٢٤

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

# دراسات عربية في التربية وعلم النفس

( مجلة عربية إقليمية محكمة )

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والعشرون ( جزء ثالث ) .. أبريل ٢٠١٢م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

obeikandl.com

## (( أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي ))

- أ.د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة ..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ.د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ.د / وضيئة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

(( **هيئة تحرير المجلة** )) :

**رئيـــس التحريـــــر :**

- **أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.**

**مديـــر التحريـــــر :**

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر**

**أعضاء هيئة التحرير :**

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة**
- **أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق**
- **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض**

**سكرتيرة التحرير:**

- **أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .**

**ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.**

**الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.**

**٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم**

**(( ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير ))**

# محتويات العدد (٢٤) الجزء الثالث :


| م | بحوث ودراسات محكمة : | الصفحات |
|---|---|---|
| ١) | الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : د / جمال الدين إبراهيم محمود . | ١١ ـ ٦٠ |
| ٢) | أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج SWOM التعليمى في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية .. إعداد : د / رضا محمد توفيق محمد على | ٦١ ـ ١٠٣ |
| ٣) | استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية .. إعداد : د / سمير محمد عقل عقيلى . | ١٠٥ ـ ١٥٩ |
| ٤) | فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة .. إعداد : د / علياء على عيسى على السيد. | ١٦١ ـ ٢٠٢ |
| ٥) | فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم .. إعداد : د / إيمان عبد الكريم كامل نويجى. | ٢٠٣ ـ ٢٥٦ |
| ٦) | تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية .. إعداد : د / جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي. | ٢٥٧ ـ ٣١٧ |
| ٧) | منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق:الممارسات الحالية والتصور المقترح .. إعداد : د / أسماء محمد حسن عبد المجيد . | ٣١٩ ـ ٣٦٤ |




obeikandl.com

## تعريف بالمجلـــة :

## ((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

## قواعد النشر بالمجلـــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .



obeikandl.com

- 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 .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 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 مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

## لجان التحكيم للمجلة :

**نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية**

**ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :**

**جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣ / ٣٢٣٦٦٣٣**

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

**يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :**
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [ العلق : ١-٥ ] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

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

وفي الجزء الثالث من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية** .. إعداد : د / جمال الدين إبراهيم محمود .

وثانيها بعنوان : **" أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج SWOM التعليمى في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية** .. إعداد : د / رضا محمد توفيق محمد على.

وثالثها بعنوان **" استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية** .. إعداد : د / سمير محمد عقل عقيلي .

ورابعها بعنوان **" فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة** .. إعداد : د / علياء علي عيسى علي السيد .

وخامسها بعنوان : **" فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم** .. إعداد : د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي .

وسادسها بعنوان : **" تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية** .. إعداد : د / جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي .

وسابعها بعنوان : **" منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق:الممارسات الحالية والتصور المقترح** .. إعداد : د / أسماء محمد حسن عبد المجيد .

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

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

***رئيس تحرير المجلة***

# بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

# البحث الأول:

## الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية


إعـــداد :

**د / جمال الدين إبراهيم محمود**

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المشارك

كلية التربية بالسويس جامعة السويس

كلية التربية بالدوادمي جامعة شقراء


obeikandl.com

obeikandl.com

# " فاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية "

***د/جمال الدين إبراهيم محمود***

- **المقدمة** :

يشهد العصر الحالي العديد من التغيرات والتحديات المتلاحقة ومن أهمها ثورة المعلومات والاتصالات وازدياد النفوذ الدولي لبعض الدول المتقدمة ، وتعد التربية وسيلة المجتمعات لإعداد أبنائها وتهيئتهم لمواجهة هذه التغيرات والتحديات. فالتعليم هو أحد الأدوات الرئيسية في بناء الإنسان فالقيم والاتجاهات والمهارات السائدة في أي مجتمع تكون مكتسبة من خلال عملية التنشئة التي تقوم بها المؤسسات المختلفة وأهمها قنوات التعليم الرسمية ، ومن هنا تبدو أهمية التعليم بالنسبة للمرحلة الراهنة في كونه عملية تأهيل للعناصر البشرية القادرة على النهوض بالمجتمع . ( رسمي عبد الملك ، ٢٠٠١ ، ٣٠ )(١) لذلك يجب ألا يركز التعليم في مدارسنا على الجانب المعرفي فقط ؛ بل يتعداه إلى الاهتمام بتنمية المهارات والقيم والاتجاهات ؛ لكي يتم إعداد أبنائنا كمواطنين صالحين في مجتمع متغير .

وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية من المناهج التي تسهم في تربية الأجيال وإعدادهم إعدادا متوازنا لكي يقوموا بدورهم البناء في تقدم الأمة ، وذلك من خلال تزويدهم بالخبرات والمعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو الحياة ، والتفاعل مع بيئتهم . ( أحمد اللقاني وفارعة محمد ، ٢٠٠١ ، ١٩ )

ويعد التاريخ أحد فروع الدراسات الاجتماعية الذي يسهم في إعداد النشء؛ ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الفهم العميق ، والإدراك الواعي لكل ما يجري في المجتمع من أحداث ، وتغيرات لها علاقة بماضيهم العريق ، وحاضرهم ويؤثر في مستقبل بلادهم .

ولكن على الرغم من أهمية مادة التاريخ ؛ وعمق أهدافه ، إلا أن تدريسه في المدارس يجعل منه مادة جافة غير ذات معنى أو قيمة حقيقية لدى الطلاب ، بل يجد معارضة وعدم قبول منهم ، ويرجع هذا إلى الأسلوب المستخدم في تدريسه ، والذي يعتمد على الحفظ والاستظهار وسلبية الطلاب . ( عادل رسمي النجدي وعلي معبد ، ٢٠٠٤ ، ٦١ ) لذلك من الضروري من أن يطور معلم التاريخ من أساليب تدريسه ، وأن يتجاوز الأساليب التقليدية في التدريس ، ويزيد من مساحة النشاط داخل الفصل من خلال تفاعل التلميذ مع زملاءه ومشاركتهم ، وأن يستخدم أساليب حديثة ومتطورة تزيد من إثارة تفكير الطالب ، وتزيد من عمق تفكيره ، ويتم إشراكه في عملية البحث عن المعلومة والاستنتاج ، وتنمية العلاقات الإيجابية بين الطلاب من خلال تعاونهم مع بعض ويساعد هذا على نمو شخصياتهم وثقتهم بأنفسهم .

---

(١) يشير الرقم الأول إلى سنة النشر والرقم الثاني إلى رقم الصفحة .

ولقدٍ اتجه التربويون إلى تبني أساليب تعلم حديثة تجعل من المتعلم مفكراً ومفسرا وباحثا عن الحقائق والمعارف ، أساليب تعلم تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية ، ويشارك بفاعلية في عملية تعليمه وتعلمه ، وتجعله يعمل ويفكر فيما يعمله . (حياة على رمضان ، ٢٠٠٨ ، ١١ ) وأصبح من الضروري البحث عن استراتيجيات تعلم نشط تعمل على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية بحيث يكون دوره فعال وإيجابي .

فالتعلم النشط هو عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد ، حيث يشارك التلاميذ في الأنشطة والتقارير والمشاريع بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي ، والحوار البناء ، والمناقشة الثرية ، والتفكير الواعي ، والتحليل السليم ، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية ، أو أمور أو قضايا أو آراء بين بعضهم البعض ، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق ، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج ، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد. ( جودة سعادة وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ٣٣ ) وتضيف ماثيو (Mathews, 2006,98 -101 ) أن الجانب المهم في التعلم النشط يتمثل في مرور الطلاب بالخبرات الحقيقية من خلال الأنشطة الصفية المختلفة ، ومن بينها المحاضرة القصيرة ، والتي تتراوح مدتها ما بين (١٥- ٢٠) دقيقة بحيث تشجع الطلبة على إثارة الانتباه ، والمتابعة والتفكير ، كما ينبغي تشجيع المتعلمين على مناقشة الموضوعات المختلفة مع زملائهم ، وطرح الأفكار المتنوعة ، وتؤكد ماثيو على أن العمل التعاوني الجماعي مطلوب مع الأقران أو المعلمين بحيث يمكن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ويطلب منهم إبلاغ بقية زملائهم بما توصلوا إليه من معلومات ، أو قرارات أو نتائج ، وأن يطلب من المتعلمين إعادة تذكر ما دار في المحاضرة ، وذلك عن طريق كتابة ثلاثة أشياء تعلموها ، وشيء مازال غامضا ، وشيء يحتاج إلى مزيد من الفهم .

ومن استراتيجيات التعلم النشط التي تفعل دور المتعلم في العملية التعليمية استراتيجيات التعلم التعاوني من خلال دخول المتعلم في مجموعة يشارك معها في جمع المعلومات ، والمعرفة العلمية مشاركة فعالة وإيجابية .

والتعلم التعاوني النشط هو ذلك الأسلوب الذي يتبعه الطلاب من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة ، ويتطلب منهم التفاعل الجماعي الإيجابي الفعال، لإنجاز المهارات التعليمية المحددة من أجل تحقيق أهداف التعلم . ( فاروق فهمي ومنى عبد الصبور ، ٢٠٠١ ، ١٢٥ )

ويوضح ( جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ٨٨- ٩٠)(حسن زيتون وكمال زيتون،٢٠٠٣ ،١٥) أن هناك استراتيجيات تنبثق من التعلم التعاوني النشط وهي:

- فرق التحصيل الطلابية .
- الصور المقطوعة والتعلم التكاملي التعاوني .
- البحث الجماعي والاستقصاء الجماعي .
- التعلم التعاوني الاتقانى.

- الرؤوس المرقمة .
- فكر زاوج شارك .

وتعد إستراتيجية فكر زاوج شارك هي إستراتيجية نقاش تعاوني اقترحها فرانك ليمان وزملاؤه عام ١٩٨١م بجامعة ميلاند ( Jones , 2002,107 ) ، وترتكز استراتيجية فكر زاوج شارك على النظرية البنائية ، وهي من النظريات التي يقوم بها المتعلم بالدور الرئيسي في اكتساب المعرفة .

فالمتعلم لا يكتسب المعرفة ولكن يبنيها من خلال الخبرات وتنظيم المعلومات لأن المتعلم نشط وفعال خلال عملية التعلم ؛ حيث أن البنائية نموذج للتعلم يتيح للمتعلمين أن يكونوا دائما نشطاء ، وفعالين أثناء عملية التعلم ، وقادرين على التفسير بناء على المعرفة المسبقة لديهم . ( Cneed , 1996 , 291) (Lagowsk , J. 2002 ,61)

ومن استراتيجيات التعلم النشط أيضاً استراتيجية التدريس المباشر ، وهي استراتيجية فعالة في زيادة التحصيل ، والتعلم حيث يعرفها كوزيف بأنها طريقة لتدريس المفاهيم والأساسيات والعمليات بوضوح ونظام ( Besselliell , 2002,56) وتجمع هذه الطريقة بين قيام المعلم بشرح المعلومات ، وتعريف التلاميذ كيفية أداء المهارات ، وقيام الطلاب بأنشطة ومهارات لها علاقة بهذه المهارات، وتلقيهم تغذية راجعة من المعلم . وترتكز هذه الإستراتيجية على نظرية التعلم ذي المعنى لاوزوبل ، وهو التعلم الذي يرتكز على التفاعل بين المعرفة الجديدة ، وما سبق تعلمه من معلومات ومعارف سابقة ؛ وبالتالي يحدث تغيير في شكل المعرفة الجديدة ولاشك أن تنمية الفهم العميق من أهم المهارات التي لابد أن يتعلمها التلاميذ ، وذلك لفهم الأحداث والظواهر التاريخية بوعي وبصيرة ، وفهم أسباب المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، وتفسيرها وإدراك العلاقة بينها وبين الماضي ، وامتدادها إلى الحاضر ، وكيف أنها تؤثر في المستقبل ، فتنمية الفهم العميق من خلال تدريس التاريخ يساعد المتعلم على الوصول إلى الحقيقة بنفسه ، وتفسيرها وتحليلها ، وإصدار حكم عليها بعيدا عن الحفظ والتلقين وحشو العقل بمعلومات سرعان ما تنسى ، ويؤثر هذا على اتجاه التلاميذ نحو دراسة التاريخ وتنمية دافعيتهم للإنجاز .

- **الإحساس بالمشكلة** :

رغم أهمية الفهم بصفة عامة والفهم العميق بصفة خاصة لأي دارس للتاريخ إلا أن الباحث لاحظ وجود قصور في ممارسة الفهم العميق من قبل المتعلمين بالمرحلة المتوسطة لموضوعات التاريخ وذلك من خلال :

- الخبرة الميدانية أثناء الإشراف على التربية العملية ، وقيام الباحث بزيارة الفصول الدراسية حيث لاحظ عدم ممارسة تلاميذ المرحلة المتوسطة للفهم العميق في الموضوعات التاريخية بالدرجة الكافية رغم أهمية هذا الفهم .
- توصيات الدراسات والبحوث السابقة التي أوضحت افتقار المتعلمين للفهم العميق أثناء دراستهم لمناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ؛ والتاريخ بصفة خاصة ، حيث يلجأ المتعلمين إلى حفظ المادة الدراسية دون فهم ، لأن المنهج يشمل على مفاهيم ، وأفكار مجردة ، وأحداث وأماكن بعيدة

واستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية تقليدية ، لا تساعد المتعلمين على استيعابها مثل (دراسة الحسيني ١٩٩٣) ودراسة (عبد المؤمن محمد ٢٠٠١) ودراسة (جمال الدين إبراهيم ٢٠٠٤) ودراسة (عادل النجدي وعلي معبد ٢٠٠٤) ودراسة (سحر عبد الفتاح ٢٠٠٩) ودراسة (عفاف عبد الرحمن ٢٠١١) .

- استطلاع رأي (٢٠) من موجهي ومعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حول الطرق المتبعة في تدريس التاريخ بالمرحلة المتوسطة ، ودورها في تنمية الفهم العميق ، تبين أن مدرسي الدراسات الاجتماعية يعتمدون على التلقين والإلقاء ويركزون على تحصيل التلاميذ وتحفيظهم للمعلومات أثناء تدريسهم لموضوعات التاريخ وكأنه الهدف الوحيد لتدريس التاريخ ، وأن الفهم العميق لم يلق الإهتمام الكافي من المعلمين أثناء تدريس الموضوعات التاريخية رغم أنه هدفا رئيسيا من أهداف المادة .
- شكوى تلاميذ المرحلة المتوسطة من صعوبة مادة الدراسات الاجتماعية بصفه عامه والتاريخ بصفه خاصة عندما وذلك أثناء إجراء مقابلات معهم ومناقشتهم حول أهم المشكلات التي تواجههم أثناء دراسة موضوعات التاريخ فأجمعوا على صعوبة دراستها واستيعابها إلا من خلال الحفظ والاستظهار دون الفهم والاستيعاب.

- **مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث في ضعف مستوى تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدارس المملكة العربية السعودية في ممارسة الفهم العميق لموضوعات التاريخ ، يرجع ذلك إلى الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة.

وتتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس: **ما الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة تساؤلات فرعية هي :

- ما أثر استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟
- ما أثر استراتيجية التدريس المباشر على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟
- ما الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟
- ما أثر استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس التاريخ على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟
- ما أثر استراتيجية التدريس المباشر في تدريس التاريخ على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟

- ما الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟

- **أهمية البحث** :

قد يستفيد من البحث الفئات الآتية :

- **أولاً : واضعي المناهج** :

- تطوير منهج التاريخ و وضع خطط وبرامج مساعدة وإثرائية لرفع مستوى الفهم العميق عند تلاميذ المرحلة المتوسطة .
- تجويد العملية التعليمية في مادة الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بما يتمشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة وتحقيق الغايات التربوية المرجوة فى تنمية الفهم العميق لدى التلاميذ

- **ثانيا : المشرفين التربويين** :

عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تدريبهم على تنمية الفهم العميق للتلاميذ في الموضوعات الواردة في مناهج التاريخ المقررة ، وكيفية استخدام طرق التدريس النشطة .

- **ثالثا المعلمين** :

- تعريف معلمي الدراسات الاجتماعية المتوسطة بكيفية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط مثل استراتيجيات فكر زاوج شارك والتدريس المباشر لتنمية الفهم العميق وتقديم مخطط إجرائي لهما.
- تحديد أبعاد الفهم العميق التي يمكن تنميتها من خلال استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ للمرحلة المتوسطة.
- تقديم مقياسا لقياس الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط يكون نموذجا لبناء مقاييس أخرى لقياس الفهم العميق في مجال الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة في وحدات دراسية أخرى وفى مراحل دراسية مختلفة.

- **رابعا التلاميذ** :

تقديم مجموعة من الأنشطة التعليمية يمكن أن تساعد التلاميذ على كيفية ممارسة الفهم العميق في الدراسات الاجتماعية

- **خامسا : الباحثين** :

فتح آفاق جديدة للباحثين في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة في مجال تنمية الفهم العميق لدى التلاميذ .

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تنمية الفهم العميق لموضوعات التاريخ لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط من خلال إستراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر للتعلم النشط .
- تنمية دافعية الإنجاز في مادة التاريخ لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط من خلال إستراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر .

- **حدود البحث** :

اقتصر حدود البحث الحالي على :

- مجموعة من تلاميذ الصف الثالث متوسط بمدارس "حطين والقادسية " بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية .
- اقتصر البحث على وحدة " تاريخ وطني " المقررة في الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية من العام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤م الفصل الدراسي الأول .
- اقتصرت الدراسة على أبعاد الفهم العميق ويشمل ( الطلاقة – الأصالة – التطبيق في المواقف الحياتية – طرح الأسئلة – التطبيق – التفسير – التنبؤ في ضوء المعطيات) .

- **فروض البحث** :

سعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى " درست وفقا لإستراتيجية فكر زاوج شارك" والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية " درست وفقا لإستراتيجية التدريس المباشر" والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى " درست وفقاً لإستراتيجية فكر زاوج شارك" والمجموعة التجريبية الثانية " درست وفقا لإستراتيجية التدريس المباشر" في اختبار الفهم العميق البعدي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى " درست وفقا لإستراتيجية فكر زاوج شارك" والمجموعة الضابطة في مقياس دافعية الإنجاز البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية " درست وفقا لإستراتيجية التدريس المباشر" والمجموعة الضابطة في مقياس دافعية الإنجاز البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى " درست وفقاً لإستراتيجية فكر زواج شارك" والمجموعة التجريبية الثانية " درست وفقا لإستراتيجية التدريس المباشر" في مقياس دافعية الإنجاز البعدي

- **إجراءات البحث** :

سار البحث وفقا للخطوات التالية :

- أولا : الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة باستخدام إستراتيجيتي التعلم النشط "استراتيجية فكر زاوج شارك واستراتيجية

التدريس المباشر "في التدريس بصفة عامة و في تدريس الدراسات الاجتماعية والتاريخ بصفة خاصة، وكيف يمكن من خلالهما تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ .

- ثانيا : اختيار الوحدة الثانية من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية فرع التاريخ وهى "تاريخ وطني " ليتم اعداد أدوات الدراسة لها .
- ثالثا : إعداد أدوات الدراسة وتشمل : أدوات التجريب وتشمل : إعداد دليلا معلم
  - ✓ الدليل الاول وفق استراتيجية فكر زاوج شارك لتدريس الوحدة المختارة "تاريخ وطني"..
  - ✓ الدليل الثاني وفق استراتيجية التدريس المباشر لتدريس الوحدة المختارة "تاريخ وطني".
- أدوات القياس وتشمل على :
  - ✓ اختبار الفهم العميق ( إعداد الباحث ) .
  - ✓ اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين . ( إعداد فاروق عبد الفتاح موسي )
- رابعا : اختيار عينة البحث وتتضمن مجموعتين :
  - ✓ المجموعة التجريبية الأولى وتدريس الوحدة باستخدام إستراتيجية فكر زاوج شارك.
  - ✓ المجموعة التجريبية الثانية وتدرس الوحدة باستخدام إستراتيجية التدريس المباشر.
  - ✓ المجموعة الضابطة وتدرس الوحدة باستخدام الطريقة المعتادة أو العادية .
- خامسا : التطبيق القبلي لاختبار الفهم العميق واختبار الدافعية للإنجاز على العينة المختارة .
- سادسا : تدريس الوحدة المعدة باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك للمجموعة التجريبية الاولى و باستخدام استراتيجية التدريس المباشر للمجموعة التجريبية الثانية والطريقة المعتادة للمجموعة الضابطة .
- سابعا : التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق واختبار الدافعية للإنجاز على العينة المختارة .
- ثامنا : رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا .
- تاسعا : التوصيات والمقترحات .

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الفاعلية النسبية** :

يعرف (جيرولد كمب ،١٩٩١، ٣٠٥) الفاعلية بنسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى المطلوب من تعلم الاهداف وذلك من خلال درجاتهم في أدوات القياس التي تطبق عليه ومعالجتها احصائيا .

ويعرفها الباحث اجرائيا نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى المطلوب و التغير المرغوب إحداثه والذي يجعلهم يصلون إلى الأهداف التربوية من خلال دراسة الموضوعات التاريخية وذلك من خلال استخدامه استراتيجيتي فكر زاوج

شارك والتدريس المباشر ، ويتم تحديد هذه الفاعلية من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك. وسوف يحدد الباحث الفاعلية النسبية من خلال مقارنة فاعلية الاستراتيجيتين في تنمية الفهم العميق ودافعية الانجاز.

- **إستراتيجية فكر زاوج شارك** :

يعرفها( جابر عبد الحميد ١٩٩٩ ، ٩١- ٩٢ ) إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني الفعال وتتكون من ثلاث خطوات هي : التفكير Thinking : يفكر كل تلميذ بمفرده في المشكلة ، أو السؤال المطروح عليه . والمزاوجة Pairing : يناقش كل تلميذ زميله في أفكاره . المشاركة Sharing : يشترك تلاميذ الفصل كله ( كمجموعات ) فيما توصلوا إليه من أفكار .

وعرفها جيلفورد (Guilforg,2002,87) بأنها إحدى طرق التعلم التعاوني النشط التي تتيح للتلاميذ وقتا للتفكير الفردي في السؤال المرتبط بموضوع الدرس ، ثم يكونون بعد ذلك أزواجا مع زملائهم ، ليشاركوهم في التفكير ، وأخيرا يختار الأزواج فكرة رئيسية واحدة ، ليشاركوا فيها الفصل كله.

ويعرفها (محمد حمادة ٢٠٠٥ ، ٢٣٣ ) إنها أحد استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي ترتكز على ديناميكية ، وحركة وتفاصيل ، ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية ، وتستخدم لتنشيط وتحسين ما لدى التلاميذ من معارف ، وخبرات سابقة أو لإحداث رد فعل حول فكرة أو معلومة ما ، فبعد أن يتم – بشكل فردي – التأمل في صمت للمشكلة أو المعلومة لبعض الوقت – دقيقة مثلاً – يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما معا ، ثم يشاركا زوجا آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول نفس المشكلة ، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا من نتائج ليمثل فكر المجموعة ككل .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها إستراتيجية قائمة على أن يفكر كل طالب بنفسه عند طرح سؤال يرتبط بوحدة "تاريخ وطني " المقررة على طلاب الصف الثالث متوسط ثم يتبادل كل تلميذ الأفكار مع زميله ثم يشارك بها تلاميذ الفصل كله .

- **إستراتيجية التدريس المباشر** :

يعرفها( حسن زيتون، وكمال زيتون ٢٠٠٣ ، ٢٥ ) بأنها طريقة في التعليم والتعلم متمركزة حول المعلم تجمع بين قيام المعلم بشرح معلومات أو كيفية أداء المهارات ، لعدد كبير من الطلاب في صف دراسي ، وبين قيام هؤلاء الطلاب بممارسة أنشطة تعليمية (أسئلة ، تمارين ، تطبيقات ... الخ) ذات علاقة بهذه المعلومات أو تلك المهارات ، ومن ثم تلقيهم تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم في هذه الأنشطة . ويعرفها كوزيف وآخرون ( Kozioff , et al )بأنها طريقة لتدريس المفاهيم والتعليمات بوضوح ونظام .

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها طريقة للتعليم والتعلم متمركزة حول التعلم تجمع بين قيام المعلم بشرح معلومات أو عرض لكيفية أداء مهارات متضمنة وحدة "تاريخ وطني" المقررة على طلاب الصف الثالث متوسط في موضوعات التاريخ وبين قيام هؤلاء الطلاب بممارسة أنشطة تعليمية لموضوعات هذه الوحدة تم تلقيهم تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم في هذه الأنشطة .

• **الفهم العميق** Deep Understanding :

يعرفه( جابر عبدالحميد ، ٢٠٠٣ ، ٢٨٦ – ٢٨٧ ) بأنه مجموعة من القدرات المترابطة وهو درجة خاصة من الفهم حيث ينمي ويعمق عن طريق الأسئلة وخطوط الاستقصاء التي تنشأ من التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار ، فالفهم العميق ليس مجرد معرفة حقائق بل معرفة السبب والطريقة .

ويعرفه كوكس وكلارك ( Cox and Clark,2005,97 ) بأنه القدرة على استخدام المفاهيم التفسيرية بابتكاريه ، وتعود إلى قدرة الأفراد على التفكير في المشكلات ، وخلق حلول جديدة لهذه المشكلات ، أي أنه مجموعة القدرات العقلية التي يحاول بها الطالب تضمين مادة دراسية معينة داخل بنيته المعرفية خلال عدة مظاهر .

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه قدرة التلميذ على استيعاب وفهم موضوعات التاريخ التي يدرسها في الصف الثالث متوسط ويظهر ذلك عليه من خلال عدة مظاهر مثل الطلاقة والأصالة والتطبيق في المواقف الحياتية وطرح الأسئلة والتفسير والتنبؤ في وضوء معطيات وتقاس هذه القدرة من خلال اختبار الفهم العميق الذى تم اعداده لذلك.

• **دافعية الإنجاز** :

يعرفها (فاروق عبد الفتاح١٩٩١ ،٤) بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح ، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح .

ويعرفها (يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس ،٢٠٠٢ ،٥٥) بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، والإقبال عليه بنشاط موجه ، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنه حالة داخلية تهيئ المتعلم للانتباه والعمل الجاد والمشاركة في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلم.

• **الإطار النظري** :

تعد استراتيجيات التدريس عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم والمادة الدراسية ، وتعتبر حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم ؛ فاستراتيجيات التدريس خطط عمل توضع لتحقيق أهداف معينة ، وتمنع تحقيق مخرجات تعليمية غير مرغوب فيها ، وتعمم في صورة خطوات إجرائية ، ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية ، وتتحول كل خطوة من خطوات الإستراتيجية إلى تكتيكات ، أي إلى أساليب إجرائية تفصيلية تتم في تتابع مقصود ، ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة . ( السايح ، ٢٠٠٨ ، ٦٥) وتتحدد استراتيجيات التدريس وتتنوع ويعد اختيار المعلم لإستراتيجية التعليم والتعلم التي تحقق أهداف التدريس ومحتواه ؛ أحد دلائل جودة التعليم ، واختيار استراتيجيات التدريس يتطلب من المعلم التفكير ، والموازنة بين الاستراتيجيات المتاحة في ضوء العديد من المتغيرات المتشابكة كنواتج التعلم التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب ، والخبرة السابقة لديهم ، وميولهم

واستعداداتهم ، وعن طريق اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة يمكن للمتعلم أن يحول المحتوى الدراسي إلى تصوراتٍ عقليةٍ ، وأن تصبح العملية التعليمية استقصاء بناء بدلا من أن تكون تلقينا سلبيا ، وأن يصبح المناخ الاجتماعي في قاعةٍ الدرس أكثر خصوبة، وبيئة ممتدة ، بدلا من أن تكون مقيدة ، ويكون هذا دافعا للإنجاز والتفوق ، وذلك لبناء بيئة التعلم النشط وتطويرها .

فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع إدخال تغيير على أساليب تدريسه التقليدية حيث يعتمد بشكل كبير على استراتيجيات التعلم النشط ، ويختار منها ما يلاءم مادته التي يدرسها ، وعليه أن يتأكد من نجاح الإستراتيجية التي يستخدمها من خلال تفاعل الطلاب معه ، وذلك لكي يحقق الأهداف التربوية المنشودة .

إن تدريس التاريخ وتعلمه بمعناه الحقيقي يتضمن ويتطلب محتوى ومهارات ولا ينفصل محتوى التاريخ عن المهارات العقلية والبحوث التاريخية التي تتطلب جمع الأدلة والشواهد ، كما تقتضي التفكير الدقيق فيها ، وتقويم المصادر والاستنتاجات ، كما أن الأعمال التاريخية تتضمن فهم المعلومات، والمقارنة بينها ، وبين التفسيرات في الأعمال الأخرى . ( جابر عبد الحميد ، ١٩٩٨ ، ٥٧ ) ويتطلب هذا استخدام استراتيجيات تدريسية غير تقليدية في تدريس التاريخ، لإكساب الطلاب مثل هذه المهارات ، من هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التعلم النشط مثل إستراتيجية فكر زاوج شارك وإستراتيجية التدريس المباشر وذلك لمساعدة الطلاب على الفهم العميق للحقائق والأحداث والموضوعات التاريخية وتنمية دافعيتهم للإنجاز .

- **إستراتيجية فكر زاوج شارك** :

أكدت الدراسات الحديثة في مجال التعليم والتعلم أن الخبرات التي يكتسبها الطلاب عن طريق التعلم النشط وسيلة فعالة لتنمية الفهم العميق وتنمية والتفكير وروح التعاون بينهم ، كما أنها تنمي لديهم العديد من الاتجاهات الإيجابية .

وتتعدد استراتيجيات التعلم النشط وتعد إستراتيجية فكر زاوج شارك أحد استراتيجيات التعلم التعاوني النشط ، وقد اقترحها فرانك ليمان عام ١٩٨١م ، ثم طورها هو وزملاءه في جامعة ماري لاند عام ١٩٨٥م.( Jona , 2002 ,59) (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ٩١ – ٩٢ ) .

وتشير ( نادية سمعان لطف الله ، ٢٠٠٥ ، ٤٤ ) على أن استراتيجية فكر زاوج شارك قد نمت في ظل التعلم التعاوني وبحوث وقت الانتظار .قد اتخذت استراتيجية فكر زاوج شارك أسسها من خطواتها الثلاث التي تعبر عن نشاط وفاعلية المتعلمين أثناء التعلم باستخدام هذه الاستراتيجية ،فهي تتكون من ثلاث خطوات كما أوضحها ( جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ٩١ – ١٠٣ )( سليم أبو غالي ، ٢٠١٠ ،٥٥ )(Gmegomy &Pamy, 1995,11)(Jones , 2002 , 55 ) هي :

- فكر بنفسك Think by yourself:وفيها يستثير المعلم تفكير تلاميذ بطرح تساؤلٍ ما أو ملاحظة ما أو تذكر أما ما ، ويجب أن يكون هذا التساؤل متحديا ومفتوحا ، ويتاح لكل تلميذ لحظات قليلة للتفكير والإجابة .

- زاوج Pain :وفيها يشترك كل تلميذ مع أحد زملاءه ويحدثه عن إجابته ويقارن كل منها أفكاره بأفكار الآخر ، ويحدد الإجابة التي يعتقدون أنها الأفضل والأكثر إقناعا وإبداعا ويتاح لهم أيضا عدة لحظات لتبادل الأفكار بينهم .
- شارك Share : وفيها يدعو المعلم كل زوج من الطلاب لكي يشاركا أفكارهما مع الفصل كله ويمكن إجراء ذلك بصورة دورية أو بدعوة كل زوج من الطلاب أو من يرفع يده ويطلب الإجابة بعرض إجابته ، ويمكن للمعلم تسجيل إجابات الطلاب على السبورة .

ويتفق جرجور وماري (Gregory & Parry,1995 , n ) و ( جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ٢١ - ٩١ ) وجون ( Jones , 2002 , 20 ) و(نادية سمعان ٢٠٠٤) على تعريف إستراتيجية فكر زاوج شارك بأنها إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني الفعالة وتتكون من ثلاث خطوات هي :

- التفكير Thinking : فيها يفكر كل تلميذ بمفرده في المشكلة أو السؤال المطروح عليه .
- المزاوجة Paining : فيها يناقش كل تلميذ أحد زملائه في أفكاره .
- المشاركة Sharing : فيها يفكر تلاميذ الفصل كله ( كمجموعة ) فيما توصلوا إليه من أفكار.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها إستراتيجية قائمة على أن يفكر كل تلميذ بنفسه عند طرح سؤال مرتبط بدرس من الدروس الخاصة بوحدة " تاريخ وطني " المقررة على تلاميذ الصف الثالث متوسط ، ثم يتبادل كل تلميذ الأفكار مع زميله ، ثم يشارك بها تلاميذ الفصل كله .

وتعتبر إستراتيجية فكر زاوج شارك إستراتيجية تعلم نقاشي تعاوني ، وهي ترتكز على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية، وتستخدم لتنشيط وتحسين ما لدى التلاميذ من معارف وخبرات سابقة ، أو لإحداث رد فعل حول فكرة أو معلومة ما ، فهي نشاطا متميزا لإظهار المعرفة المسبقة للتلاميذ ، كما أنها تتيح فرصة للمناقشة الجماعية.( Szesze ,2003 , 56).

ويرى ( محمود نصر ، ٢٠٠٣ ، ٢١٣ ) أن هذه الإستراتيجية هي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي تستخدم لتنشيط ما لدى التلاميذ من معرفة سابقة للموقف التعليمي ، أو لإحداث رد فعل حول مشكلة ما ، فبعد أن يتم بشكل فردي ، التأمل والتفكير لبعض الوقت ، يقوم كل زوج من التلاميذ بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معاً ، ثم يشارك زوج آخر التلاميذ في مناقشتهما حول نفس الفكرة ، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة .

وتعد هذه الاستراتيجية النشطة إستراتيجية تدريس ذات تسلسل منطقي متتالي ومتتابع تعتمد على عدة مراحل لا تبدأ مرحلة إلا بعد انتهاء المرحلة التي تسبقها ، فلا تبدأ الخطوة الثانية ( المزاوجة ) إلا عندما تنتهي الخطوة الأولى (التفكير) ولا تبدأ الخطوة الثالثة ( المشاركة ) إلا عندما تنتهي الخطوة

الثانية (المزاوجة) وهي ضمن الاستراتيجيات التي تعتمد عليها نشاط التلميذ أو المتعلم ، والذي يكون محور العملية التعليمية . ويوضح ( حسن زيتون ، ٢٠٠١، ٥٦٨ ) أن هذه الإستراتيجية تتميز بأنها تعطي الطالب فرصة للتأمل - داخليا مع نفسه وخارجيا مع زملاءه - والتفكير والمراجعة قبل الإجابة ، ومن ثم التعاون والمشاركة في الأفكار والحل تعاونيا .

وتعتبر إستراتيجية فكر زاوج شارك من الاستراتيجيات التي تصلح للتدريس في مختلف المراحل الدراسية ولتدريس معظم المواد الدراسية ومنها مادة التاريخ أشارت العديد من الدراسات إلى الحاجة إلى تطوير استراتيجيات وأساليب تدريس التاريخ لتحقيق أهداف تدريسه حيث ترى ( نادية سمعان لطف الله ، ٢٠٠٤ ) أن هذه الإستراتيجية تلاءم ظروف وإمكانات مدارسنا المتاحة كما أنها تتلاءم وأهداف معظم المواد الدراسية .

وقد أثبتت دراسة بان يمستور ( Banumeister,1992) فعالية هذه الاستراتيجية في تحسين أداء التلاميذ في التفاعل اللغوي بينهم ، وذلك من خلال جو التفاعل الإيجابي الذي توفره هذه الاستراتيجية وفي الحوار البناء بينما أثبت دراسة ( علي جودة ، ٢٠٠٥ ) فاعلية هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال ما تسمح به هذه الاستراتيجية من نشاط فعال ومشاركة ايجابية أثناء التدريس. كما أثبتت دراسة رسيل ووليم ( R.Russell and William , 2005 ) إلى نجاح هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات عمليات العلم من خلال الأفكار ، والآراء إلى كونها التلاميذ كتطبيق للمعرفة السابقة ، ومن خلال فرض الفروض ، وتصميم التجارب لاختبار صحة الفروض ، فأدى هذا التحسن إلى فهم التلاميذ للمحتوى العلمي.

وقد أكدت دراسة ويندي ديان ( Wendy Diane , 2007 ) على وجود تأثير إيجابي لإستراتيجية فكر زاوج شارك في التحصيل القرائي . وقد أشارت دراسة (ابتسام عز الدين محمد ٢٠٠٨) إلى أثر استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال استمتاع التلاميذ بما يدرسونه من خلال هذه الاستراتيجية. كما أشارت دراسة ( سليم أبو غالي ، ٢٠١٠) إلى أثر استخدام هذه الإستراتيجية فكر زاوج شارك على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة بفلسطين من خلال النشاط الإيجابي في العملية التدريسية .

وأيضاً تصلح هذه الاستراتيجية للتدريس لدى بعض الإعاقات حيث أثبتت دراسة( نادية سمعان ٢٠٠٥ ) فعالية هذه الإستراتيجية في تدريس العلوم مع التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على التحصيل والتفكير ألابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

- **دور المعلم في استراتيجية فكر زاوج شارك** :

ومن أهم الأعمال التي يمكن للمعلم القيام في هذه الاستراتيجية ما يلى :

- طرح سؤال أو مشكلة ذات نهاية مفتوحة ، وذلك لاستثارة تفكير التلاميذ في مشكلة أو ظاهرة معينة .
- منح التلاميذ دقيقة أو اثنين للتفكير في الإجابة ، وفي هذه المرحلة على المعلم أن يراعي تفكير المتعلم لوحده دون الاستعانة بأحد .
- تجميع التلاميذ في ثنائيات لمناقشة الإجابة ومشاركة الأفكار ويناقش كل طفل مع زميله ما توصل إليه .
- منح التلاميذ فرص لمشاركة الإجابات مع مجموعة صغيرة أو الصف بالكامل.
- يشرف على ما يدور داخل الفصل ويرشد ويوجه التلاميذ نحو الإجابة الصحيحة .
- يوزع التلاميذ إلى مجموعات النقاش ، ويعمل على أن يكون هناك تباين في كل مجموعة .
- يتحكم بالمدة الزمنية لكل مرحلة من مراحل استراتيجية فكر زاوج شارك .

- **دور التلاميذ في استراتيجية فكر زاوج شارك** :

المتعلم في هذه الاستراتيجية له دور نشط و إيجابي في العملية التعليمية ، حيث إن المتعلم يبادر في التعلم ويشارك ويناقش ويتفاعل مع زملائه الآخرين ، ويمكن أن تلخيصها فيما يلي:

- يبادر بالتعلم ويبحث عن المعلومة ، ويحلل ويفسر الظواهر ، ويبين الأسباب لأي قضية أو مشكلة تواجهه .
- يبذل المتعلم مجهودا عقليا وذلك لحل مشكلة ، أو تفسير ظاهرة ، أو قضية تواجهه ، وتمثل هذه المرحلة ، المرحلة الأولى وهي اعتماد الطالب على نفسه حيث يفكر لوحده .
- يناقش زميله بما توصل إليه من المرحلة الأولى ، ويحاول أن يبين سبب إجابته ويحاول إقناع زميله ، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الثانية وهي مرحلة المزاوجة ( كل تلميذ مع زميل واحد )
- يشارك زملاءه في عرض المشكلة أو الظاهرة أو القضية موضع النقاش بشكل جماعي أمام الفصل كله ، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الثالثة وهي المشاركة
- يبين المتعلم السبب في إجابته ويحاول إقناع الآخرين في إجابته .

- **خطوات إستراتيجية فكر زاوج شارك** :

- فكر بنفسك : Think with your self وفيها يستثير المعلم تلاميذه بطرح تساؤل ما ، أو تذكر أمر معين ، أو ملاحظة ما ويجب أن يكون هذا السؤال متحديا أو مفتوحا ، ثم تتاح لكل تلميذ لحظات قليلة وليس دقائق للتفكير في الإجابة .
- زاوج مع زميل لك : Pain with your friend يشارك كل تلميذ أحد زملائه ، ويحدثه عن إجابته ، ويقارن كل منهما أفكاره ، ويحدد الإجابة التي يعتقدان أنها الأفضل ، والأكثر إقناعا وإبداعا ، ويتاح أيضا عدة لحظات لتبادل الأفكار .
- شارك الفصل كله : Share the all class يدعو المعلم كل زوج يشارك التلاميذ كل منهم بأفكارهما الفصل كله ، ويمكن إجراء ذلك بصورة

دورية ، أو بدعوة كل زوج أن يرفع يده ويطلب الكلمة ، ويسجل المعلم استجابات التلاميذ على السبورة أو على جهاز الإسقاط الرأسي . ( جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ٩١) ، Gregory & Parry m ); (Jones , 2002,75) (1995 , 11)

ويشير جينتر وآخرون على أن نجاح وجودة الإستراتيجية يعتمد أساساً على جودة الأسئلة المطروحة من المعلم في الخطوة الأولى ، حيث أن السؤال الذي يدعم التفكير الحقيقي للتلاميذ سوف يساعد على نجاح بقية خطوات الإستراتيجية بصورة حقيقية ، ويوضح أيضا أنه يمكن أن تكون خطوات الإستراتيجية أربع خطوات ، وليست ثلاثة وذلك بأن تبدأ بطرح المعلم لتساؤل ثم التفكير الفردي ثم المزاوجة أو المشاركة وبقية الخطوات السابقة . وبذلك تصبح خطوات الإستراتيجية : استمع ، فكر بنفسك ، شارك زميلك ، شارك الفصل كله . ( Gunter et al , 1999,88 )

وقد التزم الباحث بتطبيق إستراتيجية فكر زاوج شارك ذات الثلاثة خطوات في هذه الدراسة .

- **مهارات إستراتيجية فكر زاوج شارك** :

من مهارات استراتيجية فكر زاوج شارك ما يلي :

- عمليات الفهم : وهي قدرة المتعلم على استعمال العمليات الأساسية ( ملاحظة – استنتاج – تنبؤ – اتصال – تصنيف – القدرة على إدراك العلاقات المكانية والزمنية ) .
- مشاركة المتعلمين للآخرين في : الأفكار والمواقف والمشكلات والمشاعر المختلفة وتقبل أفكار الآخرين ومؤازرتهم .
- احترام الرأي الآخر : من خلال تعامل المتعلم مع وجهات النظر المختلفة لبعض زملائه ، والقدرة على حل الخلافات ، وما قد يحدث من سوء فهم أو تعارض في وجهات النظر .
- القدرة على المساهمة مع الآخرين في : العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز فالجميع مسئولون بطريقة جماعية عن النجاح والفشل .
- الغلق : يشير إلى الأقوال أو الأفعال التي تصدر عن المتعلم بنفسه أو بمساعدة المعلم والتي يقصد بها أين ينتهي النشاط نهاية مناسبة . ( تمام وآخرون ١٩٩٧ ، ١٥٤ )

- **مميزات استراتيجية فكر زاوج شارك** :

من خلال الدراسات والأدبيات السابقة يتضح لنا هذه الاستراتيجية لها عدة مميزات منها :

- تعد نشاطاً ممتازاً لإظهار المعرفة المسبقة للتلاميذ ، كما أنها تتيح فرصة المناقشة الجماعية . ( Szesze , 2003,66 )
- توفر فرص التفاعل مع الزملاء في التفكير . ( Srinivas , 1998, 55 )
- مناسبة لكل من المعلم والمتعلم على حد سواء .
- لا تحتاج وقتا طويلا لتنفيذها عندما يراد تغطية المادة الدراسية .

- تساعد على تمركز التعلم حول المتعلم وزيادة تفاعله في عملية تعلمه ( نادية سمعان ، ٢٠٠٥ ، ١٢٤ )( Gunter ,et al.1999 , 99 ; Crees , 1996,192)
- تزيد من دافعية المتعلم للتعلم وتنمي الثقة في نفسه .
- تساعد على بناء المسئولية الشخصية والقدرة على التفسير وإيجاد العلاقات في عملية التعلم . ( Jones , 1998, 44 )
- تحسن مهارات الاتصال والتواصل اللفظي وتتيح فرص التدريب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة . ( Gregory & Parry k 1995 , 220 )
- تدعم بعض عادات العقل المنتجة مثل الاستماع بفهم وتعاطف ، والتحكم في الاندفاع والتفكير التعاوني ( نادية سمعان ، ٢٠٠٥ ، ١٢٥ ) ( Costa & Calck 2000 ,24 )
- تعطي فرصة للتلاميذ للتفكير في إيجاد حلول للأسئلة المطروحة ، وبذلك يتم تنشيط المعلومات والمعرفة المسبقة . ( Gunter , M.A. Estes . T.H& Schwab . J.H199 )

- **أوجه القصور في استراتيجية فكر زاوج شارك** :

على الرغم من إيجابيات إستراتيجية فكر زاوج شارك السابق سردها فإن هناك بعض أوجه القصور والمخاوف من نواتج المواقف التعاونية ، وهي لا تتناقض مع العرض السابق وإنما يجب الإشارة إليها لضمان الموضوعية العلمية لهذه الدراسة ، ومن تلك العيوب ما يلي :

- الخوف من السيطرة أو إمكانية استبداد بعض الطلاب في العمل ، ومنع الطالب الذي يعمل بمفرده لفترة ما ، ويرى سعد جلال أن اعتماد شخص على آخر يؤدي إلى احتمال تأثير أحدهما على الآخر مما يؤدي إلى قبول الآخر لهذا التأثير ، أو ما يسمى بالسيطرة ولكن يمكن علاج ذلك بتبادل الأدوار في كل درس ، فالسيطرة هنا ترتبط بالضبط والتنسيق والتوحيد . ( سعد جلال ، ١٩٨٤، ١٣٤)
- تقدم معلومات أثناء التعاون لمنخفضي التحصيل كغذاء سهل ويتضح ذلك جلياً في التحصيل الدراسي ، ولكن الاستجابة التعاونية في جماعة تظهر في تماسك وتجانس الفريق ، وفي قدرات الطلاب ، وفي حث كل طالب على أن يشارك بجهوده ، وأن يأخذ ويعطي ويشارك مع زملائه
- الطلاب غير المشاركين في العمل الجماعي التعاوني سوف يعاقبون ، ولكن هذا الاعتقاد لا يحدث ، لأن فعالية التعاون والاتصال بين الأفراد والحب والتفاعل الإيجابي ، والمشاركة البناءة ، ومساعدتهم لبعض تعمل ضد اتجاه العقاب والرفض (أسماء الجبري ، محمد الديب ، ١٩٩٨ ، ٤٦ )
- ينتج عن بناء التعاون أن يعمل الطلاب سوياً لكي يقوموا بتنفيذ هذا العمل فقط ، وليس من أجل مهارة أدائهم في هذا العمل ، أي يصبح العمل مجرد روتين يؤدي بطريقة آلية ، أي أن التعاون يصبح تنظيماً آلياً ، يكون الفرد فيه كالترس في عجلة ، وهذا التنظيم الآلي يميل إلى طرد الإبداع والابتكار . لذا لا يجب أن يكون التعلم التعاوني صورة جامدة من صور التعاون ، ولكن يجب أن ينمي الروح الاجتماعية والمزايا الشخصية والكفاية الإنتاجية .(سعد جلال،١٣٤،١٩٨٤)

- عمل الطلاب سوياً يفقدهم تأكيدهم لذاتهم أو إثباتهم لشخصيتهم ، لأن الجماعة ستوجههم في بناء مستوياتهم ، وقد بين جونسون أن إثبات الشخصية وتقدير الذات من خلال التفاعل التعاوني مع الآخرين ضروري لإثبات الشخصية وتأكيدها بالمناقشة أو الحوار المملوء بنمو الذات ، لذا فالمطلوب من التعاون أن لا يصل فيه الفرد إلى المسايرة المفرطة ، ولكن التعاون ذا الاستقلالية وتحقيق التوازن في داخل الفرد فيما بينه وبين الجماعة . ( أسماء الجبري ، محمد الديب ، ١٩٩٨)
- يمكن لهذا التعلم التعاوني أن يحقق النجاح بعد أن يتدرب أعضاء الفريق في المهمة إذا لم يكن المعلم موجودا وحاضرا معهم ، لذلك على المعلم أن يراقب الجماعات الصغيرة والأفراد وهم يعملون أثناء التعلم التعاوني .
- يعتمد التعلم التعاوني النشط على أعضاء الفريق المسئولين أمام الفريق ، فالتوقع القائم على القول إن الفرد في خدمة المجتمع ، ومن أجلهم يخالف ما تعود الطلاب عليه ، لأن ما اعتادوه هو درجة عالية من التنافس . ( جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩، ١٦٦)

- **إستراتيجية التدريس المباشر** :

تعتبر إستراتيجية التدريس المباشر إحدى استراتيجيات التعلم النشط فيطلق عليها عدة تسميات منها : التدريس الصريح ، التدريس الواضح التدريس التفاعلي ، التدريس البناء .

وتعد إستراتيجية التدريس المباشر إستراتيجية أكثر فعالية في زيادة التحصيل والتعلم ، وتسمى أحيانا Direct active teaching ; or explicit teaching ; or mastery teaching instruction وهي ذات دور فعال في التدريس (Chane , 2005 , 46 ) ويعرفها (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٢٥ ) بأنها طريقة في التعليم والتعلم متمركزة حول المعلم ، تجمع بين قيام المعلم بشرح المعلومات أو عرض كيفية أداء المهارات كعدد كبير من الطلاب في صف دراسي ، وبين قيام هؤلاء الطلاب بممارسة أنشطة تعليمية ( أسئلة – تمارين – تطبيقات ) ذات علاقة بهذه المعلومات أو تلك المهارات ، ومن ثم تلقيهم تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم في هذه الأنشطة

والقول بأنها استراتيجية متمركزة حول المعلم لا يجب أن يفهم منه أن التلاميذ لا يحملون أي مسئولية نحو تعلمهم ، فالمعلم مسئولا في الجزء الأول من الدرس عن تعليم طلابه عندما يقوم بالشرح أو العرض ، إلا أن هذه المسئولية تنتقل جزئيا وتدريجيا إلى الطلاب أثناء ممارستهم للأنشطة التعليمية ، وكونها متمركزة حول المعلم لا تعني سلبية المتعلم طول الوقت أثناء التعلم ، فهم يجيبون على أسئلة المعلم ويناقشونه ، ويمارسون أنشطة تعليمية ، ويتلقون تغذية راجعة أي أن الطلاب يتحملون جزء من مسئولية التعلم ، ويكونوا في حالة النشاط أثناء هذا التعلم .

ويعرف كوزيف وآخرون استراتيجية التدريس المباشر بأنها طريقة لتدريس المفاهيم والأساسيات والعمليات بوضوح ونظام ( Kozioff et al , 2001 , p.56 ) ويعرفها كل من بولسون وفوست(Paulson&Faust,2006,98) بأنه أي نشاط

يقوم به المتعلم في الغرفة الصفية غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم داخل المحاضرة ، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعونه ، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات ، والتعليق أو التعقيب عليها ،والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة ، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها طريقة في التعليم والتعلم متمركزة حول المعلم يجمع بين قيام المعلم بشرح معلومات ، أو عرض لكيفية أداء مهارات متضمنة في وحدة ( تاريخ وطني ) المقررة على تلاميذ الصف الأول الثالث متوسط وبين قيام هؤلاء التلاميذ بممارسة أنشطة تعليمية لموضوعات الوحدة ، ثم تلقيهم تغذية راجعة من المعلم تتعلق بأدائهم في هذه الأنشطة .

وتستخدم هذه الإستراتيجية في التدريس المحكم البناء ، الذي يعده ويديره المعلم ، وهذه الإستراتيجية تتحكم بمجال الانتباه ، خاصة عند وجود قيود زمنية فتقدم المادة التعليمية من خلال طرح الأسئلة ، والعبارات التي تسمح بالوصول إلى التغذية الراجعة من الطلبة ، حيث تتوجه استجابات الطلبة للمعلم ليكيف الدرس حسب الحاجة ، وللتدريس. (محمد محمود أبو سريس وآخرون،٢٠٠٥،٢)

وللتدريس المباشر أوجه عدة مثل : المحاضرات ، عرض توضيحي ، ضيف زائر ، أسئلة وأجوبة ، حلقات البحث ، العمل في الكتاب المدرسي ، كراسات العملي ، أوراق العمل ، التدريبات والتمارين ، أنشطة القراءة المباشرة ، بطاقات العمل .

وتركز استراتيجية التدريس المباشر على نظرية التعلم ذي المعنى لأزوبل وهو التعلم الذي يؤكد على التفاعل بين المعرفة الجديدة وما سبق تعلمه من معلومات ومعارف سابقة ، وبالتالي يحدث تغيير في كل المعرفة الجديدة ، وتعد توافر الظروف الملائمة خلال المحاضرة ، أو أي شكل من أشكال التدريس الشارح أثره في تنشيط عقل المستمع أو المشاهد بحيث تشتمل هذه الأشكال التدريسية على مواد مرتبطة بالدرس.( Novah , 1990 , 50-55 ) وقد أكدت دراسة فرانميست ( E.Franximest , 2000 ) على فعالية استخدام خرائط المفاهيم عن طريق استخدام إستراتيجية التدريس المباشر في تنمية التحصيل لقطع الفهم العلمية لتلاميذ الصف السابع منخفضي الدافعية . بينما أثبتت دراسة مها الحسيني ( ٢٠٠٢ ) أثر هذه الإستراتيجية في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . كما أثبت دراسة دافيد وماليا ( David and Milena , 2003 ) على فعالية استخدام إستراتيجية التدريس المباشر عن إستراتيجية التعلم بالاكتشاف في تنفيذ التجارب العملية وإصدار التفسيرات التعليمية الصحفية لتلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي . وقد أكدت دراسة شيرلي ( Shirley N , 2006 ) أن إستراتيجية التدريس المباشر في تدريس العلوم ساعدت في تفسير مفاهيم جديدة وتعلم مهارات عملية فهي تعطي الإطار العام لفهم العلوم المتمثل في الارتباط – الاستكشاف – التفسير التوسع – والتقييم .

- **مراحل التدريس المباشر** .

- نشاط التركيز: هى العملية التي يتم من خلالها تنبيه الطالب نحو الدرس أو توجيه تركيز الطالب نحو الدرس، وتهدف هذه المرحلة إلى توجيه الطالب إلى المادة الجديدة في بداية التدريس المباشر، حيث ان الطالب عندما تبدأ الحصة يكون مشغول بأفكار مختلفة وبالتالي نحتاج إلى توجيه انتباه الطالب نحو مادة الدرس والتخلص من الأفكار السابقة .
- صياغة الأهداف وتوضيح الأهداف :يتم عرض الهدف من الدرس في مرحلة مبكرة بحسب هذه الاستراتيجية وتوضيح كيفية الاستفادة منه في حياتهم العملية وما الذى يمكن الاستفادة من الدرس في الدروس اللاحقة .
- تقديم المحتوى: يتم تقديم المحتوى إلى الطلاب من معرفة و مهارات وإجراءات، ويتم عرض المحتوى بعدة طرق من خلال المعلم أو عرض فيديو أو التكنولوجيا مثل : البر مجيات وعرض بوربوينت أو من خلال موقع ويب، ويجب أن يتم عرض المحتوى بشكل واضح ومنهجي ومناسب لسياق حياة الطلاب ويجب أن يتم تقديم المحتوى بما يتناسب مع إمكانات الطلبة وقدراتهم ، ويجب توفير النمذجة من خلال الإرشادات اللفظية والحركية والبصرية ويمكن استخدام آلية التفكير بصوت مرتفع، ويتم استعراض النموذج بخطوات متسلسلة واضحة، ويتم كتابة هذه الخطوات أمام الطلبة، و من الأهمية تقديم نماذج متنوعة ومختلفة،
- فحص الفهم و الاستيعاب : ذلك من خلال طرح أسئلة محددة، وإعطاء تدريبات، وطرح أسئلة محددة للكشف عن مدى استيعاب وفهم الطلبة، وعادة يتم تحقيق مستويات التفكير الأولى في مستويات بلوم وهي المعرفة والفهم والاستيعاب، ويجب أن يتم صياغة الأسئلة بطريقة جيدة، حتى يتم توفير الملاحظات، و أحيانا إجابات الطلبة لا تعطينا انطباع عن مدى فهم الطلبة بسب الحرج أو الخوف وعدم الرغبة في الإجابة، ومن الممكن أن نسلط الضوء على إجابات الأسئلة .. ومن الحكمة أن يقوم المدرس بإعطاء وقت للطلبة حتى يرفع الطلبة أيديهم للإجابة على الأسئلة، ويمكن أيضا السماح لهم بمناقشة الإجابة مع زملائهم الطلبة حتى يجيبوا على السؤال، ويمكن استخدام أيديهم في التعبير عن الإجابة واستخدام الرموز، ونجد إنه من الممكن الانتقال عبر هذه المراحل وعرض نماذج للإجابات والتأكد من فهمها والعودة وعرض نموذج آخر والتأكد من مدى استيعابهم .
- الممارسة الموجهة والممارسة والمستقلة : هناك طرق للتأكد من فهم الطلاب واستيعابهم إما من خلال الاستماع إلى ما يقولونه ، ومراقبة ما يفعلونه بشكل جماعي قبل البدء في ملاحظتهم بشكل فردي ، وتعتبر عملية إعطاء التدريبات والتمارين طريقة مفيدة لفحص الطلاب بشكل فردي ، ومن الممكن إعطاء الطلبة عدد من التمارين يقومون بحلها ورفع الأيدي حين الانتهاء من حلها ، لمعرفة ما حققوه من انجاز ، وخلال متابعة الحل الفردي يقوم المعلم بتوجيه الطلبة بشكل فردي والتعرف على أخطائهم ومعالجتها في حينه ، ويجب استبعاد عن الطلبة عن بعضهم في حل التمارين .. وإذا وجد المعلم أن

بعض الطلاب لا يزالون لا يتقنون المهمة فانه من الممكن إعادة شرح وتوضيح المادة لهؤلاء الطلبة ، ومن الممكن تكليف بعض الطلبة الذين أتقنوا المهمات بالقيام بتدريب الطلبة .

- الإغلاق : الخاتمة إعطاء ملخص للطلبة عن ما تم تعلمة فمن الممكن أن يقول للطلبة إذا سألك أحد ما الموضوعات التي درستها اليوم ؟ ويجب أن يكون الاغلاق ختام ذهني وجمالي ثم يقوم المعلم بإعطاء تلميح عن الدرس القادم ، أو النشاط عن الدرس القادم.
- الممارسة المكثفة الموزعة :وهي المرحلة التي يتم فيها تعليم الطالب دون مساعدة المعلم أو مساعدة أحد من زملاءه الطلبة ، من خلال الواجبات المنزلية ويجب أن يكون المعلم حذرا بإعطاء الواجبات المنزلية قبل التأكد من مدى فهم الطالب للدرس حتى لا يتم تعزيز الأخطاء لديهم .

- **دور المتعلم في التدريس المباشر** :
  - الإصغاء الفعال .
  - طرح الأسئلة للتأكد من الاستيعاب .
  - الإسهام في الدرس بإعطاء ملاحظات تضيف للدرس معلومات جديدة وأفكار وآراء .
  - ممارسة المهارات المكتسبة تحت إشراف المعلم باستقلالية .

- **دور المعلم في التدريس المباشر** :
  - تحديد المعرفة والمهارات الأولية التي يحتاجها الطلبة لاستيعاب الدرس .
  - تنظيم وتخطيط العرض في تسلسل منطقي .
  - فحص استيعاب الطلبة ( كطرح أسئلة مباشرة خلال الدرس ) .
  - عرض نموذجي للمهارة وتوفير الفرص لممارستها من قبل الطلبة .
  - مراقبة تقدم الطلبة ( من خلال التقويم التكويني ) خلال فترة التدريب في الحصة .
  - مساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبات .
  - تخطيط الخطوات القادمة في التعلم اعتماداً على إجابات عن الأسئلة .

- **العقبات التي تعوق استراتيجية التدريس المباشر** :

يوضح نوفاك Novak أن هناك بعض العقبات التي تعوق التدريس المباشر مثل :الاختبارات والمنهج ، فمعظم المناهج التي تقدم للطلاب لا تتيح لهم الوقت الكافي لاكتشاف المفاهيم ، كما أنه نادراً ما يتم توضيح مفاهيم المادة الدراسية بل غالباً ما تكون المفاهيم غامضة ، ولذلك يجب أن تكون المادة التعليمية واضحة مفاهيمياً وليست غامضة ، ويكون التأكيد أثناء التدريس على المعنى واستخدام الأنشطة التربوية التي تشجع على التعلم ذي المعنى ، وأيضا استخدام أنواع جديدة من وسائل التقويم ، حيث أن التقويم له تأثير قوي على ما يتعلمه الطلاب وكيفية تعلمهم له ، ويجب أن ينعكس التقويم نوع التعلم الذي يساعد الطلاب على اكتسابه. ( Novak J.D,1993 ,54)( Briscone .c & Lamaster ,s,u,1991,218)

وقد راعت الدراسة الحالية هذه العقبات بأن :

- ركزت على توضيح المفاهيم المتضمنة وحدة تاريخ وطني .
- استخدام الأنشطة المتنوعة والتي تشجع على التعلم ذي المعنى .
- التقويم المستمر من قبل المعلم والذي يساعد التلميذ على اكتساب التعلم المطلوب .

وقد استفاد الباحث من إستراتيجية فكر زاوج شارك وإستراتيجية التدريس المباشر ، عند تصميم الأنشطة للوحدة المختارة ، بحيث تحقق الإيجابية المطلوبة للتلاميذ ، وتزيد من تفاعلهم مع بعضهم البعض ، وتحسن من أدائهم في مادة الدراسات الاجتماعية ، أثناء دراسة التاريخ وتزيد من دافعيتهم للإنجاز .

- **الفهم العميق** :

يعتبر الفهم العميق من المهارات الهامة التي يجب أن يتعلمها التلاميذ من خلال دراستهم ، وقد تناولت العديد من الأدبيات موضوع الفهم بصفة عامة والفهم العميق على وجه الخصوص . فيذكر ( ابن القيم الجوزية ،١٩٨٧ ، ٦٩ ) أن من عظم نعم الله على عبده صحة الفهم ، وهو نور يقذفه الله في قلب العبد يميزه به بين الصحيح والفاسد ، والحق والباطل ، والهدى والضلال. ويشير ( أحمد حسن اللقاني وعلى الجمل ، ١٩٩٩، ١٧٨) في المعجم التربوي أن الفهم يعني أن يكون التلميذ قادرا على إعطاء معنى للموقف الذي يواجه ، ويستدل عليه من مجموعة من السلوكيات ، كأن يترجم أو يفسر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما . ويؤكد ( إبراهيم بهلول ، ٢٠٠٤ ، ١٩١ ) على اعتماد الفهم على ما يقوم الطلاب بتوليده وإنتاجه أثناء عملية التعلم ، فالتدريس من أجل الفهم عملية توليدية لبناء علاقات بين أجزاء المادة المقروءة مثل الكلمات والجمل والفقرات ، وبين معلومات الطالب وخبراته ومعتقداته من جانب وبين الموضوعات الدراسية من جانب آخر وبناء علاقات بين المعلومات المختزنة في الذاكرة والمعلومات الجديدة .

ويوضح جروتزر ( Grotzer , 1999,87 ) أن الفهم العميق يعني كيفية بقاءٍ المفاهيم المعرفية في عقليةٍ المتعلم ، أو بوضوح أكثر كيفية ارتباط المفاهيم معا في عقلية المتعلم ، وأيضا مدى إجادة الترابط بينها ، واستعادة هذه المفاهيم في الحال مع معنى عميق لكل مفهوم على حده . حيث أن الفهم العميق يتكون من ترابط منطقي للمفاهيم ، وترابط في المعنى ، مما يجعله يكون شبكة أكبر من المفاهيم . فالفهم العميق لأي مادة دراسية يعني القدرة على استدعاء العديد من المفاهيم المترابطة حيث أن لكل مفهوم منفرد فهم عميق داخله يساعد المتعلم على تفسير الاحداث والوقائع . كما أوضح ( جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٣ ، ٢٨٥ ) أن الطالب يحقق أكثر من مجرد حيازة المعرفة ، والمهارة بالفهم العميق أي أنه يتطلب استبصار وقدرات محنكة تنعكس في إدارات متباينة وسياقات مختلفة . وأن هذا النوع من الفهم يتطلب شاهدا ودليلا لا يمكن تحقيقه واكتسابه من خلال الاختبارات التقليدية ، أي أن الفهم العميق هو مجموعة من القدرات المرتبطة تنمي وتعمق عن طريق الأسئلة وخطوط الاستقصاء التي تنشأ من التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار ، فالفهم العميق إذا ليس مجرد معرفة حقائق ، بل معرفة السبب والطريقة .

ويشير نيوتن ( Newton , 2000,149 - 150 ) أن الفهم العميق هو الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء المعرفي القائم ، وعمل ترابطات متعددة بين الأفكار وبعضها ، وفيها يبحث المتعلم عن المعنى ويركز على الحجج والبراهين الأساسية ، والمفاهيم المطلوبة لحل مشكلة ما ، والتفاعل النشط وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والحياة الواقعية . وتؤكد ( نادية سمعان ، ٢٠٠٦ ، ٦٠٥ ) على أن الفهم العميق هو ذلك النوع من الفهم الذي يجعل الطالب قادراً على ممارسة مهارات التفكير التوليدي ، واتخاذ القرار المناسب ، وإعطاء التفسيرات الملائمة ، وطرح تساؤلات جوهرية متعددة المستويات ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الفهم .

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه قدرة التلميذ على استيعاب وفهم موضوعات التاريخ التي يدرسها في الصف الثالث متوسط ويظهر ذلك عليه من خلال عدة مظاهر مثل الطلاقة والأصالة والتطبيق وطرح الأسئلة والتفسير والتنبؤ في ضوء معطيات وتقاس هذه القدرة من خلال اختبار الفهم العميق الذى تم اعداده لذلك. .

وقد قامت ( وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ ) في مصر بمحاولة لتضمين الفهم العميق لمادة التاريخ ضمن مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم حيث حددت المستويات المعيارية بخمسه معايير على النحو التالي :

- المعيار الاول: تعرف الاحداث التاريخية وفقا لتسلسلها الزمنى.
- المعيار الثاني: تحليل عمليات البناء التاريخي.
- المعيار الثالث: تفسير وتحليل الاحداث التاريخية.
- المعيار الرابع: استخدام مهارات البحث التاريخي.
- المعيار الخامس: تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار.

وقد أشار ( عاطف سعيد ، ٢٠٠٤ ، ١٦ ) أن المركز القومي لتدريس التاريخ بالولايات المتحدة أشار إلى العديد من الأهداف التي يجب أن يهتم بها التاريخ مثل تنمية الفهم والتفكير التاريخي .

كما اهتمت دراسة ياجر وديفز ( Yeager , E.Davis.J.1996 ) بتنمية مهارة فهم المواقف التاريخية والاكتشاف والاستنتاج التاريخي من خلال استخدام النصوص التاريخية وتحليلها ومناقشتها. وقد حاول ( عثمان الجزار ، ٢٠٠٤ ) تنمية الفهم التاريخي ومهارات التفكير التاريخي لطلاب المرحلة الثانوية من خلال دراستهم لوحدة مقترحة لمنهج التاريخ وتدريسهم باستخدام استراتيجية كرايد / التعاوني والاتقاني ، ونموذج باير الاستقصائي . كما حاول ( على جودة ، ٢٠٠٥ ) التحقق من فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط ( التساؤل / فكر زاوج شارك /العصف الذهني ) على تنمية مهارات التفكير التاريخي والفهم التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثبتت هذه الاستراتيجيات فاعلية في ذلك . بينما توصلت دراسة ( هاني محمد ، ٢٠٠٧ ) إلى وجود فجوة كبيرة في كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية بين الأهداف والمحتوى من حيث تضمين مهارات الفهم والتفكير التاريخي وأظهرت الدراسة فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم و التفكير التاريخي .وقد

أثبتت ( هبة عبد الله ، ٢٠١٠ ) دور استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفهم التاريخي كأحد مقومات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية .

وتعد مهارة الفهم العميق من المهارات الهامة أثناء دراسة التاريخ والتي يجب إكسابها للتلاميذ فهي تساعدهم على اكتساب مهارات القراءة الناقدة كما تمكنهم من الوصول إلى الأسباب الجوهرية للأحداث واستخدام المصادر التاريخية بأنواعها ومناقشة وجهات النظر المختلفة . وقد أوضح ( علي كايد خريشة ، ٢٠٠٤ ، ١٦ ) أن الفهم التاريخي العميق يجعل التلميذ قادرا على إعادة المعنى للحدث التاريخي ، ووصفه في السياق الذي حدث فيه ، وتحديد الأسئلة الرئيسية حوله ، ومناقشة وجهات نظر متعددة ذات صلة ، وتحديد أسبابه ونتائجه . كما أشار ( والي عبد الرحمن ، ٢٠٠٦ ، ٢٢ )إلى أهمية ما يقدم للتلاميذ من تعليلات وتفسيرات وتصورات وتوضيحات وإدراك العلاقات والوصول إلى الاستنتاجات والمقارنة واكتشاف أوجه الشبه والاختلاف ، وإدراك تأثير العلاقات ومناقشة البراهين ، وتقييم الأفكار حتى يصلوا إلى تفسير للأحداث والوقائع لكي يتحقق الفهم التاريخي العميق .

يضاف إلى ذلك مطابقة المصادر للحقائق والقصص التاريخية ، وإعادة بناء المعنى الحرفي للنصوص التاريخية ومطابقة الأسئلة الرئيسية بعناوين القصص التاريخية وإدراك المنظور التاريخي لكتابة تاريخ الموضوع على الخرائط الزمنية ورسم المعلومات والأحداث المرئية من خلال الصور الفوتوغرافية والزيتية والرسوم ، المعمارية .( National Center for History in the Schools, 2011,168)

وقد اهتمت دراسة ( نجفة الجزار وعاطف بدوي ٢٠٠٦ ) بتنمية الفهم التاريخي والمستويات التي يمكن تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ووضعت قائمة بهذه المستويات منها : تحديد الأسباب ، تفسير الأسباب ، الاستنتاج من الأحداث ، طرح البدائل ، تخيل المواقف والأحداث ، شرح التفاصيل. كما أشارت ( ولاء صلاح ، ٢٠٠٦ ) إلى أن مهارة الفهم التاريخي لها أهميتها عند التعامل مع أي مادة تاريخية أيا كان مصدرها ويشمل هذا الفهم على صياغة الحدث التاريخي بأسلوب جديد ، واقتراح اختيارات بديلة لعنونة الحدث التاريخي وتحديد الهدف من الحدث ، والمقارنة بين الأحداث ، والسلوكيات والأنظمة التاريخية ، وتوضيح وجه الشبه والاختلاف .و قد أكدت دراسة (سحر عبد الفتاح ٢٠٠٩) على ضرورة تنمية الفهم التاريخي للتلاميذ لا همية هذا الفهم في تنمية التفكير الناقد للتلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية . كما أوضحت دراسة (عفاف عبد الرحمن ٢٠١١) أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير التاريخي - يدخل الفهم العميق ضمن هذه المهارات- لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، وبينت الباحثة افتقار الطلاب لهذا الفهم.

- **دافعية الإنجاز** :

تعد الدافعية للإنجاز من أهم العوامل التي تعمل على تعويض نقص القدرة التعليمية العامة في مجال التحصيل وهذا ما أكد عليه . ( لطفي فطيم وأبو العزايم الجمال ، ١٩٩٨ ، ٧٧ )

يعرف ( أحمد اللقاني وعلى الجمل ، ١٩٩٩ ، ١٣٣ ) الدافعية للإنجاز بأنها مستوى اقتناع الفرد بأهمية البرنامج الذي يدرسه ، وهو ما يؤثر في مستوى أدائه أثناء الدراسة ويحتاجه في التقدم نحو الأهداف المحددة للبرنامج . ويشير ( رجاء أبو علم ، ٢٠٠٤ ، ٢٥٦ ) إلى أن الدافعية للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه .

ويعرف الباحث الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها حالة داخلية تهيئ المتعلم للانتباه والعمل الجاد ، والمشاركة في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعلم .

وقد أكدت العديد من الدراسات على أثر استخدام طرق تدريس فعالة في تنمية دافعية الإنجاز فقد أشارت سرميفس ( Srimivas .H. 1998 ) إلى فعالية التعليم المتمكن في تنمية دافعية الإنجاز بينما أكدت دراسة ( علاء محمود ، ١٩٩٥ ) على فعالية الأسلوب المفضل في التعلم على تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية للتعليم الأساسي ، كما أشارت دراسة ( يسري مصطفى ، ٢٠٠٠ ) إلى فعالية استراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيا في رفع مستوى الدافعية للإنجاز في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات . وقد حاول( ابراهيم غنيم ٢٠٠٢)استخدام نموذج دورة التعلم في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الاول الثانوي الصناعي .كما حاولت ( أميمة عفيفي ٢٠٠٤ ) فعالية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي على تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . و أثبتت ( نادية سمعان ، ٢٠٠٥ ) فعالية استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير ألابتكاري ودافعية الإنجاز لتلاميذ الصف الرابع غير المبصرين .

وقد حاولت كارول وليندر ( Carroll & Leander , 2001 ) زيادة دافعية تلاميذ الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط . وأثبتت الدراسة أن استراتيجيات التعلم النشط يساعدهم في تعلم المساقات الجامعية وزيادة دافعية التلاميذ للإنجاز بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية . كما حاول ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبوين ( Taraban , R:Box , C ,Myers , R:Pollard , R. & Bowen , C,2007) التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي واتجاهات وسلوكيات الطلبة في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية . كما قام تان دوغان وأوراهن ( Tandogan , R.& Orhan , A,2007 ) بدراسة هدفت إلى معرفه أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع

الأساسي في إحدى مدارس استنبول في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية .

وقد حاول شفينز وجريفين وجوسي وليو وبرادفورد ( Scheyvens , R ) ( Griffin , A, J ocoy , C, Liu, Y. & Bradford , M,2008 التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا وأهمية هذه الاستراتيجيات في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي مقارنة بطرائق التعليم الاعتيادية التي يهيمن فيها المعلم على الموقف التعليمي ، ولا تتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفاعلة فيه ، وتؤكد الدراسة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الجغرافيا ، ورفض كل الاعتقادات التي ترى أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط يصعب تنفيذها في الكثير من المواقف التعليمية ، وذلك لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة مسبقة بمحتوى الموقف التعليمي ، وأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط تتطلب جهدا كبيرا من قبل المدرسين والطلبة على حد السواء . ومن أهم نتائج هذه الدراسة :

- يزيد التعلم النشط من دافعية الطلبة للتعلم ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم .
- يزيد التعلم النشط من فهم الطلبة لمحتوى المواد الدراسية ويعزز تعلمهم الذاتي وثقتهم بقدرتهم على التعلم .

وقد حاولت( كريمة ناجى ٢٠٠٩ ) تنمية الفهم العميق ودافعية الانجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال التفاعل بين استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر وأساليب التعلم والمعرفة المسبقة في تدريس العلوم وحاول (رمضان على ٢٠١٢)استخدام نموذج التعلم الخماسي المراحل في تدريس العلوم على تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي .

- **إجراءات الدراسة** :

تستهدف الدراسة معرفة الفاعلية النسبية لاستراتيجيتي التعلم النشط فكر زاوج شارك والتدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، وللإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فروضها اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- **أولا** : **اختيار المحتوى العلمي** :

تم اختيار وحدة " تاريخ وطني " المقررة على تلاميذ الصف الثالث المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠١١ – ٢٠١٢م من قبل وزارة التعليم السعودي وذلك للأسباب التالية :

- تتضمن الوحدة موضوعات هامة وأساسية عن تاريخ المملكة العربية السعودية وتمثل جانبا مهما للبنية المعرفية لكل تلميذ سعودي .
- تتناول الوحدة العديد من الموضوعات التي تثير لدى التلاميذ العديد من التساؤلات الخاصة بوضع البلاد قبل قيام الدولة السعودية والدعوة الإصلاحية للشيخ / محمد بن عبد الوهاب ؛ مما يساعدهم على تنمية الفهم العميق لتاريخ المملكة .

- تدريس الوحدة يمكن أن يتم من خلال أنشطة يقوم بها التلاميذ مما يساعدهم على تنمية الفهم العميق لديهم .
- تدريس الوحدة باستخدام استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر يتيح الفرصة لتنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ .

- **الأهداف العامة للوحدة** :

بعد الانتهاء من دراسة الوحدة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على :

- يعرف الحقائق والمبادئ والمفاهيم والمعلومات الواردة في الوحدة بصورة واضحة
- يصمم بعض الوسائل التعليمية معتمداً على ما يوجد في البيئة من خامات .
- يفسر الموضوعات والأحداث التاريخية بالمملكة بدقة وإتقان .
- يفهم الموضوعات والأحداث التاريخية فهماً عميقاً مما يسمح للتلميذ معرفة الأسباب التي وراء الأحداث .
- العمل التعاوني الجاد مع زملائه في المدرسة .
- يمارس الفهم العميق في الحياة وكيفية حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته الشخصية .
- يحترم جهود الآخرين وكفاحهم وما قاموا به من إنجازات .
- يبحث عن المعلومات في مصادرها الأصلية ويتأكد من صحتها .
- يتفانى في خدمة بلاده ويدافع عنها من أجل استقرارها وتقدمها .
- يحافظ على سلامة وأمن المملكة .

- **الأهداف الإجرائية للوحدة** :

وضع الباحث مجموعة من الأهداف الإجرائية الخاصة بالوحدة وتشمل على أهداف معرفية ومهارية ووجدانية وتم عرضها في دليل المعلم .

- **تحليل محتوى الوحدة** :

قام الباحث بتحليل وحدة " تاريخ وطني" الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لتحديد جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية المتضمنة بموضوعات الوحدة والتي يجب أن يشتمل عليها دليل المعلم ، واتخذ الباحث من الموضوع وحدة للسياق بينما كان المفهوم وحدة للعد وذلك في ضوء الصفحة كفئة من فئات تحليل المحتوى . (رشدي طعيمه ، ١٩٨٧ ، ١٠٢ – ١٠٤)

وقد التزم الباحث بالتعريف التالي للمفهوم " تجريدٍ للعناصرٍ المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء وعادة يعطي هذا أسماً أو عنواناً أو رمزاً " وقام الباحث بتحديد المفاهيم الواردة في الوحدة .

وقد توصل الباحث نتيجة تحليل المحتوى إلى احتواء وحدة " تاريخ وطني" الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط المقرر في الفصل الدراسي الأول على (٣٤) مفهوماً رئيسياً كما في الجدول ( ١) وهي مفاهيم أساسية ومهمة في مادة التاريخ ولابد أن يدرسها جميع التلاميذ .

**جدول (١) : المفاهيم الرئيسية لكل درس في الوحدة**

| م | الدرس | المفاهيم الرئيسية الواردة فيه |
|---|---|---|
| ١ | الدرس الأول : وضع البلاد قبل الدولة السعودية | تفكك سياسي – المخالفات الشرعية – إصلاح شامل – وحدة شاملة – المكانة الدينية – الحكم المباشر – الحكم الأسري . |
| ٢ | الدرس الثاني : الدعوة الإصلاحية للشيخ / محمد عبد الوهاب | الإسلام الصحيح – حدود الشرع – المعونات الاقتصادية – التوحيد – اتفاق الدرعية . |
| ٣ | الدرس الثالث : الدولة السعودية الأولى | النجاح السياسي – الدولة السعودية الأولى – القوات الأجنبية – الدين الصحيح – حركة دعوية – توحيد البلاد – هجوم خارجي – الأمن والاستقرار – توطيد أركان الدولة – قوافل الحجاج – أنصار الدعوة – مساعدات عينية – التسليم السلطة – الصلح – الأمان . |
| ٤ | الدرس الرابع : الدولة السعودية الثانية | الدولة السعودية الثانية – إعادة الحكم السعودي – إعادة توحيد البلاد – حملات عسكرية – الوحدة والاستقرار – مبايعة – النزاع على الحكم – الصراع في الحكم . |

وتأكد من ثبات وصدق التحليل كما يلي :

- **ثبات التحليل** :

لحساب ثبات التحليل قام الباحث بإجراء عملية التحليل مرتين متتاليتين يفصل بينهما فترة زمنية بلغت أربعة أسابيع وذلك من أجل تقليل عامل التذكر لدى الباحث لعملية التحليل الأولى واستخدام الباحث معادلة كوبرلحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل التي قام بها الباحث ، وكانت نسبة الإنفاق ٩٤٪ وهي نسبة يمكن الوثوق بها .

- **صدق التحليل** :

اعتمد الباحث في صدق تحليل المحتوى على عرض قائمة المفاهيم المتخلصة من تحليل الوحدة المختارة ، على مجموعة من الخبراء والمحكمين مصحوبة بصورة من الوحدة المختارة وذلك بهدف التعرف على الصحة العلمية للمفاهيم ، ومدى مناسبتها لمحتوى الوحدة وهذا يعرف بالصدق الظاهري .

- **تصميم أدوات الدراسة** :
- **أولاً : أدوات التطبيق** :
- **إعداد دليلا المعلم** :

◄◄ وفقاً لاستراتيجية فكر زاوج شارك .
◄◄ وفقاً لاستراتيجية التدريس المباشر .

- **١- دليل المعلم وفقاً لاستراتيجية فكر زاوج شارك للمجموعة التجريبية الأولى** :

قام الباحث بإعداد دليل المعلم الخاص بتدريس وحدة " تاريخ وطني " المقررة على طلاب الصف الثالث متوسط وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك ويحتوي هذا الدليل على :

- **مقدمة** :

يعطيك هذا الدليل بعض الأفكار والتوجيهات والإرشادات التي تساعدك على تدريس موضوعات وحدة " تاريخ وطني " باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك لتحقيق الأهداف المرجوة من الوحدة .

- **توجيهات عامة للمعلم** :

توجد نقاط هامة فيجب على المعلم أن يأخذها في الاعتبار أثناء التدريس باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك والتي تتكون خطواتها من :

- فكر بنفسك : فيها يستثير المعلم تفكير تلاميذه بطرح سؤال أو مساعدتهم على تذكر معلومات أو ملاحظة ما ، ويكون هذا التساؤل أو هذه الملاحظة مفتوحة ، ثم يتاح لكل تلميذ لحظات قليلة للتفكير
- زاوج مع زميل لك : وفيها يشارك كل تلميذ مع زميله في الأفكار ، ويحدثه عن إجابته ، ويقارن كل منهما أفكاره بأفكار الآخر ، ويحددا الإجابة التي يعتقدان أنها الأفضل والأكثر إبداعا وإقناعا .
- شارك مع الفصل كله : وفيها يدعو المعلم كل زوج من التلاميذ أن يشارك الفصل بآرائهما وأفكارهما ، ويمكن للمعلم تسجيل استجابات التلاميذ على السبورة، وبعد أن يعرض المعلم أفكار تلاميذ على السبورة يبدأ في تناول الدرس.
- الأهداف الإجرائية للوحدة : مجموعة من الأهداف السلوكية يجب أن يكتسبها التلميذ بعد دراسة الوحدة
- التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة .
- الوسائل التعليمية المعنية في تدريس الوحدة .
- الأنشطة التعليمية المصاحبة لتدريس الوحدة .
- استراتيجية التدريس المستخدمة فكر زاوج شارك : ترتكز على التفاعل بين المعلم والمتعلم من خلال المعرفة السابقة لدى التلاميذ والأسئلة التي يطرحها المعلم .

ويشمل كل درس على النقاط التالية :

- عنوان الدرس .
- الأهداف السلوكية للدرس .
- الأفكار الرئيسية المتضمنة بالدرس .
- المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس .
- الأنشطة التعليمية المصاحبة .
- خطة السير في الدرس وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك .
- المراجع التي يمكن أن يعود لها التلاميذ .
- أسئلة التقويم .

ثم قام الباحث بعرض الدليل على مجموعة من المحكمين (٢) الخبراء والمخططين لإبداء رأيهم فيه ثم قام بإعداد دليل المعلم الخاص بتدريس وحدة " تاريخ وطني " المقررة على تلاميذ الصف الثالث متوسط في صورته النهائية (٣) .

- **٢- دليل المعلم وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر للمجموعة التجريبية الثانية** :

قام الباحث بإعداد دليل المعلم الخاص بتدريس وحدة " تاريخ وطني " المقررة على تلاميذ الصف الثالث متوسط وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر ويحتوي هذا الدليل على :

---

(٢) ملحق رقم (١) أسماء المحكمين على أدوات الدراسة .
(٣) ملحق رقم (٢) دليل المعلم وفق لاستراتيجية فكر زاوج شارك .

**مقدمة :** يعطيك هذا الدليل بعض الأفكار والتوجيهات والإرشادات التي تساعدك على تدريس موضوعات وحدة " تاريخ وطني " باستخدام استراتيجية التدريس المباشر لتحقيق الأهداف المرجوة من الوحدة .

**توجيهات هامة للمعلم :** وتتضمن نقاط هامة يجب على المعلم أن يأخذها في الاعتبار أثناء التدريس باستخدام استراتيجية التدريس المباشر وخطوات هذه الاستراتيجية .

- الأهداف الإجرائية للوحدة : مجموعة من الأهداف السلوكية يجب أن يكتسبها التلميذ بعد دراسة الوحدة :
- التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة .
- الوسائل التعليمية المعنية في تدريس الوحدة .
- الأنشطة التعليمية المصاحبة لتدريس الوحدة .
- استراتيجية التدريس المستخدمة استراتيجية التدريس المباشر :ترتكز هذه الاستراتيجية على مرحلة العرض وهي المرحلة التي يشرح فيها المعلم المعلومات أو يعرض فيها المهارات .

ويشمل كل درس على النقاط التالية :

- عنوان الدرس .
- الأهداف السلوكية للدرس .
- الأفكار الرئيسية المتضمنة للدرس .
- المواد والوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس .
- الأنشطة التعليمية المصاحبة .
- خطة السير في الدرس وفقاً لاستراتيجية التدريس المباشر .
- المراجع التي يمكن أن يعود إليها التلميذ .
- أسئلة التقويم .

ثم قام الباحث بعرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين ( الخبراء والمتخصصين ) لإبداء رأيهم فيها ثم قام بإعداد دليل المعلم الخاص بتدريس وحدة " تاريخ وطني " المقررة على تلاميذ الصف الثالث متوسط في صورته النهائية لهم (٤)

- **إعداد كراسة أنشطة للتلميذ** :

- وفقاً لاستراتيجية فكر زاوج شارك .
- وفقاً لاستراتيجية التدريس المباشر .

- **١- إعداد كراسة أنشطة للتلميذ وفقاً لاستراتيجية فكر زاوج شارك للمجموعة التجريبية الأولى** :

تم إعداد كراسة أنشطة للتلميذ خاصة بدراسة وحدة " تاريخ وطني " وفقاً لمراحل استراتيجية فكر زاوج شارك ( فكر بنفسك – زاوج مع زميل لك – شارك مع تلاميذ الفصل ) وتتضمن هذه الكراسة ما يلي :

---

(٤) ملحق رقم (٣) دليل المعلم وفق استراتيجية التدريس المباشر .

- مقدمة : وهي توضح ما هو مطلوب من التلميذ في كل نشاط سواء كتابة مشاهدة أو استنتاج أو عمل نشاط حسب الدروس المعطاة .
- عدد من العبارات أو التساؤلات أو الملاحظات حول موضوع الدرس .
- أهم المفاهيم المتضمنة في الدرس .
- عدد من الأنشطة التي تساعد التلميذ على تنمية الفهم العميق للدرس والتعلم بصورة متعاونة .

ثم عرض كراسة الأنشطة الخاصة بالتلميذ المعدة وفقاً لاستراتيجية فكر زاوج شارك على مجموعة من المحكمين (٥) لإبداء رأيهم فيها ثم إعداد كراسة أنشطة للتلميذ وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك في صورته النهائية (٦) .

- **٢- إعداد كراسة أنشطة التلميذ وفقاً لاستراتيجية التدريس النشط للمجموعة التجريبية الثانية** :

تم إعداد كراسة أنشطة للتلميذ خاصة بدراسة وحدة " تاريخ وطني " وفقاً لمراحل استراتيجية التدريس المباشر ( التقديم – العرض – الممارسة الموجهة ) . الممارسة المستقلة : وتتضمن هذه الكراسة ما يلي :

- مقدمة : وهي توضح للتلميذ ما هو مطلوب منه في كل نشاط سواء كتابة مشاهدة أو استنتاج أو عمل نشاط حسب الدروس المعطاة .
- عدد من العبارات أو التساؤلات أو الملاحظات حول الدرس .
- أهم المفاهيم الواردة في الدرس .
- عدد من الأنشطة التي تساعد التلميذ على تنمية الفهم العميق للدرس والتعلم بصورة متعاونة .

ثم تم عرض كراسة الأنشطة للتلميذ وفقاً لاستراتيجية التدريس المباشر على مجموعة من المحكمين (٧) لإبداء رأيهم فيها ثم صياغة كراسة أنشطة للتلميذ وفق استراتيجية التدريس المباشر في صورتها النهائية (٨) .

- **ثانياً : إعداد أدوات القياس الخاصة بالبحث** :

- **١- اختبار الفهم العميق** :

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط .

إعداد مفردات الاختبار :

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث التي اهتمت بالفهم العميق وإعداد اختبارات الفهم العميق ، ومن ثم تم تحديد أبعاد للفهم العميق وهي : الطلاقة ، الصالة ، التطبيق في المواقف الحياتية ، طرح الأسئلة ، التفسير ، التنبؤ .

وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد وكيفية قياسها :

---

(٥) ملحق رقم (١) المحكمين على أدوات الدراسة .
(٦) ملحق رقم (٤) كراسة الأنشطة وفق استراتيجية فكر زاوج شارك .
(٧) ملحق رقم (١) المحكمين على أدوات الدراسة .
(٨) ملحق رقم (٥) كراسة أنشطة التلميذ وفق استراتيجية التدريس المباشر .

- الطلاقة : يقصد به قدرة التلميذ على إعطاء أكبر قدر من الأمثلة السريعة التي تشترك في المعنى ، وذلك في فترة زمنية محددة .
- الأصالة : يقصد به قدرة التلميذ على إنتاج استجابات أصلية قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد ، أي أنه كلما قلتْ درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها وتتميز الاستجابات الأصلية أيضا بالجدة والطرافة والقبول الاجتماعي .
- التطبيق في المواقف الحياتية :يقصد به قدرة التلميذ على تطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية تتعلق به أو بالبيئة من حوله .
- طرح الأسئلة : يقصد به قدرة التلميذ على إنتاج أكبر عدد من الأسئلة أو التساؤلات المتنوعة ومختلفة المستويات .
- التفسير : ويقصد به قدرة التلميذ على إعطاء مبررات وتوضيحات لمواقف أو أحداث معينة في ضوء ما تمت دراسته .
- التنبؤ في ضوء المعطيات : ويقصد به قياس قدرة التلميذ على توقع حدوث موقف أو حدث أو يستخدم معلوماته للتنبؤ بحدوث ظاهرة أو حادثة ما في المستقبل .

ومن هذه الدراسات والأبحاث التي راجعها الباحث وتناولت الفهم العميق وقياسه (فتحي جروان ١٩٩٩ ، جابر عبد الحميد ٢٠٠٣ ، نادية سمعان ٢٠٠٦ ، كريمة ناجي ٢٠٠٩) ( Cox & Clonk2005 , Chim & Navid 2000 ) .

- **صياغة مفردات الاختبار** :

قام الباحث بصياغة عبارات الاختبار التي تحقق قياس كل بعد من الأبعاد السابقة ، فوضعت عبارات اختبار الطلاقة والأصالة في صورة أسئلة مقاليه تتميز بالنهايات المفتوحة . أما عبارات اختبار التطبيق في المواقف الحياتية وضعت في صورة اختبار من المتعدد ، أما اختبار طرح الأسئلة فتم صياغته في صورة مقالة أو قطعة ترتبط بمقرر التاريخ للصف الثالث متوسط وبالتحديد يرتبط بالوحدة المختارة "تاريخ وطني" يطلب من التلميذ قراءتها ثم كتابة أكبر عدد من الأسئلة المختلفة والمتنوعة . أما اختبار التفسير فتم صياغة هذا الجزء في صورة أسئلة اختيار من المتعدد ثم كتابة التفسير المناسب الذي يوضح سبب الاختيار . أما اختبار التنبؤ فتم صياغة هذا الجزء في صورة أكمل العبارات بعد إعطاء معلومات معينة . وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار ما يلي :

- مناسبة الأسئلة لمستوى نمو التلاميذ .
- مناسبة الأسئلة لتعريفات الأبعاد السابق تحديدها للفهم العميق .
- وضوح الأسئلة .
- تحديد المطلوب في كل سؤال بدقة .
- وضوح تعليمات الاختبار .

وبعد الانتهاء من صياغة الاختبار ، قام الباحث إعداد صفحة يحتوي على تعليمات الاختبار وورد فيها مثال توضيحي لكيفية الإجابة وقام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (٩) لإبداء رأيهم فيه

(٩) ملحق (١) المحكمين على أدوات الدراسة .

وقد تم صياغة أسئلة الاختبار في صورته النهائية (١٠) . وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية وكان معامل الثبات (٠,٨٩) ثم حساب الصدق الذاتي للاختبار وكان ( ٠,٩٥) وتم حساب زمن الإجابة عليه بحصة دراسية (٤٥دقيقة ) .

**جدول ( ٢ ) : ويوضح الجدول الآتي مواصفات اختبار الفهم العميق**

| أبعاد الاختبار | أرقام الأسئلة | عدد الأسئلة | الدرجة الكلية | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|
| الطلاقة | ١-٥ | ٥ | ٥ | %١٦,٦٦ |
| الأصالة | ٦-١٠ | ٥ | ٥ | %١٦,٦٦ |
| التطبيق في المواقف الجنائية | ١١-١٥ | ٥ | ٥ | %١٦,٦٦ |
| طرح الأسئلة | ١٦-١٧ | ٢ | ١٠ | %١٦,٦٦ |
| التفسير | ١٨-١٢ | ٥ | ١٠ | %١٦,٦٦ |
| التنبؤ في ضوء المعطيات | ٢٣-٢٧ | ٥ | ٥ | %١٦,٦٦ |
| المجموع | ١-٢٧ | ٢٧ | ٦٠ | %١٠٠ |

- **٢- اختبار الدافعية للإنجاز** :

يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مدى نمو الدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط في المجموعتين التجريبيتين لذلك قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية الدافعية للإنجاز ومن هذه الدراسات دراسة (صلاح عبد السميع ٢٠٠٠) ودراسة (يسري مصطفى ٢٠٠٠) ودراسة ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبوين ( Taraban , R:Box , C ,Myers , R:Pollard , R. & (Bowen , C,2007ودراسة (هبة عدلي ٢٠٠٢) ودراسة (أميمة عفيفي )٢٠٠٤ ودراسة (محرز عيد ٢٠٠٢) ودراسة شفينز وجريفين وجوسي وليو وبرادفورد( Scheyvens , R Griffin , A, J ocoy , C, Liu, Y. & Bradford , M,2008 ودراسة( كريمة ناجي ٢٠٠٩ ) ودراسة (رمضان على ٢٠١٢)

التي أشارت إلى أن الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين لفاروق عبد الفتاح ١٩٩١ هو الأكثر مناسبة من قبل الباحثين لقياس الدافعية للإنجاز لذا اختاره الباحث كأداة لقياس دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط ( عينة الدراسة ) من خلال استجاباتهم على فقرات الاختبار ، ويتكون الاختبار من (٢٨) مفردة من نوع الاختبار من المتعدد والاختبار محكم وله معامل صدق عالي ، ومعامل ثبات بلغ ٠,٨٦ جدول مواصفات الاختبار وقام الباحث بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية ، حساب معامل ثبات له بلغ ٠,٨٨ والاختبار له مفتاح تصحيح (١١) .

**جدول ( ٣ ) : مواصفات اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال والراشدين**

| العبارات الموجبة | العبارات السالبة |
|---|---|
| ٢ ، ٥، ٦ ، ٧ ،٨، ١١، ١٢ ، ١٣، ١٤، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢١ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ | ١ ، ٣ ، ٤ ، ٩ ، ١٠ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٧ ، ٢٧ |

(١٠) ملحق (٦) اختبار الفهم العميق .
(١١) ملحق (٧) اختبار الدافعية للإنجاز .

- **التصميم التجريبي للبحث** :
- **اختيار عينة البحث** :

قام الباحث باختيار عينة وهم تلاميذ ثلاث فصول من ثلاث مدارس من المدارس المتوسطة بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية ( الصف الثالث متوسط ) على النحو التالي :

- **المجموعة التجريبية الأولى** :

وهم تلاميذ فصل ٣/أ بمدرسة حطين المتوسطة بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض وهم الذين يدرسون وحدة " تاريخ وطني " باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك .

- **المجموعة التجريبية الثانية** :

وهم تلاميذ فصل ٣/ب بمدرسة حطين المتوسطة بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض وهم الذين يدرسون وحدة " تاريخ وطني " باستخدام استراتيجية التدريس المباشر .

- **المجموعة الضابطة** :

هم تلاميذ بمدرسة فصل ٣/ا بمدرسة القادسية المتوسطة بمحافظة الدوادمي بمنطقة الرياض وهم الذين يدرسون وحدة " تاريخ وطني " للصف الثالث متوسط باستخدام طريقة التدريس العادية .

وسوف يقوم بالتدريس للمجموعتين التجريبيتين معلم الفصل بعد إعطاءه دليل المعلم وكراسة أنشطة التلميذ والجلوس مع كل معلم بصورة لتوضيح كيفية استخدام دليل المعلم وكراسة الأنشطة للتلميذ والإجابة على أي استفسار يدور في ذهنه ، أما المجموعة الضابطة فسوف يدرس لها معلم الفصل حسب الأسلوب المعتاد الذي يستخدم في التدريس .

- **التطبيق القبلي لأدوات القياس** :

تم تطبيق الاختبار الفهم العميق واختبار الدافع للإنجاز على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة تطبيقا قبليا أي قبل بدء عملية التدريس باستخدام استراتيجية فكر زاوج شارك واستراتيجية التدريس المباشر في أيام الاحد والاثنين الموافق ١٨- ١٩ سبتمبر ٢٠١١م .

وتم رصد درجات التطبيق القبلي والمعالجة الإحصائية لها للتحقق من تكافؤ المجموعتين من حيث الفهم العميق والدافعية للإنجاز .

**جدول( ٤ ) : جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات التطبيق القبلي لأدوات القياس**

| الاختبار | الدرجة | المجموعة التجريبية(١) | | المجموعة التجريبية(٢) | | المجموعة الضابطة | | قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠١ | دلالتها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | م | ع | | |
| الفهم العميق | ٦٠ | ٣٥,٩٢ | ٥,٦٢ | ٣٦,٢٢ | ٥,٧٦ | ٣٦,٤٣ | ٥,٥٤ | ١,٤٣ | غير دالة |
| دافعية الانجاز | ١٣٠ | ٥٣,٤٥ | ٧,٢٤ | ٥٣,٣٥ | ٦,٩٨ | ٥٣,٣١ | ٧,٠٨ | ١,٦٥ | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق :

عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ الثلاث مجموعات التجريبية الأولى وتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق واختبار الدافعية للإنجاز في التطبيق القبلي وهذا يدل على تجانس المجموعتين .

- **التدريس لمجموعتي البحث** :

قام بالتدريس لمجموعتي البحث معلم الفصل بعد الاجتماع مع معلم كل فصل على انفراد وإعطاءه دليل المعلم وكراسة أنشطة التلميذ والإجابة له أي تساؤل خاص بالتدريس وفقا للاستراتيجية التي تتضمنها دليل المعلم وكراسة أنشطة التلميذ المعطاة له وذلك لعدة أسباب :

- مدرس الفصل على وعي تام بتلاميذ فصله ونفسيتهم .
- ضمان الموضوعية في تدريس الوحدة وعدم التحيز .

وبدء تدريس الوحدة حسب خطة الوزارة يوم الثلاثاء ٢٠ سبتمبر ٢٠١١م . ( معلم المجموعة التجريبية الأولى / عبد العزيز الحسيني ، ومعلم المجموعة التجريبية الثانية / محسن عبد الله الرويس ، ومعلم المجموعة الضابطة / سلطان الحربي)

- **ملاحظة أثناء التطبيق** :

قام الباحث بحضور بعض الحصص للمجموعتين التجريبيتين أثناء دراسة الوحدة لضمان التزام المعلمين بالتدريس حسب دليل المعلم المعطى إليهم وتسجيل بعض ملاحظات والإجابة على الملاحظات التي سجلها معلمي الفصل أثناء التطبيق ومن أهم هذه الملاحظات ما يلي :

- عدم تفاعل تلاميذ الفصل في بداية التجربة لعدم تفهمهم لها ، ولكن ازداد تفاعلهم بمرور الوقت وفهمهم لطبيعة الاستراتيجيتين .
- الطلاب في المجموعة الأولى زادت قدرتهم على المشاركة والتفاعل والمناقشة دون خجل أو خوف ، مما جعلهم يكتسبون مهارات استراتيجية فكر زاوج شارك
- المعلمين في البداية كانوا لا يشجعون التلاميذ على المشاركة والنقاش ومحاولة الفهم العميق للموضوعات والأحداث ، ولكن حاول الباحث أن يوضح ذلك للمعلمين الذين أظهروا تجاوبا مع الباحث وبدئوا في تنفيذ ذلك .
- مناقشة المعلمين لأخطاء التلاميذ جعل هذه الأخطاء تتلاشى ، وتختفي قرب نهاية التجربة .
- إشادة معلمي الفصل ومديري المدرستين بهذه الاستراتيجيات ، وذلك وفقاً لما أظهره التلاميذ من ارتياح وتفاعل أثناء التدريس بهذه الصورة .

استغرق التدريس خمسة أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً وقد راعى الباحث أن تكون المدة الزمنية لتدريس الوحدة هي المدة الزمنية التي أقرتها الوزارة أقرها التوجيه الفني وتوزيع المنهج . وقد تم الانتهاء من تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبيتين يوم الاربعاء ٢٦ أكتوبر ٢٠١١م .

- **التطبيق البعدي لأدوات القياس** :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة للمجموعتين التجريبيتين تم تطبيق اختبار الفهم العميق واختبار الدافعية للإنجاز تطبيقا بعديا على عينة البحث .وتم هذا يوم السبت والاحد الموافق ٣٠.٢٩ نوفمبر ٢٠١١ للثلاثة مجموعات .

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد الانتهاء من رصد درجات التطبيق القبلي والبعدي استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة البيانات إحصائياً .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **أولاً** : **نتائج تطبيق اختبار الفهم العميق** :

**السؤال الأول ينص على : ما أثر استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط ؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الأول وهو :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ( درست وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق البعدي لصالح المجموعة التجريبية " وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) كما في الجدول التالي :

**جدول ( ٥ ) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الفهم العميق**

| المجموعة | ن | م | ع | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(١) | ٣٥ | ٥١,١٧ | ٦,٤٥ | ٤,٩٥ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٦ | ١٥,١١ | ٨,١٦ | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (٥١,١٧) والانحراف المعياري( ٦,٤٥) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة ( ١٥,١١ ) والانحراف المعياري ( ٨,١٦ ) .وتم حساب قيمة (ت) حيث بلغت ( ٤,٩٥ ) عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن هناك تفوق لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى حيث تحسن أدائهم في الفهم العميق للموضوعات التي درست لهم وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك وهذا ما أظهره التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق وبذلك تم قبول الفرض الأول .

