



بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية مدكّمة دولياً
دورية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد التاسع.. يناير ٢٠١٨م

حقوق الطبع والنشر محفوظة لرابطة التربويين العرب

الترقيم الدولي للمجلة

Print:ISSN 2357-0296

Online:ISSN 2357-030X

الموقع الإلكتروني للرابطة :

<http://aae2016.com>

هيئة تحرير المجلة

م	الاسم	الوظيفة
١	أ. د / ماهر إسماعيل صبري رئيس رابطة التربويين العرب	رئيس هيئة التحرير
٢	أ. د / أماني حنفي محمد علي عميد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس	نائب رئيس التحرير
٣	أ. د / حمدي إسماعيل شعبان وكيل كلية التربية النوعية جامعة طنطا	مدير التحرير
٤	أ. د / هناء عبده عباس أستاذ بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة	عضواً
٥	د / زيزي حسن عمر أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية	عضواً
٦	د / هاني شفيق رمزي أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة بنها	عضواً
٧	د / هوايدا سعيد عبد الحميد أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس	عضواً
٨	د / عبد الرحمن أحمد سالم أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة بورسعيد	عضواً
٩	د / شادية محمد جابر حسنين مدرس الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط	عضواً
١٠	أ / أمينة سلوم معتق الرحيلي د . دكتوراه جامعة الملك سعود	سكرتيرة التحرير

الهيئة الإسنشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أشرف عبد العزيز عبد المجيد	الاقتصاد المنزلي	حلو
٢	أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب	التربية النوعية	المنوفية
٣	أ.د / الحسيني رجب بلال	التربية النوعية	المنصورة
٤	أ.د / أماني فوزي محمد بدوي	التربية النوعية	المنصورة
٥	أ.د/ أميرة سيد فرج	التربية الموسيقية	حلو
٦	أ.د / أمل محمد القدام	رياض الأطفال	المنصورة
٧	أ.د / أمين سعيد عبد الغني	الإعلام	الجامعة الحديثة
٨	أ.د / إيمان أحمد خضر	الإعلام	أم القرى
٩	أ.د / إنشراح إبراهيم محمد المشرف	رياض الأطفال	أم القرى
١٠	أ.د/ تسبي محمد رشاد على	التربية النوعية	اسكندرية
١١	أ.د / ثروت فتحي كامل	التربية النوعية	القاهرة
١٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
١٣	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلو
١٤	أ.د / جنات عبد الغني البكاكوشي	رياض أطفال	الأسكندرية
١٥	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلو
١٦	أ.د / حسن جمال محمد نجم	التربية النوعية	المنصورة
١٧	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلو
١٨	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز
١٩	أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم	التربية النوعية	المنصورة
٢٠	أ.د / زينب عاطف خالد	اقتصاد منزلي	الأزهر طنطا
٢١	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	التربية الرياضية بنين	الإسكندرية
٢٢	أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان	الإعلام	القاهرة
٢٣	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلو
٢٤	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	التربية الرياضية بنين	حلو
٢٥	أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني	التربية النوعية	ميت غمر
٢٦	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	التربية الرياضية بنات	حلو
٢٧	أ.د/ علي السيد إبراهيم عوجة	الإعلام	القاهرة
٢٨	أ.د / علي السيد علي زلط	التربية النوعية	المنصورة
٢٩	أ.د / عمر محمد أحمد إمام	التربية النوعية	بنها
٣٠	أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي	التربية النوعية	عين شمس
٣١	أ.د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلو
٣٢	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	التربية الرياضية	طنطا
٣٣	أ.د/ محمد عبد الحميد أحمد	الإعلام	طبيبة
٣٤	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	التربية الرياضية بنين	الإسكندرية
٣٥	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	التربية الرياضية بنين	حلو
٣٦	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	التربية الفنية	حلو
٣٧	أ.د / منى محمد علي جاد	رياض أطفال	القاهرة

محتويات العدد (٩)

٥	بحوث ودراسات محكمة	الصفحات
١.	تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب / المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية – جامعة حلوان .. إعداد : أ.م.د/ إبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم	١١- ٦١
٢.	فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي .. إعداد : د/ أرزاق محمد عطيه اللوزي	٦٣- ١١٣
٣.	فاعلية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف علي تنمية الوعي الغذائي لديهن .. إعداد : أ.م.د/ لبنى شعبان أحمد أبوزيد	١١٥- ١٣٣
٤.	فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .. إعداد : أ/ مجدي صابر حسن حسين أ. د/ شاكر عبد العظيم قناوي ، أ.م.د/ مصطفى طه عبد الرحمن ، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز سلطان	١٣٥- ١٨٠
٥.	العاب الهاتف الذكي وتنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والانتباه البصري لدى أطفال الروضة .. إعداد د/ رباب السيد الحسيني الجمل	١٨١- ٢٣٥
٦.	فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها .. إعداد : د/ مها جلال علي شعيب	٢٣٧- ٢٨٣
٧.	برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة .. إعداد : د/ سعاد جابر محمود حسن ، د/ صباح يوسف أحمد إبراهيم	٢٨٥- ٣٣١
٨.	أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري .. إعداد : د/ عماد محمد عبد العزيز سمرة ، د/ محمد محمد السيد النجار	٣٣٣- ٤٠٣

تعريف بالمجلة:

بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

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 الأساتذة في مجالات التربية النوعية بالجامعات المصرية والعربية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من البحوث في مجالات التربية النوعية ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي (تربية فنية . تربية موسيقية . تربية رياضية . اقتصاد منزلي . إعلام تربوي . تعليم صناعي . تعليم تجاري . تعليم زراعي . علوم تربوية ونفسية . رياض أطفال . تكنولوجيا التعليم) ؛ وذلك باللغتين العربية والأجنبية ، حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

المجلة دورية فصلية تصدر أربع مرات سنويا في شهور : يناير ، أبريل ، يوليو ، أكتوبر ، وقد صدر عددها الأول في يناير ٢٠١٦ م .

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 - باللغة العربية واللغات الأجنبية - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية النوعية بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم النوعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية النوعية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والتربية الرياضية ، والاقتصاد المنزلي ، ورياض الأطفال.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي مجال من مجالات التربية النوعية .

- 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 بحث؛ ليقوموا بتحكيم البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث 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 بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت 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 كالتالي :

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- كتابة متن البحث بخط Fanan مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسة بخط Al-Mothnna مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١١ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي في شكل عبارات تقريرية متصلة بنفس خط المتن مقاس ١٣ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف ، مع كتابة الكلمات المفتاحية للبحث في نهاية المستخلص .
- كتابة المستخلص الأجنبي كما هو بالعربي ، بحيث يبدأ بعنوان البحث بخط Cambria 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 .. وتستخدم الصور والرسوم فقط في حالات الضرورة القصوى حين تكون في صلب البحث.
- 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 البريدية باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش
الشعراوي

التليفون والفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير:

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة:

Safaasultan25@hotmail.com

أو عبر البريد الإلكتروني لسكرتيرة تحرير المجلة:

ameena--2011@hotmail.com

كما يمكن متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني على الرابط:

<http://jrsef.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب:

<http://aae2016.com>

مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية . وفي هذا العدد ثمانية بحوث :

اولها بعنوان : " تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب / المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية - جامعة حلوان " .. إعداد : أ.م.د/ إبراهيم صابر عبد الرحمن قاسم .

وثانيها بعنوان : " فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي " .. إعداد : د/ أرزاق محمد عطيه اللوزي .

وثالثها بعنوان : فاعلية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف علي تنمية الوعي الغذائي لديهن . "إعداد : أ.م.د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد .

ورابعها بعنوان : " فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام " .. إعداد : أ/ مجدي صابر حسن حسين ، أ.د/ شاكر عبد العظيم قناوي ، أ.م.د/ مصطفى طه عبد الرحمن أ.م.د/ صفاء عبد العزيز سلطان .

وخامسها بعنوان : " ألعاب الهاتف الذكي وتنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والانتباه البصري لدى أطفال الروضة .. إعداد : د/ رباب السيد الحسيني الجمل .

وسادسها بعنوان : " فاعلية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها " .. إعداد : د/ مها جلال علي شعيب .

وسابعها بعنوان : " برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة " .. إعداد : د/ سعاد جابر محمود حسن ، د/ صباح يوسف أحمد إبراهيم .

وثامنها بعنوان : " أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري " .. إعداد : د/ عماد محمد عبد العزيز سمره د/ محمد محمد السيد النجار .

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 نسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

هيئة تحرير المجلة





البحث الأول

تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات
بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير
الناظم والكفاءة المهنية لدى الطلاب /
المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية
جامعة حلوان

إعداد:

أ.م.د/ إبراهيم طاهر عبد الرحمن قاسم

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية جامعة حلوان



تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب / المعلمين شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د/ إبراهيم هاشم طاهر محمد الرحمن قاسم

• الملخص:

هدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير التأملي ، ومهارات إنجاز بحوث الفعل من خلال برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل بما ينعكس على زيادة تحسين مستوى الكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي المعماري بكلية التربية - جامعة حلوان، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الصناعات المعمارية بكلية التربية - جامعة حلوان المجموعة التجريبية - ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستطلاع رأى الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس التعليم الصناعي لعمل ثلاث قوائم القائمة الأولى مهارات التفكير التأملي ، والقائمة الثانية مهارات الكفاءة المهنية ، القائمة الثالثة مهارات إنجاز بحث الفعل ، كما تم دراسة محاور البحث الثلاثة والتي تتمثل في محور بحوث الفعل ، ومحور التفكير التأملي ، ومحور الكفاءة المهنية وذلك للتوصل إلى أسس تصميم البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات بحوث الفعل ؛ بهدف تنمية كل مهارات التفكير التأملي ، والكفاءة المهنية ، ومهارات إنجاز بحوث الفعل ، وتم إعداد أدوات البحث والتي تمثلت في اختبار مهارات التفكير التأملي ، ومقياس الكفاءة المهنية ، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات إنجاز بحث الفعل ، وقام الباحث بتطبيق أدوات البحث قبلية المجموعة التجريبية عينة البحث ثم تطبيق البرنامج التدريبي بما يحتويه من أنشطة وأوراق عمل تدريبية على طلاب المجموعة التجريبية ، ثم تطبيق أدوات البحث بعديا المجموعة التجريبية ، وتم إجراء المعالجة الإحصائية لأدوات البحث ، وأظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كل من مهارات التفكير التأملي ، الكفاءة المهنية ، ومهارات إنجاز بحوث الفعل لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة الصناعات المعمارية بكلية التربية جامعة حلوان

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي ، مهارات التفكير التأملي ، الكفاءة المهنية ، بحوث الفعل مهارات بحث الفعل

*Designing a training program based on Action Research
Applications to develop professional Efficacy, reflective
thinking skills for Industrial Education Section
Students/Teachers in Faculty of Education, Helwan University
Dr . Ebrahim Saber Abd el rahman kassm*

Abstract:

The aim of the research is to develop the skills of thinking thinking, and the skills of accomplishing the research of the act through a training program based on the applications of the research of the act, which is reflected in the further improvement of the level of professional competence of the students teachers of the fourth division Industrial Industrial Education Department, Faculty

of Education The study sample consisted of (30) students and students from the fourth year students of the Architectural Industries Division at the Faculty of Education - Helwan University. The experimental group - To achieve the objective of the study the researcher surveyed the opinion of experts and arbitrators in the field of curricula and methods of teaching industrial education for the work of three lists, And the second list the skills of professional competence, the third list, the skills of the completion of the research of the act, and the study of the three research axes, namely the focus of the research of the verb, and the focus of reflection and the focus of professional competence to reach the foundations of the design of the training program The research tools were designed to test the skills of reflection thinking, the measure of professional competence, and a note card to measure the skills of doing the research. The researcher applied tools The study of the sample of the research sample and then the application of the training program with its activities and training work papers for the experimental group students, then applying the research tools to the experimental group, and the statistical processing of the research tools. Dribi in the development of both the skills of thinking thinking, professional competence, and skills to accomplish the research of the work of the fourth year students of the Department of Architecture Industries Faculty of Education University of Helwan The aim of the research to develop the skills of reflection and the skills of the completion of research action through a training program based on the applications of research action, Improving the level of professional competence of the students of the fourth department of the Industrial Industrial Education Department, Faculty of Education, Helwan University.,

keywords: Training program, Reflective thinking skills, Professional Efficacy, Action Researches, Action Research skills.

• مقدمة:

تعد قضية إعداد المعلمين في الوطن العربي نقطة البداية لأي إصلاح تعليمي ، وبدون الاهتمام بهذه القضية تصبح خطط إصلاح التعليم بلا تأثير وبلا فعالية ، فإذا كان التعليم الجيد هو أساس تقدم المجتمع ، فإن هذا لا يتم بدون معلم مؤمن بمهنته ، أحسن إعداده الأكاديمي وتكوينه المهني ولديه من القيم والاتجاهات واليدول والمعتقدات الجيدة ما يجعله يؤدي دوره على أكمل وجه.(سكر والخزندار: ٢٠٠٥، ١٣٢-١٥٧) ، (فاطمة عبد الوهاب: ٢٠٠٧، ٢١٥-٢٦٣) (2008:Almohamaady)

ولما كانت عملية إعداد المعلم أعداداً جيداً وتدريبه تدريباً متواصلًا وتنمية مهنيًا باستمرار يعتبر شرطاً أساسياً لنجاح المنهج في تحقيق أهدافه ، لأنه لا جدوى من منهج جيد يعتمد على معلمين غير اكفاء نظراً لأن طبيعة العصر الذي نعيشه ومتطلباته المستقبلية تستوجب تكوين معلم مؤهل تأهيلاً جيداً يكون قادراً على أداء الأدوار المطلوبة منه في الالفية الثالثة .(حلمى الوكيل وحسين بشير: ٢٠٠٥، ٢٥)

وغنى عن البيان أن الطلاب المعلمين شعب التعليم الصناعى يتعلمون من خلال فترة إعدادهم فى كلية التربية كيف يقومون بالتدريس من خلال تدريبهم أثناء التدريب الميدانى داخل المدرسة الصناعية المضيفة لهم ؛ حيث يندمجون أثناء تدريبهم فيما يعرف بالمعرفة الموقفية ، فى هذا السياق أشارت دراسة (Gurvitch&Metzler: 2009، 437-443) إلى أهمية دمج الخبرات فى وقت مبكر خلال برامج إعداد المعلم ؛ حيث تمنح هذه الخبرات الفرص للطلاب المعلمين لأن يكتسبوا خبرات عن طريق المحاكاة ومناقشة الأقران والتعلم فى مجموعات صغيرة مما قد يؤثر فى مستويات المهارات لديهم كما اقترحت ضرورة مراعاة - فى برامج إعداد معلم- التحول عن التقليدية المعتمدة على المحاضرات والقراءات النظرية إلى الطرق المعتمدة على التفاعلية والعمل فى مجموعات .

ولما كان تدريس المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية نفسه يتسم بالتعقيد ، ويحتاج إلى تعلم مستمر وتأمل دائم ، حيث تاتى المعارف والمهارات والإستراتيجيات الجديدة للتدريس من عدة مصادر مثل الأبحاث ، والمواد والأدوات الجديدة ، ووصف الممارسة الجيدة ، والزملاء ، والمشرفين ، التأمل الذاتى للتدريس داخل فصول المواد التكنولوجية والورشات ، وتأمل عملية تعلم الطلاب وتدريبهم ، لذا يحتاج معلموا المواد التكنولوجية إلى تنمية التأمل أثناء تنفيذ المواقف التدريسية بالإضافة إلى تنمية مهارة إجراء أبحاث فى فصولهم حول تدريس وتعلم المواد التكنولوجية ، ويجب أن يعملوا على تبادل نتائجهم مع بعضهم البعض .

ويشير كل من (عبد الله الثقفي وآخرون: ٢٠١٣، ٥٨) ، (أكرام خوالدة: ٢٠١٢، ١٧٨) ، (أحمد القواسمة و محمد أبو الغزالة: ٢٠١٣، ١٤٩) إن ممارسة التفكير التأملى تجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقاً، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أوالتهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم لهم ، جديدة ، والاستمتاع بحل المشكلات ، والتصميم والمواظبة عندما تكون حلول المشكلة غير واضحة وكما يُعد تنمية التفكير التأملى من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملى يجعل الطالب المعلم يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه

في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، كما يقوم على تأمل الطالب المعلم في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقى أثرا للتعلم في عقله وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديثة

ولذلك أوصت عدد من الدراسات مثل دراسة ودراسة (شاير- Shawer: 29- 1,2010)، دراسة (محمد بخيت، ابراهيم القاعود: ٢٠١٢، ١٤٧٨-١٥١٨) بضرورة أن تحدد برامج إعداد المعلم الاحتياجات التعليمية للطلاب المعلمين بحيث يستطيعون تولي أمر نموهم المهني طيلة عملهم المهني فيما بعد من خلال تدريبهم على التأمل الفعال خلال الممارسة وكذلك التأمل حول تلك الممارسة، ويُعد العمل البحثي من أهم أدوار المعلم الحديثة، فالمعلم الجيد هو معلم باحث في القضايا والمشكلات التي تواجهه، ويؤمن بقدرته طلابه على التقدم وإحراز النجاح، ولا يقبل الفشل، فهو حريص على معرفة الطرائق والوسائل اللازمة للتصدي لتلك المشكلات ومعالجتها، وبناء على ذلك فقد ظهر في المجال التربوي مؤخراً ما يعرف ببحوث الأداء أو بحوث الفعل Action Researches.

لذلك ظهرت أهمية بحوث الفعل، وكيفية القيام به، ليتمكن الممارسون للعمل التربوي من مواجهة التحديات وحل المشكلات، وإنتاج المعارف وبناءها بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة، وليوفر أداء منهجية للتفكير تساعدهم على النمو المهني، وتحسين ممارستهم المهنية من خلال تطبيق عمليات التفكير والتأمل في هذه الممارسات. (بيومي ضحاوي، سلامة حسن: ٢٠٠٩).

حيث يأتي توجه بحوث الفعل مواكبا لتلك التغيرات في أدوار معلم التعليم الصناعي ومحققا لمتطلباتها، بما يتضمن من أنشطة وإجراءات يمكنها مساعدة المعلم على تخطي دورة من متلقى وناقل للمعرفة إلى مالكتها ومنتجها، عبر التجربة الفعلية في ميدان عمله بالمدرسة الصناعية، حيث تدفعه متطلبات بحث الفعل نحو فحص خبراته والتأمل في حياته المهنية وفي ممارسة اليومية، وتحديد أوجه القصور والمشكلات التي تواجهه والجوانب المطلوب تعديلها، رغبة في وضع أسس متينة يستند إليها في اتخاذ القرار المناسب فيما يمارسه من أدوار، وما يضعه من حلول للمشكلات وما يريده من تطوير نفسه وتطوير ممارسته وعمله، دون انتظار الباحث الأكاديمي ليحل له ما يواجهه من مشكلات، أو يفرض عليه أي آراء أو تطوير يتعلق بالعمل.

ويكتسب بحث الفعل أهمية خاصة حيث يُعد أحد مداخل التنمية المهنية التي تهيئ الاستقصاء التشاركي والتأمل، حيث أوصت دراسة كل من

(ورلى وهاريل —only,s.&harel,m.2012:40-51)، ودراسة (سويتو —souto:2012،54-56)، ودراسة (جيدزىنى —gedzun:2013،72) بضرورة تدريب الطالب المعلم أثناء إعداده بالكلية على كل ما يتعلق ببحوث الفعل من خلال الدراسة النظرية والتدريب الميدانى على كيفية إجراء هذا النوع من الأبحاث، من أجل تطوير قدرات الطلاب المعلمين على الجمع بين النظرية والممارسة وصقل خبراتهم، لاستخدام بحث الفعل فى مواجهة المشكلات التى ستقابلهم عند العمل بالتدريس فى السنوات الأولى.

وحتى تتحقق أهداف بحوث الفعل كان من أهمية بمكان أن ينمى لدى الطلاب المعلمين مستوى عاليا من الكفاءة المهنية أثناء إعدادهم للدخول إلى مجال التمهين؛ حيث أوصت عدد من الدراسات ومنها دراسة (كينيدى —Kennedy:2006) ودراسة (هيرسشوم واندروسون —Hirschkom & Anderson: 2008، 1-10) على ضرورة إعداد بيئة تعلم تشجع على تنمية مستويات عالية من الكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين خلال التدريب الميدانى ضمن برامج إعداد المعلم؛ فهذا يعد عنصرا حيويا فى تكوين معلم على مستوى من الجودة على المستويين المحلى والعالمى، كما أشار إلى قلت الدراسات التى تهتم بدراسة الكفاءة المهنية للطلاب المعلمين خلال برامج إعداد المعلم بصفة عامة وإعداد معلم التعليم الصناعى بصفة خاصة مما يوجب تسليط الضوء عليها.

وقد أكدت (وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوى بمكتب التربية العربى:٢٠٠٠) (شانين موران وهولى —Tschannen-Moran & Holy: 2001، 783-805) ضرورة تدريب المعلم وتثقيفه نظريا وعمليا، بصورة مستمرة مع متابعة نموه المهنى داخل المدرسة، وتحديد الكفاءة المهنية المطلوبة، وتصميم البرامج التدريبية المناسبة لدعم هذه الكفاءة وتطويرها وتوظيفها لخدمة العملية التربوية بمختلف جوانبها. وتُشير هذه الوثيقة إلى أن أهداف التنمية المهنية للمعلمين لا تتحقق إلا بتحديد متطلبات كفاءة المهنية اللازمة لهم، واحتياجاتهم التربوية، ووضع آليات العمل الفعال التى تُساعد على تشخيص مستويات أدائهم وتأهيلهم بصورة مستمرة، وذلك لاستيعاب المستجدات العلمية التربوية.

• الإحساس بالمشكلة :

أدرك الباحث مشكلة البحث من عدة مصادر أهمها :

• أولاً: الأدبيات التربوية و الدراسات السابقة:

١ فى مجال بحوث الفعل: تعد الدراسات التى تناولت بحوث الفعل بالمدرسة الصناعية قليلة ونادرة مقارنة بالدراسات التى تناولت بحوث الفعل بشكل

عام ودرجة تأثيره فى تنمية الممارسات المهنية لدى معلمى المواد التكنولوجية ومنها دراسة كل من (Capobianco, Berenda M, Joyal, Holli 26-22,2008)، (2009-Byrnes)، (خالد العبيدى: ٢٢-٥٥)، (Gills and 992-971,2010:Cullen and others)، (2010:Goodnough)، (108-91,2010- others)، (مرفت محمد: ٢٠١٠)، (أيمن عبد الكريم: ٢٠١٢) (جيهان الشافعى: ٢٠١٣، ١٩٧)، حيث أوصت هذه الدراسات بضرورة تضمين بحوث الفعل ومراحل تنفيذها كأحد ركائز بناء وتصميم برامج إعداد معلمى التعليم الصناعى ؛ بهدف تزويد معلمى المستقبل بالفرص الكافية للتأمل فى المواقف التعليمية بجميع عناصرها خاصة المرتبطة بمشكلات تدريسية المواد التكنولوجية تواجههم أثناء ممارستهم التدريس خلال فترة التدريب الميدانى .

◀ **فى مجال التفكير التأملى :** تعد الدراسات التى تناولت قدرات التفكير التأملى فى مجال التعليم الصناعى قليلة ونادرة مقارنة بالدراسات التى تناولت دراسة قدرات التفكير التأملى بشكل عام ودرجة تضمينها فى مرحلة إعداد معلمى التعليم الصناعى بكلية التربية ؛ ومن هذه الدراسات دراسة كل من ، ودارسة (أبراهيم البعلى ٢٠٠٦: ١٤-٥٢) ودراسة (ماهارداي - 2007:Mahardale et al.,)، ودراسة (ليك - 641-624,2008:Luk, J -)، ودراسة (فان - 313-297, 2009-Phan)، ودراسة (نادية سمعان ، وعفاف عطية: ٢٠٠٩)، (كوثر بلجون: ٢٠١٠، ٦٠٧-٦٣٠)، ودراسة (حصّة الحارثي: ٢٠١١) حيث أكدت هذه الدراسات على أهمية تنمية مهارات التفكير التأملى ومستوياته لدى الطلاب المعلمين ، والعلاقة الإيجابية بين الممارسات التأملية وتحسين مستوى الكفاءة التدريسية، حيث يساعدهم على التعامل بفعالية مع المشكلات المعقدة والغامضة وغير المحددة ، كما إنه يعمل تدعيم التعلم ذى المعنى حيث يفكر الطالب المعلم بعناية فى كيفية قيامه بعملية التدريس ويستخدم ما يكتشفه عن أدائه للتحسين والتطوير من جهة ، وتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم من جهة أخرى .

◀ **دراسات سابقة مرتبطة بالكفاءة المهنية :** تعددت الدراسات التى تناولت الكفاءة الذاتية ما بين عربية وأجنبية وتنوعت طرائق تناول هذا الموضوع . إلا أن الدراسات التى تناولت موضوع الفكاة الذاتية لدى الطلاب / المعلمين قليلة جدا وتكاد تكون نادرة ، حيث تم استعراض الدراسات السابقة من خلال مراجعة الباحث فى المجالات العلمية والدوريات المتخصصة والمراجع والمصادر التربوية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة (أبراهيم الشافعى: ٢٠٠٥) (صالح محمد صالح: ٢٠٠٥) (محمود إبراهيم: ٢٠٠٦، ١٨٩-٢٧٣) (كاستيلي وفالايى - 358-374,2007:Castelli & Valley) (تشاننان- 2002 Tchannan): (ووليترس - 2007:Wolters) (أصلان المساعيد: ٢٠١١، ٦٧٩-٧٠٧)

(محمد بنى خالد: ٢٠١٠، ٤١٣-٤٢٣) (هاندلى- Handley: 2006)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن المعلمين ذوي المستويات العالية من الكفاءة المهنية من المرجح أنهم يستخدمون تلك الكفاءة في الارتقاء بمستويات الكفاءة المهنية لدى طلابهم، ويقومون ببناء المدرجات الذاتية عندهم حول مستويات مهاراتهم الأكاديمية والعملية. وقد أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الخبرة السابقة وبين الكفاءة المهنية ومستواها لدى المعلم وهذه العلاقة بين الخبرة والكفاءة المهنية قد تكون علاقة تبادلية بمعنى أنه كلما كان مستوى كفاءة المعلم مرتفعاً، كان المعلم أكثر التزاماً بالتدريس بطريقة احترافية وأكثر ميلاً للحصول على تدريب إضافي في مجال التدريس، وهذا يؤدي إلى زيادة الخبرة.

• ثانياً: ملاحظة الطلاب أثناء التدريس الميداني:

من خلال عمل الباحث بالإشراف التربوي على الطلاب في التربية العملية بالمدارس الثانوية الصناعية المعمارية وداخل فصول تدريس المواد التكنولوجية لوحظ أن هناك صعوبات تواجه الطلاب المعلمين أثناء تدريس المواد التكنولوجية وخاصة فيما يتصل بالأداءات التنفيذية بما تم تخطيطه مما دفع الباحث إلى إعداد بطاقة ملاحظة (ملحق ١) للوقوف على مستوى أداء الطلاب المعلمين المواد التكنولوجية بالمدرسة الثانوية الصناعية للممارسات التدريسية اللازمة لهم فقد تبين وجود بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء تدريسهم للمواد التكنولوجية وخاصة فيما يتصل بالأداءات التدريسية المرتبطة بإدارة الفصل والتقويم، صعوبات في عملية التخطيط مع ظهور مشكلات أثناء تنفيذ التدريس وتقويمه ويواجهها الطلاب المعلمين بشكل عشوائي دون الاهتمام باكتشاف الأخطاء التدريسية ومن ثم محاولة تصحيحها بشكل علمي يدمج فيه بين ما درسه من ممارسات ومهارات داخل الكلية وما يواجهه من مشكلات في الواقع الفعلي داخل المدرسة الصناعية.

• ثالثاً: اهتمام وزارة التربية والتعليم ببحوث الفعل:

تهتم وزارة التربية والتعليم بتنمية المعلمين مهنيًا من خلال أنشطة وأساليب متنوعة وفعالة، من بينها إجراء بحوث الفعل التي تتعلق بمجال عملهم وممارستهم في ضوء تطوير استراتيجيات تعليمية تعليمية أكثر ملائمة وذلك في ضوء التطورات التي طرأت على مجال عمل المعلمين بوجه عام ومعلمي المواد التكنولوجية بالمدارس الثانوية الصناعية بعد تطبيق كادر المعلمين، وكذا قانون التعليم المعدل بالقانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ ولائحته التنفيذية. بالإضافة للقرار رقم (١) الصادر عن لجنة شؤون العاملين بوزارة التربية والتعليم لسنة ١٩٩٧ والذي يشترط أن يُعد المعلم بحث فعل إجرائي ويتم مناقشته فيه كي يترقى لدرجة وظيفية أعلى.

• مشكلة البحث :

في ضوء مما سبق تتبلور مشكلة البحث على النحو التالي : على الرغم من الأهمية التي تتمتع بها بحوث الفعل في تطوير عمليتي التعليم والتعلم بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية ، ومساعدة معلمى المواد التكنولوجية على قياس مدى فعالية أساليبهم التدريسية إلا أن تطبيقه في الميدان ما زال دون المستوى المطلوب تربوياً ، بالإضافة إلى ضعف مستوى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الصناعى المعماري في مواجهة المشكلات التعليمية التعليمية في العديد من الممارسات التدريسية ، ونظراً لأن الإعداد الحالى للطلاب المعلم بشعبة التعليم الصناعى المعماري يعد قاصراً عن الوفاء بمطلبات النمو المهني للمعلم ؛ لذا يفضل التأكيد على كيفية النمو المهني بحيث يمتلك الطالب المعلم خطوات إجرائية لبحوث الفعل تعمل على تدعيم التنمية المهنية لديهم ولما له أثر في تنمية الكفاءة المهنية لديهم ، والتأكيد على أهمية ممارسته التأمل والتفكير التأملي في ممارسته التدريسية وأنشطته التعليمية أثناء تدريس المواد التكنولوجية ، حيث استشعر الباحث الحاجة للدراسة الحالية التي تستهدف إلى تصميم برنامج قائم على تطبيقات بحوث الفعل يعمل على تنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة الذاتية المهنية ومهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان خلال التدريب الميداني .

• نسأله البحث :

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١ ما الأسس العملية التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل يعمل على تنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية ومهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان ؟
- ٢ ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل يعمل على تنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية ومهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان ؟
- ٣ ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات بحوث الفعل يعمل على تنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية ومهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان ؟

• فروض البحث :

في ضوء دراسة النقاط العلمية والمحاو النظرية المرتبطة بطبيعة هذا البحث ، وفي ضوء أسئلة البحث وضع الفروض الآتية :

◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والتي استخدمت البرنامج المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل فى القياس القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير التأملى لصالح التطبيق البعدى عند مستوى (٠.٠١).

◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والتي استخدمت البرنامج المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل فى القياس القبلى والبعدى لمقياس الكفاءة المهنية لصالح التطبيق البعدى عند مستوى (٠.٠١).

◀ البرنامج التدريبي المقترح ذو فعالية فى تنمية مستويات إداء مهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين طبقاً درجاتهم فى بطاقة الملاحظة فى التطبيق البعدى .

• أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث الحالى من مكونه قد يساهم فى :

◀ يُعد هذا البحث الأولى فى مجال التعليم الصناعى الذى تناول برنامج تدريبى قائم على تطبيقات بحوث الفعل والذى يعمل على تنمية مهارات التفكير التأملى ومهارات إجراء بحوث الفعل ، والكفاءة المهنية . لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة حلوان .

◀ قد يفيد مخططى ومطوري برامج إعداد المعلم بكليات التربية فى إقتراح آلية لتضمين بحوث الفعل فى برنامج إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم التعليم الصناعى بصفة خاصة؛ لما لها من أهمية عملية وعلمية فى نمو الكفاءة المهنية للمعلم حالياً ومستقبلاً .

◀ يأتى استجابة للاتجاهات العالمية التى تنادى بتغيير دور المعلم من معلم ناقل للمعرفة إلى معلم باحث يستطيع حل ومواجهة المشكلات التى يتعرض لها أثناء تدريس المواد التكنولوجية .

◀ يقدم هذا البحث أدوات بحثية لتقييم مستوى الطلاب المعلمين والتى تمثل فى (بطاقة ملاحظة إنجاز بحوث الفعل ، اختبار مهارات التفكير التأملى مقياس الكفاءة المهنية).

• حدود البحث :

تم إجراء هذا البحث فى إطار مجموعة من الحدود على النحو التالى :

◀ الحدود الموضوعية : الكفاءة المهنية والتى تتمثل فى (الكفاءة الشخصية والتعامل مع طلاب التعليم الصناعى ، الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية ، الكفاءة المهارية لتدريس المواد التكنولوجية ، كفاءة الإدارة

الصفية)، موضوعات وعناصر بحوث الفعل ، مهارات التفكير التأملى والتى تتمثل فى (التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات، إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة)

٤ الحدود البشرية: اقتصر تطبيق البحث على عينة مكونة من (٣٠) طالب / وطالبة بشعبة الصناعات المعمارية بالفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة حلوان . وقد تم اختيارهم لانهم يمثلون نهاية فترة الإعداد داخل كلية التربية، والتى من الضروري أن يكتسب فيها الطلاب / المعلمون (فى تخصص صناعات معمارية) الأساليب والمهارات اللازمة لإدارة البيئة الصفية أثناء التدريب الميدانى.

٤ الحدود المكانية: كلية التربية - جامعة حلوان .

٤ الحدود الزمنية: العام الجامعى ٢٠١٥ - ٢٠١٦.

• مصطلحات البحث :

• البرنامج التدريبى المقترح : suggested training program :

يمكن تعريف البرنامج التدريبى المقترح إجرائياً بأنه مُخطط مُصمم أو (منظومة تدريبية تعليمية) قائم على تطبيقات بحوث الفعل يتضمن مجموعة متنوعة من الموضوعات والتى تم تنظيمها فى صورة مواقف تدريبية يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير التأملى والكفاءة الذاتية المهنية ومهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان .

• بحوث الفعل : Action Researches :

يعرفه الباحث بأنه " منظور فكرى يُمكن للطلاب المعلم شعبة التعليم الصناعى المعمارية داخل المدرسة الصناعية وأثناء أدائه التربية العملية من القيام بالملاحظة التأملية المقصودة للممارسات التربوية اليومية داخل غرفة تدريس المواد التكنولوجية، من أجل تحديد المشكلات الصفية والمدرسية والعمل على جمع البيانات، وتحليلها بغرض الوصول لمعلومات وفروض تكون بمثابة أدلة فعلية، والتى يتم من خلالها التدخل لحل المشكلة؛ بغرض تحسين الممارسات التدريسية للطلاب المعلم داخل فصول المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية، وزيادة فاعليته وتحسين أدائه".

• التفكير التأملى : reflective thinking :

يمكن تعريف التفكير التأملى بأنه هو قدرة الطالب المعلم شعبة التعليم الصناعى المعمارى على القيام بنشاط عقلى هادف يمارس من خلال بعض المهارات العقلية لوصف المواقف التدريسية فى فصول المواد التكنولوجية وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة

لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف التدريسي، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير التأملي.

• الكفاءة المهنية :

يمكن تعريف الكفاءة المهنية للطالب/ المعلم شعبة التعليم الصناعي المعماري قدرة الطالب المعلم على توقعه بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مقصودة ومرغوب فيها عند موقف تدريسي محدد، وأنها حكم الطالب المعلم على قدرته في تحقيق مستوى معين من الإنجاز، فالكفاءة المهنية ليست مجرد معرفة الطالب المعلم بما ينبغي عمله بل قدرته على تكوين مجموعة مهارات اجتماعية وسلوكية تنظم في أعمال متكاملة أثناء التدريس لتحقيق أهداف عدة من أهداف تدريس المواد التكنولوجية، حيث تعد الكفاءة المهنية منبهات قوية للسلوك؛ لكونها الحكم الشخصي لقدرات الطالب المعلم على تنظيم أساليبه الفعالة للحصول على أنماط من الأداءات التدريسية.

• هدف البحث :

هدف البحث إلى تنمية مهارات التفكير التأملي، ومهارات إنجاز بحوث الفعل من خلال برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل بما ينعكس على زيادة تحسين مستوى الكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي المعماري بكلية التربية - جامعة حلوان.

• أدوات البحث :

يشمل تصميم أدوات البحث التالية :

- ◀ اختبار مهارات التفكير التأملي . (من إعداد الباحث)
- ◀ مقياس الكفاءة المهنية . (من إعداد الباحث)
- ◀ بطاقة ملاحظة مهارات إنجاز بحوث الفعل . (من إعداد الباحث)

• منهج البحث :

تم استخدام منهجين هما :

- ◀ المنهج الوصفي التحليلي: وتم من خلاله تحديد المحور الأول والذي يتمثل في محور بحوث الفعل، والمحور الثاني والذي يتمثل في محور التفكير التأملي، والمحور الثالث والذي يتمثل في محور الكفاءة المهنية.
- ◀ المنهج شبه التجريبي: وتم من خلاله تجريب البرنامج التدريبي المقترح للتأكد من فعاليته في تنمية المهارات (التفكير التأملي، مستوى الكفاءة المهنية، إنجاز بحوث الفعل) لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي المعماري بكلية التربية - جامعة حلوان.

• خطوات البحث و إجراءاته :

للإجابة عن أسئلة البحث سار البحث وفقاً للخطوات التالية :

أولاً : إعداد القوائم المرتبطة: بكل من (مهارات التفكير التأملی ، أبعاد الكفاءة المهنية ، مهارات إنجاز بحوث الفعل) وذلك من خلال خلال الرجوع إلى عدة مصادر تمثلت في الدراسات والبحوث والمراجع والكتب السابقة المرتبطة بالتفكير التأملی وخصائص الطلاب المعلمين ، وآراء الخبراء والمتخصصين والكفايات التدريسية اللازم التدريب عليها من خلال برنامج التربية العملية ، وعرضها على مجموعة من السادة الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس ، ومجال علم النفس ، للتأكد من سلامة العملية .

ثانياً : تحديد الأسس العملية التي يمكن الاعتماد عليها عند تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل: وذلك من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث والتي تمثلت في (المحور الأول بحوث الفعل ، المحور الثاني التفكير التأملی ، المحور الثالث الكفاءة المهنية) وتحليلها وذلك بهدف الاستفادة منها في وضع أسس البحث الحالي .

ثالثاً : ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي قائم على تطبيقات بحوث الفعل وفقاً للخطوات التالية : (تحديد الأهداف العامة ، تحديد الأهداف التعليمية ، تحديد المحتوى العلمي ، تحديد أساليب وطرق التدريب تحديد الأنشطة وأوراق العمل تحديد أساليب التقويم ، وضع الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج) عرض الإطار العام للبرنامج على المحكمين وتنفيذ التعديلات .

رابعاً : قياس فعالية البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات بحوث من خلال الخطوات التالية : تم تصميم أدوات البحث والتي تتمثل في (اختبار التفكير التأملی - مقياس الكفاءة المهنية - بطاقة ملاحظة إنجاز بحوث الفعل) :

- ▲ عرض أدوات البحث على السادة المحكمين ، وتنفيذ التعديلات .
- ▲ اختيار عينة البحث والتي تتمثل في طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي المعماري بكلية التربية .
- ▲ تطبيق أدوات البحث قبلية (اختبار مهارات التفكير التأملی - مقياس الكفاءة المهنية) .
- ▲ تنفيذ أنشطة وأوراق العمل المرتبطة بالبرنامج التدريبي المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل .
- ▲ تطبيق أدوات البحث بعدية (اختبار التفكير التأملی - مقياس الكفاءة المهنية - بطاقة ملاحظة إنجاز بحوث الفعل)

- ٤ خامساً : جمع البيانات وتحليلها إحصائياً واستخلاص النتائج تفسيرها ومناقشتها.
٥ سادساً : التوصيات والمقترحات .

• الإطار النظري: فعالية تطبيقات بحوث الفعل فى تنمية مهارات التفكير الناقد والكفاءة الذاتية، وإنجاز بحث لفعل لدى الطالب المعلم :

يُعد مدخل بحوث الفعل من المداخل الأكثر فى مجال التنمية المهنية للمعلمين ، والذى من شأنه تعديل وتطوير ممارسات المعلمين لمواجهة المشكلات والبعد عن العشوائية والارتجالية فى أدائهم التدريسي بقدر الإمكان وذلك من خلال تأمل المعلمين لممارستهم اليومية لمهنة التدريس .وعليه تم التعرض فى الاطار النظرى للبحث لثلاث محاور أساسية تتمثل فى محور بحوث الفعل ، ومحور التفكير التأملى ، ومحور الكفاءة المهنية ، وسوف يتم عرض هذه المحاور على النحو التالى .

• المحور الأول: بحوث الفعل :

• تعريف بحوث الفعل :

أن بحوث الفعل تهتم بدراسة الظواهر والمشكلات المرتبطة بعملية التعليم والتعلم والبحث داخل فصول المواد التكنولوجية والبحث عن حلول لهذه المشكلات بهدف فهم الأسباب التى أدت إلى ظهورها والعمل على تطبيق إجراءاتها وممارستها المناسبة بهدف إحداث التغييرات المنشود من أجل تطوير الأداء التدريسي وتحسين جودة العمليات التدريسية داخل فصول المواد التكنولوجية ، ولتحديد ماهية بحوث الفعل اقترح الكتاب والباحثين العديد من التعريفات والتى اختلفت باختلاف المدارس والاتجاهات الفلسفية لكل تعريف ومنها : وتعريف (على رشيد وهاشل بن سعد: ٥٠٢٠٠٥) وتعريف (محمد المدرج: ٢٠٠٦، ٩١-١٠٦) ، وتعريف (محمد عبد الرزاق: ٢٠٠٧، ٢٦٧) وتعريف (إيمان عبد الكريم: ٢٠١٢، ٢١٦) ، وتعريف (جيهان الشافعى: ٢٠١٣، ١٩٧) وتعريف (محمد عطية: ٢٠١٣، ٢٧٦) ، وتعريف (مصطفى عبد السميع وآخرون: ٢٠١٤، ١٦) وتعريف (ديفيد جرينوود- مورتين ايفين: ٢٠١٦، ٣٢٢) (ملحق ٢-أ)

فى ضوء ما سبق عرضه من تعريفات متعدد لبحوث الفعل أمكن استخلاص مجموعة من السمات الخاصة ببحوث الفعل ساعدت فى وضع تعريف إجرائى للبحث الحالى وهذه السمات جاءت على النحو التالى :

- ٤ أنه عملية تعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال إحداث بعض التغيرات على الإجراءات التدريسية داخل الفصول المواد التكنولوجية وذلك للمشكلات الواقعية .

- ◀ أنه عملية تعاونية تشاركية تبحث في إجراءات مهنية تعمل على تحسين الأداءات التدريسية لدى الطلاب المعلمين .
- ◀ تتضمن بحوث الفعل عمليات متنوعة منها والبحث ، والتخطيط والإجراءات ليتعلم الطالب المعلم عن ممارسته المهنية ومن أجل تجريب ممارسات بديلة لتحسين النتائج .
- ◀ يمكن أن يشترك في إجراءات أكثر من فئة (معلمين . وإداريين. خبراء أكاديميين) مما يزيد الأفكار والإجراءات بخبرات متنوعة.
- ◀ يُحسن ويطور بحث الفعل القدرة على التأمل لدى الطلاب المعلمين حول الممارسات التدريسية .

في ضوء ما سبق عرضه يمكن تعرف بحث الفعل بأنه " منظور فكري يُمكن للطلاب المعلم شعبة التعليم الصناعي المعمارية داخل المدرسة الصناعية وأثناء أداءه التربوية العملية من القيام بالملاحظة التأملية المقصودة للممارسات التربوية اليومية داخل غرفة تدريس المواد التكنولوجية ، من أجل تحديد المشكلات الصفية والمدرسية ، والعمل على جمع البيانات ، وتحليلها بغرض الوصول لمعلومات وفروض ؛ تكون بمثابة أدلة فعلية ، والتي يتم من خلالها التدخل لحل المشكلة ؛ بغرض تحسين الممارسات التدريسية للطلاب المعلم داخل فصول المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية ، وزيادة فاعليته وتحسين أدائه " .

• مسلمات بحوث الفعل :

يستند بحث الفعل باعتباره بحثاً موجهاً نحو تطوير العمل (الممارسات التدريسية) وتحسينه إلى افتراضيتين أساسيتين هما : (سامى ملحم:٢٠٠٧، ٤٤٥) (محمد عبد الرازق:٢٠٠٧، ٢٦٧)

- ◀ إن كل فرد يواجه في مجال عمله عدداً من المشكلات التي تحد من فاعلية أدائه وتقلل من إنتاجه . وقد ترتبط تلك المشكلات بطبيعة العمل أو في طرائقه وأساليبه أو أدواته ومواده أو في مناخه وبيئته أو في نتاجاته .
- ◀ إن خير من يتصدى لمشكلات عمل ما أو مهنة معينة هو الشخص الذى يعيش تلك المشكلة ويواجهها ويتأثر بأنعكاسها السلبية على أدائه ، وذلك بحكم صلتها المباشرة بتلك المشكلات . وهو لذلك أقدر الناس على الإحساس بالمشكلة وإدراكها والتفكير بها وتحليلها والسعى لإيجاد الحلول المناسبة لها .

• إهدف بحوث الفعل للطلاب المعلمين بشعبة التعليم الصناعى :

يرى كل من (عامر ابراهيم:٢٠١٤، ١٣٥) (مصطفى عبد السميع وآخرون:٢٠١٤، ٢٥) (محمد عطية:٢٠١٣، ٢٧٧) (عامر قنديلجى وايمان

السامرائي: ٢٠٠٩، ٢٤١) (محمد عبد الرازق: ٢٠٠٧، ٢٦٧) أن بحوث الفعل تهدف إلى ما يلي :

- ◀ تمكين الطلاب المعلمين من تحسين وتطوير ممارستهم التعليمية داخل الفصول أو الورشة من خلال فهم للأداء التدريسية وتجريب أفكارا جديدة ومبتكرة .
- ◀ زيادة دافعية الطلاب المعلمين وتدعيم ثقتهم فى القرارات المرتبطة بتدريس المواد التكنولوجية وإعطائهم الفرصة للبحث والتقصي والتأمل .
- ◀ تطوير أداء الطلاب المعلمين مهنيا بحيث تتكامل معرفته بالتخصص وكيفية تدريسية ، وتزيد من قدراته من التفكير الناقد والتأملى .
- ◀ تشجيع الطلاب المعلمين على تدوين أفعالهم فى صورة ملاحظات وترجمتها إلى تساؤلات .
- ◀ تحسين التواصل بين الطلاب المعلمين والباحثين التربويين فى مجال التعليم الصناعى ، وبين المعلمين وزملائهم وبين المعلمين وإدارة المدرسة الصناعية والمجتمع الخارجى المتمثل فى سوق العمل
- ◀ تحسين المعارف والإجراءات والممارسات اللازمة ، بغرض تطوير متطلبات تدريس المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية .
- ◀ يساعد الطلاب المعلمين على اكتشاف المشكلات فى مواقف تدريس المواد التكنولوجية ، والعمل إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلات بما تتناسب وطبيعة الموقف من خلال جو ديمقراطى تعاونى .
- ◀ دعوة الطلاب المعلمين للتعبير عن آرائهم بحرية ، وعرض المشكلات التى تواجههم فى صورة أسئلة تسهل وضع خطط للتوصل إلى حلول متنوعة .

• خصائص بحوث الفعل:

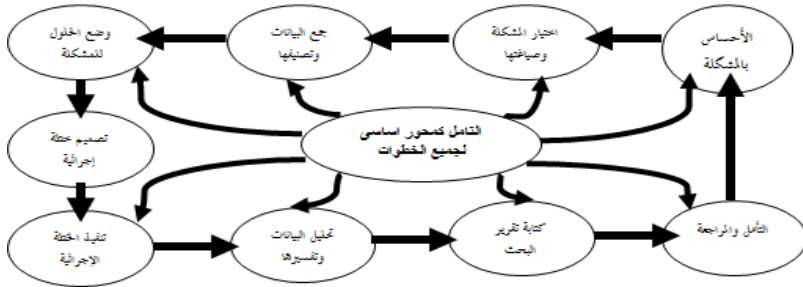
إن ما يميز بحوث الفعل عن غيره من البحوث التقليدية أنه يستخدم عملية جمع البيانات وتحليلها ذات العلاقة بالممارسات المهنية بسهولة تامة بينما البحث التقليدى تكون عمليات جمع البيانات وفحصها معقدة ، كما تتميز بحوث الفعل بعدد من الخصائص يلخصها كل من ، (محمد بخيت ابراهيم القاعود: ٢٠١٢، ١٤٧٨-١٥١٨) (عامر ابراهيم: ٢٠١٤، ١٣٧) (مصطفى عبد السميع وآخرون: ٢٠١٤، ٢٣) (محمد عطية: ٢٠١٣، ٢٧٩) (سامى ملحم: ٢٠٠٧، ٤٤٥) (فريال ابو عواد و محمد بكر: ٢٠١٢، ٣) (ديفيد جرينوود- مورتين ايضين: ٢٠١٦، ٣٢)

- ◀ المشكلة المراد معالجتها داخل المدرسة الصناعية مشكلة حقيقية وواقعية .
- ◀ تلعب خبرات المشاركون فى إجراء بحث الفعل دور كبيرا بغرض إغناء إجراءات البحث ونتائجه .
- ◀ العمل على تطوير وزيادة فعالية الممارسات التدريسية داخل فصول المواد التكنولوجية .

- ◀ بحوث الفعل ليس أهداف إضافية جديد إلى العلم فالغرض الأساسي هو حل مشكلة معينة في مكان محدد داخل فصل واحد أو أكثر.
 - ◀ يتضمن بحث الفعل عملية تسلسلية؛ حيث يقدم النتائج الأولية للبحث احتمالات تغيير يتم تنفيذها بعد ذلك لتصبح مقدمة لبحث آخر.
 - ◀ تكون النتائج قابلة للتطبيق الفوري من قبل المعلم الباحث بنفسه في المواقف التدريسية.
 - ◀ تقود بحوث الفعل، من خلال الإجراءات التعاونية والممارسات التأملية، إلى بناء حلول جديدة للمشكلات
 - ◀ بحوث الفعل بحوث قائمة على الممارسات وليس النظريات لذلك تعتمد على الحلول في ضوء ما يسفر عنه فهم الواقع العملي للممارسات التعليمية.
 - ◀ بحوث الفعل تركز على المواقف الفردية المحددة، وخصائصها الفريدة وليس العمومية والتعميم.
 - ◀ محدودية النتائج وخصوصية المشكلة المطروحة من حيث عدم القابلية للتعميم الواسع داخل المدارس الصناعية بسبب محدودية.
- مراحل وخطوات بحث الفعل:

هناك العديد من النماذج التي توضح مراحل بحث الفعل حيث تختلف هذه النماذج وفقا وجهات النظر العملية؛ حيث أن بحث الفعل هو عملية ديناميكية مرنة ولا يوجد نموذج واحد مثالي يتم اتباعه في إجراء بحوث الفعل، وهذا ما أدى إلى تعدد نماذجها، حيث يقوم بحث الفعل على إجراءات تتم على مراحل مرتبة بشكل محدد؛ بحيث يقوم المعلمون بإجراء هذا النوع من الأبحاث في محيط عملهم، ومن ثم يمكن القيام بعمله في حجرة الفصل أو خارجها ولقد اقترح العديد من الكتاب والباحثين نماذج توضح كيفية إجراء بحوث الفعل في مراحل منها نموذج، (عامر قنديلجي وإيمان السامرائي: ٢٤٥، ٢٠٠٩-٢٤٦)، (محمد عبد الرزاق: ٢٠٧، ٢٦٧) (سترينجر—Stringer: 2007) (كريسويل—Creswell: 2005) و(كيمميس—Kemmis, S.: 10, 2007) (هيندرينس—Hendricks: 2009)، (كاي جيوفري أزيان: ٢٠١٢)، (محمد عطية: ٢٠١٣)، (كيرت لين—Kurt Lewin: 485-501, 2006) (محلوق رقم ٣).

ومن خلال الاطلاع الباحث على مراحل بحث الفعل في النماذج السابقة لاحظ الباحث أن هذه النماذج تتفق جميعا في أنها عملية دائرية لدراسة مشكلة ما، مع إتباع خطوات محددة وصولا لحل هذه المشكلة، ولكنها تختلف فيما بينها في العناصر التفصيلية لدورات بحث الفعل وما تتضمنه من مراحل، والتي يتم التأكيد عليها في بعض النماذج دون الأخرى، ولذلك أمكن للباحث وضع تصور لنموذج يتضمن المراحل الأساسية لبحث الفعل بصورة شاملة تتناسب وخصائص طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي المعماري كما يوضحها الشكل (١):



شكل (١) : خطوات ومراحل بحث الفعل للبحث الحالي (إعداد الباحث)

◀ **التأمل والأحاساس بالمشكلة** : وفي هذه الخطوة يتم مراجعة وتأمل الأداء والممارسات اليومية أثناء تدريس المواد التكنولوجية ، ويتم اختيار بؤرة البحث بعد التأمل الطالب المعلم في ممارسته التدريسية وتحديد ما الذي يريد تحسينه .

◀ **اختيار المشكلة وصياغتها** : ويتم في هذه الخطوة اختيار الممارسة أو المشكلة المطلوبة دراستها وفقاً للمعايير المحددة ، وتوضح مظاهر المشكلة أو الدوافع والأسباب على وجودها ، بالإضافة إلى صياغة المشكلة وأسئلتها الفرعية صياغة إجرائية ، والتأمل فيما يتم من خطوات ، وتنبثق الحلول عادة من الرجوع إلى المصادر التي تبحث في المشكلة ، ومناقشة ذوي الخبرة في الموضوع وزيارة الأماكن التي عولجت بها مشكلات مماثلة ، كما أن الباحث يستخدم خبرته الذاتية في الموضوع .

◀ **جمع البيانات وتصنيفها** : ويتم في هذه الخطوة تجميع البيانات والمعلومات الأولية المتصلة بالمشكلة ، وتنظيم البيانات وتحليلها ، وذلك من خلال مجموعة متنوعة من المصادر منها الملاحظات ، الاستبيانات ، المقابلات الشخصية ، تحليل ملفات الطلاب ، تحليل نتائج الطلاب ، ثم التوصل إلى مجموعة من النقاط العلمية المرتبطة بالمشكلة موضوع الدراسة .

◀ **وضع الحلول للمشكلة** : ويتم في هذه الخطوة اقتراح مجموعة متنوعة من الحلول الممكنة للمشكلة والمفاضلة بينها ، وتكوين معرفة نظرية كافية حول الموضوع (إذا استلزم البحث ذلك) .

◀ **تصميم خطة إجرائية** : وفيها يقوم الطالب / المعلم بوضع خطة عمل تحدد التفصيل من ؟ متى ؟ وماذا ؟ وأين ؟ وكيف سيمضى في بحث الفعل الخاص به ؟ وعليه أن يراجع الأدبيات وتحديد المصادر والمواد التي سيحتاجها وأدوات جمع البيانات ، والصعوبات والتحديات المتوقعة وكيفية التغلب عليها ، ويتم في هذه الخطوة تصميم خطة إجرائية لاختبار الحلول التي تم اختيارها ، مع التأمل فيما يتم من خطوات .

◀ **تنفيذ الخطة** : ينفذ الطالب / المعلم خطة عمل بحث الفعل ، مع تجميع البيانات والأدلة والشواهد - قبل وبعد التنفيذ وتوثيق التغيرات التي تحدث

ويتم في هذه الخطوة تنفيذ الإجراءات أو الأنشطة المقترحة لحل المشكلة مع ملاحظة ما يتم تنفيذه باستخدام أدوات، اساليب الملاحظة المختلفة والتأمل فيما يتم من خطوات.

٤ تحليل البيانات وتفسيرها: ويتم في هذه الخطوة تجميع البيانات الناتجة من المرحلة السابقة وتنظيمها وتصنيفها، وتحليلها كيفيا والتوصل إلى نتائج، مع تفسيرها، وصياغة توصيات إجرائية في ضوء النتائج، والتأمل فيما يتم من خطوات.

٥ كتابة تقرير البحث: ويتم في هذه الخطوة كتابة عناصر التقرير - والتأمل فيما يتم من خطوات.

٦ التأمل والمرجعة: قد تظهر أسئلة جديدة أو وضحتها نتائج البحث، لذا يقوم الطالب / المعلم بالتخطيط والتحديد الدقيق لمشكلة جديدة وإعادة الخطوات مرة أخرى. ويتم في هذه الخطوة

• المحور الثاني: التفكير الناظمي :

التفكير التأملي اساس كل تفكير كما تُعد تنمية التفكير التأملي من أبرز أهداف التدريس وذلك على اعتبار أن التفكير التأملي يجعل الطالب يخطط دائما ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار، ويقوم التفكير التأملي على تأمل الطالب في كل ما يعرض عليه من معلومات وهذا بدوره يبقي أثرا للتعلم في عقل المتعلم وهذا يؤكد التعلم ذا المعنى وهو جوهر ما تركز عليه إستراتيجيات التعليم الحديث.

• تعريف التفكير الناظمي :

وانطلاقا من أهمية التفكير التأملي، كان لابد من التعرف إلى مفهومه من خلال البحوث والدراسات المرتبطة بهذا الصدد فقد تعددت تعريفات التفكير التأملي، حيث لا يوجد تعريف جامع مانع له، بسبب تعدد وجهات النظر والمدارس الفكرية التي تتناوله، ولكن هناك قاسم مشترك بينها جميعاً هو أن التأمل والتفكير التأملي أصبح سمة أساسية للمعلم المهني؛ حيث يُعتبر أنواع من التفكير الذي يعتمد بشكل مباشر على معالجة أكثر من موضوع في الدماغ ويعطيها اهتماما واضحا حسب أهميتها.

وقد قام الباحث بالاطلاع على العديد من التعريفات للتفكير التأملي وتحليلها ومنها دراسة كل من (ليونز- Lyons: 2010)، وتعريف (عبد العزيز القطراوي: ٢٠١٠)، وتعريف (سشنبيير- Schneider: 2006) وتعريف (ريد وسانننج- Reed&Canning: 2010)، وتعريف (جودة سعادة: ٢٠١١: ٤٣) وتعريف (محمد ريان: ٢٠١٢: ١٢١)، وتعريف (أيمان عبد الكريم: ٢٠١٢: ٢١٦) وتعريف (مدحت صالح: ٢٠١٣: ٨٥-١١٨) (ملحق ٢-ب). ومن خلال دراسة وتحليل

التعاريف السابقة للتفكير التأملى أمكن التوصل إلى مجموعة من النقاط التى قد تسهم فى وضع تعرف إجرائى للبحث الحالى

- ١ قدرة معرفية تحدث وفق عمليات تفكير منظمة تقود إلى التحليل والتقويم .
- ٢ التفكير التأملى استقصاء ذهني نشط واعى ومتأن للفرد حول معتقداته وخبراته ومعتقداته المفاهيمية والاجرائية .
- ٣ يتم تحفيز الفرد على ممارسته عند تعريضه لمشكلة أو موقف يصعب عليه التعامل معه .
- ٤ يقوم هذا التفكير على وجود موقف (مشكلة) يمثل صعوبة عقلية تدعو الفرد إلى التأمل والتفكير والبحث والاستفسار .
- ٥ التفكير التأملى يتضمن تأمل الفرد للموقف الذى أمامه وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط للوصول إلى نتائج ومن ثم تقييم النتائج .
- ٦ يتضمن فحص الأفكار والممارسات فى ضوء الأدلة والبراهين مما يعطى معان جديدة للموقف تيسر التخطيط الواعى لمواجهة المشكلات
- ٧ يكسب هذا النوع من التفكير الفرد على إنتاج المعرفة من خلال الاستفادة من المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات المتوفرة فى الموقف الحالى .
- فى ضوء ما سبق عرضه يمكن تعريف التفكير التأملى إجرائيا فى هذا البحث بأنه هو قدرة الطالب المعلم شعبة الصناعات المعمارية على القيام بنشاط عقلى هادف يُمارس من خلال بعض المهارات العقلية لوصف المواقف التدريسية فى فصول المواد التكنولوجية وتحليله إلى عناصره الأساسية؛ ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف، ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطالب على اختبار التفكير التأملى .

• أهمية التفكير التأملى :

أن التفكير التأملى ضروري للطلاب / المعلمين ؛ إذ انه يسمح لهم بإعادة الفكرة وتمحيصها، والنظر إليها من جوانب متعددة، وعرض عناصرها وكشف العلاقات القائمة بين هذه العناصر، وكشف الفجوات بينها ومعرفة الأسباب التى أدت إلى النتائج من خلال العلاقات التى تربط عناصر الفكرة، ثم وضع حلول للمشكلات المطروحة، وهذا يساعد على خلق شخص قادر على التعلم بنفسه وهو هدف التربية الحديثة، ويُعد التأمل أحد العمليات الضرورية فى عمليتى التعليم والتعلم، فقد أشارت العديد من الدراسات والتى تمثلت فى دراسة (أحمد عبد الكريم: ٢٠٠٥)، (كوفاليك - Kovalik: 2010) (أكرام خوالدة: ٢٠١٢، ١٧٩)، (إروزلوى وارسلان - 695

التفكير التأملى على النحو التالى : (ErÖzlu & Arslan: 683,2009) (رضا حجازى: ٢٠١٤، ١٩١-٢٤٢) إلى أهمية

- ◀ له دور فى تشجيع الطلاب / المعلمين على تحقيق فهم أعمق ، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية .
 - ◀ يجعل الطالب المعلم واعيا لما يتعلمه ولعمليات التفكير التي يمارسها ويعكس جوانب القوة والضعف لديهم ، وبالتالي يكون من السهولة إيجاد الوسائل المناسبة لتقوية جوانب الضعف .
 - ◀ يساعد الطالب المعلم على مراجعة أهدافه باستمرار ويتفحص النتائج ولديه المسئولية للمتعلم ويعى النظريات والاستراتيجيات التى تفسر أعماله .
 - ◀ يساعد الطلاب/ المعلمين على تحليل موضوعات المواد التكنولوجية المتنوعة مختلفة وتقييمها.
 - ◀ يجعل المعلم يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التى تظهر فى سلوكه لاحقا ، حيث تتمثل هذه الخصائص بالانخفاض من الاندفاع أو التهور والاستماع للآخرين .
 - ◀ يعمل على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وتوظيفها فى مواقف تدريسية فى فصول المواد التكنولوجية .
 - ◀ ينمى الشعور بالثقة لدى الطلاب / المعلمين فى مواجهة المهمات بالمدسة الصناعية وسوق العمل .
 - ◀ يمكن الطلاب/ المعلمين من التنويع فى استراتيجيات التدريس ومساعدتهم على استحداث بيئات تعليمية عادلة لجميع الطلاب .
 - ◀ يعزز قدرات الطلاب/ المعلمين فى حل المشكلات التى تواجههم أثناء التدريس ، وبالتالي تجويد ممارستهم التعليمية .
- **خصائص التفكير التأملى :**

أن ممارسة التفكير التأملى يجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التى تظهر فى سلوكه لاحقا حيث أشارت بعض الدراسات السابقة إلى تعدد سمات التفكير التأملى وخصائصه ومن هذه الدراسات (عبد الله الثقفى وآخرون: ٢٠١٣) (محمود شديفات: ٢٠٠٧) (موفق بشارة: ٢٠١٠، ٢٧-٥٥) (سهيلة العساسلىة ، موفق بشارة: ٢٠١٢) (عبد العزيز طلبية عبد الحميد: ٢٠١١، ٢٤٨-٣١٦) (إبراهيم عبد العزيز البعلى: ٢٠٠٦، ٢-١٤) ومن هذه الخصائص ما يلى:

- ◀ التأمل ينطوي على الاستمرارية، حيث تُعرف الاستمرارية بأنها عمل الارتباطات بين الخبرات ، ونسخها فى شكل كلي كما تتمثل فى بناء سلسلة من الأفكار المترابطة ؛ وهذا يعنى أن المتعلمين يتقدمون من فكرة

إلى أخرى، ومع الوقت يصبح لديهم ألفة بكل واحدة قبل الانتقال إلى المرحلة التالية.

◀ التفكير التأملّي ينطوي على الدقة، والمنهجية، والتنظيم، وهذه الخصائص تأخذ شكلها كمشاركة المتعلم في الخبرة، و وصف تلك التجربة، ويقرر اتخاذ مزيد من الاجراءات بطريقة منظمة، فضلا عن أنه يتسم بالوضوح؛ أي التعبير دون غموض .

◀ نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر ينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر .

◀ يتسم التفكير التأملّي بقدرته على الربط بين خبرات الطالب المعلم حيث يمكن مساعدته في تشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر.

◀ يتسم التفكير التأملّي بأنه تفكير يوظف القدرات العقلية حيث يتفاعل بحيوية ويتوصل إلى حل المشكلات .

◀ يتسم التفكير التأملّي بالتفاعلية الاجتماعية، ويتضمن التفاعل مستويين : الطالب - الطالب ، والمعلم- الطالب.

• مسنويات [مهارات] التفكير التأملّي :

لقد تعدد مستويات التفكير التأملّي نتيجة لاختلاف المدارس الفكرية التي تناولت التفكير التأملّي بصفة عامة ومستوياته بصفة خاصة، ولكن اتفق كل من (نادية العفون:٢٠١٠) (طلبة عبد العزيز:٢٠١١) (رضا السيد محمود حجازي:٢٠١٤، ١٩١-٢٤٢) (أسماء ابو بشير:٢٠١٢) أن التفكير التأملّي يشتمل على خمس مهارات أساسية، هي: التأمل والملاحظة - والكشف عن المغالطات - والوصول إلى استنتاجات - وإعطاء تفسيرات مقنعة - ووضع حلول مقترحة) في ضوء ما سبق يمكن تحديد مهارات التفكير التأملّي على النحو التالي :

◀ **التأمل والملاحظة** : وهي قدرة الطالب المعلم على التأمل والملاحظة لجميع جوانب الموقف التدريسي والتعرف على أهم المشكلات والعوائق التي تعوق تحقيق الأهداف المواد التكنولوجية وذلك من خلال مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات والتي تتمثل في ملاحظة، وفحص السجلات، وعمل المقابلات ، بحيث يمكن التحديد الدقيق لأهم المشكلات التعليمية .

◀ **الكشف عن المغالطات** : وهي القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض التصورات الخاطئة أو البديلة في إنجاز المهام التربوية .

◀ **الوصول إلى استنتاجات**: وهي قدرة الطالب المعلم على استخلاص نتيجة معينة من خلال معلومات وبيانات تضمنها الموقف التدريسي ، بحيث يمكن أن يميز بين الاستنتاجات الصحيحة المترتبة على الموقف وبين الاستنتاجات

الخطأ وعليه التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة .

✦ إعطاء تفسيرات مقنعة : وهى قدرة الطالب المعلم على معرفة العلاقات والروابط بين مجموعة أحداث متضمنة فى الموقف (المشكلة) والعمل على إعطاء معنى منطقي للنتائج ، وقد يكون هذا المعنى معتمدا على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه .

✦ وضع حلول مقترحة : وهى قدرة الطالب المعلم على التوصل إلى نتائج وحلول منطقية للمشكلة المطروحة ، من خلال معلومات مسبقة عن طبيعة المشكلة وخصائصها وأبعادها و وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح ، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح .

هذا ولا يمكن فصل التفكير التأملى وعلاقته بحل المشكلات الصفية وإجراء بحوث الفعل فهى علاقة متلازمة وقوية ومتكاملة لا تنفصل ، بل أن خطوات تحديد المشكلات وضع حلول لها من خلال بحوث الفعل لا يمكن أن تستمر بدون مهارات التفكير التأملى فهو بمثابة الأساس لهذا العملية وصل تحديد المشكلات وإيجاد حلول لها هو التأمل .

• علاقة التفكير التأملى ببحوث الفعل :

توجد علاقة وثيقة بين التفكير التأملى لتحديد المشكلات الصفية والعمل على إيجاد الحلول وتنفيذها من خلال إجراء بحوث الفعل ، حيث إن كل من خطوات تحديد المشكلات والعمل على إيجاد حلول لها من خلال إجراء بحوث الفعل يحتوى على بعض مهارات التفكير التأملى ، بالإضافة إلى تضمينه بعض الأنشطة والتدريبات التى تنمى هذه المهارات من خلال الربط بينها وبين خطوات بحوث الفعل ، كما أنه من الممكن استخدام التفكير التأملى فى حل العديد من المشكلات الصفية فى مواقف التعلم لإثارة ومساندة الطلاب .

وبالنظر إلى تحديد المشكلات الصفية داخل فصول المواد التكنولوجية نجد أنها تقوم أساسا على النظرية البنائية حيث يتم فيه بناء الطالب المعلم للمعارف بأنفسهم من خلال ربط المعلومات السابقة بالمعارف الجديدة ، كما يقوم الطالب المعلم بممارسة العديد من العمليات العقلية وإتباع الطرق العلمية فى تحديد المشكلات الصفية والعمل على حلها بطريقة تعاونية تسمح بالبحث الحر المفتوح ، مما يساعدهم على إكتساب مهارات التفكير التأملى .

ويحدث التفكير التأملى عندما يتأمل الطلاب المعلمون فى تفاعلاتهم داخل فصول المواد التكنولوجية ، وعندما تتوفر لهم فرصة مناسبة والوقت اللازم

للتفكير والتفاعل والاستبصار والتأمل فى الموقف مما يسمح لهم بربط الأفكار القديمة بالخبرات الجديدة .

ويرى الباحث أن العلاقة بين التفكير التأملى وتحديد المشكلات الصفية والعمل على حلها علاقة تبادلية، فلكي يعبر الشخص في موقف معين أوحادثة ما، أو يكتب في موضوع، فإنه يقوم بفهم هذا الموقف المشكل وتحليله للعناصر المكونة له، واستدعاء المعرفة السابقة عن الموقف وتنظيمها، وعن طريق ذلك يصل إلى استنتاجات وحلول، ثم تطبيق الحلول؛ وهذه بطبيعة الحال يتضمن مجموعة من الإجراءات التى تتمثل فى خطوات بحث الفعل .

• المحور الثالث: الكفاءة المهنية :

تؤدى الكفاءة المهنية دوراً بارزاً فى التأثير فى الأداء الأكاديمى للطالب المعلم وتتلبر هذه الكفاءة فى شكل أفكار وعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها فهذه الأفكار تتوسط بين ما لدى الطالب المعلم من معرفة ومهارات وبين أدائه العقلى فى المواقف العملية، وبالتالي فهى تؤثر فى كل من الجهد والمثابرة والصلابة من أجل تنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة .

• تعريف الكفاءة الذاتية المهنية :

وانطلاقاً من أهمية التفكير التأملى ، كان لا بد من التعرف إلى مفهومه فى الأدب التربوي حيث عرف كل من ، (مسعد ابو لعلا:٢٠٠٤:٣٣٧-٣٨٠) (جودارد-2004:3-13)، (سكالفيك-Skaalvik:2007:611-625) (ابراهيم الشافعى:٢٠٠٥:١٣١-١٩٣)، (عنايات نجلة، وحمدان اسماعيل:٢٠١١) (إيمان الرئيس:٢٠١٢)، (سامى عيسى حسونة:٢٠٠٩:١٢٢-١٤٩)، (عبد الفتاح أبى مولود:٢٠١٤)، (نافذ نايف:٢٠١٢)، (فراس طلافحة - ومحمد الحمران:٢٠١٣) (ملحق ٣-ج) مما سبق يتضح من العرض السابق لتعريفات الكفاءة المهنية مجموعة من النقاط قد تسهم فى وضع تعرف إجرائى للبحث الحالى :

- ٤ أن الكفاءة المهنية هي القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند الطلاب .
- ٤ الكفاءة المهنية هي متعقدات المعلم حول قدرته على التدريس بفاعلية والتأثير الايجابي في تعلم طلابه .
- ٤ الكفاءة المهنية هي ثقة الطالب المعلم الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة .
- ٤ تعد الكفاءة المهنية توقعات هامه والتي تمثل أحد أبعاد الشخصية وتتمثل فى قناعات ذاتية فى قدرة السيطرة على المتطلبات ، والتعلم على حل المشكلات والمواقف التى تواجه الطلاب المعلمين .

الكفاءة المهنية هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية، التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في أثناء فترة إعدادة من الخبرات النظرية والعملية.

أن الكفاءة المهنية هي مجموعة من الأحكام الصادرة، عن الطالب المعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوك معين.

يتميز مفهوم الكفاءة المهنية بأنه كفهوم سياقي؛ أي يتأثر بالسياق المحيط للطالب المعلم، حيث تتعد أنواع الكفاءة المهنية للطالب المعلم وفقا للسياقات الاجتماعية بالمدرسة الصناعية التي يتواجد فيها.

تؤثر توقعات الكفاءة المهنية على ثلاثة مستويات من السلوك، وهي: اختيار الموقف، والجهد الذي يبذله الطالب المعلم، والمثابرة في السعي للتغلب على الموقف.

في ضوء ما سبق تم التوصل إلى أن الكفاءة المهنية للطالب المعلم شعبة التعليم الصناعي المعماري تعتمد على توقعه بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مقصودة ومرغوب فيها عند موقف تدريسي محدد، وأنها حكم على قدرته في تحقيق مستوى معين من الإنجاز، فالكفاءة المهنية ليست مجرد معرفة الطالب المعلم بما ينبغي عمله بل قدرته على تكوين مجموعة مهارات اجتماعية وسلوكية تنظم في أعمال متكاملة أثناء التدريس لتحقيق أهداف عدة من أهداف تدريس المواد التكنولوجية، حيث تعد الكفاءة المهنية منبهات قوية للسلوك؛ لكونها الحكم الشخصي لقدرات الطالب المعلم على تنظيم أساليبه الفعالة للحصول على أنماط من الأداءات التعليمية.

• أهمية الكفاءة المهنية لطالب / المعلم بالتعليم الصناعي :

تمثل الكفاءة المهنية أهمية كبيرة لدى المربين على اعتبار أن العمل جعل الطلاب المعلمين يرون أنفسهم بصورة إيجابية وكفاءة مهنية عالية. يسهم في إستنهاض قدراتهم وإستعداداتهم في كافة ميادين تدريس المواد التكنولوجية ولقد أضحى أمرا جليا أن الكفاءة المهنية المرتفعة تقود إلى مزيد من الكفاءة والفاعلية في التعامل مع الكثير من مهام سوق العمل.

وتعد الكفاءة المهنية أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام التي لا ترتبط فقط بما ينجزه الفرد، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، و أن الكفاءة المهنية هي نتاج للقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة.

ويشير كل (محمود معاوية أبو غزال، وشفيق علاونة: ٢٠١٠) إلى أن الكفاءة المهنية تلعب دورا أساسيا في وظائف الفرد، لأنها تؤثر في سلوكه بطريقة مباشرة، وتعمل الكفاءة المهنية كمعينات ذاتية، وذلك من خلال المواجهة

للعقبات وحلها، والربط بين تنظيم الذات وأداء الإنسان لوظائفه المعرفية والتكيف الإنساني، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بكفاءة المهنية يركز اهتمامه على التحليل عند مواجهته لمشكلة ما، حتى يتمكن من الوصول إلى حلول مناسبة، ويثابر من أجل الوصول إلى الأداء المطلوب ويبدل مجهودا كبيرا لإنجاز هدفه، ويقبل عليه بحماس، هذا يؤدي تباعا إلى رفع الثقة والروح المعنوية لديه، كما إنه يعزو نجاحه إلى قدراته الذاتية، وفشله إلى عدم بذل الجهد الكافي.

وتشير (امل عبد المحسن الزغبى: ٢٠١٤، ٥٨٣-٦٢٧) إلى ان الكفاءة المهنية تساعد الفرد على مقاومة الضغوط المهنية، وتساهم في تحديد حجم المجهود الذي سيبدل في مواجهة العقبات، واستغلال كل الإمكانيات المتاحة والقيام بكافة المهام، وما يترتب على ذلك من الرضا والقناعة بدورهم في محيط مهنته كما تلعب دورا مهما في مجال اختيار المهنة، فهي تجعل الأفراد يختارون المهن التي يشعرون فيها أنهم أكفاء.

• مداخل وآليات تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمى المواد التكنولوجية :

تتعدد مداخل الكفاءة المهنية لمعلمى المواد التكنولوجية وهى تركز على فكرة أن يصبح المعلم دائم التعلم ، ومن أهم هذه المداخل ما يلى : (بيومى الضحاوى ، سلامة حسين: ٢٠٠٩)

١ مدخل الممارسة الواعية المتأملية : ويعتمد على ملاحظة المعلم لأدائه وتأملية وقدرته على الإجابة عن أسئلة : ماذا كان يهدف من المواقف التعليمي ، ماذا حقق من أهدافه ، وماذا لم يحقق من أهدافه ، وما معوقات تحضيف هذه الأهداف .

٢ مدخل البحث الإجرائي : وهى بحوث ميدانية ، تتعلق بواقع الممارسات المهنية وتعتمد على المنهجية العلمية ، لكنها لا تحتاج إلى خلفية نظرية واسعة ونتائجها ذات مدى ضيق للتعميم ، فى ضوء ممارسات بعينها وتنتهى بمقترحات قابلة للتجريب لحل المشكلة موضوع الدراسة ، ويعد هذا المدخل هو محور الدراسة الحالية .

• أبعاد الكفاءة المهنية:

وتمثل الكفاءة المهنية لمعلمى التعليم الصناعى عاملاً من العوامل المهمة المؤثرة فى العملية التعليمية على المستوى النظرى والمستوى العملى من خلال تأثيرها فى سلوك الطلاب ، فهى ترتبط بقدرة المعلم على التعامل مع التباين فى الموقف التعليمي ، وبقدرته على تبني الاستراتيجيات التى تراعى الفرروق الفردية لطلابه ، وبصموده فى وجه التحديات التى قد تتولد بسبب طبيعة المواد التكنولوجية المستخدمة أو نوعية الطلاب .

ويؤكد الباحث من خلال استعراض عدد من الأدبيات والدراسات منها دراسة كل من (يوسف قطامي: ٢٠٠٤)، (فتحى الزيات: ١٩٩٩، ٣٧٣-٤١٧)، (محمد ابورياش، محمود عبد الحميد: ٢٠٠٥، ٢-٣٥)، (سهيلة الفتلاوي: ٢٠٠٤) أن هناك أربعة أبعاد للكفاءة المهنية والتي يمكن تنميتها لدى الطلاب المعلمين عينة البحث وهى :

- ١ الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية : وتعنى ما يتمتع به المعلم من خصائص تتمثل فى سعة الأفق وسرعة البديهة ومرونة التفكير فى المادة الأكاديمية المرتبطة بمجال التخصص ، والقدر على بناء الأحكام والقدرة على التحليل والنقد ، والقدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والقدرة على الإنجاز فى مجال التشييد والبناء .
- ٢ الكفاءة المهارية لتدريس المواد التكنولوجية : وهى ما يتمتع به المعلم من قدرة على البحث وخلق مناخ تعليمى ملائم للطلاب ، والتحكم فى مهارات التدريس ومادة التخصص ، والاطلاع المستمر على كل ما هو جديد فى مهارات التدريس .
- ٣ الكفاءة الشخصية والتعامل مع طلاب التعليم الصناعى : وتتألف من الكفايات الشخصية للطالب المعلم التى يقصد بها سمات الطالب المعلم الانفعالية وأخلاقياته، مثل القدوة الحسنة، والوقار والهيبة، والحلم والأناة، وتمسكه بأخلاقيات المهنة، والتقيد بمواعيد العمل . وكما تشمل الجوانب الثقافية العامة وضبط النفس وتحمل المسؤولية، والقدرة على إنجاز القرار ، وقوة الشخصية ، وما يتمتع به المعلم من خصائص مثل القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الطلاب ، والقدرة على التعامل مع الطلاب على كافة المستويات .
- ٤ كفاءة الإدارة الصفية : تتألف الكفاءة للإدارة الصفية بتوجيه وتنظيم الجهود بهدف تنمية مهارات الطلاب المعلمين في تهيئة بيئة التعلم المادية والمعنوية من خلال تطبيق الإجراءات النظامية، والأنشطة، والرقابة والتوجيه، والتقويم لضبط التفاعل الصفى، بما يخدم تحقيق أهداف التعلم واستمراريته بشكل مخطط له من قبل.

• إجراءات البحث :

تم تقسيم إجراءات البحث إلى عدة مراحل كما يلى:

• أولاً: إعداد قائمة مهارات التفكير الناظرى ومؤشراته:

قام الباحث بتحديد مهارات التفكير التأملى ومؤشراته اللازم تنميتها لدى الطالب المعلم بكلية التربية - جامعة حلوان وذلك من خلال اشتقاق هذه

القائمة فى صورتها الأولى من خلال الرجوع إلى عدة مصادر تمثلت فى الدراسات والبحوث والمراجع والكتب السابقة المرتبطة بالتفكير التأملى وخصائص الطلاب المعلمين ، وآراء الخبراء والمتخصصين ، وقد تم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس ، ومجال علم النفس ؛ لإبداء الرأى فى مدى صلاحية تلك القائمة ، وفى ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة ؛ حيث أصبحت القائمة تحتوى (٥) مهارة رئيسية ، وعدد (٤٨) مؤشر فرعى فى صورتها النهائية (ملحق ٤) .

• ثانياً : إعداد قائمة الكفاءة المهنية ومؤشراته :

قام الباحث بتحديد أبعاد قائمة الكفاءة المهنية ومؤشراته اللازم تنميتها لدى الطالب المعلم بكلية التربية - جامعة حلوان وذلك من خلال اشتقاق هذه القائمة فى صورتها الأولى من خلال الرجوع إلى عدة مصادر تمثلت فى الدراسات والبحوث والمراجع والكتب السابقة المرتبطة بالكفاءة المهنية وخصائص الطلاب المعلمين ، وآراء الخبراء والمتخصصين والكفايات التدريسية اللازم التدريب عليها من خلال برنامج التربية العملية ، وقد تم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس ومجال علم النفس ؛ لإبداء الرأى فى مدى صلاحية تلك القائمة ، وفى ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة ؛ حيث أصبحت القائمة تحتوى (٤) أبعاد رئيسية ، وعدد (٥٤) مؤشر فرعى ، وبذلك أصبحت القائمة فى صورتها النهائية (ملحق ٥) .

• ثالثاً إعداد قائمة مهارات إنجاز بحث الفعل :

قام الباحث بتحديد مهارات إنجاز بحث الفعل ومؤشراته اللازم تنميتها لدى الطالب المعلم بكلية التربية - جامعة حلوان وذلك من خلال اشتقاق هذه القائمة فى صورتها الأولى من خلال الرجوع إلى عدة مصادر تمثلت فى الدراسات والبحوث والمراجع والكتب السابقة المرتبطة ببحوث الفعل ، وآراء الخبراء والمتخصصين والمهارات اللازم التدريب عليها من خلال برنامج التربية العملية . وقد تم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس ؛ لإبداء الرأى فى مدى صلاحية تلك القائمة ، وفى ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة ؛ حيث أصبحت القائمة تحتوى (٩) مهارات رئيسية ، وعدد (٦٠) مؤشر فرعى ، وبذلك أصبحت القائمة فى صورتها النهائية (ملحق ٦) .

• رابعاً إعداد البرنامج التدريبى القائم على تطبيقات بحوث الفعل :

لإعداد البرنامج التدريبى المقترح تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التى اهتمت بمبادئ وإجراء بحوث الفعل وألية استخدامها ، إلى جانب الكفاءة

المهنية للطلاب المعلم بشعب التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان ودراسة مهارات التفكير التأملی ، بالأضافة إلى الاطلاع على العديد من البرامج التدريبية لمعلمي التعليم الصناعي قبل وأثناء الخدمة . فى ضوء ما سبق تم تحديد ما یلى :

١ تحديد فلسفة البرنامج : لقد تم إعداد البرنامج التدريبی المقترح للطلاب المعلمين بشعبة التعليم الصناعي المعمارى وفقا لمبادئ وإجراءات وتطبيقات بحوث الفعل التى تعتمد على فحص الطالب المعلم - كمهنی - لأدائه وممارسته التدريسية داخل فصول المواد التكنولوجية من خلال التعرف على المشكلات التى تواجهها بنفسه ، والتى تنبع من واقع ممارسته وأدائه الصفية ، ليقوم بحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة ، ويكون فيها متأملا للمواقف التدريسية ومقيما لتجربته ومطورا لأدائه التدريسية بناء على ممارساته الصفية ، وذلك وفقا للخطوات لعلمية المحددة فى هذه الدراسة .

٢ تحديد أسس البرنامج : لقد تم إعداد البرنامج التدريبی للطلاب / المعلمين بشعب التعليم الصناعي وفقا لمبادئ وتطبيقات بحوث الفعل حيث أعتمد البرنامج التدريبی إلى الأسس التالية :

- ▲ تحديد أهداف البرنامج بشكل واقعى وصياغتها بطريقة إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها وتقويمها وارتباطها بكل من عناصر بحوث الفعل والتفكير التأملی والكفاءة المهنية .
- ▲ تنظيم محتوى البرنامج بشكل متدرج ومتربط وشامل لجميع الجوانب المراد تنميتها من خلال تطبيقات بحوث الفعل ومهارات التفكير التأملی .
- ▲ الاهتمام بالتوازن بين المفاهيم المرتبطة وبحوث الفعل المتضمنة فى المحتوى العلمی للبرنامج المقترح ومهارات التفكير التأملی ، وأبعاد الكفاءة المهنية .
- ▲ تنظيم الأنشطة أوراق العمل والخبرات التعليمية المتضمنة بالبرنامج التدريبی المقترح فى صورة تتيح للطالب / المعلم فرصة التطبيق الفعلی فى مواقف تعليمية جديدة .
- ▲ التنوع فى جميع مكونات البرنامج التدريبی لمقابلة احتياجات كافة الطلاب المعلمين ، وذلك لتمكينهم من تنظيم المعلومات بطريقة مفهومة لديهم وإضافة تفصيلات وعلاقات وملاحظات .
- ▲ استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية قائمة على طرح الأسئلة والحوار والمناقشات مع الطلاب المعلمين والقراءات المرتبطة من أهم الطرق التى تنمى مهارات التفكير التأملی .

- ▲ إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للعمل فى مجموعات عمل تعاونى تعتمد على التفاعل الاجتماعى بينهم. مما يساعد الطلاب المعلمين فى الاعتماد على أنفسهم ، وأن يتمتعوا فى تفكيرهم واستمرار التطور المعرفى وصولاً الكفاءة المهنية عند الممارسات التدريسية .
- ▲ توفير بيئة تدريبية متمركزة حول الموقف المشكل ومشجعة على مهارات التفكير من خلال تحفيز الطلاب المعلمين وإثارة دافعيّتهم لتأمل وتعميق تفكيرهم .
- ▲ مراعاة حاجات واهتمامات الطلاب / المعلمين وتشجيعهم على ممارسة التفكير التأملى من خلال مشكلات مرتبطة بالمواد التكنولوجية .
- ▲ القيام بأبحاث فعل تشاركية بين الباحث الأكاديمى وبين بعض الطلاب المعلمين عينة البحث ، وذلك نظراً لعدم الخبرة الكافية للطلاب المعلمين بطبيعة بحث الفعل وكيفية القيام به .
- ▲ استخدام أنشطة وتكليفات فردية وجماعية متنوعة فى جميع مراحل البرنامج تراعى الفروق الفردية .
- ▲ استخدام أساليب تقويم متنوعة وشاملة وتتمثل فى المناقشات والحوارات والملاحظات .

٤ تحديد الأهداف العامة للبرنامج : يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير التأملى والكفاءة المهنية وتنمية مهارات إنجاز بحوث الفعل لدى الطلاب / المعلمين بشعب الصناعات المعمارية بكلية التربية جامعة حلوان من خلال تطبيقات بحوث الفعل وتتمثل الأهداف العامة للبرنامج على النحو التالى:

- ▲ تكوين أساس معرفى يتعلق بالمعارف والمعلومات عن بحث الفعل .
- ▲ تكوين أساس تطبيقى عملى يتعلق بخطوات تنفيذ بحث الفعل وكيفية استخدامه والقيام به فى مجال تخصصه .
- ▲ التدريب على القيام بمتطلبات الأدوار المنشودة من خلال إجراءات ومهارات وأنشطة بحوث الفعل .
- ▲ تنمية مهارات التفكير التأملى من خلال اوراق عمل متنوعة فى جميع مراحل البرنامج .

▲ تنمية التحصيل المعرفى فى محتوى الكفاءة المهنية للطلاب المعلمين
شعبة التعليم الصناعى المعماري .

٤ تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج (نواتج التعلم المستهدفة) : تم صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج فى ضوء الأهداف العامة فى المجالات الثلاثة المعرفية والأدائية والوجدانية ، بصورة سلوكية إجرائية يمكن قياسها حيث تمثل النتائج التعليمية المتوقع من الطلاب المعلمين بعد التدريب أن يكتسبوها بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ، حيث جاءت مرتبطة بالمحاور

الثلاثة للبرنامج المقترح والتي تتمثل في (محور بحوث الفعل ، محور الكفاءة المهنية بأبعادها ، محور التفكير التأملی) .

٤ تحديد محتوى البرنامج التدريبي : تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي بحيث يحقق الأهداف السابقة ، وقد قسم الباحث البرنامج إلى ثلاث أقسام أساسية على النحو التالي :

▲ القسم الأول : تناول بالتفصيل بحث الفعل وآلية استخدامه ، وتضمن مفهوم بحث الفعل وخصائصه ، وأهدافه وأهميته ، ومجالات بحث الفعل والمشكلات التعليمية داخل فصول المواد التكنولوجية التي يتصدى لها ، ومنهجية بحيث الفعل وشرح تفصيلي لمراحله .

▲ القسم الثاني : تناول بالتفصيل بعض مجالات التدريس للطلاب / المعلم شعب التعليم الصناعي والتي تتمثل في الكفايات (المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية - المهارية لتدريس المواد التكنولوجية - الشخصية والتعامل مع طلاب التعليم الصناعي - الإدارة الصفية) .

▲ القسم الثالث : تطبيق ميداني من خلال القيام بأبحاث إجرائية تشاركية بين البحث وكل مجموعة من الطلاب المعلمين ، حيث يتم تحديد مشكلات واقعية وفعلية للطلاب المعلمين شعب التعليم الصناعي المعماري ، يمكن دراسته من خلال بحوث الفعل ، والتدريب على جميع خطوات ومراحل البحث وصولاً إلى كتابة تقرير البحث ونشر نتائجه .

٤ أساليب وطرق التدريب بالبرنامج : يعتمد البرنامج التدريبي على استخدام إجراءات وخطوات بحوث الفعل ؛ لذا تم الاعتماد على مجموعة متنوعة من الأساليب والطرق التدريبية التي تنسجم مع تلك الإجراءات والخطوات ومن أهمها :

▲ المجموعات الصغيرة والعصف الذهني (المحاضرة الفعالة) .
▲ التدريب العملي على القيام ببعض الأبحاث الفعلية (تمثيل الأدوار) .
▲ جلسات التدريب المصغر (التكليفات) .
▲ المناقشة والحوار فردية وجماعية موجهة أثناء ورش العمل (القراءات المهنية) .

▲ ورش العمل التدريبية للتدريب (المدخل التأملی) .

٤ إعداد الأنشطة المستخدمة في البرنامج : تم إعداد مجموعة متنوعة من الأنشطة التدريبية موزعة على جميع أجزاء البرنامج بحيث تغطي جميع موضوعاته وتتمثل فيما يلي :

▲ القراءة الذاتية التي يقوم بها الطلاب / المعلمين عن محتوى البرنامج أو للمراجع الأخرى المشار إليها في نهاية كل قسم من أقسام البرنامج .
▲ الأنشطة التطبيقية الفردية والجماعية للتدريب على مهارات بحوث الفعل المتضمنة في كل مرحلة من مراحل مثل (تصميم بعض الأدوات - كتابة تقرير البحث - إعداد تقارير - تصميم أشكال تخطيطية)

- ▲ المشاركة في المناقشات الجماعية .
- ▲ استخدام أوراق العمل لتطبيق الأنشطة المقترحة في البرنامج .
- ▲ المواد والأدوات والمصادر المستخدمة في البرنامج : عروض تقديمية وجهاز عرض علوي (Data Show) ، وسبورة ورقية وأقلام للكتابة عليها ، ودليل الطالب / المعلم وما يحتويه من أوراق عمل ووثائق داعمة ، كتب ومقالات ومواقع على الانترنت مرتبطة بموضوع البرنامج ودليل استرشاد لتنفيذ التدريب ، نماذج فيديو لأداء تدريسي متميز ، المراجع والدوريات والرسائل العلمية ذات الصلة بموضوع البرنامج .
- ▲ أساليب أدوات التقويم : تم تقويم تعلم الطلاب / المعلمين من خلال ما يلي:
 - ▲ التقويم القبلي : ويتضمن التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (اختبار التفكير التأملي - مقياس الكفاءة الذاتية المهنية).
 - ▲ التقويم البنائي : ويتضمن استمارة تقويم ذاتي لكل موضوع تدريبي ومتابعة أداء ومشاركات وتفاعل الطلاب / المعلمين أثناء جلسات التدريب المختلفة ، وفحص ملف تكليفات كل طالب / معلم .
 - ▲ تقويم الباحث للطلاب المعلمين أثناء البرنامج : من خلال متابعة حل الأنشطة والتكليفات الفردية الموجودة بأجزاء البرنامج في أوراق العمل ملاحظة مشاركتهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض أو مع أنشطة البرنامج الجماعية ، وتجاوبهم مع الأسئلة الشفوية في كل لقاء .
 - ▲ التقويم النهائي : وتضمن التطبيق البعدي لأدوات الدراسة .
- ▲ الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج : تطلب تنفيذ البرنامج التدريبي (١١٦) ساعة تدريبية بواقع (١٦) ساعات لدراسة المحور الأول بواقع (٤) ساعات في كل يوم تدريبي ، موزعة على جلستين تدريبيتين في اليوم يتخللها فترة راحة مقدارها نصف ساعة ، و (٤٠) ساعة للمحور الثاني ، و (٦٠) ساعة للمحور الثالث للتدريب في فترة التربية العملية وذلك بخلاف التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة والجلسة التمهيدية قبل البدء في التدريب على النحو التالي :

جدول (١) : خطة تنفيذ البرنامج التدريبي لاستخدام بحوث الفعل

الفترة الزمنية	محتوى البرنامج التدريبي	ساعات التدريب	مكان التدريب
اربع أيام متتالية " يومياً "	القسم الأول : تطبيقات بحوث الفعل مفهوم بحث الفعل وخصائصه مجالات بحث الفعل المشكلات التربوية أهمية بحث الفعل ومستوياته وأهدافه خطوات إجراء بحث الفعل	مدة اللقاء ٤ ساعات	غرفة التدريب بكلية التربية
لقاء اسبوعي وليلة ١٠ اسابيع	القسم الثاني : الكفايات المهنية الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية الكفاءة المهارية لتدريس المواد التكنولوجية الكفاءة الشخصية والتعامل مع طلاب التعليم الصناعي كفاءة الإدارة الصفية	مدة اللقاء ٤ ساعات	غرفة التدريب بكلية التربية
لقاء اسبوعي وليلة ١٠ اسابيع	القسم الثالث : تطبيقات تأملية من خلال برنامج التدريب الميداني : وذلك من خلال قوائم التدريب المرتبطة بعناصر تنفيذ بحوث الفعل	مدة اللقاء ٦ ساعات	مدرسة القاهرة الفنية المعمارية بدار السلام مدرسة تدريب الطلاب في التربية العملية

٤ ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته : بعد إعداد المحتوى العلمي للبرنامج القائم على تطبيقات بحوث الفعل للطلاب المعلمين بشعب التعليم الصناعي تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس التعليم الصناعي ، وبرامج تدريب المعلم ؛ للتحقق من صدقه وصلاحيته ، وفيما يتعلق بإتساق مكوناته مع بعضها البعض والتحقق من مناسبة الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريب ووسائل التقويم ، وقد أقر السادة المحكمون بإتساق هذه المكونات مع بعضها وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة فى ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين وبذلك أصبح البرنامج فى صورة النهائية (ملحق ٧).

• خامساً: إعداد إخبار مهارات التفكير الناظم :

٤ الهدف من بناء الاختبار : التعرف على نمو مستوى مهارات التفكير التأملى لدى الطلاب / المعلمين عينة البحث .

٤ تحديد مفردات الاختبار ونوعه : بالرجوع إلى الأدب التربوى المتعلق بدراسة وبناء اختبار مهارات التفكير التأملى لدى الطلاب / المعلمين ، تم تحديد عدد مفردات الاختبار فى صورته الأولى إلى (٤٥) مفردة منها (٩) مفردات للملاحظة والتأمل ، وعدد (١٠) مفردات للكشف عن المغالطات وعدد (٨) مفردات للوصول إلى استنتاجات ، وعدد (٨) مفردات لأعطاء تفسيرات مقنعة ، وعدد (١٠) مفردات لوضع حلول مقترحة .

٤ الصدق الظاهري (صدق المحكمين) : حيث قام الباحث بعرض الصورة الأولى على عشرة من الأساتذة المتخصصين فى ميدان علم النفس ومناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي ، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات تم إجراء التعديلات بناء على مقترحاتهم ، مع استبعاد العبارات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ١٠٠٪ .

٤ التجربة الاستطلاعية للاختبار : بعد إعداد الاختبار فى صورته الأولى طبق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (٣٠) طالبا من الطلاب / المعلمين الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة حلوان خارج عينة الدراسة وكان متوسط زمن الإجابة للطلاب المعلمين (٦٠) دقيقة (ملحق ١٠) وكذلك تم حساب معامل السهولة للفقرات وتراوح بين (٠.٦٠ - ٠.٨٠) وكذلك حساب معامل الصعوبة وتراوح بين (٠.٢٠ - ٠.٤٠) ، بالإضافة إلى حساب معامل التمييز وتراوح بين (٠.٣٨ - ٠.٦٠) (ملحق ٨) ، وتكون الفقرة مقبولة اذا كانت معامل التمييز لها (٠.٢) فما أكثر ، وبهذا تُعد فقرات الاختبار مقبولة ، وقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق طريقة إعادة التطبيق وتم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام إعادة الاختبار على عينة عشوائية دون عينة البحث قوامها (٣٠) طالبا من الطلاب المعلمين الفرقة الرابعة بكلية التربية - جامعة حلوان ، وذلك بفارق زمني (٢١) يوما

ويوضح الجدول (٢) معاملات ثبات الاختبار باستخدام إعادة تطبيقه (ملحق ٩)

جدول (٢): أبعاد اختبار التفكير التأملي عند مفردته وتسلسلها

م	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التأمل والملاحظة	٠.٧٩	دالة عند ٠.٠١
٢	الكشف عن المغالطات	٠.٨٧	دالة عند ٠.٠١
٣	الوصول إلى استنتاجات	٠.٨٥	دالة عند ٠.٠١
٤	إعطاء تفسيرات مقنعة	٠.٨٦	دالة عند ٠.٠١
٥	وضع حلول مقترحة	٠.٩١	دالة عند ٠.٠١

- الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير التأملي: تم الوصول إلى الصور النهائية للاختبار، حيث تكون الاختبار من (٤٠) مفردة، وأن النهائية العظمى للاختبار (٨٠) درجة وأصبح في صورته النهائية (ملحق ١١)
- سادساً: مقياس الكفاءة المهنية :

الهدف من بناء المقياس : الهدف من بناء المقياس هو التعرف على نمو مستوى الكفاءة المهنية لدى الطلاب عينة البحث؛ والتحقق من صحة الفرض الثاني .

تحديد أبعاد المقياس ونوعه : بالرجوع إلى الأدب التربوي المتعلق قام الباحث بدراسة وتحليل الموضوعات المرتبطة ببناء بمقياس الكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين ، وتم إعداد مقياس الكفاءة المهنية للطلاب المعلمين على غرار طريقة ليكرت الخماسية حيث صيغت (٦٤) مؤشر في صورتها المبدئية قسمت إلى أربعة من المجالات للكفاءة المهنية طالب المعلم وهي (الكفاءة الشخصية والتعامل مع طلاب التعليم الصناعي، الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية، الكفاءة المهنية لتدريس المواد التكنولوجية، كفاءة الإدارة الصفية) .

الصدق الظاهري (صدق المحكمين) : حيث قام الباحث بعرض الصورة الأولية علي عشرة من الأساتذة المتخصصين في ميدان علم النفس ومناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي ، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات على مقياس الكفاءة المهنية تم إجراء التعديلات بناء على مقترحاتهم ، مع استبعاد العبارات التي لم تحصل علي نسبة اتفاق ١٠٠٪ .

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق طريقة إعادة التطبيق وتم التحقق من ثبات المقياس باستخدام إعادة الاختبار علي عينة عشوائية دون عينة البحث قوامها (٣٠) طالبا من الطلاب / المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان ، وذلك بفارق زمني (٢١) يوما ، وتم حساب ثبات بنود المقياس بحساب معامل بيرسون للارتباط ، حيث بلغ معامل الارتباط للبعد الأول (الكفاءة الشخصية و التعامل مع طلاب التعليم الصناعي) (٠.٨٥) ، والبعد الثاني (الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية) (٠.٩٥) ، والبعد

الثالث (الكفاءة المهارية لتدريس المواد التكنولوجية) (٠.٩٨)، والبعد الرابع (كفاءة الإدارة الصفية) (٠.٩٠) معاملات ثبات المقياس باستخدام إعادة تطبيقه (ملحق ١٢)

طريقة تصحيح المقياس : تكون مقياس الكفاءة المهنية (٥٥) مؤشر وموزعه على اربعة ابعاد وأمام كل فقرة خمسة بدائل (موافق بشدة موافق ، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) ويتم تقدير الدرجات على مقياس مكون من نقاط أمام كل عبارة، (١،٢،٣،٤،٥) وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس تكون (٢٧٥) درجة.

الصورة النهائية لمقياس الكفاءة المهنية (ملحق ١٣) : بعد الانتهاء من حساب الصدق والثبات للمقياس أصبح في صورته النهائية كما يوضحها الجدول (٣) :

جدول (٣) : مواصفات مقياس الكفاءة الذاتية المهنية وكيفية تصحيحه

م	ابعاد المقياس	عدد المؤشرات	تصحيح المقياس
١	الكفاءة الشخصية و التعامل مع طلاب التعليم الصناعي	١٤	٧٠ درجة
٢	الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية	١٢	٦٠ درجة
٣	الكفاءة المهارية لتدريس المواد التكنولوجية	١٩	٩٥ درجة
٤	كفاءة الإدارة الصفية	١٠	٥٠ درجة
	المجموع	٥٥	٢٧٥ درجة

• سابعاً: إعداد بطاقة ملاحظة مهارات إجراء بحث الفعل :

اتبع الباحث الخطوات التالية لبناء بطاقة الملاحظة :

الهدف من بناء البطاقة الملاحظة : تهدف البطاقة إلى قياس مستوى تمكن الطلاب المعلمين من أداء المهارات الأدائية المتعلقة بإنجاز بحث الفعل بعد التدريب العملي للبرنامج ، والتحقق من صحة الفرض الثالث .

مكونات بطاقة الملاحظة : تم تحديد مكونات البطاقة وفقاً للمهارات الأدائية المتعلقة ببحوث الفعل من خلال الإطار المفاهيمي للبحث والرجوع إلى الأدبيات المتعلقة ببحوث الفعل ، ومن ثم تم تحديد تسعة مهارات رئيسية تشتمل كل منها على عدد من المؤشرات الفرعية (٧٠) مؤشر فرعى تمثل المهارات الأدائية في صورتها المبدئية

تقديرات البطاقة : لقد استخدم الباحث مقياس التقدير الخماسي (٢،٣،٤،٥،١)، حيث وصلت درجات البطاقة إلى (٣٥٠) درجة في صورتها المبدئية ، كما تم تحديد مجموعة من التوجهات توضح الهدف من البطاقة ومكوناتها وكيفية استخدامها بطريقة صحيحة .

صدق البطاقة : وتم اتباع صدق المحكمين بعرض بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية ؛ علي مجموعة من المحكمين التخصصيين في التربية مناهج وطرق تدريس تعليم صناعي وبعض الموجهين والمعلمين في التعليم

الصناعي المعماري، حيث وصل عدد المهارات إلى (٩) تسعة مهارات رئيسية وعدد (٦٠) مؤشر فرعى .

٤ ثبات البطاقة : أستخدم البحث طريقة اتفاق الملاحظين ، بالتعاون مع أحد الزملاء فى ملاحظات الطلاب المعلمين العينة الاستطلاعية ، وتم تفرغ بطاقتي الملاحظة لكل طالب / معلم وحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف وحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة (كوبر – cooper) وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٧٥٪) و (١٠٠٪) وهى نسب مرتفعة كما بلغ متوسط النسبة (٨٧ ٪) ، مما يدل على أن البطاقة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع وصالحة للاستخدام (ملحق ١٤).

٤ الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة (ملحق ١٥) : بعد التحقق من صدق وثبات البطاقة ، أصبحت فى صورتها النهائية مكونة من تسعة مهارات رئيسية ، تشتمل على (٦٠) مؤشر فرعى موزعه على النحو التالى :

جدول (٤): المهارات الرئيسية والفرعية لبطاقة الملاحظة

م	المهارات الرئيسية	عدد المؤشرات	درجات التقويم
١	التأمل والأحاساس بالمشكلة	٥	٢٥
٢	اختيار المشكلة وتحديد صياغتها	٧	٣٥
٣	جمع البيانات عن المشكلة وتنظيمها	٦	٣٠
٤	وضع الحلول للمشكلة	٦	٣٠
٥	تصميم خطة إجرائية لمواجهة المشكلة	٨	٤٠
٦	تنفيذ الخطة الموضوعية وملاحظة ما تم تنفيذه	٤	٢٠
٧	تحليل البيانات وتفسير النتائج	٥	٢٥
٨	كتابة تقرير بحث الفعل	١٤	٧٠
٩	التأمل والمراجعة	٥	٢٥
	الإجمالي	٦٠	٣٠٠

• ثامناً: إجراءات التجربة الميدانية :

نفذت تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية :

٤ تحديد منهج البحث ومتغيراته : يتبع البحث المنهج شبه التجريبي ، أما متغيرات البحث فتشتمل على ما يلى :

٢ المتغير المستقل : البرنامج التدريبي المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل .

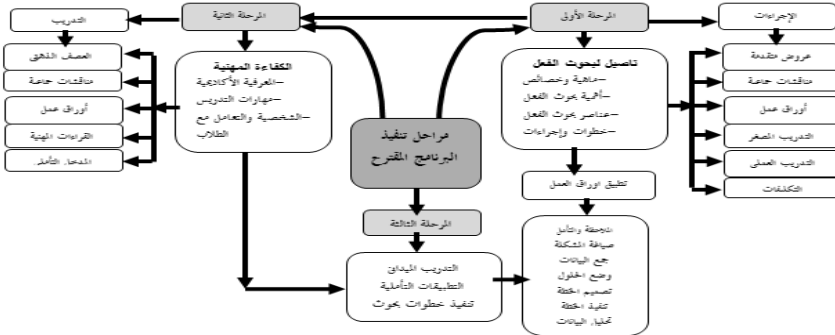
٢ المتغيرات التابعة : (مهارات التفكير التأملى – الكفاءة المهنية – مهارات إنجاز بحث الفعل).

٤ تحديد التصميم التجريبي : اتبع الباحث التصميم التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة ذات التطبيق القبلى – البعدى ، حيث يتم بحث فعالية المتغير المستقل على المتغيرات التابعة ، وتطبيق أدوات البحث على المجموعة قلبا وبعديا .

٤ التطبيق القبلى لأدوات البحث : قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى ، ومقياس الكفاءة المهنية على العينة وتفرغ البيانات ورصد

الدرجات تمهيداً لمعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ، وتم إرجاء تطبيق بطاقة الملاحظة بعد التدريب العملي ، نظراً لعدم وجود بحوث فعل يمكن ملاحظتها ، لأن محتوى البطاقة يتعلق بالمهارات الأدائية الفعلية لبحث الفعل منذ بدايته وحتى الانتهاء منه .

٤ تطبيق البرنامج التدريبي : تم تنفيذ تجربة البحث على عينة البحث (٣٠) طالب معلم والتي تم اختيارها عشوائياً من بين طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الصناعي المعماري بكلية التربية - جامعة حلوان ، خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الجامعي ٢٠١٥-٢٠١٦ ولمدة عام دراسي كامل (فصلين دراسيين) تم تطبيق الجزء النظري (١١) أسبوع في الفصل الدراسي الأول ، وتنفيذ الجزء العملي (١٠) اسابيع في الفصل الدراسي الثاني وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات التالية :



شكل (٢) : خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح

▲ عقد لقاء تمهيدى لتهيئة الطلاب / المعلمين لتنفيذ التدريب المقترح مع بداية الترم الأول وإعطاء فكرة عامة عن البرنامج التدريبي وأهدافه ومحتواه والأنشطة المستخدمة فيه وكيفية دراسته ومدته الزمنية ومتطلبات أدوارهم في البحث إلى جانب الاتفاق على مواعيد التدريب المناسبة لهم .

▲ تنفيذ تجربة البحث بتوزيع دليل الطالب / المعلم المكون من أوراق العمل والوثائق الداعمة على مجموعة البحث وتدريبهم على استخدام بحوث الفعل من خلال أقسام البرنامج التدريبي ؛ فالقسم الأول تم تدريسية بطريقة المجموعات المتكاملة في الأسبوع الأول من تنفيذ تجربة البحث في أربعة أيام متتالية وممارسة كافة الأنشطة والمهام التي تناولها محتوى هذا القسم . ثم تابع الباحث تدريب الطلاب / المعلمين على القسم الثاني والذي يحتوى على مجموعة من المحاور والتي تمثل في (الكفاءة الشخصية و التعامل مع طلاب التعليم الصناعي ، الكفاءة المعرفية الأكاديمية للمواد التكنولوجية ، الكفاءة المهارية لتدريس المواد التكنولوجية ، كفاءة الإدارة الصفية) ، حيث قام الباحث بتدريب

الطلاب / المعلمين داخل المدرسة الصناعية وأثناء برنامج التربية العملية على إجراء بحث الفعل ، للتحقق من فهم المشاركين لعناصر لبحث الفعل وجعله أكثر وضوحاً لديهم بعد عرض الجزء النظري في الترم الأول ، ثم تابع الباحث في القسم الثالث الطلاب / المعلمين للتنفيذ العملي من خلال برنامج التربية العملية ، حيث حث الباحث الطلاب / المعلمين المشاركين في البحث على تأمل المواقف التدريسية التي مروا بها في تدريسهم المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية المعمارية وفي الترم الأول واستمكالا في الترم الثاني حتى يتمكنوا من تحديد المشكلات التي تواجههم في تدريس المواد التكنولوجية أثناء فترة التربية العملية وتدوين تأملاتهم في دليل استخدام بحث الفعل وكذلك تدوين ملاحظاتهم حول تدريسهم بصورة منتظمة ، وقد استغرقت تأملاتهم أسبوعين (الأسبوع الثاني والثالث من التدريب الميداني للفصل الدراسي الثاني).

▲ بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي أعيد تطبيق اختبار التفكير التأمل ، ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية ، وتطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعة عينه البحث ، ثم صححت إجابات الطلاب / المعلمين ورصدت درجاتهم في كشوف تمهيدا لعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها .

• عرض نتائج الدراسة ونفسيرها :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض :

• نتائج الفرض الأول :

والذي ينص على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والتي استخدمت البرنامج المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل في القياس القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأمل لصالح التطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١) ، وقد استخدم الباحث برنامج (spss) في حساب متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير التأمل ، وحساب قيمة (ت) وحساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري (ملحق ١٦)، كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥) : نتائج تطبيق اختبار مهارات التفكير التأمل للمجموعة التجريبية

التطبيق	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعياري	العدد (ن)	درجات الحرية د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة حجم التأثير	دلالة حجم التأثير
القبلي	٢٥.٢٣	٤.١١	٣٠	٢٩	٣٦.١٩	٠.٠١	٠.٩٨	كبير
البعدي	٦٢.٨٧	٤.٨٩						

من الجدول (٥) تبين ارتفاع متوسط درجات عينة البحث في لمقياس مهارات التفكير التأملى البعدى والذى وصل إلى (٦٢.٨٧) عن متوسط درجات نفس المجموعة القبلى والذى وصل إلى (٢٥.٢٣) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦.١٩) وقيمة (ت) الجدولية (٢.٤٥٧) عند مستوى ثقة ٠.٠١، كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل فى تنمية مهارات التفكير التأملى فى مهارات تنفيذ التدريس حيث وصلت إلى (٠.٩٨)، وهذه القيمة أكبر من (٠.٨)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير كبير فى تنمية مهارات التفكير التأملى لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبذلك تحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، ومن ثم تم قبول هذا الفرض، ويرجع ذلك لمجموعة من الأسباب منها ما يلى :

أن البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات بحوث الفعل تتضمن تأمل ذاتي واستقصاء يقوم به الطلاب / المعلمين بداية من الخطوة الأولى ونتهاء بالخطوة الأخيرة للبرنامج التدريبي المقترح، الأمر الذى أدى إلى اندماج عينة البحث فى الأنشطة وأوراق العمل بعد كل جلسة من جلسات البرنامج هذا جعل الطلاب المعلمين فى دوره مستمرة من المراقبة والتعديل والتقييم الذات كون لديهم الرغبة فى عدم الاقتصار على وصف أفعالهم فى ضوء الواقع واتخاذ إجراءات تطويرها بما يتفق مع الواقع وفى حدود الامكانيات المتاحة.

ويمكن إرجاع ذلك إلى ما أبداه الطلاب المعلمين مجموعة البحث نحو البرنامج التدريبي من إيجابية أثناء التدريب، وتفاعل متعمق مع المادة التدريبيية، وهذا ساعد الطلاب المعلمين على زيادة المعرفة العلمية ونمو مهارات التفكير التأملى وهذا من خلال بيئة التعلم التعاونية التى تم إتاحتها داخل البرنامج التدريبي المقترح والتى تعتمد على المناقشات والتفاعل الايجابي والتحليل واحترام آراء الآخرين تتيح الفرصة للطلاب لربط افكار القديمة بالأفكار الجديدة وتأمل المواقف وتحليلها مما يساعد ممارسة الطلاب المعلمين للعديد من مهارات التفكير التأملى.

كما يعزى ذلك إلى استخدام البرنامج التدريبي المقترح استراتيجيات تدريبيية والتى تتمثل فى العصف الذهنى والعمل فى مجموعات، والحوار والمناقشة ساعدت الطالب /المعلم على التفكير وإعمال عقله فى كل ما يعرض عليه من معلومات، ويربطها بما لديه من معلومات المرتبطة بالكفاءات المهنية والتى تتمثل مهارات التدريس، الإدارة الصفية، كيفية التعامل مع الطلاب والتى قام بدراستها فى اللاعوام السابقة، واعتماده على نفسه فى التخطيط للمواقف، والملاحظة والتأمل وتحديد العلاقات غير الصحيحة وإعطاء تفسيرات مقنعة والوصول إلى استنتاجات والوصول إلى اقتراحات وهذا ساهم فى تشجيع الطلاب المعلمين على النشاط والمشاركة

فى اكتشاف المفاهيم الجديدة ، وزاد من وعيهم مما يقومون به من مهمات تعليمية ، مما ساهم فى تنمية مهارات التفكير التأملية .

• نتائج الفرض الثانى :

والذى ينص على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والى استخدمت البرنامج المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل فى القياس القبلى والبعدى لقياس الكفاءة المهنية لصالح التطبيق البعدى عند مستوى (٠.٠١). وقد استخدم الباحث برنامج (spss) فى حساب متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلى والبعدى لقياس الكفاءة المهنية وحساب قيمة (ت) وحساب متوسط الدرجات والانحراف المعياري ، كما يوضحها الجدول (٦):

جدول (٦): نتائج تطبيق لقياس الكفاءة المهنية للمجموعتين التجريبية والضابطة

الابعاد	التطبيق	متوسط الدرجات (م)	الانحراف المعياري	العدد (ن)	درجات الحرية (دح)	قيمة ت المحسوبة	قيمة مستوى الدلالة	قيمة مربع أيتا	مقدار حجم التأثير
الكفاءة الشخصية والتعامل مع الطلاب	القبلى	٢٤.٤٧	٤.٢٦	٣٠	٢٩	٢٠.٣٨	٠.٠١	٠.٩٣	كبير
	البعدى	٥٢.٨٧	٦.١١						
الكفاءة المعرفية الأكاديمية	القبلى	٢١.٠٧	٢.٤٣	٣٠	٢٩	٣٥.٧٨	٠.٠١	٠.٩٧	كبير
	البعدى	٤٧.٦٠	٣.٥٤						
الكفاءة المهنية الأدائية	القبلى	٣١.١٧	٤.٤٩	٣٠	٢٩	٣٤.٠٩	٠.٠١	٠.٩٨	كبير
	البعدى	٧٢.٥٠	٤.٢١						
كفاءة الإدارة الصفية	القبلى	١٩.٥٣	١.٩٩	٣٠	٢٩	٢٦.٠٤	٠.٠١	٠.٩٤	كبير
	البعدى	٣٧.٤٠	٢.٦٧						
الكلى	التجريبية	٩٦.٢٠	٧.١٦	٣٠	٢٩	٣٥.٩١	٠.٠١	٠.٩٨	كبير
	الضابطة	٢٠.٩٠	١٣.٩٨						

من الجدول (٦) تبين ارتفاع متوسط درجات عينة البحث فى مقياس الكفاءة المهنية والذى وصل إلى (٢٠٩.١٠) فى التطبيق البعدى عن متوسط درجات نفس المجموعة القبلى والذى وصل إلى (٩٦.٢٠) الكلى وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٧.٠٠٨) وقيمة (ت) الجدولية (٢.٤٥٧) عند مستوى ثقة ٠.٠١ ، كما يتضح أن حجم تأثير المتغير المستقل فى تنمية الكفاءة المهنية تراوح بين (٠.٩٣) (٠.٩٨) ، وهذه القيمة أكبر من (٠.٨) ، مما يدل على أن البرنامج التدريبى المقترح له تأثير كبير فى تنمية الكفاءة المهنية لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وبذلك تحقق صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة ، ومن ثم تم قبول هذا الفرض ، ويرجع ذلك لمجموعة من الأسباب منها ما يلى :

بناء البرنامج التدريبى المقترح على اساس تطبيقات بحوث الفعل ساهم فى عرض مجموعة متنوعة من المشكلات الفعلية المرتبطة بمجالات أساسية تعيق الأداء التدريسي للطلاب المعلمين وهى الإدارة الصفية ، كيفية التعامل

مع الطلاب ، المهارات المعرفية الأكاديمية ، المهارات الأدائية المرتبطة بتنفيذ المواد التكنولوجية ، بالإضافة إلى المشكلات التي تواجههم ومرتبطة بعملية تقويم أداء الطلاب والتكامل بين التقويم والتدريس لتحقيق أهداف تعلم المواد التكنولوجية ، مما أسهم في زيادة وعيهم وامتلاكهم القدرة على التدريس في الجانب لتطبيق بالمدرسة الصناعية المعمارية ، وكذلك في تحسين معتقداتهم عن التدريس والتعلم والتطبيق العملي .

