



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الثاني والسبعون .. أبريل ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

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

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ يوحنا بالعيد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / محمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ علي السيد الشخيري	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	الأدب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ ألان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب 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. Aytakin 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 هونغ 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 الأمريكية	
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 كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
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 مليورن.	
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 Mathematics Education, 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 نانبايغ 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/ ماريالويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، إسبانيا	
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 نيوميكسكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
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 كالفلي ، 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 الافتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

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

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
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/ أمال عبد السميع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي 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 (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د/ رجب السيد الیهی	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	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 بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د/ سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	١. د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	١. د / سعيد إسماعيل على	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د / سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د / سميت 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 الحزب	تربية رياضيات بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ. د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د / طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د / عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د / عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د / عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د / عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي	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	الأداب	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 حسنين	التربية	الوادى 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 بداري	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 بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د / فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	١. 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 المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم النوفى	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 محمد حسن 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 الأزهرى	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 الدمهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
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 كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٢):

الصفحات	م	محتوى
٨٩ - ١٥	(١)	أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية د/ محمد حسن رجب خلاف
١٣٠ - ٩١	(٢)	برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية د/ رباب السيد الحسيني الجمل
١٦٢ - ١٣١	(٣)	علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبل نحو مهنة التدريس بتحصيلهن الدراسي في مقررات الإعداد التربوي التخصصية الرياضية د/ رائدة محمد رشيد.
١٩٠ - ١٦٣	(٤)	مدى توافر مفهوم "الإحسان" في الآيات القرآنية المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في بعض الدول العربية (مقارنة ودلالات) ... د/ محمد عبد الكريم العياصره ، د/ محسن بن ناصر السالمى.
٢٥٢ - ١٩١	(٥)	فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة . د/ محمد مصطفى عبد الرازق
٣٠٢ - ٢٥٣	(٦)	أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها .. د/ زينب محمد العربى إسماعيل.
٣٣٦ - ٣٠٣	(٧)	برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية ، ودورها في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك د/ أحمد سليم عيد المسعودى.
٣٥٦ - ٣٣٧	(٨)	أثر استخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة في تحصيل مادة الفيزياء وحب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط .. د/ عصام عبد العزيز محمد عباس المعمورى.
٣٧٦ - ٣٥٧	(٩)	أثر استراتيجيتي المحطات العلمية و ويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها د / ثانى حسين خاجى ، د/ محمد عبد الكريم رشيد
٤١٦ - ٣٧٧	(١٠)	دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية.. د/ محمد يوسف مرسى.
417-552	(11)	<i>Instructor Guidelines and Group Size as Moderating Factors Affecting Quality and Quantity of Online Discussion Participation, Satisfaction and Learning. Dr. Mohammed A. Farag</i>

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 بالملكة 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.

يبدأ 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 المؤسسات العلمية 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 أعداد 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 المرسله 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 ١٠ مستلآة ونسخة 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 الرئيسية 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 Roman مقاس 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 - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثاني والسبعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد أحد عشر بحثاً : أولها بعنوان " أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية ... إعداد د. محمد حسن رجب خلاف

وثانيها بعنوان : " برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. إعداد د/ رباب السيد الحسيني الأجل

وثالثها بعنوان : علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبل نحو مهنة التدريس بتحصيلهن الدراسي في مقررات الإعداد التربوي التخصصية الرياضية .. إعداد د. رائدة محمد رشيد

ورابعها بعنوان : " مدى توافر مفهوم "الإحسان" في الآيات القرآنية المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في بعض الدول العربية (مقارنة ودلالات)... إعداد د. محمد عبد الكريم العياصره ، د. محسن بن ناصر السالمي

وخامسها بعنوان : فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ...إعداد د/ محمد مصطفى عبد الرزاق

وسادسها بعنوان : أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها .. إعداد د/ زينب محمد العربي إسماعيل

وسابعها بعنوان : برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية ، ودورها في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك ..إعداد د/ أحمد سليم عيد المسعودي

وثامنها بعنوان : اثر استخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة في تحصيل مادة الفيزياء وحب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ..إعداد د/ عصام عبد العزيز محمد عباس المعموري

وتاسعها بعنوان : " أثر استراتيجيتي المحطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها إعداد أ.م.د ثاني حسين خاجي، د/ محمد عبد الكريم رشيد
وعاشرها بعنوان : دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية ١٤ ..إعداد د. محمد يوسف مرسى نصر
والبحث الحادى عشر بعنوان :

Instructor Guidelines and Group Size as Moderating Factors Affecting Quality and Quantity of Online Discussion Participation, Satisfaction and Learning . Dr. Mohammed A. Farag

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 بأيّة 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

” أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية ”

د/محمد حسن رجب خلاف

• المستخلص:

يعد نموذج التعلم المعكوس من النماذج المهمة في التعليم لما له من مميزات ساهمت في إحداث تغير أيديولوجي لدى القائمين على الأنظمة التعليمية، وقد ساعد على انتشاره ظهور عديد من المستحدثات التكنولوجية وتطبيقات البرمجيات الاجتماعية عبر الويب وزيادة استخدامها بشكل كبير في الأونة الأخيرة سواء من قبل المعلمين أو المتعلمين على حد سواء، لذا فقد أصبحت مؤسسات التعليم بشكلها التقليدي غير مقبولة وغير مرضية لطموح عديد من المتعلمين والمعلمين وكان ذلك معززاً نحو انتشار نموذج يمنح الفرصة للتعلم من أجل الممارسة بالاعتماد على أدوات التكنولوجيا المختلفة. وقد سعت الدراسة الحالية لتطبيق نمطين من أنماط التعلم المعكوس (تدريس الأقران والاستقصاء) على عينة عشوائية من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية بلغ عددهم ٧٠ طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين متساويتين، وذلك بهدف تنمية الجانب المعرفي والمهاري لاستخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لديهم، مع وضع ضوابط تطبيق نموذج التعلم المعكوس من خلال الوصول إلى أنسب نمط لتطبيقه، يأنسج مقاطع فيديو تعليمية لتعلم مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم بما يتناسب ونمط التعلم المعكوس، وإتاحتها عبر مجموعات تعليمية معدة خصيصاً للمعالجة التجريبية عبر "Facebook"، مع الالتقاء وجه لوجه بالطلاب للممارسة العملية لتلك المهارات. وأظهرت النتائج تفوق طلاب نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران مقارنة بنظرائهم طلاب نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم ومقياس الدافعية للإنجاز. وتوصي الدراسة بأهمية استخدام نموذج التعلم المعكوس المصمم وفق أحد استراتيجيات التعلم النشط . تدريس الأقران ، وإجراء مزيد من البحوث للكشف عن متغيرات تصميمية أخرى يمكن أن تزيد من فاعليته في التعليم.

The Effect of The Two Flipped learning Styles (Peer Instruction /Inquiry) on Developing The Using Skills of Social Software in Instruction & Increasing the Achievement Motivation of the General Diploma Students in The Faculty of Education Alexandria University

Dr. Mohamed Hassan Ragab Khalaf

Abstract:

The flipped learning model is very important because its' many advantages, which significantly contributed to change the ideology of the educators. This model significantly promoted by the increasing of the innovations and the social software applications, which increasingly usage in recent times from teachers and students, so that the traditional school has become unconvincing and unsatisfactory for them, so the modern schools which utilizing the technology in

learning are strongly needed. The current research applied two styles of flipped learning (peer instruction/inquiry) on a random sample of the general diploma students at the faculty of education in Alexandria University. This sample was consisted of 70 students, and divided into two equal groups. The aim of this research was to develop the students' using skills of social software in instruction, increasing the achievement motivation and to determine the best style of the flipped learning model. In this context, the instructional videos produced and uploaded in two-Facebook groups, which prepared specially for this treatment. A face-to-face interaction between students and teacher did to facilitate the practice of the aimed skills. Results showed significant differences between the first & second groups in each of the achievement test, using skills of social software checklist and the achievement motivation measurement, in favor of the first group, which studied using the peer instruction style of the flipped learning model. The research recommended the importance of using the active learning strategies in the flipped learning model, specially peer instruction strategy, and called for further researches to explore the dimensions and other design variables of flipped learning model, which can increase its' effectiveness in education.

• مقدمة:

تعتمد النماذج التقليدية في التعليم على قيام المعلم بالشرح وعرض المواد التعليمية المختلفة وعلى المتعلمين الإنصات الجيد، وتدوين الملاحظات التي ستذكرهم بما ألقاه المعلم عليهم أثناء العرض والشرح والتوضيح بحيث يطالب المتعلمين في نهاية الدرس بإجراء التكاليف والواجبات المنزلية، وتكرر تلك الممارسات يومياً ويكون على المعلم متابعة مستوى تقدم طلابه من خلال تقييم أداءاتهم للتكاليف والواجبات المنزلية، ولكن لضيق وقت المحاضرات يقوم المعلم بتقييم الواجبات المنزلية والتكاليف التي تم إنتاجها في منزله، ومن ثم يفقد المعلم القدرة على أن يوجه المتعلمين ويناقشهم في أداءاتهم ويساعدهم على تحسينها ويعالج المشكلات وجوانب الضعف لديهم. فقد يكون المعلم على يقين بأن كثير من المتعلمين لم يفهموا أجزاء من المحتوى جيداً ولكن لضيق وقت المحاضرات مع كبر محتوى المقرر ووجوب الالتزام بخطة زمنية لتدريسه يكون من الصعب أن يقف المعلم عند كل جزئية ويجيب عن أسئلة جميع المتعلمين ويناقشهم ويتحاور معهم ويطلب منهم تنفيذ نشاط معين ويدعمهم ويحلل أداءاتهم واجاباتهم ويعمل على تصحيحها وتعديلها ليصل بهم إلى درجة الإقتان.

وعمل التربويين لفترة كبيرة ومازالوا يعملون على تغيير النموذج التقليدي في التعليم والذي يتركز حول المعلم إلى نموذج يتركز حول المتعلمين

أنفسهم وحاجاتهم التعليمية وخصائصهم وأساليبهم المعرفية حيث توصلوا إلى نموذج التعلم المعكوس الذي يتم فيه التحول من التدريس لمجموعات إلى التدريس الفردي، على أن يتلقى كل متعلم الدرس في منزله ثم يلتقي بمعلمه في قاعة الدرس ليناقشه فيما تلقاه وتعلمه ويوجهه لممارسته عبر تنفيذ عديد من الأنشطة والقيام بإجراء عديد من التدريبات (Steele, 2013).

ويعتمد نموذج التعلم المعكوس على أن يقوم المتعلم أولاً بدراسة الموضوع من تلقاء نفسه عادة باستخدام دروس عبر الفيديو يتم إعدادها من قبل المعلم أو مشاركتها من قبل معلم آخر، وفي الصف يطبق المتعلم المعرفة من خلال حل المسائل والقيام بالأعمال التطبيقية تحت إشراف ودعم من قبل المعلم (Ronchetti, 2010; Topp, 2011).

لذا سمي هذا النموذج بالتعلم المعكوس "Flipped learning" بحيث يتم عكس نظام التعليم، فيتم التدريس فردياً في المنزل عن طريق استخدام وتوظيف الأدوات التكنولوجية المختلفة كملفات الفيديو والمواقع التعليمية الإلكترونية، والتي تستخدم لنقل وتدريس المحتوى التعليمي، ثم يذهب المتعلم لقاعة الدرس ليلتقي وجه لوجه مع المعلم، ويكون لدى المعلم كامل الوقت الذي كان معد للشرح ليناقش فيه المتعلمين حول ما شاهدوه وتعلموه، ويصمم لهم أنشطة مختلفة ويدعمهم لتنفيذها (Hamdan et al., 2013).

وأشار Khan et al. (2013) إلى أن هذا النموذج يمكن المعلم على توجيه طلابه لتنفيذ مشروعات تعليمية معينة، الأمر الذي يساعدهم في تعلم المحتوى التعليمي بعمق أكبر وينقلهم إلى مستوى التدريب على المهارات ويجعل إمكانية تلقيهم للتغذية الراجعة من المعلم أمراً ممكناً وأكثر فاعلية، كما يمكن المعلم من قضاء وقت أكبر في تدريب طلابه ومساعدتهم على تطوير وبناء مهاراتهم وتوجيههم للتعلم من خلال تنفيذ مشاريع بحثية أو تعليمية متنوعة.

ويؤكد Saterbak et al. (2014) على أن التعلم المعكوس يحتاج لتوظيف عديد من التقنيات الرقمية التي تستخدم لنقل المحتوى التعليمي وعرضه وشرحه للمتعلمين، مثل: العروض التقديمية، وملفات الفيديو التعليمية، والشبكات الاجتماعية، كما يمكن وضع الملفات التعليمية الإلكترونية على اسطوانات مدمجة، أو إتاحتها للمتعلم من خلال الإنترنت وعبر أحد مواقع التواصل الاجتماعي مثل "YouTube"، أو تبادلها ومشاركتها مع المعلم عبر أجهزة التلفون الذكية، ليكون المتعلم بموجبها قادراً على التعلم في أي وقت وفي أي مكان.

ويستمد نموذج التعلم المعكوس أساسه النظري من البنائية المعرفية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، حيث شكلت مبادئ البنائية المعرفية

لاستراتيجيات التعلم النشط التي تشترك جميعها على أساس نشاط المتعلم أثناء انعقاد الموقف التعليمي وممارسة المتعلم للمهارات العملية والعمل على تطبيقها وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة كضمان نحو تحقيق مستوى عالي من التعلم، بينما شكلت مبادئ البنائية الاجتماعية لاستراتيجيات التعلم التعاوني التي تشترك جميعها على أساس العمل الجماعي والعمل في فريق بما يضمن الوصول إلى منطقة النمو الأقصى "The Zone of Proximal Development (ZPD) في التعلم (Bishop & Verleger, 2013).

فالـتعلم المعكوس يعمل بموجبه المعلم على توجيه المتعلمين نحو مصادر التعلم الجيدة ويقع على المتعلم المسؤولية كاملة في دراستها ليتم على ضوءها اجراء المناقشة فيما بين المتعلمين والمعلم، وفيما بين المتعلمين بعضهم البعض ليتبادلوا المعرفة والخبرات ويقدموا لبعضهم الدعم اللازم للفهم الصحيح، كما يعمل المعلم على مراقبتهم والإشراف على تفاعلاتهم وتوجيههم وإمدادهم بالأنشطة التعليمية المختلفة لينفذوها ويتدربوا من خلالها على كيفية أداء المهام التعليمية المستهدفة على أكمل وجه في سياق مشروع تعليمي متكامل (Steele, 2013).

وقد حدد Muslim (٢٠١٠) أن المعلم منوط بتجهيز مصادر التعلم سواء من خلال تصميمها وإنتاجها بنفسه أو البحث عنها عبر الويب بحيث تحاكي الخبرات والمهارات التعليمية المستهدفة تدريسها، وبشرط أن تكون معدة بجودة عالية وأن تكون بسيطة ومطابقة للمحتوى التعليمي المراد تدريسه للمتعلمين، وأن يتم إتاحتها للمتعلمين قبل الالتقاء بهم، ليكونوا على دراية ووعي تام بالمحتوى التعليمي قبل الدخول لقاعات الدراسة، ومن ثم يعمل المعلم على إدارة النقاش مع المتعلمين وفيما بين المتعلمين بعضهم البعض حول ما تعلموه ليؤكد على الفهم الصحيح لديهم، ويدربهم على أداء المهارات المستهدفة من خلال تصميم أنشطة وتدرجات مرتبطة وتقديمها لهم في سياق تعاوني، ويمدهم بالدعم اللازم حتى يصلوا إلى درجة الإتقان.

وبممارسة عمليات التعليم والتعلم وأنشطته المختلفة في سياق نموذج التعلم المعكوس الذي يتضمن عديد من الأنماط التي يمكن توظيفها أثناء التطبيق، من بينها النمط التقليدي الذي يعتمد على المحاضرات المعدة من قبل المعلم والتي يتم تقديمها في صورة مقاطع فيديو يشاهدها الطلاب من منازلهم وقبل الذهاب إلى قاعة الدراسة بحيث يخصص اللقاء مع المعلم لتطبيق ما تم مشاهدته عملياً، ويوجد النمط القائم على تدريس الأقران الذي يسمح فيه بالتفاعل بين الطلاب مع بعضهم البعض بعد مشاهدة المحاضرة ليتبادل كل منهم الخبرات والمعارف المرتبطة بما شاهده من مهارات ومعلومات ويصحح

بعضهم المفاهيم الأساسية للبعض الآخر في سياق توجيه وإشراف كامل من المعلم لضمان النجاح في إنجاز المنتج التعليمي المستهدف، كما أن النمط القائم على الاستقصاء من بين أنماط التعلم المعكوس التي تعتمد على تفاعل الطلاب معاً نحو استقصاء المعلومات المرتبطة بموضوع دراستهم بحيث تتناول المحاضرة المعلومات الأساسية فقط ويتم إمدادهم بأدوات البحث والاستقصاء التي تدفعهم نحو التعاون لاستكشاف التفاصيل اللازمة للتعلم بأنفسهم والعمل سوياً على إنجاز المنتج التعليمي المستهدف (Faulkner, 2013).

وأكد كل من (رامي إسكندر، ٢٠١٤؛ حنان الشاعر، ٢٠١٤) على أن نموذج التعلم المعكوس من نماذج التعلم الحديثة والتي لم تخضع لمزيد من البحث، كما أن الأبحاث التي أجريت على هذا النموذج حتى الآن لم تعتمد إلى المقارنة بين فاعلية أنماط التطبيق المختلفة للنموذج، بل تناولت تأثيره على عديد من نواتج التعلم، وبالرغم من قلة عددها أيضاً إلا أن النتائج التي توصلت إليها تشير إلى فاعليته.

كما أن الدراسات التي تناولت التعلم المعكوس اهتمت بالأنشطة الصفية التي ينظمها المعلم داخل الصف ومدى تأثير تنوعها على نواتج التعلم المختلفة، إلا أنها تجاهلت تصميم هذه الأنشطة الصفية واللاصفية (Bishop, 2013).

وأوصت عديد من الدراسات بأهمية البحث في أنماط التعلم المعكوس بدلالة تأثيره على عديد من نواتج التعلم، والتي يجب أن تتجه في سياقه البحوث المستقبلية نحو ابتكار وتنفيذ تصميمات مختلفة للأنشطة اللاصفية التي تقدم للمتعلمين أثناء أو بعد عرض المحتوى التعليمي عليهم في المنزل، وتصميم المحتوى التعليمي ذاته، وما يرتبط بذلك من عمليات أثناء لقاءهم بالمعلم، والبحث حول توافق كل نمط مع متغيرات عديدة وفاعليته في تنمية نواتج تعلم مختلفة (Estes et al., 2014).

يتضح مما سبق أهمية إجراء بحوث للمقارنة بين أنماط التعلم المعكوس الأمر الذي دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية، وقد تم تحديد نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران والنمط القائم على الاستقصاء للمقارنة فيما بينهما وتحديد أفضلهما، حيث إن لكل منهما خصائص تميزه، كما يشتركا في كونهما النمطين الأكثر اتساقاً مع طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا، وذلك لاحتوائهما على أنشطة تفاعلية وبحثية تحتاج لاعتماد المتعلمين بصورة أكبر على أنفسهم، والقيام بأدوار مختلفة تحتاج إلى درجة عالية من الضبط الذاتي الأمر الذي سيكون من الصعب تحقيقه مع المتعلمين في المراحل الدراسية الأولى (Faulkner, 2013).

ويعد من أهم مميزات التعلم المعكوس أنه يتيح وقتاً أكبر للتدريب العملي في سياق توجيه المعلم ودعمه، لذا فإنه يصلح في تعلم الدروس التي تتضمن المهارات العملية، والتي يمكن تصميمها في صورة مشروعات تعليمية كاملة (Lage et al., 2000).

كما قرر المجلس القومي للاعتماد التربوي للمعلم "National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)" (2008) بالولايات المتحدة الأمريكية من بين معايير إعداد المعلم واعتماده تربوياً أن يتم تدريسه قبل وأثناء الخدمة وبصورة مستمرة على مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم، بحيث يتضمن برامج إعداداته الأساسية والدراسات العليا التدريب على مهارات التعامل واستخدام المستحدثات التكنولوجية في التعليم، وقد جاء الاهتمام بالبرمجيات الاجتماعية وتطبيقاتها التعليمية في برامج إعداد المعلم، بحيث أصبحت هناك مقررات تُدرّس في برامج إعداد المعلم تحتوي على مهارات استخدام تطبيقات البرمجيات الاجتماعية في التعليم.

وأشارت دراسة عادة العمودي (٢٠٠٩) إلى أن البرمجيات الاجتماعية تعد من أسرع تطبيقات التعلم الإلكتروني نمواً في السنوات الأخيرة، كما أن اسهامات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني في المنظومة التعليمية يعود إلى استثمار التطبيقات التعليمية لمختلف البرمجيات الاجتماعية، مثل: المدونات والويكي والمنديات والشبكات الاجتماعية، وذلك بسبب الخصائص المميزة لها من دعم النص المكتوب، وتبادل ملفات الوسائط المتعددة، وأدوات البحث والتواصل.

ونظراً لما تتمتع به البرمجيات الاجتماعية من مميزات وخصائص تفاعلية عديدة، أصبحت هناك حاجة ملحة لتدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم بما يمكنهم من الاستفادة من تطبيقاتها. ولما كانت البرمجيات الاجتماعية إحدى مستحدثات شبكة الإنترنت التي ثبتت فاعليتها في تنمية عديد من جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية، لذا فقد أوصى المؤتمر العلمي الثاني عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (٢٠٠٨) بضرورة تنمية مهارات المعلمين في استخدام البرمجيات الاجتماعية وتوظيف تطبيقاتها في التعليم.

والعامل الأساسي المؤثر في البرمجيات الاجتماعية كونها قادرة من خلال أدواتها على ربط المتعلمين بعضهم ببعض في مجموعات عمل محددة المهام والأدوار، الأمر الذي يدعم بدوره التعلم القائم على المشروعات بخصائصه التي تؤكد على ضرورة التفاعل المستمر والتواصل الهادف لتحقيق أهداف التعلم (Kamel, 2007)، مما دفع الباحث لاستخدام أحد البرمجيات الاجتماعية المتمثلة في شبكة "Facebook" لبث المحاضرات المتضمنة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، مع السماح بتفاعل المتعلمين سوياً وأن يدعم

بعضهم بعضاً على الفهم الصحيح والأداء الجيد لتلك المهارات، ومن ثم تكون البرمجيات الاجتماعية في سياق الدراسة الحالية وسيلة وهدفاً في ذات الوقت.

ويشير ما سبق إلى أن نموذج التعلم المعكوس من أنسب النماذج التي يمكن استخدامها في سياق الدراسة الحالية لما له من خصائص يتم بموجبها توظيف وقت الصف "Class Time" لتنفيذ الأنشطة والممارسة الفعلية للمحتوى التعليمي، وذلك بدلاً من تدريسه بحيث يمكن توظيف كافة إمكانات شبكة "Facebook" في تدريس المهارات المستهدفة قبل الالتقاء مع الطلاب ليخصص وقت الصف في تنفيذ ما تم تدريسه في صورة منتجات واقعية.

وبالرغم من أهمية نموذج التعلم المعكوس إلا أنه لم يلق اهتمام الباحثين بشكل كافٍ، كما أن معظم الدراسات التي أجريت اقتصرَت على دراسة أثر استخدام هذا النموذج على جوانب التعلم المختلفة دون أن تتطرق إلى أنماط هذا النموذج وتصميمات كل نمط وإجراءاته وأنشطته الصفية واللاصفية للكشف عن أثر كل منها وأفضل طرق تطبيقها في المواقف التعليمية المختلفة (Bishop, 2013; Mason, 2013).

كما أن هناك حاجة لتنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة ليتمكنوا من استخدام وتوظيف التطبيقات الجديدة في التعليم بصورة مستمرة، ويعد من بين المقررات التي يدرسها طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الاسكندرية مقرر "تكنولوجيا التعليم"، الذي يتضمن الجزء التطبيقي منه على مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم.

ولتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بصورة عامة يجب التحقق من الشرط الأساسي للتعلم والذي يتمثل في الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، حيث إن تنمية الدافعية للإنجاز يضمن بدوره تنمية المهارات المستهدفة في سياق الدراسة الحالية.

وتؤكد على ذلك نتائج عديد من الدراسات (جابر عبد الحميد، ١٩٨٩؛ سيد الطواب، ١٩٩٠؛ مرزوق عبد المجيد، ١٩٩٠؛ Kolodziej, 2010؛ Singh, 2011؛ فاروق موسى، ٢٠٠٣؛ هبة الله سالم وآخرون، ٢٠١٢) والتي أشارت إلى مدى أهمية الدافعية للإنجاز لتحقيق التعلم في سياق معايير الجودة المنشود، حيث تعد من بين أهم الأسباب التي تتحكم في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وإتقانه للمهارات التعليمية وتفوقه الدراسي، فقد تكون لدى الطالب القدرات العقلية المناسبة والظروف البيئية والأسرية الجيدة، ومع ذلك يفقد القدرة على التعلم الجيد وذلك بسبب افتقاده للدافعية للإنجاز.

كما أكد عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠) على أن الدافعية للإنجاز تعد أحد أهم العوامل التي ترتبط بأداء المتعلمين وإتقانهم للخبرات والمهارات التعليمية المستهدفة وبمستوى التحصيل الدراسي لهم الأمر الذي يعظم من أهمية التخطيط لإعداد برامج تدريبية أو تطبيق استراتيجيات تعليمية نشطة تجعل الطلاب في حالة من النشاط والتفاعل بحيث تساعد على تنمية الدافعية للإنجاز لأنها متطلب أساسي دونها لن تتحقق النتائج المرغوبة في أي نظام تعليمي.

ولا يقتصر أثر الدافعية للإنجاز على مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين أو مستوى أداءاتهم للمهارات التعليمية المختلفة بل يتخطى ذلك ليتحكم في مستوى أداء المتعلم وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة، بحيث يرجع ازدهار وتقدم أي مجتمع ومستوى نموه المعرفي والاجتماعي والاقتصادي إلى ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز (McClelland, 1961).

يتضح مما سبق أن الدافع للإنجاز يعد عاملاً أساسياً في توجيه سلوك المتعلمين وتنشيطه بما يحقق التعلم ذي المعنى إذ يوجه المتعلمين نحو تفسير المفهوم التعليمي وبذل الجهد في إدراكه للوصول إلى الفهم الصحيح، والذي يرتبط في ذات الوقت بتوكيد ذاته من خلال ما ينجزه ويحققه من أهداف والمستوى الذي تتحقق به، وبذلك لا يمكن أن يتحقق مستوى التعلم المنشود دون أن يتحقق مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز. الأمر الذي يشير إلى أهمية اتباع نماذج تعمل على تنشيط المتعلم وتدفعه نحو الإنجاز بحيث تعمل على تحفيز طاقته وتدفعه نحو تحقيق الأشباع لحاجاته التعليمية والوصول إلى الهدف بأعلى درجة من التفوق، وتهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ذلك من خلال استخدام نموذج التعلم المعكوس الذي يتأسس على التعلم النشط والتعلم المتمركز حول المتعلم بحيث يكون للطالب دور أساسي في تعليم ذاته من خلال القيام بتنفيذ عديد من الأنشطة بدافع من داخله للوصول إلى المعلومات والعمل على فهمها وتطبيقها في صورة منتج تعليمي عالي الجودة.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة الإسكندرية وفي أثناء تدريسه للجانب العملي من مقرر "تكنولوجيا التعليم ١" وجود مشكلة تتمثل في عدم إتقان طلاب الدبلوم العامة لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية المستهدفة تنميتها وعدم وجود دافعية لديهم للإنجاز أثناء دراسة المقرر، حيث إن غالبية الطلاب لم يتمكنوا من إنجاز المشروع العملي المطلوب منهم بشكل جيد، والذي يتمثل في توظيف بعض البرمجيات الاجتماعية في التعليم، كما أن عدد كبير منهم اتجه إلى مراكز كمبيوتر متخصصة لإنتاج المشروع.

وقد تم إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من وجود مشكلة على عينة بلغ عددها ١٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ واشتملت على ما يلي:

« تطبيق استبيان عن آراء الطلاب في النموذج التقليدي في تعليم الجانب العملي من مقرر "تكنولوجيا التعليم" ^{*}، والتي تتمثل في العرض الجماعي لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم مصورة في شكل لقطات توضح كل لقطة أحد أداءات تنفيذ تلك المهارات، وذلك باستخدام جهاز كمبيوتر واحد متصل بجهاز عارض البيانات، مع تكليف الطلاب بتنفيذ المهارات التي يتم عرضها عليهم دون تدريبهم على ممارستها وأدائها بشكل كافٍ، ويرجع ذلك إلى عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس المهارات وممارستها من قبل المتعلمين ومن ثم متابعتهم وتصحيح أخطائهم، لذا يُترك الطلاب لممارسة وتنفيذ المهارات بعيداً عن متابعة أستاذ المقرر أو معاونيه المختصين بتدريس الجانب العملي بصورة دورية. وتحليل نتائج تطبيق الاستبيان ^{*}، تبين وجود قصور في النموذج التقليدي للتعليم ووجود رغبة نحو استخدام نماذج أخرى تعتمد على الممارسة الفعلية للمهارات مع المتابعة الدورية من قبل أستاذ المقرر أو معاونيه لتقديم الدعم اللازم لإنجاز المهام التي يكلفون بها، وقد بلغ متوسط النسب المئوية لتكرارات الاستجابات التي تشير إلى ذلك (٦٩.٣٥٪).

« تحليل نتائج الاختبار التطبيقي لمقرر "تكنولوجيا التعليم" ^{*}، بهدف الكشف عن مستوى أداء الطلاب لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، وقد تبين وجود قصور في النموذج التقليدي في تعليم الجانب العملي للمقرر، حيث بلغت نسبة المتعلمين الحاصلين على تقدير مقبول في الاختبار التطبيقي ٦٤٪، كما بلغت نسبة المتعلمين الراغبين ١٩٪ بالمقارنة مع نسبة المتعلمين المتفوقين ١٧٪. وهذا ما يؤكد وجود قصور في النموذج التقليدي يرجع إلى عدم كفاية الوقت المحدد للتطبيق العملي لإجراء التدريب على مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم والمتابعة المستمرة لإداء المتعلمين وتدارك المشكلات التي تواجه كل منهم والعمل على حلها أولاً بأول بحيث لا يتسع وقت التطبيق العملي سوى لشرح المهارات فقط.

« تحليل نتائج تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦) ^{*}، بهدف الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين، وأشارت النتائج

* ملحق (١)
* ملحق (٢)
* ملحق (٣)
* ملحق (٤)

إلى تدنى مستوى الدافعية للإنجاز لدى أكثر من ٧١٪، حيث حصلوا على درجات أقل من (١٢٥)، بينما بلغت نسبة المتعلمين الذين حصلوا على درجات متوسطة في مقياس الدافعية للإنجاز ١٨٪، حيث امتدت درجاتهم بين (١٢٥ : ١٥٠)، وقد سجل المقياس ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى نسبة ١١٪، حيث حصلوا على درجات أعلى من (١٥٠)، وبصفة عامة تشير هذه النتائج إلى تدنى مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة.

«وأكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة على وجود مشكلة حقيقية تتمثل في وجود قصور لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية في مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم مع انخفاض مستوى دافعتهم للإنجاز الأمر الذي يرجع حدوثه إلى عدم كفاية الوقت المحدد للتطبيق العملي وذلك لتدريس المهارات مع التدريب عليها ومتابعة كل متعلم أثناء تنفيذه لها، وذلك خصوصاً وأن المهارات تحتوى على عديد من الخطوات قد يصعب تنفيذها من قبل المتعلمين وحدهم حيث إنها تحتاج لدعم ومراقبة من قبل المعلم حتى يجتازها المتعلمين بنجاح، مما أدى إلى انخفاض استعدادهم للتعلم نتيجة لعدم قدرتهم على الإنجاز ولجوء عدد كبير منهم إلى مراكز متخصصة لإنتاج المشروع المكلفون به، كما أكدت على وجود حاجة إلى تطبيق نموذج تعليمي يعمل على مضاعفة الوقت المتاح للتدريس من خلال تبديل المهام التي يتم تنفيذها في الصف مع المنزل والعكس بحيث يتم في المنزل تدريس المهارات من خلال إتاحة ملفات فيديو تعليمية تحاكي تلك المهارات ليشاهدها كل متعلم بصورة فردية ويتعلمها قبل الذهاب إلى الصف ويخصص بالتالي وقت الصف في الممارسة العملية مع إمكانية متابعة المعلم لأداء كل متعلم أثناء إنجازه للمهارات المستهدفة لتقديم الدعم الفوري له، وذلك في سياق تعاوني يضمن تحقيق مستوى عالي من الإتقان بتقديم المتعلمين الدعم لبعضهم البعض.

«ويعد التعلم المعكوس أفضل النماذج الذي ينطبق عليه الخصائص السابق ذكرها إلا أن لهذا النموذج عديد من الأنماط والتي من أبرزها نمطي تدريس الأقران والاستقصاء، فأى من النمطين سيكون الأفضل في تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة (عينة الدراسة)؟ سؤال لم يتم الإجابة عنه حتى الآن في أي من البحوث والدراسات السابقة - على حد علم الباحث - مما يشير إلى أهمية إجراء الدراسة الحالية.

• مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية في مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية

في التعليم، وفي مستوى دافعتهم للإنجاز، ويمكن معالجة مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما أثر نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية؟"

وتفرض من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- « ما أثر اختلاف نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية؟
- « ما أثر اختلاف نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية؟
- « ما أثر اختلاف نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على زيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية؟

• أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد أنسب نمط لتطبيق نموذج التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء)، بدلالة تأثيرهما في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لاستخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز.

• فروض الدراسة:

في ضوء استعراض الباحث وتحليله للبحوث والدراسات السابقة أمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي يرجع إلى أثر الاختلاف بين نمط التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء).
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم يرجع إلى أثر الاختلاف بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء).
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس الدافعية للإنجاز (المحاور والدرجة الكلية) يرجع إلى أثر الاختلاف بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء).

• أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
« تفيد مجال البحث التربوي بصفة عامة ومجال تكنولوجيا التعليم على وجه الخصوص بتقديم نموذج التعلم المعكوس مع تحديد أفضل نمط لتطبيقه ليكون نموذجاً يمكن أن يحتذى به في تدريس مقررات أخرى.
« قد تفتح الباب لإجراء بحوث مرتبطة بمتغيرات التصميم وأنماط تطبيق نموذج التعلم المعكوس وقياس أثرهما في تنمية مهارات استخدام التطبيقات التعليمية الإلكترونية المختلفة.

• حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:
« حدود موضوعية: تصميم وحدة تعليمية بعنوان (مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم) تقدم ضمن الجانب العملي لمقرر تكنولوجيا التعليم، بحيث تناولت الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات استخدام بعض التطبيقات التعليمية للبرمجيات الاجتماعية، تمثلت في: إنشاء المدونات عبر تطبيق "Blogger"، إنشاء قنوات الفيديو التعليمي عبر تطبيق "YouTube"، إنشاء الدروس الإلكترونية عبر تطبيق "Pod Class" وإنشاء عروض الفيديو التقديمية عبر تطبيق "Presentation Tube".
« حددت النسبة الاعتبارية التي يمكن على ضوءها قبول أداء الطلاب لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم بنسبة ٧٥٪ من الدرجة الكلية لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وذلك بعد الرجوع إلى المحكمين*.

« حدود بشرية: طلاب الدبلوم العامة.

« حدود مكانية: كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

« حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

• عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية تقدر بـ ٧٠ طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، بحيث تم تقسيمهم وتوزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين تجريبيتين تقدر كل منهما بـ ٣٥ طالباً وطالبة.

• منهج الدراسة:

تحدد منهج الدراسة في المنهج شبه التجريبي لاختبار صحة فروضه والإجابة عن أسئلته.

* ملحق (٥).

• التصميم التجريبي للدراسة:

على ضوء المتغير المستقل الأول "نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران" والمتغير المستقل الثاني "نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء" تم استخدام تصميم امتداد المجموعة الواحدة ذو القياس القبلي البعدي "Extended One Group Pretest Posttest Design"، ويوضح جدول (١) الآتي التصميم التجريبي للبحث الحالي:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	العدد	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
التجريبية الأولى	٣٥	الاختبار التحصيلي. بطاقة الملاحظة. مقياس الدافعية للإنجاز.	تطبيق نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران	الاختبار التحصيلي. بطاقة الملاحظة. مقياس الدافعية للإنجاز.
التجريبية الثانية	٣٥		تطبيق نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء	

• مصطلحات الدراسة:

يستعرض الباحث في هذا الجانب التعريفات الخاصة بكل من التعلم المعكوس، والبرمجيات الاجتماعية، والدافعية للإنجاز، وذلك على ضوء اطلاع الباحث وتحليله للأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التي جاءت في الإطار النظري للبحث على النحو التالي:

• التعلم المعكوس:

تبنى الباحث تعريف جامعة "Oxford" في قاموس المتعلم المتقدم "Advanced Learner's Dictionary" لفهوم التعلم المعكوس بأنه: "طريقة تدريس تعتمد على تلقى المتعلمين المحتوى التعليمي الجديد في المنزل باستخدام ملفات الفيديو أو عبر الإنترنت ثم مناقشة ما تلقوه والتدريب عليه بتوجيه من المعلم في الصف، بدلا من الطريقة المعتادة التي يعمل فيها المعلمين على عرض المحتوى التعليمي الجديد في الصف ويتولى المتعلمين تدريب أنفسهم في المنزل" (Oxford Advanced Learner's Dictionary, 2015).

• نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران "Peer Instruction Flipped Learning":

تبنى الباحث تعريف Mazur (٢٠١٣) بأنه: "النمط الذي يتضمن امداد المعلم للمتعلمين بمحاضرات الفيديو عبر الويب ليتم دراستها في المنزل، وفي وقت الصف يقدم لهم سلسلة من الأسئلة حول المفاهيم المفتاحية والمهارات الأساسية المرتبطة بالدرس المشروح بحيث يعمل كل متعلم على الإجابة عنها أو أدائها منفرداً، ثم يقوم بمراجعة جميع الاستجابات لتحديد المتعلمين أصحاب الاستجابات الصحيحة ويوجههم إلى مساعدة زملائهم الآخرين والعمل معهم لحل الأسئلة وإنجاز المهارات المستهدفة".

• **نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء "Inquiry Flipped Learning":**

تبني الباحث تعريف Mazur (٢٠١٣) بأنه: "النمط الذي يتضمن امداد المعلم للمتعلمين بالمعلومات الأساسية فقط حول أحد موضوعات الدراسة أو المهارات المستهدف تعلمها عبر الويب ليتم دراستها في المنزل، وفي وقت الصف يوجههم ليتشاركوا معاً نحو استكشاف التفاصيل الهامة لتعلم هذا الموضوع أو تلك المهارات باستخدام أدوات البحث التي يمددهم بها المعلم ثم يوجههم إلى أن يشارك كل منهم الآخر ما توصل إليه من معلومات ليطبقوها في صورة منتج حقيقي".

• **البرمجيات الاجتماعية:**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من التطبيقات القائمة على شبكة الإنترنت المتمثلة في: تطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات، وتطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات الفيديو التعليمية، وتطبيق "Pod Class" لإنشاء الدروس الإلكترونية وتطبيق "Presentation Tube" لإنشاء عروض الفيديو التقديمية.

• **مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم:**

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "الأدوات اللازمة لاستخدام البرمجيات الاجتماعية عبر الويب في بناء الدروس التعليمية، وتتضمن المدونات، وقنوات الفيديو، والدروس الإلكترونية وعروض الفيديو التقديمية".

• **الدافعية للإنجاز:**

تبني الباحث تعريف عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦) بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

• **الإطار النظري:**

• **أولاً: التعلم المعكوس:**

ارتبط مفهوم التعلم المعكوس بتنظيم العمل في المدارس، ويعد أول من قام بعرضه "J. Wesley Baker" وذلك في المؤتمر الدولي الحادي عشر في التعلم والتدريس الجامعي في فلوريدا عام ٢٠٠٠، حيث تم وصفه بأنه نموذج للتعلم يقوم على استخدام أدوات إدارة التعلم عبر الويب في تقديم المعرفة وتحقيق التعلم، وفي نفس العام قام كل من "Lage" و "Treglia" بنشر ورقة بحثية في مجلة التعليم الاقتصادي والتي أشاروا فيها إلى التطور التكنولوجي السريع وتعدد المصادر المعرفية عبر الويب التي خلقت بيئة تعليمية مميزة وأكثر تفضيلاً من قبل المتعلمين بحيث يتوقف ذلك على كيفية توظيف هذه الأدوات التكنولوجية في التدريس وكيفية استغلالها في تقديم وعرض محتوى الدروس التعليمية باستخدام وسائط متعددة وبطرق متنوعة بحيث تتناسب وكافة

أنماط التعلم، مع توفير وقت الصف "Class Time" في ممارسة المهارات العملية المرتبطة بالمحتوى الذي تم عرضه (University of Minho, 2013).

يرجع ظهور مفهوم التعلم المعكوس في مجال التربية إلى "Bergmann" و "Sams" معلمي الكيمياء في أمريكا الشمالية وذلك عند إصدارهم لكتاب بعنوان "أعكس صفك: توصيل لكل متعلم في كل صف كل يوم" Flip your "Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day" (Bergmann & Sams, 2012). حيث قام كل من "Bergmann" و "Sams" في عام ٢٠٠٦ بتقديم نموذج التعلم المعكوس أثناء التدريس في "Woodland Park High School" في ولاية "Colorado" حيث واجهوا بيئة تعليمية ذات خلفيات ثقافية مختلفة وطلاب مختلفين في تفضيلاتهم واتجاهاتهم الأمر الذي أدى إلى انسحاب وغياب عدد كبير منهم عن الصف مما دعي إلى اتباع طريقة يتم بموجبها تقديم الدروس وعرض المحتوى التعليمي عبر مقاطع فيديو مسجلة وذلك خارج أوقات الصف بحيث يتخصص وقت الصف في ممارسة الأنشطة العملية والتدريب على المهارات المرتبطة بالمحتوى الذي تم عرضه عليهم، وقد تحقق النجاح في عام ٢٠١٢ عندما قاما بإنشاء شبكة للتعلم المعكوس بعنوان <http://flippedlearning.org/> والتي تعد أرشيف كامل بالمراجع التي قد يحتاجها كل من يفكر في استخدام هذا النموذج في التدريس (Ash, 2012).

وقد ساهم "Salman Khan" بشكل فارق في انتشار استخدام نموذج التعلم المعكوس عندما قام بتأسيس أكاديمية خان (Khanacademy.org) في عام ٢٠٠٦، حيث قام بإنشاء مكتبة الكترونية عبر الويب وصلت عدد المصادر التعليمية التي احتوتها في عام ٢٠١٢ إلى ٣٢٠٠ فيديو تعليمي، و ٣٥٠ تدريب عملي وذلك بهدف امداد المعلمين والمتعلمين أينما كانوا بفصول تعليمية متكاملة، وهي تعد بذلك صف عالمي يمكن لأي معلم ومتعلم عبر العالم استخدامه (Hamdan et al., 2013).

ويضاف ذلك لمجهودات جامعة ستانفورد "Stanford University" في عام ٢٠١١ عندما قام عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس بها بطرح مقرراتهم إلكترونياً لتدريسها عبر الويب واستغلال أوقات المحاضرات في الممارسة والتدريب العملي بحيث قام بدراستها أكثر من ١٦٠ ألف طالب ثم قامت جامعة بنسلفانيا "Pennsylvania University" ومتشجان "Michigan University" بمشاركتها هذا المشروع ومن بعدها جامعة هارفارد "Harvard University" التي دعمت هذا المشروع لتوفير فصول متكاملة مجانية عبر الويب وبدأ المشروع ينتشر وتستخدم منتجاته عبر الجامعات الأمريكية الواحدة تلو الأخرى، ومنه إلى المؤسسات التعليمية قبل الجامعية ثم المعاهد التعليمية الخاصة حتى أصبح هناك ضغط

على صانعي السياسات التعليمية في أمريكا لتغيير أيديولوجياتهم الفكرية بالاتجاه نحو نموذج التعلم المعكوس (Bishop & Verleger, 2013).

يتضح مما سبق أن هناك سببين رئيسيين لظهور نموذج التعلم المعكوس أولهما التطور التكنولوجي السريع وثانيهما التغير الأيديولوجي للقائمين على السياسات التربوية بالتحول نحو المصادر المعرفية المفتوحة وإلغاء الفواصل بين العلوم المختلفة والاتجاه نحو المجانية والسهولة في الوصول إلى المعلومات والأنظمة والبرامج ومختلف الأدوات التي يمكن توظيفها في التعليم بما يحقق مزيد من الإيجابية في التفاعل والجودة في نتائج التعلم.

وقد أكدت على ذلك حنان الشاعر (٢٠١٤) بحيث أرجعت سبب انتشار نموذج التعلم المعكوس لظهور التطبيقات التكنولوجية الحديثة وانتشار استخدامها في التعليم، ولكونه يساعد على استغلال وقت المتعلم في المنزل للتعلم والتفاعل مع المحتوى التعليمي واستغلال وقت الصف في الأنشطة وحل الواجبات المنزلية بحيث يتفاعل المتعلم مع زملائه وأقرانه لترسيخ التعلم، والاستعانة بالمدرس بشكل مباشر أثناء حل الواجبات. فمنذ قديم الأزل يبحث الإنسان دائماً عن كيفية تطوير أداؤه إلى الأفضل وفي عصر الصناعة قام بصنع الآلات التي تقوم بعمله على نحو أسرع وأدق ليتفرغ الإنسان للأمور التي لا تستطيع الآلات القيام بها الأمر الذي دعم التطور السريع الذي نشهده الآن، وبذات المنطق مادامت محاضرات الفيديو مماثلة في الفاعلية للمحاضرات المباشرة المقدمة من المعلم في توصيل المعلومات الأساسية كما أثبتت عديد من الدراسات (Cohen et al., 1981; McNeil, 1989; Zhang et al., 2006) فإن توظيف وقت الصف للشرح التقليدي أمر عليه مئات من علامات الاستفهام، بينما تسجيل هذه المحاضرات فيديو وإرسالها للمتعلمين لمشاهدتها كواجب منزلي يسبق ذهابهم للصف وقضاء وقت الصف مع المعلم في التدريب والممارسة وتنفيذ الأنشطة العملية وحل المشكلات التي لا يمكن برمجتها وتقديمها عبر الكمبيوتر هو الهدف المراد تحقيقه، وهو بذاته المفهوم الرئيس للتعلم المعكوس.

ويتضح مما سبق الفرق بين نموذج التعلم المعكوس والتدريس التقليدي في كونه يعد تحويل لعملية التدريس (١٨٠) درجة من عملية تتمركز حول المعلم إلى عملية تتمركز حول المتعلم بحيث يقوم المعلم بإمداد المتعلمين بالمحتوى التعليمي مسجل في صورة ملفات فيديو أو تسجيلات صوتية أو مجموعة من العروض التقديمية ليتعلمها الطلاب فردياً قبل ذهابهم إلى الصف ويعتمد كل متعلم على نفسه في الفهم والتعلم وفي بعض الأحيان في أداء الأنشطة المصاحبة للمصادر التعليمية التي يوفرها له المعلم وذلك قبل أن يذهب إلى الصف ويحدد كل متعلم الأجزاء التي يصعب عليه فهمها والمشكلات التي تواجهه ليتم حلها

وتوضيح المفاهيم المعقدة أثناء لقائه بالمعلم في وقت الصف (Mukherjee & Kanapathi, 2013). وبذلك يستغل وقت الصف في النقاش وممارسة المهارات العملية والتدريب على أداء المهام المرتبطة بالمحتوى المدروس واستيضاح المفاهيم المعقدة وتصحيح الفهم الخاطئ لها وإجراء الأنشطة المختلفة التي تسهم جميعها في تحسين أداء المتعلمين وتعمل على الوصول بهم إلى أعلى مستويات التعلم، وقد يوظف في هذا الجانب عديد من الاستراتيجيات التي تضمن تحقيق أهداف معينة وفقا لطبيعة الموقف التعليمي بكل مكوناته وظروفه (University of Minho, 2013).

وقد ذكر Margulieux et al. (2014) أن التعلم المعكوس هو أحد أنماط التعلم المدمج، حيث حدد التعلم المدمج بأنه النموذج الذي يتم فيه الدمج بين التعلم التقليدي الذي يتفاعل فيه المعلم مع المتعلمين وجه لوجه والتعلم الإلكتروني الذي يستمد من خلاله المتعلم المعلومات ويطبّقها عبر عديد من الأنشطة الإلكترونية وتتراوح النسبة ما بين ٢٥٪ : ٧٥٪ بالنسبة للمحتوى المقدم للمتعلم عبر الطريقتين وكذلك نفس النسبة لنمط التدريس المستخدم (نقل المعلومات - التطبيق العملي) ولعل التعلم المعكوس قائم على نفس الفكرة إلا أنه يحدد نمط نقل المعلومات ليكون عبر التكنولوجيا ويبدأ به المتعلم ثم يلتقى بالمعلم وجه لوجه ليعملا معاً على مستوى التطبيق العملي، وبهذا المنطق يمكن أن يكون التعلم المعكوس أحد أنماط التعلم المدمج.

بينما أكد كل من (Oblinger & Oblinger, 2005; Allen et al., 2007) على أن هناك فرق واضح بين التعلم المعكوس والتعلم عبر الشبكة والتعلم المدمج، فالتعلم عبر الشبكة لا يلتقى فيه المعلم والمتعلم وجه لوجه بحيث تقدم المحاضرات عبر الشبكة، ويقوم المتعلمين بتسليم الواجبات وأداء المهام والتدريب على المهارات عبر الشبكة أيضاً، وذلك من خلال برامج إدارة التعلم عبر الويب، وسواء قدمت المحاضرات تزامنياً أو غير تزامنياً لا يكون هناك احتكاك مباشر وجه لوجه بين المعلم والمتعلمين أو المتعلمين بعضهم البعض، أما التعلم المدمج فيقدم فيه جزء إلكتروني وجزء آخر وجه لوجه، إلا أنه لا يختلف عما يتم في التعلم التقليدي سوى في استخدام التقنيات والأدوات التكنولوجية المختلفة والتي تستخدم بهدف تدريب المتعلمين على إجراء مهارات معينة أو تنفيذ مهام محددة ولكن عادة ما يحدث ذلك في نفس الوقت المخصص للتدريس، وبذلك فإن الزمن المخصص للتدريس ثابت فقط يستغل جزء منه للقاء المعلم بالمتعلمين وجه لوجه وجزء آخر إلكترونياً، بينما النمط المعكوس يتم فيه عكس للنظام التعليمي التقليدي تماماً من تعلم متمركز حول المعلم إلى تعلم متمركز حول المتعلم، حيث يستغل وقت المتعلم قبل الذهاب لقاعة الدراسة في مشاهدة مقاطع فيديو تعليمية مختارة أو مصممة من قبل المعلم تعرض له

المحتوى التعليمي، وبذلك يُستغل الوقت المخصص للتدريس في إجراء الأنشطة والتدريبات وانجاز المشروعات التعليمية والنقاش والبحث، الأمر الذي يعطى للمتعلم الفرصة كاملة ليتفاعل وينشط ويفهم ويتمكن من أداء المهارات التعليمية على أكمل وجه والوصول إلى المستويات العليا من التفكير.

ويتفق الباحث مع الرأي الذي يؤكد على وجود اختلاف بين التعلم المدمج والتعلم المعكوس وذلك بسبب الزمن المخصص للتدريس الذي يكون ثابتاً في نموذج التعلم المدمج بينما في التعلم المعكوس فيتم مضاعفته، حيث يستغل الوقت المخصص للواجبات المنزلية وهو غير محسوب من وقت التدريس في دراسة المحتوى التعليمي عبر مصادر تعلم مختلفة يمد المعلم بها المتعلم عبر الويب، بينما يوظف وقت التدريس الذي يلتقى فيه المعلم بطلابه في التدريب وممارسة المهارات وتنفيذ المهام العملية وإجراء الأنشطة المختلفة المرتبطة بالمحتوى الذي تم تعلمه.

ويرجع السبب في وجود اختلاف حول تعريف نموذج التعلم المعكوس وربطه بنماذج تعليمية أخرى إلى تناوله من قبل عديد من الباحثين بوجهات نظر مختلفة وبناهم للمفهوم بما يتفق ورؤيتهم له، حيث عرفه (Lage et al. 2000) بأنه "مجموعة من العمليات التي يتم بموجبها إحلال ما يتم عمله في الفصل ليتم عمله في المنزل والعكس صحيح"، وبالرغم من بساطة هذا التعريف إلا أنه مجرد ولم يوضح طبيعة العمليات أو الممارسات والتطبيقات التي يتم تنفيذها والاستراتيجيات التي يتم اتباعها.

وعرفه Bergman & Sam (2012) بأنه "توظيف التكنولوجيا بعدة طرق لإتاحة المحتوى التعليمي الذي كان مقرراً عرضه بالفصل في المنزل للطالب قبل بداية الحصة، واستغلال وقت الحصة في عمل الواجبات والأنشطة التي تطبق المعرفة"، وبالرغم من أن هذا التعريف يتضح منه جيداً الإجراءات التي يجب أن ينفذها المعلم ويمر بها المتعلم إلا أنه لم يوضح الكيفية التي ستم بها تلك الإجراءات والوسط التي ستم عبره وكان الاهتمام منصّباً على الأساس النظري الذي يتأسس عليه نموذج التعلم المعكوس وهو التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم النشط.

بينما عرفه Bishop & Verleger (2013) بأنه "تقنية تربوية ونموذج تعليمي يحتوي على مكونين رئيسيين هم أنشطة التعلم التفاعلية التعاونية في الصف، والتدريس الفردي المباشر القائم على الكمبيوتر خارج الصف"، ويتميز هذا التعريف بتوضيح مكونات هذا النموذج الرئيسية والإجراءات المتضمنة في هذا النموذج والكيفية والوسط الذي سيتم تنفيذها في سياقه لتوضح للمعلم كيف يبنى خطته وكيف يصمم لتدريسه ومن أي نقطة يبدأ وبأي نقطة ينتهي

بحيث يبدأ بالتدريس المباشر خارج الصف عبر إرسال مصادر تعلم متنوعة للمتعلم عبر الكمبيوتر والإنترنت، ثم يذهب ليلتقي المتعلمين وجه لوجه في الصف ويقوم بتوجيههم لتنفيذ أنشطة التعلم التفاعلية التعاونية المرتبطة بما تم تدريسه.

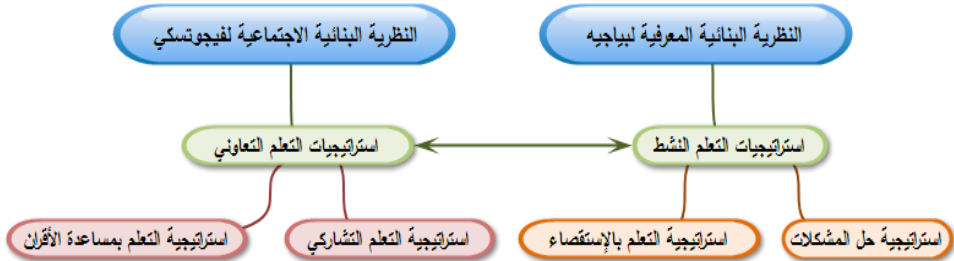
ويحدد الهدف الرئيس من نموذج التعلم المعكوس في كونه يعمل على التوظيف الجيد للبنية التكنولوجية، ومصادر المعلومات الرقمية المتعددة التي أصبحت الآن من بين المصادر الرئيسة للتعلم، وذلك في سياق تعزيز مبادئ التعلم النشط بالتركيز على تفاعل المتعلمين ونشاطهم في بيئة التعلم وقيامهم بحل المشكلات أو استقصاء المعرفة بأنفسهم، حيث وجد كل من المعلمين والباحثين أن المتعلمين يكتسبوا المهارات التعليمية عبر قيامهم بالبحث عن المعلومات عبر بيئات التعلم الإلكترونية بحيث يكون تعلمهم أسرع وأكثر تفضيلاً بصورة عامة وبالأخص عبر المجتمعات الإلكترونية مثل الشبكات الاجتماعية وتطبيقاتها المتنوعة، ويرجع ذلك إلى كونها بيئات متاحة على مدى ٢٤ ساعة يومياً والمتعلمين لديهم الاقبال الطبيعي للتعامل عبرها والدخول عليها وقضاء مزيد من الوقت مستخدمين أدواتها وتطبيقاتها المختلفة (University of Minho, 2013).

ويعد التعلم المعكوس همزة الوصل بين جميع الخدمات والتطبيقات التعليمية الإلكترونية وذلك من خلال توظيفها في تقديم المحاضرات المسجلة وفي تقديم الدعم التعليمي اللازم ومتابعة تقدم المتعلمين وأرائهم وحلولهم للمشكلات التعليمية، وتوجيههم نحو المصادر التعليمية المتاحة عبر الشبكة ليعملوا نحو استقصائها، مع توفير وقت الصف للمناقشة وتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية والتدريب عملياً على المهارات المستهدفة، وذلك في سياق التعلم النشط (Murray et al., 2015).

كما يهدف نموذج التعلم المعكوس إلى مشاركة المعلمين بصورة أكثر فاعلية في تطوير المحتويات التعليمية وتقديمها في صورة إلكترونية تسمح للمتعلمين في الوصول إليها أينما كانوا وفي أي وقت يرغبون، وكذلك في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بتقديم بيئة تعليمية متعددة الوسائط والمصادر والأدوات يتخير منها المتعلم ما يتناسب ونمط تعلمه (Mason et al., 2013).

ويرجع الأساس الذي يُبنى عليه نموذج التعلم المعكوس إلى أن وقت الصف لا يخصص لإعطاء المحاضرات التقليدية بل لقيام المتعلمين بتنفيذ المهام والأنشطة التعليمية والتدريب على المهارات المستهدفة، ويندرج ذلك في سياق ثقافة التعلم المتمركز حول المتعلم والتي تألفت بمشاركة عديد من علماء

النفس التعليمي مثل بياجييه الذي أسس لمبادئ النظرية البنائية المعرفية، والتي خرجت منها استراتيجيات التعلم النشط المتعددة، وكذلك فيجوتسكي الذي أسس لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومنطقة النمو الأقصى "ZPD"، والتي خرجت منها استراتيجيات التعلم التعاوني المتعددة (Bishop & Verleger, 2013)، ويوضح الشكل التالي الأساس النظري لنموذج التعلم المعكوس:



شكل (١) الأساس النظري لنموذج التعلم المعكوس (Bishop & Verleger, 2013).

وأتفق كل من (Roehl, 2013؛ Hamdan et al., 2013) على أن المستحدثات التكنولوجية وتطبيقاتها التعليمية المختلفة وعلى رأسها البرمجيات الاجتماعية قد أضافت بعداً جديداً لنموذج التعلم المعكوس الذي يستمد أساسه النظري من البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية ليضاف إليها النظرية الاتصالية في التعليم بحيث أصبحت تدعم بكل مبادئها نموذج التعلم المعكوس من خلال توظيف البرمجيات الاجتماعية في تقديم المواد التعليمية للمتعلمين قبل الذهاب للمصف مع إتاحتها للتفاعل فيما بينهم ومع المعلم بعد الانتهاء من تنفيذ المهام التعليمية المستهدفة، وذلك لتنفيذ أنشطة التقييم والمراجعة والإثراء مما يساعد في توفير بيئة تعلم تعتمد على مبادئ النظرية البنائية والاتصالية وهذا ما يزيد من مميزات نموذج التعلم المعكوس وقدرته على تحقيق مستويات التعلم العليا.

يتضح مما سبق أن الأساس النظري الذي يتأسس عليه التعلم المعكوس متعدد بحيث تشارك عديد من نظريات التعليم والتعلم في تحديده ورسم أبعاده، وكذلك تتعدد الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها في سياقها وذلك وفقاً لطبيعة مكونات الموقف التعليمي المستهدف تحقيقه، ويأتي على رأسها استراتيجيات التعلم النشط، واستراتيجيات التعلم التعاوني.

ويوجد نوعين من الأنشطة تكون نموذج التعلم المعكوس، أولهما يتم تنفيذه عبر التفاعل البشري (الأنشطة الصفية) وثانيهما يتم تنفيذه عبر التفاعل الإلكتروني (الأنشطة اللاصفية) وكلاهما في غاية الأهمية ولا يمكن الاستغناء عنه لبناء نموذج التعلم المعكوس القادر على تحقيق الغاية منه،







وقد تعددت الدراسات التي قارنت بين طريقة التدريس التقليدية وطريقة التدريس التي تعتمد على استخدام نموذج التعلم المعكوس والتي توصلت معظمها إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطريقتين، حيث إن لكل من الطريقتين مميزاته التي أدت إلى التساوي في حجم التأثير، فيجد المتعلم في الطريقة التقليدية أنها مألوفة له وبسيطة عليه، بينما في التعلم المعكوس هناك عديد من المتطلبات المسئولة منه كما أنها ليست مألوفة بالنسبة له، وعلى الجانب الآخر هناك نتائج مخالفة تشير إلى تفوق الطريقة التي يستخدم فيها نموذج التعلم المعكوس بالمقارنة مع الطريقة التقليدية بحيث لوحظ أن جميعها قد تم تفعيل النموذج المعكوس بتطبيق أحد استراتيجيات التعلم النشط في سياقه كتدريس الأقران أو الاستقصاء أو غيرها من الاستراتيجيات التي كانت تمثل الضمان نحو تحقيق قدر كبير من الفاعلية فيما يتم الوصول إليه من منتجات تعليمية (Schell, 2013).

وتشير نتائج دراسة التحليل البعدي التي تناولت عدد ٢٢٥ دراسة عن التعلم النشط في مجال تكنولوجيا المعلومات والرياضيات إلى أن الطريقة التقليدية لا يتم ممارسة الأنشطة التفاعلية فيها سوى بمقدار ١٠.٥٪ من إجمالي الوقت المخصص للتدريس، بينما تصل النسبة إلى أكثر من ٦٪ في الطريقة التي تعتمد على نموذج التعلم المعكوس وبالرغم من وجود فارق بينهما إلا أن هذا الفارق ضعيف، وذلك لعدم كثرة الأبحاث التي تفعل نموذج التعلم المعكوس بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط كتدريس الأقران وحل المشكلات والاستقصاء وغيرها من الاستراتيجيات التي يمكن أن تضمن وصول النسبة إلى أكثر من ٥٠٪ الأمر الذي يتبعه بلا شك تفوق نموذج التعلم المعكوس بحجم تأثير كبير وفارق له دلالة، حيث إن الدراسات القليلة في مجال التعلم المعكوس مع عدم وجود دراسات نوعية على النموذج يتم فيها توظيف أحد استراتيجيات التعلم النشط لم تعطى دليلاً واضحاً يمكن الأخذ به مما يشير إلى أهمية إجراء مثل هذه الدراسات (Freeman, 2014).

كما أشار Halili & Zainuddin (2015) إلى أن الاتجاه الحالي والمستقبلي في البحث عن التعلم المعكوس لا ينبغي أن ينحصر حول مقارنة نموذج التعلم المعكوس بالتعلم التقليدي ولا من أجل الكشف عن مدى فاعلية النموذج في تنمية نواتج التعلم المختلفة والتي بالرغم من أنها لم تحسم في كثير من الأبحاث إلا أنها لا تفيد مجال البحث التربوي بصفة عامة ومجال تكنولوجيا التعليم على وجه الخصوص بقدر الوصول إلى أفضل التصميمات للنموذج ذاته بتوظيف عديد من استراتيجيات التعلم النشط المختلفة وتحديد أكثر الأنماط القادرة على تنمية جوانب عديدة تتعلق بمهارات التفكير والتعلم وجودة الأداء الذي ينعكس على جودة التعليم، كما أن مقارنة التصميمات المختلفة للأنشطة

التعليمية المتضمنة في النموذج أمر في غاية الأهمية واتجاه مستقبلي يجب دعم الباحثين للكشف عنه وذلك بهدف الوصول إلى أفضلها في سياق التفاعل بينها وعديد من المتغيرات الأخرى التي ترتبط بطبيعة المحتوى التعليمي وخصائص المتعلمين وأساليبهم المعرفية المختلفة.

وقد حدد Hamdan et al. (2013) أربعة ركائز أساسية لضمان نجاح نموذج التعلم المعكوس في تحقيق الغاية منه وهي:

« بيئات التعلم المرنة "Flexible Environments"، بحيث يمكن للمتعلم أن يختار أين ومتى يتعلم، كما يجب أن يكون المعلم مرناً في تقديراته للوقت الذي سيتم قضائه في تنفيذ المتعلمين للمهام التعليمية المستهدفة، كما يجب على المعلمين تصميم وبناء النموذج من خلال توظيف أحد استراتيجيات التعلم النشط التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية بأعلى درجة من الجودة، كما تضمن تحقيق المرونة الكافية للبيئة التعليمية من خلال تصميمها بما يتناسب وخصائص المتعلمين وقدراتهم المختلفة ويفعل دورهم في عمليتي التعليم والتعلم.

« التحول في ثقافة التعلم "A shift in learning culture"، بحيث يتم التحول من صورة التعلم القائم على المعلم ليصبح المتعلم هو محور ومركز التعلم، ويستغل وقت الصف في اكتشاف أبعاد جديدة وأكثر تعمقا في موضوعات التعلم، وبدلاً من أن يكون المتعلم هو المنتج يكون هو مركز التدريس ومحوره يتفاعل مع زملائه والمحتوى التعليمي والمعلم في سياق أحد استراتيجيات التعلم النشط التي تضمن له الوصول إلى الغاية المرجوة، ويتم تقييم أدائه على ضوءها.

« تحليل وتقسيم المحتويات التعليمية "Content Analysis"، بحيث يتم تحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى عن طريق التدريس المباشر وما من الممكن أن يتم تقديمه بطرق أخرى، وما يمكن أن يصمم في صورة أنشطة تفاعلية وما يمكن أن يطلب من المتعلم أدائه كمهارات، فعلى ضوء تحليل المحتوى التعليمي يمكن للمعلم أن يحدد أنسب طريقة لمعالجة جميع أجزاءه بما يحقق أيسر وأسهل السبل في تعلمه وفهمه بشكل صحيح.

« توافر المعلمين الأكفاء والمدرّبين جيداً "Professional Educators"، فالمعلم ضمن هذا النمط يصبح لديه كثير من القرارات التي لا بد من أن يتخذها وعديد من الأنشطة التي يجب أن يكون لديه مهارات تصميمها وإنتاجها وعديد من الخبرات التربوية التي تمكنه من توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم النشط التي تضمن له النجاح في تحقيق أهداف نموذج التعلم المعكوس.

مما سبق يستخلص الباحث مدى قدرة نموذج التعلم المعكوس في تحسين العملية التعليمية والوصول بالمتعلم إلى المستويات المعرفية العليا إذا ما توافرت ركائزه وتم توظيف أحد استراتيجيات التعلم النشط في بناءه، فمن أساسيات التعلم المعكوس ضرورة إعادة تشكيل العملية التعليمية وجعل المتعلم محوراً والمعلم الميسر والموجه والمساعد بدلاً من إلقاء المحاضرات، مما ينعكس في النهاية على جودة المخرجات التعليمية.

ويؤكد على ذلك عاطف الشرمان (٢٠١٥) حيث إن التعلم المعكوس يصل بالمتعلم إلى المستويات المعرفية العليا كالتطبيق والتحليل والتركيب وذلك في وقت الصف الذي يخصص بتطبيق وممارسة ما تم تعلمه في المنزل عبر مصادر التعلم المتاحة له، وهذا ما يميزه على الطريقة التقليدية التي يمارس فيها المتعلم ويطبق ما درسه في المنزل بمفرده دون أن يتفاعل مع زملائه أو يتلقى الدعم من المعلم بما لا يضمن وصوله إلى المستويات المعرفية العليا.

ويتميز نموذج التعلم المعكوس بعدد من الخصائص التي تميزه عن غيره من النماذج التعليمية والتي من بينها (Overmyer, 2014; Bishop & Verleger, 2013; Fulton, 2012; Baker, 2012; Stone, 2012; Green, 2012; Marlowe, 2012):

« عكس نظام التدريس: يتم عكس وقت المنزل المخصص للواجبات المنزلية لشرح المحتوى واكتساب المعلومات، ووقت الصف المخصص لشرح المحتوى للتدريب والممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية وحل الواجبات وتنفيذ التكاليفات المختلفة.

« عكس الأدوار: يتم عكس دور المعلم من ملقن للمحتوى وناقل للمعلومات إلى موجه ومرشد وملاحظ وداعم وموجه ومنسق لكافة مكونات العملية التعليمية ومصمم ومنتج لمصادر التعلم الرقمية، ودور المتعلم من متلقى سلبي للمعلومات إلى متدرب إيجابي وفاعل وناشط ومتعاون مع زملائه ومشارك في بناء المحتوى.

« توظيف مصادر التعلم الرقمية: يتم توظيف كل أنواع مصادر التعلم الرقمية سواء الجاهزة أو المنتجة من قبل المعلم وعلى رأسها الفيديو التعليمي كمصدر رئيس في نقل المعلومات وشرح المحتوى على أن يتم تقديمه للمتعلمين قبل وقت الصف.

« زيادة الوقت المخصص للدراسة: يضاف وقت التعلم الذي يتلقى فيه المتعلم المحتوى التعليمي في المنزل لوقت الدراسة بحيث يخطط له من قبل المعلم ويتم توظيفه في شرح المحتوى التعليمي مع عدم الانتقال من وقت الصف الذي يتم توظيفه بالكامل في التدريب والممارسة العملية لما تم تعلمه في المنزل.

« صلاحية استخدامه وتطبيقه: يصلح استخدام النموذج مع غالبية المقررات الدراسية، وللمراحل الدراسية المتوسطة والجامعية والعليا، وللصفوف ذات الاعداد المتوسطة إلى الكبيرة.

« التفاعلية: يعتمد النموذج على تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي في المنزل ثم ينتقل إلى الصف ليتفاعل مع المعلم وزملائه عبر الأنشطة التعليمية المتنوعة والتدريبات والمهام المختلفة التي تهدف لقيامه بالتطبيق العملي لما درسه وتعلمه.

كما يميز نموذج التعلم المعكوس عديد من المميزات التي يمكن ذكر بعض منها على النحو الآتي (Murray et al., 2015; De Los Arcos, 2014; Saterbak et al, 2014; Jarvis et al., 2014; University of Minho, 2013; Mukherjee & Kanapathi, 2013; Khan & Bernard, 2013; Educause, 2012):

« المرونة في تقديم المحتوى بالطريقة التي تتناسب وأنماط التعلم وخصائص المتعلمين المختلفة، وكذلك المرونة في الوقت المتطلب لإنجاز كافة المهام التعليمية على أكمل وجه ممكن.

« الاستفادة من إمكانيات التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي المباشر مع مضاعفة وقت التدريس بحيث يحسب الوقت الذي يدرس فيه المتعلم المحتوى التعليمي في المنزل قبل الذهاب إلى الصف لوقت التدريس الفعلي.

« زيادة التفاعل بين المتعلمين والمعلم وبين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمحتوى التعليمي، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية التي يتم ممارستها قبل وفي وقت الصف.

« التركيز على مستويات التعلم والتفكير العليا، حيث إن التعلم لا يتوقف عند حد التذكر والفهم ففي وقت الصف يتم تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم المعلومات وإبداع الحلول والأفكار المرتبطة بها.

« تزيد من دافعية الطلاب وحرصهم على التعلم والتوجه الذاتي لإنجاز المهام التعليمية المختلفة.

« تزيد التحصيل الدراسي للمتعلمين وتنمي لديهم المهارات العملية المرتبطة بالمحتوى المدروس.

« تزيد من فرص الاستفادة من أنظمة التقييم الإلكترونية والمصادر التعليمية وعناصر التعلم المتاحة عبر شبكة الإنترنت.

« تزيد الفاعلية التعليمية وذلك عن طريق زيادة نشاط المتعلم في الصف، وتحقيق التشاركية والتعاون بين المتعلمين، والوصول إلى درجة الابداع في تنفيذ المهام التعليمية.

- « تساعد المعلمين في التعرف على جوانب الخطأ في ممارساتهم التدريسية بما لا يتفق مع طبيعة الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين المختلفة.
- « تحقيق نواتج تعلم لا تتوقف عند حدود التحصيل فقط بل تمتد لتنمية مهارات التفكير العليا كحل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.
- « التأكيد على الفهم الجيد والصحيح للمفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمحتوى التعليمي وذلك من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين من تشغيل المقاطع فيديو تعليمية وإعادة تشغيلها عدة مرات، كما تمكن المتعلمين من التعلم كلا حسب سرعته الذاتية.
- « تزيد من فرص تحقيق التعلم الجيد من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتعاوني التي يكون لها عظيم الأثر على المستوى المعرفي والمهارى والوجداني للمتعلمين.
- « الإتاحة المستمرة للمحتوى التعليمي بحيث يكون متاحاً للمتعلمين عبر الويب في أي وقت ومكان.
- « تحويل عملية التدريس من عملية تتمركز حول المعلم إلى عملية تتمركز حول المتعلم مما يضمن تحقيق نتائج التعلم المرغوبة على أعلى مستوى من الجودة والإتقان.
- « يلقي قبولاً ورضاً من قبل جميع الطلاب مما يزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز والذي ينعكس ايجاباً على تعلمهم ومستوى تحصيلهم.
- « يدفع المتعلمين لاستخدام عقولهم وإعمالها بشكل جيد بدلاً من استخدام الذاكرة فقط الأمر الذي يتحقق معه الوصول إلى منطقة النمو الأقصى "The Zone of Proximal Development" من خلال تحدى قدرات المتعلمين وتوجيههم نحو الأنشطة والممارسة لما يدرسونه متعاونين فيما بينهم للوصول إلى الهدف المنشود.
- « يحدث في سياقه التعلم بصورة أسرع وأفضل وذلك نتيجة لممارسة المتعلم كل ما يتعلمه في سياق المقرر تحت اشراف وتوجيه من المعلم.
- « يدعم علاقة المعلم بطلابه بحيث يتفاعل المعلم مع طلابه عن قرب الأمر الذي يسهم بدوره في زيادة قدرته على نقل الأفكار الصحيحة لهم من خلال فهمه لقدراتهم وإمكاناتهم وتفضيلاتهم والصعوبات او المشكلات التي يصعب عليهم حلها.
- « يحقق مبادئ التعلم الشخصي بحيث يتماشى مع كل متعلم على حسب حاجاته وسرعته الذاتية واسلوبه المعرفي.
- « يحقق التعلم المرتبط بالحياة الحقيقية بضمان الممارسة وإعطاء الجانب العملي القدر المطلوب.

وعلى الرغم من أهمية نموذج التعلم المعكوس وقدرته على تحقيق طفرة في الأنظمة التعليمية، والتوصيات عديد من التربويين باعتماده كنموذج أساسي للتدريس في جميع المؤسسات التعليمية إلا أن النموذج تواجهه بعض التحديات أو العقبات التي يمكن أن تحول دون إمكانية تطبيقه بشكل صحيح ومن بين التحديات ما يلي (عاطف الشرمان، ٢٠١٥؛ Mason et al., 2013؛ Educause, 2012؛ Stone, 2012):

« توفر الأدوات التكنولوجية اللازمة لتبنى نموذج التعلم المعكوس واتاحتها لجميع المتعلمين بنفس الدرجة.

« الحاجة لتغيير ثقافة التدريس ومنهجية وعقلية المعلم، حيث إن نسبة كبيرة من المعلمين سيكون لديهم رفض مبدئي للفكرة التي يتأسس عليها النموذج كما أن لهم تعقبات على استخدام التكنولوجيا في التدريس.

« تصميم وإنتاج مصادر التعلم الرقمية ورفعها على الشبكة للمتعلمين ومتابعيهم أولاً بأول تحتاج إلى إعداد جيد للمعلم وتدريبه على استخدام وتوظيف البرامج والأدوات والتطبيقات التكنولوجية المختلفة، كما أنها تحتاج لتوفير الوقت وبذل الجهد اللازم من قبل المعلمين والمؤسسة التعليمية على حد سواء للعمل على ذلك.

« تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية في الصف ليست بالأمر السهل بحيث تحتاج أن يكون لدى المعلم الخبرة الكافية التي تمنحه القدرة على ابتكار الأنشطة المرتبطة بالدروس وما تحتويه من معلومات وخبرات ومهارات، وكذلك في كيفية تطبيقها والاستراتيجيات التي سيتم توظيفها، الأمر الذي يتطلب تدريب المعلمين تدريباً جيداً بشكل جيد لتنمية مهاراتهم وخبراتهم في تحقيق ذلك.

« الحاجة لتغيير ثقافة المتعلم وجعله قادر على تحمل المسؤولية والتخلي عن اعتماده على المعلم بشكل كامل، والتحول به إلى المتعلم النشط، المرن، المناقش، المفكر، المشارك برأيه الآخرين، المتعاون مع زملائه، المتفاعل والإيجابي بحيث يتحقق لديه القبول الذي هو شرط نجاح النموذج.

واستفادت الدراسة الحالية من هذا المحور بالوقوف على الخصائص والسمات المميزة لنموذج التعلم المعكوس وأنماط تطبيقه، والأسس التي تضمن نجاحه في تحقيق الهدف منه في تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم وزيادة الدافعية للإنجاز.

وعلى ضوء البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في سياق هذا المحور تم التخطيط لتصميم نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) بكافة خطواتها وإجراءاتها وفقاً للنظرية البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية، كما تم التخطيط لكيفية تطبيقها.

• ثانياً: البرمجيات الاجتماعية ومهارات استخدامها في التعليم:

تعد البرمجيات الاجتماعية أحد أنواع البرمجيات التي تمكن المستخدمين من تشارك الآراء والملفات بكل أنواعها النصية والسمعية والمصورة والفيديو وغيرها، الأمر الذي يساعد في النمو والتزايد المستمر لمحتوياتها وقابلية استخدامها ومشاهدتها من قبل عدد كبير من الأفراد مما يساعد في نشرها بشكل كبير قد يصل فيها مستوى النشر العالم كله (Kesim & Agaoglu, 2007).

وقد عرفها Anderson (٢٠٠٧) بأنها أدوات تستخدم لدعم وتشجيع الأفراد على التعلم معاً مع البقاء على تحكم الفرد في وقته وتواجده ونشاطه وهويته وعلاقاته عبر الشبكة.

وعرفتها عادة العمودي (٢٠٠٩) بأنها برامج تدعم الأنشطة الجماعية وتستخدم في توطيد العلاقات الإنسانية وبناء المعرفة على الويب، إذ تتيح هذه البرامج للمتعلمين تسخير التقنيات الرقمية التي تمكنهم من إفادة بعضهم البعض عن طريق المشاركة في بناء المعرفة عبر الفضاء الإلكتروني.

كما عرفها إبراهيم الفار (٢٠١٢) بأنها مجموعة الأدوات أو البرامج المدعمة للعلاقات الاجتماعية التي تمكن مستخدمي شبكة الإنترنت من التواصل، والتحاور وإنشاء العلاقات مع الآخرين، والقدرة على إدارة الوقت مما يوفر مجتمعات افتراضية تهدف إلى التواصل والتشارك بين الأفراد.

وعلى ضوء الشروط الثلاثة "3Cs" وهي: التشارك "Collaboration"، وبناء المحتوى "Creation"، والاتصالية "Connectivism" يمكن وصف البرمجيات الاجتماعية على أنها برامج تستفيد من تقنيات الجيل الثاني للويب "Web 2.0" في بناء شبكة تصل بين المتعلمين بعضهم البعض والمعلمين وذلك لتحقيق تشارك المعرفة والتي يتم من خلالها بناء المحتوى التعليمي، والمشاركة في إنجاز الأنشطة التعليمية بما يحقق مبادئ النظرية الاتصالية ويبقى على صفة الاجتماعية في بيئة التعلم (عادة العمودي، ٢٠٠٩).

وقد شهدت الفترة الأخيرة نمواً سريعاً في البرمجيات الاجتماعية وتطبيقاتها المتنوعة عبر شبكة الإنترنت وعلى رأسها الشبكات الاجتماعية وما تحتويه من تطبيقات جعلت منها أحد الأنشطة اليومية التي يمارسها كل فرد كالتطعام والشراب، كما أصبحت مكون في التنمية الثقافية والاجتماعية مثلها كباقي المكونات، وترجع شعبية البرمجيات الاجتماعية لسهولة استخدامها وغزارة أدوات التواصل بها بحيث وصل الأمر إلى أن لكل فرد عبر العالم حساب واحد على الأقل على إحدى تطبيقاتها (Farkas, 2007).

ولعل السمة التي ميزت الجيل الثاني للويب "WEB 2.0" بالمقارنة مع الجيل الأول للويب "Web 1.0" هي ظهور تقنيات وخدمات الويب التعاوني بظهور البرمجيات الاجتماعية بكافة تطبيقاتها بحيث بدأت بظهور المنتديات "Forums"، ثم توالى التطبيقات وتزايدت وانتشرت وأصبح لدينا عديد من التطبيقات كالمدونات "Blogs"، ومحركات الويب التشاركية "Wikis"، ومنصة المقاطع فيديو "YouTube"، ومنصة الصور "Flicker"، والشبكات الاجتماعية Social Networking، وغيرها من التطبيقات التي تعتمد وتأسس جميعها إلى مبدأ التشاركية في بناء المحتوى وتبادلته على نطاق واسع قد يشمل المجتمع العالمي بأسره (محمد راغب، ٢٠٠٨؛ محمد القحطاني، ٢٠١٠).

وتعد الميزة الرئيسة للبرمجيات الاجتماعية والتي سهلت من استخدامها في التعليم أن غالبية الطلاب يستخدموا تطبيقاتها المختلفة بالفعل، الأمر الذي يسهم في تحقيق نتائج إيجابية عند استخدامها في التعليم، حيث إن هناك قبول مبدئي لدى الطلاب ورضا وألفة لمختلف تطبيقات البرمجيات الاجتماعية، ويكون مفضل بالنسبة إليهم استخدامها في التعليم لذا تعد البرمجيات الاجتماعية عالم جديد للتعليم وبيئة تعليمية مفتوحة يمكن تطبيق عديد من استراتيجيات التعلم التشاركية والنشطة بها ومصدر غير محدود للمعلومات والإمكانات المختلفة التي يمكن أن يستغلها ويوظفها المعلم ويستفيد منها المتعلم في التفاعل والتعلم على أعلى درجة من الجودة (Couros, 2008).

وقد أصبحت البرمجيات الاجتماعية الآن أدوات التعلم الحديثة بحيث يتفاعل المتعلمين عبرها مع بعضهم البعض حول موضوع تعليمي محدد عبر عديد من البرامج مثل المنتديات "Forums" والمدونات "Blogs"، ويقدمون لبعضهم البعض المساعدات من خلال المشاركات "Posts" والمحادثات الجماعية "Chatting Group" عبر الشبكات الاجتماعية "Social Networking"، وعندما يريدون أن يتعلموا مهارات عملية معينة ترتبط بأي من الموضوعات المقررة عليهم يتوجهوا لاستخدام "YouTube"، لذلك تعد البرمجيات الاجتماعية بكافة تطبيقاتها مدارس وفصول المستقبل القريب (Davis, 2010).

وقد أحدثت البرمجيات الاجتماعية تأثير قوى في منظومة التعلم المعتمد على الويب "Web-Based Learning"، حيث ينظر لهذه التقنيات كأقوى أدوات الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني والذي يقرر نمط التعلم التعاوني والمشاركة المجتمعية هدفاً تربوياً رئيساً يضاف إلى الهدف السلوكي والإدراكي في هياكل التعليم المعاصرة (محمد الباتع، ٢٠١٥). ويقود التحول في منظومة التعلم المعتمد على الويب؛ من التعلم الإلكتروني "E-Learning" إلى التعلم الإلكتروني التشاركي "EC-Learning" (غادة العمودي، ٢٠٠٩).

لذلك يجب أن تتحول السياسات التربوية من مستوى التركيز على المحتويات التعليمية (ماذا نتعلم؟) إلى التركيز على إيجاد الطرق المثلى التي تمكن الطلاب من التعلم (كيف نتعلم؟) عبر الأدوات والتقنيات المتنوعة للبرمجيات الاجتماعية بحيث أصبحت واقع لا يمكن اغفاله في الوقت الحالي، ويجب أن يتم تدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها في التدريس.

ولتحقيق ذلك يجب أن تقام تدريبات مستمرة للمعلمين قبل وأثناء الخدمة تعمل على تمكين المعلمين من الإجابة على الأسئلة التالية (Collins, 2007):

« كيف تستطيع البرمجيات الاجتماعية أن تحقق الأهداف التعليمية والتربوية، وما المهارات الرئيسة والفرعية لاستخدامها في التعليم بما يحقق تلك الأهداف؟

« كيف تحقق البرمجيات الاجتماعية إشباعاً لحاجات المتعلمين؟

« ما الأبعاد الجديدة للزمان والمكان التي تقدمها البرمجيات الاجتماعية وكيف يتم إدارة التدريس عبرها؟

« ما نوع الأنشطة والتفاعلات المتوقعة في بيئات البرمجيات الاجتماعية بين المتعلم والمحتوى وبين المتعلمين بعضهم البعض والمتعلمين والمعلم وغيرها من التفاعلات، وكيف يمكن التخطيط لها وإدارتها بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية؟

« كيف يمكن التحقق من الوصول إلى الهدف وكيف يمكن تقييم معرفة وأداء المتعلمين أثناء تعلمهم عبر البرمجيات الاجتماعية؟

يتضح مما سبق أهمية استخدام البرمجيات الاجتماعية وتوظيفها في التعليم بما يتناسب والأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين وطبيعة المقررات الدراسية ومستوى نواتج التعلم المستهدفة، ولكي يتحقق ذلك بشكل جيد لا بد أن يكون المعلم القائم على التدريس لديه الخبرة الكافية والمهارة في التعامل مع هذه البرمجيات واستخدامها في التعليم بما يحقق الأهداف على أعلى درجة من الجودة.

وقد أكدت على ذلك عديد من الدراسات (ربيع عبد العظيم، ٢٠٠٧؛ أروى وضاح، ٢٠٠٩؛ عماد شوقي وزكريا جابر، ٢٠١٠؛ Solomon, 2010؛ Davis, 2010؛ سوزان مصطفى، ٢٠١٥) بحيث اجتمعت في التوصية على أهمية استخدام البرمجيات الاجتماعية بكافة تطبيقاتها الممكنة في التعليم، وتدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها في التعليم، حيث إن الاستخدام الفعلي لجموع الطلاب لهذه التقنيات قد غير في ثقافتهم ودرجة تقبلهم لما يدرسون والطريقة التي يدرسون بها، الأمر الذي أثر بشكل كبير على شكل البيئة التعليمية والمقررات الدراسية، ويجب أن يصل التأثير إلى المعلم الذي يجب أن يتدرب بشكل

مستمر على مهارات استخدام هذه البرمجيات بكافة تطبيقاتها التعليمية ليكون مقنعاً للطلاب وقادراً على حفز دوافعهم نحو التعلم، وكذلك واضعي المناهج وراسمي السياسات التعليمية وجميع المشاركين في العملية التعليمية، حيث أصبح أمامهم واقع يجب أن يتعاملوا مع بما يتناسب ويسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة التي أصبحت بلا شك جزء منها مرتبط بشكل وثيق بالبرمجيات الاجتماعية وتطبيقاتها عبر الويب.

وانطلقت الدراسة الحالية من توصيات الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية تدريب المعلمين بشكل مستمر على استخدام البرمجيات الاجتماعية بكافة تطبيقاتها التي يمكن أن تستخدم في التعليم، كما أن هذه التطبيقات هي أحد مكونات مقرر تكنولوجيا التعليم الذي يتم تدريسه لطلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الاسكندرية، وقام الباحث بإعداد قوائم المهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بالتطبيقات المستهدفة تدريسيها تمهيداً لإنتاج مقاطع الفيديو التعليمية الشارحة لها وذلك بعد عرضها على المحكمين*، وقد تحددت التطبيقات في:

« تطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات عبر الويب: ويعد أحد أهم التطبيقات المجانية لشركة جوجل "Google" الخاصة بإنشاء مدونات ونشرها عبر شبكة الإنترنت، ويتطلب إنشاء المدونة عبر هذا التطبيق إنشاء حساب "Account" يسمى "Gmail" ليتم تسجيل الدخول به على التطبيق، ويتميز هذا التطبيق بسهولة استخدامه بحيث يتم بخطوات بسيطة إنشاء المدونة التعليمية بالكامل بما تحتويه من نصوص وصور وفيديو مع تمكين المتعلم من التحكم في تصميم صفحة المدونة من خلال توفير عدد من التصميمات الجاهزة "Wizard" ليختار من بينها ما يناسبه، مع التحكم في عنوان "URL" الخاص بالدخول على المدونة ليتم اختياره بما يلائم الموضوع التعليمي للمدونة، كما يتوافر بها أدوات تنسيق كاملة لتنسيق النصوص وعرضها بالطريقة المناسبة، ويوفر التطبيق إمكانية التحكم في محتوى المدونة حتى بعد نشرها بحيث يمكن له إعادة تحرير محتوى المدونة وتعديلها بما يتناسب وتغير المحتوى التعليمي المستهدف عرضه.

« تطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات فيديو تعليمية عبر الويب: ويعد أحد أهم التطبيقات المجانية لنشر مقاطع الفيديو وإاحتها عبر الويب، ومشاركة مستخدمي التطبيق في النقاش حول هذه المقاطع والتعليق عليها، كما يعد أكبر مستضيف في العالم للملفات الفيديو المنتجة على المستوى الشخصي، ويتطلب إنشاء قناة تعليمية تحتوي على عديد من المقاطع فيديو إنشاء حساب على التطبيق أو تسجيل الدخول بحساب "Gmail" الذي قام المتعلم

بإنشائه مسبقاً، ويتم بخطوات بسيطة إنشاء القناة المستهدفة مع التحكم في اسم القناة "Channel Name" والفئة المناسبة للقناة "Channel Category" مع ضبط رمز القناة "Channel Icon" وإضافة صورة للقناة "Channel Art" مما يدعم تحكم المتعلم في تصميم صفحة القناة بالشكل المناسب، ويتيح التطبيق أيضاً إمكانية إضافة معلومات أساسية ومتقدمة عن القناة بما تحتويه من وسوم وصفية "Tags" ووصف للمقاطع فيديو المدرجة "Description" لتسهيل عملية البحث عنها والوصول إليها عبر التطبيق، مع إمكانية مشاركة قنوات تعليمية أخرى والتحكم في التعليقات "Comments" التي يتم نشرها عبر القناة، ويمكن التطبيق من إدخال وصف متكامل عن القناة "Channel Description" مع ادخال عنوان لبريد إلكتروني يتم من خلاله تلقي الاستفسارات مما يدعم من إنشاء قناة يمكن أن تمثل منصة تعليمية تفاعلية متكاملة عبر الويب.

«تطبيق "Pod Class" لإنشاء الدروس الإلكترونية عبر الويب: ويعد أحد أهم التطبيقات المجانية لإنشاء الدروس التعليمية والمقررات الدراسية واتاحتها عبر الويب، مع إمكانية إثرائها بكافة أنماط الأدوات التفاعلية التزامنية وغير التزامنية لتمكين المعلم من التفاعل مع طلابه بأدوات عديدة كأداة الحوار المباشر "Live Chat" والبريد الإلكتروني "Email" والمنتديات "Forum"، ويتطلب إنشاء الدروس التعليمية والمقررات الدراسية إنشاء حساب على التطبيق وتنشيطه مع إنشاء ملف شخصي متكامل "Profile" عن المعلم المعنى بالتدريس، ويمكن التطبيق من ادخال عنوان وتوصيف متكامل ومتعدد الوسائط للدرس التعليمي أو المقرر المستهدف إنشاؤه بما يحتوي من وسوم وصفية له والفئة المستهدفة لدراسته وضبط كيفية الدخول عليه، ويمكن التطبيق من إنشاء المديولات التعليمية متعددة الوسائط وإدارة تعلمها مع إمكانية التعديل في المحتوى بعد نشره الأمر الذي يمكن من إنشاء درس تعليمي أو مقرر متكامل وإدارة تعلمه والتفاعلات المتعددة به.

«تطبيق "Presentation Tube" لإنشاء عروض الفيديو التقديمية ومشاركتها عبر الويب: ويعد أحد أهم التطبيقات المجانية لإنشاء العروض التعليمية التي تجمع ما بين الفيديو التعليمي "Instructional Video" والعرض التقديمي "Presentation"، وذلك عن طريق برنامج يتم تحميله من موقع التطبيق من صفحة التحميل "Download" ليتم تنصيبه على الجهاز الشخصي للمعلم، وبخطوات بسيطة يتم انتاج عروض الفيديو التقديمية ثم تحميلها "Upload" على موقع التطبيق بحيث يتطلب التحميل إنشاء حساب وتسجيل الدخول به، كما يمكن نشر العروض ومشاركتها عبر شبكات التواصل الاجتماعي المتعددة وأنظمة إدارة المقررات

التعليمية عبر الويب من خلال أدوات المشاركة المتاحة على صفحة المشاهدة "Watch" في التطبيق.

وقد تم استخدام شبكة "Facebook" كبيئة تعليمية يتم نشر مقاطع الفيديو التعليمية عبرها ونقلها إلى الطلاب عبر أداة المجموعات "Groups" بحيث تم إنشاء مجموعتين، وتم غلق كل مجموعة تحسباً لاختلاطهما، كما تم ضبط الاشتراك بكل مجموعة باستخدام حساب جديد لكل متعلم تم إنشاؤه خصيصاً للمعالجة التجريبية، ويرجع اختيار الباحث لشبكة "Facebook" للأسباب التالية:

« تعد من أكثر الشبكات الاجتماعية التي يستخدمها الطلاب، حيث قام الباحث باستبيان رأى جموع الطلاب ووجد أنهم جميعاً يستخدموا هذه الشبكة ولهم عديد من المشاركات والتدوينات عليها.

« تعدد مميزاتها وخصائصها التفاعلية والتي من بينها (Bicen & Uzunboyly, 2013; Baris & Tosun, 2013; McCarthy, 2010; Ellison et al., 2007; Tufekci's, 2008; Valenzuela et al., 2009):

- ✓ إمكانية إنشاء مجموعات تعليمية بحيث يرى كل عضو في المجموعة ما يضيفه أي عضو آخر مع إمكانية مراقبة جميع التدوينات والمشاركات والتحكم في عرضها.
- ✓ إمكانية تطبيق معايير قبول العضوية في المجموعات التعليمية لضمان تحقيق النتائج المرجوة في سياق الدراسة الحالية.
- ✓ إمكانية مشاركة الصور والمقاطع فيديو على نطاق المجموعات التعليمية وعلى نطاق واسع.
- ✓ توافر أداة للحوار المباشر مع المتعلمين "Live Chatting" مع إمكانية عمل مؤتمرات "Conferences" معهم.
- ✓ إمكانية معرفة ومتابعة التعليقات بتاريخ كتابتها مما يعطى للباحث أرشيف مرتب زمنياً لجميع التدوينات والمشاركات والتفاعلات التي تتم بين المتعلمين.
- ✓ إمكانية إرسال رسائل خاصة لكل متعلم دون أن يراها جميع أعضاء المجموعة، وذلك لتقديم الدعم اللازم لكل متعلم على حدا.
- ✓ يدعم إمكانية إدارة تنفيذ المشروعات، وإمكانية رفع الملفات "File Attach" من أي نوع وارسالها إلى الحساب الخاص بالمتعلمين.
- ✓ إمكانية نشر ما قام كل متعلم بتنفيذه على أعضاء المجموعة التعليمية ليأخذ آرائهم ورأي المعلم حوله.
- ✓ إمكانية عمل تصويت "Voting" لآراء المتعلمين حول موضوع معين أو منتج تعليمي معين.
- ✓ يمكن الدخول على الشبكة باستخدام الكمبيوتر الشخصي أو الكمبيوتر المحمول أو عبر الأجهزة النقالة والهواتف الذكية مما يسمح بسهولة

الدخول عليها والتعلم منها في أي وقت ومكان وبأي من الأجهزة المتوفرة لدى المتعلمين.

✓ يتوافر بها خدمة الأحداث "Events" التي تتيح إمكانية الإعلان عن كل جديد من أخبار أعضاء المجموعة أو كل جديد من الأحداث التعليمية.

✓ يتوافر بها خدمة إمداد المعلومات تزامنياً "RSS" التي تعمل على تزويد المتعلمين أولاً بأول بكل ما يستجد من أخبار وأحداث وتعليقات إما عبر البريد الإلكتروني للمتعلم أو عبر هاتفه المحمول.

✓ توافر إمكانية البحث داخل الشبكة سواء عن أعضاء لديهم نفس الاهتمامات أو في ذات التخصص أو عن التطبيقات التعليمية الجديدة أو صفحات ومجموعات المؤسسات والمؤتمرات التعليمية المختلفة.

يتضح مما سبق أن شبكة "Facebook" تعد هي الأنسب من بين كافة الشبكات الاجتماعية لخصائصها المتميزة والتي تعد بمثابة آليات للتفاعل متعدد الأبعاد، لذا استخدمها الباحث كبيئة تعليمية يتم من خلالها عرض مقاطع الفيديو التعليمية وتوجيه المتعلمين لممارسة الأنشطة اللاصفية المختلفة، وذلك في سياق نموذج التعلم المعكوس الذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية.

واستفادت الدراسة الحالية من هذا المحور بالوقوف على أهمية استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، وكيفية استخدامها وطبيعة البرمجيات الاجتماعية المستهدف التدريب عليها في سياق الدراسة الحالية.

وعلى ضوء البحوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في سياق هذا المحور تم تصميم قائمة المهارات الرئيسة والفرعية وما تتضمنها من أدوات لاستخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، كما تم التخطيط لتصميم مقاطع الفيديو التعليمية التي تحاكي المهارات المستهدف تنميتها بكافة خطواتها وأدائها تمهيداً لرفعها على شبكة التواصل الاجتماعي "Facebook".

• ثالثاً: الدافعية للإنجاز:

تعد الدافعية للإنجاز أحد الجوانب الهامة في منظومة الدوافع الإنسانية، والتي اهتم بدراستها الباحثون في جميع المجالات وعلى وجه الخصوص المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء العملي للمتعلمين في مختلف المقررات الدراسية، وذلك في سياق أبحاث علم النفس التربوي، ويرجع ذلك الاهتمام إلى أهمية الدافعية للإنجاز بالمقارنة بالدوافع الاجتماعية الأخرى، بحيث تعد المحرك والمولد الرئيس لسلوك الفرد ومصدر تنشيطه وإدراكه للموقف، كما يعد الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعى الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠).

ويرجع الفضل إلى عالم النفس الأمريكي "Murray" في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز "Need for Achievement" بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وقد عرفها بأنها رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المواجهة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك، وعلى ضوء هذا فإن الحاجة للإنجاز تتمثل في سعى الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، مع تخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانات (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٦).

وقد عرف McClelland (١٩٨٥) الدافعية للإنجاز بأنها استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعى الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ النجاح الذي يترتب عليه نوع من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقويم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق.

كما عرف مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠) الدافعية للإنجاز على أنها تمثل الرغبة المستمرة للسعي للنجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر من الوقت والجهد، وبأفضل مستوى للأداء.

وأشار أحمد عبد الخالق، ومايسة النبال (١٩٩١) - من خلال استعراضهما لعدد من التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز - إلى أن من مظاهر هذا الدافع الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة، أحدهما أو كلاهما، ويتضمن أنماطاً متباينة من السلوك، يتدخل فيه عنصر التحدي وهو الدافع إلى إنجاز شيء ذي شأن، فضلاً عن كونه الحافز إلى حل مشاكل صعبة تتحدى الفرد وتعرض طريقه.

وعرفت أمنية الجندي ونعيمة أحمد (٢٠٠٥) الدافعية للإنجاز بأنها الطاقة الكامنة في الفرد والتي تدفعه لیسلك سلوكاً معيناً ليحقق من خلاله أهدافاً وغايات محددة على أعلى درجة من الإتقان والتي يتحقق بها التكيف اللازم مع بيئته الخارجية.

وتتمثل الدافعية للإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهام التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهام التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً (يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس، ٢٠٠٢).

وتعد الدافعية للإنجاز أحد أهم الدوافع الرئيسة التي ترتبط بالعمل المدرسي وتنمية هذا الدافع لدى الطلاب يعمل على تنشيط مستوى أداءهم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية اللازمة، ويرتبط الدافع للإنجاز بالحاجة إلى النجاح وهما من الحاجات الاجتماعية الأساسية لتحقيق التعلم (شفيق علاونة، ٢٠٠٤).

كما يعد تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين من أهم العوامل المساعدة لنمو شخصيته، ومن أهم الأسس والشروط اللازمة لتحقيق التعلم، ومن بين مميزاتها (Thane, 2010):

« توجيه سلوك المتعلم، وجعله دائماً في حالة نشطة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

« تيسير عملية التعلم، بحيث تدفع المتعلم إلى الحصول على أعلى التقديرات في المواقف التعليمية المختلفة والوصول إلى أعلى نواتج التعلم الممكنة.

« تزيد استعداد المتعلمين للتعاون مع زملائهم من أجل تحقيق أو انجاز أهداف تعليمية مشتركة، وهو ما يساهم في نجاح العمل الجماعي ويضمن تحقيق أهدافها بإنجاز المهمة المكلفون بها.

« تجويد أعمال المتعلمين نظراً لأنها تساهم في تحفيزهم على إتقان العمل.

« تزيد من إحساس المتعلم بمسئوليته نحو انجاز الاعمال في الوقت المحدد لها.

« توجيه المتعلم نحو التطلع للمستقبل والتخطيط الجيد له.

وبذلك فإن تنمية الدافعية للإنجاز شرط أساسي لضمان تحقيق التعلم واستمراريته لدى المتعلمين، ويجب على المعلمين وضعها في الاعتبار لأنها تعد بوابة الدخول للبيئة التعليمية والتفاعل مع جميع مكوناتها لتحقيق النجاح المنشود وبلوغ معايير الامتياز، وتعد كذلك من أهم الدوافع لدى الإنسان التي يجب دراستها والاهتمام بها، بحيث تمثل أحد الدوافع الرئيسة التي تضمن تحقيق التطور والتنمية البشرية في جميع المجالات (Alderman, 1999).

وهناك عديد من الممارسات التعليمية التي يجب أن يقوم بها المعلم لضمان تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلابه، من بينها (Petri & Govern, 2004; Tomlinson, 1993):

« التغذية الراجعة، حيث إن توفير التغذية الراجعة يزيد من توقعات الإنجاز لديهم.

« تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم والعمل نحو تحقيقها من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم.

« استشارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح، حيث إن الحاجات للإنجاز متوافرة لدى جميع المتعلمين ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه

الحاجات عند البعض منهم لسبب أو لآخر حداً يمتكّنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يتعين على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب، وخاصة عندما يظهرون سلوكاً يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية.

وترتبط الدافعية للإنجاز بالتحصيل الدراسي بشكل وثيق، حيث إن التحصيل الدراسي لا يمكن أن يتحقق إلا في وجود الدافعية للإنجاز، وهذا ما يؤكد على أهمية الدافع للإنجاز كشرط من شروط التعلم (Singh, 2011).

وتعد بذلك الدافعية للإنجاز من العوامل المهمة والمؤثرة في الاستيعاب والفهم، حيث إن افتقادها يؤدي بالضرورة إلى سوء الفهم وعدم حصول المتعلم على درجات مرتفعة بين أقرانه حتى لو كانت لديه القدرة العقلية المناسبة وكافة الظروف البيئية والاجتماعية المواتية، لذا تعد الدافعية للإنجاز من الدوافع الرئيسة المهمة التي ترتبط بأهداف العملية التعليمية، وتظهر أهميتها في عملية التعلم في كونها تلعب دور الوسيط بين قدرات المتعلم وتحصيله الدراسي (عصام على وريبع عبده، ٢٠٠٦).

وقد أكدت على ذلك عديد من الدراسات (Chapman, 1988؛ جابر عبد الحميد، ١٩٨٩؛ سيد الطواب، ١٩٩٠؛ مرزوق عبد المجيد، ١٩٩٠؛ Rea, 1991؛ Santrock, 2003؛ Leondari et al., 1998؛ على مرعي، ٢٠٠٦؛ Tella, 2007؛ Emmanuel et al., 2014؛ Kołodziej, 2010؛ Turner et al., 2009) حيث أشارت نتائجها إلى ارتباط التحصيل الدراسي والأداء التعليمي بمستوى الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين بحيث كلما زادت الدافعية أدى ذلك إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي وأداء الطلاب لمختلف المهام التعليمية، وبذلك تمثل الدافعية للإنجاز أهمية كبيرة بين العوامل المؤثرة في الجانب الدراسي فقد تكون لدى الطالب قدرة عقلية مناسبة وظروف بيئية وأسرية جيدة ومع ذلك قد يفتقد إلى الدافعية للإنجاز مما يؤدي بالتالي إلى انخفاض مستواه الدراسي.

وأشار Glasser (1997) إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط - الأساس الذي يقوم عليه نموذج التعلم المعكوس - تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لما تتميز به من خصائص تسهم في دفع المتعلمين لبذل قصارى جهدهم في التعلم وإنجاز المهام المطلوبة منهم بحيث يعطى العمل الجماعي ونشاط المتعلمين في الموقف التعليمي الشعور بالانتماء إليه مما يوفر بدوره دافعية مبدئية تنتشر عند بدء المتعلمين في تحقيق النجاح. ويجد الطلاب المتفوقين أن الأنشطة التي يمارسونها في الموقف التعليمي بتقديم مساعدتهم لزملائهم الأضعف منهم تشبع حاجاتهم بالشعور بالمسؤولية ونجاحهم في التغلب على العقبات التي قد تواجه مجموعة العمل وتحول دون تحقيقها للهدف مع الشعور

بالثقة في أنفسهم عندما تنعكس مساعدتهم لزملائهم على مستوى المنتج التعليمي للفريق ككل، كما يوفر ذلك الشعور بالحرية والمتعة والاعتماد على النفس وكلها تصب في النهاية لزيادة الدافعية للإنجاز (عثمان السواعي، محمد قاسم، ٢٠٠٥).

وقد أكد على ذلك كل من (نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ محمد فرغلي، ٢٠٠١)، حيث أشاروا إلى أن استراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم النشط تعمل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب، حيث إن تعاون المتعلمين معاً ونشاطهم في الموقف التعليمي بهدف تحقيق أهداف تعليمية معينة إنما يدفع إلى المحاولة في أن يؤدي كل متعلم منهم أفضل أداء له لينفذ مهمته والأنشطة المكلف بها على أكمل وجه ممكن، وهو ما يكسب المتعلمين الدافع القوي نحو إنجاز مهامهم، كما أن مبدأ تحمل المسؤولية الذي يستند عليه التعلم التعاوني والتعلم النشط يعد من ناحية أخرى أحد أهم أبعاد الدافعية للإنجاز، وكذلك فإن المعرفة المسبقة لدى المتعلمين بأن ما سينتجونه سوف يتم نشره فيما بينهم وسوف يخضع لتقييم بعضهم بعضاً يدفعهم بطاقة كبيرة نحو بذل قصارى جهدهم في إنجاز المهام والمشروعات التعليمية التي يقومون بها بحيث تخرج في أفضل صورة ممكنة.

ولعل ما سبق يؤكد على أهمية إجراء الدراسة الحالية ويدعم كذلك المعالجة المتبعة فيه نحو استخدام نموذج التعلم المعكوس الذي يتأسس على مبادئ البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية بما تشمل من استراتيجيات التعلم النشط والتعلم التعاوني، وذلك لضمان تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية حيث إنه الشرط الرئيس نحو تحقيق الهدف المنشود على أعلى درجة من الجودة والإتقان والذي يتمثل في تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم.

واستفادت الدراسة الحالية من هذا المحور بالوقوف على أهمية الدافعية للإنجاز كشرط أساسي لتحقيق التعلم، والاستراتيجيات التعليمية التي يجب تنفيذها لضمان زيادة الدافعية للإنجاز.

• إجراءات الدراسة:

• أولاً: عينة الدراسة: اشتملت العينة على:

• عينة التحقق من الشروط السيكو مترية:

تكونت عينة التأكد من الشروط السيكو مترية لأدوات الدراسة من (٥٤) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها من

الناحية العملية، بالإضافة إلى التجريب الاستطلاعي لبعض جلسات نمطي التعليم المعكوس (تدريس الأقران/ الاستقصاء).

• عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (٧٠) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية، وذلك بعد استبعاد أربعة طلاب لم تكتمل إجاباتهم على أدوات الدراسة، تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبيتين بالتساوي: المجموعة التجريبية الأولى تلقت نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران وعددها (٣٥) طالباً وطالبة، المجموعة التجريبية الثانية تلقت نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء وعددها (٣٥) طالباً وطالبة، بحيث تم توزيع الطلاب على المجموعتين بطريقة عشوائية.

• ثانياً: أدوات الدراسة:

على ضوء الأهداف المرجو تحقيقها من الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية:

« اختبار تحصيلي للجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم (إعداد الباحث)*.

« بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم (إعداد الباحث)*.

« مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد عبد اللطيف محمد خليفة، ٢٠٠٦)*.

وفيما يلي يتناول الباحث الإجراءات الأساسية لإعداد هذه الأدوات:

• إعداد الاختبار التحصيلي:

أعد الباحث الاختبار التحصيلي لتقويم الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، وفيما يلي إجراءات إعداد، وضبط الاختبار:

• تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية (عينة الدراسة) في الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم.

• إعداد جدول المواصفات:

« تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي للمستويات الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق) كالآتي:

* ملحق (٦).

* ملحق (٧).

* ملحق (٤).

جدول (٢) مواصفات بناء الاختبار التحصيلي

وحدات المحتوى	عدد المهارات	المستويات التي تقيسها أسئلة الاختبار			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية لوحدات المحتوى
		التذكر	الفهم	التطبيق			
الوحدة الأولى "إنشاء المدونات".	٢	١	٣	١١	١٥	١٥	٢٥%
الوحدة الثانية "إنشاء قنوات الفيديو التعليمية".	٤	—	١	٨	٩	٩	١٥%
الوحدة الثالثة "إنشاء الدروس الإلكترونية".	٤	٣	٥	١٢	٢٠	٢٠	٣٣.٣٤
الوحدة الرابعة "إنشاء عروض الفيديو التقديمية".	٣	—	١	١٥	١٦	١٦	٢٦.٦٦
مجموع الأسئلة		٤	١٠	٤٦	٦٠	٦٠	١٠٠%
الأوزان النسبية		٦.٦٧	١٦.٦٦	٧٦.٦٧			١٠٠%

• صياغة مفردات الاختبار:

تم إعداد الاختبار التحصيلي باستخدام نوعين من الأسئلة وهم (نمط الاختيار من متعدد "Multiple Choices Questions" ونمط التطبيق العملي بالضغط على الصورة في المكان الذي يمثل الإجابة الصحيحة "Click Map Questions")، وقد روعي عند صياغة الأسئلة المعايير والشروط الخاصة بصياغة كل نوع.

• صياغة تعليمات الاختبار:

تم مراعاة أن تكون تعليمات الاختبار واضحة بحيث تمكن المتعلم من الإجابة دون الرجوع لمساعدة خارجية وتضمنت التعليمات ما يلي:

«اقرأ عبارات الأسئلة جيداً قبل الإجابة عنها وتحري الدقة عند الإجابة.

«لا تترك أي سؤال دون إجابة، حيث إن درجة النجاح في الاختبار من ٧٥٪.

«بعد الانتهاء من إجابة كل الأسئلة لابد من الضغط على "Submit" لإنهاء الاختبار.

«زمن أداء الاختبار ٦٠ دقيقة.

• عرض الصورة الأولى للاختبار على مجموعة من المحكمين:

تم عرض الصورة الأولى للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم*، وذلك لإبداء الرأي حول ما يلي:

«مدى ارتباط بنود الاختبار بالأهداف الموضوعية وكفائتها.

«سلامة عبارات الاختبار من الأخطاء اللغوية.

«إضافة أي مقترحات بالتعديل أو الحذف أو الإضافة.

• الصورة النهائية للاختبار:

بعد استعراض آراء المحكمين قام الباحث بإجراء بعض التعديلات^{*}، التي تمثلت في إعادة صياغة بعض المفردات، ولم يتم حذف أي من المفردات، وبذلك فقد ظل الاختبار بعد التعديلات مكوناً من (٦٠) مفردة (٦) مفردات اختيار من متعدد، (٥٤) مفردة التطبيق العملي بالضغط على الصورة في المكان الذي يمثل الإجابة الصحيحة^{*}، وكنتيجة لطبيعة نموذج التعلم المعكوس الذي يعتمد على التدريس باستخدام الأدوات التكنولوجية المتنوعة، فقد تم تصميم وتطبيق الاختبار على الطلاب (عينة الدراسة) في الصيغة الإلكترونية، وذلك باستخدام برنامج "Wonder Share Quiz Creator 4.5.0".

• التجريب الاستطلاعي للاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية بجامعة الإسكندرية ومن خارج العينة الأصلية للبحث قوامها (٥٤) طالباً، وذلك بهدف حساب كل من: صدق الاختبار، وثبات الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وزمن تطبيق الاختبار. وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لكل منها:

«حساب معامل صدق الاختبار: تم حساب صدق المحتوى أو المحكمين بعرض الاختبار في صورته الأولية على السادة المحكمين^{*} بهدف التأكد من صلاحيته، وصدقه لقياس الجانب المعرفي لمهارات استخدام بعض البرمجيات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: صلاحية السؤال لقياس المهارة المحددة، وإبداء أي ملاحظات تتعلق بالإضافة، أو الحذف لكل سؤال، وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين، ووجد أنها تتراوح ما بين (٨٠ - ١٠٠٪)، وقد استفاد الباحث من آراء وتوجيهات المحكمين من خلال تعديل بعض عبارات الاختبار لتصبح أكثر دقة من حيث اللغة^{*}.

«حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بالتطبيق على طلاب العينة الاستطلاعية (٥٤) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، فكانت قيمة معامل الثبات لهذا الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ تساوى (٠.٧١٢)، كما قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون فكان الثبات (٠.٧٠١)، وجميعها قيم تدل على ثبات مقبول للاختبار.

- ملحق (٨).
- ملحق (٦).
- ملحق (٥).
- ملحق (٨).

« حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبار: يفيد معامل السهولة في إيضاح مدى سهولة، أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة على كل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد تم حساب معاملات السهولة، والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، واعتمد الباحث علي المحكات التي قررها "Parish & Karisch (٢٠١٣)، وهي كما يلي:

- ✓ السؤال الذي يحصل على (أقل من ٣٠ ٪) في معامل السهولة يعد سؤال صعب ويجب حذفه.
- ✓ السؤال الذي يحصل على (من ٣٠ إلى ٨٥ ٪) في معامل السهولة يعد سؤال متوسط من حيث الصعوبة.
- ✓ السؤال الذي يحصل على (أكبر من ٨٥ ٪) في معامل السهولة يعد سؤال سهل يجب حذفه.

وقد وجد أن جميع أسئلة الاختبار تتراوح معاملات السهولة والصعوبة به ما بين (٥١ - ٦٩ ٪)؛ وبالتالي فهي متوسطة من حيث صعوبتها، كما يتضح أن معاملات تمييز أسئلة الاختبار التحصيلي تزيد عن (٠.٢٠)، كما أن معاملات التمييز لجميع عبارات الاختبار موجبة، مما يشير إلى أن لها قدرة تمييزية بين الطلاب (عينة الدراسة).

« حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية المحددة برصد الزمن الذي استغرقه كل طالب عند الإجابة على الاختبار، ثم قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لمتوسطي الإربعي الأعلى والإربعي الأدنى للأزمنة وبلغ (٦٠) دقيقة تقريباً.

• إعداد بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم:

تم بناء بطاقة الملاحظة لقياس أداء طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية (عينة الدراسة) مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، وفيما يلي إجراءات إعداد وضبط بطاقة الملاحظة:

• تحديد الهدف من البطاقة:

تهدف البطاقة إلى قياس أداء طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية (عينة الدراسة) مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم.

• إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية لتطوير المواقع التعليمية الإلكترونية:

تم إعداد قائمة المهارات الرئيسة والفرعية من خلال الاطلاع على عديد من الدراسات التي تناولت البرمجيات الاجتماعية وكيفية استخدام تطبيقاتها المختلفة في التعليم (غادة العمودي، ٢٠٠٩؛ McCarthy، 2010؛ محمد القحطاني، ٢٠١٠؛ إبراهيم الفار، ٢٠١٢؛ Bicen & Uzunboyly، 2013؛ محمد الباتع، ٢٠١٥). وقد تكونت الصورة الأولية للقائمة من (١٣) ثلاثة عشر مهارة رئيسة و(٤٤) أربعة وأربعون مهارة فرعية و(٢٧٦) مائتان وستة وسبعون أداء عملي.

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لقائمة المهارات وضعت في صورة استبيان، وتم توزيعها على مجموعة من المحكمين*، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في القائمة من حيث حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً، وتحديد النسبة الاعتبارية التي يمكن على ضوءها قبول أداء الطلاب (عينة الدراسة) لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، وأخيراً تسجيل أي ملاحظات يرونها ضرورية. وقد أسفرت هذه الخطوة عن بعض المقترحات:

« أتفق المحكمون أن القائمة شاملة لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم.

« أتفق المحكمون على إعادة صياغة بعض المهارات الرئيسة والفرعية بالقائمة.

« أتفق المحكمون على أن تكون النسبة الاعتبارية لقبول أداء الطلاب هي ٧٥٪ من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

وعلى ضوء آراء المحكمين أجرى الباحث التعديلات المقترحة للوصول إلى قائمة المهارات النهائية، حيث تكونت الصورة النهائية للقائمة من (١٣) ثلاثة عشر مهارة رئيسة و(٤٤) أربعة وأربعون مهارة فرعية و(٢٧٦) مائتان وستة وسبعون أداء عملي.

• وصف البطاقة:

هي عبارة عن بطاقة لملاحظة المهارات التي يؤديها الطلاب أثناء استخدامهم للبرمجيات الاجتماعية المستهدفة في سياق الدراسة الحالية وهي تطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات، وتطبيق "YouTube" لإنشاء القنوات التعليمية عبر الويب، وتطبيق "Pod Class" لإنشاء الدروس الإلكترونية وتطبيق "Presentation Tube" لإنشاء عروض الفيديو التقديمية.

• تصحيح البطاقة:

تتكون البطاقة من مهارات رئيسة وفرعية وأداءات وكل أداء يأخذ درجة من (١) إلى (صفر)، وبلغت الدرجة النهائية للبطاقة (٢٧٦) وتحدد طريقة تصحيح البطاقة فيما يلي (أحمد الحصري، ١٩٨٢):

« إذا أدى أداء صحيح يأخذ (١).

« إذا اكتشف الخطأ بنفسه وصححه بنفسه يأخذ (٠.٧٥).

« إذا اكتشف الخطأ بنفسه وصححه بعد مساعدة يأخذ (٠.٥).

« إذا اكتشف الخطأ بمساعدة وصححه بنفسه يأخذ (٠.٢٥).

« إذا اكتشف بمساعدة وصحح بمساعدة يأخذ (صفر).

• حساب صدق البطاقة:

تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على السادة المحكمين* بهدف التأكد من صلاحيتها وصدقها لقياس الأداء المهاري لاستخدام بعض البرمجيات الاجتماعية لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: صلاحية البطاقة للتطبيق، وإبداء أي ملاحظات تتعلق بالإضافة، أو الحذف لأي من المهارات الرئيسة أو الفرعية أو الأداءات المتفرعة من كل مهارة فرعية، وقد قام الباحث بحساب نسب اتفاق المحكمين، ووجد أنها تراوحت ما بين (٨٠ - ١٠٠٪)، وقد استفاد الباحث من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال تعديل بعض عبارات البطاقة لتصبح أكثر دقة من حيث اللغة*.

• حساب ثبات البطاقة:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم باستخدام معادلة "Cooper" وذلك من خلال طريقة اتفاق الملاحظين (الباحث واثنين من السادة أعضاء هيئة التدريس)، بعد ملاحظة عشرة طلاب من العينة الاستطلاعية، ثم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين وتراوحت ما بين (٨٥.١٧ ٪ إلى ٩٣.٣٣ ٪) وتدل هذه النسب على مستوى مقبول للثبات.

• مقياس الدافعية للإنجاز:

تم استخدام مقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة (٢٠٠٦)، وذلك لقياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وفيما يلي إجراءات ضبط المقياس:

• الهدف من المقياس:

يهدف المقياس لتحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وما تتضمنه من المكونات الأساسية المتمثلة في:

◀ الشعور بالمسؤولية.

◀ السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

◀ المثابرة.

◀ الشعور بأهمية الزمن.

◀ التخطيط للمستقبل.

• مراحل إعداد المقياس:

قام معد المقياس بوصف مراحل إعداد المقياس على النحو التالي:

* ملحق (٥).

* ملحق (٩).

« المرحلة الأولى: وتضمنت الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية بوجه عام والدافعية للإنجاز بوجه خاص، والأدوات التي استُخدمت في قياسها.

« المرحلة الثانية: وتضمنت تحديد الأبعاد أو المكونات الأساسية للدافعية للإنجاز، وذلك في سياق الدراسات السابقة - والتي تمثلت في المكونات الخمسة السابق عرضها.

« المرحلة الثالثة: واشتملت على تحديد المكونات أو المتغيرات الخمسة تحديداً دقيقاً، وصياغتها بشكل صحيح بحيث تكون لها معان متماثلة لجميع أفراد العينة التي يستخدم عليها المقياس.

« المرحلة الرابعة: وتحدد فيها اختبار الصياغة اللغوية للبنود التي تم صياغتها بالمقياس لضبطها لغوياً في الصورة النهائية.

« المرحلة الخامسة: وتم فيها التحقق من ثبات المقياس وصدقه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية وتحليل نتائج التطبيق للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

• وصف المقياس:

وصف معد المقياس بأنه اشتمل بوجه عام على (٥٠) بنداً، خصصت منها عشرة بنود لكل مكون أو مقياس فرعي، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣) المقاييس الفرعية للدافعية للإنجاز والبنود الخاصة بكل منها

البنود	المقياس
٢١-١٦-١١-٦-١ ٤٦-٤١-٣٦-٣١-٢٦	١- الشعور بالمسؤولية: يشير إلى الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل مزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد.
٢٢-١٧-١٢-٧-٢ ٤٧-٤٢-٣٧-٣٢-٢٧	٢- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع: يعني بذلك الجهد للحصول على أعلى التقديرات، والرغبة في الاطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب مزيد من التفكير والبحث.
٢٣-١٨-١٣-٨-٣ ٤٨-٤٣-٣٨-٣٣-٢٨	٣- المثابرة: تمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت ومجهود، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية.
٢٤-١٩-١٤-٩-٤ ٤٩-٤٤-٣٩-٣٤-٢٩	٤- الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني): يتكون هذا المقياس في الأصل من ١٥ بنداً، تم انتقاء عشرة بنود منها هي الأعلى ثباتاً. وتركزت هذه البنود حول الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء فيما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زيارته وعلاقاته بالآخرين، والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد.
٢٥-٢٠-١٥-١٠-٥ ٥٠-٤٥-٤٠-٣٥-٣٠	٥- التخطيط للمستقبل: تركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفعادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد.

• تعليمات المقياس:

حدد معد المقياس التعليمات الخاصة باستخدام المقياس بأن يضع المبحوث درجة من درجات خمس تتراوح بين ١ - ٥ وذلك في مربع يوجد يسار كل بند، حيث تشير الدرجة (١) إلى عدم تعبير البند على الإطلاق عن المبحوث، أما الدرجة (٥) فتشير إلى تعبير البند تماماً عن المبحوث، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بوجه عام بين (٥٠ - ٢٥٠). هذا وقد تم تصحيح بنود المقياس بوجه عام في اتجاه الدافعية للإنجاز، وهناك بعض البنود السلبية التي يجب عكس الدرجة عليها عند الحصول على درجة كلية للمقياس. وتتمثل هذه البنود في أحد عشر بنداً هو كالتالي:

جدول (٤) أرقام البنود العكسية وكيفية تصحيحها

أرقام البنود العكسية	كيفية تصحيحها
٧-١٠-١١-١٢-١٦-١٨-١٩-٣٣-٣٦-٤١-٤٢	الدرجة: ١ ٢ ٣ ٤ ٥ الدرجة المعدلة: ٥ ٤ ٣ ٢ ١

• صدق المقياس:

قام معد المقياس بتقدير صدق المقياس بثلاث طرق، هي كالتالي:
طريقة الاتساق الداخلي: وأشارت نتائجها إلى أن جميع البنود ترتبط ارتباطاً جوهرياً بالمقياس الفرعي الخاص بها، وأن جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بعضها البعض وبينها وبين المقياس العام دالة احصائياً، ويعد هذا مؤشراً للاتساق الداخلي للمقياس، وصدقه في قياس الظاهرة موضع البحث.

طريقة الصدق العاملي: وأشارت نتائجها إلى أن المتغيرات الخمسة الفرعية لمقياس الدافعية للإنجاز قد تشبعت على عامل واحد، مما يعنى أننا بصدد مقياس أحادي العامل وبالتالي إمكانية التعامل مع الدافعية للإنجاز كتكوين فرضى أحادى البعد.

طريقة صدق التمييز: وأشارت نتائجها إلى قدرة هذا المقياس على التمييز بين الطلاب في الدافعية للإنجاز، والتمييز بين ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في الدافعية، مما يدل على صدق تمييزي لهذا المقياس.

• ثبات المقياس:

قام معد المقياس بتقدير ثبات المقياس بوجه عام، وكل المقاييس الخمسة الفرعية بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار، بفواصل زمني تراوح بين (١٠ - ١٥) يوماً، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين مرتتي التطبيق سواء بالنسبة للدرجة الكلية على المقياس بوجه عام، أو الدرجات الكلية لكل مقياس من المقاييس الفرعية، وبينت نتائجها ثبات المقياس بوجه عام وثبات المقاييس الفرعية، مما يعنى إمكانية الاعتماد على هذا المقياس بدرجة مقبولة من الثقة والثبات.

• حساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز في سياق الدراسة الحالية:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الدافعية للإنجاز على العينة الاستطلاعية (٥٤) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار بأسلوب ألفا كرونباخ (٠.٧١٨)، وهي قيمة تدل على ثبات مقبول للمقياس، مما يشير إلى إمكانية تطبيقه في الدراسة الحالية والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

• ثالثاً: تكافؤ المجموعتين التجريبيتين:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في المتغيرات التابعة (التحصيل، مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية والدافعية للإنجاز)، وذلك قبل التعرض للمتغيرين التجريبيين (نمطي التعلم المعكوس)، وللتحقق من شروط استخدام اختبار "ت" قام الباحث بحساب قيمة "ف" باستخدام اختبار "Levene" لتجانس التباين، وتم الاستعانة ببعض المعالجات الإحصائية الأخرى للتحقق من مدى توافر هذه الشروط، والنتائج يوضحها جدول (٥) التالي:

جدول (٥) نتائج التحليل الوصفي وقيمة تجانس التباين باستخدام اختبار "ليفين" لكل من المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لأدوات الدراسة (ن=٧٠)

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط حسابي	انحراف معياري	التباين	معامل الالتواء	معامل التفرطح	قيمة "ف"	
								لتجانس التباين (اختبار ليفين)	
								القيمة	الدالة
الاختبار التحصيلي	تجريبية (١)	٣٥	٧.١٧	٢.٩٠	٨.٤١	٠.٦١	٠.٢٦	٠.٣٦	غير دالة
	تجريبية (٢)	٣٥	٧.٢٠	٣.٣٠	١٠.٨٩	٠.٤٥٠	٠.١١-		
بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية	تجريبية (١)	٣٥	١٩.٢٩	٣.٥٢	١٢.٤	٠.٢٣	٠.٢١-	٠.٢٤	غير دالة
	تجريبية (٢)	٣٥	١٨.٠٣	٤.٩٦	٢٤.٦٠	٠.٦١-	٠.٢١		
مقياس الدافعية للإنجاز	تجريبية (١)	٣٥	١٠.١٤٦	٣.٩٧	٥.١	٠.٣٨	٠.٩٥-	٠.٣٥	غير دالة
	تجريبية (٢)	٣٥	٩٨.١٤	٢.٢٦	١٥.٧٦	٠.٧٧-	٠.١٥		
قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.٩٦									
قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (١، ٦٩) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٦.٩٥									

ويتضح من جدول (٥) أن:

◀ قيم معاملات الالتواء "Skewness"، والتطرفح "Kurtosis" تُشير إلى أن توزيع الدرجات يقترب من التوزيع الاعتدالي، والذي يتراوح ما بين (+٣: -٣) (زكريا الشربيني، ٢٠٠٧؛ صلاح مراد، ٢٠١١).

◀ قيم "ف" للجاناس باستخدام اختبار "Levene" أقل من القيمة الجدولية، مما يُشير إلى وجود تجانس في التباين بين المجموعتين التجريبيتين.

ويتضح مما سبق توافر الشروط اللازمة لاستخدام اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لأدوات الدراسة، والنتائج يوضحها جدول (٦) التالي:

جدول (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت" للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لأدوات الدراسة (ن=٧٠)

المتغير	المجموعة التجريبية الأولى (٣٥)		المجموعة التجريبية الثانية (٣٥)		"ت" الحسابية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة
الاختبار التحصيلي	٧.١٧	٢.٩٠	٧.٢٠	٣.٣٠	٠.٠٣	غير دالة
بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية	١٩.٢٩	٣.٥٢	١٨.٠٣	٤.٩٦	١.٢٣	غير دالة
مقياس الدافعية للإنجاز	١٠١.٤٦	٣.٩٧	٩٨.١٤	٢.٢٦	١.٥٦	غير دالة
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٩ قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤						

يتضح من جدول (٦) أن:

◀ قيم "ت" الحسابية أقل من قيم "ت" الجدولية مما يُشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي، مما يعنى وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين.

◀ يتضح مما سبق توافر الشروط الأساسية لاستخدام اختبار "ت"، وأنه يمكن استخدامه لحساب دلالة الفروق الحادثة نتيجة تأثير المتغيرين التجريبيين (نمطي التعلم المعكوس).

• رابعاً: إعداد مواد المعالجة التجريبية وتطبيقها:

تم إعداد معالجتين تجريبيتين وتطبيقها في سياق الدراسة الحالية (المعالجة التجريبية الأولى: نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران، المعالجة التجريبية الثانية: نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء)، وقد تم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

◀ إنشاء مجموعتين تعليميتين عبر شبكة "Facebook" سميت الأولى بمجموعة (الأقران)، والثانية بمجموعة (الاستقصاء).

« توجيه المجموعتين الأولى (الأقران) والثانية (الاستقصاء) لعمل حسابات جديدة عبر شبكة "Facebook" بحيث يكون حساب كل طالب مبيّنًا الاسم الحقيقي والصورة الشخصية الحقيقية له، كما تم التنبيه على جميع الطلاب في المجموعتين بعدم استغلال صفحة المجموعة في عرض أخبار خاصة أو نشر معلومات لا ترتبط بموضوعات الدراسة.

« إنتاج مقاطع الفيديو التعليمية باستخدام برنامج "Camtasia Studio 7" الذي يمكن من تصوير سطح المكتب والمهارات العملية المحددة لاستخدام البرمجيات الاجتماعية المستهدف تنميتها لدى الطلاب، مع إمكانية تسجيل شرح لفظي إلى جانب الصورة المسجلة التي تحاكي أداء المهارات العملية المستهدف تنميتها، وقد تناولت مقاطع الفيديو التعليمية المنتجة وعددها أربعة مقاطع فيديو مهارات التعامل مع البرمجيات الاجتماعية التالية:

- ✓ تطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات التعليمية.
- ✓ تطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات الفيديو التعليمية.
- ✓ تطبيق "Pod Class" لإنشاء الدروس الإلكترونية التعليمية.
- ✓ تطبيق "Presentation Tube" لإنشاء عروض الفيديو التقديمية التعليمية.

« وتم مراعاة جودة الصوت والصورة في مقاطع الفيديو المنتجة ليستفيد منها الطلاب أقصى استفادة ممكنة، واختلفت طبيعة مقاطع الفيديو التعليمية والأنشطة التي مارسها الطلاب (عينة الدراسة) في كل من المجموعتين التجريبيتين، وذلك كما يلي:

المجموعة التجريبية الأولى:

- ✓ تلقت مقاطع فيديو تعليمية تتضمن شرح المهارات الرئيسة والفرعية لاستخدام البرمجيات الاجتماعية المستهدف تنميتها وذلك بقدر كبير من التفاصيل، وتم رفعها على المجموعة التعليمية الأولى (الأقران) عبر شبكة "Facebook" بحيث تم رفع مقطع الفيديو الأول الخاص بتطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات التعليمية وبعد إنجازه تم رفع مقطع الفيديو الثاني الخاص بتطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات الفيديو التعليمية وبعد إنجازه تم رفع مقطع الفيديو الثالث الخاص بتطبيق "Pod Class" لإنشاء الدروس الإلكترونية التعليمية وبعد إنجازه تم رفع مقطع الفيديو الأخير الخاص بتطبيق "Presentation Tube" لإنشاء عروض الفيديو التقديمية التعليمية.

- ✓ بعد مشاهدة مقطع الفيديو الأول تم الالتقاء بطلاب المجموعة الأولى في قاعة (٢١٧) بكلية التربية - وهي قاعة مجهزة بجهاز كمبيوتر وشبكة انترنت "Wi-Fi" وجهاز عارض البيانات "Data show" وشاشة عرض "Monitor" - ليتم توجيه أسئلة لهم بأداء المهارات الرئيسة وما تتضمنها من مهارات فرعية لإنشاء المدونات التعليمية.

- ✓ توجيههم لأداء المهارة الرئيسة الأولى.
- ✓ مراجعة المعلم لما تم تنفيذه من قبل الطلاب.
- ✓ تصنيف الطلاب وتوجيه من أدى منهم أداءً صحيحاً في مساعدة زملائه الآخرين حتى يتم انجاز المهارة الرئيسة الأولى تماماً من قبل جميع الطلاب.
- ✓ توجيههم لأداء المهارة الرئيسة التالية مع تكرار الخطوتين السابقتين.
- ✓ بعد الانتهاء من أداء المهارات الرئيسة والفرعية لتطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات التعليمية تم توجيههم لرفع منتجاتهم التعليمية من خلال مشاركة عناوين المدونات "Address" التي أنتجوها على المجموعة التعليمية (الأقران) عبر شبكة "Facebook" ليتم تقييمها من قبل المعلم، وليقيم كل متعلم نفسه، ويقيم المتعلمين بعضهم البعض مع توجيههم ليتفاعلوا سوياً لمراجعة منتجاتهم وتعديلها في سياق تعاوني بمساعدة المتعلمين الحاصلين على الدرجات النهائية لباقي أعضاء المجموعة.
- ✓ بعد الانتهاء من تقييم منتجات المتعلمين في المجموعة وإجراء التعديلات اللازمة تم رفع مقطع الفيديو الثاني الخاص بتطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات الفيديو التعليمية وبعد مشاهدته من قبل المتعلمين يتم تكرار الخطوات الستة السابق ذكرها، وهكذا يتم تكرار الخطوات السابقة للتطبيقين التاليين.

المجموعة التجريبية الثانية:

- ✓ تلقت مقاطع فيديو تعليمية تتضمن عرض المهارات الرئيسة والفرعية لاستخدام البرمجيات الاجتماعية المستهدف تنميتها دون شرح الأداءات التفصيلية لها ليتم استكشافها من قبل الطلاب بأنفسهم، وتم رفعها على المجموعة التعليمية الثانية (الاستقصاء) عبر شبكة "Facebook" بحيث تم رفع مقطع الفيديو الأول الخاص بتطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات التعليمية وبعد إنجازه تم رفع مقطع الفيديو الثاني الخاص بتطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات الفيديو التعليمية وبعد إنجازه تم رفع مقطع الفيديو الثالث الخاص بتطبيق "Pod Class" لإنشاء الدروس الإلكترونية التعليمية وبعد إنجازه تم رفع مقطع الفيديو الأخير الخاص بتطبيق "Presentation Tube" لإنشاء عروض الفيديو التقديمية التعليمية.
- ✓ بعد مشاهدة مقطع الفيديو الأول تم الالتقاء بطلاب المجموعة الثانية في قاعة (٢١٧) بكلية التربية لإمدادهم بأدوات البحث والاستقصاء التي من الممكن أن تساعد في أداء المهارات الرئيسة وما تتضمنها من مهارات فرعية لإنشاء المدونات التعليمية بحيث تضمنت هذه الأدوات مواقع ويب متخصصة في شرح هذه المهارات ومحركات بحث كمحرك "Google" و "YouTube".
- ✓ عرض بعض النماذج الصحيحة للمنتج التعليمي المستهدف إنجازه، وتوجيههم لاستقصاء مواصفاته ليتم تحرى تحقيقها، وتكون أيضاً وسيلة في تقويم أداءاتهم.

- ✓ توجيههم لاستقصاء الأداءات التفصيلية اللازمة لتنفيذ المهارة الرئيسة الأولى.
- ✓ توجيههم ليتعاونوا فيما بينهم ويتشاركوا المعلومات التي توصلوا إليها ليساعدوا بعضهم البعض في إنجاز المهارة المستهدفة بشكل صحيح.
- ✓ توجيههم لاستقصاء الأداءات التفصيلية اللازمة لتنفيذ المهارة الرئيسة الثانية مع تكرار الخطوة السابقة.
- ✓ بعد الانتهاء من أداء المهارات الرئيسة والفرعية لتطبيق "Blogger" لإنشاء المدونات التعليمية تم توجيههم لرفع منتجاتهم التعليمية من خلال مشاركة عناوين المدونات "Address" التي أنتجوها على المجموعة التعليمية (الاستقصاء) عبر شبكة "Facebook" ليتشاركوا المتعلمين مع بعضهم البعض في تقييمها ومراجعتها وفقاً للنماذج الصحيحة للمدونات التعليمية التي تم إمدادهم بها سابقاً، وذلك تحت إشراف المعلم ومراقبته لهم والتدخل إذا ما تطلب الموقف بتوجيههم لما يجب تعديله فقط.
- ✓ بعد الانتهاء من تقييم منتجات المتعلمين في المجموعة وإجراء التعديلات اللازمة تم رفع مقطع الفيديو الثاني الخاص بتطبيق "YouTube" لإنشاء قنوات الفيديو التعليمية وبعد مشاهدته من قبل المتعلمين يتم تكرار الخطوات الستة السابق ذكرها، وهكذا يتم تكرار الخطوات السابقة للتطبيقين التاليين.

• خامساً: النتائج الخاصة بفروض الدراسة وتفسيرها:

- بعد أن انتهى الباحث من إجراءات التجربة الأساسية للبحث، وتصحيح ورصد درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية للإنجاز، قام باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" الإصدار الحادي والعشرون، وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة، وقد استعان الباحث بأساليب التحليل الإحصائي الآتية:
- ◀ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - ◀ اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Independent Sample t-test".
 - ◀ حجم التأثير باستخدام مربع آيتا " η^2 ".
 - ◀ معامل ارتباط بيرسون "Pearson's Correlation".

وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما أثر اختلاف نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية؟

قام الباحث باختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي يرجع إلى أثر اختلاف بين نمط التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي، واستخدم في ذلك اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع آيتا " η^2 " للتعرف على حجم الأثر التجريبي لنسبة التباين بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) في تنمية التحصيل، وتراوح قيمتها من صفر إلى واحد صحيح، وقد استخدم الباحث محكات Cohen (١٩٨٨) للحكم على قوة التأثير كالتالي:

◀ التأثير الذي يُفسر (٠.٠١) من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل أو منخفض.

◀ التأثير الذي يُفسر (٠.٠٦) من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط.

◀ التأثير الذي يُفسر (٠.١٥) أو أكثر من التباين الكلي يدل على تأثير قوي.

ويوضح جدول (٧) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي:

جدول (٧) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي (ن=٧٠)

المتغير	المجموعة التجريبية الأولى (٣٥)		المجموعة التجريبية الثانية (٣٥)		ت " الحسابية		حجم التأثير η^2
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	
الاختبار التحصيلي	٥٦.٢٣	٣.٨٩	٤٥.٠٣	٤.٩٣	١٠.٥٥	٠.٠١	٠.٦٢ قوي
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٩ قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤							

يتبين من جدول (٧) أن:

◀ المتوسط الحسابي لمجموعتي الدراسة (الأولى والثانية) تعدى النسبة المحددة للنجاح في الاختبار والتي قدرت بنسبة (٧٥٪) من الدرجة الكلية للاختبار أي (٤٥) درجة، وهذا يدل على فاعلية نموذج التعلم المعكوس بوجه عام لما يتميز به من تحويل لعملية التدريس من عملية تتمركز حول المعلم إلى عملية تتمركز حول المتعلم بحيث تزداد مسئولية كل متعلم في تعليم نفسه، ويزداد الوقت المخصص للتعلم، والتوجه نحو الممارسة الواقعية لما تم تعلمه، والتفاعل مع المعلم لتطبيق ما تم تعلمه، وغيرها من مميزات عديدة سبق ذكرها في الإطار النظري، وعلى وجه الخصوص عندما تم توظيف استراتيجيات التعلم النشط (تدريس الأقران/الاستقصاء) بنموذج التعلم المعكوس أدى ذلك إلى تحقيق التفاعل والايجابية من قبل المتعلمين أثناء التعلم وانعكس بذلك إيجاباً على مستوى التحصيل، وقد اتفقت النتيجة الحالية مع نتائج عديد من الدراسات السابقة (Siegle, 2013; Davies et

al., 2013; Hockstader, 2013; Fulton, 2012; Alvarez, 2011; (Bergmann & Sams, 2009).

«قيمة "ت" الحسابية أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوي دلالة (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين: الأولى التي تلقت (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران)، والثانية التي تلقت (نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء)، وذلك في القياس البعدي للاختبار التحصيلي ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران).

«قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا " η^2 " (جدول (٧) تشير إلى فاعلية (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران) في تنمية التحصيل، حيث كانت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا (٠.٦٢)، وهي تشير إلى تأثير قوي لنمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران حسب محكات "Cohen" بالمقارنة مع نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء، وبذلك فقد أشارت نتائج اختبار هذا الفرض إلى وجود اختلاف بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء)، حيث وجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبتين عند مستوي ($\alpha \geq 0.01$) وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت التعلم المعكوس بتدريس الأقران، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الأول، ويرجع الباحث ذلك إلى تميز نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران بمجموعة من السمات والخصائص التي أدت إلى زيادة مستوى التحصيل مقارنة بنمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء، والتي من بينها:

✓ يقدم نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران المعلومات التي يحتاجها المتعلم لإنجاز المهام المستهدفة بصورة صريحة ومفصلة بحيث تناولت المهارات الرئيسة والفرعية والأداءات المندرجة تحت كل مهارة فرعية مما ساعده في الفهم الصحيح للجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، بالمقارنة بنمط التعلم المعكوس بالاستقصاء الذي لم يقدم للمتعليم سوى المعلومات المرتبطة بالمهارات الرئيسة والفرعية فقط دون شرح الأداءات التفصيلية لها الأمر الذي أدى إلى بذل المتعلم مزيد من الجهد والوقت لاستكشافها والوصول للفهم الصحيح لها.

✓ يحدد نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران الطريق الذي سيسلكه المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة وكيفية ربطها بخبراته السابقة الأمر الذي يسهل عليه تكوين الهيكل المعرفي الصحيح ومن ثم تطبيقه بسهولة فيما بعد، بينما لا يحدد نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء الطريق الذي سيسلكه المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة بل تدفعه للتفكير والبحث

والاستكشاف لاستكمال المعلومات الجديدة اللازمة لتكوين الهيكل المعرفي المستهدف، الأمر الذي قد يتسبب في تشتت انتباهه وزيادة العبء المعرفي عليه بين المتطلبات العقلية الكثيرة التي يواجهها.

✓ نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء يصلح أكثر في تعلم المحتويات المرتبطة بالبحث والتنقيب كالعلوم البيولوجية والجيولوجية وعلوم الفلك وغيرها من العلوم القابلة للتمدد والتوسع وتعتمد على وجود مشكلات يجب التوجه لاستكشاف ابعادها وتجريب الحلول الممكنة لها، وذلك عن تعلم المحتويات التي ترتبط بأداءات محددة يجب تنفيذها واحدة تلو الأخرى الأمر الذي قد يفسر ظهور النتائج الحالية، حيث إن المحتوى المستهدف تعلمه والتدريب عليه في سياق الدراسة الحالية يتحدد في مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية وما تتضمنه من أدوات محددة.

وقد أكد ذلك كل من (Steele, 2013; Faulkner, 2013)، حيث أشاروا إلى أن نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران يتميز بكونه يقدم للمتعلمين مزيد من التفاصيل للمتعلمين تمنحهم مزيداً من الفهم الصحيح للمحتوى التعليمي المستهدف تدريسه، وتقلل بذلك العبء المعرفي الذي قد يحدث للمتعلم نتيجة لنقص المعلومات أو عدم وضوحها، كما أنه يساعد المتعلم في بناء معرفته بسهولة وتوظيف المعلومات الجديدة في سياق الموقف التعليمي بأفضل ما يمكن لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة على أعلى درجة من الجودة والإتقان، ويساعد في تحقيق ذلك المساعدة التي يتلقاها المتعلم من أقرانه الذين توصلوا للفهم الصحيح، بينما يتميز نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء بكونه يقدم للمتعلمين معلومات غير مفصلة ليستكشف على ضوءها المتعلم باقي المعلومات اللازمة للفهم الصحيح، لذا فهي تصلح للتطبيق في المواقف التعليمية التي تناقش أحد المشكلات مفتوحة النهاية والتي تحتاج إلى تضافر جهود جميع المتعلمين لاستكشاف الحل المناسب لها.

