, 33) بأنهااستراتيجية للتفكير وتنظيم المعلومات بشكل واضح ومرئي بأساليب ممتعة مستخدمة أشكالا،وألوانًا، أو رسومًاتخطيطية، وتوضح العلاقة بين المعلومات، فهي تصميمأورسم تخطيطي يجمع بين رسم وكتابة المعلومات، إذيقوم المعلم والطالب بتنظيم ماهو مكتوب ليسهل على العقل استيعابه.

يعرف البحث الحالي الخرائط الذهنية إجرائيًابأنها:استراتيجية تعليمية تعتمد على قدرة طالب الصف الأول المتوسط بالعراق على وضع تصور عقلي قائم على إدراك المفاهيم الفيزيائية بوحدات (المادة –الكتلة والحجم – الكثافة -القوة) والربط بينهما بخطوط منحنية لها دلالة معينة، والتعبير عن الكلمات ومعانيها بصور ورموز بصرية، بما يسهم في تنظيم المفاهيم المتضمنة في الفيزياء ليجعل التعلم ذو معنى.

• **استراتيجية التعلم التوليدي**: Generative Learning Strategy

يعرف البحث الحالي استراتيجية التعلم التوليدي إجرائياً بإنها:استراتيجية تتيح للمتعلم فرصة بناء أو توليد المعنى من خلال الاستخدام النشط للمعلومات في صورة منظمة، كما يؤكد علي نشاط المتعلم والحوار والمناقشة بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم بهدف توليد العلاقات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة المقدمة بالمحتوى العلمي؛ حتى يتحقق بناء معرفي جديد ذو معنى قائم على الفهم، ويتكون من أربعة أطوار هي: التمهيدي والتركيزي والتحدي والتطبيق.

• **المفاهيم الفيزيائية**:Physical Concepts

يعرف البحث الحالي المفهوم الفيزيائي إجرائياً بأنه تصور عقلي يتكون ذهنيًا لدى طلابالصف الأول المتوسط بالعراق حول ظاهرة علمية طبيعية من خلال

مجموعة من الخصائص المشتركة ويتم التعبير عنه بمصطلح ودلالة لفظية محددة وتقاس المفاهيم الفيزيائية بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية إعداد الباحثة.

• **مهارات حل المشكلة**:Problem Solving Skills

يعرفها البحث الحالي إجرائياً بأنها مجموعة العمليات العقلية والإجرائية التي يستخدمها طلاب الصف الأول المتوسط بالعراق أثناء مواجهتهم للمشكلة بهدف الوصول في النهاية إلى حل لها وتتمثل هذه العمليات العقلية في الشعور بالمشكلة وتحديدها، وجمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة، وفرض الفروض واختيار أنسبها، واختبار صحة الفروض والتوصل لحل المشكلة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس مهارات حل المشكلة إعداد الباحثة.

• **أدبيات البحث** :

• **اولاً : الخرائط الذهنية**

طورت الخرائط الذهنية Mind Maps على يد توني بوازن Tony Buzan عام ١٩٧٤حيث تقوم على الربط الذهني والتخيل وتساعد على التفكير الابداعي وحل المشكلات وتساهم في تعزيز عمليات ما وراء المعرفة حيث تسمح للفرد بتخيل المفاهيم وبيته المعرفية (توني بوازن ، ٢٠٠٦ -أ، ٩٨) وترتبط الخرائط الذهنية بالنظرية البنائية Constructivismالتي تهتم بالبناء المخي عند المتعلم، حيث تقدم شرحًا أو تفسيرًا لطبيعة المعرفة وكيفية تكوين التعلم الإنساني، كما تؤكد على أن الأفراد يبنون فهمهم أو معارفهم الجديدة من خلال التفاعل مع ما يعرفونه ويعتقدونه من مفاهيم وأفكار أو أحداث أو أنشطة مروا بها من قبل (خير شواهين، ٢٠١٠، ١٠٢).

• **الفوائد التربوية للخريطة الذهنية**:

للخريطة الذهنية العديد من الفوائد التربوية (أمينة حريري، ٢١٠، ٢٢؛ هالة العمودي، ٢٠٠٩، ١٥؛ ذوقان عبيدات، ٢٠٠٥، ٣٦) يمكن إجمالها فيما يلي؛

- تنظيم البناء المعرفي والمهاري لكل منالمعلم والمتعلم.
- المراجعة للمعلومات السابقة: فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم يمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة فتثبت البيانات والمعلومات لديه.
- المراجعة المتكررة للموضوع: إذ إنها توسع الفهم وتضيف بيانات ومعلومات جديدة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ إن كلاً منهم يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضحه حسب قدراته ومهاراته.
- زيادة العمق المعرفي والمهاري للمتعلم.
- وضوح الجزئيات التفصيليةللموضوعات.

- تلخيص الموضوع عند عرضه.
- المراجعة السريعة للموضوعات من قبل المتعلمين، عندما لا يجدون متسعاً من الوقت لمراجعة تفصيلية.
- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع من خلال تذكر الأشكال المرسومة في أذهانهم.
- رسم صورة كلية لجزئيات الموضوع التفصيلي.
- تنمية مهارات المتعلمين في الإبداع الفني لتوضيح البيانات والمعلومات المكونة للموضوع.
- توظيف التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم.
- تقليل الكلمات المستخدمة في عرض الدرس؛ مما يساعد في زيادة التركيز وسهولة الفهم، بوضوح من قبل المتعلمين.

• **المكونات الرئيسة للخرائط الذهنية**:

عند النظر إلى الخرائط الذهنية يُلاحظ أنها تتكون من عدة أجزاء يُعتمد عليها في بنائها وتكوينها (طارق عامر، ٢٠١٥، ٨٩ -٩١)، (توني بوزان، ٢٠٠٦ج، ٥٦)؛ وهي:

- الموضوع الرئيس أو الفكرة الرئيسة للخريطة الذهنية، ويتم وضعها في منتصف الصفحة.
- الكلمات المفتاحية التي تؤدي إلى مزيد من الاتصال بين الأفكار.
- الفروع الرئيسة، وتساعد على تحديد الأفكار الرئيسة المرتبطة بالموضوع الأساسي، ويتفرع منها فروع ثانوية أخرى على حسب الأفكار وطبيعتها.
- الألوان والصور التي تساعد على ربط المفاهيم، وتعمل على تثبيت الأفكار.

• **العلاقة بين نظريات التعلم والخرائط الذهنية**:

تقوم الخرائط الذهنية على العديد من نظريات علم النفس أشارت إليها دراسات متعددة منها دراسة: (خير شواهين، ٢٠١٠، ٨٧)، زامبيتاكيس، سيرونيس (Zampetakis & Tsironis, 2007,54)؛ دافيد (David, 2007)؛ ويلز، ميتشين (Willis & Miertschin, 2006)؛ فيما يلي:

• **نظرية الترميز المزدوج** (Dual Coding theory):

صاحب هذه النظرية هو "بافيو Paivio"، حيث ترى هذه النظرية وجود نظامان مختلفان لتصور ومعالجة المعلومات، ولكنهما مترابطان، النظام الأول يعرف بالترميز اللفظي، ويختص بمعالجة المعلومات اللفظية المرئية بتسلسل معين، أما النظام الثاني، وهو ما يعرف بالترميز التصوري أو التخيلي، ويختص بمعالجة المعلومات المكانية والفراغية، وطبقاً لهذه النظرية فإن تقديم المعلومات عن طريق القناتين بدل من واحدة فقط يعمل كجرعة مزدوجة، مما يعزز من قدرة تخزين هذه المعلومات.

وبذلك يتضح أن التعلم على ضوء نظرية الترميز المزدوج، يحدث من خلال القوالب البصرية عندما يستخدم المشاهد المعلومات المقدمة من خلال شكلي: بصري على هيئة صور، ولفظي على هيئة سرد لبناء المعرفة، وهذا ما تؤكده الخرائط الذهنية.

حيث تعد المثيرات التي تعتمد عليها الخرائط الذهنية سواءً بصرية مثل الصور الثابتة والرسوم المتحركة واستخدام الألوان، أو صوتية مثل المؤثرات الصوتية جميعها، كالفيديو من قبيل المثيرات التي تعمل على التواصل بين ذاكرة المتعلم والمادة المعروضة أمامه، وتجعل المتعلم يركز على التفصيلات الخاصة بالمادة التعليمية، مما يعتبر ترميزاً مزدوجاً بين المثيرات البصرية والصوتية للمادة في ذاكرة المتعلم، ويؤثر بالتالي على تذكره واستدعائه للمعلومات بعد مرور فترة من الوقت.

- **نظرية "تجميع المثيرات" أو جمع التلميحات** Cue Summation Theory:

قدم هذه النظرية "جيبسون Gebson"، وتعتمد تلك النظرية على مبدأ رئيس، وهو أنه كلما زاد عدد المثيرات" والدلالات المستخدمة في الموقف التعليمي، كلما زاد حدوث التعلم، ولا شك أن الانتباه يعد خطوة أولى رئيسة في عملية التعلم، وهو يسبق الإدراك، ولا يحدث الانتباه بدون مثيرات، فعندما تتغير شدة المثير أو يتم تكراره مثلاً يحدث الانتباه، غير أنه ينبغي استخدام العدد الكافي من المثيرات التي يسهل عملية التعلم فلا يؤدي إلى حدوث تشتت الانتباه.

- **النظرية المعرفية لبرونر** Bruner:

يؤكد "برونر Bruner" على ضرورة تنظيم بناء المادة العلمية وطريقة عرضها للمتعلم، بحيث يمكن له السيطرة عليها واستيعابها في ضوء عمره النمائي ومستوى قدراته، ويحدد "برونر" ثلاث طرق بها يستطيع الفرد أن يصف البناء المعرفي، وهي: طريقة عرض المادة، واقتصادية هذا العرض، وفاعلية العرض أو قوته.

ويقصد بطريقة العرض Method of Presentation عند برونر، الأسلوب الذي يستخدم لنقل المعرفة للآخرين وتوصيلها، كما تشير إلى الوسائل التعليمية السمعية والبصرية التي يمكن من خلالها عرض المعلومات، وعادة ما تأخذ طريقة العرض ثلاث أشكال هي: الأفعال والتمثيل أو التمثيل البياني (البيان العلمي)، الرسومات والتكوينات الخطية Graphics والمواد السمعية والبصرية (التعلم التصويري أو الأيقوني)، الكلمات والأرقام أي التوضيح الرمزي Symbolic.

ويذكر برونر أن الراشدين قادرون على فهم المعلومات غير المألوفة بيسر، إذا عرضت عليهم بطريقة عيانية ثم بيانية ثم رمزية، أي الانتقال بالمتعلم من الخبرات المحسوسة إلى الخبرات المجردة.

• **نظرية معالجة المعلومات البصرية**:

ترتبط الخرائط الذهنية بنظريات معالجة المعلومات البصرية التي تقوم على كيفية استنتاج المتعلمللمعنى من خلال المرئيات، وهذا ما أشار إليهأن النصفين الكرويين في المخ لهما ارتباط مباشر بالإدراك البصريالذي له نسق محدد وفريد من نوعه لمعالجة المعلومات البصرية على أساس التقابل العكسي. ويعد الطريق الذي تسلكه الأعصاب البصرية إلى المخ طريق معقد ففيه تعبر المشاهد التي التقطتها نصف كل عين إلى النصف الكروي المقابل عند نقطة الالتقاء التي تسمى بالفجوة البصرية Optic Chiasm أما المشاهد التي التقطها النصف الآخر من كل عين فيأخذ طريقه إلى النصف الكروي، ويحمل العصب البصريOptic Nerve المعلومات البصرية على طول اللحاء البصريفي المؤخرة من المخ لمزيد من المعالجة.

وبذلك يتضح أن الخرائط الذهنية تقوم عن طريق الإبصار، ولإحداث تعلم فعال تحاول نظريات الإدراك تفعيل عملية التعلم، ومن هنا نجد أن هناك علاقة بين المثيرات البصرية التي تعرض من خلال الخرائط الذهنية والإدراك البصري.

وتظهر أبحاث المخ البشري أهمية الفروق الفردية بين الطلاب فبعض الطلاب يحتاج للعرض البصري،وبعضهم لذاكرة سمعية، وبعضهم يحتاج للحركة والنشاط الحركي وتظهر حاجة الطلاب للتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم وحاجاتهم لخبرات ترتبط بحياتهم وما يمارسونه وضرورة الاستفادة من الذاكرة الصورية (spatial) عندالتعلم، وتهيئة البيئة لتحفز التعلم وتخفض التوتر ومراعاة استعدادات الطلاب للتعلم، ويتشترك في ذلك معأ أبحاث بياجيه من حيث مبدأ المحافظة (conservation) ومع البنائية من خلال التعلم بالعمل والنشاط (عايش زيتون، ٢٠٠٨، ١٥)

• **كيفية رسم الخريطة الذهنية**:

يمكن رسم الخريطة الذهنية إما باليد، أو باستخدام الحاسب الآلي عن طريق بعض البرامج الخاصة وعند البدء برسم تلك الخريطة الذهنية فإن هناك عدداً من المراحل التي يجب إتباعها (طارق عامر، ٢٠١٥، ٨٧؛ خير شواهين، ٢٠١٠، ١٢٦؛ نجيب الرفاعي، ٢٠٠٦، ٢٤ -٣٦؛ توني بوزان، ٢٠٠٦ ب، ٤١ – ٤٥؛ ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد٢٠٠٥ -٧١ -٧٣) وتتمثل تلك المراحل في الآتي:

المرحلة الأولى: **مرحلة الاستعداد**:

تعد هذه المرحلة أولى المراحل في رسم الخريطة الذهنية، ويحتاج فيها إلى توفير عدد من المستلزمات هي:

- ورقة بيضاء غير مسطرة مثل ورقة A4أو A3
- عدد من الأقلام الملونة المختلفة.

المرحلة الثانية: مرحلة البداية:

ويتم في هذه المرحلة البدء الفعلي برسم الخريطة الذهنية، وفق الخطوات التالية:

- رسم صورة في منتصف الصفحة، أو كتابة العنوان الرئيس، بعد وضع الورقة بشكل أفقي، والرسم في منتصف الصفحة يعطي الحرية للمخ بأن يتحرك في أي اتجاه يريد.
- ترسم من الصورة أو العنوان الموجود في منتصف الصفحة فروع منحنية بألوان مختلفة، وتكون أكثر سمكاً من الفروع الأخرى، ورسم الفروع منحنية يكون أكثر جاذبية للعين من الخطوط المستقيمة، وأكثر إثارة للانتباه.
- يوضع على كل فرع رئيس ما يسمى بالكلمة الرئيسة، التي وظيفتها وصف الفرع الموجود عليه، كما أنها تؤدي إلى عدة تداعيات أخرى للأفكار.
- ترسم فروع ثانوية تنطلق من الفروع الرئيسة، ويوضع على كل فرع كلمة توضح هذا الفرع، مع مراعاة استخدام الألوان والصور في ذلك.
- ترك مساحة كافية في الخريطة، وذلك من أجل أن تضاف إليها أفكار أخرى في المستقبل، إن كان لذلك حاجة.
- إذا كان هناك فكرة فيها نوع من التوسع فيمكن جعلها مركزا لخريطة جديدة يبدأ برسمها.

المرحلة الثالثة: مرحلة المراجعة:

بعد اكتمال رسم الخريطة الذهنية يمكن التوقف وإعادة النظر عليها، فقد تطرأ بعض الأفكار الجديدة التي تتم إضافتها إلى الأفكار السابقة، أو قد يحتاج إلى التأكيد على بعض الكلمات والفروع الرئيسة.

المرحلة الرابعة: مرحلة الحضانة:

الابتعاد الكامل عن الخريطة لفترة من الوقت، ثم العودة إليها، مما يساعد على تكامل المعلومات ورسوخها في المخ.

المرحلة الخامسة: مرحلة التنفيذ:

بعد الانتهاء من رسم الخريطة الذهنية ومراجعتها وتكامل المعلومات فيها يتم البدء بتنفيذ ما جاء فيها من أفكار، والقيام بالأعمال التي تم رسم الخريطة الذهنية لها.

- **أهمية الخرائط الذهنية في تعليم وتعلم العلوم**

وتشير العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلي أهمية الخرائط الذهنية في التدريس ومنها دراسة هدى بابطين (٢٠١٢) والتي توصلت إلى زيادة التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي في العلوم لدى طلاب الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة باستخدام الخرائط الذهنية. ودراسة حنين حوراني (٢٠١١) والتي توصلت إلى زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي تنمية اتجاهاتهم

نحوالعلوم باستخدام الخرائط الذهنية، ودراسة هاله العمودي (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى تنمية التفكير واستيعاب المفاهيم الكيميائية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية باستخدام الخرائطالذهنية، ودراسة شانينغام (Cunningham, 2006) والتي سعت إلي التعرف على أثر استخدام رسم الخرائط الذهنية في تحسين أداء طلاب المدارس الثانوية في مقرر البيولوجي، واستخدمت الدراسة الخرائط الذهنية في عرض كميات كبيرة من المفاهيم والمعلومات بطريقة موجزة ومنظمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية خرائط المخ في تحسين أداة الطلاب في مقرر البيولوجي.

- **ثانياً : التعلم التوليدي**:

ظهر التعلم التوليدي فى عام ١٩٨٥م على يد كل من "أوزبورن ووبترك" (Osborn & Wittrok)، مترجماً لأفكار فيجوتسكى فى التعلم والذي يقترح أن التعلم يحدث عندما يدرك المتعلمون العلاقة بين المعلومات السابقة الموجودة لديهم والمعلومات الجديدة لبناء أفكار جديدة تتلاءم وشبكة المفاهيم لديهم من خلال التفاوض الاجتماعي.

- **أسس بناء التعلم التوليدي**

يعتمد التعلم التوليدي على فكرة أساسية هى أن معرفة المتعلم القبلية تعد شرطاً أساسياً لبناء المعنى حيث أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية يُعد أحد المكونات المهمة فى عملية التعلم ذى المعنى، ولذلك يهتم التعلم التوليدي بصفة أساسية بالبنيات المعرفية الموجودة لدى المتعلمين والتي يتم على أساسها اختيار المدخلات المحسوسة والاهتمام بها، كما يهتم بالروابط التى تتولد بين المثيرات التى يتعرض لها المتعلمون ومظاهر تخزينها فى بنيتهم المعرفية وتكوين المعنى من خلال المدخلات المحسوسة والمعلومات التى يتم استرجاعها من البنية المعرفية للمتعلمين وكذلك يهتم بتقويم المعانى التى تم التوصل إليها.(أحمد النجدي وآخرون،٢٠٠٥، ٤٦٦)

ويتضح مما سبق أن الأسس التى يستند إليها التعلم التوليدي هي نفسها الأسس التي يستند إليها التعلم البنائي عموماً، ولقد توصل "ويتروك" (Wittrok)، إلى أربع عمليات أساسية والتى تمثل النقاط المفتاحية لعملية المعرفة وعلى أساسها بنى التعلم التوليدي كما أشارت إليها دراسات عديدة منها:أوجونلاي وباباجيدي (Ogunleye& Babajide, 2011)؛ لي (lee, 2008) وهي:

الدافعية: (Motivation)

يُؤكد نموذج التعلم التوليدي على الدور النشط للمتعلمين أثناء عملية التعلم ومسئوليتهم عن تحقيق أهداف التعلم وتوليد العلاقات والوصلات بين المعرفة الموجودة لديهم والمعرفة الجديدة، مما يساعدهم على تحقيق الفهم، وزيادة دافعيتهم.

الانتباه: (Attention)

يعتمد النموذج التوليدي في جوهره علىزيادة نشاط المتعلمين وانتباههم أثناء عملية التعلم ويمكن للمعلم أن يحقق ذلك من خلال توجيه الأسئلة التي تتطلب بناء وشرح المعنى للمفاهيم التى توصلوا إليها وكذلك من خلال توجيه المتعلمين لتركيز انتباههم على وصف الظواهر كوسيلة لتوليد بنية المعلومات وعلى المشكلات المرتبطة بالخبرات السابقة.

الإبداع المعرفي:(Knowledge Creation)

تشمل عملية الإبداع المعرفى توليد وبناء المتعلمين للعلاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة الموجودة لديهم؛ فمثلاً نجد أن الكثير من المفاهيم يكتسبها المتعلم عن طريق احتكاكه بالبيئة المحيطة به وعند تدريس المعلم لهذه المفاهيم يتطلب منه أن يتعرف على معنى المفهوم لدى المتعلم ومن ثم الربط بين ما يعرفه المتعلم والمعرفة الجديدة المقدمة له فى الدرس.

التوليد: (generation)

تُبني المعرفة من خلال أكتشاف المتعلمون المعنى المقصود بأنفسهم وهذا يتوقف على الطريقة التى يفكر بها المتعلمون فى المعلومات المقدمة لهم، وكيف يربطونها بمعرفتهم السابقة، وفن التعلم التوليدي ييسر للمتعلمين بناء وتوليد العلاقات بين المعلومات السابقة والمعلومات الجديدة وتدريب المتعلمين حتى يصبحوا مستقلين فى ذلك وموجّهين لتعلمهم.

- **فلسفة التعلم التوليدي**

يعد التعلم التوليدي أحد نماذج أو استراتيجيات الفلسفة البنائية في التعلم، والفكرة الأساسية التي يعتمد التعلم التوليدي عليها هى معرفة المتعلم القبلية والتي تعد شرطاً أساسياً لبناء المعنى، فالتفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة والقبلية أحد مكونات عملية التعلم ذى المعنى لديه؛ لذا يعتمد التعلم التوليدي في اختيار المدخلات المحسوسة على البنيات المعرفية الموجودة لدى المتعلم. (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٦٢)

- **أطوار استراتيجية التعلم التوليدي**

من خلال التصورات الفكرية التى قدمها كل من:(أحمد النجدي وآخران، ٢٠٠٥)،إين، كيم (Ian& Kim, 2006) وبالاطلاع على بعض الدراسات التى تناولت التعلم التوليدي مثل دراسة(هناء عبد الجليل، ٢٠٠٥)، (أميمة عفيفي، ٢٠٠٤)، تبين أن التدريس وفقاً للتعلم التوليدي يسير وفق أربعة أطوار رئيسة هي:

الطور التمهيدي: (Preliminary Phase)

يُمهد المعلم في هذا الطور للدرس من خلال المناقشة، وإثارة الأسئلة، ويستجيب المتعلمين للمعلم إما لفظيا أو بالكتابة فى دفاترهم اليومية، فاللغة بين المعلم والمتعلمين بمثابة أداه نفسية للتفكير والتحدث والرؤية. ويتضمن هذا

الطور أنشطة تسمح للمعلم أن يكتشف المعلومات السابقة لدى المتعلمين والتي يمكن استخدامها فى التعلم الجديد.

الطور التركيزي: (Focus Phase)

وفى هذا الطور يُقسم المعلم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة ويقدم لهم أنشطة تركز انتباههم على المعلومات والمفاهيم المستهدفة أو الظواهر والسلوكيات المراد اكتسابها، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الأفكار والمفاهيم، الحوار بين المتعلمين داخل المجموعات مما يساعدهم على الربط بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة في الدرس الحالي.

طور التحدى: (Challenge Phase)

وفى هذا الطور يُتيح المعلم للمتعلمين الفرصة للتأكد من صحة أفكارهم التى توصلوا إليها، وذلك من خلال مناقشة المتعلمين حول أنشطة الطور التركيزي وإتاحة الفرصة لهم للمساهمة بملاحظاتهم وتفسيراتهم حول الأفكار والمفاهيم التى توصلوا إليها، والاستماع إلى وجهات نظر زملائهم، وتشجيعهم على مقارنة أفكارهم بأفكار زملائهم الآخرين.

طور التطبيق: (Application Phase)

يُتيح هذا الطور للمتعلمين الفرصة لتطبيق الأفكار الجديدة التى توصلوا إليها فى مواقف أخرى مشابهة في الحياة ويكون دور المعلم طرح المواقف المشكلة لتطبيق المتعلمين لأفكارهم.

- **مميزات استراتيجية التعلم التوليدى**:

تتميز استراتيجية التعلم التوليدي ببعض المميزات من أهمها تنمية مهارات التفكير العليا، ويتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات العلم من ملاحظة واستنتاج وفرض فروض واختبار صحتها، كما يتيح الفرصة لتصويب أنماطٍ الفهم الخطأ لدى المتعلمين من خلال جلسات الحوار بين المعلم والمتعلم، أيضاً يعمل النموذج التوليدي على وضع المتعلم مركزاً للعملية التعليمية كونه مطالب بالبحث والتقصي ليصل إلى المفاهيم بذاته، ويؤدي ما تقدم إلى خلق جو ديمقراطي يتيح التفاعل النشط بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم. (Lee, Lim & Grabowski, 2009, 5 – 7)

كما يتميز التعلم التوليدي بالعديد من المميزات أشارت إليها دراسات متعددة منها: (إيمان نوار، ٢٠١٠)؛ (سحر قابيل، ٢٠٠٩، ٤٨)؛ (لي Lee, 2008) أهمها ما يلي :

- يؤكد على مشاركة المتعلمين فى عملية التعلم.
- يؤكد على التعلم ذى المعنى.
- يثير انتباه المتعلمين أثناء التعلم.
- يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم.

- ينمى لدى المتعلمين مهارات ما وراء المعرفة.
- ينمى لدى المتعلمين القدرة على الحوار والمناقشة.
- يساعد المتعلمين على تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم.
- يزيد الفهم لدي المتعلمين ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة.
- يزيد من تحصيل المتعلمين بدون أى وقت إضافى للتعلم وبدون أى معدات إضافية.

ومن خلال المميزات المتعددة التى يمتاز بها التعلم التوليدى كأحد استراتيجيات التعلم البنائى فى مجال التعليم والتعليم وفى إطار الاهتمام بنموذج التعلم التوليدي، فقد أجريت العديد من الدراسات التي استخدمت استراتيجية التعلم التوليدي فى تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة.

- **أهمية استراتيجية التعلم التوليدي فى الفيزياء**:

وفى إطار الاهتمام باستراتيجية التعلم التوليدي، فقد أُجريت العديد من الدراسات التي استخدمت الاستراتيجية فى تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة، ومنها: دراسة أوجونلاي وباباجيدي (Ogunleye &Babajide, 2011) والتي توصلت إلى تحسين مستوى طلبة الصف الأول الثانوي فى الفيزياء باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي؛ دراسة (أسماء الشيخ، ٢٠١٠) وتوصلت إلى تنمية الاستيعاب المفاهيمي فى العلوم، والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي، دراسة (مدحت صالح، ٢٠٠٩) وتوصلت إلى تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل فى مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية من خلال استخدام استراتيجية التعلم التوليدي، دراسة لي (Lee, 2008) , وتوصلت إلى تسهيل تعلم الطلبة وضبطهم الذاتي واستدعائهم لمعلومات من خلال إستراتيجية التعلم التوليدي.

- **ثالثًا**: **المفاهيم الفيزيائية** Physics Concepts

تعرف المفاهيم الفيزيائية على أنها بناء عقلي ينتج عند إدراك المتعلم للعلاقات والخصائص المشتركة الموجودة بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث ذات الصلة بالعلوم، ويتم التعبير عنها بصياغات مجردة تجمع هذه الخصائص المشتركة وتتكون من أسماء أو رموز أو مصطلحات لها مدلولات واضحة وتعريفات محددة تختلف فى درجة شموليتها وعموميتها. (Yuenyong& Khanthavy, 2009, 3)

- **تعليم الفيزياء وتنمية المفاهيم الفيزيائية**

اهتمت العديد من الدراسات بتنمية المفاهيم الفيزيائية باستخدام العديد من النماذج والاستراتيجيات منها نموذج أنموذج فراير (زيد سمين ورشا عبدالحسين، ٢٠١٢)، ا استراتيجية فكر – زاوج – شارك(ثاني حسين خاجي،

٢٠١٠)، نموذج المنحى المنظومي (شاهر عليان،طلال الزغبي، وعادل سلامة، ٢٠٠٩)، نموذج تنبأ ـ لاحظ . فسر (سمية المحتسب، ٢٠٠٨)، لتدريب الاستقصائي لسوشمان (إيهاب طلبه، ٢٠٠٧).

ويتضح من عرض الدراسات السابقة ندرة الأبحاث التي اهتمت باستخدام الخرائط الذهنية لتنمية المفاهيم الفيزيائية، هذا وقد استفادت الباحثة من معظم الدراسات السابقة في بناء اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية.

- **رابعاً : مهارات حل المشكلات**

تعد مهارات حل المشكلات أساسا للعديد من المهارات التفكيرية الأخرى الت يترتبط بمهارات التفكير الابتكاري والناقد، فالتفكير الابتكاري ضروري لفرض الفروض التي يتم الاختيار من بينها والتنبؤ بالنتائج المترتبة على تنفيذك لفرض، وتتمثل أهمية التفكير الناقد في تقييم هذه الفروض. (سوزان حسن، ٢٠١٢، ٤٦٨)

- **إجراءات عملية حل المشكلات**

تمر عملية حل المشكلات بالإجراءات التالية والتي تمارس فيها مهارات حل المشكلات: (Abdullah,2010,80؛ فتحي جروان،٢٠٠٧، ٩٠ -٩٢) هذا وقد حددت الباحثة التعريفات الإجرائية التالية للمهارات كما يلي:

- **تحديدالمشكلة**: وتعنى المهارة في إدراك الجوانب المهمة في المشكلة، والتمييز بين الأسئلة أو العبارات التي تشير إليها وتحديد الصيغة الذي يعبر عن المشكلة تعبيرًا دقيقا.
- **جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة:** وتعني اختيار أفضل طريقة للحصول على المعلومات التي تساعد في حل المشكلة المطروحة.
- **فرض الفروض واختيار انسبها:** وتعنى توليد وصياغةٍ جميع الحلول المؤقتة الممكنة والمقبولة أي التي تتصف بإمكانية التطبيق فعلا والتي يمكن أن تسهم في الوصول إلى الهدف المرغوب.
- **اختبار صحة الفروض:** وتعنى التمييز بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة الفروض ووضع خطة لاختبار صحة الفروض وتنفيذها للتأكد من صحته.
- **التوصل إلى حل المشكلة:** وتعني صياغة حل المشكلة وتقييم تحقيقه للهدف.

ثبت فعالية العديد من النماذج والاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات حل المشكلة في الفيزياء ومنها برنامج قائم على استراتيجية الذكاءات المتعددة (أشرف حسين، ٢٠٠٨)، استراتيجية خرائط المفاهيم "ستويانوف، كوميرز"(Stoyanov & Kommers, 2008)، استراتيجية خرائط التعارض (ناريمانمراد، ٢٠١٠)، برنامج مقترح(أحمدعباس، ٢٠١١)،استراتيجيتي خرائط الشكل v . حل المشكلات (فايزه عبده، ٢٠١٣).

ويتضح من عرض الدراسات السابقة ندرة الأبحاث التي اهتمت باستخدام الخرائط الذهنية ونموذج التعلم التوليدى لتنمية مهارات حل المشكلة في الفيزياء، هذا وقد استفادت الباحثة من معظم الدراسات السابقة في بناء مقياس مهارات حل المشكلات.

في ضوء أدبيات البحث السابقة يمكن فرض الفروض التالية للبحث الحالي:

- **فروض البحث**:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام استراتيجية الخرائطالذهنية) والتجريبية الثانية (التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات.

- **خطوات البحث وإجراءاته**:

تم الإجابة عن التساؤل الأول والثاني للبحث والذي نص على:

- ما صورة وحدة في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق وفقا لاستراتيجية الخرائط الذهنية؟
- ما صورة وحدة في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق وفقا لاستراتيجية التعلم التولي

من خلال الإجراءات التالية:

أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة والتي لها صلة باستراتيجية الخرائط الذهنية في الفيزياء.

ثانياً: اختيار المحتوى العلمي:

تم اختيار وحدات (المادة – الكتلة والحجم – الكثافة - القوة) والمقررة على طلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة " الفصل الدراسي الثاني " للعام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥ للمبررات التي تم ذكرها في حدود البحث، وقامت الباحثة بتحليل المحتوى العلمي للوحدات بهدف تحديد المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالوحدات، و تأكدت الباحثة من ثبات التحليل من خلال إعادته بعد ثلاثة أسابيع وذلك باستخدام معادلة كوبر Coper لنسبة الاتفاق (رجاء أبو علام، ٢٠١١، ٤٨٥)، وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٩٪)، بينما تأكدت من صدق التحليل من خلال قيام زميل أخر* بالتحليل وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٨٪) وهى نسبة يمكن الوثوق بها. وبذلك توصلت الباحثة إلى قائمة المفاهيم الفيزيائية♦ المتضمنة بالوحدات والتي ينبغي تنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق.

---

*الأستاذ / ظافر محمود مدرس فيزياء بالثانوية (حاصل على شهادة الماجستير)

♦ملحق (١) قائمة المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بوحدات (المادة - الكتلة والحجم - الكثافة - القوة) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة.

ثالثًا: إعداد مواد التعلم

قامت الباحثة بإعداد مادتي التعلم: وشملتا دليلي المتعلم والمعلم للاستراتيجية الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي.

أ- إعداد دليل المتعلم وفقًا لاستراتيجية الخرائطالذهنية

قامت الباحثة بصياغة الأهداف الإجرائية للوحدات (المادة - الكتلةوالحجم – الكثافة -القوة) في ضوء التحليل السابق لها، ثم قامت بإعادة صياغة الوحدات في صورة أنشطة تعلمية وفقا للتصور الذي أعدته الباحثة لمراحل استراتيجية الخرائطالذهنية لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات كما حددته الباحثة في الإطار النظري.

ب- إعداد دليل المعلم وفقًا لاستراتيجية الخرائط الذهنية

تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في عملية تدريس وحدات (المادة -الكتلة والحجم –الكثافة -القوة) وفقا للتصور الذى أعدته الباحثة لمراحل استراتيجية الخرائط الذهنية لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات كما حددته الباحثة في الإطار النظري، وقد اشتمل الدليل على : فلسفة الدليل، توجيهات عامة للمعلم، الأهداف العامة لتدريس الوحدات، الجدول الزمنى لتدريس موضوعات الوحدات، مصادر التعلم، مجموعة دروس الوحدة وشمل كل درس الأهداف الإجرائية، المفاهيم الرئيسة المتضمنة بالدرس، خطة السير في الدرس، التقويم، هذا وقد تم تحكيم دليلي المتعلم والمعلم وأجريت التعديلات وفقا لملاحظات السادة المحكمين[♠]، وأصبح دليل المتعلم[♦♦] ودليل المعلم[♣] في صورتهما النهائية وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الأول للبحث.

جـ- إعداد دليل المتعلم وفقًا لاستراتيجية التعلم التوليدي

قامت الباحثة بصياغة الأهداف الإجرائية للوحدات (المادة – الكتلة والحجم – الكثافة - القوة) في ضوء التحليل السابق لها، ثم قامت بإعادة صياغة الوحدات في صورة أنشطة تعلمية وفقا للتصور الذي أعدته الباحثة لمراحل استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات كما حددته الباحثة في الإطار النظري.

♠ملحق (٢) أسماء السادة محكمي البحث.

♦♦ ملحق (٣) دليل المتعلم في وحدات (المادة - الكتلةوالحجم–الكثافة - القوة) وفقًا لاستراتيجية الخرائط الذهنية.

♣ملحق (٤) دليل المعلم في وحدات (المادة - الكتلةوالحجم – الكثافة - القوة) وفقًا لاستراتيجية الخرائطالذهنية.

♦♦ ملحق (٥) دليل المتعلم في وحدات (المادة - الكتلة والحجم–الكثافة - القوة) وفقًا لاستراتيجية التعلم التوليدي.

٢ ملحق (٦) دليل المعلم في وحدات (المادة – الكتلة والحجم – الكثافة - القوة) وفقًا لاستراتيجية التعلم التوليدي.

د- إعداد دليل المعلم وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدي

تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في عملية تدريس وحدات (المادة . الكتلة والحجم . الكثافة . القوة) وفقا للتصور الذى أعدته الباحثة لمراحل استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات كما حددته الباحثة في الإطار النظري، وقد اشتمل الدليل على : فلسفة الدليل، توجيهات عامة للمعلم، الأهداف العامة لتدريس الوحدات، الجدول الزمنى لتدريس موضوعات الوحدات، مصادر التعلم، مجموعة دروس الوحدة وشمل كل درس الأهداف الإجرائية، المفاهيم الرئيسة المتضمنة بالدرس، خطة السير في الدرس، التقويم، هذا وقد تم تحكيم دليلي المتعلم والمعلم وأجريت التعديلات وفقا لملاحظات السادة المحكمين، وأصبح دليل المتعلم ودليل المعلم في صورتهما النهائية وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الأول والثاني للبحث.

للإجابة عن التساؤلين الثالث والرابع للبحث واللذين ينصان على:

- ما فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم في الفيزياء لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق؟
- ما فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق؟

من خلال الإجراءات التالية:

أولاً: الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة والتي لها صلة بـ (استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي والمفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات).

ثانياً: إعداد أداتي البحث :

- **إعداد الاختبار التحصيلي**

- هدف الاختبار إلى قياس تحصيل الطلاب – مجموعةالبحث – لمعارف الوحدات "موضوع البحث " عند المستويات الثلاثة لبلوم (التذكر والفهم والتطبيق)، وقد تم صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ويلي كل مفردة أربعة بدائل. هذا وقد شملت كراسة أسئلة الاختبار صفحة تعليمات تضمنت الهدف من الاختبار ووصفه باختصار وطريقة الإجابة عنه، وتلى صفحة التعليمات مفردات الاختبار التحصيلي وورقة إجابة منفصلة بها مكان مخصص لبيانات الطالب.
- تم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من محكمي البحثلإبداء الرأي فيمدى سلامة الصياغة العلمية والمضمون العلمي لمفردات الاختبار وارتباطها بمحتوى الوحدات موضع التجريب وملاءمتها لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط بالعراق، وصلاحيتها لقياس مستويات بلوم التي تندرج تحتها، ومدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار، وتم تعديل الاختبار في ضوء أراء السادة المحكمين.
- **تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار** على مجموعة عددها " ٦٠طالباً " من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة " ممن درسن الوحدات سابقا

بمدرسة الحكمة للبنات منطقة بإدارة منطقة زيونةالتعليمية يوم الثلاثاء (٢٠١٥/٢/٣٠) للأغراض التالية:

- ✓ **حساب زمن الاختبار**: وكان متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب خمسون دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات.
- ✓ **حساب ثبات الاختبار**: وقد تم باستخدام طريقة كيودرريتشاردسون ٢١ (أمين سليمان، ٢٠١٠ ،٥٧٩)، ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوى (٠.٨٦)، وهو يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من الثبات.
- ✓ **حساب معاملات السهولة لمفردات الاختبار**: وتراوحت بين (٠.٣٧– ٠.٥٨)وهي تعد معاملات سهولة مقبولة.
- ✓ **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار**: وتراوحت بين (٠.٣٧ - ٠.٧٢) وهي تعد معاملات تمييز مقبولة.
- ✓ **الاتساق الداخلي**: تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية لكل اختبار، وقد أظهرت الأسئلة معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥)، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.
- ✓ **التأكد من وضوح تعليمات الاختبار**: ولم توجد أية استفسارات. **وتكونت الصورة النهائية** للاختبار من " ٤٦ مفردة " * وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار " ٤٦ درجة " بواقع درجة لكل مفردة يجيب عنها الطالب إجابة صحيحة، ويوضح الجدول(١) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي لطلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق.

جدول (١) مواصفات الصورة النهائية للاختبار التحصيلي لطلبة الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بالعراق

الموضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	المجموع	النسبة
المادة	٢، ٦، ٧	٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠،٢٣، ٢٤	٢٦، ٢٨، ٣٥، ٣٦	١٤	%٣٠,٤
الكتلة والحجم	١٢،٣، ٤٤، ٤٥	١١،٢٦، ٢٩، ٤٦	١٥، ٢٩، ٣٤، ٣٧	١٢	%٢٦
الكثافة	١، ٩، ٤١	٨، ١٣، ١٨، ٢٧، ٤٢،٤٣	٢٢، ٣٠، ٣٩	١٢	%٢٦
القوة	١٠، ٢٥	١٤، ٢١، ٣١، ٤٠	٣٢، ٣٣	٨	%١٧,٦
المجموع	١٢	٢١	١٣	٤٦	%١٠٠
النسبة المئوية	%٢٦	%٤٥,٧	%٢٨,٣		

- **إعداد مقياس مهارات حل المشكلات**:

◄◄ هدف المقياس إلى قياس بعض مهارات حل المشكلة(تحديد المشكلة – جمع المعلومات – فرض الفروض واختيار أنسبها – اختبار صحة الفروض – التوصل لحل المشكلة)لدى طلاب مجموعة البحث.

◄◄ **تكون المقياس** في صورته الأولية من خمسة اختبارات فرعية تقيس مهارات حل المشكلة المحددة مسبقا، وكانت مفردات المقياس من نوع الاختيار من متعدد،

* ملحق (٧) الصورة النهائية للاختبار التحصيلي.

تتضمن كل مفردة مشكلة علمية أو بيئية أو اجتماعية أو حياتية ويلي كل مفردة أربعة بدائل، وشمل الاختبار صفحة التعليمات والمفردات وورقة إجابة منفصلة.

- **التأكد من صدق المقياس** من خلال عرضه على مجموعة من محكمي البحث وذلك لتعرف مدى انتماء المفردة للمهارة الفرعية الخاصة بها، ووضوح المطلوب من كل مفردة، وملاءمة البدائل المقترحة لها، وتم تعديل الاختبار في ضوء أراء السادة المحكمين.
- **تم إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس** على مجموعة عددها "٦٠ طالباً " نفس مجموعة التجربة الاستطلاعية" للاختبار التحصيلي وفي نفس التاريخ للأغراض التالية:
  - ✓ **حساب زمن المقياس:** وكان متوسط الزمن أربعين دقيقة متضمنة خمس دقائق لقراءة التعليمات.
  - ✓ **حساب ثبات المقياس:** وقد تم باستخدام طريقة "كيودر ريتشاردسون ٢١ " ووجد أن معامل ثبات الاختبار يساوى (٠.٧٨) وهو يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة معقولة من الثبات.
  - ✓ **حساب معاملات السهولة لمفردات المقياس:** وتراوحت بين (٠.٣٨– ٠.٥٨)معاملات سهولة مقبولة.
  - ✓ **حساب معاملات التمييز لمفردات المقياس:** وتراوحت بين (٠.٣٧ - ٠.٧٢) وهيتعدمعاملات تمييزمقبولة.
  - ✓ **الاتساق الداخلي:** تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت الأسئلة معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١ – ٠.٠٥)، وبذلك أصبح المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.
  - ✓ **التأكد من وضوح تعليمات المقياس:** ولم توجد أية استفسارات.وتكونت الصورة النهائية للمقياس من " ٣٠ مفردة " ❖ وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس " ٣٠ درجة " بواقع درجة لكل مفردة يجيب عنها الطلاب إجابة صحيحة، ويوضح جدول (٢) مواصفات اختبار حل المشكلة في صورته النهائية.

جدول (٢) مواصفات مقياس حل المشكلة

مهارات حل المشكلة	أرقام المفردات	مجموع العبارات	النسبة
أولاً: تحديد المشكلة.	١ – ٦	٦	%٢٠
ثانياً: جمع المعلومات.	٧ – ١٢	٦	%٢٠
ثالثاً: فرض الفروض واختيار أنسبها.	١٣ – ١٨	٦	%٢٠
رابعاً: اختبار صحة الفروض.	١٩ – ٢٤	٦	%٢٠
خامساً: التوصل لحل المشكلة.	٢٥ – ٣٠	٦	%٢٠

❖ ملحق (٨) الصورة النهائية لمقياس مهارات حل المشكلات.

• **خامساً: اختيار مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول بالمرحلة المتوسطة بثانوية الحكمة للبنات بإدارة منطقة زيونة التعليمية بمحافظة بغداد، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم حذف الطلاب غير المنتظمات في البحث؛ ويوضح الجدول (٣) مواصفات مجموعة البحث.

جدول(٣) مواصفات مجموعة البحث

المدرسة	المجموعة	المعالجة التدريسية	الفصل	العدد
ثانوية الحكمة للبنات	التجريبية١	استراتيجية " الخرائط الذهنية"	١/١	٣٠
	التجريبية ٢	استراتيجية " التعلم التوليدي"	٣/١	٣٠

• **سادساً : التطبيق الميداني:**

لقد مر التطبيق الميداني للبحث بالمراحل التالية:

• **١- مرحلة ما قبل التدريس وفقاً لاستراتيجيتي " الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي":**

وقد تم خلالها لقاء الباحثة بمعلمة الفيزياء لفصل المجموعة التجريبية الأولى؛ لتوضيح الغرض من البحث، وأهميته والفلسفة القائم عليها، وكيفية استخدام دليل المعلم وفقا لاستراتيجية " الخرائط الذهنية "، وكيفية تدريب الطلاب على استخدامها. ثم تدريب المعلمة لطلاب المجموعة التجريبية الأولى، ثم تدريب الباحثة لمعلمة الفيزياء لفصل المجموعة التجريبية الثانية بنفس الطريقة السابقة وفقاً لاستراتيجية "التعلم التوليدي"، وكيفية تدريب الطلاب على استخدامها. ثم تدريب المعلمة لطلاب المجموعة التجريبية الثانية.

• **٢- مرحلة التطبيق القبلي لأداتي البحث:**

تم تطبيق أداتي البحث الحالي المتمثلة في اختبارتحصيل المفاهيم الفيزيائية ومقياس مهارات حل المشكلات على مجموعات البحث، وذلك قبل بداية تدريس وحدات (المادة - الكتلة والحجم – الكثافة - القوة) بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥م يوم الثلاثاء ٣ / ٣ /٢٠١٥م ، وذلك للحصول على الدرجات القبلية المتطلبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج البحث، ولبيان مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يلي نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث كما يتضح من الجدول (٤).

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) لنتائج التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات

الأداة	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية الأولى ن١ = ٣٠		المجموعة التجريبية الثانية ن٢ = ٣٠		قيمة ت *ودلالتها
		م١	ع١	م٢	ع٢	
اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية	٤٦	١٢.٣٠	٢.٤٢٨	١٢.٢٦	٢.٣٤٧	٠.١٦١
مقياس مهارات حل المشكلات	٣٠	١٠.٢٣	٣.٦٢٨	١٠.١٠	٣.٣٠٤	٠.١٤١

*قيم (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومقياس مهارات حل المشكلات، الأمر الذي يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في متغيري البحث.

- **٣- مرحلة التدريس وفقًا لاستراتيجية " الخرائط الذهنية "**

في هذه المرحلة بدأت تجربة البحث يوم الثلاثاء ٢٠١٥/٣/١٠م، حيث درست المجموعة التجريبية وفقا لاستراتيجية " الخرائط الذهنية "في تعلم وحدات (المادة – الكتلة والحجم – الكثافة - القوة) بواسطة معلمة الفصل بعد تدريب الباحثة لها على استخدامها، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدات بالطريقة المعتادة بواسطة معلمة الفصل.

وراعت الباحثة تكافؤ المعلمتين من حيث الخبرة في التدريس،وكذلك تساوى المدة الزمنية للتدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة وهي (٢٤حصة دراسية بمعدل ٣ حصص أسبوعيا والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بالعراق، حيث انتهت تجربة البحث يوم الثلاثاء ٢٠١٥/٤/١٩م، وحرصت الباحثة على متابعة المجموعتين للتأكد من سير التدريس وفقا للغرض المحدد.

- **٤- مرحلة التطبيق البعدي لأداتي البحث**

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية تم تطبيق اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومقياس مهارات حل المشكلات يومي الاحد والاثنين ٢٢ -٢٣ /٤/ ٢٠١٥م.

- **نتائج البحث وتفسيرها**

في ضوء مشكلة البحث وللإجابة عن تساؤلاته والتحقق من فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالي:

- **أولاً: نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي**

للتحقق من الفرض الأول للبحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومستوياته الفرعية كما هو موضح بالجدول (٥).

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية الخرائط الذهنية وذلك بالنسبة للاختبار الكلى ومستوياته الثلاث وأن حجم تأثير استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم الفيزياء كبير في تنمية تحصيل المفاهيم الفيزيائية وبذلك يرفض الفرض الصفري الأول للبحث ويقبل الفرض البديل " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي

درست باستخدام استراتيجية الخرائطالذهنية) والتجريبية الثانية(التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على المجموعتين التجريبيةالأولىوالتجريبيةالثانية

مستويات الاختبار التحصيلي	الدرجة النهائية	المجموعة التجريبية الأولى ن١ = ٣٠		المجموعة التجريبية الثانية ن٢ = ٣٠		قيم (ت) ودلالتها*	حجم التأثير ودلالته**
		م١	ع١	م٢	ع٢		
التذكر	١٢	١١.٨٠	٠.٤٠٦	١١.٤٣	٠.٥٦٨	٢.٨٧٣	٠.٧٥٤
الفهم	٢١	٢٠.٢٣	٠.٦٢٦	١٧.٤٣	١.٦٧٥	٨.٥٧٦	٢.٢٥٢
التطبيق	١٣	١١.١٠	١.٢٤١	٨.٥٠	٠.٦٨٢	١٠.٠٥٢	٢.٦٣٩
الاختبار الكلى	٤٦	٤٣.٢٠	١.٦٠٦	٣٧.٣٦	٢.١٢٥	١١.٩٩٥	٣.١٥٠

حجم تأثير وفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم الفيزياء في تنمية التحصيل:

تم حساب مربع إيتا وحجم تأثير وفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية تحصيل المفاهيم الفيزيائية كما هو موضح بالجدول (٦):

جدول(٦) متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار التحصيلي ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	متوسط الدرجات قبليا	متوسط الدرجات بعديا	ت	η^2	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل
٤٦	١٢.٣٠	٤٣.٢٠	١٠.٤٤	٠,٩٩	١١,٨٣	١.٥٨٨

يتضح من الجدول (٦) أن حجم تأثير استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل مفاهيم مادة الفيزياء. كما يقيسه الاختبار التحصيلي . كبيرٌ، حيث يرجع (٩٩٪) من التباين الكلى للتحصيل ككل إلى تأثير" استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم الفيزياء "، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل لبليك Black(١.٥٨) والتي تفوق الواحد الصحيح، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس وحدات (المادة . الكتلة والحجم . الكثافة القوة) وفقا لاستراتيجية الخرائط الذهنية ذو فاعلية في زيادة تحصيل مفاهيم مادة الفيزياء لطلاب الصف الأول المتوسط بالعراق مجموعة البحث

حجم تأثير وفاعلية استراتيجية التعلم التوليدى في تعلم الفيزياء في تنمية التحصيل:

تم حساب مربع إيتا وحجم تأثير وفاعلية استراتيجية التعلم التوليدى في تنمية تحصيل المفاهيم الفيزيائية كما هو موضح بالجدول (٧)

جدول(٧) متوسطي درجات المجموعة التجريبيةالثانية في الاختبار التحصيلي ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل

الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	متوسط الدرجات قبليا	متوسط الدرجات بعديا	ت	η^2	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل
٤٦	١٢.٢٦	٣٧.٣٧	١٠.٤٤	٠.٧٩	٣.٨٧	١.٢٩٥

* قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)
** حجم التأثير كبير.

يتضح من الجدول (٧) أن حجم تأثير استراتيجية التعلم التوليدى في تحصيل مفاهيم مادة الفيزياء . كما يقيسه الاختبار التحصيلي . كبيرٌ، حيث يرجع (٧٩٪) من التباين الكلى للتحصيل ككل إلى تأثير" استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم الفيزياء "، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل لبليك Black(١.٢٩٥) والتي تفوق الواحد الصحيح، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس وحدات (المادة -الكتلةوالحجم . الكثافة . القوة) وفقاً لاستراتيجية التعلم التوليدىذو فاعلية في زيادة تحصيل مفاهيم مادة الفيزياء لطلاب الصف الأول المتوسط بالعراق مجموعة البحث، وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الثالث للبحث.

وفي ضوء ما سبق تتصف" استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم الفيزياء" بالفاعلية الأكبر في تنمية تحصيل مفاهيم مادة الفيزياء عن استراتيجية التعلم التوليدي ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الخرائط الذهنية:

- تساعد المتعلم على التعلم التعاوني والتعلم المستمر الايجابي، والاعتماد على النفس وتنمية بعض التفكير وخاصة حل المشكلات والتفكير التأملي والإبداعي لدى المتعلم، وتحسين استيعابه للمفاهيم.
- تساعدهم على فهم وتوضيح أفكارهم بطريقة ملموسة، من خلال إعدادهم لهذه الخرائط مما ينتج عنه تمكن المتعلمين من الفهم بطريقة أفضل، كما يستطيع المتعلمين التوصل إلى فهم أعمق للعلاقات بين هذه المفاهيم من خلال استخدام الخرائط الذهنية التفاعلية، وقدرة أكبر لتوصيل المفاهيم المجردة.
- تعمل على تنظيم وفهم المعلومات وعرض الأفكار بطريقة سهلة تساعد المتعلم على المشاركة الفعلية في تكوين بنية تفكيرية ومعرفية متماسكة ومتكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي مما يوفر مناخ تعليمي جماعي.
- تعمل على المراجعة للمعلومات السابقة؛ فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم يمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع، فتثبت البيانات والمعلومات الجديدة لديه.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وزيادة تعاونهم إذ إن كلاً منهم يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضحه حسب قدراته ومهاراته ثم تجمع الصور كلها في خريطة واحدة. ركزت على المفاهيم العلمية والارتباط بين هذه المفاهيم وفهم اوفي المقابل الطريقة التقليدية التي تركز على حفظ واستظهار المعلومات دون فهمها.

• ثانياً: نتائج تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات
التحقق من الفرض الثاني

للتحقق من الفرض الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات لطلاب المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلة ومهاراته الفرعية كما هو موضح بالجدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات على المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية وحجم التأثير

مهارات مقياس مهارات حل المشكلات	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية الأولى ن١ = ٣٠		المجموعة التجريبية الثانية ن٢ = ٣٠		قيم(ت) ودلالتها*	حجم التأثير ودلالته**
		م١	ع١	م٢	ع٢		
تحديد المشكلة	٦	٥.٦٣	٠.٤٩٠	٥.٠٠	٠.٧٤٢	٣.٨٩٨	١.٠٢٣
جمع المعلومات	٦	٥.١٣	٠.٧٧٦	٤.٣٣	٠.٥٤٦	٤.٦١٦	١.٢١٢
فرض الفروض واختيار أنسبها	٦	٥.٢٠	٠.٧٦١	٤.٦٠	٠.٤٩٨	٣.٦١٢	٠.٩٤٨
اختبار صحة الفروض	٦	٥.٣٣	٠.٧١٤	٤.٣٣	٠.٦٦٠	٤.٨٧٨	١.٢٨١
التوصل لحل المشكلة	٦	٥.٨٣	٠.٣٧٩	٥.١٠	٠.٧١١	٤.٩٨٠	١.٣٠٧
الاختبار الكلى	٣٠	٢٧.٠٠	١.٩١٢	٢٣.٢٦	١.٨٩٢	٧.٦٠١	١.٩٩٦

يتضح من الجدول (٨) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلة لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى وذلك بالنسبة للاختبار الكلي ومهاراته الخمس الفرعية، وأن حجم تأثير "استراتيجية الخرائط الذهنية" في تنمية مهارات حل المشكلة كبير، وبذلك يرفض الفرض الصفري الثاني ويقبل الفرض البديل يوجدفرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى (التي درست باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية) والتجريبية الثانية (التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

حجم تأثير وفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المشكلات

تم حساب مربع إيتا وحجم التأثير وفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المشكلة كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩) متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى في مقياس مهارات حل المشكلات ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل

الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات	متوسط الدرجات قبليًا	متوسط الدرجات بعديًا	ت	η^2	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبليك
٣٠	١٠,٢٣	٢٧.٠٠	٢٥.٦٦٣	٠.٩٩	٩,٥٣١	١.٤١

يتضح من الجدول (٩) أن حجم تأثير استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المشكلات . كما يقيسه مقياس مهارات حل المشكلات . كبيرُ، حيث يرجع (٩٩٪) من التباين الكلى لحل المشكلات إلى تأثير " استراتيجية الخرائط

* قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).
** حجم التأثير كبير.