**السؤال الثاني ينص على : ما أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط ؟**

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الثاني وهو :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ( درست وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر) والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم العميق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية "وللتحقق من صحة هذا الفرق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقيمة (ت) كما في الجدول التالي :

**جدول (٦) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق**

| المجموعة | ن | م | ع | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(٢) | ٣٧ | ٤٢,٥٩ | ٨,٠٧ | ٤,١١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٦ | ١٥,١١ | ٨,١٦ | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية و تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ( ٤٢,٥٩) و الانحراف المعياري(٨,٠٧) بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (١٥,١١ ) والانحراف المعياري ( ٨,١٦ ) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق وعند حساب قيمة (ت) بلغت ( ٤,١١) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أن التلاميذ قد تحسن أدائهم في الفهم العميق للموضوعات التي درست لهم وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر وهذا ما أظهره التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق وبذلك تم قبول الفرض الثاني .

السؤال الثالث ينص على : ما الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الثالث .

- **الفرض الثالث** :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والتي درست وفقاً لاستراتيجية فكر زاوج شارك والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر في اختبار الفهم العميق البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرق وقد استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبلاك. (جيرولد كمب ،١٩٩١، ٣٠٥)

**جدول ( ٧) : متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى والثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق ونسبة الكسب المعدل لبلاك**

| المجموعة | متوسط الدرجات قبلياً | متوسط الدرجات بعدياً | النهاية العظمى للاختبار | نسبة الكسب المعدل | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(١) | ٣٥,٩٢ | ٥١,١٧ | ٦٠ | ١,٨ | مقبول أو فاعل |
| التجريبية(٢) | ٣٦,٢٢ | ٤٢,٥٩ | | ١,٦ | مقبول أو فاعل |

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٨) بالنسبة للمجموعة التجريبية الاولى وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من( ١,٢ - ٢) ، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس الوحدة المختارة كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة لتنمية الفهم العميق لتلاميذ المجموعة التجريبية الاولى في هذه الدراسة .

أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٦) بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من( ١,٢ - ٢) ، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام التدريس المباشر في تدريس الوحدة المختارة كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة لتنمية الفهم العميق لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في هذه الدراسة

- **حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر في تنمية الفهم العميق** :

إن مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يركز على مدى الثقة التي تضعها في النتائج بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط ، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة في النتائج ، ويتحدد حجم التأثير وما إذا كان صغيرا أو متوسطا أو كبيرا ( رشدي فام ، ١٩٩٧ ، ٥٩) :

جدول ( ٨) : الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير

| حجم التأثير | صغير | متوسط | كبير |
|---|---|---|---|
| قيمة ( $\eta^2$ ) | ٠.٠١ | ٠.٠٦ | ٠.١٤ |
| قيمة ( d ) | ٠.٢٠ | ٠.٥٠ | ٠.٨٠ |

وللتعرف على حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر على تنمية الفهم العميق لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين تم حساب قيمة مربع إيتا ( $\eta^2$ ) ، وحساب حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر المقابلة لها ، كما هو موضح بالجدول ( ٧ ) باستخدام المعادلتين التاليتين (رشدي فام ،١٩٩٧ ، ٥٧ – ٩٥ )

لحساب حجم التأثير استخدام الباحث معادلة مربع أيتا ( $\eta^2$ ) التالية : $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

ومن قيمة مربع ايتا يمكن حساب قيمة حجم التأثير (d) باستخدام المعادلة التالية: $d = \frac{\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$

$t^2$ : مربع قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين لعينتين متساويتين في عدد الأفراد .

df : درجات الحرية .

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجية التدريس المستخدمة) في المتغير التابع (ا الفهم العميق) ، تم حساب قيمة مربع ايتا $\eta^2$ وقيمة d المقابلة لها كما هو موضح بالجدول الاتى :

**جدول ( ٩ ) : قيمة $\eta^2$ وقيمة d المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر في تنمية الفهم العميق**

| المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" | قيمة " $\eta^2$ " | قيمة " d " | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(١) | استراتيجية فكر زاوج شارك | الفهم العميق | ٤,٩٥ | ٠,٧٨ | ٢,١٦ | كبير |
| التجريبية(١) | استراتيجية التدريس المباشر | | ٤,١١ | ٠,٧١ | ٢,٠٤ | كبير |

يتبين من الجدول السابق ما يلى: أن حجم تأثير استراتيجية فكر زاوج شارك في تنمية الفهم العميق لتلاميذ المجموعة التجريبية الاولى كبير ، نظرا لأن قيمة ( d ) أكبر من (٠,٨) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٧٨٪) من التباين الكلي للمتغير التابع ( الفهم العميق ) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل "استراتيجية فكر زاوج شارك"( رشدي فام ١٩٩٧، ٧٣)

أن حجم تأثير استراتيجية التدريس المباشر في تنمية الفهم العميق لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية كبير ، نظرا لأن قيمة ( d ) أكبر من (٠,٨) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٧١٪) من التباين الكلي للمتغير التابع ( الفهم العميق ) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل "استراتيجية التدريس المباشر"( رشدي فام ١٩٩٧، ٧٣)

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة

**الإجابة عن السؤال الرابع : وينص على ما أثر استخدام استراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تدريس التاريخ على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الرابع .**

- **الفرض الرابع** :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى( درست وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار دافعية الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية الأولى "وللتحقق من صحة هذا الفرق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقيمة (ت) كما في الجدول التالي :

**جدول (١٠ ) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار دافعية الانجاز**

| المجموعة | ن | م | ع | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(١) | ٣٥ | ١١٥,٠٨ | ١٤,٨٢ | ٤,٢٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٦ | ٤٥,٣٢ | ٥,٧٨ | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار دافعية الانجاز لصالح تلاميذ المجموعة

التجريبية الاولى حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى (١١٥,٠٨) والانحراف المعياري(١٤,٨٢) بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٤٥,٣٢) والانحراف المعياري (٥,٧٨ ) .وتم حساب قيمة (ت) حيث بلغت ( ٣,٨٧ ) عند مستوى ٠٠,٠١ مما يدل على أن هناك تفوق لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى حيث تحسن أدائهم في الفهم العميق للموضوعات التي درست لهم وفقا لاستراتيجية فكر زاوج شارك وهذا ما أظهره التلاميذ في التطبيق البعدي لاختبار الدافعية للإنجاز وبذلك تم قبول الفرض الرابع .

**الإجابة عن السؤال الخامس : ينص على : ما أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تدريس التاريخ على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض الخامس؟**

- **الفرض الخامس** :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ( درست وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر) ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس دافعية الإنجاز البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية "وللتحقق من صحة هذا الفرق تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقيمة (ت) كما في الجدول التالي :

**جدول( ١١ ) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار دافعية الانجاز**

| المجموعة | ن | م | ع | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(٢) | ٣٧ | ١٠٢,٠٢ | ١٠,٧٦ | ٣,٨٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٦ | ٤٥,٣٢ | ٥,٧٨ | | |

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية و تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الدافعية للإنجاز لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ( ١٠٢,٠٢) و الانحراف المعياري(١٠,٧٦) بينما بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (٤٥,٣٢) والانحراف المعياري ( ٥,٧٨) في التطبيق البعدي لإختبار الدافعية للإنجاز وعند حساب قيمة (ت) بلغت ( ٣,٨٧ ) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠٠,٠١) مما يعني أن التلاميذ قد تحسن أدائهم في اختبار الدافعية للإنجاز للموضوعات التي درست لهم وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر وهذا ما أظهره التلاميذ في التطبيق البعدي اختبار الدافعية للإنجاز وبذلك تم قبول الفرض الخامس .

**السؤال السادس: ما الفاعلية النسبية لاستخدام استراتيجيتي التعلم النشط "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر" في تدريس التاريخ على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرض السادس .

- **الفرض السادس** :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والتي درست وفقاً لاستراتيجية فكر زواج شارك والمجموعة التجريبية الثانية والتي درست وفقا لاستراتيجية التدريس المباشر في مقياس دافعية الإنجاز البعدي " وللتحقق من صحة هذا الفرق وقد استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبلاك .

**جدول (١٢) : متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الاولى والثانية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الدافعية للإنجاز ونسبة الكسب المعدل لبلاك**

| المجموعة | متوسط الدرجات قبلياً | متوسط الدرجات بعدياً | النهاية العظمى للاختبار | نسبة الكسب المعدل | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(١) | ٥٣,٤٥ | ١١٥,٠٨ | ١٣٠ | ١,٩ | مقبول أو فاعل |
| التجريبية(٢) | ٥٣,٣٥ | ١٠٢,٠٢ | | ١,٨ | مقبول أو فاعل |

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٩) بالنسبة للمجموعة التجريبية الاولى وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من( ١,٢ - ٢) ، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في تدريس الوحدة المختارة كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة لتنمية الدافعية للإنجاز لتلاميذ المجموعة التجريبية الاولى في هذه الدراسة .

أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٨) بالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بلاك وهو من( ١,٢ - ٢) ، وهذه النتيجة تدل على أن استخدام التدريس المباشر في تدريس الوحدة المختارة كان على درجة عالية من الفاعلية بالنسبة لتنمية الدافعية للإنجاز لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية في هذه الدراسة.

- **حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر في تنمية الدافعية للإنجاز**:

لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل (استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر) في المتغير التابع (الدافعية للإنجاز) ، تم حساب قيمة مربعا ايتا $\eta^2$ وقيمة d المقابلة لها كما هو موضح بجدول ( ١٠ )

**جدول ( ١٣ ) : قيمة مربعا ايتا $\eta^2$ وقيمة d المقابلة لها ومقدار حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر في تنمية الدافعية للإنجاز**

| المجموعة | المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" | قيمة " $\eta^2$ " | قيمة " d " | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية(١) | استراتيجية فكر زاوج شارك | الدافعية للإنجاز | ٤,٢٩ | ٠.٨٢ | ٢,١٦ | كبير |
| التجريبية(٢) | استراتيجية التدريس المباشر | | ٣,٨٧ | ٠,٧٥ | ٢,٠٣ | كبير |

يتبين من الجدول السابق ما يلى:

أن حجم تأثير استراتيجيتي فكر زاوج شارك في تنمية الدافعية للإنجاز لتلاميذ المجموعة التجريبية الاولى كبير ، نظرا لأن قيمة ( d ) أكبر من (٠,٨) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٨٢٪) من التباين الكلي للمتغير

التابع ( الفهم العميق ) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل "استراتيجية فكر زاوج شارك"( رشدي فام ١٩٩٧، ٧٣)

أن حجم تأثير استراتيجيتي التدريس المباشر في تنمية الدافعية للإنجاز لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية كبير ، نظرا لأن قيمة ( d ) أكبر من (٠,٨) ويمكن تفسير نفس النتيجة على أساس أن (٧٥٪) من التباين الكلي للمتغير التابع ( الفهم العميق ) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل "استراتيجية التدريس المباشر" ( رشدي فام ١٩٩٧، ٧٣)

وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صحة الفرض السادس من فروض الدراسة .

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :
- **أولاً : مناقشة نتائج اختبار الفهم العميق وتفسيرها** :

أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين الذين قاموا بدراسة الوحدة الثانية بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية وعنوانها تاريخ وطني ما يلي :

- أن استخدام استراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) واستراتيجية التدريس المباشر لها نفس النتائج الإيجابية في تحسين الفهم العميق بأبعاده ( الطلاقة – الأصالة – التطبيق في المواقف الحياتية – طرح الأسئلة – التفسير – التنبؤ في ضوء المعطيات ) وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (R.Russell and William , 2005) ودراسة ( Banumeiste M,1992 ) ودراسة ويندي ديان ( Wendy Diane , 2007 ) ودراسة ( علي جودة ٢٠٠٥) ودراسة ( نادية سمعان ٢٠٠٦ ) ودراسة شفينز وجريفين وجوسي وليو وبرادفورد ( Scheyvens , R Griffin , A, J ocoy , C, Liu, Y. & Bradford , (M,2008 ودراسة (ابتسام عز الدين محمد ٢٠٠٨) و دراسة ( سليم أبو غالي ، ٢٠١٠) ودراسة ( هبة عبد الله ، ٢٠١٠ ) التي أكدت على دور استراتيجية فكر زاوج شارك في تنمية التفكير والفهم العميق والتواصل .
- تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (E,Fhancineet2000) و( مها الخميسي ٢٠٠٢) ودراسة دافيد وماليا ( David and Milena ,2003) ودراسة شيرلي ( Shirley Neeley 2006 ) ودراسة ( كريمة ناجى ٢٠٠٩ ) التي أكدت على دور استراتيجية التدريس المباشر في تنمية التفكير والفهم العميق .
- تتفق الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة ( Slack ,Utal 2003,) ودراسة ( Dufoun, 2005 ) ودراسة ( علي كايد ٢٠٠٤) ودراسة (والي عبد الرحمن ٢٠٠٦ )ودراسة ( نادية سمعان ، ٢٠٠٦ ) ودراسة ( نجفة الجزار وعاطف بدوي ٢٠٠٦) ودراسة ( ولاء صلاح ٢٠٠٦ ) ودراسة (سحر عبد الفتاح ٢٠٠٩) ودراسة (عفاف عبد الرحمن ٢٠١١) التي أكدت على استخدام التقييمات المناسبة التي تدعم الفهم العميق .

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أوضحت فاعلية استراتيجية فكر زاوج شارك و استراتيجية التدريس المباشر في تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الثالث لكن استراتيجية فكر زاوج شارك تفوقت على استراتيجية التدريس المباشر بنسبة ضئيلة وهذا ما أتضح من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك حيث بلغ بالنسبة لاستراتيجية زاوج شارك (١,٨) و استراتيجية التدريس المباشر(١,٦).

- **ثانياً : مناقشة نتائج اختبار الدافعية للإنجاز وتفسيرها :**

أثبتت النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي لاختبار الدافعية للإنجاز على تلاميذ المجموعتين التدريبيتين الذين قاموا بدراسة الوحدة الثالثة تاريخ وطني بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية ما يلي :

- أن استخدام استراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) واستراتيجية التدريس المباشر لها نفس النتائج الإيجابية في تنمية دافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث متوسط ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت استراتيجيات نشطة مثل دراسة ( Felder & Brent, 1994 ) التي أكدت على فعالية استراتيجية ( فكر . زاوج . شارك ) في تنمية الدوافع الداخلية للتعلم ودراسة كارول وليندر ( Carroll & Leander , 2001)التى اوضحت أن استراتيجيات التعلم النشط يساعد على زيادة دافعية التلاميذ للإنجاز بشكل أفضل من أسلوب المحاضرة التقليدية . ودراسة ( أميمة عفيفي ٢٠٠٤) التي أكدت على أن استخدام نموذج التعلم التوليدي له فعالية في تنمية الدافعية للإنجاز ودراسة ( نادية سمعان ٢٠٠٥) التي أثبتت أن استخدام استراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) تساعد على زيادة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المعاقين بصريا، ودراسة شفينز وجريفين وجوسي وليو وبرادفورد ( Scheyvens , R Griffin , A, J ocoy , C, Liu, Y. & Bradford , M,2008 ) التي أثبتت أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا في تنمية دافعية الانجاز مقارنة بطرائق التعليم الاعتيادية التي يهيمن فيها المعلم على الموقف التعليمي، ودراسة (رمضان على ٢٠١٢) التى استخدام نموذج التعلم الخماسي المراحل في تدريس العلوم على تنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي، ودراسة ( كريمة ناجى ٢٠٠٩ ) التي أثبتت أن التفاعل بين استراتيجيتي فكر زاوج شارك والتدريس المباشر وأساليب التعلم والمعرفة المسبقة في تدريس العلوم يساعد على تنمية الفهم العميق ودافعية الانجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها أوضحت فاعلية استراتيجية فكر زاوج شارك و استراتيجية التدريس المباشر في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الثالث لكن استراتيجية فكر زاوج شارك تفوقت على استراتيجية التدريس المباشر ولو بنسبة ضئيلة وهذا ما أتضح من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك حيث بلغ بالنسبة لاستراتيجية زاوج شارك (١,٩) و استراتيجية التدريس المباشر (١,٨).

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- ضرورة الاهتمام بتنوع استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتي تثير اهتمام التلاميذ وتني دافعيتهم نحو الإنجاز وتخلصهم من الرتابة والملل أثناء الدراسة مثل استراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) واستراتيجية التدريس المباشر والابتعاد عن الاستراتيجيات التي تفتقد الإيجابية والنشاط من المتعلم .
- الاهتمام بتنمية الفهم العميق أثناء تدريس الموضوعات والأحداث التاريخية لما لها من دور في تنمية الوعي التاريخي للمتعلمين .
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للحوار والمشاركة في الأنشطة التعليمية وتعويدهم على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة .
- إتاحة الفرصة للتلاميذ على تحمل مسئولية الأعمال التي يقومون بها والاعتماد على النفس مما يساعدهم تكون خبرات جديدة تساهم في رفع مستوى إنجازهم .
- الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استراتيجيات تدريس نشطة تقوم على التخطيط السليم ومشاركة المتعلمين في التدريس .
- ضرورة الاهتمام بعمل مقياس واختبارات تقيس الفهم العميق للموضوعات الدراسية وتدريب المعلمين على كيفية بناء هذا النوع من الاختبارات .
- الاستفادة من الوحدة المعدة في إعداد وحدات أخرى من منهج الدراسات الاجتماعية بشكل يماثل ما تم تنفيذه في البحث الحالي .
- تضمين أبعاد الفهم العميق في مناهج التاريخ في مختلف المراحل الدراسية .

- **مقترحات البحث** :

استكمالاً لنتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء البحوث التالية :

- الفعالية النسبية لاستخدام استراتيجيات أخرى من التعلم النشط على تنمية الفهم العميق والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.
- أثر استخدام استراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بطئ التعلم.
- تطوير مناهج التاريخ في ضوء أبعاد الفهم العميق .
- الفعالية النسبية لاستخدام استراتيجيتي ( فكر – زاوج – شارك ) والتدريس المباشر في مواد أخرى ومراحل دراسية أخرى .
- تقويم أداء معلمي التاريخ في تنمية الفهم العميق لدى التلاميذ .

- **المراجع** :

- **أولا المراجع العربية** :


١) **ابتسام عز الدين محمد (٢٠٠٨)** " أثر استخدام استراتيجية شارك فكر زاوج في تدريس الرياضيات علي تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية " رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة الزقازيق.

٢) **ابراهيم أحمد غنيم (٢٠٠٣ )**:فاعلية دورة التعلم في تنمية بعض مفاهيم خواص المادة ودافعية الانجاز لدى طلاب الصف الاول الثانوي الصناعي ،**مجلة كلية التربية جامعة أسيوط** ،المجلد الثامن عشر ،العدد الثاني، يوليو، ص ص

٣) **إبراهيم بهلول (٢٠٠٤)** : اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة ،القاهرة، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد ٣٠ .

٤) **ابن القيم الجوزية ( ١٩٨٧ )** : **جلاء الإفهام في فضل الصلاة على مهد خير الأنام** ، تحقيق شعيب وعبد القادر الأرناؤوط ، ط٢، الكويت ، دار العروبة .

٥) **أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٩)**: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** ، ط٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .

٦) **أحمد حسين اللقاني وفارعة حسن محمد (٢٠٠١)** : **مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل** ، ط١، القاهرة ، عالم الكتب .

٧) **أسماء عبد العال الجبري ومحمد مصطفى الديب(١٩٩٨)**:سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية ،القاهرة، عالم الكتب .

٨) **أميمة محمد عفيفي (٢٠٠٤)**: "فعالية التدريس وفقاً لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير ألابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٩) **تمام اسماعيل تمام و أخرون(١٩٩٧)**:**الاتجاهات المستقبلية في تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم** ،أسيوط ،الدار الحديثة للنشر.

١٠) **جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨)** : **مدرس القرن الحادي والعشرين (المهارات والتنمية المهنية )** ،القاهرة ،دار الفكر العربي .

١١) **جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩)** : **استراتيجيات التعليم والتعلم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ط١٠ .

١٢) **جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣)**: **الذكاءات المتعددة تنمية وتعميق**، سلسلة المراجع العربية في التربية وعلم النفس (٢٨)،القاهرة، دار الفكر العربى.

١٣) **جمال الدين ابراهيم محمود(٢٠٠٤)**:أثر استخدام الندوة في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية القيم الاخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج** ،العدد العشرون ،يناير

١٤) **جودة أحمد سعادة وآخرون ( ٢٠٠٦)** :**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق** ، الأرون ، عنان ، دار الشروق، ط١ .

١٥) **جيرولد كمب(١٩٩١)**:**تصميم البرامج التعليمية**، ترجمة أحمد خيرى كاظم ،القاهرة ،دار النهضة العربية.

١٦) **حسن حسين زيتون (٢٠٠١)**:**مهارات التدريس رؤية في تنفيذ الدرس** ،القاهرة ،عالم الكتب.

١٧) **حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣)** : **التعلم والتدريس من منظور البنائية** ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٨) **حياة علي رمضان ( ٢٠٠٨)**: فاعلية استراتيجية ( كون – شارك – استمتع – ابتكر ) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **مجلة التربية العلمية** ، العدد الثالث ، المجلد الحادي عشر .

١٩) **رجاء محمود أبو علم (٢٠٠٤)** : **التعلم أسسه التربية للبنات وتطبيقاته** ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة .

٢٠) **رسمي عبد الملك رستم ( ٢٠٠١)**: دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعي ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

٢١) **رشدي أحمد طعيمه (١٩٨٧)** : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه ، أسسه ، استخدامه** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢٢) **رشدي فام منصور (١٩٩٧)**:حجم التأثير –الوجه المكمل للدلالة الاحصائية ،**المجلة المصرية للدراسات النفسية والتربوية** ،العدد السادس عشر ،المجلد السابع ص ص٥٦-٩٥

٢٣) **رمضان محمد على (٢٠١٢)**:"أثر استخدام نموذج التعلم خماسي المراحل في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية دافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي " رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة بنى سويف.

٢٤) **سحر محمود عبد الفتاح (٢٠٠٩)** : "أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الاول الإعدادي "رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية السويس ،جامعة قناة السويس.

٢٥) **سعد جلال (١٩٨٤): المرجع في علم النفس** ، القاهرة، دار المعارف .

٢٦) **سليم محمد أبو غالي (٢٠١٠)** : "أثر توظيف استراتيجية فكر زاوج شارك على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة ،فلسطين، كلية التربية بغزة الجامعة الإسلامية .

٢٧) **صلاح عبد السميع باشا (٢٠٠٠)** : أثر الدافع للإنجاز وتقدير الذات والتخصص في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٣) ،ص ص ٣١ – ٥٩ .

٢٨) **عادل رسمي النجدي و وعلي كمال معبد ، (٢٠٠٤)** : فاعلية استخدام الحوافظ التعليمية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ،**المجلة التربوية للدراسات الاجتماعية** ،كلية التربية جامعة عين شمس، ص ص٦١ - ٩٠

٢٩) **عاطف محمد سعيد (٢٠٠٤)** : أثر استخدام نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية وتنمية مهارات التفكير التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد الأول ،ص ص ١٥- ٥٧ .

٣٠) **عبد المؤمن محمد عبده (٢٠٠١)**:العلاقة بين الفهم القرائي واكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ،**مجلة البحوث النفسية والتربوية** ،كلية التربية جامعة المنوفية العدد الثالث ،السنة السادسة عشر.

٣١) **عثمان إسماعيل الجراز (٢٠٠٤)** : قابلية تدريس وحدة مقترحة من منهج التاريخ قائمة على العمليات في المواقف التاريخية ، (استراتيجية كريدار التعاونى والاتقانى ونموذج باير الاستقصائي) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،**مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ،كلية التربية جامعة عين شمس ،العدد الثاني.

٣٢) **عفاف عبد الرحمن أحمد(٢٠١١)**: "أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي بالمرحلة الاعدادية "رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة السويس

٣٣) **علاء محمود سحراوي (١٩٩٥)** : الأسلوب المفصل في التعلم وعلاقته بالاتجاه نحو المدرسة والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الثانية بالتعليم الأساسي ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، ع٢ ، جامعة المنوفية ، كلية التربية .

٣٤) **على كايد سليم خريشه ( ٢٠٠٤)** : مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة المتوسطة ، **مجلة كلية التربية جامعة الإمارات** ، العدد ٢١ .

٣٥) **علي جودة علي (٢٠٠٥)**: فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، **مجلة الجمعية المصرية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الخامس . .

٣٦) **فاروق عبد الفتاح موسى(١٩٩١)**:**اختبار الدافعية للإنجاز للأطفال و الراشدين** ،ط٤،القاهرة ،مكتبة النهضة المصرية

٣٧) **فاروق فهمي ومنى عبد الصبور (٢٠٠١) :المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية** ، القاهرة ، دار المعارف .

٣٨) **فتحي جروان (١٩٩٩) :تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** ،الاردن، دار الكتاب الجامعي.

٣٩) **كريمة ناجى حسين (٢٠٠٩)**:"أثر التفاعل بين استراتيجيتي "فكر زاوج شارك والتدريس المباشر وأساليب التعلم والمعرفة المسبقة في تدريس العلوم في تنمية الفهم العميق ودافعية الانجاز لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي " رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية البنات جامعة عين شمس.

٤٠) **لطفي فطيم وأبو العزايم الجمال (١٩٩٨) : نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية** ، ط٣ ، القاهرة ، النهضة المصرية .

٤١) **محرز عبده يوسف (٢٠٠٢)** : فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **المؤتمر العلمي السادس للتربية العلمية وثقافة المجتمع** ، أبو سلطان ، الاسماعيلية ٢٨ – ٣١ يوليو ، المجلد الثاني ٣٩٩- ٤٢٠ .

٤٢) **محمد حمادة على (٢٠٠٥)** : فعالية استراتيجية فكر زاوج شارك والاستقصاء القائمين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضى واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة دورية كلية التربية جامعة حلوان** ، العدد (١١) .

٤٣) **محمد محمود أبو سريس وآخرون (٢٠٠٥) : استراتيجيات للتدريس والتقويم** ، سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم ، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .

٤٤) **محمود أحمد نصر (٢٠٠٣)**:أثر استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي غلى التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الإيجابي المتبادل ،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ،**المؤتمر العلمى الثالث "تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الابداع** ،دار الضيافة ،جامعة عين شمس،٨- ٩ أكتوبر ص ص٢٠٥- ٢٤٦

٤٥) **مديحة الحسيني محمد (١٩٩٣)**:"استخدام المصادر والمواقف التاريخية في تدريس التاريخ وأثره على تنمية مهارات التفكير الناقد والميل نحو دراسة التاريخ" رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية البنات جامعة عين شمس.

٤٦) **مصطفى السايح محمد ( ٢٠٠١)**: **استراتيجيات التدريس في التربية البدنية والرياضية** ، الاسكندرية، مكتبة الاشعاع للنشر .

٤٧) **مها عبد السلام الخميسي (٢٠٠٢)** : اثر استخدام كل من نموذج وتيلي للتعلم البنائي والتعلم بالاستقبال ذي المعنى في تنمية التحصيل ومهارات عمليات التعلم والتفكير ألابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس .

٤٨) **نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٥)** : أثر استخدام استراتيجية فكر زاوج شارك في التحصيل والتفكير ألابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا ، **مجلة التربية العلمية** ، كلية التربية جامعة عين شمس ، المجلد الثامن ، العدد الثالث ، سبتمبر .

٤٩) **نادية سمعان لطف الله(٢٠٠٦)**: أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العتيق ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **المؤتمر العلمي العاشر التربية العلمية وتحديات الحاضر ورأي المستقبل** ، يوليو ٥٩٥ – ٦٣٣ .

٥٠) **نجفة الجزار وعاطف بدوي (٢٠٠٦)** : فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول

الثانوي ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، العدد السادس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

٥١) **هاني محمد حسن (٢٠٠٧)** : "تطوير منهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم والتفكير التاريخيين" رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الاسكندرية .

٥٢) **هبة عبد الله رمضان حسن ( ٢٠١٠ )** : "فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان

٥٣) **هبة عدلي (٢٠٠٤)** :"فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل والدافعية ، لدى تلاميذ الموهوبين في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية " رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر .

٥٤) **والي عبد الرحمن محمد ( ٢٠٠٦ )**: أثر استخدام مدخل التراث في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي لدى الطالب والمعلم بشعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية ، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية** ، العدد السادس .

٥٥) **ولاء صلاح محمد حسن (٢٠٠٦)** :" فاعلية طريقة الاستقصاء في تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البناء ، جامعة عين شمس .

٥٦) **يسرى مصطفى السيد (٢٠٠٠)** :فعالية بناء خرائط المفاهيم تعاونيا في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالإمارات ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، العدد (٤) ، المجلد (٣) . يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٢) :علم النفس العام ،الاردن، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر .

٥٧) **يوسف قطامي وعبد الرحمن عدس(٢٠٠٢)**:**علم النفس العام**، الاردن، عمان .دار الفكر .

- **ثانيا المراجع الاجنبية** :

58) Baumeister, M.D,(1992) :Think – pair – Share ; Effect of oral language , reading comprehension and attitudes , Unpublished doctoral thesis , University of Maryland college park .

59) Briscone .c & Lamaster ,s,u,1991:Meaning Learning in college biology through concept Mapping, The American biology teacher, (56),4,214-219

60) Carol ,G.et .al (2001) : Pairing fact and fiction for deep understanding ,theme : Changing the way we think about language , Arts , Revisited , Guides- non , Classroom(055) Journal – Articles , V.(78) 60) Srinivas , H (1998 ) : Collaborative learning Think pair share, hsrinivas @ gdrc,org , No (6) ,579 , -588 .

61) Carroll, L. & Leander , S.( 2001 ) : Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies . Unpublished Master Dissertation . Saint Xavier University .

62) Chin , C.&Brownd (2000) : Learning in science : Comparison of deep and Surface approaches . Journal of research in science teaching m 37 (2) , 109 -138.

63) Cox & Clark (2005) : The use of formative quizzes for deep learning , file ; //A : Deep learning and formative quizzes .html.

64) Crane , E.(2005): The science storm , District Administration , 41(3) , 46 – 49
65) Creed F. (1996) : Cost benefit study of day Care – the effect of an attached community psychiatric nurse ,European psychiatry journal .vol (11) , 192s – 192s.
66) David Klahr , Milena Nigma (2003) : The Equivalence of learning paths in Early science Instruction Effects of Direct Instruction and Discovery learning , Department of psychology , Carnegie Mellon University , Center for Biomedical Informatics . University of Pittsburgh Volume 15 Issue 10 , Pages 661 – 667 . Edu/geography/active.html.
67) Esther . L.Zibel (2006) : Teaching to promote Deep understanding and investigate conceptual change , Tufts , University , on line from / : Esther Zirbel @ tufts ,edu.
68) Francine Guastello, T Mark Beasley ,Richard C,sinatre (2002) : Concept Mapping Effects on science Content comprehension of low – Achieving Inner – City sevnth Graders , Remedial and special Education , vol .21 , No.6,356-364.
69) Gregory , G& Parry ,T.(1995) :Classrooms for the 21 Century Integrating Models . A.S.C.D, Chicago Series, PDI 87 bc, Augus54)National center for history in the schools content of historical thinking standard for grad (5-12) retrieved on (2/6/2011)from :www.nchs.ucla.edu/Standard st1, 2nd, 1995.
70) Grotzer , Tina (1999) : Resource Booklets on research in math eng. science learning : booklet 1 : Cognitive issues that affected math and science learning : Understanding counts teaching Depth in math and science , Harvard graduate school of education .
71) Johnson , R.T, and Johnson, D,W.(2002): An Overview of Cooperative learning . In The Cooperative Learning center , the University of Minnesota. .
72) Jones , R.C.( 2002): Strategies for Reading Comprehension . Think , Paire , Share , available html.tps/start./readuquset/go/edu , virginia.ed school. Curry://http(2/6/2011m .
73) Kozioff, M.A,et al. (2001) : Direct instruction : Its Contributions to high school achievement . The High school Journal m 84(2) , 54-71 .
74) Mathews,Lisa K(2006):Why implement active learning available at :http://www2.una.edEduce/geography/ Ative.html.
75) National Center for History in the Schools Content of Historical Thinking Standard for Grad (5-12),Retrieved on (2/6/ 2011) from: www. nchs, ucla,edu/Standards/
76) Newton , D(2000) : Teaching for understanding , What it is and how to do it , London , Rutledge flamer.

77) Paulson&Faust,2006,:An Education Leader's guide to culture and learning style, Denbo, Sherry J(Ed),Beaulieu, Lyndon Moor(Ed),Improving school for African American students :A reader for education Leader,
78) Paulson, D. & Faust , J.(2006) :Active Learning for the college Classroom Available at : http:/chemistry. Calstatela. edu/chem. & Bochum. / active / main . html.
79) Russell R.wilke and William J.Straits (2005): practical Advice for Teaching Inquiry – Based process Skills in the Biological the American biology teacher 67 (9) : 534 – 540. 2005 .
80) Scheyvens , R: Griffin, A : Jacky , C : Liu , Y. & Bradford, M (2008): Experimenting with Active learning in Geography : Dispelling the Myths that perpetuate Resistance . Journal of Geography in Higher Education..32 (1) , 51 -69 .
81) Shirley Neeley , Ed.D , (2006) :Effective K – 12 Science Instruction Elements of Research – based Science Education Commissioner of Education . Texas Science Initialed of the Texas Education Agency.
82) Slack . F.et al (2003) : Assessment and learning outcomes : The evaluation of deep learning in an on line course ,journal of information Technology Education ,vol.2 .
83) Srinivas,H(1998):Collaborative learning Think pair share, hsrinivas@gdre.org
84) Szesze , M.( 2003): Science Teaching Strategies , Think – Pare – Share : ,available htm.rshrscistrattinkinkp/inst/science/curriculum/us.md.12k.mcps:/ /http.
85) Taraban, R:Box, C,Myers , R:Pollard , R: & Bowen, C. (2007):Effects of Active Learning Experiences on Achievement . Attitudes and Behaviors in High school Biology . Journal of Research in Science Teaching. 44 (7), 960-979.
86) Wendy Diane Carss (2007) : The effects of using think pair share during guided reading lessons .
87) Wilk, R. (2003) :The Effect of Active learning on student Characteristics in a Human physiology course for None Majors Advances in physiology Education, 27 , 207 – 223
88) Yeager,e.,&Davis J.(1996) :Teaching "The Knowing How " of history: classroom Teaching about historical Text Paper Presented at the Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA).

❋❋❋❋❋❋❋

# البحث الثاني :

## أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج SWOM التعليمى في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية


إعـــداد :

**د / رضا محمد توفيق محمد على**

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة بنها


obeikandl.com

obeikandl.com

# " أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج SWOM التعليمى في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية "

***د / رضا محمد توفيق محمد على***

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج SWOM التعليمى فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية ،ولقد أجريت الدراسة على عينة طلاب الصف الثالث الثانوى بمدرسة بنها الثانوية – محافظة القليوبية ، ولقد قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة حيث تكونت كل مجموعة من (٢٥) طالبا، وقد طبقت أدوات الدراسة قبليا على المجموعتين وأوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ، وبعد استخدام الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM على المجموعة التجريبية من أجل تنمية مهارات الخريطة العقلية المقترحة ،قد طبقت أدوات الدراسة بعديا وهى اختبار فى مهارات الفهم التاريخى وبطاقة ملاحظة فى مهارات تناول العلاقات واختبار فى مهارات اتخاذ القرار، واسفرت نتائج التطبيق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح الأولى فى تنمية كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار كما أظهرت النتائج عن وجود معامل ارتباط للتطبيق البعدى للمجموعة التجريبية لكل أدوات الدراسة، مما أكد هذا على وجود التجانس بين كل من مراحل الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM وبين مراحل مهارات الخريطة العقلية المقترحة للفهم التاريخة وتناول العلاقات واتخاذ القرار، مما توصى الدراسة إلى تطبيق هذ الاستراتيجية التعليمية ومهارات الخريطة العقلية المصاحبة لها على صفوف دراسية أخرى فى تدريس كل من مادة التاريخ بصفة خاصة والدراسات الاجتماعية بصفة عامة.

## *THE EFFECT OF A STRATEGY BASED ON SWOM INSTRUCTIONAL MODEL IN HISTORY EDUCATION ON DEVELOPING THE MENTAL MAPPING SKILLS OF HISTORICAL UNDERSTANDING, RELATIONSHIPS MANIPULATION, AND DECISION TAKING AMONG THE SECONDARY STAGE STUDENTS*

**DR. REDA MOHAMMAD TAWFIQ MOHAMMAD**

***ABSTRACT***

*The present study aimed at investigating the effect of a strategy based on SWOM instructional model in history education on developing the mental mapping skills of historical understanding, relationships manipulation, and decision taking among the secondary stage students. The sample consisted of 50 students, 25 for the control group and 25 for the experimental one, drawn from Benha Secondary School for Boys, Benha, Qalubiya. The study tools were a historical understanding test, observation checklist in relationships manipulation, and a test in decision taking skills. They were administered as a pre-application and a post-application. The study findings revealed that there were statistically significant differences between the scores means of*

*the experimental group and those of the control group, in favour of the former, in developing the historical understanding skills, relationships manipulation, and decision taking skills. The study also revealed that there was a correlation of the post-application of the study tools on the experimental group. This assures that there was a homogeneity between all the SWOM-based suggested strategy and the stages of suggested mental mapping skills of historical understanding, relationships manipulation, and decision taking. The present study recommended the application of the suggested strategy and the accompanied mental mapping skills in different grades in teaching history in particular and teaching social studies in general.*

- **مقدمة الدراسة** :

تبرز مكانة أهمية مادة التاريخ عن بقية المواد الدراسية الاخري في أنها تحاول تحقيق أهداف التربية وإكساب مهارات التفكير من أجل إدراك طبيعة العلاقة بين السبب والنتيجة من خلال أعمال التحليل المنطقي فى مجموع الاحداث التاريخيةعلى مختلف تتابع نطاقاتها الزمنية والتوصل إلى إمكانية إصدار أو اتخاذ القرارات الصائبة فى سياق عام من التفاهم والتعايش الايجابي مع الواقع فيإطار المهارات والقيم التى يؤمن بها المجتمع (walsh2005p 45-46) وذلك على أعتبار أن خبرات الفرد وممارساتة جزء لايتجزأ من الخبرة الانسانية

ومع أهمية تدريس التاريخ مازال الاهتمام يدور حول إثارة تساؤلات تهتم بالعوامل الخارجية المؤثرة على شخصية المتعلم في وضوح تعابيرة وحماسته فى استدعاء جوانب التعلم دون التركيز الحقيقي في رؤية العملية التعليمية نحو مايجرى في ذهن المتعلم من أساليب تفكير، تعزز الإدراك المعرفى لديه وتجعل تعلمه ذا معني قائم علي التعلم الشامل الذى يسعى إلي اكتساب وتنمية المهارات العقلية وعاداتها والعلاقات الاجتماعية ومهارات تناولها والممارسات السلوكية الايجابية وآثار نتائج قرارتها على مناحي المواقف الحياتية.

ومع أنه يبدو منطقيا تناول الأحداث التاريخية فى ترتيب خطى تتابعى إلا أنه يجافى طبيعة عمل المخ فى التعلم لأنه يتطور فكريا عن طريق انتقاء أفضل الاختيارات المتاحة أمامه في ظل وجود بيئة نموذجية تعتمد على مبدأ الانتخاب لا على تعميم التلقين (جينسن إيريك، ٢٠٠٧،ص٧،٨) مما أفقد المادة التاريخية حيويتها واقتصار دورها على اجتياز الاختبار عن طريق الاستظهار(فتحى،١٩٨٧ ، حزين١٩٨٩، على١٩٩٧، السمادوني٢٠٠٧)٠ دون معرفة المتعلمين سببا واحدا يجعلهم يدرسون تلك المادة، كما أنهم لايدركون أهميتها فى حياتهم (اللقاني،١٩٩٠،ص١٩).

مما كانت الحاجة إلىإعادة بناء مختلف للفصل الدراسي يراعى فيه مبادئ وخصائص ومهارات ، تؤكد على صياغة إطار عمل من أجل فهم دينامية التعلم والتدريس فى سياق ذي معني، يؤدي إلي حصول المتعلم على مستوي أعلى من الادراك تجاه المعرفة وتطوير مهارات تفكير تعينه على مواجهة المشكلات التى تواجهه في حياته اليومية وذلك من خلال تدريبه على عملية

اتخاذ القرار اثناء تدريس القضايا التاريخية، والمواقف الحياتية وقد أكد كل من إمام حميدة واللقاني وإلفيزتيرك على ضرورة تدريب المتعلمين على مهارات صنع القرار من أجل تحسين ادائهم وعاداتهم الدراسية (حميدة ١٩٨٦، اللقاني ١٩٩٣ alfizatrick2001 ).

فضلا إلى توفير البيئة الصفية التفاعلية الايجابية النشطة من خلال تصميم اجراءات تعليمية متنوعة متكاملة تتيح توليد فرص تعلم مقصودة تسهم فى تنمية مهارات تناول العلاقات الاجتماعية مع الذات والآخر والتى يمكن استخلاصها من القيم المتضمنة فى جوانب محتوي القضايا التاريخية فى منهج التاريخ، وكذلك من اجراءات طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة، مما قد يحقق هذا تقدير أعلي تجاه الذات، خاصة إذا صاحب هذا إرتفاع فى مستوي مهارات الفهم تجاه المعرفة التاريخية لدى المتعلم.

وماقد يساعد على تحقيق التعليم ذي المغزي فى تدريس التاريخ الذي يرنو إلى استكشاف المعني وتكوينه واستخدامه فى نواحي المهارات العقلية والاجتماعية والسلوكية النموذج الأمثل الشامل للمدرسة الذى يعرف بنموذج سوام التعليمي حيث يقدم تطويرا عمليا في بناء العقل والذات وكل مايشمل جوانب الشخصية لدى المتعلم، فاللنموذج اسس وقواعد واجراءات يمكن صياغتها وفق استراتيجيات وأدوات وتقنيات واضحة وعملية، يمكن من خلالها استنباط مراحل استراتيجية تعلمية يمكن صياغتها إجرائيا من أجل إيجاد بيئة تعليمية ناجحة قد تنجز اهداف الدراسة الحالية فى صورة متكاملة متمثلة فىخريطة عقلية متكاملة مقترحة قد تنمى كل من مهارات الفهم التاريخي وتناول العلاقات وإتخاذ القرار عند تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **مشكلةالدراسة** :

قد وجد قصور فى تحقيق التعلم ذو المعني عند تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية علي خلاف مايمكن ان تحققه الخلفية المعرفية التاريخية ووظائفها فى امكانية اكتساب وتنمية فهم معناها تاريخيا ويصاحب ذلك من تنمية مهارات تناول العلاقات واتخاذ القرار،ومايساعد على تحقيق ذلك أن المتعلم فىهذه المرحلة يصل النمو العقلي المعرفى إلي أكتماله والى المستوي المطلوب من النمو الاجتماعي والنفسي (عبد السلام،٢٠٠٥،ص٣٨٢- ٤٠٩).

ولمزيد من التأكيد على هذا القصور قد أجرى الباحث دراسة استطلاعية للتعرف على الواقع الحالى فى تدريس التاريخ فى الصف الثالث للمرحلةالثانوية ولقد تضمنت الاجراءات التالية:

- قام الباحث بملاحظة عدد من معلمى التاريخ عدد (٥) معلمين فى مدينة بنها محافظة القليوبية من أجل التعرف على الطرق التدريسية المستخدمة فى تدريس التاريخ ومدى أثرها فى تنمية مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار، وقد تبين وجود اتفاق نتائج الملاحظة مع الدراسات التي تؤكد على التمسك بالعوامل الخارجية المؤثرة على شخصية المتعلم دون العناية العقلية والسلوكية لدى المتعلم.

- أجريت بعض المقابلات مع بعض معلمى التاريخ عدد(٨) معلمين حيث دارت أسئلة الحوار والمناقشة حول أهمية مادة التاريخ ودورها فى إدراك حقيقة أبعاد القضايا المعاصرة قوميا وعالميا وممارسة مهارات اجتماعية من قبل المتعلمين أثناء تناول هذه القضايا تعليميا وكيفية صناعة واتخاذ القرار خلال مهارات تمارس خلال تطبيق مراحل مترابطة ينبغي التمكن منها أثناء هذا التعلم وقد اتضح وجود وعى بأهمية التاريخ من منطلق دراسة الماضى والتعرف علي إحداثياته التي تؤثر على تغييرنتائج الواقع دون ربط انعكاسات ذلك على الحاضر ومايمكن أن تكون عليه صورة استشراف المستقبل، مما اثر هذا القصور فى الفهم بالسلب علي تعلم كيفية اتخاذ القرار وكذلك فى تناول العلاقات لأن التدريس مغلق عن ممارسة مهارات عقلية واجتماعية يجب أن يتمتع بهاالمتعلمين بين بعضهم البعض .
- أجريت مناقشات وبعض الحوارات مع عدد من متعلمى المرحلة الثانوية (للصف الثالث الثانوى بنين وبنها) حول أهمية مادة التاريخ والفوائد التي اكتسبوها من جراء تعلمها ، وقد جاءت النتائج أن تدريس مادة التاريخ مملة وتعتمد على الحفظ والتذكر ولايوجد لها علاقة بوقائع أحداث الحاضر الذي يعيشونه وأنها لاتعلمهم مهارات حياتية يحتاجونها فى حياتهم اليومية من اجراء عمليات الحوار والتفاوض والإنصات والتحكم فى التهور والمثابرة والوعى بالذات أو التفاعل الناجح مع الآخرينوكذلك المتعلقة بمهارات اتخاذ القرار من تحديد الأهداف وتحديد البدائل واختيار أفضلها وحل المشكلة أو القضية عبر اتخاذ قرارصحيح.

مما سبق دعا الأمر إلى محاولة تقصي أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج سوام SWOM التعليمىفى تدريس التاريخ على تنمية مهارات الخريطة العقلية المقترحة للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرارلدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ماالمراحل الإجرائية للإستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM لتنمية مهارات الخريطة العقلية المقترحة للفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرارلدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
- مامكونات الخريطة العقلية المقترحة المتضمنة مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار اللازمة تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ماأثرالاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM فى تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ماأثرالاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM في تنمية مهارات الخريطة العقلية لتناول العلاقات لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ماأثرالاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM فى تنمية مهارات الخريطة العقلية لاتخاذ القرار لدىطلاب المرحلة الثانوية؟

- **أهداف الدراسة** :

تتمثل أهداف الدراسة فى الجوانب التالية:

- إدراك طبيعة الأسس العلمية الشاملة التى يقوم عليها نموذج سوام SWOM التعليمى.
- وضع تصور عن المراحل الاساسية الشاملة للاستراتيجية التعليمية القائمة علىنموذج سوام SWOM من أجل تنمية مهارات الخريطة العقلية المتكاملة المقترحة للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار عند تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- طرح خريطة عقلية مقترحة تجمع كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرارفى سياق من التكامل يتم تحققها فى كلية ديناميكية مترابطة متسلسلة فى مراحل متتابعة.
- إعداد قائمة مهارات الخريطة العقلية المقترحة الخاصة بكل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار.
- تقصي أثرالاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام فى تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار عند تدريس التاريخ لدي طلاب المرحلة الثانوية.

- **أهمية الدراسة** :

تظهر أهمية الدراسة فى الجوانب التالية:

- تقديم استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج سوام SWOMالتعليمى تتضمن مراحل تعليمية ذات متطلبات إجرائية لتنمية مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات وإتخاذ القرارعند تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- طرح خريطة عقلية مقترحة تتضمن كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار فى سياق كلية ديناميكية مترابطة متسلسلة فى مراحل متكاملة التتابع.
- الإسهام فى تطوير مناهج التاريخ من خلال تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM من أجل تنمية مهارات الخريطة العقلية المقترحة للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار.
- توجيه معلمي التاريخ في المرحلة الثانوية إلى كيفية تطبيق الاجراءات التعليمية المصاحبة لكل مرحلة من مراحل الاستراتيجية التعليمية ومايوافقهاإجرائيا تطبيق مراحل الخريطة العقلية المتكاملة من خلال دليل المعلم .
- إبراز أهمية تدريس التاريخ لدى الطلاب في أنه يراعى تقديم خريطة عقلية متكاملة قد تسهم فى تنمية مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرارفى سياق من الكلية دون فصل بينها وذلك من خلال استراتيجية تعليمية قد تحقق مراحلها الاجرائية الهدف من هذه الخريطة العقلية المقترحة .
- تعليم الطلاب كيفية مواجهة وحل مشكلاتهم من خلال توظيف مهارات الخريطة العقليةالتى تراعي عمليات وعادات عقلية ضرورية في مواقف وقضايا الحياة اليومية.
- تزويد ميدان تدريس التاريخ فى المرحلة الثانوية بإستراتيجية تعليمية قائمة على نموذج سوام SWOM تسهم فى تحقيق مهارات الخريطة العقلية المقترحة التى تمثل أهمية فى أن يكون تعلم التاريخ ذى مغزى وظيفى.

- **فروض الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية:

- الفرض الأول " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١٠،٠) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم التاريخى لصالح المجموعة التجريبية"
- الفرض الثانى " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١٠،٠) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية"
- الفرض الثالث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١٠،٠) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية"
- الفرض الرابع " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية للتطبيق البعدى فى كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار"

- **حدود الدراسة** :

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الإلتزام بمراحل الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM وهى تتكون من المراحل التالية: الإعداد،الاستكشاف، البناء، المراجعة، التطبيق، المراجعة النهائية
- الإلتزام بالمهارات الواردة فى الخريطة العقلية المتكاملة والتى تتحدد فى المهارات التالية:
  - ✓ مهارات الفهم التاريخى: الملاحظة ،التذكر،التحليل ،المقارنة،التصنيف الترتيب ، التلخيص.
  - ✓ مهارات تناول العلاقات: فى مرحلة تحديد الأهداف وتتضمن كل من: الوعى بالمصادر المتاحة، الوضوح،التحكم بالتهور .التفكيربمرونة، المثابرة، التساؤل، الأصغاءالعمل بأقصى كفاءة، التخطيط الجيد وفى مرحلة البدائل الاحتمالية: التفكير التبادلى، التغذيةالراجعة وفى مرحلة أفضل البدائل: التفكير والتأمل،جودةالمنتج وفى مرحلة حل المشكلة: التطبيق.
  - ✓ مهارات اتخاذ القرار: تتضمن مراحل الخريطة العقلية المقترحة وهى مرحلة تحديد الأهداف ومرحلة البدائل الاحتمالية ومرحلة أفضل البدائل ومرحلة حل المشكلة فى اتخاذ قرار.
- تقتصر عينة الدراسة علي طلاب الصف الثالث الثانوي في مدرسة بنها الثانوية بمحافظة القليوبية.
- اختيار وحدة "مصر وقضايا العالم المعاصر" في منهج التاريخ في المرحلة الثانوية لمناسبة موضوعاتها في قياس اثر الاستراتيجية التعليمية في تنمية المهارات المستهدفة في الخريطة العقلية المتكاملة.
  - ✓ إعداد أختبار يقيس مهارات الفهم التاريخى.
  - ✓ إعدادبطاقةملاحظةتقيسمهاراتتناولالعلاقات .
  - ✓ إعداد اختبار مواقف يقيس مهارات أتخاذ القرار.

- **خطوات الدراسة** :

تسير اجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

- الإطلاع علي البحوث والدراسات السابقة التي تناولت نموذج سوام التعليمى SWOM ومهارات الفهم التاريخىوتناول العلاقات واتخاذ القرار.
- دراسة الأسس العلمية التي يقوم عليها نموذج سوام SWOM التعليمى من حيث طبيعته ومبادئة وخصائصة واستراتيجياتهِ.
- دراسة كل من مهارات الفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار من حيث طبيعتها والعلاقة المتكاملة بينها.
- وضع تصور مقترح عن المراحل الاساسية للاستراتيجية التعليمية القائمة علي نموذج سوام والتحقق من صدقها والتوصل إلي الصورة النهائية.
- وضع تصور مقترح عن الخريطة العقلية المتكاملة لمهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القراروالتحقق من صدقها والتوصل إلي الصورة النهائية
- إعداد دليل المعلم لبيان كيفية تطبيق مراحل الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM والتحقق من تنمية مهارات الخريطة العقلية المقترحة من خلال تدريس قضايا محتوي الوحدة الدراسية المختارة في منهج التاريخ.
- إعداد اختبار لقياس مستوي مهارات الفهم التاريخى والتأكد من صدقه وثباتهِ.
- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مستوي مهارات تناول العلاقات والتأكد من صدقها وثباتهِا.
- إعداد اختبار مواقف لقياس مستوي مهارات اتخاذ القرار والتأكد من صدقه وثباتهِ.
- تطبيق أدوات الدراسةِ في كل من خطوة ٨،٩،١٠ علي عينة الدراسة ( الضابطة والتجريبية) تطبيقا قبليا .
- تدريس الوحدة الدراسية وفق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM التعليمى علي عينة المجموعة التجريبية.
- تطبيق ادوات الدراسة تطبيقاً بعدياً
- تسجيل النتائج وتفسيرها.
- التوصيات والمقترحات.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الأثر** :THE IMPACT OF

هو مقدار ثابت يضاف إلى أو يطرح من درجات المجموعة نتيجة لفعل مستوي معين من مستوي معين من مستويات المتغير المستقل ويقاس بالنسبة للمتوسط العام (علام،١٩٩٣،ص٣٣٦).

- **الاستراتيجية التعليمية** : EDUCATIONAL STRATEGY

هى خطة تنظيمية تتضمن مجموعة من المراحل الاساسية التي تتضمن اجراءات تعليمية متتابعة مترابطة متكاملة قائمة على نموذج سوام SWOMمن أجل تنمية مهارات الخريطة العقلية لفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار من خلال تدريس محتوي منهج التاريخ.

- **نموذج سوام** SWOM **التعليمي** :

خطة تنظيمية شاملة لإدارة جميع أجزاء النموذج فى سياق دمج مجموعة من المهارات والعمليات والعادات العقلية وبطريقة طبيعية في تدريس مختلف المواد الدراسية وفق استراتيجيات واجراءات واضحة وعملية.

- **مهارات الخريطة العقلية** :MENTAL MAPSKILLS

هى مجموعة المهارات المتكاملة التى تتضمن كل من الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار فى توزيع تتابعى منظم داخل كل مرحلة من مراحل اتخاذ القرارالتى تنتهى بحل القضية التاريخية عبر تبنى أفضل القرارات الصحيحة مع إتاحة المرونة فى إعادة المعالجة.

- **المهارة** :SKILL

الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الفرد حركيا واجتماعيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني، الجمل، ١٩٩٦،ص١٨٧).

- **مهارات الفهم التاريخي** : SKILLS OF HISTORICAL UNDERSTANDING

هي مجموعة من الاجراءات العقلية التى يمارسها المتعلم عند اتباع مراحل الخريطة العقلية فى دراسة مشكلات أو قضايا تاريخية من ملاحظة تغير الوقائع واستدعاء مايرتبط من روابط معرفية موضوعية وتفنيد جوانبها البنائية التاريخية من سياسية واقتصادية واجتماعية وعقد المقارنات بين الاسباب والنتائج فى سياق من التصنيف والترتيب الزمنى التسلسلى واختزال كل ماتم الوصول إليهمن إستيعابكامل فى تلخيصات تتمثل فى عبارات حاكمة أو قرارات صحيحة أوالتنبؤ بمخرجات متوقعة عن تلك القضايا التاريخية .

- **مهارات تناول العلاقات** : SKILLS EATING RELATIONS

هي مجموعة من الاجراءات الشخصية التى يمارسها المتعلم عند اتباع مراحل الخريطة العقلية فىدراسة مشكلات أو قضايا تاريخية من تناول علاقات ذاتية تتضمن كل من مهارة الوعى بالمصادر والتخطيط الجيد والتحكم فى التهور والتفكير بمرونة والمثابرة والاصغاء والعمل بأقصى كفاءة وكذلك تناول علاقات مع الاخرين والتعامل معهم بفاعلية من مهارات تتضمن التفكير التبادلى والتغذية الراجعة والتطبيق من أجل ايجاد أرضية مشتركة قائمة علي التفاهم فى سياق من التعاون والاحترام والحوار والتفاوض والاستماع الايجابي .

- **مهارات اتخاذ القرار** : DECISION-MAKING SKILLS :

هي مجموعة مراحل الخريطة العقلية التى تتضمنإجراءات ذهنية يمارسها المتعلم عند دراسة مشكلات أو قضايا تاريخية من أجل محاولة الوصول إلى حكم منطقي موضوعى تجاه هذه الدراسة مصاحبامع هذه الإجراءات مهارات الاستيعاب الكامل وتناول العلاقات التى تعينه على اختيار هذا الحكم المناسب من بين عدة بدائل عديدة.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولا** : **دراسات قائمة على نموذج سوام** SWOM :

◄◄ هدفت دراسة عبد الكريم( ٢٠٠٢) إلى تحديدأثر أستخدام نموذج سوام SWOM فى تنمية مهارات التفكير واتخاذ القرار من خلال الدمج المباشر فى

محتوي منهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والعلوم فى الصف الخامس والسادس الابتدائي ، وقد أظهرت النتائج لصالح المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى تنمية مهارات التفكير الفعال واتخاذ القرار.

- واتجهت دراسة كيوان (٢٠٠٦) على استقصاء أثر برنامج تعليمى في تنمية مهارات التفكير وفق مبادئ الدمج فى نموذج سوام SWOMفى تدريس مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فى قياس التحصيل ومستويات التفكير من المقارنة والمقابلة وتحديد العلاقة الجزء بالكل وعملية اتخاذ القرار.
- وإن أكدت دراسة العنزى (٢٠٠٧) على أثر برنامج تعليمي مستند على نموذج سوام SWOM فى تنمية مهارات اتخاذ القرار عند تدريس منهج العلوم للصف السادس الابتدائي لصالح المجموعة التجريبية فى كل من أسلوب اتخاذ القرار المتسرع والمتردد أما أسلوب المتروى لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وكذلك لم تظهر فروق احصائية ذات دلالة فى مستويات التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض علي أساليب اتخاذ القرار.
- أما دراسة لي (Lee,2009) اكدت على فاعلية برنامج إرشادي قائم على نموذج سوام SWOM في تنمية مهارات أتخاذ القرار التى تختص بتحديد المستقبل المهني لدي تلاميذ الصف التاسع والعاشر وذلك من خلال تطبيق استراتيجيات الزيارات الميدانية والجلسات النقاشية والندوات .

- **تعليق علي المحور** :

- أكدت كل من دراسة (عبد الكريم ٢٠٠٢، كيوان ٢٠٠٦، العنزى ٢٠٠٧ )علي فاعلية نموذج سوام فى تنمية مهارات التفكير واتخاذ القرار عند تدريس المنهج المدرسي من خلال استخدام أسلوب الدمج المباشر في المحتوي، أما دراسة (Lee2009) استخدمت استراتيجيات تعليمية من أجل تنمية مهارات اتخاذ القرار المهني.
- اقتصرت الدراسات السابقة في هذا المحور على قياس فعالية نموذج سوام فى محتوي مناهج اللغة العربية والتربية الاسلامية والعلوم دون وجود التأكيد على هذه الفاعلية على مواد دراسية أخري خاصة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة.
- لم تتناول دراسة من الدراسات السابقة قياس فعالية نموذج سوام على طلاب المرحلة الثانوية التى تعد في مراحل النمو من أهم المستويات في اكتمال هذا النمو في الخصائص العقلية والنفسية والجسمية.
- ركزت الدراسات السابقة فى برامجها القائمة على نموذج سوام فى تنمية مهارات التفكير واتخاذ القرار ومستوى التحصيل دون الاهتمام بمتغيرات تابعة أخرى كالفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار.

- **ثانيا** : **دراسات تناولت الفهم التاريخى** :

- هدفت دراسة الجندى(٢٠٠٤) استقصاء أثر استراتيجية العصف الذهني فى تدريس التاريخ علي تنمية الفهم التاريخى والتفكير الابداعى وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية فى

ايجابية هذه الاستراتيجية وقدرتها على زيادة مستوي فهم التاريخ والتفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول الثانوي.

- أما دراسة الجزار،بدوى (٢٠٠٦) استخدمت استراتيجية التساؤل الذاتي فى تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخي ومهارات ماوراء المعرفة وقد أكدت النتائج على فعالية هذه الاستراتيجية لدى طلاب الصف الاول الاعدادي.
- واتجهت دراسة حسن (٢٠٠٧) إلى تطوير مناهج التاريخ فى المرحلة الثانوية فى ضوء استراتيجيات ماوراء المعرفة من أجل تنمية الفهم والتفكير التاريخى وقد دلت النتائج علي فعالية هذه الاستراتيجيات عند استخدامها فى تدريس التاريخ فى تنمية الفهم والتفكير التاريخى.
- ولجأت دراسة يحيى (٢٠٠٨) إلى قياس فعالية مدخل القضايا والمشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل تنمية الفهم والتعاطف التاريخى ولقد اثبتت النتائج على ايجابية استخدام هذا المدخل لدى طلاب المرحلة الاعداديةفى تنمية الفهم والتعاطف التاريخى.
- واستخدمت دراسة رشوان(٢٠٠٩) مدخل مختلف فى تدريس التاريخ وهو التاريخ الشفوى من أجل تنمية الوعى التاريخى والتحصيل وقد بينت النتائج علي فعالية هذا المدخل فى تنمية هذين المتغيرين لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى.
- واستهدفت دراسة بيرجارد( Burgart 2009) قياس أثر استخدام الأفلام الوثائقية على تنميةالفهم التاريخى لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد أكدت نتائج الاختبار على عينة الدراسة على تنمية الفهم التاريخى من مهارات إدراك طبيعة التسلسل الزمنى والربط العلاقة بين السبب والنتيجة وتقييم المصادر.
- أما دراسة طه(٢٠١١) قصدت بيان فعالية التدريس التبادلى فى تنمية الفهم التاريخى ومهارات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية وقد أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية فى اختبار الفهم التاريخى ومقياس مهارات ماوراء المعرفة.
- وقامت دراسة سكوت روبرتز(scottl 2011) بتقييم جدوى استخدام استراتيجية التاريخ الافتراضى أو الغير رقمى فى تحسين المعرفة والفهم التاريخى عند تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية وأكدت النتائج على فاعلية الاستراتيجية.
- وقد توصلت دراسة ديا (Dia2012) إلى تنمية مهارات الفهم التاريخى من خلال تضمينها فى وحدة من الوحدات الدراسية لطلاب المرحلة الثانوية" الحرب الباردة"و باستخدام الاساليب التدريسية المناسبة مما دعت إلى أهمية تضمين هذه المهارات فى محتوىمناهج التاريخ وتدريب المعلمين على كيفية تنمية هذه المهارات.

- **تعليق علي المحور**:

- تنوعت الدراسات السابقة فى استخدام متغيرات مستقلة فى تنمية الفهم التاريخى حيث استخدام استراتيجية العصف الذهني في دراسة الجندي (٢٠٠٤) ، واستراتيجية التساؤل الذاتي في دراسة الجزار، بدوي( ٢٠٠٦)،

واستراتيجيات ماوراء المعرفة في دراسة حسن(٢٠٠٧)، ومدخل القضايا والمشكلات في دراسة يحيي(٢٠٠٨) ومدخل التاريخ الشفوي في دراسة رشوان (٢٠٠٩) والتدريس التبادلى فى دراسة طه (٢٠١١) واستخدام استراتيجية التاريخ الافتراضى فى تدريس التاريخ فى دراسة سكوت روبرتز ( scottl 2011) وتضمين مهارات الفهم التاريخى فى محتوى التاريخ فى دراسة ديا (Dia2012).

- تناولت دراسة رشوان(٢٠٠٩) استخدام مدخل التاريخ الشفوى في تنمية كل من الوعي التاريخى والتحصيل واللذان معا يتضمنان مهارات الفهم التاريخى من حيث التعرفعلي التفاصيل والأفكار الرئيسة وتسلسل الأحداث وعمل المقارنات والتعرف إلى العلاقة بين السبب والنتيجة وإلى غير هذا من المهارات.
- تنوعت الدراسات السابقة فى تنمية الفهم التاريخي لدى متعلمي المرحلة الاعدادية والثانوية التعليميةمما يؤكد هذا علي أهمية تنمية مهارات هذا الفهم في تلك المرحلتين وإن لايقلل هذا من ضرورة العناية بالمرحلة الابتدائية في وجود بنائية تراكمية تكاملية في ايجاد الفهم التاريخي لدي المتعلمين.

- **ثالثا : دراسات تناولت مهارات اتخاذ القراروتناول العلاقات :**

- قامت دراسة بليسك ، وبيرسون (Placek ،Pearson، 1998) ببناء برنامج تعليمى قائم على استخدام استراتيجيات اتخاذ القرار من أجل تحسين مهارة اتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السابع والعاشر وقد اثبتت النتائج عن وجود تطور في مستوي هذه المهارات وماساعد على ذلك وجود تطابق بين الاستراتيجيات المتضمنة فى البرنامج مع استراتيجيات اتخاذ القرار لدى التلاميذ.
- وهدفت دراسة هاريس، وهالسر ، وكوفلين (Harris ، Coughlin ،1999 Hasler) إلى تطوير المهارات الشخصية لدى التلاميذ من الصف الخامس إلىالصف الحادي عشر من خلال اتباع إجراءات خطوات اتخاذ القرار المتضمنة فى برنامج تعليمى وقد أظهرت النتائج إرتفاع مستوى إدراك معنى احترام المسئولية وتقديرها والتخاطب مع الأقران وكيفية العناية الذاتية.
- أما دراسة أحمد، عبد الكريم (٢٠٠٠) قصدت التعرف على أثر التدريس بنموذج اجتماعي وفق نظرية جون ديوي فى تنمية المهارات التعاونية واتخاذ القرار والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم وقد أكدت النتائج عن وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التى درست من خلال هذا النموذج عن المجموعة الضابطة التى درست وفق الطريقة المعتادة.
- وعن دراسة عمران ( ٢٠٠٦) قد صممت برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الأخلاقية ومهارات اتخاذ القرار الأخلاقى المتصلة بمواقف الحياة اليومية وقياس أثره علي تلميذات المرحلة الإعدادية العامة والمهنية وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا لصالح تلميذات الإعدادية العامة في القياس البعدي لإختبار المفاهيم الأخلاقية بينما لم يظهر هذا القياس البعدي لدى تلميذات الإعدادية المهنية وإن وجد فرق دال لصالح هاتين

المجموعتين التجريبيتين الاعدادية العامة والإعدادية المهنية في اختبار اتخاذ القرار مما يؤكد هذا على فعالية البرنامج فى تنمية مهارات اتخاذ القرار الأخلاقى أكثر منه فى تنمية المفاهيم الأخلاقية.

- قامت دراسةقويدر (٢٠٠٧) بتقصى ثلاث طرائق تدريس- الاستقصاء والتعلم التعاونى والمحاكاة- فى توظيف الاحداث الجارية لزيادة تحصيل تلاميذ الصف الثامن وكسبهم مهارات اتخاذ القرار فى مبحث التربية الوطنية والمدنية وكشفت النتائج إلىكسب مهارة اتخاذ القرار جاءت لصالح الطريقة الاستقصائية أكثر من الطريقتين الآخرتين.
- قامت دراسة الجلوى (٢٠٠٨) بتنمية معلومات طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية بدمياط بجغرافيا بيئتهم المحلية وإكسابهم بعض مهارات الخرائط ومهارات اتخاذ القرار نحو القضايا والمشكلات الجغرافية التى تواجهها محافظتهم وأسفرت النتائجباستخدام الموديولات التعليمية فاعلية البرنامج ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى الاختبار التحصيلى وبين درجاتهم فى اختبار مهارات الخرائط واختبارمهارات اتخاذ القرارفى التطبيق البعدى.
- أما دراسة الزيادات،العدوان (٢٠٠٩) هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والدنية في الأردن ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية التى استخدمت طريقة العصف الذهنى.

- **تعليق علي المحور**:

- اعتمدت كل من دراسة بليسك ، وبيرسون (Pearson، ١٩٩٨، Placek)، دراسة هاريس، وهالسر ، وكوفلين (Coughlin، 1999، Hasler، Harris )، دراسة تغريد عمران ( ٢٠٠٦)،دراسة الجلوى(٢٠٠٨)على تصميم برامج تعليمية فى تنمية المهارات الاجتماعية وكذلك اتخاذ القرار وقد أثبتت هذه البرامج فعاليتها في تنمية هذه المهارات ، بينما دراسة أحمد، عبد الكريم (٢٠٠٠) استقصت أثر نموذج اجتماعي علي تنمية المهارات التعاونية واتخاذ القرار وقد اثبتت النتائج ايجابية هذ الأثر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لذوى صعوبات التعلم عند تدريس مادة العلوم، أما دراسة كريمة عبد الغني (٢٠٠٠) قد أكدت علي فعالية النشاط التمثيلى في تنمية مهارة اتخاذ القرار، أما دراسة الزيادات والعدوان(٢٠٠٩) أكدت على أثر طريقة العصف الذهنىفى تنمية مهارة اتخاذ القرار.

- اختلفت النتائج حول قياس متغير التحصيل إذ أكدت دراسة عمران ( ٢٠٠٦) علىأن البرنامج المقترح لم يكن له فعالية ايجابية ذات دلالة بعد التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الأخلاقية لدي كل من تلميذات الإعدادية العامة والإعدادية المهنية عينة الدراسة التجريبية بينما دراسة أحمد، عبد الكريم (٢٠٠٠)، أظهرت وجود علاقة إيجابية بعد تطبيق الاختبار المعرفي بعديا علي المجموعة التجريبية فى زيادة مستوى التحصيل.

- **تعليق عام علي محاور الدراسات السابقة** :

- لاتوجد في الدراسات السابقة التي تناولت فعالية نموذج سوام SWOM أن أستفادت منه في طرح استراتيجية تعليمية قائمةعليه، قد يمكن من خلالها تنمية مهارات الخريطة العقلية المتكاملة المقترحة للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار عند تدريس منهج التاريخ في المرحلة الثانوية.
- اختلفت الدراسات السابقة التي تناولت قياس فعالية نموذج سوام SWOMفي أسلوب معالجة المتغيرات التابعة لها إذ تبنت كل من دراسة (عبد الكريم ٢٠٠٢ ، كيوان ٢٠٠٦، العنزى٢٠٠٧ ) أسلوب الدمج المباشر في محتوي المناهج المدرسية ، أما دراسة (Lee 2007) اختارت استخدام استراتيجيات تعليمية مستقاة من نموذج سوام ، أما الدراسة الحالية سوف تستفيد من هذا النموذج في بناء استراتيجية تعليمية مقترحة قد يمكن من خلالها تنمية مهارات الفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرار في اطار كل متكامل عند تدريس القضايا المتضمنة في محتوي منهج التاريخ في المرحلة الثانوية.
- لاتوجد في الدراسات السابقة قياس أثر استراتيجية تعليمية قائمة على نموذج سوام SWOM في تنمية الفهم التاريخي وتناول العلاقات واتخاذ القرارعند تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية وهذا ماسوف تحاول أن تقوم به الدراسة الحالية من خلال الاستفادة من هذا النموذج في طرح هذه الاستراتيجية.
- تنوعت الدراسات السابقة في أساليب تنمية الفهم التاريخي إذ استخدمت استرايجيات تعليمية مباشرة كالعصف الذهنى فى دراسة الجندى(٢٠٠٤) واستخدمت استراتيجيات ماوراء المعرفة فى دراسة الجزار و بدوي( ٢٠٠٦) ، ودراسة حسن (٢٠٠٧)استخدمت ماوراء المعرفة وفى دراسةيحيي (٢٠٠٨) القضايا والمشكلات وفى دراسة رشوان(٢٠٠٩) التاريخ الشفوىوقد اثبتت جميعها فعاليتها وأما الدراسة الحالية سوف تحاول تنمية مهارات الخريطة العقلية المقترحة من خلال الاستراتيجية االتعليمية القائمة علي نموذج سوام SWOM.
- تنوعت كذلك الدراسات السابقة في أساليب تنمية مهارات تناول العلاقات واتخاذ القرار إذ استخدمت برامج تعليمية مثل دراسة بليسك ، وبيرسون (Placek ،Pearson،1998) ، دراسة هاريس، وهالسر ، وكوفلين (1999 Hasler، Harris،Coughlin )، دراسة عمران ( ٢٠٠٦)واستخدمت دراسات نماذج تعليمية مثل دراسة أحمد، عبد الكريم (٢٠٠٠) وقد اثبتت جميعها فعاليتها، والدراسة الحالية سوف تسعى لتنمية هذه المهارات من خلال الاستراتيجية القائمة علي نموذج سوام SWOM والخريطة العقلية .
- لم تقدم الدراسات السابقة خريطة عقلية متكاملة المراحل ذات دينامية تفاعلية فى تنمية مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار سوف يتم محاولة إنجازها من خلال تطبيق الاستراتيجية القائمة على نموذج SWOM فى الدراسة الحالية.

- **الإطار النظري** :
- **أولا** : **نموذج سوام** SWOM **المصطلح-المهارات-المبادئ-العناصر**

مصطلح SWOM اختصار لعبارة school wide optimum model وتعنى النموذج الأمثل الشامل للمدرسة ،وقد تولد من نتائج البحوث في مجال المعرفة والتعليم ، ويعد المتعلم المحور الاساسى في هذا النموذج حيث تفاعله الايجابى مع الموقف التعليمى إلى مستوي استخدام المعرفة فى سياق ذي معنى في ما يتعلق بتنظيم المعلومات وتخزينها ومن ثم الاداء المتقن فى تطبيقها من خلال أسلوب الدمج فى محتوي المنهج المدرسي ( روبرت ، باركس، ٢٠٠٥ ،ص ٥ – ٩).

ويتبع نموذج سوام SWOMفى تحقيق استخدام المعرفة فى سياق ذي معني بخريطة عقلية تنقسم إلى قسمين يمكن تناولهما على النحو التالي :( عبد الكريم ، ٢٠٠٤،ص٧٨) :

- **أولا** : **مهارات وعمليات العقل المعرفية وهى تصنف إلى عدة مهارات عامة يندرج تحتها مهارات أقل عمومية وهي**:
  - مهارات اكتساب المعرفة وتحقيق التكامل معها
  - مهارات توضيح الأفكار وتحسين الفهم
  - مهارات تعميق المعرفة وصقلها.
  - توليد الافكار وبناء المعرفة.
  - استخدام المعرفة استخداما ذي معني.

ويساعد هذا القسم المتعلم على اكتساب المعرفة الجديدة وتحقيق التكامل بينها وبين مايعرفه من قبل وذلك عبر تفسيرها بشكل واضح يساعد على الفهم المستند علي مهارات التعرف على التفاصيل والأفكار الرئيسة وتسلسل الاحداث وعمل المقارنات والتعرف على علاقة السبب والنتيجة والتنبؤ بالتوقعات المحتملة،وكل هذا يتطلب مهارات عقلية متنوعة متداخلة متكاملة من ملاحظة وتحليل وتركيب وتصنيف وتذكر . وإلي غير هذا من المهارات الاساسية التى تعد قاعدة أساسية نحو مستويات تفكير أكثر تركيبا وفعالية فى تعميق وبناء المعرفة واستخدامها في سياق ذي معني، والتي تتمثل فى أ نواع التفكير الناقد وحل المشكلة واتخاذ القرار(جروان ( ١٩٩٩،ص٤١).

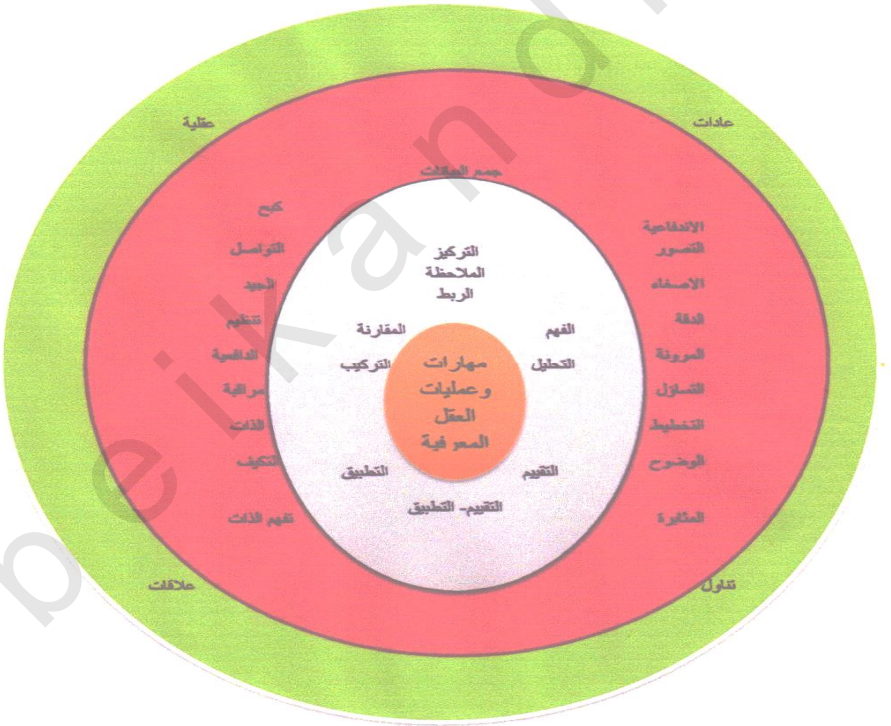
- **ثانيا** : **مهارات وعمليات عادات العقل وهى تصنف إلى عدة مهارات عامة يندرج تحتها مهارات أقل عمومية وهي**:
  - الوعى بالذات وضبطها.
  - الوعى بالتفكير وضبطه.
  - ضبط الأداء.
  - ضبط الإرادة الذاتية.

ويساعد هذا القسم المتعلم فى اكتساب العادات العقلية التى سوف تقوده إلى ممارسات سلوكيات ذكية لأنها تركز على الكيفية التى يتنج بها المعرفة وليس على استذكاره لها أو إعادة انتاجها على نمط سابق، بمعنى أنها تمده بنزعات تفكير توظف مهارات التفكير لديه إلى سلوكيات مهارية، تحوى قدرات

عقلية ووجدانية تدور فى نطاقات مهارية متنوعة من معرفة المتعلم لذاته وضبط انفعالاته وتوجهاته من خلال مراقبتها ومحاسبتها بشكل دورى، والوعى بأنشطة تفكيره فى كيفية إدارتها تجاه حل مشكلة أو اتخاذ قرار. وهذه المهارات وعمليات عادات العقل مانسمية الطاقة الكامنة للعقل Disposition Of Mind أو العادات الانتاجية للعقل (مازانوواخرون،٢٠٠٠،ص١٨١- ١٨٤).

ولاينفصم قسمى الخريطة عن بعضهما فى عملية التعلم لأن كل منهما يكمل الآخرفأمتلاك مهارة التفكير بصورة جيدة لايعنى ضرورة استخدامها من تلقاء ذات المتعلم بل عندما تتوفر لديه الإرادة وتفهم الذات ومراقبتها وتنظيم الدافعية نحوها،وإلى غير هذا من العادات التىتسهم نحو التطبيق والممارسة لهذه المهارة ، مما يعني أن وجود العادات العقلية تضيف إلى المتعلم الإرادة والاتجاه نحو استخدام مهارات التفكير فى شتي الأنشطة ومختلف المواقف البسيطة والمركبة حتى تصل إلي مستوى نمط حياة أو عادة عقلية تستخدم فى وقائع الحياة اليومية.

ويمكن تناول هذا التكامل بين هذين القسمين في الخريطة العقلية لنموذج سوام في الشكل التالي:




شكل رقم (١) : الخريطة العقلية لنموذج سوام

ويتضح من الخريطة العقلية وجود علاقة تكاملية بين مهارات وعمليات العقل المعرفية ومهارات وعمليات العادات العقليةمن تناول العلاقات فى دينامية مستمرة تهدف إلى خلق بناء مختلف في الفصل الدراسي وهوإثراء محتوي المادة الدراسية على أساس وجودمجموعة من المبادئ الأساسية التي يقدمها نموذج سوام وهي علي النحو التالي (العنزى،٢٠٠٧،ص١٨،١٩، ):

- إن التفكير والتأمل ركن وأساس للتعلم.
- إن دمج المهارات والعمليات العقلية المعرفية والعادات العقلية المنتجة بشكل واضح ومحدد فى تدريس المواد التعليمية هو الهيكل الاساسي للنموذج.
- إن مراعاة النموذج الذهني للمتعلم مثل أنماط التفكير المناسبة وأساليب التعلم المفضلة تبعا للقدرات والميول والاهتمامات المختلفة الأقرب للبنية العقلية الحالية ،مما يعد عنصرا أساسيا لتعلم ناجح.
- الوجدان والعواطف والمشاعر والانفعالات والتصورات والإدراكات الداخلية للمتعلم جزء أساسي في عملية التعلم ذي المعنى.
- إن الفعل والتطبيق والأداء والعمل هو الجزء الآخر من عملية التعلم ذي المعنى.
- إن التعلم عملية مستمرة مدي الحياة وتكون فعالة ومؤثرة في العقل إذا استخدمت الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

ويأتي تحقيق تلك المبادئ عند هيكلة دمج مهارات الخريطة العقلية في المحتوي المدرسي في إتباع أربعة عناصر هي على النحو التالي : (سوارتز، كنزدى،٢٠٠٣،ص١٢١- ١٢٧) .

- مقدمة الدرس: تختص باستثارة المتعلمين نحو تعريف ماهية موضوع الدرس أو القضية وتحديد نوع التفكيروالمهارات المرتبطة به فى معالجة هذه القضية مع ربط هذا بواقع خبراتهم وتجاربهم الحياتية فى سياق توفير استجابة إيجابية تحقق الغرض من هذاالعنصر.
- التفكير النشط: تحديد المعطيات المعرفية التى تسهم فى إيضاح الموضوع أو القضية من أجل زيادة مستوي الإدراك والإتجاه الايجابى نحوه فى إطار تعميق المعرفة وصقلها من خلال ممارسة مهارات التفكير، التى تأتى جميعها عن طريق التحفيز اللفظي الذىيتحقق عبر أسلوب طرح الأسئلة الشفهية فى أنواعها ومستوياتها المختلفة والتى منها الأسئلة التوضيحية والارتباطية والاستكشافية واستخدام مهارات جمع المعلومات والملاحظة والتنظيم والدقة والاستدلال وتحديد الأهداف.
- التفكير في التفكير: تستخدم مهارات عقلية أكثر تركيبا وظيفتها التخطيط أو تحديد المهام ذات المعنى فىمراقبة وتقييم النشاط العقلي فىأداءه لحل الموضوع أوالقضية ، أي أنه نشاط تأملى داخلى في نوع التفكيرالذي يتبع في معالجة المحتوى الدراسي فى سياق من وعى المتعلم تجاه ذاته ، مما يمكنه هذا من إحداث تعديل فى مسار تفكيره من أجل الوصول إلى إنجاز المهام ذات المعني ، وتأتى هذه الممارسة عند طرح اسئلة من نوع التفكيربصوت عال مثل مانوع التفكير الذي يمارس ؟وهل مناسبا فى انجاز المهام المطلوبه فىً معالجةموضوع المحتوي ؟وإلي غير هذا من التساؤلات التى تتحقق باستخدام مهارة مراقبة الذات وضبطها.

- تطبيق التفكير : ويقصد به تطبيق المهام العقلية الممثلة فى مجموعة المهارات الأساسية والتركيبية فى مواقف تعليمية مشابهة فى محتوى المادة الدراسية أو فى مواد دراسية أخري ، ويسمىهذا الانتقال القريب إلى التطبيق أما الانتقال البعيد هو تطبيق التفكير فى مواقف أو قضايا تجابه المتعلم فى حياته اليومية.

- **ثانيا : الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام** SWOM

ومن خلال مبادئ وهيكلة عناصردمج مهارات الخريطة العقلية لنموذج سوام SWOMيمكن استخلاص استراتيجية تعليمية لها مجموعة من الخطوات الاساسية التعليمية التى ينبغي أن تتبع عند تحقيق التعلم فى سياق ذي معنى له إدراكاته الموجبة وممارساته الموجهة والتي يمكن تحديدها على النحوالتالي :

- تحديد ماهية الموضوع أو القضية أو المشكلة المستهدفة تعليمياً.
- توزيع وتحديد المهام ذات المعنى نحو تحديد وتخير الحقائق والمعلومات التى تسهم فى تعميق المعرفة وصقلها.
- تحديد الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي تساعد . تكتيكات . علي بناء المعرفة وممارستها عقليا واكتساب عادات عقلية مصاحبة.
- التوجيه إلي نقل الممارسة من التطبيق القريب إلي البعيد أو التعلم من أجل الحياة .

ويمكن أن تترجم هذه الخطوات الأساسية إلى مجموعة من المراحل التعليمية التى تشكل طبيعة إطار الإستراتيجية المقترحة ويمكن تناولها هى ومتطلباتها الإجرائية على النحو التالي:

- مرحلة الإعداد : محاولة كشف ماذا تعرف؟ : حيث الإثارة والتنشيط لدى المتعلمين من أجل التعرف على مالديهم من معلومات ومعارف سابقة عن الموضوع أو القضية المثارةمن
- عملية التعلم.
- مرحلة الاستكشاف : توجيه المتعلم ماذا تبحث؟: حيث التوجيه نحو استثارة المتعلمين إلى البحث عما ينبغي أن يكمل به الموضوع من معلومات ومعارف جديدة من أجل إمكانية
- زيادة التعريف والإدراك به من خلال تنفيذ مجموعة الأنشطة والمهام التى تيسرمسار الاستكشاف.
- مرحلة البناء: التأكيد على ماذاتريد أن تعرف؟ : التفكير بصوت مرتفع Think Aloudمع الذاتوالآخرين تجاه معالجة المعلومات والمعارف المتاحة وطرح الأسئلة التوضيحية
- والتفسيرية والعلاقية والاستنتاجية التى ترتبط بالموضوع.
- : وبيان كيفية ماذا يجب أن تعمل؟: استخدام المعلومات والمعارف من خلال مهارات وعادات عقلية والوصول إلى إقرار ماهو موضوعي أو إقرار البدائل المتاحة واختيارأفضلها لمعالجة دراسة الموضوع أو القضية.
- مرحلة المراجعة: التركيز على لماذا المراجعة النظريةالبنائية؟: إعادة التأكيد على صحة إجراء تنفيذ المراحلالسابقة من أجل توكيد مسار

ممارسة عمليات التفكير ومهاراتها العقلية ومايصاحبها من مهارات العادات العقلية اللازمة من خلال المراقبة والتحكم الجماعي والفردي لدي المتعلمين.

- : لماذا التأمل الذاتي؟: إعادة تقييم المتعلم لذاته في الاداء الذى قام بإنجازه
- وكذلك فى ماتعلمه من خلال التفكير فى التفكير الذى يطرح أسئلة مثل ماذافعلت؟ هل ماقمت به موضوعيا وصحيحا؟ هل وصلت إلى الغرض الذى إليه؟..
- مرحلة التطبيق: توجيه كيفية المنتج قياساً قريبا ؟: بعد التوصل إلى الغرض من التعلم فى إطارمنتج موضوعى أو اتخاذ قرارما يتم تجريب تطبيقة فى مواقف تعليميةمشابهة فى ذات المادة أو في مواد دراسية أخري. : توجيه كيفية قياس المنتج قياسا بعيداً؟: الانتقال من التطبيق القريب إلى التطبيق البعيد وذلك فى تجريب المنتج فى مواقف حياتية تجابه الفرد في الحياة.
- مرحلة المراجعة النهائية: تجرى هذه المرحلة فى حالة إذا ماوجد قصور فى نتائج التطبيق فى
- بعديه القريب والبعيد ،مما يتطلب الأمر إلى إجرا هذه المراجعة
- البنائية النهائية من الناحية النظرية والعملية من أجل المعالجة وإعادة
- البناء مرة أخري.

- **ثالثا : مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار**:

وقد يمكن من خلال إتباع مراحل الاستراتيجية القائمة على مبادئ نموذج سوام SWOM أن تتحقق أهداف تدريس المواد المدرسية وخاصة فىمادة التاريخ لإنها تقدم قضايا ذات أبعاد إنسانية متنوعة لها أبعادها الزمنية المتكاملة التواصل في الأثر والتأثير علي طبيعة مجريات الأحداث ومايمكن أن تؤول إليه صورة تشكيل الحاضر والمستقبل، ويأتي هذا التأثير علي كافة المستويات أهمها مستوي الفرد حيث الوعي بذاته وبمجتمعه وبعالمه. ويتطلب هذا الوعى أن تتعدي دراسة التاريخ مرحلة الرصد فى المعرفة التاريخية إلى مرحلة الكشف تجاه إدراك طبيعة الوقائع وتطور مجريات أحداثها من أجل الوصول إلى تصور بنائى إلى مايمكن أن تتشكل إليه هذه الوقائع في صورة منطقية موضوعية على مدى الزمنى القريب والبعيد ومايصاحب ذلك من اتخاذ قرارات مناسبة توجه هذا الواقع إلى المسار المرغوب تحقيقه وفق اهداف المسار الفكرى المتفق عليه، الذي لايخلو من أعمال مهارات التفكير والعادات المنتجة التي تساعد علي وجود مستقبل أفضل.

وبحكم طبيعة التاريخ ينبغى أن يتعامل مع القضايا والأحداث التاريخية من منطلق إدراك المغزى واستخلاص النتائج والدروس المستفادة منها فهو علم نقد وتحقيق يقوم علي التحليل والتعليل (الجمل،٢٠٠٥،ص٣٣). من أجل محاولة إعادة بناء الصورة فى كيف حدثت الأحداث؟ ولماذا حدثت؟ وكيف أثرت على الأحداث اللاحقة؟ (.تيرنر،٢٠٠٥،ص١٣١). وماالذي ينبغي أن يكون عليه الواقع حاضرا ومستقبلا.

ويشير هذا الانتقال في التعامل مع القضايا والأحداث التاريخية إلي ضرورة الإهتمام بالفهم التاريخي في تعلم تدريس التاريخ والذي يتدرج في مستويات

مترابطة من المهارات التى تبدأ بمستوي إعادة تنظيم المعلومات الذى يتم فيه استخدام مهارات الملاحظة والتذكر والتحليل وإعادة التركيب لهذه المعلومات حيث استخدام مهارات التصنيف والترتيب ومن ثم يأتى مستوي الاستيعاب الاستنتاجي الذي تجرى فيه استنتاج التفاصيل التي تدعم القضية أو الموضوع واستنتاج الأفكار الرئيسة وتسلسلها واستنتاج المقارنات واستنتاج علاقات السبب والنتيجة واستنتاج سمات الشخصيات المتضمنة فى وقائع الاحداث فى إطارمن الإيجاز والتلخيص ،وبعد ذلك يأتى المستوي التقويمي الممثل فى إصدار أحكام حول الاحداث الواردة فى الموضوع ومراجعة مدى صحتها وملاءمتها فى كونها منطقية ومرغوبة، وأخيرا المستوى التقديرى الذى يكمل الجانب العقلي فى أن تكون هناك استجابة وجدانية تتصل بالمشاعر والانفعالات الخاصة فى التعرف علي دوافع الشخصيات ورؤية مشاعرهم وافكارهم أثناء وقوع مجريات الاحداث وتداعياتها .

الأمرالذى يعنى أن الفهم التاريخي لا يقتصر على حسن تصور المعنى واستعداد العقل للاستنباط .(أنيس وآخرون،١٩٧٢،ص٧٠٤) بل يتسع إلى ممارسة عمليات عقلية يتصورفيها المتعلم ذهنيا الموقف أو القضية التاريخية ويفكر فى كيفية معالجته ويدرس الأسباب التي تدفع إلى تفضيل حل عن الآخر، مع الاستماع أو القراءة إلى المعاني والمشاعر والسلوك (الجزار ، بدوي،٢٠٠٦،ص٦٤-٦٥) وهذامايمكن أن تقدمه مراحل الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOMالتي تتيح استخدام مهارات الفهم التاريخىالمتضمنة فى الخريطة العقلية.

ومن المهارات التي تتآزر مع الفهم التاريخى، مهارات تناول العلاقات التى تختص ببناء قدرة المتعلم على تكوين علاقات مع الآخرين والتعامل معهم بفاعلية من أجل بناء التفاهمات اللازمة بين أطراف العلاقات (على ،٢٠٠٨،ص ١٠٨) على أساس ترسيخ التفكير الايجابي الذى يوسع نطاق العلاقات إلى مستوي تقويتها وتحسينها بما يتناسب غاية الاستشعار بالحب والتفاهم والتعاون (شاهين،٢٠٠٨،ص١٢١) وقد يأتى هذا التناول من خلال تصميم إجراءات تدريسية وأنشطة تعليمية تطبق أثناء تدريس القضايا التاريخية التى تحوي العديد من جوانب المضامين القيمية الإجتماعية التى من خلالها قد يمكن فهم المواقف الاجتماعية والوعى بالمسارات الايجابية والسلبية المحتملة لأى خيار سلوكي يتخذه المتعلم، ويأتى أيضا عبر التدرب حول تنمية مهارة الوعى الموقفى في التعرف علي ماالذى يجرى حوله؟وما المصالح،والاحتياجات، والمشاعر، والنوايا المحتملة لجميع أطراف هذا الموقف (ألبريخت،٢٠٠٨،ص١٧٩) وماأساليب الإقناع أو التأثير في الآخرين؟ والتعرف متى يقود ومتى يساير ومتي يساوم؟ وكيف يبدى الاحترام والتسامح؟ وكذلك القدرة على الاستماع الفعال للاخرين وطرح الاسئلة المناسبة فى أطار من التفكير التبادلى والتوصل إلى حل المشكلة أو الموقف الاجتماعي (مبيض،٢٠٠٣،ص٢٨) .

ولا يقتصرالأمر على تناول العلاقات مع الاخرين بل إدارة الذات عند التعامل مع المواقف والقضايا التاريخية ومن المهارات التى ترتبط بذلك الوعى بالمصادر والوضوح والتحكم فى التهور والتفكير بمرونة والمثابرة والأصغاء والتساؤل

الذاتى والعمل بأقصى كفاءة والتخطيط الجيد المستند على التفكير والتأمل من أجل تحقيق مهارة المنتج الجيد من المعالجة للمشكلة أو القضية سواء على المستوى القريب أو البعيد مع إمكانية مراجعة الذات فى ماتم من فعاليات استخدام مهارات التفكير فى التفكير فى سياق من التغذية الراجعة لمكونات المشكلة أو القضية.

ومن أجل هذا تقنين مهارات تناول العلاقات إجرائيا قد وجدت الخطوات الثماني التى تولدت نتيجة البحوث العلمية والتى ترتبط جميعها نظريا وعمليا بالمهارات الاجتماعية الإيجابية فى تناول العلاقات وتأخذ هذه الخطوات نظام هيراركي متدرج فى تتابع منظم يتناول المهارات اللازمة فى تناول العلاقات الاجتماعية ذات الكفاءة وهي علي النحو التالي (عبد الهادي، ٢٠٠٧،ص٦٨):

- ابحث عن علامات ومؤشرات للمشاعر المختلفة.
- اذكر لنفسك ماهى المشكلة.
- حدد هدفك.
- توقف وفكر فى أكبر عدد من الحلول الممكنة للمشكلة .
- فكر فيما يترتب علي كل حل علي حده.
- تخير أفضل الحلول بالنسبة لك.
- ضع خطة للتنفيذ وراجعها.
- جرب التنفيذ وفكر مرة أخرى.

يتضح من هذه الخطوات المنظمة إنها تتضمن مهارات لازمة للتحليل والفهم والاستعداد للإستجابة لمشكلات الحياة اليومية أو مواقف تعليمية تتطلب معالجتها استخدام مهارات هذه الخطوات العقلية مع وجود مايعززهامن مهارات الفهم والعادات العقلية التى تحدد بدورها حقيقة طبيعة مسارهذه الخطوات العلمية نحو الوصول إلى الحل المناسب والصحيح مما يعكس هذا التعزيز المصاحب ضرورة حتمية المزج المختلط بين قدرات عقلية ووجدانية تدور في نطاقات مهارية متنوعة من الملاحظة والربط والاستيعاب والدقة والتساؤل والاصغاء بتفهم واستنتاج العلاقات والتحكم بالتهور والمثابرة والتفكير بمرونة وإلي غير هذا من مهارات الفهم و العادات الإنتاجية للعقل.

ومايبلور هذه الحتمية فى هذا المزج المختلط بين المهارات العقلية المتضمنة في الفهم وتناول العلاقات وبين العادات الكامنة للعقل ، عملية اتخاذ القرار التي تستند على معالجة مشكلة أو قضية تتضمن فى جميع الاحوال قيم متنوعة الاتجاهات الاجتماعية تحتاج إلى هذه المهارات المختلطة المتكاملة فى الوصول إلىاتخاذ القرارت الصحيحة التى تلبي الحاجات الفعلية للإقتناع بجدواها وترضى الشعور الداخلى والضمير الاخلاقى الانسانى .

ويرجع هذا التضمين التكاملي بين هذه المهارات في عملية إتخاذ القرار فى أنها تتبع مجموعة خطوات علمية تلزم الحاجة إلى استخدام كلية هذه المهارات عند اتخاذ القرار ويمكن تناولها علي النحوالتالى: ( Barry K, Barry, 1978, p27، عبدون، ١٩٧٩، ص٣٤ ، جروان، ١٩٩٩، ص١٢٠، سويد،٢٠٠٣ ، ص١١٣):

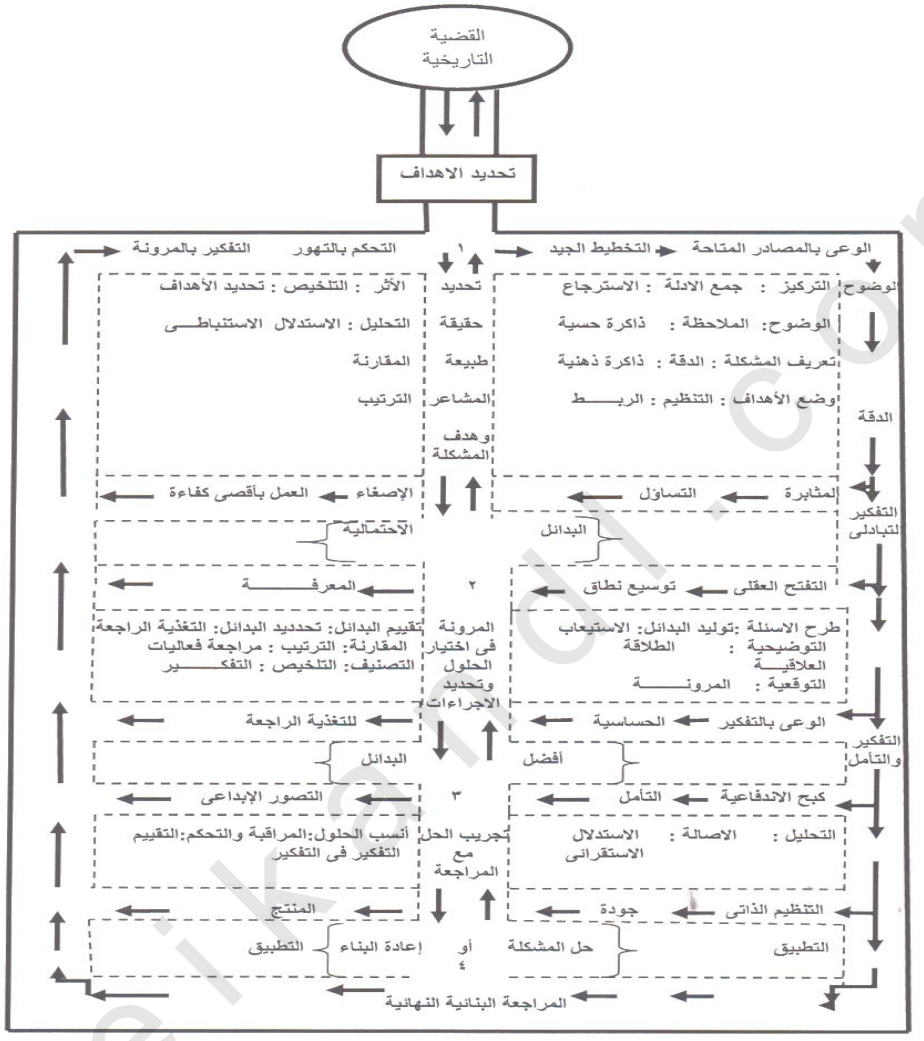
- تحديد الهدف المطلوب تحقيقه أو المشكلة والتعرف على العوامل المسئولة عنها وهذا يلزم مهارات الشعور بها وجمع البيانات والمعلومات عنها وتحديد أسبابها وتقدير قيمتها وصياغتهابصورة دقيقة.
- استكشاف الطرق البديلة الموصلة إلى الهدف أو حل المشكلة ويتطلب هذا تحديد قائمة بالبدائل المتاحة ووضع معايير عقلية دقيقة للحكم عليها من أجل تحديد نواحي القصور فيها ومن تلك المعايير طرح الاسئلة والألتزام بالدقة والوضوح والمرونة والمقارنة والتصنيف والترتيبوالتلخيص والتغذية الراجعة ومراجعة فعاليات التفكير التبادلى مع الآخرين مع وجودالمثابرة والإصغاء الجيد .
- اختيار البديل المناسب الذى يحقق أقصي فائدة ممكنة بعد تحديد النتائج المترتبة علي اختيار كل بديل ، والتوصل إلى ذلك لابد من مهارة التحليل والاستدلال الاستقرائي والتصور الإبداعي والمراقبة والتحكم والتقييم الموضوعى والذاتى أو التفكير في التفكير .
- اتخاذ القرار الذى يؤيد اختيار البديل المناسب وصياغتة بشكل واضح ومفهوم وتنفيذه عمليا ومتابعة مدى فاعليته مما يلزم ضرورة التواصل في استخدام مهارات التفكير بعد التطبيق من أجل التحقق من جودة المنتج أو حل المشكلة الذي قد يستدعى إعادة البناء فى مراجعة الخطوات العلمية في عملية اتخاذ القرار.

ولبيان المزيد من ديناميكية التكامل بين هذه المهارات في خطوات عملية اتخاذ القرارإزاء معالجة قضية تاريخية، قد تم تصميم خريطة عقلية مقترحة ويوضح الشكل (٢) ذلك :

نلاحظ فى هذه الخريطة أنها تتضمن تحقيق أربعة مراحل عند تناول معالجة المشكلة أوالقضية التاريخية ويمكن تناولها على النحو التالي:

- **المرحلة الأولي**:

تأخذ فى مسارها الذهنى تحديد الأهداف وتبدأ فى استخدام مهارة التركيز التى تحتاج إلى الانتباه المستمر من أجل أحداث النظر العقلى الجيد فى المشكلة والتعريف بها ووضع الأهداف المبدئية من خلال رؤية واضحة تعتمد على جمع الأدلة والمعلومات المستندة على الملاحظة والدقة والتنظيم القائم على الجمع بين الخبرات السابقة والحالية والربط بينهما وأعمال التحليل فيها من أجل كشف كافة العوامل المؤثرة وأعمال المقارنة بينها من أجل تحديد أكثرها أثراً وفعالية ومن ثم ترتيبها وفق معيار مستوى قوة الأثر والوصول إلى رؤية كلية واضحة يمكن اختزالها فى ملخص ذهنى منظم يعيد صياغة المشكلة فى إطارالعوامل الرئيسية المرتبطة بها وتطبيق قواعد وإجراءات الاستدلال الاستنباطىعليها بهدف الوصول إلى استنتاج محتوم لايخرج عن حدود هذا الملخص وما يرتبط به من معطيات معرفية متوفرة ، يمكن من خلالها تحديد الاهداف وصياغتها في صورة علاجية لهذه المشكلة.