كان للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تنمية الكفاءة المهنية في مجال إدارة البيئة الصفية بالإضافة إلى إدارة وقت الحصص ، وقد يكون تنظيم الأنشطة والحصص الصفية حرك لديهم أهمية استغلال الوقت بالشكل الصحيح وهذا ما كان يؤكد عليه الطلاب المعلم أثناء إعطاء حصص المواد التكنولوجية ، كما أن تخطيط البرنامج بشكل مرن سمح للطلاب بالتحرك خلاله بسهولة ، وضمن الحصص العادية للطلاب وذلك كخطوات أولية بسيطة ، واستخدام الطلاب المعلمين استراتيجيات تدريسية تتمثل في المجموعات الصغيرة والعصف الذهني ، وتمثيل الأدوار ، ورش العمل التدريبية للتدريب على التطبيقات والتكاليف والأنشطة الجماعية والفردية والتي وتعمل على تحقيق أهداف المواد التكنولوجية في هذا البرنامج ترتبط بشكل متبادل مع الكفاءة المهنية ، فهذه الاستراتيجيات تزيد من تصوراتهم وإدراكهم لقدراتهم ، وقدرتهم على التخطيط والمراقبة .

ان التقويم في هذا البرنامج التدريبي المقترح يُعد من أنواع التقويم الحقيقي الذي يُعبر فعليا عن أداء الطالب / المعلم من خلال الاعتماد على مؤشرات أداء واضحة ، وكان شاملا لجميع جوانب متطلبات الكفاءة المهنية للطلاب المعلم شعبة التعليم الصناعي المعماري وكان مستمرا متلازما لعملية التدريب والتعلم ، ووفر فرصة ملائمة لتنمية الكفاءة المهنية للطلاب المعلم ، ووفر التقويم الذاتي واتصف بالشفافية من حيث الإجراءات والنتائج ، وتعددت وسائله ومستوياته من خلال مواقف جديدة ومختلفة واستخدام التكاليفات ، وكتابة بحوث الفعل وملاحظة الأداء المهني داخل جلسات التدريب المصغر ، وداخل فصول المواد التكنولوجية على طول البرنامج التدريبي .

• نتائج الفرض الثالث :

والذي ينص على أن البرنامج التدريبي المقترح ذو فعالية في تنمية مستويات أداء مهارات إنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المعلمين طبقا درجاتهم في بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي .

وقد استخدم الباحث برنامج (spss) في حساب متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين في إنجاز بحوث

الفعل ، وحيث أن كل مؤشر من مؤشرات المهارات الملاحظة يتدرج قياسها بين (١،٢،٣،٤،٥) أى أن هناك خمسة مستويات لملاحظة كأداء للمهارة فقد اعتبر النسبة المئوية ٧٥٪ تمثل الحد الأدنى الذى يعبر عن مستوى الكفاءة أو الاتقان للأداء ، كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧): نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات بحوث الفعل للمجموعة التجريبية

عناصر البطاقة	عدد المؤشرات	الدرجة النهائية	المتوسط	النسبة المئوية	درجة توافر الأداء
التأمل والأحاساس بالمشكلة	٥	٢٥	٢١	٨٠٪	متوافر بدرجة مرتفعة
اختيا المشكلة وصياغتها	٦	٣٠	٢٥.٤	٨٤.٦٧٪	متوافر بدرجة مرتفعة
جميع البيانات	٦	٣٠	٢٥.٩٧	٨٦.٥٧٪	متوافر بدرجة مرتفعة
وضع الحلول	٧	٣٥	٣١.٤٣	٨٩.٨٠٪	متوافر بدرجة مرتفعة
تصميم الخطه	٨	٤٠	٣٢.٣٣	٨٠.٨٣٪	متوافر بدرجة مرتفعة
تنفيذ الخطه الاجرائية	٤	٢٠	١٦.٥٧	٨٤.٨٥٪	متوافر بدرجة مرتفعة
تحليل البيانات	٥	٢٥	١٩.٥٧	٧٩.٠٨٪	متوافر بدرجة مرتفعة
كتابة التقرير	١٤	٧٠	٦٢.١٧	٨٨.٨١٪	متوافر بدرجة مرتفعة
التأمل والمراجعة	٥	٢٥	١٩.٤٠	٧٧.٦٠٪	متوافر بدرجة مرتفعة
الكلى	٦٠	٣٠٠	٢٥٤.٠٣	٨٤.٠٣٪	متوافر بدرجة مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) أن جميع بنود الأداء ومهاراتها الفرعية التى تقيسها بطاقة الملاحظة متوافرة بدرجة (مرتفعة) لدى الطلاب المعلمين ، حيث تعدت قيم النسبة المئوية المعبرة عن درجة التوافر للمهارة قيمة ٧٥٪ ، وهو ما يعكس توافر المهارات بأعلى مستوى لدى الطلاب المعلمين ووصولهم لحد الكفاءة بنسبة ١٠٠٪ ، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح فى تنمية مهارات الأدائية المتعلقة بإنجاز بحث الفعل لدى الطلاب المتعلمين تخصص التعليم الصناعى المعمارى ومن ثم تم قبول الفرض الثالث ، ويرجع ذلك لمجموعة من الأسباب منها ما يلى :

أن التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية العملية والتأملية فى البرنامج التدريبي وإبراز القيمة الوظيفية لاستخدام بحوث الفعل وقابليته للتطبيق الفعلى فى حل المشكلات داخل فصول المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية المعمارية ، بالإضافة إلى مناسبة محتوى البرنامج التدريبي للهدف منه ومناسبتها لمستوى الطلاب المعلمين وتركيزه على طبيعة بحث الفعل وأهميته وأهدافه والمشكلات التى يمكن التعامل معها أثناء تدريس المواد التكنولوجية وخطوات وإجراءات استخدامها ؛ يسر على الطلاب المعلمين عينة البحث امتلاك مهارة إعداد بحوث الفعل .

أن طبيعة البرنامج المقترح القائم على تطبيقات بحوث الفعل يتيح للطلاب المعلمين أن يختارون المشكلات من الواقع الفعلى للممارسات

التدريسية داخل فصول المواد التكنولوجية وبالتالي فهم يشعرون بشكل كبير بكثير من المشكلات، وحصول الطلاب المعلمين على المعلومات الكافية حول مهارات إنجاز بحوث الفعل والمهام بطبيعة هذا النوع من البحوث، التي يمكن أن يطبقها الطلاب لمعلمين على أى مشكلة تواجههم فى ميدان تنفيذ المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية المعمارية، كما طبق البحث على الطلاب المعلمين قبل الخدمة حيث يفتقر الطلاب المعلمين فى الأصل مهارات إنجاز البحث الإجرائى وبالتالي أحدث البرنامج التدريبى نقله نوعية لهم فى تنمية مهارات إنجاز بحث الفعل.

تشجيع وتعزيز الطلاب المعلمين باستخدام تعبيرات المدح والثناء، وتوضيح أن التقدم فى تحقيق اهداف البرنامج، كان له مردوده الإيجابى المهنى والشخصى على الطلاب المعلمين، كما أن توفير مناخ من الثقة والاحترام والموادة والألفة بين الباحث والطلاب المعلمين، والتأكيد على التقدير المتبادل لدور كل منهم، والعلاقة بينهم تهدف إلى تبادل الخبرات بما يحقق تطوير العملية التعليمية بالمدرسة الصناعية المعمارية، ساهم فى شعور الطلاب المعلمين بأهمية دورهم.

• النوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- ◀ الاهتمام بدمج بحوث الفعل خلال برامج إعداد معلم التعليم الصناعى وتدريب الطلاب المعلمين على إجرائها من خلال التدريب الميدانى .
- ◀ إعداد دليل لمعلمى المواد التكنولوجية بمراحل التعليم الصناعى المعمارى حول كيفية إجراء وإعداد بحوث الفعل فى المواقف المتنوعة بالمدرسة الصناعية .
- ◀ الاهتمام بعمل برامج تدريبية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على إجراء بحوث الفعل سواء الفردية أو الجماعية، خلال برامج التنمية المهنية للمعلم .
- ◀ ضرورة اهتمام كليات التربية فى إعداد المناهج الدراسية وتدريبها لدى الطاب المعلمن شعب التعليم الصناعى بطريقة تعتمد على تنمية التفكير التأملى .
- ◀ تنفيذ أنشطة وإجراءات تدريبية تسهم فى تنمية وتحسين التفكير التأملى لدى الطلاب / المعلمين بكلية التربية، لما له من تأثير فى إدراك الطلاب/ المعلمين لحياتهم المستقبلية فى مجال تدريس المواد التكنولوجية بالمدرسة الصناعية .

- ◀ عقد دورات تدريبية للمشاركين في إعداد الخطط الدراسية بكليات التربية للتعرف على طرائق التفكير التأملي، وطرائق تقويمه وكيفية عرض الكتب بصورة تسهم في تنمية التفكير التأملي.
- ◀ ضرورة الاهتمام بالكفاءة الذاتية المهنية في تدريس المواد التكنولوجية للطلاب المعلمين قبل الخدمة وذلك للكشف عن قدرات الطلاب المعلمين والتنبيه بالصعوبات التي تواجههم عند يبدءون التدريس داخل فصول المواد التكنولوجية.
- ◀ الاهتمام بقياس الكفاءة الذاتية المهنية للمعلمين، وتتبعها من بداية إعدادهم وحتى أثناء الخدمة؛ لما لها من تأثير على أداء المعلمين التدريسي.
- ◀ تدريب الطلاب المعلمين ومعلمي المواد التكنولوجية على الاستراتيجيات والأساليب التي من شأنها رفع كفاءة طلابهم الذاتية (اجتماعيا - مهنيًا - أكاديميًا).

• البحوث المقترحة :

- ◀ دراسة أثر برامج، واستراتيجيات تدريسية، في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة حلوان.
- ◀ تصميم برنامج تدريبي قائم على التنمية المهنية المستدامة لمعلمي مواد التكنولوجية بالمدرسة الثانوية الصناعية لتنمية مهارات إنجاز بحوث الفعل.
- ◀ إعداد برنامج لتدريب معلمي المواد التكنولوجية على تنمية مهارات التفكير التأملي.
- ◀ تصميم برامج تدريبية متنوعة تستهدف رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المواد التكنولوجية في أثناء الخدمة بمراحل التعليم المختلفة.
- ◀ تصميم برنامج لطلاب كليات التربية في المواد التكنولوجية لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

• أولاً:المراجع العربية :

- ابراهيم البعلي(٢٠٠٦): "وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج. وطرق التدريس -مصر، (١١١).
- إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥) : " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضعف النفسى لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالملكة السعودية "، المجلة التربوية المجلد ١٩، العدد ٧٥، الكويت.
- إبراهيم الشافعي إبراهيم(٢٠٠٥): " الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضعف النفسى لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، المجلد (١٩)، العدد(٧٥).

- إبراهيم عبد العزيز البعلی (٢٠٠٦): "وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملی والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوی"، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة حلوان، العدد (١١١).
- أحمد حسن القواسمة، محمد أحمد أبوغزالة (٢٠١٣): "تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث" دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.
- احمد عبد الكريم عمايره (٢٠٠٥): "أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملی والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر"، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، جامعة اليرموك الأردن
- أسماء عاطف ابو بشير (٢٠١٢): "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملی في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطی"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أصلان المساعيد (٢٠١١): "التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في المتغيرات"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، ١٩ (١).
- أكرم صالح محمود خوالدة (٢٠١٢): "التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملی"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- أكرم صالح محمود خوالدة (٢٠١٢): "التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملی"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- امل عبد المحسن الزغبی (٢٠١٤): "فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفی الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٢).
- إيمان عبد الكريم نويجي (٢٠١٢): "فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملی لدى الطلاب المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المعنية للمعلم"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٢٤)، الجزء الثالث ابريل.
- إيمان محمد إبراهيم الرئيس (٢٠١٢): "فاعلية وحدات دراسية قائمة على استراتيجيات الكورت في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لطلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية"، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الخامس عشر، الجزء الثالث - أكتوبر
- بيومي محمد الضحاوي، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٩): "اتنمية المهنية للمعلمين" مدخل جديد نحو اصلاح التعليم"، القاهرة، مكتبة دار الفكر العربي.
- جودة أحمد سعادة (٢٠١١): "تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- جيهان احمد محمود الشافعي (٢٠١٣): "تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس - دراسة حالة"، المجلة التربوية - جامعة الكويت، العدد (١٠٦) الجزء الثاني - المجلد (٢٧).
- حصّة الحارثي (٢٠١١): "أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملی والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- حلمي احمد الوكيل، حسين محمود بشير (٢٠٠٥): "الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- خالد العبيدي (٢٠١٠): "واقع استخدام معلمی اللغة العربية لممارسات البحث الاجرائی في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٠٨)، مصر.
- ديفيد جرينوود - مورتين ايڤين (٢٠١٦): "المدخل إلى بحوث الفعل البحث الاجتماعي لتحقيق التغير الاجتماعي"، ترجمة هشام سيد عبد المجيد، القاهرة، المركز القومي للترجمة.
- ديفيد جرينوود - مورتين ايڤين (٢٠١٦): "المدخل إلى بحوث الفعل البحث الاجتماعي لتحقيق التغير الاجتماعي"، ترجمة هشام سيد عبد المجيد، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

- رضا السيد محمود حجازي (٢٠١٤): ط فاعلية استخدام حقائب العمل القائمة على التقويم الضماني في تنمية كل من التفكير التأملی والتحصي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " مجلة التربية العلمية، العدد (٦)، المجلد (١٧) نوفمبر.
- سامي محمد ملحم (٢٠٠٧): " مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طه.
- سامي عيسى حسونه (٢٠٠٩): " الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة"، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، يونيو.
- سهيلة العساسلة، موفق بشارة (٢٠١٢): " أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملی لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢٦).
- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (٢٠٠٤): " تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، عمان: دار الشروق.
- صالح محمد صالح (٢٠٠٥): " الكفاءة الذاتية كما يدركها معلم والعلوم قبل وأثناء الخدمة" دراسة تقويمية. " المؤتمر العلمي التاسع معوقات الترية في الوطن العربي التشخيص والحلول، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعلية، في الفترة من 31 يوليو 3 أغسطس
- عامر إبراهيم قنديلجي (٢٠١٤): " البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية"، عمان، دار المسيرة، طه.
- عامر إبراهيم قنديلجي (٢٠١٤): " البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والالكترونية"، عمان، دار المسيرة، طه.
- عامر قنديلجي وايمان السامرائي (٢٠٠٩): " البحث العلمي الكمي والنوعي"، عمان، الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.
- عامر قنديلجي وايمان السامرائي (٢٠٠٩): " البحث العلمي الكمي والنوعي"، عمان، الاردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١): " أثر تصميم استراتيجيات للتعليم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملی مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد (٧٠)، الجزء (٢)، يناير.
- عبد الفتح أبو مولود (٢٠١٤): " الكفاءة الذاتية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (١٧) سبتمبر.
- عبد الله الثقفي، وآخرون (٢٠١٣): " القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملی لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات أكاديميا والعاديات في جامعة الطائف"، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٦).
- عبد الله الثقفي وآخرون (٢٠١٣): " القيم الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التأملی لدى طالبات قسم التربية الخاصة المتفوقات والعاديات في جامعة الطائف"، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد (٦).
- عبدالعزيز القطراوي (٢٠١٠): " أثر استخدام إستراتيجية التشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملی في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- على رشيد الحساوي و هاشل بن سعد الغافري (٢٠٠٥): "المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي" غزة، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.
- عنايات محمود نجلة، حمدان محمد على (٢٠١١): " فاعلية برنامج تدريبي مقترح في ضوء المستويات المعيارية لجودة التعليم لتنمية الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم بالتعليم الأساسي " مجلة التربية العلمية، العدد الثالث، المجلد الرابع عشر، يوليو ٢٠١١

- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٧): "فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأدائ التدريسي المنمى للتفكير معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان"، الجمعية المصرية للتربية العملية، مجلة التربية العملية، ١٠ (٣)، سبتمبر.
- فتحى الزيات (١٩٩٩): "البنية العاملة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها"، المؤتمر الدولي السادس، مركز الإرشاد النفسى جودة الحياة: توجه قومى للقرن الحادى والعشرين، كلية التربية جامعة عين شمس.
- فراس طلافحة -ومحمد الحمران (٢٠١٣): "أثر تدريس وحدة تعليمية وفقا لنموذج التفاعل المعرفى الانفعالي على تنمية الكفاءة الذاتية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، المجلد ٢٧ (٢).
- فريال ابو عواد و محمد بكر (٢٠١٢): "البحث الإجرائى"، عمان، الاردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- كاي جيوفرى أريزيان (٢٠١٢): "البحث التربوي- كفايات للتحليل والتطبيقات"، ترجمة صلاح الدين محمود علام، عمان، دار الفكر.
- كوثر جميل سالم بلجون (٢٠١٠): "مدى إتقان معلمى العلوم الممارسات التدريس التأملى وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم"، اللقاء السنوى الخامس عشر: تطوير التعليم رؤى ونماذج متطلبات، السعودية.
- محمد الدريج (٢٠٠٦): "البحث التدخلى تحسين للممارسات التربوية للمعلمين"، مجلة علوم التربية، العدد (٣٢).
- محمد بخيت، ابراهيم القاعود (٢٠١٢): "أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائى لدى معلمى الدراسات الاجتماعية فى الأردن"، مجلة الملك سعود (العلوم التربوية والاسلامية)، العدد (٤)، ٢٤م.
- محمد بخيت، ابراهيم القاعود (٢٠١٢): "أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائى لدى معلمى الدراسات الاجتماعية فى الأردن"، مجلة الملك سعود (العلوم التربوية والاسلامية)، العدد (٤)، ٢٤م.
- محمد حسين ابو رياش، محمود عبد الحميد (٢٠٠٥): "أثر برنامج تدريبي قائم على التخيل الموجة فى تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الصف الرابع الأساسى فى الأردن" مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ٢٠ (٢).
- محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠٠٧): "مهارات البحث التربوى"، القاهرة، دار الفكر العربى.
- محمد عطية خميس (٢٠١٣): "النظرية والبحث التربوى فى تكنولوجيا التعليم"، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزي.
- محمد هاشم ريان (٢٠١٢): "مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية"، ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- محمد بنى خالد (٢٠١٠): "التكيف الأكاديمى وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية فى جامعة البيت، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية (٢) ٢٤ (٢).
- محمود إبراهيم (٢٠٠٦): "معتقدات الكفاءة الذاتية والإحساس بقلق التدريس لدى طلاب المعلمين دراسة مقارنة بين كليات التربية فى مصر وسلطنة عمان"، مجلة البحث التربوى، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد (٥)، عدد (٢).
- محمود شديفات (٢٠٠٧): "أثر برنامج تدريبي مستند إلى القصص القرآنى فى تنمية التفكير التأملى لدى طلبة الصف الثامن"، رسالة دكتوراة "غير منشورة"، جامعة اليرموك الأردن.
- محمود معاوية أبو غزال، وشفيق علاونة (٢٠١٠): "العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية فى محافظة أربد"، مجلة جامعة دمشق، ٣٦ (٤).
- مدحت محمد حسن صالح (٢٠١٣): "فاعلية نموذج إدليسون للتعليم من أجل الاستخدام فى تنمية بعض مهارات التفكير التأملى والتحصيل فى مادة العلوم لدى طلاب الصف الثانى المتوسط بالملكة السعودية"، مجلة التربية العلمية، العدد (١)، المجلد (١٦).

- مرفت محمد كمال (٢٠١٠): "أثر تدريب مقترح في بحوث الفعل على تنمية معارفها ومهاراتها الأدائية والاتجاه نحوها لدى الطالبات المعلمات ومعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية" دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٩)، الجزء الثاني، يونيو.
- مسعد أبو العلا (٢٠٠٤): "الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة، مجلة التربية - كلية التربية جامعة الأزهر. (١٢٤) ١.
- مصطفى عبد السميع وآخرون (٢٠١٤): "البحث الإجرائي"، عمان، دار الفكر للنشر والطبع ط٢.
- مكتب العربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٠): "وثيقة استشراف مستقبل العمل الربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج عبر WWW.ABEGS.ORG
- موفق بشارة (٢٠١٠): "أثر التدريب على الكتابة التأملية في تنمية التفكير التأملية لدى عينة من طالبات رياض الأطفال في جامعة الحسين بن طلال"، مجلة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.
- ناجي رجب سكر، نائلة نجيب الخزاندار (٢٠٠٥): "تقويم أداء الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء كفايات أداء مقترحة لمعلم المستقبل"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العملية، ٤ (٨).
- نادية العفون (٢٠١٢): "الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير"، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- نادية سمعان لطف الله، عفاف عطية (٢٠٠٩): "برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملية ومستوياته لدى الطالبات المعلم العلوم"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد (١٢)، العدد (٤)، ديسمبر.
- نافذ نايف يعقوب (٢٠١٢): "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية) مجلو العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٣ (٣) ديسمبر
- يوسف قطامي (٢٠٠٤): "النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها"، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Almohamady, A. A.(2008).A Suggested Model Of Clinical Supervision For Improving Prospective Science Teachers Teaching Skills-case study , College of Education Journal, Tanta University, 2(39)
- Byres, K., A., (2009): "Investigationg teacher attituds about action research a professional development tool, Ed.D. Hofstra University.
- Capobianco, B. M, & Joyal, H., (2008): "Engineering best practice; an action research study, Scinence and Children, 45(8).
- Castelli, Darla M., & Valley, Julia A. (Oct. 2007). The Relationship of Physical Fitness and Motor Competence to Physical Activity. Journal of Teaching in Physical Education, 26 (4).
- Cullen and others., (2010): "Using action research to engage K-6 teachers in nature of science inquiry as professional development, Journal of Science Teacher Education, 21(8), 971-

- 992, Retrieved from, <http://www.ci.unlv.edu/files/Action-Research-cullenakersonHanson.pdf>
- Erözlu, Z., & Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on met- cognitional awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice*, 10(5).
 - Gedzune, Inga and gadzune, ginta (2013):'educational discourse on inclusion in an e-learning environment in teacher education', *educational action research*, 21(1).
 - Gilles, Carol and others (2010):" Sustaining Teachers Growth and Renewal through Action Research, Induction Programs and Collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 37(1)
 - Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, W. A. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 33(3), April 2004.
 - Goodnough, K., C (2010):" Teacher Learning and collaborative action research gnerating a " Knowledge-of- practice' in the context of science education, *Journal of Science Teacher Education*, 2(8), pp917-935, Retrieved from, <http://www.jxteacher.com/userfiles>.
 - Gurvith, R. & Metzler, M. (2009):"The Effect Of Laboratory-Based And Field Based Practicum Experience on Pre-Service Teachers Self- Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3)
 - Hendricks C.C. (2009):"Improving Schools through Action Research: A Comprehensive Guid for Educators (2nd Edition). Boston: Allys & Bacon.
 - Hirschkom, M. & Anderson, K. (2008):" A Tale of Two Universities: Self Efficacy and Student Teachers Perceptions of Success. Paper Presented for the EDGE Conference, Octoberm.
 - Hundley, K., (2006). Teacher efficacy in relation to mathematics education reform: an examination of a professional development study group of elementary teachers, partial fulfillment of the requirements for the degree of MA. , Brigham Young University.
 - Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (2007):" Participatory Action Research. <http://www.corwin.com/upm-data/21157> Chapter_10.pdf.
 - Kennedy, J. (2006):"A study Of Learning Environment in the Exyended Practicum of A pre-Service Teacher Education Course at A catholic University. A thesis Submitted in total Fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of Philosophy, Australian Catholic University Research Services.
 - Keogh, M. (2005):"Factors influencing pro-service teachers, Level of reflective thinking. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University.
 - Luk, J. (2008):" Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the "high" and "Low" grade reports System, 36.

- Lyons, N (2010). Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a Way of Knowing for professional reflective inquiry, U.S.A:
- Mahardale, J., et al (2006):"Reflective thinking in a problem based English programmed: A study on the development of thinking in elementary students, www.pbl2008.com/pdf/0048.pdf.
- Orly, sela and harel, Miriam (2012):"the role of teacher education in introducing action research into the education system: a case study of an education college", current issues in education, 15(2), Aug.
- Phan, Huy Phuong (2009): Exploring Students' Reflective Thinking Practice, Deep Processing Strategies, Effort, and Achievement Goal Orientations. Educational Psychology ,v29, n3, May 2009
- Reed, M., & Canning, N. (2010):" Reflective Prectice in the Early years, first Edition, U.S.A: SAGE puplication.
- Shower, S. F, (2010):"Self-Efficacy Levels And Students-Teacher Language Teaching Skill Development. Journal Of Academic Leadership, 8(3), June.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. Journal of Educational Psychology, 99.
- Souto- manning, mariana (2012):"theacher action resesrch in teacher education ", childhood education, 88 (1).
- Sprringschneider,D.(2006):Reflection ,
<http://edutechwiki.unige.ch/en/Reflection>.
- Stringer, E, T. (2007):" Action Research ", Los Angeles, (3rd Ed).CA: Sage.
- Tchannan-Moran, Megan, & Anita Woolfolk Hoy (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2, 2002. New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M. & Holy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17.
- W. Creswell, (2005):"Education research, Planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research, Prentice Hall, New Jersey.
- Wharton, sue (2007):" social indentity and parallel text dynamics in the reporting of educational action research', English for specific purposes, 26(4).
- Wolters, C. A., Daugherty, S., & Fan, W. (April, 2007). Teacher-reported goal structure: Assessing factor structure and invariance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.



البحث الثاني

فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد
التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية
قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار
الأخلاقي لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي

إعداد:

د/ أرزاق محمد عطيه اللوزي

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان



فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي

د/أرزاق محمد عطيه اللوزي

• المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي لطالبات الصف الثالث الإعدادي . تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة بالمجموعة التجريبية. و استخدم البحث المنهج التجريبي باستخدام المجموعة الواحدة واستخدام القياس القبلي والبعدي لأدوات البحث لذات المجموعة. حيث اشتملت أدوات البحث على مقياس قيم الأمن الفكري تتضمن (التسامح الفكري ، الحوار الإيجابي الوعي بحقوق الإنسان ، التعايش السلمي مع الآخرين ، الانتماء والولاء الوطني ، المسؤولية الاجتماعية) ، واختبار اتخاذ القرار الأخلاقي . وأوضحت نتائج البحث مايلي : وجود فرق دال احصائياً بين متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمن الفكري في كل بعد من أبعاده على حده لصالح التطبيق البعدي . كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير في تنمية قيم الأمن الفكري لدى طالبات عينة البحث. وجود فرق دال احصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار اتخاذ القرار الأخلاقي لصالح التطبيق البعدي . كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير في نمو القدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي في مواقف الحياة اليومية لدى طالبات عينة البحث. وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي ومحاوَر مقياس الأمن الفكري . واستناداً إلى ما توصل إليه البحث من نتائج تم وضع عدد من التوصيات أهمها : إعادة النظر في أهداف و محتوى مناهج التربية الأسرية بحيث تتضمن أبعاد التربية المدنية وقيم الأمن الفكري، ضرورة التنوع في الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة الصفية و اللاصفية و الأساليب التقويمية التي تنمي قيم الأمن الفكري والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لدى الطلاب بمختلف المراحل الدراسية، تأكيد دور المعلم في ترسيخ مبادئ الوسطية والاعتدال، والتعايش السلمي مع الآخرين، ونبذ العنف و التطرف الفكري و العقائدي. وغيرها من القيم التي تؤدي إلى تماسك المجتمع و ترابطه. الكلمات المفتاحية : التربية المدنية ، الأمن الفكري ، اتخاذ القرار الأخلاقي .

"The Effectiveness of a Suggested Study Unit Based on the Dimensions of Civic Education at Family Education Curriculum in Developing Third Preparatory Female students' to Development Intellectual Security and of Making Ethical Decisions"

Dr. Arzak Mohamed Atya Ellozy

Abstract

This research aimed at identifying the effectiveness of a suggested study unit based on the dimensions of civic education at Family Education Curriculum in developing third preparatory Female students' values of intellectual security and skills of making

ethical decisions. The research sample comprised 32 female students at the experimental group. It utilized the experimental methodology using the one unit and the pre and post measurement of research instruments of the said group. The research tools included to the measure of intellectual security values that comprised (intellectual tolerance, positive dialogue, human rights' awareness, peaceful coexistence, national belonging and loyalty, social responsibility) and the test of ethical decision making. The research results included the following: There are statistically indicative differences among the average marks of the research sample female students in the pre and post application of the measure of the intellectual security in each of its dimensions solely, in favor of the post application. The results also revealed a massive impact on developing the intellectual security values of the research sample female students. There are statistically indicative differences among the average marks of the experimental group female students in the pre and post application of the measurement of the ethical decision making test, in favor of the post application. The results also revealed a massive impact on developing the research sample female students' ability in making ethical decisions in daily life situations. There is a positive direct proportional and statistically indicative correlation at 0.01 function level between making the ethical decision and the axes of intellectual security measure. Based to the research concluded results, a number of recommendations were set forth, as follows: Reconsidering the goals and content of Family Education Curricula and introducing the dimensions of civic education and values of intellectual security, the necessity of making a variation of the educational strategies and the curricular and extracurricular activities, assessment techniques that develop the values of intellectual security and the ability to make ethical decisions for students at different school stages. Underscoring the role of teachers in the consolidation of the principles of moderation, peaceful coexistence with others, and renunciation of violence and ideological extremism and other values that lead to the cohesion of society.

Key terms: Civic Education, Intellectual Security, Ethical Decision Making.

• المقدمة :

يواجه مجتمعنا المصري ، وعالمنا العربي العديد من التحديات والمشكلات السياسية و الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المعقدة ، بجانب ظهور العديد من الحروب الأهلية الإقليمية – كما فى سوريا و ليبيا و العراق و اليمن بالإضافة إلى عدم الاستقرار الاقليمي ، والتدهور الاقتصادي للعديد من

البلدان العربية و انتشار العديد من الميليشيات والتنظيمات الإرهابية في كثير من الدول والتي تؤثر بشكل أو بآخر علي أمن المجتمع واستقراره ، وكل التحديات السابقة تتطلب ضرورة تفعيل التربية لبناء مواطن صالح قادر علي أداء دوره ومسئولياته الاجتماعية . ويمتلك من القيم ما يجعله قادرا علي مواجهة المشكلات والتحديات المختلفة التي تواجهه . (محمد حمدان، ٢٠١٥: ٣٠٥)

حيث اتفق المتخصصون أن التربية السليمة هي العامل الرئيسي لبناء الإنسان فهي تسعى إلي إعداد مواطنين يدركون ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، خاصة في ظل التطور الهائل المتسارع لوسائل الاتصال . والتي أرست ضرورة تشكيل تربية إنسانية تعني بنمو الأفراد بصورة متكاملة وشاملة لجميع الجوانب الشخصية بهدف تكوين المواطن الصالح ونشر الديمقراطية ، وترسيخ التنمية المتواصلة لتقدم المجتمع . (حمزة حسن وآخرون ، ٢٠٠٥: ١٣٧) .

وتضيف كوثر كوجك (٢٠٠٦، ٧٩): بأن من أهم أدوار التربية الجيدة أنها تؤصل القيم والمعتقدات العربية والقومية جنبا إلى جنب ، مع تقبل الثقافات الجديدة في تفاعل إيجابي ، تتبادل معها عوامل التأثير والتأثر وتصنع منها ثقافة عالية تؤصل ذاتيتنا . لذا فإن المدرسة – بحكم دورها في العملية التعليمية – تعد امتداداً وظيفياً للأسرة حيث تقوم معها بدور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية، وتساهم بوظائفها المختلفة في تربية النشء، وتزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية للمشاركة بفاعلية في الحياة السياسية والمدنية، ولديه المثل الأخلاقية الخاصة بالمواطنة مثل تحمل المسؤولية، معرفة الحقوق والواجبات ، احترام القانون والولاء للوطن ، التعاون مع الآخرين لتحقيق الأهداف القومية. ويتطلب ذلك تقديم فرص متنوعة للمتعلمين من خلال المناهج والأنشطة المختلفة لتنمية وعيهم بقضايا المجتمع ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو المواطنة والديمقراطية . (نهلة سيد حسن ، ٢٠٠٧: ٦٠)

وتأسيساً علي ما تقدم كان علي أغلب المؤسسات التربوية إعادة النظر في فلسفتها وأهدافها ومناهجها التعليمية ، بما يجعلها قادرة علي إعداد الأفراد الأكثر قدرة علي التكيف والتفاعل مع المجتمع المدني .

وتعد التربية المدنية احدي الركائز الأساسية في إحداث أي تنمية سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية داخل المجتمع . لأنها تنمي المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بالمشاركة في خدمة المجتمع ، وتتضمن إكساب الأفراد وعيا سياسيا واجتماعيا يتمحور حول المواطنة المرتكزة علي منظومة الحقوق المدنية والسياسية وبناء المجتمع المدني والمشاركة في اتخاذ القرار. (محمد عبد التواب ، ٢٠١٣: ٧)

حيث تزايد الاهتمام بالتربية المدنية عبر العصور المختلفة، لتصبح في القرن الحادي والعشرين احدي القضايا الأساسية، وذلك لاعتبارات عديدة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، فهي تعد مطلب أساسي لإعداد المواطن الصالح لأنها عملية تثقيفية توعوية تهدف إلى إكساب المتعلمين القيم والمعارف والاتجاهات كي يصبحوا أعضاء مسئولين و مشاركين نشيطين في مجتمعاتهم. (Alex ,p.,2004, 199)

ومن هذا المنطلق فإن التربية المدنية مهمة للارتقاء بالشعوب والأمم ونظرا لذلك فقد أكدت العديد من التقارير والمؤتمرات العربية والعالمية علي أهميتها في تكوين شخصية المتعلم ومنها :

١ المؤتمر الأوروبي لتطوير المناهج الدراسية عام ١٩٩٨ والذي أشارت أهم توصياته إلى ضرورة تطوير ودمج التربية المدنية في المناهج الدراسية وذلك لمواكبة التحول الديمقراطي في دول وسط وشرق أوروبا (uneso,1998,3)

٢ ومؤتمر نيوجرسي حول التربية المدنية عام ٢٠٠٥ والذي أوصي بضرورة تدريس التربية المدنية بشكل فاعل في كل المراحل الدراسية وبجميع المواد الدراسية (Rebert, F., 2005)

٣ أعمال الملتقى العلمي الأول حول مفهوم برامج التربية المدنية في مصر الذي عقد في الفترة من ٢٠-٢٢ ابريل (٢٠٠٤) الذي أكد ضرورة تفعيل دور المؤسسة التعليمية في تنمية أبعاد التربية المدنية. (عماد صيام ، ٢٠٠٤)

يتضح مما سبق أن التربية المدنية عملية تربوية تستهدف تكوين المواطن الواعية الناقدة والفعالة وتنمي لدي المتعلم حريته وذاته وكيانه في إطار المشاركة المجتمعية. وتنمي القيم والاتجاهات وتدعم مهارات التفكير النافذ ومهارات التأثير في الحياة . وتهدف إلى دعم الإحساس بالفعالية والكفاءة السياسية للأفراد والمجتمع ككل.

وتعد المناهج الدراسية احدي آليات المؤسسات التعليمية التي تعمل علي نشر التربية المدنية بين المتعلمين. فتفعيل التربية المدنية في المدارس يكون من خلال دمج أبعادها في المناهج والمقررات الدراسية في كافة مراحل التعليم بحيث تمكن المتعلمين من الوعي بحقوقهم المدنية والسياسية والاجتماعية. (شبل بدران، ٢٠٠٩: ٣٦)

وتأسياً علي ذلك فقد أصبح من اللازم إدخال أبعاد التربية المدنية في المناهج الدراسية علي مختلف المستويات والمراحل التعليمية لضمان تنمية القيم والمبادئ والممارسات الديمقراطية لدى المتعلمين. والعمل على تقوية الرغبة لديهم في الاندماج والمشاركة المجتمعية بغرض الارتقاء بنوعية الحياة التي يعيشونها .

وتعد مناهج التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) - كعلم وميدان دراسة - يهدف إلى خدمة الأسرة والمجتمع وتنمية الأفراد تنمية شاملة بصورة متكاملة ومتوازنة فمناهج التربية الأسرية تبني علي أساس الاحتياجات الأساسية والفعلية للفرد والأسرة والمجتمع فهي تركز على المفاهيم والمهارات والمبادئ والاتجاهات التي تعمل علي تلبية هذه الحاجات بهدف تقوية الروابط الأسرية وبناء المجتمع. (بثينة الكفراوي وآخرون، ١٩٩٧: ١٦)

فعلم التربية الأسرية كنظاماً تعليمياً مستمد من النظريات التربوية يهدف إلى تغيير السلوك الانساني ويسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية في المجتمع ، حيث يعمل بجانب غيره من الفروع في رفع الكفاءة الشخصية والاجتماعية والمجتمعية للمتعلم باعتباره كيان إنساني متميز، وعضو في أسرة، ومواطن في مجتمع محلي مفتوح عالميا للثقافات الإنسانية الأخرى. ويواجه تحديات مستمرة في عالم سريع النمو في الجانب المعرفي والجانب التكنولوجي. (كوثر كوجك، ٢٠٠٦: ٨٨)

ومن هنا يبرز دور مادة التربية الأسرية بوصفها من المناهج الأساسية التي تساهم في تربية الأجيال وإعدادهم إعداداً متكاملًا ومتوازنًا ، لكي يقوموا بدورهم البناء في تقدم المجتمع ، وذلك من خلال تزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات، وتنمية الاتجاهات الايجابية لديهم نحو القضايا والمشكلات المجتمعية والتفاعل مع بيئتهم بشكل ايجابي فعال. فهي منبؤة بغرس القيم الايجابية لتكوين الشخصية الفاعلة في المجتمع المدني بكافة مؤسساته.

ولما كانت مناهج التربية الأسرية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية شخصية الطالبة وعلاقتها بالمجتمع وذلك لتناولها الفرد وعلاقته بالأسرة والمجتمع من حوله، لذا فمن الضروري دمج أبعاد التربية المدنية في موضوعات ومحتوى مادة التربية الأسرية لما تحويه التربية المدنية من قيم ومبادئ واتجاهات ومعارف تساهم في تعزيز القيم الايجابية لدى الفرد .

وتري الباحثة أن التربية المدنية تعد مطلب أساسي لتنمية القيم التي تحمي الفرد من الانحراف الفكري والأخلاقي والسلوكي، وتمكنه من اتخاذ القرار الأخلاقي الصائب لخدمة الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. وخاصة في ظل التضخم المعرفي، وانتشار الوسائل المختلفة للتواصل ونقل المعرفة وإنتاجها .

كما أنها تسعى إلى تحقيق توافق المتعلم نفسياً واجتماعياً وسلوكياً والالتزام بأخلاقيات وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، وإكساب المتعلمين قيم الأمن الفكرى التى تساعد على حماية أفكارهم من كل فكر شائب أو منحرف ومن كل معتقد خاطئ. حيث تعد تلك القيم جزء لا يتجزأ من منظومة

الأمن في المجتمع ، بل هو ركيزة أساسية تستند إلى كافة المجتمعات البشرية بتنوعها .

حيث يعد الأمن الفكري من ضروريات بناء المجتمعات الإنسانية فهو ركيزة أساسية في تشييد الحضارات، وقاعدة عظمى في تقدم وتطور المجتمعات. فهو يضمن التحصين الفكري والأخلاقي والعقائدي للمتعلمين ويعد مطلباً ضرورياً للاستقرار الاجتماعي ، فضلاً بأنه ضمانه للمجتمع ضد قيم التطرف الفكري والإرهاب والتأكيد على القيم الإيجابية للمواطنة الفاعلة.(يحيى اليوسف ،٢٠١٥: ٣٣٣)

وتؤكد وزارة التربية والتعليم بمصر(٢٠٠٣: ١٩- ٢٠) أن تطوير البرامج الدراسية داخل المدرسة يجب أن ينطلق من القضايا المجتمعية المختلفة مع مراعاة الارتباط بقضايا ومشكلات المجتمع المحلي ، لأنها تتضمن مجموعة من المؤشرات منها ارتباط الطلاب بمجتمعهم المحلي والمشاركة الفاعلة في معالجة العديد من القضايا التي تمثل في مجملها متغيرات المواطن الفعال في بناء مجتمعه . والعمل على حماية الطلاب و صيانة فكرهم من جميع الغزو الثقافي الهدام الذي قد يتعرضون له، عبر وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي ، أو الفئات المتطرفة بالمجتمع .

ونظراً لأهمية تنمية قيم الأمن الفكري للمتعلمين فقد قام المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بدراسة بعنوان (دمج مفاهيم الأمن الفكري في مناهج التعليم العام كأحد مقومات المواطنة) وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم الأمن الفكري بالمناهج الدراسية المختلفة والتي تعد مطلباً ضرورياً للاستقرار الاجتماعي ، وأحد مقومات المواطنة في العصر الرقمي .(المركز القومي للبحوث التربوية ،٢٠١٤)

كما حرصت وزارة التربية والتعليم بمصر على تضمين المقررات الدراسية المقدمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مجموعة من القضايا المحلية والعالمية تقدم لهم وفق مراحل نموهم وقدراتهم على الإدراك والاستيعاب ، وتتضمن التربية من أجل المواطنة ، التسامح ، الاعتدال والوسطية ، حقوق الإنسان ، واحترام العمل، واتخاذ القرارات الصائبة وغيرها من القضايا التي تسهم في بناء المجتمع الواعي الفعال (مركز تطوير المناهج ٢٠٠٠)

واهتمت بعض الدراسات والبحوث التربوية بتنمية الأمن الفكري للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ومنها دراسة (بلقيس إسماعيل ٢٠٠٩) التي هدفت إلى حماية أطفال ما قبل المدرسة ضد عوامل الانحراف والتطرف الفكري بأساليب تربوية وعلمية مبتكرة، ودراسة عبد العزيز السيد (٢٠٠٩) التي أكدت ضرورة تضمين قيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية بمختلف

المراحل الدراسية خاصة فى عصر الانفجار المعرفى، كما أوصت دراسة (أحمد سعد، ٢٠٠٩) ضرورة تضمين أهداف ومحتوى مناهج المواد الاجتماعية ما يعزز قيم الأمن الفكرى للمتعلمين لمواجهة التحديات المختلفة بالمجتمع ودراسة (أحمد بدوي، ٢٠١٥) التى أوصت بضرورة تنمية قيم المواطنة بمناهج الدراسات الاجتماعية بما يساهم فى تعميق قيم الأمن الفكرى لدى المتعلمين ويكسبهم القدرة على اتخاذ القرار فى المواقف الحياتية التى تواجههم. ودراسة (يحيى اليوسف، ٢٠١٥) التى أوصت بضرورة تضمين أبعاد الأمن الفكرى فى مقررات التربية الإسلامية ومراعاة قيم المواطنة وممارستها داخل المدرسة والمجتمع، مع التأكيد على التحصين الفكرى للطلاب، وضرورة تدريب المعلمين على كيفية معالجتها داخل الفصل.

ودراسة (منال صلاح، ٢٠١٦) التى أكدت على ضرورة ربط التعلم بالأحداث الجارية والقضايا المعاصرة فى المراحل التعليمية المختلفة وضرورة تعزيز الأمن الفكرى لدى المتعلمين .

تأسيساً على ما سبق فلا بد أن تتضمن مناهج التربية الأسرية بجميع المراحل الدراسية أبعاد التربية المدنية التى قد تساهم فى تنمية قيم الأمن الفكرى والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقى الصائب فى مواجهة المواقف الحياتية المختلفة . والتى تعد من أهم متطلبات تحقيق أمن وسلامة المجتمع. وقد تم اختيار منهج الصف الثالث الاعدادى لأن أهم ما يميز تلك المرحلة العمرية بأنها بداية رسم معالم الحياة وتكوين الذات. ففى هذه المرحلة يزداد اهتمام المراهق بالتعبير عن آرائه وأفكاره المختلفة، وتحمله للمسئولية، ووعيه بحقه فى ممارسة الديمقراطية واتخاذ قراراته، ونقد ما يعرض عليه من أفكار مختلفة، واختياره لمبادئه واتجاهاته . لذا وجب الاهتمام بإعداد المتعلمين بتلك المرحلة العمرية لنجعلهم قادرين على التفكير والنقد وت فحص الآراء وعدم الانقياد الأعمى للآخرين. من أجل المحافظة على أمن المجتمع و سلامته .

• مشكلة البحث :

تعد التربية المدنية والأمن الفكرى والمشاركة فى صنع القرار الأخلاقى من القضايا الرئيسية التى تفرض نفسها عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية بالمفهوم الإنسانى الشامل بصفة خاصة ومشروعات الإصلاح والتطوير بصفة عامة، وبالرغم من جهود وزارة التربية والتعليم بمصر التى دعت إلى ضرورة تضمين المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الاساسى ببعض القضايا المحلية والعالمية التى تساهم فى تكوين المواطن الفاعل، وتهدف إلى تعزيز المبادئ والقيم التى تنمى لدى المتعلمين الولاء والانتماء الوطنى والمشاركة المجتمعية والسياسية الفعالة. والتحصين الفكرى والسلوكى

من الآراء المتطرفة والقدرة على اتخاذ القرارات الأخلاقية الصائبة التي تخدم الفرد وتساعد على بناء المجتمع المدني . إلا أن الباحثة لاحظت بعض جوانب القصور بهذه القضية في مناهج التربية الأسرية وخاصة بمنهج الصف الثالث الإعدادي وذلك من خلال :

- ١ القراءة التحليلية المبدئية لكتاب الاقتصاد المنزلي للصف الثالث الإعدادي حيث غياب عدد من أبعاد التربية المدنية في محتوى وأهداف المقرر .
- ٢ ما أشارات إليه نتائج الدراسات والبحوث التربوية المرتبطة بمناهج الاقتصاد المنزلي ومنها دراسة (زيزى عمر، ٢٠٠٤)، ودراسة (تغريد عمران ٢٠٠٦)، ودراسة (لطيفة العجيل، ٢٠١٤)، ودراسة (لمياء مجاهد، ٢٠١٤) والتي أوصت بضرورة تضمن القيم التي تعزز الولاء والانتماء والمشاركة المجتمعية والقدرة على اتخاذ القرار الاخلاقي بمحتوى الموضوعات .
- ٣ الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة بمقابلة (١٠) من معلمات وموجهات الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية المشهود لهن بالكفاءة و التميز للتعرف على آرائهن فيما يتعلق بضرورة تضمين أبعاد التربية المدنية فى مناهج التربية الأسرية. وأشارت آرائهن إلى وجود غياب كبير لهذه القضية من محتوى مقرر الصف الثالث الإعدادي، مما يدفعهن إلى عدم التطرق إليها مع الطالبات، وعدم استخدام طرق تدريسية تساعد على تنميتها.
- ٤ بالإضافة إلى عمل الباحثة مدرس بكلية الاقتصاد المنزلي وقيامها بالإشراف على التربية العملية لاحظت أن هناك عزوفا من قبل طالبات الصف الثالث الإعدادي عن المشاركة في الأعمال التطوعية، والندوات التثقيفية التي تهدف إلى خدمة المجتمع والمساهمة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتنمية المحلية والبيئية. والمشاركة في ورش العمل والأنشطة المختلفة التي تنمى لدى الطالبات القيم المجتمعية البناءة مثل نشر ثقافة الحوار الايجابي، والوعى بحقوق الإنسان، والتعايش السلمى مع الآخر.... وغيرها من القيم التي تعد من أهم أهداف دراسة مادة التربية الأسرية . وللتصدي لتلك المشكلة قامت الباحثة بإعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية وقياس فاعليتها على تنمية بعض قيم الأمن الفكري والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لطالبات الصف الثالث الإعدادي .

• أسئلة البحث :

في ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسى التالي :

ما فاعلية تدريس وحدة مقترحة قائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية قيم الأمن الفكري واتخاذ القرار الأخلاقي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما أبعاد التربية المدنية المراد تضمينها في منهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي ؟
- ◀ ما مدي توافر أبعاد التربية المدنية في أهداف ومحتوى منهج التربية الأسرية بالصف الثالث الإعدادي ؟
- ◀ ما التصور المقترح لوحدة دراسية قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية بالصف الثالث الإعدادي ؟
- ◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية قيم بعض قيم الأمن الفكري لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي ؟
- ◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية القدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي ؟
- ◀ ما العلاقة الارتباطية بين تنمية قيم الأمن الفكري و اتخاذ القرار الأخلاقي بعد تدريس الوحدة المقترحة لطالبات الصف الثالث الإعدادي ؟

• فروض البحث :

- ◀ يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قيم الأمن الفكري لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار اتخاذ القرار الأخلاقي لصالح التطبيق البعدي
- ◀ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الإعدادي لمقياس قيم الأمن الفكري واختبار اتخاذ القرار الأخلاقي بعد تدريس الوحدة المقترحة.

• أهداف البحث :

هدف هذا البحث إلي :

- ◀ إعداد قائمة بأبعاد التربية المدنية المراد تضمينها بمنهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي .
- ◀ إعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية لطالبات الصف الثالث الإعدادي .
- ◀ قياس فاعلية الوحدة المقترحة القائمة علي أبعاد التربية المدنية في تنمية بعض قيم الأمن الفكري و اتخاذ القرار الأخلاقي لدي تلميذات الصف الثالث الإعدادي .

• أهمية البحث :

قد يفيد البحث الحالي في :

- ◀ توجيه نظر القائمين علي تطوير مناهج التربية الأسرية إلي أهمية تضمين قيم الأمن الفكري وأبعاد التربية المدنية في محتوى المناهج بصفة عامة .
- ◀ يقدم للمسؤولين عن تطوير مناهج التربية الأسرية تصوراً مقترحاً لوحدة دراسية قائمة علي أبعاد التربية المدنية يمكن الاستفادة بها عند تطوير المناهج
- ◀ يعد هذا البحث استجابة موضوعية لما ينادي به خبراء كل من التربية والقادة السياسيين في وقتنا الحاضر بضرورة تضمين قيم الأمن الفكري ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي بالمناهج التعليمية .
- ◀ يساعد في تنمية إحساس التلميذات بالانتماء إلي الوطن وارتباطهن بقضايا ومشكلات المجتمع .
- ◀ الموجهون والتربويون بمعرفة قيم الأمن الفكري وأبعاد التربية المدنية التي يتم التوجه بها للطالبات لتكوين عقول قادرة علي فهم قضايا ومشكلات المجتمع وتنمية القدرة علي اتخاذ القرار الأخلاقي السليم نحو المواقف الحياتية .
- ◀ إعادة النظر في مناهج التربية الأسرية بالمرحلة الإعدادية لتسهم في تعزيز قيم الأمن الفكري والقدرة علي اتخاذ القرار الأخلاقي من خلال أهدافها ومحتواها وإستراتيجيات تدريسها وأنشطتها وأساليب تقويمها.
- ◀ تقديم مقياس لقياس نمو بعض قيم الأمن الفكري لطالبات المرحلة الإعدادية .
- ◀ تقديم اختبار لقياس القدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لدي الطالبات بالمرحلة الإعدادية
- ◀ إلقاء الضوء علي بعض المداخل الملائمة لتنمية قيم الأمن الفكري وبعض الإستراتيجيات والأنشطة وأساليب التقويم الفعالة في ذلك .

• حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية :

• حدود موضوعية :

تتمثل في :

- ◀ بعض أبعاد التربية المدنية التي يمكن تضمينها في منهج الاقتصاد المنزلي للصف الثالث الإعدادي والمتمثلة في (الأبعاد المعرفية ، والمهارية والوجدانية) .
- ◀ بعض قيم الأمن الفكري التي يمكن تنميتها لطالبات الصف الثالث الإعدادي وتتضمن (التسامح الفكري ، الحوار الإيجابي ، الوعي بحقوق الإنسان ، التعايش السلمي مع الآخرين ، الانتماء والولاء الوطني ، المسؤولية الاجتماعية) .



١ اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي المرتبط بالمواقف الحياتية .

• حدود مكانية :

تم تطبيق البحث علي عينة من طالبات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة (شبرا الرسمية) إدارة الساحل التعليمية بمحافظة القاهرة.

• حدود زمانية :

تم تدريس الوحدة المقترحة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧).

• أدوات البحث :

اعتمد هذا البحث علي الأدوات التالية : من إعداد الباحثة :

• أولاً: مواد معالجة موضوعية:

- ١ إعداد وحدة دراسية مقترحة قائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي
- ٢ إعداد دليل المعلمة لتدريس للوحدة الدراسية المقترحة القائمة علي أبعاد التربية المدنية .
- ٣ إعداد كراسة النشاط الخاصة بالطالبة .

• ثانياً : مواد القياس:

- ١ مقياس قيم الأمن الفكري والذي تضمن القيم التالية (المسئولية الاجتماعية، الحوار الإيجابي، الوعي بحقوق الإنسان ، التعايش السلمي مع الآخرين ، قيم الانتماء والولاء الوطني) .
- ٢ اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي .

• منهج البحث :

في ضوء طبيعة البحث استخدمت الباحثة :

- ١ المنهج الوصفي التحليلي : في إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة وبناء قائمة أبعاد التربية المدنية، وقيم الأمن الفكري ، واختبار اتخاذ القرار الأخلاقي.
- ٢ المنهج التجريبي : باستخدام المجموعة الواحدة ، واستخدام القياس القبلي والبعدي لأدوات البحث لذات المجموعة. للتعرف علي الفرق بين مستويات أداء الطالبات قبل وبعد تدريس الوحدة المقترحة لهن .

• مصطلحات البحث :

• أبعاد التربية المدنية :

يعرفها رسمي عبد الملك (٢٠١: ٧١) بأنها " عملية تهدف إلي توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية وتنمية قدراته علي المشاركة الفاعلة في بناء



المجتمع ومؤسساته ، وتحمل المسؤولية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين .

وتعرف إجرائياً بأنها " عملية تعليمية منهجية منظمة تشارك فيها جميع المناهج الدراسية ومنها منهج التربية الأسرية لتمد الطالبة بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي تجعلها قادرة علي المشاركة الايجابية في المجتمع ، وتتمتع بسلوكيات إيجابية وانتماء لوطنها، ولديها وعي تام بحقوقها وواجباتها داخل المجتمع ، قادرة علي اتخاذ القرارات الأخلاقية المرتبطة بالمواقف الحياتية المختلفة. ولديها وعي فكري يستند إلي قيم التعاون والوسطية والتسامح الفكري، وإكسابها حرية الرأي والتعبير بأسلوب ناقد وواع، وإعدادها لمواطنة صالحة مسؤولة عن تنمية مجتمعتها واستثمار ثرواته وأرتقائه وتقدمه .

• الأمن الفكري:

يعرفه ناصر السيد (٢٠١٢: ٥٧) بأنه " مجموعة من المهارات والمفاهيم والحقائق المرتبطة بتحسين الطلاب فكريا. خلال التفكير بصورة علمية تستند إلي الدقة في مصادر جمع البيانات، والمعلومات وتنوعها وعدم تناقضها بالإضافة إلي اختيارها في مواقف عملية أو في ضوء الخبرات السابقة. تسمح بحماية أفكار وتوجهات الفرد.

ويعرف إجرائياً بأنه " كل ما يتطلبه الأداء الفكري السليم من مهارات وسمات ومفاهيم وتعميمات وأنشطة تطبيقية وعملية. التي يمكن تنميتها من خلال منهج التربية الأسرية وتمارسها الطالبات ، بما يضمن لهن التحسين الفكري والأخلاقي ويوفر لهن فرص من الحكم والتقويم والضبط تجاه بعض المواقف والقضايا المتضمنة في مقرر التربية الأسرية. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس قيم الأمن الفكري المعد لذلك ."

• اتخاذ القرار الأخلاقي:

تعرفه سادلر (Saldler, 2004, 7) بأنه " القرار الذي يتطلب موازنة بين مجموعة من الاعتبارات المؤثرة في الموقف، مع الأخذ في الاعتبار الجوانب الأخلاقية للموقف ."

يعرف إجرائياً بأنه " عملية عقلية تتطلب المفاضلة بين مجموعة من البدائل لحل مشكلة أو موقف ما مع الأخذ في الاعتبار الجوانب الأخلاقية لهذه المشكلة، وأن هذا الاختيار يعكس بصورة كبيرة القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية التي تعتنقها الطالبة تجاه نفسها وتجاه الآخرين، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها من اختبار المواقف لاتخاذ القرار الأخلاقي.

• الإطار النظري :

• المحور الأول: التربية المدنية :

هناك العديد من تعريفات التربية المدنية ولكنها في الأساس تعريفات ومفاهيم مختلطة ومتنوعة، حيث تخلط بين التربية المدنية، والتربية السياسية والقيمية والتربية الوطنية، والتربية المواطنة وغيرها من أنواع التعريفات التي تلامس علاقة الفرد بالدولة والنظام السياسي، وعليه فقد تم تصنيف هذه التعريفات كما يلي :

• التربية المدنية نربية قيمية :

ويعتقد أصحاب هذه الرؤية بأن التربية المدنية " هي تلك التربية التي تدعم قيم الذات، مثل تقدير الذات، والإيجابية، والثقة بالنفس، وقيم العلاقات مثل الحيادية والاستقلالية، واحترام الآخر، واحترام التنوع والاختلاف، وقيم المجتمع مثل العدل، وحقوق الإنسان، وسيادة القانون وقيم البيئة مثل تقدير البيئة الطبيعية والإنسانية باعتبارها أساس الحياة. (نادية جمال الدين وآخرون، ٢٠٠٤: ٧)

ووفق هذا المنظور تعرف إلهام عبد الحميد (٢٠٠٦: ٤٤) التربية المدنية بأنها " جملة المفاهيم والمبادئ ومنظومة القيم والاتجاهات، ومجموعة العادات والسلوكيات اللازمة لدعم وتفعيل المجتمع المدني. وتعرف نانسي (Nancy, 10: 2009) التربية المدنية بأنها " تلك العملية التعليمية التي تساعد علي اكتساب وتعلم كيفية استعمال الاتجاهات والقيم والمواقف التي تؤهل المتعلمين ليكونوا مواطنين صالحين ومسؤولين في كافة مجالات حياتهم

وتؤكد هذه التعريفات دور التربية المدنية في إعداد أفراد فاعلين اجتماعيين بينهم اعتماد متبادل، قادرين علي المشاركة في الحياة السياسية من خلال تزويدهم بالقيم والمبادئ والاتجاهات الضرورية.

• التربية المدنية نربية سياسية وديمقراطية :

يخلط البعض بين مفاهيم التربية المدنية والتربية السياسية من حيث أنهما يشغلان بإعداد المواطنين للمجتمع السياسي. وربما الفارق الجوهرى بينهما هو أن التربية السياسية تمثل إعداد الفرد لمجتمع سياسى أيا كانت أيديولوجيته. فى حيث أن التربية المدنية تنصرف إلي الاهتمام فقط بدراسة المفاهيم والمبادئ السياسية التي تشكل الأساس للمجتمع السياسي الديمقراطي والنظام الدستوري، وتتضمن تنمية صناعة القرار حول القضايا العامة، ودعم مشاركة الأفراد في المجتمع علي أساس واع وناقد. (شبل بدران، ٢٠٠٩: ٢٩)

وفق هذا المنظور يعرف علاء أبو زيد (٢٠٠٤: ١٤) التربية المدنية بأنها " التربية علي المشاركة الاجتماعية والسياسية وتنمية الإحساس بالمسؤولية

الاجتماعية، والاعتراف بالآخر، والمساواة، وعدم التمييز علي أيا خلفية سواء كانت دينية أو اجتماعية أو سياسية. مما يؤكد علي حرية الرأي والفكر والتعبير .

ويعرف مصطفى قاسم (٢٠٠٨: ٨١) التربية المدنية بأنها " وسيلة لنقل المعارف والحقائق التاريخية، التي تحقق لدي النشء والشباب قدرا عظيما من الوحدة الوطنية والتجانس الاجتماعي والإحساس بالواجب نحو المشاركة في المجتمع بشكل فاعل.

وترى الباحثة أن التعريفات المرتبطة وفق هذا المنظور تشير إلي أهمية مشاركة المواطنين في بناء المجتمع، وتحمل مسئولياته، والانفتاح علي الثقافات المختلفة، والمشاركة الايجابية في الحضارة الإنسانية وذلك من خلال التأكيد علي تنمية مفاهيم التعايش مع الآخر ، واحترام حقوق الإنسان ، والمشاركة المجتمعية الفاعلة.

• التربية المدنية كمجال دراسي أو منهج تعليمي:

ويؤكد أصحاب هذا المنظور علي دور المدرسة كمؤسسة تربوية هدفها تدريب المتعلم بشكل عملي علي القيام بدوره كمواطن صالح في مجتمعه يمتلك سلوكا اجتماعيا إيجابيا . كما يبرز ضرورة منهجية التربية المدنية داخل التعليم المدرسي، ورسم سياسات واضحة لنشرها، وإكساب المتعلم المعارف والمهارات التي تؤهله للمشاركة الفاعلة في المجتمع والتفاعل مع مؤسسات المجتمع المدني .

ووفق هذا المنظور تعرف عزة فتحي (٢٠٠٤: ٢٠) التربية المدنية بأنها " ذلك المجال الدراسي الذي يهدف إلي تنمية المواطن الصالح من خلال الوعي بحقوقه وواجباته ، وفهمه للنسيج السياسي والاجتماعي والاقتصادي للدولة وتنمية مجموعة القيم والاتجاهات السياسية والاجتماعية إلي جانب عدد من المهارات الاجتماعية والعقلية والأدائية المناسبة للمواطنة .

ويري باترك جون (Patrick ,J., 2006) أن التربية المدنية هي " تدريس المعارف والمهارات والسلوكيات اللازمة لإعداد المواطن المسئول ، والفاعل في العملية التعليمية الديمقراطية الدستورية .

وترى الباحثة أن هذه التعريفات السابقة تؤكد علي ضرورة تضمين التربية المدنية في المجال الدراسي أو المنهج أو الأنشطة التربوية التي تتضمن المشاركة الفاعلة في مؤسسات المجتمع المدني . وتنمية القيم والمهارات والاتجاهات التي تمكن المتعلم من تحمل المسئولية الاجتماعية والمشاركة المجتمعية والسلوكيات الإيجابية .

وتأسيساً علي كل ما سبق من طرح مفاهيم وتعريفات تختلط وتشتبك مع التربية المدنية فإنه فبالرغم من اختلافها في بعض الجوانب إلي أنها تتفق جميعها علي أن التربية المدنية عملية منظمة تسعى إلي :

٤ دعم المواطنة الديمقراطية والفعالة والمسئولة علي أساس من الحقوق والمسئوليات.

٤ إكساب الأفراد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم للمشاركة الفعالة في المجتمع .

٤ تنمية المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والانخراط المجتمعي .

٤ دعم التعددية الثقافية والتعامل معها مع الحفاظ علي الهوية الوطنية .

٤ المساواة وعدم التمييز وحرية الفكر والرأي والتعبير .

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة التربية المدنية إجرائياً بأنها " عملية تعليمية منهجية منظمة تشارك فيها جميع المناهج الدراسية ومنها منهج التربية الأسرية لتمد الطالبة بالمعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي تجعلها قادرة علي المشاركة الايجابية في المجتمع ، وتتمتع بسلوكيات إيجابية و انتماء لوطنها، ولديها وعي تام بحقوقها وواجباتها داخل المجتمع قادرة علي اتخاذ القرارات الأخلاقية المرتبطة بالمواقف الحياتية المختلفة ولديها وعي فكري يستند إلي قيم التعاون والوسطية والتسامح الفكري واكسابها حرية الرأي والتعبير بأسلوب ناقد وواع . وإعدادها لمواطنة صالحة مسئولة عن تنمية مجتمعها واستثمار ثرواته وارتقاءه وتقدمه .

• فلسفة ومبادئ التربية المدنية :

تستند فلسفة التربية المدنية إلي الثقافة المدنية بمفهومها الشامل لتأكيد المفاهيم الرئيسية للديمقراطية، وحقوق الإنسان، والحرية والتسامح الفكري، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو العمل الجماعي والتعاوني .

وانطلاقاً من الفلسفة السابقة فإن التربية المدنية تقوم علي عدة مبادئ من أهمها أنها :

٤ ليست نشاطاً تربوياً ينتهي بانتهاء اليوم الدراسي ، بل هي جزء أساسي من

طريقة الحياة تحترم كل الديانات والمعتقدات، وتهتم بتقوية القيم العاطفية والوجدانية للأديان ، ولكنها لا تستعين بالدين مصدراً لأنشطتها.

٤ تركز علي فلسفة المجتمع المدني، وتستند إلي القيم الديمقراطية .

٤ تركز علي أنشطة متنوعة ومتصلة تهتم بالطلاب. (محمد عبد التواب وآخرون، ٢٠١٣: ٢٢ - ٢٣)

• أهداف التربية المدنية :

تتعدد أهداف التربية المدنية بتعدد طموحات ومتطلبات كل دولة وكذا بتعدد رؤي وجهات نظر خبراء التربية تجاه التربية المدنية، حيث أشارت

البحوث المرتبطة بالمشاركة المجتمعية إلى حقيقة إنه كلما تم إدراج التربية المدنية في الفصول الدراسية كان من المرجح أن يتعلم عدد أكبر من الطلاب السلوك الاجتماعي المناسب بشكل أفضل. (charlane,F.,Starks,2010 ; 22)

وقد حدد باتريك (Patrick ,J., 2003) أهداف التربية المدنية في المجتمع الديمقراطي كما يلي :

- ◀ تنمية وعي الطلاب بمشكلات المجتمع، وحثهم على المشاركة الإيجابية في حلها.
- ◀ تشجيع الطلاب على وضع سياسات لتحقيق وإنجازات أهداف عامة .
- ◀ تشجيع الطلاب على تقديم خدمات تطوعية في المجتمع المدني .
- ◀ غرس النزعة الإنسانية واحترام حقوق الإنسان لدى الطلاب ، واحترام الثقافات المختلفة .
- ويشير أندرسون (Anderson,1997:37) إلى أهداف التربية المدنية فيما يلي :

- ◀ معرفة الحقوق والواجبات .
- ◀ احترام التعددية الثقافية والدينية .
- ◀ احترام القانون والحفاظ على الممتلكات العامة .
- بينما يرى وليام (William,F, 2002:20) أن الهدف العام من التربية المدنية هو التفكير: فكيف نفكر؟ وفيما نفكر؟ فالأفكار هي الأساس الذي يبنى عليه عالم المجتمع المتحضر، وبدون الأفكار لا نملك هذا العالم. لذلك فإن أحد أهداف التربية المدنية هو تعرف هذه الأفكار وتفكر بإمعان في تطبيقها ونتائجها.

ويضيف محمد عبد التواب وآخرون (٢٠١٣ : ٢٥) أهداف التربية المدنية فيما يلي :

- ◀ تنمية مهارات الحوار والتفاوض وإدارة الاختلافات وصنع القرار .
- ◀ رفع نسبة الوعي المعرفي بالمجال السياسي والاجتماعي .
- ◀ خلق ثقافة متحررة من التعصب والعنصرية، وترسيخ قيم التسامح والتفاهم وتقبل الآخر واحترام القانون وحقوق الأفراد .
- ◀ ترشيح القيم الخلقية من أجل المحافظة على الأخلاق العامة للمجتمع.
- يتضح مما سبق أن التربية المدنية تهدف إلى تشكيل سلوك المتعلم من خلال تنمية قدرته على المشاركة الفعالة والمسئولية الاجتماعية والعمل التطوعي لخدمة المجتمع، ولديه وعي بتفكيره، قادر على اتخاذ القرار ويمتلك مهارات التعامل بإيجابية مع مختلف المشكلات والقضايا المجتمعية وحريصا على احترام حقوق الآخرين .

• أهمية التربية المدنية:

إن غاية التربية المدنية تكمن في تنشئة الإنسان كمواطن فاعل حيث تكسبه عددا من المفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات التي تُقوِّم ممارسته وسلوكياته الايجابية في إطار بيئته المحيطة به . وتستمد التربية المدنية أهميتها من أنها تسعى إلي ما يلي:

١ مساعدة الفرد علي تحقيق ذاته ، وذلك باكتسابه العديد من المهارات الحياتية والأكاديمية مثل (مهارات التفكير الناقد - مهارات حل المشكلات - مهارات اتخاذ القرار - مهارات العمل الجماعي) التي تساعد علي أن يكون مبدعا ومنتجا للمعرفة .

٢ اكتساب اتجاهات قيم السلام ونبذ التطرف حتي يمكن أن يحقق السلام الاجتماعي داخل المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .

٣ تسهم التربية المدنية في تربية الفرد المنتج الذي يمتلك العديد من القيم مثل : احترام العمل والانتماء للوطن ، والشعور بالمسؤولية والتعاون واحترام الآخر والمشاركة الفاعلة في المجتمع .

٤ تقدم التربية المدنية خبرات للفرد وأنشطة متنوعة يمارس من خلالها ما يعرف بالمشاركة السياسية في المجتمع الذي يعيش فيه ، يشارك بالرأي في عمليات انتخاب ويساهم في اختيار ما يمثله .

٥ تسهم التربية المدنية في الحفاظ علي الهوية الثقافية وغرس مفهوم الانتماء للوطن والولاء له (محمد عبد النوب وآخرون ، ٢٠١٣ : ٢٧) .

ونظراً لأهمية التربية المدنية فإن العديد من البحوث والدراسات التربوية اهتمت بتنميتها سواء من خلال المناهج الدراسية أو تضمينها في محتوى المقررات الدراسية لتنمية سلوك المتعلمين من خلالها مثل دراسة (عاطف محمد سعيد ، ٢٠٠٠) والتي هدفت إلي فاعلية برنامج يعتمد علي الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم التربية المدنية لدي تلاميذ الصف الرابع بالتعليم الأساسي " ولتحقيق الهدف من البحث تم إعداد وحدة من منهج الدراسات الاجتماعية تعتمد علي الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية ، وتم بناء اختبار لبعض المواقف التي تقيس مدى اكتساب الطلاب لبعض مكونات التربية المدنية التي تتضمنها الوحدة - ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة " أن مفهوم التربية المدنية بحاجة إلي تدعيم من خلال المناهج الدراسية المختلفة، كما أكدت الدراسة أن التربية المدنية تسهم في إعداد وتوجيه السلوك الايجابي للمتعلمين .

دراسة تورني وآخرون (Torney .p& others , 2001) والتي هدفت إلي التعرف علي مدى تأثير التربية المدنية علي اتجاهات ومفاهيم الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة المجتمعية ونفذت هذه الدراسة علي مرحلتين

المرحلة الأولى في الفترة الزمنية من ١٩٩٦ : ١٩٩٧ وتناولت ٢٤ دولة ، وأجريت علي الأطفال في عمر ١٤ سنة ، والمرحلة الثانية في سنة ١٩٩٩ وزادت أربع دول أخرى ، وطبقت استبيانات تضمنت أسئلة عن الديمقراطية ، المواطنة المجتمعات المتنوعة ، وتوصلت النتائج إلي أن المدرسة في إمكانها إحداث تغييرات في اتجاهات الشباب من خلال التربية المدنية وما تضمنه من معلومات ومشكلات تتصل بالمواطنة ، وتقديم فرص المناقشات داخل الفصل ، وكذلك المعلم يستطيع إعداد تلاميذه لتحمل المسؤولية والمشاركة الايجابية في المجتمع الديمقراطي .

دراسة ماجدة راجح (٢٠١٢) والتي هدفت إلي تطوير منهج الجغرافيا في ضوء أبعاد التربية المدنية وقياس أثره علي قيم المواطنة لدي طالبات المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية . حيث قامت الباحثة بتطوير مناهج الجغرافيا في ضوء أبعاد التربية المدنية وقيم المواطنة ، ثم قامت بتطبيق وحدتين من التصور المقترح لطالبات الصف الأول من المرحلة المتوسطة . ولقد أثبتت النتائج أن التربية المدنية ساهمت في تنمية قيم المواطنة لدي الطلاب .

يتضح مما سبق أهمية تضمين مفاهيم وأبعاد التربية المدنية في المناهج الدراسية وبالإضافة إلي خلق مناخ مدرسي يساعد علي إثراء التربية المدنية لدي الطلاب . فالتعليم لا يعني فقط تعلم لتعرف ، ولتعمل ، ولتكون ، ولكن أيضا التعليم للحياة معا وبناء المجتمع . ويتطلب ذلك أن تقدم المناهج الدراسية الأنشطة التي يستطيع من خلالها الطلاب المشاركة في المجتمع وأن تكون المدرسة نموذجا للديمقراطية لتمكن الطلاب أن يفهموا حقوقهم وواجباتهم علي أساس المشكلات العملية ، وأيضا يعرفوا أن حريتهم محدودة بممارسة الآخرين لحريتهم . وأن يدركوا مسئوليتهم تجاه المجتمع كمواطنين فاعلين في المجتمع .

• كيفية تطبيق التربية المدنية في المؤسسات التعليمية :

يمكن تطبيق التربية المدنية في المؤسسات التعليمية من خلال القيام بما يلي :

١ ربط الأمثلة المستخدمة بالمناهج الدراسية بالبيئة المحلية للطلاب ومظاهر الحياة (الثقافية - الاقتصادية - الاجتماعية - السياسية) الموجودة في هذه البيئة بجانب دمج أبعاد التربية المدنية ضمن المقررات الدراسية وأوجه العمل المدرسي (مركز تطوير المناهج ٢٠٠٠) .
وبالنظر إلي مناهج التربية الأسرية وما تضمنه من موضوعات وأمثلة تطبيقية تختص بحياة الطالبة وريطها بالمجتمع الذي تعيش فيه . تعد من أكثر المقررات الدراسية ارتباطا بأبعاد التربية المدنية ، حيث تتضمن معلومات ومفاهيم وقيم وسلوكيات تسعى إلي إكساب الطالبة القدرة على

اتخاذ القرار بفكر ناقد وواع، والمحافظة على ممتلكات و موارد المجتمع الذي تعيش فيه، و لديها وعى بحقوقها وواجباتها داخل أسرتها ومجتمعها .

٤ استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية تسعى إلى ربط التعليم بالقضايا المجتمعية، وتوعية المتعلمين بمشكلات المجتمع وتتضمن تلك الطرق (أسلوب دراسة الحالة، مدخل القصص، لعب الأدوار، القيام بأبحاث تتناول قضايا مجتمعية لوضع حلول مناسبة، المناقشة ليعبر الطلاب عن آرائهم بحرية ويحترموا آراء الآخرين، بالإضافة إلى الرحلات والزيارات الميدانية).

٥ استخدام الأنشطة المصاحبة للمقررات الدراسية والتي تهدف إلى التعبير عن الرأي، واحترام آراء الآخرين، والعمل بمبدأ الشورى في التعامل وترسيخ القيم الاجتماعية كتعاون والمنافسة الشريفة، والعمل الجماعي. (نهلة سيد حسن، ٢٠٠٧: ٨٣: ٨٤)

وهذا ما أكدته دراسة أفيري (Avery , p ., 2003) التي هدفت إلى تقديم نظرة متكاملة قائمة على اختيار نتائج الدراسات الحديثة على التربية المدنية للتعرف على علاقة ذلك ببرامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين باعتبارهم قوي مؤثرة على الطلاب ويتضمن الإعداد طرق إدارة الفصل وفقا للنمط الديمقراطي واكتساب اتجاهات إيجابية للعمل التعاوني مع التلاميذ لتنمية القيم الأخلاقية والإحساس بالجماعة والقدرة على اتخاذ القرارات .

توظيف محتوى المقررات الدراسية في توعية الطلاب ببعض القضايا المهمة في المجتمع مثل الانتماء للوطن، والمحافظة على مكتسباته، واحترام الملكية العامة والخاصة، وحثهم على احترام القوانين والتشريعات، والتمسك بالوحدة الوطنية (محمد عبد التواب وآخرون، ٢٠١٣: ٢٨).

المناخ الصفى والمدرسي الديمقراطي يدعم الممارسات المرتكزة على التربية المدنية والذي يدعو إلى تفعيل المؤسسات الطلابية داخل المدرسة وخارجها . حيث يؤثر المناخ المدرسي تأثيرا واضحا وملموسا على شخصية وسلوك الطلاب ، فالمناخ الديمقراطي يشجع المشاركة في كل من الحياة المدنية والسياسية وزيادة الانجاز الأكاديمي ، وينمي المواطنة من خلال مشاركتهم في عمليات تصويت داخل المدرسة حول اختيار قائد الفصل، والمشاركة في تقديم حلول لمشكلات المجتمع، وكذلك المشاركة في المسابقات المدرسية المرتبطة بالحفاظ على النظافة والنظام والأعمال التطوعية . أو في اختيار الطالب المثالي الذي تتوافر فيه الأمانة، الصدق ، التواضع – وغيرها من القيم الايجابية. (ماجدة راجح، ٢٠١٢: ٤٩)

وهذا ما أكدته دراسة رابت (Rabet, M.2007) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير المناخ المدرسي السائد على شخصيات وسلوكيات التلاميذ وخاصة

فيما يتعلق بالمواطنة والسلوك المدني. وتوصلت الدراسة أن المناخ الديمقراطي يشجع على المشاركة في الحياة المدنية والسياسية، ويزيد من الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وكلما تميز المناخ المدرسي بالأمن والرعاية والاحترام المتبادل بين أفراد المجتمع المدرسي أدى إلى زيادة فرص المشاركة الإيجابية من جانب الطلاب والتواصل مع المجتمع المدني.

يتضح مما سبق أن من أهم متطلبات تفعيل التربية المدنية في المؤسسات التربوية هو توفير مناخ دراسي يسوده الديمقراطية والاحترام المتبادل والتعاون وتشجيع العمل المجتمعي. بالإضافة إلى استخدام أنشطة تربوية تساعد على إثارة الدافعية والتفاعل مع قضايا المجتمع المدني وتقديم الحلول للمشكلات المرتبطة بقضايا المجتمع، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتطبيق ما تعلموه من مفاهيم ومهارات مدنية في حياتهم اليومية، والعمل على تضمين أبعاد التربية المدنية في المناهج الدراسية، واستخدام طرق وأساليب تدريسية تساعد على تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب والوعي بالعادات والتقاليد والأنظمة السائدة في المجتمع. بالإضافة إلى المعلم الواعي المدرك لأهمية اكتساب المتعلمين للقيم والمبادئ والاتجاهات التي تساعد على تكوين الشخصية الإيجابية الفاعلة في المجتمع المدني بمختلف مؤسساته.

• أبعاد التربية المدنية :

تعتبر أبعاد التربية المدنية إطار يجمع بين المعارف والمهارات والقيم بصورة متكاملة مترابطة. دون أن يستأثر أحد الأبعاد أهمية أكثر أو أقل من باقي الأبعاد المكونة للتربية المدنية وتتضمن التربية المدنية الأبعاد التالية:-

• البعد المعرفي:

تتضمن المعرفة المدنية بصورة عامة مبادئ النظرية الديمقراطية وتصرفات المواطنة الديمقراطية حيث أنها تحتوي بصورة خاصة مفاهيم ومعطيات حول الديمقراطية في بلد المتعلم مع مقارنة ذلك بحال البلدان الأخرى، كما تتناول مشكلات المجتمع ومدى تأثيرها سلباً وإيجاباً على الحياة السياسية وكيفية التعامل معها وكيفية استيعاب التغيرات الجديدة في المجتمع. (زكي رمزي ، محمود الرنتيسي ، ٢٠١١: ١٨٢).

ولقد أشار وحيد جبران (٢٠٠٤: ٢٢، ٢١) أن الأساس المعرفي للتربية المدنية يشمل:

- ١ معلومات متعلقة بشئون الوطن مثل التعرف على الدستور الذي يقوم عليه الحكم ، التعرف على أجهزة الحكم وسلطته الثلاث.
- ٢ معلومات متعلقة بالمجتمع العالمي والتفاعل مع قضاياها . ومعرفة متعلقة بعلاقة هذا الوطن بهذا المجتمع، والقدرة على التعامل مع القضايا المعاصرة والوعي بأهمية السلام.

١ معرفة واجبات المواطن ومسئوليته وحقوقه وامتيازاته .

• البعد المهاري :

هي العمليات الإدراكية التي تساعد المتعلم علي فهم المبادئ وشرحها ومقارنتها وتقييمها ، وممارسات الحكم والمواطنة ، وهناك أيضا مهارات المشاركة التي تتضمن أفعالا يقوم بها المواطنون لضبط تأثيرات السياسات العامة وإيجاد الحلول للقضايا العامة ، كذلك مهارات استخدام المواطن تفكيره ، والعمل بأسلوب قادر علي الاستجابة للتحديات المستمرة للحكم الديمقراطي ، والمواطنة (محمد عبد التواب وآخرون ٢٠١٣ : ٢٤) .

ولقد صنف (مصطفى قاسم ، ٢٠٠٨ : ١٤٢) المهارات المدنية إلي :

١ المهارات العقلية الأساسية للمواطن: والخاصة بتوظيف المعارف والمفاهيم والتي تسمي مهارات التفكير الناقد وتشمل التعريف، والوصف، الشرح التحليل، التقييم، التنبؤ والدفاع عن موقف سياسي معين .

١ مهارات التفاعل: وتتضمن التواصل مع الآخرين، التفاوض، الإدارة السليمة للصراع.

١ مهارات المراقبة: وتعني مراقبة الحكومة من خلال ممارسة وظيفة الإشراف أو الحراسة من جانب المواطنين .

١ مهارات التأثير: وتشير إلي ممارسة التأثير علي العمليات السياسية والحكم داخل المجتمع سواء من خلال التصويت ، أو التعبير عن الرأي أو الالتماس أو التظاهر .

• البعد الوجداني:

يطلق الباحثون علي الجانب الوجداني مصطلح الفضائل المدنية وهي التي تهتم بفهم السمات الضرورية للشخصية من أجل الحفاظ علي الحكم الديمقراطي وتجويده ، وتعزيز قيم المواطنة ، وتمثل في احترام الثورة والكرامة لأي مواطن وأيضا التمدن والاستقامة، والانضباط الذاتي والتسامح وحب الوطن، وتحقيق العدالة والمساواة، وعدم العنف واحترام التعدد والتنوع وتقبل الرأي الآخر. (ماجدة راجح ، ٢٠١٢ : ٤٤ ، ٤٥) .

• المحور الثاني : الأمن الفكري :

يعد مفهوم الأمن الفكري من المصطلحات التربوية الحديثة رغم قدم مضمونه في التراث الإنساني. ولقد تعددت آراء المختصين والباحثين بقضايا الفكر الإنساني حول مفهوم الأمن الفكري ومن هذه التعريفات :

تعريف عبد الرحمن حيدر (٢٠١ : ٢٢) أن الأمن الفكري يعني "خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب، أو معقد خاطئ مما قد يشكل خطر علي نظام الدولة وأمنها . بهدف تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية .

ويوضح بندر الشهواني (٢٠١٠: ١١) أن مفهوم الأمن الفكري يرتبط بإجراءات تحصين الفكر الديني والثقافي وتحقيق الاستقرار في المجالات المختلفة وصولاً لتحقيق الأمن الوطني بأبعاده المختلفة .

ويؤكد عبد الحفيظ المالكى (٢٠٠٩: ٥٣) بأن الأمن الفكري يعتبر "الاطمئنان إلى سلامة الفكر من الانحراف الذي يشكل تهديد للأمن الوطني أو أحد مقوماته الفكرية والعقائدية والثقافية والأخلاقية والأمنية .

ويعرف كلا من عبد العزيز عقيل، محمد سليم (٢٠١٥: ٦٤٣) الأمن الفكرى بأنه "سلامة فكر الفرد وخلو عقله ومعتقداته من الانحرافات والأفكار الخاطئة التي تؤدي إلى الانحراف الفكري المتعلق بالأمور الدينية والدنيوية لتكوين راحة الفكر مما ينعكس بالأمن والطمأنينة والاستقرار علي الفرد والمجتمع .

يتضح من التعريفات السابقة التي تناولت مفهوم الأمن الفكري أنها تدور حول مجموعة من المعاني منها :

- ١ تأمين العقل البشري ضد الأفكار الخاطئة التي تشكل خطراً علي قيم المجتمع وأمنه والأعراف الاجتماعية والثوابت التي تحكم العقل .
- ٢ يعد قوة ضابطة لسلوكيات الأفراد ، يتخذها المجتمع لضمان استقرار حراكه الفكري، والحفاظ علي مقوماته وهويته الثقافية ، وتحقيق تكيف الفرد مع مجتمعه .
- ٣ دعم القيم والاتجاهات التي تحقق أمن المجتمع واستقراره .
- ٤ وتعرف الباحثة الأمن الفكري إجرائياً بأنه: " كل ما يتطلبه الأداء الفكري السليم من مهارات وسمات ومفاهيم وتعميمات وأنشطة تطبيقية وعملية التي يمكن تنميتها للطالبات ، بما يضمن لهن التحصين الفكري والأخلاقي ويوفر لهن فرص من الحكم والتقويم والضبط تجاه بعض المواقف الحياتية والقضايا المجتمعية المتضمنة فى منهج التربية الأسرية و يقاس بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة على مقياس قيم الأمن الفكرى " .

• أهمية الأمن الفكري :

يعد الأمن الفكري من أهم مطالب المجتمعات البشرية، ومن ضروريات بناء المجتمعات الإنسانية فهو ركيزة أساسية في تشييد الحضارات وقاعدة عظمية في تقدم الأمم وتطور المجتمعات، ودعامة كبرى يركز عليها إبداع وعطاء الإنسانية (جبرين الحربي ، ٢٠٠٨ : ٤٦)

وفي ظل الظروف الحالية نجد أن معظم الدول تعاني من مشكلات تتصل من قريب أو بعيد بالأمن وقد انعكس هذا علي كافة الإجراءات التي تتبناها الدول ، فالأمن الفكري يسهم بدور كبير في صيانة أمن المجتمع بمفهومه

الشامل سواء علي المستوي الأمن القومي أو علي مستوى أمن الأفراد أو الجماعات ، فهو لب الأمن المجتمعي وركيزته الكبرى . وترجع أهمية دراسة الأمن الفكري في إطار منظومة الأمن للأسباب التالية :

٤ يمثل الأمن الفكري تحصين الفرد لما يمكن أن يهدد شخصيته وتكاملها مع محيطه البيئي الاجتماعي الذي يعيشه .

٥ يعمل الأمن الفكري علي تحقيق الاستقرار الايدولوجي الذي يمكن المتعلم من بناء الثقة بينه وبين المجتمع ، مع تنمية مهارات التعامل مع التناقضات والشائعات داخل الأفكار والبيانات المتاحة . (لطيفة سراج ، ٢٠٠٧ : ٣٩)

٦ أن الأمن الفكري يسهم بدور كبير في تحقيق صور الأمن الأخرى ، لأن الإخلال بأي صورة من صور الأمن يسبقها دائما إخلال بالأمن الفكري .

٧ الأمن الفكري هو الحصن الحصين لحفظ كيان المجتمع ووحدته وأداة مهمة لاستمراره حتى مع غياب كيان الدولة ذاتها لظرف من الظروف لأنه يضمن استمرار قواعد السلوك الفردية والجماعية في القطاعات المختلفة وفق قيم وعادات وتقاليد المجتمع . (عبد الحميد صبري ، أسماء زكي ، ٢٠١٢ : ٩٢)

٨ الأمن الفكري يسهم بدور كبير في حراسة وحماية عملية التطور الثقافي والاجتماعي من عمليات التشويه . من خلال الفهم المتوازن للتراث الفكري والتوجيهات الطبيعية للمفاهيم الأساسية الموجهة لحركة التطور الاجتماعي في المجتمع ، والتي تسهم في تشكيل قيم وعادات وتقاليد وعقائد المجتمع . (Midlely , j , 2003 ;840) .

مما سبق يتضح أن الأمن الفكري أمر يهم المجتمع في المقام الأول كما يهم الدولة لأنه يعبر عن إحساس المجتمع بأن منظومته الفكرية ونظامه الأخلاقي الذي ينظم العلاقات بين أفراد داخل المجتمع غير مهدد من فكر وافد ، أو بإحلال أفكار وممارسات غريبة عنه . وتحقيق هذه الحماية مسئولية جماعية تضامنية بين أبناء المجتمع وقطاعات الدولة المختلفة .

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث التربوية أهمية اكتساب المتعلمين للأمن الفكري وذلك من خلال تضمين الأمن الفكري في المناهج الدراسية مثل دراسة توملينسون (Tomlinson ، 2006) التي هدفت إلى تعزيز مبادئ الأمن الفكري من خلال دمج القيم الأخلاقية والثقافية في المناهج التربوية في أمريكا . وأسفرت نتائج الدراسة إلي أن المدرسة والمعلم يؤديان دورا رئيسيا في تعزيز الأمن الفكري بين الطلبة وذلك من خلال الجهود التي يبذلونها في نشر مفاهيم القيم والأخلاق والثقافة والتي تعد من الأسس التربوية التي يبني عليها المناهج .

وهدف دراسة تاكبوديا (Nakpodia ، 2010) إلي التعرف على أثر الثقافة علي تعلم الأطفال وتعزيز مفهوم الأمن الفكري وتوضيح العلاقة بين

الثقافة التي يختزلها عقل الطالب وتعزيز الأمن الفكري لديه ، وخلصت الدراسة إلى أن الاهتمام بالأسس التربوية التي تتعلق بالثقافة يعد الطريق الأمثل لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب .

دراسة عبد الحميد صبري ، أسماء زكي (٢٠١٢) والتي استهدفت وضع تصور مقترح لمناهج الدراسات في المرحلة الإعدادية وقياس أثر بعض وحداته في تنمية التحصيل المعرفي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ووعيهم بأبعاد الأمن الفكري والذاتية الثقافية . ولقد قام الباحثين بتحليل مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد الأمن الفكري ، ثم وضعوا تصور مقترح لها في ضوء ما كشف عنه التحليل ، وأثبتت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيلي والأمن الفكري وأبعاد الذاتية الثقافية لصالح التطبيق البعدي . وأوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم الأمن الفكري في المناهج الدراسية، والعمل على نشر ثقافة الحوار مع الآخر، وإشاعة روح المودة والألفة والروح الوطنية من خلال اهتمام المعلمين بترسيخها في نفوس المتعلمين.

دراسة ناصر السيد (٢٠١٢) استهدفت بناء برنامج مقترح في ثقافة الأمن الفكري والمعلوماتي وبيان أثره على تنمية متغيرات المواطنة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك . وقد أسفرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المواطنة لصالح المجموعة التجريبية . وأوصت الدراسة بضرورة تضمين أنشطة تكاملية خلال مقررات السنة التحضيرية في ضوء الأمن الفكري لتحسين الطلاب فكريا ومعلوماتيا بما يمكنهم من المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية تجاه المجتمع ، بالإضافة إلى تصميم مواقف تعليمية ترتبط بمعالجة قضايا الأمن الفكري .

دراسة هناء حسن علي (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين ، ولقد قامت الباحثة بتصميم استبانة بأساليب معلم الدراسات الاجتماعية المناسبة لتنمية الأمن الفكري لدى المتعلمين . وأهم المعوقات التي تعوق تنمية الأمن الفكري وخلصت الدراسة بتقديم تصور مقترح لأدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري للمتعلمين

دراسة عبد العزيز عقيل ، محمد سليم (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقديم أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) من المعلمين والمعلمات اختبروا بالطريقة التطبيقية

العشوائية. وقد أظهرت النتائج أن واقع مفهوم الأمن الفكري الكلي لدي طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة الأهمية للأسس التربوية المقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري مرتفعة. كما أوصت الدراسة بضرورة تضمين المفاهيم المتصلة بالأمن الفكري بالمنهاج الدراسية. وتوفير بيئة مدرسية أكثر أمناً وجاذبية لممارسة المتعلمين لتلك القيم.

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح دور الأمن الفكري في ما يلي :

- ◀ تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين .
- ◀ تحصين النفس بالمبادئ الأخلاقية والسلوكية التي تعمل علي حفظ الهوية الثقافية للمتعلمين .
- ◀ تعليم مهارات التفكير السليم والقدرة علي اتخاذ القرار .
- ◀ تحصين أفكار المتعلمين وتنمية بعض القيم الإيجابية لديهم مثل التسامح احترام آراء الآخرين وتنمية الاتجاه الإيجابي نحو المجتمع وقضاياه المختلفة .
- ◀ دعت هذه الدراسات إلى ضرورة تضمين قيم الأمن الفكري وتعزيزها لدى المتعلمين من خلال المنهاج الدراسية والبيئة المدرسية، وضرورة تدريب المعلمين علي استخدام الأنشطة والأساليب التدريسية والتقويمية التي تعمل علي تعزيز الأمن الفكري والتركيز علي العمل الجماعي بين الطلاب

• مناهج التربية الأسرية ونوعية قيم الأمن الفكري :

يعتبر الأمن الفكري مسئولية اجتماعية جماعية تضامنية بين جميع أبناء وقطاعات المجتمع ومنها قطاع التعليم ، فالمؤسسات التعليمية بكل أدوارها أحد وسائل تحقيق الأمن الفكري بالمجتمع ، وتأتي المنهاج الدراسية علي رأس أدوات المؤسسات التعليمية المسئولة عن تنمية الأمن الفكري لدي الطلاب. والتربية الأسرية كعلم وميدان دراسة يهدف إلي خدمة الأسرة والمجتمع وتنمية الأفراد تنمية شاملة بصورة متكاملة ومتوازنة ، وهو كمجال دراسي يستمد محتواه العلمي من العلوم الحياة المختلفة التي ترتبط بأفراد الأسرة وتهدف إلي بث القيم والمهارات والاتجاهات الإيجابية في الأفراد (Julie , 1992:6) . كما تهتم بتكوين العلاقات الإيجابية بين الأفراد من خلال ترسيخ التفاهم والحوار والديمقراطية، وأدب التعامل واحترام الاختلاف سواء في الجنس أو اللون أو الدين . مما يخلق مجتمع متماسك قوي قادر علي التقدم . (بشينة الكفراوي ، ١٩٩٧ : ١٦)

وتعتبر مادة التربية الأسرية جزءاً من نظام التعليم العام ، تساهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية في المجتمع حيث تعمل بجانب غيره من

الفروع في تنمية قدرة المتعلم على التفكير وحل مشكلات الحياة ، لكون هذا العلم نظاما تعليميا يعتمد على أساس مستمد من النظريات التربوية ، بهدف تغيير السلوك المعرفي والتنفيذي للمتعلم (خلود سعد علي ، ٢٠٠٩ : ٣٥)

و تأسيسا على ما سبق يتضح دور مناهج التربية الأسرية في تعزيز قيم الأمن الفكري من خلال اهتمامها بتنمية شخصية الطالبات في جميع جوانب حياتهن وذلك من خلال تزويدهن بالخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية نحو الحياة ، كما أنها تسهم في تشجيع الطالبات على التفكير السوي و إيجاد الحلول الإيجابية للمشكلات التي تواجههن ، كما تنمي لديهن القيم والعادات التي تتفق مع تقاليد وعقائد المجتمع من خلال نقل الحقائق والمفاهيم المرتبطة بثقافة المجتمع . حتى يصبحن مواطنات قادرات على تقديم مساهمات إيجابية للمجتمع ، والمشاركة في العملية الديمقراطية والتي تعد من أهم متطلبات ترسيخ الأمن الفكري .

• المعوقات التي تواجه التعليم في تحقيق الأمن الفكري :

تؤكد بعض الدراسات والآراء التربوية أن المؤسسات التعليمية قد تقف خلف أسباب الانحراف والفسل الاجتماعي لأنها لا تقوم بدورها المطلوب اتجاه الطلاب لحماية أفكارهم ولعل من أبرز هذه المعوقات ما يلي :

- ١ ضعف الشراكة والتعاون بين التعليم ومؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الأمنية .
- ٢ ضعف الاهتمام بالمعلم وتحفيزه وتدني مستوى تأهيله .
- ٣ تدني مستوى المباني والتجهيزات المدرسية لعدم توافر البيئة التعليمية الملائمة مما ينعكس سلبا على المتعلم .
- ٤ ضعف الثقافة الأمنية في المناهج الدراسية وعدم الاهتمام بتطويرها من قبل المتخصصين .
- ٥ التقليل من تفعيل المشاريع التي تهتم برعاية شؤون الطلاب فكرياً وأخلاقياً.(عبد العزيز عقيل، محمد سليم ، ٢٠١٥ : ٦٤٥)
- وتري الباحثة أن لحد من هذه المعوقات لا بد من تطوير المناهج الدراسية بحيث تساعد علي تنمية قيم الأمن الفكري لدي الطلاب. وإثراء المناهج الدراسية بالأنشطة المختلفة التي تحث على المشاركة المجتمعية وتعزز قيم الانتماء الوطني، والاهتمام بتدريب المعلمين علي توظيف الأنشطة والعمليات التي تساعد علي تنمية القيم والاتجاهات والمهارات المرتبطة بالمجتمع والتي تنمي لدي الطلاب التفكير السوي الواعي بالقضايا المجتمعية والقيم السائدة والتركيز علي حاجات الطلاب المرتبطة بالاستقرار والأمان ومنها الثقة بالنفس وتقدير الذات وتكوين اتجاهات ايجابية فكرية تتسم بالرونة وتظهر في سلوكياتهم عند اتخاذ القرارات المختلفة . بجانب توفير البيئة الصفية

و المدرسية التي تدعو الى ممارسة الديمقراطية و حرية التعبير عن الرأي و التعايش السلمى مع الآخر .

• المحور الثالث: اتخاذ القرار الأخلاقي:

يعد مجال اتخاذ القرار الأخلاقي من المجالات الحديثة التي تزايد الاهتمام بها مؤخراً في ميدان التربية العلمية ، فقد أصبح تعليم عملية اتخاذ القرار الأخلاقي بمثابة ضرورة من الضروريات التي توليها التربية العلمية اهتماماً متزايداً وبخاصة فيما يتعلق بحل المشكلات والقضايا المجتمعية والقيم المجتمعية .

• مفهوم اتخاذ القرار :

تمثل عملية اتخاذ القرار دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع ، حيث تعد عملية اتخاذ القرار احدي العمليات السلوكية التي يمارسها الفرد بصفة شبه دائمة في الحياة اليومية . فكثيراً ما يواجه الفرد موقفاً يتضمن عدة اختيارات (عدة بدائل) وعلي الفرد اختيار أفضل البدائل للوصول إلي الهدف بحيث يحقق أكبر فائدة ممكنة بأقل جهد ممكن . (Ranate ,l.& etal.,2012) (201 – 202)

ولذلك اهتم علماء التربية بعملية اتخاذ القرار، واعتبروا أن مهارات اتخاذ القرار ضرورية لكي يتمكن المتعلم من التعامل بشكل ناقد ومبدع مع المشكلات التي يواجهها. فعندما يكون لدى الفرد هدف يسعى لتحقيقه أو مشكلة تتطلب الوصول إلي حل ، فقد تتعدد البدائل المتوفرة والأفعال المتاحة التي تسهم في الوصول إلي حل المشكلة. (Cherly & Donna , 2010 , 225)

ولقد تعددت تعريفات اتخاذ القرار فقد عرفه عبد المعطي سويدان (٢٠٠٣) بأنها " عملية عقلية تتبلور في عمليات فرعية ثلاثة هي : البحث والمفاضلة بين البدائل والاختيار .

وتعرفها (نعيم حسن ، ٢٠٠٦ : ٢١٦) علي أنها "عملية تفكير مركب تحتاج إلي معرفة وثيقة بالبدائل وترتبط بعملية حل المشكلات ، وهي تهدف إلي اختيار أفضل البدائل المتاحة للفرد في موقف معين من أجل الوصول إلي تحقيق الهدف المرجو .

كما يعرفها (أحمد اللقاني ، علي الجمل، ٢٠٠٣ : ٨) بأنها " القدرة علي مواجهة موقف ما يمثل مشكلة أو تحدياً للفرد . وهو يحتاج إلي المعلومات التي تسمح بمناقشة الحلول والبدائل وترتيبها وفق الأفضلية .

مما سبق يتضح أن عملية اتخاذ القرار تقوم علي عدد من العوامل المشتركة هي :

- ◀ عملية عقلية تحتاج إلى ممارسة العديد من أنماط التفكير .
- ◀ عملية تحتاج إلى معرفة وثيقة بالبدائل وعلى متخذي القرار تحديد أسس ومحكات الحكم على هذه البدائل .
- ◀ عملية تتطلب من متخذي القرار البحث عن المعلومات التي تسمح بمناقشة البدائل والحلول وترتيبها حسب درجة الأفضلية من حيث المزايا والعيوب.

• مفهوم اتخاذ القرار الأخلاقي:

يعتمد القرار الأخلاقي السليم على المجهود الذي يبذله الفرد من أجل الإلمام بالجوانب الأخلاقية المختلفة لقراراته وبالاقتبارات التي تؤثر عليه. فمتخذ القرار الأخلاقي السليم يجب أن تكون لديه تقدير للأبعاد المعنوية والأخلاقية المصاحبة للقضية المراد اتخاذ القرار تجاهها .

ويعرفه مودر (Moeder, 2007: 17) بأنه "القرار الذي يتطلب حساسية من الأفراد للجوانب الأخلاقية للقضية المراد حلها ، والموازنة بين القيم الشخصية والاجتماعية معاً.

وتعرفه هاما عبد الرحمن شحاته (٢٠٠٨: ١٥) بأنه القرار الذي يأتي متسقاً مع مجموعة من المبادئ اختارها الشخص . وتكون لديه مبررات من الضمير الشخصي والمبادئ العامة للعدالة القائمة على المساواة في الحقوق والإنسانية واحترام كرامة الأفراد.

وتعرفه تغريد عمران (٢٠٠٦: ٦٥٩) بأنه " تعبير عن قدرة المتعلم في اختيار رأي أو سلوك أو تصرف فعال وكفاء ومؤثر في موقف التفاعل الذي هو يحدده " .

تعرفه شذا أحمد إمام (٢٠١٤: ٥٤) بأنه " إصدار حكم باختيار أنسب وأفضل البدائل المتعلقة بقضية علمية مجتمعية، مع الأخذ الجوانب الأخلاقية للقضية في الاعتبار، وأن كل فرد لديه التزام نحو الآخرين " .

يتضح من التعريفات السابقة أن اتخاذ القرار الأخلاقي يتطلب أن يكون لدى الفرد وعي بالمعرفة الكافية للقضية، وأن يدرك الجوانب الأخلاقية التي تثيرها القضية أو الموقف الذي يمر به، والكيفية التي تؤثر بها القضية على الفرد والمجتمع.

وتعرف الباحثة القرار الأخلاقي إجرائياً : بأنها " عملية عقلية تتطلب المفاضلة بين مجموعة من البدائل لحل مشكلة أو موقف ما. مع الأخذ في الاعتبار الجوانب الأخلاقية لهذه المشكلة، وأن هذا الاختيار يعكس بصورة كبيرة القيم والمبادئ والمعايير الاجتماعية التي تعتنقها الطالبة تجاه نفسها وتجاه الآخرين، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها على اختبار المواقف لاتخاذ القرار الأخلاقي.

• أهداف اتخاذ القرار الأخلاقي:

اتخاذ القرار الأخلاقي له عدة أهداف منها: (تغريد عمران، ٢٠٠٦: ٦٤٩)
(Sari, E., 2008: 369-381).

- ◀ تنمية قدرة المتعلم على تحليل المواقف الأخلاقية والقدرة على التفكير الأخلاقي والوصول إلى حكم قيمى .
 - ◀ يحسن تقدير الذات : فاتخاذ القرار الأخلاقي يؤدي إلى تقدير المتعلم وثقته بنفسه . وذلك عن طريق احترام أفكار الآخرين، ووجهات نظرهم وتوليد الأفكار والبدائل المبدعة .
 - ◀ يساعد على اكتساب السلوكيات البناءة للمتعلم، والتصرف بحكمة فيما يصادفهم في مواقف الحياة .
 - ◀ تحديد الحدود الأخلاقية لتطبيقات العلم والقضايا المجتمعية، والاهتمام بالممارسات الموضحة للنمو الأخلاقي .
 - ◀ تنمية قدرة المتعلم على التفاعل الإيجابي نحو المشكلات البيئية والمجتمعية على المستوى الشخصي والاجتماعي .
- ### • أهمية اتخاذ القرار الأخلاقي:

تعد تنمية مهارات اتخاذ القرار الأخلاقي مطلب رئيسي يجب أن يتمتع به الفرد في العصر الحالي حتى يستطيع التصرف بفاعلية في مواجهة المواقف المختلفة بطريقة وظيفية مبتكرة من خلال اختيار أفضل البدائل، بعد دراسة النتائج المترتبة على كل البدائل ، وأثرها على الأهداف المطلوب إتباعها، ويتم الاختيار بناءً على معلومات يحصل عليها متخذي القرار من مصادر متعددة (مجدي عبد الكريم ، ٢٠٠٣ ، ٦٢٥).

وترى الباحثة أن عملية اتخاذ القرار الأخلاقي لها أهمية في حل المشكلات المجتمعية والاقتصادية والسياسية، كما تنمي قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والاستقلالية. مع الأخذ في الاعتبار الجانب الأخلاقي عند مواجهة أي مشكلة أو موقف في الحياة، كما أنها تكسبه القدرة على التقييم وتحليل الموقف، والتفكير الناقد، وتوليد الأفكار والبدائل من خلال المناقشة البناءة .

ونظراً لأهمية اتخاذ القرار الأخلاقي قد سعت العديد من البحوث والدراسات إلى تنمية قدرة المتعلم على اتخاذ القرار الأخلاقي ومنها:

- ◀ دراسة تغريد عمران (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تصميم برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الأخلاقية، ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي في بعض مواقف الحياة لتلميذات المرحلة الإعدادية في كل من التعليم العام والمهني. وقد أثبتت الدراسة فعالية البرنامج في تنمية المفاهيم الأخلاقية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية العامة، وتلميذات الإعدادية المهنية. كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية النمو الأخلاقي للتلاميذ بمختلف المراحل الدراسية .

◀ دراسة سادلر (Sadler, 2004: 6) أوضحت فعالية مناقشة قضايا الهندسة الوراثية في تنمية الحساسية الأخلاقية، وفي تقدير الجوانب الأخلاقية لهذه القضايا لطلبة الجامعة، كما أثبتت أن الاهتمامات الأخلاقية تساعد على تشكيل القرارات حول القضايا العلمية.

◀ دراسة هاما عبد الرحمن (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى بناء وحدة مقترحة لبعض القضايا البيولوجية الأخلاقية وأثرها في تنمية التحصيل واتخاذ القرار الأخلاقي لطلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تكوين وتنمية القرار الأخلاقي نحو القضايا البيولوجية لدى الأفراد عينة البحث.

ويتضح من الدراسات السابقة ضرورة تنمية القدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي لدى المتعلمين، حيث يساعدهم على استخدام العديد من مهارات التحليل والاستنتاج والتفكير الناقد والحكم على الأفكار وغيرها.

• إجراءات البحث :

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

• أولاً: إعداد قائمة بأبعاد التربية المدنية الواجب نوافرها بمقرر التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي :

تم القيام بإعداد قائمة بأبعاد التربية المدنية وفق الخطوات التالية:

◀ الإطلاع على الكتابات النظرية والمراجع المتخصصة التي تناولت موضوع التربية المدنية.

◀ مسح الدراسات والبحوث في مجال دراسة التربية المدنية.

◀ إعداد قائمة مبدئية بأبعاد التربية المدنية لعرضها على مجموعة من السادة المحكمين في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي فيها، وقد أسفرت هذه الخطوة عن حذف بعض الأبعاد لعدم مناسبتها لمستوى طالبات الصف الثالث الإعدادي، بالإضافة إلى حذف بعض الأبعاد لتكرارها كما تم إعادة صياغة بعض الأبعاد من الناحية اللغوية حتى تكون أكثر وضوحاً.

◀ في ضوء ما أبداه السادة المحكمون من آراء ومقترحات وتعديل على القائمة المبدئية والتي تم الأخذ بها، تم التوصل إلى القائمة النهائية(*) وتتكون من عدد (٣٦) بعداً فرعياً يمكن تضمينها بمنهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي. تم تصنيفها إلى ثلاثة أبعاد رئيسية على النحو التالي:

▲ البعد المعرفي للتربية المدنية وتضمن (١٣) بعداً فرعياً.

▲ البعد المهاري للتربية المدنية وتضمن (٩) بعداً فرعياً.



▲ البعد الوجداني للتربية المدنية وتضمن (١٤) بعداً فرعياً.
وبذلك تكون قد تم الإجابة على السؤال الأول للبحث والذي ينص على: ما
أبعاد التربية المدنية المراد تضمينها في منهج التربية الأسرية للصف الثالث
الإعدادي؟

• ثانيًا: تحليل إهدف ومحتوى منهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي في ضوء قائمة الأبعاد التربية المدنية:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة مدى توافر أبعاد التربية المدنية
التي تم تحديدها من قبل في منهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي
فقد كان من الضروري تطبيق قائمة أبعاد التربية المدنية على أهداف
ومحتوى وأنشطة وأساليب التقويم منهج التربية الأسرية للصف الثالث
الإعدادي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

وقد مرت عملية التحليل بالخطوات التالية:-

- ◀ تحديد فئة التحليل: اعتبار كل بعد من أبعاد التربية المدنية فئة يتم
في ضوئها التحليل.
- ◀ تحديد وحدة التحليل: تم اختيار الفقرة وحدة التحليل. ويقصد بها جملة
واحدة أو أكثر تعبر عن فكرة واحدة أو عدة أفكار.
- ◀ تحديد وحدة التعداد: اتخذت الباحثة التكرار وحدة للتعداد، فعندما ينطبق
هدف من أهداف المنهج، أو تنطبق فكرة من فقرات المحتوى على أي بعد من
أبعاد التربية المدنية المحددة بالقائمة المعدة مسبقا يعطى تكرارا وذلك
في الخانة المقابلة لها وفي جداول خاصة أعدت لذلك.
- ◀ القيام بعملية التحليل: تم قراءة كل فقرة من فقرات (أهداف - محتوى -
أنشطة إثرائية - أساليب التقويم) منهج التربية الأسرية للصف الثالث
الإعدادي وحساب النسبة المئوية لتكرارات الفقرات على حدة.
- ◀ حساب ثبات التحليل: وذلك عن طريق تكرار تحليل المحتوى بعد مرور
شهر على التحليل الأول باستخدام نفس أداة التحليل، وبتطبيق معادلة
هولستي (رشيدي طعيمه، ٢٠٠٤: ٢٢٥-٢٢٦) لحساب معامل الاتفاق بين
التحليل الأول والثاني، وبلغت القيمة العددية لمعامل ثبات التحليل (٠.٨٦)
وهو معامل ثبات مرتفع مما يشير إلى ثبات عملية التحليل.
- ◀ قد أسفرت نتائج تحليل محتوى منهج التربية الأسرية للصف الثالث
الإعدادي في ضوء قائمة أبعاد التربية المدنية عن النتائج التالية:
- ◀ الأهداف: اشتمل منهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي على (٢٧)
هدفاً، وتشير نتائج عملية التحليل أن أبعاد التربية المدنية لم تنطبق سوى
على (٥) أهداف فقط بنسبة مئوية تعادل (١٨.٥٪) وهي نسبة ضعيفة. مما
يشير إلى وجود قصور في مراعاة أهداف محتوى التربية الأسرية للصف
الثالث الإعدادي لأبعاد التربية المدنية.



٤ المحتوى: تكون محتوى التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي من (٣٥٠ فقرة) وأشارت نتائج التحليل إلى ما يلي:

▲ اتضح أن نصيب الأبعاد المعرفية للتربية المدنية التي تضمنت بمحتوى المقرر كانت بنسبة (٧.١٪) من إجمالي فقرات المحتوى وهي نسبة ضعيفة.

▲ نصيب الأبعاد المهارية للتربية المدنية التي تضمنت بمحتوى المقرر كانت بنسبة (٤.٢٪) من إجمالي فقرات المحتوى وهي نسبة ضعيفة.

▲ نصيب الأبعاد الوجدانية للتربية المدنية التي تضمنت بمحتوى المقرر كانت بنسبة (٦٪) وهي نسبة ضعيفة.

▲ تكررت أبعاد التربية المدنية ككل في محتوى التربية الأسرية بالصف الثالث الإعدادي فقط (٦١) مرة وبنسبة (١٧.٤٪) من إجمالي فقرات محتوى المنهج، والتي بلغت قيمتها (٣٥٠) فقرة، ويشير ذلك إلى وجود قصور في توافر هذه الأبعاد بمحتوى منهج التربية الأسرية بالصف الثالث الإعدادي.

٤ الأنشطة الإثرائية: اشتمل مقرر التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي (٩) نشاطا إثرائيا، وأشارت نتائج التحليل أن نسبة تضمن أبعاد التربية المدنية بهذه الأنشطة الإثرائية بلغت (٢.٥٪) مما يشير إلى وجود قصور في مراعاة الأنشطة الإثرائية لمقرر التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي لبعض أبعاد التربية المدنية.

٤ أساليب التقويم: اشتمل منهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي على (٥١) سؤال، وأشارت نتائج التحليل أن نسبة تضمن أبعاد التربية المدنية بها بلغت (١٤.٥٪) من إجمالي الأسئلة. وهي نسبة ضعيفة مما يشير إلى وجود قصور في مراعاة أساليب التقويم لمقرر التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي لأبعاد التربية المدنية.

بذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: ما مدى توافر أبعاد التربية المدنية في أهداف ومحتوى منهج الاقتصاد المنزلي بالصف الثالث الإعدادي ؟

• رابعاً: إعداد وحدة مقترحة لمنهج التربية الأسرية بعنوان [نحو مجتمع أفضل للصف الثالث الإعدادي]:

قامت الباحثة بإعداد وحدة دراسية بعنوان (نحو مجتمع أفضل) لتطبيقها على طالبات الصف الثالث الإعدادي مجموعة البحث، وقد مرت عملية بناء الوحدة بالخطوات التالية:

٤ تحديد الأهداف العامة والإجرائية للوحدة .

- ◀ تحديد محتوى الوحدة في ضوء أهداف تدريسها وفي ضوء معايير تضمين أبعاد التربية المدنية في منهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي التي تم تحديدها من قبل . وقد تضمنت الوحدة سبعة دروس هي (قيمك أساس شخصيتك، أنت والمجتمع (حقوقك وواجباتك)، الترابط الأسري.. طريق المجتمع الآمن، الاتيكيت و فن التعامل مع الآخرين، كيف تختارين ملابسك و تعتنى بها، صحتك من سلامة و جودة غذائك، حماية البيئة والمحافظة علي مواردها .. عنوان المجتمع المختصر).
- ◀ صياغة محتوى الوحدة وتنظيمها من خلال الاستعانة ببعض المراجع المتخصصة.
- ◀ تحديد كل من : المفاهيم، وأبعاد التربية المدنية، وقيم الأمن الفكري، و الوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة، وأساليب التقويم، والأنشطة الاثرائية والتقويمية المراد تضمينها في محتوى الوحدة المقترحة .
- ◀ عرض الوحدة الدراسية المقترحة (كتاب الطالبة) علي مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس لمعرفة آرائهم و مقترحاتهم حول المحتوى العلمي المتضمن بكتاب الطالبة ومدى مناسبتها لمستوي طالبات الصف الثالث الإعدادي .
- ◀ إعداد الصورة النهائية للوحدة المقترحة في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين (*).
- ◀ إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقترحة (نحو مجتمع أفضل) لكي تسترشد به المعلمة أثناء تدريس الوحدة المقترحة. وتكون الدليل من سبعة دروس مصاغة في صورة نماذج تدريسية حيث اشتمل كل درس علي (الأفكار - الأهداف الإجرائية للدرس ، أبعاد التربية المدنية المتضمنة بالدرس - قيم الأمن الفكري المتوقع تنميتها بالدرس، المواد والوسائل التعليمية المقترحة ، طرق التدريس المستخدمة في شرح الدرس ، خطوات تنفيذ الدرس ، الأنشطة الاثرائية، أساليب التقويم المستخدمة، المخلص السبوري للدرس ، بعض المراجع التي تم الاستعانة بها) .
- ◀ عرض دليل المعلمة بصورته الأولية علي مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم .
- ◀ إعداد الصورة النهائية لدليل المعلمة في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين (*).
- ◀ إعداد كراسة نشاط الطالبة للوحدة المقترحة ويتبلور الهدف منها تعزيز فهم الطالبات لمحتوى الدرس، حيث تحتوى علي مجموعة من التدريبات الخاصة بكل درس. وقد تم عرضها علي مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم .

(*) ملحق (٣) كتيب الطالبة للوحدة المقترحة (نحو مجتمع أفضل).

(*) ملحق (٤) دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقترحة.

٤ إعداد الصورة النهائية لكراسة نشاط الطالبة في ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين (*).

وبذلك قد تم الإجابة على السؤال الثالث للبحث والذي ينص علي : ما التصور المقترح لوحدة تدريسية قائمة علي أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي ؟

• خامساً: إعداد مقياس لإمن الفكري :

٤ تحديد الهدف من المقياس: يهدف إلي قياس بعض قيم الأمن الفكري لدي طالبات الصف الثالث الإعدادي .

٤ تحديد أبعاد المقياس وصياغة مفرداته : بعد الإطلاع علي الكتابات النظرية والمراجع المتخصصة التي تناولت الأمن الفكري . تم تحديد أبعاد المقياس وصياغة مفرداته ، واشتمل المقياس علي (٥) قيم أمن فكري هي (المسئولية الاجتماعية، الحوار الايجابي، قيم الولاء والانتماء، التعايش السلمي مع الآخرين ، الوعي بحقوق الإنسان) ويندرج تحت هذه الأبعاد الأساسية (٥٨) بعداً فرعياً ، وتم صياغة مجموعة من العبارات أسفل كل قيمة من قيم الأمن الفكري المراد قياسها . وتم وضع هذه العبارات أمام مقياس ثلاثي متدرج (دائماً - أحياناً - نادراً) وقد زود هذا المقياس بمقدمة توضح للطالبات طبيعة المقياس ، وبيان الهدف منه وكيفية الإجابة عليه.

• صدق المقياس :

• الصدق الظاهري :

بعد وضع الصورة الأولية لمقياس قيم الأمن الفكري تم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين ، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة العبارات المندرجة تحت كل قيمة أساسية من قيم الأمن الفكري، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للعبارات ، ومناسبتها لمستوى طالبات الصف الثالث الإعدادي. وقد أبدى السادة المحكمين بعض التعديلات علي المقياس ولقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات .

• الصدق الإحصائي :

تم حساب صدق المقياس باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل محور (المسئولية الاجتماعية، الحوار الايجابي ، قيم الولاء والانتماء، التعايش السلمي مع الآخرين ، الوعي بحقوق الإنسان) والدرجة الكلية للمقياس (الأمن الفكري) والجدول رقم (١) يوضح ذلك :

(**) ملحوظ (٥) كراسة نشاط الطالبة للوحدة المقترحة .

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور (المسؤولية الاجتماعية، الحوار الإيجابي قيم الولاء والانتماء، التعايش السلمي مع الآخرين، الوعي بحقوق الإنسان) والدرجة الكلية للمقياس (الأمن الفكري)

الارتباط	البيان	البيان
٠.٧٥٢	المسؤولية الاجتماعية	البيان
٠.٨١٦	الحوار الإيجابي	البيان
٠.٧٠٨	قيم الولاء والانتماء	البيان
٠.٨٩٢	التعايش السلمي مع الآخرين	البيان
٠.٧٩٧	الوعي بحقوق الإنسان	البيان

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١) لاقتها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس محاور مقياس قيم الأمن الفكري .

• التجربة الاستطلاعية للمقياس :

أجرت الباحثة التجربة الاستطلاعية للمقياس على عينة من طالبات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة مكارم الأخلاق (إدارة شبرا) غير عينة البحث وقوامها (٢٠ طالبة) وذلك بهدف ما يلي :

• حساب ثبات المقياس:

تم حساب الثبات عن طريق معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach طريقة التجزئة النصفية Split-half والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات مقياس قيم الأمن الفكري .