الذهنية في تعلم الفيزياء" ، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل(١.٤١) والتي تفوق الواحد الصحيح ، وتدل هذه النتيجة على أن تدريسوحدات (المادة - الكتلة والحجم . الكثافة . القوة) وفقا لاستراتيجية الخرائط الذهنية ذو فاعلية في تنمية مهارات حل المشكلات لطلاب الصف الأول المتوسط بالعراق مجموعة البحث، وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الرابع للبحث.

حجم تأثير وفاعلية استراتيجية التعلم التوليدى في تنمية مهارات حل المشكلات:

تم حساب مربع إيتا وحجم التأثير وفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المشكلة كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية في مقياس مهارات حل المشكلات ومربع إيتا وحجم التأثير ونسبة الكسب المعدل

الدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات	متوسط الدرجات قبليًا	متوسط الدرجات بعديًا	ت	η^2	حجم التأثير	نسبة الكسب المعدل لبليك
٣٠	١٠.١٠	٢٣.٢٦	٦.٦٤	٠.٦٠	٢.٤٦	١.٠٩٩

يتضح من الجدول (١٠) أن حجم تأثير استراتيجية التعلم التوليدى في تنمية مهارات حل المشكلات . كما يقيسه مقياس مهارات حل المشكلات . كبيرُ، حيث يرجع (٦٠٪) من التباين الكلى لحل المشكلات إلى تأثير " استراتيجية التعلم التوليدى " ، ويؤكد هذه النتيجة نسبة الكسب المعدل(١.٠٩٩) والتي تفوق الواحد الصحيح ، وتدل هذهِ النتيجة على أن تدريس وحدات (المادة - الكتلة والحجم . الكثافة - القوة) وفقالاستراتيجيةالتعلم التوليدى ذوفاعلية في تنمية مهارات حل المشكلات لطلاب الصف الأول المتوسط بالعراق مجموعة البحث، وبذلك تم التوصل إلى إجابة التساؤل الفرعي الرابع للبحث.

وفي ضوء ما سبق تتصف" استراتيجية الخرائط الذهنية في تعلم الفيزياء" بالفاعلية الأكبر في تنمية مهارات حل المشكلات عن استراتيجية التعلم التوليدي ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الخرائط الذهنية:

- صياغة وبناء وإعداد الطالبات للخرائط الذهنية ساعد في تنمية مهارة التقويم الذاتي لمحتوى الخريطة من المفاهيم العلمية، وتحسين القدرة على استنباط واستنتاج الأفكارو الأجزاءالمهمة للدرس،نتيجة للفهم العميق للعلاقات بين المفاهيم العلمية، والقدرة الجيدة للتوصل إلى المفاهيم الجديدة بناءعلى المفاهيم والمعلومات السابقة لديهم.
- تدريب الطالبات على استخدام الخرائطالذهنية وتفسير الطالبة لخرائط ذهنية وماتتضمنه من عناصر معرفية ومهارات عقلية ساعد ذلك في تنمية قدرة الطالبة على التأمل والتقييم الذاتي والتعلم من أخطائها،ويؤدى ذلك باستمرار الإنجاز وتنمية التفكير لدى المتعلمين وتطور تعليمهم وتفاعلهم مع المحتوى.
- أن مخطط الخرائط الذهنية (البصرية) ساعدت المتعلمين على فهم الرسالة البصرية للمحتوى المعرفي، خاصة وان التفكير البصري يجمع بين أشكال

التفكير البصرية واللفظية في الأفكار، بالإضافة إلى أنه وسيطلل فهم الأفضل رؤية المفاهيم المعقدة والتفكير فيها واستخدام الصور الذهنية التي تحوي المعلومات المكتسبة من الأشكال والمخططات البصرية.

- تساعد في تطوير مهارات المتعلمين، من خلال تصميم المخططات التفكيرية،كما تعمل على تطوير مهارات المتعلمين والتي تساعدهم في عملهم،وذلك لان الخرائط الذهنية التفاعلية تخاطب العمليات المخية الأساسية كالملاحظة والمعالجة وتقويم العمليات والتي من خلالها يكتسب الطلاب مهارة الوصف، التفاعل،التطبيق.

- **توصيات البحث**:

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعادة صياغة محتوى مقررات الفيزياء بحيث تتضمن العديدمن الخرائط الذهنية والأنشطة التوليدية المختلفة والتي تساعدالطلاب على ممارسة وتنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلات من خلالها.
- الاهتمام بالتنوع في استراتيجيات تدريس العلوم بصفةعامةوتدريس الفيزياءبصفةخاصةالمدعمةباستراتيجية الخرائط الذهنية واستراتيجية التعلم التوليدي، والابتعاد عن التعلم الصم الشائع في مدارسنا والاهتمام ببناء الطلاب للمعرفة بأنفسهم وعدم تقديمها لهم في صورتها النهائية وذلك ليكون تعلمهم تعلم ذا معنى.
- إعداد دورات وبرامج خاصة لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتدريبهم على إعداد وبناءواستخدامالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تؤكد على إيجابية المتعلم في عملية التعلم مثل استراتيجية الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي فيتدريسالفيزياءوالعلوم عامة.
- إعداد ورش تعليمية ودورات تدريبية أثناء التعلم الجامعي وقبل الخدمة على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل الخرائط الذهنية لتحقيق بعض أهداف التنمية المهنية للمعلم وتنمية الاتجاهات الايجابية لديهم نحو طبيعة تدريس الفيزياء والعلوم عامة.
- الاستفادة من دليل المعلم والمتعلم وفق استراتيجية الخرائط الذهنية واستراتيجية التعلم التوليديوالاستفادة من مقياس مهارات حل المشكلات لمتابعة نمو الطلاب في مهارات حل المشكلات اليومية، والاستفادة من اختبار التحصيل المعرفي في الفيزياء للتعرف على مدى بقاء أثر التعلم لدى الطلاب في مادة الفيزياء، للقائمين على تدريس مادة الفيزياء.

- **مقترحات البحث**:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تصويب أنماط الفهم الخطأوبعض مهارات التفكير العليا لدى طلاب الرحلة المتوسطة بالعراق.
- فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم لدى طلاب المرحلة المتوسطةبالعراق.
- فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية القدرات العقلية واختزال القلق لدى طلاب المرحلةالمتوسطةبالعراق.
- فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي تنمية بعض الذكاءات المتعددة في الفيزياء لدى طلاب المرحلةالمتوسطةبالعراق.

- **المراجع**:
- **أولاً : المراجع العربية**.

- أحمدالنجدي ومنى عبدالهادي وعلى راشد (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعاييروتنميةالتفكيروالنظريةالبنائية.القاهرة: دارالفكرالعربي.
- أحمد عباس منشاوي عباس (٢٠١١). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أسماءعبدالرحمننامي الشيخ(٢٠١٠م). تطوير نموذج التعلمالتوليدي واستقصاءفاعليته في تنميةالاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالةدكتوراه، كلية التربية، جامعة الخرج بالسعودية.
- أسماء مهنا محمد السيد عبد العال (٢٠١٣). فعالية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى ضعاف السمع. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أمال سعد سيد (٢٠١٠). أثر استخدام المعمل الافتراضي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي.مجلة التربية العلمية -مصر، مج ١٣، ع٦، ص. ص ١ – ٤٦.
- أمل شاكر محمد عوض(٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر لأساسي.مجلة دراسات. العلوم التربوية. الاردن، مج ٣٨، ع ١، ص. ص ٧٦ – ٩٣.
- أميمة محمد عفيفي (٢٠٠٤). فعالية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليديفي تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أمين علي محمود سليمان (٢٠١٠). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- أمينة راغب حسين حريري (٢٠١٠). دليل المعلم في الخريطة الذهنية لتنمية بعض مهارات التفكير.مجلة البحث العلمي في التربية، ع١١، ص ص ٣٨٥ – ٤٠٦.
- إيمان عبد الحميد محمد نوار (٢٠١٠). أثر استخدام النموذج التوليدي في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية المرتبطة بالمادة والمغناطيسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- إيهاب جودة أحمد طلبة (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير

الابتكاري لدى طلاب الصف الاول الثانوي.مجلة التربية العلمية مصر، مج ١٠، ع١، ص ص ١ – ٥٤.
- إيهاب جودة أحمد طلبه (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التفسيرات الذاتية على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسائل المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.مجلة عجمان للدراسات والبحوث، مج١٢، ع١، ص ص ٧ -١٥٨.
- توني بوزان (٢٠٠٦أ).كيف ترسم خريطة العقل. ط ٢، الرياض: ترجمة مكتبة جرير.
- توني بوزان (٢٠٠٦ب).العقل القوي. الرياض: ترجمة مكتبة جرير.
- توني بوزان (٢٠٠٦ج).استخدام خرائط العقل في العمل. الرياض: ترجمة مكتبة جرير.
- ثاني حسين خاجي (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو حل مسائل الفيزياء لدى طالبات الصف الأول المتوسط بجامعة ديالي. مجلة الفتح، مج٦، ع٤٤، ص ص ١٣٩ -١٥٦.
- حنين سمير صالح حوراني (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- خير سليمان شواهين (٢٠١٠).التفكير وما وراء التفكير: استخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجة التفكير. عمان: دار المسيرة.
- ذوقان عبيدات (٢٠٠٥).العمليات العقلية والذكاء.عمان،الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- ذوقانعبيدات، سهيلة أبو السميد(٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير. ط٢، عمان، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- رجاء محمود أبو علام (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيد بهلول سمين ورشا عبدالحسين (٢٠١٢). أثر استخدام أنموذج فراير في اكساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢٧، ع ٩١، ص ص ٨٨ - ١١٩.
- سحر معوض عبدالرافع محمد قابيل (٢٠٠٩). فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- السعدى الغول السعدى يوسف (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوملتنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.المجلة العلمية، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، ع٧، ص ص ١٣٥ – ٢١٣.
- سليمان أحمد القادري (٢٠١٢). أثر تدريس الفيزياء باستخدام مهارات التفكير الميتامعرفي في التحصيل في المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي.مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس -سوريا، مج ١٠، ع ٤، ص. ص ١١ – ٣٢.
- سمية المحتسب (٢٠٠٨). فاعلية نموذج تنبأ . لاحظ . فسر في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، الأردن، مج٤، ع٢، ص ص ٧٩ – ٨٧.
- سوزان محمد حسن (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية تنبأ . لاحظ . إشرح (POE) لتعليم العلوم في تنمية التفكير الاستدلالي وبعض مهارات حل المشكلة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالسعودية.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٢١، ص ص ١٤٣ – ١٧٨.
- شاهر ربحي عليان، طلال عبد الله والزغبي، عادل أبو العز وسلامة (٢٠٠٩). أثر استخدام المنحى المنظومي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وحل المسألة الفيزيائية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن.مجلة العلوم التربوية، مج ٣٦، ع٢، ص ص ٢٤ -٣٦.

- طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠١٥).الخرائط الذهنية ومهارات التعلم: طريقة إلى بناء الأفكار الذكية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عايش محمود زيتون (٢٠٠٨).أساليبت دريس العلوم. عمان،الأردن: دارالشروق.
- عبدالله أمبوسعيدي، سليمان البلوشي(٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان، الأردن : دارالمسيرة.
- عواطف ناصر علي الموسوي (٢٠٠٥).بناء برنامج (تعليمي -تعليمي) للتفكير وقياس أثره في التحصيل بمادة الفيزياء والقدرة على حل المشكلات. العراق: دار الكتاب والوثائق الوطنية.
- فايزه محمد عبده (٢٠١٣). فعالية استخداماستراتيجيتي (خرائط الشكل" V" -حل المشكلات) في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الاول الثانوي.مجلة كلية التربية ببنها، مج٢٤، ع٩٦، ص ص ٣٠٧ – ٣٤٣.
- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط ٣، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- قابيل محمد قابيل محمد (٢٠١٢). أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس والأساليب المعرفية على تنمية مهارات حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
- مدحت محمد حسن صالح (٢٠٠٩). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصر) بدار الضيافة، بجامعة عين شمس، ٢٨ – ٢٩ يوليو.
- ناريمان جمعة إسماعيل إبراهيم مراد (٢٠١٠). فاعلية استخدام خرائط التعارض في تصويب الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارة حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- نجيب عبد الله الرفاعي (٢٠٠٦). الخريطة الذهنية خطوة خطوة. الكويت: مهارات للاستشارات والتدريب.
- هاله سعيد احمد العمودي (٢٠٠٩). فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الأساليب المعرفية المختلفة (التعقيد/ التبسيط المعرفي) بالمملكة العربية السعودية.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١١، ص ص ٩٦ – ١٢٦.
- هدى بنت محمد حسين بابطين (٢٠١٢). فاعلية خرائط العقل في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى تلميذات الصف الأول متوسط بمدينة مكة المكرمة.مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج٤، ع١، ص ص ١٩٥ – ٢٤٠.
- هناء محمد عبد الجليل (٢٠٠٥). فعالية تدريس العلوم باستخدام كل من خرائط السلوك والبنائية الاجتماعية في تنمية التربية الأخلاقية ووعى طلاب المرحلة الإعدادية بالمشكلات الصحية المعاصرة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- **ثانياً: المراجع الأجنبية:**

- Abdullah, F. (2009). The patterns of physics problem - solving from the perspective of metacognition. (Unpublished PhD in Education), New Hall (Murray Edwards College), Faculty of Education University of Cambridge.
- Buzan, T. (2009). Buzan's imind map. How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's un Tapped Potential. New York: Plume.
- Cunningham, G. (2006). Mind mapping: Its effects on student achievement in high school biology. Ph.D., the University of Texas at Austin; AAT 3215351.

- David, S. (2007). How the Brain Learns, Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Ertug, E. & Ali, G. (2009). Mind mapping applications in specialteaching methods coursed for science teachercandidates and teacher candidates opinions concerningthe applications. Social and Behavioral sciences, vol1, pp 2274 – 2279.
- Gale, F., (2006). Generative Instruction and Learning: Strategies for Increasing Student Achievement in low performing and at-risk students. PHD, College of Education/Department of Curriculum Studies, University of South Carolina.
- Goldberg, Cristine (2004). Brain Friendly Techniques: Mind Mapping. School Library Media Activities Monthly, 21(3), pp 22 – 24.
- Lee,H.,Lim,K& Grabowski,B. (2009).Generative Learning Strategies and Metacognitive Feedback to Facilitate comprehension of Complex Science Topics and Self-Regulation. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, Vol. (18), No (1), pp 5-25.
- Ian, W. & Kim, W. (2006). Communities Generative Learning Model Unit for Grade 3, CA, US: Corwin Press.
- Lee, H., (2008). The effects of generative learning strategy prompts and metacognitive feedback on learners' self-regulation, generation process and achievement, PHD, The Pennsylvania State University, U.S.A
- Ogunleye B.& Babajide V. (2011). Generative Instructional Strategy Enhances Senior Secondary School Students Achievement in Physics, European Journal of Educational Studies, Vol (3), No (3), p453-463.
- Raymond, W. (2007). How Mind Maps Increase Recall Of Instructional Text In Social Studies? Journal of Geography Education, 41, (4), pp 67 – 79.
- Stoyanov, S., & Kommers, P. (2008). Concept mapping instrumental support for problem solving. International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning, 18(1), pp 40-53.
- Willis, Chery & Miertschin, Susan (2006). Mind Maps as Active Learning. Journal of Computing Sciences in Colleges, 21(4), pp 34-42.
- Yuenyong, C. & Khanthavy, H. (2009). The Grade1 Student's Mental Model of Force and Motion through Predict– Observe – Explain (POE) Strategy. The Minstry of Education Launches the National Education, The Law on Education, Article (17 &18).
- Zampetakis, A. & Tsironis, L. (2007). Creativity development in engineering education: the case of mind mapping. Journal of Management Development, 26 (4), pp. 370-380.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم

إعداد :

د/ محمود السعيد بدوي
أستاذ مساعد
كلية التربية جامعة الجوف
مدرس علم النفس تربية الأزهر

د/ أحمد سعيد الأحول
أستاذ مساعد
مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة الجوف

" أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم"

د/ محمود السعيد بدوي د/ أحمد سعيد الأحول

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الراهنة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في تنمية الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي بلغت (٢٢) تلميذا من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم على مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتراوح المدى الزمني للعينة من (١٠ سنوات إلى ١١.٥سنة)، بمتوسط قدره (١٠ سنوات وسبعة شهور)، وانحراف معياري ٠.٨٩)، واعتمد الباحثان على أدوات أساسية: هي: البرنامج التعليمي، والاختبار التحصيلي، ومقياس مفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود أثر واضح للبرنامج في تنمية الإنتاج اللغوي في مواقف التواصل الاجتماعي، ومن ثم تحسن مفهوم الذات، دل على ذلك الفروق الدالة إحصائيا بين أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما ظهرت استمرارية أثر البرنامج في القياس التتبعي.

كلمات مفتاحية : الإنتاج اللغوي ، مفهوم الذات ، ذوي صعوبات التعلم ، التواصل الاجتماعي برنامج.

"The Effect of Educational program based on the positions of social communication in language production and self-concept among students with learning disabilities "

Abstract:

The purpose of the current study detected effect based on the positions of social communication in the linguistic development of production and self-concept in a sample of primary school students an educational program, which amounted to 22 students from the fifth grade of primary school who the students have learning disabilities, were distributed into two groups: one controller , and other experimental, and ranged timeframe of the sample (10: 11.5 years), mean (10 years and seven months). The results showed a clear effect of the program in the linguistic development of production in the positions of social communication, and the concept of the self, for the experimental group, as the continuity of the program's effect appeared.

keywords: language production, self concept, learning disabilities, social communication, program.

• **مقدمة** :

يولي المختصون في مجال التربية الخاصة عنايةً فائقةً بذوي صعوبات التعلم ويرى الباحثان أن ذلك ربما يرجع للانتشار الواسع لهذه الفئة في الآونة الأخيرة؛ حيث أصبح من يعانون من صعوبات التعلم، يمثلون شريحة عريضة من جملة الطلاب داخل جدران المدارس.

ولاشك أن الاضطرابات اللغوية . من بين جملة الاضطرابات والمشكلات التي تعانيها هذه الفئة . هي الأهم والأبرز لدى هؤلاء الأطفال؛ وذلك لكونها أكثر المشكلات ظهوراً وأشدها خطراً عليهم وعلى مستقبلهم التعليمي والمهني، ولتأثيرها السيئ على مفهوم الذات لدى هؤلاء الأفراد، وما ينتج عنها من إحساس بالنقص وشعور بالدونية؛ حيث تأخذ هذه الاضطرابات اللغوية مظاهر عدة، أهمها ضعف الإنتاج اللغوي لديهم لاسيما في مواقف التواصل الاجتماعي؛ مما يفقدهم القدرة على الانخراط الاجتماعي في شرائح المجتمع المتعددة الذي يحيون فيه، أو حتى مع من هم في أعمارهم.

وأكد "صالح "(٢٠١١، ٣٨) هذا الضعف حين أقر أن هؤلاء الطلاب يعانون من صعوبات واضحة في اكتساب مهارات الاستماع، والكلام، وكذلك القراءة والكتابة، أو التهجئة... وأكد أن هذه الاضطرابات أساسية عندهم، بمعنى أنها غير عارضة.

وبقراءة لواقع الضعف اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، يتبين مدى تأثير هذا الضعف على قدرات ومهارات هؤلاء الأطفال في التواصل الاجتماعي مع أفراد مجتمعهم؛ كمهارات السلام على الآخرين وإدراك المزح والمداعبة والتمييز بينها وبين مواقف الجد (Semrud-Clikeman & Glass, 2008, 164). ويؤكد ذلك ما ذكره كل من " الدوايدة ؛ وخليل " (٢٠١٢، ٣١٩) من أن ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من العقبات منها: أنهم لا يمتلكون المهارات الكافية للإجابة على أسئلة الآخرين، كما أنهم يجدون صعوبة في المبادرة بالمحادثة أو تبادل الأدوار؛ لذا نجدهم يؤثرون العزلة ويميلون إلى الانسحاب من مواقف التواصل مع الآخرين ؛ وذلك لعدم قدرتهم اللغوية على مسايرة تلك المواقف. ويؤيد ذلك "الخراط "(١٩٩٥، ١٤)؛ حيث يؤكد أن ظاهرة الضعف اللغوي التي نلاحظها عند طلابنا اليوم هي نتيجة حتمية لضعف الإنتاج اللغوي.

ويرى كل من Gresham, Chapman & Moissan أن هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم في اللغة والقدرة على إنتاجها ، وكل من تدني مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل ، وتسبب معاناة الطالب من صعوبات التعلم وتدني مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل مشكلة لا تقتصر على الطالب الذي يعاني منها مباشرة ، بل يمتد أثرها إلى الأسرة والمعلمين وإلى كل من يهمه شأن الطالب (أبو حسونة، ٢٠٠٤، ٢) .

ويذكر كل من "عبد الحميد ؛ وموسى؛ وأدهم" (٢٠١٣، ٢٥) أن ذوي صعوبات التعلم لديهم شعور عام بالدونية وانخفاض الثقة بالذات، وتقديرهم المنخفض للذات. ويذكر "تشيبمان"(Chapman, 1988, 348) أن إدراك ذوي صعوبات

التعلم لمفهوم ذاتهم الأكاديمي أقل بكثير من أقرانهم العاديين ويظل كذلك حتى المرحلة الثانوية؛ وربما يرجع ذلك لفشلهم المتكرر. كما يربط بعض الباحثين انخفاض مفهوم الذات لدى هذه الفئة بما يمتلكونه من مهارات اجتماعية، وبعملية القبول والرفض الاجتماعي لديهم (أبو حسونة، ٢٠٠٤، ٤).

وذوو صعوبات التعلم لديهم ضعف في مهارات التواصل مع الآخرين، مما قد يكون سبباً في عزلتهم اجتماعيا(Godsell & Scarborough, 2006, 59) . وسبب ذلك هو ما تأكد لديهم من قصور في جانب اللغة الإنتاجي، ولعل هذا البحث بما يتضمنه من برنامج ينمي مهارات الإنتاج اللغوي ، ويحسن من مفهوم الذات لديهم ويتفق ذلك مع ما ذكره كل من"كافال؛ وكينس؛ وفورنس؛ وستيفن" (Kavale, Kenneth, Forness & steven,1996, 175) أن التدريب على الإنتاج اللغوي والمهارات الاجتماعية يعتبر وسيلة مناسبة لمساعدة الطلاب على اكتساب مهارات تمكنهم من مواجهة المواقف المختلفة ، وتساعدهم في حل بعض مشكلاتهم.

ويرى "زهران" (١٩٧٧، ٣٧٧) أن الدور الاجتماعي يؤثر في مفهوم الذات ؛ حيث تنمو صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي، فالفرد عادة يوضع في أنماط من الأدوار المختلفة منذ طفولته. وهو ما يعني أن أي خلل في الدور الاجتماعي للفرد وعجزه عن ممارسة هذا الدور يترتب عليه تدني مفهوم الذات لديه، وهذا ما أكده كل من "صوالحه" (١٩٩٢، ٩٥)؛ و"خيري" (١٩٩٤، ٥٨٥)؛ حيث أشارا إلى أن الفرد يكتسب هذا المفهوم من تفاعلاته مع الآخرين، وبالتالي فمفهوم الذات يتأثر بالعديد من العوامل البيئية المحيطة بالفرد .والشكل (١) يوضح العلاقة بين متغيرات البحث

ضعف مهارات إنتاج اللغة⇦ ضعف مهارات التواصل الاجتماعي⇦انخفاض مفهوم الذات

شكل (١) العلاقة بين متغيرات البحث

وبقراءة الشكل السابق وفي ظل هذا الضعف اللغوي الذي تعاني مرارته هذه الفئة، يُجمع علماء اللغة على أن اللغة العربية لغة توليد وإنتاج " يستطيع المتحدثون بها إذا ما وقفوا على أسرارها وأهميتها والطرائق التي يمكن من خلالها توليد الألفاظ أن يعبروا عما يريدون بسهولة ويسر"(موسى، ١٩٩٨، ٥).

فالفصحى غنية بثروتها اللفظية وتنوع أساليبها التعبيرية ، الأمر الذي يسهل على المتعلمين بها توظيفها في كل مجالات الحياة بلا فرقة ، وعلى كل المستويات الثقافية والعلمية والاجتماعية كافة" (بشر، ١٩٩٩، ١٣٤)، ومن هنا كانت دعوة أهل اللغة إلى ضرورة تزويد المتعلمين بالأساليب اللغوية الصحيحة التي سار عليها الأقدمون وضرورة تزويدهم بفصيح القول منها؛ حيث يذخر

التراث اللغوي العربي بجواهر القول ، فلم يدع العربي القديم مناسبة إلا وصال فيها وجال، ولا مقاما إلا وقد قال فيه وأبدع، وقد تمثل ذلك فيما أبدعه العرب من شعر ونثر، وفيما سجلوه من حكم وأمثال، وفيما نسجوه من جمل وعبارات تنم عن قدرتهم على الإبداع اللغوي، كما تظهر سعة لغتهم وقدرتها على احتواء جميع مواقف الحياة التي يعيشها الإنسان.

هذا بالإضافة إلى دستور الأمة الذاخر، ونبعها الذي لا ينضب متمثلاً في القرآن الكريم، وكتب السنة والتي تحوي درر القول من أحاديث سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم، فكم من شخص نمت لغته وتعالت وأظهر من البلاغة والفصاحة بفضل ما يمتلكه من آيات قرآنية ويحفظه من أحاديث نبوية وأبيات شعرية.

- **مشكلة الدراسة**

بدأ الاحساس بمشكلة الدراسة الحالية والتي بدت ملامحها حينما لاحظ الباحثان الضعف الواضح لدى كثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إنتاج لغة صحيحة تعينهم على التواصل مع من حولهم، مما كان سبباً في عزلتهم الاجتماعية.

ودعمًا للتأكد من وجود المشكلة أجرى الباحثان دراسة استطلاعية استهدفا منها استبيانٍ الأمر واستجلائه، تثبتا من خلالها من وجود مشكلة البحث، وهو ما جاء دعما وتأكيدا لما سبق أن قام به أحد الباحثين في رسالة الدكتوراه التي كانت تتصدى للمشكلة نفسها لدى العاديين. وأخيرا ما أشارت به بعض نتائج وتوصيات عدد من البحوث والدراسات، أكدت على ضرورة الاهتمام بمهارات الإنتاج اللغوي عند الطلاب، ودراسة المواقف الاجتماعية التي تصدر فيها، لما لضعف الإنتاج اللغوي من آثار سيئة على نفسية الطلاب ومفهوم الذات عندهم، مثل: دراسة كل من"الأحول"(٢٠١١) ؛"عبد الوهاب" (٢٠٠٢).

ومما سبق يمكن إبراز أبعاد المشكلة الحالية فيما يلي:

- أن ذوي صعوبات التعلم شريحة لا يستهان بها داخل المجتمعات التعليمية، مما يفرض على المسئولين وأصحاب القرار ضرورة توفير الرعاية التامة لهم على الأصعدة كافة.
- مشكلات اللغة بأشكالها المختلفة والمتمثلة في: النطق والكلام والقراءة والكتابة أحد أهم الخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال لاسيما أثناء مواقف التواصل الاجتماعي التي يمرون بها في حياتهم اليومية، كما تعد هذه المشكلات هي الأبرز لما تسببه من عجز وقصور في التواصل مع الآخرين.
- ينتج عن عدم قدرة الطالب على الإنتاج اللغوي بصورة صحيحة: ضعف عام في مهارات التواصل وانخفاض التحصيل لارتباط التحصيل الدراسي بالجانب اللغوي بشكل كبير، وتدنٍ في مفهوم الذات.

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارة الإنتاج اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم خاصة أثناء مواقف التواصل الاجتماعي التي ترتبط غالبا باحتياجات الطالب اليومية، والانعكاسات السلبية لذلك على مفهوم الذات لديهم، ويمكن صياغة هذه المشكلة في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في مهارات الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم؟**، وينبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مهارات الإنتاج اللغوي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم أثناء مواقف التواصل الاجتماعي؟
- ما طبيعة وشكل البرنامج الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وتحسين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أثر البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى ذوي صعوبات التعلم؟
- ما أثر البرنامج المستخدم في مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم؟

- **هدف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر البرنامج التعليمي المبني على مواقف التواصل الاجتماعي في مهارات الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

- **أهمية الدراسة**

تنبع أهمية الدراسة الحالية بتأكيد استمرار أوجه القصور التالية حال عدم إجرائها، وهي:

أولا: الطلاب

- أن يستمر هذا الضعف اللغوي لديهم دون البحث عن علاج له.
- عدم تحديد مهارات الإنتاج اللغوي اللازمة لطلاب المرحلة الابتدائية في مواقف التواصل الاجتماعي.
- عدم وجود مقياس علمي مقنن لقياس تلك المهارات وتحديد مدى توافرها لدى الطلاب.

ثانيا: المعلمون

- أن يستمر احتياجهم إلى برامج تعينهم على علاج الضعف اللغوي لدى طلابهم.
- دوام افتقارهم إلى دليل معلم يبصرهم بكيفية تنمية مهارات الإنتاج اللغوي لدى الطلاب.

ثالثا: مؤلفو الكتب

- استمرار وجود الحشو بكتب اللغة العربية، دون الركون إلى برامج علمية مصممة بناء على المتطلبات اللغوية للمتعلمين.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **الإنتاج اللغوي**:production of language

يعرفه "الخولي" (١٩٨٢، ٧٥) بأنه قدرة متكلمي لغة معينة على إنتاج عدد لانهائي ومتجدد من الجمل وفهمها.

ويعرفه "الأحول" (٢٠١١، ٣٢) بأنه قدرة المتعلم على إنشاءٍ المعاني في تراكيب لغوية يعبر بها عما يريده، أو يُطلب إليه التعبير عنها وفقاً لقواعد الاستعمال اللغوي.

ويقصد به في هذه الدراسة: قدرة ذوي صعوبات التعلم على إنشاء جمل وتراكيب لغوية صحيحة ومناسبة لما يطلب منهم التعبير عنه في مواقف التواصل الاجتماعي التي يتعرضون لها، كما تعكسها درجتهم في الاختبار المستخدم.

- **مواقف التواصل الاجتماعي**: social communication, the program

يطلق التواصل الاجتماعي على العلاقاتٍ المتبادلة بين الفرد وبين الآخرين من أفراد مجتمعه، "ولقد وضع الإسلام أسساً وقواعد لهذا التواصل ليس فقط بين المسلم والمسلم ولكن أيضا مع غير المسلمين وذلك من خلال القول الطيب، فإذا رأى المسلم أخاه المسلم على طريق خطأ قام بنصحه وحاول أن يجنبه طريق السوء إلى طريق الخير والصواب، وذلك بالابتعاد عن السخرية بالآخرين وعن فحش القول الذي يخل بالعرف الآداب الإسلامية "(العبد، ٢٠١١ ،٣١).

ويُراد بمواقف التواصل الاجتماعي هنا: تلك المواقف التي يتم خلالها تبادل المعارف والأفكار والآراء بتفاعل إيجابي من خلال رسائل لفظية بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل.

- **مفهوم الذات**: the concept of self

يُعرف مفهوم الذات بأنه "إدراك الفرد لذاته أو وجهة نظر الفرد عن نفسه "(واطسن؛ وجرين ٢٠٠٤، ٦٦٢).

كما يُعرف بأنه "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعوريةٍ، والتصورات، والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته"(زهران، ١٩٨٩، ٨٣).

في حين تُعرفه "الأحمد" (٢٠٠٤، ٣٣) بأنه مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية معرفية وجدانية اجتماعية وأخلاقية ... تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، ويساير هذا المفهوم في نموه وتطوره المراحل النمائية، ويبدأ في التكون منذ السنة الأولى من عمر الطفل، ثم يرتقي تدريجياً بفعل عمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية.

ويقصد به هنا الصورة الذاتية التي كونها التلميذ لنفسه والتي تعكس رؤيته لصفاته الاجتماعية والأسرية والانفعالية والجسمية، كما يستدل عليها من درجته في المقياس المستخدم.

- **صعوبات التعلم**:learning disabilities

تُعرف صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تظهر تنعدم معها القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرات الرياضية. ويفترض أن ترجع هذه الاضطرابات إلى ضعف الجهاز العصبي المركزي. على الرغم من أنها قد تحدث منفردة أو بالتزامن مع معوقات أخرى، أو تأثيرات البيئة إلا أنها ليست نتيجة مباشرة لها"(Mary & Thomas, 2015, 46).

- **أدبيات الدراسة**
- **أولاً: الخلفية النظرية**

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي ومعرفة أثر ذلك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقد تم الاطلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، وقد تمكن الباحثان من الإفادة منها والانتفاع بها في بناء الإطار النظري للدراسة، حيث تناول المحورين التاليين:

- الإنتاج اللغوي (مفهومه وأهميته).
- صعوبات التعلم.

وفيما يلي عرض مختصر ومجمل لهما وبيان العلاقة الترابطية بين قدرة الفرد على إنتاج اللغة وبين مهاراته في التواصل الاجتماعي الجيد مع الآخرين.

- **١-الإنتاج اللغوي (مفهومه وأهميته)**

تعد عملية الإنتاج اللغوي من العمليات المعقدة التي قد يصعب فهمها وتحليلها في بعض الأحيان رغم بساطتها الظاهرة، فهي تحتاج إلى نظر وتفحص لكي ندرك كيف تتم هذه العملية المهمة (الأحول، ٢٠١١، ٤٦).

ويعرف الإنتاج اللغوي بأنه يعني مدى قدرة الفرد على امتلاك مخزون لغوي يكون له مددا ومعينا أثناء الكلام؛ بحيث ينطق أو يكتب دون تعثر.

والتوليد هو خير وسائل اللغة إلى الثراء، وهو يطلق على عملية استخراج اللفظ الجديد، سواء أكان اللفظ عربي الأصل، أم كان معربا، وعلى ذلك يمكننا أن نعتبر الإنتاج بمثابة الإبداع الذي ينشئ تأليفا جديدا في اللفظ أو في المعنى (شاهين، ١٩٨٦، ٣٤٥).

ويؤكد "الأحول" (٢٠١١، ٤٠) أن القيمة الإنتاجية للغة العربية تكمن في قواعدها؛ حيث يعد ما تملكه اللغة العربية من قواعد بمثابة المصدر أو المنبع

الذي من خلاله تستمد قوتها على التجديد والنمو، وهذه القواعد بذلك معين لا ينضب، كلما استعمله الفرد ازداد له إمدادا.

وتأكيداً لأهمية الإنتاج اللغوي وضرورة أن يملك الفرد من مهاراته ما يعينه على ممارسة شؤون حياته اليومية ، يؤكد "أبو مغلي" (١٩٩٧) أن عجز التلميذ عن الإنتاج اللغوي عما يشعر به أو يحسه، سوف يقلل من قدرته على نقل أفكاره وآرائه إلى الآخرين، فضلاً عن الحد من فرص تعلمه وتقدمه الدراسي ، مما يترتب عليه اخفاق في مواجهة ما تتطلبه مواقف الحياة المختلفة التي يتعرض لها تبعاً لعلاقاته المتعددة مع المجتمع الذي يحيط به؛ مما يؤدي إلى فقدانه الثقة بالنفس، وما يصاحبه من إرباك واهتزاز لشخصيته، مما يؤثر سلباً في نموه اللغوي والاجتماعي لاحقا.

• **٢٠- صعوبات التعلم** Learning Disabilities

تعرف اللجنة الوطنية المشتركة صعوبات التعلم بأنها: مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية. وترجع هذه الاضطرابات لذات الفرد، ويُفترض أنها ناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث خلال فترات حياتية مختلفة. هذا وقد يرافقها مشكلات في سلوك التنظيم الذاتي، والإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكنها لا تعد صعوبة من صعوبات التعلم في حد ذاتها. وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع حالات أخرى للإعاقة (كالإعاقة الحسية، أو الإعاقة العقلية، أو أحد الاضطرابات الانفعالية الخطيرة)، أو مع مؤثرات خارجية معيَّنة (كالتباينات الثقافية، والتدريس غير الكافي أو غير الملائم) فإنها مع ذلك لا تعد نتيجة لتلك الظروف أو المؤثرات" (هالهان؛ وكوفمان؛ وبولين، ٢٠١٣، ٩٠).

ويشكل ذوو صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة من الأطفال حتى داخل المدى العمري الواحد، ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا سجل انحرافا في الأداء بين قدراته أو مستوى ذكائه وتحصيله الأكاديمي في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية(Martinez, 2002, 4) .

وترجع أسباب صعوبات التعلم . كما تشير نظرية معالجة المعلومات . إلى مشكلات في عملية إدخال المعلومات والترابط أو الذاكرة أو إخراج المعلومات ، بينما يري علماء آخرون أنه ربما يكون هناك عوامل تساعد في ظهور صعوبات التعلم منها : عيوب في نمو الجنين ،بالإضافة إلى العيوب الوراثية وتأثير العقاقير والتدخين ومشكلات أثناء الحمل(الزيات ،١٩٩٥).

وهناك أنواع مختلفة من صعوبات التعلم، منها: الصعوبات النمائية، والأكاديمية، وصعوبات الضبط الذاتي، وصعوبات الإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي ....الخ.

وصعوبات التعلم قد توجد في مجال ولا تظهر في مجال آخر، فمنهم من تظهر عليه صعوبات تتمحور حول المجال المعرفي: كالقراءة والحساب، أو التفكير، وبعضهم تتمحور صعوباتهم في المجال الاجتماعي من خلال العلاقات مع الآخرين، ومفهوم الذات، وفريق ثالث تتمحور صعوباتهم في المجال اللغوي فيعانون من ضعف في التعبير. وجدير بالذكر أن البحث الحالي سيهتم بعلاج صعوبات التعلم في الجانبين اللغوي والاجتماعي.

- **خصائص ذوي صعوبات التعلم**:

- **١-الخصائص اللغوية**:

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من:

- اللغة الاستقبالية: القدرة على استقبال وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية تدخل في مهارات عدة منها القدرة على فهم الأسئلة وإتباع الإرشادات...الخ.
- اللغة التعبيرية: القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا، ويؤثر هذا النوع من اللغة في عدة مهارات تواصلية كالوقوع في أخطاء تركيبية ونحوية أثناء حديثه أو حذف بعض الكلمات من الجمل التي يقولها...الخ.
- اللغة الاستقبالية والتعبيرية: وذلك يعني أن الطفل قد يعاني من كلا النوعين الاستقبالي وتعبيري مما يجعل مشكلته أكثر تعقيدا.
- وقد صنف (صالح، ٢٠١٢) خصائص الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ضمن خمس مجموعات رئيسة هي:
  - ✓ المجموعة الأولى: طلاب يعانون صعوبات في التحصيل الدراسي، وهي تتضمن (صعوبات خاصة بالقراءة – صعوبات خاصة بالكتابة – صعوبات خاصة بالحساب).
  - ✓ المجموعة الثانية: طلاب يعانون صعوبات في الإدراك والحركة، وتضم هذه المجموعة: (صعوبات في الإدراك البصري – صعوبات في الإدراك السمعي – صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام).
  - ✓ المجموعة الثالثة: طلاب يعانون من اضطراب اللغة والكلام.
  - ✓ المجموعة الرابعة: طلاب لديهم صعوبات في عمليات التفكير.
  - ✓ المجموعة الخامسة: طلاب لديهم خصائص سلوكية.

ويكتفي الباحثان بعرض خصائص المجموعة الثالثة لكونها مجال الدراسة الحالية والتي وضح القول فيها قائلا: "اضطراب اللغة والكلام: يعاني كثير من الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية من واحدة أو أكثر من مشاكل الكلام واللغة ؛ فقد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية، إذ تقتصر إجاباتهم عن الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة، وقد يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً، وقد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة، وقد يعانون من التلعثم أو البطيء الشديد في الكلام الشفهي أو القصور

في وصف الأشياء أو الصور أو الخبرات، وعدم القدرة على الاشتراك في محادثات حول موضوعات مألوفة واستخدام الإشارات بصورة متكررة للإشارة إلى الإجابة الصحيحة وعدم وضوح الكلام، مثل: (حذف بعض الأصوات أو إضافتها)، وتكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة"(صالح، ٢٠١٢ ،٤٧).

وتعتبر الاضطرابات اللغوية أكثر المظاهر وضوحاً واهتماماً من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم، ومن أهم مظاهر هذه الاضطرابات:

- صعوبة القدرة على القراءة والتي تعود إلى أسباب تتمثل في ضعف قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية .
- صعوبة القدرة على القراءة والتي تعود إلى أسباب طبية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ .
- صعوبة في القدرة على الكتابة والتي تسمى باسم (Dysgraphia) والتي تعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة ، ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة أو إلى عجز في التآزر البصري الحركي ا والى عجز القدرة على إدراك الرموز.
- تأخر ظهور الكلام (Language Delay): ويقصد بذلك تأخر وقت ظهور الكلمة الأولى عند الطفل الذي يتصف بصعوبات التعلم حتى سن الثالثة.
- الضعف اللغوي (Language Deficit) :ويقصد بذلك أن يتحدث الطفل بجمل غير مفيدة ، كما يستخدم الكلمات والأفعال في الأماكن غير المناسبة لها فقد يضع الفعل مكان الفاعل أو المفعول به ، وقد يؤخر حروف الجر وهكذا.
- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام (Acquired Aphaisa): ويقصد بذلك فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة وذلك بسبب إصابة الدماغ الوظيفية(الروسان، ٢٠٠١، ١٤).

• ٢-**الخصائص الاجتماعية والسلوكية**:

يذكر كل من سيف الدين عبدون (١٩٩١، ١٣٣) وسيد أحمد عثمان (١٩٩٠، ٢٠)

وفتحي مصطفى الزيات (١٩٨٩، ٤٤٨)؛ ؛ أنهم أكثر ميلاً للانطواء أو الاكتئاب، وتكوين صورة سالبة عن الذات، كما يجدون صعوبة في التعامل مع الآخرين في البيئة المدرسية، ولا يستطيعون تحمل المسئولية، ولديهم قصور في التعامل مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة بهم؛ فيميلون للعزلة.

ويضيف محمد مصطفي الديب (٢٠٠٣، ٣١٣) بأنهم يفتقرون إلى التعزيز، ويشعرون بالنقص مقارنة بزملائهم.

ويذكر كل من "كافال ؛ وموسترت" (Kavale & Mostert, 2004, 32) أن الضعف في المهارات الاجتماعية أصبح سمة مميزة للتلاميذ ذوي صعوبات

التعلم. وأن الدراسات أثبتت وجود تأثير لفعالية التدريبات التي بذلت لتعزيز الأداء الاجتماعي من خلال التدريب المنظم.

- **ثانياً: الدراسات السابقة** :

سيتم تناول الدراسات السابقة في محورين هما:

- **أولاً : دراسات في مجال الإنتاج اللغوي**:

سعت دراسة "عوض" (١٩٩٢) إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي من خلال منهج نحوي بلاغي تم تصميمه في ضوء التكامل بين النحو والبلاغة، كما هدفت الدراسة إلى قياس أثر هذا المنهج على التذوق الأدبي ، وذلك على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، والتي اختارها الباحث بطريقة عشوائية من بين طلاب الصف الثاني الثانوي من مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية العسكرية بمحافظة كفر الشيخ ؛ حيث بلغت العينة المختارة (٤٥) طالبا، وشملت أدوات الدراسة بالإضافة إلى المنهج المقترح قائمة بمهارات التذوق الأدبي، واختبارين أحدهما لقياس الإنتاج اللغوي، والآخر للتذوق الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها إثبات فاعلية المنهج المقترح في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي.

كما هدفت دراسة "الإمام؛ ومحفوظ" (٢٠٠٨) إلى معرفة أثر برنامج لغوي تدريبي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية، ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة: برنامج تدريبي تناول المفردات والتراكيب اللغوية بصورة مكثفة، وقائمة شملت مهارات اللغة التعبيرية اللازمة للأطفال الذين يتلقون علاجهم في مراكز التربية الخاصة، وبلغ عدد العينة (٣٠) طفلا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، واستغرق البرنامج خمسة شهور تم خلالها تعرض أطفال المجموعة التجريبية إلى (٦٠) جلسة علاجية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام "الأحول" (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك في ضوء الأساليب النحوية؛ واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: قائمة بمهارات الإنتاج اللغوي الشفهي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، برنامجاً معداً في شكل تدريبات علاجية روعي فيه توظيف الأساليب النحوية، واختباراً لتحديد مدى تأثير البرنامج، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات الشفهية، وتم اختيار العينة من بين طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرستي الدلنجات الثانوية للبنين وللبنات؛ حيث قسِّمت العينة إلى أربع مجموعات: مجموعتان من البنين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ومجموعتان من البنات إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وكشفت النتائج

عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى أفراد العينة، كما ظهر تفوق البنات في النتائج النهائية بصورة مجملة.

وصممت "الحمداني" (٢٠١٢) برنامجا قائما على اللغة لزيادة القدرة على الإنتاج اللفظي لدى طفل مزدوج الإعاقة في التشخيص (متلازمة داون والاوتيزم) ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة في جمع المعلومات والتسجيل لسلوك الطفل قبل وأثناء وبعد التدريب على مهارات اللغة في البيئة الطبيعية، بالإضافة إلى مقابلة القائمين على رعاية الطفل من المعلمين، وقد تمثلت عينة البحث في الطفل مزدوج التشخيص الإعاقة عمره ٩ سنوات، وتوصلت الدراسة إلى زيادة القدرة اللغوية بعد المشاركة في البرنامج وفي فترة المتابعة.

- **ثانياً: دراسات تناولت مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم**

أجرى "السرطاوي" (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى مقارنة مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار بيرس -هاريس لمفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٩) تلميذًا منهم (٢٨٠) تلميذًا عاديًا و(١١٩) تلميذًا يعانون من صعوبات في التعلم، وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات، وذلك لصالح العاديين، مما يعني أن ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوما منخفضا عن ذاتهم مقارنة بالعاديين.

وقامت كل من "ماير؛ وميريام" (Meyer & Miriam,2002) بدراسة عنوانها أثر صعوبة القراءة على مفهوم الذات والتوقعات المستقبلية لدى المراهقين، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات وصعوبة القراءة، وتوقعات المراهقين المستقبلية، تكونت العينة من(٢٧٣) طالبا، واستخدمت الدراسة أدوات منها: مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد، ومقياس القدرة على القراءة، ومقياسا للذكاء، وأظهرت النتائج أن مهارات القراءة لا علاقة لها بانخفاض مفهوم الذات.

بينما سعت دراسة "أبو حسونة" (٢٠٠٤) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٣٨) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم، من تلاميذ الصف السادس إلى الثامن بمدرسة حكومية تابعة لمديرية تربية اربد الأولى؛ واستخدمت الدراسة برنامجا تدريبيا في المهارات الاجتماعية من خلال الإرشاد الجمعي، وقائمة بمفهوم الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي يحتوي على مقياسين منفصلين (مقياس الكفاءة

الاجتماعية والسلوك اللااجتماعي)، وأظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج في المتغيرات الثلاثة التي اهتمت بها الدراسة؛ وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت كل من "ماجدا ؛ وبراركا" (Majda & Brarka, 2008) بدراسة هدفت إلى فحص مفهوم الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم ، تكونت العينة من (٤٢)تلميذا من تلاميذ الصف السابع الابتدائي، وأشارت النتائج إلى وجود تدنٍ في مستوى مفهوم الذات الاجتماعي، وكذلك مستوى مفهوم الذات العام، وأنً هناك فروقا دالة في مستوى الذات بين ذوي صعوبات التعلم المدمجين في الصفوف العادية، وبين التلاميذ الملتحقين في صفوف منفصلة في جميع أبعاد مفهوم الذات لصالح المدمجين في الصفوف العادية.

كما هدفت دراسة "جميل" (٢٠١٢) إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على الأنشطة المدرسية، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم من إعداد محمود عوض الله سالم وأحمد أحمد عواد ١٩٩٤، مقياس مفهوم الذات وبرنامج الأنشطة وهما من إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠ تلميذا) من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم، وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح حيث كان له أثره الواضح في تحسين مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة**

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى لتحقيقه وهو تنمية مهارات الإنتاج اللغوي، في حين أنها تتميز بتفردها في تنمية مهارات الإنتاج في مواقف التواصل الاجتماعي وقياس أثره في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم، كما تتميز بالوسيلة المستخدمة لتحقيق هذا الهدف حيث صمم البرنامج في ضوء التراث اللغوي العربي الأصيل متمثلا في القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وبأقوال العرب من شعر ونثر وحكم وأمثال وغيرها، وهو ما لم تلتفت إليه الدراسات السابقة ولم ينتبه إليه الباحثون.
- انتفعت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري، وإعداد الأدوات.

- **فروض الدراسة**

على ضوء أدبيات البحث يفترض البحث الفروض التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الإنتاج اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الإنتاج اللغوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات.

- **حدود الدراسة**:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- تقتصر الدراسة فقط على مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي اللازمة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.
- عينة الدراسة: مجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمدينة سكاكا إحدى مدن منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- زمن التطبيق: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

- **إجراءات الدراسة وأدواتها** :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، شرع الباحثان في إعداد وتصميم أدوات الدراسة، على النحو التالي:

- **أولا** : **منهج الدراسة**:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار تصميم المجموعتين (تجريبية وضابطة).

- **ثانياً** : **عينة الدراسة**

تكونت العينة النهائية من (٢٢) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بمدرستي هارون الرشيد وعبد الله بن مسعود بمدينة سكاكا بمنطقة الجوف.

- **ثالثاً** : **أدوات الدراسة**

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

- ١-**قائمة مهارات الإنتاج اللغوي المستخدمة في مواقف التواصل الاجتماعي** (**إعداد الباحثين**)

كان الهدف من هذه القائمة تحديد مهارات الإنتاج اللغوي الكتابي تهدف الدراسة الحالية تنميتها.

مصادر إعداد القائمة:

من أجل إعداد قائمة مهارات الإنتاج اللغوي اطلع الباحثان على الأهداف العامة للغة العربية والموضوعة من قبل الجهات المعنية ممثلة في وزارة التربية والتعليم، كما اطلع الباحثان على عدد من الدراسات والبحوث ذات الصلة

بموضوع البحث الحالي، بالإضافة إلى تصفح العديد من الكتب والمراجع لكبار العلماء والمتخصصين في اللغة وطرائق تدريسها ومنها: (فضل الله،٢٠٠٣)، و(عوض، ١٩٩٢)، و(الأحول،٢٠١١).

صدق القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على (٥) محكمين للإدلاء بآرائهم والحكم على مدى صلاحية بنود القائمة، وقد تم تنفيذ ملاحظاتهم، ثم عرضت عليهم مرة أخرى، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حساب التكرارات واستخراج النسبة المئوية للتكرار الذي حصلت عليه كل مهارة من المهارات المتضمنة لها القائمة، ثم أخذ الباحثان المهارات التي حصلت على نسبة (٨٠ ٪) فأكثر فقاما بوضعها في قائمة مستقلة تمهيداً لتنميتها، وبلغ عددها (١٢) مهارة، ومن ثم تحقق صدق القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

- **٢- البرنامج (إعداد الباحثين)**:

ولإعداد هذا البرنامج، اتبع الباحثان ما يلي:

- أولا: تحديد المحاور الرئيسة التي يبنى عليها البرنامج والتي قامت عليها الدراسة، وهي:
  - ✓ استخدام آيات من القرآن الكريم في المواقف اليومية التي يتعرض لها الطلاب.
  - ✓ استخدام الأحاديث النبوية الشريفة.
  - ✓ الاستعانة بالتراث الأدبي بما يشمله من شعر ونثر وما يتضمنه من حكم وأمثال.
- ثانياً: تتبع الكتابات الأدبية والبحثية في إعداد البرامج اللغوية وكذلك الإنتاج اللغوي.
- ثالثاً: عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين، للأخذ بمقترحاتهم وتعديل البرنامج في ضوئها؛ للتوصل إلى الصورة الصالحة للتطبيق.

- **٣-دليل المعلم (إعداد الباحثين)**:

أعد الباحثان دليلاً للمعلم عرضا من خلاله الخطوات التي ينبغي على المعلم إتباعها أثناء معالجة كل درس، ويعتبر هذا الدليل مرشدا للمعلم في عملية التدريس، واشتمل الدليل على المكونات التالية:

- مقدمة توضح هدف البحث وأهميته وأهم مصطلحاته.
- الأهداف السلوكية الإجرائية لكل درس.
- مهارات الإنتاج اللغوي المستهدف تنميتها.
- مواقف التواصل الاجتماعي
- خطوات السير في كل درس
- الوسائل والمواد التعليمية والأنشطة المصاحبة

◄◄ وسائل التقويم التي تهدف مساعدة المعلم لمعرفة مدى تحقق الأهداف، وقد تضمن التقويم مستوياته الثلاثة (قبلي – تكويني – نهائي).

• ٤-**اختبار الإنتاج اللغوي (إعداد الباحثين)**

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة قام الباحثان بكتابة مفردات الاختبار من نوع التعبير الحر ليناسب هدف الدراسة، ووضع الاختبار في صورته المبدئية مكونا من (٤٣) سؤالاً، كما صيغت تعليمات الاختبار بلغة سهلة تناسب مستوى التلاميذ.

صدق الاختبار :

أولاً: الصدق الظاهري

عُرض الاختبار في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين (ن= ٥) وطلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث: صلاحية كل سؤال للقياس، وسلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى التلاميذ، ومدي وضوح تعليمات الاختبار، وإجراء تعديل (بالحذف، أو بالتغيير، أو بالإضافة) إذا اقتضى الأمر ذلك.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية الاختبار لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى التلاميذ. وكانت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٠٪، ١٠٠٪)، كما أجريت جميع تعديلات المحكمين.

ثانياً: ثبات الاختبار

تم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر وريتشاردسون، فبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٥)، كما تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين بلغ معامل الارتباط (٠.٨٨).

وبهذا يكون الاختبار في صورته النهائية عبارة عن (٤٠) سؤالاً. وعليه تكون أعلى درجة للاختبار (٤٠) درجة، ويتم التصحيح بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

• ٥-**مقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثين)**

تم بناء المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات؛ لتحديد مفهوم الذات، والوقوف على مكوناته. تكونت الصورة الأولية للمقياس من (٢٦) عبارة، موزعة كالتالي: المكون الأول: مفهوم الذات الاجتماعية (٨ عبارات)، المكون الثاني: مفهوم الذات الأسرية (٦ عبارات)، المكون الثالث: مفهوم الذات الانفعالية (٦ عبارات)، المكون الرابع: مفهوم الذات الجسمي (٦ عبارات)، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات: (تنطبق بدرجة كبيرة ـ تنطبق بدرجة ضعيفة ـ لا تنطبق)، تأخذ بالترتيب الدرجات (٣ــ ٢ــ ١) بالنسبة للعبارات الإيجابية، و(١ــ٢ــ٣) بالنسبة للعبارات

السلبية (أرقام العبارات السلبية:٢ ، ٧ ، ١١ ، ٢٢ ، ٢٤)؛ بحيث تكون أعلى درجة (٧٨) وأقل درجة (٢٦).