**شكل رقم (٢) : مهارات الخريطة العقلية االمتكاملة المقترحة في عملية إتخاذ القرار**

واثناء حركة مسار هذه الرحلة الذهنية لابد من مهارات تناول العلاقات التى تختص بتحديد حقيقة طبيعة المشاعر وتحديد هدف المشكلة وكذلك مهارات العادات المنتجة اللازمة فى هذا المسار والتى تختص بإيجاد الوعى بالمصادر المتاحة من المعلومات والأدلة والتخطيط الجيد المرتكز على التفكير بمرونة والدقة والتحكم بالتهور فى عدم التعجل فى إنجاز أستخدام المهارات العقلية مما كانت الحاجة إلى استخدام التساؤل الذى يتيح مزيد من الوضوح مع الاصغاء الجيد والعمل بأقصى كفاءة دون تراخى أو تأجيل فى إنجاز مهام هذه المهارات.

• **المرحلة الثانية** :

بعد اجتياز مسار ديناميكية فعالية تكامل مهارات المرحلة الأولى تأتى مرحلة توليد البدائل الاحتمالية أو الاستنتاجية المبدئية من خلال مهارة طرح الأسئلة على أنواعها المختلفة التى منها الأسئلة التوضيحية التى تبصر الإدراك تجاه دراسة المشكلة مثل ماذا يقصد بكذا؟ فيما يتصل بالمعلومات والادلة والاحداث والأقوال، وأسئلة ذات علاقة إرتباطية مثل كيف حدث هذا؟ متى وقع ذلك؟ ماعلاقة هذه الأسباب بالمشكلة وكذلك أسئلة ترتبط بوجهة نظر أو توقع معين مثال ماالبدائل المقترحة؟ ماهي النتائج المرجحة لكل بديل؟ مامدي أهمية هذه النتائج؟ وهكذا يستمر مسار العمل الذهنى فى تدوير العقل نحو توليد البدائل فى أجواء توسيع نطاق المعرفة والتفتح العقلي الذى يتسم بالطلاقة الفكرية واللفظية تجاه هذا التوليد مع وجود مهارة المرونة التى تتيح إمكانية تعديل توجية المسار الذهنى نحو الأختيار الأفضل للحلول الممكنة غير الروتينية حيث الابتعاد عن الجمود الذهنى الذى يتبني بدائل أو حلول فكرية محددة سلفا وغير قابلة للتغيير بسهولة .

مما يتطلب هذا الوعى بالتفكير عند تقييم البدائل من خلال مهارة المقارنةالتى تفحص طبيعة العلاقات بين تلك البدائل والنظر إليها بصورة تأملية من أجل البحث عن أوجه التنظيم بينها ووضعها فى فئات تجمع كل فئة منها خصائص أساسية تميزها عن بعضها حتى يمكن وضع وتحديد أكثر البدائل الاحتمالية اقترابا إلى إمكانية المعالجة وحل المشكلة ويأتى هذا فيإطاراستخدام مهارة الترتيب التى تضع هذه البدائل فى سياق متدرج وفق معيار معين يرتبط بالإمكانات المادية والظروف البيئية والإجتماعية المحيطة التى تسهم نحو تحقيق الحل والعمل على تلخيص ذلك فى إطاراستخلاص مجمل الاتجاهات الإجرائية التنفيذية المرتبطة بهذه البدائل مع ضرورة وجود الحساسية للتغذية الراجعة لكل هذه الإتجاهات بصورة فورية وإيجابية ومؤثرة فى سياق من اجراءات التأمل الذاتى والتفكير التبادلي الذى يدعم ويؤكد على سلامة مسار رحلة هذه المرحلة في تحديد البدائل الاحتمالية.

• **المرحلة الثالثة** :

بناء على الترتيب والتلخيص ومراجعة فعاليات التفكير فى المرحلة الثانية تأتى مرحلة اختيار أفضل البدائل التى يتم فيها تواصل التفكير تجاه مراجعة تحليل اختيار أفضل البدائل أو الحلول وذلك من أجل التأكيد علىصحة البنائة الإجرائية من ناحية الإمكانات والظروف البيئية والإجتماعية المحيطة ومدي مراعاتها تلبية متطلبات مهارات التصور الإبداعى من جدة وتفرد تعكس أصالة التفكير فى طرح هذا البديل الأفضل مع القدرة علي تطويره أو إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة إليه تثرى أحقيته على التحديد والاختيار فى أن يكون الأفضل ويجرى هذا النشاط العقلي مع بقية البدائل المرتبة حتى يكون تحديد الاختيار النهائي والتى تخضع جميعها إلى الاستدلال الاستقرائى الذى يتيح فحص كل فرضية أو بديل من أجل نفيها أو إثباتها مع وجود حزام جامع يوجه هذا النشاط من مهارات التفكير في التفكير التى تمسك زمام هذا النشاط الذهنى من خلال كبح الإندفاعية والتأكيد علي التنظيم الذاتى الذى يتيح

التأمل بروية مع وجود المراقبة والتحكم والقدرة علي التقييم المستمر لجميع خطوات مسار الرحلة الذهنية التى تقف عند أختيار أفضل البدائل .

- **المرحلة الرابعة** :

تأتي هذه المرحلة نهاية رحلة المسار الذهني الممثلة فى التطبيق أو التجريب والذى قد ينتج عنه استجابتين الأولي نجاح اختيار البديل أو الفرض نحوتحقيق الأهداف المحددة فى معالجة المشكلة وإقرار نهاية رحلة المسار والاستجابه الثانية فشل هذا الاختيار فى معالجة المشكلة وحتمية الحاجة إلى إعادة البناء Restructuring الذى يدعو إلى مراجعة بنائية نهائية فى دراسة مراحل مسار هذه الخريطة العقلية المتكاملة المقترحة فى عملية اتخاذ القرار تجاه القضية أوالمشكلة التاريخية من أجل كشف أوجه القصور فى التطبيق وفى أى مرحلة من مراحل هذه الخريطة ومايرتبط بها من مهارات متضمنة سواء كانت خاصةبالفهم التاريخى أو تناول العلاقات وعادات عقلية منتجة .

- **رابعاً** : **العلاقة بين مراحل كل من الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج** SWOM **والخريطة العقلية المتكاملة المقترحة لاتخاذ القرار**:

توجد علاقة ارتباطية بين كل من مراحل الاستراتيجية التعليمية والخريطة العقلية المتكاملة في الجوانب التالية:

- تعكس كل من مراحل الاستراتيجية التعليميةالقائمة على نموذج SWOM ومهارات مراحل الخريطة العقلية المتكاملة عن وجود طبيعة بنائية متكاملة لأن كل منهما قائم علي التعلم ذي المعني المستند على مبادئ وعناصرنموذج سوام الذى يؤكد على تنمية مهارات وعمليات العقل المعرفية ومهارات وعمليات عادات العقل وإن تضمنت الخريطة إضافة إلى هذا مهارات تناول العلاقات .
- بناء علي البنائية التكاملية يمكن دمج مهارات مراحل الخريطة العقلية عند تطبيق مراحل الاستراتيجية تعليميا فى تدريس التاريخ، إذ يمكن أن تحوىكل من مرحلة الإعداد والاستكشاف والبناء والمراجعة جميع مراحل الخريطة العقلية ماعدا المرحلة الأخيرة وهي التطبيق والتى تتضمنها الاستراتيجية فى كل من مرحلة التطبيق والمراجعة النهائية .
- تتيح الاستراتيجية التعليمية فى بنائها التعليمى ترجمة البناء العقلى المختلط للخريطة إلي إجراءات تعليمية مناسبة قد تحقق تنمية المهارات المتضمنة عند دراسة قضية أو مشكلة تاريخية.
- تتيح مراحل الاستراتيجية التعليمية المرونة التى تتطلبها الخريطة العقلية المتكاملةعند تطبيق مراحلها وذلك ممثلا فى مرحلة المراجعة النهائية التى توفر متطلبات إعادة البناء فى المرحلة الاخيرة من مراحل الخريطة.
- توفر الاستراتيجية التعليمية فى مراحلها وخاصة فى الثلاث المراحل الأخيرة وهى المراجعة والتطبيق والمراجعة النهائية،متطلبات ديناميكية التدرج والتسلسل والتحكم والتقييم المستمر،والتي تشير إليها المهارات المتكاملة في مراحل الخريطة العقليةمن فهم تاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار .

- **خامساً : المكونات الاجرائية للإستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM في تدريسالتاريخ :**

يمكن تناول هذه المكونات فى سياقيوضح كيفية تطبيق مراحل الاستراتيجية على النحو التالى:

- اختيار وتحديد محتوى الموضوعات المناسبة لتطبيق الاستراتيجية من أجل تنمية مهارات الفهم
- التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار المتضمنة فى الخريطة العقلية المقترحة، وقد تم أختيارالفصل السابع"مصر وقضايا العالم العربي المعاصر" في القسم الثاني تاريخ العرب الحديث في منهج التاريخ الثانوية العامة ويرجع هذا التحديد إلى العوامل التالية:
  - ✓ أن موضوعات هذا الفصل تقدم قضايا جدلية قد تحوز علىاهتمام المتعلم لأنها تقدم الدروس المستفادة عن العلاقات العربية العربية والصراع العربي الاسرائيلي الذي مازال محور الاهتمام على كافة المستويات الكونية الممثلة في ذاتية الفرد والوطن والأمة والعالم مما يمكن التعامل معها تعليمياً فى سياق قضايا تتطلب أستخدام مهارات الخريطة العقلية المتكاملةالتى تنتهي إلى إتخاذ قرار.
  - ✓ تقدم موضوعات هذا الفصل الحيوية والوظيفية المطلوبة فى تدريس التاريخ على أساس
  - ✓ التعلم الشامل الذى يحقق الربط بين وقائع هذه القضاياعلى نطاق كافة الأبعاد الزمنية الممثلة فى الماضي والحاضر والمستقبل مما يتيح استخدام مهارات الخريطة العقلية التى تكسب وتنمى المهارات العقلية للفهم التاريخى ومهارات تناول العلاقات، وانعكاس ذلك علي طبيعة شكل الممارسات السلوكية للمتعلم في المواقف الحياتية .
  - ✓ توفر المصادر والمراجع ووقائع الأحداث الجارية التى تسهم فى تعميق المعرفة وصقلها عند تدريس موضوعات هذا الفصل والتى تثري تحقيق مسار مهارات الخريطة العقلية التى تنتهي إلى حل القضية أو المشكلة التاريخية فىاتخاذ قرار مناسب وصحيح أو تنتهي إلى إعادة البناء مرة أخري فى ممارسة مراحل مهارات هذه الخرطة العقلية.
- صياغة الأهداف العامة والخاصة لموضوعات هذا الفصل فى نطاق مراحل الخريطة العقلية المختلطة والمهارات المرتبطة بها وهى الفهم التاريخى وتناول العلاقات وإتخاذ القرار وذلك في شمول وتكامل وتوازن يصل إلى تحقيق غاية المرحلة الاخيرة من تطبيق هذه الخريطة وفق مراحل الاستراتيجية المقترحة.
- تحديد وتوزيع المهام ذات المعنى على المتعلمين سواء كانت مهام فردية أو زمرية أو جماعية وتختص فى كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية التعليمية وما يصاحبها تطبيقياً من مراحل الخريطة العقلية والمهارات المرتبطة بها ومن تلك المهام ما يلي:
  - ✓ البحث عن المعلومات والحقائق التى تثرى محتوي القضايا المحددة فى محتوى الفصل الدراسي السابع وذلك من أجل تعميق المعرفة وشمولية الفهم والادراك.

- ✓ إعمال مهارات التفكير فى صياغة الاسئلة المتصلة بالقضية التاريخية والتأكيد على إنتاجية تنوعها من أسئلة توضيحية وتفسيرية وعلاقية واستنتاجية.
- ✓ توزيع استخدام مهارات الخريطة العقلية وفق مراحلها من تحديد الأهداف ووضع البدائل الاحتمالية واختيار أفضل البدائل وحل المشكلة أو إعادة البناء.
- ✓ التدريب على أعمال المراجعة وإعادة تقييم الذات فى إنجازالأداء أو المهام وتحديد جوانب القوة والضعف.
- ✓ تحديد أوجه الاستفادة من ممارسة المهام على كافة الأدوار الفردية والزمرية والجماعية وذلك على المستوي القريب الخاص فى تطبيق ماتم تعلمه فى مواقف تعليمية مشابهه فى محتوي المنهج وكذلك على المستوي البعيدالذى يختص فى تطبيق ماتم تعلمه من ممارسة مهارات الخريطة العقلية المتكاملة فى مواقف حياتية تخص ذاتية المتعلم.
- ◄◄ تحديد واختيار الاستراتيجيات التدريسية والمصادر والوسائل التعليمية المناسبة فى بناء المعرفة وممارستها فى إطار استخدام مهارات الخريطة العقلية المتكاملة التى تتم خلال تطبيقمراحل الاستراتيجية المقترحة.
- ◄◄ تصميم أدوات التقويم المناسبة التى تقيس مدي تحقق تنمية مهارات الخريطة العقلية المتضمنة كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات وإتخاذ القرار.

- **سادسا** : **إجراءات الدراسة** :

- **إعداد قائمة مهارات الخريطة العقلية المتكاملة وضبطها** :

بعد التوصل إلى الشكل العام للخريطة العقلية المتكاملة المتضمنة كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات وإتخاذ القرار فى إطار مراحل رئيسية متتابعة متكاملة يمر بها المتعلم فى عملية إتخاذ القرار كانت الحاجة إلى التأكيد على الجوانب التالية:

- ◄◄ سلامة المراحل الرئيسية للخريطة العقلية المتضمنة المهارات المتكاملة فى بنائهاالتتابعى
- ◄◄ المستقل فى كل مرحلة على أعتبار أن لكل مرحلة لها مهاراتها المتميزة فى كل من مهارات
- ◄◄ الفهم التاريخى وتناول العلاقات وإتخاذ القرار.
- ◄◄ التعرف على طبيعة ماهية مهارات كل مرحلة من مراحل الخريطة العقلية ومدى سلامة
- ◄◄ تعريفها وإرتباطها بطبيعة المرحلة التى ترتبط بها مع سلامة أسلوب تنظيمها.
- ◄◄ ديناميكية مسار حركة مهارات الخريطة العقلية وتكاملها فى تتابع متدرج يمر في جميع
- ◄◄ مراحل الخريطة وبيان المرونة فى مسار الحركة من مرحلة إلي أخرى وإعادة البناء مرة
- ◄◄ أخرى.

- كشف طبيعة مسار الخريطة العقلية فى أن القرار الذي سوف يتخذه المتعلم سيؤخذ في حالة
- من اليقين علىاعتبار أن كل أختيار يؤدى إلى نتيجة معروفه على وجه التأكيد مما يجعل
- عملية الاختيار واتخاذ القرار قائمة على التوجه فى ماهو مرغوب فيه أكثر من غيره.

وللتأكد من سلامة القائمة فى تلك الجوانب تم عرضهابصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس بصفة عامة وتدريس التاريخ بصفة خاصة(ملحق رقم ١) وقد أسفرهذا الإجراء عن بعض المقترحات بالتعديل أو الحذف والإضافة والتي جعلت القائمة مضبوطة علمياً وصالحة للاستخدام(ملحق رقم٢).

- **إعداد دليل المعلم** :

قد روعى عند إعداد دليل المعلم مايلى :

- **أولا** : **مكونات الدليل** :

- مقدمة توجهات توضح للمعلم طبيعة الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM فى تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية ومايرتبط بها اجرائيا مراحل تنمية مهارات الخريطة العقلية للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار.
- صياغة الأهداف العامة للوحدة الدراسية " مصر وقضايا العالم العربى المعاصر " فى سياق تحقق تنمية مهارات الخريطة العقلية.
- بيان مراحل تنفيذ الاستراتيجية التعليمية لتنمية مراحل مهارات الخريطة العقلية المتكاملة عند تدريس الوحدة الدراسية : مصر وقضايا العالم العربى المعاصر" التى قسمت موضوعاتها إلى ثلاث موضوعات وهى : تطور حركة القومية العربية،الصراع العربى الإسرائيلى، مصر والصراع الإسرائيلى العربى بعد حرب فلسطين ١٩٤٨م.
- صياغة الأهداف السلوكية لكل موضوع من الموضوعات الثلاثة وفق مهارات الخريطة العقلية المتكاملة لاتخاذالقرار.
- عرض المادة التعليمية وفق مراحل الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM
- اختيار الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمى والطلاب فى هذه المرحلة التعليمية.
- التوصل إلى اتخاذ القرارت المناسبةلكل موضوع من موضوعات الوحدة بناء على مراحل الخريطة العقلية لاتخاذ القرار.
- الالتزام بالخطة الزمنية المقررة لتدريس الوحدة الدراسية التى بلغت عدد(٨)حصص.
- توفير قائمة ببعض المراجع التاريخية التى يمكن أن يستعان بها فى إثراء المادة العلمية من توضيحات وتفسيرات تتصل بموضوعات الوحدة الدراسية المستهدفة.

- **ثانيا** : **ضبط دليل المعلم** :

قد تم عرض الدليل فى صورته الأولية على مجموعة المحكمين للتأكد من مناسبة مكوناته التى تعكس مراحل الاستراتيجية التعليمية وتنمية مهارات الخريطة العقلية المتكاملة للفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار، وقد أشار المحكمين إلى مجموعة من التعديلات التى أخذ بها مما أصبح دليل المعلم فى صورته النهائية صالحاللأستخدام من قبل المعلم ( ملحق ٣) .

**٣-إعداد أختبار مهارات الفهم التاريخى وضبطه**:

لأعداد أختبار مهارات الفهم التاريخى تم اتباع الخطوات التالية:

- **أولا** : **تحديد الهدف من الأختبار**:

يهدف الأختبارإلى قياس مهارات الفهم التاريخى فى الخريطة العقلية المتكاملة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **ثانيا** : **تحديد ابعاد الأختبار**:

سوف يشمل الاختبار على (٨) ثمان مهارات للفهم التاريخى متمثلة فى مراحل الخريطة العقلية المتكاملة وهى كل من مهارة الملاحظة والتذكر والتحليل والتنظيم والمقارنة والتصنيف والترتيب والتلخيص.

- **ثالثا** :**إعداد مفردات الاختباروتعديلها** :

- لقد تم صياغة مفردات الأختبار وفق تحقيق متطلبات قياس مهارات الفهم التاريخى الثمانية.
- اشتمل الاختبار على عدد (٢٦) مفردة موزعة على موضوعات الوحدة الدراسية.
- وقد تم صياغة تعليمات الاختبار بصورة سهلة وموجزة بعيدة عن الغموض وتوضح كيفية الإجابة على المفردات.
- عرضت المفردات على السادة المحكمين لإبداء الرأى بشأن مايلى :
  - ✓ ملائمة مفردات الاختبار لمستوى الطلاب.
  - ✓ أرتباط كل مفردة بالمهارة التى تقيسها من مهارات الفهم التاريخى.
  - ✓ وضوح المفردات من ناحية الصياغة اللغوية.
  - ✓ ملائمةوضوح تعليمات الاختبار

وقد اسفرت هذه الخطوة عن مجموعة من الملاحظات من تعديل وإضافة وحذف وروعت جميعها وتم إجراء التعديلات اللازمة فأشتمل الاختبار على (٢٤) مفردة .

- **رابعا** : **تقدير درجات الأختبار**:

لقد تم تحديد درجة(١) واحدة لكل إجابة صحيحة و(٠) صفر لكل إجابة خطأ وبذلك تكون الدرجة العظمى للأختبار هى( ٢٤) درجة.

- **خامسا** : **التجربة الاستطلاعية للأختبار** :

لقد تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الثانوى بمدرسة الثانوية العسكرية ببنها وقد بلغت العينة (٢٧) طالباوقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية مايلى:

- **تحديد زمن الأختبار**:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

زمن الاختبار=زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الاخير = ٥٠+١١٠= ٨٠ دقيقة

٢ ٢

مما يكون زمن الأختبار ( ٨٠) دقيقة من بداية الإجابة حتى نهاية هذا الزمن المحدد.

- **ب-حساب صدق الاختبار**:

قد تم حساب الصدق عن طريق صدق المحتوى المنطقى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين الذين أكدوا موافقتهم عليه دون تعديل فى أى مفرداته،مما يؤكد على صدقه المنطقى المرتفع.

- **ج - حساب ثبات الأختبار**:

قد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha التى تعتمد على تحديد مدى اتساق أداء المتعلم فى كافة مفردات الأختبار ويعد ذا معامل ثبات عال إذا كان معامل ألفا موجبا(٠,٧) فأعلى ويطلق على طريقة حساب معامل الثبات تلك معامل التجانس الداخلة( صبرى ، الرافعى،٢٠٠٣،ص٢٨٨) وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الأختبار وان مفرداته تقيس ماوضعت لقياسه.

- **د-الصورة النهائيةللأختبار**:

تم التوصل إلى الصورة النهائية للأختبار( ملحق رقم ٤) الذى يشمل على (٢٤) مفردة تم توزيعها على مهارات الفهم التاريخى وهذا مايوضحه الجدول التالى:

**جدول رقم(١) : توزيع مهارات الفهم التاريخى على مفردات الأختبار**

| | مهارات الفهم التاريخى | أرقام أسئلة الاختبار | المجموع |
|---|---|---|---|
| ١ | الملاحظة | ٣,٢ | ٢ |
| ٢ | التذكر | ٢٤,٢٣,٢٢,١٩,١٣,١٢,٨,٧ | ٨ |
| ٣ | التحليل | ٢٠,١٧,٤ | ٣ |
| ٤ | المقارنة | ١٨,١٤,٩,٥,١ | ٥ |
| ٥ | التصنيف | ١٦,١٠,٦ | ٣ |
| ٦ | الترتيب | ١٥ | ١ |
| ٧ | التلخيص | ٢١.١١ | ٢ |
| المجموع | | | ٢٤ |

- **٤-إعداد بطاقة الملاحظة وضبطها** :

لأعدادبطاقة الملاحظةتم اتباع الخطوات التالية:

- **أولا:تحديدالهدفمنبطاقة الملاحظة**:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مهارات تناول العلاقات فى الخريطة العقلية المتكاملة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **ثانيا :تحديدأبعادالبطاقة**:

سوف تشمل البطاقة على أبعاد مراحل الخريطة العقلية المتكاملة وهى (٤) أربع مراحل حيث تشمل كل مرحلة على أدءات مهارات تناول العلاقات فالمرحلة الأولى تحديد الأهداف تشتمل على ( ٩) آداءات والمرحلة الثانية البدائل تشتمل على (٢) من الآداءات وكذلك كل من المرحلة الثالثة أفضل البدائل والمرحلة الرابعة حل القضية كل منهما له(٢) اثنان من الآداءات.

- **ثالثا :صياغة بنود البطاقة** :

قد تم صياغة بنود بطاقة الملاحظة بشكل سلوكى قابل للملاحظة فى صورة اجرائيةتعتمد
على مايلى:

- صياغة عبارة قصيرة للتعريف بالمهارةالتى ترتبط بكل مرحلة من مراحل الخريطة العقلية .
- تصف العبارة متطلبا اجرائيا واحدا لكل مهارةمن مهارات تناول العلاقات.
- صياغة العبارة فى زمن الوقت الحاضر.

- **رابعا:تقدير درجات البطاقة**:

قد تم اختيار اسلوب التقدير الكمى لأداء الطلاب وهواعطاء (١) درجة واحدة عند انجاز مهارة تناول العلاقات الموزعة على مراحل الخريطة العقلية واعطاء(٠) صفر عند عدم توفر انجاز مهارة تناول العلاقات.

- **خامسا:ضبط بطاقة مهارات تناول العلاقات** :

بعد التوصل إلى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة كان لابد التأكيد من سلامتها من خلال
مايلى:

- **صدق البطاقة**:

قد تم عرض البطاقة على مجموعة المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم بالتعديل أوالحذف أوالأضافة وقد أخذ بها للتوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة.

- **ثبات البطاقة**:

قد تم اجراء تجربة استطلاعية بمعاونة أحد المعلمين بتخصيص بطاقتان للتطبيق أحدهما للمعلم المعاون والاخرى للباحث فى فصلين للصف الثالث الثانوى بمدرسة بنها الثانوية العسكرية حيث عدد طلاب كل فصل(٢٠) طالب وبعد الانتهاء من عملية الملاحظة التى أستغرقت حصة كاملة تم تفريغ بيانات الاداء وتم حساب نسبة الاتفاق بمعادلة كوبر cooper( علام،١٩٩٣ ،ص ٩٦) وهى: نسبةالاتفاق=عددمرات الاتفاق× ١٠٠

عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق

وقد جاءت نسبة الاتفاق فى المتوسط الحسابى ( ٧٩و٨٢).

- **ج-الصورةالنهائيةللبطاقة** :

تم التوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة( ملحقرقم٥) حيث تشمل مهارات تناول العلاقات الموزعة على مراحل الخريطة العقلية المتكاملة كما يتضح فى الجدولالتالى:

**جدول رقم(٢) : مهارات تناول العلاقات الموزعة على مراحل الخريطة العقلية المتكاملة المقترحة**

| م | مراحل الخريطة العقلية | مهارات تناول العلاقات | أرقام بنود المهارات بالتسلسل | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| ١ | مرحلة تحديد الأهداف | الوعى بالمصادر المتاحة،<br>الوضوح،<br>التحكمبالتهور.<br>التفكير بمرونة،<br>المثابرة،<br>التساؤل،<br>الأصغاء<br>العمل بأقصى كفاءة،<br>التخطيط الجيد | ١<br>٢<br>٣<br>٤<br>٥<br>٦<br>٧<br>٨<br>٩ | ٩ |
| ٢ | مرحلة البدائل الاحتمالية | التفكير التبادلى،<br>التغذية الراجعة | ١٠<br>١١ | ٢ |
| ٣ | مرحلة أفضل البدائل | التفكير والتأمل،<br>جودة النتج | ١٢<br>١٣ | ٢ |
| ٤ | مرحلة حل المشكلة | التطبيق | ١٥,١٤ | ٢ |
| | المجموع | | | ١٥ |

- **٥- إعداد اختبار مواقف اتخاذ القرار**:

لاعداداختبار مهارات اتخاذ القرار تم إتباع الخطوات التالية:

- **أولا** : **تحديد الهدف من الاختبار**:

يهدف الاختبارإلى التعرف على قدرة الطلاب المتعلمين أفراد العينة على اتخاذ القرار الصحيح فى بعض المواقف التاريخية المتضمنة وحدة " مصر وقضايا العالم العربى المعاصر" وكذلك فى بعض مواقف الحياة الحياتية التى قد يمربها الطلاب فى حياتهم ، مع العلم أنه لاتوجد استجابات صحيحة وأخرى خاطئة ،وقد أرفق معالاختبار تعليمات توضح للطلاب الهدف من المقياس وكيفية الإجابة عليه بحرية تامة.

- **ثانيا** : **تحديد أبعاد الاختبار**:

سوف يشمل الاختبار على مراحل الخريطة العقلية الأربعة المتكاملة فى اتخاذ القرار والتى من خلالها يتم المرور بكل من مهارات الفهم التاريخى ومهارات تناول العلاقات وهى فى كل من مرحلة تحديد الهدف والبدائل الاحتمالية وأفضل البدائل وأخيرا المرحلة الرابعة حل المشكلة أو اتخاذ القرارالصحيح السليم.

- **ثالثا** :**اعداد مفردات الاختبار وتعديلها**:

- قد تم اختيار أسئلة الاختيار من متعدد Multiple Choice Questions الذى يتكون من سؤال رئيسى قد يحوى مشكلة تاريخية أو حياتية وتكون البدائل أو

الاختيارات المتعددة إجابات أو حلول ممكنة لهذه المشكلة، وقد روعى أن تكون البدائل موزعة توزيعا عادلا بين ثلاث بدائل(أ،ب،ج) وعلى الطالب اختيار إجابة واحدة يرى أنها أكثر القرارات صحة من القرارات الأخرى البديلة مع وضع علامة فى الأقواس التى أمام الإجابة المختارة.

- قد تم صياغة مفردات الاختبار وفق تحقيق متطلبات قياس مراحل اتخاذ القرار فى الخريطة العقلية.
- قد اشتملالاختبار على عدد (٢٩) مفردة موزعة على مواقف تاريخية وحياتية روعى التوازن بينها وصياغتها بصورة سهلة وموجزة.
- وقدعرضت المفردات الأسئلة على السادة المحكمين لإبداء الرأى بشأن مايلى :
  - ✓ ملائمة مفردات الاختبار لمستوى الطلاب.
  - ✓ إرتباط كل مفردة بمراحل اتخاذ القرار فى الخريطة العقلية.
  - ✓ وضوح المفردات من ناحية الصياغة اللغوية.
  - ✓ ملائمة وضوح تعليمات الاختبار.

وقد اسفرت هذه الخطوة عن مجموعة من الملاحظات من تعديل وإضافة وحذف وروعت جميعها وتم إجراء التعديلات اللازمة فأشتمل الاختبارعلى (٢٨) مفردة .

- **رابعا** : **تقدير درجات الاختبار**:

لقد تم توزيع الدرجات على مستوى التدرج فى اختيار الاجابة الاكثر صحة من البدائل الثلاثة حيث تتدرج الدرجات من(٣) درجات للاجابة الأكثر صحة فى اتخاذ القرار إلى (٢) درجتان الأقل صحةفى أتخاذ القرار إلى (١) درجة واحدة لأقل اختيار صحيح فى اتخاذ القرار وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس هى( ٨٤) درجة.

- **خامسا** : **التجربة الاستطلاعية للاختبار** :

لقد تم تطبيق الاختبارعلى عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الثانوى بمدرسة الثانوية العسكرية ببنها وقد بلغت العينة (٢٧) طالباوقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية مايلى:

- **أ- تحديد زمن الاختبار**:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:

زمن الاختبار= زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الاخير ٤٠+٨٠= ٦٠دقيقة

٢ ٢

مما يكون زمن الاختبار( ٦٠) دقيقة من بداية الإجابة حتى نهاية هذا الزمن المحدد.

- **ب-حساب صدق الاختبار**:

قد تم حساب الصدق عن طريق صدق المحتوى المنطقى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين الذين أكدوا موافقتهم عليه دون تعديل فى أى مفرداته،مما يؤكد على صدقه المنطقى المرتفعوأن عباراته ممثلة لما يقيسه .

- **ج - حساب ثبات الاختبار**:

قد تم استخدام معادلة ألف كرونباخ Cronbach's alpha وقد بلغ معامل الثبات (٠٨١) وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات الاختبار وان مفرداته تقيس ماوضعت لقياسه.

- **د-الصورة النهائيةللاختبار**:

تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار( ملحق رقم ٦) الذى يشمل على (٢٨) مفردة تم توزيعها على مواقف تاريخية ومواقف حياتية وهذا مايوضحه الجدول التالى:

جدول رقم(٣) : توزيع مواقف مهارات اتخاذ القرار على مفردات الاختبار

| م | عدد مفردات المواقف التاريخية | عدد مفردات المواقف الحياتية | المجموع |
|---|---|---|---|
| ١ | ١٥ | ١٣ | ٢٨ |

- **٦-عينة الدراسة** :

تم اختيار مجموعة عينة الدراسة الحالية من طلاب الصف الثالث الثانوى بمدرسة بنها الثانوية بنين بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية ،فى العام الدراسى ٢٠١٢- ٢٠١٣م وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٢٥ طالبا) ومجموعة ضابطة( ٢٥طالبا).

- **٧-تطبيق أدوات الدراسة قبليا** :

قد تم تطبيق كل من اختبار مهارات الفهم التاريخى وبطاقة ملاحظة مهارات تناول العلاقات واختبارمهارات اتخاذ القرار على مجموعتى عينة الدراسة قبل تطبيق تدريس الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOMعلىالمجموعة التجريبية وفق مراحل الخريطة العقلية.

- **٨-نتائج التطبيق القبلى** :

بعد جمع البيانات من التطبيق القبلى لكل من اختبار الفهم التاريخى وبطاقة الملاحظة واختبار اتخاذ القرار على مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة تم استخدام اختبار (ت) لحساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى كما يتضح من الجدول التالى:

جدول رقم (٤) : نتائج التطبيق القبلى لاختبار مهارات الفهم التاريخى(ت) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة | ت | م | ع | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٢٥ | ٤,٣ | ١,٨٤ | ٠٩٧،. غير دالة إحصائيا |
| التجريبية | ٢٥ | ٤,٦ | ١,٥٢ | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يشير هذا إلى عدم وجود فرق دال بين استخدام مهارات الفهم التاريخى بين المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM.

ويوضح الجدول رقم(٥) نتائجالتطبيق القبلى لبطاقة ملاحظة مهارات تناول العلاقات

**جدول رقم(٥) : نتائج التطبيق القبلى لبطاقة الملاحظة فى مهارات تناول العلاقات(ت) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | ت | م | ع | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٢٥ | ٣,٣ | ١,٨١ | ٠,٨٧غير دالة إحصائيا |
| التجريبية | ٢٥ | ٣,٧ | ١,٧٢ | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يشير هذا إلى عدم وجود فرق دال بين استخدام مهارات تناول العلاقات بين المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM.

ويوضح الجدول رقم(٦) نتائج التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار

**جدول رقم(٦) : نتائج التطبيق القبلى لاختبار مهارات اتخاذ القرار(ت) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة**

| المجموعة | ت | م | ع | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٢٥ | ٣,١ | ١,٧٢ | ٠,٨٤غير دالة إحصائيا |
| التجريبية | ٢٥ | ٣٠,٤ | ١,٦٩ | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يشير هذا إلى عدم وجود فرق دال بين استخدام مهارات اتخاذ القرار بين المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM.

- **٩- تطبيق الاستراتيجية التعليمية**:

قد تم تدريس الوحدة الدراسية" مصر وقضايا العالم العربى المعاصر" فى يوم ٢٤\٣\٢٠١٢م حتى يوم ٢١\٤\٢٠١٢م بواقع (٢) حصة فى الاسبوع مما أصبح مجموع الحصص (٨) حصص وزمن الحصة الواحدة (٤٥)دقيقة .

- **١٠- تطبيق أدوات الدراسة بعديا**:

قد تم تطبيق أدوات الدراسة الخاصة لكل من اختبار مهارات الفهم التاريخى واختبار مهارات اتخاذ القرار فى يوم ٢٢\٤\٢٠١٢ أما بطاقة الملاحظة فقد تم تطبيقها أثناء تطبيق الاستراتيجية التعليمية وفق الزمن الخاص بها .

- **١١- نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها** :

- **لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذى ينص على** :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجاتالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات الفهم

التاريخى لصالح المجموعة التجريبية" ولقد تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ونتيجة (ت) ودلالتها كما يتضح فى الجدول التالى:

**جدول رقم (٧) : دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات الفهم التاريخى**

| المجموعة | ت | م | ع | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٢٥ | ٣٧,٨٧ | ٤,٦٠ | |
| التجريبية | ٢٥ | ٤١,١٨ | ٣,٣٩ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياعند مستوى(١٠,٠ )مما يؤكد وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب لصالح المجموعة التجريبية وقد ترجع هذه الفروق إلى استخدام الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM التى أستطاعت أن تحقق مهارات الفهم التاريخى المتضمنة فى الخريطة العقلية المتكاملة من تذكر وتحليل ومقارنة وتصنيف وترتيب وتلخيص المرتبطة بتدريس محتوى الوحدة الدراسية مصر والصراع العربى الإسرائيلى .

- **ب-اختبارصحة الفرض الثانى للدراسة والذى ينص على** :

" توجدفروقذاتدلالةإحصائيةعندمستوى (١٠,٠) بينمتوسطىدرجاتالمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطةفىمهاراتبطاقة ملاحظةمهارات تناول العلاقاتلصالحالمجموعة التجريبية" كما يتضح فى الجدول التالى:

**جدول رقم (٨) : دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى بطاقة ملاحظة مهارات تناول العلاقات**

| المجموعة | ت | م | ع | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٢٥ | ٤١,٩٧ | ٤,٣٤ | ٠,٠١ دالة عند مستوى |
| التجريبية | ٢٥ | ٦٠,٧٧ | ٥,٤٣ | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة داله عند مستوى (١٠,٠)مما يؤكد وجود فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبيةفى استخدام مهارات تناول العلاقات المتضمنة بطاقة الملاحظة وقد ترجع هذه الفروق إلى استخدام الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM التى أستطاعت من خلال مراحلها والتكتيكات التدريسية المستخدمة فى اجراءتها من تعلم تعاونى ومناقشة وحوار وعصف ذهنى أن تحقق هذهالمهارات المتضمنة فى مراحل الخريطة العقلية المتكاملة من الوعى بالمصادر المتاحة، الوضوح،التحكمبالتهور، التفكيربمرونة،المثابرة، التساؤل، الأصغاء، العمل بأقصى كفاءة، التخطيط الجيد المرتبطة بمرحلة تحديد الهدف ومهارات التفكير التبادلى، التغذية الراجعة فى مرحلة البدائل الاحتمالية ومهارات التفكير والتأمل وجودة المنتج

فى مرحلة أفضل البدائل وأخيرا مهارة التطبيق فى مرحلة حل المشكلة فى اتخاذ القرار وذلك عند تدريس محتوى الوحدة الدراسية "مصر والصراع العربى الإسرائيلى" .

- **ج- اختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذى ينص على**

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (١،،٠) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى اختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية" كما يتضح فى الجدول التالى:

**جدول رقم (٩) : دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات اتخاذ القرار**

| المجموعة | ت | م | ع | قيمة ت |
|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٢٥ | ٤٣،٠٥ | ٤,٤٥ | ٠,٠١ داله عند مستوى |
| التجريبية | ٢٥ | ٦٢ ،٦٠. | ٥,٥٤ | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة داله عند مستوى (١،،٠)مما يؤكد وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات الطلاب فى اختبار اتخاذ القرارلصالح المجموعة التجريبيةوقد ترجع هذه الفروق إلى قدرة الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOMأن تحقق تنمية استخدام مراحل اتخاذ القرار فى الخريطة العقلية المتكاملة فى معالجة قضايا على المدى القريب الذى يختص بقضايا تاريخية ترتبط بمحتوى الوحدة الدراسية" مصر والصراع العربى الإسرائيلى" وكذلك على المدى البعيد الذى يرتبط بقدرة الطلاب على اتخاذ قرارات صحيحة إزاء مشكلات حياتيه قد تجابهم فى حياتهم .

- **د-اختبار صحة الفرض الرابع للدراسة والذى ينص على**

" توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية للتطبيق البعدى فى كل من مهارات الفهم التاريخى و مهارات تناول العلاقات ومهارات اتخاذ القرار"

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون Personلتوضيح ما إذا كانت هناك علاقة أم لا، ومانوع هذه العلاقة، كما يوضح الجدول التالى:

**جدول رقم (١٠) : حساب قيمة معامل الارتباط للتطبيق البعدى للمجموعة التجريبيةلكل من اختبار مهارات الفهم التاريخى وبطاقة ملاحظة مهارات تناول العلاقات واختبار مهارات اتخاذ القرار**

| التطبيق | عدد الطلاب | معامل الارتباط بين أدوات الدراسة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| البعدى | ٢٥ | ٠,٧١ | دال عند ٠,٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجات المجموعة التجريبية بعديا لأدوات الدراسة قد بلغ( ٧١، ٠ ) وهو معامل ارتباط موجب وقوي ودال، مما يؤكد ذلك على مجموعة من النتائج الموضوعية وهى على النحو التالى:

- توفر التجانس بين كل من مراحل الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM ومراحل الخريطة العقلية المتكاملة فى تنمية كل من مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار وذلك فى تسلسل ترابطى تتابعى ينتهى فى تكامل اتخاذ القرار تجاة مواقف تاريخية أو مواقف حياتية قد تجابه الطلاب.
- فاعلية الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM فى تحقيق تنمية المهارات المستهدفة من فهم تاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار فى سياق من التوازن المستند على طبيعة ديناميكية الحركة بين مراحل الخريطة العقلية المتكاملة المقترحة .
- توفير التجانس والتوازن بين الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج SWOM والخريطة العقلية يعكس عن مدى توفر بيئة متكاملة من المهارات اللازمة لتعلم التاريخ وكيفية التعامل ذاتيا وخارجيا مع المواقف التعليمية من خلال مهارات تناول العلاقات والقدرة على اتخاذ قرارصحيح يتسم بالمرونة والمتابعة خاصة فيما يتصل بأرتباط التعلم بالعالم الخارجى للمتعلمين.
- أكدت بنائية الخريطة العقلية المتكاملةالمقترحة المتضمنة مهارات الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرارعلى وجود بيئة نموذجية تشجع المتعلم على تحديد أهدافه ومتابعة متطلبات مراحل معالجة القضايا حتى الوصول إلى اتخاذ القرار الصحيح لحلها وذلك على كل من المستوى القريب والبعيد.

- **سابعا** : **التوصيات والمقترحات** :

- مراعاة مصممو مناهج التاريخ تضمين مهارات الخريطة العقلية المتكاملة المتضمنة الفهم التاريخى وتناول العلاقات واتخاذ القرار.
- ضرورة تنظيم محتوى مناهج التاريخ بما يلائم تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM من أجل إمكانية تحقيق مهارات الخريطة العقلية المقترحة المرتبطة بها.
- توفير فرص التدريب لمعلمى التاريخ على كيفية تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM ومايصاحبها تطبيقيا مهارات الخريطة العقلية المقترحة.
- ضرورة تطبيق الاستراتيجية التعليمية القائمة على نموذج سوام SWOM ومايصاحبها تطبيقيا مهارات الخريطة العقلية المقترحة فى تدريس التاريخ فى مرحلة تعليمية غير المرحلة الثانوية للتأكد من مدى فاعليتها.

- **المراجع**:
- **أولا: المراجع العربية**:


١- أحمد ،نعيمة حسن،عبد الكريم،سحر محمد(٢٠٠٠):أثر التدريس بنموذج إجتماعى فى تنمية المهارات التعاونية واتخاذ القرار والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى ذوى صعوبات التعلم فى مادة العلوم، **الجمعية المصرية للتربية العلمية،مجلة التربية العلمية**،المجلد الثالث،العددالرابع،ديسمبر.

٢- إسماعيل،ماهر،الرافعى،محب(٢٠٠٣):**التقويم التربوى،أسسه وإجراءته**،الرياض،مكتبة الرشد.

٣- تيرنر،توماس.ن(٢٠٠٥):**الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية،اساسيات التدريس الصفى**،ترجمة خضر،فخرى رشيد،دبى ،دار القلمللنشر والتوزيع.

٤- **ألبريخت،كارل(٢٠٠٨)**: الذكاء الإجتماعى،علم النجاح الجديد،الرياض،مكتبة جرير.

٥- الجزار،نجفة قطب،بدوى،محمد(٢٠٠٦) : فعالية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تدريس التاريخ على تنمية الفهم التاريخى ومهارات ماوراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الاعدادى، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات**،العدد السادس.

٦- الجلوى،محمود جابر حسن(٢٠٠٨):فاعلية برنامج مقترح فى الجغرافيا المحلية لتنمية بعض مهارات الخرائط واتخاذ القرار لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية،**رسالة دكتوراة،غير منشورة،جامعة المنصورة،كلية التربية فرع دمياط.**

٧- الجمل،على أحمد(٢٠٠٥):**تدريس التاريخ فى القرن الحادى والعشرين**،القاهرة ،عالم الكتب.

٨- الخلف،سعد إبراهيم(٢٠٠٥):فاعلية برنامج تدريس مبنى على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم فى تنمية مهارات تفكير صنع القرارلدى طلبة جامعة الأمير سلطان بالرياض،**رسالة دكتوراة ،غير منشورة،جامعة الأردن،عمان،الأردن**،

٩- العدوان، الزيادات،زيد سليمان،ماهر مفلح(٢٠٠٩):أثر استخدام طريقى العصف الذهنى فى تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الاساسى فى مبحث التربية الوطنية والمدنية فى الأردن ،**عمان ،مجلة الجامعة الاسلامية، ساسلة الدراسات الانسانية**، المجلد(١٧)، العدد الثانى.

١٠- العنزى،عبدالله قريطان(٢٠٠٧): أثر برنامج تعليمى مستند لنموذج سوام فى تنمية مهارات اتخاذ القرارلدى طلاب الصف السادس الإبتدائى فى مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية،**رسالة ماجستير ،غير منشورة،جامعة البلقاء التطبيقية،عمان،الأردن.**

١١- القرعان،عبد الجليل(٢٠٠٣):أثر برنامج تعليمى مستند لنظرية سنبر نبيرغ الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوى،**رسالة دكتوراة ،غير منشورة،جامعة الأردن ،عمان.**

١٢- القويدر،شريفة(٢٠٠٧):أثر استخدام ثلاث طرائق تدريس توظف الأحداث الجارية فى التحصيل واكتساب مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الثامن فى مبحث التربية الوطنية والمدنية،**رسالة ماجستير ،غير منشورة،جامعة اليرموك،الأردن.**

١٣- اللقانى ،أحمد حسين(١٩٩٣): **الإبداع مدخل لتطوير المناهج**،القاهرة،معهد جوته.

١٤- اللقانى ،أحمد حسين،الجمل،على(١٩٩٦): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس**،القاهرة،عالم الكتب.

١٥- اللقانى،أحمد حسين وأخرون(١٩٩٠):**تدريس المواد الإجتماعية**،القاهرة،عالم الكتب.

١٦- أنيس،إبراهيم واخرون(١٩٧٢):**المعجم الوسيط**،القاهرة،الطبعة الثانية.

١٧- جروان،فتحى عبد الرحمن(١٩٩٩):**تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات**،العين،دار الكتاب الجامعى،طبعة١ .

١٨- جينسن. إيريك(٢٠٠٧):**التعلم المبنى على العقل،العلم الجديد للتعليم والتدريب**،الرياض،مكتبة جرير.

١٩ حزين،محمد عبد المجيد(١٩٨٩):منهج المواد الاجتماعية للصف السابع الاساسى من وجهة نظر الموجهين،**دراسات فى المناهج وطرق التدريس**،العدد الخامس،يناير.

٢٠- حسن، هانى محمد(٢٠٠٧):تطوير مناهج التاريخ فى المرحلة الثانوية فى ضوء استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم والتفكير التاريخى،ين، **رسالة دكتوراة،غير منشورة،كلية التربية،جامعة الاسكندرية.**

٢١- حميدة،مختار حميدة(١٩٨٦): تنمية مهارات تدريس التاريخ لدى خريجى كليات التربية،**رسالة دكتوراة،غير منشورة،كلية التربية،جامعة شمس.**

٢٢- رزق الله،رندا سهيل(٢٠٠٢): فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأولالثانوى،دراسة ميدانية شبه تجريبية فى مدارس دمشق الرسمية،**رسالة ماجستير، جامعة دمشق،دمشق،سوريا.**

٢٣- رشوان،سحر رجب محمد(٢٠٠٩):فاعلية استخدام التاريخ الشفوى فى تدريس التاريخ على تنميةالوعى التاريخىوالتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ،**مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**،العدد٢٢،أغسطس.

٢٤- زهران،حامد عبد السلام(٢٠٠٥):**علم النفس النمو،الطفولة والمراهقة**،القاهرة،عالم الكتب.

٢٥- السمادونى،السيدإبراهيم(٢٠٠٧):**الذكاءالوجدانى،أسسه،تطبيقاته،تنميته**،عمان،دار الفكر.

٢٦- سوارتز،روبرت،باركس،ساندرا(٢٠٠٥): **دمج مهارات التفكير الناقد والابداعى فى التدريس،دليلتصميمالدروس**،ترجمة أبوعياش،عماد أحمد،البلوشى،فاطمة يوسف،مركز إدراك.

٢٧- سويد،عبد المعطى(٢٠٠٣):**مهارات التفكير ومواجهة الحياة**،العين،دار الكتاب الجامعى.

٢٨- شاهين،محمد(٢٠٠٨):**استخدام قوة التفكير الايجابى**،الجيزة،دار مشارق للنشر والتوزيع.

٢٩- شلبى،نوال محمد(٢٠٠٠): أثر التفاعل بين كل من بروفيل واساليب صنع القرار وبعض طرق التدريس على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار فى بعض القضايا ذات الطبيعة الجدلية لدى طلاب المرحلة الثانوية،**المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية،البحث التربوى.**

٣٠- طعمة،أمل أحمد(٢٠٠٥):أثر برنامج لتنمية مهارات اتخاذ القرار فى السلوك القيادى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى فى مدينة دمشق،**رسالة ماجستير،غير منشورة،جامعة البلقان التطبيقية،عمان، الأردن.**

٣١ عبد العزيز،السعيد الجندى(٢٠٠٤):أثر استخدام استراتيجية قائمة على العصف الذهنى فى تدريس التاريخ على الفهم التاريخى وتنمية التفكير الابداعى لدى طلاب الصف الأول الثانوى،**مجلة كلية تربية بنها**، العدد٥٩،أكتوبر.

٣٢- عبد الكريم،عمر أحمد(٢٠٠٤): **النموذج الأمثل الشامل لكل المدرسة (SWOM)**،ابوظبى، مركز إدراك،ط١.

٣٣- عبدون، سيف الدين يوسف(١٩٧٩):دراسة اتخاذ القرار لدى بعض تلاميذ المدارس الثانوية وعلاقته بمتغيرات معينة للشخصية ،**رسالة ماجستير، غير منشورة،جامعة الأزهر، كلية التربية.**

٣٤- علام،صلاح الدين محمد(١٩٩٣): **الاساليب الاحصائية والاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية**، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣٥- على، رضا محمد توفيق محمد(١٩٩٧):تطوير منهج التاريخ فى المرحلة الثانوية فى ضوء مفهوم الوعى الكونى،**مجلة كلية التربية،بنها**، الجزء الثانى،يناير.

٣٦- عمران،تغريد(٢٠٠٦): برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الاخلاقية ومهارات اتخاذ القرار فى مواقف الحياة اليومية وقياس أثره لدى تلميذات الاعدادية العامة والمهنية، **المؤتمر العلمى الثامن عشر، مناهج التعليم وبناء الانسان العربى**، المجلد الثانى، جامعة عين شمس، دار الضيافة،٢٥- ٢٦ يوليو.

٣٧- فتحى،محمود جهاد(١٩٨٧):تقويم مناهج المواد الاجتماعية للصف السادس بالتعليم الاساسى فى ضوء وظيفتها الاجتماعية،**رسالة ماجستير،غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.**

٣٨- كيوان،بهاء الدين وجيه(٢٠٠٦):أثر دمج مهارات التفكير فى منهاج العلوم على مستوى التفكير لدى طلبة الصف الخامس وتحصيلهم فى مادة العلوم،**رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان ، الأردن.**

٣٩- مارزانو،ج، واخرون(٢٠٠٠):**ابعاد التعلم ،بناء مختلف للفصل الدراسى**،تعريب عبد الحميد،جابر،الأعسر،صفاء،شريف، نادية، القاهرة، دار قباء للطباعةوالنشر والتوزيع.

٤٠- مبارك،خضر ذيب(٢٠٠٢):أثر برنامج تدريبى فى التوجيه المهنى على النضج المهنى واتخاذ القرار المهنى لدى طلبة الصف العاشر فى مدارس مديرية الجليل،**رسالة ماجستير، غير منشورة.جامعة القدس،القدس.**

٤١- مبيض،مأمون(٢٠٠٣):**الذكاء العاطفى والصحة العاطفية**، المكتب الاسلامى.

٤٢- محمد،عبدالله على،حسن،محمد أمين(٢٠٠٤): أثر استراتيجية مقترحة قائمة على العصف الذهنى واتخاذ القرارفى تدريس الاحياء على تنمية العمليات المعرفية وبعض مهارات التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية،**المؤتمر العلمى السادس عشر،تكوين المعلم**، المجلد الثانى،٢١- ٢٢ يوليو.

٤٣- يحيى،صفاء علام سالم(٢٠٠٨):فاعلية مدخل القضايا والمشكلات فى تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم والتعاطف التاريخى لطلاب المرحلة الاعدادية،**رسالة ماجستير،غير منشورة، كلسية التربية، جامعة عين شمس.**

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**


1. AlfiIZ, R. J. D.(2001), *Improving children making skills*. Newyork, Cambridge University Press.
2. Barry,K.P(1987) *Practical Strategies for the Teaching Thinking*. New york Allyn Bacon .
3. Gregory,R.S&Cleman.R.T.(2001)*Tmpraving Students Decision Making Skills*.Decysion Research Research Engine. Oregon. AvailableatERIC Database (E D 316498).
4. Harris,M.Hasler.K.Coughlin.M(1999*) Improving Student Interperspnal Skills Through the Decision-Making Process.*Elementary and Early Childhood, 38 (2), 162-174.
5. Lee,L.D(2009) *Program to Increase Selected 9 and10 Graders Career Decision Making Skills*. National Ed. Program for Educational Leaders.Nova University.
6. Omar,A(2002) *School Wide Optimum Model*.United Arab Emirats:Idrac Center.
7. Placek, R. & person, K. (1998) *ImprovingDecision-Making Skills in Adolescents Counseling and Personal Services*. Masters Action Research Project Saint Xavier University and IRL/SKY Light Virginia.
8. Scott,L.R. (2011) *Using Counterfactual History to Enhance Students Historical Understanding*.New York, Cambridge University Press.
9. Swartz,R(2003)*Infuding Critical and Creative Thinking Into Content* I*nstruction*. .New tonville, The national center for teaching thinking.
10. Walsh,B. (2005)*History and ICT.History Teacher*. Vol,36. No(2) 64-78.
11. Yadergari,S.O & Connel. R. (1997) Selected School Variables and the Achievement Related Decision-Making Teams. New York, England Educational Research. Team Work.

obeikandl.com

# البحث الثالث :

## استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية


إعـــداد :

**د / سمير محمد عقل عقيلي**

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة سوهاج

أستاذ مساعد التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف .


obeikandl.com

obeikandl.com

# استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية

د / سمير محمد عقل عقيلي

• **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى التعرف على استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم إختيار عينة البحث من طلاب كلية التربية جامعة الطائف الذين يدرسون مقرر الكيمياء العامة كمقرر عام وبلغ عدد أفراد العينة ٣٢ في المجموعة التجريبية و٣٢ في المجموعة الضابطة . وتمثلت مواد الدراسة في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية مصاغة بأحد أنظمة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر وهو نظام Moodle، وبنيت الموضوعات وفق التعلم المنظم ذاتيا، وشملت أدوات التقويم: إختبار التحصيل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس الإنخراط في التعلم، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل ومستوياته التذكر والفهم والتطبيق وكان أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا متوسطا في مستوى التذكر وكبيرا في مستوى الفهم والتطبيق والإختبار ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكان أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا كبيرا في مفهوم الذات الأكاديمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الإنخراط في التعلم بأنواعه الإنخراط المعرفي والإنخراط السلوكي والإنخراط الوجداني، وكان أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا كبيرا في الإنخراط في التعلم بأنواعه.

## *Using E-Learning Based on Self-Regulated Learning in Teaching General Chemistry Course and its Effect on Achievement, Academic self-concept and Engagement in Learning for the Faculty of Education Students*

***Samir Mohammed Akel Okiely***

***Abstract***

*This research aims to identify the use of E-Learning Based on Self-Regulated Learning in Teaching General Chemistry Course and its Effect on Achievement, Academic self-concept and the Engagement in Learning for the Faculty of Education Students. It applies the quasi-experimental method to two groups: an experimental group and a control group. A research sample has been selected from Taif faculty of education students who learn General Chemistry Course. The number of the sample is 32 in each of the experimental group and the controlling group. The subjects of study are limited to The atomic theory topics and the Chemical Calculations formulated by one of the E-Learning systems, a system open source Moodle. The topics were built according to the self- Regulated learning. The assessment tools included the Achievement Test, the Academic Self-Concept Scale and the Engagement in Learning Scale. The research found the following results:1.There are statistically significant differences at the level*

*of 0.01 between the mean scores of experimental and control groups in favor of the experimental group in the achievement test and its levels: Recall, understanding and application. The effect of the use of E-Learning based on Self-Regulated Learning was medium at the level of Recall and large at the level of understanding and application and the test as a whole.2.There are statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of experimental and control groups in favor of the experimental group in the scale of academic self-concept. The effect of the use of E-Learning based on Self-Regulated Learning was large at the level of academic self-concept.3.There are statistically significant differences at the level of 0.01 between the mean scores of experimental and control groups in favor of the experimental group in the engagement in Learning Scale and its types: the cognitive, the behavioral and the Affective. The effect of the use of electronic Learning based on Self-Regulated Learning was large at the level of the engagementin learning and its types.*

- **مقدمة** :

يحظى التعليم الجامعي بإهتمام كبير مقارنة بمؤسسات المجتمع الأخرى، فالجامعات هي منارة العلم ومعاقل الفكر والتنوير والبحث، ودورها هام جدا في إعداد وتأهيل المتخصصين في جميع المجالات الفكرية، والعلمية، والتربوية، والطبية والهندسية وغيرها، وتقوم مؤسسات المجتمع المختلفة على خريجي الجامعات، حيث يقع على عاتقهم عبء قيادة المجتمع بشكل مستمر نحو التقدم والازدهار، وكلية التربية إحدى كليات الجامعة التي تهتم بإعداد المعلم القادر على تعليم الأجيال الناشئة في المدارس وتنمية قدراتهم المختلفة، وفيها يدرس الطالب مقررات دراسية تهدف بشكل أساسي إلى تنمية كفاياته الأكاديمية والمهنية.

وفي مرحلة التعليم الجامعي تكون مسئولية التعلم ملقاه بشكل أكبر على عاتق الطالب الجامعي؛ حيث يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على مجهوده الذاتي في محاولة تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباء علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقتٍ الحالي أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دورا كبيرا في تحقيق مستويات أفضل من التعليم (ربيع عبده رشوان، ٢٠٠٦: ص٢).

ويظهر إكتساب المعلومات لدى الطلاب في مجال تخصصهم كهدف رئيسي يرتبط بالنواحي الأكاديمية في التعليم الجامعي، ولا تقتصر أهداف التعليم الجامعي على المعلومات فقط وإنما ظهرت أهداف أخرى تتعلق بالطالب ودراسته الأكاديمية.

ويعتبر مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-Concept أحد المفاهيم التي ينبغي وضعها في الإعتبار في التدريس الجامعي، فالعوامل التي تؤثر في مفهوم الذات من الناحية الأكاديمية كثيرة ومتداخلة، فالبيئة التعليمية تسهم بشكل كبير في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، ويشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى رؤية الطلاب لأنفسهم كمتعلمين في السياق الأكاديمي مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي وعلى ثقتهم في قدراتهم ولا يقتصر على أنشطتهم الحالية بل الأهداف المستقبلية (Wilson, 2009 : p1).

ويتضح اهتمام العديد من الباحثين بمفهوم الذات الأكاديمية من خلال تناول البحوث لهذا المفهوم لدى طلاب الجامعة، فقد اهتم (Matovu, 2012) بدراسة وتحديد مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي بين طلاب الجامعة. وركز (Marsh and Scalas, 2010) على دراسة الأثار المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، لذلك يعد الإهتمام بهذا المفهوم في التدريس الجامعي وخاصة تدريس المقررات العلمية بعامة والكيمياء بخاصة ينبغي أن يؤخذ في الإعتبار لما له من أهمية في عملية تعلم هذا المقرر بالنسبة للطلاب.

وفي نفس الإطار يأتي مفهوم الإنخراط في التعلم Student Engagement وهو من جوانب التعلم المهمة التي تؤثر في تشكيل وجدان الطالب، والتي قد لا تؤثر فقط في مستوى تحصيله الاكاديمي، ولكنها قد تتعدى ذلك لتؤثر في سلوكياته وتوجهاته العلمية.

ويعتبر موضوع انخراط الطلاب في التعلم Student engagement in learning من الموضوعات الهامة في المجال التربوي، ويرتبط نجاح الطالب في المهام الأكاديمية بانخراطه وانشغاله بعملية التعلم، وموضوع العلاقة بين انخراط أو انشغال الطلاب Student engagement وبيئة التعلم learning environment من الموضوعات الأساسية التي اهتمت بها البحوث التجريبية والنظرية لفترة ليست بالقصيرة، وقد اختلف الباحثون في تحديد مسمى العلاقة بين انخراط الطلاب وبيئة التعلم فهناك من يطلق علية الانخراط أو الانشغال student Engagement وهناك مسمى المشاركة أو المساهمة Participation، وأيضا التحديد Identification، والتعلق Attachment، والدافع Motivation، والعضوية Membership (Glanville and Wildhagen, 2007: p. 1021)، ويرتبط الإنخراط في التعلم بالأنشطة، كما يشير Hart; Stewart & (Jimerson, 2011: p 67) إلى أن هذا المفهوم أصبح من المفاهيم الهامة المرتبطة بالمخرجات التعليمية المتعددة مثل التحصيل والحضور والمواظبة والسلوك والتسرب والانسحاب من الدراسة.

والمتغيرات السابقة المتعلقة بالتعلم لدى طلاب الجامعة بعامة وكلية التربية بخاصة تحتاج إلى أن يتطور التدريس الجامعي ليساير التغيرات الحديثة في جميع المجالات ويركز على الطالب ومدى انجازه وثقته في ذاته وإنخراطه في تعلمه، كما يحتاج التدريس الجامعي إلى التغير من التركيز على استراتيجيات التدريس إلى التركيز على استراتيجيات التعلم.

ويُعد استخدام تكنولوجيا المعلومات من المداخل الهامة في الجامعات والكليات لتعليم الطلاب بأحدث النظم والاتجاهات في مجال التعليم، إذ أن استخدامها يمكن أن يساعد الطلاب والمعلمين في حل المشكلات التعليمية والمساعدة فى التعلم الذاتي وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم .

والتعلم الالكتروني E-Learning أحد تطبيقات التكنولوجيا الحديثة التي يمكن أن تساهم في تحقيق ما يهدف إليه التعليم الجامعي، ويتسع وصف التعلم الالكتروني ليشمل العديد من تقنيات الاتصال التي تعتمد على المكونات الالكترونية والتي تشمل استخدام الحواسيب والشبكات الالكترونية (محمد عبد

الحميد،٢٠٠٥: ص٣)، ويعرف (Denis, 2010) التعلم الإلكتروني بأنه استخدام شبكات الكمبيوتر انترانت intranet أو شبكة الإنترنت Internet في تقديم المعارف والتعليم للطلاب، وتتعدد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني Learning Management Systems(LMS) ويتوقف اختيارها على ما توفره من إمكانات تساهم في تحقيق التعلم الفعال، ومن هذه الأنظمة نظام موودل Moodle.

ويستخدم نظام Moodle كمنصة LMS لتقديم المعرفة والمعلومات المفيدة، والوثائق، وإدارة المعرفة وعمل المشاريع البحثية فهو يقدم فوائد هامة للباحثين، ويمكن للمعلمين الاستفادة من منصة Moodle في التعليم والتدريب(Martín-Blas and errano-Fernández, 2009: p36).

ولا يتوقف الأمر عند استخدام التعلم الإلكتروني E-Learning بأنظمته المختلفة وإمكاناته المتعددة، ولكن يمكن بنائه على طرائق واستراتيجيات التعليم - التعلم الحديثة التي تتمركز حول الطالب مما يساعد في زيادة فعاليته، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا Self-Regulated Learning Strategies .

والتعلم المنظم ذاتياً يشير إلى المدى الذي يكون فيه الفرد عاملاً فعالاً في عمليات ما وراء المعرفة والدافعية وسلوك التعلم(Wong, 2005: p3)، والمتعلم الذي يمتلك التعلم المنظم ذاتيا يكون لديه نشاط في عمليات ما وراء المعرفة التي تشمل التخطيط والتنظيم وتوجيه الذات وتقويم الذات من خلال مراحل مختلفة في عملية اكتساب المعرفة، كما أنهم متعلمون نشطون في دافعيتهم وينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم متحكمين ذاتيا في جوهر دافعيتهم ونشطون سلوكيا في اختيار وبناء وتكوين بيئة طبيعية واجتماعية تساعد على التعلم، لذا فالمتعلم الذي لديه التنظيم الذاتي للتعلم هو الذي يشارك بنشاط في عمليات التنظيم الذاتي الأكاديمي أثناء التعلم (Wong, 2005: p3)

وأشار (Usta, 2011: p278) إلى أن هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تكون قادرة على أن يصبح التعلم من خلال شبكة الانترنت فعالا وأحد هذه العوامل التعلم المنظم ذاتيا.

لذلك اهتم البحث الحالي بتدريس مقرر الكيمياء العامة باستخدام التعلم الالكتروني من خلال نظام إدارة التعلم موودل وبنائه على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر الكيمياء العامة ودراسة اثر ذلك في التحصيل الأكاديمي وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية.

- **مشكلة البحث** :

يعاني طلاب كلية التربية بجامعة الطائف عند دراسة المقررات العلمية مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء وكذلك الرياضيات. وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح في الكيمياء بشكل خاص، واتضحت هذه المشكلة من خلال الإرشاد الأكاديمي الذي يقوم به الباحث للطلاب وظهرت في شكل شكاوى متعددة وحذف

لمقرر الكيمياء وتأخير دراسته حتى أخر مستوى دراسي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الملتحقين بكلية التربية تكون النسبة الغالبة من التخصص الأدبي، وهناك مشكلة أخرى يواجهها الطلاب عند دراستهم لمقرر الكيمياء العامة وهي عدم ثقتهم في قدراتهم على اجتياز المقرر، وكذلك انخفاض مستوى تحصيلهم وقد اتضح ذلك من النتائج النهائية لمن درسوا مقرر الكيمياء العامة وتعبير الطلاب عن خوفهم من دراسة المقرر.

وقد ربطت دراسات عديدة بين التحصيل الأكاديمي للطلاب ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، ومن هذا الدراسات دراسة ( Guay, Ratelle, Roy and Litalien, 2010) والتي اهتمت بالعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدوافع الأكاديمية المستقلة للتعلم والتحصيل الأكاديمي وأشارت النتائج إلى أن الدوافع الأكاديمية تتوسط مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل وأن المتغيرات بينها علاقة واضحة، وفي دراسة (Marsh and Martin, 2011) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي وكذلك الرتب السببية وأشارت نتائجها إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي له تأثير مباشر وغير مباشر على التحصيل اللاحق.

والدراسات السابقة توضح أن تحسين مفهوم الذات الأكاديمي يمكن أن يساهم في زيادة التحصيل الأكاديمي نتيجة لوجود تأثير مباشر بينهما، لذلك اهتمت دراسات عدة بمفهوم الذات الأكاديمي وكذلك التحصيل الأكاديمي وبحثت عن أفضل الطرق والممارسات التدريسية التي يمكن أن تساهم في تحسينهما ومن هذه الدراسات، دراسة غسان عبد العزيز سرحان وزكريا حسن نصر الله (٢٠٠٧) التي استخدمت دورة التعلم، ودراسة انتصار خليل عشا وفريال محمد أبو عواد(٢٠٠٨) والتي استخدمت استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء، ودراسة (Ehmke, Drechsel and Carstensen, 2010) التي استخدمت التكرار في العلوم والرياضيات، ودراسة انتصار خليل عشا وصالح محمد أبوجادو (٢٠١١) التي استخدمت استراتيجيات التعلم النشط.

وهناك دراسات أخرى اهتمت بتنمية مفهوم الذات الأكاديمي منها دراسة عزت عبد الرءوف (٢٠٠٩) التي درست أثر بعض مهارات التفكير لبرنامج الكورت بطريقتي الدمج مقابل الفصل في مادة الأحياء، ودراسة (Katirci, Satici, 2010) التي اهتمت بايجاد محاكاة في التطبيقات الفيزيائية التفاعلية والبورتفليو المطور.

وتشير نتائج الدراسات السابقة أن مفهومي التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي يمكن تنميتهما من خلال استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية مختلفة.

ويعتبر موضوع الإنخراط في التعلم أحد الموضوعات التي ينبغي الاهتمام بها في العملية التعليمية، لكي يكون تعلم الطلاب فعالاً كما أكدت دراسة (Giddens, Fogg and Carlson-Sabelli, 2010) التي هدفت الى التعرف على الانخراط في التعلم في المجتمع الافتراضي لطلبة التمريض الجامعين، وأشارت نتائجها الى ان انخراط الطلاب في المجتمع الافتراضي التعليمي كانت له جوانب ايجابية في تعلمهم وكان الطلاب البيض والاسيويين أكثر انخراطا في

التعلم، كما اهتمت دراسات متعددة بمفهوم الإنخراط في التعلم وبحثت عن الطرق والاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن تحقق تنميته لدى الطلاب ومن هذه الدراسات، دراسة (Chen, Lambert and Guidry, 2010) التي هدفت إلى التعرف على تأثير تكنولوجيا التعليم القائمة على الويب في انخراط طلاب الكليات في التعلم، واشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين استخدام تكنولوجيا التعليم وانخراط الطلاب في التعلم، ودراسة مارتين (Martin, 2008) التي هدفت إلى تحسين دافعية الطلاب وانخراطهم في التعلم من خلال تدخل متعدد الأبعاد، ودراسة (Mitchell and Carbone, 2011) التي استخدمت تصنيف خصائص المهام التعليمية في تنمية انخراط الطلاب، وأشارت نتائجها إلى فاعلية هذا التصنيف، وبحثت دراسة (Miller, Rycek and Fritson, 2011) تأثير خبرات التعلم على انخراط الطلاب في التعلم وأشارت نتائجها إلى أن البحث والتدريب الجامعي يزيد من انخراط الطلاب في التعلم.

والدراسات السابقة تشير إلى أنه يمكن تنمية الإنخراط في التعلم لدى الطلاب من خلال استخدام الإستراتيجيات التعليمية – التعلمية المناسبة.

ونظراً للتطور العلمي والتكنولوجي الحالي كان لا بد من البحث عن ممارسات تعليمية واستراتيجيات وطرق تدريس حديثة نسبيا تساهم في تنمية المتغيرات السابقة وتناسبها، وكان اهتمام الباحث بالتعلم الإلكتروني كإتجاه في التعليم يستخدم في الجامعات وأشارت النتائج إلى فاعليته ومن هذه الدراسات دراسة (Denis, 2010) التي أوضح فيها أن التعلم الإلكتروني في الجامعة أصبح ضرورة لتطوير العالم في ظل العولمة من خلال الجامعات التي أصبحت قادرة على المنافسة من حيث توفير الجودة وايجاد بيئات تعليمية مرنة، وأشارت دراسة ( Wu and Hwang, 2010) إلى فاعلية التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية، وبحثت دراسة (Mohd, Johari and Ismail, 2011) فاعلية استخدام بوابة التعلم الإلكتروني في التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب في جامعة سينز بماليزيا وأشارت نتائجها إلى أن اراء الطلاب كانت ايجابية نحو استخدام التعلم الالكتروني عبر بوابة التعليم عن بعد.

وتتعدد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وتختلف وفق مميزاتها وعيوبها وفوائدها ومدى مناسبتها ومن هذه الأنظمة نظام Moodle وهو برنامج مفتوح المصدر(Open Source software).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى فاعليته في تحقيق أهداف التعليم ومن هذه الدراسات، دراسة (Tosun and Aşkesenligil, 2011) التي هدفت إلى استخدام نظام موديل MOODLE كنظام لادارة التعلم الإلكتروني يبنى على التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس طلاب قسم العلوم الأساسية وقسم الكيمياء بالجامعة، وأشارت نتائجها إلى أن نظام موديل المبني على التعلم المتمركز حول الشكلات كانت له أثار ايجابية على الطلاب في عملية التعلم. كما ركزت دراسة (De Vega and McAnally-Salas, 2011) على معرفة تصورات الطلاب

من خلال التدريس باستخدام نظام إدارة التعلم موديل في مادة الكيمياء وأشارت نتائجها إلى فاعلية التدريس من خلال موديل.

ولكي تتحقق الفعالية للتعلم الإلكتروني يمكن بنائه على إحدى الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية الحديثة نسبيا والمتمركزة حول المتعلم، ومن هذه الاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والتي أشارت كثير من الدراسات إلى فاعليته في تحقيق الأهداف التعليمية مثل دراسة (Jenkins, 2009) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل في الرياضيات، واهتمت دراسة (Corsi, 2010) بالتعرف على أثر التعلم المنظم ذاتياً في فصول العلوم بالمدارس العليا وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في خفض وقت التدريس وتحسين مستوى الطلاب واستدعاء المعلومات العلمية بشكل أفضل وتوظيفها في حياتهم، وهدفت دراسة (Tavakolizadeh and Qavam, 2011) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنماط مسئوليات الطلاب وأشارت نتائجها إلى أن التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثير كبير في تعديل سلبية الطلاب مما يعزز الصحة النفسية لديهم، واهتمت دراسة (Ogawa, 2011) باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعت اليابانية وأشارت نتائجها إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات أسهم في ايجاد ثقافة البحث لدى الطلاب.

من العرض السابق يتضح أن هناك حاجة ماسة لإستخدام استراتيجيات وطرق تدريس فعالة في تعليم الكيمياء للطلاب بحيث تساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية، وتم اختيار التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا.

وتمثلت مشكلة البحث في دراسة أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف.

- **أسئلة البحث** :

أمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس: **ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر الكيمياء العامة في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف؟**

وتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في التحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف؟
- ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف؟
- ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في الإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف؟

- **فروض البحث**:

حاول البحث اختبار صحة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس انخراط الطلاب في التعلم.

- **أهداف البحث** :

هدف البحث إلى:

- التعرف على أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في التحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف
- التعرف على أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف
- التعرف على أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في الإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف.

- **أهمية البحث** :

تمثلت أهمية البحث فى النقاط التالية :

- توفير قدر من المعلومات والبيانات التى يمكن أن تشكل إطارا عاما يرشد القائمين والمختصين فى تصميم وإعداد المقررات الدراسية الجامعية الكترونيا بكلية التربية بخاصة وباقى الكليات بعامة.
- الاهتمام بتطوير التدريس الجامعي ورفع كفاءة العملية التعليمية باستخدام احدث التقنيات التعليميةٍ وهو التعلم الالكتروني لمواكبة التقدم التكنولوجي بالدول المتقدمة تعليميا.
- بناء التعلم الإلكتروني كنظام لإدارة التعلم على اتجاهات حديثة نسبياً تتمركز حول الطالب .
- تحديد أفضل الأنظمة الخاصة بالتعلم الإلكتروني والتي يمكن استخدامها في تصميم المقررات بالتعلم الإلكتروني وكذلك البرامج المساعدة في عملية التصميم.
- تنبع أهمية البحث من أهمية أسلوب التعلم الإلكتروني كأسلوب حديث في العملية التعليمية معتمد على التقنيات الحديثة يساهم في حل الكثير من المشكلات التربوية، مثل الانفجار المعرفي، وثورة المعلومات، ومشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، وازدحام القاعات الدراسية بالطلبة، ونقص عدد المعلمين المؤهلين والمدربين.

- يقدم البحث صورة لمقرر الكيمياء العامة الكترونيا باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا يمكن أن تستفيد منه في إعداد باقى المقرراتها الدراسية تمشيا مع التطور العلمي الحديث في مجال استخدام التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم.

- **حدود البحث** :

- اقتصر البحث على موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية بجامعة الطائف.
- التعلم الإلكتروني القائم على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كمتغير مستقل.
- اقتصرت المتغيرات التابعة على :
  - ✓ التحصيل الأكاديمي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق من تصنيف بلوم المعرفي.
  - ✓ مفهوم الذات الأكاديمي.
  - ✓ الإنخراط في التعلم بأنواعه الثلاثة الإنخراط المعرفي والإنخراط السلوكي والإنخراط الوجداني.
- استخدم البحث نظام إدراة التعلم الإلكتروني Moodle كنظام مفتوح المصدر.
- اقتصر التطبيق على عينة من طلاب كلية التربية جامعة الطائف الذين يدرسون مقرر الكيمياء العامة كمقرر عام.

- **منهج البحث**:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي (تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين احداهما تجريبية والأخرى ضابطة ) للتعرف على تأثير تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية باستخدام التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف.

- **عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من طلاب كلية التربية الذين يدرسون مقرر الكيمياء العامة بطريقة عشوائية وبلغ عدد أفراد عينة البحث ٦٤ طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى: تجريبية تدرس باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا والثانية: ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

- **مواد وأدوات البحث**:

تمثلت أدوات البحث في:

- موقع التعلم الإلكتروني لموضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية على نظام ادارة التعلم موودیل قائم على التعلم المنظم ذاتيا.
- الدليل الإرشادي لتدريس الموضوعات من خلال التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا .
- اختبار التحصيل الأكاديمي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق .

- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.
- مقياس الإنخراط في التعلم.

- **مصطلحات البحث** :

- التعلم الالكتروني E-Learning : يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه نمط من أنماط التعلم يستخدم تكنولوجيا المعلومات من شبكات حاسوب وانترنت ووسائط تفاعلية في تنمية المعارف والمهارات والقدرات لدى الطلاب.
- نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle : يعرف نظام موودل Moodle إجرائياً في هذا البحث بأنه برنامج مفتوح المصدر (Open Source software) ويوزع تحت رخصة GNU العامة، ويعني ذلك بأنه يحق للكل بأن يقوموا بتحميله وتركيبه واستعماله وتعديله وتوزيعه مجانًا، وهو متوفر على الشبكة العنكبوتية من خلال الرابط(http://moodle.org) ، وهو سهل التركيب والاستعمال بل والتطوير أيضا. والموودل هو نظام حديث مفتوح المصدر لميكنة المقررات والمناهج التعليمية.
- التعلم المنظم ذاتيا: يلتزم البحث بتعريف (Zimmerman, 2008: 177) الذى يشير إلى أن التعلم المنظم ذاتياً هو عمليات التوجيه الذاتية والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية إلى مهارات أداء أكاديمية وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارات أكاديمية، مثل وضع الأهداف،واستعراض وإختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية.
- التحصيل الأكاديمى Academic Achievcment : هو ما يكتسبه الطالب من معلومات نتيجة دراسته لمحتوى موضوعات النظرية الذرية ويقاس بمستوى أداء الطالب مقدرا بالدرجات فى الاختبار التحصيلى الذى أعده الباحث.
- مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-Concepts: يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه التقييم الذاتي للطالب لنفسه وشعوره كمتعلم فيما يتعلق بالمجالات الأكاديمية المحددة وقدراته المختلفة.
- الإنخراط في التعلم Student engagement in learning : يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه المؤشرات المعرفية والسلوكية والوجدانية لانخراط أو إنشغال الطلاب في مهام تعليمية محددة متعلقة بدراسة الكيمياء.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **أولا: التعلم الإلكتروني والتعلم المنظم ذاتياً في تدريس الكيمياء لطلاب الجامعة** :

أصبح الحاسوب وتطبيقاته جزءا لا يتجزأ من حياة المجتمعات المعاصرة، وأخذت تكنولوجيا المعلومات تغزو كل جانب من جوانب الحياة، واستطاعت تغيير كثير من الجوانب في حياة البشر، ثم ظهرت الشبكة الدولية للمعلومات فأحدثت انفجارا معلوماتيا كبيرا، فكان لزاما على كل المجتمعات مسايرة هذا التطور، وذلك من خلال إعداد الاجيال على تعلم الحاسب وتقنياته، وتأهيلهم لمواجهة هذه التغيرات المتلاحقة.

واستجابة لمطالب عصر المعلوماتية فى التعليم تطورت أساليب ونماذج وأنماط تعليمية - تعلمية فى مقدمتها التعلم الالكترونى E-Learning الذى يشمل

تطبيقات عديدة واسعة، ويعتبر التعلم الالكتروني من أحدث ألأنظمة في مجال التعليم لما يتميز به من إمكانيات هائلة في دعم العملية التعليمية، وكذلك لما يتميز به من إمكانية إيصال العملية التعليمية إلى جميع الأماكن على الرغم من بعدها، كما يمكن أن يساهم في حل مشكلة نقص الاساتذة وخاصة في التخصصات النادرة والتي يقل فيها أعضاء هيئة التدريس، كذلك حل مشكلة الأعداد الكبيرة للطلاب.

ويرى (Keith, et all, 2000) أن التعلم الالكتروني يتضمن العديد من أنماط التعلم المعتمدة على التقنيات الحديثة، مثل التعلم القائم على الحاسوب، والتعلم القائم على الانترنت، ويمكن تعريفه بأنه: التعليم الذي يقدم الكترونيا من خلال الانترنت، أو عن طريق الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة، أو أقراص الفيديو الرقمية DVD.

ويعرف التعلم الالكتروني (e-learning) بأنه نظام تفاعلي للتعليم عن بعد يقدم للمتعلم وفقا للطلب ويعتمد على بيئة الكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الالكترونية والإرشاد والتوجيه. وتنظيم الاختبارات وإدارة المصادر والعمليات وتقويمها(محمد عبد الحميد: ٢٠٠٥، ص٥) . كما عرفته عواطف المطيري (٢٠٠٧: ص٤٦) بأنه استخدام الوسائط المتعددة التي يشملها الوسط الالكتروني من (شبكة المعلومات الدولية العنكبوتية "الانترنت" أو الأقمار الصناعية أو إذاعة أو أفلام فيديو أو تلفزيون أو أقراص ممغنطة أو بريد الكتروني أو محادثة بين طرفين عبر شبكة المعلومات الدولية) في العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق من أراء للباحثين في مفهوم التعلم الالكتروني يعرف اجرائيا في هذا البحث بأنه نمط من أنماط التعليم يستخدم تكنولوجيا المعلومات من شبكات حاسوب وانترنت ووسائط تفاعلية في تنمية المعارف والمهارات والقدرات لدى الطلاب.

- **أهمية التعلم الإلكتروني**

يساعد التعلم الإلكتروني على (محمد زيدان عبد الحميد: ٢٠٠٧: ص١١٦):

- تقديم فرص للطلاب للتعلم بشكل أفضل.
- ترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم.
- تقديم فرص للتعلم متمركزة حول التلميذ، وهو ما يتوافق مع الفلسفات التربوية الحديثة ونظريات التعلم الجادة.
- يقدم أداة لتنمية الجوانب الوراء معرفية للتعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات وتقديم بيئة تعلم بنائيه جادة.
- تقديم فرص متنوعة لتحقيق الأهداف المتنوعة من التعليم والتعلم.
- إتاحة فرصة كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليلها.

لذلك أوصت دراسة خديجة حسين هاشم وإبراهيم المحيسن (٢٠٠٢) بضرورة الاهتمام بالتعلم الإلكتروني وأن يتم توفير التعليم بحيث يمكن للطالب أن يحصل عليه من أي مكان وفي أي وقت، وبأي طريقة، وأي سرعة، وتوصلت دراسة (Abdon, 2007) إلى أنه أمكن تقديم التعلم الالكتروني لطلاب الأماكن النائية

بنجاح في كمبوديا والتغلب على المشكلات التي تواجه الاناث في تنقلاتهم للتعلم كما أوضحت النتائج أن التعلم الالكتروني بديل فعال لإيصال التعليم العالي للاماكن النائية، وأوضحت دراسة أحمد السباعى (٢٠٠٧) أهمية التعلم الإلكتروني وأنه من ضرورات العصر، وأن هذا التعليم يتمشى مع فردية التعلم حيث إنه يسمح بتفاعل الفرد مع المادة العلمية مع وجود المعلم الذي يوجه ويرشد في كل أنشطة التعلم وبذلك يزيل كل صعوبات التعلم من أمام المتعلمين، كما أوضحت دراسة (Clarke ,2007) التي تناولت مستقبل التعلم الالكتروني أن التعلم الالكتروني يساعد في تحفيز المتعلمين وإكسابهم الثقة بالذات ويساعدهم في التغلب على العديد من العوائق التعليمية.

واشارت دراسات عدة إلى الأهمية السابقة للتعلم الإلكتروني فقد هدفت دراسة (Yeh, 2006) إلى استخدام التعلم الإلكتروني القائم على نموذج التدريس المباشر ودراسة أثره في التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة وأشارت نتائجها إلى تحسن في التفكير الناقد لدى المعلمين قبل الخدمة، وهدفت دراسة (Paragina et all, 2011) إلى الاستفادة من بيئات التعلم الإلكتروني في تدريب المعلمين في رومانيا من خلال استخدام نظام موديل للتعلم الإلكتروني.

وبالرغم أن الدراسات السابقة أشارت نتائجها إلى فعالية التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي وتدريب المعلمين إلا أن دراسة (Hugenholtz et all, 2008) التي اهتمت باستخدام التعلم الإلكتروني في التعليم الطبي المستمر للأطباء وقد قارنت الدراسة بين التعلم الالكتروني والتدريس بالمحاضرة في موضوعات وقضايا الصحة العقلية وأشارت نتائجها إلى أن المدخلين أسهما في تعزيز فهم الأطباء ولكن لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المدخلين في التدريس.

ولم تقتصر الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني على دراسة فاعليته فقط وإنما هناك دراسات اهتمت ببناء أنظمة للتعلم الإلكتروني في التعليم ومن هذه الدراسات دراسة عيد لاقى العتيبى ( ٢٠٠٥) التي أوضحت كيفية تصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني وما يتكون منه وما يجب أن يشتمل عليه من وسائل اتصال مرئي تفاعلي، ودراسة (Evans and Bellett,2006) التي اهتمت بتأسيس نظام للتعلم الالكتروني يستخدمه المعلمون. وفي مجال التعرف على تصورات الطلاب نحو التعلم الالكتروني بينت دراسة (Liaw and others.2007) وجود تحسن اتجاهات المعلمين والطلاب نحو استخدام التعلم الالكتروني، واهتمت دراسة ( Rovai and others; 2007) بمقارنة دافعية التعلم لدى طلاب التعلم التقليدي وطلاب التعلم الالكتروني وقد أوضحت النتائج زيادة الدافعية للتعلم لدى طلاب التعلم الالكتروني. والدراسات السابقة تشير إلى أن التعلم الالكتروني وخاصة في التعليم الجامعي أصبح ضرورة ويجب الاهتمام به بشكل واسع.

- **أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني** Learning Mangment System

هي برامج تطبيقية أو تكنولوجيا معتمدة على الانترنت تستخدم في التخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التدريس، وعادة ما يزود نظام إدارة التعلم المعلم بطريقة لإنشاء وتقديم محتوى ومراقبة مشاركة الطلاب وتقويم أدائهم، ويمكن أن يزود نظام إدارة التعلم الطلاب بالقدرة على استخدام الخصائص

التفاعلية مثل مناقشة الموضوعات والاجتماعات المرئية ومنتديات النقاش، وتشمل أنظمة إدارة التعلم الأنظمة مفتوحة المصدر مثل: ATutor, Claroline, Dokeos, Moodle, OLAT، كما تشمل أنظمة إدارة التعلم التجارية مثل: Apex Learning; Blackboard; Angel Learning ; وقد وقع اختيار الباحث على نظام موودیل نظرا للمميزات التي ينفرد بها وأيضا لأنه مجاني.

- **نظام** Moodle **كأحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني**.

Moodle هو برنامج مفتوح المصدر (Open Source software) ويوزع تحت رخصة GNU العامة، ويعني ذلك بأنه يحق للكل بأن يقوموا بتحميله وتركيبه واستعماله وتعديله وتوزيعه مجاناً، وهو متوفر على الشبكة (http://moodle.org)، وهو سهل التركيب والاستعمال بل والتطوير.

والموودیل هو نظام حديث مفتوح المصدر لميكنة المقررات التعليمية و يعتبر :

- أحد أنظمة إدارة المقررات ( CMS -Course Management System )
- أحد أنظمة إدارة التعليم (LMS – Learning Management System)
- أحد أنظمة إدارة محتويات التعليم (LCMS – Learning Content Management System)
- أحد منصات التعلم الكتروني (eLearning Platform)

والموودیل باعتباره أحد النظم مفتوحة المصدر والمجانية المتاحة لكل مؤسسة وهيئة تعليمية بل وفرد فى كافة انحاء العالم فى توصيل ونشر وإدارة المقررات التعليمية، إما كنظام مستقل لتدريس المقررات او كنظام مكمل لنظام تدريس المقررات وجها لوجهة، حيث يوزع تحت رخصة GNU العامة، ويعني ذلك بأنه يحق للكل بأن يقوموا بتحميله وتركيبه واستعماله وتعديله وتوزيعه مجانًا. وكلمة موودیل لها معنيين اولهما: Modular Object-Oriented Developmental Learning Environment بيئة التعلم موجهة الكائنات التطويرية القياسية، وثانيهما أن كلمة MOODLE كفعل "to let the mind or body wander and do something creative but without particular purpose." وتعنى لندع العقل اوالجسم يتجولان ويعملان شئ مبدع ولكن بدون غرض مادى معين ( بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٠، ص١)

وقد ظهر هذا النظام على يد عالم الكمبيوتر والتربوي مارتين ديوجماس Martin Dougiamas بجامعة برز باستراليا، وقد بدأ تفكيره فى هذا النظام حينما وجد ان كل النظم الخاصة بادارة المحتوى ذات تكاليف باهظة ويقوم بعملها مهندسون لايمتلكون خبرات تعليمية ولهذا وجد أنه من الضرورى توظيف خبراته التعليمية والتقنية فى إنشاء نظام لادارة المحتوى مفتوح المصدر، ويعنى مفتوح المصدر أنه بالاضافة الى إتاحته للجميع أن الكود المستخدم فى عملة متاح للجميع ويمكن لاى فرد استخدامه لأغراضه الخاصة ( بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٠: ص ١).

- **محتويات المقررات في موودیل** :

الموودیل يساعد في اضافة خمسة أنواع من محتويات المقررات الدراسية التى يمكن للطالب قراءتها ولكنه لا يمكنه التفاعل معها ( بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٠).

- صفحة النص
- وصلات لاى شئ على الويب (تشمل مواد على موقع الموودیل الخاص بالمعلم)
- عرض فى أحد مجلدات المقرر

ويمكن الموودیل من اضافة ستة أنماط من مواد المقرر التفاعلية هذه المواد يمكن للطالب التفاعل معها بالاجابة عن اسئلة معينة، أو ادخال نص أو رفع ملف معين:

- الاختيار (سؤال فردى)
- درس (نشاط تفريعيى أو شرطى)
- استبيان (نتيجتة معلنة للطالب والمعلم)

ويعرض الموودیل خمسة أنشطة يتفاعل المتعلمين فيما بينهم من خلالها وهي التي تجعل المقرر أكثر مشاركة واجتماعية:

- الدردشة (محادثة حية بين المتعلمين المشتركين فى المقرر)
- المنتدى (ويمكن اختيار عدد اللوحات الاخبارية التى يشترك فيها الطالب لكل مقرر)
- المسرد(يساعد المتعلمين على الحصول على المصطلحات الخاصة بالمقرر او النظام القائم من خلال البحث عنها.
- الويكي(الويكى يمكن أن يدرج فى المقرر ويمكن أن يستخدم لعمل المقرر تعاونيا بين المتعلمين وتحت توجية المعلم).
- ورشة عمل (وورش العمل أداة قوية لتنمية التعاون بين المتعلمين).

وهذه الأدوات الساكنة والتفاعلية التى تمكن المتعلمين من التعاون والتشارك فيما بينهم وبين معلميهم لبناء وتعلم المحتوى أقوى دليل على هيمنة النظرية البنائية الاجتماعية على فلسفة بناء نظام الموودیل. وتخضع عملية إنتاج المقررات الإلكترونية لمجموعة من المعايير، ومن أهمها معيار (ADDIE) Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation والذي حظي باهتمام كبير في عملية إنتاج المقررات حيث تمر عملية الإنتاج بأربع مراحل علي النحو التالي (محمد اسماعيل عاشور، ٢٠٠٩: ص٥٣) :

- التحليل : وتتمثل فى تجميع معلومات عن محتوى المادة التعليمية والجمهور المستهدف وإمكانات البيئة التعليمية والأهداف التعليمية.
- التصميم : وفى تلك المرحلة يبدأ التصميم الفعلى للمقرر.
- الإنتاج: وفى تلك المرحلة، يتم تنفيذ ما تم تخطيطه فى مرحلة التصميم وإنتاج المقرر إلكترونيا
- التطبيق: وهذه المرحلة يكون المقرر فيها في صورته النهائية وتركيبه على نظام إدارة التعلم الإلكتروني والتدريب على استخدام النظام وكذلك استخدام المقرر وتقييمه.

- **أهمية نظام إدارة التعلم الإلكتروني موديل في التدريس لطلاب كلية التربية**:

موودیل هو عبارة عن نظام يساعد فى تطوير البيئة التعليمية فى مجال التعلم الالكترونى ويضم العديد من الوظائف لتنفيذ المهام المطلوبة فى هذا الاتجاه هذا بالإضافة إلى أنه سهل الإستخدام ومنتشر في الكثير من المؤسسات التعليمية وتتيح منصة موودیل للتعلم الإلكتروني العديد من إمكانات التواصل بين المعلم والمتعلم بطرق مختلفة، وقد اهتمت العديد من الدراسات بنظام إدارة التعلم الإلكتروني

موديل مثل دراسة (Martín-Blas and Serrano-Fernández, 2009) التي اهتمت بتقديم مبادرة حول استخدام موديل كأداة فعالة في تعليم الفيزياء من خلال الإنترنت من خلال ايجاد بيئة افتراضية على الانترنت تساعد المعلمين والطلاب على تبادل الأنشطة والخبرات، ودراسة (Elias, 2010 ) والتي اهتمت بتحديد المبادئ اللازمة للمصممين والمعلمين من خلال منصة نظام إدارة التعلم الإلكتروني موديل لتسهيل الوصول واستخدام هذا النظام في التعلم، واهتمت دراسة (Wood, 2010) بموضوع التكنولوجيا في التدريس واستخدمت نظام موديل باعتباره أداة هامة في التدريس الجامعي لتحسين الأداء التعليمي، كما قارنت دراسة (Momani, 2010) بين نظامي موديل وبلاك بورد Moodle and Blackboard وأوضحت مميزات وعيوب كل منهما في التعليم، وهدفت دراسة (Carvalho, Areal and Silva, 2011) إلى التعرف على تصورات الطلاب في الجامعات حول نظامي إدارة التعلم الإلكتروني موديل وبلاك بورد وأشارت نتائجها إلى تفضيل الطلاب للبلاك بورد بنسبة ٤٦٪ وموديل بنسبة ٣٤,٧٪ وهناك حوالي ٢٠٪ من الطلاب لا يفضلوا أي النظامين على الأخر، ودراسة (Tosun and Aşkesenligil, 2011) التي هدفت إلى استخدام نظام موديل MOODLE كنظام لادارة التعلم الإلكتروني يبنى على التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس طلاب قسم العلوم الأساسية ومنها قسم الكيمياء، وأشارت نتائجها إلى أن نظام موديل المبني على التعلم المتمركز حول المشكلات كانت له أثار ايجابية على الطلاب في عملية التعلم، كما ركزت دراسة ( de Vega and McAnally-Salas, 2011) على معرفة تصورات الطلاب من خلال التدريس باستخدام نظام إدارة التعلم موديل في مادة الكيمياء، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التدريس من خلال موديل.

وبالرغم من تفضيل الطلاب في دراسة (Carvalho, Areal and Silva, 2011) لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد إلى أن الباحث استخدم نظام إدارة التعلم موديل لما يتميز به من كونه نظاما مفتوح المصدر ومتاح للجميع بعكس بلاك بورد التجاري.

كما أن الدراسات السابقة أوضحت أن نظام موديل للتعلم الإلكتروني كان إيجابيا عند استخدامه في التدريس، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات التي بحثت فاعلية موديل في التدريس إلا انها تختلف في أنها دمجت بين نظام موديل والتعلم المنظم ذاتيا عند إعداد وحدتي النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية.

- **ثانيا : التعلم المنظم ذاتيا :**

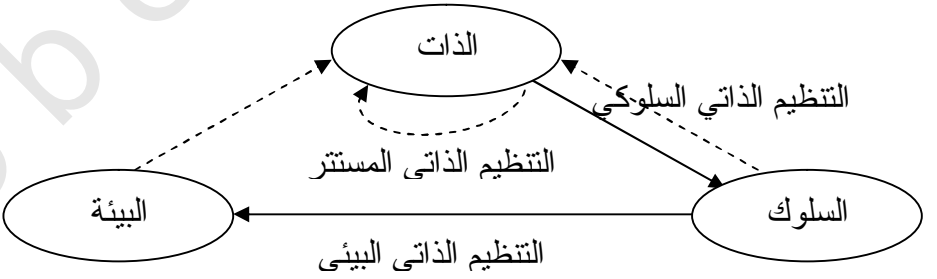
أصبح التعلم المنظم ذاتيا في الوقت الحالي مطلباً ملحاً وأساسياً لتحسين التعليم وخاصة التعليم الجامعي؛ وذلك لمواجهة الطرق التقليدية في التدريس والتي أصبحت تركز بصفة خاصة على الحفظ والاستظهار، بالإضافة لما لهذا النوع من التعلم من مساهمات في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، والتغلب على ضعف الإمكانات المتاحة، وضرورة تدريب المتعلمين على الاكتساب الذاتي للمعرفة، والبحث الذاتي عنها، ومواصلة القراءة والاطلاع. والتعلم المنظم ذاتيا عبارة عن عملية هادفة ونشطة يقوم فيها المتعلمون بوضع أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في خصائصهم المعرفية والدافعية

والسلوكية، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافهم وفق خصائص السياق في البيئة التعليمية.(Pintrich, 2000: p453) ويعرف ربيع عبده رشوان(٢٠٠٦، ص٦) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عبارة عن عملية بنائية نشطة، يقوم خلالها المتعلمون بوضع أهداف تعلمهم، وبعد ذلك يراقبون، وينظمون ويضبطون معارفهم، ودوافعهم، وسلوكهم، والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف، ويعرف (van den Hurk, 2006, p. 156) التعلم المنظم ذاتيا بأنه عملية تتضمن التخطيط الفردي والتنظيم والإرشاد الذاتي والدافعية الذاتية والتقويم الذاتي في مراحل متنوعة من عملية التعلم، ويشير (Zimmerman, 2008: p 177) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا هو عمليات التوجيه الذاتية والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية إلى مهارة أداء أكاديمية وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض وإختيار الاستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية. ويعرف(Zimmerman, 1989: p329) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بأنها أفعال وعمليات موجهة لاكتساب المعلومات، أو المهام التي تتضمن : الهدف، وإدراك الفائدة من قبل المتعلمين، وتتضمن أيضا طرقا مثل تنظيم وتحويل المعلومات وملاحقة الذات والبحث عن المعلومات.

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي Cognitive Social learning theory لألبرت باندورا من النظريات التي كانت أساسا هاما للتعلم المنظم ذاتيا لذلك هناك ثلاثة افتراضات يبنى عليها التعّلم المنظم ذاتيا في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي هي:

**١-الحتمية التبادلية الثلاثية** Triadic reciprocality

افترض باندورا (Bandura) ثلاث محددات للتعلم المنظم ذاتياً وهي: المحددات الشخصية، والمحدداتٍ البيئية، والمحددات السلوكية، وتتفاعل هذه المحددات مع بعضها البعض تبادليا؛ إلا أنها تتباين فيما بينها من حيث قوة التأثير، حيث يمكن أن تكون التأثيرات البيئية أقوى من التأثيرات السلوكية أو الشخصية في بعض المواقف، وعلى العكس من ذلك يمكن أن تكون التأثيرات الشخصية أو السلوكية أقوى من التأثيرات البيئيةٍ في مواقف أخرى، ويوضح الشكل التالي التأثير المتبادل لمحددات التعلم المنظم ذاتياً والشكل التالي يوضح العلاقة التبادلية (Zimmerman, 1989: pp 329) (فاطمة حلمي فرير، ١٩٩٥، ص ص١٦١- ١٦٢):




**شكل(١) العلاقة التبادلية بين محددات التعلم المنظم ذاتيا (Zimmerman, 1989: pp 329)**

**٢-الفعالية الذاتية**Self-Efficacy :

افترض الباحثون في التعلم الاجتماعي المعرفي أنَّ فعالية الذات Self-efficacy متغير رئيس، ومؤثِّر في التنظيم الذاتي للتعلم (ابراهيم بن عبدالله الحسينان، ٢٠١٠: ص ٢٧)

**٣-العمليات الفرعية في التنظيم الذاتي**Sub – processes in self-regulation:

أحد افتراضات النظرية الاجتماعية المعرفية أنَّ التنظيم الذاتي يتضمن ثلاث عمليات هي الملاحظة الذاتية Self – Observation و والحكم الذاتي Self- Judgment ورد الفعل الذاتي Self- Reaction. (ابراهيم بن عبدالله الحسينان، ٢٠١٠: ص ٢٨)

- **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا** :

هناك العديد من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتي اهتمت بها الدراسات في هذا المجال ويمكن تصنيفها في مجالات خمسة كما يلي:

- أولا: الاستراتيجيات المعرفية: وتشمل استراتيجيات إعادة السرد والتسميع - التنظيم والتحويل - المراجعة – التفصيل.
- ثانيا: استراتيجيات ما وراء المعرفة: وتشمل استراتيجيات التخطيط ووضع الهدف – المراقبة الذاتية – التقويم الذاتي.
- ثالثا: الاستراتيجيات الدافعية: وتشمل استراتيجيات الضبط الدافعي – حوار الذات عن الأداء – حوار الذات عن الإتقان - تنشيط الاهتمام – المكافئة الذاتية – العقاب الذاتي.
- رابعا: الاستراتيجيات السلوكية: وتشمل استراتيجيات إدارة الوقت - الاحتفاظ بالسجلات – مراجعة السجلات - البحث عن المعلومات.
- خامسا: الاستراتيجيات السياقية: وتشمل استراتيجيات الضبط البيئي– طلب العون الأكاديمي– تعلم الأقران.

وقد استخدمت بعض الاستراتيجيات السابقة في بناء وحدتي النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل.

- **أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في التعليم**.

اهتمت الباحثون في المجال التربوي بالتعلم المنظم ذاتياً في التعليم لما يحققه من نتائج إيجابية في المجال التعليمي، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية استكشاف واستخدام التعلم المنظم ذاتيا في ممارسات المعلمين التعليمية ومن هذه الدراسات دراسة (Wong, 2005) التي اهتمت باستكشاف التعلم المنظم ذاتيا في ممارسات المعلمين قبل الخدمة وأشارت نتائجها إلى أن المعلمون قبل الخدمة يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل مختلف عن الاستراتيجيات التي تم تحديدها في الدراسة وتختلف من فصل إلى فصل أخر ولا يوجد فروق بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات.