جدول (٢) قيم معاملات الثبات لمحاور مقياس الأمن الفكري

المحاور	معامل ألفا	التجزئة النصفية
المسؤولية الاجتماعية	٠.٧٩٤	٠.٧٥٠ - ٠.٨٢٢
الحوار الإيجابي	٠.٩٢٦	٠.٨٨٦ - ٠.٩٥١
قيم الولاء والانتماء	٠.٨٠٠	٠.٧٦٣ - ٠.٨٣٥
التعايش السلمي مع الآخرين	٠.٩١٣	٠.٨٧١ - ٠.٩٤٢
الوعي بحقوق الإنسان	٠.٧٧٦	٠.٧٣٦ - ٠.٨٠٥
ثبات مقياس الأمن الفكري ككل	٠.٨٥٧	٠.٨١٢ - ٠.٨٨٧

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات : معامل الفا التجزئة النصفية ، دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على ثبات المقياس .

• تحديد زمن تطبيق المقياس:

عن طريق متوسط الزمن الذي استغرقته أول وآخر طالبة تنتهي من الإجابة وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عن المقياس (٤٥) دقيقة .

• الصورة النهائية للمقياس:

في ضوء آراء المحكمين، وفي ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية قامت الباحثة بإعداد الصورة النهائية لمقياس قيم الأمن الفكري (*) قد بلغ عدد

(*) ملحق (٦) الصورة النهائية لمقياس الأمن الفكري .

عبارات المقياس في صورته النهائية (٥٤) عبارة . وتكونت الدرجة العظمى لمقياس الأمن الفكري من (١١٢) درجة، والدرجة الصغرى (٥٤) درجة والجدول رقم (٣) يوضح أعداد وأرقام مفردات مقياس قيم الأمن الفكري .

جدول (٣) مواصفات مقياس الأمن الفكري

عدد العبارات	العبارات	قيم الأمن الفكري
١٠	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	المسئولية الاجتماعية
١١	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١	الحوار الالجابى
١١	٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢	قيم الولاء والانتماء
١٠	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢	التعايش السلمى مع الآخرين
١٢	٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤	الوعى بحقوق الإنسان

• سادساً : إعداد إخبار إنخاذ القرار الأخلاقي في مواقف الحياة اليومية :

١ الهدف من الاختبار : هدف الاختبار إلى قياس قدرة طالبات الصف الثالث الإعدادى على اتخاذ القرار الأخلاقي بعد تدريس الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية .

٢ إعداد مواقف الاختبار : نظراً لطبيعة خصائص طالبات الصف الثالث الاعدادى (فترة المراهقة) تم التركيز على المواقف الحياتية التى تتناول جزء كبير من اهتمامات الطالبات في تلك الفترة العمرية ، حيث تضمن الاختبار عدد من المشكلات والمواقف الحياتية الشخصية والاجتماعية المرتبطة بحياة الطالبة. وعلى الطالبة اتخاذ القرار الأخلاقى المناسب لحل المشكلة .

٣ صياغة مفردات الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار في صورة مواقف تواجه الفتاة في مرحلة المراهقة خلال حياتها اليومية ، وقد بلغ عدد المواقف الأخلاقية في الصورة الأولية للاختبار (٣٦) موقف ، وقد راعت الباحثة أثناء صياغة الاختبار ما يلي :

▲ أن تكون المواقف بسيطة وترتبط بحياة الطالبة وتناسب مستوى الطالبات .

▲ أن تتضمن المواقف الأخلاقية خلافاً يدفع الطالبة إلى إعادة النظر في أنماط تفكيرها وتعديلها حتى تتمكن من اتخاذ القرار الأخلاقي المناسب .

▲ ينتهي كل موقف أخلاقي بثلاث بدائل ، وعلى الطالبة أن تختار بديل واحد فقط . بحيث يعبر اختيارها عن قرارها الأخلاقي .

• صدق الإخبار :

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين للتأكد من صدق الاختبار وإبداء الرأي من حيث (ملائمة المواقف لمستوى الطالبات ، سلامة المواقف من الناحية العلمية ، صدق و وضوح العبارات ترتيب البدائل حسب أهميتها وأولويتها للمرحلة العمرية) وقد تم التعديل وأصبح الاختبار معد للاستخدام في صورته النهائية مكونة من (٣٠) موقفاً .

• التجربة الاسنطلاعية للاختبار :

بعد تعديل الاختبار تم تطبيقه علي نفس مجموعة الطالبات اللاتي تطبق عليها مقياس الأمن الفكري وأسفرت النتائج عن :

- ١ زمن تطبيق الاختبار كان (٤٥) دقيقة .
- ٢ المواقف كانت واضحة ومناسبة لمستوى طالبات الصف الثالث .
- ٣ تم حساب ثبات اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٧٤ - ٠.٨٤٠) ، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) لاقتربها من الواحد الصحيح ، مما يدل على ثبات الاختبار .

• الصورة النهائية للاختبار :

تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٣٠) موقف (*) أعطي لكل بديل درجة حسب أهميتها حيث أن البديل الصحيح يأخذ (٣) درجات، والبديل الذي يليه يأخذ (٢) درجة ، وآخر بديل يأخذ درجة واحدة فقط ، الدرجة العظمى للاختبار (٩٠) درجة ، والصغرى (٣٠) درجة .

• تعليمات الاختبار:

روعي كتابة تعليمات الاختبار بصورة موجزة سهلة واضحة مناسبة لمستوي طالبات الصف الثالث الإعدادي. بالإضافة للتأكيد علي اختيار إجابة واحدة فقط من البدائل الخاصة بكل موقف .

• سادساً: الدراسة التجريبية :

مرت الدراسة التجريبية بالخطوات التالية :

- ١ تحديد عينة البحث : تكونت عينة البحث من (٣٢) طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة شبرا الرسمية (إدارة شبرا) بمحافظة القاهرة في العام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ الفصل الدراسي الثاني
- ٢ التصميم التجريبي للبحث: استخدمت الباحثة التصميم التجريبي للبحث نموذج المجموعة الواحدة والذي يتضمن مجموعة تجريبية واحدة يتم تطبيق أدوات البحث مرة قبل التجربة ، ومرة بعد تدريس الوحدة المقترحة ثم يقاس الأثر الناتج عن التجربة بالأساليب الإحصائية لتحديد الفرق الناتج من درجات الطالبات في الاختبارات ودلائلها. وقد اختارت الباحثة هذا التصميم لأن الوحدة الدراسية المقترحة لم تدرس من قبل فليس هناك داعي لاستخدام مجموعتين ضابطة وتجريبية.
- ٣ التطبيق القبلي لأدوات البحث : بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث قبلها (مقياس قيم الأمن الفكري اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي في المواقف اليومية) علي مجموعة البحث

(*) ملحق (٧) الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الأخلاقي .

في بداية الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٦/ ٢٠١٧) بهدف تحديد الدرجة القبلية لكل طالبة، والمقارنة بين مستوى أداء الطالبات قبل وبعد تطبيق التجربة. **٤ تدریس الوحدة المقترحة:** تم تدريس الوحدة المقترحة (نحو مجتمع أفضل) بمنهج التربية الأسرية لطالبات الصف الثالث الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧، ولقد استغرق تدريس الوحدة المقترحة سبعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً ولقد روعيت الباحثة أثناء تدريس الوحدة المقترحة ما يلي :

- ▲ تهيئة الطالبات لتجربة البحث، والمهام المطلوبة منهن أثناء التدريس بالإضافة إلى تشجيعهن على المشاركة وأداء الأنشطة المكلفة بها كل طالبة.
- ▲ إعداد الوسائل اللازمة لكل درس والتي تعمل على إثراء المحتوى المعرفي والمهاري المتضمن بكل درس.
- ▲ حرصت الباحثة على استخدام استراتيجيات تدريسية تدعو إلى التفكير الإيجابي والمشاركة الفعالة في المجتمع.
- ▲ حرصت الباحثة على إثراء كراسات نشاط الطالبات ببعض المشكلات والمواقف الحياتية، والأنشطة الإثرائية والأسئلة التي يتطلب الإجابة عليها ممارسة سلوكيات إيجابية في المجتمع وتعزز لديها حب الوطن والانتماء إليه، بجانب زيادة قدرتها على اتخاذ القرار الأخلاقي تجاه المشكلات والمواقف التي تواجهها والمرتبطة بالمحتوى العلمي للوحدة المقترحة.

• التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية للصف الثالث الإعدادي، تم تطبيق أدوات البحث بعدياً (مقياس قيم الأمن الفكري - اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي) على مجموعة البحث، وذلك لمقارنة مستوى أداء الطالبات على أدوات البحث قبل وبعد تطبيق التجربة، والتعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية قيم الأمن الفكري واتخاذ القرار الأخلاقي لطالبات الصف الثالث الإعدادي.

• سابعاً: عرض خطة إسئلاص نتائج البحث :

- ٤ تصحيح الأدوات وتفریغ البيانات: قامت الباحثة بتصحيح الأوراق الخاصة بأدوات البحث قبل وبعد إجراء التطبيق، ثم تم رصد الدرجات بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث، والتحقق من صحة الفروض.
- ٤ تسجيل البيانات : بعد الانتهاء من رصد الدرجات الخاصة بأدوات البحث قبلها وبعدياً، تم تسجيل البيانات الخاصة بالأدوات في صورة جدولية وبطريقة ملائمة لإجراء المعالجة الإحصائية.

١ المعالجة الإحصائية: استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة نتائج البحث، والتحقق من صحة الفروض.

▲ تحليل البيانات الخاصة بأدوات البحث باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) وذلك لحساب قيم (ت) لمتوسطين غير مرتبطين (مستقلين).

▲ اختبار (ت) T-Test للحصول على متوسطات الدرجات لأدوات البحث قبل و بعد التدريس .

▲ استخدام معادلة "إيتا" للتعرف على حجم أثر تدريس الوحدة المقترحة .

▲ حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة دلالة واتجاه الفروق بين متوسط درجات الطالبات مجموعة البحث

▲ تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، للتعرف على العلاقة الارتباطية بين تنمية قيم الأمن الفكري و القدرة على اتخاذ القرار الاخلاقي .

• ثامناً: عرض نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها:

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث و التحقق من صحة فروضه .

• اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قيم الأمن الفكري لصالح التطبيق البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

لمقياس الأمن الفكري

المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ح"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
المسئولية الاجتماعية					
١٤.٥٥٧	١.٠٣٣	٣٢	٣١	١٠.٦٧٠	٠.٠١ لصالح البعدي
٢٦.٥١١	٢.١٨٧				
الحوار الالجابي					
١٦.٤٤٣	٢.٧٧١	٣٢	٣١	١٢.٢٦٩	٠.٠١ لصالح البعدي
٣٠.٣٠١	٣.٥١٨				
قيم الولاء والانتفاء					
١٥.٣٧٣	٢.٤٥١	٣٢	٣١	١١.١٦٣	٠.٠١ لصالح البعدي
٢٨.٧٨٩	٣.٢٦٦				
التعايش السلمي مع الآخرين					
١٣.٢٠٩	١.٥١٧	٣٢	٣١	١٢.٦٩٩	٠.٠١ لصالح البعدي
٢٧.٢٨٩	٣.٤١٤				
الوعي بحقوق الإنسان					
١٨.٣٣٥	٢.٤٨٢	٣٢	٣١	١٠.٥٠٦	٠.٠١ لصالح البعدي
٣٢.٦٧٨	٣.٥٥١				
مقياس الأمن الفكري ككل					
٧٧.٩١٧	٤.٣٦٨	٣٢	٣١	٣٩.٥٧٨	٠.٠١ لصالح البعدي
١٤٥.٥٦٨	٦.١٢٣				

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس قيم الأمن الفكري في كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي . حيث بلغت قيمة "ت" "٣٩.٥٧٨" لمقياس الأمن الفكري ككل ، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "١٤٥.٥٦٨" ، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٧٧.٩١٧" ، ولا ينطبق ذلك فقط على متوسط درجات طالبات عينة البحث على المقياس ككل، وإنما ينطبق أيضاً على متوسط درجات الطالبات في كل محور من المحاور الخمسة للمقياس بدون استثناء. وهو ما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية بعض قيم الأمن الفكري. وبناء على ذلك يتحقق الفرض الأول .

• حجم تأثير الوحدة المقترحة في تنمية قيم الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي:

لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة الدراسية المقترحة) على المتغير التابع (قيم الأمن الفكري) تم تطبيق معادلة مربع ايتا " n^2 " ثم إيجاد " d " كما هو مبين بالجدول رقم (٥).

جدول (٥) حجم التأثير قيمة " n^2 " وقيمة " d " وحجم التأثير

المتغير المستقل الوحدة الدراسية المقترحة	المتغير التابع قيم الأمن الفكري	قيمة " n^2 "	قيمة " d "	حجم التأثير كبير
		٠.٩٨	٣١	

يتضح من الجدول (٥) أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بلغ (٠.٩٨) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة. مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية بعض قيم الأمن الفكري وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع

• اختبار صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار اتخاذ القرار الأخلاقي لصالح التطبيق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" والجدول رقم (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الإعدادي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار اتخاذ القرار الأخلاقي

اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية د.ح	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	٣٩.٦٦٢	٢.٠٨٨	٣٢	٣١	٣٢.١٥٩	٠.٠١
البعدي	٨٢.٢٤٧	٤.١٥٧				لصالح البعدي

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار اتخاذ القرار الأخلاقي لصالح التطبيق البعدي . حيث بلغت قيمة "ت" "٣٢.١٥٩"، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لصالح التطبيق البعدي ، حيث كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "٨٢.٢٤٧"، بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٣٩.٦٦٢"، وبذلك يتحقق الفرض الثاني .

• حجم تأثير الوحدة الدراسية المقترحة في تنمية اتخاذ القرار الأخلاقي لدى طالبات الصف الثالث الإعدادي:

لحساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة الدراسية المقترحة) على المتغير التابع (اتخاذ القرار الأخلاقي) تم تطبيق معادلة مربع ايتا " n^2 " ثم إيجاد "d" كما هو مبين بالجدول رقم (٧).

جدول (٧) حجم التأثير قيمة " n^2 " وقيمة "d" وحجم التأثير

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة " n^2 "	قيمة "d"	حجم التأثير
الوحدة الدراسية المقترحة	اتخاذ القرار الأخلاقي	٠.٩٧	٣١	كبير

يتضح من الجدول رقم (٧) أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بلغ (٠.٩٧) وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة. مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية اتخاذ القرار الأخلاقي وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس

• اختبار صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات الصف الثالث الإعدادي لمقياس قيم الأمن الفكري واختبار اتخاذ القرار الأخلاقي بعد تدريس الوحدة المقترحة ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل مصفوفة ارتباط بين اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي ومحاور مقياس الأمن الفكري والجدول رقم (٨) يوضح قيم معاملات الارتباط :

جدول (٨) مصفوفة الارتباط بين اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي ومحاور مقياس الأمن الفكري

اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي	المسؤولية الاجتماعية	الحوار الإيجابي	قيم الولاء والانتماء	التعايش السلمي مع الآخرين	الوعي بحقوق الإنسان	الأمن الفكري ككل
♦♦٠.٨٧٣	♦♦٠.٩٠٥	♦♦٠.٦٣٨	♦♦٠.٧٢٤	♦♦٠.٦٠٦	♦♦٠.٨٤٧	

♦♦ دال عند ٠.٠١ ، ♦ دال عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود علاقة ارتباط طردي بين اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي ومحاور مقياس الأمن الفكري عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، ٠.٠٥ فكلما زادت قدرة طالبات الصف الثالث الإعدادي علي اتخاذ القرار الأخلاقي كلما زاد الأمن الفكري بمحاوره "المسؤولية الاجتماعية، الحوار الإيجابي

قيم الولاء والانتماء، التعايش السلمي مع الآخرين، الوعي بحقوق الإنسان" وبذلك يتحقق الفرض الثالث. ويكون قد تمت الإجابة عن السؤال السادس

• مناقشة فروض الدراسة و تفسيرها :

بعد عرض وتحليل نتائج درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي و البعدي لكل من مقياس قيم الأمن الفكري و اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي يمكن تلخيص هذه النتائج و تفسيرها على النحو التالي:

• أولاً: تفسير النتائج الخاصة بتنمية بعض قيم الزامن الفكري :

أوضحت النتائج وجود فرق دال احصائياً بين متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأمن الفكري في كل بعد من أبعاده على حده لصالح التطبيق البعدي . كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير في تنمية قيم الأمن الفكري . ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى :

٤ احتوت الوحدة الدراسية المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية عدد من الموضوعات التي تدعو إلى ترسيخ مبدأ الإحساس بالمسؤولية تجاه الوطن و الحفاظ على مقدراته و موارده. و تنمي لدى الطالبات المشاركة المجتمعية الفاعلة نحو القضايا والمشكلات المختلفة، وتعزز السلوكيات الإيجابية ومنها احترام التعدد والاختلاف والتعايش السلمي مع الآخرين داخل المجتمع ، والوعي بأهمية الترابط الأسري في حماية أفكار الأبناء من الانحراف و التطرف ، بالإضافة إلى المساهمة في تنمية التفكير الإيجابي نحو المواقف و القضايا المجتمعية و البيئية المختلفة. مما ساهم في تنمية قيم الأمن الفكري لدى الطالبات .

٤ وفرت الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس الوحدة الدراسية المقترحة للطالبات فرصاً للتفاعل الإيجابي في مواقف التعليم والتعلم. كما أتاحت الفرصة لممارسة التفكير، والاستكشاف والاستقصاء، والمناقشات والحوار الإيجابي، والتعاون و تبادل الآراء المختلفة مما عزز قيم الأمن الفكري لدى الطالبات .

٤ أدى إثراء البيئة الصفية بالتعلم القائم على المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلمين إلى تنمية التفاهم الفكري و احترام آراء الآخرين و تدعيم الثقة بالنفس و الوعي بأهمية المهام المطلوب إنجازها و تحمل المسؤولية. مما كان له أثر واضح في نمو قيم الأمن الفكري .

٤ أدى تدعيم الوحدة الدراسية المقترحة بالأنشطة الإثرائية، والقضايا والمشكلات المجتمعية التي تهدف إلى إثارة الدافعية والتفاعل مع قضايا المجتمع المدني، وتقديم الحلول للمشكلات المرتبطة بقضايا المجتمع إلى نمو قيم الأمن الفكري لدى الطالبات.

٤ ساعدت الأسئلة المتضمنة بكراسة نشاط الطالبية إلى إتاحة الفرصة للطالبات لتطبيق ما تعلموه من مفاهيم ومهارات مدنية في حياتهن اليومية. وممارسة سلوكيات ايجابية لبناء المجتمع و التعامل مع الأفكار المختلفة بطريقة ناقدة وواعية. مما ساهم في تنمية قيم الأمن الفكرى لديهن .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى أكدت أهمية تضمين التربية المدنية فى المناهج الدراسية لتنمية قيم المواطنة الفاعلة و المشاركة المجتمعية لدى المتعلمين مثل دراسة تورني وآخرون (2001 , Torney .p& others) ، و دراسة (ماجدة راجح، ٢٠١٢). كما تتفق مع نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التى أكدت تنمية قيم الأمن الفكرى لدى المتعلمين من خلال برامج أو وحدات تعليمية مقترحة ومن هذه الدراسات دراسة (عبد الحميد صبرى و أسماء زكى، ٢٠١١)، ودراسة (عبد العزيز عقيل ، محمد سليم، ٢٠١٥)، و دراسة (أحمد بدوى أحمد ، ٢٠١٥).

• ثانيًا: تفسير النتائج الخاصة بتنمية إنخاذ القرار الإخلاقى:

أوضحت النتائج وجود فرق دال احصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار اتخاذ القرار الاخلاقى لصالح التطبيق البعدى . كما أوضحت النتائج وجود حجم تأثير كبير فى نمو القدرة على اتخاذ القرار الاخلاقى فى مواقف الحياة اليومية لدى طالبات عينة البحث. ويمكن إرجاع هذا إلى :

٤ ساعدت الأنشطة المتضمنة بالوحدة الدراسية المقترحة و بكراسة نشاط الطالبية إلى ممارسة الطالبية لأنشطة تثير الصراع بين رغباتها و القيم السائدة بالمجتمع الذى تعيش فيه . للكشف عن تصرفاتها و سلوكها من خلال الإجابة على تلك الأنشطة. مما أدى إلى تنمية قدراتها على اتخاذ القرار الاخلاقى نحو القضايا الحياتية .

٤ أدى تنوع الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المستخدمة فى تدريس الوحدة المقترحة ومنها : استراتيجيات المناقشة ، تمثيل الأدوار، الاكتشاف التخيل الموجه .. وغيرها من الاستراتيجيات التى ساعدت على زيادة ايجابية وفاعلية الطالبية ومشاركتها فى العملية التعليمية، وزيادة ثقتها بذاتها وقدراتها على اتخاذ القرارات المختلفة و خاصة المرتبطة بالقضايا الأخلاقية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التى استخدمت البرامج والوحدة المقترحة فى تنمية القدرة على اتخاذ القرار الاخلاقى و منها دراسة (تغريد عمران ، ٢٠٠٦)، ودراسة (هاما عبد الرحمن ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (سماح فاروق ، ٢٠٠٨).



• ثالثاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين اختبار اتخاذ القرار الأخلاقي ومحاور مقياس الأمن الفكري وقد يرجع ذلك إلى: أن تدريس الوحدة المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية قد ساهمت في تكوين سلوك إيجابي لدى الطالبات نحو أهمية المشاركة الفعالة والمسئولية الاجتماعية نحو القضايا المجتمعية، كما جعلت الطالبة لديها وعي بتفكيرها، قادرة على اتخاذ القرار، وتمتلك مهارات التعامل بإيجابية مع مختلف المشكلات والقضايا المجتمعية. بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية اعتمدت على المناقشة والعصف الذهني ومرونة توليد الأفكار، واحترام آراء الآخرين. كل ذلك كان له عظيم الأثر في تنمية قيم الأمن الفكري (المسئولية الاجتماعية، الحوار الإيجابي، قيم الولاء والانتماء التعايش السلمي مع الآخرين، الوعي بحقوق الإنسان) التي تم اختيارها في الدراسة الحالية، والتي أثرت بإيجابية على تفوق أداء طالبات المجموعة التجريبية وزيادة قدراتهن على اتخاذ القرار الأخلاقي حيال المواقف والمشكلات التي تواجههن، وتطبيق ما تم تعلمه من معارف وخبرات في المواقف الأخرى المشابهة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد بدوي (٢٠١٥) والتي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين قيم الأمن الفكري وتنمية القدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي.

• نوصيات البحث:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الحالية من نتائج تبرز فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة القائمة على أبعاد التربية المدنية بمنهج التربية الأسرية في تنمية قيم الأمن الفكري واتخاذ القرار الأخلاقي. فإن الباحثة توصي بما يلي:

- ◀ تضمين مقررات التربية الأسرية بالأنشطة والمعالجات التدريسية التي يمكن من خلالها توعية الطالبات بقيم الأمن الفكري وكيفية ممارستها داخل إطار المدرسة وفي المجتمع المحلي.
- ◀ عقد دورات تدريبية، وورش عمل، وإعداد أدلة للمعلم للمساعدة في القيام بدور فعال في تعزيز وإكساب الطالبات قيم الأمن الفكري وأبعاد التربية المدنية بمختلف المراحل الدراسية.
- ◀ التنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة التي تتيح الفرصة للمتعلمين بممارسة الديمقراطية، والتعبير بحرية عن آرائهم واحترام التعدد والاختلاف داخل المجتمع، والاعتراف بالآخر وببذ العنف والتطرف... وغيرها من القيم التي تدفع المتعلم إلى ممارسة سلوكيات التربية المدنية وقيم الأمن الفكري.



- ◀ تفعيل دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين فى نشر لتعزيز قيم الأمن الفكرى وتكوين اتجاه ايجابى نحو المشاركة المجتمعية .
- ◀ العمل على تخطيط برامج لتوجيه وإرشاد المتعلمين من خلال عقد الندوات وورش العمل واستضافة بعض القيادات الأمنية لتوعية المتعلمين بخطورة الانصياع وراء الأفكار المتطرفة وآثارها على المجتمع .
- ◀ ضرورة الربط بين البيئة المدرسية والمشاركة المجتمعية لحث المتعلمين وتوعيتهم بأهمية دورهم فى حل المشكلات البيئية، والمشاركة الفعالة فى مؤسسات المجتمع المدنى . والذي يعد من أبعاد التربية المدنية التى تساعد على رقى المجتمع وتقدمه.
- ◀ اهتمام المعنيين بإعادة النظر فى مناهج التربية الأسرية بمختلف المراحل الدراسية لإدخال أبعاد التربية المدنية وقيم الأمن الفكرى واتخاذ القرار الاخلاقى فى محتوى موضوعات المقررات الدراسية
- ◀ ضرورة مراجعة برامج الإعداد الأكاديمى للمعلمات بكلية الاقتصاد المنزلى وتضمنها برامج متخصصة تهدف إلى توعية المعلمات بتوجيهات التربية المدنية ، وقيم الأمن الفكرى ومداخل تعليمها وأساليب تدريسها وتقويمها .

• بحوث مقترحة:

يقترح البحث الحالى إجراء الدراسات التالية:

- ◀ إعداد وحدات دراسية مقترحة قائمة على أبعاد التربية المدنية بمناهج التربية الأسرية لتنمية متغيرات أخرى .
- ◀ إجراء دراسة عن مدى تضمين مناهج التربية الأسرية بالمرحلة الابتدائية لقيم الأمن الفكرى ومهارات اتخاذ القرار الاخلاقى .
- ◀ إجراء دراسة تحليلية تقويمية لمناهج التربية الاسرية بالمرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد التربية المدنية .
- ◀ دراسة اثر استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة فى تنمية قيم الأمن الفكرى ومهارات اتخاذ القرار الاخلاقى .
- ◀ تصميم موقع الكترونى تفاعلى مقترح لتعزيز قيم الأمن الفكرى ومهارات اتخاذ القرار الاخلاقى لشباب الجامعات .
- ◀ تطبيق متغيرات الدراسة الحالية بمناهج دراسية اخرى .

• أولا: المراجع العربية :

- أحمد بدوي أحمد (٢٠١٥): فاعلية وحدة مقترحة قائمة على المواطنة بمنهج الدراسات الاجتماعية فى تنمية بعض قيم الأمن الفكرى ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٧٠) مايو ، كلية التربية، جماعة عين شمس.
- أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٣): " معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب ، القاهرة.

- أحمد محمد سعد (٢٠٠٩): التعليم والمواطنة " واقع التربية المدنية في المدرسة المصرية " مكتبة الأسرة - القاهرة .
- المركز القومي للبحوث التربوية (٢٠١٤) " الأمن الفكرى للطلاب كمدخل للاستقرار الاجتماعى " : <http://www.ncerd.org/journalist.html>
- إلهام عبد الحميد فرج (٢٠٠٦) : " منهج مقترح في التربية المدنية لإكساب تلاميذ الصف الأول الثانوي اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المجتمعية "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (١٧).
- بنشأ الكفراوي وآخرون (١٩٩٧) : دليل معلم مادة الاقتصاد المنزلي للمرحلة الإعدادية (جمهورية مصر العربية) ، وزارة التربية والتعليم: ص١٦ .
- بلقيس إسماعيل داغستاني (٢٠٠٩) " حماية الأمن الفكرى داخل البيئة المدرسية وذلك للتصدي وتحصين أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية و الصفوف الدنيا ضد عوامل الانحراف و التطرف الفكرى بأساليب تربوية حديثة مبتكرة " المؤتمر الوطنى الأول للأمن الفكرى- المناهج والتحديات " جامعة الملك سعود فى الفترة من ٢٢-٢٥ جمادى الاول ١٤٣٠ هـ / ٢١-٢٥ مايو.
- بندر على الشهواني (٢٠٠٩) " تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية فى تحقيق الأمن الفكرى " رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- تغريد عمران (٢٠٠٦) " برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الأخلاقية ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقي في مواقف الحياة اليومية ومقياس أثرها لدى تلميذات الإعدادية العامة والمهنية المؤتمر العلمي الثامن عشر ، "مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" في الفترة من ٢٥-٢٦ يوليو دار الضيافة ، جامعة عين شمس .
- جبرين سليمان الحربي (٢٠٠٨) " دور مناهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكرى لطلاب الصف الثالث الثانوي " ، رسالة دكتوراه ، أم القرى .
- حمزة حسن وآخرون (٢٠٠٤) " القيم التربوية في المدارس الثانوية بدولة قطر دراسة تقويمية " مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد (٤) ، مايو .
- حيدر عبد الرحمن الحيدر (٢٠٠١) " الأمن الفكرى فى مواجهة المؤثرات الفكرية " رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة .
- خلود سعد عجلان (٢٠٠٩) : برنامج مقترح لتنمية مهارات معلمات الاقتصاد المنزلي بالمملكة العربية السعودية علي استخدام بعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة .
- رسمى عبد الملك (٢٠٠١) " دور المدرسة فى تفعيل التربية المدنية فى مرحلة التعليم قبل الجامعى فى مصر ، المركز القومى للبحوث التربوية ، القاهرة .
- رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٤) " تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية " مفهومه - أسسه - استخداماته " ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- زكي رمزي مرتجى، محمود محمد الرنتيسي (٢٠١١) : " تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسى فى ضوء قيم المواطنة " ، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني ، يونيو ISSN 1726-6807 <http://www.iugaza.edu-p/sar/periodical>.
- زيزى حسن عمر (٢٠٠٤) : تنمية بعض القيم المرتبطة بالاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية فى ضوء التغيرات العصرية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان
- سماح فاروق المرسى (٢٠٠٨) " برنامج مقترح لتنمية الفهم بالقضايا العلمية الاجتماعية (SSI) و طبيعة العلم و القدرة على اتخاذ القرار الاخلاقى للطالبات معلمات العلوم بكلية البنات " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- شبل بدران (٢٠٠٩) " التربية المدنية " : التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان " الدار المصرية اللبنانية - القاهرة .
- شذا أحمد إمام جامع (٢٠١٤) " فاعلية برنامج مقترح فى القضايا العلمية المجتمعية فى تنمية اتخاذ القرار الاخلاقى و القيم العلمية لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية - جامعة حلوان " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- عاطف محمد سعيد (٢٠٠٠) " فاعلية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية فى تنمية مفهوم التربية المدنية لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى " - مجلة كلية التربية بالإسماعيلية - العدد الأول.

- عبد الحفيظ عبد الله المالكي (٢٠٠٩) " الأمن الفكرى : مفهومه و أهميته و متطلبات تحقيقه " مجلة البحوث الأمنية ، كلية الملك فهد الأمنية ، العدد (٤٣) . أغسطس .
- عبد الحميد صبري ، أسماء زكي محمد (٢٠١٢) " تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية وأثره في تنمية التحصيل والوعي بأبعاد الأمن الفكرى والذاتية الثقافية لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد الثامن والثلاثون ، يناير - مصر
- عبد العزيز السيد عبد العزيز (٢٠٠٩) " دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكرى في عصر المعلومات " مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس " المجلد الثالث - العدد الرابع - أكتوبر - مصر .
- عبد العزيز عقيل العنزي ، محمد سليم (٢٠١٥) " أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكرى لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم التربوية . المجلد (٤٢) العدد (٢) المملكة العربية السعودية .
- عبد المعطي سويدان (٢٠٠٣) " مهارات التفكير ومواجهة الحياة " العين ، دار الكتاب الجامعي .
- عزة فتحي نعمة الله (٢٠٠٤) : " تقويم برنامج التربية الوطنية لطلاب الجامعات المصرية بمعهد إعداد القادة بحلول في ضوء المعايير العالمية " ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٣) ، ديسمبر .
- علاء أبو زيد (٢٠٠٤) : " النتائج المستهدفة من برامج التربية المدنية ، أعمال الملتقى الأول حول مفهوم التربية المدنية في مصر ، في الفترة من ٢٠ : ٢٢ أبريل .
- عماد صيام (٢٠٠٤) " نحو برامج مصرفية للتربية المدنية - المفهوم ، الهدف ، المحتوى " الملتقى العلمى للعاملين والمهتمين ببرامج التربية المدنية بمصر ، في الفترة من ٢٠ - ٢٢ ابريل ، مركز البحوث و الدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة .
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠٦) اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس ، ط ٣ ، عالم الكتب القاهرة
- لطيفة ناصر عجيل (٢٠١٤) " منهج مقترح فى التربية الأسرية لتنمية قيم الولاء والانتماء فى دولة الكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة
- لطيفة سراج على قمر (٢٠٠٧) " مدي توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكرى لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية بمنطقة مكة المكرمة " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى
- لمياء نبيل مجاهد (٢٠١٤) : " فعالية برنامج مقترح فى الاقتصاد المنزلى قائم على التعلم المدمج لتنمية المفاهيم والمهارات والقيم لطالبات المرحلة الإعدادية " رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الاقتصاد المنزلى ، جامعة حلوان .
- ماجدة راجح هديف البقمي (٢٠١٢) " تطوير منهج الجغرافيا في ضوء أبعاد التربية المدنية وأثره على تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣) تعليم التفكير في عصر المعلومات ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- محمد عبد التواب أبو النور وآخرون (٢٠١٣) " التربية المدنية واستراتيجيات تنميتها : قضايا وتطبيقات " دار الفكر العربى - القاهرة .
- مركز تطوير المناهج (٢٠٠٠) " القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية ، وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية .
- محمد زياد حمدان (٢٠١٥) " التربية المدنية المندمجة فى مجتمع عربى معاصر- تنمية الناشئة ثروة وطنية استراتيجية " دار التربية الحديثة .
- مصطفى قاسم (٢٠٠٨) : " التعليم والمواطنة وواقع التربية المدنية في المدرسة المصرية " ، مكتبة الأسرة ، مركز القاهرة للدراسات وحقوق الإنسان ، القاهرة .
- منال صلاح الدين رمضان (٢٠١٦) " فاعلية تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الدراسات الاجتماعية فى ضوء الأحداث الجارية على تنمية الانتماء الوطنى و مفاهيم الأمن الفكرى

- لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة سوهاج
- نادية جمال الدين وآخرون (٢٠٠٤) : " التربية المدنية : المفهوم، الواقع، آفاق المستقبل "، المؤتمر الإقليمي للتعليم للجميع، الرؤية العربية للمستقبل، القاهرة، في الفترة من ٣-١٠ يوليو.
 - ناصر السيد عبد الحميد (٢٠١٢) " برنامج مقترح في ثقافة الأمن الفكري والمعلوماتي وبيان أثره علي تنمية التغيرات المواطنة لدي طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك ، مجلة كلية التربية ، جامعة بني سويف ، عدد يناير ، الجزء الأول .
 - نعيمة حسن أحمد (٢٠٠٩) : "فعالية استخدام التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرآني لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعب الأدبية ، المؤتمر العلمي العاشر، " التربية البيئية - تحديات الحاضر ورؤى المستقبل" ، المجلد الأول ، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية في الفترة من ٣٠/٧ : ٨/١ .
 - نهلة سيد حسن (٢٠٠٧) " تجارب عالمية متميزة في التربية المدنية وإمكانية الاستفادة منها في إعادة صياغة المواطن المصري " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثالث عشر العدد الرابع ، أكتوبر، جامعة حلوان.
 - هاما عبد الرحمن منصور (٢٠٠٨) " وحدة مقترحة لبعض القضايا البيولوجية الأخلاقية وأثرها في تنمية التحصيل واتخاذ القرار الأخلاقي لطلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
 - هناء حسني علي (٢٠١٣) " أدوار معلم الدراسات الاجتماعية في تنمية الأمن الفكري لدي المتعلمين دراسة ميدانية ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية العدد (٥٥) - ديسمبر .
 - وحيد جبران (٢٠٠٤) : " تقويم منهج التربية المدنية في مرحلة التعليم الأساسي الفلسطيني، المؤتمر المحلي نحو إطار مفاهيمي.
 - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) مبارك و التعليم - التعليم المصري في مجتمع المعرفة (وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب ، القاهرة .
 - يحيى عبد الخالق اليوسف (٢٠١٥) " تصور مقترح لتضمن الأمن الفكري بمقررات التربية الإسلامية وبيان أثره علي تنمية قيم المواطنة لدي طلاب المرحلة الثانوية - الحملة التربوية ، العدد (١١٥) الكويت

• ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Alex, P., (2004) " Understanding Public Land management theory Role- Playing" Journal of Geography, No (3).
- Anderson, C., pother (1997): Divergent perspectives on Citizenship Education: Aa – method study and survey on social studies teacher "American Education Research Journal, Vol . (34), No (2).
- Avery, Patricia, G., (2003): Civic Education in the preparation of social studies teachers (Research Based Recommercations for Improvement of teaching methods courses. ERIC Digest.
- Charlene, f., Starks: (2010): " Connecting civic Education To civil Right and Responsibility: A strategy For Reducing High school Dropout among African American students " unpublished Master's thesis California university, Sacramento.
- Cheryl, H., Donna, E., (2010) : The Role of storytelling in understanding children's moral/ Ethic Decision making, the official Journal of the national Association for multicultural Education, Vol. (12), No. (4).

- *International Seminar Exploring Civic Education From Curriculum Building Teachers Training – Final Report – UNESCO, 1998.*
- *Julie, M.,Johson (1992): Teacher Education Reform transforming the practice of Home Economics Teachers through learning communities".Paper presented at the American Vocational Association convention , 7 December, Nebraska .USA .*
- *Midgley, J., (2003): Social Development: The intellectual Heritage, Journal of International Development, No. (15).*
- *Moeder, B., (2007): Moral Decision making of university Housing Reside life professional's university of Missouri , Columbian.*
- *Nakpodia, E., and D., (2010): Culture and Curriculum development in Nigerian schools, African Journal of History and culture (ASHC), 2(1).*
- *Patrick, John .j,(2003) : state standards for civic Education – ERIC Digest .*
- *Patrick, John, J., (2006): " The civic mission of schools. Key Idea sine Research Based report on Civic Education the United States, Eric Digest, Ed 475358.*
- *Rabat, M., (2007): a school as a space for Promoting Civic Behavior- the National symposium (school Behavior) May.*
- *Renate, L., et al., (2012): Moral decision- making, tom. Empathy and the default mode network, Journal of Biological Psychology, Vol. (90).*
- *Robert, F., (2005)" New jersey Conference on Civic Education: Vision and Possibilities December Busch Campus Center Piscataway, New Jersey United States Institute of peace, available at: www.Usip.org , Special Report .*
- *Sadler, T., D., (2004): Moral and Ethical Dimensions of scission tific Decision making of Integral components of scientific literacy. Paper presented at Annual meeting of the Hoosier. Association of science teacher, Inc. February 18. 20, Indianapolis.*
- *Sari, E. (2008): The Relations Between Decision Making in social Relationships and Decision Making styles. World Applied sciences Journal. Vol (3), P.p: 369- 381.*
- *Tomlinson, J., (2006): Values the Curriculum of moral Education online Article, children and society Journal, Vol. (4).*
- *Torney, P. & Other (2001): Civil knowledge and Engagement at Age 14 in 28 countries (Results from LEA civic Education study ERIC Digest.*
- *Wancy,H.,(2009): study of civic Education in Arizona , phid , vol.(2210)*
- *William .F., Harris (2002): International framework to philosophy of civic Education, the first Conference of the Arab Civic Education Network.*



البحث

الثالث

**فاعلية برنامج مقترح في التربية الفذائية
لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف علي
نمية الوعي الفذائي لديهن**

إعداد:

أ.م.د/ لبنى شعبان أحمد أبوزيد

استاذ مساعد بقسم رياض الأطفال

كلية التربية جامعة الطائف



فاعلية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبا رياض الأطفال بجامعة الطائف علي تنمية الوعي الغذائي لديهم

د/لبنى شعبان أحمد أبو زيد

• المستخلص :

هدفت البحث الحالي الى التعرف على مفاهيم التربية الغذائية المتطلبية للطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف ، وتكونت العينة من (٦٠) طالبة قسمت إلى مجموعتين متكافئتين : أحدهما (ضابطة) ، والأخرى (تجريبية) وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي قبلي/ بعدي للمجموعة الواحدة من اجل تحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة اختبار تحصيلي ، ومقياس الوعي الغذائي وقد توصل البحث للنتائج الاتية "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي" ، يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الوعي الغذائي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة لمجموعة من التوصيات منها -تدريب طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال على العادات الغذائية الصحيحة والسلوك الغذائي السليم - تنمية الوعي الغذائي لدى الأطفال والمعلمات من خلال البرامج الهادفة للتربية الغذائية .

الكلمات المفتاحية: التربية الغذائية - جامعة الطائف - الوعي الغذائي.

Effectiveness of a Proposed Program in the Nutritional Education of Kindergarten Students Taif University to Develop their Food Awareness

Dr.Lobna Shaaban Ahmed Abu Zeid

Abstract

The present study aimed to identify the concepts of nutritional education required for the supervised student at the Department of Kindergarten at Taif University. The sample consisted of (60) students divided into two equal groups: one (control) and the other (experimental). The researcher used the experimental approach with semi- The results of the study were as follows: "There is a statistically significant difference (0.05) among the average scores of the students of the research sample in the cognitive achievement test before and after the application of the proposed program in favor of the application (0.05) between the average scores of the students in the sample of the study of food awareness before and after the application of the proposed program for the benefit of the remote application, and in the light of the results of the research, the researcher reached a set of recommendations, including the

training of students of the Faculty of Education, Children on correct eating habits and proper food behavior - Develop food awareness in children and teachers through programs aimed at food education .

Keywords: Food Education - Taif University - Food Awareness.

• مقدمة :

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو وأكثرها تأثيراً في حياة الفرد؛ فهي البداية في تربيته وتنشئته، وتؤكد بعض الدراسات والبحوث النفسية والتربوية (هدى الناشف 2000 ، فيوليت إبراهيم 2003 أن مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل في تربية الفرد لكي يعيش حاضره ومستقبله ، كما تؤكد على أهمية هذه المرحلة في تكوين شخصية الطفل حيث يكون الطفل فيها شديد القابلية للتوجيه والتشكيل ؛ لذا فهي مرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات الشخصية ومراحل النمو الجسمي ، والعقلي والانفعالي.

وقد حظيت مرحلة ما قبل المدرسة باهتمام المربين ، وذلك لزيادة الوعي بضرورة العناية بطفل هذه المرحلة ، وقد بدأ الاهتمام بها على الصعيدين المحلي والعالمي ، إيماناً بأن أطفال اليوم سوف يقودون دفة المستقبل ومن هنا فإنه يجب تدعيم أساليب تدريب الأطفال على التفكير والبحث والتعلم عن طريق العمل والاهتمام بالسلوكيات الصحية والغذائية ، وذلك بإعداد المعلمة وتدريبها ، والتعاون بين المنزل والمدرسة ، والتوعية المستمرة للآباء وللمعلمات رياض الأطفال بأمراض الطفولة، خاصة أمراض سوء التغذية وكيفية الوقاية منها وهناك العديد من الدراسات التي تثبت ذلك ومنها دراسة (سناء شاكر ، ٢٠٠١) التي هدفت الى بناء برنامج مقترح يسعى الى تنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأوصت نتائج ضرورة دمج موضوعات التغذية في المناهج الدراسية المختلفة للإرتقاء بمستوى الوعي الغذائي لدى التلاميذ ، وفي دراسة وصفية في اليمن قام بها (الجنداري ، ٢٠٠١ م) هدفت لتقييم الحالة التغذوية للأطفال دون سن المدرسي في روضات مدينة صنعاء شملت ثلاثين روضة . ويستخلص من الدراسة أن سوء التغذية يعد مشكلة صحية بين أطفال الروضات في اليمن وأن الوضع التغذوي للأطفال الآباء المتعلمين أفضل من الوضع التغذوي للأطفال الآباء غير المتعلمين وتحسن العادات الغذائية للأطفال بارتفاع المستوى التعليمي للمعلمة.

دراسة ابو حلينة (٢٠٠٨) ، التي تحدثت عن أثر برنامج بالوسائط المتعددة يوظف الاحداث المتناقضة في تنمية الوعي الغذائي لدى طلبة الصف الخامس الاساسي .

كما اشارت دراسة ابو جحجوج (٢٠٠٨) ، والتي تناولت أثر وحدة دراسية مقترحة فى تنمية الوعى الغذائى لدى الطالبات المعلمات تخصص التعليم الاساسى بجامعة الازهر .

وقد هدفت دراسة حابس حسن (٢٠٠٩) ، الى التعرف على مستوى التنور الغذائى بمحتوى كتب العلوم وطلبة الصف التاسع الاساسى ، واوضحت نتائجها ان مستوى التنور الغذائى لدى الطلبة عينته البحث اقل من حد الكفاية المطلوب للمقياس وهو ٧٥٪ من الدرجة الكلية للمقياس .

وعلى الصعيد الدولى عقدت عدة مؤتمرات والتي كانت محاورها منصبه على الغذاء والتغذية والتي منها المؤتمر الاقليمى لمنظمة الاغذية الزراعية ومنظمة الصحة العالمية للتوعية بسلامة الغذاء ٢٠٠٦، ٢٠٠٥، ٢٠٠٤، ٢٠٠٢، وفى عام ٢٠٠٦ عقد مؤتمر سلامة الاغذية ، كما عقدت القمة الدولية الثامنة حول سلامة الاغذية ، واقترت منظمة الامم المتحدة للاغذية والزراعة (الفاو) فى ١٦ نوفمبر، من كل عام يوما للغذاء العالمى

وعلى الصعيد العربى عقدت عدة مؤتمرات متعلقة بالغذاء والتغذية منها مؤتمر التغذية والامراض المزمنة فى البحرين ٢٠٠٥، ومؤتمر المستجدات لغذية الطفل فى الصحة والمرض بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٧.

ويؤكد (Hafler,2003) على ضرورة تطوير مفهوم التغذية لدى مدرسي الروضات وتدريبهم من الناحية الغذائية والصحية . وأيضا أهمية إعداد المدرسين ليقوموا بدورهم فى الإرشاد الغذائى داخل الفصول وأشار إلى الحاجة الماسة لوجود مناهج غذائية تدرس للأطفال فى مراحل ما قبل المدرسة.

وتؤكد (إسماعيل، ١٩٩٥ م) فى دراسة قامت بها استهدفت التعرف على مستوى المعلومات الصحية لمعلمات رياض الأطفال والمصادر التي تستقي منها المعلمات معلوماتهن الصحية حيث تم تصميم برنامج تدريبي مقترح عن التثقيف الصحي بجانبه المعرفي والمهاري لعينة بلغت ٢٠ معلمة من معلومات رياض الأطفال من خريجات كلية التربية شعبه الطفولة بمدينة المنصورة وقد توصلت النتائج إلى حاجة المعلمات إلى برنامج تدريبي في التثقيف الصحي، أن مصادر المعلومات التي تستقي المعلمات منها معلوماتهن الصحية هي التلفاز والإذاعة ثم الصحف والمجلات وتحتل المقررات الدراسية والوالدين والأصدقاء المرتبة الأخيرة، وهي مصادر لا تمد المعلمات بالمعلومات الكافية للتثقيف الصحي وقد تم تطبيق البرنامج المقترح وأوضحت النتائج أن البرنامج كان له أثره الواضح على تحسين مستويات المعلمات في الجانب المعرفي والجانب المهاري مما يؤكد أن المعلمات في حاجة إلى تفهم كيفية تنفيذ الإستراتيجيات التدريسية حتى يكون إستخدامها فعالا في المواقف التعليمية.

وإذا كان من أهداف التربية بصفة عامة والتربية الأسرية بصفة خاصة تربية الطفل تربية صحية سليمة، فإن التربية الغذائية كمجال من مجالات التربية الأسرية وكجزء هام من العملية التربوية تحتل منزلة مهمة في الإعداد التربوي لمعلمات رياض الأطفال وذلك لأنها تعمل على تحقيق بعض الأهداف منها: إكساب الطفل المعرفة البسيطة عن الطعام والصحة، ونبذ المعتقدات غير الصحيحة التي تتعارض مع النمو الطبيعي أو الصحة الجيدة، وقبول عادات الطعام التي تتوافق مع النمو الطبيعي والصحة الجيدة (مثل: الأكل في مواعيد ثابتة وبكمية وكيفية مناسبة لكل مرحلة عمرية)، وإكساب المتعلم مهارة انتقاء الغذاء الملائم لمختلف مراحل العمر، وإكسابه القدرة على إنتاج الطعام بطرق صحيحة اقتصادية، وتنمية خبراته التربوية والاجتماعية في مجال الغذاء والتربية الغذائية.

ولكون الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يتبع الوالدين خاصة في عاداتهما الغذائية، ولوجود بعض العادات الغذائية غير الصحيحة، فإن المعلمات في هذه المرحلة يجب أن يصححن الوضع الغذائي للأطفال في الوقت المناسب ويساعد في ذلك ميل الأطفال في هذه المرحلة للطاعة وسهولة غرس عادات وسلوكيات غذائية قيمة لديه في روضة الأطفال (قوت القلوب عبد الحميد، 2004، 70، 72).

ومما لا شك فيه إن الاهتمام بالحالة الغذائية للطفل في المراحل الأولى في سن ما قبل المدرسة يعتبر الدعامة الأساسية لخلق جيل سليم خال من الأمراض الغذائية قادر على الاستيعاب والإنتاج كما أن التعرف على الحالة الغذائية والبيئة المحيطة بالطفل من العوامل التي يجب الاهتمام بها (McArthur, Laura H and Others (2007):،

وإن الطفل دون الثلاث سنوات من العمر يعتمد اعتماداً كلياً على غيره في تناول الطعام بينما العمر ما بين ٣-٥ سنوات تكون لديه بعض الإمكانيات في اختيار طعامه وتناوله ولكن في بعض الدول يظل الطفل معتمد على أمه في تناول الطعام حتى سن السادسة ومن هنا كانت التغذية أحد المحددات الأساسية التي تساهم في نمو الطفل بشكل جيد (رويدا خضر ٢٠٠٧ م).

وحيث إن معلمة رياض الأطفال تقضى وقتاً طويلاً مع الطفل في الروضة، وأن من مسئولياتها ملاحظة سلوك الطفل ومساعدته على النمو الجسمي، والنفسي، والاجتماعي، والعقلي، فقد أصبح ضرورياً إعداد معلمة رياض الأطفال بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الطائف حتى تكون على معرفة ووعي بالجوانب الغذائية لطفل ما قبل المدرسة

وذلك لتحقيق بعض أهداف هذه المرحلة والمتمثلة في (تسبي محمد رشاد ٢٠٠٩، سامية عبد القادر 1999، 2006، هدى الناشف. 2006)

- ◀ إكساب الطفل العادات الغذائية والصحية السليمة.
- ◀ إكساب الطفل مهارة الربط بين حياته اليومية وبين الروضة ويتمثل ذلك في الأنشطة المختلفة التي يقوم بها في غرفة النشاط والتي تتكون من : ركن المنزل ، وركن المطبخ ، وركن المائدة ، وركن الأدوات المنزلية وركن المكتبة والمهارات الفنية ، وركن العلوم ، وركن الحديقة.
- ◀ مساعدة الطفل على المشاركة الفعالة في اختيار الغذاء الصحي.
- ◀ تنمية ثقة الطفل في ذاته عن طريق إنجازه لعمل مفيد يتفق مع استعداده كالمشاركة في إعداد وجبة صغيرة مع المعلمة.
- ◀ مساعدة الأسر على تربية أطفالها بطريقة تربوية سليمة وذلك بالاتصال الدائم بالأسر ، لأن الفائدة لا تتم على الوجه الأكمل في تربية الطفل ما لم يكن هناك توحيد في دور الروضة والبيت وفي رسم قواعد السلوك التي يتهجها الأطفال.
- ولذلك فإن دور معلمة رياض الأطفال لا يتوقف عند التعامل مع الأطفال فقط ، بل يمتد ليشمل أولياء الأمور خاصة الأمهات ، لما لهذا الدور من أثر فعال في تحقيق بعض أهداف رياض الأطفال ، فهي يمكن أن تقوم بتوعية الأمهات بالثقيف الغذائي لأطفالهن و العادات الغذائية والصحية السليمة و أمراض سوء التغذية وكيفية الوقاية منها (عواطف إبراهيم 120، 2004).

وهذا يؤكد أهمية دور رياض الأطفال في تنمية الوعي الغذائي والصحي للأُم والطفل ، ولكي تؤدي معلمة رياض الأطفال دورها بطريقة صحيحة لابد من إعدادها إعدادا مناسباً ، وذلك بتقديم برامج تساعد على النمو المعرفي ، والمهاري ، والوجداني بما يتناسب وأهداف رياض الأطفال ، وبالتالي فإنها قد تمتلك أدوات مهنتها وتصبح قادرة على غرس القيم الغذائية السليمة لدى الأطفال بعد تخرجها . وهذا ما يهتم به البحث الحالي.

• مشكلة البحث :

قامت الباحثة بإجراء مقابلة مقننة لعينة من طالبات المستوي الثامن 10 طالبات، عن بعض مفاهيم وسلوكيات التربية الغذائية اتضح من نتائجها وجود تدن في اكتساب مفاهيم التربية الغذائية والوعي بها لدى الطالبات مشرفات رياض الأطفال بالرغم من تضمين برنامج رياض الأطفال لمقرر واحد في التغذية ضمن مقررات المستوي الثاني .

وبالرغم من وجود دراسات تناولت التربية الغذائية بوصفها مادة أساسية من مواد إعداد معلمة رياض الأطفال ، فقد أجريت بعض الدراسات بهدف

تقويم بعض المفاهيم الغذائية لدى معلمة رياض الأطفال مثل دراسة نادية رشاد، 2002، محمد الغراب، 2001، Caren Celebuski 2000 إلا أن هذه الدراسات لم تتناول تنمية الوعي الغذائي لدى معلمات رياض الأطفال، مما دعى الباحثة لإجراء هذا البحث.

• أسئلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود تدن في اكتساب مفاهيم التربية الغذائية والوعي بها لدى معلمات رياض الأطفال، وبذلك فإن البحث الحالي يسعى إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي " : ما فعالية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف على تنمية الوعي الغذائي لديهن؟"

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما مفاهيم التربية الغذائية المتطلبة للطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف؟
- ◀ ما مدى وعي الطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف لمفاهيم التربية الغذائية؟
- ◀ ما فعالية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف على تنمية الوعي الغذائي لديهن؟

• أهداف البحث:

- ◀ تعرف مفاهيم التربية الغذائية المتطلبة للطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف. تعرف مدى وعي الطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف لمفاهيم التربية الغذائية.
- ◀ تعرف فاعلية برنامج مقترح في التربية الغذائية علي تنمية الوعي الغذائي لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الطائف.

• أهمية البحث:

- ◀ يأتي هذا البحث متلازم مع التوجهات الحديثة حول أهمية التغذية في مرحلة رياض الأطفال.
- ◀ يمكن أن يفيد هذا البحث القائمين بوضع لائحة كلية التربية بالطائف تضمين مقرر التربية الغذائية ضمن المقررات التي تدرسها طالبات قسم رياض الأطفال بالطائف.
- ◀ يمكن أن يساعد المتخصصين في رياض الأطفال في بناء اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الوعي الغذائي يستفاد به في تقويم الطالبات في هذين الجانبين.

يمكن أن يفيد في تنمية الوعي الغذائي لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بالطائف مما يكون له أثر في حياتهن الحالية والمستقبلية

• فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة والمبررات النظرية والعملية يمكن للباحثة صوغ الفروض التالية:

- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الوعي الغذائي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ للبرنامج المقترح فعالية بنسبة لا تقل عن (١.٢) مقاسة بمعادلة بليك Blake لمقياس الفعالية.

• منهج البحث:

يتم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي قبلي/ بعدي للمجموعة الواحدة ، لأنه يناسب طبيعة هذا البحث حيث يمثل تدريس وحدة التجريب من البرنامج المقترح المتغير مستقل ، أما المتغيرات التابعة فهي التحصيل المعرفي والوعي الغذائي للطالبات عينة البحث.

• أدوات البحث:

تقوم الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

- ◀ استمارة " استطلاع رأى " موجهة إلى السادة المختصين في مجالى الاقتصاد المنزلى وتكنولوجيا الأغذية حول مدى أهمية ومناسبة الموضوعات الغذائية التى يقترح أن يبنى فى ضوءها البرنامج بهدف الوصول إلى أهم وأنسب الموضوعات الغذائية التى يمكن أن تساعد معلمات رياض الأطفال فى ضوء متطلبات عملهن مستقبلاً.
- ◀ اختبار تحصيل معرفي .
- ◀ مقياس الوعي الغذائي .

• خطوات البحث:

ستتبع الدراسة الخطوات والإجراءات التالية:

- ◀ الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات والكتابات التربوية (العربية و الأجنبية) ذات الصلة بموضوع البحث .

- ◀ إعداد قائمة بالمفاهيم ذات الصلة بالتربية الغذائية وعرضها علي محكمي البحث .
- ◀ الوعى الغذائى مفهومته واهميتها لمعلمات رياض الاطفال .
- ◀ برنامج التربية الغذائية ومفهومه واهدافه واهميتها فى اعداد معلمات رياض الاطفال .
- ◀ طرق واستراتيجيات التربية الغذائية .
- ◀ استراتيجيه التعلم التفاعلى ، ماهياتها ، ومكوناتها ، واستخداماتها.
- ◀ إعداد أدوات الدراسة وحساب محدداتها السيكمترية .
- ◀ تطبيق الأدوات علي طالبات المستوى الثامن لتعرف مدى وعي الطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف لمفاهيم التربية الغذائية.
- ◀ اختيار وإعداد وحدة التجريب.
- ◀ إجراء التجريب علي عينه الدراسة بالتطبيق القبلي لأدوات الدراسة ثم تدريس الوحدة المختارة ثم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة .
- ◀ جمع البيانات واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والوصول إلي النتائج.

• مصطلحات البحث:

• فاعلية: Effectiveness:

هي القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة) (اللقاني أحمد ، الجمل ، علي، 73, 2013) ويعبر مصطلح الفاعلية بالدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة ، كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة (شحاتة وزينب النجار ،2011,230).

وتُعرّف الفاعلية إجرائياً في البحث الحالى بأنها قدرة وحدة التجريب على وعي الطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف لمفاهيم ومهارات التربية الغذائية

• البرنامج: The Program :

يعرفه (أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل، ٢٠١٣، ص ٥٦): " هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات الانسانية المتغيرة التى تقدمها مؤسسة تعليمية ما لمجموعة من المتعلمين فيها بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي الى تعليمهم ، اى تعديل سلوكهم ، وتحقيق الاهداف التى ينشدها من وراء ذلك ، بطريقة شاملة متكاملة .

ويعرف في البحث الحالي بأنه مجموعة من الموضوعات المترابطة حول التربية الغذائية المقدمة الى معلمات رياض الاطفال والتي تتضمن أهدافا معينة ومحتوى وأنشطة ووسائل تعليمية وأساليب تدريس وتقويم لقياس الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية وكل هذا مصاغاً باستراتيجية التعلم التفاعلى .

• التربية الغذائية :

وتعرفها (سامية عبدالقادر ، ٢٠٠٦، ١٧) بأنها محاولات متعددة لحث الناس على التعديل من طريقة حياتهم من زاوية الصحة والتغذية بوسيلة أفضل وفى حدود الامكانيات الموجودة ، فالتربية الغذائية أكثر من مجرد معلومات تذكر أو نصح يسدى . كما أنها تزود الناس بمعلومات مختلفة عن الطعام من نواحيه المتباينة وتشمل : أنواعه - قيمته - كميته المناسبة لكل فرد وكل مرحلة عمرية - عناصره الغذائية - الأمراض التى تنشأ من نقصه .

وتعرف فى البحث الحالي بأنها عملية تربوية تهدف إلى إعداد معلمات رياض الاطفال وإكسابهن المعلومات الغذائية والمهارات التى يتحقق عن طريقها تنمية وعيهن الغذائى وتعديل عاداتهن الغذائية غير السليمة .

• الوعي الغذائى Nutritional awareness :

يعرف (محمد الشبراوى، 1990، 68)، أن الوعي الغذائى يقدر من خلال التعرف على معلومات واتجاهات الأفراد نحو الغذاء وممارستهم لبعض العادات الغذائية

ويعرف في البحث الحالي بأنه " اكتساب معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة للمعارف والمعلومات الغذائية وفهمها جيداً والعمل بها في حياتهن اليومية وأثناء تعاملهن مع الأطفال.

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فرضياته تحقيقاً لأهدافه اتبعت الإجراءات التالية :

• أولاً: أدوات البحث وبرنامج التربية الغذائية :

• منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي نظراً لصعوبة ضبط المتغيرات الدخيلة .

• التصميم التجريبي :

اتباع البحث الحالي تصميم المجموعتين المتكافئتين وهما (التجريبية والضابطة) وهو من التصميمات التجريبية المثالية التى يتم فيها اختيار أفراد

المجموعة التجريبية عشوائيا، كما يتم حصر المتغيرات الخارجية ذات الأثر على التجربة ما عدا المتغير المستقل، يتم تعيين أفراد كل مجموعة عشوائيا كما يتم حصر المتغيرات الخارجية ذات الأثر على التجربة ما عدا المتغير المستقل، يتم تعيين أفراد كل مجموعة عشوائيا، ثم تعرض المجموعتان لاختبار قبلي، ثم تخضع المجموعة الأولى للتجربة (المتغير المستقل) وتحجب التجربة عن المجموعة الثانية، وبعد نهاية مدة التجربة المجموعتان لاختبار بعدي، بغية معرفة أثر التجربة على المجموعة الأولى (النوم، ٢٠١١).

• مجنم البعث :

مجموعة من طالبات المستويين السابع والثامن من قسم رياض الاطفال - كلية التربية، جامعة الطائف .

• عينة البعث :

تم اختيار عينة من طالبات المستويين السابع والثامن من قسم رياض الاطفال - كلية التربية، جامعة الطائف ٦٠ طالبة قسمت إلى مجموعتين متكافئتين : أحدهما (ضابطة) (٣٠) طالبة والأخرى (تجريبية) (٣٠) طالبة من المجتمع الكلي للطالبات، وقد وقع اختيار المستويين السابع والثامن للأسباب التالية :

- ١ معرفتهن بطرق التدريس، وبداية نزولهن إلى التربية العملية.
- ٢ سهوله نقل الأدوات والمواد اللازمة لتطبيق التجربة.
- ٣ معلمة رياض الاطفال منوط بها تعليم الطالبات العمل التعاوني ومساعدتهن في حل المشكلات التي تواجههن خلال الحياه وذلك من خلال مجالات الاقتصاد المنزلي .

• تفسير النتائج :

• تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الاول :

والذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائي عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي"

قامت الباحثة بالاجراءات التالية :

- ١ رصد درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي .
- ٢ استخدام البرنامج الاحصائي "spss" وبرنامج "Excel" بواسطة الحاسب الالى في المقارنة بين عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار.

ويوضح جدول (١) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات الطالبات عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار ككل .

جدول (١) نتائج "ت" بين درجات الطالبات عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى المعرفى ككل .

البيانات المجال	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		النهاية العظمى	درجة الحرية	(ت) الجدولية	(ت) الحاسوبية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
الاختبار من متعدد	١٢.٩٦	٢.١٦٧	٢٠.٦٣	٠.٨٥	٢٢	٥٩	٢.٣٩	٢٤.٠٦
الصواب والخطأ	١٢.٥٣	٢.٥٢٦	٢٣.٥٥	١.٩٦٩	٢٧			٢٢.٩٨
التكملة	١٧.٢١	٤.٤٧٦	٣٣.٧٣	١.٥٢٦	٣٦			٢٤.٥٦
الاختبار ككل	٤٢.٧١	٧.٣٤	٧٧.٩١	٢.٣٩	٨٥			٣١.٣٩

من خلال جدول (١) يتضح الاتى :

أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية ومعنى ذلك أن الفروق فى تحصيل الطالبات عينة البحث فى الاختبار التحصيلى فى الاختبار التحصيلى القبلى والبعدى ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ويتضح أيضا أن أعلى نسبة تغير وتحسن فى معلومات الطالبات عينة البحث كان فى الاختبار التحصيلى ككل حيث كان متوسط الفروق بين درجات عينة البحث قبل وبعد دراسة برنامج التربية الغذائية المقترح باستخدام استراتيجية التعلم التفاعلى يساوى (٣١.٣٩) ، يليه الجزء الثانى للاختبار (اختبار التكملة) ، وكان متوسط الفروق بين درجات عينة البحث قبل وبعد دراسة البرنامج يساوى (٢٤.٥٦) ، يليه الجزء الأول من الاختبار (الاختبار من متعدد) وكان متوسط الفروق بين درجات عينة البحث قبل وبعد دراسة البرنامج يساوى (٢٤.٠٦) ، ويليه الجزء الثالث من الاختبار (الصواب والخطأ) وكان متوسط الفروق بين الدرجات عينة البحث قبل وبعد دراسة البرنامج يساوى (٢٢.٩٨).

ومن هذه النتائج أمكن الإجابة عن السؤال الاول للبحث والذي نص على :
ما مفاهيم التربية الغذائية المتطلبة للطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال
بجامعة الطائف؟

• تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الاول والفرض الاول للبحث الحالى :

يمكن تفسير ارتفاع مستوى تحصيل الطالبات عينة البحث فى الاختبار التحصيلى المعرفى ككل إلى إلمامهن بالمعلومات الغذائية المتضمنة بالاختبار بشكل عام ، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الأهداف السلوكية بكل درس من دروس البرنامج كانت واضحة ومحددة وبالتالي أمكن قياسها عن طريق الاختبار التحصيلى .

كما أن الباحثة ركزت على الأسئلة والمناقشات أثناء وبعد شرح وتقديم كل درس من موضوعات البرنامج مما جعل التقويم مستمرا خلال البرنامج وثبت وأكد المعلومات الغذائية ، وتوجيه الباحثة للطالبات خلال كل درس

وأثناء إعدادهن لخرائط للرجوع إلى كتيب التربية الغذائية المقترح ، قد يكون ساعد على تنظيم وتسلسل أفكار الطالبات عينة البحث في كل موضوع مما أدى إلى التعلم وارتفاع التحصيل بهذه النسبة الكبيرة .

أشارت نتائج إجابة السؤال الأول إلى ارتفاع مستوى تحصيل الطالبات عينة البحث في المعلومات الغذائية، وهذا يعنى أن تدريس برنامج التربية الغذائية المقترح وفق استراتيجيات التعلم التفاعلي ساعد على تنمية معلومات طالبات البحث .

واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة جيمس ليشمان وآخرون ٢٠١٤ التي أشارت إلى وجود فروق طفيفة ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين درسوا باستخدام التعلم التفاعلي والطلاب الذين درسوا بطريقة التلخيص .

بينما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة ثميس ديبراه وتيلور نغومي ٢٠١٠، التي أثبتت زيادة التحصيل في المعلومات الغذائية بعد دراسة برنامج التربية الغذائية للأمهات ومعلمات رياض الأطفال .

وللتحقق من صحة الفرض الثاني الذي نص على :

يوجد فرق دال إحصائي عند مستوي (٠.٠٥) بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الوعي الغذائي قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح التطبيق البعدي.

فقد قامت الباحثة بالاجراءات التالية :

١ رصد درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الغذائي .

٢ استخدام البرنامج الاحصائي "spss" وبرنامج "Excel" بواسطة الحاسب الالى في المقارنة بين عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الغذائي .

ويوضح جدول (٢) قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الغذائي .

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الغذائي .

البيانات المجال	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		درجة الحرية	مستوى الدلالة	(ت) الجدولية	(ت) المحسوبة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
مستوى الوعي الغذائي	١٥٩.٩٦	٨.٨٨	١٩٣.٩١	١٢.٨٢	٥٩	٠.٠١	٢.٣٩	١٩.١٣
محور العادات الغذائية	٩٦.٥٨	٥.٥٧	٨٠.٩٨	١٢.٤٧				٩.٢٢
محور الاساسيات الغذائية	٧٨.٩٨	٧.٢٣	٩٧.٣٣	٢.٩٣				١٩.٩٩

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى قيمة لـ "ت" المحسوبة كانت في المحور الثالث للمقياس (محور الاساسيات الغذائية)، وكان متوسط الفرق بين درجات عينة البحث قبل وبعد دراسة البرنامج يساوي (١٩.٩٩)، يليه المقياس ككل وكان متوسط الفروق بين درجات الطالبات عينة البحث قبل وبعد دراسة البرنامج يساوي (١٩.١٣)، يليه المحور الثاني للمقياس محور العادات الغذائية وكان متوسط الفروق بين درجات الطالبات عينة البحث قبل وبعد دراسة البرنامج يساوي (٩.٢٢).

ومن هذه النتائج أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على :
ما مدى وعي الطالبة المشرفة بقسم رياض الأطفال بجامعة الطائف لمفاهيم التربية الغذائية ؟

• تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرض الثاني للبحث الحالي :

يرجع التحسن في استجابات الطالبات في مقياس الوعي الغذائي إلى تدريس البرنامج المقترح باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي التي ساعدت على تكوين الوعي الغذائي لدى الطالبات عينة البحث من خلال معلوماتهن ومعارفهن الغذائية التي يشملها المقياس ، وأيضاً هذه الاستراتيجيات تؤدي لبقاء أثر التعلم وامكانية استخدامه وتطبيقاته في حياتهن .وقد أشارت نتائج دراسة يسن قنديل ٢٠١٠، إلى انخفاض الوعي الغذائي لدى الطالبات المصريات في نهاية مرحلة التعليم الثانوي .

كما أشارت نتائج دراسة نادية العمودي ٢٠١١، إلى تدنى مستوى الوعي الغذائي لدى طالبات المراحل (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) وكان الانخفاض في مستوى الوعي الغذائي شديداً خاصة مع طالبات المرحلة الابتدائية .

وأكدت دراسة فؤاد الجوالده وآخرون ٢٠١٢، على أن البرامج التثقيفية مع الاطفال تثمر عن نتائج ناجحة .

• تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للتحقق من صحة الفرض الثالث

والذي نص على: "للبرنامج المقترح فعالية بنسبة لا تقل عن (١.٢) مقاسة بمعادلة بليك Blake لقياس الفعالية" قامت الباحثة بما يلي :

١ حساب متوسط درجات طالبات عينة البحث في التطبيقين القبلي والعدى للاختبار التحصيلي المعرفي ككل .

٢ حساب مدى فعالية البرنامج المقترح باستخدام معادلة بليك Blake لنسبة الكسب المعدل ويوضح ذلك جدول (٣):

جدول (٣) نسبة الكسب المعدل لقياس فعالية البرنامج

عدد الطالبات (ن)	متوسط درجات التطبيق القبلي للاختبار ١م	متوسط درجات التطبيق البعدي للاختبار ٢م	النهاية العظمى لدرجات الاختبار	نسبة الكسب
٦٠	٤٢.٧١	٧٧.٩١	٨٥	١.٢٤

يوضح الجدول (٣) ان نسبة الكسب المعدل تساوى (١.٢٤)، وهى نسبة دالة إحصائياً حيث أن نسبة الكسب المعدل تدل على فعالية البرنامج أكبر من (١.٢) ومن هذه النتيجة أمكن الإجابة على السؤال الثالث للبحث والذي نص على : ما فعالية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف على تنمية الوعي الغذائي لديهن ؟

وقد ثبتت فعالية البرنامج المقترح في البحث الحالي .

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج كل من "دونا برايت ٢٠١٣ Donna Braynt وسنيثيا بايرل Cynthia Bayrle ٢٠١٤ وروس جاك Rois Jacques، ٢٠١٠ تسبى رشاد ٢٠٠٩، امال ربيع ٢٠٠٨.. حيث اثبتوا فعالية البرنامج .

من العرض السابق ثبتت فعالية البرنامج المقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف ، في حين توصلت بعض الدراسات لفعالية ونجاح طرق تدريس اخرى في تدريس التربية الغذائية ، ومن هذه الدراسات دراسة امال كامل ٢٠١٠، التى استخدمت طرق وانشطة تعليمية مختلفة في تدريس برنامج التربية الغذائية وثبتت فعاليتها ومن هذه الطرق : طريقة التجارب والعروض الملمية ، المناقشة ، الالعب ، القصة الملمية أوراق العمل .

وكذلك أثبتت لورا براون Lora Brown 2013 أن تدريس التربية الغذائية بطريقة المحاضرة المصحوبة بعرض الافلام الشفافة والفيديو أفضل من تدريسها بالطريقة التقليدية ، وأثبتت تحسنا في اكتساب المعلومات .

وبعد الإجابة عن الأسئلة الفرعية للبحث الحالي ، أمكن الإجابة على السؤال الرئيسى للبحث والذي نص على :

"ما فعالية برنامج مقترح في التربية الغذائية لطالبات رياض الأطفال بجامعة الطائف على تنمية الوعي الغذائي لديهن ؟"

فقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات واستجابات الطالبات عينة البحث قبل وبعد دراسة برنامج التربية الغذائية المقترح بعد دراستهن باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلى ، وهذه الفروق لصالح التطبيق البعدي فى كل من التحصيل المعرفى ، ومقياس الوعي الغذائى .

وبعد مناقشة النتائج لم تعثر الباحثة على دراسة استخدمت استراتيجيات التعلم التفاعلي في تدريس التربية الغذائية، وكان البحث الحالي محاولة لاستخدام هذه الاستراتيجيات في تدريس البرنامج المقترح

• نوصيات البحث :

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يمكن أن يوصى بما يلي :
- ◀ ضرورة تضمين مقررات قسم رياض الاطفال بكلية التربية جامعة الطائف للتربية الغذائية، وذلك لأنها مادة أساسية مهنية لإعداد معلمة رياض الأطفال.
- ◀ التركيز على الجانبين العملي والنظري عند تدريس التربية الغذائية لقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف.
- ◀ تدريب طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال على العادات الغذائية الصحيحة والسلوك الغذائي السليم.
- ◀ تنمية الوعي الغذائي لدى الأطفال والمعلمات من خلال البرامج الهادفة للتربية الغذائية.
- ◀ إعداد كتيبات أو برامج على الكمبيوتر في التربية الغذائية شاملة العادات والسلوكيات الغذائية، وحفظ الأطعمة، ومعلومات عن أمراض سوء التغذية تعرض على الأطفال في الروضات.
- ◀ نشر الوعي الغذائي وغرس السلوكيات الغذائية وذلك عن طريق برامج موجهة للأسرة من خلال وسائل الإعلام.
- ◀ ضرورة الربط بين المحتوى العلمي للتغذية التي تدرسها الطالبة بقسم رياض الأطفال وبين الواقع العملي برياض الأطفال.

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد حسين اللقاني، وعلى الجمل، ٢٠١٣: معجم المصطلحات التربوية المعرفى فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.
- السيد عبد العزيز البهواشى، ٢٠٠٠: تصور مقترح لتنشئة الطفل المصرى فى ضوء النظام العالمى الجديد " المؤتمر السنوى السادس للطفل المصرى " تنشئته فى ظل نظام عالمى جديد " فى الفترة من ١٠-١٣ ابريل، القاهرة : مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس .
- امال ربيع كامل، ٢٠٠٨: برنامج مقترح لتنمية الثقافة الغذائية - دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الاول بالمدرسة الابتدائية "، المؤتمر العلمى الخامس فى الفترة من ٢٣-٢٤ ديسمبر، الفيوم : كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٨.
- ايمان عبد الباسط المحرزى، ٢٠٠٢: دراسة تتبعية لمعرفة انماط النمو لدى اطفال الحضانات فى سوهاج، رسالته ماجستير، كلية طب، جامعة جنوب الوادى .
- تسبى محمد رشاد، ٢٠٠٩: تصميم ودراسة تأثير برنامج توعية غذائية للمرأة الريفية فى مجال اعداد وتخزين الوجبات والاطعمة"، مجلة بحوث الاقتصاد المنزلى، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية.
- جروم برونر، ١٤٢٧: العملية التعليمية " معلم لنظرية تعليمية حديثة"، ترجمة موسى محمد الحبيب، وح، حسن على سلامة، مكتبة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعى .

- جمان احمد وآخرون، ٢٠٠٥: تقويم برنامج اعداد معلمة رياض الاطفال بكلية التربية الاساسية "المجلة التربوية العدد ٤٥، كلية التربية جامعة اسيوط .
- جهاد ابو حليمه، ٢٠٠٨: اثر برنامج بالوسائط المتعددة بوظف الاحداث المتناقضة فى تنمية التنور الغذائى لدى طلاب الصف الخامس الاساسى فى مادة العلوم ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
- ريم ابو ججوح، ٢٠٠٩: اثر وحدة دراسية مقترحة فى تنمية الوعى الغذائى لدى الطالبات العلمات تخصص التعليم الاساسى بجامعة الازهر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الازهر ، غزة .
- رويدا خضر سعيد الليلى ٢٠٠٧: أثر الوعى والممارسات الغذائية لعينة من معلمات رياض الأطفال بجدة على النمو الجسمي للأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك عبد العزيز وكالة الجامعة للفروع كلية الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية فرع كليات البنات
- زيدان نجيب حواشين ، مفيدنجيب حواشين ، ٢٠٠٣: اتجاهات حديثة فى تربية الطفل ، عمان دار الفكر للنشر والتوزيع .
- سناء شاكر احمد بدوى ٢٠١١: فعالية برنامج مقترح فى الاقتصاد المنزلى لتنمية الوعى الغذائى لدى تلاميذ المرحلة الاعداية بشمال سيناء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قناة السويس .
- سامية عبد القادر : الاقتصاد المنزلي ، دار أسامة ودار المشرق الثقافى ، الأردن ، ٢٠٠٦
- عايش زيتون ٢٠١١: اساليب التدريس الجامعى ، عمان دار الشروق .
- عبد الله السيد عبد الجواد ٢٠٠٤: برنامج مقترح لاعداد مربية ما قبل سن الالتزام فى صعيد مصر "، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الاسكندرية ، العدد الخامس عشر
- عصمت السيد رشدى ١٩٩٨: التربية الغذائية ، ط٣، الجيزة ، مطابع حلوان .
- عفاف محمد احمد محمود ، ٢٠٠٥: دور مشرفات الحضانه فى الارشاد النفسى للطفل بين الايجابيات والسلبيات ، مجلة كلية التربية باسيوط ، جامعة اسيوط ، العدد ٣٥، يوليو .
- عواطف ابراهيم محمد ، ٢٠٠٤: الثقافة الصحية فى برنامج دور الحضانه ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- فاروق شاهين ، ٢٠٠٣: السمنة والانيميا سبب الاعاقة ، المؤتمر السنوى السابع تحت شعار " طبيب الاسرة والحد من الاعاقة " فى الفترة من ١٨-٢١ يناير القاهرة : وزارة الصحة بالمشاركة مع الهيئة العامة للمستشفيات والمعاهد التعليمية .
- فوزية دياب وآخرون ، ٢٠٠٧: تصميم البرنامج التربوى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة " القاهرة ، دار الفكر الجامعى .
- فؤاد الجوالده ،ومحمد الامام ، و ايناس محسن ٢٠١٢: أثر برنامج ارشادى قائم على التثقيف الغذائى فى تنمية التفاعل الاجتماعى والسلوك الغذائى لدى الأطفال ذوى الاعاقة الحركية ، جامعة عمان العربية ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، مجلة جامعة النجاح مجلد ٢٦، ع٣ .
- فيوليت فؤاد ابراهيم ، ٢٠٠٣: الاسس النفسية والاجتماعية للبرامج المعرفية واللغوية لطفل ما قبل المدرسة (٤-٦ سنوات) برنامج مقترح ، "مجلة ثقافة الطفل ، القاهرة ، العدد التاسع .
- قوت القلوب عبد الحميد ، ٢٠٠٤: ، تغذية الفئات الخاصة ، القاهرة كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- محمد ابراهيم الغراب ، ٢٠١١: التثقيف الغذائى الصحى لطفل ما قبل المدرسة " ، المؤتمر الاول لصحة الطفل المصرى ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .
- محمد الشبراوى على ٢٠٠٥: التغذية فى السن المدرسى ، المجلة الطبية السعودية ، العدد ٨٦ .
- ملك محمد الطحاوى ٢٠٠٠: خروج المرأة للعمل واثرة على رعاية الطفل " ، المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى (تنشئته ورعايته) فى الفترة من ٢٥-٢٨ مارس ، المجلد الثانى القاهرة : مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس .
- نادية محمد رشاد ، ٢٠٠٢: المفاهيم الصحية الخاطئة بين مدرسى رياض الاطفال بالاسكندرية بحوث مؤتمر معلمة رياض الاطفال : الحاضر والمستقبل ، كلية التربية جامعة حلوان ابريل .

- ناديت صالح العمودي ٢٠١١: " دراسة استطلاعية عن معارف وسلوكيات واتجاهات الطالبات تجاه تناول العصائر والحليب في المدرسة، المؤتمر الثاني للمرأة والبحث العلمي والتنمية في جنوب الوادي، مؤتمر المرأة الصعيدية بأسسيوط، كلية التربية، جامعة أسسيوط.
- هدي محمود الناشف، ٢٠٠٦: رياض الاطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.
- يسن عبد الرحمن قنديل ٢٠١٠: التربية الغذائية وتطور الوعي الغذائي لدى أمهات المستقبل " المؤتمر السنوي الثاني عشر للطفل المصري "تنشئته ورعايته " في الفترة بين ١٩-٢٢-مارس بحوث المؤتمر، المجلد الثاني عشر، القاهرة، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Cynthia T.2014: Early Start: Nutrition Services in Early Intervention in Massachusetts". Available at www.ericde. Ne.347757. Rtrieved on June. Bayrle
- 31- Donna Braynt, M 2013: "Role of Child Nutrition Programs in Health Education ". Paper Presented at The American School Health Association Convention (Dallas, Tx, October 15,2013), p p.1-20
- 32-Rois Jacque2010: "Concept Map and Vee Diagrams: Tow Metacognitive Tool to Facilitate Meaningful Learning" Instrual Science Vol .9, No.1, pp.29-32.
- 33-Kamen. Betty and Fraly E.L ynn (2000).Nutrition in Nursing: the New Approach. New CANAAN, KEATS PUBL ISHING,IN
- 34- Lora Brown B.,2013:"A Comparison of Two Nutrition Education Curricula for Seventh Grade, Health Student". ph. D. Dissertation, Brighans University, U.S.A
- 35-McArthur, Laura H and Others (2007): College Studenta andAwareness of Food Safety ERIC NO : EJ 762654
- 36-Smith, Deborah. & Tyler, Naomi. (2010). Introduction to SpecialEducation. Making a Difference. 7th Ed. Merrill. New Jerry.
- 37-Lethman, James D., et al., 2014: Concept Mapping, Vee Mapping and Achievement: Results of aField Study with Black High School Student". Journal of Research in Science teaching .Vol. 22. No.



البحث الرابع

فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام

إعداد:

أ/ مجدي صابر حسن حسين

معلم أول (أ) للغة العربية والتربية الإسلامية

أ.د/ شاكر عبد العظيم قناوي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د مصطفى طه عبد الرحمن

أستاذ تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة حلوان

أ.م.د صفاء عبد العزيز سلطان

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة حلوان



فاعلية المدونات التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

أ.م.د. /مجدى طاهر حسن حسين
أ.م.د. /م.د. صفاء محمد العزيز سلطان
المستخلص :

هدف البحث إلى قياس أثر المدونة التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام وقد قام الباحث لاختيار عينة البحث وهي ستون طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي وقسمت العينة إلى بطريقتين عشوائيتين عنقودية لمجموعتين : تجريبية تتكون من ٣٠ طالبا وطالبة، وضابطة وتتكون من ٣٠ طالبا وطالبة، وتم إجراء المعالجة التجريبية (المدونة المقترحة) على المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، كما قام الباحث بإعداد واستخدام أربع وسائل ومواد في البحث هي: قائمة مهارات القراءة الإلكترونية، اختبار مهارات القراءة الإلكترونية، المدونة المقترحة، دليل المعلم. وقد توصلت نتائج البحث إلى أن هناك فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة لصالح التجريبية. وتفرعت من هذا النتيجة النتائج الآتية: إن هناك فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التصميم لصالح التجريبية. وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح التجريبية. كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة لكل لصالح البعدي. وتفرعت من هذا النتيجة النتائج الآتية: وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التصميم لصالح البعدي. وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح البعدي. وأوصى الباحث باستخدام المدونات التعليمية لتنمية المهارات القرائية الإلكترونية لجميع المراحل الدراسية، وتفعيل المدونات التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية. الكلمات المفتاحية: المدونات الإلكترونية، القراءة الإلكترونية، الصف الأول الثانوي، الويب.

The Effectiveness of Educational Blogs in Developing of Electronic Reading Skills in Arabic Language for the First grad of general Secondary

Magdy Saber Hassan Hussein

Dr. Shaker A bd El azeem Quesnay

Dr. Mostafa Taha Abdel – Rahman

Dr. Safaa Abd El Aziz Sultan

Abstract :

The Research aims To measure the impact of the suggested blog for the development of electronic reading skills in first grad secondary year students To Learn this effect the researcher selected

a sample of community . the first secondary grad students and their number (60) students. Divided into random cluster manner to two groups: experimental and control group , (30 students)in each group . Experience has been applied to the search sample . the researcher prepared and used four tools and materials in the researcher. Which is a list of skills for electronic reading, electronic reading testing , suggested blog, teacher's guide . The results of the search has found there is a statistically significant between the mean (average) scores of the experimental group and control group. In the post test (dimensional measurement)of reading skills as a whole for the benefit of the experimental group and branched out from this results the following results: There statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental group and control group in the post test of the designing skills for the experimental group. There statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental group and control group in the post test of dealing with data skills for the experimental group. There statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental group and control group in the post test of reading comprehension skills for the experimental group. Research results also found to have a statistically significant between the mean scores of the experimental group in the two measurements prior and subsequent to the Reading skills as whole for the benefit of the post . And it branched out from this result the following results: There statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental group in the two measurements prior and subsequent to the designing skills for the benefit of the post There statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental group in the two measurements prior and subsequent of dealing with data skills for the benefit of the post There statistically significant difference between the mean scores of students of the experimental group in the two measurements prior and subsequent o of reading comprehension skills for the benefit of the post. As recommended by the researcher using the educational blogs to development electronic reading skills of all educational levels as recommended by the necessity of activating the role of educational blogs in the development achievement in the Arabic Language.

Key words :Educational Blogs - Electronic Reading Skills - the First grad of general Secondary Web 2.

• مقدمة:

إن استخدام التقنية الحديثة في التعليم أصبح ضرورة حتمية لإنجاز الأهداف التربوية؛ حيث تعمل التقنية الحديثة على ترسيخ الخبرات الأساسية وتدعيمها في إنسان المستقبل، فمن خلال هذه التقنيات يستطيع الطالب أن يكتسب المهارات اللغوية، ومنها مهارات القراءة الإلكترونية بواسطة البرامج الإلكترونية التي تم إعدادها لهذا الغرض.

وإذا كان العصر الحديث هو عصر التطور المعرفي وثورة المعلومات، خاصة بعد التطورات التقنية الأخيرة للشبكة العنكبوتية حيث بناء المواقع وتصميمها والكتابة والتحرير والنشر العالمي عليها على شاشة الحاسب مع إزالة سقف الرقابة والرصد لما يكتب، والتعديل والتغيير ونشر الصوت والصورة (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٤)؛ فإن استفادة تعليم اللغة العربية من هذه الثورة المعلوماتية ضرورة ملحة لتنمية المهارات اللغوية، وخاصة مهارات القراءة.

والقراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي، وهي وسيلة مهمة لاكتساب الثقافة والمعرفة ومدخل لكل أنواع الفهم والتعلم، وأداة من أدوات حل المشكلات، وحافز من حوافز التفكير وتسهم القراءة في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف عقله، وإكسابه المعرفة، وللقراءة دور كبير في تحقيق التقدم. "والقراءة في مستوياتها العليا تفتح المجال أمام ربط الخبرات واكتشاف العلاقات، واستخدام التفكير والخيال على نحو واسع؛ لتطوير خبرات الفرد وقدراته (شاكر عبد العظيم، شحاتة محروس ٢٠٠٨، ١٦٢٩).

وقد أكد لارسون (٢٠٠٨) أن المتعلمين - اليوم - يتبعون أنواعا جديدة من القراءة مشتملة على الكتب الإلكترونية، ومواد الإنترنت، وخبرات الاتصال وأنهم يحتاجون إلى المهارات والاستراتيجيات، والفهم العميق؛ ليستغلوا التغير الكبير في المعلومات، وتقنيات الاتصال التي تظهر باستمرار، كما أكد أن القراءة الإلكترونية تؤدي إلى وجود بيئة تعلم تفاعلية. والقراءة الإلكترونية تفاعل بين القارئ وجهاز الحاسوب، وبرامجه والمواد المقدمة من خلال التقنيات الحديثة، والوسائط المتعددة، وشبكة المعلومات تفاعلا واعيا مستخدماً قدراته القرائية بسرعة ودقة؛ لتحقيق أهدافه (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦٣٦).

وقد أجريت عدة دراسات في مجال تعليم اللغة، وأكدت ضرورة الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة التي تسهل عملية التعلم وتختصر الزمن اللازم لذلك، خاصة إذا كانت أمية القرن القادم ليست جهل القراءة والكتابة، وإنما جهل استخدام الحاسوب (عبد الله علي مصطفى، ٢٠١٤، ٥٥)

ومن هذه التقنيات المدونات الإلكترونية التعليمية التي تعتبر من أدوات الاتصال الفعالة في العملية التعليمية؛ حيث يمكن استخدامها بشكل فعال مع الطالب للتواصل مع زملائه ومع المعلم (الخليفة، ٢٠٠٩)، وهي من أكثر التطبيقات انتشاراً؛ حيث تعتبر ثاني ثورة في عالم الانترنت بعد البريد الإلكتروني وذلك؛ لتمييزها بالتفاعلية مع المستفيدين وتشكيل التجمعات الإلكترونية بين محرريها والمستفيدين منها، هذا بالإضافة إلى تمييزها بحرية التعبير عن الرأي.

والمدونات الإلكترونية التعليمية: تطبيق من تطبيقات الانترنت، يعمل من خلال نظام لإدارة المحتوى وهي عبارة عن صفحة ويب تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبطة ترتيباً زمنياً تصاعدياً ينشر منها عدد محدد يتحكم فيه مدير (ناشر المدونة)، كما يتضمن النظام آلية لعمل أرشيف للمدخلات القديمة، ويكون لكل مدخلة مسار دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها ويمكن للقارئ أن يعود إليها في وقت لاحق، كما يضمن ثبات الرابط ويحول دون تحليلها (Fischer, 2004, p20).

ونظراً لما تتميز به المدونات من سهولة الاستخدام، والإتاحة مجاناً والقدرة على نشر العديد من الأخبار أو الأحداث أو التجارب الواقعية أو التعليقات على موضوع أو قضية معينة فقد ظهرت مؤخراً دعوات تنادي بالبحث عن استخدام المدونات كأداة تكنولوجية جديدة في التعليم (مصطفى عبد الرحمن، ٢٠١٢، ٣٤)، من تلك الدعوات دعوة وليمز وجاكوبس (Williams & Jacobs, 2004) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على انطباعات الطلاب نحو القيمة التعليمية للمدونات الإلكترونية في حال اتخاذ قرار المشاركة في مواقف التعلم القائمة على المدونات، وقد توصلت الدراسة إلى أن المدونات توفر مستوى عالياً من التحكم الذاتي في وقت التعلم.

ومن هنا قام عدد كبير من المعلمين في تخصصات مختلفة بإنشاء مدونات خاصة واستخدامها كمساحة لأنشطة سؤال وجواب بينهم وبين الطلاب ومناقشة القضايا العلمية، ونشر التصورات والأفكار المقترحة لتوظيف المعارف المتضمنة في الموضوعات الدراسية (مصطفى عبد الرحمن طه، ٢٠١٢، ٣٧٦).

• الإحساس بالمشكلة :

استند الباحث إلى وجود مشكلة البحث من خلال ما يلي:

١ أولاً: الملاحظة المباشرة: حيث عمل الباحث بالمدارس الثانوية العامة عدة سنوات وقام بالتدريس لطلاب لصف الأول الثانوي، وقد لاحظ عدم الاهتمام الكافي بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى هؤلاء الطلاب .

- ١ ثانياً: الاطلاع على أهداف تعليم اللغة العربية : للمرحلة الثانوية كما نصت عليها توجيهات الوزارة للعام الدراسي (٢٠١٥ - ٢٠١٦) التي أكدت ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة لطلاب المرحلة الثانوية.
- ٢ ثالثاً: إجراء دراسة استطلاعية: أجرى الباحث تجربة استطلاعية هدفت إلى تعرف مدى وجود مهارات القراءة الإلكترونية لدى عينة عشوائية قوامها خمسون طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرستي: السعودية الثانوية المشتركة، والمتانيا الثانوية المشتركة التابعتين لإدارة العياط التعليمية بمحافظة الجيزة، والجدول (١) يوضح نتائج تلك التجربة :

جدول (١) نتائج استجابات عينة التجربة الاستطلاعية (طلاب الصف الأول الثانوي العام) على مهارات القراءة الإلكترونية

م	المهارات	العينة (ن)	توجد		لا توجد	
			العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	التصميم	خمسون طالباً	٥	%١٠	٤٥	%٩٠
٢	التعامل مع البيانات والمعلومات		٥	%١٠	٤٥	%٩٠
٣	الفهم القرائي		٧	%١٤	٤٣	%٨٤
النسبة			%١١		%٨٩	

يتضح من نتائج الجدول (١) وجود قصور واضح في وجود مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، حيث تبين أن %٨٩ من طلاب العينة لا توجد لديهم تلك المهارات.

• توصيات المؤتمران والدراسات السابقة :

- ١ ومنها المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩) وكان بعنوان " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل " بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفاعل مع الجيل الثاني للويب ؛ ولذا فقد بدأ الباحث في التفكير في استخدام المدونات الإلكترونية (أحد أدوات الجيل الثاني للويب) في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية.
- ٢ ومنها دراسة: شاكر عبد العظيم قناوي (٢٠٠٨)، ودراسة لارسون (Larson, 2008)، التي أكدت أهمية تنمية مهارات القراءة الإلكترونية.
- ٣ ودراسة كوتينهو (Coutinho, 2009)، التي هدفت إلى تعرف واقع استخدام المدونات في الفصول الدراسية.
- من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة تتضح أهمية تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ، كما تتضح أهمية المدونات التعليمية، ومن هنا برزت فكرة البحث في استخدام المدونات الإلكترونية، كمحاولة لتنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

• مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في قلة اهتمام طلاب الصف الأول الثانوي بمهارات القراءة الإلكترونية، والافتقار إلى استخدام تقنيات حديثة لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية، مما دفع الباحث إلى علاج هذه المشكلة عن طريق استخدام المدونات الإلكترونية، كمحاولة للتغلب على هذه المشكلة.

• أسئلة البحث :

- ◀ ما مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام؟
- ◀ ما معايير تصميم المدونات الإلكترونية التعليمية المستخدمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام؟
- ◀ ما التصور المقترح لتصميم المدونات الإلكترونية التعليمية واستخدام في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لطلاب الصف الأول الثانوي العام؟
- ◀ ما فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟

• منهجية البحث :

يستخدم البحث المنهجين التاليين :

- ◀ المنهج الوصفي: وذلك فيما يتصل بالدراسة النظرية للبحث .
- ◀ المنهج شبه التجريبي: يستخدم في الجزء التطبيقي للبحث وذلك للتحقق من فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية .

• أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى :

- ◀ تقديم قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية التي ينبغي تنميتها لطلاب الصف الأول الثانوي العام .
- ◀ التحقق من فاعلية استخدام المدونة الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي العام.
- ◀ وضع تصور لتصميم المدونات الإلكترونية التعليمية لطلاب الصف الأول الثانوي العام

• أهمية البحث :

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول المدونات الإلكترونية التعليمية بهدف تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، ومن المأمول أن يفيد البحث فيما يلي:

- ◀ توظيف المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات القراءة الإلكترونية.
 - ◀ زيادة الاستفادة من خدمة المدونات التعليمية في مختلف الموضوعات الدراسية المرتبطة بتعليم اللغة العربية.
 - ◀ استخدام المعلمين قائمة مهارات القراءة الإلكترونية في معرفة مدى امتلاك الطلاب لتلك المهارات لتنميتها.
 - ◀ تضمين المقررات الدراسية المهارات القرائية الإلكترونية، والتدريب عليها.
- **فروض البحث:**

- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة لصالح التجريبية. ويتفرع من هذا الفرض الفروض الآتية:
- ▲ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التصميم لصالح التجريبية.
- ▲ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التعامل مع البيانات لصالح التجريبية.
- ▲ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح التجريبية.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة ككل لصالح البعدي. ويتفرع من هذا الفرض الفروض الآتية:
- ▲ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التصميم لصالح البعدي.
- ▲ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التعامل مع البيانات لصالح البعدي.
- ▲ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح البعدي.

• **أدوات البحث :**

- ◀ قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية لطلاب للصف الأول الثانوي العام من إعداد الباحث.
- ◀ اختبار مهارات القراءة الإلكترونية من إعداد الباحث

• **حدود البحث:**

اقتصر البحث على الحدود الآتية :

- ◀ حدود بشرية: عينت من طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتقسم إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية.
- ◀ حدود مكانية: اختيار عينت البحث من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي العام في مدارس العياط بمحافظة الجيزة (٦٠ طالباً وطالبة).
- ◀ حدود زمانية: طبقت التجربة الأساسية للبحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦.
- ◀ حدود موضوعية: وتقتصر على: اختيار الوحدة الثانية (العمل والتقدم) من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي العام وتدرسيها لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتدرسيها للمجموعة التجريبية من خلال المدونات التعليمية.

• إجراءات البحث:

- تسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية:
- ◀ الإطار النظري: ويشمل المحاور الآتية:
 - ▲ المحور الأول: القراءة الإلكترونية وأهميتها.
 - ▲ المحور الثاني: المدونات الإلكترونية وأهميتها في تدريس مهارات القراءة الإلكترونية وتنميتها.
- ◀ وضع قائمة بمهارات القراءة الإلكترونية التي يفترض توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ◀ عرض القائمة على السادة المحكمين والمختصين للتأكد من سلامتها العملية، ومدى ملائمتها لطلاب الصف الأول الثانوي.
- ◀ إعداد اختبار مهارات القراءة الإلكترونية وعرضه على السادة المحكمين.
- ◀ تصميم الوحدة الثانية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي العام للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ باستخدام المدونات الإلكترونية بما يتناسب مع مضمون وحدات منهج الصف الأول الثانوي العام.
- ◀ تحديد المواصفات الفنية، ومعايير تصميم المدونة التعليمية.
- ◀ إعداد المدونة التعليمية وفقاً لمعايير التصميم والمواصفات الفنية.
- ◀ إنشاء المدونة ونشرها عبر بيئة الويب التعليمية WWW. Weblog . com.
- ◀ اختيار عينت من طلاب الصف الأول الثانوي العام وتقسمها إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.
- ◀ التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية على المجموعة الضابطة والتجريبية.
- ◀ تدريب الطلاب على استخدام المدونات التعليمية (الإنتاج، والتوزيع والنشر).
- ◀ تدريس الوحدة المقترحة باستخدام المدونات التعليمية الإلكترونية مع المجموعة التجريبية.

- ◀ التطبيق البعدي لأداة البحث على المجموعتين.
- ◀ رصد البيانات وتحليلها تحليلًا إحصائيًا.
- ◀ التوصل للنتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- ◀ تقديم التوصيات والمقترحات.

• مصطلحات البحث :

• المدونة الإلكترونية العلمية:

صفحة ويب تحتوي على تدوينات وتسجيلات مختصرة (مدخلات) مؤرخة ومرتبطة ترتيباً زمنياً تصاعدياً، تحدث باستمرار، ويتفاعل معها المتعلم بسهولة ويسر دون الحاجة إلى لغات برمجة أو معلومات HTML، ويكون لكل مدخل منها عنوان دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها (Fishchter, 2004) (مبروكة عمر محيريق، ٢٠١٦، ١٩-٢٠).

• القراءة الإلكترونية:

يقصد بالقراءة الإلكترونية تفاعل القارئ مع جهاز الحاسوب، وبرامجه، والمواد المقدمة من خلال التقنيات الحديثة، والوسائط المتعددة، وشبكة المعلومات تفاعلاً واعياً مستخدماً قدراته القرائية بسرعة ودقة؛ لتحقيق أهدافه (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦٣٦).

• الإطار النظري :

• المحور الأول: القراءة الإلكترونية وإهميتها:

القراءة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان، فهي العامل الأساسي في اكتساب الخبرات واتساع آفاق المعرفة وخصوبتها، وهي ميدان من ميادين المعرفة الإنسانية الواسعة، وإحدى نوافذها، وأداة من أهم أدوات التثقيف التي يطلع بها الإنسان على نتائج الفكر البشري.

وتحظى القراءة بمكانة رفيعة بين فروع اللغة العربية، إذ لها الأولوية في بناء الفرد والمجتمع ثقافياً، ولغوياً، وعلمياً، كما تحظى بالنصيب الأوفر من الاهتمام في المدرسة؛ فهي البوابة الساحرة التي تمكن الفرد من أن يدخل إلى عالم المعرفة والأفكار، وقد أصبحت القراءة الواعية ضرورة حضارية وثقافية، خاصة في عصر المعلوماتية والعولمة وشبكات المعلومات، وحوار الحضارات أو تصارعها في سبيل البقاء ونشر الأفكار، أو حرمانه من المعلومات واحتوائها. (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦١٤)

• مفهوم القراءة:

تعددت تعريفات القراءة إلا أن معظمها ركز على أن القراءة عملية عقلية تشمل تحليل الرموز وتفسيرها، من هذه التعريفات:

٤ القراءة عملية عقلية حسية للتعرف البصري على الرموز المكتوبة والتمييز بينها وفهمها، وإدراك التأزر بين أشكال المكتوب ومختلف عناصره الصوتية، وربطها بخبرات القارئ، ثم إدراك المعاني للرموز وتوظيف المقروء في حل المشاكل، وزيادة الثراء اللغوي (حسني عبد الباري عصر ٢٠٠٥، ١٥٠)

٥ وعرفها حسن شحاتة: عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة، وهذه المعاني. (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣، ٦٢، ٦٣)

• أهمية القراءة للفرد والمجتمع:

تعد القراءة إحدى النعم التي خص بها الإنسان، والقراءة نافذة الفكر الإنساني الموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها يستطيع الإنسان أن يجول في المكان والزمان، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة، والقراءة مصدر الثقافة الإنسانية، وكنز العلوم البشرية وأداة التعرف على الثقافات المعاصرة.

والقراءة ترفد القارئ بالمعلومات والمفاهيم والقيم وأنماط التفكير للتعامل مع العديد من المواقف والمشاكل الحيوية، وهي كذلك تنمي الميول، وتطور السلوك، وتنمي في الشخص المغامرة والابتكار. ولم تعد القراءة بمفاهيمها التقليدية ذات تأثير كبير في الاهتمامات البحثية. وتركز الأبحاث الحديثة لتدريس القراءة على التعلم ذي المعنى حيث تنمي مهارات التفكير، وتزود الطالب بمهارات اكتشاف النقاط الرئيسة والكلمات المفتاحية، ومهارات تكامل المعرفة وتأليفها مع المعلومات والخبرات السابقة، ومهارات إدراك الثغرات المعرفية، وهي عمليات يمكن أن تتم من خلال القراءة في مستوياتها العليا، ومن خلال عمليات التفكير النشطة أثناء القراءة. (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦١٤).

وقد أكد عديد من الدراسات أهمية الاهتمام بتعليم القراءة وتنمية مهاراتها منها دراسة: (صفاء سلطان، ٢٠٠٦)، ودراسة نجلاء يوسف (٢٠٠٩) ودراسة نور صديق (٢٠١٥).

• تطور مفهوم القراءة والقراءة الإلكترونية:

لقد كان مفهوم القراءة - لزمان طويل - خاضعاً للنظرية التقليدية التي جعلت منه مفهوماً آلياً ميكانيكياً مقتصرًا على مجرد تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها ونتيجة لتطور تلك النظرية، وتطور الأفكار، وتطور الأبحاث اللغوي والتربوي؛ تتطور مفهوم القراءة ويجعل، ليصبح مفهوماً تفاعلياً ويجعل من القراءة عملية عقلية معقدة ومتكاملة.

ونظرا لما شهده القرن الحادي والعشرين من تطور هائل في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات وسيطرة تلك التكنولوجيا على هذا العصر ظهر نوع جديد من أنواع القراءة يطلق عليه القراءة الإلكترونية (شاكر عبد العظيم قناوي، ٢٠٠٨، ١٦١٤-١٦١٥).

• مفهوم القراءة الإلكترونية:

يرى لارسون (Larson 2007) أن القراءة الإلكترونية هي التي أدمجت فيها التكنولوجيا بجميع مكوناتها (Larson, 2007, 16) ويرى شاكر عبد العظيم أن المقصود بالقراءة الإلكترونية تفاعل القارئ مع جهاز الحاسوب وبرامجه، والمواد المقدمة من خلال التقنيات الحديثة، والوسائط المتعددة وشبكة المعلومات تفاعلا واعيا مستخدما قدراته القرائية بسرعة ودقة لتحقيق أهدافه (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦٣٦).

ويرى الباحث أن القراءة الإلكترونية تعني: عملية عقلية تشمل تفسير الرموز والرسوم وفهم المقروء والربط بينه وبين الخبرات السابقة للقارئ عبر وسيط إلكتروني، مما يؤدي إلى تفاعل القارئ مع المقروء، وتنمية ميوله واستعداداته، ومهاراته القرائية بسرعة ودقة.

• أهمية القراءة الإلكترونية:

تتيح القراءة الإلكترونية للمتعلم حرية اختيار النصوص - المواد المقروءة - المناسبة لميولهم، فيقرأ ما يحتاجه، فتتنوع معلوماته وتزداد معارفه، وتساعد المتعلم على السيطرة على بيئة تعلمهم؛ حيث إنها تعرض الكثير من الخبرات أمام المتعلمين، وتنمي القراءة الإلكترونية الميول، والاتجاهات التربوية الإيجابية نحو القراءة المثمرة، والتعلم الذاتي والتعلم المستمر، وتعرف الأفكار الجديدة. وأشار لارسون (Larson 2007) أن القراءة الإلكترونية تجعل بيئة التعلم تفاعلية، وتسهل عملية الوصول إلى المعلومات المتاحة، وتدعم عمل المتعلمين في مجموعات، كما أنها تحقق المتعة والتحفيز للطلاب. وأكد كارتسولس (Karatsoils 2005) أن القراءة الإلكترونية تمكن من استرجاع المعلومات المخزونة بسرعة، وأنها تعمل على تنشيط خيال المتعلمين وتنمية أذواقهم، وإثراء المفردات اللغوية وهذا ما أكده جيمس (James 2008)، كما أكد جيمس أيضاً أن القراءة من خلال الحاسوب تجعل المتعلم يتعرف المفردات داخل سياقات مختلفة، وتساعد على التعبير عن النص المقروء.

• مهارات القراءة الإلكترونية:

تتمثل مهارات القراءة الإلكترونية فيما يلي (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦٢٣):



- ◀ سرعة القراءة الإلكترونية .
- ◀ عمل خريطة ذهنية للمادة المقروءة .
- ◀ مهارات التصفح للإنترنت.
- ◀ مهارة استخدام محركات البحث والمواقع المناسبة للموضوع.
- ◀ مهارات استخدام نماذج واستراتيجيات المعلوماتية.
- ◀ مهارات توظيف إمكانات الشبكة وتقنياتها.
- ◀ مهارات تنظيم المادة المقروءة.
- ◀ مهارة تلخيص المعلومات.
- ◀ مهارة استثمار المعلومات في الوصول إلى حل المشكلات.

وأكد عديد من الدراسات ضرورة تعليم الطلاب مهارات القراءة الإلكترونية مثل: دراسة لارسون (2007) (LAarson) التي أثبتت بروز مفهوم القراءة الإلكترونية من خلال دمج التكنولوجيا بالبيئة القرائية التعليمية حيث تؤدي القراءة الإلكترونية إلى وجود بيئة تفاعل بين المتعلمين وتتيح لهم خيارات أوسع لاختيار ما يناسب قدراتهم من المواد المقروءة، كما تتيح لهم المزيد من الإثراء المعلوماتي، واتفق معه شاكر عبد العظيم (٢٠٠٨) حيث أكد أن الأبحاث الحديثة لتدريس القراءة تركز على القراءة الإلكترونية وعلى التعليم ذي المعنى، بما يؤدي إلى تزويد الطالب بمهارات القراءة الواعية ومهارات اكتشاف النقاط المحورية والكلمات المفتاحية، في حين أكدت سمر سامح (٢٠١٢) أهمية تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، حيث استخدمت الباحثة القصص التفاعلية وسيلت لتنمية تلك المهارات.

• تنمية مهارات القراءة الإلكترونية:

شهد تعليم القراءة طفرة بولادة الحاسوب، ومن خلال التطور الهائل الذي تقدمه برامجه وتقنياته المختلفة، مما أذن بولادة عصر جديد من التعليم من خلال الوسائط المتعددة، خاصة تعليم القراءة ومع كل هذه الضجة المثارة حول التكنولوجيات المتقدمة (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٨، ١٦٢٢). ونتيجة للمعلومات الجديدة والاتصالات السريعة، فإن المتعلمين يحتاجون إلى اكتساب مهارات قرائية إلكترونية، تتوافق مع العصر الحاضر؛ لذا وجب على التربية إمداد المتعلمين بوسائل مهمة تساعد على تقييم تلك التطورات، (محمد موسى، ٢٠٠٧، ١٥٦).

وقد أوصى شاكر عبد العظيم (٢٠٠٨)، محمد عماشة (٢٠٠٨)، سمر سامح (٢٠١٢) بضرورة الاهتمام بصقل الطالب بمهارات القراءة الإلكترونية، حيث لاغنى عنها في مجتمع المعرفة، والمعلومات، وعصر الثورة التكنولوجية. وعليه يجب الاهتمام بتدريب الطلاب في كافة المراحل الدراسية على مهارات القراءة الإلكترونية لما لها من أهمية تربوية.



• المحور الثاني : المدونات التعليمية وإهميتها:

المدونات (blog) : عبارة عن صفحة انترنت شخصية تتولد عن طريق المستخدم والتي يتم فيها إضافة المحتوى في أسلوب الصفحة والتي يعرض فيها المحتوى بترتيب الأحداث.

وقد ذهب (Mason & Rennie, 2008) إلى ان المدونات: نوع من صفحات الويب المبسطة في الإنشاء والانتشار وتأخذ شكل مدخلات يومية يتم نشرها بأسلوب مرتب منطقياً دون الحاجة إلى لغات برمجة أو معلومات (Mason & Rennie, 2008,7).

بينما رأى (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩) بأنها: وسيلة اتصال على شبكة الإنترنت وشكل من أشكال صحافة الشبكات ينشئها أفراد أو جماعات لتبادل الأفكار والآراء حول الأخبار أو الموضوعات. (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٥٩).

• مميزات المدونات الإلكترونية التعليمية:

نظراً لما تتميز به المدونات الإلكترونية من سهولة الاستخدام، والإتاحة مجاناً، والقدرة على نشر العديد من الأخبار أو الأحداث أو التجارب الواقعية أو التعليقات على موضوع أو قضية معينة، فقد ظهرت مؤخراً دعوات تنادي بالبحث عن استخدام المدونات كأداة تكنولوجية جديدة في التعليم (مصطفى عبد الرحمن، ٢٠١٢، ٣٤). ويمكن تلخيص أهم مميزات المدونات في العملية التعليمية في النقاط التالية (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ١٩١)، (Mason & (Richardso, 2006, 260-261), (Gilbert & Dabbagh, 2005, 7), Williams, & Jacobs, 2004, 235), (BorJa, 2005, 2-3), Rennie, 2008, 62) (Mason & Rennie, 2008, 63). (Grabe, 2007, 348-349) (Akçay, Arslan, 1196, 2010 (عصام منصور، ٢٠٠٩، ٩٨)، (مبروكة عمر محيريق، ٢٠١٦، ١١٧):

- ◀ أداة تواصل: فالمدونات التعليمية تنمي مهارات التواصل والكتابة والتعبير لدى الطالب.
- ◀ تألف خبرات الطلاب عبر المدونة للوصول إلى فهم العلاقات والروابط للموضوع المطروح من خلاله .
- ◀ تأثر كل طالب ممن يكتبون على المدونة بما يكتبه الآخرون وصولاً للرأي الأفضل والمفهوم الصحيح.
- ◀ تشجيع التواصل بين المعلم والطالب.
- ◀ إتاحة تفعيل تقنية الصوت والفيديو والمعلومات النصية خلال المدونة.

• المدونات الإلكترونية ونمىة مهارات القراءة الإلكترونية:

لما كان لزاماً على تدريس اللغة العربية الاستفادة من التقنية الحديثة في تنمية المهارات اللغوية، وتنمية التواصل فيها؛ لذا فإنه يمكن استخدام المدونات الإلكترونية التعليمية في تعليم وتدريس مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية. وقد أوضح عديد من الدراسات مجالات استخدام المدونات في تعليم اللغة وخاصة، ما يتعلق بالمهارات القرائية، وتقديم القصة، والفصول الافتراضية، (Akçay, Arslan, 2010, 349) (Grabe, 2007, 349). (Borja, 2005, 349). (1196).

وقد أكدت دراسة محمد عماشة (٢٠٠٨) إلى أن المدونات الإلكترونية تساهم في تنمية مهارات القراءة وتتيح للمستخدم مشاركة القراءة في المعلومات والآراء وطلب الملاحظات والمناقشة. وأكد (Borja, 2005) أن المدونات التعليمية أكثر تعميقاً للنقاشات الصفية وتبادل الآراء حول المفاهيم والمعاني الجديدة من المناقشات الصفية التقليدية (Borja, 2005, 2) ومن هنا تجلت فكرة توظيف المدونات الإلكترونية في مجال تدريس القراءة الإلكترونية.

• إجراءات البحث وبناء أدواته :

يتضمن هذا المحور الحديث عن إجراءات البحث وإعداد أدواته:

• أولاً: أدوات البحث :

• إعداد قائمة مهارات القراءة الإلكترونية :

• الهدف من إعداد القائمة :

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الإلكترونية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

• المصادر التي استند إليها الباحث في اشتقاق مهارات القراءة الإلكترونية :

- ١ تتبع الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة الإلكترونية؛ حيث كانت الدراسات السابقة أحد المصادر التي استند إليها الباحث في اشتقاق المهارات، مثل: قائمة مهارات القراءة الإلكترونية (شاهر عبد العظيم قناوي، ٢٠٠٨) وقائمة مهارات القراءة الإلكترونية (سمر سامح، ٢٠١٢).
- ٢ مراجعة الكتابات التي تناولت تدريس مهارات القراءة مثل كتابات (شاهر عبد العظيم قناوي، ٢٠١٤)، (علي أحمد مدكور، ٢٠١٢)، (محمد جهاد الجمل سمير روعي الفيصل، ٢٠١٥).

• الصورة المبدئية لقائمة مهارات القراءة الإلكترونية لطلاب الصف الأول الثانوي العام:

• ضبط القائمة :

قام الباحث بعرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية ومجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم وبعض معلمي وموجهي اللغة العربية للمرحلة الثانوية. وبعد تجميع مقترحات المحكمين تمت التعديلات المطلوبة على القائمة.

• الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الإلكترونية:

بعد عرض القائمة على السادة المحكمين وإجراء التعديلات عليها تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات القراءة الإلكترونية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وقد تضمنت قائمة مهارات القراءة الإلكترونية المهارات التالية:

• أولاً مهارات النظم وشملت المهارات التالية:

- ◀ ينظم وثائق النص المتفاعل .
- ◀ يصمم مخططاً معبراً عن أحداث النص المقروء.
- ◀ يستخدم محركات البحث بمصادرها المتعددة .
- ◀ يصمم غرفة حوار ومناقشة بينه وبين الكاتب على شبكة المعلومات.
- ◀ يضبط الكلمات ضبطاً نحوياً سليماً أثناء القراءة.

• ثانياً مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات وشملت المهارات التالية:

- ◀ ينظم البيانات والمعلومات في إطار عام موجز
- ◀ يستخدم المعاجم الإلكترونية، وكشاف الدوريات.
- ◀ يقدم تفسيراً صحيحاً للمعلومات والبيانات .
- ◀ يستخدم كلمات ومفاتيح رئيسية وفرعية للمادة المقروءة.
- ◀ يتفاعل إيجابياً مع المواقف التي يقرأها.
- ◀ يوظف المعلومات المعطاة لاقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات .

• ثالثاً: مهارات الفهم القرائي: وشملت المهارات التالية:

- ◀ يقرأ قراءة سليمة ومتأنية.
- ◀ يستخدم القراءة السريعة والتصفح.
- ◀ يقترح عنواناً رئيسياً آخر للنص المقروء.
- ◀ يحدد الأفكار الجزئية في النص المقروء.
- ◀ يرتب الأفكار حسب ورودها في النص المقروء.



- ◀ يعبر عن محتوى الرسم أو الصورة.
- ◀ يحلل ما يقرأ من خلال معرفة العلل والأسباب.
- ◀ يستنتج هدف الكاتب من النص المقروء.
- ◀ يربط بين المقروء والواقع.
- إعداد إخبار القراءة الإلكترونية لطلاب الصف الأول الثانوي العام:
- تحديد الهدف من الإخبار:

قياس مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات القراءة الإلكترونية التي تم تحديدها في خطوة سابقة (إعداد المهارات) والتي ستقدم للمجموعة التجريبية من خلال المدونة التعليمية (مادة المعالجة التجريبية) وتقدم لطلاب المجموعة الضابطة من خلال الطريقة التقليدية في التدريس بالصف الدراسي.

• مصادر الإخبار:

اعتمد الباحث في إعداد هذا الاختبار على مجموعة من المصادر المتنوعة، منها:

- ◀ البحوث والدراسات السابقة التي تناولت طرق قياس مهارات القراءة وتقويمها، وقامت بإعداد اختبارات في هذا المجال. منها على سبيل المثال محمود علي شرابي (٢٠١١)، عبير بنت محمد أبو بكر المحضار (٢٠١١) محمد أحمد عثمان (٢٠١٣)، ياسر محمد السيد (٢٠١٣).
- ◀ الكتابات العربية والأجنبية في مجال قياس المهارات اللغوية، وتقويمها مثل: محمود كامل الناقطة (٢٠٠٢)، محمد رجب فضل الله (٣٠٠٣)، وفي ضوء هذه المصادر أمكن للباحث إعداد اختبار القراءة الإلكترونية في صورته المبدئية، وذلك بالشكل الآتي وصفه:

• صياغة مفردات الإخبار:

تكون اختبار القراءة الإلكترونية من :

- ◀ ورقة بها بيانات الطالب، وتعليمات الاختبار والتي توضح للطلاب كيفية التعامل معه.
- ◀ قطعة بعنوان "العلم والتقنية" يطلب من الطالب قراءتها ثم يجيب على الأسئلة التي تليها.
- ◀ وقد تكونت مفردات اختبار القراءة من ثلاثة أجزاء هي:
- ◀ الجزء الأول: ويتكون من (١٨) مفردة موضوعية من نوع اختيار من متعدد وقد حدد لكل مفردة درجة واحدة، فيكون مجموع درجات هذا الجزء ثمانية عشر درجة



- ١ الجزء الثاني: التوصيل بين المجموعات ، حيث يقوم الطالب بتوصيل كل مفردة من مفردات المجموعة (أ) بما يناسبها من المجموعة (ب)، واشتملت كل مجموعة من المجموعتين (أ)، (ب) على أربع مفردات يصل كل الطالب كل مفردة بما يناسبها بما يقابلها، وحدد لكل مفردة درجة واحدة فيكون مجموع درجات هذا الجزء أربع درجات.
- ٢ الجزء الثالث: الترتيب وتكون من خمس مفردات يطلب من المتعلم ترتيبها حسب ورودها في القطعة وخصص لهذا الجزء خمس درجات .