صدق المقياس :

أولا:الصدق الظاهري :

عُرض المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين لإبداء وجهة نظرهم في مدى وضوح التعليمات، ووضوح الصياغة، وصلاحية العبارات للقياس، ومدى انتمائها لمكونها، والتعديل بالحذف أو الإضافة. وجاءت آراء المحكمين تؤكد وضوح التعليمات والصياغة، وأجريت جميع تعديلات المحكمين، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على سلامة صياغة العبارة ووضوحها، ووضوح تعليمات المقياس (١٠٠٪). وأما بالنسبة لصلاحية كل عبارة للقياس، وانتمائها لمكونها فتراوحت نسب الاتفاق (من٨٠٪ إلى ١٠٠٪).

ثانيا:صدق المفردات (صدق التكوين)

أ -**حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية لمكونها:** بعد تطبيق المقياس على (١١) تلميذًا من تلاميذ غرف المصادر بمدارس سكاكا، تم حساب معاملات ارتباط كل عبارة بمكونها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) قيمة معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بمكونها

المكون الأول		المكون الثاني		المكون الثالث		المكون الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٠**	٢	٠.٨٤٥**	٣	٠.٧٩٧**	٤	٠.٩١١**
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٩	٠.٧٣٩**	١٠	٠.٩٤٥**	١١	٠.٣٥٧	١٢	٠.٨٦٩**
١٣	٠.٠٩٣	١٤	٠.٨٧٧**	١٥	٠.٧٦٠*	١٦	٠.٩٠٥**
١٧	٠.٦٧٠*	١٨	٠.٩٠٠**	١٩	٠.٦٤٣*	٢٠	٠.٧٦٨**
٢١	٠.٦٨١*	٢٢	٠.٦٩٠*	٢٣	٠.٦٤٤*	٢٤	٠.٠٩٤
٢٥	٠.٨١٥*						
٢٦	٠.٢١٧						

(❖❖) دال عند ٠.٠١، (❖) دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستويي (٠.٠١، ٠.٠٥) عدا العبارات أرقام (٦، ٨، ١١، ١٣، ٢٤، ٢٦) غير دالة، وتم حذفها من الصورة النهائية للمقياس، وهذا يدل على أن مقياس مفهوم الذات يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وأن جميع عبارات كل مكون ترتبط بالدرجة الكلية له، مما يدل على أن هناك اتساقا داخليا للمقياس.

ب -**حساب معامل الارتباط بين درجة المكون والدرجة الكلية للمقياس**، وجاءت معاملات ارتباط المكونات بالدرجة الكلية كالتالي (الأول ٠.٦٩٩، الثاني ٠.٨٦٥، الثالث ٠.٧٤٢، الرابع ٠.٧٩٣). وهي قيم دالة؛ مما يدل على أن هناك اتساقا

داخلياً بين درجات كل مكون والمجموع الكلى لدرجات المقياس. مما يطمئن على صدقه وإمكانية استخدامه في القياس. وبهذا يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٠عبارة). وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (٦٠) وأقل درجة (٢٠).

ثبات المقياس :

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠.٨٠٤) ثم بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٩) بعد تصحيح أثر الطول. كما بلغ ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباك (٠.٨١)، وهذه القيم تدل على أن المقياس يتمتع بنسب ثبات جيدة.

- **خطوات التطبيق** :

- اختيار عينة البحث
- القياس القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيرات الدراسة.
- تطبيق جلسات البرنامج للمجموعة التجريبية.
- القياس البعدي، بهدف التعرف على مدى تأثير البرنامج المقترح، وتتبعيًا للمجموعة التجريبية للتعرف على بقاء أثر البرنامج.
- المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم التوصل إليها، وتفسير النتائج.

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **أولاً: النتائج الخاصة بتكافؤ أفراد مجموعتي الدراسة** :

لحساب التجانس بين المجموعتين في مهارات الإنتاج اللغوي استُخدم اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعتين، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٢) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج اللغوي في التطبيق القبلي

المؤشر	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
القياس القبلي	التجريبية	١١	١١.٦٨	١٢٨.٥٠	٠.١٣٢
	الضابطة	١١	١١.٣٢	١٢٤.٥٠	

ويتضح من الجدول (٢)عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، على الدرجة الكلية لاختبار الإنتاج اللغوي. مما يدل على تجانسهما.

ولحساب التجانس بين المجموعتين في مفهوم الذات تم استخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعتين، كما يوضحه الجدول(٣).

جدول (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في التطبيق القبلي

المكون	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
الأول	التجريبية	١١	١٢.٩١	١٤٢	١.٠٤٨
	الضابطة	١١	١٠.٠٩	١١١	
الثاني	التجريبية	١١	١٢.٠٠	١٣٢	٠.٣٧٢
	الضابطة	١١	١١.٠٠	١٢١	
الثالث	التجريبية	١١	١١.٠٩	١٢٢	٠.٣٠٠
	الضابطة	١١	١١.٩١	١٣١	
الرابع	التجريبية	١١	١١.٩٥	١٣١.٥٠	٠.٣٣٦
	الضابطة	١١	١١.٠٥	١٢١.٥٠	
الدرجة الكلية	التجريبية	١١	١١.٩١	١٣١	٠.٢٩٧
	الضابطة	١١	١١.٠٩	١٢٢	

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، على المكونات الفرعية، وعلى الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات. مما يدل على تجانس المجموعتين.

- **ثانيًا : نتائج فروض الدراسة :**

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الإنتاج اللغوي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين، كما يوضح الجدول (٤).

جدول (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الإنتاج اللغوي التطبيق البعدي

المؤشر	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
القياس البعدي	التجريبية	١١	١٥.٤٥	١٧٠	٢.٨٦٩**
	الضابطة	١١	٧.٥٥	٨٣	

(◆◆) دالة عند مستوى (٠.٠١)، (◆) دالة عند مستوى (٠.٠٥)

وبالنظر إلى الجدول (٤) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج، وقد جاءت الفروق جميعها لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى تحقق الفرض الأول. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن تدريس البرنامج أدى إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي بشكل واضح لدى هؤلاء التلاميذ،

ويمكن أن تعزي الدراسة التقدم الواضح في أداء التلاميذ في مهارات الإنتاج اللغوي إلى الأنشطة المقدمة خلال جلسات البرنامج، والذي كان له الأثر الأكبر في إحداث هذا التحسن في مهارات الإنتاج اللغوي لديهم، ويرجع الباحثان ذلك للأسباب الآتية:

- أدى تعلم التلاميذ عينة الدراسة للآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي تضمنها البرنامج بالإضافة إلى الأبيات الشعرية والحكم والأمثال والأقوال المأثورة وغيرها إلى إثراء المخزون اللغوي لديهم، وتزويدهم بكم هائل من الجمل والعبارات التي تسعفهم أثناء التحدث أو الكتابة في المواقف اللغوية التي تتطلب منهم ذلك.
- تتميز لغة البرنامج بالجزالة والقوة وهي نابعة من جزالة وقوة لغة القرآن الكريم وكلام سيد المرسلين الذي أوتي جوامع الكلم، بالإضافة إلى لغة العرب الرصينة والتي تمثلت في نتاجهم الشعري والنثري وما أوخذ عنهم من حكم وأمثال، وكل هذا جاء بمردود ايجابي على لغة المتعلمين جعلتهم ينهجون النهج ذاته حين يتحدثون أو يكتبون.
- كان لارتباط اللغة بمواقف التواصل الاجتماعي تأثير السحر على التلاميذ؛ جعلهم يشعرون بأهمية اللغة ويدركون وظيفتها في حياتهم اليومية، مما كون لديهم الدافع لتعلمها، وجعلهم حريصين على التمكن من مهاراتها.
- ذخر البرنامج بمجموعة من الأساليب المتنوعة والتعبيرات الموحية التي تمتاز من حيث الشكل بجودة الصياغة وحسن السبك، ومن حيث المضمون بجلاء المعنى ووضوح المقصود، وهذه الأساليب العديدة أتاحت للتلميذ -متحدثاً كان أو كاتباً -أن يتخير منها ما يناسب مقصوده (عبد الوهاب، ٢٠٠٦، ٤٦٥).
- تميز البرنامج بتنوع ثروته اللفظية وتنوع أساليبه التعبيرية، الأمر الذي سهل عليهم توظيفها في كل مجالات الحياة بلا فرقة، وعلى كل المستويات الثقافية والعلمية والاجتماعية كافة (بشر، ١٩٩٩، ١٣٤).

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعتين، وهو ما يوضحه الجدول(٥).

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في التطبيق البعدي

المكون	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
الأول: مفهوم الذات الاجتماعية	التجريبية	١١	١٥.١٤	١٦٦.٥٠	٢.٦٩٢**
	الضابطة	١١	٧.٨٦	٨٦.٥٠	
الثاني: مفهوم الذات الأسرية	التجريبية	١١	١٢.٦٨	١٣٩.٥٠	٠.٨٧٩
	الضابطة	١١	١٠.٣٢	١١٣.٥٠	
الثالث: مفهوم الذات الانفعالية	التجريبية	١١	١٤.٥٩	١٦٠.٥٠	٢.٢٧٨*
	الضابطة	١١	٨.٤١	٩٢.٥٠	
الرابع: مفهوم الذات الجسمي	التجريبية	١١	١٢.٠٩	١٣٣	٠.٤٣٨
	الضابطة	١١	١٠.٩١	١٢٠	
الدرجة الكلية	التجريبية	١١	١٤.٤٥	١٥٩	٢.١٤٥*
	الضابطة	١١	٨.٥٥	٩٤	

(◆◆) دالة عند مستوى (٠.٠١)، (◆) دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج، وقد جاءت الفروق جميعها في اتجاه تلاميذ المجموعة التجريبية، على المكون الأول (مفهوم الذات الاجتماعية)، والثالث (مفهوم الذات الانفعالية)، وعلى الدرجة الكلية، بينما لم تصل الفروق لحد الدلالة على المكون الثاني والرابع، ويشير ذلك إلى تحقق الفرض الثاني جزئيا.

ويمكن عرض وتفسير هذه النتيجة على النحو التالي:

تعزي الدراسة تحسن مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم (في المكون الأول والثالث والدرجة الكلية) لتطور مهارات الإنتاج اللغوي لديهم من خلال ما قدم لهم في البرنامج، والذي كان له الأثر الأكبر في إحداث هذا التحسن لديهم، ويرجع الباحثان ذلك للأسباب الآتية:

- نتج عن تزويد التلاميذ بالنصوص القرآنية والأقوال المأثورة التي أسعفتهم في مواقف التواصل الاجتماعي المختلفة؛ تحسين قدرتهم على الاسترسال في الحديث في مواقف التواصل الاجتماعي، وهذا بدوره زاد من استمتاعهم بالمناسبات الاجتماعية، كما جعلهم يشعرون بالراحة النفسية لقدرتهم على استمرار في الحديث في مواقف كان يعجزون عن التحدث فيها قبل ذلك.
- لعل تميز النصوص المختارة والمنتقاة بالبرنامج، وتمثُّل التلاميذ لها حين الحديث؛ جعل أصدقاءهم يستمتعون بالحديث معهم ويفضلونه، كما زاد ذلك من قدرتهم على اجتذاب أصدقاء جدد؛ فانعكس ذلك بالإيجاب على مفهوم الذات الاجتماعية لديهم.

- لعل النشاطات الموجودة بالبرنامج زادت من قدرتهم اللغوية، بشكل مكّنهم من الحديث في مواقف التواصل الاجتماعي المختلفة، فأصبح أكثر تقبلا لذاته، وتفاؤلا بقدراته الذاتية على التواصل في المواقف الاجتماعية.
- لعل تنوع النصوص المختارة بين نصوص قرآنية وأحاديث نبوية وأبيات شعرية وحكم وأمثال أتاح للتلميذ أن يتخير منها ما يناسب قدراته ويتمشى مع طبيعة الموقف الذي يتواصل فيه مع الآخرين؛ فأصبح قادرا على التحدث في معظم مواقف التواصل الاجتماعي ليعبر عن ذاته وما يعتريه من مشاعر تجاه المواقف المختلفة؛ مما زاد من ثقته بنفسه، وحسّن من شعوره الإيجابي نحو ذاته.
- ربما ما تميز به محتوى البرنامج من تنوع أساليب التعبير، أضعف القلق الذي كان يشعر به التلاميذ قبل تعرضهم لجلسات البرنامج. فأصبحوا أقل قلقا وأكثر تفاؤلا.

نتائج اختبار الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار الإنتاج اللغوي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، كما يوضحه الجدول(٦).

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على اختبار الإنتاج اللغوي

المؤشر	نتائج القياس بعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٦	٦.٦٧	٤٠	١.٢٨٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣.٧٥	١٥		
	الرتب المتعادلة	١				
	الإجمالي	١١				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على اختبار الإنتاج اللغوي، حيث إن قيمة "Z" جاءت غير دالة، وبذلك تم قبول الفرض الثالث. وهذا يدل على استمرارية أثر البرنامج.

وتفسر الدراسة ذلك بالأسباب الآتية:

- جودة البرنامج المقترح وشعور التلاميذ بمدى حاجتهم إليه جعلهم يحرصون على الرجوع إليه دوما طالما تعرضوا للمواقف الاجتماعية المتضمن لها البرنامج.

- اعتماد البرنامج المقترح بشكل أساسِي على القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وكذلك الكثير من الحِكم والأمثال وأبيات الشعر. وجميعها تتميز بسهولة الحفظ والتداول على ألسنة التلاميذ.

نتائج اختبار الفرض الرابع :

نص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية، كما يوضحه الجدول (٧).

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات

المكون	نتائج القياس بعدي/ تتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأول:	الرتب السالبة	٥	٣	١٥	١.٠٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٦	٦		
	الرتب المتعادلة	٥				
	الإجمالي	١١				
الثاني:	الرتب السالبة	٣	٣.٦٧	١١	٠.٩٦٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	الرتب المتعادلة	٦				
	الإجمالي	١١				
الثالث:	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٣٧٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	الرتب المتعادلة	٧				
	الإجمالي	١١				
الرابع:	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٧٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	الرتب المتعادلة	٨				
	الإجمالي	١١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣٧	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٩				
	الإجمالي	١١				

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، على مقياس مفهوم الذات، حيث إن قيم "Z" جميعها جاءت غير دالة، وبذلك تم قبول الفرض

الرابع. وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج واستمرارية التحسن الذي ظهر في مفهوم الذات لديهم.

ويرى الباحثان أن ذلك يرجع إلى:

- تعد المفاهيم والمبادئ ومنها مفهوم الذات من الأمور التي لا تتغير لدى الإنسان بسهولة طالما لم يتعرض الفرد لمثير مغاير وقوي يستطيع أن يمثل نقطة تحول في معاني ودلالات تلك المفاهيم لدى الأفراد.
- ما شعر به التلاميذ من المشاعر الإيجابية، مثل: التقبل الاجتماعي، والثقة بالنفس، واحترام الآخرين، ترك لديهم انطباعا طيبا؛ جعلهم يحرصون على استدامتها من خلال تكرار نفس التعبيرات في مواقف التواصل الاجتماعي.

- **مقترحات الدراسة**:

تقترح الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج ما يلي:

- إعداد برامج مماثلة تهدف إلى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي في مواقف التواصل الاجتماعي وذلك في مختلف المراحل التعليمية.
- القيام بدراسات تستهدف التعرف على المتطلبات اللغوية اللازمة للطلاب في مواقف التواصل الاجتماعي والسعي لتزويد الطلاب بها.
- عقد دورات تدريبية تهدف إلى إكساب المعلمين طرق واستراتيجيات التدريس الفاعلة في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي وربط المتعلمين بلغتهم في إطار وظيفي.
- إجراء دراسات مسحية للتعرف على الأساليب والعبارات المناسبة للمواقف الحياتية للطلاب في مختلف المراحل العمرية.

- **توصيات الدراسة**:

فرضت النتائج التي توصلت إليها الدراسة مجموعة من التوصيات منها:

- اعتماد قائمة مهارات الإنتاج اللغوي لطلاب المرحلة المتوسطة التي توصلت إليها الدراسة.
- اعتماد قائمة مهارات التواصل الاجتماعي لطلاب المرحلة المتوسطة التي توصلت إليها الدراسة.
- اعتماد البرنامج لطلاب المرحلة المتوسطة كوسيلة لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي لديهم.
- ضرورة ربط اللغة وتعلمها بحاجات المتعلمين حتى يشعروا بأهميتها ووظيفتها، وذلك من منطلق حقيقة تعلم اللغة، حيث إنها وسيلة لقضاء حوائج الإنسان وأداته للتواصل مع الآخرين.
- ضرورة تزويد المتعلمين بما تزخر به لغتنا العربية من تراث لغوي يتميز بحسن الصياغة وجمال الأساليب ليقتدوا به في لغتهم وفي مقدمة ذلك كلام الله المحكم.

- ضرورة البحث عن وسائل ملزمة للمتعلمين تجعلهم حريصين على حفظ القرآن الكريم للانتفاع بخيراته اللغوية بالإضافة إلى الجانب التعبدي والإيماني.

- **المراجع** :

- **أولاً: المراجع العربية**

- أبو حسونة، نشأت محمود (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- أبو مغلي، سميح (١٩٩٧). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. الطبعة الثانية، الأردن، عمان، مجدلاوي.
- الأحمد، أمل(٢٠٠٤). مشكلات وقضايا نفسية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- الأحول، أحمد سعيد (٢٠١١)."فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء الأساليب النحوية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- الإمام، محمد صالح، ومحفوظ، عبد الرؤوف إسماعيل(٢٠٠٨)."أثر برنامج لغوي تدريبي في مهارات اللغة التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١(٦٨).
- بشر، محمد كمال (١٩٩٩). اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- جميل، سمية طه (٢٠١٢). فاعلية برنامج للأنشطة المدرسية لتحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط٢. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- الحمداني، حليمة سلمان(٢٠١٢). تأثير برنامج إرشادي علاجي في تحسين الإنتاج اللغوي لطفل مزدوج الإعاقة (متلازمة داون وأوتيزم)، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٩٠)
- الخراط، أحمد محمد (١٩٩٥). التطبيق اللغوي أثره ووسائل تحقيقه، ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، كلية اللغة العربية بالرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الخولي، محمد علي(١٩٨٢). أساليب تدريس اللغة العربية، الأردن، دار الفلاح.
- خيري، سهير محمد(١٩٩٤). مفهوم الذات لدى الحدث الجانح وعلاقته بتوافقه مع تطور لدور خدمة المجتمع من منظور الاتجاه المعرفي، المؤتمر الأول لمركز الارشاد النفسي "قضايا ومشكلات الارشاد النفسي"، القاهرة، جامعة عين شمس.
- الدوايدة، أحمد موسى؛ وخليل، ياسر فارس (٢٠١٢). مقدمة في اضطرابات التواصل. الرياض، الناشر الدولي.
- الديب، محمد مصطفى(٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي التربوي، أساليب تعلم معاصرة. القاهرة، عالم الكتب.
- الروسان، فاروق (٢٠٠١). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة (طه). عمان، دار الفكر.

- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، ط٤، القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام(١٩٨٩). التوجيه والإرشاد النفسي، منشورات جامعة دمشق.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، المنصورة، دار الوفاء.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- السرطاوي، زيدان أحمد (١٩٩٦). دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، جامعة الملك سعود، ٨(٢)، ٤٨٩. ٥٢٨.
- شاهين، عبد الصبور(١٩٨٦). في علم اللغة العام. بيروت، مؤسسة الرسالة.
- صالح، يوسف (٢٠١٢). خصائص ذوي الصعوبات التعليمية. الأردن.
- صوالحة، محمد (١٩٩٢). دراسة تطوير لمقياس مفهوم الذات أبحاث اليرموك. *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٨ (٤)، ٧٧. ١١٢.
- عبد الحميد، منال محروس؛ وموسى، نعمات عبد الحميد؛ وأدهم، مروى حسن(٢٠١٣). صعوبات التعلم في ضوء النظريات. الدمام، مكتبة المتنبي.
- عبد الوهاب، خالد محي الدين(٢٠٠٦). الاختصاص ومواضعه في القرآن الكريم، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- عبد الوهاب، سمير (٢٠٠٢). "بحوث ودراسات في اللغة العربية" قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية، الجزء الثاني، المنصورة، المكتبة العصرية.
- العبد، ماجد رجب(٢٠١١). التواصل الاجتماعي (أنواعه . ضوابطه . أثاره . معوقاته) دراسة قرآنية موضوعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية.
- عبدون، سيف الدين يوسف (١٩٩١). دراسة مقارنة لصعوبات التعلم لدي الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية وغير الأزهرية. جامعة الأزهر، كلية التربية، *مجلة التربية للأبحاث التربوية*،(١٨)،١٢١ -١٨٥.
- عثمان، سيد أحمد (١٩٩٠). صعوبات التعلم. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عوض، أحمد عبده(١٩٩٢)."تصور مقترح لمنهج نحي بلاغي وأثره على مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية "، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- الزيات، فتحي مصطفي (١٩٨٩). دراسة بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية*، (٢)، ٤٤٥ . ٤٩٦.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها. تعليمها وتقويمها، القاهرة، عالم الكتب.
- موسى، محمد سعد(١٩٩٨)."فاعلية إستراتيجية بلوم للتعلم للإتقان على تحصيل طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري للمفاهيم الصرفية واتجاهاتهم نحو مادة الصرف"، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ بولين، وبييج. الطلبة ذوو الحاجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، (ترجمة) فتحي جروان؛ وحاتم الخمرة؛ ولينا صديق؛ وسهى طبال؛ وموسى العمايرة؛ وقيس مقداد؛ وشادن عليوات؛ وصفاء العلي؛ وغالب الحياري؛ وعمر فواز؛ ونايف الزارع؛ ومحمد الجابري (٢٠١٣). عمان، دار الفكر.

- واطسن، روبرت؛ ليند جرين، هنري(٢٠٠٤). سيكولوجية الطفل والمرافق، ترجمة: داليا عزت مؤمن، القاهرة، مكتبة مدبولي.

• **ثانياً - المراجع الأجنبية**:

- Chapman, J. (1988). Learning Disabled Children's Self-concept. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371
- Godsell, M., & Scarborough, K. (2006). Improving communication for people with learning disabilities. *Nursing Standard, 20*(30), 58-65.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, *29*(3), 226-237.
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27(1), 31-43.*
- Majda, S. & Branka, C. (2008). Self-Concept of Students in Inclusive Settings. *International Journal of Special Education*, 23 (1),
- Martinez, R. S. (2002). A comparison of learning disability subtypes in middle school: Self-concept, perceived social support, and emotional functioning.*Dissertation Doctor* Faculty of the Graduate School of The University of Texas
- Mary, N., F., & Thomas, I. (2015). Memory Impairments in Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 41(1), 46-54.
- Meyer & Miriam, (2002).Effects of Reading disability in adolescents on Self- concept and Future. *Journal learning disabilities*, 30(4),
- Semrud-Clikeman, M. & Glass, K. (2008).Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, Reading disabilities and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*. 58(2), 163-180.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات

إعداد :

أ/ سامية تراحيب بين المهيدلي

وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

إدارة تربوية

ماجستير في الآداب

" واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات "

أ/ سامية تراحيب بين المهيدلي

• المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات في المحافظة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهدف البحث، كما تم اختيار مجموعة البحث بالطريقة المقصودة وبلغ عددها (٥٠) مديرة ومشرفة في محافظة عفيف، ولتحقيق هدف البحث الحالي تم إعداد استبانة موزعة على محورين كفاءات معرفية وكفاءات إدارية وطبقته بعد التأكد من صدقه وثباته. وقد توصل البحث إلى أهمية إلمام مديرة المدرسة بالبيانات الإحصائية المتوفرة، والإمكانات البشرية والمادية المتاحة بإدارتها التعليمية. كذلك إدراك مديرة المدرسة لجوانب الإنسانية في الموارد البشرية في إدارتها التعليمية، وأن واقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس بدرجة (متوسطة)،

الكلمات المفتاحية: الكفايات، التخطيط الاستراتيجي، الإدارة المدرسية، الإشراف التربوي.

The Reality of the Strategic Planning Sufficiency for the Public Schools Principals in Afif

Samiah Traheeb Al-Mohedaly

Abstract:

The aim of this Research is recognize the Competencies of strategic planning at the school's directors in Afif district from the view of school's directors and Supervisors .The study also, The researcher uses descriptive approach because it is suitable with the aim of study ,also ,she chooses the research group which is(50) between the school's directors and supervisors in Afif district .and she makes questionnaire which is Distributed on two axis's knowledge competencies and performances competencies, which is applied after measured its Sincerity and Stability.and the results are :The Importance of the knowledge competencies at the directors, the performances competencies and The Intermediate of Reality of the Strategic Planning Sufficiency.

Key Words: Sufficiency Strategic Planning, School administration, Educational Supervision

• مقدمة :

أصبح التخطيط سمة من سمات الحياة المعاصرة، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع التخطيط سياسة لها تسير على هديه وتستفيد منه. وقد أصبح العالم أشد حاجة للتخطيط بعد أن تعقدت وسائط معيشته، وتشابكت وسائلها، وتشعبت جوانبها، وتعددت إمكاناتها. وينسحب ذلك على التخطيط التعليمي بصفته العنصر الأساسي والفعال في عمليات التقدم والتنمية وزيادة كفاية وفعالية الأفراد.

وتمثل الأعمال التي يقوم بها المدير في أي منظمة بصفة عامة وفي المدارس بصفة خاصة أعباء كثيرة قد تجعله يضيع بينها إذا لم يقم بتنظيم وإدارة وقته بشكل سليم، حيث يواجه مديرو المدارس الكثير من الصعوبات والتحديات أثناء قيامهم بعملهم لتنوع مهامهم وتفرعها وتعدد الأطراف الذين يتعاملون معهم ومدى الحاجة للمتابعة والرعاية ورفع مستوى الأداء. وتصبح المشكلة أكثر خطورة عندما يواجه المدير مشكلة زيادة حجم المدرسة وكثرة الأعباء المترتبة على هذه الزيادة، وزيادة الإجراءات التنظيمية المدرسية والإشراف التربوي وكذلك المواد العلمية، وبالتالي تظهر أهمية قدرة المدير في تحديد دوره وكيف ينظم واجباته وأعماله المتداخلة[1] (الحميد، ٢٠٠٦: ١١٢).

ويعد التخطيط الاستراتيجي أداة إدارية تستخدمها المؤسسة من أجل القيام بعملها بصورة أفضل وذلك من خلال تركيز طاقاتها والتأكد من أن جميع العاملين فيها يسيرون في اتجاه نفس الأهداف، إضافة إلى تقويم وتعديل اتجاه المؤسسة استجابة للتغيرات البيئية.

ولقيام الإدارة المدرسية بمهامها على أكمل وجه فإنها بحاجة إلى العديد من الكفايات المهنية التي تساعدها على تحقيق أهدافها وأول هذه الكفايات هو التخطيط حيث يعتبر الوظيفة الإدارية الأولى، وهو المنهج العلمي الذي يرسم صورة العمل وبدون التخطيط تصبح الأمور متروكة للصدفة أو العمل العشوائي غير الهادف وبالتالي فان التخطيط كما عرفه محمد المنيف هو " عملية إعداد تصور مسبق للمسؤوليات والمواقف والبرامج التي يعدها المدير لتحقيق أهداف معينة في زمن محدد" (الفسفوس، ٢٠٠٩: ٢٣).

وقد يخلط بعض المهتمين بالتربية ما بين التخطيط والخطة فالتخطيط هو التفكير الذي يسبق الفعل أو العمل في أي منشأة بينما الخطة التربوية تعني الإطار العلمي الذي يترجم الغايات التربوية التي يسعى المجتمع لبلوغها إلى أهداف محددة نوعية وكمية، وإلى سياسات وبرامج واضحة لتحقيق هذه الأهداف خلال فترة زمنية مقبلة. ومن هذا المنطق فإن امتلاك مدير المدرسة كفايات التخطيط أمر ضروري، وتبرز أهميتها في النقاط التالية: -

- التخطيط يوفر الوقت.
- التخطيط يساعد على استغلال الموارد المادية والبشرية الاستغلال الأمثل.
- وسيلة فعالة في تحقيق الرقابة الداخلية والخارجية على مدى تنفيذ الأهداف.
- التخطيط يهتم بالتنبؤ بما يتوقع حدوثه من مشكلات وعقبات وهو بذلك يساعد على تجنب وقوعها بما يضعه من حلول وبدائل.

---

[1] إتبع الباحث في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدارالسادس American, Psychology Associatio(Ed[6])

- وضع تصور عملي لمستقبل المدرسة من خلال تحليل واقع المدرسة وإمكاناتها ومواردها المتاحة.
- يساعد في تحسين أساليب العمل وتطوير العملية التعليمية.(نشوان، والشعوان ١٩٨٩: ١١٥)

• **مشكلة البحث وتساؤلاته**:

أن أي عمل إداري لكي يحقق أهدافه لا بد له من تخطيط علمي سليم، وهذا يسهل عملية قياس مدى النجاح أو الفشل ، بل ويعطي التغذية الراجعة التي يمكن الاستفادة منها في التخطيط للعمل المستقبلي ويجنب الوقوع في نفس الأخطاء أو القصور في العمل السابق. وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع إلا أنه لوحظ ندرتها . في حدود علم الباحثة . ومن هنا وجدت الباحثة أهميه البحث في هذا الموضوع والحاجة الملحة لذلك وخصوصاً في ضوء خبرتها فقد وجدت مدى الحاجة الملحة لدى مديرات المدارس في المحافظات البعيدة عن العاصمة كمحافظة عفيف إلى الالمام بأساسيات التخطيط التربوي ومدى الحاجة إلى تفعيل دور هؤلاء المديرات نظرًا لضعف الإعداد المهني لهن وقلة البرامج التدريبية ومن ضمنها التخطيط التربوي، بالإضافة إلى عدم إتباع مديرات المدارس الأسلوب العلمي في وضع الخطط وضعف مشاركتهن في العملية التخطيطية بسبب انشغالهن بالأمور الاجرائية التنفيذية .

ويمكن للباحثة أن تصوغ مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤل التالي:

ما واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات؟

وذلك من خلال اللإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الكفايات التخطيطية اللازمة لمديرات المدارس في محافظة عفيف من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات؟
- ما درجة أهمية كفايات التخطيط الاستراتيجي اللازمة لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف في ضوء مهامهن وأعمالهن المكلفات بها من وجهة نظرهن والمشرفات التربويات؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في إجابات مجموعة البحث باختلاف خصائص مجموعة البحث (طبيعة العمل، المؤهل، الخبرة في العمل الحالي، مستوى التدريب)؟

• **أهداف البحث**:

- تحديد الكفايات التخطيطية اللازمة لمديرات المدارس في محافظة عفيف من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات.

- التعرف على أهمية كفايات التخطيط الاستراتيجي اللازمة لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف في ضوء مهامهن المكلفات بها من وجهة نظرهن والمشرفات التربويات .
- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة (طبيعة العمل . المؤهل . الخبرة في العمل الحالي مستوى التدريب).

• أهمية البحث :

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يلي:

- مساعدة الجهات العلمية في إعداد برامج متخصصة في التخطيط التربوي وتقويم برامجها الحالية في ضوء هذه الكفايات التي يتوصل إليها البحث.
- المساهمة في توجيه الدراسات المستقبلية في التركيز على المجالات العلمية الدقيقة في مجال الكفايات التي يمكن قياسها وخاصة تلك التي تركز على مجال التخطيط.

• حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على الحدود التالية

- الحدود الموضوعية :رصد واقع الكفايات التخطيطية الاستراتيجية لمديرات المدارس من وجهة نظرهن والمشرفات التربويات أيضا في محافظة عفيف، لما لمسته الباحثة من تدني في مستوى الكفايات العلمية والإدارية لدي مديرات مدارس هذه المحافظة ومشرفاتها التربويات.
- الحدود البشرية :مديرات المدارس الحكومية للبنات في محافظة عفيف.
- الحدود الزمانية :الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ .
- منهجية البحث :استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب و طبيعة البحث ويعتمد على دراسة الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا (عبيدات وآخرون، ٢٠١١: ١٨٠). ومهما اختلفت اشكال المنهج الوصفي إلا أنها تقوم على اساس الوصف المنظم للحقائق والخصائص المتعلقة بظاهرة محددة بشكل عملي ودقيق (العواملة ، ١٩٩٧: ١٠٣).
- أداة البحث:استبانة حول واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس.

• مصطلحات البحث:

• الكفايات Sufficiency:

المعنى الاصطلاحي للكفاية هو القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لحقل معين في المواقف العملية، وأيضا "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات (Good, 1973: 207).

• التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning:

هو خيار يعتمد على النظرة المستقبلية ويسعى إلى إبداع مستقبل أفضل بتشجيع الشركاء في التربية في الانضمام لبعضهم في تحديد وإنجاز النتائج ، والمساهمات المهمة، كما يمكن له أن يساعد في التحرك بشكل منتظم تجاه تحديد وخلق عالم أفضل (Kaufman, et al,1996: 5).

وتعرف كفايات التخطيط الاستراتيجي اجرائياً بأنها مجموعة من الصفات والإمكانات التي يطمح التربويين في أن تتوافر لدى مديرة المدرسة، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، والتي تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة.

- **مديرة المدرسة** Director School:

هي قائدة تربوية في مدرستها، ويفرض هذا الدور قيامها بمهام إدارية ومهام فنية مع التأكيد على أن العمل الإداري التربوي هو في خدمه العمل الفني التعليمي .

- **المشرفة التربوية** : Educational Supervisor:

هي المسؤولة عن تقديم الوسائل المختلفة لمساعدة المعلمات لتسهيل نموهم المهني لتحقيق أهداف المدرسة بشكل أفضل.

- **أدبيات البحث**
- **مدير المدرسة**

المدير هو المشرف على جميع أعمال المدرسة ونشاطاتها وسير العمل فيها وهو الموّجه لمعلمي مدرسته والمسؤول المباشر عن اشاعة روح الانسجام والتعاون بينهم ويمكن تصنيف دور المدير ومسؤولياته إلى دورين رئيسيين هما :

اولا – الدور الاداري

ويعرف الدور الاداري بأنه عملية ضبط النظام المدرسي والاشراف على سير العمل في المدرسة وهذا يتطلب من المدير القيام بمسؤوليات إدارية يمكن تصنيفها في المجالات التالية-:

- تنظيم السجلات والملفات والاحصاءات والشؤون المالية.
- تنظيم الجدول المدرسي.
- توزيع المسؤوليات على الهيئة التدريسية والعاملين في المدرسة.
- قبول التلاميذ وانتقالهم وتوزيعهم على الصفوف وتزويدهم بالشهادات.
- ضبط الغياب والحضور والتأخير.
- ضبط الخروج على النظام المدرسي.
- الاشراف على الأبنية والمرافق.
- توفير الكتب والوسائل التعليمية واللوازم الأخرى للمعلمين والطلاب والمحافظة عليها.
- تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

- تزويد مديرية التربية والتعليم بالمعلومات المطلوبة.
- التنسيق والتعاون مع المدارس الأخرى على صعيد الأنشطة المنهجية واللامنهجية.
- الزيارات المتبادلة بين معلمي المدرسة والمدارس الأخرى(الدويك ، ٢٠٠١: ٣٣).

ثانيا:الدور الفني :

يعرف الدور الفني بأنه عملية الاشراف على سير العملية التعليمية والارتفاع بمستواها وهذا يتطلب من المدير القيام بالمجالات التالية:

- متابعة أعمال المعلمين وتقويمها.
- عقد اجتماعات تناقش فيها المناهج والكتب المدرسية وطرق الاستفادة من مضمونها.
- متابعة الاحتياجات المهنية للمعلمين.
- الزيارات الميدانية للصفوف وتنسيق عمل المعلمين وجهدهم.
- عقد ورش للمعلمين حول أهمية استخدام الوسائل التعليمية وتنوع طرق التدريس.
- متابعة تدريس المنهاج بشكل سليم.
- مساعدة التلاميذ في التغلب على الصعوبات التي تعترض تقدمهم في الدراسة.
- التخطيط للاختبارات التشخيصية والتحصيلية واستخلاص نتائجها

- **مهارات مدير المدرسة الناجح**:

هناك عدة مهارات يجب توافرها في مدير المدرسة حتى تحقق المدرسة أهدافها:

- المهارة الفنية وتتمثل في فهم نظم ولوائح التعليم وقوانينه وإدراك المدير لحقوقه واختصاصاته ومسؤولياته حتى لا يصدر قرارا ليس من حقه ، وحتى لا يتوانى عن إصدار قرار يقع في نطاق اختصاصه ومسؤولياته وهذه المهارة تكتسب بالخبرة الطويلة في ممارسة المهنة التربوية ومن خلال برامج التدريب المهني أثناء العمل ومختلف أشكال وأنواع التدريب المهني المتخصص .
- المهارة الإدراكية :وتتمثل في اتساع منظور الرؤية عند المدير وقدرته على النظرة للقضايا والموضوعات والمشكلات التي تعرض عليه، من حيث اتصالها بالمنهج والأنشطة الشمولية التربوية وأهداف المدرسة وصالح أعضاء أسرة المدرسة واتفاقها مع السياسة التعليمية والأهداف العليا للمجتمع ، وهذه القدرة على فهم للأمور التربوية والقضايا المدرسية تعتمد على عاملين أساسيين هما الخبرة السابقة والذكاء فالمدير الناجح هو القادر على اتخاذ القرار الرشيد في الوقت المناسب بالسرعة اللازمة وبالكفاءة الواجبة مع اخذ جميع المتغيرات في الاعتبار.

- المهارة الاجتماعية :وهي التي تتصل بالفهم الصادق للذات وللآخرين ولمطالبهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والقدرة على التعامل مع الآخرين بشكل يحبب العاملين في عملهم وفي المدرسة وفي الإدارة ويتيح لهم فرصة التعبير الحر عن آرائهم ومشكلاتهم وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار (العمايرة ، ١٩٩٩).

- **وظائف ومسؤوليات مدير المدرسة**:

تقع على عاتق مدير المدرسة وظائف تربوية كثيرة، منها الإدارية والفنية وجميعها متشابكة مع بعضها البعض، ولا بد لمدير المدرسة من ممارستها بفعالية ومن أهم هذه الوظائف ما يلي:

- الإعداد للعام الدراسي الجديد وتشكيل اللجان المتخصصة.
- إعداد برنامج عمل لتنفيذه على مدار السنة، مدعما بوسائل التنفيذ.
- إعداد خطة لعلاج المتخلفين دراسيا ورعاية المتفوقين.
- عمل خطة للخدمات الطلابية صحيا واجتماعيا وثقافيا وفنيا.
- ابتكار خطة للارتقاء بالمدرسة والنهوض بها من جميع نواحيها.
- إسهام البارزين من الأساتذة في وضع خطة للتجريب لتنفيذ بعض الاتجاهات الحديثة في السياسة التعليمية الجديدة.
- دعم صلات المدرسة بخرجيها وبالمدارس الواقعة في محيطها والعمل على نجاح مشروع اليوم المفتوح.
- وضع خطة متكاملة لمشروعات النشاط المدرسي على مستوى الفصول ومستوى المدرسة فيما يتصل بخدمة المناهج ثم تنمية المواهب والخبرات والقدرات للطلاب.
- الوسائل العلمية لدعم الدراسة وانتظامها في الفترة الأخيرة من العام الدراسي مع الإعداد لامتحان آخر العام وفق الخطة مدروسة. يقع على المدير المدرسة مسؤولية تنظيم العمل ، وذلك بتوزيعه على العاملين وتفويضهم السلطات اللازمة لتنفيذ العمل ، وذلك من اجل الوصول إلى تحقيق الأغراض والأهداف المرجوة من العمل (العمايرة ، ١٩٩٩.).

- **التخطيط الاستراتيجي** :

- **أولاً** : **مفهوم التخطيط الاستراتيجي** :

يعد مفهوم التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم التي شاع تداولها وتنامى الاهتمام بها في منظومات العمل المتطورة ، ولاسيما الحديثة منها، والتي فرضت نفسها في ظل أوضاع تنافسية شديدة ، ومن المؤكد أن البقاء في النهاية للمنظومات الأقوى والأصلح، والتي تساير وتواكب ما يستجد من مفاهيم، وأساليب تتطور بتطور الزمان، و تنوع المنتجات، وتغير في الأنماط الاستهلاكية والخدمية (السعيد، ٢٠٠١ : ٣٣).

تعددت تعريفات التخطيط الاستراتيجي سواء في ميدان الإدارة بصفة عامة أو في ميدان الإدارة التعليمية بصفة خاصة، فهناك من ينظر إليه باعتباره عملية إدارية تهدف إلى تغيير وتحويل نظام العمل في المؤسسات بطريقة تحقق الكفاية والفاعلية، وهناك من يعتبر التخطيط الاستراتيجي مجرد فلسفة تحدد طريقة ومنهاج حل المشكلات الإدارية في النظم المختلفة.

يعرف ستينر (Steiner 1979) التخطيط الاستراتيجي من خلال أربعة مرتكزات تمثل الإطار الذي يتحرك داخله ذلك المصطلح وهي:

١- **مستقبلية القرارات**:

حيث يتجه التخطيط الاستراتيجي إلى تحديد مواطن القوة والضعف التي ينطوي عليها المستقبل، والإفادة من الفرص المتاحة وتحاشي المخاطر، وبالتالي فإن التخطيط الاستراتيجي هنا يعني تصميماً أو نموذجا للمستقبل المرغوب وتحديدا للوسائل المؤدية إليه.

٢- **التخطيط كعملية**:

التخطيط الاستراتيجي عبارة عن عملية تبدأ بصياغة الأهداف فالاستراتيجيات والسياسات ثم الخطط لا سيما التفصيلية أو الإجرائية المؤدية إلى تنفيذ الاستراتيجية وبصورة يتحقق من خلالها الأهداف المرسومة. وبالتالي فإنه يمثل عملية يتبلور من خلالها وبتحديد مسبق نوع الجهد التخطيطي المطلوب وزمنه وآلية تنفيذه والجهة المنفذة وكيفية معالجة النتائج، مما يعني أنها عملية تسير على أسس واضحة، وفي نفس الوقت تتصف بالاستمرارية للسيطرة على التغيرات التي تطرأ في البيئة.

٣- **التخطيط كفلسفة**:

يمثل التخطيط الاستراتيجي اتجاهاً وأسلوباً للحياة، من خلال التركيز على الأداء المستند إلى الدراسة والتنبؤ بالمستقبل، وكذلك على استمرارية عملية التخطيط وعدم استنادها فقط على مجموعة من الإجراءات والأساليب.

٤- **التخطيط كبناء**:

يسعى التخطيط الاستراتيجي إلى محاولة الربط بين أربعة أنواع رئيسية من المكونات هي: الخطط الاستراتيجية، والبرامج متوسطة المدى، والميزانيات قصيرة المدى، والخطط الإجرائية بغية انصهار التكامل بينها في صورة قرارات آنية(الكندري،١٩٩٩: ٨٦).

أما تريجو وزيمرمان (Tregoe & Zimmerman 1980) فتناولان التخطيط الاستراتيجي من حيث دوره فيعرفانه بأنه تلك الوسائل التي تمكن المنظمة من الإجابة على كل الأسئلة المتعلقة بماذا وكيف؟ ومن ثم فالتخطيط الاستراتيجي هو عبارة عن رؤية لوظيفة التنظيم في المستقبل، ويوفر هذا

التخطيط إطاراً من شأنه توجيه الخيارات التي تحدد مستقبل واتجاه تنظيم معين.

ويرى هاريس أن التخطيط الاستراتيجي هو عملية مدركة تتمكن من خلالها المؤسسة من إدراك وتحديد وضعها الحالي والمستقبلي والمتوقع، ثم تنمي أو تطور بعد ذلك الاستراتيجيات، والسياسات، والإجراءات بغية اختيار وتنفيذ إحداها أو بعض منها. والمستهدف من التخطيط الاستراتيجي التعليمي هنا هو تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المؤسسة التعليمية والبيئة التي تتميز بطابع التغير، وذلك من خلال تطوير نموذج قابل للتعديل، يمكن تطبيقه بغية تحقيق مستقبل المؤسسة التعليمية وكذلك وضع استراتيجيات تسهل تحقيق ذلك التكيف والانسجام(Harris,1996:865).

أما وارن جروف فيعرف التخطيط الاستراتيجي التعليمي بأنه عملية قوامها الملائمة بين نتائج تقييم البيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية وبين موارد البيئة الداخلية لهذه المؤسسة، بحيث تساعد هذه العملية المؤسسة على الاستفادة من نقاط القوة والسيطرة على نقاط الضعف، والإفادة من الفرص المتاحة والحد من المخاطر(العريني، ٢٠٠٣ :١١٣).

وهكذا نجد أن التخطيط الاستراتيجي هو جهد منظم يهدف إلى اتخاذ قرارات أساسية وإجراءات تحدد ماهية المؤسسة، وماذا تفعل؟ ولماذا تفعل ذلك ؟ من خلال التركيز نحو المستقبل. والتخطيط الاستراتيجي هو عملية استراتيجية لأنه يتضمن التهيؤ لأفضل الطرق استجابة للظروف البيئية المحيطة بالمؤسسة، بغض النظر عن معرفة أو عدم معرفة هذه الظروف مسبقاً، وأن تكون استراتيجياً يعنى أن تكون أهداف المؤسسة واضحة وكذلك مصادرها، وأن تكون واعياً للبيئة الديناميكية. فالتخطيط الاستراتيجي يتضمن تحديداً متعمداً للأهداف (اختيار المستقبل المرغوب) وتطوير أسلوب لتحقيق هذه الأهداف.

- **ثانياً : كفايات التخطيط الاستراتيجي**

الكفايات جمع كفاية، وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاية؛ ولذا تقاربت معظمها في نظرتها للكفاية، وللوصول إلى المفهوم الاصطلاحي للكفاية لا بد أولاً من إيضاح المعنى المعجمي(أبو السميد، ١٩٨٥: ٢).

وردت كلمة كفاية عند ابن منظور بمعنى "الاكتفاء والاستغناء. كفى ـ يكفي . كفاية إذا قام بالأمر". وقد جاء في الحديث: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة القدر كفتاه". أي أغنتاه عن قيام الليل. وقد وردت في قوله تعالى: "وكفى بالله وليا" ؛ فالكفاية بمعنى الاكتفاء والاستغناء. واكتفى بالشيء: استغنى به وقنع. واكتفى بالأمر، أي اضطلع به. وورد في المعجم

الوسيط "والكفية: قوت القوم. أما كلمة كفاءة فقد جاءت كلمة الكفء. بمعنى المماثل والقوي القادر على تصريف العمل، والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف، وللعمل القدرة عليه وحسن تصريفه. وبذلك وردت الكفاءة بمعنيين: الأول المماثلة والمناظرة والمساواة في الشيء، والثاني القدرة على أداء العمل، وحسن تصريفه بجدارة (الصغير، ١٩٩٦: ٨٩).

ويتضح مما سبق أن الكفاءة تُعد الحد الأعلى في الأداء، أما الكفاية فتعد الحد الأدنى الواجب توافره في الشيء لقبوله.

ومنذ انتشار حركة التربية القائمة على الكفايات كثرت التعريفات الإجرائية لكلمة كفاية؛ فيعرفها مرعي بقوله: "الكفاية هي المقدرة على شيء بكفاءة وفعالية بمستوى معين من الأداء"(مرعي، ١٩٩٢: ٢٥). ويعرفها المفتي (١٩٨٧: ١٢٧) بأنها: "مستوى تحصيل المعلومات، واكتساب المهارات، والاتجاهات اللازمة والضرورية لأداء مهمة معينة أو عمل معين". أما الصغير (١٩٩٦: ٩٢) فيرى أنها: "قدرة مركبة تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات، وأنماط السلوك التي يكتسبها المعلم بعد مروره في برنامج محدد؛ بحيث يرتفع أداؤه بدرجة لا تقل عن مستوى إتقان معين، ويمكن ملاحظته وتحليله وقياسه بأدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض".

ويرى الكندري (١٩٩٩: ٩٠) أنها: "قدرة المعلم على الأداء التعليمي بمستوى معين من الإتقان، بحيث يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، وعلى نحو يُفضي إلى تعديل سلوك التلاميذ في صورة يمكن قياسها".

وقد عرفها العريني بأنها "المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الفرد ليكون قادراً على أداء سلوك معين يرتبط بمهامه التعليمية بكفاءة وفعالية." وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه، ويؤدي أيضاً إن ذلك يشتمل على التالي:

- تتكون الكفاية من معارف ومهارات واتجاهات متصلة بتحقيق الهدف المنشود.
- ترتبط الكفاية بالأدوار التي يقوم بها المسئول وقدرته على أداء العمل المآل إليه.
- تتكون الكفاية من سلوك، وهو النشاط المعرفي والوجداني والمهارى الذي يظهره الفرد حينما يمارس عمله.
- إمكانية ملاحظة الكفاية وقياسها.
- يشتمل التعريف على الكفايات المعرفية والأدائية والانتاجية (العريني،٢٠٠٣: ٧).

ويمكن استخلاص تعريف الكفاية الخاص بهذا البحث بأنها: القدرة المعرفية والأدائية لمديرات التربية والتعليم في محافظة عفيف في مجال عمليات التخطيط، وإعداد الخطط التربوية. ويشمل هذا التعريف:

- المجال المعرفي الذي يعتبر أساسًا لأي عمل ويركز على ضرورة فهم وإدراك مديرة التربية والتعليم للجوانب الخاصة بالعملية التخطيطية في مراحلها الثلاث تشخيص وتحليل الوضع الراهن، ومرحلة إعداد وتنفيذ الخطة، ومرحلة المتابعة والتقويم. وكذلك يركز على الجانب الأدائي المتعلق بقدرة مدير التربية والتعليم على التعامل مع مختلف الإجراءات لهذه المراحل.
- أن هذا التعريف يركز على النشاطين الأساسين في التخطيط:
  - ✓ النشاط العقلي المتمثل بعمليات التخطيط المختلفة المتعلقة بوضع الرؤية، وتحديد وصياغة الأهداف، وتحديد الاستراتيجيات .
  - ✓ النشاط الأدائي الخاص بإجراءات وضع الخطة، وتنفيذها، ومتابعتها وتقويمها.

- **ثالثاً : مميزات التخطيط الاستراتيجي :**

أهم ما يميز التخطيط الاستراتيجي فيما يأتي: -

- اضطلاع الإدارات العليا بمهامها ومسؤولياتها إن التخطيط الاستراتيجي يفرض على القيادات العليا أن يكون لها مشاركة قوية في عملياته حيث إن هذه القيادات هي التي تخطط للمستقبل، ولا يمكن تفعيل هذا النوع من التخطيط بدون مشاركة القيادات العليا فيه.
- توجه عدة أسئلة مهمة لتحقيق الأفضل كما وتتمثل هذه الأسئلة في الآتي: (أين نحن الآن؟، ما هي اعتباراتنا المستقبلية؟ ، أين نريد أن نكون في المستقبل، ولماذا؟ ، ما هي مختلف الخطط التي لدينا للوصول هناك؟ ، ما هي التكاليف والفوائد؟ ، كيف يمكن أن نغير طريقتنا الحالية في الأداء بشكل أفضل، وأيضاً لمستقبل أفضل؟ ، أين ستأخذنا خيارتنا؟ ، هل لدينا السعة (القدرة في الموارد) لأداء هذا العمل؟ ، كيف سنراقب ونتحكم بالخطط؟ ، كيف ومتى سنعيد تفعيل الخطط؟).
- القدرة على تقديم مجموعة جديدة من أدوات اتخاذ القرار إن التخطيط الاستراتيجي يساعد على تقديم عدة أدوات تساعد على اتخاذ القرار مثل:
  - ✓ التربية والتغيرات المستقبلية.
  - ✓ تفعيل الأنظمة الفرعية.
  - ✓ المشاركة في تحديد الأهداف.
  - ✓ اكتشاف وتحليل الفرص والمتغيرات المستقبلية.
  - ✓ قياس الأداء والإنجاز.

- **رابعاً: معوقات ومشكلات التخطيط الاستراتيجي:**

رأى أبو دولة والصالحية (٢٠٠٥)إن أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي تتمثل في:

- صعوبة الحصول على معلومات دقيقة وعدم التنبؤ بالمستقبل بشكل دقيق، فالخطط التي لا تستند لتنبؤات دقيقة ربما تفشل.

- مقاومة التغيير، فالتخطيط الاستراتيجي يقترح أشياء جديدة، وهذا قد يؤدي إلى تغيير بعض العلاقات القائمة، حيث ان الأفراد يقاومون التغيير حفاظا على العلاقات القديمة.
- عدم توفر البيئة الثقافية الدائمة والداعمة والملزمة لعملية التخطيط الاستراتيجي، وعدم توفر نظام الحوافز والاتصال والرقابة المرتبطة بالأهداف الاستراتيجية.
- أن القيام بعملية التخطيط الاستراتيجي مكلف نسبياً، ويتطلب وقتاً وجهداً مميزاً .(أبو دولة وصالحية،٢٠٠٥: ٩٤).

ويمكن القول أن التخطيط الاستراتيجي بما يتضمن من مزايا متعددة يمكن ان يسهم في علاج هذه المشكلات والمعوقات حيث انه يركز على تحليل وتقييم الوضع الحالي، ويحسن تصميم أهدافه وصنع قراراته كما يعمل التخطيط الاستراتيجي الفعال على التكيف مع متغيرات البيئية من خلال توظيف الموارد ونقاط القوة لاقتناص ما تهيئة البيئة لمجابهتها .(القرني،٢٠١٢: ٢٥).

- **التخطيط الاستراتيجي والتخطيط بعيد المدى**:

بالرغم من استخدام المصطلحين بنفس المعنى، إلا أنهما يختلفان في تأكيدها على البيئة "المفترضة". فالتخطيط بعيد المدى يعنى بتطوير خطة لتحقيق مجموعة من الأهداف على مدى عدة سنوات مع افتراض أن المعرفة (المعلومات) الحالية حول ظروف المستقبل ثابتة بما فيه الكفاية لتأكيد ثبات الخطة خلال تنفيذها. فعلى سبيل المثال في أواخر الخمسينات وبداية الستينات كان الاقتصاد الأمريكي ثابتاً نسبياً وبالتالي يمكن التنبؤ به، لذلك كان التخطيط بعيد المدى مفيداً.

أما التخطيط الاستراتيجي فإنه يفترض بأن المؤسسة يجب أن تستجيب للبيئة الديناميكية المتغيرة (وليس البيئة الأكثر ثباتاً المفترضة للتخطيط بعيد المدى). وبالتالي فان التخطيط الاستراتيجي يؤكد أهمية اتخاذ القرارات التي تؤكد قدرة المؤسسة على الاستجابة الناجحة للتغيرات في البيئة التي تعمل فيها المؤسسة(إدريس،٢٠٠٦: ٧٧).

ولكي ينجح التخطيط الاستراتيجي في تحقيق أهدافه، لابد من توافر مجموعة من الشروط يحددها اللوزي في الآتي: -

- المشاركة الواسعة: يتطلب التخطيط الاستراتيجي ضرورة توفر قاعدة للمشاركة الواسعة وفي كل المجالات الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والإدارية، ففي التنمية الإدارية، لابد من تطبيق فلسفة إدارية تفتح المجال لكل العاملين لإبداء الرأي والمشاركة، وتحمل المسؤولية في آل العمليات الإدارية. وتتوفر هذه الشروط في معظم الدول المتقدمة كقاعدة أساسية لنجاح التخطيط.