وفي دراسة (Corrigan and Taylor, 2004) التي هدفت إلى التعرف على تأثير بيئة التعلم المنظم ذاتيا في تصورات معلمي المرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في تدريس العلوم والتكنولوجيا، وأشارت نتائجها إلى أن تعزيز فهم الطلاب لتطبيق التعلم النشط الذي تعززه بيئة التعلم المنظم ذاتيا كما أن ثقة الطلاب ازدادت حول قدراتهم في تدريس العلوم والتكنولوجيا، كما هدفت دراسة ( Bail, Zhang and

Tachiyama, 2008) إلى تحديد اثر التعلم المنظم ذاتياً على مخرجات التعلم الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من خلال برامج الدعم الأكاديمي وأشارت النتائج إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية الجوانب الأكاديمية، وأشارت نتائج دراسة (Jenkins, 2009) إلى فاعلية استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في تحسين التحصيل في الرياضيات،وركزت دراسة (Eilam, Zeidner and Aharon , 2009) على دراسة اخلاص الطلاب في التعلم والتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل في العلوم من خلال دراسة استكشافية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية وأشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة احصائيا بين اخلاص الطلاب والتحصيل والتعلم المنظم ذاتيا.

واهتمت دراسة (Corsi, 2010) بالتعرف على أثر التعلم المنظم ذاتياً في فصول العلوم بالمدارس العليا، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في خفض وقت التدريس وتحسين مستوى الطلاب واستدعاء المعلومات العلمية بشكل أفضل وتوظيفها في حياتهم، وهدفت دراسة ( Tavakolizadeh and Qavam, 2011) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا على أنماط مسئوليات الطلاب، وأشارت نتائجها إلى أن التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثير كبير في تعديل سلبية الطلاب مما عزز الصحة النفسية لديهم، واهتمت دراسة (Ogawa, 2011) باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعت اليابانية، وأشارت نتائجها إلى أن استخدام هذه الاستراتيجيات أسهم في ايجاد ثقافة البحث في الجامعات.

- **التعلم المنظم ذاتيا واستخدامه من خلال التعلم الإلكتروني في التدريس.**

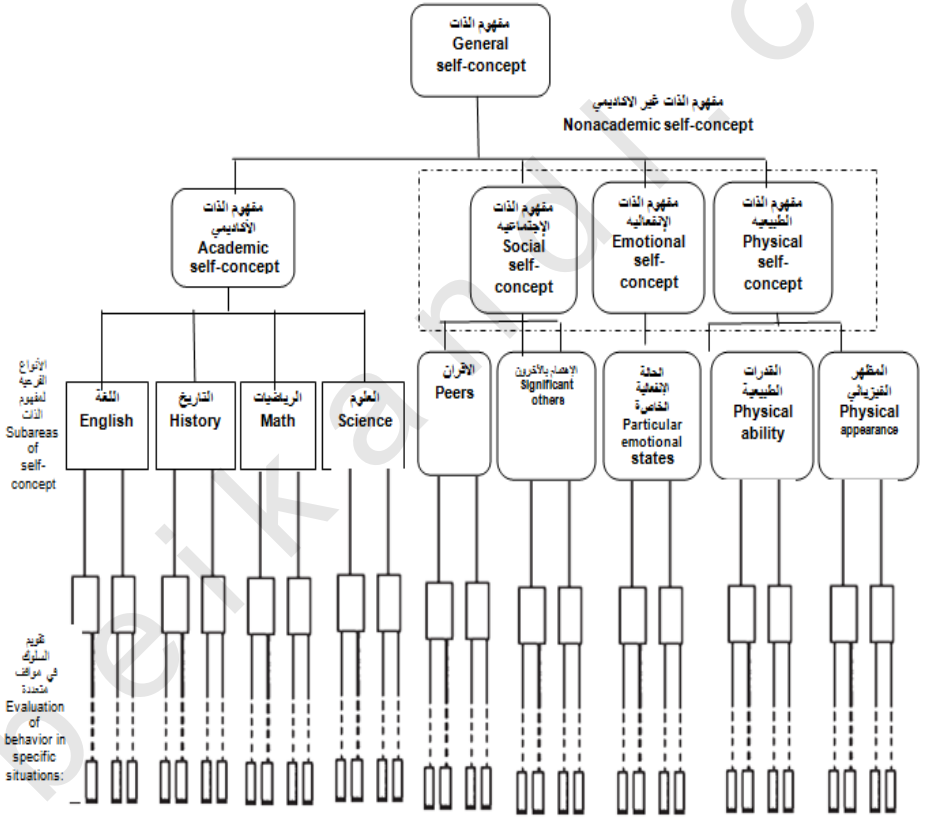
اهتمت دراسات عديدة باستخدام التعلم المنظم ذاتيا من خلال شبكة الإنترنت ومن هذه الدراسات دراسة (van den Hurk, 2006) التي اهتمت بوضع تصميم مناسب للتعلم الخليط مع التعلم المنظم ذاتيا من خلال الانترنت لتعزيز تعلم الطلاب والأفكار المتعلقة بالتعلم عبر الانترنت، واشارت النتائج إلى تحسن مستوى الطلاب في التعلم عند استخدام هذا التصميم، وهدفت دراسة (Lee, Shen and Tsai, 2008) إلى تحسين مهارات الحاسوب لدى الطلاب منخفضي التحصيل من خلال تصميم تجريبي للتعلم من خلال الويب والتعلم المتمركز حول المشكلات والتعلم المنظم ذاتيا واشارت النتائج إلى حدوث تحسن في التحصيل بعد استخدام التصميم.

كما هدفت دراسة (Lee, Shen and Tsai, 2010) إلى تحسين تحصيل الطلاب منخفضي التحصيل في التعليم الجامعي في تايوان من خلال استراتيجية التعلم الالكتروني القائم على التعلم المتمركز حول المشكلات والتعلم المنظم ذاتيا، وأشارت النتائج إلى تحسن في مستوى التحصيل بعد استخدام الاستراتيجية، أما دراسة (Usta. 2011) فقد اهتمت بفحص مهارات التعلم المنظم ذاتيا في بيئة التعلم على شبكة الانترنت مع متغيرات مختلفة شملت التنظيم الذاتي للتعلم ومقياس الاتجاه نحو الانترنت وسلوك التعلم القائم على الانترنت والاتجاه نحو الحاسوب، وأشارت النتائج إلى أن التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثير على جملة المتغيرات السابقة بالايجاب، وركزت دراسة عبد العزيز طلبة عبد الحميد(٢٠١١) على تصميم استراتيجية للتعلم الالكتروني قائم على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم، واشارت النتائج إلى فاعلية الاستراتيجية في تحسين التحصيل وتنمية التفكير التأملي.

وتشير الدراسات السابقة إلى فاعلية الجمع بين التعلم من خلال شبكة الإنترنت والتعلم المنظم ذاتيا في عملية التدريس للطلاب، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في بناء التعلم الإلكتروني على التعلم المنظم ذاتيا، إلا أنها تختلف في أنها تهتم بتدريس مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية من خلال نظام موديل للتعلم الإلكتروني المبني على التعلم المنظم ذاتيا.

- **ثالثا: مفهوم الذات الأكاديمي**

يعتبر مفهوم الذات الأكاديمي أحد المفاهيم الهامة التي يجب الاهتمام بها في المجال التربوي، ويتكون مفهوم الذات من تفاعل الشخص مع البيئة المحيطة به، وقد أشار (Marsh and Scalas, 2010: p 659) إلى أن مفهوم الذات يتكون من مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي، والشكل التالي يوضح هذا التصنيف (Marsh and Scalas, 2010: p 661) .




**شكل (٢) أقسام مفهوم الذات (Marsh and Scalas, 2010: p 661)**

وقد عرض(Matovu, 2012: p197) لمجموعة من التعريفات التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي منها أن هذا المفهوم يشير إلى نظرة عامة عن الذات عبر مجموعات مختلفة من المجالات والتصورات المبنية على معرفة الذات وتقويم القيم

المشكلة من خلال الخبرات المتعلقة بالشخص، أو أنه تقييم الشخص لذاته فيما يتعلق بالمجالات الأكاديمية المحددة وكذلك قدراته، كما يعرف بأنه كيفية قيام الطلاب بالأعمال المدرسية أو كيفية شعورهم بأنفسهم كمتعلمين، كما يعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه التصور الذاتي التقويمي الذي يتكون من خلال خبرات الفرد وواقع بيئته التعليمية (Guay and Others, 2010: p544)، كما يعرف بأنه التصورات الذاتية للفرد التي تتشكل من الخبرات والتفسيرات في بيئته ويتضمن مشاعر الثقة بالنفس وتقدير الذات والكفاءة والقدرة ويتأثر بتقويم الاخرين للفرد وهو ليس كيانا داخل الفرد ولكن بناء إفتراضي يكون مفيدا في فهم الأفراد (Marsh and Scalas, 2010: p 659 ).

وقد تناولت الدراسات هذا المفهوم من جوانب عدة منها دراسة المفهوم ذاته كما في دراسة (Urhahne and others, 2011) التى تناولت مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية للتعلم وقلق الإختبار لدى الطلاب المهملين من أجل العمل على تحسينه لديهم، ودراسة ( Wouters, Germeijs and Colpin and Verschueren, 2011) والتي ركزت على دراسة مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية والتأثير على التكيف في التعليم العالي، ودراسة (Matovu, 2012) والتي اهتمت بدراسة مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي بين طلاب الجامعة.

كما اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ومتغيرات أخرى مثل دراسة (Ghazvini, 2011) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي في مدارس الطلاب العليا، وأظهرت النتائج وجود علاقة وثيقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل وأنه يجب إعطاء الاهتمام لدراسة مفهوم الذات الأكاديمي، ودراسة ( Guay, Ratelle, Roy and Litalien, 2010) والتي اهتمت بالعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدوافع الأكاديمية المستقلة والتحصيل الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن الدوافع الأكاديمية تتوسط مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل.

وأجريت دراسات لبيان الطرق الفعالة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة (Rost, Sparfeldt, Dickhauser and Schilling, 2005) والتى هدفت إلى مقارنة الأبعاد في مواد دراسية محددة في مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل من خلال مدخل شبه تجريبي، أما دراسة غسان عبد العزيز سرحان وزكريا حسن نصر الله (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم على التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الأساسى، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة التجريبية ووجود علاقة إيجابية بين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي، وبحثت دراسة انتصار خليل عشا وفريال محمد أبو عواد(٢٠٠٨) أثر استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثالث الأساسى، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التقويم المستند إلى الأداء في تنمية التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي، وهدفت دراسة جمال أبو زيتون وميادة محمد الناطور(٢٠٠٩) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات

الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة عزت عبد الرءوف (٢٠٠٩) فبحثت أثر بعض مهارات التفكير لبرنامج الكورت بطريقتي الدمج مقابل الفصل في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتن كما لا يوجد فرق بين المجموعتين التجريبيتن، وهدفت دراسة شفيق فلاح علاونه وعلي أحمد حمد (٢٠١٠) إلى التعرف على أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وأشارت النتائج إلى أن التدريس بالحاسوب كان له تأثير إيجابي على التحصيل وبالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

واهتمت دراسة (Marsh and Scalas, 2010) إلى دراسة الأثار المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي، واستخدمت دراسة ( Ehmke, Drechsel and Carstensen, 2010) التكرار في العلوم والرياضيات لبيان أثره على التحصيل ومفهوم الذات في العلوم والرياضيات وأشارت النتائج إلى ارتفاع التحصيل ومفهوم الذات لدى الطلاب، وبحثت دراسة (Katirci, Satici, 2010) أثر ايجاد محاكاة في التطبيقات الفيزيائية التفاعلية والبورتفليو المطور على مفهوم الذات الأكاديمي والإبتكارية، وأشارت النتائج إلى فاعلية المحاكاة في التطبيقات الفيزيائية في تنمية مفهوم الذات والاكاديمي والابتكارية لدى معلمي الفيزياء قبل الخدمة، وفي دراسة (Marsh and Martin, 2011) التي اهتمت بدراسة العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي وكذلك الرتب السببية، وأشارت نتائجها إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي له تأثير مباشر وغير مباشر على التحصيل اللاحق، أما دراسة انتصار خليل عشا وصالح محمد أبوجادو (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، وأشارت نتائجها إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط وقد كانت الفروق بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية.

والدراسات السابقة تشير إلى ضرورة الاهتمام بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمفهوم الذات الأكاديمي ، إلا أنها تختلف في استخدام التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية – جامعة الطائف.

- **رابعا : الإنخراط في التعلم وتنميته لدى الطلاب**

يعتبر موضوع انخراط الطلاب في التعلم Student engagement in learning من الموضوعات الهامة في المجال التربوي، ويرتبط نجاح الطالب في المهام الأكاديمية بإنخراطه وإنشغاله بعملية التعلم، وموضوع العلاقة بين انخراط أو انشغال الطلاب Student engagement وبيئة التعلم learning environment من الموضوعات الأساسية التي اهتمت بها البحوث التجريبية

والنظرية لفترة ليست بالقصيرة، ويرتبط الإنخراط أو الإنشغال في التعلم بالأنشطة كما يشير (Hart ; Stewart & Jimerson, 2011, p67)، وقد أصبح هذا المفهوم من المفاهيم الهامة المرتبطة بالمخرجات التعليمية المتعددة مثل التحصيل والحضور والمواظبة والسلوك والتسرب والانسحاب من الدراسة.

واهتم التربويون بموضوع الانخراط في التعلم بعد أن أصبح هناك قلق من عدم إنخراط الطلاب ويظهر ذلك من خلال ترك المدرسة في وقت مبكر، وانخفاض سلوكيات الطلاب وانخفاض مستوى التحصيل (Harris,2008,p. 1) .

ويشير (Parsons and Taylor,2011:p19) الى أن الباحثين حالياً يستخدمون مصطلح إنخراط الطلاب للإشارة الى مخرجات الدراسة ذات القيمة والمحددة للطلاب والمشاركة في الانشطة الاكاديمية وغير الاكاديمية المدرسية.

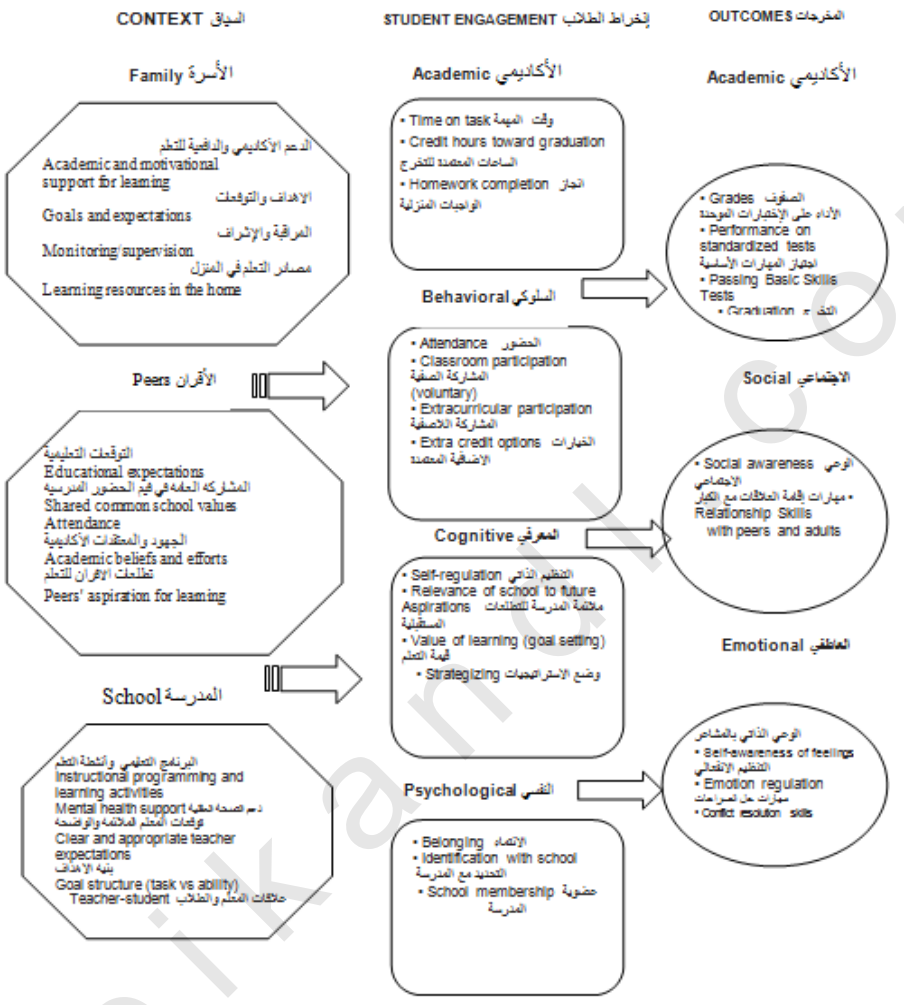
وقد اختلف الباحثون في تعريف الانخراط في التعلم، فقد عرف (Chapman, 2003: p2) الإنخراط في التعلم بأنه المؤشرات المعرفية والسلوكية والوجدانية لانخراط أو إنشغال الطلاب في مهام تعليمية محددة، كما عرف (Glanville and Wildhagen , 2007, p. 1021) الانخراط بأنه مفهوم عام يشمل العديد من السلوكيات والمواقف والاتجاهات، ويعرف أيضا بأنه التوازن بين قدرة الطالب على التعلم وتوقعات التعلم لديه، وكلاهما يتم في سياق معين (Cavanagh, Kennish & Sturgess (2008, p. 9).

وأوضح (Parsons and Taylor,2011: p19) أن الإنخراط أو الإنشغال يشير إلى نوعية الرغبة والشعور في المشاركة في بدء وتنفيذ أنشطة التعلم المحددة، وانخراط الطلاب يوضح المشاركة السلوكية في أنشطة التعلم وما يصاحبها من انفعال ايجابي فهو يحدد المهام في حدود كفاءتهم والشروع في الاجراءات عندما يعطوا الفرصة مع بذل الجهود المكثفة والتركيز على تنفيذ مهام التعلم كما يظهر المشاعر الايجابية بشكل عام من خلال العمل المتواصل ويتضمن ذلك الحماس والتفاؤل والفضول والالتزام، ويشير (Parsons and Taylor, 2011: p9) إلى أنه من خلال استعراض أدبيات البحث في مجال الانخراط في التعلم منذ عام ١٩٨٠ وحتى ٢٠١٠ م وجد أن هناك تحول واضح في الغرض واختلاف المفهوم واتضح أن هناك ثلاث مجالات رئيسة للإنخراط في التعلم هي:

- مساعدة الطلاب على الانخراط والمشاركة وتقليل نسبة ترك المدرسة.
- المساعدة في ادارة الصف وتقليل الاضطرابات في الفصول الدراسية وتحقيق الانضباط.
- اشراك الطلاب في عملية تعلمهم ومساعدتهم على ان يصبحوا متعلمين مهرة وقادرين على التصرف في المواقف التعليمية.

- **أنواع انخراط الطلاب في التعلم**:

الانخراط في التعلم يصفه كثير من الباحثين بأنه بناء متعدد الأبعاد، واختلفت الدراسات في تحديد أنواع انخراط الطلاب فقد صنف كثير من الباحثين الانخراط في التعلم في: الانخراط الاكاديمي والانخراط المعرفي والانخراط السلوكي والانخراط النفسي، وقد وضع (Appleton et al, 2006 ) مخططا يوضح الأنواع الفرعية والمؤشرات والمخرجات لإنخراط الطلاب في التعلم كما بالشكل التالي :




**شكل (٣) الانخراط في التعلم (Appleton et al, 2006 )**

**ويتضح من الشكل السابق أن الانخراط في التعلم يتكون من مجموعة من الأنواع المختلفة ويقاس من خلال مخرجات تشمل الإنخراط الأكاديمي والإنخراط الإجتماعي أو السلوكي والإنخراط العاطفي.**

**وأشار** (Parsons and Taylor,2011: p18) **إلى أن كثير من الباحثين حددوا أبعاد انخراط الطلاب في ما يلي:**

- **الانخراط السلوكي** Behavioral engagement
- **الانخراط الوجداني** Affective engagement
- **الانخراط المعرفي** Cognitive engagement

وقد أكد(Appleton; Christenson & Furlong, 2008) على الأبعادٍ السابقة إلا أنهم أشاروا إليها كدلائل indicators على الإنخراط وأضافوا جانبا أخر لهذا المفهوم وهو الميسرات facilitators وهي العوامل الشخصية والسياقية التي تؤثر في انخراط الطلاب.

وفي دراستهم لبناء مقياس للإنخراط في التعلم ركز كلا من (Hart ; Stewart & Jimerson, 2011, p68). على الانخراط السلوكي Behavioral engagement والانخراط الوجداني Affective engagement والانخراط المعرفي Cognitive engagement. كذلك اهتمت دراسة ( Appleton, Christenson, Kim and Reschly, 2006) بقياس أنواع متعددة للانخراط لدى الطلاب من خلال أداة قياس الانخراط في التعلم.

كما اهتمت مجموعة من الدراسات بالتعرف على الإنخراط في التعلم لدى الطلاب ومن هذه الدراسات دراسة ( Archambault, Janosz, Fallu, and Pagani, 2009) والتي اهتمت بالتعرف على علاقة الانخراط في التعلم والتسرب في المدارس العليا وركزت على جوانب الانخراط المعرفية والسلوكية والوجدانية، وقدمت الدراسة نموذجا للعلاقة بين الانخراط المدرسي والتسرب التعليمي، ودراسة (Giddens, Fogg and Carlson-Sabelli, 2010) التى هدفت إلى التعرف على الانخراط في التعلم في المجتمع الافتراضي لطلبة التمريض الجامعين، واشارت نتائجها الى ان انخراط الطلاب في المجتمع الافتراضي التعليمي كانت له جوانب ايجابية في تعلمهم وكان الطلاب البيض والاسيويين اكثر انخراطا في التعلم. ودراسة ( Ainley and Ainley, 2011) التي هدفت إلى التعرف على انخراط الطلاب في تعلم العلوم في مرحلة المراهقة المبكرة من خلال تمتعهم واهتمامهم بدراسة العلوم، ودراسة (Harris, 2011) التي هدفت إلى التعرف على مفاهيم المعلمين حول إنخراط الطلاب في التعلم وكذلك انخراطهم المدرسي، واشارت النتائج إلى أن مفاهيم المعلمين ركزت على المفاهيم المعقدة مثل تعزيز الانخراط المعرفي وتعلم الطلاب وكذلك الانخراط المدرسي مع التركيز على الخبرات العاطفية الايجابية للطلاب.

كما اهتمت بعض الدراسات بدراسة علاقة الإنخراط بمتغيرات أخرى ومن هذه الدراسات دراسة (Barkatsas, Kasimatis and Gialamas, 2009) التي هدفت إلى بحث العلاقة المعقدة بين ثقة الطلاب في الرياضيات والثقة في التكنولوجيا والاتجاهات نحو تعلم الرياضيات والانخراط في التعلم في المدارس الثانوية باليونان وكذلك بحث العلاقة في إطار الجنس والمستوى العام للتعلم، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب كانوا أكثر ايجابية نحو الرياضيات والتكنولوجيا في الرياضيات وكذلك في جوانب الانخراط في التعلم. وركزت دراسات أخرى على تحسين الإنخراط في التعلم لدى الطلاب ومن هذه الدراسات دراسة (Lo and Hyland, 2007) التى هدفت إلى تحسين انخراط الطلاب في التعلم ودافعيتهم نحو الكتابة في هونج كونج، وأوضحت دراسة Grabinger and

(Dunlap, 2002) فاعلية التعلم المتمركز حول المشكلات في تنمية الانخراط في التعلم لدى الطلاب، كما توصلت نتائج دراسة (Persell, 2004)) إلى فاعلية المناقشات عبر الويب في تنمية الانخراط في التعلم والفهم العميق لدى طلالب الجامعة، وأوضحت نتائج دراسة (Lovatt, Finlayson and James, 2007) فاعلية استخدام بيئة التعلم الافتراضية باستخدام برنامج موودل Moodle في تدريس الكيمياء العضوية في تنمية الانخراط في التعلم لدى طلاب الجامعة، وأشارت نتائج دراسة (Wu and Huang, 2007) إلى أن مدخل بيئة التعلم المعزة بالتكنولوجيا والمتمركز حول المتعلم قد أسهما في تنمية الانخراط في تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف التاسع، وأسفرت نتائج دراسة (Olitsky, 2007) عن أن أساليب التفاعل الناجحة successful interaction rituals تسهم في زيادة انخراط الطلاب في تعلم العلوم، وهدفت دراسة مارتين (Martin, 2008) إلى تحسين دافعية الطلاب وانخراطهم في التعلم من خلال تدخل متعدد الأبعاد، وتوصلت دراسة Annetta, (Mangrum, Holmes, Collazo and Cheng, 2009) ودراسة Coller and (Shernoff, 2009) ودراسة (Chen et al., 2010) إلى التأثير الإيجابي لألعاب الفيديو التعليمية في تنمية الانخراط في التعلم لدى الطلاب.

وهدفت دراسة (Bradford and Wyatt, 2010) إلى التعرف على التعلم عبر الانترنت ورضا الطلاب والموقف الأكاديمي وتأثيرهما في تيسير التعليم والانخراط في التعلم وطلاقة المعلومات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في متغيرات الدراسة، وهدفت دراسة(Chen, Lambert and Guidry, 2010) إلى التعرف على تاثير تكنولوجيا التعلم القائمة على الويب في انخراط طلاب الكليات في التعلم، واشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين استخدام تكنولوجيا التعلم وانخراط الطلاب في التعلم. كما ركزت دراسة (Hughes, Wu and West, 2011) على التعرف على الممارسات الهادفة لأداء المعلم وعلاقتها بانخراط الطلاب السلوكي في المدارس الابتدائية من منظور التنمية الشاملة للمتعلم.

وتوضح النتائج السابقة أهمية مفهوم الإنخراط في التعلم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص كما أوضحت الدراسات أنه يمكن تنمية هذا المفهوم من خلال الإستراتيجيات والطرق المناسبة في التعليم والتدريس، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في محاولة تنمية الإنخراط في التعلم لدى الطلاب إلا انه يختلف في استخدامه للتعلم الإلكتروني المبني على التعلم المنظم ذاتيا، كما تختلف في تناولها لمقرر الكيمياء العامة كمقرر جامعي.

- **إعداد مواد وأدوات البحث** :
- **أولا : إعداد موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا**

وقع اختيار الباحث على الباب الثاني : النظرية الذرية والباب الثالث: الحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية بجامعة الطائف لصياغتها باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا وذلك للأسباب التالية:

- يحتوي هذان البابان على العديد من المفاهيم الأساسية التي ترتبط ارتباطاً وثيقا بالابواب التالية في المقرر وتعتبر اساس لها.

- يعتبر الطلاب هذان البابان من الأبواب الصعبة في مقرر الكيمياء العامة.

• **تحديد أهداف تدريس الموضوعات من مقرر الكيمياء العامة** :

فى ضوء الأهداف العامة لتدريس الكيمياء، وفى ضوء الأهداف العامة لتدريس مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية قام الباحث بتحديد أهداف تدريس الموضوعات المحددة كالتالي:

**أ- الأهداف العامة لموضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية**

بعد دراسة الطالب لموضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية يجب أن يكون قادرا على أن:

- يكتسب المعلومات المتعلقة بالنظرية الذرية والحسابات الكيميائية.
- يتكون لديه مفهوما إيجابيا عن الذات الأكاديمي .
- يتمكن من الانخراط بفاعلية في عملية التعلم.

**ب- الأهداف الإجرائية لموضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية**:

سوف ترد هذه الأهداف في بداية كل موضوع من الموضوعات.

• **تحليل محتوى الباب الثاني والباب الثالث من مقرر الكيمياء العامة**

قام الباحث بتحليل محتوى البابين لاستخراج الحقائق والمفاهيم والقوانين العلمية المتضمنة بهما وكذلك الأنشطة ، وتم عرض نتائج التحليل على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في كلية العلوم والمتخصصين في طرق تدريس العلوم بكلية التربية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على نتائج التحليل وذلك للتأكد من صدق التحليل، ولتحقيق الثبات للتحليل استعان الباحث بأحد الزملاء من قسم المناهج وطرق التدريس للقيام بتحليل الباب الثاني والثالث من المقرر معتمدا فى ذلك على ثبات الأفراد الذين يقومون بعملية التحليل، وفي ضوء نتائج التحليل تم تحديد قائمة بالمعلومات العلمية.

• **إعادة صياغة موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا**.

لاعداد الموضوعات في صورة إلكترونية على شبكة المعلومات الدولية استلزم الأمر التعرف على أنظمة إدارة التعلم الالكتروني مفتوحة المصدر المختلفة وتحليل خصائصها وشملت الأنظمة ( Moodle – etoutr – dokeos - Centra ATutor- a Symposium -) . وقد تم الإستقرار على نظام Moodle للتعلم الإلكتروني، وسار إعداد موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة في الخطوات التالية:

- إعداد الموضوعات في صورة ورقية وفق التعلم المنظم ذاتياً .
- شراء موقع الاستضافة على شبكة الانترنت وتحميل نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من موقع الشركة المنتجة للنظام www.moodle.org.
- رفع نظام moodle على الموقع والبدء بخطوات تثبيته على الموقع وعمل الاعدادات اللازمة للنظام والتي تتضمن احتياطات الأمان – إعداد قاعدة البيانات – اعدادات المستخدمين – اعدادات الواجهة – اعدادات مكونات النظام.
- بعد اعداد النظام أصبح جاهزا لإضافة الموضوعات من مقرر الكيمياء العامة .

- البدء بإعداد محتوى الموضوعات على موقع التعلم الالكتروني في شكل موضوعات يتضمن كل موضوع ما يلي:
  - ✓ الموضوع الأول: تضمن كيفية التسجيل في الموقع والتسجيل في المقرر وكيفية الاستخدام.
  - ✓ باقي الموضوعات تضمنت خطة تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية وما ينبغي على الطالب القيام به . وتضمن التخطيط للموضوعات عنوان الموضوع أهداف دراسة الموضوع ثم بناء المحتوى وفق استراتيجيات التعلم المنظم، كذلك يتضمن كل موضوع ما يلي:
    - بندا اخباريا لما ينبغي للطلاب القيام به.
    - منتدى لكل موضوع من الموضوعات لمناقشتها بشكل علمي حتى يتاح للطلاب التفاعل مع المحاضر ومع بعضهم البعض.
    - تكليفات يقوم بها الطلاب وتسلم للمحاضر الكترونياً.
    - روابط لمواقع على شبكة الانترنت لإثراء معلومات الطلاب في موضوع الدراسة.
    - اختبارٍ يقدم كتدريب للطلاب بعد دراستهم للموضوعات الأسبوعية.
  - ✓ اختبارا نهائيا في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية لتحديد مستوى الطلاب بعد دراستهم للمقرر.
- استطلاع أراء السادة المحكمين في الموضوعات بعد إعدادها إلكترونيا وفق التعلم المنظم ذاتيا.

تم استطلاع أراء أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية وكذلك بعض المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات التي تم اجرائها وبذلك أخذت الموضوعات الصورة النهائية القابلة للتطبيق والموجودة على الموقع التالي www.sn-edu-formus.net/moodle

- **ثانياً : إعداد الدليل الإرشادي للقائم بالتدريس لتدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا.**

تم إعداد الدليل الإرشادي للقائم بالتدريس؛ لكي يسترشد به في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائيةٍ من مقرر الكيمياء العامة باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا. وتضمن الدليل ما يلي:

- مقدمة توضح التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا.
- الهدف من الدليل وتوجيهات استخدامه وقد تضمنت ما يلي:
  - ✓ الأهداف التدريسية لموضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية.
  - ✓ توزيع زمني مقترح لتدريس الموضوعات.
  - ✓ تخطيط مقترح لتدريس كلٍ موضوع باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا يتضمن العناصر التالية:
    - عنوان الموضوع: حيث رُوعي أن يكون محدداً وملائما للمحتوى.

- الأهداف السلوكية: وقد راعى الباحث فى صياغته للأهداف أن تكون واضحة ومحددة ومصاغة في عبارات إجرائية، وشاملة جميع جوانب المحتوى للموضوع .
- الأدوات والمواد التعليمية : تضمن كل موضوع قائمة بالأدوات التي يتيحها موقع التعلم الالكتروني للتنفيذ.
- كيفية السير في تدريس المحتوى من خلال التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا.
- التقويم Evaluation: يتضمن الدليل توضيحاً لكيفية التقويم من خلال التعلم الإلكتروني.

وبعد اعداد الدليل الارشادي للقائم بالتدريس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم لاستطلاع أراءهم حول مدى ملائمته للقائم بالتدريس. وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين أصبح الدليل الارشادي جاهزا للاستخدام.

- **ثالثاً: إعداد الاختبار التحصيلي لطلاب كلية التربية في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة**

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلى بإتباع الخطوات التالية:

- تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طلاب كلية التربية للمعلومات المتضمنة في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية في مستويات التذكر والفهم والتطبيق.
- تحديد محتوى الاختبار: شمل الاختبار الحقائق والمفاهيم والقوانين والمبادئ المتضمنة في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة .
- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة أسئلة الاختيار من متعدد.
- صياغة أسئلة الاختبار : تم صياغة أسئلة الاختبار بحيث يرمز للأسئلة بالأرقام ١، ٢، ٣،... وللبدائل بالحروف أ، ب، حـ، د وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٥٠ سؤالاً) موزعة كما يلي:
  - ✓ مستوى التذكر (٢٤ سؤالاً) .
  - ✓ مستوى الفهم (١٨ سؤالاً)
  - ✓ مستوى التطبيق (١٦ سؤالاً)
- تعليمات الاختبار: تم تحديد تعليمات الاختبار بحيث تتضمن ما يلى: بيانات الطالب. تعليمات الإجابة ، مثال توضيحي لكيفية الإجابة.
- طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة لكل سؤال إجابته صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار.
- استطلاع أراء المحكمين حول الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بكليات التربية

وكذلك كلية العلوم وتم إجراء التعديلات المقترحة على الاختبار حتى أصبح جاهزا للتجربة الاستطلاعية.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة، تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طلاب كلية التربية، وبلغت العينة ٢٦ طالب، وذلك لحساب كل من الصدق والثبات ومعاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التميز وزمن تطبيق الاختبار، وقام الباحث بتصحيح إجابات الطلاب ورصد الدرجات في جداول تمهيدا لمعالجها إحصائيا.

- **صدق الاختبار** :

لحساب صدق الاختبار اتبع الباحث ما يلي:

- صدق المحتوى أو المضمون : تم عرض الاختبار على المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.
- الاتساق الداخلي: لتحديد الاتساق الداخلي للاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، باستخدام برنامج SPSS على الحاسب الآلي وقد تم حذف مفردات الاختبار التي لم تكن دالة عند مستوى ٠,٠٥وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي :

**جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للجزء المنتمي إليه**

| الجزء الأول | | الجزء الثاني | | الجزء الثالث | |
|---|---|---|---|---|---|
| المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط | المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٧٣٩** | ١ | ٠,٦٥٤** | ١ | ٠,٦٣٥** |
| ٢ | ٠,٦٤٦** | ٢ | ٠,٦٦٤** | ٢ | ٠,٧١٥** |
| ٣ | ٠,٦٩٠** | ٣ | ٠,٧٠٩** | ٣ | ٠,٦٦٧** |
| ٤ | ٠,٥٦٥** | ٤ | ٠,٧١٧** | ٤ | ٠,٨٠٧** |
| ٥ | ٠,٧٨٢** | ٥ | ٠,٧٣٧** | ٥ | ٠,٤٩٦** |
| ٦ | ٠,٤٦٤* | ٦ | ٠,٥٧٥** | ٦ | ٠,٦٦٧** |
| ٧ | ٠,٨٠٢** | ٧ | ٠,٦٨٨** | ٧ | ٠,٨٤٦** |
| ٨ | ٠,٨٠٢** | ٨ | ٠,٥٩١** | ٨ | ٠,٥١٩** |
| ٩ | ٠,٨٠٨** | ٩ | ٠,٥٣٢** | ٩ | ٠,٧٧٨** |
| ١٠ | ٠,٦٥٠** | ١٠ | ٠,٦٦٤** | ١٠ | ٠,٧٠٥** |
| ١١ | ٠,٥٨٦** | ١١ | ٠,٥٥٣** | ١١ | ٠,٦٧٦** |
| ١٢ | ٠,٦٩٢** | ١٢ | ٠,٤٨٠* | ١٢ | ٠,٧٤٦** |
| ١٣ | ٠,٦٢٢** | ١٣ | ٠,٥٤١** | ١٣ | ٠,٥٩٤** |
| ١٤ | ٠,٧١٩** | ١٤ | ٠,٤٤٥* | ١٤ | ٠,٧٧٤** |
| ١٥ | ٠,٤٨١* | ١٥ | ٠,٦١٧** | ١٥ | ٠,٤٢٦* |
| ١٦ | ٠,٥٠٦** | ١٦ | ٠,٥٣٩** | ١٦ | ٠,٦٥٦** |
| ١٧ | ٠,٤٣٣* | ١٧ | ٠,٤٣٤* | | |
| ١٨ | ٠,٦٩٠** | ١٨ | ٠,٦٣٣** | | |
| ١٩ | ٠,٦٣٠** | | | | |
| ٢٠ | ٠,٣٩٣* | | | | |
| ٢١ | ٠,٤٢٩* | | | | |
| ٢٢ | ٠,٧٩٠** | | | | |
| ٢٣ | ٠,٦٨٧** | | | | |
| ٢٤ | ٠,٥٨١** | | | | |

(*) القيمة دالة عند ٠,٠٥ (**) القيمة دالة عند ٠,٠١

وكذلك تم حساب معاملات الإرتباط بين أجزاء الإختبار والاختبار ككل وكانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة أجزاء الإختبار والدرجة الكلية له

| أجزءا الاختبار | الجزء الاول | الجزء الثاني | الجزء الثالث |
|---|---|---|---|
| معامل الإرتباط | ٠.٩٣٣ | ٠.٩٢٤ | ٠.٨٧٨ |

والنتائج السابقة توضح أن الاختبار يتميز بدرجه عالية من الاتساق الداخلي .

- **حساب ثبات الاختبار** : تم حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة حساب معامل α كرونباخ Cronbach وقد بلغ ثبات الاختبار ٠,٨٨٢ وهذه النتائج توضح أن الاختبار يتميز بدرجة مقبولة من الثبات .

- تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار : تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وذلك بحساب الزمن الذي يستغرقه ٧٥٪ من الطلاب في الإجابة على أسئلة الاختبار، ووجد أنه يساوى ٦٠ دقيقة تشمل زمن إلقاء التعليمات، وبذلك أخذ الاختبار صورته النهائية المناسبة للتطبيق.

- **رابعاً: إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي**

لإعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي تم الرجوع للعديد من الدراسات التي تناولت إعداد مقاييس مماثلة ومن هذه الدراسات (Rost, Sparfeldt, Dickhauser andSchilling, 2005), (Liu and Wang , 2005), (Matovu, 2012)

وسار إعداد المقياس في الخطوات التالية:

- تحديد هدف المقياس : هدف المقياس إلى قياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف.
- تحديد وصياغة عبارات المقياس: صيغت عبارات المقياس بطريقة ليكرت Likert في شكل مقياس خماسي يجيب عنها الطالب بالخيارات (دائما –غالبا - أحيانا – نادرا - أبدأ). وقد بلغت عبارات المقياس ٣٠ عبارة تعبر عن مواقف سلوكية واقعية.
- تعليمات المقياس: تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت ما يلي:بيانات الطالب - تعريف الطالب بالهدف من المقياس- تعريف الطالب بكيفية الإجابة - إرشادات الإجابة- مثال توضيحي لكيفية الإجابة.
- طريقة تصحيح المقياس: يحصل الطالب على الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) لكل من الاستجابات (دائما –غالبا - أحيانا – نادرا - أبدأ)على الترتيب.
- استطلاع آراء السادة المحكمين حول المقياس: بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه في صورة استطلاع للرأي على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي بكلية التربية، وقد اقترح السادة المحكمون إجراء تعديلات على بعض عبارات المقياس، وأصبح المقياس جاهزا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

- تطبيق المقياس استطلاعياً: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس، وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة، تم تطبيق المقياس على ٢٦ طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الطائف وبعد التطبيق تم تصحيح المقياس ورصد الدرجات في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

- **صدق المقياس**: للتعرف على صدق المقياس اتبع الباحث ما يلي:

- صدق المحتوى أو المضمون : قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.
- صدق الاتساق الداخلي: يستخدم لتحديد التجانس الداخلي للمقياس ولتحديد الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول(٣): معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية المقياس

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٥٤٣** | ١١ | ٠.٦٠٤** | ٢١ | ٠.٧٨٤** |
| ٢ | ٠.٦٨٨** | ١٢ | ٠.٥٦٦** | ٢٢ | ٠.٥٢٣** |
| ٣ | ٠.٦٠٢** | ١٣ | ٠.٤٥٨* | ٢٣ | ٠.٧٤٩** |
| ٤ | ٠.٥٨٤** | ١٤ | ٠.٦٩٥** | ٢٤ | ٠.٨٣٨** |
| ٥ | ٠.٤٢٨* | ١٥ | ٠.٦٦٧** | ٢٥ | ٠.٤٧٨* |
| ٦ | ٠.٤٦٥* | ١٦ | ٠.٥٣١** | ٢٦ | ٠.٥٠٧** |
| ٧ | ٠.٧١٣** | ١٧ | ٠.٧٣٩** | ٢٧ | ٠.٤٤٧* |
| ٨ | ٠.٨٦٠** | ١٨ | ٠.٤٧٦* | ٢٨ | ٠.٤٣٧* |
| ٩ | ٠.٧٣٢** | ١٩ | ٠.٤٤٧* | ٢٩ | ٠.٥١٩** |
| ١٠ | ٠.٥٩٧** | ٢٠ | ٠.٨٠٠** | ٣٠ | ٠.٤٤٨* |

و توضح هذه النتائج تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

- حساب معامل ثبات المقياس: قام الباحث بحساب معامل الثبات للمقياس من خلال حساب معامل ألفا ( $\alpha$ ) كرونباخ وقد بلغت قيمة الثبات ٠,٩٣٦ وهذا يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.
- تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس : تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس وذلك بحساب الزمن الذي يستغرقه ٧٥٪ من الطلاب في الإجابة على عبارات المقياس وكان الزمن يساوي ٣٥ دقيقة. وبذلك أخذ المقياس صورته النهائية المناسبة للتطبيق.

- **خامساً: إعداد مقياس الإنخراط في التعلم**

لإعداد مقياس الإنخراط في التعلم تم الرجوع للعديد من الدراسات التي تناول إعداد مقاييس مماثلة ومن هذه الدراسات دراسة (Beran and Violato,2009)، ودراسة (Carle, Jaffee and Vaughan, 2009) ودراسة (Rupayana, 2010) ودراسة (Chafouleas et al, 2010) ودراسة (Hart; Stewart and Jimerson, 2011). ودراسة (Hu, 2011). وسار إعداد المقياس في الخطوات التالية:

- تحديد هدف المقياس : هدف المقياس إلى قياس انخراط طلاب كلية التربية بجامعة الطائف في التعلم وشملت جوانبه الإنخراط المعرفي والإنخراط السلوكي والإنخراط الوجداني في التعلم.
- تحديد وصياغة عبارات المقياس: صيغت عبارات المقياس في ضوء بطريقة ليكرت Likert في شكل مقياس خماسي يجيب عنها الطالب بالخيارات (موافق بشدة – موافق– غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وقد بلغت عبارات المقياس ٤٨ عبارة تعبر عن مواقف سلوكية واقعية، وموزعة كما يلي:
  - الانخراط المعرفي (١٨ عبارة)
  - الانخراط السلوكي (١٦ عبارة)
  - الانخراط الوجداني (١٤ عبارة)
- تعليمات المقياس: تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت ما يلي:بيانات الطالب - تعريف الطالب بالهدف من المقياس- تعريف الطالب بكيفية الإجابة - إرشادات الإجابة- مثال توضيحي لكيفية الإجابة.
- طريقة تصحيح المقياس: يحصل الطالب على الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) لكل من الاستجابات (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – غير موافق – غير موافق بشدة)على الترتيب.
- استطلاع آراء السادة المحكمين حول المقياس: بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه في صورة استطلاع للرأي على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي بكلية التربية، وقد اقترح السادة المحكمون إجراء تعديلات على بعض عبارات المقياس، وأصبح المقياس جاهزا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.
- تطبيق المقياس استطلاعياً: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للمقياس، وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة، تم تطبيق المقياس على ٢٦ طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الطائف وبعد التطبيق تم تصحيح المقياس ورصد الدرجات في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائيا.

- **صدق المقياس**: للتعرف على صدق المقياس اتبع الباحث ما يلي:

- صدق المحتوى أو المضمون : قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.
- صدق الاتساق الداخلي: يستخدم لتحديد التجانس الداخلي للمقياس ولحسابه قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات ومجموع درجات البعد المنتمية إليه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للجزء المنتمية إليه

| العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط | العبارة | الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦٥٣** | ١ | ٠.٥٨٩** | ١ | ٠.٤٢٢* |
| ٢ | ٠.٥٩٨** | ٢ | ٠.٥٦٩** | ٢ | ٠.٤٧٣* |
| ٣ | ٠.٨٠١** | ٣ | ٠.٨٣٩** | ٣ | ٠.٨٨٥** |
| ٤ | ٠.٨٢٣** | ٤ | ٠.٧٥٤** | ٤ | ٠.٧٤٠** |
| ٥ | ٠.٥٥٥** | ٥ | ٠.٧٠٥** | ٥ | ٠.٦٥٦** |
| ٦ | ٠.٣٩٥* | ٦ | ٠.٤٣٣* | ٦ | ٠.٥٢٢** |
| ٧ | ٠.٦٦٣** | ٧ | ٠.٦٦٩** | ٧ | ٠.٦٤١** |
| ٨ | ٠.٦١٧** | ٨ | ٠.٧٧٩** | ٨ | ٠.٥٧٧** |
| ٩ | ٠.٥٢٥** | ٩ | ٠.٤٥٦* | ٩ | ٠.٤٦٣* |
| ١٠ | ٠.٥٩٥** | ١٠ | ٠.٨٢٢** | ١٠ | ٠.٦٨٢** |
| ١١ | ٠.٥٨٩** | ١١ | ٠.٥٦٤** | ١١ | ٠.٥٦١** |
| ١٢ | ٠.٤٦٨* | ١٢ | ٠.٥٠٥** | ١٢ | ٠.٤٧١* |
| ١٣ | ٠.٧٤٣** | ١٣ | ٠.٤٨٨* | ١٣ | ٠.٥٠٢** |
| ١٤ | ٠.٧١٨** | ١٤ | ٠.٧٤٧** | ١٤ | ٠.٤٢٢* |
| ١٥ | ٠.٧٢٨** | ١٥ | ٠.٧٦٨** | | |
| ١٦ | ٠.٦٢٢** | ١٦ | ٠.٥٨٩** | | |
| ١٧ | ٠.٦٤٨** | | | | |
| ١٨ | ٠.٦٥٣** | | | | |

(*) القيمة دالة عند ٠.٠٥ (**) القيمة دالة عند ٠.٠١

وكذلك تم حساب معاملات الإرتباط بين أجزاء المقياس والمقياس ككل وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة الجزء والدرجة الكلية للمقياس

| | الجزء الاول | الجزء الثاني | الجزء الثالث |
|---|---|---|---|
| | ٠.٩٣٠** | ٠.٩٠٣** | ٠.٨٦٩* |

(*) القيمة دالة عند ٠.٠٥ (**) القيمة دالة عند ٠.٠١

والنتائج السابقة تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

حساب معامل ثبات المقياس: قام الباحث بحساب معامل الثبات للمقياس من خلال حساب معامل ألفا ( $\alpha$ ) كرونباخ وقد بلغت قيمة الثبات ٠,٨٧٧ وأما مكوناته فكانت كما يلي:

- الجزء الأول الإنخراط المعرفي بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٩٠٩
- الجزء الثاني: الانخراط السلوكب بلغت قيمة ألفا ٠,٩١٠
- الجزء التالث : بلغت قيمة ألفا ٠,٨٤٧وهذا يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

➢ تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس وذلك بحساب الزمن الذي استغرقه ٧٥٪ من الطلاب في الإجابة على عبارات المقياس وكان الزمن يساوي ٥٣ دقيقة. وبذلك أخذ المقياس صورته النهائية المناسبة للتطبيق.

- **إجراءات الدراسة التجريبية وتنفيذ تجربة البحث**

تمت هذه الإجراءات وفقا لما يلي:

أولا: تحديد الهدف من تجربة البحث : هدفت تجربة البحث إلى التعرف على استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس مقرر الكيمياء العامة (موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية ) وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية.

- **ثانياً: الإعداد لتجربة البحث**

تضمن الإعداد لتجربة البحث ما يلي

- عينة الدراسة : تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية من طلاب كلية التربية بجامعة الطائف من الطلاب الذين يدرسون مقرر الكيمياء وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين الأولى تجريبية وبلغ عددها ٣٢ طالبا تدرس من خلال التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا، والأخرى ضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية.
- متغيرات التجربة وأساليب ضبطها

أ - المتغير المستقل ( التجريبي ): وتمثل في استخدام التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا

ب- المتغيرات التابعة : وتمثلت في:

- التحصيل الأكاديمي في مستويات التذكر والفهم والتطبيق
- مفهوم الذات الأكاديمي - الانخراط في التعلم

حـ- المتغيرات الضابطة : وتمثلت في:

- العمر الزمني: حيث راعى الباحث تقارب العمر الزمني لطلاب عينة البحث وتم استبعاد الطلاب المتعثرين في دراسة مقرر الكيمياء العامة.
- المعلومات السابقة ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي والانخراط في التعلم لدى الطلاب.

وتم تطبيق كلاً من الاختبار التحصيلي ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس الانخراط في التعلم قبليا على مجموعتي البحث، وباستخدام اختبار "ت" تم حساب الدلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦): نتائج تطبيق اختبار "ت" T Tes على درجات التطبيق القبلى لأجزاء اختبار التحصيل الأكاديمي

| المتغيرات | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | ت المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحصيل | تجريبية | ٣٢ | ١٢.٤٧ | ٢.٩٤ | ٦٢ | ١.٢٨٥- | ٠.٢٠٤ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١٣.٣٨ | ٢.٧ | | | |
| مفهوم الذات الأكاديمي | تجريبية | ٣٢ | ٩٥.٩٤ | ١٣.٨٤ | ٦٢ | ٠.٥١١- | ٠.٦١١ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٩٧.٦٩ | ١٣.٥٣ | | | |
| الإنخراط في التعلم | تجريبية | ٣٢ | ١٦٦.٧٢ | ١٤.٥١ | ٦٢ | ٠.٤٢٩ | ٠.٦٧٠ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١٦٥.٢٢ | ١٣.٤٥ | | | |

من الجدول (٦) يتضح أن قيمة "ت" غير دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٥ لدرجات حرية ٦٢ في اختبار التحصيل وكذلك في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والانخراط في التعلم مما يوضح تكافؤ المجموعتين في هذه المتغيرات.

- **ثالثاً: الإجراءات العملية لتنفيذ تجربة البحث**

تم تنفيذ تجربة البحث من خلال الإجراءات التالية:

- توفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ تجربة البحث وتضمن ذلك ما يلي:
  - ✓ الحصول على موافقة أستاذ المقرر لاستخدام التعلم الإلكتروني في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية وكذلك موافقة كلية التربية للتطبيق على طلاب الكلية.
  - ✓ تجهيز معمل الحاسوب بالكلية لاستخدامه في التدريس باستخدام التعلم الإلكتروني
  - ✓ تجهيز المواد والأدوات اللازمة لكل موضوع قبل البدء فيه.
- التطبيق القبلي لأدوات البحث : تم تطبيق اختبار التحصيل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس الانخراط في التعلم قبلياً على مجموعتي البحث للتأكد من تكافؤ المجموعتين.
- التصميم التجريبي المستخدم : استخدم البحث تصميم القياس البعدى لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- تنفيذ تجربة البحث :
  - ✓ قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث قام الباحث بالجلوس مع أستأد مقرر الكيمياء العامة وتوضيح المقصود من البحث والهدف منه، كما قام بتوضيح معنى التعلم الإلكتروني وكيفية استخدام نظام موودیل Moodle في التدريس للطلاب والأنشطة التي يتضمنها وصياغة الموضوعات وفق التعلم المنظم ذاتيا وقد أظهر أستاذ المقرر قبولاً لتدريس موضوعات النظرية الذرية والحساباتٍ الكيميائية باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا.
  - ✓ تم تدريب طلاب المجموعة التجريبية على استخدام نظام Moodle للتعلم الإلكتروني وكيفية التعامل معه واستخدامه بفاعلية.
  - ✓ بدأ التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٠/ ٢٠١١م، ١٤٣١/١٤٣٢هـ واستمر التدريس للموضوعات لمدة خمسة اسابيع بواقع ساعتين أسبوعيا موزعة على يومين في الأسبوع .
  - ✓ أثناء التطبيق إلتزم استاذ مقرر الكيمياء العامة بالدليل الإرشادي الذي أعده الباحث في التدريس باستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا.
- **التدريس للمجموعة التجريبية:**
  - ✓ سار التدريس كما هو موضح بالدليل الإرشادي الذي أعده الباحث لتدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية.

- ✓ قبل التدريس، يبدأ القائم بالتدريس بتوزيع أوراق عمل الطلاب على المجموعة لإستخدامها أثناء الدراسة.
- ✓ يتم متابعة استفسارات الطلاب على الموقع من جانب القائم بالتدريس وكذلك مدة مشاركتهم في المحادثات والمنتديات المتعلقة بكل موضوع من الموضوعات .
- ✓ يركز التدريس في المحاضرة على استخدام التعلم الألكتروني القائم على التعلم المنظم ذلتيا أما المناقشات والمنتديات والإجابة عن الاختبارات فيتابعها المحاضر مع طلابه بعيدا عن موعد المحاضرات.
- ✓ اهتم المحاضر بالجانب التطبيقي بعد كل موضوع فكانت تعطى تكليفات للطلاب من خلال موقع التعلم الإلكتروني ويتم تسليمها فور الأنتهاء منها وكانت تتم مراجعة التكليفات ومناقشتها مع الطلاب في أوقات حددها المحاضر مع طلابه.
- ✓ كان لجانب التقويم أهمية كبيرة بعد انتهاء كل موضوع وكان يتم بشكل إلكتروني من خلال موقع التعلم الإكتروني، ومما ساعد الطلاب على الانخراط في التعلم والاهتمام بالجوانب الأكاديمية جاذبية التقويم الالكتروني واعلام الطالب بنتيجته فور الانتهاء من الاختبار، كما أن الطالب كانت لديه الفرصة لمراجعة أخطائه.

**التدريس للمجموعة الضابطة**:

- ◄◄ سار التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تستخدم في تدريس مقرر الكيمياء العامة لباقي المجموعات في المقرر .
- ◄◄ التطبيق البعدي لأدوات البحث: تم تطبيق الأدوات التالية تطبيقاً بعدياً في أيام الإثنين والثلاثاء والأربعاء من الأسبوع السابع وقبل إجازة منتصف الفصل وشمل ذلك : اختبار التحصيل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية ومقياس الإنخراط في التعلم.
- ◄◄ تصحيح أدوات التقويم : قام الباحث بتصحيح أدوات التقويم وهى اختبار التحصيل ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية ومقياس الانخراط في التعلم وتم رصد الدرجات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا.

- **نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها** :

- **اولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نص على "ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس مقرر الكيمياء العامة في التحصيل لدى طلاب كلية التربية "**.

وقد تمثلت الإجابة على هذا السؤال في اختبار مدى صحة الفرض التالي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل الأكاديمي.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتأكد من الدلالة الإحصائية لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٧): نتائج تطبيق اختبار"ت" T Test على درجات التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية | ٣٢ | ٥١.٩١ | ٣.١١ | ٦٢ | ٧.٣٦ | ٠.٠٠٠ |
| ضابطة | ٣٢ | ٤٦.٥٣ | ٢.٧٢ | | | |

من جدول (٧) يتضح أن قيمة ت المحسوبة دالة أحصائيا عند مستوى (٠,٠٠٠) وهو أقل من ٠,٠١ لدلالة الطرفين ولدرجة حرية٦٢، وهذا يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتشير النتيجة السابقة إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا كان له تأثيرا على التحصيل. وللتعرف على حجم هذا التأثير تم حساب معامل مربع إيتا " $\eta 2$" لمعرفة تأثير المتغير المستقل وهو: التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في المتغير التابع وهو: التحصيل، ومن ثم حساب قيمة مؤشر (d) والذي يعبر عن حجم الأثر وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨): قيمة ($\eta 2$) وحجم الأثر (d) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل.

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) Cohen`s d | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا | التحصيل الأكاديمي | ٠.٤٦ | ١.٨٤ | كبير |

وقد فسر كوهين قيمة (d) فغذا كنت قيمة (d) = ٠,٢ فأعلى (حجم التأثير صغير)، وإذا كانت قيمة (d) = ٠,٥ فأعلى( حجم التأثير متوسط)، وإذا كانت قيمة (d) = ٠,٨ فأعلى (حجم التأثير كبير)

و يتضح من الجدول ( ٨) أن حجم الأثر (d) كان مرتفعا، حيث بلغت قيمة (d) = ١,٨٤، وهذا يتفق مع القيم المحددة لتأثير حجم الأثر، إذ بلغ حجم الأثر أكثر من (٠,٨) مما يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع.

لذلك وفي ضوء النتائج السابقة يرفض الفرض الأول من فروض البحث

- **أما بالنسبة لأجزاء الاختبار** : "ت" للعينات المستقلة للتأكد من الدلالة الإحصائية لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول (٩): نتائج تطبيق اختبار"ت" T Tes على درجات التطبيق البعدي لأجزاء اختبار التحصيل

| أجزاء الاختبار | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التذكر | تجريبية | ٣٢ | ٢١.٦٣ | ٢.٠٨ | ٦٢ | ٢.٨٧ | ٠.٠٠٦ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٢٠.١٦ | ٢.٠٢ | | | |
| الفهم | تجريبية | ٣٢ | ١٦.٠٣ | ١.٦٤ | ٦٢ | ٤.٩٥ | ٠.٠٠٠ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١٤.٠٦ | ١.٥٤ | | | |
| التطبيق | تجريبية | ٣٢ | ١٤.٢٥ | ١.٢٤ | ٦٢ | ٥.٧٤٤ | ٠.٠٠٠ |
| | ضابطة | ٣٢ | ١٢.٣١ | ١.٤٥ | | | |

من جدول (٩) يتضح ما يلى :
أشارت نتائج تطبيق اختبار (ت) على درجات أجزاء الإختبار إلى أن قيمة "ت" دالة أحصائيا عند مستوى(٠,٠٠٦)في الجزء الأول ومستوى (٠,٠٠٠) في الجزئين الثاني والثالث وهو أقل من (٠,٠١) لدلالة الطرفين ولدرجة حرية ٦٢ في أجزاء الاختبار الثلاثة، التي تختص بالتذكر والفهم والتطبيق، وهذا يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في أجزاء الإختبار التحصيلي.

وتشير النتائج السابقة إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة كان له تأثيرا على مستويات التحصيل: التذكر والفهم والتطبيق. وللتعرف على حجم هذا التأثير تم حساب معامل مربع إيتا " $\eta^2$" لمعرفة تأثير المتغير المستقل وهو: التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا على أجزاء المتغير التابع وهي : التذكر والفهم والتطبيق، ومن ثم حساب قيمة مؤشر (d) والذي يعبر عن حجم الأثر وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول (١٠) قيمة ($\eta^2$) وحجم الأثر (d) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أجزاء الاختبار التحصيلي..**

| المتغير المستقل | المتغيرات التابعة | قيمة إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) Cohen`s d | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا | التذكر | ٠.١١ | ٠.٧٢ | متوسط |
| | الاستيعاب | ٠.٢٨ | ١.٢٣ | كبير |
| | التطبيق | ٠.٣٥ | ١.٤٤ | كبير |

من جدول (١٠) يتضح أن حجم الأثر (d) كان متوسطاً للجزء الأول : التذكر، حيث بلغت قيمة (d) = ٠,٧٢، وهذا يتفق مع القيم المحددة لتأثير حجم الأثر، إذ بلغ حجم الأثر أكثر من (٠,٥) مما يدل على تأثير متوسط للمتغير المستقل في المتغير التابع، أما الجزء الثاني والذي يتعلق بمستوى الفهم فقد بلغ حجم الأثر (١,٢٣) وهو أعلى من (٠,٨) مما يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع، وفي الجزء الثالث والذي يتعلق بمستوى التطبيق فقد بلغ حجم الأثر (١,٤٤) وهو أعلى من (٠,٨) مما يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع.

والنتائج السابقة تشير إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة كان له أثر فعال في رفع مستوى التحصيل لدى طلاب كلية التربية في موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة. وبذلك أمكن الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث.

- **تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.**

أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة

في اختبار التحصيل عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولما كانت المجموعتان التجريبية والضابطة قد انتهيتا من موضوعات النظرية الذرية من مقرر الكيمياء العامة بعد أن تم ضبط المتغيرات الأخرى بينهما عدا طريقة التدريس، فإن التفوق الذي أحرزه طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة يرجع إلى استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب المجموعة التجريبية في التدريس.

وهذا يعني أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً أدى إلى زيادة تحصيل الطلاب عينة البحث للجوانب الأكاديمية المتضمنة في موضوعات الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع درسة (Jenkins, 2009)، ودراسة عبد العزيز طلبة عبد الحميد(٢٠١١)، ودراسة (Eilam, Zeidner and Aharon , 2009)، ودراسة (van den Hurk, 2006)، ودراسة (Usta, 2011)، ودراسة (Lee, Shen and Tsai, 2010)، ودراسة (Tosun and Aşkesenligil, 2011)، التي أشارت إلى أنه يمكن تنمية التحصيل من خلال استخدام طرق التدريس المناسبة

- **ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يلي** :

- أن تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة لطلاب كلية التربية من خلال التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا ساهم في ايجابية الطلاب، واندماجهم في التعلم واحساسهم الذاتي وقابليتهم لتعلم الموضوعات لما يوفره التعلم الالكتروني من أدوات متعددة تتيح للطالب متابعة عملية التعلم بفاعلية.
- تطبيق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من خلال التخطيط لعملية التعلم ووعية بعملية التعلم وتحكمه الذاتي، وكذلك وضوح الأهداف وتحديدها ساعد المحاضر في العمل على تحقيقها كما ساعده على تقويم تلك الأهداف بصورة شاملة وموضوعية
- ساهم التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في خلق بيئة نشطه للتعلم أسهمت في تحسين تحصيل الطلاب في مقرر الكيمياء العامة.
- ما توفره استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من فرصة للطالب من تنظيم معلوماته والتخطيط الذاتي وتحديد الأهداف والمراجعة والتكرار واستخدام مهارات التنظيم الذاتي المتنوعة.
- الإمكانات العالية التى يتمتع بها التعلم الالكتروني وما يوفره من تفاعل بين المعلم والطلاب والطلاب وبعضهم البعض ساعد على جذب انتباة الطلاب للتعلم والاستفادة من ما هو متوافر من خلال التعلم الإلكتروني مما وفر نوعا من الاثراء التحصيلى لديهم ورغبة عالية للتعلم.
- تقديم طرق متنوعة لربط الطلاب بالمصادر الالكترونية المختلفة للمعلومات، مثل: والمدونات والمكتبات الالكترونية والمواقع التعليمية ومنتديات النقاش،

والمواقع ذات الصلة بالمادة الدراسية وكذلك مواقع محاكاة النماذج الكيميائية والتجارب العملية أسهم فى إتاحة الفرصة لاكتساب العديد من المفاهيم والمعلومات المرتبطة بموضوعات الدراسة في مقرر الكيمياء العامة

- الإجابة عن الاختبارات الالكترونية عقب كل موضوع من موضوعات مقرر الكيمياء العامة، ساعد على أمكانية تطبيق المواقف التعليمية وزيادة التحصيل لدى الطلاب.
- توافر التغذية الراجعة الالكترونية ساعد على تصحيح الأخطاء وإعطاء دفعة للتعلم مما كان له الاثر فى زيادة التحصيل

- **ثانياً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني والذي نص على:**

"ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية".

وقد تمثلت الإجابة على هذا السؤال في اختبار مدى صحة الفرض التالي : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتأكد من الدلالة الإحصائية لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science)، والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (١١) : نتائج تطبيق اختبار "ت" T Test على درجات التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية | ٣٢ | ١٣٤.٣١ | ٧.٣٩ | ٦٢ | ٤.٥١٢ | ٠.٠٠٠ |
| ضابطة | ٣٢ | ١٢٣.٣١ | ١١.٦٤ | | | |

من جدول (١١) يتضح أن قيمة ت المحسوبة دالة أحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٠) وهو أقل من ٠,٠١ لدلالة الطرفين ولدرجة حرية ٦٢، وهذا يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتشير النتيجة السابقة إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة كان له تأثيرا على مفهوم الذات الأكاديمي. وللتعرف على حجم هذا التأثير تم حساب معامل مربع إيتا " $\eta 2$" لمعرفة تأثير المتغير المستقل وهو : التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا على المتغير التابع وهو : مفهوم الذات الأكاديمي، ومن ثم حساب قيمة مؤشر (d) والذي يعبر عن حجم الأثر وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

**جدول (١٢):قيمة ($\eta 2$) وحجم الأثر (d)لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا | مفهوم الذات الأكاديمي | ٠,٢٥ | ١,١٢٨ | كبير |

و يتضح من الجدول (١٢ ) أن حجم الأثر (d) كان مرتفعا، حيث بلغت قيمة (d) = ١,١٢٨، وهذا يتفق مع القيم المحددة لتأثير حجم الأثر، إذ بلغ حجم الأثر أكثر من (٠,٨) مما يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع. وفي ضوء ذلك يرفض الفرض السابق .

والنتائج السابقة تشير إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة كان له أثر فعال في تنمية مفهوم الذات الكاديمي لدى طلاب كلية التربية، وبذلك أمكن الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث.

- **تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**.

أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. ولما كانت المجموعتان التجريبية والضابطة قد انتهيتا من دراسة موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة بعد أن تم ضبط المتغيرات الأخرى بينهما عدا طريقة التدريس، فإن التفوق الذي أحرزه طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة يرجع إلى استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية للمجموعة التجريبية.

وهذا يعني أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً أدى إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي الطلاب عينة البحث .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غسان عبد العزيز سرحان وزكريا حسن نصر الله (٢٠٠٧)، ودراسة انتصار خليل عشا وفريال محمد أبو عواد(٢٠٠٨)، ودراسة جمال أبو زيتون وميادة محمد الناطور(٢٠٠٩)، ودراسة شفيق فلاح علاونه وعلي أحمد حمد (٢٠١٠)، ودراسة (Ehmke, Drechsel and Carstensen, 2010)، ودراسة (Katirci, Satici, 2010). التي استخدمت طرق واستراتيجيات تدريس أسهمت في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي.

- **وقد تعود هذه النتيجة إلى الآتي** :
  - كان لاستخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً فاعلية في التحصيل الأكاديمي مما انعكس بالايجاب على مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.
  - استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال التعلم الالكتروني ونجاحهم في المهام التعليمية ساهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم نتيجة احساسهم بقدراتهم ومهاراتهم في التعلم .

- مشاركة الطلاب في الأنشطة المختلفة التي يوفرها التعلم الإلكتروني والأدوات المختلفة التي يمكن للطلاب استخدامها من خلاله، جعل مشاركتهم ايجابية بشكل كبير مما انعكس على مفهوم الذات لديهم.
- اساليب التقويم من خلال التعلم الإلكتروني تساعد الطالب على مراجعة أخطائه والتعلم منها، كما أن مصادر التعلم متوافرة من خلال التعلم الإلكتروني مما يسر من تعلم الطالب وهذا يؤثر في مفهوم الذات الأكاديمي.
- تدريس مقرر الكيمياء العامة من خلال التعلم الإلمتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا يجعل التعلم يتمركز حول الطالب وبالتالي احساس الطالب بذاته وايجابيته في عملية التعلم .

- **ثالثاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث والذي نص على:**

"ما أثر استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مقرر الكيمياء العامة في الإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية.

وقد تمثلت الإجابة على هذا السؤال في اختبار مدى صحة الفرض التالي : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الانخراط في التعلم.

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتأكد من الدلالة الإحصائية لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science)، والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (١٣) : نتائج تطبيق اختبار "ت" T Test على درجات التطبيق البعدي لمقياس الإنخراط في التعلم**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تجريبية | ٣٢ | ٢٠٩.٦٩ | ١٢.٧ | ٦٢ | ٧.٤٢٩ | ٠.٠٠٠ |
| ضابطة | ٣٢ | ١٨١.٨٧ | ١٦.٨٦ | | | |

من جدول (١٣) يتضح أن قيمة ت المحسوبة دالة أحصائياً عند مستوى(٠,٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠١) لدلالة الطرفين ولدرجة حرية ، وهذا يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتشير النتيجة السابقة إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة كان له تأثيرا في انخراط الطلاب في التعلم. وللتعرف على حجم هذا الأثر تم حساب معامل مربع إيتا " $\eta 2$" لمعرفة تأثير المتغير المستقل وهو : التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا على المتغير التابع وهو : إنخراط الطلاب في التعلم، ومن ثم حساب قيمة مؤشر (d) والذي يعبر عن حجم الأثر وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٤):قيمة ($\eta 2$) وحجم الأثر (d)لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس إنخراط الطلاب في التعلم.

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا | الانخراط في التعلم | ٠,٤٨ | ١,٨٦ | كبير |

يتضح من الجدول (١٤ ) أن حجم الأثر (d)كان مرتفعا، حيث بلغت قيمة (d) = ١,٨٦، وهذا يتفق مع القيم المحددة لتأثير حجم الأثر، إذ بلغ حجم الأثر أكثر من (٠,٨) مما يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع ، وفي ضوء ذلك يرفض الفرض السابق .

- **أما بالنسبة لأجزاء المقياس** :

فقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة للتأكد من الدلالة الإحصائية لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الإنخراط في التعلم، والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول (١٥): نتائج تطبيق اختبار "ت" على أجزاء المقياس

| أجزاء الاختبار | المجموعة | ن | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإنخراط المعرفي | تجريبية | ٣٢ | ٧٩.٠٩ | ١.٠٣ | ٦٢ | ٤.٤٠٢ | ٠.٠٠٠ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٦٩.٠٣ | ٢.٠٤ | | | |
| الإنخراط السلوكي | تجريبية | ٣٢ | ٦٩.٦٦ | ١.٤٧ | ٦٢ | ٤.٢٥٠ | ٠.٠٠٠ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٦٠.١٦ | ١.٦٩ | | | |
| الانخراط الوجداني | تجريبية | ٣٢ | ٦٠.٤٠٦ | ٠.٩٣ | ٦٢ | ٥.٤٢٨ | ٠.٠٠٠ |
| | ضابطة | ٣٢ | ٥٢.٧٨ | ١.٠٥ | | | |

من جدول (١٥) يتضح أن قيمة ت المحسوبة دالة أحصائياً عند مستوى(٠,٠٠٠) وهو أقل من (٠,٠١) لدلالة الطرفين ولدرجة حرية ٦٢ وهذا يوضح أن الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في أجزاء مقياس الإنخراط في التعلم وهي الإنخراط المعرفي والإنخراط السلوكي والإنخراط الوجداني.

وتشير النتائج السابقة إلى أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة كان له تأثيرا على انخراط الطلاب المعرفي والسلوكي والوجداني في التعلم. وللتعرف على حجم هذا التأثير تم حساب معامل مربع إيتا " $\eta 2$" لمعرفة تأثير المتغير المستقل وهو: التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا على المتغير التابع وهو: إنخراط الطلاب المعرفي والسلوكي والوجداني في التعلم، ومن ثم حساب قيمة مؤشر (d) والذي يعبر عن حجم الأثر وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٦):قيمة ($\eta 2$) وحجم الأثر (d)لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أجزاء مقياس الإنخراط في التعلم.

| العامل المستقل | العامل التابع | قيمة إيتا ($\eta^2$) | قيمة (d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا | الإنخراط المعرفي | ٠,٢٤ | ١,١٠٠٥ | كبير |
| | الإنخراط السلوكي | ٠,٢٣ | ١,٠٦٣ | كبير |
| | الانخراط الوجداني | ٠,٣٢ | ١,٣٦ | كبير |

يتضح من الجدول (١٦) أن حجم الأثر (d) كان مرتفعا، حيث بلغت قيمة (d) = ١,١٠٠٥ في الجزء الأول الإنخراط المعرفي، وبلغت ١,٦٣ في الجزء الثاني الإنخراط السلوكي، وبلغت ١,٣٦ في الإنخراط الوجداني، وهذا يتفق مع القيم المحددة لتأثير حجم الأثر، إذ بلغ حجم الأثر أكثر من (٠,٨) في الأجزاء الثلاثة مما يدل على تأثير مرتفع للمتغير المستقل في المتغير التابع.

ومن النتائج السابقة بالجدولين (١٥، ١٦) يتضح أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة ساهم في تنمية الإنخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية في تدريس موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة . وبذلك أمكن الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة البحث.

- **تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**.

أسفرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس الانخراط في التعلم عند مستوى ٠,٠١ وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ولما كانت المجموعتان التجريبية والضابطة قد انتهيتا من موضوعات النظرية الذرية والحسابات الكيميائية من مقرر الكيمياء العامة بعد أن تم ضبط المتغيرات الأخرى بينهما عدا التدريس، فإن التفوق الذي أحرزه طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة يرجع إلى استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم في التدريس للمجموعة التجريبية. وهذا يعني أن استخدام التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا أدى إلى تنمية انخراط الطلاب عينة البحث في التعلم

وتتفق هذه النتيجة مع (Persell, 2004)، ودراسة (Lovatt, Finlayson and James, 2007)، ودراسة (Chen, Lambert and Guidry, 2010)، ودراسة (Wu and Huang, 2007).

- **وقد تعود هذه النتيجة إلى الآتي** :

- يوفر التعلم الإلكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتياً عوامل تفاعل ومشاركة كبيرة أثناء عملية التعلم بالنسبة للطالب وهذا انعكس على انخراط الطالب في عملية التعلم.
- توافر أدوات متعددة من خلال التعلم الالكتروني يتيح الفرصة للطالب لاختيار ما يناسبة من حيث قدراته وامكاناته وهذا ساعد على انخراط الطلاب في تعلم موضوعات الكيمياء العامة
- ما توفره استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من فاعلية للطالب في عملية التعلم من تخطيط وتعلم وتقويم لتعلمه مما يساعد الطالب في تنظيم تعلمه ذاتيا وهذا يسهم في انخراطهم في التعلم.
- شعور الطلاب بالمسئولية أثناء التعلم من خلال استخدام التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا لاحساسهم بدورهم الكبير في تعلمهم أسهم في تنمية انخراطهم في عملية التعلم.

- الجو التفاعلي ووسائل التواصل الاجتماعي التي يتيحها التعلم الإلكتروني للتواصل مع المعلم والطلاب ساهم في فاعلية الطلاب أثناء التعلم
- احساس الطلاب بالمتعه اثناء أداء المهام التعليمية في الكيمياء وقناعتهم بأن استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة غير تقليدية تقدم أدوات متنوعة للتعلم ساعد بشكل كبير في انخراط الطلاب في عملية التعلم

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي

- استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس المقررات العلمية بالمرحلة الجامعية لما يوفره من امكانات متعدده تسهم في تبسيط المفاهيم العلمية الصعبة على الطلاب.
- الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد على المتعلم وقدراته الذاتية في التدريس مما يجعله يدرك قيمة تعلمه ودوره في عمليةٍ التعلمِ .
- استخدام التعلم الالكتروني القائم على التعلم المنظم ذاتيا جنبا إلى جنب مع التدريس العادي يمكن أن يساهم في حل كثير من المشكلات التعليمية المتعلقة بدراسة مقررات الكيمياء والفيزياء الأحياء.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس والاستفادة من إمكاناته الكبيرة.
- الاهتمام بمفهوم الذات الأكاديمي لارتباطه ارتباطاً وثيقا بالتحصيل الدراسي
- يعتبر موضوع الانخراط في التعلم من الموضوعات التي تحتاج إلى إهتمام الباحثين به وتنميته من خلال البحث عن أفضل الممارسات التعليمية التي يمكن أن تحقق ذلك.

- **المقترحات** :

- اجراء دراسة يتم فيها مقارنة أثر التعلم الالكتروني مقارنة بالتعليم العادي.
- اجراء دراسة تجمع بين التعلم الالكتروني والتعلم التقليدي ودراسة أثر ذلك على تحصيل الطلاب
- اجراء دراسات تتناول الانخراط في التعلم من حيث قياسه لدى الطلاب ومن حيث تنميته باستخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.
- اجراء بحوث ودراسات تتناول مفهوم الذات الأكاديمية وكيفية تنميته لدى الطلاب

- **المراجع العربية** :


- إبراهيم عبد الله المحيسن (٢٠٠٣). المعلوماتية والتعليم – القواعد والأسس النظرية، الرياض: دار الزمان للنشر والتوزيع
- أحمد جاسم الساعي : ( ٢٠٠٧ ) . " التعليم الإلكتروني والأسس والمبادئ النظرية التى يقوم عليها " . أسبوع التعلم التربوى . كلية التربية - جامعة قطر .
- إنتصار خليل عشا وصالح محمد أبو جادو(٢٠١١). "أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي". دراسات - العلوم التربوية بالاردن، ٣٨ . ص ص ٤٥٦ - ٤٦٦.
- إنتصار خليل عشا وفريال محمد أبو عواد(٢٠٠٨). "أثر استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي". المجلة العربية للتربية، ٢٨(٢). ص ص ٩ - ٣٧.

- بوابة مكتب التربية العربي لدول الخليج(٢٠١٠) الفلسفة التعليمية لنظام Moodle متاح على: www. abegs.org/.../9788الفلسفة%٢٠التعليمية%٢٠للموودلdoc. ١
- جمال أبو زيتون وميادة محمد الناطور(٢٠٠٩). "اثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية و التحصيل و مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ٧(١). ص ص ٤٤ - ٨٥.
- خديجة حسين هاشم، إبراهيم بن عبد الله المحيسن (٢٠٠٢م ). "المدرسة الإلكترونية : مدرسة المستقبل " دراسة في المفاهيم والنماذج ". ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، المنعقدة في الفترة من ١٦ - ١٤٢٣/٨/١٧هـ .
- ربيع عبده رشوان.(٢٠٠٦).التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز:نماذج ودراسات.القاهرة:عالم الكتب.
- شفيق فلاح علاونه وعلي أحمد بني حمد(٢٠١٠) . "أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي". مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، ١١(١) . ص ص ٤٣ - ٦٤. .
- عبدالعزيز طلبة عبدالحميد(٢٠١١). "أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب و مهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا و تنمية مهارات التفكير التأملي". مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٧٥، ج ٢، ص ص ٢٤٩ - ٣١٦.
- عزت عبدالرءوف(٢٠٠٩). " أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي ( الدمج مقابل الفصل ) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي". المؤتمر العلمي الحادي والعشرون ( تطوير المناهج الدراسية بين الاصالة والمعاصرة ). ٣، ص ص ٩٨٤ - ١٠٢٣.
- عواطف خالد المطيرى (٢٠٠٧): مقارنة بين التعليم التقليدي والالكتروني، مجلة علوم إنسانية- كلية التربية.جامعة الملك سعود، السنة الخامسة، ٣٥.
- عيد بن لاقى العتيبى(٢٠٠٥م )." ورقة عمل حول تصميم المحتوى التعليمى الالكترونى". المؤتمر العلمى الثانى عشر، نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات والتعليم الإلكتروني وعصر المعرفة .القاهرة . الفترة من ١٥- ١٧ فبراير .
- غسان عبدالعزيز سرحان وزكريا حسن نصرالله(٢٠٠٧). " استخدام دورة التعلم في تدريس العلوم وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الاساسي في فلسطين". المجلة التربوية الكويت ، ٢١ (٨٤). ص ص ١٦٩ - ٢٢٥.
- فاطمة حلمي حسن فرير.(١٩٩٥).استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة- الزقازيق.العدد(٢٢).ص ص١٥٩- ١٩٢
- محمد زيدان عبد الحميد (٢٠٠٧)." التعلم الالكتروني- E-Learning" . مجلة مركز البحوث في الآداب والعلوم التربوية بكلية التربية بشبين الكوم – جامعة المنوفية . (٨). ص ص١١٤- ١٣٠.
- محمد عبد الحميد(٢٠٠٥) منظومة التعليم عبر الشبكات. القاهرة: عالم الكتب.


**• المراجع الأجنبية**:


- Abdon, Buenafe R.; Ninomiya, Seishi; Raab, Robert T.(2007). "E-Learning in Higher Education Makes Its Debut in Cambodia: Implications of the Provincial Business Education Project Online

Submission", International Review of Research in Open and Distance Learning 8 (1). pp1-14.

- Ainley, Mary and Ainley, John (2011). "Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science". Contemporary Educational Psychology, 36(1). pp 4-12
- Annetta, L., Mangrum, J., Holmes, S., Collazo, K., & Cheng, M. (2009). Bridging Realty to Virtual Reality: Investigating gender effect and student engagement on learning through video game play in an elementary school classroom. International Journal of Science Education, *31*(8) . pp1091-1113.
- Appleton, James J. ; Christenson, Sandra L.; Kim, Dongjin and Reschly, Amy L. (2006). "Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument". Journal of School Psychology, 44 (5). pp427-445
- Archambault, Isabelle; Janosz; Michel; Fallu, Jean-Sébastien and Pagani, Linda S.(2009). "Student engagement and its relationship with early high school dropout". Journal of Adolescence, 32, (3), . pp 651-670
- Bail, Frederick T.; Zhang, Shuqiang and Tachiyama, Gary T. (2008). "Effects of a Self-Regulated Learning Course on the Academic Performance and Graduation Rate of College Students in an Academic Support Program". Journal of College Reading and Learning. 39(1). pp 54-73.
- Barkatsas, Anastasios ; Kasimatis, Katerina and Gialamas, Vasilis(2009). " Learning secondary mathematics with technology: Exploring the complex interrelationship between students' attitudes, engagement, gender and achievement ". Computers & Education. 52.pp562–570.
- Beran, Tanya and Violato, Claudio(2009). "Student Ratings of Teaching Effectiveness: Student Engagement and Course Characteristics". Canadian Journal of Higher Education , 39( 1).pp 1-13.
- Bradford, George and Wyatt, Shelly(2010). Online learning and student satisfaction: Academic standing, ethnicity and their influence on facilitated learning, engagement, and information fluency". The Internet and Higher Education, 13, (3)..pp 108-114
- Carle, Adam C.; Jaffee, David and Vaughan, Neil W (2009). "Psychometric Properties of Three New National Survey of Student Engagement Based Engagement Scales: An Item Response Theory Analysis". Research in Higher Education, 50 (8).pp775-794 .
- Carvalho, Ana; Areal, Nelson and Silva, Joaquim (2011). "Students' Perceptions of Blackboard and Moodle in a Portuguese University". British Journal of Educational Technology, 42 (5). pp824-841 .

- Cavanagh, R.F., Kennish, P., & Sturgess, K. (2008). "Development of theoretical frameworks to inform measurement of secondary school student engagement with learning". Paper presented at the 2008 Annual International Conference Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education: Brisbane.
- Cavanagh, R.F., Kennish, P., & Sturgess, K. (2008). "Development of theoretical frameworks to inform measurement of secondary school student engagement with learning". Paper presented at the 2008 Annual International Conference Annual International Conference of the Australian Association for Research in Education: Brisbane
- Chafouleas, Sandra M.; Briesch, Amy M.; Riley-Tillman, Chris T.; Christ, Theodore J.; Black, Anne C.; et al (2010)."An Investigation of the Generalizability and Dependability of Direct Behavior Rating Single Item Scales (DBR-SIS) to Measure Academic Engagement and Disruptive Behavior of Middle School Students ". Journal of School Psychology, 48(3). pp219-246.
- Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement ". Rates. Practical Assessment Research & Evaluation, *8*(13). available at http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13. Retrieved on January 2, 2012
- Chen, P., Lambert, A., & Guidry, K. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. Computers & Education, *54*(4), pp1222-1232.
- Chen, Pu-Shih Daniel; Lambert, Amber D. and Guidry, Kevin R.(2010). "Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement". Computers & Education, 54(4). pp 1222-1232 .
- Clarke, Alan(2007). "The Future of E-Learning". Adults Learning, 18 (7) pp14-15 ..
- Coller, B., & Shernoff ,D. (2009). Video Game-Based Education in Mechanical Engineering: A Look at Student Engagement. International Journal of Engineering Education, *25*(2), pp 308-317.
- Corrigan, Gerry; Taylor, Neil (2004). "An Exploratory Study of the Effect a Self-Regulated Learning Environment Has on Pre-Service Primary Teachers' Perceptions of Teaching Science and Technology". International Journal of Science and Mathematics Education, 2(1). pp 45-62.
- Corsi, Gianluca (October 2010). "Self-Regulated Learning: Studying the Effects of a Nontraditional Instructional Method in the High School Science Classroom". Science Teacher. 77(7). pp 58-62.
- De Vega, Carolina Armijo and McAnally-Salas, Lewis (2011). " Finding Support in Moodle: A Face-to-Face Chemistry Course for Engineers". Online Submission, US-China Education Review. A 1, pp10-21 .

- Denis, Sekiwu(2010). " E-Learning for University Effectiveness in the Developing World" Online Submission. Available at http://eric.ed.gov/?id=ED512371. Retrieved on January 2, 2012
- Ehmke, Timo; Drechsel, Barbara and Carstensen, Claus H.(2010). "Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics". Studies in Educational Evaluation, 36, Issues 1–2, . pp 27-35
- Eilam, Billie; Zeidner, Moshe and Aharon, Irit (2009). "Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: An explorative field study". Psychology in the Schools. 46, Issue 5, pp 420–432.
- Elias, Tanya (2010). "Universal Instructional Design Principles for Moodle". International Review of Research in Open and Distance Learning, 11(2). pp110-124 .
- Evans, Ros and Bellett, Eileen(2006). "Establishing Effective e-learning Communities within the Teaching Profession: Comparing Two Projects to Discover the Necessary Ingredients. Electronic" .Journal of e-Learning 4 (2). pp119 – 126.
- Ghazvini, Sayid Dabbagh(2011)."Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15. pp 1034-1039
- Giddens, Jean; Fogg; Louis and Carlson-Sabelli, Linnea(2010). Learning and engagement with a virtual community by undergraduate nursing". students Nursing Outlook, 58(5), . pp 261-267
- Glanville, J.L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessingdimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. Educational and Psychological Measurement, 67(6), pp1019-1041.
- Grabinger, S., & Dunlap, J. (2002). "Problem-based learning as an example of active learning and student engagement - Invited talk". Advances in Information Systems, 2457, pp 375-384.
- Guay, Frédéric; Ratelle, Catherine F.; Roy, Amélie and Litalien, David (2010). "Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects". Learning and Individual Differences, 20(6). pp 644-653 .
- Harris, Lois(2011). "Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling?". Teaching and Teacher Education, 27(2), .pp 376-386
- Hart, Shelley R.; Stewart, Kaitlyn & Jimerson, Shane R. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement".Contemporary School Psychology, 15. pp67-79

- Hu, Shouping (2011) ."Scholarship Awards, Student Engagement, and Leadership Capacity of High-Achieving Low-Income Students of Color". The Journal of Higher Education, 82( 5). pp511-534.
- Hugenholtz, Nathalie I. R.; de Croon, Einar M.; Smits, Paul B.; van Dijk, Frank J. H.; (2008). "Effectiveness of e-learning in continuing medical education for occupational physicians" Nieuwenhuijsen. Occupational Medicine.58(5). pp370-370.
- Hughes, Jan N. and Wei Wu, Stephen G. West(2011). "Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective" Journal of School Psychology, 49(1). pp1-23
- Jenkins, Janet Sings.( 2009) "The Effects of Explicit Self-Regulated Learning Strategy Instruction on Mathematics Achievement. Ph.D. Dissertation, The University of North Carolina at Charlotte
- Johari, Mohd; Siti Sarah and Ismail, Issham(2011). The Effectiveness of e-Learning Portal in Distance Education as Perceived by Students in Universiti Sains Malaysia." Malaysian Journal of Distance Education. 13(1), pp47-57.
- Katirci, Engin; Satici, Ahmet Feyzi.(2010). "Effects of Creating Simulations in Interactive Physics Application and Developing Portfolio on Students' Academic Self-Concept and Creativity.". Journal of Turkish Science Education (TUSED). 7(4),pp59-66. 7p
- Keith Bachman, et all (2000): E-Learning, Florida: WR Hambrecht
- Lee, TH; Shen, PD and Tsai, CW (2008). "Enhancing computing skills of low-achieving students via e-learning: a design experiment of Web-based, problem-based learning and self-regulated learning". Cyberpsychology & Behavior , 11 (4), pp. 431-6.
- Lee, Tsang-Hsiung; Shen, Pei-Di and Tsai, Chia-Wen(2010). " Enhance Low-Achieving Students' Learning Involvement in Taiwan's Higher Education: An Approach via E-Learning with Problem-Based Learning and Self-Regulated Learning". Teaching in Higher Education, 15 (5). pp553-565.
- Liaw, Shu-Sheng; Huang, Hsui-Mei; Chen, Gwo-Dong(2007). "Surveying Instructor and Learner Attitudes toward E-Learning" .Computers & Education, 49 (4). pp1066-1080.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005). "Academic Self-Concept: A Cross-Sectional Study of Grade and Gender Differences in a Singapore Secondary School". Asia Pacific Education Review, 6(1), 20-27.
- Lo, Julia and Hyland, Fiona(2007). "Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong". Journal of Second Language Writing, 16(4), . pp 219-237

- Lovatt, J., Finlayson, O. E., & James, P. (2007). "Evaluation of student engagement with two learning supports in the teaching of 1(st) year undergraduate chemistry". Chemistry Education Research and Practice, *8*(4), pp 390-402.
- Marsh HW; Martin AJ. (2011). "Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. The British Journal Of Educational Psychology". [Br J Educ Psychol], 81 (Pt 1), pp. 59-77.
- Marsh, H.W. and Scalas, L.F.(2010). "Self-Concept in Learning: Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement". International Encyclopedia of Education (Third Edition). pp 660-667
- Martin, Andrew J.(2008). "Enhancing student motivation and ngagement: The eVects of a multidimensional intervention". Contemporary Educational Psychology ,33 . pp 239–269
- Martín-Blas, Teresa and Serrano- Fernández, Ana (2009). "The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics". Computers & Education, 52(1), pp 35-44.
- Matovu, Musa(2012). Academic Self-Concept and Academic Achievement among University Students.". International Online Journal of Educational Sciences. 4(1), pp107-116.
- Miller, Richard L.; Rycek, Robert F. and Fritson Krista(2011). "The effects of high impact learning experiences on student engagement". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15. pp 53-59
- Mitchell, Ian and Carbone Angela(2011) A typology of task characteristics and their effects on student engagement". International Journal of Educational Research, 50(5–6). pp257-270
- Momani, Alaa M(2010). "Comparison between Two Learning Management Systems: Moodle and Blackboard". Online Submission. Available at http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1608311. Retrieved on January 2, 2012
- Ogawa, Akihiro (2011). "Facilitating Self-Regulated Learning: An Exploratory Case of Teaching a University Course on Japanese Society". International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23 (2). pp166-174.
- Olitsky ,S. (2007). "Promoting student engagement in science: Interaction rituals and the pursuit of a community of practice". Journal of Research in Science Teaching, 44(1), pp 33-56.
- Paragina, Florica; Paragina, Silviu; Jipa, Alexandru; Savu, Tom and Dumitrescu, Andrei(2011). " The benefits of using MOODLE in teacher training in Romania". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15. pp 1135-1139.

- Parsons, Jim and Taylor, Leah(2011). "Student Engagement: What do we know and what should we do?". University of Alberta: the University Partners. Available at http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf. Retrieved on January 2, 2012
- Persell, C. (2004). "Using focused web-based discussions to enhance student engagement and deep understanding" .Teaching Sociology, *32*(1) pp61-78.
- Pintrich.P.R.(2000)."The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in .Boekaerts". in P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego: CA.
- Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R.; Dickhäuser, Oliver and Schilling, Susanne R. (2005).Dimensional comparisons in subject-specific academic self-concepts and achievements: A quasi-experimental approach". Learning and Instruction, 15(6). pp 557-570
- Rovai, Alfred; Ponton, Michael; Wighting, Mervyn; Baker, Jason(2007) "A Comparative Analysis of Student Motivation in Traditional Classroom and E-Learning Courses". .International Journal on E-Learning, 6(3).pp413-432 .
- Rupayana, Disha Deepak( 2010)." Developing SAENS: Development and Validation of a Student Academic ENgagement Scale (SAENS)". Ph.D. Dissertation, Kansas State University.
- Tavakolizadeh, Jahanshir; Qavam, Soghra Ebrahimi (2011). "Effect of Teaching of Self-Regulated Learning Strategies on Attribution Styles in Students". Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 9(3). pp 1087-1102.
- Tosun, Cemal and Taşkesenligil, Yavuz(2011). "Using the MOODLE Learning Management System in Problem Based Learning Method" . International Online Journal of Educational Sciences. 3 Issue 3, pp1021-1045.
- Urhahne D; Chao SH; Florineth ML; Luttenberger S; Paechter M. (2011). "Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student.". The British Journal Of Educational Psychology . 81 (Pt 1), pp. 161-77
- Usta, Ertugrul(2011). "The Examination of Online Self-Regulated Learning Skills in Web-Based Learning Environments in Terms of Different Variables" Turkish Online Journal of Educational Technology. 10 (3).pp278-286 .
- van den Hurk, M. (2006). "The relation between selfregulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum". Active Learning in Higher Education, 7(2),pp155-169.

- Wong, Mary Siew-Lian (2005). "Self-Regulation of Learning: Exploring the Self-Regulated Learning Practices of Pre-Service Teachers" Online Submission, Paper presented at the International Seminar on Learning and Motivation (3rd, Pulau Langkawi, Kedah Darul Aman, Malaysia, Sep 10-12 ..
- Wood, Shaunda L(2010). "Technology for Teaching and Learning: Moodle as a Tool for Higher Education". International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22(3). pp299-307 .
- Wouters S; Germeijs V; Colpin H; Verschueren K (2011). "Academic self-concept in high school: predictors and effects on adjustment in higher education.". Scandinavian Journal Of Psychology , 52 (6), pp 586-94.
- Wu, H. & Huang, Y. (2007). Ninth-grade student engagement in teacher-centered and student-centered technology-enhanced learning environments. Science Education, *91*(5), pp727-749.
- Wu, Jiun-Yu; Hughes, Jan N. and Kwok, Oi-Man (2010). "Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement". Journal of School Psychology, 48(5). pp 357-387 .
- Yeh, Yu-Chu(2009). "Integrating E-Learning into the Direct-Instruction Model to Enhance the Effectiveness of Critical-Thinking Instruction" Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 37 (2).pp185-203.
- Zimmerman, B. J (1989).“A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning” Journal of Educational Psychology, 81, p. 337
- Zimmerman. B.J.(2008). "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background. Methodological Developments. and Future Prospects". American Educational Research Journal. 45(1).pp166-184


*******



obeikandl.com

obeikandl.com

# البحث الرابع :

## فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة

إعـــداد :

**د / علياء علي عيسى علي السيد**
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية البنات جامعة عين شمس

obeikandl.com

obeikandl.com

# فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج فى تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة

د / علياء علي عيسى علي السيدا


- **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات لتدريس مقرر المناهج في تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة. ولهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد دليل للمحاضر( القائم بالتدريس) لتدريس موضوعين من الموضوعات المقرر دراستها في مقرر المناهج للطالبة المعلمة بالفرقة الرابعة، وذلك في ضوء المعالجة التجريبية( الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات)؛ كما أعدت الباحثة اختبار لقياس الفهم العميق؛ ومقياس مهارات الاستذكار. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية (التي درست بالمعالجة التجريبية) على طالبات المجموعة الضابطة( التي درست بالطريقة المعتادة)في اختبار الفهم العميق، كما أوضحت النتائج تحسن النتائج البعدية لطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم العميق عنه في التطبيق القبلي. كما أشارت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية (التي درست بالمعالجة التجريبية) على طالبات المجموعة الضابطة( التي درست بالطريقة المعتادة) في مقياس مهارات الاستذكار، كما بينت النتائج اكتساب طالبات المجموعة التجريبية لعدد من مهارات الاستذكار الجيدة والتي لم تكن لديهن قبل استخدام المعالجة التجريبية مما ساعدهن على الاستذكار بشكل صحيح، ورفع من تحصيلهن الدراسي ليس فقط في مقرر المناهج ولكن في بعض المقررات الدراسية الأخرى.


***Effectiveness of using a combination of strategy PQ4R and The Approach of information processing for Teaching curricula in developing a deep understanding and study skills with the student teacher.***


***Abstract***

*The main Purpose of this Study is to Know the Effectiveness of Combining between "PQ4R" and the Approach of Information Processing in Developing Deep Understanding and Studying Skills for Student teacher.the Sample Studying Consisted of (60) Student Teacher divided randomly into two groups, one experimental group and the other control group, for This Purpose the Researcher Prepared a Guide book for whom will Teach This Syllabus(two subjects from the curricula syllabus), and She Built two Tests , the First to measure Deep Understanding, and the second for measureing Studying Skills.The result showed that: There were differences of statistical significance between the average scores of experimental group and the average scores of the control group in the post application of the deep understanding test in favor of the experimental group.There were differences of statistical significance between the average scores of experimental group in the pre-test and the post-test of the deep understanding test in favor of the post-test.There were differences of statistical significance between the average scores of experimental group and the average scores of the control group in the post application of the studying skills test in favor of the experimental group.There were differences of statistical significance between the average scores of experimental group in the pre-test and the post-test of the studying skills test in favor of the post-test.*


١ مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم- كلية البنات جامعة عين شمس

- **مقدمة** :

إن تنمية وتعميق الفهم من الأهداف الرئيسة للتربية ،وكذلك أساس من أسس التعلم، فالدليل على تعلم الفرد هو تمكنه من استخدام ما تعلمه وتوظيفه في حياته ،وهذا لا يتأتى دون الفهم، والفهم ليس مفهوما مفردا ولكنه مجموعة من القدرات المتصلة ذات العلاقات المتبادلة، وهذه القدرات تظهر في ما يقوم به الفرد أثناء المواقف المختلفة من عمليات مثل: التفسير، الشرح، التحليل، التركيب، التطبيق، التقييم، ومن ثم فالفرد بذلك يقوم بعملية توليد المعاني من المعلومات التي تم استقبالها ودمجها في بنيته المعرفية.

فنحن بحاجة في هذا العصر إلى تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين، وذلك لما يتميز به عصرنا من ثورة معلوماتية وتكنولوجية في شتى المجالات، فلم يعد الهدف من التعليم هو حفظ أو إلمام المتعلم لأكبر كم من المعلومات بل اصبح الهدف الرئيس هو تنمية الباحث والمفكر والمبدع الذي يستطيع أن يوظف ما يتعلمه في حياته من أجل مواجهة مشكلات مجتمعه وتحقيق متطلبات العصر.

وكي ينمو الفهم العميق لدى الفرد لا بد من امتلاكه لعدد من المهارات التي تمكنه من الاستذكار الجيد وتساعده في تحديد أهدافه بدقة ووضع الخطط والاستراتيجيات التي تحقق تلك الأهداف، وكذلك المهارات التي تزيد من قدرته على تنظيم وإدارة وقته، وكيف يستقبل المعلومات، وكيف يعالجها، ثم كيف يخزنها داخل ذاكرته في بنيته المعرفية إضافة لما يمتلك من معارف أخرى وأخيرا كيف يسترجع تلك المعلومات من الذاكرة وقت الحاجة إليها بكل سهولة.

ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين لدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها المتعلمين وبخاصة تلك التي تزيد من فعالية المتعلم ودمجه في عملية التعليم وجعله مسئولا رئيسا في عملية تعلمه.

ولاسيما في المرحلة الجامعية لأن المنتعلم الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه ، وأن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على المتعلم ، وأن انخفاض درجات بعض المتعلمين في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهم أو إلى القصور في جوانب شخصياتهم ، وإنما قد يعود إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار واستراتيجيات التعلم المناسبة . (محمد المصري :٢٠٠٩ ، ٣٤٣)

وقد اختلفت الدراسات والأدبيات المتعلقة بمهارات الاستذكار Study Skills وقد ظهر هذا المجال بمسميات عدة منها:عادات الاستذكار Study Habits ،تعلم كيفية التعلم Learning How to Learn، معرفة كيفية التعرف Knowing How to Know ،معرفة كيفية التذكر Knowing How to Remember، التدريب على المهارات العقلية Mental Skills Training، استراتيجيات التفصيل المعرفي Cognitive Elaboration Strategies ، مهارات الدراسة Study Skills،استراتيجيات التعلم والاستذكار Learning and Study Strategies ، كما جاءت تحت مسمى اتجاهات وطرق الاستذكار،استراتيجيات تقوية الذاكرة Mnemonic Strategies.( محمد عبد السميع:٢٠٠٤ ،٩٢)

وتعد استراتيجيات تقوية الذاكرة وما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات ذات التأثير في تحصيل المتعلم بل وتحسين أدائه الأكاديمي، ومن أهم المداخل لفهم الذاكرة ونظام عملها والعمليات التنظيمية التي تنطوي عليها هو مدخل معالجة المعلومات Information Processing وهو يشير إلى آليات ومهارات توظيف عدد من الأنشطة العقلية أو المعرفية والعمليات التنظيمية التي تحدث بين استقبال المعلومات واسترجاعها، أو بين مدخلات الذاكرة ومخرجاتها، وتعد مهارات التعلم والاستذكار من إستراتيجيات التنظيم.(فتحي الزيات:١٩٩٥، ٣١٠) ؛ ( محمد عبد السميع:٢٠٠٤، ٩٦)

- **مشكلة الدراسة** :

لعل من أبرز وأهم المشكلات التي يواجهها المتعلم أثناء استذكاره هو النسيان وتظهر هذه المشكلة جليّة وقت الاختبارات،فقد يبذل المتعلم مجهودا كبيرا ووقتا طويلا في عملية الاستذكار ولكن دون عائد أو فائدة مما يؤدي به إلى إتجاه سلبي وكره للاستذكار، وهذا لايرجع إلى ضعف في القدرات العقلية لهذا المتعلم أو نقص في مستوى ذكائه ،وإنما قد يرجع إلى عدم إتباعه لاستراتيجيات وأساليب في الاستذكار أو إتباعه لاستراتيجيات خطأ.

وهذا ما لاحظته الباحثة على طالبات كلية التربية بالرياض ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

- اعتماد المتعلمات على الحفظ أو الإستظهار دون الفهم ،والحفظ هنا يكون بصورة كليّة أي حفظ فقرة بأكملها في شكل كلمات متتابعة دون البحث عن المعنى وراء هذه الكلمات .
- تكاد تكون مشاركتهن داخل قاعة الدراسة معدومة ،مما يفقدهن فرصة النقاش والحوار وطرح الأسئلة وبالتالي عدم إعمال العقل في ما يُدرَس لهن.
- تأجيل الاستذكار حتى ليلة الاختبار، مما يحدث ضغطا كبيرا على السعة العقلية لهن ، ونظرا لأن المعلومة تدخل لأول مرة في الذاكرة ودون معالجة ، فإن استذكارها يكون صعبا ويتطلب مجهودا مضاعفا عند استرجاعها.
- افتقارهن لعادات الاستذكار السليم مثل :تنظيم وقت الاستذكار بين المواد المختلفة ،كتابة الملاحظات،تنظيم وتنسيق مكان الاستذكار.
- شكوى الطالبات المستمرة وبخاصة من المواد التربوية وشعورهن بصعوبة شديدة عند استذكارهن لها (على حد قولهن)، ووجود تشابهات كثيرة بين المواد التربوية وبعضها من ناحية، وفي داخل المادة الواحدة من ناحية أخرى ، مما يربكهن أثناء الاختبارات.