ولا توجد دراسات سابقة - على حد علم الباحث - قارنت بين أنماط التعلم المعكوس في تنمية التحصيل إلا أن هناك دراسة واحدة (Schell, 2013) قارنت بين نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران والتدريس التقليدي وقد اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أشارت إلى تميز نمط تدريس الأقران بتوفير بيئة تعليمية نشطة يتوافر فيها للمتعلمين معلومات مفصلة لتحقيق الفهم الكامل للمحتوى التعليمي، ويعمل فيها الطلاب معاً تحت إشراف وتوجيه من المعلم بحيث يتم توجيه المتعلمين الذين توصلوا إلى الفهم الصحيح للمفاهيم وكافة الجوانب المعرفية للمحتوى التعليمي المستهدف دراسته في مساعدة زملائهم الذين لم يتوصلوا إلى ذلك لإزالة الخلط المفاهيمي

وتصحيحه الأمر الذي يضمن تحقيق الفهم الصحيح وزيادة مستوى التحصيل لدى جميع الطلاب.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:
ما أثر اختلاف نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة الاسكندرية؟

قام الباحث باختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه:
"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم يرجع إلى أثر الاختلاف بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، واستخدم في ذلك اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما قام الباحث بحساب حجم التأثير مربع آيتا " η^2 " للتعرف على حجم الأثر التجريبي لنسبة التباين بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) في تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، ويوضح جدول (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طلاب كل من المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم:

جدول (٨) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم (ن=٧٠)

المتغير	المجموعة التجريبية الأولى (٣٥)		المجموعة التجريبية الثانية (٣٥)		ت " الحسابية		حجم التأثير η^2	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم	٢٥٢.٢١	١٧.٣٠	٢٠٨.٦١	١٨.٥٠	١٠.١٩	٠.٠١	٠.٦٠	قوي
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٩ قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤								

يتبين من جدول (٨) أن:

« المتوسط الحسابي لمجموعتي الدراسة (الأولى والثانية) تعدى النسبة المحددة لقبول أداء الطلاب لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم والتي تحددت بنسبة (٧٥٪) من الدرجة الكلية للبطاقة والتي بلغت (٢٠٧) درجة، وهذا يدل على فاعلية نموذج التعلم المعكوس بوجه عام في تنمية المهارات المستهدفة لدى الطلاب، حيث إنه يولي اهتماماً كبيراً للممارسة الواقعية لما يتم تدريسه، ويزيد من الوقت المخصص للتطبيق العملي، ويؤكد على أن يتم التطبيق في سياق محكم ومراقب من قبل المعلم الذي يضمن وجوده وتفاعله وجه لوجه مع المتعلمين أثناء التطبيق العملي في أن يطبق جميع المتعلمين ويمارسوا وينجزوا ما يتطلب منهم من مهام عملية، كما أن الأنشطة التي يصممها المعلم ويقدمها لطلابها من شأنها أن تزيد من قدرة المتعلم على إتقان المهارات العملية التي يتدرب عليها بشكل كبير وتدفعه إيجاباً نحو بذل قصارى جهده للوصول إلى أفضل منتج تعليمي ممكن، وعلى وجه الخصوص عندما تم توظيف استراتيجيات التعلم النشط (تدريس الأقران/الاستقصاء) بنموذج التعلم المعكوس أدى ذلك إلى تحقيق التفاعل والإيجابية من قبل المتعلمين أثناء التطبيق العملي بحيث عملوا سوياً سواء بالمساعدة الموجهة لبعضهم البعض في نمط تدريس الأقران أو بالتعاون فيما بينهم نحو استكشاف الأداءات اللازمة لإنجاز المهام المستهدفة في نمط الاستقصاء، ولعل ذلك قد انعكس إيجاباً على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لدى المجموعتين، وقد أكد على ذلك كل من (Estes et al., 2014; Schell, 2013)، حيث أشار إلى أن إضافة استراتيجيات التعلم النشط لنموذج التعلم المعكوس هي الضمان نحو تحقيق النتائج الجيدة في التعلم، والتفاعل الإيجابي للمتعلمين الذي ينتج عن توظيف هذه الاستراتيجيات هو المسئول نحو تحقيق الفرق بين نموذج التعلم المعكوس ونظام التعلم التقليدي بتحسين نواتج التعلم المختلفة والوصول إلى درجة الإتقان المرجوة.

« قيمة "ت" الحسابية أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين: الأولى (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران)، والثانية (نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء) في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم لصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

« قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا " η^2 " (جدول ٨) تشير إلى فاعلية (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران) في تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم، حيث كانت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع آيتا (٠.٦٠)، وهي تشير إلى تأثير قوي لنمط التعلم المعكوس

بتدريس الأقران حسب محكات "Cohen" بالمقارنة مع نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء، وبذلك فقد أشارت نتائج اختبار هذا الفرض إلى وجود اختلاف بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء)، حيث وجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت التعلم المعكوس بتدريس الأقران، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الثاني، ويرجع الباحث ذلك إلى تميز نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران بمجموعة من السمات والخصائص التي أدت إلى تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم بدرجة أعلى مقارنة بنمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء، والتي من بينها:

✓ يدعم نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران المتعلمين بالمساعدة الموجهة التي يقدمها المتعلمين لبعضهم البعض، بحيث يوجه المعلم المتعلمين الذين توصلوا إلى الأداء الصحيح للمهارات المستهدفة لمساعدة زملائهم، مما ساهم في أداء جميع المتعلمين بشكل صحيح لمهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم مع إتقانهم لها نتيجة للتدريس الذي تلقوه من أقرانهم، الأمر الذي أدى إلى زيادة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الأولى التي درست بهذا النمط، وذلك بالمقارنة مع المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء الذي ترك فيه المتعلمين ليستكشفوا بأنفسهم تلك الأداءات اللازمة لتنفيذها لإنجاز المهارات بشكل صحيح، مما تسبب في تشتت انتباههم لعدم قدرتهم على الاتفاق فيما بينهم حول الأداءات الصحيحة لإنجاز المهارات وتنفيذ المهام المستهدفة إلا بعد تجربتهم لها والنجاح بها في إنجاز تلك المهارات، وقد ترتب على ذلك زيادة الوقت المستهلك في تنفيذها مع عدم إتقانهم جميعاً للمهارات التي تم تعلمها. وقد لاحظ الباحث ذلك أثناء التجريب بحيث وجد اختلافاً فيما بين المجموعتين، فكانت المجموعة الأولى أكثر نشاطاً ولم يتوقف التفاعل بين أعضائها على الصف فقط بل امتدّد لبعدها كل لقاء أسبوعي وذلك عبر المجموعة التعليمية (الأقران) المنشأة لهم عبر شبكة "Facebook" مما ساهم في الوصول إلى مستويات إبداعية في التعلم ظهرت واضحة فيما تم إنجازه من منتجات تعليمية، بينما كان أداء المجموعة الثانية يشوبه بعض من اللتباس حول تحديد طبيعة وترتيب الأداءات اللازمة لتنفيذ المهارات المستهدفة، والذي كان يتم حله جزئياً بعد إمداد أعضائها بأدوات البحث والاستقصاء، مع تحقيق أحدهم للنجاح المنشود في أداء المهارات ومساعدته لباقي زملائه لإنجازها مما أدى إلى زيادة زمن تنفيذ المهارات مقارنة بالمجموعة الأولى، كما أن معظم ما تم إنجازه من منتجات تعليمية من قبل المتعلمين تشابه إلى حد كبير فيما بينهم، وتشابه كذلك مع النماذج التي تم عرضها عليهم.

✓ وضوح التعليمات وزيادة مستوى الدعم المقدم في نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران بحيث تلقى فيه المتعلم معلومات مفصلة عن المهارات المستهدفة تنميتها، ثم تلقى دعماً من أقرانه الذين اجتازوا المهام

ونجحوا في تنفيذ المهارات بشكل صحيح وذلك بتوجيه وإشراف كامل من المعلم مما ساهم بشكل إيجابي في ارتفاع مستوى إتقان المتعلمين لهذه المهارات، بينما عدم وضوح التعليمات وانخفاض مستوى الدعم المقدم في نمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء قد انعكس سلباً على مستوى إتقان المتعلمين لذات المهارات بحيث تُترك المتعلم ليستكشف بنفسه الأدوات اللازمة لإنجاز المهارات وتنفيذ المهام العملية المستهدفة باستقصاء أدوات البحث والمصادر التي أمده بها المعلم مما أدى إلى لجوء بعض المتعلمين إلى التخمين الخاطئ لبعض الأدوات ومحاولة تنفيذها وعندما لا تصل بهم إلى الهدف يجربون غيرها حتى يصل أحدهم إلى الأداء الصحيح لينشره لجموع المتعلمين وقد أثر هذا النمط إيجاباً على تنمية مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعليم بالدرجة المقبولة التي تم تحديدها والاتفاق عليها بجموع المحكمين ولكن بالمقارنة بالنمط تدريس الأقران فكانت أقل قدرة في الوصول بالمتعلمين إلى مستوى الإتقان للمهارات المتعلمة.

✓ المهارات التي قدمت في سياق الدراسة الحالية تعد مهارات جديدة على المتعلمين، وقد تبين ذلك من نتائج التطبيق القبلي لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة السابق عرضها في جدول (٦)، الأمر الذي أدى إلى تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت معلومات مفصلة ومستوى عالي من الدعم في سياق دعم المحتوى المفصل لكافة الأدوات العملية اللازمة لتنفيذ المهارات المستهدفة، ودعم المعلم بتحديد المتعلمين الذين أدوا أداءً صحيحاً وتوجيههم لمساعدة الآخرين، والدعم الذي تلقاه كل متعلم من أقرانه لضمان وصولهم جميعاً للأداء الصحيح مع إتقانه، بينما لم تتلقى المجموعة الثانية سوى معلومات عن المهارات الرئيسية والفرعية دون شرح التفاصيل اللازمة لأدائها، كما لم تتلقى الدعم المباشر من قبل المعلم الذي توقف حد مساعدته لهم في إمدادهم بأدوات البحث والاستقصاء ليقوم المتعلمين باستكشاف الأدوات اللازمة لتنفيذ المهارات المستهدفة بالاعتماد الكامل على أنفسهم.

وقد أشار كل من (Steele, 2013; Mazur, 2013; Crouch & Mazur, 2007; Powell, 2003; Crouch et al., 2011) إلى أن لنمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران القدرة على تنمية المهارات التعليمية المعقدة والصعبة والجديدة على المتعلم لما يميزها من زيادة في المعلومات المقدمة للمتعلمين، والدعم ذو المستوى العالي والمتنوع الذي تلقونه، وذلك بالمقارنة مع باقي الأنماط التي قد تكون أنسب في تدريس المفاهيم والمهارات البسيطة وغير الجديدة كلياً على المتعلمين بحيث يعد نمط تدريس الأقران أكثر الأنماط المناسبة لذلك لتمييزه بمستوى دعم عالي ومتنوع ووضوح التعليمات والتغذية الراجعة التي يتلقاها المتعلمين في أثناء أداء مختلف المهام التعليمية، وهذا ما يؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على:
ما أثر اختلاف نمطي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) على
زيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب الدبلوم العامة بكلية التربية جامعة
الاسكندرية؟

قام الباحث باختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه:
"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات
طلاب المجموعتين التجريبيتين في مقياس الدافعية للإنجاز (المحاور والدرجة
الكلية) يرجع إلى أثر الاختلاف بين نمطي التعلم المعكوس (تدريس
الأقران/الاستقصاء)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطي درجات
طلاب كل من المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمحاور مقياس
الدافعية للإنجاز (الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق لتحقيق طموح مرتفع،
المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل، والمجموع الكلي)، واستخدم
في ذلك اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما قام الباحث بحساب حجم التأثير
مربع آيتا " η^2 " للتعرف على حجم الأثر التجريبي لنسبة التباين بين نمطي
التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء) في تنمية الدافعية للإنجاز،
ويوضح جدول (٩) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم
التأثير للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى
والثانية في القياس البعدي لمحاور مقياس الدافعية للإنجاز ومجموعها الكلي:

جدول (٩) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم "ت"، وحجم التأثير للفرق بين متوسطي
درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمحاور مقياس الدافعية للإنجاز ومجموعها
الكلي (ن=٧٠)

المتغير	المجموعة التجريبية الأولى (٣٥)		المجموعة التجريبية الأولى (٣٥)		ت "ت" الحسابية		η^2 حجم التأثير ()	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
الشعور بالمسئولية	٣٩.١٧	٣.٢٨	٣٤.٨٩	٢.٥٤	٦.١٢	٠.٠١	٠.٣٦	قوي
السعي نحو التفوق لتحقيق طموح مرتفع	٣٩.٠٣	٣.٢١	٣٤.٥٤	٢.٧٦	٦.٢٧	٠.٠١	٠.٣٧	قوي
المثابرة	٣٩.٥٧	٢.٠٢	٣٢.٠١	٥.٧١	٧.٤٠	٠.٠١	٠.٤٥	قوي
الشعور بأهمية الزمن	٤٢.٦٣	٣.٤٠	٣٥.٠٩	٤.٧٦	٧.٦٤	٠.٠١	٠.٤٦	قوي
التخطيط للمستقبل	٤١.٦٣	٣.٠١	٣٥.٨٦	٣.١٢	٧.٨٨	٠.٠١	٠.٤٨	قوي
المجموع الكلي	٢٠٢.٠٣	٦.٧٠	١٧٢.٣٧	٧.٦٣	١٧.٢٨	٠.٠١	٠.٨١	قوي
قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٩ قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٦٤								

يتبين من جدول (٩) أن:

« المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لكل من المجموعتين (الأولى والثانية) يشير إلى ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز، بحيث بلغت (٢٠٢.٣) للمجموعة التجريبية الأولى التي درست بنمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران، كما بلغت (١٧٢.٣٧) للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط التعلم المعكوس بالاستقصاء، والمتوسطين أعلى من (١٥٠) وهذا مؤشر إيجابي يؤكد على أن نموذج التعلم المعكوس بوجه عام لما يتميز به من مميزات عديدة أدى إلى زيادة الشعور بالمسئولية لدى الطلاب في تعليم أنفسهم بأنفسهم وفي السعي نحو التفوق بذلهم لقصارى جهدهم لكي يصلوا إلى أعلى درجة من الجودة في أدائهم لما كلفوا به من مهام والمثابرة على ذلك، حيث إن محاولات الفشل لم تعمل على إحباطهم بل عملت على دفعهم بطاقة نحو التجريب مرة أخرى لاكتشاف الأداء الصحيح، كما أن شعورهم بأهمية الوقت الذي يستهلكونه في تنفيذ المهام المكلفون بها وتخطيطهم للمستقبل قد زاد بدرجة كبيرة.

« ولعل العمل الجماعي والنشاط الذي تميز به نمط التعلم المعكوس أحد المزايا التي قد ساهمت في الوصول إلى هذه النتيجة الإيجابية، إذ تجسد الشعور بالانتماء للعمل مما يسهم بدوره في زيادة الدافعية التي تنتشر بين جميع الطلاب عند البدء في تحقيق النجاح بإنجاز المهام العملية المستهدفة، فالشعور الإيجابي بفرحة النجاح عند بعض الطلاب ينتقل إلى باقي الطلاب حتى الضعفاء بينهم ليسعوا جميعاً باذلين أقصى ما لديهم من جهد في إنجاز الأنشطة والمهام المكلفون بها، ويحقق بذلك نموذج التعلم المعكوس مبادئ النظرية البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية التي أكدت على أن نشاط المتعلم في الموقف التعليمي مع العمل ضمن فريق يتم فيه توزيع الأدوار مع تكاملها بين المتعلمين يوفر قدر من الحرية والمتعة والاعتماد على النفس والانتماء التي تعد جميعها العوامل التي تضمن زيادة الدافعية نحو التعلم مع تحقيق الجودة المطلوبة، فكل متعلم يحاول أن يلبي حاجاته في التعلم مع ادراكه أن ما سيؤديه سوف يراه جميع أعضاء مجموعته وسوف يخضع لتقييمهم وتقييم المعلم، وستؤثر بذلك الدرجة الفردية التي سيحصل عليها كل فرد في الدرجة الكلية التي ستحصل عليها المجموعة ككل الأمر الذي أدى إلى مزيد من النشاط وبذل الجهد من قبل كل فرد لإنجاز المهام المستهدفة مع الشعور بالمسئولية تجاه غيره من أفراد مجموعته لكي تصل المجموعة كلها إلى الهدف المنشود بأعلى درجة من الجودة. وقد اتفق مع ذلك عديد من الباحثين من بينهم (Glasser, 1997) عثمان السواعي ومحمد قاسم، ٢٠٠٥؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ محمد فرغلي، ٢٠١١).

«قيم "ت" الحسابية أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٦٨) ومستوي دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين: الأولى التي تلقت (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران)، والثانية التي تلقت (نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء)، وذلك في القياس البعدي لمحاوَر مقياس الدافعية للإنجاز (الشعور بالمسئولية، السعي نحو التفوق لتحقيق طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل، والمجموع الكلي)، ولصالح طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

«قيم حجم التأثير باستخدام مربع آيتا " η^2 " (جدول ٩) تشير إلى فاعلية (نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران) في تنمية الدافعية للإنجاز، حيث تراوحت قيم حجم التأثير باستخدام مربع آيتا ما بين (٠.٣٦ - ٠.٤٨) للمحاوَر، كما بلغت (٠.٨١) للمجموع الكلي للدافعية للإنجاز، وهي تشير إلى تأثير قوي لنمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران حسب محكات "Cohen" بالمقارنة مع نمط التعلم المعكوس بالاستقصاء، وبذلك فقد أشارت نتائج اختبار هذا الفرض إلى وجود اختلاف بين نمطَي التعلم المعكوس (تدريس الأقران/الاستقصاء)، حيث وجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت التعلم المعكوس بتدريس الأقران، ومن ثم فقد تم رفض الفرض الثالث، ويرجع الباحث ذلك إلى تميز نمط التعلم المعكوس القائم على تدريس الأقران بمجموعة من السمات والخصائص التي أدت إلى زيادة الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بجميع محاورها مقارنة بنمط التعلم المعكوس القائم على الاستقصاء، والتي من بينها:

✓ تقديم نمط التعلم المعكوس بتدريس الأقران المعلومات المفصلة التي يحتاجها المتعلمين في إنجاز المهام التعليمية المستهدفة قد ساهم بصورة كبيرة في أن يعرف كل متعلم ما يطلب منه بالضبط في سياق الموقف التعليمي الأمر الذي أدى إلى زيادة الاستعداد لإنجاز المهام المستهدفة والاقبال عليها من قبل الطلاب مما أثر إيجاباً على الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وجميع محاوره، حيث إن وضوح الهدف وتحديد كيفية تحقيقه من العوامل الرئيسة لزيادة الدافعية للإنجاز، بينما في التعلم المعكوس بالاستقصاء كان لنقص المعلومات اللازمة لإنجاز المهام المستهدفة الأثر السلبي على استعداد بعض المتعلمين وقبالهم عليها، وذلك بسبب عدم معرفتهم ما يطلب منهم أداؤه بشكل كامل في سياق الموقف التعليمي الأمر الذي أثر بالسلب على الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز ودرجات جميع محاوره.

✓ العمل الجماعي المنظم والمبنى على توجيه المعلم ودعمه المباشر لأفراد المجموعة التجريبية الأولى بتحديد المتعلمين الذين أدوا الأداء الصحيح لكي يقدموا المساعدة لزملائهم نحو القيام بالأداء الصحيح الذي يحقق

النجاح في تنفيذ المهام المكلفون بها قد ساهم بشكل إيجابي في ارتفاع الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وجميع محاوره بحيث ساهم ذلك في انتشار أثر الشعور الإيجابي بالنجاح وتحقيق الذات من الطلاب المختارين لتقديم المساعدة إلى باقي أفراد المجموعة كما أن النزعة لدى باقي أفراد المجموعة زادت قوة لتحقيق نفس النجاح الذي حققه أقرانهم مما قد ساهم إيجاباً في زيادة الدافعية للإنجاز لديهم بدرجة كبيرة، بينما العمل الجماعي غير المنظم بالاعتماد على استقصاء المتعلمين للمصادر التعليمية التي امدهم بها المعلم دون توجيههم مباشرة إلى الأداء الصحيح الذي يجب أن يقوموا به قد أثر سلباً على شعور بعض المتعلمين بالقدرة على تحقيق النجاح، فالشعور بصعوبة المهام وعدم وضوحها والقدرة على إنجازها بدرجة كبيرة قد أدى إلى زيادة النزعة لتجنب الفشل عن الحد المطلوب مع وقوع عدد كبير من المتعلمين في الفشل الأمر الذي تسبب في انخفاض الدافعية لديهم وتجنب عدد كبير منهم المحاولة خوفاً من الفشل مما انعكس على الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز وجميع محاورها لدى المجموعة ككل مقارنة بالمجموعة الأولى، وعندما حقق بعض منهم النجاح في تأدية المهارات المستهدفة وقاموا بمساعدة زملائهم في أدائها سرعان ما أدى إلى زوال هذا الشعور واتجاه الاحجام نحو الممارسة، ولكن على الجانب الآخر فقد أدى ذلك إلى زيادة الوقت المستهلك في إنجاز المهام المستهدفة مقارنة بالمجموعة الأولى.

وقد أكد ذلك كل من (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠؛ زيد الهويدي، ٢٠٠٢؛ Petri et al., 2004؛ عصام على وربيعة عبده، ٢٠٠٦)، حيث اتفقوا على أن هناك عوامل تؤثر إيجاباً على مستوى الدافعية للإنجاز يتوافرها في الموقف التعليمي والتي من بينها وضوح الهدف، ووفرة المعلومات التي تصفه، والدعم والتوجيه من قبل المعلم للمتعلمين بما يضمن تحقيق النجاح، مع الشعور بالتحدي والخوف من الفشل بحيث يتوازن مع مقدار الشعور بالقدرة على الإنجاز وتحقيق النجاح، بينما قلة المعلومات المتوفرة وعدم وضوح الطريق الذي يجب أن يسلكه المتعلم مع عدم وجود دعم مباشر من المعلم لكيفية إنجاز المهام التعليمية المستهدفة قد يؤدي إلى زيادة الخوف من الشعور بالفشل عن الحد الصحي بما ينعكس سلباً على دافعية المتعلمين في المحاولة مرة بعد أخرى نحو الإنجاز، ولعل النتيجة التي تم التوصل إليها في سياق الدراسة الحالية قد أكدت على ذلك.

• سادساً: توصيات الدراسة والمقترحات:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بأهمية استخدام نموذج التعلم المعكوس ونشر استخدامه في تدريس مختلف المقررات الدراسية سواء على مستوى التعليم المتوسط أو الجامعي أو الدراسات العليا لما له من مزايا عديدة ونتائج تعلم قوية، مع تضمين استراتيجيات التعلم النشط به وعلى وجه الخصوص استراتيجية التعلم بتدريس الأقران ليكون ذلك ضماناً نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة على أعلى درجة من الجودة والإتقان، مع

أهمية الاستفادة من البرمجيات الاجتماعية وتطبيقاتها التعليمية المختلفة وأهمية تدريب المعلمين قبل واثناء الخدمة على كيفية استخدامها وتوظيفها في التعليم لما لها من مميزات عديدة وامكانيات لا متناهية في إحداث التواصل والتفاعل الإيجابي بما يضمن تحقيق مستويات عليا من التعلم والتفكير. ويقترح الباحث إجراء مزيد من البحوث حول نموذج التعلم المعكوس وكيفية تحقيق الاستفادة القصوى منه بدراسة متغيرات جديدة في تصميمه واستخدامه، مثل إضافة أنشطة لا صفية تفاعلية تحاكي المهارات التعليمية المستهدف تنميتها عبر الويب ليتم التدريب من خلالها على أداء المهارات قبل الذهاب إلى الصف وتنفيذها أمام المعلم، المقارنة بين أنماط أخرى للتعلم المعكوس للوصول إلى أفضلها في تدريب الطلاب المعلمين على مهارات ترتبط بالتصميم والإنتاج لمختلف مصادر التعلم الرقمية، دراسة أثر التفاعل بين أي من أنماط التعلم المعكوس والأساليب المعرفية المختلفة في تنمية متغيرات عديدة للوقوف على أفضل الأنماط بما يلائم الأسلوب المعرفي الذي يميز المتعلمين، إجراء نفس الدراسة على متغيرات أخرى ترتبط بمهارات التفكير المختلفة ويتم تطبيقها في سياق مواد دراسية أخرى.

• سابعاً: المراجع والمصادر:

• المراجع العربية:

- إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢). تربيوات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرون: تكنولوجيا (الويب ٢.٠)، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- أحمد عبد الخالق، مایسة النیال (١٩٩١). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، دراسات نفسية، القاهرة، ١(٤)، ٦٣٧- ٦٥٣.
- أحمد كامل الحصري (١٩٨٢). دراسة مقارنة لفاعلية الأداء باستخدام طريقة الخطو الذاتي وطريقة العروض العملية في تشغيل بعض أجهزة الإسقاط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- أروى وضاح درعان (٢٠٠٩). أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الإلكترونية لإكساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، متاحة على الرابط التالي: <http://library.iugaza.edu.ps/thesis.aspx>
- أمنية السيد الجندي ونعيمة حسن أحمد (٢٠٠٥). أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٨(١)، ١- ٤٩.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٩): دراسة مقارنة بين عينة من التلاميذ المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين دراسياً بالمرحلة الإعدادية والثانوية بدولة قطر في الدافعية وسمات الشخصية والاتجاهات المدرسية، دراسات نفسية، الدوحة: جامعة قطر، ٩- ٣٨.
- الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات (٢٠٠٨). توصيات المؤتمر العلمي الخامس عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، مجتمعات التعليم الإلكتروني وتطوير البرمجيات التعليمية بالاشتراك مع مركز التعليم الإلكتروني بجامعة عين شمس من ٢٦- ٢٨ فبراير.

- حنان محمد الشاعر (٢٠١٤): أثر استخدام ونوع النشاط الإلكتروني المصاحب لعرض الفيديو في نموذج الفصل المقلوب على اكتساب المعرفة وتطبيقها وتفاعل الطالب أثناء التعلم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٦(٣)، ١٣٥ - ١٧٢.
- رامي ذكي اسكندر (٢٠١٤): الفصول الدراسية المعكوسة بين المؤيد والمعارض، مجلة التعليم الإلكتروني، ع ١٤، متاح عبر الموقع: http://emag.mans.edu.eg/index.php?session_ID=36&page=news&task=show&id=468
- ربيع عبد العظيم رمود (٢٠٠٧). توظيف التعلم القائم على الويب في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة فرع دمياط.
- زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٧). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- زيد الهويدي (٢٠٠٢). مهارات التدريس الفعال، الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.
- سوزان مصطفى حمدي حسن (٢٠١٥). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات استخدام بعض البرمجيات الاجتماعية والاتجاه نحو توظيفها في التعليم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- سيد محمود الطواب (١٩٩٠): أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة، حولية كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ٥، ١٧ - ٥٠.
- شفيق فلاح علاونة (٢٠٠٤). الدافعية، (محرر)، علم النفس العام، تحرير محمد الريماوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- صلاح أحمد مراد (٢٠١١). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عاطف أبو حميد الشрман (٢٠١٥): التعلم المدمج والتعلم المعكوس، دار المسيرة: عمان، الأردن.
- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠): الدافعية للإنجاز، دار الغريب للطباعة والنشر: القاهرة.
- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٦): مقياس الدافعية للإنجاز، دار الغريب للطباعة والنشر: القاهرة.
- عثمان نايف السواحي، محمد جابر قاسم (٢٠٠٥). البيئة الصفية في التعليم الابتدائي، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- عصام على الطيب، ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦). علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات، القاهرة، عالم الكتب.
- على بن محمد مرعى مجمى (٢٠٠٦). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الاختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أو القرى، المملكة العربية السعودية.
- عماد شوقي ملقى، زكريا جابر حناوي (٢٠١٠). تقويم محتوى برنامج اعداد معلم الرياضيات في ضوء العولمة كأحد التحديات المصاحبة لتكنولوجيا المعلومات، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٦(٣)، ٢٧٩ - ٣١٣.
- غادة عبد الله العمودي (٢٠٠٩): البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجا، ورقة عمل مشاركة في المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (صناعة التعلم للمستقبل)، محور: بيئة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في عصر العولمة والاقتصاد المعرفي، الرياض.

- فاروق عبد الفتاح موسى (٢٠٠٣): كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ط٤، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.
- محمد الباتع محمد عبد العاطي (٢٠١٥). توظيف تكنولوجيا الويب في التعليم، دار الجامعة الجديدة للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
- محمد سيد فرغلي عبد الرحيم (٢٠١١). فاعلية مقرر إلكتروني في علم الاجتماع قائم على التعلم التشاركي في تنمية القدرة على التفكير الجمعي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد عايض القحطاني (٢٠١٠). واقع استخدام خدمات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٢٣(١)، ٣٠٠ - ٣٤٠.
- محمد عبده راغب (٢٠٠٩). تطوير أداء معلمي الحاسب لتصميم التعليم الإلكتروني في عصر الويب ٢.٠، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ١٩(١).
- مرزوق عبد الحميد مرزوق (١٩٩٠): دراسة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر، ٢٢ - ٢٤ يناير، الجزء الثاني، ٥٩٧ - ٦١٥.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.
- هبة الله محمد الحسن سالم؛ كبشور كوكو قمبيل وعمر هارون الخليفة (٢٠١٢): علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤ (٣)، ٨١ - ٩٦.
- يوسف محمود قطامي، عبد الرحمن عدس (٢٠٠٢). علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

• المراجع الأجنبية:

- Alderman, M. (1999). Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Allen, I. E.; Seaman, J. & Garrett, R. (2007). Blending in the Extent and Promise of Blended Education in the United States, The consent of the Sloan Consortium: Sloan-C, USA.
- Alvarez, B. (2011). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review, 77(8), 18-21.
- Anderson, P. (2007). What is web 2.0 ideas: Technology and implication for education, jisc, Retrieved from <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Ash, K. (2012). Educators evaluate 'flipped classrooms'. Education Week, 32, s6-8. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/08/29/02el-flipped.h32.html>
- Baker, C. (2012). Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of flipping classrooms helps teachers to personalize education, Deseret News, Retrieved from <http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-turning-learning-upside-down.html?pg=all>

- Baris, M. F. & Tosun, N. (2013). Can social networks and e-portfolio be used together for enhancing learning effects and attitudes? The Turkish Online Journal of Educational Technology, 12(2), 51-62
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. New York, NY: International society for technology in education.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make video cast of their lectures to free up class time for hands-on activities. Learning & Leading with Technology, 22-27.
- Bicen, H. & Uzunboylu, H. (2013). The use of social networking sites in education: A case study of Facebook, Journal of Universal Computer Science, 19(5), 658-671.
- Bishop, J. L. & Verlager M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research', 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.
- Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study, Journal of Educational Psychology, 80(3), 357-365.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (second ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, ISBN 0-8058-0283-5.
- Cohen, P.A.; Ebeling, B.J. & Kulik, J.A. (1981). A Meta-analysis of outcome studies of visual-based instruction. Educational Technology Research and Development, 29(1):26-36.
- Collins, D. (2007). Social networking for learning communities: Using e-portfolios, blogs, wikis, podcasts, and other internet based tools in the foundation art studio, A Paper Presented at the 11th Biennial FATE Conference in Milwaukee, Retrieved from www.asu.edu/cfa/art/people/faculty/collins/social_networking_FAT_EinREVIEW_final.doc
- Couros, A. (2008). Safety and social networking, Journal of Technology & Learning, 28(7), 21-22.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results, American Journal of Physics, 69(9), 970-977, Retrieved from http://www1.iclicker.com/wp-content/uploads/2013/04/Mazur_113.pdf
- Crouch, C. H., Watkins, J., Fagen, A. P., & Mazur, E. (2007). Peer instruction: Engaging students one-on-one, all at once, Research-Based Reform of University Physics, 1(1), 40-95.
- Davies, R.S.; Dean, D.L. & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level

- information systems spreadsheet course, Educational Technology Research and Development (ETR&D), 61(4): 563-580.
- Davis, M.R. (2010). Social Networking Goes to school: Educators are integrating Facebook, Ning, and other sites into k-12 life despite concerns about privacy and behavior, The Educational Digest, 14-19, Retrieved from www.eddigest.com
 - De Los Arcos, B. (2014). Flipping with OER: K12 teachers' views of the impact of open practices on students, In Proceedings of Open Courseware Consortium Global, Open Education for a Multicultural World.
 - Educause (2012). Things you should know about flipped classrooms, Retrieved from <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/educe.edu/eli>
 - Ellison, N. B.; Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "Friends:" Social capital and college students' use of online social network sites, Journal of Computer-Mediated Communication, 12(4), 1143-1168.
 - Emmanuel, A.; Adom, E.; Josephine, B. & Solomon, F. (2014). Achievement motivation, academic self-concept and academic achievement among high school students, European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 2 (2), 24-37.
 - Erlanger A. Turner, E. A.; Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students, Journal of College Student Development, 50(3), 337-346.
 - Estes. M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. International HETL Review, Volume 4, Article 7, Retrieved from <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>
 - Farkas, M.G. (2007). Social software in libraries: Building collaboration, Communication and Community Online: Medford, NJ: Information Today, 109-123.
 - Faulkner, T. (2013). Maximizing learning: Types of flipped learning, Retrieved from https://sites.google.com/site/troyfaulkner_profession al/ flipped-learning/types-of-flipped-learning
 - Freeman, S.; Eddy S.L.; McDonough, M.; Smith M.k.; Okoroafor, N.; Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science: engineering and mathematics, Proceedings of the National Academy of Sciences, doi:10.1073/pnas.1319030111.

- Fulton, K. (2012). Upside Down and inside out: Flip your classroom to improve student learning, Learning & Leading with Technology. 39(8): 12-17.
- Glasser, W. (1997). A new look at school failure and school success, The Phi Delta Kappan, 78(8), 596-602.
- Green, G. (2012). The flipped classroom and school approach: Clintondale high school, Presented at The Annual Building Learning Communities Education Conference, Boston, MA. Retrieved from <http://2012.blcconference.com/documents/flipped-classroom-school-approach.pdf>
- Halili, S. H. & Zainuddin, Z. (2015). Flipping the classroom: What we know and what we don't, The Online Journal of Distance Education and E learning, 3(1):28-35.
- Hamdan, N.; Mcknight, P.; Mcknight, K. & Arfstrom, K.M. (2013). A review of flipped learning, the FLN's Research Committee, GEORGE MASON University, Retrieved from www.flippedlearning.org
- Hockstader, B. (2013). Flipped learning: Personalize teaching and improve student learning, Research & Innovation Network, Pearson Education, Inc., Retrieved from http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/Flipped_Learning.pdf
- Jarvis, W.; Halvorson, W.; Sadeque, S. & Johnston, S. (2014). A large class engagement (LCE) model based on service-dominant logic (SDL) and flipped classrooms, Education Research and Perspectives, 41: 1-24.
- Kamel, B.W. (2007). The emerging Web 2.0 social software: an enabling suite of sociable technologies in health and health care education, health information& libraries journal , 24 (1), 11-13.
- Kesim, E & Agaoglu, E. (2007). A paradigm shift in distance education: Web 2.0 and social software, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 8(3), 66-75.
- Khan, F. & Bernard, A. (2013). Flipping the higher education classroom: the why, what and how, the spring faculty conference, Saturday, March 2, Metropolitan State University.
- Kolodziej, S. (2010). The Role of achievement motivation in educational aspirations and performance, General and Professional Education, 1, 42-48.
- Kolodziej, S. (2010).The role of achievement motivation in educational aspirations and performance. General and Professional Education Journal. 1. 42-48, Retrieved from <http://genproedu.com/paper/2010-01/042-048.pdf>
- Lage, M.; Platt, G. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, Journal of

- Economic Education, Retrieved from [https://dl.dropboxusercontent.com/u/249331/Inverted Classroom Paper.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/249331/Inverted_Classroom_Paper.pdf)
- Leondari, A., Syngollitou, E., & Kiosseoglou, G. (1998). Academic Achievement, motivation, and possible selves. Journal of Adolescence. 21(2), 219-222.
 - Marlowe, C. (2012). The effect of the flipped classroom on student achievement and stress. Master's thesis, Montana State University, Retrieved from <http://edt.lib.montana.edu/etd/2012/marlowe/marlowe C0812.pdf>
 - Mason, G.; Shuman, T. R. & Cook, K. E. (2013). Inverting (Flipping) Classrooms – Advantages and Challenges, 120th Annual ASEE Annual Conference & Exposition Available, Atlanta, USA, 23-26th June.
 - Mazur, E. (2013). Peer Instruction: A User's manual, Pearson new international Edition, UK.
 - McCarthy, J. (2010). Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience, Australasian Journal of Educational Technology, 26(6), 729-740.
 - McClelland, D. (1985). Human motivation. Scott, Foresman, Glenview, IL.
 - McClelland, D.C. (1961). The Achieving Society. New Jersey: Van Nostrand.
 - McNeil, B.J. (1989). A Meta-analysis of interactive video instruction: A 10-year review of achievement effects. PhD thesis, University of Idaho.
 - Mukherjee, T.C. & Kanapathi, K.V. (2013). Exploring the relationship between Learner's attributes and Flipped classroom success in the Malaysian context.
 - Murray, D.; Kozinieć, T. & McGill, T. (2015). Student perceptions of flipped Learning, Appeard at the 17th Australasian Computer Education Conference, Sydney, Australia.
 - National council for Accreditation of teacher education (2008). Technology and teacher education, Retrieved from <http://www.ncate.org/Standards/UnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx#stnd1>
 - Oblinger, D.G. & Oblinger, J.L. (2005). Educating the Net Generation, An EDUCAUSE e-book: Transforming education through information technology, Retrieved from www.educause.edu/educatingthenetgen/
 - Overmyer, G.R. (2014). The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement, Doctoral Dissertation, Colorado State University, Fort Collins.

- Oxford (2015). Advanced Learner's Dictionary. Margaret Deuter, Jennifer Bradbery and Joanna Turnbull, Ninth Edition.
- Parish, J. A. & Karisch, B. B. (2013). Application of item analysis to assess multiple-choice examinations in the Mississippi Master Cattle Producer program. Journal of Extension, 51(5): 50-73.
- Petri, H & Govern, J (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson – Wadsworth, Australia
- Powell, K. (2003). Science education: Spare me the lecture. Nature, 425, 234-236, Retrieved from <http://www.nature.com/nature/journal/v425/n6955/full/425234a.html>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education-Washington, 93: 223-232.
- Rea, D.W. (1991). College students, perceptions of academic success: An examination of motivational orientation, Teaching of Psychology, 2(2), 109-111.
- Roehl, A. (2013). The Flipped Classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies, Journal of Family & Consumer Sciences, 105(2): 44-49.
- Ronchetti, M. (2010). "Using video lectures to make teaching more interactive" International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), Retrieved from <http://online-journals.org/ijet/article/view/1156>
- Santrock, J.W. (2003). Psychology, McGraw Hill, Boston.
- Saterbak, A.; Muscarello, A. & Wettergreen, M. (2014). Workshop: Developing Videos and support materials for first-year engineering design courses, 6th first year engineering experience (FYEE) Conference, August 7-8, college station. TX.
- Saterbak, A.; Oden, M.; Muscarello, A.L. & Wettergreen, M. (2014). Teaching freshman design using a flipped classroom model, 121st ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis.
- Schell, J. (2013). From flipped classrooms to flipping with peer instruction, Retrieved from <http://blog.peerinstruction.net/2013/11/04/from-flipped-classrooms-to-flipping-with-peer-instruction/>
- Siegle, D. (2013). Technology: Differentiating Instruction by Flipping the Classroom. Gifted Child Today, 37(1), 51-55.
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students, International Journal of Educational Planning & Administration. 1(2). 161-171, Retrieved from <http://www.ripublication.com/Volume/ijepav1n2.htm>
- Singh, K. (2011). Study of achievement motivation in relation to academic achievement of students, International Journal of Educational Planning & Administration, 1 (2), 161-171.

- Solomon, G. (2010). Education for the 21th century: The Basics, Canada: Lywis Library for Publish.
- Steele, K. M. (2013). The flipped classroom: Cutting-Edge, Practical strategies to successfully "flip" your classroom. Ed.s, Retrieved from www.kevinmsteele.com
- Stone, B.B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on students' academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education 3(2), pp 149-55
- Thane, S. P. (2010). Achievement and motivation, Studies in Social and Emotional Development, Cambridge Press.
- Tomlinson, T. (1993). Motivating students to learn, Berkley Mrcutthan Publishing co.
- Topp, G. (2011). "Flipped classrooms take advantage of technology" ,USA Today, Retrieved from <http://usatoday30.usatoday.com/news/education/story/2011-10-06/flipped-classrooms- virtual-teaching/50681482/1>
- Tufekci, Z. (2008). Grooming, gossip, Facebook and Myspace. Information, Communication & Society, 11(4), 544-564.
- University of Minho at Portugal (2013). Creative classrooms lab guide: Learning story flipped classroom: What is the flipped classroom model, and how to use it? Pan-European policy experimentations with tablets, Retrieved from <http://creative.eun.org>
- Usallam, R. (2010). The effects of screen casting as a multimedia pre-training tool to manage the intrinsic load of chemical equilibrium instruction for advanced high school chemistry student, Doctoral Dissertation, University of San Francisco.
- Valenzuela, S.; Park, N. & Kee, K. F. (2009). Is there social capital in a social network site? Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation, Journal of Computer-Mediated Communication, 14(4), 874-901.
- Zhang, D.; Zhou, L.; Briggs, R.O. & Nunamaker, J.F. (2006). Instructional video in e learning: Assessing the Impact of interactive video on learning effectiveness. Information & management, 43 (1): 15-27.



” برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ”

د/ رباب السيد الحسيني الجمل

• المستخلص :

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ومن أجل ذلك تم تحديد مبادئ الديمقراطية و حقوق الإنسان المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وبناء برنامج صيفي في التربية الأسرية في ضوء هذه المبادئ و الحقوق ، ثم إعداد اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي ، وتم تطبيق البرنامج وأدوات البحث على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المنضمون لبرنامج الأنشطة الصيفية في محافظة المنوفية ، وأشارت النتائج التي تم التوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق الأدوات قبلها وبعديا إلى فعالية البرنامج الصيفي المقترح في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الكلمات المفتاحية : البرامج الصيفية – التربية الأسرية – الديمقراطية – حقوق الإنسان – الوعي الحقوقي

A proposed summer program in family education, based on the principles of democracy and human rights to develop the democratic activities and human rights awareness of primary stage students.

Abstract:

The research aimed to measure the efficacy of a proposed summer program about family education ,based on the principles of democracy and human rights to develop the democratic activities and increase human rights awareness of primary stage students. To achieve that, a set of democratic principles and human rights suited to the students have been selected and used to construct the program. It was then applied on a sample of primary stage students who have joined the summer activities program in the province of Monofya. The results after statistical treatment have pointed at the effectiveness of the proposed program in the development of the democratic activities of primary stage student as well as an increase in their awareness of human rights.

Keywords: Summer programs – Family education – Democracy – Human rights awareness.

• المقدمة:

يزداد إيمان المجتمعات الإنسانية في كافة أرجاء المعمورة في وقتنا الحاضر بأهمية الحياة الديمقراطية وحتميتها في الحفاظ على أمن واستقرار هذه المجتمعات ، إلى الحد الذي أصبحت معه الديمقراطية الحديثة شعارا ترفعه

الشعوب في مواجهة تحديات القهر والظلم والعبودية ، ذلك أن تهيئة المناخ الديمقراطي الذي يحافظ على حقوق الإنسان أصبح حجر الزاوية في استقرار أي مجتمع ، فأينما وجدت مجتمعا مستقرا وجدت إنسانا مطمئنا على حقوقه .

ومما لا شك فيه أن تعلم مبادئ الديمقراطية والوعي بحقوق الإنسان وإدخالها في ثقافة المجتمع و تحويلها إلى واقع ملموس سيكون له مردود كبير في فهم هذه الحقوق والمبادئ أولا واحترامها والحفاظ عليها ثانيا ، مما سيساعد أفراد هذا المجتمع على المشاركة الفعالة والمؤثرة في تنمية و رفعة أوطانهم .

والديمقراطية كمفهوم تعني في دلالاتها الاشتقاقية حكم الشعب نفسه بنفسه أو حكم الأغلبية عن طريق الانتخاب وصناديق الاقتراع ، وهي تقابل الشورى في الإسلام ، و إن كانت الشورى أكثر اتساعا وانفتاحا من الديمقراطية (جميل حمداوي ، ٢٠٠٩) ، (محمد عاطف غيث ، ١٩٩٦ ، ٥٦) .

كما أنها النظام الذي يجعل السلطة في يد مجموعة من أفراد الأمة دون فوارق الجاه أو الغنى (أيمن عبد العزيز البيلي ، ٢٠١٤) ، بينما يراها كلا من (ناجي شراب ، ٢٠١٤) ، (سامر مؤيد ، ٢٠١٤) ، (زينب حبش ، ٢٠١٤) ليست مجرد نظام للحكم أو عملية اقتراع ، وإنما هي نظام حياة متكامل وترتبط بكل مكونات حياة الإنسان الاجتماعية وتستند إلى مبادئ : الحرية والعدل والمساواة والعقلانية والانفتاح والوعي وتداول السلطة ، وهي وإن كانت ضرورية في جميع مناحي الحياة فهي أساسية في التربية والتعليم ، فلا تعليم حقيقي إن لم تمارس الديمقراطية الحقيقية في الصف خلال العملية التعليمية والتعليمية .

كما أن الديمقراطية الحقيقية هي التي تسعى إلى تحقيق سعادة الإنسان وتؤمن عيشه الكريم وتخرجه من براثن الفقر والتخلف إلى عالم أكثر استقرارا وأمنا يسمح بالإبداع والابتكار والعطاء ، وترتكز على مبادئ الحرية والعدالة والحق والقانون والكرامة الإنسانية وإرساء قواعد المساواة (جميل حمداوي ، ٢٠٠٩) ، بينما يؤكد (محمد الجابري ، ٢٠٠٦ ، ١٢) على أن الديمقراطية اليوم ليست موضوع للتاريخ ، بل هي قبل ذلك ضرورة من ضرورات عصرنا ، والتي لا يجب النظر إليها من إمكانية ممارستها في المجتمع فحسب بل من ضرورة إرساء أسسها وإقرار آلياتها والعمل بها كمبدأ لممارسة الإنسان لحقوقه ، مما يجعلها سابقة على القنوات والمؤسسات التي تمارس فيها أو بواسطتها ، وتهدف مبادئها وفقا لـ (محمود بسيوني ، ٢٠١٥) إلى صون وتعزيز كرامة الفرد وتحقيق العدالة الاجتماعية ودعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، في حين يؤكد (طلال عبد المعطي ، ٢٠٠٨) علي أن قيمها تتجسد في المشاركة العامة والمسئولية وصون حقوق الإنسان وتحقيق العدالة بين جميع أفراد المجتمع .

و ثمة علاقة وثيقة بين الديمقراطية من ناحية والتربية والتعليم من ناحية أخرى ، فلا يمكن الحديث عن التربية والتعليم في غياب الحريات العامة والخاصة ، كما لا يمكن الحديث عن الديمقراطية في غياب تربية حقيقية وتعليم بناء وهادف ، ولا يمكن لمجتمع ما أن يكون ديمقراطيا ويؤمن بالحريات وحقوق الإنسان ويتشبه بمنطق الاختلاف والحوار والتسامح إلا إذا تربى على الديمقراطية الحقيقية سلوكا وعملا وتطبيقا ، ولا يتأتى له ذلك إلا في المدرسة التي تعلم النشء مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعملها ومعايير تمثلها وتطبيقها (جميل حمداوى ، ٢٠٠٩) ، لذلك أضحى التعليم يمارس دورا رئيسيا في إرساء دعائم الديمقراطية وإنضاج ثمارها الاجتماعية (سامر مؤيد ، ٢٠١٤) .

ويؤكد (علي أسعد وطفة ، ٢٠١٤ أ) على ذات المعنى بأنه بالرغم من أن رغبة الإنسان في امتلاك الحرية ذات طبيعة فطرية، فإنه من الضروري تعلم وفهم طبيعة الديمقراطية وأسرار حركتها، لذلك على أي مجتمع يريد أن يبقى حرا أن يؤكد على أهمية التعليم الديمقراطي وإدراك وفهم المبادئ الديمقراطية .

وهو ما أكدته العالم التربوي " شيلستر فين " وفقا لما نشر في (موقع وزارة الخارجية الأمريكية ، ٢٠٠٩) " قد يولد الناس مع الشهية للحرية الشخصية ، ولكنهم لا يولدون مع المعرفة حول الترتيبات الاجتماعية والسياسية التي تجعل الحرية ممكنة بمرور الزمن لأنفسهم ولأولادهم ، فهذه الأشياء ينبغي اكتسابها وتعلمها " ، فالغرض من التعليم الديمقراطي خلق مواطنين مستقلين ومتسائلين ولملمين بعمق بمفاهيم وممارسات الديمقراطية ، وهو ما أكدته دراسة (سامر مؤيد ، ٢٠١٤) من ضرورة تفعيل ديمقراطية التعليم من خلال تحديث المناهج باتجاه تكريس قيم المشاركة واحترام الغير والاعتراف بالحق في التنوع .

لذلك أصبح النضال من أجل تحقيق الديمقراطية التربوية والتعليمية يمثل اليوم أحد الجبهات المتقدمة لصراع الإنسانية التاريخي من أجل المساواة والعدالة الاجتماعية ، ذلك أن الديمقراطية التربوية تشكل مضمون ومحتوى الديمقراطية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فهي الإطار العام لكافة أشكال الديمقراطيات الأخرى (علي أسعد وطفة ، ٢٠١٤ ب) .

وأوضح كل من (جميل حمداوى ، ٢٠٠٩) ، (أيمن عبد العزيز البيلي ، ٢٠١٤) ، (سامر مؤيد ، ٢٠١٤) أن للديمقراطية في مجال التربية والتعليم عدة أشكال أو أنواع هي :

«ديمقراطية التعلم : ويقصد بها أن يكون التعلم منصبا على المتعلم الذي ينبغي أن يستفيد من جميع الخبرات و البرامج المتاحة بشكل متساو وعادل مع أقرانه في إطار تكافؤ الفرص .

«ديمقراطية التعليم : ويقصد بها تعميم البرامج و توحيد المناهج والمقررات بالرغم من تنوعها في الأشكال والمضامين ، إضافة إلى تأميم التعليم والزاميته وإجباريته ، لكي تحدد الدولة من نسبة الأمية والفقرو التخلف ، وان تكون المدرسة مفتوحة للجميع .

«تعليم الديمقراطية : ويقصد به أن تقوم المدرسة بتعليم النشء مبادئ الديمقراطية السليمة وقوانين استعمالها و معايير تطبيقها من خلال المناهج التي تقدمها .

والنوع الأخير هو ما نَعْنى به هنا ، حيث يقع على عاتق المدرسة والمؤسسات التعليمية تعليم مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان من خلال الدراسة والحياة المدرسية والأنشطة والتفاعل التربوي (علي أسعد وطفة ، ٢٠١٤ أ) ، فالمدرسة هي الحقل الخصب والمجال الواسع لتعلم الديمقراطية والخطوة الأولى في التغيير والممارسة العملية لمبادئها (مريم نجمة ، ٢٠٠٧) .

فالديمقراطية يجب أن تتوفر في المنهاج وفي غرفة الصف وأساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية ، إلى غير ذلك من الأمور التي تلبي حاجات جميع الطلاب في مختلف المواد الدراسية ، فالمادة التي لا تتضمن مفاهيم الديمقراطية وتعززها تبتعد بالطلبة عن ممارستها وتطبيقها (زينب حبش ، ٢٠٠٤) .

وتنشئة الطلاب على الديمقراطية وحقوق الإنسان له أهمية في نشر وترسيخ ثقافة الضد في الدفاع عن حقوقه وممارسة وصيانة حرياته ، و تلك أمور لها ما يبرر أهمية تعلمها في ظل هذا العالم الذي يروج بمظاهر غياب الديمقراطية وانتهاكات حقوق الإنسان .

فالعلاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان علاقة وطيدة و يصعب الفصل بينهما فالفكرتان مترابطتان ، حيث لعبت فكرة الحقوق الإنسانية دورا كبيرا في فلسفة الديمقراطية ، فالنظام الديمقراطي خير حام لحقوق الإنسان والأخيرة تعد التربة الخصبة التي تنمو فيها الديمقراطية وتتعزز(غسان أبو حطب ، ٢٠١٤) .

وكما جاء في(إعلان فيينا لحقوق الإنسان) " أن الديمقراطية والتنمية وحقوق الإنسان والحريات العامة يكمل بعضها بعضا ، ويدعم بعضها البعض ، جاء أيضا في (ميثاق باريس من اجل أوروبا جديدة)

" الالتزام الثابت بالديمقراطية على أساس حقوق الإنسان " فالديمقراطية في أي من مضامينها تتطلب الوجود و الممارسة الحرة لبعض حقوق الفرد والجماعة (شريف بسيوني ، ٢٠١٥ ، ١٤ - ١٨) .

ومن الثابت أن القيم المتعلقة بالحرية واحترام حقوق الإنسان ومبدأ تنظيم انتخابات دورية نزيهة بالاقتراع العام تشكل عناصر ضرورية للديمقراطية ، والديمقراطية بدورها توفر البيئة الطبيعية اللازمة لحماية حقوق الإنسان وإعمالها على نحو يتسم بالكفاءة ، وثمة إشارة إلى تلك الصلة القائمة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان في المادة ٢١(٣) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، وطوال سنوات عديدة كانت الجمعية العامة للأمم المتحدة ولجنة حقوق الإنسان تعملان على الاستناد على الصكوك الدولية لحقوق الإنسان من أجل تشجيع وجود تفهم مشترك للمبادئ والقواعد والمعايير والقيم التي تشكل أساس الديمقراطية ، كما اعتمدت لجنة حقوق الإنسان السابقة عدة قرارات تاريخية وأوصت في عام ٢٠٠٠ بمجموعة من التدابير التشريعية العملية لتوطيد الديمقراطية ، وفي عام ٢٠٠٢ حددت العناصر الأساسية للديمقراطية ، كما نظمت المفوضية السامية لحقوق الإنسان عام ٢٠٠٢ حلقتي عمل للخبراء وقدمت تقارير في عامي ٢٠٠٣ ، ٢٠٠٥ عن الترابطات بين الديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون ، كما أعلنت الجمعية العامة في ٨ نوفمبر ٢٠٠٧ يوم ١٥ سبتمبر يوماً دولياً للديمقراطية ، وأصدرت المفوضية السامية لحقوق الإنسان في ١٥ سبتمبر ٢٠٠٩ صحيفة وقائع للاحتفال باليوم الدولي الثاني للديمقراطية . (موقع أوان ، ٢٠١٤) ، (موقع الأمم المتحدة ، ٢٠١٤) .

ويؤكد (جميل حمداوي ، ٢٠١٤) على العلاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان ، من أنه لتحقيق المجتمع التربوي الديمقراطي ينبغي تفعيل ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة الصالحة وذلك عن طريق تدريس المواثيق ومعاهدات حقوق الإنسان الدولية والإسلامية للمتعلمين في المدارس التربوية ، فالتربية على حقوق الإنسان من أهم الآليات لتفعيل الديمقراطية الحقيقية .

كما يشهد العالم المعاصر ولادة قناعة دولية ، تعلنها المنظمة الدولية لهيئة الأمم المتحدة ، بأن الديمقراطية تشكل الإطار الطبيعي لممارسة حقوق الإنسان ، وأنها تشكل بذاتها أحد الشروط الأساسية اللازمة لبناء السلام والحرية في العالم . (علي أسعد وطفة ، ٢٠١٤ د) .

وتؤكد العديد من الدراسات السابقة على هذه العلاقة القوية بين الديمقراطية وحقوق الإنسان حيث تم تناولهما معا وبأهداف واحدة في العديد من الدراسات ، مثل دراسة (Rania , A ، ٢٠١١) والتي تناولت العلاقة المتداخلة بين مفاهيم المواطنة وحقوق الإنسان والديمقراطية ، وكيف يتم تناولها في

مناهج التعليم الكويتية من وجهة نظر الطلاب ، ودراسة (Rania , A ، ٢٠١٢) والتي حاولت دراسة العلاقة بين حقوق الإنسان والديمقراطية ومعوقاتهما الثقافية والدينية المحلية ، وذلك بعد دراسة وحدة من أجل التربية على المواطنة الديمقراطية في المدارس الكويتية التابعة لمنظمة اليونيسكو ، في حين طرحت دراسة (Diane , G & Molly , M ، ٢٠١٠) برنامجاً لتضمين الديمقراطية وحقوق الإنسان في المناهج التعليمية في السنغال ، وكشفت نتائجها عن زيادة الوعي بهما ، بينما في دراسة (Carlos, A ، ٢٠٠٦) سلط الباحث الضوء على العلاقة بين قضية العدالة وحقوق الإنسان أخذاً في الاعتبار احتياجات الديمقراطية ، بينما دراسة (رفيق المصري و ياسر أبو عجوة ، ٢٠٠٦) هدفت الكشف عن مدى ممارسة الأسرة الفلسطينية لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان مع الأبناء في غزة ، وأظهرت النتائج أن الأسرة الفلسطينية تمارس قيم الديمقراطية وحقوق الإنسان بنسبة ٥٦.١ % وهو أقل من الحد الافتراضي ، ودراسة (عيسى الأنصاري ، ٢٠٠٤) والتي هدفت الكشف عن مدى تضمين موضوعات حقوق الإنسان والديمقراطية في الكتب والمناهج الدراسية ، ومدى وعي الطلاب بها في مدارس الكويت ، وكشفت النتائج إلى افتقار المناهج لتضمين حقوق الإنسان والمضامين الديمقراطية وانخفاض وعي الطلاب بمواثيق حقوق الإنسان وقيم الديمقراطية وظهرت هذه العلاقة بوضوح في تصور (محمد الرميحي ، ١٥ ، ١٩٩٩) لمصطلحات حقوق الإنسان و الديمقراطية والمجتمع المدني كأضلاع مثلث لا يمكن فصلها عن بعض لأي مجتمع ينشد التطور والرفق .

ومفهوم " حقوق الإنسان " يعد مفهوم حديث نسبياً إلا أنه ارتبط منذ القدم ببعض القيم السامية مثل الحرية و العدالة و المساواة ، وبالرغم من شيوع استخدامه في الأدبيات السياسية الحديثة و الخطاب السياسي المعاصر إلا أنه لم يتم الاتفاق على تعريف موحد له بل تعددت المفاهيم و التعاريف وفقاً للمنطلقات الفكرية للباحثين و تخصصاتهم ، ففي حين يرى البعض أنها تعني حرفياً تلك الحقوق التي تؤوّل إلى الفرد لأنه إنسان ، فيعرفها آخرون بأنها مجموعة الحقوق و الحريات المقررة بمقتضى المواثيق الدولية و الإقليمية لكل كائن بشري في كل زمان ومكان منذ لحظة الإقرار بوجوده بوصفه كائناً حياً و حتى بعد وفاته ، والتي تلتزم الدول بإقرارها و ضمانها و حمايتها على أراضيها ، ويترتب على انتهاكها مسؤولية بمقتضى المواثيق الدولية .

و تعرف الأمم المتحدة حقوق الإنسان " بأنها الحقوق الأصلية و اللصيقة في الطبيعة البشرية ، و التي بدونها لا يمكن للفرد أن يحيا كإنسان ، فهي تحقق له الكرامة و الحرية و تجعله قادر على إظهار قدراته " (UN . official , 2015) ، في حين تعرفها جولي " بأنها مجموعة الحاجات الأساسية التي يجب أن ينالها الفرد

بصورة طبيعية، والتي تشمل حرية التملك و حرية الحصول على مستوى معيشي مناسب" (Julielle, V, ٢٠٠٢، ٦٧)، بينما في تعريف (المنظمة العربية لحقوق الإنسان ، ٢٠٠٣) " هي المصالح والحريات التي يتوقعها الفرد أو الجماعة من المجتمع بما يتفق مع معايير هذا المجتمع " .

و تعد الاتفاقيات والمواثيق والإعلانات هي المصادر المهمة التي تنهض عليها النظرية العامة لحقوق الإنسان في عالمنا المعاصر، ومن أهم هذه المواثيق والإعلانات وعلى سبيل المثال وليس الحصر :

(ميثاق الأمم المتحدة - الإعلان العالمي لحقوق الإنسان - اتفاقية حقوق الطفل - إعلان حقوق الطفل - اتفاقية القضاء على أشكال التمييز - العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية - العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية - اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة - حقوق الإنسان في الوطن العربي - إعلان الدار البيضاء للحركة العربية لحقوق الإنسان - الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان - الميثاق العربي لحقوق الإنسان - الإطار العربي لحقوق الطفل - الدليل التشريعي لحقوق الطفل العربي - إعلان القاهرة الخاص بالطفولة - ميثاق الطفل في الإسلام . (أحمد الرشيد، ٢٠٠٥، ١١٥، ٥٣)، (هيثم مناع، ٢٠٠٦)، (ملتقى حقوق الإنسان، ٢٠١٤) (مرصد مدربي ومدربات حقوق الإنسان، ٢٠١٤) .

وبالرغم من هذا الكم الهائل من الاتفاقيات والإعلانات المعنية بحقوق الإنسان، وتوقيع معظم الدول عليها، إلا أن التفاوت بين التعهد النظري والتطبيق العملي كبير، فيومياً تسجل انتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان في كثير من دول العالم (هبه عبد الوهاب، ٢٠١٣، ٣) .

وحتى لا تظل هذه الإعلانات والمواثيق مجرد تعهدات نظرية، فإن منظمة اليونسكو أوصت بتدريس حقوق الإنسان والتثقيف بها، كما أشارت منظمة العفو الدولية أن التربية على حقوق الإنسان أصبحت ضرورة أساسية لمعالجة الأسباب الكامنة وراء انتهاكات حقوق الإنسان ومنعها ومناهضة كل أشكال التمييز ومشاركة الأفراد الديمقراطية في صناعة القرار. (منظمة العفو الدولية، ٢٠١٤، online) .

لذلك نصت القوانين والمواثيق الدولية على ضرورة تعليم حقوق الإنسان والتدريب عليها وذلك كما جاء في المادة ٢٩ من اتفاقية حقوق الطفل، والمادة ١٠ من اتفاقية القضاء على أشكال التمييز ضد المرأة، والمادة ١٠ من اتفاقية مناهضة التعذيب، والمادة ٧ من اتفاقية القضاء على أشكال التمييز العنصري، كما قام إعلان الدار البيضاء للحركة العربية لحقوق الإنسان والصادر عن

المؤتمر الدولي للحركة العربية لحقوق الإنسان والمنعقد في أبريل ١٩٩٩ بإدراج نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعليمها ضمن المسئوليات الملقة على عاتق الحركة العربية ، كما أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في ديباجته أن تعليم حقوق الإنسان ليس حقا فحسب بل مسئولية أيضا حيث نص على " أن يسعى جميع أفراد المجتمع وهيئاته واضعين هذا الإعلان نصب أعينهم على الدوام ، ومن خلال التعليم والتربية ، إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات " (مرصد مدربي ومدربات حقوق الإنسان في العالم العربي ، ٢٠١٤ ، online) .

كما أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة على دور التربية والتعليم في توطيد واحترام الحقوق والحريات ، ونص المؤتمر الدولي العام لمنظمة اليونسكو المنعقد في باريس في دورته الثامنة عشر على مسئولية الدول عن تربية الأفراد على الحقوق والحريات العامة ، وأوصى باطلاع كافة الهيئات المسؤولة عن التعليم المدرسي وغير المدرسي علي ذلك . (عمارة رمضان ، صالح الطرابلسي ، ٢٠٠١ ، ٧) .

و يشير (إدريس ولد القابلة ، ٢٠١٤) إلى أن تعليم ونشر حقوق الإنسان يشكل في حد ذاته حقا أصيلا من حقوق الناس ، ويقع على عاتق الحكومة مسئولية كبرى في الترويج والتعريف بمبادئ حقوق الإنسان وآليات حمايتها ونشر ثقافتها ، ولكن هذا النوع من التعليم ما زال في بدايته في بلادنا ، وما زال الدرب طويل لتطوير و بلورة إستراتيجية واضحة في إعداد البنية التشريعية والقانونية والهيكلية لهذا النوع من التعليم .

وتظهر العديد من الدراسات السابقة أهمية نشر ثقافة حقوق الإنسان وتعليمها لأفراد المجتمع ، مثل دراسة (Lee , S, E ، ٢٠١٣) و حاولت معرفة دور الحكومة والأفراد في الإصلاح المؤسسي من أجل الالتزام بما أعنته الأمم المتحدة في ميثاق حقوق الإنسان ، و دراسة (هبة عبد الوهاب ، ٢٠١٣) والتي هدفت التعرف على العلاقة بين الوعي بحقوق الإنسان لدى طلاب الصف التاسع بغزة بالثقة بالنفس والتوكيدية ، وكشفت عن أن هناك علاقة قوية بينهم ، ودراسة (Baja j , M ، ٢٠١٢) وهدفت الكشف عن تأثير تعليم حقوق الإنسان في تغيير مواقف الفرد والأسرة والمدرسة والمجتمع في الهند ، وكشفت عن تأثير تعليم حقوق الإنسان في إحداث تغييرات ايجابية ، ودراسة (Covell & Howe , etal ، ٢٠١١) و حاولت التعرف على تأثير تعليم حقوق الإنسان في تحسين النتائج التعليمية للأطفال المحرومين اجتماعيا في إنجلترا ، وتوصلت النتائج إلى أن تثقيف الطفل حول حقوق الإنسان وسيلة لتقليل الفجوة بين الأطفال المحرومين اجتماعيا وأقرانهم ، ودراسة (Cayir & Bagli ، ٢٠١١) وهدفت التعرف على مفاهيم حقوق الإنسان في تركيا ، اشتملت العينة طلبة الصف

السابع والثامن ، وأظهرت النتائج ضعف إدراك التلاميذ لهذه المفاهيم ، مقارنة بإدراك الانتهاكات المحلية والعالمية ، ودراسة (إيمان أعمر، ٢٠٠٨) وهدفت التعرف على وجهات نظر معلمي المدارس الثانوية في نابلس حول الإلمام المعرفي والوجداني والمهاري لحقوق الإنسان عند الطلبة ، ودراسة (صافيناز أبو زيد ونجاة عبد المقصود ، ٢٠٠٧) وهدفت لتحديد الوسائل والأساليب التي تستخدمها منظمات المجتمع المدني لنشر حقوق الإنسان ، وتحديد الحقوق التي تدعمها المنظمات ، وتوصلت إلى أن الإعلام والكتيبات هي أكثر الوسائل استخداما ، وأن أهم الحقوق الحق في احترام آراء الآخرين ، توعية المواطنين بحقوقهم الدستورية ، و الحق في توعية المواطنين بأساليب حماية الملكية الفكرية ، ودراسة (محمد سكران ، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى تقصي واقع ثقافة الإنسان في المناهج والبرامج التعليمية ، وكشفت عن غياب حقوق الإنسان في البرامج والمناهج الدراسية في التعليم الإلزامي والثانوي ، وأوصت بتضمين مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج ، ودراسة (سمير حسن ، ٢٠٠٦) وهدفت إلى التعرف على دور الأندية الاجتماعية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان لدى الشباب من ١٨ : ٣٠ سنة ، وتوصلت إلى فعالية الأندية الاجتماعية في نشر الوعي الحقوقي ، ودراسة (عبد الرؤوف بدوي ، ٢٠٠٤) وحاولت الكشف عن مستوى وعي طلاب جامعة طنطا بقيم حقوق الإنسان (الكرامة ، الحرية ، المساواة ، التسامح) ، وتكونت العينة من ٥٠٠ طالب وطالبة وكشفت عن انخفاض وعي الطلاب بحقوق الإنسان ، ودراسة (سمير خطاب ومحمد موسي ، ٢٠٠٤) وهدفت لمعرفة مدى إسهام التنشئة الاجتماعية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان ، وكيف يسهم التعليم في نشر الوعي ، وكشفت عن قصور كبير في دور الأسرة وإعداد المعلمين في ذلك ، ودراسة (المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان ، ٢٠٠٢) وحاولت الكشف عن مفاهيم حقوق الإنسان في أهداف منهج الصف السادس الابتدائي والكتب الدراسية لهذا الصف في فلسطين و اقترح إجراءات لتضمين مفاهيم حقوق الإنسان في محتوى هذا المنهج .

وهذه الدراسات وغيرها كشفت عن الأهمية البالغة للتربية والتعليم في نشر ثقافة حقوق الإنسان .

هذا وتعرف منظمة العفو الدولية التربية على حقوق الإنسان بأنها " ممارسة مدروسة تقوم على المشاركة وتهدف لتمكين الأفراد و المجموعات والمجتمعات من تعلم حقوق الإنسان من خلال تنمية المعارف والمهارات و المواقف المتسقة مع حقوق الإنسان المعترف بها دوليا " (منظمة العفو الدولية ، ٢٠١٤) .

بينما عرفت الجمعية العامة للأمم المتحدة بأنها " عملية شاملة و مستمرة باستمرار الحياة ، يتعلم بواسطتها الناس في كل مستويات التنمية وكل شرائح

المجتمع احترام كرامة الآخرين ، ووسائل هذا الاحترام " ، كما جعلت العقد الذي يغطي الفترة من يناير ١٩٩٥ حتى ديسمبر ٢٠٠٤ عقد تعليم حقوق الإنسان واستجابت لذلك جهات متعددة مثل منظمة اليونسكو ومنظمة العفو الدولية وتعهدت ببذل الجهود الكبيرة لتحقيق هذا الهدف، ونتج عن ذلك مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذي عقد في القاهرة أكتوبر ٢٠٠٠، وشاركت فيه أكثر من ٢٨ دولة (مرصد مدربي ومدربات حقوق الإنسان في العالم العربي، ٢٠١٤).

بينما تعرف جامعة الدول العربية "التربية على حقوق الإنسان" بأنها "سيرورة يتعلم الناس من خلالها حقوقهم وحقوق الآخرين ضمن إطار من التعلم الذي يقوم على المشاركة و التفاعل ، وهي تربية تُعنى بتغيير المواقف والسلوك وتعلم المهارات وتبادل المعلومات " ، وترى جامعة الدول العربية أنه لتحقيق ذلك لابد من استحداث رؤية جديدة للتعليم تنطلق من توسيع التعريف التقليدي للتعلم لكي يعالج تحديات جديدة مثل ربطه بالاحتياجات والقيم العالمية لحقوق الإنسان . (رابعة حسن ، ٢٠١٤) .

وأشار(عبد المجيد الانتصار، ٢٠١٤) إلى أن التربية على حقوق الإنسان ترتبط بثلاثة مستويات هي :

« المستوى البيديولوجي (التدريس المدمج) : ويعنى إدخال قيم حقوق الإنسان في بنية المواد الدراسية من الأهداف وحتى أساليب التقويم ، بما يعمل على انفتاح فكر المتعلم وسلوكه على حقوق الإنسان .

« المستوى التربوي (التربية الشاملة) : ويقصد بها الاشتغال الهادف لنشر قيم حقوق الإنسان وترسخها في مختلف مراحل نمو الفرد وتطوره عبر المؤسسات التربوية والاجتماعية مثل الأسرة والتعليم الأولي والأنشطة المدرسية ووسائل الإعلام ومؤسسات التثقيف .

« المستوى الثقافي المجتمعي : و يقصد به نشر ثقافة نظرية وتشريعية وعملية حول حقوق الإنسان على مستوى المجتمع كله في مختلف مرافقه وقطاعاته بشكل يؤسس لشيوعها وحمايتها .

هذا وصنفت الهيئات المتخصصة الحقوق الإنسانية إلى ثلاث فئات أساسية هي :

« الحقوق المدنية والسياسية (حقوق الجيل الأول) وهي المرتبطة بالحريات مثل الحق في الحياة والحرية والأمن وعدم التعرض للتعذيب و حرية الرأي والتعبير والتفكير والضمير والاشتراك في الجمعيات والتجمع و حرية المشاركة السياسية .

« الحقوق الاقتصادية والاجتماعية (حقوق الجيل الثاني) وهي المرتبطة بالأمن وتشمل الحق في العمل والتعليم والمستوى اللائق للمعيشة والمأكل والمأوى والرعاية الصحية .

« الحقوق البيئية والثقافية والتنمية (حقوق الجيل الثالث) وتشمل حق العيش في بيئة نظيفة ومصونة من التدمير والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية (ملتقى حقوق الإنسان، ٢٠١٤) .

لذلك وبعد التجربة الطويلة التي خاضتها منظمات حقوق الإنسان خلال النصف الثاني من القرن العشرين ، وبعد فحص ومراجعة نتائج عملها في البلدان المختلفة خلال هذه الفترة ، توصلت تلك المنظمات إلى قناعة مفادها أن الحد من انتهاكات حقوق الإنسان ينطلق من قاعدة أن أفضل وسيلة لصون حقوق الإنسان وعدم التعدي عليها إنما يكمن في توعية الناس بحقوقهم و تعليمهم كيفية الدفاع عنها في الوقت نفسه ، وليس المقصود هنا نشر هذه الثقافة بين النخب السياسية والثقافية والاجتماعية والنسوية ، وإنما إيصالها إلى كل فرد من أفراد المجتمع وإدخالها في ثقافته وروتينه اليومي .

وهو ما أدى على الصعيد الدولي إلى اضطلاع منظمات عالمية عديدة حكومية وغير حكومية مثل اليونسكو ومنظمة العفو الدولية واللجنة الدولية للحقوقيين ومراقبة حقوق الإنسان ومنظمة أطباء بلا حدود وغيرها بنشر أدلة وقواعد إرشادية للمعلمين وغيرهم ممن يتعاملون مع الأطفال والبالغين حول كيفية تعليم حقوق الإنسان ودمجها في المنهاج الدراسي من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الثانوية. (مرصد مدربي و مدربات حقوق الإنسان في العالم العربي ، ٢٠١٤) .

واستنادا إلى ما تقدم فإن مناهج وأنشطة التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية كأى مناهج تعليمية أخرى مدعوة إلى تضمين مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان في مختلف أنشطتها من أجل تنمية الوعي بها وتمثيلها في سلوكيات الطلاب وتعاملاتهم اليومية .

• مشكلة البحث :

أكدت الكتابات التربوية في مجال التربية الأسرية (كوثر كوجك ، ٢٠٠٦ ، ٩٣) ، (تغريد عمران ، ٢٠٠٤ ، ٧٦) على أهمية تحديث المناهج وتوجيهها نحو تنمية الديمقراطية وحقوق الإنسان أثناء تدريس المقررات الدراسية أو تنفيذ الأنشطة والبرامج المنهجية الصفية واللاصفية التي تقدمها المدارس لتلاميذ المراحل الدراسية المختلفة سواء بشكل ضمني أو منفصل ، وهو ما يتفق مع ما دعت إليه المواثيق والقوانين الدولية وعهود الأمم المتحدة والمؤسسات العالمية

والإقليمية والمحلية ^(١) من الدعوة لتقديم برامج موجهة نحو رفع مستوى الوعي والتثقيف للطلاب في المدارس بقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان وحقوق الطفل والحريات العامة ، وهو ما أكدت على إمكانية تحقيقه الكثير من الدراسات السابقة ^(٢) .

وبالرغم من ذلك فإن الملاحظة المتأنية لتدريس مقررات التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية كشفت عن انخفاض الاهتمام بتضمين أنشطة أو ممارسات تسعى لتحقيق الوعي أو المعرفة والتثقيف بقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان لدى التلاميذ .

وبالرجوع إلى معلمي الأنشطة الصيفية في المدارس الابتدائية وبخاصة معلمي التربية الأسرية تبين خلو برامج الأنشطة الصيفية من توجيه الاهتمام نحو تنمية الوعي بحقوق الإنسان أو التصرفات الديمقراطية للتلاميذ بالرغم من أنها أنشطة متحررة من الكثير من القيود المفروضة على المقررات الدراسية المقدمة خلال العام الدراسي ومن المفترض أنها تسعى نحو التنمية المجتمعية للتلاميذ .

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في قصور برامج التربية الأسرية والأنشطة الصيفية في المرحلة الابتدائية من تنمية الوعي الحقوقي والسلوكيات الديمقراطية لدى تلاميذ هذه المرحلة .

ومن أجل التصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ◀ ما مبادئ الديمقراطية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ◀ ما حقوق الإنسان المرتبطة بمبادئ الديمقراطية و المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ◀ ما أسس بناء برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ◀ ما صورة برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

^١ ميثاق الأمم المتحدة ، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، اتفاقية حقوق الطفل ، اتفاقية مناهضة التعذيب ، اتفاقية القضاء على أشكال التمييز العنصري ، اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، إعلان الدار البيضاء لحركة العربية لحقوق الإنسان ، الميثاق العربي لحقوق الإنسان ، الدليل التشريعي لحقوق الطفل العربي .

^٢ مراجع أرقام (٥٠ ، ٢٦ ، ١٧ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٣ ، ١٢ ، ٣)

- « ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
 - « ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
 - « ما العلاقة الإرتباطية بين تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي و تنمية الوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- أهداف البحث :

- هدف البحث الحالي إلى :
 - « تحديد المبادئ الديمقراطية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
 - « وضع قائمة بحقوق الإنسان المرتبطة بمبادئ الديمقراطية و المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
 - « تحديد أسس بناء برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
 - « بناء برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
 - « التعرف على فعالية البرنامج الصيفي المقترح في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
 - « التعرف على فعالية البرنامج الصيفي المقترح في تنمية الوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
 - « الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي وتنمية الوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- أهمية البحث :

- يمثل البحث الحالي أهمية لكل من : -
- « العاملين في مجال التربية الأسرية والعلوم الأسرية و الاقتصاد المنزلي :
- فالباحث :
- ✓ يعد محاولة لتطوير برامج التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية بتوجيهها نحو مخرجات تعليمية مهمة وحيوية لحاضر التلاميذ ومستقبلهم مثل السلوك الديمقراطي والوعي الحقوقي .
- ✓ يقدم مجموعة من خطط التدريس لموضوعات التربية الأسرية تصلح للتدريس في المرحلة الابتدائية.
- « العاملين في التربية والتعليم في مختلف التخصصات : فالباحث :
- ✓ يساهم في تحديد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ويقدم أنشطة ووسائل وأدوات تعليمية مصممة لذلك .

◀▶ المسئولين عن البرامج الصيفية في المدارس والمراكز المختلفة : فالبحث :
✓ يعد محاولة لتطوير برنامج الأنشطة الصيفية للمرحلة الابتدائية بتوجيهها نحو أنشطة مرتبطة بالحياة الواقعية وتستهدف تنمية الوعي الحقوقي والسلوك الديمقراطي لدى التلاميذ .
✓ يقدم مجموعة من الأسس التي يمكن في ضوئها وضع تصور لبرنامج صيفي يمكن أن يسهم في تنمية السلوك الديمقراطي والوعي الحقوقي .
◀▶ الباحثين : فالبحث :

✓ يسائر البحوث التربوية الحديثة التي تحاول إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية و المجتمعية و القضايا المعاصرة من خلال الأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة .
✓ يفتح المجال للبحث والدراسة في مجال تطوير الأنشطة الصيفية في التخصصات المختلفة في ضوء قضايا معاصرة مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان.

✓ يقدم عدد من الأدوات التقييمية الجديدة مثل اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي .

◀▶ التلاميذ : فالبحث :

✓ يعمل على تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى التلاميذ وهى أهداف مهمة في النمو الاجتماعي لهم ، ويساعد في بناء الشخصية المؤثرة والفاعلة في تطوير المجتمع .

• فروض البحث :

سعي البحث للتحقق من صدق الفروض التالية :

◀▶ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التصرف الديمقراطي بمحاورة المختلفة لصالح التطبيق البعدي .

◀▶ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الوعي الحقوقي بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي .

◀▶ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي .

• حدود البحث :

اقتصرت البحث الحالي علي :

◀▶ عدد (٤) من مبادئ الديمقراطية يرتبط بها عدد (١٢) حق من حقوق الإنسان .

◀▶ عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المنضمون لبرنامج النشاط الصيفي بإدارة قويسنا التعليمية بلغ عددهم (١٧) وتتراوح أعمارهم بين ٨ إلى ١٠ سنوات .

« عدد (١٥) موضوع من موضوعات التربية الأسرية المناسبة للتدريس في برنامج النشاط الصيفي للمرحلة الابتدائية .

« عدد (١٥) لقاء تم توزيعها علي ثلاثة أسابيع متصلة ، وامتد كل لقاء لمدة ساعتين يوميا بإجمالي عدد (٣٠) ساعة للبرنامج الكلي .

• منهجية البحث :

استند البحث الحالي إلى :

« المنهج الوصفي التحليلي في إعداد القوائم وضع أسس البرنامج وصورته .

« المنهج شبه التجريبي في التعرف علي فعالية البرنامج (كمتغير مستقل) علي القدرة علي التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي (كمتغيرات تابعة) .

• أدوات البحث :

تم الاستعانة بالأدوات التالية خلال هذا البحث :

« استطلاع آراء لتحديد مبادئ الديمقراطية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« استبيان لوضع قائمة بحقوق الإنسان المرتبطة بمبادئ الديمقراطية والمناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« اختبار التصرف الديمقراطي (من إعداد الباحثة) .

« مقياس للوعي الحقوقي (من إعداد الباحثة) .

• إجراءات البحث :

سارت إجراءات البحث الحالي في ضوء تساؤلاته على النحو التالي :

« تحديد مبادئ الديمقراطية وقائمة حقوق الإنسان المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« وضع تصور لبرنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مجموعة من الأسس التي تم تحديدها لذلك .

« إعداد أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها قبلها .

« تطبيق البرنامج علي العينة ثم تطبيق الأدوات بعديا .

« رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها ومناقشة الفروض ثم التقدم بالتوصيات والمقترحات .

• مصطلحات البحث :

• مبادئ الديمقراطية :

يقصد بها إجراءات مجموعة المفاهيم التي تركز حياة ديمقراطية سليمة وهي (الحرية والعدالة الاجتماعية والكرامة الإنسانية والمعيشة اللائقة) .

• حقوق الإنسان :

تعرفها الأمم المتحدة بأنها الحقوق الأصلية و اللصيقة في الطبيعة البشرية، والتي بدونها لا يمكن للفرد أن يحيا كإنسان ، فهي تحقق له الكرامة و الحرية وتجعله قادر على إظهار قدراته(UN . official,2015)

• البرنامج الصيفي :

هو مجموعة من الأنشطة الصفية واللاصفية التي تقدمها المؤسسات التعليمية في المجالات المختلفة خلال العطلة الصيفية لتنمية المهارات الاجتماعية و السلوكيات الايجابية لدى التلاميذ .

• التربية الأسرية :

هو العلم الذي يختص بدراسة الأسرة و احتياجاتها و مقوماتها على مستوى المنزل و البيئة و المجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل . (كوجك ، ٢٠٠٦ ، ٣٧٢) .

• الوعي الحقوقي :

يقصد بها إجراءات الإدراك المعرفي والسلوكي والوجداني بقيم حقوق الإنسان والتي تظهر من خلال استجابة التلاميذ على مقياس الوعي .

وبعد عرض المشكلة والأهداف والإجراءات ، يمكن توضيح خطة السير في البحث على النحو التالي : -

• أولا : للإجابة عن التساؤل الأول للبحث و الخاص بتحديد مبادئ الديمقراطية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم ما يلي :

« إجراء دراسة تحليلية ناقدة للكتابات المتخصصة التي تناولت مبادئ ومفاهيم و أهداف الديمقراطية والتي يمكن تضمينها في البرامج الدراسية (٣) ، وأسفر ذلك عن تحديد عدد (١٦) مبدأ .

« تحليل نتائج الدراسات السابقة التي استهدفت تنمية مبادئ وأهداف و سلوكيات الديمقراطية ، مما أسفر عن تحديد مجموعة من المبادئ لم تختلف عن تلك التي تم تحديدها من دراسة كتابات المتخصصين .

« إعداد استطلاع آراء (٤) لتحديد نهائي للمبادئ المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، واستلزم ذلك :

• تحديد الهدف من استطلاع الآراء :

استهدف استطلاع الآراء التعرف على آراء السادة المحكمين حول :

« مدى مناسبة المبادئ لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

« مدى مناسبة المبادئ لمحتوى التربية الأسرية .

^٣ مراجع أرقام (٤ ، ٦ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٣٣)

^٤ ملحق (١) استطلاع الآراء لتحديد مبادئ الديمقراطية

• محتوى استطلاع الآراء :

احتوى استطلاع الآراء على :

- « مقدمة توضح الهدف منه وطبيعته وأسلوب تطبيقه وتعليمات الاستجابة .
- « جدول يحتوي على عدد (١٦) مبدأ للديمقراطية ، هي المستخلصة من الدراسة التحليلية ، يقابلها مقياسي تقدير ثلاثي لتحديد درجة مناسبة كل مبدأ لتلاميذ المرحلة الابتدائية ومحتوي التربية الأسرية .
- « جدول فارغ أسفل الجدول الأصلي لاقتراح مبادئ أخرى أو كتابة أي ملاحظات .

• المتخصصون :^(٥)

تم استطلاع آراء عدد (٦) من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، التربية الأسرية ، معلمات التخصص في المدارس الابتدائية ، معلمي النشاط الصيفي في المدارس الابتدائية .

• نتائج تطبيق استطلاع الآراء :

أسفرت نتيجة تطبيق استطلاع الآراء عن : -

- « حذف مبادئ (المشاركة السياسية، سيادة القانون، التعددية الحزبية، الاقتراع الحر، شرعية التعدد، الفصل بين السلطات، استقلال القضاء) لعدم مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية أو محتوى التربية الأسرية.
- « دمج مبادئ (الحرية ، حرية التعبير، الانضمام للجمعيات) تحت مبدأ واحد هو الحرية .
- « دمج مبادئ (المساواة ، الإنصاف، تكافؤ الفرص، العدالة الاجتماعية) تحت مسمى العدالة الاجتماعية .
- « الإبقاء على مبدأ (الكرامة الإنسانية) كما هو ، واقتراح مبدأ المعيشة اللائقة .

وفي ضوء النتائج السابقة تم تحديد المبادئ التالية ليتم تصميم البرنامج في ضوءها :

- الحرية - العدالة الاجتماعية - الكرامة الإنسانية - المعيشة اللائقة.

• ثانيا : للإجابة عن التساؤل الثاني للبحث و الخاص بوضع قائمة بحقوق الإنسان المرتبطة بمبادئ الديمقراطية التي تم تحديدها و المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم ما يلي :

- « إجراء دراسة تحليلية ناقدة للكتابات المتخصصة التي تناولت حقوق الإنسان وحقوق الطفل والتي يمكن تضمينها في البرامج الدراسية المختلفة^(٦) .
- « الاطلاع على المواثيق والقوانين الدولية لحقوق الإنسان وحقوق الطفل^(٧) .

^(٥) ملحق (٢) قائمة المحكمين .

^(٦) مراجع أرقام (٥١، ٤٩، ٣٦، ٣٠، ١٨، ٩، ٨، ٧) .

◀ تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تنمية حقوق الإنسان .

◀ وأسفر ذلك عن تحديد عدد (٣٣) حق للإنسان يمكن ربطها بمبادئ الديمقراطية التي تم تحديدها .

◀ إعداد استبيان^(٨) لتحديد نهائي لقائمة حقوق الإنسان المرتبطة بمبادئ الديمقراطية و المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، واستلزم ذلك :

• تحديد الاستبيان :

استهدف الاستبيان التعرف على آراء السادة المحكمين حول :

◀ مدى ارتباط الحقوق بمبادئ الديمقراطية .

◀ مدى مناسبة الحقوق لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

◀ مدى مناسبة الحقوق لمحتوى التربية الأسرية .

• محتوى الاستبيان :

احتوى الاستبيان على :

◀ مقدمة توضح الهدف منه وطبيعته و أسلوب تطبيقه و تعليمات الاستجابة .

◀ جدول يحتوى على عدد (٤) مبدأ للديمقراطية يقابل كل مبدأ عدد من

حقوق الإنسان هي المستخلصة من الدراسة التحليلية ، يقابلها ثلاثة

مقاييس تقدير ثلاثية لتحديد درجة ارتباط كل حق بالمبدأ المقابل له ،

و درجة مناسبة كل حق لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، و درجة مناسبة كل حق

لمحتوى التربية الأسرية .

◀ جدول فارغ أسفل الجدول الأصلي لاقتراح حقوق أخرى أو كتابة أي

ملاحظات .

• المتخصصون :^(٩)

تم استطلاع آراء عدد (٦) من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق

التدريس ، التربية الأسرية ، معلمات التخصص في المدارس الابتدائية ، معلمي

النشاط الصيفي في المدارس الابتدائية .

• نتائج تطبيق الاستبيان :

أسفرت نتيجة تطبيق الاستبيان عن :

◀ بالنسبة للحقوق المرتبطة بمبدأ (الحرية) :

^٧ ميثاق الأمم المتحدة ، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية ، العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، اتفاقية حقوق الطفل ، اتفاقية مناهضة التعذيب ، اتفاقية القضاء على أشكال التمييز العنصري ، اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، إعلان الدار البيضاء للحركة العربية لحقوق الإنسان ، الميثاق العربي لحقوق الإنسان ، الدليل التشريعي لحقوق الطفل العربي .

^٨ ملحق (٣) استبيان تحديد قائمة حقوق الإنسان .

^٩ ملحق (٢) قائمة المحكمين

- ✓ دمج حقوق (الحق في التعبير عن الرأي ، الحق في الفكر والوجدان ، الحق في الحصول على المعلومات) في حق واحد هو (الحق في التعبير عن الرأي) .
- ✓ دمج حقوق (الحق في التجمع السلمي ، الحق في إنشاء الجمعيات والجماعات ، الحق في الانضمام إلى جماعات) في حق واحد هو (الحق في تكوين جماعات والانضمام إليها في إطار القانون) .
- ✓ تغيير مسمى (الحق في استماع الآخرين لأرائك) إلى (الحق في احترام رأيك والاستماع إليك بجدية) .
- ✓ حذف حقوق (الحق في الدين والاعتقاد ، الحق في حرية التملك ، الحق في حرية التنقل) لعدم مناسبتها .
- ◀ بالنسبة للحقوق المرتبطة بمبدأ (العدالة الاجتماعية) :
 - ✓ دمج حقوق (الإنصاف ، المساواة ، الحق في المحاكمة العادلة) في حق واحد هو (الحق في المساواة) .
 - ✓ تغيير مسمى (الحق في عدم التعرض للتمييز) إلى (الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الدين أو الجنس أو اللون أو الإعاقة أو المستوى الاقتصادي أو اللغة) .
 - ✓ الإبقاء على (الحق في عدم الإقصاء أو التهميش) كما هو .
 - ✓ حذف حقوق (الحق في المحاكمة العلنية ، الحق في الوصول للقضاء النزيه) لعدم مناسبتها .
 - ◀ بالنسبة للحقوق المرتبطة بمبدأ (الكرامة الإنسانية) :
 - ✓ دمج حقوق (الحق في الأمن والحماية ، الحق في عدم التعرض للإيذاء ، الحق في عدم التعرض للاستغلال) في حق واحد هو (الحق في الأمن والحماية وعدم التعرض للإيذاء أو الاستغلال) .
 - ✓ تغيير مسمى (الحق في الاسم والهوية) إلى (الحق في الاسم والجنسية والهوية) .
 - ✓ تغيير مسمى (الحق في الحياة الخاصة) إلى (الحق في احترام الخصوصية) .
 - ✓ نقل (الحق في الرعاية الصحية) إلى مبدأ (المعيشة اللائقة) .
 - ✓ حذف حقوق (الحق في السلام ، الحق في الضمان الاجتماعي ، الحق في العمل) لعدم مناسبتها .
 - ◀ بالنسبة للحقوق المرتبطة بمبدأ (المعيشة اللائقة) :
 - ✓ دمج حقوق (الحق في الحياة والبقاء ، الحق في المأكل والمأوى والملبس ، الحق في المعيشة) في حق واحد هو (الحق في الحياة والنماء " المأكل والسكن الجيد والرعاية الصحية ") .
 - ✓ دمج حقوق (الحق في الراحة واللعب ، الحق في أوقات الراحة والفراغ) في حق واحد هو (الحق في الراحة واللعب) .
 - ✓ الإبقاء على مسمى (الحق في التمتع برعاية أسرية) كما هو .
 - ✓ حذف (الحق في تكوين أسرة) لعدم مناسبتها .

وفي ضوء النتائج السابقة ظهرت قائمة حقوق الإنسان لتشمل عدد (١٢) حق موزعة على مبادئ الديمقراطية الأربعة كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١) قائمة مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

☐ مبادئ الديمقراطية	☐ إقامة حقوق الإنسان
☐ الحرية	☐ الحق في التعبير عن الرأي
	☐ الحق في احترام رأيك والاستماع إليك بحديث.
	☐ الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها في إطار القانون .
☐ العدالة الاجتماعية	☐ الحق في المساواة .
	الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الدين أو الجنس أو اللون أو الإعاقة أو المستوى الاقتصادي أو اللغة .
	☐ الحق في عدم الإقصاء أو التهميش .
☐ الكرامة الإنسانية	☐ الحق في الاسم والهوية والجنسية .
	☐ الحق في احترام الخصوصية .
	☐ الحق في الأمن والحماية وعدم التعرض للإيذاء أو الاستغلال .
☐ المعيشة اللائقة	☐ الحق في الحياة والنماء " المأكل والسكن الجيد والرعاية الصحية " .
	☐ الحق في الراحة واللعب .
	☐ الحق في التمتع برعاية أسرية .

- ثالثاً : للإجابة عن التساؤل الثالث للبحث و الخاص بتحديد أسس بناء برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم الاستناد للأسس التالية :
- طبيعة التربية الأسرية :

التربية الأسرية مادة دراسية يتميز محتوى مقرراتها في المراحل الدراسية المختلفة إلى خمسة مجالات هي (الغذاء والتغذية - الملابس والنسيج - المسكن وتأثيره - الطفولة والعلاقات الأسرية - إدارة موارد واقتصاديات الأسرة) ، و تلك المجالات ترتبط ارتباط وثيق ببعض حقوق الإنسان و حقوق الطفل الأساسية ، فمجال الغذاء والتغذية يرتبط بحقوق (الحق في المأكل الصحي - الحق في المياه النظيفة - الحق في النمو المتوازن) ، و مجال الملابس والنسيج يرتبط ب (الحق في اللبس) ، و مجال المسكن وتأثيره يرتبط بحقوق (الحق في المأوى - الحق في احترام الخصوصية - الحق في الأمن والحماية - الحق في المعيشة) ، و مجال الطفولة والعلاقات الأسرية يرتبط بحقوق (الحق في الرعاية الوالدية - الحق في الأمن والحماية - الحق في الرعاية الصحية) ، بينما مجال إدارة موارد واقتصاديات الأسرة يرتبط بحقوق (الحق في التنمية الشاملة - الحق في الضمان الاجتماعي - الحق في التثقيف الحقوقي) .

وأوضحت (تغريد عمران، ٢٠٠٤، ٧٦) أن موضوعات التربية الأسرية يمكنها تناول قضايا العالم المحيط ومشكلاته مثل قضايا حقوق الإنسان، وهو ما دعت إليه (كوثر كوجك، ٢٠٠٦، ٨٤-٩٣) من ضرورة تطوير المناهج الدراسية ومنها مناهج التربية الأسرية لدمج مفاهيم التربية الديمقراطية وحقوق الإنسان والطفل بها .

• مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان :

يستند البرنامج المقترح إلى مجموعة عدد من مبادئ الديمقراطية ومجموعة من حقوق الإنسان المرتبطة بهذه المبادئ والتي سبق الإشارة إليها .

وهذه المبادئ والحقوق أثبتت الدراسات والكتابات المتخصصة أهمية عمليات التدريس والتثقيف الخاصة بها لما لها من دور فعال في تنمية الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة وأنها تساعد على تعزيز وعي الأفراد بالحقوق وتحويلها إلى حقائق (مرصد مدربي ومدربات حقوق الإنسان في العالم العربي ، ٢٠١٥) .

• فلسفة برامج الأنشطة الصيفية :

تكتسب برامج الأنشطة الصيفية أهمية بالغة كونها تأتي في الإجازة الصيفية بعد عام دراسي طويل لتعمل على إدخال البهجة والسعادة على قلوب الأطفال من خلال ممارسة الترفيه واللعب واستثمار الطاقات في ظل أجواء تتيح الفرصة للمشاركة والتعبير عن الرأي ، فالمدرسة لم تعد مكانا لتلقي العلم فقط ، وإنما أصبحت المؤسسة التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية المتكاملة سواء خلال العام الدراسي أو عبر البرامج الصيفية .

والأنشطة الصيفية الناجحة هي التي تحمل رؤية وإستراتيجية واضحة ولديها أهداف تربوية وترفيهية وتعليمية ، وتعمل على زيادة وعي الأطفال بالواقع الاجتماعي والحياة ، وتعرفهم حقوقهم وواجباتهم وتعدهم للمشاركة الاجتماعية الفاعلة في بيئتهم (المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا ، ٢٠١٥) .

• خصائص المتعلمين :

العينة المستهدفة في البرنامج تقع ضمن تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الثاني والثالث والرابع) وتغطي الفترة العمرية من (٨ - ١٠) سنوات وهي الفترة التي تقابل مرحلة الطفولة في مراحل نمو الإنسان ، وتتميز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص أهمها :

- كثرة الحركة والتنقل . النمو اللغوي والعقلي السريع . حب التنافس وإظهار الذات والتفكير التخيلي . الميل لاكتساب المهارات والقيم الاجتماعية .

ولذلك يحاول محتوى البرنامج أن يتناول موضوعات في التربية الأسرية ترتبط باحتياجات التلاميذ في هذه المرحلة وتساعد على اكتسابهم القيم الاجتماعية والتوعية بحقوقهم وواجباتهم، وتنوع لتغطي الفئات العمرية المستهدفة فمنها ما يناسب تلاميذ الصفوف الأولى مثل (الصفات الشخصية - الألوان) ومنها ما يناسب تلاميذ الصفوف المتقدمة مثل (مؤسسات امنة - الملابس الرسمية) .

• النواتج المستهدفة من البرنامج :

يستهدف البرنامج المقترح تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي وتنمية الوعي الحقوقي لدى التلاميذ ، والتربية على الديمقراطية وتنمية الوعي بحقوق الإنسان وخاصة حقوق الطفل ، وتكوين اتجاه ايجابي نحو هذه الحقوق وخلق الدافعية للحصول والمحافظة عليها من الأهداف التي يجب أن تسعى المناهج الدراسية على تحقيقها (كوثر كوجك ، ٢٠٠٦ ، ٩٠) .

و تأثيثا على ما سبق فإن بناء برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية سوف يستند إلى المعايير التالية :

- ◀ تنوع الموضوعات المختارة لتغطي مجالات التربية الأسرية الخمسة .
- ◀ اختيار موضوعات التربية الأسرية في كل مجال بما يسمح بتناول مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان المستهدفة .
- ◀ اختيار الموضوعات التي تناسب العينة بحيث تتناول مفاهيم ومهارات بسيطة وأخرى أكثر تطوراً .
- ◀ تضمين أنشطة تلاءم طبيعة البرامج الصيفية وتنوع بين صفية ولاصفية ، وبما يضمن الترفيه والتعليم في أن واحد ويسعى لتحقيق الأهداف .
- ◀ تضمين أنشطة تسعى لتحقيق النواتج المستهدفة بشكل ضمني خلال التعليم الأكاديمي لمفاهيم التربية الأسرية وأخرى بشكل مباشر خاصة بمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان . .
- ◀ تنظيم إجراءات التدريس بما يساعد في إحداث التعلم وتحقيق النواتج المستهدفة وفق الإجراءات التالية:

- ✓ المقدمة .
- ✓ تقديم التعلم الجديد .
- ✓ إثراء التعلم حول المبادئ والحقوق المستهدفة .
- ✓ التقييم .
- ✓ الإنهاء .

- رابعا : للإجابة عن التساؤل الرابع للبحث و الخاص بوضع برنامج صيفي مقترح في التربية الأسرية قائم على مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان لتنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم ما يلي :
- تحديد الهدف من البرنامج :

الهدف الرئيسي للبرنامج المقترح هو تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك بالتزامن مع تحقيق أهداف تدريس التربية الأسرية الأكاديمية ، ومن ثم فقد تم صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية تعكس كلا من المحتوى الأكاديمي ومبادئ

الديمقراطية وحقوق الإنسان المستهدفة و بما يتلاءم مع المفاهيم المتناولة في كل موضوع ومحتواه العلمي .

• تحديد محتوى البرنامج :

تكون البرنامج من ثلاثة وحدات تدريسية تضم كل وحدة خمسة موضوعات من موضوعات التربية الأسرية ، روعي في اختيارها :

« أن تناسب الفئة العمرية المستهدفة وتعمل على تحقيق الأهداف المنشودة .

« أن يتم تمثيل مجالات التربية الأسرية الخمسة في كل وحدة ، وتدرج الموضوعات داخل المجال الواحد من البسيط إلى المعقد .

« أن تكون ملائمة لتضمين مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان بصورة طبيعية وبشكل يتناسب مع مفاهيم وأهداف كل موضوع ، وبما يسمح بتنمية أكثر من مبدأ و حق في ذات الوقت .

« أن يكون هناك تكامل أفقي بين الموضوعات على مستوى مجالات التربية الأسرية ، وتكامل رأسي على مستوى المفاهيم المتناولة .

ويوضح الجدول (٢) محتوى البرنامج من وحدات وموضوعات مقترحة وما يناسبها من مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان .

جدول (٢) محتوى البرنامج الصفي المقترح

□ الوحدة	□ الموضوع	□ المفاهيم	□ مبادئ الديمقراطية	□ حقوق الإنسان
□ الأولي (تعريف علي)	□ صفاتي الشخصية	الاسم الجنسية الصفات	الحرية العادلة الاجتماعية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي ، الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها الحق في عدم التعرض للتمييز ، الحق في المساواة □ الحق في الاسم والهوية والجنسية ، الحق في الراحة واللعب
	□ أين أسكن	المسكن العنوان □	الحرية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي ، الحق في احترام رأيك و الاستماع إليك بجديّة الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها ، الحق في الأمن والحماية الحق في احترام الخصوصية ، الحق في الحياة والنماء □ المسكن الجيد
	□ ألوان أحبها	الألوان □	الحرية العادلة الاجتماعية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي ، الحق في احترام رأيك والاستماع إليك بجديّة الحق في المساواة ، الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب اللون □ الحق في عدم التهميش أو الإقصاء الحق في اللعب و الراحة
	□ طعامي من أين يأتي	الطعام □	الحرية العادلة الاجتماعية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي ، الحق في احترام رأيك و الاستماع إليك بجديّة الحق في تكوين جماعات ، الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الإعاقة أو الفقر الحق في الحياة والنماء (أناكل الجيد) ، الحق في اللعب و الراحة
	□ مصروفي فيما أنفقه	النقد المصروف الادخار	الحرية العادلة الاجتماعية	الحق في التعبير عن الرأي ، الحق في احترام رأيك و الاستماع إليك بجديّة الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها، الحق في عدم

				الإقصاء أو التهميش الحق في احترام الخصوصية، الحق في التمتع برعاية أسرية ☐ الحق في اللعب والراحة	الكرامة الإنسانية ☐ المعيشة اللائقة		
	☐ شجرة العيلة	الأسرة العائلة ☐	الكرامة الإنسانية ☐ المعيشة اللائقة	الحق في الاسم والهوية والجنسية، الحق في التمتع برعاية أسرية ☐			
	☐ صور الأطعمة	الأطعمة ☐	الحرية العادلة الاجتماعية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها، الحق في المساواة الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الإعاقة، الحق في عدم التهميش والإقصاء الحق في الحياة والنماء (للمأكل الصحي)، الحق في اللعب و الراحة ☐			
☐ ثنائية (كلام الصورة)	☐ أنواع الملابس	الملابس ☐	الحرية العادلة الاجتماعية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي، الحق في احترام رأيك و ☐ الاستماع إليك بجدية الحق في المساواة، الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الإعاقة الحق في الأمن والحماية من الأذى، الحق في الحياة والنماء (الملبس الجيد) ☐ الحق في اللعب والراحة			
	☐ مما يتكون منزلي	المنزل الأثاث ☐	الحرية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي، الحق في احترام رأيك و الاستماع إليك بجدية الحق في احترام الخصوصية، الحق في الأمن والحماية من الأذى الحق في الحياة والنماء (المسكن الجيد)، الحق في التمتع برعاية أسرية ☐			
	العلامات المرفقة ☐ بالسلع	العلامات السلع ☐	الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في الأمن والحماية من التعرض للأذى، الحق في اللعب والراحة ☐			
	☐ آباء وأبناء	الحقوق الواجبات ☐	الحرية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي، الحق في احترام رأيك و الاستماع إليك بجدية الحق في الاسم والهوية والجنسية، الحق في الأمن و الحماية الحق في اللعب والراحة، الحق في التمتع برعاية أسرية ☐			
	☐ إشارات المرور	إشارات المرور ☐	الحرية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الإعاقة، الحق في الأمن والحماية من التعرض للأذى الحق في اللعب و الراحة ☐			
☐ ثالثة (حتى أشهر بالأمان)	الملابس الرسمية ☐	الملابس الرسمية ☐	الحرية العادلة الاجتماعية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في التعبير عن الرأي، الحق في احترام رأيك والاستماع إليك بجدية الحق في المساواة، الحق في عدم التهميش والإقصاء الحق في الأمن والحماية من الأذى، الحق في اللعب و الراحة ☐			
	مؤسسات أمنية ☐	الأمن الخدمات ☐	الحرية العادلة الاجتماعية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في تكوين مجموعات أو الانضمام إليها، الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الإعاقة الحق في عدم التهميش والإقصاء، الاسم والجنسية و الهوية الحق في الأمن والحماية من الأذى، الحق في احترام الخصوصية الحق في اللعب والراحة ☐			
	نظافة الطعام والشرب ☐	النظافة ☐	العادلة الاجتماعية الكرامة الإنسانية المعيشة اللائقة	الحق في المساواة، الحق في عدم الإقصاء والتهميش الحق في الأمن والحماية من التعرض للأذى، الحق في اللعب والراحة الحق في الحياة والنماء (للمأكل الجيد والرعاية الصحية) ☐ ، الحق في رعاية أسرية			

كما يوضح الجدول (٣) معدل تضمين مبادئ الديمقراطية المستهدفة والحقوق الإنسانية المرتبطة بها في موضوعات التربية الأسرية المقترحة في البرنامج .

جدول (٣) معدل تضمين مبادئ الديمقراطية و حقوق الإنسان في موضوعات البرنامج

مبادئ الديمقراطية المستهدفة	عدد الموضوعات التي تم تضمين المبدأ فيها	حقوق الإنسان المستهدفة	عدد الموضوعات التي تم تضمينها
الحرية	١٢ موضوع	الحق في التعبير عن الرأي	١٠ موضوعات
		الحق في احترام رأيك والاستماع إليك بجدية .	٩ موضوعات
		الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها في إطار القانون .	٩ موضوعات
		الحق في المساواة .	٦ موضوعات
العائلة الاجتماعية	٩ موضوعات	الحق في عدم التعرض للتمييز بسبب الدين أو الجنس أو اللون أو الإعاقة أو المستوى أو اللغة .	٧ موضوعات
		الحق في عدم الإقصاء أو التهميش .	٦ موضوعات
		الحق في الاسم والهوية والجنسية .	٤ موضوعات
		الحق في احترام الخصوصية .	٤ موضوعات
الكرامة الإنسانية	١٢ موضوع	الحق في الأمن والحماية وعدم التعرض للإيذاء أو الاستغلال .	٩ موضوعات
المعيشة اللائقة	١٥ موضوع	الحق في الحياة والنماء " المأكل والسكن الجيد والرعاية الصحية " .	٦ موضوع
		الحق في الراحة واللعب .	١٢ موضوع
		الحق في التمتع برعاية أسرية .	٥ موضوعات

• الأنشطة التعليمية :

تم تصميم مجموعة من الأنشطة التعليمية في كل موضوع مقترح ، روعي فيها :

« أن تناسب عمر التلاميذ و تسمح بالمشاركة والتفاعل وتبعث على الحيوية واللعب وعدم الملل .

« أن تتنوع بين العملية والنظرية ، الصفية واللاصفية بما يتناسب مع طبيعة كل موضوع وأهدافه .

« أن تسمح بممارسة سلوكيات الديمقراطية وتنمي الوعي الحقوقي بالتزامن مع تنمية الأهداف الأكاديمية .

« تصميم أنشطة خاصة لإثراء التعلم حول مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان في كل موضوع .

• استراتيجيات التدريس :

تم استخدام العديد من استراتيجيات وطرق التدريس التي تسمح بالحركة والنشاط والمشاركة وإبداء الآراء بما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة ، واشتملت على (الألعاب التعليمية ، المناقشات ، الشرح ، العصف الذهني ، البيان العملي ، العمل ، التعليم التعاوني ، التعلم في مجموعات ، التعلم بالقرين) .

• أساليب التقييم :

تم تنويع أساليب التقييم لكي تسمح بقياس البعد الأكاديمي والسلوك الديمقراطي والوعي الحقوقي .

وتم عرض البرنامج على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وذلك للتعرف على مدى ملائمة ما به من موضوعات وأنشطة للتلاميذ و الأهداف والمحتوى ، وتم إجراء التعديلات في ضوء اقتراحاتهم ، ليصبح البرنامج جاهز للتطبيق (١٠) .

- خامسا : للإجابة عن التساؤل الخامس للبحث و الخاص بالتعرف على فعالية البرنامج المقترح في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم ما يلي :
- إعداد اختبار التصرف الديمقراطي : واستلزم إعداده الخطوات التالية :
- الهدف من الاختبار :

التعرف على قدرة التلميذ على التصرف الذي يعكس السلوك الديمقراطي خلال المواقف التي تعرض عليه والمربطة بما تعلمه في البرنامج وموضوعات التربية الأسرية .

• محاور الاختبار :

أربعة محاور هي مبادئ الديمقراطية المستهدفة (الحرية ، العدالة الاجتماعية ، الكرامة الإنسانية ، المعيشة اللائقة) ، ويتضمن كل محور عدد (٦) مواقف يمكن أن تواجه التلميذ في حياته ، وعليه اتخاذ قرار مناسب للتعامل مع الموقف بما يعكس السلوك الديمقراطي الذي تعلمه .

• مفردات الاختبار :

صيغت مفردات الاختبار على شكل مواقف طبيعة من حياة التلميذ وترتبط بمبادئ الديمقراطية المحددة ، يلي كل موقف ثلاثة بدائل تمثل تصرف التلميذ ، وأحدها فقط الصحيح الذي يعبر عن التصرف الديمقراطي ، وقد روعي في صياغة المواقف أن :

« تتصل بمبادئ الديمقراطية المستهدفة وتتناسب مع خصائص التلميذ العمرية .

- « تكون العبارات واضحة و لا غموض فيها ومصاغة بشكل صحيح لغويا .
- « تصاغ البدائل المطروحة بشكل لا يوحي بالإجابة الصحيحة .

• مفتاح التصحيح :

تم وضع مفتاح لتقدير درجات التلاميذ على الاختبار باعتبار درجة واحده إذا اختار التلميذ الإجابة الصحيحة التي تعبر عن التصرف الديمقراطي ، وصفر إذا اختار إجابة خاطئة ، وبذلك تكون الدرجة العظمى (٢٤) ، والدرجة الصغرى (صفر) .

^{١٠} ملحق (٤) تخطيط وحدات و موضوعات البرنامج

• صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين^(١١)، وذلك للتأكد من مدى صدقه ومناسبة كل موقف للمحور الذي ينتمي إليه وسن التلاميذ ، وتم تعديله في ضوء آرائهم، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار التصرف الديمقراطي في صورته النهائية^(١٢).

جدول (٤) جدول مواصفات اختبار التصرف الديمقراطي

م	المحاور	أرقام المواقف	المجموع	الأوزان النسبية
١	الحرية	٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢	٦	٢٥%
٢	العدالة الاجتماعية	٥-٩-١٣-١٧-٢١-	٦	٢٥%
٣	الكرامة الإنسانية	٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣	٦	٢٥%
٤	المعيشة اللائقة	٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤	٦	٢٥%
	المجموع		٢٤	١٠٠%

• التجربة الاستطلاعية :

تم تجريب الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني والثالث للمرحلة الابتدائية في نهاية العام الدراسي ٢٠١٥ ، وذلك للتأكد من ثبات الاختبار والزمن المناسب لتطبيقه ومدى وضوحه .

• ثبات الاختبار :

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤) وهو ما يشير إلى درجة ثبات عالية للاختبار .

• زمن الاختبار :

تم تقدير الزمن اللازم للاختبار وبلغ (٥٠) دقيقة ، وهو الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة في الإجابة .

• سادسا : للإجابة عن التساؤل السادس للبحث و الخاص بالتعرف على فعالية البرنامج

المقترح في تنمية الوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . تم ما يلي :

• إعداد مقياس الوعي الحقوقي : واستلزم إعداد الخطوات التالية :

• الهدف من المقياس :

التعرف على وعي التلميذ بحقوق الإنسان المستهدفة في البحث و البالغ عددها (١٢) حق تمثل محاور المقياس .

• أبعاد المقياس :

لتحديد أبعاد المقياس تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت قياس الوعي ، وتم تحديد ثلاثة أبعاد هي (البعد المعرفي ، البعد الانفعالي ، البعد المهاري) .

^{١١} ملحق (٢) قائمة المحكمين .

^{١٢} ملحق (٥) اختبار القدرة على التصرف الديمقراطي .

• مفردات المقياس :

صيغت مفردات الاختبار علي شكل عبارات موجبة وأخرى سالبة تعكس درجة وعي التلاميذ بالحقوق المستهدفة ووفقا للأبعاد الثلاثة التي تم تحديدها ، ويقابل كل عبارة مقياس تقدير ثلاثي وفقا (موافق ، غير متأكد ، غير موافق).

• مفتاح التصحيح :

تم وضع مفتاح لتقدير درجات التلاميذ على المقياس باعتبار درجتان إذا اختار التلميذ الإجابة بموافق ، و درجة واحدة إذا أجاب بغير متأكد ، وصفر إذا أجاب بغير موافق وذلك في العبارات الموجبة (و العكس في العبارات السالبة) ، وبذلك تكون الدرجة العظمى (٧٢) ، والدرجة الصغرى (صفر) .

• صدق المقياس :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (١٣) ، وذلك للتأكد من مدى صدقه ومناسبة كل عبارة من عبارته للحقوق المستهدفة والبعد الذي تنتمي إليه وسن التلاميذ ، وتم تعديله في ضوء آرائهم ، والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس الوعي الحقوقي في ضوء الأبعاد في صورته النهائية (١٤)

جدول (٥) جدول مواصفات مقياس الوعي الحقوقي

م	محاو المقياس	أرقام العبارات وفقا لأبعاد المقياس	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة	مجموع	الأوزان النسبية
١	الحق في التعبير عن الرأي	١٥	٢١	٤	٣١	٨.٣٣%
٢	الحق في احترام رأيك والاستماع إليك بجدية	٣٥	٣١	٣	٣١	٨.٣٣%
٣	الحق في تكوين جماعات أو الانضمام إليها في إطار القانون .	٨	١٩	٣٤-٧	١٩	٨.٣٣%
٤	الحق في المساواة .	١٨	١	٦-١	١٨	٨.٣٣%
٥	الحق في عدم التعرض للتمييز .	٢٠	٢٩	١٠	٢٩	٨.٣٣%
٦	الحق في عدم الإقصاء أو التهيش .	٢	٢٥	٢٦-٢٥	٢٦	٨.٣٣%
٧	الحق في الاسم والهوية والجنسية .	٢٢	٣٣	١٢	٢٢-١٢ ٣٣	٨.٣٣%
٨	الحق في احترام الخصوصية .	٥	١٧	٢٦	١٧	٨.٣٣%
٩	الحق في الأمن والحماية و عدم التعرض للإيذاء أو الاستغلال .	٣٢	٧	٣٢-٢٣	٧	٨.٣٣%
١٠	الحق في الحياة والنماء " المأكل والمسكن الجيد والرعاية الصحية "	١٤	١١	٢٧	١٤-١١ ٢٧	٨.٣٣%
١١	الحق في الراحة واللعب .	١٦	٩	٣٠	٩	٨.٣٣%
١٢	الحق في التمتع برعاية أسرته .	٢٨	١٣	٢٤	٢٨-٢٤ ١٣	٨.٣٣%
	المجموع الفرعي	١٢	١٢	١٢	١٢	
	المجموع الكلي	٣٦	٣٦	٣٦	٣٦	١٠٠%

^{١٣} ملحق (٢) قائمة المحكمين .

^{١٤} ملحق (٥) مقياس الوعي الحقوقي .

• التجربة الاستطلاعية :

تم تجريب الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي في نهاية العام الدراسي ٢٠١٥ ، وذلك للتأكد من ثبات الاختبار والزمن المناسب لتطبيقه ووضوحه .

• ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية باستخدام معادلة " كرونباخ " ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وهو ما يشير إلى درجة ثبات للمقياس .

• زمن المقياس :

تم تقدير الزمن اللازم للاختبار وبلغ (٤٠) دقيقة ، وهو الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة في الإجابة .

• تطبيق تجربة البحث :

بعد إعداد أدوات البحث تم تطبيق التجربة وفقا للمراحل التالية :

• اختيار عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من التلاميذ المنضمون لبرنامج النشاط الصيفي في مدرسة مصطفى كامل الابتدائية بإدارة قويسنا التعليمية (١٧) تلميذ (١٠ أولاد و ٧ بنات) من الفئة العمرية التي تقع بين (٨ - ١٠) سنوات .

• تطبيق أدوات البحث قبلها :

تم تطبيق أدوات الدراسة (اختبار التصرف الديمقراطي ، مقياس الوعي الحقوقي) على عينة البحث في بداية برنامج النشاط الصيفي في الأول من شهر يونيو ٢٠١٥ .

• تدريس وحدات البرنامج :

قامت معلمة التربية الأسرية بتدريس موضوعات البرنامج لعينة البحث بعد تزويدها بدليل الوحدات والأنشطة التعليمية ، و شرح الهدف من البرنامج ، واستغرق التدريس ثلاثة أسابيع متواصلة بواقع ساعتين يوميا بإجمالي (٣٠) ساعة من بداية برنامج النشاط الصيفي في الأول من شهر يونيو و حتى منتصف الأسبوع الأخير من الشهر .

• تطبيق أدوات البحث بعديا :

تم تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث في نهاية تدريس البرنامج في الأسبوع الأخير من شهر يونيو .

• عرض نتائج البحث :

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ، وذلك للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه .

• نتائج تطبيق اختبار التصرف الديمقراطي :

نص الفرض الأول للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التصرف الديمقراطي بمحاورة المختلفة لصالح التطبيق البعدي " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التصرف الديمقراطي بمحاورة المختلفة ، وذلك باستخدام اختبار ولكوكسن لحساب الفرق (ف) بين الدرجة القبلي والبعدي لكل فرد من أفراد العينة ، وترتيب رتب هذه الفروق ، وحساب قيمة (و) للعينتين المرتبطتين لمعرفة دلالة هذه الفروق ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (٦) نتيجة اختبار ولكوكسن (و) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار التصرف الديمقراطي بمحاورة المختلفة ، حيث ن = ١٧

محاورة الاختبار	مجموع درجات التطبيق القبلي	مجموع درجات التطبيق البعدي	متوسط الفرق (ف)	مجموع إشارات الرتب الموجبة	مجموع إشارات الرتب السالبة	قيمة (و) المحسوبة	قيمة (و) الجدولية	الدلالة
الحرية	٣٠	٨٥	٣.٢٣	٠	١٥٣	٠	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
العدالة الاجتماعية	٣١	٩٣	٢.٣٥	٠	١٥٣	٠	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
الكرامة الإنسانية	٤٠	٨٧	٣	٣	١٥٠	٣	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
المعيشة اللائقة	٤٤	٩١	٢.٧٦	٢.٥	١٥٠.٥	٢.٥	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
الاختبار الكلي	١٤٥	٣٥٩	١٢.٤١	٠	١٥٣	٠	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق بين درجات تلاميذ العينة في كلا من التطبيق القبلي والبعدي بلغ متوسطها (٣.٢٣) في المحور الأول (الحرية) ، (٢.٣٥) في المحور الثاني (العدالة الاجتماعية) ، (٣) في المحور الثالث (الكرامة الإنسانية) ، (٢.٧٦) في المحور الرابع (المعيشة اللائقة) ، (١٢.٤١) في اختبار التصرف الديمقراطي الكلي ، وكانت قيمة (و) المحسوبة = (٠) ، (٠) ، (٣) ، (٢.٥) ، على التوالي ، وهي أصغر من قيمة (و) الجدولية عند مستوى دلالة

٠.٠١ ٪ أي أنها دالة إحصائياً في المحاور الأربعة والاختبار الكلي ، وهو ما يدل على تحسن مستوى التلاميذ فيما يتعلق بالمواقف الدالة على التصرف الديمقراطي في الاختبار بمحاوره الأربعة ، والنتيجة على النحو السابق تحقق صحة الفرض الأول و الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التصرف الديمقراطي بمحاورة المختلفة لصالح التطبيق البعدي "

• قياس الفعالية :

لقياس فعالية البرنامج الصيفي المقترح في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي ، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك ، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٧) متوسط درجات العينة على اختبار التصرف الديمقراطي القبلي والبعدي ونسبه الكسب المعدل لبلاك

متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٢٠.٩٤	٨.٥٢	٢٤	١.٣

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٣ وهي تقع في حدود النسبة التي حددها بلاك (١:٢) وهو ما يعنى أن البرنامج الصيفي المقترح في التربية الأسرية حقق فعالية عالية في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• نتائج تطبيق مقياس الوعي الحقوقي :

نص الفرض الثاني للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الوعي الحقوقي بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي " .

و لاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الوعي الحقوقي بأبعاده المختلفة ، وذلك باستخدام اختبار ولوكوكسن لحساب الفرق (ف) بين الدرجة القبلي والبعدي لكل فرد من أفراد العينة ، وترتيب رتب هذه الفروق ، وحساب قيمة (و) للعينتين المرتبطتين لمعرفة دلالة هذه الفروق ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (٨) .

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق بين درجات تلاميذ العينة في كلا من التطبيق القبلي والبعدي بلغ متوسطها (٧.٧) في البعد المعرفي ، (٨.١٧) في البعد الانفعالي ، (٦.٨٨) في البعد المهاري ، (٢٢.٢٩) في مقياس الوعي الحقوقي الكلي ، وكانت قيمة (و) المحسوبة = (١) ، (٠) ، (١) ، (٠) على التوالي ، وهي أصغر من قيمة (و) الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ ٪ أي أنها دالة إحصائياً في

الأبعاد الثلاثة والاختبار الكلي ، وهو ما يدل على تحسن مستوى وعي التلاميذ الحقوقي في المقياس بأبعاده الثلاثة ، والنتيجة على النحو السابق تحقق صحة الفرض الأول و الذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الوعي الحقوقي بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي " .

جدول (٨) نتيجة اختبار ولوكوكسن (و) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مقياس الوعي الحقوقي بأبعاده المختلفة ، حيث $n = 17$

أبعاد المقياس	مجموع درجات التطبيق القبلي	مجموع درجات التطبيق البعدي	متوسط الفروق (ف)	مجموع إشارات الرتب الموجبة	مجموع إشارات الرتب السالبة	قيمة (و) المحسوبة	قيمة (و) الجدولية	الدلالة
البعد المعرفي	٢١٧	٣٤٦	٧.٧	١	١٥٢	١	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
البعد الانفعالي	٢٢٥	٣٦٠	٨.١٧	٠	١٥٣	٠	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
البعد المهاري	٢٢٢	٣٣٧	٦.٨٨	١	١٥٢	١	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة
المقياس الكلي	٦٦٤	١٠٤٣	٢٢.٢٩	٠	١٥٣	٠	٣٥ عند ٠.٠٥ ، ٢٣ عند ٠.٠١	دالة

• قياس الفعالية :

لقياس فعالية البرنامج الصيفي المقترح في تنمية الوعي الحقوقي ، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك ، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٩) متوسط درجات العينة على مقياس الوعي الحقوقي القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل لبلاك

متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٦١.٣٥	٣٩.٠٥	٧٢	١.٢

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٢ وهي تقع في حدود النسبة التي حددها بلاك (١:٢) وهو ما يعنى أن البرنامج الصيفي المقترح في التربية الأسرية حقق فعالية عالية في تنمية الوعي الحقوقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• العلاقة الارتباطية بين نتائج تطبيق اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي السلوكي :
نص الفرض الثالث للبحث على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج عينة البحث في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل من الاختبار والمقياس باستخدام القانون العام لحساب الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة ، وجاءت النتيجة كما مبين بالجدول التالي :

جدول (١٠) نتيجة حساب معامل الارتباط بين درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي

معامل الارتباط (ر)	مجموع ضرب الدرجات المتقابلة في الاختبار والمقياس	مجموع مربعات درجات التطبيق البعدي لمقياس الوعي الحقوقي	مجموع درجات التطبيق البعدي لمقياس الوعي الحقوقي	مجموع مربعات درجات التطبيق البعدي لاختبار التصرف الديمقراطي	مجموع درجات التطبيق البعدي لاختبار التصرف الديمقراطي
٠,٣	٢١٨٧٨	٦٤٢٨٩	١٠٤٣	٧٥٠٤	٣٥٠

و يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي لكل من اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي = ٠,٣ ، وهو معامل ارتباط متوسط وموجب ، وهو ما يعني أن هناك ارتباط قوي بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لكل من الاختبار والمقياس ، و النتيجة على النحو السابق تحقق الفرض الثالث للبحث والذي نص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي لكل من اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي " .

• مناقشة النتائج :

أسفرت نتائج البحث عن إثبات صحة الفرض الأول والثاني وأكدت على تفوق التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في اختبار التصرف الديمقراطي ومقياس الوعي الحقوقي ، و ترجع الباحثة ذلك إلى أن البرنامج الصيفي المقترح ساعد التلاميذ على التدريب على السلوكيات الديمقراطية من خلال الأنشطة التعليمية التي احتواها وهو ما انعكس على أدائهم في اختبار التصرف الديمقراطي بمحاوره المختلفة ، كما أسهمت أنشطة البرنامج ومحتواه في تعريف التلاميذ على حقوقهم وحقوق الآخرين وكيفية المحافظة عليها ، وهو ما ظهر في ارتفاع مستويات الوعي الحقوقي بأبعاده الثلاثة لديهم ، وذلك يتفق مع دراسات (هبة عبد الوهاب ، ٢٠١٣) ، (Covell & Howe ,etal ، ٢٠١١) ، (محمد سكران ، ٢٠٠٧) والتي أكدت على أن توجيه التعليم نحو حقوق الإنسان يرفع من مستوى الوعي بها .

كما أسفرت نتائج البحث عن إثبات صحة الفرض الثالث وأكدت علي وجود علاقة ارتباطية موجبه بين اختبار التصرف الديمقراطي و مقياس الوعي الحقوقي ، وترجع الباحثة النتيجة السابقة إلى أن زيادة وعي التلاميذ بحقوقهم أدى إلى تحسن قدرتهم على التصرف بشكل ديمقراطي يعكس هذه الحقوق التي اكتسبوها ، وتتفق النتائج السابق مع كل من دراسة (A , Rania ، ٢٠١٢) ، و دراسة (Carlos, A ، ٢٠٠٦) والتي أثبتت وجود علاقة بين مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان .

• توصيات البحث :

- في ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث نوصي بما يلي :
- ◀ إجراء المزيد من البحوث التي تستهدف تضمين وتنمية مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان في البرامج التعليمية المختلفة .
- ◀ عقد دورات تدريب للمعلمين للتدرب على كيفية تنمية الديمقراطية والوعي الحقوقي لدى طلاب المدارس .
- ◀ الاستفادة من البرنامج المعد في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية وفقا لمبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان.
- ◀ الاستفادة من البرنامج المعد في تطوير أنشطة البرامج الصيفية في ضوء مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان في المجالات المختلفة .
- ◀ تضمين برامج إعداد المعلم بوجه عام ومعلمة تخصص التربية الأسرية بوجه خاص بمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان و مهارات تنميتها لدى تلاميذ المدارس في المراحل الدراسية المختلفة .
- ◀ تضمين البرامج الدراسية بمقررات جديدة تسهم في تنمية القدرة على التصرف الديمقراطي والوعي الحقوقي لدى طلاب المدارس والجامعات .

• مقترحات البحث :

- أشارت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها عددا من التساؤلات تصلح كأفكار لبحوث جديدة مثل :
- ◀ تصور مقترح لتطوير مناهج التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية في ضوء حقوق الإنسان .
- ◀ برنامج تدريبي للطالبة معلمة التربية الأسرية لتضمين مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان خلال تدريسها .
- ◀ فعالية تطوير تدريس التربية الأسرية لتنمية الوعي بحقوق المرأة لدى طالبات المرحلة الثانوية .

• المراجع العربية :

- أحمد الرشيدى (٢٠٠٥) حقوق الإنسان دراسة مقارنة في النظرية والتطبيق، الطبعة الثانية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة .
- إدريس ولد القابلة (٢٠١٤) تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها .

- http://www.hrtwaw.org/index.php?option=com_content&view=article&id=352:-----&catid=42:2010-03-07-09-25-29&Itemid=63 -
- إيمان عمر (٢٠٠٨) مدى الإلزام بحقوق الإنسان لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة نابلس - فلسطين من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .
- أيمن عبد المنعم البيلي (٢٠١١) التعليم والتربية والديمقراطية ، مجلة الحوار المتمدن ، العدد ٣٣٦٣ .
- <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=258794> -
- تغريد عبدالله عمران (٢٠٠٥) نحو أفاق جديدة في واقعنا التعليمي : التدريس وتنمية التفكير المتشعب " التدريس وتنشيط خلايا الأعصاب بالمنح " ، دار القاهرة ، القاهرة .
- جميل حمداوي (٢٠٠٩) التربية والديمقراطية ، موقع ديوان العرب .
- www.diwanalarab.com/spip.php?article17646 -
- جميل عبد القادر الاديمي (٢٠١٠) دليل تدريب المدربين لحقوق الإنسان ، مركز المعلومات والتأهيل لحقوق الإنسان ، Hritc ، تعز اليمن . www.musawah.net/library/item.php?id=769 -
- حاتم قطران (٢٠٠٣) الدليل التشريعي النموذجي الجامع لحقوق الطفل العربي ، المعهد العربي لحقوق الإنسان ، مكتب عمان www.musawah.net/library/item.php?id=519 -
- رابعة حسن (٢٠١٤) التربية علي حقوق الإنسان في الإسلام .
- <http://www.alwaei.com/site/index.php?cID=678> -
- رفيق المصري ، ياسر أبو عجوة (٢٠٠٦) مستوى ممارسة الأسرة الفلسطينية لقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان مع أبنائها: دراسة ميدانية ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح بنابلس، مجلد ٢٠، عدد ٢، ٥٦٣ - ٥٩٦ .
- زينب حبش (٢٠١٤) الديمقراطية والتربية .
- <http://www.zeinab-habash.ws/education/essays/democracy.htm> -
- سامر مؤيد (٢٠١٤) ديمقراطية التعليم ومواقفها في العراق ، مركز الفرات للتنمية والدراسات الاستراتيجية .
- http://www.iraker.dk/index.php?option=com_content&task=view&id=11570&Itemid=99 -
- سمير حسن (٢٠٠٦) دور الأندية الاجتماعية الثقافية في تنمية وعي جماعات الشباب بحقوق الإنسان ، مجلة كلية الآداب ، جامعة حلوان ، مجلد ١ ، عدد ٢٠ ، ص ٤٠٣ - ٤٤٠ .
- سمير خطاب ومحمد موسى (٢٠٠٤) التربية والوعي بحقوق الإنسان في الإسلام ، مؤتمر حقوق الإنسان التحديد والتبديد (رؤى تربوية) مصر ، ص ٣٩ - ٨٢ .
- صافيناز أبو زيد ، نجاة عبد المقصود (٢٠٠٧) مؤسسات المجتمع المدني ونشر ثقافة حقوق الإنسان ، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية و العلوم الإنسانية ، كلية الخدمة الاجتماعية بحلوان ، مجلد ٣ ، عدد ٢٣ ، ص ١٠٧١ - ١١٥٦ .
- طلال عبد المعطي مصطفى (٢٠٠٨) دور التنشئة الاجتماعية في تكوين السلوك الديمقراطي .
- <http://anthro.ahlamontada.net/t704-topic> -
- عبد الرؤوف بدوي (٢٠٠٤) وعي طلاب الجامعة ببعض قيم حقوق الإنسان ، مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، مجلد ١ ، عدد ٣٣ ، ص ٢٠٠ - ٢٦٠ .
- عبد المجيد الانتصار (٢٠١٤) التربية على حقوق الإنسان ، موقع ذاكرة طرابلس و تراثها .
- www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbi/al_tarbi/%203ala&207okouk.pdf -
- علي أسعد وطفة (٢٠١٤ أ) نحو منهجية تربوية لبناء الوعي الديمقراطي ، موقع ذاكرة طرابلس و تراثها .

- www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbi/n7wa%20manhajia.pdf -
 (٢٠١٤ ب) الديمقراطية التربوية بين مسؤوليات المدرسة ومسؤولية المجتمع، موقع ذاكرة طرابلس وتراثها.
- www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbi/aldimoucratia%20altarbaouia.pdf -
 (٢٠١٤ ج) المدرسة الديمقراطية في مجتمع طبقي، موقع ذاكرة طرابلس وتراثها
- www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbi/al_madrassa%20aldimocratia.pdf -
 (٢٠١٤ د) التربية على الاستبداد في العالم العربي : هل يأتي زمن التربية على المواطنة، موقع ذاكرة طرابلس وتراثها.
- www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbi/al_tarbi%203ala%alissebedad.pdf -
 (٢٠١٤ هـ) التربية على المواطنة في عالم متغير، موقع ذاكرة طرابلس وتراثها.
- www.tourathtripoli.org/phocadownload/3ilm_ijtima3_altarbi/al_tarbi%203ala%20almouwata.pdf -
 (٢٠٠١) دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان، عمارة بن رمضان، صالح الطرابلسي
- www.musawah.net/library/item.php?id=482 -
 المعهد العربي لحقوق الإنسان، تونس.
- غسان أبو حطب (٢٠١٤) ديناميات نشر وتعزيز ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان من أجل السلم الأهلي ونيل العنف في صفوف الشباب
<http://sites.birzeit.edu/cds/Arabic/news/other/youthghassan.htm>
- عيسى الأنصاري (٢٠٠٤) دوافع ومضامين التربية على حقوق الإنسان في مناهج المدارس الكويتية، مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين و الجامعة الأمريكية بالشارقة
 عدد ٨٤، ص ٣٧ - ٧٧
- كوثر كوجك (٢٠٠٦) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس " التطبيقات في مجال التربية الأسرية"، دار النهضة العربية، القاهرة.
- محمد الرميحي (١٩٩٩) افتتاحية مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون، المجلد ٢٧، العدد ٣، ص ١٥.
- محمد سكران (٢٠٠٧) التربية وحقوق الإنسان، مجلة التربية الجديدة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، عدد ١، ص ١٠٤ - ١١٢.
- محمد الطراونة (٢٠١٤) المعايير الدولية لحقوق الإنسان و العدالة الجنائية.
www.musawah.netLibrary/item.php?id=559
- محمد عابد الجابري (٢٠٠٦) الديمقراطية وحقوق الإنسان، كتاب في جريدة، يصدر عن منظمة اليونسكو، عدد ٩٥.
- www.musawah.netLibrary/item.php?id=570
- محمد عاطف غيث (١٩٩٦) قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- محمود شريف بسيوني (٢٠١٤) المبادئ الأساسية للديمقراطية، موقع مساواة.
www.musawah.net/library/item.php?id=483
- مرصد مدربي ومديرات حقوق الإنسان في العالم العربي (٢٠١٤) حول حقوق الإنسان.
http://www.hrtwaw.org/index.php?option=com_content&view=article&id=357:---&catid=42:2010-03-07-09-25-29&Itemid=63
- مريم نجمة (٢٠٠٧) دور المدرسة في التربية الديمقراطية، مجلة الحوار المتمدن، العدد ٢٠٢٠.
- <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=107173>

- المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٨) ألعاب من أجل حقوق الإنسان ، رزمة التربية على حقوق الإنسان للأطفال ، إكويetas ، المركز الدولي للتربية على حقوق الإنسان ، مكتبة الارشيف الوطني في كويبك ، مونتريال ، كندا .
- المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا (٢٠١٤) دور الأنشطة الصيفية في تخفيف الضغوط النفسية لدى الأطفال .
<http://kenanaonline.com/users/sciencecenter/posts/281502>
- المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان (٢٠٠٢)
http://www.pchrgaza.org/portal/ar/index.php?option=com_content><Itemid=182&id=4804&view=article
- الأمم المتحدة (٢٠١٤) سيادة القانون - الديمقراطية وحقوق الإنسان .
<http://www.ohchr.org/ar/Issues/RuleOfLaw/Pages/Democracy.aspx>
- المفوضية السامية لحقوق الإنسان (٢٠١٤) مبادئ تدريس حقوق الإنسان : أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية ، مكتبة حقوق الإنسان ، جامعة مينسوتا .
<http://www1.umn.edu/humanrts/Arabic/TR-OHCHR1.html>
- المنظمة العربية لحقوق الإنسان (٢٠٠٣) حقوق الإنسان في الوطن العربي : تقرير المنظمة العربية لحقوق الإنسان عن حالة حقوق الإنسان في الوطن العربي ، القاهرة .
- منظمة العفو الدولية (٢٠١٤) تعزيز التربية على حقوق الإنسان و بناء القدرات ، المكتب التنفيذي الإقليمي للنشر في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا .
<http://www.amnestymena.org/WhoWeAre/HumanRightsEducation.aspx>
- ملثقي حقوق الإنسان (٢٠١٤)
www.musawah.netLibrary/item.php?id=591
- موقع كنانة أونلاين (٢٠١٤) الأطفال والديمقراطية .
<http://www.kenanaonline.net/page/3901>
- موقع الأوان (٢٠١٤) الديمقراطية والإنسان .
<http://www.un.org/arabic/events/democracyday/2008/demohr.shtml>
- موقع وزارة الخارجية الإيطالية (٢٠١٤) حقوق الإنسان في المنظمات الدولية .
http://www.esteri.it/MAE/AR/Politica_Estera/Temi_Globali/Diritti_Umani/Diritti_Umani_nelle_OOIl.htm
- موقع وزارة الخارجية الأمريكية (٢٠٠٩) تعليم الديمقراطية .
<http://iipdigital.usembassy.gov/st/arabic/publication/2009/06/2009061171149ssissirdile4.268825e-03.html>
- موقع مساواة (٢٠٠٤) الميثاق العربي لحقوق الإنسان ، القمة العربية السادسة عشر بتونس .
www.musawah.netLibrary/item.php?id=556
- ناجي شراب (٢٠١٤) التعليم والديمقراطية - علاقة تقابل أم تنافر .
www.shams-pal.org/pages/arabic/articles/najisharab.pdf
- هبه عبد الوهاب أبو هاشم (٢٠١٣) مستوى الوعي بحقوق الإنسان وعلاقته بكل من الثقة بالنفس والتوكيدية لدى طلبة الصف التاسع بغزة .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة .
- هيثم مناع (٢٠٠٦) حقوق الإنسان : الوثائق الإقليمية والدولية الأساسية ، مركز الراية للتنمية الفكرية ، المؤسسة العربية الأوروبية للنشر (باريس) ، اللجنة العربية لحقوق الإنسان .

• المراجع الأجنبية :

- Baja j,M. (2012) " From time pass to transformative force : School-based human rights education in Tamil Nadu ,India " **International Journal of Educational Development** , Vol 32 . pp 72- 80 .
- Carlos , A, V. (2006) Education , Justice, and Human rights.**Educ.Pesqui.** vol.32,n.1,pp.85-101.ISSN 1517-9702.
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100006&script=sci_abstract
- Cayir , k.& Bagli , M .(2011) " No- One Respects Them Anyway : Secondary School Students Perceptions of Human Rights Education in Turkey ,**Intercultural Education** , V22 , n 1, p 1-14 ,2011 .
- Coveii . K & Howe, R , etal (2011) " Childrens Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage : a Case Study from England " **Educational Research** , Vol 53 , No 2 , PP 193- 206 .
- Diane , G .(2010) The Transformative Power of Democracy and Human Rights in Nonformal Education : The Case of Tostan.
<http://aeq.sagepub.com/content/60/5/477.short>
- Julielle , V. (2002) Searching for Peace In Europe and Eurasia, **Lynner Honor Publishers , Inc**, London .
- Lee, S , E. (2013) Education as a Human Right in the 21 st Century . **Democracy and Education** ,21(1), Article 1.
<http://democracyeducationjournal.org/home/vol21/iss1/1/>
- Rania , A . (2011) Citizenship, nationalism, human rights and democracy: a tangling of terms in the Kuwaiti curriculum. **Educational Research**.06/2011;53:165-178
- Rania, A. (2012) Human rights, education for democratic citizenship and international organizations: findings fro, a Kuwaiti UNESCO ASPnet school. **Cambridge Journal of Education** 01/2012; 42(1):97-112.
- UN. Official (2015) What are human rights . <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatAreHumanRights.aspx> .



” علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبل نحو مهنة التدريس بتحصيلهن الدراسي في مقررات الإعداد التربوي التخصصية الرياضية ”

د/ رائدة محمد رشيد

• ملخص الدراسة

تناولت الدراسة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في جامعة الدمام ممثلة بكلية التربية بالجبل نحو مهنة التدريس، وعلاقة تلك الاتجاهات بتحصيلهن الدراسي في مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ تتمثل الأهمية النظرية في هذه الدراسة في دراسة اتجاهات الطالبات معلمات الرياضيات، والطالبات معلمات التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات؛ كونها عاملاً مؤثراً في التخطيط المستقبلي لمهنة التدريس على مستوى المملكة، بالإضافة إلى كونها عاملاً مؤثراً في التوسع في قبول الطالبات في الكليات التربوية، فضلاً عن أهمية المرحلة التي تتناولها الدراسة ووافقها مع المرحلة النهائية لدراسة الطالبة، وهي على وشك التخرج والتوجه للتطبيق العملي الميداني وأهمية المواد التربوية التخصصية الرياضية لمرحلة التطبيق العملي. تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بصورة عشوائية من طالبات قسم الرياضيات اللواتي يدرسن مقرر طرق تدريس الرياضيات في المستوى السادس، ومقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات في المستوى السابع من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ وعددهن (28). ومن طالبات قسم التربية الخاصة اللواتي يدرسن مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة في المستوى السابع من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، وعددهن (45) طالبة. تكونت أداة الدراسة من مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والذي تم الاستعانة به من دراسة الباحث أحمد الحسين والتي كانت بعنوان "اتجاهات طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو مهنة التدريس" وقد تكونت الأداة من (٣٢) فقرة ذات التدرج الخماسي (موافق تماماً، موافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وقد تم أخذه من الدورية العلمية المحكمة لرسالة التربية وعلم النفس التي تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في عدد (٣٥) سنة (٢٠١٠م).

اعتمدت الدراسة صدق المحكمين: أما ثبات أدوات الدراسة؛ فقد تم حساب معامل الثبات (كرونيغ - α) الذي بلغ (0.73) لمقياس أداة الدراسة المتعلق بقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وهي قيمة كافية لأغراض الدراسة البحثية. أما المعالجة الإحصائية فكانت متعلقة بحساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين الأوساط الحسابية لاتجاهات افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وتحصيلهن في مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ كما تم حساب تحليل الانحدار، وتحليل تباين الانحدار ANOVA؛ بغرض الوقوف على العلاقة بين الاتجاهات الشائعة لدى افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس؛ بصفته متغيراً مستقلاً، وتحصيلهن في مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ بصفته متغيراً تابعاً. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة للاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق ما أظهرت المعالجات الإحصائية علاقة بتحصيل الطالبات من قسمي الرياضيات والتربية الخاصة في المقررات التربوية التخصصية الرياضية رغم أنه ارتباط ضعيف، ويعزى ضعف هذا الارتباط إلى ضعف بعض الاتجاهات لديهن كما أظهرت استجاباتهن على بنود الاستبيان أداة الدراسة، مما يستدعي تعزيز وتنمية الاتجاهات لديهن نحو مهنة التدريس مما يساعد في ارتفاع تحصيلهن بالمقررات التربوية التخصصية الرياضية. وقد أوصت الدراسة بضرورة التفات المربين التربويين في كليات التربية إلى أهمية تعزيز الاتجاهات نحو مهنة التدريس، لما في ذلك من زيادة في التحصيل في المقررات التربوية بصورة خاصة والأكاديمية لطلبة كليات التربية بصورة عامة.