- المعلومات: إن توفر قاعدة معلوماتية يعتبر عنصرًا أساسيًا لنجاح التخطيط، حيث يشير غياب هذه القاعدة إلى عدم توفر الموضوعية، والمنهجية العلمية في التخطيط، واللجوء إلى المنهج التقليدي وممارسة العشوائية في آل ما يتعلق بالتنمية.
- الإرادة السياسية: وهي القناعة الصادقة والنهج الواضح بضرورة استخدام التخطيط الاستراتيجي، والابتعاد عن العشوائية والأغراض الدعائية، إذ لابد من الإيمان بالدراسة والبحث وجمع المعلومات وتوفير الكوادر البشرية الجيدة(اللوزي، ٢٠٠٠ : ٨٢).

وتضيف الباحثة الشروط التالية والتي تراها أنها أساسية لنجاح العملية التخطيطية: -

- الميزانية الكافية ، حيث يعد هذا الشرط من أهم الشروط التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في التخطيط بشكل عام، والتخطيط الاستراتيجي بشكل خاص، وبدون هذا الدعم المادي سيكون كل العمل الذي يقدم حبراً على ورق. ولن يتم تطبيقه أو على الأقل ستكون نسبة النجاح ضعيفة جداً في حالة وجود دعم مادي غير كاف.
- فريق العمل المتكامل في الخبرة والقدرات: يحتاج التخطيط الاستراتيجي إلى المشاركة من قبل الجميع بمختلف الرؤى وطرق التفكير والتوجهات. وهذا يؤدي إلى التكامل. ولا يمكن إيجاد هذا التفعيل والتكامل إلا بوجود فريق متخصص يقود العملية التخطيطية بالشكل المطلوب ويخرج بخطة متكاملة تشبع جميع التوجهات وتحقق جميع الأهداف على أكمل وجه.

- **الكفاية اللازمة لمديرة المدرسة**:

تعرف كفايات مديرة المدرسة على أنها :

- إن الكفاية محطة نهائية لمرحلة معينة.
- أنها شاملة، ومدمجة، أو تقتضي اكتساب تعلم في المجالات التالية (المعرفي، الوجداني، الحسي/الحركي).
- أنها تتأثر بميل الفرد الطبيعي أو دوافعه (Davies, Ellison 1997,85).

وتعني مقدرة النظام على المواءمة بين المدخلات والمخرجات إن الكفاءة تعني والحصول على أفضل النتائج الممكنة بأقل التكاليف في حين أن الكفاية كفاية الشيء كونه قادراً على الوفاء بالالتزامات بشكل واسع في بريطانيا في حين أن مفهوم الكفاءة.

يستخدم بشكل كبير في الفكر الأمريكي. فالكفاءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمخرجات حسب أدنى المعايير المتعلقة وأما الكفاية فترتبط بالمدخلات التي يقدمها الفرد للعمل أو الأداء الأفضل (العابد، ١٤١٩ ه : ٧).

كما يذكر أن الكفاية تعني الاستغناء، وهو الحد الأدنى من الأداء أو الحد الذي نريده من الأداء، قولك يكفي للطالب أن يأتي بالاختبار من الدرجة لتكون كافية للنجاح أما الكفاءة في التعليم تقتضي الحد الأعلى من الأداء. ويتفق ذلك مع ما ذكره في أن الكفاية هي الحد الأدنى الذي ينبغي توفيره في شيء كشرط لقبوله ويرتبط بعناصر أساسية في العملية التعليمية:

- ارتباطها بإدوار ومهام الفرد.
- ارتباطها بالأداء الظاهر للفرد.
- ارتباطها بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل الفرد.
- ارتباطها بالنتائج التي يسعى الفرد إلى تحقيقها. (أبو السميد ١٩٨٥ م : ٥٥)

ومن جانب مدير المدرسة نجد أنه هو المشرف على جميع اعمال المدرسة ونشاطاتها وسير العمل فيها وهو الموّجه لمعلمي مدرسته والمسؤول المباشر عن اشاعة روح الانسجام والتعاون بينهم ويمكن تصنيف دور المدير ومسؤولياته في الآتي :

- تنظيم السجلات والملفات والاحصاءات والشؤون المالية.
- تنظيم الجدول المدرسي.
- توزيع المسؤوليات على الهيئة التدريسية والعاملين في المدرسة.
- قبول التلاميذ وانتقالهم وتوزيعهم على الصفوف وتزويدهم بالشهادات.
- ضبط الغياب والحضور والتأخير.
- ضبط الخروج على النظام المدرسي.
- الاشراف على الابنية والمرافق.
- توفير الكتب والوسائل التعليمية واللوازم الاخرى للمعلمين والطلبة والمحافظة عليها.
- تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تزويد مديرية التربية والتعليم بالمعلومات المطلوبة.
- التنسيق والتعاون مع المدارس الاخرى على صعيد الانشطة المنهجية واللامنهجية.
- الزيارات المتبادلة بين معلمي المدرسة والمدارس الاخرى (الدويك ، ٢٠٠١: ٣٤).

وترى الباحثة مما سبق أن عملية التخطيط الاستراتيجي التربوي بالنسبة لمديرة المدرسة بمثابة العمود الفقري لعملية التنمية، ولا ينفك عنها بل هي المصدر إعداد الكوادر المؤهلة لحمل هم التنمية على عاتقها ، والتنمية منظومة متكاملة من العمليات التي تلامس وتهم المجتمع بكل زواياه وأركانه، وهي تتنوع ما بين سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية.

- **الدراسات السابقة**:

من الدراسات السابقة التي تناولت التخطيط الاستراتيجي دراسة سكيك (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة، هدفت تنمية مهارات مديري المدارس

الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وتكون مجتمع الدراسة من (١١٧) مديرًا ومديرة. وخلصت الدراسة إلى أن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رسالة المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٨٨.٦٩٪)، وأن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة صياغة رؤية المدرسة من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٨٥.٦٢٪)، وأن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة تحليل البيئة الداخلية من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٨٣.٢٦٪)، وأن الوزن النسبي لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارة تحليل البيئة الخارجية من وجهة نظر المستجيبين بلغ (٧٩.٦٥٪)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بالمجال الأول والثالث للاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بالمجال الثاني والرابع للاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المستجيبين المتعلقة بجميع مجالات الاستبانة من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والمنطقة التعليمية.

و دراسة ديفيز (٢٠٠٧) بعنوان من "من خطط المدرسة التطويرية إلى إطار التخطيط الاستراتيجي" From School Development Plans to a Strategic Planning Framework on:www.ncsl.org.uk/media/f7b/kpool-evidence davies, pdf

هدفت هذه الدارسة إلى التأكيد على أن طرق التخطيط التقليدية لم تعد تخدم احتياجات المدارس، كما تؤكد على أهمية وجود طريقة جديدة أمام قيادات وادارات المدارس لمواجهة التحدي في الألفية الجديدة، وتتمثل هذه الطريقة في مفهوم التوجه الاستراتيجي الذي يتمحور في نموذج جديد للتخطيط يحل محل الإطار المحدود للتخطيط التطويري للمدرسة موضحًا أن التوجهات الاستراتيجية للمدرسة تتمثل في:

- إيجاد توقعات عالمية ومستقبل ناجح.
- ربط المدرسة بالبيت من خلال تطوير المجتمع المحلي.
- توفير التعليم المبني على استخدام التكنولوجيا لكل طالب.
- بناء قيادة جديدة من خلال الهيئة التدريسية.
- تصميم وتطبيق مؤشرات ودلائل أداء دقيقة من خلال استخدام نظام الرقابة والمحاسبة.

كما أجرى الكريدا (٢٠٠٤) دراسة بعنوان الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، هدفت تحديد الكفايات

التخطيطية اللازمة لدى مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتعرف مدى أهميتها في ضوء مهامهم وأعمالهم، وتعرف الفروق في إجابات أفراد الدراسة باختلاف العمل، المؤهل، الخبرة، العمل الحالي، التدريب، ومن ثم تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي يهدف إلى تطوير مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في مجال الكفايات التخطيطية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى تحديد الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية مصنفة إلى ثلاثة محاور أساسية وفقا لمراحل التخطيط بحيث تضمنت كل مرحلة كفايات معرفية وكفايات أدائية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عبارات الاستبيان باختلاف متغيرات الدراسة (العمل، المؤهل، الخبرة، العمل الحالي، التدريب). وخلصت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي لتطوير مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في مجال الكفايات التخطيطية.

وقام موكسلي (Moxley ,2003) بدراسة بعنوان عملية التخطيط الاستراتيجي المستخدمة في المناطق التعليمية هدفت توضيح كيفية عمل خطوات التخطيط الاستراتيجي في مدارس المناطق التعليمية في جنوب شرق الولايات المتحدة، وإلى أي مدى يرى المراقبون أن هذه العملية فعالة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (180) من مراقبي المدارس في ست ولايات هي فلوريدا وجورجيا وتنيسي و كينتاكي والمسيسبي وجنوب كارولينا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٨٤.٥٪) من مدارس المناطق المذكورة لديها خطط استراتيجية، وأن (٨٩.١٪) من مراقبي التعليم يوافقون أو يوافقون بشدة على أنه وكنتيجة للتخطيط الاستراتيجي فإن مصادر المناطق تستخدم بكفاءة أكبر، وأن (٩٤.٤٪) منهم مراقبي التعليم يوافقون أو يوافقون بشدة على أن عملية التخطيط الاستراتيجي هي عملية قيمة، وأن القادة التربويين في المناطق التعليمية يقدرون التخطيط الاستراتيجي كعملية مفيدة ومريحة، وأن (٦٦.٧٪) من مراقبي وخبراء التعليم أشاروا إلى أن الفعالية الكلية للتخطيط الاستراتيجي هي عالية أو عالية جدًا.

قام بيل (Bell , 2002) بدراسة بعنوان التخطيط الاستراتيجي والإدارة المدرسية دراسة هدفت توضيح أثر التخطيط الاستراتيجي في مجال التخطيط للتطوير المدرسي كمنحى مهيمن على الإدارة المدرسية في المدارس الانجليزية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النموذج الجديد للتخطيط الاستراتيجي قد استنبط من النماذج الأولى للتخطيط التي كان لها نقاط ضعف ملازمة، إلى الحد الذي لم يستطع فيه التخطيط للتطوير المدرسي الإسهام في فعالية إدارة المدرسة. كما تم اختبار تطور التخطيط

لتحسين المدارس وتحليل نقاط القوة والضعف، وتحليل بعض النماذج التطبيقية للإدارة المدرسية والقيادة، مع الأخذ بعين الاعتبار شرعية فعالية المدارس وتبين أن منحى التخطيط الاستراتيجي هو منحى بديل للتخطيط في المدارس، ومنحى أكثر مرونة للمدرسة، مؤسسًا على تخطيط زمني أقصر، مع تطور القواعد التي تسهل الإحاطة بظرف المدرسة وبيئتها الخارجية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث وضح الفرق بين التخطيط التقليدي والتخطيط الاستراتيجي الذي يجمل الأنشطة الكثيرة في عدد محدد من المجالات الاستراتيجية تتمحور حول الغرض الأساسي للمدرسة وهو مخرجات التعليم وعمليات التعليم والتعلم، ثم الترتيبات الإدارية، وكل ذلك يقع ضمن إطار زمني محدد، وفيما يتعلق بالقيادة في المدارس، فإن التخطيط الاستراتيجي يعتبر أداة لقياس مدى تطور الأداء الفردي مع إعادة التركيز على الأهداف السنوية، والحكم عليها إما بالنجاح أو الفشل وقد استخدم الباحث نموذج ديفيز واليسون (١٩٩٩، Davies & Ellison) الذي يوضح نماذج الخطط الاجرائية.

ولعل أبرز أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة :

- يشترك البحث الحالي مع مختلف الدراسات السابقة في أنها تناقش موضوع الكفايات في مجال التخطيط الاستراتيجي.

كما يشترك البحث الحالي مع كل من الدراسات السابقة في:

- السكيك (٢٠٠٨) في تطبيقها للدراسة على مديري المدارس لقياس مهاراتهم في التخطيط الاستراتيجي.
- موكسلي (٢٠٠٣) في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي ومحاولة الكشف عن درجة فعالية عمليه التخطيط الاستراتيجي.
- الكريدا (٢٠٠٤) وذلك لمحاولاتها قياس واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي.
- ديفيز (٢٠٠٧) في تأكيدها على أهمية تفعيل الخطط الاستراتيجية في المدارس واستخدام طرائق جديدة في ذلك

و يتميز هذا البحث بأنه البحث الأول في محافظة عفيف الذي ناقش التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في مدارسها الحكومية، ولم تجد الباحثة (في حدود علم الباحثة) دراسة متخصصة تتناول موضوع الكفايات في مجال التخطيط التربوي لدي مديرات المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية .

- **منهجية البحث و إجراءاته**
- **منهج البحث**

لما كانت البحث في طبيعته وصفية سعت إلى وصف مشكلة قائمة على أرض الواقع وتشخيصها، ومن خلال مسح وتحليل آراء الأفراد ذوي الصلة بالمشكلة

(المجتمع الإحصائي للبحث) فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يوضحه العساف بأنه:" يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها " (العساف، ٢٠٠٦: ١٨٩)، معتمدة في جمع المعلومات والبيانات اللازمة لها على الكتب والمؤلفات التربوية، والدوريات العلمية المحكمة، والرسائل الجامعية، القواميس ومعاجم المصطلحات العربية وبعض الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم وعلى معلومات و آراء أفراد مجتمع الدراسة حول المشكلة.

- **مجموعة البحث**:

يقصد بمجموعة البحث بأنه " جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (عبيدات و آخرون، ٢٠٠٣: ٢٢٣). حيث يتكون في هذا البحث من جميع مديرات المدارس في محافظة عفيف وكذلك المشرفات التربويات لعام ٢٠١٣ -٢٠١٤ والبالغ عددهن (50).

- **خصائص أفراد مجموعة البحث**:

يتصف أفراد مجموعة البحث بعدد من الخصائص في ضوء متغيرات البحث نوضحها فيما يلي:

أ. المؤهل الدراسي

معظم أفراد المجموعة من حاملات مؤهل (البكالوريوس) حيث كانت نسبتهن المئويةٍ (٧٦٪)، يليهن حاملات مؤهل (دبلوم كلية متوسطة) بنسبة مئوية (٢٠٪)، وأخيرا يأتي أفراد المجموعة من حاملات مؤهل (ماجستير) وذلك بنسبة مئوية (٤٪).

ب. نوع المؤهل:

معظم أفراد المجموعة من التربويات حيث كانت نسبتهن المئوية (٨٢٪)، ثم يأتي أفراد المجموعة من غير التربويات وذلك بنسبة مئوية (١٨٪).

ج. الوظيفة:

غالبية أفراد المجموعة من المديرات حيث كانت نسبتهن المئوية (٦٠٪)، ثم يليهن أفراد المجموعة من المشرفات التربويات وذلك بنسبة مئوية (٤٠٪).

د. سنوات الخبرة في العمل التربوي:

أكثر فئة لسنوات الخبرة في العمل التربوي لأفراد المجموعة هي (١٦ سنة وأكثر) حيث كانت نسبتهن المئوية (٤٢٪) مما يدل على خبرة أكثر أفراد المجموعة ، ثم يليهن أفراد المجموعة ممن كانت سنوات خبرتهن تقع في إحدى الفئتين (من ٥ ـ ١٠ سنوات) أو (من ١١ ـ ١٥ سنة) حيث كانت نسبة كل منهما (٢٦٪)، وأخيراً يأتي أفراد المجموعة ممن كانت سنوات خبرتهن تقع في الفئة (أقل من ٥ سنوات) وذلك بنسبة مئوية (٦٪).

- **أداة البحث**:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لهذا البحث، لمناسبتها لتحقيق أهداف البحث والإجابة على أسئلتها، كما أن هذه الأداة تتيح الحرية لأفراد المجموعة

في اختيار الوقت والمكان المناسبين للإجابة على فقراتها، وتعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث شيوعاً في مجال الدراسات الميدانية وإنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة، وتم بناء أداة البحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تم عرض الاستبانة على أعضاء هيئة تدريس أكاديميين ذوي خبرة في الميدان التربوي وعددهم عضوين من أجل التأكد من صدقها.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين:

- أولا: البيانات الأولية وهي: المؤهل الدراسي ،ونوعه، ونوع الوظيفة ،وسنوات الخبرة في العمل التربوي
- ثانيا: محتوى الاستبانة: والذي يتناول واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات مدارس محافظة عفيف، حيث انقسمت الاستبانة إلى محورين تحتوي في مجملها على(٣٨) فقرة، والمحورين هما:
  - ✓ المحور الأول : الكفايات المعرفية لمديرات المدارس من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات
  - ✓ المحور الثاني : الكفايات الأدائية لمديرات المدارس من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات.

• **صدق أداة البحث** :

أولاً: الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة البحث والتي تقيس واقع كفايات التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف من منظور مديرات المدارس والمشرفات التربويات، وظهورها في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين، وذلك للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي أتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف البعض عبارات أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) Internal consistently Validity:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأيضاً معامل الارتباط بين كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي البطاقة، وتم استخدام لذلك برنامج (SPSS).

• **ثبات الاستبانة** Reliability:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة وذلك باستخدام كل من معامل ألفا كرو نباخ Cronbach's Alpha والثبات وبطريقة التجزئة النصفية.

• **نتائج البحث و ومناقشتها وتفسيرها**:

تناول البحث تحليل نتائج إجابة أسئلته وذلك من خلالٍ عرض إجابات أفراد مجموعة البحث على عبارات الاستبانة ومعالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية وصولا إلى مناقشة النتائج.

• **إجابة أسئلة البحث**:

أولا: ما الكفايات التخطيطية اللازمة لمديرات المدارس في محافظة عفيف من وجهة نظر المديرات والمشرفات التربويات؟

- يلاحظ أن العبارة (إلمام مديرة المدرسة بالبيانات الإحصائية المتوفرة بإدارتها التعليمية) جاءت في المرتبة الأولى حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.٤٢) وانحراف معياري (٠.٧٩) مما يدل على أن درجة تمثيلها لواقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس (عالية) ويُعزى هذا إلى اهتمام مديرة المدرسة بالاحتفاظ بالبيانات الإحصائية الموجودة في إدارتها التعليمية من وجهة نظر أفراد مجموعة البحث من المديرات والمشرفات التربويات.
- تليها العبارة (إلمام مديرة المدرسة بالإمكانات البشرية والمادية المتاحة بإدارتها التعليمية) جاءت في المرتبة الثانية حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (٠.٧٥) مما يدل على أن درجة تمثيلها لواقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس (عالية) ويُعزى هذا إلى الإلمام الجيد لدى مديرة المدرسة بالموارد البشرية والمادية المتاحة لدى إدارتها التعليمية من وجهة نظر أفراد مجموعة البحث من المديرات والمشرفات التربويات.
- كما يُلاحظ أن العبارة (إلمام مديرة المدرسة بأساليب تحليل البيانات الإحصائية التربوية) جاءت في المرتبة الأخيرة حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٨٤) وانحراف معياري (٠.٩٣) مما يدل على أن درجة تمثيلها لواقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس (متوسطة) من وجهة نظر أفراد مجموعة البحث ، ويسبقها العبارة (إلمام مديرة المدرسة بأنظمة الخدمة المدنية المتعلقة بشؤون التعليم) حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة حيث حصلت على متوسط حسابي (٢.٩٨) وانحراف معياري (٠.٩٦) مما يدل علٍى أن درجة تمثيلها لواقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس (متوسطة) أيضا.
- ويلاحظ أن المتوسط الحسابي العام لمحور الكفايات المعرفية لمديرات المدارس (٣.٢١) مما يعني أن أفراد مجموعة البحث من المديرات والمشرفات التربويات يرون أن درجة تمثيل إجمالي هذا المحور لواقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس هي (متوسطة) بشكل عام.

ثانيا: ما درجة أهمية كفايات التخطيط الاستراتيجي اللازمة لدى مديرات المدارس في محافظة عفيف في ضوء مهامهن وأعمالهن المكلفات بها من وجهة نظرهن والمشرفات التربويات؟

ويلاحظ أن العبارتان (تحدد مديرة المدرسة المشكلات الخاصة بإدارتها التعليمية، تحدد مديرة المدرسة الإمكانات البشرية والمادية المتاحة في إدارتها) جاءتا في المرتبة الأولى حيث حصلت كل منهما على المتوسط الحسابي (٣.٥٤) وانحراف معياري (٠.٧١، ٠.٦٨) على الترتيب مما يدل على أن درجة تمثيلهما لواقع الكفايات الأدائية لمديرات المدارس (عالية) وقد يُعزى هذا أن من أهم واجبات مديرة المدرسة تحديد المشكلات الخاصة بإدارتها التعليمية وتحديد الإمكانات البشرية والمادية المتاحة في إدارتها التعليمية من وجهة نظر أفراد مجموعة البحث من المديرات والمشرفات التربويات.

تليهما العبارتان (تشرف مديرة المدرسة على إجراء عملية المسح الشامل لتحديد الاحتياجات الفعلية لإدارتها، تستخدم مديرة المدرسة وسائل متعددة لتطوير العمل في إدارتها) في المرتبة الثالثة حصلت كل منهما على المتوسط الحسابي (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٤، ٠.٧١) على الترتيب مما يدل على أن درجة تمثيلهما لواقع الكفايات الأدائية لمديرات المدارس (عالية) وقد يُعزى هذا إلى أن من أهم واجبات مديرة المدرسة الإشراف على عملية المسح لتحديد الاحتياجات الفعلية لأدارتها وأنه يجب عليها أن تستخدم الوسائل المتعددة لتطوير العمل في إدارتها من وجهة نظر أفراد مجموعة البحث من المديرات والمشرفات التربويات.

كما يُلاحظ أن العبارة (توظف مديرة المدرسة نتائج التقويم الذاتي لتطوير أساليبها الإدارية) جاءت في المرتبة الأخيرة حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.٢٢) وانحراف معياري (٠.٩١) مما يدل على أن درجة تمثيلها لواقع الكفايات الأدائية لمديرات المدارس (متوسطة) من وجهة نظر أفراد مجموعة البحث ، ويسبقها العبارة (تستخدم مديرة المدرسة عمليات التقويم المناسبة في تحليل البيانات) حيث جاءت في المرتبة قبل الأخيرة حيث حصلت على متوسط حسابي (٣.٢٤) وانحراف معياري (٠.٨٢) مما يدلِ على أن درجة تمثيلها لواقع الكفايات المعرفية لمديرات المدارس (متوسطة) أيضا.

ويلاحظ أن المتوسط الحسابي العام لمحور الكفايات الأدائية لمديرات المدارس (٣.٤٠) مما يعني أن أفراد مجموعة البحث من المديرات والمشرفات التربويات يرون أن درجة تمثيل إجمالي هذا المحور لواقع الكفايات الأدائية لمديرات المدارس هي (عالية) بشكل عام.

ثالثا: هل توجد فروق دالة إحصائياً في إجابات أفراد الدراسة باختلاف خصائص مجموعة البحث (نوع المؤهل، نوع الوظيفة، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة في العمل التربوي)؟

◄◄ وجدت الباحثة أن الفروق حول محوري الاستبانة والتي ترجع للاختلاف في متغير نوع المؤهل:

جدول (١) الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجموعة البحث (ن= ٥٠) حول محوري والتي ترجع لاختلاف متغير نوع المؤهل باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين

المحور	نوع المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: الكفايات المعرفية لمديرات المدارس	تربوي	٤١	٧٠.٤١	١٤.١٥	٤٨	٠.٢٥	٠.٨٠٣
	غير تربوي	٩	٧١.٦٧	١٠.٠٩			
المحور الثاني: الكفايات الأدائية لمديرات المدارس	تربوي	٤١	٥٤.٥١	٩.٦٤	٤٨	٠.١١	٠.٩١
	غير تربوي	٩	٥٤.١١	٩.١٣			

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف متغير نوع المؤهل، أي أنه لا يوجد لنوع المؤهل تأثير على استجابات أفراد مجموعة البحث.

◄◄ الفروق حول محوري الاستبانة والتي ترجع للاختلاف في متغير نوع الوظيفة:

جدول (٢)الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجموعة البحث (ن= ٥٠) حول محوري والتي ترجع لاختلاف متغير نوع الوظيفة باستخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين

المحور	نوع الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول: الكفايات المعرفية لمديرات المدارس	مديرة	٣٠	٧٨.٥٧	٨.٠٤	٤٨	٧.٤١	٠**
	مشرفة تربوية	٢٠	٥٨.٧٥	١٠.٨٨			
المحور الثاني: الكفايات الأدانية لمديرات المدارس	مديرة	٣٠	٥٨.١٧	٦.٨١	٤٨	٣.٨٧	٠**
	مشرفة تربوية	٢٠	٤٨.٨٥	١٠.٢٥			

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) ◆، دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) ◆◆

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) حول محوري الاستبانة (المحور الأول: الكفايات المعرفية لمديرات المدارس، المحور الثاني: الكفايات الأدائية لمديرات المدارس) لصالح متوسطات استجابات مجموعة أفراد مجموعة البحث من المديرات حيث كان متوسطهن الحسابي حول المحورين الأول والثاني على الترتيب (٧٨.٥٧، ٥٨.١٧) بينما كان المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد مجموعة البحث من المشرفات التربويات على المحورين بالترتيب (٥٨.٧٥ ، ٤٨.٨٥)

◄◄ الفروق حول محوري الاستبانة والتي ترجع للاختلاف في متغير المؤهل الدراسي:

جدول (٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد مجموعة البحث (ن= ٥٠) حول محوري الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير المؤهل الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الكفايات المعرفية لمديرات المدارس	بين المجموعات	١٤١٠.٢٨	٢	٧٠٥.١٤	٤.٤٦	*٠.٠١٧
	داخل المجموعات	٧٤٢٥.٢٤	٤٧	١٥٧.٩٨		
المحور الثاني: الكفايات الأدائية لمديرات المدارس	بين المجموعات	١١٤٠.٣٢	٢	٥٧٠.١٦	٨.٢٧	**٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٢٤٢.٠٠	٤٧	٦٨.٩٨		

♦ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، ♦♦ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) لاستجابات أفراد العينة من مديرات المدارس والمشرفات التربويات حول محوري الاستبانة والتي ترجع لمتغير المؤهل الدراسي، أي أنه يوجد تأثير لمتغير المؤهل الدراسي على محوري الاستبانة (الكفايات المعرفية لمديرات المدارس، والكفايات الأدائية لمديرات المدارس).

◄◄ الفروق حول محوري الاستبانة والتي ترجع للاختلاف في متغير سنوات الخبرة في العمل التربوي:

جدول (٤) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One –way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد مجموعة البحث (ن= ٥٠) حول محوري الاستبانة والتي ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل التربوي

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الكفايات المعرفية لمديرات المدارس	بين المجموعات	٣٢٦.٢	٣	١٠٨.٧٤	٠.٥٩	٠.٦٣
	داخل المجموعات	٨٥٠٩.٣	٤٦	١٨٤.٩٩		
المحور الثاني: الكفايات الأدائية لمديرات المدارس	بين المجموعات	٣٣٣.٦	٣	١١١.٢٠	١.٢٦	٠.٣٠
	داخل المجموعات	٤٠٤٨.٧	٤٦	٨٨.٠٢		

يتضح من الجدول (٤) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد مجموعة البحث من مديرات المدارس والمشرفات التربويات حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل التربوي، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة في العمل التربوي.

- **مناقشة نتائج البحث الحالي في ضوء الدراسات السابقة**:

يعد موضوع الكفايات من الموضوعات الشائكة في مجال التخطيط الاستراتيجي التي نوقشت من قبل كثير من الباحثين في شتى الموضوعات ومختلف الزوايا، إلا أن الدراسات التي تكررت مناقشتها لموضوع الكفايات في مجال محدد قليلة، فقد أوضحت دراسة الكريدا (٢٠٠٤) أن هناك فروق في

إجابات أفراد الدراسة باختلاف العمل، المؤهل، الخبرة، العمل الحالي، التدريب، ومن ثم فإن تحديد الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم أدت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عبارات الاستبيان باختلاف متغيرات الدراسة (العمل، المؤهل، الخبرة، العمل الحالي، التدريب). وخلصت الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي لتطوير مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في مجال الكفايات التخطيطية.

وقد أوضحت البحث الحالي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد مجموعة البحث من مديرات المدارس والمشرفات التربويات حول أي محور من محوري الاستبانة ترجع لاختلاف متغير سنوات الخبرة في العمل التربوي ، وقد أيدت دراسة بيل (Bell , 2002) هذا الاتجاه من خلال النموذج الجديد للتخطيط الاستراتيجي والذي قد استنبط من النماذج الأولى للتخطيط التي كان لها نقاط ضعف ملازمة، إلى الحد الذي لم يستطع فيه التخطيط للتطوير المدرسي الإسهام في فعالية إدارة المدرسة. كما تم اختبار تطور التخطيط لتحسين المدارس وتحليل نقاط القوة والضعف، وتحليل بعض النماذج التطبيقية للإدارة المدرسية والقيادة، مع الأخذ بعين الاعتبار شرعية فاعلية المدارس وتبين أن منحى التخطيط الاستراتيجي هو منحى بديل للتخطيط في المدارس، ومنحى أكثر مرونة للمدرسة، مؤسسًا على تخطيط زمني أقصر، مع تطور القواعد التي تسهل الإحاطة بظرف المدرسة وبيئتها الخارجية. وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة في العمل التربوي على محوري الاستبانة مما يدل على تقارب آراء أفراد العينة من المعلمات حول محوري الاستبانة باختلاف سنوات الخبرة في العمل التربوي، في حين أن دراسة موكسلي (Moxley ,2003) أوضحت أن (٨٤.٥٪) من مدارس المناطق المذكورة لديها خطط استراتيجية، وأن (٨٩.١٪) من مراقبي التعليم(المشرفين التربويين) يوافقون أو يوافقون بشدة على وجوده وكنتيجة للتخطيط الاستراتيجي فإن مصادر المناطق تستخدم بكفاءة أكبر، وأن (٩٤.٤٪) منهم مراقبي التعليم يوافقون أو يوافقون بشدة على أن عملية التخطيط الاستراتيجي هي عملية قيمة، وأن القادة التربويين في المناطق التعليمية يقدرون التخطيط الاستراتيجي كعملية مفيدة ومريحة.

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء ما توصلت له الباحثة من نتائج توصي بما يلي:

- إقامة برامج تدريبية متعددة من قبل وزارة التربية والتعليم تخص جميع كفايات التخطيط الاستراتيجي لمديرات المدارس.
- تبني آليات فعالة لتأهيل وتدريب المديرات على كفايات التخطيط الاستراتيجي.
- العمل على تعميم الإنجازات والنجاحات على جميع إدارات التعليم فيما يخص خطط الإدارات المدرسية وذلك للاستفادة منها.

- تبني كل فكرة و مقترح جديد يخص التخطيط وتعميمه في حال ثبوت فعاليته.
- المساهمة في توعية وتثقيف مديرات المدارس بأهمية التخطيط الاستراتيجي وضرورته في المؤسسات التربوية وإلزامية اكتساب كفاياته.
- السعي لمحاولة وضع معايير "امتلاك كفايات التخطيط الاستراتيجي ضمن معايير اختيار مديرات المدارس".

و تقترح الباحثة:

- إجراء مزيد من الأبحاث التي تتناول فاعلية التخطيط الاستراتيجي في العديد من المتغيرات والتي لم يشملها االبحث الحالي مثل الكفاءة المهنية ،والبيئة التنظيمية، والمهارات الإدارية ،وأنظمة المعلومات، ومدى توافر الموارد المالية، ومدى توافر روح الإبداع والابتكار في المنظمة.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- الحميد، محمود (٢٠٠٦)،التربية أصول وتخطيطات ،دار الزاهر، اليمن.
- الدويك ، محمد فارح (٢٠٠١)، الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية بالسعودية ، مجلة كلية التربية ،العدد٥٦، القاهرة، جامعة الوادي الجديد.
- السعيد، نادر(٢٠٠١)، كفايات المعلم في ضوء بعض مهام مهنته ، مجلة التربية العدد ٨٥، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
- سكيك ،سامية . (٢٠٠٨) ، تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين، غزة
- الصغير، محمد بن عبد الرحيم (١٩٩٦)، الكفاءات اللازمة لمعلم الرياضيات، رسالة ماجستير، جامعة الكويت، الكويت
- العابد، سلامة بن سلمان(١٩٩٨)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ،رسالة ماجستير ،جامعة الملك سعود، السعودية، الرياض
- العمايرة ، محمد حسن،(١٩٩٩)، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر ، الأردن، عمان.
- الفسفوس، ناجي،(٢٠٠٩)، التخطيط التربوي ومدى استخدام الخطة التشغيلية لمدير المدرسة، دار الكتاب الجامعي،لبنان، بيروت
- الكريدا، سليمان علي،(٢٠٠٤)،الكفايات التخطيطية اللازمة لمديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، الرياض.
- اللوزي ، موسى ،(٢٠٠٠)، التنمية الإدارية ، المفاهيم ، الأسس، التطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، عمان.
- نشوان ، يعقوب والشعوان، عبدالرحمن،(١٩٨٩)، الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، مجلد٢، السعودية، الرياض.
- الهواري ، سيد،(١٩٩٧)، الإدارة بالأهداف والنتائج ، مكتبة عين شمس، القاهرة.
- أبو السميد، سهيلة،(١٩٨٥)،إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس لكليات المجتمع - الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين في الأردن، رسالة دكتواره، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- المفتي ، باهر ،(١٩٨٧)، تكيف القيادة الادارية في المؤسسات ، مجلة نور العلم،ط ٣٥، سوريا، دمشق

- الكندري، لطيفة،(١٩٩٩)،إعداد مشروع اللغة العربية على مستوى المدارس الابتدائية في محافظة الفروانية، الكويت
- عبيدات، ذوقان،(٢٠٠٣)،البحث العلمي (مفهومه -أدواته -أساليبه)،دار الفكر، الأردن، عمان.
- العساف، صالح،(٢٠٠٦)،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، السعودية، الرياض
- مرعي، توفيق احمد وصباريني ،محمد سعيد وصوالحة ، محمد أحمد ،(١٩٩٢)،آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الادائية الأساسية ومدى استخدامهم لها ،مجلة دراسات تربوية، م٧ جزء ٤٥،عالم الكتب، القاهرة
- العريني، عبدالعزيز بن عبدالله،(٢٠٠٣)،الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية،رسالة دكتوراه ، جامعة الملك سعود، السعودية، الرياض
- العواملة ،نائل،(١٩٩٧)،اساليب البحث العلمي، مركز أحمد ياسين، الأردن، عمان.
- إدريس ،ثابت عبدالرحمن،(٢٠٠٦)،الإدارة الأستراتيجية (مفاهيم ونماذج تطبيقية)،الدار الجامعية، القاهرة، الأسكندرية.
- القرني، عبدالخالق محمد مانع،(٢٠١٢)،التخطيط الاستراتيجي بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف (تصور مقترح)،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية، مكة المكرمة.
- أبو دولة، جمال داوود وصالحية، لؤي محمد،(٢٠٠٥)،تقييم مستوى التخطيط الاستراتيجي في إدارة الموارد البشرية دراسة مقارنة بين منظمات القطاعين العام والخاص الأردنية، المجلة العربية للإدارة،مج٢٥،ع١،الأردن،(٨٥ -١٣٣).

- **ثانياً**: **المراجع الأجنبية**:

- Bell , Less (2002) , " Strategic Planning And School Management : Full of Sound and Fury Journal of - Educational Administration , MCB UP Ltd Vol.40, Issue 5 , PP. 407 – 427.
- Davies, B and Ellison, L,(1997), School Leadership for the 21st
- **Century**, Routledge, London
- Harris, B. and Ho. W, (1996), Executive Staffing Competencies Relating to Human Resources Practices, Journal of Personnel Evaluation in Education, Vol 10, N.2, Netherlands, academic Publishers, Boston.
- Kaufman, R. ; Herman, J. ; Watters, K,(1996), Educational Planning, Strategic, Tactical, Operational, , Technomic Publishing Company, Lancaster
- Moxley , Susan, (2003), "Strategic Planning Process Used in School Districts in The Southeastern United States" , University of Central Florida, Vol,64-02A, of dissertation Abstracts International, pp.359
- G. A. Steiner, (1979), Strategic Planning, What Every Manager Must Know, The Free Press, Macmillan Co., New York, pp: 12-16.
- -Benjamin B, Tregoe and John W. Zimmerman ,Simon& Schuster,(1980),Top Management Strategy .Strategic Management Journal,V2,Issue4, NewYork.
- Good ,Carter V, Kappa ,Phi Delta,(1973),Dictionary Of Education, McGraw.Hill, New York.
- Davies, Bent, (2007) , " From School Development Plans to a Strategic-Planning Framework ",www.ncsl.org.uk/media/f7b/kpool-evidence davies,

****

البحث التاسع:

فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى تنمية الثقافة الجغرافية

إعداد :

د/ رجاء محمد عبد الجليل عبد العال
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة بنها

" فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى تنمية الثقافة الجغرافية "

د/ رجاء محمد عبد الجليل عبد العال

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث الى معرفة مستوى الثقافة الجغرافية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية وفاعلية وحدة دراسية مقترحة تم بناؤها فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى تنميتها لعينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وللتحقق من ذلك تم : تحديد الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية لإعداد متعلم مثقف جغرافيا . إختيار المعايير الدولية والقومية التى ينبغى أت يكون على أساسها تحقيق تلك الأهداف .إختيار محتوى جغرافى وأنشطة ووسائل تساعد على تحقيق متعلم مثقف جغرافيا . إعداد مقياس للثقافة الجغرافية يضم ست مقاييس فرعية لقياس مستوى الحقائق والمفاهيم الجغرافية الخاصة بكل بعد من أبعادها،إعداد دليل لمعلم الجغرافيا ،إختيار مجموعة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى بإحدى مدارس محافظة القليوبية وبلغت (٣٢) تلميذ وتلميذة ،تطبيق المقاييس قبل تدريس الوحدة وبعدها . والنتائج التى توصل إليها البحث هى أن : مستوى الثقافة الجغرافية لم تصل إلى حد التمكن وهو (٧٥٪) لدى مجموعة الدراسة قبل تدريس الوحدة ، وقد وصل الى أكثر من حد التمكن بعد تدريس الوحة الدراسية المقترحة ،الوحدة الدراسية المقترحة كانت ذات فاعلية فى تنمية الحقائق والمفاهيم الجغرافية حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ونسبة الكسب المعدل أكثر من (١,٢) التى حددها بليك لصالح التطبيق البعدى ما عدا بعد الحياة السياسية ونظام الحكم لم تصل نسبة الكسب المعدل الى تلك النسبة . وأوصى البحث بضرورة إهتمام برامج اعداد وتدريب معلمى الجغرافيا على كيفية اعداد المتعلم المثقف جغرافيا ، والإهتمام بتنمية مهارات وميول وإتجاهاته الخاصة بالثقافة الجغرافية .

الكلمات المفتاحية : معايير جغرافية ، الثقافة الجغرافية .

The Effectiveness of a Suggested Instructional Unit in the Light of the National and International Standards for Teaching Geography in Developing Geographical Literacy

Dr. Ragaa Mohamad Abdel-Gelil Abdel-Aal

Abstract

The aim of this study was twofold. The first was investigating the level of geographical literacy among the primary stage pupils. The second was investigating the effectiveness of a suggested instructional unit that was designed in the light of the national and international standards for teaching Geography in developing geographical literacy among primary stage pupils. To achieve these aims, the following steps were followed: Identifying the aims enhancing geographical literacy to prepare a geographically literate learner, Selecting the national and international standards in the light of which these aims should be achieved, Selecting a geography content, activities and aids that help achieving a geographically literate learner, Preparing a scale of geographical literacy that includes six sub scales to measure the geographical facts and concepts of each

dimension ,Preparing a teacher's guide, Selecting the study population from the sixth grade at the primary stage (n= 32 pupils) at one of the schools in Qualubia Governorate, Administering the scales before and after teaching the unit.The study reached the following results:The level of geographical literacy did not reach the mastery level (75%) among the study sample before teaching the unit. However, it exceeded that level after teaching the suggested instructional unit.The suggested instructional unit was effective in developing the geographical facts and concepts since t- value was significant at the 0.01 level of significance. In addition, the modified ratio of gain was more than 1.2 as identified by Black, in favor of the post administration except for the dimensions of political life and the regime system whose ratio did not reach the modified gain ratio.The study recommended that the Geography teacher education and training programs should pay great concern to how to prepare a geographically literate learner and developing the skills, dispositions and attitudes related to geographical literacy.

Key words: Geographical standards, Geographical Literacy.

- **المقدمة** :

إن إعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة تحديات العصر والمشاركة الفعالة والمحافظة على ثقافته هدف لكل مجتمع يعيش فى منطقة ما ،والتعليم المتميز هو الذى يستند على مبدأالجودة الشاملة والمشاركة المجتمعية مما يؤدى الى تنشئة الفرد على مواجهة تحديات عصرنا الحديث ،الذى اشتهر بالعمليات التحويلية الثقافية الهائلة والتى لا يمكن ان تفهم على نحو صحيح الا اذا ادركنا المفردات المفاهيمية للثقافة والتى تؤثر فى احساسنا بالهوية الحقيقية للثقافة فى عصر العولمة (جون توملتيسون ، ٢٠٠٨).

وتمثل الثقافة الجغرافية احد مجالات الثقافة الضرورية لكل متعلم من افراد المجتمع يعيش فى مكان ما ، لاعتمادها على المعرفة الجغرافية التى تشتمل على الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات المرتبطة بالقضايا والمشكلات والموضوعات والمشكلات الجغرافية التى تسهم فى تنمية مهارات التفكير الجغرافى ومهارات عمليات العلم مما يساعد فى حل تلك المشكلات التى تواجة مجتمعه .

وبما ان المعرفة الجغرافية هدف من اهداف الجغرافيا التى تعتبر كعلم حلقة اتصال بين علوم البيئة والعلوم الانسانية وعلى حدودها الجغرافيا الإقليمية تضم مجالات شاسعة غير محدودة تدخل مجالات العلوم الطبيعية والانسانية ،كما انها العلم الذى يجيب عن ما هو الشىءموضع التعليم ؟ ولماذا هو بهذا الشكل؟واين يوجد ؟

والجغرافيا كعلم هى التى تدرس وتعلم تحديد اماكن الظواهر بأنواعها ،وتفسر التمييز بين الظواهر فى المنطقة ،ويجب ان تنعكس فى تعليمها على

هاتين الوجهتين المتكاملتين اى تحديد المكان تمييز الظواهر فى المنطقة (حسام عبد الله ،٢٠٠٥) .

وتعرف الجغرافيا ايضا بأنها العلم الذى يهتم بدراسة سطح الارض بأعتبارها مسكنا للانسان اى دراسة الارض وما عليها من ظواهر طبيعية وعلاقة التأثير والتأثر بينها وبين الانسان (جمال الدين الدناصورى ،٢٠٠١).

وايضا الجغرافيا هى المكان بمعناه الفلكى ومدلوله الجغرافى هو جوهر الفلسفة الجغرافية (احمد شلبى ، ١٩٩٧) .

وبما ان المكان هو جوهر الفلسفة الجغرافية فتعتبر مثلها مثل الماء والهواء بالنسبة للانسان ،والانسان بطبيعته جغرافى بالفطرة منذ وجوده على سطح الارض ، حيث طور ملبسه ومأكله بناء على معلوماته الجغرافية ،ويعنى ذلك ان الثقافة الجغرافية لا تعتبر ترفا يمكن الاستغناء عنه بل هى اساسيه فى اعداد المواطن الصالح الذى يشارك بفاعلية فى بيئته ،وتحقق الثقافة من خلال الاهداف المعززة فى بيئته ،فهى التى توفر المعارف والمهارات اللازمة لاستغلال البيئة وحل مشكلاتها وتكسبه العادات الذهنية التى تساعده على التفكير بطريقة علمية فى عصر العولمة الذى اثر بقوة فى الحقائق والوقائع الحياتية المعاصرة بسبب الثورات المتلاحقة.

بالاضافة الى ما سبق يمكن أن تحدد اهمية تعليم الجغرافيا بمراحل التعليم العام فى انها : (Smith , 1995) (بيفر أندرية ، ١٩٩٨) (Henau , 2003)

- تقوم بوظيفة الفصل بين العلوم الطبيعية والعلوم الإجتماعية بسبب مكوناتها الطبيعية والإجتماعية ، فدراسة الظواهر الطبيعية فى جميع أنحاء العالم توضح العوامل الطبيعية المختلفة التى تؤثر على الحياة الإجتماعية ، وتوضح دور التكنولوجيا والثقافة والإقتصاد والسياسة كعوامل نتيجة لتاثير الإنسان وبيئته والبحث فى ذلك يساهم فى الفهم والوعى والتشجيع المسؤول بين الأفراد والبيئة والحث على التنمية المدعمة له ، وتسهم فى أن يتأملوا العلاقة بين الإنسان والبيئة واستخدام الكون .
- توضيح التوزيع المكانى حتى بين دوائر العرض الواحدة حتى لا تحدث صراعات على اختلاف المكان ، فيمكن تجنب تلك الصراعات بالتخطيط المجسم للمكان ، فتوضح للمتعلم ذلك التخطيط بحيث يتجهوا للعمل بذكاء ومسؤلية لأنهم اطراف بشكل مباشر فى المستقبل .
- تنمى الوعى بالعالم الدائم التغير مع وجود المتناقضات والصراعات الكبيرة على جميع المستويات الذى تنتج بسبب التوزيع الغير متساوى للرفاهية او التناقض الدينى او السياسى او للثروات ، ويتم تعليم ذلك عن طريق التحليل والتأمل المنتظم لتلك القضايا .

- تهتم بمعالجة القضايا الأخلاقية لوجود بعد مكانى فتساهم الجغرافيا وثقافتها بإعطاء معلومات تكشف المشكلات الأخلاقية وكيفية علاجها عن طريق توضيح مسئوليتهم تجاه الأخرين او كيف يتعامل معهم ؟ هل يتعامل معهم بطرق مختلفة تبعا لمكانتهم .
- تساهم فى تشكيل الهوية بتعليم رموز الخريطة فهى تضفى شرعية على مكان محدد بطريقة ضمنية لأكثر من ظاهرة وهى فكرة التحديد الواقعى لكل من المكان والسكان الذين يعيشون فيه ، ولهذه الشرعية المكانية حدود طبيعية ولها أبعاد تاريخية " تراث " وملامح إقتصادية ممثلة فى الإحصاءات والتطبيقات وتسجيلات لما تحقق من إنجازات مما يؤدى الى حب الفرد لوطنه يتم ذلك من خلال توسيع الأفق لدى المتعلم والترحيب بالمعلومات التى تقدم لهم عن الأخرين مع المحافظة على هويتهم الشخصية. وتعد الجغرافيا من المواد التى يمكن من خلالها دخول الفرد الى الحياة الإجتماعية والتعرف على قيمها ، فعند تمثل الفرد طراز جماعته التى ولد فيها فإنه يتمثل عن طريق هذه المادة تركيبات الجماعة وتقاليدها وعاداتها وروحها ، ويرتبط بها كل ما ينمو لديه من عواطف ومشاعر ويعنى ذلك أن الجغرافيا تتصل اتصالا مباشرا بالحياة وما فيها من ظواهر مختلفة ، وتهيئ مجالات متنوعة تساعد على النمو الإجتماعى المنشود كما تعد من المواد التى تساعد التلاميذ على فهم أنفسهم والمجتمع الذى يعيشون فيه وقيمه ومثله العليا ، فهى تجيب فى الإنسان ككائن حى إجتماعى وعلاقته بالبيئة التى يعيش فيه وكيف يعيش الإنسان مشكلات هذه البيئة (ادريس سلطان ، ٢٠١١) .

وللإستفادة من المعرفة الجغرافية وعلم الجغرافيا بُذلت الجهود لتطوير الجغرافيا فى جميع المراحل التعليمية ووضع مناهج خاصة بها فى المراحل الأولى التعليمية (رياض الأطفال والصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية) من أجل تكوين وبناء المتعام المثقف جغرافيا وكان من هذه الجهود التى بُذلت ما قامت به العديد من المراكز والمجالس العالمية لوضع مشروعات للتطوير فى ضوء معايير جغرافية ومنها الجهود التى بذلها المركز القومى للتربية القومية بأمريكا عام ١٩٩٢ وتم تحديد معايير الجغرافيا القومية (NGS) واللجنة القومية للتميز التربوى (NEGP) ولجنة الأهداف القومية (NEGP) والمجلس القومى للمعايير (NCES) وكان الهدف من تلك الجهود وضع معايير جغرافية مدى الحياة ، وقد وضع المشروع الأمريكى عام ٢٠٠٠ وهو Goals Educate America الذى أصبح مشروعا وطنيا وحدد خمس علوم لتحقيق تلك الأهداف ومنها الجغرافيا ، والتى سوف تواجه امريكا بتلك العلوم الخمسة القرن الواحد والعشرون .

وقد اتجهت امريكا الى ذلك المشروع بعد ان اكدت العديد من الدراسات ان هناك امية جغرافية مما ادى الى انخفاض مستوى الثقافة الجغرافية ، وقد اوصت بضرورة الاهتمام بتطوير مناهج الجغرافيا لتنمية الثقافة الجغرافيا لدى

متعلمى مراحل التعليم العام لانها بداية بناء الشخصية المثقفة ومن هذه الدراسات.

(Domovan , 1993 , 73-92) , (staltman, 1992 , 202-275), (Nolan , 2002 , 139-144), (Sarrinen , 1992, 196-204) , (NGS, 2006) , (NGEF, 2002) , (Marin , 2013). (Thomas , 2011, 181, 189)(احمد عبدالعال ، ٢٠٠٩)

والدراسات العربية والمصرية اوصت ايضا بضرورة الاهتمام بتعليم الثقافة الجغرافية لان غياب الثقافة الجغرافية او انخفاضها تضعف المواطن المصرى العربى فى كيفية الرد على الدعاوى المستوردة التى ادت الى وجود فتنة طائفية بين عنصرى الامة واستفحال بعض المشكلات البيئية ومنها الاحياء السكنية العشوائية (المناطق العشوائية)، والزحف العمرانى على الاراضى الزراعية التى كان سببها الاهتمام بالرفاهية الاجتماعية ،وعدم معرفة خطر ذلك والبعد عن التنمية الزراعية .

وقد أقرت ندوة الجغرافيا فى التعليم العام بالمجلس الاعلى للثقافة عام ٢٠٠٢التأكيد على اهمية نشر الثقافة الجغرافية ليس فقط بين المعلمين والمتعلمين وانما بين قطاعات المجتمع وضرورة العمل على الحد من مخاطر غياب الثقافة الجغرافية التى تعتبر احد المكونات الهامة فى ثقافة المواطن الملتزم والمنتج المتوجه دائما لخدمة قضايا وطنه .(هناء زهران ، ٢٠٠٢) ، (احمد زارع ، ٢٠٠٩ ، ٥٦٧ – ٦٣٠) (Torrens , 2001 , 49-60)

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدنى مستويات الثقافة الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى .

لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الأتية :

- ما الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية لتعليم الجغرافيا فى المرحلة الإبتدائية؟
- ما المعايير الدولية والقومية التى ينبغى على أساسها تحقيق الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية ؟
- ما المحتوى العلمى الجغرافى المناسب لتلاميذ المرحلة الإبتدائية للوحدة المقترحة لتنمية الثقافة الجغرافية ؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية مستوى الثقافة الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى ؟

- **حدود ومبررات البحث** :

إقتصر البحث الحالي على تجريب وحدة مقترحة لتنمية تلاميذ الصف السادس الإبتدائى للأسباب الأتية :

- قصور محتوى موضوعات الجغرافيا نتيجة لعدم بناء وتطوير محتواها وفقاً لمعايير الشخص المثقف جغرافيا ، فالثقافة الجغرافية هى اما كل شئ او لاشئ اذا لا يمكن ان يكون الشخص مثقف جغرافيا فى بعض الحقول او المواضيع الدراسية دون المواضيع الأخرى .
- عدم وجود نماذج لوحدات دراسية مبنيةٍ وفق المعايير الجغرافية العالميةٍ والقومية للمحتوى الجغرافى وتحقيقا لتكوين المتعلم المثقف جغرافيا كهدف رئيسى للجغرافيا حسب علم الباحثة ، لذا فإن تقديم نموذج مقترح لوحدةٍ دراسية فى الجغرافيا فى ضوء الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية ووفقا للمعايير الجغرافية الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا يساعد فى تطوير الجغرافيا فى المرحلة الإبتدائية ، وجعل مادة الدراسات الإجتماعية عامة والجغرافيا خاصة كأحد موضوعاتها يتم تدريسها فى الصفوف الأولى من المرحلة الإبتدائية .
- اثبتت بعض الدراسات والمشروعات التى تم الإطلاع عليها أن تدريس الجغرافيا والتربية الجغرافية فى مصر تحتاج الى خطوات إجرائية سريعة لإصلاح عناصر ومكونات مناهج الجغرافيا على أساس المعايير .
- عدم تطبيق بعض المواقف الإيجابية الجغرافية المتضمنة فى مادة الدراسات الإجتماعية التى تدفع التلاميذ الى المثابرة والتواضع مع اعطاء جرعة بسيطة من الشك لدى التلاميذ الى تناول اى مهمة او مشكلة باهتمام كاف من أجل ايجاد حلول لها بأنفسهم .

- **منهج البحث** :

إستخدم البحث المنهج :

- الوصفى التحليلى فى إعداد الوحدة المقترحة ودليل المعلم وأدوات الدراسة .
- شبه التجريبى فى معرفة فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية مستوى الثقافة الجغرافية بإستخدام مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية المعد .

- **هدف البحث**:

يهدف البحث الحالى الى قياس فاعلية وحدة دراسية مقترحة فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى تنمية بعض الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية .

- **أهمية البحث** :

تتضح أهمية البحث فى :

- تقديم وحدة مقترحة عن بلدى جمهورية مصر العربية لتقديمها كنموذج لوحدة معدة فى ضوء المعايير الجغرافية الدولية والقومية المعززة للثقافة الجغرافية ليستفيد بها مخططى مناهج الجغرافيا .
- تقديم دليل المعلم لتعلم الوحدة المعدة وتقديمها لمعلمى الدراسات الإجتماعية حتى يمكن الإسترشاد بها عند تدريس مثل هذه الوحدات التى تهدف إلى تكوين التلميذ المثقف جغرافيا .