وعليه قامت الباحثة بتوزيع استبانة مفتوحة٢ بها عدد من الأسئلة هدفت التعرف على مشكلات التعلم لدى الطالبة المعلمة، وبلغ عددهن (٣٠) طالبة من طالبات الكلية (كلية التربية . جامعة الرياض) بفرقتيها الثالثة والرابعة ،ومن استجابات الطالبات على الاستبانة توصلت الباحثة إلى: افتقار الطالبات لمهارات الاستذكار الجيدة، واعتمادهن على الحفظ دون الفهم، النسيان وعدم تذكر

٢ ملحق (١) : استبانة مفتوحة للتعرف على مشكلات التعلم لدى الطالبة المعلمة

المعلومات هو أكبر مشكلة تواجههن أثناء أداء الاختبارات، وجود فجوة بين ما يتم تدريسه داخل المحاضرة وبين ما هو بالكتاب المقرر،اختلاف أسلوب المحاضر (القائم بالتدريس) عن أسلوب مؤلف الكتاب المقرر، وجود فجوة بين الكتاب المقرر ونوعية أسئلة الاختبار،لدى معظمهن اتجاهات سلبية نحو الدراسة بشكل عام ودراسة المواد التربوية بشكل خاص، وقد أضافت طالبات الفرقة الرابعة إلى ماسبق ضعفهن وقلقهن الشديد من مادة المناهج وهذا ما لمسته الباحثة واضحا من زيادة في نسبة الرسوب في هذه المادة الدراسية التي تكاد تصل إلى (٥٥٪) ليس فقط في تخصص بعينه ولكن في كلا التخصصين الأدبي والعلمي.

وبإعتبار أن هذه هى المرحلة التعليمية الأخيرة لهؤلاء المتعلمات وبعدها يصبحن معلمات مسئوولات عن تعليم نشئ والتأثير فيه بما لديهن من سلوكيات واتجاهات تعليمية ،رأت الباحثة أن الدراسة الحالية قد يكون لها فائدة في حل بعض المشكلات التعليمية للطالبة المعلمة.

ونظراً لأن المرحلة الجامعية تمثل مرحلة المراهقة والتي يليها مرحلة الرشد واكتمال النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي.(أحمد زكي: ١٩٧٢، ١٩٣)، كما أن متعلمي هذه المرحلة يكون لديهم قدرة كبيرة على اكتساب واستخدام المعرفة ونموها كميا وكيفيا.(سيد محمد:١٩٩٧، ٣٤٩) ، ولأن متعلم المرحلة الجامعية أكثر مسؤولية عن تعلمه، ومن ثمَ رأت الباحثة أنه قد يكون من المفيد استخدام ما سبق من خصائص لهذه المرحلة في تنمية عادات الاستذكار لهن.

وقد اختارت الباحثة إحدى استراتيجيات الذاكرة (PQ4R) لأنها ملائمة للطبيعة التعليمية لهؤلاء المتعلمات حيث يعتمدن وبشكل أساسي في استذكارهن على الحفظ أو التكرار، ولأن الحفظ يمثل أدنى الأهداف التربوية وغير كاف لإعداد معلم كفء يستطيع مواجهة تغيرات العصر تم اختيار مدخل "معالجة المعلومات" لأنه يمثل مدخلا للذاكرة ،ويمكن المتعلم من إدراك العمليات التنظيمية لعمل الذاكرة وكيفية عملها والعمليات التي تجرى على المعلومات وبالتالي قد يكون له أثر في تعميق الفهم.

أكدت العديد من الداسات على أهمية إسترتيجيات الذاكرة في تحسين التحصيل الدراسي.(Unsworth, N., Heitz, R. P., & Engle, R. W :2005)؛ (مها العجمي :٢٠٠٣)؛(نبيل فضل :٢٠٠٢)؛( John, F. Kihlstorm& Terrence M. Barnhrdt:1993)، فانخفاض التحصيل قد يرجع إلى ضعف في أساليب إدخال المعلومات Encoding، ومعالجتها Processing ، وإخراجها Decoding وهذا سياق العقل في تشفير واختزان واسترجاع ومعالجة المعلومات.(عماد أحمد:٢٠٠٧)، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية معالجة المعلومات في الارتقاء بمستوى جودة الأداء التعليمي.(إيهاب جودة:٢٠٠٩)؛ (Gregory, J. Kelly:2005) ؛ (محمد عبد السميع:٢٠٠٤)؛(رجب السيد :٢٠٠٢)؛ (أماني سيد: ١٩٩٨)

ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف المستوى التحصيلي للطالبة المعلمة بسبب افتقارها لمهارات الاستذكار الجيدة ، وعليه فإن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة فعالية الدمج بين إحدى استراتيجيات الذاكرة

(PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق ومهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة ، كما لا توجد دراسة عربية أو أجنبية - على حد علم الباحثة- تناولت مثل هذه المشكلة.

وفي ضوء ذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلين التاليين:

- ما فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق لدى الطالبة المعلمة.
- ما فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية مهارات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة.

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- دراسة فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق لدى الطالبة المعلمة.
- دراسة فاعلية استخدام الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية عادات الاستذكار لدى الطالبة المعلمة.

- **اهمية الدراسة** :

تتضح اهمية الدراسة في النقاط التالية:

- اهمية الموضوع الذي تتصدى له الدراسة وهو تدريب المتعلم (الطالبة المعلمة) على عادات الاستذكار الجيدة ، وبخاصة للمرحلة الجامعية والتي يقع فيها مسئولية التعلم على المتعلم في المقام الأول، ومن ثم على المتعلم البحث والاطلاع بل والإنتقاء للمعلومات من بين مصادر معرفة عدة مما يتطلب من المتعلم القدرة على معالجة للمعلومات
- قد تفيد الطالبة المعلمة بعد تخرجها وانخراطها في مجالات العمل بما يمكنها من النمو المهني وتحقيق الكفاءة المهنية.
- أثر تدريب الطالبة المعلمة على مهارات الاستذكار وإدراكها ووعيها بذاكرتها وما يؤثر على ما تستقبله من معلومات وبالتالي آلية استرجاعها له من المحتمل أن ينتقل هذا الأثر للمتعلمين الذين ستُدرّس لهم ،مما سيكون له أثر واسع على تنشئة جيل يتحلى بمثل هذه المهارات.
- قد تساعد هذه الدراسة الباحثين في مجال مهارات الاستذكار، واستراتيجيات الذاكرة ، ومعالجة المعلومات بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في نفس المجال.

- **حدود الدراسة**:

اقتصرت الدراسة الحالية على :

- مجموعة من طالبات الفرقة الرابعة قسمي (الكيمياء - اللغة العربية) للعام الجامعي ١٤٣٢ /١٤٣٣هـ.
- موضوعين من موضوعات مقرر "المناهج" المقرر دراسته خلال الفصل الدراسي الأول وهما(مفهوم المنهج وتطويره ، مكونات المنهج كمنظومة).



obeikandl.com

- قياس الفهم العميق في أبعاد (التفكير التوليدي . طرح الأسلة . اتخاذ القرار . طبيعة التفسيرات).
- قياس مهارات الاستذكار في المحاور: المدخلات (الاستماع . القراءة . الكتابة . عمل الملاحظات . تحديد الأهداف . المشاركة في الفصل) ،العمليات (إدارة الوقت . التركيز والانتباه . إدارة الذاكرة . الإعداد للاختبار)، المخرجات ( كتابة التقارير. أخذ الاختبار. التعلم من الاختبار) .

- **أدوات الدراسة** :

تتلخص أدوات الدراسة في الأداتين:

- اختبار الفهم العميق من إعداد الباحثة.
- مقياس عادات الاستذكار من إعداد الباحثة.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية (التي تدرس بالدمج بين استراتيجية (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) في اختبار تنمية الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار الفهم العميق وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية (التي تدرس بالدمج بين استراتيجية (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) في مقياس مهارات الاستذكار لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في مقياس مهارات الاستذكار وأبعاده لصالح التطبيق البعدي.

- **خطة الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفروض اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في مجال استراتيجيات الذاكرة ومنها إستراتيجية (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات للتعرف على المفهوم- الأهمية - دورهما في تحسين التحصيل وعلاقتهما بالفهم مهارات الاستذكار.
- اختيار موضوعين من موضوعات مقرر "المناهج" لتدريب عينة الدراسة عليهما وهما (مفهوم المنهج وتطويره، مكونات المنهج كمنظومة) للعام الجامعي (١٤٣٢ /١٤٣٣ هـ- ٢٠١١ /٢٠١٢م)، والتدريس لبقية موضوعات المقرر وفقا للإستراتيجية ومدخل معالجة المعلومات وذلك حتى تتمكن عينة الدراسة من تكوين عادات الاستذكار بشكل جيد.



obeikandl.com

- إعداد دليل للمعلم(المحاضر) لتدريس الموضوعين السابق ذكرهما باستخدام الدمج بين استراتيجية (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات.
- إعداد أداتي الدراسة وتشمل: اختبار الفهم العميق. ومقياس مهارات الاستذكار.
- إختيار مجموعة الدراسة كالتالي :قسم اللغة العربية ليمثل (المجموعة الضابطة) التي تدرس بالطريقة المعتادة ، قسم (الكيمياء) يمثل (المجموعة التجريبية) والتي تدرس بالدمج بين استراتيجية (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات.
- تطبيق أداتي الدراسة قبلياً على مجموعة الدراسة.
- التدريس للمجموعة التجريبية من قبل الباحثة والمجموعة الضابطة من قبل زميلة أخرى.
- تطبيق أداتي الدراسة بعدياً على المجموعتين.
- إجراء التحليل الإحصائي وتفسير النتائج في ضوء فروض الدراسة .
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه النتائج.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **إستراتيجية** (PQ4R) :

هي إحدى استراتيجيات الذاكرة تنمي لدى القارئ (المتعلم)الفهم والتذكر لما يتعلمه، وتتكون من مجموعة من الخطوات المتسلسلة هى: النظرة العامة Preview، التساؤل question،القراءة Read،التأمل Reflect، التسميع Recite المراجعة Review. (Unsworth,N.,& Engle, R. W.,2007)

وتعرفّ إجرائياً بأنها : استراتيجية تعليمية/تعلمية تتضمن ست خطوات متسلسلة تمكن القارئ لأي محتوى تعليمي من الفهم من خلال مجموعة من العمليات التي تجرى عليه وبالتالي يسهل عليه استرجاعه لهذا المحتوى.

- **معالجة المعلومات** Information Processes

أحد المداخل المعرفية للتعلم حيث يساعد المتعلمين على عمليات استقبال المعلومات وتشفيرها وتخزينها ثم معالجتها عن طريق التصنيف واشتقاق العلاقات مع المعلومات المماثلة في البناء المعرفي.(بهاء حمودة:٢٠٠٦) . كما عرفها "رجب السيد" على أنها التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءا من إثارة الإنتباه وحتى صدور الاستجابة ،من تشفير وتنظيم وتمثيل وإعادة صياغة وتخزين للمعلومات في بنيته المعرفية.(رجب السيد:٢٠٠٢) وتعرف معالجة المعلومات من خلال الدراسة الحالية على أنها مجموعة من العمليات العقلية التي يجريها المتعلم(الطالبة المعلمة) على المعلومات منها: الربط ،التحليل ،التركيب ، التذكر،التطبيق ، التشبيهات ،عمل المخططات.

- **الفهم العميق** Deep Understanding

مجموعة من القدرات المترابطة والتي تُنمي وتُعمق من خلال الأسئلة وخطوط الاستقصاء التي تنشأ من التأمل والمناقشة واستخدام الأفكار.(جابر عبد الحميد:٢٠٠٣، ٢٨٦- ٢٨٧)

أو هو قدرة المتعلم على القيام بمهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار المناسب وإعطاء التفسيرات الملائمة وطرح الأسئلة.(نوال عبدالفتاح:٢٠٠٨، ٧٢)

وقد تبنت الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي للدراسة الحالية ،وتقاس هذه القدرة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في الاختبار المعد لذلك.

- **مهارات الاستذكار** Studying Skills

نمط سلوكي يكتسبه المتعلم من ممارسته المتكررة لتحصيل المعارف ،والمعلومات ، وإتقان الخبرات. وهذا النمط يختلف باختلاف الأفراد ،ويتباين بتباين التخصصات ، ويساعد على توفير الوقت والجهد .(محمد نبيه: ١٩٩٠) ؛(السيد عبدالقادر: ١٩٩٠)

كما عرفت مهارات الاستذكار على أنها :الطرق والأساليب التي يتبعها المتعلم عند اكتسابه لمعلومات ومهارات ، وتتصف بصفة الدوام النسبي لما حققه المتعلم من خلالها من نجاح دراسي.(محمد عبد الله ،إبراهيم الشافعي:٢٠٠٧) ؛( علي عبد الله:٢٠٠٦)

وتعرف إجرائياً من خلال الدراسة الحالية على أنها: الممارسات السلوكية التي تستخدمها الطالبة المعلمة والمتمثلة في الطرق والأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي توظفها أثناء استذكارها للمقررات الدراسية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في المقياس المعد لذلك.

- **الإطار النظري** :

يتضمن الإطار النظري لهذه الدراسة ما يلي:-

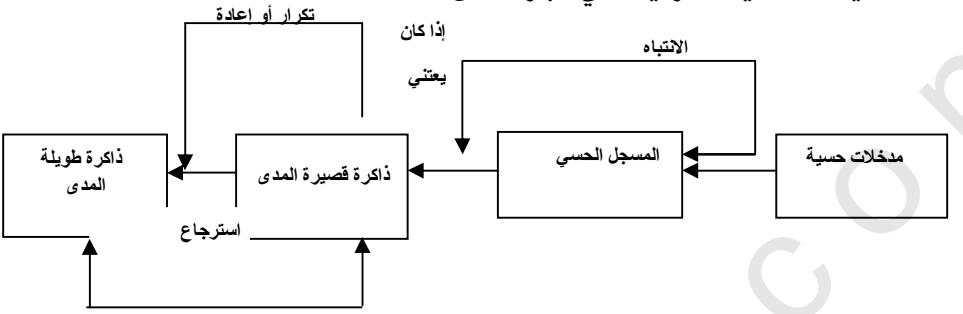
- استراتيجية (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات.
- الفهم العميق ومهارات الاستذكار.

- **أولاً** : **استراتيجية** (PQ4R) **ومدخل معالجة المعلومات** : Strategy and (PQ4R) Information Processes

يعد المخ المسؤل الرئيس عن عملية التعلم وكيفية حدوثه، حيث قدمت النظرية الشمولية للمخ للعالم "نيدهرمان" Ned Herman نموذجاً للمخ يسمى "نموذج الأربعة إرباع" ولكل ربع (منطقة) وظيفة معينة وله سيادة على باقى الإرباع(Herman,N.,1977)، وبنى فى ضوء هذا النموذج عدد من المداخل التدريسية منها مدخل "التعلم / التدريس" القائم على الصورة الكلية للمخ الذى يفترض أن لكل منا تفضيلات للتفكير وللتعلم تختلف عن الأخرين ،وتؤثر تلك التفضيلات على كيفية معالجة المعلومات وفهمها بل وكيفية استرجاعها، وأن اخفاق المتعلمين في تذكر معلومة ما إنما يرجع إلى اختيارهم لاستراتيجيات غير مناسبة لمهام التعلم وعدم معرفتهم بأساليب وطرق التذكر الجيدة إضافة للتعرض للمعيقات التي تؤثر سلباً في عمل الذاكرة لديهم.(عماد أحمد: ٢٠٠٧، ٣٧١) ؛(Unsworth,N.,& Engle, R. W.,2007; Unsworth, N.,Heitz, R. P.,&Engle, R.W,2005)

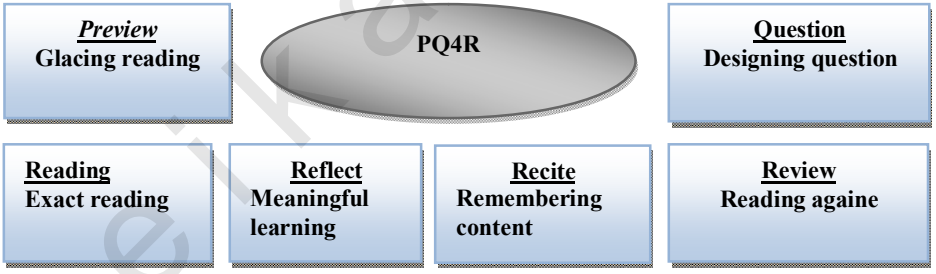
وقد أوضح "جابر" أن الذاكرة تتألف من ثلاثة أجهزة متصلة يعمل كل منها وفقا لإجراءات: المسجل الحسي Sensory Register وعمله عابر ومؤقت،

الذاكرةٍ قصيرة المدى Short-Term Memory أو الخزانة الإبتدائية وهي أكثر استمرارا؛ الذاكرة طويلة المدى Long- Term Memory أو الخزانة الثانوية وهي أكثر الأنظمة بقاء.(جابر عبد الحميد:١٩٩٨، ٢٨)، وهذا يتوقف على العمليات العقلية المعرفية التي تجرى على المعلومات كما بالشكل (١)




**شكل (١) : مخطط لنوعي الذاكرة**

وقد صمم العالمان "توماس"Thomas و"روبنسون" Robinson عام (١٩٧٢) استراتيجية (PQ4R) ،وهى إحدى الاستراتيجيات التي تعمل على تعزيز فهم واسترجاع المعلومات، وأكدا على أن هذه الاستراتيجية خطوة لإتقان أو لفهم أفضل للمعلومات وليس لمجرد الحفظ والتذكر وبخاصة للمعلومات الجديدة على المتعلم، كما أنها تعين المعلم في التخطيط والتدريس معا ومن ثم اعتبرا (PQ4R) إستراتيجية تعليمية /تخطيطية/تعلمية، وتتكون الاستراتيجية من ست خطوات أساسية كما يتضح من الشكل(٢)(Aleksandra Kledecka-Nadera,2001؛ (Burton, M. ,2007)




**شكل (٢) : مكونات استراتيجية PQ4R ووظيفة كل مكون٣**

- **النظرة العامة** Preview

حيث يرى كل من " توماس" و"روبنسون" أن الفهم الأفضل يبدأ من المسح الشامل للموضوع من خلال تقليب leafing ( المسح الشامل) الموضوع الجديد؛ حيث يعد عنوان الموضوع كمفتاح؛ يعرض المعلم العنوان فقط ثم يسأل المتعلمين عن ما يعرفونه حوله وما رؤيتهم عنه.

---

٣ نقلا عن (Behzadi,H. ; Lotfi H., 2014)

- **طرح التساؤلات** Questioning :

على المتعلم إعداد قائمة بالأسئلة التي من الممكن أن يجد إجاباتها من المعلومات التي هم بصدد إنتقائها ،وهذه الأسئلة قد تكون بمثابة منظمات تمهيدية يمكن مناقشتها فيما بعد مثل: ما الهدف من دراسة الموضوع؟ ما وجهات النظر حول هذا الموضوع؟

- **القراءة** Read :

المقصود بها أن المتعلم يقوم بالقراءة السريعة للنص بهدف البحث عن الأفكار الرئيسة ، مثل العناوين أو الهوامش أو المقدمة بحيث يتمكن المتعلم من رسم الملامح الرئيسة للموضوع بصورة كلية ، والقراءة هنا قد تكون فردية أو في مجموعات أو أزواج.

- **التأمل** Reflect :

من القراءة الأولية التي قام بها المتعلم يتمكن من التفكير في معنى ما قرأ وتطبيقاته ، وفي هذه الخطوة على المتعلم تحديد النقاط الرئيسة بالموضوع التي من الممكن أن تكون صعبة عليه أو لا يستطيع فهمها ؛إضافة إلى محاولته الإجابة على الأسئلة التى تم تحديدها في خطوة طرح الأسئلة ؛ومحاولة طرح تساؤلات جديدة مختلفة عما سبق ووضعها، أو يضع عناوين فرعية للعنوان الرئيس إذا كان النص طويلا، أو وضع توضيح للجمل الغير واضحة .من المفيد للمتعلم في هذه المرحلة استرجاع الأفكار الرئيسة حيث يدعم لديه التأمل،كما أن الهدف هنا هو جعل المعلومات ذات معنى.

- **التسميع** Recite :

يحدد المتعلم هنا الطريقة التي يسترجع بها المعلومات التى اكتسبها سواء من خلال الإتصال مع شخص/زميل آخر ؛أو من خلال التسميع الشفهي Auditory Memory لما تم استيعابه وتخزينه بالذاكرة، وأثناء ذلك يتم عمل خرائط عقلية mind-maps مع استخدام كلمات مفتاحية وذلك لتنشيط الذاكرة البصرية Visual Memory مع تحديد الأجزاء المفقودة من الذاكرة .من المفترض أنه خلال هذه المرحلة يتم تخزين المعلومات الجديدة في الذاكرة طويلة المدى Long-Term Memory (LTM) .

- **المراجعة** Review :

وهى عملية مراجعة شاملة مرة أخرى على كل المادة/الموضوع، مع إعطاء انتباه خاص للأجزاء التي وجد بها المتعلم صعوبة في مرحلة التأمل، وذلك بقراءة هذا الجزء مرة أخرى وإعطاء معلومات إضافية من شأنها تيسير /تسهيل فهمه، وذلك بعد مرور ١٢- ٢٤ ساعة على دراسة الموضوع وأثناء المراجعة لابد من التأكد من: إمكانية استرجاع جميع المصطلحات والكلمات الجديدة، وعدم الإحتياج لأى أنشطة إضافية في الأجزاء التي حُددت على أنها صعبة سابقا، ويمكن عمل مخططات لإسترجاع أهم النقاط الأساسية بالموضوع.

مما سبق يتضح أن استراتيجية PQ4R تقرب بين طريقة التعليم التي يستخدمها المعلم وطريقة التعلم التي يتبعها المتعلم، كما أن الهدف منها ليس مجرد حفظ المعلومات وتخزينها في الذاكرة بل تجعل من المتعلم مستقل يعتمد

على قدراته في فهم واستيعاب ما يطرح عليه من أفكار، إضافة إلى أنه يتعمق في دراسة الموضوع من خلال طرح تساؤلات ومحاولة الإجابة عليها، كما تتيح له فرصة التواصل مع الآخرين حول الموضوع وتحديد النقاط الصعبة، وتنمي لديه عدد من العمليات العقلية.

ومن ثم فقد اعتبر "كان حسن" "Khan,H" استراتيجية PQ4R من استراتيجيات النظرية البنائية مثلها مثل استراتيجية KWL حيث يتحدد دور المعلم في تسهيل التعلم أما المتعلم فهو الذي يبني المعنى بنفسه من خلال قيامه بعدد من الأنشطة التعليمية .(Khan,H.S.,2012)

ومن الدراسات التي استخدمت استراتيجيات الذاكرة بشكل عام:

دراسة " اريلماز" Eryilmaz و" تاسليدر" Taslidere التي استخدمت الدمج بين أحد استراتيجييات الذاكرة SQ3R (Survey- Read- Recite- Review) واستراتيجية القراءة IRSS (Integrated Reading / Study Strategy) بالمقارنة مع المدخل المفاهيمي للفيزياء Conceptual Physics Approach(CPA) ، وذلك لتنمية التحصيل العلمي والإتجاه نحو مادة الفيزياء لمتعلمي الصف التاسع بالمرحلة الثانوية، وقد أوضحت الدراسة تفوق الدمج بين إستراتيجيات الذاكرة وإستراتيجية القراءة في حل بعض من الصعوبات الخاصة بالمفاهيم الفيزيائية؛ كما ساعدت على تنمية اتجاهات إيجابية نحو الفيزياء.(Eryilmaz,E.Taslidere.,2010)

دراسة (زياد بركات: ٢٠١٠) والتي استهدفت الكشف عن أهم استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلبة جامعة القدس المفتوحة – منطقة طولكرم التعليمية – لتعزيز قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات لتسهيل عملية تذكرها لاحقا؛ وعلاقة ذلك بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الأكاديمي ، وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجياتٍ تنشيط الذاكرة كان متوسطا، وأن الاستراتيجيات الخمس الأكثر شيوعا وإستخداما لدى الطلبة كانت على الترتيب: وضع خطوط تحت الأجزاء المهمة في المادة؛ ووضع إشارات أو مختصرات على الأجزاء المراد حفظها؛ والدراسة الموزعة على فترات يتخللها راحة قصيرة؛ وفهم الأفكار الأساسية بدل حفظها صما؛ وربط أجزاء المادة مع بعضها البعض. ومن جهة أخرى اوضحت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي.

دراسة (بكر حسين:٢٠١٢) والتي استهدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعن أثر الجنس، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مهارات ما وراء الذاكرة لصالح المجموعة التجريبية، وأكدت على أهمية التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة في إعطاء المتعلم الفرصة لإدراك الوعي بإختيار استراتيجية تذكر مناسبة ،إذ تساعدهم على المعالجة العقلية للمواقف والمهام التي يواجهونها، أما بالنسبة للجنس فلا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لصالح النوع.

ومن الدراسات التي تناولت استراتيجية "PQ4R": دراسة بيهزادي و لطفي (Behzadi,H. ; Lotfi H., 2012) والتي استهدفت دراسة فعالية استراتيجيات التدريب (PQ4R,MURDER) مقارنة بالطرق التقليدية والتي لاتعتمد على التدريب، وذلك على عينة من تلميذات الصف الثالث للحكم على فعالية تدريس مهارات القراءة وعادات الاستذكار وأثرهما على تحصيلهن الأكاديمي، وقد اشارت النتائج إلى أن المتعلمات اللاتي تعلمن باستراتيجيات التدريب كان أدائهن الرياضي أفضل وارتفع تحصيلهن الأكاديمي.

دراسة سريادي (Sriadi,N.,Yarmada,2012):والتي استهدفت التعرف على فعالية استخدام استراتيجية PQ4R والذكاء اللغوي في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف العاشر في مادة اللغة الإنجليزية، وقد اشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا في الفهم القرائي بين الذين تعلموا باستخدام استراتيجية PQ4R والذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح استراتيجية PQ4R، حيث كانت قدراتهم على الفهم القرائي أعلى من غيرهم، كما اوضحت النتائج وجود فرق دال احصائيا في الذكاء اللغوي بين المجموعتين لصالح تلك التي تعلمت باستخدام استراتيجية PQ4R، كما اشارت النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء اللغوي والفهم القرائي عند استخدام استراتيجية PQ4R.

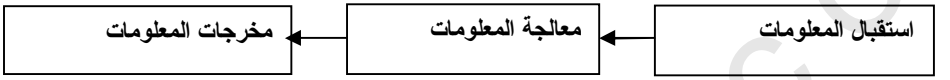
دراسة أوموتسيو وساديق (Omoteso, B. A.; Sadiku, F. A.,2012) والتي استهدفت التعرف على فعالية استخدام استراتيجية PQ4R على أداء متعلمي المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء، وقد اشارت النتائج إلى تحسن أداء المتعلمين في تعلم الكيمياء للذين تعلموا باستخدام استراتيجية PQ4R عن الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ،كما اشارت النتائج عدم وجود فرق دال يرجع إلى تأثير الجنس على استخدام PQ4R.

ومن السرد السابق تشير الأدبيات ونتائج الدراسات على فعالية استراتيجيات الذاكرة بشكل عام واستراتيجية (PQ4R) في تحسين التحصيل حيث تساعد المتعلمين على: (Rodli, M., 2009) ؛ (Joseph, L .M, 2006) ؛ (John F. Kihlstrom & Terrence M. Barnhardt ,1993)

- تحسين قدرتهم على الفهم Understanding والفهم القرائي Reading Comprehension
- تحسين فهم الموضوعات العلمية Academic Subjects وبدون الرجوع لميسر تعليمي.
- التفاعل النشط داخل الصف لأنها قائمة على فعالية المتعلم.
- المعالجة العقلية للمواقف والمهام التي يواجهها المتعلم والمعلومات التي يكتسبها.
- تزيد من التحصيل الأكاديمي لمختلف المواد الدراسية.
- تزيد من دافعية المتعلم للتعلم، وبالاعتماد على نفسه.
- تيسير عمل الذاكرة ، وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم.
- حل بعض الصعوبات المفاهيمية، وتنمية اتجاه إيجابي نحو المادة العلمية.

- **معالجة المعلومات** Information Process:

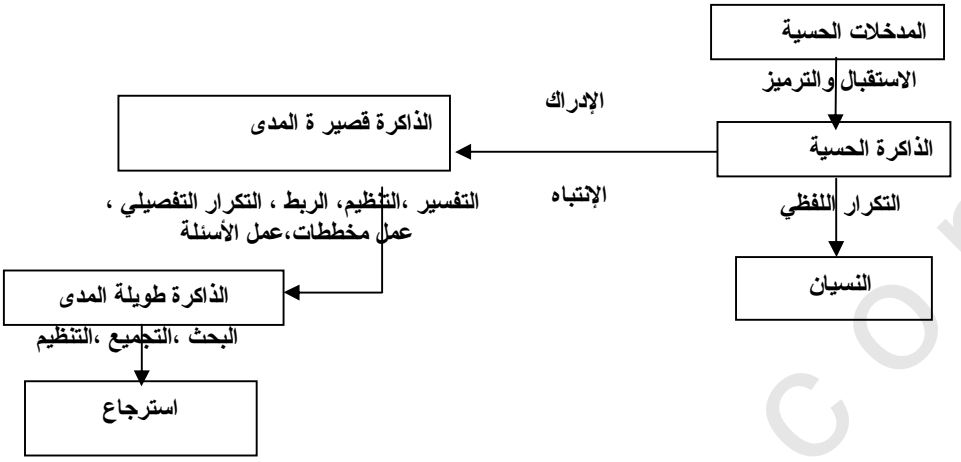
ظهرت سيكولوجية معالجة المعلومات رداً مباشراً على سيكولوجية المثير والاستجابة عند السلوكيين ،وبهذا تعد إحدى اتجاهات علم النفس المعرفي Cognitive Psychology ذلك الاتجاه الذي ينظر إلى الإنسان على أنه مخلوقا عاقلا مفكرا نشطا باحثا عن المعلومات ومعالجا لها.(محمد أحمد:٢٠٠٨، ٢٠١) ومن ثم فهو علما يهتم بدراسة كيفية اكتساب المعلومات، ومعرفة العمليات التي تجرى على المعلومات ومن ثم كيفية استرجاعها (أى أنه يصف بدقة السياق الذي يتبعه العقل عند استقبال وتخزين واسترجاع المعارف)، والشكل (٣) يوضح المراحل الثلاث التي تمر بها المعلومات حتى يحدث التعلم.




**شكل ( ٣ ) : عملية التعلم حسب مدخل معالجة المعلومات**

وتتضمن كل مرحلة عدد من عمليات المعالجة وهذا يتوقف على طبيعة الذاكرة (ذاكرة حسية . ذاكرة قصيرة المدى . ذاكرة طويلة المدى) كما يلي: (عزت عبد الرؤف: ٢٠٠٧)؛ (Rullin,2006)؛(فتحي مصطفى الزيات: ١٩٩٥)

- أولاً: مرحلة الاكتساب Acquiring: وتتضمن عمليتي الاستقبال Receiving والترميز Encoding والاستقبال يشكل مدخلات النظام المعرفي ويعني استقبال المثيرات من العالم الخارجي من خلال الحواس أما الترميز فهو عملية تحويل/ترميز المدخلات وذلك على حسب الحاسة المستقبلة (سمعية - بصرية) وترجع أهمية الترميز إلى أن المعلومات لا يمكن التعامل معها أو تخزينها في الذاكرة الحسية ما لم يتم ترميزها. وللتشفير إستراتيجيات خاصة مثل: التسميع Rehearsal وبها يتم إنتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة طويلة المدى، والتنظيم Organization حيث يتم إعطاء معنى للمعلومات إما من خلال التجميع الدلالي أو التصنيف.
- ثانياً: مرحلة التخزين Storage: وتعني الإحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ووفقا لنوع المعالجة يتم إتخاذ قرار حيال تلك المعلومات إما بتخزينها كلها أو بعضها أو التخلي عنها،ومن ثم يتم تحويلها إلى تمثيلات عقلية تختلف بإختلاف نوع الذاكرة ومستوى التنشيط الذي يحدث فيها.
- ثالثاً: مرحلة الاسترجاع Retrieval: وتعني القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة ، وتحتاج هذه المرحلة إلى ثلاث عمليات : مرحلة البحث :حيث يتم فحص لمحتويات والحكم على مدى توافر المعلومات بها أم لا ،وتعتمد مدة البحث على مستوى التنشيط للمعلومات ونوعيتها، ثم يليها مرحلة التجميع والتنظيم للمعلومات:حيث يتم تجميع المعلومات وربطها وتنظيمها معا لتتوافق مع الإستجابة المطلوبة، كما يتضح من الشكل(٤).




**شكل (٤) : مخطط معالجة المعلومات وعلاقته بأنواع الذاكرة**

وقد ارتبط بعلم معالجة المعلومات علم آخر يؤثر على فعاليته وهو ما وراء الذاكرة Metamemory والذي يجعل المتعلم على وعي بذاكرته الفعالة المنتجة؛ ويمده بتغذية راجعة لعمليات الرصد أو الضبط Monitoring كمحاولة لتحقيق أفضل أداء تحصيلي أكاديمي (عماد أحمد:٢٠٠٧،٣٧١ – ٣٧٣)؛ (Ashaman,A.&Conway,R..,2003)

وعليه فإن إدراك المتعلم لاستراتيجيات وعمليات التفكير والتذكر الخاصة به، وتحديد مدى فعاليتها وكفاءتها يزيد من كفاءة عمليات ما وراء عمل الذاكرة ومن ثم تحسين الذاكرة وعملية التعلم، وتعد عملية الإدراك هذه وما يتبعها من استراتيجيات تحكم وضبط يسلكها الفرد في تعلمه عملية فردية أى تختلف من متعلم لآخر ومن ثم يختلف المستوى التحصيلي لهم

ويمكن القول أن معالجة المعلومات من أهم مداخل فهم الذاكرة وفهم نظام عملها والعمليات التنظيمية التي تنطوي عليها .وقد أكد على ذلك نتائج العديد من الدراسات، حيث أنه كلما كان المتعلم واعيا بمهاراته التعلمية (التلخيص ،الربط ، خلق التشبيهات،عمل المخططات) ومدى فعاليتها؛ ومستقلا عن المعلم في تنظيم معرفته كلما ارتفع مستوى وجودة الأداء التحصيلي له. (عماد أحمد: ٢٠٠٧)؛(Hayman ,D.R., 2005)؛ (مصطفى محمد ،عماد أحمد:٢٠٠٤)؛ (Ashaman, A. &Conway,R.:2003)

ومن الدراسات التي اهتمت بمدخل معالجة المعلومات : دراسة (محمد أحمد، ٢٠٠٨):والتي استهدفت التعرف على الفروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي على مقياس أساليب معالجة المعلومات بحسب الجنس والتخصص الدراسي (علمي . أدبي) والتفاعل بينهما، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الذكور وبين متوسطات درجات الإناث لصالح الإناث ، وتفوق التخصص العلمي على الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.

دراسة (مصعب محمد ،٢٠٠٨) : هدفت التعرف على العلاقة بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب (الجنس، المستوى الدراسي، المستوى الاقتصادي، الوضع الاجتماعي) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات فيما عدا الارتباط بين المجال الوجداني في مقياس تجهيز المعلومات والمجال الوجداني في مقياس القدرة حل المشكلات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الجانب العقلي في مقياس تجهيز المعلومات بالوجداني والاجتماعي في مقياس حل المشكلات، أما بالنسبة لمتغير الجنس اثبتت النتائج وجود فروق في المجال العقلي والقدرة على حل المشكلات لصالح الإناث وكانت الفروق في المجال الوجداني لصالح الذكور.

دراسة (لبنى جديد، ٢٠١٠): هدفت التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ( المعالجة السطحية . المعالجة العميقة) وقلق الامتحان، وتأثيرهما على درجات التحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق بين الطلاب المرتفعي والمنخفضي القلق في درجات أساليب التعلم ودرجات التحصيل الدراسي، وقد اظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا بين أساليب التعلم ( العميقة والسطحية) ودرجات التحصيل الدراسي ، ووجود ارتباط سالب بين أسلوب التعلم ( العميق) وقلق الامتحان، ولم يظهر ارتباط بين أسلوب التعلم (المعالجة السطحية) وقلق الامتحان، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعي والمنخفضي في أسلوب التعلم (المعالجة العميقة) لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان وفي درجات التحصيل الدراسي لصالح الطلاب المنخفضي قلق الامتحان.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- أكدت الدراسات السابقة على اهمية معالجة المعلومات في تحسين التحصيل الدراسي.
- وجود علاقة ارتباطية بين مستوى معالجة المعلومات والقدرة على حل المشكلات.
- تفوق الإناث على الذكور في أساليب معالجة المعلومات.
- تفوق التخصص العلمي على الأدبي في أساليب معالجة المعلومات.
- مستوى معالجة المعلومات (العميق) له أثره في خفض قلق الامتحان.

- **ثانياً : الفهم العميق ومهارات الاستذكار** Deep Understanding and Studying Skills

يعد تحقيق الفهم من خلال عملية التدريس أحد الأهداف الرئيسة للتربية (جابر عبد الحميد:٢٠٠٣، ٢٧٨) ويقصد بالفهم قدرة المتعلم على الإستخدام المستقل ذي المعنى لكل من المعرفة التقريرية (مفاهيم . قواعد . مبادئ . قوانين . نظريات)،والمعرفة الإجرائية (مهارات . إجراءات . عمليات) بطرق مرنة ومتقنة في مواقف أصيلة Authentic Situation .(إيمان عبد الكريم:٢٠٠٧، ٢٨) ؛ (Tori,K. Flint, 2010) ولكن بالنظر إلى واقع التدريس نجده يركز على الكم وبمعنى أدق على مفهوم التغطية Teaching for Broad Coverage والذي يعني تقديم كم كبير من المعلومات من جانب المعلم وحفظ أكبر قدر منها من جانب

المتعلم، وكذلك شيوع مدخل إتساع المعرفة وضآلة الفهم "Mil-Wide,Inch-Deep" Approach (إيهاب جودة:٢٠٠٩، ١٠٩) وهذا ما أكدته نتائج دراسة (TIMSS) التي أوضحت ضعف فهم المتعلمين للمعرفة العلمية والرياضية نتيجة للاهتمام بكم المعلومات أكثر من الاهتمام بالكيف أو الفهم. (National Center for Education Statistic, 2004)

وتظهر الحاجة إلى الفهم عندما يواجه المتعلم بفكرة أو حقيقة أو خبرة مضادة لتوقعه أو لحدسه ،والنجاح والتفوق في الإختبارات المعرفية ليس بالضرورة ناتج لتحقق الفهم لدى المختبر. وتتحدد مظاهر الفهم الحقيقي في قدرة المتعلم على الشرح والتطبيق للمفاهيم أو الظواهر العلمية، وتكوين وجهات نظر ناقدة لما يطرح عليه من موضوعات ،وقدرته على الفحص الناقد للأفكار والمفاهيم الجديدة ووضعها في البناء المعرفي الموجود لديه وعمل ترابطات بين النماذج المختلفة والواقع ،والبحث عن المعنى والتركيز على الأدلة والمفاهيم المتطلبة عند حل المشكلة ،ويرتبط بقدرة المتعلم على استخدام المفاهيم التفسيرية وعلى التفكير في حل المشكلات وخلق حلول جديدة.(ايهاب جودة: ٢٠٠٩)؛(Cox, K. &Clark, D., 2005)؛(Newton,L.2000)

واهتمت نظريات التعليم والتعلم بكيفية تحقيق الفهم لدى المتعلم وجمعيها يؤكد على التعلم النشط وفعالية المتعلم في التعلم ،فنجد النظرية البنائية تؤكد على بناء المتعلم لمعرفته بنفسه، وقد أكد "أوزوبل" Ausubel على التعلم ذي المعنى والذي يتحقق من خلال قدرة المتعلم على الربط بين ما يكتسبه من معارف جديده وما لديه داخل بنيته المعرفية من معارف ،وكذلك "فيجوتسكي" Vigotesky الذي نادى بالبنائية الاجتماعية،ونظرية "ويجنز وماكتيج" Wiggins & Mctighe التصميم للفهم UBD (Deep and Enduring Understanding ) التي تؤكد أهمية الفهم العميق والباقي في تحسين إنجاز وأداء المتعلم من خلال تصميم المنهج والتدريس والتقييم القائم على المعايير.

وعليه لا بد من التغيير من مفهوم التغطية لمادة التعلم Coverage of Material والذي ينادي بالتغطية السطحية الموسعة لمجالات أكثر مع فهم أقل Superficial Coverage of more Areas With Superficial Understanding إلى مفهوم التغطية العميقة لمجالات أقل مع فهم عميق In-Depth Coverage of fewer Areas with Deep Understanding.(إيهاب جودة:٢٠٠٩ ، ١٣٨) وللفهم العميق أبعاد منها:التفكير التوليدي Generating Thinking والمقصود به القدرة على عمل صلات بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة في البنية المعرفية للمتعلم ،ومن ثم فالمتعلم يمتلك مهارات لتوليد أفكار تتميز بالأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات. والبعد الثاني مهارة طرح الأسئلة : تلعب دورا هاما في التعلم ذو المعنى ،حيث تعد مؤشرا للمعلم لمعرفة مدى جودة تعلم المتعلمين ومدى فهمهم قدرتهم على التفكير العلمي وتحدد عمق ومستوى التعلم والعمليات العقلية المستخدمة ، ومن ناحية أخرى فهى تساعد المتعلمين على التعلم . (Chin ,C.& David, E., 2002) ،وطرح الأسئلة يتيح للمتعلم التفاعل اللفظي مع الآخرين مما يمكنه من استخدام عقله وبالتالي يؤدي إلى إمتداد للخبرة التعليمية لديه.( راندا سيد: ٢٠٠٨)

ومهارة طرح الأسئلة لها تصنيفات عدة ،تصنيف على أساس نوع الإجابة وآخر على أساس العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم ،وتصنيف ثالث على أساس نوع التفكير ،ورابع في ضوء تصنيف بلوم للمستويات المعرفية.(راندا سيد :٢٠٠٨، ٥٧ ـ ٥٩)، ولكن بالنظر إليها جميعا نجدها تعتمد على نوع وعمق العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم أثناء تعلمه.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية طرح الأسئلة ،من حيث جعل المتعلمين مفكرين، على وعي بقدراتهم وتفكيرهم ،تُحسن الإستقصاء لديهم تزيد من فهمهم وبالتالي تحسين تحصيلهم ، تزيد من ثقتهم بأنفسهم . ( Polack, K.& Keeling, E., 2005) ;( Rand, S.,2005)

أما البعد الثالث طبيعة التفسيرات : وهو يمثل أحد أهداف العلم ،ويعد هدف أساسي من أهداف تدريس العلوم ،ويعني قدرة المتعلم على تفسير الظواهر والأحداث المحيطة به وذلك في ضوء ما لديه من معارف سابقة،والتفسير لايتأتى دون فهم عميق.

والبعد الرابع إتخاذ القرار: يشير الوصول إلى قرار في موضوع ما بعد تفكير متأني في أبعاده والنتائج المحتملة.وهذا يعني أن عملية الإختيار بين عدد من البدائل أو الحلول هي عملية عقلية تتبلور في عمليات فرعية ثلاث البحث Search والمفاضلة Comparison الإختيار Selection.(مؤيد حسن:٢٠٠٣)؛ ( عبد المعطي سويدان:٢٠٠٣)

ولأهمية الفهم العميق أجريت العديد من الدراسات منها: دراسة (نوال عبد الفتاح:٢٠٠٨) والتي توصلت إلى أن استخدام خرائط التفكير أدى إلى تنمية الفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس، وكذلك دراسة(راندا سيد :٢٠٠٨) والتي توصلت إلى أن استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي له أثره في تنمية التعلم العميق والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما أكد " انتويستل"(Entwistle, et al., 2005) على أهمية التقويم الأصيل في تنمية الفهم العميق.

كما أوضحت الدراسات أن طرق معالجة المعلومات لدى المتعلم تؤثر على الفهم ومن ثم على مخرجات التعلم حيث يكمن الفهم في استخدام استراتيجيات تدريس/ تعلم تُفعل من استدخال المعلومات وترميزها Encoding ومعالجتها Processing واسترجاعها (Chin, C&David,E., 2000) Recalling.

وتحقيق الفهم يرتبط بعمل الذاكرة وكيفية الإسترجاع ، حيث أن الفهم يزيد من قدرة المتعلم على تخزين المعلومات وإسترجاعها كما يلي:

**أولا:** إدراك العلاقات بين المعلومات والربط بينها سواء كانت بعلاقات تشابه أو علاقات اختلاف وبذلك يتم التخلص من الحواشي أو المعلومات الزائدة التي قد ترهق عقل المتعلم ومن ثم تزداد قدرته على التذكر، حيث صنفت المعلومات إلى نمطين معلومات مفردة وأخرى علاقية ووجد أن النسيان أو الفقدان للمعلومات العلاقية بطئ مقارنة بالمعلومات المفردة .

**ثانياً: تخزين المعلومات في صورة هيكلة أو بنية رئيسة أو مخططات ذات معنى للمتعلم مما يؤدي لإنتاج مسارات تتيح للمتعلم سهولة الوصول للمعلومة وبالتالي سهولة إسترجاعها.** (Heitz, R. P., & Engle, R. W. , 2007)؛(نبيل فضل: ٢٠٠٥، ٤٦٤- ٤٦٥)

وفي ضوء ذلك ظهرت العديد من الاستراتيجيات التي تزيد من قدرة المتعلم على الفهم وعلى معالجة المعلومات وبالتالي على كيفية إسترجاع المعلومات وسرعة تذكرها وجميعها تفرض على كل من المعلم والمتعلم عددا من المتطلبات مثل إمتلاك معرفة شاملة وعميقة للمادة العلمية والقدرة على تمثيلها ومعالجتها باستخدام الاستراتيجيات المختلفة، والمهارة في إدارة المعرفة Knowledge Management وإدارة الفصل Class Management بطريقة تتيح للمتعلم التعلم النشط وينتقل من مرحلة استخدام المعرفة Knowledge Using إلى مرحلة ابتكار المعرفة Knowledge Creating . (إيهاب جودة: ٢٠٠٩، ١٤١)؛ (Cohen,D. K. et all.,1993)

ومما سبق يتضح مدى ارتباط الفهم بمعالجة المعلومات أي أنه كلما كانت معالجة المتعلم للمعلومات عميقة كلما كان الفهم أعمق، وأن المتعلم لكي يصل إلى الفهم العميق فإنه يمر بأربعة مستويات لمعالجة وتجهيز المعلومات هي: التعريف ؛والشرح ؛المقارنة ؛ التفسير.

وقد أجريت دراسات عديدة حول مستوى معالجة المعلومات وعلاقتها بالفهم منها دراسة (إيهاب جودة: ٢٠٠٩) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات معالجة المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل مسائل الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة (حياة علي: ٢٠٠٥) والتي توصلت إلى فعالية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في العلوم.

- **مهارات الاستذكار** Studying Skills:

يشير مصطلح عادات الاستذكار إلى مجموعة الأنماط السلوكية المتعلمة من الآخرين بالتقليد أو الإسترشاد أو بالمحاولة والخطأ أو من مصادر التعلم المختلفة ،والتي يستخدمها المتعلم في الإنجاز الاكاديمي في المواد الدراسية وفي المراحل العمرية المختلفة. (محمد عبد السميع: ٢٠٠٤، ٩٧)

ومن ثم يمكن اعتبار عادات الاستذكار قدرات قد يستخدمها المتعلم منفرداً أو مع مجموعة بهدف تعلم محتوى تعليمي .أما "بيجز " Biggs فقد حدد ثلاث مستويات للمهارات والتي من خلالها يصبح المتعلم مستقلا: توليد مهارات استذكار Generic Study Skills ، مهارات الاستذكار المرتبطة بمحتوى معين Study Skills Related to Specific Content ومهارات التعلم لما وراء المعرفة Metacognitive Learning Skills. وتوليد مهارات الاستذكار هي طرق إدارة الوقت والفراغ وتتضمن مهارات فرعية مثل:إدارة الوقت،تتبع المواعيد، وترتيب الأولويات،أخذ الملاحظات،وتطوير مهارات العرض الفعال، المراجعة بشكل صحيح، والمهارات اللازمة للتعلم الإلكتروني . أما مهارات الدراسة التي تتصل

بمحتوى معين وتشمل القراءة ذات المعنى Meaningful Reading ، وليس للتفاصيل، التأكيد على الكلمات المفتاحية Key Words في الفقرات، وتدوين الملاحظات Taking Note من خلال تلخيص الجمل في فكرة رئيسة خاصة بالشخص، استخدام خرائط المفاهيم Concept Maps للوصول للبنية الرئيسية، وتأليف المقالات Composing Essays، واستخدام العروض والمراجعات Using Review and Revisions ومهارات ما وراء المعرفة وتشمل: مهارات الإدارة الذاتية Self-Management Skills والتي تركز على ما يفعله المتعلم في تعلم سياقات جديدة .(Biggs,J. 2003, 94)

أما " لاكي وسميثراست" Luckie & Smethurst فقد قسما مهارات الاستذكار إلى ثلاث مجموعات من المهارات هي: مهارات المدخلات Input Skills وهي تلك المهارات التي يستخدمها المتعلم عند تناول المعلومات والأفكار وإهمال عقله فيها ،وتتضمن (الإستماع،القراءة، عمل الملاحظات،تحديد الأهداف، المشاركة في الفصل) ،ومهارات العمليات Process Skills ويقصد بها معالجة المعلومات التي تم اكتسابها وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم ،وتتضمن (إدارة الذات ،إدارة الوقت ،التركيز ،إدارة الذاكرة، الإعداد للاختبار)، ومهارات المخرجات Output Skills هي إنعكاس للمهارتين السابقتين حيث تعكس آداء المتعلم بشكل يمكن ملاحظته وتقييمه، وتتضمن (المشاركة في الفصل ،كتابة التقارير ، التقارير الشفهية ،تجنب قلق الاختبار ،أخذ الاختبار ،التعلم من الإختبار).( Luckie ,W. & Smethurst, W.,1998)

تعددت الطرق التي يمكن من خلالها تنمية وتحسين مهارات الاستذكار منها : (Stangl, Werner; Robinson, F.,1970) ؛ (Gopalakrishnan, K. ,2009) ؛ (Royal Literary Fund Center ,2009) )

- طرق قائمة على التذكر memorization مثل التسميع والتكرار Rehearsal and Rote learning
- طرق قائمة على مهارات الإتصال مثل القراءة والاستماع Reading and Listening، وقد أرجع "جون ديوي" ضعف الذاكرة إلى الأساليب السيئة في القراءة أو الاستماع وأن المتعلمين بحاجة إلى تعلم التفكير الناقد وطرح التساؤلات وإقامة الحجج والبراهين أثناء التعلم ومن أمثلة تلك الاستراتيجيات إستراتيجية (PQRST) وتتكون من الخطوات (Preview, Question, Read ,Summary ,Test) ، وهي تشبه إلى حد كبير خطوات إستراتيجية (PQ4R).
- طرق قائمة على التلميحات cues مثل الكروت البصريةflashcards وهذه لها استخدامات عدة في التدريس والتعلم ،ولكن من المهم أن المتعلم هو الذي يبني كروته بنفسه.
- طرق قائمة على تكثيف المعلومات والتلخيص Condensing Information Summarizing واستخدام الكلمات المفتاحية keywords، وذلك بتصميم الخرائط بأنواعها أو بتسجيل نقاط أساسية للموضوع .

- طرق قائمة على التوصيف البصري Visual Imagery، وذلك للمتعلمين أصحاب الأسلوب البصري في التعلم حيث يمثل التعلم اللفظي verbal صعوبة بالنسبة لهم، ومن أمثلة هذه الطرق المخططات بأنواعها diagrams والكروت البصرية Flash Cards
- طرق قائمة على إدارة وتنظيم الوقت management and organizationTime وتغيير أساليب الحياة : وتتضمن ادارة الوقت اثارة الدافعية ؛وتجنب المماطلة Procrastination والمحافظة على النوم الهادئ.

وقد حدد علماء النفس المعرفيين ثلاثة أنواع من العمليات لتعلم عادات الاستذكار هي : ( محمود الوهر ، ثيودورا بطرس ، ١٩٩٩ ، ٣٢٧ ).

- العمليات الدافعية : وتتضمن القيام بعمليات عزو مناسبة لأسباب النجاح الفشل ، وتطوير توقعات نجاح عالية ، والاقتداء بنماذج إيجابية .
- العمليات العقلية : وتتضمن الانتباه للمعلومات وكيفية معالجتها في الذاكرة القصيرة والطويلة الأجل واسترجاعها .
- العمليات فوق العقلية : وتتضمن معرفة المتعلم بعمليات تعلمه ، واختيار استراتيجيات دراسية مناسبة للمهمات التعليمية المختلفة ، ومراقبة مدى نجاحه في استخدام تلك الاستراتيجيات.

ومن الدراسات التي اهتمت بمهارات الاستذكار : دراسة (محمد عبد السميع، ٢٠٠٤): والتي استهدفت معرفة فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والإنجاز في ضوء السعة العقلية وذلك لطلاب وطالبات كليات التربية . وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة ، حيث استخدام استراتيجيات معالجة وتنظيم المعلومات من خلال مهارات الاستذكار السليمة ساهم في رفع الإنجاز الأكاديمي لدى أفراد المجموعات التجريبية.

دراسة (آلان " Allan" و كلارك" Clarke" :٢٠٠٧) والتي استهدفت تدعيم بيئة التعليم في التعليم الثانوي من خلال تدريس مهارات الاستذكار بشكل ضمني وغير ضمني ، ومن خلال تطبيق مدخل phenomenon graphic استطاع الباحثان الكشف عن الإختلاف بين المتعلمين في خبراتهم التعليمية ومهارات ما وراء المعرفة لديهم ، وقد اوضحت الدراسة أنه من الممكن إحداث تغيير في ثقة المتعلم بنفسه وقدرته على التأمل الذاتي والنقد من خلال خلق بيئة تعليم وتعلم معتمدة على مهارات الاستذكار الجيد

- **العلاقة بين مهارات الاستذكار و التحصيل الدراسي** :

تؤثر مهارات الاستذكار التي يستخدمها المتعلم على مستوى تحصيله الدراسي حيث أكدت العديد من الدراسات على أن الفرد الذي يستخدم مهارات إستذكار صحيحة يكون قادرا على التنظيم الذاتي وهذا يعني أنه يتمتع بمهارات ما وراء المعرفة وذو دافعية إيجابية وشريك أساسي في تعلمه وهذا بدوره يجعل منه مديرا جيدا لوقته وصاحب أهداف محددة ، ومتقن لأدوات التعلم ولديه شعور بالثقة الذاتية وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم على وعي وإدراك تام

بقدراته ومسؤولياته في عملية التعلم ومن ثم عمل التغذية الراجعة اللازمة لتحسين أدائه باستمرار.

ومن ثم يمكن القول أن هناك علاقة تأثير وتأثر متبادل بين كل من عمل الذاكرة ومعالجة المعلومات والتنظيم الذاتي ببعديه المعرفي والنفسي ومهارات الاستذكار وأنه لا يمكن الفصل أو اعتبار أن كل منهم يعمل مستقلا عن الأخر ،وأن مهارات الاستذكار التي يتمتع بها الفرد لها دورا كبيرا في تحديد قدرته على التعلم ،والانتفاع أوتطبيق ما يتعلمه

ومن الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب :

دراسة مها محمد(٢٠٠٣):والتي استهدفت دراسة علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالإحساء، وأيضا التعرف على دلالة الفروق بين طالبات الكلية بالقسم العلمي وطالبات الكلية بالقسم الأدبي، وطبق عليهم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة . وخلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات الاستذكار لطالبات الكلية بقسميها العلمي والأدبي وتحصيلهن الدراسي.

دراسة " كلاي " Clay" (٢٠٠٣ ) : التي أجريت بهدف التعرف على مدى تأثير العادات التي يستخدمها الطلاب في الدراسة للاستعداد للامتحان في النجاح والفشل في التحصيل على عينة بلغت ( ٤٢٢) طالبا وطالبة ، حيث أظهرت النتائج أن ٢٣٪ من أسباب النجاح يعود إلى استخدام العادات الحسنة وأن ٢٥٪ من أسباب الفشل يعود إلى عدم استخدام الطالب لهذه العادات الفعالة ، وأن ٢٥٪ من أسباب النجاح يعزي إلى الاهتمام والرغبة باستخدام إجراءات فعالة وأن ٣٣٪ من أسباب الفشل يعزى إلى عدم توفر هذه الرغبة .

دراسة أحمد عبد الله (٢٠٠٧) :استهدفت التعرف على مهارات التعلم والاستذكار لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة، واستهدفت التعرف على أثر كل من متغيرات (الجنس، والتخصص الدراسي، والمعدل التراكمي) على تلك المهارات ،وطبق عليهم إستبانة عادات الاستذكار، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الطلاب لمهارات التعلم والاستذكار وترجع لمتغير المعدل التراكمي وذلك لصالح الطلبة ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة.

دراسة محمد عبد الله؛ إبراهيم الشافعي(٢٠٠٧):استهدفت بحث أثر برنامج إرشادي مقترح على مهارات الاستذكار والتحصيل الدراسي وذلك على عينة من طلاب كلية المعلمين وقد استعان الباحثان بمقاييس مفهوم الذات، ووجهة الضبط، والتوافق الدراسي، والدافعية الدراسية، وعادات الاستذكار. وقد اشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين التحصيل الدراسي وكل من مفهوم الذات، ووجهة الضبط الداخلي، والتوافق الدراسي، ودافعية الدراسة، في حين كانت العلاقة عكسية بين وجهة الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي، كما كان للبرنامج الإرشادي المقترح أثر إحصائي ذو دلالة على كل من التحصيل الدراسي وعادات الاستذكار

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- عدم امتلاك المتعلمين لمهارات الاستذكار له تأثيره السلبي على تحصيلهم الدراسي.
- نسبة كبيرة من أسباب النجاح الدراسي تعود إلى الرغبة في امتلاك واستخدام مهارات إستذكار.
- امتلاك مهارات الاستذكار يساعد في تنمية اتجاهات ايجابية نحو الدراسة، ويزيد من دافعية التعلم.

- **اجراءات الدراسة** :

- **أولا** : **اختيار المحتوى العلمي** :

- تم اختيار مقرر" المناهج" المقرر دراسته على طالبات الفرقة الرابعة وذلك لكثرة شكوتهن منه كما تم إيضاحه مسبقا.
- تم إختيار موضوعي (المنهج بمفهوميه القديم والحديث- مكونات المنهج كمنظومة) وذلك لتدريب عينة الدراسة على وفقا للمعالجة التجريبية.

- **ثانياً** : **إعداد دليل المعلم** :

في ضوء أسئلة وفروض الدراسة تم إعداد ما يلي:

- دليل للمعلم/المحاضر[٤] وفقاً للمعالجة التجريبية (الدمج بين إستراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات):

تم إعداد الدليل للإسترشاد به في عملية التدريس وقد إشتمل الدليل على:

- مقدمة.
- نبذة عن استراتيجيات الذاكرة ومنها استراتيجية "PQ4R"من حيث المفهوم والأهمية والخطوات.
- ونبذة عن مدخل معالجة المعلومات من حيث المفهوم وأهميته وكيفية تطبيقه.
- توجيهات عامة للمحاضر/ المحاضرة عند تدريس موضوعي المقرر وما يرتبط بهما من أنشطة.
- توجيهات للطالبة المعلمة (عينة الدراسة عن كيفية الاستذكار الجيد والقواعد العامة للاستذكار )
- الأهداف العامة للموضوعين .
- خطة السير في تدريس الموضوعين باستخدام الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات.

- **ثالثا** : **إعداد أداتي الدراسة** :

**١- إختبار الفهم العميق** :

**أ- الهدف من الاختبار** :

يهدف الاختبار إلى التعرف على أثر التدريس وفقاً لإستراتيجية الذاكرة (PQ4R) ومدخل معالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق لدى الطالبة المعلمة من خلال دراسة موضوعين من مقرر "المناهج".

---

٤ ملحق(٢) دليل المعلم/ المحاضر وفقاً للمعالجة التجريبية.



obeikandi.com

**ب- أبعاد الاختبار**:

لبناء الاختبار تم الإطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي تناولت الفهم العميق(وفاء صابر، ٢٠٠٩ )؛ (نوال عبد الفتاح،٢٠٠٨ )؛( Cox,K. Clark, D. 2005,)؛ (جابر عبدالحميد،٢٠٠٣)، وقد تم اختيار أربعة من الأبعاد التي حددها كل من "شين وديفيد" " Chin& David" المناسبة للمحتوى العلمي من ناحية والتي يحتاجها المتعلم عند استذكاره لأي مادة دراسية سواء أكان بمفرده أو مع مجموعة ، والأبعاد هي: (Chin, C.& David,E.,2000)

- التفكير التوليدي Generative Thinking : ويهدف إلى قياس قدرة المتعلم على توليد أفكار ومعلومات تتميز بالجدة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات ،وقد تم صياغة مهارة الطلاقة في صورة (٥) عبارات وعلى الطالبة المعلمة قراءتها بعناية ثم وضع أكبر قدر ممكن من المعاني المتعلقة بها في (٦) استجابات ،أما التنبؤ ففد تم صياغته في (٦) عبارات مفتوحة النهاية وعلى المستجيبة التنبؤ في ضوء معطيات كل عبارة ، ووضع الفرضيات تم صياغته في صورة الاختيار من متعدد رباعي البدائل وبلغت عباراته (٤) عبارات.
- طبيعة التفسيرات The Nature of Explanation: يهدف إلي قياس قدرة المتعلم على توضيح الأفكار والأحداث ،وهي نتيجة للتعلم المتعمق .وقد تم صياغة الاختبار بشكلين ، الأول كان في صورة عبارات بهاعلاقة نتيجة وسبب يليها أربعة بدائل تتضمن تفسيرات لهذه العلاقة، والثاني كان في صورة مقالية مفتوحة النهاية.
- طرح الأسئلة Asking Questions : يقيس قدرة المتعلم على رؤية فكرة ما من زوايا متعددة وذلك بطرح عدد كبير من الأسئلة المتنوعة المستويات حول مشكلة ما ، وقد تم صياغته في صورة (٦)عبارات بها عدد من المعارف حول فكرة ما ،ويطلب من المتعلم قراءة كل عبارة بعناية ثم اقتراح عدد من الأسئلة يبلغ عددها ثمان أسئلة ذات مستويات معرفية مختلفة.
- إتخاذ القرار Decision-making: ويقيس قدرة المتعلم علىإ القرار عند مواجهته لموقف معين ، وقد تم صياغته في صورة (٣) قضايا حقيقية وملموسة في الواقع التعليمي والمصاغة في شكل جملة قصيرة ، ويليها عدد من الحقائق والتي تتضمن قضية ذات علاقة بهذه الجملة يليها أربعة من الاختيارات المتاحة تختار منها المستجيبة المناسب لحل القضية.

**جـ- صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين٥، وذلك للتأكد من مدى صدق الاختبار وملاءمته لقياس ما أعد لقياسه ، ومدى سلامة مفرداته ومناسبتها لمستوى عينة الدراسة ، ومدى ارتباط كل سؤال بالبعد الذي يقيسه، وقد تم تعديل عدد من العبارات في ضوء آراء السادة المحكمين مثل (تعديل الصياغة . إبراز القضايا . الحذف لبعض العبارات لطولها).

٥ ملحق(٣): قائمة بأسماء السادة المحكمين على أداتي الدراسة.

**د - التجريب الاستطلاعي للاختبار:**

طبق الاختبار في صورته الأولية على عدد من طالبات الفرقة الرابعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام١٤٣١ /١٤٣٢ هـ وهن ممن سبق لهن دراسة هذا المقرر خلال الفصل الدراسي الأول وبلغ عددهن ( ٣٠) طالبة ، وهدف التطبيق إلى:

- **حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ، وكان ثبات الاختبار ككل (٠,٨١)، وبالنسبة

لبعد التفكير التوليدي كان (٠,٨٣)، وطبيعة التفسيرات كانت (٠,٨١)، أما طرح الأسئلة فكانت (٠,٨٤) ، واتخاذ القرار بلغ ثباته (٠,٧٩) ، مما يدل على أن الاختبار بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **حساب زمن الاختبار:**

كان الزمن المناسب لإنتهاء جميع أفراد عينة الدراسة لأداء الاختبار هو (٧٠) دقيقة .

- **هـ - الصورة النهائية للاختبار٦ :**

بلغ عدد مفردات الإختبار في صورته النهائية (٣٠) مفردة موزعة على أبعاد الإختبار ككل كالأتي: التفكير التوليدي(١٥)؛ طبيعة التفسيرات(٦) ؛طرح الأسئلة(٦) ؛اتخاذ القرار(٣) وبلغت الدرجة الكلية للإختبار (٥٢- ٧٠ ) درجة وموزعة على أبعاد الاختبار كالتالي : التفكير التوليدي بلغت درجته (٢٥) درجة بواقع (١٥) درجة لبعد الطلاقة؛ و(٦) درجات لبعد التنبؤ؛ و(٤) درجات لبعد وضع الفرضيات ،أما البعد الثاني وهو طبيعة التفسيرات تم تصحيحه بأن أعطي لكل إجابة صحيحة درجة واحدة ،وصفر إذا كانت الإجابة خاطئة ، وبذلك كانت الدرجة الكلية لذلك البعد (٦) درجات،والبعد الثالث الخاص بطرح الأسئلة والذي طلِبَ فيه من المتعلمات طرح عدد من الأسئلة لا يقل عددها عن (٦) أسئلة أعطي لكل سؤال تطرحه المتعلمة نصف درجة ،وبالتالي تصبح درجة هذا البعد (١٨) درجة، أما إذا تنوعت الأسئلة وتعددت مستوياتها ما بين مستويات بلوم الست فإنه يعطى لكل سؤال درجة وبذلك تصبح درجات هذا البعد (٣٦) درجة،وتم تصحيح درجة البعد الرابع (اتخاذ القرار) بإعطاء المتعلمة درجة واحدة عن كل اختيار صحيح ،وصفر إذا اختارات إحدى البدائل الخاطئة وبذلك كانت الدرجة الكلية لهذا البعد (٣) درجات ، وجدول ( ١) يوضح مواصفات اختبار الفهم العميق.

**جدول (١) : مواصفات اختبار الفهم العميق**

| أبعاد الاختبار | | أرقام الأسئلة | عدد الأسئلة | درجة السؤال | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١- التفكير التوليدي | الطلاقة | ١-٥ | ٥ | ٣ | ١٥ |
| | التنبؤ | ٦-١١ | ٦ | ١ | ٦ |
| | وضع الفرضيات | ١٢- ١٥ | ٤ | ١ | ٤ |
| ٢- طبيعة التفسيرات | | ١٦- ٢١ | ٦ | ١ | ٦ |
| ٣-طرح الأسئلة | | ٢٢ -٢٧ | ٦ | ٣ | ١٨ |
| ٤- اتخاذ القرار | | ٢٨ -٣٠ | ٣ | ١ | ٣ |
| المجموع الكلى | | | ٣٠ | | ٥٢ |

◆ ملحق(٤) :الصورة النهائية لاختبار الفهم العميق.

• **٢- مقياس مهارات الاستذكار** :

**أ- الهدف من المقياس** :

يهدف إلى قياس مدى إمتلاك الطالبة المعلمة (عينة الدراسة) لمهارات الاستذكار .

**ب- أبعاد المقياس** :

ولتحديد أبعاد المقياس ،تم الإطلاع على عدد من البحوث والدراسات التي تناولت عادات الاستذكار أو مهارات الاستذكار أو مهارات الدراسة،وتوصلت الباحثة إلى ثلاثة أبعاد رئيسة تتفرع منها عدد من الأبعاد الفرعية كما يلي: مهارات المدخلات وتتضمن(الإستماع . القراءة . الكتابة . عمل الملاحظات . تحديد الأهداف . المشاركة في الفصل) ، ومهارات العمليات وتتضمن(إدارة الوقت . التركيز والإنتباه . إدارة الذاكرة . الإعداد للإختبار) ، و مهارات المخرجات وتتضمن(كتابة التقارير . أخذ الإختبار . التعلم من الإختبار).

**جـ - صياغة المقياس**:

تم صياغة عدد من العبارات بعضها إيجابي والآخر سلبي، وقد درجت الإجابة عن عبارات المقياس تدرجا رباعيا وفقا لمقياس "ليكرت" ( دائما . أحيانا . نادرا . مطلقا)

**د- صدق المقياس** :

للتأكد من صدق الإختبار تم عرضه في صورته الأولية على نفس مجموعة المحكمين السابق الإشارة لهم ،بهدف التأكد من ملائمة المقياس لقياس ما أعد لقياسه ، وسلامة صياغة العبارات وملائمتها لعينة الدراسة ،وقد أبدى السادة المحكمين بعض التعديلات والتي أخذتها الباحثة في الإعتبار عند إعداد الصورة النهائية للإختبار ،وقد تمثلت التعديلات في (تعديل صياغة بعض العبارات لتتناسب مع هدف المقياس- حذف بعض العبارات - .....)

**هـ- التجربة الاستطلاعية للمقياس**:

طبق المقياس في صورته الأولية على نفس العينة التي طبق عليها إختبار الفهم العميق وذلك بهدف:

• **حساب زمن المقياس** :

تبين من التجريب الإستطلاعي أوضحت أن الزمن المناسب لآداء جميع أفراد العينة الإستطلاعية للمقياس هو (٧٥) دقيقة.

• **حساب ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات الإختبار بطريقة إعادة الاختبار ، وكان ثبات الإختبار ككل (٠,٨٥)، وثبات أبعاده كالتالي :المدخلات (٠,٨٤ )، العمليات (٠,٨٣)، والمخرجات (٠,٨٠) مما يدل على أن الاختبار بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• **هـ - الصورة النهائية للمقياس**[٧]:

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٦٢) مفردة موزعة على أبعاد المقياس ككل كالأتي: مهارات المدخلات (الإستماع . القراءة . الكتابة . عمل

٧ ملحق (٥): الصورة النهائية لمقياس مهارات الإستذكار.

الملاحظات. تحديد الأهداف. المشاركة في الفصل) وصل عدد عباراتها إلى (٢٥) عبارة ، مهارات العمليات (إدارة الوقت. التركيز والإنتباه. إدارة الذاكرة. الإعداد للإختبار) كان عدد عباراتها (٢٢) عبارة ،أما مهارات المخرجات (كتابة التقارير. أخذ الاختبار. التعلم من الاختبار ) فكان عدد عباراتها (١٥) عبارة.

أعطيت الإجابةٍ التي تتضمن العبارة الموجبة (دائماً) أربعة درجات،(أحياناً) ثلاثة درجات، (نادرا) درجتان ، (مطلقا) درجة واحدة ، وفي حالة العبارات السالبة كان التوزيع عكس ما سبق وبذلك تصبح الدرجة العظمى للمقياس ( ٢٤٠) درجة ،والدرجة الصغرى (٦٠) درجة، ويوضح جدول(٢) مواصفات مقياس مهارات الاستذكار.

جدول (٢) : مواصفات مقياس مهارات الاستذكار

| العبارات / أبعاد المقياس | العبارات الموجبة | العبارات السالبة | العدد الكلي |
|---|---|---|---|
| المدخلات: (الاستماع- القراءة- الكتابة -عمل الملاحظات- تحديد الأهداف- المشاركة في الفصل) | ٣-٤-٦-٨-١١- ١٢-١٣-١٧-١٨- ٢٠-٢١-٢٣ | ١-٢-٥-٧-٩- ١٠-١٤-١٥- ١٦-١٩-٢٢- ٢٤ | ٢٤ |
| العمليات: (إدارة الوقت- التركيز والانتباه - إدارة الذاكرة- الإعداد للاختبار) | ٢٥-٢٦-٢٧-٣٠- ٣٣-٣٥-٣٦- ٣٨-٣٩-٤١- ٤٢-٤٣-٤٤ | ٢٨-٢٩-٣١- ٣٢-٣٤-٣٧- ٤٠-٤٥-٤٦ | ٢٢ |
| المخرجات: (كتابة التقارير-أخذ الإختبار- التعلم من الإختبار) | ٤٨-٤٩-٥١- ٥٨-٦٠ | ٤٧-٥٠-٥٢- ٥٣-٥٤-٥٥- ٥٦-٥٧-٥٩ | ١٤ |
| المجموع | ٣٠ | ٣٠ | ٦٠ |

- **رابعاً : التصميم التجريبي وإجراءات التجربة :**

**١- منهج الدراسة :**

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية من خلال المجموعة التجريبية (التي درستٍ موضوعي :المنهج بمفهوميه القديم والحديث- مكونات المنهج كمنظومة وفقا لإستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات ،والمجموعة الضابطة (التي درست نفس الموضوعين بالطريقة المعتادة).

**٢- متغيرات الدراسة :**

يشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية:

**أ- متغيرات مستقلة:**

- التدريس باستٍخدام إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات.
- التدريس وفقاً للطريقة المعتادة.

**ب- متغيرات تابعة:**

- الفهم العميق :ويقاس باستخدام اختبار للفهم العميق.
- عادات الاستذكار :ويقاس باستخدام مقياس عادات الاستذكار.

والجدول (٣) يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

جدول (٣) : التصميم التجريبي للدراسة

| أدوات القياس | المجموعات | الإجراءات الرئيسة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | القياس القبلي | المعالجة | القياس البعدي |
| الفهم العميق | التجريبية | √ | التدريس وفق الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات | √ |
| مهارات الاستذكار | | | | |
| الفهم العميق | الضابطة | √ | التدريس بالطريقة المعتادة | √ |
| مهارات الاستذكار | | | | |

**٣- مجموعة الدراسة:**

تم اختيار مجموعة الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية منطقة سدير . جامعة الرياض ،وقد تم اختيار قسم اللغة العربية ليمثل (المجموعة الضابطة) التي تدرس بالطريقة المعتادة والقائم بالتدريس لهن زميلة ،و قسم (الكيمياء) ليمثل (المجموعة التجريبية) والتي تدرس باستخدام الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومعالجة المعلومات والقائم بالتدريس لهن الباحثة ، وكان العدد التجريبي للمجموعتين (٦٠)طالبة بواقع(٣٠) طالبة لكل مجموعة بعد استبعاد كثيرات الغياب أثناء التطبيق.

**٤- التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:**

تم تطبيق أداتي الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تجانس وتكافؤ المجموعتين ،قد استخدمت الباحثة الرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة ،ويوضح جدول (٤) نتائج التطبيق القبلي.

جدول(٤) : قيم "ت" لنتائج التطبيق القبلي لأداتي الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٣٠)

| نوع الإختبار | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة عند (٠.٠١) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | م١ | ع١ | م٢ | ع٢ | | |
| الفهم العميق | ٢٩,٦٥ | ٣,٠٠٤ | ٢٩,٢٠ | ٢,٨٢ | ٠,٥٩٨ | غير دالة |
| مهارات الاستذكار | ٩٧,٩٧ | ٤,٠٣ | ٩٧,١٧ | ٤,٢٥ | ٠,٧٥ | غير دالة |

يتبين من جدول (٤) أن الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على إختبار الفهم العميق ومقياس عادات الاستذكار غير دالة ،مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين قبليا ، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

**٥- التدريس لمجموعتي الدراسة:**

قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام (المعالجة التجريبية) وذلك وفقا لدليل المحاضر/ المحاضرة ، حيث قامت الباحثة في البداية بتدريب الطالبات( الطالبة المعلمة ) على استخدام هذه المعالجة أثناء المحاضرة وقد استغرق هذا منهن أربعة محاضرات تقريبا حتى اتقن المعالجة تماما ،المحاضرة الأولى كان تدريب على موضوعات خارج المقرر عليهن دراسته وكان ذلك على موضوعات تربوية تم دراستها في الفرق السابقة وبدءا من المحاضرة الثانية تم البدء في دراسة الموضوعات المقررة عليهن ، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد قامت بالتدريس لهن إحدى الزميلات وهي

تتمتع بخبرة تدريسية، وقد استغرق تدريس موضوعي الدراسة (٨) محاضرات بواقع محاضرة أسبوعية

وقد لوحظ فارق كبير في قدرة مجموعة البحث على المناقشة وصياغة وطرح الأسئلة وفي استخدام عدد من العمليات قبل وبعد استخدام المعالجة التجريبية، حيث زاد حماس الطالبات وزيادة دافعيتهن للمشاركة أثناء المحاضرة وانخفاض انطوائهن وخجلهن من التحدث

**٦- التطبيق البعدي لأداتي الدراسة**:

بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة أعيد تطبيق أداتي الدراسة (الفهم العميق- مقياس مهارات الاستذكار)، ثم تم التصحيح وتحليل البيانات إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

- **خامساً: عرض النتائج**:

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها :

**١- النتائج الخاصة بإختبار الفهم العميق**:

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية (التي تدرس بالدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) في اختبار تنمية الفهم العميق لصالح المجموعة التجريبية.

ولإختبار صحة هذا الفرض ،تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإختبار الفهم العميق وأبعاده المختلفة كما يتضح من جدول (٥)

**جدول (٥) : المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لنتائج التطبيق البعدي لإختبار الفهم العميق على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٣٠)**

| أبعاد الاختبار | الدرجة النهائية | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة"ت" ودلالتها | حجم التأثير $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م١ | ع١ | م٢ | ع٢ | | |
| التفكير التوليدي | ٢٥ | ٢٢.٨٨ | ١.١٩ | ١٨.٨٦ | ١.٥٣ | ١١.٣٣* | |
| طبيعة التفسيرات | ٦ | ٤.٩٠ | ٠.٧١ | ٣.٤٧ | ٠.٦٨ | ٨.٢٧* | |
| طرح الأسئلة | ١٨-٣٦ | ٣٢.٠٨ | ٣.٥٤ | ١٦.٩٠ | ٢.٦٩ | ١٨.٦٧* | |
| إتخاذ القرار | ٣ | ٢.٤٣ | ٠.٦٣ | ١.٥٠ | ٠.٧٢ | ٥.٥٢* | |
| الإختبار ككل | ٥٢- ٧٠ | ٦٢.٣٠ | ٥.٢٢ | ٤٠.٧٣ | ٣.٥٢ | ١٨.٧٥* | ٠.٨٥٨ |

* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لإختبار الفهم العميق بأبعاده لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يقبل الفرض الأول للدراسة. ولحساب حجم التأثير (d) لاستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات على الفهم العميق ،تم إيجاد قيمة مربع إيتا( $\eta 2$) ومقارنة قيمة (d) بالجدول المرجعي لتحديد مستوى حجم التأثير كما يتضح من جدول (٦).

جدول (٦) : قيمة ( $\eta^2$ ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير للمجموعة التجريبية

| العامل المستقل | العامل التابع | قيمة ( $\eta^2$ ) | قيمة (d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات | اختبار الفهم العميق | ٠,٨٥٨ | ٤,٩٣ | كبير |

يتضح من جدول (٦) أن حجم تأثير استخدام إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات على الفهم العميق كبير ، مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في إختبار الفهم العميق البعدي ، مما يدعم صحة الفرض الأول

- **اختبار صحة الفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار الفهم العميق وأبعاده لصالح التطبيق البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض ،تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفهم العميق وأبعاده المختلفة كما يتضح من جدول (٧)

جدول (٧) : المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لنتائج تطبيق اختبار الفهم العميق وأبعاده على المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس

| أبعاد الإختبار | الدرجة النهائية | التطبيق البعدي | | التطبيق القبلي | | قيمة"ت" ودلالتها | حجم التأثير $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م١ | ع١ | م٢ | ع٢ | | |
| التفكير التوليدي | ٢٥ | ٢٢,٨٨ | ١,١٩ | ١٣,٦٣ | ٢,٠٥ | *٢٣,٣٦ | |
| طبيعة التفسيرات | ٦ | ٤,٩٠ | ٠,٧١ | ٢,٦٧ | ٠,٥٤٧ | *١٣,٠٨ | |
| طرح الأسئلة | ١٨-٣٦ | ٣٢,٠٨ | ٣,٥٤ | ١٢,٤٥ | ١,٤ | *٣٠,٩ | |
| إتخاذ القرار | ٣ | ٢,٤٣ | ٠,٦٣ | ٠,٩ | ٠,٤٨ | *٩,٣٤ | |
| الإختبار ككل | ٥٢- ٧٠ | ٦٢,٣٠ | ٥,٢٢ | ٢٩,٦٥ | ٣,٠٤ | *٣٣,١٣ | ٠,٩٧ |

◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في اختبار الفهم العميق وأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي وبذلك يقبل الفرض الثاني للدراسة.كما يتضح من جدول(٧) أن حجم التأثير كبير مما يدل على تأثير الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية الفهم العميق لدى طالبات المجموعة التجريبية.

## ٢- النتائج الخاصة بمقياس مهارات الاستذكار:

- **اختبار صحة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه" توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي تدرس بالدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات) والمجموعة الضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) في مقياس مهارات الاستذكار لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض ،تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الاستذكار وأبعاده المختلفة كما يتضح من جدول (٨)

**جدول (٨) : المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لنتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات الاستذكار على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة (ن=٣٠)**

| أبعاد المقياس | الدرجة النهائية | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | قيمة"ت" ودلالتها | حجم التأثير $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م١ | ع١ | م٢ | ع٢ | | |
| المدخلات | ٩٦ | ٧٦.٦ | ٥.٨ | ٣٩.٨ | ٥.٢ | ٢٥.٧٧* | |
| العمليات | ٨٨ | ٦٦.٣٣ | ٥.٢ | ٣٤.٦ | ٥.٢ | ٢٣.٤* | |
| المخرجات | ٥٦ | ٤٢.٧ | ٦.١ | ٣٢.٧ | ٦ | ٦.٣٥* | |
| المقياس ككل | ٢٤٠ | ١٨٥.٧٠ | ١٥.٥ | ١٠٧.٢٠ | ١٥.٣ | ١٩.٦٨* | ٠.٨٧ |

◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الاستذكار وأبعاده المختلفة لصالح المجموعة التجريبية وبذلك، يقبل الفرض الثالث للدراسة.

كما يتضح من جدول(٨) أن حجم التأثير كبير مما يدل على تأثير الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية مهارات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية. ولحساب حجم التأثير (d) لإستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات على عادات الاستذكار ،تم إيجاد قيمة مربع إيتا( $\eta^2$ ) ومقارنة قيمة (d) بالجدول المرجعي لتحديد مستوى حجم التأثير كما يتضح من جدول (٩)

**جدول (٩) : قيمة ( $\eta^2$ ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير للمجموعة التجريبية**

| العامل المستقل | العامل التابع | قيمة ( $\eta^2$ ) | قيمة (d) | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات | مقياس مهارات الاستذكار | ٠.٨٥٨ | ١٤.٣ | كبير |

يتضح من جدول (٩) أن حجم تأثير استخدام إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات على مهارات الاستذكار كبير، مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس مهارات الاستذكار البعدي ، مما يدعم صحة الفرض الثالث.

- **اختبار صحة الفرض الرابع**:

ينص الفرض الرابع للدراسة على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في مقياس مهارات الاستذكار وأبعاده لصالح التطبيق البعدي".

ولإختبار صحة هذا الفرض ،تم حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات طالبات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده لمقياس مهارات الاستذكار وأبعاده المختلفة كما يتضح من جدول (١٠).

جدول (١٠) : المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيم "ت" لنتائج تطبيق مقياس مهارات الاستذكار وأبعاده على المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس (ن=٣٠)

| أبعاد المقياس | الدرجة النهائية | التطبيق البعدي | | التطبيق القبلي | | قيمة"ت" ودلالتها | حجم التأثير $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م١ | ع١ | م٢ | ع٢ | | |
| المدخلات | ٩٦ | ٧٦.٦ | ٥.٨ | ٣٦.١ | ٢.٧ | ٣٥.٦* | |
| العمليات | ٨٨ | ٦٦.٣٣ | ٥.٢ | ٢٩.٣ | ١.٧ | ٤٠.٥* | |
| المخرجات | ٥٦ | ٤٢.٧ | ٦.١ | ٣٢.٥ | ٢.٣ | ٧.٩* | |
| المقياس ككل | ٢٤٠ | ١٨٥.٧٠ | ١٥.٥ | ٩٧.٩٧ | ٤.٠٣ | ٢٩.١١* | ٠.٩٦٧ |

◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعده في مقياس مهارات الاستذكار وأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي وبذلك يقبل الفرض الرابع للدراسة.كما يتضح من جدول(١٠) أن حجم التأثير كبير مما يدل على تأثير الدمج بين استراتيجية "PQ4R" ومدخل معالجة المعلومات في تنمية مهارات الاستذكار لدى طالبات المجموعة التجريبية.

- **سادساً : مناقشة النتائج وتفسيرها :**

عند مناقشة النتائج وتفسيرها وجدت الباحثة أنه من الصعوبة الفصل بين كل من إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات فكلاهما قائم على نظرية التعلم القائمة على الدماغ ومن ثم فهما وجهان لعملة واحدة، فالتعلم مفهوم يشير إلى حدوث تغييرات أو تعديلات تطرأ على السلوك نتيجة لمرور المتعلم بخبرات تعليمية ،والذاكرة هي عملية تثبيت هذه التغيرات والتعديلات وحفظها وإبقائها جاهزة لحين الحاجة إليها، وأن كفاءة التعلم وكفاءة أداء الذاكرة يعتمدان على الكيفية التي يتم بها معالجة المعلومات. ومن ناحية أخرى فإن مستويات التذكر تعتمد وتتحدد بشكل أساسي على المستوي أو الطريقة المستخدمة في المعالجة (عميق - سطحي). وعليه سيتم مناقشة نتائج الدراسة كما يلي:

- **تأثير الدمج بين إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات على تنمية الفهم العميق في مقرر المناهج :**

أظهرت النتائج الخاصة بتطبيق اختبار الفهم العميق ومحاوره (التفكير التوليدي . طبيعة التفسيرات . طرح الأسئلة . إتخاذ القرار) لدى الطالبة المعلمة بالفرقة الرابعة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا وعلى المجموعة التجريبية قبليا وبعديا وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام المعالجة (الدمج بين إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات) مكنت الطالبة المعلمة (عينة الدراسة) من:

- الإعتماد على نفسها في استخلاص وبناء المعنى ،وذلك زاد من درجة وعيها بالأهداف التي تسعى لتحقيقها.
- الفهم العلمي لعناصر ومكونات المحتوى العلمي (موضوع الاختبار) ،وذلك من خلال تنظيم المعلومات وإدراك العلاقات ومن ثم الربط بينها .

- الوعي بالعمليات الهامة التي تُجرى على المعلومات المكتسبة (تشفير - تخزين - استرجاع) وكيفية ربط المعلومات الجديدة بالسابقة.
- مراقبة فهمها للمادة التعليمية (المحتوى العلمي) وإجراء المعالجات اللازمة من خلال طرح الأسئلة لنفسها ولزميلتها بعد كل جزئية تُقرأ ،ومن خلال طرح الأمثلة وابتكار مخططات أو صور وخلق معنى لما تقرأ ومحاولة الإجابة على الأسئلة التي تم طرحها مسبقا.
- القيام بعمليات التفسير والنقد والتحليل والتقويم وإصدار الأحكام وذلك من خلال مناقشتهم معا وتقويم آرائهم والوصول للرأي الصحيح.
- الوعي بكفاءة الذاكرة وكيفية أداء مهامها وسعتها ،فكلما كان واعياً بذاكرته الفعالة والمنتجة كلما كان أكثر وعيا وتحديدا لما هو مطلوب منه وماذا وكيف ومتى يستخدم إستراتيجية ما، وهذا يؤثر على كم ونوع المعلومات ويحقق الاختلاف والفروق بين الأفراد.
- القدرة على الاستخدام الواعي للاستراتيجيات المعالجة بما يتلائم وطبيعة المهام المطلوبة.

وتتفق مع هذه النتيجة دراسة كل من:(طارق محمد:٢٠٠٩)؛ (عماد أحمد ٢٠٠٧)؛ (مختار أحمد ،٢٠٠٦)؛ (Adkins,I.,2005)؛(نبيل فضل ،٢٠٠٣)؛ (فوقية عبد الفتاح،٢٠٠١)؛(زياد بركات،د.ن.)

- **تأثير الدمج بين إستراتيجية** PQ4R **ومدخل معالجة المعلومات على تنمية مهارات الاستذكار في مقرر المناهج** :

أظهرت النتائج الخاصة بتطبيق مقياس مهارات الاستذكار وأبعاده: مهارات المدخلات (الإستماع . القراءة . الكتابة . عمل الملاحظات . تحديد الأهداف . المشاركة في الفصل) ، مهارات العمليات (إدارة الوقت . التركيز والإنتباه . إدارة الذاكرة . الإعداد للإختبار) ،ومهارات المخرجات (كتابة التقارير . أخذ الاختبار ـ التعلم من الاختبار ) لدى الطالبةٍ المعلمة بالفرقة الرابعة على كلٍ من المجموعتين التجريبية والضابطة بعديا وعلى المجموعة التجريبية قبليا وبعديا وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن استخدام المعالجة التجريبية (الدمج بين إستراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات) مكنت الطالبة المعلمة (مجموعة الدراسة) من:

- تحديد أهدافها منذ البداية وبالتالي تحديد العمليات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- استخدام عدد من الاستراتيجيات أو التكتيكات الملائمة لأداء المهام المطلوبة ( المعرفة العامة الأولية بالموضوع وذلك بغرض الإلمام به . وإحماء للعقل . وضع الطالبة مكان المحاضر في طرح الأسئلة . التأمل للحقائق والأفكار وهذا يتيح للمتعلمة التعمق في الموضوع ومعالجة للمعارف أكثر منه حفظ لها . التسميع من أجل إستبقاء المعلومات الملفوظة في حالة نشطة في مخزن الملفوظ Articulatory Rehearsal وما يتبعه من إستراتيجية التكرار الهمسي Sub vocal Rehearsal ).

- الوعي بأهمية معالجة المعلومات والعمليات التي ينبغي أن تجرى عليها وأثر ذلك على الذاكرة وعلاقته بالقدرة على التفكير، ومن هذه العمليات (التلخيص. التطبيق. عمل المخططات. الرسوم. استخدام الرموز).
- استخدام إرشادات الاستذكار الجيد منها: (اختيار الوقت والمكان المناسبين. تسجيل الملاحظات . الاستذكار أول بأول . المناقشة داخل المحاضرة . التلخيص . الربط بين الموضوعات . التوجيه الذاتي للأسئلة . الإستعداد للإختبار)

ومن خلال تطبيق الباحثة للمعالجة وجدت أنها تساعد الطالبة المعلمة على تنظيم بنيتها المعرفية؛ وتنظيم عمليات الذاكرة؛ وتصنيف المعلومات إلى تصريحية وأخرى اجرائية؛ وتصنيف المعارف المكتسبة؛ والقيام بعدد من العمليات التي تساعد على الفهم مثل التلخيص؛ الربط؛ إعادة الصياغة؛عمل المخططات. وبالتالي مضاعفة طاقتها المعرفية، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (هلال حميد،٢٠١٠)؛(عماد أحمد،٢٠٠٧) (Allan, J. and Clarke ,K. 2007) ؛ (محمد عبد السميع ،٢٠٠٥)، كما أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عادات الاستذكار و استراتيجيات التعلم منها دراسة (محمد عبد الله ، إبراهيم الشافعي إبراهيم ،٢٠٠٧)؛(مها محمد العجمي،٢٠٠٣)؛(سبيكة يوسف الخليفي،٢٠٠٠)؛(لطفي محمد، ١٩٨٩)

- **سابعاً : انطبعات أثناء التجريب :**

- تعتمد استراتيجية PQ4R على نشاط وفعالية المتعلم سواء قبل التدريس أو أثناء التدريس وهذا كان يعد في حد ذاته صعوبة، حيث تعودت طالبات مجموعة الدراسة طيلة فترة دراستها بالكلية (وهذا على حد قولهن) على استقبال المعلومة دون بذل أي مجهود سوى تدوينها من جانب القلة منهن في الدفتر الخاص بهن.
- وجدت الطالبات في البداية صعوبة في فهم وتطبيق هذه المعالجة (الدمج بين PQ4R ومعالجة المعلومات) واستمر شعورهن بهذه الصعوبة لمدة ثلاث أسابيع تقريبا أي بمعدل ثلاث محاضرات ولكن مع فارق شدة الصعوبة في أول مرة عن ثالث مرة.
- تدني قدرة الطالبات على القيام بعمليات عقلية عليا وعدم فهمهم لمعناها حيث لم يدرسن ذلك خلال مقرر طرق تدريس في الفرقتين الثالثة والرابعة (تخصص لغة عربية)، مما أوجد لديهن صعوبة كبيرة في تحليل النص أو ادراك العلاقات بين المعارف المختلفة أو حتى القدرة على استخلاص الأفكار الاساسية للموضوع واستمرت هذه الصعوبة لمدة أربعة اسابيع تقريبا.
- تدني قدرة الطالبة على صياغة وطرح الأسئلة وخاصة تلك التي تتطلب مهارات تفكير عليا، حيث تركزت نوعية اسئلتهن فقط على: عرفي.....؟ اذكري عناصر.....؟ عددي.....؟ ومن ثم وجدت الباحثة منهن صعوبة بالغة في البداية حتى تدربن على طرح أكبر عدد من الأسئلة على موضوع واحد وبمستويات مختلفة.

- تدني قدرتهن على التعبير باسلوبهن وذلك بسبب تعودهن لفترة طويلة على الحفظ والاستظهار لما يتعلمونه دون الفهم أو معالجة ما يتعلمونه، وهذا كان له أثره السئ حيث أدى إلى خجلهن وعزوفهن عن التحدث أثناء المحاضرة، كان ذلك خلال المحاضرة الأولى فقط ولكن بتشجيع الباحثة لهن على التحدث وعدم الخوف من الخطأ وأننا جميعا نتعلم الأن، شيئا فشيئا اصبحن سباقين في التحدث.
- كل ما سبق كان سبب في عدم الإلتزام بالجدول الزمني المحدد للموضوعات خلال المحاضرات الأربع الأولى.
- بداية من المحاضرة الرابعة (بفضل من الله سبحانه وتعالى) اصبحت لدى الطالبات القدرة على فهم وتطبيق خطوات الاستراتيجية ، والقيام بالتلخيص؛ وادراك علاقات التشابه والاختلاف؛ طرح الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا ؛ القدرة على التنظيم ؛وادارة الذات.
- شعرت الطالبات باهمية هذه المعالجة وفائدتها في تحسين آدائها التعليمي وبالتالي التحصيل الأكاديمي لها ليس فقط في مقرر المناهج ولكن في باقي المواد الدراسية الأخرى.
- زيادة ثقة الطالبات بقدراتهن وعدم خوفهن وقلقهن من الامتحان.
- ارتفاع التحصيل الدراسي للطالبات في الاختبار النهائي لمقرر المناهج، كما لوحظ انخفاض نسبة الرسوب في المقرر عما كانت عليه سابقا فلم تصل إلى ٢٠٪.

- **التوصيات والمقترحات** :

توصي الدراسة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بالتوصيات والمقترحات التالية:

- الاهتمام بالذاكرة واستراتيجيات تقويتها ،وتدريب المتعلمين عليها سواء العاديين وغير العاديين لما لها من أثر إيجابي في تعزيز التعلم.
- الاهتمام بالفهم العميق من خلال استخدام استراتيجيات لتنميته.
- تدريب المتعلمين على استخدام مهارات الاستذكار الجيدة لما لها من أثر إيجابي في التحصيل الدراسي وحل المشكلات الدراسية وتقليل الوقت والجهد
- اعداد أدلة للمعلم بكافة التخصصات للمساعدة في التدريس وفق استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات.
- تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على التدريس وفق للمعالجة التجريبية (الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات).
- دراسة فعالية المعالجة (الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات) في التدريس لمراحل دراسية أخرى.
- دراسة فعالية المعالجة (الدمج بين استراتيجية PQ4R ومدخل معالجة المعلومات) في لمقررات دراسية أخرى والمقارنة بين الجنسين.

- **المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :


١- أحمد زكي صالح(١٩٧٢) :علم النفس التربوي ،دار النهضة العربية ،القاهرة.
٢- أحمد عبد الله ندى (٢٠٠٧) : مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ، رسالة ماجستير ، جامعة عمان للدراسات العليا ، عمان .
٣- أماني سيد إبراهيم (١٩٩٨): "أثر برنامج لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى طلاب الجامعة في ضوء نظرية معالجة المعلومات"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
٤- السيد عبد القادر زيدان(١٩٩٠):عادت الاستذكار وعلاقتها بالتخصص ومستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة لعينة من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود، الجمعية المصرية للدراسات النفسية القاهرة ،المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر.
٥- إيمان عبد الكريم كامل (٢٠٠٧ ): "فعالية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة العلوم في ضوء نظرية التصميم للفهم (UBD) "لويجنز وماكتيج" لطلاب المدارس الثانوية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية ،جامعة حلوان.
٦- إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٩):أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ،المؤتمر العلمي الثالث عشر، التربية العلمية: المعلم ، والمنهج ، والكتاب دعوة للمراجعة، الجمعية المصرية للتربية العلمية،فندق المرجان الاسماعيلية، ١٠٩-١٨٩.
٧- بكر حسين فضل(٢٠١٢):فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة لدى طلبة المرحلة الإعدادية ،مجلة الأستاذ، (٢٠٣)، ١٥٢٥- ١٥٦٥.
٨- بهاء حمودة(٢٠٠٦):تنمية القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية M.U.R.D.E.R. المعرفية القائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات، رسالة ماجيستير ،كلية التربية - جامعة عين شمس.
http://scienceeducator.arabblogs.com/index032.htm
٩- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) :التدريس والتعلم الأسس النظرية –الاستراتيجيات والفاعلية ،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس،الكتاب السادس،القاهرة،دار الفكر العربي.
١٠- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣) :الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، القاهرة، دار الفكر العربي.
١١- حياة علي محمد (٢٠٠٥): التفاعل بين بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، ٨(١)، ١٨١- ٢٣٦.
١٢- راندا سيد عبد الله (٢٠٠٨): فعالية استخدام التدريس التبادلي في تنمية التعلم العميق والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ،رسالة ماجيستير،كلية البنات، جامعة عين شمس.
١٣- رجب السيد عبد الحميد (٢٠٠٢): فعالية استراتيجية مقترحة لتجهيز المعلومات في تدريس المستحدثات البيولوجية لدى طلبة كليات التربية "تخصص علوم ذوي أساليب التعلم المختلفة"، مجلة التربية العلمية ،الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ٥(٢)،٩٧.١٢٤

١٤- زياد بركات (٢٠١٠) :استراتيجيات تنشيط الذاكرة التي يستخدمها طلبة جامعة القدس المفتوحة لتعزيز قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها ،مجلة جامعة النجاح للأبحاث- العلوم الإنسانية،٢٤(٩)، ٢٥٢٧ - ٢٥٥٨.
http://scholar.najah.edu/ar/publication/journal-article/

١٥- سبيكة يوسف الخليفي (٢٠٠٠): علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٧(٩).

١٦- سيد محمد الطواب(١٩٩٧):النمو الإنساني،أسسه وتطبيقاته،دار المعرفة الجامعية:الأسكندرية.

١٧- طارق محمد عبد النبي ( ٢٠٠٩): دور إستراتيجيات الفهم في تحسين أداء الذاكرة العاملة، رسالة دكتوراة، كلية التربية - جامعة المنوفية.

١٨- عبد المعطي سويدان (٢٠٠٣):مهارات التفكير ومواجهة الحياة ،العين،دار الكتاب الجامعي.

١٩- عزت عبد الرؤوف علي(٢٠٠٧): أثر استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الكيمياء على مستوى تجهيز المعلومات وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي،المؤتمر العلمي الحادي عشر ،التربية العلمية.. إلى أين؟، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، فندق المرجان – الاسماعيلية ،١١١- ١٣٩.

٢٠- على عبد الله العفنان (٢٠٠٦) : العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ، رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، (٢٧) http://www.gesten.org.sa

٢١- عماد أحمد حسن(٢٠٠٣): التنبؤ بالأداء الأكاديمي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بأسيوط، ١٩(١) ،(٢)، ٥٨٠- ٦١٩.

٢٢- فتحي مصطفى الزيات(١٩٩٥):الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ،دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع،المنصورة.

٢٣- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١): سعة الذاكرة واستراتيجيات مستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٤(٤٢)، ٢٠٧- ٢٧٠

٢٤- لبنى جديد (٢٠١٠): العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمي"، مجلة جامعة دمشق، (٢٦)،٩٣- ١٢٣

٢٥- لطفي محمد فطيم (١٩٨٩): العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية - جامعة الكويت، ٣٦(٩).

٢٦- مجمع اللغة العربية(١٩٦٠) : المعجم الوسيط ، (باب الذال) ، ط٣، ج١.

٢٧- محمد أحمد الرفوع (٢٠٠٨):أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن وعلاقتها بالجنس والتخصص،مجلة جامعة دمشق ،٢٤(٢)،١٩٥ - ٢٣٣.

٢٨- محمد المصري (٢٠٠٩):العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، ٢٥( ٣٤) ،٣٤١- ٣٧٠ .

٢٩- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٤) : فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية وزيادة مهارات الاستذكار والانجاز الاكاديمي في ضوء السعة العقلية ،مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة ،(٥٦)، ٩١- ١٢٧.

٣٠- محمد عبد الله آل عمرو،إبراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠٠٧): دراسة لبعض سمات الشخصية المرتبطة بكل من : عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي وأثر برنامج إرشادي مقترح عليهما لدى طلاب كلية المعلمين بالسعودية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٥٤(١٧)، ٥- ٤٧

٣١- محمد نبيه بدير (١٩٩٠): عادات الاستذكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات الجامعة ،مجلة كلية التربية ،جامعة المنصورة ، ٤(٢).

٣٢- محمود الوهر ؛و ثيودورا بطرس (١٩٩٩): مستوى امتلاك طلبة الجامعة الهاشمية للمعرفة المتعلقة بالمهارات الدراسية الصفية و علاقته بالكلية التي يدرس فيها الطالب وجنسه ومعدله التراكمي، مجلة دراسات (العلوم التربوية)، ٢٦(٢ )، ٣٤٠.٣٢٦.

٣٣- مختار أحمد الكيال(٢٠٠٦): فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة ،وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض المملكة العربية السعودية www.dr-banderlotaibi.com/new/admin/uploads/3l26k.pdf

٣٤- مصطفى محمد علي ؛عماد أحمد حسن (٢٠٠٤): فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوي العام العاديين ونظرائهم ذوي التحصيل المنخفض ،مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٢٤).