Student's parameters directions relationship specialty math and special education in the College of Education in Jubail towards the teaching profession Pthsahin academic decisions in preparing educational specialist sports

Dr. Reada Mohammad Rasheed

Abstract:

The study addressed the students parameters specialization trends mathematics and specialization of special education at the University of Dammam represented by the Faculty of Education in Jubail about the teaching profession, and the relationship of these trends Pthsahin school in the decisions of the numbers of educational specialist sports; The theoretical importance in this study in the study of female trends math teachers, and students of special education teachers for people with learning difficulties in mathematics; being a factor in future planning for the teaching profession in the Kingdom, in addition to Kunhaaamla influential in the expansion of the admission of students in the educational colleges, as well as the importance of the stage covered by the study, and their compatibility with the final phase of study the student, which is about to graduate orientation and practical application field and the importance of educational materials specialist sports to the stage of practical application. The study sample consisted which have been selected at random from mathematics students who were studying the decision methods of teaching mathematics in the sixth-level department, and the decision of the design and development of mathematics lessons in the seventh of the academic year 1435/1436 H level and their number (28). And Department of Special Education students who were studying mathematics decision of the special education teacher in the seventh level of the academic year 1435/1436 AH, and their number (45) students. Study consisted tool of scale trend towards the teaching profession, which has been used by the study researcher Ahmed Hussein, which was entitled "Trends University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University students to the teaching profession," The tool consisted of (32) with staging the five-paragraph (just OK, OK I do not know, I do not agree, strongly disagree) it has been taken from the scientific Circuit Court for the message of Education and Psychology issued by the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences in the number of which (35) years (2010 m). The study sincerity of arbitrators adopted; the stability study tools; it has been the expense of reliability coefficient (Cronbach - α) which was (0.73) for the scale of the study on a tool to measure attitudes towards the teaching profession, which is sufficient value for the purposes of the research study. The statistical treatment was related

to the calculation of circles, standard deviations, and the calculation of Pearson correlation between the circles calculation of trends in the study sample towards the teaching profession and attainment factor in decisions to prepare the educational specialist sports; as regression analysis calculation, and regression analysis ANOVA contrast; in order to stand on the relationship between trends common among the study sample towards the teaching profession; as an independent variable, and attainment in the decisions of the educational preparation of specialized sports; variable as a follower. It is the findings of the study of attitudes towards the teaching profession, according to statistical treatments showed a relationship collect students from sections of math and special education in educational courses specialized sports even though it's a weak link, and attributed the weakness of this link to the weakness of some of the trends to have as emotional responses showed the terms of the questionnaire study tool , which calls for the promotion and development trends have about the teaching profession, which helps in the high educational attainment of the decisions of specialized sports. The study recommended the need to heed educators in colleges of education to promote the importance of attitudes towards the teaching profession, because of the increase in collection in educational courses, in particular, and the Academy for students of colleges of education in general.

• مشكلة الدراسة وأهميتها:

• المقدمة:

تنبع الحاجة لدراسة علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبل سنه رابعة نحو مهنة التدريس بتحصيلهن الدراسي في مقررات الاعداد التربوي التخصصية، من الدور المستقبلي المتوقع أن يناط بهن؛ الذي يتمحور في تدريس أبناء الأمة. ويمثل توكيل التدريس لتلك الخريجات الجدد دون دراسة لأي من اتجاهاتهن نحو المهنة خطورة وتحديا كبيرا؛ ذلك أن عماد الأوطان من الأبناء والطلاب سيناط بالمعلمين الجدد مع زملائهم العاملين في الميدان التربوي، بما لديهم من اتجاهات سواء كانت اتجاهات ايجابية أو سلبية أو مقبولة وكون المعلم الحلقة الأهم في العملية التربوية والتعليمية برمتها، ويحتل المكانة الأولى بين العوامل والأسباب التي يتوقف عليها نجاح عملية التدريس، وبلوغ الغايات والنتائج التعليمية المرجوة. وتختلف اتجاهات الطالبات في كلية التربية بالجبل، وتشكل تبعاً لاختلاف الاعداد المهني والأكاديمي، والبيئات الاجتماعية، والأفكار الاقتصادية والسياسية، والثقافات التي ينطلق منها هؤلاء الطالبات بما تحتويه من علوم ومعارف ومواقف وخبرات وقيم وعادات وتقاليد وأفكار وأخلاق.

وتؤكد بعض الدراسات التربوية كدراسة: (جعيني ١٩٩٩، ص ٦٨) على أن نجاح العملية التعليمية في كل أبعادها يقع على المعلم بمفرده بنسبة كبيرة؛ مما يتطلب معلماً جيداً يتمتع بمستوى علمي جيد وقدرة لغوية تمكنه من التواصل الجيد، ومهارات اجتماعية إضافة إلى سمات شخصية كتحمل المسؤولية والأمانة والإخلاص في العمل والثقة بالنفس والمرونة والموضوعية والتمسك بأخلاقيات مهنة التدريس. وتشير العديد من الأدبيات والدراسات التربوية كدراس: (العبيدي ١٩٨٧م)، (صوافطة وخليفة ٢٠٠٩م)، (الكثيري والنصار ١٤٣٠هـ)، و(جنسن ٢٠٠٧) إلى أنه كلما كان المعلم ذا اتجاهات إيجابية؛ كان ذا قبول وفعالية لدى الطلاب وبالتالي يتطبع الطلاب بما لدى المعلم من اتجاهات، وينقلون كثيراً من قيمه وأفكاره في الحياة، وبهذا النقل الإيجابي يتحقق عنصر التفاعل الذي هو من خصائص التدريس الفعال. التي من معاييرها التي يوجزها (رسالن ١٤٢٠هـ) الدور الحيوي لمهنة التدريس بالمجتمع الذي يستهدف الخير والمصلحة العامة، اكتساب مهارات قائمة على معرفة نظرية تتيح معرفة أعمق لفهم وتحليل مشكلات المهنة وتحديد الحلول المناسبة لها. والتأهيل للمهني والاعداد المنظم الذي يؤهل الطالب لممارسة المهنة وأخلاقياتها. فضلاً عن مواكبة التطورات التي تستجد وتنمو من يوم إلى آخر وهذا يستدعي برامج تدريبية لممارسي المهنة ليلتحقوا بالتطورات المستجدة. وحيث كذلك فإن المقررات التربوية التخصصية التي تساعد الطالبات على الاعداد المهني؛ تلقى اهتماماً من الطالبات من حيث الدراسة والمتابعة لهذا المقررات وسعيها للحصول العلمي فيها الذي يشير الى تمكنهن من مفردات ومفاهيم ومصطلحات هذه المقررات نظرياً وعملياً. ويتطلب إعدادهن في هذه المقررات جهداً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس ومنهن أنفسهن، فهن اللواتي سيقمن بإعداد الأجيال مستقبلاً، وعملهن ليس مفصلاً عن الوضع الاجتماعي والثقافي السائد في المجتمع. مما يساعدهن على تحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقهن. وتكوين الاتجاهات - التي يفترض أن تكون في صلب برامج الإعداد في الكليات التربوية والجامعية - عامل رئيس في إعداد المعلم (هادي و مراد، ٢٠٠٥، ص ٢١)، وتحصيله الدراسي في المقررات التربوية التخصصية. وتتم الاتجاهات في تكوينها بمستويات متدرجة قابلة للتعديل عن طريق التغير والتعزيز في الحالات الإيجابية وعن طريق الإضعاف والإطفاء في الحالات السلبية (الخوالده، ٢٠٠٧، ص ٢٢١). ويمكن أن يتم تغيير أو تعديل الاتجاهات كما يشير (سميث، Smith) إما بتعديل بنية القيم لدى الفرد أو استعداده الشخصي العام أو تقديم معلومات جديدة وخبرات مناقضة لما عنده أو تعديل الاتجاهات السائدة في وسطه الاجتماعي (الزهري، ١٩٨٩، ص ١٩٢). وكما أشار (هادي و مراد، ٢٠٠٥) كذلك من خلال برامج هادفة ومعدة خصيصاً لذلك وهو ما يوصي به (الشيحه، ١٩٨٨). ويرى (هادي و مراد، ٢٠٠٥) أن الاعتماد على التحصيل السابق ودرجات الذكاء في قبول الطلبة غير

فعالة في التنبؤ بنجاح العمل في المستقبل؛ مما يؤكد أهمية دراسات الاتجاهات حيث تكشف مدى تقبل الطالب المعلم لممارسة مهنة التدريس مستقبلا.

• مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من أهمية التحصيل الدراسي في المقررات التخصصية، فالمقررات التربوية التخصصية هذه تعد الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات؛ معلمات تخصص رياضيات، والطالبات المعلمات تخصص التربية الخاصة؛ معلمات رياضيات لذوي صعوبات التعلم. وحيث أن الاتجاهات نحو مهنة التدريس هامة في مدى تقبل الطالبة المعلمة - فرد عينة الدراسة - لمهنة التدريس، وممارستها بكفاءة تدعم عملية إعداد جيل من الطلبة الذين يفكرون بطريقة ابتكارية - فمقرر الرياضيات المدرسي يساعد على أعمال العقل وتنمية التفكير - الذين سيخدمون مجتمعهم ويعملون على حل مشاكله.

• أهمية الدراسة:

تعد مفردات ومفاهيم ومصطلحات المقررات التربوية الرياضية التخصصية - بصورة نظرية وعملية - هامة في الاعداد المهني للطالبة معلمة الرياضيات، وللطالبة معلمة الرياضيات لذوي صعوبات التعلم. والاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس عامل أساسي في الاهتمام والمتابعة لتلك المفردات والمفاهيم والمصطلحات من قبل الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة. وتأتي أهمية هذه الدراسة من معرفة علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات سنة رابعة تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبليلت بحصيلهن الدراسي في المقررات التربوية التخصصية لدورهن المهم والمؤثر لاحقا في العملية التدريسية؛ فالتحصيل العالي بالمقررات التربوية التخصصية يشير الى التمكن من مفاهيم ومصطلحات هذه المقررات، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على علاقة اتجاهات طالبات سنة رابعة المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبليلت نحو مهنة التدريس بتحصيلهن الدراسي في المقررات التربوية الرياضية التخصصية. وتتلخص أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- « أهمية دراسة اتجاهات الطالبات معلمات المستقبل تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية بالجبليلت كونها عاملا مؤثرا في التخطيط المستقبلي لمهنة التدريس على مستوى الدولة.
- « أهمية الاتجاهات في التحصيل الدراسي بصورة عامة وفي المقررات التربوية الرياضية التخصصية بصورة خاصة لطالبات كليات التربية.
- « أهمية دراسة اتجاهاتهن كونها كذلك عاملا مؤثرا في التوسع في قبول الطالبات والطلاب في الكليات الأقسام التربوية.

« أهمية المرحلة التي تتناولها الدراسة و توافقها مع المرحلة النهائية لدراسة الطالبة مما يجعل التعرف على اتجاهات الخريجات مطلباً ملحاً .
« ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج يؤمل الاستفادة منها من قبل وزارة التعليم العالي ووزارة الأحوال والخدمات المدنية في المملكة العربية السعودية المعنية بتوظيف خريجي الكليات والأقسام التربوية .

• أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ((ما علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية – جامعة الدمام نحو مهنة التدريس بتحصيلهن في مقررات الأعداد التربوي التخصصية الرياضية؟)). وقد تفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

« ما اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية – جامعة الدمام نحو مهنة التدريس؟
« ما مدى ارتباط اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية – جامعة الدمام نحو مهنة التدريس بالمستوى التحصيلي في المقررات التربوية التخصصية الرياضية؟.

• أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة معرفة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية بالجبل نحو مهنة التدريس. والوقوف على مدى علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية بالجبل نحو مهنة التدريس بتحصيلهن في المقررات التربوية التخصصية الرياضية.

• مصطلحات الدراسة:

• الاتجاه:

مجموعة درجات استجابات الأفراد عينة الدراسة – الطالبات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة الايجابية أو السلبية على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

• قياس الاتجاه:

تقويم استجابات الأفراد عينة الدراسة على مجموعة المواقف التي تتكون عادة من مجموعة عبارات تقيس الاتجاه نحو شيء معين بحيث تكون إجابات الأفراد محصورة في عدد محدد من الاختيارات وغالباً ما تعطى هذه الاختيارات أوزاناً تسمى القيمة المقترنة بإجابة الفرد (المقوشي والشعوان، ١٩٩١). وتتفق الدراسة مع هذا التعريف إجرائياً.

• **التدريس:**

عملية منظمة وهادفة تستهدف زيادة وتطوير الحصيلة المعرفية والمهارية وتعزيز الاتجاهات وإلقيم الإيجابية للطالب (العمر، ١٤٢٨هـ). وتتفق الدراسة مع هذا التعريف إجرائياً.

• **الاتجاه نحو مهنة التدريس:**

الدرجة التي تحصل عليها الطالبات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة الإيجابية والسلبية ذات العلاقة بمهنة التدريس على المحاور الخمسة التي يتكون منها مقياس الاتجاه نحو التدريس.

• **مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية:**

مقررات الاعداد التربوي للطالبة المعلمة في كلية التربية التي تختص بإعدادها معلمة رياضيات بالنسبة لتخصص الرياضيات؛ وهذه المقررات هي: طرق تدريس الرياضيات وتصميم وتطوير دروس الرياضيات. وتعدّها معلمة رياضيات لذوي صعوبات التعلم بالنسبة لتخصص التربية الخاصة وهذا المقرر هو: الرياضيات لمعلم التربية الخاصة.

• **التحصيل:**

النتيجة النهائية التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في المقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية وهي: طرق تدريس الرياضيات، تصميم وتطوير دروس الرياضيات، والرياضيات لمعلم التربية الخاصة.

• **الطالبة المعلمة:**

الطالبة التي درست مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية.

• **حدود الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على:

- ◀ قياس اتجاهات مجموعة من طالبات سنة رابعة للعام الدراسي (١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ) تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية بالجبل في جامعة الدمام نحو مهنة التدريس، اللواتي درسن مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ وهي: طرق تدريس الرياضيات، تصميم وتطوير دروس الرياضيات، والرياضيات لمعلم التربية الخاصة.
- ◀ علاقة اتجاهات الطالبات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية بالجبل في جامعة الدمام على تحصيلهن في المقررات التربوية الرياضية التخصصية دون غيرها.
- ◀ المقررات التربوية الرياضية التخصصية وهي: مقرري طرق تدريس الرياضيات وتصميم وتطوير دروس الرياضيات بالنسبة للطالبات المعلمات تخصص الرياضيات، ومقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة للطالبات المعلمات تخصص التربية الخاصة.

• الإطار النظري:

تلعب الاتجاهات دوراً حاسماً في التعليم والأداء، فاتجاهاتهم الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس والنشاطات التعليمية الجامعية في شقيها من الاعداد الاكاديمي والاعداد التربوي، وتؤثر في قدرتهم على تحقيق النتائج التعليمية / التعليمية، فتشكل الاتجاهات نقطة هامة في شخصية الطلاب؛ حيث أن لها أصولها في حواسه الداخلية وعاداته المكتسبة والمؤثرات البيئية التي تحيط به. وتتفاوت درجات الاتجاه بين القوة والضعف بتفاوت وتنوع الطلاب أنفسهم. واتجاهات الطلاب هي خطوة أولى وجزء من تكون اتجاهات الجماعة؛ وتكوين الاتجاهات الإيجابية من أهم الأهداف التي تسعى لها خطط الدولة عبر مناهجها المختلفة؛ ومن تلك الأهداف تعزيز أهمية الاتجاهات وتحل بموجبها مكاناً بارزاً. تعرف الاتجاهات على أنها "حالة استعداد عقلي عصبي، تنظم عن طريق الخبرة، وتباشر تأثيراً موجهاً أو ديناميكياً في استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها." كما أن للاتجاهات عدد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المتغيرات أو الظواهر النفسية الأخرى؛ ومن تلك الخصائص ما حدده (ملحم، ١٤٣٠هـ) أنها:

« مكتسبة ومتعلمة وليست ثابتة.

« قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.

« تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد أو الجماعات فيها.

« يمكن التعبير عنها بعبارات تشير إلى نزعات انفعالية.

« نزعة فردية لا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع.

« يمكن إخفاؤها.

يرى الباحثون في سيكولوجية الشخصية؛ أن الشخصية في جانب كبير منها ما هي إلا مجموعة الاتجاهات النفسية التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه المختلفة. وأنه على قدر توافق الاتجاهات النفسية وانسجامها واتساقها تكون قوة الشخصية، وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته. ومن وجهة النظر الاجتماعية تكمن أهمية الاتجاهات في أنها أحد المحددات الرئيسة الضابطة والموجهة والمنظمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغير اجتماعي يتطلب أولاً معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع، ومعرفة مدى قابليتها للتعديل والتحويل نحو التغير المرغوب فيه، إذ إن تكون اتجاهات جديدة تتعارض مع ما قد يوجد من اتجاهات متأصلة وراسخة في النفوس، كثيراً ما يؤدي إلى التفكك والاضطراب، ويعوق حدوث ما نرمي إليه من تطور وتقدم. ومن بين الوظائف التي تؤديها الاتجاهات أنها تؤدي وظيفة تلاؤمية نفعية تكون وسيلة للوصول إلى

هدف مرغوب فيه، وتعبر عن القيم والأفكار والمعتقدات التي يمسك بها الفرد، والاتجاه يحدد منحى السلوك ووجهته، وينظم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية حول بعض الموضوعات الموجودة في المجال الذي يعيش الفرد فيه.

• مكونات الاتجاهات:

- تتكون الاتجاهات من ثلاثة عناصر رئيسة حددها (الأكلبي، ٢٠٠١):
- «المكون المعرفي»: ويشمل معتقدات الطالب وأفكاره ومعلوماته ومعارفه، والحقائق التي تتوافر لديه.
- «المكون الوجداني»: ويشير إلى مشاعر الطالب وانفعالاته كالغضب والخوف والبهجة والحب والكراهية.
- «المكون السلوكي»: ويشير إلى استعدادات الطالب للقيام بأفعال تتواءم وتتفق مع اتجاهاته، وهي هنا محددة لهذا السلوك ودافع له.

ويمكن ربط مكونات الاتجاه بمستويات الأهداف التربوية المعروفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) لتنميتها التنمية الصحيحة والمتكاملة. ويرى (الزيات وقطاوي، ٢٠١٠) أن لمكونات الاتجاه "مراحل متعاقبة تمر من خلالها تشكل نسقا هرميا، تتمثل في مرحلة التأمل والاختيار، ثم مرحلة الاختيار والتفضيل، ثم مرحلة التأييد والمشاركة، ثم مرحلة الاهتمام والدعوة العملية، ثم مرحلة التضحية".

• أنواع الاتجاهات:

- تتعد أنواع الاتجاهات حسب تنوع وتغير الطلاب، ومن هذه الأنواع ما حصره (الزيات وقطاوي، ٢٠١٠) على النحو التالي:
- «الاتجاه القوي» الذي يعبر عن موقف الطالب من هدف الاتجاه كموقف الطالب من قضية نصره النبي صل الله عليه وسلم.
- «الاتجاه الضعيف» الذي يعبر عن موقف الطالب من هدف الاتجاه؛ كاتجاه الطالب من حضور اللقاءات التي تعقد بالكلية.
- «الاتجاه الموجب» كاتجاه الطالب نحو مساعدة الطلاب الآخرين في الجامعة.
- «الاتجاه السلبي» -عكس الموجب - وفيه البعد عن مثير ما كاتجاه الطالب نحو تجنب مخالطة الطلاب في الكلية.
- «الاتجاه العلني» وهو اتجاه الطالب من شيء ما لا يجد حرجاً في الإفصاح عنه أمام زملائه الطلاب، كالاتجاه نحو مادة معينة أو نادٍ رياضي معين.
- «الاتجاه السري أو الخفي» وهو اتجاه يحاول الطالب إخفاءه عن زملائه الطلاب ويحتفظ به لنفسه، وربما ينكره أحيانا؛ كالاتجاه نحو حب أو كره بعض الأشخاص.
- «الاتجاه الجماعي» وهو اتجاه مشترك بين عدد كبير من الطلاب كالاتجاه في الإعجاب بالقيادة والشخصيات المؤثرة في المجتمع.

«الاتجاه الفردي» وهو اتجاه يميز الطالب عن الطالب الآخر؛ كالإعجاب بالصديق فيما الطالب الآخر يعجب بصديق آخر.

«الاتجاه العام» وهو اتجاه سائد ينصب على الأمور الكبيرة كالاتجاهات الدينية والسياسية.

«الاتجاه النوعي» وهو الاتجاه يتركز على ذات الفرد وتميزه وخصوصيته.

• قياس الاتجاهات:

تتعد أنواع قياس الاتجاهات حسب تنوع وتغير الطلاب أنفسهم، ومن هذه الأنواع ما حصره كل من (مختار، ١٩٨٢) و(العنزي، ١٤١٩هـ) و(عمرو وآخرون، ٢٠١٠) و(الزيات وقطاوي، ٢٠١٠):

«قياس بوجاردس»: وهو أقدم المقاييس، وقد أطلق عليه مقياس البعد الاجتماعي، حيث اختار أن يقيس درجات التقبل أو البعد في صورة التباعد الذي يريد المستجيب أن يحتفظ به بينه وبين أفراد هذه العناصر، فكلما زاد التقبل قلت درجة التباعد.

«قياس ثرستون»: لقياس الاتجاهات نحو موضوعات محددة، حيث راعى فيه أن تكون الفواصل بين عناصره متساوية وذات مسافة موحدة.

«قياس ليكرت»: وهو من المقاييس المناسبة لشتى الموضوعات، وهو أكثر ثباتاً من مقياس ثرستون لوجود عدد من الدرجات أمام كل عبارة، وقد استخدم الباحث قياس ليكرت لتمييزه وسهولة استخدامه، ومناسبته للعينة بعد الرجوع إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة.

«قياس جتمان»: وهو مقياس يصلح لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها، مما جعل الاستفادة من المقياس محدودة.

• التدريس:

موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين، لكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة، ومعنى هذا أن التلميذ لم يعد سلبياً في موقفه. إن الدور الأساسي للخطط والبرامج التربوية هو إكساب الطلبة المعرفة المهمة والوظيفية وإكسابهم مهارات التفكير العلمي، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل للمساهمة بشكل إيجابي وفعال في بناء المجتمع (محمد، ٢٠٠٥)، ويأتي ذلك من خلال معرفة اتجاهات المعلمين، ومقارنة بممارستهم التعليمية؛ حيث أن:

«كل معلم ما لديه اتجاه نحوه.

«كل معلم لديه تعريف شخصي خاص للتعليم والذي يبين ما يختاره المعلم ليقوم به وما لا يختاره.

«كل معلم لديه مجموعة من الاتجاهات والافتراضات حول طبيعة عملية التعلم، وحول الطلبة بشكل عام.

« كل معلم لديه مجموعة من القيم الشخصية التي تقرر خصائص وميزات العمليات التي يقوم بها داخل الصف. (Richardson, 1996).

تعتمد جودة التحصيل لدى الطلبة من خلال التركيز على التعليم من أجل الفهم يساعد في انتقال أثر التعلم لمواقف أخرى والتكامل بين العلوم والمعارف الأخرى. كما أن التعلم المصحوب بالفهم يجعل التعلم اللاحق أكثر سهولة وتصبح ذات معنى وتزداد سهولة تذكرها وتطبيقها عندما يربط الطلبة المعرفة الجديدة بالمعرفة الموجودة لديهم بطرق ذات معنى. والأفكار المرتبطة جيداً والمبنية على أساس مفاهيم يتكون أكثر قابلية للاستخدام في موقف جديدة (محمد، ٢٠٠٩). كما أن عنوان معرفة المعلمين وتعلم الطلبة في الوقت ذاته هو التأثير بين دراسة المعلمين المدرسية، وكيفية تدريسها من حيث إعداد المعلمين، وفهم القواعد المنهجية (Ma, 2010). وتركز المفاهيم الحديثة لتربية المعلمين على كفايات المعلم بصفته مربياً ومعدلاً للسلوك ومعالج كفاء وعلى استنباط مجموعة من الكفاءات النوعية لاستعمالها في تدريب المعلمين وتطوير أدائهم فيها وتزويدهم بمجموعة من الكفايات العامة والخاصة التي تؤهلهم لقيادة العملية التربوية، وليصبح لديهم الكفاءة لمواكبة التطور المعرفي وتنفيذ مهامهم على أسس محددة ومعروفة مسبقاً (إبراهيم، ٢٠٠٣). والمعلم الكفاء هو من يمتلك مهارة ما وثقة بالنفس تمنحه القدرة على المبادرة، وكل كفاية يتألف من معرفة وسلوك وقدرة على توظيف المعرفة (عدس، ١٩٩٦). والكفاءة هي القدرة على أداء عمل أو مهمة ما بفاعلية أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة وبأقصى ما يمكن من الأثر، والكفاءة تكون معرفية أو أدائية (إبو الهيجاء، ٢٠٠١). أما المهارة فهي ذلك الشيء الذي تعلم الفرد أن يؤديه عن فهم بسهولة ويسر ومعرفة وبصورة بدنية أو عقلية (حسين، ١٩٩٦). وحيث أن القائم على عملية التدريس أو الذي يقع على كاهله بالدرجة الأولى مهام عملية التدريس هو المعلم فإن التعليم يساعد على زيادة الفهم البحث عميقاً في الكيفية التي يتعلم بها الطلبة (Chapin & Johnson, 2006)، وكما أن المعلم يؤدي دوراً فعالاً في إنجاح عملية التعليم (عابد، ٢٠٠١) فإن التدريس في الغرفة الصفية يتم بوجود عناصره مكوناته التي تشكل في مجملها منظوماً أو نظاماً يطلق عليه نظام التدريس، وهذه العناصر هي المعلم والمنهاج المدرسي، والنشاطات الصفية واللاصفية، والوسائل ومصادر التعلم، وأساليب التدريس واستراتيجياته والتقويم وأدواته والتغذية الراجعة. يتطلب تدريس من خلال منظومته هذه ما يعرف باسم كفايات التدريس التي يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الكفايات (المهارات) التي يجب أن تتوفر في معلم والتي تمكنه منهاج المدرسي بكفاءة وفعالية ونجاح. وتضم كفايات تدريس كفايات التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس.

• تخصص الرياضيات:

يمنح البرنامج درجة البكالوريوس في الرياضيات. وتأهيل الحاصلات على هذه الدرجة للعمل بوظيفة معلمة رياضيات. فضلاً عن امكانية ان يمكنها هذا التخصص من الالتحاق بالدراسات العليا في برنامجي الماجستير والدكتوراة.

• أهداف قسم الرياضيات:

ويهدف برنامج اعداد معلمة رياضيات بكلية التربية – جامعة الدمام إلى تحقيق الآتي:

« اعداد الخريجات لتطبيق المعرفة والمهارات في مجال العلوم الرياضية التي تساهم في بناء أسس وقواعد متينة لطلبة التعليم العام
« تهيئة الخريجات للمشاركة الفعالة في الأنشطة التربوية ووضع الخطط الاستراتيجية اللازمة لعمليات التطوير والتحسين في المجالات التربوية ذات العلاقة

« دعم الخريجات لمواكبة عصر التكنولوجيا الحديثة في التدريس والممارسات والأنشطة التربوية والتخطيط لبناء جيل متمكن من تطبيق تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات

« تعزيز مهارات الخريجات وتشجيعهن للقيام بدور فعال في المجتمع وإقامة علاقات تواصل هادفة مع أعضاء المجتمع
« زرع الدافعية والرغبة في التحسين ومواكبة التغيرات الحديثة في المجالات التربوية

« تهيئة الخريجات للانضمام لمجتمع المعرفة والمساهمة الفعالة في بنائه
« تعزيز مسؤولية التعلم الذاتي للخريجات لاكتساب معارف ومهارات جديدة.
« تهيئة الخريجات لممارسة أخلاقيات مهنة التدريس والحفاظ على الهوية العربية والإسلامية

• تخصص التربية الخاصة:

تحقيق الريادة على مستوى كليات التربية بالمملكة في بيئة تربويه اكاديميه متميزه محفزة للتطوير واعداد القيادات النسائية المنافسة لتساهم في بناء المجتمع السعودي وتقديم الابحاث والاستشارات العلمية المختلفة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم) في ضوء الخطط التنمويه الوطنية .

• أهداف قسم التربية الخاصة:

ويهدف برنامج اعداد معلمة رياضيات لذوي صعوبات التعلم بكلية التربية – جامعة الدمام إلى تحقيق الآتي:

« تخريج معلمات تربويات في تخصص التربية الخاصة وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي وتحليلات بأخلاق اسلامية.

- ◀ اعداد القيادات النسائية المنافسه من خلال تقديم برامج الاعاقات وصعوبات التعلم وتعديل السلوك.
- ◀ المساهمة في اكساب طالبات البكالوريوس المعارف والمهارات المتعدده في تشخيص والتدخل العلاجي من خلال مواد القسم المتخصص.
- ◀ تقديم برامج تربوية وخطط فردية وجماعية وقيادية لتأهيل الكوادر النسائية معرفيا ومهاريا لشغل وظيفة معلمة لغرفة المصادر.
- ◀ تفعيل الشركات مع القطاعات الحكوميه والخاصه عن طريق تقديم الاستشارات في مجالات التخصص.
- ◀ المساهمة في تطوير اداء المعلمات في مؤسسات التعليميه عن طريق إثراء البحوث العلميه المدعمه والتعاونيه.
- ◀ المساهمة في قيادة البحث العلمي من خلال التعاون مع المراكز البحثية المتخصصة في مجال الاعاقه بمختلف فئاتها.
- ◀ المشاركة المجتمعيه الفاعله من خلال البرامج التربويه العلاجييه التدريبيه للحالات الخاصه وورش العمل المختلفه.
- ◀ تنمية مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثه في تخطيط وتنفيذ وادارة الانشطه التربويه ذات العلاقه بالتربية الخاصه.
- ◀ تأهيل البرنامج للحصول على الاعتماد الاكاديمي.

أما برنامج الاعداد المهني والتربوي للطالبة المعلمة بكلية التربية - جامعة الدمام فيهدف إلى:

- ◀ إعداد الطالبات لأداء أدوارهن التربوية في ضوء معايير الدين الاسلامي.
- ◀ إكساب الطالبات المهارات الاداريه التي تمكنها من ادارة الفصل وضبطه.
- ◀ تعريف الطالبات المعلمات بطرائق التدريس وأساليبه وتوظيفها عملياً في العملية التعليمية.
- ◀ إكساب الطالبات المعلمات المعارف المتعلقة بالخصائص النفسية للمتعلمات، وكيفية التعامل معهن وأساليب ارشاهن وتوجيههن وحل مشكلاتهن المختلفه.

• الدراسات السابقة:

لأهمية ومكانة مهنة التدريس؛ فقد حظيت بالعديد من الدراسات التربوية ومنها الدراسات الخاصة باتجاهات الطلاب (المعلمين) في الكليات العلمية التربوية، إلا أن هذه الدراسات لا تغطي مختلف القطاعات في كثير من المؤسسات التربوية.

دراسة الجمل (١٩٨٣)؛ وعنوانها: (أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم). استهدفت هذه الدراسة التعرف على

اتجاهات طلاب كلية التربية بالجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم عند التحاقهم بالكلية ومقارنتهم بطلاب المستوى الدراسي النهائي للوقوف على مدى التغير في الاتجاهات. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين اتجاهات طلاب وطالبات المستوى الأول والمستوى الرابع نحو مهنة التدريس، وعدم وجود فروق معنوية بين مستويات الفئات التحصيلية المختلفة.

مارسو وبيج (١٩٨٦) (Marso & Pigge)؛ استهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين خصائص الطالب والتغيرات أثناء تعليم الطالب في القلق والاتجاهات والاهتمامات نحو مهنة التدريس، وكانت العينة مكونة من (٣٩٤) مفحوصاً، منهم (١٥١) طالباً من طلاب كلية التربية، و(٨١) معلماً، واستخدام الباحثان الاستبانة والملاحظة كأداتين لجمع البيانات. وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج، منها :

- ◀ أن اتجاه عينة الدراسة نحو مهنة التدريس عموماً اتجاه إيجابي.
- ◀ أن اتجاه الإناث أكثر إيجاباً من اتجاه الذكور نحو مهنة التدريس.
- ◀ أن معدل القلق نحو مهنة التدريس قد تناقص تدريجياً مع مستوى تعليم الطالب.

دراسة الشيخة AL Sheha (١٩٨٨)؛ وعنوانها: (اتجاهات طلاب كليات التربية نحو مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية). استهدفت هذه الدراسة التعرف على تصورات طلاب كليات التربية بجامعة: (الملك سعود، أم القرى، الملك فيصل) للعوامل التي تجعل مهنة ما مرغوباً بها، والاطلاع على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى: أن أهم العوامل التي تجعل الطلاب يقبلون على مهنة معينة هي: (أهميتها بالنسبة للبلد، قدرتها على إثارة الطلاب فكرياً، والمكانة الاجتماعية الناتجة عنها). وأن اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس كانت إيجابية، غير أنهم يرون أن مهنة التدريس تتطلب أقل وقت من المهن الأخرى وتمكن من الحصول على اجازة يومين خلالها يتم التمكن من الحصول على ترقية، فضلاً عن أنها تضمن منزلة ومكانة وهيبة للمدرس. غير أنها خلصت إلى أنه من العوامل التي قد تدفع الطلاب إلى العزوف عن مهنة التدريس: (نظرة المجتمع إلى المدرس، التجهيزات المدرسية، منزلة المدرس، واحترام الناس للمدرس).

دراسة الأزهرى (١٩٨٩)؛ وعنوانها: (اتجاهات طالبات كلية التربية بالرس نحو مهنة التدريس). استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات طالبات كلية التربية المتوسطة للبنات بالرس بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس عند التحاقهن بهذه الكليات، ومقارنة اتجاهات طالبات الفصل الدراسي الأول بطالبات الفصل الدراسي الثاني، وكذلك مقارنة اتجاهات طالبات الكلية

باتجاهات المعلمات القائمات بالتدريس بعد تخرجهن، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الاتجاه نحو مهنة التدريس يعزى للإعداد التربوي والعملية الذي تتلقاه الطالبات في الكليات.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الخريجات والمعلمات وبين الطالبات لصالح المعلمات والخريجات في الاتجاه نحو مهنة التدريس.

دراسة شاهين (١٩٩٠)؛ وعنوانها: (اتجاهات طلبة كليات المجتمع نحو مهنة التدريس بالأردن). استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة كليات المجتمع نحو مهنة التدريس بالأردن، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« أن اتجاهات طلبة كليات المجتمع نحو مهنة التدريس إيجابية.

« أن الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس تمثلت في المجال الاجتماعي والثقافي ومستقبل المهنة في حين تمثلت الاتجاهات السلبية في المجال الاقتصادي.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع الكلية ومستوى الدراسة في مرحلة الثانوية نحو مهنة التدريس.

دراسة خلف (١٩٩٠)؛ وعنوانها: (اتجاهات الطالب المعلم في كلية التربية بأبها نحو مهنة التدريس). استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات الطالب المعلم في كلية التربية بأبها، بالملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وكذلك الكشف عن اتجاهات الطالب المعلم في المستوى الأول عند التحاقه بالكلية والمستوى الرابع للتعرف على مدى التغير في الاتجاهات نحو مهنة التدريس ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« أن اتجاهات طلاب كلية التربية إيجابية نحو مهنة التدريس.

« أن اتجاهات طلاب المستوى الرابع أكثر ارتفاعاً عن اتجاهات طلاب المستوى الأول.

دراسة المقوشي والشعوان (١٩٩١)؛ وعنوانها: (مقياس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس بناءً على صدقه). استهدفت هذه الدراسة بناءً على مقياس اتجاهات الطلاب الجدد الذين يلتحقون بكليات التربية في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس والتحقق من صدقه ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« بناءً على مقياس اتجاهات الطلاب الجدد الذين يرغبون في الالتحاق بكليات التربية في المملكة العربية السعودية مكون من (٥٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد مهنية واجتماعية واقتصادية.

«التحقق من صدق المقياس عبر الطرق العلمية وحصوله على معامل ثبات مناسب.

دراسة الطاهر (١٩٩١)؛ وعنوانها: (الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية). هدفت هذه الدراسة البحث عن اتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. استخدمت الدراسة مقياس "اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس" الذي تم تطبيقه على (٦٠٣) طالب من طلاب كلية التربية بتخصصات مختلفة ومنها الرياضيات. وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات أفراد العينة تختلف وفقاً للمستوى الدراسي والتخصص والتحصيل للمستويات الأولى والرابعة بفرعيه العلمي والأدبي، غير أنها أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين اتجاهات المستوى الأول والرابع بفروعها الأدبية والعلمية وتحصيلهم.

دراسة المنوي (١٩٩١)؛ وعنوانها: (دور كليات التربية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلابها). استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور كليات التربية في جمهورية مصر العربية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلابها، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

«أن اتجاهات طلاب الفرقة الرابعة نحو مهنة التدريس لم تصل إلى حد الإيجابية.

«وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح الفرقة الأولى.

دراسة بشاي (١٩٩٣)؛ وعنوانها: (الاتجاهات النفسية لطلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتوافقهم النفسي). استهدفت هذه الدراسة معرفة طبيعة اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية بسوهاج بجمهورية مصر العربية نحو مهنة التدريس، ومعرفة تأثير متغيرات الجنس والفرقة كذلك نحو مهنة التدريس، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

«اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس في مجملها سلبية.

«وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة وطالبات الشعبة في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح الطالبات.

«وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين طلبة وطالبات الشعبة في الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح الفرقة الأولى.

«نجاح العملية التعليمية في كل أبعادها يقع (٦٠%) منها على المعلم.

دراسة عبد الحق (١٩٩٦)؛ وعنوانها: (الاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية). استهدفت هذه الدراسة قياس الاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: **«الاتجاهات الطلابية إيجابية بشكل عام نحو مهنة التدريس»** **«عدم وجود فروق في اتجاهات الطلاب باختلاف مستوى الإعداد التربوي والمهني»**.

«عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الاتجاه نحو مهنة التدريس».

دراسة جعيني (١٩٩٩)؛ وعنوانها: (اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم). استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: **«وجود اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم»**.

«عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي والمعدل في الثانوية العامة والموقع السكني».

«وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الطلاب والطالبات في الكلية لصالح الطالبات في الاتجاه نحو مهنة التدريس».

دراسة ناصر (١٩٩٩)؛ وعنوانها: (العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم). هدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين اتجاهات طلبة الصف العاشر وتحصيلهم بالرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٣) طالبا و(١٩٥) طالبة طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاتجاهات وتحصيل الطلبة ذوي التحصيل العالي والمتوسط والمتدني. وقد أوصت الدراسة بضرورة عمل برامج علاجية لمعالجة اتجاهات الطلبة السلبية نحو الرياضيات.

كرياكو وكلاشارد (٢٠٠٠) (Kyriacou & Cuolthard)؛ استهدفت دراستهما إلى الكشف عن آراء طلاب جامعة يورك (University of York) حول اختيار التدريس كمهنة في حياتهم العلمية. وكانت العينة مكونة من (٢٩٨) طالبا في جامعة يورك، وطلب منهم أن يرتبوا العوامل التي وضعها الباحثان في استبانة مكونة من (٢٠) عاملا ذا تأثير على اختيار مهنة التدريس من قبلهم حسب الأهمية. وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحثان: أن معظم أفراد عينة

الدراسة اختاروا عامل (التدريس مهنة ممتعة) أكثر العوامل المؤثرة في اختيارهم لمهنة التدريس، وجاء بعد عامل (التدريس مهنة تمنحني دورا في خدمة المجتمع)، وجاء عامل (راتب ابتدائي جيد) من أقل العوامل المؤثرة في اختيار مهنة التدريس.

دراسة الأكليبي (٢٠٠١)؛ وعنوانها: (اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية). استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس في المنطقة الشرقية نحو مهنة التدريس، والتعرف على دور الإعداد العلمي والمهني الخبرات المكتسبة في تنمية إكساب المشرفين للاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وكذلك مقارنة الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المشرفين والمشرفات التربويين بهدف التعرف على أثر متغير الجنس في الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس كانت إيجابية بشكل عام.
« عدم تأثر اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس بأي من المتغيرات التي شملتها الدراسة.

دراسة العمامرة (٢٠٠٤)؛ وعنوانها: (اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا -الأردن نحو مهنة التعليم). استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا -الأردن نحو مهنة التعليم، وكذلك معرفة فيما إذا كانت هناك أثر لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي على اتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

« اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية إيجابية نوعا ما نحو مهنة التعليم.
« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمتغيري الدراسة في الاتجاه نحو التعليم.

دراسة هادي ومراد (٢٠٠٥)؛ وعنوانها: (التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم بالثانوي). استهدفت هذه الدراسة تطوير مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي بجامعة الكويت، وكذلك معرفة مدى إسهام كل منهما في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب المعلم، ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

« عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الاتجاه نحو مهنة التدريس والاتزان الانفعالي.

« وجود علاقة ذات دلالة بين المعدل التراكمي وكل من الاتجاه نحو مهنة التدريس والالتزان الانفعالي.

« ارتفاع درجات علاقة الاتجاه نحو مهنة التدريس والالتزان الانفعالي.

• منهجية الدراسة وإجراءاته:

انتهجت الدراسة منهج الاحصاء الوصفي الذي يعرف بأنه العلم الذي يستنبط الحقائق من الأرقام بطريقة علمية، ويهتم بجمع البيانات ثم تلخيصها وعرضها. اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه أحد أساليب البحث العلمي أو الطريقة العلمية التي تعتمد على دراسة الواقع ووصفه وصفاً دقيقاً والتعبير عنه تعبيراً كمياً وكيفياً مستخدماً خطوات البحث العلمي المتضمنة في: الشعور بالمشكلة، تحديدها، وضع الفروض، اختبارها، اختيار العينة، اختيار أدوات البحث، جمع البيانات، الوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها. (عبيدات، ٢٠١٢)

• مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية بالجبل في جامعة الدمام المستوى السادس والمستوى السابع، ممثلة بقسم الرياضيات اللواتي خضعن لدراسة مقرر طرق تدريس الرياضيات وتصميم وتطوير دروس الرياضيات بصفتهم مقررین تربويين رياضيين تخصصيين، وعددهن (52) طالبة، ومن طالبات قسم التربية الخاصة المستوى السابع اللواتي خضعن لدراسة مقرر الرياضيات لعلم التربية الخاصة بصفته مقرر تربوي رياضيات تخصصياً، وعددهن (232) طالبة.

• عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بصورة عشوائية لطالبات قسم الرياضيات اللواتي يدرسن مقرر طرق تدريس الرياضيات في المستوى السادس، ومقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات في المستوى السابع من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ وعددهن (28). أما طالبات قسم التربية الخاصة فقد كانت العينة منهن للواتي يدرسن مقرر الرياضيات لعلم التربية الخاصة في المستوى السابع من العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ، وعددهن (45) طالبة.

• ضبط المتغيرات:

شمل البحث متغير مستقل وهو الاتجاهات نحو مهنة التدريس، والمتغير التابع وهو التحصيل في المقررات التربوية الرياضية التخصصية.

• أدوات الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والذي تم الاستعانة به من دراسة الباحث أحمد الحسين والتي كانت بعنوان "اتجاهات طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو مهنة التدريس" وقد تكونت

الأداة من (٣٢) فقرة ذات التدرج الخماسي (موافق تماماً، موافق، لا أدري لأوافق، لا أوافق بشدة) وكانت منها (١٢) فقرة سلبية و(٢٠) فقرة إيجابية؛ وبالتالي: تقدر درجاتها (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارة الإيجابية، و(٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارة السلبية، على التوالي. الذي تم أخذه من الدورية العلمية المحكمة لرسالة التربية وعلم النفس التي تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في عدد (٣٥) سنة (٢٠١٠م) وذلك من دراسة الباحث أحمد الحسين والتي كانت بعنوان "اتجاهات طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو مهنة التدريس" ولكن مع اجراء تعديل على الفقرات رقم (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨). وقد اعتمدت الدراسة توزيع التقديرات الآتية لتصنيف وتحليل نتائج المعالجة الإحصائية المتعلقة بالأوساط الحسابية للاتجاهات، وبالمتوسط الحسابي لتحصيل افراد عينة الدراسة في المقررات التربوية التخصصية الرياضية، ولعامل الارتباط بيرسون بين متغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس بصفته متغير الدراسة المستقل، والتحصيل في المقررات التربوية التخصصية الرياضية بصفته متغيرا تابعا:

المتوسط الحسابي للاتجاهات	الدرجة	4.5-5	4-4.4	3.5-3.9	3-3.4	3 أقل من
الدرجة	عالي جدا	عالي	متوسط	منخفض	ضعيف	
المتوسط الحسابي للتحصيل في المقررات التربوية التخصصية الرياضية	الدرجة	٩٠-١٠٠	٨٠-٨٩	٧٠-٧٩	٦٠-٦٩	٦٠ أقل من
الدرجة	ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف	
قيمة معامل الارتباط R	قوية	$-0.7 \leq R \leq -1$ or $0.7 \leq R \leq 1$				
	متوسطة	$-0.3 \leq R \leq -0.7$ or $0.3 \leq R \leq 0.7$				
	ضعيفة	$-0.3 \leq R \leq 0.3$				

• صدق وثبات ادوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة صدق المحكمين؛ وذلك بعرض الاداة على محكمين من ذوي الاختصاص مناساتذة التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس. أما ثبات أدوات الدراسة؛ فقد تم حساب معامل الثبات (كرونباخ - α) الذي بلغ (0.73) لمقياس اداة الدراسة المتعلق بقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وهي قيمة كافية لأغراض الدراسة البحثية.

• الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على المعالجة الاحصائية المتعلقة بحساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك للوقوف على الاتجاهات الشائعة لدى افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس. ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الاوساط الحسابية لاتجاهات افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وتحصيلهن في مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ طرق تدريس الرياضيات وتصميم وتطوير دروس الرياضيات كل على حدا بمتوسط

الاتجاهات ونتيجة التحصيل لكل فرد من افراد عينة الدراسة وذلك لطالبات قسم الرياضيات. وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وتحصيل كل فرد من افراد عينة الدراسة في مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة، وذلك لطالبات قسم التربية الخاصة. كما تم حساب تحليل الانحدار، وتحليل تباين الانحدار ANOVA ؛ بغرض الوقوف على العلاقة بين الاتجاهات الشائعة لدى افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس؛ بصفته متغيرا مستقلا، وتحصيلهن في مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ بصفته متغيرا تابعا.

• عرض النتائج ومناقشتها:

سعت الدراسة الوقوف على العلاقة بين اتجاهات افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس، وتحصيلهن بمقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؛ من خلال السؤال الرئيسي: ((ما علاقة اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات والتربية الخاصة في كلية التربية - جامعة الدمام نحو مهنة التدريس بتحصيلهن في مقررات الاعداد التربوي التخصصية الرياضية؟)). فجاءت النتائج على النحو ادناه.

• أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:

" ما اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة في كلية التربية - جامعة الدمام نحو مهنة التدريس؟"

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس

فقرات الاستبيان	1	2	3	4	5	6	7	8
الاستجابات	28	28	28	28	28	28	28	28
عدم الاستجابة	0	0	0	0	0	0	0	0
المتوسط الحسابي	4.5357	4.4286	4.0000	2.4286	3.8214	3.9286	4.4643	4.1429
الانحراف المعياري	.57620	.57275	.72008	1.34519	.72283	.76636	.69293	.65060
فقرات الاستبيان	9	10	11	12	13	14	15	16
المتوسط الحسابي	3.2857	3.1786	4.6786	3.2500	3.2857	3.2143	1.8214	2.2143
الانحراف المعياري	1.24297	1.30678	.54796	1.07583	1.18187	.95674	1.09048	1.19744
فقرات الاستبيان	17	18	19	20	21	22	23	24
المتوسط الحسابي	4.6429	4.1786	4.3929	2.2500	3.7500	3.7143	3.6786	4.0714
الانحراف المعياري	.55872	.81892	.62889	1.07583	.84437	1.04906	.86297	.81325
فقرات الاستبيان	25	26	27	28	29	30	31	32
المتوسط الحسابي	4.3214	3.1071	4.2857	4.0714	4.8214	4.1429	3.4643	4.5714
الانحراف المعياري	1.09048	1.25725	.89679	1.21499	.39002	.93152	1.37389	.69007

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة تخصص التربية الخاصة على مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس

فترات الاستبيان	١	2	3	4	5	6	7	8
الاستجابات	45	45	45	45	45	45	45	45
عدم الاستجابة	0	0	0	0	0	0	0	0
المتوسط الحسابي	4.7333	4.2889	4.1111	2.0222	4.0222	3.8889	4.6444	4.0889
الانحراف المتوسط	.53936	.81526	.88478	.98832	.81153	.88478	.77329	.94922
فترات الاستبيان	9	10	11	12	13	14	15	16
المتوسط الحسابي	3.0222	3.2444	4.7556	3.9333	3.4444	3.4444	1.7111	2.2667
الانحراف المعياري	1.37327	1.11101	.64511	.88933	1.15907	1.09867	.99138	1.26850
فترات الاستبيان	17	18	19	20	21	22	23	24
المتوسط الحسابي	4.7111	4.1111	4.5111	2.5778	3.3778	3.2222	4.0667	3.9333
الانحراف المعياري	.50553	.88478	.54864	1.17722	1.15383	1.02000	.80904	.91453
فترات الاستبيان	25	26	27	28	29	30	31	32
المتوسط الحسابي	3.8000	3.0000	3.2889	3.8889	4.5778	4.2222	3.7111	4.3333
الانحراف المعياري	1.07872	1.18705	.99138	1.21023	.65674	.92660	1.29021	1.04447

تنوعت اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس جدول (١)؛ فكانت بمتوسطات حسابية عالية جدا لبنود مقياس الدراسة التي رقمها (١، ٧، ١١، ١٧، ٢٩، ٣٢)، وعالية للبنود رقم (٢، ٣، ٨، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣٠)، ومتوسطة للبنود رقم (٥، ٦، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣١)، ومنخفضة للبنود رقم (٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٦)، بينما كانت ضعيفة للبنود (٤، ١٥، ١٦، ٢٠). أما اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص التربية الخاصة جدول (٢)؛ فقد كانت بمتوسطات حسابية عالية جدا لبنود مقياس الدراسة التي رقمها (١، ٧، ١١، ١٧، ٢٩)، وعالية للبنود رقم (٢، ٣، ٥، ٨، ١٨، ٢٣، ٣٠، ٣٢)، ومتوسطة للبنود رقم (٦، ١٢، ٢٤، ٢٥، ٢٨، ٣١)، ومنخفضة للبنود رقم (٩، ١٠، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٧)، بينما كانت ضعيفة للبنود (٤، ١٥، ١٦، ٢٠). فقد اتجهت افراد عينة الدراسة نحو أن مهنة التدريس انهن يتقربن لله بها فهي من أشرف المهن وأنبهها فمن يعمل بها يعتبر مشاركا بناء الوطن مما جعلهن راغبات في المساهمة في تحقيق بلادهن الاكتفاء من المعلمين الوطنيين؛ فالمتعلمين ببلادهن يستحقون المساعدة؛ في الوقت الذي تزداد فيه أهمية مهنة التدريس تزداد في الوقت الحاضر. إن أفراد عينة الدراسة يتجهن الى انهن يجدن المتعة في القيام بدور المعلم، ويتقن شوقا التحدث للمتعلمين، فمهنة التدريس تساعد على تكوين علاقات ومن يعمل بها ينال احترام الجميع فمن يدركن الدور المناط في المعلم مستقبلا؛ ويشعرن بدرجة عالية طالبات قسم الرياضيات بالسعادة لأن برنامج التربية العملية على

مدار فصل دراسي كامل، بينما يشعر طالبات قسم التربية الخاصة بذلك بصفة متوسطة. وقد تراوحت صفة اتجاهاتهن بين المتوسطة والمنخفضة حين اتجهن الى قدرتهن على مهارات الاتصال بالنسبة لأفراد عينة الدراسة من طالبات قسم الرياضيات ولكن بدرجة عالية لدى افراد عينة الدراسة من طالبات قسم التربية الخاصة. ويتجهن إلى أن هذه المهنة مناسبة لقدراتهن، وأنهن يحصلن على مردود عالي من هذه المهنة التي يحبونها لكثرة الاجازات السنوية وسهولة الحصول على ترقية سنوية آليا، ويفضلن العمل في بيئة محدودة كالمدرسة ولكنهن لا يحبذن العمل في مدرسة أهلية قبل الحكومية، وأنه لو كان الأمر بأيديهن لما اخترن مهنة التدريس. واتفقت افراد عينة الدراسة في القسمين بصفة ضعيفة ان العمل خارج مدينتهن المفضلة عامل طارد للمهنة.

أما بنود أداة الدراسة المتعلقة بالمقررات التربوية التخصصية الرياضية فقد كانت متوسطة ومنخفضة لأفراد عينة قسم الرياضيات وأفراد عينة قسم التربية الخاصة على الترتيب حين أتجهن الى أنها تثير في أنفسهن الملل وتساعدهن على تأصيل القيم الاسلامية، وأنهن يتمنين زيادة عدد المقررات التربوية الرياضية على مستوى الجامعة. وأنها تمثل هدرا اقتصاديا بصفة عالية لدى افراد قسم التربية الخاصة وبصفة متوسطة لدى افراد قسم الرياضيات. واختلفت الاتجاهات بصفة عالية لدى افراد قسم الرياضيات اللواتي لا يشعرن بالفائدة عند دراستها رغم أنهن يتجهن الى الاحتفاظ بالكتب المقررة الخاصة بهذه المقررات؛ فهذه المقررات تساعدهن على الحصول على وظيفة.

• ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:

" ما مدى ارتباط اتجاهات الطالبات المعلمات تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة فيكلية التربية - جامعة الدمام نحو مهنة التدريس بالمستوى التحصيلي في المقررات التربوية التخصصية الرياضية؟".

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير اتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة نحو مهنة التدريس ومتغير التحصيل في المقررات

التربوية التخصصية الرياضية

(مقرر طرق تدريس الرياضيات)			
عدد افراد عينة الدراسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التحصيل
28	7.50969	77.8929	الاتجاهات
28	.31796	3.7536	
(مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات)			
28	3.24873	92.5357	التحصيل
28	.31796	3.7536	الاتجاهات
(مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة)			
45	6.03927	80.9333	التحصيل
45	.32794	3.7200	الاتجاهات

من خلال البرمجية الاحصائية SPSS فق تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيري الدراسة لكل من قسمي الرياضيات والتربية الخاصة؛ وقد تنوعت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ جدول (٣) لمتغير اتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات وتخصص التربية الخاصة نحو مهنة التدريس و لمتغير التحصيل في المقررات التربوية التخصصية الرياضية؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات قسم الرياضيات في مقرر طرق تدريس الرياضيات (77.9) وهي قيمة تقديرها (جيد) وهذه القيمة تقابل المتوسط الحسابي لاتجاهاتهن (3.8) التي تقديرها متوسط وفق جدول الدرجة واعتماد الصفة لها من قبل هذه الدراسة. كما بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات قسم الرياضيات في مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات (92.5) وهي قيمة تقديرها (ممتاز)، بينما كانا لمتوسط الحسابي لاتجاهاتهن (3.8) التي تقديرها متوسط. أما طالبات قسم التربية الخاصة فكان المتوسط الحسابي لتحصيلهن في مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة (80.9) وهي قيمة تقديرها (جيد جدا)، بينما متوسط اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس (3.7) وهذه القيمة تقديرها (متوسط).

جدول (٤): معاملات الارتباط بين متغير اتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس و متغير التحصيل في المقرر التربوي التخصصي الرياضي

Correlations			
(مقرر طرق تدريس الرياضيات)			
	التحصيل	الاتجاهات	
معاملات ارتباط بيرسون	التحصيل	1.000	.075
	الاتجاهات	.075	1.000
Sig. (1-tailed)	التحصيل	.	.351
	الاتجاهات	.351	.
(مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات)			
	التحصيل	الاتجاهات	
معاملات ارتباط بيرسون	التحصيل	1.000	-.212
	الاتجاهات	-.212	1.000
Sig. (1-tailed)	التحصيل	.	.140
	الاتجاهات	.140	.
(مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة)			
	التحصيل	الاتجاهات	
معاملات ارتباط بيرسون	التحصيل	1.000	.168
	الاتجاهات	.168	1.000
Sig. (1-tailed)	التحصيل	.	.135
	الاتجاهات	.135	.

أما معاملات الارتباط بين متغير اتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس و متغير التحصيل في المقرر التربوي التخصصي الرياضي؛ فقد بلغ معاملات الارتباط بين الاتجاهات نحو مهنة التدريس والتحصيل لطالبات قسم الرياضيات في مقرر طرق تدريس الرياضيات (0.075) وهي قيمة (ضعيفة) وفق جدول الدرجة واعتماد الصفة لها من قبل هذه الدراسة. كما بلغ معاملات الارتباط لتحصيل طالبات قسم الرياضيات في مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات (-.212) وهي قيمة (ضعيفة). أما طالبات قسم

التربية الخاصة فكان معامل الارتباط لتحصيلهن في مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة (135). وهي قيمة (ضعيفة) ايضاً.

جدول (٥): ملخص تحليل الانحدار

(مقرر طرق تدريس الرياضيات)				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	الخطأ التقديري
1	.075a	.006	-.033	7.63097
(مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات)				
1	.212a	.045	.008	3.23560
(مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة)				
1	.168a	.028	.006	6.02202
a. Predictors: (Constant), attitude				

جدول (٦): تحليل تباين الانحدار؛ اختبار دلالة مربع معامل الارتباط لمتغير اتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس و لمتغير التحصيل في المقرر التربوي التخصصي الرياضي

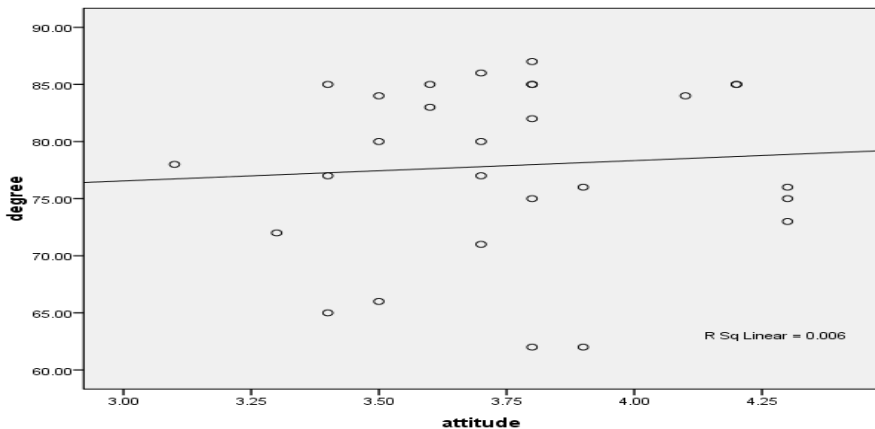
ANOVA ^a					
(مقرر طرق تدريس الرياضيات)					
Model	مجموع المربعات	درجّة الحرية	متوسط المربعات	الحرية	Sig.
1	الانحدار	8.656	1	8.656	.149
	Residual	1514.023	26	58.232	
	المجموع	1522.679	27		
(مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات)					
1	الانحدار	12.768	1	12.768	1.220
	Residual	272.196	26	10.469	
	المجموع	284.964	27		
(مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة)					
1	الانحدار	45.417	1	45.417	1.252
	Residual	1559.383	43	36.265	
	المجموع	1604.800	44		
a. Predictors: (Constant), attitude (الانحدار)					
b. Dependent Variable: degree (التحصيل)					

جدول (٧): نتيجة تحليل الانحدار لمتغير اتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس و لمتغير التحصيل في المقرر التربوي التخصصي الرياضي

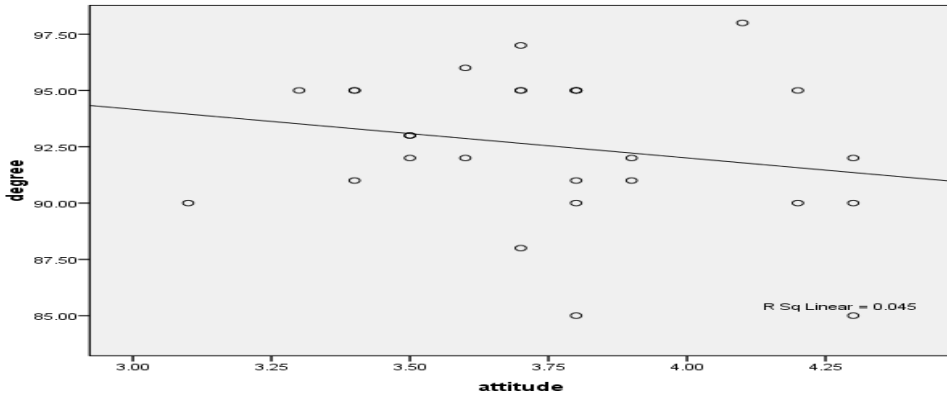
Coefficients ^a				
(Degree = 1.781 * Attitude + 71.209) (مقرر طرق تدريس الرياضيات)				
Model	Unstandardized Coefficients		معامل الارتباط الشئائي	Sig.
	B	Std. Error	Beta	
1	(Constant)	71.209		4.093
	attitude	1.781	.075	.386
(Degree = -2.163 * Attitude + 100.654) (مقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات)				
1	(Constant)	100.654		13.645
	attitude	-2.163	-.212	-1.104
(Degree = 3.098 * Attitude + 69.409) (مقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة)				
1	(Constant)	69.409		6.714
	Attitude	3.098	.168	1.119
a. Dependent Variable: degree (التحصيل)				

كما حسب معامل الارتباط الثنائي بين المتغيرين جدول (هـ) فبلغ (0.075^a) لمتغيري الدراسة المتعلقة بمقرر طرق تدريس الرياضيات، وبلغ (0.212^a) - لمقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات، في حين بلغ (0.168^a) لمقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة. مما يدل على أن العلاقة بين اتجاهات افراد عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وتحصيلهن في هذه المقررات كانت موجبة، بمعنى أن الاتجاهات الموجبة نحو مهنة التدريس تزيد من التحصيل في هذه المقررات التربوية التخصصية الرياضية. ثم حسبت (R Square) البالغة (0.006) ، (0.045) ، (0.028) لمقرر طرق تدريس الرياضيات، ومقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات ومقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة على الترتيب، وهذه القيم تدل على قدرة متغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس في التنبؤ بالتحصيل في المقررات التربوية التخصصية الرياضية؛ وهي مربع معامل الارتباط في هذه الحالة. كما بينت دلالة هذه القيم في جدول تحليل انحدار التباين من خلال اختبار F الذي بين أن مقدرة متغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس في التنبؤ بالتحصيل في المقررات التربوية التخصصية الرياضية مقبولة احصائيا؛ حيث كانت قيمة F البالغة (1.149) ، (1.220) ، (1.252) وهي ذات دلالة على مستوى (0.703^a) ، (0.280^a) ، (0.269^a) للمقررات الثلاثة على الترتيب. ويوضح جدول (٧) معادلة خط الانحدار لكل مقرر من المقررات الثلاثة التربوية التخصصية الرياضية والتي يمكن من خلالها حساب درجة التحصيل للفرد اذا علم المتوسط الحسابي لاتجاهاته نحو مهنة التدريس، أو يمكن حساب المتوسط الحسابي لاتجاهاته اذا علم تحصيله في المقرر.

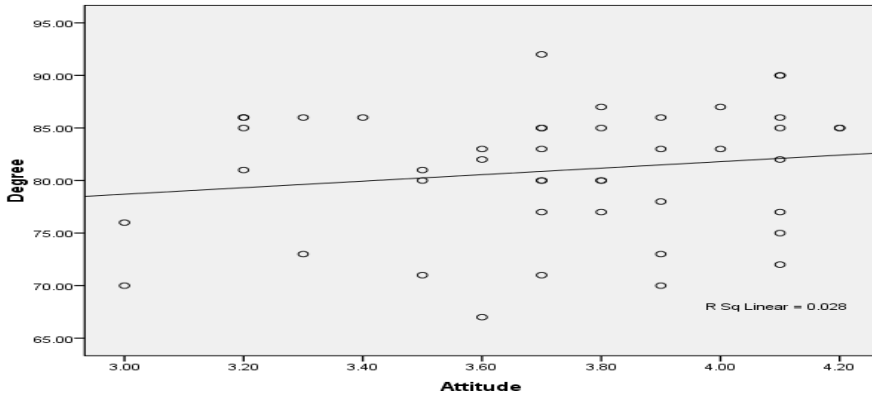
التمثيل البياني (١): لوحة الانتشار بين متغير الاتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس وتحصيلهن في المقرر التربوي التخصصي الرياضي (طرق تدريس الرياضيات)



التمثيل البياني (٢): لوحة الانتشار بين متغير الاتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس وتحصيلهن في المقرر التربوي التخصصي الرياضي (تصميم وتطوير دروس الرياضيات)



التمثيل البياني (٣): لوحة الانتشار بين متغير الاتجاهات كل فرد من افراد عينة الدراسة تخصص الرياضيات نحو مهنة التدريس وتحصيلهن في المقرر التربوي التخصصي الرياضي (الرياضيات لمعلم التربية الخاصة)



يوضح شكل الانتشار بين متغيري الدراسة من خلال اللوحة (١)، (٣) على الترتيب التي تشير الى علاقة موجبة صاعدة بين متغيري الدراسة بالنسبة لخط الانحدار وكذلك فإن معظم النقاط تتمركز حول خط الانحدار مما يظهر أن متغير الاتجاهات نحو التدريس ينبئ بالتحصيل في المقررات التربوية التخصصية الرياضية لكل من مقرر طرق تدريس الرياضيات ومقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة. أما لوحة الانتشار (٢) لمقرر تصميم وتطوير دروس الرياضيات فيشير خط الانحدار الى علاقة هابطة (ارتباط سالب) بين متغير الاتجاهات نحو مهنة التدريس والتحصيل في هذا المقرر، فضلاً عن تمركز

النقاط حول خط الانحدار في هذه اللوحة التي تظهر قدرة متغير المستقل (الاتجاهات) على التنبؤ بالمتغير التابع (التحصيل) حتى وإن كان معامل الارتباط بين متغيري الدراسة ضعيفا.

للاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق ما أظهرت المعالجات الاحصائية علاقة بتحصيل الطالبات من قسمي الرياضيات والتربية الخاصة في المقررات التربوية التخصصية الرياضية رغم أنه ارتباط ضعيف، فإن الاتجاهات العالية نحو مهنة التدريس في بعض بنود الاتجاهات أشار الى أن ضعف هذا الارتباط هو طبيعة كل اتجاه تميل له افراد عينة الدراسة. ففي عينة الدراسة من طالبات قسم الرياضيات اللواتي خضعن لمقررين تربويين رياضيين تخصصيين، وعينة الدراسة من قسم التربية الخاصة اللواتي خضعن لمقرر الرياضيات لمعلم التربية الخاصة، فإن ضعف الارتباط هذا يعزى لاتجاهاتهن نحو مهنة التدريس المتعلقة برغبتهم بالعمل في بيئة محدودة كالمدارس، وأنهن لا يرغبن بالالتحاق بالعمل في التدريس في المدارس الأهلية والتي قد يكون لا بد من العمل بها حيث أن التعيين والعمل في التعليم في القطاع العام يحتاج لوقت يصل الى سنوات بعد تخرجهن. وأنهن لا يتجهن الى أن هذه المهنة ستعود عليهن بمردود عال لدى التحاقهن بها، كما أن انتظارهن قرار ديوان الخدمة للحصول على الوظيفة يعتبر عائقا في التقدم فيها، فضلا عن أن العمل في مدينة مفضلة لديهن يعتبر بالنسبة لهن عامل طارد لمهنة التدريس. وفيما يتعلق ببنود الاتجاهات المتعلقة بالمقررات التربوية؛ فهن لا يفضلن زيادة المقررات التربوية التخصصية الرياضية، ولا يشعرن بالفائدة عند دراستها رغم اعتقادهن انها تساعدن على الحصول على وظيفة ولذلك هن يحتفظن بكتب هذه المقررات، وهذه الاتجاهات المتعلقة بالمقررات التربوية التخصصية الرياضية قد تكون من أسباب تحصيلهن فيها. أما أفراد عينة الدراسة من قسم التربية الخاصة فإنه ان الاتجاه المتعلق باعتبارهن مهنة التدريس شاقة فلا يهتمن كثيرا بمقررات الاعداد المهني وخصوصا الرياضية منها، فطالبات تخصص التربية الخاصة افراد عينة الدراسة من الفرع الأدبي. وخصوصا انهن يرين ان هذه المقررات تمثل هدرا اقتصاديا، ولا يشعرن بفائدتها ولا يحتفظن بكتبها المقررة ولا يتمنين ان تزيد هذه المقررات الجامعية عليهن فهي لا تساعدن على ايجاد وظيفة. خلصت النتائج الى أنه للاتجاهات نحو مهنة التدريس وفق ما أظهرت المعالجات الاحصائية علاقة بتحصيل الطالبات من قسمي الرياضيات والتربية الخاصة في المقررات التربوية التخصصية الرياضية رغم أنه ارتباط ضعيف، ويعزى ضعف هذا الارتباط الى ضعف بعض الاتجاهات لديهن كما اظهرت استجاباتهن على بنود الاستبيان أداة الدراسة، مما يستدعي تعزيز وتنمية الاتجاهات لديهن نحو مهنة التدريس مما يساعد في ارتفاع تحصيلهن بالمقررات التربوية التخصصية الرياضية.

وقد أوصت الدراسة بالآتي:

- ◀ إجراء المزيد من البحوث المتعلقة باتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة التدريس، وعلاقتها بمقررات الاعداد التربوي التخصصية للتخصصات الأخرى في كليات التربية غير الرياضيات والتربية الخاصة.
- ◀ ضرورة التفات المربين التربويين في كليات التربية الى اهمية تعزيز الاتجاهات نحو مهنة التدريس، لما في ذلك من زيادة في التحصيل في المقررات التربوية بصورة خاصة والاكاديمية لطلبة كليات التربية بصورة عامة.

• المراجع العربية:

- الأزهرى، منى (١٩٨٩م). اتجاهات كلية التربية بالرس نحو مهنة التدريس، دراسات تربوية، المجلد الخامس (٢١).
- الأكلي، فهد (٢٠٠١م). اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد الخامس عشر (٥٩).
- بشاي، شنودة (١٩٩٣م). الاتجاهات النفسية لطلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتوافقهم النفسي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط (٩).
- جعيني، نعيم (١٩٩٩م). اتجاهات كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط (١٥).
- الجمل، نجاح (١٩٨٣م). أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم، مجلة دراسات كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- جنسن، إيريك (٢٠٠٧م). التدريس الفعال، الرياض: مكتبة جرير.
- خلف، يحيى (١٩٩٠م). اتجاهات الطالب المعلم في كلية التربية بأبها نحو مهنة التدريس، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثاني إعداد المعلم التراكمات والتحديات ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠م، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسكندرية.
- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٧م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ط٢، عمان: دار المسيرة.
- رسلان، عثمان (١٤٢٠هـ). دستور المعلمين. طنطا: دار البشير للثقافة والعلوم.
- الزيات، ماهر ومحمد قطاوي (٢٠١٠م). الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- السيد، عبد الحليم وآخرون (١٩٨٩م). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار آتون للنشر.
- شاهين، توفيق (١٩٩٠م). اتجاهات طلبة كلية المجتمع نحو مهنة التدريس في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- صوافطة، وليد وأحمد خليفة (٢٠٠٩م). ملأمة برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جامعة تبوك لمتطلبات معلم العلوم وأثر بعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، السنة الثلاثون (١١٤).
- الطاهر، مهدي (١٩٩١). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية. دراسة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبد الحق، إيمان (١٩٩٦م). الاتجاهات النفسية التربوية نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل، مجلة كلية التربية، بنها جمهورية مصر العربية (٢٣).
- العبيدي، صالح (١٩٨٧م). اتجاهات طلبة الأقسام العلمية بكليات التربية في الجامعات العراقية نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية (٨).
- العمامرة، محمد (٢٠٠٤م). اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية - الأنورا - الأردن نحو مهنة التعليم، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثالثة عشرة (٢٥).
- العمر، عبد العزيز (١٤٢٨هـ). لغة التربويين، الرياض: مكتسب التربية العربي لدول الخليج.

- عبيدات، دوقان؛ عبدالحق، كايد؛ عدس، عبدالرحمن. (٢٠١٢). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ١٤، عمان: دار الفكر.
- عمر، محمود أحمد، وآخرون (٢٠١٠م). القياس النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العنزي، فلاح (١٤١٩هـ). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي المعاصر، الرياض: مطابع مداد.
- الكثيري، راشد، وصالح النصار (١٤٣٠هـ). المدخل للتدريس، ط ٢، الرياض.
- محمد، رائدة. (٢٠١١). الرياضيات مناهجها وطرق تدريسها وتقويمها. الدمام: مكتبة المتنبي.
- مختار، حمزة (١٩٨٢م). أسس علم النفس الاجتماعي، ط ٢، جدة: دار البيان العربي.
- المقوشي، عبد الله، عبد الرحمن الشعوان (١٩٩١م). مقياس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس بناؤه والتحقيق من صدقة، دراسات تربوية، المجلد السادس (٣٥).
- ملحم، سامي (١٤٣٠هـ). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ٤، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المنفي، سعيد (١٩٩١م). دور كليات التربية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى طلابها، مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة المنوفية، السنة السابعة (٢).
- هادي، فوزية، وصالح مراد (٢٠٠٥م). التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم العلمي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد التاسع عشر (٧٥).
- منصور، علي: التعلم ونظرياته. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية، ١٤٢١هـ - ٢٠٠١م. المصدر: زادترين
- ناصر، حسام (١٩٩٩). العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم. دراسة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

• المراجع الأجنبية:

- Anastasi, A (1988). Psychological testing Macmillan Publishing Company, 16 the ed.
- AL Shehe, F (1988). A Study of Male College of Education Students Attitudes Toward Teaching Profession in Saudi Arabia, Ph.D. Florida State University.
- Derver, j. (1975). A Dictionary of Psychology. London: Penguin Books. 17 the ed.
- Greed, W.A. (1968). Psychological Foundations of Attitudes, N. Y; Academic Press.
- Lindzey, Gardner& Other, (1988). Publishing Third Edition. N. Y; Worth Publishers, Inc.
- Wrightsmann& Deaux.(1981). Social Psychology in the 80s California, Brooks Cole Publishing Company 3, ed.
- http://kenanaonline.com/users/abbasallam/topics/77582/most_visted_posts
- أستعيد بتاريخ : 2012.12.22/3/22
- http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/thesaurusSearch.jsp?_pageLabel=searchthesaurus
- استعيد بتاريخ : 2012,8:30p.m/3/22



”مدى توافر مفهوم ”الإحسان“ في الآيات القرآنية المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في بعض الدول العربية (مقارنة ودلالات)”

د/ محسن بن ناصر السالمي

د/ محمد عبد الكريم العياصره

• مستخلص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية في عدد من الدول (عمان، والأردن، ومصر، والإمارات) لمفهوم الإحسان. وذلك من خلال تتبع وروده في محتوى الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في الدول المشار إليها. وحاولت الدراسة عقد مقارنة بين الدول الأربع من حيث ورود المفهوم في مناهجها، ثم استخلاص الدلالات التربوية لذلك. كما سعت إلى تعرف مجالات الإحسان التي تم التركيز عليها في محتوى مناهج التربية الإسلامية، وقد صيغت هذه الأهداف ضمن أربعة أسئلة حاولت الدراسة الإجابة عنها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج تحليل المحتوى لتعرف مدى توافر مفهوم الإحسان في محتوى الكتب في جميع الصفوف الدراسية من (١ - ١٢) في كل دولة من الدول، وذلك من خلال بطاقة تحليل للمحتوى أعدت لهذا الغرض، اعتبرت فيها الآية الكريمة وحدة للتحليل والعد، والصف الدراسي فئة للتحليل. كما استخدم المنهج الوصفي المقارن للتعامل مع نتائج التحليل. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة: أن مفهوم الإحسان لم يرد في محتوى مناهج الدول الأربع - على تفاوت بينها - بصورة كافية. وأنه لم يرد في المراحل الدراسية المختلفة بتسلسل منطقي متوازن. وأنه لم يتم التعرض له كموضوع مستقل للدرس إلا قليلا. وأن معظم المجالات التي ورد فيها تجلت في الإحسان إلى الوالدين، وفي بيان جزاء المحسنين دون الإحسان في العبادات والمعاملات. وبناء على نتائجها أوصت الدراسة بأن يعطى الإحسان بمفهومه الشامل في محتوى كتب التربية الإسلامية عناية تليق بأهميته وتأثيره في عقيدة المتعلم وسلوكه، وأن يراعى التوازن في توزيعه وفقا للمراحل الدراسية المختلفة، وأن يضمن في المحتوى كموضوع مستقل.

الكلمات المفتاحية: محتوى كتب التربية الإسلامية، مفهوم الإحسان، المقارنة والدلالات.

The availability of the concept of "Philanthropy" in the Qur'anic verses in the content of Islamic Education Textbooks In some Arab countries: Comparison and connotations

Dr. Mohammed Abdul Kareem Alayasrah

Dr. Mohsin Nasser Al Salemi

Abstract:

This study aimed to investigate the extent of including the concept of Philanthropy in content of Islamic education textbook sin Oman, Jordan, Egypt, and the UAE. This was carried out by tracking the appearance of the concept in the Qur'anic verses included in the Islamic Education school textbooks in these countries. The study attempted to compare the four countries in terms of the presentation of the concept in their curricula, and the educational implications drawn from it. It also seeks to identify the areas of philanthropy that have been highlighted in the content of the Islamic education curriculum. To gather the data, these objectives were formulated in

the form of four research questions. To achieve the aims of the study, content analysis research methodology was used to analyze the inclusion and presentation of the Philanthropy concept in the content of grades 1-12 Islamic education textbooks in the four countries. The instrument used for the content analysis was a checklist developed by the researcher where the unit of analysis and the counting was the Qur'anic verses and the type of analysis was the classroom grade level. The data was analyzed by the descriptive statistical method.

The main findings of the study are summarized the following:

- the concept of philanthropy was not included in the content of the four countries' curricula-with sufficient differences among them.
- The concept was not presented in the different grade levels in a balanced and logical sequence.
- The concept was presented as an independent topic only in very few instances . It only appeared in the areas related to philanthropy to parents and the reward for those who perform philanthropy but not in relation to philanthropy in worship and human dealings and transactions.

Therefore, the study provides the following recommendations:

- a more comprehensive and thorough presentation of the topic should be included the school textbooks. It should be given a worth and due consideration, and care as an important topic that influence the learners beliefs and behavior in all walks of life.
- It should be treated as an independent topic rather than scattering it across other topics
- There should be a careful balance in presenting the topic in the textbooks across the different grade levels.

Key words: content of education textbooks, the concept of Philanthropy, comparison and connotation

• مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية :

عني مخططو المناهج بالمفاهيم عناية كبيرة باعتبارها تمثل أساسيات المعرفة التي ينبغي أن يتضمنها أي محتوى تعليمي، والأساس التنظيمي في بناء المنهاج، وبدونها لا يتصور وجود مناهج متتابعة ومتراصة، فهي تشكل النسيج الذي يربط أجزاء المعرفة المنهجية بعضها ببعض مما يشكل بنى ومضامين معرفية ذات أهداف محددة .

والمفهوم لغة مشتق من الفعل فهم فهماً وفهامة، والفهم: حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط. والمفهوم هو: مجموع الصفات والخصائص

الموضحة لمعنى كلي (أنيس وآخرون، ١٩٨٧، ٧٠٤) ومن معانيه الأخرى معرفة الشيء بالقلب، يقال فهم الشيء إذا عقله (ابن منظور، ١٩٨١، ٣٤٨١).

وقد تعددت وتنوعت وجهات نظر الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس في محاولتهم تقديم تعريف اصطلاحى محدد للمفهوم بتعدد وتنوع مجالات دراسة المفاهيم. فقد عرفه سعادة (١٩٩٥، ٣٧٤) بأنه: "مجموعة من الأشياء، أو الرموز، أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة التي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين". وعرفه جنكز ووايتفيلد Genkez & Witfield المشار إليهما في نشوان (١٩٩٢، ١٢٨) بأنه: "بناء عقلي ينتج عن تصنيف الحقائق من قبل المتعلم، مما يجعل الحقائق داخل المفهوم ذات معنى". وأما صند وتروبرج (Sund & Trowbridge, 1973, 16) فقد عرفاه بأنه: "الصور العقلية التي تتكون لدى الفرد عن المدركات الحسية".

وأفرد الباحثون مساحات واسعة في بحوثهم ودراساتهم ومؤلفاتهم للحديث عن: تعريفات المفاهيم، وأهميتها، وأنواعها، وأسسها، ومكوناتها، وتصنيفاتها، ومراحل تكونها، وخصائصها، وطرق تدريسها حتى غدت حقلا بحثيا واسعا. مما لا يتسع المجال لبسط الحديث فيه في هذه الدراسة لضيق المقام.

ولكن يمكن القول إن أهم ما يميز المفاهيم: أن لها دورا كبيرا في تقديم المعرفة المنظمة في المحتوى التعليمي؛ فالحقائق الكثيرة يمكن اختزالها في مفهوم واحد، والمفاهيم المترابطة تكون بدورها التعميمات والمبادئ. وأنه ثمة علاقة قوية تربط بين بناء المفاهيم وتعليمها ونظريات التعلم؛ فالمفاهيم المحسوسة يتم تعلمها قبل المفاهيم المجردة، ولعوامل الخبرة والنضج والوقت دور كبير في تشكيل المفاهيم. وأن طبيعة المفاهيم من حيث كونها هرمية البناء يسهل عرضها عرضا منطقيا ضمن المحتوى المعرفي، كما يسهل إعداد مصفوفة المدى والتتابع (Scope & Sequence Matrix) للمفاهيم المتضمنة في المحتوى في مراحل التعليم المتتابعة بشكل متدرج ما من شأنه أن يجعل التعليم قائما على الفهم والاستيعاب وذا طبيعة عملية (العياصره وزملاؤه، ٢٠١٢، ٧).

وتؤدي المفاهيم دوراً أساسياً في العملية التعليمية؛ لأنها توجه النشاط التعليمي، وتسهل عملية التعلم، وتساعد الطلاب في الوصول إلى قرارات وحلول سليمة للمشكلات، وفي تنظيم خبراتهم العقلية، ونظرا لأهمية المفاهيم فقد تزايدت دعوات التربويين إلى إعادة بناء المناهج وفق المفاهيم الأساسية بصفقتها تمثل مكونات الفكر الإنساني التي يتفاعل الإنسان من خلالها مع الآخرين، ويتعرف على الأشياء والمواقف ويصنفها ويميز بينها، ويفسر خصائصها.

وأما المفهوم في مجال التربية الإسلامية فقد عرفه المتخصصون بأنه:

«اللفظ الذي يتكون منه حكم شرعي مثل: (زكاة الفطر واجبة)، أو قاعدة شرعية مثل: (إنما الأعمال بالنيات)، أو حقيقة دينية مثل: (الله واحد)، أو مبدأ ديني مثل: (الشورى أساس العدل)، أو يثير إحساس ومشاعر دينية معينة مثل: (المسجد، الكعبة، رمضان، عرفات)» (جابر، ١٩٨١، ٣٥).

«تصور لأحداث أو أشياء أو مواقف، أو لفئة من المعلومات، أو لقيم وسلوكات متصلة بالدين، يعبر عنها بكلمة، أو مصطلح، أو عبارة» (جلهوم، ١٩٨٦، ١٣٩).
«معان للأفكار التي أدركها العقل وتصور لها واقعا محسوسا أو مُدركا في الذهن، وقد يُعبر عنها بكلمة مفردة مثل الشورى، أو بتركيب إضافي مثل نعيم الجنة» (الأقطش، ٢٠٠٢، ١٤٣).

«اللفظ الذي له دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد، أو العبادات، أو المعاملات، أو الأحكام الشرعية، أو الأخلاق والآداب، أو العلاقات الاجتماعية الإسلامية، أو السيرة، وذلك كما يتصوره المتعلم عقليا، وينفعل به وجدانيا تبعا للمرحلة العمرية التي يقع فيها». (إبراهيم وزملاؤه، ١٩٩٨، ٧٩ - ٨٠).

وتتميز المفاهيم الإسلامية عن غيرها من أنواع المفاهيم بمجموعة من المميزات من أهمها: أنها مفاهيم واقعية بعيدة عن التصورات الخيالية، أو المعلومات النظرية المجردة، ولذلك فهي ترتبط بالواقع المحسوس، وتمثل ضوابط للسلوك الإنساني نحو الخير والصلاح. وأن لديها القدرة على أن تحل مكان المفاهيم المغلوطة الناتجة عن الهوى، أو الجهل، أو القياس الخاطئ. وقد صرح القرآن الكريم الكثير من هذه المفاهيم واستبدلها بالمفاهيم السليمة؛ فقد ميز للأعراب بين الإيمان الذي يدعونه ومتطلباته. قال تعالى: «قالت الأعراب آمنّا قل لم تؤمنوا ولكن قولوا أسلمنا ولما يدخل الإيمان في قلوبكم» (الحجرات: الآية ١٤). كما صرح معيار الأفضلية لصالح الأتقى بقوله سبحانه: «إن أكرمكم عند الله أتقاكم» (الحجرات: الآية ١٣). (العياصره، ٢٠١٢، ٧). وأنه يمكن إطلاقها على الذات أو المدرك العقلي الذي لا نظير له. مما يمكننا من الحديث عن مفاهيم الذات الإلهية، والجنة، والصراط، وغير ذلك من المفاهيم التي تتميز عن غيرها، وتنفرد عما في الكون. (البوسعيدي، ١٩٩٥، ٢٢). ومن مميزات أيضا أنه ثمة نوع منها يقع خارج دائرة حواس الإنسان وعقله؛ وهي المفاهيم المستمدة من عالم الغيب، مثل: الجنة، والنار، والملائكة، والجن، والروح. وهذه المفاهيم يصبح بمقدور المتعلم تصورها استنادا إلى أدلتها التي وردت في الكتاب والسنة.

وقد صنفت دراسة الفريد (١٩٩٥، ٣٣) المفاهيم الإسلامية ضمن ثلاثة مجالات

هي:

﴿ مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، وتدرك عن طريق الحواس، ومن أمثلة هذا النوع بعض مفاهيم الأحكام العملية التي وردت في كتاب الله تعالى؛ كالصلاة، والحج، والزكاة. ﴾

﴿ مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، ولا تدرك إدراكاً حسيّاً مباشراً، لكنها تدرك عن طريق رؤية آثارها التي تدل على وجودها، كالاستدلال على وجود الخالق سبحانه وتعالى من خلال مخلوقاته المتنوعة، قال تعالى: "وفي الأرض آيات للموقنين وفي أنفسكم أفلا تبصرون" (الذاريات: ٢٠ - ٢١)، وكذلك روح الإنسان التي لا يمكن إدراكها إلا من خلال حياة الإنسان وسعيه. ﴾

﴿ مفاهيم إسلامية لها واقع لا يدرك بالحواس، ولكن يمكن إدراكها من خلال وصفها في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة؛ كالحشر، والمبعث، وعذاب القبر، وأحداث اليوم الآخر. ﴾

• مفهوم الإحسان:

تحدث القرآن الكريم عن "الإحسان" في كثير من آياته، حيث ورد لفظ "الإحسان ومشتقاته" في الكتاب العزيز في (١٥٣) موضعاً. وقد هدف القرآن الكريم من خلالها إلى غرس هذا المفهوم العظيم في نفوس المؤمنين؛ لأنه أحد أركان الدين القائم على ثلاثة أمور وهي: الإيمان، والإسلام، والإحسان. كما جاء بيان ذلك في حديث جبريل على لسان رسول الله صلى الله عليه وسلم عندما سأله عن الإيمان، والإسلام، والإحسان (المنذري، ٢٠٠٦، كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان، ص ٥).

وفي هذا المعنى يؤكد الغامدي (١٤٢٢هـ، ٨٨٠) أن "الإحسان أعلى مراتب الدين الثلاث، وهو لبّه وروحه وكماله، ومن شرفه وكماله أن الله تعالى محسن يحب الإحسان، وأنه صفة الأنبياء والرسل وصالحى بني آدم، وأن المتصفين به قلة في جنب المؤمنين والمسلمين، وأن الله تعالى أنزل أهله أعظم المنازل في الآخرة، ولهذا اعتنت النصوص الشرعية به أشد عناية". وقد أشار ابن القيم (١٤٠٨هـ، ج ٢، ٤٧٩) أن "من منازل إياك نعبد وإياك نستعين، منزلة الإحسان، وهي لبّ الإيمان وروحه وكماله. وأما المناوي (١٤١٠هـ، ٤١) فقد بين أن "الإحسان إسلام ظاهر، يقيمه إيمان باطن، يكمله إحسان شهودي".

والإحسان في اللغة ضد الإساءة (ابن منظور، ١٤١٣هـ، ج ٣، ١٧٩). والحسن ضد القبيح (ابن فارس، د. ت، ج ٢، ٥٧). وهو مصدر أحسن يحسن إحساناً، ويتعدى بنفسه أو بغيره، تقول: أحسنت كذا، إذا أتقنته، وأحسنت إلى فلان، إذا أوصلت إليه النفع (العسقلاني، د. ت، ج ١، ١٦٤). ويخلص الأصفهاني (١٤١٢هـ، ٢٣٣ - ٢٣٤) إلى أن: "الإحسان يقال على وجهين، أحدهما الإنعام على الغير، يقال أحسن إلى

فلان. والثاني الإحسان في فعله، وذلك إذا علم علماً حسناً، أو عمل عملاً حسناً. فالإحسان في اللغة له معنيان: الأول، الإتيان. والثاني، الإنعام.

وأما في الاصطلاح فيتوقف تعريفه على ما تقتضيه القرائن والسياق في النصوص الشرعية التي ورد فيها؛ فإذا ورد في نص وكانت هناك قرينة مما يجب لله تعالى من العبادة فإنه يفسر بما فسر به رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله: "أن تعبد الله كأنك تراه". وإذا لم يقتزن بشيء من ذلك فيكون المراد به فعل ما يقتضيه فعله من المعروف سواء أكان للغير أم للنفس (الغامدي، ١٤٢٢هـ، ٨٨٠). فالإحسان في الاصطلاح يراد به واحد من ثلاثة معان: فعل الحسنات، أو الإنعام على الناس، أو مراقبة الله تعالى (آل عبد اللطيف، ١٤٢٢هـ، ٢٠).

ويلاحظ وضوح العلاقة بين المدلول اللغوي والاصطلاحي لمفهوم الإحسان؛ فالإحسان فعل ما هو حسن، ومنه فعل الحسنات، وإتيان الشيء فعله على أكمل وجه سواء كان ذلك الشيء متعلقاً بالله تعالى مثل: الإيمان والأعمال الصالحة، أو كان متعلقاً بالخلق مثل: الحرف والصناعات ونحوها، والمراقبة تدخل في لفظ الإتيان، فإن من راقب الله تعالى أتقن عمله، ومن الإتيان فعل الحسنات كما أمر الله عز وجل. أما الإنعام فالعلاقة فيه واضحة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي بالمطابقة اللفظية (شباله، ٢٠٠٨، ٢٥).

إن لمفهوم الإحسان - كما ورد في القرآن الكريم - مدلولاً شاملاً وعميقاً ويتضمن أنواعاً متعددة من وجوه الإحسان وصوره ومجالاته ومن أهم هذه الأنواع: إحسان الله تعالى إلى الخلق حيث خلقهم في أحسن تقويم، ويدخلهم الجنة بفضلهم ورحمته، ويوفقهم للعمل الصالح، ويضاعف لهم الأجر، ويعطيهم من نعم الدنيا ما لا يحصى. وإحسان عبادة الله تعالى: ويكون ذلك بمراقبته تعالى، والإيمان بأركان الإيمان، وإتباع أوامره واجتناب نواهيه كما وردت في كتابه تعالى، وإخلاص النية له تعالى في الأقوال والأعمال، وشكره تعالى والتوكل عليه. والإحسان إلى النفس: ويكون بعدم تعريضها للأذى، وتزويدها بالعلم والمعرفة، ومحاسبتها، والاعتدال والتوسط في الحياة. والإحسان إلى الآخرين: وذلك بالإحسان إلى الوالدين وبرهما، والإحسان بين الزوجين في المعاملة والمعاشرة بالمعروف، والإحسان إلى الأولاد. والإحسان إلى المجتمع: وذلك بالإحسان إلى الأقارب، والجيران، والأصحاب، واليتامى، والأرامل، والمساكين، والخدم، وبالإحسان إلى الناس كافة، وإلى غير المسلمين. والإحسان إلى الحيوان والنبات والكون وعدم الإفساد في الأرض.

وللإحسان ثمرات في الدنيا والآخرة؛ أما في الدنيا فيكون ذلك بالجزاء للمحسنين، وحب الله تعالى لهم، وقربه منهم، ومعيته الخاصة لهم، وأنه يجعل

العدو صديقاً لهم. وأما في الآخرة فالوعد من الله تعالى بعدم ضياع أجرهم، وتكفير سيئاتهم، وإدخالهم الجنة.

وقد ذكر الغامدي (١٤٢٢هـ، ٨٨٢) مجموعة من الوسائل الموصلة إلى الإحسان، وهي: العلم بالتكاليف الشرعية، واستشعار إحسان الله إلى العبد، واستشعار مراقبة الله تعالى لعبيده، والتوبة النصوح، والمنافسة في فعل الطاعات والقرب، ودوام المجاهدة للشيطان والهوى، والصبر بأنواعه، وكثرة الدعاء مع توفر شروطه، وأن يضع العبد لنفسه ميزاناً شرعياً يقيس به أعماله، وهل هي أعمال إحسان أم لا.

وللإحسان آثار تربوية تستمد من أنواعه المختلفة وهي: أن إحسان العبادة لله تعالى يقوي الإيمان به سبحانه ويجعل العبد المؤمن يعبده وحده حق العبادة، فيعمل الطاعات، ويتجنب المحرمات ليستحق وعد الله تعالى له بنعيم الجنة. والإحسان مع النفس يؤدي إلى تخلقها بأخلاق القرآن، وتزويدها بالعلم والمعرفة، مع دوام محاسبتها ومراقبتها، وحملها على الاستقامة. وأما الإحسان مع الآخر فإنه ينمي روح المحبة والرحمة والابتعاد عن فعل السوء تجاه جميع المخلوقات، كما أنه ينمي روح التعاون والتكافل بين المسلمين، ويدفع للدعوة إلى الله تعالى دون إكراه. ومن الآثار الاجتماعية والاقتصادية للإحسان: أنه يدفع صاحبه للقيام بواجباته تجاه أفراد المجتمع أمراً بالمعروف ونهياً عن المنكر، وأنه يشيع التكافل والتعاون في وجوه البر في مجالات الحياة كافة. كما أنه يؤدي إلى رعاية أموال الناس وحقوقهم، والحرص على أداء حق المال من حيث العدل في صرف الأموال، والاقتصاد في المعيشة، وأداء الصدقات.

إن الإحسان أمر من صميم الدين، ورتبة من أعلى رتبته، وإن من أهم وجوهه في حياة الناس ومعاشرهم إتقان العمل ليصبح في أكمل وجه. لقد عبّر القرآن الكريم عن العقيدة "بالإيمان"، وعن الشريعة "بالعمل الصالح"، وجاء ذلك في كثير من آياته الصريحة كقوله سبحانه: "إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات كانت لهم جنات الفردوس نزلاً" (الكهف: الآية ١٠٧). والشريعة هي النظم التي شرعها الله تعالى أو شرع أصولها ليأخذ الإنسان بها نفسه في علاقته بربه، وعلاقته بأخيه المسلم، وعلاقته بأخيه الإنسان، وعلاقته بالكون، وعلاقته بالحياة (شلتوت، ١٩٧٥، ١٠). وإعمار الحياة على الوجه الذي يرضي الله تعالى لا يتم إلا بالعمل الصالح الذي هو الهدف الأساس للعملية التربوية. إن كل نشاط إنساني يقوم به المسلم ويقصد من ورائه إرضاء الله تعالى هو عبادة يستشعر المؤمن فيها رقابة الله تعالى عليه وهو يؤدي عمله "أن تعبد الله كأنك تراه". وقد فسر العسقلاني (١٤٠٧هـ، ج ١، ١٢١) هذه العبادة بأنها تعني: "عبادة المؤمن بربه في

الدنيا على وجه الحضور والخشوع والمراقبة والإتقان، حتى يغلب عليه مشاهدة الله تعالى بقلبه كأنه يراه بعينه".

وفي هذا السياق يشير مذكور (١٩٩٧، ٢٠٥) أن قيادة الإنسانية منوط بالكشف عن سنن الله وقوانينه في الكون وتطبيقها في واقع الحياة، فالأجيال المسلمة لا بد أن تدرك أن المطلوب ليس "العمل" وإنما "الإحسان في العمل". والإحسان في العمل ذو شقين: الأول هو استخدام أقصى درجات المهارة والإتقان فيه. يؤكد هذا قول الرسول صلى الله عليه وسلم فيما روته عائشة رضي الله عنها: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه" (الألباني، د.ت، حديث رقم ١٨٨٠، ص ٢٧٦١). والشق الثاني: وهو أن تتوجه بالعمل لله، لأنك ترى الله في العمل وتؤمن أن الله يراك. ويؤكد قطب (١٩٨٣، ٧٥) "أن الإسلام دين للواقع، دين للحياة، دين للحركة، دين للعمل والإنتاج والنماء، دين تطابق تكاليفه فطرة الإنسان، بحيث تعمل جميع الطاقات الإنسانية عملها الذي خلقت من أجله. وفي الوقت ذاته يبلغ الإنسان أقصى كماله الإنساني المقدر له، عن طريق الحركة والعمل، وتلبية الطاقات والأشواق، لا كبثها وكفها عن العمل، ولا إهدار قيمتها واستقذار دوافعها".

إذن فالإيمان والعمل الصالح هما اللذان يصنعان العبد المحسن الذي يؤدي العمل في أفضل صوره، كما يحب أن يؤديه غيره له بلا غش، ولا تدليس، ولا انتقاص، ولا خمول، ولا استهتار. لقوله صلى الله عليه وسلم فيما يرويه شداد بن أوس رضي الله عنه: "إن الله كتب الإحسان على كل شيء" (النووي، ج ٢، ١٤٠٧هـ، ١٥٥٨). إننا نعيش في عالم أصبح فيه لكل شيء مواصفات ومقاييس تقاس بها الأعمال ليحكم من خلالها على جودتها ودقة صنعتها، ومعايير ليتم الرجوع والاحتكام إليها، لذلك فإننا بأمس الحاجة كمسلمين كي تصنف مجتمعاتنا كمجتمعات متقدمة أن نعيد للإتقان حضوره، وأن نجسده عملياً في معاملتنا وأخلاقنا، وأن نهدم الأسوار الشاهقة التي توارى خلفها. إن الإتقان ليس مطلب فردي بل هو سمة حضارية للمجتمع المسلم تخلصه من الفوضى واللامبالاة، وضعف المهارة، والعجز عن التفوق في ميادين الزراعة، والصناعة، والتجارة، والتقنية، والفض، والفكر. إن الإسلام سبق كل الدعوات المعاصرة التي تدعو إلى الجودة والتميز اللتان تنطلقان من منطلق مادي دنيوي. فقد قال سبحانه: "ليبلوكم أيكم أحسن عملاً" (الملك: الآية ٢). وقد قال أهل العلم إن العمل حتى يكون حسناً يجب أن يكون خالصاً وصواباً، فالخالص أخروي، والصابو دنيوي وهو الإتقان.

وليس أدل من الحث على إحسان العمل ما روي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم شهد جنازة فأنتهى بالجنازة إلى القبر. فجعل رسول الله صلى الله عليه

وسلم يقول: "سوَّ لحد هذا" حتى ظن الناس أنه سنة، فالتفت إليهم فقال: "أما إن هذا لا ينفع الميت ولا يضره .. ولكن الله يحب من العامل إذا عمل أن يحسن". وفي لفظ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". (الألباني، د.ت، حديث رقم ١٨٨٠، ص ٢٧٦).

• الدراسات السابقة :

شمة العديد من الدراسات التي تناولت المفاهيم الإسلامية التي ينبغي توافرها في كتاب محدد من كتب التربية في مجال محدد كالفقه، أو الحديث، أو العقيدة، أو السيرة، بينما تناولت دراسات أخرى طرق تدريس المفاهيم، كما تناولت بعض الدراسات نمو المفاهيم الدينية وتطورها. ولكن لا يوجد من بين هذه الدراسات أية دراسة أجريت انطلاقاً من المفاهيم الواردة في القرآن الكريم، وبالتالي فإن تلك الدراسات اقتصرت على إعداد قائمة بالمفاهيم الواجب توافرها ثم قامت بتقويم ما هو موجود وفقاً لتلك القائمة. ومن الدراسات التي تناولت المفاهيم الإسلامية خلال العقود الثلاثة الماضية: دراسة جابر (١٩٨١) عن المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية. ودراسة شحاته (١٩٨٥) التي تناولت المفاهيم الدينية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتقويم محتوى المناهج الحالية في ضوءها. ودراسة إبراهيم (١٩٨٦) التي تناولت المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام في مصر. ودراسة حوامده (١٩٨٦) التي هدفت إلى معرفة مدى تطور مفاهيم القيم الإسلامية لدى طلبة التعليم العام بالأردن. ودراسة الخوالده (١٩٨٨) التي هدفت إلى معرفة تطور مستوى المفاهيم الدينية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية. ودراسة الخوالدة والطيطي (١٩٨٨) التي هدفت إلى المقارنة بين امتلاك المعلمين لمفاهيم مناهج التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي، وبين اكتساب طلبتهم لها. ودراسة الشباطات (١٩٨٨) التي اهتمت بقياس مدى اكتساب طلبة نهاية المرحلة الإعدادية لمفاهيم التربية الإسلامية. ودراسة سالم (١٩٩١) التي هدفت إلى تقويم كتب التربية الدينية الإسلامية في ضوء المفاهيم الدينية الإسلامية بالمدارس الثانوية. ودراسة علاونه (١٩٩٢) التي هدفت إلى تعرف مراحل التطور الديني التي يمر بها نمو المفاهيم الدينية عند الأطفال. ودراسة السويدي (١٩٩٢) التي تناولت تطور مدلول بعض المفاهيم الدينية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية. ودراسة البوسعيد (١٩٩٥) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم الأساسية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية وتعرف مدى اكتساب الطلاب لها. ودراسة عبد الأمير (١٩٩٥) عن أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية. ودراسة الخليوي (١٩٩٥) التي هدفت إلى تقويم محتوى منهج الفقه للصف الأول الثانوي في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة. ودراسة سعد (١٩٩٧) التي تناولت

تحليل لمفاهيم فقه العبادات في محتوى مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام. ودراسة الحوسني (١٩٩٧) التي هدفت إلى تقويم المفاهيم الفقهية في كتب التربية الإسلامية المقررة لصفوف المرحلة الثانوية ودراسة فرج (١٩٩٧) التي هدفت إلى بناء منهج مقترح في التربية الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المفاهيم الدينية المناسبة لهم. ودراسة هندي (١٩٩٨) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم البيئية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. ودراسة محمد (١٩٩٩) التي هدفت إلى تعرف المفاهيم الفقهية المتوافرة وتلك الواجب توافرها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية. ودراسة عكعك (٢٠٠٢) التي هدفت إلى تحديد المفاهيم الفقهية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. ودراسة الخروصي (٢٠٠٢) التي تناولت مفاهيم العقيدة الإسلامية في مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية. ودراسة موسى (٢٠٠٣) التي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية المفاهيم الدينية الإسلامية. ودراسة الطائي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعرف مدى اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي المفاهيم الأساسية المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية. (العياصره وزملاؤه، ٢٠١٢، ٨).

وأما الدراسات الخاصة بالمفاهيم القرآنية على وجه الخصوص فقد أجريت مئات البحوث والدراسات والرسائل العلمية المتعلقة بالقرآن الكريم (كدراسات موضوعية) في أقسام التفسير في كليات الشريعة على امتداد العالم الإسلامية ومنها على سبيل المثال وليس الحصر: دراسة الزيد (١٤١٦هـ) وموضوعها "الإنسان في القرآن الكريم". ودراسة رمضان (١٤٢٥هـ) وموضوعها "التلاوة والترتيل والتدبر في القرآن الكريم". ودراسة حمدان (١٤١٩هـ) وموضوعها "التوبة في القرآن الكريم". ودراسة القحطاني (١٣٩٨هـ) وموضوعها "الجهاد في القرآن الكريم". ودراسة الغريبي (١٤٢٧هـ) وموضوعها "الحمد في القرآن والسنة". ودراسة المطيري (١٤٢٦هـ) وموضوعها "الرزق في القرآن الكريم". ودراسة الراشد (١٤٢٥هـ) وموضوعها "الشيخوخة في القرآن الكريم". ودراسة آل حسين (١٤١٣هـ) وموضوعها "العدل في القرآن الكريم". ودراسة الدرويش (١٤٢٩هـ) وموضوعها "العذاب في القرآن الكريم". ودراسة جابر (١٤٣٠هـ) وموضوعها "العزة في القرآن الكريم". ودراسة رمضان (١٤٢٨هـ) وموضوعها "العزم في القرآن الكريم". ودراسة زهد (١٤٣١هـ) وموضوعها "الرجولة في القرآن الكريم". ودراسة ظافر (١٤٢٩هـ) وموضوعها "الصلاة في القرآن الكريم". ودراسة الحمد (١٤٣١هـ) وموضوعها "الرضا في القرآن الكريم". ودراسة حسن (١٤٣١هـ) وموضوعها "الخيانة في القرآن الكريم". ودراسة طيارة (١٤٤٠هـ) وموضوعها "الوصية في القرآن الكريم". ودراسة عبد الله (١٤٣١هـ) وموضوعها "الليل والنهار في القرآن الكريم". ودراسة الرشيد (١٤٣٢هـ) وموضوعها "الحج في القرآن الكريم". ودراسة عنبر (١٤٣٢هـ) وموضوعها

"الإسراف في القرآن الكريم". (أنظر على سبيل المثال www.tafsir.net/search).

وأما الدراسات السابقة الخاصة بمفهوم الإحسان فبعد البحث والتنقيب تم التوصل إلى الدراسات والبحوث والمؤلفات الآتية منها، وهي:

« بحث شبالة (٢٠٠٨). وقد نشر هذا البحث في العدد السادس من حوعية الدراسات العليا للقرآن الكريم في جامعة سبأ في اليمن. وهدف إلى معرفة مفهوم الإحسان وأنواعه وصوره وثماره من خلال نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة. وقد سلك فيه الباحث المنهج الاستقرائي، حيث تتبع لفظ "الإحسان" ومشتقاته في النصوص القرآنية والنبوية، ثم قام بتحليلها واستخلاص المراد منها من خلال أقوال المفسرين وشرح الحديث مستخدماً في ذلك منهج التفسير الموضوعي.

« دراسة الغامدي (١٤٢٢هـ). وهي رسالة دكتوراه غير منشورة قدمها الباحث إلى جامعة أم القرى في السعودية. بحث في الإحسان في ضوء الكتاب والسنة. وتقع في مجلدين كبيرين يضمن (١٠١٣) صفحة. وقد اشتملت الرسالة على مقدمة وباين وخاتمة، حيث بين في المقدمة أهمية الموضوع، ومنهج دراسته من خلال استقراء الآيات الكريمة ذات العلاقة، والأحاديث الشريفة الصحيح منها والحسن وتحليلها. وبين في الباب الأول معنى الإحسان، ومصادره ومكانته، ومرتبته، ودرجات المحسنين، وشروطه. وأما في الباب الثاني فقد بين أنواع الإحسان وصوره، ووسائله وثماره، وصفات المحسنين. وختم دراسته بأهم النتائج والتوصيات، ثم وضع فهارس تفصيلية للآيات، والأحاديث، والآثار، والمراجع، والموضوعات.

« دراسة نصرودن (٢٠٠٧). وهي رسالة ماجستير غير منشورة قدمها الباحث إلى كلية معارف الوحي في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. بحث في الإحسان ومجالاته وآثاره من المنظور القرآني، حيث بين الباحث مجالات الإحسان وآثاره التربوية والاجتماعية والاقتصادية على الفرد والمجتمع من المنظور القرآني من خلال تتبع الآيات التي تتحدث عن الإحسان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الآيات القرآنية المرتبطة بالموضوع.

« دراسة السمييري (١٤٠٩هـ). وهي رسالة ماجستير قدمتها الباحثة إلى قسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى في السعودية. وهي دراسة تربوية استهدفت بيان التطبيقات التربوية لمفهوم الإحسان كما ورد في الكتاب والسنة من خلال منهج التوحيد في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

« كتاب الأثري، أبو عبد الرحمن (١٤١٢هـ). وقد اقتصر الكاتب في حديثه على الترهيب من أكل مال اليتيم، والترغيب في الإحسان إلى الأرملة والمسكين واليتيم، من خلال الآيات الكريمة، والأحاديث الشريفة التي تشير إلى هذه الفئات. ولم يتعرض الكتاب إلى جوانب الإحسان الأخرى كمفهوم شامل.

« بحث الغامدي (١٤٢٠هـ). وهو بحث منشور في العدد الثامن والخمسون من مجلة البحوث الإسلامية في السعودية. تناول فيه الباحث أهمية الإحسان، وأقسامه، وثمراته. وبين اقتران الإحسان بالأعمال، حيث تتفاضل الأعمال بحسب فعلها بالإحسان. ولم يبحث المقال في جوانب كثيرة لمفهوم الإحسان.

« رسالة ابن تيمية (١٣٩١هـ). بعنوان "الحسنة والسيئة في القرآن الكريم". وتقع هذه الرسالة (١٦٣) صفحة. وقد تحدث فيها عن مدلول الحسنة والسيئة في القرآن الكريم بتوسع كبير، حيث تناولها من مختلف الوجوه، وناقش وجهات النظر المختلفة التي وردت حول استخداماتها ومعانيها. إلا أن الرسالة لم تتناول صور الإحسان، وأقسامه، ومجالاته، وإنما قصر الحديث على ما عنوان به رسالته القيمة.

« دراسة الزيوت (٢٠٠٢). بعنوان: الإحسان في القرآن دراسة موضوعية. وهي عبارة عن رسالة ماجستير غير منشورة، نوقشت في جامعة آل البيت في الأردن.

« دراسة محمد (٢٠٠٢). بعنوان: الإحسان دراسة تحليلية تطبيقية مقارنة في ضوء الكتاب والسنة. وهي عبارة عن رسالة دكتوراه غير منشورة، نوقشت في جامعة القرآن والعلوم الإسلامية في السودان.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم الإحسان أنها - ما عدا دراسة السميري (١٤٠٩هـ) - قد تناولته كبحث موضوعي متخصص في الكتاب والسنة. أي أنها تتبع حقل الدراسات الشرعية المتخصصة بالتفسير الموضوعي. وبالتالي فإنه من الضروري تناول المفاهيم القرآنية عموماً ومفهوم الإحسان على وجه الخصوص من الناحية التربوية، لما يترتب على تضمينها في المناهج الدراسية للطلبة من أهمية بالغة. وكما لا يبقى الميدان التربوي فقيراً لهذا النوع من الدراسات، مما يجسر الفجوة بين الدراسات التربوية والشرعية التي يفترض أنها تنهل من معين واحد ثم لا ينضب؛ كتاب الله تعالى وسنة رسوله الكريم.

• أهمية الدراسة ومنطلقاتها:

تشكل المفاهيم الإسلامية اللبنات الأساسية والدعائم التي تبنى عليها المعرفة الإسلامية؛ إذ أن دراسة أي موضوع في التربية الإسلامية تبدأ بشرح المفاهيم التي تكونه، ثم تعنى بعد ذلك بأساليب التدريس المناسبة لتدريسه. وبصفة عامة فإن كل اعتقاد يعتقده المسلم، وكل عمل يقوم به، وكل أمر ياتمر به، وكل نهي ينتهي عنه يرتبط بمفهوم من مفاهيم الإسلام. ذلك أن الإسلام يتشكل من

منظومة من المفاهيم العقدية والشرعية. والمفاهيم الإسلامية ذات أهمية كبيرة لتكوين الشخصية الإسلامية المتكاملة المؤمنة بخالقها، العاملة بأوامره، المنتهية بنواحيه، المدركة لمقاصد الشريعة، وذلك بما تتضمنه تلك المفاهيم من حقائق، ومبادئ، وتعميمات، وأحكام شرعية.

إن لكل مادة دراسية طبيعة خاصة بها ينبغي مراعاتها عند اختيار محتوى المنهاج. ومادة التربية الإسلامية على وجه الخصوص طبيعتها التي تميزها عن أية مادة دراسية أخرى، فهي تتضمن نوعين من المعرفة : معرفة عن عالم الغيب ، ومعرفة عن عالم الشهادة ، ولكل منهما مفاهيمه المتعلقة به . كما أن لها مصادرهما التشريعية ، وأهمها القرآن الكريم والسنة المطهرة، وهما ينطويان على مخزون مفاهيمي عظيم. لذا ينبغي أن يشتمل منهاج التربية الإسلامية في الصفوف الدراسية المختلفة على المفاهيم الأساسية التي جاء بها الإسلام كما تضمنها القرآن الكريم وكما تضمنتها السنة المطهرة، وذلك وفق إطار تنظيمي معين.

لقد غدا إعداد المنهاج في هذا العصر علماً له أسسه ومنطقاته ونظرياته، وله إجراءاته واستراتيجياته، وله هندسته وتصميماته وتنظيماته، لذلك أصبح ملحاً أن يواكب منهاج التربية الإسلامية في مراحل إعدادها كل ذلك، وأن يستند في إعدادها إلى نتائج دراسات أصيلة تأخذ باعتبارها كل المعطيات العلمية المعاصرة في علم المنهاج. وفي هذا السياق يبدو من المهم أن تسبق عملية إعداد المنهاج مصفوفة للمفاهيم ذات تصنيفات محددة، تستخلص من خلال دراسات مستفيضة في القرآن الكريم، مدرجة ضمن مدى وتتابع واضحين يسهلان صياغة عناوين لموضوعات ومحتويات علمية، تتصل بتلك المصفوفة المفاهيمية التي تمثل في نهاية الأمر إطاراً عاماً لمنهاج التربية الإسلامية. ومصفوفة المدى والتتابع (Scope & Sequence Matrix) هي: "مجموعة من الموضوعات التي تقدم في مادة دراسية طوال مراحل التعليم العام، ويتم إعدادها بواسطة خبراء في مجال المناهج، ويراعى فيها الالتزام بالخطة الدراسية في المراحل التعليمية، وحداثة المحتوى، والتدرج وتتابع محتوى المادة عبر السنوات الدراسية، والتوازن بين الموضوعات كمّاً ونوعاً، والبساطة والوضوح، والملاءمة لمستوى المتعلمين وقدراتهم في كل صف دراسي" (اللقاني والجمل، ١٩٩٦، ١٦٦).

لذلك فإن دراسة مفهوم الإحسان يأتي في هذا السياق العام، وتزداد أهمية دراسته لكونه من المفاهيم الأساسية التي عليها مدار الدين، ولتأثيره العميق في سلوك المتعلم من حيث تعليمه قيمة العمل الحسن المتقن الذي يرضي الله تعالى، ويجعله يستشعر رقابة خالقه عليه في كل عمل، أو حركة، أو نظرة عطف، أو دفقة شعور حانية. ولتأثيره البالغ في مسيرة التقدم الحضاري للأمة

الإسلامية التي لا يتصور انبعاثها الحضاري من جديد بغير تمثيلها مفاهيم دينها التي تحتها في كل حين على إعمار الأرض بالعمل الصالح الحسن وفق عهد الله وشرطه.

ومن دواعي دراسة مفهوم الإحسان قلة من درسه من الباحثين دراسة شاملة من جوانبه كافة. وهو ما أشار إليه بعض الدارسين (نصرون، ٢٠٠٧، ٢) بقوله: إن دلالات هذا المفهوم ظلت قاصرة على إعانة الفقراء والمساكين، وزيارة المرضى، دون الانتباه إلى شموله لجميع جوانب الحياة، وحضوره بجميع ما يتصل بالإنسان، سواء أكان على المستوى الفردي، أم على المستوى الاجتماعي، أم على المستوى العالمي.

وبوجه عام فإن هذه الدراسة تستمد أهميتها من قيمة الموضوع الذي تعالجه؛ فالكشف عن تداول مفهوم الإحسان ومدى حضوره في المناهج الدراسية عموماً ومناهج التربية الإسلامية على وجه الخصوص يعد من الأهمية بمكان. ذلك أن هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية في التربية الإسلامية واكتسابه من قبل المتعلمين يعد هدفاً شرعياً تربوياً له انعكاساته السلوكية في حياتهم. وبالتالي فإن تسليط الضوء على مدى توافر مفهوم الإحسان في محتوى الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى منهاج التربية الإسلامية يُتوقع أن يلفت انتباه مخططي المنهاج ومعدوه ومنفذوه إلى قيمة تضمينه بمجالاته وأبعاده المختلفة في المنهاج، مما يمثل بداية لاكتسابه من قبل المتعلمين، لتوظيفه وتفعيله في واقع حياتهم.

• أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في مدى توافر مفهوم الإحسان في محتوى الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في عدد من الدول العربية (عمان، والأردن، ومصر، والإمارات) لمفهوم الإحسان. وذلك من خلال تتبع وروده في محتوى الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في الدول المشار إليها. وتسعى الدراسة إلى عقد مقارنة بين الدول الأربع من حيث ورود المفهوم في مناهجها، ثم استخلاص الدلالات التربوية لذلك. كما تحاول تعرّف مجالات الإحسان التي تم التركيز عليها في محتوى مناهج التربية الإسلامية في الدول المذكورة. لذلك تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية، وهي:

السؤال الأول: ما عدد تكرارات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في كل من: سلطنة عُمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية ؟

السؤال الثاني: هل تختلف عدد مرات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في كل من: سلطنة عُمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية باختلاف المرحلة الدراسية: ابتدائي (الصفوف من ١ - ٤)، وإعدادي (الصفوف من ٥ - ١٠)، وثانوي (الصفين ١١، ١٢)؟

السؤال الثالث: هل تختلف عدد مرات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في كل من: سلطنة عُمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية باختلاف فئات التحليل التي وردت فيها الآيات الكريمة (الموضوع، الفقرة، الجملة، الأنشطة، التقويم، القراءات الإثرائية)؟

السؤال الرابع: ما مجالات الإحسان التي تم التعرض لها في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في سلطنة عُمان؟

• حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:
اقتصرت الدراسة على الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في كل من: عمان، والإمارات، والأردن، ومصر التي تدرّس في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، والموجودة في مكتبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. وبالتالي فهي لم تستهدف الأحاديث الشريفة، ولا المحتوى المعرفي لذاته. وكذلك فإن الدراسة لم تستهدف البحث في مفهوم الإحسان في الكتاب والسنة. وما تم ذكره من النصوص الشرعية كان على سبيل المثال، وليس على سبيل الإحاطة بالموضوع من هذه الناحية.

ولذلك فإن نتائجها تتحدد بالمحددات السابقة. كما تتحدد بالأداة المستخدمة فيها وتتمثل ببطاقة التحليل التي أعدها الباحث .

• مصطلحات الدراسة:

تأخذ المصطلحات الواردة في الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية :

• كتب التربية الإسلامية:

هي الكتب التي تدرس في الصفوف من (١ - ١٢) في كل من: عُمان، والأردن، ومصر، والإمارات للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وذلك كمحتويات معرفية دينية في مادة التربية الإسلامية.

• الإحسان:

يراد به العمل الصالح المتقن بوجوهه المختلفة، ومعانيه الشاملة، الذي يتضمن: فعل الحسنات، أو الإنعام على الناس، مع مراقبة الله تعالى في الاعتقاد، والقول، والعمل.

• إجراءات الدراسة:

• منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدم منهج تحليل المحتوى لتعرُّف مدى توافر مفهوم الإحسان في محتوى الكتب في جميع الصفوف الدراسية للصفوف من (١- ١٢) في كل دولة من الدول الأربع. كما استُخدم المنهج الوصفي المقارن للتعامل مع نتائج التحليل.

• مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية التي تدرس في الصفوف من (١ - ١٢) في كل من: عُمان، والأردن، ومصر، والإمارات للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م. وبالتالي فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه. ما عدا الكتب التي حلت للتحقق من ثبات التحليل.

• أداة الدراسة:

وهي عبارة عن بطاقة تحليل محتوى أعدها الباحثان بهدف تحليل الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية في كل من: عمان، والإمارات، والأردن، ومصر، التي تدرّس في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م. وقد صممت بحث تتضمن فئات التحليل كما تبدو في جدول (١).

جدول (١) أقسام فئات التحليل

□ مكان وجود الآية الكريمة التي تشتمل على مفهوم الإحسان					
	(١) □ □ في الموضوع (مدار) الدرس حول المفهوم الذي تشتمل عليه الآية أو الآلات	(٢) □ □ في الفقرة (الآية أو) الآيات جاءت كدليل على مفهوم متضمن في فقرة	(٣) □ □ في الجملة (الآية أو) الآيات جاءت كدليل على مفهوم متضمن في جملة	(٤) □ □ في الأنشطة	(٥) □ □ في التقويم
□ □ □ □ مج	(٦) □ □ في القراءات الإثرائية (ما لا يدخل في متن الدرس) مثل: فكر، تعلم، تدبير				

• **صدق الأداة:**

بعد الانتهاء من تصميم أداة التحليل عرضت بجميع خطواتها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وعلوم الشريعة، وعددهم عشرة محكمين. وقد أكدوا أن الأداة صالحة لقياس ما صُمِّمت لقياسه؛ مما يعني أنها تتمتع بالصدق الظاهري. وذلك يكفي للاعتماد عليها في عملية التحليل.

• ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل حل أحد الباحثين أربعة كتب بواقع كتاب من مناهج كل دولة. ثم استعان بمحلل آخر متخصص حيث بين له أهداف الدراسة وأهميتها ، ودريته بشكل جيد على أسلوب التحليل وقواعده. وبعد أن اطمأن إلى فهمه للخطوات، وكيفية تنفيذها بدقة طلب منه العمل بشكل مستقل. وبعد الانتهاء من عملية التحليل طبقت المعادلة الخاصة بمعامل الثبات (شكري والحمادي، ١٩٨٧، ٨٨) وهي :

عدد المفاهيم المتفق عليها

نسبة الاتفاق = $\frac{\text{عدد المفاهيم المتفق عليها}}{\text{عدد المفاهيم الكلية (المتفق عليها + المختلف فيها)}}$ X ١٠٠

وقد تبين وجود تطابق كبير في نتائج التحليل بين المحللين ، بلغت نسبته (٨٨.٠) وهي نسبة عالية تؤكد سلامة التحليل وثباته .

• خطوات التحليل:

اتباع في التحليل الخطوات الآتية:

« تحديد الكتب موضوع التحليل وهي: جميع كتب التربية الإسلامية للصفوف من (١ - ١٢) للفصلين الأول والثاني لكل دولة. وعددها (٢٤) كتابا لكل دولة.

« تحديد وحدة التحليل والعد وهي الآية الكريمة.

« إعداد قائمة تتضمن تكرارات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كل كتاب من كتب التربية الإسلامية ، وإدراجها في جدول مستقل لكل دولة على حده.

« توزيع مفهوم الإحسان حسب فئات التحليل. واستخراج النسبة المئوية لعدد مرات وروده.

• الأساليب الإحصائية:

استخدمت التكرارات، والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة المختلفة.

• عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: ما عدد تكرارات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في كل من: سلطنة عُمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية،^٩. وللإجابة عن هذا السؤال طبقت بطاقة التحليل، وتم حساب عدد مرات تكرار مفهوم الإحسان في كل صف من الصفوف. وكانت النتائج لكل دولة من الدول كما يظهرها جدول (٢):

جدول (٢) تكرارات مفهوم الإحسان في كل صف من الصفوف الدراسية في عُمان، والإمارات، والأردن، ومصر ونسبها المئوية

الصف	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	مج	النسبة المئوية لكل دولة
عُمان	٠	٠	٢	٣	٢	٢	٣	٢	٦	٨	٢	٤	٣٤	٤٩,٣ %
الإمارات	٠	٠	٠	٠	٣	٠	٦	٠	٣	٥	٢	٠	١٩	٢٧,٥ %
الأردن	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٣	١٣	٢٠	١٣	٦	١٣	١٠٠	٢١,٧ %
مصر	١٠٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٠٠	١,٥ %
مج	١	٢	٢	٣	٥	٢	١١	٧	١٢	١٧	٥	٦	٦٩	١٠٠ %

ت: التكرارات. ❖ ❖ : النسبة المئوية.

تشير تكرارات مفهوم الإحسان في جميع صفوف الدول الأربع والواردة في جدول (٢) إلى النتائج الآتية:

❖ في عُمان: ورد مفهوم الإحسان في الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة جميعها (٣٤) مرة بنسبة مئوية بلغت (٤٩,٣ %) من المجموع الكلي للتكرارات في الدول الأربع؛ توزعت على جميع الصفوف ما عدا الصفين الأول والثاني. وقد حاز الصف العاشر على أكبر عدد من التكرارات وهو (٨) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (٢٣,٥ %) من مجموع التكرارات، يليه الصف التاسع حيث حصل على (٦) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (١٧,٦ %). ثم حازت بقية الصفوف على عدد متقارب من التكرارات.

❖ في الإمارات: ورد مفهوم الإحسان في الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة جميعها (١٩) مرة بنسبة مئوية بلغت (٢٧,٥ %) من المجموع الكلي للتكرارات في الدول الأربع؛ وقد ورد في خمسة صفوف فقط وهي: الخامس، والسادس، والتاسع، والعاشر، والحادي عشر. وجاءت أعلى التكرارات في الصف العاشر حيث بلغت (٦) تكرارات، بنسبة مئوية مقدارها (٣١,٦ %). يليه الصف التاسع حيث حصل على (٣) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (١٥,٨ %).

« في الأردن: ورد مفهوم الإحسان في الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة جميعها (١٥) مرة بنسبة مئوية بلغت (٢١,٧%) من المجموع الكلي لل تكرارات في الدول الأربع ؛ حيث لم يرد مفهوم الإحسان في محتوى كتب الصفوف من (١ - ٦). بينما توزعت تكراراته على الصفوف من (٧ - ١٢). وقد حاز الصف الثامن على أكبر عدد من التكرارات وهو (٥) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (٣٣,٣%) من مجموع التكرارات، يليه الصف التاسع حيث حصل على (٣) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (٢٠%). وحازت بقية الصفوف على عدد متقارب من التكرارات.

« في مصر: ورد مفهوم الإحسان مرة واحدة متضمنا في الآيات الكريمة في الصف الأول. مع ملاحظة أنه من المتوقع وروده في المحتوى المعرفي وفي الأحاديث الشريفة ولكن الدراسة لم تستهدفهما.

« حلت سلطنة عُمان أولا من حيث عدد مرات ورود مفهوم الإحسان في الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة فيها حيث بلغت تكراراته (٣٤) مرة، بنسبة مئوية بلغت (٤٩,٣%). تلتها الإمارات بعدد تكرارات مقداره (١٩)، ونسبة مئوية بلغت (٢٧,٥%). تلتها الأردن بعدد تكرارات مقداره (١٥)، ونسبة مئوية بلغت (٢١,٧%). وأخيرا حلت مصر بتكرار واحد، ونسبة مئوية بلغت (١,٥%).

من خلال النتائج السابقة الواردة في جدول (٢) يمكن القول إن مفهوم الإحسان لم ينل العناية الكافية من قبل الجهات التي تتولى تخطيط المنهج ضمن مصفوفة المدى والتتابع والتي يجب أن تأخذ باعتبارها معيار (أهمية المفهوم وقيمه) في بنية النظام الإسلامي، ولا من قبل من يصيغون وثيقة المنهج (المؤلفون)؛ لأن التأليف يأتي تبعا للتخطيط. وبالتالي جاءت نسب وروده على هذا النحو القليل في مختلف الدول.

يعزز ما سبق أن مفهوم الإحسان - رغم قلة عدد مرات وروده - لم يرد بصورة متسلسلة ومتتابعة كما تقتضيه منهجية إعداد مصفوفة المفاهيم، بحيث يرد المفهوم في الصفوف الأولى بمضامين معرفية قليلة وبسيطة ثم يأخذ بالاتساع والزيادة في الصفوف اللاحقة (بشكل حلزوني)؛ إذ بنظرة إلى بيانات الجدول يظهر أن منهاج صفين في عُمان هما: التاسع والعاشر قد حازا على ما نسبته (٤١,١%) من عدد مرات ورود المفهوم. وأن خمسة صفوف من (١٢) صفا في الإمارات ورد فيها المفهوم فقط، مع ملاحظة أن صفين منها وهما السابع والعاشر قد حازا على ما نسبته (٥٧,٩%) من عدد مرات ورود المفهوم. وفي الأردن لم يرد المفهوم في الصفوف الستة الأولى وورد في الصفين الثامن والتاسع بما نسبته (٥٣,٣%) من عدد مرات ورود المفهوم. وأما في مصر فقد ورد مرة واحدة في الصف الأول، مما يدل على أنه لم يلق عناية تذكر.

وقد يعزى ذلك إلى قلة إدراك أهمية مفهوم الإحسان، وضيق دلالاته لدى البعض، بحيث لا يتعدى معنى الإحسان إلا إلى الفقراء والمساكين ببعض الصدقة والعطاء. كما تؤكد ذلك بعض الدراسات (نصرون، ٢٠٠٧، ٢). وبالتالي فإن غياب المفهوم يدل على غياب فاعليته في سلوك المتعلمين، لا سيما في هذا الزمن الذي تتعرض فيه قيم الدين الحنيف إلى تشويه واسع النطاق.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف عدد مرات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في كل من: سلطنة عُمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية باختلاف المرحلة الدراسية: ابتدائي (الصفوف من ١ - ٤)، وإعدادي (الصفوف من ٥ - ١٠)، وثانوي (الصفين ١١، ١٢) ٩. وللإجابة عن هذا السؤال طبقت بطاقة التحليل، وتم حساب عدد مرات تكرار مفهوم الإحسان في كل مرحلة من المراحل الدراسية. وكانت النتائج لكل دولة من الدول كما يظهرها جدول (٣).

جدول (٣) تكرارات مفهوم الإحسان في كل مرحلة من المراحل الدراسية في عُمان، والإمارات، والأردن، ومصر ونسبتها المئوية

المرحلة الدولة	(الصفوف من ١ - ٤)	(الصفوف من ٥ - ١٠)	(الصفين ١١، ١٢)	مج
عُمان	٥	٢٣	٦	٣٤
	%١٤,٧	%٦٧,٦	%١٧,٦	%١٠٠
الإمارات		١٧	٢	١٩
	%	%٨٩,٥	%١٠,٥	%١٠٠
الأردن		١٢	٣	١٥
	%	%٨٠	%٢٠	%١٠٠
مصر	١			١
	%١٠٠	%	%	%١٠٠
مج	٦	٥٢	١١	٦٩
%	%٨,٧	%٧٥,٤	%١٥,٩	%١٠٠

تشير تكرارات مفهوم الإحسان في جميع المراحل الدراسية للدول الأربع والواردة في جدول (٣) إلى النتائج الآتية:

« في عُمان: حازت مرحلة الصفوف من (٥ - ١٠) على أعلى نسبة من التكرارات لورود مفهوم الإحسان فيها؛ حيث حصلت على (٢٣) تكراراً، بنسبة مئوية بلغت (%٦٧,٦).

« في الإمارات: حازت مرحلة الصفوف من (٥ - ١٠) على أعلى نسبة من التكرارات لورود مفهوم الإحسان فيها؛ حيث حصلت على (١٧) تكراراً، بنسبة مئوية بلغت (%٨٩,٥). تلتها مرحلة الصفين (١١، ١٢) إذ حصلت على تكرارين بنسبة مئوية بلغت (%١٠,٥). وأما مرحلة الصفوف من (١ - ٤) فلم يرد فيها مفهوم الإحسان مطلقاً.

◀ في الأردن: حازت مرحلة الصفوف من (٥ - ١٠) على أعلى نسبة من التكرارات لورود مفهوم الإحسان فيها؛ حيث حصلت على (١٢) تكراراً، بنسبة مئوية بلغت (٨٠٪). تلتها مرحلة الصفين (١١، ١٢) إذ حصلت على (٣) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (٢٠٪). وأما مرحلة الصفوف من (١ - ٤) فلم يرد فيها مفهوم الإحسان مطلقاً.

◀ في مصر: ورد مفهوم الإحسان مرة واحدة فقط في مرحلة الصفوف من (١ - ٤).

◀ حلت مرحلة الصفوف من (٥ - ١٠) أولاً من حيث عدد مرات ورود مفهوم الإحسان فيها حيث بلغت تكرارات وروده (٥٢) مرة، بنسبة مئوية بلغت (٧٥,٤٪). تلتها مرحلة الصفين (١١، ١٢) إذ حصلت على (١١) تكراراً، بنسبة مئوية بلغت (١٥,٩٪). وأما مرحلة الصفوف من (١ - ٤) فقد حلت أخيراً حيث حصلت على (٦) تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (٨,٧٪).

تدل النتائج السابقة الواردة في جدول (٣) على غياب (معيّار التوازن) في توزيع تكرارات مفهوم الإحسان وفقاً للمراحل الدراسية؛ حيث كانت نسبة وروده في الصفوف من (٥ - ١٠) تساوي (٧٥,٤٪)، بينما لم تتعد نسبة وروده في الصفوف من (١ - ٤) (٨,٧٪). وقلة التوازن تشير إلى أن تضمين المفهوم في المحتوى يسير دون خطة محددة، وإنما يعتمد على الخبرة الشخصية لمعدي المنهاج. إن الإحسان ليس مفهوماً ثانوياً كي يتم الحديث عنه كيفما اتفق بل هو مفهوم رئيس من مفاهيم الدين الحنيف _ كما يتضح من الإطار النظري _ ينبغي أن يتم الحديث عنه في جميع الصفوف، أو في صف بعد صف، ضمن نسق مدروس بعيداً عن العشوائية وعدم التخطيط.

إن إحدى الفرضيات التي اعتمد عليها علماء المنهاج في تقسيمهم للسلم التعليمي إلى مراحل أو حلقات متسلسلة هي تسهيل تعلم المفاهيم وفقاً لمبادئ نفسية من الأسهل إلى الأصعب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن القريب إلى البعيد، الأمر الذي يسهل تصورها في ذهن المتعلم. أما إقحام المفهوم على المتعلم دفعة واحدة فإنه يصعب عليه تعلمه له؛ لأن مراحل التعليم مرتبطة بمراحل النمو، لذلك فإن من الضروري مراعاة ورود المفهوم في كل منها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل تختلف عدد مرات ورود مفهوم الإحسان في الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في كل من: سلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، والمملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية باختلاف فئات التحليل (الموضوع، الفقرة، الجملة، الأنشطة، التقويم، القراءات الإثرائية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال طبقت بطاقة التحليل، وتم حساب عدد

مرات تكرار مفهوم الإحسان لكل فئة من فئات التحليل. وجاءت النتائج لكل دولة من الدول كما يظهرها جدول (٤).

جدول (٤) تكرارات مفهوم الإحسان لكل فئة من فئات التحليل في عُمان، والإمارات، والأردن، ومصر ونسبها المئوية

الدولة	التكرارات / والنسب المئوية	مكان وجود الآية الكريمة التي تشتمل على مفهوم الإحسان						مج
		في الموضوع	في الفقرة	في الجملة	في الأنشطة	في التقويم	في القراءات الإثرائية	
عُمان	٨٠٪	١٥٪	٥٪	٥٪	١٪	٥٪	٣٤٪	
الإمارات	٢٣,٥٪	٤٤,١٪	١٤,٧٪	٢,٩٪	١٤,٧٪	١٠,٥٪	١٠٠٪	
الأردن	١٠٪	٣٠٪	٤٢,١٪	٥,٣٪	٣٦,٨٪	١٠,٥٪	١٩٪	
مصر	١٠٪	٢٦,٧٪	٢٠٪	٢٪	٦,٧٪	٦,٧٪	١٠٠٪	
مج الكلي	١٣٪	٣٧,٧٪	٢٣,٢٪	٢,٩٪	١٨,٨٪	٤,٣٪	١٠٠٪	

يشير جدول (٤) إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بأماكن ورود مفهوم الإحسان في الآيات الكريمة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية، وذلك على النحو الآتي:

- ◀ في عمان: أكثر ما ورد مفهوم الإحسان في الفقرة حيث ورد (١٥) مرة، بنسبة مئوية بلغت (٤٤,١٪)، ثم في الموضوع (٨) مرات، بنسبة مئوية بلغت (٢٣,٥٪). في حين لم يرد في القراءات الإثرائية.
- ◀ في الإمارات: أكثر ما ورد مفهوم الإحسان في الجملة حيث ورد (٨) مرات، بنسبة مئوية بلغت (٤٢,١٪)، ثم في التقويم (٧) مرات، بنسبة مئوية بلغت (٣٦,٨٪). في حين لم يرد في الموضوع.
- ◀ في الأردن: أكثر ما ورد مفهوم الإحسان في الفقرة حيث ورد (١٠) مرات، بنسبة مئوية بلغت (٢٦,٧٪)، ثم في الجملة (٣) مرات، بنسبة مئوية بلغت (٢٠٪). في حين لم يرد في الموضوع ولا في الأنشطة.
- ◀ في مصر ورد مرة واحدة في الموضوع.

كما تبين النتائج الواردة في جدول (٣) أن أكثر تكرارات ورود مفهوم الإحسان في الدول الثلاث جاءت في الفقرة، ثم الجملة، ثم التقويم، ثم الموضوع، وبنسب مئوية بلغت (٣٧,٧٪)، و(٢٣,٢٪)، و(١٨,٨٪)، و(١٣٪) على التوالي. ومع أن مفهوم الإحسان المتضمن في الآيات الكريمة قد ورد نسبياً في مختلف مكونات المحتوى المعرفي للدرس إلا أن الأهم يبقى وروده في الموضوع؛ لأن هذا يعني أن مدار الدرس كله سوف يكون حوله. ولكن الملاحظ أن مفهوم الإحسان قد ورد في الموضوع فقط في سلطنة عمان حيث تكرر (٨) مرات، وبنسبة مئوية بلغت (٢٣,٥٪)، إذا تم

التجاوز عن وروده في مصر مرة واحدة فقط، وفي الموضوع. وهذا يدل على أن أكبر عناية بالمفهوم كانت في سلطنة عمان، ويبدو أن تطوير سلطنة عُمان لمناهجها حديثاً قد جعل لمفهوم الإحسان نصيباً جيداً فيها. بينما يلاحظ أن مناهج الإمارات والأردن خلت من معالجة هذا المفهوم في موضوع مستقل.

ومع أن التعرض لمفهوم الإحسان في الفقرة ونسبة مئوية بلغت (٣٧,٧٪) في دول ثلاث يعد أمراً جيداً عموماً؛ لأنه يدل على أن هناك مستوى من الذكر له، أو لأحد جوانبه أو صورته، ولو بشكل بسيط. إلا أنه بتذكر أن مفهوم الإحسان لم يرد عموماً بشكل كافٍ في محتوى المنهاج للدول المذكورة - كما ورد في نتائج السؤال الأول - فإن الأمر يستدعي التأكيد على أهمية وروده في محتوى دروس منهاج التربية الإسلامية بشكل واضح وصريح، وبمضمون معرّف وافٍ، فقد أوصت نتائج بعض الدراسات بضرورة أن يكون موضوع الإحسان بمفهومه الشامل من مفردات المناهج التعليمية في شتى المراحل (الغامدي، ١٤٢٢هـ، ٨٨٣). وأن لا يأتي ذكره فقط كاستدلال عارض تقتضيه طبيعة درس ما دون أن يكون هو مدار الدرس، أو مدار فكرة عامة فيه.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما مجالات الإحسان التي تم التعرض لها في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في سلطنة عُمان؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حصر عدد تكرارات ورود مفهوم الإحسان ضمن فئات التحليل المختلفة في الكتب المقررة في سلطنة عمان، حيث بلغت (٣٤) تكراراً كما ورد في الجدول أعلاه. ثم نسب كل تكرار منها إلى مجال الإحسان الذي تحدث عنه. ثم رتبته تنازلياً. ورصدت النتائج في جدول (٥) كما يلي:

جدول (٥) مجالات الإحسان الواردة في محتوى كتب التربية في سلطنة عُمان مرتبة تنازلياً وفق عدد التكرارات

م	مجال الإحسان	عدد التكرارات	النسبة المئوية
١	الإحسان إلى الوالدين	٧	٢٠,٦٪
٢	جزاء المحسنين	٥	١٤,٧٪
٣	الإحسان إلى الضعفاء (اليتامى، والأرامل، والمساكين ..)	٣	٨,٨٪
٤	الأمر بالإحسان	٣	٨,٨٪
٥	الإحسان إلى البيئة (الأرض)	٣	٨,٨٪
٦	الإحسان في العبادة	٣	٨,٨٪
٧	الإحسان في معاملته الناس	٣	٨,٨٪
٨	الإحسان من خلال إتقان العمل للمادى	٢	٥,٩٪
٩	الإحسان في القول	١	٢,٩٪
١٠	الإحسان في تناول الطعام	١	٢,٩٪
١١	إحسان الله تعالى إلى الخلق	١	٢,٩٪
١٢	الإحسان إلى الحيوان	١	٢,٩٪
١٣	الإحسان إلى الزوجات	١	٢,٩٪
	مجم	٣٤	١٠٠٪

تشير النتائج التي تم التوصل إليها في جدول (٥) أن هناك (١٣) مجالاً أو نوعاً من أنواع الإحسان تناولتها الآيات المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على صفوف المراحل الدراسية الثلاث في سلطنة عُمان. وقد حل الإحسان إلى الوالدين في مقدمة أنواع الإحسان جميعها؛ إذ حصل على سبعة تكرارات، بنسبة مئوية بلغت (٢٠,٦٪). تلاه جزاء المحسنين بخمسة تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (١٤,٧٪). والنسبة المئوية لمجموع تكرارات هذين النوعين تساوي (٣٥,٣٪) أي أكثر من ثلث جميع التكرارات. والإحسان إلى الوالدين من الأمور التي طالما حث الإسلام عليها؛ فبر الوالدين وطاعتهما من أعظم القربات إلى الله تعالى، وهو دليل على اتصاف صاحبه بكثير من مكارم الأخلاق، لذلك فإن كثرة التكرارات التي تدعو إلى برهما أمر إيجابي مرغوب فيه. وكذلك الحال بالنسبة لجزاء المحسنين؛ ليقون المحسنون أن إحسانهم محفوظ عند الله تعالى لقوله سبحانه "أن الله لا يضيع أجر من أحسن عملاً" (التوبة: الآية ١٢٠). فالتأكيد على جزاء المحسنين، وما أعدّه الله لهم من الثواب دافع كبير ومؤثر للإحسان.

وبالرغم ما ذكر من قيمة الإحسان إلى الوالدين، وجزاء المحسنين إلا أنه من المفترض أن يحل الإحسان في العبادة بمعنى "أن تعبد الله كأنه يراك" في مقدمة أنواع الإحسان، حيث حصلت فقط على ثلاثة تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٨,٨٪). وذلك التزاماً بمنطوق ومدلول قوله تعالى: "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (الذاريات: الآية ٥٦)، ولأن بقية أنواع الإحسان إنما هي فرع من هذا الأصل. وكذلك الحال في إحسان الله تعالى إلى عباده، حيث خلقهم في أحسن تقويم، ورزقهم من الطيبات، وأراد بهم الخير، ووعدهم بدخول الجنة عرفها لهم. فقد حصل على تكرار واحد، وبنسبة مئوية بلغت (٢,٩٪)، وكان من المفترض أن يلقى هذا النوع من الإحسان عناية أكبر من حيث المرتبة بالنسبة لبقية أنواع الإحسان.

• توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- « أن يعطى مفهوم الإحسان عناية تليق بأهميته وتأثيره في عقيدة المتعلم وسلوكه، بحيث يأخذ مساحة أكبر من الحضور في منهاج التربية الإسلامية. وكذلك في المواد الدراسية الأخرى من خلال التنسيق والتخطيط في إطار متكامل بين المنهجين في المواد المختلفة، لإظهار أنواع الإحسان وصوره فيها بالشكل المناسب.
- « أن يُراعى التوازن في توزيع مفهوم الإحسان وفقاً للمراحل الدراسية، بحيث لا يتركز التعرض له في مرحلة دون أخرى.

« أن يُضمّن مفهوم الإحسان في محتوى كتب التربية الإسلامية كموضوع كامل مستقل، وألا يقتصر ذكره ضمن فقرة، أو جملة، أو نشاط فقط.

« أن تُعدّ أولاً مصفوفة مدى وتتابع دقيقة تتضمن مفاهيم التربية الإسلامية ثم يُؤلف منهاج التربية الإسلامية في ضوءها، وأن يكون موضوع الإحسان بمفهومه الشامل من المفاهيم التي تظهر في الصفوف المختلفة بقدر ملائم.