- تقديم مقياس فى أبعاد الثقافة الجغرافية للإستفادة منه فى معرفة مدى فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية الثقافة الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

- **خطوات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث أُتبعت الخطوات الأتية :

- أولاً : إستخلاص الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية من خلال :
  - ✓ تحليل الأدبيات والإتجاهات المعاصرة فى مجال إعداد وحدات فى ضوء معايير تعليم الجغرافيا .
  - ✓ الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بهذا المجال .
- ثانياً : تحديد المعايير الجغرافية التى سوف يتم فى ضوئها إختيار المحتوى الجغرافى المحقق للأهداف المعززة للثقافة الجغرافية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية من :
  - ✓ تحليل الأدبيات والإتجاهات التى تمت بهذا المجال .
  - ✓ الإطلاع على البحوث والدراسات التى أهتمت بهذا المجال .
- ثالثاً : تحديد فروض البحث .
- رابعاً : بناء وحدة بلدى جمهورية مصر العربية وفقاً للأهداف المعززة للثقافة الجغرافية ولأبعادها من خلال :
  - ✓ تحديد أبعاد الثقافة الجغرافية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الإبتدائى .
  - ✓ تحديد أهداف الوحدة .
  - ✓ إختيار المحتوى والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم فى ضوء الأهداف المعززة للثقافة ومعايير تعليم الجغرافيا المختارة .
  - ✓ تحديد المفاهيم الجغرافية الأساسية وموضوعات الوحدة التى تؤكد على الثقافة الجغرافية.
- خامساً : إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة وفقاً للمعايير الجغرافية الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا .
- سادساً : إعداد مقاييس أبعاد الثقافة الجغرافية لقياس مستوى الثقافة الجغرافية لدى التلاميذ عينة الدراسة .
- سابعاً : تجربة البحث ويشمل :
  - ✓ إختيار عينة البحث وهى مكونة من مجموعة تجريبية واحدة .
  - ✓ تطبيق مقياس أبعاد الثقافة الجغرافية على مجموعة البحث قبل تدريس الوحدة المقترحة.
  - ✓ تدريس وحدة بلدى جمهورية مصر العربية لمجموعة البحث .
  - ✓ تطبيق مقياس الدراسة بعدياً على عينة البحث .
  - ✓ رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا .
  - ✓ تفسير النتائج .
  - ✓ تقديم المقترحات والتوصيات .

- **مصطلحات البحث** :

- **ثقافة جغرافية** Geographical Literacy

التعريف الإجرائى للثقافة الجغرافية هو إمتلاك التلميذ القدرة على التعبير عن معرفة خصائص الظواهر الطبيعية والبشرية والأدوات الجغرافية للمكان الذي يعيش فيه والأماكن الأخرى .

- **أهداف معززة للثقافة الجغرافية** The Objectives Enhancing Geographical Literacy

هى ما يسعى إلى تحقيقة من العلم الجغرافى فى تكوين الشخص المثقف جغرافيا الذى يمتلك المقدرة على إستخدام المواقف والعمليات الأساسية الجغرافية ومهارات التفكير السليم وأنماط المعلومات الجغرافية اللازمة للتوصل إلى إستنتاجات منطقية ذات معنى مفهوم .

- **المعايير الجغرافية** Geographical standards :

هى عبارة عن مجالات محددة لتطوير مناهج الجغرافيا متعارف عليها عالمياً كما هى محددةٍ فى معايير الجمعية الجغرافية الأمريكية ومكون من ثمانية عشر معيار رئيسيا وست وخمسون معيار فرعيا .

- **الإطار النظرى للبحث** :

- **أولاً : الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية** :

- **مفهوم ثقافة جغرافية** :

تعدد تعريفات الثقافة تبعاً لأراء متناوليها فقد عرفت على أنها .....

- الفهم الأساسى للعالم الذى نعيش فيه (Bruno, 2004, 49-60) .
- إلمام الأطفال بخمسة موضوعات جغرافية هى الموقع – المكان – التفاعل بين البيئة والبشر والحركة (Vaughn, 2003).
- تحقيق معايير محتوى الجغرافيا المدرسية للصفوف الدراسية من الحضانة حتى الصف الثانى عشر (نجلاء النحاس ، ٢٠٠٨).
- قدرة التلميذ على التعبير عن معرفة مواقع الأماكن ومبادئ الجغرافيا أى الخمس موضوعات الأساسية للجغرافيا وهى الموقع والمكان والعلاقات داخل الأماكن بين البشر والبيئات والحركة والأقاليم والأدوات الجغرافية (Hinde ., 2007, 343-365)

- **أهمية الثقافة الجغرافية** :

لقد اتفقت دراسة كل من (هناء زهران ، ٢٠٠٢) ، (Hinde , (Alan , 1968) (2007 ، (Torrens , 2001) ، (ادريس سلطان ،٢٠١١)،(احمد عبدالعال ، ٢٠٠٩) على أن أهمية الثقافة الجغرافية تتضح فى مساعدة التلاميذ على : معرفة العوامل الطبيعية والبشرية وسوف تتغير الأماكن بمرور الوقت .

- فهم الظواهر الطبيعية المميزة لسطح المكان الذى يعيش عليه .

- التمكن من معرفة ترابط الأماكن وكيف يؤثر هذا الترابط على معالم كل مكان .
- التمكن من إستخدام الأدوات الجغرافية .
- فهم دورهم الإجتماعى من خلال دراسة طبيعة مجتمعه وما به من ثروات يجب الحفاظ عليها واستخدمها الإستخدام الرشيد والحفاظ على البيئة .
- زيادة القدرة على اختراق حواجز وجسور بين البشر مما زاد معرفتهم بأنفسهم وبغيرهم مما يستطيع توجه سلوكه الجغرافى .

من خلال التعريفات السابقة للثقافة الجغرافية وأهميتها نلاحظ أن هناك علاقة بينها وبين الجغرافيا كمادة دراسية حيث أنها تهتم أهدافها ومحتواها بشكل مباشر بالإنسان وعلاقاته وتفاعلاته على كافة المستويات بعد أن كان من المعتاد أن تكون الجغرافيا وصف للمناظر الطبيعية من خلال قصص الرحلات ودوائر المعارف الخاصة بالأماكن والأقاليم ، ولكن أصبحت لها أهدافاً حددها فلاندرز فى ست أهداف (Henau , 2003, 18) وهى :

- تحليل وفهم وتفسر وإدراك الظواهر الطبيعية .
- معرفة وفهم المفاهيم الجغرافية وطرق وصف وتفسير الأساليب المعيشية الطبيعية والإجتماعية والإقتصادية للبشر فى علاقاتهم المتبادلة فى إختلافاتهم.
- تفسير وفهم العمليات والظواهر الجغرافية والصراعات الدولية .
- إكتساب وتطبيق المهارات المرتبطة بإكتساب ومعالجة المعلومات فى السياقات الفراغية.
- توضيح القيم الهامة ونتيجة قدرة الحكم على الثقافة الخاصة وثقافات الأخرين.
- توضيح القيم الهامة وتنمية قدرة الحكم على آثار أفعال الإنسان على البيئة .

ووضعت وزارة التربية والتعليم أهداف لتعليم الجغرافيا بالمرحلة الإبتدائية منها تنمية الوعى بأهمية الخريطة بإعتبارها لغة اتصال بين دول العالم وتعبر عن كل مايشمل هذا المجال.

ولذا تتجاوز أهداف تعليم الجغرافيا المعززة للثقافة مسألة فهم الأهداف السابقة وتسعى إلى تحقيق هدف رئيسى وهو تزويد التلاميذ بالخبرات التى ستساعدهم ليكونو مثقفين جغرافيا .

ويجب عند تحديد الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية ثلاثة أمور (Melinda, 2001) هى :

- فهم التلاميذ للموقع النسبى لكل الملامح الطبيعية والثقافية فوق سطح الأرض (الموقع) .

- تحديد أهمية الأماكن فى ضوء ملامحها الطبيعية والبشرية وكيف أن الملامح تتغير مع مرور الوقت .
- معرفة كيفية التغير وتأقلم الناس ثقافياً مع البيئات الطبيعية ، العلاقة بين البشر والبيئات. وقد إقترح كل من (NCGE, 2007) (Helina ,2003) عدة أهداف لكى يصبح التلميذ مثقفاً جغرافياً هى :
  - ✓ يستخدم التلميذ الخرائط البسيطة .
  - ✓ تعريف المفاهيم الجغرافية والمهارات .
  - ✓ يعرف العالم من حوله .
  - ✓ يستخدم الأدوات الجغرافية .
  - ✓ يعرف المعلومات الأساسية عن بلادهم (أمريكا او الولايات المتحدة الأمريكية) .
  - ✓ إستخدام الخرائط بأنواعها لإكتساب المهارات .
  - ✓ يحدد الأماكن على الخريطة .
  - ✓ يعرف الأحداث التاريخية العالمية والمحلية .
  - ✓ يفسر المعلومات الجغرافية بإستخدام الملاحظة والمشاهدة والمناقشة .
  - ✓ معرفة المفاهيم الجغرافية ذات الصلة بالمظاهر الطبيعية لبلده أو المنطقة أو الفضاء الذى يعيش فيه .

- **أهداف الثقافة الجغرافية** :

إن هدف الثقافة الجغرافية توجيه التربية الجغرافية وقد ترجم إلى عدة أهداف(NCGE , 2007) منها: إستخدام المعرفة الجغرافية فى حياته اليومية .

- إدراك العالم بمظاهره الطبيعية والبشرية .
- تفسير الأحداث الجارية ذات الأبعاد الجغرافية على المستوى المحلى والقومى والعالمى .
- التمييز بين المفاهيم الجغرافية وغيرها من المفاهيم الأخرى .
- قبول وتفضيل البيئة التى يعيش فيها .

ومما سبق تم التوصل إلى **قائمة الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية** والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية وهى :

- معرفة أماكن الظواهر الجغرافية المحيطة به والمسافات المؤدية اليها .
- يميز سمات المعالم الطبيعية فى المكان عن غيرها من الأماكن الأخرى .
- يميز سمات المعالم البشرية للمكان الذى يعيش فيه عن الأماكن الأخرى من خلال معرفة صورة الإنسان وإستخدام الأرض.
- يصف الحياة الإجتماعية للمجتمع الذى يعيش فيه .
- يحترم النظام السياسى ونظام الحكم المتبع فى المكان الذى يعيش فيه .
- يصنف أنواع الفنون وعوامل تنوعها فى بلده .
- إستخدام أدوات المعرفة الجغرافية والتكنولوجية من خلال منظور مكانى وزمانى .

• **أبعاد الثقافة الجغرافية** :

بناءً على ما سبق تم تحديد أبعاد الثقافة الجغرافية للأبعاد الأتية :

الأول : بعد الظروف الطبيعية وتشمل :

- الموقع الجغرافى وهو المكان بالنسبة للمناطق المحيطة او الظاهرات او الأجزاء المجاورة له أى الموقع له أهميتة النسبية المطلقة ، وهناك الموقع الفلكى الذى يعتبر نقطة من الكرة الأرضية تتحدد بخطوط الطول ودوائر العرض .
- مظاهر السطح فكل مكان يتميز بمجموعة من المرتفعات والمنخفضات لابد من معرفتها ومعرفة خصائصها .
- المناخ والطقس وهومتوسطات إحصائية للأحوال الجوية المترابطة التى تتعلق بعناصر المناخ .
- موارد الثروة الطبيعية التى تشمل الحياة النباتية والحيوانية والمعادن ومصادر الطاقة .

الثانى : الإنسان وأستخدام الأرض ويقصد به صورة الإنسان الذى يعيش فوق أرض مكان وكيفية استخدامه لتلك الأرض ومواردها ، أى الأعمال التى يقوم بها السكان .

الثالث : الحياة الإجتماعية وتشمل الأفكار والعقائد والعادات والتقاليد والأزياء واللغة والأعياد والإحتفالات والعملة التى يستخدمونها ومظاهر الإحتفالات .

الرابع : الحياة السياسية ونظام الحكم ويشمل مجموعة النظم والتشريعات المتفق عليها والتى تنظم العلاقات بين أنظمة الحكم المختلفة ومجموعة التشريعات والقوانين التى تلتزم بها الحكومة فى حكمها للشعب الذى يعيش فى هذه الدولة أو البلد .

الخامس : الفنون وهو يهتم بالمعلومات التى توضح أنواع الفنون السائدة فى المكان ويشتمل على التصوير والمسرح والسينما والأدب والموسيقى والنحت والأشغال اليدوية .

السادس : التكنولوجيا وأدوات المعرفة ، وهويهتم بمعلومات توضح ادوات المعرفة الجغرافية واهمها الخريطة وإستخدام التكنولوجيا من منظورها المكانى والزمانى لوسائل الإتصال والنقل للثقافة والناس.

• **شروط تنمية الثقافة الجغرافية** :

لقد إقترح المجلس القومى لتعليم الجغرافيا (NCGE) عدة شروط لتكوين تلميذ مثقف جغرافيا , (National Council for the social studies (NCSS) social studies standards) منها :

- إختيار أنشطة مناسبة لتعليم التلاميذ بإستخدام الأدوات الجغرافية مثل مجسم الكرة الأرضية والأطالس الألكترونية والخرائط بانواعها .

- تشجيع التلاميذ على المشاركة فى المسابقات الجغرافية ويطلب منهم التخطيط للإشتراك فى الأحداث الخاصة بإسبوع الوعى الجغرافى .
- استشارة التلاميذ للمشاركة فى مناقشة دور الموراد الأخرى فى تزويد ثقافتهم الجغرافية.
- إختيار مشاريع مناسبة للتلاميذ ليقوموا بها مثل مشروع رسم خرائط تخطيطية من تخيلاتهم بعد زيارتهم لمنطقة أو مكان ما فى بلده او كتابة خطابات للسفارات ومكاتب السياحة ، ويطلب منهم كتيبات تخص ثقافة المكان او الدولة ، ويمكن الحصول على العناوين من أدلة التليفونات والخرائط و المرشد السياحى .
- تحديد مصادر تعليم المعرفة الجغرافية ذاتياً .
- تشجيع على المشاركة فى جريدة المدرسة لنشر معلومات جغرافية خاصة بالمكان الذى يعيشون فيه .
- إعطاء واجبات ذات معنى وفائدة لحياتهم اليومية وإستخدام الظاهرات الجغرافية التى تحيط بهم .
- عدم المبالغة فى تصويب الأخطاء بل اعمل مع التلاميذ لتصويب المشكلات بشكل مثالى .
- إعطاء فكرة للتلاميذ والجميع للمسابقات الجغرافية مهمة وأن لديهم فرصة للتنافس على جوائز المسابقات الجغرافية .
- مساعدة التلاميذ على تصور مستقبلهم بدون الثقافة الجغرافية .
- تشجيع قيام التلاميذ بالرحلات الميدانية إلى اماكن عديدة فى بلادهم .
- إعطاء معلومات عن أن الجغرافيا توجد فى كل مكان وأن لها أثر فى كل ما يحيط بهم .
- إستخدام التكنولوجيا فى إكتشاف كوكب الأرض .

- **ثانياً : المعايير الجغرافية لتعليم الجغرافيا :**

شهد العصر الأخير إزدهار فى تطوير الجغرافيا فى المرحلة الإبتدائية ولكن التوجيه السائد للناتج (إكتساب المعرفة بالحقائق والمبادئ الجغرافية) ، ولم ينتبه لعدد من القصور النظرى والعملى على مستوى التدريس والتعلم لذا بدأ المشروع الأمريكى لمعايير تعليم الجغرافيا (GESP) عام ١٩٩٢ من خلال الجمعية الأمريكية للجغرافيين والمجلس القومى للتعليم وتم تطويره عام ١٩٩٤ ، وقد تم وضع معايير لتعليم الجغرافيا لتطوير مناهج مراحل ما قبل التعليم الجامعى ، وقد وضحت تلك المعايير ما يجب أن يتم تعليمه من محتوى الجغرافيا لتلاميذ المرحلة الإبتدائية .

- **مفهوم المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرفيا :**

لم يتم الإتفاق العام حول تعريف محدد لمفهوم المعايير ، فقد عرفه المهتمون بالمجال من زوايا متعددة ، ومن هذه التعريفات عرفت على أنها .....

- مجالات محددة لتطوير مقرر الجغرافيا متعارف عليها دولياً كما هى محددة فى معايير الجمعية الجغرافية الأميركية (NCSS) وهى محددة فى ثمانية عشر معيارا رئيسيا وست وخمسون معيارا فرعيا (حسن البلاوى ، رشدى طعيمة ،٢٠٠٦) وهى عبارات تصف ما ينبغى تحقيقة من خلال دراستها .
- جملة السمات والخصائص والخدمات التى تجعل الفرد قادراً على الوفاء بإحتياجات معينة (عبدالسلام مصطفى ، ٢٠٠٣) .
- الأساس لنظام تعليمى قوى لمساعدته على توجيه جهود مصممى المناهج ومطوريها فى إعداد مناهج ذات فاعلية فى إعداد التلاميذ للحياة ومخرجات التعليم وتحسين تدريب المعلمين (على الجمل ، ٢٠٠٨، ٧١٩ -٧٧٨) .
- عبارات عامة تصف ما ينبغى أن يصل اليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته لمنهج التاريخ من مرحلة الروضة الى الصف السادس الإبتدائى ويندرج تحتها عدد من مؤشرات الأداء الدالة على تحقيقها والتى يتوقع أن يكتسبها التلاميذ فى نهاية كل صف دراسى(Harris, 2006, 179) .
- مقاييس تصف الأداء المتوقع من التلاميذ لتحقيق المستويات المعيارية (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٣).
- مجالات لها فروع رئيسية للموضوعات الكبرى التى تتضمنها المادة (صلاح الدين عرفة ، ٢٠٠٥) .
- أدلة لتصميم البرامج أو المناهج أو أدلة لفحص أو توضيح للمهارات والمفاهيم التى يتم تعليمها بإعتبارها جزء لا يتجزأ من إطار المنهج .

• **عوامل ظهور حركة المعايير** :

من الدراسات والبحوث والأدبيات التى حددت عوامل ظهور حركة المعايير العالمية والقومية دراسة كل من (حسام مازن ، ٢٠٠٥، ١ -٥٠) ، (احمد عبدالحليم ، ٢٠٠٥ ، ١٠٨٩ – ١١٣٠) ، (هيفاء حسونة ، ٢٠٠٩) (Harris , 2006, 179) (على الشوفيين ، ٢٠٠١) ويمكن إجمالها فيما يلى :

- الهيمنة السياسية للولايات المتحدة الأمريكية على دول العالم وإخضاع المنظمات الدولية لها ، لتحقيق مطالبها والحاجة لتحقيق التنمية السياسية للمواطن المتمثلة فى المساواة والحقوق – الواجبات – العدالة .
- زيادة المنافسة الإقتصادية العالمية والسعى للجودة الشاملة وظهور مايسمى بالعولمة الإقتصادية وإعداد المتعلم لسوق العمل .
- التطورات الهائلة فى مجال العلم والتكنولوجيا والحاجة الى إعداد متعلم قادر على فهم تلك التطورات والتعامل معها واستخدامها لصالحة .
- ضعف مستوى خريجى المراحل التعليمية بما فيهم تلاميذ المرحلة الإبتدائية فى جميع دول العالم والحاجة الى زيادة تحصيل المتعلمين لغموض الأهداف التعليمية وتنمية قدراتهم المختلفة حتى يصلوا الى تعليم متميز .

- الانفتاح على ثقافات الشعوب الأخرى والحاجة الى فهم الثقافات التى تميزه عن غيره وتحفظ هويته الشخصية او اعداد فرد مثقف قادر على التفاهم مع الأخرين من جميع دول العالم .

• **خصائص المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا** :

من الدراسات والبحوث التى وضحت خصائص (مميزات) المعايير الدولية والقومية دراسة كل من (هيفاء حسونة ،٢٠٠٥) ، (على الشوفيين ، ٢٠٠١) ومن هذه الخصائص تتصف بها تلك المعايير أنها :

- شاملة لجميع الجوانب المتداخلة للعملية التعليمية .
- متكاملة ومترابطة فهى تراعى التكامل الرأسى والأفقى .
- موضوعية لتركيزها على الأمور المهمة فى المنظومة التعليمية .
- مرنة لأنها تطبق على القطاعات المختلفة .
- مجتمعية (وطنية) لأنها تعكس تنامى المجتمع وخدمته وتلتقى مع إحتياجاته وظروفه .
- مرتبطة بثقافة المجتمع فعند وضعها تراعى ثقافة المجتمع الذى توجه اليه ومن ثم تختلف من بيئة لأخرى .

• **معايير إعداد الوحدة المقترحة لتنمية الثقافة الجغرافية** :

بعد الإطلاع على أدبيات البحث والمعايير الجغرافية الدولية التى حددها كل من مشروع تعليم الجغرافيا (GESP) عام ١٩٩٤ والذى حدد عدة معايير لتعليم الجغرافيا مدى الحياة والتى أكدت على أن للثقافة عدة ابعاد ، تشمل جوهر المادة العلمية الجغرافية ومهاراتها والتصورات الجغرافية ، وثم تطويرها من خلال الجمعية الأمريكية للجغرافيين والمجلس القومى لتعليم الجغرافيا (NGS) وقد حددوها فى عبارات إختيارية لتطوير مناهج الجغرافيا للتلاميذ ما قبل المدرسة الى الصف الثانى عشر ومن تلك المعايير :

- إدراك العالم من منظور مكانى .
- فهم الخصائص الطبيعية والبشرية للأماكن وأنماط التغيرات .
- فهم اختلاف المناطق فيما بينها وفقاً لثقافتها وسماتها .
- وصف الحياة الإجتماعية .
- فهم الأثار المترتبة على إستخدام التكنولوجيا على الناس والبيئات وفهم الحاضر.
- حركة الناس والمعلومات .
- معرفة أدوات المعرفة الجغرافية .

وعند الإطلاع على المعايير الجغرافية لتعليم الجغرافيا لتلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائى والتى حددتها وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٣ من أجل تطوير مناهج الدراسات الإجتماعية ، اما بالنسبة للصف الأول والثانى والثالث

الإبتدائى فلم تحدد لها مناهج ، اما المعايير التى أهتمت بها الوثيقة لتعليم الجغرافيا فقد حددت للصف السادس الإبتدائى وكانت عن ست مجالات تضم ستة عشر معيارا.

من خلال ما سبق تم اختيار ست معايير لبناء الوحدة المقدمة فى ضوئها وهى:

- تميز الخصائص الطبيعية والبشرية للأماكن.
- فهم اختلاف الأماكن فيما بينها وفقا لثقافتها وسماتها الطبيعية والبشرية.
- فهم الأثار المترتبة عن استخدام وسائل الإتصال والنقل والتكنولوجيا على المعلومات والناس والبيئات وفهم الحاضر .
- معرفة الأدوات الجغرافية (الخريطة) .
- وصف الحياة الإجتماعية والسياسية .
- وصف الحضارة والخبرة على ادراك الأماكن .

• **ثالثاً** : **فروض البحث** :

من خلال العرض السابق للإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة تتحدد فروض البحث فى الفروض الأتية :

- مستوى الثقافة الجغرافية العام لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى (مجموعة الدراسة) وصل إلى حد الكفاية فى مقياس الثقافة الجغرافية وابعادة هو ٧٥٪ من الدرجة العظمى له بعد دراستهم للوحدة .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة فى مقياس الثقافة الجغرافية ككل قبل تدريس الوحد وبعده لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات مجموعة الدراسة فى بعد الظروف الطبيعية لمقياس الثقافة الجغرافية قبل تدريس الوحدة وبعده لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة فى بعد الإنسان واستخدام الأرض لمقياس الثقافة الجغرافية قبل تدريس الوحدة وبعد لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة فى بعد الحياة الإجتماعية لمقياس الثقافة الجغرافية قبل تدريس الوحدة وبعده لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة فى بعد الحياة السياسية ونظام الحكم لمقياس الثقافة الجغرافية قبل تدريس الوحدة وبعده لصالح البعدى .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسات فى بعد الفنون لمقياس الثقافة الجغرافية قبل تدريس الوحدة وبعده لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة فى بعد التكنولوجيا لمقياس الثقافة الجغرافية قبل التدريس وبعده لصالح التطبيق البعدى .

- **رابعاً : اعداد الوحدة المقترحة :**

اتبعت الخطوات الأتية أثناء إعدادها :

- تحديد أسباب إعدادها : هدف هذ البحث إلى تنمية بعض الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية وذلك من خلال اعداد وحدة مقترحة فى الجغرافيا وفقاً للمعايير الدولية والقومية ، ومعرفة اثرها فى تنمية الثقافة الجغرافية حتى يصبح التلاميذ متنورين جغرافياً ، ولتحقيق ذلك الهدف تم إعداد وحدة (بلدى جمهورية مصر العربية) لتجريبها على تلاميذ الصف السادس الإبتدائى .
- تحديد أهداف الوحدة : قد تم تحديد أهداف الوحدة تحديداً إجرائياً فى كافة أبعاد الثقافة الجغرافية وفى ضوء الهدف العام للوحدة وهو امتلاك التلاميذ القدرة على استخدام المواقف العلمية الجغرافية الأساسية ومهارات التفكير وأنماط المعلومات المتضمنة بالوحدة واللازمة للوصول لإستنتاجات منطقية واستخدام الأفكار الجغرافية وفق أطر ذات معنى ، ويمكن صياغة الأهداف الخاصة التى يسعى إلى تحقيقها كل درس من دروسها .
- إختيار محتوى الوحدة : قد تم اختيار محتوى الوحدة وفقاً لمعايير المحتوى وابعاد الثقافة الجغرافية ، وتم اختيار مجموعة المعارف التى اشتملت عليها الوحدة من مصادر متعددة مرتبطة بالثقافة الجغرافية وقد ضُمت الى الوحدة .وتم تنظيم موضوعات المحتوى ورُتبت خبرات التعلم فى صورة موضوعات تندرج تحت كل بعد من أبعاد الثقافة الجغرافية .وقد روعى عند اختيار الموضوعات الرئيسية لإطار الوحدة المقترحة وتنظيمها كما يلى:
  - ✓ خصائص نمو التلاميذ ومدى ملائمة التطور النفسى والإجتماعى .
  - ✓ تحديد ما يتعلمه التلاميذ فى الوحدة بدقة .
  - ✓ التنوع فى الموضوعات والخبرات بما يخدم حاجات التلاميذ واهتماماتهم بمحور مشترك.
  - ✓ الإهتمام بمفاهيم الجغرافيا وليس بقوائم الموضوعات .
  - ✓ تحقيق نواتج التعلم بواسطة ممارسات تدريبية ملائمة تبدأ بأسئلة وظواهر تشد انتباه التلاميذ وتوجههم نحو مساعدتهم على استكشاف كيفية عمل الأشياء .
  - ✓ تكامل الجغرافيا مع موضوعات فى العلوم – العلوم البيئية – التاريخ – التربية الدينية – التربية الفنية – علم الإجتماع وغيرها من العلوم .

- ✓ التنظيم (المنطقى السيكولوجى) أثناء تنظيم المحتوى بحيث تكون ذات معنى وأهمية بالنسبة للتلاميذ .

◄◄ إختيار الوسائل والأنشطة التعليمية : ثم اختيار الوسائل والأنشطة التعليمية على اساس التكامل بينهما وبين طريقة التدريس التى سوف يتبعها المعلم وعلى أساس التنوع فى كل درس من دروس الوحدة .

◄◄ ضبط الوحدة : تم التأكد من مناسبتها لتلاميذ المرحلة الإبتدائية وصلاحيتها ثم عرضها على مجموعة من المحكمين ، وتجريبها استطلاعيا على خمس تلاميذ من الصف السادس الإبتدائى بمدارس متفرقة من محافظة الشرقية وتم التعديل فى ضوء أراء المحكمين والتجربة الإستطلاعية وأصبحت الوحدة فى صورتها النهائية[1] انظر الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) موضوعات دروس الوحدة

الدرس	الدرس الأول	الدرس الثانى	الدرس الثالث	الدرس الرابع
عنوانه	الظواهر الطبيعية	السكان والنشاط البشرى	الحياة الإجتماعية	الحياة السياسية والفنون والتكنولوجيا
عناصره	- الموقع الجغرافى والفلكى . - مظاهر السطح . - الطقس والمناخ . - موارد الثروة الطبيعية . - الأخطار البيئية الطبيعية.	- السكان وتوزيعهم . - النشاط الإقتصادى . - الأخطار الناتجة عن إستخدام الإنسان للأرض .	- النظام الإجتماعى - العادات والتقاليد - العملة والدين واللغة والأزياء . - مظاهر الإحتفالات والأعياد .	- النظام السياسى ونظام الحكم . - أنواع الفنون . - الخريطة . - وسائل الإتصال والنقل .

- **خامساً** : **اعداد دليل المعلم** :

أثناء اعداد دليل المعلم لتنفيذ دروس الوحدة المقترحة اتبعت الخطوات الأتية:

◄◄ اعداد محتوى الدليل تكون محتوى الدليل من :

- ✓ أهداف الدليل : اعطاء اطار نظرى عن :

فلسفة الوحدة – أهمية الثقافة الجغرافية – دور المعلم فى تثقيف المتعلم جغرافيا – ابرز أساليب ومداخل واستراتيجيات تدريس الوحدة ، وإرشادات وتعليمات لتنفيذ الدرس .

- ✓ الخطة الزمنية نماذج للدروس وكيفية تنفيذها .

◄◄ عرض الدليل فى صورته المبدئية على موجهى ومعلمى الدراسات الإجتماعية والجغرافية لإستطلاع أرائهم حول دليل المعلم ، وتم تعديل الدليل فى ضوء آرائهم التى وضحت ما يحتاجونه ووضع الدليل فى صورته النهائية انظر الملحق رقم.

- **سادساً** : **اعداد مقياس الثقافة الجغرافية ومقاييس ابعادها الفرعية** :

عند اعداد مقياس الثقافة الجغرافية والمقاييس الفرعية له اتبعت الخطوات الأتية :

[1] انظر الملحق رقم (٣)

- تحديد هدف المقياس : هدف المقياس الى قياس المستوى العام للثقافة الجغرافية بابعادها والتى صممت الوحدة من أجلها وبالتالى التحقق من صحة فروض الدراسة.
- تحليل محتوى الوحدة المقترحة بهدف تحديد الحقائق والمفاهيم الجغرافية وتم ذلك فى ضوء أبعاد الثقافة الجغرافية المكونة للوحدة والمقياس .
- صياغة مفردات المقياس : تم صياغة مفردات المقياس فى شكل عبارات تقريرية مناسبة لطبيعة تلميذ المرحلة الإبتدائية ، بحيث تقدم العبارة من خلالها معلومة صحيحة او خاطئة والإستجابة عنها تتم بأن التلميذ يتفق معها او يختلف معها .
- تحديد نظام تقدير درجات المقياس : تعطى درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة .
- صياغة تعليمات المقياس .
- عرض المقياس بمقاييسه الستة الفرعية على مجموعة التحكيم للتأكد من صدقه فى ضوء آرائهم وتم التعديل المطلوب واصبح المقياس فى صورته الأولية .
- تجريب المقياس بفروعه إستطلاعياً وبعد تحليل النتائج ، كان زمن الإجابةٍ عن المقياس (٦٠) دقيقة وبلغ معامل ثباته (٠,٥٧) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند (٠,٠١) وأصبح المقياس وفروعه فى صورته النهائية[٢] مكون من (٨٥) مفردة ودرجته العظمى ٨٥ درجة ، والجدول رقم (٢) يوضح مواصفات المقياس .

جدول رقم (٢) مواصفات مقياس الثقافة الجغرافية

م	أبعاد الثقافة الجغرافية	عدد الأسئلة	النسبة %	أرقام العبارات الصحيحة	أرقام العبارات الخاطئة
١	الظروف الطبيعية للمكان	٢٤	٢٨,٢٤	١، ٥ ، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٧ ، ١٨، ١٩، ٢١ ،٢٣، ٢٤،	٢، ٣، ٤، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٢
٢	الإنسان وإستخدام الأرض	٢٠	٢٣,٥٣	٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٤	٢٧، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٤٠، ٤٢
٣	الحياة الإجتماعية	١٦	١٨,٨٢	٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٥، ٥٧، ٥٩، ٦٠	٤٦، ٥٠، ٥٤، ٥٦، ٥٨
٤	الحياة السياسية ونظام الحكم	٧	٨,٢٤	٦١، ٦٤، ٦٥، ٦٦، ٦٧	٦٢، ٦٣
٥	الفنون	٨	٩,٤١	٦٩، ٧١، ٧٢، ٧٥	٦٨، ٧٠، ٧٣، ٧٤
٦	ادوات المعرفة والتكنولوجيا	١٠	١١,٧٦	٧٦، ٧٧، ٧٨، ٨٢، ٨٤، ٨٥	٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٣

- **سابعاً : تجربة البحث :**

سارت تجربة البحث وفق الخطوات التالية :

- اختيار مجموعة البحث : تم اجراء تجربة البحث على عينة من تلاميذ الصف السادس بمدرسة (عزبة الديرى الإبتدائية) التابعة لإدارة طوخ التعليمية ، وقام بتنفيذ التجربة أحد معلمى الدراسات الإجتماعية بالمدرسة.

[٢] أنظر الملحق رقم (١)

- تطبيق مقياس الإتجاه بمقاييسه الفرعية قبل تدريس وحدة (بلدى جمهورية مصر العربية) وذلك فى الأسبوع الثانى من شهر فبراير ٢٠١٥ ، وفى اثناء التطبيق القبلى للمقياس وضحت الباحثة للمعلم المنفذ للتجربة ، كل مايجب اتباعه أثناء التدريس ، وتم رصد البيانات لمعالجتها احصائيا .
- تدريس الوحدة المقترحة : اتبع المعلم التعليمات والإرشادات الموضحة فى دليل المعلم وقد استغرق التدريس حوالى ثمانية اسابيع وكان يتم تدريبها فى الفترات الدراسية الإحتياطية كلما سنحت الفرصة الى جانب اعطاء التكليفات للتلاميذ فى الفترة الدراسية المقررة لتدريس الدراسات الإجتماعية فى بعض الموضوعات المرتبطة بموضوع الدرس ، وتم التنفيذ عام ٢٠١٤ .٢٠١٥ فى بداية الفصل الدراسى الثانى حتى نهاية الأسبوع الأخير من شهر أبريل .
- تطبيق أدوات البحث : بعد الإنتهاء من تدريس الوحدة المقترحة وتم رصد البيانات فى كشوف خاصة بذلك .

- **المعالجة الإحصائية** :

ثم استخدام المتوسطات الحسابية والإنحراف المعيارى للدرجات الخاصة لمجموعة الدراسة واختبار (ت) وحساب الدلالة الإحصائية ، ومعادلة الكسب المعدل لبليك .

- **عرض نتائج البحث ومناقشته** :

يوضح الجدول رقم (٣) نتائج تطبيق المقاييس قبلياً وبعدياً لتلاميذ مجموعة الدراسة .

جدول رقم (٣) نتائج التطبيق البعدى والقبلى

نوع التطبيق / الأبعاد	الدرجة	التطبيق البعدى			التطبيق القبلى			قيمة ت	الدلالة	قيمة الكسب
		النسبة %	م	ع	النسبة %	م	ع			
الظروف الطبيعية	٢٤	٧٨,٥	١٨,٨٤	٨,١٠	٣٣,٧٢	٨,٨٤	٨,٠٠	١٣,٣٩	٠,٠١	١,٤
الإنسان واستخدام الأرض	٢٠	٨٦	١٧,٣٤	١,٩٨	١٣,٢٢	٥,١٣	١,٩٨	٢٦,٤٧	٠,٠١	١,٤٢
الحياة الإجتماعية	١٦	٨٥,٠٣	١٤,٥٣	٣٩,٩	١٤,٠٦	٢,٦٤	١,٥٨	٣,٣٨	٠,٠١	١,٦٤
الحياة السياسية ونظام الحكم	٧	٨٩	٢,٩٧	٥,٣٧	١٤	١	٠,٨٤	٣,٣٨	٠,٠١	٠,٦٠
الفنون	٨	٨٩,١٠	٧,١٢	١,٦٢	١١,٢٥	١,١٣	٠,٦٩	٦,٩٧	٠,٠١	١,٦
ادوات المعرفة والتكنولوجيا	١٠	٨٧,١١	٨,٧٨	٠,٩٨	١٠	١	٠,٦٢	١٥,٥٦	٠,٠١	١,٦٤
المقياس ككل	٨٥	٩٣,٦	٧٩,٥٥	٦٥,٤٦	٢٥,٢٧	٢٣,٢٨	٧,٠٧	٧٦,١٤	٠,٠١	١,٤٥

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يلى :

- المستوى العام للثقافة الجغرافية لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى (مجموعة البحث) فى المقياس ككل .

- بلغت النسبة المئوية لدرجات التلاميذ للتطبيق القبلى (٢٥,٥٧٪) ومتوسطات درجاتهم (٣٢,٢٨) بانحراف معيارى (٧,٠٧) ، وتدل هذه النتائج على تدنى المستوى العام للثقافة الجغرافية فى الحقائق والمفاهيم الجغرافية الواردة فى الوحدة المقترحة لأنهم لم يصلوا الى حد الكفاية وهو (٧٥٪) المحددة .
- بلغت النسبة المئوبة لدرجات التلاميذ للتطبيق البعدى (٩٣,٦٪) ومتوسطات درجاتهم (٧٩,٥٥) بانحراف معيارى (٦٥,٤٦) ، وتدل هذه النتائج على ارتفاع المستوى العام للثقافة الجغرافية فى الحقائق والمفاهيم الجغرافية الواردة فى الوحدة المقترحة لأنهم وصلوا الى حد الكفاية المحددة .
- المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الظروف الطبيعية :
  - ✓ بلغت النسبة المئوية (٣٣,٧٢٪) ومتوسط درجات مجموعة الدراسة (٨,٨٤) بانحراف معيارى (٨) فى التطبيق المعيارى ، ويدل ذلك على انخفاض المستوى العام للثقافة الجغرافية فى بعد الظروف الطبيعية ولم يصلوا الى مستوى الكفاية فى التطبيق.
  - ✓ بلغت النسبة المئوية الى (٧٨,٥٪) فى التطبيق البعدى ومتوسطات ىدرجاتهم (١٨,٨٤) بانحراف معيارى (٨,١٠) ، ويدل ذلك على ارتفاع المستوى العام للثقافة الجغرافية فى بعد الظروف الطبيعية ووصلوا الى حد الكفاية .
- والمستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الإنسان واستخدام الأرض :
  - ✓ بلغت النسبة المئوية (١٣,٢٢) لدرجات مجموعة الدراسة فى التطبيق القبلى ومتوسطات درجاتهم (٥,١٣) بانحراف معيارى (١,٩٨) ، ويدل ذلك على انخفاض المستوى العام للثقافة الجغرافية فى بعد الإنسان واستخدام الأرض وعدم وصولهم إلى حد الكفاية .
  - ✓ وصلت النسبة المئوية لدرجات مجموعة الدراسة (٨٦٪) فى التطبيق البعدى ، ومتوسطات درجاتهم (١٧,٣٤) بانحراف معيارى (١,٩٨) ويدل ذلك على ارتفاع مستوى الثقافة الجغرافية العام لوصولهم الى حد الكفاية .
- المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الحياة الإجتماعية :
  - ✓ بلغت النسبة المئوية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى (١٤,٠٦٪) ومتوسطات درجاتهم (٢,٦٤) بانحراف معيارى (١,٥٨) ، وتدل هذه النتائج على تدنى المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الحياة الإجتماعية فى التطبيق القبلى لأنهم لم يصلوا الى حد الكفاية .
  - ✓ بلغت النسبة المئوية لدرجات المجموعة التجريبية للتطبيق البعدى (٨٥,٠٣٪) ومتوسطات درجاتهم (١٤,٥٣) بانحراف معيارى (٣٩,٩) ويدل هذا على ارتفاع المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الحياة الجتماعية لوصولهم الى حد الكفاية .
- المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الحياة السياسية ونظام الحكم :
  - ✓ بلغت النسبة المئوية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى (١٤٪) ومتوسطات درجاتهم (١) بانحراف معيارى (٠,٨٤) ويدل

ذلك على انخفاض المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الحياة السياسية ونظام الحكم حيث انهم لم يصلوا الى حد الكفاية .

- ✓ بلغت النسبة المئوية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى (٨٩٪) ومتوسطات الدرجات (٢,٩٧) بانحراف معيارى (٥,٣٧) ، ويعنى ذلك ان تلاميذ مجموعة الدراسة وصلت الى حد الكفاية فى المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الحياة السياسية ونظام الحكم وهو (٧٥٪) .

◄◄ المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الفنون :

- ✓ بلغت النسبة المئوية لدجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى (١١,٢٥٪) ومتوسطات الدرجات (١,١٣) بانحراف معيارى (٠,٦٩) ، ويدل ذلك على انخفاض المستوى العام لبعد الفنون لأنهم لم يصلوا الى حد الكفاية .
- ✓ بلغت النسبة المئوية لدجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى (٨٩,١٪) ومتوسطات درجاتهم (٧,١٢) بانحراف معيارى (١,٦٢) ، ويدل ذلك على ارتفاع المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد الفنون .

◄◄ المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد ادوات المعرفة والتكنولوجيا :

- ✓ بلغت النسبة المئوية لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى (١٠٪) ومتوسطات الدرجات (١) بانحراف معيارى (٠,٦٢) ، ويدل ذلك على تدنى المستوى العام للثقافة الجغرافية لبعد أدوات المعرفة والتكنولوجيا لأنهم لم يصلوا الى حد الكفاية .
- ✓ بلغت النسبة المئوية لدرجات تلاميذ مجموعة الدراسة فى التطبيق البعدى (٨٧,٨) ومتوسطات درجاتهم (٨,٧٨) بانحراف معيارى (٠,٩٨) ويدل ذلك على إرتفاع المستوى العام للثقافة الجغرافية فى بعد أدوات المعرفة الجغرافية والتكنولوجيا من النتائج السابقة .

يتضح تحقق صحة الفرض الأول .

- **ثانياً : فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة :**
- **أ- فاعلية الوحدة فى تنمية الثقافة الجغرافية ككل :**

أشارت نتائج التطبيق لمقياس الثقافة الجغرافية بكل أبعادة إلى أن قيمة (ت) المحسوبة لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٧٦,١٤) وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل (١,٤٥) وهذه النسبة مرتفعة عن نسبة الكسب المعدل لبليك (١,٢) ، ويدل ذلك على فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة لصالح التطبيق البعدى .

وبذلك تحقق صحة الفرض الثانى .

- **ب- فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة لكل بعد من أبعاد الثقافة الجغرافية :**

فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد الظروف الطبيعية:

أشارت نتائج التطبيق للمقياس الفرعى للثقافة الجغرافية فى بعد الظروف الطبيعية لدرجات مجموعة الدراسة حيث بلغت قيمة (ت) (١٣,٣٩) وكانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل (١,٤) وهذه القيم تدل على

فاعلية الوحدة فى تنمية الحقائق والمفاهيم الجغرافية الخاصة ببعد الظروف الطبيعية لصالح التطبيق البعدى .

وبذلك تحقق صحة الفرض الثالث .

فاعلية الوحدة فى تنمية الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد الإنسان واستخدام الأرض :

أشارت نتائج التطبيق البعدى لمقياس الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد الإنسان واستخدام الأرض ان قيمة (ت) المحسوبة لدرجات تلاميذ مجموعة الدراسة (٢٦,٤٧) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل (١,٤٢) وتدل هذه القيم على فاعلية الوحدة فى تنمية الحقائق والمفاهيم الواردة فى محتوى الوحدة والخاصة ببعد الإنسان واستخدام الأرض لصالح التطبيق البعدى .

وبذلك تحقق صحة الفرض الرابع .

فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد الحياة الإجتماعية:

أشارت نتائج التطبيق لمقياس الثقافة الجغرافية الخاص ببعد الحياة الإجتماعية الى أن قيمة (ت) المحسوبة لدرجات تلاميذ مجموعة الدراسة بلغت (٣,٣٨) وهذه النسبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل (١,٦٣) لصالح التطبيق البعدى وتدل هذه القيم على فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية الحقائق والمفاهيم الجغرافية الخاصة ببعد الحياة الإجتماعية .

وبذلك تحقق صحة الفرض الخامس .

فاعلية الوحدة فى تنمية الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد الحياة السياسية ونظام الحكم :

أشارت نتائج التطبيق لمقياس الثقافة الجغرافية الخاص بالثقافة الجغرافية لبعد الحياة السياسية ونظام الحكم ان قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٣,٤) لدرجات تلايمذ مجموعة الدراسة وكانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل لدرجاتهم (٠,٦) لصالح التطبيق البعدى .

ويعنى ذلك تحقق صحة الفرض السادس حيث أنه كان دال إحصائياً ولكن لم يتحقق نسبة الكسب المعدل المطلوبة .

فاعلية الوحدة فى تنمية الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد الفنون :

أشارت نتائج تطبيق المقياس فى بعد الفنون إلى أن قيمة (ت) المحسوبة لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية بلغت (٦,٩٧) وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل (١,٦) وتدل هذه القيم على فاعلية الوحدة فى تنمية الحقائق والمفاهيم الجغرافية الخاصة ببعد الفنون .

وبذلك تحقق صحة الفرض السابع.

فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية الثقافة الجغرافية الخاصة ببعد أدوات المعرفة والتكنولوجيا :

أشارت نتائج التطبيق لمقياس الثقافة الجغرافية لبعد أدوات المعرفة والتكنولوجية إلى أن قيمة (ت) المحسوبة لدرجات تلاميذ مجموعة الدراسة بلغت

(١٥,٥٦) وهذه القيمة دالة احصائياً عند (٠,٠١) وبلغت نسبة الكسب المعدل (١,٦٤) وهذه القيم تدل على فاعلية الوحدة المقترحة فى تنمية الحقائق والمفاهيم الجغرافية الخاصة ببعض أدوات المعرفة الجغرافية والتكنولوجية التى أهتمت بالخرائط كأحد أدوات المعرفة وبوسائل الإتصال والنقل فى هذا البعد.

وبذلك تحقق صحة الفرض الثامن .

- **تفسير نتائج البحث** :

من العرض السابق لنتائج التطبيق القبلى والبعدى لأدوات البحث تبين أن وحدة " **بلدى جمهورية مصر العربية** " كانت ذات فاعلية وكفاءة فى اكتساب تلاميذ الصف السادس الإبتدائى (مجموعة الدراسة) بعض الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية للتدريس الجغرافيا وقد تبين من تطبيق مقياس الثقافة الجغرافية وابعاده الفرعية الستة والتى تمثل مقاييس فرعية له أن الفروق بين تطبيق المقياس قبل تدريس الوحدة وبعدها كان دالا عن مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدى ، وكانت نسبة كسب المعدل مرتفعة عن النسبة التى حددها بليك (١,٢) فى الثقافة الجغرافية ككل ما عدا بعد الحياة السياسية ونظام الحكم فقد وجدت نسبة كسب معدل ولكنها منخفضة عن النسبة المحددة ، ويرجع ذلك إلى نوعية الأنشطة والمهام التى اتبعها المعلم اثناء التدريس والظروف التى تعيشها البلاد الأن .

وما عدا هذا البعد فان النتائج تؤكد فاعلية الوحدة وتأثير تدريسها كان إيجابياً بدليل وجود النسب المئوية المرتفعة والفروق بين المتوسطات ونسب الكسب المعدل ويرجع ذلك إلى :

- المواقف الحياتية التى تناولتها الوحدة والتى تعزز العادات المرغوبة للتفكير الجغرافى .
- تكامل محتوى الوحدة المقترحة حول ابعاد جديدة لتدريس الجغرافيا حيث ان من المسلم به ان الجغرافيا استقصاء واستكشاف لكل ما يحيط بالإنسان من ظروف طبيعية وبشرية وتكنولوجية وتقنية وأدوات معرفية جغرافية وغيرها .
- ربط أبعاد تعليم الجغرافيا بالثقافة الجغرافية فى سياق مناسب لمحتوى الوحدة .
- التركيز على محتوى المعايير عند تدريس الوحدة المقترحة والذى وقع ضمن مسئولية المعلم.
- تعدد وتنوع الأنشطة والخبرات التى تقدم للتلاميذ مجموعة الدراسة من خلال ما تقدمه الوحدة .
- الإختيار الجيد للمعلم الذى نفذ تجربة الدراسة لما له من تأثيره فى التلاميذ.

- **توصيات ومقترحات البحث** :
- **أ- التوصيات** :

فى ضوء نتائج البحث وإجراءاتها تقدم الباحثة التوصيات الأتية :

- ضرورة وضع قائمة من الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية لجميع مراحل التعليم العام فى ضوء المعايير الدولية لتعليم الجغرافيا .
- ضرورة تدريس الجغرافيا من الروضة إلى الصف السادس الإبتدائى بصورة ضمنية أو بصورة صريحة من خلال كتاب الدراسات الإجتماعية من الصف الأول الإبتدائى .
- ضرورة مراعاة أبعاد الثقافة الجغرافية عند وضع أى تصور لمناهج الجغرافيا بالصفوف الدراسية المختلفة .
- ضرورة الإستفادة من قائمة الأهداف المعززة للثقافة الجغرافية فى بناء وحدات دراسية أخرى للصفوف الدراسية المختلفة .
- توعية المتعلم لمخاطر الأمية الجغرافية على الهوية الثقافية المكانية للمجتمع المصرى .
- ضرورة الإستفادة من المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا فى بناء وحدات دراسية فى تنمية أهداف أخرى من أهداف تعليم الجغرافيا .
- ضرورة إعداد معلمى الجغرافيا لتحقيق هدف رئيسى من أهداف تعليم الجغرافيا وهو تكوين المتعلم المثقف جغرافيا .
- ضرورة إعداد مقاييس لتقويم مناهج الجغرافيا فى تحقيق الجوانب الأخرى للثقافة الجغرافية مثل الجانب (المهارى) .
- ضرورة تنوع الأنشطة والوسائل والأساليب التعليمية أثناء تعليم الجغرافيا لإعداد المتعلم المثقف جغرافيا .

- **ب- المقترحات** :

فى ضوء نتائج البحث وإجرائتها يمكن تقديم المقترحات البحثية الأتية :

- دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الجغرافيا فى ضوء أبعاد الثقافة الجغرافية .
- وضع تصور مقترح لمناهج الجغرافيا فى ضوء المعايير الدولية والقومية لتعليم الجغرافيا لتنمية الثقافة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- بناء برنامج تدريس مقترح لتنمية مهارات تعليم الثقافة الجغرافية .
- دراسة تحليلية لقصص الأطفال الجغرافية للتعرف على عناصر الثقافة الجغرافية بها .
- الثقافة الجغرافية لدى التلاميذ المتفوقين وعلاقتها بإتجاهاتهم نحو مجال الرحلات والزيارات الميدانية .
- مدى توافر بعض عناصر الثقافة الجغرافية فى مناهج الجغرافية فى المرحلة الثانوية .

- **مراجع البحث** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

- أحمد ابراهيم شلبى (١٩٩٧): تدريس الجغرافيا فى مراحل التعليم العام ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب .
- احمد المهدى عبدالحليم (٢٠٠٥): حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها ، المؤتمر العلمى السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مج (٣) ، ص : ١٠٨٩ -١١٣٠.
- أحمد زراع احمد زراع (٢٠٠٩): فاعلية توظيف شبكة الإنترنت فى تنمية الثقافة الجغرافية وقيمة احترام الملكية الفردية لطلاب الدراسات الإجتماعية بكلية التربية جامعة اسيوط ، المؤتمر العلمى السابع لتحديات التكنولوجية وتطوير منظومة التعليم ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية والتربية النوعية قسم المناهج وطرق التدريس ،ص :٥٦٧ -٦٣٠.
- أحمد عبدالعال (٢٠٠٩): الثقافة الجغرافية فى حياة المواطن www.ahram,org.eg/ archive/2007/3/opn.7.htm
- إدريس صالح سلطان (٢٠١١): الثقافة الجغرافية وكيفية تنميتها لدى معلمى الجغرافيا Deriders Arliboges,com Igeo culture
- بيفر اندرية (١٩٩٨) : العالم والأرض والتاريخ والجغرافيا لنتعلم كيف نعيش معاً ، ترجمة محمد كمال ، مجلة مستقبليات التربية ، القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، مج (٢٨)، ع (٣)، يونيو ص ص:٣١٥ -٣٢٧.
- جمال الدين الدناصورى(٢٠٠١): الجغرافيا التطبيقية ، طرق التطبيق وإنجازاته،القاهرة ، الأنجلوالمصرية .
- حسام محمد مازن (٢٠٠٥): الجامعات الافتراضية وافاق التعليم عن بعد لبناء مجتمع المعرفة والتكنولوجيا العربى طبقاً لمستويات معيارية مقترحة للتعليم ، المؤتمر العلمى السابع عشر ، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، مج (الأول) ص ص : ١ -٥٠.
- حسام عبدالله (٢٠٠٥): طرق تدريس الجغرافيا لجميع مراحل الدراسية ، عمان ، الأردن ، أسامة للنشر والتوزيع .
- حسن حسين البيلاوى ورشدى احمد طعيمة (٢٠٠٦): الجودة الشاملة فى التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد – الأسس والتطبيقات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- جون توملیتسون (٢٠٠٨): العولمة والثقافة ، ترجمة إيهاب عبدالرحيم محمد ، عالم المعرفة ع (٣٥٤) ، الكويت.
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٠) : مفهومات المنهج الدراسى والتنمية المتكاملة فى مجتمع المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة .
- عبدالسلام مصطفى عبدالسلام (٢٠٠٣): اصلاح التربية العلمية فى ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلم العلوم ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى السابع ، نحو تربية علمية أفضل ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ابو سلطان بالما ، ص ٢٣٩ -٢٥٨.

- على احمد الجمل (٢٠٠٨) : تصور مقترح لمناهج التاريخ من الروضة الى الصف السادس الابتدائى فى ضوء معايير مقترحة وأثره فى تنمية الوعى بأبعاد الثقافة الذاتية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى ، المؤتمر العلمى الأول تربية المواطنة ومناهج الدراسات الإجتماعية ، الجمعية التربوية للدراسات الإجتماعية ، كلية التربية عين شمس ، الجزء الثانى ، ص : ٧١٩ -٧٧٨ .
- على نايل الشوفيين (٢٠٠١): تطوير كتاب الجغرافيا العاشر الاساسى فى ضوء معايير التربية الاقتصادية واثره فى تنمية الوعى الاقتصادى لدى طلاب الصف العاشر واتجاهاتهم نحو التربية الاقتصادية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، قسم المناهج وطرق التدريس.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم من مصر ، القاهرة ، مج(الأول) .
- نجلاء مجد مجد محمود النحاس (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية فى تنمية الحس المكانى والثقافة الجغرافية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائى ، دكتوراة غير منشورة ، جامعة الإسكندرية ، كلية التربية .
- هيفاء عدنان حسونة (٢٠٠٩): تقويم مقرر الجغرافيا للصف الحاد عشر فى ضوء معايير الجمعية الجغرافية الأمريكية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- هناء حامد زهران (٢٠٠٢): فاعلية برنامج لتنمية الثقافة السياحية لدى طلاب جامعة المنصورة ، كليات التربية ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية بدمياط.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Alan, Backler & Stoltman, (1968): the nature of geographic literacy. Eric Digest, No . 35. Bloomington, Eric, clearing house for social studies / social science Education.
- Bruno, V. et al, (2004): Helping your child lean Geographical http://www.10money.com/literacy/geographyhtm.
- Donovan, Lan (1993): Geographic Literacy and Ignorance: A survey of Dublin Adults and School children, Geographical viewpoints, (21) P :73-92.
- Harris , D . & carr, J. (2006): succeeding with standards linking for supervision and development, Alexandria, Virginia, U.S.A , p:179.
- Henau, I. Miguet, H. (2003): Geography for Citizenship Education in Flanders , International Research in Geographical and environmental Education : Vol 12, No, I, P-18.
- Helina, M. & Ronland, T. (2003) : Nineteenth- century geographies : the age transformation of space from the Victorian, to the American century . Available online at:http://www.Worled catblir aries. org.