٣٥- مصعب محمد شعبان (٢٠٠٨): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير ،كلية التربية - الجامعة الإسلامية، غزة. http://library.iugaza.edu.ps/thesis/83300.pdf

٣٦- مها محمد العجمي (٢٠٠٣) : علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كليات التربية للبنات بالإحساء رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ٣(٨٩) ، ٣٧- ٦٩

٣٧- مؤيد حسن فوزي(٢٠٠٣): المرجع في تدريس مهارات التفكير، دليل المعلم ،ترجمة باري ك. بيير ،الإمارات العربية المتحدة، العين ،دار الكتاب العربي.

٣٨- نبيل فضل محمود (٢٠٠٥): نظم عرض المعلومات على التحصيل الدراسي وطرق تجهيز المعلومات في اطار السعة العقلية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة ،٥٩(٢).

٣٩- نعيمة حسن أحمد( ٢٠٠٦ ):فعالية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية،الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المؤتمر العلمي العاشر ،التربية العلمية"تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، الاسماعيلية ،(١)، ٢٢١- ٢٨٦.

٤٠- نوال عبد الفتاح فهمي (٢٠٠٨):أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في مادة العلوم،مجلة التربية العلمية،١١(٤)،٦٣ - ١١٨.

٤١- وفاء صابر رفاعي(٢٠٠٩): أثر استخدام النماذج العلمية في تدريس العلوم لتنمية المفاهيم العلمية وبعض أبعاد التعلم العميق وفهم طبيعة العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجيستير، كلية البنات- جامعة عين شمس.

٤٢- هلال حميد أحمد (٢٠١٠): فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب ضعاف التحصيل، رسالة ماجيستير، كلية العلوم والآداب - جامعة نزوي، عمان.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية :**


43- Adkins, I.(2005): Metacognition Designing for Transfer, **Educational Technology and Research Development,** 62(3), 82-100

44- Allan, J. and Clarke ,K. (2007),Nurturing Supportive Learning Environments in Higher Education Through the Teaching of Study Skills:To Embed or Not to Embed?,***International Journal of Teaching and Learning in Higher Education,***19(1),64-76 http://www.isetl.org/ijtlhe/ ISSN 1812-912974

45- Ashaman, a &Conway,R. (2003 ):**Using Memory and Cognition,** New York: Harper Collins College Publishers.

46- Behzadi,H. ; Lotfi H., 2012:The Study of Teaching Effective Strategies On Student's Math Achievements, **Mathematics Education Trends and Research**, 2014 (2014) 1-8. http://www.ispacs.com/journals/metr/2012/metr-00040/article.pdf

47- Biggs,J.(2003).***Teaching for quality learning at university***. 2 edition, the McGraw.Hill companies.

http://www.google.com.eg/books?hl=ar&lr=&id=XhjRBrDAESkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Promoting+Deep+Learning+through+Teaching+and+Assessment&ots=m3zhR1vhMW&sig=DO2iH-szhcHBH6r_HEMtA5eVxQM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

48- Burton, M. (2007):**Developing Adult Teaching and Learning: Practitioner Guides**. Reading. NIACE http://shop.niace.org.uk/developing-adult-teaching-learning.html

49- Chin,C.& David, E. (2000): Learning in Science: a comparison of deep and surface approaches, **Journal of Research in Science Teaching,**37(2), 109-138.

50- Clay , H ( 2003: Library skills , Study habits and attitudes , and sex as related to academic achievement " . **Educational and psychological measurement** , 64 , 967 - 969.

51- Cohen, D.K.et all.,(1993): **Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice** . San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc

52- Cox,K.&Clark,D.(2005):Deep learning and education for sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education, 4(1).44 –56 http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?_articleid =839800&show=abstract

53- Entwistle, et al. (2005):Promoting Deep Learning through Teaching and Assessment American Association for Higher Education http://www.tlrp.org/pub/acadpub/Entwistle2000.pdf

54- Eryilmaz,E.Taslidere.(2010):The Relative Effectiveness of Integrated Reading Study Strategy and Conceptual Physics Approach, **Res. Sci. Educ.,**42(2),181-199,From Springer Science +Business Media B.V. 2010.

http://link.springer.com/article/10.1007/s11165-010-9194-1
55- Gregory J. Kelly(2005):Development of Elementary School Students' Cognitive Structures and Information Processing Strategies under Long-Term Constructivist Oriented Science Instruction,**Science Education**, 89(5
56- Gopalakrishnan, K. , (2009). "Students tackle stress as board exams draw". *The Times Of India*. http://timesofindia.indiatimes.com/city/chennai/Students-tackle-stress-as-board-exams-draw/articleshow/3949131.cms?
57- Hayman, D.R.(2005),Underrepresented Engineering College Student Academic Achievement Through Self-Regulated Behaviors,DAI-A,66,488.
58- Heitz, R. P., & Engle, R. W. (2007). Focusing the spotlight: Individual differences in visual -314). attention control. ***Journal of Experimental Psychology****: General;* 136, 217-240.
59- John F. Kihlstorm & Terrence M. Barnhrdt(1993),**the Self-Regulation of memory** :for Better and for Worse, with and without Hypnosis, Handbook of Mental Control ,England Cliffs ,N.j.: Prentice-Hall.
60- Joseph, L. M. (2006). **Understanding, Assessing and Intervening on Reading Problems**. Bethesda, MD. National Association of School Psychologists.
61- Khan,H.S.(2012):An Inovative Inquiary-based Approach for Scienge-Teaching with reference Constructivism, EDUSAERCH-ISSN:0976-1160, 3(2), 102-106 http://researchorgbsp.org/wp-content/uploads/2012/11/OCT_2012.pdf#page=110
62- Luckie,W.R. & Smethurst W. (1998): ***Study power : Study skills to improve your learning and your grades***. Cambridge, USA : bookline books **.**
63- National Center for Education Statistic(2004),Highlights from the Trends in International Math and Science Study (TIMSS), http://nces.edu.gov
64- Newton, L.(2000) :**Teaching for Understanding What it is and How to do it** .London, New York, Rout ledge Flamer.
65- Omoteso, B. A.; Sadiku, F.A.(2012):Effectiveness of PQ4R Study Technique on Performance of Students in Chemistry, **IFE PsychologIA,** 21(3-S),238-244. file:///C:/Users/DELL/Desktop/EBSCOhost%20%20%208956087 0%20%20%20EFFECTIVENESS%20OF%20PQ4R%20STUDY %20TECHNIQUE%20ON%20PERFORMANCE%20OF%20ST UDENTS%20IN%20CHEMISTRY..htm
66- Polack, K.& Keeling, E. (2005):Easy Ways to Promote Inquiry in a Laboratory Course: The Power of Students Question, **ERIC** [EJ725450].

67- Unsworth, N., Heitz, R. P., & Engle, R. W. (2005). **Working memory capacity in hot and cold cognition**. In R. W. Engle, G. Sedek, U. Hecker, & D. N . McIntosh (Eds.), *Cognitive limitations in aging and psycho pathology* (pp. 19-43). New York: Cambridge University Press.

68- Unsworth, N., & Engle, R. W. (2007). The nature of individual differences in working memory capacity: Active maintenance in primary memory and controlled search from secondary memory. ***Psychological Review,*** 114, 104-132.

***69- Rand, S.(2005): "Metacognition in Science" ,****Science Scope, **29(1),59 -61***

***70- Rodli, M. (2009):Improving the Reading Comprehension of the Tenth Year Students of MAN Mojokerto Using PQ4R Strategy, DISERTASI dan TESIS Program Pascasarjana UM.***

71- Royal Literary Fund Center (2009): *Mission Possible: the Study Skills Pack* http://www.rlf.org.uk/fellowshipscheme/writing/mission_possible.cfm

72- Rullin, J. (2006):the Information Processing Approach http://chiron.Edu.com/

73- Sriadi,N.,Yarmada,(2012): The Effect Of PQ4R Strategy and Lingustic Intellegence on Reading Comprehenssion of the Tenth Grade Students of Smane Sukasada in the Acadimec year 2011/2012,**JURNAL PENELITIAN**, 1(2) http://pasca.undiksha.ac.id/e-journal/index.php/jurnal_bahasa/issue/view/31

74- Stangl, werner; Robinson, F., (1970). Effective study. New York: Harper & Row.. "The PQRST Method of Studying" (in EN). stangl-taller.at. Retrieved 2009-02-01. http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNTECHNIK/PQRST.shtml

75- Tori, K. Flint (2010) : Making Meaning Together: Buddy Reading in a First Grade Classroom**, Early Childhood Education Journal, 38(4), 289-297 ,** from Springer Science+ Business Media http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-010-0418-9

76- White, C.B.(2006),Self-Regulated Learning and Self-Assessment in Medical Education: Is It All Latin to Medical Students? DAI,66,3235.

❋❋❋❋❋❋❋

# البحث الخامس :

## فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم

إعـــداد :

**د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي**
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة حلوان

obeikandl.com

obeikandl.com

# فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم

د / إيمان عبد الكريم كامل نويجي(*)

• **المستخلص**:

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل للطلاب/المعلمين بشعب العلوم وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية للمعلم وفي تنمية مستوى التفكير التأملي لديهم، بالإضافة إلى قياس فاعليته عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوع بحوث الفعل (فردية/تشاركيه). تكونت عينة الدراسة من (٢٣) طالبة/معلمة بشعبة بيولوجي بالفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة حلوان للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١. وللتحقق من صحة فروض الدراسة تبنت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين: المجموعة التجريبية الأولى استخدمت بحوث الفعل فرديا، والمجوعة التجريبية الثانية استخدمت بحوث الفعل تشاركيا؛ وفقا للخطوات والإجراءات المحددة في البرنامج التدريبي. كما استخدمت الباحثة لهذا الغرض أداتين هما: بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطالب/المعلم في ضوء المعايير المهنية، ومقياس مستوى التفكير التأملي وهما من إعداد الباحثة. وأشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية استخدام بحوث الفعل في تنمية الأداء التدريسي للطالب/المعلم في ضوء المعايير المهنية ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين عينة الدراسة. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية يرجع لاختلاف نمط إجراء بحوث الفعل لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت بحوث الفعل التشاركية في تنمية الأداء التدريسي. كما أوضحت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية يرجع لاختلاف نمط إجراء بحوث الفعل على مستوى التفكير التأملي. ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي من خلال استخدام بحوث الفعل. وأوصت الدراسة بأهمية تضمين بحوث الفعل وخاصة التشاركية منها في برامج إعداد المعلم، وتحفيز الطلاب المعلمين على إجرائها، والاهتمام بالارتقاء بمستوى التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين لما له من علاقة إيجابية بالأداء التدريسي.

**كلمات مفتاحيه: بحوث الفعل، بحوث الفعل تشاركيه، تنمية الأداء التدريسي، مستوى التفكير التأملي ، الطلاب/المعلمين بشعب العلوم، المعايير المهنية للمعلم.**

## *The Effect of Using Action Research (Individual/ Collaborative) on Improving the Teaching Performance and Reflective Thinking Level for The Science Student-Teacher in the light of Professional Standards for Teacher*

***Abstract:***

*The main aim of this study was to determine the effect of using a training program based on action research on improving teaching performance and reflective thinking level for the science student-teachers in the light of professional standards for teachers. In addition, it was measured its effectiveness when considering the main effect was a result of the difference in the type of action research (individual versus collaborative). The sample of the study consisted of (23) fourth year, Biology student-teachers faculty of Education, Helwan University of the academic year 2010/2011. To validate the hypothesis of the study the researcher adopted a quasi-experimental*

(*) مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية – جامعة حلوان

*approach, and the sample was divided into two experimental groups: the first experimental group used the action research individually and the second experimental research used a collaborative action research, according to the steps and procedures specified in the training program. Data was collected by using two instruments: the Teaching Performance Observation Checklist in the light of professional standards for teacher, and Reflective Thinking Level Scale.The results showed the effectiveness of using the action research in the development of the teaching performance of the biology student-teacher (study sample) in the light of professional standards, and the reflective thinking level. Also there were statistically significant differences between the two experimental groups due to the effect of the type of using action research In favor of the second experimental group that used collaborative action research in improving teaching performance. The results also showed no statistically significant differences due to the different type of using action research at the level of reflective thinking. In addition, there was a positive correlation between teaching performance and the level of reflective thinking through the use of action research. Finally, based on the result reached and conclusion made, a set of recommendations and suggestions for further research were provided.*

***Key word : Action Research, Collaborative Action Research, Teaching Performance, Reflective Thinking Level, Science Student-Teacher, Professional Standards for Teacher***

- **مقدمة** :

يُعد إعداد المعلم وتنميته مهنياً من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما له من أهمية بالغة في تطوير الأداء المهني، فالتنمية المهنية للمعلم – قبل وأثناء الخدمة – هي السبيل الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم في مراحل التعليم العام؛ فالتنمية المهنية عملية تتصف بالديمومة حيث تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة وكل التدابير والإجراءات التي تعمل على ارتقاء وتحسين الأداء المهني للمعلمين، فهي عملية مستمرة مدى الحياة المهنية؛ حيث يوضح (محمد شوق، محمد مالك، ٢٠٠١) أن التنمية المهنية مجموعة من الخبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداد المعلم وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية والتربوية للمعلمين ورفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى وتأهيلهم لمواجهة ما يحدث من تطورات تربوية وعلمية وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكفء والتقويم المستمر.

ومع المستجدات التربوية وما تتميز به مادة العلوم من قاعدة واسعة لبناء معرفي سريع التطور يجعل معلم العلوم - بصفة خاصة - بحاجة لفرص تعلم مستمرة لبناء خبراته، وتطوير مهاراته وقدراته، ونمو خبراته المهنية بصورة مضطردة يتطلب تحقيق درجة من التكامل بين الخبرات النظرية والميدانية.

وحيث إن معلمي العلوم يتم إعدادهم وفق برامج لا تتناسب مع طبيعة مجتمع المعرفة ومتطلباته، فإن كثير من الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها التعليمية أولت تنمية معلمي العلوم مهنياً جُل اهتمامها؛

للارتقاء بمستواهم وفقاً للاتجاهات المعاصرة وجعل المعلم منتجاً للمعرفة ومطورا باستمرار لممارساته التدريسية (نادية سمعان، عفاف عطيه، ٢٠٠٩، ص٢)، ويرى (محمد المفتى، ٢٠١٠، ص١٧) أن برامج إعداد المعلم بوضعها الحالي تجعلها تحيد عن الاتجاهات العالمية الحديثة حيث تُعِد معلما لأداء دور ناقل المعرفة، وبالتالي ففاعليتها محدودة في تأهيل الطالب/ المعلم للقيام بالأدوار المتعددة المتوقعة منه عند اشتغاله بالمهنة (ميسر، ناقد، مبتكر، باحث يقوم بحل المشكلات والمواقف الصعبة والأزمات واتخاذ القرار،.....) وهذا على سبيل المثال.

ونظراً لضرورة التنمية المهنية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة باعتبارها أساس تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم فقد تعددت مداخلها وأساليبها ؛ فمنها ذو طابع نظري مثل المناقشات والندوات والجلسات العلمية وغيرها، ومنها ذو طابع عملي مثل التدريس المصغر والدروس النموذجية وورش العمل وبحوث الفعل وغيرها.

ويكتسب بحث الفعل أهمية خاصة حيث يُعد أحد مداخل التنمية المهنية التي تهيئ الاستقصاء التشاركى والتأمل والحوار، ويؤكد (Rawlinson & Little, 2004) أنه في بحث الفعل يدرس المعلمون تعلم الطلاب والمرتبط بتدريسهم؛ بهدف تحقيق فهم أفضل لممارساتهم وبالتالي تحسينها وتطوير أدائهم أو حل المشكلات التي تواجههم في عمليتي التعليم والتعلم.

ومن ثَمّ فقد أشارت العديد من الدراسات منها دراسة (Kraft, 2002) ودراسة (Zeicher, 2003) ودراسة (Reis – Jorge, 2005) ودراسة (Kirkwood & Christie, 2006) إلى أن الاندماج في بحث الفعل يساعد على تنشيط وتجديد الممارسات التدريسية بما يزيد من إحساس المعلم بكفاءته المهنية. وخلال بحث الفعل يقوم المعلمون بعمل روابط بين النظرية والتطبيق، وتنمية التفكير الناقد، والاندماج بشكل أكثر فاعلية في خبرات ذات جدوى وفائدة ووضوح بالنسبة لهم؛ تزيد من تنميتهم مهنياً.

وفي ذات السياق أكدت دراسة (Ado, Kathryn, 2013) على دور بحوث الفعل في تدعيم المعلمين وخاصة المبتدئين حيث تستهدف رصد الظواهر التعليمية/التعلمية كما هي كائنة في الواقع المدرسي ، وتقويم الأداءات ، وحل المشكلات التربوية الصغيرة ، وتوظيف المعلومات الخام المتاحة داخل حجرات الدراسة من أجل " الفهم " ومن ثم " الفعل " وبالتالي فهي تعمل على تجسير الفجوة بين ما تم دراسته من نظريات وبين الممارسة التطبيقية داخل حجرات الدراسة. وأشارت دراسة (Lee, Young Ah & Wange, Ye, 2012) إلى أن بحث الفعل منهجي ومتعمد ويتضمن تأمل ذاتي واستقصاء يقوم به المعلم؛ لذا فهو مناسبا تماما لتعزيز التدريس الفعال.

أي أن بحوث الفعل بحوث إجرائية تطبيقية تهتم بدراسة ومعالجة ظاهرة أو مشكلة معينة في الميدان التربوي وذلك بهدف فهم تلك الظاهرة أو المشكلة والعوامل المسببة لحدوثها. وتطبيق استراتيجيات مناسبة لعلاجها. بحيث تؤدى إلى إحداث نقلة نوعية في عمليتي التعليم والتعلم. وأن تطبق في الميدان التربوي فعليا، لمدة زمنية تسمح بتقييم النتائج.

ولبحوث الفعل ثلاث أنواع رئيسة؛ فالنوع الأول بحوث الفعل الفردية Individual Action Research يقوم بها المعلم أو الممارس المهني بمفرده يركز فيها على مشكلة معينة مرتبطة بطلاب فصل معين ويمكنه الاستفادة من الزملاء أو خبراء أو بمن يُمكن أن يُقدم له الدعم ، و النوع الثاني بحوث الفعل التشاركية Collaboration Action Research يقوم بها مجموعة صغيرة من المعلمين أو الممارسين المهنيين بشكل تعاوني جماعي بين فريق المعلمين Team of Teachers ، أو بشكل تشاركي يقوم بها معلم أو أكثر بالاشتراك مع آخرين من فئات أخرى كباحثين أكاديميين أو خبراء. أما النوع الثالث بحوث الفعل على نطاق المدرسة School – Wide Action Research ويشارك فيها معظم العاملين بالمدرسة استجابة لمبادرات الإصلاح بهدف التطوير المؤسسي. (Schmuck R. A., 2009, p.p. 202-205)

تشير الدراسات والأدبيات التربوية إلى أن استخدام بحوث الفعل يساعد المعلمين على تجميع الأفكار عن ممارساتهم بما يسمح لهم بالبحث والتأمل في ممارساتهم لاكتساب المعرفة والنمو مهنيا(Ferrance, 2000) ، .(Glanz, 2003) هذا بالإضافة إلى أن استخدام بحوث الفعل يخلق إطار فكري لتحسين الممارسات التعليمية، ويعزز حل المشكلات واتخاذ القرارات التعليمية الفعالة، ويدعم التقييم الذاتي والتأمل، ويغرس الالتزام بالتحسين المستمر، ويساعد على خلق مناخا ايجابيا داخل المدرسة بما يؤثر بشكل مباشر على تشجيع تمكين المعلمين Teacher Empowerment .

وأصبح الإصلاح القائم على المعايير (Standards Based Reform) بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية التي تؤكد على الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلمين (كمال زيتون، ٢٠٠٤)، وتمثل المعايير المهنية مبادئ استرشادية نابعة من البحث التربوي، كما إنها تقدم رؤية واضحة للموجهات الرئيسة التي يجب أن يمتلكها معلم العلوم ليكون فعالا في مجال تخصصه. وتقوم معايير النمو المهني لمعلمي العلوم على عدة افتراضات منها ضرورة إكسابهم مهارات فنية تُحسن من أداءهم وتوفير فرص للبحث والتقصي، فضلا عن تهيئة فرص النمو المهني المرتبطة بعمل المعلمين في السياق المدرسي.

وتعددت الدراسات حول المعايير المهنية لتعليم العلوم، فقد اختبرت دراسة (Klieger & Yakobovitch, 2011) تصورات معلمي العلوم لفعالية المعايير في التعليم والتعلم، ومدى سهولة تطبيقها، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إدراك أغلبية المعلمين لفعالية معايير العلوم في تحسين التدريس، وأجرى (سعيد بن عبد الله الغامدي، ٢٠١٠) دراسة لتقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، وتوصلت الدراسة إلى ضعف ممارسة معلمي العلوم لمجالات المعايير العالمية.

وفي الإطار ذاته بدأت الاتجاهات الحديثة في برامج التنمية المهنية للمعلمين . قبل وأثناء الخدمة . التركيز على مفهوم التأمل استجابة للمتطلبات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم. فإعداد الطلاب/المعلمين . في ضوء ذلك . يجب

أن يتمركز حول تنمية مستوى التفكير التأملي من خلال إعمال الذهن في عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية أثناء عمليتي التعليم والتعلم. فالتفكير التأملي يُمَكِن الطلاب/المعلمين من التعامل مع المشكلات التعليمية والتربوية التي يواجهونها في المواقف التعليمية باختلاف درجات تعقدها، مما يؤدي إلى تكوين تعلم ذي معنى وأكثر وضوحا وتحديدا؛ وبالتالي ينمون قدراتهم التأملية والمهنية (Phan,2006) .

كما يتضح أن الاتجاهات الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً تتسق إلى حد كبير مع المبادئ والأسس التي يقوم عليها بحوث الفعل بأنماطه المتعددة، حيث يُسهم التأمل من خلال بحوث الفعل في تحسين الممارسات التدريسية؛ فالطالب المعلم لديه إطار مفاهيمي قوامه المعارف التربوية والتدريسية والأكاديمية التي يتلقاها أثناء إعداده، وكذلك الخبرات المهنية التي يكتسبها أثناء التدريب الميداني، والمواقف التي لاحظ زملاءه أثناءها وغيرها، وهذا الإطار المفاهيمي هو الموجه لكافة الممارسات المهنية، وبالتالي فإن إجراء تعديل على ذلك الإطار من شأنه أن يوجه تلك الممارسات إلى اتجاهات أخرى، ويتدرج الطالب/المعلم في مراقبة أداءاته وتحليلها وحله لما يواجه من مشكلات بصورة تأملية حيث يمر بمستويات التفكير التأملي. من الأدنى إلى الأعلى. من الأفعال الروتينية المألوفة إلى الفهم ثم الأفعال التأملية وصولا إلى التأمل الناقد (Kember, et al., 2000).

ونظراً لأن ثقافة بحوث الفعل في أوساط الطلاب/ المعلمين والميدان التربوي بشكل عام – إلى حد ما – لم يتم ممارستها بشكل فعال؛ لذا استشعرت الباحثة الحاجة إلى تدريب الطلاب/ المعلمين بشعب العلوم على استخدام بحوث الفعل(فردية/تشاركية) لتحسين أداءهم التدريسي وفقا لمعايير المعلم المهنية (قبل وأثناء الخدمة) بالإضافة إلى تنمية مستوى التفكير التأملي لديهم.

- **الإحساس بمشكلة الدراسة** :

لقد نبع لدى الباحثة الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال:

- **الأدبيات التربوية والدراسات السابقة** :
- **في مجال استخدام بحوث الفعل** :

تؤكد العديد من الدراسات السابقة منها دراسة (Ado, Kathryn, 2013) ودراسة (Lee, Young Ah et al.,2012) ودراسة (Mertler, Craig A.,2011) ودراسة (مرفت محمد، ٢٠١٠) ودراسة (Smith, K. & Sela, O., 2005) ودراسة (رحمة عودة، رندة عيد، ٢٠٠٤) على أهمية إجراء بحوث الفعل، وذلك يرجع إلى عدة أسباب منها:

- المعلمون عندما يقومون بإجراء بحوث الفعل يصبحون أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم المهنية.
- تركيز بحث الفعل على موضوعات ومشكلات بحثية ميدانية تستجيب للاحتياجات الخاصة بكل معلم.
- تساعد بحوث الفعل على اكتشاف طبيعة الممارسات وتحسينها.

- المعلمون الأكثر خبرة والمندمجون في بحوث فعل تشاركية أكثر قدرة على اكتشاف الممارسات التي تحتاج إلى تعديل وعمل روابط بينها وبين إجراءات بحث الفعل بشكل أسهل.
- بحوث الفعل التشاركية تدعم ممارسات الطلاب/المعلمين والمعلمين المبتدئين صوب التدريس الفعال.

أكدت بعض هذه الدراسات على أن فعالية التطوير المهني لمعلم العلوم تعتمد على تهيئة الفرص المناسبة للتعليم والتعلم التي يحتاجها لتطوير أداءاته لرفع كفاءته المهنية ولزيادة فاعليته في عمله، وأن مؤسسات إعداد المعلم تقع عليها مسؤولية تهيئة الفرص والمواقف المناسبة لتطوير الأداء التدريسي المهني لمعلم العلوم ضمن البرامج التي تقدمها لتأهيله، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تضمين بحوث الفعل الفردية و التشاركية ومراحل تنفيذها كأحد ركائز بناء وتصميم برامج إعداد المعلمين؛ بهدف تزويد معلمي المستقبل بالفرص الكافية للتأمل في المواقف التعليمية بجميع عناصرها، خاصة المرتبطة بمشكلات تدريسية تخصصية تواجههم أثناء ممارستهم التدريس خلال فترة التدريب الميداني.

- **في مجال الأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية** :

أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث منها دراسة (Firestone W. et al.,1998) ودراسة (Harry S. Hertz, 2001)، ودراسة (محمد على نصر، ٢٠٠٥)، ودراسة (الشيماء المغربي، محمد عزت، ٢٠٠٥)، ودراسة (Tok, 2010)، ودراسة (Goh & Matthews, 2011) إلى ضرورة الاهتمام بالأداء التدريسي للمعلم . قبل وأثناء الخدمة . وتقويمه وفقا لمعايير مهنية محددة ومؤشرات واضحة تمثل الحد الأدنى من الأداء الذي يجب أن يمتلكه المعلم؛ حتى تتحقق أهداف عمليتي التعليم والتعلم. وأن الأداء التدريسي من أهم القضايا التي تقلق الطلاب/المعلمين حيث مواجهة المشكلات التعليمية/التعلمية أثناء الممارسة الواقعية الحقيقية داخل الفصل الدراسي وغالبا لا تظهر الأداءات والإجراءات والسلوكيات المرتبطة إلا أثناء التدريب الميداني.

- **في مجال تنمية مستوى التفكير التأملي** :

أكدت العديد من الدراسات والبحوث منها دراسة(عزو عفانة، فتحية اللولو ٢٠٠٢)،ودراسة (Leung & Kember, 2003)، ودراسة (Mahardale et al., 2007) دراسة (Luk, J., 2008) ودراسة (نادية سمعان، عفاف عطية، ٢٠٠٩)، ودراسة (كوثر بلجون، ٢٠١٠) على أهمية تنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطلاب/ المعلمين بشعب العلوم، والعلاقة الايجابية بين الممارسات التأملية وتحسين مستوى الكفاءة التدريسية، حيث يساعدهم على التعامل بفعالية مع المشكلات المعقدة والغامضة وغير المحددة، كما إنه يعمل على تدعيم التعلم ذي المعنى حيث يفكر الطالب/المعلم بعناية في كيفية قيامه بعملية التدريس، ويستخدم ما يكتشفه عن أدائه للتحسين والتطوير من جهة، وتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم من جهة أخرى. بالإضافة إلى أن برامج الإعداد غالبا ما تركز على المهارات الفنية التدريسية لا على كيفية حل المشكلات وصنع القرار وفهم النظريات والتفكر فيها. وأوصت بضرورة تنمية مستوى التفكير التأملي

لدى الطالب/ المعلم حتى يتمكن من تحسين تأمله في أفكاره وانفعالاته ومعتقداته وممارساته التدريسية وأنشطته التعليمية؛ وذلك لما للممارسة التأملية من أثر إيجابي على النمو المهني.

- **اهتمام وزارة التربية والتعليم ببحوث الفعل** :

تهتم وزارة التربية والتعليم بتنمية المعلمين مهنياً من خلال أنشطة وأساليب متنوعة وفعالة، من بينها إجراء بحوث الفعل التي تتعلق بمجال عملهم وممارساتهم اليومية وتطوير استراتيجيات تعليمية/ تعلمية أكثر ملائمة، وذلك في ضوء التطورات التي طرأت على مجال عمل المعلمين بوجه عام ومعلمي العلوم بوجه خاص 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.

- **وثائق المستويات المعيارية** :

ظهر جلياً في وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مارس ٢٠٠٩ الحرص على تنمية المعلمين مهنياً من خلال التأمل وبحوث الفعل فمثلاً مجال التنمية المهنية المستمرة تضمن ممارسات عدة خاصة بممارسة التأمل وإجراء بحوث الفعل للارتقاء بالأداء، منها:

- يتأمل المعلم ويقيم أفعاله وممارساته للارتقاء بأدائه.
- يُعِد بحوث فعل لحل المشكلات التعليمية داخل المؤسسة.

وفي وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في ٢٠٠٩ تم التركيز على بحوث الفعل وتوظيفها لحل المشكلات التعليمية؛ فمثلاً مجال القيادة والحوكمة تضمن عدة ممارسات خاصة ببحوث الفعل، منها:

- توفير المصادر المعرفية المختلفة التي يمكن للمعلمين من خلالها التدريب على آلية بحوث الفعل وحل المشكلات التعليمية.
- تفعيل دور وحدة التدريب بالمؤسسة في إعداد برامج تدريبية تهدف إلى تدريب العاملين على إجراء بحوث الفعل.
- يتم الاستفادة من نتائج بحوث الفعل لوضعها في الاعتبار والأخذ بها في خطط التحسين.

وثيقة المستويات المعيارية الصادرة عن وزارة التعليم العالي ضمن مشروع تطوير كليات التربية في ٢٠٠٩ التي أكدت على أهمية التفكير التأملي والممارسة التأملية حيث وردت في ثنايا أكثر من معيار، كما جاءت في معيارا خاصا بمجال المعلم وهو المعيار العاشر والذي ينص على "يستوعب التفكير والممارسة التأملية ويسعى لتحقيق فرص النمو المهني" ويندرج تحته عدة مؤشرات.

واتضح مما تم عرضه من وثائق المستويات المعيارية ومؤشراتها أنها تحتوي على بحوث الفعل وفوائدها ومتطلباتها والتفكير التأملي والممارسة التأملية ودورهم في التنمية المهنية للمعلمين.

- **ما لاحظته الباحثة من خلال عملها** :

لاحظت الباحثة خلال الإشراف على التدريب الميداني واقع الأداء التدريسي لطلاب شعب العلوم بكلية التربية، حيث اتضح من الملاحظات الدورية أثناء الزيارات الصفية عبر العديد من الأعوام الجامعية أن هناك بعض الصعوبات تواجه الطلاب/المعلمين أثناء تدريسهم للعلوم وخاصة فيما يتصل بالأداءات التدريسية المرتبطة بإدارة الفصل والتقويم، فهم في كثير من الأحيان يجيدون التخطيط للدرس، ولكن تظهر المشكلات أثناء تنفيذ الدرس وتقويمه ويواجهها الطلاب/المعلمين بشكل عشوائي دون الاهتمام باكتشاف الأخطاء التدريسية ومن ثَم محاولة تصحيحها بشكل علمي يدمج فيه بين ما درسه من نظريات ودراسات تربوية في الكلية وما يواجهه من مشكلات في الواقع الفعلي داخل المدرسة، وما يرتبط بذلك من تنمية مهنية مستمرة مقصودة من قِبَل الطلاب/المعلمين.

- **مشكلة الدراسة** :

تأسيسا على ما سبق تبلورت لدى الباحثة مشكلة البحث في ضعف (قصور) الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في مواجهة المشكلات التعليمية/ التعلمية في العديد من المجالات منها – على سبيل المثال لا الحصر – أساليب إدارة الفصل الدراسي، وإعداد واستخدام أدوات التقويم المتنوعة،..... وغيرها بما يتوافق والمعايير المهنية، ونظرا لأن الإعداد الحالي للطالب/المعلم بشعب العلوم يُعد قاصرا عن الوفاء بمتطلبات النمو المهني للمعلم؛ لذا ينبغي التأكيد على كيفية النمو المهني بحيث يمتلك الطالب/المعلم مهارة استخدام الاستراتيجيات الداعمة لتنميته مهنيا.

وفي ظل الاهتمام ببحوث الفعل بكافة أنواعه، وضرورة أن يمتلك المعلم القدرة على إجراءها والمشاركة فيها، والتأكيد على أهمية ممارسته التأمل والتفكير التأملي في ممارسته التدريسية وأنشطته التعليمية. وعدم تضمين برامج الإعداد لبحوث الفعل وأهميتها وكيفية إجرائها وممارسة التأمل لتنمية مستوى التفكير التأملي.

وبمراجعة الأدبيات والدراسات التي اهتمت بأثر استخدام أنواع بحوث الفعل الفردية و التشاركية، أوضحت أنها لم تصل بعد إلى رأي حاسم في تفضيل أي نوع على الآخر، ليس هذا فقط بل إن بعض الدراسات أشارت إلى أن بحث الفعل الفردي يهيئ المعلم للتأمل في ممارساته بنفسه وأنه صاحب القرار في الإجراءات التي يقوم بها والتعديلات التي يجد إنها مناسبة لسياق بحثه مما ينميه مهنيا (Rawlinson , D., & Little, M., 2004) ، (Kirkwood, M., & Christie, D.,2006)، (Ado, Kathryn, 2013) بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن العمل التشاركي والتفكير الجماعي في خطوات وإجراءات بحث الفعل يسهم في إنتاج أفكار وحلول ومقترحات أكثر ثراء وتنوع (Smith, K. & Sela, O. 2005) ،

(Brownstein, Erica. et. al., 2013) إن هذا التناقض في نتائج مثل هذه الدراسات بوجه عام، وندرة الدراسات العربية التي أجريت حول هذه الجزئية لمعلمي العلوم على وجه أخص يبرر إلى حد كبير تعرف أيهما أكثر فاعلية استخدام بحوث الفعل الفردية أم بحوث الفعل التشاركية.

لذا برزت الحاجة إلى تدريب الطلاب/المعلمين بشعب العلوم على استخدام بحوث الفعل(فردية/ تشاركية) في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم في تدريسهم الحالي والمستقبلي بهدف تحسين أداءاتهم التدريسية وفقا للمعايير المهنية، وحثهم على الارتقاء بمستوى تفكيرهم التأملي.

- **أسئلة الدراسة** :

تحدد السؤال الرئيس للدراسة كما يلي:

ما فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم؟
- ما فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم؟
- ما فاعلية استخدام بحوث الفعل في هذا البحث عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوعها (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم؟
- ما فاعلية استخدام بحوث الفعل في هذا البحث عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوعها (فردية/تشاركية) في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم؟
- ما مدى الارتباط بين الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم من خلال استخدام بحوث الفعل؟

- **أهمية الدراسة** :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تتماشى الدراسة الحالية مع الاتجاه العالمي والإقليمي والمحلي بإصلاح برنامج إعداد المعلم عامة، ومعلم العلوم خاصة كون المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية والأساس في نجاح تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه.
- المساهمة في إعداد معلم العلوم بكلية التربية جامعة حلوان إعداداً متمشياً مع التوجهات الحديثة في مجال التنمية المهنية قبل الخدمة، وتقديم مدخلاً يراعي قدرات الطلاب/المعلمين وإمكاناتهم ومهاراتهم، مما قد يُحسن الأداء التدريسي.
- قد يفيد واضعي ومخططي ومطوري برامج إعداد المعلم بكليات التربية في اقتراح آلية لتضمين بحوث الفعل في برنامج إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم

العلوم بصفة خاصة؛ لما لها من أهمية علمية وعملية في نمو المعلم حالياً ومستقبلاً.

- قد يفيد الطلاب/المعلمين بشعب العلوم استخدام بحوث الفعل - بتحديد المشكلات التي تواجههم في الواقع العملي ودراستها أكاديميا واقتراح وتطبيق الحلول وتقويمها بشكل مستمر في ضوء النتائج - في تنمية وتطوير أدائهم التدريسي.
- تمثل هذه الدراسة توجهاً نحو توظيف التأمل والتقييم الذاتي في تنمية الممارسات المهنية لمعلمي المستقبل في التدريب الميداني، بما يخدم النمو المهني لهم ولمجتمع التعلم داخل المدرسة.
- قد يفيد التلاميذ في تحسن تعلمهم وتحصيلهم، حيث توجد علاقة إيجابية بين أداء المعلم ونواتج تعلم التلاميذ.
- التأكيد على مبدأ التنمية المهنية المستدامة للطلاب/المعلمين لمواكبة المستحدثات التربوية والعلمية.

- **هدف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل للطلاب/المعلمين بشعب العلوم وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية للمعلم وفي تنمية مستوى التفكير التأملي لديهم، بالإضافة إلى قياس فاعليته عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوع بحوث الفعل (فردية/تشاركية).

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- من حيث العينة: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (٢٣) طالبة/معلمة بشعبة بيولوجي بالفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة حلوان. وقد تم اختيارهم لأنهم يمثلون نهاية الإعداد بكلية التربية، والتي من الضروري أن يكتسب فيها الطلاب/المعلمون (في تخصص العلوم) الأساليب والمهارات اللازمة لحل المشكلات التعليمية والصفية أثناء التدريب الميداني.
- من حيث المجال الزمني: طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ ولمدة (١١) أسبوع.
- من حيث الأداء التدريسي: اقتصر قياس الأداء التدريسي للطالب/ المعلم في ثلاث مجالات، وهي إدارة الفصل، والتقويم، والمهنية.

- **الفروض الإحصائية للدراسة** :

افترضت الدراسة الحالية الفروض الإحصائية التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب/المعلمين "عينة الدراسة" من خلال تطبيق بطاقة تقييم الأداء التدريسي في التطبيقين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب/المعلمين "عينة الدراسة" في مقياس مستوى التفكير التأملي في التطبيقين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥) بين مجموع رتب درجات الطلاب/المعلمين"عينة الدراسة" في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية من خلال تطبيق بطاقة تقييم الأداء التدريسي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥) بين مجموع رتب درجات الطلاب/المعلمين"عينة الدراسة" في المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في مقياس مستوى التفكير التأملي.
- توجد علاقة ارتباطية بين الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي خلال استخدام بحوث الفعل لدى الطلاب/ المعلمين "عينة الدراسة"

- **أداتا الدراسة** :

- بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطالب/المعلم في ضوء المعايير المهنية (إعداد الباحثة)
- مقياس مستوى التفكير التأملي (إعداد الباحثة)

- **منهج الدراسة** :

اتبعت هذه الدراسة منهجين من مناهج البحث العلمي، وهما:

- المنهج الوصفي التحليلي في دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت بحوث الفعل وأنواعها وأهميتها وكيفية إجراءها ، وفي تحديد طبيعة الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم وتقييمها في ضوء المعايير المهنية، بالإضافة إلى التفكير التأملي ومستوياته وأهميته.
- المنهج شبه التجريبي للتعرف على فاعلية استخدام بحوث الفعل للطلاب/المعلمين بشعب العلوم في تنمية الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية للمعلم وفي تنمية مستوى التفكير التأملي لديهم، بالإضافة إلى قياس فاعليته عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوع بحوث الفعل(فردية/تشاركية)، وللتحقق من فروض الدراسة تجريبيا.

- **التصميم التجريبي للدراسة** :

تناول هذا الجزء متغيرات هذه الدراسة، ونوع التصميم التجريبي كما يلي:

- **متغيرات الدراسة** :

- عامل مستقل تجريبي وهو البرنامج التدريبي على استخدام بحوث الفعل، وله مستويان: بحوث الفعل الفردية Individual Action Research يقوم بها الطالب/المعلم بمفرده يركز فيها على مشكلة معينة مرتبطة بطلاب فصل معين ويمكنه الاستفادة من الزملاء أو خبراء أو بمن يُمكن أن يُقدم له الدعم ، و بحوث الفعل التشاركية Collaboration Action Research يقوم بها مجموعة صغيرة من الطلاب/المعلمين بالاشتراك مع آخرين من فئات أخرى كباحثين أكاديميين أو خبراء.
- متغيران تابعان وهما: الأداء التدريسي للطالب/المعلم بشعب العلوم وفقاً للمعايير المهنية للمعلم، مستوى التفكير التأملي.

- **نوع التصميم التجريبي** :

يُشكل المتغير المستقل في هذه الدراسة ومستوياه – استخدام بحوث الفعل فرديا في مقابل استخدام بحوث الفعل تشاركيا – التصميم التجريبي المعروف

باسم "تصميم العامل الواحد" Single – Factor Design (صلاح الدين علام، ٢٠٠٦، ص ٢٩٩)، وقد تم تطبيق أداتا البحث قبل وبعد التجريب على عينة الدراسة.

- **خطوات وإجراءات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها تم إتباع الخطوات التالية:

- تحليل ودراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة في: بحوث الفعل والأداء التدريسي وفقا للمعايير المهنية والتفكير التأملي ومستوياته.
- إعداد برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل للطلاب المعلمين بشعب العلوم من حيث:فلسفته، أهدافه، ومحتواه التدريبي، وأساليب وطرق التدريب بالبرنامج، وأنشطته التدريبية، وأدوات ومواد ووسائل تنفيذه، وأساليب التقويم المستخدمة.
- إعداد أداتا الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- اختيار عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة بيولوجي بكلية التربية – جامعة حلوان وتقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين إحداهما تستخدم بحوث الفعل فرديا والأخرى تستخدم بحوث الفعل تشاركيا.
- تطبيق أداتا الدراسة على عينة الدراسة قبليا.
- تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام بحوث الفعل(فردياً/تشاركياً) على عينة الدراسة.
- تطبيق أداتا الدراسة على عينة الدراسة بعدياً.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

في ضوء الأدبيات التربوية والدراسة النظرية تم تعريف مصطلحات الدراسة إجرائيا كما يلي:

- **بحوث الفعل**

استقصاء يقوم به الطالب/المعلم لحل مشكلات تعليمية تواجهه باستخدام منهجية علمية تتم وفقا لأربع مراحل هي: الإعداد والتخطيط والفعل وتحليل النتائج ومشاركتها، بهدف تحسين القرارات التي يتخذها والأعمال التي يمارسها في إطار مهامه ومسئولياته المهنية.

- **بحوث الفعل الفردية**

يقصد بها قيام الطالب/المعلم بشعب العلوم بإجراء بحوث الفعل وفقاً للإجراءات والخطوات المحددة في هذه الدراسة بمفرده ويمكنه الاستفادة من الزملاء أو الخبراء أو بمن يُمكن أن يُقدم له الدعم .

- **بحوث الفعل التشاركية**

يقوم مجموعة صغيرة من الطلاب/المعلمين بشعب العلوم بالاشتراك مع معلم الفصل وباحث أكاديمي بشكل تشاركي بإجراء بحوث الفعل وفقاً للإجراءات والخطوات المحددة في هذه الدراسة(حيث يكون عدد المشاركين٥:٣).

- **الأداء التدريسي** :

الإجراءات والممارسات التي يقوم بها الطالب/المعلم لتهيئة الظروف المناسبة لتعلم العلوم قبل وأثناء وبعد الحصة، وقدرته على صنع واتخاذ قرارات فعالة بشأن إدارة الفصل والتقويم والمهنيةٍ بما يتفق مع المعايير المهنية لمعلم العلوم المحددة في الدراسة. ويحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل الطالب/المعلم عليها في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المعدة لهذا الغرض.

- **المعايير المهنية للمعلم** :

مجموعة من المحددات التي تشكل إطاراً مرجعياً لممارسات معلم العلوم بفاعلية، ويمكن وصف كل منها وقياسه من خلال تحقق المؤشرات التي تعبر عن أداء وممارسات المعلم.

- **التفكير التأملي** :

استقصاء عقلي نشط يقوم فيه الطالب المعلم بفحص ممارساته المهنية في الموقف التعليمي وتحليلها بما فيها من إجراءات وقرارات ونواتج لإدراك العلاقات فيما بينها، والبحث عن حلول علمية وعملية لما يواجه من مشكلات تعليمية مرتبطة بإدارة الفصل والتقويم والمهنية من خلال استخدام بحوث الفعل.

- **مستوى التفكير التأملي**:

يتدرج مستوى التفكير التأملي للطالب/ المعلم بشعب العلوم في أربع مستويات هي: ما قبل التأمل، التأمل السطحي، التأمل التعليمي، والتأمل الناقد. ويحدد إجرائيا في الدراسة الحاليةٍ بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياس مستوى التفكير التأملي المعد لهذا الغرض.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة** :

في ضوء الدراسة الحالية وأهدافها، فيما يأتي عرض للإطار النظري والدراسات السابقة في ثلاث محاور تتضمن: بحوث الفعل، والأداء التدريسي والمعايير المهنية للمعلم، والتفكير التأملي.

- **أولاً : بحوث الفعل** :

تم التعرض في هذا المحور لمفهوم بحث الفعل والمبادئ التي يعتمد عليها وأهدافه وأهميته ومراحل إجراؤه.

- **مفهوم بحث الفعل** :

إن بحوث الفعل تهتم بدراسة ومعالجة ظاهرة أو مشكلة معينة مرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم بهدف فهم تلك الظاهرة والعوامل المسببة لحدوثها. وتطبيق إجراءات وممارسات مناسبة لعلاجها تؤدي إلى فهم أفضل ومن ثَمّ إحداث التغيير المنشود من أجل تطوير الأداء وتحسين جودة العمليات.

ولتحديد ماهية بحوث الفعل اقترح الكتاب والباحثين والمؤسسات التربوية العديد من التعريفات لبحوث الفعل فقد عرفه (Parsons & Brown, 2002)

بأنه بحث تطبيقي يكون فيه المعلم هو الممارس و الباحث أيضاً، يستخدمه لتحديد ما يقوم به من أفعال واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسينها.

وأشار المجلس القومي لتطوير العاملين (NSDC, 2006) بأنه إستراتيجية لبحث عمليتي التدريس والتعلم والتي يحدد فيها المعلم فردياً أو بالتعاون مع آخرين المشكلات والظواهر الأكثر أهمية لبحثها بهدف تبصيرهم بما يحدث فعلا داخل صفوفهم الدراسية، والتي لا تُتبع في إجراءاتها الشكل التقليدي للبحوث الأكاديمية وإنما تقدم للمعلمين معلومات قيمة لتحسين ممارساتهم التدريسية.

ويرى (Regosby, 2006) أنه استطلاع بحثي في سياق الجهود المبذولة للتحسين النوعي للأداء، يصممه وينجزه الممارس (معلم . إداري . مدير . ....) الذي يحلل المعلومات لتحسين ممارساته.

أي إنه إجراء استقصائي يصممه المعلم في شكل مشكلة تتعلق بأدائه التدريسي داخل الموقف التعليمي ويسعى إلى جمع المعلومات عنها وتحليلها مع اتخاذ إجراءات معينة ينفذها أثناء ممارساته التدريسية مع التقويم المستمر لها بهدف تحسينها. ففي بحث الفعل يركز المعلم على ما الذي تم من إجراءات؟ (الفعل)، وما التحسن الذي ظهر على الطلاب؟(التغيير)، وما العلاقة بين ما تم من إجراءات والتغيرات في الأداء؟(العلاقة) والتأمل في هذه العلاقة يزيد من وعي وفهم المعلم للعوامل التي تؤثر على ممارساته ومن ثَمّ اتخاذ القرارات المناسبة لتحسينها.

واتفق العديد من التربويين على أن بحث الفعل له مجموعة من السمات، ومنها: (Mills, 2011) (Mertler & Charles, 2011) (Johnson, 2008) (Schmuck,2006) :

- أنه عملية تعمل على تحسين عمليتي التعليم والتعلم بصفة عامة من خلال إدراج بعض التغييرات على إجراءات العمل حيث إنه بحث موقفي خاص بمشكلات واقعية تواجه الممارس.
- أنه عملية تنطوي على تربويين يعملون معاً ويبحثون إجراءاتهم المهنية الخاصة بهم بأنفسهم لتحسينها وتطويرها ذاتيا.
- بحوث الفعل تتضمن التخطيط والإجراءات النظامية والاستمرارية ليتعلم الممارس عن ممارساته المهنية ومن أجل تجريب ممارسات بديلة لتحسين النتائج.
- بحث الفعل مقنع وموثوق به لأنه يتم من قبل المعلمين للمعلمين Teachers for Teachers وليس من أجل إنتاج المعرفة.
- يمكن أن يشترك في إجراءه أكثر من فئة (معلمين . إداريين . خبراء . أكاديميين. ....) مما يزيد من إثراء الأفكار والإجراءات بخبرات متنوعة.
- بحث الفعل عملي وذو صلة وثيقة بمعلمي الصفوف الدراسية ويتيح لهم التوصل للنتائج بشكل مباشر.
- يطور التأمل الذاتي النقدي لدى المعلم حول ممارساته التدريسية.
- مدخل منهجي ومخطط لفهم عمليتي التعليم والتعلم.

- هو العملية التي تتطلب منا اختبار أفكارنا ومعتقداتنا حول عمليتي التعليم والتعلم.
- هو عملية دورية من التخطيط والفعل والتطوير والتأمل.

وعلى نفس القدر من الأهمية فإن بحث الفعل لا يُعد:

- الشيء الروتيني المعتاد الذي يفكر فيه المعلم عندما يفكر في تدريسه، فهو بحث نظامي أكثر منهجية يتضمن جمع الأدلة والشواهد.
- مجرد حل مشكلة، بل إنه ينطوي على إجراءات جديدة في كثير من الأحيان من أجل التحسين والتطوير أو التمكن وتأمل ناقد لفاعلية تلك الإجراءات.
- تطبيق لإجابات محددة سلفا لأسئلة تربوية، ولكنه يستكشف ويعمل على إيجاد حلول خلاقة للمشكلات التربوية الفعلية.
- حاسم النتائج، فبحث الفعل لا يقدم حلول صحيحة وأخرى خطأ ولكن يقدم حلول مؤقتة تستند على الملاحظات وغيرها من أساليب جمع المعلومات ورصدها والتأمل فيها وفقا للسياق الذي تمت فيه لتحديد مواطن القوة والضعف.

- **مبادئ بحث الفعل** :

ينطلق بحث الفعل من مجموعة من المبادئ يعتبرها مداخل أساسية وملائمة لمعالجة المشكلات والظواهر التعليمية التعلمية (Winter,1989)، (محمد عبد الخالق، ٢٠٠٢)، (Manfra, M. M., 2009)، ومنها:

- مبدأ المشاركة والتعاون والانخراط الذي يعني إشراك مجتمع الدراسة في كافة مراحل البحث باعتبار أفراده شركاء يعتد بآرائهم ويسمح لهم بالتدخل واتخاذ القرارات، قبل إجراء البحث أو أثناءه أو بعده ، وذلك في إطار يسوده وحدة الهدف وتنسيق الجهود، وهذا لا يمنع إجراء بحوث فعل فردية في بعض الأحيان يمكن فيها بالاستعانة بالخبرات والآراء بأساليب متعددة .
- مبدأ الالتزام والاستعداد لتحمل عواقب وآثار التغيير، وهذا لا يقتصر فقط على أفراد مجتمع الدراسة، بل حتى على الباحث نفسه الذي يفترض فيه أن يكون مستعدا لكافة الاحتمالات، فقد تكون نتيجة البحث تقتضي تعديل سلوك معين، أو تشكيل فكر جديد أو حتى التخلي عن معتقد خاطئ. حيث تهدف بحوث الفعل إلى فهم الممارسات القائمة ،وتأمل نتائجها ، وربطها بعواملها المحركة ، ثم تطويرها ،وتعديل ما وراءها من معارف نظرية ،و من ثم اتخاذ القرارات بشأن الأفعال المناسبة تجاهها .
- مبدأ المرونة والمراجعة المستمرة أثناء إنجاز البحث، وذلك بعدم التقيد بمنهجية صارمة تتعارض مع الطبيعة الواقعية والمتجددة للظاهرة/ للمشكلة التربوية. فلا وجود لشيء ثابت وفق فلسفة البحث العلمي الإجرائي الذي يرى في تراكم المعرفة تصحيحا مستمرا لأخطاء سابقة.
- مبدأ نسبية الحقيقة ومحدودية النتائج فلا تهتم بتعميم نتائجها حيث تتم في بيئة تعليمية محددة باعتبار معطياتها ذاتية بامتياز، فلكل فصل دراسي حقيقته الخاصة التي لا تنطلق على الفصل المجاور له بنفس المؤسسة التعليمية، فالكل نسبي والكل متحول.

- مبدأ المنهجية البحثية المرنة بمعنى أن تمارس بحوث الفعل وفقاً لمنطق بحثي استقصائي سليم ولكن بقدر من المرونة والابتكار من قبل المعلمين. تتوافق وطبائع ما تتعرض له من مشكلات تطبيقية شديدة التنوع .
- مبدأ المرجعية الفكرية الذاتية والشخصية الناتجة عن تفاعل "النظرية العملية "مع "النظرية المعرفية" المكتسبة من خلال الكتب والمراجع وبرامج التكوين الأساسي والمستمر التي تشكل عند المعلم (الممارس) بنيات ضمنية وتصورات ذهنية هي عبارة عن خرائط ذهنية توجه أسلوب عمله وتفكيره.

- **أهداف بحوث الفعل** :

ترى (Riel, Margaret, 2010) أن أهداف بحوث الفعل هي:

- تحسين الممارسة المهنية من خلال التعلم المستمر وحل المشكلات التدريجي.
- فهم عميق للممارسة وتطوير نظرية تربوية محددة جيدا قبل البدء في اتخاذ إجراءات العمل.
- إحداث تحسن في بيئة التعليم والتعلم التي هي جزء لا يتجزأ من ممارسة المعلم من خلال بحوث الفعل بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

- **أهمية بحوث الفعل** :

أشارت العديد من البحوث والدراسات والأدبيات التربوية (Darling-Hammond, L. & J. Baratz-Snowden., 2005, p.49) و (Gebhard, J.G.2006, p.17) و (Lee, Young Ah & Wange, Ye, 2012, p.p. 697- 709) إلى أهمية بحوث الفعل في تحسين نوعية وجودة تعليم العلوم وتعلمها، من حيث تحقيقها للأهداف التالية:

- علاج مشكلات تعليمية/تعلمية واقعية لها ظروفها ومتغيراتها.
- تنمية المعلم مهنيا من حيث مراعاة الدقة والموضوعية في إصدار الأحكام المرتبطة بأدائه التدريسي.
- تفعيل أدوار جديدة للمعلم وخاصة المعلم الباحث والمعلم المتعلم.
- تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق؛ لذا يُعد مناسباً تماما لتعزيز التدريس الفعال، ولتكامل المعرفة بالتخصص بكيفية وطرائق تعليمه.

ويرى (Ado, Kathryn, 2013, p.p. 131-146) أن لبحوث الفعل دور في تدعيم الطلاب/ المعلمين والمعلمين المبتدئين. فدمج الطلاب/ المعلمين في بحوث الفعل الصفية Classroom Action Research يساعدهم في تحديد استراتيجيات التدريس والتعرف على وإدراك وممارسة التميز في التدريس؛ فاستخدام بحوث الفعل ليس فقط من دوره تحسين الممارسات التدريسية بل والتمكن من الممارسات الفعالة.

وفي السياق ذاته حددت العديد من الأدبيات التربوية والدراسات منها (ميخائيل فولان، أندى هارجريفز، ٢٠٠٢) و (Koshy,Valsa,2005) و (Onwuegbuzie & Dickinson, 2007) فوائد استخدام بحوث الفعل للطلاب/ المعلمين، ومنها:

- تزيد وعي الطالب المعلم بالعلاقة بين الأهداف المرجو تحقيقها والممارسات التدريسية.

- تزيد من تقدير أهمية النظريات التربوية وإيجاد سبل لتطبيقها في مواجهة التحديات في الواقع الفعلي داخل المدرسة.
- تزيد من فهم الطلاب المعلمين عن ديناميات الفصل الدراسي. وتحديد واستقصاء أي الطرق والاستراتيجيات أكثر فعالية في المواقف التعليمية المتنوعة.
- تُحسن قدرة الطالب المعلم على تحسين ممارساته. وتعزز تأكيد الممارسات الفعالة.
- تُسهل للطالب المعلم الدفاع عن الإجراءات والممارسات التدريسية التي يمارسها، وتزيد من استعداده لتحسينها بناء على نتائج بحوث الفعل.
- تزيد فرص اكتساب المعرفة والمهارة في منهجية البحث وتطبيقاته.
- تشجيع التغيير الايجابي وتمكين الطلاب المعلمين ليصبحوا مبادرين بالتغيير ومنحهم مزيد من الثقة في قدرتهم على إحداث التغيير وتقبل التغيير التربوي.

- **مراحل إجراء بحوث الفعل** :

اقترح العديد من الكتاب والباحثين نماذج توضح كيفية إجراء بحوث الفعل في مراحل عدة، منها:

- حدد نموذج (Ferrance,2000) ست مراحل لبحث الفعل أولها تحديد نطاق المشكلة أو الاهتمام (المنهج، التدريس، تحصيل الطلاب، إثراء بيئة التعلم،....)، وثانيها جمع البيانات من مصادر متعددة لفهم المشكلة بشكل أعمق، وثالثها تفسير البيانات وتحليلها، وفي المرحلة الرابعة تصميم خطة عمل وتنفيذها، ويليها تقييم النتائج لتحديد أثار التدخلات التي تمت أثناء تنفيذ خطة العمل، وأخيرا التأمل في النتائج والتخطيط لإجراء مراجعات (تعديلات)، وتحديد الخطوات المقبلة.
- نموذج (Stringer, 2007) الذي وصف فيه بحث الفعل بأنه عملية تفاعل حلزونية تتألف من ثلاث مراحل هي النظرة Look والتفكير Think والفعل Act وخلال كل مرحلة يتم ملاحظة المشاركين وتأمل ممارساتهم وسلوكياتهم ومن ثَمّ اتخاذ بعض الإجراءات التي تسهم في تعديل الممارسات أو تحسينها أو تجويدها. وهذا الإجراء يؤدي بهم إلى المرحلة التالية، فهي عملية تتسم بالاستمرارية والتناوب.
- نموذج (Kemmis, S., & McTaggart, R., 2007) يرى أيضاً أن بحوث الفعل عملية حلزونية "Spiral" تتضمن تحديد الفكرة العامة أو الأولية، ثم إيجاد الحقائق المرتبطة بها، ثم التخطيط واتخاذ الإجراءات والأفعال ويلي ذلك تقييمها ثم تعديل الخطة وإعادة الملاحظة قبل البدء في الخطوة التالية للعمل.
- وتعرض (Hendricks, 2009) نموذجها لبحث الفعل الذي تركز فيه على ثلاث مراحل تتم بشكل دوري في السياق المدرسي هي الفعل Action والتقويم Evaluation والتأمل Reflection.
- نموذج (كاي جيوفري أرزيان، ٢٠١٢) يرى أن بحث الفعل عملية حلزونية مرنةٍ يُسمح فيها للبحث (المعرفة . الفهم) وللفعل (تغيير . تحسين) أن يتحققا معاً في نفس الوقت. حيث يقود الفهم إلى التغيير وفي نفس الوقت يتأثر بهذا

التغيير، ويتم بحث الفعل على خمس خطوات هي: اتخذ قرار بشأن التدخل (الشيء الذي تريد تغييره)، ثم خطط لبحث الفعل، ثم نفذ بحث الفعل، يلي ذلك التأمل في النتائج، وأخيرا شارك التعلم.

**تعقيب:** مما سبق عرضه في الجزء الخاص ببحوث الفعل فإنه يمكن القول أن:

يُعرف بحث الفعل على إنه : استقصاء يقوم به الطالب/المعلم لحل مشكلات تعليمية تواجهه باستخدام منهجية علمية تتم وفقاً لأربع مراحل هي: الإعداد والتخطيط والفعل وتحليل النتائج ومشاركتها، بهدف تحسين القرارات التي يتخذها والأعمال التي يمارسها في إطار مهامه ومسئولياته المهنية.

- بحوث الفعل عملية دورية دينامية ومتداخلة ومتفاعلة فهي لا تتم بطريقة خطية. المعلم الباحث الذي يندمج في بحث الفعل غالبا ما يجد نفسه يكرر بعض الخطوات أو يعيد ترتيبها. على حسب طبيعة كل مشروع بحثي، وقد يحتاج المعلم إعادة التخطيط وتعديل الخطة واتخاذ إجراءات مغايرة ورصد التطورات والتأمل فيها وتكرار ذلك بشكل مستمر ومتناوب عدة مرات ويصبح كل بحث فعل بداية وأساس لبحث فعل جديد.
- تبدو النماذج السابق عرضها متباينة في الخطوات أو الإجراءات إلا أنها تمتلك العديد من العناصر المشتركة، حيث تتطلب التخطيط قبل الفعل، وتؤكد على تحليل وتأمل البيانات الكمية والكيفية فهي موجهة للفهم والتحسين.
- الإجراءات والخطوات التي يتم من خلالها إجراء بحث الفعل هي:
  - ✓ الإعداد: يتم فيها اختيار بؤرة البحث بعناية بعد تأمل الطالب/المعلم في ممارساته التدريسية وتحديد ما الذي يريد تحسينه.
  - ✓ التخطيط: فيها يقوم الطالب/المعلم بوضع خطة عمل تحدد بالتفصيل من؟ ومتى؟ وماذا؟ وأين؟ وكيف سيمضي في بحث الفعل الخاص به؟ وعليه أن يراجع الأدبيات ويحدد المصادر والمواد التي سيحتاجها و أدوات جمع البيانات، والصعوبات والتحديات المتوقعة وكيفية التغلب عليها.
  - ✓ الفعل: ينفذ الطالب/ المعلم خطة عمل بحث الفعل، مع تجميع البيانات و الأدلة والشواهد - قبل وبعد التنفيذ - وتوثيق التغيرات التي تحدث.
  - ✓ تحليل النتائج ومشاركتها: يتم فيها تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم توصيات بشأن الإجراءات التي تم إتباعها في بحث الفعل ووضع خطط عمل مستقبلية بناءً على النتائج، هذا إلى جانب كتابة تقرير ومشاركته مع الزملاء للاستفادة بالتغذية الراجعة.
- يتم إجراء بحوث الفعل عملياً في هذه الدراسة بنمطين هما الفردي و التشاركي.

- **ثانياً : الأداء التدريسي والمعايير المهنية للمعلم :**

تناول هذا المحور ماهية الأداء التدريسي، والأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية لمعلم العلوم، والأدبيات والدراسات التي اهتمت بالأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية لمعلم العلوم، وتقويم الأداء التدريسي.

- **ماهية الأداء التدريسي**

إن أداء المعلم لأدواره يتأثر بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه، وقدرته على الانتقاء من خبراته بما يؤثر على خبرات ومهارات طلابه، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية والتكنولوجية، والتوقعات المتجددة من دوره كمعلم، وقدرته على أداء عمله التدريسي بكفاءة.

يُعرف (أحمد اللقاني، على الجمل، ٢٠٠٣) الأداء التدريسي بأنه قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية، تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم.

ويُعرف (عبد الوارث الرازحي، ٢٠٠٤) الأداء التدريسي لمعلم العلوم بقدرته على أداء عمل معين له علاقة بسلوكه وممارساته أثناء مواقف التدريس بدرجة مقبولة من الدقة والكفاءة.

ويرى (غازي رواقه وآخرون، ٢٠٠٥) الأداء التدريسي أنه سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وأثناءها، وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف وضبطه والسلوك الشخصي للمعلم والعلاقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه داخل الحجرة الصفية.

كما يشير (المعتز بالله زين الدين، ٢٠١١) إلى أن الأداء التدريسي يقصد به الممارسات السلوكية الفعلية التي يقوم بها معلم العلوم أثناء تنفيذ عملية التدريس داخل الفصل، بهدف تحقيق أهداف تدريس العلوم.

وبذلك يشير أداء المعلم التدريسي إلى سلوك المعلم في أثناء الموقف التعليمي داخل الفصل وخارجه، ويُعد هذا الأداء الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية وتعليمية، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر مثل: تنفيذ استراتيجيات التدريس، وإدارة الفصل بفاعلية،..... أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي تنعكس آثارها على التلاميذ وعلى تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.

- **الأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية لمعلم العلوم**:

لتفعيل الأداء التدريسي لمعلم العلوم نحو الأفضل، كان من المهم تحديدٍ المعاييرٍ المهنيةٍ التي يجب أن يلتزموا بها في عمليتي التعليم والتعلم، لتكون دليلا ومرشدا تربويا حيث تحدد لمعلم العلوم الأداءات الأساسية والفعالة التي تُستخدم للحكم على جودة أدائه، بالإضافة إلى أن المعايير المهنية تقترح ماهية الأدوار التي يستطيع معلم العلوم الانخراط فيها من أجل تيسير عمليتي التعليم والتعلم، ورفع كفاءة أدائه التدريسي.

هناك العديد من الدراسات والأبحاث والأدبيات التربوية التي تناولت أداء معلم العلوم في ضوء معايير مهنية عالمية أو إقليمية أو محلية، ومنها ما قدمه (Harry S. Hertz, 2001) من تأكيد لأهمية استخدام معايير لتحديد معدل أداء معلمي العلوم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وبدون هدر. وأشار (Weichel, 2003, p.27) إلى ضرورة وضع معايير للأداء التدريسي لمعلم العلوم

بهدف التأكد من امتلاكه للمعارف والمهارات المرتبطة بأدائه التدريسي ومن ثَم تطوير برامج الإعداد وتحديد معايير اعتمادهم المهني.

وقد اهتمت عدة مؤسسات إقليمية ومحلية بوضع مستويات معيارية للمعلم عامة سواء في مرحلة الإعداد، أو مرحلة الترخيص للمهنة، أو مرحلة التنمية المهنية؛ وذلك لتمكين المعلم من تطوير أدائه وفقا لمعايير محددة، فتركزت معايير المعلم في الأردن – ضمن سبعة مجالات – حول فهم مرتكزات النظام التربوي الأردني، والمحتوى الأكاديمي للمادة، وجعله قابلا للتعلم، والتخطيط لتدريس فعال، وتنفيذ الخطط التدريسية، وتقييم تعلم الطلبة بفاعلية، وتطوير المعلم لنفسه مهنيا، وإظهار أخلاقيات المهنة داخل المدرسة وخارجها. (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦)

وشملت معايير المعلم بدولة قطر اثني عشر معياراً رئيساً، تركزت حول تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار، وتوظيف المعرفة الخاصة بمادة التخصص والطلبة، وطرائق التعليم ومصادره، وتكنولوجيا المعلومات في إدارة بيئة تعلم داعمة لتعلم الطلبة، وتعزيز المهارات اللغوية والحسابية، وبناء علاقة شراكة مع الأسر والمجتمع، وتدبر الممارسات المهنية وتقييمها وتطويرها. (المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، ٢٠٠٧)

كما حددت (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠٠٨) لجودة أداء المعلم أربعة عشر معيارا أساسيا. تركزت حول إلمام المعلم بالمعرفة العلمية لتخصصه وإدراك طبيعته، والتخطيط لدروسه بطريقة علمية، وتوظيف طرائق التدريس والأنشطة، والتقنيات التعليمية المناسبة ومهارات الاتصال، وبيئة الصف بما يتلاءم مع الأهداف والمحتوى ومستويات الطلاب والإمكانات المتاحة، لتسهيل عملية التعلم وزيادة فاعليتها، وتنمية مهارات التفكير المختلفة، والعمل على ربط تدريسه بقضايا المجتمع وأحداثه وثوابته وغاياته، وتقويم تعلم الطلاب بالأساليب والأدوات المناسبة، والتعاون مع الإدارة والزملاء والمرشد التربوي بما يحقق روح الفريق ويعمل على تطوير نفسه مهنيا.

ومعايير المعلم بمصر التي أعدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) حيث تضمنت خمسة مجالات انبثق عنها ثمانية عشر معيارا وهي مجال التخطيط ومؤشراته: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ التخطيط لأهداف كبرى وليس معلومات تفصيلية، تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة، ومجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل ومؤشراته: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، تيسير خبرات التعلم الفعال، إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، توفير مناخ ميسر للعدالة، الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين، إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع، ومجال المادة العلمية ومؤشراته: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، التمكن من طرائق البحث في المادة العلمية، تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، القدرة على إنتاج المعرفة ، ومجال التقويم ومؤشراته: التقويم الذاتي،

تقويم التلاميذ، التغذية الراجعة، وأخيراً مجال مهنية المعلم ومؤشراته: أخلاقيات المهنة والتنمية المهنية.

هذا فضلاً عما وضعته عدة مؤسسات غربية من مستويات معيارية يمكن الإفادة منها في تحديد معايير معلم العلوم؛ ومن ذلك المستويات التي أعدها المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين (NCATE, 2000) وتنطبق هذه المستويات على المعلمين المبتدئين في جميع المجالات الدراسية للمراحل التعليمية، وأهم هذه المستويات ( نقلا عن: صلاح الدين علام، ٢٠٠٦، ص٣١٤) هي: معرفة المادة الدراسية، معرفة النمو الإنساني والتعلم، تكييف عملية التعليم للاحتياجات الفردية للطلبة، استراتيجيات تعليمية متعددة، مهارات إدارة الصف واستثارة دافعية الطلبة، مهارات الاتصال، مهارات تخطيط عملية التعليم، تقويم تعلم الطلبة، الالتزام المهني وتحمل المسؤولية. ويمكن بالطبع تعديل ترتيب هذه المستويات التسعة وفقاً للأولويات والأهمية فيما يتعلق بمنظور أو رؤية المسئولين عن برامج إعداد المعلمين عن الأداء التدريسي الفعال. لكنها توضح بدقة النتاج النهائي لما يجب أن يكون عليه المعلم من حيث الأداء والكفاءة.

معايير نيو سوث ويلز (New South Wales Institute of Teachers, 2010) تصف طبيعة عمل المعلمين في ثلاثة مجالات انبثق عنها سبعة معايير، هي مجال المعرفة المهنية Knowledge Professional ومؤشراته: يعرف المحتوى العلمي وكيف يُعلمه لطلابه، يعرف خصائص الطلاب الذين يعلمهم وكيف يتعلمون، ومجال الممارسة المهنية Practice Professional ومؤشراته: يخطط ويقوم التعليم الفعال، يتواصل بفاعلية مع الطلاب ، يصمم ويحافظ على بيئة تعلم أمنة من خلال استخدام مهارات الإدارة الصفية، ومجال الالتزام المهني Commitment Professional ومؤشراته: ينمي باستمرار معارفه وممارساته، يشجع بحماس أعضاء مهنته ومجتمعه.

معايير اتحاد دعم وتقييم المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية (InTASC, 2011) وهي مؤسسة تهتم بتحديدٍ معايير المعلم وجودة التدريس، ووضعت تلك المؤسسة عشرة معايير تمثل إطارا عاما لما يجب أن يمتلكه المعلم، وهي: تنمية وتطوير المتعلمين، تنويع التعلم، بيئات التعلم، المحتوى المعرفي العلمي، تطبيقات المحتوى، التقييم، التخطيط للتدريس، استراتيجيات التدريس، التعلم المهني والممارسة الأخلاقية، القيادة والمشاركة.

تأسيساً على ما سبق تجد الباحثة أن هذه المعايير . مع اختلاف بعضها صياغةً وعددا . تتفق في عرض مجالات متعددة لمهنية المعلم؛ فقد تناولت المعرفة المهنية بالمحتوى العلمي لتخصصه، وتوظيف هذه المعرفة في التدريس لتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الوعي بمداخل تعلم الطلاب وتهيئة الفرص التعليمية التي تناسب احتياجاتهم، وتصميم التدريس الملائم لطبيعة المادة والطلاب معا، هذا إلى جانب تنفيذ التدريس واستراتيجياته وإدارة بيئة التعلم بفاعلية، وتوظيف تكنولوجيا التعليم لإثارة دافعية الطلاب وتنمية قدراتهم ومهارات التفكير لديهم، وفي السياق ذاته اتفقت أغلب المعايير . السابقة .

على تنويع استراتيجيات التقويم وأدواته لقياس نواتج التعلم والإفادة منها، وتقويم المعلم لممارساته المهنية والعمل الدائم على تطويرها من أجل دعم قدرات الطلاب وتحقيق أهداف التعلم.

- **الأدبيات والدراسات التي تناولت الأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية لمعلم العلوم**

ركزت العديد من الأدبيات التربوية والدراسات على تقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الجدد والطلاب/المعلمين بشعب العلوم وفقا للمعايير المهنية مما أسفر عن وجود بعض القصور في بعض الأداءات المرتبطة بمجالات عدة؛ مما أثر سلبا على تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم المرجوة.

هناك العديد من الدراسات والبحوث أكدت على ضرورة الاهتمام بالأداء التدريسي مع التركيز على إدارة الفصل، حيث إن الإدارة الصفية ليست مجرد معلومات يتم اكتسابها في برنامج إعداد المعلم، بل إن مهاراتها تُكتسب. غالبا. أثناء التربية العملية من خلال التدريب الميداني في الواقع المدرسي والخبرة التراكمية؛ نتيجة لذلك يؤكد كل من (Siebert, 2005)، و(نجم الدين نصر أحمد، ٢٠٠٩)، و(Crosswell, L., 2009)، و(Goh & Matthews, 2011) على أن قضايا الإدارة الصفية والتعامل مع سلوكيات المتعلمين تمثل تحديات تقلق الطلاب/المعلمين أثناء فترة التدريب الميداني، حيث إن معظمهم لديه قصور في الممارسة العملية لمهارات الإدارة الصفية، والقدرة على ضبط الصف، والتعامل مع سلوكيات المتعلمين المتنوعة داخل الصف، بالإضافة إلى إدارة وقت التعلم بكفاءة، وغيرها.

وأجرى (Buss, 2010) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية الأداء التدريسي في خمسة مجالات للطلاب/المعلمين (في تخصص العلوم و الرياضيات للمرحلة الابتدائية) وخلصت الدراسة إلى تدني مستوى الطلاب / المعلمين في أداء بعض المهارات الخاصة بإدارة الصف وإعطاء التعليمات والتوجيهات الصفية وتجاوب المتعلمين معها.

أشار (خليل رضوان، ٢٠٠٠) إلى أن معلم العلوم الذي لا يمتلك القدر الكافي من الأداءات التدريسية التعلم داخل الموقف التعليمي يكون معوقا لا ميسرا لعمليتي التعليم والتعلم. وأكد على أهمية التكامل بين المعرفة النظرية وتطبيقاتها لتنمية الأداء التدريسي في الواقع الفعلي.

وفي السياق ذاته أوضحت نتائج دراسة (أحمد كنعان، ٢٠٠٩) أن هناك قصوراً في مجال الإعداد المهني للمعلم، وضرورة إعادة النظر فيه بما يتلاءم مع متطلبات العصر وأدوار المعلم المتجددة، والعمل على إعداد معلمي العلوم وتأهيلهم وفق المستويات المعيارية لجودة عمليتي التعليم والتعلم وخاصة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير بيئة تعليمية داعمة، واستثمار وقت التعلم بكفاءة.

توجد العديد من الدراسات والبحوث أكدت على ضرورة الاهتمام بالأداء التدريسي مع التركيز على التقويم، فعلى الرغم من أن التقويم يُعد جزءاً لايتجزأ من العملية التعليمية، إلا أنه لا يزال هناك القليل من التركيز. نسبيا

ـ على ذلك في برامج إعداد المعلم وتدريبهم أثناء الخدمة؛ لذا فهم بحاجة إلى تطوير تقنيات التقييم المختلفة التي تتجاوز تقنيات القلم والورق من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من جهة والتأكد من تحقق أهداف عمليتي التعليم والتعلم المتعددة الجوانب من جهة أخرى. فقد تناولت دراسة (Tok, 2010) تحديد مشكلات الطلاب/المعلمين بكلية التربية جامعة Pamukkale بتركيا المرتبطة بإتقانهم للأداءات التدريسية أثناء الممارسة الفعلية للتدريس في التدريب الميداني من وجهة نظرهم مع توثيق ذلك، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات تكمن في استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم ومهارات الاتصال وإدارة الوقت ومهارات إدارة السلوك واستخدام أدوات التقويم المتنوعة والاستفادة بنتائج تعلم الطلاب في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وتتفق الباحثة مع الاتجاهات الحديثة ومع كافة وثائق المستويات المعيارية المحلية والإقليمية والعالمية التي تنادي بتحفيز الأنشطة والجهود الفردية والجماعية لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم قبل وأثناء المهنة.

- **تقويم الأداء التدريسي** :

تتطلب عملية تقويم الأداء التدريسي أساليب وأدوات متنوعة ينبغي أن تتسم بالدقة والموضوعية، من أجل المساهمة بفاعلية في تطويره وتحسينه والوصول به لدرجة عالية من الجودة. ويمكن تصنيف أساليب تقويم الأداء التدريسي (Campbell, D. et al., 2000) (Porter, A. et al., 2001) (عبد الله يونس، ٢٠٠٥) (محمد علي نصر، ٢٠١٠) إلى ما يلي:

- أسلوب تقويم الأداء تبعا للقائم بعملية التقويم (تقويم ذاتي للمعلِم، تقويم المعلم من قِبَل مدير المدرسة أو الموجه، تقويم المعلم اعتمادا على أراء المتعلمين).
- تقويم المعلم بالأثر الذي يُحدثه في طلابه (بالتغير في سلوك الطلاب)
- تقويم المعلم اعتمادا على أنماط التفاعل الصفي (باستخدام بطاقة ملاحظة).
- تقويم المعلم اعتماداً على سمات وخصائص شخصية معينة( بالرجوع إلى السجلات والتقارير المدرسية والمقابلات واستخدام بعض المقاييس والاختبارات بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالتعليم الفعال).
- تقويم المعلم اعتمادا على معايير ومهام أدائية (باستخدام مهام واقعية، مشروعات، بحوث فعل، تقارير تتعلق بتحويل المستويات المهنية للتدريس إلى سلوك واقعي محدد بمؤشرات سلوكية).
- أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمال المهنية التي تقدم أدلة قائمة على الأداء تبرهن على الكفاءة المهنية للمعلم مثل: مقالات، تقارير ملاحظات، بحوث فعل إجرائية، قائمة قراءات مهنية، مشروعات، أنشطة محاكاة، إعداد مواد تعليمية، زيارات ميدانية، .....).
- تقويم المعلم بالكفايات الوظيفية (باستخدام الاستبيانات، مقاييس التقدير، بطاقة الملاحظة، .....).

ومن العوامل التي ساعدت على تأكيد تنوع أساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلمين ما يلي (عبد الله يونس، ٢٠٠٥):

- ظهور مبادرات تسعى إلى تغيير الأدوار والمسئوليات والعلاقات القائمة بين المعلمين والتلاميذ، وبين المعلمين والإداريين لتصبح العلاقات السائدة في المدرسة قائمة على التعاون والتشارك في صنع واتخاذ القرارات.
- الوعي بأهمية التعليم وضرورة توفير نماذج فعالة لجمع المعلومات حول أداء المعلم.
- الوعي بأهمية تطوير مهارات وخبرات المعلمين إلى مستويات متقدمة مع التمييز بين التنمية المهنية وتقييم الأداء التدريسي برغم العلاقة بينهما.
- ظهور برامج في تقويم أداء المعلمين تجمع بين تقييم المعلمين وتنميتهم المهنية، وهذه البرامج ترتكز على الفكر البنائي بحيث تقدم فرصا للتفاعل الذهني والاجتماعي والوجداني مع الأفكار والمواد والزملاء الآخرين. وتظهر احتراما للمعلمين كمهنيين ومتعلمين.
- ظهور اتجاهان يعكسان تحول في أنظمة تقويم أداء المعلمين، أولهما دعوة المعلمين إلى التأمل في ممارساتهم التعليمية بما في ذلك تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم من أجل التحسين، وثانيهما إعطاء المعلمين فرصة بالاشتراك في توجيه الزملاء والأقران والقيام ببحوث الفعل وتطوير ملفات الإنجاز أو الأداء وتنفيذ خطط التنمية الذاتية الموجهة.

لذا فإن تقويم الأداء التدريسي للمعلمين عليه أن يشتمل على تحديد واضح لمعايير الأداء المهني، والآليات والوسائل المستخدمة في ذلك، بالإضافة إلى وجود مقيمون مدربون لإصدار أحكام موضوعية مبنية على شواهد وأدلة، وإتاحة المجال للاستفادة من نتائج عملية التقويم في تحسين وتطوير الأداء.

- **تعقيب** :

لقد استفادت الباحثة من العرض السابق للأداء التدريسي، وما ارتبط به من تعريفات ومعايير مُحَدِدة لمجالاته ومؤشراته والدراسات السابقة المرتبطة بها، بالإضافة إلى تقييم الأداء التدريسي وأدواته والعوامل التي ساعدت في تنوع آليات عملية التقييم في تحديد ما يلي:

التعريف الإجرائي للأداء التدريسي في هذه الدراسة بأنه "الإجراءات والممارسات التي يقوم بها الطالب/المعلم لتهيئة الظروف المناسبة لتعلم العلوم قبل وأثناء وبعد الحصة، وقدرته على صنع واتخاذ قرارات فعالة بشأن إدارة الفصل والتقويم والمهنية".

الاقتصار على الأداء التدريسي في ثلاث مجالات رئيسة، وهي: إدارة الفصل والتقويم والمهنية. حيث أكدت العديد من الدراسات – سالفة الذكر– قصور الطلاب/المعلمين على أدائها وفقا للمعايير المهنية، إلى جانب أهميتها في الإعداد المهني للمعلمين.

قياس الأداء التدريسي للطلاب/المعلمين في المجالات الثلاث باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التي تعتمد على قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي للطالب المعلم بشعب العلوم وفقا للمعايير المهنية، وبذلك تكون الباحثة قد عملت على تحديد صورة أكثر شمولية عن أداء الطالب/المعلم بشكل فعلى وهذا يتناسب مع مجال وطبيعة وحدود الدراسة الحالية والهدف منها.

- **ثالثاً: التفكير التأملي ومستوياته** :

تم التعرض في هذا المحور إلى مفهوم التفكير التأملي وأهميته ومستوياته والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التأملي ومستوياته :

- **مفهوم التفكير التأملي** :

إن التأمل عملية عقلية تحدد قدرة الفرد على تحليل الموقف وتبصر وإدراك العلاقات به، بمعنى أن يقوم المعلم بفحص ومراجعة ممارساته وقناعاته، والتي ترشده إلى إحداث تغييرات وتطورات تدريسية، أوهي سلسلة حلقية من الممارسات تنطلق كاستجابة لمشكلة محددة ظهرت أثناء الموقف التدريسي الصفي (Julie Trace, 2008, p.1).

فالتفكير التأملي تفكير موجه، حيث يوجه العمليات العقلية إلى أهداف محددة (وليم عبيد، عزو عفانة، ٢٠٠٢، ص٥٠)، ويهتم بأسس الأفكار والبحث في مقوماتها استنادا إلى البراهين والأدلة.

وقدم العديد من الباحثين الدارسين في علم النفس التربوي مجموعة من التوجهات النظرية المفسرة للتفكير التأملي، والتي منها:

اتجاه شون (Schon): ويفترض ثلاث مراحل أساسية لهذا النمط من التفكير هي التأمل من أجل العمل Reflection for Action، والتأمل أثناء العمل Reflection in Action، التأمل بعد العمل Reflection on Action، ورفع شعار "المعلم الفعال هو المعلم المتأمل".

اتجاه جبهارد (Gebhard) وقدم منحى الاستقصاء التأملي الذاتي Self-Reflective Inquiry المعتمد على الإجراء التجريبي بهدف تنمية التفكير التأملي لكل من المعلم والمتعلم. ويتم تنفيذه من قِبَل المعلمين لتحسين ممارساتهم المهنية.

اتجاه ديوى (Dewey) ويفترض أن التفكير التأملي يتطلب وجود معتقد أو شكل مِن أشكال المعرفة تواجه بنظرة إيجابية وثابتة وحذرة من قِبَل الفرد اعتمادا على معايير تدعم هذا المعتقد أو المعرفة أو النتيجة المترتبة عليها، فهذا النمط يبدأ بحالة من الشك أو التردد أو الحيرة، وصعوبة ذهنية بحيث تمثل نشأة أو منطلقا لعملية التفكير، ثم البحث والاستقصاء التي تقود إلى حل لهذه الحالة(Phan, 2007) ، وبهذا المعنى قد ميز ديوى بين التفكير التأملي وغير التأملي، وذلك بتوافر مكونين: يتمثل الأول في حالة الشك أو الحيرة تجاه الموقف، ويتمثل الثاني في الطرق أو الأساليب أو الاستراتيجيات اللازمة لإنهاء حالة الشك أو الحيرة (Keogh, 2005)، وعليه فإن منحى ديوى في التفكير التأملي يمثل طريقة شاملة في بناء المعنى عن طريق تقويم الخبرة وتفسيرها (Kim, 2005)، كما يؤدي التفكير التأملي إلى اكتشاف أدلة أو شواهد تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (Samuels & Betts, 2007).

وقد اجتهد الباحثون في تعريف التفكير التأملي، فعرفه (Schon, D. A., 1987) بأنه استقصاء ذهني نشط وواعٍ ومتأنٍ للفرد حول معتقداته وخبراته

ومعرفته المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، يُمكّنه من حل المشكلات، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد ويساعده في ذلك المعنى في اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب تحقيقها في المستقبل(نقلا عن: Phan, H.,2008).

وعرفه (Griffith & Friedan, 2000) بأنه الدراسة المستمرة للأفكار والافتراضات المتوافرة في ذهن الطالب/ المعلم، بحيث تسهم في تعزيز وتدعيم ما لديه من أراء وأفكار.

ويُعرف (وليم عبيد، عزو عفانة، ٢٠٠٣، ص٥٠) التفكير التأملي بأنه "تأمل الفرد للموقف الذي أمامه، وتحليله إلى عناصره ورسم الخطط اللازمة لفهمه حتى يصل إلى النتائج، ثم تقويم هذه النتائج في ضوء الخطط المرسومة، ويهتم الفرد بفحص أسس الأفكار والبحث في مقوماتها استنادا إلى البراهين والأدلة.

وتعرفه (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص ١٦٦) بأنه القدرة على تبصر وإدراك العلاقات والاستفادة من المعطيات في تحديد وتدعيم وجهة نظر المتعلم ومراجعة البدائل واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي.

وعرّف (Schneider, 2006) التأمل بأنه عملية وراء معرفية، تهدف إلى مساعدة المتعلمين أفرادا أو مجموعات على التأمل في خبراتهم وإجراءاتهم وقراراتهم التي يتخذونها وفق عمليات تفكير منظمة تقود إلى التحليل والتقويم، وإلى إدراك جديد وفهم شامل للخبرة العملية.

يتضح من العرض السابق أن التفكير التأملي:

- قدرة معرفية تحدث وفق عمليات تفكير منظمة تقود إلى التحليل والتقويم.
- يتم تحفيز الفرد على ممارسته عند تعريضه لمشكلة أو موقف يصعب عليه التعامل معه.
- يتضمن قدرة الفرد على تبصر الأعمال واستقصاء الظواهر وتحليل المواقف إلى عناصرها وإدراك العلاقات بينها.
- يضمن فحص الأفكار والممارسات في ضوء الأدلة والبراهين مما يعطي معانٍ جديدة للموقف تيسر التخطيط الواعي لمواجهة المشكلات.

ويُعرف التفكير التأملي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه:استقصاء عقلي نشط يقوم فيه الطالب/المعلم بفحص ممارساته المهنية في الموقف التعليمي وتحليلها بما فيها من إجراءات وقرارات ونواتج لإدراك العلاقات فيما بينها، والبحث عن حلول علمية وعملية لما يواجه من مشكلات تعليمية مرتبطة بإدارة الفصل والتقويم والمهنية من خلال استخدام بحوث الفعل التشاركية.

- **أهمية التفكير التأملي** :

يُعد التأمل أحد العمليات الضرورية في عمليتي التعليم والتعلم، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن التأمل يعزز مهارات التفكير لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء في مجمل أنشطة تعلمهم ومسيرة تطورهم المهني (Phan,2007) ، ووضح (Kim,2005) دور التفكير التأملي في تشجيع الطلاب/المعلمين على تحقيق فهم أعمق، وتحويل خبراتهم السلبية المرتبطة

بمشاعرهم ودوافعهم إلى خبرات إيجابية، إضافة إلى تحقيق المعنى في خبراتهم التعليمية/ التعلمية ومن ثَم تعزيز القناعة الذاتية بالنفس.

ويرى (Semeric, 2007) أن المعلم المتأمل هو ذلك المعلم الذي يراجع أهدافه باستمرار ويتفحص النتائج ولديه المسئولية للتعلم ويعي النظريات والاستراتيجيات التي تفسر أعماله.

وفي مرحلة تكوين المعلم يُعد تعزيز الممارسة التأملية أحد أهداف برامج إعداد المعلمين، وفي ذلك يؤكد (Wenzlaff, 1994) على أهمية الخبرات المكتسبة من خلال الحوار والمناقشة والتي تتأصل باستخدام أدوات التدريس التأملي، أما في مجال الممارسة المهنية فإن التأمل يقود المعلمين إلى رؤية المواقف التعليمية بصورة مختلفة حتى وإن بدت متشابهة، ثم التعامل معها على إنها مشكلة يجب مواجهتها وحلها، بحيث تخرج هذه الحلول عن نطاق ميدان المعرفة المهنية(Norton, 2007)، وهو ما يُمّكن المعلمين من التنويع في استراتيجيات تعليمهم، ومساعدتهم على استحداث بيئات تعليمية عادلة لجميع الطلاب، الأمر الذي ينعكس إيجابا على طلابهم(Sharp, 2003)، كما تعزز هذه العملية من قدرات المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس، وبالتالي تجويد ممارساتهم التعليمية(Keogh, 2005).

وفي ذات السياق يرى (أحمد عبد الكريم عمايره، ٢٠٠٥) أن ممارسة التفكير التأملي يجعل الفرد يمتلك مجموعة من الخصائص والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقا، وتتمثل هذه الخصائص بالتقليل من الاندفاع أو التهور، والاستماع للآخرين مع فهمهم وتقمصهم العاطفي والانفعالي، ومرونة التفكير والتدقيق والضبط والإدراك لمدى أهمية التفكير. وأكدت (Kovalik & Olsen, 2010, p.4) أن ممارسة التفكير التأملي عملية لا تقدر بثمن بالنسبة للعقل، فهو يقلل من الإجهاد، ويحسّن التعلم وصنع القرار ويعزز الأداء، ويتيح للطلاب/ المعلمين الانتقال من "ماذا في ذلك؟" إلى "كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟" كما يساعدهم على تخزين الخبرات في الذاكرة طويلة المدى.

- **مستويات التفكير التأملي** :

تحدد مستويات التفكير التأملي كما ذكرها (Kember, D. et al., 2000) و (Larrivee, B., 2008) في أربعة مستويات، هي:

- ما قبل التأمل Pre-Reflection في هذا المستوى يتفاعل المعلم بشكل آلي مع كافة عناصر مواقف التعليم/التعلم دون الأخذ في الاعتبار لحلول بديلة. أراء طلابه وظروف فصله الدراسي تُعد أمور خارجة عن مجال تحكمه. وهو على استعداد للمضي قدما في تنفيذ أي تعليمات دون استفسار (سؤال)، ويرى أن كل الحلول بيد الإدارة المسئولة. ويرى نفسه ضحية للظروف بدلا من أن يحلل ممارساته ويعمل على تحسينها.
- التأمل السطحي Surface Reflection يعبر هذا المستوى عن تفاعل المعلم مع طلابه ولكنه لا يدرك أنماط تعلمهم المختلفة ويقتصر تحليله لممارساته التدريسية على التساؤل عن استخدام التقنية، وتعديل الاستراتيجيات

التدريسية دون البحث عن الافتراضات الأساسية لذلك. ويدعم المعتقدات فقط بالأدلة المستقاة من التجربة ولا يهتم بالنظريات والقيم التربوية، ويهتم ببحث جدوى ممارسات تدريسية جزئية.

- التأمل التعليمي Pedagogical Reflection يمتلك هنا المعلم الالتزام باستمرار التعلم وتحسين الممارسات ولديه فضول علمي حقيقي حول فاعلية الممارسات التعليمية مما يؤدي إلى التجريب والمخاطرة المحسوبة. ويحلل العلاقة بين ممارسات التدريس وتعلم طلابه وأثرها على نتائج تعلمهم. ويتقبل المسئولية عن الممارسات المهنية ونواتج التعلم.
- التأمل الناقد Critical Reflection يمثل هذا المستوى أعلى مستويات التفكير التأملي، ينظر فيه المعلم لممارساته الخاصة ضمن سياقات اجتماعية وثقافية أوسع. ويهتم بتحديات الوضع الراهن المرتبطة بالقواعد والممارسات، وقضايا العدالة والمساواة التي تنشأ داخل وخارج الفصول الدراسية. يأخذ في الحسبان التداعيات للممارسات الصفية، وينطوي على تحولات جوهرية في وجهات نظره وأفكاره ومشاعره وإجراءاته.

- **الدراسات السابقة التي تناولت التفكير التأملي ومستوياته** :

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت التفكير التأملي ومستوياته، ومنها دراسة (عزو عفانة ،فتحية اللولو، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى تحديد مستوى التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير التأملي لدى أفراد العينة لا يصل إلى مستوى التمكن الذي حددته الدراسة ب (٨٠٪) وأوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى التفكير التأملي لدى الطلبة من خلال توفير مقررات في برامج إعداد المعلمين تساهم في استثارة التأمل لديهم.

وهدفت دراسة(Leung & Kember, 2003) إلى فحص العلاقة بين مستويات التفكير التأملي واستراتيجيات التعلم لدى الطلاب الجامعيين، طبقت الدراسة على عينة من (٤٠٢) طالب وطالبة في إحدى جامعات هونج كونج، وأظهرت مستويات استجابات أفراد العينة على مقياس مستويات التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على الترتيب الأول يليه مستوى التأمل ثم مستوى التأمل الناقد وأخيرا العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى العمل الاعتيادي وبين استراتيجيات التعلم السطحي، ووجود علاقة بين مستويات الفهم والتأمل، والتأمل الناقد وبين استراتيجيات التعلم المتعمقة.

ودراسة (Mahardale et al., 2007) هدفت إلى التعرف على الفروق في مستويات التفكير التأملي بين الطلاب الذين يدرسون في بيئات تعليم تقليدية كمجموعة ضابطة وبين الطلاب الذين يدرسون في بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات كمجموعة تجريبية، وأظهرت نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التفكير التأملي حصول مستوى الفهم على المستوى الأول في حين جاء مستوى التأمل في الترتيب الأخير، أما للمجموعة التجريبية فقد جاء مستوى الفهم في الترتيب الأول، وفي الترتيب الأخير جاء مستوى العمل الاعتيادي، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في

جميع المستويات ولصالح المجموعة التجريبية في مستويات الفهم والتأمل والتأمل الناقد، في حين كانت الفرق لصالح المجموعة الضابطة في مستوى العمل الاعتيادي.

وفي السياق ذاته أظهرت دراسة (Luk, J., 2008) التي درست مستويات تأمل الطلاب المعلمين وإمكانية تحسينها من خلال مجموعة متنوعة من التدريبات والخبرات التأملية، وأظهرت وجود فروق في معالجة المهام المختلفة لدى المعلمين المتأملين. ودراسة (كوثر بلجون، ٢٠١٠) هدفت إلى التعرف على مدى إتقان معلمي العلوم للممارسات التأملية وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي ومعلمات العلوم. وعللت الباحثة هذه النتيجة بأن التأمل الناقد يؤدى إلى الفهم الأعمق والأشمل لعمليات التدريس، وبالتالي يساهم في رفع الكفاءة الأكاديمية والمهنية للمعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام والتركيز على تدريب معلمي ومعلمات العلوم على الممارسات التأملية؛ لضمان مزيد من الفاعلية في تحقيق أهداف التعلم. وأن محاولات تنمية المعلمين مهنيا وأكاديميا لابد وأن تصدر وتصمم منهم أنفسهم؛ لأنهم أكثر وعيا وإدراكا . من غيرهم . للواقع التربوي لما يلمسونه في أدائهم ومعايشتهم لبيئة التعلم بصفة يومية.

تعقيب مما سبق عرضه من دراسات عن التفكير التأملي وأهميته ومستوياته يمكن التوصل إلى اهتمام الدراسات والبحوث التربوية بمستوى التأمل في الممارسات التدريسية والكشف عن فاعليتها في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم. مما أفاد الباحثة كثيرا في اكتساب المزيد من الخبرات المعرفية النظرية والمهارية بشكل ساهم في إعداد مواد الدراسة وأدواتها وتجريبها والإجابة عن كافة تساؤلات الطلاب المعلمين عينة الدراسة واستفساراتهم.

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

- **أولاً : إعداد برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل** :

لإعداد البرنامج تم مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بمبادئ وإجراءات بحوث الفعل وآلية استخدامها، إلى جانب الأداءات التدريسية لمعلمي العلوم وفقا للمعايير المهنية للمعلم وأوجه القصور فيها لدى الطلاب المعلمين بالشعب العلمية – سبق عرضها – بالإضافة إلى الاطلاع على العديد من البرامج التدريبية لمعلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد ما يلي:

- **فلسفة البرنامج** :

لقد تم إعداد البرنامج التدريبي للطلاب/ المعلمين بشعب العلوم وفقاً لمبادئ وإجراءات بحوث الفعل التي تعتمد على فحص الطالب/المعلم – كمهني – لأدائه وممارساته التدريسية من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها بنفسه، والتي تنبع من واقع ممارساته و أداءاته الصفية، ليقوم بحلها باستخدام

منهجية علمية ملائمة، يكون فيها مقيماً لتجربته ومطوراً لنظرياته التدريسية بناءً على ممارساته الصفية وذلك وفقا للمعايير المهنية للمعلم المحددة في هذه الدراسة.

- **الأهداف العامة للبرنامج** :

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية الأداء التدريسي للطلاب/ المعلمين بشعب العلوم في مجالات إدارة الفصل والتقويم والمهنية من خلال استخدام بحوث الفعل فرديا/ تشاركيا إلى جانب تنمية مستوى التفكير التأملي لديهم.

وقد تم صياغة الأهداف الإجرائية لكل موضوع تدريبي على حده وتضمينه في دليل الطالب/المعلم لتحدد بدقة ما يتوقع أن يكون قادرا على أدائه بعد مشاركته في أنشطته.

- **تحديد محتوى البرنامج** :

تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي بحيث يحقق الأهداف السابقة، وقد قسمت الباحثة البرنامج إلى قسمين أساسيين كالتالي:

- القسم الأول: تناول بالتفصيل بحث الفعل وآلية استخدامه، وتضمن مفهوم بحث الفعل وخصائصه، وأهدافه وأهميته، ومجالات بحث الفعل والمشكلات التعليمية التي يتصدى لها، ومنهجية بحث الفعل وشرح تفصيلي لمراحله الأربعة (الإعداد . التخطيط . الفعل . تحليل النتائج ومشاركتها) .
- القسم الثاني: تناول بالتفصيل بعض مجالات الأداء التدريسي للطالب/المعلم بشعب العلوم وفقا للمعايير المهنية للمعلم باستخدام بحوث الفعل بمراحله الأربعة، وتم ذلك من خلال ثلاث محاور، وهي: إدارة الفصل، التقويم، المهنية.

- **أساليب وطرق وأنشطة التدريب بالبرنامج** :

يعتمد البرنامج التدريبي على استخدام إجراءات وخطوات بحوث الفعل؛ لذا تم الاعتماد على مجموعة متنوعة من الأساليب والأنشطة التدريبية التي تنسجم مع تلك الإجراءات والخطوات، ومن أهمها:

- العصف الذهني.
- ورش العمل.
- مناقشات فردية أو جماعية موجهه.
- التكليفات والمهام.
- دراسة الحالة.

- **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 (معلومات)، كتب ومقالات ومواقع على الانترنت مرتبطة بموضوع البرنامج، ودليل استرشادي لتنفيذ التدريب، نماذج فيديو لأداء تدريسي مميز.

- **أساليب وأدوات التقويم** :

تم تقويم تعلم الطلاب/ المعلمين من خلال:

- التقويم القبلي: وتضمن التطبيق القبلي لأدوات الدراسة (بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس مستوى التفكير التأملي).

- التقويم البنائي: وتضمن استمارة تقويم ذاتي لكل موضوع تدريبي، ومتابعة أداء ومشاركات وتفاعل الطلاب/المعلمين أثناء الجلسات التدريبية المختلفة، وفحص ملف تكليفات كل طالب/معلم.
- التقويم النهائي: وتضمن التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

- **الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي** :

تطلب البرنامج التدريبي لاستخدام بحوث الفعل (٥٦) ساعة تدريبية بواقع (٤) ساعات لدراسة موضوع في كل يوم تدريبي، موزعة على جلستين تدريبيتين في اليوم يتخللها فترة راحة مقدارها نصف ساعة، وذلك بخلاف التطبيق القبلي و البعدي لأدوات الدراسة والجلسة التمهيدية قبل البدء في التجريب على النحو المبين في الجدول التالي:

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

| الفترة الزمنية | محتويات البرنامج | | ساعات التدريب | المكان |
|---|---|---|---|---|
| أربع أيام متتالية "يومياً" | القسم الأول: | | | قاعة المحاضرات بالكلية |
| | - مفهوم بحث الفعل وخصائصه | | ٤ساعات | |
| | - مجالات بحث الفعل والمشكلات التربوية التي يتصدى لها. | | ٤ساعات | |
| | - منهجية بحث الفعل: مرحلتي الإعداد والتخطيط. | | ٤ساعات | |
| | - منهجية بحث الفعل: مرحلتي الفعل وتحليل النتائج ومشاركتها | | ٤ساعات | |
| لقاء أسبوعي ولمدة ١٠ أسابيع | القسم الثاني: | | | معمل الوسائط بالمدرسة والفصل الدراسي وقاعة المحاضرات بالكلية. |
| | -إدارة الفصل | تخطيط وتنظيم التفاعلات الصفية | ٤ساعات | |
| | | إثارة دافعية الطلاب لتعلم الطلاب | ٤ساعات | |
| | | تهيئة البيئة الفيزيقية | ٤ساعات | |
| | | إدارة وقت التعليم والتعلم | ٤ساعات | |
| | -التقويم | المبادئ النظرية لتقييم تعلم العلوم | ٤ساعات | |
| | | ادوات تقييم تعلم العلوم | ٤ساعات | |
| | | استخدام نتائج التقييم في تخطيط وتحسين التدريس | ٤ساعات | |
| | -المهنيه | الالتزام بالتميز | ٤ساعات | |
| | | التشارك مع الزملاء | ٤ساعات | |
| | | إتباع المعايير الاخلاقية | ٤ساعات | |

- **ضبط البرنامج التدريبي والتأكد من صلاحيته**

بعد إعداد محتوى البرنامج لاستخدام بحوث الفعل للطلاب والمعلمين بشعب العلوم تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وبرامج تدريب المعلم؛ للتحقق من صدقه وصلاحيته، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات للأزمة في ضوء آراء وملاحظات السادة المحكمين. وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية(❖) وصالحا للتطبيق على مجموعة الدراسة.