• المراجع:

- القرآن الكريم
- إبراهيم ، أحمد وزملاؤه (١٩٩٨). المفاهيم اللغوية والدينية تطورها وتنميتها، دبي: دار القلم.
- ابن تيمية، محمد بن عبد الحليم (١٣٩١هـ). الحسنة والسيئة في القرآن الكريم. تقديم: محمد جميل غازي، القاهرة.
- ابن فارس، أبي الحسين أحمد (د.ت). معجم مقاييس اللغة. ضبط: عبد السلام هارون. بيروت: دار الجليل.
- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (١٤٠٨هـ). مدارج السالكين، ج ٢، ط ٢. القاهرة: دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٣هـ). لسان العرب، ط ٢. بيروت: دار إحياء التراث.
- الأثري، أبو عبد الرحمن (١٤١٢هـ). التهذيب من أكل مال اليتيم والترغيب في الإحسان إلى الأرملة والمسكين واليتيم، طنطا: دار الصحابة للتراث.
- الأصفهاني، الراغب (١٤١٢هـ). معجم مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: صفوان عدنان داوودي. دمشق: دار القلم.
- الأقطش، يحيى سالم (٢٠٠٢). تعليم المفاهيم في علوم الشريعة. بحث نشر في كتاب: المرجع في تدريس علوم الشريعة. تحرير: عبد الرحمن صالح عبد الله. عمان: دار وائل.
- آل عبد اللطيف، سعد بن محمد (١٤٢٢هـ). التعريفات الاعتقادية. الرياض: دار الوطن.
- الألباني، محمد ناصر الدين (د.ت). صحيح وضعيف الجامع الصغير. بيروت: المكتب الإسلامي.
- أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد خلف الله (١٩٨٧). المعجم الوسيط. ط ٢. بيروت: دار الأمواج.
- البوسعيد، أمل (١٩٩٥). مدى اكتساب طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة مسقط المفاهيم الأساسية في كتب التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- جابر، حسن (١٩٨١). المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- جلهوم، عدلي عزازي (١٩٨٦). المفاهيم الدينية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.
- الزبوت، عبد الله أحمد (٢٠٠٢). الإحسان في القرآن دراسة موضوعية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- سعادة، جودت أحمد (١٩٩٥). المنهج المدرسي الفعال. عمان: دار عمار.
- السمييري، أسماء إبراهيم محمد (١٤٠٩هـ). الإحسان في القرآن والسنة وتطبيقاته التربوية من خلال منهج التوحيد في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- شبالة، حسن بن محمد (٢٠٠٨). الإحسان مفهومه وأنواعه وصوره في ضوء القرآن والسنة، حولية الكلية العليا للقرآن الكريم، العدد ١٠، ٧٣.
- شكري ، سيد أحمد والحمادي؛ عبد الله (١٩٨٧). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته.
- شلنوت، محمود (١٩٧٥). الإسلام عقيدة وشريعة، ط ٨، القاهرة: دار الشروق.

- العسقلاني، ابن حجر (١٤٠٧هـ). فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج١. تحقيق: محب الدين الخطيب، ترقيم الأبواب والأحاديث: محمد فؤاد عبد الباقي. القاهرة: دار الريان للتراث.
- العياصره، محمد (الباحث الرئيسي)، والسالمي، محسن، والزدجالي، ميمونه (باحثان مساعدان) (٢٠١٢). مصفوفة المدى والتتابع المفاهيمية لمناهج التربية الإسلامية (دراسة تحليلية تصنيفية تقويمية). بحث ممول من جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، رقم المشروع: IG/EDU/CUTM/10/01.
- العياصره، محمد عبد الكريم (٢٠١٢). تحليل المحتوى التعليمي في التربية الإسلامية. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الغامدي، أحمد بن سعد بن أحمد (١٤٢٢هـ). الإحسان في ضوء الكتاب والسنة. مجلدان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، السعودية.
- الغامدي، مسفر بن سعيد (١٤٢٠هـ). الإحسان: أهميته، وأقسامه، وثرائه. مجلة البحوث الإسلامية، العدد ٥٨، الرياض: إدارة البحوث العلمية والإفتاء.
- الفريد، حياة عبد الأمير (١٩٩٥). أثر استخدام الطريقتين الإستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- قطب، سيد (١٩٨٣). نحو مجتمع إسلامي، ط٦. بيروت: دار الشروق.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، عبد الرحيم الطيب (٢٠٠٢). الإحسان دراسة تحليلية تطبيقية مقارنة في ضوء الكتاب والسنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن والعلوم الإسلامية، السودان.
- مذكور، علي أحمد (١٩٩٧). نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المناوي، محمد عبد الرؤوف (١٤١٠هـ). التوقيف على مهمات التعاريف. تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، القاهرة.
- المنذري، زكي الدين عبد العظيم (٢٠٠٦). مختصر صحيح مسلم، القاهرة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
- نشوان، يعقوب أحمد (١٩٩٢). المنهج التربوي من منظور إسلامي، عمان: دار الفرقان للنشر.
- نصرور، مروان أفندي (٢٠٠٧). الإحسان ومجالاته وآثاره من المنظور القرآني. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية معارف الوحي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- النووي (١٣٤٩هـ). صحيح مسلم بشرح النووي، ج٢. القاهرة: دار الريان للتراث. وبيروت: دار الكتب العلمية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). كتب التربية الإسلامية لمختلف المراحل الدراسية، سلطنة عمان، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). كتب التربية الإسلامية لمختلف المراحل الدراسية، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). كتب التربية الإسلامية لمختلف المراحل الدراسية، جمهورية مصر العربية.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). كتب التربية الإسلامية لمختلف المراحل الدراسية، دولة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي.

• المراجع الأجنبية:

- Sund, R.,& Trowbridge, L.,(1973). Teaching science by inquiry the secondary school, Ohio: Charles E. Merrill.
- Tafsir, (2013). Retrieved July, 2013,from www.tafsir.net/search.



” فاعلية برنامجين تدريبيين باستخدام كل من الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ”

د/ محمد مصطفى عبد الرزاق

• الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامجين تدريبيين . أحدهما بالكمبيوتر والآخر باستخدام الكمبيوتر اللوحي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، تكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٨.٥ - ١٠.٦٧، ومعامل ذكاء ٥٠ - ٧٠ درجة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى عددها (٦) أطفال تلقت تدريبها باستخدام الكمبيوتر، مجموعة تجريبية ثانية عددها (٦) أطفال تلقت تدريبها باستخدام الكمبيوتر اللوحي، ومجموعة ضابطة وعددها (٦) أطفال لم تتلق أي تدريبات، اشتملت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للشخص (٢٠٠٦)، مقياس السلوك التكيفي للشخص (١٩٩٨)، اختبار الاستعداد للقراءة (إعداد الباحث)، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، وباستخدام اختبار Willcoxon للعينات المرتبطة، واختبار Kruskal Wallis K، واختبار Mann Whitney للعينات المستقلة. وتوصلت أهم النتائج إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيتين في اتجاه التطبيق البعدي، كذلك وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية التي استخدمت الأجهزة اللوحية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستعداد للقراءة، الأجهزة اللوحية، الكمبيوتر، الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

The effectiveness of both the tablet and computer in the development of skills to prepare for reading in children with mild of intellectual disability

Abstract

The study aimed to reveal the effectiveness of two training programs, one computer and the other using a Tablet PC in the development of readiness skills for reading in children with mild of intellectual disability, study sample consisted of 18 boys and girls between the ages of time between 8.5 - 10.67, and the coefficient of intelligence 50-70 degrees , was the study sample was divided into three groups, the first edition experimental group (6) children received training using the computer, pilot a second set of (6) children received training using a Tablet PC, and a control group and the number (6) children did not receive any training, which included tools The study on the test drawing man Jodanv Harris, a measure of socio-economic level of the person (2006), a measure of adaptive behavior (1998), prepare for the reading test (prepared by the researcher), and adopted a researcher at the quasi-experimental method, and using the

test Willcoxon of samples associated with, and test Kruskal Wallis K and Mann Whitney test for independent samples. And it reached the most important results to the existence of differences between the two applications for pre and post experimental groups in the direction of the dimensional application, as well as the existence of differences between the two experimental groups in the post the application in the direction of the experimental group that used the tablet.

Key words: ready for reading skills, tablets, computers, children with mild of intellectual disability

• مقدمة:

لا شك أن الطفل ذو الإعاقة العقلية شأنه شأن أي إنسان في المجتمع له العديد من الحقوق أبرزها حق الرعاية والتعليم، حيث يُعتبر تعليم ورعاية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ضرورة إنسانية واجتماعية؛ من أجل مساعدتهم على اكتساب السلوك السليم والتمكن من التكيف في المجتمع.

ويُعد تعليم الطفل ذو الإعاقة العقلية المهارات المختلفة التي تساعد على التفاعل بإيجابية مع بيئته الطبيعية والاجتماعية من الأمور الصعبة لدى الكثير من المعلمين، ويرجع ذلك إلى عدم تمكنهم من استخدام الاستراتيجيات المناسبة لخصائص واحتياجات الطفل (هارون، ٢٠٠٧).

ومن بين المهارات العديدة التي تسعى لتنميتها لدى الطفل المهارات اللغوية، والتي تحتل مكانة عالية وذلك للوظائف المهمة التي تؤديها اللغة للإنسان، فهي أداة اتصال وتفاهم، كما أنها أداة مهمة لتكوين المفاهيم وأداة للتعبير عن النفس (بدير، صادق، ٢٠٠٠).

وتُعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية التي تحقق أهدافاً بالغة الأهمية للفرد، حيث تعد الوسيلة الأساسية لاكتساب المعارف المختلفة، كما أنها الأداة الرئيسية للتعلم في حياة الفرد سواء كان هذا الفرد عادياً، أو من ذوي الاحتياجات الخاصة (الحسن، ٢٠٠٠).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بتناول مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتوصلت إلى أن لديهم تأخر وضعف واضح في مهارات القراءة (Mortweet, 1996؛ كاشف، ٢٠٠٢؛ Falth, L., Gustafson, S., Tjus, T., Heimann, M., & Svensson, I. 2013).

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن ضعف الطفل ذي الإعاقة العقلية في القراءة يؤثر بالسلب على تحصيله في المواد الأخرى، وكذلك يؤدي الفشل في القراءة إلى إيجاد مشاعر عدائية تجاه كل ما يتعلق بالدراسة والمدرسة (حلمي، ٢٠٠٠).

وتؤكد نتائج الدراسات أن الدخول في عملية القراءة لابد أن يسبق بفترة من الاستعداد، وأن هذه الفترة تتعرض لمجموعة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على الطفل ومن هذه الدراسات دراسة برغوث (٢٠٠٢)، ونجد أن هذا الاستعداد لا يتوقف على عامل النضج فقط، فهناك بيئة الطفل وحصيلته اللغوية وخبراته، وكذلك النضج العقلي، لذلك يجب التأكد من استعداد كل طفل للقراءة ومحاولة تنمية هذا الاستعداد بجميع الوسائل التربوية الممكنة (القضاة الترتوري، ٢٠٠٦).

ولكن ما هي مهارات الاستعداد للقراءة التي يجب على الطفل تعلمها؟ للإجابة عن هذا التساؤل هناك العديد من الدراسات التي حددت هذه المهارات ومثال ذلك دراسة محمد ؛ سليمان (٢٠٠٥) والتي أوضحت أن القصور في المهارات يأخذ ترتيباً معيناً، بحيث يأتي القصور في مهارة التعرف على الحروف في مقدمتها، يليه القصور في مهارة الإدراك الفونولوجي للكلمات، ثم يأتي القصور في التعرف على الأعداد، يليه القصور في مهارة التعرف على الألوان، وأخيراً القصور في مهارة التعرف على الأشكال.

من جانب آخر أشارت بعض الدراسات إلى فشل أغلب الوسائل التعليمية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باستثناء الكمبيوتر ومنها، دراسة القحطاني (١٤٣٠)، ويرجع ذلك إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من ضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتشتت، مما يفسر عدم مثابرتهم ومواصلتهم للموقف التعليمي (أحمد ؛ بدر، ٢٠٠٥).

ويؤكد على ماسبق نتائج بعض الدراسات، التي أفادت أن توظيف الكمبيوتر في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة كان له أثر إيجابياً في تنمية العديد من المفاهيم، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة دياب (٢٠٠١)، التي توصلت إلى تحسين استيعاب المفاهيم المجردة، ودراسة كاشف (٢٠٠٢)، في تحسين تعلم بعض المهارات، ودراس Davies , D. K., Stock , S.E., (2004) , M. L. & Wehmeyer، التي أوضحت أن استخدام الكمبيوتر يؤدي إلى تحسين مهارات القراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأكدت دراسة (2003) S , Barthold , D. L. , Gast , L. C , Mechling، على نفس النتيجة؛ حيث يساعد الكمبيوتر على تقديم التغذية الراجعة الملائمة كما يشجع على الانتباه والتذكر، وكذلك التحصيل الدراسي وتحسين معدل الأداء العملي.

ونظراً لفاعلية استخدام الكمبيوتر في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، أوصت بعض الدراسات على أهمية توفر برامج كمبيوتر تلائم هؤلاء الأطفال، مع ضرورة تدريب معلميه على استخدام الكمبيوتر في عملية التعلم ومن هذه الدراسات دراسة هوساوي (٢٠٠٧)، كما أوصت دراسة حليبه (٢٠٠٨)،

بضرورة إيجاد برامج كمبيوتر تعليمية، تستخدم في تنمية المفردات اللغوية الوظيفية، والاستماع والتحدث والقراءة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ومن جانب آخر، اهتمت بعض الدراسات بمعوقات استخدام الكمبيوتر في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مثل دراسة يوسف (٢٠٠١)، والتي أشارت إلى أن أهم هذه المعوقات هي عدم توفر برمجيات تعليمية تلائم مستوى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فضلاً عن سرعة نسيان الأطفال لما تعلموه بواسطة الأجهزة.

ونظراً لأهمية اكتساب الأطفال مهارات الاستعداد للقراءة كما بينت الدراسات، وكذلك جدلية الطرق المستخدمة في تنمية هذه المهارات، وعدم اجماع الدراسات على فاعلية طريقة دون أخرى، وكذلك عدم وجود دراسات تناولت الفرق بين الطرق الحديثة المختلفة المستخدمة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، فقد جاءت الدراسة في محاولة للتحقق من فاعلية الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة وكذلك المقارنة بين الأجهزة اللوحية والكمبيوتر في تنمية هذه المهارات والوقوف على أيهما أكثر فاعلية.

• مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل المهمة في حياة الطفل؛ إذ تتيح له الفرصة لاكتساب العديد من الخبرات الكافية لتنمية مهاراته واستعداداته للتعلم (البجة، ٢٠٠٣: ١٠٠).

وتُعد القراءة إحدى المهارات اللغوية الأساسية، والتي تحقق أهدافاً بالغة الأهمية للفرد، فهي وسيلة أساسية لاكتساب المعرفة والثقافة، كما أنها أداة رئيسية من أدوات التعلم لجميع المواد في الحياة الدراسية (الحسن، ٢٠٠٠: ٢).

وتؤكد بعض الأبحاث على أن اكتساب الطفل لمهارات الاستعداد للقراءة في مرحلة الروضة، يمكن أن يعد مؤشراً قوياً على قدرته المستقبلية في امتلاك مهارة القراءة.

كما تُعد القراءة إحدى المهارات المهمة التي تساهم الروضة في إكسابها للأطفال، وتستمد أهميتها من كونها مهارة أساسية تساعد الفرد على اكتساب معارفه وتوسيع مداركه، ويرتبط الفشل في القراءة بشكل كبير بمخالفة الأنظمة الدراسية، وتزايد احتمالات التسرب من التعليم (Juel, C., 1996).. ويُعد البدء بتعليم القراءة موضوع جدل بين التربويين؛ نظراً لأن القراءة عملية معقدة تحتاج إلى استعداد معين قبل أن يدرّب الطفل على تعلمها، وذلك لأن القراءة عملية تحتاج إلى نضج الجهاز العصبي المركزي، والأعضاء التي يستعملها الطفل في عملية القراءة ووظائف هذه الأعضاء مثل العينين، والأذنين،

وأعضاء النطق، والتنسيق والضبط الحركي للعينين واليدين، وجميع هذه الأعضاء في حاجة إلى تدريب وتنمية ليصبح الطفل مستعداً لعملية القراءة، والأطفال عادة يحاولون التهرب من الأعمال التي تعلو مستواهم وقدراتهم العقلية، بينما يثابرون على العمل إذا ما شعروا بقدرتهم على النجاح، إذا علينا أن نُعد الطفل للقراءة تدريجياً، حيث يُهيأ لكل خطوة فينجح فيها (بدير، صادق، ٢٠٠٠: ٦٩).

ومع بداية الألفية الثالثة أصبح من المستحيل أن ننعزل عن العالم المحيط بنا، من حيث التقدم العلمي والمعرفي والمعلوماتي، لدرجة أننا أصبحنا كأننا نعيش في سباق محموم مع الزمن حتى نواكب هذا التطور، مما دعي إلى إيجاد أنماط جديدة ووسائل أحدث للتعلم تستثمر المزيد من الحواس وتساعد على تحسين عملية التعلم بشكل يحقق استمرار الدافعية لدى الأطفال، وهذا ما دعي الباحث إلى استخدام الأجهزة اللوحية (الكمبيوتر اللوحي) كتقنية جديدة للتعلم، تعتمد على أكبر عدد من الحواس مع سهولة بالغة في الاستخدام في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة المتمثلة في، (التمييز البصري، التمييز السمعي، الفهم القرائي، التذكر السمعي، نطق الأصوات) والمقارنة بينها وبين الكمبيوتر في تنمية هذه المهارات؛ وذلك نظراً لجذلية الدراسات التي تناولت الكمبيوتر في تنمية المهارات المختلفة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مع عدم الجزم بفاعلية الكمبيوتر كوسيلة فعالة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

" ما فاعلية كل من الأجهزة اللوحية وبرامج الكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؟"

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما فاعلية الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؟
- « ما فاعلية برنامج كمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؟
- « هل توجد فروق بين الأجهزة اللوحية وبرامج الكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة؟

• هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى المقارنة بين كل من الأجهزة اللوحية وبرامج الكمبيوتر – التي تستخدم نظام تشغيل اندرويد Android – في تنمية بعض مهارات الاستعداد

للقراءة المتمثلة في، (التمييز السمعي، التمييز البصري، الفهم القرائي، التذكر السمعي، نطق الأصوات) لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة.

• أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من عدة مقومات يمكن تناولها على النحو التالي:
الأهمية المهنية: تتبلور الأهمية المهنية لهذه الدراسة في الوفاء بالاحتياجات المهنية للمتخصصين في ميدان التربية الخاصة عامة، والإعاقة العقلية بوجه خاص، وكذلك مساعدة المعلمين في اختيار أفضل الطرق التي تساعد في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة.

الأهمية المنهجية: يتم تثمين البحث العلمي وتقديره من خلال عدة اعتبارات يأتي في صدارتها المنهج الذي تعتمد عليه الدراسة، ويلاحظ أن هذه الدراسة تعتمد على المنهجين الوصفي والتجريبي.

الأهمية التربوية: تُعزى أهمية هذه الدراسة كونها تتناول مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وما يترتب على ذلك من تشخيص دقيق لها، وتحسين هذه المهارات مما يسهم في مساعدة هؤلاء الطلاب على الاندماج في بيئاتهم، وكذلك الاستفادة منهم في مجتمعاتهم المحلية.

الأهمية السيكومترية: تتمثل الأهمية السيكومترية في تصميم وإعداد (اختبار الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)، وبيان الخصائص السيكومترية له، وهذا يمكن أن يثري المكتبتين المصرية والعربية.

الأهمية النظرية: تتمثل في ندرة الدراسات التي أجريت في البيئة العربية وتناولت استخدام الأجهزة اللوحية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، وذوي الإعاقة العقلية على وجه الخصوص، وكذلك إثراء أدبيات التربية الخاصة بالمزيد من المعلومات حول مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في تقديم برنامج لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال الأجهزة اللوحية والكمبيوتر.

• مصطلحات البحث:

• الإعاقة العقلية البسيطة:

"حالة تنتاب عقل الإنسان فتصيبه بالتأخر أو القصور أو عدم الاكتمال أو الضعف أو الانخفاض أو البطء في النمو، وأنها تظهر في سن مبكرة من الميلاد،

ويستدل عليها من انخفاض معامل الذكاء عن المتوسط العام، مع وجود قصور في مظهرين اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي".

• **مهارات الاستعداد للقراءة:**

هي المهارات والمتطلبات المسبقة التي يجب على الطفل أن يتعلمها قبل البدء في القراءة الفعلية، مثل مهارة التمييز البصري، مهارة التمييز السمعي، مهارات التذكر السمعي والبصري، ومهارة الفهم والمعلومات، والتي تمكن الطفل من النجاح في القراءة واتقانها سواء أكان ذلك بفعل النضج أو التدريب المناسب (القضاة، الترتوري، ٢٠٠٦).

• **التعلم باستخدام الأجهزة اللوحية:**

يُعرف إجرائياً بأنه: استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدوياً، مثل: الهواتف النقالة Mobile Phones، والمساعدات الرقمية الشخصية PDAs، والهواتف الذكية Smart phones، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCs، لتحقيق المرونة والتفاعل في عمليتي التدريس والتعلم في أي وقت وفي أي مكان (سالم، ٢٠٠٦: ٥).

• **المقررات الإلكترونية:**

وتُعرف بأنها مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تُقدم من خلال الكمبيوتر أو الأجهزة اللوحية، وشبكة الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب، وكل من المحتوى، وأقرانهم، ومعلميهم (أبو خطوة، ٢٠١٠: ٧).

• **نظريات التعلم:**

يقصد بها في هذه الدراسة النظريات المعرفية والبنائية والاتصالية، والتي تزودنا بإطار نظري يمكننا من تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء فهم طبيعة التعلم، والمتعلم وأنماطه السلوكية المتنوعة، وشروط حدوث التعلم، وكيفية حدوثه، وتفسير أسبابه (أبو خطوة، ٢٠١٠: ٧).

• **الإطار النظري:**

• **أولاً: الأطفال ذوو الإعاقة العقلية البسيطة:**

عبر الباحثون عن مفهوم الإعاقة العقلية Mental impairment or Mentally handicapped بمصطلحات عديدة منها: النقص العقلي Mental deficiency، والتخلف العقلي Mental retardation، والضعف العقلي Mental subnormal، ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات التي تعبر بطريقة ما عن مفهوم الإعاقة العقلية، فيميل الاتجاه الحديث في التربية الخاصة إلى استخدام مصطلح الإعاقة العقلية؛ إذ إنه يعبر عن اتجاه إيجابي في النظرة إلى هذه الفئة، في حين تعبر المصطلحات الأخرى عن اتجاه سلبي نحوها (القريطي، ٢٠٠١).

وقد تعددت تعريفات الإعاقة العقلية تبعاً لاختلاف مجالات تخصص الباحثين واهتماماتهم وأغراضهم من التعريف، نظراً إلى أن الإعاقة العقلية تعد مشكلة لها أبعاد طبية وتعليمية ونفسية واجتماعية؛ لذلك سيركز الباحث على التعريفات التربوية؛ لارتباطها بمتغيرات الدراسة الحالية.

وتعتمد التعريفات التربوية على بيان أوجه القصور في القدرة التحصيلية، وعلى اكتساب مهارات التعلم الجيد القائم على التذكر والتحليل والفهم والتركيب، وذلك من خلال السنوات التي يتلقون التعليم فيها.

وقد عرف Kirk الطفل المعاق عقلياً بدرجة بسيطة بأنه: الفرد الذي بسبب بطء نموه العقلي يكون غير قادرٍ على الاستفادة من برامج المدارس العادية ويتميز بسمات النمو التالية:

- « تعلم بسيط في القراءة والكتابة والتهجي والحساب وغيرها.
- « إمكانية التكيف الاجتماعي الذي يمكنه من أن يمضى في المجتمع معتمداً على نفسه.
- « ملائمة مهنية في الحدود الدينامية فيما بعد على أن يعول نفسه ولو بشكل جزئي (السيد، ٢٠٠٤: ٢٤).

وتشير التعريفات المستخدمة في الوقت الحاضر إلى اعتبار الفرد معاقاً عقلياً إذا بلغ معامل ذكائه ٧٠ درجة أو أقل على مقياس فردي للذكاء، وإذا أظهر قصوراً واضحاً في مهارات السلوك التكيفي، وأن يتوفر هذين الأمرين قبل سن الثامنة عشر.

واتفق مع التعريف السابق تعريف البحيري (٢٠٠٣)، الذي ينص على أنها: "إعاقة تظهر في سن مبكر وينتج عنها قصور في المهارات التكيفية اليومية، ويقاس هذا التخلف في الأساس بالأداء العقلي الذي يتراوح بين (٧٠ - ٧٥) درجة"، وما ينتج عنها يقاس بالأداء الوظيفي التكيفي، من خلال اختبارات سيكومترية مقننة في المهارات التكيفية، ويحتاج هذا (المعاق) إلى الدعم والمساندة.

ومن التعريفات الشائعة للإعاقة العقلية ما يلي:

حالة تأخر أو عدم اكتمال للنمو العقلي تحدث في سن مبكرة، بسبب عوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤدي إلى نقص في الذكاء وقصور في مستوى أداء الفرد في مجالات النضج والتعلم والتكيف (مرسي، ١٩٩٩).

حالة بطء ملحوظ في النمو العقلي تظهر قبل سن الثانية عشرة من العمر، ويستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط، ومن سوء التكيف على المستويين النفسي والاجتماعي الذي يصاحبها أو ينتج عنها (مرسي، ١٩٩٩).

أما الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي فقد عرفت أنه: قصور دال أو ملحوظ في الأداء الوظيفي للفرد يظهر دون سن الثامنة عشرة، ويتمثل في الأداء العقلي المنخفض عن متوسط الذكاء العام، مصاحبا له قصور في مظهرين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي التالية: الاتصال اللغوي، العناية الذاتية، الحياة اليومية، المهارات الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة (الروسان، ١٩٩٩).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أنها تتفق على أن الإعاقة العقلية هي: " حالة تنتاب عقل الإنسان فتصيبه بالتأخر أو القصور أو عدم الاكتمال أو الضعف أو الانخفاض أو البطء في النمو، وأنها تظهر في سن مبكرة من الميلاد، ويستدل عليها من انخفاض معامل الذكاء عن المتوسط العام، مع وجود قصور في مظهرين اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي."

• ثانيا: مهارات الاستعداد للقراءة:

هناك عدة تعريفات لمفهوم الاستعداد للقراءة، حيث عرفت بأنها " حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة، والتي تشمل مهارات إدراك الكلمات وتعريفها وهي: التمييز البصري، التمييز السمعي، التعبير وتفسير الصور، التذكر، التناسق البصري اليدوي (محمود، ١٩٩٦).

كما عرفت بأنها: " مرحلة نمائية تتأزر فيها العوامل الذاتية للطفل من داخله، مع العوامل البيئية الخارجة عنه لكي يجعل منه كائنا معدا لتعلم مهارات القراءة (عصر، ١٩٩٢).

وذكر كل من حنا والناصر (١٩٩٣)، بأن الاستعداد للقراءة عبارة عن عمليات نمو مستمرة تبدأ بقدرات في الإدراك البصري والسمعي، وتمتد إلى القدرة على التلقي السريع والتعبير اللغوي.

وعرفها القضاة (٢٠٠٦) بأنها: المهارات والمتطلبات المسبقة التي يجب على الطفل أن يتعلمها قبل البدء في القراءة الفعلية، مثل مهارة التمييز البصري، مهارة التمييز السمعي، مهارات التذكر السمعي والبصري، ومهارة الفهم والمعلومات والتي تمكن الطفل من النجاح في القراءة واتقانها سواء أكان ذلك بفعل النضج أو التدريب المناسب.

وعرفته العلواني وآخرون (١٤٣٢) على أنه حالة من التهيؤ يكون فيها الطفل من الناحية الجسمية والعقلية مهيا لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة، وفيها ينمى لدى الطفل مهارة التعبير الشفهي والتمييز البصري

والذاكرة البصرية، وذلك عن طريق إتقان الحرف، ونطق الحرف، وكلمات تبدأ ولا تبدأ بالحرف، وموقع الحرف، وكتابة الحرف.

وكذلك فقد أكد معمره (٢٠١٢) على أنه حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة، والتي تيسر مهارات إدراك الكلمات وتعريفها، كالتمييز البصري، والتمييز السمعي، والتعبير وتفسير الصور، والتذكر والتناسق البصري الحركي.

وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يعرف الاستعداد للقراءة بأنه: حالة تهيؤ من الناحية الجسمية والعقلية والانفعالية لاكتساب المهارات الأساسية اللازمة لتعلم القراءة والتي تشمل بعض المهارات البصرية وهي: مهارة التعرف على أشكال بعض الكلمات وأشكال بعض الحروف المنفصلة والمتصلة، مهارة التمييز البصري بين المشيرات البصرية المختلفة كالأشكال والأحجام، مهارة التمييز البصري بين أشكال الحروف والكلمات، وبعض المهارات السمعية وهي: مهارة التمييز السمعي بين أصوات الحروف، مهارة التمييز السمعي بين أصوات الكلمات من حيث بدايتها ونهايتها الصوتية.

• ثالثاً: الأجهزة اللوحية Tablet pc :

لقد أصبحت تكنولوجيا الاتصالات تحتل مكانة الصدارة بين العلوم الأخرى، ولقد أخذت تطبيقاتها المتمثلة في استخدام الحاسب الإلي تشمل المجالات العلمية والتربوية والاقتصادية والصناعية والتجارية والطبية والترفيهية وغيرها من المجالات، وذلك لأنها تحقق وظيفه أساسية في تنمية امكانات وقدرات الأفراد. حيث أنه مع عصر تكنولوجيا الاتصالات وتطبيقاتها المتمثلة في الكمبيوتر يتسع نطاق إمكانيات إيجاد حلول للعديد من القضايا المهمة في مجال التعليم والتعلم، كما ظهرت أنماط جديدة من التعليم وتطورت وسائله وأدواته ومن هذه التطبيقات التعليم الإلكتروني والمعرفة الالكترونية، ففي العقد الماضي ظهرت أدوات التعليم والتدريب المعتمدة على الحاسوب بشكل رئيسي وأساليب التفاعل المختلفة مع الحاسوب مستفيدة من الأقراص المضغوطة والشبكات المحلية. وخلال القرن الحالي اتضح مفهوم التعليم الإلكتروني وتميزت أدواته باستعمال الإنترنت. أما هذه الأيام فيلوح في الأفق القريب إمكانيات استثمار تقنيات الاتصالات اللاسلكية عامة والمتنقلة خاصة ليظهر مفهوم جديد هو أنظمة التعليم أو أنظمة التعليم المتنقل Mobile Learning Systems، وهو ما يعرف أيضاً بـ (التعلم المتنقل - التعلم النقال - التعلم المتحرك - التعلم الجوال - التعلم بالموبايل - التعلم عن طريق الأجهزة الجواله (المتحركة) (عرفات، ٢٠١٠).

• ١٠ - مفهوم التعلم باستخدام الأجهزة اللوحية:

هو مصطلح لغوي يشير إلى استخدام الأجهزة المحمولة في عملية التعليم (رضاء، ٢٠١٠).



• ٣- الفوائد التربوية من استخدام الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية:

يمكن استخدام الأجهزة اللوحية PC Tablet في إنجاز العديد من المهام التعليمية منها ما يلي:

- « تحسين عملية التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.
- « التعرف على الكتابة اليدوية مما يؤدي إلى تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين.
- « الكتابة اليدوية باستخدام القلم Stylus Pen وهي أكثر سهولة من استخدام لوحة المفاتيح.
- « رسم المخططات والخرائط مباشرة على شاشات الأجهزة اللوحية.
- « تدوين الملاحظات باليد أو بالصوت مباشرة على الجهاز.
- « يمكن للمعلمين استخدامه في توزيع العمل على الطلاب بسهولة وبشكل طبيعي باستخدام القلم الإلكتروني.
- « يمكن استخدام تلك الأجهزة في أي وقت وفي كل مكان.
- « تعمل على جذب انتباه المتعلمين.
- « زيادة الدافعية للتعلم وتحمل المسؤولية (British Educational Communications and Technology Agency, 2006 ; Attewell, J., 2005)

• رابعاً: الكمبيوتر:

يُعد الكمبيوتر من أبرز المستجدات التي أنتجتها التقنية في القرن الماضي. فمنذ ظهور الكمبيوتر فرض كثيراً من المتغيرات في جميع النواحي المعرفية والعلمية حتى أصبحت بصمة الكمبيوتر واضحة المعالم في جميع الميادين لتشكل أداة قوية لحفظ المعلومات ومعالجتها ونقلها.

وقد بدأ الاستخدام الفعلي للكمبيوتر في التعليم مع أواخر عقد الخمسينيات من القرن العشرين، وفي بداية السبعينيات بدأ عدد من الجامعات الكبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية في استكشاف إمكانية استخدام الكمبيوتر في التعليم، وبعدها بحوالي خمس سنوات كان هناك ما يقرب من أربعين مؤسسة تربوية في العالم تستخدم الكمبيوتر في عمليتي التعليم والتعلم (الضار، ٢٠٠٢).

• خامساً: التعليم الإلكتروني:

التعليم الإلكتروني هو التعليم الذي يحدث في بيئة تعتمد على الوسائط الإلكترونية في تقديم محتوى التعلم، وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات، مع توفير أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية.

ويعرفه زيتون (٢٠٠٥) بأنه: تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى، ومع المعلم، ومع أقرانه، سواء كان ذلك بصورة

متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط.

ويتميز التعليم الإلكتروني بعده خصائص تميزه عن غيره من أساليب التعلم منها أنه:

« يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية والإنترنت في الحصول على المعلومات.

« يعتمد على التفاعل بين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب وبعضهم بعضاً.

« لا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مبانٍ تعليمية، أو صفوف دراسية (عبد العاطي، أبو خطوة، ٢٠٠٩: ٢٥ - ٢٦).

وتعد المقررات الإلكترونية عنصراً رئيساً في منظومة التعلم الإلكتروني ؛ فهي تحتوي على الرسالة المراد نقلها للمتعلمين ؛ لذا فإن عملية تصميمها يجب أن يتم على ضوء المبادئ العلمية، وتعتمد على مصادر مختلفة، كنظريات التعلم، التي فسرت عملية التعلم وكيفية حدوثها، ووضعت مبادئ يمكن تطبيقها عند تصميم المواد التعليمية المختلفة.

ويهدف التصميم التعليمي إلى تطوير منتجات تعليمية لتحقيق التعلم المنشود وإحداث التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلمين، لذلك فلا بد من فهم طبيعة عملية التعلم، والتفسيرات النظرية المختلفة لحدوثها ؛ حيث يحتاج المصمم التعليمي إلى إجابات عن أسئلة متعددة حول خصائص المتعلمين، وكيفية تعلمهم، والشروط التي تيسر هذا التعلم وظروفه، والأساليب والإجراءات المناسبة لحدوث التعلم، وكيفية تقويمهم، وهي أسئلة ضرورية لعملية التصميم، ونظريات التعليم والتعلم هي التي تجيب عنها (خميس، ٢٠٠٣: ٢٦).

وينبغي أن يقوم التصميم والتطوير التعليمي على أساس نظريات التعلم، فالتصميم الفعال ينبثق من التطبيق المقصود لنظرية تعلم معينة، بينما لدينا أفضليات معينة بالتأكيد لنظريات بعينها ؛ فالمصممون بحاجة إلى الوعي باعتقاداتهم الشخصية حول طبيعة التعلم، وأن يختاروا مفاهيم واستراتيجيات من تلك النظريات التي تتفق واعتقاداتهم (الدباسي، الصالح، ٢٠٠٤).

وفيما يلي عرض لنظريات التعلم التي تم في ضوءها بناء التصميم التعليمي المستخدم في البحث الحالي.

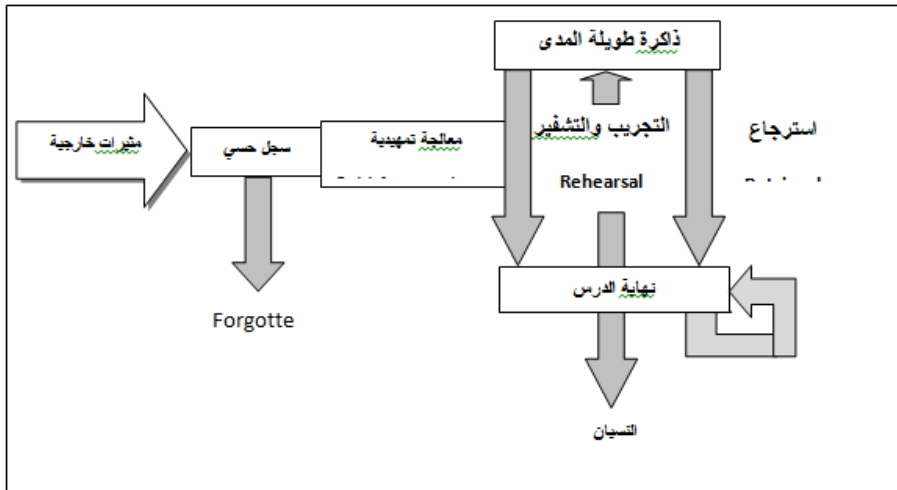
النظريات المعرفية: تركز النظريات المعرفية على العمليات العقلية التي تحدث أثناء التعلم، والتي تهدف إلى كيفية استقبال المعرفة من المدخلات

الحسية Sensory Input: الإحساس والإدراك، والتخيل، والتذكر، والاستدعاء، والتفكير، وغيرها من العمليات الأخرى التي تشير إلى المراحل التي يمر بها الأداء العقلي أو تشير إلى المستويات العقلية لهذا الأداء.

ويستفاد من النظريات المعرفية في تصميم المقررات الإلكترونية من أوجه متعددة، وبخاصة التصميم البصري لمحتوى المقرر وصفحاته، وهذه تعد إحدى مزايا النظريات المعرفية التي تميزها عن غيرها من نظريات التعلم؛ فمن أهم النظريات المعرفية نظرية الجشطالت التي ركزت على التصميم البصري لبيئة التعلم، وتوصلت لقوانين عديدة تنظم الشكل البصري لبيئة التعلم منها: أن التمثيل البصري للمعلومات يحتفظ به في الذاكرة بعيدة المدى أكثر من المعلومات السمعية (Slavin, R. E, 1994:275).

كما أن صور الأشياء المألوفة والكلمات العيانية يتم تذكرها على نحو أفضل من الكلمات المجردة (جابر، ٢٠٠٨: ١٩٩٤).

وتؤكد نظرية معالجة المعلومات على أهمية استخدام الرسومات في التعلم، والتي يمكن أن تكون أفضل بكثير في تمثيل المعلومات إذا ما قورنت بالمعلومات اللفظية: الكلمة المنطوقة أو المكتوبة، كما تعد الرسومات وسيلة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى ويوضح الشكل التالي هذه العمليات:



شكل (٢) نموذج معالجة المعلومات

كما أن استخدام الأشكال البصرية في التعلم تدعمه النظريات المعرفية ومن أهمها: نظرية (التشفير الثنائي) Dual Code Theory؛ حيث تفترض هذه النظرية أن المعلومات تُخزن في الذاكرة طويلة المدى في شكلين: بصري ولفظي،

وأن المعلومات التي تمثل في شكل بصري ولفظي يتم تذكرها بصورة أفضل من المعلومات التي تمثل في شكل واحد فقط (العمر، ١٩٩٠: ١٨٢؛ Rieber, L. P., 2000: 127-133).

واستخدام الصور والأشكال البصرية في تصميم المقررات الإلكترونية يعمل على توضيح المفاهيم للطلاب وبخاصة المفاهيم المجردة، كما يساعد على سهولة إدراك المعلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى، ويعمل على تحفيز مهارات التفكير لدى المتعلمين (أحمد، ١٩٩٧، ١٣٢ - ١٣٤)، (Rieber, L. P., 2000, 151-223)، (Moreno, R.& Mayer, R.E., 2000)، (خميس، ٢٠٠٣: ٣٩٢).

• النظريات المعرفية والتصميم البصري لواجهة المستخدم:

لقد قدمت النظريات المعرفية وخصوصاً نظرية المجال إطاراً عملياً لتصميم واجهة المستخدم، نوضحه فيما يلي:

✓ العلاقة بين الشكل والأرضية عند اختيار الألوان: ينبغي أن يكون الشكل مميزاً عن أرضيته؛ لكي يكون واضحاً ويسهل إدراكه.

✓ مراعاة البساطة: ينبغي استخدام الرسوم والأشكال البصرية البسيطة في التكوين، والقليلة في العدد، بحيث لا تستخدم أكثر من صورة متحركة على نفس الصفحة، والاقتصاد في المعلومات بحيث تكون موجهة نحو المهمة المطلوبة فقط، وإذا زادت المعلومات عن ذلك زاد الجهد العقلي الذي يبذله المتعلم.

✓ مراعاة التقارب Proximity: ينبغي وضع الأشياء المتقاربة معاً بسهولة إدراكها؛ فالأشياء المتقاربة في الزمان والمكان يسهل إدراكها كمجموعة.

✓ التشابه Similarity: إن الأشياء المتشابهة في الشكل والحجم، أو اللون، أو السرعة، والاتجاه تدرك كصبيغ واحدة، فالأشياء والنصوص المتشابهة تدرك ككل؛ وذلك بوضع خط تحتها، أو تعليمها، أو بخط أثقل أو لون مختلف؛ لتركيز الانتباه عليها.

✓ التناسق Symmetry: يدرك المتعلم العناصر البصرية إدراكاً غير كامل في حالة عدم مراعاة التناسق والتوازن (محمود، ١٩٩٦: ١٤٢ - ١٤٣؛ منسي، ٢٠٠١: ١٢٢ - ١٢٣).

النظرية البنائية Constructivism: تعد النظرية البنائية من أكثر نظريات التعلم التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، فقد أثرت أفكار كل من: Dewey (1916); Piaget (1972); Vygotsky (1978); Bruner (1978); (1990)، في تصميم المواقف التعليمية المختلفة، وخاصة الحقيقية منها والاجتماعية.

ويرى كلا من (Moedritscher, F(2006); Koohang, A., Riley, L., (2009); Smith, T. & Schreurs, J. أن مبادئ التصميم التعليمي من المنظور البنائي التي يمكن تنفيذها في المقررات الإلكترونية هي:

- « توفير وسائل تجعل المتعلمين نشطين، وتنفيذ نشاطات تتطلب قدرات تفكير عليا، والعمل على تطبيق المتعلم للمعلومات في مواقف عملية.
- « توفير تسهيلات تشجع التفسير الشخصي لمحتوي التعلم، ومناقشة الموضوعات داخل مجموعات.
- « يجب تزويد المتعلمين بتعليمات فورية تفاعلية جيدة ؛ لكي يقوم المتعلمون بإنشاء معرفتهم بأنفسهم، ومراعاة أن يكون الطلاب على خبرة بمحتوي التعلم بشكل مبدئي.
- « توفير أساليب التعلم التعاوني والتشاركي ؛ فالعمل مع متعلمين آخرين يعطي الطالب خبرة الحياة الحقيقية، والسماح له باستخدام مهارات ما وراء المعرفة.
- « أن يتحكم المتعلمون في عمليات التعلم، وأن يتوفر نموذج يرشد الطلاب عند اتخاذ قراراتهم، ويمكن أيضا استخدام بعض التوجيهات من المعلم.
- « أن يكون التعلم ذا معنى ومشروع للمتعلمين، من خلال إدراج أمثلة تطبيقية للمعلومات النظرية، وينبغي أن تنفذ أنشطة المتعلمين بتطبيق الطابع الشخصي وإضافته على محتوى التعلم المتاح.
- « التركيز على نشاطات التعلم التفاعلية ؛ لتشجيع مستويات التعلم العليا، والحضور الاجتماعي، وللمساعدة في تنمية المعنى الشخصي.
- ويعيب النظرية البنائية أنها لا تحقق كل أهداف التعلم على النحو المرجو، ولا تنمي كل أنواع المعرفة بنفس الفعالية، وأن هناك بعض المشكلات تدور حول المنظور البنائي في التعليم، وتتمثل فيما يلي:
- « صعوبة بناء كل المعرفة بواسطة المتعلم، وبخاصة بعض أنواع المعرفة التقريرية، حيث يصعب أو يستحيل تنميتها من خلال هذا المنظور
- « التعمد المعرفي لبعض مهام التعلم، وبخاصة إذا لم يتوافر لدى المتعلم الخلفية المعرفية التي تعينه على حل مهام التعلم، غير أنه يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال عدة أساليب: (الأول) جعل مهام التعلم على درجة مقبولة من التعقيد المعرفي ؛ فلا تكون مفردة في تحدي عقل المتعلم، و(الثاني) تزويد المتعلم بما يسمى بالسقالات المعرفية cognitive scaffolds أو الجسور المعرفية، أي تقديم بعض المعرفة للمتعلم لتساعده على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته، و(الأخير) تبني ما يسمى بصيغة " ما بعد المعلومات المعطاة " Beyond the Information Given حيث تقدم الخلفية العلمية ذات العلاقة بموضوع مهمة التعلم أولا، ثم يمارس المتعلم حل المهمة بعد ذلك.
- « مشكلة التقويم: وهي من أكبر التحديات الموجهة للمنظور البنائي؛ حيث لم يقدم بعد صيغة متكاملة ومقبولة عن التقويم تساير إطاره الفلسفي

والسيكولوجي، إذ لا يقبل البنائيون نمطي التقويم، مرجعي المحك، أو معياري المحك (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣: ٧٩).

النظرية الاتصالية: قدم Siemens, G. (2004)، نظرية التعلم الاتصالية بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، والتي تأخذ في الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم، واستخدام التكنولوجيا والشبكات، في الجمع بين العناصر ذات الصلة في كثير من نظريات التعلم، والهيكل الاجتماعية، والتكنولوجيا لبناء نظرية قوية للتعلم في العصر الرقمي.

تتشابه النظرية الاتصالية مع النظرية البنائية في التأكيد على التعلم الاجتماعي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل والتفاعل فيما بينهم أثناء التعلم، وتؤكد النظرية الاتصالية على التعلم الرقمي عبر الشبكات، واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت في التعليم.

وتحدد مبادئ النظرية الاتصالية فيما يلي:

- ◀ اكتساب المزيد من المعرفة أكثر أهمية مما هو معروف حالياً.
- ◀ يكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء.
- ◀ التعلم هو عملية الربط بين مصادر المعلومات المتخصصة، ويستطيع المتعلم تحسين عملية التعلم من خلال العمل عبر الشبكة المحلية.
- ◀ أن توفير الاتصالات وكذا الحفاظ عليها ضروريان لتسهيل التعلم المستمر.
- ◀ القدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات الأساسية.
- ◀ الدقة وتحديث المعرفة، هما الهدف من جميع أنشطة التعلم الاتصالية.
- ◀ اتخاذ القرار في حد ذاته عملية تعلم، فاختيار ماذا نعلم، ومعرفة معنى المعلومات الواردة يكون بالنظر في الواقع المتغير؛ لأن الإجابة الصحيحة الآن يمكن أن تكون خطأ غدا بسبب التغيرات التي قد تطرأ على المعلومات التي تؤثر في اتخاذ القرار.
- ◀ يحدث التعلم بطرق مختلفة، منها: المقررات، والبريد الإلكتروني، والمجتمعات، والأحاديث، والبحث على شبكة الإنترنت، فالمقررات ليست المصدر الرئيس للتعلم.
- ◀ التعلم هو عملية إنشاء المعرفة، وليس فقط استهلاك المعرفة. علماً بأن أدوات التعلم وطرق التصميم ينبغي أن تستفيد من هذه السمة للتعلم.
- ◀ إن المداخل المختلفة والمهارات الشخصية مهمة للتعلم بشكل فعال في مجتمع اليوم، وعلى سبيل المثال القدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات الأساسية.
- ◀ التعلم له هدف نهائي، كتنمية القدرة على أداء مهارة معينة أو القدرة على العمل بفعالية في عصر المعرفة؛ من خلال تنمية مهارات الوعي الذاتي، وإدارة المعلومات الشخصية.. إلخ.

«الاتقان والوصول إلى المعرفة الحديثة هما الهدف من التعلم الاتصالي» (Siemens, G., 2006 ; Siemens, G., 2005).

ويتم إشراك الطلاب من خلال كل من: أنشطة التعلم الإبداعي، وبنية المقرر، والتركيز على التحفيز، والتعلم النشط وتستخدم أدوات التعاون التي تساعد الطلبة على العمل والتعلم معا عن بعد، وتسمح لهم بتبادل الأفكار، والمشاريع عبر الإنترنت. ومعظم أدوات التعاون تعمل بطريقة واحدة في تبادل الرسالة بين أطراف الاتصال ؛ وذلك من خلال البريد الإلكتروني، والردشة، والرسم على ألواح الكتابة، والمؤتمرات الصوتية، ومؤتمرات الفيديو Horton, W., & Horton, W., (2003:207).

باستقراء نظريات التعلم: المعرفية، والبنائية، والاتصالية ؛ نجد أنها تتفق جزئياً في بعض إجراءات التصميم التعليمي، وتختلف جذرياً في البعض الآخر؛ وفقاً للمنظور الفلسفي لكل نظرية خصائصها، وافترضاها، ومفهومها عن التعلم، وكيفية حدوثه، وأفضل الشروط التي يتحقق التعلم في وجودها.

ويعد مجال تكنولوجيا النظم التعليمية (IST) مجالاً انتقائياً، وهو ما عبر عنه Dewey بأنه: "علم حلقة الوصل" بين نظريات العلوم السلوكية والمعرفية من جهة، وبين التطبيق التعليمي من جهة أخرى. ووجهة النظر حول العلاقة بين النظرية ومجال تكنولوجيا النظم التعليمية، ينطلق من حقيقة أنه من المناسب اختيار مبادئ وأساليب من التوجهات النظرية العديدة، فيصبح التصميم ليس مبنياً على أساس نظري واحد (الدباسي، الصالح، ٢٠٠٤)

ومن الأفضل عدم الاعتماد على نظرية واحدة في تصميم المقررات الإلكترونية ؛ حيث إن لكل نظرية ما يميزها عن الأخرى، ونحن نستفيد من مبادئ نظريات التعلم المختلفة بما يحقق أهداف التعلم، ويلبي احتياجات المتعلمين، ويراعي أيضاً خصائصهم المعرفية.

وهذا ما راعاه الباحث عند تصميم البرمجية التعليمية المستخدمة على الجهاز اللوحي.

• دراسات سابقة:

أتيح للباحث الحصول على عدد كبير من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة الوثيقة بمتغيرات دراسته ويمكن عرض بعض تلك الدراسات من خلال المحاور التالية:

• أولاً: دراسات تناولت مهارات الاستعداد للقراءة:

في عام (٢٠٠٠) أجرت فرج دراسة هدفت إلى، اختبار فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية بعض المفاهيم اللغوية للطفل المتمثلة في مهارات

الاستعداد للقراءة والكتابة، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات منها: اختبار " جودانف هاريس للذكاء، البرنامج التدريبي المقدم من خلال وحدة دراسية للطلاب، الاختبار السمعي البصري اللفظي المصور لقياس الاستعداد اللغوي للطفل، وذلك على عينة مكونة من (٧٢) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥، ٦) سنوات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية.

وفي عام (٢٠٠٣) قامت أمين بدراسة هدفت إلى، معرفة أثر استخدام الكمبيوتر في اكتساب الأطفال بعض المهارات اللغوية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة عدد من الأدوات المتمثلة في: " مقياس اللغة، برامج كمبيوتر تشتمل على أنشطة تهدف إلى تنمية بعض مهارات (الاستماع والقراءة)، وذلك على عينة من الأطفال تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية برامج الأنشطة اللغوية المستخدمة من خلال الكمبيوتر في تطوير المهارات اللغوية لدى الأطفال.

وفي عام (٢٠٠٣) أجرت شريف دراسة هدفت إلى، إعداد وتطبيق برنامج لتنمية الاستعداد للقراءة لأطفال الروضة باستخدام الكمبيوتر، وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال بلغ عددهم (٦٠) طفلاً وطفلة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث ويقسمون إلى مجموعتين (٣٠) طفلاً مجموعة ضابطة، (٣٠) طفلاً مجموعة تجريبية، تتراوح أعمارهم بين أربعة سنوات وعشرة شهور، إلى ست سنوات - ثانية روضة - منتظمين برياض الأطفال الملحقه بإحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد استخدمت عدد من الأدوات وهي اختبار رسم الرجل (لجدو إنف هاريس) لقياس ذكاء الأطفال، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، مقياس الاستعداد للقراءة لأطفال الروضة، برنامج لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر لدى أطفال الروضة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاستعداد للقراءة لدى الأطفال في اتجاه المجموعة التجريبية، أي لصالح المجموعة التي طبقت البرنامج باستخدام الكمبيوتر، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في الاستعداد للقراءة.

وفي عام (٢٠٠٤) قامت بدير بدراسة هدفت إلى، المقارنة بين أثر استخدام برامج الكمبيوتر واستخدام الرحلات في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٦ طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين قوام كل مجموعة (٢٣) طفلاً وطفلة مع تحقيق التجانس بينهم في معامل الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، وتوصلت الباحثة لعدة نتائج من أهمها تفوق مجموعة مستخدمي الكمبيوتر على مجموعة الرحلات في

اختبار الاستعداد للقراءة بفروعه (المفردات اللغوية، التمييز البصري، التمييز السمعي، التعبير وتفسير الصور، الانتباه، التذكر).

وفي عام (٢٠١٠) قامت حسنبدراسة هدفت إلى، التعرف على فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط على تنمية بعض العمليات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا، وذلك على عينة مكونة من ٥ تلاميذ تراوحت أعمارهم بين ٩ - ١٢ سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج الوسائط المتعددة في تنمية العمليات المعرفية المتمثلة في (التعرف على الأشياء، التصنيف، الزمن، العلاقات المكانية).

وفي عام (١٤٣٢) قامت العلوانيوآخرون بدراسة هدفت إلى، التأكد من فاعلية برنامج تعليمي الكتروني في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة وتوصلت لعدة نتائج من أبرزها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الأطفال في التطبيق القبلي عن التطبيق البعدي للأبعاد الثلاثة (التعبير الشفهي - التمييز البصري - الذاكرة البصرية)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الذي طبق في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل ما قبل المدرسة مقارنته مع طريقة التعليم التقليدية.

وفي عام (٢٠١٣) قامت L. et alFalth بدراسة طولية هدفت إلى، استخدام الكمبيوتر في علاج مشكلات القراءة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بدراسة أثر ثلاثة برامج كمبيوترية حيث هدف البرنامج الأول إلى، تحسين مهارات فك الكلمة وقدراتهم الصوتية، بينما ركز الثاني على مهارات الكلمة وتكوين الجمل، في حين ركز البرنامج الثالث على المزج بين المهارات في كل من البرنامج الأول والبرنامج الثاني، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٠ طفلا في الصف الثاني، وتم تقسيمهم إلى خمس مجموعات، بحيث استخدمت كل مجموعة برنامج تدريبي، بينما المجموعة الرابعة استخدمت البرنامج الثالث بالإضافة إلى إعطاء تعليمات من قبل المدرب، وإخيرا المجموعة الخامسة وهو مجموعة ضابطة، واستغرق تطبيق البرنامج ١٢ شهرا، وقام الباحثون بإجراء التطبيق التتبعي بعد سنة كاملة أخرى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحسن أداء المجموعة الرابعة التي استخدمت التعليمات من قبل المدرب، إضافة إلى البرنامج التدريبي، مع تحسن أداء باقي المجموعات في مهارات القراءة مقارنة بالمجموعة التجريبية

• ثانياً: دراسات تناولت استخدام الأجهزة اللوحية في التعليم:

في عام (٢٠٠٥) قام كلا من Read, J., Emanuela, M., & Matthew H., بدراسة هدفت إلى استخدام الأجهزة اللوحية في تدريب الأطفال على مهارات الكتابة وتوصلت نتائجها إلى أن، استخدام الأجهزة اللوحية أسهم بشكل كبير في خفض أخطاء الكتابة اليدوية لدى الأطفال.

وفي عام (٢٠٠٥) أجرى كلا من , R, Truxaw ,M.&Defranco , Stroud , N.T. Gorgievski, دراسة حول استخدام الأجهزة اللوحية كأداة تعليمية في تدريس التفاضل والتكامل لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون باستطلاع رأي ١٠٣ طالب في دورة تمهيدية لدراسة التفاضل والتكامل في إحدى الجامعات في الشمال الشرقي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأجهزة اللوحية أسهمت بكفاءة عالية في تغطية المواد التي تدرس في الصف، وكذلك أتاحت الأجهزة اللوحية فرصة أكبر للطلاب على التركيز في المواد العلمية المقدمة لهم، كما ساعدت المعلم على تغطية المواد الدراسية بطريقة أكثر فاعلية.

وفي عام (٢٠٠٦) قام كلا من , D.Weitz, R., Wachsmuth , B.&Mirliss , بدراسة استطلاعية حول استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعات، للتأكد من فاعليتها في العملية التعليمية ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بإعطاء أجهزة لوحية لعدد ٦٤ أستاذ جامعي مع تدريبهم على كيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، وفي نهاية الفصل الدراسي قام الباحثون بتوزيع استطلاع رأي حول مدى الاستفادة من هذه الأجهزة في العملية التعليمية وقد أعرب ٥٩ أستاذًا عن مدى استفادتهم الكبيرة من هذه الأجهزة في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية، وأوصت الدراسة بضرورة استبدال الأجهزة المحمولة بالأجهزة اللوحية لعظيم أثرها في العملية التعليمية.

وفي عام (٢٠٠٧) أجرى كلا من , L., Kraniak , Wu ,M., Rayner ,P.M., & Cronk ,C.T, Cruise , K.C بدراسة هدفت إلى، توظيف الأجهزة اللوحية في خدمات التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بدراسة تتبعيه من عام ٢٠٠٠ حتى ٢٠٠٣ على ثلاثة أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتوصلت نتائجها إلى، مرونة الأجهزة اللوحية في تقديم الخدمات المختلفة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخصوصاً خدمات التدخل المبكر وذلك لسهولة استخدامها وعدم حاجتها لمتطلبات تشغيل خاصة بها.

وفي عام (٢٠٠٧) أجرى Scheckelhoff ,T.,H. دراسة هدفت إلى، التعرف على إمكانيات الأجهزة اللوحية في عملية التعلم لدي المراهقين، واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة حيث قام بإجراء مقابلات فردية مع طالبات الصف التاسع بإحدى مدارس الغرب الأمريكي، وذلك على مدار ستة أشهر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأجهزة اللوحية لها العديد من المميزات في العملية التعليمية حيث تساعد على تنظيم المواد التعليمية، وكذلك لا تحتاج لبنية تحتية مكلفة كما أنها رخيصة السعر مقارنة بالأجهزة التعليمية الأخرى، كما أنها تتميز

عن أجهزة الكمبيوتر المحمولة بأنها خفيفة الوزن وسهولة الكتابة عليها باستخدام الأصابع أو الأقلام ذات السن الرفيع.

وفي عام ٢٠٠٨ أجرى Peiper, C., E. دراسة هدفت إلى، التعرف على إمكانيات الأجهزة اللوحية في تحسين البيئة التعليمية وتطويرها، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بحصر الدراسات التي أجريت على توظيف الأجهزة اللوحية في التعليم في الفترة من ٢٠٠١ حتى ٢٠٠٨، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها، أن الأجهزة اللوحية تعمل على رفع مستوى المعلم والطالب على السواء كما أنها تعمل على زيادة الدافعية للتعلم، كما يسرت الأجهزة اللوحية عملية تدوين الملاحظات وساعدت على تحسين مهارات القراءة والكتابة نظرا لقدرة هذه الأجهزة على التعرف على اللغة المنطوقة وكذلك الكتابة اليدوية.

وفي عام (٢٠٠٨) أجرى Moore, E., Utschig, T.T., Haas, K.A., Klein, B., Yoder, P.D., Ying, Z., & Hayes, M.H دراسة هدفت إلى، التعرف على كيفية الاستفادة من الأجهزة اللوحية في تحسين تعلم الطلاب في معهد جورجيا للتكنولوجيا في سافانا الأمريكية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن الأجهزة اللوحية وسيلة تعلم جذابة للعديد من الطلاب حيث تعمل على زيادة الانتباه لديهم، كما أنها وسيلة فعالة في عرض المقررات حيث يتحكم الطالب في الخط مما يتيح له القراءة بفاعلية أكبر، كذلك يساعد على تحسين التفاعل بين الطلاب والمعلمين، وكشفت الدراسة إلى أن هناك عضو هيئة تدريس واحد على الأقل يستخدم الأجهزة اللوحية في تعليم الطلاب.

وفي عام (٢٠٠٨) قام كل من Fister, K. R & McCarthy, M. L بدراسة هدفت إلى، التعرف على امكانية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس الرياضيات، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية عموما، وفي تدريس الرياضيات بوجه خاص حيث تتميز الأجهزة اللوحية بأنها، مزيج من الكمبيوترات المحمولة والمساعدات الشخصية، كما تتميز هذه الأجهزة بإمكانية الكتابة على شاشتها باستخدام القلم عن طريق برامج التعرف على الكتابة اليدوية، كما تتميز بالاتصال اللاسلكي بشبكات المعلومات (الإنترنت والانترنت) مما يسمح بسهولة تبادل المعلومات مع الآخرين.

وفي عام (٢٠٠٩) أجرى كلا من Siozos, P., Palaigeorgiou, T. , Triantafllakos, G. & Despotakis, G. دراسة هدفت إلى، التعرف على التحديات التي تواجه التعليم القائم على الكمبيوتر في المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بعقد مقارنة بين مدى الاستفادة من الأجهزة اللوحية في التعليم واستخدام الكمبيوتر في التعليم، ولتحقيق هذه المقارنة تم إعطاء ٣١ طالبا برامج تعليمية عن طريق الأجهزة اللوحية، وكذلك إعطاء ٣٧

طالباً بـ برامج تعليمية على أجهزة الكمبيوتر العادية وتوصلت نتائج الدراسة إلى، أن الطلاب الذين استخدموا الأجهزة اللوحية حققوا نتائج مرتفعة مقارنة بزملائهم الآخرين الذين استخدموا أجهزة الكمبيوتر العادية.

• ثالثاً: دراسات تناولت استخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

في عام (١٩٩٦) أجرت Mortweet, S., L. دراسة هدفت إلى، استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من ٤ تلاميذ في المرحلة الابتدائية واستخدمت الباحثة اختبارات التهجئة الأسبوعية لقياس الجانب القرائي لدى التلاميذ، وتوصلت نتائجها إلى زيادة دقة التهجئة لدى هؤلاء التلاميذ مما يؤكد على فاعلية استراتيجية تدريس الأقران.

وفي عام (٢٠٠٢) قامت كاشف بدراسة هدفت إلى، التعرف على أثر تدريب مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعليمهم بواسطة برامج الكمبيوتر المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والمقارنة بينهم وبين زملائهم الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية داخل الفصل، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً قسموا لمجموعتين (٨) تجريبية، (٨) ضابطة، وتراوحت أعمارهم ما بين (٨ - ١٠) سنوات، ومعامل ذكائهم ما بين (٥١ - ٦٥) درجة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية تعلمهم عن طريق الكمبيوتر؛ حيث تم تعرفهم على الأعداد والأحجام، وتنمية مهاراتهم في جوانب عدة.

وفي عام (٢٠٠٣) قامت فراج بدراسة هدفت إلى، التعرف على مدى فاعلية برنامج حاسب إلى في تنمية المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة برنامج كمبيوتر من إعدادها، وذلك على عينة مكونة من ١٦ طفلاً وطفلة تم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي.

وفي عام (٢٠٠٧) قام Rezaiyan , A., Mohamed , E. & Fallah , P بدراسة هدفت إلى، التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر على سعة الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثون مجموعة من ألعاب الكمبيوتر لمدة ٥ أسابيع وتوصلت نتائج الدراسة إلى، أن متوسط حساب الانتباه للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط حساب المجموعة الضابطة.

وفي عام (٢٠٠٨) أجرت عبد الوارث دراسة هدفت إلى، استخدام الكمبيوتر في تنمية مفهومي التصنيف والتسلسل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩.٨ - ١٤.١) سنة، والعمر العقلي تراوح ما بين (٤.١٠ - ٩.٤)، في حين تراوحت معاملات ذكائهم ما بين (٥٥ - ٦٨)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مفهومي التصنيف والتسلسل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وفي عام (٢٠١٠) قام الغامدي بدراسة هدفت إلى، تنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية في الرياضيات، إلى جانب تحسين السلوك التكيفي من خلال تصميم برنامج تدريبي للتدخل المبكر استخدام الكمبيوتر، للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة) قوام كل مجموعة ١٠ أطفال وتوصلت نتائج الدراسة إلى تنمية بعض المفاهيم قبل الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مع تحسن سلوكياتهم التكيفية.

• التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الباحث للدراسات السابقة توصل إلى فاعلية البرامج المصممة باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال دون سن المدرسة، وركزت الدراسات السابقة على الأطفال العاديين كما في فرج (٢٠٠٠)، أمين (٢٠٠٣)، شريف (٢٠٠٣)، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي استخدمت الكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؛ كذلك استعرضت الدراسات استراتيجيات وطرق أخرى تستخدم في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، مثل استراتيجية تدريس الأقران كاشف (٢٠٠٢)، والرحلات التعليمية بدير (٢٠٠٤)، وتعد الدراسة الحالية إضافة جديدة حيث استخدم الباحث الأجهزة اللوحية كتقنية جديدة تتميز بالمرونة في الاستخدام تستخدم لأول مرة على مستوى الوطن العربي في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، والأطفال ذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة.

تناولت الدراسات السابقة عدد من مهارات الاستعداد للقراءة مثل (المضردات اللغوية، الذاكرة البصرية، الانتباه، التذكر، تفسير الصور، الاستماع، القراءة) (أمين، ٢٠٠٣؛ بدير، ٢٠٠٤؛ العلواني، ١٤٣٢ هـ)، لذا فقد قام الباحث بتحديد مهارات أخرى للاستعداد للقراءة لم يتم تناولها في الدراسات السابقة، ومحاولة تنميتها باستخدام الأجهزة اللوحية والكمبيوتر وهذه المهارات هي التمييز البصري، التمييز السمعي، التذكر السمعي، نطق الأصوات، الفهم القرائي.

أكدت الدراسات السابقة على فاعلية كل من الكمبيوتر والأجهزة اللوحية في رفع مستوى التحصيل الدراسي وكذلك تحسين العملية التعليمية داخل الفصول وزيادة الانتباه وذلك على الطلاب العاديين، إلا أنه لا توجد دراسات تناولت المقارنة بين كل من الكمبيوتر والأجهزة اللوحية في مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، لذلك فإن الباحث سيعقد

مقارنة بين النتائج للوقوف على أيهم أكثر فاعلية مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وذلك حتى يتم تعميمه في المقررات الدراسية الأخرى والتوسع في استخدامه.

مما سبق يتضح أن الدراسة الحالية ستتناول طريقة جديدة في تعليم وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، على مهارات الاستعداد للقراءة المتمثلة في التمييز السمعي، التمييز البصري، التذكر السمعي، نطق الأصوات، الفهم القرائي باستخدام الأجهزة اللوحية والكمبيوتر، وكذلك عقد مقارنة بين النتائج التي سيتم التوصل إليها للوقوف على أفضل التقنيات التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

• فروض الدراسة:

في ضوء المفاهيم النظرية للدراسة وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تم استعراضها، صاغ الباحث فروض الدراسة على النحو التالي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى - باستخدام الكمبيوتر - في القياسين القبلي والبعدى على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه القياس البعدى.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى - باستخدام الكمبيوتر - في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر) على مقياس الاستعداد للقراءة.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية - باستخدام الكمبيوتر اللوحي - في القياسين القبلي والبعدى على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه القياس البعدى.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية - باستخدام الكمبيوتر اللوحي - في القياسين البعدى والتتبعي (بعد مرور شهر) على مقياس الاستعداد للقراءة.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على مقياس الاستعداد للقراءة

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية.

• منهج الدراسة وإجراءاتها:

• أولاً: منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، حيث يمثل البرنامج التدريبي باستخدام كلا من الكمبيوتر والأجهزة اللوحية بمثابة المتغير المستقل، وتعد

تنمية مهارات الاستعداد للقراءة المتمثلة في (التمييز البصري، التمييز السمعي، الفهم القرائي، نطق الأصوات، التذكر السمعي) بمثابة المتغير التابع، وبالنسبة للتصميمات شبه التجريبية التي استخدمت في الدراسة، استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي للفرضين الأول والثالث، والبعدي والتتبعي في الفرضين الثاني والرابع، والمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في الفرض الخامس، والمجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في الفرض السادس، وللتغلب على مهددات الصدق الداخلي تم التأكد من عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعات الثلاث، كما أنه استخدم أدوات قياس مقننة في تشخيص العينة وقياس متغيرات البحث، ولاحتمال أن يكون هناك تأثير للقياس القبلي على القياس البعدي والتفاعل المحتمل بين القياس القبلي والمعالجة التجريبية بما يؤثر سلباً على الصدق الخارجي، وقد تم التغلب على مهددات الصدق الخارجي من خلال اشتقاق عينة البحث الأساسية من عينة أولية تحددت من مجتمع البحث، وكذلك تم توزيع أفراد عينة البحث الأساسية على الثلاث مجموعات التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة، توزيعاً عادلاً لكل زوج متقارب في درجات القياس القبلي لمتغيرات العمر الزمني ومعامل الذكاء والسلوك التكيفي وهي من المتغيرات الدخيلة التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة بجانب المتغير المستقل؛ حيث تم وضع أحد أفراد كل زوج متقارب في الدرجات في المجموعة التجريبية الأولى والآخر في المجموعة التجريبية الثانية والثالث في المجموعة الضابطة؛ مما يساعد على تحديد أثر المتغير المستقل على المتغير التابع بشكل أكثر دقة (أبوعلام، ٢٠٠٤؛ الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧)

• عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٨.٥ - ١٠.٦٧ سنة، تقع ضمن مدرسة للتربية الفكرية بإدارة القاهرة التعليمية بجمهورية مصر العربية، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعة تجريبية أولى، تلقت تدريباً باستخدام الكمبيوتر وكان عددهم (٦) أطفال، مجموعة تجريبية ثانية، تلقت تدريباً باستخدام الأجهزة اللوحية وكان عددهم (٦) أطفال، ومجموعة ضابطة لم تتلق تدريبات، وكان عددهم (٦) أطفال، وقد تم اشتقاق هذه العينة من عينة أولية بلغ عددها (٤٠) طفل وطفلة.

• خطوات اختيار عينة البحث:

تم تحديد مجتمع البحث وهم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلتهم رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي بمدارس التربية الفكرية بمنطقة وسط القاهرة التعليمية، عددهم الإجمالي (٤٥) طفل وطفلة فقط،

موزعين على مدرستين فقطبواقع (٢٠) طفلاً وطفلة في المدرسة الأولى، (٢٥) طفلاً وطفلة في المدرسة الثانية، وذلك للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

ثم طبق الباحث إختبار رسم الرجل لجودانف هاريس لقياس الذكاء على المجتمع ككل، علماً بأن هؤلاء الأطفال تم تحديد قدراتهم العقلية من قبل المدرسة وتتراوح معاملات ذكائهم من ٤٥ درجة إلى ٧٥ درجة - وذلك للتأكد من نسب ذكائهم وتم حصر الأطفال اللذين حصلوا على معاملات ذكاء تتراوح بين ٥٠ درجة إلى ٧٠ درجة، واستبعاد الأطفال اللذين حصلوا على معاملات أقل أو أعلى من ذلك، تمشياً مع معايير الذكاء بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأسفر هذا الإجراء عن الحصول على (٣٠) طفلاً وطفلة.

طبق الباحث مقياس السلوك التكيفي لإعداد الشخص (١٩٩٨)، الذي يتضمن مهارات النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني الاقتصادي، الأداء الاجتماعي وذلك على هؤلاء الأطفال البالغ عددهم (٣٠) طفلاً وطفلة، وأسفر هذا الإجراء عن الحصول على (٢٥) طفلاً وطفلة، وتم استبعاد باقي الأطفال لحصولهم على درجات مرتفعة في مهارات السلوك التكيفي.

طبق الباحث مقياس الاستعداد للقراءة لإعداد الباحث على هؤلاء الأطفال (٢٥) طفلاً وطفلة، للتحقق من عدم قدرتهم على القراءة وتم حصر الأطفال اللذين حصلوا على درجات منخفضة في الاختبار، أي الذين تقل درجاتهم عن انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي، وأسفر هذا الإجراء عن الحصول على (٢٤) طفلاً وطفلة، وتم استبعاد طفل واحد لحصوله على درجات أعلى من ذلك.

قام الباحث بعد ذلك بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي لإعداد الشخص (٢٠٠٦) وذلك لاستبعاد الحالات ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض والمرتفع وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد (٦) أطفال، ليصل عدد الأطفال إلى (١٨) طفلاً وطفلة.

قسم الباحث هؤلاء الأطفال إلى ثلاث مجموعات متساوية في العدد، وتوزيعهم توزيعاً عادلاً على المجموعات الثلاثة في ضوء درجات العمر الزمني، والعمر العقلي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، السلوك التكيفي كمتغيرات دخيلة؛ حيث تم مراعاة تقارب الدرجات بين المجموعات الثلاثة، وذلك نظراً للطبيعة الخاصة لعينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

طبق الباحث بعد ذلك اختبار الاستعداد للقراءة لإعداد الباحث تطبيقاً قبلياً ورصد درجات القياس القبلي لهؤلاء الأطفال.

قام الباحث بعد ذلك بالتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في المتغيرات الوسيطة (الدخيلة) مثل: العمر الزمني - معامل الذكاء - المستوى الاقتصادي الاجتماعي - السلوك التكيفي ومتغيرات البحث الأساسية في القياس القبلي وتوضيح الجداول التالية النتائج التي توصل اليها الباحث

• أ- العمر الزمني:

تراوحت الأعمار الزمنية للأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة في المجموعات الثلاثة ما بين (٨.٥٠)، (١٠.٦٧) سنة عمر الزمني، ويوضح جدول (١) نتائج تجانس المجموعات الثلاث في العمر الزمني

جدول (١) تجانس أطفال العينة من حيث العمر الزمني

المتغيرات	المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة
العمر الزمني	تجريبية أولى	٦	٨.٥٠	٠.٦٠٩	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	٩.٣٣			
	ضابطة	٦	١٠.٦٧			
	المجموع	١٨				

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعات الثلاث في متغير العمر الزمني، وذلك لعدم دلالة قيمة (K) الخاص بتأثير العمر الزمني.

• ب - معامل الذكاء:

قام الباحث بتطبيق اختبار رسم الرجل (Good enough Harris) على عينة الدراسة وتراوحت معاملات الذكاء ما بين (٥٠ - ٧٠) درجة، ويوضح جدول (٢) نتائج تجانس المجموعات الثلاث في العمر العقلي

جدول (٢) تجانس أطفال العينة من حيث معامل الذكاء

المتغيرات	المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة
معامل الذكاء	تجريبية أولى	٦	٦.٣٣	٤.٤٠٩	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	٩.٤٢			
	ضابطة	٦	١٢.٧٥			
	المجموع	١٨				

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعات الثلاث في متغير الذكاء، وذلك لعدم دلالة قيمة (K) الخاص بتأثير معامل الذكاء.

• ج - المستوى الاجتماعي الاقتصادي:

قام الباحث بتطبيق مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للاقتصادي للأسرة (عبد العزيز الشخص، ٢٠٠٦) على مجموعات الدراسة، ويوضح جدول (٣) نتائج تجانس المجموعات في المستوى الاجتماعي الاقتصادي

جدول (٣) تجانس أطفال العينة من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي

المتغيرات	المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدالة
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	تجريبية أولى	٦	٨.١٧	١٠.٣٦	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	١١.١٧			
	ضابطة	٦	٩.١٧			
	المجموع	١٨				

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعات الثلاث في متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وذلك لعدم دلالة قيمة (K) الخاص بتأثير المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

• د - السلوك التكيفي:

قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك التكيفي الشخص (١٩٩٨) على عينة الدراسة ويوضح جدول (٤) نتائج تجانس المجموعات في مقياس السلوك التكيفي.

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعات الثلاث في متغير السلوك التكيفي، وذلك لعدم دلالة قيمة (K) الخاص بتأثير السلوك التكيفي.

• أدوات الدراسة:

• أدوات تشخيص عينة البحث:

- ١ - اختبار رسم الرجل للذكاء Draw a Person Test: قام الباحث باختيار هذا الاختبار لعدة أسباب هي:

« القيام بعدد من الدراسات حول المقياس وقدراته على التشخيص ومنها دراسة (خضر، ١٩٩٩ ؛ فرينه، ٢٠١١).

« يمكن تطبيقه بسرعة وسهولة، ويستغرق من خمس إلى خمس عشرة دقيقة تقريباً، كما أنه يتطلب أدوات قليلة.

« يعد الاختبار بسيطاً، وذات أهمية سهلة لمعظم المفحوصين وخاصة الأطفال الصغار اللذين يحبونه وعادة ما يتعاونون بسرعة تامة في أدائه، فهم غالباً لديهم طلاقة التصوير أفضل من طلاقتهم اللفظية (خضر، ١٩٩٩ : ٩٣).

الابعاد مقياس السلوك التكيفي	المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدالة
مستوى النمو اللغوي	تجريبية أولى	٦	٧.١٧	٣.٤٤	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	٨.٩٢			
	ضابطة	٦	١٢.٤٢			
	المجموع	١٨				
الأداء الوظيفي المستقل	تجريبية أولى	٦	٩.٠٠	٢.٧٦	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	٧.٣٣			
	ضابطة	٦	١٢.١٧			
	المجموع	١٨				
أداء الادوار الأسرية والأعمال المنزلية	تجريبية أولى	٦	٧.٤٢	١.٦٧	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	١٠.٠٨			
	ضابطة	٦	١١.٠٠			
	المجموع	١٨				
النشاط المهني-الاقتصادي	تجريبية أولى	٦	٨.٢٥	٣.١٠	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	٧.٨٣			
	ضابطة	٦	١٢.٤٢			
	المجموع	١٨				
الأداء الاجتماعي	تجريبية أولى	٦	٩.١٧	٠.٨٦	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	١١.٠٠			
	ضابطة	٦	٨.٣٣			
	المجموع	١٨				
المقياس ككل	تجريبية أولى	٦	٦.٧٥	٣.٠٩	٢	غير دالة
	تجريبية ثانية	٦	٦.٦٧			
	ضابطة	٦	١٢.٠٨			
	المجموع	١٨				

وفيما يلي عرض مختصر لهذا المقياس:

أعدت هذا الاختبار "فلورانس جود انف" عام ١٩٢٦، ويهدف إلى قياس معامل ذكاء الأطفال من عمر ٣ - ١٥ سنة، حيث يعتبر هذا الاختبار من اختبارات الذكاء غير اللفظية (الأدائية) المقننة، والتي تطبق بطريقة فردية أو جماعية، ويعطي هذا الاختبار درجة خام تحول إلى درجة معيارية، ثم إلى معامل ذكاء، ويستغرق وقت تطبيق الاختبار من ١٠ - ١٥ دقيقة، والوقت اللازم لتصحيحه وتفسيره من ١٠ - ١٥ دقيقة (الروسان، ٢٠٠٣: ١٤٣)، ويبلغ عدد مفردات الاختبار

الأصلي ٥١ مفردة، ثم أجرى "ديل هاريس" تعديلاً على هذا الاختبار، وأعاد تقنيته عام ١٩٦٣، ليصبح عدد مفردات التصحيح ٧٣ مفردة، وامتدت صلاحية الاختبار إلى عمر ١٥ سنة بعد أن كانت ١٣.٥ سنة.

ومن مظاهر قوة اختبار رسم الرجل Draw a Person Test، أنه يعتبر من الاختبارات الأدائية التي يسهل تطبيقها من قبل الأخصائي في التربية الخاصة وحتى الآباء أو المعلمين، ويعود ذلك إلى سهولة الإجراءات المتبعة في تطبيقه وتصحيحه وتحديد العمر العقلي للمفحوص، إلى جانب أنه يعتبر من الاختبارات التي تصلح لأغراض قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص، وفي نفس الوقت يصلح لأغراض قياس سمات الشخصية، ولذا يعتبر من المقاييس الإسقاطية في قياس الشخصية، ويوفر للأخصائيين والمعلمين والآباء معلومات تفيد في تكوين صورة عن المفحوص من حيث قدراته العقلية وسماته الشخصية (الروسان، ٢٠٠٣: ١٤٧ - ١٤٨).

٢٠ - مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ الشخص، ٢٠٠٦):

يهدف إلى التعرف على الدرجة التي تحدد وضع الأسرة بالنسبة للمستوى العام للأسر، ويتم اشتقاق تلك الدرجة باستخدام معادلة تنبؤية تتضمن خمسة مؤشرات هي:

◀ المؤشر الأول: مستوى التعليم لرب الأسرة ويتم تحديد درجته في ضوء ثمانية مستويات.

◀ المؤشر الثاني: مستوى التعليم لربة الأسرة ويتم تحديده أيضاً في ضوء ثمانية مستويات.

◀ المؤشر الثالث: مستوى المهنة أو الوظيفة لرب الأسرة ويتم تحديد درجته في ضوء تسعة مستويات.

◀ المؤشر الرابع: مستوى المهنة أو الوظيفة لربة الأسرة ويتم تحديد درجته في ضوء تسعة مستويات.

◀ المؤشر الخامس: متوسط دخل الفرد في الشهر ويتم تحديد درجته في ضوء سبعة مستويات.

ويمكن تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة عن طريق استخدام المعادلة التنبؤية التالية:

$$\text{ص} = ٠.٠٧٣ + ٠.٢٦٤ \times \text{س}١ + ٠.٢٨٤ \times \text{س}٢ + ٠.١٠٢ \times \text{س}٣ + ٠.١٦٠ \times \text{س}٤ + ٠.١٢٥ \times \text{س}٥$$

حيث أن: س١ = درجة متوسط دخل الفرد في الشهر.

س٢ = درجة وظيفة رب الأسرة.

س٣ = درجة مستوى تعليم رب الأسرة.

س٤ = درجة وظيفة ربة الأسرة.

س٥ = درجة مستوى تعليم ربة الأسرة.

ويفيد هذا المقياس في تحقيق التجانس بين مجموعات الدراسة (التجريبية الأولى والثانية والضابطة)، من حيث المستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسر أطفال المجموعات الثلاثة وقد كان مستوى هؤلاء الأطفال جميعاً يقع في الفئة المتوسطة.

٣٠ - مقياس السلوك التكيفي (الشخص، ١٩٩٨):

يهدف المقياس إلى قياس نمو المهارات الاجتماعية لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (٥: ١٢ سنة)، ويتكون من خمسة مجالات منفصلة من البنود يندرج تحت مجال معين يقيس الكفاءة في الأداء الوظيفي في ذلك المجال وهذه المجالات هي (مستوى النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني - الاقتصادي، الأداء الاجتماعي)، وقد قنن المقياس على عينة من الأطفال المصريين، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات بين (٠.٦٥ لمجال الأداء الاجتماعي، ٠.٧٩ لمجال مستوى النمو اللغوي، في حين كان معامل الثبات للمقياس ككل ٠.٨٤٧) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أما الصدق فقد تم حسابه باستخدام صدق البناء عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد وكل بعد والمقياس ككل، ويتميز هذا المقياس بأنه تم تقنيته على عينة مصرية وتم استخدامه في عدد كبير جداً من الدراسات التشخيصية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك قام الباحث بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك على عدد (٤٠) تلميذ من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، بفاصل زمني (١٥ يوم) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني (٠.٦٦ - ٠.٧٧).

• أدوات قياس متغيرات الدراسة:

• مقياس الاستعداد للقراءة (إعداد الباحث):

تم إعداد هذا المقياس بهدف قياس الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد لوحظ أن ثمة مقاييس عدة تم بناؤها لتشخيص الاستعداد للقراءة لدى فئات متباينة، مع عدم وجود مقياس في المكتبة السيكومترية العربية بهتم بقياس الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة، مما دفع الباحث للقيام ببناء هذا المقياس.

مراحل بناء المقياس: لقد مر بناء المقياس بعدة مراحل نلخصها فيما يلي:

دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة: قام الباحث باستقراء الأدبيات السيكولوجية التي تناولت المهارات ما قبل الأكاديمية بصورة عامة ومهارات

الاستعداد للقراءة بوجه خاص، مع تحليل النظريات والبحوث المرتبطة به، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المفهوم، مما ساعد على استخلاص مجالات ومكونات الظاهرة وتحديد التعريف الاجرائي من الدراسات التي تم الرجوع إليها (حماد، ٢٠٠٧؛ مصطفى، ٢٠١٠؛ برغوث، ٢٠٠٢).

الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة: تم الاطلاع على المقاييس السابقة التي تناولت المهارات ما قبل الاكاديمية بصورة عامة ومهارات الاستعداد للقراءة بوجه خاص بهدف الاستفادة منها في تحديد مفردات ومكونات المقياس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها (محمد وسليمان، ٢٠٠٥؛ الجرف، ١٩٩٥؛ الشريف، ٢٠٠٧؛ مصطفى، ٢٠١٠).

الاستبانة المفتوحة: تم تطبيق استبانة مفتوحة للعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة بهدف التعرف على مهارات الاستعداد للقراءة المطلوبة للأطفال، وتم تطبيقها على ٥ معلمين من معلمي التربية الفكرية.

وصف المقياس :

يشتمل المقياس على خمسة مكونات هي (التمييز البصري، التمييز السمعي، الفهم القرائي، التذكر السمعي، نطق الأصوات)، ويتضمن كل مكون عدد من الأسئلة التي تقيس كل مكون بلغ مجموعها (٢٠٣ سؤال) يعطى على كل سؤال درجة واحدة للإجابة الصحيحة، (صفر للإجابة الخطأ).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بالطرق التالية:

صدق البناء: اشتقت بنود المقياس وكذلك التعريفات الاجرائية للمقياس في ضوء تحليل النظريات والدراسات والمقاييس، والدراسة الاستطلاعية، وبما يفيد معني صدق البناء والتكوين.

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (ن=٥) من الخبراء المتخصصين في ميدان التربية الخاصة والعاملين مع ذوي الإعاقة العقلية، للحكم على مفردات المقياس من حيث مناسبتها لما وضعت لقياسه والصياغة والأسلوب، وقد أسفرت هذه الخطوة عن عدة ملاحظات تمّ تفعيلها والأخذ بأراء السادة المحكمين، وفي ضوء ماتقدم يصبح المقياس صادقاً من وجهة نظر المحكمين.

الصدق التمييزي: قام الباحث باستخدام طريقة المقارنة الطرفية بترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً في المكونات والدرجة الكلية وتم تحديد الربيعي الأعلى والربيعي الأدنى وبمقارنة المتوسطات بين الربيعي الأعلى والربيعي الأدنى يتضح أن الاختبار يتميز بالقدرة على التمييز ويوضح جدول (٥) هذه القيم.

جدول (٥) دلالة الفروق بين الربيعي الأدنى والربيعي الأعلى لمكونات مقياس الاستعداد للقراءة

الابعاد المقياس	المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة
التمييز البصري	الربيعي الأدنى	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	الربيعي الأعلى	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
التمييز السمعي	الربيعي الأدنى	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	الربيعي الأعلى	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
الفهم القرآني	الربيعي الأدنى	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	الربيعي الأعلى	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
نطق الأصوات	الربيعي الأدنى	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	الربيعي الأعلى	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
التذكر السمعي	الربيعي الأدنى	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	الربيعي الأعلى	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
المقياس ككل	الربيعي الأدنى	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٨	دالة عند ٠.٠١
	الربيعي الأعلى	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب الربيعين الأدنى والأعلى لأبعاد مقياس الاستعداد للقراءة حيث بلغت قيمة (Z) ٣.٧٨ وهي قيمة دالة إحصائية.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق هي " معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، إعادة التطبيق " حيث أنه من الأفضل استخدام عدة طرق عند حساب الثبات لأن طريقة واحدة لا تكفي إذ إن كل طريقة تهدف لتحقيق مطلب سيكومتري، فمثلاً طريقة إعادة التطبيق توضح الثبات عبر الزمن أما التجزئة النصفية فهي حساب الثبات عبر خلايا المقياس.

ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بلغت (٤٥) طفلاً وطفلة، ويمكن أن نوضح معامل الثبات من خلال (معامل ألفا والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق) وذلك للمقياس ككل ومكوناته الفرعية في الجدول التالي:

جدول (٦) معامل ثبات مقياس الاستعداد للقراءة (معامل ألفا، التجزئة النصفية - إعادة التطبيق)

طرق حساب الثبات	الابعاد المقياس	معامل ألفا	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
التمييز البصري	٠.٩٠	٠.٨٤	٠.٨٢	
التمييز السمعي	٠.٩٢	٠.٨٩	٠.٧١	
الفهم القرآني	٠.٨١	٠.٧٧	٠.٦٦	
نطق الأصوات	٠.٨٤	٠.٧٦	٠.٨٠	
التذكر السمعي	٠.٨٠	٠.٧٦	٠.٧٤	
المقياس ككل	٠.٩٣	٠.٩٠	٠.٨٥	

وبتحليل القيم الإحصائية الواردة في جدول (٦) يتضح أن معاملات الثبات للمقياس ككل ومكوناته الفرعية مرتفعة، فقد تراوحت ما بين (٠.٩٣ : ٠.٨٠) بالنسبة لمعامل ألفا، كما تراوحت بين (٠.٩٠ : ٠.٧٦) بالنسبة لطريقة التجزئة

النصفية، كما تراوحت ما بين (٠.٦٦ : ٠.٨٥) بالنسبة لطريقة إعادة التطبيق مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات واستقرار عالي.

• أدوات التدخل:

١٠ - البرنامج التدريبي باستخدام الكمبيوتر: إعداد دار نهضة مصر (٢٠١١-٢٠١٢)

تمت الاستعانة بأسطوانة الأضواء لتعليم مهارات القراءة للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م من إعداد (دار النهضة العربية)، وتهدف إلى تعليم الأطفال مهارات القراءة الأساسية والتي تشمل (التعرف على شكل الحرف، التعرف على صوت الحرف، الربط بين الحرف ودلالته عن طريق الصور، كما تحتوي على لقطات فيديو تشتمل على أغاني عن الحروف، وفي النهاية تستخدم بعض الأساليب التقييمية المتمثلة في الأسئلة الموضوعية للتأكد من تحصيل الطلاب للمادة العلمية الموجودة على الأسطوانة، ويتضمن البرنامج (٢٨) درس يتضمن كل درس أحد الحروف الهجائية ويحتوي الدرس على طريقة رسم الحرف، وصوت الحرف، ويتضمن عدة صور توضح دلالة الحرف (على سبيل المثال حرف (أ) يضع صورة أرنب، أسد... وهكذا)، ثم يستعرض مجموعة من الألعاب حول الحرف مثل لعبة صيد الحروف وهي عبارة عن مجموعة من الحروف تتساقط من أعلى وعلى الطالب أن يضغط على الحرف الصحيح على لوحة المفاتيح، وفي النهاية يعرض البرنامج اختبار عن الحروف يتضمن عدد من الاختبارات الفرعية مثل اختبار التطابق وهي أن يصل الطفل بين الحرف والصورة التي تدل عليه، اختبار نطق الأحرف وهي أن ينطق الطفل الحرف ويصحح الاختبار النطق، وأخيرا اختبار الصياد، وهي أن يصطاد الطفل الحرف الذي ينطقه البرنامج، ويتم تطبيق البرنامج لمدة ٣٠ جلسة، بحيث الجلسة الأولى للاختبار القبلي، وباقي الجلسات تتضمن كل جلسة أحد الحروف بالترتيب، وأخيرا الجلسة الختامية وتتضمن الاختبار النهائي عن طريق البرنامج، وقد قام بالتطبيق أخصائي تكنولوجيا التعليم بالمدرسة.

٢ - البرنامج التدريبي باستخدام الجهاز اللوحي. إعداد الباحث

قام الباحث ببناء برنامج تدريبي لتحسين مهارات الاستعداد للقراءة المتمثلة في (التمييز البصري - التمييز السمعي - الفهم القرائي - نطق الأصوات - التذكر السمعي) لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد مر بناء البرنامج بتحديد هدفه العام، والأسس التياعتمد عليها " العامة والنفسية والتربوية"، وبيان أهميته، ووصفه، وحدوده، والفنيات المستخدمة فيه، واستراتيجياته، وما إلى ذلك.

• (أ) أهداف البرنامج:

• الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى تحسين استجابة أفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس الاستعداد للقراءة، وكذلك التدريب على

هذه المهارات التي من شأنها أن تسهم في تحسين عملية القراءة لدى هؤلاء الأطفال.

- (ب) الأسس التي اعتمد عليها البرنامج:
- الأسس العامة:

البرنامج التدريبي المعد هو للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٦ - ٨) سنوات، ومعامل ذكائهم يتراوح ما بين (٥٠ - ٧٥) درجة. وقد اعتمد البرنامج على نتائج البحوث والدراسات المرتبطة بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مع الأخذ في الاعتبار آراء المتخصصين والعاملين مع هؤلاء الأطفال.

الأسس النفسية والتربوية: وتلك الأسس تتمثل في:

- ◀ الربط بين المادة الدراسية، وميول الطفل ونشاطاته والخبرة الواقعية التي يعيش فيها.
- ◀ تحليل المهمة التعليمية على شكل مهارات متتابعة، بحيث لا ينتقل الطفل من تعلم مهارة إلى تعلم مهارة أخرى إلا إذا أتقن المهارة التي قبلها.
- ◀ تعليم المهارة بشكل فردي وفقاً لاستعدادات الطفل، ومعدل سرعته في التعلم.
- ◀ تدريب حواس الطفل المختلفة كمدخل لتعلمه.
- ◀ تقديم المهارات على فترات بحيث لا يشعر الطفل بالملل أو الإرهاق.
- ◀ عدم استعجال الطفل في أداء المهارة.
- ◀ ضرورة توفر الخصائص التربوية والشخصية في معلم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- ◀ تحويل الخبرات النظرية إلى تطبيقات عملية في مواقف الحياة المختلفة.

- ج - أهمية البرنامج:

تتمثل الأهمية في عدة نقاط أهمها ما يلي:
الأهمية المعرفية: تتضح أهمية البرنامج من خلال تحسين مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

الأهمية الوجدانية: تكمن هذه الأهمية في تحسين العلاقة بين الأطفال وبعضهم البعض وبين الأطفال والمعلمين مما يؤثر على أنماط أنشطتهم ويجعلها إيجابية.

- (د) وصف البرنامج وحدوده:

يتصف هذا البرنامج ببعض المحددات على النحو الآتي:
◀ مدة البرنامج: تم تحديد زمن البرنامج بما يتراوح ما بين ستة أشهر وسبعة أشهر بخلاف الجلسة التمهيدية والجلسة الختامية.

« عدد الجلسات: وصل عدد الجلسات إلى ٧٠ جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

« زمن الجلسة: تراوح زمن الجلسة ما بين ٢٠ دقيقة و ٣٠ دقيقة.

« عينة البرنامج: تمثلت عينة البرنامج في مجموعة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الاستعداد للقراءة.

« الحدود المكانية: تم إجراء البرنامج وتطبيق فنياته في مدرسة الفردوس للتربية الفكرية التابعة لإدارة العباسية.

« الحدود الزمانية: تتمثل في المدة الزمنية التي أجريت خلالها جلسات وإجراءات البرنامج، والتي كانت خلال العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ في الفترة من شهر أكتوبر ٢٠١٢ حتى أبريل ٢٠١٣.

• (هـ) الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج:

يتضمن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأساليب والفنيات تم انتقاؤها ودمجها بشكل تكاملي لخدمة أهداف البرنامج ومن هذه الفنيات.

المناقشات الجماعية: تُعد المناقشات الجماعية من الأساليب التدريبية المهمة في كل النظريات النفسية، وتأخذ طابع التفاعل اللفظي المنظم في الموقف التدريبي والتعليمي.

ويقوم الباحث بتطبيقها هنا عن طريق إجراء مناقشة حول المهمة المراد تعليمها على جهاز الكمبيوتر اللوحي ومحاولة استثارة دافعية كل طفل للبدء في التعلم عن طريق الجهاز.

مثال " قام الباحث في بداية الجلسة الثانية بعد عملية التعارف ببناء الأسماء التي تبدأ بحرف الألف وكانوا ثلاث أسماء (أحمد، أمجد، أشرف)، ثم قام بإجراء مناقشة بينه وبينهم حول من يبدأ باستخدام الجهاز فحاول كل واحد من الطلاب البداية فقام الباحث بتوضيح أن البداية ستكون بترتيب الحرف الثاني من كل اسم وكانت البداية من نصيب أحمد، فحدث هنا تعلم أن حرف الحاء يأتي قبل حريف الشين والميم، وحرف الشين يأتي بعد حرف الميم " .

المعززات المادية والمعنوية: التعزيز نتيجة ينتهي بها السلوك، بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل، والمعزز عبارة عن مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره في المستقبل عندما يعقبه المعزز.

وقد استفاد الباحث من فنية التعزيز بشقيها المادي والمعنوي، حيث كان كل طفل يتسابق في تحسين الأداء للحصول على المعزز وقد كان المعزز في البداية

بسيط (قطع من الحلوى) ثم تم استخدام معزز أكبر وهو "اكياس البطاطا"، وبعد ذلك اشترك الطلاب في صنع معززهم وكان "الفوشار" وكان مصاحب معه التعزيز المعنوي ثم انتهى التعزيز بأن يكون معنوياً فقط دون وجود تعزيز مادي.

الواجبات المنزلية: تُعد الواجبات المنزلية من الأساليب التربوية المهمة في معظم النظريات النفسية، وتتمثل -الواجبات المنزلية في مجموعة من الأنشطة العقلية والانفعالية والاجتماعية على شكل وظائف إرشادية منزلية، يتم تحديدها في كل جلسة تدريبية ومراجعتها في بداية كل جلسة لتحقيق التقدم في العملية التدريبية.

وقد استفاد الباحث من هذه الفنية بأنه كان يعطى واجبات للتلاميذ على المهمة التي أتموها في اليوم التدريبي كأن يطلب منهم أن يأتوا بصور أشياء تبدأ بالحرف الذي تعلموه.

النهارده يأولاد الواجب بتاعنا، إن كل واحد مننا هيجيب صور لحرف الألف اللي تعلمناها النهارده، فيرد أحد التلاميذ زي إيه، فيقول الباحث زي صورة أسد، أرنب وهكذا في كل مهمة تدريبية.

النمذجة: فنية تدريبية سلوكية تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي جاء بها باندورا والتي تعرف كذلك بالتعلم بالملاحظة، ويمكن النظر للنمذجة باعتبارها من الأساليب الفنية للإرشاد السلوكي المعرفي والقائمة على مراقبة نموذج سلوكي من أجل إيصال معلومات أو مهارات تسهم في إحداث تغيير في الأنماط السلوكية.

وقد استفاد الباحث من هذه الفنية بأنه كان يقوم بأداء المهمة أولاً على جهاز الكمبيوتر اللوحي قبل الأطفال، وكان يؤديها مع إعطاء تعليمات لنفسه بصوت مرتفع فعلى سبيل المثال كان يقول " دلوقتى هنلعب على التاب مع بعض، طيب هشغل الجهاز إزاي، أيوه ادوس على الزرارالى فوق والجهاز أول ما يشتغل أدوس على اللعبة بتاعتي، ودلوقتى أدوس على حرف الألف وأسمع صوت الحرف وأردد معاه، الله دي اللعبة جميلة أوي، ده كمان فيه نحلة بتساعدنى إني أكتب الحرف كمان، يعنى أكتب الحرف واسمع صوته.

جميل أنا هعيد الحرف مرة ثانية علشانأكون شاطر والأستاذ يديني حاجة حلوة، ويتم تكرار المهمة مرتين أو ثلاثه.

دلوقتى أنا هكتب الحرف على الغايب هكتبه إزاي؟
أيوه أنا هفضل البرنامج ده وأطلع القلم اللي جوه الجهاز وأكتب على الشاشة بتاعته بالقلم.

إيه ده " أنا خطي وحش أوي ليه كده.
هو الحرف ده صح ولا غلط هو أنا نسيت ولا إيه، لأننا شاطر هنقل الحرف
الى كتبه على الشاشة على الورقة الى قدامي وارجع الحرف مره ثانية مع
اللعبة الأولى.

وقد قام الباحث بتقديم بعض الارشادات لأولياء الأمور للمساعدة على بقاء
أثر التعلم والتدريب على الأجهزة اللوحية، كما تم الاستعانة ببعض المعلمين
لمساعدة الباحث أثناء التطبيق وتدريبهم على استخدام الأجهزة اللوحية في
تعليم الأطفال حتى يمكنهم المتابعة بعد انتهاء البرنامج التدريبي.

• (ل) الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

تفريد التعليم: هي طريقة تعليمية تسمح للطالب بأن يعمل بشكل منفصل
على حسب سرعته، وبرامج التربية التفريديّة هي برامج مكتوبة تتضمن أهدافا
وأجراءات التربية التي تتاح للأطفال ذوي الإعاقة العقلية حسب التشريعات
التعليمية.

توجيه الانتباه: هو أن يركز الطفل حواسه وذهنه في مشيرات متتابعة عبر
زمن تقديم الخبرة بحيث يصل في النهاية إلى إلمام متكامل وفهم شامل لها.

جلسات البرنامج: قام الباحث بإعداد (٧٠) جلسة تدريبية جماعية بواقع
جلستين أسبوعيا وتراوح زمنالجلسة ما بين (٢٠ - ٣٠ دقيقة) حسب طبيعة كل
جلسة والموضوعات المطروحة للمناقشة، والجدول التالي يلخص أهداف كل
جلسة والفنيات المستخدمة وعدد الجلسات.

جدول (٧) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	زمن الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
١	تعارف وتمهيد للبرنامج	٣٠ دق	هدفت الجلسة جمع بيانات أساسية عن أفراد عينة البرنامج، والتعريف بالبرنامج ومسار جلساته، وتوطيد العلاقة الإنسانية والتعارف	الشرح - المناقشة	جلسة واحدة
٢	التعرف على الحروف	٩٠ دق	هدفت الجلسة تعريف أفراد العينة بالحروف الهجائية وأشكالها وأصواتها	الشرح - المناقشة - الألعاب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعية اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	(ثلاث) جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة
٣	التمييز البصري (١) (التمييز بين أحرف ب، ت، ث)	١٢٠ دق	١- التعرف على شكل أحرف (ب)، (ت)، (ث) ٢- التمييز بين أشكال هذه الحروف	الشرح - المناقشة - الألعاب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعية اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	(اربع) جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة
٤	التمييز البصري (٢) (التمييز بين أحرف ج، ح، خ)	١٢٠ دق	١- التعرف على شكل أحرف (ج)، (ح)، (خ) ٢- التمييز بين أشكال هذه الحروف	الشرح - المناقشة - الألعاب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعية اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	(اربع) جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة
٥	التمييز البصري (٣) (التمييز بين	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (د)، (ذ) ٢- التمييز بين شكلي هذين	الشرح - المناقشة - الألعاب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعية اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	(ثلاث) جلسات كل جلسة

حرفي (د، ذ)	الحرفين		٣٠ دقيقة
٦	التمييز البصري (٤) (التمييز بين حرفي، ز)	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (ر، ز) ٢- التمييز بين شكلي هذين الحرفين
٧	التمييز البصري (٥) (التمييز بين حرفي س، ش)	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (س، ش) ٢- التمييز بين شكلي هذين الحرفين
٨	التمييز البصري (٦) (التمييز بين حرفي ص، ض)	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (ص، ض) ٢- التمييز بين شكلي هذين الحرفين
٩	التمييز البصري (٧) (التمييز بين حرفي ط، ظ)	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (ط، ظ) ٢- التمييز بين شكلي هذين الحرفين
١٠	التمييز البصري (٨) (التمييز بين حرفي ع، غ)	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (ع، غ) ٢- التمييز بين شكلي هذين الحرفين
١١	التمييز البصري (٩) (التمييز بين حرفي ف، ق)	٩٠ دق	١- التعرف على شكل حرفي (ف، ق) ٢- التمييز بين شكلي هذين الحرفين
١٢	التمييز البصري (١٠) (التمييز بين الكلمات المتشابهة)	١٢٠ دق	١- التعرف على شكل الكلمات ٢- التمييز بين الكلمات المختلفة
١٣	التمييز السمعي (١) (التمييز بين أصوات الحيوانات)	٣٠ دق	التعرف على أصوات الحيوانات (الآلية (في بيئة الطفل)
١٤	التمييز السمعي (٢) (التمييز بين حرفي س، ث، ص)	١٢٠ دق	١- التعرف على أصوات حروف (س) و (ث) و (ص) ٢- التمييز بين أصوات هذه الحروف
١٥	التمييز السمعي (٣) (التمييز بين أصوات الأحرف د، ت، ط)	١٢٠ دق	١- التعرف على أصوات حروف (د، ت) و (ط) ٢- التمييز بين أصوات هذه الحروف
١٦	التمييز السمعي (٤) (التمييز بين أصوات حرفي د، ز)	٩٠ دق	١- التعرف على صوت حرفي (د، ز) ٢- التمييز بين صوتي هذين الحرفين
١٧	الفهم القراني (الربط بين الكلمة والصورة المعبرة)	٦٠ دق	١- التعرف على الصور المعروضة على الطفل ٢- ان يربط بين الصورة والكلمة المعبرة عنها
١٨	الفهم القراني (الربط بين)	٦٠ دق	١- التعرف على الصور المعروضة على الطفل

الجملة والصورة المعبرة (	٢- ان يربط بين الصورة والعبارة المعبرة عنها	اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	٣٠ دقيقة)
١٩	١- التعرف على اصوات الحروف المختلفة ٢- ان ينطق الحروف بطريقه صحيحه	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسات ثلاث كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢٠	١- ان ينطق الطفل كلمات مكونة من حرفين	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢١	١- ان ينطق الطفل كلمات مكونة من ثلاثة حروف	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢٢	١- ان ينطق الطفل كلمات مكونة من اربعة حروف	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢٣	ان يتذكر الطفل اصوات الحيوانات التي تعرض عليه (بعد الانتهاء من سماعها)	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسة واحدة
٢٤	ان يتذكر الطفل اصوات الحروف بنفس ترتيب نطقها (بعد الانتهاء من سماعها)	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢٥	ان يتذكر الطفل الكلمات بنفس ترتيب نطقها (بعد الانتهاء من سماعها)	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- الحث (التلقين)بنوعيه اللفظي والبدني - الواجبات المنزلية	جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢٦	ان يتذكر الطفل الجمل بنفس ترتيب نطقها (بعد الانتهاء من سماعها)	المحاضرة - المناقشة - الالعب التعليمية- اعطاء التعليمات - النمذجة - الواجبات المنزلية	جلسات كل جلسة ٣٠ دقيقة)
٢٧	الجلسة الختامية	المحاضرة	جلسة واحدة

• (ن) تحكيم البرنامج:

قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي في هذه الدراسة على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة وكذلك العاملين مع ذوي الإعاقة العقلية لتحكيم البرنامج وإبداء ملاحظاتهم حول بناء البرنامج، حيث تم توزيعه على (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس وكذلك (٣) معلمين للتربية الخاصة.

وقد سجلت بعض التساؤلات من قبل المحكمين، كذلك تم إجراء العديد من التعديلات في ضوء مقترحاتهم وتوجيهاتهم لتحسين وزيادة كفاءة البرنامج التدريبي، وقد أجمعوا على ملاءمة البرنامج لما وضع من أجله، وملاءمة فنياته وزمن كل جلسة من جلساته.

إجراءات التطبيق:

قام الباحث في البداية بالحصص، على، الملاحظات ال سمة الخاصة بالتطبة، وقد قامت مديرة المدرسة بالموافقة على التطبيق بعد موافقة أولياء أمور

الأطفال، ثم تواصل الباحث مع أهلاء أمه، الأطفال، وحصل منهم علم، موافقة بالتطبيق، مع عدم السماح بالتصوير حفاظاً على خصوصية أطفالهم، وبعد ذلك قام بتحديد العينات الثلاث للدراسة (التحريسة الأهلى، التحريسة الثانية، الضابطة)، واتبعها بعدة زيارات للمدرسة، وذلك حتى يكتسب ثقة التلاميذ مع إعطائهم مجموعة من الألعاب التي يحبونها.

ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلى، على المجموعات الثلاثة (التحريسة الأهلى - التحريسة الثانية - الضابطة) وذلك بحضره، أخصائى، تكتله حيا التعليم بالمدرسة، وكذلك معلمة رياض الأطفال، ثم بدأ الباحث بتطبيق البرنامج الخاص بالأجهزة اللوحية على طلاب المجموعة التحريسة الأهلى، كما تم الاستعانة بأخصائى، تكتله حيا التعليم بالمدرسة في تطبيق البرنامج الخاص بالكمبيوتر، وذلك على طلاب المجموعة التحريسة الثانية وسوف يقوم الباحث بالتدريب فقط في ضوء الدروس الموحدة في البرمجية التعليمية؛ بإقامة جلسة واحدة أسبوعياً، وبعد نهاية التطبيق قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدى، وذلك على المجموعات الثلاثة، بعدها قام الباحث بعمل ثمان زيارات للمدرسة بعد انتهاء التطبيق، بمعدل زيارتين أسبوعياً، ثم أحده، اختبار تتبع على المجموعتين التجريبيتين للتأكد من استمرارية فاعلية البرامج التدريبية.

ثم قام الباحث بتفريغ نتائج الاختبار، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، في ضوء الفروض وعدد أفراد العينة وتمثلت العمليات الإحصائية في اختبار Willcoxon للعينات المرتبطة وذلك للمقارنة بين التطبيق القبلى والبعدى، والبعدى، والتتبع، لكلا المجموعتين التحريسة الأهلى، والثانية، وكذلك اختبار Kruskal Wallis K للمقارنة بين الثلاث مجموعات، وأخذ اختبار Mann Whitney U للعينات المستقلة للمقارنة بين المجموعة التحريسة الأهلى، والمجموعة التحريسة الثانية، كذلك تم حساب حجم التأثير باستخدام معادلات لحجم التأثير.

• نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى - باستخدام الكمبيوتر - في القياسين القبلى والبعدى على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه القياس البعدى"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس الاستعداد للقراءة قبل وبعد البرنامج التدريبي عن طريق الكمبيوتر، باستخدام اختبار Willcoxon للعينات المرتبطة ويمكن أن نوضح نتيجة هذا الاختبار على النحو التالي:

جدول (٨) قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر

ابعاد مقياس الاستعداد للقراءة	نوعية الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدالة	حجم التأثير
التمييز البصري	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.207	دالة عند 0.01	مرتفع جدا 2.13
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
التمييز السمعي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.214	دالة عند 0.01	مرتفع جدا 2.13
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
الفهم القرآني	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.207	دالة عند 0.01	مرتفع جدا 2.13
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
نطق الأصوات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.201	دالة عند 0.01	مرتفع جدا 0.54
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
التذكر السمعي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.201	دالة عند 0.01	مرتفع جدا 2.13
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
المقياس ككل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.201	دالة عند 0.01	مرتفع جدا 2.13
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					

وبتحليل قيمة "Z" الواردة في الجدول السابق يتضح أنها دالة عند مستوى ٠.٠١ وذلك بصدد مقياس الاستعداد للقراءة، حيث تراوحت ما بين (٢.٢٠١)، (٢.٢١٤) مما يدل على وجود فروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مقياس الاستعداد للقراءة بعد التعرض للبرنامج التدريبي باستخدام الكمبيوتر، ولزيادة التأكد من فاعلية البرنامج تم حساب نسبة الكسب المصححة لعزت Corrected Ezzat Gain Ratio حسن (٢٠١٣)، التي تنص على أن معدل الكسب يتم حسابه بالمعادلة التالية $(M2 - (M2 - M1/P) + (M2 - M1/M2))$ حيث تشير (M1) الى المتوسط القبلي، (M2) الى المتوسط البعدي، (P) إلى النهاية العظمي، كما يمتد مدى نسبة الكسب المصححة من (0:3) حيث تشير (0) الى عدم وجود تحسن على الاطلاق، وتشير (3) إلى حدوث تحسن تام بحيث:

- ◀◀ إذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة اقل من 1.5 يعتبر البرنامج غير فعال.
- ◀◀ إذا تراوحت نسبة الكسب المصححة بين 1.5، 1.8 فإن البرنامج متوسط الفعالية.

« إذا كانت نسبة الكسب المصححة أكبر من 1.8 فإن لبرنامج يعتبر فعالاً ومقبولاً.

وقد بلغت قيمة نسبة الكسب المصححة (2.13) مما يدل على فاعلية البرنامج باستخدام الكمبيوتر.

الفرض الثاني " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى - باستخدام الكمبيوتر - في القياسين البعدي والمتبعي (بعد مرور شهر) على تطبيق مقياس الاستعداد للقراءة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس الاستعداد للقراءة بعد مرور شهر من التطبيق البعدي، باستخدام اختبار Willcoxon للعينات المرتبطة ويمكن أن نوضح نتيجة هذا الاختبار على النحو التالي:

جدول (٩) قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والمتبعي لمقياس الاستعداد للقراءة

أبعاد مقياس الاستعداد للقراءة	نوعية الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التمييز البصري	الرتب السالبة	4	3.38	13.50	0.638	غير دالة
	الرتب الموجبة	2	3.75	7.50		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
	الرتب السالبة	6	3.50	21.00		
التمييز السمعي	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00	2.264	دالة عند ٠.٠١
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
	الرتب السالبة	3	3.67	11.00		
	الرتب الموجبة	2	2.00	4.00		
الفهم القراني	الرتب المتعادلة	1			0.966	غير دالة
	المجموع	6				
	الرتب السالبة	4	3.38	13.50		
	الرتب الموجبة	2	3.75	7.50		
	الرتب المتعادلة	0				
نطق الأصوات	المجموع	6			0.647	غير دالة
	الرتب السالبة	6	3.50	21.00		
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
التذكر السمعي	الرتب السالبة	4	4.50	18.00	2.214	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
	الرتب السالبة	4	4.50	18.00		
المقياس ككل	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00	1.572	غير دالة
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
	الرتب السالبة	4	4.50	18.00		
	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00		

وبتحليل قيمة " Z " الواردة في جدول (٩) يتضح أنها غير دالة إحصائياً بالنسبة لأبعاد مقياس الاستعداد للقراءة، وكذلك للدرجة الكلية فيما عدا بعدي (التمييز السمعي، التذكر السمعي) فقد كانا دالين إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

الفرض الثالث " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية – باستخدام الكمبيوتر اللوحي – في القياسين القبلي والبعدى على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه القياس البعدى "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس الاستعداد للقراءة قبل وبعد البرنامج التدريبي عن طريق الكمبيوتر اللوحي، باستخدام اختبار Willcoxon لعينات المرتبطة ويمكن أن نوضح نتيجة هذا الاختبار على النحو التالي:

جدول (10) قيمة (Z) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدى لمقياس الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر اللوحي

ابعاد مقياس الاستعداد للقراءة	نوعية الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
التمييز البصري	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.207	دالة عند ٠.٠١	مرتفع جدا 2.41
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00			
التمييز السمعي	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00	2.207	دالة عند ٠.٠١	مرتفع جدا 2.41
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00			
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
الفهم القراني	الرتب المتعادلة	0			2.264	دالة عند ٠.٠١	مرتفع جدا 2.41
	المجموع	6					
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00			
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
نطق الأصوات	المجموع	6			2.201	دالة عند ٠.٠١	مرتفع جدا 2.41
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00			
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
التذكر السمعي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.214	دالة عند ٠.٠١	مرتفع جدا 2.41
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00			
المقياس ككل	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00	2.201	دالة عند ٠.٠١	مرتفع جدا 2.41
	الرتب المتعادلة	0					
	المجموع	6					
	الرتب السالبة	0	0.00	0.00			
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			

وبتحليل قيمة "Z" الواردة في جدول (١٠) يتضح أنها دالة عند مستوى ٠.٠١ وذلك بالنسبة لمكونات مقياس الاستعداد للقراءة، حيث تراوحت بين (٢.٧، ٢.٢) مما يدل على وجود فروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدى على مقياس الاستعداد للقراءة بعد التعرض للبرنامج التدريبي باستخدام الكمبيوتر

اللوحي، ولزيادة التأكد من فاعلية البرنامج تم حساب نسبة الكسب المصححة لعزت Corrected Ezzat Gain Ratio حسن (٢٠١٣) وبلغت نسبتها (٢.٤١) مما يدل على ان فاعلية البرنامج مرتفعة جدا باستخدام الكمبيوتر اللوحي.

الفرض الرابع " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية - باستخدام الكمبيوتر اللوحي - في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر) على مقياس الاستعداد للقراءة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس الاستعداد للقراءة بعد مرور شهر من التطبيق البعدي، باستخدام اختبار Willcoxon للعينات المرتبطة ويمكن أن نوضح نتيجة هذا الاختبار على النحو الموضح بالجدول (١١):

جدول (11) قيمة (z) لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر اللوحي

ابعد مقياس الاستعداد للقراءة	نوعية الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التمييز البصري	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.207	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
التمييز السمعي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.226	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
الفهم القراني	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.264	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
نطق الأصوات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.232	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
التذكر السمعي	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.060	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				
المقياس ككل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	2.232	دالة عند ٠.٠١
	الرتب الموجبة	6	3.50	21.00		
	الرتب المتعادلة	0				
	المجموع	6				

وبتحليل قيمة "Z" الواردة في جدول (١١) يتضح أنها دالة عند مستوى ٠.٠١ وذلك بالنسبة لمكونات مقياس الاستعداد للقراءة، حيث تراوحت بين (٢.٠٦، ٢.٢٣) مما يدل على وجود فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الاستعداد للقراءة، ولزيادة التأكد من فاعلية هذه الدلالة تم حساب نسبة الكسب المصححة لعزت Corrected Ezzat Gain Ratio حسن (٢٠١٣) وبلغت نسبتها (٠.٩٩٩) مما يدل على أن هذه الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي فروقا غير حقيقية (لا يعتد بها).

الفرض الخامس " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التطبيق البعدي بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على مقياس الاستعداد للقراءة "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على مقياس الاستعداد للقراءة، باستخدام اختبار Kruskal Wallis ويمكن أن نوضح نتيجة هذا الاختبار على النحو التالي:

جدول (١٢) دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والمجموعة الضابطة

أبعاد مقياس الاستعداد للقراءة	المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة
التمييز البصري	تجريبية أولى	6	9.50	15.268	2	0.01 دالة عند
	تجريبية ثانية	6	15.50			
	ضابطة	6	3.50			
	المجموع	18				
التمييز السمعي	تجريبية أولى	6	9.83	14.696	2	0.01 دالة عند
	تجريبية ثانية	6	15.17			
	ضابطة	6	3.50			
	المجموع	18				
الفهم القراني	تجريبية أولى	6	10.17	13.934	2	0.01 دالة عند
	تجريبية ثانية	6	14.92			
	ضابطة	6	3.50			
	المجموع	18				
نطق الأصوات	تجريبية أولى	6	10.08	13.943	2	0.01 دالة عند
	تجريبية ثانية	6	14.92			
	ضابطة	6	3.50			
	المجموع	18				
التذكر السمعي	تجريبية أولى	6	10.92	12.646	2	0.01 دالة عند
	تجريبية ثانية	6	14.08			
	ضابطة	6	3.50			
	المجموع	18				
المقياس ككل	تجريبية أولى	6	9.50	15.221	2	0.01 دالة عند
	تجريبية ثانية	6	15.50			
	ضابطة	6	3.50			
	المجموع	18				

بتحليل النتائج الواردة في جدول (١٢) يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة حيث تراوحت قيمة (كا تربيع) بين (١٥.٢٦٨: ١٢.٦٤٦) وذلك عند درجات حرية (٢) وللتعرف على اتجاه الدلالة فقد تم حساب اختبار توكيولغت قيمتها (٦.٠٣٥) وبمقارنتها مع متوسطات المجموعات التجريبية الأولى والثانية والضابطة، يتضح أن هناك فروقاً بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية مما يدل على هذا صحة الفرض.

الفرض السادس "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في التطبيق التتبعي بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه المجموعة التجريبية الثانية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وذلك على مقياس الاستعداد للقراءة، باستخدام اختبار Mann Whitney للعينات المستقلة ويمكن أن نوضح نتيجة هذا الاختبار على النحو التالي.

جدول (١٣) قيمة (Z) لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على مقياس الاستعداد للقراءة

المجموعات	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
تجريبية أولى	6	3.50	21.00	2.90	دالة عند ٠.٠١	كبير
تجريبية ثانية	6	9.50	57.00			
تجريبية أولى	6	3.50	21.00	2.93	دالة عند ٠.٠١	كبير
تجريبية ثانية	6	9.50	57.00			
تجريبية أولى	6	3.50	21.00	2.92	دالة عند ٠.٠١	كبير
تجريبية ثانية	6	9.50	57.00			
تجريبية أولى	6	3.50	21.00	2.91	دالة عند ٠.٠١	كبير
تجريبية ثانية	6	9.50	57.00			
تجريبية أولى	6	3.50	21.00	2.90	دالة عند ٠.٠١	كبير
تجريبية ثانية	6	9.50	57.00			
تجريبية أولى	6	3.50	21.00	2.88	دالة عند ٠.٠١	كبير
تجريبية ثانية	6	9.50	57.00			

بتحليل النتائج الواردة في جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق التتبعي، حيث تراوحت قيمة (Z) بين (٢.٩٣: ٢.٨٨) وهي جميعها قيم دالة إحصائية وللتأكد من هذه الدلالة قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام مربع ايتا واتضح أن حجم التأثير مرتفع مما يؤكد على دلالة

الفروق بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية على مقياس الاستعداد للقراءة.

• المناقشة والتفسير:

فيما يتعلق بفاعلية برنامج الكمبيوتر في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه التطبيق البعدي وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها فرج (٢٠٠٠)، التي توصلت إلى فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية بعض المفاهيم اللغوية، كما اتفقت ودراسة شريف (٢٠٠٣)، التي استخدمت الكمبيوتر في تنمية الاستعداد للقراءة لدى الأطفال، ومن الدراسات التي اتفقت نتائجها مع هذه الدراسة دراسة بدير (٢٠٠٤)، التي توصلت إلى أن الكمبيوتر حقق نتائج أفضل من الرحلات الميدانية في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة، وكذلك دراسة عبد الوهاب (٢٠١١)، والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية الكمبيوتر في تنمية مهارات التفكير والاستعداد للقراءة لدى الأطفال في المرحلة العمرية (٥ - ٦ سنوات)، كما اتفقت مع ما جاء في دراسة (2013) et alFalth, L. التي أكدت فاعلية الكمبيوتر في علاج مشكلات القراءة.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم كان فعالاً في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن برمجيات الكمبيوتر المستخدمة وظفت العوامل التي تجعل التدريب فعالاً، مثل مراعاة أن يستطيع الطفل استخدام حاستي السمع والبصر، لأن ذلك يساعد الطفل على استعادة الصور الذهنية المرتبطة بالتدريب على مهارات التمييز السمعي والبصري.

أما فيما يتعلق بالفرض الثاني فقد تحقق هذا الفرض جزئياً، حيث لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في القياسين القبلي والتتبعي فيما عدا بُعدي "التمييز السمعي والتذكر السمعي" فقد كانت هناك فروق بين التطبيقين القبلي والتتبعي في اتجاه التطبيق التتبعي وقد يرجع ذلك إلى تدخل عوامل أخرى أسهمت في إيجاد هذه الفروق؛ حيث قامت إدارة المدرسة بالقيام برحلات إلى حديقة الحيوانات وكذلك قيام المعلمين بتدريب الأطفال أثناء اليوم الدراسي على تذكر بعض الأحرف والكلمات والقيام بعدة أنشطة وألعاب تساعد على التذكر السمعي والتمييز بين الأصوات المختلفة.

أما فيما يتعلق بفاعلية الكمبيوتر اللوحي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاستعداد للقراءة في اتجاه التطبيق البعدي، وتتفق هذه النتيجة مع

النتيجة التي توصلت لها دراسة (Read, J., Emanuela, M., & Matthew (2005) H., التي أوضحت نتائجها أن استخدام الأجهزة اللوحية أسهم بشكل كبير في خفض أخطاء الكتابة اليدوية لدى الأطفال، وحقق الكمبيوتر اللوحي نتيجة متميزة في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث كانت استجاباتهم عليه أعلى من أقرانهم الذين يتدربون على الكمبيوتر العادي ويتفق هذا مع ما توصل إليه (Wu, M., et al (2007)، التي توصلت نتائجها إلى مرونة الأجهزة اللوحية في تقديم الخدمات المختلفة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخصوصاً خدمات التدخل المبكر وذلك لسهولة استخدامها وعدم حاجتها لمتطلبات تشغيل خاصة بها، كما أسهم الكمبيوتر اللوحي في تحسين بيئة التعلم للأطفال حيث أتاح للطفل استخدام حواسه بالكامل ويوفر تغذية راجعة فورية على عكس الكمبيوتر كما يساعد الكمبيوتر اللوحي على تكامل الحواس بشكل أكبر من الكمبيوتر العادي (استخدام القلم في الكتابة أو الأصابع، التعرف على الصوت، السمع، البصر، تحديد الاتجاهات " ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة (Peiper, C., E. (2008)، التي توصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن الأجهزة اللوحية تعمل على رفع مستوى المعلم والطالب على حدٍ سواء، كما أنها تعمل على زيادة الدافعية للتعلم، كما يسرت الأجهزة اللوحية عملية تدوين الملاحظات وساعدت على تحسين مهارات القراءة والكتابة نظرًا لقدرة هذه الأجهزة على التعرف على اللغة المنطوقة وكذلك الكتابة اليدوية، وكذلك دراسة (Sheckelhoff, T., H. (2007)، التي توصلت إلى أن الأجهزة اللوحية لها العديد من المميزات في العملية التعليمية حيث تساعد على تنظيم المواد التعليمية، وكذلك لا تحتاج لبنية تحتية مكلفة كما أنها رخيصة الثمن مقارنة بالأجهزة التعليمية الأخرى، كما أنها تتميز عن أجهزة الكمبيوتر المحمولة بأنها خفيفة الوزن، ومن السهل الكتابة عليها باستخدام الأصابع أو الأقلام ذات السن الرفيع.

أما بالنسبة للفرص الرابع والذي ينص على أنه "لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية - باستخدام الكمبيوتر اللوحي - في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر) على تطبيق مقياس الاستعداد للقراءة، فقد لاحظ الباحث أن هذا الفرض لم يتحقق إحصائياً، حيث وجد أن هناك فروقاً بين التطبيقين البعدي والتتبعي في اتجاه التطبيق التتبعي ولكن هذه الفروق غير حقيقية حيث كان معدل الكسب المصحح ضعيف جداً، وقد ترجع هذه الفروق إلى انتشار الأجهزة الذكية مع أولياء أمور الأطفال عينة التطبيق وبسؤال هؤلاء الآباء أفادوا أن الأطفال يستخدمون الأجهزة الذكية التي تتشابه بشكل كامل مع الكمبيوتر اللوحي فيما عدا الحجم حيث أنها أقل في الحجم من الكمبيوتر اللوحي - ويلعبون عليها معظم

أوقاتهم إلى درجة أنها تشغلهم عن مذكراتهم وعمل واجباتهم، مما يجعل الباحث يوصي بالتوسع في استخدام الأجهزة اللوحية في عملية التعلم.

أما بالنسبة للفروق بين المجموعة التجريبية التي استخدمت الكمبيوتر والمجموعة التجريبية التي استخدمت الأجهزة اللوحية فقد وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في اتجاه المجموعة التي استخدمت الكمبيوتر اللوحي؛ ويرجع ذلك إلى المميزات التي يتميز بها الكمبيوتر اللوحي في حال مقارنته بالكمبيوتر العادي والتي تتمثل في "تحسين عملية التفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، بالإضافة إلى التعرف على الكتابة اليدوية مما يؤدي إلى تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين، الكتابة اليدوية باستخدام القلم Stylus Pen هي أكثر سهولة من استخدام لوحة المفاتيح، تدوين الملاحظات باليد أو بالصوت مباشرة على الجهاز، كما يمكن استخدام تلك الأجهزة في أي وقت وأي مكان، تعمل على جذب انتباه المتعلمين " British Educational Communications and Technology Agency, 2006 ; (Attewell , J. 2005)

ويؤكد على هذا ما جاء في دراسة (Moore, E., et al (2008) التي توصلت إلى نتائج على درجة عالية من الأهمية منها، أن الأجهزة اللوحية وسيلة تعلم جذابة للعديد من الطلاب، حيث تعمل على زيادة الانتباه لديهم، كما أنها وسيلة فعالة في عرض المقررات حيث يتحكم الطالب في الخط مما يتيح له القراءة بفاعلية أكبر، كذلك يساعد على تحسين التفاعل بين الطلاب والمعلمين.

وكذلك دراسة (Fister, K. R & McCarthy, M. L.(2008)، التي كشفت نتائجها عن فاعلية الأجهزة اللوحية في العملية التعليمية حيث تتميز الأجهزة اللوحية بأنها مزيج من الكمبيوترات المحمولة والمساعدات الشخصية، كما تتميز هذه الأجهزة بإمكانية الكتابة على شاشتها باستخدام القلم عن طريق برامج التعرف على الكتابة اليدوية، كما تتميز بالاتصال اللاسلكي بشبكات المعلومات (الإنترنت والانترنت) مما يسمح بسهولة تبادل المعلومات مع الآخرين.

ومما يؤكد على فاعلية الأجهزة اللوحية مقارنة بأجهزة الكمبيوتر العادية (الكمبيوتر الشخصي) ما جاء في دراسة P. et al Siozos (2009) التي توصلت نتائجها إلى أن الطلاب الذين استخدموا الأجهزة اللوحية حققوا نتائج مرتفعة مقارنة بزملائهم الآخرين الذين استخدموا أجهزة الكمبيوتر العادية.

وتتفق نتائج الدراسة مع ما جاء في التراث النظري الذي تناول التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية حيث قام الباحث بإحداث حالة من التكامل بين كل من النظرية المعرفية والبنائية والتواصلية في تصميم البرنامج إذ أن مجال

تكنولوجيا النظم التعليمية (IST) مجالا انتقائيا، وهو ما عبر عنه Dewey بأنه "علم حلقة الوصل" بين نظريات العلوم السلوكية والمعرفية من جهة، وبين التطبيق التعليمي من جهة أخرى. وجهة النظر حول العلاقة بين النظرية ومجال تكنولوجيا النظم التعليمية، ينطلق من حقيقة أنه من المناسب اختيار مبادئ وأساليب من التوجهات النظرية العديدة فيصبح التصميم ليس مبنيا على أساس نظري واحد (الدباسي، الصالح، ٢٠٠٤: ١٤١).

وقد استفاد الباحث من النظرية المعرفية في التصميم البصري لمحتوى المقرر وصفحاته، وهذه تعد إحدى مزايا النظريات المعرفية التي تميزها عن غيرها من نظريات التعلم؛ حيث أن التمثيل البصري للمعلومات يحتفظ به في الذاكرة بعيدة المدى أكثر من المعلومات السمعية (Slavin, R. E, 1994)، كما أن صور الأشياء المألوفة والكلمات العيانية يتم تذكرها على نحو أفضل من الكلمات المجردة (جابر، ١٩٩٤: ٢٠٧ - ٢٠٨).

وظهر هذا في استخدام الباحث لعدد كبير من الرسوم التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الهدف من البرمجة ويؤكد هذا ما جاء في نظرية معالجة المعلومات على أهمية استخدام الرسوم في التعلم؛ والتي يمكن أن تكون أفضل بكثير في تمثيل المعلومات إذا ما قورنت بالمعلومات اللفظية: الكلمة المنطوقة أو المكتوبة حيث تعد الرسوم وسيلة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى (Rieber, L. P., 2000:114).

وتتفق النتائج التي تم التوصل إليها مع نظرية التفسير الثنائي، وظهر هذا في التقويم التتبعي للمجموعة التي استخدمت الأجهزة اللوحية في التدريب حيث خزنت المعلومات في الذاكرة طويلة المدى في شكلين: بصري ولفظي، وكذلك المعلومات التي تمثل في شكل بصري و لفظي تم تذكرها بصورة أفضل من المعلومات التي تمثل في شكل واحد فقط.

كذلك ساعدت الصور والأشكال البصرية على توضيح مفاهيم الحروف وأشكالها ودلالاتها وهذا ما أكدت عليه النظريات المعرفية.

كذلك اتفقت النتائج مع ما جاء في مبادئ النظرية البنائية، إذ قام الباحث أثناء التطبيق بمحاولة توفير بيئة تعلم واقعية مماثلة لما يحدث في الحياة العادية، وظهر هذا في التمييز البصري والتمييز السمعي، إذ جعل الأطفال تستعين بمظاهر الحياة الطبيعية في التدريب على التمييز السمعي، وذلك عن طريق التمييز بين أصوات الحيوانات وغيرها، وكذلك التدريب على التمييز البصري من خلال التمييز بين ألوان الملابس وألوان الفواكه وغيرها، كذلك استعان الباحث بمبادئ النظرية البنائية من خلال تزويد الأطفال بتعليمات فورية تفاعلية جيدة، وكذلك تحكم الأطفال في تعلمهم في التدريبات المنزلية مع توفر مرشد - ولى الأمر - يعطى الطفل بعض التوجيهات أثناء عملية التعلم.

أما النظرية الاتصالية فقد استفاد منها الباحث في توظيف التكنولوجيا الحديثة والشبكات في عملية التعلم، وكذلك تم تحفيز الأطفال واستثارة الدافعية للتعلم لديهم مما يتفق مع مبادئ النظرية الاتصالية، وكذلك تم الاستفادة من مبادئ هذه النظرية في تحسين عملية التعلم من خلال العمل عبر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، وظهرت النتائج الخاصة بالطلاب تتفق مع مبادئ هذه النظرية إذ أصبح الطلاب أكثر قدرة على رؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم والمهارات الأساسية، وكذلك تميزوا بالدقة أثناء التدريب وخلال الواجبات المنزلية، من خلال تحديد طرق التعلم المختلفة التي يمكن أن يستخدموها في تعلمهم من خلال الأجهزة اللوحية، ويتفق هذا مع ما جاء به (Barkley, E., 2010) من ضرورة إشراك المتعلم في عملية التعلم، وكذلك استخدام أدوات التعاون التي تساعد الطلبة على العمل والتعلم معا عن بعد، وتسمح لهم بتبادل الأفكار عبر الإنترنت وذلك من خلال البريد الإلكتروني، والرسم على ألواح الكتابة (Horton, W., & Horton, K, 2003:207).

وخلاصة القول فقد استفاد الباحث من تطبيقات مبادئ نظريات التعلم في التصميم التعليمي للبرمجية التعليمية ؛ مما أدى إلى تحسن فعال في العملية التعليمية للمجموعة التجريبية التي استخدمت الأجهزة اللوحية في عملية التعلم مقارنة بالمجموعتين التجريبية الثانية والضابطة.

كذلك تم الاستفادة من النظريات في عملية تحليل المحتوى وتنظيمه، وكذلك تحديد الأهداف التعليمية، وصياغة أساليب التقويم، مع مراعاة التغذية الراجعة وكذلك عملية التدريب والممارسة.

كما راعى الباحث النظريات المختلفة في تصميم البرمجية من خلال :

- « العمل على جذب انتباه المتعلم من خلال الصور والرسوم الثابتة والمتحركة المرتبطة بموضوع المقرر، وتوظيف الألوان المناسبة.
- « تعريف المتعلم بأهداف التعلم.
- « استرجاع الخبرات السابقة للمتعلمين من خلال طرح الأسئلة المفتوحة، والمناقشات العامة عبر برامج المحادثة المتاحة ؛ وذلك للتأكد من توفر المتطلبات السابقة للتعلم لدى المتعلمين.
- « عرض محتوى المقرر وفقا للمبادئ الخاصة بنظريات التعلم.
- « التفاعل، وتوجيه التعلم، وتقديم المساعدة والإرشاد عند حاجة المتعلم لذلك.
- « الممارسة وتنفيذ المشروعات والبحوث والتدريبات بشكل فردي وجماعي.
- « تقديم التغذية الراجعة المناسبة لاستجابات المتعلمين، وتعريفهم جوانب القوة والضعف في أدائهم، ومكافأة المتعلمين لاستخدام وسائل الاتصال التي تتيح التفاعل المتزامن وغير المتزامن.

«تقييم نواتج التعلم من خلال الاختبارات والمواقف العملية.

• التوصيات والبحوث المقترحة:

• أولاً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج أكدت فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام الأجهزة اللوحية يمكنه تقديم بعض التوصيات في هذا الصدد:

«الاستفادة من البرامج المستخدمة في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

«توظيف الأجهزة اللوحية في عملية التعلم مع الأطفال العاديين في المدرسة.

«تدريب المعلمين والقائمين على تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على استخدام الأجهزة اللوحية في تعليمهم.

«عقد دورات تدريبية لعلمي الفئات الخاصة على كيفية استخدام الأجهزة اللوحية وتطبيقاتها في تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

«عقد دورات تدريبية لأخصائي تكنولوجيا التعليم على تصميم برامج تعليمية على الأجهزة اللوحية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

• ثانياً: دراسات مقترحة:

استكمالاً للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وفي ضوء ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج يقترح الباحث بعض الموضوعات التي يرى أنها لا تزال في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة:

«استخدام الأجهزة اللوحية مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين سمعياً - المعاقين بصرياً).

«استخدام الأجهزة اللوحية في تنمية مهارات الكتابة والحساب مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

«دراسة مقارنة بين الأجهزة اللوحية والحواسيب السحابية في تنمية مهارات الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة؟

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (٢٠١٠، أبريل). مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة. البحرين.

- أحمد، السيد على ؛ بدر، فائقة محمد (٢٠٠٥). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال - أسبابه وتشخيصه وعلاجه. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

- أحمد، زاهر. (١٩٩٧). تكنولوجيا التعليم: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، الجزء الثاني، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

- البجة، عبد الفتاح (٢٠٠٣). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. الطبعة الثانية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- البحيري، عبد الرقيب أحمد (٢٠٠٣). برامج التدخل العلاجي للمتخلفين عقلياً في ضوء نموذج الدعم 28-(I L E P)، المؤتمر السنوي التاسع عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي الحادي عشر لعلم النفس، مصر.
- برغوث، رحاب صالح (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- بدير، كريم (٢٠٠٤). الاستعداد للقراءة لطفل الروضة في ضوء استخدام الكمبيوتر والخبرات المباشرة (الرحلات). القاهرة: عالم الكتب.
- بدير، كريم بدير؛ صادق، إيميلى (٢٠٠٠). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٩٤). علم النفس التربوي، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجرف، ريماء سعد (١٩٩٥). اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية: اختبار قراءة تشخيصي للصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي (بنات). مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود (كراسة اختبار).
- حسن، دعاء محمود السيد (٢٠١٠). أثر برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط على تنمية بعض العمليات المعرفية لدى المعاقين عقلياً في مدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة ل بلاك (نسبة الكسب المصححة لعزت Ezzat Gain Ratio)، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣(٧٩)، ١- ١٣.
- الحسن، هشام (٢٠٠٠). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- حلمي، محمد علاء الدين (٢٠٠٠). خطة أنشطة علاجية مقترحة لمشكلات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٣ (٤)، ٢٤٤ - ٢٨٦.
- حليبه، مسعد محمد (٢٠٠٨). برنامج حاسوبي لتنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية الفكرية، المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية، مصر.
- حماد، رشا السيد (٢٠٠٧). بعض المتغيرات النفسية المرتبطة بقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- حنا، سامي عياد؛ الناصر، حسن جعفر (١٩٩٣). كيف أعلم القراءة للمبتدئين. البحرين: دار الحكمة.
- خضر، عادل كمال (١٩٩٩). استخدام رسم الشخص في التشخيص والعلاج النفسي، مجلة علم النفس، ١٣(٥١)، ٩٢- ١٠٩.
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). تطور تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار لقاء.
- الدباسي، صالح بن مبارك؛ الصالح، بدر عبد الله (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل. المملكة العربية السعودية: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
- دياب، فتحية (٢٠٠١). تعليم مهارتي الجمع والطرح للطلبة المعوقين عقلياً باستخدام الحاسوب، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- رضا، منى (٢٠١٠). الجيل القادم من التعليم، مجلة التعليم الإلكتروني، ١(٥)، ١٧.

- الروسان، فاروق فارغ (١٩٩٩). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق فارغ (٢٠٠٣). مقدمة في الإعاقة العقلية عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني: المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم، المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- زيتون، حسن حسين ؛ زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، احمد محمد (٢٠٠٦). التعلم الجوال " رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية"، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- السيد، عبد النبي السيد (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.
- الشخص، عبدالعزيز السيد (١٩٩٨). مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعايير المصرية والسعودية بطاقات القياس. الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية.
- الشخص، عبدالعزيز السيد (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعي اقتصادي للأسرة - دليل للمقياس، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شريف، ايمان عبد الله (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر للأطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- الشريف، سحر ناصر (٢٠٠٧). دور بيئة الروضة في اكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة، ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- عبد العاطي، حسن الباتع ؛ أبو خطوة، والسيد عبد المولى. (٢٠٠٩). التعلم الإلكتروني الرقمي: النظرية - التصميم - الإنتاج"، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- عبد الوارث، دعاء عبده محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الكمبيوتر لتنمية مفهومي التصنيف والتسلسل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عبد الههاب، يمنة سمير (٢٠١١). فاعلية برنامج حاسوب، قائم على، حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة ماجستير - كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- عرفات، هشام (٢٠١٠). التعليم المتنقل، مجلة التعليم الإلكتروني ١٠(٥)، ١٦.
- عصر، حسنى (١٩٩٢). القراءة طبيعتها، مناهج تعليمها، وتنمية مهاراتها. الاسكندرية : المكتب العرب / الحديث للطباعة والنشر.
- العلوانه، عزيزة مارك ؛ السهم، مريم عبد الرحمن ؛ المطبوي، مهرة فادس ؛ ميمنه، ندى محمد (١٤٣٢). برنامج تعلم، الكترون، في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى، اطفال، ما قبل، المدرسة، المؤتمر العلمي الثاني لطلاب وطالبات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- العمر، بدر عمر (١٩٩٠). المتعلم في علم النفس التربوي، الكويت: مطابع كويك تايمز.
- الغامدي، عبد الله عثمان صالح (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام الحاسوب في تنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية في الرياضيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعديل سلوكهم التكيفي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٢) : استخدام الحاسوب في التعليم، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- فرج، أحلام قطب (٢٠٠٠).مدى فاعلية طرق استخدام بعض الوسائط التعليمية في تنمية بعض المفاهيم اللغوية للطفل في ضوء أهداف الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فراج، ايمان صديق (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم باستخدام الحاسب الإلي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- فريته، أسامة عمر (٢٠١١). القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- القحطاني، على سالم (١٤٣٠). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القريطي، عبدالمطلب أمين (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي، القاهرة، ط٣
- القضاة، محمد ؛ الترتوري، محمد (٢٠٠٦). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة. عمان: دار الحامد.
- كاشف، ايمان فؤاد (٢٠٠٢). فاعلية برامج الحاسب الإلي في تحسين تعلم بعض المهارات للأطفال المتخلفين عقليا، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٢ (٣٥)، ١٠٣- ١٤٣.
- محمد، عادل عبد الله ؛ سليمان، محمد سليمان (٢٠٠٥). قصور بعض المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الحادي والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- محمود، إبراهيم وجيه (١٩٩٦). التعلم:أسسه ونظرياته وتطبيقاته، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- مرسي، كمال إبراهيم (١٩٩٩). مرجع في علم التخلف العقلي، القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.
- مصطفى، زينب السيد (٢٠١٠). دراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- معمريه، بشير (٢٠١٢).العوامل العقلية والنفسية والتربوية المساعدة على اكتساب الطفل مهارات القراءة، جامعة الحاج لخضر - باتنة - الجزائر، <http://dzpsycho.com/index.php/articles/38-2012-07-29-20-55-39>
- منسي، محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠١). التعلم، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- هارون، صالح عبد الله (٢٠٠٧). نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقليا، المجلة العربية للتربية الخاصة، (١١)، ١٠٣- ١٢٦.
- هوساوي، على محمد (٢٠٠٧). استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة، مجلة الارشاد النفسي، (٢١)، ٢٠٣- ٢٢٨.
- يوسف، أماني أبو بكر (٢٠٠١). الحاجات التدريبية على برمجيات الحاسب الآلي لمعلمات التربية الخاصة، ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Attewell, J. (2005). *Mobile Technologies and Learning*. London :Learning and Skills Development Agency.
- Barkley,E. (2010). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*.San Francisco : Jossey-Bass.