- Hinde, Elizabeth, R. et al, (2007): the integration of literacy and geography. The comprehensions, theory and research in social education, vol 35 n3 p:343-365.
- Melinda Schoenf,(2001): Geographical literacy and young learner , Available online at : http://www.findorticals.com/articles/mi-grato/3/is20010/atn89833i/2001/0/ain898833/print
- Morin, Karen, M.I (2013): Geographical Literacies and \their publics, Reflections on American Scene.
- National Geographic Education Foundation (NGEF) and Raper ASW (National Geographic (2002) Geographic literacy survey. Washington available on line at: http://www.nationalgeographic.com/gesurvey(last) http://wwwraperASW.com
- National council for geographic education (NCGE)(2007) . History of the National geographical stands, available online at: http://ncge, net/puplication/tutorial/question
- National council geographic education (2007): the power of geographic. www.speedoffcreativity.org/2006/09/110georgraphic.
- National Council for the social studies (NCSS) , social studies standards . http://www.socialstudies.org/standerds.
- NGS(2006): , Final National Geographic Roper Affaires Geographic Literacy , available on line at : http//www seedo ffcreativilty. org(2006)/10 Geographic Literacy 12.
- Nolan , Rolert (2002) : Geo- Literacy : How well adults understand the world in which they live , Adults Basic Education , 12(3) P: 139-144.
- Sarrinen , Thomas, F, & Charles , L . Mali. (1995): World Patterns of Geographic Literacy based on sketch map quality, the professional Geographer , 41 (2) P: 196-204.
- Smith, David M, (1995): Moral Teaching in Geography, journal of Geography in High Education, Vol (19) issue (3) November, PP:1-19.

–Stoltman , Joseph, P. (1992): Geographic Education in the United states : the Renaissance of the 1980S" in Geography of Education National and International perspectives . Mionael Naish Institute Education university of London, P: 202 – 275.

–Thomas, Brown, Karen, A. (2011) : teaching Literacy, our after school geographical club , Social Studies , Vol 102 MS p:181-189.

–Torrens, Paul, M. (2001): where the world? Exploring the factors driving place location knowledge among secondary level students in Dublin? Ireland, Journal of geography, 100, p: 49-60.

–Vaughn, Cynthia K(2003): Exploration and mapping : Geographical literacy in the primary grades, available on line at: http://www.fndarticles.com/p/articles/maiga33/is2003ot/aing/18424

****

البحث العاشر:

العلاقة بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضي

إعداد :

د/ محمد حمد الخزيم

أستاذ تعليم الرياضيات المساعد

كلية التربية جامعة حائل

" العلاقة بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضي"

د/ محمد حمد الخزيم

مستخلص البحث :

يهدف البحث إلى تعرف مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات وقياس مستوى التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل، والكشف عن العلاقة بين استخدام نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تعليم الرياضيات وبين التفكير الرياضي، وقد تكونت عينة البحث من ٩٦طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط مختارة من ثلاث مدارس من مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة حائل المملكة العربية السعودية ، حيث أعد الباحث أداتين هي :مقياس لأساليب معالجة وتجهيز المعلومات، وكذلك اختبار لمهارات التفكير الرياضي ، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة نتائج من أهمها أن ثمة تدني في مستوى الطلاب الصف الأول المتوسط بمدينة حائل المملكة العربية السعودية في أساليب معالجة وتجهيز المعلومات، كما أظهرت النتائج تدني مستوى الطلاب الصف الأول المتوسط في مهارات التفكير الرياضي، وأتضح من النتائج أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استخدام نظرية معالجة وتجهيز المعلومات ومهارات التفكير الرياضي، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث عدد من التوصيات أهمها تدريب المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تعليم وتعلم طلابهم وتعويدهم عليها أثناء عملية التعلم، وتضمين بعض أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات في مناهج الرياضيات حتى يتم تعويد الطلاب على استخدامها لكي تصبح سلوك معتاد لدى المتعلم. وضع برامج لتنمية أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات للطلاب.

الكلمات المفتاحية: نظرية معالجة وتجهيز المعلومات ، تعليم الرياضيات ، التفكير الرياضي.

The Relationship between the Use of Information Processing and Preparation Theory in Mathematics Education and the Mathematical Thinking

Dr Mohammed Hamad Al-Khozeim

ABSTRACT:

The purpose of this research was to identify the level of processing and preparing information and the level of mathematical thinking of the seventh grade students in the city of Hail. The research also aimed at finding out the relationship between the use of information processing and preparation theory in mathematics education and the mathematical thinking. The sample of the research consisted of seventh grade (96) students selected from three middle schools in the city of Hail in the Kingdome of Saudi Arabia. Two research instruments were developed to achieve the purpose of this research: a) a scale for measuring methods used in, and b) a mathematical thinking skills test. Reliability and validity of both instruments were insured before conducting the study. Results of the study indicated that participants' level regarding both using methods of processing and preparing information and employing mathematical thinking

skills was low. Findings also revealed that that there was no statistically significant relationship between the use of information processing and preparation theory in mathematics education and the mathematical thinking. Therefore, it was recommended that mathematics teachers should be trained on how to effectively use methods and strategies of information processing and preparation theory in their teaching practices, and their students should be familiarized with using these methods and strategies in their learning activities. Some of these methods and strategies were recommended to be incorporated into mathematics curriculum. Implications of the study included the importance of developing professional programs to promote student use of methods and strategies of information processing and preparation.

Keywords: Mathematics Education, Information Processing and Preparation Theory , Mathematical Thinking

• مقدمة :

يقاس تقدم الدول بمدى الإنجاز في عمليات بناء الإنسان ، وتعتبر مهنة التعليم هي الجهة المسئولة عن تحقيق هذا البناء، ومخرجاتها من أبرز العناصر المكونة للنسيج المجتمعي، ويعتبر من أكثر العوامل تأثيرا في جودة هذه المخرجات هو المتعلم، ومن هنا تبرز ضرورة إعداده وتأهيله ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم معرفي يتصف بالتغير المستمر والمتسارع إيجابيا، وقد ظهرت مدارس كثيرة اهتمت بكيفية اعداد المتعلم وتطوير نموه العقلي .

ومن المدارس والنظريات التي اهتمت بالنمو المعرفي والعقلي للمتعلم نظرية معالجة وتجهيز المعلومات، فقد ظهر منحنى معالجة البيانات نتيجة للثورة المعرفية في علم النفس ، التي سادت في السبعينات من القرن المنصرم لتحل مكان النظريات السلوكية ، حيث وجد علماء النفس العديد من جوانب القصور في المنحنى السلوكي ، فضلاً عن ظهور عدة تساؤلات في نظرية بياجيه ، التي ركزت على تطور التفكير لدى الأطفال عبر المراحل العمرية المختلفة . وقد ترتب على ذلك الاتجاه نحو علم النفس المعرفي وعلوم الحاسوب ، الأمر الذي أدى إلى استحداث رؤية جديدة حول عملية التفكير ، تمثلت فيما يعرف بمنحنى معالجة المعلومات (أبو جادو،٢٠٠٥، ٢١٣).

خلال الحرب العالمية الثانية ومع زيادة الاهتمام بالمهارات الإنسانية المعقدة وثورة الكمبيوتر والتطورات في فهم ونمو اللغة ، جميعها استثارت الحاجة إلى البحوث المعرفية ،وتشير دلائل عدة إلى أن الأفراد يقومون بشيء أكثر من مجرد الاستجابة إلى التعزيز والعقاب. على سبيل المثال ، فنحن نخطط استجاباتنا ونستخدم أنظمة تساعدنا على التذكر وننظم المواد التي نحن بصدد تعلمها بطرق فريدة خاصة بنا ، ومع تطور فكرة أن التعلم عملية عقلية نشطة ، أصبح

علماء النفس التربويون أكثر اهتماما كيف يفكر الأفراد ويتعلمون المفاهيم ويحلون المشكلات،إن الاهتمام بتعلم المفاهيم وحل المشكلات أدى إلى الاهتمام بكيفية تمثل المعرفة في عقولنا وكيف يتم تخزينها وتذكرها . فأصبح التذكر والنسيان موضوعات أساسية للبحث في علم النفس المعرفي ، كما سيطر نموذج معالجة المعلومات للذاكرة على مجالات البحوث النفسية والتربوية،ويؤمن أصحاب الاتجاه المعرفي أن التعلم يكون نتيجة محاولة فهم العالم من حولنا . ولتحقيق ذلك ، نستخدم جميع الأدوات العقلية التي نمتلكها . فطرق تفكيرنا عن المواقف مع معرفتنا وتوقعاتنا ومشاعرنا وتفاعلنا مع الآخرين تؤثر في كيف وماذا نتعلم ؟ وبناء عليه ، ترى وجهة النظر المعرفية أن التعلم عملية عقلية نشطة لاكتساب وتذكر واستخدام المعرفة (البيلي ٢٠٠٩، ٢٤٤).

تهتم نظرية معالجة وتجهيز المعلومات بدراسة الذاكرة البشرية من خلال محاولات تفسير نسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات وتوفر بشبه إجماع بين الباحثين على ان نسيان الارتباطات يعود إلى أثار التدخل بين الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة وقد أيدت العديد من التجارب صدق هذا التفسير كما تؤيده خبرات الحياة اليومية فقد ينسى الفرد رقم الهاتف لتداخله مع أرقام هواتف أخرى.

وتعنى نظرية معالجة المعلومات في بحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها. ولا تأبه هذه النظرية كثيرا بالمبادئ العامة للتطور المعرفي كتلك التي اقترحها بياجيه مقارنة باهتمامها بالخطوات أو النشطات العقلية المعنية التي تحدث وتعاد الحدوث باستمرار أثناء التفكير.

وتتبلور أهمية نظرية تجهيز المعلومات كما ذكر سليمان (٢٠١١ ، ٨٤) في دراسة الفروق الفردية بين الافراد من خلال الكشف عن أوجه القوة والضعف في العمليات العقلية التي يمر بها الانسان اذا تعرضت لموقف ما ومعرفة مدى نجاحه أو فشله من خلال دراسة تجهيز المعلومات خطوة بخطوة في اثناء قيامه بعملية انتقائه للمعلومات المقدمة اليه ورفضه لمعلومات اخرى من خلال عملية التجهيز المعرفي ومن ثم التركيز علي تحسين تلك العمليات لتعمل بكفاءة.

تركز نظريات معالجة المعلومات على الكيفية التي يتعامل فيها الإنسان مع الأحداث البيئية ، وعلى ترميز المعلومات المراد تعلمها وربطها في الغرفة الموجودة في الذاكرة على نحو مسبق ، ومن ثم تخزين هذه المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها . ويعتقد منظرو معالجة المعلومات أن الإنسان معالج نشط للمعلومات ، وأن عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات ، ويرون أن المعرفة سلسلة

من العمليات العقلية في حين أن التعلم عبارة عن عملية اكتساب للتمثيلات العقلية.

وباعتبار نظريات معالجة المعلومات أسلوباً معرفياً فإنها تقدم افتراضين مهمين عن التعلم :

- الأول : ينظر إلى التعلم باعتباره عملية نشطة ، يبحث فيها المتعلم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسباً.
- الثاني : يرى بأن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلم. (أبو جادو،٢٠٠٥، ٢١٣)

وقد ذكر قطامي(٢٠٠٥، ٢٠٨) أن هذه النظرية ليست من إنتاج احد المنظرين ولا بطريقة بحث خاصة، فهي تمثل نماذج وصفية للذاكرة ووظائف المعرفة. ويضيف جابر تلعب استراتيجيات تجهيز المعرفة دورا هاما في حياتنا اليومية حيث تساعدنا على ترتيب وحفظ الإحداث والمعلومات بسهولة ويسر وتبقى لفترة طويلة في ذاكرتنا لتمكننا من استرجاعها بسهولة ويسر عند حاجتنا إليها وهى تشير إلى الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد الذاكرة بإعانتها على تكوين ترابطات وتداعيات لا توجد على نحو طبيعي ، وتساعد على تنظيم المعلومات التي تبلغ الذاكرة الشغالة في أنماط مألوفة بحيث يكون من الأسهل ان تلائم نمط الخطط التصويرية الموجودة في الذاكرة طويلة المدى ، وقد يكون ما الممكن ان نكون استخدمناها في حياتنا اليومية دون ان نلاحظ ذلك. (جابر ، ١٩٩٩ ، ٣١٤)

إن اكتساب المتعلم لأساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات يساعده على تنمية مهارات التفكير لديه، ومن مهارات التفكير التي يستفيد منها المتعلم في مواجهة مشكلاته هي مهارات التفكير الرياضي .

حيث يعد التفكير الرياضي مجموعة من المهارات والنشاطات العقلية المختلفة التي يستخدمها المتعلم عند مواجهة محتوى رياضي معين، وتنطلق هذه المهارات من خلال ما يكتسبه الطالب من معرفة وعمليات عقلية واعتقادات واتجاهات.(العتري،٢٠١٠، ٤٨).

يعتمد التفكير على أسلوب المتعلم في تلقي المعلومات والتركيز عليها ومعالجتها، كلما كانت طريقة اكتساب المعلومات وتخزينها وتصنيفها جيداً كلما زاد احتمالية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم.

حيث يشير تورانس (Torrance&Ssafter,1999, 2) إلى أن التفكير من العمليات العقلية المعرفية التي تعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة عملية تجهيز ومعالجة المعلومات ،فالتفكير يتولد ناتج عن كفاءة تجهيز المعلومات، ولن

يحدث التفكير والابداع ما لم يتم التحكم في استرجاع المعلومات وتصنيفها ، وضبطها ، ومعالجتها، والتعامل معها بالترميز والربط والتمثيل .، ويضيف سيسوون (Siswono,2001,549) أن جميع الناس مبدعون ولكن بدرجات مختلفة بالأبداع وطريقة التفكير ، وهذا الاختلاف بالتفكير ناتج عن العمليات العقلية والمعرفية ، وخلفياتهم الثقافية ،وطريقة تجهيز ومعالجة المعلومات المدركة لديهم، وقدرتهم على الخيال والتعبير.

- **مشكلة البحث** :

تتركز مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة الاتية :

- ما مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل؟
- ما مستوى التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل؟
- هل توجد علاقة استخدام نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وبين التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى:

- تعرف مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل.
- تعرف مستوى التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل.
- الكشف عن العلاقة بين استخدام نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات وبين التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول متوسط في مدينة حائل.

- **أهمية الدراسة** :

تتجلى أهمية البحث في:

- تنبع أهمية هذا البحث من كونه سيلقى الضوء على استراتيجية مهمة في التعليم وهي استراتيجيات نظرية معالجة وتجهيز المعلومات.
- إثراء البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات والمسئولين عن تصميم المناهج باستخدام استراتيجيات نظرية معالجة وتجهيز المعلومات .
- يوجه نظر الخبراء والمتخصصين المشتغلين في إعداد الكتب والمناهج الدراسية لأهمية الاستفادة من استخدام مدخل ونظرية تجهيز المعلومات عند إعادة تنظيم محتوى المواد الدراسية وتطوير المناهج.
- يفيد معلمي الرياضيات في تطوير نموهم المهني وذلك من خلال لفت أنظارهم إلى استراتيجيات جديدة في تعليم الرياضيات وجعل الموقف

التعليمي أكثر فعالية،وذات معنى للمتعلمين لتحقيق أكبر استفادة من المنهج.

- تعرف مستويات التفكير الرياضي لدى الطلاب قد يساعد في استخدام أساليب حديثة لتنمية التفكير الرياضي التي قد تساهم في تقليل صعوبات حل المسائل الرياضية.
- يفتح الباب أمام الباحثين لدراسات لاحقة تنبثق من موضوع هذا البحث أو مقترحاته.

- **حدود البحث** :

- حدود موضوعية : اقتصر البحث على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات و التفكير الرياضي.
- حدود مكانية : اقتصر البحث على المدارس الحكومية المتوسطة في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية.
- حدود زمنية : طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ

- **مصطلحات البحث** :

- **معالجة وتجهيز المعلومات** :

يعرف (سلامة ، ٢٠٠٢) معالجة وتجهيز المعلومات هي تنظيم المفاهيم العلمية بشكل يسمح لإحداث تكامل أو ترابط بين مكوناتها ويسهل من عملية استيعابها وتمثيلها وتخزينها داخل البنية المعرفية للمتعلم حتى يتمكن من سهولة استدعائها واستخدامها الاستخدام الأمثل عند مواجهة الموقف المشكل .

ويعرف الباحث تجهيز المعلومات إجرائيًا هو مجموعة من الأنشطة، المهارات العقلية المنتظمة التي تحدث أثناء استقبال الشخص المعلومات وتحليلها وتفسيرها داخل عقله واستعادتها وتذكرها حينما تتطلب ذلك وخاصة عند بروز مشكلة ما تحتاج إلى حل من الشخص نفسه.

- **التفكير الرياضي** :

تعرف نظله حسن خضر (١٩٩١) التفكير الرياضي بأنه أساليب التفكير المستخدمة في البرهنة وحل المشكلات وفي الاكتشاف الرياضي ، ومن هذه الأساليب : التفكير الاستدلالي، والتفكير الاستقرائي ، والتفكير الحدسي ، والتفكير الخلاق .

يعرف الباحث التفكير الرياضي اجرائيًا: بأنه نشاط عقلي مرن ومنظم يهدف إلى حل المشكلات الرياضية باستخدام بعض أو كل صور التفكير التالية: الاستقراء، والاستنباط، والبرهان الرياضي حسب طبيعة كل مشكل رياضية ويقاس بالاختبار المعد لذلك.

• **الإطار النظري للبحث** :

ظهر اتجاه معالجة المعلومات في نهاية الأربعينيات من القرن الماضي، حين قدم شانون١٩٤٩ نظرية معالجة المعلومات كانعكاس للآراء، المضادة للاتجاه السلوك يبعد نهاية الحرب العالمية الثانية،حيث عاد علماء النفس لدراسة العمليات المعرفية الأساسية من خلال قياس زمن الرجع .(الصافي ، ٢٠٠٠، ٩٥).

إن نظرية تجهيز المعلومات تفترض وجود مجموعة من ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة، و أن هذه العمليات يفترض فيها أن تنظم و تتابع علي نحو معين، و تسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حين يستخدم إمكاناته العقلية و المعرفية أفضل استخدام، فعندما تقدم للفرد المعلومات، يجب عليه انتقاء عمليات عقلية و معرفية معينة و ترك أخرى في الحال. (عثمان و أبو حطب، ١٩٧٨، ص ص ١٢ -١٠٣).

• **الافتراضات الأساسية Basic Assumptions** :

تعتمد افتراضات نظريات معالجة المعلومات على وصف :

- طبيعة نظام الذاكرة الإنسانية .
- الطريقة التي تمثل بها المعرفة التي تخزن في الذاكرة .(قطامي،٢٠٠٥، ٢١٠).

وبالرغم من اختلاف الباحثين في نظريات معالجة المعلومات إلا أنهم يتفقون في الافتراضات العامة التالية :

- تحدث عملية معالجة المعلومات في مراحل تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة ، وبناء على ذلك فإن شكل المعلومات أو الطريقة التي يتم بها تمثيلها عقلياً تختلف من مرحلة إلى أخرى .
- هناك تماثل بين معالجة المعلومات التي يقوم بها الإنسان وتلك التي يقوم بها الحاسب الآلي ، إذ أنه يستقبل المعلومات ، ويخزنها في الذاكرة ، ويسترجعها عند الضرورة .
- تتم عملية معالجة المعلومات في جميع الأنشطة المعرفية التي يقوم بها الإنسان ، مثل : الإدراك ، التكرار ، التفكير ، حل المشكلات ، التخيل ، التذكر والنسيان. (أبو جادو،٢٠٠٥، ٢١٨).

• **الوظائف التي يجب أن يؤديها نظام معالجة المعلومات فهي** :

- استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات وتحويلها أو ترجمتها بطريقة تمكن الجهاز من معالجتها في مراحل المعالجة التالية .
- الاحتفاظ ببعض هذه المدخلات على شكل تمثيلات معينة (التخزين) .
- تعرّف هذه التمثيلات واستدعاؤها واستخدامها في الوقت المناسب . أي يجب على جهاز معالجة المعلومات أن يترجم المعلومات ويحتفظ بها ويستعيدها (أبو جادو،٢٠٠٥، ٢١٥)، (الزغول،٢٠٠٣، ٦٠).

ويرى نشواني (١٩٩٥، ١٥٠) أن أي نظام لمعالجة المعلومات يؤدي ثلاث مهام أساسية :

- استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات وتحويلها بطريقة تمكن الجهاز من التعامل معها في المراحل التالية .
- الاحتفاظ ببعض هذه المدخلات في شكل تمثيلات معينة .
- تعرف التمثيلات واستدعاءها واستخدامها في الوقت المناسب . أي أن جهاز معالجة المعلومات يترجم المعلومات ويحتفظ بها ويستدعيها . ويرى نشواني أن النظر إلى الذاكرة البشرية على أنها نظام معالجة معلومات يحتم أن تتضمن ثلاث مراحل معالجة هي : مرحلة الترميز excoding ؛ ومرحلة الاحتفاظ أو الخزن storage ؛ ومرحلة الاستعادة أو التذكر retrieval .

- **مراحل تجهيز ومعالجة المعلومات**:

تمر عملية تجهيز المعلومات بمجموعة من العمليات العقلية المعرفية ،ويظهر ذلك في شكل : (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ٧٠)،(Child,D,1999,22) (صفاء محمد على،٢٠٠٧، ١,٢)

- **استقبال وتجهيز المعلومات** receiving&information processing :

يمثل الاستقبال المرحلة الأولى من مراحل التجهيز ،ومعالجة المعلومات،ويتم ذلك من خلال المسجلات الحسية ،حيث تكون هذه المعلومات في صيغة في الإدراك الخام ،وتتراوح فترة استقبالها من ٠,٥_١ ثانية ،وخلال هذه الفترة تتحول بعض المعلومات إلى الذاكرة قصيرة المدى .ويرى إن هذه المرحلة تمثل أهم مراحل معالجة المعلومات ،نظرا لأنها تزود النظام المعرفي بالمدخلات التي تشكل الوقود لهذا النظام.

- **الانتباه الانتقائي** : selectve attention:

ان نظام معالجة المعلومات لا يستطيع تناول جميع المدخلات الحسية التي يستقبلها الفرد في الوقت نفسه ،قد يرجع ذلك اما إلى كبر حجم المدخلات الحسية المستقبلة عبر الأجهزة الحسية ،مما يتسبب في نسيان الكثير منها ،او قد يرجع ذلك إلى محدودية سعة الذاكرة العاملة،ولذا فان النظام المعرفي يعمل على نحو انتقائي .ويرى ان الانتباه الانتقائي يعنى قدرة الفرد على اختيار المعلومات ذات الصلة الوثيقة ،وتركيز عمليات المعالجة لها ،وتجاهل المعلومات غير ذات الصلة .

- **الترميز encoding** :

عقب تسجيل المعلومات عن طريق المسجلات الحسية ،فأنها تحل في الذاكرة العاملة ،او الذاكرة قصيرة المدى ،وفي بعض الحالات في الذاكرة طويلة المدى،وتخضع المعلومات خلال انتقالها ،او تحويلها إلى ما يسمى بتمييز المعلومات ،وانه عندما يقابل الفرد مثير معين ،فانه لا يستطيع الاحتفاظ

بنسخة ،او صورة حرفية للمثير ،ولذا فانه يرمز له ،وتأخذ عملية الترميز أنماط متعددة وتنوعه ،فربما يكون التركيز على لون المثير ،او شكله ،او حجمه ،او تكوينه ،او السمة ،او غيرها من الخصائص المميزة وتخضع عملية الترميز لعدة عمليات.

• **التسميع** reheorsol :

يتوقف معدل تذكر الفرد ،او استرجاعه للفقرات المعروضة على أنشطة التسميع ،واستراتيجياته ،فإذا كان هناك ما يقف حائلا دون القيام بمثل هذت الأنشطة ،فات معدل استرجاع المعلومات المراد أي أولوية عرض فقرات،حيث يتاح تذكرها يقل.في ضوء اثر الأولوية للفقرات الأولى فرصة اكبر للتسميع ،او الترديد عن تلك التي يراد ترتيبها في الوسط،يكون معدل تذكر تلك المعلومات اكبر .وانه يوجد نوعان من التسميع :تسميع الاحتفاظ او الصيانة ،ويتم اللجوء إلى النوع الأول والتسميع المكثف،او المفصل عندما يكون الهدف هو الاستخدام الفوري ،او الانى للمعلومات ،أما النوع الثاني فيلجأ إلية الفرد عندما يكون الهدف من الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة ،ففي هذه الحالة لا يلجأ الفرد الى تسميع المعلومات ،او ترديدها فحسب،بل يحاول ربطها ببعض الأشياء المألوفة بالنسبة له كي تساعده على تذكرها لاحقا.

• **التنظيم** organisation :

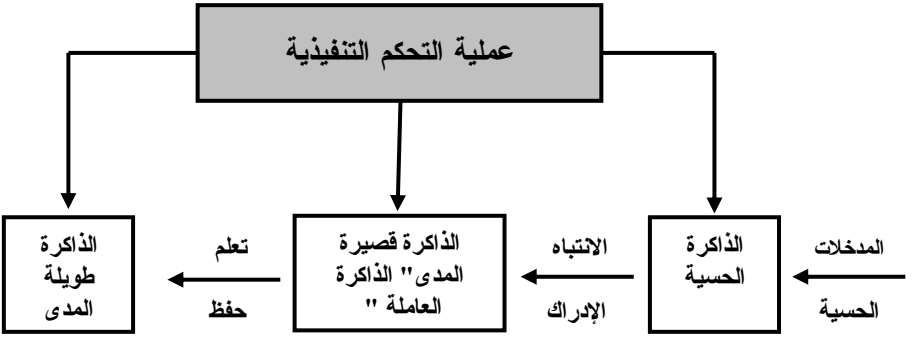
تعد استراتيجيات التنظيم من العوامل التي تؤثر على فاعلية تشاط الذاكرة، وتبدو هذه الاستراتيجيات في إيجاد علاقات ارتباطيه بين المثيرات موضوع الحفظ ،والتذكر ، بعضها البعض من ناحية ،وبينها وبين مختلف الوقائع البيئية من ناحية أخرى .وانه تتوقف عملية التنظيم على عدة عوامل ،منها: قابلية المادة موضوع الحفظ .التذكر للتنظيم .او تصنيف ،او الرابطة ، ودرجة مألوفة هذه المادة ،وطريقة عرض المادة،او تنظيمها ، والنشاط الذاتي الذى يبذله الفرد في حفظه ، وتجهيزه ، واسترجاعه لها .

• **الاستعادة أو الاسترجاع** reteriva :

وتتمثل في البحث على المعلومات وتحصيلها من الذاكرة ، و استعادتها ، وتتوقف فاعلية هذه العملية على طريقة عرض المادة موضوع الاستعادة وتميزها ، ومستوى التجهيز الذي تعالج عنده هذه المادة ،إن عملية استرجاع المعلومات تمر بثلاث مراحل ،وهى :مرحلة البحث على المعلومات ، حيث يتم فحص جميع محتويات الذاكرة لإصدار حكم ، او اتخاذ قرار حول مدى توفر المعلومات المطلوب تذكرها ، ومرحلة تجميع وتنظيم المعلومات ،حيث يقوم الفرد بالبحث عن أجزاء المعلومات المطلوبة وربطها معا لتنظيم الاستجابة المطلوبة،ومرحلة الأداء الذاكري ، وتعنى تنفيذ الاستجابة المطلوبة ،وقد تؤخذ هذه الاستجابة

شكلا ضمنيا ، كما يحدث في حالات التفكير الداخلي بالأشياء ،أو ظاهريا كأداء الحركات ، والأقوال والكتابة.

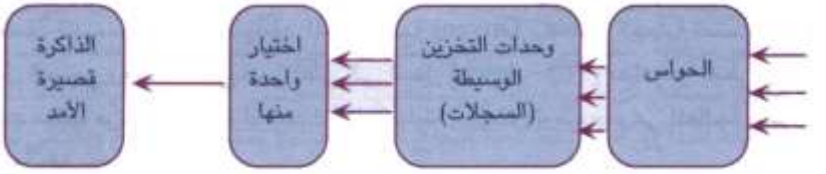
- **بعض النماذج المنبثقة من نظرية معالجة المعلومات:**
- **أولاً: نموذج (Atkinson&Shiffrin) نقلا عن البيلي وآخرون(٢٠٠٩,٢٥٣)**



- **ثانياً:نموذج نايزر في الإدراك:**

نموذج نايزر في الإدراك

- **ثالثاً:نموذج برود بنيت للاختبار**

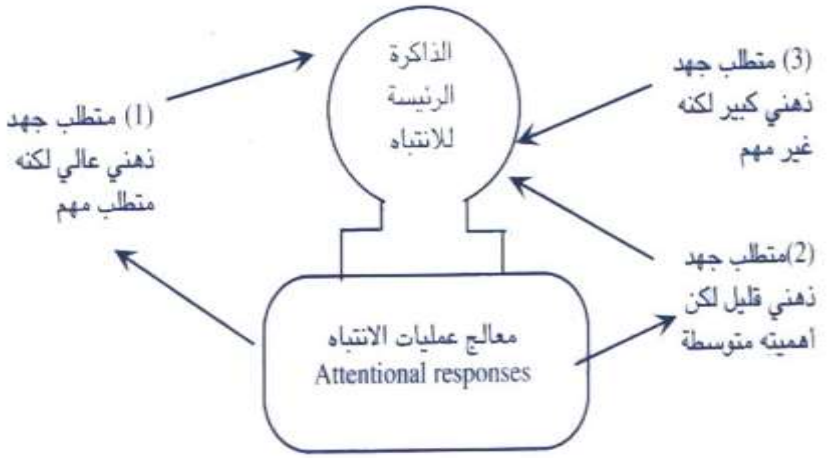


نموذج برودبنت للاختيار

• **رابعا: نموذج كاهنمان للانتباه نقلا عن (القطامي، ٢٠٠٥،ص٢٢٢-٢٢٣) وهي كما يلي:**

نموذج الاختيار المبكر

نموذج الاختيار المتأخر



نموذج كاهنمان للانتباه Kahenman Attention Model

• **الدراسات السابقة** :

دراسة (Collrado,2006) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي ،وتكونت العينة من ١٧٠ طالبا من طلاب التعليم الجامعي الفتوح عبر الانترنت ، وتوصلت الدراسة لنتائج أهمها لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (التكرار، والتنظيم ، والتفكير الناقد، وتنظيم الجهد ، وادارة وقت الدراسة) والتحصيل الدراسي.

دراسة (الرفوع ، ٢٠٠٨) التي هدفت لتعرف مستوى الطلاب الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي في أساليب معالجة المعلومات ، وكذلك لتعرف الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي على مقياس أساليب معالجة المعلومات بحسب الجنس والتخصص ، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٢ طالباً ١٤٠طالبة ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطلاب مرتف في أساليب معالجة المعلومات ،وكشفت نتائج الدراسة أيضا عن وجود فروق بين الطلاب والطالبات في اساليب معالجة وتجهيز المعلومات ، حيث إن الاناث تفوقن على الذكور في اساليب معالجة المعلومات ، وأن طلاب التخصص العلمي تفوقوا على طلاب التخصص الادبي في أساليب معالجة المعلومات .

دراسة(إلهام وقاد ، ٢٠٠٨) هدفت إلى دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم لدى طالبات المرحلة الجامعية،وتكونت عينة الدراسة من ١٧٦٠ طالبة من تخصصات مختلفة،وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- لا توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وتوجهات الهدف،كما لا توجد علاقة ارتباطيه بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف.
- لاتوجد فروق بين الطالبات في أساليب التفكير وأساليب التعلم،تبعا للتخصص، والعمر،والمستوى الدراسي.

دراسة (علوان ، ٢٠٠٩) التي هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية ،وتكونت عينة الدراسة من ٢٧٠ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمدارس الصلاح الخيرية، فلسطين ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود دلالة إحصائية لجميع معاملات الارتباط بين متوسطي درجات استجابات العينة على مقياسي تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات للمجالات المختلفة وإجمالي المجالات لكل مقياس ماعدا معامل الارتباط بين المجال الوجداني في مقياس تجهيز المعلومات والمجال الوجداني في مقياس القدرة على حل المشكلات.

دراسة (جديد ، ٢٠١٠) حيث هدفت إلى تعرف العلاقة بين أساليب التعلم المعالجة السطحية–المعالجة العميقة (وقلق الامتحان،وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي،وإلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي،والمنخفضي قلق الامتحان،في درجات أساليب التعلم) المعالجة السطحية–المعالجة العميقة(، ودرجات التحصيل الدراسي .تكونت عينة البحث من264طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي،مسحوبة بالطريقة العشوائية،من أربع مدارس من مدارس مدينة دمشق الرسمية،وانقسمت العينة إلى (143) إناث،و (121)ذكور، أظهرت الدراسة وجود ارتباط سالب دال إحصائياً،بين أسلوب تعلم المعالجة العميقة وقلق الامتحان،وارتباط موجب دال إحصائيا،بين أساليب تعلم المعالجة العميقة

والمعالجة السطحية ودرجات التحصيل الدراسي،ولم يظهر هذا الارتباط بين أسلوب تعلم المعالجة السطحية وقلق الامتحان،كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً،بين الطلاب المرتفعي، والمنخفضي قلق الامتحان،في أسلوب تعلم المعالجة العميقة،لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان،وفي درجات التحصيل الدراسي، لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان أيضاً،ولم يظهر فروق بينهم في أسلوب تعلم المعالجة السطحية.

دراسة (إسماعيل ، ٢٠١٢) التي تقصت الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة ، وتكونت العينة من ٤٠٥ طالباً وطالبة من المستوى الرابع بكلية التربية جامعة المنصورة ،وتوصلت الدراسة إلى لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين الاتجاه نحو الدراسة ، وكذلك وجود علاقة ايجابية دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي .

دراسة (السليماني ، ٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين وأساليب التعلم السائدة لعينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة المكرمة تبعًا للتخصص ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أنماط معالجة المعلومات وأساليب التعلم .وتكونت عينة الدراسة من(٢٤٩)من طالبات الصف الثالث الثانوي العلمي / الأدبي بمكة المكرمة ،توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:أن أكثر أنماط معالجة المعلومات استخداما هو النمط المتكامل مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة يستخدمون نمط معالجة ، أن المعلومات المتكامل وهو البديل المفضل لديهم دون غيره،أظهرت النتائج أن متوسط نمط معالجة المعلومات الأيمن أعلى من متوسط نمط معالجة المعلومات الأيسر،لا توجد فروق بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في أنماط معالجة المعلومات الأيمن والأيسر والمتكامل،لا توجد فروق بين التخصص العلمي والأدبي في أساليب التعلم)الخبرة المحسوسة،والملاحظة التأملية،والمفاهيم المجردة ، والتجريب الفعال.،هناك علاقة إرتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين النمط الأيسر والمفاهيم المجردة وعلاقة إرتباطية سالبة بين النمط الأيمن والمفاهيم المجردة وهذا يؤكد أن المفاهيم المجردة هي من وظائف النصف الأيسر للمخ.

دراسة (ابو المعاطي ، ٢٠١٣) هدفت الدراسة تعرف العالقة بين استراتيجيات حل المشكلات الرياضية وسرعة تجهيز ومعالجة المعلومات بالقدرة على الحل الابداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٧طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية ، وأسفرت الدراسة عن وجود فرق بين الطلاب والطالبات في القدرة على التفكير الابداعي في الرياضيات لصالح

الطلاب ، وكذلك اظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التفكير الابداعي وسرعة تجهيز ومعالجة المعلومات .

دراسة(الحويجي ، ٢٠١٤) التي هدفت للتعرف مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب الجامعة ودراسة العلاقة بينهما ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٥٠طالب من ثمان كلية بجامعة الملك فيصل في السعودية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم .

- **منهجية وإجراءات البحث** :

- **منهج البحث**:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة أهداف وأسئلة البحث ة من حيث جمع البيانات ، وبالتالي الوصول إلى نتائج محدده وتوصيات عملية إجرائية ممكنة التطبيق ومقترحات مهمة يمكن الاستفادة منها

- **مجتمع البحث**

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الاول المتوسط في مدينة حائل المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ .

- **عينة البحث**:

تكونت عينة البحث من ٩٦طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط مختارة من ثلاث مدارس من مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة حائل المملكة العربية السعودية،حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، حيث مثلت المدارس الثلاث مناطق جغرافية متعددة من المدينة ، والجدول ١ يوضح

جدول (١) عينة البحث

اسم المدرسة	عدد الطلاب
متوسطة الرياض	٣٦
متوسطة حسان بن ثابت	٣٣
متوسطة الخزامى	٢٧
المجموع	٩٦

- **متغيرات البحث**:

أساليب تجهيز ومعالجة المعلومات ،والتفكير الرياضي.

- **أدوات البحث** :

للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق أهدافه قام الباحث بناء أدوات البحث والمتمثلة بالآتي:

• **أولا : مقياس معالجة وتجهيز المعلومات**:

لتعرف مستوى معالجة وتجهيز المعلومات لعينة البحث قام الباحث بأعداد مقياس لمعالجة وتجهيز المعلومات وذلك من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والبحوث المتعلقة والادب السابق، ولبناء هذا المقياس اتبع الباحث الخطوات الآتية:

• **تحديد الهدف من المقياس**:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى معالجة وتجهيز المعلومات لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مدينة حائل المملكة العربية السعودية عينة البحث .

• **إعداد فقرات المقياس** :

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في كتابة فقرات المقياس. و المقياس في صورته الأولية : تكونت الأداة بصورتها الأولية من ٦٢ فقرة .

• **صدق المقياس** :

للتحقق من صدق المقياس قام الباحث بعرضها على مجموعة من الأساتذة و ذوي الاختصاص في علم النفس والمناهج طرق التدريس والقياس والتقويم ، و ذلك لتحكيمها و إبداء آرائهم في صياغة فقراتها وصلاحيتها ومناسبتها، وفي ضوء الملاحظات قام الباحث بتعديل بعض الفقرات وحذف بعضها .

• **ثبات المقياس** :

استخدم الباحث بحساب ثبات الأداة باستخدام طريقة التجزئة النصفية واستخدام معدلة سيبرمان براون وبلغ معامل ثبات الاختبار ٠,٨٩ ، وهي قيمة عالية تجعل المقياس يتمتع بثبات عالي وصالح للتطبيق والاستخدام.

• **الصورة النهائية للمقياس**:

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته بهذا الشكل يكون المقياس جاهز للتطبيق على عينة البحث ، حيث تكون المقياس بالشكل النهائي من ٥٥ .فقرة

• **تصحيح الاستبانة وتفسير النتائج في ضوئها** :

وعلى ضوء ما سبق استخدم الباحث مقياس ليكرتLikert الخماسي لتحديد استجابات أفراد عينة البحث ، وكانت الإجابة على المقياس في البدائل الآتية: (تنطبق علي بدرجة كبيرة ـ تنطبق علي بدرجة متوسطة ـ تنطبق علي بدرجة ضعيفة ـ لا تنطبق علي) .

بحيث يتم إعطاء الدرجات على النحو التالي للفقرات الايجابية :

◄◄ الدرجة (٣) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة تنطبق علي بدرجة كبيرة.

- الدرجة (٢) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة تنطبق علي بدرجة متوسطة.
- الدرجة (١) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة تنطبق علي بدرجة ضعيفة.
- الدرجة (٠) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة ـ لا تنطبق علي.

و يتم إعطاء الدرجات على النحو التالي للفقرات السلبية :

- الدرجة (٠) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة تنطبق علي بدرجة كبيرة.
- الدرجة (١) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة تنطبق علي بدرجة متوسطة.
- الدرجة (٢) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة تنطبق علي بدرجة ضعيفة.
- الدرجة (٣) لتقدير أفراد مجتمع البحث على العبارات بدرجة – لا تنطبق علي.

• اختبار لقياس التفكير الرياضي

يمثل قياس التفكير الرياضي أحد الأدوات الرئيسة التي تستخدم لجمع المعلومات لأغراض القياس والتقويم؛ ولذلك استخدمت البحث اختبار لقياس التفكير الرياضي للكشف عن مدى وجود علاقة بين التفكير الرياضي ونظرية معالجة المعلومات ولبناء هذا الاختبار اتبع الباحث الخطوات الآتية:

• تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الطالب على التفكير الرياضي في مادة الرياضيات ؛ وذلك للكشف عن مدى وجود علاقة بين التفكير الرياضي ونظرية معالجة المعلومات.

• تحديد مصادر الاختبار:

اعتمد إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر، هي:

- مراجعة الأدب التربوي المتخصص في تدريس الرياضيات والتفكير الرياضي.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت اختبارات التفكير الرياضي.
- كتاب الرياضيات المطور للصف الأول متوسط.
- دليل المعلم لكتاب الرياضيات المطور للصف الأول متوسط.
- أهداف تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة عامة وفي الصف الأول متوسط خاصة.
- خصائص ومهارات الاختبارات في التفكير الرياضي.

- آراء بعض المختصين ومن لديهم تجارب وخبرات في بناء اختبارات التفكير الرياضي.

• **تحديد المستويات التي يقيسها الاختبار**:

اقتصر اختبار قياس التفكير الرياضي على ثلاثة مهارات من مهارات التفكير الرياضي المتمثلة بـ (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)؛ ويعتبر هذا الاختبار مرتبط في كتاب الرياضيات المطور للصف الأول متوسط وقد تم تحديد تم تحديد المهارات التي يقيسها اختبار التفكير الرياضي على النحو التالي:

- الطلاقة : القدرة على التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة زمنية محددة للمشكلة الرياضية(ويمكن قياسها من خلال إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول الرياضية عند حل مشكلة رياضية)
- المرونة : تعني القدرة على توليد أفكار متنوعة تجاه أي مشكلة رياضية بطرق مختلفة ورؤية المشكلة من زوايا متعددة(ويمكن قياسها بالقدرة على إعطاء مداخل متعددة مختلفة وأفكار متنوعة لحل مشكلة رياضية).
- الأصالة :قدرة الطالب الخروج عن المألوف في إنتاج حلول نادرة وأفكار جديدة غير موجودة لدى المجموعة التي ينتمي إليها،والأصالة تقاس بدرجة الشيوع، فكلما قلت درجة شيوعها زادت أصالتها (ويمكن قياسها بالقدرة في الخروج عن المألوف وإنتاج حلول رياضية وأفكار رياضية جديدة التي تتميز بالجدة والندرة).

• **مفردات الاختبار**:

تكون الاختبار من جزأين:

- الجزء الأول: اشتمل على تعليمات الاختبار، والزمن المخصص للاختبار ، وبعض الإرشادات التي تساعد الطالب في الحصول على أفضل نتيجة صادقة.
- الجزء الثاني: تضمن عشرة أسئلة ، وعلى الطالب الإجابة وفقاً لمايلي:
  - ✓ جميع الأسئلة الواردة في الاختبار التي تتكون من(١٠) أسئلة.
  - ✓ الحرص على تقديم أكبر عدد ممكن من الإجابات(طلاقة).
  - ✓ الحرص على تنوع مداخل الحلول(مرونة).
  - ✓ الحرص على الأفكار التي لا تخطر ببال غيرك (أصالة).

• **تعليمات الاختبار**:

روعي في تعليمات الاختبار(الوضوح، والمناسبة لمستوى الطلاب، والسهولة)، وتم تخصيص الصفحة الأولى من الاختبار لهذا الغرض، وقد تضمنت ما يأتي:

- اسم الطالب وفصله.
- الهدف من الاختبار.
- تحديد الخطوات والإجراءات الواجب إتباعها لأداء الاختبار.

- طمأنة الطالب على أن درجة هذا الاختبار لن تحتسب في تقويم المادة وبالتالي لن تؤثر على تقويمك العام في المادة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

• **توزيع درجات اختبار قياس التفكير الرياضي**:

- الطلاقة : تعطى الدرجة طبقا لعدد الاستجابات التي يكتبها الطالب بالنسبة للسؤال ، وذلك بواقع درجة لكل استجابة بعد حذف الاستجابة المكررة التي ليس لها علاقة بالمطلوب.
- المرونة: تعطى الدرجة لعدد مداخل الحلال مختلفة من الاستجابات التي يعطيها الطالب وعدم إعطاء الفكرة المكررة أكثر من درجة.
- الأصالة : تعطى الدرجة على الاستجابات الأصيلة غير الشائعة بالنسبة للسؤال.(تفرغ استجابات جميع الطلاب وتحسب نسبة شيوع الاستجابات) وفقا للجدول التالي:

جدول(٢) تحديد درجات الأصالة في اختبار التفكير الرياضي

النسبة	٪١٠	٪٢٠	٪٣٠	٪٤٠	٪٥٠	٪٦٠	٪٧٠	٪٨٠	٪٩٠	٪١٠٠
الدرجة	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	٠

أي كلما كان عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال أقل كانت درجاتهم أكثر.

• **صدق اختبار التفكير**:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على عدد من المتخصصين، والخبراء في مجال المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، وبعض المشرفين والمعلمين للاستئناس بآرائهم، وملحوظاتهم، وتعليقاتهم؛ وطلب منهم إبداء الرأي على النحو التالي:

- دقة صياغة السؤال وسلامته لغويا.
- مدى قياس السؤال لمهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب.
- مدى مناسبة السؤال لمستوى الطلاب.
- أية ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل.

• **التجريب الاستطلاعي لمقياس التفكير الرياضي**:

تم تجريب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول متوسط من غير عينة الدراسة، بهدف التحقق من الأمور التالية:

• **التحقق من مدى وضوح الأسئلة والتعليمات الخاصة بالاختبار**:

- وقد كانت التعليمات والأسئلة واضحة ولم يسأل عنها الطلاب خلال فترة التجريب.

- من أجل تحديد زمن الاختبار المناسب حيث قام الباحث بحساب متوسط زمن إجابة أول خمس طلاب تم تسليم أوراقهم وآخر خمس طلاب تم تسليم أوراقهم فوجد الباحث أن زمن الاختبار هو (٤٥) دقيقة مناسب لكل اختبار .

• **التحقق من حساب ثبات الاختبار**:

الاختبار الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج عند إعادته مرة أخرى على نفس المجموعة وبنفس الظروف، وقد تم حساب الثبات في الدراسة الحالية بطريقة التجزئة النصفية وقد استخدم برنامج التحليل الإحصائي للبيانات spss . وعن طريق معادلة سبيرمانspearman للتجزئة النصفية؛ وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٨)؛ وهذه الدرجة تشير على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الوثوق به عند تطبيقه على عينة الدراسة.

• **الصورة النهائية للاختبار** :

بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح جاهز للتطبيق على العينة بصورته النهائية . ملحق (٣).

• **الأساليب الإحصائية**:

تم معالجة البىانات باستخدام الحاسوب بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

- معادلة سبيرمان ـ براون لحساب الثبات بطرىقة التجزئة النصفية.
- أما الأساليب المستخدمة في التحليل الإحصائي للنتائج، فهي كما يلي:
  - ✓ المتوسط الحسابي.
  - ✓ الانحراف المعياري.
  - ✓ اختبار "ت " لعينة واحدة.
  - ✓ معامل ارتباط بيرسون .

• **نتائج البحث وعرضها وتفسيرها** :

• **الاجابة على السؤال الاول**:

الذي نص على : ما مستوى معالجة وتجهيز المعلومات لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مدينة حائل المملكة العربية السعودية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معالجة وتجهيز المعلومات لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، وكذلك تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط الطلاب على المقياس معالجة وتجهيز المعلومات والوسط الفرضي للمقياس والمحدد بـ : ٨٢,٥ ؛ كما في الجدول ٣:

جدول (٣) نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث على مقياس أساليب معالجة المعلومات والمتوسط الفرضي للمقياس

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
٩٦	٧٣,٤٦	٨,٦١	٨٢,٥	٩٥	-١٠,٣	٠,٠٠٠	دالة

من الجدول (٣) يلاحظ أن قيمة ت بلغت (-١٠,٢٨٨) وكان مستوى الدلالة قد بلغ (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، مما يدل أن هناك فرق دالة إحصائيا بين الوسط الحسابي لمستوى الطلاب في مقياس أساليب معالجة وتجهيز المعلومات وبين الوسط الحسابي الفرضي للمقياس ، يلاحظ كذلك أن متوسط الحسابي لا فراد العينة بلغ ٧٣,٤٦ وهو منخفض مقارنة بالوسط الحسابي الفرضي لمقياس أساليب معالجة وتجهيز المعلومات ، وهذا يدل أن مستوى الطلاب في أساليب معالجة وتجهيز المعلومات بشكل عام كان منخفض وبدلالة إحصائية ، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها :لا يتم تنشيط الطلاب في المدرسة وتعويدهم على ممارسة استخدام أساليب تجهيز ومعالجة معلوماتهم التي يتلقونها، وعدم وجود دورات وبرامج تدريبية عن طريق المدرسة للطلاب لكيفية ممارسة أساليب تجهيز ومعالجة معلوماتهم، وبالإضافة إلى أن المناهج الحالية لا تعطي اهتمام أساليب تجهيز ومعالجة معلوماتهم في محتواها وأنشطتها ، وكما أن المعلمين لا يتناولون في تدريسهم استراتيجيات تدريسية حديثة تعمل على تحفيز الطلاب على أساليب تجهيز ومعالجة معلوماتهم، فغالبا ما تستخدم طرق التدريس .

- **الاجابة على السؤال الثاني** :

الذي نص على : ما مستوى التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مدينة حائل المملكة العربية السعودية ؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، وكذلك تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط الطلاب على المقياس التفكير الرياضي والوسط الفرضي للمقياس والمحدد ب ١٨ ، كما في الجدول (٤):

جدول (٤) نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث على التفكير الرياضي والمتوسط الفرضي للمقياس

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
٩٦	١٥,٥	٨,٠٧	١٨	٩٥	-٣,٠٢١	٠,٠٠٣	دالة

من الجدول (٤)يلاحظ أن قيمة ت بلغت (-٣,٠٢١) وكان مستوى الدلالة قد بلغ (٠,٠٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، مما يدل أن

هناك فرق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب على الاختبار وبين الوسط الفرضي للاختبار ،و لتعرف اتجاه الفروق ، ويلاحظ أيضا أن المتوسط الفرضي الذي يساوي ١٨ أعلى من متوسط درجات الطلاب على الاختبار الذي بلغ ١٥,٥، هذا يدل أن مستوى الطلاب متدني في التفكير الرياضي ، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها : أن المناهج الحالية لا تعطي اهتمام للتفكير الرياضي في محتواها وأنشطتها ، وأيضا ضعف اهتمام المعلمين في تنمية التفكير الرياضي من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تعمل على تنمية التفكير الرياضي ، فغالبا ما تستخدم طرق التدريس التقليدية ، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالأنشطة الإثرائية والعلمية التي من خلالها تنمي مهارات التفكير الرياضي.

- **الاجابة على السؤال الثالث**:

الذي نص على : هل توجد علاقة بين أساليب معالجة وتجهيز المعلومات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط في مدينة حائل المملكة العربية السعودية ؟

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتعرف وجود علاقة بين أساليب معالجة وتجهيز المعلومات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الاول المتوسط كما هو موضح بالجدول (٥):

جدول (٥) معامل ارتباط بيرسون لتعرف وجود علاقة بين بين أساليب معالجة وتجهيز المعلومات والتفكير الرياضي

معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
٠,٠٣٠	٠,٧٧١

من الجدول (٥) يلاحظ أن معامل ارتباط بيرسون بلغ ٠,٠٣٠ عند مستوى دلالة ٠,٧٧١، وهو معامل ارتباط ضعيف وغير دال إحصائيا، مما يدل أنه لا توجد علاقة بين أساليب معالجة وتجهيز المعلومات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ويعزي الباحث الارتباط الضعيف بين أساليب معالجة المعلومات والتفكير عزى إلى أن القدرة على معالجة المعلومات تتطلب قدرات عقلية عليا أخرى فضلاً عن التفكير وحده وكذلك تنوع أساليب التفكير وتعدد أنواع التفكير نفسها ، والذكاء ، فهناك جملة عوامل تؤثر في العلاقة بين التفكير وأساليب معالجة المعلومات.

من خلال عرض نتائج البحث فيمكن للباحث تلخيص نتائج البحث بالتالي:

- تدني مستوى الطلاب الصف الاول المتوسط بمدينة حائل المملكة العربية السعودية في أساليب معالجة وتجهيز المعلومات .

- تدني مستوى الطلاب الصف الاول المتوسط بمدينة حائل المملكة العربية السعودية في مهارات التفكير الرياضي.
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين أساليب معالجة وتجهيز المعلومات ومهارات التفكير الرياضي.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ما يلي:

- تدريب المعلمين على استخدام اساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات ليتم تعليمها وتعلمها لطلابهم وإكسابهم المهارات الذاتية وتعويدهم عليها أثناء عملية التعلم.
- تضمين بعض أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات في مناهج التعليم حتى يتم تعويد الطلاب على استخدامها وتصبح سلوك معتاد لدى المتعلم.
- وضع برامج لتنمية أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات للطلاب
- تضمين مهارات التفكير الرياضي في مناهج الرياضيات في التعليم العام .
- تدريب المعلمين على استخدام مهارات التفكير الرياضي ليتم اكسابها لطلابهم .

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث البحوث المستقبلية الآتية:

- دراسة العلاقة بين أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات والدافعية للتعلم .
- دراسة العلاقة بين أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات والاتجاه
- مدى استخدام أساليب واستراتيجيات تجهيز ومعالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- **المراجع** :

- ابو المعاطي، وليد محمد (٢٠١٣): علاقة استراتيجيات حل المشكلات وسرعة تجهيز المعلومات بالقدرة على الحل الابداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية ،العدد ١٠٨، الجزء الاول.
- أبو جادو،صالح محمد علي (٢٠٠٥) : علم النفس التربوي،ط٤، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اسماعيل ،ابراهيم السيد (٢٠١٢) : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية المنصورة ، العدد ٧٨، الجزء الاول.
- البيلي ، حمد عبد الله و الصمادي ، أحمد عبد المجيد و العمادي ، عبد القادر عبد الله (٢٠٠٩) : علم النفس التربوي وتطبيقاته ، ط٤، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الحويجي ، خليل إبراهيم (٢٠١٤) : العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وانماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٤٥ الجزء الاول .