(❖)ملحق (١) البرنامج التدريبي لاستخدام بحوث الفعل للطلاب/ المعلمين بشعب العلوم (ويتضمن دليل الطالب/ المعلم بما يتضمنه من أوراق عمل ووثائق داعمة، ودليل استرشادي لتنفيذ التدريب).

- **ثانياً : إعداد أداتا الدراسة**
- **بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية لمعلم العلوم**

وصف مكتب تقنيات التقييم التابع للكونجرس الأمريكي The Office of Technology Assessment of U.S.A. Congress تقييم الأداء بأنه "التقييم الذي يتطلب من المتعلم التوصل إلى إجابة أو منتج يعكس إتقانه لمعرفة أو مهارة معينة"، وأكد على ضرورة تطوير أدوات قياس أداء واضحة قائمة على معايير محددة بدقة يمكن أن تميز العمل الجيد عن غيره، والتي يمكن استخدامها كأساس للتغذية الراجعة (نقلا عن: عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحي، ٢٠٠٦، ص ص ٤٨- ٥١) ؛ لذا فقد أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة الأداءات والعمليات التي يقوم بها الطالب/المعلم من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد الهدف من البطاقة: يتمثل الهدف من إعداد هذه البطاقة في الدراسة الحالية هو قياس الأداء التدريسي الواجب توافره لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم وفقا للمعايير المهنية للمعلم، إلى جانب قياس فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية في مقابل تشاركية)
- إعداد قائمة معايير الأداء التدريسي ومؤشراته:

- **تحديد الهدف من القائمة :**

يتمثل الهدف من إعداد هذه القائمة في الدراسة الحالية هو تحديد الأداء التدريسي الواجب توافره لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم وفقا للمعايير المهنية للمعلم.

- **تحديد مصادر اشتقاق قائمة معايير الأداء التدريسي ومؤشراته :**

تم اشتقاق قائمة معايير الأداء التدريسي ومؤشراته للطالب/المعلم بشعب العلوم من خلال تحليل ما يلي:

- معايير إعداد معلمي العلوم الصادرة عن الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم الأمريكية(NSSTP, 2012) NSTA Standards for Science Teacher Preparation
- معايير اتحاد دعم وتقييم المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC,2011)
- معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)
- معايير أداء المعلم التي أعدتها وزارة التعليم العالي ضمن مشروع تطوير كليات التربية(٢٠٠٩)
- المعايير التي أعدها المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين (NCATE, 2008)
- الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت الأداءات التدريسية للطالب/المعلم بشعب العلوم بصفة خاصة،ومنها دراسة (Brownstein et al.,2009) ، ودراسة(حسين بشير، ٢٠٠٧) ،ودراسة (الشيماء المغربي، محمد عزت، ٢٠٠٥)

- **تحديد المحاور الرئيسة للقائمة :**

من خلال التحليل السابق اتضح تعدد وتباين المعايير التي حددتها الجهات والهيئات والدراسات والأدبيات التي اهتمت بمعايير أداء المعلم ومؤشراته، إلا أنه يمكن استخلاص أن هناك معايير تم الاتفاق عليها وهذا يشير إلى أهمية

تضمينها لتقويم أداء المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة، وتتحدد في سبعة مجالات أساسية، يندرج تحت كل منها بعض المعايير والمؤشرات الفرعية وهي:

- التمكن من المادة العلمية: ويشمل التمكن من بنية المحتوى العلمي لمادة العلوم، ويفهم طبيعتها ويمتلك مهارات البحث فيها وإنتاج المعرفة، وكيفية توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم طلابه.
- التخطيط للتدريس: ويشمل تحديد احتياجات الطلاب باستخدام أساليب وأدوات متنوعة، مع الأخذ في الاعتبار أهداف المنهج وأساليب التعلم، ويصيغ الأهداف التعليمية بأسلوب SMART، ويصمم الأنشطة ويختار الوسائل والأدوات التي تيسر عمليتي التعليم والتعلم في ضوء الأهداف.
- استراتيجيات التعليم والتعلم: ويشمل استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، وتنفيذها بفاعلية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مع دمج جميع الطلاب في أنشطة تنمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لمادة العلوم، وإتاحة الفرصة للطلاب للتوصل للمعرفة العلمية بأنفسهم باستخدام أنماط متعددة للتفكير(علمي، تحليلي، ناقد، إبداعي، .....).
- إدارة الفصل: وتشمل تنظيم التفاعلات الصفية بما يُدعم بيئة التعلم الفاعلة، واستخدام أساليب متعددة لإثارة دافعية الطلاب لتعلم العلوم، وتهيئة البيئة الفيزيائية للفصل الدراسي، مع إدارة الوقت في الموقف التعليمي بما يعظم عمليتي التعليم والتعلم في مناخ تسوده العدالة والتفاعل الإيجابي.
- تكنولوجيا التعليم: ويشمل استخدام التكنولوجيا ومصادر المعرفة الالكترونية بفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم وما يرتبط بها من عمليات الاتصال الالكتروني، بالإضافة إلى ممارسة مهارات الاتصال الفعال.
- التقويم: ويشمل اختيار واستخدام فعال لأدوات تقييم تعلم الطلاب لمادة العلوم في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية مع استخدام نتائج التقييم لتخطيط وتحسين التدريس، وصنع قرارات تدريسية ملاءمة عن تقدم طلابه.
- المهنية: وتشمل الالتزام بالتميز من خلال الأداء التدريسي داخل الفصل الدراسي والتفاعل داخل المجتمع المهني بالمدرسة، والمشاركة بفاعلية الزملاء في التخطيط والتصميم والتأمل في التدريس، والسعي لأنشطة التنمية المهنية المتعددة وتبادل الخبرات والتي منها إجراء بحوث فعل فردية و تشاركية لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإتباع المعايير الأخلاقية حتى يكون نموذج يحتذى به.

ولتحديد المعايير الأكثر ارتباطاً بنواحي القصور في الأداء التدريسي للطلاب/ المعلمين بشعب العلوم (سبق التوصل إليها في الإحساس بالمشكلة والإطار النظري والدراسات السابقة). فقد حددت الباحثة المحاور في المجالات التالية للمعايير:

- إدارة الفصل.
- التقويم.
- المهنية.

- **إعداد الصورة المبدئية للقائمة** :

بعد تحديد المجالات تم تحديد المعايير المرتبطة بالأداء التدريسي للطالب/ المعلم بشعب العلوم و الممارسات و الأداءات التدريسية التي تندرج تحت كل معيار.

- **تحكيم القائمة ووضعها فى الصورة النهائية** :

تم عرض الصورة المبدئية لقائمة معايير الأداء التدريسي ومؤشراته على مجموعة من المحكمين من المتخصصين والخبراء في مناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لإبداء الرأي فيما يلي:

- مدى دقة ووضوح الصياغة.
- مدى اتساق المؤشرات مع المعيار المرتبطة به.
- مدى ارتباطها بطبيعة تدريس العلوم.
- القابلية للتطبيق في الواقع العملي.

وأسفر ذلك الإجراء عن تقديم بعض التعديلات والمقترحات مرتبطة بصياغة بعض مؤشرات الأداء، وحذف بعض الأداءات الأخرى، وقد تم إجراء كافة التعديلات التي أقرها السادة المحكمون. وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية(❖) كما هو موضح في جدول (٢ )

**جدول( ٢): مجالات ومعايير وعدد مؤشرات الأداء التدريسي**

| المجال | عدد المعايير | عدد مؤشرات الاداء |
|---|---|---|
| إدارة الفصل | ٤ معايير | ١٥ مؤشر |
| التقويم | ٣معايير | ١٢ مؤشر |
| المهنية | ٣معايير | ١٠ مؤشرات |
| الإجمالي | ١٠ معايير | ٣٧ مؤشر |

- تحديد أبعاد البطاقة: سبق التوصل في القائمة السابقة إلى تحديد المعايير الأكثر ارتباطا بالقصور في الأداء التدريسي للطالب/المعلم بشعب العلوم، وتمثل مجالاتها أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وهي:
  - ✓ إدارة الفصل.
  - ✓ التقويم.
  - ✓ المهنية.
- صياغة مفردات البطاقة في صورتها الأولية: تم صياغة مفردات البطاقة في صورتها الأولية في صورة عبارات أكثر تحديدا وأكثر إجرائية، بحيث تعبر كل منها عن الأداء التدريسي المتوقع من الطالب/المعلم بشعب العلوم في كل بُعد من أبعادها الثلاثة. وتضمنت البطاقة ككل (٣٧) مفردة، وقد تم وضع أمام كل مفردة تقدير متدرج من أربع مستويات حسب مستوى الأداء(تؤدى بتمكن - تؤدى بدرجة جيدة – تؤدى بدرجة ضعيفة) وكان تقدير الدرجات على التوالي (٣ - ٢ - ١)، وبذلك تكون النهاية العظمى لبطاقة مستويات تقدير الأداء التدريسي هي (١١١) درجة. وزودت البطاقة بمقدمة توضح طبيعتها والهدف منها وكيفية استخدامها.

(❖)ملحق (٢) قائمة معايير الأداء التدريسي ومؤشراته للطالب/ المعلم بشعب العلوم

- صدق البطاقة: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين في صورتها الأولية لإبداء الرأي في مدى ملاءمة بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لما وضعت لقياسه، وتم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء أراء السادة المحكمين.
- ثبات البطاقة: تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي على عدد خمس من الطلاب/ المعلمين بشعب العلوم من غير عينة الدراسة من قِبَل الباحثة مرة وإحدى زميلاتها (تم تعريفها بالبطاقة وبنودها وكيفية استخدامها) مرة أخرى، بحيث تبدأ وتنتهي عملية تطبيق البطاقة لنفس الطلاب المعلمين في نفس الوقت، وتم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظتين باستخدام "معادلة كوبر" والتي بلغت (٠,٧٨١)، مما يدل على أن البطاقة على درجة كبيرة من الثبات، وبذلك أصبحت صالحة للتطبيق.
- الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي: بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة مستويات تقدير الأداء التدريسي أصبحت في صورتها النهائية، ويوضح جدول(٣) مواصفات البطاقة في صورتها النهائية(❖).

**جدول(٣) : مواصفات بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورتها النهائية**

| أبعاد البطاقة | عدد المفردات | رقم المفردة | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| إدارة الفصل | ١٥ | ١-١٥ | ٤٥ |
| التقويم | ١٢ | ١٦-٢٧ | ٣٦ |
| المهنية | ١٠ | ٢٨-٣٧ | ٣٠ |
| المجموع | ٣٧ | | ١١١ |

## مقياس مستوى التفكير التأملي :

- هدف المقياس: يتمثل الهدف من إعداد هذا المقياس في الدراسة الحالية هو دراسة فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية في مقابل تشاركية) في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم.
- صياغة عبارات المقياس: بعد دراسة الأدبيات والمقاييس المرتبطة بمستوى التفكير التأملي تم صياغة عدد من العبارات المرتبطة أيضا بالممارسات التدريسية لدى الطالب/المعلم واستخدامه لبحوث الفعل ودوره فيها، وذلك في أربعة مستويات وهي ما قبل التأمل، والتأمل السطحي، والتأمل التعليمي، والتأمل الناقد. وتم استخدام تدريج ثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا)، كما تمت صياغة إرشادات المقياس ليسترشد بها الطالب/المعلم عند الإجابة عنه.
- صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي صمم من أجله، ومدى سلامة العبارات وشمولها للممارسات التدريسية المحددة بالدراسة، ومدى ارتباطها بالمستوى الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة التعليمات، وتم تعديل بعض العبارات في ضوء أراء السادة المحكمين.
- التجريب الاستطلاعي: بعد التأكد من صدق المقياس طبق على عدد من الطلاب/المعلمين من غير عينة الدراسة بغرض تحديد:

(❖)ملحق (٣) بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطالب/ المعلم بشعب العلوم

- زمن المقياس: بينت نتيجة التجريب الاستطلاعي أن الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلاب من الإجابة عن عبارات المقياس (٢٥) دقيقة.
- ثبات المقياس: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) للاتساق الداخلي، والذي بلغ (٠,٧٧) وهذه القيمة تُعد مقبولة علميا.
- الصورة النهائية للمقياس(*): بلغ عدد عبارات المقياس (٢٨) عبارة أعطى فيها (٣) درجات لمن يمارس مستويات التفكير الثلاثة (التأمل السطحي، التأمل التعليمي، والتأمل الناقد) بصورة دائمة، (درجتان) لمن يمارسها أحياناً، (درجة واحدة) لمن لا يمارسها أبدا. وتعكس هذه الدرجات في المستوى الأول (ما قبل التأمل)، وبذلك تصبح الدرجة النهائية للمقياس (٨٤) درجة. ويوضح جدول (٤) مواصفات مقياس مستوى التفكير التأملي

جدول(٤): مواصفات مقياس مستوى التفكير التأملي

| أبعاد المقياس | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|
| ما قبل التأمل | ١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥ | ٧ |
| التأمل السطحي | ٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢-٢٦ | ٧ |
| التأمل التعليمي | ٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧ | ٧ |
| التأمل الناقد | ٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤-٢٨ | ٧ |
| المجموع الكلي | | ٢٨ |

- **ثالثاً: إجراءات تطبيق تجربة البحث** :

تم تنفيذ تجربة البحث على (٢٣) طالبة/معلمة بشعبة بيولوجي بالفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة حلوان، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١ ولمدة (١١) أسبوع. وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات التالية:

- عقد لقاء تمهيدي لتهيئة الطالبات/المعلمات لتنفيذ التدريب المقترح بتوضيح الهدف من التدريب وأهمية تدريبهم على بحوث الفعل، والخطة الزمنية للتدريب وإجراءاته. ثم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين إحداهما تجري بحوث الفعل فرديا (١١ طالبة معلمة)، والأخرى تجري بحوث الفعل تشاركيا (١٢ طالبة معلمة تعمل في مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة طالبتان معلمتان ومدرسة الفصل وخبير أكاديمي).
- التطبيق القبلي لأداتي الدراسة (بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، مقياس مستوى التفكير التأملي) للحصول على المعلومات القبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية لنتائج الدراسة، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين، جدول(٥) يبين نتائج التطبيق القبلي للأداتين

جدول(٥) : نتائج التطبيق القبلي لأداتي الدراسة

| أداتا الدراسة | المجموعة التجريبية الأولى مجر عند (ن=١١) | المجموعة التجريبية الثانية مجر عند (ن=١٢) | قيمةU المحسوبة ومستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي | ١٢٩,٥ | ١٠٠,٥ | ٦٨,٥ غير دالة |
| مقياس مستوى التفكير التأملي | ٩٨ | ١٣٢ | ٧٨ غير دالة |

(*)ملحق (٤) مقياس مستوى التفكير التأملي

يتبين من جدول(٥ ) أن قيمة U المحسوبة بلغت (٦٨,٥) ، (٧٨) وهي قيم أكبر من قيمة U الجدولية (٣٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لمجموع رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين على أداتا الدراسة "بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي" و"مقياس مستوى التفكير التأملي" مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي الدراسة قبليا، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

- تنفيذ تجربة البحث بتوزيع دليل الطالب/المعلم المكون من أوراق العمل والوثائق الداعمة على المجموعتين التجريبيتين وتدريبهم على استخدام بحوث الفعل من خلال قسمي البرنامج؛ فالقسم الأول تم تدريسه بطريقة المجموعات المتكاملة في الأسبوع الأول من تنفيذ تجربة البحث في أربع أيام متتالية وممارسة كافة الأنشطة والمهام التي تناولها محتوى هذا القسم. ثم تابعت الباحثة تدريب الطالبات المعلمات على القسم الثاني بمحاوره الثلاث (إدارة الفصل، التقويم، المهنية) الذي تم وفقا لمجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى تؤدي المهام التدريبية وتستخدم بحوث الفعل في معالجة المشكلات المرتبطة بالمحاور الثلاث بشكل فردي أي تقوم الطالبة/المعلمة بإجراء بحوث الفعل وفقا للإجراءات والخطوات المحددة في هذه الدراسة بمفردها ويمكنها الاستفادة من الزملاء أو الخبراء أو بمن يُمكن أن يُقدم لها الدعم، أما المجموعة الثانية تؤدي الطالبات/المعلمات المهام التدريبية وتستخدمن بحوث الفعل في معالجة المشكلات المرتبطة بالمحاور الثلاث بشكل تشاركي أي تقوم مجموعة صغيرة مكونة من طالبتان معلمتان بالاشتراك مع معلم الفصل وباحث أكاديمي بشكل تشاركي بإجراء بحوث الفعل وفقا للإجراءات والخطوات المحددة في هذه الدراسة على أن يكون القرار تشاركي والمسئولية مشتركة. وذلك وفقا للقاءات أسبوعية (٤ ساعات أسبوعيا ولمدة ١٠ أسابيع) مع مجموعتي البحث – كل على حده – مع الباحثة لمتابعة ممارسة كافة الأنشطة التدريبية ومناقشتهن فيها وتقديم التغذية الراجعة، ولبحث ما قد يواجههن من صعوبات والعمل على حلها. وتم ذلك أثناء دراستهن بالكلية أو أثناء أداءاتهم العملية في التدريب الميداني مع متابعة إجراء بحوث الفعل فرديا و تشاركيا لكل أفراد العينة.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي لمجموعتي الدراسة أُعيد تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس مستوى التفكير التأملي على المجموعتين التجريبيتين، ثم صححت إجابات الطالبات، ورصدت درجاتهن في كشوف تمهيدا لعرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

- **أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في معالجة وتحليل النتائج**:

لاختبار صحة فروض الدراسة وفي ضوء حجم العينة استخدمت الباحثة أساليب التحليل الإحصائي التالية:

- اختبار "ت" T-Test لمجموعتين مرتبطتين لاختبار صحة الفرضين الأول والثاني .
- اختبار مان J ويتني U-Test للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (صلاح الدين علام، ٢٠٠٥، ص ص ٢٣٥- ٢٤٦) لاختبار صحة الفرضين الثالث والرابع.
- معامل ارتباط بيرسون لاختبار صحة الفرض الخامس.

- **نتائج البحث – تفسيرها ومناقشتها** :

يتم عرض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها وفقاً لتساؤلاتها، وذلك على النحو التالي:

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول** :

ما فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم؟

يوضح جدول(٦) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت" لدرجات أفراد عينة الدراسة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

**جدول(٦) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت" لدرجات أفراد "عينة الدراسة" في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي (قبلي- بعدي)(ن= ٢٣) (النهاية العظمى = ١١١درجة)**

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | قيمة "ت" الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٣ | ٥٤,٨٧ | ١١,٥٨ | ١٥,٣٥ | ٢,٠٧٤ | ٠,٠٥ |
| البعدي | ٢٣ | ١٠٠,٢٣ | ٨,٤٣ | | | |

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥)، حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات الحرية ٢٢ وهي (٢,٠٧٤)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين درجات الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" في التطبيقين القبلي و البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي. وتدل هذه النتيجة على أن تدريب الطالبات/المعلمات على استخدام بحوث الفعل قد حقق فاعلية عالية في تنمية الأداء التدريسي وفقاً للمعايير المهنية للمعلم لدى جميع عينة الدراسة بصرف النظر عن نمط استخدامها فردي أم تشاركي، ويتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض التنبؤي الأول.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل) في المتغير التابع (الأداء التدريسي وفقا للمعايير المهنية) يمكن حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا ($\eta^2$) ،(d).

**جدول(٧) يوضح قيمة ($\eta^2$) ، (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | $\eta^2$ | قيمة "d" | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| استخدام بحوث الفعل | الأداء التدريسي | ٠,٩١ | ٤,٤٢٦ | كبير |

يتضح من جدول (٧) أن حجم تأثير العامل المستقل (استخدام بحوث الفعل) في المتغير التابع (الأداء التدريسي وفقا للمعايير المهنية) كبير؛ نظرا لأن قيمة "d" بلغت (٤,٤٢٦ )، كما أن قيمة ($\eta^2$) تساوى (٠,٩١)، وهذا يعني أن ٩١٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى أثر المتغير المستقل. وهذا يشير إلى أن استخدام بحوث الفعل كان له تأثيرا إيجابيا كبيرا على تنمية الأداء التدريسي وفقا للمعايير المهنية للطالبات/ المعلمات "عينة الدراسة".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية العملية في البرنامج التدريبي وإبراز القيمة الوظيفية لاستخدام بحوث الفعل وقابليته للتطبيق الفعلي في حل المشكلات التعليمية ، بالإضافة إلى مناسبة محتوى البرنامج التدريبي للهدف منه ومستوى الطالبات المعلمات؛ وتركيزه على طبيعة بحث الفعل وأهميته وأهدافه والمشكلات التي يتعامل معها وخطوات وإجراءات استخدامه؛ يسَّر على الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" امتلاك مهارة إعداد بحوث الفعل، ثم تناول استخدام بحوث الفعل في حل المشكلات الفعلية المرتبطة بثلاث مجالات أساسية تعيق الأداء التدريسي للطالبات المعلمات وهي إدارة الفصل وخاصة تخطيط وتنظيم التفاعلات الصفية وإثارة دافعية الطلاب لتعلم الطلاب وتهيئة البيئة الفيزيقية وإدارة وقت التعليم، بالإضافة إلى المشكلات التي تواجههن ومرتبطة بالتقويم والتكامل بين التقويم والتدريس لتحقيق أهداف التعلم من خلال تناول أدوات تقييم تعلم العلوم وكيفية استخدام نتائج التقييم في تخطيط وتحسين التدريس، إلى جانب إدراكهن لأهمية التنمية المهنية المستدامة والالتزام بالتميز ومشاركة الزملاء وإتباع المعايير الأخلاقية. مما كان له أثر كبير في اهتمام الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" وبذل الجهد المناسب لاكتساب الخبرات وتعديل الممارسات بهدف تحسين الأداء التدريسي والعمل على مواجهة مشكلات تعلم طلابهم.

ومن التفسيرات الممكنة لهذه النتيجة أن مشكلة بحث الفعل كانت مشكلة الطالبة المعلمة نفسها، ومحددة على أساس شعورها بمشكلة واقعية حقيقية تؤثر على أدائها؛ فإن هذا خلق دافعا قويا لديها لاقتراح حلول وتجريبها وإدراك العلاقات بين الإجراءات التي تتخذها والتغييرات التي تنتج عنها، الأمر الذي زاد من قدرتها التحليلية ووعيها بذاتها ونمى لديها القدرة على صنع واتخاذ قرارات فعالة بشأن ممارساتها المهنية، مما زاد من تحسن أدائها التدريسي.

وقد يرجع ذلك إلى دور بحوث الفعل في تقديم المساعدة للطلاب المعلمين لإيجاد الحلول المناسبة لقضايا المشكلات الصفية والتعليمية؛ والتي من شأنها تعزيز ثقافة البحث الفردي والجماعي حول الممارسات التدريسية، وضمان استمرارية التنمية المهنية والتحسين المستمر.

وثم عامل آخر قد ترجع إليه هذه النتيجة وهو أن بحث الفعل يعمل على سد الفجوة بين الجانب النظري الذي تدرسه الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" والتطبيق العملي في التربية الميدانية من خلال معالجة موضوعات وقضايا حيوية ومشكلات واقعية مرتبطة بتحقيق أهداف تعليم العلوم وتعلمها. الأمر الذي شجع الطالبات المعلمات . بصرف النظر عن نمط إجراء بحث الفعل فردي أم تشاركي . على مقارنة ممارساتهم التدريسية بالأداء المثالي والعمل على تجريب أفكار جديدة تعتمد على أسس نظرية وتربوية فانعكس ذلك على نمو أدائهم التدريسي وفقا لمعايير المهنة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kirkwood, M. & Christie, D.,2006) التي أكدت دور المعلم الباحث في تنمية أدائه التدريسي من خلال استخدم العديد من الآليات من بينها بحوث الفعل.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**:

ما فاعلية استخدام بحوث الفعل (فردية/تشاركية) في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم؟

يوضح جدول(٨) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت" لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس مستوى التفكير التأملي.

**جدول(٨) متوسط الدرجات والانحراف المعياري وقيمة"ت"لدرجات أفراد "عينة الدراسة" في مقياس مستوى التفكير التأملي (قبلي- بعدي)(ن= ٢٣) (النهاية العظمى = ٨٤ درجة)**

| التطبيق | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" المحسوبة | قيمة "ت" الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٣ | ٤٣,٤٧ | ٧,٨١ | ١٤,٤٣ | ٢,٠٧٤ | دالة إحصائياً |
| البعدي | ٢٣ | ٧٤,٦٣ | ٦,٧٩ | | | |

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥)، حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات الحرية ٢٢ وهي (٢,٠٧٤)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين درجات الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس مستوى التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي. وتدل هذه النتيجة على أن تدريب الطالبات/المعلمات على استخدام بحوث الفعل قد حقق فاعلية عالية في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى جميع عينة الدراسة بصرف النظر عن نمط استخدامها فردي أم تشاركي، ويتفق هذا مع ما توقعته الباحثة وعبرت عنه في الفرض التنبؤي الثاني.

ولتعرف حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل) في المتغير التابع (مستوى التفكير التأملي) يمكن حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا ($\eta^2$)، (d)

**جدول(٩) يوضح قيمة ($\eta^2$) ، (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | $\eta^2$ | قيمة "d" | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| استخدام بحوث الفعل | مستوى التفكير التأملي | ٠,٩٠٤ | ٣,٠٦٦ | كبير |

يتضح من جدول (٩) أن حجم تأثير العامل المستقل (برنامج تدريبي على استخدام بحوث الفعل) في المتغير التابع (مستوى التفكير التأملي) كبير؛ نظرا لأن قيمة "d" بلغت (٣,٠٦٦)، كما أن قيمة ($\eta^2$) تساوى (٠,٩٠٤)، وهذا يعني أن٩٠,٤ ٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى أثر المتغير المستقل. وهذا يشير إلى أن استخدام بحوث الفعل كان له تأثيرا إيجابيا على تنمية مستوى التفكير التأملي للطالبات/المعلمات "عينة الدراسة".

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن طبيعة بحوث الفعل منهجية ومتعمدة وتتضمن تأمل ذاتي واستقصاء يقوم به من يمارسها، الأمر الذي أدى إلى اندماج

الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" في دوره مستمرة من المراقبة والتعديل والتقييم الذاتي كوَّن لديهن الرغبة في عدم الاقتصار على وصف أفعالهم في ضوء الواقع واتخاذ إجراءات تطويرها بما يتفق مع الواقع وفي حدود الإمكانات المتاحة، بل مكنهن من وضع أساس منطقي لممارساتهم التدريسية مستند إلى استكشاف خبراتهن والتعمق فيها وإعادة النظر فيما يقمن به من مهام بحيث تحلل كل منهن وتقوّم وتراجع كل ممارساتها وصولا إلى تقديرات ومعرفة وفهم جديد يعزز لديها إجراءات التعديل والتطوير على ممارساتها، واتخاذ قرارات مستقبلية بشأنها. الأمر الذي أدى إلى تحسن مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" – من الأدنى إلى الأعلى – من مستوى ما قبل التأمل والأعمال الروتينية إلى التأمل السطحي ثم التأمل التعليمي وصولا إلى التأمل الناقد.(Larrivee, B., 2008) (Kember, D. et al., 2000).

وثم عامل آخر قد ترجع إليه هذه النتيجة هو أن الفكرة الرئيسية التي يقوم عليها بحث الفعل هي فكرة التأمل (Reflection)، والتي تتم بشكل متناوب مع الممارسة بهدف تحسينها باستمرار ، والخروج منها بمعارف مهنية ، مما يعد موقفا خبريا تعلميا بكل المقاييس ، الأمر الذي أدى إلى تحسن مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات "عينة الدراسة".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبة المعلمة كانت موجهه ذاتياً نحو تحسين ممارساتها؛ لذا فإنها تشرع في إخضاعها هي ومكوناتها الرئيسة للتأمل والتحليل الناقد ، بهدف الكشف عن أوجه عدم الاتساق أو عدم الفاعلية ، وتتم مراجعة المكونات الرئيسة (المعارف النظرية التي تتلقاها أثناء إعدادها مع المعارف المهنية التي اكتسبتها من ممارساتها في التربية العملية ) من خلال خطوات بحث الفعل المتتابعة والمتناوبة دوريا مع الممارسة ، إلى أن يتم تعديل تلك المكونات. ثم تمارس الطالبة المعلمة من جديد ، وقد انطلقت من إطار مفاهيمي معدلٍ ، ساهم بحث الفعل في إدخال تغييرات معينة عليه، الأمر الذي ينعكس إيجابيا على تلك الممارسة ، ويضيف إلى الإطار المفاهيمي مكونات جديدة قد تخضع لدائرة التأمل وبحث الفعل من جديد؛ الأمر الذي أدى إلى التحسن المستمر في ممارسة التأمل مما انعكس بشكل إيجابي على مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات "عينة الدراسة".

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث** :

ما فاعلية استخدام بحوث الفعل في هذا البحث عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوعها (فردية/تشاركية) في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلم؟

يوضح جدول(١٠) نتائج استخدام اختبار مان ويتني ويعرض مجموع رتب وقيم (U) وحجم التأثير لنتائج بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي البعدي لطالبات مجموعتي الدراسة.

جدول(١٠) مجموع رتب وقيم (U) وحجم التأثير لنتائج بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي البعدي لطالبات مجموعتي الدراسة

| الأداة | مجـر التجريبية (فردي) | مجـر التجريبية (تشاركي) | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (U) الجدولية | قيمة (r) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي | ٥٢ | ١٧٨ | ٣٢ | ٣٨ | ٠,٨٧٩ | كبير |

يتضح من جدول(١٠) وجود فرق دال إحصائياً بين مجموع رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي استخدمت بحوث الفعل فرديا) والمجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت بحوث الفعل تشاركيا) في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما أن حجم التأثير كبير حيث بلغ(٠,٨٧٩) وتشير هذه النتيجة إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت فيها الطالبات/المعلمات بحوث الفعل تشاركيا في الأداء التدريسي عند مقارنتها بالمجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت فيها الطالبات/ المعلمات بحوث الفعل فرديا، ويتفق هذا مع ما توقعته الباحثة من حيث وجود فرق دال إحصائيا وعبرت عنه في الفرض التنبؤي الثالث.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن بحوث الفعل التشاركية وما تعتمد عليه من عمل تعاوني ومسئولية مشتركة أتاحت الفرص للطالبات المعلمات "عينة الدراسة" في المجموعة التجريبية الثانية لإيجاد الحلول المناسبة لقضايا المشكلات الصفية المرتبطة بإدارة الفصل والتقويم والممارسات المهنية من وجهة نظر علمية منهجية تتميز بتبادل الخبرات والتفكير والعمل الجماعي بين ثلاث فئات هي الطالبات المعلمات ومدرسة الفصل و المشرف الأكاديمي؛ مما أثرى الأفكار والحلول بخبرات متنوعة ساعدت الطالبات المعلمات على اكتساب المهارات التي ساعدتهم في التعامل مع مشكلاتهن بشكل أفضل عن الطالبات اللاتي قمن ببحوث الفعل بشكل فردي؛ الأمر الذي أدى إلى نمو الأداء التدريسي لدى الطالبات المعلمات اللاتي قمن باستخدام بحوث الفعل التشاركية بدرجة أكبر من الطالبات المعلمات اللاتي قمن باستخدام بحوث الفعل الفردية.

كما أن هذه النتيجة قد تُعزى إلى أن استخدام بحوث الفعل التشاركية في الدراسة الحالية حرصت على تحقيق هدفين أساسيين الأول يتعلق بالطالبات المعلمات "عينة الدراسة في المجموعة التجريبية الثانية" فقد مارسن العمل التدريسي وتأملنه وأجرين البحوث حول آثاره، وطورنه في مشروعاتهن التدريسية/البحثية، وتابعن عن كثب ممارساتهن وازدادت معرفتهن بها عمقا وساهم ذلك في تقريب تصوراتهن النظرية من الواقع التدريسي، كما ساهم في تعديل معارفهن ونظرياتهن أحيانا، ما انعكس بشكل واضح على أدائهن التدريسي. أما الثاني فمرتبط بمسئولية معلم الفصل والباحث الأكاديمي (أعضاء مجموعة العمل في البحث التشاركي) عن نقل معارفهم وخبراتهم للطالبات المعلمات ومساعدتهم أثناء اكتسابهم الخبرة بأنفسهن؛ الأمر الذي أدى إلى تفوق الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت بحث الفعل التشاركي عن الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت بحث الفعل الفردي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Jaipal, K.; Figg, C., 2011) و(Banegas, D., et al., 2013) والتي أوضحت الدور الذي يلعبه بحث الفعل التشاركي في دعم ثقة الطلاب/المعلمين بأنفسهم وتعزيز قدراتهم للسيطرة على المشكلات الصفية التي يواجهونها في المواقف التعليمية؛ وإيجاد الحلول لها من خلال البحث والاستقصاء الجماعي التعاوني والتأملي المنظم والمستمر بهدف تحسين الممارسات التدريسية المهنية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع** :

ما فاعلية استخدام بحوث الفعل في هذا البحث عند اعتبار التأثير الأساسي الناتج عن اختلاف نوعها (فردية/تشاركية) في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم؟

يوضح جدول(١١) نتائج استخدام اختبار مان ويتني ويعرض مجموع رتب وقيم (U) وحجم التأثير لنتائج مقياس التفكير التأملي البعدي لطالبات مجموعتي الدراسة.

**جدول(١١) مجموع رتب وقيم (U) وحجم التأثير لنتائج مقياس التفكير التأملي البعدي لطالبات مجموعتي الدراسة**

| الأداة | مجـ ر التجريبية (فردي) | مجـ ر التجريبية (تشاركي) | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (U) الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| مقياس مستوى التفكير التأملي | ٨٩ | ١٤١ | ٧٠ | ٣٨ | غير دالة |

يتضح من جدول(١١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموع رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التي استخدمت بحوث الفعل فرديا) والمجموعة التجريبية الثانية (التي استخدمت بحوث الفعل تشاركيا) في مقياس مستوى التفكير التأملي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى التفكير التأملي للمجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت فيها الطالبات/ المعلمات بحوث الفعل فرديا وللمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت فيها الطالبات/المعلمات بحوث الفعل تشاركيا لا يتأثر كثيرا بنمط استخدام بحوث الفعل، وهذا لا يتفق مع ما توقعته الباحثة من حيث وجود فرق دال إحصائيا وعبرت عنه في الفرض التنبؤي الرابع.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التأمل ببحوث الفعل سواء أكانت فردية أم جماعية هو عملية جوهرية ومركزية حيث إن بحث الفعل منهجي وليس نشاط عشوائي، لأنه يتضمن دائرة التأمل الذاتي وهي التخطيط والفعل والملاحظة والتأمل ثم إعادة التخطيط ويتطلب من الطالبات المعلمات تفحص ممارساتهن واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطويرها وتحسينها، مما أسهم بدور كبير في تنمية مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" بدرجات متقاربة لدرجة تضاءل أمامها تأثير إجراء بحث الفعل فردي أو تشاركي.

وإذا ما وضع في الحسبان أن طبيعة بحث الفعل يجب أن تتسم بالمرونة والاستمرارية، والجدلية أيضا، وهو ما ذهب إليه (Gebhard, J.G.,2005) حين

أكد على كون بحث الفعل نشاطاً استقصائياً متناوباً Recursive ومنهجياً Systematic ، وبوصفه تفكراً وتأملاً Reflection يمارسه مجتمع التعلم داخل المدرسة ، موجهاً نحو فهم وتحسين الممارسة، فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس طبيعة بحث الفعل ومنطلقاته من خلال البرنامج المقترح قد أثر على مستوى التفكير التأملي "عينة الدراسة" بدرجات متقاربة؛ لدرجة لم يصبح بعدها نمط إجراءها فردي في مقابل تشاركي أثر دال إحصائيا على مستوى التفكير التأملي لديهن.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس** :

**ما مدى الارتباط بين الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي لدى الطلاب/المعلمين بشعب العلوم من خلال استخدام بحوث الفعل؟**

**جدول(١٢) : معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي**

| المتغير | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي | ٠,٧٩ | دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول(١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ومقياس مستوى التفكير التأملي، وهذه العلاقة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبهذا يتحقق الفرض الخامس. وبناء على هذه النتيجة فإنه عند استخدام بحوث الفعل في ضوء درجة مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" يمكن التنبؤ بمستوى الأداء التدريسي لهن.

وقد ترجع العلاقة الارتباطية بين الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي أثناء استخدام بحوث الفعل إلى طبيعة بحث الفعل ومنطلقاته وخطواته وإجراءاته تُعد شكل من أشكال التأمل للعمل Reflection for Action، وأن التأمل في الممارسات التدريسية بشكل موجه من خلال استخدام بحوث الفعل فرديا أو تشاركيا أتاح للطالبات المعلمات "عينة الدراسة" بيئة مناسبة لا تقتصر فيها على تحليل ممارساتها التدريسية بالتساؤل فقط، أو تعديل الاستراتيجيات التدريسية دون البحث عن الافتراضات الأساسية لذلك. بل بالتدريج زادت مسئولية الطالبات المعلمات عن تحسين الممارسات التدريسية وتكوَّن لديهن فضول علمي حقيقي حول فاعلية الممارسات التدريسية ودورهن في تعديلها، وأصبحن يحللن العلاقة بين ممارساتهن التدريسية وتعلم طلابهن وأثرها على نتائج تعلمهم؛ مما دفعهن لأخذ إجراءات وتنفيذها وتقييمها وتعديلها بشكل مستمر. وأخذن في الحسبان تداعيات الممارسات الصفية بما أدى إلى تحولات جوهرية في وجهات النظر والأفكار والمشاعر والإجراءات؛ الأمر الذي أدى إلى ارتقاء في مستوى التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات "عينة الدراسة" خلال استخدام بحوث الفعل الفردية و التشاركية صاحبه تحسن في مستوى الأداء التدريسي لهن.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (هالة بخش،٢٠٠٣) ، (نادية سمعان، عفاف لطف الله، ٢٠٠٩) حيث أشارت إلى أن التأمل في الممارسات التدريسية يهيئ

للطلاب المعلمين فرصاً مناسبة تسهم في إحداث تغييرات في قناعاتهم تجاه العملية التدريسية وتحسينات إيجابية في الكفايات الأدائية التدريسية لديهم.

وإذا ما وضع في الحسبان ما أشار إليه (Ogonor, B O. & Badmus, M. M., 2006) من أن التغيير الإيجابي في الممارسات التدريسية يتضمن ممارسات تأملية وتفكير دقيق وواعي للاختيارات التي يفاضل بينها الطالب المعلم عندما يخطط للتدريس، وكذلك التنبؤ بتأثير هذه الاختيارات على تعلم طلابه، وإمكانية توظيفه للمعلومات والبيانات - التي يحصل عليها نتيجة للتأمل - في وضع خطط لتحسين الأداء واتخاذ الإجراءات المناسبة، فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن استخدام بحوث الفعل بخطواته وإجراءاته أتاح للطالبات "عينة الدراسة" التأمل في ممارساتهن وتحديد أوجه القصور ووضع خطط عمل لمواجهة ذلك القصور ثم تنفيذها وتقويمها وصياغة تصورات مستقبلية لتطوير خطط العمل، الأمر الذي زاد من ارتباط الأداء التدريسي ومستوى التفكير التأملي.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إعداد برامج تدريبية للطلاب المعلمين لتنمية قدرتهم على استخدام بحوث الفعل التي اقترحت في الدراسة الحالية في حل المشكلات التعليمية الفعلية التي تواجههم في التدريب الميداني، وذلك ضمن برامج إعداد المعلم .
- نشر الوعي وثقافة استخدام بحوث الفعل الفردية و التشاركية من خلال عقد الورش التدريبية للطلاب المعلمين، والمعلمين في أثناء الخدمة.
- تحفيز الطلاب/المعلمين على إجراء بحوث فعل تشاركية تتناول مشكلات تعليمية وتربوية فعلية ومشاركة نتائجها من خلال لقاءات أو ندوات وعرض المتميز منها على هامش مؤتمرات الأقسام بكليات التربية.
- الاهتمام بتوفير الفرص الداعمة لممارسة التفكير التأملي، وفحص الممارسات التدريسية بهدف التمكين والتحسين.
- الاستفادة من منهجية الدراسة الحالية وأدواتها في تخطيط برامج تدريبية للطلاب المعلمين بشعب العلوم لتنمية مهارات إدارة الفصل والتقويم والالتزام بالمهنية وتوظيفها في اكتساب مهارات حل المشكلات الصفية لديهم.
- التأكيد في برامج إعداد المعلم على تنمية الأداء التدريسي للطلاب المعلمين وفقا للمعايير المهنية للمعلم

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- دراسة فاعلية استخدام بحوث الفعل التشاركية في تنمية الاتجاه نحو التدريس.
- دراسة فاعلية استخدام معلمي العلوم لبحوث الفعل (فردية/ تشاركية) على تنمية أدائهم التدريسي في ضوء المعايير المهنية للمعلم.
- دراسة العلاقة بين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بشعب العلوم وممارسة مهارات التفكير العليا لدى طلابهم.
- إجراء دراسة للتعرف على أثر مستوى التفكير التأملي على تفسير الطلاب المعلمين للظواهر العلمية.
- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية.

- إجراء دراسة للمقارنة بين أثر استخدام معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة لبحوث الفعل وأساليب متنوعة للتنمية المهنية على نواتج التعلم لدى الطلاب.

- **المراجع** :


١. أحمد حسين اللقاني، على الجمل (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية** ، القاهرة ، عالم الكتب.
٢. أحمد عبد الكريم عمايره (٢٠٠٥): أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة اليرموك الأردن
٣. أحمد كنعان(٢٠٠٩): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها ووفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٥، العدد ٣٤
٤. الشيماء المغربي، محمد عزت(٢٠٠٥): ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع عشر (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، دار الضيافة، جامعة عين شمس يوليو ص ص ٢٥٧- ٢٧٦
٥. المعتز بالله زين الدين محمد (٢٠١١): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، **مجلة التربية العملية**، المجلد ١٤، العدد ٣، ص ص ٢١٣ - ٢٥٤
٦. حسين بشير(٢٠٠٧): حول المستويات المعيارية والاعتماد المهني، ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، يوليو ص ص ١٤٦٠- ١٤٨٤
٧. خليل رضوان(٢٠٠٠): برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي العلوم غير المؤهلين تربويا وأثره على تحصيل تلاميذهم واتجاهاتهم نحو مادة العلوم، المؤتمر العلمي الرابع للتربية العلمية للجميع، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية، الإسماعيلية في الفترة ٣١ يوليو- ٣ أغسطس، ص ص ٢٥٥- ٣٠٧
٨. رئيس مجلس الوزراء: قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٢٨٤٠) لسنة ٢٠٠٧ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧.
٩. رحمة عودة، رندة عيد(٢٠٠٤): البحوث الإجرائية مدخلا لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة، المؤتمر العلمي الأول "التربية في فلسطين وتغيرات العصر" ، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزه .
١٠. سعيد بن عبد الله الغامدي (٢٠١٠): تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
١١. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء** ،الأردن (عمان: دار الشروق) ط١، ٢٠٠٣
١٢. صلاح الدين علام (٢٠٠٦): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.
١٣. عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحي (٢٠٠٦): دور المدرسة كمجتمع تعلم في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع٢٣، ص ص ٣١-٥٨.
١٤. عبد الله يونس(٢٠٠٥): الاتجاهات الحديثة في تقويم المعلمين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثالث لكلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة، بعنوان "الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم" في الفترة ١٥- ١٦ مارس.

١٥. عبد الوارث الرازحي (٢٠٠٤): تطوير أداة لتقويم الأداء المهني لمعلم العلوم بالمدرسة الأساسية ، المؤتمر العلمي الثامن – الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فايد – الإسماعيلية في الفترة من ٢٥- ٢٨ يوليو، ص ص ٢٠١- ٢١٢

١٦. عزو عفانة، فتحية اللولو(٢٠٠٢): مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدي طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ٥ ، العدد الأول، ص ص ١- ٣٦

١٧. غازي ضيف الله رواقه، يوسف سيد محمود، عبد الله على الشيلي (٢٠٠٥): تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢١، العدد الثاني، ص ص ١٣١- ١٥٨

١٨. فاطمة محمد عبد الوهاب ( ٢٠٠٥): فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ٨ ، العدد ٤

١٩. كاي جيوفري أرزيان (٢٠١٢): **البحث التربوي - كفايات للتحليل والتطبيقات**، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، عمان، دار الفكر

٢٠. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤): تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس، يوليو، ص ص ١١٣- ١٤٢

٢١. كوثر جميل بلجون(٢٠١٠): مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، اللقاء السنوي الخامس عشر ، تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات السعودية، ص ص ٧٠٦- ٧٣٠.

٢٢. محمد أحمد شوق، محمد مالك محمد (٢٠٠١): **معلم القرن الحادي والعشرين: اختياره - إعداده - تنميته، القاهرة**، دار الفكر العربي، ط١.

٢٣. محمد أمين المفتى(٢٠١٠): منظومة إعداد المعلم في كليات التربية (تحديات ومقترحات)، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٤

٢٤. محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠٢): إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني – دراسة ميدانية، دراسات تربوية واجتماعية، **كلية التربية** جامعة حلوان، المجلد الثامن، العدد الأول، يناير.

٢٥. محمد علي نصر(٢٠١٠): معلم العلوم – رؤى المستقبل نحو الارتقاء بإعداده بتوفير معايير الجودة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان" التربية العلمية والمعايير – الفكرة والتطبيق" ، فندق المرجان، فايد – الإسماعيلية في الفترة ١- ٣ أغسطس ص ص ١٤٣- ١٥١

٢٦. محمد على نصر(٢٠٠٥): رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي السابع عشر (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، دار الضيافة، جامعة عين شمس يوليو ص ص ١٩٥- ٢١٢

٢٧. 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، يونيه ٢٠١٠

٢٨. ميخائيل فولان، أندى هارجريفز(٢٠٠٢): **النمو المهني للمعلم والتغيير التربوي**، ترجمة: عايدة أبو غريب، سلسلة الكتب المترجمة، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٢٩. نادية سمعان لطف الله، عفاف عطيه (٢٠٠٩): برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٢، العدد ٤ ديسمبر ٢٠٠٩
٣٠. نجم الدين نصر أحمد (٢٠٠٩): مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين ودورها في تحسين بيئة التعلم – دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية** جامعة الزقازيق، العدد ٦٢ ، ص ص ١ – ٤٣
٣١. هالة طه بخش (٢٠٠٣): فعالية برنامج مقترح للتدريس التأملي في تطوير التربية العملية بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ٩٠ ، ص ص ٢٧١- ٢٩٥.
٣٢. هيئة التعليم القطرية (٢٠٠٧): المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس، **مجلة تعليم لمرحلة جديدة**، المجلس الأعلى للتعليم بقطر، العدد الرابع، مارس ص ص ٥- ٢٣
٣٣. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي الصادرة، مارس ٢٠٠٩
٣٤. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي ، ٢٠٠٩
٣٥. وزارة التعليم العالي: مشروع تطوير كليات التربية - وثيقة المستويات المعيارية ، القاهرة، ٢٠٠٩
٣٦. وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (١) لسنة ١٩٩٧الصادر عن لجنة شؤون العاملين
٣٧. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٦): المعايير المهنية للمعلمين، الأردن، عمان
٣٨. وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠٠٨) : مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم - معايير جودة أداء المعلم
www.moe.gov.sa/quality/taqweem_8,htm.
٣٩. وليم عبيد، عزو عفانة(٢٠٠٣): **التفكير والمنهاج المدرسي**، الإمارات، العين ، مكتبة الفلاح

40. Ado, Kathryn (2013). Action research: professional development to help support and retain early career teachers, **Educational Action Research**, Volume 21, Number 2, 1 June , pp. 131-146(16)
41. Banegas, Dario; Pavese, Anahi; Velazquez, Aurelia; Velez, Sandra Maria (2013). Teacher Professional Development through Collaborative Action Research, **Educational Action Research**, , v21 n2 p185-201
42. Brownstein, Erica.; Allan, Elizabeth; Veal, William R. (2009): Alignment of the "2003 NSTA Standards for Science Teacher Preparation" with the NCATE Assessment System, **Journal of Science Teacher Education**, v20 n5 p403 413 Oct.
43. Buss, R. R. (2010). Efficacy for Teaching Elementary Science and Mathematics Compared to Other Content. **School Science And Mathematics**, 110(6), 290-297.
44. Campbell, D . ; Melenyzer, B.; Nettles, D . and Wyman , R . **Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education** . Boston M Allyn and bacon .2000.
45. Council of Chief State School Officers. (2011, April). Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Author.
46. Crosswell, L. (2009). Classroom management: Developing your own approach to managing the classroom. In J. Millwater & D. Beutel

(Eds.), Stepping out into the real world of education (pp. 41-68). New South Wales, Australia: Pearson.
47. Darling-Hammond, L. & J. Baratz-Snowden. (2005). **A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
48. Ferrance, E. (2000). **Themes in Education: Action Research**, The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
49. Firestone William, Mayrowetz David, Fairman Janet. (1998). Performance-Based Assessment and Instructional Change: The Effects of Testing in Maine and Maryland, **Educational Evaluation & Policy Analysis**, vol. 20 no. 2 95-113
50. Gebhard, J.G. (2005). Awareness of teaching through action research: Examples, benefits, limitations. **JALT Journal** 27(1).
51. Glanz, J. (2003). **Action research: an educational leader's guide to school improvement**, second edition. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
52. Goh, P., & Matthews, B. (2011). Listening to the Concerns of Student Teachers in Malaysia during Teaching Practice. **Australian Journal Of Teacher Education**, 36(3), 92-103.
53. Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. **Counselor Education and Supervision**, 40(2).
54. Harry S. Hertz (2001). Baldrige National Quality Program , National Institute of and technology, **Web site:www.quality.nist-gov**
55. Hendricks C.C.(2009). **Improving Schools Through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators** (2nd Edition). Boston: Allyn & Bacon.
56. Jaipal, Kamini; Figg, Candace (Mar 2011). Collaborative Action Research Approaches Promoting Professional Development for Elementary School Teachers, **Educational Action Research**, v19 n1 p59-72
57. Johnson, A. P. (2012). **A short guide to action research** (4th. ed.). New Jersey: Pearson Education
58. Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A. Y., et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, *25*(4), 380-395.
59. Kemmis, S., & McTaggart, R.(2007). participatory action research http://www.corwin.com/upm-data/21157_Chapter_10.pdf
60. Keogh ,M. (2005) . Factors influencing pre- service teachers' level of reflective thinking. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University.
61. Kim ,Y. (2005) . Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on- line learning. Unpublished Doctoral dissertation , The Pennsylvania State University.

62. Kirkwood, M., & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. **British Journal of Educational Studies**, 54 , 429-448.
63. Klieger, A. & Yakobovitch, A. (2011). Science Teachers' Perception of Science Standards Implementation. **Journal of Science Education and Technology**, 20 (3) , 286 - 299.
64. Koshy, Valsa (2005). **Action Research for Improving Practice: A Practical Guide** . Thousand Oaks, CA: Paul Chapman,
65. Kovalik ,S. and Olsen, K. (2010). **Kid's Eye View of Science**: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition ,U.S.A : Sage
66. Kraft, N. P. (2002). Teacher research as a way to engage in critical reflection: A case study. **Reflective Practice**,3, 175-189.
67. Larrivee, Barbara (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. **Reflective Practice Journal**, *9*(3), 341– 360
68. Lee, Young Ah; Wang, Ye (2012). Searching for New Directions: Developing MA Action Research Project as a Tool for Teaching **US-China Education Review**, A 8 p697-709
69. Luk, J. (2008). Assessing teaching practicum reflections: Distinguishing discourse features of the "high" and "low" grade reports. **System**, 36, 624-641.
70. Leung, D. Y. P. & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection upon practice. **Educational Psychology**, 23(1), 61-71.
71. Mahardale, J., Neville, R., Jais, N. & Chan, C.(2007) . Reflective thinking in a problem based English programmed: A study on the development of thinking in elementary students. www.pbl2008.com/pdf/0048.pdf
72. Manfra, M.M. (2009). The middle ground in action research: Integrating practical and critical inquiry. **Journal of Curriculum & Instruction**, 3(1), 32-46.
73. Mertler, Craig A. (2011). **Action Research: Improving Schools and Empowering Educators.** Third Edition, SAGE Publications (CA)
74. National Staff Development Council. (NSDC) (2001). Training Manual: NSDC's Standards for Staff Development - revised. Oxford, OH: Author
**75.** New South Wales Institute of Teachers (2010). NSW Professional Teaching Standards http://www.nswteachers.nsw.edu.au/
76. Mills, G. E. (2011). **Action research: A guide for the teacher researcher** (4thed.). Boston: Pearson
77. Norton, L. S. (2009). **Action Research in teaching & learning**— A practical guide to conducting pedagogical research in universities. London: Routledge

78. NSTA Standards for Science Teacher Preparation (2012) http://www.nsta.org/preservice/docs/2012NSTAPreserviceScienceStandards.pdf
79. Ogonor, B O. & Badmus, M. M. (2006).Reflective Teaching Practice among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria, **Australian Journal of Teacher Education**, Vol. 31: No. 2.
80. Onwuegbuzie, A.J., & Dickinson, W.B. (2007). Mixed methods research and action research: a framework for the development of pre-service and in-service teachers. Academic exchange. from http://asstudents.unco.edu/students/AE-xtra/2007/6/indxmain.html.
81. Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). **Teacher as reflective practitioner and action researcher**. Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.
82. Phan ,H. (2008) . Achievement goals , the classroom environment , 19. and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic **Journal of Research in Education Psychology**. ISSN , 6 (3) , 571 – 602.http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/16/english/Art_16_269.pdf
83. Phan ,H. (2007) . An examination of reflective thinking , learning 20. approaches, and self- efficacy beliefs at the university of the South Pacific: A path analysis approach. **Educational Psychology** , 27 (6) , 789 – 806.
84. Phan, H. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach, **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, No. 10, Vol. 4(3), 2006. ISSN:1696-2095. pp:577-610
85. Porter, A., Youngs, P., & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and uses. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (4th ed., pp.259-297). Washington, DC: American Educational Research Association
86. Rawlinson , D., & Little, M. (2004). **Improving student learning through classroom action research**. Florida Department of Education. Tallahassee: Author.
87. Reis-Jorge, J. M. (2005). Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 33,303-319.
88. Riel, Margaret. (2010). Understanding Action Research. Center for Collaborative Action Research, Pepperdine University. Accessed online http://cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html.
89. Samuels ,M. & Betts ,J. (2007) . Crossing the threshold from description to deconstruction and reconstruction: Using self- assessment to deepen reflection. **Reflective Practice** , 8 (2) , 269 – 283.

90. Schmuck, R. A. (Ed.). (2009). **Practical action research: A collection of articles** (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
91. Schneider ,D. (2006) . Reflection. http://edutechwiki.unige.ch/en/Reflection
92. Semerci, C. (2007). "Developing a reflective thinking tendency scale for teacher and student teachers". **Educational Science: Theory & Practice**, 7 (3), sep., 1369 - 1379
93. Sharp ,K. (2003) . Teacher Reflection: A perspective from the trenches. **Theory into Practice** , 42 (3) , 243 – 247.
94. Siebert, C. J. (2005). Promoting Pre-service Teachers' Success in Classroom Management by Leveraging a Local Union's Resources: A Professional Development School Initiative. **Education**, 125(3), 385-392.
95. Smith, K. & Sela, O. (2005). Action Research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development. **The European Journal of Teacher Education**, 28 (3), 293-311.
96. Stringer, E.T. (2007). **Action Research**. Los Angeles, (3rd ed.) CA: Sage.
97. Tok, S. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. **Social and Behavioral Sciences**. 2 (2), 4142-4146. http://www.sciencedirect.com/
98. Weichel, Mark (2003). A Study of Principals' Perceptions of State Standards in Nebraska, **Connections**, Vol. 4, February , pp 1-26, online http://www.nassp.org/portals/0/content/48345.pdf
99. Wenzlaff ,T. (1994) . Training the student to be a reflective practitioner**. Education** , 115 (2) , 278 – 287.
100. Winter, R. (1989) **Learning from Experience: principles and practice in action research**. Lewes, Falmer.
101. Zeichner, L. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. **Educational Action Research**, 11,301-325.

# البحث السادس :

## تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية

إعـــداد :

**د / جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي**
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية جامعة المنصورة

obeikandl.com

obeikandl.com

# " تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية "

***د / جمال مصطفي عبد الرحمن الشرقاوي***


- **مستخلص البحث** :

هدف هذا البحث إلي تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائي، وقياس أثرها علي الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات التحليل الإحصائي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط ولتحقيق ذلك قام الباحث بإختيار عينة الدراسة التى تكونت من (٣٠) طالبا وطالبة، وتم إتباع التصميم القبلي البعدي للمجموعة الواحدة وتم تطبيق أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي وذلك لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات التحليل الإحصائي ، وبطاقة الملاحظة لقياس الجانب الأدائي لتلك المهارات قياس قبلي. وتم إتاحة المعالجة للطلاب وتوصل الباحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي بعد التعليم بقاعدة البيانات وذلك يرجع لقاعدة البيانات وما قدمته من تسهيل وتنظيم قاعدة البيانات ، الممارسة العملية لتطبيقات برنامج (SPSS) الإتاحة المستمرة للمعلومات مع التقليل من تكرار البيانات وضمان أمن البيانات وسلامتها ، والمتابعة المستمرة من جانب الباحث وهذه نتائج جديدة لطلاب كلية التربية النوعية بدمياط وخاصة طلاب الدراسات العليا والدراسة تعتبر دليل علمي في مجال الإحصاء للكليات الأخري .


***Designing Database and Manage It To Develop Statistical Analysis Skills Among Graduate Students At the Faculty Of Education***

**Prof. Gamal Mostafa El-Sharkawy**


***Abstract***

*This research aimed at designing database and managed it to develop statistical analysis skills and its impact to measure cognitive and performance of statistical analysis skills among graduate students at The Faculty of Specific Education Damietta University. To achieve this objective the researcher tested the study sample which consisted of (30) students and he used one group pre- post test design. The researcher used a range of tools such as the achievement test to measure the cognitive achievement of these skills , observation sheet to measure the performance of these skills .The study sample represents the experimental group who was pretested before the implementation of the program. The program was taught, then a post test was applied to see how much students get improved. The results were statistically analyzed. The study findings revealed that there were significant differences between the average of the pre and post test of the experimental group in favor for the post test after learning by database and this because it facilitated , regulated the database and the Practice of (SPSS) Program applications , continuous availability of data , minimize data redundancy and to ensure data security and integrity, And researcher s continuous Follow-up .Finally these are good results for the students of The Faculty of Specific Education Damietta University and the study is a Scientific guide in the field of statistical analysis for other faculties .*

• **المقدمة** :

يتسم العصر الحالي بكثرة تطوراته ومتغيراته في كافة المجالات العلمية والعملية، وتعد الثورات العلمية والتكنولوجية التي تشهدها المنطقة من أكبر التغيرات التي يتسم بها هذا العصر، لذا كان لزاما علي الباحث مواكبة هذه التطورات واستخدامها الاستخدام الأمثل في مختلف المجالات، وتعد شبكة الإنترنت بمختلف تطبيقاتها أحد أهم نتاجات هذه الثورات التكنولوجية، والتي تزداد وتتعاظم أهميتها في خدمة المجال التربوي، وتحسين جودة العملية التعليمية لقدرتها علي تقديم بيئة تعليمية ثرية بالمعلومات والمصادر، وعلي نقل وتبادل الأفكار والآراء بين أفراد مجتمع التعلم، عبر أدوات الاتصال بصورة متزامنة، أوغير متزامنة في أي وقت، ومن أي مكان.

لذلك سعت معظم المؤسسات التعليمية وخاصة مؤسسات التعليم العالي إلي تحقيق جودة العملية التعليمية والإدارية، وذلك عن طريق إستخدام شبكة الإنترنت بكل خدماتها في عمليتي التعليم والتعلم، مما أدي إلي ظهور العديد من المفاهيم مثل التعلم عن بعد Distance Learning ، والتعليم الإلكتروني E-Learning ، والجامعات الافتراضية Virtual Universities التي أحدثت نقلة نوعية في وظيفة المؤسسات التعليمية ليكون التركيز علي إكساب الطلاب المهارات التي تؤهلهم لمواجهة متغيرات العصر، وأن يصبحوا أحد العناصر الرئيسة في تطوير وتحديث مجتمعاتهم، كما تنوعت الخدمات المقدمة من قبل تلك المؤسسات للطلاب، ومنها الخدمات التي تعتمد بشكل رئيسي علي أنظمةٍ الحاسب الألي والتي تسمح بتخزين المعلومات فى ملفات مرتبطة منطقيا ومتعلقة بكيان واحد فيما يعرف بقواعد البيانات Database.

ولذلك تلعب أنظمة الحاسب الآلي دوراً كبيراً فى تطور أساليب التحليل الإحصائى ودقتها، مما جعلها وسيلة لاغني عنها في توصيف البيانات وتحليلها وإعداد التقديرات والتنبؤات المستقبلية، ونظرا لكبر حجم البيانات التى يتعامل معها علم الاحصاء من جهة واعتماده على اساليب كمية مطولة من جهة أخري، فقد برزت الحاجة الى ضرورة إستخدام الحاسب لإنجاز العمليات الاحصائية إختصارا للجهد والوقت. (سعد بشير ، ٢٠٠٣، ٣)

ويشير مصطفى زايد (٢٠٠٨ ، ٢٨: ٢٩) إلي وجود العديد من برامج الكمبيوتر الإحصائية والتي يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام وهي: برامج كمبيوتر عامة: وهى برامج عامة لا تقتصر على الإحصاء، مثل برنامج الإكسل، وبرامج الحزم الإحصائية العامة: الحزم التطبيقية Application Packages وهى مجموعة برامج جاهزة فى مجال معين، ومن البرامج الإحصائية الهامة فى مجال الإحصاء برنامج Minitab (نظام إحصائى عام ، يتمتع بالكثير من الصفات المرغوبة)، وبرنامج SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) البرنامج الإحصائى للعلوم الإجتماعية.

ويوضح هشام حسين (٢٠٠٧ ، ٧) أهمية علم الإحصاء فى العديد من المجالات وفى مختلف العلوم نظرا لأهميتة فى رصد الظواهر وتحديد أساليب جمع البيانات وتبويبها وتحليلها وتفسيرها وفهمها، وذلك من أجل الوصول الى

قرارات سليمة علمياً وميدانياً والباحث فى العلوم الاجتماعية عامة والعلوم التربوية والنفسية خاصة يحتاج الى الاحصاء لإجراء بحث علمى موثوق بة وبنتائجة ليتمكن من الوصول الى اتخاذ قرار سليم بتعميم نتائج تجربتة التى يجريها فى البحث، لذلك على الباحث أن يتمكن من فهم علم الإحصاء والعمليات الإحصائية لكى يكون قادرا على معرفة أنسب الأدوات والأساليب فى جمع وتحليل البيانات، وبالتالى معاونة الباحثين على إجراء بحوثهم وفق خطوات منطقية وإحصائية سليمة بما يحقق أهداف بحوثهم.

كما يشير سعود الضحيان، عزت حسن (٢٠٠٢ ، ص ٩) أن علم الإحصاء أداة مهمة فى أيدى الباحثين فى مختلف فروع المعرفة، وإلمامهم بطرق التحليل الإحصائى المختلفة يعد أمرا فى غاية الأهمية وفى ضوء التطور العلمى الحديث وظهور الحاسب الألى كأحد جوانب هذا التطور صممت العديد من البرامج الإحصائية لمعالجة البيانات إحصائيا والتى تتميز بالدقة فى تحليل البيانات وتوفير الكثير من الوقت والجهد لدى مستخدميها.

لذلك يسعي الباحث إلي استخدام الحاسب في تصميم قاعدة بيانات وإدارتها من أجل تنمية مهارات التحليل الإحصائي لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية.

- **الإحساس بالمشكلة** :

نبع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال مجموعة نقاط تشتمل عليها المحاور الآتية:

- **المحور الأول** : **ويتضمن الدراسات والبحوث السابقة وتوصيات المؤتمرات** :

حيث توجد العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت تقييم قواعد البيانات الموجودة، وأكدت علي أنها ما زالت توجد بها العديد من نواحي القصور التي تتعلق بعملية تصميمها وإدارتها، وكذلك بعض الدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات والتي أكدت علي ضرورة تنمية مهارات التحليل الإحصائي لدي الطلاب وخاصة طلاب الدراسات العليا، وسوف يقوم الباحث بإستعراض ذلك فيما يلي:

- **أولا** : **الدراسات المتعلقة بتصميم وإدارة قواعد البيانات** :

حيث إستهدفت دراسة محمد عبد العظيم (٢٠٠٠) تصميم وبناء قاعدة بيانات مرمزة لإشارات رسم القلب الكهربى مثل قاعدة بيانات جمعية القلب الأمريكية وقاعدة البيانات الأوربية MIT-BIH فقواعد البيانات لها العديد من الفوائد، وتوصلت الدراسة إلي ضرورة تصميم قواعد البيانات وتوظيفها في معظم المجالات، وأوصت كذلك بضرورة ربطها بمجالات متعددة وخاصة علم الإحصاء.

وكذلك دراسة عماد سالم (٢٠٠١) والتى هدفت إلى إنشاء قاعدة بيانات تساعد على سرعة الحصول على البيانات وسهولة ترتيبها وتنظيمها، وكذلك الإستفادة من إمكانيات فرز البيانات والبحث والإستعلام عن البيانات وإنشاء التقارير والنماذج بدقة ويسر، وتوصلت نتائج الدراسة إلي فاعلية قواعد البيانات في عمليات البحث والاستعلام وفرز البيانات وإمكانية ترتيبها وتنظيمها.

ودراسة وليد غالى (٢٠٠٥ ) والتى هدفت إلى تحديد المتطلبات الفنية والمادية لبناء قاعدة بيانات ببليوجرافية للمخطوطات العربية وتصميم وبناء نموذج تجريبى لقاعدة بيانات ببليوجرافية على أن يتم التعامل معها على الإنترنت.

ودراسة مروة فهمى (٢٠٠٨) والتى هدفت إلى تقديم إطار عام لتصميم قواعد البيانات الموزعة المبنية على مفهوم الأهداف وهذا العمل يطرح إطارا جديدا لتصميم قواعد البيانات الموزعة الموجهة والتى يمكن تطبيقها إما للحصول على تقسيم رأسى أو أفقى أو مختلط أو لتقييم جودة طرق التقسيم الأخرى، ولذلك فإن الإطار المقترح يتكون من أهم ثلاث مراحل فى تصميم قواعد البياناتِ الموزعة الموجهة وهذة المراحل هى مرحلة التحليل ،مرحلة الترتيب وأخيرا مرحلة التقسيم والتوزيع.

- **ثانيا : الدراسات التي تناولت التحليل الإحصائي:**

مثل دراسة أحمد إبراهيم (٢٠٠٧ ) والتى هدفت إلى بحث تأثير الإستخدام المنظم المتقدم فى الإحصاء على كل من قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاص فى التربية، والتعرف على إستخدام المنظم المتقدم، وطرق وشروط وأهمية إستخدامه فى المواقف الدراسية عامة، وفى مواقف دراسة مادة الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاص فى التربية على وجة الخصوص، ، وبحث تأثير فعالية الذات على كل من : قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاص فى التربية، وبحث مسار العلاقات بين فعالية الذات، قلق الإحصاء، والتحصيل فى الإحصاء لدى طلبة المجموعة التجريبية والضابطة (كل على حدة )، وتوصلت الدراسة إلي ضرورة تنمية مهارات التحليل الإحصائي لدي طلاب الدراسات العليا.

ودراسة عبد الرحمن عبد الهادى (٢٠٠٨) وهدفت إلى تصميم برنامج للتدريب على الكفايات الإحصائية التربوية يهدف إلى تنمية مهارات التحليل الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا التربويين بكلية التربية جامعة الخرطوم، ثم قياس أثره وقدرته على تنمية تلك الكفايات واستخدمت الدراسة عينة بلغت ( تسعة ) أفراد من طلبة الماجستير المقيدين بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الخرطوم للفترة من ٢٠٠٤م – ٢٠٠٦ م، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بيّنت عدد (١٤) كفاية ذات أهمية ، و(٢١) كفاية ذات حاجة تدريبية بالنسبة لأفرادِ العينةِ، وأظهرت نتائج التحليل العاملي ونتائج تحليل الانحدار أن هناك عاملاً رئيساً واحداً يؤثر في معرفة طلاب الدراسات العليا التربويين في كلية التربية جامعة الخرطوم لعملية التحليل الإحصائي يتمثل في الضعف الأكاديمي العام لدى هؤلاء الطلاب في عملية التحليل الإحصائي.

- **ثالثا : توصيات المؤتمرات :**

حيث أوصى المؤتمر العلمى الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان " المدرسة الإلكترونية" (٢٠٠١) بأهمية استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت ) فى العملية التعليمية، بما يتناسب مع التقدم العلمى فى مجال تكنولوجيا المعلومات.

كما أوصى مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية بعنوان " المعلوماتية وأساليب التعلم عن بعد " (٢٠٠٩) بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات ونشرها بشكل واسع فى الجامعات والمؤسسات الثقافية والاهتمام بالتعليم الإلكترونى كأحد فروع التعلم عن بعد على اعتبار أنه من أهم مقومات مجتمع المعلوماتية.

فى حين أوصى المؤتمر الإحصائى العربى الثانى بعنوان "لا تنمية بدون إحصاء " (٢٠٠٩) ببناء القواعد الإحصائية بين الجامعات ومؤسسات العمل الإحصائى حيث أنه يلاحظ فى بعض الجامعات أن مناهج إعداد الطلبة اقتصرت على الجوانب النظرية فى الإحصاء مع تطبيقات محدودة بالنسبة للجوانب العملية والتطبيقية، مما يتطلب إعادة النظر فى برامج التدريب والتعليم والعمل على التدريب على استخدام البرامج الإحصائية الجاهزة، وتكليف الطلبة خلال السنة النهائية بإعداد بحوث حول تطبيق الأساليب الإحصائية مما يزودهم بالجوانب العملية التى تعدهم لممارسة العمل الإحصائى المطلوب.

- **المحور الثاني : محور الدراسة الاستطلاعية :**

حيث قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة حجمها (١٠) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط للعام الدراسى (٢٠١٠/٢٠١١) للتعرف على مهارات التحليل الإحصائى لدي الطلاب، وتبين من خلالها وجود قصور لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط فى مهارات التحليل الإحصائى.

ومما سبق اتضح الحاجة إلى تنمية مهارات التحليل الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط ، ومن هذا المنطلق كانت هناك حاجة إلى تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط .

- **مشكلة البحث :**

تتمثل مشكلة البحث فى وجود قصور وتدني لدى طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط فى مهارات التحليل الإحصائي، وبالتالى يمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤل الرئيسى التالى:**"ما أثر تصميم قاعدة بيانات وإدارتها على تنمية مهارات التحليل الإحصائي لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط ؟"**

ويتفرع من ذلك التساؤلات التالية:

- ما مهارات التحليل الإحصائى اللازمة لطلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط ؟
- ما المعايير اللازمة لتصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط ؟
- ما مراحل التصميم التعليمى لقاعدة البيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط ؟

- ما أثر تصميم قاعدة البيانات وإدارتها علي تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكليات التربية النوعية بدمياط ؟

- **أهداف البحث** :

يسعى البحث الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية :

- التوصل إلى قائمة بمهارات التحليل الإحصائى اللازم توافرها لدي طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .
- تحديد قائمة بالمعايير الخاصة بتصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط .
- تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط .
- التعرف علي أثر تصميم قاعدة البيانات وإدارتها علي تنمية المهارات الخاصة بالجوانب المعرفية علي تنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط .
- التعرف علي أثر تصميم قاعدة البيانات وإدارتها علي تنمية المهارات الخاصة بالجوانب الأدائية ، تنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط .

- **أهمية البحث** :

ترجع أهمية البحث الحالى إلي النقاط التالية :

- يسهم في تهيئة المؤسسات التعليمية ومساعدتها علي مواجهة احتياجات الطلاب المتزايدة والمتغيرة، كما يساعدهم علي سهولة تنظيم بيانات الطلاب وفرزها من خلال إستخدام قواعد البيانات.
- إقتراح بعض المعايير اللازمة لتصميم قواعد البيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط .
- يقدم إجراءات وخطوات يمكن أن يسترشد بها القائمون علي تصميم قواعد البيانات وإدارتها.
- يساعد علي توفير قائمة مهارات للتحليل الإحصائي تساعد المتخصصين في المجال علي التعلم من خلالها.

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:

- الحدود البشرية : عينة من طلاب الدراسات العليا عددها (٣٠) طالب .
- الحدود الزمانية : تطبيق الجانب العملى خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١١/٢٠١٢م.
- الحدود المكانية : كلية التربية النوعيه بدمياط جامعة المنصورة.

- **أدوات البحث** :

- قائمة بمهارات التحليل الإحصائى المراد تنميتها لدي طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .

- استبانة بالأسس والمعايير اللازمة لتصميم قاعدة بيانات الويب وإدارتها.
- اختبار تحصيلى لتقييم الجوانب المعرفية لأفراد العينة قبل وبعد تطبيق قاعدة بيانات.
- بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لطلاب الدراسات العليا لقياس مهارات التحليل الإحصائى.

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالى على استخدام المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفى التحليلى: لوصف وتحليل الدراسات السابقة وإعداد الإطار النظرى الخاص بمحاور البحث، ووضع تصور مقترح للأسس والمعايير الخاصة بقاعدة بيانات.
- المنهج شبه التجريبى: لقياس أثر قاعدة البيانات وإدارتها على تنمية مهارات التحليل الإحصائى لدي طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .

- **متغيرات البحث**:

يشتمل البحث الحالى على مجموعة من المتغيرات:

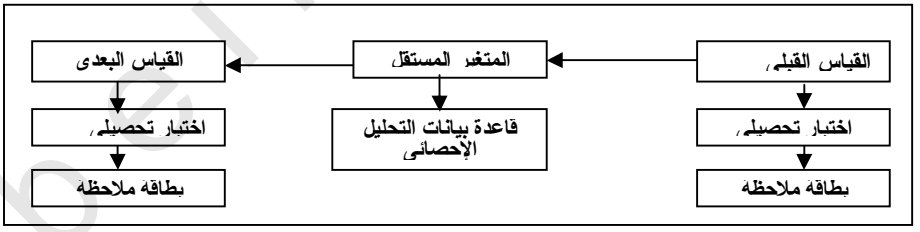
- المتغير المستقل : تصميم قاعدة البيانات وإدارتها.
- المتغيرات التابعة :
  - ✓ الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى ( لبرنامج SPSS ).
  - ✓ الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى ( لبرنامج SPSS ).

- **عينة البحث** :

تتكون عينة البحث من عينة عشوائية قوامها ٣٠ طالب وطالبة في العام الجامعي ٢٠١٠- ٢٠١١ من مجموعة تجريبية (ذات التطبيقين القبلى والبعدى ) من طلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .

- **التصميم التجريبى** :

اعتمد البحث على التصميم التجريبى لعينة واحدة ذات القياسين القبلى والبعدى كما هو موضح بالشكل التالى:




شكل (١) التصميم التجريبى لعينة البحث

- **فروض البحث** :

للتحقق من فاعلية قاعدة بيانات الويب المقترحة فى إكساب مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط تم صياغة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى معنوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية للتحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى معنوي ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة أداء مهارات التحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية المرتبطة بالتحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى .

- **إجراءات البحث** :

للإجابة على تساؤلات البحث واختبار فروضه سارت إجراءات البحث كالتالي :

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التى لها علاقة بالبحث الحالى.
- إعداد قائمة بمهارات التحليل الإحصائى المراد إكسابها لطلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .
- إعداد استبانة بالأسس والمعايير اللازمة لتصميم قاعدة بيانات التحليل الإحصائي اللازمة لطلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .
- بناء قاعدة البيانات المقترحة لإكساب مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط .
- إعداد أدوات القياس وهى عبارة عن اختبار تحصيلى لقياس الجوانب المعرفية وبطاقة ملاحظة لتقييم الأداء المهارى للطلاب عينة البحث .
- عرض الأدوات على السادة المحكمين لضبطها وإجراء التعديلات اللازمة طبقاً لارائهم .
- إعداد استبانة لتحكيم قاعدة بيانات الويب المقترحة وتوزيعها على السادة المحكمين لتحكيم قاعدة بيانات الويب والأخذ بارائهم .
- اختيرت أفراد عينة البحث من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط جامعة دمياط ، وطبقت أدوات القياس عليها (الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة ).
- المعالجة الإحصائية وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- صياغة التوصيات واقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية.

- **مصطلحات البحث** :

- **قاعدة البيانات** Database:

يعرفها فريد مكافادين وآخرون (٢٠٠٣، ٥٥: ٥٦ ) بأنها : مجموعة منظمة من البيانات المرتبطة ببعضها البعض منطقيا، ليسهل تخزينها ومعالجتها واسترجاعها. ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مجموعة من العمليات تتم بشكل إلكتروني من أجل تنظيم بيانات التحليل الإحصائي وفق التطبيقات المحددة لكل متغير من المتغيرات العلمية حسب الفاعليات التي تتم وفق البرامج التعليمية المجهزة لمعرفة أثرها للتمكن من قبول نتائجها أو رفضها أو تحديد مستويات أخري للأداء.

- **تصميم قاعدة البيانات** : Database Design

يعرفها عماد مصطفى (١٩٩٤ ) بأنها عملية اختيار وتنظيم حقول المعطيات فى قاعدة البيانات بحيث يتم تجنب الأخطاء الأساسية مثل تكرار البيانات أو إعادة الاستخدام للحقول .

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مجموعة من الإجراءات الخاصة بإعداد قاعدة تتضمن التحليل وتحديد المتطلبات وإعداد المخطط المفاهيمي وإختيار نظام الإدارة ، التخزين ، التطبيق والتشغيل في ضوء برامج وإرشادات معينة .

- **إدارة قاعدة بيانات** Database Management

يمكن تعريفها علي أنها " التعاملات التي يقوم بها كل من المعلم، ومدير قاعدة البيانات من إضافة وحذف وتعديل وصيانة ومراقبة البيانات، والمعلومات المخزنة بقاعدة البيانات بما يضمن كفاية وجودة عملية التعليم".

- **مهارات التحليل الإحصائى** Statistic Analysis Skills :

يمكن تعريفها إجرائيا بأنها مجموعة من الأنشطة التى يمارسها المستفيد لإجراء عمليات إحصائية سواء وصفية أو استدلالية لزيادة التحصيل المعرفى والأدائى لديه باستخدام أساليب مختلفة والتطبيق المناسب ببرنامج (SPSS).

- **الإطار النظري** :

ويشتمل الإطار النظري على محورين رئيسين وهما: المحور الأول وهو تصميم قواعد البيانات وإدارتها، المحور الثانى وهو التحليل الإحصائى للبيانات بإستخدام الحاسب، حيث يشهد العصر الحالي وجود كم هائل من المعلومات وذلك نتيجة التقدم العلمي والتطور التكنولوجى، وهذا الكم الهائل من المعلومات أصبح عنصرا هاما ومؤثرا على جوانب عديدة في المجتمع، لذلك أصبح من الضرورة بمكان وجود نظم حاسبات تسمح بتخزين هذه المعلومات فى نظم لقواعد البيانات تتيح التعامل مع هذه المعلومات من حيث التخزين والإسترجاع والحذف والإضافة والعرض وذلك بالإضافة إلى إخراجها مطبوعة عند الحاجة، وتسمى هذه النظم نظم إدارة قواعد البيانات Database Management Systems وذلك يؤدى إلى سرعة ودقة إتخاذ القرارات، وقد أصبح مصطلح قواعد البيانات شائعا ويزداد إنتشارا ونموا مع الوقت، فقواعد البيانات عبارة عن مجموعة متكاملة من الملفات التى تجعل هذه الملفات أكثر إستخداما بطرق شتى من نظم الملفات التقليدية.

- **المحور الأول** : **تصميم قاعدة بيانات وإدارتها** :

حيث يشير محمد صبحي(٢٠٠٧) إلي أن عملية بناء قاعدة البيانات ليست بالسهولة المطلقة إذ لابد من بذل جهد كبير للحصول على بيانات، ومحاور هذه القاعدة، والتصميم الجيد يسهل عملية استخدام، وإدارة هذه القاعدة أما التصميم السيئ فيؤدي إلى تكرار البيانات وعدم توافقها، وبالتالي قرارات إدارية خاطئة، وتخطيط مستقبلي خاطئ.

- **مفهوم قاعدة البيانات** :

تلعب تكنولوجيا قواعد البيانات دوراً كبيراً فى معظم المجالات التى تستخدم الكمبيوتر، حتي أصبحت أكثر شيوعا وتطورا وتعددت تعريفات قواعد البيانات وتنوعت ولكنها تصب فى النهاية فى بوتقة واحدة يذكر منها الباحث ما يلى:

يوضح محمد سويلم (٢٠٠١ ، ص ٣١٢ ) مفهوم قواعد البيانات بأنه تجمع منظم لسجلات البيانات والبرامج وذلك بأقل قدر ممكن من التكرارية وأكبر قدر متاح من التكاملية مع إتاحة المشاركة على البيانات لمختلف المستخدمين دون أدنى ارتباط بين البيانات وبين برامج التطبيقات .

وعرف "المصري ونافاث " (Elmasri, Navathe, 2004, 24) قاعدة البيانات بصفة عامة علي أنها" جمع للبيانات المتعلقة ببعضها البعض".

بينما عرفها دات (Date, 2004, 11) بأنها: مجموعة من البيانات المرتبطة مع بعضها البعض والتى يتم إستخدامها من قبل برامج التطبيقات والتى تخزن بطريقة منظمة ليسهل معالجتها وإسترجاعها.

وعرفها عبد اللطيف إبراهيم (٢٠٠٦: ١٦) علي أنها " حاوية تجمع بيانات ذات علاقات متبادلة لاستخدامها في تطبيقات متعددة يمكن إضافة، أو حذف، أو تعديل، أو الاستعلام عن جزء من البيانات بغض النظر عن البرنامج الذي يقوم المستخدم باستخدامه".

وعرفتها هالة حلمي(٢٠٠٦: ١٥) بكونها" طريقة منظمة لتجميع البيانات".

عرفها محمد صبحي(٢٠٠٧) علي أنها"هي مجموعة من المعلومات، والبيانات المخزنة بطريقة نموذجية دون تكرار ،والمتصلة مع بعضها ضمن علاقات متبادلة".

كما تناول يوسف الهميلى(٢٠٠٨ ، ٤٨) تعريف قاعدة البيانات من حيث الهدف حيث عرفها على أنها مجموعة من البيانات المترابطة منطقيا فيما بينها تم تصميمها لتلبية الإحتياجات المعلوماتية لمجموعة من المستفيدين.

وأشار عامر إبراهيم قنديلجى، إيمان السامرائى (٢٠٠٩ ، ٢٠٣) إلى مفهوم قاعدة البيانات من حيث مكوناتها بأنها : مجموعة منظمة من البيانات المرتبطة ببعضها البعض منطقيا، ليسهل تخزينها ومعالجتها وإسترجاعها.

بينما عرفها "سينج"(Singh, 2009, 89) بأنها" جمع لبيانات متعلقة ببعضها البعض"

ويعرفها عبد الحميد بسيونى (٢٠٠٩، ٩) بأنها: بناء لمجموعة من البيانات المتعلقة ببعضها البعض ، وتخزن بطريقة منظمة تسمح بإستخراج هذه البيانات بسرعة وسهولة وتمكن من الإستعلام عنها للحصول على المعلومات بدقه.

ويوضح ياسر الصاوى (٢٠٠٧ ، ١٢١) بأنها مجموعة من عناصر البيانات المنطقية المرتبطة مع بعضها البعض بعلاقة رياضية والمخزنة بطريقة منظمة تسهل التعامل معها والبحث ضمن هذه البيانات وإمكانية الإضافة والتعديل عليها والهدف الأساسى لقواعد البيانات هو التركيز على طريقة تنظيم البيانات وليس على التطبيقات الخاصة.

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها مجموعة من العمليات تتم بشكل إلكتروني من أجل تنظيم بيانات التحليل الإحصائي وفق التطبيقات المحددة لكل متغير من المتغيرات العلمية حسب الفاعليات التي تتم وفق البرامج التعليمية المجهزة

لمعرفة أثرها للتمكن من قبول نتائجها أو رفضها أو تحديد مستويات أخري للأداء.

- **خصائص قاعدة بيانات** :

حدد كل من "المصري ونافاث "(Elmasri, Navathe, 2000, 24)، و "سينج" (Singh, 2009, 90)، وصباح محسن واخرون ( ٢٠٠٩، ٨٧: ٨٨ ) مجموعة من خصائص قواعد البيانات منها أنها تمثل تعبر عن جزء من العالم الحقيقي، وقابلة للتطوير عند وجود متطلبات خاصة وجديدة ، أو بناء نظام معلومات جديد، وفي بعض الأحيان يطلق عليه العالم المصغر Minin world، كما أنها تعبر عن ارتباط متماسك، ومنطقي للبيانات، وهي تُصمم وتُبني وتُسكن بالبيانات لغرض معين ولمجموعة مستهدفة من المستخدمين، ولتطبيقات سبق تصورها، وتتيح السيطرة على عمليات الإضافة والحذف والتعديل بشكل يحافظ على بنية متجانسة من البيانات داخل قاعدة البيانات، كذلك فإن قواعد البيانات ممكن أن تكون بأي حجم، وبمستويات متعددة من التعقيد، وتجنب تكرار البيانات، وتكون البيانات فيها مخزنة بصورة مركزية مما يسهل عمليات التحديث، وتمكن من فرض قيود حماية وسرية على البيانات الهامة، وإمكانية إتصال أكثر من نظام معلومات بقاعدة البيانات.

- **مزايا إستخدام قواعد البيانات** :

يوجد العديد من المزايا لإستخدام قواعد البيانات يمكن تصنيفها كما يلى:
حيث أنها تجنب تضارب البيانات، ومشاركة البيانات، والتقليل من تكرار البيانات، والإلتزام بالمقاييس المتعارف عليها، والإعتمادية، وضمان أمن البيانات، وتكامل البيانات، وحفظ سلامة البيانات. (حليم حبيب حنا، ٢٠٠٢، ٢٤ )، (كمال شاكر، ٢٠٠٥، ٢٤: ٢٥ )

- **مكونات نظام قاعدة بيانات** :

يحدد "دات" (Date, 2004, 7:10) أربع عناصر رئيسية يتكون منها نظام قواعد البيانات وهما البيانات Data وتشير إلي ما يخزن فعليا في قاعدة البيانات، والبعض يفرق بين البيانات data، والمعلومات Information ،حيث تشير البيانات إلي ما يخزن فعليا في قاعدة البيانات بينما تشير المعلومات إلي معني تلك البيانات، والأجهزة Hardware وتشتمل وسائط التخزين التي تحمل البيانات المخزنة، وأجهزة التعامل مع تلك الوسائط وقنوات التداول، وكذلك معالجات الأجهزة والذاكرة الرئيسية، التي تدعم تنفيذ برامج نظام قاعدة البيانات، والبرامج Software ويعد نظام إدارة قواعد البيانات Database Management System (DBMS) هو أكثر مكون البرامج أهمية في النظام ككل، بالإضافة إلي أدوات تطوير البرامج التطبيقية، وبرامج كتابة التقارير، المستخدمون Users وهم مبرمجوا التطبيقات Application Programmers المسئولون عن كتابة البرامج التطبيقية لقاعدة البيانات بإحدى لغات البرمجة مثل Java ، أو++C أو أي لغة برمجة أخري، والمستخدمون النهائيون End Users الذين يدخلون لقاعدة البيانات بطريقة تفاعلية عبر احدي البرامج التطبيقية، و مدير قاعدة البيانات Database Administrator المسئول في المقام الأول عن نوعية البيانات المخزنة في قاعدة البيانات، ووضع آليات التعامل معها.

• **نظام إدارة قاعدة بيانات** :

يوجد العديد من التعريفات لنظم إدارة قاعدة البيانات يذكر منها الباحث مايلي:

حيث عرفها "بيلوساي" (Belosay, 2000, 8) علي أنه مجموعة من البرامج التي تمكن من إنشاء، والحفاظ علي قاعدة البيانات". بينما يعرفه "راماكريشنان وجيرهرك"(Ramakrishnan, Gehrke, 2003, 3) بأنه "برنامج مصمم للمساعدة في الحفاظ واستخدام تجمع كبير من البيانات".

وعرفه محمد صبحي(٢٠٠٧) علي أنه " مجموعة من البرامج التي تدير، وتتحكم بعملية تخزين، واسترجاع البيانات ، وتمكن المستخدمين للوصول إليها والمشاركة بها ، وهو حلقة الوصل بين المستخدمين وقاعدة البيانات بحيث تقوم باستقبال طلبات المستخدمين، ثم نقلها إلى قاعدة البيانات وتنفيذ البرامج اللازمة لتنفيذ هذه الطلبات، وبالتالي تزويد المستخدمين بالنتائج النهائية.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: هي عبارة عن مجموعة برامج تستخدم في تجميع وترتيب وفرز البيانات وحفظها بشكل إلكتروني.

• **أهداف تصميم قاعدة البيانات** :

توجد العديد من الأهداف لعملية تصميم قواعد البيانات يحددها "المصري ونافاث" (Elmasry, Navath, 2000, 272) في أنها تساعد في تحديد متطلبات التشغيل، وتوفير متطلبات محتوي المعلومات والتطبيقات للمستخدمين المحددين مع تقديم التركيب الطبيعي للبيانات، والمساعدة في تحديد متطلبات التشغيل ، وتحديد عوامل الكفاءة مثل وقت الاستجابة والمعالجة، ومساحة التخزين، وتتضمن عملية تصميم قواعد البيانات نشاطين متوازيين، النشاط الأول، ويهتم بتصميم محتوي المعلومات، وتركيب قاعدة البيانات، النشاط الثاني ويختص بتصميم تطبيقات قاعدة البيانات.

• **المحور الثانى: التحليل الإحصائى للبيانات بإستخدام الحاسب** :

يعتبر علم الإحصاء من أهم العلوم وأكثرها إرتباطا بالبحث العلمى فى العصر الحاضر، فكثير من البحوث العلمية ينتج عنها كميات كبيرة من البيانات التى يصعب تفسيرها فى صورتها الأصلية، ونظرا لأن علم الإحصاء يتضمن الأساليب المتنوعة التى تستند إلى أسس رياضية أو منطقية وتصمم لمعاونة الباحث فى تلخيص وتفسير البيانات التى يحصل عليها، فقد إنتشر إستخدام الأساليب الإحصائية فى مختلف المجالات البحثية، وبخاصة مجالات العلوم الإنسانية ولهذه الأساليب وظيفتان أساسيتان هما الوصف والإستدلال، فالإحصاء الوصفى يستخدم فى تصنيف وتنظيم وتلخيص البيانات الكمية والنوعية بحيث يمكن فهمها وتفسيرها وإستخلاص معلومات مفيدة منها، أما الإحصاء الإستدلالى فيستخدم فى التوصل إلى إستدلالات أو تعميمات على المجتمعات، وإستخدام نوعى الإحصاء فى تحليل البيانات يتم فى إطار تصميم عام يتعلق بالمتغيرات التى نهتم بقياسها، والمقارنات المطلوب إجراؤها، والبيانات المراد جمعها، وطرق جمعها، وذلك بهدف تيسير إمكانية التوصل إلى تفسيرات صادقة ومفيدة من مجموعات كبيرة من البيانات.

ويحتل علم الإحصاء مكانة مهمة فى البحوث التربوية والنفسية والإجتماعية، وإذا كان علم الإحصاء أداة مهمة للباحثين فى مختلف فروع المعرفة، فإن إلمامهم بطرق التحليل الإحصائى المختلفة يعد أمرا فى غاية الأهمية، وفى ضوء التطور العلمى الحديث وظهور الحاسب الألى كأحد جوانبٍ هذا التطور صممت العديد من البرامج الإحصائية لمعالجة البيانات إحصائيا والتى تتميز بالدقة فى تحليل البيانات وتوفير الكثير من الوقت والجهد لدى مستخدميها.

- **الإحصاء وتحليل البيانات** :

يرى صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢، ٣١: ٣٢) أن دراسة علم الإحصاء تعد ذات أهمية كبيرة لإرتباطها إرتباطا وثيقا بالبحث العلمى فى عصرنا الحاضر، فكثير من البحوث العلمية ينتج عنها كميات كبيرة من البيانات التى يصعب تفسيرها فى صورتها الخام أو الأصلية ونظرا لأن علم الإحصاء يتضمن الأساليب المتنوعة التى تستند إلى أسس رياضية أو منطقية تساعد فى تلخيص وتفسير البيانات، فقد إنتشر إستخدام الأساليب الإحصائية فى مختلف المجالات البحثية، وبخاصة مجالات العلوم الإنسانية ولهذه الأساليب وظيفتان أساسيتان هما الوصف والإستدلال، فالإحصاء الوصفى يستخدم فى تصنيف وتنظيم وتلخيص البيانات الكمية والنوعية بحيث يمكن فهمها وتفسيرها وإستخلاص معلومات مفيدة منها .أما الإحصاء الإستدلالى فيستخدم فى التوصل إلى إستدلالات أو تعميمات على المجتمعات.

- **مفهوم علم الإحصاء** :

يوجد العديد من التعريفات التي تناولت علم الإحصاء سوف يذكر منها الباحث ما يلى:

ويوضح فتحى العارورى وشفيق العتوم (٢٠٠٠، ١٣) تعريف علم الإحصاء بأنه: العلم الذى يبحث فى أساليب جمع البيانات وتبويبها وتحليلها بقصد الوصول إلى نوع من المعرفة أو إتخاذ قرارات عندما تسود ظروف عدم التأكد.

ويعرف محمد أبو صالح، عدنان عوض (٢٠٠٤، ١٢) علم الإحصاء بأنه: العلم الذى يبحث فى جمع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها وإستقراء النتائج وإتخاذ القرارات بناءً عليها.

وتناول محمد المغربى (٢٠٠٧ ، ٥ ) تعريف علم الإحصاء بأنه: فرع من فروع علم الرياضة التطبيقية والذى يختص بإستحداث وتطبيق أكثر الطرق فاعلية فى جمع البيانات وتنظيمها وعرضها وتحليلها وإستقراء النتائج وإتخاذ القرارات بناء عليها .

كما يعرفها مجيد الكرخي (٢٠٠٧، ٤٦) علم الإحصاء بأنة ذلك الحقل من المعرفة الذي يختص بالأساليب التي تقدم قواعد من البيانات وفق مقاييس كمية تساعد على دراسة الظواهر التي اشتقت منها هذه البيانات وتشمل الأساليب: جمع البيانات وتنظيمها وتبويبها وعرضها وتحليلها . كما أنها تشمل اشتقاق ووضع النماذج الرياضية.

ويتناول كلاً من أحمد طبيه (٢٠٠٨، ١٣)، ( ٢٠٠٦، ٤) تعريف علم الإحصاء بأنه: مجموعة النظريات والطرق العلمية التى تبحث فى جمع البيانات وعرضها وتحليلها وإستخدام النتائج فى التنبؤ أو التقرير وإتخاذ القرار.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه هو العلم الذي يبحث في معالجة البيانات وتنظيمها وعرضها وفق مقاييس كمية تساعد علي دراسة الظواهر المختلفة.

- **أهداف علم الإحصاء**:

توجد أهداف عديدة لعلم الإحصاء تناولها جمال شاكر (٢٠٠٥، ١٧: ١٨) فيما يلي:

- الوصف والتحليل البيانى: تعتبر هذه الوظيفة من الوظائف الأولية لعلم الإحصاء التى تستخدم فى تلمس الظواهر المختلفة، وبإستخدام أسلوب التحليل البيانى للبيانات أصبح من السهولة تحديد خصائص الظاهرة عن طريق الأشكال البيانية التى تمثل بيانات الظاهرة بطريقة علمية تسهل وتبسط تحديد خصائص الظاهرة .
- الإستدلال أو الإستقراء: يتم تقدير مؤشرات المجتمع المجهولة من خلال المؤشرات التى تم الحصول عليها من العينة وهو ما يعرف بالإستدلال .
- إختبارات الفروض الإحصائية : أى صياغة الفروض الإحصائية تمهيداً لإختبارها وللتأكد من صحتها حتى يمكن إستخلاص النتائج وإتخاذ القرارات، ويتم الأسلوب الإحصائى لإختبارات الفروض من خلال المشاهدات المتكررة للمتغيرات فى الظاهرة موضع الدراسة وعلاقة هذا التغير بالفروض الموضوعية.
- التنبؤ: هو ذلك العمل الذى يمكن من خلاله تحديد قيم للمتغيرات التى تعبر عن ظاهرة ما بناء على تغير حدث فى متغير اخر بشرط وجود علاقة دالية بين المتغيرين.

ويلخص مصطفى حسين باهى وآخرون (٢٠٠٦ ، ١٣) أهداف الإحصاء الإستدلالى فى تقدير معالم مجهولة عن المجتمع من خلال مشاهدة المقاييس المأخوذة من العينات ، إختبار فروض الأبحاث متضمناً فى ذلك بيانات العينات.

- **فروع علم الإحصاء** :

وتقسم كلاً من فاطمة عبد العاطى وآخرون (٢٠٠٣، ٦: ٧ ) علم الإحصاء إلى فرعين من الفروع الرئيسية وهى: الإحصاء الوصفى، الإحصاء التحليلى أو الإستنتاجى:

- الإحصاء الوصفى :وهو ذلك العلم الذى يهتم بأساليب جمع البيانات ثم تبويبها وعرضها ومن أهم وسائل الإحصاء الوصفى :
  - ✓ العرض البيانى للبيانات Graphical Presentation .
  - ✓ العرض الجدولى للبيانات (التوزيعات التكرارية ) Frequency Distribution
  - ✓ الدراسة الرياضية للبيانات Mathematical Studies : وذلك بهدف تلخيص البيانات فى صورة رقم واحد أو عدد من الأرقام من خلال مقاييس النزعة المركزية أو مقاييس التشتت والإلتواء .

- الإحصاء التحليلى (الإستنتاجى ، الإستدلالى ): هو ذلك العلم الذى يهتم بإستخلاص النتائج عن المجتمعات موضوع الدراسة معتمدا على بيانات العينة وذلك بإستخدام (التقدير Estimation ، إختبارات الفروض Tests of Hypothesis)

- **أهمية علم الإحصاء** :

تكمن أهمية علم الإحصاء في وصف البيانات وتلخيصها، وتحليل البيانات ونتائج البحث، والتعرف على مقاييس التشتت ومعاملات الإرتباط ومقاييس الدلالة، والتعرف على العوامل والمؤثرات التى تؤثر فى البحث، والتعرف على كيفية إختبار العينات الممثلة للمجتمع الإحصائى، والتعرف على المجتمع الإحصائى الذى يدرسة، والتعرف على كيفية إختبار المجموعات التجريبية والضابطة، والمقارنة بين العينات، والمقارنة بين المجتمعات الإحصائية، وتمثيل البيانات وعرضها بالجداول الإحصائية والرسوم البيانية، وإيجاد النسب المئوية والمتوسطات، وتصميم أدوات البحث، والإسهام فى تقنين الإختبارات وذلك بإيجاد معامل الصدق ومعامل الثبات ومعاملات السهولة والصعوبة، ومساعدة الباحث على تلخيص نتائج بحثه وتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا، وتمكين الباحث من التنبؤ بالنتائج التى يمكن الحصول عليها لظواهر مماثلة ، ونتائج ما يجرية من إختبارات.

- **العينة الإحصائية والمجتمع الإحصائى** :

حيث يتناول كلا من محمد الياسرى ، مروان إبراهيم ( ٢٠٠١، ٢٥٥ ) مفهوم العينة بأنها جزء من المجتمع، يمكن أن تجرى عليه الدراسة أو البحث، حيث يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها، بدلاً من إجرائه الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وذلك لأسباب مادية أو عملية فى الغالب.

وتعرف أمانى محمد (٢٠٠٧ ، ٦: ٧) المجتمع الإحصائى على أنه مجموعة من الأفراد محل الدراسة والتى لها خصائص مشتركة ويقسم المجتمع الإحصائى إلى قسمين:

- مجتمع محدود : والذى يكون فيه عدد محدود من الأفراد.
- مجتمع غير محدود : هو المجتمع الذى يكون فية عدد الأفراد غير منته.

وتشير إلى مفهوم العينة بأنها جزء من المجتمع والتى يتم إختيارها بحيث تمثل جميع صفات المجتمع ويتفرد بها فرع خاص من علم الإحصاء يسمى نظرية العينات.

- **البيانات الإحصائية** :

- **أنواع البيانات** :

يصنف كلا من محسوب الضوى (٢٠٠٦، ١١)، وجلال الصياد (٢٠٠٧، ٧) وأحمد عامر(٢٠٠٧، ٦: ٧)، البيانات إلى نوعين حيث تعرف البيانات بإنها عبارة عن مجموعة القيم أو القياسات للمتغير الذى يرافق المفردات أو عناصر المجتمع . وقد تكون فى شكل أرقام أو صفات أو رموز، ويمكن تصنيف البيانات على النحو الأتى:

- البيانات النوعية( إسمية . ترتيبية ) وتعرف بالبيانات التى لا تأخذ قيماً عددية بل تكون كلها صفات .
- البيانات الكمية ( منفصلة . متصلة ) وهى بيانات على صورة رقمية وترصد البيانات بعد تبويبها فى جداول متلائمة أشهرها الجدول التكرارى البسيط .

• **طرق تنظيم وعرض البيانات** :

ويوضح سعدى حمودى ( ٢٠٠٠ ، ص ١٥ ) أهم الأشكال والرسوم البيانية شائعة الإستعمال فى الإحصاءات الإجتماعية والتربوية هى :(الخط البيانى الأعمدة البيانية . الرسوم الدائرية . المدرج التكرارى . المضلع التكرارى . المنحنى التكرارى).

ويشير عبد الجبار البياتى ( ٢٠٠٨ ، ص ٣٧ ) ، نادر السواح (٢٠٠٦ ، ص ٥٧ ) أن هناك طرق مختلفة تستخدم عادة لتنظيم وعرض البيانات بشكل منظم وواضح والهدف من إستخدام هذه الطرق هو تسهيل مهمة الباحث أو الإحصائى أو التربوى وهى:

- الأشكال البيانية
- جداول التوزيعات التكرارية (هى تنظيم للبيانات يوضح تكرار ظهور مختلف القيم الخاصة بالمتغيرات، أو تكرار ظهور القيم التى تقع ضمن مدى معين للمتغير ).
- التمثيل البيانى للتوزيعات التكرارية.
- العرض الرتبى ومقاييس الوضع النسبى.

• **أنواع المقاييس** :

توضح جيهان أحمد (٢٠٠٥ ، ١٤) أن القياس هو إجراء إحصائى، يتم عن طريقة تحديد أعداد لتمثل المستويات المختلفة التى يمكن للمتغير أن يحوز عليها . فالقياس هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محددة تحديدا جيدا ويعنى ذلك أن القياس هو تحويل كمى للبيانات التى تم الحصول عليها وترجمتها عدديا أو رقميا.