- British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) (2006). *Emerging Technologies for Learning*. Retrieved from <http://www.becta.org.uk/research>
- Davies , D. K., Stock , S.E., &Wehmeyer , M. L .(2004). Computer-mediated self – directed computer training and skill assessment for individuals with mental retardation. *Journal of Development & Physical Disabilities* ,16 (1) , 95 – 105.doi:10.1023/B:JODD.0000010041.13710.33
- Falth , L. , Gustafson, S., Tjus, T., Heimann, M. ,&Svensson, I. .(2013). Computer-Assisted Interventions TargetingSkills of Children with Reading Disabilities-A Longitudinal Study .*Dyslexia*, 19 (1), 37-53.doi :[10.1002/dys.1450](https://doi.org/10.1002/dys.1450)
- Fister, K. R & McCarthy, M. L.(2008). Mathematics Instruction and the Tablet PC. *International Journal ofMathematical Education in Science and Technology*, 39 (3) , 285-292. dOI: [10.1080/00207390701690303](https://doi.org/10.1080/00207390701690303)
- Gorgievski, N.,Stroud, R. , Truxaw, M. , &DeFranco, T. (2005). Tablet PC: A Preliminary Report ona Tool for Teaching Calculus -. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 12 (3) , 95-102. Retrieved from the ERIC database.(EJ874191).
- Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*. Indiana: Joe Wikert.
- Juel, C. (1996). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. *Reading Rsearch Quarterly*, 3, 358-375.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T. &Schreurs, J. (2009). E-Learning and Constructivism: From Theory to Application. *Interdisciplinary.Journal of E-Learning & Learning Objects*, 5 (1), 91-109.
- Krik, S. , Gallagher, J. , &Anastsstow, N. (1993). *Education Exceptional children*. Boston: HoughtonMifflin company.
- Moreno, R.& Mayer, R.E .(2000). A Learner-Centered Approach to Multimedia Explanations: Deriving Instructional Design

- Principles From Cognitive Theory Interactive Multimedia Electronic. *Journal of Computer-Enhanced Learning*. Retrieved from <http://imej.wfu.edu/articles/2000/2/05/index.asp>
- Moedritscher , F.(2006). E-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods. *Journal of Universal Science and Technology of Learning* , 0 (0) , 3-18.
- Mechling , L. C , Gast , D. L. , & Barthold , S. (2003). Multimedia computer – based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. *Exceptionality* ,11 (4) , 239 – 254. doi:10.1207/S15327035EX1104_4
- Moore, E., Utschig, T.T., Haas, K.A., Klein, B., Yoder, P.D., Ying, Z., & Hayes, M.H (2008). Tablet PC Technology for the Enhancement of Synchronous Distributed Education. *Learning Technology* , 1(2) ,105-116.doi:10.1109/TLT.2008.19
- Mortweet , Susan Lynn (1996).*The Academic and social effect of class wide peer tutoring for students with educable mental retardation and their typical peers in an inclusive classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University Of Kansas
- United State – Kansas.
- Peiper , C. E. (2008).*A teacher's dashboard: Monitoring students in Tablet PC classroom settings*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois , Urbana-Champaign. Retrieved from http://slice.cs.uiuc.edu/pubs/peiper_thesis.pdf
- Read, J., Emanuela ,M., & Matthew H.(2005 , September). *Recognition Errors and Recognizing Errors – Children Writing on the Tablet PC* ,Paper presented at the FIP TC13 International Conference, Rome, Italy.
- Rezaiyan , A., Mohamed ,E.&Fallah ,P. (2007). Effect of computer game interactive on the Attention capacity of mentally retarded child.*international Journal of computer assisted learning* , 22 (4), 298 – 307.doi:10.1111/j.1440-172X.2007.00639.x
- Rieber, L. P. (2000). *Computers, Graphics and Learning*. Athens:Brown & Benchmark Pub.Retrieved from <http://www.nowhereroad.com/cgl/CGLBook.pdf>
- Scheckelhoff , T., H ., (2007). *Adolescent girls and technology: Tablet PC computers as learning tools*.ETD ,University of

- Nebraska , Lincoln. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3259073>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-11. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: learning as network-creation*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Retrieved from http://Itc.umanitoba.ca/Knowing Knowledge/index.php/Main_Page
- Siozos, P., Palaigeorgiou, G., Triantafyllakos, G., &Despotakis, T. (2009).Computer Based Testing Using "Digital Ink": Participatory Design of a Tablet PC Based Assessment Application for Secondary Education.*Computers & Education*, 52 (4), 811-819. doi:10.1016/j.compedu.2008.12.006
- Slavin, R. E.(1994).*Educational psychology: theory into practice*. London: Allyn and Bacon.
- Weitz, R. R., Wachsmuth, B., Mirliss, D. (2006):The Tablet PC for Faculty: A Pilot Project. *Educational Technology & Society*, 9 (2) ,68-83.Retrievedfromhttp://www.ifets.info/journals/9_2/6.pdf
- Wu ,M., Rayner ,P.M., Kraniak ,L., Cronk ,C.T ,& Cruise , K.C.(2007). A Tablet-PC Application for the Individual Family Service
- Plan (IFSP).*Journal of Medical Systems* , 31 (6) , 537 -541. DOI:10.1007/s10916-007-9095-7

أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها

د/ زينب محمد العربي /إسماعيل

● مستخلص البحث:

استهدف البحث تحديد أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية لتنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها، وطبق البحث على عينة من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم قوامها (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، وقسموا عشوائيا مجموعتين تجريبتين حسب المتغير المستقل للبحث، وبلغ قوام كل منها (٣٠) طالب لكل مجموعة، وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعلم التشاركي لتطبيقات Google التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ومقياس الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية لصالح المجموعة التي استخدمت نمط إدارة الجلسات الموجه في الحوسبة السحابية.

The Impact of Different Management Style Sessions in Cloud Computing for the Development of Participatory Learning Skills I have the Satisfaction of Education and Educational Technology Students towards it

Abstract:

This research aimed to determine the impact of the different sessions management style(oriented, non-oriented) in cloud computing for the development of participatory learning skills I have the education and satisfaction with the education towards technology students, and applied research on a sample of students of educational technology department strength(60) students of the fourth year students of IT department Education, and divided at random two groups Tjribitin as the independent variable to the research, was the strength of each of them (30) students per group, and represented research tools in the note card to measure the participatory learning applications educational Google skills of educational technology students, and the measure of educational satisfaction among technology education students, and the results indicated The study, there are significant differences between the mean scores of students experimental groups due to the base effect of different management style sessions in cloud computing for the benefit of the group that used the sessions Management wave pattern in cloud computing.

● المقدمة:

تواجه المؤسسات التعليمية في الوقت الحاضر العديد من المشكلات المختلفة ومن ضمنها مواكبة التغييرات في تقنيات المعلومات والاتصالات السريعة، حيث

يتطلب تطوير تقنيات المعلومات المستخدمة في العملية التعليمية والتدريبية تكاليف كبيرة بالإضافة لتكاليف الأجهزة والبرمجيات الجديدة، ويجب استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في التعليم العالي لتوفير تعليم عالي الجودة وإعداد الطلاب لمواجهة تحديات العصر وإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية، وظهرت الحاجة إلى استخدام تقنيات المعلومات الحديثة مثل تقنية الحوسبة السحابية التي تمثل الحل الجديد لبعض المشكلات التعليمية، واستخدام الحوسبة السحابية سوف يكون لها تأثير كبير على البيئة التعليمية في المستقبل.

أن التقدم في التكنولوجيا فرصاً جديدة لتعزيز التعليم والتعلم، والتكنولوجيا الجديدة تمكن المتعلم من إضفاء الطابع الشخصي على البيئة التي يعملون فيها، وتوفير مجموعة من الأدوات لتلبية مصالحه واحتياجاته (Masud&, Huang, 2012).

وأصبح الحاجة إلى التعليم في تزايد مستمر وتطوير وتحسين بيئات التعليم الإلكتروني أمر ضروري، وطبيعة الإنترنت تتغير باستمرار من مجرد قراءة صفحات الويب إلى بيئة تسمح للمستخدمين النهائيين لتشغيل التطبيقات والتفاعل معها، واستخدام الحوسبة السحابية سوف يكون لها تأثير كبير على البيئة التعليمية في المستقبل (Vitkar, 2012).

ومن أهم فوائد اقتناء التكنولوجيات الجديدة في الوقت الحاضر هو تلبية احتياجات المستخدمين والقدرة على معالجة كمية كبيرة من البيانات بسرعة خاطفة، الأمر الذي يتطلب أيضاً سعة أكبر لتخزين البيانات، وتكنولوجيا الحوسبة السحابية يمكن أن يحقق عدداً متزايداً من المنافع للبيئة التعليمية (Changchit, 2014).

وقد ظهرت الحوسبة السحابية كأحد أساليب الحوسبة، التي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات، ويتاح للمستخدمين الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت (السحابة) دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة أو الخبرة، أو حتى التحكم بالبنية التحتية التي تدعم هذه الخدمات، كما يمكن النظر إليها على أنها مفهوم عام يشمل البرمجيات كخدمة، وغيرها من التوجهات الحديثة في عالم التقنية التي تشترك في فكرة الاعتماد على شبكة الإنترنت لتلبية الاحتياجات الحاسوبية للمستخدمين (شيريهان نشأت المنيري، ٢٠١١).

ويري "هي وسيرنسكا وابدس" (He; Cernusca&Abdous, 2011) أن الحوسبة السحابية لديها القدرة على تغيير طريقة استخدام موارد تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في التعليم، ومن المتوقع أن يكون لها تأثير كبير على الحوسبة التعليمية خلال السنوات القليلة المقبلة، وأنه يجب التركيز على ضرورة

مساعدة المسؤولين والممارسين في التعليم عن بعد لفهم الحوسبة السحابية ووضع خطط التطبيق الناجح لها.

وقد هدفت دراسة "تشانجشيت" (Changchit, 2014) إلى بحث العوامل المؤدية إلى اعتماد الحوسبة السحابية والتعرف على اتجاهات طلاب الجامعات نحوها، ودراسة العوامل التي تميل إلى تشجيع الطلاب لقبول الحوسبة السحابية كجزء من المناهج الدراسية، وأشارت نتائج عن العوامل الخمسة التي تلعب دوراً هاماً في تشجيع طلاب المرحلة الجامعية على قبول الحوسبة السحابية كجزء من المناهج الدراسية الأساسية وهما: عامل الفائدة، عامل سهولة الاستخدام، عامل الأمن، عامل سرعة الوصول، وأخيراً عامل تكلفة الاستخدام، وأيضاً كشفت الدراسة عن أن الطلاب سوف تكون أكثر استعداداً لتقبل التكنولوجيا الحوسبة السحابية نتيجة أن الطلاب ينظرون إلى الحوسبة السحابية بوصفها تكنولوجيا مفيدة لهم، وأنها ستكون مفتوحة بشكل عام للاستخدام.

وهدف دراسة "اركو وكرت" (Erkoç & Kert, 2011) إلى توضيح أهمية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في الجامعات، وقدمت الدراسة نموذج مقترح لاستخدام الحوسبة السحابية في الجامعة التي تتضمن كليات في أماكن متباعدة، وتضمن نموذج الحوسبة السحابية المجتمعية المقترح للجامعة تطبيق كل من البنية التحتية كخدمة، المنهجية كخدمة والبرامج كخدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في الجامعات للتغلب على مشاكل ارتفاع تكاليف بناء وتطوير نظم المعلومات ومشاكل تواجد كليات الجامعة في أماكن كثيرة متباعدة، ولديها العديد من المزايا مثل الوصول إلى مستودعات الملف ورسائل البريد الإلكتروني وقواعد البيانات والموارد التعليمية والتطبيقات البحثية والأدوات في أي مكان لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين والطلاب والمستخدمين الآخرين في الجامعة.

وتوصلت نتائج دراسة ليث سعد الله، عبدالله عبدالحق خميس (٢٠١٢) إن الحوسبة السحابية بما تتضمنه من برمجيات وأدوات تواصل وبيانات هي الحل الأمثل للعديد من المشكلات التي تواجه المنظمات التعليمية في العراق من ضعف البنية التحتية وعدم إقرار تشريعات خاصة بالعمل الإلكتروني مقارنة ببلدان عربية أخرى كبلدان الخليج العربي ومصر، وتعد تطبيقات (Google) التعليمية أحد أبرز الطرائق لتكوين حوسبة سحابية نشطة ومفتوحة للجميع، ويمكن الوصول إليها من أي مكان وبأي وقت، وتعمل تطبيقات (Google) التعليمية على جميع الأجهزة وأنظمة التشغيل، كما إن هناك بعض التطبيقات التي يمكن الوصول إليها من خلال الأجهزة الشخصية كالهاتف الجوال، كما تعزز

تطبيقات (Google) التعليمية من فاعلية التعليم بشكل عام، وتشكل بيئة ملائمة للتحويل إلى التعليم الإلكتروني.

وحاولت دراسة "مسعود وهوانج" (Masud&Huang,2012) استكشاف السمات والملامح البارزة لطبيعة والإمكانات التعليمية للحوسبة السحابية (CC) من أجل استغلال في التعليم والتعلم في مرحلة التعليم العالي، وأشارت نتائج الدراسة إلى اعتماد نجاح الحوسبة السحابية في المنظمات والمؤسسات التعليمية للتعليم العالي باعتبارها أداة الحوسبة في كل مكان ومنصة قوية، وقد استهدفت دراسة "كوب وكارول" (Kop& Carroll, 2011) تطوير مقرر الكتروني عبر الحوسبة السحابية وقياس أثر ذلك على تنمية الإنتاج الإبداعي للمتعلمين والتعلم التعاوني، وقد أكدت نتائج الدراسة علي فاعلية السحابة المقترحة في تنمية الإنتاج الإبداعي لدي الطلاب من خلال الأنشطة التشاركية وتبادل الوسائط بشكل تشاركي التي أتاحتها الحوسبة السحابية.

كما هدفت دراسة "مسعود وهوانج" (Masud&Huang, 2012) إلي إقتراح بنية لنظام التعليم الإلكتروني مستندة على الحوسبة السحابية، وتضمنت الدراسة الفوائد المتوقعة من استخدام البنية المقترحة لنظام التعليم الإلكتروني مثل الحوسبة القوية والسعة التخزينية عالية جدا فى السحب، وإتاحة عالية للنظام، أمن بدرجة عالية للنظام، وسهولة الوصول لموارد وأجهزة النظام من أى مكان وفى أى وقت، وإمكانية استخدام الأجهزة والمعامل الافتراضية، وتوصى الدراسة بضرورة استخدام تقنية الحوسبة السحابية فى نظم التعليم الإلكتروني للاستفادة من الامكانيات والمزايا الكبيرة التى تقدمها هذه التقنية.

وقد هدفت دراسة "بورم وآخرون" (Porumb,et al., 2011) إلي تصميم نموذج للتعليم الإلكتروني بقسم الاتصالات وقسم البرمجيات في كلية الهندسة لطلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا، ويضم النموذج المقترح استخدام كل من التعليم التقليدي في الفصول الدراسية والتعلم الإلكتروني من خلال تقنية الحوسبة السحابية، ويوصى البحث بضرورة استخدام نماذج الحوسبة السحابية (البنية التحتية كخدمة، المنهجية كخدمة والبرامج كخدمة) في التعلم الإلكتروني في الكليات الهندسية والتقنية.

أيضاً حاولت دراسة "ووي" (Wu,2013) تنفيذ تعليم تكنولوجيا المعلومات (IT) في المدرسة ومعالجة مشكلة كبيرة عدم تمكن الطلاب من الممارسة بعد المدرسة وعدم وجود مساحات كافية لحفظ الملفات الخاصة بهم، وحاولت الدراسة إنشاء بيئة تعليم تكنولوجيا المعلومات من أجل حل هذه المشاكل وأوجه القصور فيها وإعتماد خدمة الحوسبة السحابية الخاصة والبرمجيات الحرة خارج بيئة معمل الحاسب بالمدرسة. وقد تم تطبيق منهج شبه التجريبي علي

عينة قوامها (١١٠) من طلاب الصف الخامس بالمدارس الابتدائية في تايوان لمدة أربعة أسابيع، وقد تم بناء بيئة تعليمية قائمة على تكنولوجيا المعلومات والبنية التحتية للحوسبة السحابية للطلاب الذين يمكن الدخول في أي مكان باستخدام المتصفحات والوصول إلي مصادر التعلم، وتم توصيل خادم الحوسبة السحابية داخل المدرسة من خلال شبكة الإنترنت ويحتاج المستخدمون الحساب وكلمة المرور للوصول إلى النظام، وأظهرت نتائج التجربة أن قبول الطلاب لبيئة تكنولوجيا المعلومات التعليمية للحوسبة السحابية وموقف أكثر إيجابية كان أفضل بكثير بعد التدريس، إلى جانب ذلك وجود علاقة طردية إيجابية بين سلوك الطلاب لخدمة الحوسبة السحابية والتحصيل العلمي.

وهدفت دراسة "دوليتشير وآخرون" (Doelitzscher, et al., 2011) لتطوير سحابة الكترونية خاصة لدعم عمليات التعليم الإلكتروني التشاركي في التعليم الجامعي، وتم استخدام الطلاب لها في تصميم مشروعاتهم وواجباتهم أثناء الدراسة وإجراء الاختبارات الفصلية والنهائية، وقد أكدت نتائج الدراسة على تأثير السحابة التي تم تصميمها في تنمية دعم أداء الطلاب من خلال ثلاث قطاعات رئيسية هي: البنية التحتية، البرامج العاملة كخدمات، وأخيرا خدمات المعالجة.

وقد حاولت دراسة مروة زكي توفيق (٢٠١٢) تطوير نظام تعليم إلكتروني مقترح قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية النظام، وقد أوصت الدراسة بضرورة التوجه نحو توظيف تطبيقات السحب في دعم عمليات التعلم المتنوعة، وتوظيف السحب الحاسوبية كبديلا في حل مشكلات البنية التحتية المرتبطة بتوظيف التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، وضرورة التوجه نحو تطوير الجامعات لسحب حاسوبية خاصة بها، وأخيرا تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على توظيف السحب الحاسوبية في عمليات التعلم.

كما يهدف دراسة (إيناس محمد إبراهيم، ٢٠١٣) إلى معرفة إمكانية تطبيق الحوسبة السحابية في تنمية مهارة التعلم الذاتي والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طالبات كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم، وبلغت المجموعة التجريبية ٣٠ طالبة التي مارست التعلم الإلكتروني لمقرر مقدمة الحاسب الآلي، وتم استخدام تطبيق البرامج المكتبية من شركة ميكروسوفت وهو برنامج MSLive@Edu كأحد تطبيقات الحوسبة السحابية العامة، وتوصل البحث إلى ضرورة تعميم استخدام تقنيات الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني وذلك لإعطاء الفرصة للطلاب والطالبات والمدرسين إلى الوصول السريع لمختلف التطبيقات والنظم والموارد من خلال الانترنت،

مشاركة الملفات والمستندات وتبادل الواجبات والمشروعات بين الطالبات، وقد وضح البحث أن تقنيات الحوسبة السحابية تساعد الجامعات والكليات لحل العديد من مشاكل إدارة وصيانة موارد تقنية المعلومات وأيضا تحسين عملية التعليم والتعلم الذاتي، ويستنتج من هذا البحث أن كل من شركة ميكروسوفت وجوجل تقدم العديد من الخدمات والبرامج لقطاع التعليم من خلال تطبيقات التعلم الإلكتروني في بيئة الحوسبة السحابية مثل البريد الإلكتروني المجاني والتراسل وأدوات التعاون والتطبيقات المكتبية (تخزين المستند، وعمل ومشاركة المستند) والقدرة لعمل مواقع الويب ونظم إدارة التعلم.

ومن أبرز توصيات دراسة "نصر وعوف" (Nasr& Ouf, 2011) ضرورة استخدام خدمات وتطبيقات الويب ٢ المتوافقة مع تقنية الحوسبة السحابية لتصميم وتطوير نظم التعلم الإلكتروني على الرغم من التحديات الكثيرة التي تعوق تصميم هذه النظم، وتقنيات الحوسبة السحابية تساعد مؤسسات التعليم الجامعي على توفير تكاليف بناء وتطوير نظم المعلومات التعليمية، وتتضمن إمكانية تأجير الخدمات والتطبيقات وقت الحاجة فقط.

وقد أوصت دراسة (ليث سعد الله، عبد الله عبدالحق خميس، ٢٠١٢) ضرورة أن تقدم المنظمات التعليمية دعماً متكاملاً لأفراد العاملين في مجال العملية التعليمية باعتماد الحوسبة السحابية، والعمل على تطوير خطط واستراتيجيات العمل في مجال التعليم الإلكتروني والتوسع باستخدام تقنية الحوسبة السحابية، كما أوصت دراسة "كوب وكارول" (Kop&Carroll, 2011) على أن التوجه بشكل مباشر نحو توظيف السحب الحاسوبية في مواقف التعلم أمر مهم نظراً لانعكاساتها المباشرة نحو تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين.

وفي هذا الصدد أوصت دراسة "هي وسيرنيسكا وابدس" (He; Cernusca & Abdous, 2011) بإلقاء الضوء على اعتماد الحوسبة السحابية للتعلم عن بعد، وأن استخدام الحوسبة السحابية يعتبر حلاً جيداً لمعالجة بعض التحديات وتوفير فرص جديدة للتعلم عن بعد، ومن المرجح أنها تغير الطريقة التي يتم فيها توفير خدمات تكنولوجيا المعلومات واستخدامها. وقد دعت الدراسة إلى الحاجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية لتطوير وتحديد ونشر أفضل الممارسات من أجل معالجة مجموعة متنوعة من القضايا المتعلقة باعتماد وتنفيذ الحوسبة السحابية والتأثير المحتمل للسحابة الحوسبة، كما أوصت دراسة "مسعود وهوانج" (Masud& Huang, 2012) بمزيد من العمل المستقبلي للتحقق من صحة قابليتها للاستخدام وتقديم تقييم اعتماد نظام سحابة.

وقد أوصت دراسة "توت وسفرديليك ولافر" (Tout; Sverdlik& Lawver, 2009) باستكشاف ما تقدمه الحوسبة السحابية لمؤسسات التعليم وخصوصاً

بالنسبة لمؤسسات التعليم العامة التي تتلقى تمويلا من الحكومة، لأداء المزيد من البحوث الكمية في المستقبل لتقييم أثر التحول للحوسبة السحابية.

على الجانب الآخر التشاركية تعتبر أحد المزايا المقدمة بواسطة شبكة الإنترنت، ومن السمات والقيم التي تتسم بها طبيعة شبكة الإنترنت ذاتها، ومما هو معروف أن شبكة لإنترنت صممت خصيصا للعمل التعاوني الخاص بالمستندات المنتجة من قبل الباحثين والمتعاملين من خلالها والمتواجدين في مناطق متباعدة الهادي(محمد محمد الهادي، ٢٠٠٥)، ويرى "البكورت وويلسون" (Elgort, & Wilson, 2009) أن بيئات التعلم الإلكتروني ترتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم التشارك وقد يطلق عليها التشاركية الإلكترونية، ويحتاج الطلاب في البيئات التشاركية إلى القيام بالعديد من الأنشطة مثل الاستفسار والعمل من أجل إنتاج منتج معرفي محدد، ويشير "عثمان وعثمان" (Othman & Othman, 2012) إلى أن أهم التحديات التي تقابل مصممين بيئات التعلم التشاركي الإلكترونية تتمثل في القدرة على توفير الدعم والتوجيه للعمليات، وبالتالي يجب أن تحتوي تلك البيئات على الوسائل والأدوات التي تدعم عمليات التواصل والتشارك الإلكتروني.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة "جاستس" (Justus, 2005) على أن بيئات التعلم التشاركي تساعد على تنمية الشعور المجتمعي بين الدارسين، وتكوين رؤى جديدة لما يقومون بطرحه من موضوعات، حيث أنها تدعم الطلاب بأساليب تعلم فعالة تؤدي إلى تكوين معلومات وتعلم إيجابي في مجتمعات التعلم الإلكترونية، كما أكدت دراسة دعاء محمد لبيب(٢٠٠٧) على فاعلية الإستراتيجية الالكترونية المقترحة للتعلم التشاركي مقارنا بالطريقة التقليدية على التحصيل المعرفي والمهاري لمادة مشكلات تشغيل الحاسب الآلي، وكذلك على اتجاهات الطلاب نحو التعلم بالإستراتيجية المقترحة، كما أوصت الدراسة بإجراء بعض البحوث لتوضيح دور التعلم التشاركي في التعليم الجامعي وبعد الجامعي، كما توصي دراسة نبيل السيد محمد (٢٠١٣) باستخدام التعلم التشاركي من خلال دمج تطبيقات جوجل التربوية في مقرر تقنيات التعليم، وتدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أثناء الخدمة على استخدام التعلم التشاركي من خلال دمج تطبيقات جوجل التربوية في العملية التعليمية في تصميم المقررات الالكترونية، كما أثبتت دراسة "بورغيس وجونز" (Burgess & Jones, 2010) فعالية بيئات التعلم التشاركي في زيادة المعدل الإيجابي لتحصيل الطلاب، وزيادة معدل التفاعل بين الطلاب، ونمو المهارات الاجتماعية.

• مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تنبع مشكلة البحث من المنطلقات التالية:
« الحوسبة السحابية أصبح استخدامها في التعليم العالي ضرورة ملحة؛ وتعتبر حلا جيدا لمعالجة بعض التحديات والمشكلات التعليمية في المؤسسات

التعليمية وخاصة المرحلة الجامعية وتوفير فرص جديدة للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني، وأشارت نتائج الدراسة إلى اعتماد نجاح الحوسبة السحابية في المنظمات والمؤسسات التعليمية للتعليم العالي (ليث سعد الله، عبدالله عبدالحق خميس، ٢٠١٢)، (Ercana, 2010; Vitkar, 2012; Changchit, 2014; Erkoç & Kert, 2011; Masud & Huang, 2012).

« الحوسبة السحابية مستحدث تكنولوجياي يملك خصائص مميزة تجعلها قادرة على زيادة فاعلية مواقف التعلم وتنمية بعض نواتج التعلم المختلفة (مروة زكي توفيق، ٢٠١٢؛ إيناس محمد إبراهيم، ٢٠١٣؛ Kop & Carroll, 2011; Wu, 2013; Doelitzscher, et al., 2011)، مما يجعل التوجه نحو دراستها في المواقف التعليمية من الأمور التي يجب أن تهتم بها الأبحاث والدراسات العلمية، وبمراجعة الباحثة لعدد من الأدبيات السابقة اتضح وجود قلة في الأدبيات العربية في حدود علم الباحثة التي تناولت مجال إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية، وعدم الأهتمام بمهارات التعلم التشاركي والرضا التعليمي.

« الحوسبة السحابية هو بديل ممتاز للمؤسسات التعليمية خصوصاً في ظل النقص في الميزانية من أجل تشغيل نظم المعلومات على نحو فعال دون إنفاق أي مال أكثر لأجهزة الكمبيوتر وأجهزة الشبكة، ويمكن للمؤسسات الأكاديمية الاستفادة من التطبيقات المستندة إلى السحابة المقدمة من قبل مقدمي الخدمة، وتمكين الطلاب من أداء المهام الأكاديمية. والحوسبة السحابية لديها مكانة هامة في التعليم العالي، ويمكن للاستخدام المناسب لأدوات الحوسبة السحابية أن يعزز المشاركة بين الطلاب والمعلمين والباحثين بطريقة فعالة، ويمكن أيضاً أن تدعم التعلم التعاوني ونظريات التعلم الاجتماعي (Vitkar, 2012)، ويضيف "ايركانا" (Ercana, 2010) الحوسبة السحابية وتطبيقاتها حل مثالي للمؤسسات التعليمية التي ترغب في التوسع الديناميكي المرتبط بتقديم خدمات التعليم الإلكتروني في إطار من التشاركية والتكلفة المخفضة.

« لاحظت الباحثة أثناء عملها بالكلية وتدريس مقرر شبكات الحاسب الآلي لطلاب الفرقة الرابعة أنها من القرارات في مجال تكنولوجيا التعليم تتطلب طبيعة المقرر قيام الطلاب بمجموعة من التكاليف طوال العام الدراسي والتقييم المستمر التي تواجه بعض الصعوبات مثل قلة الوقت لعملية مراجعة الأعمال ومناقشتها، ومشكلة السعة التخزينية لحفظ الأعمال ونقلها بين الطلاب والقائم بالتدريس، وقلة الوقت للتفاعل والحوار والمناقشة بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم الجامعي والزملاء حول هذه

التكليفات سواء في إطار فردي أو جماعي، هذا بالإضافة إلى عدم وجود منظومة تسمح لهم بالتعلم والتعاون المستمر دون أي قيود على مدار ٢٤ ساعة، وهو ما أشار إليه "فيتكار" (Vitkar, 2012) أن الحوسبة السحابية تساعد على تمكين الطلاب من أداء المهام الأكاديمية وتعزز المشاركة والتعلم التعاوني ونظريات التعلم الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين بطريقة فعالة، كما أكدت دراسة "كوب و كارول" (Kop & Carroll, 2011) على فعالية مقرر إلكتروني عبر الحوسبة السحابية من خلال الأنشطة التشاركية وتبادل الوسائط بشكل تشاركي، وذلك ما يجعل التوجه نحو دراسة الحوسبة السحابية ضرورة ينطلق منها البحث الحالي.

قامت الباحثة بدراسة استكشافية مع (١٥) طالب وطالبة من طلال الفرقة الرابعة حول لتحديد صعوبات ومشكلات ومدي توافر البنية التحتية من أجهزة وبرمجيات اللازمة لتدريس مقرر شبكات الحاسب، وأسفرت نتائج الدراسة اتفاق العينة جميعاً عن وجود قصور واضح في البنية التحتية المتاحة لدى العينة على المستوى الشخصي ومستوى المؤسسة التعليمية، وضعف التواصل والتفاعل مع القوائم بعملية التدريس والتعاون المستمر مع الزملاء حول التكليفات المطلوبة.

بناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود مشكلات تعليمية مرتبطة في مقرر شبكات الحاسب الآلي من صعوبة تخزين وتداول التكليفات المطلوبة وتشاركها بين الطلاب ومع المعلم، ومن ثم يحاول البحث الحالي استخدام تقنية الحوسبة السحابية، وذلك في تنمية مهارات التعلم التشاركي عبر الويب لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها.

• أسئلة البحث :

يسعى البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما خصائص بيئات الحوسبة السحابية؟
- « ما التصميم التعليمي لبيئات الحوسبة السحابية؟
- « ما أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
- « ما أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية في تنمية الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث إلي حل مشكلة وجود مشكلات تعليمية مرتبطة في مقرر شبكات الحاسب الآلي من صعوبة تخزين وتداول التكاليفات المطلوبة، وذلك من خلال:

- « تحديد خصائص بيئات الحوسبة السحابية.
- « وضع تصميم تعليمي لبيئات الحوسبة السحابية.
- « التعرف علي أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.
- « التعرف علي أثر اختلاف إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية في تنمية الرضا التعليمي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

• فروض البحث :

- سعى البحث الحالي نحو التحقق من صحة الفروض التالية:
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في مهارات التعلم التشاركي ترجع إلي الأثر الأساسي لاختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية.
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في الرضا التعليمي نحو الاستخدام التعليمي لتطبيقات Google التعليمية ترجع إلي الأثر الأساسي لاختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية.

• أهمية البحث :

- قد يفيد البحث الحالي في:
- « تقديم حلول علمية متطورة لمشكلات المؤسسات التعليمية والتعليم وتلبية احتياجات المستخدمين، وذلك من خلال ما تقدمه الحوسبة السحابية من خدمات وتطبيقات كخطوة نحو تطوير وتحسين بيئات التعليم الإلكتروني.
- « توجيه المهتمين والباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم إلي إعادة النظر في البيئات التعليمية المعاصرة وتوظيف الفرص المتاحة أمام تطبيقات الحوسبة السحابية في مؤسسات التعليم العالي.
- « تزويد المصممين التعليميين في مجال بيئات التعليم الإلكتروني بتصميم تعليمي لبيئات الحوسبة السحابية.

• حدود البحث :

- اقتصر البحث على الحدود التالية:
- « طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس باعتبارهم الطلاب المعنيين بدراسة مقرر شبكات الحاسب الآلي.
- « معالجة متغير نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية وهى: الإدارة الموجهة، والإدارة الغير موجهة.

« مهارات التعلم التشاركي لتطبيقات Google التعليمية.

• **منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:

• **المنهج الوصفي:**

استخدم في تحليل الأدبيات والدراسات السابقة للوصول إلي تصميم تعليمي للحوسبة السحابية، مهارات التعلم التشاركي، بناء أدوات البحث، تفسير النتائج.

• **المنهج التجريبي:**

استخدم في البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين المتغيرات التالية:
« المتغيرات المستقلة: تصميم نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية، ولها مستويان هما:

✓ الإدارة الموجهة.

✓ الإدارة الغير موجهة.

« المتغيرات التابعة: متمثلة في متغيرين ، وهما:

✓ مهارات التعلم التشاركي عبر الويب.

✓ الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• **التصميم التجريبي:**

في ضوء المتغيرات المستقلة ومستوياتها تم استخدام التصميم التجريبي (القبلي/ البعدي) للتصميم العاملي (١×٢) كما هو واضح في جدول (١):

جدول (١) التصميم التجريبي والمجموعات التجريبية

المعالجة التجريبية	قياس قبلي	قياس بعدي
المجموعة التجريبية الأولى إدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية	تج ١ ق	تج ١ ب
المجموعة التجريبية الثانية إدارة الجلسات الغير موجهة في الحوسبة السحابية	تج ٢ ق	تج ٢ ب

وبالتالي تتكون المجموعات التجريبية للبحث من مجموعتين كالتالي:

« المجموعة التجريبية الأولى: طلاب يدرسون باستخدام إدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية.

« المجموعة التجريبية الثانية: طلاب يدرسون باستخدام إدارة الجلسات الغير موجهة في الحوسبة السحابية.

• **أدوات البحث :**

تمثلت أدوات البحث في:

« بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعلم التشاركي لتطبيقات Google التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

« مقياس الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

« عينة البحث :

« تكونت عينة البحث الحالي العمدية من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم تم اختيارهم ممن لديهم مهارات استخدام شبكة الإنترنت بالإضافة إلى امتلاكهم خط إنترنت فائق السرعة ADSL، وقسموا عشوائياً مجموعتين تجريبتين حسب المتغير المستقل للبحث، وبلغ قوام كل منها (٣٠) طالباً لكل مجموعة.

• خطوات البحث وإجراءاته:

قامت الباحثة بالخطوات التالية لإجراء البحث:

• إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العملية والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، وذلك بهدف ما يلي:

« تحديد ماهية الحوسبة السحابية.

« تحديد خصائص تصميم الحوسبة السحابية.

« تحديد العمليات الأساسية للحوسبة السحابية ومكوناتها وتطبيقاتها وخدماتها.

« تحديد المبادئ النظرية التي يمكن الاستناد عليها عند تصميم الحوسبة السحابية بما يدعم الجانب التطبيقي للبحث وتفسير نتائج البحث.

« تحديد مهارات التعلم التشاركي.

• إجراءات وضع التصميم التعليمي لبيئات الحوسبة السحابية:

وتم ذلك على النحو التالي :

« مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة (تحليل المشكلة التعليمية وتقدير الاحتياجات، تحليل خصائص الطلاب والسلوك المدخلي، تحديد الأهداف العامة، تحليل بيئة التعلم).

« مرحلة التصميم: وقد اشتملت هذه المرحلة (تحديد الأهداف الإجرائية، تحديد وتنظيم المحتوى التعليمي، تصميم إستراتيجيات التعلم، تصميم المهام التعليمية، تصميم التفاعلات التعليمية).

« مرحلة التنفيذ: وقد اشتملت هذه المرحلة (اختيار السحابة الحاسوبية وتحديد خدماتها، تحديد وإنتاج الوسائط المتعددة والكائنات الرقمية ، تهيئة الإعدادات الأولية للسحابة).

« مرحلة التقويم والتطوير: وقد اشتملت هذه المرحلة (تفعيل بيئة السحابة، تجريب البيئة على مستعرضات الويب المختلفة، تجريب مصغر التجربة الاستطلاعية)، التجريب النهائي (التجربة الأساسية).

- تحديد أثر اختلاف نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي، والرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم:
- « إعداد أدوات البحث المتمثلة في بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعلم التشاركي، ومقياس الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وتحكيمها ووضعها في الصورة النهائية.
- « إجراء التجربة الاستطلاعية للبيئات التعليمية وأدوات القياس، وذلك بهدف قياس ثبات أدوات البحث، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الباحثة عند إجراء التجربة الأساسية حتى تتجنبها، وعدم وجود مشكلات في التسجيل والتفاعل والاستخدام والإبحار ورفع وتحميل الملفات.
- « تحديد عينة البحث الأساسية وقسمت عشوائياً إلى مجموعتين تجريبتين حسب نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) في بيئات الحوسبة السحابية.
- « التطبيق القبلي لأدوات البحث (بطاقة ملاحظة مهارات التعلم التشاركي، ومقياس الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم).
- « تنفيذ تجربة البحث الأساسية على المجموعات التجريبية.
- « التطبيق البعدي لأدوات البحث (بطاقة ملاحظة مهارات التعلم التشاركي، ومقياس الرضا التعليمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم).
- « تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء تساؤلات البحث وفروضه.
- « صياغة توصيات البحث وتقديم أفكار لبحوث مستقبلية.
- مصطلحات البحث :

• الحوسبة السحابية Cloud Computing :

عرف "تشانجشيت" (Changchit, 2014) الحوسبة السحابية من قبل المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا (NIST) بأنها " نموذج لتمكين الوصول الدائم والملائم للشبكة بناء على الطلب، والمشاركة في مجموعة مشتركة في موارد الحوسبة القابلة للتشكيل (الشبكات، الخوادم، وحدات التخزين، التطبيقات والخدمات) التي يمكن توفيرها ونشرها بسرعة مع بذل أقل جهد.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه "مجموعة من التطبيقات والأدوات التي تمكن الطالب من استخدام مساحة تخزين لحفظ ملفاته ومشاريعه وأعماله بصيغ مختلفة في مقرر دراسي معين، مع إمكانية مشاركتها مع الأقران، وإجراء المناقشات والتواصل التزماني والالتزامني".

وتعرف الباحثة نمط إدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية إجرائياً بأنها "أحد أنماط إدارة جلسات بيئة الحوسبة السحابية عبر تطبيقات Google التعليمية طبقاً لتوجيه من المعلم نحو تحقيق الهدف المراد تحقيقه وإنجاز المهام التعليمية المطلوبة من إنعقاد هذه الجلسات التعليمية، وذلك من خلال تفاعله المستمر مع طلابه بأدوات التواصل التزماني والغير تزامني".

وتعرف الباحثة نمط إدارة الجلسات الغير موجهة في الحوسبة السحابية إجرائيا بأنها " أحد أنماط إدارة جلسات بيئة الحوسبة السحابية عبر تطبيقات Google التعليمية بدون أي توجيه من المعلم، ولكن تتم الجلسات للطلاب نحو تحقيق الهدف المراد تحقيقه وإنجاز المهام التعليمية المطلوبة بشكل حر غير مقيد من قبل المعلم بدون أي تفاعل منه مع طلابه".

• التعلم التشاركي Collaborative Learning:

عرف محمد عطية (٢٠٠٣) التعلم التشاركي بأنه "مدخل واستراتيجية تعلم يعمل فيها المتعلمون معاً، في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، وهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالتها من خلال التفاعلات الاجتماعية والمعرفية".

ويعرف "كوك" (Kock,2007) أن التشاركية الإلكترونية بأنها "التعاون والتشارك باستخدام الأدوات التكنولوجية بين عديد من الأفراد لديهم مهام وأهداف مشتركة، كما يشير إلى أنها تشتمل مكونات أساسية منها: المهمة التشاركية، والأفراد المشاركون في تلك المهام، والبيئة الإلكترونية المعدة للتشارك، والبيئة الاجتماعية المهيئة للتشارك".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنه "أسلوب تعليمي يسمح لكل طالب بالتشارك والتبادل مع أقرانه في بناء المعرفة والمحتوى والأنشطة وإنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة للطلاب بالاعتماد على تطبيقات جوجل التعليمية".

• الرضا التعليمي:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه هو "حالة داخلية لدى الطالب تظهر في قبوله وتقبله واستجابته وتفاعله نحو الاستخدام التعليمي لتطبيقات Google التعليمية".

• الإطار النظري للبحث :

• الحوسبة السحابية وعلاقتها بتنمية التعلم التشاركي :

هدف الإطار النظري للبحث إلى تحديد ماهية الحوسبة السحابية، وتحديد خصائص تصميم الحوسبة السحابية، وتحديد العمليات الأساسية للحوسبة السحابية ومكوناتها وتطبيقاتها وخدماتها، وتحديد المبادئ النظرية التي يمكن الاستناد عليها عند تصميم الحوسبة السحابية بما يدعم الجانب التطبيقي للبحث وتفسير نتائج البحث، وتحديد مهارات التعلم التشاركي.

• أولاً: ماهية الحوسبة السحابية وفوائدها التعليمية وخصائصها:

قد جعلت التكنولوجيا الحديثة اليوم تعلم الطلاب لم يعد يقتصر داخل الفصول الدراسية، ويمكن لهذه التكنولوجيا من تحسين البيئة التعليمية

للسماح للطلاب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي مكان وزمان (Changchit, 2014).

في إطار تحديد ماهية الحوسبة السحابية، يشير "محمود" (Mahmoud, 2014) أنه مع تطور تقنيات الويب وزيادة موارد البنية التحتية (المعالجة والتخزين)، التي تتيح تطوير تقنيات وأساليب التعليم وخاصة في التعليم العالي، ظهرت الحوسبة السحابية المعتمدة على التقنيات المستخدمة (الحوسبة الموزعة والافتراضية)، ويعتبر مفهوم السحابة طريق جديد للتعلم الافتراضي من خلال توفير الموارد اللازمة للجامعات.

كما يري " بتري" (Petri,2010) أن السحابة ليست مجرد اختراع ولكنها ممارسة ابداعية تجمع بين مبتكرات حديثة وفكر متطور، فالحوسبة السحابية تدمج العتاد بالتكنولوجيا الحديثة من خلال شبكات ذات نطاق واسع للغاية بلاعتماد علي واجهة المتصفح، والتفاعلية، ومشاركة الوقت، وتقنيات ويب ٢.٠، والتمثيل الافتراضي.

كما يذكر "تشي وفرانكلين" (Chee&Franklin,2010) علي أنها أنموذج لمعالجة المعلومات، والذي يتم فيه تسليم قدرات الحوسبة المدارة مركزيا كخدمات بحسب الحاجة عبر الشبكة إلى مجموعة متنوعة من أجهزة واجهات المستفيد.

أما "سانتشي وكولكارني" (Sanchati& Kulkarni,2011) يذكر الحوسبة السحابية بأنها تقنية تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين والبيانات الخاصة بالحاسب إلى ما يسمى بالسحابة، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الإنترنت، أي أنها حولت برامج تقنية المعلومات من منتجات إلى خدمات، كما أنها تتميز بحل مشاكل صيانة وتطوير البرامج عن الشركات المستخدمة لها، وبالتالي يتركز مجهود الجهات المستفيدة على استخدام هذه الخدمات فقط.

كما تهدف دراسة وفاء عبد العزيز شريف وآخرون(٢٠١٣) إلى دعم نظم التعليم الالكتروني بالملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية لبناء فكر أوعية المعرفة السحابية مستخدمة فكر المحفظة الالكترونية لكل مقرر علمي ويتم رفعه علي سحابة علي الإنترنت، والتي تعني استخدام إمكانات خوادم ذات قدرات كبيرة في القيام بمهام معينة لصالح المستخدم وتتم هذه الخدمات من خلال الإنترنت، ويتم تجاوز الإمكانات المحدودة للحواسيب في حفظ محفظة الكترونية فائقة السعة وتتضمن كم هائل من المعلومات الخاصة بمقرر معين، وبذلك يمكن صياغة استراتيجية متكاملة لبناء مجموعة من أوعية المعرفة السحابية التي توفر ما يطلبه المتعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن أوعية

المعرفة السحابية هي فكر مستحدث يهدف لتطوير الأداء الأكاديمي وإيجاد نظم مراقبة مفتوحة له، وتدعم استراتيجية أوعية المعرفة السحابية فكر التعليم الإلكتروني والتعليم المستمر ونشر المعرفة، وتدعم أيضاً تطوير البحث العلمي والاستفادة من معارف الآخرين المتراكمة بالسحابة لتطوير أبحاث جديدة تخدم المجتمع، واحساس الطالب بعدالة وشفافية التقييم له.

من العرض السابق يتضح ظهور العديد من التعريفات للحوسبة السحابية، وكانت أغلبها تركز على أنها: تعتبر تكنولوجيا تعتمد على مساحة التخزين الخاصة بمجموعة كبيرة من المصادر المعرفية، ومعارف الآخرين المتراكمة التي يمكن استخدامها بسهولة، وأنها تلبي جميع احتياجات المستهلكين الحوسبية، وأنها تتضمن البنى التحتية والخدمات المدارة مركزياً من خلال مراكز مشتركة المبنية على الخوادم.

• الفوائد التعليمية لاستخدام الحوسبة السحابية في عمليتي التعلم والتعليم.

فإن الحوسبة السحابية لديها طرق جديدة للتفكير في تصميم التعلم وخبرات التعلم والتفاعل، والتكيف مع البيئات السحابية لاحتياجات المستخدم، ويفتح إمكانات لتسليم الخبرات المشتركة التي من شأنها تحفيز أنواع جديدة من متطلبات واحتياجات وأنشطة المستخدم (Kop & Carroll, 2011)، وتري دراسة "توت وسفر دلايك ولافر" (Tout; Sverdlík & Lawver, 2009) إلى أن الحوسبة السحابية قد تتضمن إمكانات كبيرة تفيد في تحسين تطبيقات وتقنيات المعلومات والبنية التحتية للمؤسسات التعليمية.

كما يذكر "ميلر" (Miller, 2008) ما تقدمه الحوسبة السحابية من مزايا ترتبط بشكل كبير بتخفيض تكلفة بيئات التعلم من أجهزة وبرامج، حيث تقوم فكرة السحابة الحاسوبية على إتاحة التطبيقات والبرامج من خلال خدمات متنوعة عبر الويب يصل إليها المتعلم عبر أي جهاز شخصي أو محمول ليقوم باستخدام هذه الخدمات في تخزين ملفاته الخاصة مع إمكانية مشاركة هذه الملفات مع الآخرين، بالإضافة استخدام بعض البرامج التطبيقية عبر موقع الخادم دون الحاجة لأن تكون هذه البرامج محملة على الجهاز الخاص بالمستخدم مثل برامج معالجة النصوص Word، والعروض التقديمية power point، والجداول الإلكترونية Excel.

وفي هذا الإطار لخص "جاجونكار وكانوجيا" (Jalgaonkar, Kanojia, 2013)، و"فيتكار" (Vitkar, 2012) الفوائد الرئيسية لاستخدام الحوسبة السحابية في التعليم العالي والتعليم عن بعد كما يلي: الحد من التكلفة، والوصول إلى التطبيقات من أي مكان، ودعم التعليم والتعلم، وإدارة الحسابات، وتقديم البرمجيات مجاناً أو الدفع لكل استخدام، والوصول إلى البنية التحتية

والمحتوى طوال ٢٤ ساعة، وانفتاح الطلاب باستمرار على بيئة الأعمال والبحوث المتقدمة، وزيادة انفتاح الطلاب على التكنولوجيات الجديدة، وزيادة القدرات الوظيفية، وتوفير الاتصال المتزامن والغير متزامن.

كما يضيف كل من "مسعود وهوانج" (Masud & Huang, 2012)، و"نصر وعوف" (Nasr & Ouf, 2011)، و"ايركانا" (Ercana, 2010) القيم المحتملة من الحوسبة السحابية للتعليم والتعلم كما يلي: عادة ما يستخدم الحوسبة السحابية للأكاديميين كمساحة عمل شخصي، وكأداة ملائمة لجعل التعليم والتعلم تفاعلي، وتوفير امكانات قوية للتفاعل الاجتماعي، ولا حاجة لعمل نسخ احتياطية ونقلها من جهاز واحد إلى آخر وهذا يعني إنشاء مستودع للمعلومات، ويوفر قوة معالجة كبيرة، ويوفر بيانات التعلم الشخصية (PLES) المستخدمة من قبل الكثير من الطلاب كبديل لبيئات التعلم الافتراضية مع أدوات شخصية مختلفة لتلبية احتياجاتهم الشخصية وتفضيلاتهم.

• خصائص الحوسبة السحابية:

يمكن للباحثة أن تلخص خصائص الحوسبة السحابية حيث يذكر "ميلر" (Miller, 2008) و"بيري" (Petri, 2010)، و"انيور وآخرون" (Anuar, et al., 2013)، و"تشانغ وآخرون" (Zhang, et al., 2010)، و"سينغ وهمالاثا" (Singh, Hemalatha, 2012) هناك ست خصائص رئيسية للحوسبة السحابية، وهي:

« متمركزة حول المستخدم: فبمجرد اتصال المستخدم بالسحابة، يصبح ما هو مخزن فيها للمستخدم من مستندات، ورسائل، وصور، وتطبيقات، وهي ليست للمستخدم فقط، ولكن يمكنه أيضا مشاركتها مع الآخرين.

« ذات نطاق مرن: الحوسبة السحابية توفر قدرات هائلة على نطاق مرن للحوسبة، حيث العديد من منصات تطوير التطبيقات المتاحة للمستخدم عبر الانترنت والسماح لمطوري التطبيقات لتطوير تطبيق جديد بالاعتماد على منصة السحابة، وأيضا قدرة الخدمات التي تقدمها مقدمي سحابة الحوسبة يمكن توسيعها بقدر ما يحتاج المستخدم، ويمكن الوصول إليها من خدمات الحوسبة السحابية في العديد من الوسائط مثل أجهزة الكمبيوتر المحمولة، والهواتف الذكية والتابلت.

« ذات مهمة مركزية: ينصب التركيز على ما يحتاج المستخدم القيام به، وكيف يمكن للتطبيق أن يفعل ذلك بالنسبة له.

« قوية: هي تربط المئات أو آلاف من أجهزة الحاسب الآلي معا في السحابة.

« إمكانية الوصول إليها: يتم تخزين البيانات في السحابة، ويمكن للمستخدمين الاسترداد الفوري للمعلومات من مستودعات متعددة، ولا تقتصر على مصدر واحد من البيانات.

« التعددية: الخدمات السحابية لا تقتصر على بعض التطبيقات. يمكن أن تخدم العديد من القطاعات في مختلف التخصصات التي توجد في نفس

البيئة السحابية، ولذلك يمكن الوصول إلى كمية ضخمة من البيانات النصية والمعلومات بسهولة بين الإنترنت.

« في خدمة الطلب: المستخدمون في السحابة قادرين على اختيار احتياجاتهم من الخدمات وفقا لمهام أعمالهم، وبالتالي فإنها تدفع وفقا لاستهلاكهم.

« ذكية: يمكن استخراج البيانات وتحليلها بطريقة ذكية من البيانات المخزنة على مختلف أجهزة الحاسب الآلي في السحابة.

« مبرمجة: العديد من المهام الضرورية في الحوسبة السحابية يجب أن يكون آليا ومبرمجة؛ فعلى سبيل المثال، لحماية سلامة البيانات وتخزين المعلومات على جهاز حاسب آلي واحد في السحابة يجب أن يكون منسوخا على أجهزة الحاسب الآلي الأخرى في السحابة، فإذا كان هذا جهاز الحاسب الآلي الواحد قد انتقل إلى خارج الشبكة، فإن السحابة تعيد البرمجة تلقائيا من ذلك الحاسب الآلي إلى حاسب آلي آخر جديد في السحابة.

« الافتراضية: توفر للموارد الحوسبة وسيلة جديدة للاستفادة والحصول على موارد الحوسبة عن بعد بغض النظر عن مكان موارد الحوسبة، يمكن للمستخدمين استخدام تلك الموارد من الأجهزة الطرفية في أي مكان وزمان دون معرفة الموقع الجغرافي لتلك الموارد الحاسوبية.

كما يضيف " تشن وبرايير" (Chen& Bryer, 2012) أن الحوسبة السحابية قائمة على الخدمة الذاتية حسب الرغبة، والقدرة على الوصول للشبكات الواسعة والمتباينة، وتجميع توحيد المصادر، والمرونة السريعة.

• **ثانياً: خدمات وأنواع الحوسبة السحابية:**

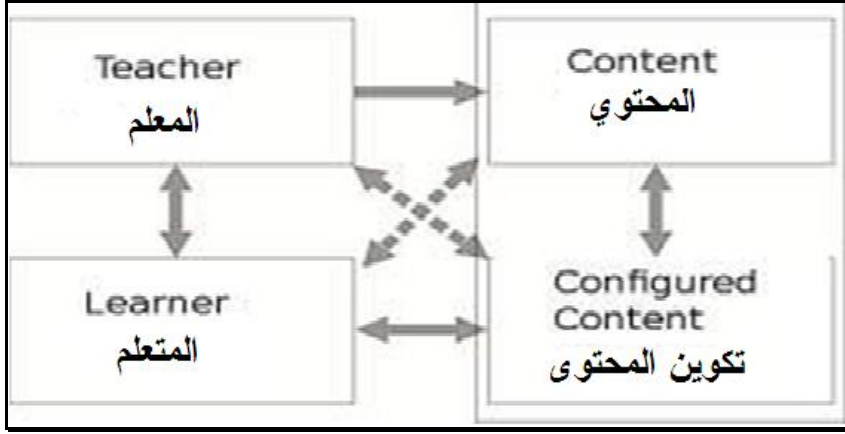
يشير "ميتكوس وآخرون" (Mitakos, et al.,2014) إلى العمليات الأساسية التي تجري أثناء التعلم والتفاعلات بين مكونات التعلم، وهي:

« الأفراد: تشمل من جهة المتعلم الذي يدور حوله عملية التعلم، وسوف يتفاعل مع المعلمين وغيره من المتعلمين والمواد التعليمية، ومن ناحية أخرى المعلم الذي سيحدد مصادر التعلم وتعليمات تنفيذ عملية التعلم.

« المحتوى: تشمل الموارد المادية والتعليمية التي يمكن أن يكون كائن بسيط أو نص أو كائن رقمي معقد للغاية مثل الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وتكوين المادة التعليمية وكيفية استخدامها تعتمد على عوامل مثل مستوى المتعلمين ومعارفهم وثقافتهم، وينبغي أن يتم ترتيب المواد التعليمية بشكل صحيح، ويتم الهيكل والتنظيم وفقا لنموذج التعلم أو النظرية أو المنهج المحدد.

ويشير "ميتكوس وآخرون" (Mitakos, et al.,2014) إلى أن أنظمة التعليم الإلكتروني تدعم تحقيق التفاعلات، وأن لديها مجموعة من المكونات والأدوات

التي تدعم عمليات التعلم والتفاعلات التي تحدث بينهما، ويبين الشكل (١) المكونات الأساسية لعملية التعليم:



شكل (١) المكونات الأساسية لعملية التعليم

• خدمات استخدام الحوسبة السحابية في التعلم والتعليم:

تتمثل خدمات الحوسبة السحابية التعليمية في مجموعة متنوعة متزايدة من الخدمات المفيدة المتاحة خلال شبكة الانترنت، وهي تقدم خدمات متعددة من شأنها أن تكون مفيدة جداً للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين بالمؤسسة التعليمية، ودور الحوسبة السحابية في التعليم الجامعي يمكن أن توفر مكاسب هامة في تقديم إمكانية الوصول المباشر إلى مجموعة واسعة من الموارد الأكاديمية المختلفة والتطبيقات البحثية والأدوات التعليمية (kumar; kommareddy& Rani, 2013)، وأن الحوسبة السحابية توفر الخدمات لتغيير مفاهيم نظم التعلم الافتراضية لجعل كل خطوة في نظام التعليم الافتراضي سهلة (Mahmoud, 2014).

كما يشير "مسعود وهوانج" (Masud& Huang, 2012) لخدمات استخدام الحوسبة السحابية في التعليم والتعلم، بالنسبة للطلاب تتمثل في توفير العروض التعليمية المفتوحة، بيئة التعلم الرقمي، الأساليب التعليمية، ملف الانجاز الشخصي، الخدمة الذاتية على شبكة الانترنت، بيئات التعلم الذكي المتزامن والاجتماعي، وأما بالنسبة للمعلم تتمثل في توفير نظم التدريس المتكاملة والمرنة، تسهيلات التدريب من أجل الابتكار التعليمي، سهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي والبحوث، مواقع ويب للتعاون وبناء المعرفة، استخدام برنامج العرض والمحتوى الرقمي، كما تفيد الباحثين في التعاون والشفافية في تبادل الهياكل الأساسية البحثية، الوصول إلى البيانات الرقمية والمعلومات، إجراء البحوث وفقاً للمطالب الاقتصادية.

• أنواع الحوسبة السحابية :

قد حدد كل من "ميتكوس وآخرون" (Mitakos, et al., 2014)، "ميل وجرانز" (Mell&Grance, 2009)، محمد شوقي شلتوت (٢٠١٥) النماذج الأساسية لتطبيقات الحوسبة السحابية، ويمكن نشر الخدمات السحابية عبر أربع طرق وهما:

« السحابة العامة Public Cloud: يتم إنشاء هذا النموذج من قبل مئات من خوادم الويب والكثير من مراكز البيانات التي تعمل في أماكن مختلفة من العالم، وتتميز بأنها متاحة لعامة الجمهور، ويكون المستخدم في هذا الطريقة قادرا على استخدام الخدمة عن طريق اختيار الموقع الأفضل للتطبيق. ويدعم تنفيذ السحابة العامة الشركات القوية اقتصاديا لتطوير وصيانة الشبكة العالمية ومراكز البيانات في جميع أنحاء العالم، ومن هذه والشركات التي تقدم نموذج السحابة العامة هي: جوجل Google، وأمازون Amazon، راك سبيس Rackspace وغيرها، ومن مواصفاتها: أنها تقدم خدماتها لعملاء متعددين، توجد في منشأة خارجية، وتستضاف في مكان بعيد عن مكان العميل، وتعتبر وسيلة مرنة لتوفير التكاليف والحد من المخاطر، وإمتداد مؤقت للبنية التحتية للمنشآت.

« السحابة الخاصة Private Cloud: تقدم الحوسبة السحابية لمجموعات محددة من المستخدمين على الشبكات الخاصة حيث يتم تطبيق هذا النموذج من التكنولوجيا السحابية في المنظمات التي توجد بها شبكة داخلية، ويتم تقديم خدمة السحب داخليا فقط داخل مجتمع السحابة. ويديرها قسم تكنولوجيا المعلومات داخل المنظمة، ومن مواصفاتها: أنها يمكن استضافة السحب في منشأة خارجية أو في داخل المنشأة وقد تكون معتمدة من قبل المنشأة أو مقدم السحابة أو من قبل طرف ثالث مثل شركة الاستضافة، وتعطي المنشأة فرصة المراقبة على السحابة.

« سحابة الهجين Hybrid cloud: عبارة عن مزيج من السحابة العامة والخاصة في نموذج السحابة الهجينة، ويتم توفير بعض الموارد الداخلية للمنظمة ويتم توفير البعض الآخر خارجيا. ويمكن أن ينظر إليه باعتباره تكوين اثنين أو أكثر من السحب، ومن مواصفاتها: أنها تجمع بين خصائص السحب العامة والخاصة، ويمكن للعميل الاختيار بين تطبيقات وخدمات السحابة العامة أو السحابة الخاصة، وللمنشأة خيار الحفاظ على السيطرة والأمن.

« السحابة المجتمعية Community Cloud: تتيح بيئة هذه السحابة المشاركة من عدة منظمات، وتدعم مجتمع معين له اهتمامات مشتركة مثل متطلبات الموارد، والاتاحة، وسهولة وتوافر وتدفع البيانات.

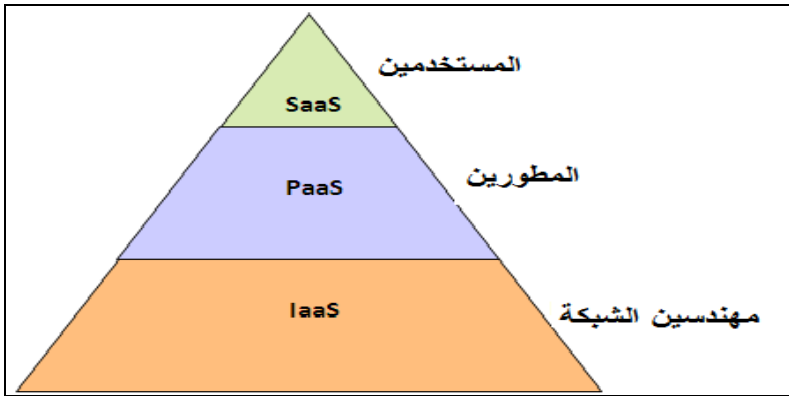
ومن العرض السابق حددت الباحثة خدمات بيئة الحوسبة السحابية في البحث الحالي بالنسبة للطالب وبالنسبة لعضو هيئة التدريس في مقرر شبكات

الحاسب الآلي، وتدور هذه الخدمات حول الملفات الرقمية من حيث تخزينها وأنشائها وتحميلها وتشاركها، وتنظيم المفضلات والفهارس لكل طالب، وأدوات التواصل الاجتماعي التزماني وغير التزماني، وعمل مجموعات ضمن دوائر خاصة، وإنشاء أحداث التذكير بمواعيد بداية ونهاية المهمات ومشاركتها.

• ثالثاً: معمارية الحوسبة السحابية وتطبيقاتها:

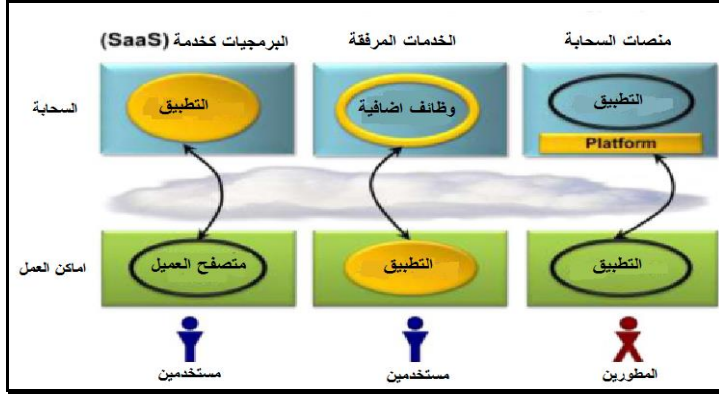
إن تقديم خدمات الحوسبة السحابية يتم عبر مجموعة من المستويات التي تشكل المعمارية العامة للحوسبة السحابية، والتي قسمها المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا إلى ثلاثة مستويات: (Aum Mueller, 2010; Wu, 2013; Mell & Grance, 2009)، وهما:

- « البرمجيات كخدمة (Software as a Service (SaaS: وفيها يستخدم المستخدم التطبيق، ولكن لا يسيطر على نظام التشغيل أو الأجهزة أو البنية التحتية للشبكة، وتطبيقات جوجل مثال على SaaS.
- « المنصة كخدمة (Platform as a Service (PaaS: وفيها يستخدم المستخدم بيئة الاستضافة لتطبيقاته ويتحكم في التطبيقات التي تعمل في البيئة مع بعض السيطرة على بيئة الاستضافة، ولكن لا يسيطر على نظام التشغيل والأجهزة أو البنية التحتية للشبكة، وMicrosoft Azure مثال على PaaS.
- « البنية التحتية كخدمة (Infrastructure as a Service (IaaS: وفيها يعرض نظرة شمولية لجميع الأجهزة التي تعمل في البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، ويستخدم المستهلك موارد الحوسبة الأساسية مثل قوة المعالجة والتخزين ومكونات الشبكة. ويمكن للمستخدم من السيطرة على نظام التشغيل والتخزين والتطبيقات، وAmazon Web Services (AWS، وRackspace Cloud Server أمثلة على IaaS، وشكل (٢) يوضح نماذج خدمة الحوسبة السحابية (Singh, Hemalatha, 2012).



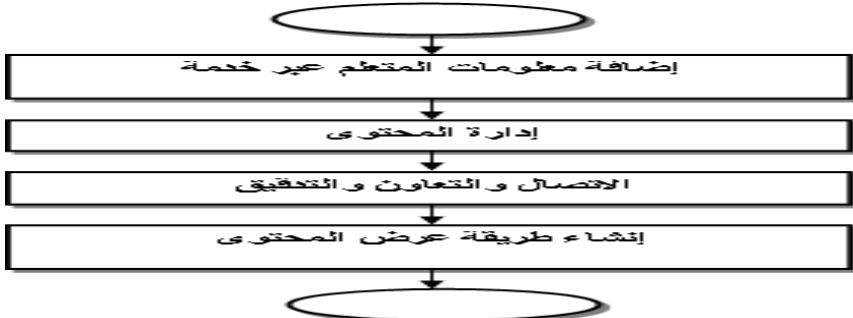
شكل (٢) نماذج خدمة الحوسبة

وفي هذا الصدد قد قام " دوان" (Doan, 2009) بتصنيف الخدمات السحابية إلى ثلاث فئات واسعة كما بالشكل (٣):



شكل (٣) تصنيف الخدمات السحابية

وهدفت دراسة " نصر وعوف" (Nasr&Ouf, 2011) إلى اقتراح نظام يدمج كل من تقنية الحوسبة السحابية وتطبيقات الويب 2 لخدمات وتطبيقات متنوعة، وتم استخدام نظام تشغيل للحوسبة السحابية ويندوز أزور Windows Azure ونظام قواعد البيانات SQL Azure، وتتضمن الطبقة الأولى للنظام التقنيات اللازمة لتشغيل خدمات وتطبيقات الويب ٢ التي تساعد الطالب على عمل، مشاركة والتعاون والاتصال مع بعضهم البعض لتطوير أداء النظام، وتتضمن الطبقة الثانية للنظام من خدمات وتقنيات الويب ٢، والتي تتضمن أدوات الويكي Wiki، المدونات والشبكات الاجتماعية، ويتم استخدام فقط الأدوات المتوافقة مع الحوسبة السحابية، وتتضمن الطبقة الثالثة استخدام نموذج الحوسبة السحابية (المنهجية كخدمة) لتصميم وتطوير التطبيقات المستندة على الويب. وشكل (٤) يوضح كيفية إضافة الطالب للمعلومات في مجتمع السحابة (Jalgaonkar, Kanojia, 2013):



شكل (٤) إضافة الطالب للمعلومات في مجتمع السحابة

• رابعاً: مزودي خدمات الحوسبة السحابية:

بالنسبة لمزودي خدمات الحوسبة السحابية، هناك العديد من مزودي خدمات الحوسبة السحابية التي تقدم دعماً للأنظمة التعليمية، والتطبيقات المستندة إلى السحابة المقدمة من قبل مقدمي الخدمة تعمل على تمكين المستخدمين من الاستفادة من مجموعة الأدوات الإنتاجية والتطبيقات في السحابة مثل البريد الإلكتروني، وقوائم الاتصال، وتخزين الوثائق، والتقويم الزمني، ومشاركة الصور وإنشاء وتبادل جداول البيانات، ومعالجة المستندات والعروض التقديمية وغيرها، والقدرة على إنشاء المواقع (Nasr& Ouf,2011).

وقد ذكرت دراسة كابوس وآخرون (Cappos,et al., 2009) أن شركات مثل جوجل Google وغيرها تمول بشكل متزايد البنية التحتية والبحثية للحوسبة السحابية مع محرك تطبيقات، كمساعد لتعزيز قدرات البرمجيات المحلية، مما يجعل من المهم للطلاب اكتساب المهارات اللازمة للعمل مع المصادر المستندة إلى السحابة، والشكل (٥) يوضح أفضل من يقدم خدمات الحوسبة السحابية (محمد شوقي شلتوت، ٢٠١٥):



شكل(٥) أفضل مزودي خدمات الحوسبة السحابية

وتعد Google و Microsoft من أكبر المؤسسات التي تقدم نموذجاً عملياً لخدمات الحوسبة السحابية عبر الويب، حيث تقدم كل منها العديد من التطبيقات والخدمات المجانية والترخيص للجميع التي يمكن توظيفها بفاعلية في المؤسسات التربوية، ومن بين هذه التطبيقات والخدمات إتاحة مساحات تخزينية كبيرة يمكن من خلالها للمستخدم تخزين كافة أنماط الكائنات الرقمية التي يرغب في حفظها بعيداً عن جهازه الشخصي، وإدارة التطبيقات

والخدمات، مع إمكانية السماح بتشارك هذه الكائنات مع مستخدمين آخرين، وإمكانية إنشاء وتحرير الملفات والوثائق باستخدام البرامج التطبيقية المتاحة عبر الخادم، ثم إمكانية ربط كل هذه الخدمات بقوائم البريد الإلكتروني وجداول لتقويم Calendar الخاصة بالمستخدم (Rao; Sasidhar&Kumar, 2010).

وشركة جوجل Google هي واحدة من أبرز الشركات التي تقدمها كخدمة مجانية على الانترنت للمليارات من المستخدمين في جميع أنحاء العالم (Nasr& Ouf, 2011)، وتطبيقات جوجل التعليمية Google App Education (GAE) تمثل جيل جديد من سحابة منصة تطوير تطبيقات الويب، تمكن مستخدميها مثل أعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلاب وغيرهم من تشغيل تطبيقات الويب ضمن البنية التحتية لجوجل، ويمكن للمعلمين والطلاب والموظفين تبادل الأفكار بشكل أسرع وإنجاز الأعمال بصورة أنسب لوسائل الاتصال والتشارك (kumar; kommareddy& Rani, 2013).

وفي هذا الصدد هدفت دراسة "الزويب" (Al-Zoube, 2009) إلى استخدام تطبيقات البرامج المكتبية من خلال الحوسبة السحابية لبناء بيئة التعلم الإلكتروني افتراضية وبيئة تعلم شخصية والتي تضم نطاق واسع من التقنيات والأدوات التفاعلية، وتتضمن البيئة المقترحة نظام يسمح بمراقبة وتبادل المحتوى التعليمي ودمج العديد من المناهج التربوية للتعليم والتعلم في نفس البيئة، ويشمل تشغيل برامج التطبيقات كخدمات من خلال الانترنت في بنية تحتية واسعة النطاق، ويستخدم العديد من التطبيقات مثل برنامج معالجة النصوص، الجداول الإلكترونية، العروض التقديمية، قواعد البيانات، ويمكن الوصول إليهم من خلال تطبيقات جوجل Google Apps، ويستطيع الطلاب والأساتذة الوصول لهذه التطبيقات من خلال العديد من أجهزة الحاسبات وأيضاً أجهزة الجولات المحمولة.

وقد حددت الباحثة استخدام تطبيقات جوجل Google في بحثها الحالي، واستخدام Google Drive في التخزين السحابي لأعمال مقرر شبكات الحاسب الآلي، وذلك لسهولة التصميم والاستخدام، والمرونة، والمجانية بالكامل دون قيود، وسهولة النشر، وعملها على جميع الأجهزة وأنظمة التشغيل، ونظراً لما تقدمه هذه السحابة الحاسوبية من مزايا تتمثل في خدمات إتاحة مساحة تخزينية، استخدام البرامج التطبيقية على اختلاف أنواعها، إنشاء وتحرير الملفات الرقمية عبر الإنترنت وتشاركها، وإنتاج النماذج والاستبيانات التفاعلية، وأدوات الاتصال التزامني وغير تزامني.

- خامساً: المبادئ النظرية التي يمكن الاستناد عليها عند تصميم بيئة الحوسبة السحابية: يرتبط تصميم الحوسبة السحابية بمجموعة من النظريات التربوية، منها النظرية الاتصالية Connectivism Theory، حيث يشير "داونز" (Downes, 2012)

أنها تتبني فكرة الشبكات والمجتمعات التي تتكون من أفراد يريدون تبادل الأفكار والمعرفة وخلقها حول موضوع تعليمي مشترك، وذلك من خلال التواصل عبر الإنترنت والمواقع الاجتماعية، وأن المعرفة تتدق وتتغير باستمرار، وفهم الطلاب يتغير باستمرار بتغير المعرفة المستمر، والاتصالية تعتمد علي توافر العقد والشبكات التي يتفاعل الطالب معها.

كما يشير "باتنيسا وسيجيجيني" (Pettenati & Cigognini, 2007) إلي أن النظرية الاتصالية تتضمن أن التعلم عملية تكوين شبكة تعمل على الربط بين مجموعة من نقاط الالتقاء أو مصادر المعلومات، وأنه لتيسير عملية التعلم المستمر توجد حاجة لبناء اتصالات والحفاظ عليها، وأن الحادثة من حصول الفرد علي معرفة دقيقة ومحدثة باستمرار بمثابة الهدف الرئيسي لأنشطة التعلم الاتصالية، وتعد القدرة علي الارتباطات بين المجال والمفاهيم المختلفة بمثابة مهارة للتعلم؛ نظراً لأن الطالب يشارك كنقطة التقاء علي شبكة يحدث لها التعلم ككل، تعد القدرة علي التعلم أهم من محتوى التعلم.

كما يضيف "سيمنز" (Siemens, 2005) أن مفهوم الشبكة في النظرية الاتصالية يتألف من عدة نقاط التقاء واتصالات بين هذه النقاط، أما نقاط قد تكون بين أفراد مثل المتعلمين الآخرين أو خبراء في مجالات معرفية معينة أو معلمين، أو نقاط التقاء غير بشرية مثل مصادر المعلومات مثل كالكتب الدراسية أو قواعد البيانات أو مواقع الويب أو المدونات أو مواقع الخدمات التفاعلية مثل محركات الويكي أو برامج الدردشة، والاتصالات بين نقاط الالتقاء قد تتمثل في عدة أشكال من التفاعل بين مجموعة من المتعلمين، أو إضافة الطالب لبعض التعليقات في مدونة، أو قراءة الطالب للمحتوي الأساسي لمقرر دراسي معين.

ويمكن أيضاً الاستناد علي النظرية البنائية الاجتماعية social constructivism Theory، والنظرية البنائية الاجتماعية تتبني مبدأ أن التعلم عملية اجتماعية وليست مجرد عملية فردية، وأنه تعلم فعال ودائم في سياق نشاط اجتماعي مع مجموعة من الآخرين، وتكون المدخلات فيها حسية جديدة أو متكررة (نصوص، صور، موسيقى، قصص) ذات الصلة بالمعرفة المسبقة، ويتم الوصول إلي المعني والفهم من خلال التفاعلات الاجتماعية وتفاعلهم مع البيئة (Pritchard & Woollard, 2010).

ويحدث التعلم وفقاً لنظرية البنائية الاجتماعية من خلال التفاعل والتعاون بين الأقران والخبراء، ويحدث التعلم ذي المعنى عندما يكون هناك مهام أصيلة متصلة بالعالم الحقيقي، وفيها يتحمل الطلاب مسئولية تعلمهم عند تنفيذ المهام، ويتم التعامل مع المشكلة من خلال تناولها من زوايا متعددة، واشتراك

الأقران بوجهات النظر المختلفة، ويتم خلق المعاني والحلول المشتركة (Bay; Birsen & Bayram, 2012)، وينظر إلى عملية التعلم كنشاط بنائي اجتماعي موجه نحو إنجاز مهام تعليمية أو إكتساب خبرات جديدة في مجال دراسي معين، بحيث لا يمكن للطالب من الوصول إلى الهدف بالإعتماد فقط على خلفيته المعرفية وتوجيهه الذاتي، ولكن يحتاج إلى دعم ومساعدة وتوجيه من قبل المعلم أو الأقران (Hmelo-Silver; Duncan & Chinn, 2007).

ومن العرض السابق يتضح أن النظرية الاتصالية تعتبر نظرية مناسبة لتصميم تصميم بيئات الحوسبة السحابية لأنها تعتمد على النشاط الاجتماعي والتعلم الشبكي وتكوين الشبكات مع مجموعة من المعارف الآخرين للأشترك في التعلم وتدعيم التواصل والتفاعل، وذلك بهدف إنجاز مشروعاتهم وواجباتهم لمقرر دراسي، وتنوع الآراء وتبادل وجهات النظر المختلفة حول المهام التعليمية، وإمكانية إنشاء وتحرير الملفات والوثائق باستخدام البرامج التطبيقية المتاحة بشكل تشاركي، واستخدام أدوات التراسل والتعاون التزامني والغير تزامني في الاتصال بين الفرد والمعلم وأقرانه.

كذلك تُعد النظرية البنائية الاجتماعية مناسبة لطبيعة تصميم بيئات الحوسبة السحابية لأنها بيئة تعليمية تقوم على أن تعلم الفرد يتم في إطار التعاون الاجتماعي والتشارك، وتوفر إمكانات وأدوات قوية للتفاعل الاجتماعي، وتؤكد على الأنشطة التشاركية وتبادل الملفات الرقمية بشكل تشاركي والتفاعلات والمشاركات المثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، حيث يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار.

• سادساً: التعلم التشاركي ومهاراته عبر الويب:

قد ساعدت الشبكة على الانتقال من مفهوم التعلم الذاتي إلى مفهوم التعلم التشاركي، مما أسهم في استخدام أنظمة تعليمية جديدة تمتاز بالإيجابية والفاعلية (عبد الرحمن إبراهيم، ٢٠٠٣، ٧٦-٧٧)، وإمكانية استخدام الكمبيوتر في العمل الجماعي والتشاركي تعطي فرصة الاستفادة القصوى في العملية التعليمية من خلال شبكة الانترنت (الغريب زاهر إسماعيل، ٢٠٠٠، ١١٠).

ويصف "ويب وآخرون" (Webb, et al., 2008) الأنشطة التي يمكن للمعلم تصميمها لتشجيع التعلم التشاركي، منها: التركيز على مهارات النشر ومشاركة الملفات والمواد التعليمية المختلفة، وتخصيص الطلاب للقيام بمهام محددة، وتصميم عملية التعلم بحيث تتطلب من الطلاب طرح الأسئلة وإعطاء الآراء لبعضهم البعض عن المحتوى التعليمي، تحفيز الطلاب لإعطاء تفسيرات واضحة عن الظواهر المتعلمة.

كما يشير كل من محمد عطية خميس (٢٠٠٠، ٢٦٩)، و (ÜNALAN, 2008) إلى مميزات التعلم التشاركي في أنها تساعد الطلاب على بناء أنشطتهم

وتعلمهم، استخدام الطلاب لمصادر التعلم في بحثهم، توجيه جهودهم إلى التوصل إلى المعلومات من مصادر التعلم المختلفة، يحدث تعلم أكثر وأفضل في بيئة التعلم التي تدعم وتشجع الطلاب على العمل بحماس وجدية طوال الوقت، تشارك الطلاب في جمع المعلومات والتواصل معاً والتنسيق فيما بينهم والتعاون في الأنشطة وبناء المعرفة، وأخيراً الإحساس بالمسؤولية الفردية والجماعية للطلاب عن تعلمهم ومشروعاتهم حيث يعمل كل طالب في عمل فرعي، ولكنه يكمل عمل الآخرين، والذي يُنجز في النهاية في تحقيق الهدف المنشود في صورة مشروع جماعي مشترك.

ويشير حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) أن مراحل التعلم التشاركي يمر بست مراحل كالتالي:

- « مرحلة التهيئة والتحفيز: يركز فيها المعلم انتباه الدارسين نحو موضوع الدراسة أو المشكلة التعليمية المراد حلها.
- « مرحلة توضيح المهام التشاركية: يشرح المعلم فيها المهمة المطلوب إنجازها من أفراد المجموعة وبالمعايير التي يتم في ضوءها الحكم على أدائهم للمهمة.
- « المرحلة الانتقالية: وفيها يتم تهيئة الطلاب لبدء ممارسة المهام التشاركية.
- « مرحلة عمل المجموعات والمتابعة: يمارس الطلاب العمل المشترك من خلال إنجاز المهام المطلوبة، وخلال ذلك يتفقد المعلم مجموعات العمل التشاركية ويلاحظ أدائها ويتدخل للإرشاد والتوجيه عند الضرورة.
- « مرحلة المناقشة: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج حول تلك المهام.
- « مرحلة نهاية الدرس: وفيها يتم تلخيص الدرس وتعيين الواجبات المنزلية ومنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهام بنجاح.

كما يشير محمد عطية خميس (٢٠٠٣) إلى خصائص التعلم التشاركي كما يلي:

- « المسؤولية الفردية: فكل فرد مسئول عن إتقان التعلم الذي تقدمه المجموعة، وينمي المهارات الاجتماعية والعلاقات الإيجابية بين الدارسين.
- « التعلم ممرکز حول المتعلم: إذ يشمل على أنشطة جماعية يقوم بها الطلاب، مثل الواجبات، ومشروعات البحوث، والعروض التعليمية، ويساعد الطلاب بعضهم البعض في التوصل إلى إجابات مناسبة وحلول للمشكلات، من خلال جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها وكل فرد في المجموعة له دور أساسي لا يكتمل العمل إلا به.

ويشير "بورغيس وجونز" (Burgess & Jones, 2010) أن التشارك الإلكتروني يعتمد على عدة عناصر، وهي:

- « تشاركية المعلومات: حيث أن تشارك المعلومات في تلك البيئات يعد السمة الأولى لها.

« لا تزامنية: من خلال قدرة الأفراد على التواصل وتشارك وتقاسم المعلومات دون الحاجة إلى التواجد المشترك زمنياً ومكانياً في بيئات التشارك الإلكتروني.

« استخدام الأدوات الاجتماعية: مثل أدوات الحوار الكتابي والصوتي، والبريد الإلكتروني، رسائل SMS، وثائق جوجل Google Docs لتسهيل عملية التعاون.

ومن العرض السابق حددت الباحثة كيفية تصميم الأنشطة وتحديد تطبيقات وأدوات Google التعليمية التي يمكن تشجيع التعلم التشاركي في بيئة الحوسبة السحابية، وتحديد مهارات التعلم التشاركي.

• إجراءات تجربة البحث وأدواتها ونتائجها :

تتضمن إجراءات البحث العناصر التالية:

« أولاً التصميم التعليمي لبيئات الحوسبة السحابية.

« ثانياً تصميم أدوات البحث.

« ثالثاً تنفيذ إجراءات التجربة الأساسية للبحث.

« رابعاً رصد وتحليل النتائج وتفسيرها.

وسوف يتم تناولها تفصيلاً كما يلي:

• أولاً التصميم التعليمي لبيئات الحوسبة السحابية:

هناك العديد من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الأخذ بها عند تصميم البيئة التعليمية، ولتطوير بيئة الحوسبة السحابية وفق متغير البحث نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة) تم مراجعة مجموعة من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الاعتماد بها، ومن هذه النماذج: نموذج التصميم العام ADDIE، نموذج "كيمب" (Kemp, 1977)، نموذج ديك وكاري (Dick & Carey, 2001)، نموذج عبد اللطيف الجزار (١٩٩٩)، ونموذج محمد عطية خميس للتصميم والتطوير التعليمي (٢٠٠٣)، نموذج زينب محمد أمين (٢٠٠٠)، وقامت الباحثة بالاستفادة من هذه النماذج في استخلاص الخطوات الإجرائية التي يمكن على أساسها تصميم بيئة الحوسبة السحابية وهي كالتالي:

• مرحلة التحليل:

وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

« تحليل المشكلة التعليمية وتقدير الاحتياجات: تتمثل المشكلة كما سبق الإشارة إليها في وجود مشكلات تعليمية مرتبطة في مقرر شبكات الحاسب الآلي من صعوبة تخزين وتداول التكاليف المطلوبة وتشاركها بين الطلاب ومع المعلم، وقلة الوقت للتفاعل والحوار والمناقشة بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم حول هذه التكاليف؛ ومن ثم يركز البحث

الحالي على استخدام تقنية الحوسبة السحابية وتحديد أنسب نمط لإدارة الجلسات بها (الموجهة، الغير موجهة) والأكثر تأثيرا وفاعلية بدلالة المتغيرات التابعة.

« تحليل خصائص الطلاب والسلوك المدخلي: لا بد من تحديد خصائص مجتمع الدراسة والخبرات السابقة والمتطلبات القبلية لهم، وتم تحديد طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس مما تتوفر لديهم أجهزة الكمبيوتر والاتصال بالإنترنت، ويكون لديهم حساب خاص بهم، وأيضا يملكون المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر ومهارات استخدام شبكة الإنترنت وخدماتها الأساسية.

« تحديد الأهداف العامة: الهدف العام من البيئة المقترحة توظيف بعض تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم التشاركي في مقرر شبكات الحاسب الآلي لدي طلاب تكنولوجيا التعليم والرضا التعليمي نحوها، وذلك من خلال الاعتماد علي مجموعة متنوعة من التطبيقات التشاركية باستخدام تطبيقات Google التربوية، كذلك تم تحديد الأهداف العامة لمقرر شبكات الحاسب الآلي في ضوء الموضوعات المحددة والتي تم تحديدها من خلال توصيف المقرر.

« تحليل بيئة التعلم: يحتاج تصميم بيئة الحوسبة السحابية توافر العديد من المتطلبات والتجهيزات التكنولوجية والبرامج اللازمة للتشغيل، ولذلك فقد تم تحديدها كالتالي: توافر أجهزة الكمبيوتر لديها القدرة علي الاتصال بالإنترنت، وذلك لتخزين وتشارك مجموعة متنوعة من الملفات الرقمية في صيغها المختلفة.

• مرحلة التصميم:

وتشمل هذه المرحلة علي الخطوات التالية:

« تحديد الأهداف الإجرائية: تم مراعاة الشروط والمبادئ التي ينبغي مراعاتها عند صياغة الأهداف السلوكية، فأنها تحدد بدقة التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب، كما أنها تكون قابلة للملاحظة والقياس، وقد تم تحليل الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تحققه وتغطي جميع جوانب المقرر، فقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية لمقرر شبكات الحاسب الآلي في ضوء الخطة التدريسية وتوصيف المقرر، ولقد تم عرض هذه الأهداف للطلاب في البيئة التعليمية.

« تحديد وتنظيم المحتوى التعليمي: تم تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه الذي سيتم تضمينه داخل البيئة بالاعتماد على المقررات التعليمية الموجودة، وذلك بما يحقق الأهداف التعليمية للبيئة التعليمية، وفي هذا الإطار تم تقسيم المحتوى داخل البيئة التعليمية إلى موضوعات ودروس اعتمادا على

توصيف المقرر، وبيئة الحوسبة السحابية يعتمد بشكل كبير علي أسس ومبادئ النظرية البنائية التي تستهدف مبدأ العمل وتحقيق التفاعل وبناء الطلاب لمعارفهم وتشاركتهم في إنتاج المعارف المتنوعة حول موضوعات التعلم، وذلك من خلال تطبيقات السحابة بالاعتماد علي تقديم المحتوى من خلال بعض الملفات الرقمية بشكل تشاركي بين الطلاب، ثم استخدام أدوات التواصل الاجتماعي التزامني وغير التزامني للمناقشات حول هذه الملفات.

« تصميم إستراتيجيات التعلم: تم استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تحدد أساليب تفاعل الطالب مع بيئة الحوسبة السحابية، والتي يمكن من خلالها أيضا تنمية مهارات التعلم التشاركي، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

✓ **استراتيجية التعلم التشاركي:** يقوم الطالب ببناء كائنات التعلم الرقمية التزامني مع أفراد مجموعة التعلم ومشاركة مصادر التعلم المتنوعة، ويجتمع أفراد العينة للتشاور والمناقشة حول الأفكار والمعلومات المكتسبة حول موضوعات المقرر التعليمي، وتتيح استخدام السحابة للجميع العمل على نفس المستند في نفس الوقت لإجراء التصحيحات وكذلك تحسينه بشكل حيوي بطريقة تشاركية.

✓ **استراتيجية التعلم التعاوني:** يقوم الطالب بتنفيذ مهام وتكليفات تعاونية محددة بالبيئة ومرتبطة بموضوعات المقرر عبر السحابة، وبناء ونشر أعمال المهام التعليمية عبر موقع السحابة في شكل منتوجات رقمية (ملفات نصية، ملفات PDF، عروض تقديمية، صور، فيديوهات).

✓ **إستراتيجية التعلم بالاستكشاف:** يقوم الطالب باستكشاف البيئة والتعرف على الكائنات الرقمية المتنوعة المتاحة عبر موقع السحابة وكتابة تقارير محددة عنها، ويقوم بالممارسة والبحث والملاحظة للحصول على المعرفة عن الموضوع التعليمي.

✓ **إستراتيجية التفكير البصري:** يقوم الطالب بالتفاعل مع الصور والمصورات والعروض التقديمية والفيديوهات وإجراء الاتصال البصري بها، وأيضاً توفير الأنشطة البصرية التي يمارسها الطالب من خلال التفاعل والاستجابة مع صفحات الموقع بمكوناتها البصرية المختلفة.

✓ **إستراتيجية التعلم النشط:** يقوم الطالب بتنفيذ الأنشطة التعليمية المطلوبة والبناء التشاركي للكائنات الرقمية المتنوعة ونشرها عبر موقع السحابة وكتابة تقارير محددة عنها، ويقوم بالبحث والقراءة عن محتوى الدرس التعليمي من خلال مصادر التعلم المتاحة عبر السحابة، ويتواصل ويتناقش مع زملائه والمعلم.

« تصميم المهام التعليمية: تم تحديد مهام التعلم التي يجب على الطلاب إنجازها ضمن البيئة التعليمية، وتعمل على تحقيق الأهداف التعليمية

المطلوبة، وتم صياغة مقدمة لكل مهمة، ووصف تفصيلي لما يجب أن ينجزه الطلاب عينة البحث، بالإضافة إلى الإشارة إلى بعض المصادر التي قد يحتاج إليها الطلاب في تنفيذ المهمة، وتتمثل المهام التعليمية في قيام الطالب بمهام تعليمية مرتبطة بالمحتوي متمثلة في بناء ومشاركة الكائنات الرقمية مثل الملفات النصية أو الصور الرقمية أو تنفيذ العروض التقديمية أو البحث عن الفيديوهات التعليمية أو إنتاجها ورفعها، وإعداد تقارير محددة بموضوع معين في المقرر التعليمي، والمشاركة في النقاش مع الزملاء والمعلم.

« تصميم التفاعلات التعليمية: في ضوء طبيعة الحوسبة السحابية تم تحديد طبيعة التفاعلات التعليمية القائمة سواء في إطار على تفاعل الطالب مع المحتوى، تفاعل الطالب مع واجهة التفاعل لموقع السحابة، تفاعل الطالب مع المعلم، تفاعل الطالب مع أقرانه، وقد تم تحديد التفاعلات وفق متغير البحث نمط إدارة الجلسات (الموجهة، الغير موجهة)، وهى كما يلي:

✓ نمط إدارة الجلسات الموجهة في بيئة الحوسبة السحابية: يكون فيها التفاعل أكثر فعالية بين المعلم وطلابه عبر تطبيقات Google التعليمية نحو تحقيق الهدف المراد تحقيقه، ويكون ذلك خلال استمرار توجيه المعلم طول الجلسات التعليمية أثناء طرح الأفكار وتنفيذ المهام التعليمية وخلال تفاعلهم معا، ويعمل على تعديل الأفكار والمسار التعليمي والمناقشات.

✓ نمط إدارة الجلسات الغير موجهة في بيئة الحوسبة السحابية: تتم الجلسات التعليمية وإنجاز المهام التعليمية عبر تطبيقات Google التعليمية نحو تحقيق الهدف المراد تحقيقه بدون وجود تفاعل بين المعلم مع طلابه، ولا يوجد توجيه وتحكم له طول الجلسات التعليمية، حيث يترك للطلاب الحرية تماما في تنفيذ المهام التعليمية وبطريقتهم من خلال تفاعلهم معا.

• مرحلة التنفيذ:

وتشمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

« اختيار السحابة الحاسوبية وتحديد خدماتها: تم اختيار تطبيقات جوجل Apps Google نظرا لما تقدمه من مزايا وخدمات والتي تم استخدامها تشاركية في تبادل المعلومات والملفات الرقمية والمناقشات، والخدمات التي تقدم كما يلي:

✓ تطبيق جوجل درايف Google Drive: هي خدمة التخزين السحابي على خوادم جوجل، والتي تتيح تخزين ومشاركة الملفات الفردية أو المجلدات بالكامل مع أشخاص محددين أو مع جميع مجموعة العمل، وأيضا فتح العديد من أنواع الملفات في متصفحك مباشرة بما في ذلك ملفات PDF

وملفات Microsoft Office، حتى إذا لم يكن البرنامج الملائم مثبتاً على جهاز الكمبيوتر، كما يمكنك من إجراء تعديلات على ملفاتك والدخول إلى آخر نسخة من أي مكان، وأيضاً يمكن مشاركة الصور الرقمية وإنتاجها وتحريرها بشكل تزامني عبر السحابة ومقاطع الفيديو عالية الدقة وتحريرها.

✓ محرر مستندات جوجل Google Docs: استخدام البرامج التطبيقية مثل برامج معالجة النصوص، برنامج العروض التقديمية لإنشاء المستندات النصية والجداول والرسومات التوضيحية والعروض الرقمية وتشاركها مع المعلم ومجموعة التعلم باستخدام التطبيقات المكتبية المتكاملة، ويمكن استيراد وتصدير ملفات ومستندات جوجل بالعديد من الأشكال والصيغ، مع إمكانية عوة الآخرين للتعاون معك في وثيقة معينة، من خلال السماح لهم بالتعديل أو التعليق فقط، ويمكن عرض أرشيف المراجعات الخاص بالمستند واستعادة أي إصدار سابق.

✓ إتاحة مساحة تخزينية مجانية تصل إلى (١٥) جيجا بايت لكل مستخدم لرفع تكليفاتهم وملفاتهم الخاصة بمقرر شبكات الحاسب الآلي.

✓ إمكانية تنظيم المفضلات والفهارس، والتحكم في إدارة وترتيب مكونات السحابة من حيث الظهور على واجهة التفاعل أو تصنيف الملفات وطريقة عرضها.

✓ تقديم خدمات التشارك للملفات الرقمية بالسحابة عبر Twitter, facebook, google+, Gmail.

✓ بريد جوجل Gmail: تتيح التواصل بالبريد الإلكتروني وحفظ كل مرفقات البريد الإلكتروني داخل السحابة.

✓ تقويم جوجل Google Calendar: تتيح للطلاب إنشاء أحداث من خلال تقويم جوجل، ووصفها، وتحديد تاريخ كل حدث، وطريقة التذكير بالحدث، ومشاركتها مع آخرين، وأيضاً التقويم الذي قامت الباحثة بإنشائه للتعريف على مواعيد بداية ونهاية كل مهمة من المهمات التي ستكلف كل مجموعة بإنجازها.

✓ تطبيق المحادثات Hangouts : تتيح المحادثات الفورية الصوتية والمرئية من جهاز الكمبيوتر مع أحد الأشخاص أو المعلم أو المحادثات الجماعية، وتتيح تبادل الملفات وأرشفة المحادثات بطريقة نظامية، ويمكن معرفة الأصدقاء الموجودون على الاتصال.

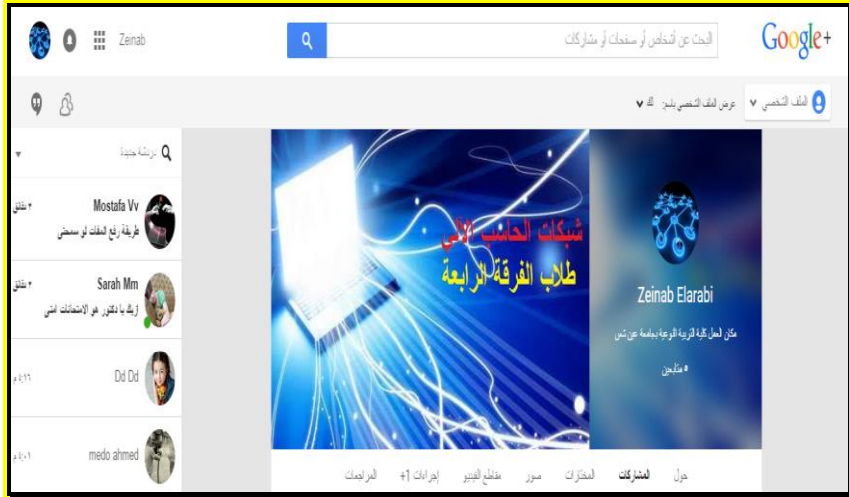
✓ شبكة جوجل الاجتماعية: تتيح إضافة الأعضاء، والسماح له العمل معهم كمجموعة واحدة بتنظيم أنفسهم ضمن دائرة خاصة، مع تسمية الدائرة باسم المجموعة لحدوث محادثات وتعليقات جماعية حول المهمة التشاركية.

✓ إنشاء النماذج والاستبيانات التفاعلية بخيارات متعددة تسمح للمعلم ببناء اختبارات واستطلاعات مختلفة.

« تحديد وإنتاج الوسائط المتعددة والكائنات الرقمية: يتطلب تطوير بيئة السحابة إنتاج بعض الكائنات والملفات الرقمية من مستندات نصية، عروض تقديمية، صور رقمية، فيديوهات ذات الصلة بمحتوي التعلم وموضوعاتها من لتكون بمثابة مشاركات أولية داخل البيئة لتشجيع الطلاب علي المساهمة في بناء محتويات التعلم عبر السحابة المقترحة.

« تهيئة الإعدادات الأولية للسحابة: تم اختيار إعدادات بيئة السحابة مثل طريقة عرض وطريقة تصنيف الملفات والكائنات الرقمية، كذلك تم ضبط لغة السحابة علي اللغة العربية، وتعيين مكان فتح ملفات السحابة وإعدادات التحميل، وكذلك إظهار العناصر المحدثة بخط عرض، وأيضا تم رفع الملفات الرقمية المنتجة مسبقا من قبل الباحثة، مع وضع شعار دال ومقدمة حول المقرر مدعمة بالإرشادات العامة حول استخدام البيئة.

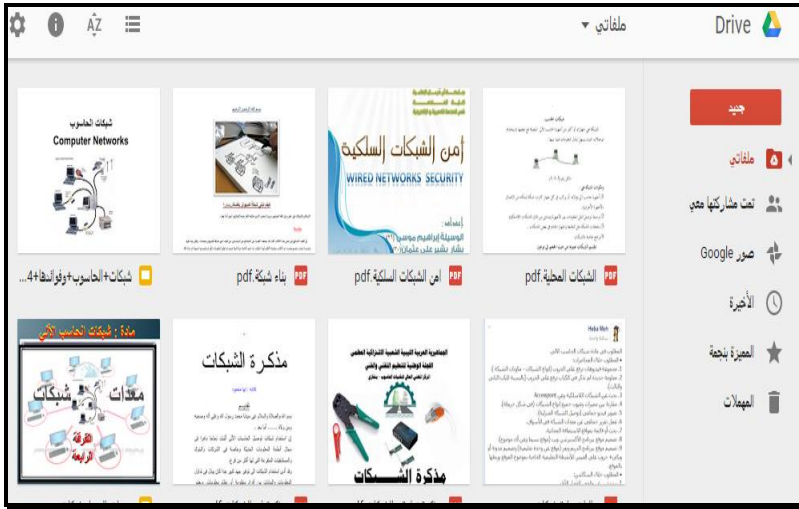
الصفحة الرئيسية: هي صفحة ما بعد التسجيل، وتتضمن مجموعة من الايقونات الرئيسية للإنتقال إلي صفحات أخرى، وهى البحث، والإشعارات، والمشاركات، وتطبيقات جوجل، وإعدادات الحساب، والأشخاص والدوائر المسجلين بالشبكة (عينة البحث)، والأحداث، Hangout كما بشكل (٦):



شكل (٦) الشاشة الرئيسية

صفحة Google Drive: هي صفحة التخزين السحابي، وتم رفع الملفات المعدة من قبل الباحثة على حساب الباحثة التي يمكن دخول الطلاب للإطلاع عليها وتحميلها والتعليق عليها، ويمكن أيضا الإطلاع على الملفات التي تم رفعها

من خل الطلاب أنفسهم والمتعلق عليها، ويمكن التغيير في طريقة عرض وترتيب الملفات وتفاصيل تحمل الملفات، كما بالشكل (٧)، (٨):



شكل (٧) الشاشة التخزين السحابي



شكل (٧) شاشة التعليقات علي الملفات

• مرحلة التقويم والتطوير:

وتشمل هذه المرحلة علي الخطوات التالية:

« تفعيل بيئة السحابة: تم تفعيل السحابة من خلال رفع الملفات المعدة، وتوجيه الدعوات إلي طلاب السحابة، وتوضيح المهام المطلوبة.

« تجريب البيئة على مستعرضات الويب المختلفة: للتأكد من عمل البيئة التعليمية، تم تجريب عمل البيئة على أكثر من مستعرض إنترنت لضمان جودة العمل على المستعرضات الأكثر استخداماً، وقد أثبت التصميم عمله بكفاءة على كافة المستعرضات، كما تم التأكد من سرعة عمل مكونات البيئة وتبادل البيانات والملفات الخاصة عبر الشبكة بسهولة.

« تجريب مصغر (التجربة الاستطلاعية): تم تطبيق بيئة التعلم على مجموعة صغيرة من الطلاب من نفس مجتمع العينة الأساسية للبحث قوامها (١٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة، بهدف قياس مدى تحقق الأهداف الموضوعة للبيئة، ومدى سهولة التجول، وسهولة التعامل والاستخدام، وتم الاستفادة من استجاباتهم في التنقيح والتحسين والتطوير.

« التجريب النهائي (التجربة الأساسية): حيث تم تجريب بيئة التعلم بشكل موسع على عينة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم لقياس الكفاءة التعليمية وقياس نواتج التعلم المتضمنة مهارات التعلم التشاركي والرضا التعليمي نحو الحوسبة السحابية.

• أدوات البحث وإجازاتها :

• بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات التعلم التشاركي:

تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات التعلم التشاركي وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء طلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات التعلم التشاركي لتطبيقات Google التعليمية، وذلك بعد الدراسة ما أثر بالحوسبة السحابية بنمطي إدارة الجلسات الموجهة والغير موجهة.

« تحديد مهارات بطاقة الملاحظة: تم تحديد مهارات التعلم التشاركي بالاعتماد على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة في مجال التعليم الإلكتروني وبيئات التعلم التشاركي.

« بناء الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: تم تحليل المهارات الرئيسة إلى المهارات الفرعية، ثم تم صياغتها في صورة عبارات سلوكية يمكن ملاحظتها ملاحظة مباشرة وقياسها.

« تقدير مستويات المهارة: تم تحديد ثلاث مستويات لدرجة أداء المهارة كالتالي: يحصل الطالب على صفر درجة إذا لم يؤدي المهارة، ويحصل على درجة واحدة إذا أدى المهارة بشكل بشكل تام، ويتجميع هذه الدرجات يتم الحصول على الدرجة الكلية للطالب بالبطاقة.

« الصدق المنطقي لبطاقة الملاحظة: قامت الباحثة بتقدير الصدق المنطقي للمقياس (قياس ما وضعت لقياسه)، تم عرض الصورة الأولية للبطاقة على

مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التأكد من مدي كفاية البنود، والسلامة اللغوية للمهارات، وتسلسل الخطوات السلوكية لكل مهارة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة في إضافة أو تعديل بعض الخطوات الفرعية بما يتناسب مع كل مهارة، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة صالحة للتطبيق.

« ثبات بطاقة الملاحظة: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠) طالب باستخدام طريقة إعادة التطبيق للبطاقة بعد مرور أسبوعين من الملاحظة الأولى، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع، بما يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق في البحث.

« الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: تكونت البطاقة في الصورة النهائية من (٥٠) مفردة تقيس المهارات الخاصة مهارات التعلم التشاركي لتطبيقات Google التعليمية.

• مقياس الرضا التعليمي:

تم إعداد مقياس الرضا التعليمي نحو الاستخدام التعليمي لتطبيقات Google التعليمية وفقا للخطوات التالية:

« تحديد هدف المقياس: يهدف إلى قياس الرضا التعليمي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بجامعة عين شمس نحو الاستخدام التعليمي لتطبيقات Google التعليمية.

« بناء المقياس في صورته الأولى: تضمنت الصورة الأولى للمقياس (٢٠) مفردة، وكل عبارة يقابلها ثلاث استجابات هي: موافق، محايد، غير موافق.

« تقدير درجات المقياس: جعلت الاستجابة على الفقرات متدرجة بثلاث مستويات وأعطيت الأوزان (٣، ٢، ١) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الإيجابي وعكس الأوزان في حالة الفقرات ذات الاتجاه السلبي.

« الصدق المنطقي للمقياس: قامت الباحثة بتقدير الصدق المنطقي للمقياس وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف التأكد من مدي كفاية البنود، السلامة اللغوية للمقياس، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وبذلك أصبح المقياس صالحا للتطبيق.

« ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (١٠) طالب باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون Spearman & Brown، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٩٤) وهي قيمة مقبولة لثبات المقياس.

• التجربة الأساسية للبحث :

مرت التجربة الأساسية بالمراحل التالية:

« تحديد عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، وقد قسموا إلى مجموعتين تجريبتين حسب نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية (الموجهة، الغير موجهة).

◀ الاستعداد للتطبيق: قامت الباحثة بعقد لقاء تمهيدي مع مجموعتي البحث لتوضيح خلالها الهدف من التجربة وطريقة العمل، وطريقة التعامل مع بيئة التعلم، وقد قامت الباحثة بعدة إجراءات كما يلي:

✓ تم توضيح للطلاب عينة البحث طبيعة الموقع المراد الدخول إلي، وكيفية استخدام الموقع المراد التعلم منه وتقديم الإرشادات العامة المتعلقة بالتعامل معه، وكيفية الاستفادة من التطبيقات المتاحة في الحوسبة السحابية في تعلم مقرر شبكات الحاسب الآلي.

✓ تدريب الطلاب على كيفية استخدام بعض تطبيقات جوجل التربوية قبل الشروع في التجربة من الاستعانة بجهاز Data Show أثناء التدريب.

✓ تعريف الطلاب بعنوان البريد الإلكتروني الخاص بالباحثة، وبالعناوين البريدية الإلكترونية الخاصة بزملائهم، والتبادل بينهم.

◀ تطبيق أدوات القياس المستخدمة قبلياً: تم تطبيق أدوات القياس قبلياً على مجموعتي البحث، حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات التعلم التشاركي عبر الويب ومقياس الرضا التعليمي نحو الحوسبة السحابية.

◀ تنفيذ التجربة: تم تنفيذ التجربة على مجموعتي البحث، واستغرق تطبيق التجربة البحثية (٦) أسابيع، ولاحظت الباحثة استمتاع الطلاب بخبرة بيئة الحوسبة السحابية، ورغبة الطلاب في تعميم تطبيق هذه التجربة في مقررات أخرى.

◀ تطبيق أدوات القياس المستخدمة بعدياً: تم التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعتي البحث، ثم رصد درجات التطبيق البعدي تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية.

• رصد وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

• تجانس المجموعات :

• بالنسبة لمهارات التعلم التشاركي:

تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي لمهارات التعلم التشاركي، وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين لنتائج أفراد عينة البحث في القياس القبلي لمهارات التعلم التشاركي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
بين المجموعات	١١.٠٢٥	١	١١.٠٢٥	٠.٠٧٧	غير دالة إحصائياً (٠.٧٨٢)
داخل المجموعات	٥٤١١.٧٥٠	٣٨	١٤٢.٤١٤		
الكلية	٥٤٢٢.٧٧٥	٣٩			

وباستقراء النتائج في الجدول (٢) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في مهارات التعلم التشاركي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.٠٧٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الثقة المحدد، مما يعنى وجود تكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث التجريبية.

• بالنسبة للرضا التعليمي نحو الحوسبة السحابية:

تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات أفراد المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بالرضا التعليمي، وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) نتائج تحليل التباين لنتائج أفراد عينة البحث في القياس القبلي للرضا التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢.٥٠٠	١	٢.٥٠٠	٠.٠٦٤	غير دالة إحصائياً (٠.٨٠١)
داخل المجموعات	١٤٧٧.١٠٠	٣٨	٣٨.٨٧١		
الكل	١٤٧٩.٦٠٠	٣٩			

وباستقراء النتائج في الجدول (٣) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين فيما يتعلق بالرضا التعليمي نحو الحوسبة السحابية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠.٠٦٤)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الثقة المحدد، مما يعنى وجود تكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث التجريبية.

• النتائج الخاصة بفروض البحث ومناقشتها:

• النتائج المتعلقة الخاصة بمهارات التعلم التشاركي:

ينص الفرض الأول من البحث الحالي على: " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في مهارات التعلم التشاركي ترجع إلي الأثر الأساسي لاختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية".

وللتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إدارة الجلسات الغير لموجهة في الحوسبة السحابية ، وذلك فيما يتعلق بمهارات التعلم التشاركي، تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين، ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث.

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمهارات التعلم التشاركي

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الدلالة
تجريبية ١	٢٠	٨٨.٦٥	٦.١٣	٥.٤١	٣٨	(٠.٠١)
تجريبية ٢	٢٠	٧٣.٨٠	١٠.٦٣			

« ويمكن أيضاً التفسير في ضوء "النظرية البنائية الاجتماعية" التي تقوم على مبدأ أن التعلم عملية بنائية اجتماعية، ويتم الوصول إلى المعنى والفهم من خلال التفاعلات الاجتماعية موجه نحو إنجاز المهام التعليمية، ويمكن القول إن الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية تتيح التفاعل والتعاون والتشارك المستمر بين أفراد العينة في المهام التعليمية، وتبادل الملفات الرقمية، والتفاعلات والمشاركات المثمرة بين المعلم والطلاب بطريقة تساعد على تطوير البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار، مما يدعم مهارات التعلم التشاركي للطلاب.

• **النتائج المتعلقة الخاصة بالرضا التعليمي نحو الحوسبة السحابية:**

ينص الفرض الثاني من البحث الحالي على: " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في الرضا التعليمي نحو الاستخدام التعليمي لتطبيقات Google التعليمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني الخاص بالمقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية، والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إدارة الجلسات الغير موجهة في الحوسبة السحابية، وذلك فيما يتعلق بالرضا التعليمي نحو الحوسبة السحابية، تم استخدام اختبار "ت" للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين، ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للرضا التعليمي

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	قيمة الدلالة
التجريبية ١	٢٠	٥٦.٣٥	٣.٥٠	٦.٢٠	٣٨	(٠.٠١)
التجريبية ٢	٢٠	٤٣.٧٠	٨.٤٣			

باستقراء النتائج في جدول (٥) يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) فيما بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت إدارة الجلسات الموجهة في الحوسبة السحابية وطلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت إدارة الجلسات الغير موجهة في الحوسبة السحابية لصالح المجموعة التجريبية الأولى حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٦.٣٥)، بينما بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٤٣.٧٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (٦.٢٠).

وبالتالي تم رفض الفرض الثاني أي أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في الرضا التعليمي نحو

الاستخدام التعليمي لتطبيقات Google التعليمية ترجع إلى الأثر الأساسي لاختلاف نمط إدارة الجلسات في الحوسبة السحابية".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Wu(2013)، (Changchit(2014)، إيناس محمد إبراهيم (٢٠١٣)، والتي أشارت إلى قبول الطلاب لبيئة الحوسبة السحابية، والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة في ضوء التالي:

« أن نمط إدارة الجلسات الموجه في الحوسبة السحابية يتم من خلالها إضفاء الطابع الشخصي على البيئة التي يعمل بها الطالب، وتوفير مجموعة من الأدوات لتلبية مصالحه واحتياجاته، وإمكانية تشارك واستخدام عدد متنوع من الكائنات الرقمية في المحتوى الدراسي الخاصة بزملائه والمعلم، وتوفير التواصل والتعاون، وتعاون الطلاب مع بعضهم في الوقت الفعلي على مستند واحد ومشاركة المعلومات بسهولة، وكل ذلك خلال التوجيه والإرشاد والدعم من قبل المعلم لتعديل وتطوير طريقة تعامل الطالب مع البيئة وتفاعله، وتشجيعه وتحفيزه على الاستمرار في أداء المهمة التعليمية، مما يدعم الرضا التعليمي للطلاب نحو استخدام الحوسبة السحابية.

« ويمكن تفسير ذلك وفقاً لنظرية الاتصالية ونظرية البنائية الاجتماعي.

• توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

« توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية وتطبيقات جوجل التربوية في دعم عمليات التعليم والتعلم المتنوعة.

« عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على توظيف السحب الحاسوبية في عمليات التعليم والتعلم.

« تشجيع الطلاب على التعليم من خلال بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة وبخاصة التطبيقات المستندة على تقنية الحوسبة السحابية.

« استخدام التعلم التشاركي من خلال دمج تقنية الحوسبة السحابية وتطبيقات جوجل التربوية في مقررات تكنولوجيا التعليم.

• مقترحات البحث :

على ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن طرح بعض البحوث المقترحة كما يلي:

« قياس أثر تطبيقات الحوسبة السحابية على بعض نواتج التعلم المختلفة.

« دراسة التفاعل بين اختلاف أساليب تصميم الحوسبة السحابية ومستويات السعة العقلية في بقاء أثر التعلم والرضا التعليمي نحوها.

« دراسة العلاقة بين تطبيقات الحوسبة السحابية والأساليب المعرفية المختلفة في تنمية مهارات التفكير البصري ودافعية الإنجاز.

- « تصميم نموذج مقترح للهاتف الجوال القائم على تطبيقات الحوسبة السحابية وفاعليته في تنمية بعض نواتج التعلم.
- « تصميم نموذج لتطبيقات الحوسبة السحابية القائمة على المشروعات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير الناقد.
- « أثر اختلاف استراتيجيات التعلم التشاركي في تطبيقات الحوسبة السحابية على بعض نواتج التعلم المختلفة.

• مراجع البحث :

- إيناس محمد إبراهيم الشيتي (٢٠١٣). إمكانية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في جامعة القصيم، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ١ - ٢٩.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، دار عالم الكتب.
- دعاء محمد لبيب (٢٠٠٧). إستراتيجية الكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسوب علي التحصيل المعرفي والمهارات والاتجاهات نحوها لطلاب الدبلوم العام في التربية وشعبة كمبيوتر تعليمي، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- شبريهان نشأت المنيري (٢٠١١). الحوسبة السحابية: سلسلة مفاهيم استراتيجية، القاهرة، المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني.
- عبد الرحمن إبراهيم الشاعر (٢٠٠٣). المدرسة الإلكترونية، مجلة المنهاج، وزارة التربية والتعليم، الرياض، ع ٢٣١.
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٠). الإنترنت للتعليم، المنصورة، دار الوفاء للنشر.
- ليث سعد الله، عبد الله عبدالحق خميس (٢٠١٢). تطبيقات الحوسبة السحابية العامة في المنظمات: أنموذج مقترح للمنظمات التعليمية العراقية، تنمية الرافدين، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، العراق، ١١٠ (٣٤).
- محمد شوقي شلتوت (٢٠١٥). الحوسبة السحابية Cloud Computing بين الفهم والتطبيق، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع ١١، متاح في: <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=365>
- محمد محمد الهادي (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدر المصرية اللبنانية.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.
- مروة زكي توفيق زكي (٢٠١٢). تطوير نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات السحب الحاسوبية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو البرامج التي تعمل كخدمات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٤٧ (٢).
- نبيل السيد محمد حسن (٢٠١٣). أثر استخدام التعلم التشاركي القائم على تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، كلية التربية، جامعة بنها.
- وفاء عبد العزيز شريف، محمد عبد الهادي حسن، سميرة عبد الله كردى & وفاء عبد البديع اليافى (٢٠١٣). فاعلية أوعية المعرفة السحابية ودورها في دعم نظم التعليم

الإلكتروني وتنمية البحث العلمي بالملكة العربية السعودية، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

- Al-Zoube, Mohamed (2009) .E-Learning on the Cloud,International ArabJournalofe-Technology,1(2),Retrievedfrom:http://www.iajet.org/iajet_files/vol.1/no.2/ELearning%20on%20the%20Cloud.pdf.
- Anuar,Shamsul; Haryani, Siti; Abdulkarem, Al-Sharafi & Aborujilah,Abdulaziz (2013). Cloud Computing in Academic Institutions, The 7th International Conference on Ubiquitous Information Management and Communication, New York, 2, NY, USA,doi:10.1145/2448556.2448558,Retrievedfrom:<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2448558&dl=ACM&coll=DL&CFID=676526403&CFTOKEN=69649148>.
- Aumueller, Dirk. C(2010).IT-Compliance Analysis for Cloud Computing, Master of Science, Master of Science, Faculty of Computer Science, University of Applied Sciences Darmstadt, Retrieved from: <http://germany.emc.com/collateral/about/news/emc-publications/articles/it-compliance-analysis-for-cloud-computing-dirk-aumueller.pdf>.
- Bay, Erdal ; Bagceci, Birsan & Cetin , Bayram (2012). The Effects of Social Constructivist Approach on the Learners' Problem Solving and Metacognitive Levels, Journal of Social Sciences, 8 (3), ISSN: 1549-3652, 343-349.
- Burgess, Lois & Jones, Michael L. (2010).The mechanics of eCollaboration and why it works- an empirical assessment of Australian SMEs. In H. Y eatman (Eds.), The SInet 2010 eBook (pp. 13-24), Wollongong, Australia: Social Innovation Network (SInet), UniversityofWollongong,Retrievedfrom:http://ro.uow.edu.au/comm_papers/776/.
- Cappos, Justin; Beschastnikh, Ivan; Krishnamurthy, Arvind& Anderson, Tom(2009). Seattle: A Platform for Educational Cloud Computing, ACM SIGCSE Bulletin, New York, USA. 41(1), 111-115,Retrievedfrom:https://isis.poly.edu/~jcappos/papers/cappos_seattle_sigcse_2009.pdf.
- Changchit, Chuleeporn (2014). Students' Perceptions of Cloud Computing, Issues in Information Systems, 15(1), 312-322, Retrieved from: http://iacis.org/iis/2014/60_iis_2014_312-322.pdf.

- Chee, Brian J.S. & Franklin Jr., Curtis (2010).Cloud Computing: Technologies and Strategies of the Ubiquitous Data Center, CRC Press is an imprint of Taylor & Francis Group, an Informa business, USA, ISBN: 978-1-4398-0612-8, Retrieved from: <http://www.crcnetbase.com/isbn/9781439806173>.
- Chen, Baiyun& Bryer, Thomas (2012).Investigating Instructional Strategies for Using Social Media in Formal and Informal Learning, International Review of Research in Open & Distance Learning, University of Central Florida, USA, 13(1), 87-104, Retrieved from :<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/1027/2115>.
- Doan, Dzung (2009): A Developer's Survey on Different Cloud Platforms, Unpublished master's thesis, Computer Science, University of California, San Diego, USA, Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/8c4084bg>.
- Downes, Stephen (2012).Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks, National Research Council Canada, 1-616, ISBN. 978-1-105-77846-9, Retrieved from: http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf.
- Elgort, Irina & Wilson, Tony (2009).eCollaboration in Learning, Teaching and Research: Literature Review Report, Ako Aotearoa Central Regional Hub Project Fund, retrieved from http://ako.aotearoa.ac.nz/sites/default/files/u14/eCollaboration_-_Literature_Review.pdf.
- Ercana, Tuncay (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2(2), 938–942, doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.130, Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810001709>.
- Erkoç, Mehmet Fatih& Kert, Serhat Bahadır(2011).Cloud Computing For Distributed University Campus: A Prototype Suggestion, International The Future of Education Conference ,Florence, Italy , Retrieved from: conference.pixel-online.net/edu../ENT30-Erkoc.pdf.
- He,Wu; Cernusca, Dan & Abdous, M'hammed (2011).Exploring Cloud Computing for Distance Learning, Online Journal of Distance Learning Administration, Distance Education Center, University of

West Georgia, 14(3), Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ941255>.

- Hmelo-Silver, Cindy E.;Duncan, Ravit Golan & Chinn, Clark A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006),Educational Psychologist, Lawrence Erlbaum Associates, Rutgers University ,42(2), 99–107, Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ772220>.
- Jalgaonkar, Meghana& Kanojia, Ashok (2013).Adoption of Cloud Computing in Distance Learning, International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering, 2(1), 17-20, Retrieved from: <http://www.warse.org/pdfs/2013/icacsesp04.pdf>.
- Justus, Marianne Dianne (2005). Where Online Learning Community and Culture Intersect: Toward an Understanding of Knowledge-Building Communities in Virtual Environments, PhD, George Mason University, USA., ISBN.0496984764.
- Kock, Ned. (2007).Emerging e-Collaboration Concepts and Applications, Hershey, Pennsylvania: Cybertech Publishing, Hershey, London, Melbourne, Singapore, DOI: 10.4018/978-1-59904-393-7.
- Kop, Rita& Carroll, Fiona (2011).Cloud Computing and Creativity: Learning on a Massive Open Online Course. European Journal of Open, Distance and E-Learning, Special Issue on Creativity and OER, Retrieved from: http://www.eurodl.org/materials/special/2011/Kopp_Carroll.pdf.
- kumar, BV Pranay; kommareddy, Sumitha & Rani, N.Uma (2013). Effective Ways Cloud Computing can Contribute to Education Success, Advanced Computing: An International Journal (ACIJ), 4(4), Retrieved from: <http://airccse.org/journal/acij/papers/4413acij02.pdf>.
- Masud, Anwar Hossain& Huang, Xiaodi (2012).Cloud computing for Higher Education: A Roadmap, IEEE 16th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD), 552-557, Retrieved from: [www.researchgate.net/.../234801620_Cloud_Computin...](http://www.researchgate.net/publication/234801620_Cloud_Computing_for_Higher_Education_A_Roadmap)

- Masud, Anwar Hossain& Huang, Xiaodi (2012).An E-learning System Architecture based on Cloud Computing, World Academy of Science, Engineering and Technology, 6, Retrieved from: http://www.researchgate.net/profile/Xiaodi_Huang/publication/232814938_An_Elearning_System_Architecture_based_on_Cloud_Computing/links/541283230cf2788c4b355def.pdf.
- Mell, Peter& Grance, Tim (2009).Effectively and Securely Using the Cloud Computing Paradigm, NIST.Information Technology Laboratory, Retrieved from: https://www.cs.purdue.edu/homes/bb/cs590/handouts/Cloud_NIST.pdf.
- Miller, Michael (2008). Cloud computing: Web-based applications that change the way you work and collaborate online, Indianapolis Ind., USA, Que Publishing Company, Retrieved from: http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780789738035/samplepages/0789738031_Sample.pdf
- Mitakos, Theodoros; ALMALIOTIS, Ioannis; DIAKAKIS, Ioannis& DEMEROUTI, Anna(2014).An Insight on E-Learning and Cloud Computing Systems, Informatica Economică, 18(4),Retrieved from:<http://revistaie.ase.ro/content/72/02%20%20Mitakos,%20Alamliotis,%20Diakakis,%20Demerouti.pdf>.
- Nasr, Mona& Ouf, Shimaa(2011).An Ecosystem in e-Learning Using Cloud Computing as platform and Web2.0, The Research Bulletin of Jordan ACM, II(IV), Retrieved from: <http://ijj.acm.org/volumes/volume2/no4/ijjvol2no4p3.pdf>.
- Othman, Mahfudzah & Othman, Muhaini (2012).The Proposed Model of Collaborative Virtual Learning Environment for Introductory Programming Course, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, ISSN. 1302-6488, 13(1), Article 5, Retrieved from: www.researchgate.net/.../261064198_THE_PROPOSED...
- Petri, Gregor (2010). Primer Shedding Light on Cloud Computing, Retrieved from: http://www.ca.com/us/~media/files/whitepapers/mpe_cloud_primer_0110_226890.aspx.
- Pettenati, M.C.& Cigognini, M.E. (2007) Social Networking Theories and Tools to Support Connectivist Learning Activities. Special issue of the International Journal of Web-based Learning and

Teaching Technologies, Italy, 2(3), Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi...1...>

- Porumb, Sanda; Vlaicu, Aurel; Porumb, Cosmin& Hoza, Ioan (2011) . Cloud Computing and its Application to Blended Learning in Engineering, The Second International Conference on Cloud Computing, GRIDs, and Virtualization, Retrieved from: www.thinkmind.org/download.php?...cloud_computing...
- Pritchard, Alan & Woollard, John (2010).Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning, Routledge, Milton Park, Abingdon, Oxon, ISBN: 0-203-85517-5, Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-02783-000/>.
- Rao, N.Mallikharjuna; Sasidhar, C.& Kumar, V. Satyendra (2010).Cloud Computing Through Mobile - Learning. International, Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 4(1), 11-17, Retrieved from: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1204/1204.1594.pdf>.
- Sanchati, Rupesh& Kulkarni, Gaurav (2011).Cloud Computing in Digital and University Libraries, Global Journal of Computer Science and Technology,11(12), Online ISSN: 0975-4172 & Print ISSN: 0975-4350, Retrieved from: https://globaljournals.org/GJCST_Volume11/6-Cloud-Computing-in-Digital-and-University.pdf.
- Siemens, George (2005). Connectivism: Learning as network-creation, Journal of ASTD Learning News, Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm> .
- Singh, Ajith & Hemalatha, M. (2012).Cloud computing for Academic Environment, International Journal of Information and Communication Technology Research, 2(2), Retrieved from: http://esjournals.org/journaloftechnology/archive/vol2no2/vol2no2_1.pdf.
- Tout, Samir; Sverdlik, William & Lawver, Gerald (2009): Cloud Computing and its Security in Higher Education. In The Proceedings of the Information Systems Education Conference, Retrieved from: <http://proc.isecon.org/2009/2314/ISECON.2009.Tout.pdf>.
- ÜNALAN, H. Turgay (2008). The Effectiveness of Collaborative Learning Applications in Art Education, International Conference on

Social and Organizational Informatics and Cybernetics, Anadolu University, Turkey, Retrieved from: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/unalan_turgay.pdf

- Vitkar, Swati(2012).CLOUD BASED Model for E-Learning IN Higher Education, International Journal of Advanced Engineering Technology, III(IV), 38-42, Retrieved from: <http://www.Technicaljournalsonline.com/ijeat/VOL%20III/IJAET%20VOL%20III%20ISSUE%20IV%20%20OCTBER%20DECEMBER%202012/Article%209%20Vol%20III%20issue%20IV%202012.pdf>.
- Webb, Noreen M.; Franke, Megan L.; Ing ,Marsha;Chan, Angela;De, Tondra;Freund, Deanna; & Battey,Dan (2008).The role of teacher instructional practices in student collaboration, Contemporary Educational Psychology, 33(3), 360-381, Retrieved from:<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X0800026X>.
- Wu, Chen-Feng (2013). Learning Attitude and Its Effect on Applying Cloud Computing Service to IT Education, International Journal of u- and e- Service, Science and Technology, 6(1), Retrieved from: http://www.sersc.org/journals/IJUNESST/vol6_no1/5.pdf.
- Zhang, Shuai; Zhang, Shufen; Chen, Xuebin & Huo, Xiuzhen (2010).Cloud Computing Research and Development Trend, Second International Conference on Future Networks, DOI 10.1109/ICFN.2010.58, 93-97, Retrieved from: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1748887>.



برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية ، ودورها في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك.

د/ أحمد سليم عيد المسعودي

• مستخلص الدراسة :

هدف البحث الكشف عن دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب بمدينة تبوك ، والتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير نوع المركز (مدني، عسكري) ، ولتغير المؤهل العلمي (ثانوي فأقل، أكثر من ثانوي)، ولتغير العمر (١٦ سنة فأقل، من ١٧-٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة). وطبق البحث على عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغت (٨٥) فردا من الشباب المنتسبين إلى برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في مدينة تبوك تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم إعداد استبانة من الباحث تقيس خمس محاور في الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب، وبعد جمع الاستبانات تم حذف (٣) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل، لتصبح العينة مكونة من (٨٢) شابا ، وكان التطبيق في عام ١٤٣٥هـ ، وأسفر البحث الحالي عن النتائج التالية : إن دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك في الحد من الانحرافات السلوكية للشباب من وجهة نظرهم كان متوسطا، فقد بلغ متوسطهم الحسابي (٣.٤٤) وبانحراف معياري (١.٠٩)، وبالنسبة للمحاور فقد احتل محور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣.٦٤) ، وبانحراف معياري (١.٢٦) بمعنى أن برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك كان تأثيرها على هذا المحور هو الأعلى مقارنة مع بقية المحاور، أما المرتبة الثانية فقد احتل محور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة بمتوسط حسابي (٣.٤٩) ، وبانحراف معياري (١.١٤) في حين احتل محور السرعة الزائدة أثناء القيادة المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٨) ، وبانحراف معياري (١.٤٥) ، وقد جاءت جميع المحاور بدرجة متوسطة. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير نوع المركز (مدني، عسكري) ، ولتغير المؤهل العلمي (ثانوي فأقل، أكثر من ثانوي)، ولتغير العمر (١٦ سنة فأقل، من ١٧-٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة). ويوصي الباحث بما يلي: الإكثار من تواجد المراكز الرياضية لكل قطاع حكومي أو أهلي لما للبرامج الرياضية من دور في خفض الانحرافات السلوكية، تخصيص أماكن للمراكز الرياضية والثقافية تحت إشراف الرئاسة العامة لرعاية الشباب في الأحياء، أو في المخططات السكنية بالمدينة لجذب فئة الشباب لممارسة الرياضة الجسمية والفكرية وإشغالهم عن كثير من السلوكيات الخاطئة.

The Sport Programs of the Governmental and Private Institutions and Their Role in Preventing the Negative Behaviors of the Young People in Tabuk City.

Dr. Ahmed Al Masuudi

Abstract:

This search aims at discovering the role of preventing the negative behaviors of the young people in Tabuk city. It also aims at identifying the existence of any statistical differences in the indicator ($\alpha \geq 0.05$) on the level

of the role of the sport programs of the governmental and private institutions in preventing the negative behaviors of the young people in Tabuk city. These differences are caused by the following factors: the type of the center (civilian or military), the scientific qualification (above or lower than the secondary level), and the age factor (16 and younger, 17-20, 20 years and older). The study sample included 85 young people that were selected randomly from the governmental and private programs in the Tabuk city. The researcher designed a questionnaire that measured five areas of the negative behaviors in the young people. The data were collected and three questionnaire papers were excluded because of the inability to analyze their contents. Accordingly, the sample included 82 young people and the study was also conducted in 1435 Hijri or 2014. The study found the following results: The role of the governmental and private institutions and their sport programs in preventing the negative behaviors of the young people in Tabuk city according to the opinions of the study ample was average. The average was (3, 44) and the deviation was (1,26). This means that the role of the institutions in this factor was the highest compared to other factors. The second factor was vandalizing the public facilities and the average was (3, 49) and the deviation was (1, 14). The last factor was speeding while driving with the average of (3,28) and the deviation was (1,45). All the factors were average. There are no statistical differences in the role of the governmental and private institutions in preventing the negative behaviors of the young people in Tabuk city according to the center factor, the scientific qualification and the age factor. The researcher recommends the following Increasing the number of the sport centers in the private and public sectors because these centers have a role in decreasing the negative behaviors, Choosing places for the cultural and sport centers under the direct supervision of the General Presidency of Youth Welfare in the kingdom in the different parts of the city to attract young people to practice sport and intellectual and physical activities.

• المقدمة:

يشكل الشباب الشريحة العريضة في المجتمعات العربية بشكل عام، ويشكل هذا العدد الهائل من الشباب مصدراً للضغط سواء على المستوى الحكومي أو الاجتماعي أو الأسري، كما يتشكل إلى حد ما القلق والخوف على مصير هذه الشريحة في ضوء التغيرات التي طرأت وتطراً على المجتمعات العربية والانفتاح الثقافي والفكري والقيمي على المجتمعات الأخرى، فكان هذا الانفتاح مزدوج التأثير، فتأثرت مجتمعاتنا وأثرت، فكان التأثير عليها إيجاباً في بعض الأحيان وسلباً في أحيان أخرى، وكانت فئة الشباب هي الأكثر تأثراً بهذا الانفتاح.

لا يستطيع أي منا إنكار وجود بعض مظاهر الانحراف السلوكي لدى الشباب، لذا دأبت الحكومة والمؤسسات الأهلية سواء الدينية أو الاجتماعية على التوعية والتحذير من هذه المظاهر، والعمل على إيجاد حلول وقائية لكي لا تزداد أعداد الشباب المعرضين لهذه الانحرافات السلوكية، فالتدخين وتعاطي

المخدرات والعنف إنما هي أمثلة على هذه الانحرافات، وهي من المظاهر التي غالباً ما نستطيع تمييزها بالعين المجردة، كما وضعت برامج متعددة للتصدي لهذه المظاهر، وتعتبر البرامج الرياضية والأنشطة التي تقدمها المؤسسات الحكومية والأهلية إحدى طرق تفريغ الطاقات لدى الشباب، ومن المتوقع بأنها تساعد على ملء أوقات فراغهم بما يفيد صحتهم الجسمية والعقلية وإبعادهم عن الانحرافات السلوكية وتحقيق الأمن السلوكي لهم.

وتتمثل الانحرافات (الاضطرابات) السلوكية في العدوان والتخريب والسرقة والكذب والغش والاحتيال والهروب والتدخين والإدمان (محمد ومرسي، ١٩٩٤) وسوف يستهدف هذا البحث بعض من تلك الانحرافات وخاصة العدوان والميل للعنف، والاعتداء على المرافق والمصالح العامة، والتدخين والإدمان على المواقع غير المرغوب فيها على شبكة الإنترنت، وأخيراً القيادة المتهورة، وذلك بهدف التعرف على دور البرامج الرياضية في المؤسسات الحكومية والأهلية بمدينة تبوك في الحد من تلك الانحرافات

• أسئلة البحث :

تحاول الدراسة الراهنة التعرف على دور البرامج الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية للشباب في مدينة تبوك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك

في الحد من الانحرافات السلوكية للشباب من وجهة نظرهم ؟

« هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في دور

برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات

السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير نوع المركز (مدني،

عسكري) ؟

« هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في دور

برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات

السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي

(ثانوي فأقل، أكثر من ثانوي) ؟

« هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في دور

برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات

السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير العمر (١٦ سنة فأقل،

من ١٧-٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة)

• أهمية الدراسة ومبرراتها :

تنبع أهمية هذه الدراسة ومبرراتها من وجهة نظر الباحث من خلال ما يلي:

« قلة الدراسات السعودية بشكل عام في هذا الموضوع، والدراسات التي تناولت

مدينة تبوك بشكل خاص؛ لذا جاءت هذه الدراسة كمحاولة للمساهمة في

تزويد الأدب النظري والبحثي في هذا المجال.

« إن الانحرافات السلوكية أصبحت في وقتنا الحاضر من أخطر الآفات على قطاع الشباب وكذلك تعدد مظاهر الانحرافات السلوكية لدى الشباب مما كان له بالغ الأثر على عماد الأمة لذا كان لا بد من دراستها وإيجاد الحلول المناسبة.

« أهمية قطاع الشباب والعمل على حمايتهم من الانحرافات السلوكية، فلا يستقيم حال المجتمعات إلا بوجود فئة شابة تتصف بالأمن السلوكي .

« بيان أهمية إشراك الشباب المنحرفين سلوكيا ببرامج رياضية ذات قيمة والانتقال بهم إلى دائرة الفعل السلوكي الإيجابي.

« وضع نتائج هذه الدراسة أمام أصحاب القرار والجهات المسؤولة عن الشباب والرياضة ودور الرعاية الاجتماعية وإدارة السجون .

« الوقوف على فعالية البرامج الرياضية المقدمة من المؤسسات الرياضية الحكومية والأهلية ومدى توافقها مع المعايير العالمية من حيث عدد ساعاتها وفعاليتها وتوفير الأماكن لمزاولة الأنشطة.

• مصطلحات الدراسة:

• الانحرافات السلوكية:

هي الابتعاد عن المألوف، وهي مجموعة الأفعال التي تصدر عن الشباب وتتسم بأنها تخرج عن المنظومة الاجتماعية والدينية والقانونية. وتتمثل في هذه الدراسة بالتدخين والعنف..... وغيرها مما هو منتشر في مدينة تبوك.

وقد عرفها إبراهيم وآخرون (٢٠١٢): هي كل نشاط فعلي أو قولي يصدر عن الإنسان ويترتب عليه إضرار بنفسه أو غيره أو بمجتمعه، ويتصف هذا النشاط بالتكرار ويعاقب عليه القانون الجنائي والعرف الاجتماعي وتعاليم الدين الإسلامي في المملكة العربية السعودية (ومجموعة الانحرافات السلوكية التي ستعالج في هذا البحث هي: العدوان والميل للعنف، والاعتداء على المرافق والمصالح العامة، والتدخين والإدمان على المواقع غير المرغوب فيها على شبكة الانترنت، وأخيرا القيادة المتهورة.

• البرامج الرياضية :

هي الأنشطة الرياضية بمختلف أنواعها والتي تقدمها المؤسسات الرياضية الحكومية والأهلية للشباب في منطقة تبوك .

• حدود الدراسة :

« الحدود المكانية: تختص هذه الدراسة بمدينة تبوك.

« الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة في العام ١٤٣٥ هـ

• الإطار النظري :

الانحراف السلوكي في الإسلام يحدث عندما يقوم الشخص بعمل يفسد النظام ، ليفتح الباب مشرعا أمام الفوضى للتدخل في القانون ،وتحول دون

تطبيقه على واقع الحياة ، مما يلحق الضرر بالمصلحة الفردية أو المصلحة الاجتماعية أو كليهما معا .

ويواجه الشخص في مسيرة حياته الطويلة ، دوافع ومهيجات تدفعه بالاتجاه السلبي وتجبره جراً لارتكاب الكثير من الأخطاء ، حيث تكون مجردة من نور العقل ، فالشخص يقيس حالة صراع دائم مع هذه الدوافع منذ لحظة إدراكها واستيعابها إلى آخر لحظة في مسيرتها الحياتية وتكون الدوافع النفسية هي النفس الإمارة بالسوء ، إتياع الشهوات، الخضوع لنداء الشيطان.(عباس ، ١٩٩٣) .

ويعرف الانحراف لغة على أنه "كل ابتعاد عن الخط المستقيم" .. إلا أننا عندما نتحدث عن السلوك الاجتماعي لا يمكننا أن نطبق هذا التعريف بحذافيره نظراً لصعوبة تحديد ما يمكن أن نستخدمه عليه بالخط المستقيم، فمظاهر الانحرافات السلوكية تتعدد وتختلف من مجتمع لآخر ومن حضارة لآخرى نتيجة اختلاف المعايير والقوانين والثقافات وكذلك نتيجة التطور الطبيعي في أساليب المعيشة، فما قد يُعتبر انحرافاً في أحد المجتمعات قد لا يعتبر كذلك في مجتمع آخر. إلا أن هناك مجموعة من السلوكيات التي لا تختلف مجتمع عن الآخر ولا تشريع عن غيره في اعتبارها انحرافاً عن المناهج والنظريات التربوية والاجتماعية المتبعة.(قسم علم النفس بجامعة بغداد، ٢٠١٣م) <https://www.facebook.com/permalink.php>

ومن هذه السلوكيات على سبيل المثال لا الحصر العدوان والميل للعنف، والاعتداء على المرافق والمصالح العامة، والتدخين والإدمان على المواقع غير المرغوب فيها على شبكة الانترنت، وأخيراً القيادة المتهورية، والتي يتناولها هذا البحث بشئ من التفصيل فيما يلي:

• العدوان:

العدوان وهو أهم الانحرافات السلوكية والذي سيطال الحديث عنه لانتشاره عند الأفراد والجماعات وعلاقته المباشرة بانحرافات سلوكية أخرى، فلقد أشار القرآن الكريم إلى دافع العدوان أثناء ذكره لقصة آدم وزوجته حواء ، وإغواء الشيطان لهما حيث قال تعالى: "وقلنا يا آدم اسكن أنت وزوجك الجنة وكلا منها رغداً حيث شئتما ولا تقربا هذه الشجرة فتكونا من الظالمين ♦ فآزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كانا فيه وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدو ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين" (البقرة ، آية: ٢٥-٢٦). كما قال تعالى: "فوسوس إليه الشيطان قال يا آدم هل أدلك على شجرة الخلد وملك لا يبلى ♦ فأكلا منها فبدت لهما سوءاتهما وطفقا يخصفان عليهما من ورق الجنة وعصى آدم ربه فغوى ♦ ثم اجتباها ربه فتاب عليه وهدي ♦ قال اهبطا منها جميعاً بعضكم لبعض عدو فأما يأتينكم مني هدى فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى" .(طه، الآية: ١٢٠-١٢٣) .

وتشير تلك الآيات إلى ما سيحدث بين الناس من ظلم بعضهم لبعض، واعتداء بعضهم على بعض بسبب المنافسة، والانسحاق وراء شهواتهم، وإغواء الشيطان لهم (نجاتي، ٢٠٠٥). فالعدوانية ظاهرة عامة بين البشر يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة، وتأخذ صوراً مثل التنافس في العمل والتجارة واللعب والتحصيل الدراسي، والتصارع على المناصب الإدارية والاجتماعية، وقد يُعبر عنها من داخل النفس البشرية بالحققد والحسد والغل والكرهية، والشعور بالاضطهاد. والشك والامتعاض (الاستياء). كما يعبر عنها خارجياً بإلحاق الأذى بالآخر أو بالذات في صورة عدوان لفظي أو عدوان بدني .

كما يُعبر عن السلوك العدواني بالإهلاك وبالحرق أو الإتلاف لما يحب البشر، وهو مظهر سلوكي يأخذ طريقه إلى التعبير الفردي أحياناً (كسلوك الشخص المتجه إلى إيقاع الأذى بغيره من الأفراد أو الجماعات أو الأشياء). أو التعبير الجماعي أحياناً أخرى (كسلوك الجماعة المشترك والمتجه إلى إيقاع الأذى بغيرها). وأول عدوان وقع في حياة البشر هو عدوان ابن آدم قابيل على أخيه هابيل، حينما تقبل الله تعالى قربان أخيه ولم يتقبل قربانه، فتملكته الغيرة فقتل أخاه. قال تعالى: " وأتل عليهم نبأ ابني آدم بالحق إذ قربا قربانا فتقبل من أحدهما ولم يتقبل من الآخر قال لأقتلنك قال إنما يتقبل الله من المتقين ♦ ثئن بسطت إلي يدك لتقتلني ما أنا باسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين ♦ فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين " (المائدة: آية، ٢٧-٣٠).

• أولاً: تعريف السلوك العدوان Aggression:

تعريف (إبراهيم وعبد الحميد، ١٩٩٤) العدوان هو " سلوك يهدف إلى إيقاع الأذى بالغير أو الذات أو ما يرمز إليهما"

تعريف (عبد الله وأبو عباد، ١٩٩٥) أنه أي سلوك يصدره الفرد لهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر (أو مجموعة من الأفراد) يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنياً أو لفظياً سواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة أو أفصح عن نفسه في صورة غضب أو العداوة التي توجه إلى المعتدي عليه " .

تعريف بارون وريتشارد سون (Baron and Richardson، ١٩٩٨) العدوان هو " أي شكل من أشكال السلوك الموجه بهدف الإضرار أو الإيذاء لكائن حي يكون مدفوعاً لتجنب مثل هذه المعاملة " .

فهذا السلوك ليس عدوانياً، كما أنه يأخذ بعين الاعتبار أن الفرد قد يهدف إلى إلحاق الضرر بشخص آخر ولكنه لا ينجح في ذلك، فلو وجه شخص لكلمة إلى شخص آخر واستطاع المعتدي عليه أن يتجنبها فإن مثل هذا السلوك يعتبر سلوكاً عدوانياً (البلعاسي، ٢٠٠٤). ويتفق مع هذا التوجه في تعريف العدوان

ميرتس.....١٩٦٥ الذي رأي أن القصد الكامن خلف السلوك هو الذي يحدد في النهاية الحكم على السلوك على أنه عدواني أم غير عدواني(رضوان، ٢٠٠٩).

وفيما سبق عرضه نجد أن التعريف الأول قصر موضوع العدوان على الآخر فقط ؛ مع محاولة الآخر لتجنب أو إيقاف السلوك العدواني . كما أضاف بعدا جديدا وهو الغضب كمظهر للعدوان ، والتعريف الثاني يأخذ بعين الاعتبار " نية أو تعمد المعتدي " كمحدد للسلوك العدواني. فقد يقوم الفرد بسلوك ينتج عنه ضرر بفرد آخر دون أن يكون هذا الضرر هدفا لمن قام بالسلوك .

• ثانيا: تعريف العداوة:

لقد عرضت (جاء الله، ٢٠٠٥) مجموعة تعريفات للعداوة أو العدائية، نستطيع أن نخلص منها بالآتي: يُعرف بينس وفيلمان ١٩٩٦ العدائية بأنها نظام معقد من الاتجاهات المحفزة للسلوك العدواني نحو تدمير الموضوعات ، وهي شعور دائم من الغضب والاستياء تصاحبه رغبة قوية للتعبير عنه" . وعرفها (فاربروكولاوي، ١٩٩٨) بأنها " ميل للاستجابة على نحو يتسم بالغضب والحنق والاستياء، وذلك بإظهار البغضاء والتصريح بالانتقاد والإحجام عن التعاون وغيرها من الاستجابات التي قد تتصاعد لتعبر عن عدوان مباشر أو غير مباشر" . كما يُعرفها (ماك جوجان، ١٩٩٩) بأنها " حالة انفعالية طويلة تظهر كرغبة في إيذاء أو إيقاع الألم بالآخرين" . (جاء الله، ٢٠٠٥).

ويرى الباحث أنه يجب التفريق بين العداوة والعدوان أو السلوك العدواني فالعلاقة بينهما كعلاقة السبب بالنتيجة أو علاقة الدافع بالسلوك ، فجوهر العداوة هو المشاعر السلبية نحو الذات أو الآخر، والتي تتمثل في البغضاء والحنق والغل والحسد والشعور بالاضطهاد والشك والاستياء والرغبة أو الميل في العدوان (الإثم)، وعندما تظهر هذه المشاعر في تصرفات الشخص تحولت العداوة إلى عدوان أو سلوك عدواني.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث العدوانية بأنها "مصطلح أو مفهوم نفس - اجتماعي يشير إلى مكوني: العداوة (الإثم) كدافع والعدوان كسلوك ، وموضوعه الذات أو الآخر وممتلكاتهما المادية والاعتبارية".

• ثالثا: العدوانية ومفاهيم أخرى:

• العدوانية والعنف:

يعرف العنف (VIOLENCE) على أنه: " أي فعل عدواني يكمن خلفه مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية ، ويمارس تجاه الآخرين وينتج عنه قتل أو أذى أو تدمير ممتلكات" (الطيّار: ٢٠٠٥) ، وفي نفس الاتجاه يعرف (مجيد، ٢٠٠٨) العنف بأنه " كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين ، قد يكون الأذى جسميا أو نفسيا ، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع

الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة" وقد عرفت العنف (شقيز، ٢٠٠٥) بأنه "استجابة سلوكية متطرفة تبدو في مظاهر الضرب أو السب أو التجريح وقد تصل لحد القتل، تتميز بصيغة انفعالية حادة (كره و بغض)، تنجم عن انخفاض (قد يصل لحد الجهل) في مستوى البصيرة أو الفهم أو التفكير الخاطئ تجاه بعض الأفراد أو المواقف أو الموضوعات"

يتضح مما سبق عرضه أن الفرق الأساسيين العدوانية والعنف يتمثل في أن مفهوم العدوانية يتضمن الذات بجانب الآخر الحقيقي أو الاعتباري كموضوع لها ؛ بينما يقتصر مفهوم العنف على الآخر فقط سواء كان فرداً أم مجتمعاً ؛ أو ممتلكاتهما أو ما يرمز إليهما ، وبعبارة أخرى العنف يتطابق مع العدوانية الموجهة ضد الآخر فقط ، فالعدوانية أعم وأشمل من العنف ، كما أن العنف يمثل الدرجات المرتفعة من العدوانية .