• معايير تصحيح الاختبار:

حتى يمكن تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات بطريقة محددة وواضحة وتجنب الذاتية في التصحيح، أعد الباحث مفتاحاً لتصحيحه، وهو نموذج الإجابة لمفردات الاختبار وزعت عليه الدرجات وقد تضمن وتضمن مفتاح التصحيح إجابات عن الأسئلة الموضوعية لاختبار القراءة وبلغت درجاته ٢٧ درجة، وحدد نظام تقدير الدرجات على أساس (درجة واحدة) للإجابة الصواب، (لا شيء) للإجابة الخطأ، لضمان مزيد من الموضوعية في التصحيح.

• ضبط الاختبار:

قام الباحث بعدة خطوات لضبط الاختبار، والتحقق من صلاحيته كأداة لقياس مستوى الطلاب في مهارات القراءة الإلكترونية موضع اهتمام البحث وتمثلت تلك الخطوات فيما يلي:

١ التحقق من صدق الاختبار: وقد تم ذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين لإبداء الرأي حول صياغة الفقرات ووضوحها ومناسبتها للأهداف بمستوياتها المذكورة ، وكذلك مناسبتها للغرض الذي أعد من أجله ، وفي ضوء آراء السادة المحكمين قام الباحث بإجراء عديد من التعديلات من أهمها : تعديل صياغة بعض الأسئلة، واستبدال وحذف بعض الكلمات ؛ لزيادة الإيضاح للسؤال، وتغيير بعض البدائل في مفردات الصواب والخطأ. وقد أجمع المحكمون على صلاحية الاختبار للغرض الي أعد من أجله؛ ليصبح الاختبار جاهزاً للاستخدام في التجربة.

٢ الدراسة الاستطلاعية للاختبار : حيث تم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٠) طالباً في الصف الأول الثانوي العام غير عينة البحث بهدف : تقنين الاختبار، وتحديد الزمن المناسب

٣ للإجابة على أسئلة الاختبار، والتأكد من وضوح الأسئلة والتعليمات .

• ضبط الاختبار إحصائياً :

١ صدق الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار حيث قام الباحث بحساب معامل ارتباط درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار باستخدام المعادلة .

• إجراء إن حساب الصدق والثبات:

١ الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاختبار والذي تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالباً، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة علي المفردة والدرجة الكلية للبعد وكذلك الدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢) نتائج الاتساق الداخلي للاختبار القراءة

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٨٨٥	١٥	٠.٧٤٥
٢	٠.٨٠٤	١٦	٠.٦٨٤
٣	٠.٧٠٥	١٧	٠.٧٧٥
٤	٠.٨٤٥	١٨	٠.٨٢٤
٥	٠.٦٧٤	١٩	٠.٧٥٥
٦	٠.٧٨٥	٢٠	٠.٨٤٥
٧	٠.٨٣٤	٢١	٠.٨٨٤
٨	٠.٨٠٥	٢٢	٠.٧٨٥
٩	٠.٨٤٥	٢٣	٠.٨٨٤
١٠	٠.٦٣٤	٢٤	٠.٧٠٠
١١	٠.٧٨٥	٢٥	٠.٨٥٤
١٢	٠.٨٠٠	٢٦	٠.٦٨٤
١٣	٠.٧٠٥	٢٧	٠.٥٥٠
١٤	٠.٧٤٥		

يتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً الأمر الذي يشير إلي اتساق اختبار مهارات القراءة.

١ ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا كررت عملية القياس تحت نفس الظروف، والجدول (٣) يوضح معاملات ثبات اختبار القراءة

جدول (٣) نتائج معاملات ثبات اختبار مهارات القراءة

الاختبار	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"	معامل جوتمان	معامل ألفا-كرونباخ
مهارات القراءة	٢٧	٠.٧٨٦	٠.٧٨٦	٠.٧٧٤

يتضح من نتائج جدول (٣) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، الأمر الذي يشير إلي صلاحية الاختبار للاستخدام.

• إعداد المدونة الإلكترونية:

بعد أن تم تحديد مهارات القراءة الإلكترونية المناسبة لطالب الصف الأول الثانوي، لدي هؤلاء الطلاب؛ أمكن البدء في إعداد المدونة الإلكترونية لتنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الطلاب وتدريبهم على مهارات القراءة. وقد سارت عملية إعداد المدونة الإلكترونية وفقاً للمراحل الآتية:

• مرحلة التخطيط، ونشمل:

- ١ تحديد أسس بناء المدونة الإلكترونية: من خلال مراجعة ما عرض في البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المتخصصة في هذا المجال . ويمكن إجمال وإيجاز أهم تلك الأسس فيما يأتي:
- ▲ مراعاة ظروف وحاجات الطلاب: وينطلق هذا الأساس من مسلمات مؤداها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية؛ وأن حاجته وظروفه هما من الركائز الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بعملية التدريس.
- ▲ مراعاة إيجابية الطلاب ونشاطهم: وذلك في إطار تدعيم فاعلية الطالب وعدم تحوله إلى مجرد متلق؛ الأمر الذي على أساسه.
- ▲ مراعاة تنوع الأساليب والمواد التعليمية: التي تحتوي عليها المدونة وذلك من خلال عرض المهارات بالشرح والأمثلة والصور والعروض التقديمية، مع تضمين كل درس سؤال أو عدد من الأسئلة في نهايته يرتبط بمحتواه يقوم الطالب بالاستجابة له وإرساله في تعليقات يقوم المعلم بالرد عليها بما يحقق التغذية الراجعة.
- ٢ تحديد الهدف من إنشاء المدونة الإلكترونية:هدفت المدونة الإلكترونية إلى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.
- مرحلة التصميم:

وفي هذه المرحلة تم القيام بالإجراءات التالية: تحديد الأهداف التعليمية (العامة، والإجرائية)، وتحديد المحتوى التعليمي وطريقة تنظيمه وعرضه وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس، وتصميم الأنشطة، تحديد أساليب التقويم. وذلك على النحو التالي:

• تحديد الأهداف التعليمية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي، بالإضافة إلى الإطار النظري للبحث؛ تم تحديد الأهداف (العامة والإجرائية)، وهي كما يأتي:

• الهدف العام للمدونة الإلكترونية:

تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة البحث).

• الأهداف الإجرائية:

اشتملت المدونة الإلكترونية تدريس الوحدة الثانية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي العام بعنوان (العمل والتقدم) وقد اشتملت

الوحدة على عدد من الدروس، وفيما يلي: عرض الأهداف الإجرائية الخاصة بكل درس، طريقة تحقيق هذه الأهداف :

• الدرس الأول:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

- ◀ ينظم وثائق النص المتفاعل والوسائط المتفاعلة.
- ◀ يصمم خريطة ذهنية تعبر عن أحداث النص المقروء.
- ◀ يستخدم محركات البحث بمصادرها المتعددة .
- ◀ يصمم تلخيصاً للنص المقروء يستوعب الأفكار الرئيسة والفرعية.
- ◀ يستخدم الفهارس الحاسوبية، وكشاف الدوريات، والصحف الإلكترونية على الشبكة.
- ◀ ينظم البيانات والمعلومات بعد الحصول عليها.

• الدرس الثاني: مصر نلحدث عن نفسها:

يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

- ◀ يقرأ قراءة سليمة ومتأنية.
- ◀ يقترح عنواناً رئيساً آخر للنص المقروء.
- ◀ يذكر الأفكار الجزئية في النص المقروء.
- ◀ يقرأ النص قراءة صحيحة معبرة
- ◀ يحدد الفكرة الرئيسة في النص.
- ◀ يلخص الرسالة التي تحملها الصورة أو الرسم .
- ◀ يستخدم ألفاظاً مهذبة أثناء حديثه مع الآخرين.

• الدرس الثالث:

يتوقع من الطالب أن:

- ◀ يستثمر المعلومات لاقتراح حلول جديدة لمشكلة ما .
- ◀ يستنتج هدف الكاتب من النص المقروء.
- ◀ يربط بين المقروء والواقع.

• نحديث المحتوى التعليمي وطريقة تنظيمه وعرضه:

تم تحديد محتوى المدونة في ضوء قائمة المهارات ، وقد روعي التتبع المنطقي في تقديم أجزاء المحتوى ، مع تسلسل المعلومات واعتماد بعضها على بعض؛ حيث يبدأ كل درس بعرض الأهداف الإجرائية ثم المحتوى التعليمي ثم المهام أو الأنشطة التطبيقية، تليها تعليقات الطلاب والمعلم.

• نصميم الأنشطة :

يحتوي كل درس على نشاط تطبيقي واحد أو أكثر يأتي على هيئة سؤال يطلب من الطالب الإجابة عنه بعد مشاهدة العرض التقديمي ومن ثم استخدام خدمة التعليقات في إرسال إجابته والنقاش مع المعلم بشأنها.

• تحديد أساليب التقويم :

استخدم الباحث ثلاثة أنواع من التقويم يلي:

- ◀ **تقويم قبلي:** وقد تم هذا التقويم قبل البدء في التدريس باستخدام المدونة.
- ◀ **التقويم البنائي:** وتم هذا التقويم أثناء التدريس باستخدام المدونة الإلكترونية..
- ◀ **التقويم البعدي:** وتم هذا التقويم بعد الانتهاء من التدريس باستخدام المدونة الإلكترونية، وذلك بإعادة تطبيق اختبار مهارات القراءة الإلكترونية على طلاب العينة.
- ◀ **مرحلة الإنشاء:** بعد الانتهاء من مرحلتي التخطيط والتصميم قام الباحث بإنشاء المدونة الإلكترونية المستخدمة في تدريس مهارات القراءة الإلكترونية.

• ضبط المدونة وإجازتها:

بعد الانتهاء من إعداد المدونة في صورتها المبدئية، تم عرضها على المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وطرق تدريس اللغة العربية؛ بهدف استطلاع آرائهم حول مدى توفر بعض المعايير الفنية والجوانب التربوية في المدونة.

وبعد إتمام هذه التعديلات أصبحت المدونة صالحة للاستخدام ومناسبة للتجربة على العينة الاستطلاعية؛ وذلك للتأكد من صلاحيتها للاستخدام على المستوى الميداني في التجربة الأساسية للبحث.

• إجراء التجربة الاستطلاعية للمدونة :

تعد هذه الخطوة ذات أهمية لضبط المدونة المنتجة وعمل التعديلات اللازمة لكي تكون صالحة للتجريب النهائي كما تهدف إلى:

- ◀ التأكد من مناسبة تجهيزات مكان التجربة.
 - ◀ مدى سهولة الدخول للمدونة.
 - ◀ مدى سهولة التعامل مع مكونات المدونة.
 - ◀ قياس مدى كفاءة المدونة.
- وقد تمت خطوات التجربة الاستطلاعية كما يلي:

- ◀ مقابلة المسئول عن معمل الأوساط بالمدرسة، وذلك لأخذ موافقته على استخدام المعمل وإجراء التجربة.
- ◀ توزيع استمارة استطلاع رأي الطلاب حول جودة المدونة، وطلب من كل طالب تسجيل ملاحظاته بعد انتهائه من دراسة المدونة.
- ◀ واتضح من التطبيق الاستطلاعي عدم وجود صعوبات عند فتح المدونة وقراءة المحتوى ، أو عند كتابة التعليقات عند جميع الطلاب سوى طالبين لم يتمكنوا من كتابة تعليقهما على المدونة ؛ لعدم وجود حساب خاص بهما "أكونت" على ال Gmail ، وبعد تعريفهما طريقة عمل حساب خاص بهما تمكننا من كتابة تعليقهما، وأوضح بعض الطلاب أن حجم الخط في عنوان الدرس صغير، فقام الباحث بتغيير حجم الخط، واشتكى بعض الطلاب من ضعف سرعة الإنترنت، فقام الباحث بتزويد السرعة، ولم يتمكن أحد الطلاب من فتح المدونة لانتهاء صلاحية متصفح الإنترنت الموجود على جهاز الكمبيوتر الخاص به؛ مما دفع الباحث إلى استخدام متصفح جديد يمكنه التعامل مع المدونة وتطبيقاتها (متصفح "Gogol chrome).

- ◀ وقد أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية : فاعلية المدونة وصلاحيتها من الناحية الفنية من حيث: جودة الصورة ، وحجم الخط، ومناسبة الألوان ومناسبة المكان لإجراء التجربة .

• إعداد دليل المعلم :

من خلال الأدبيات والدراسات المرتبطة بتنمية مهارات القراءة الإلكترونية قام الباحث بإعداد دليل للمعلم لتنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام وذلك باستخدام المدونات التعليمية للاسترشاد به في عملية التدريس.

ويتضمن الدليل الجوانب التالية :

- ◀ مقدمة للمعلم توضح الهدف من إعداد الدليل، وتقدم شرحاً مختصراً عن مهارات القراءة الإلكترونية، ودور المدونات التعليمية في تنميتها والمهارات التي توصل إليها الباحث.
- ◀ وصف لمراحل التدريس من خلال المدونة الإلكترونية.
- ◀ خطوات السير في الدرس " حيث يتضمن كل درس:
 - ▲ عنوان الدرس.
 - ▲ الأهداف السلوكية للدرس.
 - ▲ عرض للمحتوى المستخدم في المدونة .
 - ▲ الأنشطة والبنود الاختبارية لقياسه.
 - ▲ حوار ومناقشة حول الدرس من خلال المدونة (تبادل التعليقات عبر المدونة).

وقام الباحث بعرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم والمعلمين والموجهين في الميدان؛ لإبداء الرأي فيه، من حيث :

- ◀ مناسبة الأهداف التي وردت في كل درس من دروس الدليل، وصحة صياغتها .
 - ◀ مدى شمول الدليل على الإجراءات التدريسية، التي تمكن من تحقيق هذه الأهداف .
 - ◀ مدى مناسبة هذه الإجراءات التدريسية وقابليتها: للتطبيق، ولطلاب الصف الأول الثانوي.
 - ◀ إثراء الدليل بالتعديلات المناسبة، إضافةً أو حذفًا أو اقتراحًا.
- ثم قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية .

• تحديد مجموعة البحث:

- ◀ تم اختيار عينة البحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) بطريقة عشوائية عنقودية: حيث اختار الباحث مدرسة المتانبا الثانوية المشتركة التابعة لإدارة العياط التعليمية بمحافظة الجيزة كميدان لإجراء التجربة الميدانية، حيث تتميز هذه المدرسة بوجود معلمين للحاسب الآلي وتوفر الإنترنت بالمدرسة، كما أن المدرسة تضم الطلاب والطالبات بها .
 - ◀ وقد اختار الباحث من هذه المدرسة فصل (٤/١) كمجموعة تجريبية، وبلغ عدد طلابها (٣٠) طالبا، وفصل (٥/١) كمجموعة ضابطة وبلغ عدد طلابها (٣٠) طالبا وطالبة، بعد استبعاد المتكرر غيابهم.
- #### • إجراءات التحقق من الكافؤ:

قام الباحث بالتحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) علي متغيرات الدراسة، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٤) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة)

في القياس القبلي لمهارات القراءة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر
التصميم	التجريبية قبلي	٣٠	٤.٩٣٣٣	١.٤٦٠٥٩	٠.١٨٨	٥٨	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٠	٤.٨٦٦٧	١.٢٧٩٣٧				
التعامل مع البيانات	التجريبية قبلي	٣٠	٤.٥٦٦٧	١.٦٧٥٠٤	١.٦٦٠	٥٨	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٠	٤.٦٣٣٣	١.٤٢٥٩٥				
الفهم	التجريبية قبلي	٣٠	٤.٧٣٣٣	١.٥٩٥٩٧	٠.٤٣٢	٥٨	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٠	٤.٥٦٦٧	١.٣٨١٧٤				
مهارات القراءة	التجريبية قبلي	٣٠	١٤.٣٠٠٠	٣.٤٩٥٣٢	٠.٢٣٢	٥٨	غير دال	-
	الضابطة قبلي	٣٠	١٤.١٠٠٠	٣.١٨٧٨٠				

- ◀ قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠.٠٥ ودرجات حرية (٥٨) = ٢.
- ◀ قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية (٥٨) = ٢.٦٦
- يتضح من نتائج جدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات القراءة في القياس القبلي، الأمر الذي يشير إلي تكافؤ المجموعتين.

• إجراء إن القياس البعدي :

بعد انتهاء طلاب المجموعة التجريبية من دراسة محتوى اللغة العربية باستخدام المدونة التعليمية ، وكذلك انتهاء طلاب المجموعة الضابطة من دراسة المحتوى ذاته بالطريقة التقليدية، تمت الإجراءات التالية:

- ◀ تطبيق الاختبار التحصيلي في محتوى اللغة العربية على جميع أفراد عينة البحث طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة.
- ◀ تصحيح إجابات الطلاب وتبويبها تمهيداً لمعالجتها إحصائياً ، للتحقق من صحة الفروض.
- وقد واجهت الباحث عدة معوقات أثناء إجراء التجربة، لكنه استطاع التغلب عليها منها:

- ◀ عدم صلاحية بعض الأجهزة، وقد قام الباحث بإصلاحها بمساعدة أحد الفنيين .
- ◀ معارضة مدير المدرسة، فحاول الباحث إقناعه بجدوى الفكرة وأثرها من الناحية التربوية.
- ◀ تعرض الإنترنت للانقطاع المتكرر، فقام الباحث بتزويد سرعة الإنترنت بالتعاقد مع شركة (TE Data).

• ملاحظات الباحث حول التطبيق:

- ◀ أبدى الطلاب حماساً شديداً لاستخدام المدونة، وطلبوا من الباحث سرعة فتح معمل المدرسة؛ لبدأوا في الدراسة.
- ◀ في البداية كانت تعليقات الطلاب تقتصر على الإجابة عن السؤال فقط ثم بدأت تتطور تدريجياً فأصبحوا يعلقون وينتقدون بعضهم البعض وهذا يؤكد الدور التطويري للمدونة على أداء الطالبات من خلال التدرج على كتابة التعليقات بشكل أفضل، وكذلك حرية التعبير عن الرأي.
- ◀ تراوحت تعليقات الطلاب من (٥ - ١٩) تعليق لكل طالب .
- ◀ ظهور تعليق الطالب وإبدائه لآرائه بكل أريحية ساهم في إحساس الطلاب بتقدير ذاتهم، وأن صوتهم مسموع أثناء التعلم.
- ◀ وجود لوحة التميز زاد من تنافس الطلاب فيما يكتبون ، كما أنه ساعد على نمو تقدير ما يكتبونه وتقييمه وتقييم ما يكتبه الآخرون، وقد كانت

التعليقات التي تم ترشيحها - في كل حصة على حدة - من قبل الطلاب هي التعليقات نفسها التي اختارها الباحث .

• ثالثاً: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

فيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث ، وذلك من خلال اختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث.

• أولاً عرض نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لاخبار مهارات القراءة الإلكترونية وما تضمنه من مهارات أساسية :

التحقق من صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة ككل لصالح التجريبية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاخبار مهارات القراءة الإلكترونية وجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي لمهارات القراءة ككل

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
مهارات القراءة ككل	التجريبية	٣٠	٢٢.٥٣٣٣	٤.١٣٣٤١	٧.١٥٢	٥٨	٠.٠١	٠.٤٧
	الضابطة	٣٠	١٥.٧٦٦٧	٣.١٢٥٩٠				

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

١ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء البعدي لاخبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (٢٢.٥٣) بانحراف معياري قدره (٤.١٣) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (١٥.٧٦) بانحراف معياري قدره (٣.١٢) .

٢ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاخبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل) ، والتي بلغت (٧.١٥) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (٢.٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٥٨) .

٣ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاخبار مهارات القراءة

الإلكترونية (ككل) ، والتي بلغت (٧.١٥) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بدرجة حرية (٥٨). وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ففى التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية . ويعنى هذا قبول الفرض الأول للبحث ؛ حيث كانت قيمته المحسوبة دالة إحصائياً ، كما أنه يجيب جزئياً عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو : " ما فاعلية المدونات الإلكترونية فى تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ؟ " .

كما يتضح من الجدول (٥) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ وذلك لأن قيمة مربع إيتا η^2 لمهارات القراءة الإلكترونية (ككل) هو: (٠.٤٧) وهي أكبر من (٠.١٥)، وذلك وذلك وفقاً للتصنيف الذى اقترحه كوهين ١٩٧٧ والذي ينص على (فؤاد أبو حطب، آمال صادق ٢٠١٠):

جدول (٦) التصنيف الذى اقترحه كوهين ١٩٧٧

قيمة مربع إيتا	١٪	٦٪	١٥٪
حجم الأثر	صغير	متوسط	كبير

وهذا يعنى أن نسبة (٤٧٪) من التباين الحادث لمهارات القراءة الإلكترونية (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام المدونات الإلكترونية (المتغير المستقل). ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال فى مهارات القراءة الإلكترونية " ككل " لدى طلاب المجموعة التجريبية التى تعرضت للمدونة الإلكترونية عن تلاميذ المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة المعتادة .

• إختبار صحة الفرض :

والذى ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لمهارة التصميم لصالح التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لمهارات التصميم لصالح التجريبية، وفيما يلي النتائج التى حصل عليها الباحث:

جدول (٧) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة) فى القياس البعدي لمهارة التصميم

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر η^2
التصميم	التجريبية بعدي	٣٠	٨.١٦٦٧	٢.٠١٨٥٩	٦.٣٩٤	٥٨	٠.٠١	٠.٤١
	الضابطة بعدي	٣٠	٥.٣٣٣٣	١.٣٤٧٦٢				

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

◀ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء البعدي لاختبار مهارات التصميم ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (٨.١٦) بانحراف معياري قدره (٢.٠١) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (٥.٣٣) بانحراف معياري قدره (١.٣٤) .

◀ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التصميم، والتي بلغت (٦.٣٩) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، والتي بلغت (٢.٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٥٨). وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التصميم. ويعنى هذا قبول الفرض للبحث ؛ حيث كانت قيمة ت المحسوبة دالة إحصائياً ، كما أنه يجيب جزئياً عن السؤال الرابع الذي ورد في مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ؟ " .

◀ كما يتضح من الجدول (٧) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ وذلك لأن قيمة مربع إيتا η^2 لمهارات القراءة الإلكترونية (ككل) هو: (٠.٤١) وهي أكبر من (٠.١٥) وهذا يعني أن نسبة (٤١%) من التباين الحادث لمهارات القراءة الإلكترونية (مهارات التصميم) (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام المدونات الإلكترونية (المتغير المستقل).

◀ ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال في مهارات القراءة الإلكترونية " مهارات التصميم " لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تعرضت للمدونة الإلكترونية عن تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة .

• إخبار صحة الفرض :

والذي ينص علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التعامل مع البيانات لصالح التجريبية.

ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات التعامل مع البيانات والمعلومات لصالح التجريبية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٨) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة)

في القياس البعدي لمهارة التعامل مع البيانات

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
التعامل مع البيانات	التجريبية	٣٠	٦.٥٦٦٧	١.٣٨١٧٤	٤.٠١٦	٥٨	٠.٠١	٠.٢٢
	الضابطة	٣٠	٥.١٣٣٣	١.٣٨٢٩٨				

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

٤ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء البعدي لاختبار مهارات التعامل مع البيانات ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (٦.٥٦) بانحراف معياري قدره (١.٣٨) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (٥.١٣) بانحراف معياري قدره (١.٣٨) .

٤ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعامل مع البيانات، والتي بلغت (٤.٠١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، والتي بلغت (٢.٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٥٨) .

وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعامل مع البيانات. ويعني هذا قبول الفرض للبحث ؛ حيث كانت قيمة ت المحسوبة دالة إحصائياً ، كما أنه يجيب جزئياً عن السؤال الرابع الذي ورد في مشكلة البحث وهو: "ما فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ؟" .

كما يتضح من الجدول (٨) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ وذلك لأن قيمة مربع إيتا η^2 لمهارات القراءة الإلكترونية (التعامل مع البيانات) هو: (٠.٢٢) وهي أكبر من (٠.١٥) وهذا يعني أن نسبة (٢٢٪) من التباين الحادث لمهارات القراءة الإلكترونية (مهارات التعامل) (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام المدونات الإلكترونية (المتغير المستقل).

ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال في مهارات القراءة الإلكترونية "مهارات التعامل مع البيانات" لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تعرضت للمدونة الإلكترونية عن تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة .

• إخبار صحة الفرض :

والذي ينص علي أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح التجريبية

ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بحساب اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي لصالح التجريبية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٩) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة)

في القياس البعدي لمهارة الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الفهم القرائي	التجريبية	٣٠	٧.٧٦٦٧	١.٤٠٦٤٧	٥.٩٧٣	٥٨	٠.٠١	٠.٣٨
	الضابطة	٣٠	٥.٤٠٠٠	١.٦٥٢٥٨				

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

١ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية عن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الأداء البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (٧.٧٦) بانحراف معياري قدره (١.٤٠) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (٥.٤٠) بانحراف معياري قدره (١.٦).

٢ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي والتي بلغت (٥.٩٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (٢.٦٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٥٨).

٣ وهذا يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

كما يتضح من الجدول (٩) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ وذلك لأن قيمة مربع إيتا η^2 لمهارات القراءة الإلكترونية (التعامل مع البيانات) هو: (٠.٣٨) وهي أكبر من (٠.١٥) وهذا يعني أن نسبة (٣٨٪) من التباين الحادث لمهارات القراءة الإلكترونية (مهارات التعامل) (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام المدونات الإلكترونية (المتغير المستقل).

ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال في مهارات القراءة الإلكترونية "مهارات الفهم القرائي" لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تعرضت للمدونة الإلكترونية عن تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

• ثانياً: عرض نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية:

وما تضمنه من مهارات أساسية:

• إختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث:

والذي ينص علي أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة ككل لصالح البعدي.

جدول (١٠) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة ككل

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر η^2
مهارات القراءة ككل	التجريبية قبلي	٣٠	١٤.٣٠٠٠	٣.٤٩٥٣٢	-	٢٩	٠.٠١	٠.١٧
	التجريبية بعدي	٣٠	٢٢.٥٣٣٣	٤.١٣٣٤١	١٣.٧٦٣			

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

٤ ارتفاع متوسط درجات الأداء البعدي عن متوسط درجات الأداء القبلي في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل)، حيث حصل الطلاب في الأداء القبلي على متوسط (١٤.٣٠)، بينما حصل الطلاب في الأداء البعدي على متوسط (٢٢.٥٣) بانحراف معياري قدره (٣.١٢).

٥ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (ككل)، والتي بلغت (٢.٤٦) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (-١٣.٧٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٢٩). وهذا يدل على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة ككل لصالح البعدي.

ويعني هذا قبول الفرض الرئيس للبحث؛ حيث كانت قيمة ت المحسوبة دالة إحصائياً، كما أنه يجيب جزئياً عن السؤال الرابع الذي ورد في مشكلة البحث وهو: "ما فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟".

كما يتضح من الجدول (١٠) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ وذلك لأن قيمة مربع إيتا η^2 لمهارات القراءة الإلكترونية (ككل) هو: (٠.٨٧).

جدول (١١) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر η^2
التصميم	التجريبية قبلي	٣٠	٤.٩٣٣٣	١.٤٦٠٥٩	-	٢٩	٠.٠١	٠.١٢
	التجريبية بعدي	٣٠	٨.١٦٦٧	٢.٠١٨٥٩	٨.٦٥٧			

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

٤ ارتفاع متوسط درجات الأداء البعدي عن متوسط درجات الأداء القبلي في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (مهارات التصميم)، حيث حصل الطلاب في الأداء القبلي على متوسط (٤.٩٣) بانحراف معياري قدره (١.٤٦) بينما حصل الطلاب في الأداء البعدي على متوسط (٨.١٦) بانحراف معياري قدره (٢.٠١).

٤ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التصميم، والتي بلغت (٢.٤٦) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (-٨.٧٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٢٩). وهذا يدل على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التصميم لصالح البعدي.

كما يتضح من الجدول (١١) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ حيث بلغ مربع إيتا ٢٠٢ لمهارات القراءة الإلكترونية (ككل) هو: (٠.٧٢).

• إخبار صحة الفرض [٢ - ب] :

والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعامل مع البيانات لصالح البعدي.

جدول (١١) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التعامل مع البيانات

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر ٢٠٢
التعامل مع البيانات	التجريبية قبلي	٣٠	٤.٥٦٦٧	١.٧٦٧٥٤	-	٢٩	٠.٠١	٠.٦٧
	التجريبية بعدي	٣٠	٦.٥٦٦٧	١.٣٨١٧٤	٧.٦١٦			

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

٤ ارتفاع متوسط درجات الأداء البعدي عن متوسط درجات الأداء القبلي في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (مهارات التعامل مع البيانات)، حيث حصل الطلاب في الأداء القبلي على متوسط (٤.٥٦) بانحراف معياري قدره (١.٦٧) بينما حصل الطلاب في الأداء البعدي على متوسط (٦.٥٦) بانحراف معياري قدره (١.٣٨).

٤ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعامل مع البيانات، والتي بلغت (٢.٤٦) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (-٧.٦١) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٢٩). وهذا يدل على

أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التعامل مع البيانات لصالح البعدي. كما يتضح من الجدول (١١) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ حيث بلغ مربع إيتا η^2 لمهارات التعامل مع البيانات هو: (٠.٦٧).

• إختبار صحة الفرض [٢ - ج]:

والذي ينص علي أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح البعدي.

جدول (١٢) نتائج اختبارات لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوي الدلالة	حجم الأثر η^2
الفهم القرائي	التجريبية قبلي	٣٠	٤.٧٣٣٣	١.٥٩٥٩٧	-	٢٩	٠.٠١	٠.٧٥
	التجريبية بعدي	٣٠	٧.٧٦٦٧	١.٤٠٦٤٧	٩.٤٨٦			

يتضح من جدول (١٢) ما يلي:

١ ارتفاع متوسط درجات الأداء البعدي عن متوسط درجات الأداء القبلي في المجموعة التجريبية لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (مهارة الفهم القرائي)، حيث حصل الطلاب في الأداء القبلي على متوسط (٤.٧٣) بانحراف معياري قدره (١.٥٩) بينما حصل الطلاب في الأداء البعدي على متوسط (٧.٧٦) بانحراف معياري قدره (١.٤٠).

٢ قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعامل مع البيانات، والتي بلغت (٢.٤٦) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (-٩.٤٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٢٩). وهذا يدل على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الفهم القرائي

كما يتضح من الجدول (١٢) ارتفاع حجم تأثير المتغير المستقل (المدونات الإلكترونية) على المتغير التابع (مهارات القراءة الإلكترونية)؛ حيث بلغ مربع إيتا η^2 لمهارات الفهم القرائي هو (٠.٧٥)

• ثانياً مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

يتضمن هذا المحور مناقشة نتائج البحث، وربطها بالبحوث والدراسات السابقة، وجاءت نتائج البحث كما يلي:

• النتيجة الأولى:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة ككل لصالح التجريبية

وتشير هذه النتيجة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات القراءة الإلكترونية، وتفسير ذلك يرجع إلى أثر استخدام المدونات الإلكترونية التعليمية في أثناء التجربة؛ أي أن هذه المدونة كان لها الأثر الواضح في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام فمن خلال عرض الدروس والأنشطة بطريقة شيقة عبر المدونة الإلكترونية وعن طريق تبادل التعليقات، وفتح غرف الحوار والمناقشة، واستخدام محرركات البحث عبر المدونة، وقراءة المقالات، وتبادل الآراء حول هذه المقالات بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، اتضح الأثر الأكبر لاستخدام المدونة في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المجموعة التجريبية عينة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Churchill, 2009)، حيث أكد مساهمة المدونات في تمكين طلاب الماجستير بجامعة هونج كونج من التمكن من مهارات الفهم القرائي، كما اتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته (فريد الغامد ومحمد سالم، ٢٠١١) من أن استخدام المدونات التعليمية قد ساهم في تحقيق التواصل بين الطلاب، وتبادل الأفكار والآراء، وإتاحة الفرصة لتعرف وزيرة المواقع المتخصصة التي تناسب ما يدرسه الطلاب؛ مما يساهم في تنمية مهارات القراءة والتصفح على الإنترنت كما يساهم في تنمية مهارات القراءة السريعة. وتتفق كذلك مع النتائج التي توصلت إليها سناء السموني (٢٠١٠) حيث أكدت أهمية المدونات الإلكترونية في تعلم مهارات القراءة، وأنها تحفز الطلاب على المشاركة وتقضي على الشعور بالخجل عند بعض الطلاب داخل الفصل الدراسي، كما أنها وسيلة ممتازة وفعالة للتعاون والمشاركة بين الطلاب حول قضية محددة أو نشاط معين. وأنها أداة هامة لتبادل الاحترام بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين المعلم.

وقد أكد (Richardson, 2006, 260-261) أن المدونات تساهم في فهم أعمق للموضوع، وتأثر كل طالب بكل ما يقرأ للوصول إلى الرأي الأفضل، والمفهوم الصحيح، وأشار يانج (Yang, 2009) إلى أن استخدام المدونات يساهم في تبادل الخبرات والتواصل بين الطلاب وتنمية مهارات القراءة من خلال مشاركة الطلاب بالأفكار والتعليقات المتنوعة في المدونة.

• النتيجة الثانية:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التصميم لصالح التجريبية.

وتشير هذه النتيجة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مهارة التصميم، وتفسير ذلك يرجع إلى أثر استخدام

المدونات الإلكترونية التعليمية في أثناء التجربة؛ أي أن هذه المدونة كان لها الأثر الواضح في تنمية مهارات التصميم لدى هؤلاء الطلاب عينت البحث، في مقابل الطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس الوحدة للمجموعة الضابطة، ويعد ذلك مؤشراً جيداً يوضح أهمية استخدام المدونات الإلكترونية التعليمية في تنمية مهارات القراءة.

ويقصد بهذه النتيجة أن طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا الوحدة المقررة عليهم عن طريق استخدام المدونات الإلكترونية، تفوقوا في مهارات التصميم على الطلاب الذين درسوا الوحدة بالطريقة التقليدية، وتفسير ذلك يرجع إلى أن متعة التعلم لدى الطلاب أكانت أكبر عند استخدام المدونة التعليمية، وقد تحققت متعة الطلاب من خلال تفاعلهم مع بعضهم ومع معلمهم، عن طريق تبادل التعليقات، وتنفيذ التكليفات، وقراءة الدروس عبر المدونة، وأداء الأنشطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد بن علي بن سويلم العلوي (٢٠١٥) التي أكدت فاعلية أدوات الجيل الثاني - ومنها المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني (الحوار، استخدام محركات البحث، القراءة السريعة) لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وقد أكد شاكر عبد العظيم، شحاتة محروس (٢٠٠٨)، تنمية بعض مهارات القراءة الإلكترونية مثل: استخدام محركات البحث، تصميم الخرائط الذهنية، تصميم غرف الحوار والمناقشة، من خلال برنامج إلكتروني عبر الإنترنت..

• النتيجة الثالثة:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة التعامل مع البيانات لصالح التجريبية.

وتشير هذه النتيجة إلى أن استخدام المدونات التعليمية في تدريس الوحدة المقررة كان له الإثر الفعال في تنمية مهارات التعامل مع البيانات لدى طلاب الصف الأول الثانوي (طلاب المجموعة التجريبية) في مقابل طلاب المجموعة الضابطة الذين حدث لهم تقدم ضعيف في مهارة التعامل مع البيانات نتيجة تدريس الوحدة درسوا بالطريقة التقليدية.

وقد ساهمت المدونة التعليمية المستخدمة (مدونة اللغة العربية) في تنمية مهارات تنظيم البيانات والمعلومات، واستخدام الفهارس، والمعاجم اللغوية، وذلك من خلال استخدام محركات البحث، واستخدام الروابط عبر المدونة التعليمية، وكان لتفاعل الطلاب من خلال تعليقاتهم، وإبداء آرائهم الأثر الأكبر في ذلك.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصل إليها Habermann 2005 حيث أشار إلى أن المدونات التعليمية يمكن استخدامها كمصدر للمعلومات الرقمية، وأهميتها في تنمية مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات، وأكدت دراسة (Al-Fadda & Al- Yahya,2010) أن المدونات الإلكترونية تمكن الطلاب من توثيق أعمالهم الأدبية مما يحفظ هذه الأعمال ويعكس تطورها، وبذلك يمكنهم ممارسة مهاراته الأدبية على شبكة الإنترنت في حال تعليق المعلم على كتاباتهم وانتقاده لهم من خلال هذه المدونات

• النتيجة الرابعة:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح التجريبية

تؤكد النتيجة السابقة تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما تقدمه المدونة عرض شيق لدروس الوحدة، وإحساس الطلاب بالمتعة أثناء الدراسة عبر المدونة، بالإضافة إلى ما تتميز به المدونة من تحرر الطلاب من الأجواء التقليدية داخل الفصل الدراسي؛ إذا فقد أتاح المدونة للطلاب التفاعل فيما بينهم وتبادل الآراء والتعليقات، زيارة المواقع الإلكترونية المختلفة؛ مما ساهم في تنمية مهارات الطلاب على القراءة السليمة واستخدام القراءة السريعة، ونظراً لما تعرضه المدونة من صور ورسومات رائعة فقد تمكن الطلاب من مهارة التعبير عن محتوى الصور والرسومات كما تفوق الطلاب في القدرة على تحليل المادة المقروءة، ومن خلال تبادل التعليقات نمت لديهم مهارة الربط بين المقروء والواقع حيث اشتملت المدونة على أنشطة وتكليفات هدفت إلى تنمية قدرات الطلاب على استخدام العلم وتطبيقه في الواقع والحياة التي يعيشها الطالب.

وقد أشار (Yang. 2009) وسناء السمووني (٢٠١٠) وفوزية المدهوني (٢٠١٠) والسعيد إبراهيم (٢٠١١) إلى: أن المدونات الإلكترونية تساعد على تنمية المهارات اللغوية ومنها مهارات الفهم القرائي كما يلي:

- ١ شرح المقررات مما يساعد الطلاب على قراءة المقرر والتمكن من مهارات القراءة بشكل سليم والقيام بالتكليفات وإرسال التعليقات.
- ٢ وسيلة هامة لإجراء الحوارات والنقاشات حيث يشترك كل الطلاب في وقت واحد وهذا غير موجود في البيئة الصفية التقليدية.
- ٣ تمكن الطلاب من إتقان مهارات القراءة الإلكترونية خاصة استخدام محركات البحث والقراءة السريعة والتصفح.

٤ التدريب على مهارات الفهم القرائي بدقة ووضوح وبشكل منظم

• النتيجة الخامسة:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات القراءة ككل لصالح البعدي.

تؤكد هذه النتيجة حدوث تغير إيجابي في مهارات القراءة الإلكترونية في القراءة باللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحسن أدائهم في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية باللغة العربية، عن أدائهم في التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية، ويرجع ذلك التغير الإيجابي إلى استخدام المدونة الإلكترونية في أثناء تجربة البحث حيث ساعدت المدونة التعليمية الطلاب على تحسن أدائهم في استخدام محركات البحث، وتنظيم وثائق النص المتفاعل، وتصميم غرف حوار ومناقشة بينهم وبين بعض، وبينهم وبين معلمه، كما تحسن أداء الطلاب في ضبط الكلمات ضبطاً سليماً أثناء القراءة عبر المدونة التعليمية؛ وتفسير يرجع إلى قدرة الطلاب على التفاعل مع بعضهم عبر المدونة في أي وقت وطرح الأسئلة، وتبادل الإجابات عليها، واستخدام المواقع الإلكترونية من خلال الروابط الموجودة في المدونة، وتصفح المقالات والموضوعات عبر شبكة المعلومات، وقد حرص الباحث على احتواء المدونة التعليمية الكثير من الأنشطة الإثرائية لما لها من أهمية تربوية أثناء العملية التعليمية، كما حرص الطلاب على تبادل الآراء والمعلومات حول إعراب بعض الكلمات في مقالاتهم عبر المدونة، وكان دور المعلم يقتصر على التوجيه والتصحيح للأخطاء، كما استفاد الطلاب من المدونة في تنمية مهارة تصميم الخرائط الذهنية، والمخططات الكتابية، وذلك لما تتميز به الكتابة على المدونة التعليمية من استخدام الرسومات والصور والألوان.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة: هند الخليفة (٢٠١١)، ودراسة محمود عاشور مهدي (٢٠١٤) التي أثبتت أثر المدونات التعليمية في تنمية المهارات اللغوية كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها شاكر عبد العظيم (٢٠٠٨)؛ حيث أكد أهمية استخدام الإنترنت في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية مثل مهارة استخدام محركات البحث، وتصميم المخططات الكتابية والخرائط الذهنية، واتفقت كذلك مع نتائج دراسة (Al fada & Al – Yahya 2010) التي أشارت إلى تمكين المدونات الطلاب من عرض الآراء والتعبير عن المشاعر وتشكيل المنديات.

• النتيجة السادسة:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التصميم لصالح البعدي.

تؤكد هذه النتيجة حدوث تغير إيجابي في مهارات التصميم في القراءة باللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتحسن أدائهم في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التصميم في القراءة الإلكترونية باللغة العربية وتفسير يرجع إلى قدرة الطلاب على التفاعل مع بعضهم عبر المدونة في أي وقت، وطرح الأسئلة، وتبادل الإجابات عليها، واستخدام المواقع الإلكترونية من خلال الروابط الموجودة في المدونة، وتصفح المقالات والموضوعات عبر شبكة المعلومات، وقد حرص الباحث على احتواء المدونة التعليمية الكثير من الأنشطة الإثرائية لما لها من أهمية تربوية أثناء العملية التعليمية، كما حرص الطلاب على تبادل الآراء والمعلومات حول إعراب بعض الكلمات في مقالاتهم عبر المدونة، وكان دور المعلم يقتصر على التوجيه والتصحيح للأخطاء، كما استفاد الطلاب من المدونة في تنمية مهارة تصميم الخرائط الذهنية، والمخططات الكتابية، وذلك لما تتميز به الكتابة على المدونة التعليمية من استخدام الرسومات والصور والألوان.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة: عبيد المحضار (٢٠١١)، ودراسة محمد عماشة (٢٠٠٨) التي أكدت أهمية المدونات التعليمية في تنمية المهارات اللغوية.

• النتيجة السابعة:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة التعامل مع البيانات لصالح البعدي.

يقصد بهذه النتيجة أن طلاب الصف الأول الثانوي، تفوقوا في مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات، وتحسن أدائهم؛ حيث زاد متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية في مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات على متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار ذاته، ويرجع ذلك التغير الإيجابي في مهارات التعامل مع البيانات والمعلومات لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى استخدام المدونة التعليمية أثناء تجربة البحث.

لقد ساعدت المدونة التعليمية الطلاب على تنظيم البيانات، وزاد من قدرتهم على تفسير المعلومات، وزادت مهارة طلاب الطلاب في استخدام المعاجم والفهارس اللغوية؛ حيث أتاحت المدونة سهولة الوصول إلى هذه الفهارس الحاسوبية وكشاف الدوريات من خلال الروابط الموجودة على المدونة، كما نمت قدرة الطلاب ومهاراتهم في استخدام الكلمات والمفاتيح الرئيسية للنص المقروء، خاصة أثناء قيام الطلاب بالبحث عن المقالات والموضوعات في الشبكة الدولية من خلال المدونة التعليمية وجاءت هذه

النتيجة متفقة مع دراسة: (Alony & Jones, 2008) التي أكدت أهمية المدونات التعليمية في تنمية مهارات جمع المعلومات. وأكد عصام منصور (٢٠٠٩) أن المدونات الإلكترونية وسيلة مهمة في تنمية مهارات جمع المعلومات وأنها مصدر رئيس للتعامل مع البيانات والمعلومات. كما أشار Halic Lee et al, 2010 إلى أن المدونات تعزز التعليم وتدفع للتفكير ليس داخل الفصل فحسب وإنما خارجه أيضاً، وكان من نتائجها زيادة التفاعل والتعاون لدى الطلاب. وأشار (Al fada & A l – Yahya 2010) إلى أن المدونات التعليمية تمكن الطلاب من توثيق أعمالهم الأدبية، وتساعدهم على تنظيم المعلومات والبيانات.

• النتيجة الثامنة:

وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارة الفهم القرائي لصالح البعدي.

أثبتت هذه النتيجة حدوث تغير إيجابي في مهارات الفهم القرائي وتحسن أدائهم في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإلكترونية (مهارات الفهم القرائي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي عن أدائهم في التطبيق القبلي للاختبار، ويرجع ذلك التغير الإيجابي إلى استخدام المدونة التعليمية في التدريس أثناء تجربة البحث؛ حيث ساعدت المدونة الطلاب على القراءة السليمة، واستخدام القراءة السريعة والتصفح، تنظيم الأفكار وترتيبها، وتحليل المادة المقروءة من خلال معرفة الأسباب والعلل، وتعرف هدف الكاتب من مقاله، والربط بين المقروء والواقع الذي يعيشه الطالب كما أتاحت المدونة للطلاب إتقان مهارة استخدام الأشكال والصور والرسومات، وقد توصل يانج (Yang, 2009) إلى أن استخدام المدونات يساهم في تبادل الخبرات والتواصل بين الطلاب وتنمية مهارات القراءة من خلال مشاركة الطلاب بالأفكار والتعليقات المتنوعة في المدونة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Akay & Arslan, 2010) التي أكدت أهمية المدونات في تعلم مهارات القراءة وأنشطتهما باللغة التركية، واتفق معه (Kajder & Bull, 2004) في التأكيد على أهمية المدونات في تنمية مهارات الفهم القرائي باللغة الإنجليزية لطلاب الصف السابع بولاية فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية وزيادة حماس الطلاب لما يقرأون وما يكتبون عما يجدونه في الكتابة بالأوراق العادية، كما تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها محمد بن علي بن سويلم العلوي (٢٠١٥) حيث أشار إلى أثر المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة السريعة لدى معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وقد اقترح (Huffaker, 2005)

في دراسته أن تستخدم المدونات كأحدى أدوات تعليم المهارات اللغوية وأداة من أدوات التواصل داخل الفصل الدراسي.

ويرى الباحث أن تقدم الطلاب في مهارات القراءة الإلكترونية يعود إلى:

- ◀ طريقة عرض المحتوى داخل المدونة .
- ◀ تعدد الأساليب والأنشطة التربوية الحديثة من صور ورسومات وفيديوهات، ومنتديات نقاش ، وتبادل الآراء والأفكار، وكتابة التعليقات والدخول على مواقع الإنترنت للإفادة منها في إثراء المحتوى التعليمي؛ مما ساهم في تنمية مهارات القراءة لدى طلال الصف الأول الثانوي العام.
- ◀ استخدام المدونة الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية أدى إلى:

- ▲ وجود نوع من العمل التعاوني بين الطلاب؛ مما ساهم في وجود بيئة تعلم مناسبة لتنمية المهارات اللغوية ومنها مهارات القراءة الإلكترونية.
- ◀ إتاحة الفرصة للطلاب لتبادل الملفات والأسئلة والمناقشات عبر البريد الإلكتروني من خلال المدونة، والإجابة على كل الأسئلة أدى إلى تحسن مستوى الطلاب في مهارات القراءة الإلكترونية.
- ◀ وجود المحتوى العلمي للمقرر جاهزاً للقراءة لدى كل طالب، وعرضه بطريقة مشوقة، وكذلك عرض الأفكار بصورة أكثر تحيداً، وسهولة الوصول إليه في أي وقت وأي مكان يناسب الطلاب وفر لهم الجهد والوقت والرغبة في التعلم، وعدم الملل.
- ◀ توفر مصادر تعلم متنوعة مثل استخدام محركات البحث والمواقع ذات الصلة أدى إلى تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب
- ◀ رؤية الطلاب لتعليقاتهم منشورة زاد من حماسهم للقراءة على المدونة.
- ◀ توفير جو من التشويق، والدافعية للطلاب ؛ حيث كان التدريس عبر المدونة بصورة لم يألفها الطلاب من قبل ، كما كان متفقاً مع اهتمامات الطلاب ، وتوجهاتهم في استخدام التكنولوجيا ؛ حيث يقضي الطلاب أغلب أوقاتهم في تصفح الإنترنت لأغراض ترفيهية؛ مما جعلهم يهتمون بمحتوى المدونة، ويتفاعلون معه.
- ◀ احتواء الدروس عبر المدونة أنشطة تتطلب من الطلاب العمل بشكل فعال ونشط طوال الحصة، وهذا أدى إلى زيادة شعور الطلاب بالثقة في أنفسهم وهي ركيزة أساسية يقوم عليها تنمية مهارات التواصل اللغوي.

•النتائج:

يوصي الباحث في ضوء ما توصل إليه من نتائج بما يأتي:

- ◀ زيادة الاهتمام باستخدام تقنيات الويب عموماً والمدونات الإلكترونية على وجه الخصوص في تدريس المهارات المختلفة للغة العربية.
- ◀ التركيز على الجانب الأدائي القرائي أكثر من التركيز على الجانبي التحصيلي عند تدريس مهارات القراءة.
- ◀ التركيز على المهارات الوظيفية في تعليم اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، وذلك لأن متعلم اللغة يهدف أولاً إلى استخدامها في التواصل مع غيره وقضاء أمور المختلفة باللغة المتعلمة؛ وهو ما تحققه المهارات الوظيفية بالمقام الأول.
- ◀ الاستفادة من المصادر الرقمية على شبكة الإنترنت في العملية التعليمية.
- ◀ أن يكون لكل معلم لغة عربية مدونة خاصة به تتضمن المحتوى العلمي للمقرر الذي يدرسه كما يضع فيها بيان بدرجات الطلاب والإعلانات التي التي يريد إيصالها للطلاب وأولياء أمورهم أولاً بأول، ويوفر أدوات للتواصل مع الطلاب.

• المقترحات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم عدد من الدراسات المقترحة التي رأى الباحث أنها تحتاج إلى بحث وهذه الدراسات هي:
- ◀ معوقات استخدام تقنيات الويب للتدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- ◀ تقويم مواقع تعليم اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية على الإنترنت في ضوء المعايير التربوية الواجب توافرها.
- ◀ واقع استخدام تقنيات الويب في تدريس اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية واتجاهات المعلمين والدارسين نحوها.
- ◀ أثر استخدام تقنيات الجيل الثالث في تنمية الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ◀ أثر برنامج تدريبي قائم على الويب في تنمية الأداء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي.

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد محمد عثمان (٢٠١٣): فاعلية استراتيجية تعليمية قائمة على القصص القرآني في تنمية مهارات التواصل الشفوي والتحريري لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- أماني عبد المنعم عبد الله بلال (٢٠١١): فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الخليفة والفهد (٢٠٠٨)، دراسة تحليلية حول المدونات العربية [http:// alnwaihi.makloobb.com](http://alnwaihi.makloobb.com) 29-1-2011

- السعيد مبروك إبراهيم (٢٠١١) : الجليل الثاني للمكتبات (Library 2.0) تاريخ الاسترداد ٥ ديسمبر ٢٠١١ من موقع knol من وحدة المعرفة : <http://knol.google.com/k/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%8A%>
- حسن شحاتة وزينب النجار معجم المصطلحات التربوية(٢٠٠٣)، الدار المصرية اللبنانية القاهرة
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٦) الطفل والقراءة والإنترنت، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المؤتمر السادس، دار الضيافة، المجلد ٣، القاهرة.
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٦)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- حسني عبد الباري عصر(٢٠٠٥) الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة
- حسين عبد الباسط (٢٠١٢) فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تحقيق النمو المهني والاتجاه نحو المدونات لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة طيبة للعلوم التربوية السنة الثالثة (٦٣) ٥٤١-٥٧٨
- راتب قاسم عاشور ومحمد مقداوي (٢٠٠٩): المهارات القرائية والكتابة طرائق تدريسها واستراتيجياتها، الأردن، دار المسيرة والنشر، والطباعة، ط٢
- راشد محمد عطية أبو صوارين(٢٠٠٦)، تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع دراسة تطبيقية، أبتراك للنشر، ط٢، القاهرة.
- رشدي طعيمة(٢٠٠٤): المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي القاهرة.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٤): الأسس العامة لتعليم اللغة العربية : إعدادها ، تقويمها ، تطويرها القاهرة دار الفكر العربي ، ط١.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، مفهومه، أسسه، استخدامه ١٣ أكتوبر، دار الفكر العربي، القاهرة
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٥): الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة ، المؤتمر الدولي الرابع : التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة في الفترة من ٥-٧ يوليو .
- رشدي أحمد طعيمة، محمد علاء الدين الشعبي (٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب، استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع ، دار الفكر العربي، القاهرة
- سعيد علي زاير ، إيمان إسماعيل عايز (٢٠١١) مناهج اللغة العربية وطرق التدريس، مرتضى للكتاب العراقي، القاهرة .
- سمر سامح محمد علي(٢٠١٢): فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- شاكر عبد العظيم(٢٠٠٢)، العلاقة بين مفاهيم القراءة والكتابة ومهاراتها في تعليم اللغات وتعلمها، دراسة مقدمة إلى ندوة مفاهيم الطفل - رؤى مستقبلية- كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي
- (٢٠٠٦)، التربية اللغوية ونظريات التعلم اللغوي .
- شاكر عبد العظيم قناوي، شحاتة محروس (إبريل ٢٠٠٨): فعالية برنامج لتنمية المهارات القرائية الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى الطالب المعلم في مصر والإمارات العربية المتحدة المؤتمر الدولي الأول (العلمي الخامس عشر) بعنوان إعداد المعلم وتنميته، الجزء الرابع .
- (٢٠١٣)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها...آلام وآمال، ندوة بجامعة الأزهر.
- (٢٠١٤): مدى وعي طلاب كلية التربية بمهارات الكتابة الإلكترونية ، وبمعايير الوعي المعلوماتي للتعليم العالي، مؤتمر كلية التربية جامعة حلوان.

- شاكِر عبد العظيم قناوي، شحاتة محروس (٢٠١٤) أثر التفاعل بين بعض أشكال البيئة الصفية المبكرة وأساليب التعلم، في تنمية مهارات التواصل والقيادة، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
- صفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠٠٦): أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، وفي تعبيرهم الكتابي رسالة ماجستير ، غير منشورة ، مناهج وطرق تدريس ، كلية التربية، جامعة حلوان .
- عصام منصور (٢٠٠٩) المدونات الإلكترونية مصدر جديد للمعلومات مجلة دراسات المعلومات . (٥). ٩٣-١١٦
- علي أحمد مذكور (٢٠٠٧) طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة ، عمان.
- علي أحمد مذكور (٢٠٠٨) : تدريس فنون اللغة العربي، دار الفكر العربي ، القاهرة
- علي أحمد مذكور (٢٠١٢): النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية، لونغ مان، القاهرة.
- عبد الله علي مصطفى (٢٠١٤)، مهارات اللغة العربية ، دار المسيرة، القاهرة.
- عبير بنت محمد الحضار (٢٠١١)، فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة
- علي أحمد مذكور (٢٠٠٠)، تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- (٢٠٠٧)، طرق تدريس اللغة العربية، عمان ، دار المسيرة.
- فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠١٠): مناهج البحث، وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- محمد رجب أحمد محمود (٢٠١٤): استراتيجيات تعليمية قائمة على الأنشطة القصصية لتنمية مهارات سرعة القراءة باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة .
- مبروكة عمر محيري (٢٠١٦): المدونات الإلكترونية ورهانات الإعلام الجديد، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة
- محمد جهاد جمل، سمر روجي الفيصل (٢٠١٥): مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي.
- محمد عبده راغت عماش (٢٠٠٨): التعليم الإلكتروني وخدمات الشبكات الاجتماعية، مجلة المعلوماتية، وزارة التربية والتعليم السعودية، عدد ٢٧.
- محمد بن صالح الخلفي (٢٠٠٢): "تأثير الإنترنت في المجتمع: دراسة ميدانية"، عالم الكتب المجلد ٢٢، العدد ٥، ٦.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٩)، المدونات الإعلام البديل، عالم الكتب، القاهرة.
- محمد محمود محمد موسى (سبتمبر ٢٠٠٧): فعالية استراتيجيات مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، مجلة القراءة والمعرفة الصادرة عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد الثاني والعشرون .
- محمود كامل الناقية (٢٠٠٢) الاختبار الشفوي ، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مناهج التعليم في ضوء وفهم الأداء ، القاهرة جامعة عين شمس، ٢٤-٢٥ يوليو، المجلد الثاني، ٩٩٢-٦
- محمود علي شرابي (٢٠١١): فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على مدخلي التفاعل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه جامعة القاهرة.
- مصطفى عبد الرحمن طه (٢٠١٢)، سلسلة تطبيقات أدوات الويب 2.0 في التعليم، المدونات مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (٣)، المجلد (٧).
- منصور (٢٠٠٩)، المدونات الإلكترونية مصدر جديد للمعلومات، مجلة دراسات المعلومات المجلد (٥)، العدد (١١٦)، القاهرة.

- هند سليمان الخليفة (٢٠٠٨) مقارنة بين المدونات ونظام جيسور لإدارة التعليم الإلكتروني المؤتمر الولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، الرياض متاح على: [http; end – al-Khalifa . comm. / wipe – content / uploads / 2008/ 05 / ple 2008.pdf](http://end-al-Khalifa.comm./wipe-content/uploads/2008/05/ple2008.pdf)
- وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠١٥)، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ، مطبعة الملكة.
- ياسر البياني (٢٠٠١): الفضائيات – الثقافة الوافدة وسلطة الصورة ، مجلة المستقبل ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت، العدد ٢٦٧.
- ياسر محمد محمد السيد إبراهيم (٢٠١٣): كفاءة المدونات الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى غير الناطقين اللغة العربية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالعرش، جامعة قناة السويس.

• ثانيًا المراجع الأجنبية:

- Akcay Ahmet & Arslan Akif (2010). The using of blogs in Turkish education Social and behavioral sciences, vol. 2, p.p 1195-1199 online available at: [www. Science direct. com on 30/3/2010](http://www.Science direct. com on 30/3/2010)
- Al- fadda. Hind and Al- Yahya. (2010) Using web blogs as a tool to encourage pre- class reflections and collaboration higher education US- China Educaion Review, July 2010. Volum 7 , No 7,3
- Andrew Mccann (2005), Drama work shop: Ideas for teaching drama, Available at: [http Deamateachers.co](http://Deamateachers.co).
- Bella, M (2005): Weblogs on Their Effects on Writing Skills, Case Study retrieved on 15/10/ 2013 from [http: // mirandalynn. Com](http://mirandalynn. Com).
- Borja, Rhea R (2005). Blogs catching on as tool for instruction: teachers use interactive web pages to hone writing skills, Education week, and vol 25 (15) ISSN 0277 -423, pp1-3 On line available at: [http:// www, edweek.org on 30/3/2009](http://www.edweek.org on 30/3/2009) .
- Coutinho (2009), Using blogs, pad casts and googale sites as educational tools [http ripositorium sdm.uminho. pt/ bitstream/1822/9984/1/pdf](http://ripositorium.sdm.uminho.pt/bitstream/1822/9984/1/pdf)
- Fishchter, 2004. Blogging Basics. Retrieved on Oct 20.2013 from [http:// wiki, classroom 20. Com/ Blogging](http://wiki.classroom20.Com/Blogging).
- Churchill, D. (2009). Educational applications of web2.0: Using blogs to support teaching and learning. British Journal of Education Technology, 40(1), 179-183.
- Grabe Mar & Grabe Cidny (2007), Integrating technology for meaning ful learning, Houghton Mifflin Company, New York.
- Gilbert, Dabbagh, N, 2005, How to Structure online Discussions for Meaning full DISCOURSE; A Case Study. Brinish Journal of Educational Teechnology.36(1) 5-18
- Habermann, (2005) " Weblogs as a sowce of business news and information Retrieved May 20,2007 from <http://>

74.125.77.132/search?q=cach.veXM49NbBHYJ:Goliath.ecnext.com/coms2

- Halic, Lee, et al (2010), To Blog or not to Blog: Student Perceptions of Blog Effectiveness for Learning for Learning in College. Internet and Higher Educationv13n4p 206- 213.
- James A. Shepperd. Jodi L. Grace, Erika J Koch (2008): Evaluating the Electronic: Textbook: is it time to dispense with the paper Text? , Taylor & Francis Group, LLC , Vol. 35, No 1
- Karatsoils, Andreas (2005): Synthesizing from sources: patters of citation use in the academia and implications for the desing of electronic reading and writing systems, Ph D. Dissertation. United, faculty of Rensselaer Polytechnic Institute, communication and Rhetoric, Proquest information and Learning Company.
- Kajder, S. & bull, G. (2004) A space for "writing without writing. Learning & Leading with Technology, 31 (6), 32-35.
- Larson, Eva Lotta Cecilla (Oct 2008): Electronic Reading Workshop: Beyond BOOK WITH New Literacies and Instructional Technologies Journal of Adolescent & Adult Literacy international Reading Association, v 52n 2.
- Mason Robin & Rennie Frank (2008) E-learning and Social networking handbook, resources for higher education. Rutledge publishing, Newyork, U. S. A.
- Richardson, Will, 2006, Blogs, Wikis, Podcasts, and Other POWERFUL Web Tools for Classrooms. Corwin Press
- Richards j 2006 communication language teaching today , Cambridge University ,press.p14
- William& Jacobs (2004), exploring the use of blogs as learning space in the higher education sector: Australasian Journal of education Technology, Vol. 20, No. 2.
- Yang(2009),Using blogs to enhance critical reflecting and community of protice,educational technolg,vol. 12,No. 2, p11





البحث الخامس

**ألعاب الهائف الذكي و تنمية بعض مفاهيم
التربية الأسرية والانباه البصري لدى أطفال
الروضة**

إعداد:

د/ رباب السيد الحسيني الجمل

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية البنات جامعة عين شمس



ألعاب الهاتف الذكي ونوعية بعض مفاهيم التربية الأسرية والانتباه البصري لدى أطفال الروضة

د / رباب السيد الحسيني الجمل

• المستخلص :

هدف البحث إلى تصميم وإنتاج عدد من ألعاب الهاتف الذكي تناسب أطفال الروضة وتساعد على تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري لديهم ومن أجل ذلك تم وضع قائمة بمفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة وتحديد المعايير اللازمة لتصميم وإنتاج هذه الألعاب والكشف عن فعاليتها في تنمية بعض أطفال الروضة ثم تصميم وإنتاج هذه الألعاب والكشف عن فعاليتها في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة، واستخدم البحث استبيان لوضع قائمة بمفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة، عدد (٨) من ألعاب الهاتف الذكي التعليمية، اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور، اختبار الانتباه البصري، وكشف البحث عن فعالية ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية لدى أطفال الروضة، كما كشف عن فعالية ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة في تنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة، وكشف أيضاً عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة. الكلمات المفتاحية: ألعاب الهاتف الذكي - الانتباه البصري - التربية الأسرية

The Effect of Smart Phone Games on Developing Family Education Concepts in Kindergarten Children and on their Visual Attention

Dr. Rabab Al Sayed Al Hussein Al Jamal

Abstract:

The aim of this research was to design and produce a number of smart phone games suitable for children in kindergarten, and to develop their family education concepts and improving their visual attention. To achieve this goal, a list of family concepts suitable for children in kindergarten was set and then standards for designing and creating educational smart phone games suitable for them were chosen. The games were then created and their efficacy in increasing the children's awareness of family concepts as well as increasing their visual attention tested. The tools to carry out this research were, a questionnaire to determine which concepts of family education were suitable for kindergarten children, 8 educational smart phone games, an illustrated test of family concepts and a visual attention test. The results proved the efficacy of the created games in developing family education concepts in kindergarten children as well as improving their visual attention. The research also found that a directly proportional relationship

exists between an improvement in children's visual attention and a development of family education concepts in them.

Keywords: Smart phone games - Visual attention - Family education .

• المقدمة :

بمثل ما أثرت الثورة التكنولوجية الحديثة على جميع مناحي الحياة المعاصرة ، أثرت أيضا في مجال الترفيه واتسع تبعاً لها مفهوم اللعب وتجاوز شكله التقليدي ليشمل جميع الألعاب التي تستخدم فيها أجهزة الحواسيب الشخصية واللوحية والهواتف الذكية وكل الأجهزة التي يمكن من خلالها تحميل البرامج التي تسمح بممارسة الألعاب بشكل إلكتروني ، بل تطورت لتصبح قادرة على مخاطبة جميع فئات المجتمع فهي تجذب الأطفال والكبار على حد سواء بالرسوم والألوان والحركة والخيال فرضت وجودها في حياة الجميع ، وهو الأمر الذي استدعى تجاوز دورها الترفيهي والعمل على الاستفادة منها وتوظيفها تربوياً واجتماعياً .

وتشير "روما كلافسنس" إلى أن المجتمعات المختلفة في العالم عليها القبول بتطبيقات الهواتف الذكية وخاصة الألعاب كأحد أدوات التعلم ، حيث أظهرت دراسة قامت بها مجموعة (NPD) والتي توفر معلومات السوق والخدمات الاستشارية إلى ارتفاع بنسبة ٥٧% في معدل استخدام الأفراد للألعاب الإلكترونية المحمولة على الحواسيب الشخصية وأجهزة الهاتف في الفترة بين ٢٠١٢ إلى ٢٠١٤ وأن الشريحة الأكبر من المستخدمين كانت من فئة الأطفال (Clavines, R, 2015) ، وهو ما يتوافق مع ما أجرته مؤسسة "استراتيجي" ومنطقة الإعلام الحرة في أبو ظبي من دراسة كشفت أن المنطقة العربية تعد من الأسواق ذات النمو السريع في مجال الألعاب الإلكترونية ، ويتوقع نمو هذا المجال بمعدل ثلاثة أضعاف عام ٢٠٢٢ . (Sasapost,2016,1)

ويعد استخدام ألعاب الهاتف الذكي في عملية التعلم أحد الروافد المهمة لما يعرف "بالتعلم النقال" وهو المصطلح الذي بدء ظهوره حديثاً لبشير لذلك النوع من التعلم الذي يعتمد على استخدام الأجهزة الإلكترونية المتنقلة والتي تتصل بشبكة الانترنت .

ويتبنى التعلم النقال فكرة التعلم خارج الصف وقاعة المحاضرة وهو أمر أصبح ضرورة خاصة في ضوء نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (٢٠٠٥ Sharples,M.&Taylor,J.&Vavoula,G) التي أظهرت أن ٥١% من المتعلمين الكبار قد اكتسبوا التعلم في المنزل وأماكن العمل .

و يعد الهاتف الذكي Smartphone من أكثر وسائل التعلم النقال شيوعا للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة بدء من أطفال الروضة وصولا لطلاب الجامعة، وذلك لما يتميز به من تطبيقات وخصائص تميزه عن غيره من الأجهزة الالكترونية الأخرى وأهمها تطبيقات الألعاب التي أصبح وجودها في أيادي الأطفال الصغار أمرا مألوفا وطبيعيا، فقد نجحت صناعة ألعاب الهاتف الذكي في جذب الأطفال الصغار من الناحية الفنية للعبة حيث أصبح اللعب عبرها أسهل من السابق، فالطفل لا يحتاج لمعرفة بتقنيات الهاتف لكي يتمكن من اللعب، كما أنها وسيلة ترفيهية تتيح له الاكتشاف والتجريب دون خوف من مسؤولية أو عقاب أو فشل، وهو ما أثر في تغير مفهوم اللعب فبعدما ارتبط في الماضي بالأنشطة الحركية الجماعية في الأماكن المكشوفة، حلت محلها الألعاب الالكترونية وأصبح مشهد الطفل الذي يجلس يوم العطلة ممسكا بالهاتف أو الحاسوب اللوحي ليمارس من خلاله لعبته الالكترونية المفضلة التي يمضي معها أوقات ممتعة مشهدا مألوفا ويتساوى في ذلك كلا الجنسين ومنذ سن الروضة وما قبلها .

غير أن هذا الانتشار الكبير في استخدام الطلاب لتطبيقات الهاتف الذكي لم ينعكس بشكل ايجابي على العملية التعليمية حيث أن استخدامه ما زال قاصر على الترفية والتسلية دون الاعتماد عليه في الممارسات التربوية بشكل مناسب خاصة لدى فئة الأطفال الصغار وطلاب الروضة على الرغم مما كشفت عنه الدراسات الحديثة مثل دراسة "AT&T" (Obrien , A . 2013) من أن ٧٠٪ من أباء أطفال الروضة ٦٠٪ من الآباء عموما يعتقدون أن لتطبيقات الهاتف الذكي التعليمية فوائد كثيرة في تعلم مهارات القراءة والحساب والعلوم واللغات، وأن ٩٠٪ من أباء تلاميذ الصف الثاني يعتقدون أن هذه التطبيقات تجعل التعلم ممتع، وهو ما يؤكد أن هذه التطبيقات من الممكن أن تلبي أهداف تعليمية مرغوبة مثل تنمية المفاهيم والمهارات وزيادة التركيز والانتباه، وهي مخرجات تعليمية ضرورية للمتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة وخاصة مرحلة الروضة .

ومرحلة الروضة تعد من أكثر المراحل تأثيرا في حياة الفرد، حيث يبدأ فيها تكوين شخصيه الطفل وملامح حياته المستقبلية، وتتميز بقدرته العالية على التعلم واكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة، ولذلك يجب العناية الشديدة به في سنوات حياته الأولى وتوفير الخبرات البديلة والمناسبة لحاجاته واهتماماته المتجددة، ومنها الخبرات التي يمكن تقديمها من خلال الألعاب الالكترونية، حيث يمكن الاستفادة من حب الطفل وولعه الشديد باللعب وتعلقه ببرامج وأجهزة الألعاب الالكترونية الحديثة وتوظيفها في اكتساب المفاهيم والمهارات والقيم التي ستساعده على النمو السليم والمتوازن في المراحل التالية .

وتعد مفاهيم التربية الأسرية من المفاهيم اللازمة والضرورية لطفل الروضة فهي تلك المفاهيم ذات العلاقة الوطيدة بحياة الطفل وممارساته اليومية، والتي ترتبط باحتياجاته واهتماماته المعتادة من مأكّل ومشرب وملبس، والتي تؤثر فيما بعد في تكوين شخصيته المتميزة وتعمل على تشكيل سلوكه وبنائه القيمي .

كما يمكن لبرامج الألعاب الالكترونية وألعاب الهاتف الذكي أن تعمل على تحسين قدرة الطفل على التركيز والانتباه ، وهو ما يؤثر على عملية التعلم حيث يذكر (سليمان السنوي ، ١٩٩٥) أن من شروط التعلم الجيد تركيز الانتباه وان مشتتات الانتباه تمنع الطفل من الفهم والاستيعاب ولذلك يرى المتخصصون أن تركيز الانتباه أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم التي يجب أن يهتم بها التربويون ، فهو أساس البناء المعرفي بأكمله وعليه يتوقف مستوى الأداء فإذا كان الانتباه قوى كان الأداء المعرفي مثمر وفعال ، وتؤكد (لبنى جديد ، ٢٠٠٥، ٣٣٥) أن الأطفال في مرحلة الروضة لا يكونون قادرين بمفردهم على القيام بالانتباه الارادي المركز ، وان من واجبات معلم هذه المرحلة مساعدة الطفل على القيام بذلك .

غير أن المؤسسات التعليمية الحالية خاصة تلك المعنية بمرحلة الروضة وطفل ما قبل المدرسة تعاني من قصور في الاستفادة من تكنولوجيا وتطبيقات الألعاب خاصة المصممة للاستخدام من خلال الهاتف الذكي في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرغوبة لطفل هذه المرحلة مثل تنمية مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه ، حيث يؤكد (احمد سالم ، ٢٠١٠) على أن البرامج التي تقدم لأطفال هذه المرحلة تكون غير هادفة لتنمية قيم أو مفاهيم ، كما أنها لا تحتوي على تقنية عالية وغير ممتعة أو مشوقة عند الممارسة .

• مشكلة البحث :

أحست الباحثة بمشكلة البحث من خلال رصدها لظاهرة ممارسة الأطفال في سن الروضة للألعاب الإلكترونية المحملة عبر تطبيقات الهاتف الذكي وأجهزة الحاسوب اللوحي وعدم توظيف هذه الألعاب في تحقيق أهداف تعليمية محددة مثل تنمية المفاهيم أو الانتباه ، وذلك بعد ملاحظتها لعدد كبير من أطفال هذه المرحلة ، وبعد اطلاعها على نتائج مجموعة من الإحصاءات التي تشير إلى ازدياد معدل امتلاك الأطفال الصغار للهواتف الذكية (❖) ما جعل هذه الظاهرة واقع ينبغي توظيفه والاستفادة منه تربويا وتعليميا .

ومن أجل الوقوف على طبيعة هذه الظاهرة وخصائصها بهدف تحديد دقيق لمشكلة البحث قامت الباحثة بالخطوات التالية :

١ إعداد استطلاع آراء أولياء الأمور للتعرف على معدل استخدام أطفال الروضة للهواتف الذكية وطبيعة الألعاب الممارسة وأرائهم لمدى الاستفادة أو الضرر الذي يمكن أن يقع على الأطفال جراء ذلك (❖) وتم تطبيقه على عدد (٢٠) ولي أمر لأطفال في مرحلة الروضة وأظهرت النتائج أن :

▲ ١٠ % من أطفال العينة لديهم هاتف ذكي ، ٣٠ % حاسب لوجي ٦٠ % يستخدمون هاتف الوالدين .

▲ ٢٥ % من أطفال العينة يستخدم الهاتف الذكي أو الحاسب اللوجي لمدة أقل من نصف ساعة يوميا ، ٢٠ % منهم يستخدمها لمدة ساعة يوميا ، ٥٥ % يستخدمها لمدة أكثر من ساعة يوميا.

▲ ٤٥ % من أطفال العينة يستخدمون الهاتف الذكي أو الحاسب اللوجي في ممارسة الألعاب ، ٧٥ % منهم في مشاهدة الرسوم المتحركة وبرامج الأطفال ، ٧٠ % في مشاهدة أغاني الأطفال.

▲ تطبيقات الألعاب الالكترونية التي يمارسها أطفال العينة تتمحور بنسبة ٤٠ % حول الألعاب الرياضية ، ٤٥ % حول ألعاب الحركة والسباق ٥ % حول ألعاب الذكاء والانتباه ، ١٠ % كانت ألعاب تعليمية .

▲ ٣٥ % من الآباء رأى أن ممارسة هذه الألعاب مفيدة للطفل ، بينما رأى ٦٥ % منهم أنها ضارة له.

▲ ٥ % من الآباء عبروا عن قدرتهم على إبعاد الطفل عن استخدام الهاتف الذكي والحاسب اللوجي ، بينما عبر ٩٥ % منهم عن عدم قدرتهم على ذلك .

▲ ٥٠ % منهم رأى أن ألعاب الهاتف الذكي تشتت الانتباه ، بينما رأى ٥٠ % الآخرين أنها تركز الانتباه .

ومن خلال نتائج تطبيق استطلاع الآراء تبين للباحثة انتشار استخدام الأطفال في سن الروضة للهواتف الذكية لممارسة الألعاب الالكترونية وان ذلك أصبح واقعا لا مفر منه ، كما أن اهتمام طفل هذه المرحلة ينصب على الاستخدام الترفيهي لهذه الألعاب دون أن يكون لها عائد تعليمي محدد ، كما تبين لها عدم وجود اهتمام يذكر لدى الطفل لممارسة الألعاب التعليمية أو تلك الموجهة نحو تنمية الذكاء والانتباه .

٢ تحليل عدد (١٠٠) من ألعاب الهاتف الذكي التي يكثر تحميلها من خلال المتجر الالكتروني (Play Store) الموجود على الهواتف الذكية وذلك

❖ ملحق (١) استطلاع آراء أولياء أمور أطفال الروضة حول استخدام أطفال للهاتف الذكي .

للقوف علي (طبيعتها ، إمكانية الاستفادة التربوية منها ، مدى ارتباطها بحياة الطفل وممارساته اليومية ، مدى ارتباطها بالمفاهيم الأسرية التي يمكن أن يكتسبها الطفل في هذه السن) ، وجاءت نتائج التحليل كما يلي :

▲ أكثر الألعاب تحميلاً من خلال المتجر الإلكتروني هي الألعاب الترفيهية التي لا يكون لها عائد تربوي يذكر مثل ألعاب العنف والقتال ، بينما الألعاب ذات الجانب التربوي يتم تحميلها بمعدل متوسط ولكنها تشمل الجوانب اللغوية والمهارات الحسابية فقط .

▲ الألعاب ذات العلاقة بالمهارات الحياتية ومفاهيم التربية الأسرية مثل (العناية الشخصية والملبسية ومهارات إعداد وطهي الأطعمة ومهارات العناية بالمسكن) ليس لها أي مردود تربوي يذكر فهي لا تتعدى كونها ألعاب للمتعة والترفيه فقط حيث تتناول غالباً (قطع ملبسية يتم إلbasها لدمية دون قواعد وأسس علمية أو اجتماعية ، أو مجموعة من المواد الغذائية يتم تقطيعها أو خلطها دون هدف واضح).

ومن خلال نتائج تحليل ألعاب الهاتف الذكي تبين للباحثة أن طبيعة الألعاب التي يكثر ممارستها من الأطفال في سن الروضة ليس لها عائد تربوي أو تعليمي يذكر ، كما أنها لا تساعد على تنمية مفاهيم التربية الأسرية بشكل مناسب .

◀ مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية المفاهيم والقدرة على الانتباه لدى طفل الروضة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة (❖) وكشفت تلك المراجعة عن توصية هذه الدراسات بأهمية توظيف وسائل التعلم الإلكتروني والبرامج الكمبيوترية في تنمية المفاهيم والقدرة على الانتباه والتركيز لدى الأطفال في مرحلة الروضة ، غير أنها جميعاً لم تستخدم تكنولوجيا الهاتف الذكي على الرغم من أنه أكثر الوسائل انتشاراً واستخداماً في الوقت الراهن .

◀ وفي ضوء الخطوات السابقة كشفت الباحثة عن وجود قصور في البرامج التعليمية الموجهة لطفل الروضة في الاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة مثل الهاتف الذكي في تنمية أهداف تعليمية مهمة مثل تنمية مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري على الرغم من انتشار استخدام أطفال هذه المرحلة لهذه الوسائل ولكن ذلك يكون من أجل الترفيه فقط .

ومن أجل التصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي : ما فعالية ألعاب الهاتف الذكي في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة ؟

❖ (نعمت حسن ، ٢٠١٢) ، (أحمد سالم ، ٢٠١٠) ، (عبد العزيز عبدالله ، ٢٠١٣) ، (نورا اسعد ، ٢٠١٢) ، (جيهان أحمد ، ٢٠١١) ، (لبنى جديد ، ٢٠٠٥) ، (Chiew,L,T.&Wan,F,W.I.&Seong,C,T,2010)

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

- ◀ ما مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة ؟
- ◀ ما معايير تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية المناسبة لأطفال الروضة ؟
- ◀ ما خطوات تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية المناسبة لأطفال الروضة ؟
- ◀ ما فعالية ألعاب الهاتف الذكي التعليمية المصممة والمنتجة في :
 - ▲ تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية لدى أطفال الروضة ؟
 - ▲ تنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة ؟
- ◀ ما العلاقة الارتباطية بين تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية وتنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلي :

- ◀ تصميم وإنتاج عدد من الألعاب الالكترونية التعليمية للهاتف الذكي تناسب أطفال الروضة .
- ◀ الكشف على فعالية الألعاب المنتجة في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية لدى أطفال الروضة .
- ◀ الكشف على فعالية الألعاب المنتجة في تنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة .
- ◀ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية وتنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة .

• أهمية البحث :

يمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي كل من :

- ◀ العاملين في مجال تكنولوجيا التعليم ومصممي ومنتجي الألعاب الالكترونية ، فهو يقدم عدد من معايير تصميم وإنتاج ألعاب الالكترونية تعليمية للهاتف الذكي ، وعدد من ألعاب الهاتف الذكي ذات بعد تربوي ومناسبة لأطفال الروضة يمكن الاستفادة منها في المجالين التعليمي والترفيهي .
- ◀ العاملين في مجال رياض الأطفال ، فهو يقدم أسلوب تعليمي جديد يعتمد على استخدام التكنولوجيا واللعب في آن واحد من أجل تحقيق مخرجات تعليمية ذات أهمية للطفل على الجانبين العقلي والحياتي .
- ◀ العاملين في مجال تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس والتعليم الالكتروني ، فهو يقدم أسلوب تعليمي جديد يعتمد على استخدام ألعاب الهاتف الذكي في عملية التعلم .

- ◀ العالمين في مجال التربية الأسرية ، فهو يقدم قائمة ببعض مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة ومجموعة من ألعاب الهاتف الذكي يمكنها تنمية مفاهيم التربية الأسرية لدى أطفال الروضة .
- ◀ الباحثين ، فهو يفتح مجال بحثي جديد في تصميم وإنتاج ألعاب تعليمية تعتمد على الهاتف الذكي ، كما يقدم عدد من الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في المجال البحثي .
- ◀ أطفال الروضة ، فهو يقدم عدد من ألعاب الهاتف الذكي الممتعة وذات العائد التربوي في الوقت نفسه يمكن للأطفال تحميلها وممارستها .

• فروض البحث :

سعى البحث للتحقق من صدق الفروض التالية :

- ◀ يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور بمحاورة المختلفة لصالح التطبيق البعدي .
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الانتباه البصري لصالح التطبيق البعدي .
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور واختبار الانتباه البصري .

• حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على :

- ◀ عدد (٨) من مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة .
- ◀ عدد (٨) لعبة الكترونية تعليمية مصممة لتناسب الاستخدام من خلال الهاتف الذكي .
- ◀ عينة من أطفال الروضة بمدرسة أضواء الهداية الدولية بالرياض السعودية ، بلغ عددهم (١٤) طفل .
- ◀ مدى زمني للتطبيق امتد لشهرين متتاليين .

• منهجية البحث :

استند البحث الحالي إلى :

- ◀ المنهج الوصفي التحليلي : في إعداد قائمة مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة ، وتحديد المعايير الخاصة بتصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي .
- ◀ منهج النظم : في خطوات تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية .

◀ المنهج شبه التجريبي : في التعرف على فعالية الألعاب المنتجة (كمتغير مستقل) علي تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري (كمتغيرات تابعة).

• أدوات البحث :

تم الاستعانة بالأدوات التالية خلال هذا البحث :

- ◀ استطلاع آراء لأولياء الأمور لتحديد معدل استخدام طفل الروضة للهاتف الذكي وطبيعة الاستخدام .
- ◀ استبيان لوضع قائمة بمفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة .
- ◀ عدد (٨) من ألعاب الهاتف الذكي التعليمية (من إعداد الباحثة) .
- ◀ اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور (من إعداد الباحثة) .
- ◀ اختبار الانتباه البصري (من إعداد الباحثة) .

• إجراءات البحث :

- سارت إجراءات البحث الحالي في ضوء تساؤلاته على النحو التالي :
- ◀ وضع قائمة بمفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة .
- ◀ تحديد معايير تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي المناسبة لأطفال الروضة .
- ◀ تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي المناسبة لأطفال الروضة .
- ◀ إعداد أدوات البحث وتطبيقها قبلها .
- ◀ إجراء تجربة البحث .
- ◀ تطبيق أدوات البحث بعديا .
- ◀ استخلاص النتائج ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها والخروج بالتوصيات .

• مصطلحات البحث :

• ألعاب الهاتف الذكي :

هي ألعاب الكترونية تستخدم الهاتف الذكي كمنصة عرض بدلا من الحاسوب أو الأجهزة اللوحية ، وتعتمد على تطبيقات خاصة تسمح بتحميلها وممارستها عبر الهاتف الذكي .

• مفاهيم التربية الأسرية :

هي مجموعة المفاهيم المرتبطة بموضوعات ومجالات التربية الأسرية ذلك العلم الذي يختص بدراسة الأسرة و احتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل . (كوثر كوجك، ٢٠٠٦، ٣٧٢) .

• الانبباه البصري :

هو مجموعة الآليات التي تحد وتقلل من المثيرات البصرية المحيطة بالفرد والتي تسمح له باختيار بعض من هذه المثيرات البصرية للتركيز عليها دون غيرها ، في مجال الرؤية . (Karla,K,E.et. al, 2011, 503) .

• الإطار النظري :

غيرت العديد من الثورات أو الطفرات الكبرى مناحي الحياة المختلفة للعالم من حولنا بدءاً من الثورة الصناعية ومروراً بالثورة التكنولوجية والالكترونية وأخيراً الثورة اللاسلكية التي أثرت على أشكال ووسائل التواصل من هواتف محمولة وأجهزة لاسلكية انتشرت بأعداد هائلة في جميع أرجاء العالم معلنة عن أدوار جديدة وهامة لها ومتخطية ذلك الدور التقليدي الذي طالما لعبته كأسلوب للتواصل بين البشر ، ودائماً ما حاولت الممارسات التربوية الاستفادة من هذه التطورات التي تظهر من حين لآخر فمثلاً كان ظهور نموذج التعلم عن بعد كانعكاس للثورة الصناعية والتقنية ، كان نموذج التعلم الالكتروني نتاج للثورة الالكترونية وانتشار الانترنت ، والآن نتكلم عن شكل جديد من أشكال التعلم ظهر بالتزامن مع انتشار الأجهزة اللاسلكية وهو ما يعرف بالتعلم النقال .

• أولاً : الهائف الذكي وكنولوجيا التعلم النقال :

أظهرت دراسة بريطانية أجريت عام ٢٠٠٣ أن ٧٥ ٪ من السكان و٩٠ ٪ من الشباب لديهم هواتف نقالة ، كما كشف استبيان أجرته جامعة برمنجهام في نفس العام أن ٤٣ ٪ من الطلاب لديهم حاسب محمول (Crabtree,J&Nathan,M&Roberts,S , 2003) ، وكنتيجه لمثل هذه الدراسات التي كشفت عن الإعداد الضخمة التي تستخدم الأجهزة المحمولة وصغيرة الحجم ظهر مصطلح التعلم النقال وانتشر في الدول الغربية ، وقصد به ذلك النوع من التعلم القائم على استخدام الأجهزة المتنقلة أو المتحركة في عملية التعلم ، وأخذ العديد من المسميات التي لها نفس المعنى فهناك من أطلق عليه التعلم بالجوال ، أو التعلم المتحرك ، أو التعلم بالموبايل أو التعلم بالأجهزة المحمولة باليد ، ويعرف بالانجليزية بـ Mobile Learning .

وعرف (هاني شفيق ، ٢٠١٦ ، ٥٤) التعلم النقال بأنه ذلك النمط التعليمي الذي يعتمد على استخدام الأجهزة المتنقلة في عملية التعلم ، في حين عرفته (هيام الحايك، ٢٠١٣، ٢) بأنه التعلم الذي يحدث عندما لا يكون للمتعلم موقع ثابت ويستخدم فيه فرص التعلم المتاحة من خلال التقنيات النقالية ورأى "براشر وآخرون" انه التعلم عن طريق الموبايل والأجهزة المتنقلة الأخرى

والذي يحدث بالتزامن مع أنشطة الحياة اليومية (Brasher,A. & MacAndrew,P. & Sharples,M,2005) بينما عرفه " فالك وآخرون " بأنه التعلم المتاح بواسطة الأجهزة النقالة (Valk,J,H&Rashid,A,T&Elder,L ، 2010) ، واتفق كل من (أحمد سالم ، ٢٠١٠ ، ٧) ، (٢٠١١ ، 4) ، (Rogers,K,D.) على أنه استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدويا مثل الهواتف النقالة Mobile Phones والمساعدات الرقمية الشخصية PDAs والحواسيب اللوحية Taplets ، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة Laptops والهواتف الذكية Smart Phones في عمليتي التعليم والتعلم في أي مكان وأي وقت .

• الهاتف الذكي Smart Phone :

تطور في الآونة الأخيرة معدل الامتلاك العالمي لأجهزة الهاتف الذكي فبحسب تقديرات الاتحاد الدولي للاتصالات التابع للأمم المتحدة فإن ٦٨ ٪ من سكان البلدان النامية امتلكوا هواتف ذكية بنهاية عام ٢٠١٢ ، كما تفيد منظمة اليونسكو بان المجموع العالمي للاشتراكات في خدمة الهاتف المحمول وصل ل ٦ مليار اشترك عام ٢٠١٢ ، كما نشرت Discover Digital Arabia إحصائية لمعدل استخدام الهاتف الذكي في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كشفت عن ازدياد استخدام الهواتف الذكية في الفترة بين ٢٠٠٤ إلى ٢٠١٢ بمعدل ٣٠٠ ٪ ، وأن معدل الاستخدام تضاعف بين العامين ٢٠٠٩ و ٢٠١١ فقط (مدونة Y2D ، ٢٠١٧ ، ٦) .

ووفقا لاستبيان اعد بواسطة كل من مؤسسة (Learning First Alliance) ، ومؤسسة (Grunwald) فإن ٥١ ٪ من طلاب المدارس الثانوية و ٢٨ ٪ من طلاب المدارس المتوسطة و ٨ ٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية يحملون معهم هواتف ذكية في المدارس يوميا (Obrien , A , 2013) .

وهذا الارتفاع غير المسبوق في عدد حائزي ومستخدمي الهواتف الذكية في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء واعتياد نسبة كبيرة من الطلاب على حملها في البيئة المدرسية جعلها من أكثر الأجهزة والتقنيات التي يمكن استخدامها في التعلم النقال .

• مفهوم الهاتف الذكي :

يعرف (أمين يونس، ٢٠١٦) الهاتف الذكي بأنه جهاز يجمع بين قدرات هاتفية وكاميرا ومساعد رقمي ومشغل MP3 ويمكن من الوصول للانترنت ويستخدم لتحميل الصوت والفيديو وعرض وتحرير المستندات النصية والوصول للبريد الالكتروني وإرسال الرسائل الفورية مع القدرة على التخزين الشامل، فهو يجمع بين ميزات الاتصال والحوسبة في نظام واحد

بينما يعرفه (محمد حمادي، ٢٠٠٦، ٣) بأنه خليط من الهواتف الخلوية والمساعدات الرقمية قادرة على تقديم خدمات متنوعة من استعراض الانترنت ودعم البرامج، وعرفته (Margaret,R, 2017) بأنه هاتف خلوي مزود بكمبيوتر وخصائص تميزه عن الهاتف العادي مثل نظام التشغيل والقدرة على تحميل تطبيقات متنوعة والدخول على الويب، في حين أشارت (Liane,C, 2017) إلى أن الهاتف الذكي هو جهاز يمكن الفرد من إجراء المكالمات بالإضافة لمميزات استحوذ عليها الكمبيوتر في الماضي مثل إرسال واستقبال البريد الإلكتروني .

• استخدامات الهاتف الذكي في العملية التعليمية :

إن انتشار استخدام الهاتف الذكي وخصائصه الكثيرة جعلته محط انتباه الباحثين في المجال التعليمي ، ففي دراسة (AT&T) والتي تمت على مجموعة من أباء الطلاب من سن ٣ إلى ١٨ سنة وجد أن ٧١ ٪ من الآباء يعتقدون أن الهاتف الذكي يزيد فرص التعلم للآبناء ، ٦٢ ٪ منهم يجدون أنها مفيدة بالفعل في تعلم الآبناء ، ٥٩ ٪ وجدوا أنها تشجع الطلاب في الصف الدراسي ، ٥٢ ٪ رغبوا أن تسمح المدارس بها، ورأى ٣٢ ٪ منهم أن المدارس لا بد أن تلزم الطلاب باستخدام الهاتف الذكي (Obrien, A . 2013).

وعددت (Tricia,P,2013) استخدامات الهاتف الذكي في التعليم بأنه يساعد على :

- ◀ تعلم الطلاب بطريقة سهلة ومريحة والوصول للأجوبة بسرعة .
- ◀ التعلم خارج الصف وباستخدام القدرات الصوتية وملفات الفيديو .
- ◀ اكتساب مهارات التعلم الاجتماعي مع القدرة على تشارك المعلومات بين المتعلمين .
- في حين أوضح (Kibb, B, 2017) استخداماته في الصف الدراسي بالقدرة على :

- ◀ البحث والوصول لمصادر التعلم عبر الانترنت .
- ◀ استخدام التطبيقات المختلفة في التواصل بين الطلاب وبعضهم وبينهم وبين المعلم .
- ◀ إرسال النصوص وتشاركها بين الجميع .
- ◀ وضع جداول للمواعيد وتنظيم الأعمال الدراسية .
- ◀ عمل مجموعات نقاشية بين المعلم والطلاب عبر وسائل التواصل المدعومة على الجهاز .
- ◀ عمل مقاطع فيديو وصور لتسهيل التعلم .
- ◀ تسجيل المواد التعليمية بشكل صوتي والعودة لها حين الحاجة .



• تطبيقات الهاتف الذكي التعليمية :

تطبيقات الهاتف هي برامج تم تطويرها للأجهزة صغيرة الحجم مثل الهاتف الذكي والحاسوب اللوحي ويمكن تحميلها وتثبيتها على الجهاز من خلال متجر التطبيقات (Viswanathan,P.2013) ، ويعد القبول بها كأحد أدوات التعلم للجيل الحالي من أطفال الروضة وتلاميذ ما قبل المدرسة أصبح أمر حتمي علي مستوى العالم فوفقا لـ (Sarkar ,S,2014) فقد زادت التطبيقات التعليمية بشكل واسع في الفترة الأخيرة حيث نجد على متجر " ابل " وحده أكثر من (٢٢٢٠٠) تطبيق تعليمي خاص بالأطفال وحدهم ، ويمكن إرجاع ذلك للأسباب الآتية :

- ◀ أنها متاحة على مدار الساعة .
- ◀ تحتوي على عناصر تفاعلية .
- ◀ أنها استخدام مثير لوقت الترفية .
- ◀ تساعد على نمو الذكاء التكنولوجي لدى الطفل .
- ◀ أحد طرق التعلم بالمشاركة .
- ◀ تسمح بطرق تعلم بديلة تعتمد على النص والفيديو والرسوم .
- ◀ تجعل من عملية التعلم متعة .
- ◀ تتبع نماذج التعلم المنظومي .
- ◀ تسهل التواصل مع المعلمين .
- ◀ غير محدودة بمكان أو وقت .

وأظهرت دراسة "AT&T" (Obrien , A . 2013) أن ٧٠٪ من أباء أطفال الروضة و ٦٠٪ من الآباء عموما يعتقدون أن لتطبيقات الهاتف الذكي التعليمية فوائد كثيرة في تعلم مهارات القراءة والحساب والعلوم واللغات وأن ٩٠٪ من أباء تلاميذ الصف الثاني يعتقدون أن هذه التطبيقات تجعل التعلم ممتع .

• ثانيا : ألعاب الهاتف الذكي والألعاب الإلكترونية التعليمية :

يشير (مندور عبد السلام ، ٢٠٠٦) إلى أن اللعبة التعليمية هي أي نشاط يبذل فيه اللاعبون جهدا لتحقيق هدف وفقا لقواعد معينة ، ويعرفها (٨٦-٩٣ Salen,K,T.& Zimmerman, E. 2004) بأنها النظام الذي ينخرط داخله اللاعبون في نزاع مفتعل وفق أحكام محددة بما يؤدي لنتائج قابلة للقياس الكمي .

وتعرف (ريهام الغول، ٢٠١٥، ١) الألعاب الإلكترونية التعليمية بأنها أنشطة أو مهام تعليمية إلكترونية هادفة ومنظمة تتضمن تفاعلا بين المتعلمين متعاونين أو متنافسين ، أفرادا أو مجموعات ، وتمتاز بتوظيف المستحدثات التكنولوجية والتركيز على إحراز النقاط وإتمام المهام لتحقيق أهداف



تعليمية محددة في إطار القواعد الموضوعية، ويعرفها (عبدالله الهدلق، ٢٠١٦، ٣) بأنها جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هياكل الكترونية وتشمل ألعاب الحاسوب وألعاب الانترنت وألعاب الفيديو والهواتف النقالة والأجهزة الكفية.

ويشير "جالجر" إلى أن صناعة الألعاب الالكترونية واحدة من أهم القطاعات الصناعية، حيث تدر ٢٥.١ مليار دولار سنوياً في أمريكا فقط، كما يشير إلى أن ٧٢٪ من الأمريكيين في عام ٢٠١١ قد مارسوا ألعاباً الكترونية ٥٥٪ منهم من خلال الهواتف المحمولة والأجهزة الكفية، وأن متوسط الوقت الذي يقضيه الإنسان البالغ في ممارسة هذه الألعاب ١٢ عام من حياته (Gallagher, 2011, P 4-6)، كما أن معدل الممارسة اليومية لهذه الألعاب وفقاً لدراسة (APD) ارتفع من ٨٠ دقيقة في عام ٢٠١٢ إلى ساعتين (Clavines, R. 2015).

وفي دراسة تمت بواسطة مركز "Joan Ganz Cooney" تم استطلاع آراء ١٥٧٧ من أبناء الطلاب من عمر ٢ إلى ١٠ سنوات حول معدل استخدام أبناءهم للأجهزة الالكترونية المختلفة، وأشارت أرائهم إلى أن ٧١٪ من الأطفال يستخدمون ألعاب الهاتف الذكي، ٥٥٪ يستخدمون الحاسوب اللوحي، ٤١٪ يستخدمون أجهزة الألعاب التعليمية، كما كشفت الدراسة عن أن كثير من الوقت المستهلك في ممارسة تطبيقات الألعاب الالكترونية يكون بغرض الترفيه فقط، وأوصت بضرورة تطوير هذه التطبيقات لتكون أكثر فعالية في تحقيق نتائج تعليمية محددة (Moll, M. 2015).

ويتضح من دراسة "جالجر" ودراسة مركز "Joan Ganz Cooney" أن ٥٥٪ و ٧١٪ على التوالي من الألعاب الالكترونية يتم ممارستها من خلال الهاتف الذكي، وأن هذه النسب في سبيلها للزيادة كانعكاس لازدياد انتشار الهواتف الذكية مقارنة بالأجهزة الالكترونية الأخرى، وهو ما يدعو لتوجيه الاهتمام للتعرف على سبل الاستفادة التربوية والتعليمية من ألعاب الهاتف الذكي المتاحة، وأساليب وطرق إنتاج ألعاب الكترونية جديدة بأهداف تعليمية محددة مصممة للممارسة من خلال الهاتف الذكي.

• مميزات ألعاب الهاتف الذكي :

إن الألعاب التعليمية للهاتف الذكي شأنها شأن مختلف الألعاب الالكترونية التي يتم إنتاجها بأهداف تعليمية تتميز عن غيرها من وسائل وأدوات التعلم الأخرى بأنها :

- ١ تساعد على تنمية مهارات التفكير المنطقي وحل المشكلات واتخاذ القرار.
- ٢ تساعد على تنمية التفكير الإبداعي والثقة بالنفس وتحقيق الذات وتجعل التعلم ممتع وأكثر جذبا.

- ◀ تساعد على بقاء اثر التعلم ، لاعتمادها على أكثر من حاسة باستخدام المؤثرات السمعية والبصرية .
- ◀ تحقق الأهداف المرجوة بتقسيم المحتوى لخطوات صغيرة تتطلب استجابة محددة مع تغذية راجعة.
- ◀ تساعد على تفريد التعليم وتراعي الفروق الفردية وتناسب مع إمكانيات وقدرات كل متعلم .
- ◀ تساعد المتعلم على التحرر من الخصومة في اللعبة الفردية ، وتشجع التعاون إذا ما كانت جماعية .
- ◀ لا ترتبط بزمان أو مكان ، ولا تحتاج لإمكانات عدا الجهاز أو الهاتف الذكي.
- ◀ تساعد على اكتساب مهارات التعامل مع الأجهزة الالكترونية بشكل غير متعمد .
- ◀ تنمي الذاكرة والقدرة على الانتباه وتنشط الذكاء وسرعة التفكير والاستجابة .
- ◀ تطور حس المبادرة والتخطيط وتزيد الدافعية لاعتمادها على اللعب وهو ميل فطري لدى المتعلم .
- ◀ تحسن من المهارات الإدراكية والتآزر الحركي البصري ، فهي تنسق بين حركة العين واستجابة اليد. (عائشة العمري ، ٢٠١٥ ، ٢)، (عبدالله الهدلق ٢٠١٥ ، ٥)، (Hill , L . 2014) .
- ◀ وقد أجريت عدد من الدراسات كشفت عن فوائد استخدام ألعاب الهاتف الذكي والألعاب الالكترونية في عملية التعلم مثل :
- ◀ دراسة (Buigs , L . 2013) : والتي استهدفت المقارنة بين ألعاب الهاتف الذكي والألعاب التقليدية في تعلم الأطفال ، واستهدفت الأطفال من ٨ إلى ١٠ سنوات ، وأظهرت النتائج أن الخبرات التربوية المكتسبة من ألعاب الهاتف الذكي كانت أكثر متعة من وجهة نظر الأطفال ، كما أظهرت أن ٩٠ ٪ من الأطفال فضلوا ممارسة ألعاب الهاتف الذكي عن الألعاب التقليدية .
- ◀ دراسة (Abdul Rahman , N . 2015) : وهدفت لبناء لعبة تعليمية باستخدام الهاتف الذكي لتعلم اللغة الانجليزية ، ووضعت مجموعة معايير لتطوير وتصميم ألعاب الهاتف التعليمي وتطبيقاته .
- ◀ دراسة (Qusay,H,M.& Popowicz , P . 201) : وقدمت منهجية تصميم ألعاب الهاتف الذكي كأحد المنهجيات الجديدة لاستخدام الأجهزة النقالة كآلية لتعلم البرمجة الأولية لعلم الحاسوب .
- ◀ دراسة (Chiew,L,T.&Wan,F,W.I.&Seong,C,T.2010) : وكشفت الدراسة عن تأثير لعبة الكترونية تفاعلية مصممة ومطورة وفق نموذج خاص في اكتساب مفاهيم العلوم .

◀ دراسة (Asgari ,M. & Kauf man ,D. 2009) : وأكدت على وجود مجموعة عناصر تستخدم في تصميم الألعاب الالكترونية الترفيهية ويمكن استخدامها لتصميم ألعاب الكترونية تربوية اعتمادا على أهداف تعليمية محددة بما يساعد على ابتكار ألعابا تعليمية تحفيزية و جذابة في الوقت نفسه .

◀ دراسة (Dougles, H,C. 2011) : وكشفت عن تأثير الألعاب الالكترونية في تعليم الأطفال الحساب والعلوم في المدارس الابتدائية وزيادة التحصيل .

◀ دراسة (سلمى الشمري، ٢٠١٥) : واستهدفت تحويل محتوى منهج الرياضيات إلى ألعاب الكترونية تعليمية وفق نظرية (جانيه) للتعلم وكشفت عن فعالية الألعاب الالكترونية المصممة في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى تلميذات المرحلة الابتدائية .

◀ دراسة (عبدالله الهدلق، ٢٠١٥) : واستهدفت التعرف على مزايا ومخاطر الألعاب الالكترونية، وأوصت بأهمية تصميم وإنتاج ألعاب الكترونية تعليمية تتناسب مع البيئات العربية بحيث تشمل على عناصر الجذب والتشويق المتضمنة في الألعاب الالكترونية شائعة الانتشار .

• المواصفات الواجب توافرها في ألعاب الهاتف الذكي التعليمية :

وضع (Moreno-Ger,P,et al ,2008) ثلاثة مواصفات لابد من توافرها في الألعاب الالكترونية :

◀ التكامل : مع مبادئ التعلم الالكتروني في مراعاة الاستخدام المستقل والتفكير والاكتشاف .

◀ التكيف : لتلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب والمستويات المعرفية السابقة والأهداف المتوقعة .

◀ التقييم : الضوري لأداء المتعلم وتقديم تغذية راجعة لاستجابته على أي مثير يتفاعل معه .

في حين حدد (Prensky,M. 2007) مواصفات الألعاب الالكترونية التعليمية فيما يلي :

◀ وجود قواعد ثابتة .

◀ تحديد الهدف من اللعبة .

◀ الاعتماد على عناصر التفاعل .

◀ تقديم تغذية راجعة وتقييم الأداء ومخرجات التعلم .

◀ الاعتماد على أسس الصراع والمنافسة والتحدي .

ووفقا لـ (Asgari ,M. & Kauf man ,D. 2009) عند تصميم لعبة تعليمية الكترونية تناسب الهاتف الذكي لابد من الأخذ في الاعتبار :

- ١ **مراعاة خصائص التعلم :** (تكون ذات تعليمات واضحة ، تحتوي على تلميحات ومساعدات ، توفر تغذية راجعة) .
- ٢ **مراعاة الخصائص الإنشائية :** (تكون ذات قواعد محددة ، تحتوي قدر من التحدي والصعوبة ، تعتمد على التخيل وتثير الفضول ، تشعر اللاعب بالتحكم والسيطرة ، تقدم مكافآت ، تكون تفاعلية تعتمد على استجابة اللاعب) .
- ٣ **مراعاة الخصائص التقنية :** (اختيار الرسوم والمؤثرات الصوتية عالية الجودة ، تكون ذات سرعات تحميل وتخزين عالية ، أن تكون واجهة التفاعل غنية بالألوان والتفاصيل الدقيقة والرسوم المتحركة) .
- ٤ **مراعاة الفروق الفردية :** (تركز على اختلافات اللاعبين وخبراتهم تراعي إيجاد تواصل بين اللاعب واللعبة ، ترضي التصورات الذاتية لكل لاعب تعتمد على أنماط لعب مختلفة (تنافسي ، تعاوني ، فردي ، جماعي) .
- **معايير تصميم ألعاب الهاتف الذكي لطفل الروضة ولأمايز ما قبل**

المدرسة :

تشير التحليلات التي تم إجرائها حول التطبيقات الالكترونية التعليمية في متجر " ابل " أن ٨٠ ٪ من التطبيقات التعليمية المدفوعة تستهدف الأطفال الصغار، حيث زادت نسبة التطبيقات الموجهة لأطفال ما قبل المدرسة من ٤٧ ٪ إلى ٧٢ ٪ في الفترة من ٢٠٠٩ إلى ٢٠١١ (نانسي السيد ، ٢٠١٢ ، ٢) .

وظف الروضة وفقا للكتابات النفسية يتمتع بمجموعة من الخصائص التي تميزه والتي يجب مراعاتها عند تصميم ألعاب الكترونية توجه له ، فهو يتمتع برغبة قوية للاستطلاع والاستكشاف والخيال الواسع ، ومقدرة على التركيز والانتباه للأشياء المحسوسة ، كما أنه يهتم باللعب ولديه ولع شديد به ، ولديه ميول قيادية ويحب الإحساس بالاستقلال ويميل لإظهار انفعالاته المختلفة ، كما يظهر في هذه المرحلة قدرات في السيطرة على العضلات الصغيرة مثل الأصابع وكف اليد (هالة الحريري ، ٢٠١٧ ، ١) .

لذلك تشير (Naranjo, C. 2011) إلى انه بالإضافة لمعايير تصميم الألعاب الالكترونية بوجه عام والخصائص المرتبطة بالهدف من اللعبة وعمر الطفل المستهدف لابد أن نراعي في تصميم ألعاب الهاتف الذكي الموجهة للأطفال الصغار مجموعة أخرى من المعايير هي :

- ١ أن يعتمد التصميم علي خبرات لدمج الطفل في اللعبة ، وذلك من خلال احتوائها على :
 - ▲ رسوم عالية الجودة .
 - ▲ صور وأشكال متحركة .
 - ▲ مؤثرات بصرية ثرية .

- ▲ عناصر جمالية توفر المتعة .
 - ▲ أن يتناسب التصميم مع حجم شاشة الهاتف الصغيرة ، وذلك من خلال :
 - ▲ التركيز على عناصر ورسوم وايقونات التنقل والتفاعل مع اللعبة .
 - ▲ تبسيط الأطر الخارجية والخلفيات .
 - ▲ تبسيط الصور والأشكال بقدر الإمكان .
 - ▲ مراعاة استخدام الطفل للعبة بشكل مستقل وذلك من خلال :
 - ▲ احتوائها على عناصر توفر المتعة وحب الاستكشاف وأن تكون العناصر مرتبة ومركزة .
 - ▲ تجنب الرسوم والرموز التي ليست لها علاقة بالمهمة المطلوبة حتى لا تشتت الانتباه .
 - ▲ مناسبة العناصر التفاعلية المتضمنة مع حجم يد وأصابع الطفل وقدراته الحركية .
 - كما أكدت على ضرورة :
 - ▲ أن تكون الرسوم والايقونات والصور المستخدمة مألوفاً للطفل وسهلة الفهم .
 - ▲ التقليل من الكلمات المكتوبة وعند استخدامها تكون بجوار الصور التي توضحها .
- ثالثاً : الانتباه :

تعد عملية الانتباه هي العملية الأساسية التي تبنى على أساسها بقية العمليات المعرفية الأخرى ، فبدون الانتباه لا يستطيع الإنسان أن يدرك أو يتذكر أو يتخيل ويبتكر (Umilta,c.1998,23) فالانتباه في مواقف التعلم له أهمية في مساعدة الذاكرة على رسم خرائط على شبكة الأعصاب بالمخ يطلق عليها " خرائط العقل" والتي تتوقف كفاءتها على جودة عمليات التعلم وعلى القدرة على الاحتفاظ بالانتباه طوال مواقف التعلم (تغريد عمران ، ٢٠٠٥ ، ٦) .

لذلك يرى المتخصصون انه أحد أهم العوامل المؤثرة في عملية التعلم ، التي يجب أن ينتبه لها التربويون ، فهو أساس البناء المعرفي بأكمله وعليه يتوقف مستوى الأداء فإذا كان الانتباه قوى كان الأداء المعرفي مثمر وفعال .

فعملية التعلم والتحصيل تتطلب انتباهاً مركزاً وفعالاً من المتعلمين في كافة المراحل ، فمقدار ما يتعلمه الفرد ويحصله من المعرفة يختلف عندما يكون الانتباه في مستوياته الدنيا عندما يكون في أعلى درجاته (لبنى جديد ، ٢٠٠٥ ، ١) .

ويعرف الانتباه بأنه استعداد إدراكي عام يقوم بتوجيه الفرد نحو موقف معين ككل أو كجزء (معتز يونس ، نجاة سعيد ، ٢٠٠٨ ، ٢٣٩) ، ويعرفه (وليم

عبيد و فوزي طه ، ١٩٨٨ ، ٣٣) بأنه عملية تركيز الوعي علي بعض الظواهر واستبعاد الظواهر والمثيرات الأخرى ، في حين يرى (السيد علي وفائقة محمد ١٩٩٩ ، ١٧) انه التركيز الواعي للشعور على منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى الموجودة معه .

فالبينة المحيطة بالإنسان تمتلئ بكثير من المثيرات الحسية المختلفة غير أن آليات الانتباه لديه تجعله لا يستطيع أن ينتبه لها جميعا في نفس الوقت فيقوم بانتقاء عدد منها ليركز انتباهه عليها خلال وقت معين .

وقدمت نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت حول العقل البشري الكثير من المعلومات التي يمكن الاستفادة منها حول هذا الشأن منها أن :

- ◀ التعلم يتم من خلال تركيز الانتباه والملاحظة والإدراك .
- ◀ الانفعال يقود إلى الانتباه والانتباه يقود بدوره إلى التعلم ، فالاندماج الانفعالي مع مواقف التعلم يوقظ الانتباه ويقود إلى التعلم ويقوي التذكر .
- ◀ بيولوجيا يستحيل تعلم شيء لا يتم توجيه الانتباه إليه ، فميكانيزم الانتباه يقود عمليات التعلم والتذكر .
- ◀ استثارة الانتباه في مواقف التعلم يساعد الذاكرة . (تغريد عمران ، ٢٠٠١ ، ٢٥ - ٢٦) .
- و يمر الانتباه بثلاثة مراحل أساسية :

- ◀ مرحلة الكشف : الإحساس بوجود مثيرات حسية في البيئة المحيطة باستخدام الحواس
- ◀ مرحلة التعرف : التعرف على طبيعة وشدة ونوع وحجم وعدد هذه المثيرات .
- ◀ مرحلة الاستجابة : اختيار مثير معين من بين عدة مثيرات وتجهيزه للمعالجة المعرفية الموسعة . (مولاي المصطفى ، ٢٠١٥ ، ٥١) .
- ويقسم الانتباه من حيث الموقع إلى نوعين هما الانتباه للذات والانتباه للبيئة المحيطة ، بينما يقسم من حيث عدد المثيرات إلى الانتباه لمثير واحد أو الانتباه لعدة مثيرات (سهير معروف ، ٢٠٠٨ ، ٢٧) ، في حين يقسم من حيث طبيعة المثيرات إلى ثلاثة أنواع هي :

- ◀ الانتباه الإرادي : وهو انتباه مقصود متعمد يوجه الإرادة للانتباه لشئ معين .
- ◀ الانتباه القسري : وهو انتباه مفروض يُرغم الفرد على الانتباه له .
- ◀ الانتباه الاعتيادي : وهو التركيز المعتاد على الأشياء المعتادة . (مولاي المصطفى ، ٢٠١٥ ، ٥٠) .

◀ **الانتباه البصري :** يشير مصطلح الانتباه البصري لمجموعة الآليات التي تحد وتقلل من المثيرات البصرية المحيطة بالفرد والتي تسمح له باختيار بعض من هذه المثيرات البصرية للتركيز عليها دون غيرها وذلك في مجال الرؤية. (Karla,K,E.et. al, 2011, 503) .
وتحتوي آلية الانتباه البصري وفقاً لـ (Tsotsos , J,K.et. al , 1995) على أربعة مكونات هي:

- ◀ اختيار منطقة الاهتمام داخل المجال البصري .
 - ◀ اختيار المثيرات والصفات ذات الأهمية .
 - ◀ التحكم في تدفق المعلومات خلال الخلايا العصبية للنظام البصري .
 - ◀ القدرة على التحول من نقطة اهتمام إلى أخرى .
- في حين قسم (السيد علي ، ١٩٩٨ ، ٣٢) مكونات الانتباه البصري إلى ثلاثة أقسام هي :

- ◀ **البحث :** وهي محاولة تحديد موقع المثير في المجال البصري .
 - ◀ **التصفية :** وتعني انتقاء صفة أو مثير وتجاهل الباقي .
 - ◀ **التهيئة :** وهي توقع ظهور المثير نفسه والاستجابة له بنفس الطريقة .
- **قياس الانتباه البصري :**

يعتبر اختبار (بوردين- انفيموف) من أشهر اختبارات قياس الانتباه البصري وهو يعرف باختبار الشطب، وقام كل من (عبد الجواد طه ، ١٩٧٢)، (السيد السمادوني ، ١٩٩٠) بتعريبه ، والاختبار يقيس مظاهر الانتباه المختلفة ويتطلب من المفحوص السرعة والدقة في تركيز الانتباه لفترة زمنية محددة ويتكون من ورقة تحتوي على (٣١) سطر من الأرقام موزعة على شكل مجموعة من (٣-٥) أرقام ، يحتوي كل سطر على (١٠) مجموعات ، بمجموع أرقام (٤٠) رقماً في كل سطر، والاختبار الكلي يحتوي على (١٢٤٠) رقماً وضعت بترتيب وتسلسل مقنن وبشكل غير منتظم التوزيع وغير متساوي لتفادي احتمالات الحفظ ، ويطلب من المفحوص البحث عن أرقام محددة ويقوم بشطبها مراعيًا الدقة والسرعة علماً بأن مدة الاختبار دقيقة واحدة فقط في أغلب الأحيان ، واستخدمت العديد من الدراسات هذا الاختبار خاصة في المجال الرياضي (❖).

• **العلاقة بين الألعاب التعليمية والإلكترونية والقدرة على الانتباه :**

أكدت الدراسات المتخصصة على العلاقة الكبيرة بين البرامج والأساليب التي تستخدم اللعب في الممارسات التعليمية وتحسين القدرة على الانتباه مثل :

❖ دراسة (نبيل أحمد، ٢٠١٢)، دراسة (أحمد حسن عاشور، ٢٠٠٥)، دراسة (عكلت سليمان ، ٢٠٠٦)، دراسة (معتز يونس، نجاه سعيد، ٢٠٠٨)، دراسة (هشام هندواي ، ٢٠١٧).

- ٤ دراسة (أيمن الهادي ، ٢٠٠٥) : استخدم الباحث خلالها أسلوب اللعب التركيبي وقياس أثره في تحسين الانتباه لدى الأطفال المعاقين عقليا .
- ٤ دراسة (سهير محمد معروف ، ٢٠٠٨) أعدت الباحثة برنامج تعليمي قائم على الألعاب التعليمية واستخدمته في تحسين درجة الانتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسيا ، واثبت البرنامج فعالية كبيرة .
- ٤ دراسة (جيهان أحمد ، ٢٠١١) : زاوجت بين الألعاب التقليدية وألعاب كمبيوترية وتم إنتاج ألعاب تعليمية لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وجذب انتباههم .
- ٤ دراسة (نورا أسعد ، ٢٠١٢) : استخدمت الباحثة ألعاب الكترونية اعتمدت على تتبع عرض رسومات ثنائية وثلاثية الأبعاد في تنمية القدرة على التمييز البصري .
- ٤ دراسة (عبد العزيز عبد الله ، ٢٠١٣) : استخدم الباحث برنامج حاسوبي لتحسين الانتباه البصري وتنمية القدرة على التركيز لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة واثبت البرنامج فعاليته .
- رابعا : الألعاب التعليمية والإلكترونية وتنمية مفاهيم التربية الأسرية لطفل الروضة :

تعد مرحلة الروضة من أكثر المراحل التي تؤثر في حياة الطفل ويترتب عليها تكوين شخصيته وعلاقته بالآخرين ، ويتميز الطفل في هذه المرحلة بقدرة عالية على التعلم واكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة والقيم والمبادئ والأخلاقيات التي ستشكل ملامح شخصيته المستقبلية في المراحل العمرية التالية .

ويعد اكتساب طفل الروضة للمفاهيم من الدعائم الأساسية التي يبنى عليها تعلمه فيما بعد حيث أنها حجر الأساس في عملية التعلم ، كما تلعب الخبرات المبكرة التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته دورا مهما في تكوين وبناء وتشكيل سلوكه ، ولذلك فإن الخبرات التي تهئ من أجل إكساب المفاهيم للطفل في تلك المرحلة تشجع وتسهم في استمرار التعلم في المراحل التالية .

وتشير "كوثر كوجك" إلى أهمية تعلم المفاهيم حيث أن تحديد المفاهيم والمدرجات الأساسية يمكن الطفل من تذكر مضمون ما تعلمه ، فبدلا من مجموعة حقائق متفرقة يكفي تذكر فكرة كبيرة موحدة . (كوثر كوجك، ٢٠١٢، ٢٠٠٦).

لذلك توجهت اهتمامات التربويين نحو تعلم المفاهيم باعتبارها أهم نواتج التعلم ، فهي الأدوات التي تساعد الأفراد على تنظيم البنية المعرفية الخاصة

به في صورة ذات معنى ، حيث تساعد على الانتقال بالفرد من المعرفة البدائية إلى المعرفة الصحيحة والمتطورة ، كما تساعد في تكوين البنية المعرفية الخاصة به . (تغريد عمران ، ٢٠٠٤ ، ٥٩) .

وأثبتت العديد من الدراسات السابقة (*) قدرة طفل الروضة على اكتساب المفاهيم المختلفة باستخدام مداخل متعددة ، غير أن استخدام اللعب يظل من أكثر المداخل انتشارا في تصميم أنشطة تربوية هادفة للطفل خلال هذه المرحلة العمرية وذلك بسبب ولع الطفل الشديد في هذه السن به ، بل ويؤكد المختصون على أن للعب دورا مهما في نمو الطفل حيث يعتبره " بياجيه " مقياسا لتطور الأطفال العقلي ، بينما يؤكد " فيجوتسكي " على أنه يساعد في بناء التفكير الرمزي لدى الطفل الصغير (سهير معروف ، ٢٠٠٨ ، ١٥) .