- الرفوع ، محمد أحمد (2008) : أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الاكاديمية في الاردن وعلاقتها بالجنس والتخصص ، مجلة جامعة دمشق العدد ٢، المجلد ٢٤.
- الزغول ، عماد (٢٠٠٣) : نظريات التعلم ، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السليماني ، ميرفت محمد (٢٠١٢) : انماط معالجة المعلومات للنصفين الكرويين للمخ واساليب التعلم لدى عينة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
- الصافي ، عبدالله بن طه (٢٠٠٠) : الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي ، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية) ، المجلد الأول – العدد الأول - مارس٢٠٠٠م.
- العتري ، متعب زعزوع (٢٠١٠) : فاعلية برنامج تدريبي مقترح لا كساب معلمي الرياضيات استراتيجيات المشكلة الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم في مدينة عرعر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
- جابر ،عبد الحميد (١٩٩٩)،: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، ط٥ ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- جديد ، لبنى (٢٠١٠) : العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي ، مجلة جامعة دمشق–ا لمجلد ٢٦.
- سلامة ، عادل أبو العز (٢٠٠٢) : فاعلية استراتيجية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الابداعي في العلوم لتلاميذ المرحلة الاعدادية مجلة كلية التربية المنصورة ، العدد ٥٠.
- سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١١) : قراءات في علم النفس المعرفي ، القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- صفاء محمد على (٢٠٠٧) : http:\\www.almualem.net/saboora/ showthreoad.php?t=22557 ، (online) بتاريخ١٠ -٣ -٢٠١١م
- عبد الهادي ، نبيل وآخرون (٢٠٠٥) : مهارات في اللغة والتفكير ، ط٢ ، المملكة العربية السعودية ، دار المسيرة.
- عثمان ، سيد أحمد وابو حطب ، فؤاد (١٩٧٨) : علم النفس التربوي ، القاهرة ، دار الفكر.
- علوان ، مصعب محمد (٢٠٠٩) : تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الاسلامية ، فلسطين .
- قطامي ، يوسف محمود (٢٠٠٥) : نظريات التعليم والتعلم ، الأردن ، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- نشواتي ، عبد المجيد (١٩٩٥) : علم النفس التربوي ، ط٣، الأردن: دار الفرقان.
- نظلة ، حسن (١٩٩١) : دراسة استكشافية حول فاعلية الحكايات ، والألغاز الرياضية من دمجه معا في تنمية التفكير الرياضي الابتكاري للتلميذ المتفوق و التلميذ منخفض التحصيل في الرياضيات ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة ، العدد السابع والعشرون ، السنة العشرون.
- وقاد ، إلهام إبراهيم محمد،(٢٠٠٨) : أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

–Child ,D (1999); Some Aspeccts Of Study Habits in Higher Education London Holt . Pinchart and Winston .

- Colorad,j.(2006); The Relationship of Self-Regulated Learning and Academic Performance in an Online Course Environment, Doctoral Dissertation. University of Kansas.
- Siswono, T.Y.(2001); Level of Students Creative Thinking in Class-room Mathematics. Educational Research Review,6 (7),548-553.
- Torrance,E.p., & Safter ,H.T.(1999); Making the Creative Leap Beyond, Hadley, MA :Creative Education Foundation Press.

البحث الحادي عشر:

" تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات "

إعداد :

د /نوف بنت ناصر التميمي
الأستاذ المشارك في أصول التربية
كليـــــة التربيـــــــة
جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز

د /نجلاء على مصطفى
الأستاذ المساعد في المناهج وطرق
تدريس(العلوم)كلية التربية
جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز

" تقييم أصحاب المصلحة لنواتج التعلم في ضوء الإطار الوطني للمؤهلات "

د /نوف بنت ناصر التميمي د /نجـــلاء على مصطفـــى

• **مستخلص البحث**:

في ظل التوجهات المحلية لرفع مستوى مؤسسات التعليم العالي في برامجها وخططها لتتفق مع أعلى المعايير العالمية صمم نظام الجودة والاعتماد الاكاديمي في المملكة العربية السعودية، ومن أهم عناصر هذا النظام ما عرف ب "الاطار الوطني للمؤهلات" الذي وضع المعايير العلمية والمهنية للمؤهلات والتي يمكن أن تواكب المعايير العالمية وتراعى الخصوصية في المملكة العربية السعودية. وحيث تضمن تلك المعايير اتساق تلك النواتج في كل البرامجالمشابهة في جامعات المملكة، اضافة الى تكافؤ هذه المعايير مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسساتُ التعليم العالي في شتى أنحاء العالم. من هنا ظهرت فكرة الدراسة الحالية التي تهدف الى تقييم درجة تمثل طالبات كلية التربية (المتوقع تخرجهن)بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيزلنواتج التعلم التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات من وجهة نظر أصحاب المصلحة. ويمكن القول أن مشكلة الدراسة تتمثل في التساؤل الآتي:ما واقع تقييم أصحاب المصلحة (الطالبات المتوقع تخرجهن، المديرات) لنواتج التعلم في كليات التربية بجامعة الأمير سلمان عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية (في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية)؟. وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذى يصف ويحلل الظاهرة ويتناول أبعادها المختلفة وصولا الى تقويمها وعلاجها، حيث تصف الدراسة واقع مخرجات التعليم لكليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز من وجهة نظر أصحاب المصلحة (الطالبات، ومديرات المدارس).ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد استبيانين حول مدى توافر الخصائص التي تضمنتها مجالات نواتج التعلم في الاطار الوطني للمؤهلات وأكدتها الأدبيات العالمية في برامج كليات التربية والواقع الممارس لخريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز بعد التحاقهن في سوق العمل. وتوصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة الممثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل حيث اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في تقييمهم لدرجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية، والإدراكية فكانت درجة تمثل الخريجات لتلك المهارات من وجهة نظر المديرات "متوسطة" بينما كانت "عالية" من وجهة نظر الطالبات، وكان هناك اتفاق على أن الطالبات يمتلكن مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية، ومهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، والمهارات النفس حركية بدرجة "عالية" الا أن الإجابات أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات كل من الطالبات والمديرات في هذا المحور كانت لصالح إجابات الطالبات، وقد كانت درجة تقييم الطالبات في المواقع المختلفة لامتلاك خريجات كليات التربية للمعارف والمهارات التي حددتها الاستبانة والمشتقة من الإطار الوطني للمؤهلات "عالية"

الكلمات المفتاحية : تقييم أصحاب المصلحة ، لنواتج التعلم ، الإطار الوطني للمؤهلات

Stakeholders' evaluation of Learning Outcomes in the Light of the National Qualification Framework

Abstract

In the light of the national trends to raise the level of higher studies institutions, programs and plans so as to meet highest international standards, quality systems and academic accreditation in Saudi Kingdom were designed. The most important element of this system is

called "National Qualifications Framework" which defines the scientific and professional qualifications standards which meet international standards and also take into account the privacy of the Saudi situation. The standards include consistency of these outcomes with outcomes of similar programs in the Kingdom and agreement of these standards with other international higher studies institutions.The present study aims at assessing the degree of undergraduate female students at Salman Bin Abdulaziz University conformity to learning outcomes defined by the National Qualifications Framework from stakeholders' point of view. Problem of the study can be stated in the question: what is the reality of stakeholders' (students and school directors) evaluation of learning outcomes at colleges of education at Salman Bin Abdulaziz University in the light of Saudi National Qualifications Framework in the areas of: knowledge and understanding, cognitive skills, communication skills, IT skills, responsibility skills and psychomotor skills?.The study adopts the descriptive analytic method describing and analyzing the phenomenon with the purpose of evaluation and treatment. The present study describes the reality of learning outcomes of Colleges of Education at Salman University from stakeholders' point of view (students and school directors). To achieve the purpose of the study, two questionnaires were prepared, investigating the presence of the characteristics involved in the learning outcomes area in the National Qualifications Framework and verified by international literature of colleges of education programs and actual practice at Salman Bin Abdulaziz University colleges of education.Results of the study refer to the presence of statistically significant differences at 0.05 between students and directors responses to all five areas of the questionnaire representing learning outcomes specified by Saudi National Qualifications Framework. On the level of the questionnaire directors opinions were different from student opinions in their evaluations of graduates cognitive and skills, where directors viewed these skills as "average" while students viewed them as "high". There was an agreement that students possess communication, numerical, and IT skills, responsibility skills, as well as "high" psychomotor skills. Results also showthat there are statistically significant differences between students' and directors' responses in favor of students.

Key words :Stakeholders' evaluation , Learning Outcomes, the National Qualification Framework

- **خلفية الدراسة واطارها النظري**:

تعد مؤسسات التعليم العالي والجامعات المحرك الرئيسي لتنمية الدول والمجتمعات الحديثة في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فهي المسئول

الأول عن انتاج رأس المال البشري الذي يقع على عاتقه بناء الوطن وتحقيق أهدافه المستقبلية.من هنا أبدت المملكة العربية السعودية اهتماما ملحوظا في هذا الجانب شأنها في ذلك شأن الكثير من الدول، حيث حرصت على رفع مستوى كفاءة تلك المؤسسات التربوية من خلال الدعم المادي والمعنوي وذلك لتمكينها من تحقيق مخرجات تعليمية تسهم بفعالية في تنمية المجتمع حيث لم يعد التحدي الرئيس للنظم التعليمية المعاصرة تقديم التعليم فقط، ولكن التأكد من أن التعليم المقدم يتسم بجودة عالية تتناسب مع توقعات المستفيدين وتلبي احتياجاتهم.

لقد تزايد الاهتمام بقضايا التقويم كأحد أهم مداخل التطوير والجودة للبرامج التعليمية على المستوى الإقليمي والعالمي ،فبدون تقييم صادق وموثوق به على مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة والتعرف على حقيقة ما تعلمه الطلاب وما اكتسبوه من خبرات خلال المرحلة الجامعية لا يمكن تحديد جودة تلك المؤسسة ومدي تحقيقها لرسالتها ؛ فلم تعد جودة المناهج في حد ذاتها هي الأهم وكذلك لا يهم وجود خبراء في التدريس أو حتي وجود طلاب موهوبين؛ ولكن الأهم أن نعرف ماذا تعلم طلابنا أثناء المرحلة الجامعية وماذا يحتاجون لأن يعرفوه لكي يكونوا قوة فاعلة يمتلكون المعارف والمهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع متطلبات حياة مليئة بالتحديات قادرين على المشاركة الفعّالة في بناء اقتصاد الأمم ومستقبلها وذلك لن يتم إن لم يكن هناك تقييم حقيقي يعكس التغيير الحادث داخل مؤسسات التعليم العالي، ويحدد تأثير هذا التغيير على النواتج التعليمية أو مخرجات التعلم لتلك المؤسسة أو ذاك (Kazin 2009)،، من هنا ازادت المطالبة بالمساءلة والشفافية في تقييم ما يتعلمه الطلاب من قبل الجهات المختلفة والمعينة بالأمر ومنها: الحكومات، جهات الاعتماد الأكاديمي، الطلاب وأولياء الأمور، جهات التوظيف.وقد أدى ذلك الاهتمام بتقويم نواتج التعلم للبرامج التعليمية بمؤسسات التعليم العالي وتوفير الأدلة عن جودة ونوعية عمليات التعلم، الى تعدد الجهات المسئولة عن تقويم مخرجات التعلم بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي كما تعددت الخطط والمشاريع الهادفة لإيجاد آليات تقييم صادقة، حيث قامت منظمة التعاون والتنميةOECD عام ٢٠٠٨ بإطلاق مبادرة تقويم نواتج التعلم بمؤسسات التعليم العالي AHELO feasibility study والتي تهدف الى اتخاذ التدابير اللازمة لتقييم وقياس نواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي على المستوى العالمي، وتمكين تلك المؤسسات من قياس أداء طلابهم مقارنة بأقرانهم في اطار الجهود الرامية للتحسين حيث تؤكد تلك المبادرة على ضرورة أن تكون المقاييس المستخدمة لتقييم نواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي صالحة للثقافات واللغات والأنواع المختلفة من مؤسسات التعليم العالي (Tremblayet.al 2012)، كما ظهرت خدمة

الاختبارات التربوية Educational Testing Service (ETS) كأحد أهم المؤسسات التي ساهمت بشكل فعّال في توفير المعلومات والادلة الهامة للتحقق من جودة مخرجات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال تقدمها لسلسلة من الأوراق العلمية التي تعالج قضايا المساءلة في مجال تعليم الطلاب(Millett, et.al ,2007)، وفي نفس السياق هدف المعهد الوطني لقياس مخرجات التعلم بجامعة إلينوي National Institute for Learning) Outcomes Assessment NILOA) الى اكتشاف ونشر طرق التقويم التي يمكناستخدامها لتقوية انظمة التعليم الجامعي بالولايات المتحدة الأمريكية http://www . Learningoutcomes assessment.org).

وقد سايرت المملكة العربية السعودية هذا الاهتمام والتسارع بتقييم مخرجات التعلم للمؤسسات التعليمية المختلفة وكان من أهم مظاهر هذا الاهتمام إنشاء المؤسسات والهيئات المستقلة كالمركز الوطني للقياس والتقويم في وزارة التعليمعام ٢٠٠٠ ليكون مركزا مستقلا إداريًا وماليًاوالتي تركزت رسالته في تقديم حلول شاملة متكاملة لقياس المعارف والمهارات والقدرات وتقويمها بمنهجية علمية؛ إسهامًا في تحقيق العدالة والجودة، وتلبيةً للاحتياجات التنموية (الموقع الالكتروني لمركز قياس، http://www.qiyas.sa/Pages/default.aspx) وقدأسند اليه تنفيذ المشروع الوطني لقياس مخرجات التعليم العالي، والذي يهدف الى إعداد معايير المهارات والقدرات، ومعايير نواتج التعلم التخصصية، وتحديد مؤشرات قياسها، وإعداد الاختبارات اللازمة لقياس هذه المهارات والقدرات ونواتج التعلم التخصصية http://www.qiyas.sa/about/pages/nationalprojectformeasurementout puthe.aspx.

كما انشئت"الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي" عام ٢٠٠٣، المختصة بالتعليم ما فوق الثانوي والتي هدفت الىوضع معايير للتقويم تتوافق مع المعايير العالمية الجيدة واعتماد المؤسسات والبرامج المقدمة في مرحلة التعليم ما بعد الثانويفي المملكة العربية السعودية(الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٦). وفي عام ٢٠١٢ تم انشاء "هيئة تقويم التعليم العام" والتي تهدف الى والتي تهدف الى تقديم العون لمؤسسات التعليم فوق الثانوي من أجل مساعدتها على تقويم أدائها وتحسين أدائها http://www.ncaaa.org.sa/ cmspage.aspx?id=3.

وتنبع أهمية تقويم كليات التربية من كونها المسئولة عن إمداد المجتمع بالمعلمين،فالمعلم هو العامل الحاسم الذي يقع على عاتقه مسئولية صياغة الانسان القادر على تنمية مجتمعه المحلي والمساهم بفعالية في بناء الحضارة

الانسانية، والتكوين الجيد للمعلم يسهم بشكل مباشر وفاعل في تطوير التعليم قبل الجامعي، وأي محاولة لإصلاح التعليم ينبغي أن تبدأ من كليات إعداد المعلم.

من هنا أصبح التقويم المستمر والشامل لأداء كليات التربية وبرامجها من الضرورات الملحة التي تمليها حركة الحياة المعاصرة، وتفرضها بقوة على الانظمة التعليمية للتأكد من كفاءتها وقدرتها على تحقيق تطلعات المجتمع ومتطلبات التنمية. لقد اشتهر التقويم في الميادين المختلفة لارتباطه بالتطوير والتحسين في أداء المؤسسات والأفراد الا أنه في مجال التربية يعد جزءا اساسيا ومهما في منظومة البرامج التعليمية اذ يعول عليه كثيرا في تشخيص الواقع ومعالجة قضاياه ومشكلاته من جهة وفي التخطيط للمستقبل من جهة أخرى. لقد اعتمدت القدرة التنافسية بين كليات التربية واعداد المعلمين على المستوى المحلي والاقليمي والدولي الى حد كبير على الارتقاء بنوعية طلابها ورفع قدراتهم وتعزيز نموهم المهني لتمكينهم من اداء ادوارهم المستقبلية، وعلى ايجاد رؤية جديدة لها تبنى على مفاهيم ومتطلبات الجودة كمدخل للتطوير وبما يلبى احتياجات ورغبات المستفيدين وأصحاب المصلحة. وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بنظرة هؤلاء المستفيدين وتقييمهم لمخرجات كليات التربية وضرورة ان تبنى أي محاولة للتطوير في ضوء مجموعة من المعايير التي تحقق الهوية الخاصة بالمجتمع السعودي من ناحية وتتفق مع التوجهات الاقليمية والعالمية من ناحية أخرى.

هذا ما أعتمده نظام ضمان الجودة بالمملكة العربية السعودية والذي حدد مجموعة من المعايير ومقاييس التقويم المؤسسية والبرامجية، لتقييم عمل جودة أداء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وجودة مخرجاتها؛ وقد اشترطت تلك المقاييس أن تكون نواتج تعلم الطلبة محددة بدقة، ومتسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلاتحتى يكون هناك فهم واضح ومشترك للمعرفة والمهارات التي يطورها الطلاب الحاصلين على مؤهلات علمية متوافقة من مؤسسات تعليمية مختلفة، ويكون الطلاب ومن يهمه الأمر من أولياء امور أو جهات توظيف واعتماد أكاديمي واثقين مما سيكون الطلاب قادرين على معرفته وفهمه وما يستطيعون عمله في مجالات التعلم المختلفة (المعرفة، المهارات الإدراكية، مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، والمهارات الحركية النفسية) (الإطار الوطني للمؤهلات،٢٠٠٩)

ولعل من المهمالتعرض بشيء من التوضيح حول الفرق بين كلمتي "تقويم" و"تقييم"، فقد ورد التقويمفيلسان العرب بمعنى "الاستقامة" وتعني الاعتدال،

يقال: قام الشيء واستقام بمعنى اعتدل واستوى قال تعالى: (ان الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا)، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه أقمتُ الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة اعتدال الشيء واستوائه، وقوّمه بمعنى درأه (أي) أزال عوجه، كما وردت بمعنى "القيمة"،وقوَّم السلعة وقوّمها: أيّ قدّرها (ابن منظور، بدون)، فالتقييم يعني اصدار الحكم على الشيء، بينما التقويم يتعدى ذلك المعالجة والتعديل.والأمر لا يختلف كثيرا في الميدان التربوي حيث يرى المختصون التقييم على أنه عملية التشخيص التي يتم من خلالها رصد الايجابيات والسلبيات والبحث عن الأسباب الكامنة وراء كل قصور وضعف والتفكير في سبل العلاج، بينما تعني كلمة التقويم تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما وإصلاح اعوجاجه، بمعنى أن التقويم لا يقتصر على تقييم لذلك الشيء أو العمل، بل يتعداه الى تعديل أو تصحيح لما أعوج منه(سعادة وإبراهيم،١٩٩٧، منصور، ١٩٩٦اللقاني،١٩٨٩).

كما أنه من المهم الوقوف على مجموعة من المفاهيم التي ارتبطت بعمليات التقويم للبرامج التعليمية وادراك العلاقات التي تحكمها ومن اهمها "الاطار الوطني للمؤهلات"، و"نواتج التعلم"، و"أصحاب المصلحة".

ويقصد ب "الاطار الوطني للمؤهلات" إطار يتضمن بناء وتطوير وتصنيف بالمهارات والمعارف والكفاءات والاعتراف على طول سلسلة متصلة من المستويات المتفق عليها، وهو وسيلة لهيكلة المؤهلات القائمة والجديدة، والتي يتم تحديدها من خلال نتائج التعلم (Tuck, 2007).ونعني بالاطار الوطني للمؤهلات للتعليم ما فوق الثانوي في المملكة العربية السعودية الوثيقة الوطنية التي صدرت عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديميتتضمن وصفا عاما للمعارف والمهارات المتوقعة للطلاب في كل مستوى من المؤهلات تبدأ عند مستوى الالتحاق (اكمال الثانوية العامة) وتتدرج إلى درجة الدكتوراه، وعدد ساعات التعلم المطلوبة لكل مستوى. وتصنف الوثيقة أنواع التعلم المتوقعة في خمسة مجالات للتعلم :(المهارات المعرفية، والمهارات الإدراكية،ومهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية،ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، المهارات الحركية النفسية).بمعنى انه الاطار الوطني للمؤهلات يتضمن مجموعة من المبادئ والخطوط التوجيهية التي توفر رؤية، وقاعدة فلسفية، وهيكل تنظيمي يتم من خلاله بناء وتصنيف المؤهلات والاعتراف على المستوى الوطني داخل الدولة، وفقا لمجموعة من المعايير التي تقيس مستويات التعلم.

ويأتي مفهوم "لاطار الوطني للمؤهلات" ليظهر أهمية وصف المؤهلات وماتتضمنه من نواتج التعلمفي ايجاد مقاربة أفضل بين المؤهلات وتوقعات سوق العمل، فضلا عن دورها في تعزيز المرونة والمساءلة في نظم التعليم والتدريب،

كما تمكن المهتمين من مقارنة المؤهلات المقدمة في قطاعات التعليم المختلفة محليا ودوليا، ومن تحديد طرق التقدم فيها. ومع ذلك ووفقا للاتحاد الاوربيفانه على الرغم من أن الدول تتقدم في تطوير الأطر الوطنية للمؤهلات، فان تعريف المؤهلات فيما يتعلق بنتائج التعلم لا تزال ظاهرة جديدة نسبيا، وتواجه تحديات على مستوى الممارسة والتطبيق (European Commission, 2011).

أما "نواتج التعلم" فهي - كما يشير بيرغن - العنصر الرئيسي الذي يصف ويقيم المؤهلات، فنواتج التعلم تشير الى ما هو متوقع من حامل مؤهل ما معرفته وفهمه والقدرة على أدائه (Bergan, 2007). وترى درندري (١٤٣١ه) أن نواتج التعلم تعني أداء الطلاب الملاحظ الذي يوضح أن الأهداف المقصودة للتعلم قد تحققت، والفرق بين المفهومين يتعلق بالبعد الزمني اكثر من أي بعد آخر، فمفهوم بيرغن ركز على نواتج التعلم المستهدفة بينما درندري ركزت على نواتج التعلم المتحققة.

من هنا يمكن القول أن نواتج التعلم تعني حزمة من الكفاءات التي تعبر عما سيعرفه الطالب أو أن يكون قادرا على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم، أو هي النتيجة التي تصف ما هو متوقع من الطالب الحصول عليه نتيجة المشاركة في الأنشطة الأكاديمية وتتضمن المعرفة والمهارات والقدرات المكتسبة والقيم والمواقف التي تغيرت.

لقد أصبحت نواتج التعلممن المقومات الأساسية التي يعتمد عليها بشكل متزايد في المعايير المهنية والتعليمية، والمناهج، ومعايير التقييم، وواصفات المؤهلات في الأطر الوطنية للمؤهلات، ويتم تحديد نتائج التعلم في كل من هذه الوثائق في مستويات متفاوتة من التفاصيل، ولخدمة أغراض مختلفة كوضع التوقعات حول قدرات الشخص بعد الانتهاء من التأهيل، وتوجيه عملية التدريس؛ وتوجيه عملية التقييم(European Commission, 2011).

وتقييم نواتج التعلم تحديدا تعني الجمع المنظم والمراجعة والتحليل والاستخدام للبيانات او الادلة الكمية والكيفية لنواتج التعلم لاختبار مدى اتفاقها مع الأغراض والأهداف التربوية المعلنة للمؤسسة او للبرنامج أو للمقرر الدراسي، ولإعطاء تغذية راجعة ذات معنى تحفز التجديد الذاتي ولتحسين فعالية المؤسسة والبرنامج في تحقيق تعلم الطلبة (درندري، ١٤٣١ه). ومن المهم أن يشترك أصحاب المصلحة المعنيين . كما في الدراسة الحالية . في هذا التقييم للتأكد من وصول مستوى الخدمة أو المنتج الى مستوى متميز يلبي احتياجات المستفيدين من المصلحة ويتوافق مع تطلعاتهم، وذلك يتطلب مشاركتهم في مراحل مختلفة من عمليات التقويم والمراجعة، فأي مؤسسة تعليمية تتطلع الى

الوفاء بمتطلبات الجودة والوصول الى الاعتماد المؤسسي أو البرامجي لابد لها ان تتبني مجموعة من المعايير، تكسب المؤسسة هوية خاصة وسمعة مميزة تحقق رغبات المستفيدين وتتفق مع التوجهات العالمية. وهذا ما تبنته الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة من خلال وضعها لما يعرف باسم الاطار الوطني للمؤهلات، والذى يهدف الى اتساق نواتج التعلم في كل البرامج المشابهة في جامعات المملكة، وضمان تكافؤ هذه النواتج مع معايير الشهادات التي تمنحها مؤسساتُ التعليم العالي في شتى أنحاء العالم.

وقد ظهر اهتمام الباحثين والمهتمين وكذلك المؤسسات التعليمية بتقييم مخرجات العملية التعليمية ونواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي من جهة وكليات التربية من جهة أخري بشكل واضح من خلال هذا الزخم من الدراسات والأدبيات حيث ضمت المكتبتين العربية والعالمية العديد من الدراسات والأدبيات في هذا السياق. ومن تلك الدراسات دراسةسانكي (Sankey, 2008) التي ناقشت تصورات الطلبة الخريجين ومدراء المدرسة عن مدى كفاءة برامج اعداد المعلم في اكسابهم الطلاب المعلمين لمهارات التنوع الثقافي التي يحتاجونها في سوق العمل. استخدم الباحث استبانتين وزعت الاولى على كل مجتمع الطلاب الخريجين لثلاث سنوات من ٢٠٠٣ -٢٠٠٥ والبالغ عددهم (٣٠٥) خريج، والاخرى لمدراء لمدارس التي عملوا بها والبالغ عددهم (١٥٦). خرجت الدراسة في تقييمها للبرنامج بنتائج مهمة ومفيدة لإبلاغ أصحاب المصلحة بشأن القرارات المستقبلية حول برامج تعليم المعلمين حيث كشفت عملية المسح الميداني عن مدى فعالية الجامعة في اعداد طلابها حيث نظر الخريجين أنهم كانوا على نحو كاف أو جيد من الاستعداد للممارسات التي أوصى بها المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education NCATE)، فضلا عن أن تصورات المدراء كانت أكثر ايجابية من تصورات الخريجين أنفسهم.

اما دراسة الشرعي(2009)فقد هدفت الى معرفة آراء(200) طالب وطالبة شكلت 20.1٪ المتوقع تخرجهم في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتمادالأكاديمي، ومدى مساهمته في تأهيلهم المستقبليللوظيفة. وتكمن أهمية استطلاع هذه الفئة كونهم أكثر خبرة وممارسة ومشاركة لكثير من المواقف التعليمية التي مروا خلال سنوات الدراسة السابقة في الكلية. وأظهرت نتائج الدراسة تفاوتآراءالخريجين بين المستوى الكبير والمتوسط فيما يتعلق بمجالات الدراسة وهي محتوى المقررات الدراسية، وطرائق التدريس ،وأساليب التدريس،والتربية العملية والمعاملات المالية والإدارية، وخدمات القسم والكلية،حيث لم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

كما قامت مؤسسة تقويم مخرجات التعلم في (٢٠٠٩) (NILOA)بدعوة الرؤساء والخبراء الأكاديميين في جميع المناطق المعتمدة إقليميا، وذلك للرد على سلسلة من الأسئلة حول أنشطة التقييم الجارية في مؤسساتها وكيفية استخدام نتائج هذا التقييم حيث بلغ عدد العينة (٢,٨٠٩)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبيان تضمن محاور أساسية حول أدوات وأنواع التقييم المستخدمة، واهم العوامل التي تؤثر على عملية التقييم، وما تحتاجه تلك المؤسسات لكي تكون عملية التقييم أكثر فاعلية، وقد خلصت تلك الدراسة الى نتائج مهمة حول واقع عملية التقييم في تلك المؤسسات منها أن معظم الكليات والجامعات حددت عدد من نواتج التعلم المشتركة والتي تطبق على جميع الطلاب، وهي في الوقت نفسه تستخدم تقييم مشترك على مستوى كل من المؤسسات والبرامج، وقد كانت الاستخدامات الأكثر شيوعاً بنتائج التقييم تلك التي تتعلق بعملية الاعتماد، كما أن مداخل التقييم واستخدامها تختلف، والاتجاه والدفع نحو الاهتمام بعملية التقييم تتأثر نتيجة المطالبة والالتزام بالحصول على الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات التحسين أكثر من الضغوط الخارجية من قبل أولياء الأمور وجهات التوظيف، ومن النتائج المهمة أيضا أن قناعات أعضاء هيئة التدريس مثلت تحدياً كبيراً في إجراء تقييم حقيقي لنواتج التعلم بالإضافة الى وجود احتياج للخبرة والأدوات والموارد اللازمة لعملية التقييم، كما أن معظم المؤسسات تخطط لمواصلة تقييم نتائج التعلم على الرغم من التحديات الخاصة بالميزانية.

أما دراسة الفوال والصافتلي (2010) فقد هدفت الى معرفة جودة برنامج إعداد المعلمين بجوانبه الاكاديمية والمهنية والثقافية والشخصية في كلية التربية بالحسكة بجامعة الفرات في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي وادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلاب السنة الرابعة. ولتحقيق ذلك الهدف استخدم الباحثان استبانة وزعت على الطلاب ايمانا بان مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية أحد المعايير الرئيسية التي يقاس على اساسها جودة التعليم في الجامعات. واظهرت نتائج الدراسة درجة تقييم الطلاب لجودة البرنامج كان متوسطة، أعلاها الاعداد الشخصي وأدناها الاعداد المهني.

كما هدفت دراسة عطيات وعطيات (٢٠١٠)الى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبةبجامعةالحسين بن طلال من خلال استبانة أعدها الباحثان لهذا الغرض ركزا فيها على تقييم الطلبة لأهداف البرنامج ومحتواه ومخرجاته. وقد شملت عينة الدراسة (١٢١) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة جميع درجات تقييم الطلبة للعباراتالمتعلقة بأهداف برنامج الدبلوم العام ومخرجاته قد جاءت بدرجة متوسطة، خلافا لدرجات تقييمهم للمحتوى والذي تباينت بين الكبيرة والمتوسطة والقليلة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروقات دالة إحصائيا في تقييم الطلبة تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

أما دراسة عبيدات وسعادة (٢٠١٠)هدفتلقياس درجة اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية، واقتصرت على دراسة كل من مهارة الاتصال واستخدام التقنية، والمبادرة والإبداع، واتقان اللغاتالأجنبية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان طبق على (٢٢٨) طالباً وطالبةفي السنة الرابعة. وأظهرت النتائج أن تحقق المهارات الحياتية متقارب الى حد ما لدى كل من طلبة الجامعات الحكومية والخاصةفي الأردن، حيث بلغت نسبة اكتساب المهارات لدى طلبة الجامعة الخاصة ٧٠,٧٥ ٪ في حين كانت النسبة٦٧,٥ ٪ لدى طلبة الجامعة الحكومية. وقد أظهرت النتائج بعض الاختلافات القليلة في مستوى اكتساب المهارةحسب الجنس حيث مالتلصالح الذكور في مهارات التقنية، ولصالح الاناث في مهارات اللغات.

وهدفت دراسة السبعوزملائها(٢٠١٠) الى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء فيضوء معايير الجودة الشاملة. اعتمدت الدراسة في تحقيق اهدافها على مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين ل(٩) من اعضاء هيئة التدريس و (٧١) طالبا وطالبة من المستوى الرابع. واظهرت النتائج ضعفا في توافر معايير الجودة من وجهة نظر الطلاب بينما كانت متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتضمنت دراسة هاموندا وزملائه (Hammonda et al, 2010) مجموعة من استراتيجيات البحث والتقييم المستخدمة لتقييم نوائج برنامج ستانفورد لتعليم المعلم (STEP) خلال فترة إعادة تصميم البرنامج لأكثر من ١٠ عاما. وتشمل هذه الاستراتيجيات الاستطلاعات والمقابلات لأخذ تصورات الطلاب عن عناصر البرنامج خلال وبعد إعداد المعلمين، وتحليل الآثار المترتبة على عينة من خريجي STEP، وتخلص الدراسة إلى أن استخدام بيانات تعلم الطالب وحده كمقياس لفعالية المعلم لا تساعد في توجيه القرارات المتعلقة بتحسين البرنامج، ومطلوب مجموعة من النهج يكون التقييم أكثر دقة.

كما هدفت دراسة حسن وزملائه (٢٠١١) الى الكشف عن مدى رضا الطلبة الخريجين عن الخبرات الأكاديمية في قسمي الأصول والإدارة التربويةفي كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. استخدم فيها استبيان شارك فيه (٣٨٧) طالبا وطالبة لتقييم خبرتهم عن (عضو هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الاعمال والمشاريع التي قدمها الطالب، المحاضرات الدراسية والاختبارات، ادارة القسم والكلية).وتشير نتائج الدراسة إلى أن درجة رضا الطلبة متوسطة، بينما تركزت الخبرات التي لم تنل رضا أفراد العينة على الجوانب الذاتية المتعلقة بالحاجات الشخصية ومهارات التعامل مع الآخرين ومشكلاتالحياة اليومية والضغوطات.

كما هدفت دراسة أبوطالب والبلوي (٢٠١٢) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (١٢١) طالبة من المستويات الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (٤٠) طالبة. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (١٢١) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (٤٠) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كلمنها على عدد من الفقرات، والجزء الثاني وجه سؤالاً مفتوحاً للطالبات عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، ولدي جمع البيانات وتحليلها أسفرت عن أهمية الجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخداما في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وان درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما وأظهرت حاجة الطالبات الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

وركزت دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢) على تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران فيضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين(NCATE National Council forAccreditation of Teacher Education)، وقد استخدم الباحثان استبانة وزعت على جميع أعضاء هيئة التدريس (الذكور والاناث). وكان من أبرز النتائج توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدا، بينما توافرت معايير العمادة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهموتنميتهم المهنية، ونظامالتقييم او التقويم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التنوع متوسطة.

وهدفت دراسة الصلال (٢٠١٢)الى التعرف على مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وذلك في ضوء تحديات العصر ومتطلبات سوق العمل. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت استبيان مكون من خمسة محاور رئيسة:المهارات العقلية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الوظيفية، المهارات التقنية،ومهارات المواطنة. ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدارسة أن الغالبية العظمى من عينة البحث أفادت بأن بعض المهارات الحياتية متوفرةبدرجةمتوسطة بينما هناك بعض المهارات غير متوفرة كبعض مهارات

المواطنة مثل الاعتزاز بقيمة العمل، والمهارات الوظيفية كالقدرة على ادارة الازمات، والابتكار والتجديد، وتفهم الادوار في مجال العمل، وبعض المهارات العقلية كالقدرة على صنع القرار، والقدرة على اقتراح حلول بديلة للمشكلات، وبعض المهارات الاجتماعية كالمسؤولية الاجتماعية، والتخطيط المشترك، وبعض المهارات التقنية كتقييم المنشور الالكتروني، والمشاركة في منتديات مجال العمل. وأكدت الدراسة على أن ذلك لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التعليم حيث تشتد المنافسة المحلية والاقليمية والعالمية.

وهدفت دراسة نوافله ونجادات (٢٠١٤)الى تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعاييرالوطنية لتنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر الطلبة. حيث تركزت جهود الباحثين في التعرف على درجة تحقيق برامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك للمعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر الطلبة. صمم الباحثان استبانة لهذا الغرض شملت المجالات السبعة للمعايير الوطنية الاردنية لتنمية المعلم مهنيا، طبقت على (٢٧٩) طالبا وطالبة. خرجت الدراسة ببعض النتائج أهمها أن فاعلية البرنامج على المقياس الكلي متوسطة في حين اخذ مجال اخلاقيات المهنة المرتبة الاولى وبدرجة عالية بينما حل مجال تقييم تعلم الطلبة ومجال التطوير الذاتي في المراتب الاخيرة وبدرجة متوسطة الأهمية.

ناقشت دراسة ابراهيم (٢٠١٤) تقويم مخرجات التعلم للبرامج الاكاديمية في جامعة عدن من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الاقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم. اعتمدت الباحثة على استبانة وزعت على عينة متنوعة بلغت (١٢٣)، منهم (٢٢) عميد أو نائب عميد، و(١٤) رئيس قسم، و(١٦) عضو هيئة تدريس، و(٧١) طالبا من المتوقع تخرجهم. وأظهرت النتائج عن مستويات متدنية لمخرجات التعلم بشكل عام والتي لا تنسجم مع متطلبات سوق العمل. ورجحت الباحثة ان وراء ذلك كون المناهج في البرامج الاكاديمية لا تستجيب للمستجدات في الميدان التربوي. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مخرجات التعلم في البرامج الاكاديمية وتحسينها لتتوافق مع احتياجات المجتمع وظروف العصر.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية مشاركة الطلاب في تقييم البرامج التعليمية خاصة أولئك المتوقع تخرجهم للبرامج لكونهم أكثر خبرة وممارسة ومشاركة لكثير من المواقف التعليمية التي مروا بها خلال سنوات الدراسة في الكلية (دراسة الشرعي، ٢٠٠٩، والفوال والصافتلي، ٢٠١٠، عبيدات وسعادة، ٢٠١٠) .وأكدت الدراسات على ضرورة أن تتمخض القرارات المستقبلية حول تطوير برامج تعليم المعلمين عن تقييم يتسم بالموثوقية يكون تقييم الطلاب أحد أدواته الرئيسية .

• **مشكلة الدراسة وأهميتها**:

مما سبق نجد أن التوجهات العالمية والإقليمية تهتم بشكل كبير بتقييم مخرجات ونواتج التعلم لمؤسسات التعليم العالي بشكل عام، وكليات التربية بشكل خاص، وتوفير الأدلة والمؤشرات الدقيقة حول نوعية وجودة تلك المخرجات، وقد كشفت العديد من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة أن واقع كليات التربية وبرامجها التعليمية في العديد من البلدان لم يصل الى المستوى المأمول، وأن زيادة تعقيدات الحياة المعاصرة واقترانها بزيادة وانتشار معايير تقييم مخرجات العملية التربوية تؤكد ضرورة تعديل وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع مستحدثات ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل (ابراهيم٢٠١٤ ،حمادنه ٢٠١٤ ، Lopes andTormenta, 2010, ، الفوال والصافتلي ، ٢٠١٠؛ الشرعي ،٢٠٠٩) ، وفي نفس السياق أوضحت مراجعة البيانات والحقائق الخاصة بواقع كليات التربية في المملكة العربية السعودية أن الواقع العملي لتلك الكليات يعج بمجموعة من التحديات والمشكلات التي تتعلق بجودة تلك المؤسسات (مدخلات وعمليات ومخرجات) (الصلال،٢٠١٢؛ الشهراني، ٢٠١٢). ولعل من أهم تلك التحديات التي يواجهها مقدمي البرامج التعليمية هي قدرتهم على تضمين مخرجات التعلم في وصف المؤهلات، وفي بناء المناهج الدراسية، اضافة الى تطوير وتنفيذ إجراءات التقييم وضمان الجودة، والتأكد من أن نواتج التعلم المتحققة تتسق وتتوافق مع نواتج التعلم المستهدفة وذلك بمشاركة فاعلة من أصحاب المصلحة وعلى رأسهم الخريجين أنفسهم وأصحاب العمل.

وهو ما تؤكده التجربة المعاشة والخبرات المشاهدة والمسموعة من قبل الباحثتين كعضوتين في احدى كليات التربية التابعة لجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز والمهتمين بتطبيقات الجودة والتي تؤكد وجود العديد من التحديات والمشكلات التي تواجهه البرامج التعليمية بالجامعة وخاصة كليات التربية كونها المسئولة عن إكساب معلم الغد المعارف والمهارات اللازمة لإعداد الجيل الجديد من ابنائنا وطلابنا في المراحل التعليمية المختلفة، إضافة الى سعيها للحصول على الاعتراف الأكاديمي من هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، ومن أهم المشكلات استمرار ممارسات بناء وتصميم البرامج التعليمية وفق المحتوى المعرفيcontent oriented بينما تعتمد التوجهات الحديثة لتصميم البرامج التعليمية، والتي تؤكدها وثائق الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، على ضرورة بناء البرامج التعليمية وفق الأهداف التعليمية orient goals ونواتج التعلم outcomes (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٨)، حيث يشير المعيار الرابع لمقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي التي حددتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد

الأكاديمي على وجوب أن تكون نواتج (مخرجات أو حصيلة) تعلم الطلبة محددة بدقة، ومتسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات" وذلك في جميع البرامج العلمية وأن يتم تقويم جودة التدريس وفاعلية البرامج من خلال تقييمات الطلبة، ومن خلال استطلاعات آراء الخريجين وأصحاب الأعمال (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩) وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه من خلال تقييم درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة سطام بن عبد العزيز للمعارف والقدرات والمهارات (نواتج التعلم) التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية من وجهت نظر اصحاب المصلحة (الخريجات والمديرات) وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعد أول دراسة على مستوى المملكة العربية السعودية تقييم نواتج التعلم لكليات التربية في ضوء ما حدده الإطار الوطني للمؤهلات من معارف ومهارات.

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في قصور برامج الاعداد بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية من حيث عدم اتساق نواتج التعلم بمعايير الاطار الوطني للمؤهلات.

من هنا سعت الدراسة للإجابة على التساؤل الآتي:

ما واقع تقييم أصحاب المصلحة (الطالبات المتوقع تخرجهن، المديرات) لنواتج التعلم في كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية(في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية)؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات المعرفة والفهم من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- مادرجة تمثل خريجات كليات بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات للتواصل وتقنية المعلومات منوجهةنظر الطالبات والمديرات؟
- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟
- ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز للمهارات النفس حركية من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات حول جودة كفايات خريجات كليات التربية (نواتج التعلم) بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز وفقا لمتغير المنطقة (الخرج – الدلم – وادي الدواسر)، التخصص، وعدد سنوات الدراسة في الكلية؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينآراء المديرات حول جودة نواتج التعلم لكليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز يعزى للمتغيرات التالية (الموقع – الخبرة – الدرجة العلمية)؟

- **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- تقييم أصحاب المصلحة (الطالبات المتوقع تخرجهن، المديرات) لواقع لنواتج التعلم في كليات التربية بجامعة الأمير سلمان بن عبدالعزيز في ضوء الاطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية (في المجالات المختلفة: المعرفة والفهم، المهارات الإدراكية، مهارات التواصل واستخدام التقنية، مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين، المهارات النفس حركية.
- المساهمة في تلمس نقاط القوة والضعف في المهارات التي تمتلكها خريجات كليات التربية قبل وبعد ممارستهن للمهنة.
- تقديم مقترحات مبنية على دراسة الواقع تصب في تحقيق معايير الجودة في برامج اعداد المعلمين في كليات التربية.

- **أهمية الدراسة**:

وتكمن أهمية الدراسة في التالي:

- اهتمامها بكليات التربية والتي تعد الباب الرئيس لإصلاح التعليم باسره من خلال اعدادها للمعلم المربي الصانع للعقول والمهارات. ويعد هذا البحث ضمن أوائل البحوث التقييمية واقع مخرجات كليات التربية من وجهة نظر أصحاب المصلحة في المملكة العربية السعودية.
- تساهم الدراسة الحالية في فتح قنوات اتصال ذات صبغة علمية بين اصحاب القرار في مؤسسات التعليم العالي وبين وأصحاب المصلحة وهو ما تؤكد عليه ثقافة الجودة،حيث يشكل هذا البحث نقطة ارتكاز يمكن من خلالها تقديم رؤى واضحة وتوصيات مهمة لمتخذي القرار في جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز يمكن أن تساهم في بناء خطط علمية مستقبلية مبنية على استقراء الواقع ومستنيرة بآراء المتخصصين والمهتمين للوصول للاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالجامعة.

- **مصطلحات الدراسة**:

شملت الدراسة اربع مصطلحات مهمة: "تقييم"، و"أصحاب المصلحة"، ونواتج التعلم"، و"الاطار الوطني للمؤهلات".

ويقصد ب"**تقييم**" **evaluation** في هذه الدراسة عملية تقييم فعالية برامج كليات التربية من خلال مقارنة نواتج التعلم المتحققة لتلك البرامج بالنواتج المستهدفة التي حددت في الاطار الوطني للمؤهلات.

اما "**أصحاب المصلحة**" **Stakeholders** فيقصد به كل المستفيدين من داخل المؤسسة كالطلاب والخريجين وأعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة وخارج الجامعة كسوق العمل (مدراء المدارس....الخ)وكل الشركاء من الجمعيات والهيئات العلميةوالمهنية، بما في ذلك الحكومة باعتبارها شريكا مهما وحيويا.

ونعني ب "**نواتج التعلم**" Learning Outcomes حزمة من الكفاءات التي تعبر عما سيعرفه الطالب أو يفهمه أو أن يكون قادرا على القيام به بعد الانتهاء من عملية التعلم.

أما "الاطار الوطني للمؤهلات" the National Qualification Framework فنعني به الاطار الوطني للمؤهلات للتعليم ما فوق الثانوي في المملكة العربية السعودية وهو عبارة عن وثيقة وطنية صدرت عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩)تتضمن وصفا عاما للمعارف والمهارات المتوقعة للطلاب في كل مستوى من المؤهلات تبدأ عند مستوى الالتحاق (اكمال الثانوية العامة) وتتدرج إلى درجة الدكتوراه، كما تتضمن عدد ساعات التعلم المطلوبة لكل مستوى. وتصنف الوثيقة أنواع التعلم المتوقعة في خمسة مجالات للتعلم :(المهارات المعرفية، والمهارات الإدراكية،ومهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية،ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية، المهارات الحركية النفسية).

- **منهجية البحث وإجراءاته**:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتقييم واقع المخرجات التعليمية لكليات التربية من وجهة نظر المستفيدين في ضوء نواتج التعلم التي حددها الاطار الوطني للمؤهلات. وشمل مجتمع الدراسة جميع الطالبات المتوقع تخرجهن من كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز (٣٩٥ طالبة)في كل من محافظة الخرج، والدلم، ووادي الدواسر وفقا لإحصائية عمادة القبول والتسجيل بالجامعة لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، كما شمل مجتمع الدراسة جميع مديرات المدارس الثانوية والمتوسطة بالمحافظات نفسها(١٥٠ مديرة) وفقا لإحصائيات ادارات التعليم ذاتها. ويرجع اختيار هاتين الفئتين لكونهن من أهم أصحاب المصلحة الذين تمكنهم خبراتهم العلمية والعملية من تقييم دقيق وموضوعي لنواتج التعلم المتحققة للخريجات بعد ممارساتهن المهنية في سوق العمل. وبلغ عدد الاستجابات الصحيحة للعينة من الطالبات والمديرات على التوالي (٣٣٥، ١٠٣) بنسبة (٨٤,٨٪، ٦٨,٦٪) من مجتمع الدراسة انظر جدول(١) .وتظل هذه النسب مرضية خاصة فيما يتعلق بالطالبات.

الجدول(١): التكرارات والنسب المئوية لاستبانات الموزعة والمسترجعة للطالبات والمديرات

نوع العينة	موقع الكلية/ المدرسة	المجتمع)الاصلي(الموزعة		العينة المسترجعة		نسبة المسترجعة الى المجتمع الاصلي (الموزعة)
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	
الطالبات	الخرج	189	48%	163	48.7%	86.2%
	الدلم	116	29%	102	30.4%	87.9%
	وادي الدواسر	90	23%	70	20.9%	77.7%
	المجموع	395	100%	335	100%	84.8%
المديرات	الخرج	75	50%	60	58.2%	80%
	الدلم	19	12.6%	19	18.4%	100%
	وادي الدواسر	56	37.3%	24	23.3%	42,8%
	المجموع	150	99.9%	103	99.9%	68.6%

ويوضح الجدول(٢) البيانات الوصفية لأفراد عينة الدراسة من الطالبات وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول (٢) : التكرارات والنسب المئوية للطالبات (المتوقع تخرجهن)وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	موقع الكليه				التخصص								سنوات الدراسه			
الإجابات	الخرج	الدلم	و الدواسر	المجموع	تربية خاصة	لغة عربية	دراسات اسلامية	رياض أطفال	رياضيات	انجليزي	كيمياء	أحياء	المجموع	أقل من سنتين	من ٢-٣ سنوات	أكثر من ٣ س	المجموع
التكرارات	163	102	70	335	80	77	69	41	20	18	16	14	335	0	1	334	335
النسبة %	48.7	30.4	20.9	100	23.9	23	20.6	12.2	6	5.4	4.8	4.2	100	0	0.3	99.7	100

ويتبين من الجدول (٢) أعلاه أن نصف العينة تقريبا من كلية التربية بالخرج بنسبة (48.7%)، يأتي بعدها على التوالي كلية التربية بالدلم ووادي الدواسر بنسبة (30.4%،20.9%)، وهي نسب تتسق في التفاوت فيما بينها مع المجتمع الاصلي.كما يظهر تركز الطالبات في أربع تخصصات، (23.9%) تخصص تربية خاصة، و(23.0%) لغة عربية، و(20.6%) دراسات اسلامية، (12.2%) رياض اطفال، ثم تأتي بقية تخصصات العلوم الطبيعية واللغة الانجليزية تباعا.أما فيما يتعلق بمدة الدراسة فقد قضت الاغلبية العظمى من

الطالبات أكثر من 3 سنوات في الكلية (99.7%) مقابل (3%) فقط من (2-3) سنوات.

ويوضح الجدول (٣) البيانات الوصفية لأفراد عينة الدراسة من مديرات المدارس وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول (٣) : التكرارات والنسب المئوية لمديرات المدارس وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	موقع المدرسة				الدرجة العلمية					سنوات الخبرة			
الإجابات	الخرج	الدلم	و الدواسر	المجموع	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	المجموع	أقل من سنتين	من ٢-٣ سنوات	أكثر من ٣ س	المجموع
التكرارات	60	19	24	103	8	94	1	0	103	4	4	95	103
النسبة %	58.3	18.4	23.3	100	7.8	91.3	1.0	0	100	3.9	3.9	92.2	100

ويتضح من جدول (٣) أعلاه أن أكثر من نصف العينة هن مديرات مدارس بالخرج بنسبة (٥٨,٣٪)، يليهن مدارس وادي الدواسر ثم الدلم بنسبة (٢٣,٣٪، ١٨,٤٪)، وهي أيضا نسب تتسق في التفاوت فيما بينها مع المجتمع الاصلي كما هو الحال في عينة الطالبات أعلاه.وتشير البيانات الى أن معظمالمديرات يحملن درجة البكالوريوس بنسبة (٩١,٣٪)، فنسبة من تجاوزت خبراتهن أكثر من ٣ سنوات (٩٢,٢٪)،.

- **أدوات الدراسة**:

أعدّت استبانة تم اشتقاق محاورها وعباراتها من الإطار الوطني للمؤهلات الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وذلك للتعرف على درجة تمثل الخريجات لنواتج التعلم التي حددت في هذا الإطار حيث شملت (٤٠) فقرة موزعة وفق المجالات الخمسة: ١) المعرفي، ٢)الادراكي، ٣) مهارات التواصل والمهارات العددية، وتقنية المعلومات٤) مهارات التعامل مع الأخرين وتحمل المسئولية، ٥) المهارات النفس حركية.

عرضت الاستبانة على ثمانية من المختصين من اساتذة الجامعة التربويين للتأكد من وضوح العبارات وسلامة صياغتها وانتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وقد اجريت بعض التعديلات وفقا لذلك لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية تتضمن (٤٠) عبارة.طبقت بعد ذلك ميدانيا على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) فرد، وبعد جمعها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) التي تخدم أهداف الدراسة، فلمعرفة الصدق الداخلي للاستبانةتم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور، وبين المحاور الخمسة والاستبيان كاملا، كما يوضح ذلك جدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤)معاملات الارتباطلكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور، وبين المحاور الخمسة والاستبيان كاملا

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
4	.800**	5	.623**	6	.783**	7	.809**	8	.803**
9	.752**	10	.831**	11	.664**	12	.757**	13	.868**
14	.754**	15	.838**	16	.733**	17	.509**	18	.837**
19	.692**	20	.757**	21	.832**	22	.849**	23	.865**
24	.831**	25	.799**	26	.817**	27	.841**	28	.822**
29	.866**	30	.854**	31	.761**	32	.785**		
33	.844**	34	.932**	35	.468**	36	.771**		
		37	.838**			38	.723**		
		39	.753**			40	.603**		
معامل الارتباط بالاستبيان	.899**	معامل الارتباط بالاستبيان	.918**	معامل الارتباط بالاستبيان	.913**	معامل الارتباط بالاستبيان	.868**	معامل الارتباط بالاستبيان	.919**

(❖❖) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل،
(❖) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

نلاحظ من الجدول (٤) ان جميع معاملات الارتباطات بالمحاور وبالاستبيان كاملا كانت ذات دلالة احصائية عندي مستوى دلالة (0.01) فأقل، وهذا يعني أن العبارات مرتبطة بمحاورها والمحاور مرتبطة بالاستبيان.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (٣٣) فردا وفق طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان - براون لمحاور والاستبيان كاملا (انظر جدول رقم ٥):

الجدول (٥): معاملات الثبات الإحصائي لإجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (33) فردا وفق طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان -براون للمحاور والاستبيان كاملا:

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	الاستبيان
معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ	0.8988	0.9318	0.8495	0.8929	0.8917	0.9708
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	0.9173	0.9370	0.8394	0.8466	0.8598	0.9527

يتضح من نتائج الجدول (٥) أعلاه أن جميع معاملات الثبات لإجاباتٍ أفراد العينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحاور الخمسةوالاستبيان كاملا كانت

أكبر من(60%)، مما يدل على أن استبانة الدراسة تتصف بالثبات الكبير.كما حسبت معاملات التمييز لكل عبارة في المحاور الخمسة كما هو موضح في جدول رقم (٦):

جدول رقم (٦):معاملات التمييزلكل عبارة من العبارات في المحاور الخمسة

المحور الاول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز
	.7368		.5352		.6944		.7504		.6980
	.6651		.7711		.5477		.6784		.7799
	.6561		.7886		.6268		.3682		.7129
	.5830		.6938		.7447		.7967		.7841
	.7672		.7423		.7082		.7775		.7332
	.7949		.8023		.6578		.7191		
	.7639		.9068		.3047		.7096		
			.7910				.6396		
			.6950				.4946		

ملاحظة:(◆◆) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل
ملاحظة:(◆) تعني الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

من الجدول (٦) نلاحظ ان جميع معاملات التمييز موجبة و أكبر من 20% هذا يعني ان جميع العبارات قادرة على التمييز بين اجابات افراد عينة الدراسة.

كما تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، واختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمديرات) على كل عبارة من العبارات، وكذلك على المحاور الخمسة والاستبيان كاملاً واختبارF(جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين الطالبات، وبين المديرات حسب المتغيرات لكل منهما، واختبار شيفيه لمعرفة صالح الفروقات المستخرجة من (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الدراسة، تم حساب المدى (٥ -١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من (١) إلى (١,٨٠) يمثل درجة استجابة (ضعيفة جداً).
- أكبر من (١,٨٠) إلى (٢,٦٠) يمثل مثل درجة استجابة (ضعيفة)

- أكبر من (٢,٦٠) إلى (٣,٤٠) يمثل درجة استجابة (متوسطة).
- أكبر من (٣,٤٠) إلى (٤,٢٠) يمثل درجة استجابة (عالية).
- أكبر من (٤,٢٠) إلى (٥) يمثل درجة استجابة (عالية جداً).

• نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة على السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الفرعي الأول للدراسة: "ما درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز لمهارات المعرفة والفهم من وجهة نظر الطالبات والمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروقتم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الأول والموضحة في الجدول(٧)

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول(٨)

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الأول (تمثل خريجات كليات التربية للمعرفة والفهم)

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية في مجال التخصص الأكاديمي	104 31%	136 40.6%	87 26%	6 1.8%	2 0.6%	4 3.9 %	43 41.7 %	53 51.5 %	3 2.9%	-
2	تمتلك المعارف المتعلقة بعملية التدريس	98 29.3%	154 46%	71 21.2%	11 3.3%	1 0.3%	7 6.8 %	33 32%	65 54.4 %	7 6.8%	-
3	تظهر فهما لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية	110 32.8%	114 34%	85 25.4%	23 6.9%	3 0.9%	9 8.7 %	29 28.2 %	49 47.6 %	14 13.6 %	2 1.9%
4	تلم بالمعارف والمفاهيم التربوية الأساسية	101 30.1%	121 36.1%	92 27.5%	19 5.7%	2 0.6%	9 8.7 %	37 35.9 %	55 53.4 %	2 1.9%	-
5	تميز بين نظريات التعلم المختلفة	86 25.7%	113 33.7%	116 34.6%	20 6%	-	8 7.8 %	28 27.2 %	55 53.4 %	12 11.7 %	-
6	ملمة بالتطورات الحديثة في تخصصها	94 28.1%	112 33.4%	96 28.7%	26 7.8%	7 2.1%	8 7.8 %	33 32%	51 49.5 %	8 7.8%	3 2.9%
7	تشرح المفاهيم والنظريات التخصصية بوضوح	90 26.9%	128 38.2%	94 28.1%	16 4.8%	7 2.1%	8 7.8 %	26 25.2 %	58 56.2 %	9 8.7%	2 1.9%

جدول (٨) الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتينلإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات ، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الأول وللمحور بصورة اجمالية:

م	العبارة	الطالبات				المديرات				T-Value	P-Value
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير		
2	تمتلك المعارفالمتعلقة بعملية التدريس	4.01	.815	1	عالية	3.39	.717	3	متوسطة	6.909**	.000
1	تمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية فيالتخصص	4.00	.835	2	عالية	3.47	.623	2	عالية	5.960**	.000
3	تظهر فهما لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية	3.91	.965	3	عالية	3.28	.879	7	متوسطة	5.901**	.000
4	تلم بالمعارف والمفاهيم التربوية الأساسية	3.90	.921	4	عالية	3.51	.684	1	عالية	3.880**	.000
7	تشرح المفاهيم والنظريات التخصصيةبوضوح	3.83	.950	5	عالية	3.28	.809	6	متوسطة	5.296**	.000
5	تميز بين نظريات التعلم المختلفة	3.79	.895	6	عالية	3.31	.780	5	متوسطة	4.905**	.000
6	ملمة بالتطورات الحديثة في تخصصها	3.78	1.009	7	عالية	3.34	.847	4	متوسطة	3.977**	.000
	الوسط الحسابي العام	3.89	.737	-	عالية	3.37	.6199	-	متوسطة	6.457**	.000

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ومن الجدول(٨) يمكن استخلاص الآتي:

أولا: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن للمهارات المعرفية:

يتضحأن درجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية"عالية" من وجهة نظر الطالبات؛ حيث بلغت درجة الوسط الحسابي العام لإجاباتهنعلى جميع عبارات المحور الاول (3.89) بانحراف معياري (.737)، وإن اختلفت رؤية الطالبات لدرجة التمثل للعبارات المختلفة في ذلك المحور حيث جاءجاءت درجة تمثل الطالبات للمعارف المتعلقة بعملية التدريس عالية المرتبة الأولى لعبارات المحور الأول، وبلغ الوسط الحسابي لها (4.01) بانحراف معياري (0.815)، بينما جاءت درجة تمثلهن للمعارف والمفاهيم الأساسية في مجال التخصصالأكاديميفي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.835)،وفهمهن لنظم الإدارة المدرسية والتعليميةفي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.965)، بينما جاءت درجة المامهنبالتطورات الحديثة في تخصصهافي المرتبة الأخيرة بمتوسطحسابي(3.78) وانحراف معياري (1.009).وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Sankey, 2008) في رضا الطلاب عن فاعلية البرامج التعليمية، وبنظرة متعمقة لهذه النتائج نجد انها منطقية وتتفق مع دراسة (أبو طالب والبلوي ، ٢٠٠٩)والتي أوضحت أن برامج كلية التربية تركز على النواحي النظرية والمعرفية بشكل كبير أكثر من الجوانب العملية التطبيقية وهذا ما تعكسه فقرات هذا المحور الذي يقيس قدرة الطلاب على المعرفة والفهم النظري، كما تتفق مع ذات الدراسة في أن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، حيث أخذت العبارة رقم ١ (تمتلك

المعارف المتعلقة بعملية التدريس) المرتبة الأولى، كما أن ترتيب العبارات يعكس حقيقة أن تلك البرامج تحتاج الى تحديث لتواكب التطورات والمستحدثات حيث أتت العبارة رقم ٦ (ملمة بالتطورات الحديثة في تخصصها) وهذا أيضا يتفق مع أشار اليه(Lopes andTormenta, 2010) من ضرورة تعديل وتطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل مستمر لتتلاءم مع مستحدثات ومستجدات الواقع وتحديات المستقبل.

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية:

اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في تقييمهم لدرجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية، حيث أوضحت النتائج أن الوسط الحسابي العام لإجابات المديراتعلى جميع عبارات المحور الاول (3.37) بانحراف معياري (6199.)، مما يعني أن درجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية من وجهة نظر المديرات "متوسطة". وقد تباينت رؤيتهن حول درجة تمكن الطالبات من المهارات، حيث جاءت العبارة رقم (4) وهي (تلم بالمعارف والمفاهيم التربوية الأساسية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.864)، والعبارة رقم (1) وهي (تمتلك المعارف والمفاهيم الأساسية والنظريات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.623)، وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول هاتين العبارتين "عالية". أما العبارة رقم (2) وهي (تمتلك المعارف المتعلقة بعملية التدريس) جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.717)، والعبارة رقم (3) (تظهر فهما لنظم الإدارة المدرسية والتعليمية) جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (0.879)وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول هاتين العبارتين "متوسطة".

ثالثا: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الطالبات للمهارات المعرفية

اوضحت النتائجوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل،بين إجابات الطالبات والمديرات في كلعبارة من العبارات إضافة الى عبارات المحور مجتمعة، ولمعرفة مصدر تلك الفروقات تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمديرات) على كل عبارة وعلى العبارات مجتمعة، والذي أوضح أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح إجابات الطالبات، وبذلك يمكن رفض الفرض الأول "لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات عن مما تمتلكه الطالبات من معرفه وفهم للمعارف الأساسية في التخصصات المختلفة "حيث أكدت النتائج اختلاف آراء المديرات عن الطالبات؛ حيث رأت المديرات أن درجة اتقان الخريجات لمعرفة المفاهيم الأساسية لم يصل الى الحد المأمول، ويؤكد تلك الرؤية أيضاً أن تقييم المديرات لبعض المهارات التي ينبغي أن تمتلكها الخريجات مثل القدرةعلى شرح

المفاهيم والنظريات التخصصية وكذلك المامها بالتطورات الحديثةلنظم الإدارة المدرسية والتعليمية والتي جاءت في ذيل القائمة تتفق الى حد كبير من وجهة نظر الباحثتين كون العديد من البرامج والمقررات التعليمية بكليات التربية تم التخطيط لها منذ فترة زمنية بعيدة ولم تحدث لها مراجعات جذرية وهامة في ضوء المستجدات العلمية والتوجهات الحديثة في التخصصات المختلفة، ولم تتماشى مع واقع التعليم العام بالمملكة العربية السعودية واذي يشهد تطواراملموسافي المناهج التعليمية وعملية التعليم والتعلم بصفة خاصة الميدان التربويابراهيم (٢٠١٤)، كما تتفق تلك النتائج جزئياً مع نتائج دراسة الصلال (٢٠١٢) والتي اشارت نتائجها الى أن غالبية المديرات رأت أن امتلاك الخريجات للمهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل كانت متوسطة.

الإجابة على السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين راء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروق،تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني والموضحة في الجدول(٩):

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما يتضح في الجدول (١٠):

ومن النتائج الموضحة بالجدولين (٩) ، (١٠) يمكن استخلاص التالي:

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثلهن للمهارات الإدراكية:

تشير النتائج الموضحة في الجدولين رقم (٩) ورقم (١٠) الى أن درجة تمثل الخريجات للمهارات الإدراكية من وجهة نظر الطالبات "عالية"، وكذلك الحال في كل عبارات المحور. وقد بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات الطالباتعلى جميع عبارات المحور الثاني (3.89) بانحراف معياري (.757). جاءت العبارة رقم (2) وهي (تتعامل بإيجابية مع الطلاب) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.908)،يليها "قادرة على تقييم الأفكار والمعلومات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.819)،بينما كانت قدرة الخريجات على اتخاذ القرار بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.959)، أما العبارة رقم (٨) وهي (تصمم بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالبات)فقد حلت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,٠١٧).

جدول (٩): التكرارات، النسب المئوية لإجابات أفراد العينة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
1	توظف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة	98 29.3%	114 34%	98 29.3%	17 5.1%	8 2.4%	11 10.7%	31 30.1%	47 45.6%	12 11.7%	2 1.9%
2	تتعامل بإيجابية مع الطلاب	124 37%	140 41.8%	55 16.4%	9 2.7%	7 2.1%	17 16.5%	39 37.9%	41 39.8%	4 3.9%	2 1.9%
3	لديها القدرة على اتخاذ القرار	110 32.8%	138 41.2%	67 20%	10 3%	10 3%	14 13.6%	29 28.2%	46 44.7%	13 12.6%	1 1%
4	لديها قدرة عالية على تحليل المشكلات واقتراح الحلول	98 29.3%	131 39.1%	84 25.1%	16 4.8%	6 1.8%	12 11.7%	31 30.1%	44 42.7%	12 11.7%	4 3.9%
5	تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية	94 28.1%	122 36.4%	92 27.5%	18 5.4%	9 2.7%	10 9.7%	29 28.2%	41 39.8%	19 18.4%	4 3.9%
6	لديها القدرة علىتطبيق المعارف التخصصية بكفاءة	91 27.2%	125 37.3%	97 29%	13 3.9%	9 2.7%	9 8.7%	34 33%	52 50.5%	6 5.8%	2 1.9%
7	تدير المواقف التعليمية بكفاءة وفاعلية	90 26.9%	130 38.8%	95 28.4%	11 3.3%	9 2.7%	9 8.7%	27 26.2%	54 52.4%	11 10.7%	2 1.9%
8	تصمم بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالبات	80 23.9%	126 37.6%	100 29.9%	14 4.2%	15 4.5%	12 11.7%	26 25.2%	46 44.7%	16 15.5%	3 2.9%
9	قادرة على تحليل وتقييم الأفكار والمعلومات	101 30.1%	141 42.1%	83 24.8%	10 3%	-	6 5.8%	32 31.1%	55 53.4%	10 9.7%	-

جدول (١٠)الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثاني وللمحور بصورة اجمالية:

م	العبارة	الطالبات				المديرات				T-Value	P-Value
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير		
2	تتعامل بإيجابية مع الطلاب	4.09	.908	1	عالية	3.63	.874	1	عالية	4.521**	.000
9	قادرة على تحليل وتقييم الأفكار والمعلومات	3.99	.819	2	عالية	3.33	.733	6	متوسطة	7.370**	.000
3	لديها القدرة على اتخاذ القرار	3.98	.959	3	عالية	3.41	.912	3	عالية	5.350**	.000
4	لديها قدرة عالية على تحليل المشكلات واقتراح الحلول	3.89	.942	4	عالية	3.34	.966	5	متوسطة	5.179**	.000
7	تدير المواقف التعليمية بكفاءة وفاعلية	3.84	.950	5	عالية	3.29	.847	7	متوسطة	5.243**	.000
1	توظف استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة	3.83	.988	6	عالية	3.36	.895	4	متوسطة	4.292**	.000
6	لديها القدرة على تطبيق المعارف التخصصية بكفاءة	3.82	.964	7	عالية	3.41	.810	2	عالية	3.969**	.000
5	تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية	3.82	.991	8	عالية	3.21	.987	9	متوسطة	5.419**	.000
8	تصمم بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالبات	3.72	1.017	9	عالية	3.27	.962	8	متوسطة	3.983**	.000
	الوسط الحسابي العام	3.89	.7576	-	عالية	3.36	.7523	-	متوسطة	6.171**	.000

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات الإدراكية:

بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديراتعلى جميع عبارات المحور الثاني (3.36) بانحراف معياري (.7523)، وهذا المتوسط يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول المحور الثاني "متوسطة"إلا أن النتائج أظهرت تباين في درجة تمثل الخريجات لكل عبارة من عبارات المحور، فبعض المحاور كانت درجة تمثلها عالية وهي العبارات ٢،٣،٦وبعضها متوسطة وهي العبارات ١،٤، ٥، ٧، ٨، ٩ كما هو موضح بالجدول(١٠)، حيث حلت العبارة رقم (2) وهي (تتعامل

بإيجابية مع الطلاب)بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.874)، والعبارة رقم(6) وهي (لديها القدرة على تطبيق المعارف التخصصية بكفاءة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.810)، والعبارة رقم(3) وهي (لديها القدرة على اتخاذ القرار) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.912)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تمارس استراتيجيات تدريس إبداعية) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.987).

وتتفق وجهة نظر المديرات مع ما أشارت اليه بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة الصلال (٢٠١٢)ودراسة نوافله ونجادات (٢٠١٤) ودراسة ابراهيم (٢٠١٤)، وترى الباحثتان ان هذه النتيجة قد تكون منطقية في ظل مناهج ومقررات وأدوات تقويم مازالت تركز على الكم ولا تعطي اهتماما كبيرا لتنمية مهارات التفكير العليا، فبالرغم من أن توصيف تلك البرامج والمقررات يركز على تنمية المهارات الإدراكية وما تشمله من مهارات عليا للتفكير مثل القدرة على التحليل والتقييم وحل المشكلات واتخاذ القرار، الا أن الواقع الممارس ما زال يركز بشكل كبير على الحفظ والاستظهار للمعلومات وأدوات التقويم التقليدية.

ثالثا: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول تمثل الخريجات للمهارات الإدراكية

اوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل،بين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من العبارات إضافة الى فقرات المحور مجتمعة، ولمعرفة مصدر تلك الفروقات تم استخدام اختبارT للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات (الطالبات والمديرات) على كل عبارة من العبارات وكذلك للعبارات مجتمعة، والذي أوضح أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح إجابات الطالبات.

وبذلك يمكن رفض الفرض الثاني " لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات فيما يخص امتلاك الخريجات للمهارات الإدراكية" حيث اختلفتآراء المديرات عن الطالبات في هذا المحور اختلافا ذا دلالة إحصائية.

الإجابة على السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الفرعي الثالث للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول هذا المحور ومصدر تلك الفروقتم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة في المحور الثاني والموضحة في الجدول(١١):

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة (الطالبات، المديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تمتلك مهارات بناء العلاقات مع لآخرين	118 35.2 %	137 40.9 %	68 20.3 %	10 3%	2 0.6 %	19 18.4 %	43 41.7 %	36 35%	4 3.9 %	1 1%
2	لديها قدرةعاليةعلى التأثير في الأخرين .	101 30.1 %	132 39.4 %	86 25.7 %	12 3.6 %	4 1.2 %	15 14.6 %	33 32%	48 46.6 %	6 5.8 %	1 1%
3	تهتم بالبعد الانسانيفي بيئة العمل	87 26%	134 40%	97 29%	14 4.2 %	3 0.9 %	13 12.6 %	38 36.9 %	41 39.8 %	10 9.7 %	1 1%
4	تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات	111 33.1 %	125 37.3 %	77 23%	16 4.8 %	6 1.6 %	17 16.5 %	47 45.6 %	30 29.1 %	7 6.8 %	2 1.9 %
5	تجيداستخدام الأساليبالاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها	97 29%	116 34.6 %	93 27.8 %	22 6.6 %	7 2.1 %	9 8.7 %	39 37.9 %	39 37.9 %	14 13.6 %	2 1.9 %
6	توظف التقنياتالتعليمية بفاعلية في عملية التعليم والتعلم	103 30.7 %	118 35.2 %	94 28.1 %	18 5.4 %	2 0.6 %	13 12.6 %	44 42.7 %	41 39.8 %	2 1.9 %	3 2.9 %
7	تستخدم ادواتالتواصلالاك ترونية بفعالية	110 32.8 %	116 34.6 %	81 24.2 %	18 5.4 %	10 3%	17 16.5 %	36 35%	42 40.8 %	4 3.9 %	4 3.9 %

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول(١٢):

ومن الجدول(١٢) يمكن استخلاص التالي:

أولاً: آراء الطالبات حولدرجة تمثلهنلمهارات التواصل واستخدام التقنية:

أوضحت النتائج أنالوسط الحسابي العام لإجابات الطالبات على جميع عبارات المحور الثالث (٣,٩٢) بانحراف معياري (.٧٣٩)، وهذا المتوسط يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر الطالبات حول المحور الثالث "عالية"، وقد جاء ترتيب العباراتحسب الوسط الحسابي (١ -٤ -٢ -٦ -٧ -٣ -٥)، جاءت العبارة رقم (1) وهي (تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.852)، ولعبارة رقم (4) وهي

(تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.956)، والعبارة رقم (2) وهي (لديها قدرة عالية على التأثير في الأخرين) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.899)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها) بالمرتبة الأخيرةبمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.994)

جدول (١٢): الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الثالث وللمحور بصورة اجمالية:

م	العبارة	الطالبات				المديرات				T-Value	P-Value
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير		
1	تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين	4.07	.852	1	عالية	3.73	.842	1	عالية	3.589**	.000
4	تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات	3.95	.956	2	عالية	3.68	.899	2	عالية	2.566*	.011
2	لديها قدرة عالية على التأثير في الأخرين	3.94	.899	3	عالية	3.53	.850	5	عالية	4.034**	.000
6	توظف التقنيات التعليمية بفاعلية في التعليم والتعلم	3.90	.922	4	عالية	3.60	.844	3	عالية	2.941**	.003
7	تستخدم ادوات التواصل الالكترونية بفعالية	3.89	1.022	5	عالية	3.56	.946	4	عالية	2.883**	.004
3	تهتم بالبعد الانساني في بيئة العمل	3.86	.883	6	عالية	3.50	.873	6	عالية	3.576**	.000
5	تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية	3.82	.994	7	عالية	3.38	.898	7	متوسطة	4.010**	.000
	الوسط الحسابي العام	3.92	.739	-	عالية	3.57	.699	-	عالية	4.238**	.000

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية:

أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي العام لإجابات المديراتعلى جميع عبارات المحور الثالث (تمثل الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية)) والموضحة في جدول رقم (12) كان (3.57) بانحراف معياري (.699)، وهذا يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول المحور الثالث بصفة عامة "عالية"،وكذلك الحال لجميع العبارات في هذا المحور باستثناء

عبارة رقم (5). جاءت العبارة رقم (1) وهي (تمتلك مهارات بناء العلاقات مع الآخرين)بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.842)، والعبارة رقم(4) وهي (تمتلك مهارات التعامل مع تقنية المعلومات) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.899)، والعبارة رقم(6) وهي (توظف التقنيات التعليمية بفاعلية في عملية التعليم والتعلم) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.844)، بينما جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأساليب الاحصائية والعددية اللازمة لتخصصها) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (0.898).

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقلبين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من عبارات المحور الثالث وكذلك لعبارات المحور مجتمعة، وأن جميع هذه الفروقات كانت لصالح إجابات الطالبات.وبذلك يمكن رفض الفرض الثالث "لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء الطالبات مقارنة بالمديرات فيما يخص امتلاك الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية.

ويمكن القول بانه وبالرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح لطالبات الا أن أفراد العينة (الطالبات والمديرات) اتفقن على امتلاك الخريجات لمهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية بدرجة عالية وإنما الاختلاف كان في درجة تمثل المهارة.وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبيدات وسعادة (٢٠١٠) والتي اشارت الىأن طلاب الجامعات الأهلية والحكومية امتلكوا المهارات الحياتية ومنها مهارات التواصل بنسبة تتراوح بين ٧٠,٧٥ ٪ و ٦٧,٥ ٪ وهوما يعني امتلاكهم لتلك المهارات بدرجة جيدة أو عالية.وتري الباحثتان أن تلك النتيجة قد تكون منطقية لوجود بعض المقررات التي تهدف ال تنمية مهارات التواصل ضمن مقررات الإعداد العام، وقد يكون هناك بالفعل قصور في الاهتمام باستخدام المهارات الإحصائية والعددية بالرغم من تضمينها لتوصيف العديد من المقررات والبرامج.

الإجابة على السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيزلمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروق تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني والموضحة في الجدول (١٣):

جدول (١٣): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة (الطالبات، المديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الرابع

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تتحمل المسئولية على المستوى الشخصي والمهني .	123 36.7 %	136 40.6 %	62 18.5 %	10 3%	4 1.2%	14 13.6 %	37 35.9 %	36 35%	15 14.6 %	1 1%
2	قادرة على تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة ووضوح .	113 33.7 %	135 40.3	66 19.7 %	17 5.1%	4 1.2%	9 8.7%	27 26.2 %	55 53.4 %	10 9.7%	2 1.9%
3	صاحبة مشاركة فعالة في الأنشطة	110 32.8 %	121 36.1 %	84 25.1 %	18 5.4%	2 0.6%	19 18.4 %	38 36.9 %	42 40.8 %	2 1.9%	2 1.9%
4	تساهم في فرق العمل بفاعلية	105 31.3 %	133 39.7 %	79 23.6 %	15 4.5%	3 0.9%	16 15.5 %	40 38.8 %	38 36.9 %	8 7.8%	1 1%
5	لديها القدرة على تطوير العمل والارتقاء بالمؤسسة.	106 31.6 %	131 39.1 %	76 22.7 %	16 4.8%	6 1.8%	15 14.6 %	42 40.8 %	36 35%	8 7.8%	2 1.9%
6	لديها القدرة على تحقيق القيادة التشاركية	96 28.7 %	140 41.8 %	80 23.9 %	12 3.6%	7 2.1%	11 10.7 %	38 36.9 %	43 41.7 %	9 8.7%	2 1.9%
7	تمتلك القدرة على التعلم الذاتي	125 37.3 %	113 33.7 %	84 25.1 %	9 2.7%	4 1.2%	12 11.7 %	42 40.8 %	37 35.9 %	10 9.7%	2 1.9%
8	تمتلك مهارات النمو المهني	94 28.1 %	133 39.7 %	87 26%	16 4.8%	5 1.5%	15 14.6 %	40 38.8 %	36 35%	8 7.8%	4 3.9%
9	تمتلك أخلاقيات مهنة	138 41.2 %	123 36.7 %	62 18.5 %	5 1.5%	7 2.1%	26 25.2 %	37 35.9 %	33 32%	4 3.9%	3 2.9%

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول(١٤):

أولا:آراء الطالبات حول درجة تمثلهن لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين:

كشفت بيانات الدراسة ان درجة تمثل الخريجات لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين من وجهة نظرهن كانت "عالية" حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجاباتهن على جميع عبارات المحور الرابع (3.99) بانحراف معياري (.7316). وكذلك كان تقييم الطالبات لمدى تمثل الخريجات لكل عبارة من عبارة المحور "عالية"، جاءتالعبارة رقم (9) "تمثل الطالبات لأخلاقيات المهنة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.911،بينما جاء تحملها المسئولية على المستوى الشخصي والمهني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.880)،أما القدرة على التعلم الذاتي فقد

حظيت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (0.917)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة رقم (8) وهي (تمتلك مهارات النمو المهني) بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.924).

جدول (١٤): الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات ، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الرابع وللمحور بصورة اجمالية:

م	العبارة	الطالبات				المديرات				T-Value	P-Value
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير		
9	تمتلك أخلاقيات مهنة	4.13	.911	1	عالية	3.77	.972	1	عالية	3.523**	.000
1	تتحمل المسئولية على المستوى الشخصي والمهني .	4.09	.880	2	عالية	3.47	.937	7	عالية	6.164**	.000
7	تمتلك القدرة على التعلم الذاتي	4.03	.917	3	عالية	3.50	.895	6	عالية	5.140**	.000
2	قادرة على تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة ووضوح .	4.01	.907	4	عالية	3.30	.838	9	متوسطة	7.077**	.000
4	تساهم في فرق العمل بفاعلية	3.96	.900	5	عالية	3.60	.878	3	عالية	3.563**	.000
3	صاحبة مشاركة فعالة في الأنشطة	3.95	.921	6	عالية	3.68	.866	2	عالية	2.664**	.008
5	لديها القدرة على تطوير العمل والارتقاء بالمؤسسة التي تعمل بها.	3.94	.946	7	عالية	3.58	.902	4	عالية	3.393**	.001
6	لديها القدرة على تحقيق القيادة التشاركية	3.91	.923	8	عالية	3.46	.872	8	عالية	4.452**	.000
8	تمتلك مهارات النمو المهني	3.88	.924	9	عالية	3.52	.969	5	عالية	3.384**	.001
	الوسط الحسابي العام	3.990	.7316	-	عالية	3.54	.764	-	عالية	5.375**	.000

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل

(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ويتضح من الجدول (١٤) التالي:

ثانياً: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين:

اتفقت المديرات مع الطالبات على أن درجة تمثل خريجات كليات التربية لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين كانت "عالية"حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الرابع (3.54) بانحراف معياري (764.)، ولكن المديرات اختلفن عن الطالباتفي تقيميهن لعبارات المحورحيث جاءت العبارة رقم (9) وهي (تمتلك أخلاقيات مهنة) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.972)، بينما جاءت العبارة رقم (3) وهي (صاحبة مشاركة فعالة في الأنشطة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.866)، أما العبارة رقم (4) وهي (تساهم في فرق العمل بفاعلية) فقد جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.878)،وظلت العبارة رقم (2) وهي (قادرة على تحديد المسؤوليات والصلاحيات بدقة ووضوح) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.838)، والتي تعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول هذه العبارة "متوسطة".

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الخريجات لتحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين.

خلافا لنتائج دراسة حسن وزملائه (٢٠١١) الذي أظهرت أن الخبرات التي لم تنل رضا أفراد العينة كانت تلك المتعلقة بمهارات التعامل مع الآخرين، ونتائج دراسة الصلال (٢٠١٢) والتي أشارت الى تدني درجة تحمل المسئولية،كانت درجة تمثل الخريجات في الدراسة الحالية لمهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين "عالية" باتفاق كل من الطالبات والمديرات، إلا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين إجابات الطالبات والمديرات في كل عبارة من عبارات المحور الرابع وكذلك لعبارات المحور مجتمعة جميعها لصالح إجابات الطالبات.وقد أكدت دراسة الصلال على أن تمثل ذلك النوع من المهارات يتناسب مع متطلبات سوق العمل في وقت تشتد فيه المنافسة المحلية والاقليمية والعالمية.

الإجابة على السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الفرعي الخامس للدراسة: "ما درجة تمثل طالبات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز للمهارات النفس حركية من وجهة نظر الطالبات مقارنة بالمديرات؟"، وللكشف عن الفروق بين آراء الطالبات والمديرات حول ذلك المحور ومصدر تلك الفروق تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات المحور الثاني والموضحة في الجدول(١٥):

جدول (١٥): التكرارات، النسب المئوية لإجابات (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الخامس

م	العبارة	الطالبات					المديرات				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
1	تتقن المهارات والأساليب والإجراءات الخاصةبتخصصها	132 39.4 %	133 39.7 %	54 16.1 %	14 4.2 %	2 0.6 %	17 16.5 %	43 41.7 %	36 35%	7 6.8 %	-
2	تمتلك مهارات التدريس الفعال	112 33.4 %	140 41.8 %	67 20%	15 4.5 %	1 0.3 %	14 13.6 %	32 31.1 %	51 49.5 %	6 5.8 %	-
3	تمتلك المهارات المساندة لمادة تخصصها	112 33.4 %	143 43.3 %	64 19.1 %	10 3%	4 1.2 %	10 9.7%	42 40.8 %	49 47.6 %	2 1.9 %	-
4	تمتلك القدرة على تنويع المثيرات الحسية أثناء تقديم الدروس(الصوت، الإيماءات..)	131 39.1 %	126 37.6 %	58 17.3 %	14 4.2 %	6 1.8 %	12 11.7 %	40 38.8 %	43 41.7 %	6 5.8 %	2 1.9 %
5	تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس	138 41.2 %	122 36.4 %	59 17.6 %	10 3%	6 1.8 %	19 18.4 %	41 39.8 %	36 35%	7 6.8 %	-

كما تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار T للعينتين المستقلتين على كل عبارة من عبارات المحور، وللمحور بصورة اجمالية كما هو موضح في الجدول(١٦):

يمكن تفسير نتائج الجدول (١٦) أعلاه كالآتي:

أولاً: آراء الطالبات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس حركية:

أوضحت النتائج أن درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس حركية من وجهة نظر الطالبات كانت "عالية" للمحور ككل ولجميع العبارات فيه، وقد بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات الطالبات على جميع عبارات المحور الخامس (4.08) بانحراف معياري (.7868)، حيث جاءت العبارة رقم (1): (تتقن المهارات والأساليب والإجراءات الخاصة بتخصصها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.872)، والعبارة رقم (5): (تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.925)،والعبارة رقم (4): (تمتلك القدرة على تنويع المثيرات الحسية

أثناء تقديم الدروس(الصوت، الحركة، الإيماءات...)) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.943)،بينما جاءت العبارة رقم (2): (تمتلك مهارات التدريس الفعال) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.861).

جدول (١٦): الوسط الحسابي والانحراف المعياري و اختبار T للعينتين المستقلتين لإجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات، والمديرات) على كل عبارة من عبارات المحور الخامس وللمحور بصورة اجمالية:

م	العبارة	الطالبات				المديرات				T-Value	P-Value
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير		
1	تتقن المهارات والأساليب الخاصة بتخصصها	4.13	.872	1	عالية	3.68	.831	2	عالية	4.646**	.000
5	تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس	4.12	.925	2	عالية	3.70	.850	1	عالية	4.137**	.000
4	تمتلك القدرة على تنويع المثيرات الحسية أثناء تقديم الدروس(الصوت، الإيماءات.)	4.08	.943	3	عالية	3.52	.850	5	عالية	5.356**	.000
3	تمتلك المهارات المساندة لمادة تخصصها	4.05	.867	4	عالية	3.58	.693	3	عالية	4.976**	.000
2	تمتلك مهارات التدريس الفعال	4.04	.861	5	عالية	3.52	.803	4	عالية	5.357**	.000
	الوسط الحسابي العام	4.08	.7868	-	عالية	3.60	.7110	-	عالية	5.554**	.000

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ثانيا: آراء المديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس الحركية:

أوضحت النتائج تأييد المديريات لآراء الطالبات في هذا المحور؛حيث بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات المديرات على جميع عبارات المحور الخامس (3.60) بانحراف معياري (7110.)، مما يعني أن درجة تمثل الخريجات من وجهة نظر المديرات حول المحور الخامس بصفة عامة كانت "عالية"،وكذلك جميع العبارات الممثلة لهذا المحور، الا أن رؤيتهم لدرجة تمثل الخريجات لكل مهارة من المهارات النفس حركية كانت مختلفةحيث جاءت العبارة رقم (5) وهي (تجيد استخدام الأدوات اللازمة لعملية التدريس)بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.850)، أما العبارة رقم (1) وهي (تتقن المهارات والأساليبوالإجراءات الخاصة بتخصصها)فجاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.831)، وجاءت العبارة رقم (3) وهي(تمتلك

المهارات المساندة لمادة تخصصها) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.693)،بينما جاءت العبارة رقم (4) وهي (تمتلك القدرة على تنويع المثيرات الحسية أثناء تقديم الدروس(الصوت – الحركة – الإيماءات...) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.850) .

ثالثاً: الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حول درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس الحركية

اتفق كل من الطالبات والمديرات على أن درجة تمثل الخريجات للمهارات النفس حركية عالية الا أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في عبارات المحور الخامس مجتمعة وفي كل عبارة فيالمحور،جميعها لصالح إجابات الطالبات.

ومما سبق نجد أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عد مستوى دلالة (0.05) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة الممثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل وهو ما يؤكده الجدول (١٧) حيث اظهرت الدراسة الحالية أن جميع هذه الفروقات كانت لصالح الطالبات خلافا لدراسة سانكي (2008) التي كان تقييم المديرات فيها أكثر ايجابية.

الجدول (١٧): اختبار T للعينتين المستقلتين لدلالة الفروق بين إجابات الطالبات والمديرات حسب محاور الدراسة والاستبيان كاملا:

المحور	الفئة	المتوسط	الانحراف المعياري	T-Value	P-Value
الأول	الطالبات	3.89	.73730	6.457**	.000
	المديرات	3.37	.61997		
الثاني	الطالبات	3.89	.75758	6.171**	.000
	المديرات	3.36	.75226		
الثالث	الطالبات	3.92	.73918	4.238**	.000
	المديرات	3.57	.69857		
الرابع	الطالبات	3.99	.73156	5.375**	.000
	المديرات	3.54	.76401		
الخامس	الطالبات	4.08	.78683	5.554**	.000
	المديرات	3.60	.71098		
الاستبيان بصورة اجمالية	الطالبات	3.94	.67506	6.148**	.000
	المديرات	3.48	.66366		

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات الطالبات والمديرات عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

وتعزى الباحثتان تلك النتيجة لعدة أسباب منها ضعف خبرة بعض الطالبات وعدم فهمهم لمعنى ومتطلبات تلك المهارات بدقة، أو لوجود بعض التحيز من جانبهن للتأكيد على امتلاكهن العديد من المهارات بصورة جيدة، أو لعدم اكتراث البعض منهن بتعبئة الاستبانة بشكل جيد، حيث تميل الباحثتان لما أظهرته النتائج الخاصة بالمديرات لمالهم من خبرة وقدرة على التقييم الموضوعي يتفق الى حد كبير مع ما تلمسه الباحثتان من واقع كونهم أعضاء هيئة تدريس بإحدى كليات التربية بالجامعة. وبذلك يمكن رفض الفرض الصفري الأول: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 بين آراء الطالبات والمديرات حول درجة تمثل خريجات كليات التربية بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز لنواتج التعلم التي حددها الإطار الوطني للمؤهلات".

الإجابة على السؤال السادس:

للإجابة على السؤال الفرعي السادس للدراسة "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات حول جودة كفايات خريجات كليات التربية (نواتج التعلم) بجامعة الأمير سلمانبن عبدالعزيز وفقا للمتغيرات التالية (المنطقة، (الخرج، الدلم، وادي الدواسر)، التخصص، وعدد سنوات الدراسة في الكلية؟"تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVAببرنامجSPSSوكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨):

جدول (١٨) يوضح نتائج إختبار F (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة (الطالبات) حسب (موقع الكلية، التخصص، سنوات الدراسة في الكلية).

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F-Value	P-Value	التفسير
موقع الكلية	المحور الاول	بين المجموعات	2.370	3	.790	1.459	.226	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	179.197	331	.541			
		المجموع	181.567	334				
	المحور الثاني	بين المجموعات	3.748	3	1.249	2.200	.088	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	187.942	331	.568			
		المجموع	191.690	334				
	المحور الثالث	بين المجموعات	7.489	3	2.496	4.722**	.003	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	175.003	331	.529			
		المجموع	182.492	334				
	المحور الرابع	بين المجموعات	5.524	3	1.841	3.519*	.015	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	173.225	331	.523			
		المجموع	178.750	334				
	المحور الخامس	بين المجموعات	3.851	3	1.284	2.094	.101	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	202.928	331	.613			
		المجموع	206.780	334				

	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	3.955	3	1.318	2.943*	.033	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	148.253	331	.448			
		المجموع	152.208	334				
التخصص	المحور الاول	بين المجموعات	8.150	7	1.164	2.195*	.034	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	173.417	327	.530			
		المجموع	181.567	334				
	المحور الثاني	بين المجموعات	12.929	7	1.847	3.379**	.002	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	178.762	327	.547			
		المجموع	191.690	334				
	المحور الثالث	بين المجموعات	7.910	7	1.130	2.116*	.041	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	174.582	327	.534			
		المجموع	182.492	334				
	المحور الرابع	بين المجموعات	16.377	7	2.340	4.712**	.000	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	162.373	327	.497			
		المجموع	178.750	334				
	المحور الخامس	بين المجموعات	10.039	7	1.434	2.384*	.022	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	196.741	327	.602			
		المجموع	206.780	334				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	10.482	7	1.497	3.455**	.001	توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	141.725	327	.433			
		المجموع	152.208	334				
سنوات الدراسة في الكلية	المحور الاول	بين المجموعات	.210	1	.210	.386	.535	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	181.357	333	.545			
		المجموع	181.567	334				
	المحور الثاني	بين المجموعات	.013	1	.013	.022	.882	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	191.678	333	.576			
		المجموع	191.690	334				
	المحور الثالث	بين المجموعات	1.820	1	1.820	3.355	.068	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	180.672	333	.543			
		المجموع	182.492	334				
	المحور الرابع	بين المجموعات	2.065	1	2.065	3.891	.059	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	176.685	333	.531			
		المجموع	178.750	334				
	المحور الخامس	بين المجموعات	2.208	1	2.208	3.594	.052	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	204.572	333	.614			
		المجموع	206.780	334				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	.748	1	.748	1.644	.201	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	151.460	333	.455			
		المجموع	152.208	334				

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات) عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل

(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (الطالبات) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

ويتضح من الجدول (١٨) أعلاه أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير المنطقة (الخرج، الدلم، وادي الدواسر) في المحاور: الأول (المعرفة والفهم)، والثاني (المهارات الإدراكية)، والخامس (المهارات النفس حركية)، بينما أوضحت النتائج وجود فروق لها دلالة إحصائية بين آراء الطالبات في المحور الثالث (مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية) والرابع (مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين) والاستبيان ككل تعزى لمتغير المنطقة التي تقع فيها الكلية. أما من حيث التخصص فيظهر الجدول نفسه اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات (الشرعي،٢٠٠٩، عطيات وعطيات، ٢٠١٠) حيث يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير (التخصص) في كل المحاور وفي الاستبيان ككل. كما يتضح عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات آراء الطالبات تعزى لمتغير سنوات الدراسة في الكلية.

ولمعرفة مصدر تلك الفروق بين مواقع الكليات المختلفة تم استخدام شيفيه كما يتضح في الجدول (١٩).

الجدول (١٩) نتائج اختبار" Scheffe " لدلالة الفروق بين مواقع الكليات المختلفة

المحور	المتغير	الوسط الحسابي	الخرج	الدلم	وادي الدواسر
الثالث	الخرج	3.9275	-		
	الدلم	3.8019		-	
	وادي الدواسر	4.1532	*	**	-
الرابع	الخرج	4.0391	-		
	الدلم	3.8807		-	
	وادي الدواسر	4.1385		*	-
الاستبيان كاملا	الخرج	3.9789	-		
	الدلم	3.8419		-	
	وادي الدواسر	4.0975		**	-

(♦♦) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل، بين المنطقتين لصالح المنطقة ذات المتوسط الاكبر.

(♦)تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، بين المنطقتين لصالح المنطقة ذات المتوسط الاكبر.

ويبين جدول (١٩) اعلاه انه لا يوجد فروق بين آراء الطالبات في الخرج والدلم في المحاور وفي الاستبيان ككل، ولا توجد فروق بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الرابع والاستبيان ككل، بينما وجدت فروق بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الثالث لصالح طالبات وادى الدواسر، وفروق بين آراء الطالبات في الدلم ووادي الدواسر في المحور الثالث والرابع والاستبيان ككل لصالح الطالبات في وادى الدواسر.

ولمعرفة مصدر تلك الفروق بين التخصصات المختلفة تم استخدام شيفيه كما يتضح في الجدول (٢٠).

الجدول (٢٠) نتائج اختبار "Scheffe" لدلالة الفروق بين التخصصات المختلفة

المحور	المتغير	الوسط الحسابي	دراسات	لغة عربية	رياض اطفال	تربية خاصة	رياضيات	انجليزي	كيمياء	أحياء
الاول	دراسات	3.9772	-							
	لغة عربيه	3.9147		-						
	رياض اطفال	3.9826			-					
	تربية خاصة	3.8268				-				
	رياضيات	4.0643					-			
	انجليزي	3.4444	**	*	**	*	**	-		
	كيمياء	3.5179	*	*	*		*		-	
	احياء	4.0816						*	*	-
الثاني	دراسات	3.8921	-							
	لغة عربيه	3.9351		-						
	رياض اطفال	4.0081			-					
	تربية خاصة	3.9278				-				
	رياضيات	3.9833					-			
	انجليزي	3.3642	**	**	**	**	**	-		
	كيمياء	3.3056	**	**	**	**	**		-	
	احياء	4.2143					**	**		-
الثالث	دراسات	3.9006	-							
	لغة عربيه	3.9221		-						
	رياض اطفال	4.0592			-					
	تربية خاصة	3.9518				-				
	رياضيات	4.0214					-			
	انجليزي	3.4762	*	*	**	*	*	-		
	كيمياء	3.5625			*				-	
	احياء	4.2143						*	*	-
الرابع	دراسات	3.9404	-							
	لغة عربيه	4.1126		-						
	رياض اطفال	4.1545			-					
	تربية خاصة	3.9764				-				
	رياضيات	4.0556					-			
	انجليزي	3.4684	*	**	**	**	**	-		
	كيمياء	3.3750	**	**	**	**	*		-	
	احياء	4.4444	*			*		**	**	-
الخامس	دراسات	4.1913	-							
	لغة عربيه	4.1818		-						
	رياض اطفال	4.0439			-					
	تربية خاصة	4.0650				-				
	رياضيات	4.1700					-			
	انجليزي	3.6111	**	**	*	*	*	-		
	كيمياء	3.6000	**	**		*	*		-	
	احياء	4.2714						*	*	-
الاستبيان كاملا	دراسات	3.9620	-							
	لغة عربيه	4.0053		-						
	رياض اطفال	4.0534			-					
	تربية خاصة	3.9436				-				
	رياضيات	4.0486					-			
	انجليزي	3.4588	**	**	**	**	**	-		
	كيمياء	3.4510	**	**	**	**	**		-	
	احياء	4.2529						**	**	-

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) فاقل ، بين اجابات الطالبات المنتمين للتخصصين لصالح التخصص ذو المتوسط الاكبر.

(◆)تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فاقل ، بين اجابات الطالبات المنتمين للتخصصين لصالح التخصص ذو المتوسط الاكبر.

ويبين جدول (٢٠) وجود فروق بين آراء الطالباتفي المحور الأول بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة،رياضيات) لصالح تلك التخصصات، كما توجد فروق في المحور نفسه بين تخصصالكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال،رياضيات) لصالح تلك التخصصات، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

كما يوجد فروق بين آراء الطالبات في المحور الثاني بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال،تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص الرياضيات واللغة الانجليزية لصالح الأحياء.

ويبين جدول (٢٠) وجود فروق بين آراء الطالبات في المحور الثالث بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء ورياض الأطفاللصالح الأخير، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

وفي المحور الرابع أيضا كانت الفروق فيه بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات)لصالح تلك التخصصات أيضا، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص الدراسات والتربية الخاصة اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

وفي المحور الخامس أيضا كانت الفروق فيه بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، كما يوجد فروق في المحور نفسه بين تخصص الكيمياء والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، تربية خاصة، رياضيات) لصالح تلك التخصصات أيضا، وفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

أما على مستوى الاستبيان كاملا فوجدت الفروق بين تخصص اللغة الانجليزية والتخصصات التالية (دراسات، لغة عربية، رياض اطفال، تربية خاصة، رياضيات) وتخصص الكيمياء والتخصصات نفسها وهي في الحالتين لصالح تلك التخصصات كما كانت الفروق بين تخصص الاحياء وكلا من تخصص اللغة الانجليزية والكيمياء لصالح الأحياء.

هذه النتيجة تعكس التفاوت في مستوى نواتج التعلم بين التخصصات، وتوجه الأنظار الى ضرورة التركيز على تلك التخصصات خاصة اللغة الانجليزية والكيمياء باعتبارهما حصلا على التقييم الأدنى بين التخصصات.استطلاع رأي الطلاب كأحد أدوات التقييم يكتسب أهمية بالغة كونهم أكثر خبرة وممارسة للمواقف التعليمية التي مروا بها خلال سنوات الدراسة في الكلية (الشرعي، ٢٠٠٩، الفوال والصافتلي، ٢٠١٠).

الإجابة على السؤال السابع:

للإجابة على السؤال الفرعي السابع للدراسة "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينآراء المديرات حول محاور الاستبيانوالديل التباين الأحادي (One Way ANOVA)ببرنامج (SPSS) وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢١).

جدول (٢١) يوضح نتائج إختبار F (جدول تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة (المديرات) حسب (موقع المدرسة ، الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة).

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F-Value	P-Value	التفسير
موقع المدرسة	المحور الاول	بين المجموعات	2.509	3	.836	2.256	.087	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	36.696	99	.371			
		المجموع	39.205	102				
	المحور الثاني	بين المجموعات	1.529	3	.510	.898	.445	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	56.192	99	.568			
		المجموع	57.721	102				
	المحور الثالث	بين المجموعات	2.023	3	.674	1.398	.248	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	47.752	99	.482			
		المجموع	49.775	102				
	المحور الرابع	بين المجموعات	2.750	3	.917	1.598	.195	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	56.789	99	.574			
		المجموع	59.538	102				
	المحور الخامس	بين المجموعات	2.646	3	.882	1.785	.155	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	48.913	99	.494			
		المجموع	51.560	102				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	1.906	3	.635	1.462	.230	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	43.019	99	.435			
		المجموع	44.925	102				
الدرجة العلمية	المحور الاول	بين المجموعات	.011	2	.005	.014	.986	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	39.194	100	.392			
		المجموع	39.205	102				
	المحور الثاني	بين المجموعات	.132	2	.066	.115	.892	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	57.589	100	.576			
		المجموع	57.721	102				
	المحور الثالث	بين المجموعات	.302	2	.151	.305	.738	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	49.473	100	.495			
		المجموع	49.775	102				
	المحور الرابع	بين المجموعات	.332	2	.166	.280	.756	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	59.206	100	.592			

		المجموع	59.538	102				
	المحور الخامس	بين المجموعات	1.025	2	.513	1.015	.366	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	50.534	100	.505			
		المجموع	51.560	102				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	.170	2	.085	.190	.827	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	44.755	100	.448			
		المجموع	44.925	102				
سنوات الخبرة	المحور الاول	بين المجموعات	.516	2	.258	.667	.515	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	38.689	100	.387			
		المجموع	39.205	102				
	المحور الثاني	بين المجموعات	1.810	2	.905	1.619	.203	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	55.911	100	.559			
		المجموع	57.721	102				
	المحور الثالث	بين المجموعات	2.523	2	1.261	2.670	.074	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	47.252	100	.473			
		المجموع	49.775	102				
	المحور الرابع	بين المجموعات	2.139	2	1.069	1.863	.161	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	57.400	100	.574			
		المجموع	59.538	102				
	المحور الخامس	بين المجموعات	1.256	2	.628	1.249	.291	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	50.303	100	.503			
		المجموع	51.560	102				
	الاستبيان كاملاً	بين المجموعات	1.583	2	.791	1.826	.166	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
		داخل المجموعات	43.343	100	.433			
		المجموع	44.925	102				

(◆◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (المديرات) عند مستوى دلالة (٠,٠١) فأقل
(◆) تعني توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة (المديرات) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل

يوضح الجدول(٢١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالةٍ (٠,٠٥) فأقل بين إجابات المديرات على جميع المحاور وعلى الاستبيان كاملاً تعزى ل (موقع المدرسة، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة) وهذا يؤكداتفاقهن بشكل كبير في تقييم جودة المخرجات التعليمية لكليات التربية، وأنهن أكثر موضوعية ودقة.

- **الخلاصة**:

من اهم النتائج لتي خرجت بها الدراسة التالي:

- أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عد مستوى دلالة (0.05) فأقل بين آراء الطالبات والمديرات في كل محاور الاستبيان الخمسة الممثلة لنواتج التعلم والتي حددها الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الاستبيان ككل وفق التالي:
  - ✓ اختلفت آراء المديرات عن الطالبات في تقييمهم لدرجة تمثل الخريجات للمهارات المعرفية، والإدراكية فكانت درجة تمثل الخريجاتلتلك المهارات من وجهة نظر المديرات "متوسطة" بينما كانت "عالية " من وجهة نظر الطالبات.

- ✓ هناك اتفاق على أن الطالبات يمتلكن مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية، ومهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين،والمهارات النفس حركيةبدرجة "عالية" الا أن الإجابات أوضحت أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات كل من الطالبات والمديرات في هذا المحور كانت لصالح إجابات الطالبات.
- ◄◄ كانت درجة تقييم الطالبات في المواقع المختلفة لامتلاك خريجات كليات التربية للمعارف والمهارات التي حددتها الاستبانة والمشتقة من الإطار الوطني للمؤهلات "عالية"، إلا إنه لوحظ أن الأمر قد يكون متفق عليه تماما بين بعض المناطق وقد يكون هناك اختلاف فيدرجة تمثل الطالبة بين بعض المناطق وفق لما يلي: -
- ◄◄ يوجد فروق بين آراء الطالبات في الدلم والخرج في المحاور المختلفة.
- ◄◄ يوجد فروق لها دلالة إحصائية بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الثالث (مهارات التواصل واستخدام التقنية والمهارات العددية) لصالح طالبات وادى الدواسر،
- ◄◄ لا توجد فروق دالة بين آراء الطالبات في الخرج ووادي الدواسر في المحور الرابع (مهارات تحمل المسئولية والتعامل مع الآخرين) والاستبيان ككل،
- ◄◄ يوجد فروق بين آراء الطالبات في الدلم ووادي الدواسر في المحاور الثالث والرابع والاستبيان ككل لصالح الطالبات في وادى الدواسر.
- ◄◄ أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل بين إجابات المديرات على جميع المحاور الخمسة والاستبيان كاملاً تعزى لمتغيرات (موقع المدرسة، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة)

- **التوصيات**:

هناك جملة من التوصيات المهمة التي ينبغي التأكيد عليها من أهمها:

- ◄◄ العمل على مراجعة البرامج التعليمية بكليات التربية لتطوير أهدافها ونواتج التعلم المرجوة فيها في ضوء ما حددته هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- ◄◄ دراسة احتياجات سوق العمل من المهارات التي يحتاجها سوق العمل في المهن المختلفة، وتبني نموذج التصميم العكسي للبرامج في ضوء نتائج تعلم محددة، بحيث تكون الممارسات التعليمية موجهة لتحقيق النواتج المحددة،
- ◄◄ تحديث المحتوي العلمي للمقررات التي تتضمنها البرامج التعليمية المختلفة بما يضمن مواكبة التطورات الحديثة في التخصص.
- ◄◄ العمل على تبني ممارسات تعليمية تتفق مع التوجهات التربوية الحديثة والتي تهدف الى إكساب المتعلمين خبرات حقيقية تسمح بحدوث تعلم حقيقي وتعلم ذو معنى.

• قائمة المراجع:

• أولاً : المراجع العربية:

- ابراهيم، الطاف رمضان (٢٠١٤) مخرجات التعلم للبرامج الاكاديمية في جامعة عدن: من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الاقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم، المجلة العربية لضمان الجودة، المجلد السابع، العدد (١٥).
- ابن منظور، جمال الدين (بدون) لسان العرب، المجلد الثاني عشر، دار صادر: بيروت.
- أبو طالب، تغريد فتحي و البلوي ،خليل محمد (٢٠١٢) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، دراسات، العلوم التربوية، المجلد ٩ ، العدد ٢
- حسن، عبدالحميد سعيد، ابراهيم، محمد عبدالله، الظفري، سعيد (٢٠١١) الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧،العدد الثالث والرابع. ص ٥١٣ - ٥٥٥.
- حمادنه، همام سمير (٢٠١٤) درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث" تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص " جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الأردن . ٢٨/ أبريل
- درندري، اقبال زين العابدين (١٤٣١هـ) تقييم نواتج التعلم: نحو اطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات العاصرة للتقييم وجودة التعليم،
- السبع، سعاد سالم.، وغالب، أحمد حسان، وعبده، سماح عبد الوهاب على (٢٠١٠) برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (٥).
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (١٩٩٧). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، العدد الرابع.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان الجودة، المجلد الثاني، العدد (٤).
- الشرقي ، محمد بن راشد (٢٠٠٤) تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية، العدد (٩٢) م
- الصلال، منيرة،(٢٠١٢)، مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفات التربويات ث مقدم لمؤتمر تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان الأردن، ٢٥ -٢٠١٢/٢٨
- عبيدات، أسامة محمد وسعادة، سائدة تيسير (٢٠١٠) المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلين ، المجلة العربية لضمان الجودة، المجلد الثالث، العدد (٥).

- العتيبي، منصور نايف ماشع والربيع، على احمد حسن (٢٠١٢) تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (١)، العدد (٩) – تشرين أول،
- عطيات، مظهر وعطيات، خالد (٢٠١٠) تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بنطلال من وجهه نظر الطلبة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، العدد ٣، ص ٢١٠ -٢٣٥
- الفوال، محمد خير أحمد والصافتلي، بسام محمود (٢٠١٠) تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة، المجلة التربوية، المجلد (٢٧)، العدد (١٠٥).
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٨٩). المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.
- منصور، عبد المجيد وآخرون (١٩٩٦) التقويم التربوي، القاهرة: دار الأمين.
- نوافله، وليد ونجادات، أحمد (٢٠١٤) تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنياً من وجهة نظر الطلبة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد ٢٨ (٢).
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٦) مراكز توكيد الجودة في المؤسسات التعليمية لما بعد المرحلة الثانوية، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- - - - - - - - - - - - - - - -(٢٠٠٨) . دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ، الجزء الثاني: إجراءات ضمان الجودة داخل المؤسسة في المملكة العربية السعودية مارس ٢٠٠٨ ، مسودة
- - - - - - - - - - - - - - - -(٢٠٠٩) الاطار الوطني للمؤهلات، الرياض، المملكة العربية السعودية، مايو
- - - - - - - - - - - - - - - -(٢٠٠٩) دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. الرياض، المملكة العربية السعودية ، يونيو

- **ثانياً :المراجع الأجنبية**:

–Bergan, S. (2007) Qualifications. Introduction to a concept. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

–European Commission (2011) Using learning outcomes, European Qualifications Framework Series: Note 4 , 2011.

–Hammonda, Linda Darling. Newtona, Xiaoxia and Wei, Ruth Chung (2010) Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme, Journal of Education for Teaching, Volume 36, Issue 4, November 2010, pages 369-388

– KAZIN ,C. & Payne ,D (2009). Ensuring Educational quality Means Assessing Learning , Trusteeship magazine. Reprinted with permission of AGB

–Kuh,.G &Ikenberry ,S .(2009) . More Than You Think, Less Than We Need: Learning Outcomes Assessment in American Higher Educatio, National Institute for Learning Outcomes Assessment

- Lopes, A. and Tormenta, R. 2010.. Literacy Information and Computer Education Journal, 1(1), 52-58. George and
- Millett, C. M. ;Stickler ,L., M ;Payne, D. ;Dwyer, C. L. (2007) . Critical Features of Assessments for Postsecondary Student Learning, Educational Testing Service(ETS)
- Sankey, Lorinda L. (2008) GRADUATE AND PRINCIPAL PERCEPTIONS OF A UNIVERSITY'S MULTICULTURAL TEACHER EDUCATION, A thesis Presented to the Faculty of the Graduate School of Saint Louis University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Tremblay, K. ; Lalancette , D. ; Roseveare , D. (2012). Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report ,Volume 1 – Design and Implementation, OECD
- Tuck, R. (2007) An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers, International Labour Organization. Assessment of Higher Education Learning Outcomes

- **المواقع الالكترونية**:
  - الموقع الالكتروني لمركز قياس، (http://www.qiyas.sa/Pages/default.aspx
  - الموقع الالكتروني هيئة تقويم التعليم العام (http://www.peec.gov.sa)،
  - الموقع الالكتروني لقياس نواتج التعلم http://www.learningoutcomesassessment.org
  - الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي http://www.ncaaa.org.sa/cmspage.aspx?id=3hgl,ru

❋❋❋❋❋❋❋