• Bullying العدوانية والإستقواء :

يعرف الإستقواء بأنه " إيقاع فرد أو أكثر إيذاءً بدنياً، أو لفظياً أو عاطفياً على فرد آخر- ويتضمن تهديدات بالإيذاء الجسدي ،امتلاك السلاح ، الابتزاز ، مخالفة الحقوق المدنية ، الاعتداء والضرب ، نشاط أو عمل من العصابات ، محاولة القتل والقتل " ، وهناك آخرون يضيفون إلى قائمة سلوكيات الإستقواء " التحرش الجنسي" (ألن، ٢٠٠٥) ويعتقد معظم الباحثين أن الإستقواء يتضمن عدم توازن في القوة الجسدية أو النفسية حيث يكون المستقوى أقوى (أو ينظر إليه على أنه أقوى) من الضحية وفي ذلك يقول ألن " الإستقواء يعني قيام شخص أقوى وأكبر بإيذاء أو إخافة شخص آخر أصغر وأضعف منه عن قصد وبشكل متكرر.

وفي ضوء هذا أيضاً نجد أن العدوانية أعم من الإستقواء، حيث تشتمل الأولى على الذات والآخر ؛ بينما تقتصر الثانية على الآخر فقط . ومع هذا يمكن استخدامها كمحك للعدوانية .

• رابعاً: مظاهر العدوانية في القرآن :

إن العدوانية لا يقتصر شكلها على قتل الآخر وتدمير ممتلكاته أو انتحار الذات وتحجيرها وبغضها . وإنما تأخذ صوراً وأشكالاً مختلفة منها ما يلي :

- « العدوان اللفظي متمثلاً في السب والشتم (إن يثقفوكم يكونوا لكم أعداء ويبسطوا إليكم أيديهم وألسنتهم بالسوء وودوا لو تكفروا) (المتحنة :آية، ٢)
- « العدوان المادي متمثلاً في استخدام الأيدي (إن يثقفوكم يكونوا لكم أعداء ويبسطوا إليكم أيديهم وألسنتهم بالسوء وودوا لو تكفروا) (المتحنة :آية، ٢)
- وقول الله تعالى: " هاأنتم أولاء تحبونهم ولا يحبونكم وتؤمنون بالكتاب كله وإذا لقوكم قالوا آمنا وإذا خلوا عضوا عليكم الأنامل من الغيظ...) (آل

- عمران: ١١٩) وقوله تعالى: " ..وقذف في قلوبهم الرعب يخربون بيوتهم بأيديهم وأيدي المؤمنين فاعتبروا يا أولي الأبصار) (الحشر: ٢)
- « التهكم والسخرية (زين للذين كفرو الحياة الدنيا و يسخرون من الذين آمنوا والذين اتقوا فوقهم يوم القيامة والله يرزق من يشاء بغير حساب) (البقرة: آية ، ٢١٢) .
- « الشماتة (قال ابن أم إن القوم استضعفوني و كادوا يقتلونني فلا تشمت بي الأعداء ولا تجعلني مع القوم الظالمين) (الأعراف :آية ، ١٥٠)
- « الحسد (قال يا بني لا تقصص رؤياك على إخوتك فيكيدوا لك كيدا أن الشيطان للإنسان عدو مبين) (يوسف:هـ)
- « الغيرة (إذ قالوا لـيوسف وأخوه أحب إلى أبينا منا ونحن عصبة إن أبانا لفي ضلال مبين ❖ اقتلوا يوسف أو اطرحوه أرضا يخل لكم وجه أبيكم وتكونوا من بعده قوما صالحين) (يوسف :آية ٨ - ٩)
- « الكراهية (إن تمسسكم حسنة تسؤهم وإن تصبكم سيئة يفرحوا بها وإن تصبروا وتتقوا لا يضركم كيدهم شيئا إن الله بما يعملون محيط) (آل عمران: ١٢٠)

• خامسا: التفسيرات المختلفة للعدوانية :

• العدوانية من منظور وجود دافع فطري غريزي:

اعتقد فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي أن الإنسان يمتلك غريزتين تعملان ضد بعضهما البعض : غريزة الحياة التي تزود بالطاقة من أجل النمو والبقاء (غريزة جنسية)، وغريزة الموت التي تسعى لتدمير الذات (غريزة العدوان)، وكان يرى أن هذه الغريزة الأخيرة غريزة اشتها الموت تتحول لتأخذ شكل عدوان نحو الخارج أي ضد الآخر .وحسب فرويد تتولد هذه الطاقة في الجسم دائما من أجل غريزة الموت ،إنها تتجمع كما يتجمع الماء في الخزان ، وإذا لم تخرج بكميات قليلة بطريقة مقبولة اجتماعيا فسوف تزداد وتتصاعد طويلا إلى أن تفيض بشكل متطرف وغير مقبول اجتماعيا (بيتر غروبر، ٢٠٠٤).

• العدوانية من منظور اجتماعي وثقافي:

رأت كارن هورني Karen Horney أن العدوان ليس فطريا كما رأى فرويد ، وإنما هو وسيلة لتحقيق الشعور بالأمن حيث أشارت إلى أن القلق الأساسي Anxiety وانعدام الأمن ، هما من العوامل التي تؤثر في تشكيل الشخصية ، لذا فإن الفرد يلجأ إلى عدة أساليب دفاعية حتى يقلل من عزلته وعجزه ،وقد يصبح عدوانيا أو مدعنا ليستعيد الحب الذي فقده ،أو قد يكون لنفسه صورة مثالية" (الزيود، ١٩٩٧)

• العدوانية من منظور فرضية (الإحباط ← العدوان) :

صاغ كل من دولا رد وميلر ١٩٣٩ Dollard And Miller ما يسمى بفرضية الإحباط ← العدوان ، والتي تقول "إن كل إحباط يقود إلى عدوان وكل عدوان

يسبقه إحباط ويفسر الإحباط هنا على أنه إعاقة نمط هادف من السلوك يجري في اللحظة الراهنة" (رضوان، ٢٠٠٩).

- **العدوانية من منظور نظرية الاختلاط التفاضلي لأدوين سذرلاند Sutherland :** يشير مفهوم الاختلاط التفاضلي Differential Association إلى أن معايشة النماذج الإجرامية يؤدي إلى الاتجاه نحو الجريمة والعكس صحيح ، أي أن التفاعل والاتصال بالأنماط الإجرامية يؤدي إلى السلوك الإجرامي.

فترى هذه النظرية " أن الشخص يُصبح جانحاً بسبب توصله واقتناعه بأفكار وتحديات مخالفة للقانون في إطار انعدام التنظيم الاجتماعي ، ويتوقف ذلك على تكرار العلاقة وكتافتها مع المجندين للسلوك الإجرامي ، الذي هو - في واقع طبيعته - ليس وراثياً ولا خلقياً ولا نفسياً بحثاً ، وإنما هو مكتسب ومتعلم مثلما يتعلم أي سلوك آخر إيجابي أو غيره" ، ومن ثم يمكن القول إن نظرية "سذرلاند" تصدق وتنطبق على أكثر مما ادعى هو نفسه وتشمل أي شكل من أشكال الانحراف وليس فقط الانحرافات المخالفة للقانون. (آل سعود، ١٩٩٨)

- **العدوانية من منظور نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لبندورا Bandura :** إن أهم خصائص نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي هي أن التعلم لا يعتمد على قيام المتعلم بمحاولات كما هو الحال في التعلم الاشتراطي عند بافلوف أو اسكنر أو ثورنديك ، أو التعلم الاقتراني عند جاثري أو هل ؛ إذ أن الميكانيزم الذي يغلب على الناس استخدامه في اكتساب سلوك جديد هو " الملاحظة " وذلك عن طريق الربط المباشر بين سلوك القدوة أو القدوة الرمزية والأحداث الحسية أو الاستجابات الرمزية ذلك أن الملاحظ يسجل ما يلاحظه ويخترنه في عقله على شكل أحداث حسية أو استجابات رمزية ثم يستخدمها فيما بعد كعلامة أو دليل عندما يقوم هو بنفس السلوك الذي لاحظته. وقد اهتمت الدراسات المختلفة بآثار القدوة على ثلاثة أنواع من السلوك على وجه الخصوص هي المهارات ، والعدوان ، والأخلاق. وما يخص العدوان وجد أن للقدوة تأثير مزدوج : القدوة العدوانية تؤدي إلى اكتساب السلوك العدواني في حين أن القدوة غير العدوانية تؤدي إلى الإقلال من السلوك العدواني. (علام ، ٢٠٠٤).

• التدخين :

التدخين عادة سيئة وضارة بكل ماتحمله الكلمة من معنى وأضراره لا تقتصر على المدخن فحسب كما يخفى على كثير من أفراد المجتمع، على رغم أن أول استخدام للدخان، كان لأغراض صحية متعلقة بمعالجة الصداق والتوتر النفسي منذ وقت مبكر، فإن انتشاره في مختلف بلدان العالم لم يتسع إلا منذ أواخر القرن الخامس عشر ميلادي ومنذ المراحل المبكرة لهذا الانتشار، كان موضع خلاف في الآراء حول تعاطيه بين مؤيد ومعارض، حتى أن ملك بريطانيا جيمس الأول أعلن غضبه سنة ١٦٠٤م على التدخين وشبهه بشرب الكحوليات.

وظهرت دراسة حديثة تشير إلى أنه توجد علاقة بين التدخين وانفصام الشخصية ، ففي دراسة بيبس (Basu، 2015) أنه يوجد علاقة طردية بين المستوى العالي من التدخين ومرض انفصام الشخصية، كما وجد دراسة حديثة لكونت (Kuntz, 2015) أن شبيه الدخان وهي الشيشة ترى بوجود حالة من انتشار تدخين الشيشة بين البالغين في ألمانيا من فئة الشباب، لذلك أوصت الدراسة إلى ضرورة الحد من هذه الظاهرة نظرا لخطورة الشيشة على الصحة والحاجة إلى سن القوانين والأنظمة ورفع مستوى التنقيف بخطورة الشيشة والدخان على البالغين.

• حقائق عن التدخين:

« إن مكونات القطران الذي يتراكم على جدار الحويصلات الهوائية تزيد على الألف مكون بعضها له تأثير مهيج وبعضها مسبب للسرطان
« أهم العوامل التي تحدد جودة التدخين في السجائر هي الكربوهيدرات والبروتينات ولهذا فإن جودة التبغ تتحسن بزيادة محتواه من الكربوهيدرات وانخفاض محتواه من البروتينات

« يسبب التبغ أكثر من ٣.٥ مليون وفاة كل عام أي ١٠,٠٠٠ وفاة كل يوم وأكثر من مليون منها يقع في البلدان النامية .

« يقدر أن التبغ سيصبح في عام ٢٠٢٠ م أول سبب للوفاة والعجز في العالم .
<http://www.elyani1.com/articles.php?action=show&id>

ولعل من الأفضل استخدام وسائل الإعلام كوسيلة في توعية الرأي العام بان التدخين سلوك غير محمود . وكما إن إقناع الآباء والأمهات بضرورة الإقلاع عن التدخين ، يجعل الأطفال المقيمون في بيوت خالية من المدخنين يقل احتمال اكتسابهم لهذه العادة السيئة.

• إدمان الإنترنت :

الإدمان على الإنترنت سواء النظر إلى مواقع إباحية أو غير مفيدة ذلك تسبب ضرر للشخص ، ففي إدمان الشباب على الألعاب العدوانية وغيرها من خلال الإنترنت وجد الباحثون علاقة سببية بين التغيرات الوظيفية غير الطبيعية للدماغ وحالة الإدمان على ممارسة ألعاب الإنترنت. (Han, 2015)

تظهر متلازمة إدمان الإنترنت جلية عند الأفراد الذين ينسحبون من التفاعل المجتمعي و الشخصي وقد تؤدي إلى تدهور العلاقات الوظيفية والأكاديمية والأسرية لديهم. كما أشارت دراسة (Weinstein, 2015) عند البالغين صغار السن (فئة الشباب) وجود علاقة بين إدمان الإنترنت و القلق الاجتماعي مثل عدم قدرة الأفراد على الانخراط السوي في المجتمع، وأشارت دراسة (Yung, 2015) أن الاستخدام المفرط في الإدمان على الإنترنت يؤدي إلى حدوث حالات من

الحركات الإرادية لمنطقة الصدغ بالإضافة إلى مشاكل في الذاكرة قصيرة الأمد.

أما إدمان المواقع الإباحية فالضرر يكون أكبر فمشاهدة الأفلام الإباحية تسبب الاكتئاب ففي دراسة أسترالية حديثة تبين أن الشباب الذين يمضون ساعات طويلة في مشاهدة الأفلام الإباحية، تظهر عندهم أعراض الاكتئاب أكثر من غيرهم، فقد قاموا بدراسة على أشخاص يمضون ١٢ ساعة أسبوعياً في مشاهدة الأفلام الإباحية، وتبين أن ٣٠٪ منهم مصاب بدرجة عالية من القلق النفسي، و٣٥ مصابون بدرجات مختلفة من التوتر النفسي. ويحاول المختصون في التربية والطب النفسي أن يوجهوا نداءً تحذيرياً لمختلف الفئات وبخاصة الشباب، لتجنب النظر إلى المشاهد الإباحية لأنها تترك آثاراً نفسية كبيرة، وتكون مدخلاً لعلاقات حقيقية، قد تنتهي بالإيدز أو الأمراض الجنسية الخطيرة. وبالتالي فإن مشاهدة المشاهد الفاضحة تقود لممارسة الفاحشة وانهيار الأخلاق وزيادة الأمراض، وبالتالي تسبب خسائر مادية تقدر بالمليارات. www.kaheel7.com

فالقُرآن الكريم يأمرنا أن نتجنب النظر إلى ما حَرَّمَ اللهُ، قال تعالى: (قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ) [النور: ٣٠]. وخاطب النساء بالمقابل فقال: (وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا) [النور: ٣١]. لذلك من واقع ديننا الحنيف يجب نصح أبنائنا الشباب بعدم الانكباب على الإنترنت بشكل يوصلهم على إدمانه لوجود الضرر، وخاصة النظر إلى المواقع الإباحية.

• النشاط الرياضي:

لا شك أن ممارسة النشاط الرياضي له دور كبير ومهم في إعداد شخصية الفرد أو التعديل فيها وهذا ما يتم ملاحظه في هذه الدراسة و الدراسات السابقة لها ، لذا نجد ممارسة النشاط الرياضي أمراً مؤصلاً في الإسلام فأحاديث (الرسول صلى الله عليه وسلم) تحث على ممارسة الرياضة (أرموا بني إسماعيل فإن القوة الرمي) ، وكان صلى الله عليه وسلم يسابق عائشة (رضي الله عنها) ، كما لا بد أن نذكر مقولة الخليفة الراشد عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) علموا أولادكم السباحة والرمية وركوب الخيل.

فمفهوم الرياضة الظاهر من خلال اطلاع الباحث هي كافة الفعاليات التي تطلب نشاطاً عضلياً، أو نشاطاً فكرياً لدى فئة الشباب، لذلك حاول الباحث في هذا البحث التعرف على دور البرامج الرياضية في المؤسسات الحكومية وغيرها في خفض الانحرافات السلوكية لفئة الشباب بمدينة تبوك.

• البحوث السابقة :

هدف بحث محمد ٢٠١٤ التعرف على: اثر الرياضة المدرسية في تحقيق السلم المجتمعي . تكونت العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، وأولياء الأمور ، والمعلمين ، ومنظمات المجتمع المدني وبلغ عددهم (١٠٠) فرد ، معتمدا على المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت للنتائج التالية:

« تسهم الرياضة المدرسية في تحقيق السلم الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الثانوية بالاتي:

- ✓ الرياضة في المدرسة تنمي روح الجماعة بين التلاميذ.
- ✓ إن ممارسة الرياضة في المدرسة تسهم في تعديل وتغيير سلوك التلاميذ بما يتناسب احتياجات المجتمع.
- ✓ منافسات المدارس الرياضية تدعم الصلح والسلام بين التلاميذ.
- « تسهم الرياضة المدرسية في تحقيق السلم الاجتماعي بين أفراد المجتمع بالاتي:

- ✓ الرياضة المدرسية تعمل على نبذ التفرقة في الدين والعنصر السياسي.
- ✓ الرياضة المدرسية أداة لتحقيق السلام.
- ✓ المنافسات الرياضية المدرسية بين الدول تخلق الاحترام والتعاون والتسامح بينهم.

هدف بحث قندز علي ٢٠١٤ التعرف على: الاضطرابات السلوكية الموجودة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، كما هدفت إلى التعرف على تأثير متغيرات ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التربوية والجنس على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لولاية الشلف .

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لللائمة لأهداف الدراسة ، والي طبقت على عينة قوامها (٨٦٥) تلميذ ذكور وإناث للمرحلة المتوسطة بولاية الشلف وكان اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية ، وكان مجالات الاستبانة في الاضطرابات السلوكية (السلوك العدواني - تدني مفهوم الذات - النشاط الزائد - العند والتمرد - الانسحاب الاجتماعي) فأظهرت النتائج التالية:

« وجود استجابة متوسطة لجميع المجالات الخاصة بالاضطرابات السلوكية الموجودة لدى العينة.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ من حيث تأثير متغير ممارسة النشاط البدني الرياضي على الاضطرابات السلوكية لدى العينة، حيث كانت الاضطرابات السلوكية أكبر عند غير الممارسين للنشاط البدني الرياضي .

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في الاضطرابات السلوكية تعزى لمتغير الجنس، حيث ظهر اختلاف في مستوى الاضطرابات السلوكية لدى الجنسين خاصة في المجال السلوك العدواني حيث كانت الاضطرابات السلوكية أكبر عند الذكور عن الإناث.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى صاحب هذه الدراسة، العمل على تفعيل ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية والتربوية، ونشر الوعي داخل المدارس وخارجها لأهمية الممارسة الرياضية على الصحة البدنية والنفسية.

هدف بحث رفيق ٢٠١٢ التعرف على:

« مدى تأثير حصة التربية البدنية والرياضية في بناء شخصية سوية ومتوازنة لتلاميذ الطور المتوسط.

« إبراز الأهمية الكبيرة التي تكتسبها حصة التربية البدنية والرياضية في المرحلة المتوسطة في التقليل من العنف المدرسي.

« إعطاء نظرة عن فترة المراهقة المبكرة ومدى تأثيرها على تكوين شخصية الفرد.

« محاولة لفت انتباه الدارسين لتوجيه بحوثهم حول التأثيرات النفسية لحصة التربية البدنية والرياضية.

وكانت عينة البحث مقصودة مكونة من ١٥٠ تلميذ موزعة على ٥ متوسطات في بلدية قماري بالجزائر، وتم استخدام المنهج الوصفي والأداة المستخدمة استبانة.

والنتائج الذي توصل لها الباحث في دراسته ، مساهمة حصة التربية البدنية والرياضة في التقليل من السلوك العدواني اللفظي والبدني وأيضا العنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما لها دور في توطيد العلاقات بين التلميذ وزملائه والهيئة التدريسية في المرحلة المتوسطة.

هدف بحث العجلان (٢٠١١) التعرف على:

« دور البرامج الرياضية التي تقدمها الأندية الرياضية في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية.

« دور البرامج الثقافية التي تقدمها الأندية الرياضية في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية.

« دور البرامج الاجتماعية التي تقدمها الأندية الرياضية في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية.

« المعوقات التي تحد من دور برامج الأندية الرياضية في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية.

« سبل تفعيل دور برامج الأندية الرياضية من أجل حماية الشباب من الانحرافات الفكرية.

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام استبانة كأداة للدراسة الميدانية طبقت على العاملين في الرئاسة العامة لرعاية الشباب بمدينة الرياض ، فكان مجتمع الدراسة (٦٤٠) وعينة الدراسة (٢٤٨) ، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

« أن (٢١٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٧.١ ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة ليس لديهم دورات تدريبية في مجال الحماية من الانحرافات الفكرية وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة ، و ٥.٢ ٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة التحقوا بدورات تدريبية في مجال الحماية من الانحرافات الفكرية.

« إحياء دور الأندية الثقافية والتوعية لترسيخ الولاء والانتماء الوطني لدى الشباب (المناسبات المهمة مثل اليوم الوطني وإنجازات الدولة وفقها الله)

« ضعف التنسيق والتعاون بين الأندية الرياضية والرئاسة العامة لرعاية الشباب والجهات الحكومية (خاصة وزارة الشؤون الإسلامية ووزارة الثقافة والإعلام).

« استغلال المشاهير من اللاعبين في برامج توعية للحماية من الانحرافات الفكرية.

وهدف بحث الحمدون ٢٠١٠ معرفة: الدور الوقائي والتنموي للمؤسسات الرياضية والتربوية للمجتمعات في ظل العولمة ، كما يهدف على ماهية العولمة ، وما هي الآثار السلبية والإيجابية لحركة العولمة والرياضة التي تعيشها مجتمعاتنا اليوم، حيث بين بحثه بعض تعريفات العولمة ، وبين اختلاف وجهات النظر ما بين الباحثين والمهتمين في هذا المجال . وقد توصل الباحث بناء عن التساؤلات التي وضعها إلى النتائج والاستنتاجات التالية :

« للمؤسسات الرياضية والتربوية دور كبير وبارز في ترسيخ مفهوم التربية الوقائية لأفراد المجتمع ، وذلك من خلال التوعية المستدامة والتركيز على المبادئ الأخلاقية التي تحكم أفراد المجتمع.

« للمؤسسات دور كبير في نشر الوعي الثقافي بين أفراد المجتمع من خلال إقامة الندوات والمحاضرات والمؤتمرات التي تتناول ظاهرة العولمة وتأثيراتها على المجتمعات.

« المؤسسات الرياضية والتربوية سواء أكانت حكومية أم أهلية معنية بالتنشئة الاجتماعية السليمة لجميع أفراد المجتمع من الأسرة والمدارس واللبان الأولمبية والأندية الرياضية والجامعات ودور العبادة والنقابات ، وذلك من خلال توجيه عناية الأفراد بالتسلح بالوعي الثقافي والحضاري .

بحث الطيار (٢٠٠٥) هدفه الكشف عن :

« الأنماط السائدة للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس شرق الرياض بالمملكة العربية السعودية »

« دور كل من : التنشئة الأسرية ، والمستوى الاقتصادي ، وجماعة الرفاق ، والوضع الاجتماعي ، والمستوى التعليمي للأسرة ، والبيئة المدرسية في العنف المدرسي »

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وبتطبيق استبانته شملت سبعة محاور على عدد (٥٤٤) طالبا من المرحلة الثانوية بشرق الرياض ، وتطبيق استمارة مقابلة عل عدد (٩٦) من مدراء ووكلاء ومعلمين ومرشدين طلابيين بنفس المدارس ، كان من أهم النتائج مايلي :

« من أهم الأنماط المعبرة عن العنف الصراخ ورفع الأصوات ، والجدل الكلامي الذي يؤدي إلى العنف »

« من وجهة نظر الطلاب كان دور العوامل التي تم بحثها كالتنشئة الأسرية والعوامل الاقتصادية وجماعة الرفاق والوضع الاجتماعي والمستوى التعليمي للأسرة ، تلعب دورا متوسطا في ظهور العنف بين الطلاب ومن مظاهر ذلك: انعدام الرقابة الوالدية ووجود فوارق اقتصادية معيشية بين الطلاب ومحاولة كسب ود جماعة الرفاق وكثرة المشاكل العائلية وانخفاض المستوى التعليمي للأسرة وعدم وجود أماكن مجهزة للترويح بالمدرسة مثل المراكز الرياضية »

هدف بحث الفيومي (٢٠٠٥) التعرف على: أثر برنامج ترفيهي في التخفيف من إظهار العدوان لدى عينة من الجانحين ، وهي دراسة تجريبية ، قد استهدف التعرف على أثر برنامج ترفيهي في انخفاض حدة الشعور بالعدوان وفي ما يحدث في العلاقات الاجتماعية لدى عينة من الجانحين . وباستخدام المنهج التجريبي ذات التصميم القبلي والبعدى ومقياس السلوك العدواني إعداد آمال أباطة ، وبرنامج ترفيهي إشتمل على مباريات لكرة القدم ومسرحية فكاهية وتقديم إرشادات من الباحث لتقبل الهزيمة واحترام القانون الخاص باللعبة وتنمية الروح الجماعية ، على عينة مكونة من (٤٢) جانحا توصل البحث إلى أن البرنامج الترفيهي أدى إلى خفض حدة العدوان بأشكاله المختلفة ؛ كما زاد من العلاقات الاجتماعية بين أفراد العينة .

هدف بحث الزهراني ٢٠٠٤ التعرف على: دور الأنشطة الثقافية والرياضية في تأهيل الأحداث ، وأيهما أفضل لدى الأحداث ، ومدى مناسبة الأنشطة الثقافية والرياضية للأحداث ، وما دور مشاركة الأخصائيين للأحداث في تنفيذ الأنشطة الثقافية والرياضية فكان منهج الدراسة مسحي اجتماعي شامل وتم تصميم استبانتين للأحداث والأخصائيين فكانت أهم النتائج:

- « أن للأنشطة الثقافية والرياضية دوراً عالياً في تأهيل الأحداث لسلوكياتهم.
- « أن أهم الأنشطة الثقافية لدى الأحداث التلفاز، والفيديو .
- « تتناسب الأنشطة الثقافية والرياضية مع الأحداث بدرجة أعلى من المتوسط.
- « أن مشاركة الأخصائيين للأحداث في الدور المخصص لإقامتهم أعلى من المتوسط.
- « تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لرؤية أفراد العينة من الأحداث لدور الأنشطة الثقافية والرياضية في تأهيلهم باختلاف خصائصهم الشخصية ونوع الدار .

هدف بحث السد حان (٢٠١١) الكشف عن : إبراز دور الأنشطة الطلابية كمداخل وقائي للشباب من الانحراف ، وتم عرض الدراسة من خلال هذه المحاور:

- « الأنشطة الطلابية وأثرها في شخصية الشباب .
- « واقع وقت الفراغ لدى الشباب في المملكة العربية السعودية .
- « دور الأنشطة الطلابية في وقاية الشباب من الانحراف .
- ويوصي بأن من الأفكار الرئيسية التي يريد إظهارها في هذا المقام مايلي :
- « بينت العديد من الدراسات أن لدى الشباب السعودي فراغاً كبيراً منه في اليوم الواحد خاصة في أيام إجازات نهاية الأسبوع الدراسي وتزايد تلك الكمية أيام إجازات منتصف العام الدراسي ونهايته.
- « أن وقت الفراغ يهيئ مزيداً من الفرص لإيجاد بيئة إنحرافيه لدى الشباب وخاصة إذا تصاحب مع وجود وقت الفراغ سوء استغلال لهذا الوقت أو صحبة منحرفة.
- « أن أغلبية الأفعال المنحرفة يرتكبها الشباب تحدث منهم في الغالب الأعم أثناء وقت الفراغ .
- « أن الأنشطة التي يمارسها الشباب في داخل المنزل يغلب عليها الطابع السلبي ، دون الأنشطة التفاعلية كالنشاط الاجتماعي أو الابتكاري.
- « انتهت الدراسة بطرح مجموعة من التوصيات نعرضها بشكل مختصر فيما يلي : التوسع في افتتاح مراكز الأنشطة الطلابية التابعة للجهات التعليمية التي تقدم برامجها طوال العام، وإيجاد محاضن جديدة لاستيعاب أعداد أخرى من الشباب، والتوسع في البرامج المقدمة في مراكز الشباب ، وإنشاء أندية اجتماعية مصغرة في الأحياء لتعمل في الفترة المسائية وتكون أنشطتها تحت إشراف وزارة المعارف، وإيجاد مشرفين للأنشطة في المدارس .

• التعليق على الأبحاث السابقة :

من خلال اطلاع الباحث لم يجد بحث يتناول موضوع الدراسة الحالية الخاصة بالبرامج الرياضية ودورها في خفض الانحراف السلوكي بالأبعاد التي

تناولها الباحث في الانحرافات السلوكية لذلك تم التطرق للدراسات التي تناولت أي نشاط رياضي ودوره في خفض أي سلوك منحرف ، فكانت معظم الدراسات السابقة تعرفنا بدور النشاط الرياضي المدرسي على سلوكيات طلاب المدارس سواء كانت المرحلة المتوسطة ، أو المرحلة الثانوية إلا دراسة (العجلان، ٢٠٠١) كانت قريبة لعنوان الدراسة وكان تركيز على دور الأندية الرياضية في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية، ودراسة (الحمود، ٢٠١٠) الفلسفية الذي وضع الدور الوقائي والتنموي للمؤسسات الرياضية والتربوية للمجتمعات في ظل هذه العولمة، فبنيت استنتاجاته من خلال أفكار ووجهات نظر مختلفة.

أما دراسة الطيار فكانت نتائجها توصي باستخدام برامج ترفيهية ورياضية لخفض السلوك العدواني أحد الانحرافات السلوكية ، بينما دراسة (الفيوم، ٢٠٠٥) و (الزهراني، ٢٠٠٤) كانت تخص دور الأنشطة الرياضية والثقافية بسلوك الجانحين وهم يعتبرون من فئات الشباب إحدى فئات المجتمع .

لذا فإن الدراسة الحالية تناقش البرامج الرياضية ودورها في خفض الانحرافات السلوكية من عدد من الجوانب وهي العدوان والميل للعنف، والاعتداء على المرافق والمصالح العامة، والتدخين والإدمان على المواقع غير المرغوب فيها على شبكة الانترنت، وأخيرا دور البرامج الرياضية في خفض القيادة المتهورة التي قد تضر بممارستها.

• منهجية البحث :

وفيها سيتم عرض كلاً من مجتمع البحث وعينته والأدوات والإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات .

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد المنتسبين إلى برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية من فئة الشباب في مدينة تبوك خلال العام (٢٠١٤) وقد بلغ عددهم (٣٤٠) شاب .

• عينة الدراسة :

اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٨٥) فرداً من الشباب المنتسبين إلى برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في مدينة تبوك تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، شكلوا مانسبته (٢٥٪) من مجتمع الدراسة، وبعد جمع الاستبانات تم حذف (٣) استبانات لعدم صلاحيتها للتحليل، لتصبح العينة مكونة من (٨٢) شاباً ونسبة (٢٤٪) من مجتمع الدراسة.

• أداة الدراسة :

استخدم الباحث استبانة قام بإعدادها وتطويرها اعتماداً على آراء المختصين في موضوع الدراسة ومستنداً على خبراته، واطلاعه على الأدب النظري المرتبط

بموضوع الدراسة تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٥) محاور، و (٣٧) فقرة . وبعد عرض الأداة على المحكمين تكونت الأداة بصورتها النهائية من (٣٤) فقرة، توزعت على المحاور الخمس هي: التدخين (6) فقرات، و محور السرعة الزائدة أثناء القيادة (٦) فقرات، ومحور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز (٥) فقرات ، والميل إلى العنف والسلوك العدواني (١٠) فقرات، ومحور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة (٧) فقرات.

• صدق الأداة :

وللتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على (٨) محكمين من المتخصصين في القياس والتقييم وعلم النفس والرياضة حيث طلب منهم إبداء آرائهم وإصدار أحكامهم على الأداة من حيث مدى اتساق الفقرة مع المجال الذي صنفت فيه ، ومدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى وضوح معنى الفقرة، وإضافة أية معلومات يرون أنها ضرورية ، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المناسبة.

• ثبات الأداة :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم اشتقاق معامل ثبات أداة القياس باستخدام طريقة الاختبار أعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث كان معامل الثبات للأداة ككل و للمحاور كما في الجدول (١).

جدول رقم(١) قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار (كرونباخ ألفا) لمحاور الدراسة وللأداة ككل

المحور	طريقة الاختبار إعادة الاختبار	طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
التدخين	٠.٨٤	٠.٨٦
السرعة الزائدة أثناء القيادة	٠.٨٥	٠.٨٨
إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الانترنت والتلفاز	٠.٨٨	٠.٨٦
الميل إلى العنف والسلوك العدواني	٠.٨٨	٠.٨٩
الاعتداء على المصالح والمرافق العامة	٠.٨٧	٠.٨٨
الأداة ككل	٠.٨٩	٠.٩٠

يبين الجدول رقم (١) أن معامل الثبات لأداة الدراسة ككل بلغ (٠.٨٩) بطريقة الاختبار إعادة الاختبار و (٠.٩٠) بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، في حين تراوحت معاملات الثبات للمحاور بطريقة الاختبار إعادة الاختبار (٠.٨٤ - ٠.٨٨)، وبطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (٠.٨٦ - ٠.٨٩)، وتعتبر هذه المعاملات كافية لأغراض الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة :

تم تنفيذ خطوات الدراسة على النحو التالي :

◀ بعد الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة (البرامج الرياضية ودورها في الانحرافات السلوكية) تم بناء أداة الدراسة.
 ▶ تم أخذ الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لتطبيق الدراسة على مجتمع الدراسة.

◀ ثم بعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة، ثم تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة، وإدخال البيانات في برنامج SPSS ومعالجتها فتم الإجابة على أسئلة الدراسة. و تم استخدام المعيار التالي في الحكم على درجة الفقرات :

✓ إذا كان الوسط الحسابي للفقرة أقل من أو يساوي (٢.٣٣) تكون درجة الفقرة منخفضة.

✓ إذا كان الوسط الحسابي للفقرة محصور بين (٢.٣٤ - ٣.٦٦) تكون درجة الفقرة متوسطة.

✓ إذا كان الوسط الحسابي للفقرة أكبر من أو يساوي (٣.٦٧) تكون درجة الفقرة مرتفعة.

✓ استخراج النتائج و مناقشتها.

✓ صياغة التوصيات.

• متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

◀ أولاً: ديموغرافية البيئة تبوك

◀ ثانياً: دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك.

• المعالجة الإحصائية :

◀ للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

◀ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك، و بعد أن تمت جميع الإجراءات سواء المتعلقة بإعداد أداة الدراسة أو التطبيق. تمت عملية تبويب البيانات وتحليلها، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية مرتبة حسب الأسئلة:

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك في الحد من الانحرافات السلوكية للشباب من وجهة نظرهم ؟

تم النظر لمحاوَر أداة الدراسة ولفقراتها، وعلى كل مجال من مجالات الأداة والجدول (٢) يبين هذه النتائج.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاوَر دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك في الحد من الانحرافات السلوكية للشباب

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتبة	الدرجة
إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز.	3.64	1.26	١	متوسطة
الاعتداء على المصالح والمرافق العامة.	3.49	1.14	٢	متوسطة
التدخين.	3.48	1.08	٣	متوسطة
الميل إلى العنف والسلوك العدواني.	3.39	1.12	٤	متوسطة
السرعة الزائدة أثناء القيادة.	3.28	1.45	٥	متوسطة
الأداة ككل	3.44	1.09	-	متوسطة

يبين الجدول رقم (٢) أن دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك في الحد من الانحرافات السلوكية للشباب من وجهة نظرهم كان متوسطاً، فقد بلغ متوسطهم الحسابي (٣.٤٤) وانحراف معياري (١.٠٩)، وبالنسبة للمحاوَر فقد احتل محور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣.٦٤) وانحراف معياري (١.٢٦) بمعنى أن برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية المقدمة في منطقة تبوك كان تأثيرها على هذا المحور هو الأعلى مقارنة مع بقية المحاور، أما المرتبة الثانية فقد احتل محور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة بوسط حسابي (٣.٤٩)، وانحراف معياري (١.١٤) في حين احتل محور السرعة الزائدة أثناء القيادة المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (٣.٢٨) وانحراف معياري (١.٤٥) وقد جاءت جميع المحاور بدرجة متوسطة.

ويعزى وجود محور الإنترنت في المرتبة الأولى ومحور السرعة الزائدة في المرتبة الأخيرة لما يلي: انشغال الشباب في المراكز الرياضية بالتمارين الرياضية والألعاب الترفيهية الرياضية التي تبعدهم عن القلق الاجتماعي والتي ذكرت دراسة (Weinstein, 2015) أن من لديه قلق اجتماعي من فئة الشباب يحب متابعة الإنترنت، لذلك يتضح لدينا من هذه الدراسة أن للنشاط الرياضي دوراً كبيراً في خفض السلوك الانحرافي في إدمان المواقع غير المرغوب فيها على شبكة الإنترنت، وأيضاً تتفق هذه الدراسة مع دراسة (العجلان، ٢٠١١) في البرامج الرياضية التي تقدمها المؤسسات الحكومية والأهلية في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية الموجودة في شبكة الإنترنت.

أما محور السرعة الزائدة في المرتبة الأخيرة لدور الرياضة في خفضها كسلوك انحرافي قد يعود اعتبارها رياضة يتبناها بعض الشباب كما في سباق

السيارات ، وفيها ممارسة لبعض المهارات ، ولكن يجب توجيه الشباب إلى أن زيادة السرعة في المدن أو في الطرق العامة تعتبر سلوك انحرافي لأن فيها إفساد للنظام المجتمعي وقد تجلب الخطر للأرواح البشرية.

وفيما يلي عرض تفصيلي لفقرات كل محور من هذه المحاور.

• **أولاً: محور التدخين:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التدخين، والجدول (٣) يبين هذه النتائج.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التدخين

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	محتوى الفقرة	الفقرة
متوسطة	١	1.42	3.94	لا يسمح بالتدخين داخل أسوار المؤسسة الرياضية.	٥
متوسطة	2	1.36	3.68	ساعدني الاشتراك في البرامج الرياضية على تقديم النصح لزملائي بترك التدخين.	٣
متوسطة	3	1.59	3.51	شاركت المؤسسة الرياضية بحملات التوعية بأضرار التدخين في المجتمع.	٦
متوسطة	4	1.44	3.50	ساعدني الاشتراك في البرامج الرياضية على نقل ثقافة ترك التدخين إلى محيط الأسرة.	٤
متوسطة	5	1.47	3.40	ساهم اشتراكي في البرامج والأنشطة الرياضية في توعيتي بأضرار التدخين.	١
متوسطة	6	1.54	2.85	ساهم اشتراكي في البرامج والأنشطة الرياضية في إقلاعي عن التدخين.	٢
متوسطة	-	1.08	3.48	محور التدخين	-

يبين الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لمحور التدخين النظامي بلغ (٣.٤٨) وبانحراف معياري (١.٠٨) وبدرجة متوسطة، وقد احتلت الفقرة الخامسة والتي تنص على " لا يسمح بالتدخين داخل أسوار المؤسسة الرياضية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩٤) وبانحراف معياري (١.٤٢)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة الثالثة " ساعدني الاشتراك في البرامج الرياضية على تقديم النصح لزملائي بترك التدخين " بمتوسط حسابي (٣.٦٨) وبانحراف معياري (١.٣٦)، وجاءت الفقرة الثانية بالمرتبة الأخيرة والتي تنص " ساهم اشتراكي في البرامج والأنشطة الرياضية في إقلاعي عن التدخين " حيث كان متوسطها الحسابي في التعليم النظامي (٢.٨٥) وبانحراف معياري (١.٥٤)، وجميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة.

• **ثانياً: محور السرعة الزائدة أثناء القيادة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور السرعة الزائدة أثناء القيادة، حيث جاء الوسط الحسابي للمحور بشكل عام (٣.٢٨) وبانحراف معياري (١.٤٥)، والجدول (٤) يبين هذه النتائج.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور السرعة الزائدة أثناء القيادة

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	محتوى الفقرة	الفقرة
متوسطة	١	1.69	3.33	ساهم اشتراكي في البرامج والأنشطة الرياضية في التوقف عن القيادة المتهورة.	١٠
متوسطة	٢	1.68	3.32	ساهم اشتراكي في البرامج الرياضية في نشر التوعية بمخاطر السرعة الزائدة أثناء قيادة السيارة.	٩
متوسطة	٣	1.58	3.30	اقترحت المؤسسة الرياضية برنامجا لتوعية السائقين بمخاطر السرعة الزائدة أثناء قيادة السيارة.	١١
متوسطة	٤	1.59	3.29	اشترافي في البرامج الرياضية قلل من ممارسة التفحيط.	٨
متوسطة	٥	1.58	3.27	ساعدني الاشتراك في البرامج الرياضية على الالتزام بالسرعة القانونية أثناء القيادة.	٧
متوسطة	٦	1.60	3.21	اشترافي بالبرامج الرياضية ساعدني على القيام بتوعية أفراد أسرتي وزملائي بمخاطر السرعة الزائدة أثناء قيادة السيارة.	١٢
متوسطة	-	1.45	3.28	السرعة الزائدة أثناء القيادة	-

يبين الجدول رقم (٤) أن الفقرة العاشرة والتي تنص على " ساهم اشتراكي في البرامج والأنشطة الرياضية في التوقف عن القيادة المتهورة" قد احتلت المرتبة الأولى بوسط حسابي (٣.٣٣) وانحراف معياري (١.٦٩)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة التاسعة " ساهم اشتراكي في البرامج الرياضية في نشر التوعية بمخاطر السرعة الزائدة أثناء قيادة السيارة" بوسط حسابي (٣.٣٢) وانحراف معياري (١.٦٨)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الثانية عشرة بالمرتبة الأخيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٢١) وانحراف معياري (١.٦٠).

• ثالثاً: محور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز والجدول (٥) يبين هذه النتائج.

يبين الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لمحور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز بلغ (٣.٦٤) وانحراف معياري (1.26)، وقد احتلت الفقرة الخامسة عشر "ساعدت ممارسة الأنشطة الرياضية في ملء أوقات الفراغ لدي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وانحراف معياري (١.٤٥) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة الرابعة عشر " اشتراكي في الأنشطة الرياضية جعلني استغني عن البحث عن المواقع الإلكترونية غير المرغوب بها " بمتوسط حسابي (٣.٦٧) ووانحراف معياري (١.٥٣) وبدرجة مرتفعة، أما المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة السابعة عشر والتي تنص "

ساهمت المؤسسة الرياضية في توعيتي بمخاطر الاستخدام الخاطئ للإنترنت حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٤٠) وبانحراف معياري (١.٢٦) وبدرجة متوسطة.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز.

الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٥	ساعدت ممارسة الأنشطة الرياضية في ملء أوقات الفراغ لدى.	3.96	1.45	١	مرتفعة
١٤	اشتراك في الأنشطة الرياضية جعلني استغني عن البحث عن المواقع الإلكترونية غير المرغوب بها.	3.67	1.53	٢	مرتفعة
١٦	اشتراك في الأنشطة الرياضية جعلني اهتم بالبحث عن المواقع الرياضية أكثر من غيرها.	3.59	1.49	٣	متوسطة
١٣	ساعدت ممارسة الأنشطة الرياضية في تقليل عدد ساعات دخول الإنترنت.	3.59	1.53	٤	متوسطة
١٧	ساهمت المؤسسة الرياضية في توعيتي بمخاطر الاستخدام الخاطئ للإنترنت.	3.40	1.53	٥	متوسطة
-	إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز.	3.64	1.26	-	متوسطة

• رابعاً: محور الميل إلى العنف والسلوك العدواني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الميل إلى العنف والسلوك العدواني والجدول (٦) يبين هذه النتائج.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الميل إلى العنف والسلوك العدواني

الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٠	اشتراك في الأنشطة الرياضية جعلني أتحمم بانفعالاتي أثناء ممارسة الرياضة.	3.74	1.46	١	مرتفعة
٢٢	اشتراك في الأنشطة الرياضية قلل من استخدام التهديد اللفظي للآخرين.	3.73	1.45	٢	مرتفعة
٢٧	اشتراك في الأنشطة الرياضية اكسبني روحاً رياضية عالية تدفعني إلى عدم إيذاء الآخرين.	3.68	1.48	٣	مرتفعة
٢١	اشتراك في الأنشطة الرياضية قلل من استخدام العنف لدى.	3.52	1.49	٤	متوسطة
١٩	اشتراك في البرامج الرياضية قلل من حالة الغضب والانفعال لدى.	3.50	1.48	٥	متوسطة
٢٤	ساهمت المؤسسة الرياضية في نشر التوعية ضد استخدام العنف.	3.47	1.54	٦	متوسطة
٢٥	ساهم اشتراك في الأنشطة الرياضية في الاستغناء عن مشاهدة أفلام العنف عبر التلفاز.	3.42	1.52	٧	متوسطة
١٨	اعتبر نفسي سريع الغضب والانفعال.	3.30	1.47	٨	متوسطة
٢٣	اعتبر استخدام العنف كوسيلة لكي أأخذ حقى.	2.95	1.36	٩	متوسطة
٢٦	عندما أغضب أقوم بتحطيم كل ما هو أمامى .	2.65	1.46	١٠	متوسطة
-	الميل إلى العنف والسلوك العدواني.	3.39	1.12	-	متوسطة

يبين الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي لمحور الميل إلى العنف والسلوك العدواني بلغ (٣.٣٩) وبانحراف معياري (1.12)، وقد احتلت الفقرة العشرون "اشتراك في الأنشطة الرياضية جعلني أتحكم بانفعالاتي أثناء ممارسة الرياضة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٤) وبانحراف معياري (١.٤٦) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة الثانية والعشرون "اشتراك في الأنشطة الرياضية قلل من استخدام التهديد اللفظي للآخرين" بمتوسط حسابي (٣.٧٣) وبانحراف معياري (١.٤٥) وبدرجة مرتفعة، أما المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة السادسة والعشرون والتي تنص "عندما أغضب أقوم بتحطيم كل ما هو أمامي" حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٦٥) وبانحراف معياري (١.٤٦) وبدرجة متوسطة.

• خامساً: محور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة والجدول (٧) يبين هذه النتائج.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	محتوى الفقرة	الفقرة
مرتفعة	١	1.43	3.76	أحافظ على موجودات المرافق العامة حتى وإن تعرضت لخسارة مباراة ما.	٣١
مرتفعة	٢	1.46	3.68	ساهمت الأنشطة الرياضية في تشكيل اتجاه إيجابي لدي نحو الحفاظ على المرافق العامة.	٢٩
متوسطة	٣	1.54	3.62	الروح الرياضية العالية تدفعني للقيام بأعمال تطوعية لصيانة المرافق العامة.	٣٠
متوسطة	٤	1.57	3.58	اشتراك في الأنشطة الرياضية يمنني من إلحاق الضرر بالمرافق العامة.	٢٨
متوسطة	٥	1.46	3.57	ساهم اشتراك في الأنشطة الرياضية في إلقاء التمعص الرياضي الذي يؤدي إلى إلحاق الأضرار بالمرافق العامة.	٣٣
متوسطة	٦	1.50	3.46	قدمت المؤسسة الرياضية برنامجاً توعوياً للحفاظ على المرافق العامة.	٣٢
متوسطة	٧	1.49	2.73	عندما يفوز فريق أشجعه أقوم بمظاهر احتفالية مخالفة ومضرة بالمصلحة العامة كالتفحيط وإغلاق الطرق.	٣٤
متوسطة	-	1.14	3.49	"الاعتداء على المصالح والمرافق العامة".	-

يبين الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لمحور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة بلغ (٣.٤٩) وبانحراف معياري (1.14) وبدرجة متوسطة، وقد احتلت الفقرة الحادية والثلاثون "أحافظ على موجودات المرافق العامة حتى وإن تعرضت لخسارة مباراة ما" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وبانحراف معياري (١.٤٣) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة التاسعة

والعشرون " ساهمت الأنشطة الرياضية في تشكيل اتجاه إيجابي لدي نحو الحفاظ على المرافق العامة " بمتوسط حسابي (٣.٦٨) و بانحراف معياري (١.٤٦) وبدرجة مرتفعة، أما المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة الرابعة والثلاثون والتي تنص "عندما يفوز فريق أشجعه أقوم بمظاهر احتفالية مخالفة ومضرة بالمصلحة العامة كالتفحيط وإغلاق الطرق " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢.٧٣) و بانحراف معياري (١.٤٩) و بدرجة متوسطة.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير نوع المركز (مدني، عسكري)" فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة على كل محور من محاور الدراسة وعلى الأداة ككل، والجدول رقم (٨) يبين هذه النتائج.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة

المحور	المركز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التدخين.	مدني	3.60	1.10	0.919	0.361
	عسكري	3.38	1.08		
السرعة الزائدة أثناء القيادة.	مدني	3.52	1.39	1.309	0.194
	عسكري	3.09	1.49		
إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز.	مدني	3.91	1.06	1.759	0.082
	عسكري	3.42	1.37		
الميل إلى العنف والسلوك العدواني.	مدني	3.52	0.92	0.953	0.344
	عسكري	3.28	1.27		
الاعتداء على المصالح والمرافق العامة.	مدني	3.67	0.91	1.310	.194
	عسكري	3.34	1.29		
الأداة ككل	مدني	3.62	0.94	1.342	0.183
	عسكري	3.30	1.19		

يبين الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير نوع المركز (مدني، عسكري) بشكل عام حيث بلغت قيمة (ت) (١.٣٤٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وكذلك لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أي محور من محاور الدراسة.

وبما أن مدينة تبوك مدينة عسكرية أراد الباحث أن يأخذ نوع المركز (مدني، عسكري) كمتغير يتم به المقارنة في المحاور الخمس، ولكن عدم وجود الفروق كبيرة أثبت بل دل أن فئة الشباب سواء عسكري أو مدنيين يتمتعون بنفس

الخصائص ، ويمتلكون طاقات رياضية وفكرية متقاربة فأصبح دور الرياضة في خفض السلوك الانحرافي متقارب بينهم ، والارتفاع البسيط في المتوسط الحسابي لصالح المركز المدني عن المركز العسكري في الأداة ككل قد يفسره الباحث زيادة وقت تواجد فئة الشباب في المركز المدني قد ساعد في الارتفاع الطفيف عن زملائهم في المركز

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ، في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي فأقل، أكثر من ثانوي)" فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة على كل محور من محاور الدراسة وعلى الأداة ككل، والجدول رقم (٩) يبين هذه النتائج.

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة

المحور	المركز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التدخين.	ثانوي فأقل	3.38	1.12	1.49	0.138
	أكثر من ثانوي	3.81	0.91		
السرعة الزائدة أثناء القيادة.	ثانوي فأقل	3.16	1.39	1.456	0.149
	أكثر من ثانوي	3.71	1.63		
إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز.	ثانوي فأقل	3.54	1.23	1.273	0.207
	أكثر من ثانوي	3.96	1.33		
الميل إلى العنف والسلوك العدواني .	ثانوي فأقل	3.41	1.13	0.285	0.77
	أكثر من ثانوي	3.33	1.13		
الاعتداء على المصالح والمرافق العامة.	ثانوي فأقل	3.43	1.13	0.842	.402
	أكثر من ثانوي	3.68	1.19		
الأداة ككل	ثانوي فأقل	3.38	1.08	0.913	0.364
	أكثر من ثانوي	3.64	1.12		

يبين الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي فأقل، أكثر من ثانوي) بشكل عام حيث بلغت قيمة (ت) (٠.٩١٣) وهي غير دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وكذلك لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أي محور من محاور الدراسة.

وهذا يعزى لدور الرياضة في خفض السلوك الانحرافي لفئة الشباب سواء كان معه مؤهل ثانوي فأعلى أو لم يكن معه المؤهل الثانوي وهذا الدراسة أتت تؤيد الدراسات السابقة التي استخدمت النشاط الرياضي في مدارس المتوسطة والثانوية في خفض الانحراف السلوكي أو تعديل السلوك، مما دل عليه ما يوجد في محاور الأداة والأداة ككل أنه لا توجد فروق بين من يحمل المؤهل الثانوي أو من لا يحمله.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير العمر (١٦ سنة فأقل، من ١٧-٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة) فقد تم استخدام اختبار التباين الأحادي one-way ANOVA على كل محور من محاور الدراسة وعلى الأداة ككل على اعتبار أن العمر متغير مستقل واستجابات الأفراد على الاستبانة متغير تابع، والجدول رقم (10) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب كل مستوى من مستويات المتغير المستقل (العمر).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب حسب متغير العمر

المحور التدخين.	الوسط الحسابي	١٦ سنة فأقل	من ١٧-٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة
	3.46	3.47	3.51	
الانحراف المعياري	1.01	1.07	1.21	
السرعة الزائدة أثناء القيادة.	3.26	3.11	3.60	
الانحراف المعياري	1.48	1.42	1.50	
إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز	3.68	3.50	3.86	
الانحراف المعياري	1.27	1.26	1.24	
الميل إلى العنف والسلوك العدواني.	3.45	3.33	3.45	
الانحراف المعياري	1.19	1.13	1.08	
الاعتداء على المصالح والمرافق العامة.	3.58	3.34	3.64	
الانحراف المعياري	1.18	1.19	1.06	
الوسط الحسابي	3.48	3.34	3.59	
الانحراف المعياري	1.12	1.10	1.09	

يبين الجدول (١٠) أن الأفراد ذوي العمر (٢٠ سنة فأكثر) قد حصلوا على المتوسطات الحسابية في جميع محاور الأداة والأداة ككل بالمقارنة مع باقي الفئات، فقد بلغ متوسطهم الحسابي بشكل عام (٣.٥٩) وبانحراف معياري (١.٠٩)، أما حسب محاور الدراسة (التدخين، محورا لسرعة الزائدة أثناء

القيادة، محور إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز، الميل إلى العنف والسلوك العدواني، ومحور الاعتداء على المصالح والمرافق العامة) فقد كانت أوساطهم الحسابية كما يلي (٣.٥١، ٣.٦٠، ٣.٨٦، ٣.٤٥، ٣.٦٤) على الترتيب وبانحرافات معيارية (1.21، 1.50، 1.24، 1.08، 1.06) على الترتيب أيضا وللكشف عن دلالة الفروق فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي على كل محور من محاور الدراسة وعلى الأداة ككل والجدول (١١) يبين هذه النتائج.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من الانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب حسب متغير العمر

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التدخين.	العمر	0.035	2	0.017	0.014	0.986
	الخطأ	95.910	79	1.214		
	المجموع	1089.972	82			
السرعة الزائدة أثناء القيادة.	العمر	3.439	2	1.720	0.805	0.451
	الخطأ	168.743	79	2.136		
	المجموع	1057.917	82			
إدمان المواقع غير المرغوب بها على شبكة الإنترنت والتلفاز.	العمر	1.887	2	0.944	0.585	0.559
	الخطأ	127.417	79	1.613		
	المجموع	1219.560	82			
الميل إلى العنف والسلوك العدواني.	العمر	0.272	2	0.136	0.105	0.901
	الخطأ	102.337	79	1.295		
	المجموع	1048.490	82			
الاعتداء على المصالح والمرافق العامة.	العمر	1.529	2	0.765	0.575	0.565
	الخطأ	105.125	79	1.331		
	المجموع	1105.163	82			
الأداة ككل	العمر	0.875	2	0.437	0.361	0.698
	الخطأ	95.728	79	1.212		
	المجموع	1071.471	82			

يبين الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج المؤسسات الحكومية والأهلية الرياضية في الحد من لانحرافات السلوكية لدى فئة الشباب في مدينة تبوك تعزى لمتغير العمر (١٦ سنة فأقل، من ١٧-٢٠ سنة، أكثر من ٢٠ سنة) بشكل عام حيث بلغت قيمة (ف) (٠.٣٦١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في أي محور من محاور

ويعزى ذلك لتعاملنا لفئة وحدة من الشباب طاقاتهم متقاربة الفكرية والرياضية، وخصائصهم متقاربة لذلك وجدنا دور الرياضة في خفض السلوك الانحرافي سواء في الأبعاد الخمسة للأداة أو في الأداة ككل كان دور متقارب، وهذا ما وجدنا في الدراسات التي تعاملت مع الشباب سواء كانوا طلاب المدارس أو جازحين بمختلف أعمارهم الشبابية ودور الرياضة في تهذيب سلوكهم.

• توصيات البحث :

- يوصي الباحث بعدد من التوصيات:
- « الإكثار من تواجد المراكز الرياضية لكل قطاع حكومي أو أهلي لما للبرامج الرياضية من دور في خفض الانحرافات السلوكية.
- « تخصيص أماكن للمراكز الرياضية والثقافية تحت إشراف الرئاسة العامة لرعاية الشباب في الأحياء أو في المخططات السكنية بالمدينة لجذب فئة الشباب لممارسة الرياضة الجسمية والفكرية وانشغالهم عن كثير من السلوكيات الخاطئة.

• المراجع :

- القرآن الكريم .
- إبراهيم، عبد الله سليمان، والشوريجي، أبو المجد، وردادي زين، والبلادي، يحي ساعد (٢٠١٢) السلوكيات المنحرفة للأحداث بمنطقة المدينة المنورة، أسبابها وطرق علاجها ، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) العدد ٧٥
- إبراهيم، عبد الله سليمان و عبد الحميد، محمد نبيل: (١٩٩٤) العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية .مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٣٠، السنة الثامنة، صص: ٣٨ - ٥٨
- الحمدون، منصور نزال عبدالعزيز (٢٠١٠) " الدور الوقائي والتنموي للمؤسسات الرياضية والتربوية لأفراد المجتمع في ظل العولمة" مجلة جامعة دمشق ، المجلد ١٢، العدد الثالث.
- الزبيد، نادر فهمي: (١٩٩٧) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي" دار الفكر للطباعة والنشر عمان -الأردن،.
- الزهراني، طارق محمد زياد (٢٠٠٤) دور الأنشطة الثقافية والرياضية في تأهيل الأحداث في الإصلاحات. رسالة ماجستير بجامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية ، الرياض ، السعودية.
- الطيار، فهد على (٢٠٠٥) " العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ،" رسالة ماجستير غير منشورة، بقسم العلوم الاجتماعية بكلية الدراسات العليا - جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
- آلان ل. بين: (٢٠٠٥) الصف الخالي من الطلاب المستقوين .ترجمة مدارس الظهران الأهلية . دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، الدمام ، المملكة العربية السعودية،
- البلعاسي، فلاح محروت(٢٠٠٤) علم النفس الاجتماعي ، ط٣، مكتبة العبيكان، الرياض.
- آل سعود، عبد الرحمن بن سعد (١٩٩٨) الإجرام :دراسة تطبيقية تقويمية .مكتبة العبيكان .
- العنقري :سلطان عبد العزيز (١٩٩٣) التأهيل النفسي في المؤسسات الإصلاحية . مجلة الأمن - تصدر عن الإدارة العامة للعلاقات والتوجيه ، العدد السابع ، صص: ١٠٩ - ١٣١
- العجلان، فيصل عبدالعزيز (٢٠١١) برامج الأندية الرياضية ودورها في حماية الشباب من الانحرافات الفكرية . رسالة ماجستير بجامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية ، الرياض، السعودية.
- الفيومي ؛ محمد عيسوي (٢٠٠٥) أثر برنامج ترفيهي في التخفيف من أظهار العدوان لدى عينة من الجانحين : دراسة تجريبية . مجلة البحوث الأمنية .تصدر عن مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد الأمنية المجلد ١٤ ، العدد ٣٠ ، صص: ٢٣٥ - ٢٨٠

- السد حان، عبد الله بن ناصر (٢٠٠١) دور الأنشطة الطلابية في وقاية الشباب من الانحراف
٠ المجلة العربية للدراسات الأمنية - تصدر عن دار النشر بالمركز العربي للدراسات
الأمنية والتدريب بالرياض . المجلد ١٠ ، العدد ١٩ صص: ٢١٥ - ٢٤٥
- بيتر غروبر (٢٠٠٤) "فن العدوان، الانفعالات والطاقات تقيدتها والسيطرة عليها" تعريب
نوال الحنبلي، مكتبة العبيكان
- جاب الله ، منال عبد الخالق: (٢٠٠٥) النرجسية وعلاقتها بالعدائية لدى عينة من طلاب
الجامعة: دراسة سيكومترية ٠ مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٥١، صص: ١ -
٧١
- رضوان ، سامر جميل " (٢٠٠٩) الصحة النفسية " ط٣ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- رفيق، قيه (٢٠١٢) دور حصة التربية البدنية والرياضية في التقليل من العنف المدرسي عند
تلاميذ المرحلة المتوسطة . رسالة ماجستير بجامعة محمد خيضر بسكرة .
- شقير ، زينب محمود (٢٠٠٥) العنف والاعترا ب النفسى بين النظرية والتطبيق ٠ مكتبة
النهضة المصرية ، القاهرة ،
- طه، فرج عبد القادر وآخرون: (١٩٩٣) موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ٠ الكويت
، سعاد الصباح
- عبد الله ، سيد معتز ، وأبو عبا ه ، صالح: (١٩٩٥) أبعاد السلوك العدواني :دراسة عاملية
مقارنة ٠ مجلة دراسات نفسية ٠ تصدر عن رابطة (ر انم) العدد ٣ المجلد ٥ /، صص: ٥٢١ -
٥٨٠
- عباس، صباح (١٩٩٣) الانحرافات السلوكية الأسباب والعلاج. دار البيان العربي، ط١،
بيروت، لبنان.
- علام ،رجاء محمود (٢٠٠٤) التعلم ،أسسه وتطبيقاته " دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان
، الأردن .
- محمد، أحمد آدم احمد (٢٠١٤) "الرياضة المدرسية وأثرها في تحقيق السلم المجتمعي"
دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. مجلة جامعة الفاشر للعلوم
الإنسانية العدد الثالث ص٢٠٩ - ٢٢٨
- محمد، محمد عوده و مرسى، كمال إبراهيم (١٩٩٤) الصحة النفسية في ضوء علم النفس
والإسلام الكويت ،دار القلم
- مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨) "العنف والطفولة دراسات نفسية" ٠ دار صفاء للنشر والتوزيع
، عمان الأردن.
- قندز، علي (٢٠١٤) " تأثير متغيرات الممارسة للنشاط البدني الرياضي التربوي والجنس
على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة " . الأكاديمية للدراسات
الاجتماعية والانسانية العدد ١١ - جانفي ص ٤١ - ٥٥
- نجاتي ،محمد عثمان (٢٠٠٥) القرآن وعلم النفس ٠ دار الشروق ، القاهرة ،
- Basu, S. (2015). Smoking Addiction and Challenges in Treatment
in Psychoses. Int Arch Addict Res Med, 1(004).
- Kuntz, B., & Lampert, T. (2015).[Waterpipe (shisha) smoking
among adolescents in Germany: Results of the KiGGS study: first
follow-up (KiGGS Wave 1).].Bundesgesundheitsblatt,
Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz
- Han, D. H., Kim, S. M., & Renshaw, P. F. (2015). Functional Brain
Changes in Response to Treatment of Internet Gaming

Disorder. In Internet Addiction (pp. 77-91). Springer International Publishing

- Weinstein, A., Dorani, D., Elhadif, R., Bukovza, Y., Yarmulnik, A., & Dannon, P. (2015). Internet addiction is associated with social anxiety in young adults. *Annals of Clinical Psychiatry*, 27(1), 3.
- Yung, K., Eickhoff, E., Davis, D. L., Klam, W. P., & Doan, A. P. (2015). Internet addiction disorder and problematic use of Google Glass™ in patient treated at a residential substance abuse treatment program. *Addictive behaviors*, 41, 58-60

• الانترنت :

- <http://www.altibbi.com>
- <http://www.elyani1.com/articles.php?action=show&id>
- www.kaheel7.com
- https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=340188296099959&id=147371588714965&substory_index=0



اثر استخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة في تحصيل مادة الفيزياء وحسب الاستطلاع العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

د/عصام عبد العزيز محمد عباس المعموري

• مستخلص البحث :

يهدف البحث إلى معرفة أثر أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء وحسب الاستطلاع لديهم عن طريق التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة والذين درسوا بدون استخدام هذا الأنموذج ، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في حب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة والذين درسوا بدون استخدام هذا الأنموذج ويقتصر البحث الحالي على ما يأتي : الصف الثالث المتوسط في متوسطة طارق بن زياد التابعة إلى المديرية العامة لتربية ديالى - جمهورية العراق الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الفيزياء المقرر للصف الثالث المتوسط الطبعة الخامسة - ٢٠١٤م - وزارة التربية - جمهورية العراق . طلاب الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م ، تكونت عينة البحث من (٥٧) طالباً يمثل (٢٥) طالباً منهم المجموعة التجريبية و(٣٢) طالباً يمثلون المجموعة الضابطة وكوفئ بين المجموعتين بالعمر الزمني بالأشهر والتحصيل السابق في مادة الفيزياء للصف الأول المتوسط والتحصيل الدراسي للفصل الدراسي السابق في مادة الفيزياء ومتغير الذكاء . تمثلت أدوات البحث باختبار تحصيلي في مادة الفيزياء واختبار مقياس حب الاستطلاع العلمي وضعهما الباحث . توصل الباحث الى ما يأتي : تفوق المجموعة التجريبية التي درست باعتماد أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل ، تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار حب الاستطلاع العلمي . وقدم الباحث جملة من التوصيات والمقترحات استكمالاً لبحثه .

كلمات مفتاحية : أنموذج أنتوني - القراءة الموجهة - التحصيل - مادة الفيزياء - حب الاستطلاع العلمي.

Effect of Anthony Model for Guided Reading on Achievement of Third intermediate class students in subject of Physics & their Scientific Curiosity

Abstract:

This research aims at identifying Effect of Anthony Model for Guided Reading on Achievement & scientific Curiosity of Third Intermediate Class students in Physics Subject. The researcher has put the following null hypothesis to achieve research Objectives: There is not any significant statistical differences at level of 0.05 in achievement of students taught by using Anthony Model & those who were taught without using this Model . There is not any significant statistical differences at level of 0.05 in scientific Curiosity of students taught by using Anthony Model & those who were taught without using this Model . Limitations of this research were students of Third Intermediate Class in Tariq Bin Ziyad intermediate class in Diyala General Directorate of Education in Iraq - the 2nd term of

Academic year 2014- 2015 for the last four chapters of physics book. Research sample was (57) male students .25 of them represents experimental group &32 of them represents control group . equivalence was made for the two groups in chronic age in months ,previous achievement in physics in first term of academic year ,previous achievement in physics in last year , & intelligence variable .Research tools were 2 tests of achievement & scientific Curiosity. Results of research were as follows : to achieve research objectives: *ng hypothesis cs Subject:Therearesignificant statistical differences between the 2 groups in achievement for the sake of Experimental group .There are significant statistical differences between the 2groups in scientific Curiosity for the sake of Experimental group. Researcher put forward some recommendations &suggestions to complete his research .*

Key Words : Anthony Model - Guided Reading – Achievement - Subject of Physics - Scientific Curiosity

• التعريف بالبحث :

يتناول هذا المبحث التعريف بالبحث من حيث مشكلته وأهميته والحاجة إليه وأهدافه وحدوده وتحديد المصطلحات .

• مشكلة البحث :

تعد طرائق التدريس العنصر الأكثر أهمية من عناصر المنهج الأربعة (المحتوى، الأهداف التربوية، طرائق التدريس، التقويم) فهي التي تساهم في تحقيق التغير السلوكي ألتعلمي المنشود بطريقة مشوقة على الرغم من صعوبة المادة أحياناً" وخاصة في مادة مثل الفيزياء التي توصف بأنها تفتقد إلى عنصر المتعة والتشويق .

ونتيجة لإدراك الباحث لأهمية هذا العنصر ظل البحث عن طرائق تدريسية غير تقليدية شغله الشاغل نتيجة لإحساسه بشيوع الطرائق التقليدية في التدريس في مدارسنا وتدني التحصيل الدراسي نتيجة لذلك وعدم اتسام الطلبة بحب الاستطلاع العلمي لأن الطرائق التدريسية الشائعة لا تشجع على ذلك لأن همها الوحيد هو إكمال المقرر الدراسي وأنها تتمحور حول المعلم وأن الصوت الوحيد المسموع في غرفة الصف هو صوت المعلم .

إن الأسباب الواردة أعلاه إضافة إلى خبرة الباحث في تدريس الفيزياء في المدارس الثانوية وتدريس مادة العلوم العامة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات والتي تدخل الفيزياء ضمن مفرداتها لمدة تزيد عن (٢٥) عاماً" جعلته يبحث عن طرائق تدريسية غير تقليدية في تدريس الفيزياء ترتقي بالتحصيل وحب الاستطلاع العلمي فأراد تجريب (أنموذج أنتوني) للقراءة الموجهة وهو ذو صلة بطرائق التدريس ذات العلاقة بالمحتوى العلمي وينمي التفكير على حد علم الباحث وهذه محاولة للتعرف على أثر هذا المتغير المستقل في متغيرين تابعين هما التحصيل وحب الاستطلاع العلمي .

وبذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي بمحاولة الإجابة عن التساؤل الآتي:
هل لأنموذج أنتوني في القراءة الموجهة أثر في تحصيل طلبة الثالث المتوسط في
مادة الفيزياء وحب الاستطلاع لديهم ؟

• أهمية البحث والحاجة إليه :

يكتسب البحث أهميته من أهمية القراءة ،حيث أن كل قدرات الإبداع والابتكار هي نتيجة طبيعية لعملية القراءة وان الإبداع والقدرة على توليد أفكار متنوعة ومتميزة لا يتحقق دون إثراء المحتوى العلمي وإعطاء خلفية مستفيضة عن الموضوع . وان أهمية القراءة لا تقتصر على تنمية التفكير الإبداعي والناقد فمن الممكن توظيفها في الارتقاء بالتحصيل الدراسي وحب الاستطلاع العلمي لأن القراءة الموجهة تساعد على الفهم من خلال إيجاد روابط جديدة بين المعلومات الجديدة والسابقة فلا يحدث الفهم إلا إذا بنيت هذه الروابط .

إن الروابط الجديدة التي يبنها المتعلم تؤدي إلى توسيع الشبكات العقلية المتكونة أصلاً في الذاكرة الطويلة المدى (أبو سعيد وسليمان ،٢٠٠٩، ص٥٥٣) وهذا بدوره سيجعل المادة التي تعلمها المتعلم عصية على النسيان وبالتالي تساهم في الارتقاء بالتحصيل وانتقال أثر التعلم.

إن القراءة العلمية هي ليست عملية عشوائية بل هي عملية تفاعلية بنائية تتم من خلال بناء المعنى اعتماداً على الخبرة الشخصية والنص المكتوب .

إن استخدام القراءة الموجهة يساهم في تحقيق أغلب أهداف تدريس العلوم عامة والفيزياء خاصة من حيث تنمية الميول والاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع العلمي ومهارات حل المشكلات ، وان القراءة الحرة لم تعد قاصرة على الفهم والنقد والانتفاع بها في حل المشكلات بل أنها أصبحت تركز على التوصل إلى علاقات جديدة وذلك بالتعمق في النص وبناء فكر جديد ومبتكر بتوليد أفكار جديدة من الأفكار المكتوبة (عبد الرحيم ،١٩٩٨، ص ٥٢) .

وتشير ملاحظات بلوم Bloom بوجه عام إلى أن ما يقرب من ٥٠٪ من التباين في التحصيل يمكن أن يرجع إلى تباين خصائص القدرات العقلية للطلبة وان ٢٥٪ من التباين في التحصيل يرجع إلى العوامل الوجدانية للطلبة المتضمنة اتجاهاتهم وميولهم نحو العلم ومفهوم الذات وبنية التعلم والبقية ٢٥٪ من التباين في التحصيل العلمي يمكن أن يعزى إلى نوعية وفاعلية طرائق وأساليب التدريس التي يعتمد عليها معلم العلوم (زيتون ،٢٠٠٥، ص ١٢٣) .

ويرى الباحث أن المدرس الناجح قادر على جعل طلبته محبين لمادته ويزيد من فضولهم وحب الاستطلاع لديهم بواسطة طريقة تدريس مناسبة أو باستخدام أنموذج تعليمي – تعلمي معين وان أي معلومة يتوصل اليها المتعلم بجهد الخاص وبمساعدة المعلم تبقى راسخة في ذهنه لأطول فترة وأراد تجريب أنموذج

أنتوني للقراءة الموجهة للتعرف على أثره بالتحصيل وحب الاستطلاع العلمي للطلبة نتيجة لما تقدم ذكره .

• هدف البحث :

يهدف البحث إلى معرفة أثر أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الفيزياء وحب الاستطلاع لديهم عن طريق التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة والذين درسوا بدون استخدام هذا الأنموذج .

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في حب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة والذين درسوا بدون استخدام هذا الأنموذج

• حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي :

« الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) في متوسطة طارق بن زياد التابعة إلى المديرية العامة لتربية ديالى - جمهورية العراق .

« الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الفيزياء المقرر للصف الثالث المتوسط الطبعة الخامسة - ٢٠١٤م - وزارة التربية - جمهورية العراق .

« طلاب الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ م .

• تحديد المصطلحات :

حدد الباحث المصطلحات التي تضمنها البحث والتي تحتاج إلى تعريف وهي كما يأتي :

• الأنموذج Model :

عرّفه (قطامي، ١٩٩٨) بأنه (مجموعة أجزاء الإستراتيجية من مثل : طريقة محدودة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي وأفكاره، واستخدام وجهات النظر، وملخصات وأمثلة مختلفة لإثارة دافعية الطلبة) (قطامي ، ١٩٩٨، ص ١٣)

وعرّفه (ملحم، ٢٠٠٠) بأنه : (توظيف الحركات المتتابعة أو المتسلسلة التي يتبعها المدرس في بنية المادة التعليمية المقدمة للطلبة) (ملحم ، ٢٠٠٠، ص ٨)

• أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة Antony's Model for Guided Reading :

لم يجد الباحث سوى تعريف واحد لهذا الأنموذج وهو تعريف (أمبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩) وهو كالآتي : (هو أنموذج يتكون من خمس مراحل رئيسية هي المرحلة التمهيدية ويتم فيها اختيار القراءة للمتعلمين في غرفة الصف ثم مرحلة القراءة وتتضمن قيام كل طالب بقراءة الموضوع ثم مرحلة ما بعد القراءة حيث يقوم المعلم بمناقشة الموضوع مع المتعلمين ، وأخيراً " مرحلة التوسع في موضوع القراءة) (أمبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٥٤)

ويتبنى الباحث تعريف (أمبو سعيدي وسليمان ، ٢٠٠٩) وذلك لملائمته وطبيعة البحث الحالي .

• **التحصيل : Achievement :**

عرّفه (القاعور ، ١٩٩٢) بأنه : (ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات التحصيل) القاعور ، ١٩٩٢ ، ص (١٠٠)

وعرّفه (Webster, 1998) بأنه : (النتيجة النوعية والكمية المكتسبة خلال بذل جهد تعليمي معين)

التعريف الإجرائي للتحصيل : هو ناتج ما تعلمه طلبة الصف الثالث المتوسط من الفصول الأربعة الأخيرة في كتاب الفيزياء خلال الفصل الدراسي الثاني والمقدرة بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي المعد لأغراض البحث الحالي .

• **حب الاستطلاع العلمي Curiosity :**

عرّفه (زيتون، ٢٠٠١) بأنه : (أحد المكونات السلوكية للاتجاهات العلمية حيث يتسم فيه المتعلم بأنه يبحث عن عدم اتساق في الجمل والاستنتاجات ويستشير المختصين والخبراء عند تقصي المعلومات وبحثها ويبحث عن البرهان المسحي - التجريبي لدعم التفسيرات أو نقضها ويتحدى صدق الجمل والاستنتاجات غير المدعومة علمياً "ويسأل أسئلة تبدأ بـ : من ، وأين ، ولماذا ، ومتى ، وكيف ؟ وينتبه الى المواقف الجديدة ويبيدي الرغبة في الاستفسار عن جوانب هذا الموقف الجديد واستطلاعها) (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص ١١٤)

التعريف الإجرائي : مقدار الدرجة التي يحصل عليها الطالب ، عن طريق إجابته عن فقرات مقياس حب الاستطلاع الذي أعده الباحث لأغراض البحث .

• **الاطار النظري :**

• **القراءة والدماغ :**

يعمل الدماغ على معالجة المعلومات المقروءة والداخلية اليه بصورة انتقائية (Johnstone, 1997, p262) فينتقي مما يقرأ ما يتشابه مع ما تعلمه سابقاً ، ويبدأ الدماغ ببناء روابط بين ما يقرأ وما هو مخزن سابقاً في الذاكرة طويلة المدى ، ثم يعمل الدماغ على ايجاد روابط جديدة بين المعلومات الجديدة عليه في النص وبين تلك التي تعلمها سابقاً ، فلا يحدث الفهم من القراءة الا اذا بنيت هذه الروابط ، والا أصبح النص المقروء مستعصي الفهم على قارئه ، وكلما كان القارئ ممتلكاً لهذه المهارات العقلية في بناء هذه الروابط ، كلما كانت عملية استفادته مما يقرأه كبيرة ، وتؤدي الروابط الجديدة الى توسيع الشبكات

العقلية المتكونة أصلاً" في ذاكرته طويلة المدى ،ويتوسع هذه الشبكات تصبح مدارك هذا الانسان متكاملة ، ومعارفه مترابطة ، فاذا تعرض لمثير جديد بقراءة كتاب أو التفكير في حل مشكلة ، أو حتى شم رائحة عطر ، يستطيع دماغه بفضل شبكاته المترابطة والمتشعبة التنقل بسلاسة لا شعورياً في مداركه المخزنة للبحث عن رابط بين ما يتعرض له الآن من مثيرات وبين ما تعلمه مسبقاً" فاذا كان يحاول تذكر أين ومتى شم تلك الرائحة ، فيصل للجواب بسرعة ؛ بل وتفتح ذكريات قديمة مرتبطة بتلك الرائحة ويتذكر أحداثاً" مرت عليها سنون ، وإذا كان يبحث عن حل للمشكلة ، أصبح الوصول الى هذا الحل سريعاً" ، بل قد يتوصل الى حلول عديدة ومتنوعة للمشكلة الواحدة ، وهنا تصبح في حوزته خيارات متنوعة يفاضل بينها (Boujaouada,2000,P136-156)، (Cromley,2000)، (White,1988)، (Marshall,1995) ومن هنا نرى أهمية القراءة بفهم وتفكير والمراقبة الذهنية المستمرة للتأكد من أن الفهم حادث وربط بين التعلم السابق لتنمية التفكير الابداعي وقدرات توليد الأفكار ، ولبناء شبكات عقلية تسهل عملية توليد أفكار متنوعة وأصيلة بطلاقة ويسر .

• القراءة والتفكير:

القراءة نشاط عقلي يجمع بين التفكير الناقد والابداعي ، فالناقد مثلاً" في حل شفرات الكلمات وأجزائها والعبارات والجمل ، والابداعي مثلاً" في التخيل والتعاطف والتوصل الى نتائج تباعدية وحل المشكلات (عصر، ٢٠٠٣، ص٢٣) وهكذا فإننا نرى أن قدرات الابداع والابتكار هي نتيجة طبيعية لعملية القراءة ، ولابد أن نوعية معينة من الكتب أو المجالات تنمي قدرات معينة من قدرات توليد الأفكار ومهارات حل المشكلات ، وان الابداع والقدرة على توليد أفكار متنوعة ومتميزة لا يتحقق بدون خلفية مستفيضة عن الموضوع ، واحدى الطرق الرئيسية للحصول على هذه الخلفية هي قراءة مختلفة ومتنوعة وعميقة ، فالقراءة هي أساس الابداع ومادته (أبوسعيدى وسليمان ، ٢٠٠٩، ص٥٥٣) وترى (قطامي، ٢٠٠١) أن القراءة هي فهم وتصور وتفكير وتخيل وهي تفكير لفظي يولد صوراً" خيالية ، فالقراءة تولد أحلاماً" ملونة بروائح عطرية ، اذا كان من يقدمها بائع عطر خبير فأين هو المعلم الذي يتقن اللعب بالعطور ليحول الصنف الى مكان يفكر فيه الطلبة بالألوان والروائح العطرة (قطامي، ٢٠٠١، ص٣٠٧)

و يرى (عبد الرحيم، ١٩٩٨) أن القراءة لم تعد قاصرة على الفهم والنقد والانتفاع بها في حل المشكلات ، بل انها أصبحت تركز على التوصل الى علاقات جديدة وذلك بالتعمق في النص وبناء فكر جديد ومبتكر ، بتوليد أفكار جديدة من الأفكار المكتوبة .

• صفات القارئ العلمي الجيد :

يتصف القارئ العلمي الجيد بعدد من الصفات يمكن ذكر بعضها كالآتي:
(أبو سعيدى وسليمان ، ٢٠٠٩) و(الراشدي، ٢٠٠٦) :
« تحديد الهدف من وراء قراءته لأي نص .

- « الوعي بأن القراءة العلمية هي عملية تفاعلية بنائية تتم من خلال بناء المعنى اعتماداً على الخبرة الشخصية والنص المكتوب .
- « الميل الى قراءة النصوص العلمية الخارجية ،والاهتمام بالمواضيع العلمية من خلال القراءة في هذا المجال والاستمتاع بقراءة المواد القرائية العلمية .
- « ادراك قيمة القراءة والثقة بأنها مدعمة للفهم ،ومثرية لخبراته والاهتمامات ،والاحتياجات الشخصية ،وأنها منبع ثري يساعد على حل المشكلات .
- « ادراك عدم ثبات المعلومات التي تشتمل عليها القراءات الخارجية وأنها عرضة للتغيير والتعديل .
- « القدرة على تقييم النص العلمي والحكم على واقعية المعلومات والتفسيرات الواردة فيه .
- « القدرة على التعامل مع الأنواع المختلفة من النصوص كالنصوص المحتوية على معلومات متسلسلة ،وتلك التي تحتوي على معلومات وصفية ،والتي تحتوي على سبب ونتيجة .
- « القدرة على تحديد الأفكار الرئيسة الموجودة في النص .
- « القدرة على استغلال مفردات النص لاستخراج المعنى المتضمن في النص بشكل جيد والقدرة على استخدام المصطلحات ومترادفاتها بشكل يمكنه من فهم التشبيهات والعلاقات المتضمنة في النص واثرائها .
- « القدرة على اعادة صياغة أفكار القراءة للوصول الى العلاقات المنطقية بينها ،والقدرة على ترتيبها بشكل متسلسل حسب درجة أهميتها .
- « استخدام الرسوم والمخططات والجداول التوضيحية لتنظيم المعلومات الواردة في النص أو لإعادة صياغتها وتوضيحها .
- « القدرة على اعادة تحويل النص الى صور مختلفة كالمخططات بصورة لا تخل بالمعنى ،وأن يضع عناوين جانبية لكل فقرة منها عند الحاجة اليها .
- « تكوين صورة ذهنية منظمة للمعلومة التي يقرأها بحيث يسهل دمجها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى .
- « القدرة على الربط بين المعلومات المتفرقة والموجودة في بداية ونهاية النص من أجل الحصول على المعنى الموجود في النص .
- « القدرة على استخدام عمليات المقارنة والتحليل والنقد والتقييم للمعلومات الواردة في النص .

• خطوات تطبيق أنموذج أنتوني (Antony) للقراءة الموجهة

- تبين (الراشدي ٢٠٠٦) أن هذا الأنموذج تم تصميمه من خمس مراحل أساسية موضحة بالترتيب كما أشارت اليها فريدريكس (Fredericks,2003) :
- المرحلة التمهيدية (setting the stage) :
- تتضمن هذه المرحلة ما يقوم به المعلم من نشاطات قبل بدء التدريس والتي تتمثل في :

« اختيار قصة أو مقال من الصحف أو المجلات أو الموسوعات العلمية ؛ وذلك حسب الشروط التالية :

- ✓ مناسبة القراءة الخارجية للمستوى العقلي للمتعلم
 - ✓ مناسبتها لأهداف الدرس
 - ✓ دقة المعلومات الموجودة في القراءة الخارجية
 - ✓ تنوع مصادر القراءات الخارجية بين الكتب والموسوعات والمجلات العلمية والانترنت والتقارير التي تصدرها الدوائر الحكومية والشركات والأدلة السياحية وغيرها من الوثائق المكتوبة .
 - ✓ مناسبة حجم القراءة للوقت المخصص للنشاط القرائي في غرفة الصف
 - ✓ قيام المعلم بقراءة النص بشكل متعمق .
- « تقسيم الطلبة الى مجموعات وفق أسس منطقية (مستوياتهم في القراءة)

• **مرحلة ما قبل القراءة (Before Reading Stage):**

- وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي :
- « طرح أسئلة تمهيدية حول الموضوع لخلق الحماس لدى الطلبة
- « تقديم المعلم للمقال أو القصة .
- « قراءة العنوان ومناقشته مع الطلبة .
- « تحفيز الخلفية العلمية المتعلقة بالموضوع لدى الطلبة .
- « إعطاء نسخة لكل طالب
- « عمل أنشطة قبلية لاستثارة اهتمامات الطلبة حول الموضوع مثل تكليف الطلبة بعمل خريطة للمعلومات التي يتوقعون أن يشتمل عليها الموضوع بعد قراءة عنوان المقال لهم .

• **مرحلة القراءة (During Reading Stage):**

- وتتضمن هذه المرحلة ما يأتي :
- « قيام كل طالب بقراءة الموضوع وبشكل مستقل مع متابعة المعلم للطلبة اثناء القراءة وتقديم المساعدات لهم حول المفردات التي قد تكون صعبة .
- « إعطاء تعليمات للطلبة بتدوين بعض النقاط حول المعلومات التي يتضمنها الموضوع اثناء قراءتهم .

• **مرحلة ما بعد القراءة (After Reading Stage):**

- يقوم المعلم في هذه المرحلة بما يأتي :
- « مناقشة جماعية مع الطلبة لمقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين ما توقعوا أن يشتمل عليه الموضوع من معلومات قبل قراءتهم له وما استنتجوه بعد قراءتهم للموضوع ،ويمكن في هذه المرحلة أن يتم توجيه الطلبة لإعادة قراءة الموضوع مرة أخرى اذا تطلب الأمر ذلك ،وفتح باب المناقشة .
- « توجيه الطلبة لتنظيم معلوماتهم في شكل قائمة منظمة تشتمل مثلاً " على ما يأتي :

- ✓ الجزء المفضل لدي في هذه القراءة هو
- ✓ المشكلة الأساسية في الموضوع هي
- ✓ الكلمات المهمة هي
- ✓ ما لم أستطع فهمه هو
- ✓ أوصي بقراءة هذا الموضوع لأنه
- ◀ توجيه الطلبة لتقديم عروض شفوية للنص المقروء بشكل درامي .

• **مرحلة التوسع في العلوم (Science Extension Stage):**

- تتضمن هذه المرحلة قيام المعلم بإحدى النقاط الآتية :
- ◀ توفير أنشطة عملية تتعلق بنفس الموضوع وتزويد الطلبة بها .
- ◀ توجيه الطلبة لقراءات أخرى حول الموضوع وكتابة تقارير عنها .

• **إجراءات البحث :**

يتضمن هذا البحث وصفاً للتصميم التجريبي للبحث وعينة البحث وإجراءات الضبط وكما يأتي :

• **أولاً : التصميم التجريبي :**

سيكون التصميم التجريبي للبحث الحالي تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي واختبار بعدي لأن للبحث الحالي عاملاً "مستقلاً" واحداً وهو أنموذج أنتوني وعاملين تابعين هما التحصيل وحب الاستطلاع العلمي وكما هو موضح في المخطط أدناه :

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	أنموذج أنتوني	التحصيل وحب الاستطلاع العلمي
المجموعة الضابطة	بدون أنموذج أنتوني	

• **ثانياً : عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من (٥٧) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط (التاسع في المرحلة الأساسية) من متوسطة طارق بن زياد في قضاء بعقوبة والتابعة للمديرية العامة لتربية ديالى في العراق وقد اختيرت هذه المدرسة بشكل قصدي لتطبيق التجربة فيها كونها قريبة من محل سكن الباحث إضافة إلى ابداء ادارة المدرسة رغبتها بالتعاون مع الباحث ، وقد اختيرت شعبتان من شعب الصف الثاني المتوسط في هذه المدرسة عشوائياً حيث كانت شعبة (أ) تمثل المجموعة التجريبية والشعبة (ب) تمثل المجموعة الضابطة وضمت الشعبة (أ) ٣٥ طالباً وتم استبعاد الطلاب الراسبين من هذه المجموعة والطلبة كثيري الغياب وهم (١٠) طالباً وبذلك أصبح عدد أفراد هذه المجموعة (٢٥) طالباً. أما شعبة (ب) فتضم (٣٤) طالباً وبعد استبعاد الطلاب الراسبين من هذه المجموعة والطلاب كثيري الغياب الذين كان عددهم (٢) فقط أصبح عدد أفراد هذه المجموعة (٣٢) طالباً

• ثالثاً: إجراءات الضبط :

« السلامة الداخلية للتصميم التجريبي : لغرض التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي فقد أجري التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات التي يعتقد بأنها قد تؤثر في المتغيرات التابعة من خلال تفاعلها مع المتغير المستقل وهي (تحصيل الطالب في مادة الفيزياء في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي الحالي ،تحصيل الطالب في مادة الفيزياء في العام الدراسي السابق ،مستوى الذكاء ،العمر الزمني بالأشهر) والجدول (١) يوضح النتائج التي توصل اليها الباحث واعتماد الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق ،وهذه النتائج تؤكد أن المجموعتين متكافئتان في جميع المتغيرات المشار اليها قبل اجراء التجربة .

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات لاختبار تكافؤهما

المتغيرات	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة (ت) الاحصائية	الدلالة
	حجم المتغير	المتوسط الحسابي	التباين	حجم المتغير	المتوسط الحسابي	التباين		
التحصيل في الفيزياء للفصل الدراسي الاول	٢٥	٧٧.٠٢	١١.٥٨٩	٣٢	٧٦.٢٥	٧.٧٠٣	١.١٦	غير دالة
التحصيل في الفيزياء للعام الدراسي السابق	٢٥	٧٢.١٦	١٧.٤٤١	٣٢	٧٠.٤٠٦	١٨.١٩٣	١.٥٦	غير دالة
الذكاء	٢٥	٤٢.٩٢٥	٦٢٠.٤٦	٣٢	٤٧.٤٧٥	٧١٥.٧٨	٠.٦٥٨	غير دالة
العمر الزمني بالأشهر	٢٥	١٧٦.٦٤	٧٤٨٨٣.٦٢	٣٢	١٧٦.٨٤	٩٦٩٤٧٦.٥٤	٠.٠٠٣٣	غير دالة

« السلامة الخارجية للتصميم التجريبي : لكي يكون الباحث على قدر من الاطمئنان من حيث توفير السلامة الخارجية للتصميم التجريبي لا بد أن يتخذ بعض الإجراءات ومنها تحديد المدة الزمنية نفسها لتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة وإعطائهم القدر نفسه من المادة الدراسية واعتماد الاختبارات نفسها معهما ويكون عدد الحصص التدريسية متساويا" للمجموعتين على مدار الأسبوع وعدم السماح للطلاب بالانتقال من مجموعة الى أخرى .وكل هذه الإجراءات نفذها الباحث في بحثه حرصاً على السلامة الخارجية للتصميم التجريبي .

• رابعاً: مستلزمات البحث :

« تحديد المادة العلمية: حددت الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في العراق لسنة ٢٠١٤م وهي الفصول التي تدرس خلال الفصل الدراسي الثاني وحتى امتحانات نهاية العام ،بذلك حسب الخطة السنوية التي وضعت حسب توجيهات الاختصاصيين التربويين .

« تحديد الأغراض السلوكية وصياغتها :تم اعداد (٥٠) غرضاً " سلوكياً" موزعاً على محتوى الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء المقرر

تدريسه ، وقد صنفنا الى المستويات الأربعة من تصنيف بلوم Bloom للأهداف المعرفية (تذكر، استيعاب، تطبيق، تحليل) وقد عرضت على نخبة من الخبراء والمتخصصين في الفيزياء وطرائق التدريس والقياس والتقويم (ملحق ١) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى صلاحيتها ودقة صياغتها ، وفي ضوء تلك الملاحظات عدلت بعض الأغراض ، اذ حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪) من آراء الخبراء واستعملت هذه الأغراض في اعداد الخطط اليومية وفي بناء الاختبار التحصيلي .

« اعداد الخطط التدريسية : في ضوء محتوى المادة التعليمية والأغراض السلوكية جرى اعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث وبواقع (٣٠) خطة لكل مجموعة وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء لبيان آرائهم بمدى صدقها وملائمتها ، وقد أخذ بما أفتق عليه معظمهم من ملاحظات .

• خامساً : أدوات البحث :

يتطلب البحث الحالي ما يأتي :

« اختبار تحصيلي في مادة الفيزياء .

« إعداد مقياس حب الاستطلاع العلمي .

• الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء :

اعد الباحث اختباراً "تحصيلياً" لقياس التحصيل الدراسي لأفراد العينة اعتماداً على الأغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية والزمن المستغرق في تدريسها وقد قاس الاختبار المستويات الأربعة الأولى في المجال المعرفي لتصنيف بلوم Bloom وهي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل) وعمد الباحث الى أن تكون فقرات الاختبار موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل لأنها تتصف بالشمول وتتمتع بدرجة من الصدق والثبات والاقتصاد في وقت التصحيح (سلامة ، ٢٠٠٠، ص١٤١) وقد بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي (٢٥) فقرة اختبارية لكل فقرة أربعة بدائل تمثل أحداها الإجابة الصحيحة . وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في اعداد الاختبار :

• اعداد الخارطة الاختبارية :

أعدت خارطة اختبارية موزعة على محتوى الفصول الأربعة وجميع الأغراض السلوكية واعتماداً على المستويات الأربعة من تصنيف بلوم وهي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل) وعلى عدد الحصص المقررة في الخطط التدريسية لتدريس كل فصل في تحديد وزن المحتوى للحصول على عدد الفقرات الاختبارية لكل فصل دراسي ومستوى الأهداف . ويتضح ذلك في الخارطة الاختبارية وكما مبين في جدول (٢) :

جدول (٢) المواصفات للاختبار التحصيلي

المجموع	نسبة الأغراض السلوكية				نسبة أهمية محتوى الفصل	الفصول
	تحليل ٨٪	تطبيق ٢٨٪	فهم ٣٢٪	تذكر ٣٢٪		
٣	-	١	١	١	١٧٪	السادس
٥	-	١	٢	٢	٢٠٪	السابع
٥	-	١	٢	٢	١٩٪	الثامن
١٢	١	٣	٤	٤	٤٤٪	التاسع
٢٥	١	٦	٩	٩	١٠٠٪	المجموع

• صياغة فقرات الاختبار :

في ضوء الخارطة الاختبارية أعدت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد ،كل فقرة منها تحتوي على أربعة بدائل يمثل احداها الاجابة الصحيحة ،وقد حددت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة و(صفر) لكل اجابة غير صحيحة ،اذ بلغ عدد فقرات الاختبار (٢٥)فقرة وزعت على محتوى المادة والمستويات الأربعة للأغراض السلوكية (ملحق ٣) وعلى وفق نسبته في الخارطة الاختبارية وللتحقق من صلاحية فقراته اتبع الباحث الخطوات الآتية :

« صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار اعتمد الباحث على نوعين من الصدق هما الصدق الظاهري وصدق المحتوى ، اذ أخذ الباحث بنظر الاعتبار عرض الخارطة الاختبارية ومحتوى الفصول الأربعة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (ملحق ١) الذين اعتمدوا في ايجاد الصدق الظاهري ،اذ حصلت الفقرات جميعها على نسبة اتفاق لا تقل عن (٨٠٪) فما فوق وبذلك تحقق الصدق المنطقي للاختبار .

« صياغة تعليمات الاختبار : وضعت التعليمات الخاصة بالاختبار وشملت تعليمات الاجابة وتعليمات التصحيح ،اذ اعدت مفاتيح لتصحيح فقرات الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد وأعطيت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة و(صفر) لكل اجابة غير صحيحة أو متروكة وبذلك تكون درجة الطالب الكلية (٢٥) .

« التجربة الاستطلاعية : طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٧٠) طالبا" من طلاب متوسطة (شهداء الاسلام) التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى (العراق) في قضاء بعقوبة والتي اختيرت بصورة قصدية لقربها من محل سكن الباحث ولوجود العدد الكافي من الطلاب للتجربة الاستطلاعية لاختبار التحصيل .

✓ بعد أن طبق الاخبار اجرائيا" اتضح أن فقراته وتعليماته واضحة ومفهومة .
✓ توصل الباحث الى معرفة الوقت الذي استغرقه الطالب للإجابة بواقع (٤٥) دقيقة وبعد تصحيح الاجابات للعينة الاستطلاعية رتبت الدرجات تنازليا" وحددت الفئة العليا منها والفئة الدنيا بأخذ(٢٧٪) من الأوراق الحاصلة

على أعلى الدرجات (مجموعة عليا) و(٢٧٪) من الأوراق الحاصلة على أقل الدرجات (مجموعة دنيا)، وبما أن عدد طلاب العينة الاستطلاعية (٧٠) طالباً، لذا بلغت كل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا (١٩) طالباً، ثم جرى تحليل اجابات المجموعتين العليا والدنيا احصائياً من حيث صعوبة الفقرات وقوة تمييزها وفاعلية البدائل وثبات الاختبار اذ بلغت قيمته (٠,٨٥) وأصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٥) فقرة .

• مقياس حب الاستطلاع العلمي :

يتطلب البحث الحالي مقياساً لحب الاستطلاع العلمي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء مدة التجربة ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات وجد من الصعوبة قياس حب الاستطلاع العلمي بشكل مباشر ولكن يمكن قياسه بدلالة السلوك الظاهر لدى الفرد من خلال خصائص حب الاستطلاع العلمي لدى الفرد أو الاتجاهات العلمية لديه

قام الباحث بسلسلة من الخطوات لإعداد هذا المقياس منها الاطلاع على بعض الأدبيات في الحالات النفسية، القياس، والتقويم التي تخص حب الاستطلاع العلمي للاسترشاد بها في صوغ فقرات مقياس حب الاستطلاع العلمي ومراجعة مقاييس سابقة لقياس حب الاستطلاع العلمي وبلغ عدد فقرات المقياس بصيغته الأولية (٤٠) فقرة ايجابية وسلبية . واستخدم الباحث مقياس ليكرت Likert Scale المكون من ثلاثة بدائل هي (دائماً، أحياناً، نادراً) وأعطيت لها الأوزان (١،٢،٣) على التوالي للفقرات الايجابية و(١،٢،٣) للفقرات السلبية وبذلك تراوحت درجة المقياس بين (٤٠ - ١٢٠) درجة قبل الحذف أو التعديل في الفقرات . ووضع الباحث تعليمات خاصة بمقياس حب الاستطلاع العلمي راعى فيه مستوى طلاب الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) من حيث السهولة والوضوح وأكد أنه ليس اختباراً دراسياً بل هو مقياس لحب الاستطلاع العلمي لكي تكون الاجابة صادقة ودقيقة (ملحق ٤)

• صدق فقرات المقياس :

عرض المقياس بصورته الأولية على نخبة من الخبراء والمحكمين (ملحق ١) للتأكد من المظهر العام للمقياس من حيث ملائمة الفقرات لقياس حب الاستطلاع العلمي وكيفية صوغها ودقتها ووضوحها ومدى ملائمة سلم تقدير المقياس وتم حذف بعض الفقرات وتعديلها وازافة فقرات بديلة اعتماداً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم واعتمدت نسبة اتفاق (٨٥٪) وقد تم تعديل (٨) فقرات وحذف (٧) فقرات لعدم حصولها على النسبة المطلوبة فصار المقياس مكوناً من (٣٣) فقرة في صورته النهائية (ملحق ٤) .

• التأكد من صلاحية فقرات المقياس:

لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس والتعليمات طبق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٣٠) طالباً في متوسطة الأصدقاء للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى واتضح من هذا التطبيق أن تعليمات المقياس واضحة وعباراته وفقراته مفهومة فقد كانت استفسارات الطلاب محدودة جداً" برغم أن الباحث قد أبدى استعداده للإجابة عن أي استفسار وتوضيح ما يبدو غامضاً" لهم .

• التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياس:

بعد تحقق الباحث من صدق المقياس ووضوح فقراته طبق المقياس على عينة استطلاعية من متوسطة قريش بلغ عددها (١٢٠) طالباً للتحقق من قوة تمييز الفقرات وثباته وصدقه البنائي وبعد تصحيح استمارات العينة الاستطلاعية وترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أوطأ درجة ثم أخذ (٢٧٪) من الدرجات العليا و (٢٧٪) من الدرجات الدنيا وتحليل الاجابات احصائياً واعتماد الاختبار التائي t-test العينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من الجدولية مما يعني وجود فرق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا وبذلك تعد الفقرات جميعها مميزة وبلغ ثبات المقياس (٠.٨٥) وهي قيمة عالية كافية للقياسات على الأفراد. أما صدق البناء Construct Validity والذي يعني ايجاد العلاقة أو معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس فقد تم التحقق منه حيث أنه اذا كانت قيمة معامل الارتباط أقل من (٠.٣٠) فان العلاقة ضعيفة واذا تراوحت بين (٠.٣٠ - ٠.٧٠) فان العلاقة متوسطة أما اذا كانت أكبر من (٠.٧٠) فتعد قوية وتم ايجاد معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وكان معامل الارتباط أكبر من (٠.٧٠) وبذلك لم تحذف أي فقرة .

• سادساً: تطبيق التجربة :

أجرى الباحث في اثناء تطبيق التجربة ما يأتي :

« طبقت التجربة على أفراد المجموعتين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ بتاريخ ١٦/٢/٢٠١٥ لغاية ١٥/٤/٢٠١٥ .

« أجري الاختبار التحصيلي على المجموعتين بتاريخ ١٧/٤/٢٠١٥ ولحصتين متتاليتين بمساعدة مدرس الفيزياء في المدرسة .

« أجري اختبار مقياس حب الاستطلاع العلمي على المجموعتين بتاريخ ١٨/٤/٢٠١٥ م.

• سابعاً: الوسائل الاحصائية :

اعتمد الباحث الوسائل الاحصائية الآتية : معادلة حساب التباين ،الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين ،معادلة معامل الصعوبة ،معادلة معامل التمييز معادلة فاعلية البدائل ،معادلة (كيودر- ريتشاردسون -٢٠) .

• عرض النتائج وتفسيرها :

بعد احتساب كل من المتوسط الحسابي والتباين لدرجات المجموعتين في اختبار التحصيل تمهيدا " لاحتساب القيمة التائية تم الحصول على نتائج يوضحها جدول (٣) :

جدول (٣) المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية t-value المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (٠.٠٥)
التجريبية	٢٥	٦٩	٨٠	المحسوبة	الجدولية	٥٥	دالة
الضابطة	٣٢	٥٢	١٨٧.٥	٥.٤٣	٢		

يتضح من الجدول أعلاه أن القيمة التائية المحسوبة (٥.٤٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٥) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية التي تنص أنه : (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التحصيل لدى الطلاب الذين درسوا باستخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة والذين درّسوا بدون استخدام هذا الأنموذج) وهذا يعني تفوق المجموعة التجريبية التي درّست باستخدام الأنموذج المقترح على المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة الاعتيادية .

• تفسير النتائج :

من خلال هذه النتيجة يمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية التي درّست على وفق (أنموذج أنتوني) على المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل بما يأتي :

« ان استخدام هذا الأنموذج يساعد على ايجاد روابط جديدة بين المعلومات الجديدة على الطالب التي قرأها في النص وبين التي تعلمها مسبقا " وهذا يؤدي الى ترسيخ المعلومة في ذاكرته ولن ينساها وبالتالي يكون تحصيله الدراسي أفضل .

« ان استخدام هذا الأنموذج ينمّي الاستقلالية المعرفية لدى المتعلم ويقدم له خبرات متنوعة تساعده على أن يكون تحصيله مرتفع .

« استخدام هذا الأنموذج يساعد الطالب على امتلاك أكثر من حل واحد للمشكلة الواحدة وتصبح في

« حوزته خيارات متنوعة يفاضل بينها وهذا كله يرتقي بتحصيله نحو الأفضل .

• ثانياً : عرض النتائج وتفسيرها في الاختبار لمقياس حب الاستطلاع العلمي :

لغرض التحقق من الفرضية التي تنص على : (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في حب الاستطلاع العلمي لدى الطلاب الذين درّسوا باستخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة والذين درّسوا بدون

استخدام هذا النموذج) حسب المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس حب الاستطلاع العلمي، ثم اعتمد الاختبار التائي test-العينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفرق بين متوسط المجموعتين كما في الجدول (٤) :

جدول (٤) المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب المجموعتين

التجريبية والضابطة في الاختبار لمقياس حب الاستطلاع العلمي						
المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الاحصائية
التجريبية	٢٥	٢٢.٦٥	٣.٢٧	٢.٥٩	٢	دالة
الضابطة	٣٢	٢١.١٥	٥.٩٥			

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس حب الاستطلاع العلمي هو (٢٢.٦٥) والتباين (٣.٢٧) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٢١.١٥) والتباين (٥.٩٥) وباعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٥) تساوي (٢.٥٩) أعلى من القيمة التائية الجدولية والتي قيمتها (٢) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية في حب الاستطلاع العلمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية .

• تفسير النتائج :

من ملاحظة الجدول (٤) يمكن ايعاز تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار مقياس حب الاستطلاع العلمي الى أسباب عدة منها ما يأتي

« من خصائص الاتجاهات العلمية ومنها حب الاستطلاع العلمي أنها متعلمة Attitudes are learned وتكتسب من الخبرات ومن خلال تفاعل المتعلم مع البيئة وبما أن المجموعة التجريبية شملت بخبرات تمثلت بالنص المقروء وخطوات تطبيق النموذج المقترح وحرمت منها المجموعة الضابطة فان ذلك يؤدي الى تفوق المجموعة التجريبية .

« ان خطوات تطبيق النموذج المقترح جميعها تجعل المتعلم ينتبه الى المواقف الجديدة ويبيدي الرغبة في الاستفسار عن جوانب هذا الموقف الجديد واستطلاعها وتجعله يمتلك القدرة على الربط بين المعلومات المتفرقة والموجودة في بداية ونهاية النص من أجل الحصول على المعنى الموجود في النص وهذا كله يساهم في تنمية حب الاستطلاع لديه وهذا لم يتح للمجموعة الضابطة .

• الاستنتاجات :

بناءً على نتائج البحث الحالي أمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

« يؤدي استخدام نموذج أنتوني للقراءة الموجهة الى رفع مستوى التحصيل لطلاب الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) في مادة الفيزياء .

« يؤدي استخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة الى رفع مستوى حب الاستطلاع العلمي لطلاب الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي) في مادة الفيزياء .

• التوصيات :

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي :

« اعتماد أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة في تدريس مادة الفيزياء لما له من أثر في رفع التحصيل الدراسي للطلاب وحب الاستطلاع العلمي .

« اجراء دورات تدريبية لمدرسي ومدرسات الفيزياء حول كيفية اعتماد طرائق التدريس غير التقليدية والاستراتيجيات الحديثة والنماذج التعليمية - التعليمية ومنها أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة .

« ادخال أنموذج أنتوني ضمن المناهج الدراسية لمادة طرائق تدريس العلوم في كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين لأن التدريس بهذا الأنموذج هو من طرائق التدريس ذات العلاقة بالمحتوى العلمي .

• المقترحات :

في ضوء نتائج البحث التي أظهرت قيما " ايجابية في التحصيل وحب الاستطلاع العلمي يتقدم الباحث بتوصيات لإجراء دراسات في ما يأتي :

« أثر استخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة لصفوف دراسية أخرى ومواد أخرى .

« أثر استخدام أنموذج أنتوني للقراءة الموجهة مع متغيرات أخرى كالميول العلمية وتنمية التفكير الناقد وغيرها .

« اجراء دراسة مماثلة على طلاب الصف الثاني المتوسط (الثامن الأساسي) في مواد أخرى غير الفيزياء .

• المراجع :

- أمبو سعدي ،عبدالله بن خميس وسليمان محمد البلوشي (٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط١، عمّان .
- زيتون ،عايش محمود(٢٠٠١): أساليب تدريس العلوم ،ط١، الاصدار الرابع، دار الشروق ،عمّان .
- الراشدي ،ثرثيا حمد (٢٠٠٦) (فاعلية القراءة العلمية الموجهة في تدريس الأحياء على التحصيل وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف العاشر)، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عمان .
- زيتون ،عايش محمود(٢٠٠٥): أساليب تدريس العلوم ،ط١، الاصدار الخامس، دار الشروق ،عمّان .
- سلامة ،عبد الحافظ محمود(٢٠٠٠): تصميم التدريس ،دار البازدي للنشر ،ط١، عمّان ، الأردن .
- عبد الرحيم ،سامح جميل(١٩٩٨) :القراءة الحرة لدى معلمي المستقبل ،مجلة البحث في التربية وعلم النفس ،المجلد (١١) ،العدد (٣) .

- عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٣): مداخل تعليم التفكير وأثره في المنهج المدرسي، ط٢، مكتبة الشقري، الرياض.
- القاعور، ابراهيم (١٩٩٢) : ((أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافية في الأردن))، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٢)، العدد (٢) ١٩٩٢م.
- قطامي، نايفة (٢٠٠١): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف (١٩٩٨): سيكولوجية التعلم والتعلم الصفي، ط١، دار الشروق، عمان .
- ملح، سامي محمد (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- Boujauouda, S. (2000) (Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon), International Journal of science Education, 24(2).
- Cromley, J. (2000). Learning to Think , Learning to Learn: What the science of Thinking & Learning has to offer Adult Education . Washington , D.c. National Institute for Literacy.
- Fredericks , A. (March 2003). The ins & outs of guided reading .
- Johnston, A.H. (1997). Chemistry teaching : Science or alchemy? Journal of Chemical Education, 74(3).
- Marshall, S.P. (1995). Schemes in Problem Solving . New York , NY: Cambridge University Press.
- White , R.T. (1988). Learning Science . New York , NY: Basil Blackwell Inc.
- Webster, N. Collegiate dictionary (1998), 10Ed, incorporated, spring (USA).



” أثر استراتيجتي المحطات العلمية و ويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها ”

د/ ثاني حسين خاجي / د/ محمد عبد الكريم رشيد

• مستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استراتيجتي المحطات العلمية و ويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها ، تكونت عينة البحث من (٧٦) طالبا من طلاب اعدادية القرطبي الصف الرابع الادبي قضاء الخالص في محافظة ديالى للعام (٢٠١٣ - ٢٠١٤) وقد قسموا على ثلاث مجاميع اثنان تجريبيتان والاخرى ضابطة بواقع (٢٦) طالبا للمجموعة التجريبية الاولى و (٢٥) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية و (٢٥) طالبا للمجموعة الضابطة ، كوفئت المجموعات الثلاث بمجموعة من المتغيرات واعتمد الباحثان اداتين للبحث هما الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، فضلا عن تحديد الاغراض السلوكية الخاصة بالمادة العلمية واعداد اوراق عمل المحطات العلمية بأنواعها الثلاث الاستكشافية والقراءة والصورية واعداد مهام و يتلي بالاستناد الى محتوى الكتاب المقرر واعداد الخطط التدريسية للمجموعات الثلاث . استغرقت مدة البحث فصل دراسي كامل واطهرت نتائج البحث وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات واستكمالا للبحث صاغ الباحثان عدد من التوصيات والمقترحات .

The Effect of Scientific Stations and Wheatley Strategies on the Achievement of Fourth Intermediate Students-Literary Branch in Mathematics and Improving their Inclinations towards It

Asst. Prof. Thani H. Khaji (PhD) Dr. Mohammed A. Rasheed

Abstract :

This paper aims at identifying the effect of Scientific Stations and Wheatley Stations on the Achievement of Fourth Intermediate Students-Literary Branch in Mathematics and Improving their Inclinations towards It. Sample of the study comprises (76) fourth intermediate-literary branch male students in Alqurtubi High School in Khalis city/ Diyala Province for the academic year 2013-2014. The students are divided into three groups; two experimental and one controlling distributed to (26) students in the first experimental group, (25) in the second experimental and (25) in the controlling group. The two groups are matched in certain variations and the researchers adopted two study tools that are achievement test and inclination towards mathematics scale as well as stating the behavioral objectives in relation to the scientific material, preparing work sheets for the scientific stations in their three different types; the exploration, reading and image stages in addition to setting Wheatley's tasks depending on contents of the text book. Results of the study show that there is a statistically significant difference on the level of (0.05) in favor of the two experimental groups in the achievement and inclination towards mathematics. In continuation of the paper, the two researchers formed a number of recommendations and suggestions.

• مشكلة البحث :

لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما الطويلة في التدريس ومن خلال اللقاء بالمدرسين من اختصاص مادة الرياضيات للمدارس المجاورة ان هناك تدني وضعف في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة الرياضيات مما يؤدي الى الحد من اتجاهاتهم نحو المادة وبالتالي عدم استيعابها ، اذ اتفقوا جميعا على ان مادة الرياضيات تحتاج استراتيجية تدريس تقدم محتوى المادة العلمية بشكل مبسط وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتنمي قدراتهم العقلية وتجعلهم أكثر اهتماما بمادة الرياضيات مما يؤدي الى تولد اتجاهات ايجابية لديهم نحو المادة . وفي ضوء ذلك تولد شعور لدى الباحثان انه يمكن تطوير تدريس الرياضيات المقررة لطلبة الصف الرابع الادبي وتحسين مستوى تحصيلهم الدراسي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة من خلال اعتماد استراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الاتي : "ما أثر استراتيجيتي المحطات العلمية و ويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها "

• اهمية البحث :

أن التطور والتغير الكبيرين في هذا العصر يستلزمان تقدم نوعي أمام المستجدات التربوية التي تفرض على كل من المدرسين والمتعلمين ومخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية وموجهي وصانعي قرار العملية التربوية أن يواكبوا الانفجار المعرفي بالتحقيق والبحث والتنقيب والمشاركة الفاعلة فيما يحيط بهم من علم وفكر ومعرفة . وبذلك يكون التدريس بأصالته وحدائته إبداعا يؤدي دورا فاعلا في توفير سعادة الانسان ، وهو يساهم في الارتقاء بسوية التعلم والتعليم . (أبو شريك ، ٢٠١٠ ، ٧)

ويمكن تلخيص أهمية البحث بالآتي :

« أن استراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية تستند الى التعلم البنائي الذي يتطلب مشاركة واندماج المتعلمين في بناء المعنى بدلا من أن ينظر للطلاب

كمستقبلين للمعرفة

« الاستراتيجيتان تستندان الى التعلم النشط .

« اهمية مادة الرياضيات للفرع الادبي : اذ يحتاج طالب الفرع الادبي لمادة

الرياضيات في تنظيم الجداول والرسوم البيانية وفي التحليل الاحصائي وعليه لا بد ان يكون الطالب محورا اساسيا وفاعلا في تعلم مادة الرياضيات .

« اهمية تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات : فغالبا ما تكون الاتجاهات ذات صلة مباشرة باستراتيجيات التدريس التي يمكن تطبيقها .

• حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

« طلاب الصف الرابع الادبي في قضاء الخالص - محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م

« الفصل الاول من العام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م .

« الفصلين الاول والثاني من كتاب مادة الرياضيات المعتمد للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م .

• هدفنا البحث :

يهدف البحث الى التعرف على اثر استراتيجتي المحطات العلمية و ويتلي في :

« تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الادبي .

« تنمية الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الادبي .

• فرضيتا البحث :

« لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث .

« لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات الدرجات على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث .

• تحديد المصطلحات :

• الاستراتيجية Strategy :

عرفها (ابو شعيره ، ٢٠٠٧) : " مجموعة من الاجراءات والانشطة والاساليب التي يختارها المدرس أو يخطط لاتباعها الواحدة تلو الاخرى ومتسلسلا مستخدما الامكانات المادية المتاحة لمساعدة طلبته على اتقان الاهداف المتوخاة " .

التعريف الاجرائي : هي خطوات واجراءات معدة مسبقاً في ذهن الباحثان بالتتابع وتلائم مع بنية المادة التعليمية لتحقيق هدف مرسوم يرجى تحقيقه بالإمكانات المتوفرة وبزمن محدد .

• المحطات العلمية Scientific Stations :

عرفها (الشمري ، 2011) : " استراتيجية تدريسية تقوم على مجموعة من الانشطة العلمية المتنوعة التي يضعها المدرس والتي ينفذها الطلبة دوريا وبالتعاقب على طاولات محددة في الصف أو المختبر بغية تحقيق أهداف معينة على تسلسل زمني يتناسب وطبيعة الأنشطة " . (الشمري ، 2011 ، 8)

التعريف الاجرائي : استراتيجية تدريسية تقوم على مجموعة من الانشطة يتعلم فيها طلاب الصف الرابع الادبي (المجموعة التجريبية الاولى) في اثناء تجوالهم بنحو متتابع على ثلاث محطات (الاستكشافية،القرائية، والصورية) بواقع ست محطات كل واحدة من المحطات مكررة مرتين باعتماد أوراق العمل التي اعدّها الباحثان وفق مدة زمنية محددة لكل محطة بهدف الارتقاء

بالتحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه نحو تعلم مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الرابع الادبي .

• **استراتيجية ويتلي Wheatly Strategy :**

عرفها (زيتون ، 2007) : " استراتيجية تدريسية يمر المتعلم فيها بثلاث مراحل هي المهام Tasks والمجموعات المتعاونة Cooperative group والمشاركة Sharing.

التعريف الاجرائي : هي احدى استراتيجيات التعلم النشط تعتمد على العمل الجماعي لطلاب الصف الرابع الادبي تبدأ بطرح موضوعات في الرياضيات على هيئة مهام حقيقية في صورة مشكلات وتبدأ المجموعة بالتعاون والمشاركة لتغطية المراحل الثلاث فيما بينها للبحث عن حل لهذه المشكلة باعتماد القوانين والقواعد الرياضية وبإشراف الباحثان ووفق مدة زمنية محددة .

• **التحصيل achievement :**

عرفه (Alderman,2007): "اثبات القدرة على انجاز ما اكتسب من الخبرات التعليمية التي وضعت من أجله " (Alderman,2007,101)

التعريف الاجرائي : النتيجة التي يحصل عليها الطالب في تعلم سبق أن تعلمه ويقاس بدرجة الاختبار التحصيلي التي حصل عليها الطالب والمعد من قبل الباحثان للفصلين الاول والثاني من كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي .

• **الاتجاه Attitude :**

عرفه (Landy&conti,2009): "هو شعور أو اعتقاد ثابت نسبياً تجاه اشخاص بعينهم أو مجموعات أو أفكار أو وظائف وغيرها من الموضوعات . (Landy & conti , 2009 , 339)

التعريف الاجرائي : هي الاستجابة التي تتأتى من خلال مرور المستجيب بنشاطات وتجارب تجعله يستجيب بالقبول أو الرفض ازاء الافكار التي تتعلق بالرياضيات من حيث فهمه لها أو الصعوبة التي يلاقيها خلال دراسته لمادة الرياضيات ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال الاجابة على فقرات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات الذي تبناه الباحثان لهذا الغرض .

• **الإطار نظري :**

• **استراتيجيات التدريس Instruction Strategies :**

بين زيتون (2010) بأن استراتيجيات تدريس العلوم الحديثة تتنوع تبعاً لتغير النظرة الى طبيعة عملية التعلم والتعليم من جهة والتحول الى المدرسة البنائية التي تؤكد بناء الطالب لمعرفته وفهمها والاحتفاظ بها واعتمادها والتأمل فيها من جهة أخرى . (زيتون ، 2010 ، 204)

• **استراتيجية المحطات العلمية : Scientific stations Strategy**

توصف المحطات العلمية بأنها عبارة عن استراتيجية تضم مجموعة من أنشطة علمية يتم ممارستها داخل الصف أو المختبر من قبل الطلاب أنفسهم وتكون متنوعة، منها الاستكشافية، والقرائية، والاستقصائية، والالكترونية والصورية وغيرها .

• **الاتجاهات الفكرية لاستراتيجية المحطات العلمية :**

• **المحطات العلمية والاتجاه البنائي :**

يؤكد الاتجاه البنائي أهمية أن يبحث الطلاب عن المعارف بأنفسهم وعلى المدرسين مساعدتهم في توضيح أفكارهم وتقديم أحداث تتحدى أفكارهم وتشجعهم على الوصول الى تفسيرات متعددة للظواهر المختلفة. (عريض وسليمان ، 2010 ، 241)

• **المحطات العلمية والاتجاه الاستكشافي :**

يرى حمدان(2009) أن من الممارسات التي تأخذها طريقة الاستكشاف مايلي :

« الوصول الى مفهوم أو تعميم ، بعد أن يكون المتعلم قد أطلع على مجموعة من الامثلة أو الحالات الخاصة بذلك المفهوم أو التعميم .

« أن يصل المتعلم الى المفهوم أو القاعدة ، أو الى فهم واستيعاب المفهوم بدون توجيه كامل أو اشراف تام من قبل المدرس على نشاط الطالب (المتعلم) اثناء عملية التعلم . (حمدان ، 2009 ، 201)

• **المحطات العلمية والاتجاه الاستقصائي**

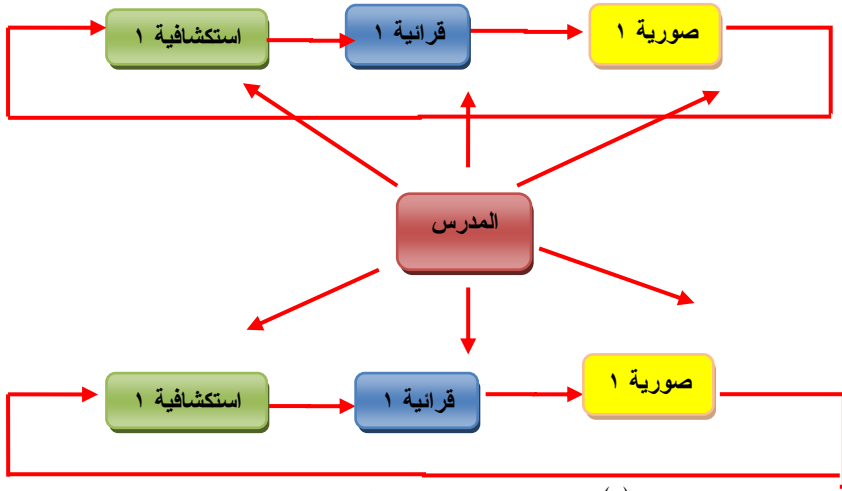
يرى (ذوقان و سهيلة ، 2009) أن الاستقصاء هو الجهد الذي يبذله الطالب في سبيل الحصول على حل لمشكلة أو موقف غامض أو الاجابة عن سؤال .

• **أنواع المحطات العلمية :**

توجد عدة أنواع من المحطات العلمية يعتمد تصميمها على طبيعة كل درس ومنها : المحطات الاستكشافية ، والمحطات القرائية ، والمحطات الاستشارية، والمحطات الصورية، والمحطات الالكترونية، ومحطات متحف الشمع، ومحطات النعم واللا ، ومحطات السمع - بصرية . (امبو سعيدي والبلوشي، 2009، 288)

وسيختار الباحثان من بين المحطات اعلاه ثلاث محطات هي لاستكشافية، والقرائية، و لصورية ، لأنها: تلائم محتوى الكتاب المقرر، والعمر الزمني للطلاب كما ان الزمن المستغرق للدرس لا يستوعب أكثر من ثلاث محطات يمكن التحكم فيها .

المخطط من اعداد الباحثان .



شكل (١) توزيع المحطات العلمية في داخل الصف الدراسي

• استراتيجية التدريس على وفق المحطات العلمية :

اعتمادا على ما أقترحه جونز (Jones . 2007) ، وامبو سعيدي والبلوشي (2009) يضع الباحثان الخطوات التالية لتطبيق استراتيجية المحطات العلمية في الغرفة الصفية :

« يعرض المدرس مقدمة عن الدرس وما مطلوب من المجموعات القيام به عند تجوالها على المحطات العلمية .

« يتم تشكيل مجموعات المحطات ويفضل أن تكون غير متجانسة واعدادها بين (٤ - ٦) طلاب .

« يضع المدرس أوراق عمل كل محطة مع ورقة الاجابة في المكان المخصص لها .

« يعلن المدرس البدء بتنفيذ أوراق عمل المحطات ويتم احتساب الوقت على أن لايتجاوز المكوث في كل محطة من (٧ - ١٠) دقائق .

« يعلن المدرس انتهاء مدة المكوث في المحطة ويطلب من المجموعات بالتحرك الى المحطة التالية بحسب اتجاه عقرب الساعة .

« تعود المجموعات الى اماكنها بعد الانتهاء من التجوال على كل المحطات والبدء في مناقشة ما توصلت اليه كل مجموعة ، ويتم ذلك بأشراف المدرس .

« يتسلم المدرس أوراق الاجابة من المجموعات ويقوم بتصحيحها واعادتها اليهم في الدرس اللاحق . (نقلا عن الشمري ، 2011 ، 25 - 24)

• أهداف استراتيجية المحطات العلمية :

يمكن توضيح اهداف استراتيجية المحطات العلمية بالاتي :

« التأكيد على روح العمل الجماعي .

- « التغلب على سلبية المشاركة الصفية.
- « أعضاء المتعة والتغيير والحركة في الصف الدراسي .
- « تنوع الخبرات العملية والنظرية .(امبو سعدي والبلوشي ، 2009 ، 283-285)

• استراتيجية ويتلي Wheatley Strategy :

ويطلق عليها ايضا استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة . صمم هذه الاستراتيجية (جريسون ويتلي، 1991) من أكبر مناصري البنائية الحديثة . وتعتبر هذه الاستراتيجية عن افكار البنائيين في تدريس العلوم والرياضيات ، ويرى ويتلي أن الطالب (المتعلم) في هذه الاستراتيجية يصنع له فهمًا ذا معنى من خلال مشكلات تقدم له فيعمل تعاونيا مع زملائه على ايجاد الحلول له في مجموعات تعاونية صغيرة .

• أهمية استراتيجية (ويتلي) :

- لخص زيتون (٢٠٠٣) أهمية هذه الاستراتيجية بالاتي :
 - « تزيد من قدرة الطلاب على تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة داخل المدرسة .
 - « تثير الدافعية وتنمي الاتجاهات العلمية
 - « زيادة قدرة الطلاب على تحمل المسؤولية .
 - « زيادة قدرة الطلاب على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة بحيث لا يعتمد فقط على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة .
- (زيتون ، 2003، 334)

• مراحل استراتيجية ويتلي :

بين (زيتون ، 2007) بأن استراتيجية ويتلي تتكون من ثلاث مراحل هي :

• الاولى : المهام (المشكلات) Tasks :

- يواجه الطلاب في هذه المرحلة بموقف مشكلة حقيقية من الحياة أو من محتوى المادة التعليمية يتطلب انجازها أو حلها ولهذه المهمة شروط :
- « أن لا تكون مفرطة في التعقيد .
- « مثيرة وتشجع الطلاب على الاسئلة من النوع المؤدي الى اقتراح التنبؤات والفرصيات والتفسيرات
- « تسمح بالحوار والمناقشة والتواصل . (زيتون ، 2007 ، 463 - 461)

• الثانية : المجموعات المتعاونة Cooperative Groups :

وفي هذه المرحلة تستلم المجموعات ورقة العمل ويتعاون الطلاب فيما بينه ويتبادلون الافكار وفيها يتكشف الفهم غير السليم ثم يبنى مكانه الفهم السليم بمعاونة المعلم ويكون دور المعلم الموجه والمرشد . (البكري وعضاف ، 2002 ، 66)

• الثالثة : المشاركة Sharing :

وفيها يتحول الصف بأكمله الى مجموعة واحدة حيث تقدم كل مجموعة صغيرة ما توصلت إليه من حلول أو تفسيرات وتتم المناقشة والحوار بين المجموعات بإشراف المدرس . (زيتون ، 2007 ، 464)

• خطوات التدريس وفق استراتيجية ويتلي :

في ضوء مكونات استراتيجية ويتلي يسير المدرس وفقاً للخطوات الآتية :
« تحديد المعرفة المسبقة لدى المتعلم بواسطة اشارة بعض الاسئلة المرتبطة بموضوع الدرس وتسجيل اراء على السبورة .

« توزيع المهام على بعد تقسيمهم الى مجموعات صغيرة ، وهذه المهام عبارة عن مشكلة عملية أو استفسار أو سؤال يتطلب جلسة حوار بين افراد المجموعة أو تنفيذ نشاطات معينة.

« يقوم المدرس خلال عمل المجموعات بالمراقبة والتجوال فيما بينها ومحاورة الطلاب دون أن يعطيهم الاجابات الصحيحة وتشجيعهم على التفكير والحوار ، ويقوم بإعطاء بعض التلميحات إذا وجد أن هناك بعض المجموعات التي لا تستطيع تكملة المهمة .

« تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت اليه من حلول أو نتائج أو تفسيرات ثم يدور النقاش لبناء التفسيرات وتعميق الفهم وبلورة المفاهيم والمبادئ ، ويتولى المعلم ادارة النقاش بين الطلاب ثم يقوم في النهاية بعرض المفهوم كما يجب ويصوغ المبدأ بالشكل المتعارف عليه علمياً . (النجدي وآخرون ، 2005 ، 424 - 425)

• الاتجاه Attitude :

• الاتجاه نحو الرياضيات :

على الرغم من ان موضوع (الاتجاه نحو الرياضيات المدرسية) من الموضوعات التي كثر البحث والدراسة حولها من قبل ، الا انه لايزال من الموضوعات المهمة في مجال تعليم الرياضيات ، لان تكوين اتجاهات موجبة نحو الرياضيات من جانب الطالب يعد احد الاهداف المهمة التي ينبغي تحقيقها من خلال تدريسها لهم . ومما يؤكد اهمية تنمية الاتجاه نحو الرياضيات ، ما توصلت اليه العديد من الدراسات في وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل فيها ، وان ذوي الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات ينخفض تحصيلهم الدراسي فيها ، وعلى العكس من ذلك يرتفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات للطلاب ذوي الاتجاهات الموجبة نحوها . (rs.ksu.edu.sa/63337.html)

• أهمية الاتجاهات :

سبق أن بين أبو جادو (1998) أن تراكم الاتجاهات في ذهن المرء وزيادة اعتماده عليها تحد من حريته في التصرف وتصبح انماط سلوكية روتينية

متكررة ، ويسهل التنبؤ بها ، ومن ناحية أخرى فهي تجعل الانتظام في السلوك والاستقرار في أساليب التصرف أمراً ممكناً وتيسيراً للحياة الاجتماعية ، ومن هنا كانت دراسة الاتجاهات عنصراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة أيضاً . (أبو جادو ، 1998 ، 217)

• خصائص الاتجاهات :

- تتميز الاتجاهات النفسية بعدد من الخصائص يمكن ذكر أهم خصائصها :
- « الاتجاهات مكتسبة وغير فطرية .
- « يزداد ثبات الاتجاهات كلما كان تعلمها قد تم في مراحل مبكرة من العمر .
- « للاتجاهات قطبان أحدهما ايجابي والاخر سلبي .
- « يعكس اتجاه الفرد نحو موضوع معين تقديره لذلك الموضوع وأهميته .

يختلف الناس في اتجاهاتهم نحو الموضوعات المختلفة ولكل منهم اتجاهاته الخاصة . (الحيلة ، 2003 ، 374)

• دراسات سابقة :

• دراسة Bulunuz & Jarrett (2010) :

اجريت هذه الدراسة في تركيا عام (2010) وهدفت الى معرفة أثر المحطات العلمية المسندة الى النشاط العلمي في تشكيل المفاهيم العلمية لدى الطلبة الذين سيصبحون معلمي الصفوف الابتدائية حول مفاهيم علوم الارض والفضاء . واستخدم الباحثان المنهج التجريبي في البحث وكان عدد الطلاب ٢٩ طالباً من طلاب المرحلة الجامعية في المرحلة الثانية ، وظهرت النتيجة هو فعالية المحطات العلمية المستندة الى النشاط العلمي في التغيير المفاهيمي لدى افراد عينة الدراسة . (Bulunuz & Jarrett (2010,128)

• دراسة الساعدي (2011) :

اجريت هذه الدراسة عام (2011) في العراق وهدفت الى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاههم نحوها في محافظة ميسان وكانت مدة الدراسة ٤٨ يوماً ، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي وكان عدد طلاب العينة ٥٩ طالباً ، اظهرت نتيجة الدراسة أن هناك فرق دال احصائياً بين مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. (الساعدي ، ٢٠١١ ، ج)

• دراسة ورده (2013) :

اجريت هذه الدراسة في العراق عام (2013) وهدف البحث الى فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في حل المسائل الرياضية والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، نفذت التجربة 2013 واتبعت فيها الباحثة

المنهج التجريبي وكانت عينة الدراسة تشمل ٥٦ تلميذة من تلميذات مدرسة الشهيدة ايمان للتعليم الاساسي ، الصف الخامس الابتدائي ، اظهرت نتيجة البحث تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في حل المسائل الرياضية والميل نحو الرياضيات وأن المحطات العلمية كانت عامل جذب للتلميذات واذكى فيهن روح الحماس والمثابرة . (وردة ، ٢٠١٣ ، ب)

• اجراءات البحث :

• أولاً : التصميم التجريبي :

استعان الباحثان بتصميم المجموعات المتكافئة ذي الضبط الجزئي الذي يتضمن ثلاثة مجاميع ، ويوضح المخطط (١) التصميم التجريبي المستعمل بالبحث

مخطط (١) التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة
التجريبية الاولى	المعلومات السابقة في مادة الرياضيات	ستراتيجية المحطات العلمية	التحصيل
التجريبية الثانية	التحصيل السابق في مادة الرياضيات	ستراتيجية ويتلى	الاتجاه نحو الرياضيات
الضابطة	مقياس الاتجاه نحو الرياضيات العمر الزمني المستوى التعليمي للأبوين	الطريقة الاعتيادية	

• ثانياً : مجتمع البحث وعينه :

مجتمع البحث : تحدد مجتمع البحث من طلاب الصف الرابع الادبي للمدارس النهارية / قضاء الخالص في محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) م

عينة البحث :تم اختيار عينة البحث من طلاب اعدادية القرطبي الصف الرابع الادبي قضاء الخالص في محافظة ديالى للعام (٢٠١٣ - ٢٠١٤) وقد قسموا على ثلاث مجاميع اثنان تجريبيتان والاخرى ضابطة بواقع (٢٦) طالبا للمجموعة التجريبية الاولى و (٢٥) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية و (٢٥) طالبا للمجموعة الضابطة

• ثالثاً : تكافؤ مجموعات البحث :

حرص الباحثان على اجراء التكافؤ بين المجموعات في بعض المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج البحث ومنها: (المعلومات السابقة في مادة الرياضيات التحصيل السابق في مادة الرياضيات ، مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ، العمر الزمني بالأشهر ، والمستوى التعليمي للأبوين). وبعد تحليل البيانات تبين ان طلاب المجاميع الثلاثة متكافئون في جميع المتغيرات .

• رابعاً : مستلزمات البحث :

« تحديد المادة العلمية : تم تحديد الفصلين (الاول والثاني) من كتاب الرياضيات للصف الرابع الادبي للعام (٢٠١٣ - ٢٠١٤)

« صوغ الاهداف السلوكية : أشار (ذوقان وسهيلة ، 2009) أن الهدف التربوي هو التغير الذي يرغب النظام التعليمي أو المعلم أن يحدثه في سلوك المتعلم ، ولكي يحدث هذا التغير يحتاج لأن يقوم بأنشطة واجراءات للوصول الى هذا الهدف . (ذوقان ، وسهيلة ، 2009 ، 56)

قام الباحثان بصياغة (١٨٥) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الخمسة الاولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (تذكر ، فهم ، تطبيق ، تحليل ، تركيب) وقد تم عرضها على متخصصين بطرائق تدريس الرياضيات وعلم النفس وقد اعتمدت جميع الاهداف وحصلت على موافقة 80% فأكثر من آراء الخبراء .

« اعداد الخطط التدريسية : أن التخطيط الناجح يساعد المعلم في استغلال الوقت والامكانات بشكل أمثل ويساعد في ترتيب الاهداف حسب أهميتها واستثمار الطاقات بشكل جيد وكذلك يساعد المعلم في عملية التقويم ويعطيه الثقة الكبيرة في نفسه وقدراته . (الخزاعلة وآخرون ، 2011 ، 80)

وعلى هذا الاساس اعد الباحثان (١٥) خطة لكل مجموعة من مجاميع البحث الثلاث بالاعتماد على الاوليات المتوافرة عن كل استراتيجية أما المجموعة الضابطة فقد تم اعداد الخطة وفق الطريقة الاعتيادية وقد عُرِضت نماذج الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين للإفادة من آرائهم وعدت صالحة بعد حصولها على اتفاق بنسبة أكثر من (80%) من آراء الخبراء .

« اعداد اوراق مهام ويتلي : تم اعداد المهام وفق استراتيجية ويتلي لطلاب المجموعة التجريبية الثانية حيث تم اعداد (١٥) ورقة عمل وكل ورقة عمل تتضمن ثلاث مهام يشاركون في حلها .

« اعداد اوراق المحطات العلمية : تم اعداد اوراق عمل المحطات العلمية لطلاب المجموعة التجريبية الاولى حيث تم اعداد (١٥) ورقة عمل وكل ورقة تتضمن ثلاث محطات .

• خامساً: اداتنا البحث :

لتحقيق هدف في البحث المتمثلين في تحصيل الطلاب بمادة الرياضيات وتنمية الاتجاه تطلب ذلك اعداد اداتين :

• أولاً : الاختبار التحصيلي :

تكون الاختبار التحصيلي من (٤٠) فقرة اختبارية ، تم ايجاد صدقه بعرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في مادة الرياضيات والتربية (ملحق ١) .

للتأكد من تمثيل فقرات الاختبار للمحتوى العلمي ، كما حسب معامل التمييز للفقرات وكان يتراوح من (0.20 - 0.55) ويرى الظاهر وآخرون أن الفقرة التي قوتها التمييزية (20%) فما فوق تعد فقرة مقبولة اما معامل الصعوبة للفقرات فكانت قيمتها تتراوح من (0.37 - 0.67) .

وبذلك فإن جميع فقرات الاختبار ذات معامل صعوبة مقبول إذ يرى الظاهر وآخرون أن المدى المقبول لمعامل الصعوبة تتراوح قيمته بين (0.20 - 0.80) ، ويخصوص فعالية البدائل تبين أن البديل الخاطئ قد جذب العدد الأكبر من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا وبذا تقرر الإبقاء عليها .

• ثبات الاختبار :

اعتمد الباحثان معادلة الفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار لشيوع اعتمادها وتُلغى اثر التغيرات التي يمكن أن تطرأ على حالة الطالب العلمية والنفسية والصحية بسبب اجرائها في وقت واحد وتُجنب الفاحص مشكلة إعادة الفحص . (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ٢٨٢) ، وقد بلغ معامل الثبات بحسب الفا كرونباخ (0.74) وهو معامل ثبات مناسب إذ يرى كرون لاند (Gronlund , 1965) أن الاختبارات تُعد جيدة إذا بلغ معامل ثباتها أكثر من (0.60) وبذا كان الاختبار جاهزاً للتطبيق .

• ثانياً : مقياس الاتجاه :

تبني الباحثان مقياساً للاتجاه قد أعدته الباحثة (فرات غني الراوي ، ٢٠١١) . (فرات ، ٢٠١١ ، ٩٥) يتكون المقياس من ثلاثين فقرة نصفها تمثل فقرات ايجابية تؤيد موضوع الاجابة والنصف الاخر يمثل الفقرات السلبية التي لا تؤيد الاجابة ووضعت امام كل عبارة ثلاث بدائل للإجابة هي (موافق ، غير متأكد ، غير موافق) ، وقد تم تصحيح فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات ، كما موضح في الجدول (١) :

جدول (١) فقرات مقياس الاتجاه

الفقرات	المجموع	رقم الفقرة
ايجابية	15	18 , 15 , 13 , 11 , 9 , 8 , 6 , 3 , 2 , 1 26 , 25 , 24 , 22 , 19
سلبية	15	20 , 17 , 16 , 14 , 12 , 10 , 7 , 5 , 4 30 , 29 , 28 , 27 , 23 , 21

ثم استخدمت معادلة الفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وقد بلغ (0.85) وهو معامل ثبات عالٍ .

• سادساً : تطبيق اجراءات البحث :

◀ باشر الباحث الثاني بتدريس عينة البحث للمجموعتين التجريبيتين يوم الثلاثاء الموافق ١٥ / ١٠ / ٢٠١٣ وانتهى يوم الاثنين الموافق ٢٣ / ١٢ / ٢٠١٣ بواقع (٣) حصص لكل مجموعة في الاسبوع ، وفي ذات الوقت درست المجموعة الضابطة من قبل مدرس الرياضيات في اعدادية النظامية للبنين .
◀ تطبيق الاختبار التحصيلي : تم اجراء الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تدريس الفصل الاول والثاني على المجموعات الثلاث في يوم الاربعاء الموافق ٢٥ / ١٢ / ٢٠١٣ لتحديد التحصيل في مادة الرياضيات للصف الرابع الادبي .

« تطبيق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات للمجموعات الثلاث : ثم طبق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات بعدد للمجموعات الثلاث في يوم الخميس الموافق ٢٠١٣ / ١٢ / ٢٦ . صُححت الاجابات للاختبار التحصيلي ثم رُتبت البيانات الخاصة لكل منها لإجراء التحليلات الاحصائية المناسبة وكذلك صُححت اجابات الطلاب وحساب درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات .

• **سابعاً: الوسائل الاحصائية :**

استعان الباحثان ببعض الوسائل الاحصائية ومنها:
« تحليل التباين الاحادي (One way analysis of variance) اعتمد في حساب تكافؤ المجموعات في المتغيرات التي حددها الباحثان وفي اختبار اعتمد الباحثان برنامج SPSS لمعالجة البيانات الخاصة بحساب تحليل التباين الاحادي بين مجموعات البحث الثلاث .

« معادلة معامل التمييز للفقرة الموضوعية (عودة ، 1998 ، 288) استخدمت لحساب قوة تمييز الفقرة الموضوعية في الاختبار

« معادلة معامل الصعوبة للفقرة الموضوعية (عودة ، 1998 ، 295)

« معامل صعوبة الاسئلة المقالية (عودة ، 1998 ، 290)

« معامل التميز للأسئلة المقالية (عودة ، 1998 ، 288)

« حساب فعالية البدائل (عودة ، 1998 ، 288)

« معادلة هولستي : لحساب معامل ثبات التصحيح (الكبسي ، 2010 ، 72)

« معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات التصحيح (دوران ، 1985 ، 158-159)

« معادلة الفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي (دوران ، 1985 ، 164)

« اختبار توكي (Tukeys HSD test) (البياتي ، 2008 ، 264)

« لتحديد معنوية الفروق بين نتائج مجموعات البحث الثلاث

• **عرض نتائج البحث ومناقشتها :**

للتحقق من الفرضية الاولى التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الدرجات للاختبار التحصيلي لدى طلاب مجموعات البحث الثلاث ، بعد ان طبق الاختبار النهائي للتحصيل على افراد عينات البحث الثلاث تم تكميم البيانات وايجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري . واجراء تحليل التباين الاحادي للموازنة بين درجات المجموعات الثلاث اظهرت النتائج ان القيمة الفائية المحسوبة (15.323) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (3.15) المستخرجة بدرجة حرية (٢ و ٣٧) تبين انها اكبر من القيمة الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في التحصيل بمادة الرياضيات والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) تحليل التباين الأحادي بين نتائج المجموعات الثلاث في اختبار التحصيل بمادة الرياضيات

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائتية المحسوبة	مستوى الدلالة
التحصيل	بين المجموعات	٥٨١٩.٤٤٥	٢٩٠٩.٧٢٣	٢	١٥.٣٢٣	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٣٨٦٢.١٨٦	١٨٩.٨٩٣	٧٣		

ولأجل المقارنة بين الاوساط الحسابية يمكن استخدام طريقة توكي / كيرمر وذلك باستخراج قيمة Q وتبين ان :

« الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الأولى (المحطات العلمية) والمجموعة التجريبية الثانية (ويتلي) في اختبار التحصيل غير دال إحصائياً لأن Q المحسوبة البالغة (٢,٨٧) أصغر من Q الجدولية البالغة (٣,٤٤) .

« الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الاولى (المحطات العلمية) والمجموعة الضابطة (الاعتيادية) في اختبار التحصيل دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الاولى ؛ لأن : Q المحسوبة البالغة (٤,٩٦١) أكبر من Q الجدولية البالغة (٣,٤٤) .

« الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الثانية (ويتلي) والمجموعة الضابطة (الاعتيادية) في اختبار التحصيل دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية لأن Q المحسوبة البالغة (7.7358) أكبر من Q الجدولية (3.44) .

ويعزو الباحثان ان تلك الاستراتيجيتين كان لهما دور في توفير فرصة الحوار والتفكير التبادلي وتنظيم المعلومات ، وبذلك فإن الطلاب في استراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية يدركون ماذا يتعلمون وكيف ، وهذا ساعد على رفع مستوى تحصيل الطلاب الذين يدرسون على وفق استراتيجيتي ويتلي وكذلك لدى الطلاب الذين يدرسون وفق استراتيجيتي المحطات العلمية ، أما طلاب المجموعة الضابطة فإن ما يحصلون عليه من مادة علمية يستند إلى ما يقوله المدرس في الدرس او عن طريق قراءتهم لمحتوى المادة المستند إلى الحفظ ، وبذلك لم يرتق تحصيلهم الدراسي الى ما آلت اليه نتائج زملائهم في المجموعتين التجريبيتين .

للتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط الدرجات لمقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المجموعات الثلاث ، فبعد ان طبق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات على افراد العينة تم تكميم البيانات ، وايجاد المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث في الاختبار البعدي ، ومتوسط الفروق من درجات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات القبلي والبعدي . وبعد اجراء تحليل التباين الاحادي للموازنة بين متوسط فرق الدرجات للمجموعات الثلاث في

مقياس الاتجاه نحو الرياضيات فكانت القيمة الفائية المحسوبة لمتوسط فرق الدرجات لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات (26.495) وعند موازنتها بالقيمة الجدولية المستخرجة بدرجة حرية (73.2) عند مستوى دلالة (0.05) تبين انها اكبر من القيمة الجدولية (3.15) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعات الثلاث في الاتجاه نحو مادة الرياضيات والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) تحليل التباين الأحادي بين نتائج المجموعات الثلاث في متوسط فرق الدرجات لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات القبلي والبعدي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الرياضيات	بين المجموعات	٩٣٨.٤١٩	٤٦٩.٢٠٨	٢	٢٦.٤٩٧	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٢٩٢.٧٨٢	١٧.٧٠٨	٧٣		

وللمقارنة بين الاوساط الحسابية يمكن استخدام طريقة توكي / كريمر وذلك لاستخراج قيمة Q وتبين ان :

◀ الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الأولى (المحطات العلمية) والمجموعة التجريبية الثانية (وتيلي) في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى لأن Q المحسوبة البالغة (٥,٢٨) أكبر من Q الجدولية البالغة (٣,٤٤) .

◀ ان الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الأولى (المحطات العلمية) والمجموعة الضابطة (الاعتيادية) في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى ؛ لأن : Q المحسوبة البالغة (10.34) أكبر من Q الجدولية البالغة (3.44) .

◀ أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعة التجريبية الثانية (وتيلي) والمجموعة الضابطة (الاعتيادية) في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الثانية ؛ لأن : Q المحسوبة البالغة (4.99) أكبر من Q الجدولية البالغة (3.44) .

ويرى الباحثان أن استراتيجيات المحطات العلمية وبما تتضمنه من تنوع في المحطات (الاستكشافية، والقراءة، والصورية) كانت عامل جذب بالنسبة إلى مجاميع الطلاب وهم يعملون معا فدفعتهم للنقاش والتواصل وتصنيف ما يتطلب ذلك وتفسيره .

ويخصوص استراتيجيات ويتلي وانشغال الطلاب في تنفيذ المهام الموكلة لهم والمشاركة الايجابية بين الطلاب والمعلم تجعلهم يمتازون بالدقة العلمية والموضوعية في الحكم على نتائج المهام التي يتوصلون اليها كما أن تدريس الرياضيات باستخدام هذه الاستراتيجيات ساعد على التعلم الذاتي للطلاب

وزيادة ثقتهم بأنفسهم وهذا يؤدي إلى تحويل الاتجاه السلبي نحو الرياضيات كمادة إلى اتجاهات ايجابية فعندما يحس الطالب بالقدرة على الانجاز وبالتالي النجاح فإن ذلك سيؤدي إلى حبه المادة والرغبة في دراستها بالمقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين لم يكن لهم الدور الاساس في عملية التعلم .

• الاستنتاجات :

- في ضوء نتائج البحث يمكن استنتاج الآتي :
- « أفضلية ستراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات مقارنة بالطريقة الاعتيادية .
- « اعتماد المحطات العلمية بأنواعها المختلفة جعل المتعلمين أكثر استمتاعاً وتشوقاً للدرس

• التوصيات :

- بناء على النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها الباحثان فأنهما يوصيان باتباع الآتي :
- « اعتماد ستراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية بتدريس مادة الرياضيات في الصف الرابع الادبي .
- « تضمين الدورات التدريبية لمدرسي الرياضيات الستراتيجيات التي تنمي الاتجاه نحو الرياضيات ومنها (ويتلي والمحطات العلمية) .

• المقترحات :

- استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان إجراء :
- « دراسة فاعلية ستراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية في تعديل التصورات الرياضية الخاطئة لدى الطلاب .
- « بحوث ودراسات لبحث اثر ستراتيجيتي ويتلي والمحطات العلمية في متغيرات غير التي وردت في هذه الدراسة مثل اكتساب المفاهيم الرياضية والذكاءات المتعددة .

• المراجع :

- ابو جادو ، صالح محمد علي ، (2000) ، علم النفس التربوي ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- أبو شريخ ، شاهر (2010) ، استراتيجيات التدريس ، دائرة المكتبة الوطنية ، ط ١ ، عمان
- ابو شعيرة ، خالد ، وثامر غباري ، وناصر المخزومي ، (2007) ، التربية الأسس والتحديات ، ط ١ ، مكتبة المجتمع المدني ، عمان .
- البكري ، أمل ، وعفاف ، (2002) ، أساليب تعليم العلوم والرياضيات ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، (2008) ، الاحصاء وتطبيقاته في العلوم النفسية والتربوية اقرء للنشر ، عمان .
- حمدان ، محمد حسن (٢٠٠٩) ، منظومة تعليم واساليب تدريس الرياضيات ، دار الحامد ، عمان

- الحيلة ، محمد محمود (2003) ، طرائق التدريس واستراتيجياته ، دار الكتاب الجامعي ط ٢ ، الامارات العربية المتحدة .
- الخزاعلة ، محمد سلمان ، و منصور حمدون ، و خالد عبد الله ، و عساف عبد ربه ، و حسين عبد الرحمن السمني ، (2011) ، طرائق التدريس الفعال ، دار صفاء للطباعة والنشر ، ط ١ ، عمان .
- الساعدي ، عمار طعمة 2011 : " أثر استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاهاتهم نحوها " . العدد (٣) ، مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية .
- الشمري ، ثاني حسين خاجي ، (2011) ، "أثر استراتيجيتي المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد اعداد المعلمين ، كلية التربية / ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .
- الظاهر ، زكريا محمد ، جاكليين تمرجيان ، جودت عزت عبد الهادي ، (1999) ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط ١ ، دار الثقافة ، عمان .
- الكبيسي ، وهيب مجيد ، (2010) ، القياس النفسي بين التنظير والتطبيق ، ط ١ ، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ، بغداد .
- امبو سعدي ، عبد الله بن خميس وسليمان البلوشي ، (2009) : طرائق تدريس العلوم - مفاهيم وتطبيقات تعليمية ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- النجدي ، أحمد راشد ، علي عبد الهادي ، منى (2005) : اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- دوران ، رودني ، (1985) ، أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم ، ترجمة صباريني ، محمد سعيد ، و خليل يوسف الخليلي ، و فتحي حسن ملكاوي ، دائرة التربية ، أريد .
- ذوقان ، عبيدات ، وسهيل ، (2009) ، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين - دليل المعلم والمُشرف التربوي ، ديونو للطباعة والنشر ، ط ٢ ، عمان .
- زيتون ، عايش محمود ، (2007) : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، ط ١ ، الاصدار الاول ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- (2010) : الاتجاهات المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها - دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط ١ .
- زيتون ، حسن ، وزيتون كمال (٢٠٠٣) ، تصنيف الاهداف التدريسية ، دار المعارف ، ط ١ ، القاهرة
- عريفج ، سامي سلطي ، سليمان نايف أحمد (2010) : طرائق تدريس الرياضيات والعلوم ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط ١ ، عمان .
- عودة ، أحمد سلمان ، (1998) ، القياس والتقويم في العملية التربوية ، ط ١ ، دار الامل ، عمان .
- فرات غني الراوي (٢٠١١) ، " اثر استخدام أنموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - ابن الهيثم ، جامعة بغداد

- ملحم ، سامي حمد ، (2000) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان .

- ورده ، يحيى حسن 2013 : " فاعلية استراتيجيات المحطات العلمية في حل المسائل الرياضية والميل نحو المادة لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية

- Alder man , M . kay . (2007) : Motivation for Achievement : possibilities for Teaching and Learning 2nd Edition .
- Grounlund , Norman E (1996) : Measurement and Evaluation teaching , Newyork , Manila .
- Landy , Jeffrey M conte , (2009) : Work in the (21st) century : An introduction to industrial and organizational psychology . john wiley & sons .
- Nermin , Bulunuz & Olga , Jarrett 2010 : " The Effects of Hands - on Learning stations on Building American elementary Teachers understanding about Earth and Space science concept " Eurasia Journal of mathematics science & Technology Education , 6 (2) , 85 - 99 .

• مصادر الانترنت

- (rs.ksu.edu.sa/63337.html)



دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية

د/محمد يوسف مرسى نصر

• مستخلص البحث :

هدف البحث التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية)، والوقوف على الأساليب التربوية التي تطبقها الإدارة المدرسية لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والتي تعزى لمتغيرات (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وكان من أبرز النتائج أن استجابات أفراد عينة الدراسة على إجمالي مجالات الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (٣.١٩). وجاء في المرتبة الأولى تطبيق إدارة المعهد الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، وجاء في المرتبة الثانية مجال تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢١)، وفي المرتبة الثالثة مجال تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٩)، وفي المرتبة الرابعة تفعيل الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٢).

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية - تعزيز - الأمن الفكري

The Role of School Management in Promoting Intellectual Security Among Secondary Students of Al-Azhar Gharbia Governorate

Abstract :

The research aims to identify the role of the school management in promoting intellectual security among secondary Azhar students of Gharbia Governorate through its interaction with the (family, teacher, student activities), and stand on the educational methods applied by the school administration to strengthen intellectual security of the students, and the detection of the significant differences statistical responses among respondents about the role of school management in promoting intellectual security of the students which attributed to the variables (function, specialty, years of experience) the research depends on the descriptive approach adopted, and using of the questionnaire as a field of study, and it was the highlight results that the study sample responses on the total areas of the questionnaire were moderately and with a mean of (3.19). and came in the first place of the institute educational methods management to enhance intellectual security for students moderately, and the arithmetic average of (3.23), and came in the second, the field of activating the role of the family in promoting intellectual security for students moderately, and the arithmetic average of (3.21), and in the third place, the field activating the role of the teacher in promoting intellectual security for students moderately, and the

arithmetic average of (3,19), and in the fourth place, activation of the student activities in the promotion of intellectual security for students moderately, and the arithmetic average of (3,12).

Key words: school administration - to strengthen intellectual-Security

• مشكلة البحث:

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فهو معيار حضارة وتقدم الأمم والقاعدة الصلبة التي تبني عليها الدول مشروعاتها الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية وتحقق من خلاله مستقبلها، فالتعليم وسيلة الأمم لمواكبة النمو المعرفي والتقدم العلمي والتقني، وعندما تتعرض أي أمة أو مجتمع لأزمة أو ضائقة فإنها تتجه إلى التربية باعتبارها الأداة الأنسب للتغيير والتصحيح من بين عدة مؤسسات داخل المجتمع.

وتعد المدرسة أهم المؤسسات التربوية، فهي المكان الملائم لتربية النشء تربية متكاملة، وتزويدهم بالمهارات والقيم والعلوم والأنماط السلوكية ليسهموا في بناء وتقدم المجتمع، كما تلعب دوراً حيوياً في نشر الوعي الأمني بين الطلاب ليكونوا لبنة مهمة من لبنات الأمن في المجتمع، وهذا لا يتحقق إلا بوجود إدارة مدرسية فعالة "يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية" (المعاينة: ٢٠٠٧: ٧٦).

ولما كانت الإدارة المدرسية هي العامل الأساسي الذي يساهم في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية بفاعلية وكفاءة عن طريق تنسيق وتنظيم كل الموارد المادية والبشرية، فلا يمكن لأي مؤسسة أن تحقق النجاح إلا بكفاءة وقدرة جهازها الإداري ومهاراته.

ويناط بالتعليم الأزهرى قبل الجامعي بصفة عامة والثانوي منه بصفة خاصة، أن يشغل مكاناً بارزاً في السلم التعليمي الأزهرى، لما لهذا التعليم من دور فعال في إعداد الشباب وتهيئتهم للتعليم الجامعي، وحتى يؤدي التعليم الثانوي الأزهرى دوره المنوط به من إعداد جيل يتوافر لديه الإمكانيات اللازمة لمواصلة الدراسة في التعليم الجامعي الأزهرى، فقد تضمنت أهداف المرحلة الثانوية الأزهرية: تزويد الطالب المسلم بتربية روحية وخلقية وجسمية وعقلية واجتماعية وقومية، والكشف عن قدراته واستعداداته وميوله وتوجيهها وتنميتها بما فيه صلاحه وصلاح العالم الإسلامي والعربي، وتزويده بالقدر المناسب من العلوم الشرعية والعربية التي يتخصص الأزهر في تدريسها إلى جانب تزويده بالعلوم الثقافية التي يتزود بها نظراًؤه في مدارس التعليم العام وتعريفه بالاتجاهات وأنماط السلوك التي تكفل له تنشئة إسلامية وعربية صالحة (الأزهر، قرار رقم ٢٣٩ لسنة ١٩٦١: ٣).

وتعد المؤسسات التربوية والتعليمية من أولى الجهات المعنية بالحفاظ على الأمن والاستقرار في المجتمعات، وإن استثمار عقول الشباب واجب يشترك فيه جميع الأفراد والمؤسسات والهيئات في المجتمع، ويخطئ من يعتقد أن مهمة المؤسسات التعليمية تقتصر على تعليم القراءة والكتابة وإعطاء مفاتيح العلوم للطلاب دون العمل على تعليم الناس ما يحتاجون إليه في حياتهم العلمية والعملية، وترجمة هذه العلوم إلى سلوك وواقع ملموس.

ولما كان الفكر هو نتاج لمجموعة من المدخلات الثقافية بمعناها العام، مجموعة القيم العقائدية والأفكار والعادات والأعراف السائدة في المجتمع، والتي يدركها العقل بوسائل وأساليب الاتصال الذاتية في المراحل العمرية المختلفة، وحيث أن بناء هذه الثقافة العامة هو أحد السياسات التي تسير في إطار منهجية الأمن الفكري في المجتمع، وتعد المناهج التربوية المعتمدة في جميع مراحل التعليم لإعداد الناشئة هي المحور الرئيس في تحقيق أهداف البقاء المجتمعي الأمن فكرياً " (المهامش، ٢٠٠٩: ١٧)

ويعد الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة نسبياً حيث بدأ يأخذ مرتبة متقدمة، في أعقاب التطور الكبير الذي شهده العالم ، وفي ظل الثورة المعلوماتية الكبرى ومع تطور وسائل الاتصال والمواصلات وسهولة انتقال الثقافات وتأثر بعضها ببعض ،وما نتج عن ذلك من غزو فكري وثقافي يهدد الأمة في أمنها واستقرارها.

وتدور معظم تعريفات مصطلح الأمن الفكري حول تأمين العقل البشري ضد أي نوع من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم الكثير من الأمور، ويعرف الأمن الفكري بأنه : " سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدنية والسياسية وتصوره للكون " (الواعدي، ١٤١٨: ٥٠)

كما يعرف الأمن الفكري بأنه " تأمين أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب أو معتقد خاطئ مما قد يشكل خطراً على نظام الدولة وأمنها وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية " (الحيدر، ١٤٢٢: ٢٣).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية ومنها دراسة (خريف، ٢٠٠٦) التي أكدت نتائجها أن أهم معوقات تحقيق الأمن الفكري في المدارس الثانوية هو تأثير الزملاء والقران على الطالب، فقد جاءت هذه الموافقة بنسبة ٨٦٪ من أفراد العينة، وجاء تأثير وسائل الإعلام والإنترنت في المرتبة الثانية من معوقات تحقيق الأمن الفكري حيث جاءت بنسبة ٨٣٪. وأظهرت نتائج دراسة السليمان (٢٠٠٦) أن نسبة ٥٨.٢٪ من أفراد العينة من مديري المدارس يرون أن الحاجة لتعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية كبيرة.

كما أكدت دراسة الشهراني (٢٠٠٩) على أهمية المرحلة الثانوية بأنها من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب نظراً لما يعيشه في هذه المرحلة من تغيرات في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية، فهي مرحلة مراهقة، وطلاب اليوم انفتحت أمامهم مصادر المعرفة على الثقافات المختلفة وتكاثر عليهم الآراء المتباينة فهم يواجهون تحديات فكرية فرضتها عليهم العولمة.

كما أوصت دراسة الهذيلي (٢٠١٢) بضرورة الإسهام في التحصين الفكري المستمر لأجيال المسلمين، من خلال جهود وزارات التربية والتعليم، والمعاهد والجامعات، وأقسام الثقافة الإسلامية، ووزارات الإعلام، وجهود العلماء والمفكرين.

لذا اهتمت الإدارة المدرسية بتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، فالأمن الفكري جزء من منظومة الأمن العام في المجتمع بل هو ركيزة كل أمن وأساس كل استقرار، وإن مبعثه ومظهره الالتزام بالأداب والضوابط الشرعية والاجتماعية والفكرية التي ينبغي أن يأخذ بها كل فرد في المجتمع (الهماش ٢٠٠٩: ٩).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتعزيز الأمن الفكري إلى أن الحاجة ماسة إلى التذكير بقضية الأمن الفكري " فطلاب اليوم يتعرضون لأفكار وقضايا متباينة بل متضاربة في بعض الأحيان عبر مصادر المعلومات المختلفة التي تعرض لهم عبر القنوات المتعددة سواء كانت عبر الانترنت من خلال الفيس بوك، أو التويتر، أو عبر القنوات الفضائية التي تبث كما هائلا من المعلومات الخاطئة التي تسعى من خلالها على تشويش ذهن الشباب العربي، لذا أصبح الطلاب في الحاجة إلى تقويم ذاتي لما يصلهم من معلومات (البقمي، ٢٠١٤: ٢٣).

ولعل الحوادث الإرهابية التي تشهدها الكثير من الدول في الوقت الراهن، وتبناها جماعات تدعى أنها اسلامية ماهي إلا نتاج لاختلال في الأمن الفكري لدى هذه الجماعات، فالأمن الفكري مرتبط بالعقل الذي يعد مناط التكليف، فهو بمنزلة الأداة التي يتم من خلالها الاختيار بين المتناقضات، وبه حمل الإنسان الأمانة وبه يكون الفرد صالحا أو العكس، وبه إذا صلح يتحقق الأمن الوطني والإقليمي والدولي ولن ينجح العقل في التمييز والاختيار إلا إذا كان سليما خاليا من أي صورة من صور الانحراف والخلل .

مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية)؟

« ما الأساليب التربوية التي تطبقها الإدارة المدرسية لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة)؟

• أهداف البحث :

« التعرف على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية)

« الوقوف على الأساليب التربوية التي تطبقها الإدارة المدرسية لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية.

« الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية التي تعزى لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة).

• أهمية البحث :

« الأهمية النظرية: إثراء أدبيات الإدارة فيما يتعلق بدور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية)، وقد يسهم هذا البحث في نشر الوعي الأمني بين طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتنشئتهم اجتماعيا ليكونوا واعين بمشكلات وطنهم قادرين على الدفاع عن معتقداتهم وهويتهم ضد أي عدوان.

« الأهمية التطبيقية: وتكمن الأهمية التطبيقية لهذا البحث في مساعدة المسؤولين في قطاع المعاهد الأزهرية والمناطق الأزهرية بصفة عامة والمنطقة الأزهرية بمحافظة الغربية بصفة خاصة، في اتخاذ الإجراءات المناسبة والبرامج العلاجية وتطوير الأنشطة التربوية لتساعد الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري في المعاهد الأزهرية وتخريج جيل تربوي صالح معتدل الأفكار محافظ على القيم والأخلاق الإسلامية. إضافة الى فتح المجال أمام الباحثين لدراسة قضية الأمن الفكري في مؤسسات التربية والتعليم.

• المنهج:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي للملاءمة لطبيعة هذا البحث ولم له من مزايا عديدة أهمها عدم اقتصاره على جمع وجدولة البيانات عن موضوع

الدراسة، بل تفسير وتحليل هذه البيانات والخروج منها باستنتاجات ذات دلالة ومعنى، تفيد في تقديم حلول واقعية لمشكلة البحث.

• أداة البحث :

الاستبانة وتم تطبيقها على عينة عشوائية من (شيوخ ووكلاء ومعلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية للبنين بمحافظة الغربية بلغت (٢٣٧) فردا في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م

• حدود البحث :

« الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي في حدوده الموضوعية على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية).
« الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على شيوخ ووكلاء ومعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية بنين بمحافظة الغربية.

« الحدود المكانية: المعاهد الثانوية الأزهرية بنين بمحافظة الغربية.

« الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية في نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦ م.

• مصطلحات البحث :

• الدور: لغة:

يقال دار يدور واستدار بمعنى إذا طاف حول الشيء وإذا عاد إلى الموضع الذي ابتدأ منه (بن منظور، مج: ٤: ٩٦). واصطلاحا: مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة (مرسي، ١٤١٩: ١٠٣).

• تعزيز: لغة:

تعني القوة والغلبة، يقال عززت القوم: قويتهم وشددتهم (بن منظور، مج: ١٠: ١٣٤). واصطلاحا: تعني المكافأة على السلوك المرغوب من الطالب (زيتون، ١٤١٩: ٥٢٣).

• الأمن الفكري

ويعرف بأنه: " تأمين أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب أو معتقد خاطئ مما قد يشكل خطر على نظام الدولة وأمنها وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية وذلك من خلال برامج وخطط الدولة التي تقوم على الارتقاء بالوعي العام لأبناء المجتمع من جميع النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وغيرها والتي تعمل على تحقيقها أجهزة الدولة عبر مؤسساتها وأجهزتها " (الحيدر، ١٤٢٢: ٢٣). كما يعرف بأنه: " حماية فكر المجتمع وعقائده من أن ينالها عدوان أو ينزل بها أذى

لأن ذلك من شأنه إذا حدث أن يقضي على ما لدى الناس من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار ويهدد حياة المجتمع (المجنوب، ١٤٠٨ : ٥٤).

كما يعرف إجرائياً بأنه: تقوية وتدعيم فكر طلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية بمحافظه الغربية بالأفكار الصحيحة، وحماية عقيدتهم من أي انحراف يمثل تهديداً للأمن الوطني بجميع مقوماته وتحصينهم من التيارات الفكرية المنحرفة.

• الدراسات السابقة :

دراسة الزكي (٢٠٠٦): هدفت التعرف على دور الأنشطة التربوية في تنمية الوعي الأمني في المدرسة ، وذلك من خلال إلقاء الضوء على مفهوم الوعي الأمني وعوامل تحقيقه في البيئة المدرسية ، وخصائص البيئة المدرسية الآمنة والإجراءات التي يمكن اتباعها لتنمية الوعي الأمني بالمدرسة، وكان من أهم توصيات الدراسة تشجيع أكبر عدد من الطلاب على ممارسة الأنشطة، وإقامة روابط قوية بين المدرسة والمجتمع المحلي للاستفادة من خبراته وكوادره في تنمية الوعي الأمني، ومناقشة المسائل والقضايا الأمنية مع الطلاب والمعلمين بانفتاح وجعل المجتمع المدرسي كله معنياً بذلك.

دراسة خريف (٢٠٠٦): هدفت التعرف على دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ، والكشف عن معوقات تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بهذه المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة ضرورة تواصل المدرسة مع الأسرة وإبلاغ ولي أمر الطالب عن أي تغيرات على الطالب ، حيث كانت نسبة الموافقة على ذلك ٩٣.٣%، كما أظهرت الدراسة أهمية برامج النشاط في تعزيز الأمن الفكري، وأن من أهم معوقات تحقيق الأمن الفكري في المدارس الثانوية هو تأثير الزملاء والأقران على الطالب فقد جاءت هذه الموافقة بنسبة ٨٦% من أفراد العينة ، وجاء تأثير وسائل الإعلام في المرتبة الثانية من المعوقات بنسبة ٨٣%.

دراسة السليمان (٢٠٠٦): وهدفت الدراسة إلى تحديد دور الإدارة المدرسية وإسهاماتها في تعزيز الأمن الفكري بين طلاب التعليم العام بمدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للعينة وكانت من أبرز النتائج: إن ٥٨% من أفراد العينة يرون أن الحاجة إلى تعزيز الأمن الفكري للطلاب كبيرة، وإن ٨٣% من أفراد العينة لديهم الإلمام بالأساليب والإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، وأن ٤٩% من أفراد العينة يطبقون الإجراءات المتبعة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في المدارس، وأن ٢١% من أفراد العينة تلقوا تدريباً على مهارات أو إجراءات عمل مدير المدرسة في تعزيز الأمن الفكري.

دراسة (Tomlinson 2006): هدفت الإشارة إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بتعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية في أمريكا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي وذلك بذكر عدد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن المدرسة والمعلم يؤديان دوراً رئيساً في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة، وذلك من خلال الجهود التي يبذلونها في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة والتي تعد من الأسس التربوية التي يبنى عليها المنهج.

دراسة قضيب (٢٠٠٨): هدفت التعرف على دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٥) معلماً يمثلون ١٥٪ من مجتمع البحث وأداة الدراسة هي الاستبانة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن من الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، عدم استخدام الأساليب العلمية الحديثة في معالجة الانحرافات السلوكية للطلاب. "قلة الأنشطة الصفية واللاصفية والتي لها دور فعال في إدارة الوقت للطلاب من خلال تضييق طاقاتهم. كما تشير نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين نحو قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري تعزى إلى سنوات الخبرة.

دراسة الشهراني (٢٠٠٩): هدفت وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، من خلال بيان وظيفة المدرسة في تحقيق الأمن الفكري في ضوء مكونات الموقف التعليمي باستخدام الأساليب التربوية الإسلامية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة، أن الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية له علاقة وثيقة بجوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والفكرية والاقتصادية والدينية والنفسية، وأن المجتمع بكل مؤسساته تقع عليه مسؤولية الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية وذلك بإيجاد منظومة تربوية نفسية متكاملة، تعد مسؤوليات المؤسسات التربوية وعلى رأسها المدرسة في التربية على الوسطية من الأمور التي يجب العناية والاهتمام بها لتحقيق الأمن الفكري والتحسين ضد الانحراف الفكري.

دراسة القحطاني (٢٠١٠): هدفت التعرف على دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي المرحلة الثانوية بمنطقة نجران والبالغ عددهم (٨٤) مشرفاً، ومعلمي المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٦٧٨) معلماً، وتم تطبيق الدراسة على عينة قدرها (١٧٤)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وكان من أبرز

نتائج هذه الدراسة، يدرك المعلم المقصود بالأمن الفكري ومهدداته وأنواع الانحراف الفكري، يوظف المعلم محتوى المقرر بما يعزز الأمن الفكري، يتيح المعلم فرصا متساوية للنقاش وطرح الأفكار ويحاول تعديل المنحرف منها.

دراسة الخرجي (٢٠١٠): هدفت التعرف على فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن المرشدين الطلابيين ومدراء المدارس موافقون بشدة على فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط (٤.٥٣ و ٤.٢٢) على التوالي، كما بينت الدراسة أن المرشدين الطلابيين موافقون بشدة على الوسائل والأساليب التي يمكن أن تساعد المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط (٤.٤٢).

دراسة (Nakpodia 2010): هدفت البحث في تعزيز الأسس الثقافية في المنهاج كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما هدفت إلى تعزيز مفهوم الأمن الفكري، وتوضيح العلاقة بين الثقافة التي يخزنها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه. وأجريت الدراسة على المنهاج المعتمد في المدارس النيجيرية، وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد من الطريق الأمثل إلى تعريف الطلبة بقواعد الثقافة النيجيرية وأنواعها ومزاياها وعواملها المتغيرة، كما أشارت الدراسة إلى أن أحد المهام الرئيسية للمعلم هو استخدام الثقافة والمنهاج المدرسي بشكل يشعر الطالب بالرضا حول مكونات المنهاج وأساسه.

دراسة الحربي (٢٠١١): هدفت الدراسة التعرف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لطلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على الإجراءات والأساليب التربوية التي تتخذها الإدارة المدرسية في مجال تحقيق الأمن الفكري الوقائي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من ١١٥ مديرا ووكيلا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وكان من أبرز نتائج الدراسة: إن دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تفاعلها مع كل من الأسرة والأنشطة المدرسية ودور المعلم كان بدرجة متوسطة وتفاعلها مع المجتمع كانت بدرجة ضعيفة، إن الإجراءات والأساليب الوقائية التي تتخذها الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية كانت بدرجة متوسطة.

دراسة المحمادي (٢٠١٢): هدفت الدراسة التعرف على أهمية التوجيه والإرشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية والمعوقات التي تحد من دورهم في تعزيز الأمن الفكري، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة

كأداة للدراسة الميدانية حيث طبقت على عينة قدرها (١٥٣) مديرا ومرشدا طلابيا في مدارس المرحلة الثانوية في مكة المكرمة وكان من أهم نتائج الدراسة: ان المرشدين الطلابيين ومدراء المدارس موافقون بشدة على فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط (٤.٥٣ و ٤.٢٢) على التوالي، كما بينت الدراسة ان المرشدين الطلابيين موافقون بشدة على الوسائل والأساليب التي تساعد المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمتوسط (٤.٤٢).

دراسة شلطان (٢٠١٣): هدفت الدراسة التعرف على دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (٣٩٥) طالبا وطالبة من أصل مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٠٢٧٠) طالبا وطالبة للعام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١ م، وكان من أهم نتائج الدراسة: بلغت تقديرات الطلبة حول دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها ٧٢.٢٣٪، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في المجال الأول والثاني حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

دراسة البقمي (٢٠١٤): هدفت الدراسة التعرف على مدى انتشار التفكير الناقد والأمن الفكري لدى الطالبات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٩٤) طالبة بمدارس التعليم في مكة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع العينات، وكان من أبرز النتائج، انتشار الأمن الفكري لدى الطالبات بدرجة متوسطة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الأمن الفكري وفقا لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

دراسة العنزي، الزبون (٢٠١٥): هدفت هذه الدراسة اقتراح أسس تربوية لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من (١٧٦٤) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الحدود الشمالية في مدن عرعر، ورفحا وطريف بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢ م. واتبعت الدراسة المنهجية الوصفية المسحية، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع مفهوم الأمن الفكري الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٥٢)، وأن درجة الصعوبات التي تواجه تطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣.٧٠)، كما أن درجة الأهمية للأسس

التربوية المقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت ضمن الدرجة المرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٠).

• الإطار النظري :

• مفهوم الأمن الفكري:

جاء في لسان العرب أن الأمن "ضد الخوف" (بن منظور، ١٤١٧: مادة أمن) وأن الفكر هو "إعمال الخاطر في شيء" (بن منظور، ١٤١٧: ٣٠٧)، ويعرف الأمن الفكري اصطلاحاً بأنه: "سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية وتصوره للكون" (الوادعي، ١٤١٨: ١٩)

كما يعرف الأمن الفكري بأنه "تأمين خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب، ومعتقد خاطئ، مما قد يشكل خطراً على نظام الدولة وأمنها، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية وذلك من خلال برامج وخطط الدولة التي تقوم على الارتقاء بالوعي (الجحني، ١٤٢٠: ١٨٥)

بينما عرفه الطلاع (٢٠٠٨: ١٣٠) بأنه توفير السلامة والطمأنينة للجميع ضد كل الاتجاهات ذات الطوابع الفكرية وغير الفكرية التي من شأنها تقويض البناء الفكري القويم وإحلال أفكار ومفاهيم بديلة ذات منطلقات لا إنسانية من شأنها أن تؤدي بشكل أو بآخر إلى انهيار الفكر.

كما عرفه الحكيم (٢٠٠٩: ١٠) بأنه "تحصين المجتمع من الانحرافات الفكرية سواء انحرافات متطرفة متلبسة باسم الدين، أو انحرافات تحارب الدين من خلال التشكيك في مؤسساته ومناهجه وعلمائه متلبسة باسم التطوير والتغيير".

• أهمية الأمن الفكري:

الأمن مطلب حيوي لا يستغني عنه إنسان ولا ذي روح من الكائنات، ولأهميته دعا به سيدنا إبراهيم عليه السلام لمكة أفضل البقاع: قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ) (سورة إبراهيم: ٣٥)، ولما للأمن من أثر في الحياة تعين على الأمة أن تتضامن في حراسته، وهو مطلب الشعوب كافة بلا استثناء، ويشهد الأمر خاصة في المجتمعات المسلمة، التي إذا أمنت أمنت، وإذا أمنت نمت؛ فانبثق عنها أمن وإيمان، إذ لا أمن بلا إيمان، ولا نماء بلا ضمانات واقعية ضد ما يعكر الصفو في أجواء الحياة اليومية .

وتحتل قضية الأمن الفكري مكانه مهمة وعظيمة في أولويات المجتمع الذي تتكاتف وتتآزر جهود أجهزته الحكومية والمجتمعية لتحقيقه تجنباً لتشتت

الشعور الوطني أو تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة، وبذلك تكون الحاجة إلى تحقيق الأمن الفكري هي حاجة ماسة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي.

ويتطلع المجتمع دائما إلى "سيادة الأمن والاستقرار في جميع مرافقه وفروعه، وقد كلف هذا الأمر المجتمعات الكثير من المال والجهد ولوقت، وقد لاتصل هذه المجتمعات إلى بلوغ تلك الغاية إذا لم تبدأ بتحسين عقول أفرادها من شوائب الفكر الضال، والعقيدة الفاسدة، وثقافة التعريب التي تصارع الثقافة الإسلامية في وجودها" (شلدان، ٢٠١٣: ٤٥).

ولذلك فإن أهمية الأمن الفكري تنبع من:

« أهمية العقل ومنزلته، فالعقل محرك الإنسان، وقائد توجهاته، وهو أساس الحسن والذم، والقبول والرد، وبه يستطيع الإنسان أن يتخذ قراراته في هذه الحياة سلبا وإيجابا.

« خطورة الانحراف الفكري حين يقابل نفوسا ضعيفة، يأخذها الانبهار أو الانهيار أمام الجديد من القول، أو الفكر، أو السلوك دون عرضه على موازين الإسلام لتقويمه والحكم عليه (حميد، ١٤٣٠: ١٢)

« يعد الأمن الفكري أسلوبا وقائيا يجنب أفراد المجتمع تبعات الجريمة الاجتماعية والاقتصادية، لإشعارهم بخطورة الجرائم والحوادث وانعكاساتها السيئة على المجتمع، وتوعيتهم بدورهم المهم في التعاون مع الأجهزة الأمنية لمحاربة الجرائم والفساد. ومن هنا تأتي الدعوة إلى ضرورة التركيز على الأمن الفكري كأحدى ركائز الأمن الوقائي حلا لمشكلة الجريمة والانحراف (المالك، ٢٠٠٥: ٣٢).

« انتشرت في الوقت لحاضر آراء ومذاهب ترفع الشعارات والقيم النبيلة، كالعدل والمساواة والحرية وحقوق الإنسان، ولكن عند التطبيق والممارسة يكون الحال شيئا آخر، فتغلب المصالح والأهواء والرغبات والميول وازدواج المعايير.

• أبعاد الأمن الفكري:

يشتمل الأمن الفكري على أربعة أبعاد يمكن توضيحها فيما يلي: (الفقي، ٢٠٠٧: ٨٤)

أولا: البعد الديني للأمن الفكري:

يعد من مهام الإدارة المدرسية تدريب الطلاب على الانفتاح نحو الثقافات والحضارات الأخرى، والقدرة على التحاور معها مع التركيز على ترسيخ هويتهم الإسلامية، خاصة وأن العالم أصبح كقرية صغيرة للاستفادة مما لدى هذه الحضارات من إيجابيات ومنافع في جميع المجالات بحيث لا تتعارض مع الثوابت والأطر الإسلامية، والبعد عن الانغلاق عن الذات، فليس المقصود أن

يتقبل الطالب كل ما لدى الآخر دون تمحيص، أو يرفضه بحجة الاختلاف في العقيدة والثقافة. وهذا التدريب يساهم في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، كما يكسب الطالب مهارة التحاور والبناء والبعد عن استخدام العنف كوسيلة للتعامل مع الآخرين (الحجني، ١٤٢٠: ٢٦٠).

كما أن دعوة بعض الشخصيات الثقافية والعلمية والدينية والمهنية واتاحة الفرصة أمام الطلاب للاستماع إليهم والتفاهم معهم ومناقشتهم في مواقف حيوية فيها الرأي الآخر يلعب دورا هاما في تربية اتجاهات وقيم وسلوكيات الحرية العقلية والتسامح الفكري بين المتعلمين. كما يعد تنشيطا لقنوات التفاعل بين المدرسة والمجتمع الخارجي (الخميسي، ١٩٩٣: ٩٩).

وأكد الظاهري (١٤٢٣: ٢٠٢) على ضرورة عقد ندوات دينية كأحد الأنشطة المهمة في المدارس، يدعى إليها علماء الشريعة لإلقاء توجيهات على الطلاب، تساهم في توعيتهم في أمور دينهم وتقدم لهم حلولاً لما يمكن أن يواجههم من تحديات داخلية وخارجية، وتحذرهم من الأسباب المؤدية إلى الإرهاب كالمهل بالدين وعدم سؤال أهل الذكر

إضافة إلى "التنسيق مع إدارة التعليم في توزيع فتاوى هيئة كبار العلماء حول القضايا المعاصرة بهدف تقوية ارتباط الطلاب بالعلماء، وقطع المجال على من يسعى إلى تضليلهم والتأثير عليهم من ناحية وكشف مواطن اللبس والغموض في القضايا الحساسة وإعلان الوجهة الشرعية فيها من ناحية أخرى (الحقيل، ١٤٢٥: ١١).

• ثانيا: البعد الاجتماعي للأمن الفكري:

والبعد الاجتماعي للأمن الفكري يعني به التفاعل الاجتماعي بين الطلاب والمعلمين، إذ ينبغي أن تتعدى العلاقة بين الطالب والمعلم العلاقة المهنية الرسمية، حيث يجب أن تكون علاقة المعلم بين طلابه علاقة إنسانية قائمة على الاحترام المتبادل والمحبة والتعاون وأن يتحلى بالصبر والتحمل، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، ويعطي بعض الوقت الخاص لمن يحتاج منهم إلى مساعدة خاصة، وألا يعتمد في تدريبيه وحفظه للنظام على أسلوب العقاب البدني أو النفسي، وأساليب الانتقام والتهديد والتحقيق، وبالتالي تتخلص هذه العلاقة من الجمود الناتج عن سلطة الأنظمة واللوائح وإضفاء المرونة على المناخ التربوي داخل المدرسة (همام، ١٤٠٤: ١٢٨).

كما يجب أن تدرك الإدارة المدرسية والمعلمين أهمية احترام تفكير الطلاب وآرائهم، فدور المدرسة في هذا الجانب هو تعزيز وتشجيع الأفكار الإيجابية وتصحيح الأفكار السلبية دون انتقادها والسخرية منها، والعمل على تقريب وجهات النظر بين الطلاب ومعلميهم. فلا ينبغي أن يركز الإداريون في المدرسة

جهدهم في العمل الإداري على حساب الجوانب التربوية الأخرى في ضعف أساليب تعاملهم مع الطلاب ومع معلمهم، وأن يكون لها أثرها العكسي علي تعامل هؤلاء المعلمين مع طلابهم. كما أن إعطاء إدارة المدرسة والمعلمين بعضاً من التسامح والانسياق مع الطلاب يسمح بطرح تساؤلاتهم واستفساراتهم العلمية والثقافية دون حرج ودون محاذير (الخميسي، ١٩٩٣: ٩٧)

كما أن من مهام الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بشكل خاص تجاه السلوك المنحرف لدى الطلاب "عقد ندوات مفتوحة مع الطلبة ضمن أجواء ديمقراطية لمناقشة مشكلاتهم المختلفة ووضع الحلول المقترحة لعلاجها، إضافة إلى شغل أوقات فراغهم بالعمل الاجتماعي والخدمات البيئية والأعمال التعاونية، بهدف تعزيز الانتماء إلى الجماعة والوصول إلى درجة من الثبات الانفعالي التي تسهل لهم التكيف مع الآخرين (فرج، ١٤٢٥: ٥).

كما أن التخطيط والتنظيم للمراكز الصيفية يتيح الفرصة للطلاب الترويج عن أنفسهم بالتنفيس عن رغباتهم المكتوبة ويعد ذلك جانباً وقائياً مهماً ضد الانحراف الفكري (السدحان، ١٤٢٢: ٢٤٠).

يضاف إلى ما سبق اهتمام الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بشكل خاص بمشاركة الطلاب في معالجة قضاياهم المختلفة، وهي التحديات الفكرية والثقافية والدينية التي تواجههم في هذه المرحلة ومساعدتهم على إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال فتح قنوات الحوار والمناقشة مع الطلاب.

• ثالثاً: البعد السياسي للأمن الفكري:

يتعرض الإسلام إلى كثير من التحديات، التي تهدف إلى القضاء على الإسلام أو تهميش دور المسلمين، منها على سبيل المثال: "الادعاء بأن الدين الإسلامي لا يصلح للعصر الحديث، وأنه يتعارض مع تطور المدنية الحديثة" (عبد الرؤوف، ٢٠٠٢: ٧) وقد نتج ذلك من عدم فهم هؤلاء لمبادئ الشريعة الإسلامية " فالإسلام يقتضينا أن نرد كيد الكائدين لا بالسباب والأباطيل كما صنع أعداؤه، بل بالدرس والاحتكام إلى البحث العلمي وكشف مزياه ليستين لغير المسلمين حكمة الإسلام وصلاحيته للتطبيق، ومرونته في مسابقة الزمن" (الحوي، ٢٠٠١: ٤)

ويمكن للإدارة المدرسية في المرحلة الثانوية تنمية روح المواطنة وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب "من خلال تعريف الطلاب بمكتسبات الوطن لإيقاظ معاني الغيرة والمروءة في نفوسهم على هذه المكتسبات مما يؤدي إلى قناعتهم بأن كل ما في الوطن ملك لهم ولمجتمعاتهم فلا يسمح أي منهم لنفسه أو لغيره بالإخلال بأمنه وسلامته أو العبث بمقدراته ومقومات استقراره، وتحذير الطلاب من الأفكار التي تبث عبر مختلف الوسائل لزعزعة الانتماء الوطني لدى الشباب

الذين يشكلون مستقبل الوطن، وخاصة أنهم في مرحلة تكون القيم والاتجاهات لديهم" (المالكي، ١٤٢٧: ٢٣٢)

كما يمكن مواجهة التطرف الفكري بين الشباب تربويا وتعليميا على المدى الطويل بتوفير شروط ومقومات الحرية العقلية - حرية التفكير والتعبير والاختلاف في التعليم وتربية الناشئين على الانفتاح العقلي (الخميسي، ١٩٩٣: ٨٣).

• وسائل تعزيز الأمن الفكري:

ويمكن تناول وسائل تعزيز الأمن الفكري على النحو التالي:

• أولا: دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري:

الأسرة في اللغة هي جماعة الرجل الذين يتقوى بهم ويحتمي بهم (فالإنسان لا يكون قويا عزيزا وفي منعة إلا إذا كان في أسرة تحصنه وتمنعه) (فرج، ١٤٠٧: ٦)، ومن المعروف أن الأسرة هي النواة الأولى للمجتمع الكبير، لأنها تمثل جزءا منه فهي بهذا (مجموعة من الأفراد ارتبطوا برباط إلهي هو رباط الزوجية أو الدم أو القرابة) (الدخيل، ١٤١٨: ٨٩).

وتعتبر الأسرة أهم الجهات المسؤولة عن تربية الأبناء، حيث تحتل المرتبة الأولى في التربية، والنصوص الإسلامية واضحة وصريحة في بيان مسئولية الآباء عن تربية الأبناء، والأدلة كثيرة ومتعددة في كتاب الله سبحانه وتعالى، وفي سنة رسول الله، يقول الله تعالى في محكم تنزيله: ﴿يا أيها الذين آمنوا قووا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة﴾ (سورة التحريم: ٦). فقد ربطت الآية الكريمة تربية النفس مع تربية الأهل، وإن المسئولية واحدة للوقاية من النار، والابتعاد عن المحرمات وقال: أكلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، الإمام راع وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها وهي مسئولة عن رعيته (رواه البخاري ومسلم وأبو داود والترمذي وأحمد عن ابن عمر).

ويمكن القول بأن الأسرة تعد المؤسسة التربوية الأولى التي تتلقى الطفل منذ ولادته وحتى التحاقه بمراحل التعليم المختلفة وهي تحوطه برعايتها وعنايتها مستعينة بالتراث الثقافي والاجتماعي فمن خلاله تنمو لديه العواطف والاتجاهات والقيم نحو الذات ونحو الآخرين ومن ثم تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة حيث تحرص على إكساب الأبناء لقيمها فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون في ظل المعايير الحضارية السائدة (أحمد، كوجاك، ١٩٩٣: ٦٠)

• ثانيا: دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الأمن الفكري:

وتحتل المدرسة المركز الثاني بعد الأسرة في التنشئة الاجتماعية للفرد، ولها أثر كبير في تكوين شخصيتهم علميا وتربويا وتنمية قيم المواطنة في نفوسهم،

ويمكن إن تسهم المدرسة في ملاحظة ظهور الانحراف الفكري ومعالجته، وقد تكون سببا في انتشار الانحراف الفكري لدى الطلاب من خلال ما يلي: (همام، ١٤٠٤: ١٢٧)

فالمدارس والمعاهد مجال رحب لتعليم المزيد من المعايير الاجتماعية، والقيم والاتجاهات والأدوار الاجتماعية الجديدة بشكل مضبوط ومنظم، ففيها يتعود الطالب على الاعتماد على نفسه، والتنافس الشريف، وتحمل المسؤولية، واحترام الأنظمة، والتمسك بالحقوق وأداء الواجبات، والعمل بروح التعاون،

فالمجتمع المدرسي حلقة وسط بين المنزل والمجتمع العام، ومن هنا ظهرت أهمية المدرسة في تحقيق التدرج في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي (الحكيم، ١٤٣٠: ٢٢)

ويجب أن تبدأ معالجة الانحرافات الفكرية بمعالجة الأسباب والعوامل المؤدية لها والوقاية منها، فللمدرسة دور بالغ الأهمية في تنشئة شخصية الطالب من خلال استكمال دور الأسرة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بتطويع سلوكه وتوجيهه وإكسابه القيم والمفاهيم الصحيحة. وهذا سوف يحصن الفرد ضد المؤثرات الفكرية السلبية مهما كان مصدرها.

وقد أشارت نتائج إحدى الدراسات (أبو سوسو، ١٩٩١: ١٣٨) إلى تأثر درجة الالتزام الديني بنوع التعليم وأشارت إلى أن طلاب التعليم الأزهري أكثر التزاما من طلاب التعليم العام، والأمر الذي يمكن إرجاعه إلى التنشئة الدينية في رحاب المعاهد الأزهرية مما ترك أثره واضحا على الأكثرية من الطلاب والطالبات.

كما أشارت دراسة (Schirrick, 1999: 32) إلى أهمية التوعية الأمنية للطلاب، وأن غياب الأمن يرجع بشكل أساسي إلى غياب دور المشرفين والمرشدين وانشغالهم بأنشطة أخرى دون نشر الوعي الأمن بين الطلاب.

كما تعد المدرسة من المؤسسات العامة التي أوجدها المجتمع وعمل على خلقها وهي وحدة اجتماعية لها طابعها، ولها حياتها ذات التنظيم الاجتماعي الخاص بها، وتطلع المدرسة بعملية التنشئة الاجتماعية فمن خلالها يحصل الفرد على القيم المرئية والأساليب المتعارف عليها في الحياة الاجتماعية والتعبيرات التي تصاغ بها هذه القيم والأساليب التي يعتمد عليها أفراد المجتمع (Goslin, 1995: 16)

كما ينبغي ألا نغفل أهمية دور المدرسة في الكشف عن المظاهر ذات المؤشر الانحرافي الفكري أو الأخلاقي منذ بدايتها، ودراستها دراسة دقيقة ومعالجتها عبر الإرشاد الطلابي بالمدرسة، والاتصال بولي أمر الطالب لتنظيم التعاون مع الإدارة المدرسية قبل استفحال المشكلة، وعلاجها قبل أن تصبح سلوكا اعتياديا (الشدي، ٢٠١٠: ١٥).

ويرى (Warger, Osher, Dwyer: 3-5, 1998) أن هناك مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز المدرسة الآمنة من غيرها من المدارس غير الآمنة ومنها أنها:

- « تشرك الأسر بأشكال فعالة وذات معنى.
- « تقييم روابط قوية بينها وبين المجتمع المحلي.
- « تؤكد على العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين.
- « تناقش القضايا الأمنية بشكل واضح ومنفتح.
- « تعامل الطلاب جميعا بمساواة واحترام.
- « تيسر للطلاب طرقا متعددة للمشاركة في مجالات اهتماماتهم.
- « تساعد الطلاب على الشعور بالأمان في التعبير عن مشاعرهم وآرائهم.
- « تقدم لطلابها أنشطة متعددة في إطار برامج اليوم الكامل.

والمرحلة الثانوية تعتبر من أخطر المراحل في حياة الشباب بسبب التغيرات التي تحدث لهم في هذه المرحلة من البلوغ وغيره، ويجب أن يشدد على جوانب مهمة ومنها (الشدي، ٢٠١٠: ٥):

- « إشعار الطالب في هذه المرحلة بأنه أصبح يقترب من مرحلة تحمل المسؤوليات، وأنه بإمكانه أن يمارس دوره في تحملها على قدر استطاعته.
- « أن ينمي لدى الطالب ملكة التفكير السليم والمشاركة في إبداء الرأي حول بعض القضايا بصرف النظر عن قوله هل هو مقبول أم غير مقبول.
- « أن يوجهه التوجيه السليم في أفكاره ومعتقداته والحرص على أن يكون وفق ما شرعه الله سبحانه وتعالى.
- « التركيز على وجوب اختيار الرفقة الصالحة التي تذكره إذا نسي وتعلمه إذا جهل وتعينه على فعل الخير إذا تكاسل.
- « حثه على وجوب أداء الواجبات وترك المنهيات لأنه في هذه المرحلة أصبح مكلفا يحاسب على أفعاله وأقواله.
- « عدم حشو ذهنه بالانتقادات التي تنمي عنده الشعور بالبغض والحقد تجاه الدول والحكام والمجتمع وعدم إشغاله بمثل هذه الأمور التي تولد عنده التطرف والحقد على المجتمع.
- « توضيح الأحكام الشرعية في كثير من المسائل الأمنية كحد القتل والسرقة والحرابة وقطع الطريق والخروج على الحكام وقتل المسلم والمعاهد والذميّ وحده شرب الخمر والزنا وغير ذلك ليعرف مثل هذه الأحكام قبل أن يصطاده أصحاب الأفكار المنحرفة فيفسدون عليه فكرة والوقاية خير من العلاج.

فالطالب إذا تلقى مثل هذه المعاني السامية في هذه المرحلة الخطيرة من حياته بأسلوب محب وبقناعة من الملقى والمتلقى فإن هذا سيساهم مساهمة كبيرة في إرساء دعائم الأمن في المجتمع لأننا نرى ظاهرة الإخلال بالأمن من قبل بعض الشباب وأظن أن هذا يرجع إلى جهلهم بكثير من الأحكام الشرعية

ومما لا شك فيه أن وقتنا الراهن يحتاج إلى زيادة وتدعيم التعليم الديني، وذلك لحماية الشباب من المخاطر والتحديات التي واكبت عصر العولمة، حيث تمخض هذا العصر عن كثير من القضايا التي تثير الجدل، بين مؤيد ومعارض لها، قد يؤدي ذلك إلى بلبة أفكار الشباب وتشويش معتقداتهم وإفساد قيمهم، ولن يحمي شبابنا من تلك التحديات إلا تمسكهم بدينهم الحنيف، ولا تحصين للأمة من هذه المذاهب التي تأتيها من الخارج شرقا وغربا إلا الاعتصام بقيمتنا الروحية الإسلامية التي تحفظ حياتنا وحياة مجتمعنا (عطا الله، ١٩٩٦: ٥١).

وانطلاقا مما سبق فإن التعليم الأزهري بالمرحلة الثانوية يؤدي دورا هاما في تنشئة طلابه، والسمو بأخلاقهم ونفوسهم، وتعديل سلوكهم وتوجيههم - خاصة في مرحلة المراهقة - بما يقدمه لهم من دراسة لعلوم شرعية وعربية وعقائد ومعاملات تستهدف في النهاية تماسك المجتمع، والحفاظ على قيمه وتراثه.

• ثالثا: دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري:

أما عن دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري فهو دور عظيم ومهم، فهو القدوة والمربي، والموجه والمحرك لفئة الشباب داخل الحرم المدرسي وخارجه، وكلمته مسموعة عندهم، بل يقلدونه في كثير من مناحي حياتهم وسلوكهم ويعتبرونه المثل الأعلى لهم، لذا فإن مسؤولياته كبيرة، وتوجيهاته ضرورية وملحة، وعليه يجب مراعاة ما يلي:

« أن يكون قدوة لعمل الخير والإصلاح وخصوصاً ما يجب على هذا المعلم تجاه وطنه ومجتمعه فضلاً على أنه معلم الخير ويحمل مسؤولية جسيمة.

« تنشئة الطلبة تنشئة إسلامية صحيحة.

« التأكيد على تمثل الطلبة القدوة الحسنة في سلوكياتهم وتصرفاتهم، وفي الانسجام مع قيم المجتمع وقوانينه.

« ترسيخ مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين واحترام آرائهم بقصد الوصول إلى الحق ومساعدة الطلاب على استخدام التفكير بطريقة صحيحة ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار وتنمية الإحساس بالمسؤولية لدى الطلاب.

« الاهتمام بالتربية الاجتماعية.

« الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة.

« تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

« توجيه الشباب لطرق البحث عن المعلومات الصحيحة وتشجيعهم على ذلك.

« تفهم طبيعة تفكيرهم ليسهل عليك الاتصال بهم.

« مساعدة الطلاب على استيعاب المفاهيم والأفكار التي تتعلق بالحياة والمستقبل، والباعدة عن الأفكار المنحرفة والمتطرفة.

• رابعاً: دور المسجد في تعزيز الأمن الفكري:

ولا زال المسجد يواصل دوره، ويؤدي رسالته في تعليم أفراد المجتمع وتوجيههم، من خلال النشاط العلمي المقام في جنباته، والذي يتنوع بين الحلقات العلمية والمحاضرات، وخطب الجمعة والندوات، والكلمات المرتجلة التي يلقيها إمام المسجد وخطيبه، أو يستضاف فيها علماء بارزون لهم أسلوبهم المميز في التعليم والإرشاد، فتتظم لقاءات متعددة على مدار الأسبوع، يتناول فيها المتحدثون ما تمس الحاجة إلى معرفته، وما يتصل اتصالاً وثيقاً بأحوال الناس، ومعالجة مشكلاتهم الاجتماعية، وإيضاح العلاج الناجع لها.

إن دور المسجد الأساسي هو خدمة المجتمع وذلك بالحفاظ على أمنه وقيمه وأخلاقه، ولا ينبغي أن يكون هذا الدور قاصراً على الصلاة، بل يجب أن يظل مع ذلك مدرسة لتربية المسلم وتهذب أخلاقه وذلك بإتباع الآتي (الشدي، ٢٠١٠: ١٤):

« إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه: وترسيخ الانتماء لدى الشباب لهذا الدين الوسط وإشعارهم بالاعتزاز بهذه الوسطية قال تعالى (وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس ويكون الرسول عليكم شهيداً) (سورة البقرة: ٢٩)، وهذا يعني الثبات على المنهج الحق وعدم التحول عنه يمنة أو يسرة وعدم نصرة طرف الغلو والإفراط أو طرف الجفاء والتفريط في صراعهما المستمر.

« معرفة الأفكار المنحرفة وتحصين الشباب ضدها: فلا بد من تعريفهم بهذه الأفكار وأخطائها قبل وصولها إليهم منمقة مزخرفة فيتأثرون بها، لأن الفكر الهدام ينتقل بسرعة كبيرة جداً ولا مجال لحجبه عن الناس ولقد كان الناس يسألون رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الخير لكن حذيفة بن اليمان كان يسأله عن الشر مخافة أن يدركه، وهو منهج قرآني دل عليه قوله تعالى: (وكذلك نفصل الآيات ولتستبين سبيل المجرمين)، فاستبانة سبيل المجرمين لا جتنابها كان سبباً لتفصيل الآيات حولهم، كما أن فضح المنافقين في القرآن وخصوصاً في سورة التوبة وكشف طريقة تفكيرهم كان من أهدافه تحذير المسلمين عن سلوك مسالكهم.

« إتاحة الفرصة الكاملة للحوار الحر الرشيد داخل المجتمع الواحد: وتقويم الاغوجاج الفكري بالحجة والإقناع؛ لأن البديل هو تداول هذه الأفكار بطريقة سرية غير موجهة ولا رشيدة مما يؤدي في النهاية إلى الإخلال بأمن المجتمع كما حدث، ومن تطبيقات هذه القاعدة في السنة النبوية قول أحد الشباب لرسول الله صلى الله عليه وسلم (أئذن لي في الزنا) فهو يعرف تحريمه وبشاعته ومع ذلك يطلبه من أتقى الأمة وأنقاهها؛ لأن مجال الحوار الحر كان مفتوحاً معه صلى الله عليه وسلم دون خوف أو وجل فتتم معالجة هذا الانحراف الفكري في مهده.

• **خامساً: دور الأقران في تحقيق الأمن الفكري:**

تعد جماعة الأقران من أهم التأثيرات غير النظامية فعلى الرغم من أنها وسائط غير مؤسسية فإنها كثير ما تملك إمكانات التأثير في تشكيل الشخصية ولاسيما في المراهقة. فالخصائص التي تتميز بها هذه الجماعة في تكوينها، وتوجهاتها، وقيامها على الصداقات التلقائية والاختيار الحر والاستماع بالوقت بعيداً عن سيطرة الكبار وضوابطهم تجعل سلوك الفرد يتأثر كثيراً بعادات وقيم وتقاليده واتجاهات رفاقه في السن الذي يتفاعل معهم كأفراد كشل وجماعات يجمعهم تقارب أو قرب محل لإقامة أو تماثل الوضع الطبقي، أو وحدة المكان الذي يرتادونه كالمدرسة والنادي والحي والشارع أو محل العمل.

كما تعد جماعة الأقران من أهم التأثيرات غير النظامية فعلى الرغم من أنها وسائط غير مؤسسية فإنها كثير ما تملك إمكانات التأثير في تشكيل الشخصية ولاسيما في مرحلتها الطفولة والمراهقة. فالخصائص التي تتميز بها هذه الجماعة في تكوينها، وتوجهاتها، وقيامها على الصداقات التلقائية والاختيار الحر والاستماع بوقت بعيداً عن سيطرة الكبار وضوابطهم تجعل سلوك الفرد يتأثر كثيراً بعادات وقيم وتقاليده واتجاهات رفاقه في السن الذي يتفاعل معهم كأفراد وكشل وجماعات يجمعهم تقارب أو قرب محل الإقامة أو تماثل الوضع الطبقي، أو وحدة المكان الذي يرتادونه كالمدرسة والنادي والحي والشارع أو محل العمل (الشعبي، ١٩٧٨: ١٢٧).

• **الدراسة الميدانية :**

تهدف الدراسة الميدانية الكشف عن دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية) والتعرف على الأساليب التربوية التي تتبعها الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية، والكشف الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة) ، وتشتمل إجراءات الدراسة الميدانية على وصف لأداة الدراسة وخطوات بنائها وتصميمها، وصدق وثبات أداة الدراسة، وعينة الدراسة، والمعالجة الإحصائية، وعرض وتحليل لنتائج الدراسة الميدانية.

• **خطوات بناء الاستبانة وتصميمها:**

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في البحث، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة هي "الاستبانة"، حيث قام الباحث بتصميم استبانة بالرجوع لأدبيات الدراسة النظرية للأمن الفكري، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين وفي ضوء توجيهاتهم تم إجراء

التعديلات المناسبة، لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية، ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى أربعة مجالات تضمنت (٣٨) عبارة، والمجالات هي:

◀ تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

◀ تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

◀ تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.

◀ تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب.

وقد تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي حدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وفي نهاية كل مجال سؤال مفتوح لأفراد العينة، وقد تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمسة للحكم على درجة تحقق دور إدارة المعاهد الأزهرية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الغربية، وتم حساب المدى لمستويات الاستجابة وفق المؤشرات الموضحة في الجدول رقم (١)

جدول (١) معيار الحكم لتقدير درجة التحقق

المتوسط الحسابي	درجة التحقق
٤.٢١ - ٥	كبيرة جدا
٣.٤١ - ٤.٢٠	كبيرة
٢.٦١ - ٣.٤٠	متوسطة
١.٨١ - ٢.٦٠	ضعيفة
١ - ١.٨٠	لا تتحقق

• صدق وثبات الأداة:

تم تقنين عبارات الاستبانة وذلك للتأكد من صدق وثبات فقراتها كالتالي:

• صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق مفردات الاستبانة عن طريق استخدام الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة من خلال الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال، ويوضح الجدول (٢) صدق مفردات الاستبانة.

يتضح من الجدول (٢) أن الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل ارتباط درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية لكل مجال للاستبانة تراوح بين ٠.٦١٨ إلى ٠.٨٥٦ وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

كما تراوح معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٨٩٢، - ٩٢٦)، وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق الاستبانة.

جدول (٢) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمجالات الاستبانة

المجال	العبارة	معامل الارتباط	المجال	العبارة	معامل الارتباط
دور الأسرة	١	٠.٧٧٤	دور المعلم	١	٠.٧٤٧
	٢	٠.٨٥٦		٢	٠.٦١٩
	٣	٠.٨١٩		٣	٠.٦١٨
	٤	٠.٨١٧		٤	٠.٦١٨
	٥	٠.٧٧٦		٥	٠.٦٨٥
	٦	٠.٨٢١		٦	٠.٧٥١
	٧	٠.٦٩٦		٧	٠.٧٠٢
	٨	٠.٦٢٣		٨	٠.٧٦٢
	٩	٠.٦٣٨		٩	٠.٨٠٢
	١٠	٠.٧٠٠			
الأنشطة الطلابية	١	٠.٦٧٩	الأساليب التربوية	١	٠.٧٦٩
	٢	٠.٨٤٧		٢	٠.٨٣٤
	٣	٠.٧٥٧		٣	٠.٨١٣
	٤	٠.٧٤٤		٤	٠.٧٣٥
	٥	٠.٦٤٦		٥	٠.٧٠٤
	٦	٠.٨١٣		٦	٠.٧٧٦
	٧	٠.٧٢١		٧	٠.٦٧٩
	٨	٠.٧٩٠		٨	٠.٦٤٢
	٩	٠.٧٩٥		٩	٠.٧٠٣
	١٠	٠.٦٣٨			

❖ مستوى الدلالة عند ٠.٠٥

• الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة باستخدام: معادلة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.

جدول (٣) معاملات ثبات مجالات الاستبانة

م	المجال	معامل الثبات ألفا كرونباخ
١	تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٠.٩١٤
٢	تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٠.٧٩٥
٣	تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٠.٩٠٩
٤	تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب	٠.٨٣٧
	معامل الثبات الكلي	٠.٩٥٥

ويتضح من الجدول (٣) أن معاملات الثبات لاستجابات العينة الاستطلاعية وقدرها (٣٠) مفردة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ في جميع مجالات الاستبانة ومعامل الثبات الكلي لمجالات الاستبانة تراوحت بين (٠.٧٩٥ - ٠.٩٥٥) وهي قيم مرتفعة.

• عينة الدراسة:

تم تطبيق البحث الحالي على عينة عشوائية من المعاهد الثانوية الأزهرية بنين بمحافظة الغربية وعددها (٣٠) معهدا بنسبة ٣٦.١٤٪ من المجتمع الأصلي

للمعاهد الثانوية للبنين بمحافظة الغربية وعددها (٨٣) معهداً، وبلغ إجمالي العينة من (شيوخ ووكلاء ومعلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية للبنين بمحافظة الغربية (٢٣٧) فرداً في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ م (المنطقة الأزهرية بمحافظة الغربية، ٢٠١٥/٢٠١٦). وتم توزيع عينة الدراسة وفقاً للجدول (٤).

جدول (٤) يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	نوع المتغير	عدد العينة
الوظيفة	شيخ معهد	٣٠
	وكيل معهد	٤٠
	معلم	١٦٧
	الإجمالي	٢٣٧
التخصص	علوم شرعية وعربية	١٢٢
	علمي	١١٥
	الإجمالي	٢٣٧
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٧١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠١
	الإجمالي	٢٣٧

• المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

- « المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- « اختبار ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان براون للتأكد من ثبات الاستبانة.
- « معامل ارتباط بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للعبارات.
- « تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة، واختبار شيفيه البعدي.

• نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة - المعلم - الأنشطة الطلابية) على النحو الجدول (٥).

يتضح من الجدول (٥) أن استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية على إجمالي مجالات الاستبانة جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (٣٠.١٩)، وجاء في المرتبة الأولى تطبيق إدارة المعهد الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب

بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، وهذا يؤكد على أن دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة - المعلم - الأنشطة الطلابية) متوسط بوجه عام، مع إعطاء الأولوية لتطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب، وجاء في المرتبة الثانية مجال تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢١)، وهذا يؤكد على أهمية دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفي المرتبة الثالثة مجال تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٩)، وفي المرتبة الرابعة تفعيل الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٢)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحري (٢٠١١) والتي أظهرت نتائجها أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري الوقائي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تفاعلها مع كل من الأسرة والأنشطة المدرسية ودور المعلم كان بدرجة متوسطة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي والزيون (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها أن واقع مفهوم الأمن الفكري الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢.٥٢).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي مجالات الاستبانة.

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣.٢١	٠.٨٩٣٦	متوسطة	٢
تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣.١٩	١.٠١٨	متوسطة	٣
تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣.١٢	٠.٨٦٨٥	متوسطة	٤
تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣.٢٣	١.١٠٦	متوسطة	١
إجمالي مجالات الاستبانة	٣.١٩	٠.٨٧٤	متوسطة	

وللوقوف بصورة تفصيلية على دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية من خلال تفاعلها مع (الأسرة - المعلم - الأنشطة الطلابية) فقد تم تناولها حسب مجالات الاستبانة على النحو التالي:

• المجال الأول: تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب :

بسؤال أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن دور إدارة المعهد في تفعيل دور الأسرة لتعزيز الأمن الفكري للطلاب، جاءت استجاباتهم كما هي موضحة بالجدول (٦):

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب

الترتيب	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	رقم
١٠	متوسطة	١.١٧	٢.٩٦	تشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بالمعهد.	١
٧	متوسطة	١.١٨	٣.١٤	تنظيم لقاءات مع أولياء الأمور لتوضيح أهمية المرحلة العمرية للطلاب.	٢
٣	متوسطة	١.١٤	٣.٣٥	استثمار دور المرشد الطلابي في تقوية العلاقة بين المعهد والأسرة.	٣
٦	متوسطة	١.١٣	٣.١٥	الاستفادة من أولياء الأمور ذوي الخبرة والمعرفة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب.	٤
٩	متوسطة	١.٣	٣.٠٩	ربط الأسرة بالمعهد من خلال وسائل اتصال حديثة لمتابعة سلوك الطلاب.	٥
١	متوسطة	١.١١	٣.٤٠	حث الآباء على معاشية مشكلات الأبناء والعمل على حلها.	٦
٤	متوسطة	١.١٢	٣.٣	حث الأسرة على العدل بين الأبناء في التعامل.	٧
٥	متوسطة	١.١٩	٣.٢	حث الأسرة على مراقبة سلوك الأبناء داخل المنزل وخارجه دون إشعارهم بذلك.	٨
٢	متوسطة	١.١٣	٣.٣٨	تذكير الأسرة بضرورة توجيه الأبناء في اختيار الأصدقاء الصالحين.	٩
٨	متوسطة	١.١٤	٣.١	حث الأسرة على توجيه الأبناء لمنع مشاهدة الأفلام والبرامج المنحرفة فكرياً.	١٠
متوسطة		٠.٨٩٣٦	٣.٢	إجمالي مجال: تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	

ويتضح من الجدول (٦) أن استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء معلمي المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الأول: تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب جاءت بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٣.٤٠ و ٢.٩٦)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٦) (حث الآباء على معاشية مشكلات الأبناء والعمل على حلها)، مما يؤكد على أهمية دور الآباء ومعاشيتهم لمشكلات أبنائهم خلال هذه المرحلة والتي تعتبر من أخطر المراحل في حياة الشباب بسبب التغيرات التي تحدث لهم من البلوغ وغيره، وفي هذه المرحلة يجب إشعار الطالب بأنه أصبح يقترّب من مرحلة تحمل المسؤوليات، وأنه بإمكانه أن يمارس دوره في تحمل المسؤولية على قدر استطاعته، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (٩) (تذكير الأسرة بضرورة توجيه الأبناء في اختيار الأصدقاء الصالحين)، حيث تعد جماعة الأقران من أهم التأثيرات غير النظامية في مرحلة المراهقة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (خريف، ٢٠٠٦) والتي أكدت نتائجها أن أهم معوقات تحقيق الأمن الفكري في المدارس الثانوية هو تأثير الزملاء والأقران على الطالب، فقد جاءت هذه الموافقة بنسبة ٨٦٪ من أفراد العينة، وجاء تأثير وسائل الإعلام والإنترنت في المرتبة الثانية من معوقات تحقيق الأمن الفكري حيث جاءت بنسبة ٨٣٪، كما يتضح أن العبارة رقم (٥) (ربط الأسرة بالمعهد من خلال وسائل اتصال حديثة لمتابعة سلوك الطلاب) جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وجاءت العبارة رقم (١) (تشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بالمعهد) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وهذا يعكس ضعف توافر الإمكانيات المادية والتكنولوجية (الفاكس، البريد

الإلكتروني، وسائل التواصل الاجتماعي) بالمعاهد الأزهرية بصفة عامة والمعاهد الأزهرية بمحافظة الغربية بصفة خاصة.

• المجال الثاني: تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب :

بسؤال أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن دور إدارة المعهد في تفعيل دور المعلم لتعزيز الأمن الفكري للطلاب، جاءت استجاباتهم كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	التأكد من إلمام المعلم بمفاهيم ومضامين الأمن الفكري بشكل صحيح.	٣.٣٠	١.٢٥	متوسطة	١
٢	إتاحة المعلم الفرصة للطلاب لمناقشة القضايا المثارة في المجتمع وتوجيههم.	٣.١٢	١.١٤	متوسطة	٦
٣	يوجه المعلم الطلاب إلى الاستغلال الأمثل للتقنيات الحديثة.	٣.٣	١.٣١	متوسطة	٢
٤	حث المعلم على متابعة سلوك الطلاب لتحديد الأفكار المنحرفة ورصدها.	٣.١	١.١٤٢	متوسطة	٧
٥	حث المعلم على الاستماع لشكايات الطلاب ومناقشتهم فيها.	٣.١	١.٢٢٤	متوسطة	٨
٦	تحفيز المعلم للطلاب على التفكير الإيجابي الموضوعي.	٣.٣	١.١٧٢	متوسطة	٣
٧	اشراك المعلمين في لجان متابعة ورعاية السلوك الطلابي بالمعهد.	٣.١٥	١.٢٦٠	متوسطة	٥
٨	توظيف المعلم محتوى المقرر بما يعزز الأمن الفكري لدى الطلاب.	٣.١٨	١.٢٣٤	متوسطة	٤
٩	حث المعلمين على زيادة نموهم المعرفي في قضايا الأمن الفكري.	٣.٠٣	١.٢٧٢	متوسطة	٩
إجمالي مجال: تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب		٣.١٩	١.٠١٨	متوسطة	

ويتضح من الجدول (٧) أن استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الثاني: تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب جاءت بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٩)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٣.٣٠ و ٣.٠٣)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (١) (التأكد من إلمام المعلم بمفاهيم ومضامين الأمن الفكري بشكل صحيح)، وربما يرجع ذلك إلى حرص الإدارة المدرسية على تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من خلال التأكد من إلمام معلميها بمفاهيم ومضامين الأمن الفكري الصحيح وليس الفكر المنحرف، كما يؤكد على أهمية دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري فهو دور عظيم ومهم، فهو القدوة والمربي، والموجه والمحرك لفئة الشباب داخل الحرم المدرسي وخارجه، وكلمته مسموعة عندهم، بل يقلدونه في كثير من مناحي حياتهم وسلوكهم ويعتبرونه المثل الأعلى لهم، لذا فإن مسؤولياته كبيرة، وتوجيهاته ضرورية بالنسبة لهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Tomlinson 2006) والتي كان من أهم نتائجها أن المدرسة والمعلم يؤديان دوراً رئيساً في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة، وذلك من خلال الجهود التي يبذلونها في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة، كما تتفق مع دراسة

Nakpodia (2010) والتي كان من أبرز نتائجها أن أحد المهام الرئيسية للمعلم هو استخدام الثقافة والمنهاج المدرسي كأحد سبل تطوير الأمن الفكري وتنميته لدى الطلبة، كما تتفق مع دراسة القحطاني (٢٠١٠) والتي كان من أهم نتائجها يدرك المعلم المقصود بالأمن الفكري ومهدداته وأنواع الانحراف الفكري، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (٣) (يوجه المعلم الطلاب إلى الاستغلال الأمثل للتقنيات الحديثة)، وربما يرجع ذلك إلى أهمية التكنولوجيا الحديثة (الإنترنت، وسائل التواصل الاجتماعي من شات، فيسبوك، واتس أب، وغيرها) في التأثير على عقول الشباب - وخاصة في مرحلة المراهقة والتي تقابل المرحلة الثانوية - مما يجعلهم عرضة للانحراف والتطرف في هذه المرحلة، وهذا يؤكد على أهمية دور المعلم في توجيه الطلاب لطرق البحث عن المعلومات الصحيحة وتشجيعهم على ذلك من مصادرها الموثوق فيها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة قضيب (٢٠٠٨)، والتي كان من أبرز نتائجها أن من الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، عدم استخدام الأساليب العلمية الحديثة في معالجة الانحرافات السلوكية للطلاب، كما يتضح أن العبارة رقم (٥) (حث المعلم على الاستماع لمشكلات الطلاب ومناقشتهم فيها) جاءت في المرتبة الثامنة قبل الأخيرة، وجاءت العبارة رقم (٩) (حث المعلمين على زيادة نموهم المعرفي في قضايا الأمن الفكري) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى اطمئنان الإدارة المدرسية على إلمام المعلمين بمفاهيم ومضامين الأمن الفكري بشكل صحيح، أو قصور من الإدارة المدرسية في تذكير وحث المعلمين على زيادة نموهم المعرفي في قضايا الأمن الفكري.

• المجال الثالث: تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب :

بسؤال أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن دور إدارة المعهد في تفعيل دور الأنشطة الطلابية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب، جاءت استجاباتهم كما بالجدول (٨) .

ويتضح من الجدول (٨) أن استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الثالث: تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب جاءت بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٢)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٣.٤١ و ٢.٧٦)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٣) (الاستفادة من المناسبات الدينية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (٤) (استغلال الأنشطة في تحصين عقول الطلاب ووقايتها من الانحرافات الفكرية)، وربما يرجع ذلك إلى وعي الإدارة المدرسية بأهمية الاستفادة من المناسبات الدينية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، واستغلال الأنشطة في تحصين عقول الطلاب ووقايتها من الانحرافات الفكرية ويكون ذلك عن طريق عقد ندوات مفتوحة مع

الطلبة ضمن أجواء ديمقراطية لمناقشة مشكلاتهم المختلفة ووضع الحلول المقترحة لعلاجها، كما يتضح أن العبارة رقم (٩) (استضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه) جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وربما يرجع ذلك إلى حساسية استضافة بعض القيادات الأمنية من قبل إدارة المعهد لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه، الأمر الذي قد يفسره البعض بتدخل الجهات الأمنية في العملية التعليمية، وجاءت العبارة رقم (٦) (تنوع الأنشطة الطلابية لتعزيز الثقافة الأمنية لدى الطلاب) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وهذا يفسر لنا قلة الأنشطة الطلابية التي تمارس بالمعاهد الأزهرية بصفة عامة والأنشطة الطلابية التي تعزز الثقافة الأمنية لدى الطلاب بصفة خاصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قضيب (٢٠٠٨)، والتي كان من أبرز نتائجها أن من الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض "قلة الأنشطة الصفية واللاصفية والتي لها دور فعال في إدارة الوقت للطلاب من خلال تفريغ طاقاتهم".

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	تصحيح المفاهيم السياسية المغلوطة لدى الطلاب.	٣.١٩	١.١٢١	متوسطة	٤
٢	تضمن محتويات الأنشطة برامج تعزز الأمن الفكري لدى الطلاب.	٣.١٤	١.١١٧	متوسطة	٧
٣	الاستفادة من المناسبات الدينية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.	٣.٤١	١.١١٩	كبيرة	١
٤	استغلال الأنشطة في تحسين عقول الطلاب ووقايتها من الانحرافات الفكرية.	٣.٣١	١.٠٥٥	متوسطة	٢
٥	مناقشة المسائل الدينية والقضايا التي تخفى على كثير من الطلاب.	٣.٢٤	١.١٧٨	متوسطة	٣
٦	تنوع الأنشطة الطلابية لتعزيز الثقافة الأمنية لدى الطلاب.	٢.٧٦	١.١٢٣	متوسطة	١٠
٧	الاستعانة بأصحاب الفكر المعتدل من رجال الدين في توعية الطلاب دينياً.	٣.٠٣	١.١٦٨	متوسطة	٨
٨	تنمية الشعور بالمحافظ على مكتسبات الوطن ومقدراته من خلال الأنشطة.	٣.١٥	١.١٥٣	متوسطة	٥
٩	استضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه.	٢.٨١	١.٣٠٦	متوسطة	٩
١٠	مواجهة ما يبث من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الإعلام المختلفة.	٣.١٥	١.٣٤٨	متوسطة	٦
	إجمالي مجال: تفعيل دور الأنشطة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣.١٢	٠.٨٦٨٥	متوسطة	

إجابة السؤال الثاني: ما الأساليب التربوية التي تطبقها الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن دور الإدارة المدرسية في تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية على النحو التالي:

- **المجال الرابع: تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب :**
 بسؤال أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية عن دور إدارة المعهد في تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب، جاءت استجاباتهم كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب

رقم	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	الأسلوب العلمي في حل المشكلات عن طريق تدريب الطلاب على الخطوات العلمية لحل المشكلة.	٣.٠٣	١.٢٥٢	متوسطة	٩
٢	أسلوب النقد البناء وتقبل الرأي الآخر وإن كان مخالفاً لرأيه دون تعصب.	٣.٠٩	١.٢٦٦	متوسطة	٧
٣	أسلوب الحوار البناء الذي يقوم على إثارة انتباه الطلاب للمشكلة المطروحة.	٣.٢١	١.٢٣٠	متوسطة	٥
٤	أسلوب العصف الذهني الذي يتيح لجميع الطلاب الاشتراك في إيجاد جواب للسؤال المطروح من المعلم.	٣.٢٤	١.٣١٠	متوسطة	٤
٥	أسلوب القدوة الحسنة الذي يدعو إلى الامتثال بالعمل قبل القول.	٣.٣٠	١.٣١٤	متوسطة	٣
٦	أسلوب القصة الذي يعرض الأحداث ويخرج منها بالعبارة والعظة التي سبقت من أجله القصة.	٣.٤٢	١.٢٧٩	كبيرة	١
٧	أسلوب الإقناع عن طريق الحوار الهادف وإعمال العقل بدلا من التقليد الأعمى.	٣.٣٥	١.٣٦٨	متوسطة	٢
٨	أسلوب التدريب العملي الذي يحفز الطلاب على ترجمة ما تعلموه داخل الفصل إلى واقع وممارسة في حياتهم وسلوكهم.	٣.١٩	١.١٤٩	متوسطة	٦
٩	أسلوب التنافس الذي يقوم على تحفيز الطلاب على الاقتداء والنافسة في الخير.	٣.٠٨	١.٢٨٦	متوسطة	٨
إجمالي مجال: تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب		٣.٢٣	١.١٠٦	متوسطة	

ويتضح من الجدول (٩) أن استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الرابع: تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب جاءت بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٣.٠٣ و ٣.٤٢)، وجاء في المرتبة الأولى الأسلوب رقم (٦) (أسلوب القصة الذي يعرض الأحداث ويخرج منها بالعبارة والعظة التي سبقت من أجله القصة)، بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية الأسلوب رقم (٧) (أسلوب الإقناع عن طريق الحوار الهادف وإعمال العقل بدلا من التقليد الأعمى)، وهذا يؤكد على أهمية مواجهة التطرف الفكري بين الشباب تربويا وتعليميا على المدى الطويل بتوفير شروط ومقومات الحرية العقلية - حرية التفكير والتعبير والاختلاف في التعليم وتربية الناشئين على الانفتاح العقلي، فالطالب إذا تلقى مثل هذه المعاني السامية في هذه المرحلة الخطيرة من حياته بأسلوب محب وبقناعة من الملقى والمتلقي فإن هذا سيساهم مساهمة كبيرة في إرساء دعائم الأمن في المجتمع، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة

القحطاني(٢٠١٠) والتي كان من أبرز نتائجها أن المعلم يتيح فرصا متساوية للنقاش وطرح الأفكار بين الطلاب ويحاول تعديل المنحرف منها، كما أنه يوظف محتوى المقرر بما يعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما يتضح أن الأسلوب رقم(٨) (أسلوب التنافس الذي يقوم على تحفيز الطلاب على الاقتداء والمنافسة في الخير) جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وجاء الأسلوب رقم(١) (الأسلوب العلمي في حل المشكلات عن طريق تدريب الطلاب على الخطوات العلمية لحل المشكلة) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وهذا يفسر لنا اعتماد الإدارة المدرسية بالمعاهد الأزهرية بصفة عامة والمعاهد الأزهرية للبنين بمحافظة الغربية بصفة خاصة على الأساليب اللفظية التي تعتمد على أسلوب القصة الذي يعرض الأحداث ويخرج منها بالعبرة والعظة التي سيقى من أجله القصة، وأسلوب الإقناع عن طريق الحوار الهادف في تعزيزها للأمن الفكري للطلاب، أكثر من الأساليب التي تعتمد على التدريب والممارسة كالأسلوب العلمي في حل المشكلات عن طريق تدريب الطلاب على الخطوات العلمية لحل المشكلة، وأسلوب التنافس الذي يقوم على تحفيز الطلاب على الاقتداء والمنافسة في أعمال الخير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قضيب(٢٠٠٨) والتي أظهرت نتائجها أن من الصعوبات التي تحول دون قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض "عدم استخدام الأساليب العلمية الحديثة في معالجة الانحرافات السلوكية للطلاب".

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة)؟

ولإجابة على هذا السؤال استخدمت الدراسة تحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه البعدي، للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة) كما بالجدول (١٠).

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغيري (التخصص، سنوات الخبرة). وهذا يعني اتفاق أفراد العينة من (شيوخ، وكلاء، معلمين) بالمعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حسب التخصص/عربي وشرعي/ علمي، وحسب سنوات

الخبرة المتفاوتة حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل مجالات (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية، تطبيق الأساليب التربوية) لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة قضيب (٢٠٠٨) والتي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين نحو قيام المدرسة بدورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، التخصص، سنوات الخبرة)

مصدر التباين	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	مستوى الدلالة
الوظيفة	تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	١٠٢٧.٥٩	٢	٥١٣.٩٧	٧.٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	١٩٢.٣١	٢	٩٦.١٥	١.١٧	غير دالة
	تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣٤٧.٩٤	٢	١٧٣.٩٧	٢.٤٥	غير دالة
	استخدام الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣٤٤.٨٣	٢	١٧٢.٤٢	١.٨٢	غير دالة
	الإجمالي	٦٦٩٢.٧٩	٢	٣٣٤٦.٣٩	٣.٢٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
التخصص	تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	١١١.٤٠	١	١١١.٤٠	١.٦٥	غير دالة
	تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٥٠.٠٢٣	١	٥٠.٠٢٣	٠.٦٠٨	غير دالة
	تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	١٤.٨٧	١	١٤.٨٧	٠.٢١٠	غير دالة
	استخدام الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب	٢.٩٦	١	٢.٩٦	٠.٠٣١	غير دالة
	الإجمالي	٣٩٠.٦٤	١	٣٩٠.٦٤	٠.٣٨١	غير دالة
الخبرة	تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	٣٥٠.٣٤	٢	١٧٥.١٧	٢.٦	غير دالة
	تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	١١٠.٣٩	٢	٥٥.١٩	٠.٦٧٠	غير دالة
	تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	١٤٠.٧٣	٢	٧٠.٣٧	٠.٩٩٣	غير دالة
	استخدام الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب	٢٢٩.٠٥٥	٢	١١٤.٥٣	١.٢٠٦	غير دالة
	الإجمالي	٢٨٠٢.١٨	٢	١٤٠١.٠٩	١.٣٧	غير دالة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغير (الوظيفة/ شيخ معهد/ وكيل / معلم)، وهذا يعني وجود فروق بين أفراد العينة حسب (الوظيفة/ شيخ معهد/ وكيل / معلم) حول دور الإدارة المدرسية في تفعيل مجالات (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية، تطبيق الأساليب التربوية) لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية، ولمعرفة الفروق بين أفراد العينة حسب (الوظيفة/ شيخ معهد/ وكيل / معلم) تم استخدام اختبار شيفيه البعدي لمتغير الوظيفة كما بالجدول (١١):

جدول (١١) نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في مجال تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب، والدرجة الكلية للاستبانة تبعاً لمتغير الوظيفة

المجال	المجموعات	المتوسطات	شيخ معهد	وكيل	معلم
تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب	شيخ معهد	٤٢.٠٩٨	—	١٠.٤٦٥	١١.٠٢١
	وكيل	٣١.٦٣٣	—	—	٥٥٦
	معلم	٣١.٠٧٨	—	—	—
الدرجة الكلية للاستبانة	شيخ معهد	١٤٤.٨١٣	—	٢٠.٤٤١	٢٤.٦٩٤
	وكيل	١٢٤.٣٧١	—	—	٤.٢٥٣
	معلم	١٢٠.١١٩	—	—	—

❖ : دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

« وجود فروق في المجال الأول "تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب"، تبعاً لمتغير الوظيفة /شيخ معهد / وكيل/ معلم لصالح الأعلى في المتوسطات وهم شيوخ المعاهد، وربما يرجع ذلك إلى محاولة إظهار شيوخ المعاهد الأزهرية بأنهم يقومون بتأدية واجباتهم على أكمل وجه من خلال التواصل مع الأسرة وحث أولياء الأمور على معاشية مشكلات أبنائهم والعمل على حلها، وتذكيرهم بضرورة توجيه الأبناء في اختيار الأصدقاء الصالحين، لمساعدتهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

« كما يتضح وجود فروق في إجمالي المجال الأول وهو "تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب" تبعاً لمتغير الوظيفة /شيخ معهد / وكيل/ معلم، بين شيوخ المعاهد والمعلمين لصالح الأعلى في المتوسطات وهم شيوخ المعاهد وربما يؤكد ذلك تفسيرنا السابق بأن شيوخ المعاهد الأزهرية بمحافظلة الغربية يحاولون إظهار أنفسهم بصورة مثالية بأنهم يقومون بتأدية واجباتهم الإدارية على أكمل وجه، من خلال تفاعلهم مع (الأسرة، المعلم، الأنشطة الطلابية، تطبيق الأساليب التربوية) لتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية.

• نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسة الميدانية عن مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي:

« جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية على إجمالي مجالات الاستبانة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي قدره (٣.١٩). وجاء في المرتبة الأولى تطبيق إدارة المعهد الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، وجاء في المرتبة الثانية مجال تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢١)، وفي المرتبة الثالثة مجال تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٩)، وفي المرتبة

الرابعة تفعيل الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٢).

« جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الأول: تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٢.٩٦ و ٣.٤٠)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٦) (حث الآباء على معاشرة مشكلات الأبناء والعمل على حلها)، وجاءت في المرتبة الثانية العبارة رقم (٩) (تذكير الأسرة بضرورة توجيه الأبناء في اختيار الأصدقاء الصالحين)، كما يتضح أن العبارة رقم (٥) (ربط الأسرة بالمعهد من خلال وسائل اتصال حديثة لمتابعة سلوك الطلاب) جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وجاءت العبارة رقم (١) (تشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بالمعهد) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة.

« جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الثاني: تفعيل دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٩)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٣.٣٠ و ٣.٠٣)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (١) (التأكد من إلمام المعلم بمفاهيم ومضامين الأمن الفكري بشكل صحيح)، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (٣) (يوجه المعلم الطلاب إلى الاستغلال الأمثل للتقنيات الحديثة)، كما يتضح أن العبارة رقم (٥) (حث المعلم على الاستماع لمشكلات الطلاب ومناقشتهم فيها) جاءت في المرتبة الثامنة قبل الأخيرة، وجاءت العبارة رقم (٩) (حث المعلمين على زيادة نموهم المعرفي في قضايا الأمن الفكري) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة.

« جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الثالث: تفعيل دور الأنشطة الطلابية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.١٢)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٢.٧٦ و ٣.٤١)، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٣) (الاستفادة من المناسبات الدينية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب) بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (٤) (استغلال الأنشطة في تحصين عقول الطلاب ووقايتها من الانحرافات الفكرية)، كما يتضح أن العبارة رقم (٩) (استضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلاب عن الأمن ودورهم في تعزيزه) جاءت في المرتبة قبل الأخيرة،

وجاءت العبارة رقم (٦) (تنوع الأنشطة الطلابية لتعزيز الثقافة الأمنية لدى الطلاب) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة.

❖ جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من (شيوخ، وكلاء، معلمي) المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية حول إجمالي المجال الرابع: تطبيق الأساليب التربوية لتعزيز الأمن الفكري للطلاب بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، وتراوح المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المجال بين (٣.٤٢ و ٣.٠٣)، وجاء في المرتبة الأولى الأسلوب رقم (٦) (أسلوب القصة الذي يعرض الأحداث ويخرج منها بالعبارة والعظة التي سيقى من أجله القصة)، بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية الأسلوب رقم (٧) (أسلوب الإقناع عن طريق الحوار الهادف وإعمال العقل بدلا من التقليد الأعمى)، كما يتضح أن الأسلوب رقم (٨) (أسلوب التنافس الذي يقوم على تحفيز الطلاب على الاقتداء والمنافسة في الخير) جاءت في المرتبة قبل الأخيرة، وجاء الأسلوب رقم (١) (الأسلوب العلمي في حل المشكلات عن طريق تدريب الطلاب على الخطوات العلمية لحل المشكلة) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة.

❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغيري (التخصص، سنوات الخبرة).

❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية تعزى لمتغير (الوظيفة/ شيخ معهد/ وكيل / معلم)، في المجال الأول "تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب"، لصالح الأعلى في المتوسطات وهم شيوخ المعاهد.

❖ وجود فروق في إجمالي المجال الأول وهو "تفعيل دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري للطلاب" تبعا لمتغير الوظيفة / شيخ معهد / وكيل / معلم، بين شيوخ المعاهد والمعلمين لصالح الأعلى في المتوسطات وهم شيوخ المعاهد.

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصى بما يلي:

❖ العمل على توفير وسائل الاتصال الحديثة مثل (الفاكس، البريد الإلكتروني، وسائل التواصل الاجتماعي) بالمعاهد الأزهرية بصفة عامة والمعاهد الأزهرية بمحافظة الغربية بصفة خاصة. لتشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بالمعهد، وربط الأسرة بالمعهد لمتابعة سلوك أبنائهم من خلال هذه الوسائل الحديثة.

❖ عمل دورات تدريبية للمعلمين لزيادة نموهم المعرفي في قضايا الأمن الفكري المعاصر.

- « ترسيخ مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين واحترام آرائهم بقصد الوصول إلى الحق ومساعدة الطلاب على استخدام التفكير بطريقة صحيحة ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار.
- « الإسهام في تعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، من خلال جهود علماء الأزهر الشريف ومفكره، للحفاظ على عقول الشباب من الغزو الفكري وتحسينهم ثقافيا من خلال المعلومات الصحيحة.
- « تنوع الأنشطة الطلابية لتمكين الطلاب من التفاعل مع قضاياهم الفكرية والاجتماعية والسياسية مما يعزز الأمن الفكري لديهم.
- « الاهتمام بتطبيق الأساليب التي تعتمد على التدريب والممارسة كالأسلوب العلمي في حل المشكلات عن طريق تدريب الطلاب على الخطوات العلمية لحل المشكلة، وأسلوب التنافس الذي يقوم على تحفيز الطلاب على الاقتداء والمنافسة في أعمال الخير.
- « الاهتمام بالقُدوة الحسنة على مستوى البيت والمعهد والمجتمع والدولة، وهذا يوضح للطالب كيف يحول الإيمان والأخلاق إلى واقع عملي وحتى لا يكون هناك فجوة بين المفاهيم والأفعال.
- « تخصيص بعض المحاضرات العامة لتعزيز الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بمحاضرة الغربية، وتوجيه الدعوة للقيادات الأمنية بمحاضرة الغربية لإلقاء محاضرات عن الأمن الفكري.
- « الاهتمام بنشر الوعي الأمني لدى طلاب المرحلة الثانوية، باستخدام الوسائل الإعلامية المدرسية مثل الإذاعة المدرسية والصحف الحائطية، والأفلام والشرائح داخل المعاهد الأزهرية.
- « تضمين موضوعات الأمن الفكري في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية بحيث تتضمن الوسطية والاعتدال في الإسلام، وكل ما يتعلق بحقوق الطالب وواجباته وما عليه من حقوق وواجبات تجاه وطنه ومجتمعه الذي يعيش فيه.
- « دعم الجهود وتكثيفها لمراقبة شبكة الانترنت ومتابعة المواقع الإلكترونية والبريد الإلكتروني ومقاهي الإنترنت، لإيجاد نوع من التوازن بين حرية تبادل المعلومات والأفكار واستخدامها من جهة وحماية الفرد وخصوصيته من جهة أخرى.
- « تفعيل المجالس واللجان الطلابية بالمعاهد الثانوية الأزهرية، وتشجيع الطلاب على الحوار والمناقشة الإيجابية، وطرح مشكلاتهم الفكرية والثقافية وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- « توفير بيئة مدرسية أكثر أمنا لطلاب المرحلة الثانوية لممارسة هواياتهم المتعددة، وينمون فيها مواهبهم، ويفرغون فيها طاقاتهم بشكل إيجابي بعيدا عن خطر التطرف والانحراف الفكري.

◀ عقد ندوات لتوعية أولياء أمور الطلاب بضرورة متابعة أبنائهم وملاحظة سلوكهم، لوقايتهم من خطر التطرف والانحراف الفكري.

• المراجع :

- أبو سوسو، سعيدة محمد (١٩٩١): سمات شخصية الطفل المسلم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة العدد ٢٠.
- أحمد، سعد مرسي وكوجاك، كوثر حسنين (١٩٩٣): تربية الطفل قبل المدرسة، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- الأزهر (١٩٦١): الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية، مكتب المدير العام، اللائحة الداخلية للمعاهد الثانوية الأزهرية الصادرة بناءً على قرار وزير الأوقاف وشئون الأزهر رقم ٢٣٩ لسنة ١٩٦١، مطبعة الأزهر، د.ت.
- البقمي، هنادي أحمد سعد (٢٠١٤م). التفكير الناقد وعلاقته بالأمن الفكري لدى طلاب الثالث ثانوي (علمي/ أدبي) بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الجحني، علي فايز (١٤٢٠م): رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد (١٤)، العدد (٢٧)، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الحربي، سلطان بن مجاهد (٢٠١١): دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحقي، سليمان بن عبد الرحمن (١٤٢٥هـ). الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحكيم، نعيم تميم (٢٠٠٩) نحو استراتيجية لتكريس مفهوم الأمن الفكري في المجتمع، (قراءة استطلاعية تحليلية إعلامية)، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات) في الفترة من ٢٢ - ٢٥ جماد الأول ١٤٣٠هـ، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- حميد، عبد الله (١٤٣٠): الأمن الفكري في ضوء مقاصد الشريعة، منح الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحوفي، أحمد محمد (٢٠٠١): سماحة الإسلام، القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
- الحيدر، حيدر بن عبد الرحمن (١٤٢٣): الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية الشرطة بجمهورية مصر العربية.
- الخرجي، عبد الواحد بن عبد العزيز (٢٠١٠): فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- خريف، سعود بن محمد (٢٠٠٦): دور وكلاء الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب، ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الخميسي، سيد سلامة (١٩٩٣م). تربية التسامح الفكري صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٦.
- الدخيل، محمد عبد الرحمن فهد (١٤١٨): مدخل إلى أصول التربية الإسلامية، مركز طباعة المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٦): دور الأنشطة التربوية في تنمية الوعي الأمني لدى الطلاب، مجلة البحوث الأمنية، مجلد ١٤، العدد ٣٢، يناير ٢٠٠٦، كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، كمال (١٤١٩): التدريس نماذجه، ومهاراته، القاهرة، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- السدحان، عبد الله ناصر (١٤٢٢م). دور الأنشطة الطلابية في وقاية الشباب من الانحراف، مدخل وقاف، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١٠.

- السليمان، إبراهيم بن سلمان (٢٠٠٦): دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب "دراسة ميدانية على مدارس التعليم العام في مدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الشدي، عادل علي (٢٠١٠): ورقة عمل بعنوان "مسئولية المجتمع عن حماية الأمن الفكري لأفراد" مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من ٢١/٢ حتى ٢٤/٢ من عام ١٤٢٥هـ، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- الشعبي، محمد مصطفى (١٩٧٨): علم الاجتماع التربوي في اجتماعات التربية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- شلدان، فايز (٢٠١٣): دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، مج (٢١)، ع (١) ص ٣٣ - ٧٣.
- الشهراني، بندر بن علي (٢٠٠٩): تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الطلاع، رضوان بن طاهر (٢٠٠٨م). نحو أمن فكري اسلامي، الرياض. مطابع العصر.
- الظاهري، خالد (١٤٢٣هـ). دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عبد الرؤوف، السيد (٢٠٠٢): الإعلام والدعوة الإسلامية وتدابيرها، القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية.
- عطا الله، عبد الحميد زهري سعد (١٩٩٦): برنامج في التربية الإسلامية الصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات الحياة المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- العنزي، عبد العزيز عقيل، الزبون، محمد سليم (٢٠١٥): أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات العلوم التربوية، مج (٤٢) ع (٢).
- فرج، السيد أحمد (١٤٠٧): الأسرة في ضوء الكتاب والسنة، دار الوفاء، المنصورة.
- فرج، عبد اللطيف حسن (١٤٢٥): مهمة مدير المدرسة الثانوية تجاه السلوك المنحرف لدى الشباب من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية، ندوة المجتمع والأمن، المنعقدة في الفترة من ٢١ - ٢٤ صفر ١٤٢٥هـ، الرياض، كلية الملك فهد الأمنية.
- الفقي، ابراهيم بن محمد علي (٢٠٠٧م). الأمن الفكري - المفاهيم والتحديات، الرياض، مركز الدراسات والبحوث بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- القحطاني، ناصر هادي ناصر (٢٠١٠): دور معلم التربية الوطنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة نجران من وجهة نظر المشرفين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- قضيب، فهد (٢٠٠٨): دور المدرسة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المالك، صالح بن محمد (٢٠٠٥): دور المؤسسات التعليمية في بناء الأمن الفكري، كلية الملك فهد الأمنية: الموقع <http://www.minshawi.com/vb/threads>
- المالك، عبد الحفيظ (١٤٢٧): نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الارهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
- المحمادي، طلال غازي حميد (٢٠١٢): دور التوجيه والارشاد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- المجذوب، أحمد بن على (١٤٠٨): الأمن الفكري والعقائدي من قيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه، الندوة العلمية الرابعة نحو استراتيجية عربية للتدريب في الميدان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مرسي، محمد منير (١٤١٩): مجتمع الفضيلة، الأخلاق في الإسلام، القاهرة، عالم الكتب.
- المعاينة، عبد العزيز عطا الله (٢٠٠٧). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمان، الأردن، دار الحامد.
- منظور، محمد بن (١٤١٧): لسان العرب، مادة: أمن. دار صادر، بيروت.
- الوادعي، سعيد (١٤١٨): الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، المملكة العربية السعودية، ع(١٨٧)
- الهذيلي، ماجد بن محمد علي (٢٠١٢) مفهوم الأمن الفكري " دراسة تأصيلية في ضوء الإسلام"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الهماش، متعب بن شديد بن محمد (٢٠٠٩) استراتيجية تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات) في الفترة من ٢٢ - ٢٥ جماد الأول ١٤٣٠هـ، كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- همام، نايف حامد (١٤٠٤هـ). المدرسة الثانوية وأثرها في تربية الشباب المسلم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الوادعي، سعيد مسفر (١٤١٨هـ): الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، ع١٨٧، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية
- Dwyer, K: D,Osher.and C. Warger.(1998): Early Warning,Timely Response: A Guide to Safe Schoole. Washington,Du:U.S.Department of Education.
- Goslin, David. A, the school in contemporary society, Glenview III scitt foresman and company 1995, pp 15 – 16
- Tomlinson, J. 2006. Values: the curriculum of moral education, Online Article, Children and Society Journal, 11 (4): 242
- Lynne Harriet Havsy (2004) Effects of school climate, student belonging, student coping and home support for learning on student attendance. (Doctoral Dissertation, University of Minnesota). Dissertation Abstracts International. Vol. 64, No. 12, P. 4356
- Nakpodia, E. D. 2010. Culture and curriculum development in Nigerian Schools, African Journal of History and Culture (AJHC), 2 (1): 1-9.
- Schirick, Ed (1999): Counselor Awareness Improves Safety, Accession Number (ERIC):EJ591913



***Instructor Guidelines and Group Size as Moderating Factors
Affecting Quality and Quantity of Online Discussion Participation,
Satisfaction and Learning***

Dr. Mohammed A. Farag

Abstract :

This study aimed at investigating the moderating effects of instructor guidelines and group size in online discussions on quality and quantity of learner participation, learning and satisfaction. Learners were randomly assigned to one of three treatment groups, which were defined by the amount of structure groups received: low, moderate, and high. Six sub-groups participated in six online discussion forums, with the three large groups ranged from 21-23 participants and the three small groups ranged from 6-8 participants. Learners participated in the discussions for five weeks; two weeks were used for training and actual study lasted three weeks. Quantity of participation was measured by participant number of responses whereas quality of postings was analyzed by a coding scheme dividing responses into on-topic and off-topic postings. Learning was measured using an achievement test with 50-items. A survey was used to determine student satisfaction with the online discussion. Ninety-four (n=94) undergraduate preparatory –year male students, studying a communication skills course, from Albaha University in Saudi Arabia, between the ages of 17-19 years old, participated in the study as a University requirement. All study tools

(e.g., student coding scheme, achievement measure, and satisfaction questionnaire) were administrated at the end of the study. The two way analysis of variance was used as a main tool for processing participant data, with the numeric measure of postings and percentage as a secondary tool. The result of analysis of variance showed several significant differences. First, quality and quantity of learner postings were affected by levels of instructor guidelines and group size, with the high structure group being better and large size groups showed more postings but small size groups being better with the average means of postings. Second, high structure group outscored moderate and low structure groups in the on-topic responses. Third, small groups posted more on-topic responses than large groups but for the off-topic responses, the results showed no differences. Fourth, achievement was also affected by levels of structure and group size, with the high structure group being better whereas for the group size, the small groups' size showed better learning than large groups size. Fifth, satisfaction was also affected by structure and group size. Large groups were satisfied more with the online discussion than small groups. High structure groups were more satisfied with the online discussion than the other groups. Sixth, interaction between structure of online discussions and group size were found to affect amount and types of participation, learning and satisfaction. The results of

the study were discussed in terms of their implications for designing online discussion and leaning.

Keywords: *Instructor Guidelines, Online Discussion Structure, Group Size, Quality and Quantity of Postings, Satisfaction, Participation, Amount and Types of Participation*

INTRODUCTION :

Students are using the web in many facets of their lives, and they use it to interact with people in many ways. As a result of the growing use of the web, unique possibilities for educational use of the web have developed. Therefore, to capture the opportunity that the web presents, instructional designers must identify factors that make online learning effective to increase student participation and learning.

Online discussion is one of the most important asynchronous electronic communication tools via the Internet for the exchange of ideas, opinions and points of view and dialogue through contact with the possibility of attaching displayed illustrations and video to enrich the debate. Online discussion is one in which students participate via a website on the internet. A question or topic is posted to the discussion by the instructor or one of the students who participating in the debate and students log in, read the discussion postings and respond at their convenience. These responses are arranged according to the added time display where students can refer to them at any time from the start of the debate and to the end.

Such discussions are also called asynchronous discussion because each participant contributes to the discussion at his/her convenience. These discussions are part of asynchronous learning network and are examples of computer mediated communication. Asynchronous online discussions are a form of communication that can organize messages into "threads". A thread is a chain of messages that reply to each other, forming a discussion (Davidson-Shivers & Rasmussen, 2006). Because online discussion

and threaded discussion were used interchangeably in the literature, both terms were used in the same manner in this study.

Online discussions are one of the widely used communication tools in a Learning Management System. Many educational institutions use them with different pedagogical aims – as an aid to classroom teaching in face-to-face institutions or as a teaching/learning tool and a communication medium among students, and students and instructors in online learning. The asynchronous medium of the online discussions environment provide great potential for promoting and building learning communities where students could interact with groups of students and engage in mutually exchanging messages about the content (Torrisi& Steele, 2002). This has the potential to create new kinds of exciting possibilities for collaboration and satisfying the communicative needs of those who use them.

Despite the documented popularity and success of online discussions as good teaching and learning strategies, their use has not necessarily ensured high levels of learning, participation, or collaboration (Campbell, 2004). In fact, one of the most difficult challenges for instructors has been making online discussions interesting and motivating for students. Angeli, Valanides, and Bonk (2003) suggested that such discussions often did not maintain students' initial interests and participation beyond the first three weeks of a course. Xie, DeBacker and Ferguson (2006) reported that over time intrinsic motivation steadily dropped.

The instructor's challenge with online discussions, according to Kachel, Hebry, and Keller (2005), was to establish an atmosphere conducive to meaningful discourse that was founded on reflection and critical thinking, and student learning was best served when discussions

concentrated on questions related to course assignments and content. When such guidelines were followed, student participation, learning, and perceptions were more positive than when guidelines were not present.

A review of several studies that addressed online discussion and the factors that affected learner participation in online discussion have indicated that low student participation were found to be affected by many factors. One factor may limit student participation in online discussion is student views of the importance of the discussion (Xie et al., 2006; Zhao & McDougall, 2005), or when there is no grading system exist (Dennen, 2005). Another Important factor limit student participation is the behavior of other participant (Cheung & Hew, 2004), or when the discussion becomes emotional or rude ((Hewitt, 2005; Murphy & Coleman, 2004). Further, information overload may prevent student from contributing to the discussion when multiple postings have to be processed at the same time (Stathakos, 2003; Clark & Mayer, 2002; Kirk & Orr, 2003; Peters, 2005; Wiley & Bailey, 2006). Limited student contribution in asynchronous online discussions may also be due to students being at loss of what to contribute (e.g., Fung, 2004; Khan, 2005).

Previous research has indicated several manners in their trial to increase student participation in online discussion. One guideline was suggested by these studies was to select a discussion topic that directly related to the student's main curriculum (Dennen 2005; Hummel et al. 2005; Masters and Oberprieler 2004). Another technique used to add structure to online discussion was through providing instructor guidelines for participation. For example, researchers asked students to respond in a certain manner (Jeong& Davidson-Shivers, 2006), post a given number of responses (Kluwin&Nortesky, 2005), defined guidelines for message

lengths and constructions (Jonassen&Remidez, 2005) or added participation into a grading system as a requirement (Havard, Du, &Olinzock, 2005; Kluwin&Noretsky, 2005; Jeong& Davidson-Shivers, 2006). Information overload may be overcome by splitting large discussion groups into subgroups or small ones that may increase the amount of participation. When the group size increases, the possibility of information overload may also decrease.

BACKGROUND OF THE PROBLEM :

There were several variables that factored into a student's participation (Davidson-Shivers & Taylor, 2006), collaboration, and engagement in online courses (Beaudoin, 2002). Many instructors reported that requiring participation was fundamental to generating acceptable student participation in online discussions (Stemwedel, 2005). Khan (2005) confirmed this idea, finding that student participation increased when online discussions became mandatory rather than optional. These studies suggested that students were more active when they knew their participation was monitored than when it was not monitored. Stemwedel (2005) maintained that incorporating participation into students' grades was essential to ensure that students submitted high-quality contributions to online discussions. Khan (2005) suggested that mandatory assignments served as a catalyst for motivating students to participate and fostered student-centered discussions. Xie et al. (2006) suggested that when instructors placed greater value on online discussions and explicitly encouraged participation, student participation and participatory behaviors (e.g., number of login times and responses) increased. They added that when instructors emphasized the value of online discussions, had explicit expectations for discussions, and encouraged active participation, students participated more and perceived the discussions as valuable and interesting. Moreover, Wallace (2003) suggested that students

established a social presence through participation in online discussions, and, in turn, social presence seemed to be a key ingredient in satisfaction and learning. She also added that students valued online discussions with peers and instructors. Instructors, then, sought ways to outline participation requirements and approaches to evaluating student participation in online discussions; current methods were varied (Khan, 2005; Stemwedel, 2005).

Wallace (2003) agreed that students actively participated in online discussions when these discussions were valued. Xie et al. (2006) added that students were more likely to participate and continue participating in online discussions when they perceived the discussions as a useful and valuable way to communicate and receive information than when they did not find value in the discussions. Xie et al. (2006) also claimed that student participation was related to intrinsic motivation; and, if students perceived the discussions as valuable, interesting, and enjoyable, they were more likely to participate in online discussions.

While facilitation of online discussions was a factor which influenced student participation and learning, the use of facilitation varied. Some instructors did not facilitate course discussions (e.g., Ferdig&Roehler, 2003-2004; Schrire, 2006); others actively interacted (Havard et al., 2005; Lu &Jeng, 2006); still others were innovative in their facilitation methods. For example, Davidson-Shivers, Muilenburg, & Tanner (2001) used students as facilitators for online discussions. Jugdev et al. (2004) used an academic coach, or mentor, to facilitate a threaded discussion debate; this coach was active in facilitating discussions through guiding, focusing, and initiating responses to the debate, while posting questions that fostered critical thinking and that extended discussions. Topper (2005) took a dual role as facilitator in online

discussions - instructor as participant and instructor as observer - which enabled the instructor to facilitate student discourse while analyzing discussions. As a participant, the instructor was able to incorporate discursive moves (methods for fostering a learning atmosphere) as facilitation mechanisms to foster student participation and improve the quality of participation. This type of facilitation increased the quality and level of student postings in course discussions and student learning.

Structure in online discussions was defined by Gilbert and Dabbagh (2005) as the instructional design components of a discussion that guided student participation in online discussions, such as number, type, and pace of postings. While these components have been commonly implemented, the ways in which discussion structure has been applied have varied (Jonassen&Remidez, 2005). Despite how discussion structure was used, researchers suggested that it impacted student learning and satisfaction. Hew and Cheung (2003a) stated that student ideas often sound similar to one another. Therefore, students needed explicit guidelines (i.e., structure) in online discussions because without structure, students often participate at a surface level in online discussions. Angeli et al. (2003) indicated that students' participation in online discussions was mostly exchanges related to personal experiences, was not based on well-supported reasoning, did not show evidence of critical thinking related to studying course content, and was conversational and opinionated. The research of Hew and Cheung suggested that students, therefore, benefited from structure, such as guidelines, to help them participate at a deeper level in online discussions.

Elements of structure, or guidelines for participation, influenced student responses and student participation in online discussions. For example, Jonassen and Remidez

(2005) suggested that some protocol items, such as limiting length of postings, could positively influence discourse; while others, such as choosing the type of message posting, may do the reverse. Gilbert and Dabbagh (2005) found that when the instructor presented guidelines, an increase in quality of responses and discussions was noted; participation guidelines increased the number of student postings, leading to more detailed and in-depth discussions and higher student interaction. Moore and Marra (2005) highlighted the notion that planning for the effective integration of structure in online discussions was an influential variable influencing student learning and was a task that was crucial for the online instructor to tackle, and the appropriate use of discussion structure directly influenced the quality of student learning. The present study was interested in investigating the influential effect of giving students instructions before participation in online discussion on the quality and quantity of postings. The manner used in the present study was to provide students with different levels of guidelines (high structure guidelines-moderate structure guidelines-low structure guidelines) on how to participate and amount of participation.

Another important issue related to the quality and quantity (amount) of participation in online discussion is the number of students participating in the debate. Online group size may in some way moderate students' participation and learning. In large group size, large number of students could use the environment at the same time or different time and so there is a great potential for information overload, overlap of similar messages, and shifting through large number of messages to get the required information could become an issue. In line with information overload, discussion generated in the forum would be useful to

students if the required information is easily located and quickly retrieved. This problem apparently arises because of the vast, unstructured and mixed amount of information available in the forum messages, and the inadequacy of the forum interface to support them. One solution to the information overload problem is controlling the size of the discussion group. Dividing large class into sub-classes with a total of 6-8 students in each group may decrease the possibility of information overload. The present study was interested in investigating to what extent the class size in the online discussion may change quality and quantity of participation and learning. The effect of different group sizes in online discussion is not clear and needs more investigation.

STATEMENT OF THE PROBLEM

Online Discussion Forums are considered as one of the most important electronic tools used in e-courses. With emergence of e-Learning Management Systems (LMS), several universities in developing countries have started to use them as platforms for electronic learning courses. An important interest in designing online discussion forums was to establish the conditions and terms which contribute and confirm learner participation in topics related to the course contents. Participation is a key issue in developing online discussion forums and has long been discussed in previous studies. Most previous studies discussed the manners and ways to enhance student participation in online discussion by using several strategies. One of the most important strategies used to increase learner participation in online discussion was to provide clear instructor guidelines for encouraging dialogue and participation. Using structure such as instructor guidelines with explicit instructions about the number of postings, quality of posting and the reasons for the selected post may be a good measure of participation. Based on this line of studies, the present

study was designed to investigate the effect of providing students with different levels of instructor guidelines (high structure guidelines, moderate structure guidelines, and low structure guidelines) in online discussion forum on learner participation in terms of amount and quality of postings. One could suggest that providing high structure guidelines may increase learner's quality and amount of postings. However, instructor guidelines may increase posting numbers; the quality of message posted may not show a similar increase. The study was also interested in investigating to what extent learning and satisfaction are affected by instructor guidelines.

The second important design element in online discussion structure is the size of the discussion group. Despite the possibility that increasing group size in online discussion may ensure an increase in participation and number of postings, this may not an indication also that increasing group size will result in an increase in the average post by learner or result in an increase in quality of postings. Previous studies have showed mixed and inconsistent results with relation to group size and participation. For example, Hewitt, Brett, & Peters (2007) found that larger classes were associated with an increase in the number of notes written, a decrease in average note size, a decrease in the percentage of notes opened and an increase in note scanning. To overcome information overload, Hron and Friedrich (2003) argued that appropriate group sizes should be set up to ensure for each group a critical mass of participation, to reach the goals associated with collaborative learning, and to make it easier to establish social presence to encourage greater interactivity (Aragon, 2003; Tu&McIsaac, 2002). As a basic precondition, online learners have to read the messages, ask questions, comment on messages, and answer questions (Hron& Friedrich,

2003). Aragon (2003) pointed out that it was easier to establish social presence in smaller classes.

In summary of the class size, researchers have proposed a number of different optimal sizes for online classes. Some researchers suggested 30 as an upper limit on class size (Aragon, 2003) while others (e.g., Roberts & Hopewell, 2003) suggested keeping the size of the class to 20 students, to allow for more “workable” loads, and to increase class effectiveness. It is more likely that small groups may bring pressure on members to participate. Larger groups, on the other hand, allow members to withdraw from active participation.

It is still unclear whether a large group size or a small group size may ensure more participation (amount and type of participation). Large group size may have many advantages such as exposure to a wide range of ideas and perspectives and have more chances for peer collaboration. However, increasing group size may have disadvantages. First, increasing group size may increase disparity among group members leading to ineffective behaviors. Second, with large group size, group members are less likely to see their own personal contribution to the group as being important to the group’s success. Third, with larger group size, the average contribution per member may decrease. Group size, then, may be a moderate variable in learner participation and learning. Therefore, group size is a main variable in the present study.

Although structural elements such as guidelines and groups size have been reported as beneficial in online discussions, there is still a need to further information about the relationships between structure and other variables related to online discussions. For example, currently, it is not clear whether structure and participation lead to

improved student learning and positive student satisfaction with regard to online discussions. Structural elements, such as instructor guidelines and group size, in online discussion may be some of the factors that impact student participation, learning and satisfaction in online learning environment. The present study was designed to investigate these two factors that may affect student quality and quantity of participation, learning and satisfaction in an online learning environment.

THE STUDY PURPOSES

The overall purpose of this study was to determine the factors that are associated with student participation, learning and satisfaction in an online discussion. In supporting this purpose, the primary objectives are twofold. The first objective was to investigate the effect of the instructor guidelines (high structure, moderate structure, and low structure) on learner participation (in terms of quality and quantity of participation), learning and learner satisfaction in an online discussion. The second objective was to determine whether or not a large group size of the online discussion would produce different results in terms of student participation, learning, and satisfaction than a small group size.

QUESTIONS

The present study addressed the following seven questions:

- Research Q1: in terms of Quality and Quantity of Student Participation in Online Discussion, Can High Instructor Guidelines Structure Produce different results than moderate or low guidelines structure?
- Research Q2: in terms of Quality and Quantity of Student Participation in Online Discussion, Can Large Group Size in online discussion produce different results than Small Group Size?

- Research Q3: in terms of Achievement on the Course, Can High Instructor Guidelines structure in Online Discussion Produce different results than Moderate and Low Guidelines structure?
- Research Q4: in terms of Achievement on the Course, Can Large Group Size in online discussion produce different results than Small Group Size?
- Research Q5: in terms of Course Satisfaction, Can High Instructor Guidelines structure in Online Discussion Produce different results than Moderate and Low Guidelines structure?
- Research Q6: in terms of Course Satisfaction, Can Large Group Size in online discussion produce different results than Small Group Size?
- Research Q7: In terms of participation, learning and satisfaction, can the interaction (if exists) between instructor guidelines and group size produce different results outcomes?

SIGNIFICANCE OF THE STUDY

Since online discussions have become common in online courses because they offer a shared space for students to communicate and explore ideas (Davidson-Shivers & Rasmussen, 2006; Johnson, 2005), continued examination of online discussions may assist in the development of online learning. While effective online discussions may enhance student learning as students examine ideas through discourse, designing effective online discussions is a challenge for instructors, and finding ways to encourage student participation adds to this challenge. Student participation in this process is imperative to the success of learning in online environments, and that online discussions increase class interaction.

Furthermore, Moore and Marra (2005) suggested that identifying appropriate participation protocols for online

discussions may have a direct influence on student participation and learning. This study sought to reveal ways to design online discussions to increase student participation for improved student learning and to extend the existing body of knowledge related to the use of discussions in online undergraduate courses. Information related to student satisfaction in online discussions was also investigated.

This study sought to fill a gap in the instructional technology literature about the effect of structuring online discussion based on instructor guidelines and group size on participation, learning and satisfaction. This study also provides University instructors with information that they can use to improve student participation in online learning particularly online discussion.

A great deal of research has been done on online discussions. Previous research has mainly focused on two topics: participation and online collaboration. A few researchers have studied class size and participation, with relation to instructor guidelines. This study is a trial in this respect.

HYPOTHESES

Null Hypothesis One: With respect to the instructor guidelines, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and participation rubric among the high structured online discussion group, moderate structured online discussion group and low structured online discussion group.

Null Hypothesis Two: With respect to the online discussion group size, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and the participation rubric between large group size and small group size.

Null Hypothesis Three: With respect to the instructor guidelines, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in achievement as measured by achievement test among the high structured online discussion group, moderate structured online discussion group and low structured online discussion group.

Null Hypothesis Four: With respect to the online discussion group size, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in achievement as measured by achievement test between of the large group size and small group size.

Null Hypothesis Five: With respect to the instructor guidelines, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in course satisfaction as measured by the satisfaction survey among the high structured online discussion class, moderate structured online discussion class and low structured online discussion class.

Null Hypothesis Six: With respect to the online discussion group size, there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in course satisfaction as measured by the satisfaction survey between the large group size and small group size.

Null Hypothesis Seven: with respect to instructor guidelines and group size, there would be no interaction effect at $\alpha = .05$ level in participation, learning and satisfaction.

THE STUDY METHOD

This study belongs to the type of experimental research, which aims to study the causal effects of selected variables, and the experimental method is the most appropriate research methods to achieve this purpose. Therefore, the present study follows the experimental method. Within this method the quasi- experimental design was used to study the effects of the independent on dependent variables.

PARTICIPANTS

The participants of this study (N=94) were preparatory year undergraduate students at Albaha University in Saudi Arabia. About 1800 to 2200 students join the preparatory year of the university each year. The age range of the participants was 17-19 years old. The mean age was 18.71 (SD=1.31). Participants were enrolled in the Communication Skills course for the first semester in the preparatory year. This course was web-based; thus, students possessed moderate technology skills. Because the course was required as part of the core curriculum for all majors, students joined the course had different majors such as engineering, medicine, pharmacy, education, computer science and so on. The Communication Skills Course is compulsory for females and males, but participants in the study were all male students. Participants had experience with online discussions in the course prior to participating in the actual study, that is, two weeks training were given to them to familiarize with the online discussion structures. These experiences helped students move beyond the learning threshold with discussions so that they could focus on the discussion content.

THE STUDY VARIABLES

This study included two independent variables and three dependent variables. The independent variables were, one was structure in online discussions, which had three levels - high, moderate, and low, and the other was group size of the online discussion, which had two levels- large group and small group. The dependent variables were student participation, student learning, and participant satisfaction.

The Independent Variables

This study had two independent variables, structure (instructor guidelines) in online discussions, with three levels to this variable: (a) high, (b) moderate, and (c) low structure. Highstructure provided guidelines that required

students to respond to the question, offer support for their ideas, and elaborate on at least three peer messages. Moderate structure required students to provide an original response to the reflective question posed in the online discussion and to reply to at least three others' ideas. Lowstructure provided the discussion question but did not provide guidelines as to how or how often students must respond or reply. The second independent variable was group size in the online discussion, with two levels to this variable: (a) small group and (b) large group. Small group had between 8-10 participants. Large group had between 21-23 participants.

The Dependent Variables

This study included three dependent variables: student participation, student learning, and student satisfaction.

Student participation: this variable was based on the written messages students posted to online discussion and was measured in two ways: (a) amount of participation was calculated by the number of student responses, and (b) type of participation was measured using a modified coding scheme adapted from Davidson-Shivers et al. (2005) and Jeong and Davidson-Shivers (2006). Student responses were coded as on-topic and off-topic with relation to the discussion content based on a rubric. On-topic responses were related directly to the discussion content while off-topic responses were not related to the discussion content.

Student Learning: this variable was measured using a 50 question-achievement test, with (25) questions in the form of true and false, and (25) multi-choice questions. This test measure student knowledge and understanding of the course content.

Student Satisfaction: student satisfaction was defined as perceptions, attitudes, and opinions toward a given topic and online discussion. This variable was measured using a

25- Likert scale item survey of five responses ranging from strongly agrees to strongly disagree.

EXPERIMENTAL DESIGN

The quasi-experimental design was used to study the effects in the light of the independent variable levels, and this is represented in table below. The learners in the present study were blocked by structure guidelines and group size into 6 discussion forums.

Table 1: The study experimental design

			Instructor Guidelines (Structure)		
			High	Moderate	Low
Group Size	Small Group	28	10	10	8
	Large Group	66	22	21	23
	Total	94	32	31	31

Ninety four students participated in the present study. Of 94, 66 learners were assigned to the large group treatments while 28 participated in small groups. Larger group learners ranged in size between 21-23 students in each group, but with the small groups, 8-10 participants per group. 32 students were in the first treatment (e.g., high structure guidelines), 31 were in the moderate structure treatment, and 31 were in the low structure guidelines.

THE STATISTICAL ANALYSIS

The multivariate analysis of variance (MANOVA) was used in order to study the effects and interaction of the independent and dependent variables of the study.

THE STUDY TOOLS

- Frequency of Postings: a numeric count of student responses. This measure was used to measure number of postings.
- A type of response rubric: a 10-field scale measuring the quality of student postings. This measure was used to classify responses into two categories: off-topic responses and on-topic responses.

- An achievement test: a 50-item test, with 25 true and false questions and 25 multi-choice questions.
- Participant satisfaction Survey: a 25-item questionnaire for measuring student perception, attitudes, and opinions toward the online discussion forum.

THE STUDY PROCEDURES

- An analytical survey on the literature and related studies to the study topic and in the light of the independent variables. This survey method of literature aimed at form a theoretical framework for the study which was used in reasoning the study problem and helped in building the study hypotheses and discussing the study results.
- Content analysis of the units, followed by experts' judgment and rebuilding it in the light of the view of the experts. Then the instructional objectives were set to cover the content areas.
- Building the study tools (achievement test, a rubric for measuring type of participation, and student satisfaction survey), then gave it to a panel of specialists in curriculum and teaching methods and educational technology for judgment of congruency with treatment objectives and treatment contents.
- Designing scenario appropriate for e-learning technological environment.
- Development of the e-learning technological environment and gave it to the specialists and technologists in order to approve the design and development procedures.
- Conducting a pilot study to make sure that all tools and treatments are suitable for use with the main sample.
- Selecting the main sample and assigning them to the treatments based on the independent variable of the study.
- Conducting the experimental treatments on the main study sample based on the study experimental design.

- Post application of the study tools.
- Collecting and gathering data from the participants' achievement, participation rubric and their satisfaction survey.
- Statistical analysis of the data gathered and presenting the findings, discussing, and explaining the results in terms of their implications for designing online learning and online discussions.

DEFINITION OF TERMS

Online Discussion: A discussion format where the instructor posts a question or prompt and students respond. Students are also supposed to respond to each other. The online discussion shows different levels of responses, allowing students to respond to multiple ideas or “threads” through the discussion.

Quality of Participation: was defined as the type of response that students provide. There were two levels of student participation, on-topic and off-topic, which related to how connected student responses were to the discussion content. On-topic participation related directly to discussion content; off-topic participation did not.

Quantity of Participation: was defined as the number of times that students posted messages to discussions.

Instructor Guidelines: were defined as the instructions the instructor gave to the students before involvement in the online discussion, and these instructions directed participation in the online discussion.

Student Learning: For this study, student learning was defined as the acquisition of new information at a verbal information level and students' ability to use this information at an intellectual skills level of rules as defined by Gagne et al. (2005). Evidence of student learning was

obtained through a posttest of multiple choice and true-false items.

Student Satisfaction: Student satisfaction was defined as student opinions and beliefs about a given topic. For purposes of this study, satisfaction was related specifically to online discussions.

THEORETICAL FRAMEWORK

Online Discussions

Online discussion is one in which students participate via a website on the internet. A question or topic is posted to the discussion and students log in, read the discussion postings and respond at their convenience. Such discussions are also called asynchronous discussion because each participant contributes to the discussion at his/her convenience. These discussions are part of asynchronous learning network (ALN) and are examples of computer mediated communication (CMC). Asynchronous online discussions are a form of communication that can organize messages into "threads". A thread is a chain of messages that reply to each other, forming a discussion (Davidson-Shivers & Rasmussen, 2006). Because online discussion and threaded discussion were used interchangeably in the literature, both terms were used in the same manner in this study.

Online discussions are one of the widely used communication tools in a Learning Management System. Many educational institutions use them with different pedagogical aims – as an aid to classroom teaching in face-to-face institutions or as a teaching/learning tool and a communication medium among students, and students and instructors in online learning. The asynchronous medium of the online discussions environment provide great potential for promoting building learning communities where students could interact with groups of students and engage in mutually exchanging messages about the content (Torrisi-

Steele, 2002). This has the potential to create new kinds of exciting possibilities for collaboration and satisfying the communicative needs of those who use them.

Online discussions offer several possibilities to support learning. They provide convenient and flexible medium to extend interactions in the online environment. This is in sharp contrast to traditional setting where opportunities for group working are constrained by time and place. Online discussions can be used within a course to serve several purposes ranging from providing a forum for social networking through to facilitating the construction of knowledge (McLoughlin& Luca, 2002). The typical uses of Online discussions as identified by researchers include: a) providing flexible medium for students to make their perspectives, and questions visible and support collaboration or competition (Allan, 2004; Barker, 2003; Helic, Maurer, &Scerbakov, 2004; Hoadley& Linn, 2000; Thaiupathump, Dawant, & Bourne, 1998), b) “develop critical thinking skills and teamwork”(Lawhead, Alpert, Bland, Carswell, Cizmar, DeWitt, Dumitru, Fahraeus, & Scott, 1997, p.31), and c) enable “communities of learners to negotiate and co-construct meaning for problem solving and knowledge construction”(Barker, 2003, p.54).

One unique feature of an asynchronous online discussion forum is that there is no loss of data as the discussion forum allows records of an individual’s written messages to be kept in the virtual space. Individuals can view the messages many times and long after the messages have been posted and respond to the messages posted at any time they prefer. The benefit of contributing at their own pace means that students have time to reflect on their own as well as other students’ comments (Murphy & Coleman, 2004). In addition, because individuals have to explicitly express their thoughts in writing, the very process of writing in itself helps them to carefully construct their ideas, as well as

encourages reflection which helps promote higher level learning such as analysis, synthesis, and evaluation (Newman & Blitzer, 2003).

Although asynchronous online discussions can afford certain benefits, such benefits can only be achieved if students are willing to contribute in the discussions in the first place. As suggested by Mazzolini and Maddison (2003), a necessary, if not sufficient, condition for a discussion to aid learning is for it to contain a sizeable number of postings contributed by students. Dennen (2005) similarly suggested that although student contribution may not be a direct absolute measure of learning, student contribution is necessary in order for a discussion to occur in the first place. Student discussion has been identified as a key component of online learning, where learning takes place (Ertmer, Richardson, Belland, Gamin, Connolly, & Coulthard, 2007). Richardson and Swan (2003) similarly identified online discussion as one of the activities that students found most beneficial to their learning. According to Dunlap (2005), a discussion provides the primary means for students to exchange ideas, share multiple perspectives, and clarify understandings; a notion consistent with the social constructivist learning perspective (Vygotsky, 1978). Unfortunately, prior research has suggested that limited student contribution in asynchronous online discussions appears to be a persistent and widespread problem (Hewitt, 2005; Campbell, 2004). In fact, one of the most difficult challenges for instructors has been making online discussions interesting and motivating for students. Angeli et al. (2003) suggested that such discussions often did not maintain students' initial interests and participation beyond the first three weeks of a course. Xie, DeBacker and Ferguson (2006) reported that over time intrinsic motivation steadily dropped.

The instructor's challenge with online discussions, according to Kachel et al. (2005), was to establish an

atmosphere conducive to meaningful discourse that was founded on reflection and critical thinking, and student learning was best served when discussions concentrated on questions related to course assignments and content. When such guidelines were followed, student participation, learning, and satisfaction were more positive than when guidelines were not present.

Learner Participation in Online Discussion

Student participation is a central issue in debates about online discussion. Kuboni and Martin (2004) suggest that two features are important in a definition of participation: exchanging messages and a quantitative dimension in which the number of postings are counted. A crucial problem was identified by researchers in asynchronous discussions is lack of student participation (Anderson, 2009; Brookfield & Preskill, 2012; Conrad & Donaldson, 2011; Hammond, 2005). Not all students relish the opportunity to make their views known or to engage in scholarly discourse. Coomey and Stephenson (2002) point out that “Instructors and course designers cannot assume that learners will be able to jump into group discussions, argue in online debates, or answer questions posed online, just because they are told to participate” (p. 39). Crucial to the success of online learning is active student participation and interaction both with peers and instructors (Sutton, 2001). Bruyn (2004) has found that student accessibility was often limited, levels of social presence were unequal and varying quality, and the degree of convergence was often low in student threaded discussions. Course co-ordinators employ various techniques for increasing and maintaining student participation in online courses. A common approach reported in the literature is some overt reward or punishment system (Masters & Oberprieler, 2004). To guarantee participation, some researchers suggest that instructors require that everyone make a certain number of

comments in online discussions or require students to make contributions and comment on the contributions of others (Linn & Slotta, 2006). In so doing, the low participation problem is often solved. However, with regard to large graduate online courses, students will face another problem – information overload.

In line with this idea, previous studies have measured student participation by the number of times a learner access an e-learning environment. Learners that access an e-learning environment many times are assumed to participate more actively than learners who do not. A study of Davies and Graff (2005) used a student access to the group area and their access to the communication areas to represent the degree of participation. Another approach to measure participation was the number of written notes posted. In a study by Lipponen, Rahikainen, Lallimo, and Hakkarainen (2003), participation was defined in terms of active and inactive participant.; a participant was considered active if the participation rate (number of written notes) was in the upper quartile and inactive if it was in the lower quartile” (p. 492). Quality of postings was used as a technique to estimate participation. A learner that writes many contributions of high quality is assumed to participate more actively than a learner who does not. Davidson-Shivers, Muilenburg, and Tanner (2001) conducted a qualitative analysis and identified nine types of substantive and non-substantive comments. This was also considered in other studies as perceived importance of postings. In a study by Mazzolini and Maddison (2003), participation was estimated using importance of postings. A learner that posts many messages that are perceived of importance is assumed to participate more actively than a learner who does not. Vonderwell and Zachariah (2005) and Vonderwell, Liang, and Alderman (2007) define participation as taking part and

joining in a dialogue for engaged and active learning. A learner that feels that he or she is taking part and is part of a rewarding dialogue is assumed to participate more actively than a learner who does not.

Measuring Participation in Online Discussion

For the purpose of this study three types of measuring participation are discussed further; these are: quantity of postings, quality of postings and learner perception. One of the important common measure of online learner participation in online discussion has been the quantity of message or postings. Data gather from previous studies measured quantity of postings as: (1) the number of words, phrases or sentences posted (e.g., Bohlke, 2003), (2) the complete statements (e.g., Davidson-Shivers et al., 2001) or (3) ideas (e.g., Hakkarainen&Palonen, 2003). The frequency of postings has been used to compare: (1) treatment groups, individual learners or groups; (2) groups of learners by characteristics (gender and learning styles); (3) types of postings (sent and received messages); (4) time-period; and (5) different discussion forums (academic and social forums).

The second important common measure of participation has been the quality of postings. Postings have been classified according to a coding system. Different studies used different coding schemes (Beuchot&Bullen, 2005; Davidson-Shivers et al., 2000; Davidson- Shivers et al., 2005; Murphy, Mahoney, Chun-Ying, Mendoza-Diaz, & Yang, 2005). The most important coding system has been used to measure quality of posting was the comparison between on-topic and of-topic messages (Davidson-Shivers et al., 2001; Lipponen et al., 2003). Another scheme was by measuring the type of interaction such as asking questions or providing information related/unrelated to the topic (Carr, Cox, Eden, & Hanslo, 2004).

By coding online discussions in a graduate course, Beuchot and Bullen (2005) found that fostering interpersonal interaction resulted in increases in student participation, depth of discussion, and knowledge construction. In addition, Davidson-Shivers et al. (2001) used a coding system that identified student responses as either substantive or non-substantive. Substantive codes were defined as those that related directly to the discussion content, and non-substantive codes did not. Substantive codes were structuring, soliciting, responding, and reacting. Non-substantive responses were procedural, technical, chatting, uncodable, and supportive. Davidson-Shivers et al. (2001, pp356-357) define these codes as follows: (1) Structuring: "Statements that initiate a discussion and focus attention on the topic of the discussion"; (2) Soliciting: "Any content-related question, command or request which attempts to solicit a response or draw attention to something"; (3) Responding: "A statement in direct response to a solicitation"; (4) Reacting: "A reaction to either a structuring statement or to another person's comments, but not a direct response to a question"; (5) Procedural: "Scheduling information, announcements, logistics, listserv membership procedures, etc."; (6) Technical: "Computer-related questions, content, suggestions of how to do something not related to the topic directly"; (7) Chatting: "Personal statements, jokes, introductions, greetings to one, etc. to individuals or the group"; (8) Uncodable: "Statements that consist of too little information or unreadable to be coded meaningfully"; (9) Supportive - "Statements that although similar to chatting, there is an underlying positive reinforcement to the comment".

The coding system developed by Davidson-Shivers et al. (2001) was based on the literature and has been used and

modified over the last decade in studies such as those conducted by Jeong and Davidson-Shivers (2006) and Davidson-Shivers et al. (2005). Jeong and Davidson-Shivers (2006, 550) used codes based on traditional argumentation discourse, such as argue, evidence, critique, and elaboration. These authors defined these codes as follows: (1) Argue: "A main argument or assertion to support a position"; (2) Evidence: "To support argument and assertions with evidence, examples, studies, personal experiences"; (3) Critique: "Critique, test/question validity, request supporting evidence, identify flaw in argument, logic, evidence"; (4) Elaboration: "Elaborate/clarify without defending/challenging an argument or position". Davidson-Shivers et al. (2005) added a code called "off topic" that meant students were discussing topics that were sidetracked or not germane to the main topic of the threaded discussion. These modified coding schemes provided the foundation for the coding scheme used in this present study.

For this present study, substantive codes based on Davidson-Shivers et al. (2005) were applied to discussion responses that related directly to the discussion question and topic. These codes were response, evidence, criticism/critique, elaborate, evaluation, and restate. Non-substantive codes were applied to discussion responses that were not directly related to the discussion question or topic. These codes included sidetracked, technical, chatting, and uncodable. The sidetracked code was similar to the "off topic" code used by Davidson-Shivers et al. (2005). Definitions and examples of codes for this present study are presented in Appendix C.

Students' participation and learning in online discussions can also impact their satisfactions of these discussions. Based on this, the most important measure of student participation in online discussion has been student

satisfaction. The approaches for studying participation satisfaction have included interviews (e.g., Bullen, 1998); reflective learner reports (Ellis, 2003) and, closed-ended (Hrastinski, 2006) and open-ended questions in surveys (Kuboni& Martin, 2004). Olofsson (2007) examined how and why learners became participants in educational online learning communities. Ellis (2004) asked students to write reflective reports on their experience in online forums where they not only described but also attempted to explain their experiences. Hrastinski (2006) used closed-ended questions to map the social networks of students, in order to understand how students participate in communities. Finally, Kuboni and Martin (2004) included an open-ended question as a complement to closed items in a questionnaire.

Low Course Participation

Several previous studies have indicated that many factors may contribute to limited students' participation in online discussion. One factor may limit student participation in online discussion is student views of the importance of the discussion. In a study by Xie et al. (2006), indicated that students did not find it necessary to log on to a discussion forum and contribute in the online discussion as the students and instructors were already meeting face-to-face four times a week in class. Zhao and McDougall (2005) found that low student participation may result from students' feelings that the discussion topics not interesting and therefore not worthy of discussion. In addition, students have little interest in contributing to a discussion if no clear expectations are given or if no grades are awarded for their contribution in asynchronous online discussion. Dennen (2005) found that in cases where instructor expectations were not clear, student contribution floundered because students did not know how much they were to contribute or what their messages should look like. The results of Dennen's (2005) study also suggested that when no grade

was attached to using the discussion forum many students did not post any messages during the whole semester.

Previous research has also suggested that the behavior of other participants (e.g., other students, instructors) can limit student contribution in asynchronous online discussion (e.g., Bodzin and Park 2000; Hew and Cheung 2003a, b). Students cease contributing if they receive no immediate response or comments to their questions from other students. For example, Cheung and Hew (2004) found that some students procrastinated in responding to other people's questions, resulting in great frustrations for those students who were waiting for answers. The delay caused the students to feel that they were speaking into a vacuum; that no one was responding to them, so why bother writing messages. Studies also suggest that students stop contributing if they perceive that other students pontificate in the online discussion (e.g., giving their opinions about something as though they know everything about it), or if they feel threatened by other students or if the tone of the discussion becomes too emotional (Hewitt, 2005), or rude (Murphy & Coleman 2004). Students may cease to contribute if the instructor does not show interest or involvement, such as giving encouragement or feedback. Xie et al. (2006), for example, reported that students decreased their motivation level to contribute if they perceived less involvement of their instructor in the online discussion.

An asynchronous online discussion allows multiple conversations, where many students can interact with many other students at the same time. However, such an attribute can also create confusion among students especially if the discussions are diverse. Students may find it difficult to keep track of the multiple threads of discussion in the asynchronous online discussion because some students

would post different ideas into one message posting. If other students respond to each of these various different ideas in the same posting, there is likelihood that one or more of the ideas will spawn various sub-discussions which can spawn even smaller fragments. Another reason for the difficulty in keeping up with the discussion is due to information overload on the part of the students. Information overload is considered one of the problems faced in a large class which is a main idea related to the present study. Bonk, Wisher, & Lee (2004) pointed out that among the ten problems of e-learning, one was too much data and information to read and respond to. Information overload has been defined as information presented at a rate too fast for a person to effectively process (Hiltz&Turoff, 1985; Stathakos, 2003; Eisenberg & Small, 1993). Coomey and Stephenson (2002) have discovered that “In almost all cases students say that effective procedures for instructor / tutor / peer feedback are the most important features of a successful online course” (p. 39). However, information overload may limit effective peer feedback if students have to skip notes or scan notes too often.

Students and instructors often complain that there are too many links or too many threads leading in all directions. This can confuse learners and distract them from the learning objectives (Clark & Mayer, 2002). Klemm (2000) found that some participants lurked (just read but do not contribute), a few students dominated all the discussions in some courses, not all students read what were posted, and the huge number of notes was too overwhelming in large classes. The volume and pace of information can become overwhelming (Kirk & Orr, 2003), especially since messages are not necessarily sequential and multiple topic threads are common, resulting in information overload. Information overload presents itself first as a problem, then

as a constant challenge to be overcome. Intensive interaction with a large number of communication partners results in the mushrooming of the absolute amount of information and the number of simultaneous discussions, conferences, and other activities. In her study, Peters (2005) echoes that “a common complaint among students was the amount of information there was to read, particularly in terms of the time required to read all of the notes in their online course” (p. 38). These demands exceed learners’ normal coping abilities (Kerr & Hiltz, 1982). Some studies suggest that working with others adds information that needs to be processed, because “Humans have a limited capacity for the amount of information they can simultaneously process” (Strijbos, Martens, & Jochems, 2004, p. 315). The individual has less time to state his or her own thoughts out loud, and “others’ contributions may interrupt the individual’s own processing, knocking him off his train of thought” (Wiley & Bailey, 2006, p. 300). Hiltz and Turoff (1985) list some results caused by information overload: individuals might fail to respond to certain inputs, respond less accurately than they would otherwise, respond incorrectly, store inputs and then respond to them as time permitted, systematically ignore (i.e., filter) some features of the input, recode the inputs in a more compact or effective form, or quit (in extreme cases).

Limited student contribution in asynchronous online discussions may also be due to students being at loss of what to contribute (e.g., Fung 2004; Khan 2005). Guzdial and Turns (2000) suggested that students may have a writer’s block of what to write just as an empty word processing document can be intimidating to the beginning writer. In addition, the problem of students having difficulty in knowing what to contribute can also be due to the use of discussion prompts or questions that called for a single,

fact-based answer because after one student responds correctly there really is no need for further contribution from other students (Dennen, 2005). Students may exhibit surface level critical thinking in their contribution (Khine, Yeap, Lok, 2003). For example, Hew and Cheung (2003b) found that most of the surface level thinking was due to the fact that students lack critical thinking skills such as making conclusions or judgments without offering any justification; propose solutions with little details or explanations; and stating that one shares the conclusions or judgments made by others without taking these further. Students may also be content in merely answering questions. Cheung and Hew (2005), for instance, found that students were more interested in merely voicing their opinions to their classmates' queries—what Gunawardena et al. (1997) referred to as Phase I level of knowledge construction (sharing of information).

Finally, the technical aspects of the asynchronous online discussion software have also been identified as a factor that can limit student contribution. For example, in a study of 20 graduate students, Murphy and Coleman (2004) found that design elements such as the inability to flip back and read through discussion postings while composing a message, and the way the discussion software system constantly returns students to the top of the listings when they click to expand a thread resulting in students having to search through the entire postings to locate where they are frustrate students who want to contribute their ideas. Another technical aspect that limits the contribution of students is the inability to edit and delete messages (Murphy and Coleman 2004). Such an inability made some students feel like a fool throughout the entire course because they were unable to change a posting mistake. Furthermore, it caused students a lot of time and effort to rectify an error in a message—for

example, students had to explain what they said that was wrong, said what they actually meant to say, explained their arguments again, made the correction before someone else responded to it and confused the issue even more.

Addressing Low Student Participation in Online Discussion

Previous research has indicted several manners in their trial to increase student participation in online discussion. One guideline was suggested by these studies was to select a discussion topic that directly related to the student's main curriculum (Dennen, 2005; Hummel et al. 2005; Masters & Oberprieler, 2004). For example, Guzdial and Turns (2000) found that students were more motivated to contribute in the discussion when the discussion topics were tied to the curriculum. Examples of successful topics included exam reviews. Exam reviews were found to be valuable to students because studying for the exam can help improve their grades and because the online discussion enables students to explore solutions and critique other solutions. Connecting student participation with a grading system was another guideline suggested by researchers. For example, Yeh and Buskirk (2005) found that grading the discussion was found to be the best intervention to enhance student posting. When the student understands the purpose of the discussion, their participation may increase. Cheung and Hew (2005) found that if the purpose of the online discussion was not properly understood, students tended to lose interest and hence stopped contributing. Other researchers have found that expectations from instructor, such as students being told explicitly to share ideas and information were found to increase student contribution in online discussions (Jung, Choi, Lim, & Leem, 2002).

Establishing ground rules for participation were also found to affect student contribution in online discussion. Ground rules may be used to establish appropriate behavior

or foster a respectful environment for learners to interact with one another and to avoid misbehaviors. One important guidelines used in previous studies has been instructor involvement in the discussion (Painter, Coffin, & Hewings, 2003; Chen & Chiu, 2006).