وأكدت العديد من الدراسات أهمية الألعاب التعليمية سواء التقليدية أو الالكترونية في تنمية مفاهيم أطفال الروضة مثل :

١ دراسة (حفني اسماعيل ، ١٩٨٧) : والتي هدفت الكشف عن فعالية تدريس بعض مفاهيم الرياضيات لأطفال الروضة ، واستخدمت الدراسة أسلوب الألعاب الرياضية والنشاط الحر .

٢ دراسة (أسماء محمد علي ، ٢٠٠٥) : والتي كشفت عن فعالية استخدام الألعاب التعليمية التقليدية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتحصيل الكلي لدى أطفال الرياض المستوى الثاني .

٣ دراسة (أحمد سالم ، ٢٠١٠) : وهدفت التعرف على أثر التعليق الصوتي في برامج الكمبيوتر التعليمي على تنمية مفاهيم الأطفال ، وأسفرت عن فعاليتها في تنمية المفاهيم العلمية لديهم ، وان البرامج المصحوبة بتعليق صوتي لطفل كان تأثيرها اكبر من المصحوبة بصوت امرأة أو صوت رجل .

٤ دراسة (نعمة حسن ، ٢٠١٢) : وهدفت للتعرف على فعالية استخدام التعلم الالكتروني في اكتساب أطفال الروضة مفاهيم التربية من اجل السلام وأنشئت الباحثة موقع الكتروني لهذا الهدف ، وأثبتت الدراسة فعالية التعلم الالكتروني في تنمية مفاهيم أطفال الروضة .

وتهتم مناهج وموضوعات التربية الأسرية بطبيعة الطفل منذ مرحلة الروضة والتي يجري فيها التشكيل الاجتماعي لسلوكه لحد كبير ، حيث يبدأ فيها الاعتماد على نفسه وتعلم النظام والمحافظة على نظافة منزله

*) (صلاح عبد السميع ، سعيد عبد المعز ، ٢٠٠٦) ، (صلاح عبد السميع ، سعيد عبد المعز ، ٢٠٠٧) ، (نفين احمد خليل ، ٢٠٠٩) ، (ايمان محمد نبيل ، ٢٠١١) لتنمية بعض المفاهيم لدى طفل ما قبل المدرسة ، وفي دراسة (ياسمين فتحي ، ٢٠١٤) .

(كوثر كوجك، ٢٠٠٦، ١٨)، ولذلك فمفاهيم التربية الأسرية تعد من المفاهيم ذات العلاقة الوطيدة بحياة وممارسات الطفل اليومية حيث ترتبط هذه المفاهيم باحتياجات الطفل المعتادة من مأكّل ومشرب وملبس، والتي تؤثر على تكوين شخصيته المتميزة وتشكل سلوكه وبناءه القيمي، وتؤكد (كوثر كوجك، ٢٠٠٦، ٢١٢) على أهمية تعلم مفاهيم التربية الأسرية للطفل وأنها تضمن انتقال أثر التعلم إلى البيت والبيئة والمجتمع .

• إجراءات البحث :

سارت إجراءات البحث الحالي في ضوء تساؤلاته على النحو التالي :

• أولاً : الإجابة عن النساؤل الأول للبحث والخاص بوضع قائمة بمفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة، نع ما يلي :

١ إجراء دراسة تحليلية ناقدة للكتابات المتخصصة في مجال التربية الأسرية ومجال رياض الأطفال .

٢ تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تنمية مفاهيم التربية الأسرية والمفاهيم الحياتية، والدراسات التي تناولت تنمية المفاهيم لدى طفل الروضة .

و أسفرت الخطوتين السابقتين عن تحديد قائمة مبدئية تضمنت (٢٧) مفهوم للتربية الأسرية يمكن أن تناسب بشكل مبدئي طفل الروضة .

إعداد استبيان(❖) لوضع قائمة نهائية بمفاهيم التربية الأسرية التي تناسب أطفال الروضة، ويسعى البحث للتعرف على إمكانية تحقيقها من خلال استخدام ألعاب الهاتف الذكي، واستلزم ذلك :

١ تحديد الهدف من الاستبيان : استهدف الاستبيان تحديد مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة.

٢ تحديد محتوى الاستبيان : احتوى استبيان على :

▲ مقدمة توضح الهدف من الاستبيان، وطبيعته وأسلوب تطبيقه .

▲ تعليمات توضح طريقة الاستجابة .

▲ جدول يحتوي على مجموعة مفاهيم بلغ عددها (٢٧) مفهوم، يقابلها مقياس ثلاثي مدى مناسبة المفهوم لطفل الروضة .

• الخبراء والمختصون :

تم استطلاع آراء عدد من الخبراء والمتخصصين في مجالات التربية الأسرية، رياض الأطفال .

❖ ملحوظة (٢) استبيان لتحديد قائمة مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لطفل الروضة .

• نتائج تطبيق الاستبيان :

أسفرت نتيجة تطبيق هذا الاستبيان عن :

- ◀ حذف مفاهيم (الموارد ، الرموز والعلامات المرفقة بالسلع ، الصيدلية المنزلية ، الوقت ، أدوات التفصيل والحياكه ، النشويات ، إعداد المائدة) لعدم مناسبتها .
 - ◀ دمج مفاهيم (أدوات الطهي ، أدوات المائدة ، أدوات وأجهزة المنزل ، أثاث المنزل ، مكونات المنزل) في مفهوم واحد هو (مكونات المنزل) .
 - ◀ دمج مفاهيم (الأطعمة النباتية، الأطعمة الحيوانية، اللحوم، الألبان ومنتجاتها) في مفهوم (الطعام الصحي) .
 - ◀ دمج مفاهيم (أدوات النظافة ، العناية الشخصية) في مفهوم واحد هو (أدوات النظافة الشخصية) .
 - ◀ دمج مفاهيم (ملابس الصيف ، ملابس الشتاء ، الإكسسوارات) في مفهوم واحد هو (الملابس) .
 - ◀ دمج مفاهيم (النقود ، الادخار، الإنفاق) في مفهوم واحد هو (النقود) .
 - ◀ الإبقاء على مفاهيم (الأسرة ، الألوان ، الخضروات) كما هي .
- وفي ضوء ما سبق تم الاتفاق على قائمة مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لطفل الروضة لتشمل عدد ثمانية مفاهيم موزعة على مجالات التربية الأسرية كما يوضحها الجدول (١) :

جدول (١) قائمة مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لطفل الروضة

المفاهيم	مجالات التربية الأسرية
أدوات النظافة الشخصية	الطفولة والأمومة
الأسرة	الأسرة وسلامة المجتمع
النقود	إدارة موارد الفرد واقتصاديات الأسرة
الطعام الصحي ، الخضروات	التغذية وعلوم الأطعمة
مكونات المنزل	المسكن تأثيثه وديكوراته وإدارة موارده
الألوان ، الملابس	التدوق للمبسى والمشغولات اليدوية

• ثانيا : للإجابة عن النساؤل الثاني للبحث والخاص بتحديد معايير تصميم

وإنناج ألعاب الهائف الذكي التعليمية المناسبة لطفل الروضة نع :

الرجوع للدراسات السابقة والكتابات (❖) التي تناولت معايير تصميم الألعاب الالكترونية وتكنولوجيا الهاتف الذكي واستخداماته التعليمية وكيفية توظيفها لتناسب نواتج التعلم والعينة المستهدفة ، وفي ضوء ذلك تم تحديد عدد (٦) معيار رئيسي يندرج أسفلها (٥٠) معيار فرعي ، وهي كالآتي :

❖ (عائشة العمري، ٢٠١٦)، (Moreno-Ger, P et al, 2008)، (Asgari ,M. & Kauf man ,D.), (2009)، (Prensky, M. 2007)، (Naranjo, C. 2011) .

• معايير خاصة بالمنعلم :

- ◀ سهولة تشغيل اللعبة واستخدامها دون معرفة مسبقة .
- ◀ وضوح التعليمات المصاحبة لها ومناسبتها لطفل الروضة .
- ◀ تسمح للمتعلم بالتحكم الكامل في اللعبة (البدء ، الإنهاء ، إعادة التشغيل) .
- ◀ تسمح للمتعلم بالتفاعل بسهولة وبساطة داخل اللعبة .
- ◀ تسمح للمتعلم باستخدام الحواس المختلفة (اللمس ، السمع ، البصر) .
- ◀ تتضمن تغذية راجعة فورية لكل استجابة يقوم بها المتعلم سواء ايجابية أو سلبية .
- ◀ تساعد المتعلم على التركيز والانتباه وإعمال العقل .
- ◀ تناسب عمر المتعلم طفل الروضة ومهاراته ومعارفه .
- ◀ الرموز والصور والرسوم المستخدمة تكون مألوقة للمتعلم في محيطه الاجتماعي .
- ◀ تتناسب الرموز والايقونات المطلوب التفاعل معها مع حجم يد طفل الروضة ومهاراته الحركية .

• معايير خاصة بالمدنوى :

- ◀ يتناسب محتوى اللعبة مع الأهداف المرجوة منها .
 - ◀ يساعد المحتوى على جذب الانتباه والدافعية لممارسة اللعبة .
 - ◀ يتضمن المحتوى خبرات واقعية مرتبطة بحياة المتعلم ويمكن تطبيقها في واقعه المعاش .
 - ◀ يتضمن المحتوى قدر من الغموض والخيال وعدم القدرة على توقع الخطوات التالية .
 - ◀ يتضمن المحتوى قدر من الخبرات والمهام البسيطة التي ترفع من ثقة المتعلم بنفسه .
 - ◀ يتناسب المحتوى مع مستوى المتعلم العمري والعقلي .
 - ◀ يتسم المحتوى بالسلامة اللغوية والعلمية .
 - ◀ يراعى المحتوى التسلسل المنطقي والسيكولوجي للمعرفة .
 - ◀ يوفر المحتوى أمثلة وخبرات ايجابية وسلبية مع توضيح الفرق بينهما .
 - ◀ يقدم المحتوى تلميحات وإشارات مساعده لرفع الانتباه .
 - ◀ يسمح المحتوى باستخدام الأسئلة والبدائل المتنوعة لعرض الخبرة .
 - ◀ يقدم المحتوى التغذية الراجعة الفورية ويصحح الخطأ بانتظام .
- معايير خاصة بالوسائط المستخدمة :
- ◀ تسمح اللعبة باستخدام الوسائط السمعية والبصرية والتفاعلية .

- ◀ مراعاة البساطة في الصور والرسوم المستخدمة .
- ◀ أن ترتبط الصور والرسوم المستخدمة بالمفاهيم المستهدفة .
- ◀ المحافظة على النسب الطبيعية للأشياء في صورتها الحقيقية .
- ◀ عدم المبالغة في استخدام الصور والألوان لعدم تشتيت الانتباه .
- ◀ المحافظة على البساطة في الأطر الخارجية للعبة والخلفيات المستخدمة .
- ◀ الاعتماد على اللغة المنطوقة والإقلال من النصوص قدر الإمكان .
- ◀ أن يكون التعليق المصاحب للعبة بصوت طفل في نفس المرحلة العمرية للعبة المستهدفة تقريبا .

- ◀ عند استخدام النصوص يراعى أن يكون حجمها كبير وواضح .
- ◀ تناسب الموسيقى المستخدمة محتوى اللعبة وطبيعة المتعلم .

• معايير خاصة بواجهة التفاعل :

- ◀ إتباع التصميم الخطى في تسلسل تقديم الشاشات المتتالية .
- ◀ الاقتصار على العناصر الأساسية فقط دون مبالغة .
- ◀ اتزان العناصر داخل واجهة التفاعل المرئية .
- ◀ التباين بين الشكل المعروض والخلفية .
- ◀ تصميم الواجهة لتناسب شاشة اللمس .
- ◀ تعطى الفرصة للمتعلم من تكرار الممارسة قدر ما يشاء .
- ◀ تتيح للمتعلم إمكانية إنهاء اللعبة في أي مرحلة .
- ◀ مراعاة التزامن بين الصوت والصور المعروضة .
- ◀ وضع رسالة في بداية اللعبة للترحيب بالمتعلم وأخرى في النهاية لتوجيهه للعبة أخرى أو تكرارها .

• معايير خاصة بالنواحي المستهدفة :

- ◀ ربط كل لعبة بمفهوم واحد فقط من مفاهيم التربية الأسرية المستهدفة .
- ◀ تحتوي كل لعبة على ممارسات موجهة نحو تركيز الانتباه البصري .
- ◀ تسمح كل لعبة باختبار المعرفة المقدمة خلالها .

• معايير خاصة بالهاتف الذكي :

- ◀ حجم الصور والرسوم يكون مناسب لحجم شاشة الهاتف الذكي .
- ◀ يسمح التصميم بتحميل اللعبة من الموقع الإلكتروني بسهولة .
- ◀ أن يتناسب حجم اللعبة مع قدرات التحميل والتخزين للهاتف الذكي .
- ◀ يسمح التصميم بممارسة اللعبة وفق خاصية off line عند عدم الاتصال بشبكة الانترنت .

◀ يسمح التصميم بمشاركة اللعبة عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة .

◀ يسمح التصميم بممارسة اللعبة عبر أجهزة التابلت والحاسوب اللوحي بجانب الهاتف الذكي .

• ثالثاً : للإجابة عن النساؤل الثالث للبحث والخاص بنحديده مراحل تصميم وإنناج ألعاب الهائف الذكي التعليمية المناسبة لأطفال الروضة نع :

الرجوع للنموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) مع إدخال بعض التعديلات لكي تناسب طبيعة البحث الحالي ، وفيما يلي عرض تفصيلي للمراحل التي تمت :

◀ مرحلة التحليل : وتضمنت هذه المرحلة :

▲ تحليل المهمة : وتم خلالها تحديد الهدف العام من تصميم ألعاب الهاتف الذكي التعليمية وهو تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري لدى طفل الروضة .

▲ تحليل المتعلمين : وتم خلالها تحديد العينة المستهدفة (طفل الروضة) ومستواه التعليمي والاجتماعي والاقتصادي ومعارفه السابقة وخصائصه النفسية والمستوى المعرفي المطلوب قبل استخدام الألعاب .

▲ تحليل المحتوى : وتم خلالها تحديد المحتوى المستهدف والذي يدور حول ثمانية مفاهيم للتربية الأسرية هي (أدوات النظافة الشخصية الأسرة ، النقود ، الطعام الصحي ، الخضروات ، الألوان ، الملابس مكونات المنزل) .

▲ تحليل الموارد الرقمية : وخلالها تم مراجعة دقيقة لبرامج وتطبيقات تأليف وإنتاج الألعاب الالكترونية وإمكانيات وخصائص كل برنامج ومدى سهولة وصعوبة استخدامه (❖) .

◀ مرحلة التصميم : و تضمنت هذه المرحلة :

▲ تحديد الأهداف الإجرائية : وخلالها تم تحديد الأهداف السلوكية المراد تحقيقها من كل لعبة الكترونية ، حيث تم تحويل الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية التي تحتوي كل منها على نقطة واحدة بسيطة يمكن قياسها ، ويوضح الجدول (٢) الأهداف الإجرائية لكل لعبة .

❖ برامج (Micromedia) و (Power Point) و (Jclic) و (Flash) للأجهزة التي تعمل بنظام الويندوز ، برامج (X Code) و (Gamesalad) للأجهزة التي تعمل بنظام ios ، برامج (Tiny tap) و (Pixel Press) للأجهزة التي تعمل بنظام الاندرويد .

جدول (٢) الأهداف الإجرائية من ألعاب الهاتف الذكي التعليمية

ألعاب الهاتف الذكي	الأهداف الإجرائية
أدوات النظافة الشخصية	يذكر الطفل أشكال النظافة الشخصية . يعدد الطفل أدوات النظافة الشخصية . يربط الطفل بين كل أداة والغرض منها . يربط الطفل بين كل أداة والعضو المسئول عن نظافته . يستنتج الطفل أهمية النظافة الشخصية . يميز الطفل بين المظاهر الدالة على النظافة وعدم النظافة .
أسرتي	يذكر الطفل مفهوم الأسرة . يعدد الطفل أنواع الأسر . يعدد الطفل أفراد الأسرة . يستنتج الطفل علاقة كل فرد في الأسرة بالأفراد الآخرين . يضع الطفل كل فرد من الأسرة في مكانه الصحيح على شجرة العائلة .
النقود	يذكر الطفل مفهوم النقود . يميز الطفل بين أنواع النقود . يعطي الطفل أمثلة على أوجه الإنفاق السليم . يعدد الطفل أماكن حفظ النقود .
الطعام الصحي	يذكر الطفل مفهوم الطعام الصحي . يعدد الطفل شروط الطعام الصحي . يقارن الطفل بين الطعام الصحي والطعام غير الصحي . يعطي الطفل أمثلة على الأطعمة الصحية .
الخضروات	يذكر الطفل أهمية الخضروات للجسم . يعدد الطفل أنواع الخضروات . يعطي الطفل أمثلة على أنواع الخضروات المختلفة . يميز الطفل بين الخضروات والمجموعات الغذائية الأخرى .
الألوان	يسمي الطفل الألوان الأساسية المختلفة . يذكر الطفل أمثلة مما حوله على كل لون . يربط الطفل بين كل لون وصورته . يختار الطفل الألوان الصحيحة للأشياء المعروضة عليه .
الملابس	يذكر الطفل مفهوم الملابس . يصنف الطفل الملابس تبعاً للغرض منها وموعد ارتدائها . يقارن الطفل بين الملابس الصيفيّة والشتويّة . يميز الطفل بين ملابس البنت والولد . يعطي الطفل أمثلة للملابس الشتويّة والصيفيّة . يعطي الطفل أمثلة لبعض مكمّلات الملابس .
منزلي	يعدد الطفل أجزاء المنزل . يستنتج الطفل الغرض من كل جزء من أجزاء المنزل . يميز الطفل بين قطع الأثاث الملائمة لكل جزء من المنزل . يعطي الطفل أمثلة للأجهزة والأدوات التي تستخدم في المنزل . يستنتج الطفل استخدامات قطع الأثاث والأجهزة والأدوات المكونة للمنزل .

٤ تحديد برنامج التأليف والجهاز الذي سوف يستخدم عليه : وخلال هذه المرحلة تم اختيار برنامج (Tiny tap) لتأليف وتصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي المستهدفة ، و ذلك للأسباب التالية :

- ▲ يعمل البرنامج على أجهزة الهاتف الذكي التي تعمل وفق نظام " اندرويد " ، وهى الأكثر استخداما وشيوعا على مستوى العالم .
- ▲ يسهل تحميل البرنامج من أي جهاز ذكي باستخدام متجر التطبيقات ويوضح الشكل (١) صورة البرنامج على المتجر .



شكل (١) صورة البرنامج على المتجر

- ▲ يمكن استخدام البرنامج من أي جهاز ذكي مثل الهاتف أو التابلت أو الحاسوب اللوحي (مع العلم أن أفضل استخدام لإمكانيات البرنامج تتم من خلال الهاتف الذكي).
- ▲ يسمح البرنامج بممارسة الألعاب بعد تحميلها وفق خاصية offline، عند عدم الاتصال بالشبكة.
- ▲ يوفر البرنامج إمكانية استخدام الوسائط المتعددة (الصوت ، الصور النصوص).
- ▲ يسمح البرنامج بإضافة أنشطة تفاعلية (ترتيب بازل ، أسئلة ، تحريك صور) ويظهر في الشكل (٢) صور يمكن تحريكها لوضعها في المكان الصحيح وفقا لما يطلب من الطفل من خلال التعليق الصوتي المصاحب.



شكل (٢) صور يمكن تحريكها لوضعها في المكان الصحيح

- ▲ يسمح البرنامج بإضافة التغذية الراجعة الصوتية والمرئية والمؤثرات البصرية والسمعية ، كما يظهر في المؤثرات البصرية المصاحبة لاختيار الإجابة الصحيحة في الشكل (٣).



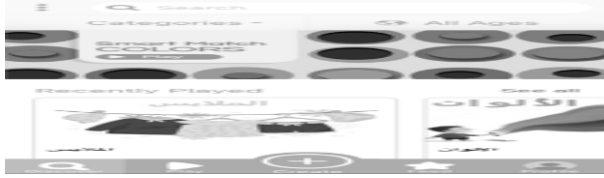
شكل (٣) المؤثرات البصرية المصاحبة لاختيار الإجابة الصحيحة

- ▲ يوفر البرنامج خلفيات موسيقية متنوعة يمكن الاختيار منها أو استبعادها ، ويتضح أسلوب تنفيذ ذلك في الشكل (٤).



شكل (٤) خلفيات موسيقية متنوعة

▲ يمكن تثبيت الألعاب المصممة على فضاء تطبيق Tiny tap بما يساعد على انتشارها بسرعة ، ويظهر في الشكل (٥) بعض الألعاب المصممة بعد تثبيتها على التطبيق .



شكل (٥) بعض الألعاب المصممة بعد تثبيتها على التطبيق .

▲ يوفر البرنامج خلفيات ثابتة وصور جاهزة في مجالات كثيرة يمكن الاستعانة بها خلال مرحلة التصميم ، كما يظهر في الشكل (٦) .



شكل (٦) خلفيات ثابتة وصور جاهزة في مجالات كثيرة يمكن الاستعانة بها خلال مرحلة التصميم
▲ يسمح البرنامج بإضافة تعليق صوتي مصاحب للعبة ، ويظهر الشكل (٧) عملية إضافة التعليق الصوتي .



شكل (٧) إضافة تعليق صوتي مصاحب للعبة

▲ يسمح البرنامج بإضافة الصور الشخصية المباشرة أو المخزنة على الهاتف ، كما يسمح بالبحث وتحميل أي صورة عبر الانترنت .

▲ يسمح البرنامج بإضافة مؤقت زمني لحدث اللاعب على الإسراع في الاستجابة والتفاعل المطلوب ، ويظهر الشكل (٨) طريقة عمل ذلك .



شكل (٨) إضافة الصور الشخصية المباشرة أو المخزنة على الهاتف

▲ يزود البرنامج اللاعب في نهاية اللعبة بمعدل الانجاز الذي حققه كما يسمح له بإعادة تكرار اللعبة أو تشاركها مع أصدقائه ، كما يظهر بالشكل (٩) .



شكل (٩) معدل الانجاز الذي حققه

- ▲ يسمح البرنامج للمعلم بإنشاء حساب خاص يمكنه من معرفة الأشخاص اللذين مارسوا الألعاب ، ومتابعة كل متعلم على حده ، ويزوده بعدد مرات تكرار اللعب وأماكن الخطأ ومعدل الأداء .
- ▲ يسمح البرنامج للمعلم بتقديم تغذية راجعة للمتعلم عبر مراسلته على حسابه الشخصي .
- ▲ يسمح البرنامج للمعلم بتقييم أداء المجموعة ككل وإعلانها بأي توجيهات أو مهام جديدة ويضع مجموعة من البيانات الاحصائية مثل أوقات اللعب وعدد مرات الممارسة ونقاط القوة والضعف في كل لعبة على حدة ، كما يظهر من الشكل (١٠).



شكل (١٠) تقييم أداء المجموعة ككل وإعلانها بأي توجيهات أو مهام جديدة

- ▲ يزود البرنامج المعلم بمعلومات عن عدد مرات ممارسة الألعاب المصممة ويرسل إليه إشعارات بذلك ، كما هو موضح في الشكل (١١) .



شكل (١١) عدد مرات ممارسة الألعاب المصممة وإرسال إشعارات بذلك

- ◀ تحديد أنماط الاستجابة والتغذية الراجعة : وتعني تحديد طريقة تفاعل المتعلم خلال ممارسة اللعبة الالكترونية ، وتم تحديد أسلوب (اللمس) في التفاعل لكي يتناسب مع الهاتف الذكي ، كما تم تحديد نمط التغذية الراجعة بأكثر من طريقة (إما إبلاغ المتعلم بصحة أو خطأ الإجابة فقط أو بالتعليق عليها) وذلك بشكل مسموع ومرئي باستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية .
- ◀ عمل مخطط أولي لإطارات (شاشات) كل لعبة الكترونية تعليمية : وهو كل ما يظهر أمام المتعلم منذ بداية تشغيل اللعبة ويستدعي تفاعله معه

ويجب عند تصميم كل شاشة مراعاة المعايير الفنية والتعليمية معا ، وأن يكون لكل لعبة (شاشة بداية ومقدمة ، شاشات اللعب ، وشاشة النهاية) .

٤ **التقويم البنائي لمرحلة التصميم :** وهو التقويم المستمر لكل خطوة من خطوات التصميم التي ينتهي منها المصمم ، وخلال هذه المرحلة تم عرض المخطط الذي تم إعداده لعدد ثمانية ألعاب الكترونية للهاتف الذكي المرتبطة بمفاهيم التربية الأسرية التي تم تحديدها على مجموعة من الخبراء في (التصميم التعليمي وتكنولوجيا التعليم ، معلمي وأساتذة رياض الأطفال ، متخصصي التربية الأسرية ، أساتذة المناهج وطرق التدريس) ، وتم تعديل وتطوير مرحلة التصميم في ضوء آرائهم .

• **مرحلة الإنتاج والنموذج :**

و خلال هذه المرحلة تم التعامل مع برنامج التأليف المختار (Tiny tap) لتحويل المخطط الأولي للشاشات إلى لعبة الكترونية وذلك وفق الخطوات التالية :

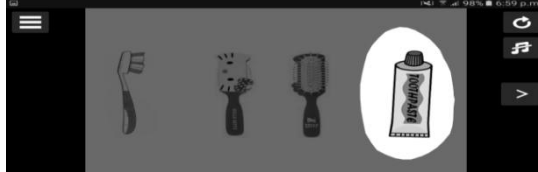
- ▲ **تجهيز الوسائط المتعددة المطلوبة :** وتم فيها تجميع وتجهيز وانتقاء الصور والنصوص والوسائط المناسبة لمحتوى كل لعبة ووضعها في مجلد واحد ليسهل الوصول إليها خلال عملية الإنتاج .
- ▲ **إنتاج اللعبة في صورتها المبدئية :** وتم خلالها تصميم الشاشات والإطارات المخططة إطار إطار ، وإضافة التعليقات الصوتية المناسبة والتغذية الراجعة لكل لعبة على حده ، لينتج عدد (٨) ألعاب الكترونية جاهزة للتجريب ، واحتوت كل لعبة على شاشة البداية التي يظهر فيها اسم اللعبة مصاحب بتعليق صوتي يوضح الهدف منها ، كما في الشكل (١٢).



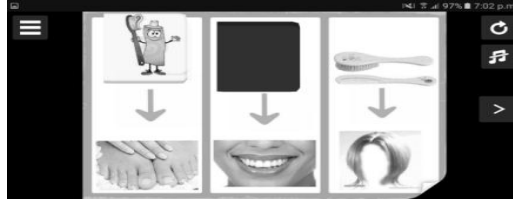
- شكل (١٢) شاشة البداية التي يظهر فيها اسم اللعبة مصاحب بتعليق صوتي يوضح الهدف منها
- ▲ يلي ذلك شاشات ممارسة اللعبة وهي متنوعة بين شاشات تقدم صور أو نصوص أو تعليقات صوتية تحتوي مادة علمية تدور حول المفاهيم المستهدفة ، وشاشات اللعب والتفاعل وتتضمن ترتيب بازل أو أسئلة أو تحريك صور أو البحث عن مفقود وغيرها وشاشة النهاية وتقدم معلومات حول أداء اللاعب وتسمح له بتكرار ممارسة اللعبة أو تشاركها مع أصدقائه ، ويوضح الأشكال (١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨) عدد من نماذج هذه الشاشات .



شكل (١٣) شاشة مصحوية بتعليق صوتي يستمع له الطفل



شكل (١٤) شاشة تفاعل لاختيار صورة معينة وفقا للمطلوب



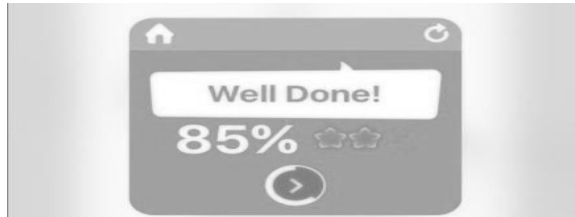
شكل (١٥) شاشة تفاعل لترتيب صور في أماكنها الصحيحة



شكل (١٦) شاشة تفاعل لإجابة سؤال باختيار الصورة الصحيحة



شكل (١٧) شاشة النهائية



شكل (١٨) شاشة تقييم الأداء

٢ ومن المهم الإشارة إلى أن جميع الشاشات احتوت على مجموعة من العناصر الأساسية لتسهيل أداء اللعبة والتنقل خلالها وهي: أيقونة القائمة وتمكن المتعلم من الانتقال لأي شاشة دون ترتيب أو العودة إلى قائمة الألعاب الأساسية أو مشاركة اللعبة مع الآخرين أو تسجيل الإعجاب بها، وأيقونة إعادة اللعبة من البداية، وأيقونة الانتقال للشاشة التالية، وأيقونة تشغيل أو إلغاء الموسيقى.

٣ كما روعي أن يصاحب تعليق صوتي لفتاة صغيرة (في نفس المرحلة العمرية للعينة المستهدفة تقريبا) جميع الشاشات سواء لعرض معلومات أو قراءة الأسئلة والاختيارات أو توجيه المتعلم لمهمة ما، وذلك بالتزامن مع عرض الصور والأشكال المختلفة.

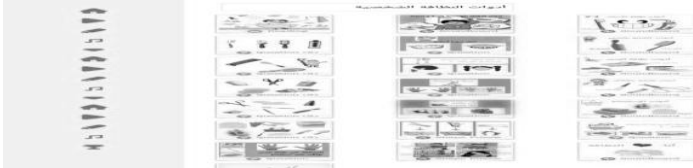
٤ **التقويم البنائي للعبة:** تم عرض كل لعبة في صورتها المبدئية علي مجموعة من المتخصصين، وتم التعديل في ضوء آرائهم، ثم تم تجريب كل لعبة على عدد (٣) من أطفال الروضة في نفس المرحلة العمرية والخصائص المشابهة للعينة المستهدفة للتعرف على سهولة وصعوبة الاستخدام، ومن ثم تم إجراء التعديلات اللازمة، لتظهر كل لعبة في الجهاز الخاص بالطفل بعدما يرسلها المصمم إليه عبر التطبيق موضح بها عنوان اللعبة و صورة شاشة البداية يقابلها أيقونة لبدء اللعب أسفلها عدة أيقونات منها واحدة لمشاركة اللعبة مع الآخرين ثم نص يوضح الهدف منها يليه عرض لعدد عشوائي من الشاشات لتثويق الطفل لفتحها، كما يتضح من خلال الشكل (١٩).



شكل (١٩) عرض لعدد عشوائي من الشاشات لتثويق الطفل لفتحها

٥ **الألعاب في صورتها النهائية:** تم رفع الألعاب التي تم تصميمها على فضاء تطبيق (Tiny tap) عبر الانترنت، وتم تجربتها من خلال أكثر من هاتف ذكي، وتجربة مشاركتها عبر وسائل التواصل للوقوف على أي خطأ تقني خلال عملية الاستخدام، وبعد التأكد من سلامة كل لعبة على حده أصبحت الألعاب الالكترونية المصممة للاستخدام عبر الهاتف الذكي لتنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة في صورتها النهائية جاهزة للاستخدام والتطبيق في

تجربة البحث (❖)، (❖❖)، ويوضح الأشكال (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨) عدد الألعاب المصممة وعدد شاشات كل لعبة وصور هذه الشاشات .



شكل (٢٠) اسم اللعبة : أدوات النظافة الشخصية ، العدد الكلي للشاشات : ٢١



شكل (٢١) اسم اللعبة : الملابس ، العدد الكلي للشاشات : ٢١



شكل (٢٢) اسم اللعبة : أسرتي ، العدد الكلي للشاشات : ١٦



شكل (٢٣) اسم اللعبة : الخضروات ، العدد الكلي للشاشات : ١٧



شكل (٢٤) اسم اللعبة : منزلي ، العدد الكلي للشاشات : ٢١

❖ ملحق (٣) ألعاب الهاتف الذكي التعليمية المصممة والمنتجة لتجربة البحث علي هيئة ورقية بعد نسخ الشاشات المتتالية لكل لعبة .

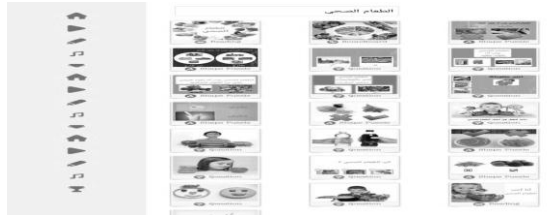
❖ يمكن الرجوع للألعاب المصممة بنسختها الالكترونية باستخدام الهاتف الذكي عبر تطبيق (tiny tap) والبحث عبر اسم الباحث أو اسم اللعبة .



شكل (٢٥) اسم اللعبة: النقود، العدد الكلي للمشاهدات: ١٧



شكل (٢٦) الألوان، العدد الكلي للمشاهدات: ١٦



شكل (٢٨) اسم اللعبة: الطعام الصحي، العدد الكلي للمشاهدات: ٢١

- رابعا: للإجابة عن السؤال الرابع للبحث والخاص بالكشف عن فعالية ألعاب الهانف الذكي في تنمية مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانبهاه البصري لدى أطفال الروضة نع إعداد أدوات البحث التالية :
- إعداد إختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور :
- واستلزم إعداد الاختبار الخطوات التالية :

- ◀ تحديد الهدف من الاختبار: التعرف علي مستوى نمو مفاهيم التربية الأسرية المستهدفة لدى طفل الروضة بعد ممارسته للألعاب التعليمية المصممة للهاتف الذكي .
- ◀ تحديد محاور الاختبار: تمثلت محاور الاختبار في المفاهيم الثمانية للتربية الأسرية المستهدفة ، وتضمن كل محور عدد (٥) أسئلة ، ليكون العدد الكلي لأسئلة الاختبار (٤٠) سؤال .
- ◀ مفردات الاختبار : صيغت مفردات الاختبار علي شكل عبارة أو سؤال تدور حول المفهوم المستهدف ، يليها ثلاثة صور ، وإحداها فقط الصحيحة ، وقد روعي في صياغة العبارات أن :

- ▲ تتصل العبارات والأسئلة بالمفهوم المستهدف .
- ▲ تكون العبارات والأسئلة واضحة ولا غموض فيها ومصاغة بشكل صحيح لغويا .
- ▲ تكون العبارات والأسئلة مصاغة بشكل بسيط يناسب طفل الروضة .
- ▲ تكون البدائل المصورة مختارة بشكل لا يوحي بالإجابة الصحيحة .
- ▲ أبعاد الصور المستخدمة تتناسب مع حجمها في الواقع .
- ▲ مفتاح التصحيح : تم وضع مفتاح لتقدير درجات الأطفال على الاختبار باعتبار درجة واحدة إذا اختار الطفل الإجابة الصحيحة ، وصفر إذا اختار إجابة خاطئة ، وبذلك تكون الدرجة العظمى (٤٠) ، والدرجة الصغرى (صفر) .

- ▲ صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى صدقه ومناسبة كل سؤال للمفهوم المستهدف وعمر الطفل ، وتم تعديله في ضوء آرائهم ، والجدول (٣) يوضح مواصفات اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور في صورته النهائية (٤٠)

جدول (٣) جدول مواصفات اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور

م	المحاور	أرقام الأسئلة	المجموع	الأوزان النسبية
١	أدوات النظافة الشخصية	١، ١٤، ٢٠، ٣٤، ٣٧	٥	١٢.٥٪
٢	الأسرة	٣، ١٣، ٢١، ٣٢، ٣٩	٥	١٢.٥٪
٣	النقود	٥، ٩، ١٩، ٢٧، ٣٥	٥	١٢.٥٪
٤	الطعام الصحي	٤، ١٠، ١٦، ٢٨، ٣٨	٥	١٢.٥٪
٥	الخضروات	٧، ١٢، ١٨، ٢٥، ٣٣	٥	١٢.٥٪
٦	المنزل	٢، ١١، ١٧، ٢٢، ٣٠	٥	١٢.٥٪
٧	الألوان	٨، ٢٣، ٢٦، ٣١، ٣٦	٥	١٢.٥٪
٨	الملابس	٦، ١٥، ٢٤، ٢٩، ٤٠	٥	١٢.٥٪
	المجموع		٤٠	١٠٠٪

- ▲ التجربة الاستطلاعية: تم تجريب الاختبار على مجموعة من أطفال الروضة في نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦ ، للتأكد من ثبات الاختبار والزمن المناسب لتطبيقه ومدى وضوحه .
- ▲ ثبات الاختبار: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار وبلغ معامل الثبات (٠.٨١) وهو ما يشير إلى درجة ثبات عالية للاختبار .
- ▲ زمن الاختبار: تم تقدير الزمن اللازم للاختبار وبلغ (٥٠) دقيقة .
- إعداد إخبار الإنباه المصور :

- ▲ لإعداد الاختبار في صورة تناسب أطفال الروضة تم الرجوع لعدد من اختبارات الانتباه البصري (اختبارات الشطب) ، (اخبار بوردون - انفيموف) المعدل من قبل عبد الجواد طه (١٩٧١) ، اختبار السيد السمدوني المعدل (١٩٩٠) ، ومن ثم تم تعديل الأتي لكي يتناسب مع أطفال الروضة :

● ملحق (٤) اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور .

▲ الاعتماد علي الصور بدلا من الأرقام أو الحروف في الاختبارات الأصلية.

▲ تصغير مجموعات الشطب لتصبح صورتين فقط في كل مجموعة بدلا من ٣ - ٥ أرقام في كل مجموعة في الاختبارات الأصلية.

▲ تعديل الحجم الكلي للاختبار ليشمل ٢٠ سطر، ويحتوي السطر الواحد على ٥ مجموعات، ليصبح العدد الكلي للمجموعات ١٠٠ مجموعة بدلا من ٣١٠ أو ٣٨٤ في الاختبارات الأصلية.

٤ وصف الاختبار: يقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الانتباه الانتقائي البصري للصور، ويتطلب من الطفل السرعة والدقة معا في تركيز الانتباه لفترة زمنية محددة.

ويتكون الاختبار من ورقة تتضمن (٢٠) سطر من صور الحيوانات المألوفة للطفل (صور ٩ حيوانات متكررة) تنتظم هذه الصور في هيئة مجموعات تتكون كل مجموعة من صورتين متجاورتين ويحتوي السطر الواحد على خمس مجموعات بإجمالي (١٠) صور، وهذا يعني أن الاختبار الكلي يتكون من (٢٠٠) صورة، (١٠٠) مجموعة، والمجموعات في كل سطر منفصلة عن بعضها البعض بمسافات متساوية، وتم توزيع الصور داخل كل مجموعة بطريقة غير منتظمة لتفادي احتمالات الحفظ (❖).

٤ صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك للتأكد من مدى صدقه ومناسبته لأطفال الروضة.

٤ التجربة الاستطلاعية: تم تجريب الاختبار على مجموعة من أطفال الروضة في نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠١٥/٢٠١٦ للتأكد من ثبات الاختبار ومدى وضوح الصور وفهم الطفل للمطلوب.

٤ ثبات الاختبار: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للاختبار وبلغ معامل الثبات (٠.٧٥) وهو ما يشير إلى درجة ثبات عالية للاختبار.

• كيفية تطبيق الاختبار:

قبل بداية الاختبار توضح المعلمة للأطفال المطلوب منهم باستخدام نموذج للاختبار بترتيب مختلف عن الاختبار الأصلي.

يتم توزيع أوراق الاختبار على الأطفال، وعند إشارة البدء يقلب كل طفل الورقة و يبدأ في شطب مجموعات الصور التي تحتوي علي عصفورة متبوعة بسمكة ، ويتجنب شطب أي مجموعة أخرى حتى إن احتوت على عصفورة أو سمكة ولكن ليس بالشكل أو الترتيب المحدد، وذلك من اليمين لليسار و سطرا تلو سطر، و ذلك بداية من لحظة تشغيل الساعة، ثم يضع الطفل القلم عند سماع كلمة قف.

❖ ملحق (٥) اختبار القدرة على الانتباه البصري.

• زمن الاختبار :

الوقت الكلي لتطبيق الاختبار هو دقيقة واحدة .

• طريقة تصحيح الاختبار و حساب النتيجة :

◀ بعد انتهاء الاختبار يتم احصاء عدد المجموعات المكونة من صورة عصفورة متبوعة بسمكة  والتي قام الطفل بالشطب عليها بطريقة صحيحة ، ويتم استخراجها بواسطة مفتاح التصحيح (❖) ، و يرمز لها بالرمز (ص) .

◀ إحصاء المجموعات المنسية وهى المجموعات الصحيحة التي لم ينتبه لها الطفل وتجاوزها دون شطبها ويرمز لها بالرمز (م) .

◀ إحصاء عدد المجموعات الخطأ التي قام الطفل بالشطب عليها ولا تمثل المجموعة المطلوبة ، ويرمز لها بالرمز (خ) .

◀ يتم حساب درجة الانتباه البصري من خلال المعادلة التالية :

$$\text{درجة الانتباه البصري} = \frac{\text{ص} - \text{خ}}{\text{ص} + \text{م}} \times \text{العدد الكلي للمجموعات المنظورة}$$

وكلما ارتفعت الدرجة دل ذلك على ارتفاع مستوى القدرة على الانتباه البصري، وتعد الدرجة (١٠٠) هي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل إذا ما قام بشطب كل المجموعات الصحيحة المطلوبة ولم ينسى أي منها ولم يشطب أي مجموعة خطأ في الورقة المعروضة عليه بالكامل .

• تطبيق تجربة البحث :

بعد إعداد أدوات البحث تم تطبيق التجربة وفقا للمراحل التالية :

• اختيار عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من أطفال الصف الأول للروضة بمدرسة أضواء الهداية الدولية في مدينة الرياض بالسعودية ، وهم مجموعة الأطفال اللائي وافقت أمهاتهم على المشاركة في تجربة البحث، وتم توجيه الأمهات لتحميل برنامج (tiny tap) على أجهزة الهاتف الذكي التي سوف يستخدمها الأطفال وعمل حساب خاص لكل طفل عبر التطبيق للتواصل بين الباحثة والطفل من خلاله .

• تطبيق أدوات البحث قبلها :

تم تطبيق أدوات البحث (اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور ، اختبار القدرة على الانتباه البصري) على عينة البحث في بداية الفصل الدراسي

الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ ، وقامت معلمة الروضة المسئولة عن الأطفال بعملية تطبيق الأدوات بعد تدريبها على ذلك .

• ممارسة الألعاب الإلكترونية :

تواصلت الباحثة مع أمهات الأطفال عينة البحث خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني وخلال اللقاء نصف السنوي الذي يتم معهن وتم شرح الهدف من البحث ، وعرض نماذج الألعاب و كيفية التطبيق ، ودور كل أم في متابعة أداء الطفل في المنزل وتم الاتفاق على:

٤ تقوم الباحثة بإرسال اللعبة المستهدفة في بداية كل أسبوع لجميع أفراد عينة البحث عبر البرنامج الذي يوفر لها هذه الخاصية ليقوم كل طفل أو ولي أمر بتحميلها على جهاز الطفل.

٤ يسمح ولي الأمر للطفل بممارسة اللعبة المستهدفة لمدة ٥ أيام متتالية بواقع نصف ساعة يوميا ويقتصر دوره على توجيه الطفل لممارسة هذه اللعبة دون غيرها وفقا للوقت المحدد ومتابعة أدائه .

٤ في نهاية كل أسبوع وخلال يومي الإجازة يسمح للطفل بممارسة ما يرغب من الألعاب الثمانية الأخرى وبواقع ساعة يوميا خلال هذان اليومان، ثم يتم التكرار مع بقية الألعاب الثمانية بنفس الطريقة أسبوعيا ما يعنى أن الوقت الكلي المستهدف لممارسة الألعاب التي تم تصميمها هو (ثمانية أسابيع) متتالية.

٤ تقوم الباحثة بمتابعة أداء كل طفل بشكل فوري ويومي عبر البرنامج الذي يسمح لها بذلك ، فهو يزودها بمعلومات عن معدل ممارسة كل طفل ومستوى أدائه ، وأماكن الأخطاء التي يكثر وقوعه فيها ، وعدد مرات ممارسته لكل لعبة ، وفي ضوء ذلك تقوم بتقديم التغذية الراجعة والتعليمات المناسبة لكل طفل وفقا لحالته ، والتواصل مع ولي الأمر حين تستدعي الحاجة .

• تطبيق أدوات البحث بعديا :

تم تطبيق أدوات البحث بعديا على عينة البحث بعد الانتهاء من ممارسة جميع الألعاب المستهدفة ، وقامت بتطبيق الأدوات معلمة الروضة المسئولة عن الأطفال .

• عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :

بعد الانتهاء من إجراء تجربة البحث وتطبيق الأدوات تم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا وفق برنامج SPSS لاستخلاص النتائج والإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه ، على النحو التالي :

• نتائج الإجابة عن السؤال الأول :

نص التساؤل الأول للبحث على " ما مفاهيم التربية الأسرية المناسبة لأطفال الروضة ؟ " .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم التوصل إلى قائمة بالمفاهيم الرئيسية للتربية الأسرية والمناسبة لأطفال الروضة ، والتي ضمت عدد (٨) مفاهيم موزعة على المجالات الستة للتربية الأسرية .

• نتائج الإجابة عن السؤال الثاني :

نص التساؤل الثاني للبحث على " ما معايير تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية المناسبة لأطفال الروضة ؟ " .

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخلاص قائمة بمعايير تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية مناسبة لأطفال الروضة ، ضمت عدد (٦) معيار رئيسي ، (٥٠) معيار فرعي .

و اتفقت قائمة المعايير التي تم التوصل إليها في عدد المفاهيم الرئيسية مع دراسة (عائشة بلهيش العمرى ، ٢٠١٦)، (Prensky, M. 2007) ولكن اختلفت في محتواها ، بينما اختلفت في العدد والمحتوى مع دراسة (Moreno-Ger, P el, 2008) ودراسة (أسماء فتحي محمد ، ٢٠١٢) ، في حين اتفقت في محتوى عدد من المفاهيم الفرعية مع دراسة (Asgari , M. & Kauf man , D. 2009) بينما اتفقت مع دراسة (Naranjo , C . 2011) في وضع بعض المعايير التي تراعي طفل الروضة على وجه التحديد ، ولكن اختلفت في عدد هذه المعايير ووضعت معايير جديدة لم يتم تناولها في تلك الدراسة.

• نتائج الإجابة عن السؤال الثالث :

نص التساؤل الثالث للبحث على " ما خطوات تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية المناسبة لأطفال الروضة ؟ " .

و للإجابة عن هذا التساؤل تم الرجوع للنموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) مع إدخال بعض التعديلات لكي تناسب طبيعة البحث ، ومن ثم تم إنتاج عدد (٨) لعبة إلكترونية تعليمية مصممة لتناسب الاستخدام من خلال الهاتف الذكي .

و اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abdul Rahman , N . 2015) في أن كل منهما استهدف بناء وتطوير ألعاب تعليمية للهاتف، ولكن اختلفا في عدد الألعاب ففي الدراسة الأخيرة تم تصميم لعبة واحد لتعلم الانجليزية بينما استهدفت البحث تصميم (٨) ألعاب لتنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية ، كما اتفقت مع دراسات كل من

(Chiew,L,T.&Wan,F,W.I.&Seong,C,T.2010) و(سلمى الشمري، ٢٠١٥) في تصميم ألعاب الكترونية ولكن اختلفت في أن الألعاب المصممة في كلتا الدراستين كانتا للاستخدام عبر الحاسوب ، بينما الألعاب في هذا البحث تم تصميمها للهاتف الذكي .

• نتائج تطبيق إختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور :

نص الفرض الأول للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور بمحاورة المختلفة لصالح التطبيق البعدي " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم المصور بمحاورة المختلفة وذلك باستخدام اختبار t-test للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (٤) :

جدول (٤) نتائج اختبار T-Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور بمحاورة المختلفة

محاورة اختبار المفاهيم المصور	نوع التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
أدوات النظافة الشخصية	قبلي	١٤	١.٩٢	١.٢٧	١٣	٩.٦٠٢	٠.٠٠٠
	بعدي		٤.٨٦	٠.٣٦			
الأسرة	قبلي	١٤	١.٥	١.٠٢	١٣	١٣.٨٦٧	٠.٠٠٠
	بعدي		٤.٥٧	٠.٦٥			
النقود	قبلي	١٤	٢.١٤	١.٠٩	١٣	٥.٩٥٧	٠.٠٠٠
	بعدي		٣.٩٣	٠.٨٣			
الطعام الصحي	قبلي	١٤	١.٦٤	١.١٥	١٣	٨.٣٤١	٠.٠٠٠
	بعدي		٤.٠٧	٠.٧٣			
الخضروات	قبلي	١٤	٢.٢١	١.٤٢	١٣	٥.٦٩٢	٠.٠٠٠
	بعدي		٤.٥٧	٠.٦٥			
مكونات المنزل	قبلي	١٤	٢.٥٧	١.٢٢	١٣	٧.٤٣٣	٠.٠٠٠
	بعدي		٥.٠٠	٠.٠٠			
الألوان	قبلي	١٤	٣.٦٤	١.٢٨	١٣	٣.٩٧٥	٠.٠٠٢
	بعدي		٥.٠٠	٠.٠٠			
الملابس	قبلي	١٤	٣.٢١	١.٠٥	١٣	٥.٣٩٧	٠.٠٠٠
	بعدي		٤.٧٩	٠.٤٣			
الاختبار الكلي	قبلي	١٤	١٨.٧٩	٦.٣٧	١٣	١٠.٦٩٠	٠.٠٠٠
	بعدي		٣٦.٧٩	١.٨٥			

ويتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور الكلي والمحاورة الثمانية لصالح التطبيق البعدي ، حيث بلغ مستوى الدلالة في الاختبار الكلي (٠.٠٠٠) ، وبلغ (٠.٠٠٠) في جميع المحاور ما عدا محور الألوان بلغ (٠.٠٠٢) ، وهذه القيم جميعها أقل من (٠.٠٠١) ، كما جاءت قيم متوسطات

الدرجات في التطبيق البعدي أعلى من متوسطات الدرجات في التطبيق القبلي في الاختبار الكلي والمحاور الثمانية حيث بلغ المتوسط البعدي الكلي (٣٦.٧٩) بينما بلغ المتوسط القبلي الكلي (١٨.٧٩)، في حين بلغ المتوسط البعدي للمحور الأول (٤.٨٩) والمتوسط القبلي (١.٩٢)، وبلغ المتوسط البعدي للمحور الثاني (٤.٥٧) والمتوسط القبلي (١.٥)، وبلغ المتوسط البعدي للمحور الثالث (٣.٩٣) والمتوسط القبلي (٢.١٤)، وبلغ المتوسط البعدي للمحور الرابع (٤.٠٧) والمتوسط القبلي (١.٦٤)، وبلغ المتوسط البعدي للمحور الخامس (٤.٥٧) والمتوسط القبلي (٢.٢١)، وبلغ المتوسط البعدي للمحور السادس (٥.٠٠) والمتوسط القبلي (٢.٥٧) وبلغ المتوسط البعدي للمحور السابع (٥.٠٠) والمتوسط القبلي (٣.٦٤)، وبلغ المتوسط البعدي للمحور الثامن (٤.٧٩) والمتوسط القبلي (٣.٢١).

والنتيجة السابقة تدل على تحسن مستوى أطفال الروضة فيما يتعلق بمفاهيم التربية الأسرية المتناولة في الاختبار بمحاوره الثمانية، وتحقيق صحة الفرض الأول والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور بمحاوره المختلفة لصالح التطبيق البعدي "

• قياس الفعالية :

لقياس فعالية ألعاب الهاتف الذكي في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول (٥) :

جدول (٥) متوسط درجات العينة على اختبار مفاهيم التربية الأسرية القبلي والبعدي ونسبه الكسب المعدل لبلاك

متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٣٦.٧٩	١٨.٧٩	٤٠	١.٣

ويتضح من جدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٣ وهي تقع في حدود النسبة التي حددها بلاك (١:٢) وهو ما يعني أن ألعاب الهاتف الذكي حققت فعالية في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية لدى أطفال الروضة.

وفي ضوء نتائج تطبيق اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور ونتائج قياس الفعالية يتضح أن استخدام ألعاب الهاتف الذكي حقق فعالية في تنمية بعض مفاهيم التربية الأسرية لدى أطفال الروضة، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن :

٤ الألعاب التعليمية تعد من أساليب التعلم التي ترفع وتزيد الدافعية نحو التعلم خاصة لدى الأطفال كونها محببة ومفضلة إلى نفوسهم .

- ◀ طفل العصر الحالي مرتبط بالمستحدثات التكنولوجية مثل الهواتف الذكية وأجهزة التابلت بشدة ، لذلك يمكن اعتبارها من وسائل التعلم الفعالة والتي يقبل الطفل عليها .
- ◀ تم تدعيم ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة للبحث بالعديد من الأنشطة التفاعلية المرتبطة بالمفاهيم المستهدفة والتي يكتسبها الطفل بتلقائية خلال ممارسة اللعبة .
- ◀ تم تدعيم ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة للبحث بأساليب متنوعة للتغذية الراجعة ووسائل التعزيز التي تساعد في تثبيت المفاهيم الصحيحة والمكتسبة من كل لعبة .
- ◀ ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة للبحث احتوت على مؤثرات سمعية وبصرية وجرافيك وهو ما يساعد على تمثيل المفهوم المجرد وربطه بالمعرفة السابقة لدى الطفل ، ومن المعروف علميا أن قدرة الدماغ البشري على معالجة الصور أكبر وأسهل من معالجة الكلمات، ويؤكد (دايف ماير، ٢٠٠٨، ٩٣) في هذا الصدد على التعلم وفق مقاربة (SAVI) والتي تعني التعلم الجسدي السمعي البصري الحركي .
- ◀ تم تناول مفاهيم التربية الأسرية المستهدفة في ألعاب الهاتف الذكي المصممة بطريقة تماثل وجودها في حياة الطفل الحقيقية وممارساته اليومية ما ساهم في دمجها في خبراته ، وهو ما يؤكد (دايف ماير ، ٢٠٠٨، ٢٨) من أن التعلم يصبح انجح إذا ما أتت المادة التعليمية في سياقها الحقيقي .
- ◀ تم مصاحبة ألعاب الهاتف الذكي المصممة بتعليق صوتي لفتاه صغيرة تتناول المفاهيم المستهدفة بلغة بسيطة يسهل على طفل الروضة فهمها وتقبلها ما ساعد على اكتساب المعارف والمفاهيم المستهدفة ، وهو ما اتفق مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد يونس ، ٢٠١٠) التي كشفت عن فعالية التعليق الصوتي لطفل صغير في تنمية المفاهيم مقارنة بصوت امرأة أو رجل .
- ◀ والنتائج السابقة في مجملها تتفق مع ما توصلت إليه دراسات كل من (حفني اسماعيل، ١٩٨٧)، (أسماء محمد علي، ٢٠٠٥) في أن الألعاب التعليمية تساعد على نمو المفاهيم لدى أطفال الروضة ولكن اختلفت عنها في طبيعة الألعاب حيث اعتمدت الدراستان السابقتان على الألعاب التقليدية بينما في البحث الحالي تم الاعتماد على ألعاب الهاتف الذكي، كما اتفقت مع كلا من دراسات (أحمد يونس، ٢٠١٠)، (نعمت حسن، ٢٠١٢) (Chiew, L, T. & Wan, F, W. I. & Seong, C, T. 2010) في أن الألعاب الالكترونية تساعد على تنمية المفاهيم لدى أطفال الروضة ، ولكن الاختلاف هو طبيعة المنصة الالكترونية التي تمارس من خلالها الألعاب فهي في

الدراسات السابقة كانت الكمبيوتر، بينما في هذا البحث كان الهاتف الذكي، هذا ولم تجد الباحثة أي دراسة استخدمت ألعاب الهاتف الذكي في تنمية مفاهيم التربية الأسرية لدى طفل الروضة .

• نتائج تطبيق اختبار القدرة على الانتباه البصري :

نص الفرض الثاني للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق القبلي والتطبيق البصري لا اختبار القدرة على الانتباه البصري لصالح التطبيق البصري " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البصري لا اختبار القدرة على الانتباه البصري ، وذلك باستخدام اختبار t-test للمجموعات المرتبطة ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (٦) :

جدول (٦) نتائج اختبار T-Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البصري لا اختبار القدرة على الانتباه البصري

اختبار الانتباه البصري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
قبلي	١٤	٢٦.٠٧	١٥.٢١	١٣	١٢.٨٣٦	٠.٠٠
بعدي		٧٧.٥٠	١١.٨٩			

ويتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لا اختبار الانتباه البصري لصالح التطبيق البصري ، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠.٠٠) ، وهذه القيمة أقل من (٠.٠١) ، كما جاءت قيمة متوسط الدرجات في التطبيق البصري (٧٧.٥٠) أعلى من قيمة متوسط الدرجات في التطبيق القبلي التي كانت (٢٦.٠٧) .

والنتيجة السابقة تدل على تحسن مستوى أطفال الروضة في أداء اختبار القدرة على الانتباه البصري ، وتحقيق صحة الفرض الثاني والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق القبلي والتطبيق البصري لا اختبار الانتباه البصري لصالح التطبيق البصري " .

• قياس الفعالية :

لقياس فعالية ألعاب الهاتف الذكي في تنمية القدرة على الانتباه البصري استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك ، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول (٧) :

جدول (٧) متوسط درجات العينة على اختبار القدرة على الانتباه البصري القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل لبلاك

متوسط الدرجات في التطبيق البصري	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٧٧.٥٠	٢٦.٠٧	١٠٠	١.٢

ويتضح من جدول (٧) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٢ وهي تقع في حدود النسبة التي حددها بلاك (١:٢) وهو ما يعنى أن ألعاب الهاتف الذكي حققت فعالية في تنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة .

وفي ضوء نتائج تطبيق اختبار الانتباه البصري ونتائج قياس الفعالية يتضح أن استخدام ألعاب الهاتف الذكي حقق فعالية في تنمية القدرة على الانتباه البصري لدى أطفال الروضة ، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن :

◀ الألعاب التعليمية لها دورا كبيرا في جذب الانتباه لما تتميز به من استخدام أنماط تعليمية متنوعة تساعد على جذب الحواس المختلفة ما يعمل على تحسين الانتباه ، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (كوثر كوجك، ٢٠٠٦، ٢٦٢) من أهميه مراعاة أنماط التعلم المختلفة للمتعلمين حيث أن البعض يتعلم أسرع عن طريق الكلمة المكتوبة أو المسموعة والبعض عن طريق الصور والإيضاحات والبعض بالممارسة .

◀ ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة للبحث روعي فيها معايير التشويق والمتعة والانفعال والتفاعل التي تخاطب في الطفل رغباته الطفولية وحبه للعب والمرح والاستمتاع بوقته ، وجذب ذلك الطفل ورفع من مستوى انتباهه لما يدور أمامه على شاشة الهاتف لكي يستجيب له .

◀ ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة للبحث اعتمدت على عدد كبير ومتنوع من المثيرات البصرية التي تساعد على تركيز الانتباه وعدم تشتته وتشير (تغريد عمران، ٢٠١١، ٢٥) إلى أن العقل يحتاج إلى قدر من المثيرات ونظام من التغذية الراجعة لكي يعمل .

◀ ألعاب الهاتف الذكي المصممة والمنتجة في البحث ارتبطت بمواقف حياتية واقعية تساعد الطفل على الانفعال بها والتفاعل معها مما يساعده على الاندماج والانتباه لها ، ويتفق ذلك مع ما تشير إليه (تغريد عمران، ٢٠١١، ٢٥) من أن الاندماج الانفعالي مع مواقف التعلم يوقظ الانتباه ويقوى التذكر .

◀ تم تزويد بعض الألعاب المصممة بمؤقت زمني لزيادة تحفيز الطفل خلال الممارسة وجذب انتباهه وزيادة تركيزه البصري ليستجيب بالأداء الصحيح خلال الوقت المحدد .

◀ تم تزويد كل لعبة بعدد من الأنشطة التي تهدف لتركيز الانتباه البصري مثل (ترتيب صور، تحريك أجزاء لوضعها في أماكنها الصحيحة، التعرف على أشياء مختلفة وتمييزها، البحث عن مفقود وسط متشابهات).

◀ تم تدعيم الألعاب بالألوان والصور والرسوم التي تزيد الانتباه البصري للطفل ، ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه (تغريد عمران، ٢٠١١، ٦٥) أن استخدام الصور والرسوم يساعد الذاكرة الإجرائية على العمل .

والنتائج السابقة في مجملها تتفق مع ما توصلت إليه دراسات كل من (أيمن الهادي، ٢٠٠٥) و(سهير محمد معروف، ٢٠٠٨) من أن الألعاب التعليمية تزيد من الانتباه، ولكن اختلفت عنهما في طبيعة هذه الألعاب حيث استخدمت الدراستان السابقتان الألعاب التقليدية، بينما استخدمت ألعاب الهاتف الذكي في البحث الحالي، كما اتفقت مع نتائج دراسات كل من (جيهان أحمد، ٢٠١١)، (نورا أسعد، ٢٠١٢)، (عبد العزيز عبد الله، ٢٠١٣) من أن الألعاب الالكترونية تساعد على تنمية الإدراك والانتباه والتميز البصري ولكن وجه الاختلاف هو طبيعة المنصة الالكترونية التي تمارس من خلالها الألعاب فهي في الدراسات السابقة جميعها كانت جهاز الكمبيوتر، بينما في البحث كان الهاتف الذكي، هذا ولم تجد الباحثة أي دراسة استخدمت ألعاب الهاتف الذكي في تنمية القدرة على الانتباه البصري لدى طفل الروضة.

• نتائج العلاقة الارتباطية بين إخبار مفاهيم التربية الأسرية المصور واختبار الانتباه البصري :

نص الفرض الثالث للبحث على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور واختبار الانتباه البصري " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم المصور واختبار الانتباه البصري، وذلك بحساب معامل الارتباط لسبيرمان، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول (٨) :

جدول (٨) نتيجة حساب معامل الارتباط لسبيرمان بين درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم المصور واختبار القدرة على الانتباه البصري

المتغير	المعامل	اختبار المفاهيم المصور	اختبار الانتباه البصري
اختبار المفاهيم المصور	معامل الارتباط		٠.١٤٩
	مستوى الدلالة		٠.٦١٢
	حجم العينة		١٤
اختبار الانتباه البصري	معامل الارتباط	٠.١٤٩	
	مستوى الدلالة	٠.٦١٢	
	حجم العينة	١٤	

ويتضح من جدول (٨) أن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم المصور واختبار القدرة على الانتباه البصري هو (٠.١٤٩) وهو معامل ارتباط موجب ضعيف، ما يعنى أن هناك ارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لكل من اختبار المفاهيم المصور واختبار الانتباه البصري ولكن بدرجة ضعيفة، والنتيجة على النحو السابق تحقق صحة الفرض الثالث للبحث والذي نص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة

بين متوسطي درجات أطفال الروضة في التطبيق البعدي لكل من اختبار مفاهيم التربية الأسرية المصور واختبار القدرة على الانتباه البصري .

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن :

- ◀ زيادة انتباه الطفل وتحسن تركيزه البصري خلال ممارسة ألعاب الهاتف الذكي المصممة ساعد على نمو المفاهيم ، وذلك يتفق مع ما ذكره (سليمان السناوي ، ١٩٩٥) من أن من شروط التعلم الجيد هو تركيز الانتباه وان مشتتات الانتباه تمنع الطفل من الفهم والاستيعاب .
- ◀ ألعاب الهاتف الذكي مصممة لتدور حول الخبرات الحياتية اليومية للطفل ومن ثم فزيادة انتباه الطفل لهذه الخبرات المتناولة في الألعاب ساعده على اكتساب المفاهيم الأسرية المرتبطة بها .
- ◀ ألعاب الهاتف الذكي المنتجة في البحث صممت لكي ينفعل ويتفاعل معها الطفل وساعد ذلك على رفع معدل الانتباه لديه وهو ما أدى لتعلم المفاهيم التي تدور حولها كل لعبة ، وتشير (تغريد عمران ، ٢٠١١ ، ٢٥) في إطار ذلك إلى أن الانفعال يقود إلى الانتباه والانتباه بدوره يقود للتعلم .
- ◀ خلال تجربة البحث لم يسمح للطفل بممارسة ألعاب الهاتف الذكي لفترات طويلة خلال اليوم الواحد وذلك للحد من سلبيات الاستخدام المكثف للهاتف الذكي لدى الأطفال ، وقد يكون ذلك السبب في ضعف الارتباط الموجب بين مفاهيم التربية الأسرية والقدرة على الانتباه البصري ، ولو أتاحت للطفل الفرصة لوقت أطول كان الارتباط سيكون أقوى .

• نوصيات البحث :

في ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

- ◀ إجراء المزيد من البحوث حول سبل الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية وخاصة التي تستهدف تصميم وإنتاج ألعاب الهاتف الذكي التعليمية للمواد الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة .
- ◀ الاستفادة من الألعاب المنتجة خلال هذا البحث في إثراء أنشطة ومناهج رياض الأطفال .
- ◀ عقد دورات التدريب على تصميم وإنتاج الألعاب الالكترونية وألعاب الهاتف الذكي للمعلمين أثناء الخدمة في مختلف المراحل الدراسية لتضمينها في أساليب تدريسهم .
- ◀ تضمين برامج إعداد المعلم بوجه عام ومعلمة تخصص التربية الأسرية ومعلمة الروضة بوجه خاص بالمهارات اللازمة للاستفادة من وسائل التكنولوجيا الحديثة خلال التدريس .

• مقترحات البحث :

أثارت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها عددا من التساؤلات تصلح كأفكار لبحوث جديدة مثل :

- ◀ فعالية ألعاب الهاتف الذكي خلال تدريس التربية الأسرية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لتلميذات المرحلة الإعدادية .
- ◀ برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج الألعاب الالكترونية لدى طالبات التربية الأسرية بكليات التربية ، وتأثيره على تعلم تلميذاتهم.
- ◀ فعالية ألعاب الهاتف الذكي في تنمية الوعي الأسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• أولا : المراجع العربية :

- أحمد حسن عاشور (٢٠٠٥) الانتباه والذاكرة العاملة لدى عينات مختلفة من ذوي صعوبات التعلم و ذوي فرط النشاط والعاديين ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية جامعة المنوفية .
- أحمد سالم عويس حماد (٢٠١٠) أثر متغيرات التعليق الصوتي في برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- أحمد محمد سالم (٢٠١٠) التعلم الجوال Mobile Learning رؤية جديدة للتعلم باستخدام التقنيات اللاسلكية ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- أسماء محمد علي خضر (٢٠٠٥) أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال الرياض بالأردن ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- أسماء فتحي محمد محمد (٢٠١٢) معايير تصميم الألعاب الالكترونية التعليمية و إنتاجها للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
- أيمن الهادي محمود (٢٠٠٥) فعالية التدريب على اللعب التركيبي في تحسين الانتباه للأطفال المعاقين عقليا ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- إيمان محمد نبيل محمود (٢٠١١) برنامج أنشطة قائم على مدخل الاكتشاف لتنمية بعض المفاهيم و التفكير الاستقرائي لدى طفل ما قبل المدرسة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .
- أمين صلاح يونس (٢٠١٦) التعلم المتنقل و تطبيقات الهواتف الذكية ، مجلة التعليم الالكتروني ، جامعة المنصورة ، العدد (١٥) . <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=483>
- تغريد عمران (٢٠٠١) نحو آفاق جديدة للتدريس (نهاريات قرن وإرهاصات قرن جديد) سلسلة تربوية "الأولى" ، دار القاهرة للكتاب ، القاهرة .
- (٢٠٠٤) مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات والتغيرات (نموذج مقترح لتفعيل دور التدريس في الحياة المعاصرة) ، زهراء الشرق ، القاهرة .
- (٢٠٠٥) نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي (التدريس وتنمية التفكير المتشعب) سلسلة تربوية "الخامسة" دار القاهرة للكتاب ، القاهرة .

- جبهان أحمد السيد قاسم (٢٠١١) تصميم و تنفيذ برنامج للألعاب التعليمية لتنمية مهارات الإدراك البصري للأطفال من ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان .
- حفني اسماعيل محمد (١٩٨٧) دراسة تجريبية لتدريس بعض مفاهيم الرياضيات لأطفال ما قبل مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي .
- دايف ماير (٢٠٠٨) التعلم السريع . إيلاف ترين للنشر ، دبي .
- ريهام محمد الغول (٢٠١٥) الشخصية الكرتونية و تصميم الألعاب الالكترونية ، مجلة التعليم الالكتروني ، جامعة المنصورة ، العدد (١٦) . <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=515>
- سلمى كاتب الشمري (٢٠١٥) الألعاب الالكترونية التعليمية تسهم في تطوير مهارات وتحصيل الطلبة . صحيفة الوسط اونلاين . <http://www.alwasantnews.Com/ipad/news-896286.htm1>
- سليمان محمد السنوسي (١٩٩٥) التأخر الدراسي ، دراسة ميدانية تحليلية قطرية ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، عدد (١١٥) ، السنة الرابعة والعشرون ، ص ٩٤ - ١١١ .
- سهير محمد علي معروف (٢٠٠٨) فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الانتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسيا ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الرقازيق .
- السيد إبراهيم السمدوني (١٩٩٠) الانتباه السمعي و البصري لدى الأطفال ذوي فرط النشاط (دراسة ميدانية) المؤتمر الثانوي الثالث للطفل المصري " تنشئته و رعايته " المجلد الثاني ، ١٠- ١٣ مارس ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ص ٩٣٦ - ٩٥٥ .
- السيد علي سيد أحمد (١٩٩٨) برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقليا ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- السيد علي سيد أحمد ، فائقة محمد بدر (١٩٩٩) اضطرابات الانتباه لدى الأطفال ، القاهرة نهضة مصر .
- صلاح عبد السميع ، سعيد عبد المعز (٢٠٠٦) فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة في تنمية التربية البيئية لطفل الروضة ، مجلة الثقافة و التنمية ، السنة السابعة ، العدد (١٨) يوليو ٢٠٠٦ .
- (٢٠٠٧) فاعلية برنامج قائم على القصة و لعب الدور في تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة ، مجلة الثقافة و التنمية ، السنة الثامنة ، العدد (٢١) ، ابريل ٢٠٠٧ .
- عائشة بلهيش العمري (٢٠١٥) الألعاب التعليمية .. مميزاتها، أنماطها ، مراحل تصميمها .
- عبد العزيز بن عبد الله بن علي الحميد (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تحسين الانتباه و تنمية القدرة على التذكر لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقات العقلية البسيطة و أثره على تحصيلهم الأكاديمي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عبد الله عبد العزيز الهدلق (٢٠١٥) الألعاب الالكترونية : الايجابيات و السلبيات . <http://www.assakina.com/studies/57791.htm1>
- عكلت سليمان الحوري (٢٠٠٦) علاقة تركيز الانتباه بدقة التصويت لدى لاعبي المنتخب الوطني للناشئين بكرة اليد . www.husseinmardan.cm/DrOkla-06.htm
- كوثر كوجك (٢٠٠٦) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس " التطبيقات في مجال التربية الأسرية " ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- لبنى جديد (٢٠٠٥) الانتباه و التحصيل الدراسي - العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه و مستويات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (٢١) ، العدد (٢) .
- محمد حمادي (٢٠٠٦) التعلم النقال - مرحلة جديدة من التعليم الالكتروني ، منتدى التعليم والانترنت - الثقافة في التعليم - العدد (٦)-١ <http://wedad.forumarabia.com/t1> topic

- مدونة Y2D (٢٠١٧) ٤ تجارب في استخدام الهاتف المحمول خلقت ثورة رقمية في مجال التعليم. <http://www.y2d.m/ar/blog/4>
- معتز يونس ، نجاة سعيد علي (٢٠٠٨) قياس حدة الانتباه بعد الجهد الهوائي واللاهوائي و العلاقة بينهما و فترة عودته لدى لاعبي كرة القدم ، مجلة أبحاث التربية الأساسية ، المجلد (٨) ، العدد (١) ، ص ٢٣٨-٢٦٠ .
- مندور عبد السلام (٢٠٠٦) أساسيات إنتاج واستخدام وسائل و تكنولوجيا التعليم ، دار الصمعي الرياضي.
- موقع ساسة بوست (٢٠١٤) الألعاب الالكترونية. <http://www.sasapost.com>
- مولاي المصطفى البرجاوي (٢٠١٥) تغذية الانتباه - إستراتيجية بيداغوجية مهمة للتعليم ، مجلة علوم التربية ، عدد (٦١) ص ٤٩-٥٥
- ناسي السيد (٢٠١٢) هل يمكن للألعاب أن تساعد الأطفال على التعلم. <http://www.digitalqatar.qa/2012/11/04/2802>
- نبيل أحمد عبد أحمد (٢٠١٢) فاعلية التمرينات المركبة في تطوير تركيز الانتباه و بعض المهارات الحركية بكرة القدم ، مجلة الفتح ، العدد (٢١) .
- نعمته حسن عبد الجليل (٢٠١٢) فاعلية استخدام التعلم الالكتروني في إكساب أطفال الروضة بعض مفاهيم التربية من أجل السلام ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي .
- نيفين أحمد خليل علي (٢٠٠٩) برنامج قائم على إستراتيجية الذكاءات المتعددة لتكوين بعض المفاهيم و تنمية حل المشكلات لدى أطفال الروضة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .
- نورا اسعد شطا (٢٠١٢) أثر التتابع في عرض الرسوم ثنائية وثلاثية الأبعاد بالألعاب التعليمية الالكترونية لتنمية مهارات التمييز البصري لوحدة الهندسة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- هاني شفيق رمزي (٢٠١٦) فاعلية نظام إدارة المحتوى الالكتروني القائم على الهاتف النقال في تنمية بعض مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الإعدادية . مجلة دراسات عربية في مجالات التربية النوعية ، عدد (١) ، ص ٤٧-١٠٤ .
- هالة الحريري (٢٠١٧) ألعاب الحاسوب في رياض الأطفال بين مؤيد ومعارض Kg.Cu. ahlamontada.net/t9472
- هشام هنداي هويدي (٢٠١٧) بعض القدرات العقلية و أثرها على مستوى الأداء في الهجوم البسيط بسلاح الشيش www.husseinmardan.cm/DrHisham-01.htm
- هيام حابك (٢٠١٣) سبع خطوات لتحقيق التعلم النقال الناجح ، مدونة أكاديمية نسيج . <http://blog.naseej.com/2013/08/04/%AE%D8%B7>
- وليم عبيد ، فوزي طه (١٩٨٨) مبادئ الكمبيوتر و تعلم المفاهيم الرياضية لدى أطفال الحضانات في المدارس الحكومية و الخاصة ، جامعة القاهرة ، معهد البحوث و الدراسات التربوية .
- ياسمين فتحي الصايغ (٢٠١٤) فاعلية برنامج قائم على مصادر تعليمية متنوعة في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لطفل الروضة في ضوء معايير الجودة ، رسالة دكتوراه ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .

• ثانيا : المراجع الأجنبية :

- Abdul Rahman, N. (2015) " Little Professor : A Mobile Learning Game for Kids " http://www.researchgate.net/publication/274084621_LITTLE_PROFESSOR_A_MOBILE_LEARNING_GAME_FOR_KIDS
- Brasher,A. & MacAndrew,P. & Sharples,M. (2005) " Roadmap for further research on pedagogical issues A roadmap for further research into the theory and practice of personal mobile learning supported by new technologies " <http://www.academia.edu/>

- [3057195/Roadmap for further research on pedagogical issues](#)
[A road map for further research into the theory and practice of personal mobile learning supported by new technologies](#)
- Buijs,L. (2013) " Mobile educational games : Much more fun and just as effective as traditional board games " Bitescience. <http://www.bitescience.com/knowledgedatabase.aspx>
 - Clavines,R. (2015) " Study Shows Mobile Games Main Market are Parents and Children ".<http://au.idigitaltime.com/study-show-mobile-games-main-market-are-parents-and-children-106042>
 - Crabtree,J & Nathan,M &Roberts,S. (2003) " Mobile Phones and everyday life " London: The work Foundation.
 - Douglas,H,C. (2015) " The Effective use of computers with young children"http://investigation.terc.edu/library/bookpapers/effective_use.cfm
 - Hill,L. (2014) " Connecting with today's mobile student through game-based learning technologies " <http://edtechdigest.wordpress.com/2014/01/20/fun-and-games/>
 - Karla, K.E & al (2011) "Visual attention" John Wiley & Sons, Ltd.vol (2) September.
 - Kipp Bentley (2017) "9 uses for Smartphones in the Classroom". http://www.centerdigitaled.com/blog/cellphones_in_classrooms_part_2.html
 - Liane, C. (2017) "What makes a smartphone Smart?". https://www.lifewire.com/what_makes_a_smartphone_smart_579597
 - Margaret, R. (2017) "Smatphone". searchmobilecomputing.techtarget.com/dfinition/smatphone
 - Moll, M. (2015) " Mobile devices and apps not very effective in educating U.S Kids " TechTimes. <http://www.techtimes.com/articles/2934/20140126/mobile-devices-and-apps-not-very-effective-in-educating-us-kids-htm>
 - Moreno-Ger, Petal. (2008) "Educational game design for online education, Computers in Human Behavior". www.e-ucm.es/drafts/e-ucM_draft_80.pdf
 - Naranjo, C (2011) " Effective Use of Color and Graphics in Applications for Children, Part I: Toddlers and Preschoolers " US matters.<http://www.usmatters.com/mt/archives/2011/10/effective-use-of-color-and-graphics-in-application-for-children-part-i-toddlers-and-preschoolers.php>
 - Obrien, A. (2013) " What Do Parents Think A bout Mobile Learning? " Edutopia, Technology integrayion.
 - Prensky, M. (2007) " Digital Game Based Learning: Paragon House".
 - Qusay,H,M & Popowicz,P. (2014) " A Mobile Application Development Approach to Teaching Introductory Programming " http://www.researchgate.net/publication/224207278_A_mobile

_application_development_approach_to_teaching_introductory_p
rogramming

- Rogers, K, D. (2011) "Mobile Learning Devices. Essentials for Principals " <http://eric.ed.gov/?id=ED539006>
- Salen, K, I. & Zimmerman, E. (2004) " Ruler of play: Game design fundamentals " The MIT press. <https://mitpress.mit.edu/rules>
- Sarkar, S. (2014) " The Top Benefits of Mobile Learning Apps for Kids"Education, Kid growth, technology. <http://www.storytimeforkids.info/app-benefits-mobile-learning-apps-kids/>
- Sharples, M. & Taylor, J. & Vavoula, G. (2005) " Towards a Theory Of Mobile Learning " www.compassproject.net/sadhana/teachings/sharplesmobile.pdf
- Tricia Parris (2013) "Using Smartphones in the Classroom as Learning Tools". <http://teachingwithadifference.blogspot.com/>
- Tsotsos, J.K. et.al. (1995) "Modeling Visual Attention via selective Tuning" *Arti.Intell*, P507-545, 1995.
- Umlita, C. (1998) " Orienting Of Attention" *Handbook Neurosychology*, New York, Ma Graw Hill.
- USwitch.com (2017) "What are Smartphones?" <https://www.uswitch.com/mobiles/guides/what-are-smartphones/>
- Valk, J, H. & Rashid, A, T. & Elder, L. (2010) " Using mobile learning to improve educational outcomes : An analysis of evidence from Asia " *IRRODL: International Review of Research in Open and Distance Learning* , vol(11), no(1), p 117-140 .<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/794/1487>
- Viswanathan, P. (2013) "What is a Mobile Application?"
- Zhang, H. & Song, W. & Burston, J. (2011) " Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones " *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* ,vol(10) ,no(3) ,p 203-214 . <http://www.tojet.net/articles/v10i3.pdf>



البحث السادس

**فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة
المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى
طلابها**

إعداد:

د/ مها جلال علي شعيب

مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي والتربية
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية



فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها

د/ مها جلال علي شحيب

• المستخلص :

البحث الحالي يهدف إلى تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، واختبار فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) على تنمية المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث، والكشف عن الفروق بين التخصصات الأربعة في المعتقدات المعرفية، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين أبعاد المعتقدات المعرفية وبين التحصيل الأكاديمي من خلال تطبيق مقياس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثة، واشتملت عينة البحث على (١٨١) طالبا وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في كل أبعاد المعتقدات المعرفية في برامج الكلية الأربعة ما عدا: معتقد سرعة التعلم في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج الملابس والنسيج ومعتقد بنية المعرفة في برنامج الملابس والنسيج وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات ومعتقد مصدر المعرفة في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق بين التخصصات الأربعة في معتقدات سرعة التعلم وبنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، وكذلك في المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة، وعدم وجود فروق في معتقد القدرة على التعلم. كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيا بين معتقد القدرة على التعلم ومعتقد بنية المعرفة، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين معتقد سرعة التعلم ومصدر المعرفة، وعدم وجود علاقة دالة بين باقي المعتقدات. وأسفرت النتائج أيضا عن عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في أبعاد المعتقدات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: البرامج الدراسية، المعتقدات المعرفية، التحصيل الأكاديمي .

The Effectiveness of the Educational Programs of the Faculty of Home Economics, Menoufia University in the Development of the Epistemological Beliefs of its Students

Dr. Maha Galal Ali Shoaib

Abstract:

This research aims to: determine the level of Epistemological beliefs in a sample of students of the Faculty of Home Economics, Menoufia University; examine the effectiveness of the programs of the faculty of Home Economics (nutrition and food science, clothing and textiles, home economics and education, and home management and institutions) in development of the Epistemological beliefs; identify the differences between the four disciplines in Epistemological beliefs; recognize the relationships between knowledge beliefs and learning beliefs; and investigate the relationship between Epistemological beliefs and academic

achievement. The sample size includes 181 students. The results revealed that an average level of Epistemological beliefs was found in the research sample, as well as significant differences were found in all dimensions of the epistemological beliefs in the four programs of the faculty except: The speed of learning belief in the nutrition & food science program and clothing & textile program. The structure of knowledge belief in the clothing & textile program and the home management & institutions program. The source of knowledge belief in the nutrition & food science program and the home management & institutions program. The results showed that there was a difference between the four educational programs in the beliefs of the speed of learning, the structure of knowledge, the certainty of knowledge and the source of knowledge as well as in the beliefs about learning and beliefs about knowledge, and there was not differences in the ability to learn belief. The results showed a positive significant relationship between the ability to learn belief and the structure of knowledge belief as well as a positive significant relationship between the speed of learning belief and the source of knowledge belief. Also , it showed an absence of a relationship between the other beliefs Finally no significant correlation was found between the academic achievement and Epistemological Beliefs.

Keywords : Educational Programs, Epistemological Beliefs, Academic Achievement.

• مقدمة:

يخوض علم النفس التربوي الحديث تحول في دراسة المتغيرات النفسية فكان الاهتمام في الماضي بالمعرفة المجردة غير المدركة بالحواس مثل معالجة المعلومات ثم انتقل إلى المعرفة المثيرة للاهتمام مثل المعتقدات والدوافع، ومن بين المعتقدات التي تعتبر مهمة المعتقدات المعرفية.

إن المعتقدات المعرفية نظام من الافتراضات الضمنية التي يجمعها الطلبة حول طبيعة المعرفة واكتسابها وإن الطلبة يتقدمون بشكل تطوري من خلال تسلسل المراحل في معتقداتهم المعرفية (علوان وميرة، ٢٠١٤: ٢٨١)، فهي واحدة من المجالات الرئيسية للفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة البشرية وتبريرها (Barvarz, et al, 2014: 122)

يمثل مفهوم المعرفة عنصراً محورياً في نشاط التعلم، حيث يعين الفرد أن يعرف كيف تكتسب المعرفة؟ وما معنى أن يعرف الفرد شيئاً ما؟ وما معنى أن يتعلم الفرد شيئاً معيناً؟ وما طبيعة ذلك الشيء الذي يقوم على تعلمه؟ وما شروط المعرفة إلى آخر تلك المنظومة التي لا يستقيم نشاط التعليم دون

معرفة وفهم كل مكوناتها، فيوجد لدى الفرد أفكار قد تكون صحيحة أو خاطئة عن ملامح المعرفة وكيفية الحصول عليها ودورها في تطوير حياته ويعتقد الفرد في صحة هذه الأفكار ويدافع عنها، وتمثل المعتقدات التي يمتلكها الفرد عن المعرفة وأساليب تعلمها أساساً للاتجاهات والتصرفات فهي تمارس دوراً قيادياً وإشرافياً وتوجيهياً في عمليات التفكير وأساليبه ومهاراته واستراتيجياته، أيضاً على توجيه عمليات ومهارات ما وراء التفكير أو التفكير. (الشربيني، ٢٠١١: ٢٢٩، ٢٣٠)

وقد زاد اهتمام علماء النفس التربوي بكيفية الأخذ في الاعتبار معتقدات الطالب حول المعرفة والعلم كجزء من عملية التعلم، وكيف أن هذه المعتقدات تؤثر وتتوسط في اكتساب المعرفة وعملية بناء المعرفة، وما الذي يعتقده الطالب بخصوص المعرفة، وكيف يفكرون في أن ما يعرفونه أصبح من المكونات الحاسمة في فهم تعلم الطالب وتحليل سلوكه وتحديد الخصائص النوعية العامة التي تدخل في أساليب التعلم والاتجاهات، والتي يتم تقييمها لتطوير أهداف التدريس وما الاستراتيجيات الأنسب لتلك الاحتياجات التي تم تحديدها، فكلها عوامل مهمة لتحقيق أقصى قدر من الكفاءة في بيئات التعلم. (Schommer, 1989: 2)

تمثل الإدراكات والمعتقدات والاتجاهات والمعلومات الموروثة معرفية التي يحضرها الطلاب معهم إلى موقف التعلم على أنها تمثل عاملاً مهماً دالاً في عملية التعلم وفي النجاح النهائي. (سرور، ٢٠١١: ٢٥٣)

وتؤكد سكومر (Schommer-Aikins, 2004: 22-27) على أن مفهوم المعتقدات المعرفية يمثل مكوناً مهماً وعنصراً رئيسياً من عناصر عملية التعلم حيث تتعدد جوانب هذا المفهوم ليشمل مجموعة من التصورات والأفكار حول معنى المعرفة وطبيعتها ومصدرها وشروطها المختلفة ومدى صحتها واكتسابها وسرعة هذا الاكتساب، وذلك لتحقيق فهم أعمق لسلوك المتعلم وقد زاد الاهتمام بالمعتقدات المعرفية لأنها تقدم تفسيرات لبعض الظواهر التي يواجهها المعلم في أثناء عمله، كما أنها تؤثر في عمل طلابه.

فالمعتقدات المعرفية تتراوح بين الأفكار البسيطة والأفكار المعقدة، فالأفكار البسيطة هي التي تتضمن المعتقدات التي تشير إلى الحقيقة المؤكدة والمطلقة، ويمكن اكتسابها من قبل السلطة، أما الأفكار المعقدة فهي المعتقدات التي تشير إلى أن الحقيقة نسبية ومتغيرة، ويمكن بناؤها بشكل فاعل من قبل المتعلم. (Schommer-Aikins & Duell, 2013: 318)

والأفراد ذوو التفكير المعقد يعتقدون أن هناك قدراً كبيراً من المعرفة قابلاً للتطور، وأن هناك معرفة أخرى يجب اكتشافها، وأن هناك معرفة قليلة

ثابتة لا تتغير، بينما الأفراد ذوو التفكير البسيط يعتقدون أن قدراً كبيراً من المعلومات ثابت ومؤكد، وأن بعض المعلومات يجب اكتشافها، وأن هناك معلومات قليلة قابلة للتغيير. (Schommer-Aikins, 2004, 20)

وتبرز أهمية دراسة المعتقدات المعرفية في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء معتقدات الفرد نظراً لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من معتقدات حول الأشياء وطبيعتها المختلفة. (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠١)

كما أنها تلعب دور الموجه لسلوكيات الأفراد في حياتهم اليومية، وتؤثر عليهم في اختيار طرق بعينها للأداء والاستجابة للأحداث المختلفة، فتصورات المتعلمين عن قدراتهم الخاصة ومشاعرهم المدركة ومعتقداتهم تجاه الآخرين كالمعلم والآباء والأصدقاء ومعتقداتهم عن مهام التعلم تؤثر تأثيراً دالاً على سلوكياتهم وأدائهم اللاحق من جانب وعلى مخرجات التعلم المختلفة من جانب آخر. (صميذة، ٢٠١٠: ٢١)

والمعتقدات المعرفية للطلاب من العوامل الدافعية التي تمثل واحدة من أهم مدخلات النظام التعليمي والتي تؤثر بشكل إيجابي في قدرة الطلاب على التفكير، ويظهر صدى ذلك في الأداء الأكاديمي (زايد، ٢٠٠٦: ١٩٥). وكذلك تؤدي المعتقدات المعرفية دوراً كبيراً في حياة الطالب من حيث بث الثقة في نفسه وفهمه لعملية التعلم وكيفية الحصول على المعرفة، كما أنها تؤلف الأساس للإطار الفكري له، وتصبح جزءاً من تكوين شخصيته. (السباعوي والجرجري، ٢٠١٢: ٤٨٩)

وفي الإطار ذاته يتأثر الأفراد في مواقف التعليم والتعلم التي تواجههم بما لديهم من معتقدات حول المعرفة والتعلم فهي تؤثر في أحكامهم وتعلمهم الذاتي وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها وفي اختيارهم الاستراتيجيات المعرفية التي يوظفونها وأشكال التفكير التي يمارسونها والمعنى الذي يتكون للمعلومات الجديدة التي توجههم وفي القرارات التي يتخذونها. (بقيعي، ٢٠١٣: ١٠٢١)

كذلك يتأثر الطلاب في أثناء دراستهم للمفاهيم بما لديهم من معتقدات حول معرفة هذه المفاهيم من جهة وعملية تعلمها من جهة أخرى، وتؤثر المعتقدات المعرفية تأثيراً في أحكام التلاميذ وفي الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، وكذلك في الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية هذه المفاهيم وأنماط التفكير المختلفة. (عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٢٨)

وتعتبر المعتقدات المعرفية عاملاً أساسياً عند التعامل مع السلوك الإنساني والتعلم فداخل حجرة الدراسة تعد إدراكات الطلاب ومعتقداتهم

وانتجاهاتهم ومعرفتهم عاملاً مهماً في عملية التعلم والنجاح فيها. (عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٦٦)

كما أنها تلعب دوراً مؤثراً في عمليات التعلم والتعليم وترتبط بالعديد من مظاهر التعلم مثل المثابرة في مواجهة المهام الصعبة ووقت التفكير المخطط وتقييم التعليم. (السيد، ٢٠٠٩: ٥٢)

ونظراً لدور المعتقدات المعرفية في تشكيل شخصية الفرد فقد أصبحت اتجاهها جديداً في البحوث المعاصرة من أجل تقصي الممارسات التعليمية التي تسهم في تكوين معتقدات صحيحة لدى المتعلم. (Conley, et al, 2004: 187)

فقد اهتم الباحثون في المعرفة الشخصية بالمعتقدات كنظريات حول المعرفة، واهتموا بكيفية تأثير مثل تلك النظريات المعرفية وتأثيرها بالتعلم والتربية، فالمعتقدات حول طبيعة المعرفة تؤثر في الفهم والمعالجة المعرفية وتعلم تغيير المفاهيم. (زايد، ٢٠٠٦: ٢٠٤)

• مشكلة البحث :

إن طلاب الجامعة يواجهون بعد دخولهم الجامعة حياة دراسية مختلفة عن المراحل السابقة، فالطالب يكون مسئول عن تعلمه بخلاف النظرة السلبية من تلقى وحفظ المعلومات لأداء الامتحان في المراحل السابقة، كما أن هذا لا يناسب التطورات السريعة والهائلة في شتى فروع المعرفة، وكذلك لا يتناسب مع سوق العمل واحتياجاته.

فبيئة العمل اليوم تحتاج من الخريج القدرات اللازمة للعمل بكفاءة، ويتم ذلك من خلال تطوير البرامج الدراسية لتلبية هذه الاحتياجات، ورغم الجهود المبذولة في تطوير التعليم والتعلم في الآونة الأخيرة إلا أنه ما زال يتم التركيز على المحتوى وتلقين المعلومات وتحصيل المتعلم لها بدرجة تفوق تصويب معتقداته عن المعرفة وكيفية اكتسابها.

وبناءً على ذلك فقد أكد سرور (٢٠١١: ٢٣٢) على أن برامج التعلم تقوم على المتعلم المستمع والمطيع للمعلم يجب أن يستبدل إلى متعلم ذاتي المبادرة يحل المشكلات قادر على تقويم التنوع في وجهات النظر، ولذا يتحتم على مؤسسات التعليم فهم هذا المأزق إذا تواصل دورها في ملائمة وإعداد القوى العاملة القادرة على مواجهة التحديات المحلية والعالمية، وفي جهودنا لفهم طرق تعلم الطلاب ودافعيتهم للتعلم والعوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التعلم يجب أن نعرف مفهوم الأبعاد المتعددة في أي خبرة لتعلم الفرد، وبهذا فإن المعتقدات المعرفية للطلاب تظهر مواقفهم تجاه التعلم وفي الوقت نفسه فإن فهم المعتقدات المعرفية للفرد تمكن المربين من تحديد بيئات التعلم المناسبة وإنتاج مداخل تدريسية فعالة.

وتشير سكومر (Schommer-Aikins, 2004: 20) إلى أن الطرق التقليدية في التدريس تسهم في تكوين معتقدات معرفية غير صحيحة لدى المتعلم وتؤثر في سلوكياته ومهاراته المختلفة وفهم طبيعة التعلم.

ولأن طلاب الجامعة بحاجة إلى فهم أن الطريقة الذين ينظرون بها إلى الأشياء متغيرة ومختلفة، والتي تعتمد على معتقداتهم المعرفية، فكلما تعرضوا لمزيد من المعلومات المترابطة كلما تحول اتجاههم لرؤية الأشياء من خلال المدخل الثنائي إلى مدخل أكثر نسبية.

وفي ضوء ذلك حاولت بعض البحوث تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة مثل دراسة عبد المقصود (٢٠٠٩) التي حددت مستوى بسيط من المعتقدات المعرفية لدى (١٨٠) طالبا من طلاب كلية التربية وكذلك أكدت دراسة فضل الله وآخرون (٢٠١٠) تدني مستوى المعتقدات المعرفية لدى (٧٠) من الطلاب المعلمين بكلية التربية، بينما أسفرت نتائج دراسة السبعواوي والجرجري (٢٠١٢) لدى (٧٠٤) طالبا بالجامعة عن وجود مستوى جيد من المعتقدات المعرفية، وقام بقيعي (٢٠١٣) بدراسة المعتقدات المعرفية لدى (١٤٢) طالبا، وقد أشارت النتائج إلى مستوى متوسط في المعتقدات المعرفية.

أما دراسة علوان وميره (٢٠١٤) لدى (٣٠٠) طالبا فأشارت إلى مستوى مرتفع للمعتقدات المعرفية، واتجهت السوميت (Alsumait, 2015) إلى قياس مستوى المعتقدات المعرفية العامة والخاصة لدى (٧٥٠) من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون علم المعلومات، وأسفرت النتائج عن مستوى متوسط من المعتقدات العامة والخاصة، وأن المعتقدات العامة أعلى لدى طلاب الفرقة الأولى، والمعتقدات الخاصة أعلى لدى طلاب الفرقة الرابعة، كما أكدت دراسة الديسطي (٢٠١٦) لدى (٣٦٠) من طلاب الجامعة على أن مستوى المعتقدات المعرفية مرتفع.

ومن الملاحظ من هذه الدراسات أن بعض هذه الدراسات أشارت إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة مرتفع والبعض الآخر متوسط والبعض الآخر منخفض، مما دعا الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية من خلال مقابلة غير رسمية حول معتقداتهم عن المعرفة العلمية وكيفية اكتسابها، واتضح أن الطلاب لديهم معتقدات معرفية خطأ يمكن أن تؤثر على تعلم فهم العلوم حيث تدفعهم إلى الحفظ وليس الفهم، وكذلك عدم تكوين معنى وتطوير للمعرفة، كذلك قلة قدرتهم في توظيف معتقداتهم المعرفية في التعلم، مما قد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم، مما دفعها لبناء مقياس المعتقدات المعرفية لتحديد مستوى المعتقدات المعرفية لديهم.

ويرى كوهن وآخرون (٢٠٠٠) أن المعتقدات المعرفية تنمو وتتغير، وأن عملية التغيير التي يتحول فيها الفرد من معتقدات بسيطة إلى معتقدات راسخة تحدث بالتنسيق بين كل من الأبعاد الذاتية والموضوعية والمعتقدات الأكثر رسوخاً ونضجاً، وتحدث عندما يستطيع الفرد إحداث تناسق وتوازن بين الأبعاد الذاتية والموضوعية. (موسى، ٢٠١٣: ٣٦٩)

كما أن النظريات التي تناولت المعتقدات المعرفية وضحت أنها تنمو وتتطور إذا توافر لها الجو المناسب للتطور من خلال البرامج الدراسية المناسبة بما تشمله من أساليب تعلم واستراتيجيات تدريس وأساليب تقييم والعلاقة مع المعلم، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في محاولة الكشف عن فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلابها.

ولدراسة تطور المعتقدات المعرفية من الأبسط إلى الأكثر تطوراً يمكن أن تتم من خلال المنهج المستعرض بمقارنة الأفراد من مختلف الأعمار، ولكن هذا المنهج لا يفسر كيفية نمو المعتقدات المعرفية لديهم والعوامل التي ساعدت على ذلك، ولذلك يمكن استخدام المنهج الطولي لنمو المعتقدات المعرفية لدى الطلاب خلال عدة سنوات. (Conley, et al, 2004: 191-192)

وهذا يبرز أهمية دراسة فعالية البرامج الدراسية في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة، وقد أشارت الأدبيات السابقة إلى دور بعض الممارسات التدريسية على المعتقدات المعرفية مثل الحبشي (٢٠٠٧) التي قامت بدراسة اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية لدى (٢١٠) تلميذا بالصف الثاني الإعدادي، واهتم فضل الله وآخرون (٢٠١٠) بدراسة فعالية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية وأبعادها (معتقدات حول طبيعة التعلم ومعتقدات حول طبيعة المعرفة ومعتقدات حول دور المعرفة في التعليم والتعلم والمعتقدات الثقافية والاجتماعية) لدى (٧٠) من الطلاب المعلمين.

كما تحقق الشربيني (٢٠١١) من فعالية تصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريسي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي على عينة (٨٢) تلميذا، وكشفت دراسة تهاني محمد (٢٠١٤) عن أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتصويب المعتقدات المعرفية لدى (١٠٠) طالبا من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، في حين سعى عبد الباري (٢٠١٦) بدراسة فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المعتقدات المعرفية لدى (٩٠) تلميذا بالصف الأول الإعدادي.

كما قامت بعض البحوث السابقة بالتحقق من أثر دراسة مقرر دراسي أو وحدة دراسية على تنمية المعتقدات المعرفية مثل دراسة الشوربجي (٢٠٠٨) لبحث أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات المعرفية (المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول الدافعية) لدى (٤٠٢) طالبا بالفرقة الثالثة بكلية التربية، وكذلك دراسة كونيلى وآخرين (Conley, et al, 2004) لبحث تطور المعتقدات المعرفية لدى (١٨٧) طالبا بالصف الخامس الابتدائي بعد دراسة وحدة خصائص الكيمياء.

ونظراً لعدم وجود بحوث سابقة (في حدود علم الباحثة) التي تناولت دراسة تأثير بعض البرامج الدراسية الجامعية في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلابها، رأت الباحثة إمكانية بحث فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلابها.

يتضح عدم الاتساق إلى حد كبير في الدراسات التي تناولت العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي منها دراسات أشارت إلى وجود علاقة بين التحصيل مع كل أبعاد المعتقدات المعرفية (ناصر، ٢٠٠٩؛ Barvarz, et al, 2014)، وكذلك وجود علاقة سالبة بين التحصيل وكل من معتقد بنية المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة (Hofer, 2001)، وكذلك وجود فروق بين المنخفضين والمرتفعين في التحصيل في معتقدات سرعة المعرفة وثبات المعرفة لصالح المنخفضين (أبو هاشم، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٣)، وفي معتقدات مصدر و يقينية ونمو وتبرير المعرفة لصالح المرتفعين (السعيد، ٢٠١٣)، وفي سرعة التعلم ومصدر وبنية المعرفة لصالح المعدل التراكمي (ممتاز) (بقيعي، ٢٠١٣) كما يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال المعتقدات المعرفية جميعها (Phan, 2008)، ومن خلال معتقدات القدرة على التعلم وسرعته (زايد، ٢٠٠٦) بينما أشارت دراسات عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائياً بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي (عبد المقصود، ٢٠٠٩؛ الديسطي، ٢٠١٦).

انطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١ ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية ؟
- ٢ هل برامج كلية الاقتصاد المنزلي (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) فعالة في تنمية مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلابها ؟
- ٣ هل توجد فروق بين التخصصات المختلفة (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) في المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث ؟

- ◀ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم لدى عينة البحث ؟
- ◀ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

- ◀ تحديد مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- ◀ اختبار فعالية برامج كلية الاقتصاد المنزلي (التغذية وعلوم الأطعمة الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) على تنمية المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث.
- ◀ الكشف عن الفروق بين التخصصات المختلفة (التغذية وعلوم الأطعمة الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) في المعتقدات المعرفية.
- ◀ التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم لدى عينة البحث
- ◀ التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعتقدات المعرفية وأبعادها وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في:

• أول الأهمية النظرية :

- ◀ تدعم التصورات النظرية المرتبطة بأحد المجالات الخصبة في علم النفس التربوي وهو المعتقدات المعرفية التي تلعب دوراً أساسياً في عملية التعلم فقد حان الوقت لنجعل معتقدات الطلاب المعرفية هي بؤرة اهتمام الممارسات التربوية.
- ◀ زيادة الوعي بأهمية قضايا المعرفة الشخصية التي تبحث عن طبيعة المعرفة واكتسابها من حيث بنية المعرفة ومدى ثباتها ومصدرها ومدى القدرة على التعلم وسرعته.
- ◀ يهتم البحث الحالي بشريحة هامة وكبيرة في المجتمع هم طلاب الجامعة، ولأن موضوع المعتقدات المعرفية من الأمور المهمة لطلبة الجامعة لما لها تأثير كبير على دراستهم وتعلمهم وتنشئتهم وبنائهم المعرفي والفكري، جاءت فكرة هذا البحث باختيار طلاب الجامعة باعتبارها الفئة الأساسية التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، فكلما زاد فهمنا لمستوى

المعتقدات المعرفية لديهم كلما ساعد على تقديم التعلم الأفضل لهم وتعديل التعليم ليلائم طرق تفكيرهم.

٤ تعتبر هذه الدراسة هي الأولى من نوعها في حدود علم الباحثة التي تناولت أثر البرامج الدراسية بالجامعات في تنمية المعتقدات المعرفية لدى طلابها.

• ثانيا الأهمية تطبيقية :

٤ تقدم الدراسة أداة بحثية تتمثل في مقياس المعتقدات المعرفية الذي يمكن الاسترشاد به من قبل الباحثين.

٤ قد يترتب على نتائج البحث المتعلقة بمعتقدات الطلاب حول المعرفة وكيفية اكتسابها توجيه أنظار الأساتذة في الجامعات والمدارس نحو بناء جو دراسي ملائم لنمو المعتقدات المعرفية الصحيحة والعميقة لدى الطلاب لإعداد خريجين قادرين على القيام بأدوارهم بشكل جيد، وهذا يؤكد أن المعلم عندما يكون على علم بالمعتقدات المعرفية لطلابه يستطيع تحديد المعتقدات المعرفية التي تحتاج إلى تعديل من خلال استخدام استراتيجيات ترفع من مستوى تفكير الطلاب وكذلك أساليب التقويم ونوعية الاختبارات. (محمد، ٢٠١٤: ٨٣)

• مصطلحات البحث :

• البرنامج دراسي :

هو "برنامج يتم تنفيذه في مؤسسات التعليم العالي، ويمهد إلى الحصول على درجة علمية معينة (بكالوريوس، ليسانس، ماجستير، دكتوراه) ويتضمن المناهج والمقررات والأنشطة التي تكسب الطالب المعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتحقيق أهداف تعليمية مخططة، وفي تخصص دراسي محدد، وعادة تقدم مؤسسة التعليم العالي برنامجا تعليميا واحدا أو أكثر" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩: ١٤٩)

ويعرف إجرائياً بمجموعة المقررات الدراسية المميزة والمنظمة والتي تؤدي إلى منح درجة البكالوريوس في الاقتصاد المنزلي، والذي يشمل برامج (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات)

• المعتقدات المعرفية :

تعرفها الباحثة في ضوء نظرية سكومر Schommer بأنها أفكار ومعتقدات الطالب المستقلة حول طبيعة المعرفة من حيث بنيتها ومصدرها ومدى ثباتها كما تتضمن المعتقدات حول التعلم من حيث القدرة على التعلم وسرعته.

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية المعد للبحث الحالي.

• الإطار النظري :

• مفهوم المعتقدات المعرفية:

اختلف الباحثون في تعريفهم للمعتقدات المعرفية ومدى تناولهم ودراساتهم لهذا المتغير، فمنهم من نظر إليها على أنها بنية معرفية نمائية تنمو وتتدرج بمرور العمر والزمن، ومنهم من نظر إليها على أنها مجموعة من العمليات العقلية في حد ذاتها، وأخيرا منهم من أشار إلى أن المعتقدات المعرفية مجموعة من التصورات أو الأفكار أو الاتجاهات أو الافتراضات التي تؤثر في العمليات المعرفية. (عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٤)

فهي اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها من خلال أبعاد (سرعة اكتساب المعرفة، بنية المعرفة، البنية المعرفية والتعديل، خصائص الطلبة الناجحين، الحقيقة الموضوعية). (Wood& Kardash, 2002: 235)

وتشير سكومر (Schommer, 2004: 21) إلى أنها إدراك الفرد حول طبيعة المعرفة من خلال الاعتبارات المزدوجة عن المعرفة (المعرفة يمكن أن تكون صحيحة أو خاطئة) مقابل النظرة النسبية للمعرفة والمتضمنة لخمس معتقدات معرفية منفصلة، وهي (بساطة المعرفة وفطرية القدرة على التعلم ومصدر المعرفة وسرعة التعلم ويقينية المعرفة).

ويعرفها البنا (٢٠٠٧: ٣٣) بأنها "نظرة المتعلم وتصوره ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعرفة المتعلمة من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى، وتحدد باعتقاد الطالب بأن المعرفة العلمية معرفة يقينية قطعية وليست معرفة اجتهادية تقريرية وليست احتمالية، وبأنها مطلقة وليست نسبية، والاعتقاد بأن المعرفة العلمية بسيطة، والاعتقاد في ثباتها، والاعتقاد بأن الفكرة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة، فالمعرفة إما صحيحة وإما خاطئة، وأن الأفكار المركبة والمعقدة لا علاقة لها بالمعرفة العلمية".

وبمعنى آخر فهي "وجهات نظر أو تصورات الطالب الذهنية حول طبيعة المعرفة (مصدر وبنية وثبات المعرفة) وعملية التعلم (ضبط وسرعة اكتساب المعرفة)". (السيد، ٢٠٠٩: ١١؛ علوان وميرة، ٢٠١٤: ٢٨٦)

ويذكر الشربيني (٢٠١١: ٢٢٣) أنها "الأفكار التي يحوزها التلاميذ عن المعرفة العلمية وكيفية اكتسابها وتعلمها وتقويمها". كما أنها "تصورات المتعلم ومسلماته فيما يتعلق بطبيعة المعلومات والمعارف المقدمة أثناء عملية التعلم من جهة وطبيعة تعلمها من جهة أخرى". (الوقاد، ٢٠١٢: ٢٢٥)

فهي "نظام يناقش طبيعة المعرفة وحدود المعرفة وثبات المعرفة وصدق المعرفة والطرق التي يمكن بها اكتساب المعرفة، وأيضا أنماط انتقال المعرفة كما أنها تعالج ثلاث موضوعات رئيسية هي مصادر المعرفة وحقيقة المعرفة وحدود المعرفة". (موسى، ٢٠١٣: ٣٦٧)

ويذكر السعيد (٢٠١٣: ١٧٦) إن تلك المعتقدات تتعلق بكيفية إدراك المتعلم لطبيعة المعرفة وعملية تحصيلها، وهي نظام معقد يتألف من عدد من المكونات المستقلة مثل (مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، نمو المعرفة، تبرير المعرفة)، وأن هذه المكونات غير هرمية.

ومن ثم فهي معتقدات الفرد حول طبيعة المعرفة وكيفية الحصول عليها، وتشمل عدة معتقدات هي: مصدر المعرفة وبنية المعرفة وثبات المعرفة وسرعة التعلم والتحكم في عملية التعلم. (Barvarz, et al, 2014: 121)

ويذكر عبد الباري (٢٠١٦: ٣٣٧) أنها "التصورات الذهنية التي يكونها التلاميذ حول طبيعة تعلمهم، وتتضمن بعدي (فطرية القدرة على التعلم وسرعة التعلم)، وتصوراتهم حول طبيعة هذه المفاهيم، وتشمل (يقينية المعرفة ومصدرها وبساطتها)".

• النماذج النظرية للمعتقدات المعرفية :

• نموذج بيرى Perry:

إن أعمال بيرى (Perry, 1970) المبكرة التي استلهاها في بداية الخمسينات كانت الشرارة الأساسية التي أوقدت الاهتمام بموضوع يمثل المعرفة العلمية وشكلت الأرضية الأساسية لبحوث المعتقدات المعرفية. (السعيد، ٢٠١٣: ١٨٣ Barvarz, et al, 2014: 122)

فقد لاحظ بيرى ميلاً للنمو العقلي لطلاب الجامعة عندما كان يدرس مقرر النمو العقلي والخلقي، وافترض أن الطلاب يتخذون وجهات نظر متعددة تجاه المعرفة والتعلم، وأن وجهات النظر هذه ترتبط بمستويات الخبرة التربوية، وقام بعقد مقابلات مع الطلاب، فلاحظ أن الطلاب المبتدئين يميلون إلى اتخاذ وجهات نظر ثنائية عن المعرفة على أنها إما صواب أو خطأ بينما يتخذ الطلاب ذوو الخبرة والأكثر عمراً وجهات نظر نسبية. (موسى Schommer -Aikins, 2004: 19; Kurt, 2009:1; ٣٦٧-٣٦٦: ٢٠١٣ Schommer -Aikins & Duell, 2013: 318; Barvarz, et al, 2014: 122)

فهو يتبنى منظوراً تطورياً لارتقاء معتقدات الطلاب المعرفية لبنية المعرفة المتعلمة، وتم تجميع مراحل بناء المعتقدات المعرفية في أربع مراحل هي: (زايد ٢٠٠٦: ١٩٩، ٢٠٠، عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٧٠؛ أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠٧؛ سرور، ٢٠١١: ٢٥١؛ السعيد ٢٠١٣: ١٨٤، ١٨٣؛ Green & Hood, 2013: 168- 169)

◀ **الثنائية Dualism:** المعرفة وفقا لهذا المنطق تكون إما صحيحة وإما خاطئة، كما تتسم المعرفة الصحيحة بأنها مطلقة في صحتها، ويتوقع من الخبراء معرفة الحقيقة وتلقيها للمتعلمين.

◀ **التعددية Multiplicity:** وفيها يعتقد المتعلم أنه يمكن أن تتعدد الرؤى ووجهات النظر في مجال معين، وبأنه يمكن أن تكون وجهات النظر هذه على تعددها صادقة، كما توجد في هذا المستوى بذور الاعتقاد بأن المعرفة ليست يقينية تماما، وأن الخبراء يبقون مصدر الحقيقة.

◀ **النسبية Relativism:** تدل على نظرة المتعلم للمعرفة من النظرة الثنائية القطبية إلى النسبية السياقية، وفيها يدرك المتعلم أنه صانع نشط للمعنى والدلالة ومنتج لها، ولا يتلقاها جاهزة من الموقف التعليمي، ويدرك أن المعرفة نسبية وشرطية موقفية.

◀ **الالتزام في إطار النسبية Commitment within Relativism:** وهنا يترسخ المنظور النسبي للمعرفة لدى المتعلم وترتقي إلى مستوى القيمة التي يتمسك بها المتعلم ويلتزم بها.

• نموذج سكومر Schommer:

بنت سكومر عملها على أساس عمل بيرري من أجل شق طريق جديد لبنية المعتقدات المعرفية، وتصنيف العناصر الأساسية لنظام الاعتقاد المعرفي. (Schommer, 1989: 2-3)

فقد وجدت أن الأبحاث التي تبنت أفكار بيرري كانت نتائجها متضاربة واعتقدت أن نموذج بيرري قاصرا ومحدودا، فوضعت تصورا للمعتقدات المعرفية، وافترضت مدخلا جديدا لدراسة المعتقدات المعرفية ونموها وتطورها. (عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٧١؛ سرور، ٢٠١١: ٢٥٢).

حيث أكدت أن المعرفة الشخصية يتم فهمها بصورة أفضل كتجمع من المعتقدات حول المعرفة والتعلم، وأن تلك المعتقدات ربما تكون أكثر أو أقل استقلالا، وهذا يعني وجود أكثر من معتقد يتم أخذه في الاعتبار، وبأنها مستقلة أي أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطورا في بعض المعتقدات وليسوا كذلك في معتقدات أخرى، وقامت سكومر بتحليل المعتقدات المعرفية بناء على خمسة أبعاد يندرج تحتها (١٢) بعدا فرعيا وذلك على النحو التالي: (Schommer -Aikins, 2004: 20; Schommer -Aikins & Duell, 2013: 318)

• مصدر المعرفة Source of Knowledge:

يتدرج من المعرفة التي يمكن تناولها من السلطة العلمية إلى المعرفة المستنتجة والمشتقة من خلال الاستدلال، ويتضمن بعدين هما (الاعتماد على السلطة، عدم انتقاد السلطة).



• يقينية المعرفة Certainty of Knowledge :

ويتدرج من المعرفة المطلقة أو الثابتة التي لا تتغير إلى المعرفة المتطورة، ويتضمن بعدين هما (تجنب الغموض، المعرفة المؤكدة).

• بنية المعرفة ونظمتها Structure and Organization of Knowledge :

Knowledge

ويتدرج من المعرفة البسيطة المنتظمة كأجزاء صغيرة منفصلة إلى المعرفة كبناء كلي مركب ومعقد تتسق فيه المفاهيم وتترابط بدرجة عالية، ويتضمن بعدين هما (البحث عن الإجابات المفردة، تجنب التكامل).

• التحكم في اكتساب المعرفة Control of Knowledge :

يتدرج من أن القدرة على اكتساب المعرفة قدرة أولية فطرية موروثية وثابتة منذ الميلاد إلى أن القدرة على التعلم مكتسبة من خلال الخبرة ويمكن أن تتغير وتنمو، ويتضمن أبعاد (القدرة الفطرية على التعلم، عدم القدرة على تعلم كيفية التعلم، عدم ارتباط النجاح بالعمل الجاد).

• سرعة اكتساب المعرفة Speed of Knowledge :

ويتدرج من أن اكتساب المعرفة يتم سريعا أو لا يتم إلى أن اكتساب المعرفة يتم بصورة تدريجية خلال فترة زمنية، ويشمل أبعاد (التعلم السريع التعلم من أول مرة، المجهود المركز مضيق للوقت).

كما ذكرت أن المعتقدات المعرفة تعالج ثلاثة موضوعات رئيسية هي مصدر المعرفة وحقيقة المعرفة وحدود المعرفة (موسى، ٢٠١٣، ٣٦٧)، ووضحت أنه من الأفضل تصور المعرفة الشخصية كجزء من نموذج عام مرتبط بالثقافة، ويوضح هذا النموذج التفاعلات المتبادلة بين عدد من الأنظمة، وهذه الأنظمة تشكل فيما بينها المعتقدات المعرفية للمتعلم، وهي: (Schommer - Aikins, 2004: 24)

◀ الآراء المرتبطة بالثقافة Cultural Relational Views

◀ المعتقدات حول طرق المعرفة (متراصة أم منفصلة) Beliefs about Ways of Knowing

◀ المعتقدات حول المعرفة (مصدر وبنية وتبرير) Beliefs about Knowledge

◀ المعتقدات حول التعلم (القدرة على التعلم وسرعة التعلم) Beliefs about Learning

◀ الأداء داخل حجرة الدراسة (مناقشة وتعلم ذاتي) Classroom Performance

◀ التعلم المنظم ذاتيا (تفكير ناقد وحل المشكلات) Self Regulated Learning



وكشفت عن وجود ثلاثة تأثيرات رئيسية على المعرفة الشخصية للمتعلم وتكون المعتقدات المعرفية لديه، وتتمثل في الأسرة والأقران والمعلمون ولكل منهم نظام معرفي خاص به وله آرائه الثقافية وطرقه المعرفية، ويمكن للمتعلم الجمع بين هذه التأثيرات الثلاثة ودمجهم إذا كانت متسقة ومتشابهة، أما إذا كانت متعارضة فإن المتعلم يقع في اضطراب. (Schommer -Aikins, 2004: 26)

ثم قام العديد من الباحثين ببناء نماذج للمعتقدات المعرفية بنيت على أساس نموذج سكومر ومن هذه النماذج :

• نموذج هوفر وبنتريش (Hofer & Pintrich, 2000):

يشير هوفر وبنتريش إلى أن المعرفة الشخصية تتكون من أبعاد خاصة تضم فهم الفرد للمعارف والمعرفة، وتعتبر المعتقدات المعرفية إحدى الأبعاد بصورة متأصلة، ويدل ذلك على وجود تكامل بين الأبعاد. (زايد، ٢٠٠٦: ١٩٥)

ويرا هوفر وبنتريش أن بعدي سرعة اكتساب المعرفة والتحكم في اكتساب المعرفة في نموذج سكومر لا يمكن النظر إليهما على أنهما من المكونات المعرفية لأنهما لا يركزان على طبيعة المعرفة ولكن يركزان على طبيعة الدراسة، لذلك اقترحا إلى أن المعتقدات المعرفية تتضمن بعدين رئيسيين هما: (ناصر، ٢٠٠٩: ١١٤؛ السعيد، ٢٠١٣: ١٨٥؛ عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٥-٣٤٦؛ (Hofer, 2001: 357; Conley, et al, 2004: 190; Kurt, 2009: 3)

٤ **طبيعة المعرفة :** وهي التصور الذي يدور حول ماهية المعرفة وطبيعتها وهو تصور ينتقل بالمعرفة من درجة اليقينية المطلقة إلى النسبية غير المؤكدة، وكذلك اختلاف المعرفة باختلاف السياق الذي ترد فيه ويتضمن هذا البعد جانبين أساسيين هما:

▲ **يقينية المعرفة :** ويقصد بها استقرار وثبات المعرفة (مؤكدة إلى احتمالية وسياقية).

▲ **بساطة المعرفة :** ويقصد بها معرفة وإدراك البناء المعرفي للمعلومات (بسيطة إلى مركبة، منفصلة إلى متكاملة).

٤ **طبيعة اكتساب المعرفة :** وهي آلية اكتساب المعرفة، ويتضمن جانبين أساسيين هما:

▲ **مصدر المعرفة :** ويقصد به معرفة وإدراك الطالب للمصدر الذي اشتق منه المعرفة، ومدى سيطرة وهيمنة هذه المعرفة على تفكيره (مكتسبة إلى ذاتية).

▲ **تبرير اكتساب المعرفة :** ويقصد به قدرة المتعلم على تقديم التبريرات وتقويم الادعاءات المعرفية للمعلومات من خلال استخدام الأدلة

وأساليب التقويم، والاهتمام بدور التجارب واستخدام البيانات والأدلة لدعم الحجج.