In order to help students contribute postings into correct threads, use discussion forums that represent the thread links visually to students rather than representing messages as a chronological list of message headers (Kear & Heap, 2007). Threads are well-defined and easily identified artifacts; they make it easier for people to trace the evolution of a discourse (Hewitt, 2005). Specifically, a discussion thread is a hierarchically organized collection of messages in which all messages but the one that started the discussion are written as replies to earlier messages (Hewitt, 2005). Follow-up messages to the initial message are typically indented under the original message. A single simple discussion thread may remain a straight line or turn into a tree as participants post follow-up messages to replies. For example, Kear (2001) found that when a discussion forum fails to show the structure of threads, students often submit unthreaded messages, and other students find it hard to see how the messages fit into the different parallel discussions. This results in a confusing muddle where it is a struggle to keep track of what is going on in the discussion. Second, to alleviate the possibility of students introducing various different ideas into one posting that may later spawn increasingly smaller fragments of sub-discussions, use ground rules that explicitly specify students to post only one idea in one posting (Cheung & Hew, 2007).

In order to address the problem of what to contribute in the discussion forum, scaffolding technique may be used. Choi et al. (2005) used a set of online scaffolds—clarification or elaboration questions, counterarguments,

and context- or perspective-oriented questions. Results suggested that the online scaffolds served as a starting point to help some students generate questions when they had difficulty asking questions. Also, students who received online scaffolds contributed significantly more questions than did students who did not receive the scaffolds (Choi, Land, Turgeon, 2005). Instead of using discussion prompts or questions that called for a single, fact-based answer, use open-ended questions where there may be more than one possible answer or solution. Asking open-ended questions has been found to result in more student contribution (Poscente&Fahy, 2003).

To address students' surface-level critical thinking or students' low-level knowledge construction (i.e., being content to merely answer other students' queries), previous research has suggested that instructor should use a Socratic method to help students develop their critical thinking skills. Socrates did not teach; but according to Tucker (2007, p84) the tutor should model the use of Socratic questioning (e.g., questions of clarification, questions that probe assumptions, questions that probe reasons and evidence). For example, Yang, Newby, & Bell (2005) found that teaching and modeling of Socratic questioning helped students demonstrate a higher level of critical thinking skills. Yang, Newby, & Bell (2008) found that if the instructor modeled and challenged students' critical thinking skills at the beginning of the discussion rather than in the middle of the semester, students seemed to be more motivated to contribute and students maintained their critical thinking skills after the instructor discontinued the critical thinking questioning facilitation.

Finally, to address the technical aspects, two guidelines were reported in previous empirical studies. First, ensure that students have adequate technical preparation to use the

asynchronous online discussion system. For example, Cifuentes, Murphy, Segur, & Kodali (1997) found that the all-encompassing requirement for a successful asynchronous online discussion is adequate technological preparation such as setting a password, accessing the discussions, and posting messages on the part of the students. Certain facilitator interventions, such as providing students with written instructions on how to add and delete a message, and face to- face demonstrations of how to access the discussion and post messages were found to be effective in overcoming the students' technical difficulties. Second, use asynchronous discussion systems that have easy navigation functions. For example, Xie et al. (2006) found that discussion board with easy navigation functions was reported to have increased the interest of students to contribute in the online discussion.

Instructor Guidelines in Online Discussions **Instructor Guidelines**

Structure in online discussions was defined by Gilbert and Dabbagh (2005) as the instructional design components of a discussion that guided student participation in online discussions, such as number, type, and pace of postings. While these components have been commonly implemented, the ways in which discussion structure has been applied have varied (Jonassen & Remidez, 2005). Despite how discussion structure was used, researchers suggested that it impacted student learning. Hew and Cheung (2003) stated that student ideas often sound similar to one another. Therefore, students needed explicit guidelines (i.e., structure) in online discussions because without structure, students often participate at a surface level in online discussions. Angeli et al. (2003) indicated that students' participation in online discussions was mostly exchanges related to personal experiences, was not based on well-supported reasoning, did not show evidence of critical

thinking related to studying course content, and was conversational and opinionated. The research of Hew and Cheung suggested that students, therefore, benefited from structure, such as guidelines, to help them participate at a deeper level in online discussions. Elements of structure, or guidelines for participation, influenced student responses and student participation in online discussions. For example, Jonassen and Remidez (2005) suggested that some protocol items, such as limiting length of postings, could positively influence discourse; while others, such as choosing the type of message posting, may do the reverse. Gilbert and Dabbagh (2005) found that when the instructor presented guidelines, an increase in quality of responses and discussions was noted; participation guidelines increased the number of student postings, leading to more detailed and in-depth discussions and higher student interaction. Moore and Marra (2005) highlighted the notion that planning for the effective integration of structure in online discussions was an influential variable influencing student learning and was a task that was crucial for the online instructor to tackle, and the appropriate use of discussion structure directly influenced the quality of student learning.

Several terms were associated with discussion structure. For example, Gilbert and Dabbagh (2005) used the term, protocols, and Moore and Marra (2005) used the term, scaffolded discussions. Both definitions related to structuring online discussion. Structuring online discussions outlined parameters for student participation (Gilbert & Dabbagh, 2005); or, according to Moore and Marra (2005), structuring imposed constraints on communication systems and types of student responses. Moore and Marra (2005) pointed out that structure explained the rules and guidelines of participation by providing common expectations of the quantity and quality of student

responses. Based on this information, a common definition would suggest that discussion structure was the specific instructor guidelines and expectations for student participation in online discussions. The definition of discussion structure is further clarified by identification of the methods for imposing structure.

Methods for Implementing Guidelines

Current methods for imposing structure in online discussions vary. In fact, the research literature included a variety of structural elements in online discussions (Jonassen&Remidez, 2005; Moore &Marra, 2005). For example, Gilbert and Dabbagh (2005) imposed specific discussion protocols, guidelines for students as facilitators, and evaluation rubrics to foster meaningful online discourse. One of the most common ways to add structure to online discussions was through providing instructor guidelines for participation. For example, researchers asked students to respond in a certain manner (e.g., argue and defend; Jeong& Davidson-Shivers, 2006) or post a given number of responses (Kluwin&Nortesky, 2005). According to Fisher, Thompson, and Silverberg (2004-2005), form of dialogue, resource access, scaffolding, student-student versus instructor-student orientation, and group formation and support were structural elements, as well. Jonassen and Remidez (2005) added that guidelines for message lengths and constructions were structural elements. Xie et al. (2006) maintained that such guidelines for participation must be clearly stated. Branon and Essex (2001) added that providing students in online courses with clear guidelines could foster meaningful student experiences and possibly reduce the risk of students feeling disconnected or isolated. These guidelines offered structure to student participation and learning experiences in online discussions. Other instructors used structure to articulate the amount of responses for students to post.

Just as the methods of imposing structure in online discussions varied, so, too, did the amount. Some online instructors required participation in online discussions (Cifuentes et al., 1997; Fisher et al., 2004-2005; Schrire, 2006); others did not (Larkin & Belson, 2005; Mazzolini & Maddison, 2003). For instance, Cifuentes et al. (1997) included discussion participation into the course grading system as a requirement; whereas, Larkin and Belson (2005) informed students that online discussions were optional. Some instructors simply posted questions for students to respond to with no guidelines or structure (Bailey & Wright, 2000); others imposed structure by requiring students to post their own responses and also respond to peers' ideas (e.g., Havard et al., 2005; Kluwin & Noretsky, 2005); and still others used a debate format in which students were asked to post their own positions with support for their statements (Jeong & Davidson-Shivers, 2006).

The structure imposed by Gilbert and Dabbagh (2005) was presented in levels based on the amount of structure provided, ranging from low to high. Although the other researchers cited previously used structure to specify the amount of responses for students to post, the structure defined by Gilbert and Dabbagh articulated both the number of responses for students to post in well-defined levels that built upon one another. Structuring kinds of student responses could be embedded into Gilbert and Dabbagh's levels, as well. Therefore, the levels of structure in this study were based on the framework defined by Gilbert and Dabbagh.

Gilbert and Dabbagh (2005) integrated online discussions into multiple semesters of a course. During the first semester of the course, low levels of structure were provided for students. With each successive section,

increasing levels of structure were added. For the low structure treatment students were not given formal or specific guidelines for how to participate in the discussions. No explanation for the number, type, or quality of responses was offered. During the second semester of their study, Gilbert and Dabbagh (2005) amended the structural guidelines for their low structure group and added further structural guidelines for student participation in the discussions. This amended set of guidelines outlined the participation expectations for the medium structure treatment. Hence, these guidelines were more specific, and protocols for participation were added. For example, the instructor outlined expectations for the frequency and pacing of postings. During the last semester of their study, Gilbert and Dabbagh (2005) built upon the participation guidelines specified for the medium structure treatment to create their high structure group. A well-defined, comprehensive framework for participation was outlined for this group, and additional participation requirements were expected of students in this group. This group was given a comprehensive weekly discussion rubric. Using the rubric, students were evaluated on criteria such as timely contributions, responsiveness to peers' postings, and knowledge of the discussion content.

Moore and Marra (2005) defined constrained, or scaffolded, discussions as "prestructured forms of conversation systems that require participants to label each of their postings from a pre-defined set of message types" (p. 194). Jonassen and Remidez (2005) used constrained discussions to foster more structured and focused discussions because they believed that online discussions lacked focus; these authors imposed strict structural elements on problem-based online discussions by limiting initial responses to proposed solutions to the problem. Responses to solutions were restricted to the following

types: reason to support, reason to reject, and modify proposal. Subsequent responses were confined to information or facts, personal opinion or belief, personal experience, and research findings.

Similarly, Du, Havard, & Li (2005) imposed structure by requiring students to post specific types of responses. Students were asked to formulate and post responses, critique peers' responses, and assist peers in developing their ideas. Students were also asked to include information such as details about learners, instructional context, and content matter. In addition, students were required to submit a rationale for their ideas. The purpose of these structural elements was to help students develop ideas and a foundation for research papers and to positively impact student participation and learning. Jeong and Davidson-Shivers (2006) structured the types of responses that students posted in online debates. Students were asked to present, support, and refute ideas by posting responses that included arguments, evidence, explanations, critiques, and evaluations. Davidson-Shivers et al. (2001) also structured the types of responses that students posted by providing guidelines for responding. Students were asked to draw from course materials, and they were encouraged to include certain kinds of information in their responses. For example, students were asked to include their own experiences, knowledge, and skills in responses. Davidson-Shivers et al. then used a coding scheme to examine how students responded in these structured discussions. The coding system identified student responses as either substantive (directly related to discussion content) or nonsubstantive (not directly related to discussion content). Substantive codes were structuring, soliciting, responding, and reacting. Nonsubstantive responses were procedural, technical, chatting, uncodable, and supportive.

Although structure has been reported as beneficial in online discussions, there is still a need to further

information about the relationships between structure and other variables related to online discussions. For example, currently, it is not clear whether structure and participation lead to improved student learning and positive satisfaction with regard to online discussions.

Discrepancies about Using Guidelines There are three potential guideline stressed for and against using instructor guidelines in online discussion need to be discussed further. First, using a grading system or marks associated with online discussions did not necessarily result in positive outcomes because some students responded to the marks but not necessarily with enthusiasm. Their contributions were not particularly original or insightful, but often a rehash of what others had said in order to get the marks. This was echoed by Oliver and Shaw (2003) who found that students were merely “playing the game” of assessment (p. 64). Students simply made postings to earn marks but rarely contributing otherwise. Interestingly, Brewer and Klein (2006) found that groups of students who were given specific incentive or reward (e.g., bonus points for the week’s assignment) had more off-task behaviors (i.e., statements about topics not related to the course) than those who did not have it. In line with idea, the mere giving of marks to increase contribution may not be a good strategy. Perhaps one solution is to employ an evaluation rubric that spells out different marks for different specific categories of contributions. Another option might be to use other forms of incentives to motivate student contribution. For example, in Hummel et al.’s (2005) study, the incentive mechanism allowed individual students to gain personal access to additional course-related information through the accumulation of points earned by making postings to discussion forums. Results suggested that the level of contribution was indeed increased by the introduction of the incentive system.

Second, using number of postings as instructor guidelines did not also contribute to student levels of participation. Although Dennen (2005) found that students needed to know how many messages they were to post (i.e., number of posting guideline) so that they would be interested to contribute in the discussion, other researchers disagree about the efficacy of such an approach. For example, Murphy and Coleman (2004) found the quality of the discussion declined when students were forced by the course requirement to post messages in relation to a number of posting guideline. Students, for instance, found the forced responses to be incredibly dull, or superficial (e.g., making very general comments and “me too” additions) unlike other forums that had no requirement to post a certain number of messages. Again, perhaps the use of an evaluation rubric that clearly explained how the postings should entail (e.g., provide reasons or explanations for your “I agree” statements) might be a better alternative, rather than the mere use of number of posting guideline.

Third, instructor involvement in the online discussion was not ensured by previous research to be an effective strategy of guideline. Not all researchers agree that an instructor should facilitate the online discussion. Mazzolini and Maddison (2003), for example, found that involvement by instructors did not lead to more student postings on average. Also, instructors who were active in starting up discussion threads on average ended up with shorter discussion threads than did instructors who largely left it to the students to initiate discussions. This was echoed by Fauske and Wade (2003–2004) who found that students preferred not having the instructor involved in the online discussion. Students felt that the instructor’s involvement could be inherently oppressive to certain students and ideas. Because of this, some researchers (e.g., Poole, 2000) have

suggested the possibility that students should facilitate their own discussions. We posit that student-facilitation is different from instructor-facilitation. Student facilitation is based on lateral or peer relationships while instructor-facilitation is typically seen as a hierarchical relationship (e.g., expert-novice). Because of this expert-novice relationship, an instructor's postings can prevent students from posting messages as students tend to think that the instructor's note must be the final authoritative one (Zhao & McDougall, 2005). Furthermore, Mazzolini and Maddison (2003) noted that some instructor-facilitation techniques, such as instructor questioning, may be more likely seen by students as an assessment tool. Hence, student may be more hesitant in responding to them.

Information Overload in Large Group Online Discussion

Class size and information overload are related. Information overload is a phenomenon that is commonly reported by students in computer conferencing courses. In online conferencing, larger class sizes increase the amount of material that students are expected to read. This amplifies information overload. One student in Peters' (2005) study complains, "Too many students in one large group; making for a more superficial discussion of many issues, rather than a deeper discussion of a few issues" (p. 38). Bender (2003) states that one of the reported feelings in CMC was being overwhelmed brought on by a large class, lengthy lectures or online responses, or numerous responsibilities. Harasim (1990) pointed out that the larger the class size in the online environment, the greater the likelihood that students will become frustrated and anxious with the emerging pressures of keeping up with the readings and stored messages. Potentially, according to Hewitt and Brett (2007), the perception of information overload could have a number of negative consequences, such as heightened student anxiety,

which can interfere with the amount of attention that participants dedicate to online learning. Lipponen (2001) has found that group work (especially larger groups) could actually increase the processing load on individuals. Wiley and Bailey (2006) point out that “In the end, individuals may be more burdened and enjoy less intact cognitive processing than when working alone” (p. 300). Often students will split up a task, work separately, and later pool their ideas together (Paulus, Larey, & Ortega, 1995).

Information Overload can produce frustration and disappointment (Kimball, 1995). Bonk et al. (2004) pointed out that among the ten problems of e-learning, one was too much data and information to read and respond to. Hiltz (1990) believed that online courses often involved greater time expenditure and effort than traditional face-to-face courses. In particular, online courses with an enrolment of over 20 students often generate a large number of notes for students to read and respond to, in addition to required reading materials and corresponding assignments. Information overload has been defined as information presented at a rate too fast for a person to effectively process (Hiltz&Turoff, 1985; Stathakos, 2003; Eisenberg & Small, 1993). Coomey and Stephenson (2002) have discovered that “In almost all cases students say that effective procedures for instructor / tutor / peer feedback are the most important features of a successful online course” (p. 39). However, information overload may limit effective peer feedback if students have to skip notes or scan notes too often.

Students and instructors often complain that there are too many links or too many threads leading in all directions. This can confuse learners and distract them from the learning objectives (Clark & Mayer, 2002). Klemm (2000) found that some participants lurked (just read but do not

contribute), a few students dominated all the discussions in some courses, not all students read what were posted, and the huge number of notes was too overwhelming in large classes. The volume and pace of information can become overwhelming (Kirk & Orr, 2003), especially since messages are not necessarily sequential and multiple topic threads are common, resulting in information overload. Information overload presents itself first as a problem, then as a constant challenge to be overcome. Intensive interaction with a large number of communication partners results in the mushrooming of the absolute amount of information and the number of simultaneous discussions, conferences, and other activities. In her study, Peters (2005) echoes that “a common complaint among students was the amount of information there was to read, particularly in terms of the time required to read all of the notes in their online course” (p. 38). These demands exceed learners’ normal coping abilities (Kerr & Hiltz, 1982).

Some studies suggest that working with others adds information that needs to be processed, because “Humans have a limited capacity for the amount of information they can simultaneously process” (Strijbos, Martens, & Jochems, 2004, p. 315). The individual has less time to state his or her own thoughts out loud, and “others’ contributions may interrupt the individual’s own processing, knocking him off his train of thought” (Wiley & Bailey, 2006, p. 300). Hiltz and Turoff (1985) list some results caused by information overload: individuals might fail to respond to certain inputs, respond less accurately than they would otherwise, respond incorrectly, store inputs and then respond to them as time permitted, systematically ignore (i.e., filter) some features of the input, recode the inputs in a more compact or effective form, or quit (in extreme cases).

Strategies to Cope with Information Overload

Although individuals are overloaded at different levels (Hiltz&Turoff, 1985), most students in large classes cannot perceive and deal with all information cognitively and effectively. To cope with information overload and large class discussions, students have to find ways to meet instructors' expectations and to achieve satisfactory marks for participation. As early as 1962, Miller found that individuals tended to focus on filtering and omitting (ignoring) information as the most effective ways of coping with information overload in face-to-face classes. In their research, Hewitt, Brett, and Peters (2007) have found that CMC students habitually engaged in practices like scanning, skimming, and reading new notes. Atack's (2003) findings are consistent with this research which suggested skimming was a common strategy for coping with workload demands. Hewitt, Brett, and Peters (2007) have also found that larger classes had higher scan rates due to increased information overload. Less scanning occurred in small group configuration. However, skimming and scanning may lead to shallow superficial learning (Hewitt & Brett, 2007). In reality, many of these strategies are adopted to fulfill course participation requirements (Peters, 2005).

Peters and Hewitt (2005) conducted research to examine the online practices and "survival strategies" of 57 students enrolled in graduate-level distance education programs. They identified a number of common habits and strategies that online learners typically employed. Many of these strategies helped learners meet course requirements more efficiently and cope with information overload. However, some of these strategies may undermine learning (Peters & Hewitt, 2005). Learners in this study often complained about information overload and the lack of time to read all notes. Peters and Hewitt (2005) also found "To compensate, they often took shortcuts such as skimming notes or

ignoring some discussion threads” (p. 6). The findings from this study revealed that learners tended to respond to notes with questions, notes with familiar topics, and the beginning of long notes. They also tended to read notes once only and scanned notes to find the ones that they were interested in. They did not always participate in a manner that maximized their learning. By adopting such time-saving habits, important issues, ideas and discussion topics in the later sections of long notes and notes with unfamiliar titles may be missed. As a result, some important issues and topics may lose their potential for influencing the discussions.

Students’ efforts seemed focused on ways to most easily meet course participation requirements. Students often participated in a manner that emphasized course efficiency over advancing their own understanding about course topics. The findings from their research investigation suggested that “students are not always benefiting from the educative advantages afforded by computer conferencing” (p. 8). In their conclusion, Peters and Hewitt (2005) pointed out the need to restructure the design of computer-mediated conferencing courses and to rethink the nature of online participation to foster true online collaboration. Hewitt (2003) found a tendency for computer conference users to focus on recently introduced notes and a reduced tendency to re-visit older, more established notes. He argued that “Consequently, the most recent notes in each thread are the ones most likely to drive the next round of responses” (p.31). He also pointed out that “Educationally, this situation can be problematic if an excessive focus on new notes unintentionally shifts attention away from important issues” (p. 31). Findings from Hewitt, Brett, and Peters (2007) research revealed that scan rates increased when the note size increased. Students were more likely to scan the notes of their peers than notes written by their teachers.

Debates For and Against Group Size

Individuals learn through interaction with others (Scardamalia&Bereiter, 1999). As Bender (2003) observes, “group work, when carefully designed and carried out, can include high level tasks and can encourage students to think at a very deep level” (p. 122). The group has the advantage of multiple frames with which students can select relevant or important information to attend to, multiple long-term memory depots from which students can retrieve relevant knowledge, and multiple temporary storage that may allow for more elaborate processing in a group (Wiley & Bailey, 2006). In a group, the learning objective is not solely to produce a good group work, but to ensure that every member in the group contributes effectively toward the group learning outcomes (Lea, Rogers, &Postmes, 2002). Wayne and Cohen (2001) believe “The contributions of any group to its members will vary in nature and intensity with group purpose and model” (p. 6). All approaches to group work in FTF classroom teaching and learning utilize small group theory and involve an understanding of individual development and strategies for working with others (Garvin, 1981).

Online learning environments offer new opportunities to observe group dynamics and instructional design in unobtrusive ways (Kukulska-Hulme, 2004), and support information exchange (Kadushin, 1992) and flexible group interactions (Bodzin& Park, 2000; Graham & Misanchuk, 2004). One of the important factors in understanding the potential effects of online collaborative learning is group size, especially in larger groups (Mullen, Johnson, & Salas, 1991), “because the balance of process gains and losses changes dramatically depending on the size of the group” (Dennis & Williams, 2003, p. 168). Online discussions offer more flexibility in group size and group composition.

Individuals can participate in both small groups and larger groups (Linn & Slotta, 2006). The reasons for dividing large whole classes into groups vary from class to class and from instructor to instructor. For some, the purpose is to vary the learning activities in online conferencing (Bender, 2003) so that different groups discuss different subtopics. For others, the purpose is to overcome information overload and to stimulate online discussion and effective learning. Many researchers have studied how groups develop into functional teams (e.g., working on projects) and organize group processes to accomplish their tasks (Johnson, et al, 2002). However, there has been little research aimed at exploring the efficacy of classes of different sizes.

Class size has long been recognized as a factor affecting achievement in face-to-face contexts and has recently been identified as a factor in online conferencing as well (Hewitt & Brett, 2007). Hewitt and Brett pointed out that there appeared to be both advantages and disadvantages to large classes. Larger computer conferencing courses offer educational advantages. They can expose individual students to a wider range of ideas and perspectives. There are also more opportunities for peer collaboration. However, large classes also increase the amount of information that students have to process, and may reduce the amount of time that an instructor can spend working with individual learners (Hewitt & Brett, 2007). In their quantitative analyses of note production, average note size, note opening and note reading percentages, they found a significant positive correlation between class size and notes generated in each course, a significant negative correlation between class size and average note size, and a significant negative correlation between class size and percent of notes opened. The findings of their research suggested that students tended to write more notes in larger classes than their peers in

smaller classes. However, the notes in larger classes had smaller word counts. Hewitt and Brett (2007) also noticed that class size was associated with student note reading behaviors. The larger the class size, the less likely that the students would open all of their peers' notes. Additionally, students tended to scan more frequently in large classes than in small classes. Students in large classes read notes the quickest, often reaching or exceeding reading speeds of 8 words per second, while, students in small classes read notes more slowly. Scan rates varied with class size and class configuration (Hewitt, Brett, & Peters, 2007). Their research results also suggested that larger classes were associated with an increase in the number of notes written, a decrease in average note size, a decrease in the percentage of notes opened and an increase in note scanning. Hewitt and Brett (2007) developed three hypotheses exploring why students in larger classes tended to write more notes. The first hypothesis was that larger classes increase the number of opportunities for participation, such as more discussion topics. The second hypothesis was that students in larger classes feel uncertain about their place in the class and compensate by participating more often. The third hypothesis was that well designed, interesting courses taught by skilled instructors attracted a larger number of students and also inspired higher levels of participation.

To overcome information overload, Hron and Friedrich (2003) argued that appropriate group sizes should be set up to ensure for each group a critical mass of participation, to reach the goals associated with collaborative learning, and to make it easier to establish social presence to encourage greater interactivity (Aragon, 2003; Tu&McIsaac, 2002). As a basic precondition, online learners have to read the messages, ask questions, comment on messages, and answer questions (Hron& Friedrich, 2003). Aragon (2003) pointed

out that it was easier to establish social presence in smaller classes. In Davie's (1988) case study, he divided the students into small groups of four to five members. He found that during both of his courses, each of the small groups succeeded in producing a good-to-excellent analysis of a case study. Dennis and Williams (2003) stated that instructors needed to be keenly aware of group processes and dynamics that developed both in the threaded discussion as well as in class. They may need to reassign students to new groups or increase or decrease group size throughout the semester, to expose students to new interpersonal relationships and viewpoints. This limitation can also be overcome by changing groups during the semester or by opening a temporary idea exchange forum for the whole class (Dennis & Williams, 2003; Weasenforth, Lucas, & Meloni's, 2002).

Inappropriate Group Size

The effect of different group sizes in online conferences is not clear. Considerable research has been conducted on the effects of different group sizes in face-to-face settings. For example, an inappropriate group size may interfere with effective group discussions or with group work on projects. Johnson et al. (1994) listed a number of ways that group size can interfere with group effectiveness. First, the greater the disparity between effective group size (the most productive size) and actual group size, the more ineffective the group will be. As a group gets larger, not all its members are active and try to solve the problem (Johnson, et al., 1994). In groups with more than ten people, there is often considerable process loss occurring. In groups of more than eight or nine members, a few students are likely to dominate the discussion and others are likely to remain passive (Watson & Johnson, 1972). Second, the less group members see their contributions as essential for group success (e.g. in large classes), the less effective the group

will be. As the group size gets larger and larger, group members are less likely to see their own personal contribution to the group as being important to the group's success (Kerr, 1989). As the size of the group increases, social loafing and free-riding also increases. Third, the greater the complexity of group structure and the more time it takes to organize its joint efforts (e.g. to be collaborative in large classes), the less effective the group will be. Additional time is needed to organize a group; such organization is unnecessary for individuals (Bales & Strodtbeck, 1951). The larger the group, the more time is needed to organize it. Fourth, the less effort invested by each member (e.g. lurking in large classes), the less effective the group will be. As group size increases, the average contribution per member decreases. Fifth, the less the members identify with the group, the less effective the group will be. Kramer and Brewer (1986) have shown that a strong sense of belonging or social identity leads to cooperative behavior. They suggest that the more a learner feels part of the group, the less strongly he distinguishes between his personal welfare and the group's welfare. Small groups are easier to identify with than large groups. Sixth, the fewer members that follow the group's norms (e.g. engaging in inappropriate behavior in large classes), the less effective the group will be. Reducing group size makes it easier to monitor members' behavior and strengthen members' adherence to the group.

Researchers have proposed a number of different optimal sizes for online classes. Based on their own online teaching experience, Rovai (2002) and Aragon (2003) proposed 30 as an upper limit on class size. This matches Bi's (2000) suggestion that to optimize and allow for effective feedback, fewer than 30 students should be enrolled in each class. Roberts and Hopewell (2003) suggested that faculty keep

the size of the class to 20 students, to allow for more “workable” loads. This size is manageable without overwhelming the instructor or minimizing his effectiveness. Hiltz (1990) recommended that a class conference be divided into subgroups when the number of students reach or exceed 30. Even with 20 students in graduate level discussions, the reading and writing load is still very heavy. However, a class with less than 5 or 6 students is less overwhelming but not encouraging in participation. Rovai (2002) argued that to guarantee effective online engagement and interactions, 8-10 students were required. However, in general, students in smaller classes tended to learn more (Glass & Smith, 1979). As Garvin (1981) explains: “Small groups, such as those of about four to eight members, demand and produce more intimacy than larger groups. Such small groups are likely to bring pressure on members to participate. Larger groups, on the other hand, allow members to withdraw from active participation. The tendency in such groups is for a polarization to occur with some members talking a great deal while others seldom speak.” (p. 79).

Some researchers argued that a group larger than five presented problems for participation in interaction. Cohen (1994) pointed out that “for group discussion, I have always found that four or five is an optimal size. Cohen stated that as the group gets larger, there is more of a chance that one or more members will be left out of the interaction almost entirely” (p.73). A group of three has some special problems (Cohen, 1994). There is a strong tendency for two persons to form a coalition, leaving the third feeling isolated and left out. Groups should be mixed as to academic achievement, sex and any other status characteristic such as race or ethnicity (Cohen, 1994). In summary, successful online learning depends on which group size is best suited to the

learning objective, the expected level of interaction, task type and level of pre-structuring (Strijbos, et al., 2004).

Theoretical Basis for Group Learning

Collaborative learning is discussed more often than cooperative learning in the online learning literature. Among studies of collaborative learning in educational contexts, advantages of the performance of a group over individuals have been reported (Webb, Troper, & Fall, 1995). The theoretical framework relating to collaborative learning is underpinned by the theory of Constructivism based on the works of Piaget (1952), Bruner (1985) and Vygotsky (1978). In this context, students must play an active part in their learning process and not remain as passive learners as in teacher-led instruction, whereby the teacher is the sole authority and distributor of knowledge (Neo, 2003). In classrooms that adopt a collaborative approach, the basic challenge shifts from learning in the conventional sense to the construction of collective knowledge (Scardamalia&Bereiter, 1999). With collaborative learning, the control of learning is turned over to the students and the learning environment is student-centric. Learning takes place in a meaningful, authentic context and is a social, collaborative activity, where peers play an important role in encouraging learning (Neo, 2003). Collaboration is more than the exchange of information and ideas. It is the creation of new insights among group members during online discussions (Ingram &Hathorn, 2004). Indeed, collaboration ideally engages learners in a kind of interactive problem solving in which the product of groupwork is more than the sum of its parts (Brown, Collins, &Duguid, 1989). Collaborative learning approaches engage students in active learning and give them access to the shared knowledge, experience, and insights of other members of the learning team (Golas, 2000). It is particularly important for higher-order, critical thinking

skills that must move beyond the passive memorization of facts to a more “constructivist” engagement in which students comprehend, assess, and apply information in ways that lead to new insights and understanding. Collaborative learning processes encourage knowledge construction by prompting learners to articulate their own understanding and trying to negotiate a shared understanding (McAlpine, 2000). Researchers have found that collaborative discussions (competitive or cooperative) do facilitate learning (Cohen, 1994).

In his review of collaboration and task design in higher education, Rodriguez Illera (2001) focuses on exploring tasks that have genuinely interdependent components. He concludes that we should make use of the “many strategies of co-operative learning not mediated by computers” (p. 492) in rethinking ways of organizing online groups, the division of tasks and the role of the teacher. Vygotsky (1978) argued that all learning begins from a social context, which is in alignment with Dewey’s (1901) vision. Collaborative learning practices are often a liberating and democratic influence, creating new freedoms in the classroom. They transform a classroom from the normal “one authority/many listeners” mode of learning to a “one facilitator / many active participants” mode of learning (Hubscher-Younger & Narayanan, 2003). A peer discussion is a useful way of encouraging the kind of social interaction that leads to learning. Through interaction with others (Knowles & Knowles, 1959), learners jointly construct and instantiate knowledge structures for themselves (Wiley & Bailey, 2006), and their learning is prompted by conflict with others (Piaget, 1932) and being introduced to varying and discrepant points of view (Oliver, 2000). Collaboration is especially important in online learning (Klemm, 1998; Naidu, 1997; Pena, 2004; Puntambekar&Luckin, 2003)

where distance learners tend to be isolated, without the usual social support systems found in on-campus or classroom-based instruction.

Classic instructional design (e.g., Dick & Carey, 2004) focuses on individual learning outcomes and tries to control instructional variables to create a learning environment that supports the acquisition of a specific skill or specific knowledge (Kirk & Orr, 2003). Hiltz (1986) has found that people who engaged in online collaboration with their peers became more actively engaged with the course content and thus developed deep personal understandings. Through interaction with their classmates and instructors, students advanced their understanding because multiple new perspectives and ideas emerged during collaborative learning (Harasim, 1990).

Newman, Johnson, Webb, and Cochrane (1997) evaluated computer-mediated-communication in a group learning context as a means of promoting deep learning and critical thinking. They believed that critical thinking was a key skill required in deep learning. Depth or quality of learning may therefore depend on how online collaboration is managed (Kukulska-Hulme, 2004). In collaborative learning environments, students can critique, link, reformulate, and combine ideas (Linn, 1995; Harasim, 1997; Smith & Winking-Diaz, 2004) with the objective of developing understanding (Hewitt, 1996).

In order to establish and maintain an online learning community, a dynamic learning environment (Stathakos, 2003), the learning environment needs to be effectively designed to provide students with opportunities to practice collaboration, critical thinking, and teamwork skills that are increasingly valuable in the information age (Kerka, 1996).

With the development of new technologies, new instructional strategies capitalize on the social constructivist

nature of learning. One of the most prominent features of a computer mediated conferencing classroom is “the provision of a collaborative and peer-supported learning environment” (Peters, 2005, p. 10). The introduction of more flexible approaches to learning and greater use of online tools offer new opportunities for student collaboration and new challenges for teachers supporting group work (Palloff& Pratt, 1999) to produce and manage shared knowledge (Hubscher-Younger & Narayanan, 2003). However, CMC, if not well designed, leads to depersonalization and deindividuation (Bordia, 1997). Those students that are quiet thinkers may benefit from sharing their ideas with classmates if they perceive an electronic format to be more conducive for them to “talk” (Larson &Keiper, 2002).

Research suggests that even when individuals come to a discussion with similar kinds of understanding, they spark responses in each other that can increase the total number of ideas shared (Hoadley, 2004). Knowledge is constructed in these collaborated conversations and interactive communication (M. D. Gall & J. P. Gall, 1976) through the process of social negotiation among the discussions’ participants (Grady, 2003).

Collaborative forums can support argumentation by motivating individuals to build coherent and cohesive explanations in the process of negotiating meanings with peers (Duschl& Osborne, 2002), by involving learners in a collective effort of understanding and shared values (Bielaczyc&Colins, 1999; Ng & Hung, 2003), by engaging students in knowledge-building processes (Peng, 2004), and by extracting useful resources on students’ demand (Dringus, 2002). However, the pedagogical approaches used are, in many cases, more important than the technical features of the applied technology (Lehtinen, 2003). Today the benefits of collaborative learning are widely known but

rarely practiced, particularly at the university level (Roberts, 2004). Students and teachers are not the same as experts; they have special needs that require consideration in designing technology for collaborative learning (Lipponen&Lallimo, 2004).

METHODOLOGICAL PROCEDURES

This step includes the following:

- Designing and Developing the Treatments.
- Building the Study Tools

Designing and Developing the Treatments

The present study was designed to investigate the effects of two structural elements in online discussion forum (instructor guidelines and group size) in an online communication course on student participation, learning and satisfaction. To achieve the study objective, the researcher reviewed several instructional design models in general and models that interested in designing and developing online courses in particular. Based on this review, the researcher reached a conclusion that all instructional design models agree in the general stages and the general framework of the phases of the fundamental processes of design and development of instructional program and software. However, these models differed in the view of the details of these processes so that every user of these models may develop elements consistent with his/her study goals and the basic needs required to achieving success. In the light of reviewing previous models, the researcher did not adopt any of them but followed the general framework of these models in designing and developing the instructional treatments. Three phases (Analysis, design, and development) of these models are described below.

Analysis Phase

Analysis is the starting point in the instructional design process and must be completed before the start of the design process, and this stage includes: problem analysis and needs

assessment, analysis of instructional tasks, analysis of the characteristics of learners and their entry behaviors, and analysis of resources and constraints.

1. Problem Analysis and Need Assessment:

Problem or need is a gap between the current level of performance and the required level of performance; this process aims to identify problems and instructional needs, and formulated in the form of general objectives or goals. The need is the objective or the overall goal. The instructional needs were defined in the present study based on three aspects. First, the researcher observation that undergraduate student in the preparatory year-Albaha University in Saudi Arabia had low participation in online courses developed by the University. A communication skill course is one of the courses developed by the university to be taught online for different students with different majors, but a complaint was submitted to the university showing that most students did not participate in online discussion about the course content to achieve the course requirements. Second, student overall scores in the final exam of the course showed that students had difficulty in knowledge and understanding of the topics discussed in the course. Third, most students were not satisfied with the communication skills course, which might have affected their performance.

Based on this analysis, the minimum basic requirements for performance and participation in the communication course were not available for preparatory year students. Therefore, the researcher defined the instructional needs based on two levels; the current level and the required level. Students' current levels showed that they had difficulty in understanding and achievement in the communication course in general, as well as the low level of participation in online discussion activities related to the course. As for the required level, the analysis showed that students should

have minimum basic knowledge and understanding in communication as a requirement for all majors, as well as participating in online discussion as a requirement for getting scores during the course period.

In order to solve the problem, the researcher hypothesized that creating online discussion forums and linked them with a grading system may solve part of the problem. Further, leaving students to choose to participate or not without providing them with clear instructions on amount and type of postings might have not been an effective strategy whereas providing them with clear instructions to participate may result in higher participation rates. Another important solution to the problem is dividing the students in groups and not leaving all students in only one group. The e-Learning Management System (Blackboard) enabled instructors to create several subgroups for discussion the course topic. This strategy of dividing larger groups of participants into small ones may encourage more participation.

2. Analysis of Learners' Characteristics:

Analysis of learners' characteristics aims to identify the students who the instructional e-course or the experimental treatments directed to them. This analysis is very important especially for the design of learning environment which is suitable for learners unknown by the teacher or instructional designer. One of the information which is important for the designer is the information about the general developmental characteristics of learners, their own special abilities, and their entry behavior levels. In the present study, the experimental online discussion forums designed for preparatory year students at Albaha University in Saudi Arabia who are studying a communication skills course. Those students were all around the same age, from the same area, and studied the same course. All students have

completed their study of secondary school and just joined the university. Students studied the communication skills course as a university requirement. Students have different majors such as education, computer science, engineering, medicine and so on. Students came from secondary schools with some basic computer experience enabled them to deal with computer Microsoft office software, internet, and information technology. Further, students had no problems with respect to public health, which may have had an impact on the course of the study. They also showed positivemotivation toward studying using the course online.

3. Analysis of Resources and Constrains:

At this stage, the available resources are analyzed to determine the necessary requirements for the development of the e-course with discussion forums. This was done by analyzing the resources, financial obstacles, instructional constrains, physical constrains, and human and administrative constrains. In terms of the technical requirements, the researcher has sufficient expertise in programming, design, and some of the necessary skills needed to complete the development of the experimental treatments. In terms of physical requirements, the researcher had to check the availability of the following physical requirements: Some desktop computers with following specifications and extensions: IBM compatible, processor with 2.7 GH speed, operating system (Window XP or Windows 7), 12GB Memory, Speaker, Mouse, Keyboard, printer, and DSL internet line with 4GB speed for upload and download files, and a Host and URL. Based on this, the researchers checked the availability of these requirements in the labs chosen for application of the study in the Preparatory Year of Deanship-Albaha-University. Labs in the Preparatory Year Building at Albaha University were equipped with computer labs with 15 Dell compatible computers in each lab. All labs were equipped with all the

necessary requirements for conducting the experiment. Financial obstacles were represented in the cost of the development of the e-course. The University e-Learning Management System (Blackboard) was used as a platform for the e-course and the discussion activities were done using the Blackboard Shell.

4. Analysis of Instructional Tasks

This stage of the analysis is concerned with analyzing the general goals and objectives into their main components and sub-components. The instructional tasks are not the objectives and goals, rather they are more similar to the subjects, concepts, skills, main titles and sub-titles related the subject matter. In this stage, the researcher chose the unit of instruction that the students would be asked to learn. The Communication Skills Course taken from the textbook for undergraduate Preparatory Year developed by the Albaha University was the unit of instruction. This unit is a compulsory unit for all majors of students who studying a one-year preparation for joining the university as undergraduate student.

Design Phase

The design stage aims to establish and set up the conditions and specifications of the learning resources and operations.

1. Designing Instructional Objectives:

The instructional objective or the instructional aim is accurate words that are observable and measurable, describing the conditions that must be met by the learner after the completion of the learning lesson, unit of instruction or the course. Design the instructional aim required the designer to follow some practical sets as follow: translating the instructional tasks into instructional aims and wording them in a good format based on a suitable model. ABCD model used to word the instructional aims. This model helped the researcher to set the learner

behaviors and the behaviors required to be done by the learners. In the light of content analysis to be explained next and the general goal of the course, the instructional aims were set for the course based on the conditions and principles of wording the aims.

A preliminary list of the instructional aims was presented to a panel of experts and specialists in curriculum and teaching methods and instructional technology for judgment of congruency with the behaviors intended to achieve and the accuracy of the wording of each aim in the list. Then, the researcher statistically analyzed the data based on specialists' responses to the list, and calculated the percentage of how each aim related and covered the intended behavior. The aim which had less than 80 % agreement was amended and reformed in accordance with the view of judges. Finally, final list of the instructional aims achieved more than 90% of agreement based on the judges' contributions.

2. Designing Criterion Measurement Tools:

In order to measure students' participation (amount and type of participation), learning and satisfaction, the researcher designed three criterion measurement tools, and these tools are:

- A Coding Scheme (Rubric) was prepared by the researcher to measure the type of student postings. This measure was a modified version of the coding scheme developed by Davidson-Shivers et al. (2005) and Jeong and Davidson-Shivers (2006).
- An achievement test: a 50-item test, with 25 true and false questions and 25 multi-choice questions. This measurement was created to measure learning.
- Participant satisfaction Survey: a 25-item questionnaire for measuring student perception, attitudes, and opinions

toward the online discussion forum. More details about this step will be presented later in this section.

3. Content Design:

In this study, online discussions were integrated as part of the undergraduate course entitled Communication Skills. The course was designed to assist Preparatory Year Students in Albaha University in Saudi Arabia in developing the skills and competencies needed for their professional life. As part of the course content, students were exposed to five weeks online discussion forums to enhance their skills in communication.

Content design is known as defining the content elements that will be used to cover the instructional aims. These elements should be put in an order suitable for achieving the aims. There are several manners in sequencing the content. In the present study, the content was sequencing in a hierarchical organization by the subjects would be studied from top to down (from general to specific). The subjects of the content included four main topics: Introduction to communication, verbal and non-verbal communication, communication and the art of persuasion, and electronic communication. These four main topics were covered in the syllable in five weeks period. Hierarchical organization was selected as a suitable way to present the content so as to connect the main concepts with sub-concepts. The four main topics were divided into 29 sub-topics. Each main topic had several other sub-topics. For example, the first main topic (introduction to communication) included 6 minor sub-topics and these were: the concept of communication, the importance of communication skills in professional success, communication process elements, principles of communication process, types of communication, and common communication errors. The second main topic had nine minor sub-topics, including verbal and non-verbal communication. The third and fourth main topics included 14 minor sub-topics, with 7 sub-topics

in each main one. The course overall included 29 sub-topics. It was important to build and represent the content concepts, facts, and information through a chart showing information sequences in content area. Fig. 1 shows a flowchart for four main topics detailed in minor sub-topics.

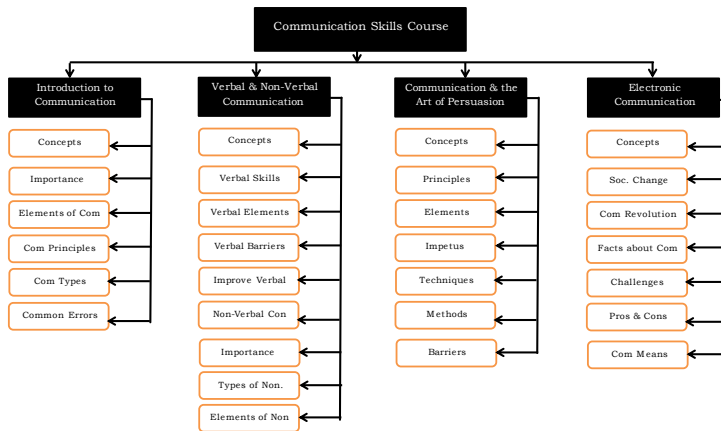


Fig. 1: Flow chart shows course content and sub-contents

The researcher requested a panel of specialists in curriculum and teaching methods and educational technology to judge the content with accompanied instructional aims. The aim was to verify to what extent the content topics covered the instructional aims as well as to what extent the content and aims were related. Further, specialists were asked to estimate the clarity and accuracy of the content. Based on experts' judgment, the percentage of agreement, in terms of content congruency with the aims and content sufficiency, was more than 88%. After this procedure, the researcher conducted all the changes and amendments requested and the final form of content was built.

4. Designing learning and instructional Strategies:

The present study used multiple learning strategies which mostly were based on the nature of the online learning environment being designed. Within the online learning

environment, the main instructional methods were used were the self-learning and collaborative methods.

5.Designing Interactive Strategies for Delivering Instruction:

An essential part of strategies to provide instruction in the current study was how to implement the various interactions and strategies in the online learning environments. Because participation was basically dependent variable of the study it was important to take into account the interactive contents and the social constructivism components. One component was the interactive content, which made the learner interact with the learning task, peers and the instructor. Interaction with content was designed to let the learner engage in reading the topics of the contents provided as modules in the Learning Management System (Blackboard). Contents were also available in PPT format, video clips. Links to other websites, quizzes, concepts comparison were available within the contents modules. Interaction with peers was also an important feature of the interactive strategies provided through the Blackboard. Because the present study was dependent on the discussion forum as a main tool to achieve the objective of the study, a detailed explanation of this tool is given next.

Online Discussion Forums:

A website was designed and created with the purpose of learning and enhancing student participation. The researcher had to design, develop, and publish a website using Blackboard as e-Learning Management System, and provided the website with the tools and media to promote the interaction between the learner and content, and among learner one another. For enhancing participation and interaction among learners six separate discussion forums were created using the features of the Blackboard. The asynchronous discussion and dialogue Forums via the

internet were mainly created to promote discussion and dialogue between the learner and the instructor and among the students each other. For the purpose of this study and the independent variable, an interaction between the learner and the instructor was not available, only student to student discussions were of main interest of this study. The discussion Forum does not require the presence of more than one student at a time (other than a chat room which requires the presence of a student at the same time with another participant).

Online discussions took place using the university's Blackboard system through the "Groups" function. The instructor began each discussion using the same questions for all treatments groups.

Participants were given minimum participation expectations at the beginning of the semester (see Appendix C). These expectations set forth the minimum number of original posts as well as response posts that each participant should produce. Participants were encouraged to engage in the online discussions beyond these minimal expectations; however, very few participants posted more than the minimum number of responses.

Blackboard provided participants the option to "subscribe" to discussion threads. With this feature enabled, the system would send e-mail messages to participants each time a response was posted to the discussion board. In order to promote active participation in online discussions, the researcher requested that participants subscribe to group threads.

The online discussion expectations also outlined the timelines for each discussion. Participants were asked to complete their online interactions for each article discussion over one week period. The researcher collected online

transcripts two weeks following the completion of the discussion to ensure that all participants had adequate time to post final comments. Since these discussions were less interactive than face-to-face discussions and participants had the opportunity to post complete thoughts without interruption, the statements captured during online discussions were fewer, 658 posts, but also typically much longer than verbal statements that occurred during face-to-face discussions. The researcher coded each complete statement in its entirety. If different parts of one statement could be coded at different levels, the researcher assigned the entire statement the highest category that was evidenced.

For this study, threaded discussions were integrated into a unit of the Communication Skills Course. The course content developed by Albaha University and amended by the researcher to suit the purpose of the study. The course lasted 14 weeks, only four main topics were selected to be included in the present study. These four main topics were taught for a five weeks period. Of the five weeks period, the first two weeks were used in the experiment as a training period, with the last three weeks being used for the actual study.

Six separate discussion forums were created to assign participants into six sub-groups. Assigning subjects to the treatment groups whether high structure guidelines group, moderate structure guidelines group or low structure guidelines group was blocked by their group size as small group or large group. This arrangement was done to control for the independent variables of the study. The first independent variable was the structure guidelines; the second was the group size. Students divided into three groups based on the instructions they received before participating in the discussion forums. Group one (N=32) received high structure guidelines, group two (N=31)

received moderate structure and group three (N=31) received low structure. High structure group were divided into two sub-groups based on size; with 10 participants joined the first forum (high structure – small size) and the 22 participants comprising the second subgroup were placed in the second forum (high structure-large group). Moderate structure group also divided into two sub-groups joining the third and fourth forums (n=10, moderate structure small group and n=21, moderate structure large group). For the low structure group, two sub-groups were created, to be placed in forums five and six) comprising 31 participants (n=8, low structure small group, and n=23, low structure large group).

Students in all three treatment groups received the same discussion questions, but the instructor guidelines for student participation, or the level of structure, differed for the groups. Five questions were placed in the discussion forums for five successive weeks, with the first two weeks being used for training students in participating in the online discussions. Questions three to five were used for the actual study (see Appendix B-Instructor guidelines). The five questions used in the online discussions were all required participants to generate, apply, analyze, synthesize, and evaluate ideas, because they were open-ended type. The questions were in the types of "Why and Why Not". For example, question designed for week one stated that: "In your opinion, do you think that communication skills are necessary for professional success? Why? And Why Not?". Students in all the three groups (six sub-groups) received that same five discussion questions, but the instructor guidelines for student participation, or the level of structure, differed for the groups. Participants only participated in the discussion forum with those in their treatment groups (based on level of structure and group size), and not with the class as a whole. Following the treatment, which lasted for five

weeks, a post achievement test was administrated to help measure the influence of the structure and group size on learning, and a satisfaction survey was given to assess student satisfaction of their experiences participating in the online discussions.

High structure guidelines: in the high structure guidelines treatment groups, students were given detailed guidelines for participating in the online discussion forum and responding to the discussions. The high level of structure included the questions to which students were to respond; students were also required to provide support for their ideas and elaborate of at least three peers' idea. For example, in week one, they were asked, "In your opinion, do you think that communication skills are necessary for professional success? Why? and Why Not? Dear students, you are required to discuss the answer to this question from your personal point of view including the following elements in your responses: mention two reasons why you answered the way you did, give evidence or example to support your answers. You may refer to the textbook of the course to cite examples and evidence or you may visit the electronic links and website in the course shell to support your point of view and your answers. In addition to your view point about the question posted, you have to reply to the comments of three other peers in your discussion forum to comment on, evaluate, elaborate, or criticize their ideas. Also, your answer, viewpoints, and your responses to the colleagues' comments is evaluated and considered by the instructor as scores points within the semester evaluation".

Moderate structure guidelines: in the moderate structure guidelines, students were given less structure than the high structure group. They were asked to provide an original response to the same discussions questions and to respond to other students' responses. No additional directions about

the quantity, type, or quality of responses were provided. They were asked: "Answer the following question with your opinion and respond to at least three other students' postings. In your opinion, do you think that communication skills are necessary for professional success? Why? and Why Not?"

Low structure guidelines: Students in the low structure treatment group were not given instructor guidelines for participation in the online discussions. For this group, the instructor posted only the threaded discussion questions (the same questions provided to the other treatment groups) and allowed students to respond in any way they find appropriate. They were asked, "In your opinion, do you think that communication skills are necessary for professional success? Why? and Why Not?"

Help and Guidance

Because the present study was concerned with studying the moderating variables of levels of structure and group size as conditions for participation, learning and satisfaction in online discussions, so it was important to provide learners with a range of assistance instructions, guidelines and supports that would help them to be active participation. The discussion forums were a tool used with an online learning environment; therefore, the assistances and supports were all related to the content and the discussions. Instructions about content included: the nature of the study, the aims, importance of effort exerted to achieve success in the environment, modules and content organization in the course, media available to interact with the content, how to use the e-learning management system (Blackboard), activities and quizzes used within the environment. Instructions also directed subjects on how to visit links and websites to enhance the learning experience in the content area. As for instructions about the online discussions,

participants were directed to participate within the online group defined and do not participate in other discussion groups. Further, they were asked to manage the discussion within the time defined by the instructor and were told that their participation would be compulsory for collecting scores. All instructions about the contents and discussion were detailed in a lecture before the study to begin in a computer lab equipped with internet, projector and data show.

Selecting Instructional Media

The learning resources included written text, photos, PDF files, PPT presentation and video files. All these resources were means of support for the instructional modules which covered the topics content. Criteria for using the instructional media were considered in order to facilitate learning within the online learning environment. The written texts were included in every page of the module pages and every online learner could easily read them. The video files were recorded as a series of clips with the accompanied sound to show the learners every part of the content. Videos were collected and edited using Camtasia software. The PowerPoint presentations were also available for all topics. The only tools available for discussion were the online discussion forums. There were six discussion forums used for investigating the effect of the independent variables of the study.

Designing Scripts

Script is a procedural map includes executive steps for the development of a certain instructional source. This map should contain all the conditions, descriptions and details of the media such as the audio-visual elements, and describe the final shape of the production process on a sheet of paper. Designing a script is varied on accordance with differences in the nature of the product and required details. However, in general, there should be some basic details

included. In developing computer software and web-based sites, details such as screen numbers, content of the screens, the screen text and audio, static pictures and videos, sketch of the screen and the transition between screens should be available in the script. The researcher designed the instructional script in steps and stages with a general outline being drawn first followed by detailing of each main screen. Each screen included the following details: Screen number: each screen in the script was identified with a serial number. This was done for each main and sub-screen. Screen type: there were different types of screens such as main lesson screens, sub-lesson screens, exercises screens, additional or extra screens, and multimedia screens Description: a description of the screen content in terms of main topics, background, fonts, order of appearance of multimedia, control buttons, and control type. Screen elements: screen elements may be called sketch of screen which included all types of multimedia elements included in each screen. Based on these details, a script was created. After building the script for online environment, they were given to the experts and specialists in educational technology and computer fields for judging. In the light of the view of the experts, final forms of the scripts were produced.

Development Phase

The development stage refers to the processes by which the conditions and standards built within the design stage would be transformed into complete and ready for use instructional products. The instructional development stage includes the following phases:

Development of Content elements

In the light of what was determined in the design stage, multimedia elements were collected from different sources. The following procedures were conducted to collect media: Texts: Microsoft Word software was used to write texts with the consideration being taken to suit the font size

with the size of the screen and the space available for presenting the onscreen text. Still pictures: Adobe Photoshop 8 CS ME was used for producing and editing the pictures and photos that had been collected. The researcher collected several photos and pictures related to the contents of the lessons. These photos were edited and deleted the irrelevant parts and retain the required parts. Enlarging and minimizing the photos upon need were done, as well as comments were added to some photos when needed. All photos were saved as "GIF" extension because this type of extension is more suitable, in terms of clarity and size, for publishing online. Sound: editing and processing sound is an easy task with the use of COOL Edit software. Videos: getting video footage with small sizes is an important task for publishing these video on the internet. The videos in the present study were recorded and edited using two programs, one was the Camtasia Studio 8 and the other was the Screen Cast software.

Website and Course SCORMS Development

The website pages were created using FrontPage Software in the light of the site script. Development of course SCORMs were based on using Reload Editor 202_win software, which was used to compress pages of each unit of the course and changing these units into zip packages compatible with the SCORM standard.

Development of Activities and Blocks and Uploading the Site

There were a range of activities and blocks being in the Blackboard LMS. During this phase, the researcher build several blocks as essential requirements for any website and blocks included: modules blocks, activities block, formative evaluation block, forums blocks, chat rooms, glossary block, site registration block, site calendar block, people block, site administration block, forum search block, upcoming events block, recent activities block, and test results block. An important block was created for the

purpose of the study is the forum block in which six online forums were created to be the main tool for achieving the objectives of the study. After creating the blocks, the website was uploaded and the course became available through the internet.

Building the Study Tools

Posttest for Student Learning:

The posttest was a 50-item measure that evaluated students' understanding of the four units' content and their applications of the course content discussed in the online discussion forums (i.e., introduction to communication, verbal and non-verbal communication, communication and the art of persuasion, and electronic communication). Before designing the test, a content analysis was conducted and the four basic units of the course were divided into 29 sub-units. These sub-units were the target of the test questions. The test included 25 multiple-choice items and 25 true and false items (see Appendix A). The five questions placed in the online discussion covered the entire topic discussed in the course, and the test questions covered all topics and content studied. The test was given at the end of the fifth week of the discussion forums, and was administrated online at the conclusion of the four units. The test items (multiple choice and true and false questions) were graded by the instructor using the learning management system in which the course was delivered. Each of the 50 item questions was worth one point when the corrected answer was given. The total scores were 50, meaning that each question was given a point on the scale. Five content experts in the area of teaching methods and instructional technology evaluated the posttest for content validity. The five experts agreed that the posttest measured students' knowledge of communication skills, verbal and non-verbal communication, persuasion and electronic communication. A test was said to be valid if it can be

shown to adequately represent the content of an area or domain. The experts also agreed that the test also measured students' ability to use this information at an intellectual skills level of higher order rules. A Cronbach's Alpha was calculated to determine reliability of the posttest, and the Cronbach's Alpha was 0.83.

Online Discussion Rubric

Participant responses to discussions for all the treatment groups were coded. Codes were divided into the following two sections: related substantive on topic and unrelated non-substantive off topic (See Appendix C). Substantive related on topic responses codes were applied to students' responses that were related directly to the discussion content and topic. Non-substantive unrelated off topic responses were not relevant to the discussion topic or content. The codes were adapted from Davidson-Shivers et al. (2005) and from Jeong and Davidson-Shivers (2006). Originally, the substantive related codes were response, evidence, criticism/critique, elaborate, and evaluation. Nonsubstantive codes were technical, chatting, and uncodable. During the analysis of the coding process, however, the researcher found the need for two additional codes. One code was substantive (restate); one was nonsubstantive (sidetracked/deviation). In many occasions, participants would respond to peers' postings by restating the peers' ideas. Although these responses were related to the discussion topic and were new postings, they did not extend the original idea or add anything significant to the discussion. These responses were coded as restate. Therefore, restate responses were defined as restating another's idea but not extending the idea. In other instances, students would post a response that was related to a comment in peer's posting that was related to the discussion but was not directly related to the discussion question. These types of responses were coded as deviations or sidetracked. Therefore, sidetrack responses were defined as making a comment that was related to the communication or

the topic of discussion but was not directly related to the original discussion question (See Appendix C for descriptions and examples). These two new codes were added and applied to all discussions and were used to research hypotheses one, two, and seven.

Satisfaction for Online Discussion Survey:

The survey instrument for this study was the online discussion questionnaire for measuring participant satisfaction. The survey was developed by the researcher to identify the participant levels of satisfaction in online discussion within the communication course. The survey was administrated at the conclusion of this study to obtain student satisfaction and their experiences in the online discussions and if their participation in the discussion affected their achievement on the course (see Appendix D). Students were also asked how they perceived the impact of the online discussions on the learning process and how valuable they were in the online classroom. The questionnaire consisted of 25-Likert-type scale of five possible responses, ranging from strongly agree to strongly disagree was used. High responses on the survey items reflected positive satisfaction for all but three items. The scale for these three items (item thirteen, fifteen, and sixteen) were reversed to maintain consistency in the scales. Cronbach's alpha scores range from 0 through 1, with a coefficient closer to 1 indicating higher reliability. Reliability coefficients should be at least 0.70 or higher to be considered reliable for affective instruments. The Cronbach's Alpha for the questionnaire items was 0.92, which indicates a high degree of internal constancy in a multi-item scale. The 95 % confidence interval for the mean of the questionnaire was 3.60 to 3.90.

Study Procedures

Before starting the experiment, a standard set of procedures was used for this study. Permission to complete this study was obtained from the Deanship of Preparatory Year at Albaha University in Saudi Arabia. Permission was

requested from the sample to participate in the study and this permission was attained through participant informed consent forms. Prior to implementing this study, proposal was submitted to the Deanship of the Preparatory Year of the Albaha University. Approval from the Deanship was obtained prior to conducting this study. Following approval, participant consent was obtained. An explanation of this study and a request for participation was submitted to students. Students were informed that participation in the study was voluntary and refusal to participate in the study neither would not negatively affect their course grades or withdrawal from the study. However, participants would earn extra credits for participation. An electronic consent form was used and delivered via the Blackboard, and students who chose to participate were asked to submit their letter of consent via a drop box in the LMS. Immediately on sending the consent forms, students were provided their user name and password for the system.

Before the study to begin, a pilot study was conducted prior to the actual study. The pilot provided the opportunity to conduct a trail of the treatment, procedures, and instruments. The formative findings were used to make minimal modifications to instruments and procedures. Based on the pilot study, several modifications were made before implementing the actual study. Some problems were emerged from the pilot study.

The actual study began two weeks following the pilot study in Fall term 2014. The actual study lasted five weeks and occurred during the middle of the semester. Participants were randomly assigned to one of the three treatment groups and were blocked by group size to become six sub-groups. This assignment was completed using the Blackboard feature that randomly assigned students into a given number of groups and informed students of their respective treatment groups. All the instruction and instruments were

presented in the online course in the Blackboard. The posttest and satisfaction survey were administrated through the testing features of the system, and online discussions relied on the discussion features within the Blackboard.

During the instruction, students were given with each unit the following: a unit overview, list of learning outcomes, PowerPoint presentation, videos, a lecture with embedded web links, a reading assignment with embedded photos, a unit summary, and quizzes after the unit. Students navigated through the units' components independently at their own pace. Students also participated in their respective online discussion forums related to the unit topics; each group of the six groups in one forum. Students were presented with the same threaded discussion questions. Student participation in the online discussions was monitored without interference or interaction from the researcher. At the conclusion of the course units, students completed the posttest was given to students. During the instruction, participant responses were not confidential to the researcher and the peers. However, responses were made confidential during analysis and processing data.

RESULTS & FINDINGS

This section presents the data analysis and results for the research questions of the study. The purpose of the current study was to examine the influence of discussion structure and group size on student learning, satisfaction and participation in online discussions. Data collection of the study involved both quantitative and qualitative data.

The results of the present study will be presented in terms of the determined questions and the hypotheses. The present study was designed to answer seven main questions divided into seven hypotheses. The results are presented in two sections: SECTION ONE: EFFECTS OF INDEPENDENT VARIABLES SECTION TWO: EFFECTS OF INTERACTION

SECTION ONE: EFFECTS OF INDEPENDENT VARIABLES

Answering the First Question

The first question of the study states: in terms of quality and quantity of student participation in online discussion, can high instructor guidelines structure produce different results than moderate or low guidelines structure? Question one addressed whether online discussion structure in terms of instructor guidelines impacted the amount and types of participation. Three groups received the same question in the online discussion, but the level of instructor guidelines varied. Because this question addressed two types of results: amount of responses and types of responses, therefore the results will be presented in two sections as follows:

Quantity of Participation by Instructor Guidelines

Ninety four students participated in the study. Of the 94, 32 students received high instructor guidelines before participating in the discussion forum, 31 received the moderate instructor guidelines, and 31 received the low instructor guidelines. Descriptive statistics, presented in Table 2, shows that the high structure group posted more responses than the moderate structure group, and the low structure group posted less than the high and moderate structure groups.

Table 2: Frequencies and percentages of discussion responses by instructor guidelines

Instructor Guidelines	N	Response Frequency	Percentage of Total Responses
High	32	247	37 %
Moderate	31	223	34 %
Low	31	195	29 %

Descriptive statistics presented in Table 3 show that the mean number of responses posted by the high structure group is 8.586 responses. The mean number of responses

posted by the moderate structure group is 7.771. The mean number of responses posted by the low structure group is 6.644.

Table 3: Means and standard deviations of discussion responses by levels of instructor guidelines

Instructor Guidelines	N	M	SD
High	32	8.586	2.84
Moderate	31	7.771	2.01
Low	31	6.644	1.99

It was hypothesized that the level of instructor guidelines would not affect the amount of student responses. In order to test this hypothesis, an ANOVA was conducted followed by post hoc comparison. *Results of the one-way analysis of variance of structure guidelines showed that on amount of postings, there was a main effect of structure guidelines ($F=8.222$; df 2, 91; $P<0.001$; $\eta^2= 0.157$). Table 4 shows the between subject effect of the structure guidelines on student mean number of postings.*

Table 3: The between subject effect of instructor guidelines by amount of postings

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between	32.784	2	16.392	8.222	0.001
Within	489.695	91	5.381		
Total	522.479	93			

A Post hoc comparison of Scheffe test (based on an alpha of .05) revealed that the high structure group ($m=8.586$) scored significantly higher than both the low structure group ($m= 6.644$) but no significant difference was found between the high structure group and the moderate structure group ($m=7.771$). Moreover, the scheffe test showed that the moderate structure group scored also significantly higher than the low structure group, and this is shown in Fig.2.

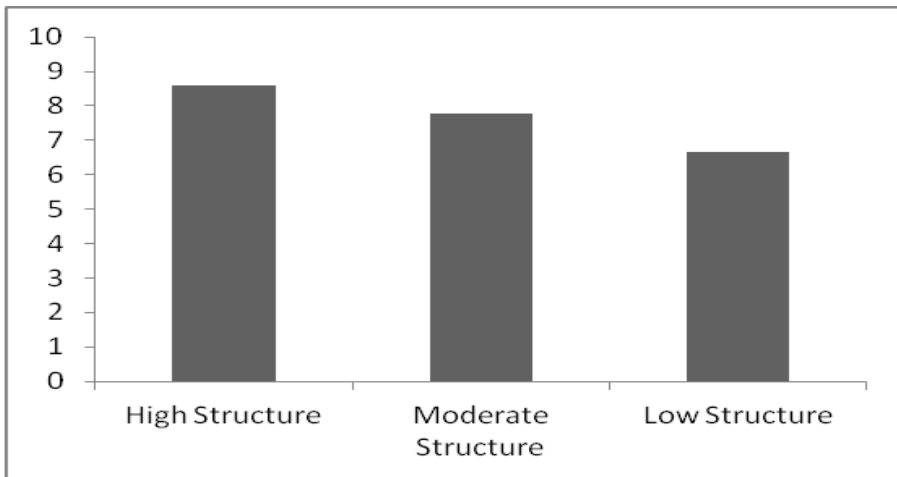


Fig.2: Main effect of instructor guidelines by amount of participation in online discussion

Quality of Participation by Instructor Guidelines

The analysis of question one also involved examining the quality of student responses in online discussion. In order to investigate this section of question one, online student postings were calculated in terms of how the response was related or unrelated to the question and topic of the discussion. Related responses were named as on-topic responses while unrelated responses were named as off-topic responses. Responses were analyzed as on-topic or off-topic responses according to a rubric designed for this purpose (see Appendix 3).

Question one addressed whether the level of discussion structure (instructor guidelines) impacted the types of student participation (quality of participation) in online discussion. Six related on-topic and four unrelated off topic codes were used to analyze the discussion. Responses were coded phrase by phrase. Overall participants in each treatment group posted more on-topic responses than off topic responses, and this is shown in Table 4. A total of 248 codes appeared with the high structure group discussions. Of these responses, about three times more responses were

on topic responses than off topic responses. A total of 223 codes appeared with the moderate structure group discussions. Of these responses, also about three times more responses were on topic responses than off topic responses. A total of 195 codes appeared with the low structure group discussions. Of these responses, more than two times more responses were on topic responses than off topic responses.

Table 4: Number of responses and percentage of on topic and off topic codes by instructor guidelines

Instructor Guidelines	No. of On Topic Responses	No. of Off Topic Responses	Percentage of No. of On Topic Responses	Percentage of No. of Off Topic Responses	N
High	177	71	71.4 %	28.6 %	32
Moderate	166	57	74.4 %	25.6 %	31
Low	131	64	67.2 %	32.8 %	31

Summary of the descriptive statistics demonstrated that the percentage of on topic responses posted by the high structure group and moderated structure group was slightly greater than 71 % and 74% respectively. The percentage of on topic response for the low structure group also demonstrated greater than 67 %. In order to see whether the percentage differences indicate a difference in mean scores, an ANOAV was conducted on the on/off topic postings with the structure guidelines as the independent variable. The analysis of variance showed that there was an effect of structure on on-topic but there was no significant effect of structure on off-topic responses. This finding is presented in Table 5.

Table 5: The between subject effect of the on-topic/off topic responses by instructor guidelines

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
On Topic	Between	31.345	2	15.672	3.690	.029
	Within	386.485	91	4.247		
	Total	417.830	93			
Off Topic	Between	2.297	2	1.148	.738	.481
	Within	141.533	91	1.555		
	Total	143.830	93			

A Post hoc comparison of Scheffe test (based on an alpha of .05) revealed that the high structure group ($M=5.53$, $SD=2.37$) produced more substantive responses than the low structure group ($M=4.23$, $SD=1.85$). But for the moderate structure group ($M=5.35$, $SD=1.91$), substantive responses showed no significant difference than the high structure group but the responses were slightly difference than the low structure group. For the off-topic responses, the scheffe test showed no significant differences of the high structure ($M=2.22$, $SD=1.24$), moderate structure ($M=1.84$, $SD=0.93$), and low structure ($M=2.06$, $SD=1.24$). The findings related to on-topic and off-topic postings are presented in Fig. 3

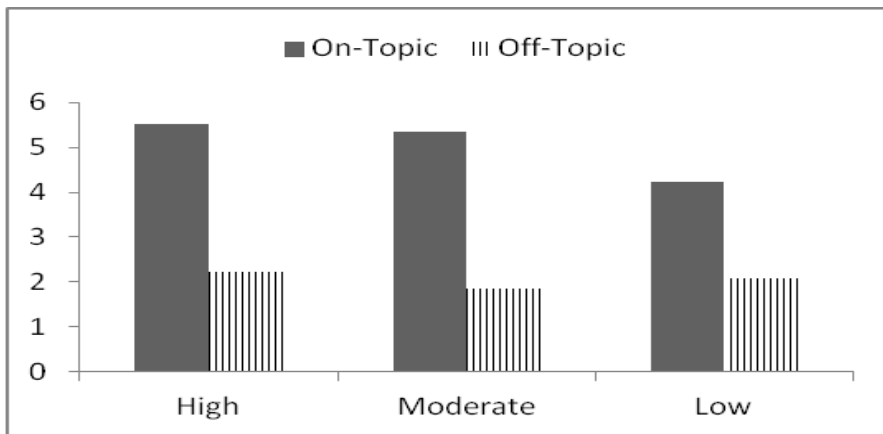


Fig.3: Main effect of instructor guidelines by quality of participation (on-topic versus off-topic responses) in online discussion

Answering the Second Question

The second question of the study states: in terms of quality and quantity of student participation in online discussion, can large group size in online discussion produce different results than small group size? Question two addressed whether online group size impacted the amount and types of participation in online discussion.

Three large groups of 21 to 23 participants were presented with an online discussion question while the three other sub-groups of 6-8 students were also participated in online discussion with the same online question. Because this question addressed two types of results: amount of responses and types of responses, therefore the results will be presented in two sections as follows:

Quantity of Participation by Group Size

Ninety four students participated in the study. Of the 94, 28 students participated in three small sub-groups: 10 were in sub-group one, 10 were in sub-group two, and 8 were in sub-group three. Of the 94, 66 participated in three large sub-groups, with 22 being in sub-group one, 23 in sub-group two, and 21 in sub-group three. When involved the group size as the independent variable and quantity of responses as the dependent variable, the descriptive statistics showed a difference in the number of postings, with the large groups posting more responses than the small groups. The percentage of posting by the large group was 60.6% while for the small group was 39.4 %. This result is shown in Table 6.

Table 6: Frequencies and percentages of discussion responses by group size

Group Size	N	Response Frequency	Percentage of Total Responses
Large	66	403	60.6 %
Small	28	262	39.4 %

Descriptive statistics presented in Table 7 shows that the mean number of responses posted by the small group participant in online discussion is 9.36 responses. The mean number of responses posted by the large discussion group is 6.110.

Table 7: Means and standard deviations of discussion responses by group size

Group Size	N	M	SD
Large	66	6.110	1.8
Small	28	9.36	1.9

It was hypothesized that the group size would not affect the amount of student responses. *Results of the one-way analysis of variance of group size indicated that on amount of postings, there was a main effect of group size ($F=60.75$; $df\ 1, 92$; $P<0.001$; $\eta^2= 0.423$), with the small group being better. Table 8 shows the between subject effect of the group size on student mean number of postings. Fig. 4 shows this finding.*

Table 8: The between subject effect of group size by amount of participation

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between	207.792	1	207.793	60.75	0.000
Within	314.686	92	3.4206		
Total	522.4787	93			

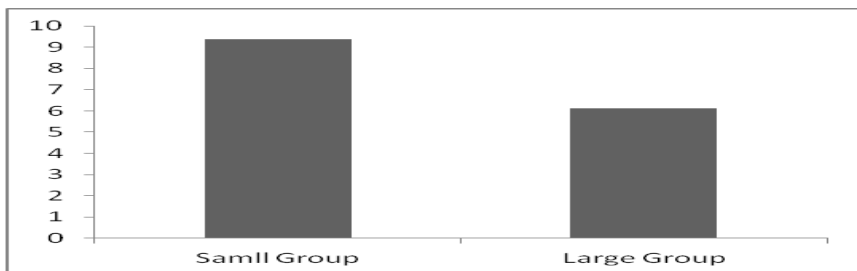


Fig.4: Main effect of group size by amount of participation of individual student

Quality of Participation by Group Size

The analysis of question two also involved examining the quality of student responses in online discussion. In order to investigate this part of question two, online student postings were calculated in terms of how the response was related or unrelated to the question and topic of the discussion. Related responses were named as on-topic responses while unrelated responses were named as off-topic responses. Responses were analyzed as on-topic or off-topic responses according to a rubric designed for this purpose (see Appendix 3).

Question two addressed whether the group size impacted the types of student participation (quality of participation) in online discussion. Six related on-topic and four unrelated off topic codes were used to analyze the discussion. Responses were coded phrase by phrase. Overall, participants in each treatment group posted more on-topic responses than off topic responses, and this is shown in Table 9.

Table 9: Number of responses and percentage of on topic and off topic codes by group size

Group Size	No. of On Topic Responses	No. of Off Topic Responses	Percentage of No. of On Topic Responses	Percentage of No. of Off Topic Responses	N
Large	261	142	64.8 %	35.2 %	66
Small	213	50	81 %	19 %	28

Summary of the descriptive statistics demonstrated that the percentage of on topic responses posted by the small group is greater than 80 % but for the large group the percentage of on topic response demonstrates greater than 64 %. In order to see whether the percentage differences indicate a difference in mean scores, an ANOVA was conducted on the on/off topic postings with the group size as the independent variable. The analysis of variance showed that there was main effect of group size on on-topic but there was no significant effect of group size on off-topic responses. This finding is presented in 10.

Table 10: The between subject effect of the on-topic/off topic responses by group Size

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
On Topic	Between	262.288	1	262.288	155.138	.000
	Within	155.542	92	1.691		
	Total	417.830	93			
Off Topic	Between	2.631	1	2.631	1.714	.194
	Within	141.199	92	1.535		
	Total	143.830	93			

Table 10 shows that more on topic responses were recorded in the small group than in the large group. This can be seen in Fig.5.

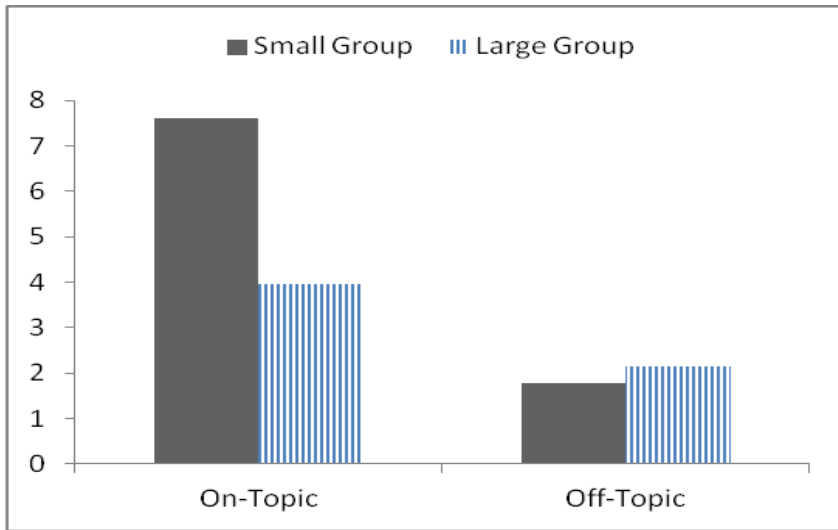


Fig.5: Main effect of group size by quality of participation (on-topic versus off-topic responses) in online discussion

Answering the Third Question

The third question of the study states: in terms of achievement on the course, can high instructor guidelines structure in online discussion produce different results than moderate and low guidelines structure? Question three addressed whether the instructor guidelines given to students in online discussion impacted learning. Learning was measured using an achievement test. This test consisted of 25 true and false questions plus 25 multi-choice questions. The test questions were given to student online after the five week discussions, and then scores were calculated, with each corrected answer being given one point and the wrong answer being given no point. Data from the achievement test was analyzed using ANOVA, with the structure guidelines as the independent variable. The results of analysis of variance revealed that on the achievement test, there was a main effect of instructor guidelines ($F=111.136$; df 2, 91; $P<0.000$; $\eta^2= 0.707$), and this finding is shown in Table 11.

Table 11: The between subject effect of the achievement by levels of structure in online discussion

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between	1845.628	2	922.814	111.136	.000
Within	755.617	91	8.303		
Total	2601.245	93			

A Post hoc comparison of Scheffe test (based on an alpha of .05) revealed that the high structure group ($M=45.56$, $SD=1.88$) scored significantly higher than the moderate structure group ($M= 41.58$, $SD=2.67$) and the low structure group ($M= 34.84$, $SD=3.79$). Further, the results showed that the moderate structure group outperformed the low structure group. These findings are presented in Fig. 6.

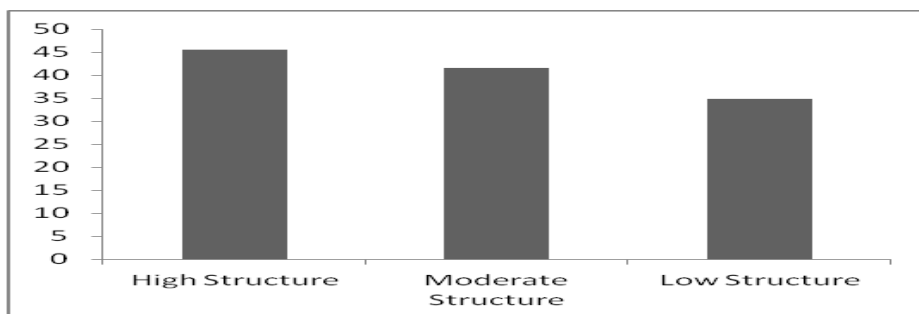


Fig.6: Main effect of instructor guidelines by mean scores on achievement test

Answering the Fourth Question

The fourth question of the study states: in terms of achievement on the course, can large group size in online discussion produce different results than small group size? In order to answer this question, an analysis of variance was conducted on the achievement test scores with the online discussion group size as the independent variable. The analysis showed that there was a significant main effect of group size, ($F=10.702$; $df\ 1, 92$; $P=0.0219$; $\eta^2= 0.108$), with the large group size ($M=41.251$, $SD=5.4$) outperforming the small group size ($M=39.203$, $SD=5.2$). This is shown in Table 12, and Fig.7.

Table 12: The between subject effect of the achievement by group size in online discussion

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between	42.653	1	42.653	10.702	0.002
Within	2558.592	92	27.811		
Total	2601.245	93			

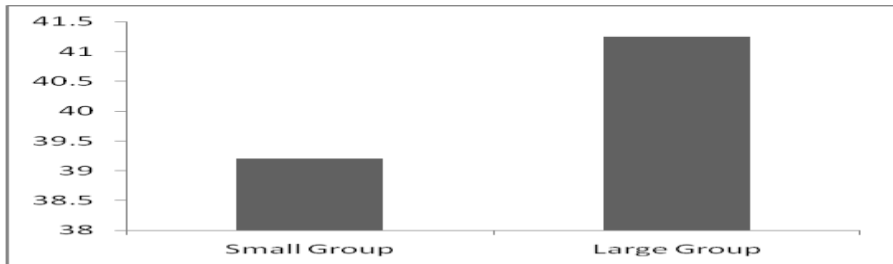


Fig. 7: Mean differences of group size by achievement scores

Answering the Fifth Question

Study question five addressed student satisfaction of online discussion. Participants were given a 25-item satisfaction questionnaire after participating in an online discussion. A Likert-type scale of five possible responses, spanning from strongly agree to strongly disagree, was used. The scale for three questionnaire items (item thirteen, fifteen, and sixteen) were reversed to maintain consistency in the scales of the variables. The Cronbach's Alpha for the questionnaire items was 92.

The average mean score for the satisfaction questionnaire ($M=3.75$, $SD=0.73$), showed that overall, participants had positive satisfactions of online discussions. The 95% confidence interval for this mean was 3.60 to 3.90. Therefore, overall participant satisfaction would be positive.

It was hypothesized that participant's satisfaction would not vary based on the treatment condition (structure guidelines). Question five states: in terms of satisfaction with online discussion, can high instructor guidelines

structure in online discussion produce different results than moderate and low guidelines structure? To answer this question and test hypothesis five, a one-way ANOVA was conducted to determine whether participant's satisfaction differed based on treatment condition. The mean and standard deviations for the overall satisfaction scores by structure guidelines (instructor guidelines) are presented in Table 13. The results of the ANOVA suggested that instructions given to participants before joining the online discussion had a significant impact on satisfaction ($F=55.70$; $df\ 2, 91$; $P=0.000$; $\eta^2= 0.882$). Table 14 shows the ANOVA results.

Table 13: Means and standard deviations of participant's satisfaction by levels of instructor guidelines

Structure	N	M	SD
High Structure	32	4.43	0.32
Moderate Structure	31	3.67	0.70
Low Structure	31	3.13	0.38

Table 14: The between subject effect of the satisfaction by instructor guidelines in online discussion

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Satisfaction	Between	27.184	2	13.592	55.701	.000
	Within	22.205	91	.244		
	Total	49.389	93			

The fifth hypothesis that satisfaction would not vary based on instructor guidelines was not supported. The results showed that there was a significant mean effect of structure guidelines on participant's satisfaction. In order to see which structure group had the greater effect, a post hoc comparison was conducted. A Scheffe test (based on alpha of 0.05) revealed that the high structure group scored significantly higher than the moderate structure group, and the low structure group. The post hoc also showed that the moderate structure group significantly outperformed the low structure group. These results are presented in Fig. 8.

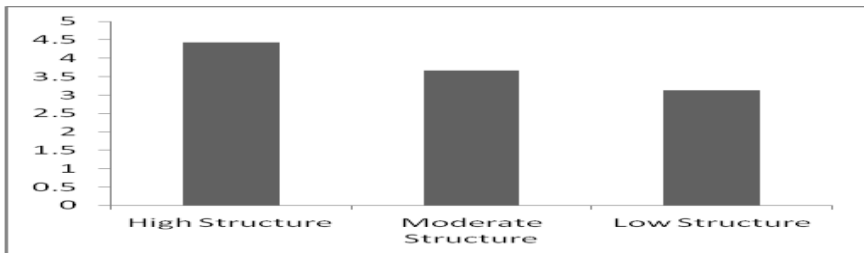


Fig. 7: Mean differences of instructor guidelines by participant satisfaction

Answering the Sixth Question

Question six of the present study states: in terms of course satisfaction, can large group size in online discussion produce different results than small group size? Participants were also given the same 25-item satisfaction questionnaire used to investigate the effect of structure guidelines on satisfaction. It was hypothesized that participant's satisfaction would not vary based on the group structure condition (group size).

To answer this question and test hypothesis six, a one-way ANOVA was conducted to determine whether participant's satisfaction differed based on group size of the online discussion. The mean and standard deviations for the overall satisfaction scores by group size (small versus large group size) are presented in Table 15. The results of the ANOVA suggested that group size (large vs. small) had a significant impact on satisfaction ($F=3.939$; $df\ 1, 92$; $P=0.05$; $\eta^2=0.541$). Table 16 shows the ANOVA results.

Table 15: Means and standard deviations of participant's satisfaction by group size

Group Size	N	M	SD
Small Group	28	3.52	0.68
Large Group	66	3.85	0.73

Table 16: the between subject effect of the satisfaction by group size in online discussion

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between	2.028	1	2.028	3.939	.050
Within	47.361	92	.515		
Total	49.389	93			

SECTION TWO: EFFECTS OF INTERACTION

The seventh question of the study states: in terms of participation, learning and satisfaction, can the interaction (if exists) between instructor guidelines and group size produce different results outcomes? In order to answer this question, an analysis of variance of instructor guidelines (high-moderate-low) by group size (small-large) by participation by learning by satisfaction, was conducted. The results showed several significant differences, and these are presented in four parts as follows:

- Effects of Structure by Group Size by Quantity of Participation
- Effects of Structure by Group Size by Quality of Participation
- Effects of Structure by Group Size by Learning
- Effects of Structure by Group Size by Satisfaction

Effects of Structure by Group Size by Quantity of Participation

The analysis of variance of structure in online discussion (high – moderate-low), group size (large versus small) with the quantity of participation as dependent variable, the analysis showed that there was an interaction effect ($F=5.451$; $df2, 88$; $P= .006$). The analysis also showed that there was an effect of structure ($F=8.222$; $df2, 88$; $P= .000$), with the high structure group being better and of group size ($F=64.571$; $df2, 88$; $P= .000$), with the small group showing increase in amount of postings. Fig. 8 shows this interaction.

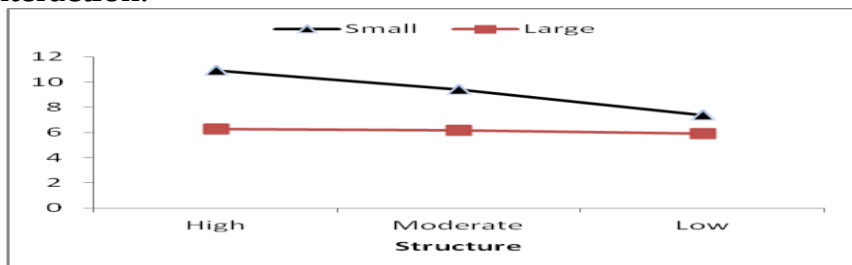


Fig. 8: Interaction of amount of participation per participant by instructor guidelines by group size

Looking at Fig. 8 indicates that the amount of student postings increase with the high structure guidelines when the group size is small. Amount of participation per participant increases from low to moderate to high when the group size is small. When there are no instructor guidelines (low structure), small and large groups show little differences. The differences between small and large group size appear with the high structure in online discussion. The overall postings for small groups are greater than large groups.

Effects of Structure by Group Size by Quality of Participation

The analysis of variance of structure in online discussion (high – moderate-low), group size (large versus small) with the quality of participation as dependent variable, the analysis showed that there was an interaction effect of structure by group size by off-topic responses ($F=8.80$; $df2, 88$; $P= 000$), with the small group performing better when participants received high structure but when no instructions were given, large groups doing better. The analysis also showed no interaction of group size by structure by on topic responses ($F= 0.68$; $df2, 88$; $P= 0.51$). The effect on off-topic responses is displayed in Fig.9, and Fig. 10 presents the effect on on-topic responses.

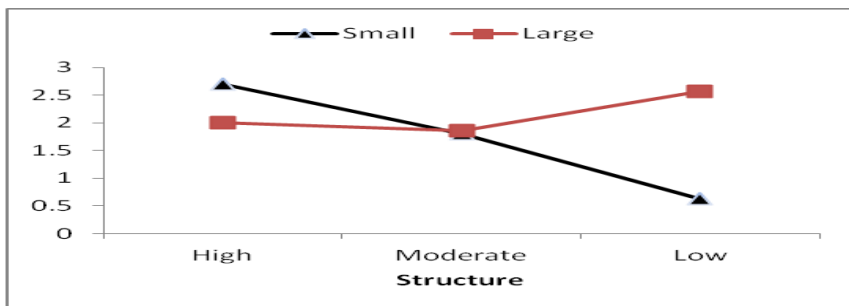


Fig. 9: Interaction of off-topic responses by structure by group size

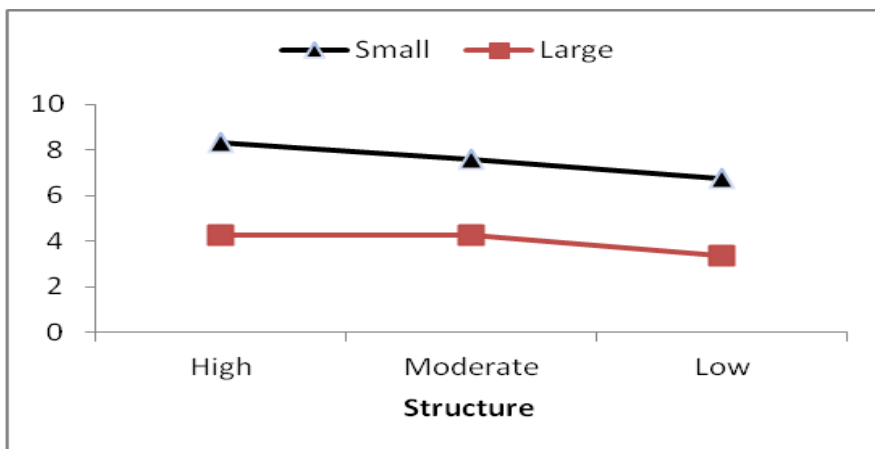


Fig.10: Interaction of on-topic responses by structure by group size
Effects of Structure by Group Size by Learning

When the analysis of variance involved structure (high-moderate-low) and group size with the learning as the dependent variable, the analysis showed that there was no interaction ($F=0.57$; $df2, 88$; $P= 0.567$), and this is shown in Fig.11.

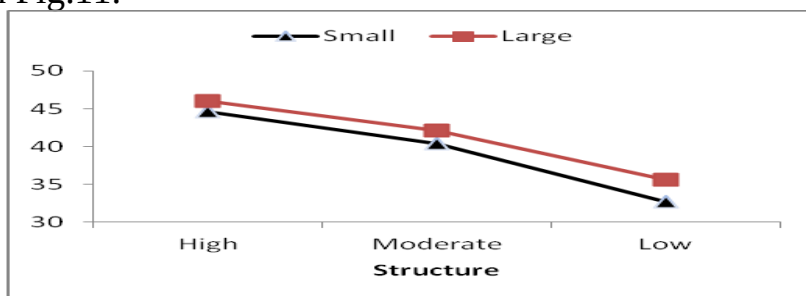


Fig.11: Interaction of learning by structure by group size
Effects of Structure by Group Size by Satisfaction

When the analysis of variance involved structure (high-moderate-low) and group size with the satisfaction as the dependent variable, the analysis showed a main interaction ($F= 5.064$; $df2, 88$; $P= 0.008$), with the large groups doing better than small groups with both high structure and low structure, and this is shown in Fig.12.

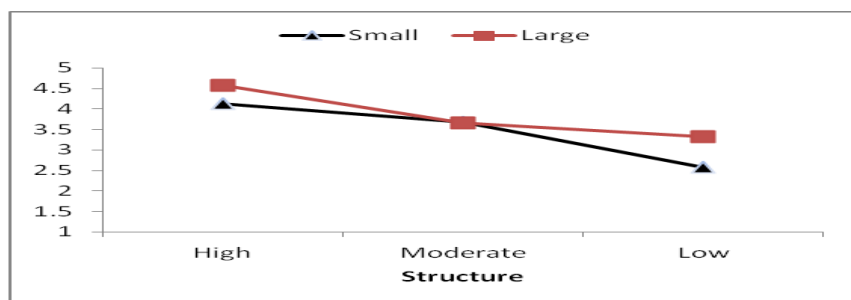


Fig.12: Interaction of satisfaction by structure by group size

DISCUSSION OF RESULTS

Most instructors seek ways to enhance student discussion and student participation and foster learning. This study sought to extend this notion to the online environment by determining whether structural elements of the discussion forums impacted student participation and learning in online discussion. The study also investigated student satisfaction of online discussion as an important factor affecting learning.

The purpose of the present study was to investigate the influence that instructor guidelines and group size in online discussion forums have on student participation, learning and satisfaction. The study examined whether differing levels of discussion structure and differing group size influenced the amount and type of student responses and whether online discussion forum structure and group size influenced student learning and satisfaction. This section presents the discussion of results and their implications for instructional designers of online discussion and learning. The discussion will be in the light of questions and hypotheses. The discussion will be presented in four sections:

- Quantity and Quality of Participation and Instructor Guidelines
- Quantity and Quality of Participation and Group Size

- Learning and Instructor Guidelines and Group Size
- Satisfaction and Instructor Guidelines and Group Size

Quantity and Quality of Participation and Instructor Guidelines

Study question one asked whether online discussion structure affected the amount and types of student participation. It was hypothesized that levels of instructor guidelines (high-moderate-low) would have no effect on student's amount and types of participation. Hypothesis one is not supported. The results showed that as the level of discussion structure increased from low to moderate to high, the amount of postings also increased. With the type of postings, the same pattern was observed, with the high structure group posted more on-topic responses than the moderate structure group and the low structure group. For off-topic responses, the results showed that unrelated-non-substantive responses were not affected by instructor guidelines.

Discussion structure, then, impacted the amount of student participation (quantity of participation) in the online discussion. This finding supports Gilbert and Dabbagh's study (2005), which reported that discussion increased the number of student postings. In addition, several studies may lend support to the present study (e.g., Khan, 2005; Stemwedel, 2005; Wallace, 2003; Xie et al., 2006) in that students participate more when they perceive that the discussions are valued by the instructor. For example, Khan (2005) confirmed that student participation increased when online discussions became mandatory than optional. Stemwedel (2005) maintained that incorporating participation into student's grades was essential to ensure that students submitted high-quality contributions to online discussions. Xie et al. (2006) suggested that when instructors placed greater value on online discussions and

explicitly encouraged participation, student participation and participatory behaviors (e.g., number of login times and responses) increased. They added that when instructors emphasized the value of online discussions, had explicit expectations for discussions, and encouraged active participation, students participated more and perceived the discussions as valuable and interesting.

In the present study, participants in high structure group posted significantly more responses on average than the moderate and low structure groups. Participants in the moderate structure group posted more on average than the low. As the level of structure increased, the guidelines for participation became more detailed. As a result, students may have perceived that the instructor placed greater value on the discussion and caused them to participate more. Additional research is needed to validate this result.

The second important finding of the present study is that instructor guidelines had a major effect on the types of responses students posted. In the high structure treatment group, participants posted more substantive responses than the moderate and low structure groups. Instructions students received before participation which showed the type and kind of posting may have increased the effort the student exerted to post a required response. Students in the high structure group were provided with instructions to post an opinion based on reading/research on the question or the topic discussed. They also were asked to pose a comment on their peer responses; as well as they were requested to visit sites and links to collect more information to enhance their contribution in the discussion. It seems that these instructions worked as framework for them to manage their participation in the discussion. As a result, the contribution was more controlled and was related to the question and the topic discussed.

The results of the present study may support Hew and Cheung's (2003) notion that student ideas in online discussion often sound similar to one another. Therefore, students needed explicit guidelines (i.e., structure) in online discussions because without structure, students often participate at a surface level in online discussions. This finding is also in support of the need of structure guidelines in discussion which implied in Angeli et al. (2003) study. Angeli et al. (2003) indicated that students' participation in online discussions was mostly exchanges related to personal experiences, was not based on well-supported reasoning, did not show evidence of critical thinking related to studying course content, was conversational and opinionated. Gilbert and Dabbagh (2005) found that when the instructor presented guidelines, an increase in quality of responses and discussions was noted; participation guidelines increased the number of student postings, leading to more detailed and in-depth discussions and higher student interaction. In support of the results of the present study, Moore and Marra (2005) indicated that structure imposed constraints on communication systems and types of responses. The study by Due et al. (2005) also gives another support to the present result in that student were asked to post specific types of responses or formulate and post responses, critique peer's responses, and assist peers in developing their ideas. These structures were very helpful in enabling learners to post more comments related to the study topic. The results in this section are schematically displayed in Fig. 13.

Although, overall, structure has been reported to be beneficial in online discussions as found in the present study, there is still a need to further information about the relationships between structure and other variables related to online discussion.

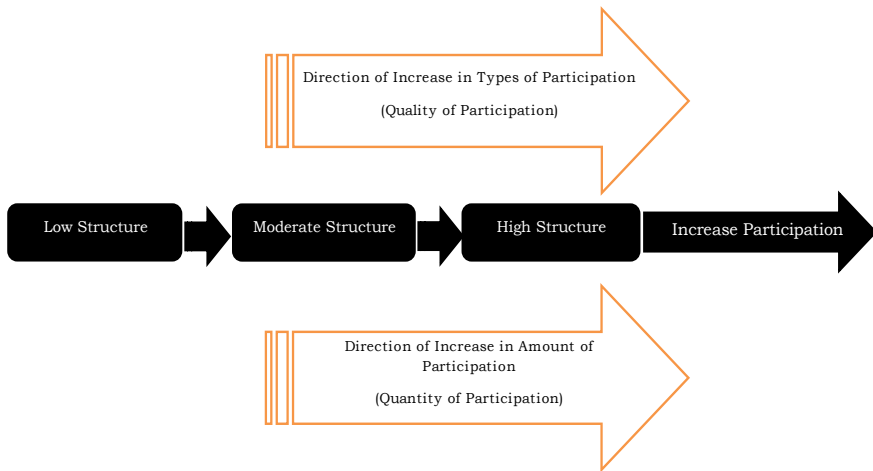


Fig. 13: Schematic diagram shows the direction of increase in amount and types of participation by instructor guidelines

Quantity and Quality of Participation and Group Size

Study question two asked whether online discussion group size affected the amount and types of student participation. It was hypothesized that group size structure (large versus small) would have no effect on student's amount and types of participation. Hypothesis two is not supported.

The results of the present study showed that, with the frequency of postings, large groups posted more responses than small groups. However, the average mean of posting was higher with the small groups than the large group. This means that the mean amount of postings was higher in the small groups. The pattern of results for the type of postings showed that small groups outperformed the large group in on-topic (substantive responses) but no differences were found in the off-topic (non-substantive responses). Further, the percentage of related postings (on-topic) was higher than the percentage of unrelated postings (off-topic) in the high and small groups. The results in this section are schematically displayed in Fig. 14.

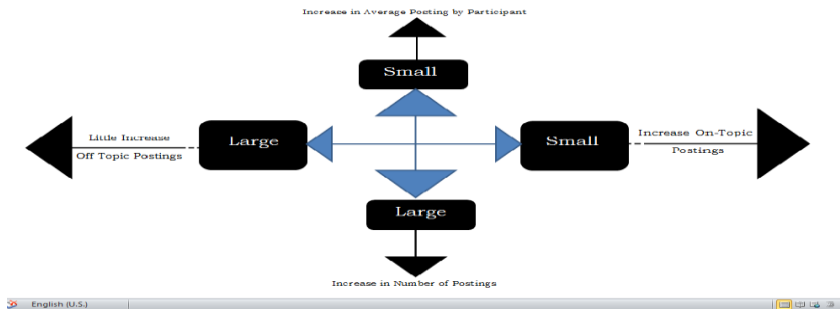


Fig. 14: Schematic diagram shows the direction of increase in amount and types of participation by group size

For the amount of postings, it seems that larger groups produced more numbers of postings than smaller groups. This result may be consistent with the increase in number of students, that is, increased number of students within the groups probably may have increased the possibility of having had more responses. However, this may not be a mirror of average posting by student. Students in smaller groups showed a higher average mean of postings than those in larger groups. This finding may be because smaller group discussions make it difficult for students to sit back or not to participate as it is noticeable if a student does not participate. In small groups, there may have been more peer pressure to contribute, because students knew that not participating means letting the group down. The students might feel that they were more accountable as sub-group members. When one student is missed a significant difference in contribution may be watched. Another important reason for the finding above is that smaller groups may represent closer relationships because they can interact more often and more comfortable.

In terms of information overload, larger class size increase the amount of material that students are expected to read and process. This may have amplified information overload resulting in superficial level of processing. Too

many students in larger class may have resulted in more superficial discussions of many issues, rather than deep discussion of a few issues (Peter, 2005, 38). Lipponen (2001) has found that group work (especially larger groups) could actually increase the processing load on individuals. Wiley and Bailey (2006) pointed out that "in the end, individuals may be more burdened and enjoy less intact cognitive processing than when working alone" (300).

The results of the study by Hewitt, Brett and Peters (2007) are in support of the finding obtained in the present study. Hewitt, Brett and Peters (2007) suggest that larger classes were associated with an increase in the number of note written, a decrease in average note size, a decrease in the percentage of notes opened and an increase in note scanning. The present result is in line with this as the number of postings increased with the larger class size, but the average mean number of postings increased when the group sized was reduced.

Several studies also support the finding in the present study that small groups produced more on topic responses than larger groups. Some advocates of the large group suggest that the instructors who don not adopt a small group strategy have a common concern about the limited diversity of interests and knowledge in small groups. On the one hand, the small number of members might limit the information to which the members have to access; on the other hand, a lack of common interest and knowledge in small groups might make it difficult to establish a common ground for discussion. This may result in less contribution in small group. The result of the present study in this section does not support this idea.

Further, the results of the present study may support the idea that different groups may use different strategies in

postings during discussions. In larger groups, students may manage their processing of the many ideas and posting by using skipping strategy for some responses to save time for writing. This strategy can help students get higher participation. Hewitt et al (2007) hypothesized that some students are unable to follow what is going on in a mass discussion, might get disheartened and give up. This information overload in larger groups has deleterious influence on student learning and poses a greater threat to successful collaborative learning.

The present study indicated that on topic responses showed superiority with the small groups. Some students may have given up discussion as they felt that increase number of participants inhibited efficient in depth discussion because of repetitiousness or irrelevant "branching out" off topics. Since instructors assess students Responses by number of postings contributed, many students appear compelled to write numerous but less thoughtful postings. The reverse may have been used by the small groups.

Learning and Instructor Guidelines and Group Size

Study question three and four asked whether learning (achievement) was affected by structure of online discussion and group size. It was hypothesized that achievement would not be affected by different structure guidelines and group size of the discussion. Results of the study showed that on achievement measure when the instructor guidelines differed, student achievement was significantly changed, with the high structure group outperforming moderate and low structure groups. An increase in achievement from low to moderate to high structure showed a continuum; with one pole achievement increased (high structure) but with the other decrease (low structure) in achievement was found.

Group size was also found to affect learning; with the large groups size outperforming the small groups. Based on this result, hypothesizes three and four were not supported. When involved group size by instructor guidelines, the results on achievement indicated no interaction; a similar pattern with observed with both small and large groups in high, moderate and low structure. These results are schematically presented in Fig. 15.

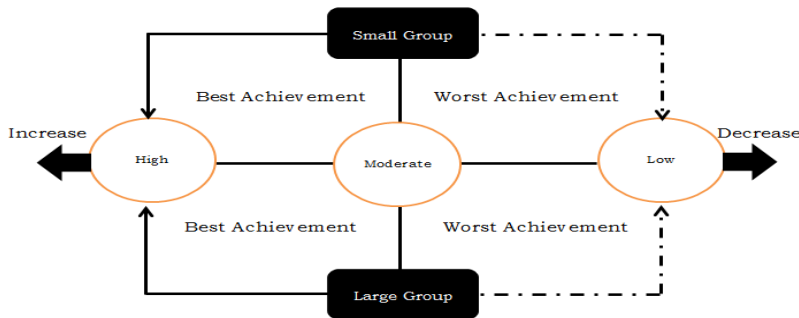


Fig. 15: Schematic diagram shows the direction of increase in achievement by structure by group size

Because group size by instructor guidelines showed no interaction effect, the discussion will focus on both structure and discussion group size separately. With respect to the instructor guidelines, it obvious that giving students explicit detailed guidelines had an impact on learning. Increasing guidelines was shown before that amount and types of participation increased as a result; with the high structure guidelines showing best effect on participation but worst participation being found with low structure guidelines. Taking both results into consideration may mean that increasing instructions on how students participate, what sort of response is required, number of response needed, may in some way affect both participation and learning. It is clear that with the higher instruction guidelines, students

were asked to give a related posting to the question provided and content topics; they were also asked to comment on their peers' comment to enhance their participation; and they were requested to visit links and website to validate their opinions. These requirements for the high structure groups might have had a better effect on learning plus participation.

When comparing the results of structure guidelines on amount and types of participation with the results of learning, it seems to be more attractive to say that both participation and learning are affected by structure guidelines. Possibly, when the structure is high or moderate, participation may be guided by this framework explicit detailed instruction, as a result, increase in amount and types of participation is likely to appear. In the same vine, learning may be affected by participation; when instructions were high participation was high, resulted in increase in learning. More research is needed to reveal the relationship of participation and learning.

With respect to the class size, large class size showed superiority over small class size in learning performance. However, previous results in this study showed that amount and types of student participation indicated a higher score for small groups' size over large groups' size. What the results suggest is that both types of group size might have different strategies for coping with the discussion. Larger groups appeared to have the opportunities to see several ideas, comments, and viewpoints. With the increase in number of students in online discussion, the likelihood that students had different viewpoints and different ideas and subjects related to the topic is expected. These variety of opinions and viewpoints on the discussed topics may have had richened students' experiences and knowledge which may have resulted in doing better on the achievement test.

Students may have scanned the huge comments and responses and postings by selecting the ones related to the topics of questions. This strategy may have enabled them understand all aspects of the topic discussed. With respect to smaller groups, possibly less number of students dominated the discussion, with a lower number of comments, viewpoints and ideas were given; student, in this case, may have not been able to get in all sides of the topic discussed in the online discussion; and therefore, learning was affected and decrease in achievement was shown. Small numbers of students who participated in the online discussion may in this case prevent other students in the group to control over all aspects of the topics, this in turn, may have not assisted participants in formulated a good knowledge base in content topics, leading to decrease in performance on the achievement test.

Satisfaction and Instructor Guidelines and Group Size

Questions five and six of the present study are interested in studying learner satisfaction with the instructor guidelines and group size as independent variables. The interest in learner satisfaction was because online discussion forums are social environments in which a strong affective component exists. If learners are satisfied with the online discussion, they are more likely to engage in such experience again. Therefore, the focus of interest in this study was in examining two factors that affect learner satisfaction. With respect to the first factor-instructor guidelines, it was hypothesized that providing high, moderate, and low structure would not have an effect on student satisfaction. This hypothesis was not supported. With respect to the group size, it was hypothesized that different group sizes would not have an effect on learner satisfaction. This hypothesis was also not supported.

Generally, the results showed that overall positive satisfaction was observed for all study groups. The mean score of the satisfaction questionnaire was 3.75 on a 5-point Likert scale. This finding from the study supported existing studies that have found positive satisfaction and perception of online discussion (Ellis, 2004; Sullivan, 2001). The findings from the present study suggested that students believed the online discussion had some utility in the course. In fact, approximately 78% of the participants who participated and completed the questionnaire responded with either strongly agree or agree to the statement, "I liked participating in the online discussions". Other researchers, such as Jin (2005), have also found that students in online courses commonly reported satisfaction with their experiences. Although the exact reasons that students enjoyed the discussions were not isolated in this study, 83 % belived that the discussions were beneficial to learning experiences in online class. Existing research made similar claims; some reported that students perceive online discussions as beneficial to the learning process and to enhance student learning (Chen & Hung, 2002). Some researchers have added that students enjoy online discussion and believe that these discussions are interactive and positively impact learning (Jin, 2005).

Some intervening variables could have impacted students' satisfaction of the online discussions. For example, because the use of the online discussions as an instructional strategy was not a common element in the course, it is possible that student satisfactions could have been impacted by the novelty effect. That is, because the online discussions were new to the learners, learners may have had more positive satisfactions of the discussions than if they had been using the discussions as part of their instruction for the other units in the course.

Further, it is possible that the positive satisfactions may have been due to perceived expectations. In other words, students knew that they were participating in a study about online discussions, and, as a result, they may have assumed that their satisfactions were expected to be positive. The above discussion was concerned with general satisfaction. Next instructor guidelines and group size and satisfaction will be presented.

With respect to instructor guidelines, the results revealed that providing students with high structure guidelines enhanced student satisfaction. Learner groups who received high guidelines performed better on satisfaction measure than moderate and low guideline instructions. As shown in Table 14, the significant results of the ANOVA indicate differences in student satisfaction among the three structure of discussion comparing student satisfaction ($p < 0.000$). Scheffe post-hoc comparisons revealed that the significant difference in satisfaction was between the high structure and the moderate and low structure and between the moderate structure and low structure (F.g.7). When looking at student satisfaction, there was a pattern of results the same as that in student learning. This may mean that student satisfaction is an indicator of successful learning (McFarland & Hamilton, 2005; Parkhurst et al., 2008; York, 2008). It seems that when students report their satisfaction, they are assessing the quality of learning experience. A high level of student satisfaction can be an indicator of timely and substantive interaction among students and it may also indicate that the online discussion being used strongly reflect learning goals and student expectations. Additionally, student satisfaction can influence student motivation and attitudes, both of which may strongly influence how well students learn in a course (Moore, 2005). As with student performance, the link between student satisfaction and successful learning is

debatable, as students may report higher satisfaction with courses that they perceive as easy, fun, or less demanding, none of which are necessarily linked to successful learning. Still, sufficient reason exists to expect that student satisfaction may be higher in classrooms where successful learning is taking place.

When instructors provide structure guidelines, they need to take into consideration whether students enjoy online discussion or not. The findings suggest that a high structure guideline can be a viable option to maintain and may be even increase students' satisfaction. One possible explanation for the success of the high structure group on student satisfaction could be that instructions received allow students control their experiences in online discussion as requirements for successful learning. The instructor guidelines worked as external framework guided students' engagement in the learning tasks. The implicit meaning behind the superiority of the high structure and moderate structure groups over no structure group (low structure) may be explained by the supplantation hypothesis. If the coding elements of the online discussion are inconsistent with one's mode of internal representation and processing, it is likely that much more mental translation and transformation from external to internal is required. By providing learners with explicit high structure guidelines to go through the online discussion, it saves additional elaboration and mental translation required. In the present study, learners seemed to benefit from differing degrees from the same supplantation techniques (instructor guidelines). Further, a high structure provided to students appears to have the potential of accommodating some of the various learning needs of the students because of its advantages of adjusting students' participation and this may have led to more satisfied experiences. Leaving students with no instructions for

participation may have dropped student satisfaction with the online discussion experiences.

With respect to the class size, the results indicated a main effect, with the large class size group being more satisfied than the small class size group. More research is needed to inspect the reasons behind increase in satisfaction with the larger groups size while participation and learning being better for small groups size. One possible explanation is that larger group size provided students with diverse experiences, ideas and opinions not available to small group size, and this may have resulted in more satisfied experiences with the larger groups. This needs more investigation, and the schematic diagram below shows the results in this section.

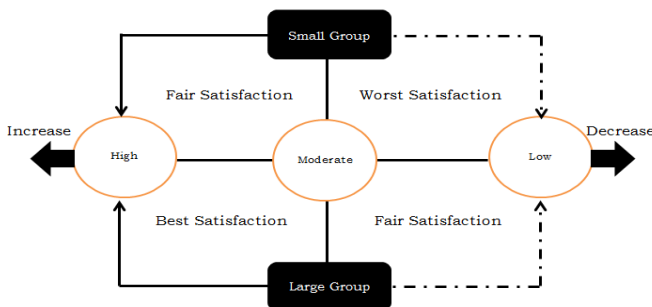


Fig. 16: Schematic diagram shows the direction of increase in satisfaction by structure by group size

IMPLICATIONS FOR ONLINE DISCUSSIONS

The results of the study have several implications for online discussion. There are some direct applications of the results in online discussions and there are others could be inferred from the findings.

Different structural elements such as instructor guidelines may have different effects on learner participation in online discussions; therefore instructors must be aware of the inherent differences that exist when using structure elements

in the discussion. It is recommended that clear guidelines of how, numbers and what types of responses needed from learner may contribute in enhancing the quality and quantity of learner participation in online discussions. Based on the results of the study, providing guidelines should be mandatory requirement. These guidelines should be connected with a grading system when instructors are in need for increasing participation. Instructors should make participation requirements explicit. It is not expected that all students know automatically how to participate in online discussions, neither in terms of the expected quantity nor in terms of the quality of participation. Therefore, clear guidelines and expectations in your syllabus should be given. Instructors should also post those guidelines as the first item in the board. Providing time guidelines such as weekly posts with exact deadlines for each task and question posted may probably help students manage their time for reading, thoughts and comments appropriately. In terms of grades, instructors should include online discussion participation in the course grade. If grades are not given for participation, learners typically do not use the discussion forum. Instructors should also decide how much of the course grade to give to discussions and whether they will assess the quantity or quality of postings, or a combination of the two.

Instructors should assist students to focus on on-topic responses, therefore it is important to get students involved in class discussion and explain the value of their participation and what they can expect to get out of their experiences. For helping students improve their focus on on-topic postings, it is worthwhile taking some time to teach the students how to read others' comments, how to paraphrase, and how to involve other members of the groups. Students need to understand that they share the

responsibility for making the discussion a worthwhile experience.

Results of the present study also indicated that group structure such as dividing large group into small sub-group may have direct influence on participation. Instructors should be aware of the suitable group size for different purposes; as in the present study, if the aim is to increase quality and quantity of participation, using small groups' size may be of main importance. When the aim is learning or satisfaction, probably using larger groups' size may be preferable as the results of the study showed. Based on this idea, to facilitate more deep and in-depth discussion, instructors have to divide large groups into small sub-groups.

In order to motive students for discussions, instructors should use open-ended questions targeted toward higher order thinking skills. The present study used questions that may have needed direct responses, elaboration, evaluation of ideas and criticism. In successful discussion boards, all participants learn from and teach one another. In order to support a deep and meaningful conversation, the instructors should post an interesting initial discussion question which is controversial and allows for multiple perspectives that the students can provide from their own experiences.

RECOMMENDATIONS

Several follow up studies could be conducted either to improve upon the methods used in the present study, or to investigate a number of possible experiments that add to the current findings by manipulating completely different variables to those examined here. Possible research areas are listed and considered below.

The present study used a modified coding scheme to evaluate student participation in terms of quantity and

quality; this coding should be developed or create a new coding scheme and so the same study could be replicated.

An additional recommendation is to replicate this study to reevaluate the impact of structure on the number of substantive responses posted with a new controversial topic, and with a different sample such as postgraduate students.

The present study showed that increasing instructions for students in the online discussion showed improvement on participation and learning and satisfaction, more research is needed to reveal what amount of instructions is required to produce best participation.

The present study used a method to measure participation for students without the presence of instructor; future studies should also study the impact of instructor being a part of the discussion or not on student participation. One way to increase more and different kinds of substantive response and increase participation would be to include the instructor or a facilitator in the discussion, which in turn, promotes more meaningful connections in ideas (Topper, 2005).

Another important recommendation for future research is to use the levels of structure used in the present study and add a control group. Adding a control group would help determine whether structure, regardless the level, impact student participation and learning.

One more important study could research the trends in student participation identified in this study; six on topic and four off topic codes were used to evaluate student postings. These codes may have impacted student learning. For example, one trend in participation discovered in this study was with the use of responses coded as chatting. Once one student posted this kind of response, all subsequent postings by other were likely also coded as chatting.

Chatting postings were non-substantive and did not appear to contribute to student knowledge and learning of the discussion topic and were irrelevant to the main topic. Future study should investigate types of responses in detail and their effect on enhancing participation and learning.

A time series analysis may also add in investigating the flow of student conversations. This type of analysis may look at the point at which students begins the post in off-topic ways, determine the probability that these kinds of responses will continue, and examine whether online structure influences the flow of off-topic postings.

For this study, the preparatory undergraduate year of University students may not have been accustomed to participate in independent discussions. As a result, such discussions may not have encouraged deep student leaning. With practice and feedback in discussions, students may be adept at participating in more substantive ways. Students may benefit from instructor participation in the discussions. The instructor could model good responses and provide examples and non-examples in the beginning of the course and then scaffold student responses as the course progresses. Therefore, another future study could include instructor modeling and participation in initial discussions. Such modeling may immerse in productive, successful discussions; and it is possible that effective student participation, which supports learning, could more naturally become an integral part of the course discussions.

CONCLUSION

This study was created to examine the moderating effects of instructor guidelines and group size in online discussion on quality and quantity of learner participation, learning and satisfaction. Learners were randomly assigned to one of three treatment groups with varying amount of structure students received: high structure, moderate structure and

low structure. 94 learners, preparatory year of Albaha University in Saudi Arabia, studying a communication course as a university requirement, participated in six-sub groups in six separated online forums. Three groups out of six, ranged in number from 21-23 participants, joined the large group discussions while the other three groups ranged from 6-8 students joined the small group discussions. Learners participated in the discussions for three successive weeks. Participation in the discussion was measured using a mean number of postings and a coding scheme measure to analyze the amount and types of student responses. Learning was measured using a 50-item achievement test and the satisfaction was evaluated using a 25-item survey measure. Data emerged from the participation measure, achievement test and satisfaction survey was analyzed using ANOVA followed by post hoc comparisons in order to figure out the effect of the independent variables of the study. The main conclusion of the study is summarized below in the light of expected outcomes of the hypotheses.

Hypothesis One: this hypothesis predicted that there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and participation rubric among the high structured online discussion group, moderate structured online discussion group and low structured online discussion group. The results of the study do not support this hypothesis. In terms of amount of postings, high structure guidelines group posted an average mean number of responses higher than the moderate and low structure groups. The moderate structure group posted more responses than the low structure group. With respect to the types of postings, the results showed a superiority of the high structure group over the moderate and low structure groups on the related on topic responses, but for the

unrelated irrelevant off topic responses the results showed no differences.

Hypothesis two: this hypothesis predicted that there would be no significant difference at $\alpha = .05$ level in amount and types of student participation as measured by the mean number of postings and the participation rubric between large group size and small group size. The results of the study showed a superiority of the smaller groups over the larger groups on the amount of postings and types of postings, with the small groups producing more substantive responses and average postings than the larger groups. For off-topic unrelated responses, the results showed no differences.

Hypothesis three and four: these two hypotheses predicted that no significant differences would be shown in learning as measured by the achievement test with respect to the varying levels of structure guidelines and group size respectively. The results of the study indicated that when the levels of structure differed from low to moderate to high, learning increased, with the high structure group doing the best. As for group size, the results revealed that larger groups did better than smaller groups on learning.

Hypothesis five and six: these two hypotheses predicted that no significant differences would be shown in satisfaction as measured by the satisfaction survey with respect to the varying levels of structure guidelines and group size respectively. The results of the study indicated that high structure guidelines group in online discussion were more satisfied with the discussion than the other two groups. In terms of group size, the larger groups were more satisfied with the online discussion than the smaller groups.

Hypothesis seven: this hypothesis predicted that there would be no interaction effect at $\alpha = .05$ level in

participation, learning and satisfaction with respect to instructor guidelines and group size. The results of the study showed that on quantity of postings, small groups did better than large groups particularly with the high structure guidelines. As for quality of postings, the results revealed that there was a crossover effect, with the small group did better on off-topic responses with the high structure guidelines but with the low structure guidelines, the larger groups produced more off-topic unrelated responses than the smaller groups. When learning was considered, the results revealed no interaction effect, but with satisfaction, the larger groups were more satisfied than the smaller groups. Overall, structural elements such as instructor guidelines and group size in online discussions are of main important and had a moderating effect on learning, participation and satisfaction.

REFERENCES

- Allan, M. (2004). A Peek into the Life of Online Learning Discussion Forums: Implications for Web-based distance learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-18.
- Anderson, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: Success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), 249-257.
- Angeli, C, Valanides, N., & Bonk, C. J. (2003). Communication in a web-based conferencing system: The quality of computer-mediated interactions. *British Journal of Educational Technology*, 34(1), 31-43.
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environment. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68.
- Attack, I. (2003). Becoming a web-based learner: Registered nurses' experiences. *Journal of Advanced Nursing*, 44(3), 289-297.
- Bailey, Y. S., & Wright, V. H. (2000, November). Innovative uses of threaded discussion groups. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Bowling Green, KY.
- Bales, R., & Strodtbeck, F. (1951). Phases in group problem solving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 485-495.

- Barker, S. (2003). Online discussion boards: impacting the learning experience. In T. Greening & R. Lister (Eds.), *Proceedings of the fifth Australasian conference on computing education* (Vol. 20, pp. 53-58). Adelaide, Australia: Australian Computer Society, Inc.
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student. *Internet and Higher Education*, 5, 147-155.
- Bender, T. (2003). *Discussion-based online teaching to enhance student learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Beuchot, A., & Bullen, M. (2005). Interaction and interpersonalit in online discussion forums. *Distance Education*, 26(1), 67-87.
- Bi, X. (2000). *Instructional design attributes of web-based courses*. Athens, OH: Ohio State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448746)
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: Are conceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), *design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 397-424). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bohlke, O. (2003). A comparison of students participation levels by group size and language stages during chatroom and face-to-face discussions in German. *CALICO Journal*, 21(1), 67-87.
- Bonk, C. J. (2004). The perfect E-storm: Emerging technologies, enormous learner demand, enhanced pedagogy, and erased budgets. Part 2: Storms 3 and 4. London: UK: The Observatory on Borderless Higher Education. Retrieved December 14, 2006, from <http://php.indiana.edu/~cjbonk/part2.pdf>.
- Bonk, C. J., Wisner, R. A., & Lee, J. Y. (2004). Moderating learner-centered e-learning: Problems and solutions, benefits and implications. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 54-85). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Bodzin, A. M., & Park, J. C. (2000). Dialogue patterns of preservice science teachers using asynchronous computer-mediated communications on the world wide web. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 19(2), 161-194.
- Bodzin, A., & Park, J. (2000). Factors that influence asynchronous discourse with preservice teachers on a public, web-based forum. *Journal of Computing in Teacher Education*, 16(4), 22-30.
- Bordia, P. (1997). Face-to-face versus computer-mediated communication: A synthesis of the experimental literature. *The Journal of Business communication*, 34, 99-120.

- Branon, R. F., & Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education: A survey of instructors. *TechTrends*, 45(1), 36-42.
- Brewer, S., & Klein, J. D. (2006). Types of positive interdependence and affiliation motive in an asynchronous, collaborative learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 54(4), 331–354.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, D. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. S. (1985). Models of the learner. *Educational Researcher*, 14(6), 5-8.
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education*, 13(2), 1–32.
- Bruyn, L. L. (2004). Monitoring online communication: Can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment? *Distance Education*, 25(1), 67-81.
- Campbell, N. (2004). Online discussion: A new tool for classroom integration? *Communication Journal of New Zealand*, 5(2), 7-26.
- Carr, T., Cox, G., Eden, A., & Hanslo, M. (2004). From peripheral to full participation in a blended trade bargaining simulation. *British Journal of Educational Technology*, 35(2), 197–211.
- Chen, G., & Chiu, M. M. (2006). Online discussion processes: Effects of earlier messages' evaluations, knowledge content, social cues and personal information on later messages. *Computers & Education*.
- Chen, D., & Hung, D. (2002). Personalised knowledge representations: The missing half of online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 3, 279-290.
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2004). Evaluating the extent of ill-structured problem solving process among pre-service teachers in an asynchronous online discussion and reflection log environment. *Journal of Educational Computing Research*, 30(3), 197–227.
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2005). Factors affecting learners' satisfaction on the use of asynchronous online discussion in a hypermedia design environment. *Journal of Southeast Asian Education*, 5(1&2), 56–70.
- Cheung, W. S., & Hew, K. F. (2007). Use of ground rules in online discussion. Paper Presented at the EDMediaWorld Conference on

Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, Toronto:Canada.

- Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005).Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognitionduring online small group discussion.Instructional Science, 33, 483–511.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2002). E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. New York: John Wiley.
- Cohen, E. G. (1994).Restructing the classroom: Conditions for productive small groups. Review of Educational Research, 64(1), 3-35.
- Conrad, R. M., & Donaldson, J. A. (2011).Engaging the online learner: Activities and resources forcreative instruction. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coomey M and Stephenson, J (2001) Online Learning: it is all about dialogue, involvement, support and control—according to the research, in Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies, ed. J. Stephenson, Kogan Page, London, UK
- Coomey, M., & Stephenson, J. (2002).Teaching & learning online: Pedagogies for newtechnologies. Online learning: It is all about dialogue, involvement, support andcontrol – according to the research. London: Kogan Page.
- Davidson-Shivers, G. V., Ellis, H. H., &Amarasing, K. (2005). How do female studentsperform in online debates and discussion? In G. Richards (Ed.), Proceedings ofWorld Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, andHigher Education 2005 (pp. 1972-1977). Chesapeake, VA: AACE.
- Davidson-Shivers, G. V., Muilenburg, L., & Tanner, E. (2001). How do studentsparticipate in synchronous and asynchronous online discussions? Journal ofEducational Computing Research, 25, 351-366.
- Davidson-Shivers, G. V., & Rasmussen, K. L. (2006).Web-based learning: Design, implementation, and evaluation. Upper Saddle River, NJ: Pearson MerrillPrentice Hall.
- Davidson-Shivers, G. V., & Taylor, L. L. (2006, April).Perspectives on gender and online discussion: Factors that influence participation. Paper presented at theannual meeting of the American Educational Research Association, SanFrancisco, CA.
- Davidson-Shivers, G. V., Tanner, E., &Muilenburg, L. (2000).Online discussion: Howdo students participate? (ERIC Document Reproduction Service No. ED443410)
- Davie, L. (1988). Facilitating adult learning through computer-mediated distance education.Journal of Distance Education, 3(2), 55-69.

- Davies, J. & Graff, M. G. (2005) 'Performance in e-learning: Online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36 (4), 657-663.
- Dennen, V. P. (2005). From message posting to learning dialogues: factors affecting learner participation in asynchronous discussion. *Distance Education*, 26(1), 127-148.
- Dennis, A. R., & Williams, M. L. (2003). Electronic brainstorming: Theory, research, and future directions. In B. P. Paulus, & B. A. Nijstad (Eds.), *Group creativity: Innovation through collaboration* (pp.160-180). New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1901). *Psychology and social practice*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Hubscher-Younger, T., & Narayanan, N. H. (2003). Authority and convergence in collaborative learning. *Computers & Education*, 41, 313-334.
- Dick, W., & Carey, L. (2004). *The systematic design of instruction* (th ed.). New York: Harper Collins College Publishers.
- Dringus, L. P. (2002). Editor's choice 2002: Selected online learning resources. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 377-397.
- Du, J., Havard, B., & Li, H. (2005). Dynamic online discussion: Task-oriented interaction for deep learning. *Educational Media International*, 42, 207-218.
- Dunlap, J.C. (2005). Workload reduction in online courses: Getting some shuteye. *Performance Improvement*, 44(5), 18-25.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 39, 39-72.
- Eisenberg, M. B., & Small, R. V. (1993). Information-based education: An investigation of the nature and role of information attributes in education. *Education Issues*, 29(2), 263-275.
- Ertmer, P. A., Richardson, J. C., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthard, G., et al. (2007). Using peer feedback to enhance the quality of student online postings: An exploratory study. *The Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2), 412-433.
- Ellis, A. (2004). Personality type and participation in networked learning environments. *Educational Media International*, 40(1-2), 101-114.
- Fauske, J., & Wade, S. E. (2003-2004). Research to practice online: Conditions that foster democracy, community, and critical thinking in computer-mediated discussions. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(2), 137-153.
- Ferdig, R. E., & Roehler, L. R. (2003-2004). Student uptake in electronic discussions: Examining online discourse in literacy

- preservice classrooms. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 119-136.
- Fisher, M, Thompson, G. S., & Silverberg, D. A. (2004-2005). Effective group dynamics in e-learning: Case study. *Journal of Educational Technology Systems*, 33, 205-222.
 - Fung, Y. Y. H. (2004). Collaborative online learning: Interaction patterns and limiting factors. *Open Learning*, 19(2), 135-149.
 - Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
 - Gall, M. D., & Gall, J. P. (1976). The discussion method. In N. L. Gage (Ed.), *The psychology of teaching methods* (Seventy-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
 - Garvin, C. D. (1981). *Contemporary group work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 - Gilbert, P. K., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5-18.
 - Cifuentes, L., Murphy, K. L., Segur, R., & Kodali, S. (1997). Design considerations for computer conferences. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(2), 177-201.
 - Glass, G., & Smith, M. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 2-16.
 - Grady, D. B. (2003). Mapping online discussions with lexical scores. *Journal of Interactive Learning Research*, 14 (2), 209-229.
 - Golas, K. C. (2000). Guidelines for Designing Online Learning. *Proceedings of the 2000 Interservice/Industry Training, Simulation & Education Conference*, Orlando, FL
 - Graham, C. R., & Misanchuk, M. (2004). Computer-mediated learning groups: Benefits and challenges to using groupwork in online learning environments. In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 181-202). Hershey, PA: Information Science Publishing.
 - Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397-431.
 - Guzdial, M., & Turns, J. (2000). Effective discussion through a computer-mediated anchored forum. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 437-469.

- Hakkarainen, K., &Palonen, T. (2003). Patterns of female and male students' participation in peer interaction in computer-supported learning. *Computers & Education*, 40(4), 327–342.
- Hammond, M. (2005).A review of recent papers on online discussion in teaching and learning in highereducation.*Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 9-23.
- Harasim, L. (1990). Online education: An environment for collaboration and intellectual amplification. In L. Harasim (Ed.), *Online education: Perspectives on a new environment* (pp. 39-64). New York: Praeger.
- Harasim, L. (1997, May). Interacting in hyperspace: Developing collaborative learningenvironments on the WWW.Paper presented at the 1997 University of Maryland SystemInstitute for Distance Education and the International University Consortium Conferenceon Learning, Teaching, Interacting in Hyperspace: The Potential of the Web. Maryland,Ohio, USA.
- Havard, B., Du, J., &Olinzock, A. (2005). Deep learning: The knowledge, methods, and cognitive process in instructor-led online discussion. *The Quarterly Review ofDistance Education*, 6,125-135.
- Helic, D., Maurer, H., &Scerbakov, N. (2004).Discussion Forums as LearningResources in Web-Based Education.
- Hewitt, J. (2003). How habitual online practices affect the development of asynchronous discussion threads. *Educational Computing Research*, 28(1), 31-45.
- Hewitt, J. (1996). Progress toward a knowledge-building community.Unpublished Doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Hewitt, J. (2005). Toward an understanding of how threads die in asynchronous computer conferences.*Journal of the Learning Sciences*, 14(4), 567–589.
- Hewitt, J., & Brett, C. (2007). The relationship between class size and online activity patterns in asynchronous computer conferencing environments. *Computers & Education*,49, 1258-1271.
- Hewitt, J., Brett, C. & Peters, V. (2007). Scan Rate: A new metric for the analysis of reading behaviors in asynchronous computer conferencing environments. *American Journal of Distance Education*, 21(4), 1-17.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2003a). An exploratory study of the use of asynchronous online discussion inhypermedia design.*Journal of Instructional Science & Technology*, 6(1), 12-23.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2003b). Evaluating the participation and quality of thinking of pre-serviceteachers in an asynchronous

- online discussion environment: Part II. *International Journal of Instructional Media*, 30(4), 355–366.
- Hiltz, S. R. (1990). Evaluating the virtual classroom. In L.M. Harasim (Ed.), *Online education: Perspectives on a new environment* (pp. 133-183). New York: Praeger.
 - Hiltz, S. R., & Turoff, M. (1985). Structuring computer-mediated communications systems to avoid information overload. *Association of Computing Machinery*, 28(7), 680-689.
 - Hoadley, C. (2004). Fostering productive collaboration offline and online: Learning from each other. In M. C. Linn, E. A. Davis, & P. Bell (Eds.), *Internet environments for science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - Hoadley, C. M., & Linn, M. C. (2000). Teaching Science through online, peer discussions: SpeakEasy in the Knowledge Integration Environment. *International Journal of Science*, 22(8), 839-857.
 - Hrastinski, S. (2006). The relationship between adopting a synchronous medium and participation in online group work: An explorative study. *Interactive Learning Environments*, 14(2), 137–152.
 - Hron, A., & Friedrich, H. F. (2003). A review of web-based collaborative learning: Factors beyond technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 70-79.
 - Hubscher-Younger, T., & Narayanan, N. H. (2003). Authority and convergence in collaborative learning. *Computers & Education*, 41, 313-334.
 - Hummel, H. G. K., Burgos, D., Tattersall, C., Brouns, F., Kurvers, H., & Koper, R. (2005a). Encouraging contributions in learning networks using incentive mechanisms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 355–365.
 - Jeong, A. C., & Davidson-Shivers, G. V. (2006). The effects of gender interaction patterns on student participation in computer-supported collaborative argumentation. *Educational Technology Research and Development*, 54, 543-568.
 - Jin, S. H. (2005). Analyzing student-student and student-instructor interaction through multiple communication tools in web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 32(1), 59-67.
 - Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 - Johnson, C. G. (2005). Lessons learned from teaching web-based courses: The 7-year itch. *Nursing Forum*, 40(1), 11-17.
 - Jonassen, D., & Remidez, H., Jr. (2005). Mapping alternative discourse structures onto computer conferences. *International Journal of Knowledge and Learning*, 7, 113-129.

- Johnson, S. D., Suriya, C., Yoon, S. W., Berrett, J. V., & Fleur, J. L. (2002). Team development and group processes of virtual learning teams. *Computers & Education*, 39, 379-393.
- Jugdev, K., Markowski, C., & Mengel, T. (2004). Using the debate as a teaching tool in the online classroom. *Online Classroom*, 4-7.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153–162.
- Kadushin, A. (1992). *Supervision in social work*. New York: Columbia University Press.
- Kachel, D. E., Henry, N. L., & Keller, C. A. (2005). Making it real online: Distance learning for high school students. *Knowledge Quest*, 34(1), 14-17.
- Khan, S. (2005). Listservs in the college science classroom: Evaluating participation and “richness” in computer-mediated discourse. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(2), 325–351
- Khine, M. S., Yeap, L. L., & Lok, A. T. C. (2003). The quality of message ideas, thinking and interaction in an asynchronous CMC environment. *Educational Media International*, 40(1/2), 115–125.
- Kear, K. (2001). Following the thread in computer conferences. *Computers & Education*, 37, 81–99.
- Kear, K., & Heap, N. W. (2007). ‘Sorting the wheat from the chaff’: Investigating overload in educational discussion systems. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 235–247.
- Kerka, S. (1996). *Distance learning, the Internet, and the World Wide Web*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED395214)
- Kerr, N. (1989). Illusions of efficacy: The effects of group size on perceived efficacy in social dilemmas. *Journal of experimental Social Psychology*, 35, 287-313.
- Kerr, E. B., & Hiltz, S. R. (1982). *Computer-mediated communication systems: Status and evaluation*. New York: Academic Press.
- Kimball, L. (1995). Ten ways to make online learning groups work. *Educational Leadership*, 53(2), 54-56.
- Kirk, J. J., & Orr, R. L. (2003). A primer on the effective use of threaded discussion forums. 2003 UNC Teaching and Learning with Technology Conference. March 28, Greensboro, NC. USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472738).
- Klemm, W. R. (1998). Eight ways to get students more engaged in online conferences. *The Higher Education Journal*, 26 (1), 62-64.

- Klemm, W. R. (2000). What's wrong with on-line discussions and how to fix it? Paper presented at the WebNet 2000 World Conference on the WWW and Internet, San Antonio, TX, USA, October, 2000. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 448755)
- Kluwin, T. N., & Noretsky, M. (2005). A mixed methods study of teachers of the deaf learning to integrate computers into their teaching. *American Annals of the Deaf*, 150, 350-357.
- Knowles, M., & Knowles, H. (1959). *Introduction to group dynamics*. New York: Associated Press.
- Kuboni, O., & Martin, A. (2004). An assessment of support strategies used to facilitate distance students' participation in a web-based learning environment in the University of the West Indies. *Distance Education*, 25(1), 7-29.
- Kukulska-Hulme, A. (2004). Do online collaborative groups need leaders? In T. S. Roberts (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice* (pp. 262-280). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Kramer, R., & Brewer, M. (1986). Social group identity and the emergence of cooperation in resource conservation dilemmas. In H. Wilke, D. Messick, & C. Rutte (Eds.), *Experimental social dilemmas* (pp. 205-234). Frankfurt am Main, NY: Verla Peter Lang.
- Larkin, T. L., & Belson, S. I. (2005). Blackboard Technologies: A vehicle to promote student motivation and learning in physics. *Journal of STEM Education*, 6(1), 14-27.
- Larson, B., & Keiper, T. A. (2002). Classroom discussion and threaded electronic discussion learning in two arenas. *Contemporary Issues in Technology & Teacher Education*, 2(1), 31-51.
- Lawhead, P. B., Alpert, E., Bland, C. G., Carswell, L., Cizmar, D., DeWitt, J., Dumitru, M., Fahraeus, E. R., Scott, K. (1997). *The Web and distance learning: what is appropriate and what is not* (report of the ITiCSE '97 working group on the web and distance learning). The supplemental proceedings of the conference on Integrating technology into computer science education: working group reports and supplemental proceedings (pp. 27 - 37). Uppsala, Sweden: ACM.
- Lea, M., Rogers, P., & Postmes, T. (2002). SIDE-VIEW: Evaluation of a system to develop team players and improve productivity in Internet collaborative learning groups. *British Journal of Educational Technology*, 33 (1), 53-63.
- Lehtinen, E. (2003). Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. In E. D. Dorte, L.

- Verschaffel, & N. E. Entwistle (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 35-53). Oxford, UK: Elsevier.
- Linn, M. C. (1995). Designing computer learning environments for engineering and computer science: The scaffolded knowledge integration framework. *Journal of Science Education and technology*, 4, 103-126.
 - Linn, M. C., & Slotta, J. D. (2006). Enabling participants in online forums to learn from each other. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens (Eds.), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 61-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 - Lipponen, L. (2001). Computer-supported collaborative learning: From promises to reality. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Turku, series B, *Humaniora*, 245.
 - Lipponen, L., & Lallimo, J. (2004). Assessing applications for collaboration: from collaboratively usable applications to collaborative technology. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 433-442.
 - Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13(5), 487-509.
 - Lu, L. L., & Jeng, I. (2006). Knowledge construction in in-service teacher online discourse: Impacts of instructor roles and facilitative strategies. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 183-202.
 - Masters, A., & Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers & Education*, 42, 319-332.
 - Mazzolini, M., & Maddison, S. (2004). Education without frontiers? International participation in an online astronomy program. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Philips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st annual conference of the Australasian Society for computers in learning in tertiary education, ASCILITE 2004* (pp. 606-615). Perth, Australia: University of Western Australia.
 - Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003). Sage, guide, or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers and Education*, 40, 237-253.
 - McAlpine, I. (2000). Collaborative learning online. *Distance Education*, 21(1), 66-80.
 - McFarland, D., & Hamilton, D. (2005). Factors affecting student performance and satisfaction: Online versus traditional course

- delivery. *The Journal of Computer Information Systems*, 46(2), 25-32.
- McLoughlin, C., & Luca, J. (2002). A learner-centred approach to developing team skillsthrough web-based learning and assessment. *British Journal of Educational Technology*, 33, 571-582.
 - Moore, J. C. (2005). The Sloan consortium quality framework and the five pillars. Retrieved from <http://www.sloan-c.org/publications/books/qualityframework.pdf>
 - Moore, J. L., & Marra, R. M. (2005). A comparative analysis of online discussion participation protocols. *Journal of Research on Technology in Education*, 38 191-212.
 - Mullen, B., Johnson, C., & Salas, E. (1991). Productivity loss in brainstorming groups: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 3-23.
 - Murphy, K. L., Mahoney, S. E., Chun-Ying, C, Mendoza-Diaz, N. V., & Yang, X. (2005). A constructivist model of mentoring, coaching, and facilitating online discussions. *Distance Education*, 26, 341-366,
 - Murphy, E., & Coleman, E. (2004). Graduate students' experiences of challenges in online asynchronous discussions [Electronic Version]. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 30.
 - Naidu, S. (1997). Collaborative reflective practice: An instructional design architecture for the Internet. *Distance Education*, 18(2), 257-283.
 - Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web-based design. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 462-473.
 - Newman, D. R., Johnson, C., Webb, B., & Cochrane, C. (1997). Evaluating the quality of learning in computer supported cooperative learning. *Journal of the American Society for Information Science*, 48(6), 484-495.
 - Newman, P. S., & Blitzer, J. C. (2003). Summarizing archived discussions: a beginning. *Proceedings of the 8th international Conference on intelligent User interfaces* (pp. 273-276). Miami, Florida, USA: ACM.
 - Ng, C., & Hung, D. (2003). Conceptualizing a framework for design of online communities. *International Journal on E-Learning*, 2(4), 60-71.
 - Oliver, K. M. (2000). Methods for developing constructivist learning on the web. *Educational technology*, 30(6), 5-18.
 - Oliver, M., & Shaw, G. P. (2003). Asynchronous discussion in support of medical education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 56-67.

- Olofsson, A. D. (2007). Participation in an educational online learning community. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(4), 28–38.
- Painter, C., Coffin, C., & Hewings, A. (2003). Impacts of directed tutorial activities in computer conferencing: A case study. *Distance Education*, 24(2), 159–174.
- Palloff, R. H., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the on-line classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parkhurst, R., Barbara M. Moskal, G., Lee D., Juan L., Thomas B., & Sharon E. (2008). Engineering Cultures: Comparing Student Learning in Online and Classroom Based Implementations. *International Journal of Engineering Education*, 24(5), 955-64.
- Paulus, P. B., Larey, T. S., & Ortega, A. H. (1995). Performance and perceptions of brainstormers in an organizational setting. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 249- 265.
- Pena, C. M. (2004). The design and development of an online, case-based course in a teacher preparation program. *Journal of Interactive Online Learning*, 3(2), 1-18.
- Peng, T. (2004) Creating a knowledge building writing environment using computer-mediated communication technology: EFL students taking control of their learning. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Peters, V., & Hewitt, J. (2005). An analysis of student practices in asynchronous computer conferencing environments. *Proceedings of the ED-MEDIA 2005-World Conference on Educational Multimedia Hypermedia & Telecommunications*, June 27- July 2, 2005, Montreal, Canada. CD ROM, 778-785.
- Peters, V. (2005). Towards an understanding of student practices in asynchronous computer conferencing environments. Unpublished master's thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Piaget, J. (1932). *The language and thought of the child*. London: Routledge/Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Poole, D. M. (2000). Student participation in a discussion-oriented online course: A case study. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(2), 162–177.
- Poscente, K. R., & Fahy, P. J. (2003). Investigating triggers in CMC text transcripts. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2).
- Puntambekar, S., & Luckin, R. (2003). Documenting collaborative learning: What should be measured and how? *Computers & Education*, 41, 309-311.

- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003).Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.
- Roberts, M. R., & Hopewell, T. M. (2003). Web-based instruction in technology education. *Council on Technology Teacher Education, 52nd Yearbook: Selecting instructional strategies for technology education*. McGraw Hill, Glencoe.
- Rodriguez Illera, J. L. (2001). Collaborative environments and task design in the university. *Computers in Human Behaviour*, 17, 481-493.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Retrieved September 20, 2014 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/152>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education*, 46, 49-70.
- Smith, M., & Winking-Diaz, A. (2004). Increasing Students' Interactivity in an Online Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-25. Retrieved on September 20, 2014 from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.3.pdf>
- Stathakos, J. (2003). Learning partners as an instructional design strategy to promote collaboration and community building in the online classroom. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Stemwedel, J. D. (2005). Rubrics, roles, and successful online discussions. *Online Classroom*, 3-8.
- Stribos, J. W., Martens, R. L., & Jochems, W. M. G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers and Education*, 42, 403-424.
- Sullivan, P. (2001). Gender differences and the online classroom: Male and female college students evaluate their experiences. *Community College Journal of Research and Practice*, 25, 805-818.
- Sutton, L.A. (2001). The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 223-242.
- Thaiupathump, C., Dawant, M., & Bourne, J. (1998). An Automated FAQ system (AUTOFAQ): Building Frequently Asked Questions (FAQs) pages for ALNs [Electronic Version]. ALN

- Magazine, 2.Retrieved March 1, 2015, from<http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v2n1/choon.asp>
- Topper, A. (2005).Facilitating student interactions through discursive moves: An instructor's experience teaching online graduate courses in educational technology.The Quarterly Review of Distance Education, 6(1), 55-67.
 - Torrisi-Steele, G. (2002). 'Technology For The Sake Of Learning' - A planning approach for integrating new technologies in tertiary learning environments [Electronic Version]. Retrieved January 15, 2014, from <http://ausweb.scu.edu.au/aw02/papers/refereed/torrisi/paper.html>
 - Tu, C. H., &McIsaac, M. (2002).The relationship of social presence and interaction in online classes.The American Journal of Distance Education, 16(3), 131-150.
 - Tucker, A. A. (2007). Leadership by the Socratic method. Air & Space Power Journal, 21(2), 80-87,127.
 - Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007).Asynchronous Discussions and Assessment in Online Learning.Journal of Research on Technology in Education, 39(3), 309-328.
 - Vonderwell, S., & Zachariah, S. (2005).Factors that Influence Participation in Online Learning.Journalof Research on Technology in Education, 38(2), 213-230.
 - Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. Education, Communication &Information, 3,241-280.
 - Watson, G., & Johnson, D. W. (1972). Social psychology: Issues and insights (2nd ed.). Philadelphia: Lippincott.
 - Wayne, J., & Cohen C. S. (2001).Group work education in the field. Alexandria, VA: Council on Social Work education.
 - Weasenforth, D., Lucas, S. B., &Meloni, C. (2002). Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: Threaded discussions. Language Learning &Technology, 6(3), 58-86.
 - Webb, N. M., Troper, J. D., &Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. Journal of Educational Psychology, 8, 406-423.
 - Wiley, J., & Bailey, J. (2006).Effects of collaboration and argumentation on learning from web pages. In A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver, & G. Erkens (Eds.), Collaborative learning, reasoning, and technology (pp. 297-321). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - Xie, K., DeBacker, T. K., & Ferguson, C. (2006).Extending the traditional classroom through onlinediscussion: The role of student

- motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34(1), 67–89.
- Yang, Y. T. C., Newby, T., & Bill, R. (2008). Facilitating interactions through structured web-based bulletinboards: A quasi-experimental study on promoting learners' critical thinking skills. *Computers and Education*, 50(4), 1572–1585.
 - Yang, Y. T. C., Newby, T. J., & Bill, R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 163–181.
 - Yeh, H. T., & Buskirk, E. V. (2005). An instructor's methods of facilitating students' participation in asynchronous online discussion. In C. Crawford, D. A. Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, & R. Weber (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (pp. 682–688). Chesapeake, VA: AACE.
 - York, R. O. (2008). Comparing Three Modes Instruction in a Graduate Social Work Program. *Journal of Social Work Education*, 44(2), 157-71.
 - Zhao, N., & McDougall, D. (2005). Cultural factors affecting Chinese students' participation in asynchronous online learning. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005* (pp. 2723–2729). Chesapeake, VA: AACE.