• نموذج وود وكارداش (Wood & kardash, 2002):

يرا كل من وود وكارداش ان المعتقدات المعرفية عبارة عن أفكار أو اعتقادات الأفراد حول المعرفة وتنظيمها وثباتها وسرعة اكتسابها والتحكم فيها، واقترحا أن المعتقدات المعرفية تتضمن خمسة أبعاد رئيسية هي: (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١١٠؛ Wood & Kardash, 2002: 236- 237)

- ١ سرعة اكتساب المعرفة وتعبر عن الاعتقاد حول عملية التعلم مع التأكيد على الزمن الذي يستغرقه حدوث التعلم الفعلي.
- ٢ بنية تركيب المعرفة ويعبر عن الاعتقاد حول أن المعرفة غير منفصلة بل أنها متكاملة ومعقدة.
- ٣ بناء المعرفة وتعديلها وهي اختبار وعي المتعلم بأن المعرفة يمكن اكتسابها وتعديلها من خلال استراتيجيات.
- ٤ خصائص الطلاب الناجحين تمثل الانتقال من الاعتقاد بأن القدرة على التعلم فطرية ولا تحتاج إلى مجهود إلى الاعتقاد بأن التعلم مكتسب وأن الطلاب الناجحين يعملون بجد ويبدلون مجهودا كبيرا.
- ٥ الاحتفاظ بالحقيقة الموضوعية (إمكانية الوصول للحقيقة) تمثل الانتقال من الاعتقاد بأنه توجد حقيقة موضوعية يمكن معرفتها إذا بذل العلماء جهدا كبيرا إلى أنه لا توجد إجابة واحدة صواب ويجب وضع الشكوك في الاعتبار.

• نموذج إlder (Elder, 2002):

يرى إlder أن المعرفة مكتسبة ومتطورة ومتغيرة، ومصدر المعرفة يعد وسيلة لاكتساب المعرفة مثل الكتب والمعلمين وأفراد الأسرة، ويجب أن تكون الأفكار نابعة من الفضول والاستكشاف والتفاعل مع البيئة، وأن المعرفة تأتي من المنطق والتفكير والتجريب، ويرى أن نظام المعتقدات المعرفية يتكون من أبعاد مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ونمو وتطور المعرفة وتبرير المعرفة. (Conley, et al, 2004: 202, 203)

• نموذج سكرو وآخرون (Schraw, et al, 2002):

حدد سكرو وآخرون أبعاد المعتقدات المعرفية والتي تتشابه مع أبعاد سكومر وهي يقينية المعرفة وبنية المعرفة ومصدر المعرفة وسرعة التعلم والتحكم في اكتساب المعرفة (القدرة الفطرية). (Wheeler, 2007: 50- 52; Walter, 2009: 22- 23)

• نموذج شان وإلوت (Chan & Elliot, 2004) :

يشير شان وإلوت أن نظام المعتقدات المعرفية لدى الفرد يشتمل تجمعات أو عناقيد تتكامل فيما بينها وتتأثر بالاتجاهات والأفعال واتخاذ القرارات ويتكون من نظامين فرعيين هما: (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٠٩- ٤٠: 2007) Wheeler, 42;

١ معتقدات حول طبيعة المعرفة Beliefs about Knowledge : وتشمل بنية المعرفة وثباتها (بسيطة / معقدة، يقينية/ تجريبية).

٢ معتقدات حول اكتساب المعرفة Beliefs about Knowing : وتشمل القدرة على اكتساب المعرفة (فطرية/ مكتسبة). مصدرها وسرعة اكتسابها.

• نموذج ويلر (Wheeler, 2007) :

يرى أن نظام المعتقدات المعرفية يتكون من ستة أبعاد هي مصدر المعرفة Source of Knowledge ويقينية المعرفة Certainty of Knowledge وبنية المعرفة Structure of Knowledge وسرعة التعلم Speed of Knowledge واكتساب المعرفة Acquisition و فطرية القدرة على التعلم من وجهة النظر الشخصية والعامة Innate Ability والتطبيقات الحقيقية للمعرفة Real-World Applicability. (Wheeler, 2007: 84- 85)

نلاحظ من عرض بعض النظريات التي تناولت المعتقدات المعرفية أنها أكدت على أن المعتقدات المعرفية هي إدراك الفرد لطبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها من خلال بعدين رئيسيين هما المعتقدات حول المعرفة والمعتقدات حول التعلم (اكتساب المعرفة)، وكل منهما يشمل عدد من الأبعاد الفرعية.

ومن هذا المنطلق وتأكيد غالبية النماذج على أن المعتقدات المعرفية نظام يتكون من عدة معتقدات مستقلة عن المعرفة والتعلم لأنها حددت مجموعة من الأبعاد العامة للمعتقدات المعرفية، وسوف تستعين الباحثة بهذه الأبعاد لإعداد مقياس المعتقدات المعرفية، وتم تقسيم المعتقدات المعرفية إلى مجموعتين هما المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة، فالمعتقدات حول التعلم وهي المعتقدات المعرفية لدى الفرد حول اكتساب المعرفة وهي تشمل معتقد القدرة على التعلم ومعتقد سرعة التعلم، والمعتقدات حول المعرفة تشمل المعتقد حول المعرفة ذاتها من حيث تنظيمها ومصدرها ومدى ثباتها وتشمل معتقد بنية المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة ومعتقد مصدر المعرفة.

• معتقد القدرة على التعلم :

وهو يمتد ما بين الاعتقاد في القدرة على التعلم الثابت منذ الميلاد أي قدرة أولية فطرية موروثية إلى الاعتقاد بأن القدرة على التعلم يمكن ان تنمو

وتتغير من تطور الحياة، فالمتعلم الذي يعتقد بأن القدرة على التعلم فطرية لا يستطيع أن يتعلم كيف يتعلم ولا يبذل جهد للتعلم، أما المتعلم الذي يعتقد أن القدرة على التعلم متطورة يحاول من تحسين وتعديل تعلمه وطرق التعلم وينمي قدراته. (محمد، ٢٠١٤: ٨١)

كما أن المتعلم الذي يعتقد أن القدرة على التعلم فطرية ولا يمكن أن تتحسن من خلال بذل المزيد من الجهد أو الاستراتيجيات المستخدمة (البناء ٢٠٠٧: ٥٢)، يصعب عليه أيضا التحكم في المتغيرات المحيطة، في حين يدرك المتعلم الذي يعتقد في تغيير القدرة على التعلم وأهمية الخبرة في الاستيعاب المفاهيم وتطوير المعاني. (الشريبي، ٢٠١١: ٢٣١)

فهو يهتم بمعرفه معتقدات الطلاب وبقدرتهم في التحكم في عملية التعلم وكذلك ينطوي هذا المكون على ثلاثة أبعاد فرعية هي الافتقار في تعليم كيفية التعلم، والنجاح لا علاقة له بالجهد والاجتهاد، والقدرة على التعلم فطرية. (Schommer -Aikins, 2004: 28)

• معنقد سرعه النعلج [النعلج السريع] :

وهو معتقد أن التعلم يحدث بسرعة أو لا يحدث على الإطلاق، ويتراوح هذا المتصل من كون تحصيل المعرفة هاما يتم بسرعة أو لا يتم على الإطلاق إلى الطرف الآخر الذي يفيد بأن اكتساب المعرفة يتم مرحليا أو تدريجيا. (البناء، ٢٠٠٧: ٥٢)

فالمتعلم الذي يعتقد أن التعلم يحدث بسرعة يدرك أنه يتم فقط من المحاولة الأولى، أما الذي يعتقد أنه يحدث تدريجيا يدرك أهميته تكرار المحاولات والملاحظات من أجل دقه البيانات وتفسيرها. (الشريبي، ٢٠١١: ٢٣١ محمد، ٢٠١٤: ٨١)

فهو يهتم بقياس مدي اعتقاد الطلاب في سرعه تعلم المعرفة، وينطوي على ثلاثة أبعاد فرعية بعد التعلم السريع، وبعد التعلم من المحاولة الأولى وبعد تكثيف الجهود مضيعه وقت أو غير مجد. (Schommer -Aikins, 2004: 28)

• معنقد بنية المعرفة :

وهو يمتد ما بين الاعتقاد في المعرفة كمجموعة من الحقائق المنفصلة غير المترابطة غير المتكاملة إلى الاعتقاد في المعرفة كمفاهيم متكاملة ومعقدة ومرتبطة بالسياق. (Schommer -Aikins, 2004: 28)

فالمتعلم الذي يعتقد أن المعرفة بسيطة ومنفصلة لا يبذل جهد في التعلم ويدرك أن الأفكار المركبة والمعقدة لا علاقة لها بالمعرفة العلمية، ويعتمد

على التذكر والحفظ والاستظهار، كما يواجه صعوبة في فهم المعلومات المعقدة، أما المتعلم الذي يعتقد أن المعرفة متكاملة فإنه يحاول فهم النظريات وإدراك العلاقات بين المفاهيم لتكوين المعنى. (الشرييني، ٢٣٠: ٢١١؛ محمد، ٢٠١٤: ٨١)

ويؤكد السعيد (٢٠١٣: ١٧٨، ١٧٩) أنه اعتقاد الفرد بأن المعرفة مجموعة من الحقائق الفردية والمفاهيم التي ترتبط بعضها وتؤثر بشكل مباشر في المدخل الذي يستخدم في عملية المذاكرة.

كما يؤكد هوفر أنه يشير إلى الاعتقاد بأن المعرفة تتكون من حقائق منفصلة وغامضة، ويتراوح هذا المتصل من تصور المعرفة شتات من العناصر وبأن كل منها ينطوي على معنى ودلالة بمعزل عن العناصر الأخرى وبدون مراعاة العلاقات أو الروابط فيما بينها، فقد يدرك الطالب طبيعة العناصر الفرعية للمعرفة لكن ليس له تصور عن ارتباطها وعلاقاتها بموضوعها الأساسي. (البن، ٢٠٠٧: ٥١)

• معنقد ثبات المعرفة :

وهو يمتد ما بين الاعتقاد في المعرفة المطلقة الثابتة اليقينية وعدم وجود خطأ في الاكتشافات العلمية إلى الاعتقاد في المعرفة النمائية المتغيرة (Schommer -Aikins, 2004, 28)، والانتقال من الاعتقاد بالإجابة الواحدة الصحيحة إلى الاعتقاد بوجود أكثر من إجابة للمشكلة الصعبة. (Conley, et al, 2004: 189)

ويشير هذا الاعتقاد بأن المعرفة المطلقة موجودة ومحددة سلفاً، وسوف تعرف في نهاية الأمر لأنها ثابتة وغير متغيرة (البن، ٢٠٠٧: ٥٢). فهو قياس قدرة الطلاب على تضادي الغموض في المعرفة والحصول على المعارف التي لا شك فيها. (السعيد، ٢٠١٣: ١٧٨)

فالمتعلم الذي يعتقد في ثبات المعرفة وعدم تغيرها يدرك أن النظريات الصحيحة ستبقى كذلك، ولا يرى الأشياء إلا من وجهة نظر واحدة وبالتالي يواجه صعوبة في تقييم الأمور، كما يصعب عليه تقبل آراء الآخرين غير المطابقة لآرائه، أما المتعلم الذي يعتقد في المعرفة مؤقتة يدرك أن تلك النظريات يمكن أن يتم دحضها في ضوء أدلة جديدة. (الشرييني، ٢٣١: ٢١١؛ محمد، ٢٠١٤: ٨١)

• معنقد مصدر المعرفة :

يشير هذا المعتقد بأن المصادر تحمل وسائل لمعرفة مختلفة غير متاحة للآخرين، ويتراوح ما بين الاعتقاد بأن الثقة هم مصدر المعرفة الحقيقية إلى

الاعتقاد بأن المعرفة تشتق من الخبرات الشخصية والممارسة والتدريب والتعلم الذاتي. (البنّا، ٢٠٠٧: ٥٢)

وتطلق سكومر على هذا المجال السلطة العلمية Omniscient Authority حيث يدرك المتعلم الذي يعتقد أن مصدر المعرفة سلطة خارجية يدرك أن المعلم والخبراء والكتاب المقرر هم مصدر المعرفة الوحيد مقابل أهمية الذات كبناء فاعل نشط في تكوين المعرفة والتفكير الاستدلالي. (Conley, et al, 2004: 188 ; Schommer –Aikins& Duell, 2013: 318)

• المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة :

نظرا لأهمية المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة فقد أجريت العديد من الدراسات التي تكشف عن هذه المعتقدات لدى طلبة الجامعة فقد قام البنّا (٢٠٠٧) بدراسة محدّدت توجهات الهدف (تمكن، إقدام، إحجام) في ضوء المعتقدات المعرفية وما وراء المعرفة والفعالية الذاتية، واشتملت الدراسة على (٢٠٢) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وأسفرت النتائج عن إسهام المعتقدات المعرفية بالتفاعل مع المتغيرات الأخرى في التنبؤ بتوجه الهدف لدى الطالب المعلم.

وتناولت بقطر (٢٠٠٧) دراسة المعتقدات المعرفية في علاقتها بتوجه الهدف لدى (٦٧٥) من طلاب جامعة الزقازيق تم اختيارهم من طلبة الفرقة الأولى والفرقة الرابعة بكلية التربية، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين الطلاب والطالبات في كل من (الاعتقاد في القدرة الثابتة، الاعتقاد في التعلم السريع، الاعتقاد في المعرفة المؤكدة) وذلك لصالح الطلاب، ووجود فرق دال إحصائياً بين الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في (الاعتقاد في القدرة الثابتة) وذلك لصالح الفرقة الرابعة، كما أسفر عن وجود فرق دال إحصائياً بين الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في (الاعتقاد في المعرفة البسيطة) وذلك لصالح الفرقة الأولى، كما وجد فرق دال إحصائياً بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في (الاعتقاد في المعرفة المؤكدة) وذلك لصالح التخصصات العلمية، ووجود تأثير جزئي دال إحصائياً لأبعاد توجه الهدف على الاعتقاد في القدرة الثابتة والاعتقاد في المعرفة البسيطة والاعتقاد في التعلم السريع، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً على الاعتقاد في المعرفة المؤكدة.

وبحث فان (Phan, 2008) دراسة تأثير كل من المعتقدات المعرفية (المعرفة البسيطة، القدرة المختلطة، حقيقة المعرفة، التعلم السريع) وعمليات التعلم وفعالية الذات وتوجه هدف الإتقان على استراتيجيات تنظيم الذات لدى (٦٠٣) طالبا بالفرقة الأولى بالجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة

دالة إحصائياً بين المعرفة البسيطة وفعالية الذات، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين القدرة المختلطة وفعالية الذات، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعرفة البسيطة والتعلم السريع وتوجه هدف الإقتان، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين القدرة المختلطة وحقيقة المعرفة وتوجه هدف الإقتان، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المعرفة البسيطة والقدرة المختلطة واستراتيجيات تنظيم الذات.

وهدف دراسة بارنارد وآخرون (Barnard, et al, 2008) إلى بحث العلاقة بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً في بيئة التعلم الإلكتروني لدى (٤٣٤) من طلاب الجامعة وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة قوية دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.

كما اهتم والتر (Walter, 2009) بدراسة الفروق في المعتقدات المعرفية لدى (٨٣) من الطلاب المعلمين بمرحلة الجامعة ومرحلة الدراسات العليا تبعاً للمستوى الدراسي والجنس والعمر والبرنامج الدراسي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة البسيطة والسلطة (مصدر المعرفة) تبعاً للمستوى الدراسي، فأظهر طلبة الدراسات العليا مستوى أقل في السلطة ومستوى عالي في بنية المعرفة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة البسيطة تبعاً لمتغير البرنامج الدراسي (عام / خاص) لصالح البرنامج العام، وكذلك في السلطة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث (مستوى أعلى)، وتبعاً لمتغير العمر لصالح الأكبر عمراً (مستوى أعلى)، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية والمعتقدات الوجودية.

وسعى سرور (٢٠١١) إلى دراسة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدركة للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة (٣٢٣) طالباً من طلاب كلية التربية بدمنهور، وأسفرت النتائج عن إسهام المعتقدات المعرفية في الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً والانفتاح على فرص التعلم ومفهوم الذات كمتعلم فعال والمبادرة والاستقلالية في التعلم ومسئولية الفرد عن تعلمه وحب التعلم والإبداعية والتوجه الإيجابي نحو المستقبل والقدرة على استخدام المهارات الأساسية وحل المشكلة، وكذلك وجود تأثير مباشر وغير مباشر بين المعتقدات المعرفية والاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً.

وفي دراسة أخرى قام الوقاد (٢٠١٢) بالتعرف على نسبة إسهام كل من المعتقدات المعرفية وفعالية الذات في التفكير الإيجابي / السلبي لدى (٤٠٠) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة بنها، وأسفرت النتائج عن إسهام المعتقدات المعرفية بصورتها: (المعتقدات حول التعلم، والمعتقدات حول المعرفة) بالتفاعل مع فعالية الذات في تفسير قدرة طلاب الجامعة على التفكير بصورة

إيجابيه، وتسهم المعتقدات المعرفية بصورتها (المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة) فقط في تفسير التفكير السلبي لطلاب الجامعة.

وتطرت دراسة السبعاي والجرجري (٢٠١٢) للمعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتفكير السابر لدى (٧٠٤) طالبا بالجامعة من كليات نظرية وعملية وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية والتفكير السابر.

وبحث بقيعي (٢٠١٣) دراسة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة، وتكونت العينة من (١٤٢) طالبا من طلبة كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية التعلم السريع والسلطة المطلقة والقدرة الفطرية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية المعقدة والحاجة إلى المعرفة.

أما موسى (٢٠١٣) فسعى لدراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى (٥٧٢) طالبا من طلاب كلية التربية بالمرحلة الأولى ومرحلة الدراسات العليا، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية وما وراء المعرفة، وعلاقة سالبة دالة إحصائية مع التحكم الداخلي وذلك في مرحلة الدراسات العليا، وعدم وجود علاقة دالة بين المتغيرات في مرحلة الدراسة الأولى، ولا توجد فروق دالة في المعتقدات المعرفية بين المرحلة الأولى ومرحلة الدراسات العليا.

وبحث دراسة سكومر (Schommer-Aikins & Duell, 2013) علاقة كل من المعتقدات المعرفية العامة والمعتقدات المعرفية الخاصة بحل المشكلات الرياضية وكذلك الخلفية الرياضية والعمق المعرفي الرياضي لدى (٧٠١) من طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية والأداء في حل المشكلات الرياضية والعمق المعرفي الرياضي وأن الطلاب ذوي الخلفية العالية مرتفعي في المعتقدات العامة والخاصة مقارنة بذوي الخلفية المنخفضة.

وأجرى علوان وميره (٢٠١٤) دراسة المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى (٣٠٠) طالبا من كليات تخصصات علمية وأدبية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين المعتقدات المعرفية وأبعادها (مصدر المعرفة وبنية المعرفة وثبات المعرفة وسرعة التعلم وضبط التعلم) والتعلم المنظم ذاتيا.

كما تطرق الديسطي (٢٠١٦) لدراسة المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوى العنف الجامعي لدى (٣٦٠) طالبا بكلية الخدمة الاجتماعية، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية ومستوى العنف لديهم.

مما سبق يتضح أن البحوث التي درست المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة منها بحوث كشفت عن العلاقة بينها وبين تيارات الدافعية مثل ماوراء المعرفة وفعالية الذات (البناء، ٢٠٠٧)، وتوجه الهدف (بقطر، ٢٠٠٧) والحاجة إلى المعرفة (بقيعي، ٢٠١٣)، والتحكم الداخلي (موسى، ٢٠١٣)، كما كشفت بعض البحوث علاقتها مع النواتج مثل التعلم المنظم ذاتيا (علوان ومير، ٢٠١٤؛ سرور، ٢٠١١؛ Barnard, et al, 2008 Phan, 2008)، والتفكير السابر (السباعوي والجرجري، ٢٠١٢)، والتفكير الايجابي (الوقاد، ٢٠١٢)، وحل المشكلات الرياضية (Schommer-Aikins & Duell, 2013)، ومستوى العنف الجامعي (الديسطي، ٢٠١٦)، ونظرا لتأثير المعتقدات المعرفية على سير عملية التعلم والتحقق من نموها بشكل سليم فإن هذا يؤكد أهمية الكشف عن تلك المعتقدات لدى طلبة الجامعة.

• المعتقدات المعرفية والنحصيل الأكاديمي :

ونظرا لأهمية المعتقدات المعرفية في سير عملية التعلم فقد أجريت بعض البحوث لدراسة تأثير المعتقدات المعرفية على التحصيل الأكاديمي مثل دراسة عبد المقصود (٢٠٠٩) التي قامت بمعرفة تأثير التفاعل بين المعتقدات المعرفية (مصدر المعرفة- يقينية المعرفة- بنيه المعرفة وتنظيمها- التحكم في اكتساب المعرفة- سرعة اكتساب المعرفة) ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، وكذلك التنبؤ بتحصيل الدراسي من المعتقدات المعرفية، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق، أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيا لبنية المعرفة وسرعة اكتساب المعرفة وتأثير سالب دال إحصائيا للتحكم في اكتساب المعرفة على التحصيل الدراسي.

أما ناصف (٢٠٠٩) فقام بدراسة تأثير المعتقدات المعرفية في العلوم على التحصيل الدراسي لدى (٣٢٦) طالبا بالصف الأول الثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المعتقدات المعرفية وأبعادها (مصدر المعرفة ويقينية المعرفة ونمو المعرفة وتبرير المعرفة) والتحصيل الدراسي.

وهدف السعيد (٢٠١٣) لدراسة المعتقدات المعرفية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة (٣٠٠) طالبا

وأُسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المعتقدات المعرفية وأبعادها (مصدر المعرفة و يقينية المعرفة ونمو المعرفة وتبرير المعرفة) والتحصيل الدراسي، كما وجدت فروق بين منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

قام بارفرز وآخرون (Barvarz, et al, 2014) بدراسة العلاقة بين المعتقدات المعرفية (تنظيم المعرفة، مصدر المعرفة، يقينية المعرفة، التعلم السريع، التحكم في التعلم) والتحصيل الأكاديمي، واشتملت عينة البحث على (٣٨٥) طالبا بالجامعة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين معتقد التحكم في التعلم والتحصيل الأكاديمي، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائية مع معتقد تنظيم المعرفة ومعتقد مصدر المعرفة ومعتقد يقينية المعرفة، علاقة سالبة دالة إحصائية مع معتقد التعلم السريع.

كما درست بعض البحوث إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من المعتقدات المعرفية حيث قام زايد (٢٠٠٦) بدراسة المعتقدات المعرفية (القدرة على التعلم، سرعة التعلم، ثبات المعرفة، بنية المعرفة) وتنبؤها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول والثالث الإعدادي، واشتملت عينة الدراسة على (٥٠٧) تلميذاً، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على التعلم وسرعة التعلم وثبات المعرفة وبنية المعرفة بين الحضر والريف لصالح الحضر، وبين الذكور والإناث لصالح الإناث في ثبات المعرفة وبنية المعرفة، وبين الصف الأول والثالث لصالح الصف الثالث في سرعة التعلم وبنية المعرفة، وتم التنبؤ بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول من جانب سرعة التعلم، ولتلاميذ الصف الثالث من جانبي سرعة التعلم والقدرة على التعلم.

وقامت بعض البحوث بدراسة الفروق بين المستويات التحصيلية في المعتقدات المعرفية مثل أبو هاشم (٢٠١٠) الذي سعى إلى التعرف على الفروق في كل من المعتقدات المعرفية وفقاً لمستوى التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى التعرف على إسهام المعتقدات المعرفية في التحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (٣٨٠) طالبا بكلية التربية جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية (سرعة اكتساب المعرفة، والحقيقة الموضوعية) لصالح المنخفضين، بينما لم توجد فروق في الأبعاد الأخرى، ولم تنبأ كل من المعتقدات المعرفية بالتحصيل الدراسي لدى عينة البحث.

وفي نفس السياق قام محمد (٢٠١٣) بدراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية لدى (٣٠٠) طالبا بالصف

الأول الثانوي العام، وأسفرت وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في المعتقدات المعرفية لصالح منخفضي التحصيل الدراسي.

كما أسفرت دراسة بقيعي (٢٠١٣) عن وجود فروق دالة إحصائية في المعتقدات المعرفية حسب المعدل التراكمي في كل من أبعاد التعلم السريع والسلطة المطلقة والمعرفة البسيطة والمقياس ككل وذلك لصالح الطلاب ذوي المعدل التراكمي (ممتاز).

• فروض البحث :

- ١ الفرض الأول: "يوجد فرق دال إحصائية بين درجات طلاب البرامج الدراسية المختلفة في كلية الاقتصاد المنزلي في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية".
- ٢ الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي من التخصصات المختلفة على مقياس المعتقدات المعرفية المستخدم في البحث الحالي".
- ٣ الفرض الثالث: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية لدى الطلاب عينة البحث".
- ٤ الفرض الرابع: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية وأبعادها ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث".

• مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بالفرقة الأولى للعام الجامعي (٢٠١٣/٢٠١٤) والذين أصبحوا مقيدين بالفرقة الرابعة في العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧)، والبالغ عددهم (٣١٨) طالبا وطالبة، والجدول (١) يوضح توزيعهم على البرامج الدراسية بالكلية.

جدول (١) توزيع مجتمع البحث حسب التخصص الدراسي

البرامج الدراسية	التغذية وعلوم الأطعمة	الملابس والنسيج	الاقتصاد المنزلي والتربية	إدارة المنزل والمؤسسات	العدد الكلي
العدد	١٩٣	٨٨	٢٣	١٤	٣١٨

• عينة البحث :

• العينة الاستطلاعية :

اختيرت بطريقة عشوائية من طلاب الفرقة الثانية بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، والذي بلغ عددهم (٥٠) طالبا وطالبة من تخصصات الكلية المختلفة، وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أداة البحث .

• العينة الأساسية :

تكونت عينة البحث في صورتها الأولية من (٢٧٥) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقة الأولى بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية في العام الجامعي (٢٠١٣/٢٠١٤)، وقد تم استبعاد (٩٤) طالباً وطالبة إما لعدم استكمالهم الإجابة على أداة البحث في القياس البعدي أو بسبب رسوبهم أو بسبب تحويلهم من الكلية إلى كلية أخرى، وبذلك أصبحت عينة الدراسة في صورتها النهائية (١٨١) طالباً وطالبة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية من المقيدين بالفرقة الرابعة بالعام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧)، والجدول (٢) يوضح توزيعهم على البرامج الدراسية المختلفة بالكلية.

جدول (٢) توزيع عينة البحث حسب التخصص الدراسي

البرامج الدراسية	التغذية وعلوم الأطعمة	الملابس والنسج	الاقتصاد المنزلي والترتية	إدارة المنزل والمؤسسات	العدد الكل
١٠٠	٥٠	١٨	١٣	١٨١	

• منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي بهدف قياس فعالية المتغير المستقل (برامج كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية) ومدى تأثيرها على المتغير التابع (المعتقدات المعرفية)، واقتضت طبيعة البحث الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، كما اتبع المنهج الوصفي الطولي والارتباطي من خلال وصف الظاهرة ودراستها دراسة دقيقة فيما يتعلق بقياس المعتقدات المعرفية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.

• أداة البحث :

تمثلت أداة البحث الحالي في مقياس المعتقدات المعرفية إعداد الباحثة وسعت الباحثة إلى إعداد مقياس المعتقدات المعرفية بما يتلاءم مع الإطار النظري والمفهوم الإجرائي الذي انطلق منه البحث، والاستعانة بمقاييس سابقة تناولت مفهوم المعتقدات المعرفية، قامت الباحثة ببناء هذا المقياس وفقاً للخطوات التالية:

١/ **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

٢/ **مصادر بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال استقراء الإطار النظري والدراسات السابقة في مجال المعتقدات المعرفية، تم تحديد أبعاد المقياس في (القدرة على التعلم، سرعة التعلم، بنية المعرفة، ثبات المعرفة، مصدر المعرفة) كما سبق الإشارة إليها، وقامت الباحثة بالإطلاع على المقاييس المستخدمة في هذا المجال للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس وعباراته ومن المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة مقياس المعتقدات المعرفية

لسكومر (Schommer, 1990)، واستخبار المعتقدات المعرفية لسكومر وآخرون (Schommer, Cheng & Hutter, 2000) تعريب زايد (٢٠٠٦) ومقياس المعتقدات المعرفية لهوفر (Hofer, 2000)، واستبيان المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة لوود وكارداش (Wood & Kardash, 2002) تعريب أبو هاشم (٢٠١٠)، وقائمة المعتقدات المعرفية لشارو وآخرون (Schraw, Bendixen & Dunkle, 2002) في (Walter, 2009)، ومقياس المعتقدات المعرفية لإلدر (Elder, 2002) في (Conley et al, 2004)، ومقياس المعتقدات المعرفية لإعداد موسى (٢٠١١)، ومقياس المعتقدات المعرفية لإعداد الجفيمان وأيوب (٢٠١٠) في (الملحم، ٢٠١٢).

• إعداد المقياس :

على ضوء ما تقدم قامت الباحثة بإعداد مقياس المعتقدات المعرفية لطلاب الجامعة وفق الأساليب العلمية المتبعة في بناء الأدوات، بحيث يغطي أبعاد المعتقدات المعرفية التي تم تحديدها وهي: القدرة على التعلم وسرعة التعلم وبنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، وقد تكونت الصورة المبدئية للمقياس من (٥١) عبارة بعضها موجبة والأخرى سالبة موزعة على أبعاد المقياس.

• صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس باستخدام صدق المحك التلازمي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية المعد للبحث الحالي وأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية لإعداد فاتن موسى (٢٠١١)، والذي يشتمل على نفس أبعاد المعتقدات المعرفية المستخدمة في البحث الحالي، والجدول (٣) يوضح النتائج:

جدول (٣) معاملات الارتباط مع صدق المحك التلازمي لمقياس المعتقدات المعرفية.

أبعاد المقياس	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة
معامل الارتباط مع مقياس فاتن موسى (٢٠١١)	٠,٦٣	٠,٧٤	٠,٧٧	٠,٧١	٠,٦١

من الجدول (٣) يتضح أن قيم معامل الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦١ : ٠,٧٧) في أبعاد المقياس الخمسة وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس.

• ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب قيم معاملات ألفا كرونباخ للمقياس بأبعاده على النحو التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقاييس المعتقدات المعرفية.

البعد	ألفا كرونباخ	البعد	ألفا كرونباخ
القدرة على التعلم	٠.٨٠	بنية المعرفة	٠.٧٦
سرعه التعلم	٠.٧٦	ثبات المعرفة	٠.٧٢
المعتقدات حول التعلم	٠.٧٧	مصدر المعرفة	٠.٦٧
		المعتقدات حول المعرفة	٠.٧٣

من الجدول (٤) يتضح أن قيم معامل الثبات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع وصالح للاستخدام كأداة للمقياس.

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس يوضح الجدول (٥) توزيع العبارات على أبعاد المقياس في صورته النهائية.

جدول (٥) توزيع العبارات على أبعاد مقياس المعتقدات المعرفية والوزن النسبي لها ودرجة كل بعد

أبعاد للمقياس	عدد العبارات	فقرات البعد	الوزن النسبي	الدرجة الصغرى	الدرجة العظمى
١ القدرة على التعلم	٩	٢٦، ٢١، ١٦، ١١، ٦، ١، ٤١، ٣٦، ٣١	%١٧.٦	٩	٢٧
٢ سرعة التعلم	١٠	٢٧، ٢٢، ١٧، ١٢، ٧، ٢، ٣٧، ٣٢، ٤٢، ٤٧	%١٩.٦	١٠	٣٠
٣ بنية المعرفة	١١	٢٨، ٢٣، ١٨، ١٣، ٨، ٣، ٤٨، ٤٦، ٤٣، ٣٨، ٣٣	%٢١.٦	١١	٣٣
٤ ثبات المعرفة	١١	٣٤، ٢٩، ٢٤، ١٩، ١٤، ٩، ٤٤، ٤٩، ٥١، ٣٩	%٢١.٦	١١	٣٣
٥ مصدر المعرفة	١٠	٣٠، ٢٥، ٢٠، ١٥، ١٠، ٥، ٥٠، ٤٥، ٤٠، ٣٥	%١٩.٦	١٠	٣٠
المقياس الكلي		٥١	%١٠٠		

(*) تشير إلى المفردات السالبة

ولتقدير درجات المقياس فقد أعطت الباحثة لكل عبارة ثلاث استجابات هي (نعم - أحياناً - لا)، ويكون تقدير المفردات الموجبة كالآتي (نعم = ٣، إلى حد ما = ٢، لا = ١) (في اتجاه الاعتقاد المتعمق) والمفردات السالبة تصحح عكس المفردات الموجبة (في اتجاه الاعتقاد السطحي).

وتعبر الدرجات الدنيا للمفحوص عن المعتقدات في صورتها السطحية أو الفطرية سواء أكانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة، في حين تعبر الدرجات العليا للمفحوص عن المعتقدات في صورتها المتعمقة سواء أكانت معتقدات حول التعلم أو معتقدات حول المعرفة.

ولا يوجد للمقياس درجة كلية، ولكن لكل مفحوص خمس درجات على الأبعاد الخمسة، كما تعبر مجموع درجات المفحوص على بعدى (القدرة على التعلم، وسرعه التعلم) ما يعرف بالمعتقدات حول التعلم، في حين يعبر مجموع درجات المفحوص على أبعاد (بنية المعرفة، ثبات المعرفة، مصدر المعرفة) عن معتقداته حول المعرفة.

• قوائم درجات التحصيل الأكاديمي الكلي للطلاب :

تم الاعتماد على درجات التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، وذلك عن طريق الرجوع إلى كشوف رصد درجات الطلاب عينة البحث بالفرقة الرابعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية بتخصصاتها المختلفة.

• نتائج البحث:

للإجابة على التساؤل الأول الذي ينص على: ما مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية؟

وللتعرف على مستوى المعتقدات المعرفية لدى عينة البحث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المعتقدات المعرفية ومنها تم مقارنة المتوسط الحسابي مع الوسط الفرضي لكل بعد. وللتعرف على دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين طبقت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة One Sample T Test والجدول (٦) يوضح نتيجة المقارنة.

جدول (٦) اختبار (ت) للفرق بين متوسط درجات العينة والوسط الفرضي لأبعاد مقياس المعتقدات المعرفية

أبعاد المعتقدات المعرفية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت)	النسبة المئوية من درجة للبعد
١ القدرة على التعلم	١٨١	٢٠.٢٨	١.٩	١٨	١٥.٩١	٧٥.١%
٢ سرعة التعلم	١٨١	٢٣.٥٦	١.٦٩	٢٠	٢٨.٢	٧٨.٥%
معتقدات حول التعلم	١٨١	٤٣.٨	٢.٦	٣٨	٢٩.٧٧	٧٦.٨%
٣ بنية المعرفة	١٨١	٢٥.٧٥	١.٩	٢٢	٢٦.٥١	٧٨.٠٣%
٤ ثبات المعرفة	١٨١	٢٧.٤	٢.١	٢٢	٣٦.٢٢	٨٣.٠٣%
٥ مصدر المعرفة	١٨١	٢٣.٦٩	١.٦٥	٢٠	٢٩.٨	٧٨.٩%
معتقدات حول المعرفة	١٨١	٧٦.٨	٣.٤	٦٤	٥٠.٦٧	٨٠%

♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٦) أن عينة البحث لديها مستوى متوسط من المعتقدات المعرفية، حيث أظهرت النتائج عند المقارنة بالوسط الفرضي تبين وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لجميع أبعاد المعتقدات المعرفية، كما اتضح أن النسبة المئوية لامتلاك المعتقدات حول المعرفة أعلى من المعتقدات حول التعلم وكذلك يمكن ترتيب أبعاد المعتقدات المعرفية حسب النسبة المئوية لوجودها لدى عينة البحث أن معتقد ثبات المعرفة هو الأعلى ثم مصدر المعرفة ثم سرعة التعلم ثم بنية المعرفة ثم القدرة على التعلم ولكنها جميعا تقع في المستوى المتوسط .

وتعزى النتيجة إلى طبيعة المرحلة الجامعية التي تتسم بالنضج العقلي والمعرفي وظروفها التي تساعد الطالب الجامعي على تنمية قدراته العلمية

والعقلية، مما يجعله ينظر إلى المعارف بشكل أعمق وأدق، مما يساعد على تكوين معتقدات معرفية بما يتناسب وطبيعة المعارف التي يتعاملون معها.

وترى الباحثة أن هذه المعتقدات المعرفية تكونت لديهم من خلال السياق التعليمي والثقافي والاجتماعي الذي يعيشونه الطلاب، مما يؤثر على تكوين شخصياتهم وبناء معتقدات معرفية لديهم.

كما يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة في كلية الاقتصاد المنزلي فإنها تنقسم إلى جانب نظري وجانب تطبيقي في معظم المقررات الدراسية، كما أن البرامج الدراسية أتاحت للطلاب فرصة البحث الذاتي عن المعلومة واستخدام مصادر معرفة متعددة غير المعلم والكتاب، وهذا أكد لهم أن المعرفة يمكن تطويرها بالجهد الذاتي دون الاعتماد على الآخرين، كما أن استنتاجاتهم للمعلومات قد يكون اعتقاد بان المعرفة ليست منفصلة وإنما تتسم بالتكامل، بالإضافة لمشاركتهم في الدروس العملية أسهم في ترسيخ اعتقاد في نمو المعرفة وتطورها.

ولكننا نلاحظ أن مستوى المعتقدات المعرفية متوسط وليس بالمعقد ويرجع ذلك إلى أن التعليم عامة يركز على أبسط الأهداف المعرفية لبلوم (التذكر وربما الفهم والتطبيق)، أما المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقييم) التي هي أساس التفكير وأعمال العقل وتكوين معتقدات راسخة لم يتم الاهتمام به، وبناءً على ذلك فمن المنطقي أن يكون مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة متوسط.

كما اتضح من النتيجة السابقة أن النسبة المئوية لامتلاك المعتقدات حول المعرفة أعلى من المعتقدات حول التعلم، وقد يرجع ذلك إلى كثرة مجالات الدراسة في برامج الكلية من مقررات علمية تخصصية ومقررات إنسانية اجتماعية ومقررات مهنية ومقررات عامة مما يزيد من المعتقدات حول المعرفة من حيث بنيتها وسرعتها وثباتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السبعوي والجرجري، ٢٠١٢؛ بقيعي ٢٠١٣؛ Alsumait, 2015)، بينما اختلفت مع دراسات (علوان وميره، ٢٠١٤؛ الديسطي، ٢٠١٦) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى المعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، وكذلك مع دراسات (عبد المقصود، ٢٠٠٩؛ فضل الله وآخرون، ٢٠١٠) التي أشارت إلى أن مستوى المعتقدات المعرفية بسيط وساذج.

وهذا ينسجم مع ما ذكره سكومر (Schommer -Aikins, 2004: 27) من أن المعلم يمكنه تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب من خلال تعديل السلوك التدريسي بما يتناسب مع مستوى المعتقدات المعرفية لديهم ومساعدة الطلاب على رفع المعتقدات المعرفية إلى مستوى أعلى.

وهذا يؤكد على أهمية المعتقدات المعرفية كونها تمثل البنية المعرفية العميقة لتفكير الطالب بمعنى أن منظومة المعتقدات حول المعرفة والتعلم هي التي تشكل نواة لرؤى وممارسات واتجاهات الطالب المهنية وتوجهها. (البنا ٢٠٠٧: ٩٧)

• اختبار صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرامج الدراسية المختلفة في كلية الاقتصاد المنزلي في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية"

للتحقق من صحة أو بطلان هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات غير المستقلة (المتراكبة) Paired –Samples T-Test لحساب فروق الدرجات المرتبطة، للمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، تم تجزئة هذا الفرض حسب البرامج الدراسية إلى الفروض الفرعية التالية:

١ ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (التغذية وعلوم الأطعمة) في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس المعتقدات المعرفية".
والجدول (٧) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج.

جدول (٧) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرامج الدراسية التغذية وعلوم الأطعمة

أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م				
١ القدرة على التعلم	٢٣٤	٢٠٣٢	٢٠٣	٢٠٣٢	٠.٥٨	٢.٤	٢.٤	٠.٥
٢ سرعة التعلم	٢٣.١٣	٢٠.٤	٢٣.٣١	١.٦٩	٠.١٨	٢.٣٦	٠.٧٦	غير دال
معتقدات حول التعلم	٤٢.٨٧	٣.٥٥	٤٣.٦٣	٢.٦٩	٠.٧٦	٣.٧	٢.٠٤	٠.٥
٣ بنية المعرفة	٢٤.٦٨	١.٩٦	٢٥.٩١	١.٨٧	١.٢٣	٢.٦٥	٤.٦٣	٠.١
٤ ثبات المعرفة	٢٥.٨	٢.٤	٢٧.١٧	٢.٠٧	١.٣٧	٢.٨٢	٤.٨٥	٠.١
٥ مصدر المعرفة	٢٣.٠٤	٢.١١	٢٣.٤١	١.٧٦	٠.٣٧	٢.٥٧	١.٤٣	غير دال
معتقدات حول المعرفة	٧٣.٥٢	٤.١٩	٧٦.٤٩	٣.٢	٢.٩٧	٤.٧٦	٦.٢٣	٠.١

يتضح من الجدول (٧) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في معتقد القدرة على التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم فبلغت قيمة (ت) (٢.٤)، وكذلك وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) في معتقد بنية المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة حيث بلغت قيمة (ت) لأبعاد (٤.٦٣، ٤.٨٥، ٦.٢٣)، بينما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في معتقدي سرعة التعلم ومصدر المعرفة.

٤ ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (الملابس والنسيج) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات المعرفية".

والجدول (٨) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج.

جدول (٨) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي الملابس والنسيج

أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
١ القدرة على التعلم	١٩.٢	١.٦٩	١٩.٩٦	١.٦٦	٠.٧٦	١.٩١	٢.٨١	٠.٠١
٢ سرعة التعلم	٢٢.٨٨	١.٥٨	٢٣.٤٨	١.٥	٠.٦	٢.٣١	١.٨٣	غير دالة
معتقدات حول التعلم	٤٢.٠٨	٢.٣٦	٤٣.٤٤	٢.٢٤	١.٣٦	٢.٧٩	٣.٤٣	٠.٠١
٣ بنية المعرفة	٢٤.٥٤	١.٩٤	٢٤.٧٦	١.٧٣	٠.٢٢	٢.٢٦	٠.٦٥	غير دالة
٤ ثبات المعرفة	٢٥.٧٤	٢.٣٨	٢٧.٢٨	١.٨٨	١.٥٤	٢.٦٩	٤.٠٣	٠.٠١
٥ مصدر المعرفة	٢٢.٦	١.٥٦	٢٣.٧٦	١.٣٤	١.١٦	٢.٠٨	٣.٩٣	٠.٠١
معتقدات حول المعرفة	٧٢.٨٨	٣.٤٤	٧٥.٨	٢.٨٨	٢.٩٢	٤.١٦	٤.٩٥	٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في معتقد القدرة على التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم ومعتقد ثبات المعرفة ومصدر المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة، حيث بلغت قيمة (ت) لأبعاد (٢.٨١، ٣.٤٣، ٤.٠٣، ٣.٩٣، ٤.٩٥)، بينما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في معتقدي سرعة التعلم وبنية المعرفة.

٤ ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (الاقتصاد منزلي والتربية) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات المعرفية".

والجدول (٩) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج:

جدول (٩) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي الاقتصاد المنزلي والتربية

أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
١ القدرة على التعلم	١٩.٢٢	٢.٠١	٢٠.٤٤	١.٩١	١.٢٢	١.٩٢	٢.٦٩	٠.٠٥
٢ سرعة التعلم	٢٢.٣٩	١.٦٥	٢٣.٧٨	١.٦٦	١.٣٨	١.٣٧	٤.٢٧	٠.٠١
معتقدات حول التعلم	٤١.٦١	٢.٩٣	٤٤.٢٢	٢.٦	٢.٦١	٢.٤٥	٤.٥١	٠.٠١
٣ بنية المعرفة	٢٥.٢٨	١.٦٧	٢٦.٨٣	١.٥٤	١.٥٥	١.٦٨	٣.٩١	٠.٠١
٤ ثبات المعرفة	٢٦.٢٨	٢.٥٣	٢٨.٠٦	٢.٠١	١.٧٧	٢.٢٦	٣.٢٣	٠.٠١
٥ مصدر المعرفة	٢٢.٩٤	٢.٠٧	٢٤.٥٦	١.٥٨	١.٦١	١.٥٧	٤.٣٣	٠.٠١
معتقدات حول المعرفة	٧٤.٥	٤.٨٦	٧٩.٣	٣.٨٥	٤.٨٣	٣.٨	٥.٣٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (٩) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في جميع المعتقدات القدرة على التعلم وسرعة التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم ومعتقدات بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة، حيث بلغت قيمة (ت) للأبعاد (٢,٦٩، ٤,٢٧، ٤,٥١، ٣,٩١، ٣,٣٣، ٤,٣٣، ٥,٣٨).

٤ ينص الفرض على "يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب البرنامج الدراسي (إدارة المنزل والمؤسسات) في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس المعتقدات المعرفية".
والجدول (١٠) يوضح ما أسفرت عنه هذه المقارنة على مقياس المعتقدات المعرفية وأبعاده من نتائج.

جدول (١٠) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية في القياس القبلي والقياس البعدي للبرنامج الدراسي إدارة المنزل والمؤسسات

أبعاد المعتقدات المعرفية	القياس القبلي		القياس البعدي		متوسط الفروق بين الدرجات	الانحراف المعياري للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م				
١ القدرة على التعلم	١٩,٢٣	٢,٢	٢٠,٩٢	١,٩٧	١,٦٩	٢,٣٢	٢,٦٢	٠,٠٥
٢ سرعة التعلم	٢٣,١٥	٢,٩٦	٢٥,٤٦	١,٣٣	٢,٣	٣,٤٩	٢,٣٧	٠,٠٥
معتقدات حول التعلم	٤٢,٣٨	٤,٧٣	٤٦,٣٨	٢,٤٦	٤	٥,٢٩	٢,٧٢	٠,٠٥
٣ بنية المعرفة	٢٥,٤٦	١,٣٣	٢٦,٧٧	١,٥٨	١,٣	٢,٢١	٢,١٣	غير دالة
٤ ثبات المعرفة	٢٧,٠٨	١,٨	٢٨,٦٩	١,٢٥	١,٦١	١,٩٨	٢,٩٤	٠,٠٥
٥ مصدر المعرفة	٢٣,٣١	٣,١٧	٢٤,٦٩	١,٠٣	١,٣٨	٣,٣	١,٥١	غير دالة
معتقدات حول المعرفة	٧٥,٨٥	٥,٤٤	٧٩,٩٢	٢,٩٥	٤,٠٧	٥,٤	٢,٧١	٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٠) أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في معتقدات القدرة على التعلم وسرعة التعلم ومجموعة المعتقدات حول التعلم ومعتقدات ثبات المعرفة وكذلك مجموعة المعتقدات حول المعرفة، حيث بلغت قيمة (ت) للأبعاد (٢,٦٢، ٢,٣٧، ٢,٧٢، ٢,٩٤، ٢,٧١)، بينما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية في معتقدي بنية المعرفة ومصدر المعرفة.

وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي تطورت فيها المعتقدات المعرفية للطلاب نتيجة لخضوعهم لبرامج تدريبية، فمن الدراسات التي تناولت دور بعض الممارسات التدريسية على المعتقدات المعرفية (الحبشي ٢٠٠٧؛ فضل الله وآخرون، ٢٠١٠؛ الشربيني، ٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٤)، وكذلك الدراسات التي تناولت اثر دراسة مقرر أو وحدة دراسية (الشوربجي، ٢٠٠٨؛ Conley, et al, 2004)، والتي أشارت إلى أن طرق التدريس الاختبارات والمناقشات التي يوظفها الأساتذة داخل القاعات التدريسية يمكن أن يؤثر إيجاباً أو سلباً في المعتقدات المعرفية.

وتفسر الباحثة أن طلبية السنة الأولى الجامعية يعتقدون في البداية أن المعرفة بسيطة ومؤكدة ومصدرها المعلم، ولكن مع مرور الوقت وتعلمهم لطرق مختلفة من التفكير وتقديم خبرات مباشرة وغير مباشرة، فإن معتقداتهم تتغير إلى أن المعرفة معقدة ومتغيرة ويتم الحصول عليها من خلال الاستدلال والدليل العلمي.

وهذا يؤكد أن المعتقدات المعرفية تتغير وتنمو وتصبح أكثر تعقيداً، فعلى الرغم من أن المعتقدات المعرفية تتشكل بمجموعة متنوعة من الخبرات الشخصية والبيئية والحياتية قبل الجامعة، إلا أنها تكون أكثر نضجاً وثباتاً في المرحلة الجامعية. (أبو هاشم، ٢٠١٠: ١٣٤)

وهذا ما تؤكد سكومر (Schommer -Aikins, 2004: 23- 24) بأن المعتقدات المعرفية تنمو من خلال مراحل تقدمية ثابتة ومتتالية، وأن العمر يتنبأ بالمعتقدات المعرفية، وأن النضج وخبرات الحياة عملية حاسمة، فالتعلم عملية بنائية في نموها وتستغرق وقتاً، وأن المعرفة التي يكتسبها الأفراد معقدة وغامضة ونامية.

فتؤكد سكومر (Schommer, 1990: 499) بأن الطلاب في العام الأول للدراسة الجامعية بالظلال الرمادية بين الأشياء أي بين الحقيقي والمزيف وبين الصواب والخطأ، فهم يعتقدون منذ البداية أن المعرفة مطلقة وظاهرة للعيان، كما أنهم لا يقبلون بالتفسيرات المعرفية سواء في مجال الدين أو في مجال السياسة، ومنها فهم أكثر ميلاً إلى الاعتقاد بأن المعرفة ثابتة وليست متغيرة، ثم ينتقلون إلى الاعتقاد بأن المعرفة نسبية وليست مطلقة، وأن العلماء لا يمتلكون كل طرق المعرفة وليست لديهم إجابات صحيحة وموحدة عن كل القضايا العلمية.

فالطلاب سوف يطورون من إدراكهم للمعرفة من منطلق كونها صواب أو خطأ إلى كونها نسبية تسمح لهم بالقيام بالعمليات المعرفية النشطة فالتعلم في البداية يكون لديه فكرة ثنائية عن المعرفة من منطلق أنها مؤكدة وموضوعية، ثم يتطور هذا المعتقد إلى أن المعرفة متعددة ونسبية وعلى المتعلم اكتساب القدرة على القيام بعملية التنسيق للأفكار المتعددة وبناء أفكار نسبية عن سياق عملية التعلم. (Hofer, 2001: 361)

وهذا يتفق أيضاً مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن معتقدات الطلاب الصفوف العليا أكثر تعقيداً مقارنة بطلاب الصفوف الدنيا في معتقد القدرة على التعلم (بقطر، ٢٠٠٧)، وبنية المعرفة (زايد، ٢٠٠٦؛ بقطر، ٢٠٠٧؛ أبو هاشم، ٢٠١٠ موسى، ٢٠١٣؛ Walter, 2009)، وسرعة التعلم (زايد، ٢٠٠٦)، وفي مصدر المعرفة

(Walter, 2009)، ومستوى المعتقدات المعرفية (السبعوي والجرجري، ٢٠١٢) بينما يختلف مع نتيجة دراسة الديسطنى (٢٠١٦)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في كل المعتقدات المعرفية.

وهذا يؤكد ما ذكره الوقاد (٢٠١٢: ٢٣٩) من أنه كلما انتقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى مرحلة دراسية أعلى كلما اكتسب كم وكيف أكبر من المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات، كما أنهم يتصورون المعارف والمعلومات والخبرات التي يمتلكها الفرد تتطور وتغير باستمرار بتغير الأحداث والظروف المحيطة، كما أنهم يروا أن تلك المعلومات والخبرات لا بد أن تقوم على الأدلة التجريبية القائمة على الاستدلال واستخدام الدليل والبرهان وليست مجرد معلومات تكتسب من السلطة الخارجية.

وفي ضوء ذلك فإن البرامج الدراسية الأربعة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية تتصف بالفعالية في تنمية المعتقدات المعرفية لدى الطلبة عينة البحث، فقد أشارت النتائج إلى تنمية معتقدات القدرة على التعلم وثبات المعرفة وكذلك المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة لدى البرامج الدراسية الأربعة.

بينما أشارت النتائج عدم تنمية سرعة التعلم في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج الملابس والنسيج، وكذلك في معتقد بنية المعرفة في برنامج الملابس والنسيج وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات، وفي معتقد مصدر المعرفة في برنامج التغذية وعلوم الأطعمة وبرنامج إدارة المنزل والمؤسسات، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف البرامج من حيث كم محتوى المعارف النظرية وكم محتوى المهارات العملية التي يكتسبها الطالب.

• نتائج الفرض الثاني:

الذي ينص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي من التخصصات المختلفة على مقياس المعتقدات المعرفية"، وللتحقق من دلالة الفرق بين مجموعات البحث تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova للتحقق من دلالة الفرق بين درجات مجموعات البحث الأربعة (التغذية وعلوم الأطعمة، الملابس والنسيج، الاقتصاد المنزلي والتربية، إدارة المنزل والمؤسسات) في المعتقدات حول التعلم وتشمل معتقدي القدرة على التعلم وسرعة التعلم والمعتقدات حول المعرفة وتشمل معتقدات بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، ويوضح ذلك الجدول (١١):

جدول (١١) تحليل التباين للفرق بين متوسطات درجات مجموعات البحث (التخصصات الأربعة) في أبعاد المعتقدات المعرفية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
القدرة على التعلم	بين المجموعات	١١.١٤٠	٣	٣.٧١٣	١.٠٠٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٥٥.٠٤٨	١٧٧	٣.٧٠١		
	المجموع	٦٦٦.١٨٨	١٨٠			
سرعة التعلم	بين المجموعات	٥٤.٤٢٩	٣	١٨.١٤٣	٦.٩١٨	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	٤٦٤.٢١٢	١٧٧	٢.٦٢٣		
	المجموع	٥١٨.٦٤١	١٨٠			
المعتقدات حول التعلم	بين المجموعات	٩٩.٢١	٣	٣٣.٠٧	٥.٠٨	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	١١٥١.٨١٨	١٧٧	٦.٥٠٧		
	المجموع	١٢٥١.٠٢٨	١٨٠			
بنية المعرفة	بين المجموعات	٨٦.١٩٢	٣	٢٨.٧٣١	٩.٠١	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	٥٦٤.١١٨	١٧٧	٣.١٨٧		
	المجموع	٦٥٠.٣٠٩	١٨٠			
ثبات المعرفة	بين المجموعات	٣٥.٤٥٥	٣	١١.٨١٨	٣.٠٤	دالة (٠.٠٥)
	داخل المجموعات	٦٨٧.٩٠٤	١٧٧	٣.٨٨٦		
	المجموع	٧٢٣.٣٥٩	١٨٠			
مصدر المعرفة	بين المجموعات	٣٤.٥٣٧	٣	١١.٥١٢	٤.٥	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	٤٥٢.٥٢٤	١٧٧	٢.٥٥٧		
	المجموع	٤٨٧.٠٦١	١٨٠			
المعتقدات حول المعرفة	بين المجموعات	٣٠١.٧٧٨	٣	١٠٠.٥٩٣	٩.٩٧	دالة (٠.٠١)
	داخل المجموعات	١٧٨٥.٩١٣	١٧٧	١٠.٠٩٠		
	المجموع	٢٠٨٧.٦٩١	١٨٠			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) للفرق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الأربعة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و (٠.٠٥) في معتقدات سرعة التعلم وبنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة، وكذلك في المعتقدات حول التعلم والمعتقدات حول المعرفة، مما يعني وجود فرق بين درجات المجموعات الأربعة وبالتالي يتم قبول الفرض البديل الذي يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بينما لم تصل قيمة (ف) إلى مستوى الدلالة المطلوب بالنسبة إلى معتقد القدرة على التعلم وبالتالي يتم قبول الفرض الصفرى.

وللتعرف على مصدر التباين والفرق بين المجموعات الأربعة، ومعرفة الفروق لصالح أي من المجموعات الأربعة تم استخدام اختبار التحليل (Tukey HSD) للفروق الأقل معنوية، وهو أحد أساليب التحليل الإحصائية البعدية لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه ويوضح ذلك الجدول (١٢) الذي يعرض المقارنات ذات الدلالة فقط.

يتضح من الجدول (١٢) أن هناك اختلاف معنوي وتباين ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين مجموعات البحث في كل أبعاد المعتقدات المعرفية فظهرت تلك الفروق في المعتقدات حول التعلم لصالح تخصص إدارة المنزل

والمؤسسات مقابل تخصص الملابس والنسيج وتخصص التغذية وعلوم الأظعمة، كما ظهرت في المعتقدات حول المعرفة لصالح تخصص إدارة المنزل والمؤسسات وتخصص الاقتصاد منزلي والتربية مقابل تخصص الملابس والنسيج وتخصص التغذية وعلوم الأظعمة.

جدول (١٢) اختبار Tukey HSD لتحديد الفروق لصالح أي من المجموعات

البعد	المقارنات الثنائية	فرق المتوسط
سرعة التعلم	إدارة المنزل - تربوي	١.٦٨٤
	إدارة المنزل - ملابس	١.٩٨٢
	إدارة المنزل - تغذية	٢.١٥٢
المعتقدات حول التعلم	إدارة المنزل - ملابس	٢.٩٤٥
	إدارة المنزل - تغذية	٢.٧٥٥
	إدارة المنزل - ملابس	٢.٠٠٩
بنية المعرفة	تربوي - ملابس	٢.٠٧٣
	تغذية - ملابس	١.١٥٠
	إدارة المنزل - تغذية	١.٥٢٢
ثبات المعرفة	إدارة المنزل - تغذية	١.٢٨
	تربوي - تغذية	١.١٤
	إدارة المنزل - ملابس	٤.١٢٣
مصدر المعرفة	إدارة المنزل - تغذية	٤.٤٣٣
	تربوي - ملابس	٣.٥٣٣
	تربوي - تغذية	٢.٨٤٣

كما ظهرت هذه الفروق في معتقد سرعة التعلم كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل مقابل تخصص الاقتصاد المنزلي والتربية وتخصص التغذية وعلوم الأظعمة وتخصص الملابس والنسيج، وفي معتقد بنية المعرفة كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل وتخصص الاقتصاد المنزلي والتربية وتخصص التغذية وعلوم الأظعمة مقابل تخصص الملابس والنسيج، وفي معتقد ثبات المعرفة كانت الفروق لصالح تخصص إدارة المنزل وتخصص الاقتصاد المنزلي والتربية مقابل تخصص التغذية وعلوم الأظعمة.

ومن الملاحظ وجود فروق بين تخصصات كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية وذلك لصالح تخصص الاقتصاد المنزلي والتربية وتخصص إدارة المنزل والمؤسسات، ويمكن تفسير النتيجة بأنه نظرا لطبيعة الدراسة في هذين التخصصين من دراسة مقررات في علم النفس مثل علم النفس العام وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي بالنسبة لتخصص الاقتصاد المنزلي والتربية، ودراسة علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الفسيولوجي بالنسبة لتخصص إدارة المنزل والمؤسسات، كما أن طبيعة الدراسة في تخصصات الملابس والنسيج والتغذية وعلوم الأظعمة يتم فيها تعلم مهارات عملية ومعارف تطبيقية أكثر.

وهذا يؤكد ما يراه جرين وهوود (Green & Hood, 2013: 170) إلى أنه بالرغم من أن المجال العام للمعتقدات المعرفية متشابه إلا أنها تكون محددة حسب المجال الدراسي. كما يرى بنترش وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1994) أن المعتقدات المعرفية تمثل مستويات عليا من التفكير حول مجال الدراسة فيما يتعلق بالاستدلال والبراهين وهذه المعتقدات محددة المجال فطلاب الجامعة يفكرون ويستنتجون بطريقة مختلفة نوعا ما حول طبيعة الدليل ومنطقية الحجة بناءً على مجال تخصصهم الدراسي وعن طريق تعليم المحتوى وطرق التدريب الخاصة بالمجال، فالطلاب يعملون من خلال منظومة متعددة والتي تستلزم وجود معتقدات خاصة تختلف تبعا للمجال الدراسي. (علوان وميره : ٢٨٨)

فعند المقارنة بين معتقدات الطلاب في التخصصات الاجتماعية والإنسانية والتخصصات العلمية مثل الهندسة نجد أنها تختلف في معتقدات بنية وثبات المعرفة، فالطلاب الذين يدرسون علم النفس ينظرون إلى المعرفة من خلال وجهات النظر للنظريات، أما العلوم الأخرى تنظر إلى المعرفة من وجهة نظر واحدة إما صحيحة أو خاطئة. (Green & Hood, 2013: 170)

وهذا ما اكده والتر (Walter, 2009: 37) من أن البرنامج التربوي يؤثر في تكوين المعتقدات المعرفية لدى الطلاب، كما أشارت سكومر إلى أن الخلفية التربوية تلعب دورا في تقدير المعتقدات المعرفية فيما يتعلق ببنية المعرفة وثبات المعرفة. (موسى، ٢٠١٣: ٣٦٨، ٣٦٩)

وكذلك يؤكد جرين وهوود (Green & Hood, 2013: 170-171) على ذلك فالطلاب الذين يدرسون علم النفس يكونوا أكثر تطورا في المعتقدات المعرفية من التخصصات الأخرى، وقد يرجع ذلك إلى أن الظواهر النفسية يتم دراستها من خلال الحس والتجربة الشخصية أكثر من استخدام الأساليب العلمية كما في الظواهر البيولوجية، كما يعود إلى استخدام الطلاب في دراسة علم النفس التفكير الناقد والشك في فهم وتبرير وتمييز الأدلة، وكذلك البحث في المعرفة من خلال نظريات متعددة.

كما يلاحظ من النتيجة وجود فروق في معتقد بنية المعرفة لصالح تخصص التغذية وعلوم الأطعمة مقابل الملابس والنسيج، ويمكن تفسير ذلك بأن نظرة الطلبة لبنية المعرفة على أنها مركبة، وأن هناك علاقات تربط بين الحقائق والمفاهيم الموجودة في تخصص التغذية وعلوم الأطعمة أعلى من تخصص الملابس والنسيج نظرا لتعدد مجالات الدراسة وارتباطها مع بعضها في تخصص التغذية وعلوم الأطعمة.

وهذا يتفق جزئياً مع بعض الدراسات في وجود فروق في مستوى المعتقدات المعرفية بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية والإنسانية لصالح

العلمية في المعرفة المؤكدة (بقطر، ٢٠٠٧)، ولصالح التخصصات الأدبية في ثبات المعرفة والتخصصات العلمية في مصدر المعرفة (Alsumait, 2015) ولصالح تخصص الرياضيات والعلوم مقابل تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية في معتقدات مصدر و يقينية ونمو وتبرير المعرفة (Kurt, 2009)، ولصالح التخصصات الإنسانية (السباعي والجرجري، ٢٠١٢)، وقد يرجع هذا إلى اختلاف طبيعة عينة البحث واختلاف المجال العلمي عن المجال الأدبي والإنساني من حيث المحتوى العلمي وطرق التقييم. كما أشارت دراسة والتر (Walter, 2009) إلى أن طلاب البرامج التربوية العامة لديهم معتقدات أكثر تعقيدا من البرامج التربوية الخاصة في معتقد بنية المعرفة. بينما اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة موسى (٢٠١٣) في عدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية.

• إخبار صحة الفرض الثالث:

الذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد المعتقدات المعرفية لدى الطلاب عينة البحث"، واختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في المعتقدات حول التعلم وأبعادها (القدرة على التعلم وسرعة التعلم)، وكذلك درجاتهم في المعتقدات حول المعرفة وأبعادها (بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس ودرجة الأبعاد الأخرى

	أبعاد المقياس	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	بنية المعرفة	ثبات المعرفة
١	القدرة على التعلم	-			
٢	سرعة التعلم	٠.١٤	-		
٣	بنية المعرفة	٠.٣٠	٠.٠٩	-	
٤	ثبات المعرفة	٠.٠٨	٠.١٠	٠.٢١	-
٥	مصدر المعرفة	٠.١٠	٠.٤٤	٠.٢٥	٠.١٦

♦ دال عند ٠.٠٥ ، ♦♦ دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٣) وجود علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين معتقد القدرة على التعلم ومعتقد بنية المعرفة، وكذلك وجود علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين معتقد سرعة التعلم ومصدر المعرفة، بينما لم تسفر النتائج عن وجود علاقة بين باقي المعتقدات المعرفية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه كلما كانت نظرة الطلاب لبنية المعرفة على أنها حقائق منفصلة وليست مركبة، وأنه لا توجد علاقات تربط بين الحقائق والمفاهيم الموجودة فيها، فإن هذا يجعل الطلاب يعتقدون أن التعلم قدرة فطرية موروثة، وأنهم مهما بذلوا من جهد فلن يتحسن مستوى تعلمهم وأنهم لا يستطيعون تعلم كيف يتعلمون، وأن النجاح والتفوق يرتبط

بالمجهود والعمل الجاد أثناء الدراسة حتى يستطيعون فهم الحقائق والمفاهيم الموجودة في المقررات الدراسية.

أما بالنسبة لوجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين معتقد سرعة التعلم ومصدر المعرفة، فترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية حيث أنه كلما اعتقد الطالب أن التعلم واكتساب المعرفة يحدث بسرعة أو لا يحدث نهائياً ويفضل المهام السهلة البسيطة، ولا يعتقد أنه يتم بصورة متدرجة خلال فترة الدراسة، كلما زاد لديه الاعتقاد بأن مصدر المعرفة خارجي وهو المعلم والكتاب حتى يحدث التعلم بسرعة، وينخفض مستوى اعتقاده بأن الخبرة الشخصية والممارسة والتدريب والتعلم الذاتي هي مصدر المعرفة.

وهذا يؤكد أن المعتقدات المعرفية تجمع من المعتقدات حول المعرفة والتعلم، وأن تلك المعتقدات ربما تكون أكثر أو أقل استقلالاً، أي أن المتعلمين يمكن أن يكونوا أكثر تطوراً في بعض المعتقدات، وليسوا كذلك في معتقدات أخرى أي لا يوجد ارتباط بينها. (Schommer -Aikins, 2004: 20; Schommer -Aikins, & Duell, 2013: 318)

اختلفت نتيجة البحث الحالي جزئياً مع نتائج بحوث سابقة مثل دراسة ناصف (٢٠٠٩) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية، بينما أشارت دراسة كويلي وآخرون (Conley, et al, 2004) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين كل المعتقدات المعرفية ما عدا معتقد تبرير المعرفة والتي أسفرت عن علاقة موجبة دالة مع معتقدي مصدر المعرفة وثبات المعرفة، وكذلك أكدت دراسة كيرت (Kurt, 2009) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين معتقد مصدر المعرفة ومعتقد ثبات المعرفة وعدم وجودها بين المعتقدات الأخرى.

• إختبار صحة الفرض الرابع:

الذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المعتقدات المعرفية وأبعادها ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة البحث"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين النسبة المئوية لدرجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في المعتقدات حول التعلم وأبعادها (القدرة على التعلم وسرعة التعلم) وكذلك درجاتهم في المعتقدات حول المعرفة وأبعادها (بنية المعرفة وثبات المعرفة ومصدر المعرفة) والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) معامل الارتباط بين التحصيل الأكاديمي والمعتقدات المعرفية

أبعاد المقياس	القدرة على التعلم	سرعة التعلم	معتقدات حول التعلم	بنية المعرفة	ثبات المعرفة	مصدر المعرفة	معتقدات حول المعرفة
معامل الارتباط مع التحصيل الأكاديمي	٠.٠٠٢	٠.٠٣٥	٠.٠٢٠	٠.١١٧	٠.٠٣٢	٠.٠٣٤	٠.٠٩٤
الدلالة الإحصائية	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في المعتقدات المعرفية حيث تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,١١٧-٠,٠٠٢) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير النتيجة بأن طبيعة التقويم وأساليب التدريس المستخدمة والتي تقيس المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية يجعل الطلاب يميلون إلى الحفظ وتسليم ما يطلب منهم من أجل الحصول على درجات عالية فقط في المقررات الدراسية، وهذا يجعل معتقداتهم حول القدرة على التعلم وسرعته وبنية المعرفة وثباتها ومصدرها لا يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي.

كما ترى الباحثة أنه من السمات السائدة لدى معظم الطلاب اليوم أنهم يتوجهون إلى المهام السهلة التي لا تحتاج إلى مجهود ووقت كبير، ولا يستطيعون إصدار أحكام واقعية تتعلق بالتوقعات المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي.

وهذا ما يؤكد أبو هاشم (٢٠١٠: ١٤١) من أن الدراسات الميدانية أظهرت أن العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي متناقضة، وتؤثر عليها الكثير من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والعقلية، وأنه في حالة وجود العلاقة تكون مع بعد دون الأبعاد الأخرى.

اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسات (عبد المقصود، ٢٠٠٩، الديسلي، ٢٠١٦) في عدم وجود علاقة وتأثير دال إحصائي بين كل أبعاد المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي، بينما اختلفت مع نتائج دراسات (زايد ٢٠٠٦؛ ناصف، ٢٠٠٩؛ أبو هاشم، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٣؛ السعيد، ٢٠١٣؛ بقيعي، ٢٠١٣، Barvarz, et al, 2014; Hofer, 2001 Phan, 2008).

كما تختلف نتيجة الدراسة مع القول بأن المستوى المرتفع للمعتقدات المعرفية يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي والأداء الأفضل في المهام التجريبية والكفاءة الذاتية لدى الطلاب (ناصر، ٢٠٠٩: ١٤٧؛ عبد الباري، ٢٠١٦: ٣٤٥؛ Phan, 2008: 172؛ Green& Hood, 2013) وقد يرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة مجتمع البحث.

• نوصيات البحث :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- ١ العمل على تكييف المناهج الدراسية في المرحلة الجامعية بما يشمل المقررات واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة بما يتناسب مع المعتقدات المعرفية لدى الطلاب.

- ◀ التأكيد على أهمية المعتقدات المعرفية في عملية التعلم فإنها الموجه النفسي الذي يدفع الطلاب لتفسير المعرفة وبناءها في أطر عقلية، لذلك يجدر بالمعلمين وأساتذة الجامعات التأكيد على اكتساب الطلاب للمعتقدات المعرفية الصحيحة وتنميتها.
- ◀ عقد دورات تدريبية للمعلمين وأساتذة الجامعات لتزويدهم بسمات الطلاب ذوي الاعتقاد المعرفي الساذج والمتعمق، وذلك من أجل التعامل معهم وفق هذه السمات بالشكل الصحيح.
- ◀ الاهتمام بتدريس المعتقدات المعرفية ضمن مقرر مبادئ علم النفس في الفرقة الأولى، حول كيفية اكتشاف المعتقدات المعرفية وتحسينها في الاتجاه الايجابي بدلا من المعتقدات الخاطئة.

• بحث مقترحة :

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج واستكمالاتها، يمكن للباحثة أن تقترح إجراء البحوث التالية:

- ◀ دراسة عن المتطلبات اللازمة لتصويب المعتقدات المعرفية لدى الطلاب.
- ◀ دراسة المعتقدات المعرفية لدى معلمات الاقتصاد المنزلي وعلاقتها بمعتقدات الطالبات.
- ◀ دراسة أثر استخدام شبكات الانترنت على المعتقدات المعرفية في مراحل عمرية مختلفة.
- ◀ دراسة المعتقدات المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل مستوى الطموح وقلق المستقبل والتفكير الناقد والتفكير الايجابي.
- ◀ تكرار هذه الدراسة على برامج دراسية أخرى لمعرفة فعاليتها في تنمية المعتقدات المعرفية.
- ◀ دراسة الفروق بين الكليات النظرية والعملية في المعتقدات المعرفية.
- ◀ دراسة أثر التنشئة الاجتماعية والثقافية على المعتقدات المعرفية.

• أولا: المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد (٢٠١٠)، المعتقدات المعرفية والتوجهات الذاتية (الداخلية والخارجية) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلاب الجامعة، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثامن استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم، جامعة الزقازيق، ص. ١٠٠-١٥٠.
- البنا، عادل السعيد (٢٠٠٧)، محددات توجهات الهدف (تمكين، إقدام، إحجام) لدى الطالب المعلم في ضوء الوعي بما وراء المعرفة والفعالية الذاتية والمعتقدات المعرفية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ١٧(٢)، ص ٢٣-١١٦.
- الحبشي، ولاء فوزي أحمد محمد (٢٠٠٧)، أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في مادة العلوم على المعتقدات المعرفية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالت ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

- الديسطي، علي محمد عبد المعطي (٢٠١٦)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمستوى العنف لدى طلاب الجامعة (دراسة في إطار النظرية المعرفية في خدمة الفرد)، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٥، ص. ٧٥-١٠٠.
- السباعي، فاطمة خلف والجرجري، خشان حسن (٢٠١٢)، التفكير السابر وعلاقته بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم، ١٩(١١)، ص. ٤٨٣-٥٥٥.
- السعيد، محمد حماد (٢٠١٣)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمدخل الدراسة والتحصيل الأكاديمي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بالكويت، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٣(٢)، ص. ١٧٣-٢٢٣.
- السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩)، طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١١)، تنمية التفكير الاستقصائي وتصويب المعتقدات المعرفية باستخدام نموذج تدريسي مقترح لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ١٤(١)، ص. ٢١٩-٢٤٨.
- الشوريجي، أبو المجد إبراهيم (٢٠٠٨)، أثر دراسة مقرر علم النفس التعليمي في ارتقاء المعتقدات حول كل من المعرفة والتعلم والدافعية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بالزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٦٦(٢)، ص. ٥١-٨٧.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)، دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي الإصدار الثاني، جمهورية مصر العربية.
- الوقاد، مهلب محمد جمال الدين (٢٠١٢)، التنبؤ بالتفكير الإيجابي- السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفعالية الذات لديهم، مجلة كلية التربية بينها، ٩٢(٢٣)، ص. ٢١٩-٢٤٦.
- بقطر، شيري مسعد حليم (٢٠٠٧)، المعتقدات المعرفية لدى طلبة جامعة الزقازيق وعلاقتها بتوجه الهدف لديهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٣)، المعتقدات المعرفية والحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين دراسات العلوم التربوية، ٤٠(٣)، ص. ١٠٢١-١٠٣٥.
- زايد، نبيل محمد (٢٠٠٦)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ أولى وثالث إعدادي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية- جامعة حلوان، ١٢(٣)، ص. ١٩١-٢٣٣.
- سرور، سعيد عبد الغني (٢٠١١)، الاستعداد للتعليم الموجه ذاتياً في ضوء أساليب التحصيل والبيئة المدرسية للفصل والمعتقدات المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية بدمهور، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ١١(٦)، ص. ٢٣١-٣٣٠.
- صميده، سيد محمد (٢٠١٠)، نمذجة العلاقات بين المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وأساليب التعلم واستراتيجيات المواجهة لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٦)، فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بينها ١٠٥(٢٧)، ص. ٣٢٥-٣٨٥.
- عبد المقصود، هانم علي (٢٠٠٩)، أثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ٧٠، ص. ٦٤-١١١.
- علوان، سالي طالب وميره، أمل كاظم (٢٠١٤)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتحصيل المنظم ذاتياً لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالعراق، ١٠٦، ص. ٢٨٠-٣٣٣.
- فضل الله، محمد رجب وقناوي، شاكر عبد العظيم وطه، شحاته محروس (٢٠١٠)، فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي بمصر، كلية التربية جامعة حلوان، ص. ١٤٣-٢٠٦.

- محمد، تهاني محمد سليمان (٢٠١٤)، استخدام النموذج البنائي في تدريس مقرر العلوم المتكاملة لتنمية التفكير المنظومي وتصويب المعتقدات المعرفية لدى طلبة شعب التعليم الأساسي بكلية التربية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٨٢، ص. ١٢٦-٥١.
- محمد، سارة السيد محي عبد العظيم (٢٠١٣)، الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في كل من مهارات ما وراء المعرفة والمعتقدات المعرفية وأساليب التعلم لطلبة التعليم العام، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- موسى، فاتن فاروق عبد الفتاح (٢٠١٣)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٢(٣)، ص. ٣٦٣-٤١١.
- ناصف، محمد يحيى حسين (٢٠٠٩)، تأثير المعتقدات المعرفية على الاستراتيجيات الدافعة للتعلم ومداخل الدراسة والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، ١٧(٤)، ص. ١٠١-١٦٨.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Alsumait, D. S., (2015), The Epistemological Beliefs of Undergraduates towards Information Science, PhD, School of Information Systems, Computing and Mathematics, Brunel University.
- Barnard, L., Lan, W. Y., Crooks, S. M. & Paton, V. O., (2008), The Relationship between Epistemological Beliefs and Self-Regulated Learning Skill in The Online Course Environment, MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 4(3), pp. 261-266.
- Barvarz, R., Nami, Y. & Ahmadi, S., (2014), The Relationship between The Epistemological Beliefs and Academic Performance, Social and Behavioral sciences, 114, pp. 121-124.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. & Harrison, D., (2004), Changes in Epistemological Beliefs in Elementary Science Students, Contemporary Educational Psychology, 29 , pp. 186-20.
- Green, H. J. & Hood, M., (2013), Significance of Epistemological Beliefs for Teaching and Learning Psychology: a review, Psychology Learning and Teaching, 12 (2), pp. 168- 178.
- Hofer, B. K. (2001), Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching, Educational Psychology Review, 13(4), pp. 353-383.
- Kurt, F. (2009), Investigating students' epistemological beliefs through gender, grade level, and fields of the study, MSc, The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Turkey.
- Phan, H. P., (2008), Multiple Regression Analysis of Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Self-Regulated Learning, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14, 6(1), pp. 157- 184.
- Schommer, M., (1989), Students' Beliefs about The nature of Knowledge: What are They and How Do They Affect Comprehension?, Technical Report, No.484, University of

Illinois at Urbana-Champaign, Large- scale Digitization Project, 2007.

- Schommer, M., (1990), Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. Journal of Educational Psychology, 82(3), pp. 498-504.
- Schommer-Ainiks, M. & Duell, O. K., (2013), Domain Specific and General Epistemological Beliefs. Their Effects on Mathematics. Revista de Investigación Educativa, 31 (2), pp. 317-330.
- Schommer-Ainiks, M., (2004), Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach, Educational Psychologist, 39(1), pp.19- 29.
- Walter, B. A., (2009), Epistemological Beliefs Differences among Educators, MSc, Wichita State University.
- Wheeler, D. W., (2007), The Development and Construct Validation of The Epistemological Beliefs Survey for Mathematics, PhD, Faculty of the Graduate College, Oklahoma State University
- Wood, P., & Kardash, C., (2002), Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge, pp. 231-261, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.



البحث السابع

برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة

إعداد:

د/ سعاد جابر محمود حسن

استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية بأسوان جامعة أسوان

د/ صبا يوسف أحمد إبراهيم

مدرس بقسم العلوم الأساسية
كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة



برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة

• **المستخلص:** د/ سعاد جابر محمود حسن د/ صباح يوسف أحمد إبراهيم

هدف البحث إلى : تحديد المهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة، وتعرف مستوياتها وإعداد برنامج وفق نظرية الحقول الدلالية لتنمية تلك المهارات، وقياس فاعليته، تم تحديد عشرة مهارات دلالية لازمة لطفل الروضة، وبناء اختبار لقياسها، وتكونت مجموعة البحث من ثمانية أطفال في روضة حكومية بمحافظة أسوان، وبناء برنامج من عشر وحدات وفق نظرية الحقول الدلالية، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة، وتم التوصل إلى: تحقق الفروض الأول والثالث والرابع وفعالية البرنامج والأنشطة والتدريبات المقدمة وفق نظرية الحقول الدلالية في تنمية المهارات الدلالية على مستوى الكلمة (معنى، ومضاد ، ومرادف) وعلى مستوى الجملة (معنى، ومضاد ، ومرادف)، ورفض الفرض الثاني لعدم وجود فروق دالة بالنسبة للمهارات التأسيسية للمهارات الدلالية، وأن تنظيم الكلمات المقدمة للأطفال وفق حقول دلالية مميزة واستخدام القصة والألعاب الالكترونية والخرائط الدلالية فعالة في تنمية المهارات الدلالية لطفل الروضة.

الكلمات الدالة: نظرية الحقول الدلالية - طفل الروضة - المهارات الدلالية.

A Program Based on Semantic Fields Theory to Develop Language Understanding Skills of the Kindergarten Child

Dr. Suad Gaber Mahmoud Hassan
Dr. Sabah Yousef Ahmed Ibraheem

Abstract:

The aim of the study was to: Identify semantic skills needed for kindergarten child and define its level, prepare a proposed program according to the semantic field theory to develop these skills, and measure the effectiveness of the proposed program. Eight of the children in the government kindergarten in Aswan Governorate, the program was built of ten units according to semantic fields theory, the study adopted semi-experimental approach and the design of a single group, and reached to: Verification of first, third and fourth hypotheses the effectiveness of the program, activities and exercises provided according to the semantic field theory in the development of semantic skills at the level of the word and the sentence level (meaning, antithesis, synonym), and rejection of the second hypothesis because there are no significant differences in the skills of constituent skills, Organizing the words given to children according to specific fields and using story, electronic games and the semantic maps. Is an effective way to develop the semantic skills of the kindergarten child.

Keywords: semantic skills, semantic fields theory, kindergarten child.

• مقدمة:

يعد تعليم اللغة وتعلمها من أهم القضايا التي شغلت العلماء والباحثين والمعلمين في جميع المراحل، فاللغة كأداة للاتصال واكتساب المعرفة هي أولى المهارات التي يجب على المتعلم إتقانها. ويبدأ الطفل في رياض الأطفال التعرض لأول تجربة لتعلم اللغة بصورة رسمية.

وتتألف اللغة المنطوقة والمكتوبة إنتاجاً واستقبالاً كنظام متكامل من أربعة أنظمة متفاعلة هي: النظام الصوتي ويتعلق بأصوات اللغة: حروفها ومقاطعها، وظواهر النبر، والتنغيم المتعلقة بكلماتها وعباراتها والنظام الصرفي ويعالج تصريف الأفعال والكلمات واشتقاقها، والنظام النحوي الذي ينظم تراكيبها وعلاقتها ببعضها، والنظام الدلالي الذي يختص بمعاني الكلمات والجمل والعلاقات بينها.

واكتساب الدلالة هو بداية التعلم اللغوي للأطفال، والبداية هذه تعني بالتأكيد أنهم قد تعلموا شيئاً عن معاني الكلمات، وعن العلاقات القائمة بين معانيها، إلا أن كيفية تعلمهم التفكير بالأشياء والأحداث وبما بين خبراتهم من صلات فإنما تمثل شيئاً مما قد تعلموه ومما يعرض المعلومات جميعها في الرسائل اللغوية، ولهذا فإن البناء الدلالي في التعلم يجب أن يكون له نظام تفسيري بغية تمثيل المعنى في اللغة الطبيعية". (جمعة، ٢٠١٤)

والثروة اللفظية والقدرة على الاستيعاب بينهما علاقة مركبة؛ فالمعرفة الواسعة بالكلمات تعزز القدرة على الاستيعاب، وتبنى الثروة اللغوية من خلال قراءة النصوص وفهمها. (Harmon, et al, ٢٠١٠)

والعلاقة بين الفكر واللغة أكيدة؛ فالتفكير في كلمات مكونة من وحدات، وهذه الوحدات الأولى الأساسية هي معاني الكلمات، فمعنى الكلمة يمثل الارتباط الوثيق بين الفكر واللغة أو الكلام، واللغة تزود الأطفال بالأدوات اللازمة للتمثيل العقلي والذي أطلق عليه فيجوتسكي "التوسط اللفظي" "Verbal mediation" وهي تعني القدرة على إلصاق أسماء للأشياء وللعمليات، وهي مهمة في نمو المفهوم والتعميم والفكر. فتحسين القدرة على استخدام اللغة في الفكر هو مفتاح النمو والنجاح في مرحلة ما قبل المدرسة ويمكن الأطفال من حل المشكلات الجديدة بدلاً من الاعتماد على المحاولات والخطأ أو على الآخرين. (المومني، ٢٠١٠)

و نمو اللغة ضروري للاستيعاب القرائي وللنجاح في الموضوعات الأخرى مثل العلوم والدراسات الاجتماعية. فخبرات الأطفال اللغوية المبكرة لها تأثير على تعلمهم للغة (Nathalie et al. 2010). ولاكتساب المفردات وسعة الحصيلة اللغوية أهمية كبيرة حيث أنها أساس تعلم اللغة سواء لغة الأم

أو اللغة الأجنبية، وإذا كان الهدف تدريب الطفل على فهم اللغة انتاجاً واستقبالاً فمن الضروري مراعاة نظام اللغة نفسه؛ حيث تفرض طبيعة كل لغة طرقاً معينة لإتقانها.

وهناك عدة نظريات تفسر اكتساب اللغة وتوضح كيفية تنظيم تعليمها ومن بينها نظرية الحقول الدلالية، التي تنطلق من تصور للغة بأنها بناء لنظام متجانس توجد فيه الكلمات على شكل مجموعات، تقوم كل مجموعة فيها بتغطية مجال مفاهيمي محدد هو ما يسمى بالحقول الدلالية. وتقوم نظرية الحقول الدلالية على فكرة المفاهيم العامة التي تؤلف بين مفردات لغة ما بشكل منتظم يساير المعرفة والخبرة البشرية المحددة للصلة الدلالية أو الارتباط الدلالي بين الكلمات في لغة معينة (مختار، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من أهمية فهم الدلالات اللغوية إلا أن جل الدراسات اهتمت بالمهارات الصوتية لدى الطفل، ولم يوجه الاهتمام نفسه إلى الجانب الدلالي ويؤكد هذه الملاحظة ما ذكره جمعة "أن المتفق عليه عند كثير من الباحثين هو أن دراسة ظاهرة النمو الدلالي عند الطفل ليست سهلة أبداً" ولم يتم العثور على بحث يتناول تنمية الجانب الدلالي للغة لدى أطفال الروضة لذا يحاول البحث الحالي تعرف بناء برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية للغة انتاجاً واستقبالاً وتعرف فاعليته.

• مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف المهارات الدلالية لدى أطفال الروضة وهذا ما لاحظته الباحثة في أثناء الاشراف على طالبات التربية العملية ومن خلال التواجد في أكثر من روضة؛ حيث لا يتمكن كثير من الأطفال من تحديد معنى كلمة أو مرادفها، كما لا تحتوي الأنشطة المقدمة لهم على معاني الكلمات أو الجمل.

وتعلم أي لغة هو في الأساس تعلم كيفية بناء المعاني والتعبير عن المقصود، فيتعلم الفرد اختيار الكلمات المناسبة لكل موضوع أو سياق ليُعبر عن فهمه لما يحيط به من ظواهر ومواقف، ولذا فإن فهم معاني الكلمات والجمل من المهارات الدلالية ذات الأهمية؛ حيث تؤثر في قدرات الطفل اللغوية الأخرى وتتأثر بها، وقد أجرت Frost et al دراسة طويلة للعلاقة بين المهارات الدلالية لدى مائتي طفل في سن ٣ سنوات إلى ١٣ سنة: المفردات والفهم، وبناء الجملة، والوعي الصوتي، وفك الشفرة ومهارات الفهم القرائي وتوصلت إلى أن المتغيرات الدلالية والمتغيرات الصوتية كانت منبئات قوية بالنمو القرائي.

ويعتمد استخدام الطفل للغة علي تعلمه لمفرداتها، وطرق بنيانها في أنساق لفظية، وكذلك الاستخدام الصحيح لأزمنة الأفعال وأقسام الكلمة والتسلسل السليم للصفات والأسماء والأفعال، كما تعد صحة الثروة اللغوية للطفل إحدى المهارات الاتصالية في حالة تعبيره، وفي استقباله لمضمون الاتصال (عامر: ٢٠٠٨، ١)

ويرتبط اضطراب مستوى الدلالة اللفظية بالتأخر في اكتساب معاني الكلمات المحددة أو العلاقات بين الكلمات، وصعوبة اكتساب القدرة على تصنيف الكلمات، وبطء في معرفة الكلمة واستعمالها، وصعوبات فهم معنى المفردات، وضعف ملحوظ في تفسير الجمل، ومشكلات التفسير، وتذكر المصطلحات المرتبطة بالزمان والمكان وعلاقات السبب والنتيجة والاستنتاج. (صديق، ٢٠٠٨)

وقد حاولت دراسات متعددة الاستفادة من نظرية الحقول الدلالية في تنمية مهارات متنوعة ومنها دراسة Rusinek & Kleparski 2007 اللذين توصلا إلى أن التدريس وفق نظرية الحقول الدلالية أثر على تعلم الكلمات إيجابياً. ودراسة Mollaei & Khosravizadeh ٢٠١١ اللذين قارنا بين ٣٨ طالباً في ثلاثة مستويات لاكتساب معاني الكلمات وتم تقديم كلمات جديدة من أربعة حقول دلالية مختلفة في نصوص لتعليم القراءة، وتوصلا إلى أن تقديم الكلمات وفق الحقول الدلالية أثر في اتقان معاني الكلمات.

ودراسة Richard et al (2011) التي زاوجت بين طريقتين لتدريس الكلمة في رياض الأطفال، تقديم تعريف الكلمات وتوزيعها في حقول دلالية في القصص والكتب وتوصل إلى أن الأطفال حققوا مستوى عال في تعلم الكلمات الموزعة على حقول دلالية في القصص، كما توصل Hameed (2013) إلى أن تحليل المفردات اللغوية لوصف التشابهات والاختلافات بين الكلمات بتجزئة المفردة إلى صفات مختلفة تسمى المكونات الدلالية واستخدام طريقة تعتمد على نظرية الحقول الدلالية لتعليم المفردات ركزت على العلاقات بين الكلمات كشبكة مترابطة كان مفيداً في اكتساب مفردات اللغة الانجليزية.

ونظراً لأهمية المهارات الدلالية ولما يترتب على اضطرابها من مشكلات في النمو اللغوي، ولما أثبتته الدراسات الأجنبية من مميزات لنظرية الحقول الدلالية؛ يحاول البحث الحالي بناء برنامج قائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة.

• أسئلة البحث:

حاول البحث الاجابة عن الأسئلة الآتية:

- ◀ ما المهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة ؟
- ◀ ما مستوى المهارات الدلالية لدى طفل الروضة ؟
- ◀ ما البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة ؟
- ◀ ما فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة ؟

• أهداف البحث:

- ◀ هدف البحث إلى :
- ◀ تحديد المهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة .
- ◀ تعرف مستوى المهارات الدلالية لدى طفل الروضة .
- ◀ إعداد برنامج مقترح وفق نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة .
- ◀ قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة .

• أهمية البحث:

- ◀ يستقى البحث أهميته من أهمية لغة الأطفال في عمر ما قبل المدرسة الابتدائية من ٤ - ٦ سنوات باعتبار هذه المرحلة من المراحل الهامة للنمو اللغوي فصي هذه المرحلة تنمو لغة الأطفال ومهاراتهم التواصلية على شكل قفزات سريعة، حيث يمر بأقصى سرعة له خلال هذه السنوات التي تسبق المدرسة. وهذا هو أول ارتباط مهم للغة مع شخصية الطفل، ومن الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدرا كبيرا من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمي محصوله اللفظي، وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية في التعامل والتفاعل مع الآخرين.
- ◀ يستفيد من هذا البحث أطفال الروضة حيث يطبق البرنامج لتنمية المهارات الدلالية اللازمة لهم وهي من المتطلبات القبلية لتعلم القراءة والكتابة.
- ◀ تستفيد من هذا البحث معلمات رياض الأطفال حيث يمكنهن تطبيق البرنامج والاستفادة من الأنشطة الواردة به؛ لتنمية قدرات الأطفال.
- ◀ يستفيد من هذا البحث الباحثون حيث يمددهم بقائمة للمهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة واختبار يمكن استخدامها في دراسات أخرى .

• المصطلحات :

• المهارات الدلالية: semantic skills :

فهم معنى الكلمات والعبارات والجمل والوحدات الأكبر واستخدامها المناسب" (Paul.2001).

المهارات الدلالية: قدرة طفل الروضة على تسمية الأشياء والأفراد ووصفها وتصنيفها وتعرف وظائفها، و فهم معاني المفردات، وتحديد العلاقة

بين الكلمات "ترادف و تضاد، وفهم معنى الجمل، وتحديد العلاقة بين الجمل : ترادف و تضاد على مستوى اللغة الاستقبالي والإنتاجي .

• أطفال الروضة : kindergarten child :

الطفل لغةً : من الفعل الثلاثي طَفَلَ ، والطفَل : هو النبات الرخص والرخص الناعم والجمع طفال وطفول .

والطفل والطفلة : الصغيران . والصبي يدعى طفلاً حين يسقط من بطن أمه إلى إن يحتلم . (ابن منظور، ٤١٠)

• مرحله رياض الأطفال :

هي مرحلة تربوية تضم الأطفال من ٤ سنوات إلى ٦ سنوات تهدف لتحقيق نمو الشامل والمتكامل للأطفال من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتهيئهم للمدرسة الابتدائية بما تقدمه من أنشطة وبرامج تهم الطفل وتشبع حاجاته. (عبد الخالق ، علي ، ٢٠٠٨)

ويقصد بأطفال الروضة في البحث الحالي: هم أطفال تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والسادسة من العمر وتم قبولهم وتسجيلهم في إحدى رياض الأطفال بقصد تحقيق النمو الشامل والمتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتهيئهم للمدرسة الابتدائية بما تقدمه من أنشطة وبرامج .

• نظرية الحقول الدالية: semantic fields theory :

تسمى أيضاً نظرية المجالات الدالية، وتنطلق نظرية الحقول الدالية من تصور عام للغة مفاده أنها بناء لنظام متجانس توجد فيه الكلمات على شكل مجموعات، تقوم كل مجموعة فيها بتغطية مجال مفاهيمي محدد هو ما يسمى بالحقول الدالية. (لهوميل ، ٢٠٠٧)

• البرنامج القائم على نظرية الحقول الدالية :

يعرف البرنامج في المعجم الوجيز (١٩٩٥، ٤٧) بأنه "الخطّة المرسومة لعمل ما"، وعُرف البرنامج التدريبي في معجم المصطلحات التربوية والنفسية (٢٠٠٣، ٧٤) بأنه "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفقاً للائحة أو خطة مشروع، يهدف إلى تنمية مهارات أو يتضمن سلسلة من المقررات ترتبط بهدف عام أو مخرج نهائي.

ويقصد بالبرنامج في البحث الحالي: مجموعة من الوحدات المكونة من أنشطة وتدريبات متنوعة، تقوم على أسس نظرية الحقول الدالية تهدف إلى تنمية المهارات الدالية لدى طفل الروضة، ويتضمن محتوى تلك الوحدات مفاهيم وكلمات وجمل مدرجة في قصص وألعاب، ويتم تدريسها

بواسطة استراتيجيات العصف الذهني، والخرائط الدلالية، والقصة، والألعاب العادية والالكترونية، ولها أساليب تقويم متنوعة.

• حدود البحث:

اقتصر البحث على:

• بعض المهارات الدلالية:

مهارات التسمية والوصف والتصنيف وتعرف الوظائف وتعرف معاني الكلمات ومرادفها ومضادها، ومعاني الجمل ومرادفها ومضادها وذلك للاعتبارات التالية:

- ◀ التأخر في المهارات الدلالية التأسيسية وخاصة في التسمية وتعرف معاني الكلمات يؤدي إلى صعوبات في استخدام اللغة في المواقف الطبيعية (Ketelaars et al, 2010)
- ◀ اكتساب المهارات الدلالية ليس فعلاً موحداً بل يتطلب من الأطفال وكذلك (من الباحثين الذين يدرسونهم) الاعتماد على مفاهيم واستراتيجيات وقدرات متنوعة ليكون ناجحاً (Wagner, 2010)
- ◀ أطفال الروضة: لأنهم في مرحلة تنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة يعتمد عليها نجاح الطفل في المرحلة الابتدائية.
- ◀ يحتاج الطفل إلى اكتساب المهارة اللغوية، حيث يسهم النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة في تنمية الثقة بالنفس وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والعقلي، لأن اللغة تساعد الطفل في التعبير عن حاجاته ومتطلباته، كما تساعده في التواصل مع الآخرين والتعبير عن انفعالاته. مما يخلصه من التمرکز حول الذات. (لبابنه، ٢٠٠٩)
- ◀ محافظة أسوان محل عمل الباحثة واقامتها.

• منهج البحث:

يتبع البحث للإجابة عن أسئلته والتحقق من صحة فروضه المنهج شبه التجريبي، والتصميم التجريبي: المجموعة الواحدة. ويسمى أيضاً التصميم داخل الأفراد (Within Subjects) يتم بتعريض جميع أفراد العينة على الظروف التجريبية المختلفة للتجربة. وقد اختير هذا التصميم للاعتبارات الآتية: (Gravetter, & Wallnau, 2009)

- ◀ القضاء على الاختلافات الفردية بين الظروف التجريبية.
- ◀ التكافؤ التام بين أفراد العينة. حيث أن جميعهم تعرضوا لنفس المؤثرات والظروف.
- ◀ لا يتطلب حجم عينة كبير.
- ◀ يقلل من تأثير تباين الخطأ فيزيد من فرص اكتشاف تأثير المتغيرات المختبرة.

◀ المتغير التابع: المهارات الدلالية على المستوى الاستقبالي والإنتاجي لدى طفل الروضة.

◀ المتغير المستقل: البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية.

• أدبيات البحث:

يتناول الإطار النظري للبحث المهارات الدلالية، والنظريات التي تفسر اكتساب اللغة عند الطفل، و دور الروضة في النمو اللغوي، وأساليب تنمية المهارات الدلالية، ونظرية الحقول الدلالية من حيث مفهوم الحقل الدلالي والأسس التي بنيت عليها النظرية، والأهمية التطبيقية لها.

• المهارات الدلالية: Semantics Skills:

تتألف اللغات بما فيها اللغة العربية من أربعة مستويات، فهناك المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى المعجمي الدلالي، والمستوى التركيبي ولكل مستوى من هذه المستويات قوانينه ومبادئه التي تضبط العلاقات الداخلية بين مكوناته وعناصره، وتنظم علاقته ببقية مستويات اللغة وتتداخل مستويات اللغة فيما بينها تداخلا لا يمكن فصله على مستوى الاستعمال الحقيقي للغة. وهي:

◀ **المستوى الصوتي:** يشير المستوى الصوتي إلى القدرة على معالجة النظام الصوتي للغة المنطوقة، ويتناول الأصوات اللغوية من حيث مكان تشكيلها (المخرج)، وطريقة تشكيلها (النطق) و(التركيبي) phonology ويتعلق بالترتيب المنتظم للحروف في مقاطع، والمقاطع في كلمات.

◀ **المستوى الصرفي:** يهتم هذا المستوى بالتغيرات التي تطرأ على الكلمات من الناحية الصرفية، وتوصلت الأبحاث إلى مساهمة المعرفة الصرفية في تعلم القراءة؛ فهي متغير أساسي للتمكن من مفردات اللغة؛ وبالتالي تعلم القراءة سواء في فك الترميز أو الفهم، والمعرفة بالصرف ليست أحادية الاتجاه، بل تسير في شكل تبادلي (Kuo& Anderson2006).

◀ **المستوى النحوي:** يتعلق المستوى النحوي ببناء الجملة (الفعل - الاسم - الحرف) وأنواعها (جملة اسمية - فعلية) ومطابقتها لقواعد الإعراب الصحيحة، ويرتبط بترتيب الكلمات في جمل لها معنى، وتركيب الكلمات يمكن أن يكون له أثر كبير على معنى الجمل المعطاة، فإن إعادة تركيب الكلمات بشكل بسيط يعتبر علامة على تغير معنى الجملة الأصلية. حيث يجب على الطفل أن يتعلم أهمية الترتيب المناسب للكلمات داخل الجمل لتسهيل اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

◀ **مستوى المعاني أو دلالة الألفاظ:** Semantics: يتعلق هذا المستوى بمعاني الكلمات والطريقة التي ترتبط بها الجمل ببعضها، وهناك نوعان من المعنى: معني ضمني أي الإحساس الذاتي الذي يكونه الفرد عن الكلمة

والعبارة ، ومعني مشار إليه وهو المعني المحدد فطرياً للكلمة ، ويستخدم الطفل معني واسع للكلمات بالمقارنة بالبالغين فيطلق كلمة قط علي حيوانات عديدة وذلك لعدم اكتمال المعني عنده .
و يمر اكتساب الطفل لمعاني الكلمات بالمراحل التالية : (عبد الحميد : ٢٠١٥ : ١٥:١٤)

- ١ يرتبط معني الكلمات الأولي عند الطفل بشيء أو حدث معين واحد ولا يعمم علي أشياء أو أحداث من نفس الفئة ، ويرجع ذلك إلي قلة خبرة الطفل المعرفية من حيث ملاحظة أوجه الشبه بين أفراد النوع الواحد من الأحداث والأشياء، فئة مؤلفة من فرد واحد وليس فرداً من مجموعة أفراد متماثلة .
- ٢ يبدأ الطفل بعد ذلك بملاحظة أوجه الشبه التي تجمع بين الأشياء ويقوم بتعميم زائد بعكس المرحلة السابقة حيث كان تعميمه ناقصاً.
- ٣ يصل الطفل إلي التعميم الصحيح فيبدأ في تقليص تعميمه الزائد إلي أن يقترب من تعميم الكبار أو يتطابق معه؛ فيصبح مدلول علي الكلمات عنده كمدلولها عند الكبار ويصل إلي التعميم الصحيح .

• المقصود بالدلالة:

الدَّالَّةُ : ما يقتضيه اللفظ عند إطلاقه، وعلم الدَّالَّةِ العلم المختص بدراسة معاني الألفاظ والعبارات والتراكيب اللغوية في سياقاتها المختلفة (عمر، ٢٠٠٨)، ويقابل المصطلح الإنجليزي Semantics وكلاهما يدلان على "دراسة العلاقة بين الرمز اللغوي ومعناه، وتطور معاني الكلمات تاريخياً وتنوع المعاني، والمجاز اللغوي، والعلاقات بين كلمات اللغة" (فريد ٢٠٠٥) ويقصد بها كذلك دراسة المعنى في اللغة، "معنى أو تفسير كلمة أو جملة أو صيغة لغوية" (American Heritage ٢٠١١)

ويهتم علم الدلالة بدلالة الرمز اللغوي سواء كان رمزاً مضرراً كأبي كلمة مفردة، أم رمزاً مركباً مثل التعبيرات الاصطلاحية، ويصاحب ذلك عناية بالأسباب المؤدية إلى هذا التغير، كما يعنى بدراسة العلاقات الدلالية بين هذه الرموز .

تشير مهارات اللغة الدلالية إلى فهم معان الكلمات والعبارات والجمل والوحدات الأكبر واستخدامها ، وهي حيوية لتطوير فهم العالم والقدرة على التعبير عن النفس بوضوح وبمعنى. وترتبط على وجه الخصوص بحجم المفردات، والقدرة على فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة واستخدامها، ويمكن أن تقسم إلى خمس فئات للكلمات تساعد في شرح مكونات اشتقاق المعنى من اللغة : كلمات مفاهيم مثل: فاكهة تشمل تفاح وموز، وكلمات محتوى ترتبط بأجزاء مختلفة من الكلام أفعال أو أسماء وصفات، ومرادفات وهي

كلمات لها نفس المعنى مثل (فائدة، ومنفعة) وكلمات متضادة لها معاني متعاكسة (أمين، وخائن) وكلمات متجانسة لها نفس الأصوات ولكن معاني مختلفة (Newmonic, 2011) وتتضمن:

• التسمية Lables stating:

إحدى المهارات اللغوية المبكرة في النمو وتعنى القدرة على فهم التسميات وذكرها. ويمكن للطفل الصغير أن يشير إلى عديد من الصور من الكتب المفضلة لديه، وبعد فترة وجيزة يمكنه تسمية العناصر بنفسه، ومهارات وضع التسميات تتقدم بسرعة حيث أن الأطفال الصغار لا يشبعون في سعيهم لتعلم كلمات جديدة، وتتطلب أن يحدد الطفل اسم صورة مقدمة له وهذا يعد الجانب الاستقبالي للغة، وأن يذكر الطفل شفهاً اسم لشيء مقدم له في صورة وهذا يعد الجانب الإنتاجي للغة.

• التصنيف Categorizing :

التصنيف هو تقسيم الأشياء أو المعاني وترتيبها في نظام خاص، وعلى أساس معين، بحيث تبدو الصلة واضحة بين بعضها البعض، مثل تصنيف الكائنات، وتصنيف العلوم. (مجمع اللغة العربية، ص: ٤٥)

ويقصد بمهارة التصنيف هي تلك المهارة التي تستخدم لتجميع الأشياء على أساس خصائصها أو صفاتها ضمن مجموعات أو فئات، أو أنها عبارة عن عملية عقلية يتم من خلالها وضع الأشياء معا ضمن مجموعات بحيث تجعل منها شيئاً ذا معنى (سليمان، ٢٠١٠)، أو وضع الأشياء في مجموعات على أساس خصائصها المشتركة (يوسف، ٢٠٠٩).

يميز الطفل بين الأشياء (مراعاة أوجه التشابه والاختلاف بينهما) ويصنف الطفل الأشياء المتشابهة معا في مجموعات واحدة تبعا لخواصها بهدف اكتشاف العلاقة المنطقية القائمة بينهما على أن يتم ذلك التجمع على مراحل متتابعة تشمل :

١ تصنيف الأشياء وفق خاصية واحدة (الشكل، واللون، والحجم)

٢ تصنيف الأشياء وفقا لخاصيتين (الشكل واللون)، (الحجم واللون)، (الشكل والحجم). (منصور، ٢٠١١: ١٥)

ومهارة تعرف الفئات وتسميتها هامة للطفل و الأساس الصحيح لمهارات التصنيف الناجحة هو القدرة على تعرف أوجه التشابه بين كائنات مختلفة. والأطفال الصغار عادة ما يبدأون في تعلم الكلمات. ويبدأون في التصنيف عندما يتعرف الطفل أن الكلب له أربعة أرجل وذيل يمتد هذا التعريف لغيره من المخلوقات التي تدب على أربع ولها ذيل، فيصنف الأغنام والديبة، أو الأبقار مثل الكلاب.

ولاختبار قدرة الطفل على التصنيف على المستوى الاستقبالي للغة يطلب من الطفل أن يشير إلى مجموعة يسميها الفاحص كـ "فئة" ولاختبار قدرة الطفل على التصنيف على المستوى الإنتاجي للغة، يطلب من الطفل ذكر الفئة بعد أن يعرض عليه الفاحص ٣ أعضاء منها على الأقل

• الوصف: تحديد الصفات والخصائص:

وتعنى القدرة على وصف شخص أو مكان أو شيء باستخدام الصفات و لقياس قدرة الطفل على الوصف على المستوى الاستقبالي للغة يطلب من الطفل أن يشير إلى عنصر بعد أن يذكر له الفاحص خصائصه (أشهر إلى الشيء الذي له أنياب) و لقياسها على المستوى الإنتاجي يطلب من الطفل ذكر خصائص شيء ما.

تعتبر مهارة الوصف من المهارات الأساسية في تنظيم تفكير الطفل حول موضوع ما صورة، حادثة، موقف، وهي من أهم المهارات اللازمة للتواصل مع الآخرين، والهدف الأساسي للوصف هو تحديد معالم الأشياء التفصيلية، لا الرئيسية فحسب، وهي مهارة تنمو مع الطفل منذ أن يبدأ الكلام.

• نعرف الوظائف Identifying & Stating Functions :

وتتضمن القدرة على تحديد وظيفة الشخص أو الشيء الموجود في الصورة و لقياس قدرة الطفل على تعرف الوظائف على المستوى الاستقبالي للغة يطلب من الطفل أن يشير إلى بند ذكر الفاحص وظيفته، بينما قياسها على المستوى الإنتاجي يتطلب أن يذكر الطفل شفها وظيفته الشيء المعروض عليه.

• التعريف Stating & Identifying Definitions :

ويقصد بها ذكر معاني الكلمات، و لقياس قدرة الطفل على تعرف معاني المفردات على المستوى الاستقبالي للغة يطلب من الطفل أن يشير إلى عنصر له وظيفة ذكرها الفاحص " الشيء الذي نضع فيه البقالة عند التسوق بينما قياسها على المستوى الإنتاجي يتطلب أن يعرف الطفل شفها معنى كلمة عرضت عليه مثال: هؤلاء الأطفال أقوياء" ما معنى أقوياء.

وتعرف المعنى يتضمن معاني كلمات منفردة وكلمات في جمل كاملة كما يقتضى تحديد مضاد الكلمات المنفردة ومضاد الجمل. و لقياس القدرة على تعرف معاني الكلمات والجمل على المستوى الاستقبالي من اللغة تقدم للطفل عدة صور ويختار الصورة التي تعبر عن معنى الكلمة أو الجملة وكذلك مضادها. و لقياس القدرة على تعرف معاني الكلمات والجمل على المستوى الإنتاجي من اللغة تقدم للطفل عدة صور ويعبر شفها عن معنى الصورة التي يراها وكذلك مضادها. كما يتضمن تعرف معاني المفردات معرفة المترادفات ويقصد بها تحديد كلمات مختلفة لها نفس المعنى.

ومن خلال ما سبق يتضح أن المهارات الدلالية على مستوى الجملة تتضمن:

- ١ فهم معنى الجملة: ويقاس عن طريق الربط بين الجملة ومعناها من خلال الصورة التي تشير إليها من بين عدة صور، أو من خلال ذكر معنى جملة من خلال صورة معروضة عليه.
 - ٢ تحديد الجمل المترادفة: في المعنى ويقاس بأن يشير الطفل الى جمل مترادفة معروضة عليه من بين عدة جمل، أو يذكر مرادفات جمل معروضة عليه.
 - ٣ تحديد مضاد الجمل: ويقاس بأن يشير الطفل إلى جمل متضادة معروضة عليه من بين عدة جمل، ويذكر مضاد جمل معروضة عليه.
- نظرياته اكتساب اللغة عند الطفل:

تعددت النظريات التي حاولت تفسير عملية اكتساب اللغة عند الطفل وبخاصة معاني الكلمات والجمل وفيما يلي بيان بعض منها:

• النظرية السلوكية :

من أهم المدارس التي حاولت تفسير اكتساب الاطفال للغة، بأن اللغة سلوك متعلم ويتناسب نسبياً مع درجة تعلم الطفل ، وتري أن الطفل يولد وذنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماماً ونجاحه في اكتساب اللغة يرجع للتدريب المتواصل، وينظر السلوكيون إلى السلوك اللغوي علي أنه استجابة للمثير ثم تصبح هذه الاستجابة كمثير لحدوث استجابة تالية وينتج الطفل الاستجابات اللغوية التي يتم تعزيزها والتي تعبر عن استيعابه وفهمه للغة . (هويدي ،طایل عبد الحافظ: ٢٠٠٩، ١١١)

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو تقليد الطفل ومحاكاته لألفاظ الكبار، إضافة إلى التدعيم من قبل الكبار لما يصدر عن الأطفال من مقاطع أو ألفاظ لغوية في بداية نطقهم للحروف، وتكوين مقاطع منها (اللعب الكلامي) ويحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار، ولا يكتسب الطفل مفردات اللغة فحسب، وإنما يكون مفهوماً عن التركيبات اللغوية الصحيحة من ناحية قواعد التركيب اللغوي (سليمان: ٢٠١١، ٣٧، ٤٧)

ويرى أصحاب المدرسة السلوكية أن العلاقة بين الكلمة والمعنى ترابطية لا تخضع للنمو: وأن اللغة مجموعة من العادات يتعلمها الأطفال بالتقليد والتكرار، فهي نظام منطوق قبل أن يكون مكتوب. والبيئة تؤدي دوراً أساسياً في نمو اللغة، واكتسابها يتم عن طريق المحاكاة، والترابط، والاشتراط والتكرار، والتدعيم، واللغة سلوك ، والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك (لطفی وبصفر، ٢٠١٤: ٢٤).

وعلى الرغم من هذا التطور الحاصل في النظرية السلوكية، إلا أنها فشلت في حل كثير من مشكلات المعنى، فليس كل سلوك يقابل باستجابة أو قد تكون الاستجابة له ضمنية لا يمكن ملاحظتها، وفي هذه الحالة سوف تعطي النظرية عدة معانٍ للكلمة الواحدة، وكل هذه المعاني يمكن أن تنقل إلى المستمع ويقترن بعضها مع ميله إلى الاستجابة فيحصل عنده معنى كنا نريد إيصال غيره إليه لأن عامل الميل من العوامل التي لا يمكن أن يتحكم بها المتكلم. (عمر، ٢٠٠٦: ص ٥٨ - ٦٧)

ويمكن الاعتماد على مبادئ التعلم التي أقرتها السلوكية :

- ١ توفير النموذج اللغوي والعقلي الذي يقلده الطفل وذلك بنمذجة التفكير في معاني المفردات.
- ٢ ضرورة تكرار الكلمات في أكثر من سياق .
- ٣ ربط الكلمات والجمل ومعانيها بصور حتى يمكن تطبيق مبدأ الترابط وتعمل كمثيرات للتفكير.

• النظرية الفطرية :

يرى أصحاب النظرية الفطرية أن اللغة عبارة عن نظام يتكون من مجموعة أنظمة: الصوتية والنحوي والصرفي والدلالي. ويرى تشومسكي Chomsky أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة وتطويرها، أي أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في جميع اللغات، فهي تمثل لديه قدره أولية فطرية علي تحليل الجمل التي يسمعها ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقاً، وأن كل جملة يتحدثها الفرد تكون عبارة عن تجمع جديد تماماً من الكلمات تظهر للمرة الأولى، وهو بذلك يرى أن الكلمات لا تحفظ عن ظهر قلب، واللغة لا يمكن أن تقلد ببساطة ثم توصف . كما يرى أن الطفل لا يقوم بإنتاج اللغة فقط كما يسمعها، ولكن يقوم بإعادة بناء قواعد هذه اللغة. (لطفى و بصفر، ٢٠١٤: ١٦)

وبذلك يمتلك الطفل جهاز لاكتساب اللغة يساعده علي اكتسابها بشكل تلقائي، ويشارك في ذلك جميع أطفال العالم ويساعده هذا الجهاز علي ما يلي:

- ١ القدرة علي التفريق بين الأصوات اللغوية وغير اللغوية .
- ٢ ترتيب أصوات اللغة في مجموعات يطلق عليها المجموعات الدلالية أو المعاني.
- ٣ القدرة علي إصدار أحكام لغوية من حيث التكوين الصوتي والنحوي. (مطرو ومسافر، ٢٠١٠: ١١٦).

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية في:

- ◀ بناء أنشطة تعليمية تقدم الكلمات فيها فى صورة مجموعات دلالية .
- ◀ إتاحة الفرصة للأطفال أن يؤلفوا جملاً خاصة بهم عن طريق عرض فقط عناوين الموضوعات
- ◀ تقديم معانى خاطئة للكلمات المعروضة عليهم ليصححها الأطفال.
- ◀ تدريب الأطفال على اكتشاف الأخطاء فى تصنيف الكلمات وفق مجالات معينة .
- نظرية المعنى :

يري أصحاب النظرية أننا لكي نصل الي المعنى، ينبغي أن نستخلصه من البنية العميقة، لمعرفة معاني كل كلمة من كلمات الجملة فضلاً عن معرفة العلاقات النحوية الباطنية الأساسية، التي تربط بين هذه الكلمات فلا بد من معرفة قواعد اللغة وكيفية تطبيقها وهذا دور المعلمة في تدريب أطفالها على الفهم الحقيقي لمعاني الكلمات والجمل وكل ما يتم التحدث عنه . (لطفي و بصفر: ٢٠١٤: ٢٤) ويمكن الاستفادة من النظرية عن طريق :

- ◀ ربط الكلمات والجمل بصور معبرة حتي تزداد المعاني عمقاً.
- ◀ استخدام مشاهد تمثيلية بإدخال مجموعة من الكلمات والصور الحسية من واقع بيئة الطفل .
- ◀ استغلال الوقت اللازم لاستعمال اللغة والتركيز علي سلامتها ومعرفة القواعد اللغوية وتطبيقها .
- النظرية البنائية :

ينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أن سلوك الفرد يكون محكوماً ببنائه المعرفي ويصبح ما لدي الفرد من معرفة مؤثراً بدرجة كبيرة علي ما يمكن أن يضيفه المتعلم إلي بنيته المعرفية، وبالتالي علي ما يمكن أن يكتسبه أو يتعلمه، والطريقة الرئيسية للحصول علي معلومات جديدة تضاف إلي البناء المعرفي هي أن يقوم الفرد بتمثيل هذه المعلومات واستيعابها علي أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أو دمج مما يمكن تسميته بالبناء الثانوي الذي يهتم بربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدي الفرد من معلومات وأفكار . فالمعرفة الموجودة مسبقاً لدي الأطفال قبل التعلم تعد من العوامل المؤثرة في تعلمهم لهذه المفاهيم الجديدة بصورة فعالة. (لطفي و بصفر: ٢٠١٤: ٢٢: ٢٣)

وتتطلب تنمية لغة الطفل وقدرته القرائية والكتابية بناء بيئة وظيفية وعلى المعلم التمييز بين بيئة التعلم من وجهة نظر الطفل وبيئة التعلم من وجهة نظره هو، وعليه توفير مواد ومصادر مناسبة في غرفة الصف. فمكتبة غرفة الصف لا بد أن تحتوي على مجموعة من الكتب المتنوعة: حكايات وقصص خيال، وكتب مصورة، وكتب الحروف الهجائية، وكتب العد

وجرائد، ومجلات، ومراجع. وهذه المجموعات المتنوعة من الكتب تختلف في الأسلوب، والنمط، والشكل ونوع التوضيحات المرسومة (احميدة، ٢٠٠٩).

ويمكن الاستفادة من النظرية البنائية عند تعليم اللغة للطفل من خلال الاستفادة من البناء المعرفي للطفل و تعبير الطفل عن خبراته السابقة التي يعبر عنها من خلال وصفه وتحديثه، باستخدام بطاقات التحدث التي تعرض له بموضوعات تمس جوانب من خبراته .

• نظرية السمات الدلالية:

أشارت كلارك إلي أن الملامح الأولى التي يكتسبها الطفل هي الأعم ثم الخاص فالأخص؛ فالطفل يكتسب ملمحاً دلالياً واحداً، و تزداد الملامح الدلالية تدريجياً فيزداد معناها تحديداً كما عند الكبار (كلارك، ١٩٧٣: ٧٤). وتقصد بالملامح الدلالية هنا الخصائص التي تميز تمييزاً دلالياً شيئاً عن غيره من الأشياء، وهذه الملامح الدلالية لها انعكاسات على الاستعمال اللغوي كالتمييز بين المذكر والمؤنث (ذهب/ذهبت) فمعنى ذلك أن للكلمة ملمحاً دلالياً مميزاً. (Katz, 1977: 83)

أولت كلارك جل اهتمامها للسمات المدركة بالحواس والثابت أن السمات التي يتوصل إليها بالحواس ليست هي وحدها المسؤولة عن المعرفة الدلالية، فضلاً عن الشك في حصول عملية تمييز ثابتة ودائمة؛ نظراً للتبدل المستمر في المحسوسات كما هو ملاحظ وحسب الظروف، فتارة يكون لون الشيء هو الفيصل بالنسبة إلى الطفل، وتارة يكون شكله، وقد تكون وظيفته من ناحية ثالثة هي الفيصل، وأتبع نظريتها الدلالية عن السمات الدلالية بنظرية أخرى، رأت فيها أن تطور المدلول اللفظي معجمياً عند الطفل مبني على مبدئي المقابلة والاصطلاح:

١ مبدأ المقابلة : من حيث مقابلة أزواج الكلمات التي تحمل معاني معروفة وقد استندت إلى بناء اللغة، ورأت أن الأطفال يتعلمونه أثناء اكتساب المدلول؛ لأن دلالتى أي كلمتين هما اللتان تشكلمان باستمرار نوعاً من التقابل، كما هو الأمر في المعجم الذي تتميز فيه الكلمة الأولى بدلالاتها من الكلمة الثانية، وتتميز هذه بدورها من الثالثة.

٢ مبدأ الاصطلاح في بعض الكلمات: من حيث وجود كلمات تقليدية معروفة، أو وجود أدوات لتشكيل الكلمة في الجماعة اللغوية "وهذا الأساس الاصطلاحي فمبني على فكرة حيازة الألفاظ دلالات معروفة متفق عليها وبحث الأطفال الدائم عنها، لأن الاتصال بمحيطهم لا يمكن أن يتم إلا بالاتصال الوظيفي الذي من هذا القبيل (ولأن هدفهم من اكتساب المدلول هو ملء الثغرات المعجمية الموجودة عندهم، ولهذا فقد رأت كلارك أنه "أيا كانت الأصناف المتصورة التي يريد الحديث عنها

فإن المتعلم ومن منظور الاكتساب المعجمي يرمي أولاً إلى سد ما لديه من نقص معجمي اعتماداً على الكلمات التي يتوصل إليها بنفسه، وبنيت تصورها هذا على الفرضيتين الآتيتين :

▲ سيبحث الأطفال عن كلمات جديدة عندما يكتشفون نقصاً في رصيدهم اللفظي، أي عندما يدركون رغبتهم في التحدث مع شخص آخر وإخباره عن صنف أو نوع أو شيء خاص، وعندما يدركون أنهم غير قادرين على العثور بسهولة عن كلمة مناسبة لهذا الشيء المراد التحدث عنه.

▲ حين يسمع الأطفال كلمات جديدة يفترضون أن تلك الكلمات تتقابل مع أخرى معروفة لديهم من قبل، إلا أن ما يطلب منهم حتى هذه المرحلة هو التخطيط لأصناف يتصورونها ولم يسبق لهم أن عرفوها أو سموها.

ويمكن الاستفادة من هذه النظرية من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة المتنوعة للطفل عن بعض الكلمات الشائعة تحمل مجموعة من الملامح الدلالية الوظيفية المميزة حيث يختلف معني كل كلمة عن معني غيرها بملح دلالي مميز واحد علي الأقل عن طبيعتها مثل كلمة "قطعة" فمن الملامح الدلالية الوظيفية للقطعة " لها أربع قوائم - مواء - يغطي جسمها الضرو.....

• دور الروضة في النمو اللفوي:

يأتي معظم الأطفال الي الروضة وقاموسهم اللغوي محدود وقدرتهم علي التعبير ضعيفة والتراكيب اللغوية التي يستخدمونها بسيطة، وهذا يعود بصورة كبيرة الي بيئة الطفل الثقافية، وإلي الجهود التي تبذلها أسرته في ترقية لغته ، وتنمية لغة الطفل في السنوات من الرابعة حتي السادسة من عمره تأخذ بعدين هما: الأول زيادة عدد المفردات وعدد التراكيب، والثاني توضيح المعني المرادف لبعض الكلمات أو بتحديد هذا المعني أو بإضافة معني جديد إلي الكلمة المألوفة. ولذلك :

- ◀ ينبغي أن تكون الحوارات اللغوية والكلمات التي تتردد علي مسامع الطفل والتي ينطق بها الطفل في الروضة مرتبطة بألعبه الفردية والجماعية .
- ◀ ينبغي علي المعلمة أن تعمل جاهدة علي إقامة علاقة لفظية ثنائية مع كل طفل في حوارات بسيطة ، وكذا حوارات جماعية مع كل الأطفال حول موضوعات تهم الطفل ويجب أن تستخدم في حوارها كلمات لأشياء ومواقف وأشخاص توجد في حياة الطفل الواقعية .
- ◀ كما أن الروضة بما فيها من تجهيزات تتمثل في خامات وألعاب وقصص وأنشطة حركية وموسيقية ومسرحية تثري قاموسهم اللغوي فالأطفال خلال هذه الأنشطة يسمعون ويتكلمون .

٤ تقديم النماذج الكلامية الجيدة وتوضيح معاني الكلمات ، والاهتمام بسعة قائمة المفردات وطول الجملة وسلامتها ، ومراعاة الاستعمال الصحيح للكلمات . (حسام سمير عمر: ٢٠١٢، ٢٣٨: ٢٣٩)

٤ ينبغي أن تقدم للأطفال أسماء الأشياء التي يشاهدونها في البيئة المحيطة بهم ثم تقديم صفاتها وأحجامها والأماكن والجهات ووصف الخصائص الفيزيائية ، والقواعد اللغوية السهلة ثم يتبع ذلك تركيب الجمل البسيطة . (العيسوي: ٢٠١٦، ٦٩)

وتعمل رياض الأطفال جاهدة على تحقيق الاتصال بطفل الروضة فيما بين الرابعة والسادسة من عالمه المحيط به، من خلال الأنشطة الحركية واللعب المتنوع وعن طريق اللغة المحببة إليه وإلى وجدانه. كما أن لها وظيفة جمالية، فالطفل يستمتع بأصوات الكلمات، ويسر من النغمات المصاحبة لاستعماله اللغة، كنشيد من الأناشيد أو تمثيلية فيها جمل وعبارات يقوم الطفل بترديدها استمتاعا بها، وصوت المعلمة في حناؤه يجذب الطفل، فجمال اللغة بالنسبة للطفل يتجلى في أثناء رواية المعلمة لقصة ترويها للطفل وتقوم المعلمة هنا بدور مهم ألا وهو ربط الطفل باللغة المسموعة مما يجعله ميالا إليها ومحبا لها، كما أن للغة وظيفة نفسية، فإذا استخدمت اللغة مع الطفل على أنها أداة للتعبير عما يدور في النفس. كان معنى هذا زيادة حصيلته اللغوية التي تمكنه من الانطلاق والحرية في تعبيره، وفي هذا إشباع للطفل، وشعور بالأمن والطمأنينة. (القضاه والترتوري، ٢٠٠٦) ومن خلال ذلك يتضح أن الروضة تستكمل مسؤولية الأسرة في التنشئة اللغوية للطفل وتبذل قصاري مجهوداتها في تقديم مختلف الخبرات والأنشطة باستخدام طرائق متعددة لإكساب الطفل مختلف المفردات والتراكيب والمعاني اللازمة لتنمية مهاراته وقدراته اللغوية، ويتم ذلك في بيئة مهيأة ومعدة بمختلف الأنشطة والخبرات والتقنيات التربوية المتطورة ، والاستراتيجيات الحديثة التي تستخدمها المعلمة المدربة في إثراء النمو اللغوي.

وهنا يأتي دور المعلمة في استخدام اللعب في تقديم الألعاب وإجراء المحادثات الحوارية بينها وبين الأطفال وبين الأطفال بعضهم البعض كذلك إثراء بيئة الطفل بالصور والرسوم والألوان الزاهية والتي تقدم من خلال القصص والحكايات المليئة بالمفردات والمعاني اللغوية ووصف الشخصيات الحيوانية والأشياء في البيئة من حوله ، كما تقدم من خلال البطاقات المصورة ولوحات التحدث والتي تعمل على تنمية قدرة الطفل على التعبير وتكوين مختلف الجمل لتسهيل عملية اكساب الطفل خبرات تساهم في تطور مهاراته اللغوية .

وقد توصل احميدة 2009 إلى أن البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في الروضة أدت الى تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة بيئة الصف التقليدية. وأكد سمير (٢٠١٢، ٢٣٨:٢٣٩) ضرورة تقديم النماذج الكلامية الجيدة وتوضيح معاني الكلمات، والاهتمام بسعة قائمة المفردات وطول الجملة وسلامتها، ومراعاة الاستعمال الصحيح للكلمات. كما أشار العيسوي (٢٠١٦، ٦٩) إلى أنه ينبغي ان تقدم للأطفال أسماء الأشياء التي يشاهدونها في البيئة المحيطة بهم، ثم تقديم صفاتها وأحجامها والأماكن والجهات ووصف الخصائص الفيزيائية، والقواعد اللغوية السهلة ثم يتبع ذلك تركيب الجمل البسيطة.

• أهداف الخبرات اللغوية في رياض الاطفال:

- ◀ تدريب الطفل علي الاستماع الجيد.
- ◀ تنمية مفردات الطفل اللغوية.
- ◀ تدريب الطفل علي سرد الاحداث في تسلسل سليم من خلال سرد القصص.
- ◀ تدريب الطفل علي التعبير الشفهي.
- ◀ تدريب الطفل علي معرفة معاني الكلمات الجديدة. (مصطفى، ٢٠٠٢، ٣٨)

• أساليب تنمية المهارات الدلالية:

استخدمت أساليب واستراتيجيات متعددة في تنمية المهارات الدلالية فيما يلي بيان بعضها:

• رسم الخرائط الدلالية:

الخرائط الدلالية أو المنظومات الصورية هي خرائط أو شبكات من الكلمات. والغرض من إنشاء الخريطة هو عرض بصري للعلاقات بين معنى كلمة أو عبارة ومجموعة من الكلمات أو المفاهيم ذات الصلة. وتساعد الخرائط الدلالية الطلاب على تحديد معاني الكلمات التي يقرءونها في النص وفهمها وتذكرها، وخاصة الذين يعانون من صعوبات، وذوي الإعاقة. (Gray&Zorfass، ٢٠١٤)

وتساعد المنظومات الرسومية مثل الشبكات، والخطوط الزمنية، وأشكال فن، والمخططات الانسيابية، وخرائط المفهوم المعلمين والطلاب على تحديد وجهات نظرهم ومعرفتهم بصريا، وتعرف العلاقات بين المفاهيم وتصورها. ولأن المعلومات تتم معالجتها وتخزينها في الذاكرة في أشكال لغوية وبصرية، فإن خرائط المفهوم يمكن استخدامها في مرحلة الطفولة المبكرة لمساعدة الأطفال على تنظيم وتحديد ما يعرفون وما يفكرون فيه وبمجرد أن يتعلم الأطفال كيفية "قراءة" ووضع الخرائط المفاهيمية، يمكن أيضا استخدامها لتحديد المفاهيم الخاطئة الموجودة مسبقا لدى الأطفال وكذلك استخدامها كأداة للتقييم. (Birbili، ٢٠٠٦)

وتوصلت Grigaite & Raiziene (٢٠٠٥) إلى أن استخدام الخرائط الدلالية ساعد في تسريع نمو العمليات العقلية لسبع وخمسين طفلاً في عمر ست سنوات في تدريب لمدة أربعة شهور لتنمية قدرات التصنيف والترتيب.

وقد ذكر Stahl and Nagy (2006) أن المعلم عندما يقدم موضوعاً معيناً أو موقفاً للتلاميذ (طعام، مهن، وغيرها) ويعرض عليهم قائمة بالكلمات والصور التي ترتبط بالموضوع، ثم يربط الكلمات وفقاً للمعنى فهذه الطريقة كانت أداة فعالة لاكتساب المفردات واسترجاعها، كما أن تقديم كلمتين مرتبطتين معنوياً لا يساعد فقط في وعى المتعلم بها بل يصبح واعياً بالتشابهات في المعنى ويحدد ويتذكر الفروق بينها كذلك.

كما توصلت دراسة (Erick, ٢٠١٢) إلى فعالية استخدام الخرائط الدلالية في تعزيز كتابة التعبير لتعلمي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية حيث أنها مكنت الطلاب من توليد المعلومات قبل كتابة موضوعات التعبير، وشجعت على التعلم التعاوني، ولأنها طريقة محورها الطالب فقد أعطت الطلاب الفرصة لأن يطوروا معرفتهم بأنفسهم.

وأكدت نتائج دراسة Nilforoushan (2012) أن تدريس المفردات من خلال الخرائط الدلالية أدى إلى تحسن دال في وعى الطلاب بالمعرفة العميقة لمعاني المفردات. كما توصل Zarei (2015) إلى أن التدريس المباشر باستخدام تقنيات عرض الخرائط الدلالية والتخيل في تعلم اللغة الإيطالية أثر في فهم المفردات وإنتاجها.

• القراءة المتكررة والحوارية:

تتطلب طريقة القراءات المتكررة من المعلمة أو الوالدين أن يعيدوا قراءة قصة مصورة أو كتاب عدة مرات للأطفال، وهي ممارسة موصى بها لتحسين لغة الأطفال والنمو اللغوي (Justice, et al, 2005)، وتوصل Biemiller & Boote (2006) إلى أن القراءة المتكررة البسيطة أدت إلى إضافة ١.٣ الكلمات من ١٠ كلمات، في حين أن القراءة المتكررة مع التساؤل أدت إلى إضافة ٢.٩ الكلمات. وقد أوضح التحليل الماورائي لستة عشر بحثاً عن استخدام القراءات المتكررة في تنمية اللغة لدى أطفال الروضة، تضمنت ٤٦ طفلاً، أن القراءات المتكررة أثرت في فهم الكلمات، وفهم القصة، وأن مخرجات الأطفال اللغوية كانت إيجابية. Carol et al ٢٠١٢

• التدريس الموسع:

يقصد بالتدريس الموسع إعطاء المزيد من الانتباه إلى كل من السياق والتعاريف وشرح وجيز لمعنى الكلمة عندما تظهر في قصة، وقد فضل Coyne, et. al (2007) التدريس الموسع. لتعليم المفردات لطفل الروضة حيث

وجد أن تدريس ٦ كلمات لأطفال الروضة أدى إلى تعلم كلمات أكثر بنسبة ١.٥ بالتدريس من خلال قراءة بسيطة دون توجيه. حيث أضاف ٠.٥ كلمة أخرى إلى الكلمات التي تم تعلمها وتشير هذه النتائج إلى أن تدريس عدد كبير من الكلمات بشكل أقل كثافة قد يؤدي إلى مكاسب عامة أكبر من تدريس بضع كلمات بعمق.

• القصة:

القصة هي موضوع أو فكرة لها هدف تمثل صورة الإبداع الفني التعبيري تصاغ بأسلوب لغوي. (أبو لبن، ٢٠٠٨، ٢٣) وتعتبر القصة بالنسبة للأطفال وسيلة تربوية وتعليمية ذات تأثير كبير، فهم ينتبهون إليها بإرادتهم انتباهاً واضحاً. ويقصد بأسلوب السرد القصصي: هو أسلوب تعليمي تعليمي يهدف إلى تقديم المادة العلمية للمتعلمين من خلال توظيف العرض القصصي أو السرد في التدريس، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية.

أكد سيد (٢٠١٠) فاعلية القصة في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال في سن ٦:٤ سنوات، وتوصلت البشيتي (٢٠١٢) إلى أن القصة تؤثر على لغة الطفل ونطقه السليم للمفردات، وأن أنواع القصص المقدمة للأطفال من حيث كونها دينية أم اجتماعية أم تاريخية أو غيرها تؤثر على لغة الطفل واكتسابه للمفردات حيث أن لكل نوع مفرداته الخاصة به، وأثبتت دراسة العرينان ٢٠١٥ فاعلية القصة الإلكترونية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل مرحلة الروضة.

• الألعاب:

يتعلم الأطفال عن طريق اللعب ما يمكن أن يتعلموه من غيره، كما يشجع اللعب على تنمية الحوار والمحادثة ويدعم مهارات ما قبل القراءة كالتطابق والتمييز البصري ويشجع على تنمية التعاون، والمشاركة بين الأطفال.

وتوصلت رضوان (٢٠٠٨) إلى أن استخدام الألعاب التعليمية والكمبيوترية أدى إلى تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة. كما أشارت كاتبي و زيود (٢٠١٠) إلى ضآلة قدرة الطريقة التقليدية المستخدمة عموماً في تعليم أطفال الرياض مقارنة بكفاءة طريقة استخدام الألعاب اللغوية وفعاليتها فيما يتعلق بإكساب الطفل المفاهيم اللغوية الضرورية وتعليمها. وتوصلت دراسة عساكر (٢٠١٠) إلى فاعلية برنامج لعب أدوار القصة على تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. كما أكدت دراسة سليمان (٢٠١١) فعالية برنامج الألعاب الإلكترونية في إكساب أطفال المستوي الأول والثاني رياض الأطفال بعض مفاهيم الرياضيات أيضاً.

وتساعد الألعاب اللغوية على إكساب الطفل المهارات اللازمة والمفاهيم الجديدة التي تشري لغته المكتسبة، وتساعد في دخول مرحلة التعليم الأساسي بالحد الأدنى اللازم من المعارف والمهارات من ناحية، والحد الأدنى من التهيئة النفسية للولوج في البيئة المدرسية من ناحية أخرى.

• المصف الذهني:

عرفته حمد الله و منصور ٢٠١٠ بأنه موقف تعليمي مرن يقوم على حرية التفكير لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع معين والتعبير عنها بالكلمات والجمل خلال مدة زمنية محددة. " كما عرفه (Al-Maghrawy, 2012) بأنه منتدى مبدع جماعي للأفكار العامة، وقد توصل إلى أن للعصف الذهني أثر في التنمية اللغوية لطفل الروضة سواء الذكور أو الإناث.

نظراً لما اثبتته الدراسات السابقة لكل استراتيجيات مما سبق ولطبيعة طفل الروضة فإن البرنامج المقترح سوف يستخدم أربع استراتيجيات منها وهي:

- ١ **القصة:** بما أن القصة تعتمد على السرد اللفظي الذي له أثر في تنمية الفهم اللغوي حيث يفهم الطفل المعاني من خلال طريقة الإلقاء التي تقوم بها المعلمة لتمثيل المعنى؛ مما يؤثر في فهم الكلمات والجمل، كما أن الصور المرفقة مع القصة تسهم أيضاً في توضيح المعاني.
- ٢ **الألعاب:** الألعاب الإلكترونية والعادية وبخاصة اللغوية التي تكون مادتها الكلمات والجمل، تساعد الطفل على أن يتعرف معاني الكلمات والجمل في جو اللعب المحبب لنفسه، مما يساعد على تذكر الكلمات والجمل لارتباطها بالتشويق والحماس المصاحب للعب.
- ٣ **الخرائط الدلالية:** لأنها تعتمد على الرسوم التي توضح العلاقة بين الكلمات والجمل فهي تسهم في إظهار الروابط بين الكلمات مما يساعد على تعرف معناها من خلال علاقتها بغيرها.
- ٤ **العصف الذهني:** يعتمد العصف الذهني على إثارة ذهن الطفل وإنتاجه للكلمات والجمل التي ترتبط بما يقدم له من مواقف وصور ومشكلات مما يجعله استراتيجياتية يمكن أن تسهم في تنمية المهارات الدلالية.

• نظرية الحقول الدلالية:

تسمى أيضاً نظرية المجالات الدلالية، وتنطلق نظرية الحقول الدلالية من تصور عام للغة مفاده أنها بناء لنظام متجانس توجد فيه الكلمات على شكل مجموعات، تقوم كل مجموعة فيها بتغطية مجال مفاهيمي محدد هو ما يسمى بالحقول الدلالية. (لهوميل، ٢٠٠٧)

وهي من أقدم النظريات في تحليل عناصر المعنى اللغوي وقد كانت بداياتها عبارة عن إشارات وتلميحات تتصل ببعض استعمالات مصطلح

حقن، وبجهود كل من HeyseAbel, Herder , Humboldt , و Tegner ، الذين دعوا إلى دراسة اللغة دراسة عقلية وظهور مفهوم الحقل اللغوي.

وقد أثبت عديد غير قليل من الباحثين (عزوز، ٢٠١١، عمر، ٢٠٠٦، لهوميل ٢٠٠٧) أن السبق كان للعرب في معالجة كثير من المسائل المتعلقة بدلالة الكلمات فكتبوا عن مجاز القرآن وغريب ألفاظه، والعلاقة بين اللفظ والمعنى، وتطور معاني الألفاظ والترادف والأضداد والمشتراك. وكانت بداية معاجم المعاني مما ألف في الرسائل التي جمع فيها الرواة الألفاظ التي تمحور بعضها حول موضوع واحد كالنبات، والشجر وخلق الإنسان للأصمعي ت ٢٠٤هـ، والخيل والغنم والوحوش والسباع والطير لأبي عبيد (٢٢٤)، وكانت هذه الأعمال اللبنة الأساسية في وضع المعاجم العربية كما عرفت فيما بعد .

ويكفي في هذا الصدد ذكر معجم المخصص لابن سيده ليتضح التقارب بينه وبين المعجمات الموضوعية الحديثة التي تبنى على أساس الحقول الدلالية، على الرغم من الفارق الزمني الذي يفصله عنها، وهو عمل ضخيم يضع صورة شاملة للغة العربية، فجمع الكلمات حول بعض المحاور الرئيسية المختلفة، ووضع ما يتعلق بالسماء والنجوم في فصل، وكذلك الأرض وأجوائها، والإنسان وما يتعلق به من أسماء وأعضاء وصفات وأخلاق ووضع النباتات وأنواعها في فصل وكذلك المسائل النحوية والصرفية، وهو عمل لا يخرج عن تطبيقات نظرية الحقول الدلالية. وقد سار في ذلك على أساس التدرج المعتمد على المنطق والعقل ويوضح ذلك حيث يقول: "فأما هذا الكتاب، من قبل كيفية وضعه فمنها تقديم الأعم فالأعم على الأخص فالأخص، والإتيان بالكليات قبل الجزئيات، والابتداء بالجوهر والتقفية بالأعرض، على ما يستحقه من التقديم والتأخير وتقديمنا كم على كيف، وشدة المحافظة على التقيد والتحليل" (بن سيده).

كما توصلت دراسة الفجر (٢٠١٤) إلى أن فقه اللغة وسر العربية للثعالبي ظهر فيه كثير من ملامح نظرية الحقول الدلالية، بدأها بتعيين أسماء الحقول، ثم بدأ الحقول الدلالية بكلمات أساسية، وأهم هذه الملامح العلاقات الدلالية التي أحكمت العلاقات بين الموضوع العام للحقل، والكلمات المرتبطة به.

وأشارت الموسى والإرواشدة (٢٠١٥) إلى إيراد الأصمعي لجُلّ صفات الإبل ونعوتها فيما يخص بيان صفاتها الجسدية والمعنوية، ومراحل حياتها وأعمارها، وألوانها، ووجود تصنيفات داخلية يمكن أن تُسمى حقولاً، ومن ذلك ما أدرجه تحت أبواب من مثل: مما يُذكر من ألوان الإبل.

• تعريف الحقل الدلالي:

جمع الكلمات والمعاني المتقاربة ذات الملامح الدلالية المشتركة وجعلها تحت لفظ عام يجمعها وينظمها، ويعرف بأنه: مجموعة من الكلمات ترتبط دلالتها فيما بينها وتوضع تحت لفظ عام يجمعها وذلك نحو ألفاظ القرابة (أب، أم، أخ، عم، عمّة، خال، خالّة، جد، جدة) (عمر، ٢٠٠٦)

• العلاقات بين الكلمات في الحقول الدلالية:

لا تخرج العلاقات بين الكلمات في الحقول الدلالية عن: الترادف والتضمن أو الاشتمال، والتضاد، والتنافر.

• الترادف:

يمثل الترادف إحدى العلاقات التي تجمع الكلمات تحت مفهوم واحد في الحقل الدلالي، ويتحقق الترادف في الحقل الدلالي حين يوجد تضمن من الجانبين كما في كلمة أم ووالدة. (عمر، ٦٨)

ويقصد به أيضاً دلالة عدد من الكلمات المختلفة على معنى واحد: (عام سنّة، حول)، طريق، درب، سكة، سبيل (صديق، صاحب) (فرح، سرّ، انشرح ابتهج)، وقد تحدّث اللغويون العرب عن الترادف منذ بدايات التدوين، فقد ورد ذكره عند سيبويه الذي أطلق عليه مصطلح: (اختلاف اللفظين والمعنى واحد). سيبويه، جزء ١، ص ٢٤.

• النظم أو الاشتمال:

يتحقق الاشتمال بأن يضم طرف طرفاً آخر، بحيث يكون اللفظ المتضمّن أعلى من اللفظ المتضمّن كما في لفظ فرس فإنه ينتمي إلى لفظ حيوان. (عمر، ص ٦٩) هو انتماء عنصر أو مجموعة إلى مجموعة عليا. والمجموعة العليا تسمى شاملة، والعنصر الأسفل يسمى مشمولاً. وهي تشبه علاقة الترادف إلا أنها تضمن من جانب واحد يكون (أ) مشتملاً على (ب) حين يكون (ب) أعلى في التقسيم أو التفريعي مثل: (الإنسان) و(خالد).

علاقة الجزء بالكل، نحو علاقة اليد بالجسم والعجلة بالسيارة. والفرق بين هذه العلاقة وعلاقة الاشتمال أو التضمن واضح، فاليد ليست نوعاً من الجسم ولكنّها جزء منه بخلاف (خالد) الذي هو نوع أو جنس من الإنسان وليس جزءاً منه. (عمر، ٢٠٠٦: ٩٨)

• التضاد:

التضاد: هو وجود كلمتين متشابهتين في معظم المكونات الدلالية ما عدا وحدة واحدة أو اثنتين تختلفا سلباً وإيجاباً: (طويل : قصير)، (أسود : أبيض).

وقد وسع بعضهم مفهوم الحقل الدلالي ليشمل الأنواع الآتية :

- ◀ الكلمات المترادفة والكلمات المتضادة .
- ◀ الأوزان الاشتقاقية (الصرفية) .
- ◀ أجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية .
- الحقول السنتجماتية (Syntagmatic) وتشمل مجموعات الكلمات التي تترابط عن طريق الاستعمال، ولكنها لا تقع أبداً في نفس الموقع النحوي مثل (كلب ونباح، وفرس وصهيل، يسمع و أذن، وأشقر شعر...)
- ولكن ليست الكلمات داخل الحقل الواحد ذات وضع متساو، فهناك كلمات أساسية وكلمات هامشية، والأساسية هي التي تتحكم في التقابلات الهامة في داخل الحقل، لذلك فقد وضع العلماء معايير مختلفة للتمييز بين النوعين ومنها:

- ◀ الكلمة الأساسية تكون ذات وحدة معجمية واحدة .
- ◀ الكلمة الأساسية لا يتقيد مجال استخدامها بنوع محدد أو ضيق من الأشياء، فالشقرة مثلاً لا تطلق إلا وصفاً للشعر والبشرة ، لذا لا يمكن أن تكون كلمة أساسية ، أما الحمرة فيأتي استعمالها غير مقيد وغير محدد لذا فهي كلمة أساسية .
- ◀ الكلمة الأساسية تكون ذات تميز وبروز بالنسبة لغيرها في استعمال ابن اللغة .
- ◀ الكلمة الأساسية لا يمكن التنبؤ بمعناها من معنى أجزائها بخلاف أزرق وأخضر مثلاً.
- ◀ لا يكون معنى الكلمة الأساسية متضمناً في كلمة أخرى ماعداً الكلمة الأساسية التي تغطي مجموعة من المفردات ، مثال الكلمة الأساسية : زجاجة ، كوب التي لا تتضمنها كلمة أخرى سوى الكلمة الرئيسية (وعاء).
- ◀ الكلمات الأجنبية الحديثة الاقتراض من الأغلب ألا تكون أساسية.
- ◀ الكلمات المشكوك فيها تعامل في التوزيع معاملة الكلمات الأساسية . (عمر ٢٠٠٦)

وقسم (أولمن) الحقول الدلالية إلى ثلاثة أنواع (عمر، ٢٠٠٦ ص ١٠٧) :

- ◀ الحقول المحسوسة المتصلة : والمثال على ذلك نظام الألوان إذ أن مجموعة الألوان امتداد متصل من الممكن تقسيمه بطرق مختلفة، و تختلف اللغات في ذلك التقسيم.
- ◀ الحقول المحسوسة ذات العناصر المنفصلة كنظام العلاقات الأسرية ويمكن أن تصنف وفق معايير مختلفة.

◀ الحقول التجريدية وتمثلها الألفاظ الخاصة بالمعاني الفكرية غير المحسوسة.

كما قسم عبد الحسين (٢٠٠٦) الحقول الدلالية إلى:

◀ الكلمات المترادفة والمتضادة التي تكون العلاقة بينهما على شكل التضاد لأن النقيض يستدعي النقيض في عملية التفكير والمنطق فعندما نطلق حكماً ما نتأكد من صحته وتماسك بنيته في العودة الى حكم يعاكسه ومنها تنشأ الحقول المناقضة .

◀ الاوزان الاشتقاقية: وهي حقول صرفية تصنف الوحدات في هذا المجال بناء على قرابة الكلمات في ضوء العلاقات الصرفية التي تعد سمة صورية ودلالية مشتركة بينها داخل الحقل الواحد مثل صيغة فعالة الدالة على المهن (جزارة - نجارة).

◀ عناصر الكلام وتصنيفاته النحوية .

◀ الحقول التركيبية وتشمل مجموعة الكلمات التي ترتبط فيما بينها عن طريق الاستعمال (كلب / نباح) طعام / يقدم (زهرة / تفتح).

◀ الحقول المتدرجة الدلالة: تكون فيها العلاقة متدرجة بين الكلمات فقد ترد من الأعلى إلى الأسفل أو العكس كجسم الإنسان (الرأس، الصدر البطن، الأطراف العلوية، الأطراف السفلية، فأصغر الأطراف العلوية مثلاً: اليد، الرسغ، الساعد، العضد، اليد: الكف - الراح - الأصابع.

• الأسس التي بنيت عليها نظرية الحقول الدلالية: [محمد، ٢٠٠٢] [المبيد]

[٢٠٠٢]

◀ الاستبدال (Paradigmatic) : ويعني أن ثمة مفردات يمكن أن تحل كل مفردة محل أختها في الاستعمال، أو في الدلالة كللفظة (وجل) ولفظة (خائف) ولفظة (متهيب من)، فقد تعد هذه المفردات من المترادفات، ولكنها كلها تحت مفهوم الخشية والخوف.

◀ التلازم (Syntagmatic): ويعني أن علاقة المفردات بعضها مع بعض في كونها من باب واحد كما هو الحال في باب الألوان.

◀ التسلسل والترتيب (Sequence) : ويعني أن الترتيب يكون بحسب القدم والأهمية والأولوية. وذلك نحو أيام الأسبوع. أو المقاييس، أو الأوزان أو لترتيب الألف بائي.

◀ الاقتران (Collocation) : أي تقترن بعض مفردات الحقول الدلالية بما يقرب دلالتها من الفهم أو يشرح فعلها فاقتران (يعض) بالأسنان يميز لفظ (أسنان) من لفظ (أسنان المشط) و(أسنان المنشار) و(أسنان المسامير) لذلك فإنه لا تعرف الكلمة إلا عن طريق ما يصاحبها .

- ١ ويمكن في ضوء ما سبق ذكره عن الحقول تحديد ما يجب أن يشملها محتوى البرنامج من حقول وكلمات تنتمي إليها:
- ▲ التركيز على الحقول المحسوسة المتصلة والمنفصلة.
- ▲ التركيز على علاقات الترادف والتضاد والاشتغال.
- ▲ استبعاد ما يخص الحقول التجريدية، وحقول الأوزان الصرفية؛ لأنها لا تلائم مرحلة رياض الأطفال.
- ▲ مراعاة علاقات الاقتتران بين الكلمات المقدمة.

• الأهمية النظرية لـ الحقول الدلالية:

استفاد الباحثون والعلماء من نظرية الحقول الدلالية لتيسير تعلم اللغات سواء أكانت لغة الأم أم لغات اجنبية ومن بين تطبيقات النظرية ما يلي:

• معجم الحقول الدلالية:

أدت نظرية الحقول الدلالية إلى وضع معجم يعتمد كافة الحقول الدلالية في اللغة و تقدم فيه المفردات داخل كل حقل. وكان أشهر معجم أوربي مبكر صنف على أساس الموضوعات هو المعجم الذي وضعه Roget لكلمات اللغة الانجليزية و عباراتها، وهو مرتب حسب المعاني، و أحدث معجم هو Greek New Testament ولا بد من الملاحظة هنا إلى أنه كان للعرب أسبقية في ميدان المعاجم المعنوية ابتداء من رسائل الموضوعات التي وضعها جامعو اللغة الأول. ويقوم عمل معجم مصنف للمفاهيم على أساسين:

- ١ وضع قائمة بمفردات اللغة .
 - ٢ تصنيف هذه المفردات حسب المجالات أو المفاهيم التي تتناولها.
- تدريس اللغات الأجنبية :

استفاد التطبيقيون من العلاقات الدلالية لتكون وسيلتهم الرئيسة في شرح معاني الكلمات الجديدة في اللغة الأجنبية؛ فالترادف والاشتراك والتضاد كانت أهم الوسائل التي يستعين بها المعلم لتقديم مفردات اللغة الجديدة على تفاوت المراحل التعليمية . كما كانت المتلازمات اللفظية وسيلة مهمة لتحديد سلوك المفردات في السياقات التداولية المختلفة؛ إذ قدم هذا المفهوم مجرداً بما تقتضيه الكلمة الواحدة من عناصر على المستوى الأفقي الخطي، وما يترتب على هذه الاقتضاء من اختلاف المعاني السياقية والتداولية والاصطلاحية حين تنتقل دلالة الكلمة مفردة إلى دلالة جديدة ينشئها التركيب المتلازم.

ثم إن مفهوم المكافئ الترجمي الدلالي مثل نقطة أساسية وجوهرية في تعليم اللغة لغير الناطقين بها؛ ذلك أن القوائم ثنائية اللغة إنما تقوم

على مبدأ التشابه والتكافؤ الدلالي (المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. (١٤٣٠ هـ)

وقد هدت نظرية الحقول الدلالية اللسانيين التطبيقيين ومؤلفي مناهج اللغة الثانية إلى عدد من طرق تعليم المفردات، منها: التعليم بالحقول الدلالية، والعائلة الدلالية، والخرائط الدلالية، والكلمة الرئيسية.

المفردات، وقد بدأ بتصنيف العلاقات ثم توضيح الأمثلة على كيفية تطبيق العلاقات في تعلم المفردات، ووجد أن هذه الطريقة ساهمت في توسيع مفردات المتعلمين باشتقاق علاقات لكلمات جديدة ساعدت المتعلم على اتقان الكلمات وتعلم اللغة بطريقة أكثر فعالية ونظامية.

واكتشف Changhong (٢٠١٠) أيضا مساهمة نظرية الحقول الدلالية في تعليم المفردات، وكانت دراسته العلاقات بين معاني الكلمات، إلى جانب الجزء التركيبي من النظرية وقد استخدم تقنيات تقيس اكتساب المفردات من خلال التجميع والاستعارات، وتوصل إلى أن هذه الطريقة ساعدت المتعلمين على توسيع مفرداتهم، وتعميق اتقان الكلمات باشتقاق علاقات تركيبية عملية للكلمات الجديدة، وأكد Hsu & Frattarelli (٢٠١١) أن مجموعة الأطفال ذوي الإعاقات اللغوية الذين درسوا كلمات مترابطة دلاليًا أدو بصورة أفضل في اختبار استرجاع الكلمات، من المجموعة التي درست كلمات غير مترابطة.

كما ذكر عمر (٢٠٠٦) فوائد قيمة للحقول الدلالية منها:

- ١ الكشف عن العلاقات وأوجه الشبه والخلاف بين الكلمات التي تنضوي تحت حقل معين. والعلاقة بينها وبين المصطلح العام الذي يجمعها. فهذه النظرية توضح العلاقات بين الكلمات ، وتعالج المجموعات المترابطة فتظهر أوجه التقابل والتشابه في الملامح داخل المجموعة.
- ٢ إن هذه النظرية تمدنا بكلمات عديدة لكل موضوع على حده ، كما تمدنا بالتمييزات الدقيقة لكل لفظ ؛ مما يسهل على الشخص اختيار ألفاظه الملائمة لغرضه.
- ٣ تضع هذه النظرية مفردات اللغة في شكل تجمعي تركيبى ينفي عنها الانعزالية المزعومة.
- ٤ يكشف تطبيق هذه النظرية عن كثير من العموميات والأسس المشتركة التي تحكم اللغات في تصنيف مفرداتها ، كما يبين أوجه الخلاف بين اللغات بهذا الخصوص.

وقد استفاد البحث الحالي من نظرية الحقول الدلالية في تحديد أسس بناء البرنامج ومكوناته كما سيتضح في خطوات بناء البرنامج. وفى ضوء ما

تم مراجعته من كتابات ودراسات سابقة افترضت الباحثان الفروض التالية:

• فروض البحث:

- ◀ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي.
- ◀ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في المهارات التأسيسية (وصف وتسمية وتعريف وظائف وتصنيف) في اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي.
- ◀ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في المهارات الدلالية على مستوى الكلمة (تعريف المعنى والمرادف والمضاد) في اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي.
- ◀ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في المهارات الدلالية على مستوى الجملة (تعريف المعنى والمرادف والمضاد) في اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي.

• الإجراءات الميدانية للبحث:

• أولاً: للإجابة عن السؤال الأول الذى نضه " ما المهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة ؟ نض ما يلى:

- ◀ الاطلاع على الكتابات والدراسات التى تناولت النمو اللغوى بصفة عامة ومستويات اللغة وأنظمتها الصوتى والدلالى والنحوى والصرفى وخصائص النمو اللغوى .
 - ◀ إعداد قائمة مبدئية بالمهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة فى ضوء الخطوتين السابقتين.
 - ◀ عرض القائمة المبدئية فى شكل استبانة تتضمن المهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة.
 - ◀ تطبيق الاستبانة ورصد الاستجابات، ومعالجتها إحصائياً.
 - ◀ التوصل إلى قائمة نهائية بالمهارات الدلالية اللازمة لطفل الروضة .
- ملحق (١)

• ثانياً: للإجابة عن السؤال الثانى الذى نضه " ما مسنوى المهارات الدلالية لدى طفل الروضة ؟ " نض إنباع ما يلى:

إعداد اختبار مرجعي المحك لتحديد مستوى المهارات الدلالية لدى طفل الروضة، وفى الاختبار محكي المرجع تعبر درجة الطالب عن مدى تحقيقه لأهداف تعليمية مرجوة . أو مهارة معينة وما حققه فى مجال محدد تحديداً دقيقاً حيث تشير افتراضات القياس محكي المرجع إلى وجود متصل لاكتساب

المعارف أو المهارات يبدأ بنقطة عدم الكفاءة و ينتهي بنقطة الكفاءة التامة وتمثل الدرجة التي يحصل عليها الطالب .. في اختبار محكي المرجع . قيمة تقديرية لمستوى الأداء أو الكفاءة ويعبر عنها بنقطة على هذا المتصل الافتراضي (علام ، ١٨ ، ١٧ : ٢٠١١) وذلك وفق الخطوات الآتية:

• تحديد النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار:

يقصد بالنطاق السلوكي مجموعة المعارف المهارات والمهام التي يجب أن يتعلمها الأفراد والتي يقيسها الاختبار ، ويعتمد تعريفه على طبيعة المحتوى التعليمي والتدريبي وحدوده (علام ، ٢٠١١) . ويتحدد النطاق السلوكي لهذا الاختبار بمهارات فهم الكلمة والجملته وما يندرج تحتها من مهارات فرعية وقد تم تحديد هذا النطاق من خلال البحوث والأدلة الخاصة بمرحلة رياض الأطفال.

• تحليل المهارات إلى مكوناتها الفرعية وصياغتها في صورة سلوكية:

تم تحليل مهارتي فهم الكلمة والجملته إلى مكوناتها الفرعية. و صياغتها صياغة سلوكية إجرائية ليتمكن قياسها بمفردات اختبارية مناسبة وجاءت كما هو موضح بجدول (١):

جدول (١) المهارات الدلالية ومكوناتها الفرعية والوصف السلوكي لها

المهارة	الوصف السلوكي
التسمية	يحدد اسم صورة مقدمة له من بين عدة اختيارات يذكر شفها اسماً لشيء مقدم له في صورة
التصنيف	يحدد الفئة التي ينتمي لها شيء من بين عدة فئات يذكر الفئة التي ينتمي لها شيء مقدم له شفها
الوصف	يربط بين الصفة والصورة التي تشير اليها من بين عدة صور يذكر وصفا لصورة معروضة عليه
تعرف الوظائف	يربط بين الوظيفة والصورة التي تشير اليها من بين عدة صور يذكر وظيفة لصورة معروضة عليه
فهم معنى الكلمة	يربط بين كلمة ومعناها من خلال الصورة التي تشير اليها يذكر معنى كلمة من خلال صورة معروضة عليه
فهم الكلمات المترادفة	يشير الى كلمات مترادفة معروضة عليه من بين عدة كلمات يذكر مرادفات لكلمات معروضة عليه
فهم الكلمات المتضادة	يشير الى كلمات متضادة معروضة عليه من بين عدة كلمات يذكر مضاد كلمات معروضة عليه
فهم معنى الجملة	يربط بين جملة ومعناها من خلال الصورة التي تشير اليها من بين عدة صور يذكر معنى جملة من خلال صورة معروضة عليه
فهم الجمل المترادفة	يشير الى جمل مترادفة معروضة عليه من بين عدة جمل يذكر مرادفات جمل معروضة عليه
فهم الجمل المتضادة	يشير الى جمل متضادة معروضة عليه من بين عدة جمل يذكر مضاد جمل معروضة عليه

• إعداد وصياغة مفردات الاختبار:

بعد أن تمت صياغة المهارات بصورة سلوكية تم تحديد سؤاليين لكل مهارة أحدهما للغة الاستقبالية والثاني للإنتاجية، وقد بلغ عدد تلك الأسئلة ستة وعشرين سؤالاً.

• صياغة تعليمات الاختبار :

تقرأ المعلمة تعليمات الاختبار للطفل والأسئلة وتسجل الاجابة، وقد روعى عند إعداد التعليمات أن تكتب التعليمات بلغة واضحة ومبسطة وتقرأها المعلمة للأطفال.

• تحديد طريقة التصحيح:

يتم تصحيح الاختبار على أن لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، ولكل إجابة خاطئة أو متروكة صفراً .

• تحديد مسنوى الإداء: معيار تصنيف إداء الأطفال على الاختبار لنعرف مسنويات المهارات الدلالية

لتحديد مستوى المهارات تم حساب أعلى درجة وأقل درجة والمتوسط والانحراف المعياري كما هو مبين بجدول (٢):

جدول (٢) احصاء وصفى لاختبار المهارات الدلالية

ن	الدرجة الكلية	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٠	٢٦	٤	١٥	١٠.٦٥	٢.٢٩٣

المتوسط + انحرافيين معياريين = فوق المتوسط = متفوق ١٥.٢٨

المتوسط - انحرافيين معياريين = تحت المتوسط = منخفض ٦.١٢

• صلاحية الصورة المبدئية للاختبار:

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على نخبة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس، ورياض الأطفال لإبداء آرائهم حول شمول الاختبار للمهارات الدلالية، وكفاية عدد الأسئلة التي تقيس كل مهارة، ومناسبة الكلمات والصور لمستوى الأطفال، تم إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، وتغيير بعض بدائل الإجابة وبهذا تحقق صدق المحتوى للاختبار، وقد تحقق الصدق الوصفي لأنه بنى على أساس تحليل المهارات الدلالية ووضعها في صورة سلوكية محددة، ثم تلى ذلك وضع بنود الاختبار وهكذا أصبح الاختبار صالحاً لأن يطبق تطبيقاً استطلاعياً لتقدير كفاءته.

• حساب ثبات الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من ٣٠ طفلاً ، باستخدام طريقة التجزئة النصفية وقد بلغ معامل ارتباط سبيرمان وبراون ٠.٧٨ وهو معامل مناسب يسمح بتطبيق الاختبار لتحقيق أهداف البحث.

• تطبيق الاختبار على مجموعة البحث قبلياً:

تم تطبيق الاختبار ورصد نتائج تطبيقه لتحديد مستوى المهارات الدلالية لديهم وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (٣):

جدول (٣) درجات مجموعة البحث قبلياً

ن	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري
٨	٢٦	٨.٥	١.٦

جدول (٤) متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث في الاختبار القبلي

م	المهارات	متوسط الدرجات	م	المهارات	متوسط الدرجات
١	التسمية	١.٧٥	٦	فهم الكلمات المترادفة	٠.١٢٥
٢	التصنيف	١.٨٧	٧	فهم الكلمات المتضادة	٠.٢٥
٣	الوصف	١.٨٧٥	٨	فهم معنى الجملة	٠.٢٥
٤	تعرف الوظائف	١.٦٢٥	٩	فهم الحمل المترادف	٠.١٢٥
٥	فهم معنى الكمية	٠.٨٧٥	١٠	فهم الحمل المتضادة	٠.١٢٥
متوسط درجات الاختبار ككل					
٨.٨٧					

وفيما يلي تفسير نتائج تطبيق الاختبار القبلي:

جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث في مهارات: التسمية والتصنيف، والوصف، و تعرف الوظائف، مرتفعاً مما يدل على أن مستوى هذه المهارات مناسباً لديهم؛ وقد يرجع ذلك إلى أن هذه المهارات يتم تنميتها في التمهيد وأنهم أقتنوها. كما يرجع أيضاً إلى الخبرات التي يعيشها الطفل في أسرته في تعرف أسماء الأشياء، ووظائفها في منزله والبيئة من حوله، فهو دائم التساؤل عن الأشياء وأسمائها والوظائف التي تؤديها ويحاول أن يقلد أصواتها لذلك يتأثر الطفل بتعامل والديه معه ومده بالخبرات الملائمة له كما أن مشاهدة الطفل للتلفاز وبرامجه ساعدت على تعريف الطفل بالأشياء ومعانيها، فجلوس الطفل ساعات طويلة إلى أفلام الكارتون جعل منهم من يتحدث الفصحي عندما يحدثه أبواه أو المعلمة بالروضة دليلاً على فهمهم لمعاني الكلمات التي يسمعونها من شخصيات الكارتون .

جاء متوسط درجات تلاميذ مجموعة البحث في مهارات: فهم معنى الكلمة، وفهم الكلمات المترادفة، وفهم الكلمات المتضادة، وفهم معنى الجملة، وفهم الجمل المترادفة، وفهم الجمل المتضادة منخفضاً مما يعني أنهم يحتاجون إلى تنمية هذه المهارات لأنها أساس لمهارات القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة مصطفى ٢٠٠٧ التي لاحظت انخفاض استعداد أطفال الروضة لتعلم القراءة والكتابة وأوصت بضرورة إكسابهم المفردات والجمل اللغوية، ودراسة أحمد ٢٠٠٩ التي أشارت إلى ضرورة تطوير القدرة على التعلم المبكر للقراءة والكتابة .

ويتضح من جدول (٤) أن متوسط درجات عينة البحث أقل من المتوسط مما يعني أن مستوى مهارات الدلالية لديهم منخفض. وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

• ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه :

" ما البرنامج القائم على نظرية الحقول الدلالية لتنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة ؟ " تم اتباع ما يلي :

• **نحديده أسس بناء البرنامج المقترح:**

تم بناء البرنامج وفق نظرية الحقول الدلالية، ويتم عرض أسس بناء كل مكون من مكونات البرنامج وفق مبادئ النظرية.

• **نحديده مكونات البرنامج المقترح:**

وتشمل :

• **نحديده أهداف البرنامج:**

من خلال ما تم الاطلاع عليه من أسس نظرية الحقول الدلالية وتطبيقاتها روعي أن يتضمن البرنامج أهدافاً عامة هي:

- ◀ تنمية المهارات الدلالية اللازمة لأطفال الروضة على مستوى الكلمة.
- ◀ تنمية المهارات الدلالية اللازمة لأطفال الروضة على مستوى الجملة.
- ◀ تنمية المهارات التأسيسية اللازمة للمهارات الدلالية.
- أهداف سلوكية يتوقع من الأطفال أن يكونوا قادرين على أدائها في نهاية كل وحدة من البرنامج وروعي فيها أن :

- ◀ ترتبط بالأهداف العامة للبرنامج.
- ◀ تصاغ بصورة إجرائية تمكن من قياسها وملاحظتها .
- ◀ تلائم الزمن المتاح للتدريب في كل وحدة.
- ◀ تصاغ في عبارات بسيطة غير مركبة وتعلق بعملية واحدة .
- ◀ تتصل بفهم العلاقات بين الكلمات (ترادف - تضاد).
- ◀ تتصل بفهم العلاقات بين الجمل (ترادف - تضاد).
- ◀ تنص على تنمية مهارات التصنيف والتسمية والوصف باعتبارها مهارات أساسية للفهم اللغوي.
- ◀ تنص على تحديد العلاقات بين الكلمات في حقول دلالية متنوعة تناسب طفل الروضة وكلها من المحسوسات.

• **إعداد محتوى البرنامج:**

تم إعداد محتوى البرنامج ومراعاة عدة معايير لاختيار المفردات اللغوية : (ماهر شعبان: ٢٠١٥، ١٥٢، ١٥٣)

- ◀ **الشيوع** : ويقصد بها المفردات الأكثر شيوعاً في الاستعمال اليومي.
- ◀ **الشمول** : يقصد بها أن تتضمن المفردة الواحدة معاني متعددة بحيث تغنى كلمة عن تعلم عدد كبير من المفردات اللغوية .
- ◀ **مجال الاستعمال اللغوي**؛ ويقصد بها مكان استعمال الكلمة مع كلمات مختلفة، فكلية (يبيع) تستخدم مع كلمات كثيرة مثل (الكتاب، القلم).

- ◀ السهولة في النطق والكتابة : لابد من اختيار المفردات السهلة في النطق والكتابة ويحدد ذلك عدد الحروف ومدي اشتمالها علي حروف متشابهة في لغة المتعلم وعملية توافق النطق مع الكلمة .
- ◀ دلالة الكلمة : اختيار الكلمات ذات المحتوى المحسوس .
- ◀ العروية : ويقصد بهذا المعيار أن تكون المفردة اللغوية التي تعلم مفردة عربية خالصة العروية.
- ◀ الألفة : تفضل الكلمة التي تكون مألوفاً عند الأفراد علي الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام .

• نحديث الأجهزة والوسائل التعليمية المنطلبة:

تم اختيار وسائل روعي فيها أن: ترتبط الوسائل ومصائد التعلم بالأهداف السلوكية والمحتوى ، وتتنوع الوسائل وتشمل: صورا ثابتة، وتسجيلات صوتية، ولقطات فيديو.

• نحديث استراتيجيات التدريس:

اعتمد البرنامج على الاستراتيجيات التي توضح العلاقات بين الكلمات وهي: الخرائط الدلالية، والألعاب العادية والإلكترونية، والعصف الذهني والقصة .

• الأنشطة:

تضمن محتوى البرنامج ٣٨ نشاطاً سبعة ألعاب تعليمية وإلكترونية ومسابقة، وأربعة قصص متنوعة ما بين عرض تقديمي وكتالوج وبطاقات مصورة ، وعشر خرائط دلالية وسبعة أنشطة لغوية متنوعة وأربعة أنشطة رسم فني، ولوحات للتحدث. وقد روعي في الأنشطة المقدمة أن :

- ◀ تساعد الطفل علي إدراك المهارة بشكل متدرج وبسيط .
- ◀ استخدام استراتيجيات حديثة في تقديم الأنشطة لاستثارة انتباه الطفل للنشاط وتقديم معارف جديدة .
- ◀ مراعاة الوقت المخصص لكل نشاط؛ حتي لا يمل الطفل .
- ◀ ارتباط الأنشطة بالأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الاجرائية لكل مهارة دلالية .
- ◀ تقديم أكثر من نشاط وأكثر من تطبيق تربوي ليتسنى للطفل فهم المهارة بسهولة .

• نحديث أساليب التقويم:

روعي فيه أن: يرتبط التقويم بالأهداف، ويكون التقويم مرجعي المحك . ويتضمن كلا النوعين تقويم تكويني أسئلة بعد كل نشاط، وتقويم بعدي اختبار المهارات الدلالية في نهاية البرنامج .



• ضبط البرنامج وإلناكه من طلاحينه:

تم عرض البرنامج على مجموعة من معلمات رياض الأطفال وعضوات هيئة التدريس للتأكد من صلاحيته.

وقد أبدت بعض المعلمات ملاحظات بزيادة عدد التدريبات في مهارة معرفة مضاد الجمل، وتقليل عددها في مهارات الوصف والتسمية.

• النول إلى الصورة النهائية للبرنامج. ملحق [٢]

تكون البرنامج في صورته النهائية من عشرة وحدات لكل مهارة وحدة بها الأنشطة والتدريبات والتطبيقات التربوية التي تتنوع ما بين أنشطة عقلية وقصصية والعباب تعليمية وفنية ترتبط بالمنهج الذي تقوم المعلمة بتدريسه في الروضة كإثراء لوحات المنهج المقدمة وحتى يسهم في تنمية مهارات الطفل اللغوية من خلال استخدام طرائق متعددة.

• رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع الذي نطه:

" ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الدلالية لدى طفل الروضة؟" تم اتباع ما يلي:

١ تطبيق البرنامج على أفراد مجموعة البحث: تم تطبيق البرنامج على أطفال الروضة وعددهم ٨ أطفال لمدة (شهرين تقريباً بواقع وحدة اسبوعياً) بواسطة معلمة متخصصة.

٢ تطبيق اختبار المهارات الدلالية بعدياً، تم تطبيق معادلة ويل كوكسون لحساب الفرق بين المتوسطين وجاءت القيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥ مما يعنى أن هناك فرقاً دالاً بين المتوسط القبلي لدرجات مجموعة البحث والمتوسط البعدي لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٥) قيمة (Z) للفرق بين المتوسطين القبلي والبعدي

ن	متوسط قبلي	متوسط بعدي	الفرق بين المتوسطين Z	مستوى الدلالة
٨	٨.٥	٢٢.٣٧	٢.٥٢١	٠.٠١٢

جدول (٦) قيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسط قبلي وبعدي لكل مهارة

م	المهارة	ن	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
١	التسمية	٨	١.٠٠٠	٠.٣١٧	
٢	التصنيف		١.٠٠٠	٠.٣١٧	
٣	الوصف		١.٠٠٠	٠.٣١٧	
٤	تعرف الوظائف		١.٧٣٢	٠.٠٨٣	
٥	فهم معنى الكمية		٢.٨٩٠	٠.٠٢١	كبير
٦	فهم الكلمات المترادفة		٢.٤١٠	٠.٠١٦	كبير
٧	فهم الكلمات المتضادة		٢.٣٧٩	٠.٠١٧	كبير
٨	فهم معنى الجملة		٢.٢٥١	٠.٠٢٤	كبير
٩	فهم الجمل المترادفة		٢.٣٩٢	٠.٠١٧	كبير
١٠	فهم الجمل المتضادة		٢.٤١٤	٠.٠١٦	كبير



يتبين من خلال جدول (٦) أن الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في المهارات التأسيسية للمهارات الدلالية: (وصف وتسمية وتعرف وظائف وتصنيف) غير دالة وبهذا يتم رفض الفرض الثانى من فروض الدراسة الذى ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في المهارات التأسيسية (وصف وتسمية وتعرف وظائف وتصنيف) في اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي. ويرجع ذلك إلى ارتفاع مستوى تلك المهارات لدى الأطفال كما ظهر في درجات الاختبار القبلي.

كما يتبين من خلال جدول (٦) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في مهارات: فهم معنى الكلمة وفهم الكلمات المترادفة، وفهم الكلمات المتضادة، وفهم معنى الجملة، وفهم الجمل المترادفة، وفهم الجمل المتضادة القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي؛ مما يدل على تحسن واضح في قدرة أطفال مجموعة البحث على فهم الكلمات والجمل وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من Changhong ٢٠١٠ الذى أثبت مساهمة نظرية الحقول الدلالية في تعليم المفردات، والعلاقات بين معانى الكلمات والتراكيب، وتوصل إلى أنها ساعدت المتعلمين على توسيع مفرداتهم، وتعميق اتقان الكلمات باشتقاق علاقات تركيبية عملية للكلمات الجديدة، ودراسة Richard et al. 2011، ودراسة Xu & Gao (٢٠١٣) اللذان وجدا أنها ساهمت في توسيع مفردات المتعلمين ودراسة Hameed 2013 التى توصلت الى أن طريقة تعليم المفردات التى اعتمدت على نظرية الحقول الدلالية التى ركزت على العلاقات بين الكلمات مفيدة في اكساب المتعلمين مفردات اللغة الانجليزية.

وبهذا تم التحقق من صحة الفرضين الثالث والرابع من فروض البحث اللذان ينصان على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في المهارات الدلالية على مستوى الكلمة (تعرف المعنى والمرادف والمضاد) اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي.

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الأطفال في المهارات الدلالية على مستوى الجملة (تعرف المعنى والمرادف والمضاد) اختبار المهارات الدلالية القبلي والبعدي لصالح المتوسط البعدي.

للتأكد من حجم الأثر التجريبي للمتغير المستقل (البرنامج) تم حساب حجم الاثر باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{Effect Size} = z / \sqrt{N} \text{ (Cohen, 1988)}$$

حيث تشير N في حالة المجموعات المرتبطة إلى مجموع المشاركين مضروب في عدد الملاحظات، أي عدد المشاركين $2 \times$ ، ويكون حجم الأثر صغيرا إذا كانت $0.1 \leq 2 < 0.3$ ويكون حجم الأثر متوسطا $0.3 \leq 2 \leq 0.5$ وكبيرا إذا كان $2 > 0.5$

يتبين من جدول (٦) أن حجم الأثر كبيراً في مهارات : فهم معنى الكلمة وفهم الكلمات المترادفة، وفهم الكلمات المتضادة، وفهم معنى الجملة، وفهم الجمل المترادفة؛ مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية المهارات الدلالية لدى أطفال الروضة وقد يرجع ذلك إلى :

٤ طبيعة البرنامج الذي ركز على تدريب الأطفال على المتطلبات السابقة لتنمية المهارات الدلالية وعلى المهارات الدلالية في الوقت نفسه، وذلك لاحتوائه على تدريبات لتنمية الوصف والتسمية وتعرف الوظائف التي تعد من المهارات التأسيسية للفهم الدلالي. ومنها التدريب على مهارة (التسمية) باستخدام أنشطة وتدريبات لغوية، وألعاب تعليمية، وخرائط دلالية يستكملها الطفل. والتدريب على مهارة (الوصف) عن طريق الربط بين الصفة والصورة من خلال أحداث قصصية وتطبيقات تربوية وخرائط ذهنية، ولوحات تحدث، يصفها الطفل، ويستنتج ما تهدف إليه من خلال فهم صفات الشخصية المقدمة له (الأسد مفترس) (الفيل ضخم الجسم) ثم يختار منها شخصية ويحكي قصة عنها من خياله، ومهارة تعرف الوظائف حيث تضمن البرنامج تدريبات علي استخدامات الأشياء ووظائفها.

٥ احتواء البرنامج على تدريبات (كلمات متنوعة، وحقول دلالية مختلفة) تضمن البرنامج عديد من الحقول الدلالية منها (الفواكه والخضروات والحيوانات، النباتات المنزلية، المواصلات. الطعام الصحي النظافة، بعض المهن (رجل المطافئ) والتي اشتقت من وحدات المنهج المقدم لطفل الروضة للعمل علي تثبيت هذه المفاهيم وتنميتها بطرق وأنشطة وتدريبات واستراتيجيات متنوعة ومختلفة.

٦ اعتماد البرنامج على استراتيجية الخرائط الدلالية وربط الكلمات ببعضها ساعد الأطفال على تخمين معاني الكلمات والجمل لتجمعها في حقل واحد، وهذا ما تحقق من خلال التطبيقات التربوية للأنشطة والتدريبات المقدمة التي ركزت على فهم الطفل للكلمات والجمل فيستطيع ربط الكلمات والجمل بمعانيها ومرادفاتها فعند تقديم قصة (المهن ومنها مهنة رجل المطافئ) تقوم المعلمة بالتطبيق التربوي علي أحداث القصة المقدمة، فيربط الطفل بين الكلمة الموجودة بالبطاقة ومرادفها بين عدة صور من كلمات القصة السابقة مثل (منزل - بيت)

- (الأطفال - الاولاد) (ينهرهم - يعنفهم - يتحدث بكل غضب) (يحكي - يتحدث - يتكلم) وبالفعل تعرف الاطفال علي الكلمات ومرادفاتها بسهولة ويتفق هذا مع ما توصلت اليه دراسة عكور (٢٠٠٧) من أن استخدام الخريطة الدلالية كان فعالا في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحريفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، والأدغم (٢٠٠٤) في تنمية استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب كلية التربية واستخدامهم لها في تدريس القراءة حيث أشار إلى أن استراتيجية الخريطة الدلالية تطبيق لنظريتي المخطط العقلي والنظرية الدلالية.
- ◀ ولأنها تتضمن في خطواتها تقديم الموضوع ثم العصف الذهني: حيث يستثير المعلم معارف المتعلمين السابقة عن الموضوع بطرح مجموعة من الأسئلة يجيب التلاميذ عنها، كما يقدمون معلومات وأفكار وإجابات ترتبط بالموضوع و التصنيف: حيث يناقشهم المعلم في المعلومات المطروحة لتصنيفها ووضعها في مجموعات، ثم ربط المعلومات ووضعها في شكل خريطة دلالية للموضوع، وهذه الخطوات توافق المهارات الدلالية المراد تدريب الأطفال عليها.
- ◀ استخدام الألعاب فقد تم تقديمها بطريقة عادية والكترونية بسيطة ذات ألوان وأصوات مبهجة تساعد علي تعرف كلمات الحقل الدلالي المراد تعلمه مثل لعبة وظائف الأشياء يقوم الطفل بالضغط علي الشيء المقدم له فتظهر له استخداماته، وكلما ضغط علي صورة الشيء يصل الي استخداماتها المتنوعة ويحددها من بين الصور الموجودة أمامه، ويتفق هذا مع ما أوصت به دراسة Kathy 2004 من ضرورة خلق فرص للتواصل اللغوي وتقديم أنشطة تعلم قائمة علي اللعب، وكذلك دراستي مصطفى ٢٠٠٧ وسمير ٢٠١٢ في أهمية استراتيجيات التي تثير تعلم الطفل وتساعد علي النمو اللغوي للطفل.
- ◀ استراتيجية القصة حيث تم تقديم القصة المصورة بالعرض التقديمي التي تحتوي كلمات يقوم الطفل بالربط بين الشيء المراد والصورة التي تشير إليه ليحصل علي معنى الكلمة أو صفتها أو التضاد بينها أو يحدد الصورة التي تؤدي معني الجملة. ويتفق هذا مع ما جاء في دراسة كلا من (البشيتي ٢٠١٢)، و(عمر ٢٠١٢) في أهمية تقديم هذه الاستراتيجيات التي تثير تعلم الطفل وتساعد علي النمو اللغوي للطفل، و مصطفى ٢٠٠٧ الذي أكد أهمية القصة تدريب الأطفال علي مهارات الاستماع وإكسابهم المفردات اللغوية التي تهيئهم للقراءة والكتابة، كذلك أوصى willcox 2000 بتنمية لغة الطفل وإدراك معاني الكلمات من خلال مجموعة استراتيجيات منها القصة، واللعب الموجه.
- ◀ الألوان والأصوات والرسوم المتحركة والثابتة أدت إلى جذب انتباه الأطفال؛ مما ساعد في تركيز الانتباه للكلمات والجمل ومعانيها. حيث

تضمن البرنامج الألعاب الالكترونية والقصص بالعرض التقديمي ولوحات التحدث والكتب المصورة بألوان زاهية؛ استطاعت أن تشد انتباه الأطفال مما كان له أثر في تركيز الانتباه في معاني الكلمات والجمل. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الهوارنة ٢٠١٠ أن اللعب القائم على الاتصال والتفاعل بين الأطفال والراشدين يتيح لهم الفرصة للتعرض لمؤثرات لغوية وللتعبير اللفظي واستخدام كلمات جديدة وهامة في تطور اكتساب اللغة".

أتاح أنشطة البرنامج تحقيق التعلم بالاكتشاف الذي دعي إليه أوزبل عندما ذكر أن "البديل الأساسي المتاح قبل الالتحاق بالمدرسة هو أن يكتشف الطفل الخصائص الأساسية للمفاهيم بنفسه من خلال قيامه بالعمليات التصورية الضرورية من تجريد وتمييز واشتقاق للفرض واختبار له، وكذلك من خلال التعميم" (آل فرحان، ٢٠٠٨).
يمكن إجمال ما توصل اليه من نتائج فيما يأتي:

- ◀ تنظيم الكلمات المقدمة للأطفال وفق حقول دلالية مميزة طريقة فعالة لإكساب المهارات الدلالية لطفل الروضة وأدى إلى فعالية البرنامج المقترح.
- ◀ استخدام القصة والألعاب الإلكترونية والخرائط الدلالية استراتيجيات فعالة في تنمية المهارات الدلالية على مستوى الكلمة والجمل.
- ◀ تدريب أطفال الروضة على مهارات الوصف والتسمية وتعرف الوظائف والتصنيف يساهم في تنمية المهارات الدلالية على مستوى الكلمة والجمل.

• النواتج:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث توصى الباحثان بما يلي:
- ◀ إضافة تدريبات لأطفال الروضة على مهارات الفهم اللغوي في مستوى الجمل.
- ◀ استخدام برنامج المهارات اللغوية ضمن وحدات المنهج المقدم لطفل الروضة.
- ◀ ضرورة تدريب معلمات الروضة على استخدام استراتيجيات متنوعة في اكتساب اللغة للطفل.
- ◀ توعية معلمات الأطفال وأسرهم بضرورة توفير مختلف الكتب والقصص والمجلات والأناشيد المصورة لتنمية مفردات لغة الطفل.

• المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تقترح الباحثان ما يلي.

- ١ دراسة فاعلية برنامج لتنمية المهارات الدلالية لفهم المجاز لدى طفل الروضة.
- ٢ دراسة لتحديد المتطلبات القبلية لتعليم المهارات الدلالية لفهم المجاز لدى طفل الروضة.
- ٣ وضع خطة مستقبلية محددة للبحث العلمي في مجال تعليم اللغة في مرحلة رياض الأطفال .

• أولاً: لمراجع العربية:

- ابراهيم ، مجدي عزيز، (٢٠٠٤) : استراتيجيات التعليم واساليب التعلم ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة .
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل، المخصص، تحقيق لجنة إحياء التراث العربي منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت، لبنان، ج:١، ص:١٠٠.
- أبو الفرج ، محمد أحمد، المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث ص-٩-١
- أبو لين وجيه المرسى، قورة على عبد السميع ، (٢٠٠٨)، الاستراتيجيات الحديثة في تعليم وتعلم اللغة .
- أحمد مختار عمر، (٢٠٠٦)، علم الدلالة، عالم الكتب ، القاهرة ط٦ سنة ، ص: ١١.
- احميدة فتحي ، (٢٠٠٩)، أثر بيئة الصف الفنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ١
- أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، ص: ١٣.
- أرنوف ويتيج : مقدمة في علم النفس ، ترجمة عز الدين الأشول وآخرون، الانجلو، القاهرة .
- آل فرحان، عبدالله، ٢٠٠٨، نظرية أوزيل في التعلم اللفظي ذي المعنى، عن طريق الشبكة العنكبوتية، على الرابط <http://www.watfa.net/studr8.htm> :
- الأذغم رضا أحمد حافظ (٢٠٠٤) أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، كلية التربية بدمياط، متاح على: <http://www.angelfire.com/ma4/veda1121/s6.htm>
- البشيتي دعاء بنت نافذ (٢٠١٢) القصة وأثرها على الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، متاح على : <http://www.alukah.net/publications/0/41624/#ixzz4hlu8aqi7>
- الخلوفي فاطمة، (يونيو، ٢٠١٥) أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة، مجلة كلية علوم التربية العدد ٧، السلسلة الجديدة.
- الفجر محمد خالد (٢٠١٤) نظرية معاجم الحقول الدلالية وإرهاصاتها في (فقه اللغة وسر العربية) للثعالبي (ت ٤٢٩ هـ) متاح على www.alukah.net
- العبيدي، رشيد، (٢٠٠٢): مباحث في علم اللغة واللسانيات (دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد).
- العتوم وعدنان والجراح و معاوية (٢٠٠٥) علم النفس التربوي ، النظرية والتطبيق، عمان ، دار المسيرة .
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- العرينان هديل محمد عبد الله، ٢٠١٥، فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- الموسى ياسمين سعد ، الرواشدة بسمتة عودة ، (٢٠١٥)، العلاقات الدلالية في كتاب الإبل للأصمعي، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٢ ، العدد ١
- المحرزي ، عبد الله عباس ، ٢٠٠٣ ، أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في اطار استراتيجية اتقان التعلم على تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد .

- المومني إبراهيم عبدالله، ٢٠١٠ مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية، المؤتمر العلمي "اللغة العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة" (من ١٨ - ٢٠) ذو القعدة ١٤٣١هـ، (٢٦ - ٢٨) تشرين الأول ٢٠١٠م. مجمع اللغة العربية الأردني www.majma.org.jo/res/data/seasons/28/28-1.doc
- الناشف، هدى محمود، (٢٠١٣م)، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر الأردن، ط٤.
- الهوارنة معمر نواف (٢٠١٠)، اكتساب اللغة عند الأطفال دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب، ٩٦-٩٧.
- الهوارنة معمر نواف (٢٠١٢)، دراسة بعض المتغيرات ذات الصلة بالنمو اللغوي لدى أطفال الروضة، مجلة جامعة دمشق، المجلد، 28، العدد الأول
- جمعة، خالد محمود، (٢٠٠٣) المدلول اللفظي عند الطفل نموا وتطورا، ط١، المطبعة العلمية دمشق.
- حمدالله حيدر مسير، منصور إنصاف كامل (٢٠١٠) أثر العصف الذهني في النمو اللغوي للأطفال، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الحادي والثلاثون
- خضير علي حميد، (٢٠١٥) علم الدلالة متاح على: www.ssnpstudents.com/wp/wp-content/
- رضوان منى جابر (٢٠٠٨) فعالية استخدام كلا من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- سيد هدي محمد عبد الواحد (٢٠١٠) فاعلية لعب أدوار القصة علي تنمية المهارات اللغوية لدي طفل الروضة، دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعه عين شمس
- سهير شاش (٢٠٠١)، اللعب وتنمية اللغة لدي الاطفال ذوي الاعاقات العقلية، القاهرة، دار القاهرة للنشر والتوزيع.
- شحاتة حسن و النجار زينب، (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- صديق، ليلى عمر (٢٠٠٨) البرامج التربوية للأطفال المضطربين لغويا من ذوي الاحتياجات الخاصة بحث أدبي تحليلي، منتدى أطفال الخليج - قسم الدراسات والأبحاث.
- عبد الخالق، فؤاد محمد وعلي، محمد محمود محمد، (٢٠٠٨)، مدخل لرياض الأطفال، مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية.
- عزوز أحمد، (٢٠١١) جذور نظرية الحقول الدلالية في التراث اللغوي العربي متاح <http://www.w3.org/1999/x>
- عبد الحسين مريم مجبل، (٢٠٠٦) أثر أفعال الجوارح في تطوير المنهج الدلالي للعربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الكوفة
- عبد الواحد، عبد الحميد (٢٠٠٦) اكتساب اللغة وعمر الخمس سنوات، مجلة الطفولة، العدد ٢٦.
- عساكر هدي محمد سيد عبد الواحد، (٢٠١٠) فاعلية لعب أدوار القصة علي تنمية المهارات اللغوية لدي طفل الروضة، دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعه عين شمس
- عكور، رابعة عبد الوهاب محمد (٢٠٠٧) أثر إستراتيجية " الخريطة الدلالية " في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي و الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك
- علام صلاح الدين محمود (٢٠٠٧) : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- على فرح احمد فرح، حسن رهام أنور محمد (٢٠١٥): الذكاء اللغوي وعلاقته ببعض العوامل الثقافية والاجتماعية (دراسة ميدانية على أطفال التعليم قبل المدرسي بمحلية الخرطوم) ورقة علمية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا مجلة العلوم الإنسانية.
- عليماث ايناس، الفايز ميرفت، (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٨، عدد ١، ٣٥-٤٦،

- علوي مولاي إسماعيل (٢٠٠٩) الوعي اللغوي واستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل مجلة الطفولة العربية، العدد الأربعون.
- علوي ، إسماعيل (٢٠٠٥) نمو الوعي اللغوي سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل، مجلة علوم التربية: العدد ٢٩.
- سليمان مروة سليمان أحمد (٢٠١١) استخدام الألعاب الإلكترونية على تنمية مفاهيم الرياضيات لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.
- سمير حسام عمر (٢٠١٢) النمو اللغوي ما قبل المدرسة: مخاطر الواقع وتحديات المستقبل، بحث منشور، مجلة كلية التربية بينها، العدد (٨٩) يناير
- العيسوي عبد الفتاح (٢٠١٦) سبل تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل بحث تربوي ، مجلة الوعي الاسلامي - وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية- الكويت- المجلد ٥٤، العدد ٦١٧
- عامر طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨): تنمية المهارات اللغوية للأطفال تقرير، مجلة النفس المطمئنة العدد ٩٠
- عبد الله هيام مصطفى (٢٠٠٧) : فاعلية كتاب القصة المصورة في تهيئة طفل الروضة للقراءة والكتابة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .
- عبد الحميد محمد ، (٢٠١٥) نمو اللغة عند الطفل وعلاقته بالمستوي التعليمي للام ونوع الطفل جامعة بنغازي ، كلية التربية المرج ، المجلة الليبية العالمية ، العدد الرابع.
- هويدي ، طایل عبد الحافظ (٢٠٠٩): اثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الاهل في تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال المعاقين عقليا في الاردن ، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية ، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، الاردن.
- قنديل ، محمد متولي ، والشهاوي ، ١٩٩٥: وعي طفل الرياض بمرجعية الكلمة كمقدمة للتعبير اللغوي والتواصل ، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا ، العدد ٢٢.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٥) : مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة (أطر نظرية وتطبيقات عملية) ، مكتبة المتنبى ، الدمام
- محمد عزت عربي كاتبي، ولينا لطيف زيود (٢٠١٠) أثر الألعاب اللغوية في زيادة الحصيلة اللغوية لدى أطفال الرياض "دراسة تجريبية على أطفال الرياض مابين سن (٤- ٥) سنوات في مدينة دمشق" ، مجلة أبحاث جامعة تشرين، عدد: ٣، مجلد ٣٢.
- محمد، محمد أسعد (٢٠٠٢)، في علم الدلالة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ٤٧.
- محي الدين، (٢٠٠٨): التطور الصوتي وأثره في تطور الدلالة ، آداب الرفادين ، العدد ٥٥.
- منصور، دينا أحمد حامد (٢٠١١) فاعلية استخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات الرياضيات برياض الأطفال، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- مرهج ريتا، (٢٠٠١): أولادنا من الولادة إلى المراهقة ، أكاديمية ، بيروت.
- مزيد زينب خنجر (٢٠١٢)، تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، الأستاذ، ٢٠٣
- مصطفى، فهم (٢٠٠٢). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- مصطفى ناصف (١٩٩٥): اللغة والتفسير والتواصل ، عالم المعرفة ، عدد ١٩٣، الكويت .
- مجمع اللغة العربية، (١٩٩٥) المعجم الوجيز، القاهرة، مطابع وزارة التربية والتعليم.
- منصور ميرنا نصر (٢٠١٢)، فاعلية منهج الخبرة المتكاملة في تنمية بعض المفاهيم العلمية- الحركية -الفنية) سنوات اللغوية -الاجتماعية (والمهارات) الحركية لدى أطفال الرياض) من ٥ الى ٦ دراسة تجريبية على رياض الأطفال في مدينة دمشق، رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة دمشق
- لبابنه احمد حسن (٢٠٠٩) دراسة درجة تحقيق مؤسسات رياض الأطفال للتربية المتكاملة لأطفال ما قبل المدرسة، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية متاح: <http://al3loom.com/>
- لهوميل باديس (٢٠٠٧) نظرية الحقول الدلالية بين التراث العربي والفكر اللساني المعاصر ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر: ١٣٤، ١٣٥ . جامعة محمد خيضر. العدد: ١

- لطفي جيهان و بصفر خديجة عبد الله (٢٠١٤): تعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة الرياضي، مكتبة الرشد..

• ثانيًا المراجع الأجنبية:

- Al-maghawry, A. (2012). Effectiveness of Using the Brainstorming Technique to Learn Some Basic Skills and Collection of Knowledge for Beginners in Volleyball. World Journal of Sport Sciences 6 (4): 361-366
- American Heritage, 2011, Dictionary of the English Language, Fifth Edition. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company..
- Berko Gleason, J. (2005). The development of language (6th Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Birbili Maria ,(2006) Mapping Knowledge: Concept Maps in Early Childhood Education., Early Childhood research and practice ,ecrp <http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/birbili.html>
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. Journal of Educational Psychology, 98, 44-62.
- Brown, R. A First Language: The Early Stages Cambridge, Cambridge, Massachusetts: Harvard University press, 1973.S173.
- Caron,J(1989) . Intellectual development, Birth to adult hood. New Work: Academic press.
- Carol M. Trivette, Andrew Simkus, Carl J. Dunst & Deborah W. Hamby,2012
- Repeated Book Reading and Preschoolers 'Early Literacy Development , 2 CELL Reviews Volume 5, Number 5
- Clark, E.V. 1973" what in a word? On the Child acquisitions of Language, N.Y. Academic Press..
- Changhong, G. (2010), the application of the semantic field theory in college English vocabulary instruction, Chinese journal of applied linguistics, volume 33, pp. 50-62.
- Coyne, M. D., McCoach, B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. Learning Disability Quarterly, 30, 74-88.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Erick Nyoni, (2012) Semantically Enhanced Composition Writing With Learners of English as a Second Language (ESL) International Journal of Humanities and Social Science Vol. 2 No. 18; October 2012
- Frost J, Madsbjerg S, Nidderse J, Olofsson A, Sørensen PM.2005, Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age. Dyslexia. May; 11(2):79-92.
- Frattarelli, Olivia, & Hsu, Jennifer Ryan, (2011) The Effects of Presenting New Vocabulary in Semantic Sets versus Unrelated

- Sets in Normal and Language Impaired Children, ASHA.201, www.asha.org/Events/convention/handouts/.../2307_Frattarelli_Olivia
- Gairns, R. Redman, S(1986) : Working with words Cambridge : University Press.
 - Gao Chunming & Xu Bin,(2013)The Application of Semantic Field Theory to English Vocabulary Learning, Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 11, pp. 2030-2035, November
 - Gravetter, F.J., & Wallnau, L.J. (2009). *Statistics for the Behavioral Sciences*, (8th Ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning
 - Hameed , Jamil Qasim (2013):Evaluation of the Semantic Field Theory and Componential Analysis as Theoretical Approaches of Potential Value to Vocabulary Acquisition: with Special Reference to the Learner's Collocational Competence, Journal of the College of Arts. University of Basra No. (64)
 - Zorfass Judy & Gray Tracy (2014),power Up what works Connecting Word Meanings Through Semantic Mapping, <http://www.readingrockets.org/article/>
 - Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading intervention with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Journal of Child Language*, 15, 765-90.
 - Harmon, J. M. & Buckelew-Martin, E. & Wood, K. D. (2010). The Cognitive Vocabulary Approach to Word Learning. *English Journal*. 100 (1): 100-107.
 - Herbert, J. and Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3),276-295.
 - Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergarteners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32
 - Katz, J.J (1977) semantic Theory. Cambridge: University Press,
 - Kuo, L. -J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180.
 - Kuo Jenny ,2013Language Acquisition, web.ncyu.edu.tw/jennykuo/Course/Semantics
 - Khosravizadeh Parvaneh & Mollaei Samira(September 2011), Incidental Vocabulary Learning: A Semantic Field Approach, BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience Volume 2, Issue 3
 - Klepanski, G. A., and Rusinek, A. (2007), The tradition of field theory and the study of lexical semantic change, *Zeszyt*, volume 47, pp. 187-205.

- Ketelaars Mieke Pauline, Hermans ,Suzanne Irene Alphonsus, Jansonius, Juliane Cuperus, Kino , and Verhoeven ,Ludo,2010:Semantic Abilities in Children With Pragmatic Language Impairment: The Caseof Picture Naming Skills,Journal of Speech, Language, and Hearing Research • Vol. 54 • 87-98 • February
- Nathalie, B. and Others (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4 Year-Old Children in Child Care Centers. Early Childhood Education Journal 37(5): 371-379.
- Nafiseh Asadzadeh Maleki, Zoghi Masoud , (2015)COMPARING TWO DIFFERENT VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN AN IRANIAN EFL CONTEXT, International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, Volume 9 (1), May 2015;67---84
- Newmonic, D. (2011, Sept). Vocabulary development. Retrieved from <http://www.speechlanguage-resources.com/vocabulary.html>
- Nilforoushan Somayeh 2012The Effect of Teaching Vocabulary through Semantic Mapping on EFL Learners' Awareness of the Affective Dimensions of Deep Vocabulary Knowledge, English Language Teaching; Vol. 5, No. 10;
- Paul, R (2001). Language Disorders from Infancy through Adolescence: Assessment and Intervention 2nd Edition. St. Louis, Missouri: Mosby, available at:<http://cslstherapy.com/semantic-language/>
- Richard P. Zipoli Jr. & Michael D. Coyne, and and D. Betsy McCoach2, (2011) Enhancing Vocabulary Intervention for Kindergarten Students: Strategic Integration of Semantically Related and Embedded Word Review. Remedial and Special Education 32(2) 131-143
- Roberts, T., & Neal, H. (2004). Relationships among preschool English Language Learner's oral proficiency in English, instructional experience and literacy development . Contemporary Educational Psychology, 29, 283-311.
- Sanchez, M. J. (2004). Effect of instruction with expert patterns on the lexical learning of English as a foreign language. System, 32, 89-102.
- Saule Raiziene, Bronislava Grigaite,2005, DEVELOPING CHILD'S THINKING SKILLS BY SEMANTIC MAPPING STRATEGIES, www.kirj.ee/public/trames/tr-ab-5-2-05.htm
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. Child Language, 24, 123-138.
- Sowers, J. (2000). Language arts in early education. (1stEd). Stamford, CT: Delmar Thomson.

- Slobin, D.: Universalien der grammatikalischen Entwicklung des Kindes. InS. Prillwitz, B. Jochens & Stsch (Hrsg.) Der Kindliche Spracherwerb: Braunschweig, Westermann, 1975, S. 106.
- Snow, C. E., Burns, S. M., Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. Mahwah, NJ: Erlbaum ,
- Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology. (3rd) Edition. Thomson- Wadsworth, Australia.
- Wagner, Laura 2010, Acquisition of Semantics, Interdisciplinary reviews, Wily, Ohio State University ,available at:<http://faculty.psy.ohio-state.edu/wagner/documents/Wiley-AOS.pdf>
- Wren , Sebastian (2009)Methods of Assessing Cognitive Aspects of Early Reading Development, The Southwest Educational Development Laboratory • (800) 476-6861 <https://www.sedl.org/reading/>
- Zens NK, Gillon GT, Moran C.,2009, Effects of phonological awareness and semantic intervention on word-learning in children with SLI.,Int J Speech Lang Pathol. 11(6):509-24.
- Zarei Abbas Ali, Sepahian Soheila 2015.The effects of explicit and implicit instructional techniques (glossing semantic mapping, and imagery) on l2 vocabulary comprehension and production, ACADEMIE ROYALE DES SCIENCES D OUTRE-MER BULLETIN DES SEANCES.Vol. 4 No. 3 June 2015 pp. 30-40
- Kathy Thiemann, Steven F .Warren: programs Supporting Young childhood Development, center of Excellence for Early Childhood Development, University of Kansas, USA,2004.
- Wilcox M.J. and others: Enhancing Children's Language Development in Preschool Classes "A Half Assessment Tool for Teachers", the American Speech- Language- Hearing Association Convention, Arizona State University , Washington , 2000.





البحث الثامن

**أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم
الإلكتروني النشاركي في تنمية التحصيل
المعرفي ومهارات نصميج وإنتاج المقررات
الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى
ونفكيرهم الإبتكاري**

إعداد:

د / عماد محمد عبد العزيز سمره

أستاذ علم المعلومات المساعد

كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى

مدرس المكتبات وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة الأزهر

د / محمد محمد السيد النجار

أستاذ علم المعلومات المشارك

كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى

أستاذ المكتبات والمعلومات المساعد

كلية الآداب جامعة المنوفية



أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني النشأركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى ونفكيرهم الابتكاري^[١]

• د/ عماد محمد عبد العزيز سمر / د/ محمد محمد السيد النجار
المستخلص:

يستهدف البحث الحالي الكشف عن أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي (المنتج التشاركي - محاكاة الويب للفصل التقليدي) في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم المقررات الإلكترونية، والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحثان بتصميم موقع تعليمي لتدريب الطلاب على إنتاج المقررات الإلكترونية عبر الويب وفقاً لاستراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي، استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات تمثلت في (اختبار تحصيلي - قائمة مهارات - اختبار تورانس للتفكير الابتكاري)، تم تطبيق أدوات البحث والمعالجة التجريبية على عينة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى مستخدماً في ذلك المنهج شبه التجريبي في محاول للتوصل إلى أي من الاستراتيجيتين ذو أثر على تنمية المتغيرات التابعة موضع البحث، توصلت النتائج إلى أن كل من استراتيجية المنتج التشاركي ومحاكاة الويب له تأثيره وفاعليته في تنمية جوانب التعلم التي تم تناولها بالبحث، أما فيما يتعلق بأي من الاستراتيجيتين كان له تأثير أكبر من الأخرى فأتضح أن استراتيجية محاكاة الويب كانت لها تأثير أكبر من استراتيجية المنتج التشاركي في تنمية تلك الجوانب.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي، استراتيجيات، المقررات الإلكترونية، التفكير الابتكاري، أم القرى

The Impact of the Use of some E-learning Strategies in the Development of Cognitive Achievement and the Skills of Designing and Producing Electronic Courses in a Sample of Umm Al-Qura University Students and their Innovative Thinking

Dr.Emad Mohamed Abdel Aziz Samra
Dr.Mohamed Mohamed El Sayed El Nagar

Abstract

The current research aims at revealing the impact of using some participatory e-learning strategies (Collaborative Production - Web-Based and Classroom-Based Collaborative Learning Should be

١ يتقدم الباحثان بالشكر الجزيل لعمادة البحث العلمي بجامعة أم القرى لدعمهم المتواصل، تم تمويل هذا المشروع من جامعة أم القرى ممثلة في عمادة البحث العلمي بموجب المنحة رقم 7-1-3-EDU-15 والفائز بها سعادة الباحث الرئيس دكتور / عماد محمد عبد العزيز سمر

(Acknowledgements: The authors would like to thank the Deanship of Scientific Research at Umm Al-Qura University for the continuous support. This work was supported financially by the Deanship of Scientific Research at Umm Al-Qura University to Dr. Emad Mohamed Abdel Aziz Samra (Grant Code: 7-1-3-EDU-15)

Integrated Together) in the development of cognitive achievement and the skills of designing electronic courses, and the creative thinking of a sample of Umm Al Qura University students. Students to produce electronic courses across the web In accordance with the participatory e-learning strategies, the researchers used a set of tools such as (achievement test - skills list - Torrance innovative thinking test) The empirical study on a sample of students of the Faculty of Social Sciences Umm Al-Qura University, using the semi-empirical approach in trying to reach either of the two strategies has an effect on the development of dependent variables. The results found that both the Collaborative Production strategy and the Web-Based and Classroom-Based Collaborative Learning Should be Integrated Together have an impact and effectiveness Development of the learning aspects addressed in the research. As for which of the two strategies had greater impact than the other, it was clear that the Web-Based and Classroom-Based Collaborative Learning Should be Integrated Together strategy had a greater impact than the participatory product strategy in developing these aspects.

Key words : Participatory Learning – Strategies – Electronic Courses – Innovative Thinking – Umm Al Qura

• مقدمة:

أصبحت التقنيات الحديثة واقعاً فرض نفسه على كافة مجالات الحياة واستفاد منها الإنسان في شتى المجالات، وأدى التطور التكنولوجي في الآونة الأخيرة إلى إدخال العديد من المستحدثات على المجال التربوي والتعليمي وقد تطورت الأساليب المستخدمة فعلياً في مجال التعليم بغرض تحسينه وزيادة كفاءته وفعاليته، وأصبح استخدام تلك التقنيات الحديثة ومنها شبكة الانترنت جزءاً لا يتجزأ من الحياة التعليمية لكل من الطالب والمعلم فقد أصبح التعلم عن طريق الوسائط الإلكترونية جزءاً أساسياً في مجال الدراسة النظامية في مؤسسات التعليم المختلفة، وخاصة مؤسسات التعليم الجامعي، والتي حاولت الاستفادة من تقنيات وأدوات شبكة الانترنت خاصة بعد ظهور الجيل الثاني للويب، من أجل تفعيل وتطوير عمليات التعليم والتعلم عبر الانترنت، وذلك لإمكاناتها الهائلة وأدواتها المعتمدة التي يمكن توظيفها بكفاءة في التعلم التفاعلي من خلال شبكة الانترنت.

ويُعد التعليم الإلكتروني أحد أبرز الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة التي تُسارع دول العالم كافة إلى الاستفادة منه في تطوير أنظمتها التعليمية والتربوية، وقد سعت المملكة العربية السعودية كواحدة من الدول التي تولي التعليم العام بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة اهتمام واضح في

محاولة الاستفادة من تطبيق برامج التعلم الإلكتروني، وتبنيه كأحد الأساليب المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، حيث تم خلال الفترة الماضية إطلاق العديد من مبادرات التعلم الإلكتروني، وتسعى لوضع تصور واضح لتوجه جديد للتعلم الإلكتروني الذي يعتمد على الأداء والمشاركة، وتقوم وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ممثلة بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، بدور ريادي من أجل إحداث نقلة تجعل من التعلم الإلكتروني أسلوباً يتبنى المشاركة ويعتمد على تحسين الأداء من خلال الاستخدام الأمثل لتقنيات التعلم الإلكتروني وأدواته واستراتيجياته المختلفة. (المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٢٠١٣)

وقد غيرت (web 2.0)، في طريقة استخدام الإنترنت، وخاصة في ما يتعلق بطبقاتها الإبداعية التعاونية، فقد أصبحت الإنترنت منصة تشغيل لمشاركة، وتفاعل الطلاب، ودعم الاستخدام الفعال، وتنمية المجتمعات الرقمية، ولأن (web 2.0) تأسست على مبدأ التعاون، فإنها تحتوي على فوائد وتطبيقات سطح المكتب كما تتطلب الاتصال والمشاركة بين العديد من الطلاب، فضلاً عن ذلك فهي توفر الوسائل والفرص لتنمية وجهات الطلاب الإلكترونية، وبالتالي إثراء وتحسين تقدمهم وتدعم web (2.0) التعلم الذي يدعو إلى التعلم النشط، أي أنها تدعو إلى المشاركة والديناميكية الفعالة، ومن ثم يصبح كل من الوقت، والمكان أقل تأثيراً في عملية التعلم. (عبد المجيد، ٢٠١١، ص ١٣)

وتعتمد (web 2.0) على دعم الاتصال بين مستخدمي الإنترنت، وتفعيل دور المتعلم في إثراء المحتوى التعليمي، والتعاون بين مختلف المتعلمين في بناء مجتمعات الكترونية تعتمد فيها استراتيجيات التعلم على التكامل بين كل العناصر التعليمية للتحويل من الاعتماد على المحتوى التعليمي مسبق الأعداد الي وسائط تفاعلية يتم انتاجها من خلال المتعلم ويتشارك فيها مع الآخرين (مصطفى، ٢٠١١، ص ١)

وقد أسهمت تقنيات الويب ٢.٠ (Web 2.0) في تطبيق التعلم التشاركي المعتمد على الانترنت بشكل عملي، وبذلك تم دمج عنصرين حيويين وهما التقنية وأنشطة التربية من خلال توظيف تقنيات الجيل الثاني من الانترنت في أساليب التعلم الإلكتروني وتوظيفه في طريقة من طرق التدريس تناسب هذه البيئة وهي طريقة التعلم التشاركي.

ويمكن النظر الي التعلم التشاركي على أنه مدخل للتعلم الجماعي المشترك يعمل فيه المتعلمون معاً في مجموعات ويتشاركون في انجاز مهمة معينة، أو تحقيق أهداف مشتركة، بخلاف التعلم التعاوني؛ حيث يتم اكتساب المعارف والمهارات من خلال العمل الجماعي المشترك، وبالتالي يتم

التركيز على الجهود التشاركية بين المتعلمين في اكتساب المعارف وتوليد المعارف الجديدة وليس الاعتماد فقط على استقبال المعلومات، وهذا النوع من التعلم يجعل المتعلم الركيزة الأساسية فيه؛ حيث يكون المتعلم مشارك نشط في عملية التعلم.

ويعرف محمد عطية خميس (٢٠٠٣، ص ٢٦٨) التعلم التشاركي بأنه "مدخل واستراتيجية للتعليم يعمل فيها المتعلمون معا، في مجموعات صغيرة ويتشاركون في انجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعرفية، كما أنه ممرکز حول المتعلم وينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم."

ومن هنا برز الاهتمام الواسع بدراسة استراتيجيات التعلم التشاركي حيث أكدت العديد من الدراسات حول التعلم التشاركي المعتمد على الحاسوب والإنترنت بضرورة تعزيز الآثار الكمية والنوعية للتفاعلات الاجتماعية والملاصق التطبيقية الأخرى لعمليات التعليم والتعلم، تلك الدراسات أشارت إلى أن التعلم التشاركي المعتمد على الحاسوب يحقق: زيادة في التحصيل، وتعزيز الاتجاهات الايجابية نحو التكنولوجيا والتشارك ودعم تنمية التفكير، والتحكم بالتعلم، وهذا ما يدفع بالعديد من البحوث للكشف عن دور ونوع استراتيجيات التشارك في تلك النتائج في سياقات تعليمية متنوعة. (مهدي، الجزار، الأستاذ، ٢٠١٢، ص ٧٩١)

ويعد التفكير الابتكاري بوصفه نمط من أنماط التفكير ضرورة خاصة من ضروريات عصر التكنولوجيا الحديث الذي نعيشه، نظرا لوجود العديد من المشكلات التي نادرا ما تقبل حلا وحيدا كونها تمتد الي جذور الماضي وتحتاج الي برامج وحلول أكثر فاعلية لضمان الوصول الي الأهداف التعليمية المنشودة؛ حيث أكد التربويون أن أحد أهداف استراتيجيات التدريس الحديثة هو تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون؛ حيث أصبح هناك اهتماما متزايدا بدراسة التفكير ومهاراته والدعوة الي تنمية لدى الطلاب حيث أن التفكير يحدث نتيجة للتعلم والتدريب المستمر. (الزغبى، ٢٠٠٧، ص ١٧)

ونظرا لتعدد استراتيجيات التعلم الإلكتروني بشكل عام والتعلم الإلكتروني التشاركي بوجه خاص يحاول البحث الحالي الوقوف على أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي هما (استراتيجية المنتج التشاركي، واستراتيجية محاكاة التعلم القائم على الويب للتعلم الصفي) مستفيدا في ذلك من امكانات الجيل الثاني للويب بشكل عملي، باستخدام

أدوات التعلم الإلكتروني والتي تساعد في نقل خصائص الاتصال وجها لوجه التي يتسم بها التعليم التقليدي إلى بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب من خلال الأدوات التي يوفرها سواء أكانت تزامنية مثل غرف الحوار المباشر ومؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية، أم غير تزامنية مثل منتديات المناقشة الإلكترونية والبريد الإلكتروني، فتتاح فرصة للطلاب للتواصل فيما بينهم وقراءة الرسائل الواردة والاطلاع والرد عليها، حيث يتاح للطلاب وقت مناسب في عملية التشارك مما يؤدي إلى تعميق فهمهم، وثقل مهاراتهم العملية.

• الإحساس بمشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من خلال:

◀ الاطلاع على نتائج اختبارات طلاب قسم علم المعلومات في مقرر تطوير المواقع الإلكترونية والخاص بمهارات انشاء المقررات الإلكترونية التعليمية والتي تعد مدخلا مهما لإنتاج المواقع التعليمية وتبين من درجات الطلاب وجود انخفاض في تلك الدرجات لدى الطلاب.

◀ من خلال إجراء مقابلات غير مقننة مع طلاب قسم علم المعلومات للتعرف على الأسباب التي جعلتهم غير قادرين على اكتساب الجوانب المعرفية والأداء المهاري الخاص بمقرر تطوير المواقع وكانت من أهم الأسباب لديهم:

▲ وجود فروق فردية بين الطلاب ولكن لا يتم مراعاتها أثناء الجانب النظري والتطبيقي.

▲ طريقة التدريس المتبعة لا تؤثر بشكل فعال في اكتساب الطلاب الجوانب المعرفية والأداء المهاري الخاص بالمقرر.

◀ أكدت توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٣)، حث الجامعات لإنشاء مزيد من الأنظمة التعليمية التفاعلية المرنة التي تحتوي على المقررات العلمية في التخصصات كافة والكتب الإلكترونية، والدوريات والمجلات العلمية، وتقويم البرامج والأنظمة القائمة في مؤسسات التعليم العالي وتحليلها وتطويرها لضمان البناء الأمثل لهذه البرامج بما يخدم العملية التعليمية.

◀ أوضحت كذلك أنه ينبغي أن تحث مؤسسات التعليم العالي أساتذتها على الإسراع في إدخال مزيد من تطبيقات التعلم الإلكتروني ضمن المناهج الدراسية وتمكين الطلاب من استخدام مكونات النظم الافتراضية لما لها من أهمية في زيادة تفاعل المتعلمين، ومراعاة التنوع في برامج التشغيل لبرامج الويب الجديدة وتكامل البيانات على شبكة الانترنت إضافة إلى الوثائق والسعي المستمر لشبكة الاتصالات العالمية بوصفه هدفا أساسيا للتعلم الإلكتروني، والتركيز على أهمية تكامل جميع أنظمة التعليم

الالكتروني كنظام إدارة التعلم ونظام الفصول الافتراضية ونظام المستودع الرقمي وأنظمة إدارة المحتويات الرقمية مع الأنظمة الحالية والقائمة كنظام القبول والتسجيل ونظام أعضاء هيئة التدريس ونظام البريد الالكتروني ونظام إدارة الرسائل النصية وغيرها من الأنظمة الأخرى، والتقيد بلائحة التعليم عن بعد لكي لا تواجه الحاصلين على شهادات التعليم المفتوح أي عوائق في الاعتراف بها والحصول على فرص وظيفية مناسبة في سوق العمل، وأهمية إنشاء وحدات للتعلم الالكتروني في الكليات لتقوم بالإشراف على تنفيذ وتطوير بيئة التعلم الالكتروني ونقل صلاحية ومسئولية إدارة محتويات المقررات الالكترونية والمحتويات التعليمية إلى هذه الوحدات بإشراف خبراء المحتوى المتخصصين في الكليات، وتصميم محتوى مقررات البرنامج التدريبي الإلكتروني وفق معايير المقررات الإلكترونية المعتمدة عالمياً يقوم عليها مجموعة من الكفاءات العلمية المتخصصة لتتولى عملية التصميم والتدريب في التخصصات المختلفة.

٤ كما أكدت توصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١٥) بالعمل على نشر ثقافة التعلم الإلكتروني، وإدخالها على نطاق واسع في الجامعات والمدارس والمعاهد.

ولم يعد يقتصر دور الطلاب في الفصول الدراسية مع هذا التحول الكبير في تقنيات التعليم والابتكار الى متلقين لعملية التعلم؛ بل أصبح الطالب الماهر هو الذي يحصل على فرص لتطوير مهاراته الأساسية والمعرفية، وفهم الثقافات الأخرى وتعزيز العلاقات بين الثقافات، وبالتالي، فإنه يجب التأكيد على ضرورة استخدام التطبيقات المستندة إلى الويب الحالية لكل من المعلمين والطلاب على حد سواء وتمكينهما من التعاون بكفاءة مع البيئة الأكاديمية التي وضعتها المؤسسات التعليمية الخاصة بكل منها. ويساعد التعلم الإلكتروني التشاركي في جعل الطلاب منخرطين في العالم الذي نعيش فيه اليوم والعالم الذي سيدرس في المستقبل، من خلال توفير الأدوات اللازمة لتوجيه ومساعدة ورصد أنشطة التعلم عبر الانترنت، حيث يهدف التعلم التشاركي الى دعم مشاركة الطالب مشاركة نشطة في مجال التعلم، من خلال العمل المشترك بين الطالب في مجموعته جنباً الى جنب مع توجيه المعلم مع اعطاء الطالب الفرصة للتعبير عن آرائه ومناقشة آراء الآخرين وصولاً الى تحقيق هدف التعلم.

فضلاً عن ذلك فإن الطلاب في العصر الحديث لا يحتاجون فقط الى تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري، بل في حاجة أشد لتنمية مهارات التعامل والتفاعل الاجتماعي من الآخرين، وبيئة التعلم التشاركي بما تتضمنه من أدوات تعتمد على الويب تعمل على تعزيز التفاعل والتنافس والتشارك بين الطلاب بعضهم البعض.

• تحديد مشكلة البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية في مهارات تصميم المقررات الالكترونية وفق معايير فنية وتربوية، الأمر الذي دفع الباحثان الي محاولة تصميم بيئة للتعليم التشاركي قائمة على استخدام بعض استراتيجياته لتنمية تلك المهارات؛ ومن ثم يسعى البحث الحالي الي الاجابة عن التساؤل الرئيس التالي: "ما أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الالكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري؟"

ويتفرع من التساؤل السابق الأسئلة الآتية:

- ١ ما المهارات اللازمة لتصميم وانتاج المقررات الالكترونية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- ٢ ما المعايير التربوية والفنية المتعلقة بتصميم وانتاج المقررات الالكترونية من وجهة نظر الخبراء والتخصصين؟
- ٣ ما أثر استخدام استراتيجية المنتج التشاركي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية كل من:
 - ▲ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
 - ▲ الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
 - ▲ تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٤ ما أثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب للصف الدراسي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية كل من:
 - ▲ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
 - ▲ الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
 - ▲ تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

- ◀ ما أثر اختلاف استراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي (المنتج التشاركي - محاكاة الويب للفصل الدراسي) على كل من:
 - ▲ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
 - ▲ الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
 - ▲ تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ◀ التوصل إلى قائمة بالمهارات الأساسية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ◀ التوصل إلى قائمة بالمعايير التربوية والفنية المتعلقة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ◀ تهتم هذه الدراسة بتقديم تصميم لبيئة التعلم التشاركي قائمة على استخدام بعض استراتيجياته مستفيدة من إمكانيات وخدمات الجيل الثاني للويب (Web.2).
- ◀ التعرف على أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية التحصيل المعرفي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ◀ التعرف على أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ◀ التعرف على أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب جامعة أم القرى.
- ◀ تحديد الاستراتيجية الأمثل (المنتج التشاركي - محاكاة الويب للفصل الدراسي) على كل من (التحصيل، المهارات، التفكير الابتكاري).

• حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يأتي:

- ◀ استخدام استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي (المنتج التشاركي - محاكاة الويب للفصل الدراسي).
- ◀ عينة من طلاب قسم علم المعلومات - كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى.

- ◀ اقتصر محتوى البحث الحالي علي المعلومات المعرفية المتضمنة بمقرر إنتاج الوسائط المتعددة على طلاب قسم علم المعلومات.
- ◀ قياس التحصيل المعرفي، تنمية المهارات، تنمية التفكير الابتكاري.
- ◀ سوف يستخدم الباحثان برنامج Course Lab وهو برنامج خاص بتصميم ونشر المقررات الالكترونية وفق معايير سكورم.

• أهمية البحث:

يتوقع أن يسهم البحث فيما يأتي:

- ◀ تقديم قائمة بالمهارات الواجب توافرها لدى طلاب جامعة أم القرى لتصميم المقررات الالكترونية.
- ◀ تهتم هذه الدراسة بتقديم تصميم مقترح لبيئة التعلم التشاركي قائمة على استخدام بعض استراتيجياته مستفيدة من امكانيات وخدمات الجيل الثاني للويب (Web.2).
- ◀ مواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم بصفة عامة ومجال التعليم الالكتروني بصفة خاصة.
- ◀ مواكبة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من شبكة الانترنت والخدمات التي تقدمها في تدريب الطلاب على كيفية الاستفادة من تلك الخدمات وتوظيفها في العملية التعليمية.
- ◀ تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي اهتمت بتوظيف بيئات التعلم التشاركية لطلاب جامعة أم القرى في تصميم المقررات الالكترونية.
- ◀ محاولة الاسهام في تقديم حلول علمية متطورة للمشكلات المتعلقة بتنمية مهارات الطلاب العملية بما يجعلها تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال التعلم.
- ◀ قد تشجع هذه الدراسة ادارة جامعة أم القرى في تصميم معايير لضمان جودة المقررات الالكترونية المنتجة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- ◀ تسعى هذه الدراسة لخدمة العملية التعليمية في الجامعة من أجل مواكبة التدفق المعرفي والتقني لتكوين جيل مواكب للتطور.
- ◀ يمكن ان يستفيد من نتائج هذه الدراسة قطاعات عديدة مثل أعضاء هيئة التدريس، ومصممي التعليم، والمؤسسات التعليمية في تصميم المقررات عبر الانترنت.
- ◀ قد تسهم في تغطية النقص الحاث في مجال الابحاث التي تناولت أنماط واستراتيجيات مختلفة لبيئة التعلم التشاركي في إنتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ الاسهام في نشر ثقافة جودة المقررات الالكترونية في التعليم الجامعي.

• منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في بناء الاستبانة، وإعداد قائمة المهارات الخاصة بالبحث، والتوصل الي قائمة المعايير التربوية والفنية الخاصة بالبحث، كما يستخدم المنهج التجريبي والذي يهدف إلى بحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، حيث اشتمل البحث الحالي على مُتغير مستقل واحد هو: استراتيجية التعلم الالكتروني التشاركي ولها نمطان:

◀ استراتيجية المنتج التشاركي.

◀ استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي.

• عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الحالي من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية والذين يدرسون مقرر إنتاج الوسائط المتعددة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين: إحداهما تدرس بنمط استراتيجية المنتج التشاركي والأخرى تدرس بنمط محاكاة الويب للفصل الدراسي.

• متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات الآتية:

• التصميم التجريبي للبحث:

◀ المتغير المستقل: اشتمل البحث على مُتغير مستقل واحد هو: استراتيجية التعلم الالكتروني التشاركي ولها نمطان:

▲ استراتيجية المنتج التشاركي.

▲ استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي.

◀ المتغيرات التابعة: اشتمل البحث على ثلاث متغيرات تابعة هما:

▲ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.

▲ الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.

▲ التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.

• التصميم التجريبي للبحث:

يتم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم (إمتداد المجموعتين التجريبيتين ذي الإختبار القبلي والبعدى) ويشتمل هذا التصميم على مجموعتين تجريبيتين كما هو مبين بالجدول (١):

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

نمط الاستراتيجية	تقويم قبلي	معالجة تجريبية	تقويم بعدى
استراتيجية المنتج التشاركي	O1	X1	O2
استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي	O1	X2	O2

ويتضح من جدول (١) التصميم التجريبي للبحث ما يلي :

- ◀ O1 وتعنى القياس القبلي للمجموعتين.
 - ◀ X1 وتعنى المجموعة التجريبية الأولى والتي تدرس المحتوى التعليمى باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي.
 - ◀ X2 وتعنى المجموعة التجريبية الثانية والتي تدرس المحتوى التعليمى استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي.
 - ◀ O2 وتعنى القياس البعدي للمجموعتين.
- وفي ضوء ما سبق يتضح أن هذا البحث تم فيه مقارنة أداء مجموعة تجريبية (١) بمجموعة تجريبية (٢) حيث إن كلا منهما ضابطة للأخرى ضبطاً داخلياً.

• فروض البحث:

- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الابتكاري لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي في

القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الابتكاري لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

◀ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية التعليمية ترجع إلى أثر الاختلاف بين كل من استراتيجيات المنتج التشاركي واستراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي.

◀ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية ترجع إلى أثر الاختلاف بين كل من استراتيجيات المنتج التشاركي واستراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي.

◀ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي على اختبار التفكير الابتكاري ترجع إلى أثر الاختلاف بين كل من استراتيجيات المنتج التشاركي واستراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي.

• أدوات البحث:

يعتمد هذا البحث على الأدوات الآتية :

- ◀ اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات كلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى.
- ◀ بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.
- ◀ اختبار التفكير الابتكاري لتورانس والمقنن على البيئة السعودية لقياس مدى تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

• مصطلحات البحث:

• النملج النشاركي:

نمط من أنماط التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين حيث أنهم يعملوا في مجموعات صغيرة يتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية في جهد منسق باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبالتالي يتحول التعليم من نظام ممرکز حول المعلم يسيطر عليه إلى نظام ممرکز حول المتعلم ويشارك فيه المعلم. (Edman, 2010, p101)

• استراتيجية المنهج التشاركي:

استراتيجية قائمة على العمل الجماعي التشاركي بين مجموعة من المتعلمين من خلال شبكة الإنترنت بتقنياتها الإتصالية يتقاسمون فيها الأهداف والأنشطة ويتبادلون الخبرات والمعلومات التي تساعدهم في الوصول الي منتج نهائي مستخدمين في ذلك أدوات التواصل المختلفة كالمنتديات التعليمية وغرف الحوار والبريد الإلكتروني.

• استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي:

استراتيجية قائمة على التكامل بين أدوات بيئة التعلم عبر الويب مع أدوات بيئة التعلم الصفي، بحيث يكمل كل منهما الآخر وذلك باستخدام أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة عبر الويب، كغرف الحوار ومؤتمرات الفيديو، والبريد الإلكتروني، والمحاضرات عبر الويب.

• ملخص خطوات البحث:

• خطوات البحث وإجرائه:

تتمثل خطوات البحث فيما يلي:

- ١ دراسة وتحليل الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وذلك لإعداد الإطار النظري للبحث.
- ٢ جمع المادة العلمية الخاصة بموضوع البحث وتحديد المحتوى الملزم لتغيرات البحث .
- ٣ بناء قائمة مهارات لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- ٤ بناء قائمة المعايير التربوية والفنية لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- ٥ تعديل قائمة المهارات والمعايير في ضوء آراء المحكمين.
- ٦ إعداد أدوات البحث (اختبار تحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، بطاقة ملاحظة لأداء الطلاب لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، مقياس التفكير الابتكاري لتورانس) وعرضها على المحكمين، وتعديلها في ضوء مقترحاتهم، وتطبيقها على عينة استطلاعية من الطلاب بغرض ضبطها.
- ٧ تصميم وإنتاج البرنامج (مادة المعالجة التجريبية) وفقاً للمتغير المستقل المستخدم في ضوء أهداف البحث، وعرضه على المحكمين، في ضوء أحد نماذج التصميم المعروفة.
- ٨ تعديل البرنامج المنتج في ضوء آراء المحكمين.

- ◀ اختيار عينة عشوائية للبحث من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة أم القرى.
 - ◀ تقسيم الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين حسب نوع المعالجة المستخدمة.
 - ◀ تطبيق أدوات البحث تطبيقاً قليباً على عينة البحث، من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية.
 - ◀ عرض مادتي المعالجة التجريبية (البرنامج وفق الاستراتيجيتين) على المجموعتين، وذلك وفق التصميم التجريبي للبحث.
 - ◀ تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً.
 - ◀ إجراء المعالجات الإحصائية للنتائج، باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS).
 - ◀ عرض وتفسير النتائج، فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
 - ◀ صياغة النتائج وتوصيات البحث.
- إديبات البحث :

• أولاً: التعلم الإلكتروني النشاركي:

تواجه المؤسسات التربوية تحديات وتحولات كثيرة جديدة ومتنوعة نتيجة الانفجار المعرفي وتطور تقنية الاتصالات والمعلومات، مما حفز الكثير من دول العالم إلى تطوير أنظمتها التعليمية لتواكب هذا الانفجار المعرفي وأصبح لزاماً على المؤسسة التربوية أن تطور من أساليبها واستراتيجياتها التدريسية مما ينعكس على مخرجاتها وظهرت العديد من المصطلحات الحديثة كالتعليم الذاتي والتعليم من أجل التعليم والتعليم مدى الحياة وضرورة التعلم الفعال ومشاركة المتعلم في العملية التعليمية حتى يستطيع المتعلم أن يتعلم بنفسه ولنفسه.

وظهر ما يسمى التعلم الإلكتروني النشاركي كاستراتيجية تعليمية من خلالها يستطيع المتعلمون أن يعملون معا في مجموعات ويتشاركون في إنجاز العديد من المهام من خلال شبكة الانترنت، فهو يركز على التعاون بين المتعلمين في توليد المعرفة وكيفية الحصول عليها وليس استقبالها.

فالتعلم النشاركي Collaborative Learning ليس مرادفاً للتعلم التعاوني Cooperative Learning وإن كانا متشابهين، فالتعاوني يعني أن المتعلمين يتعاونون في أداء المهمات المطلوبة منهم دون أن يعيق بعضهم بعضاً أويتنافسون، فكل منهم يعمل في مشروعه كأن يجري تجربة معينة، أو يكتب بحثاً ولكنهم يتعاونون في تحقيق أهداف متشابهة، أما التعلم النشاركي فيعني أنهم جميعاً يتشاركون في مشروع واحد مشترك؛ لتحقيق أهداف واحدة كأن يشتركا جميعاً في حل مسألة واحدة أو إجراء تجربة ويتميز الاثنان بوجود تفاعل بين المتعلمين وهذا التفاعل مطلوب للتعلم من الوسائل التفاعلية. (طيب، العتيبي، ٨٤٦، ص ٢٠١).

فمن خلال هذا النوع يتحقق التعاون الفعلي والتفاعل الإيجابي المتبادل بين المتعلمين لتحقيق أهداف محددة في إطار اكتساب معرفي يعود على المشاركين بفوائد تعليمية متنوعة أفضل مما يعود عليهم في حالة تعلمهم بشكل فردي.

وقد أجرى (Nicke, 2010) دراسة الغرض منها بحث ما إذا كانت استراتيجيات التشارك عبر الانترنت مقابل الاستراتيجيات التعاونية لديها تأثيرات مختلفة على تحصيل الطلبة، وتفضيل للتعاون أم لا، وتكونت عينة الدراسة من طلبة التعليم المسجلين في دورة دمج التكنولوجيا، واستخدمت سن الطلاب، والمستوى الدراسي، والخبرة في التعامل على شبكة الانترنت والخبرة في مجال التدريس كمتغيرات في محاولة لتحديد الآثار التفاضلية المرتبطة بخصائص الطلاب، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التعلم التشاركي والتعاونية لها نفس القدر من الفعالية فيما يتعلق بالإنجاز الفردي، ولكن الاستراتيجيات التعاونية هي أقل فعالية فيما يتعلق بتحقيق أهداف المجموعة.

وفي التعليم الالكتروني التشاركي يتم تشكيل المجموعات وفقاً لمستويات الطلاب التي يعرفها المعلم جيداً، وبالتالي يمكن أن تكون المجموعة مكونة من أربعة إلى خمسة أعضاء مختلفين في المستوى الأكاديمي، وبحيث يكلف المعلم كل مجموعة بتكليف أو تعيين مختلف ويكون لها هدف محدد يجب تنفيذه، ويتم تقسيم العمل داخل المجموعة بحيث يقوم كل فرد في المجموعة بدور محدد، ومن ثم يتفاعل أعضاء المجموعة سوياً بعد فترة محددة لتجميع العمل وتداول الآراء حوله.

ولابد من جود قائد لهذه المجموعة يتم انتخابه من قبل أفراد المجموعة بحيث يكون هو المسئول عن الوصول الى قرارات جماعية لدمج الاعمال المنفردة للأعضاء، ويتم تطبيق النقاش المدار سواء عن طريق لوحات المناقشة أو الدردشة، أو عن طريق البريد الالكتروني؛ بحيث يتم تنظيم عمليات التفاعل والتواصل عن طريق قائد المجموعة للوصول الى حل أو شكل أو تصور نهائي للتكليف أو المهمة المحددة. (عزمي، ٢٠٠٨، ص ٣٥٥)

ويمكن تضمين نوعين من أنواع التعاون في الانترنت هما: التعاون الداخلي والتعاون الخارجي، إذ أن التعاون الداخلي يوفر بيئة داعمة لطرح الأسئلة وتوضيح الاتجاهات، واقتراح المصادر أو المشاركة بها، والعمل على مشاريع مشتركة مع أعضاء الصف الآخرين؛ أما التعاون الخارجي فإنه يفيد في مكاملة مصادر الخارج وأفراده، مثل المواقع الالكترونية، والمتحدثين والمدرسين الزائرين في أنشطة المقرر، ويمكن استخدام البريد الالكتروني ومنتديات المناقشة وأدوات المؤتمر في تيسير كلا نوعي التعاون. (بدر الخان، ٢٠٠٥، ص ٣٠٦)

ويعرف التعلم الالكتروني التشاركي بأنه: "علم من العلوم المعنية بدراسة كيف يتمكن المتعلمون من التعلم بمساعدة أجهزة الكمبيوتر أو بمساعدة التقنيات لضمان تحسين عملية التعلم وتوظيف العمل الجماعي حتى يستطيع المتعلمون مناقشة أفكارهم وطرح آرائهم، مما يتيح عملية تبادل للأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع التعلم" (Stahl, & Suthers, 2006, p 5)

“هو مصطلح يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية التي تنطوي على جهد فكري مشترك من قبل الطلاب، أو الطلاب والمدرسين معا وعادة، يعمل الطلاب في مجموعات من اثنين أو أكثر، من خلال تفاهم متبادل، لإيجاد حلول لمهمة معينة، أو للوصول الي المعاني، أو خلق منتج وتختلف أنشطة التعلم التشاركي على نطاق واسع، ولكن معظم هذه الأنشطة مركز على استكشاف الطلاب من خلال العمل في مجموعات وتشارك المعلومات من خلال شبكة الانترنت. (Smith & T. Macgregor, 2013, p1)

ويرى الباحثان أن التعلم الالكتروني التشاركي عبارة عن " استراتيجيّة تعليميّة قائمة على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من خلال العمل في مجموعات صغيرة كانت أم كبيرة يتشاركون في أداء مهمة محددة أو تحقيق هدف محدد من خلال أنشطة جماعية مختلفة باستخدام أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن المتاحة عبر شبكة الإنترنت وفق تعليمات وإجراءات محددة وتحت إشراف وتوجيه ومتابعة من المعلم."

ويرى (خميس، ٢٠٠٣، ص٢٦٩) أن التعلم التشاركي تظهر أهميته من خلال مجموعة من المميزات التي تميزه عن غيره من المداخل والتي تتمثل في:

- ٤ استخدام الطلاب لمصادر المعلومات في بحثهم، وتوجيه جهودهم نحو التوصل الي المعلومات من مصادر التعلم المختلفة، وجمعها وتنظيمها.
 - ٤ اضافة قيمة الى هذه المصادر، وذلك من خلال تداول الطلاب لها، وبناء تمثيلات لمعارفهم الخاصة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
 - ٤ تزويد الطلاب بمساعدة معرفية لمساعدتهم في بناء أنشطتهم وتعلمهم.
- إن استخدام التعلم الالكتروني التشاركي له العديد من الفوائد إذا ما تم تطبيقه بطريقة تجعل الطالب هو المحور الأساسي والمتمركز عليه عملية التعلم؛ فهذا النوع من التعليم ينمي لدى المتعلم المسؤولية الفردية والمسؤولية الاجتماعية، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي بينه وبين أقرانه، الأمر الذي يساعدهم على تبادل الأفكار، والقدرة على حل والقدرة على اتخاذ القرار، ويمكن وضع مجموعة من الفوائد التي يمكن أن تتحقق نتيجة استخدام التعلم الالكتروني التشاركي كاستراتيجية تعليمية تعتمد على التشارك بين الطلاب باستخدام شبكة الانترنت فيما يلي:

- ◀ تعزيز التفاعل والألفة بين الطلاب وبعضهم البعض وبين عضو هيئة التدريس.
 - ◀ زيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب.
 - ◀ تعزيز الموقف الايجابي تجاه موضوع التعلم.
 - ◀ تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي.
 - ◀ يشجع نمط عمل الفريق في حل المشكلات مع الحفاظ على المسؤولية الفردية لكل فرد في مجموعة العمل.
 - ◀ تشجع الطلاب على استكشاف حلول بديلة للمشكلات التي تواجههم في بيئة عمل آمنة.
 - ◀ يعزز ويطور العلاقات الشخصية.
 - ◀ يحفز التفكير النقدي ويساعد الطلاب على توضيح الأفكار من خلال المناقشة والحوار
 - ◀ تقلل قلق الفصول الدراسية بشكل ملحوظ.
- وقد أوضح (Alexandrov,2012) أن التعلم التشاركي أفضل من التعليم التقليدي؛ حيث أن التعليم التقليدي غالبا ما يركز على تعلم الحقائق في حين أن التعلم التشاركي يعزز تطوير مهارات التفكير العليا والتي تمكن الطلاب من فهم معنى المعلومات وتحليل وتقييم وتوليف وتطبيق المعلومات بشكل أكبر وذلك من خلال توافر مجموعة من العناصر في التعلم التشاركي والتي تتمثل في:
- ◀ الترابط الإيجابي: ويحتاج الطلاب إلى الاعتقاد بأنهم مرتبطون بالآخرين بطريقة تكفل لهم النجاح، معا قد يكون لكل مشارك دور مختلف، ولكن هذا الدور يجب أن يكون حاسما في عملية المجموعة.
 - ◀ التفاعل المتبادل: حيث يساعد الطلاب ويشجعون بعضهم البعض على التعلم. وهم يفعلون ذلك من خلال شرح ما يفهمونه وجمع المعارف وتقاسمها.
 - ◀ المساءلة الفردية: عن عمل المجموعة: يجب أن يكون كل عضو في المجموعة مسؤولا عن ثلاثة أشياء:
 - ▲ أن يكون نشط ويشارك في نشاط المجموعة .
 - ▲ القيام بحصة عادلة من العمل .
 - ▲ مساعدة أعضاء المجموعة الأخرى على إظهار الكفاءة والإنجاز التعليمي، ليس فقط تقييم كل شخص تقييم فردي .
 - ▲ ولكن يتم إعطاء التقييم لبقية المجموعة وهكذا كل عضو من أعضاء المجموعة يعرف من يحتاج إلى أي نوع من المساعدة .
 - ◀ المهارات الاجتماعية: ببساطة وضع الطلاب معا ونقول لهم أن يكون فريق لا يؤكد أنها سوف تتصرف بهذه الطريقة، مهارات العمل الجماعي يجب

أن تدرس لكثير، إن لم يكن معظم، الناس، يجب أن تتضمن تجربة عملية المجموعة تعلم المهارات المطلوبة في القيادة وصنع القرار وبناء الثقة والتواصل وإدارة النزاعات.

٤ التقييم الذاتي: تحتاج المجموعة إلى تقييم فعاليتها بشكل مستمر، ويمكن أن يشمل ذلك طرح أسئلة مثل: "ما هو الشيء الذي ساهم به كل عضو في المجموعة؟ ما هو الشيء الذي يمكن لكل عضو أن يفعله من شأنه أن يساعد المجموعة أكثر في الدورة القادمة؟"

وتعد بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي من البيئات التعليمية التي يمكن خلالها استخدام أدوات وإمكانات الانترنت المختلفة في تنمية المهارات، وذلك إذا ما تم بناءها بشكل مناسب وتوظيف أدوات الانترنت التوظيف الأمثل لخدمة بيئة التعلم التشاركي، وبطريقة تجعل الطالب شريكا أساسيا في التعلم فالتعلم التشاركي من الاتجاهات الحديثة في التعليم وخاصة بعد الانتشار السريع والاستخدام المتزايد لتقنيات شبكة الانترنت؛ حيث أضافت شبكة الانترنت إمكانية مشاركة عدد كبير من الطلاب في البيئة التعليمية بطريقة منظمة سواء كان ذلك بشكل متزامن أو غير متزامن.

فلم يعد الهدف من التعلم في ظل التعلم التشاركي اكتساب المعرفة وإنما بناء المعرفة من خلال المشاركة والتعاون للحصول على المعرفة وإعادة تنظيمها وتحقيق هدف مشترك، كما تزيد التنافسية في بيئة التعلم من الدافعية للتعلم وأداء الأعمال على نحو أفضل، كما يزيد التعلم من الانجاز الأكاديمي ويشجع على اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية، كما يساهم في بناء مهارات العمل مع الفريق وظهور روح المنافسة وتحسين العلاقات بين الطلاب وتقاسم المشكلات والعمل على حلها، بالإضافة الى تحسين التواصل واحترام الأفكار، ومن هنا فلا بد من الاهتمام بما تتيحه أدوات الويب (٢) على صعيد التعلم التشاركي والتغلب على النمطية المرافقة لأدوات الجيل الأول للويب، وإتاحة الحرية للمتعلمين بشكل أكبر في التعبير عن آرائهم والتجديد في الأفكار واكتشاف المعلومات وتحليلها وتقييمها والتواصل المتزامن وغير المتزامن. (عزمي، ٢٠١٤، ص ص ٥٦٠، ٥٩٥)

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي إهتمت بالتعلم الإلكتروني التشاركي وقياس فاعليته على العديد من المتغيرات ومن هذه الدراسات:

دراسة (والى، ٢٠١٠) استهدفت هذه الدراسة التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس. واقترحت الدراسة فاعلية البرنامج في ثلاثة جوانب: المعرفي والأدائي والوجداني. وتمثلت عينة الدراسة في (٤٤) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الإعدادية في

مختلف التخصصات بمحافظة البحيرة، وتضمن البرنامج المقترح خمسة موديوالات تعليمية تناولت كفايات تحليل المحتوى، وكفايات التصميم وكفايات تطوير مصادر التعلم، وكفايات استخدام وإدارة مصادر التعلم وكفايات التقييم. وتم تصميم البرنامج وفق أحد نماذج تصميم التعليم الإلكتروني نموذج محمد خميس وذلك باستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر Moodle الإصدار (١.٩) واستغرقت دراسة البرنامج ستة أسابيع. وجمعت البيانات باستخدام اختبار معرّف وبطاقة ملاحظة لرصد الأداء فضلاً عن مقياس خماسي لرصد الاتجاهات، وحللت البيانات باستخدام اختبارات t-test لدلالة الفروق بين المتوسطات للمجموعات المرتبطة. فضلاً عن تقدير فعالية البرنامج في كل جانب عن طرق قياس نسبة الكسب المعدلة لـ بليك Blake ولقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية معارف وأداءات المعلمين واتجاهاتهم. واقترحت الدراسة اعتماد تضمين برامج التعلم التشاركي عبر الويب ضمن برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة والتي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين سنوياً.

كما استهدفت دراسة (العتيبي، طيب، ٢٠١٠) التعرف على أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية القائمة على التعلم الشبكي التشاركي، على النمو المهني لدى المشرفات التربويات في مكتب التربية والتعليم جنوب غرب جدة تكونت عين الدراسة من جميع المشرفات التربويات في مكتب التربية والتعليم جنوب غرب جدة وعددهن (١٢٨) مشرفة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة مهارات المشرفات التربويات في استخدام شبكة الانترنت كذلك استبيان للتعرف على سلبيات وإيجابيات استخدام البرمجيات الاجتماعية في التعلم الشبكي التشاركي من وجهة نظر المشرفات التربويات توصلت الدراسة إلى أن للبرمجيات الاجتماعية القائمة على التعلم الشبكي التشاركي أثر في زيادة التعلم الذاتي لدى المشرفات التربويات.

في حين اتجهت دراسة (شمندي، ٢٠١١) إلى تعرف أثر استخدام التدريب الإلكتروني التشاركي عن بعد على تحسين المهارات المعرفية والفنية ودافعية المتدربات تجاه التدريب التشاركي عن بعد في مجال مصادر التعلم، وتكونت عينة الدراسة من جميع اختصاصيات مصادر التعلم بالمرحلة الإعدادية البالغ عددهن (٣٥) اختصاصية من مجموعة المراحل الدراسية بالمدارس الحكومية بوزارة التربية بمملكة البحرين، وقد تم تقسيمهن من قبل إدارة التعليم الإعدادي وفق المناطق التعليمية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية

أولى تدريب بشكل فردي عن بعد تكونت من الاختصاصيات في مدارس المنطقة التعليمية الأولى والثانية وبلغ عددهن ١٨ اختصاصية، ومجموعة تجريبية ثانية تدريب بشكل تشاركي عن بعد تكونت من الاختصاصيات في مدارس المنطقة التعليمية الثالثة والرابعة وبلغ عددها (١٧) اختصاصية كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية في متوسط رتب استجابات اختصاصيات مصادر التعلم نحو كل من بعدي الثقة والرضا عن استراتيجيات التدريب المتبعة، بالإضافة إلى المجموع الكلي لأبعاد مقياس الدافعية لكل من المجموعتين، وجاءت هذه الفروق لصالح استجابات المجموعة التجريبية الثانية، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجة اختصاصيات مصادر التعلم للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية في المهارات المعرفية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وبحثت دراسة (حبيشي، ٢٠١٢) تصميم بيئة تعلم الكتروني تشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢، وهي: محررات الويب التشاركية Wiki والتدوين المرئي عبر الويب Video casting وناقل الأخبار Rss بعد القيام بتحديد الأسس والمعايير اللازمة للبيئة المقترحة، والتعرف على فاعلية البيئة المقترحة في تطوير التدريب الميداني للطلاب معلمي الحاسب بكليات التربية النوعية، حيث تألفت عينة البحث من المجتمع الكلي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية بدمياط خلال العام الجامعي وكان عددهم (٣٦) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة التوصل إلى تحديد الأسس والمعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لكل من: الممارسات التدريسية وبيئة التعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة، كما بينت النتائج أن بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة تحقق فاعلية بنسبة كسب أكبر من ١,٢ مقاسة بمعادلة بلاك.

واستهدفت دراسة (الغول، ٢٠١٢) تحديد فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة وبلغ عددهم (٢٥) متدرب بأقسام تربوية مختلفة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات استخدام بعض خدمات الجيل

الثاني للويب، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي للمهارات، توصلت الدراسة الي وجود فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم التشاركي في التحصيل وتنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى عينة الدراسة.

بينما قام (قاسم، ٢٠١٣) بدراسة استهدفت بناء نظام للتعلم التشاركي عبر الانترنت وقياس فاعليته في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، تم تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم قوامها (٧٠) طالبا، تم تقسيمهم الى مجموعتين كل مجموعة (٣٥) طالبا، استخدمت الباحثة، اختبار تحصيلي للشق المعرفي لمهارات حل المشكلات، ومقياس مهارات حل المشكلات، ومقياس للاتجاه نحو التعلم من بيئة التعلم التشاركية، توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام بيئة التعلم التشاركي في التحصيل المعرفي، ومهارات حل المشكلات والاتجاه نحو التعلم من خلال بيئة التعلم التشاركي.

واتجهت كل من دراسة (حمادة، اسماعيل، ٢٠١٤) بدراسة استهدفت التعرف على أثر تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي قائمة على بعض أدوات الويب2 وهي :محررات الويب التشاركية (Wiki الويكي) وشبكة التواصل الاجتماعي Face book والمدونات Blogs على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية، تم تجربة البحث على طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم، حيث تألفت عينة البحث من المجتمع الكلي للطلاب الفرقة الرابعة شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية بطنطا وعددهم (٤٠) طالبا وطالبة تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين المجموعة التجريبية الأولى تدرس من خلال(بيئة تعلم إلكتروني تشاركي قائمة على أدوات ويب 2.0 تم تصميمها من خلال نظام إدارة التعلم موودل Moodle حيث يتم ربطه بأدوات ويب 2.0 وهي الويكي والفيس بوك والمدونة)، والمجموعة التجريبية الثانية تدرس من خلال(بيئة تعلم إلكتروني تقليدية تم تصميمها باستخدام نظام إدارة التعلم Moodle وأداة المحادثة Chat للاتصال المتزامن وأداة المنتدى Fourm للاتصال غير المتزامن) ، وأكدت نتائج البحث فاعلية كل من بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي القائمة على بعض أدوات الويب 2.0 وبيئة التعلم الإلكتروني التقليدية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي لصالح الأداء البعدي، كما بينت النتائج أن بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي القائمة على بعض أدوات ويب 2.0 المقترحة تفوقت على بيئة التعلم الإلكتروني التقليدية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

كما قامت (الدسوقي، ٢٠١٥) بدراسة استهدفت تعرف أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية، وذلك من خلال توظيف أداتين من أدوات ويب 2.0 ، وهما موقع الشبكة الاجتماعية Facebook، ومحركات الويب التشاركية " WiKi " على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإقتان لدى (٢٦) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الأولى، دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقد تم تطبيق المقياسين قبل التعلم التشاركي وبعده، وقد أظهرت النتائج أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإقتان لدى طلاب عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإقتان.

وتعد بيئة التعلم الإلكتروني والانترنت أرض خصبة لنمو بيئة التعلم التشاركي وبناءها بشكل فعال، حيث توفر وجود النواحي الاجتماعية للتعلم التشاركي من خلال بعض الأدوات المتاحة التي تتسم بالتشاركية والتي يمكن استغلالها وتوظيفها على ضوء التعلم التشاركي، حيث أن هذا النوع من التعلم قائم على تبادل المعلومات بين مجموعة من المتعلمين يشتركون معا في صياغة المناقشات أو إعادة تنظيم المواد أو المفاهيم لبناء علاقات جديدة بينهما ومن خلال تشكيل وصياغة أفكار الدارسين بفكرهم وآرائهم الخاصة وكذلك تلقي الرجوع والتقويم من خلال زملائهم في الفريق. (Gewertz, Catherine, 2012, p6)

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم الإلكتروني التشاركي كنمط من أنماط التعلم القائم على الويب ومن خلال استخدام أدواته تبين أن التعلم التشاركي يشتمل على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية تتمثل في الآتي: (Zhao Jianbua , 2001)

• استراتيجية التعلم من خلال الاتصال بين الأشخاص :

تقوم هذه الاستراتيجية على صياغة فكرة واحدة عامة فضلا عن الاستجابة لأفكار أعضاء المجموعة الآخرين ويقوم أعضاء المجموعة بالاستجابات لهذه الفكرة بالاعتماد على قدراتهم المعرفية، ومن خلال المشاركة الفعالة لأفراد المجموعة يمكن خلق بيئة غنية بالمعلومات، ويمكن لكل طالب العثور على مجموعة من متنوعة من وجهات النظر المختلفة عن الفكرة المحددة، ومن خلال شبكة الانترنت يمكن للمتعلم استخدام بعض أدوات التعلم لتحقيق التواصل بين الأشخاص، كالبريد الإلكتروني والتواصل التزامني من خلال غرف الدردشة أو من خلال الدوائر

التلفزيونية وغيرها من الأدوات والتي من خلالها يمكن للمتعلم أن يغير من طريقة تفكيره.

• الطريقة الحلقية Round Robin :

يقوم المعلم بتوجيه المجموعات الي كتابة نتائجهم أو أفكارهم في تقارير على الورق أو بصوت عال و طرحها على باقي المتعلمين في الفصل الدراسي وتعتبر هذه الطريقة من أسرع الطرق في تشارك الأفكار بين المجموعات وأسرع طريقة قبل عرض النتائج.

• طريقة: فكر - شارك Think- Pair- Share :

تعمل هذه الطريقة على تقسيم المتعلمين الي أزواج ويقوم متعلمان بالتفكير معا للوصول الي حل مشكلات ثم كتابة الحل، وبعد ذلك مشاركة هذا الحل مع أقرانهم الآخرين، ومناقشة هذه الحلول قبل عرضها.

• إستراتيجية المنتج التشاركي Collaborative Production :

النقطة الحاسمة في هذه الاستراتيجية هو القدرة على تنظيم الأنشطة التعليمية التي تعتمد على المناقشة بين أعضاء المجموعة، وفي التعلم التشاركي القائم على المنتج التشاركي يتم تنظيم العمل بين أفراد المجموعة بحيث يؤدي إلى إنتاج مادة مشتركة، وهناك الكثير من الطرق لتقييم الإنتاج التعاوني، على سبيل المثال، التقييم المشترك بين مجموعة أو تقييم المعلم، وما إلى ذلك.

• محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب مع التعلم القائم على

البيئة الصفية: Web-Based and Classroom-Based Collaborative

: Learning Should be Integrated Together

ويقصد به تكامل بيئة التعلم عبر الويب مع بيئة التعلم الصفية، بحيث يكمل كل منهما الآخر من خلال محاكاة التعلم التشاركي القائم على الويب للتعلم الصفّي، باستخدام أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة عبر الويب.

وقد وقع اختيار الباحثان على كل من استراتيجية المنتج التشاركي وتكامل الويب للفصل الدراسي، هذا وقد أكدت ريهام الغول (٢٠١٢) أنه لا توجد أفضلية لواحدة من هذه الإستراتيجيات على الأخرى وإنما اختيارها يتم في ضوء الأهداف التعليمية والبرنامج المقدم، وتعتمد إستراتيجية المنتج التعليمي التشاركي عبر استخدام المتعلمين موضوع التعلم عبر الويب ودعم المتعلمين لبعضهم البعض وبناء المعارف الجديدة بشكل فعال أثناء عملية التعلم.

فالتعلم من خلال إستراتيجية المنتج التشاركي عبر الويب تتيح للمتعلمين المشاركة فيما بينهم من خلال التفاعل فيما بين أفراد المجموعة، مما يتطلب من المعلمين إثارة دافعية المتعلمين والتخطيط الجيد للمقررات الدراسية، كما تكون المشاركة تفاعلية مباشرة بين أفراد مجموعة المنتج التشاركي عبر الويب من خلال أدوات التواصل الخاصة بهم مما يساعد في بناء المعارف الجديدة وتوليد العديد من المعارف الأخرى مما ينعكس بالإيجاب على معارف ومهارات الطلاب المختلفة.

ويضيف كل من الغول (٢٠١٢)، السيد (٢٠١٣) في (العنزي، ومصطفي، ٢٠١٤) أن من أهم متطلبات استخدام إستراتيجية المنتج التشاركي القائم على الويب ما يلي:

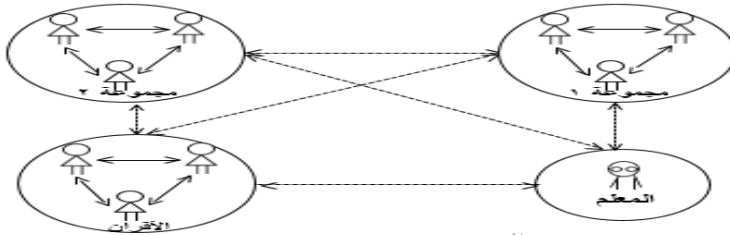
٤ **التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات** : يعتمد العمل من خلال الويب على قدرة المتعلم على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال الانترنت فالمتعلم يجب عليه التمكن من العديد من المهارات مثل استخدام المواقع التعليمية والتجول من خلالها -والبحث في المواقع المختلفة واكتساب مهارات رفع وتنزيل الملفات Upload، Download بالإضافة إلى قدرته على تفعيل أدوات التواصل من خلال الويب مثل (استخدام أدوات وبرامج الاجتماعات عبر الانترنت، واستخدام غرف الدردشة، وتوظيف تقنية الصوت والصورة في الاجتماعات الصوتية والمرئية واستخدام البريد الالكتروني والقوائم البريدية.

٤ **الدافعية**: الخصائص النفسية والشخصية تعد عاملاً قوياً قد يؤثر على الرغبة في استخدام هذا النمط التعليمي وقد يمثل مشكلة كبيرة وخاصة لدى الطلاب الذين يمتلكون بعض الخصائص أو السمات، والتمركز حول الذات في التفكير والعمل، الأنانية والاستحواذ على جميع الأنشطة والمهام والآراء.

٤ **إدارة العمل الجماعي عبر الويب**: إدارة العمل الجماعي من خلال الويب يعد من الأمور الهامة التي يجب مراعاتها عند استخدام نمط التعلم التعاوني القائم على الويب، القدرة على اختيار فريق العمل، السيطرة على انسحاب بعض أعضاء الفريق -عدم توفر حوافز للتعاون الجماعي عبر الويب -تبادل الآراء مع جميع أعضاء الفريق في وقت واحد وتقديم بعض المقترحات - محاولة تغطية جميع تفاصيل المحتوى -تنمية مهارات القيادة والمبادرة لاتخاذ القرار -تفعيل جميع أدوات الاتصال عن بعد لتحقيق التفاعل الإيجابي والتواصل مع المعلم لتخطي العقبات.

٤ **إدارة الوقت**: يعتبر الوقت عامل هام ومؤثر في التعلم ويجب التمكن من إدارته بشكل فعال، فهناك بعض المشكلات التي تتعلق بالوقت وتؤثر سلباً

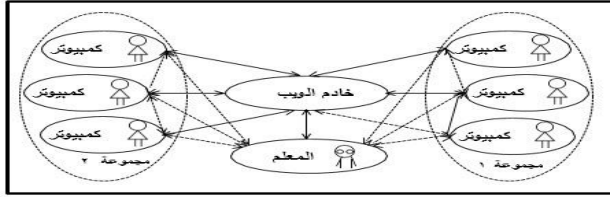
على التعلم من خلال الويب مثل (عدم القدرة على إنجاز الأعمال في الوقت المطلوب وعدم توفر الوقت الكاف لأداء بعض المهارات والحاجة إلى وقت مخصص للاجتماعات وسوء تنظيم الوقت من بعض أفراد المجموعة وعدم قدرة البعض على تسليم المشاريع والمهام المطلوبة في الوقت المحدد. وتقوم استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي على التكامل بين بيئة التعلم القائمة على الويب مع بيئة التعلم الصفية، من خلال دمج كلا البيئتين والاستفادة من مميزات كل بيئة، فالتعلم التشاركي القائم على الويب يمكن أن يحاكي التعلم التشاركي في الفصول الدراسية، إلا أنه أحيانا توجد بعض المهارات التي لا يمكن محاكاتها من خلال التعلم القائم على الويب كالتفاعل وجها لوجه وإيماءات الجسد وغيرها، فيتم تقسيم الطلاب في مجموعات مختلفة تقوم بعملية الدراسة داخل قاعات الدراسة التقليدية وتستفيد من التفاعل وجها لوجه، وتقوم بدراسة المواد التعليمية من خلال بيئة التعلم الإلكتروني عندما يكونوا خارج قاعات الدراسة وذلك بالاستفادة من الأدوات التي توفرها بيئة التعلم الإلكتروني سواء كانت تزامنية، مثل غرف الحوار والمؤتمرات (فيديو- صوت)، أم غير تزامنية مثل، منتديات المناقشة الإلكترونية والبريد الإلكتروني. (Zhao. J, Kanji A, 2001.pp2-7) والشكل (١) يوضح حدوث التشارك في بيئة التعلم القائمة على الفصول الدراسية.



شكل (١) التشارك القائم على الفصول الدراسية

يتضح من الشكل (١) أن التعلم التشاركي القائم على الفصول الدراسية يشتمل على مجموعة من العناصر التي من خلالها يتم التشارك داخل قاعات الدراسة كمجموعة الأقران، مجموعات التعلم، المعلم، والتواصل بين المتعلمين، وفي ضوء ذلك يتم تقسيم الطلاب في مجموعات تعليمية يتشاركون فيما يواجههم من موضوعات تحتاج إلى التشارك لحلها، حيث يمكن للطلاب التواصل بين بعضهم البعض عن طريق التفاعل وجها لوجه حول كيفية إنتاج القرارات المثلى لتلك الموضوعات، ويقوم المعلم بإدارة التفاعل وتبادل النقاش بين أفراد المجموعة ويتدخل لمساعدة الطلاب عند حاجة الطلاب لتدخله، إضافة إلى تبادل النقاش بين المجموعات المختلفة.

ويوضح الشكل (٢) حدوث التشارك داخل بيئة التعلم القائمة على الويب



شكل (٢) التعلم القائم على الويب

يتضح من الشكل (٢) أن التعلم التشاركي القائم على الويب يركز أيضا على مجموعة من المكونات مثله مثل بيئة التعلم القائمة على الفصول الدراسية، كالأقران، مجموعات التعلم، المعلم، الاتصالات، إلا أنه يختلف عن بيئة التعلم التقليدية في عدم وجود تفاعل مباشر وجهًا لوجه نظرا للتباعد المكاني بين الطلاب وبعضهم البعض، فيعمل الطلاب بشكل أكثر فردية من خلال الدراسة باستخدام شبكة الانترنت، وهنا يأتي دور أدوات التواصل والتشارك الإلكتروني القائمة على الويب ٢ وذلك من خلال تنظيم مجموعات الطلاب في مجموعات تعلم تشاركية يتبادلون المعلومات والخبرات بين بعضهم البعض باستخدام أدوات تزامنية وغير تزامنية مثل غرفة الدردشة في الوقت الحقيقي، ولوحات الإعلانات، البريد الإلكتروني الفيديو، والمنتدي، والتي يمكن استخدامها لإرسال واستقبال وتصفح ونشر والتحدث، والبحث عن رسالة التعلم، ويقوم المعلم في هذا النمط بدور مهم جدا، حيث يتولى مهمة ضبط المجموعة وعدم اخلال أو خروج أي فرد من مجموعته، إضافة الي أن وظيفة المعلم ليست فقط لضبط المتعلمين وضمان البقاء في المجموعات المختلفة، ولكن أيضا للتوجيه وتقديم المساعدة للأقران أو للمجموعات.

ويشير (Sharon, D. , Martha, L., 2010, 154) إلى ان تعدد تلك الاستراتيجيات في التعلم التشاركي يرجع إلى ان هذا التعلم يعتمد على المتعلم ومجهوداته في الموقف التعليمي، ونظرا لاختلاف طبيعة وخصائص المتعلمين وتنوع المواقف التعليمية، لذا تتنوع هذه الاستراتيجيات، ولكن يلاحظ أنه لا توجد استراتيجية مميزة بشكل مطلق، ولكن توجد استراتيجية أكثر ملائمة لمواقف تعليمية أو لخصائص طلاب مرحلة معينة. (السيد ٢٠١٦، ص٤٢)

وفي محاولة للتعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم التشاركي على بعض المتغيرات قام كل من (مهدي، الجزار، الأستاذ، ٢٠١٢) بدراسة استهدفت تعرف أثر بعض استراتيجيات التعلم التشاركي على مستوى جودة التفاعلات عبر الويب في المشاركات التعليمية المنفذة، حيث استهدف البحث اقتراح استراتيجيتين يتم فيهما تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، ففي الاستراتيجية الأولى (التشارك داخل المجموعة) تتم

المشاركات الإلكترونية داخل المجموعة التي ينتمي إليها المشارك فقط، أما الاستراتيجية الثانية (التشارك بين المجموعات) وفيها تتم المشاركات بين المشارك ومجموعته بالإضافة إلى إمكانية مشاهدة مشاركات الطلبة في المجموعات الأخرى في كافة أدوات الويب ٢ التي استخدمت، تكونت عينة البحث من (٣٤) طالبة تم اختيارها قصدياً والمشاركة التطوعية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين في تصميم تجريبي من مجموعتين تجريبيتين تضم (١٧) في كل منها، وتم بناء استبانة لتقدير الطالب لجودة التشارك ذاتياً، وكذلك بطاقة لتقدير فاعلية المشاركات في إنجاز المهام التي تتطلبها أنشطة المقرر الإلكتروني، وكشفت النتائج عن عدم وجود دلالة للفرق بين تقديرات الطلبة لجودة المشاركات بين الاستراتيجيتين، ونتائج أخرى عن فاعلية المشاركات بين المجموعتين.

كما قام (الشيخ، ٢٠١٣) بدراسة استهدفت الكشف عن الأثر الأساسي لاختلاف نوع التفاعل بمجموعات التعلم التشاركي الإلكتروني (داخل المجموعات- داخل وبين المجموعات- داخل ثم بين المجموعات)، وكذلك تحديد الأثر الأساسي لمتغير حجم المجموعات في التعلم التشاركي (صغير- متوسط- كبير)، وكذلك الكشف عن الأثر الأساسي للتفاعل بين المتغيرين، بدلالة الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة، من خلال استخدام إستراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني عبر الويب، لتصميم وتطوير أدوات التفاعل والتشارك في أحد وحدات التعليمية الإلكترونية، تم تطبيق البحث على (١٣٤) طالب في المرحلة الجامعية، أظهرت نتائج التطبيق الفاعلية التعليمية للوحدة الإلكترونية القائمة على استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني، كما ظهر تأثير أساسي لاختلاف متغير التفاعل بمجموعات التعلم التشاركي الإلكتروني وكان ترتيب أنواع التفاعلات كالتالي (داخل ثم بين المجموعات- داخل وبين المجموعات- داخل المجموعات)، كما ظهر تأثير أساسي لحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني وكان ترتيب كالتالي (متوسط (٥)- صغير (٣)- كبير (٧)) كما لم توجد تفاعل بين المتغيرين المستقلين، وكان من ضمن النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية.

في حين قام كل من (العنزي، مصطفى، ٢٠١٤) بدراسة استهدفت تعرف أثر استخدام تصميم استراتيجية المنتج التشاركي القائمة على أوعية المعرفة السحابية لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية؛ حيث قام الباحثان بتطوير منظومي لبرامج التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء استراتيجية المنتج التشاركي، واشتملت عينة الدراسة على (٣٤) عضو

من أعضاء هيئة التدريس بعدد من كليات الجامعة (التربوية- الآداب - إدارة الأعمال - الاقتصاد المنزلي - المجتمع - العلوم والآداب) وقد تم تقسيم العينة الي (٥) مجموعات لتشتمل كل مجموعة على (٤-٥) أفراد حيث قامت كل مجموعة بالمشاركة في إنتاج مقرر الكتروني وحفظته داخل الوعاء السحابي توصلت الدراسة الي فاعلية استراتيجية المنتج التشاركي كأحد استراتيجيات التعلم الالكتروني التشاركي.

كما اتجه (حسن، ٢٠١٣) لدراسة أثر استخدام التعلم التشاركي القائم على تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوه لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، استخدم الباحث بعض تطبيقات جوجل التربوية تقويم جوجل، Gmail تمثلت في: (بريد جوجل، مواقع جوجل، محرر مستندات جوجل، شبكة جوجل الاجتماعية) وذلك من أجل استخدامها في تدريس بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. استخدم الباحث اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة للداء العملي، ومقياس اتجاه، توصلت الدراسة الي فاعلية أدوات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوه لدى أعضاء هيئة التدريس.

كذلك قام (سليمان، ٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى تطوير استراتيجية للتعلم التشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية (بريد جوجل Gmail، تقويم جوجل Google Calendar، محرر مستندات جوجل Google Docs، مواقع جوجل Google Site، شبكة جوجل الاجتماعية والمحادثات الجماعية Google+) وقياس أثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة بلغ عددهم (٣٠) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث ببناء أدوات الدراسة والتي تمثلت في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وبطاقة ملاحظة الداء المهاري، ومقياس الاتجاه نحو استراتيجية التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل التربوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي القائمة على تطبيقات جوجل التربوية على كل من التحصيل والأداء المهاري وكذلك مقياس الاتجاه.

• ثانيًا: التفكير الابتكاري:

يرى الباحثان أن الاهتمام بالتفكير الابتكاري كهدف من الأهداف التي تسعى نظمنا التعليمية الي تحقيقه لدى الطلاب وخاصة في العصر الحديث

والذي يتسم بالتغير السريع في كل مجالات الحياة أصبح ضرورة حتمية تفرضها المتغيرات الحادثة، وليس من المعقول أن نصل للقرن الحادي والعشرون دون أن نؤكد على أهمية تضمينه كهدف أساسي وحيوي في جميع مقرراتنا الدراسية، وبخاصة وأننا في حاجة دائمة الي تقديم حلولاً ابتكارية تتناسب والعصر الحالي، فمن الصعب تزويد الطلاب بمجموعة من المعارف تكون أساساً لهم في حياتهم التعليمية والمستقبلية تساعدهم على حل ما يواجههم من مشكلات ومواقف، وبالتالي حري بظمننا التعليمية تنمية قدرة الطلاب على التفكير الابتكاري كأحد الأسلحة التي تساعدهم على التعامل مع مختلف المشكلات بطريقة ابداعية.

الأمر الذي يفرض إعادة تخطيط المناهج وصياغة الموضوعات الدراسية، وتغيير طرق وأساليب التدريس، بحيث تساعد على إيجاد بيئة تعليمية ابتكارية داخل حجرة الدراسة. (العنزي، ٢٠١٤، ص٤)

فيعد التفكير الابتكاري من أرقى مستويات التفكير التي تساعد على بناء نظام عمل ييسر عملية التعلم في الحاضر والمستقبل، حيث لا يمكن تحقيق التقدم العلمي دون تطوير القدرات الابتكارية والإبداعية لدى الإنسان (عيسى، ٢٠١٥، ص ١٨٠).

ونظرا لأهمية التفكير بشكل عام والتفكير الابتكاري بشكل خاص، فقد تعددت التعريفات التي تناولت لقاء الضوء عليه ومن هذه التعريفات.

يرى (Torrance, 1993) التفكير الابتكاري "هو عملية تحسس للمشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات، وعدم الانسجام والنقض في المعلومات والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها، وإعادة صوغ الفرضيات في ضوء اختبارها بهدف توليد حلول جديدة من خلال توظيف المعطيات المتوافرة، ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين".

ويعرف (النجاحي، ٢٠٠٥، ص ٢٤٣) الابتكار بأنه القدرة على إنتاج شيء جديد أو ايجاد علاقة جديدة لأشياء معروفة من قبل، على أن يكون هذا الشيء أولئك العلاقات لها غرض معين ومفيد ويسد الحاجة لدى الفرد أو لدى مجموعة الناس، أي أنه استعداد الفرد لإنتاج أفكار جديدة من مجموع الابتكار الكامن ومن الإنتاج الابتكاري لديه.

ويعرفه (عيسى، الخميسي، ٢٠٠٧) بأنه "القدرة على إنتاج عدد من الأفكار الأصلية غير العادية، وتطوير الأفكار والأنشطة بدرجة عالية من المرونة في الاستجابة، وتوجد هذه القدرة بدرجة متفاوتة لدى معظم الأفراد".

ويعرف الباحثان التفكير الابتكاري بأنه "قدرة الطالب على انتاج أفكار جديدة بعيدة عن النمط التقليدي في التفكير تتسم بالطلاقة، والمرونة والأصالة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تورانس للدوائر"

• مهارات التفكير الابتكاري:

يتفق معظم الباحثون أن التفكير الابتكاري يشتمل على ثلاث مهارات رئيسية هي: الطلاقة، المرونة، والأصالة (البرقعواي، ٢٠١٢، ص ٣٣، ٣٢):

١ **الطلاقة:** يقصد بها توليد حلول جديدة وبدائل وتذكر المعلومات السابقة وكذلك تعني القدرة على انتاج عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة لمشكلة ما تتميز نهايتها بأنها حرة وتعني بقدرة المتعلم على استخدام المخزون المعرفي عند الحاجة اليه وبذلك فهي تمثل الجانب الكمي للابداع وهي تشمل ثلاثة أنواع:

▲ **الطلاقة اللفظية** وتتمثل بالقدرة على انتاج الفاظ عدة تبدأ بحرف معين.

▲ **الطلاقة الفكرية** وتعني بالقدرة على انتاج أفكار عدة مرتبطة بموقف معين.

▲ **طلاقة الاشكال** وتعني القدرة على الرسم الهندسي السريع لشكل معين.

٢ **المرونة:** هي القدرة علي انتاج عدد متنوع من الأفكار حول مشكلة ما أو موقف معين والتحول من نوع معين من التفكير الي آخر عند الاستجابة لمثير يتحدى تفكير المتعلم أي أنها القدرة على تغيير الحالة المعرفية للفرد تبعاً للموقف وخصائصه.

٣ **الأصالة:** وتعني القدرة على التعبير الفريد من نوعه من خلال انتاج الأفكار البعيدة والماهرة أكثر من الأفكار الشائعة وتتميز الأصالة بقدرة الفرد على النفاذ الي ما وراء المباشر والمألوف من الافكار نحو التفرد والتميز فيها.

• مكونات عملية التفكير الابتكاري:

ذكر (المبيضين، ٢٠١١، ص ٣٨) أن للتفكير الابتكاري خمسة مكونات رئيسية هي:

١ **المثير:** ويمثل أرضية لحدوث عملية التفكير، تقوم على إيقاظ القدرة الابتكارية في المتعلمين المتمثلة في حب الاستطلاع والرغبة في البحث والتساؤلات.

٢ **التخطيط:** وهو عملية التعرف على المشكلة وجمع المعلومات عنها وتمثيلها بالصورة والصوت، وكذلك معرفة ما يجب عمله باستعمال مفاتيح

- التفكير (ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ أين؟ متى؟) وجمع المعلومات عنها، وما يتعلق بها من حقائق، مشاهدات وبيانات وهي المادة الخام للتفكير.
- ◀ الاستكشاف: وهو البحث عن البدائل الأخرى بأساليب متنوعة، كإعادة ترتيب ما نعرفه على ما لا نعرفه، بمساعدة المتعلمين على تجاوز الفكرة الأولى والبحث عن البدائل الأخرى بأساليب متنوعة.
- ◀ النشاط: أي تحويل الأفكار الي أعمال باستعمال مفاتيح التفكير، واعطاء الطلاب فرصة لتجريب أفكارهم عمليا وتشجيعهم على ذلك.
- ◀ المراجعة: وذلك بإخضاع عملية الإبداع للتفكير الناقد بهدف التقويم والمحاسبة.

ويرى تورانس أن التفكير الابتكاري يمكن تنميته لدى الأفراد عن طريق تدريبهم على امتلاك مجموعة من التقنيات التي تساعد على أن يجدوا طرق جديدة للتفكير في المشكلات الابتكارية، والتوصل إلى حلها بسهولة أكثر، أو إنتاج أفكار جديدة تؤدي إلى تطوير أداء ما أو منتج ما أو طريقة ما من الطرق، ويفترض أن تفكير حل المشكلة تفكير ابتكاري، إذ يتحدد التفكير بالقدرات التي توجد لدى الأفراد وتتضمن المهارات والمعارف الضرورية لأداء مهارة ما سواء كانت ذهنية أم حركية. (Albanese, 2010, p 151)

ونظراً لأهمية تنمية التفكير الابتكاري وارتباطه بالمستحدثات التكنولوجية، فقد أجريت العديد من الدراسات حوله ومنها دراسة (كابلي ٢٠١٢) والتي استهدف الكشف عن فاعلية اختلاف طرق تقديم الوسائط الرقمية، ونمط التعلم عبر التكنولوجيات الحديثة في مقرر التعليم الإلكتروني، على التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وقد تكونت عينة البحث من عدد (١٨٨) طالب وطالبة، من المسجلين في دراسة مقرر التعليم الإلكتروني بقسم تقنيات التعليم، واستخدم البحث أداتين وهما اختبار التحصيل المعرفي ومقياس التفكير الابتكاري، بينما تمثلت مادة المعالجة التجريبية للبحث في المحتوى الإلكتروني لمقرر التعليم الإلكتروني، وقد تكونت مادة المعالجة التجريبية للبحث من الوسائط والمكونات المرتبطة ارتباطاً مباشراً بالمحتوى المقرر على الطلاب والطالبات، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية كل من طرق تقديم الوسائط الرقمية، ونمط التعلم في البيئات التكنولوجية الحديثة في التحصيل المعرفي، والتفكير الابتكاري، ولم يتم رصد أو تسجيل نتائج تشير إلى حدوث تفاعل بين المتغيرين المستقلين للبحث على التحصيل المعرفي، بينما حدث تفاعل بينهما في التأثير على التفكير الابتكاري.

كما قام (عبد القادر، ٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج في التعلم الإلكتروني قائم على أسلوب حل المشكلات والتأكد من فاعليته في تنمية

مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران حيث تم استخدام النموذج المقترح في التعلم الإلكتروني مع عينة مكونة من (١٢٥) طالبة، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبلية وبعديا وإجراء المعالجات الإحصائية والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لصالح التطبيق البعدي، مما أكد مدى فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى الطالبات عينة الدراسة.

كذلك استهدفت دراسة (حميد، ٢٠١٥) رفع كفاءة التعلم وتنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية من خلال قياس أثر التفاعل بين نمط الدعم بمهام الويب ومستويات تقديمه، اختيرت عينة البحث الأساسية من طلاب الدبلوم العام، كلية التربية، جامعة حلوان للعام الجامعي ٢٠١٣ / ٢٠١٤م، قوامها (١٢٠) طالبا وطالبة، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية حسب التصميم التجريبي للدراسة، قوام كل مجموعة (٣٠) طالبا، وروعي التساوي قدر الإمكان في تجانس كل مجموعة، تمثلت أداة الدراسة في مقياس كفاءة التعلم، مقياس التفكير الابتكاري أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار تنمية التفكير الابتكاري لصالح مستوى الدعم التفصيلي بصرف النظر عن نمط الدعم.

• ثالثا: المقرر الإلكتروني:

يرى (Clarek, 2004,p120) بأنها "مقررات تعليمية تقدم للطلاب داخل بيئة إلكترونية ويسمح للطلاب بالتفاعل مع كافة محتويات المقرر وترفع على شبكة الانترنت".

ويعرفه (اسماعيل، ٢٠٠٩، ص ٨٦) المقرر الإلكتروني بأنه "المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية، وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تصميمه وإنشائه، وتطبيقه، وتقويمه، ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجيا، وتفاعلياً مع عضو هيئة التدريس في أي وقت، وأي مكان يريد".

ويعرفه (الشرقاوي، ٢٠١٢) بأنه "مقرر تعليمي إلكتروني تفاعلي ينشر على شبكة الانترنت أو يتوفر في اسطوانة مدمجة ويصمم بواسطة مجموعة من الوسائط والمواد والأنشطة التعليمية التي تعتمد على الحاسوب"

ويعرفه (عبد العاطي، ١٤٣٤، ص ١٧٧) بأنه "مجموعة الخبرات التعليمية التعليمية القائمة على أسس علمية وتربوية وفنية تقدم في صورة رقمية عبر الانترنت، ويتوافر فيها أنماط التفاعل التعليمي والاجتماعي لتتيح للمتعلمين الحصول على خبرات متنوعة في أي مكان وزمان"

ويرى (Shen&Lambert, 2009) أن المقرر الإلكتروني عبر الانترنت، هو المقرر الذي يتم تدريسه، وتنفيذه بشكل كامل عبر الانترنت دون وجود أي اتصال وجها لوجه بين المعلمين والمتعلمين.

• مميزات المقرر الإلكتروني:

يرى الباحثان أن المقررات الإلكترونية تحتوي على الكثير من المميزات التي تميزها عن غيرها من المقررات التقليدية فهي تشتمل على العديد من العناصر التعليمية سواء كانت لفظية أم بصرية، يتم تقديمها بشكل خطي أو تفرعي، من وظيفتها إيصال المعلومة للمتعلم بشكل سهل وسريع، إضافة إلى اتسامها بخاصية مهمة جدا وهي التفاعل بين المتعلم والمحتوى المقدم بها وما توفره من خطو ذاتي لكل متعلم على حده وفق لقدراته واستعداداته، كما تسمح أيضا بإضافة العديد من الروابط والتي تساعد على وصول المتعلم لمصادر تعلم مختلفة على شبكة الانترنت.

• مكونات المقرر الإلكتروني:

اتفق العديد من الباحثين (محمد، ٢٠٠١، الحريش، ٢٠٠٤، Mohammed, 2004, Alan, 2004، الجرف، ٢٠٠٨، الفيل، ٢٠١٥) على أن للمقرر الإلكتروني مجموعة من المكونات والتي تتمثل في:

- ١ الصفحة الرئيسية للمقرر: وهي نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء المقرر وبها مجموعة متنوعة من الأزرار التي تشير إلى محتويات المقرر وأدواته مثل قائمة المحتويات واسم المقرر.
- ٢ أدوات المقرر: تستخدم للتواصل بين المعلم والطلاب كأفراد وكمجموعة أو الطلاب مع بعضهم البعض.
- ٣ التقويم الدراسي: تقويم شهري يمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والتسجيل والاجتماعات ومواعيد تسليم الواجبات.
- ٤ صفحة المعلم: تحتوي على معلومات عن أعضاء هيئة التدريس المقرر وعناوين البريد الإلكتروني لهم ونبذة مختصرة عنهم.
- ٥ لوحة الاعلانات: تحتوي على الإعلانات الخاصة بمواعيد المحاضرات والاختبارات والإجازات.
- ٦ لوحة النقاش: يقوم المعلم بكتابة رأس الموضوع ويقوم الطلاب بمناقشة الموضوع حيث يظهر اسم كاتب الموضوع وعنوان بريده الإلكتروني وتاريخ المشاركة.
- ٧ غرفة الحوار: يستطيع من خلالها الطلاب من التواصل مع بعضهم البعض في وقت زمني محدد.
- ٨ معلومات خاصة بالمقرر: تحديد الموضوعات التي يدرسها الطلاب في المقرر والمتطلبات القبلية لدراسة المقرر والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

- ◀ **محتوى المقرر:** حيث يتم وضع المادة العلمية التي تشكل محتوى المقرر، وتحديد تسلسل الموضوعات، ويحتوي محتوى المقرر من مادة علمية مكتوبة يصاحبها مفردات متعددة الوسائط.
- ◀ **المصادر التعليمية:** تتكون من قائمة المراجع، والمصادر التعليمية، ومواقع الانترنت ذات الصلة بالمقرر.
- ◀ **صندوق الواجبات:** حيث يرفق الطلاب واجباتهم، أو من أجل الإطلاع على الاختبارات الخاصة بالمقرر.
- ◀ **آلية إعداد الاختبارات:** يتم من خلالها تحديد الاختبارات الأسبوعية والفصلية، وتتكون من أدوات لإعداد الأسئلة وتحديد الدرجات المخصصة.
- ◀ **أدوات التقويم:** يتم من خلالها لعلم بتحديث وتعديل ومعاينة الاختبارات والاستبيانات التي صممها باستخدام آلية إعداد الاختبارات.
- ◀ **سجل الدرجات:** يطلع الطلاب على نتائجهم ودرجاتهم وطريقة توزيع الدرجات على كل وحدة في المقرر.
- ◀ **مركز البريد الالكتروني:** يستطيع الطالب أن يرسل رسائل خاصة أو ملفاً أو أي مرفقات مع الرسالة الي المعلم أو أحد الزملاء أو لمجموعة من الزملاء.
- ◀ **الاجتماعات المرئية:** وهي تقنية تمكن المتواجدين في أماكن متفرقة وكذلك المعلم من التواصل الحي المباشر عبر الصوت والصورة.
- ◀ **الصفحة الشخصية للمعلم والمتعلم:** يتم من خلالها عرض المعلومات الشخصية والاهتمامات العلمية للطالب والمعلم بحيث يستطيع المعلم والطلاب الاطلاع على الاهتمامات الشخصية لكل منهم.
- ◀ **الدليل الارشادي الالكتروني:** يحتوي على دليل تعليمي يوضح للمعلم والطالب طريقة استخدام المقرر التعليمي بالاضافة الي تقديم إجابات عن استفسارات الطلاب حول مكونات المقرر الدراسي.
- ◀ **لوحة التحكم:** وتحتوي أدوات التحكم على جميع أدوات التحرير اللازمة لتحديد التفاصيل الدقيقة التي يتكون منها المقرر، وباستخدام لوحة التحكم يستطيع المعلم تسجيل الطلاب الذين يستخدمون الموقع، وتقسيم الطلاب الي مجموعات.
- وقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بمحاولة التعرف على فاعلية المقررات الالكترونية في تحقيق العديد من الجوانب المختلفة، كما اهتمت بعض الدراسات والبحوث كذلك بتنمية المهارات الخاصة بتصميم المقررات الإلكترونية، ومن هذه الدراسات، دراسة (السليمي، ٢٠١١) والتي استهدفت التعرف على فاعلية اختلاف نمط التدريب لبرنامج مقترح عبر الشبكات في تنمية مهارات تصميم وإدارة المقررات الالكترونية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٤٠)

معلما من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة حائل، تم تقسيمها الى مجموعتين، أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التدريب أحادي الاتجاه) والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة التدريب ثنائي الاتجاه) لصالح المجموعة التجريبية الثانية في كل من اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإدارة المقررات الالكترونية.

ودراسة (Macon, D. K. 2011) وكان الغرض من هذه الدراسة مقارنة رضا الطلاب حول المقررات عن بعد والمقررات التقليدية، كما هدفت الى معرفة أي من الموضوع الدراسي ونوع المؤسسة (تقليدية/ افتراضية) له تأثير على رضا الطلاب خلال دراسة المقرر، أشارت الدراسة الى أنه كان هناك الكثير من التباين في حجم التأثير وتقديرات الفرق في الرضا بين المقررات عبر الانترنت والمقررات التقليدية، وكان الطلاب أكثر ارتياحا مع المقررات التقليدية، وحتى مع طلاب الجامعة فإنهم يفضلون دراسة المقررات بشكل تقليدي داخل قاعات الدراسة أفضل من الدراسة عبر الانترنت.

ودراسة (أبو عظمة، هنداوي، محمود، ٢٠١٢) والتي هدفت الى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية باستخدام نظام جسور لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة، وقد تم تقديم البرنامج بالاعتماد على أسلوبين من أساليب التدريب هما: التدريب الالكتروني والورش التدريبية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والآداب تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبيتين، توصلت الدراسة الى وجود فرق دال عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط درجات أفراد المجموعة الثانية على اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية الأولى التدريب الالكتروني.

ودراسة (الباتع، ٢٠١٢) حيث استهدف البحث تصميم برنامج تدريبي عبر الانترنت، ومن ثم قياس فاعليته في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء النظرية البنائية باستخدام برنامج Course Lab، تم تطبيق أدوات البحث والتي تمثلت في (اختبار تحصيل الجانب المعرفي، اختبار أداء للجانب المهاري من خلال بطاقة تقييم) قبلها وبعديا على (٣٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، وأسفرت النتائج عما يلي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الالكترونية عبر الانترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب". وذلك لصالح التطبيق

البعدي. يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي النسب المئوية لأداء مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب". وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة (أحمد، ٢٠١٤) والتي استهدفت قياس فاعلية أدوات التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية ونشرها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، تكونت عينة البحث من عينة عشوائية من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة عددهم (٣٥) طالب وطالبة، استخدم الباحث اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، توصلت الدراسة الى فاعلية أدوات التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية لتصميم المقررات الإلكترونية ونشرها لدى طلاب الدراسات العليا.

في حين اتجهت (دراسة 2014, Afifi) إلى التعرف على المبادئ الأكثر فاعلية في تصميم المقررات الإلكترونية القائمة على الانترنت من خلال دراسة استكشافية لتحديد نوعية تصميم بعض المقررات الإلكترونية تسليماً عبر الإنترنت لعدد من الزملاء في الجامعة، في ضوء نظريات التعلم، كشفت النتائج عن وجود عدد من أوجه القصور في تصميم هذه المقررات، ويرجع ذلك في معظمه إلى غياب المبادئ الفعالة في تصميم هذه المقررات الإلكترونية وخاصة المبادئ التربوية، وكشفت كذلك نتائج هذه الدراسة عن عددا من المبادئ لتصميم المقررات في التعلم الإلكتروني، كضرورة تحديد نواتج التعلم والأداء؛ تحديد أساليب واستراتيجيات تعلم؛ أنشطة تصميم التعلم. توفير التغذية المرتدة وتحفيز المتعلم وتحديد السياق وتأثير التعلم.

ودراسة (الصعيدى، الشرقاوي، ابراهيم، ٢٠١٥) والتي استهدفت الكشف عن أثر تصميم نظام خبير تعليمي على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، اقتصر البحث على تصميم نظام خبير تعليمي قائم على واجهة السؤال والجواب لتنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية، تكونت عينة البحث من (٣٥) طالب وطالبة من طلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بجامعة المنصورة، أظهرت النتائج وصول أفراد المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي والأدائي الى مستوى الاتقان، وذلك بفضل الطريقة التي درست بها المجموعة حيث أنها تحتوى على التغذية الراجعة المناسبة، كما أنها تراعي الفروق الفردية، وتحتوي على التفاعل المتعدد من خلال التأثير على حواس متعددة في المتعلم عن طريق تعدد التفاعل.

ودراسة (Cherry, 2015) وكان الغرض من هذه الدراسة تقييم تصورات أعضاء هيئة التدريس عن فعالية تقديم المقررات غير المتزامنة عبر الإنترنت وفعالية التعلم في التعلم الافتراضي على شبكة الإنترنت في بيئة التعلم الافتراضية، ولأغراض هذه الدراسة، عرف الباحث فعالية التعلم بأنها نوعية التعلم الذي يمكن مقارنته بين المقررات عبر الإنترنت والمقررات التقليدية تكونت عينة الدراسة وشملت هذه الدراسة (٢١٦) من أعضاء هيئة التدريس العاملين في برامج التصوير الشعاعي في جميع أنحاء الولايات المتحدة وكان معظم المشاركين من مديري البرامج (٤٤.٩ في المائة) والمنسقين السريريين (٥٠.٠٪) من برامج التصوير الشعاعي التي ترعاها الكليات والجامعات لمدة ٤ سنوات (٣٢.٤٪) (٤٧.٨٪). وبلغ عمر المشاركين في المتوسط ٤٨ سنة، وكان لديهم خبرة تدريسية حوالي ١٥.٤ سنة تدريس، منهم (٥) سنوات من الخبرة في تدريس المقررات على الإنترنت، وتدرس في المتوسط ٩.٦ مقرر على الإنترنت، أشارت نتائج الدراسة إلى أن نوع المؤسسة التي يعمل بها أعضاء هيئة التدريس أثرت على دوافعهم في تدريس المقررات على الإنترنت، فالدافع للتدريس على الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات تنبع من مرونة التدريس في أي مكان أو وقت، ولم تكن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فعالية المقررات عبر الإنترنت ذات صلة كبيرة بالعمر أو بسنوات الخبرة في التدريس.

ودراسة (البري، ٢٠١٦) والتي استهدفت تحديد مهارات تصميم المقررات الالكترونية الواجب توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، والكشف عن التصور المقترح لعناصر التعلم عبر الويب في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية، وتحديد فاعلية تلك العناصر في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لتصميم المقررات الالكترونية، اقتصر البحث على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بالمنوفية قوامها (٢٠) طالبا، استخدم الباحث اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري المرتبط بمهارات تصميم المقررات الالكترونية، توصلت نتائج الدراسة الى فاعلية عناصر التعلم عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي والأداء العملي لدى عينة البحث.

وبتحليل تلك الدراسات يلاحظ أن غالبية تلك الدراسات انحصرت اهتماماً إما في تنمية مهارات تصميم وإدارة المقررات الالكترونية، وإما بالمقارنة بين المقررات الالكترونية والتقليدية، وفي بعض الدراسات اهتمت باكساب أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب مهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، ومنها ما تناول مبادئ تصميم تلك المقررات، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تسعى لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية

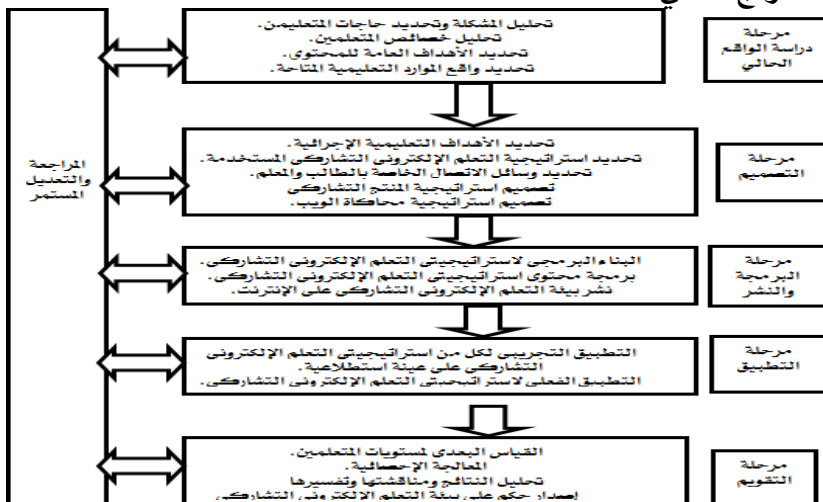
من خلال تبني استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي وهو ما لم تطرق له تلك الدراسات.

• بناء مواد المعالجة التجريبية والأدوات المستخدمة في البحث الحالي:

• أولاً: فيما يتعلق بمواد المعالجة التجريبية:

تتمثل مادة المعالجة التجريبية لهذا البحث في المحتوى المقدم من خلال استراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة من طلاب علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري، ونظراً لطبيعة البحث من حيث أنه يستهدف قياس أثر متغير مستقل بمستويين (المنتج التشاركي، محاكاة الويب للفصل الدراسي) فقد تطلب الأمر الاطلاع على العديد من نماذج التصميم التعليمي المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، واستراتيجياته وما يتناسب منها مع طبيعة البحث الحالي، ومن أهم تلك النماذج، النموذج العام للتصميم، ADDIE، نموذج حبشي ٢٠٠٩، ونموذج البسيوني ٢٠١٢، نموذج ديك وكاري ٢٠٠١، نموذج الجزار ٢٠١٣، نموذج خميس، ٢٠١٣، وعلى ضوء دراسة النماذج السابقة قام الباحثان ببناء نموذج يتناسب مع طبيعة البحث الحالي ويساعد في تحقيق الهدف من البحث، ويتضمن النموذج خمس مراحل أساسية هي: مرحلة دراسة الواقع الحالي، مرحلة التصميم، مرحلة البرمجة والنشر، مرحلة التطبيق، مرحلة التقويم

مرت عملية بناء مادة المعالجة التجريبية وفق المراحل والخطوات الموضحة بالنموذج التالي:



• مرحلة دراسة الواقع الحالي:

تتكون هذه المرحلة من الخطوات التالية:

١ تحليل المشكلة وتحديد حاجات المتعلمين: تتمثل المشكلة في الحاجة الي تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية من خلال بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي، وتحديد أنسب استراتيجيات تناسب الطلاب (المنتج التشاركي / محاكاة الويب) بما يعطي مستوى عال من الفاعلية والتفوق الدراسي، ويحسن من مهارة انتاج المقررات الإلكترونية، وينمي تفكيرهم الابتكاري، وبالتالي تتحدد الحاجة التعليمية لدى الطلاب في الحاجة الي تحسين الجانب المعرفي والمهاري وتنمية التفكير الابتكاري لديهم من خلال بيئة تعليمية إلكترونية تشاركية.

٢ تحليل خصائص المتعلمين: تم تحديد الخصائص العامة لعينة البحث الحالي من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، ممن يدرسون مقرر إنتاج الوسائط المتعددة، لم يسبق لهم دراسة المقرر بشكل الكتروني ولديهم المهارات الأساسية لاستخدام الحاسب الآلي ويستطيعون استخدام شبكة الانترنت ولديهم من المهارات ما يمكنهم من استخدام والتعامل مع أدوات التفاعل الإلكترونية.

٣ تحديد الأهداف العامة: يتحدد الهدف العام من خلال دراسة الطالب للمحتوى التعليمي المقدم من خلال بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي، ويتمثل هذا الهدف في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية، وكذلك التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

٤ تحديد واقع الموارد التعليمية المتاحة: في بعض الأحيان تم استخدام معامل الحاسب الآلي بقسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية حيث يحتوي القسم على مجموعة من معامل الحاسب الآلي والمزودة بأجهزة حاسب آلي عالية المواصفات لسهولة استخدام الطلاب لها بالإضافة توافر الأجهزة الشخصية للطلاب وذلك لسهولة دخول الطالب لدراسة المحتوى من أي مكان آخر غير معامل القسم وخاصة لتبادل المعارف والمهارات باستخدام أدوات التواصل سواء كانت تزامنية أو غير تزامنية.

• مرحلة التصميم:

شملت هذه المرحلة الخطوات التالية:

١ تحديد الأهداف التعليمية الإجرائية: تمت صياغة الأهداف صياغة ملائمة تساعد على معرفة نوع الأداء أو السلوك الواجب أن يظهره المتعلم بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة محتوى البرنامج وفق استراتيجيات التعلم

الإلكتروني التشاركي، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس بموضوعية.

٤ تحديد استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي المستخدمة : لما كانت مشكلة البحث الحالي تتمثل في ضعف مستوى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية في مهارات تصميم المقررات الالكترونية وفق معايير فنية وتربوية، مما دفع الباحثان ووفقا لطبيعة المحتوى وكمقترح لتحسين التحصيل والأداء المهاري، وتنمية التفكير الابتكاري الي تصميم بيئة للتعلم التشاركي قائمة على استخدام بعض استراتيجياته (المنتج التشاركي / محاكاة الويب للفصل الدراسي) لتنمية تلك المهارات، حيث تم تقديم المحتوى ومهام وأنشطة التعلم بصورة قابلة للتعلم التشاركي بالاستفادة من إمكانيات الويب ٢، مع توافر أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة.

٤ تحديد وسائل الاتصال الخاصة بالطلاب والمعلم: تم تحديد مجموعة من وسائل وأدوات الاتصال الخاصة بكل من الطالب والمعلم وفقا لنمط استراتيجية التعلم التشاركي المستخدمة، ففي نمط استراتيجية المنتج التشاركي يتم تواصل الطلاب وتشاركهم للمنتج من خلال الأدوات التالية: (غرفة الدردشة- البريد الإلكتروني- المنتدى)، وفي نمط استراتيجية محاكاة الويب يستخدم الطلاب والمعلم الأدوات التالية (مؤتمرات الفيديو- غرفة الدردشة - البريد الإلكتروني - المنتدى).

٤ تصميم استراتيجية المنتج التشاركي : قام الباحثان بالتالي:

▲ تقسيم مجموعة المنتج التشاركي الي (٦) مجموعات كل مجموعة تتكون من (٥) طلاب تتشارك كل مجموعة في إنتاج مقرر الكتروني في ضوء الإستراتيجية المحددة مستخدمين الأدوات التشاركية المتاحة لهم للتفاعل والتشارك فيما بينهم.

▲ حيث يقوم أعضاء المجموعة الواحدة على التخطيط والمشاركة فيما بينهم، والتشارك وذلك لتنفيذ المنتج المطلوب في حين يقوم الباحثان - بتقديم المشورة والدعم حين يطلب منهم ذلك والقيام بدور المرشد والموجه، لا دور الملقن.

▲ يشترك طلاب كل مجموعة معا في التخطيط للمقرر الالكتروني الذي سيتم تصميمه من خلال المناقشات الجماعية، وتوزيع الأدوار داخل المجموعة ومحاسبة كل طالب فيما أسند اليه من مهمة، ويقوم أفراد المجموعة بتقييم مهمة كل عضو على حده والاشتراك في التقييم النهائي للمقرر.

▲ يناقش كل طالب عبر غرف النقاش ما توصل اليه من المهمة المكلف بها للوصول الي منتج نهائي موحد للمجموعة.

- ▲ يحدث تفاعل بين كل مجموعة من المجموعات فيما بينهم توضح ما توصلت اليه كل مجموعة من أعمال ومناقشتها مع الجميع والتعليق عليها والاستفادة من خبرات افراد كل مجموعة.
- ▲ يتولى أحد أفراد المجموعة والذي يتم اختياره من قبل جميع أفرادها مهمة التنسيق بين أفراد المجموعة ومتابعة الأدوار المكلفون بها والتأكد من تنفيذ المنتج وفقا للجدول الزمني الذي تم تحديده.
- ▲ تصميم استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي : وفقا للخطوات التالية:

- ▲ تقديم التعليم الجديد للطلاب والخاص بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية من خلال النصوص ولقطات الفيديو وغيرها من العناصر المكونة للمحتوى التعليمي.
- ▲ تشجيع مشاركة الطلاب وتنشيط استجاباتهم من خلال الأنشطة التعليمية والاختبارات المرحلية المتخللة داخل المحتوى التعليمي والتي يعقبها الرجوع المناسب لاستجابة الطالب.
- ▲ يتم تفاعل الطلاب مع بعضهم بمجموعات التشارك، ومع أقرانهم داخل حجرات الدراسة وجها لوجه أثناء التعلم بقاعة المحاضرات وكذلك من خلال أدوات التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة كغرف الدردشة والبريد الالكتروني وغيرها من الأدوات أثناء الدراسة الذاتية.
- ▲ يتم تفاعل الطلاب مع المعلم عن طريق البريد الالكتروني وغرف الدردشة.
- ▲ الدراسة داخل حجرات الدراسة أو المعامل للتدريب العملي على المهارات التي تحتاج الي وجود المعلم مع الطلاب.
- ▲ يقوم كل طالب بعرض ما قام بإنتاجه على باقي اعضاء المجموعة من خلال المنتدى الخاص بالمجموعة ككل.

• مرحلة البرمجة والنشر:

حيث تم ترجمة تصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، وإنتاجها عمليا وبناء عناصر واجهة التفاعل من خلال استخدام الوسائط المتعددة التي تتناسب مع المحتوى العلمي، كما تم إعداد الأكواد البرمجية للصفحات وأدوات بيئة التعلم الإلكتروني التشاركية، ثم إضافة المحتوى المقترح داخل بيئة التعلم، حتى يبدأ المتعلمون في بناء المعرفة الجديدة من خلال تبادل الآراء والملفات حول تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، وتم تحديد عنوان (URL) الخاص بالموقع، وهو <http://www.designofelectroniccourses.com/>

• مرحلة التطبيق:

في هذه المرحلة قام الباحثات بتطبيق استراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي للتأكد من صلاحية كل استراتيجية للتطبيق والاستخدام الفعلي على عينة الدراسة الأساسية، وتكونت هذه المرحلة من:

٤ التطبيق التجريبي لكل من استراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي على عينة استطلاعية؛ وذلك بهدف الوقوف على العقبات التي يمكن أن تواجه طلاب التجربة الأساسية عند استخدام أي من استراتيجيتي التعلم التشاركي، ومدى تقبل الطلاب لتلك الاستراتيجيات، وعدم وجود مشاكل برمجية متعلقة ببيئة التعلم، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠) طلاب من طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٨/١٤٣٩) وأوضحت نتائج التجربة الاستطلاعية ملائمة كل من الاستراتيجيتين للتطبيق الفعلي.

٤ التطبيق الفعلي لاستراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي: بعد الانتهاء التجربة الاستطلاعية والتأكد من صلاحية التجربة للتطبيق، تم التطبيق الفعلي على العينة الأساسية للبحث وعددهم (٣٠) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين وفقاً لاستراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي المستخدمة، واستغرق التطبيق (٢٠) يوم من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (١٤٣٨/١٤٣٩).

• مرحلة التقويم:

في هذه المرحلة تم تقييم استراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي من خلال القياس البعدي لأدوات البحث والمعالجة الإحصائية للنتائج، ويتم عرض جميع إجراءات هذه المرحلة وما تم فيها من خطوات وأساليب في الجزء الخاص بتجربة البحث ونتائجه.

• ثانياً: إعداد أدوات البحث:

• أولاً: إعداد وضبط الاختبار التحصيلي:

في ضوء الأهداف العامة والإجرائية، والمحتوى التعليمي للبرنامج، قام الباحثان بتصميم وبناء اختبار تحصيلي من النوع الموضوعي، وقد مر الاختبار التحصيلي في إعداداته بالمراحل الآتية:

٤ تحديد الهدف من الاختبار: يعد الهدف الأساس من إعداد الاختبار التحصيلي هو استقصاء أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى وتفكيرهم الابتكاري وذلك لمعرفة مدى تحقيق الطلاب لأهداف دراسة البرنامج.

٤ تحديد وتصميم مفردات الاختبار: بُني محتوى الاختبار في ضوء الهدف منه وتكون محتوى الاختبار من المعلومات المتعلقة بمهارات تصميم وانتاج

المقررات الالكترونية، وصيغت مفردات الاختبار بعبارات واضحة وترتبط بالبنية المعرفية للمحتوى، وبني الاختبار وفق نمط الاختبارات الموضوعية وشملت نوعين من هذه الاختبارات هما نمط الصواب والخطأ ونمط الاختيار من متعدد.

٤ وضع تعليمات الاختبار: وقد راعى الباحثان في تعليمات الاختبار أن:

- ▲ تكون واضحة ومباشرة.
- ▲ توضح ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة.
- ▲ أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب.
- ▲ توضح أن الإجابة على أسئلة الاختبار تكون لمرة واحدة فقط.
- ▲ تبين للطالب كيفية الإجابة على عبارات الصواب والخطأ، وكذلك بنود الاختيار من متعدد.

٤ إعداد الاختبار في صورته الأولى: تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية المتعلقة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، وقد راعى الباحثان صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع الأهداف الإجرائية، ووصل عدد بنود الاختبار في صورته الأولى إلى سبع وخمسين (٥٤) مفردة أربع وثلاثون (٣٣) من نمط الصواب والخطأ وثلاث وعشرون (٢١) من نمط الاختيار من متعدد.

٤ التقدير الكمي لأداء الطلاب على الاختبار: تم تحديد تقدير درجات الاختبار بإعطاء درجة واحدة عند الاستجابة الصحيحة على المفردة وإعطاء صفر في حالة عدم الإجابة على المفردة أو الإجابة بشكل خاطئ.

٤ صدق الاختبار: تم تحديد صدق الاختبار بطريقتين هما:

- ▲ الصدق الظاهري: حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس؛ لاستبيان آرائهم حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لكل من أهدافه والبنية المعرفية للمعلومات المتعلقة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، فضلاً عن استطلاع آرائهم حول الصياغة العلمية لمفردات الاختبار، ومدى سلامة ودقة تعليمات الاختبار ووضوحها، وقد أبدى بعض السادة المحكمين الاعتراض على بعض فقرات الاختبار من حيث الصياغة وعدم وضوحها بشكل واضح وبلغ عدد هذه المفردات سبع (٤) مفردات، وبناء على هذه التعديلات تم حذف هذه العبارات وأصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من خمسين (٥٠) مفردة بواقع ثلاثين (٣٠) مفردة من نوع الصواب والخطأ وعشرين (٢٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، ومن ثم أصبح الاختبار مناسباً لما وضع لقياسه.

▲ **الصدق الداخلي:** ويعني تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها وتم التأكيد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وقد قام الباحثان بالتأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع جدول للمواصفات يبين الموضوعات الخاصة بالبرنامج وتوزيع الأهداف بمستوياتها (التذكر- الفهم - التطبيق) على تلك الموضوعات، وكذلك عدد البنود الاختبارية التي تغطي تلك الأهداف وأوزانها النسبية.

▲ **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية للاختبار من طلاب قسم علم المعلومات بلغ عددهم (١٠) طلاب وذلك بهدف التوصل لما يلي:

▲ **حساب معامل ثبات الاختبار:** يقصد بثبات الاختبار دقة الاختبار في القياس، والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه إذا ما تم إعادته أكثر من مره تحت نفس الظروف، أو ظروف مماثلة، ومن ضمن الطرق التي تستخدم لحساب ثبات الاختبار والتي تم استخدامها في البحث الحالي طريقة التجزئة النصفية.

▲ **تحديد زمن الاختبار:** تم حساب زمن الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب حتى الانتهاء من الاختبار والزمن الذي استغرقه آخر طالب حتى الانتهاء من الاختبار، ثم استخراج متوسط الزمن؛ وبلغ الزمن المطلوب للإجابة على الاختبار عشرين ٣٠ دقيقة.

▲ **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث الاستطلاعية، تم حساب الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة على كل مفردة من مفردات الاختبار، ثم قام الباحثان بتطبيق معادلة "معامل السهولة المصحح من أثر التخمين" وقد اعتبرت المفردة التي يجيب عليها أكثر من ٨٠٪ من أفراد العينة هي مفردة سهلة ويجب حذفها والمفردة التي يجيب عليها ٢٠٪ من الطلاب مفردة صعبة ويجب أيضا حذفها، ومن خلال تطبيق المعادلة تبين أن قيم معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٣)، (٠.٦٥)، وهي قيم مقبولة لمعاملات السهولة.

▲ **حساب معامل التمييز للاختبار:** يعبر معامل التمييز عن قدرة المفردة على التمييز بين الطالب الممتاز والطالب الضعيف، وتُعد المفردة التي يقل معامل تمييزها عن ٠.٣٠ مفردة غير مميزة، وكلما ارتفع عن تلك القيمة كان أفضل، ولحساب معامل التمييز لمفردات الاختبار استخدمت معادلة "جونسون" لحساب معامل تمييز المفردة، من خلال حساب الارباعيات، حيث تم ترتيب الدرجات تنازليا؛ ثم فصل ٢٧٪ من الدرجات الأعلى للطلاب، و ٢٧٪ من الدرجات الأدنى للطلاب، ثم تطبيق

المعادلة، وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠.٣٥-٠.٦٨)، وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة.

▲ **الصورة النهائية للاختبار:** بعد التأكد من صدق الاختبار التحصيلي وثباته أصبح الاختبار في شكله النهائي يتكون من (٥٠) مفردة منها (٣٠) مفردة للصواب والخطأ، (٢٠) مفردة للاختيار من متعدد، وبهذا يكون الاختبار جاهز لاستخدامه لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

• ثانيا: بطاقة ملاحظة أداء مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

وقد اتبع الباحثان الإجراءات الآتية في إعداد البطاقة:

١ **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:** استهدفت هذه البطاقة قياس مستوى أداء عينة البحث لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية قبل دراسة البرنامج وبعد دراسة البرنامج.

٢ **تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة:** نظرا لأن البحث يهتم بمدى تمكن أفراد عينة البحث من تلك المهارات الأساسية السابق ذكرها، فقد وقع الاختيار على استخدام نظام العلامات وذلك للاعتبارات الآتية:

▲ يستخدم هذا النظام عندما تكون مظاهر السلوك المطلوب لها نفس الأهمية والوزن أثناء التعلم.

▲ يتم تحديد نوع السلوك المطلوب مسبقاً قبل البدء في عملية الملاحظة في ضوء المهارات المتوقعة ثم رصد ما يحدث منها.

▲ يتيح هذا النظام وضع علامات تحت الأماكن المخصصة فور قيام المتعلم بأداء المهارة

٣ **تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة:** تم تحديد الأداءات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وقد اشتملت البطاقة على (٢٦) مهارة رئيسية وبلغ، (٢٥٠) مهارة فرعية مرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وقد روعي أن ترتب المهارات ترتيباً منطقياً.

٤ **وضع نظام تقدير الدرجات:** تم استخدام أسلوب التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة لقياس أداء المهارات في ضوء مستويين للأداء هما (أدى المهارة - لم يؤد المهارة) وذلك يرجع إلى أن المهارات تم تحليلها إلى مهارات فرعية يمكن ملاحظتها، وكذلك لأن جميع المهارات مرتبطة معا في آن واحد، وهذا يعني أن المهارات مرتبة بحيث تبني كل مهارة على المهارة التي تسبقها، وإذا لم يؤدي المتعلم مهارة فرعية سوف تؤثر في المهارة الرئيسية.

وتم تسجيل أداء المتعلم للمهارات بوضع علامة (✓) أمام مستوى أداء المهارة، وبتجميع هذه الدرجات يتم الحصول على الدرجة الكلية للمتعلم، والتي من خلالها يتم الحكم على أدائه فيما يتعلق بالمهارات المدونة بالبطاقة.

٤ اعداد تعليمات بطاقة الملاحظة: تم مراعاة توفير تعليمات بطاقة الملاحظة، بحيث تكون واضحة ومحددة في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت التعليمات على توجيه الملاحظ إلى قراءة محتويات البطاقة، والتعرف على خيارات الأداء ومستويات الأداء والتقدير الكمي لكل مستوى.

٥ الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة وتحليل المحاور الرئيسية إلى المهارات الفرعية المكونة لها والأداءات المتضمنة فيها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والتي تكونت من (٢٦) مهارة فرعية بلغ عدد الأداءات المتضمنة بها (٢٥٠).

٦ ضبط بطاقة الملاحظة: يقصد بعملية ضبط بطاقة الملاحظة التحقق من صدق البطاقة وثباتها لمعرفة مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم المهارات المطلوب أدائها في هذا البرنامج وذلك من خلال .

٧ تقدير صدق البطاقة: تم تقدير صدق البطاقة عن طريق الصدق الظاهري: ويقصد به المظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها وتعليمات البطاقة ومدى دقتها (رمزية الغريب، ١٩٨١، ص ٦٨٠).

ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها، وقد اقترح السادة المحكمون بعض التعديلات، والتي تمثلت في الصياغة الخاصة ببعض المهارات، وتم إجراء التعديلات المقترحة، وبلغ عدد المهارات الرئيسية المتضمنة بالبطاقة (٢٦) مهارة، (٢٥٠) مهارة فرعية.

٨ حساب ثبات البطاقة: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتعلم الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، ثم حساب معامل الاتفاق لكل متعلم باستخدام معادلة كوبر Cooper.

٩ الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لقياس الأداء المهاري الخاص بمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني.

• ثالثاً: قائمة معايير تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية :

فيما يتعلق ببناء قائمة المعايير التربوية والفنية الخاصة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية قام الباحثان بالخطوات التالية في اعداد قائمة المعايير:

٤ الاطلاع على مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت المعايير التربوية والفنية لتصميم المقررات الإلكترونية.

- ٤ صياغة تلك المعايير بطريقة واضحة لا لبس فيها.
- ٤ روعي في صياغة المعيار ألا يشتمل على أكثر من فكرة واحدة.
- ٤ وضع تعليمات محددة ترشد المحكم إلى المطلوب منه.
- اشتملت القائمة على عدد (٨٦) معيار منهم (٨) معيار رئيس، (٧٩) معيار فرعي.

• صدق المعايير:

الصدق هو أن يقيس الاختبار، أو الأداة ما وضع لقياسه، وقد اكتفى الباحثان بالتأكد من صدق الأداة بأسلوب التحكيم، وذلك بعرض القائمة على عدد المحكمين للتأكد من سلامة المعايير وصحتها، وقد تم عمل التعديلات التي اقترحها المحكمون، ومن ثم اعداد الصيغة النهائية لقائمة المعايير.

• رابعا: إخبار نورانس للنفكير الابتكاري باستخدام الصورة [ب]:

قام الباحثان باستخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الصورة (ب) المقتن على البيئة السعودية من قبل عبد الله النافع وآخرون (٢٠٠٠).

• طريقة تصحيح الإخبار:

يتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد هي: الطلاقة، المرونة، والأصالة، وكل بعد له طريقة تصحيح، كما يلي:

- ٤ **الطلاقة:** تصحيح الطلاقة بعدد الأشكال التي يتم اكمالها من قبل الطالب.
 - ٤ **المرونة:** تحسب درجة المرونة بعدد الفئات التي يمكن تصنيف الاستجابة فيها وكلما تنوعت الاستجابات بين الطلاب كلما كانت درجة المرونة أعلى.
 - ٤ **الأصالة:** تقدر درجة الأصالة على أساس ندرة الاستجابة:
 - ▲ تم تصحيح الأصالة على مقياس من صفر - ٥ درجات.
 - ▲ الاستجابة التي تتكرر بنسبة (٥%) فأكثر، تساوي درجة الأصالة فيها صفرا.
 - ▲ وتلك التي تتكرر بنسبة من (٤%) إلى (٤.٩٩%) يسند لها درجة واحدة.
 - ▲ الاستجابة التي تتكرر بنسبة من (٣%) إلى (٢.٩٩%) تسند لها درجتان.
 - ▲ الاستجابة التي تتكرر بنسبة من (٢%) إلى (٢.٩٩%) ثلاث درجات.
 - ▲ الاستجابة التي تتكرر من ١% إلى (١.٩٩%) أربع درجات.
 - ▲ الاستجابة التي تتكرر أقل من (١%) يسند لها (٥) درجات.
- هذا ويجب أن نؤكد على أنه يتعين حصر النسب المئوية لظهور الاستجابة ضمن أداء عينة الدراسة قبل البدء الفعلي لإعطاء أوزان هذه الاستجابات

وعلى ذلك يكون لكل مضحوص درجة في الطلاقة، وأخرى في المرونة، وثالثة في الأصالة.

• التجربة الأساسية للبحث:

مرت التجربة الأساسية للبحث بالمراحل الآتية:

- ١ اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من طلاب المستوى الخامس بقسم علم المعلومات، بكلية العلوم الاجتماعية جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وبلغ العدد الإجمالي للعينة أربعة وأربعين (٣٠) طالباً، تم تقسيمهم إلي مجموعتين وفقاً للتصميم التجريبي للبحث، وقد ضمت كل مجموعة خمسة عشر (١٥) طالباً.
- ٢ تطبيق أدوات الدراسة قبلية: حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي، وكذلك مقياس الكفاءة الذاتية قبلية.

• عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

• أولاً: النتائج الخاصة بقائمة مهارات نصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

تم التوصل إلى عدد (٢٦) مهارة رئيسية، تلزم لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج الكورس لآب وكل مهارة رئيسية يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية حتى وصل عددها إلى (٢٥٠) مهارة فرعية.

ترتبط نتائج هذا المحور بالتساؤل من تساؤلات البحث ونصه: ما مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج الكورس لآب ؟

وقد تمت الإجابة عن هذا التساؤل: حيث تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبانة، باستخدام مربع كا (كا)، ويستلزم ذلك التعامل مع التكرارات، وذلك بغرض معرفة دلالتها الإحصائية، وتم حساب تكرارات استجابات الخبراء والمتخصصين لكل مهارة من المهارات التي تضمنتها الاستبانة، وذلك لمعرفة دلالتها الإحصائية.

واستخدم مستوى دلالة (٠.٠٥) للمضدرات (المهارات) التي تكون قيمة (كا) لها دالة عند هذا المستوى، لتمثل مهارات تصميم وإنتاج برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط اللازمة لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

وذلك عندما تكون الدلالة موجهة للتكرار الأعلى في حالة (مهم)، أي يكون هو الأكثر تكراراً، أما المهارات التي لا تكون دالة عند مستوى (٠.٠٥) وهي التي يكون التكرار الأعلى فيها للاستجابة (غير مهم) فتحذف من القائمة؛ لأنها تكون غير مهمة من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الأول للبحث ونصه: ما المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

• ثانيًا: النتائج المتعلقة بتحديد المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين:

وقد تم الإجابة على هذا هذا التساؤل بالتوصل إلى المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين حيث قام الباحثان بإعداد قائمة بالمعايير التربوية والفنية وعرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين لتحديد مدى ارتباط كل معيار بالمحور الذي ينتمي إليه، ودرجة أهمية هذه المعايير، وتم استخدام الأسلوب الإحصائي المعروف بـ (كا٢) لتحديد نسبة الاتفاق بالنسبة للخبراء والمتخصصين حول درجة أهمية كل معيار، ومدى ارتباط كل معيار بالمحور الذي ينتمي إليه.

وتم التوصل إلى عدد (٨) معيار يلزم توافرها لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، وكل معيار يندرج تحته عدد من المعايير الفرعية وصل عددها إلى (٧٩) معيار فرعي.

وبذلك تمت الإجابة عن التساؤل الأول للبحث ونصه: ما المعايير التربوية والفنية المتعلقة بتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

• ثالثًا: النتائج الخاصة بأثر استخدام استراتيجيات المنهج النشاركي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية والتفكير الابتكاري:

ترتبط هذه النتائج بالفروض (٣،٢،١) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات البحث، والذي نص على: ما أثر استخدام استراتيجيات المنتج التشاركي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية كل من:

- ١ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٢ الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٣ تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية: فيما يتعلق بنتائج استخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

ولتحديد أثر استخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في التطبيق القبلي والبعدى لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "ت" - Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٢)

جدول (٢) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

المتغيرات	القياس	قبلي		بعدي		قيمة ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
استراتيجية المنتج التشاركي		٢٧.٧٧	٦.٤٦	٣٣.٠٣	٧.١٥	٢.٩٩٣	٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٢.٩٩٣) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في القياس القبلي لاختبار التحصيل المعرفي، والذي بلغ (٢٧.٧٧)، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدى، والذي بلغ (٣٣.٠٣)، لصالح المتوسط الأعلى، وهو متوسط درجاتهم في القياس البعدى.

وبناء عليه تم رفض الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدى على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدى على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح القياس البعدى.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الأول (أ) من السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالى وهو ما أثر استخدام استراتيجيات المنتج التشاركي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي، على: التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى:

٤ تم تصميم الموقع الإلكتروني بطريقة احترافية وجذابة ساعدت في تزويد الطلاب بالمعارف الخاصة بأسس ومهارات تصميم المقررات الإلكترونية مما أدى الى تحسن معارفهم بطريقة ملحوظة بين الاختبار القبلي والبعدى.

٤ وفر الموقع الإلكتروني الفرصة للطلاب لاعادة دراسة المحتوى بشكل متكرر، الأمر الذي ساعد على التذكر والاستفادة من الموقع الإلكتروني اضافة الى تقديم بيئة تعليمية جديدة فعالة وممتعة، وقد أظهر الطلاب استعدادا نفسيا من خلال ما لاحظته الباحثة من الرضا والسرور والحماس في عملية التعلم باستخدام الموقع الإلكتروني التشاركي.

٤ ما تقوم عليه استراتيجية المنتج التشاركي من التشارك بين أعضاء المجموعة وتبادل الخبرات والمعارف من أجل الوصول الى منتج مشترك بينهم أدى الى ترسيخ المعلومات المتعلقة بالمنتج المطلوب وبالتالي رفع مستوى التحصيل المعرفي لدى عينة البحث.

٤ المسؤولية الفردية لكل متعلم داخل المجموعة جعلته يشعر وكأن أمر مجموعته كله قائم عليه وبالتالي عمل على اتقان العمل والتمكن من المعارف المتعلقة بالمهمة المطلوبة مما انعكس بالإيجاب على نتائج التحصيل المعرفي.

فيما يتعلق بنتائج استخدام استراتيجية المنتج التشاركي في تنمية الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية: ولتحديد أثر استخدام استراتيجية المنتج التشاركي في تنمية لأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٣)

جدول (٣) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية باستخراج المتوسط

الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

القياس	قبلي		بعدي		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المتغيرات	٣٢٤.٣٧	١١٧.٩١	٤٢٥.٥٠	١١٤.٠٣	٣.٣٧٧	٠.٠٠١
استراتيجية المنتج التشاركي						

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٣.٣٧٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، والذي بلغ (324.37)، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدى، والذي بلغ (425.50)، لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط درجاتهم في القياس البعدى.

وبناء عليه تم رفض الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدي.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثاني (ب) من السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي وهو ما أثر استخدام استراتيجية المنتج التشاركي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي ، على: الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الي:

- ١ حدثت موضوع البرنامج وهو تصميم المقررات الالكترونية، وما أحدثه لدى الطلاب من الشعور بأهمية الموضوع والرغبة في تعلمه وخاصة وأنهم يتعاملون مع مقررات لأعضاء هيئة التدريس بشكل الكتروني دفعهم الي الرغبة في دراسة المحتوى والتدريب عليه واتقائه.
- ٢ توفر دراسة المحتوى طوال الوقت وبدون قيود، وتوافر أدوات التواصل بين أفراد المجموعة، مما مكن الطلاب من متابعة موضوعات البرنامج في الوقت الذي يناسب الطالب وبالتالي ساعد في تنمية المهارات.
- ٣ مشاركة المجموعة في المنتج التشاركي تقوم أساسا على مراجعة المنتج من قبل أفراد المجموعة ككل وإبداء الرأي حوله وتعديله وفقا لما تم الاتفاق عليه، جعل الجميع يكتسب المهارات بشكل جيد وبالتالي ارتفع معدل كسب المهارات لديهم.
- فيما يتعلق بنتائج استخدام استراتيجية المنتج التشاركي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية:

ولتحديد أثر استخدام استراتيجية المنتج التشاركي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة (المنتج التشاركي) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٤)

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة (المنتج التشاركي) فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؛ باستخراج المتوسط الحسابى والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

المتغيرات	القياس	قبلى		بعدي		قيمة ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
الطلاقة	١٤.١٦	٤.١٣	١٧.٨٤	٥.٠٢	٣.٠٧	٠.٠٠١	
المرونة	٤٦٠.٥٦	١٣٥.٧٣	٥٤٢.٥٦	١٥٣.٨٣	٢.١٥	٠.٠١	
الأصالة	١٢.٥٢	٤.٢٤	١٥.٧٦	٥.٨١	٢.٤٣	٠.٠١	

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٣.٠٧)، (٢.١٥)، (٢.٤٣) لكل من أبعاد اختبار التفكير (الطلاقة، الأصالة، المرونة) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة (المنتج التشاركي) فى القياس القبلى لاختبار التفكير الابتكاري، والذي بلغ (١٤.١٦)، (٤٦٠.٥٦)، (١٢.٥٢) للأبعاد الثلاثة للاختبار وبين متوسط درجاتهم فى القياس البعدى، والذي بلغ (١٧.٨٤)، (٥٤٢.٥٦)، (١٥.٧٦) لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم فى القياس البعدى.

وبناء عليه تم رفض الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التفكير الابتكاري لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية" وقبول الفرض البديل والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التفكير الابتكاري لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدى.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثالث (ج) من السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالى وهو ما أثر استخدام استراتيجية المنتج التشاركي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي، على: تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى:

- ١ تم تقديم البرنامج من خلال موقع الكتروني قائم على أدوات الويب ٢ وبالتالي درس الطلاب المحتوى دون التقيد بالحضور الفعلي للمحاضرات مما عمل على كسر الروتين الدراسي واتاحة الفرصة للابتكار.
- ١ وضوح أهداف التعلم وتنظيم التفاعل بين طلاب مجموعة المنتج التشاركي من خلال أدوات التواصل إضافة الى ايجابية الطلاب فى عملية التعلم كل ذلك أسهم بدرجة كبيرة فى تشجيع الابتكار لديهم.

٤ ما اتسم به المحتوى وطريقة عرض الأفكار وحرية التعبير والتشارك وبناء المعارف الجديدة من خلال عمل المجموعة أدى الي خلق بيئة مثيرة للتفكير والابتكار، وتسمح باشتراك كل الطلاب في صنع القرار والتفكير بابداع في المشكلات التي تواجههم، مما انعكس على تحصيلهم الدراسي وتفكيرهم الابتكاري.

• رابعاً: النتائج الخاصة بأثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية والتفكير الابتكاري:

ترتبط هذه النتائج بالفروض (٦,٥,٤) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات البحث، والذي نص على: ما أثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب للمصف الدراسي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية كل من:

- ٤ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٤ الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٤ تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية: فيما يتعلق بنتائج استخدام استراتيجية محاكاة الويب في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

ولتحديد أثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة (محاكاة الويب) في التطبيق القبلي والبعدى والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٥)

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة (محاكاة الويب) في التطبيقين القبلي والبعدى لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

المتغيرات	القياس	قبلي		بعدي		قيمة ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
استراتيجية محاكاة الويب		٢٩.٦٧	٤.٩٧	٣٥.٤٣	٥.٢٣	٤.٣٧٤	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٤.٣٧٤) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فرق

دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة (محاكاة الويب) فى القياس القبلى لاختبار التحصيل المعرفى، والذي بلغ (٢٩.٦٧)، وبين متوسط درجاتهم فى القياس البعدى، والذي بلغ (٣٥.٤٣)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم فى القياس البعدى.

وبناء عليه تم رفض الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي فى القياسين القبلى والبعدى على الاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لصالح القياس البعدى.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الأول (أ) من السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالى وهو ما أثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي، على: التحصيل المعرفي للمعلومات المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الي:

٤ تقديم البرنامج لأفراد مجموعة محاكاة الويب أيضاً من خلال تقنيات الويب ٢ ومن خلال استراتيجيات التعلم التشاركي ساعد في توفير المشاركة بين طلاب المجموعة في الوقت والكان المناسبين لكل طالب، مما ساعد في زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بالبحث الحالى.

٤ أدى التكامل القائم عليه استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي وتوافر مجموعة من أدوات التواصل والتشارك المتزامنة وغير المتزامنة الي توفر مجموعة متنوعة للحصول على المعلومات ودعمها سواء كان ذلك من خلال الطلاب أو المعلم مما ساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم وبالتالي تذكرها بسهولة والذي انعكس بدوره على درجاتهم في الاختبار التحصيلي.

٤ التواصل والتفاعل بين الطلاب والمعلم حول المعارف والمفاهيم المقدمة من خلال البرنامج وتبادل الخبرات ساعد على تحقيق درجات مرتفعة في الاحصيل الدراسي.

٤ أن دراسة الطلاب للمحتوى قد زودهم بالكثير من المعلومات، المرتبطة بأسس تصميم وانتاج المقرر الإلكتروني، والتي لم تكن متوفرة لديهم قبل

ذلك، مما ساهم في حصول الطلاب على درجات مرتفعة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي. ولتحديد أثر استخدام استراتيجيات محاكاة الويب في تنمية الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة (محاكاة الويب) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٦) :

جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة (محاكاة الويب) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

القياس	قبلي		بعدي		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المتغيرات						
استراتيجية محاكاة الويب	٢٩٥.٥٧	٩٢.٩٥	٤٥٠.٣	١٢٥.٩٤	٣.٨٣٠	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٣.٨٣٠) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة (محاكاة الويب) في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، والذي بلغ (٢٩٥.٥٧)، وبين متوسط درجاتهم في القياس البعدي، والذي بلغ (٤٥٠.٣)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في القياس البعدي.

وبناء عليه تم رفض الفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدي.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثاني (ب) من السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالي وهو ما أثر استخدام استراتيجيات محاكاة الويب كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي، على: الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الي:

٤ تواصل وتشارك الطلاب حول أداء المهارات العملية داخل تلك المجموعة
كان تعاون وتشارك متعدد الجهات فيما بين الطلاب والمعلمين، وبالتالي
كانت تقييم المهارات وتعديلها وتحسينها ذو قيمة فعالة وهو ما أدى الي
تحسن درجاتهم في الجانب العملي.
٥ النمو المعرفي لدى طلاب هذه المجموعة أثر في زيادة ونمو الأداء العملي
للمهارات المرتبطة بالتحصيل المعرفي.
٦ ازداد تسحن طلاب هذه المجموعة في الجانب العملي نتيجة تعدد واختلاف
أدوات التواصل التي توفرت لهم مما جعلهم يؤدون المهارات بشكل جيد
ويتحسن لديهم الجانب المهاري.
فيما يتعلق بنتائج استخدام استراتيجية محاكاة الويب في تنمية مهارات
التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية:

ولتحديد أثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب فى تنمية مهارات
التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، تم
حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة (محاكاة الويب) فى
التطبيقات القبلى والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري، وذلك باستخدام اختبار
"t-Test"، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٧)

جدول (٧) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعة (محاكاة الويب) فى التطبيقات القبلى والبعدي
لاختبار التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؛ باستخراج المتوسط
الحسابى والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة

المتغيرات	القياس	قياس قبلى تفكير ن=٣٠		قياس بعدي تفكير ن=٣٠		قيمة ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
الطلاقة	٣٢.٤٨	٦.٣٥	٣٧.٦٠	٥.٨٣	٣.٢٠	٠.٠١	٠.٠١
الرونة	٣٦٧.٤٠	١٥٨.٦٥	٤٤٠.٦٠	١٧٠.٣٠	٢.٨٦	٠.٠١	٠.٠١
الأصالة	٣٠.٥٦	٨.٨١	٣٦.١٦	٨.٩٩	٢.٣٩	٠.٠١	٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٣.٢٠)، (٢.٨٦)، (٢.٣٩) لكل من أبعاد اختبار التفكير (الطلاقة، الأصالة، الرونة) أكبر من
قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠١)، (٠.٠١) مما يدل على وجود فرق
دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعة (محاكاة الويب) فى القياس
القبلى لاختبار التفكير الابتكاري، والذي بلغ (٣٢.٤٨)، (٣٦٧.٤٠)، (٣٠.٥٦) للأبعاد
الثلاثة للاختبار وبين متوسط درجاتهم فى القياس البعدي، والذي بلغ
(٣٧.٦٠)، (٤٤٠.٦٠)، (٣٦.١٦) لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم فى
القياس البعدي.

وبناء عليه تم رفض الفرض السادس من فروض البحث والذي ينص على
أنه " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين
يدرسون باستخدام استراتيجية محاكاة الويب في القياسين القبلي والبعدي
على مقياس التفكير الابتكاري لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية"،

وقبول الفرض البديل والذي ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة الذين يدرسون باستخدام استراتيجية محاكاة الويب في القياسين القبلي والبعدى على مقياس التفكير الابتكاري لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدى.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثالث (ج) من السؤال الرابع من أسئلة البحث الحالى وهو ما أثر استخدام استراتيجية محاكاة الويب كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي، على: تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى:

- ٤ تم تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تعمل على جذب انتباه الطلاب وزيادة مشاركتهم ودافعيتهم نحو التعلم والمشاركة الإيجابية والمناقشات الفعالة المثمرة في العملية التعليمية مما أدى إلى تحسن مستوى مهارات التفكير الابتكاري لدى الطلاب.
- ٤ استخدام التعلم القائم على التكامل بين الفصل الدراسي والويب أدى إلى خلق نوع من التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب وزيادة العلاقات الانسانية مما أدى الي زيادة دافعية
- ٤ الطلاب نحو التعلم والتفاعل مما أدى الي تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم.

• **خامساً: النتائج الخاصة بأثر استخدام كل من استراتيجية المنتج التشاركي ومحاكاة الويب للفصل الدراسي في تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية والتفكير الابتكاري:**

ترتبط هذه النتائج بالفروض (٩،٨،٧) من فروض البحث، والتي تحاول الإجابة عن التساؤل الخامس من تساؤلات البحث، والذي نص على: ما أثر استخدام كل من استراتيجية المنتج التشاركي ومحاكاة الويب للصف الدراسي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية كل من:

- ٤ التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٤ الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟
- ٤ تنمية مهارات التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية: فيما يتعلق بنتائج أثر استخدام أي من استراتيجيتي المنتج التشاركي ومحاكاة الويب في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

ولتحديد أثر استخدام أي من استراتيجيتي المنتج التشاركي ومحاكاة الويب في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "t-Test"، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٨)

جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

القياس	المنتج التشاركي		محاكاة الويب		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
القياس البعدي للاختبار التحصيلي	٢٦.٣٣	٦.٠٨	٣٠.٩٠	٧.٣٨	٢.٦٨٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٢.٦٨٨) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط مجموعة محاكاة الويب والذي بلغ (٣٠.٩٠).

وبناء عليه تم رفض الفرض السابع من فروض البحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي وطلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي في اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي وطلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي في اختبار التحصيل المعرفي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لصالح مجموعة محاكاة الويب.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الأول (أ) من السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالي وهو ما أثر استخدام كل من استراتيجية المنتج التشاركي ومحاكاة الويب للصف الدراسي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج

المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الي:

٤ ان البرنامج التعليمي المقدم باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب قد أدى إلى تنمية التحصيل المعرفي، وذلك بسبب أدوات التواصل المختلفة والمتنوعة التي قدمها الموقع للطلاب فعملت على استثارة دوافع الطلاب مما جعلهم يشاركون باهتمام في المحتوى، مما زاد من فاعلية استراتيجيات محاكاة الويب وجعلها تتفوق على المنتج التشاركي في جانب التحصيل.

٤ ساهمت استراتيجيات محاكاة الويب في خلق بيئة تسعى بجميع أفرادها لتحقيق السبق في التفوق الدراسي من خلال التفاعل والتشارك بين أفراد المجموعة مما أدى الي زيادة المعلومات والمفاهيم لدى أفراد المجموعة وتحقيق مستوى مرتفع في التحصيل على أقرانهم أفراد مجموعة المنتج التشاركي.

٤ أدى تنوع أشكال أدوات التفاعل والتواصل في استراتيجيات محاكاة الويب إلى وجود أكثر من مصدر للتغذية الراجعة أثناء التعلم وهو ما كان دافعا للاداء الأفضل في اختبار التحصيل المعرفي لدى عينة محاكاة الويب وهو ما لم يتوفر بنفس الكمية لدى عينة المنتج التشاركي.

فيما يتعلق بنتائج أثر استخدام أي من استراتيجيات المنتج التشاركي ومحاكاة الويب في تنمية الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

ولتحديد أثر استخدام أي من استراتيجيات المنتج التشاركي ومحاكاة الويب في تنمية الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك باستخدام اختبار "t-Test"، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (٩)

جدول (٩) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية: باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

القياس	المنتج التشاركي		محاكاة الويب		القيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
القياس البعدي لبطاقة الملاحظة	٢٩٩.٢٣	١٠٩.٦٣	٣٦١.١٣	١٢٣.٣٩	١.٩٧٢	٠.٠٥

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (١.٩٧٢) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي

ومحاكاة الويب) فى القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية، لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط مجموعة محاكاة الويب والذي بلغ (٣٦١.١٣).

وبناء عليه تم رفض الفرض الثامن من فروض البحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي وطلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية"، وقبول الفرض البديل والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجيات المنتج التشاركي وطلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لصالح مجموعة محاكاة الويب.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الأول (ب) من السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالى وهو ما أثر استخدام كل من استراتيجيات المنتج التشاركي ومحاكاة الويب للصف الدراسي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى:

- ٤ المحتوى التعليمي المقدم باستخدام استراتيجيات محاكاة الويب قد أدى إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب، وذلك لأن وسائل التفاعل والتواصل المختلفة والمتنوعة التى قدمها البرنامج عملت على استثارة دوافع وقدرات الطلاب مما جعلهم يشاركون باهتمام في دراسة المحتوى، ومحاولة ابتكار طرق مختلفة لتصميم المقرر والابداع فيه مما انعكس بالإيجاب على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لديهم وبالتالي تنمية مهاراتهم الأدائية.
- ٤ تقوم استراتيجيات محاكاة الويب للفصل الدراسي على الاستفادة من أدوات الويب المختلفة التزامنية وغير التزامنية والتي ساهمت في بناء تفاعل اجتماعي تم من خلاله عملية تشارك المعرفة بين طلاب المجموعة وبعضهم من جهة وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى وبالتالي ساهمت في نقل خصائص الاتصال وجها لوجه والتي تتوفر في قاعة المحاضرات والتي بدورها أثرت في تعلم المهارات بصورة صحيحة مما انعكس على أداء الطلاب بشكل كبير.

فيما يتعلق بنتائج أثر استخدام أي من استراتيجيتي المنتج التشاركي ومحاكاة الويب في تنمية التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية:

ولتحديد أثر استخدام أي من استراتيجيتي المنتج التشاركي ومحاكاة الويب في تنمية التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول (١٠)

جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية: باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

المتغيرات	القياس	منتج تشاركي		محاكاة الويب		قيمة ت	الدلالة
		م	ع	م	ع		
الطلاقة	٢١.٤٠	٦.١٨	٢٣.١٣	٦.٨٤	١.٠١٢	غير دال	
المرونة	٦٢١.٦٠	١٤٢.٣٠	٥٧٢.٥٦	١٢٩.٣٨	١.٣٧٣	غير دال	
الأصالة	٢٦.١٦	٨.٩٧	٢٣.٥٣	٧.٢٨	١.٢٢٦	غير دال	

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة لأبعاد (الطلاقة والمرونة والأصالة)، والتي تساوى (١.٠١٢)، (١.٣٧٣)، (١.٢٢٦) أقل من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي البحث (المنتج التشاركي، ومحاكاة الويب) في القياس البعدي لاختبار التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.

وبناء عليه تم قبول الفرض التاسع من فروض البحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية المنتج التشاركي وطلاب المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية محاكاة الويب للفصل الدراسي على اختبار التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية".

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثالث (ج) من السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالي وهو ما أثر استخدام كل من استراتيجية المنتج التشاركي ومحاكاة الويب للصف الدراسي كأحد استراتيجيات التعلم التشاركي على تنمية التفكير الابتكاري المرتبط بمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى؟

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الي:

- ◀ المحتوى المقدم باستخدام استراتيجيات التعلم التشاركي المستخدمه يتساوى في جميع إجراءاته المستخدمة وبالتالي أدى الى فاعلية أي من الاستراتيجيتين في تنمية التفكير الابتكاري.
- ◀ استخدام أدوات التواصل والتفاعل في كل من الاستراتيجيتين سواء كانت متزامنة أو غير متزامنة ساهمت في تنمية التفكير الابتكاري لدى مجموعتي البحث.
- ◀ احتوى البرنامج التعليمي المقدم من خلال استراتيجيتي التعلم التشاركي على مجموعة من الأنشطة التعليمية والتي تعرض لها طلاب كلتا المجموعتين بالدراسة والتنفيذ والتي أدت الي امتلاكهم لخبرات ومهارات تفكيرية ووظفت أثناء أداء الطلاب لاختبار التفكير الابتكاري بعد الإنتهاء من الدراسة مما أدى الي تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب كلتا المجموعتين.
- ◀ يمكن القول بأن أحد الأسباب وراء تساوي استراتيجيتي التعلم (المنتج التشاركي- محاكاة الويب) في اختبار التفكير الابتكاري هو المميزات التي تتمتع بها كلا الاستراتيجيتين، والتي ساعدت على توليد المعلومات، وبقاء المعلومات في ذاكرتهم والمساهمة في استدعائها بنجاح وقت الحاجة بشكل متقارب بين المجموعتين وتوفر العديد من أدوات التواصل والتشارك سواء كانت تزامنية أم غير تزامنية مما ساعد على سهولة الحصول على الرجوع من مصادر مختلفة وإبداء الرأي حول المنتج النهائي وتعديله بطريقة ابداعية، كذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى سبب آخر أكثر عمومية وهو المرونة التي تميزت بها بيئة التعلم من حيث إعطاء المتعلم حرية التحكم في عدد مرات التعلم، والاطلاع على المهارات لمتضمنة بالمحتوى واستغراقه الوقت الكافي دون تقييده بزمن معين، مما أتاح للمتعلم في المجموعتين فرصة التعلم والتدريب دون التعرض لأي نوع من الضغوط وهو ما انعكس على أداء المجموعتين في اختبار التفكير الابتكاري وأدى إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بينهما في هذا الجانب.

• النوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ◀ الاستفادة من استراتيجيتي التعلم الإلكتروني التشاركي والتي استخدمت في البحث الحالي، في تصميم المقررات التعليمية التي يدرسها طلاب قسم علم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية، حيث أوضحت النتائج أن كلا الاستراتيجيتين لهما فاعلية بالنسبة للطلاب.

- ◀ التنوع في اختيار الاستراتيجيات التدريسية واختيار الأنسب منه حتى يمكن الاستغلال الأمثل لقدرات الطلاب العقلية المختلفة، وبما يتناسب مع الفروق الفردية والتفضيلات التعليمية بالنسبة للطلاب.
- ◀ الاهتمام بتوظيف تطبيقات الويب ٢ في التعليم لما لها من أثر فعال وإيجابي في رفع مستوى الطلاب المعرفية والمهارية.
- ◀ تفعيل تحويل المقررات التقليدية الى مقررات الكترونية وتشجيع المعلمين وتدريبهم على انتاج هذه المقررات بما يتناسب ومتغيرات العصر الحالي.
- ◀ الاهتمام بتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب وتقديم البرامج الدراسية التي تعزز هذا النوع من التفكير.

• البحوث المقترحة:

- على ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يمكن اقتراح البحوث التالية:
- ◀ بما أن البحث الحالي قد اهتم بالتعرف على أثر نوعين فقط من استراتيجيات التعلم الإلكتروني التشاركي، وبما أن هناك العديد من استراتيجيات التعلم التشاركي فمن الممكن إجراء المزيد من الدراسات والبحوث تتناول فاعلية تلك الاستراتيجيات في تنمية العديد من جوانب التعلم المختلفة.
- ◀ دراسة أثر استخدام أدوات التواصل في مواقع التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية.
- ◀ إجراء بحث مماثل لهذا البحث يتناول محتوى تعليمي مختلف يدرسه الطلاب، فربما تختلف النتائج تبعاً لدرجة اهتمام الطلاب وميولهم ودوافعهم نحو الموضوعات المقررة عليهم.

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو عظمة، نجيب، هنداي، أسامة، محمود، إبراهيم. (٢٠١٢). "أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة طيبة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٢٧ع، ج١.
- أحمد، عبدالعال عبدالله السيد. (٢٠١٤). "فاعلية أدوات التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية ونشرها لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية". تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، مصر.
- اسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). المقررات الإلكترونية: تصميمها - إنتاجها - نشرها - تطبيقها - تقويمها. القاهرة: عالم الكتب.
- بدر الخان. (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة علي الموسوي، وآخرون، سوريا: دار شعاع للنشر والعلوم.
- البرقعاوي، جلال عزيز فرمان. (٢٠١٢). التفكير الناقد والإبداع: دراسة نظرية ميدانية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- البري، ماجدة صبحي متولي. (٢٠١٦). "فاعلية عناصر التعلم عبر الويب في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم"، دراسات في التعليم الجامعي مصر، ٣٤ع.

- توصيات المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد: الممارسة والأداء المنشود (٢٠١٣). في الفترة من ٢٢-٢٦ ربيع الأول ١٤٣٤/ ٤-٧ فبراير، المملكة العربية السعودية.
- توصيات المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد: تعليم مبتكر.. لمستقبل واعد، (٢٠١٥). في الفترة من ٢-٥ مارس، المملكة العربية السعودية.
- الجرف، ريماء. (٢٠٠٨). "متطلبات تفعيل مقررات مودل الالكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني، الرياض: وزارة التربية والتعليم، ٢٤-٢٦ مايو.
- حبيشي، داليا خيرى. (٢٠١٢). "فاعلية بيئة مقترحة للتعليم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب (٢٠) لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر.
- الحربش، جاسر سليمان. (٢٠١٤). التعليم والتدري الإلكتروني: التدريس والتقنية، السعودية المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، ٦٣ع.
- حسن، نبيل السيد محمد. (٢٠١٣). "أثر استخدام التعلم التشاركي القائم على تطبيقات جوجل التربوية في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوه لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى"، مجلة كلية التربية بالاسكندرية، مصر، مج ٢٣، ٤ع.
- حمادة، أمل ابراهيم، إسماعيل، آية طلعت. (٢٠١٤). "أثر تصميم بيئة للتعليم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢ وفقاً لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٥٦ع.
- حميد، حميد محمود. (٢٠١٥). "أثر التفاعل بين نمط الدعم الإلكتروني بمهام الويب ومستويات تقديمه على تنمية كفاءة التعلم والتفكير الابتكاري لدى طلاب الدراسات العليا"، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، مج ٢١، ١٤ع.
- الخان، بدر. (٢٠٠٥). استراتيجيات التعليم الإلكتروني. ط١. سورية: شعاع للنشر والعلوم.
- خليفة، زينب محمد حسن (٢٠٠٨). "أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطلالبات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء"، مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي، في الفترة من ١٣-١٤ أغسطس.
- خميس، محمد عطية. (2003 ب). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار سحاب.
- الدسوقي، وفاء صلاح. (٢٠١٥). "أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتيان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٦٢ع.
- الزغبى، ابراهيم أحمد سلامة. (٢٠٠٧). "أثر استخدام استراتيجيات التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمزدوج في تدريس وحدة الفتة لدى طلبة الصف العاشر الأساس". مجلة جامعة أم القرى، ١٩ع.
- سليمان، محمد وحيد محمد. (٢٠١٦). "تطوير استراتيجية تعلم تشاركي قائمة على تطبيقات جوجل التربوية وأثرها في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية والاتجاه نحوه لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧١ع.
- السليمي، مسفر صالح. (٢٠١١). "فاعلية اختلاف نمط التدريب لبرنامج مقترح عبر الشبكات في تنمية مهارات تصميم وإدارة المقررات الإلكترونية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية". رسالة ماجستير، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة طيبة.
- السيد، مصطفى عبد الرحمن طه. (٢٠١٦). "فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ١٧٤ع.

- الشرفاوي، جمال مصطفى. (٢٠١٢). "تصميم إستراتيجية مقترحة لتطوير التعليم المدمج في ضوء الشبكات الاجتماعية لتنمية مهارات تصميم ونشر المقرر الإلكتروني لطلاب كليات التربية"، المجلة العلمية بكلية التربية، جامعة المنصورة، ع٣٥، ج٣.
- شمندي، مي أحمد. (٢٠١١). "أثر التدريب التشاركي عن بعد على دافعية ومهارات اختصاصيات مصادر التعلم بالمدارس الإعدادية بمملكة البحرين"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- الشيخ، هاني محمد. (٢٠١٣). العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني وأثرها على تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة، تكنولوجيا التعليم، مصر، مج٢٣، ع٤.
- الصعدي، محمد الشناوي، إبراهيم، رشا أحمد، والشرفاوي، جمال مصطفى. (٢٠١٥). "أثر تصميم نظام خبير تعليمي على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع٦٤.
- الطباخ، حسناء عبد العاطي اسماعيل. (٢٠١٤). "أثر اختلاف أنماط الشبكات الاجتماعية في بيئات التدريب الافتراضية القائمة على إستراتيجية التعلم التشاركي على تنمية مهارات التقييم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع٦٤، ج٤.
- عبد المجيد، أحمد صادق. (٢٠١١). "أثر برنامج قائم على استخدام أدوات الجيل الثاني للويب ٢.٠ في تدريس الرياضيات على تنمية أنماط الكتابة الإلكترونية وتعديل التفضيلات المعرفية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر، ع ٧٦، ج٢".
- عبدالعاطي، حسن الباتع محمد. (٢٠١٢). "أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الانترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف"، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، ع٢٧.
- عبدالقادر، نادية محمد شريف. (٢٠١٤). "نموذج مقترح في التعلم الإلكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري و مهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران"، رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، ع٤٤.
- العتيبي، هياء علي، طيب، عزيزة عبد الله (٢٠١٠). "أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية القائمة على التعلم الشبكي التشاركي على النمو المهني لدى المشرفات التربويات"، المؤتمر الدولي الخامس مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى في الفترة من ١٣-١٥ يوليو، المركز العربي للتعليم والتنمية.
- عزمي، نبيل جاد (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. ط١. القاهرة : دار الفكر العربي.
- عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العنزي، مبارك غدير (٢٠١٤). "فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية التفكير الابتكاري والقيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- عيسى، علياء، الخميسي، مها. (٢٠٠٧). "فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي". المؤتمر العلمي التاسع عشر- تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢٥-٢٦ يوليو.
- عيسى، يسري أحمد سيد. (٢٠١٥). "فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشكلة في تنمية التفكير الابتكاري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدى طلاب الصف السادس"، مجلة دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق - مصر، ع٨٧.
- الغول، ريهام محمد. (٢٠١٢). "فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع٧٨، ج١.
- الفيل، حلمي. (٢٠١٥). المقررات الإلكترونية المرنّة معرفيا. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- قاسم، همت عطية. (٢٠١٣). "فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه"، (غير منشورة)، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- كابلي، طلال بن حسن حمزة. (٢٠١٢). "فاعلية اختلاف طرق تقديم الوسائط الرقمية ونمط التعلم عبر التكنولوجيات الحديثة في مقرر التعليم الإلكتروني على التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة"، مجلة دراسات في المناهج والأشرف التربوي، السعودية، ٢، ع ٤.
- المبيضين، لانا محمد يوسف. (٢٠١١). التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورت. عمان الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، إبراهيم حسن. (٢٠١١). "عناصر المدرسة الإلكترونية" المؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المدرسة الإلكترونية، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- المصري، أنوار علي عبد السيد. (٢٠١٢). "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية". مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع ٧٨، ج ٣.
- مصطفى، أكرم فتحى. (٢٠١١). "أثر بعض متغيرات تصميم واجهات التفاعل واستراتيجيات التعلم المتكاملة في مقرر الكتروني باستخدام الويب 2.0 لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية بقنا"، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.
- مهدي، وآخرون (٢٠١٢). "استراتيجيتان للتعلم التشاركي القائم على أدوات الويب 2 بمقرر إلكتروني عن بعد، وفاعليتهما في تنمية مهارات توليد المعرفة وتطبيقها لدى طلبة كلية التربية"، مجلة البحث العلمي في التربية، ع ١٣.
- النجاشي، فوزية محمود. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في تنمية التفكير والإبداع، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- والي، محمد فوزي رياض (٢٠١٠) "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس"، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية بدمههور، جامعة الاسكندرية.

• ثانيا: المراجع الأجنبية :

- Muhammad k. Afifi, saad s. Alamri. (2014). "Effective principles in designing E-course in light of learning theories". Turkish Online Journal of Distance Education, 15, Available from <<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102098>>. [2 Oct. 2017]
- Alan Clark. (2004). E-Learning Skills. New York- U.S.A: plagrave Macmillan.
- Alexandrov, N, Velarde, RR&Alexandrov, V. (2012). Technological Advances in Interactive Collaborative Learning, 1st edn. Boca Raton; Chapman and Hall/CRC.
- Smith, B, Macgregor, J. (2013). "What is Collaborative Learning? Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, Available from <https://umdrive.memphis.edu/ggholson/public/collab.pdf>, [Accessed 10 May. 2016].
- Cherry, S. J. (2015). Radiography faculty perceptions of the effectiveness of asynchronous online courses, Available from ProQuest Central. <https://search.proquest.com/docview/1691069582?accountid=142908>. [11 Aug. 2016]

- Christine E.Nicke, (2010). "The effects of cooperative and collaborative strategies on student achievement and satisfaction in blended and online learning environments". PHP of philosophy education old dominion university.
- Edman, Elaina. (2010). "Implementation of formative assessment in the classroom". A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of PHP, Saint Louis University.
- Gewertz, Catherine. (2012). "Test Designers Tap Students for Feedback". ERIC Document reproduction Service No. (DOA 000124).
- Macon, D. Kirk. (2011). "Student satisfaction with online courses versus traditional courses": A meta-analysis" Available from ERIC. Retrieved from <<https://search.proquest.com/docview/964174804?accountid=142908> > [12 May. 2017]
- Mohamed, Basiony. (2004). "Internet Based Instruction and Traditional Instruction under the Pedagogical Microscope: Theoretical Study". The Third International Internet Education Conference. Cairo: Human Technology Foundation. October 11-12.
- Morris, R., Childs, P., & Hamilton, T. (2007). "Sustainability by design: A reflection on the suitability of pedagogic practice in design and engineering courses in the teaching of sustainable design". European Journal of Engineering Education, 32(2), Retrieved from [2 Jun, 2017]><https://search.proquest.com/docview/209852230?accountid=142908><
- Wanda W. Pérez. (2011). "Integration of instructional design principles to online courses and faculty training in three puertorican institutions of higher education" Available from ProQuest Central. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/864832449?accountid=142908> [6 Oct, 2017]
- RIT online launches new courses in user interface design, user experience design, and interaction design and development. (2015). Jan 16). PR Newswire Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1646780253?accountid=142908> [21 Nov, 2017.]]
- Shen, D & Marra R& Jonassen, Tsai& C& Lo, J. (2009). "Fostering Ethical Problem Solving in Engineering: A Comparison of Embedded Links and Question Links in Online Learning Environments". Paper presented at the annual meeting of AERA. San Diego, April 13-17.
- Smith KA. (1993). "Cooperative learning and problem solving". Cooperative Learning and College Teaching. Vol 3, No. 2.
- Stahl, G, Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). "Computer supported collaborative learning: An historical perspective". In



R.K.Sawyer (Ed), Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge, UK: Cambridge University Press Retrieved [13 Jul 2017]

- Torrance P. (1993). "The nature of creativity as manifest in testing, In R.J. Sternberg (Ed) the nature of creativity. New York: Press Syndicates of the University of Cambridge.
- Zhao Jianhua & Kanji Akahori. (2001). "Web-Based Collaborative Learning Methods and Strategies in Higher Education". *Proceedings of 2nd International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Kumamoto, Japan July 4-6.*