ويصنف محمد المغربى (٢٠٠٧، ١٢: ١٣ )المقاييس إلى أربعة أنواع أساسية وهى :

- المقاييس الوصفية ( النوعية ) Nominal Measurements : وهى أوصاف تعطى للشئ محل القياس مثل ذكر = ١، أنثى =٢ فالأرقام تساعد فقط فى تصنيف الشئ فى مجموعة معينة لكى يتم قياس الطبقة لعدد من الأفراد . وبالنسبة لأساليب التحليل الإحصائى الملائمة للبيانات النوعية تتمثل فى:
- ( المنوال – إختبار chi-square – النسب المئوية Percentage ) أما الوسيط Median والوسط الحسابى فلا يتلاءمان مع هذا النوع من البيانات .
- المقاييس الرتبية Ordinal Measurements :حيث يمكن إستخدام الأرقام لإعطاء رتب للأشياء محل الدراسة و بالنسبة لأساليب التحليل الإحصائى الملائمة للبيانات الرتبية فتتمثل فى : (المنوال Mode ـ الوسيط Median ـ معامل إرتباط الرتب Rank correlation ).
- المقاييس الفاصلية Interval Measurements : يعتمد القياس على تحديد مقدار أو قيمة رقمية ممثله للصفة التى تتصف بها مفردات الدراسة من الصفات أو الخصائص المقاسة تحديدا كميا .و بالنسبة لأساليب التحليل

الإحصائى الملائمة للبيانات الفاصلة فتتمثل فى ( المتوسطات – المدى – إختبار T – الإنحراف المعيارى – تحليل التباين ) .

- المقاييس النسبية Ratio Measurements : المسطرة العادية تعد مثالاً للمقياس النسبى و بالنسبة لأساليب التحليل الإحصائى الملائمة للبيانات النسبية فتتمثل فى ( معامل الإختلاف – أساليب الإحصاء التقليدية الأخرى ).

- **إجراءات البحث** :

وفيما يلى سوف يستعرض الباحث مجموعة الاجراءات التى تم اتباعها فى تصميم قاعدة البيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الاحصائي لدي طلاب الدراسات العليا، وسوف يقوم الباحث بذلك من خلال برنامج SPSS. حيث قام الباحث بالإطلاع على مجموعة من نماذج التصميم التعليمى مثل: نموذج عبد اللطيف الجزار (٢٠٠٢)، ونموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٣)، ونموذج محمد رفعت وجمال الشرقاوى (٢٠٠٨)، لإختيار ما يناسب منها عملية بناءٍ قاعدة البيانات، وتم إتباع نموذج محمد رفعت وجمال الشرقاوى (٢٠٠٨) نظرا لوجود علاقة له بالبحث الحالى.

نموذج محمد رفعت وجمال الشرقاوى (٢٠٠٨) : ويتمثل فى المراحل الموضحة بالشكل (١):

- **أولاً: مرحلة التحديد والتحليل** :

وتهدف هذه المرحلة تحديد وتحليل الأهداف العامة لقاعدة البيانات، والتعرف على خصائص وحاجات المتعلمين وتحليل بيئة التعلم حتى يتم التمهيد لتصميم وإنتاج قاعدة البيانات، وتتفق هذه المرحلة مع المعايير التربوية التى أعدها الباحث فى إستمارة الأسس والمعايير، وتضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:

- **١- تحديد الأهداف العامة** :

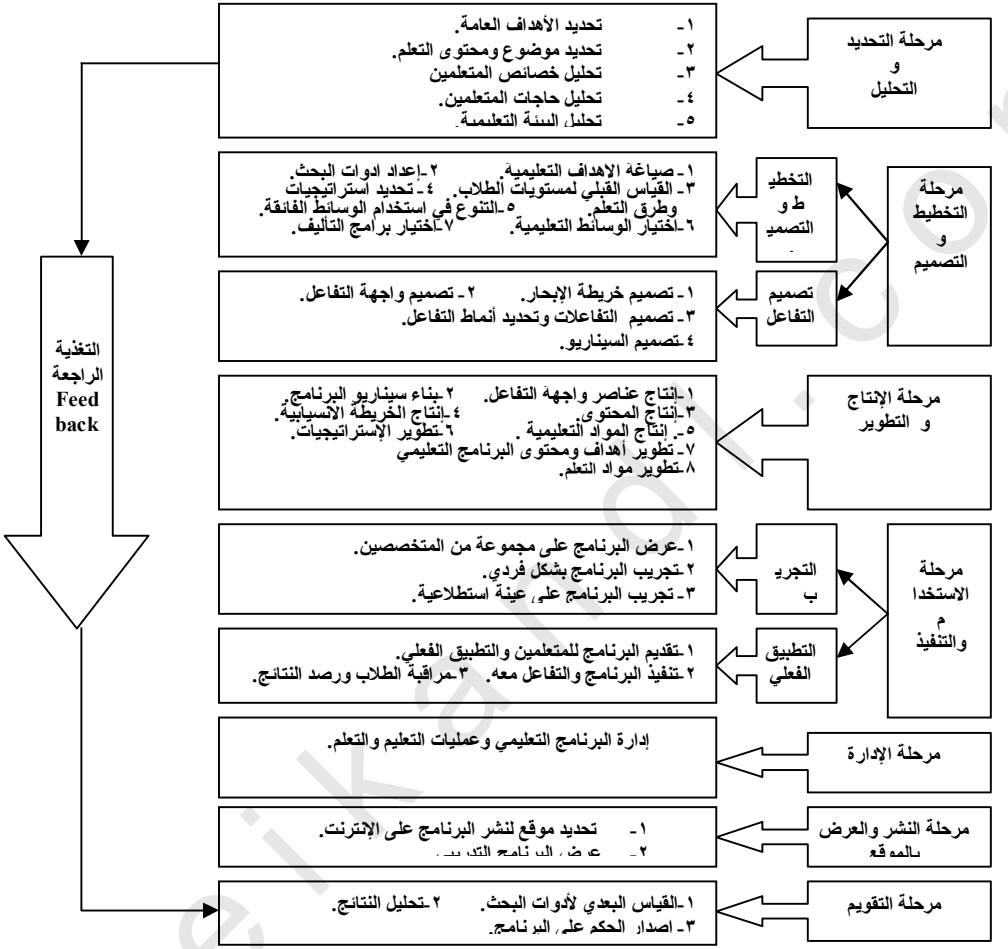
حيث تهدف هذه الخطوة إلى تحديد الأهداف العامة لقاعدة البيانات المراد تصميمها، وهذا يتفق مع المعيار الخاص بالأهداف فى إستمارة الأسس والمعايير، حيث تعد الأهدافِ التعليمية هى أساس أى عملية تعليمية، لذلك لابد من تحديد الأهداف أولا الذى يتم من أجلها تصميم قاعدة البيانات فيتوقف تصميم قاعدة البيانات ومحتواها على الهدف منها، ويعبر الهدف عما يريد المعلم تحقيقه وما يجب أن يصل إليه المتعلم فى نهاية البرنامج.

- **٢- تحديد موضوع ومحتوى التعلم** :

تم تحديد المحتوى التعليمى للمادة التعليمية على حسب الأهداف العامة لقاعدة البيانات، وهذا يتفق مع المعيار الخاص بالمحتوى فى إستمارة الأسس والمعايير، وقد يتضمن المحتوى عدد من الموضوعات المرتبطة بأهداف قاعدة البيانات المطلوب تحقيقها.

وقد تم تحديد بعض موضوعات الإحصاء الوصفى والإحصاء الإستدلالى كموضوع للتعلم، وتم تحديد عناصر محتوى قاعدة البيانات التعليمية والتى تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، كما تم صياغة

المحتوى التعليمى لقاعدة البيانات فى ضوء هذه الأهداف، وتم تحليل محتوى البرنامج وتقسيمه إلى مجموعة من الموضوعات فى شكل دروس وإشتمل كل درس على عدد من المعارف التى تهدف قاعدة البيانات إلى تنميتها.




**شكل (١) نموذج محمد رفعت وجمال الشرقاوى(٢٠٠٨)**

- **٣- تحليل خصائص المتعلمين** :

المتعلمون هم محور العملية التعليمية الخاصة بقاعدة البيانات، وبالتالى يجب مراعاة خصائص طلاب الدراسات العليا وقدراتهم وإمكانياتهم وتحليل خصائصهم، وهذا يتفق مع المجال الثانى فى استمارة الأسس والمعايير التربوية الخاصة بقاعدة البيانات، كما يجب التعرف على خبراتهم السابقة المرتبطة بموضوع التعلم، ولذلك حدد الباحث عينة البحث طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط وعددهم ٣٠ طالب وذلك من أجل تنمية مهارات التحليل الإحصائي لديهم.

• **٤- تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين** :

من خلال حصر الجوانب المعرفية والمهارية لطلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بمجال التحليل الإحصائى حيث تم إعداد قائمة على هيئة إستبانه تضم الحاجات المعرفية والمهارية والخاصة بمجال التحليل الإحصائى الوصفى والإستدلالى وللوصول إلى أهم الإحتياجات قامت الباحثة بالإطلاع على كتب التحليل الإحصائى للبيانات بإستخدام برامج الحزم الإحصائية التى يدرسها طلاب الدراسات العليا ومراجعة بعض الدراسات والبحوث السابقة المهتمة بتنمية المهارات الإحصائية والكتب المهتمة بمجال التحليل الإحصائى للبيانات بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS .

• **٥- تحليل البيئة التعليمية** :

حيث تم تحليل خصائص بيئة التعلم وذلك من ملاحظة وسرد الإمكانيات المادية والبشرية بالكلية مثل: توافر أجهزة حاسب الى متصلة بالإنترنت لدخول الطلاب على الموقع الخاص بقاعدة بيانات الويب بسهولة، حيث تحتوى الكلية على عدد (٣) معامل للحاسب، كل معمل يضم (١٠) أجهزة كمبيوتر Core2 due، المعامل مجهزة من حيث مصادر الكهرباء والمقاعد الملائمة والستائر والمراوح، وتوافر برامج مثل(برامج نظم تشغيل، وبرامج مستعرضات الويب، وبرامج قواعد البيانات )

• **ثانياً : مرحلة التخطيط والتصميم** :

تشتمل هذه المرحلة على مرحلتين فرعيتين وتشتمل كل مرحلة على عدد من الخطوات، وتمثلت هاتان المرحلتين فى مرحلة التخطيط والتصميم التعليمى، ومرحلة تصميم التفاعل، وتعد مرحلة التخطيط والتصميم مرحلة هامة جدا فى الإعداد والتجهيز لإنتاج قاعدة البيانات المراد تصيمها .

• **التخطيط والتصميم التعليمى** :

تناولت مرحلة التخطيط والتصميم التعليمى صياغة الأهداف التعليمية، وقد يكون فى هذه المرحلة بعض التخطيطات وتحديد الخطوات وتحديد المسؤليات، وتوزيع المهمات والمسؤليات والتخطيط للإنتاج من خلال إعداد الأدوات والأجهزة، ويتضح ذلك فيما يلى:

• **١- تحديد أهداف قاعدة البيانات** :

تعد الأهداف هى نقطة البداية فى التخطيط للتصميم التعليمى وهى دليل المعلم فى عملية التدريس، والهدف التعليمى هو عبارة محددة تحتوى على فعل سلوكى يعبر عن التغيير المطلوب فى سلوك المتعلم نتيجة حودث عملية التعلم، وبالتالى تم تحديد وصياغة الأهداف التعليمية سلوكيا فى شكل يحدد السلوك المطلوب من المتعلم ، وتمثلت الأهداف العامة لقاعدة البيانات فى تقديم مجموعة من المعارف والمهارات المتعلقة بالتحليل الإحصائى للبيانات من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS لطلاب الدراسات العليا كما هو موضح فى ملحق رقم (٥) وملحق رقم (٦) .

• **٢- إعداد أدوات البحث** :

إعتمد البحث الحالى على الأدوات التالية:

- **١- الإختبار التحصيلى** :
- **أ- تحديد الهدف** :

يهدف الإختبار التحصيلى(ملحق رقم ٧) إلى قياس تحصيل طلاب عينة البحث للمفاهيم المتضمنة فى قاعدة بيانات الويب المقترحة، والتى تتضمن بعض المعارف والحقائق الخاصة بالإحصاء الوصفى (مقاييس النزعة المركزية . مقاييس التشتت . مقاييس التوزيع ) والإحصاء الإستدلالى ( T-test ، تحليل التباين ، كاى تربيع ، إختبار ولككسن ، مان ويتنى ، فريدمان ، كروسكال واليز) وصمم الإختبار بحيث يشمل مجموعة من الأسئلة التى تستخدم كأسلوب تقويم مباشر للأهداف السلوكية المعرفية.

- **ب- صياغة مفردات الإختبار** :

تم صياغة مفردات الإختبار بصورة مبدئية فى ٦٠ سؤالاً متنوعاً به أسئلة ( الصواب والخطأ . الإختيار من متعدد ) وقد تم إعداد الإختبار بناء على المفاهيم الاحصائية المراد إكسابها لطلاب الدراسات العليا وجدول المواصفات الذى تم إعداده.

- **ج- التحقق من صدق الإختبار** :

تم التأكد من صدق عبارات الإختبار وذلك بعرض الأداة على السادة المحكمين بهدف تحكيمه وإبداء الرأى حول التحقق من صدق المحتوى فى الجوانب التالية:

- مدى ملائمة ومناسبة السؤال.
- صحة المادة العلمية للسؤال.
- قياس كل سؤال للمستوى المحدد له (تذكر – فهم – تطبيق- تحليل – تقويم )

وبعد اخذ آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم تعديل بعض الفقرات وخرج الإختبار فى صورته النهاية.

- **د- التحقق من ثبات الإختبار** :

ولقياس معامل ثبات الإختبار تم عرضه على السادة المحكمين وتم حساب قيمة معامل ثبات الفا كرونباخ Alpha من خلال برنامج SPSS واتضح انه يساوى ٠,٨٨٩٩، وهو معامل ثبات مرتفع.

وفى ضوء ذلك أصبح الإختبار صالح للتطبيق وفى صورته النهائية.

- **٥- جدول مواصفات الإختبار** :

قام الباحث بإعداد جدول للأوزان النسبية للإختبار (جدول ١):

- **و- تحديد زمن الإختبار** : **يتم تحديد زمن الإختبار بناءً على المعادلة الأتيه** :

زمن الإختبار = (الزمن الذى إستغرقة أسرع طالب + الزمن الذى إستغرقة أبطأ طالب ) /٢

حيث أستغرق أسرع طالب فى الإجابة على الأسئلة ٣٥ دقيقة وإستغرق أبطأ طالب فى الإجابة ٤٥ دقيقة

بتطبيق المعادلة السابقة : زمن الإختبار =( ٣٥ + ٤٥ ) /٢ = ٤٠ دقيقة.

جدول (١) يوضح الأوزان النسبية للإختبار التحصيلى

| م | المحتوى | مستويات الأهداف | | | | | مجموع أوزان المحتوى |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | معرفة | فهم | تحليل | تطبيق | تقويم | |
| ١ | مقاييس النزعة المركزية (الوسط الحسابى – الوسيط – المنوال – الربيعات ) | ٧ | ٤ | ٨ | ٩ | ٤ | ٣٢ |
| ٢ | مقاييس التشتت ( المدى – الانحراف الربيعى – الانحراف المتوسط – التباين والانحراف المعيارى – معامل الاختلاف ) | ٦ | ٦ | ١٢ | ١٢ | ٦ | ٤٢ |
| ٣ | مقاييس التوزيع ( الالتواء ) | ١ | ١ | ٢ | ٢ | ١ | ٧ |
| ٤ | الإحصاء البارامترى ( إختبار ت ، تحليل التباين ) | ٦ | ٢ | ٤ | ٢ | ٢ | ١٦ |
| ٥ | الإحصاءاللابارامترى إختبارات( كاى تربيع – ولككسن – كروسكال واليز – مان ويتنى– فريدمان ) | ٦ | ٥ | ٦ | ٥ | ٥ | ٢٧ |
| | المجموع | ٢٦ | ١٨ | ٣٢ | ٣٠ | ١٨ | ١٢٤ |
| | النسبة المئوية | ٢٠.٩٦ % | ١٤.٥٢ % | ٢٥.٨١ % | ٢٤.١٩ % | ١٤.٥ %٢ | %١٠٠ |

- **٢: بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لطلاب الدراسات العليا لكل من: مهارات التحليل الإحصائى وقاعدة البيانات:**

- **أ - تحديد الهدف :**

إستهدفت بطاقة الملاحظة قياس الأداء المهارى لطلاب الدراسات العليا فيما يتعلق بأدائهم لمهارات التحليل الإحصائى، وإستخدام قاعدة البيانات.

- **ب - تحديد مصادر إعداد بطاقة الملاحظة وهى :**

الإستعانة بالدراسات السابقة لتصميم بطاقة الملاحظة، وتحتوى على مجالين هما: المهارات الخاصة بإستخدام قاعدة بيانات الويب، مهارات التحليل الإحصائى وقد حددت الباحث مقياس الأداء بـ ( تحقق بدرجة كبيرة (٢) . تحقق بدرجة متوسطة(١) . لم يتحقق(٠) ) حيث تشير تحقق بدرجة كبيرة إلى أن الطالب أدى المهارة بطريقة سليمة ولم يتحقق تشير إلى أنه لم يؤد المهارة، وضمت البطاقة (٤٢) مهارة فرعية كما هو موضح فى (ملحق وقم ٨).

- **ج- التحقق من صدق بطاقة الملاحظة** Validity:

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأى فى مدى ملاءمة البطاقة للهدف الذى أعدت من أجله، ومدى ملائمة محاور البطاقة للمهارات المنسدلة أسفلها، ومدى سلامة الصياغة اللفظية والعلمية لمهارات البطاقة، وتقديم أى مقترحات يمكن إضافتها .

ولقد جاءت إستجابات السادة المحكمين لتؤكد صدق البطاقة وقدرتها على قياس مهارات البرنامج وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للعبارات من خلال ايجاد معاملات الارتباط بين كل محور واجمالى محاور البطاقة واظهرت النتائج ان معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائيا وبالتالي أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق على عينة البحث.

- **د- حساب معامل الثبات** Reality :

ولقياس معامل ثبات البطاقة تم عرضها على السادة المحكمين فى مجال علوم الحاسب وتكنولوجيا التعليم والإحصاء التطبيقى وعلم النفس وتم حساب

قيمة معامل ثبات الفا كرونباخ Alpha من خلال برنامج SPSS واتضح انه يساوى ٠,٨٨٩٩، وهو معامل ثبات مرتفع.

وفى ضوء ذلك أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق وفى صورتها النهائية.

- **٣ إستبانة لتحديد معايير تصميم قاعدة البيانات المقترحة** .
- **أ - تحديد الهدف** :

إستهدفت الإستبانة تحديد الأسس والمعايير اللازمة لتصميم قاعدة البيانات لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا، ملحق رقم (٢) .

- **ب- تحديد مصادر إعداد الإستبانة وصياغة مؤشراتها وهى** :

اراء الخبراء والمتخصصين فى مجال علوم الحاسب وتكنولوجيا التعليم (محكمى البحث وعددهم ١٥)، ملحق رقم (٣)، وكذلك الإعتماد على الإطار النظرى الخاص بقواعد البيانات التى قام الباحث بتجميعه، وفى ضوء ذلك تكونت الإستبانة وتم تقسيمها إلى مجالين رئيسيين هما : مجال المعايير التربوية ويتكون من (٤) معايير يندرج تحتها (١٩) مؤشرا، ومجال المعايير التقنية وتتكون من (٩) معايير يندرج تحتها (٦٠) مؤشرا .

- **ج_ الصدق** Validity :

يعد صدق الإستبانة أحد الإجراءات المنهجية الأساسية ويعنى أن تقيس عبارات الإستبانة ما وضعت لقياسة، وتم التحقق من ذلك بإتباع الأتى:

- **صدق المحكمين** :

للتأكد من صدق الإستبانة إتبع الباحث طريقة صدق المحكمين وذلك بعرض الصورة المبدئية للإستبانة على السادة المحكمين، للإستفادة من أرائهم فى تعديل الصورة المبدئية للإستبانة، والتحقق من مدى ملائمة كل مؤشر للمعيار الذى تنتمى إليه، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللفظية والعلمية لعبارات الإستبانة، وشمولها لجميع جوانب قاعدة البيانات، وفى ضوء اراء السادة المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات الغير واضحة، وبذلك تكون الإستبانة صادقة منطقيا، وأصبحت فى ضوء اراء المحكمين فى صورتها النهائية مكونة من (١٣) معيارا و(٧٩) مؤشرا كما يلى :

**جدول (٢) توزيع المؤشرات على المجال الأول : المعايير التربوية**

| المعايير | عدد المؤشرات | ترقيم المؤشرات |
|---|---|---|
| ١- الإلمام بأهداف قاعدة بيانات الويب التعليمية بصورة واضحة. | ٣ | ١-٣ |
| ٢- التمكن من صياغة الأهداف بما يلائم مخرجات التعلم المستهدفة من قاعدة بيانات الويب. | ٥ | ٤-٨ |
| ٣- دراسة خصائص المتعلمين وحاجاتهم فى مجال إستخدامهم لقاعدة بيانات الويب فى تعلم المفاهيم وإكتساب المهارات الإحصائية . | ٦ | ٩-١٤ |
| ٤- يراعى فى تصميم قاعدة البيانات دراسة الواقع الفعلى للمصادر والإمكانات اللازمة لإكساب مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا. | ٥ | ١٥-١٩ |
| مجموع مؤشرات المحور الأول | ١٩ | |

جدول (٣)يوضح توزيع المؤشرات على المجال الثانى : المعايير التقنية

| المعايير | عدد المؤشرات | ترقيم المؤشرات |
|---|---|---|
| ٥- الإلمام بالمتطلبات اللازمة لتصميم قاعدة بيانات الويب. | ٥ | ٢٠-٢٤ |
| ٦- الإلمام بالخطوات الأساسية اللازمة لتصميم قاعدة بيانات الويب . | ١١ | ٢٥-٣٥ |
| ٧- القدرة على تصميم محتوى قاعدة بيانات الويب بما يحقق الأهداف المرجوة منها . | ١٢ | ٣٦-٤٧ |
| ٨- الإلمام بجميع أنواع البيانات الخاصة بقاعدة بيانات الويب . | ٦ | ٤٨-٥٣ |
| ٩- التمكن من إجراء عمليات التعديل المختلفة بقاعدة بيانات الويب . | ٤ | ٥٤-٥٧ |
| ١٠- القدرة على البحث عن معلومة معينة داخل قاعدة البيانات . | ٧ | ٥٨-٦٤ |
| ١١- طباعة النتائج المستخرجة من قاعدة بيانات الويب بصورة بسيطة ومنظمة . | ٦ | ٦٥-٧٠ |
| ١٢- الإلمام بالأمثلة الإحصائية بصورة بسيطة وواضحة ومناسبة للأهداف التعليمية . | ٤ | ٧١-٧٤ |
| ١٣- تشتمل قاعدة بيانات الويب على تقويم ذاتى لقياس مدى تعلم طلاب الدراسات العليا وتنمية مهاراتهم . | ٥ | ٧٥-٧٩ |
| مجموع مؤشرات المحور الأول | ٦٠ | |

- **د- حساب الثبات** Reality :

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطى نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة بهدف الوصول بها من صورتها المبدئية إلى صورتها النهائية، ولقياس معامل ثبات الإستبانة تم عرضها على السادة المحكمين فى مجال علوم الحاسب وتكنولوجيا التعليم، ثم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ من خلال برنامج SPSS لحساب معامل التمييز لكل عبارة مع حذف العبارة ذو القيمة السالبة أو الموجبة الضعيفة (التى تقل عن ٠,١٩) للحصول على معامل ثبات قوى ونجد أن معامل ثبات ألفا كرونباخ هو ٠,٨٨ وهو مرتفع ويدل على أن مفردات المقياس الواحد تعبر عن مضمون واحد كما يعطى دلالة واضحة على أن عبارات القائمة متجانسة.

- **٣- القياس القبلى لمستويات المتعلمين** :

تم تطبيق القياس القبلي علي الطلاب عينة البحث وهم طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية، حيث إعتمد القياس القبلى على:

- قياس الجوانب المعرفية لمهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا .
- أداء طلاب الدراسات العليا فى مهارات التحليل الإحصائى .

- **٤- التنوع فى إستخدام عناصر الوسائط المتعددة** :

يجب التنوع فى إستخدام عناصر الوسائط المتعددة والدمج بين النصوص المكتوبة والصور وملفات الفيديو (المؤثرات الصوتية ) والفلاش وتوظيفها فى عرض المحتوى التعليمى لقاعدة البيانات، وهذا يتفق مع استمارة المعايير التى أعدها الباحث.

- **٥- إختيار الوسائط التعليمية المستخدمة** :

قبل البدء فى التصميم التعليمى لقاعدة البيانات يجب على المصمم تجهيز الوسائط والمواد والإمكانيات اللازمة لتصميم قاعدة البيانات وإنتاجها سواء كانت هذه الوسائط بشرية أو وسائط مادية من أجهزة وأدوات وتجهيزات مختلفة .

• **٦- إختيار برامج التأليف** :

- اعتمدت الباحث على البرامج التالية:
- 1- Visual Studio.net 2005،C# 2005
استخدم فى تصميم الشكل الخاص بالصفحات وكتابة الكود البرمجى .
- 2-SQL Server 2005
استخدم فى تصميم قاعدة البيانات الخاصة بمعارف التحليل الإحصائى .
- Dreamweaver cs3،3-A dobe Photoshop cs3
استخدم فى تصميم واجهة الموقع (الصفحة الرئيسية لقاعدة بيانات الويب ).
- 4- Microsoft Word
استخدم فى شرح بعض المهارات الإحصائية
- 5- Microsoft Visual basic 6.0
بالإختبار التحصيلى . استخدم فى تصميم الأسئلة الخاصة
- 6-Macromedia Flash CS4
استخدم فى تصميم مقدمة الدخول للواجهة الرئيسية لقاعدة بيانات الويب (الموقع ).
- 7-Snagit 10

لتسجيل ملفات الفيديو المتعلقة بمهارات ستخدام قاعدة البيانات ومهارات التحليل الإحصائى .

• **تصميم التفاعل** :

تشمل هذه المرحلة على عدد من الخطوات تتمثل فى تصميم خريطة للإبحار، تصميم واجهة للتفاعل، وتصميم التفاعلات وتحديد أنماط التفاعل ، تصميم السيناريو.

فى هذه المرحلة تم إتباع الخطوات التالية :

• **١- تصميم خريطة الإبحار** :

تم تصميم خريطة الإبحار بما يتناسب مع المحتوى التعليمى مع مراعاة إحتياجات المتعلم ورغباته، حيث يستطيع المتعلم التجول والإبحار التنقل من صفحة لأخرى والتجول داخلها كيفما يشاء بما يتناسب مع إحتياجاته ومتطلباته من خلال إستخدام العناصر الرئيسية.

• **٢- تصميم واجهة التفاعل** :

واجهة التفاعل هى كل ما يتفاعل معه المستخدم على شاشة الحاسب أثناء عملية التعلم، ويمكن للمتعلم من خلالها تسجيل استجاباته وتعزيز عملية التعلم وتقديم التغذية الراجعة، وقد تم تصميم واجهة التفاعل والشاشات بما يتناسب مع متطلبات التعلم، حيث تم استخدام بعض أدوات البحث وقائمة المحتويات والروابط التى تساعد المتعلم على التفاعل مع قاعدة البيانات من خلال أدوات البحث والإرتباطات، وغيرها من أنماط التفاعل، كما تم مراعاة استخدام ألوان جذابة وشيقة تعمل على جذب انتباه المتعلم، وتم استخدام ألوان للخلفية تتعارض مع لون الكتابة، واستخدام أحجام وألوان مختلفة من الخطوط للتمييز بين العناوين الرئيسية والفرعية، كما تم مراعاة أن توفر واجهة التفاعل للمتعلم الحرية فى التفاعل مع قاعدة بيانات من خلال النقر على أى عنصر داخل الشاشة.

- **تصميم التفاعلات وتحديد أنماط التفاعل** :

يعد تصميم التفاعلات من الخطوات الهامة فى تصميم أى برنامج تعليمى، ويقصد بتصميم التفاعلات هو أنماط المشاركة الإيجابية من المتعلم أثناء دراسته للبرنامج واستجابته نحوه والتمكن من السير فيه بما يتناسب مع حاجاته واهتماماته.

- **٤- تصميم السيناريو** :

تم إعداد السيناريو ووصف الشكل النهائى لقاعدة البيانات بوضع تصور لما سيتم عرضة من خلال شاشة الحاسب فى تقديم المحتوى التعليمى.

- **ثالثاً : مرحلة الإنتاج والتطوير** :

وتضمنت هذه المرحلة:

- **إنتاج عناصر واجهة التفاعل** :

من خلال استخدام عناصر الوسائط المتعددة والفائقة من قوائم رئيسية وقوائم فرعية وصور وملفات فيديو وفلاش وأدوات البحث .

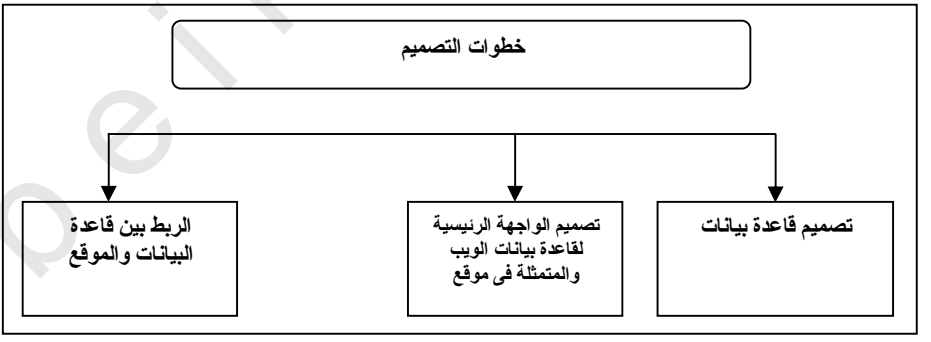
- **٢- بناء سيناريو قاعدة البيانات** :

من خلال تحديد المحتوى والعناصر التى تحتوى عليها قاعدة البيانات وقد تم تقسيم السيناريو إلى شكل الشاشة : ما ينفذ، محتوى الشاشة، وصف الشاشة إلى أخره، تم إنتاج المحتوى من خلال معالجتة على السيناريو وتنفيذه بإستخدام برامج الوسائط المتعددة وقواعد البيانات.

- **٣- إنتاج الخريطة الإنسيابية لمحتوى قاعدة البيانات** :

لتوضيح التسلسل المنطقى لشاشات قاعدة البيانات التعليمية لتساعد المتعلم على التعرف على عناصر ومحتويات قاعدة البيانات وسرعة الوصول للمعلومات والتجول بين محتوياتة بسهولة ويسر، وتم تدريب الطلاب حسب خطوات الخريطة الإنسيابية.

- **الخطوات الرئيسية للتصميم ( قاعدة بيانات والواجهة الرئيسية لها)**




**شكل (٢) الخطوات الرئيسية لتصميم قاعدة البيانات**

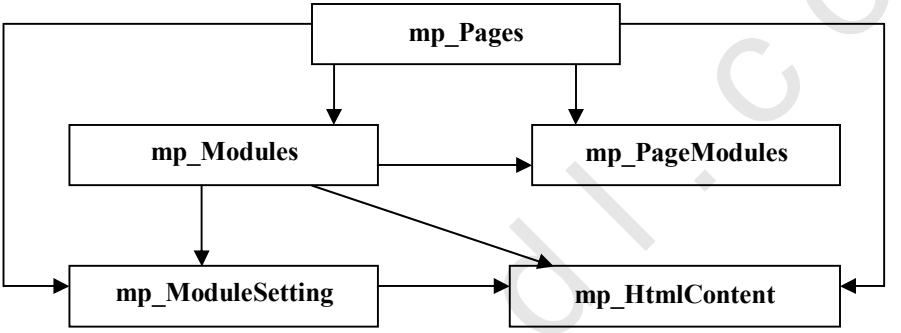
ويمكن تفصيل كل خطوة فى الشكل السابق كما يلى :

- **الخطوة الأولى** : **تصميم قاعدة البيانات**

- تم إستخدام برنامج SQL Server 2005 فى تصميم قاعدة البيانات .
- وتم تصميم جداول قاعدة البيانات وتوصيف الحقول الخاصة بها وتم الربط بين الجداول من خلال الكود المخصص لذلك بصفحات الموقع لكى يتم التحكم فى إضافتها وتعديلها وعرضها على صفحات الموقع بعد ذلك.

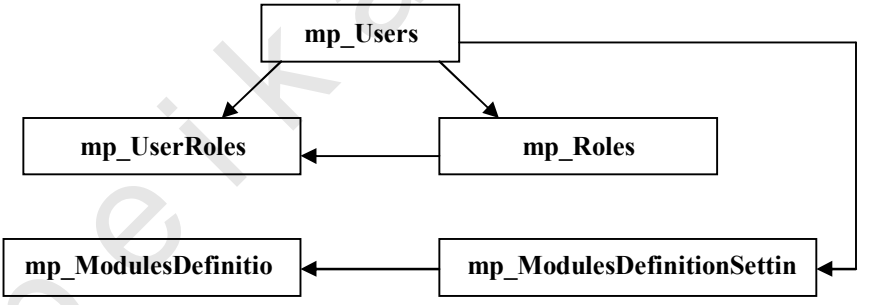
- **المرحلة الأولى** :

- الجداول الخاصة بصفحات الموقع الخاص بقاعدة البيانات ( المحتوى ) بالإضافة إلى نوع محتوى والتنسيق الخاص به . Html كل صفحة والجداول الخاصة بمحتوى




شكل(٣) يوضح أسماء الجداول الخاصة بصفحات الموقع الخاص بقاعدة البيانات ( المحتوى )

- الجداول الخاصة بالصلاحيات داخل الموقع .




شكل (٤) يوضح أسماء الجداول الخاصة بالصلاحيات داخل الموقع

- **المرحلة الثانية** : (**العلاقات بين الجداول** )

- الجداول الخاصة بصفحات الموقع الخاص بقاعدة البيانات ( المحتوى ) بالإضافة إلى التنسيق الخاص به .
- Html نوع محتوى كل صفحة والجداول الخاصة بمحتوى

mp_pageModules

- **ب- الجداول الخاصة بالصلاحيات داخل الموقع** mp_ModulesDefinition.
- **المرحلة الثالثة** : (**أسماء الحقول وتوصيفها** )

◄◄ الجداول الخاصة بصفحات الموقع الخاص بقاعدة البيانات ( المحتوى ) بالإضافة إلى والتنسيق الخاص به . Html نوع محتوى كل صفحة والجداول الخاصة بمحتوى

جدول (٤) صفحة الموودل mp_pageModules

| Column name | Data type |
|---|---|
| pageID | Int |
| ModuleID | Int |
| PaneName | nvarchar(50) |
| ModuleOrder | Int |
| PublishBeginDate | Datetime |
| PublishEndDate | Datetime |
| PageGuide | Uniqueidentifier |
| ModuleGuid | Uniqueidentifier |

جدول(٥) إعدادات الموودل mp_ModuleSettings

| Column name | Data type |
|---|---|
| ID | Int |
| ModuleID | Int |
| SettingName | nvarchar(50) |
| SettingValue | nvarchar(MAX) |
| Controltype | nvarchar(50) |
| Regexvalidation | nvarchar(MAX) |
| SettingGuide | Uniqueidentifier |
| ModuleGuide | Uniqueidentifier |
| ControlSrc | nvarchar(255) |
| SortOrder | Int |
| HelpKey | nvarchar(255) |

جدول(٦) محتوي الصفحات mp_HtmlContent

| Column name | Data type |
|---|---|
| ItemID | Int |
| ModuleID | Int |
| Title | nvarchar(255) |
| Excerpt | nvarchar(MAX) |
| Body | nvarchar(MAX) |
| MoreLink | nvarchar(255) |
| SortOrder | Int |
| BeginData | Datetime |
| EndDate | Datetime |
| CreatedDate | Datetime |
| UserID | Int |
| ItemGuid | Uniqueidentifier |
| ModuleGuid | Uniqueidentifier |
| UserGuid | Uniqueidentifier |
| LastModUserGuid | Uniqueidentifier |
| LastModUtc | Datetime |

◄◄ الجداول الخاصة بالصلاحيات داخل الموقع .

جدول (٧) التعريف بالموقع mp_ModulesDefinition

| Column name | Data type |
|---|---|
| ModuleDfeID | Int |
| FeatureName | nvarchar(255) |
| ControlSrc | nvarchar(255) |
| SortOrder | Int |
| IsAdmin | Bit |
| Icon | nvarchar(255) |
| DefaultCachTime | Int |
| Guide | Uniqueidentifier |
| ResourceFile | nvarchar(255) |
| IsCacheable | Bit |
| IsSearchable | Bit |
| SearchListName | nvarchar(255) |
| SupportsPage | Bit |
| DeleteProvider | nvarchar(255) |

جدول(٨) المستخدمين mp_Users

| Column name | Data type |
|---|---|
| UserID | Int |
| SiteID | Int |
| Name | nvarchar(100) |
| LoginName | nvarchar(50) |
| Email | nvarchar(100) |
| LoweredEmail | nvarchar(100) |
| PasswordQuestion | nvarchar(255) |
| PasswordAnswer | nvarchar(255) |
| Gender | nchar(10) |
| profileApproved | Bit |
| RegisterConfirmGuide | Uniqueidentifier |
| ApprovedForForums | Bit |
| Trusted | Bit |
| DisplayInMemberList | Bit |
| WebSiteURL | nvarchar(100) |
| Country | nvarchar(100) |
| State | nvarchar(100) |
| Occupation | nvarchar(100) |
| Interests | nvarchar(100) |
| MSN | nvarchar(50) |
| Yahoo | nvarchar(50) |
| AIM | nvarchar(50) |
| ICQ | nvarchar(50) |
| dateCreated | Datetime |
| UserGuid | Uniqueidentifier |

جدول (٩) قواعد الاستخدام mp_UserRoles

| Column name | Data type |
|---|---|
| ID | Int |
| UserID | Int |
| RoleID | Int |
| UserGuid | Uniqueidentifier |
| RoleGuid | Uniqueidentifier |

جدول (١٠) إعدادات التعريف بالموودل mp_ModuleDefinitionSettings

| Column name | Data type |
|---|---|
| ID | Int |
| ModuleID | Int |
| SettingName | nvarchar(50) |
| SettingValue | nvarchar(max) |
| ControlType | nvarchar(50) |
| RegexvalidationExpressic | nvarchar(max) |
| FeatureGuide | Uniqueidentifier |
| ResourceFile | nvarchar(255) |
| ControlSrc | nvarchar(255) |
| SortOrder | Int |
| HelpKey | nvarchar(255) |
| GroupName | nvarchar(255) |

جدول (١١) القواعد mp_Roles

| Column name | Data type |
|---|---|
| RoleID | Int |
| SiteID | Int |
| RoleName | nvarchar(50) |
| DisplayName | nvarchar(50) |
| SiteGuid | Uniqueidentifier |
| RoleGuid | Uniqueidentifier |

- **الخطوة الثانية : تصميم الصفحة الرئيسية لقاعدة البيانات:**

تم إنشاء الواجهة الرئيسية لقاعدة البيانات كما فى الشكل التالى :

شكل (٥) الشاشة الرئيسية لقاعدة

وتحتوى الشاشة السابقة على الأتى :

- أداة للبحث داخل قاعدة بيانات الويب كما بالشكل التالى :

**شكل (٦) أداة للبحث داخل قاعدة البيانات**

- زر الرئيسية : للإنتقال لشاشة مقدمة الدخول للواجهة الرئيسية لقاعدة بيانات.
- زر خريطة الموقع : يعرض خريطة للموقع بمعنى محتوى الموقع من الصفحات الرئيسية ومحتوياتها من الصفحات الفرعية .
- محتويات صفحات الموقع يتضمن الأتى :

**شكل (٧) يوضح محتويات قاعدة بيانات**

- زر المعارف ويحتوى على المفاهيم والقوانين الإحصائية المراد إكسابها لطلاب الدراسات العليا من خلال قاعدة البيانات.

**شكل (٨) : يوضح المعارف الإحصائية (المفاهيم والقوانين )**

- زر المهارات الإحصائية ويحتوى على مهارات التحليل الإحصائى المراد إكسابها لطلاب الدراسات العليا وكذلك مهارات إستخدام قاعدة البيانات

**شكل (٩) : يوضح المهارات الإحصائية**

- زر مكتبة التحميل وهو يحتوى على ملفات الفيديو الخاصة بمهارات التحليل الإحصائى المراد إكسابها لطلاب الدراسات العليا بالإضافة على مهارات إستخدام قاعدة بيانات.

**شكل (١٠) يوضح جزء من مكتبة التحميل الخاصة بالمهارات الإحصائية**

- **الخطوة الثالثة : ربط قاعدة البيانات بالموقع :**

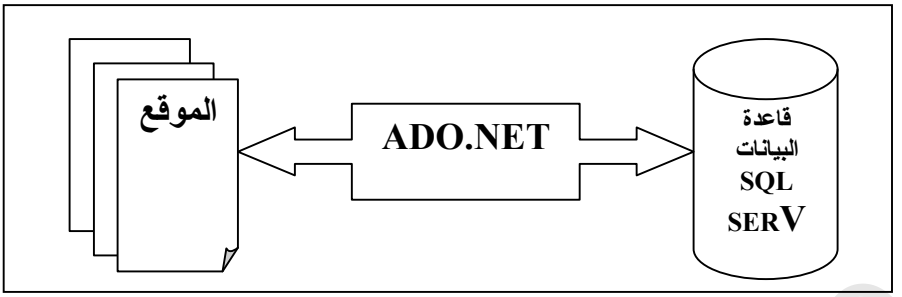
تم ذلك من خلال إستخدام التقنية ADO.NET حيث توفر نموذج إتصال فعال للربط بين الموقع وقاعدة البيانات SQL Server حيث أنه المسئول عن تحويل طلبات الحصول على بيانات من قاعدة البيانات إلى نظام DBMS ، والعكس يقوم بتحويل البيانات المرجعة من نظام DBMS إلى الموقع . ودور ADO.NET يعمل كوسيط بين قاعدة البيانات داخل DBMS وبين الموقع وهذا الدور يجعل منه فى حاجة لإيجاد وسيلة للتعامل مع قاعدة البيانات من جهة ، ومع صفحة ASPX من جهة أخرى .

ويستخدم ADO.NET مجموعتين مختلفتين من الكائنات البرمجية، أحدهما يتعامل مع DBMS والأخر مع واجهة الموقع، والمجموعة الأولى تسمى (مزودات البيانات Data providers ) وهى الجزء المسئول عن التفاهم مع نظام DBMS ويقوم مزود البيانات بالتعامل مع نظام DBMS من خلال مجموعة من الكائنات البرمجية ، تتمثل فى:

- كائن الإتصال (Connection object) : يعمل على توفير قناة الإتصال بين نظام DBMS و ADO.NET ، ويحتوى على معلومات الإتصال ، والقدرة على فتح قناة الإتصال وغلقها .
- Command : يحمل الأوامر التى يجب تنفيذها على قاعدة البيانات .
- قارئ البيانات Data reader للحصول على البيانات من قاعدة البيانات .

والمجموعة الثانية مخازن البيانات : والتى تعمل على توفير مجموعة من الكائنات البرمجية القادرة على حفظ البيانات المرسلة من قاعدة البيانات داخل الذاكرة ، وإتاحة هذه البيانات لعرضها داخل صفحة ASPX .

والشكل التالى يوضح أن ADO.NET يعمل على الوساطة بين واجهة التطبيق، ونظام DBMS:




**شكل (١١) يوضح أن ADO.NET يعمل على الوساطة بين واجهة التطبيق و نظام DBMS**

- **٤/٢/٣ رابعا : مرحلة النشر والعرض بالموقع:**

تحديد موقع لنشر صفحة الويب على الإنترنت: لرفع قاعدة البيانات علية حيث يتم تحديد خادم Server وتم تحديد عنوان خاص بالموقع وهو (www.dr-elsharkawy.com\m2 )

- **٥/٢/٣ خامساً : مرحلة الإستخدام والتنفيذ :**

وتنقسم مرحلة التنفيذ إلى مرحلتين هما : مرحلة التجريب ومرحلة التطبيق، وتهدف هذه المرحلة إلى تطوير البرنامج وخلوه من الأخطاء وتصحيح الأخطاء الموجودة به وتسجيل ملاحظات طلاب الدراسات العليا وإقتراحاتهم لتطوير قاعدة البيانات وعرضها على مجموعة من المحكمين وتجريبها وعمل التعديلات اللازمة حتى يصبح فى صورتة النهائية للتطبيق الفعلى.

- **التجريب :**

تهدف مرحلة التجريب إلى تجريب قاعدة البيانات للتأكد من صلاحيتها للتطبيق والإستخدام الفعلى لها وتطويرها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، والتجريب الفردى للبرنامج، وتجريب قاعدة البيانات على عينة إستطلاعية عددها (٥) طلاب من طلاب الدراسات العليا فى العام الجامعى (٢٠١١- ٢٠١٢ ).

- **١- عرض قاعدة بيانات الويب على مجموعة من المتخصصين :**

تم عرض قاعدة البيانات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم وعلوم الحاسب الألى للتعرف على مدى ملائمة قاعدة البيانات للمحتوى التعليمى والتعرف على أرائهم عن مدى صلاحية قاعدة البيانات للتطبيق والإستخدام .

- **٢- التطبيق التجريبى لقاعدة بيانات الويب على عينة إستطلاعية :**

وذلك بهدف معرفة الصعوبات التى يمكن أن تواجه التطبيق الفعلى لقاعدة بيانات الويب، ومدى تقبل طلاب الدراسات العليا لقاعدة بيانات الويب ، ومدى مناسبة معمل الحاسب للتطبيق الفعلى حيث : تم تجهيز عدد (٣) معامل للحاسب الالى بكلية التربية النوعية بدمياط، والتأكد من عمل جميع أجهزة الحاسب وعدم تعطل أى منها، وأنها متصلة بشبكة الأنترنت وتم تحميلها بالبرامج اللازمة لقاعدة بيانات الويب المقترحة وعدم وجود مشاكل عند تحميلها.

وتكونت عينة الدراسة الإستطلاعية مكونة من (٥) طلاب من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط – جامعة دمياط، فى العام الجامعى ٢٠١١- ٢٠١٢ ، من أجل الضبط العلمى المناسب لإجراء الدراسة الأساسية.

وأوضحت نتيجة التجربة الإستطلاعية ملاءمة معامل الحاسب للتطبيق الفعلى، ووضوح محتوى قاعدة بيانات الويب، وتقبل طلاب الدراسات العليا للتعامل مع قاعدة بيانات الويب المقترحة، وعدم وجود صعوبات عند التعامل مع قاعدة البيانات .

- **أهداف الدراسة الإستطلاعية** :

وهدف الباحث من خلال إجراء التجربة الإستطلاعية إلى ما يلى :-

- التدريب العملى قبل إجراء التجربة الأساسية .
- التأكد من فاعلية قاعدة البيانات المقترحة فى التعليم .
- ملاحظة المتعلم من حيث الأخطاء التى يقع فيها وكذلك الأجزاء التى يجد فيها صعوبة حتى يتم تعديلها فى قاعدة البيانات وذلك للوصول بقاعدة البيانات والادوات إلى المستوى الذى يمكن إستخدامها وتطبيقها فى التجربة الأساسية .
- التأكد من قدرة الباحثة على التفاعل مع قاعدة البيانات والشرح من خلالها
- حساب الزمن اللازم للتعلم عن طريق قاعدة البيانات .

- **عينة الدراسة الإستطلاعية** :

حيث قام الباحث بتجريب البرنامج على عينة إستطلاعية مكونة من (٥) طلاب من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط – جامعة المنصورة، فى العام الجامعى ٢٠١١- ٢٠١٢ ، من أجل الضبط العلمى المناسب لإجراء الدراسة الأساسية.

- **التطبيق الفعلى** :

وتتضمن مرحلة التطبيق عدد من الخطوات هى تقديم البرنامج للمتعلمين والتطبيق الفعلى لقاعدة البيانات، وتنفيذ البرنامج والتفاعل معه، كما تتضمن هذه المرحلة مراقبة الطلاب ورصد النتائج:

- **١- تقديم البرنامج للمتعلمين والتطبيق الفعلى لقاعدة البيانات** :

بعد الإنتهاء من تجريب قاعدة البيانات وعرضها على السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة والإقرار بصلاحية قاعدة البيانات، وملاءمتها لتحقيق الأهداف المنشودة وتنمية المهارات المطلوبة، تم التطبيق الفعلى لقاعدة البيانات من خلال تقديمها وعرضها على عينة البحث الأساسية من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية بدمياط وعددها (٣٠) طالبا، فى العام الجامعى ٢٠١١- ٢٠١٢، وإستغرق التطبيق العملى (٣٠) يوما. وأثناء التطبيق الفعلى لقاعدة البيانات وتنفيذها قامت الباحث بملاحظة أداء الطلاب ورصد نتائجهم، وقد لاحظت الباحث تقبل الطلاب لقاعدة البيانات.

- **٢- مراقبة الطلاب ورصد النتائج** :

أثناء التطبيق الفعلى لقاعدة البيانات وتنفيذها قام الباحث بمراقبة أداء الطلاب وتسجيل كل الملاحظات والتعليقات التى أبداها الطلاب وملاحظة

عمليات التفاعل والإتصال بين الطلاب وقاعدة البيانات ورصد نتائج الطلاب ومدى مشاركتهم وتفاعلهم مع قاعدة البيانات.

- **سادساً : التقويم** Evaluation

فى هذه المرحلة يتم تقييم قاعدة البيانات من خلال إصدار حكم من قبل السادة المحكمين و القياس البعدى لمستويات طلاب الدراسات العليا، وتحليل النتائج وتنقسم هذه المرحلة إلى الخطوات التالية:

- **القياس البعدى لمستويات المتعلمين** :

حيث يتم تطبيق قاعدة بيانات الويب على المتعلمين بعد عرضها على السادة المحكمين، ثم تطبيق الإختبار التحصيلى لقياس المستوى التحصيلى للطلاب، والتأكد من تنمية معارفهم المرتبطة بالتحليل الإحصائى .وكذلك تطبيق بطاقة الملاحظة للتأكد من تنمية مهارات التحليل الإحصائى لدى طلاب الدراسات العليا من خلال قاعدة بيانات الويب .

- **المعالجة الإحصائية** :

تم الإستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS وإستخدام الأساليب الإحصائية التالية:-

- أساليب الإحصاء الوصفى : لتحديد التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية والمتوسط الحسابى والإنحراف المعيارى .
- أساليب الإحصاء الإستدلالى :

لإختبار صحة الفروض من خلال الأساليب التالية :-

- إختبار "كا٢" (Chi- square Test) : لحساب دلالة فروق التكرار بين قبول ورفض كل عبارة من عبارات إستمارة الأسس والمعايير.
- إختبار ت (T-test) : لمعرفة الفرق بين المتوسطات، وكذلك قياس نسبة التحسن لعينة البحث للقياسين القبلى والبعدى فى التحصيل وذلك لإثبات فاعلية قاعدة بيانات الويب المقترحة .

- **تحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :

وفى هذه الخطوة تم تحليل النتائج الخاصة بقاعدة بيانات الويب وتفسيرها وتحليل أداء طلاب الدراسات العليا ، وسوف يتم توضيح ذلك فى الجزء الخاص بنتائج البحث.

- **إصدار الحكم على قاعدة البيانات** :

فى هذه الخطوة يتم إصدار الحكم على صلاحية قاعدة البيانات من خلال إستقراء نتائج التطبيق القبلى والبعدى، وإتضح للباحث أن قاعدة بيانات لها أثر فى تنمية الجانب المعرفى والأدائى للطلاب.

- **نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها** :

يتضمن هذا الفصل تحليل البيانات الخاصة بالبحث من واقع عينة البحث الأساسية (القياس القبلى ، القياس البعدى ) ومعالجتها إحصائيا بالطرق المناسبة للتحقق من فروض البحث وفيما يلى عرض نتائج البحث وفقا لتساؤلات البحث والإجابة عليها والتحقق من الفروض:

- **مناقشة تساؤلات وفروض البحث** :
- **للإجابة على السؤال الأول والذى ينص على** :

ما مهارات التحليل الإحصائى اللازمة لطلاب الدراسات العليا كلية التربية النوعية بدمياط ؟

- **أولا المعارف الخاصة بالتحليل الإحصائي** :

قام الباحث بإعداد قائمة لتحديد بعض معارف التحليل الإحصائى اللازمة لطلاب الدراسات العليا وكانت النتائج كما يلى:

**جدول ( ١٢) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمعارف المرتبطة بالتعامل مع قاعدة بيانات الويب**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ١ | يتعرف الطالب على خطوات تشغيل قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢ | يتعرف الطالب على واجهة الإستخدام للقاعدة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣ | يفهم الطالب أهمية قاعدة البيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤ | يدرك الطالب خطوات البحث داخل قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥ | يفهم الطالب خطوات تشغيل ملف فيديو | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦ | يتمكن الطالب من التعامل مع ملفات الوسائط المتعددة ( فيديو – صور) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧ | يتعرف الطالب على خطوات طباعة محتويات الصفحة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول ( ١٣) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمعارف المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى الوصفى (مقاييس النزعة المركزية)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| أولا : الوسيط Median | | | | | | | | |
| ٨ | يذكر الطالب مفهوم الوسيط لمجموعة من القيم | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩ | يفهم الطالب أهمية حساب الوسيط | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠ | يتعرف الطالب على الخواص الإحصائية للوسيط | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الوسيط لمجموعة من القيم إذا كان عدد القيم فرديا( بيانات غير مبوبة ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الوسيط لمجموعة من القيم إذا كان عدد القيم زوجيا( بيانات غيرمبوبة ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٣ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الوسيط ( من بيانات مبوبة ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة الوسيط من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٥ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالوسيط | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٦ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالوسيط | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| Mean الوسط الحسابى | | | | | | | | |
| ١٧ | يذكر الطالب مفهوم الوسط الحسابى لمجموعة من القيم | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٨ | يفهم الطالب أهمية حساب الوسط الحسابى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٩ | يتعرف الطالب على الخواص الإحصائية للوسط الحسابى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٠ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الوسط الحسابى من بيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢١ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الوسط الحسابى من بيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٢ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة الوسط الحسابى من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٣ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالوسط الحسابى | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٤ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالوسط الحسابى | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ثالثا : المنوال Mode | | | | | | | | |
| ٢٥ | يذكر الطالب مفهوم المنوال لمجموعة من القيم | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٦ | يفهم الطالب أهمية حساب المنوال | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٧ | يتعرف الطالب على الخواص الإحصائية للمنوال | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٨ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة المنوال من بيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٩ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة المنوال من بيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٠ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة المنوال من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣١ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالمنوال | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٢ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالمنوال | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| رابعا : الربيعات | | | | | | | | |
| ٣٣ | يتعرف الطالب على المفاهيم الخاصة بالربيعات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٤ | يفهم الطالب أهمية إستخدام الربيعات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٥ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الربيعات لبيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٦ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الربيعات لبيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٧ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة الربيعات من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٨ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالربيعات | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٩ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالربيعات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمعارف المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى الوصفى (مقاييس التشتت)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| أولا : المدى | | | | | | | | |
| ٤٠ | يتعرف الطالب على مفهوم المدى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤١ | يفهم الطالب أهمية حساب المدى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٢ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة المدى لبيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٣ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة المدى لبيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٤ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة المدى من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٥ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالمدى | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالمدى | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ثانيا : الإنحراف الربيعى | | | | | | | | |
| ٤٦ | يتعرف الطالب على مفهوم الإنحراف الربيعى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٧ | يفهم الطالب أهمية حساب الإنحراف الربيعى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٨ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الإنحراف الربيعى لبيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٩ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الإنحراف الربيعى لبيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٠ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة الإنحراف الربيعى من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥١ | يحلل الطالب النتائج الخاصة الإنحراف الربيعى | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٢ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة الإنحراف الربيعى | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ثالثا : الإنحراف المتوسط | | | | | | | | |
| ٥٣ | يتعرف الطالب على مفهوم الإنحراف المتوسط | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٤ | يفهم الطالب أهمية حساب الإنحراف المتوسط | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٥ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الإنحراف المتوسط لبيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٦ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الإنحراف المتوسط لبيانات غيرمبوبة | ١٥ | ١٠٠ | | | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٧ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة الإنحراف المتوسط من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٨ | يحلل الطالب النتائج الخاصة الإنحراف المتوسط | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٩ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة الإنحراف المتوسط | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| رابعا : التباين والإنحراف المعيارى | | | | | | | | |
| ٦٠ | يتعرف الطالب على مفهوم التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦١ | يتعرف الطالب على مفهوم الإنحراف المعيارى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٢ | يفهم الطالب أهمية حساب التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٣ | يفهم الطالب أهمية حساب الإنحراف المعيارى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٤ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة التباين من بيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦٥ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الإنحراف المعيارى من بيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٦ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة التباين من بيانات غيرمبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٧ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة الإنحراف المعيارى من بيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٨ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة التباين من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٩ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة الإنحراف المعيارى بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٠ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالتباين | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧١ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بالإنحراف المعيارى | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٢ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالتباين | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٣ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بالإنحراف المعيارى | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| خامسا : معامل الإختلاف | | | | | | | | |
| ٧٤ | يتعرف الطالب على مفهوم معامل الإختلاف | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٥ | يفهم الطالب أهمية إستخدام معامل الإختلاف | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٦ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة معامل الإختلاف من بيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٧ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة معامل الإختلاف من بيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٨ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة معامل الإختلاف من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٩ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بمعامل الإختلاف | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٠ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بمعامل الإختلاف | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول ( ١٥) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمعارف المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى الوصفى (مقاييس التوزيع)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| معامل الإلتواء Skewness | | | | | | | | |
| ٨١ | يتعرف الطالب على مفهوم معامل الإلتواء | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٢ | يفهم الطالب أهمية إستخدام معامل الإلتواء | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٣ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة معامل الإلتواء من بيانات مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٤ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة معامل الإلتواء من بيانات غير مبوبة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٥ | يميز الطالب بين القانون المستخدم لإيجاد قيمة معامل الإلتواء من بيانات مبوبة وغير مبوبة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٦ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بمعامل الإلتواء | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٧ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بمعامل الإلتواء | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول ( ١٦ ) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمعارف المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى الإستدلالى(الإحصاء البارامترى)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| أولا : إختبار ت T-test | | | | | | | | |
| ٨٨ | يتعرف الطالب على مفهوم إختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨٩ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٠ | يتعرف الطالب على شروط إستخدام إختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩١ | يذكر الطالب الأنواع المختلفة لإختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٢ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٣ | يميز الطالب بين الأنواع المختلفة لإختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٤ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٥ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار ت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ثانياً : تحليل التباين ANOVA | | | | | | | | |
| ٩٦ | يذكر الطالب مفهوم تحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٧ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار تحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٨ | يتعرف الطالب على الخواص الإحصائية لتحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٩٩ | يذكر الطالب الأنواع المختلفة لتحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٠ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة تحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠١ | يميز الطالب بين الأنواع المختلفة لإختبار تحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٢ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار تحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٣ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار تحليل التباين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول ( ١٧ ) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمعارف المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى الإستدلالى(الإحصاء اللابارامترى)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| أولا : إختبار كا٢ | | | | | | | | |
| ١٠٤ | يتعرف الطالب على مفهوم كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٥ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٦ | يتعرف الطالب على الأنواع المختلفة لإختبار كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٧ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة إختبار كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٨ | يميز الطالب بين الأنواع المختلفة لإختبار كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠٩ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٠ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار كا٢ | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ثانياً : إختبار مان – ويتنى Mann-Whitney | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١١ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار مان – ويتنى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٢ | يتعرف الطالب على حالات التطبيق للإختبار | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٣ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة إختبار مان – ويتنى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٤ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار مان – ويتنى | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٥ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار مان – ويتنى | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ثالثا : إختبار ولككسنWilcoxon Signed Rank | | | | | | | | |
| ١١٦ | يتعرف الطالب على مفهوم إختبار ولككسن | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٧ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار ولككسن | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٨ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة إختبار ولككسن | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١٩ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار ولككسن | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٠ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار ولككسن | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| رابعا : كروسكال واليز Kruskal–Wallis | | | | | | | | |
| ١٢١ | يتعرف الطالب على مفهوم إختبار كروسكال واليز | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٢ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار كروسكال واليز | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٣ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة إختبار كروسكال واليز | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٤ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار كروسكال واليز | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٥ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار كروسكال واليز | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| خامسا : إختبار فريدمانFriedman | | | | | | | | |
| ١٢٦ | يتعرف الطالب على مفهوم إختبار فريدمان | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٧ | يفهم الطالب أهمية إستخدام إختبار فريدمان | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٨ | يتمكن الطالب من إيجاد قيمة إختبار فريدمان | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢٩ | يحلل الطالب النتائج الخاصة بإختبار فريدمان | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٣٠ | يوجد الطالب نتائج التحليل الإحصائى الخاصة بإختبار فريدمان | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |

يتضح من الجداول السابقة أن قيم كا٢ المحسوبة لجميع عبارات الإستبانة الخاصة بتحديد بعض المعارف اللازمة للتحليل الإحصائى أكبر من كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١) لصالح الإستجابة مهمة مما يدل على أن الفرق بين التكرار المتوقع والمشاهد للعبارات دالة إحصائيا أى أنها لا ترجع لعامل الصدفة وكذلك أكد جميع أفراد عينة البحث على أهمية تلك المعارف ويتضح ذلك من إختيار معظمهم للإستجابة مهمة.

- **ثانيا: مهارات مجال التحليل الإحصائى اللازمة لطلاب الدراسات العليا.**

قام الباحث بإعداد قائمة لتحديد بعض مهارات التحليل الإحصائى اللازمة لطلاب الدراسات العليا وكانت النتائج كما يلى :

**جدول ( ١٨ ) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمهارات الخاصة باستخدام قاعدة بيانات الويب المقترحة**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسب | | غير مناسب | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ١ | تشغيل قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢ | التعامل مع واجهة الاستخدام للقاعدة | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣ | البحث داخل قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٤ | تشغيل ملف وسائط متعددة (فيديو) | ١٣ | ٨٦.٧ % | ٢ | ١٣.٣% | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٥ | تحميل ملف وسائط متعددة (فيديو) | ١٤ | ٩٣.٣ % | ١ | ٦.٧% | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٦ | طباعة محتوى الصفحة | ١٤ | ٩٣.٣ % | ١ | ٦.٧% | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٧ | التواصل مع مدير قاعدة البيانات | ١٣ | ٨٦.٧ % | ٢ | ١٣.٣% | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |

**جدول ( ١٩ ) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للمهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسب | | غير مناسب | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| | أولا : التعامل مع برنامج SPSS | | | | | | | |
| ٨ | إعداد برنامج SPSS داخل بيئة النوافذ | ١٢ | ٨٠% | ٣ | ٢٠% | ٥.٤٠ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٩ | تشغيل برنامج SPSS داخل بيئة النوافذ | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٠ | التعرف على واجهة البرنامج | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| | ثانيا : التعامل مع ملف البيانات | | | | | | | |
| ١١ | إنشاء ملف بيانات جديد New | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٢ | إستكشاف أنواع الملفات الموجودة مع أمر New | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٣ | حفظ الملف Save | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٤ | فتح ملف بيانات قديم Open | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| | ثالثا : طباعة محتوى الملف | | | | | | | |
| ١٥ | معاينة الملف قبل الطباعةPrint Preview | ١٣ | ٨٦.٧ % | ٢ | ١٣.٣% | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٦ | طباعة الملف Print | ١٣ | ٨٦.٧ % | ٢ | ١٣.٣% | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| | رابعا : التعامل مع عمليات العرض | | | | | | | |
| ١٧ | إخفاء الخطوط الفاصلة بين الأرقام فى صفحة البيانات | ١٣ | ٨٦.٧ % | ٢ | ١٣.٣% | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٨ | إخفاء شريط الأدوات القياسى Toolbars | ١٣ | ٨٦.٧ % | ٢ | ١٣.٣% | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |
| ١٩ | تغيير حجم الإيقونات فى شريط الأدوات القياسى | ١٢ | ٨٠% | ٣ | ٢٠% | ٥.٤٠ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٠ | إضافة مهام جديدة لشريط الأدوات القياسى | ١٥ | ١٠٠% | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |

**جدول ( ٢٠) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة لمهارة توصيف المتغيرات وإدخال البيانات**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسب | | غير مناسب | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| أولا : التعامل مع المتغيرات | | | | | | | | |
| ٢١ | توصيف المتغيرات | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٢ | إضافة متغيرجديد Insert | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٣ | حذف متغير Delete | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٤ | ترتيب قيم متغير معين Sort | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ثانيا : التعامل مع البيانات | | | | | | | | |
| ٢٥ | إدخال البيانات الكمية | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٦ | إدخال البيانات الوصفية (غير الكمية ) | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٧ | إدخال بيانات لعدد (n) من العينات (بيانات أكثرمن عينة | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٢٨ | تغيير حجم Size ونمط الكتابة Font فى صفحة البيانات | ١٤ | %٩٣.٣ | ١ | %٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مناسب |

**جدول ( ٢١ ) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة مهارات التحليل الإحصائى الوصفى**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسب | | غير مناسب | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| | | | | | | | | |
| ٢٩ | التحليل الإحصائى لمقاييس النزعة المركزية ( الوسط الحسابى Mean ، المنوال Mode ، الوسيط Median الربيع الأدنى ، والربيع الأعلى ) | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣٠ | التحليل الإحصائى لمقاييس التوزيع ( الإلتواء Skew ness ، التفرطح Kurtosis) | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣١ | التحليل الإحصائى لمقاييس التشتت ( التباين Variance، الإنحراف المعيارى Std– deviation ، المدى Range ) | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |

**جدول ( ٢٢ ) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة لمهارات التحليل الإحصائي الإستدلالى**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسب | | غير مناسب | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| أولا : الإحصاء البارامترى | | | | | | | | |
| ٣ | التحليل الإحصائى لاختبار T | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | لعينة واحدة One Sample T-Test | | | | | | | |
| ٣ ٣ | التحليل الإحصائى لاختبار T لمتوسطين غير مرتبطين لعينتين متساويتين ( عينات مستقلة ) | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣ ٤ | التحليل الإحصائى لاختبار T للعينتين الثنائيتين ( دلالة فروق متوسطين مرتبطين) | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣ ٥ | التحليل الإحصائى لإختبارتحليل التباين أحادى الإتجاة One-Way ANOVA | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣ ٦ | التحليل الإحصائى لإختبارتحليل التباين ثنائى الإتجاة بين المجموعات | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ثانيا : الإحصاء اللابارامترى | | | | | | | | |
| ٣ ٧ | التحليل الإحصائى لإختبار كاى تربيع | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣ ٨ | التحليل الإحصائى لإختبار Mann- Whitney | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٣ ٩ | التحليل الإحصائى لإختبار Wilcox on Signed Rank | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٤ ٠ | التحليل الإحصائى لإختبار Friedman | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |
| ٤ ١ | التحليل الإحصائى لإختبار Kruskal-Wallis | ١٥ | %١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مناسب |

يتضح من الجداول السابقة أن قيم كا٢المحسوبة لجميع عبارات الإستبانة الخاصة بتحديد بعض مهارات التحليل الإحصائى أكبر من كا٢الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١) لصالح الإستجابة مناسب مما يدل على أن الفرق بين التكرار المتوقع والمشاهد للعبارات دالة إحصائيا أى أنها لا ترجع لعامل الصدفة، وكذلك أكد جميع أفراد عينة البحث على أهمية تلك المهارات ويتضح ذلك من إختيار معظمهم للإستجابة مناسب.

- **للإجابة على السؤال الثاني وينص على** :

ما المعايير اللازمة لتصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا ؟ . قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد المعايير اللازمة لتصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا من خلال الخطوات التالية:

- إعداد استبانة بالمعايير بحيث يتضمن كل معيار بداخله مجموعة من المؤشرات.
- عرض الإستبانة على عينة البحث من الخبراء ملحق رقم (٢) فى تكنولوجيا التعليم وعلوم الحاسب.
- وضع المعايير التى تم تجمعها من خلال الدراسات والقراءات المختلفة فى إستبانه تتكون من مجالين رئيسين هما : المعايير التربوية، والمعايير التقنية حيث تضمنت المعايير التربوية :(٤) معايير ويندرج تحتها (١٩) مؤشر، ومجال المعايير التقنية :(٩) معايير ويندرج تحتها (٦٠) مؤشر، بحيث يكون مجموع عبارات الإستبانة (٧٩) عبارة، وتم تحديد استجابات المحكمين على هذه المؤشرات فى ضوء مقياس ثنائى وهو : مهمة، وغير مهمة، وجاءت نتائج الإستبانة كما يلى :

- **المجال الأول** : **المعايير التربوية**:

تم عرض الاستبانة على عينة البحث من الخبراء فى مجال تكنولوجيا التعليم وعلوم الحاسب للتعرف على مدى أهمية العبارات التى جاءت فى الإستبانه، وفيما يلى عرض نتائج تطبيق الإستبانة .

**جدول(٢٣) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التربوية لمجال الأهداف التعليمية للمحور الاول (الإلمام بأهداف قاعدة بيانات الويب التعليمية بصورة واضحة )**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ١ | تكون الاهداف شاملة وتغطى كل الاجزاء التعليمية الخاصة باستخدام برنامج SPSS والتعامل معه | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢ | تكون الاهداف محددة وبسيطة وواضحة الصياغة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣ | تركز الاهداف على اداء واحد ومحدد لكل منها | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٢٤) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التربوية لمجال الأهداف التعليمية للمحور الثانى(التمكن من صياغة الأهداف بما يلائم مخرجات التعلم المستهدفة من إستخدام قاعدة بيانات الويب)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٤ | تكون الأهداف مناسبة للتعرف على برنامج SPSS بشكل مبسط | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥ | تكون الأهداف مناسبة لتنمية المفاهيم والمعارف الخاصة بالتحليل الاحصائى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦ | تكون الأهداف مناسبة لإكساب مهارات (الأداء) التحليل الإحصائى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧ | تصاغ الأهداف بشكل متسلسل لتحقيق المخرجات المستهدفة. | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٨ | تصاغ الاهداف حسب مخرجات التعلم المستهدفة وإحتياجات المتعلمين وخصائصهم | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٢٥) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التربوية لمجال خصائص المتعلمين وحاجاتهم للمحور الثالث (دراسة خصائص المتعلمين وحاجاتهم فى مجال إستخدامهم لقاعدة بيانات الويب فى تعلم المفاهيم وإكتساب المهارات الإحصائية)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٩ | تلبى قاعدة البيانات الإحتياجات الفعلية للمتعلمين المرتبطة بالتحليل الإحصائى للبيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٠ | تنمى قاعدة البيانات الجوانب المعرفية لدى المتعلمين المرتبطة بمهارات التحليل الإحصائى للبيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١١ | تنمى قاعدة البيانات مهارات التحليل الإحصائى لدى المتعلمين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٢ | جذب إنتباه المتعلم وحثة على إكمال التعلم وإكتساب مهارات التحليل الإحصائى للبيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٣ | يتناسب المحتوى العلمى لقاعدة بيانات الويب مع مستوى المتعلمين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٤ | تلائم قاعدة بيانات الويب ميول وإهتمامات المتعلمين | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٢٦) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التربوية لمجال المصادر التعليمية للمحور الرابع (يراعي في تصميم قاعدة البيانات دراسة الواقع الفعلي للمصادر والامكانات اللازمة لإكساب مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ١٥ | توافر أجهزة حاسب لتشغيل قاعدة بيانات الويب بكفاءة وتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة بفعالية | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٦ | تحليل معوقات التطبيق العملى فى حدود الامكانات المتاحة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٧ | توفير الوقت للمتعلمين وفق امكاناتهم وقدراتهم لاكتساب المهارات المختلفة | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٨ | تحليل ورصد ملحقات الوسائط المتعددة لعرض محتوى قاعدة بيانات الويب بشكل مناسب | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ١٩ | تحليل ورصد ملحقات الوسائط الفائقة لعرض محتوى قاعدة بيانات الويب بشكل مناسب | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |

يتضح من الجداول السابقة أن قيم كا٢ المحسوبة لجميع عبارات الإستبانة الخاصة بتحديد الأسس والمعايير لتصميم قاعدة البيانات لمجال المعايير التربوية أكبر من كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١) ولصالح الإستجابة مهمة مما يدل على أن الفرق بين التكرار المتوقع والمشاهد للعبارات دالة إحصائيا أى أنها لا ترجع لعامل الصدفة وكذلك أكد جميع أفراد عينة البحث على أهمية تلك الأسس والمعايير والتى يجب أخذها فى الإعتبار عند تصميم قاعدة البيانات ويتضح ذلك من إختيار معظمهم للإستجابة مهمة .

- **المجال الثانى: المعايير التقنية:**

تم عرض الإستبانة على عينة البحث من الخبراء فى مجال تكنولوجيا التعليم وعلوم الحاسب للتعرف على مدى أهمية العبارات التى جاءت فى الإستبانه، وفيما يلى عرض نتائج تطبيق الاستبانة .

**جدول (٢٧) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور الأول (الإلمام بالمتطلبات اللازمة لتصميم قاعدة بيانات الويب)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٢٠ | توافر المكونات المادية ( Hardware ): جميع الأجهزة المادية فى النظام مثل الحاسبات والطابعات، وأجهزة الأتصالات والربط مع الإنترنت | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢١ | توافر البرمج الجاهزة ( Software) : مجموعة البرامج المستخدمة فى تصميم قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٢ | تحديد اللغات المستخدمة لبرمجة الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٣ | مراعاة السعة التخزينية على الخادم Server المراد الرفع عليه | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٤ | مراعاة تأمين وصيانة قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٢٨) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور الثانى (الإلمام بالخطوات الأساسية اللازمة لتصميم قاعدة بيانات الويب)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٢٥ | تحديد الغرض من قاعدة البيانات Database.(وهو إكساب مهارات التحليل الاحصائى لطلاب الدراسات العليا | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٦ | تحديد نوع قاعدة البيانات | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٧ | تحديد وسائل التصميم لقاعدة بيانات الويب ( اللغات – البرامج الجاهزة ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٨ | تحديد الجداول Tables التى تحتاج إليها فى قاعدة بيانات الويب والغرض لكل منها | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٢٩ | تحديد الحقول Fields التى تريدها فى جداول قاعدة بيانات الويب وتوصيفها | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٠ | تعريف الحقل او الحقول ذات القيم الفريدة Key Field بالجداول | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣١ | توضيح العلاقات Relational ship بين الجداول | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٢ | مراعاة عمليات التنسيق والألوان فى واجهة الإستخدام لقاعدة البيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٣ | مراعاة تصميم الإرتباطات المختلفة بالقاعدة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٤ | تحديد طريقة الربط بالخادم Server | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٥ | تحديد صلاحيات المستخدمين للقاعدة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٢٩) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور الثالث(القدرة على تصميم محتوى قاعدة البيانات بما يحقق الأهداف المرجوة منها)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٣٦ | يتسم المحتوى بالصحة والدقة العلمية | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٧ | يلائم محتوى قاعدة البيانات إحتياجات المتعلمين والمرتبط بالتحليل الإحصائى للبيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٨ | يتسم محتوى قاعدة البيانات من الجداول التى تحتوى على ( القوانين والمهارات الإحصائية والأمثلة ) بالسهولة والوضوح | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٣٩ | تحديد محتوى الجداول بالقاعدة (الحقول ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٠ | يغطى المحتوى الأفكار والمفاهيم والقوانين الإحصائية الأساسية | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤١ | يعرض المحتوى بطريقة متدرجة تبدأ بالبسيط إلى المعقد والمجرد | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٢ | يراعى فى عرض المحتوى المرونة بما يمكن المتعلمين من إستخدامه بشكل متكامل فى محاضراتهم ليساعدهم فى القيام بعملية التحليل الإحصائى للبيانات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٣ | توظف لقطات الفيديو داخل قاعدة بيانات الويب لإكساب مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٤ | تحتوى قاعدة بيانات الويب على الصور المختلفة الخاصة بالقوانين الإحصائية ونتائج التحليل الإحصائى للقوانين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٥ | تكون الأمثلة واضحة ومقروءة وخالية من الأخطاء | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٦ | يعرض المحتوى بأساليب تجذب الانتباه وتثير دافعية المتعلمين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٧ | يعرض المحتوى الخاص بالقوانين بصورة مفصلة من حيث ( القانون – التعريف – المزايا – الخواص الإحصائية – ملاحظات) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٣٠) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور الرابع (الإلمام بجميع أنواع البيانات الخاصة بقاعدة بيانات الويب)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٤٨ | إدخال البيانات الخاصة بالقوانين الإحصائية | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٤٩ | إدخال الأمثلة الخاصة بتنفيذ القوانين الإحصائية | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٠ | تحديد الحقول التى يمكن إستخدامها للبحث والإسترجاع وأسلوب إستخلاص بيانات هذه الحقول | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥١ | التعامل مع سجلات قاعدة البيانات من حيث ( البحث – الإستعراض – التعديل – الحذف– التحديث ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٢ | تحميل ملفات الفيديو الخاصة بشرح مهارات التحليل الإحصائى داخل قاعدة بيانات الويب | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٣ | تحميل الصور الخاصة بالقوانين ونتائج التحليل الإحصائى داخل قاعدة بيانات الويب | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٣١) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور الخامس (التمكن من إجراء عمليات التعديل المختلفة بقاعدة بيانات الويب)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٥٤ | إضافة بيانات جديدة داخل قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٥ | إلغاء(حذف ) بيانات من قاعدة بيانات الويب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٦ | تحديث السجلات | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٧ | إجراء عمليات النسخ والتكرار والصيانة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٣٢) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور السادس (القدرة على البحث عن معلومة معينة داخل قاعدة البيانات)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٥٨ | البحث عن معلومة معينة أو أكثر | ١٥ | ١٠٠ | | | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٥٩ | البحث عن قوانين معينة (القانون وشرح القاعدة الخاصة به) | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٠ | البحث عن معلومات خاصة بقانون معين (المزايا – العيوب– طريقة الإستخدام ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦١ | البحث عن أمثلة خاصة بقانون معين | ١٢ | ٨٠ | ٣ | ٢٠ | ٥.٤٠٠ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٢ | البحث عن لقطات الفيديو الخاصة بتنفيذ مهارات التحليل الإحصائى | ١٤ | ٩٣.٣ | ١ | ٦.٧ | ١١.٢٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٣ | البحث عن الملفات التى تحتوى على الشرح الخاص بتحليل نتائج قانون ما | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٤ | البحث عن الملفات التى تحتوى على التفسير الخاص بنتائج الجداول الإحصائية الخاصة بقانون معين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٣٣) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحورالسابع (طباعة النتائج المستخرجة من قاعدة بيانات الويب بصورة بسيطة ومنظمة)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٦٥ | ضبط إعدادات الصفحة Page setup | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٦ | عرض النتائج على الشاشة أو الطابعة بشكل منسق | ١٣ | ٨٦.٧ | ٢ | ١٣.٣ | ٨.٠٦٧ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٧ | إستنتاج المعلومات من قاعدة البيانات وطباعتها بأشكال وطرق متنوعة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٨ | طباعة بيانات أى جدول بصورة منظمة وسليمة | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٦٩ | طباعة المخرجات الخاصة بناتج التحليل الإحصائى الخاص بقانون معين | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٠ | طباعة المخرجات الخاصة بالجداول الإحصائية التى تظهر مع النتائج | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٣٤) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور الثامن(الإلمام بالأمثلة الإحصائية بصورة بسيطة وواضحة ومناسبة للأهداف التعليمية)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٧١ | تشتمل قاعدة البيانات على تطبيقات عملية بعد كل مهمة مناسبة للأهداف التعليمية ( تطبيقات خاصة بالقوانين والمهارات الإحصائية) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٢ | تضاغ الأمثلة والتدريبات بطريقة بسيطة وواضحة ومناسبة لهؤلاء الطلاب | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٣ | تركز الأمثلة والتدريبات على قياس الأهداف التعليمية المحددة والخاصة بمهارات التحليل الإحصائى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٤ | مراعاة تعدد الإختبارات الموجودة بالقاعدة (أسئلة موضوعية ) | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

**جدول (٣٥) التكرارات والنسب المئوية وكا٢ المحسوبة ومستوى الدلالة للأسس والمعايير التقنية لمجال التصميم للمحور التاسع(تشتمل قاعدة بيانات الويب على تقويم ذاتي لقياس مدى تعلم طلاب الدراسات العليا وتنمية مهاراتهم)**

| م | العبارات | الاستجابات | | | | كا٢ المحسوبة | مستوى الدلالة | الاتجاه العام |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مهمة | | غير مهمة | | | | |
| | | التكرار ك | النسبة المئوية % | التكرار ك | النسبة المئوية % | | | |
| ٧٥ | يركز كل سؤال على فكرة واحدة فقط | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٦ | تكون الأسئلة متدرجة فى مستوى صعوبتها | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٧ | تكون الأسئلة متنوعة وتغطى جوانب المحتوى | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٨ | تكون الأسئلة موجهة لقياس تحقق الأهداف ونواتج التعلم | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |
| ٧٩ | تصاغ الأسئلة بطريقة واضحة وبسيطة يفهمها المتعلم | ١٥ | ١٠٠ | – | – | ١٥ | ٠.٠١ | مهمة |

يتضح من الجداول السابقة أن قيم كا٢ المحسوبة لجميع عبارات الإستبانة الخاصة بتحديد الأسس والمعايير لتصميم قاعدة البيانات لمجال المعايير التقنية أكبر من كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (١) ولصالح الإستجابة مهمة مما يدل على أن الفرق بين التكرار المتوقع والمشاهد للعبارات دالة إحصائيا أى أنها لا ترجع لعامل الصدفة وكذلك أكد جميع أفراد عينة البحث على أهمية تلك الأسس والمعايير والتى يجب أخذها فى الإعتبار عند تصميم قاعدة البيانات ويتضح ذلك من إختيار معظمهم للإستجابة مهمة.

- **التعليق العام على نتائج إستبانة تحديد المعايير(التربوية والتقنية ) الخاصة بتصميم قاعدة البيانات** :

إتضح من الجداول السابقة أن قيم كا٢ المحسوبة أكبر من كا٢ الجدولية لصالح الإستجابة مهمة بالنسبة للأسس والمعايير التربوية والتقنية لإستبانة تحديد الأسس والمعايير التربوية والتقنية الخاصة بتصميم قاعدة البيانات وذلك بعد تثبيت أثر المتغيرات الأخرى التى يصعب ضبطها والتحكم فيها .

حيث حصلت العبارات السابقة على نسبة مئوية مرتفعة فى إستجابة مهمة حيث أكد أفراد العينة على ضرورة إتسام محتوى قاعدة البيانات بالصحة والدقة العلمية والسهولة والوضوح والمرونة بما يمكن المتعلمين من إستخدامة بشكل متكامل ويسهل لهم عملية التعلم للمعارف والمهارات الإحصائية وكذلك إتسامة بالتدرج من البسيط إلى المعقد وأن يلبى إحتياجات المتعلمين ويعمل على جذب الإنتباه وإثارة دافعية المتعلمين وذلك من خلال توظيف لقطات الفيديو داخل قاعدة البيانات وإستخدام الصور، وكذلك أهمية وجود أداة للبحث داخل قاعدة البيانات للبحث عن المعارف والمهارات الإحصائية وأهمية وجود أمثلة داخل القاعدة تتصف بالبساطة والوضوح وتكون مناسبة للأهداف التعليمية ويتضح ذلك من خلال إختيار معظمهم للإستجابة مهمة.

كما أكد البحث الحالى على أهمية إستخدام قواعد البيانات فى التعليم الجامعى وخاصة طلاب الدراسات العليا لما لها من قدرة على تنمية المعارف الخاصة بالمتعلمين فى مجال التحليل الإحصائى وسرعة الحصول على المعلومات وأمن وسلامة البيانات وإثارة اهتمام الطلاب مما يخلق لديهم مزيدا من النشاط والرغبة في التعليم.

كما اتفق البحث الحالى مع دراسة (وليد غالى ،٢٠٠٥)، و(عماد محمد سالم، ٢٠٠١) فى التأكيد على أهمية قواعد البيانات حيث تساعد على سرعة الحصول على البيانات وسهولة ترتيبها وتنظيمها وكذلك الإستفادة من إمكانيات فرز البيانات والبحث والإستعلام عن البيانات بدقة ويسر، والمشاركة على البيانات، وتقليل التكرار فى البيانات، وتجنب التضارب فى النتائج، والتحديث، والتكاملية، وأمن البيانات .

- **وللإجابة على السؤال الرابع والذى ينص على**:

ما أثر قاعدة بيانات وإدارتها فى تنمية مهارات التحليل الاحصائى لطلاب الدراسات العليا؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال إختبار الفروض التالية :

- **الفرض الأول والذى ينص على** :

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية للتحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى.

**جدول (٣٦): يبين قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطلاب للقياسين القبلى والبعدى بالنسبة لنتائج الإختبار التحصيلى المعرفى**

| المجموعة | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | قبلى | ١٠.٦٠٠٠ | ٤٢.٧٦٦٧ | ١.٨٥١١ | ٢٩ | ١٢٦.٥٤٥ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥٣.٣٦٦٧ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدى أكبر من متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلى فى الإختبار التحصيلى (٥٣,٣٦) بينما بلغ متوسط درجاتِ الطلاب فى التطبيق القبلى (١٠,٦) . وتشير النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى القياسين (القبلى- البعدى) لصالح التطبيق البعدى وأن هذا الفرق جوهرى ولا يرجع لعامل الصدفة، حيث نجد قيمة (ت) المحسوبة والتى بلغت (١٢٦,٥٤) ودرجات حرية (٢٩) تدل على إرتفاع مستوى التحصيل لدى الطلاب بعد التعلم بإستخدام قاعدة البيانات وإدارتها. ويفسر الباحث هذا التمايز بين القياسين القبلى والبعدى يرجع إلى الأثر الفعال الذى أحدثتة قاعدة البيانات فى بناء المعرفة لدى الطلاب .

- **الفرض الثانى والذى ينص على** :

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى القياسين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة أداء مهارات التحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى . ولإختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طلاب عينة البحث فى القياسين القبلى والبعدى، وذلك بإستخدام إختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين للعينة التى تعلمت من خلال التعامل مع قاعدة البيانات والجداول التالية توضح ذلك

- **المحور الاول** :

**جدول (٣٧) متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطات والإنحراف المعيارى وقيمة ت المحسوبة للمهارات الخاصة بإستخدام قاعدة بيانات الويب المقترحة**

| المهارات | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تشغيل قاعدة البيانات | قبلى | ٢.٦٣٣٣ | ٢.٣٦٦٧ | ١.٠٩٨١ | ٢٩ | ١١.٨٠٥ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| التعامل مع واجهة الإستخدام للقاعدة | قبلى | ١.٩٣٣٣ | ٣.٠٦٦٧ | ٠.٧٨٤٩ | ٢٩ | ٢١.٤٠٠ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| البحث داخل قاعدة بيانات الويب | قبلى | ٢.٣٣٣٣ | ٢.٦٦٦٧ | ٠.٧٥٨١ | ٢٩ | ١٩.٢٦٧ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| تشغيل ملف فيديو من قاعدة البيانات | قبلى | ٢.٠٣٣٣ | ٢.٩٦٦٧ | ٠.٨٥٠٣ | ٢٩ | ١٩.١١٠ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| تحميل ملف فيديو من قاعدة البيانات (على الجهاز) | قبلى | ١.٩٣٣٣ | ٣.٠٦٦٧ | ٠.٨٨٨٣ | ٢٩ | ١٩.٣٤٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| طباعة محتوى الصفحة | قبلى | ٤.٨٣٣٣ | ٠.١٦٦٧ | ٠.٣٧٩٠ | ٢٩ | ٢.٤٠٨ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| التواصل مع مدير قاعدة البيانات | قبلى | ٢.٤٠٠٠ | ٢.٦٠٠٠ | ٠.٦٢١٥ | ٢٩ | ٢٢.٩١٥ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠ | | | | | |

- **المحور الثانى: المهارات الخاصة بالتحليل الإحصائى داخل قاعدة البيانات:**

**جدول (٣٨) متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطات والإنحراف المعيارى وقيمة ت المحسوبة للمهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS**

| المهارات | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إعداد برنامج SPSS | قبلي | ٢.٣٣٣٣ | ٢.٦٦٦٧ | ١.٦٨٨٤ | ٢٩ | ٨.٦٥١ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| تشغيل برنامج SPSS | قبلي | ٢.٩٣٣٣ | ٢.٠٦٦٧ | ١.٥٥٢٢ | ٢٩ | ٧.٢٩٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| التعامل مع واجهة البرنامج | قبلي | ١.٧٣٣٣ | ٣.٢٦٦٧ | ٠.٧٨٤٩ | ٢٩ | ٢٢.٧٩٥ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| انشاء ملف بيانات جديد | قبلي | ١.٥٣٣٣ | ٣.٤٦٦٧ | ٠.٨٩٩٦ | ٢٩ | ٢١.١٠٨ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| التعرف على انواع ملفات البيانات مع أمر New | قبلي | ١.٢٣٣٣ | ٣.٧٦٦٧ | ٠.٤٣٠٢ | ٢٩ | ٤٧.٩٥٨ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| حفظ ملف بيانات | قبلي | ٣.٢٠٠٠ | ١.٨٠٠٠ | ١.١٨٦١ | ٢٩ | ٨.٣١٢ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| فتح ملف بيانات قديم | قبلي | ٢.٣٠٠٠ | ٢.٧٠٠٠ | ١.٦٤٣٢ | ٢٩ | ٩.٠٠٠ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| معاينة الملف قبل الطباعة | قبلي | ٢.٣٣٣٣ | ٢.٦٦٦٧ | ١.٩١٧٩ | ٢٩ | ٧.٦١٦ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| طباعة الملف | قبلي | ٣.٩٠٠٠ | ١.١٠٠٠ | ٠.٧٥٨٩ | ٢٩ | ٧.٩٤٠ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| إخفاء الخطوط الفاصلة بين الأرقام فى صفحة البيانات | قبلي | ٢.٠٦٦٧ | ٢.٨٦٦٧ | ١.٢٢٤٣ | ٢٩ | ١٢.٨٢٥ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٣٣٣ | | | | | |
| إخفاء شريط الأدوات القياسى | قبلي | ١.٩٦٦٧ | ٣.٠٣٣٣ | ١.٢٩٩٤ | ٢٩ | ١٢.٧٨٦ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| تغيير حجم الأيقونات فى شريط الأدوات القياسى | قبلي | ١.٢٠٠٠ | ٣.٧٣٣٣ | ٠.٤٤٩٨ | ٢٩ | ٤٥.٤٦٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٣٣٣ | | | | | |
| إضافة مهام جديدة لشريط الأدوات القياسى | قبلي | ١.١٠٠٠ | ٣.٦٩٩٩ | ٠.٤٩٠١ | ٢٩ | ٤٠.٦٠٢ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٧٣٣٣ | | | | | |

**جدول (٣٩) متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطات والإنحراف المعيارى وقيمة ت المحسوبة لمهارة توصيف المتغيرات وإدخال البيانات**

| المهارات | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توصيف المتغيرات | قبلي | ١.٢٦٦٧ | ٣.٦٠٠٠ | ٠.٤٩٨٣ | ٢٩ | ٣٩.٥٧٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٦٦٧ | | | | | |
| إضافة متغير جديد | قبلي | ١.١٣٣٣ | ٣.٧٠٠٠ | ٠.٥٣٥٠ | ٢٩ | ٣٧.٨٨١ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٣٣٣ | | | | | |
| حذف متغير | قبلي | ١.٢٣٣٣ | ٣.٦٣٣٣ | ٠.٤٩٠١ | ٢٩ | ٤٠.٦٠٢ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٦٦٧ | | | | | |
| ترتيب قيم متغير | قبلي | ١.١٦٦٧ | ٣.٧٣٣٣ | ٠.٤٤٩٨ | ٢٩ | ٤٥.٤٦٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٠٠٠ | | | | | |
| إدخال البيانات الرقمية | قبلي | ١.١٦٦٧ | ٣.٨٣٣٣ | ٠.٣٧٩٠ | ٢٩ | ٥٥.٣٩١ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| إدخال البيانات الوصفية (غير الكمية ) | قبلي | ١.١٠٠٠ | ٣.٦٦٦٧ | ٠.٤٧٩٥ | ٢٩ | ٤١.٨٨٧ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٧٦٦٧ | | | | | |
| تغيير حجم ونمط الكتابة فى صفحة البيانات | قبلي | ٤.٨٣٣٣ | ٠.١٦٦٧ | ٠.٣٧٩٠ | ٢٩ | ٢.٤٠٨ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| إدخال بيانات لعدد N من العينات | قبلي | ١.٠٦٦٧ | ٣.٨٠٠٠ | ٠.٤٠٦٨ | ٢٩ | ٥١.١٥٩ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٦٦٧ | | | | | |

**جدول (٤٠) متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطات والإنحراف المعيارى وقيمة ت المحسوبة لمهارات التحليل الإحصائى الوصفى**

| المهارات | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقاييس النزعة المركزية (الوسط والوسيط والمنوال والربيعات ) | قبلي | ١.٢٦٦٧ | ٣.٧٣٣٣ | ٠.٤٤٩٨ | ٢٩ | ٤٥.٤٦٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| مقاييس التوزيع ( إيجاد الإلتواء والتفرطح ) | قبلي | ١.١٦٦٧ | ٣.٨٣٣٣ | ٠.٣٧٩٠ | ٢٩ | ٥٥.٣٩١ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| مقاييس التشتت (إيجاد التباين والإنحراف المعيارى والمدى | قبلي | ١.٢٦٦٧ | ٣.٧٣٣٣ | ٠.٤٤٩٨ | ٢٩ | ٤٥.٤٦٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |

**جدول (٤١) متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطات والإنحراف المعيارى وقيمة ت المحسوبة لمهارات التحليل الإحصائى الإستدلالى**

| المهارات | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إختبار T لعينة واحدة | قبلي | ١.١٦٦٧ | ٣.٦٣٣٣ | ٠.٤٩٠١ | ٢٩ | ٤٠.٦٠٢ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٠٠٠ | | | | | |
| إختبار T لمتوسطين غير مرتبطين | قبلي | ١.٣٣٣٣ | ٣.٤٠٠٠ | ٠.٤٩٨٣ | ٢٩ | ٣٧.٣٧٤ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٧٣٣٣ | | | | | |
| إختبار T للعينتين الثنائيتين | قبلي | ١.٤٠٠٠ | ٣.٥٣٣٣ | ٠.٥٠٧٤ | ٢٩ | ٣٨.١٤٠ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٣٣٣ | | | | | |
| إختبار تحليل التباين أحادى الإتجاه | قبلي | ١.٢٣٣٣ | ٣.٦٦٦٧ | ٠.٤٧٩٥ | ٢٩ | ٤١.٨٨٧ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٠٠٠ | | | | | |
| إختبار تحليل التباين ثنائى الإتجاه | قبلي | ١.٣١٠٣ | ٣.٥٥١٧ | ٠.٥٧٢٤ | ٢٩ | ٣٣.٤١٨ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٦٢١ | | | | | |
| إختبار كاى تربيع | قبلي | ١.٣٦٦٧ | ٣.٦٠٠٠ | ٠.٤٩٨٣ | ٢٩ | ٣٩.٥٧٣ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٦٦٧ | | | | | |
| إختبار مان- ويتنى | قبلي | ١.٢٦٦٧ | ٣.٦٦٦٧ | ٠.٥٤٦٧ | ٢٩ | ٣٦.٧٣٧ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٩٣٣٣ | | | | | |
| إختبار ولككسن | قبلي | ١.١٣٣٣ | ٣.٧٠٠٠ | ٠.٥٣٥٠ | ٢٩ | ٣٧.٨٨١ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٣٣٣ | | | | | |
| إختبار كروسكال- واليز | قبلي | ١.٢٠٠٠ | ٣.٨٠٠٠ | ٠.٤٠٦٨ | ٢٩ | ٥١.١٥٩ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٥.٠٠٠٠ | | | | | |
| إختبار فريدمان | قبلي | ١.٣٠٠٠ | ٣.٥٦٦٧ | ٠.٥٠٤٠ | ٢٩ | ٣٨.٧٦٠ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ٤.٨٦٦٧ | | | | | |

**جدول رقم (٤٢) يبين قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات الطلاب للقياسين القبلى والبعدى بالنسبة لنتائج بطاقة ملاحظة الأداء المهارى**

| المجموعة | الاختبار | متوسط الدرجات | الفرق بين المتوسطات | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | قبلى | ٥٥.٠٩٧٦ | ٩٣.١٩٥١ | ٢٧.٥٦٤٧ | ٢٩ | ٢١.٦٤٩ | ٠.٠١ |
| | بعدى | ١٤٨.٢٩٢٧ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيق البعدى أكبر من متوسط الدرجات فى التطبيق القبلى، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدى فى بطاقة الملاحظة (١٤٨,٢٩) بينما بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلى (٥٥,٠٩).

ويشير الجدول السابق إلى أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٢١,٦٤٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٩) وهذا يدل على وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب فى القياسين (القبلى - البعدى ) فى نتائج بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدى، أى بعد التعلم بإستخدام قاعدة البيانات المقترحة، مما يدل على فاعلية قاعدة البيانات المقترحة، وهذا يدل على تحقق الفرض الأول من فروض البحث.

- **الفرض الثالث والذى ينص على** :

"يوجد إرتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠٥. بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية المرتبطة بالتحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى"

- **خطوات إختبار ذلك الفرض** :

- حساب المتوسط والإنحراف المعيارى لدرجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى.
- حساب معامل الإرتباط .

وفى ضوء ذلك تم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول التالى :

**جدول (٤٣) يوضح معامل الإرتباط بين متوسط درجات عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية المرتبطة بالتحليل الإحصائى**

| المجموعة | ن | الاختبار | متوسط الدرجات | الانحراف المعياري | معامل الإرتباط | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٠ | قبلي | ١٠.٦٠٠٠ | ١.٨٥١١ | ٠.٨٣٢ | ١٢٦.٥٤٥ | ٠.٠١ |
| | | بعدى | ٥٣.٣٦٦٧ | | | | |

من الجدول السابق يتضح أن قيمةٍ معامِل الإرتباط (٠,٨٣٢) وهى قيمة موجبة تدل على أن هناك إرتباطا طرديا تاما بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية المرتبطة بالتحليل الإحصائى ولصالح التطبيق البعدى مما يدل على فاعلية قاعدة البيانات وإدارتها، وهذا يدل على تحقق الفرض الثانى من فروض البحث.

ولحساب نسبة الكسب المعدل بالنسبة للجانب المهارى الخاص بأداء طلاب الدراسات العليا لمهارات التحليل الإحصائى تم اتباع الخطوات العليا :

- حساب متوسط درجات أفراد عينة البحث فى القياسين القبلى والبعدى لمهارات بطاقة الملاحظة .
- استخدام معادلة بلاك لتحديد نسبة الكسب المعدل كما يلى :

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص}- \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص}- \text{س}}{\text{د}}$$

حيث ص : متوسط درجات أفراد العينة فى القياس البعدى، س: متوسط درجات أفراد العينة فى القياس القبلى، د : الدرجة الكلية لمهارات بطاقة الملاحظة، ويمكن توضيح نتيجة معادلة الكسب المعدل كما يلى :

جدول (٤٤) نسبة الكسب المعدل لقياس فاعلية قاعدة بيانات الويب المقترحة بالنسبة للجانب المهارى

| المقياس | ن | س | ص | د | نسبة الكسب المعدل |
|---|---|---|---|---|---|
| بطاقة ملاحظة الأدائين | ٣٠ | ٥٥.٠٩٧٦ | ١٤٨.٢٩٢٧ | ٢٠٥ | ١.١٦ |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل للجانب المهارى وهى تساوى ١,١٦ تؤكد على فاعلية قاعدة بيانات فى تنمية مهارات التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا.

ولحساب نسبة الكسب المعدل بالنسبة للجوانب المعرفية لطلاب الدراسات العليا الخاصة بالتحليل الإحصائى تم اتباع الخطوات العليا :

- حساب متوسط درجات أفراد عينة البحث فى القياسين القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى.
- استخدام معادلة بلاك لتحديد نسبة الكسب المعدل كما يلى :

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث ص : متوسط درجات أفراد العينة فى القياس البعدى، س: متوسط درجات أفراد العينة فى القياس القبلى، د : الدرجة الكلية للاختبار التحصيلى، ويمكن توضيح نتيجة معادلة الكسب المعدل كما يلى :

جدول (٤٥) نسبة الكسب المعدل لقياس فاعلية قاعدة بيانات الويب المقترحة بالنسبة للجانب المعرفى

| المقياس | ن | س | ص | د | نسبة الكسب المعدل |
|---|---|---|---|---|---|
| بطاقة ملاحظة الأدائين | ٣٠ | ١٠.٦٠٠٠ | ٥٣.٣٦٦٧ | ٦٠ | ١.٥٧ |

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل للجانب المعرفى وهى تساوى ١,٥٧ تؤكد على فاعلية قاعدة بيانات الويب المقترحة فى اكساب معارف التحليل الإحصائى لطلاب الدراسات العليا .

- **نتائج البحث** :

تم التوصل إلى مجموعة من المعايير اللازمة لتصميم قاعدة بيانات وإدارتها وقسمت إلى معايير رئيسية هى:

- المعايير التربوية:
- المعايير التقنية

ويندرج من كل منهما المؤشرات الخاصة بها والسابق توضيحها.

- **ثانياً : بالنسبة لفاعلية قاعدة البيانات وإدارتها** :

أثبتت النتائج ما يلى :

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى تطبيق الإختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية لصالح التطبيق البعدى مما يدل على فاعلية قاعدة البيانات وإدارتها وتأثيرها فى تحصيل المعلومات والمعارف المرتبطة بالتحليل الإحصائي ، ومما سبق تتأكد صحة الفرض الاول من فروض البحث .

- كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب عينة البحث التى تعلمت بمساعدة قاعدة البيانات المقترحة فى الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدى مما يدل على فاعلية قاعدة بيانات وإدارتها وتأثيرها فى اكتساب مهارات التحليل الإحصائى مقارنة بالقياس القبلى وهذا يؤكد صحة الفرض الثانى من فروض البحث.
- وجود إرتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للإختبار التحصيلى الخاص بالجوانب المعرفية المرتبطة بالتحليل الإحصائى لصالح التطبيق البعدى وهذا يؤكد صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

وترجع تلك الفاعلية للأسباب الأتية التى يركزعليها البحث الحالى:

- الإستعانة بالمعايير التى تم التوصل إليها فى تصميم قاعدة البيانات المقترحة
- تساعد قواعد البيانات على سهولة البحث والإستعلام عن البيانات والمعلومات المخزنة بها.
- تساعد قواعد البيانات على تسهيل العملية التعليمية وعملية عرض المادة المطلوبة بالإضافة إلى ما تتمتع به من مرونة في زيادة معدل المادة المعروضة.
- تساعد قواعد البيانات على إثارة اهتمام الطلاب بالموضوعات الدراسية مما يخلق لديهم مزيدا من النشاط والرغبة في التعليم.
- تعمل قواعد البيانات على تخزين كم هائل من البيانات.
- توفر قواعد البيانات السرعة والدقة والمعلومات عند الطلب .
- تحقق قواعد البيانات السرية الكاملة للبيانات المخزنة بها.

- **التوصيات** :

- الإهتمام بتدريس برامج تعليمية بإستخدام الحاسب لطلاب الدراسات العليا.
- الإهتمام بتنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب الدراسات العليا من خلال إختيار أنشطة وخبرات تعليمية تساعد على تحقيق ذلك .
- الإهتمام بتطوير برمجيات لتعليم الإحصاء بما يساعد على تحصيل الطلاب للمفاهيم والمهارات الإحصائية .
- يجب تطوير البرامج التعليمية التى يقوم طلاب الدراسات العليا بدراستها قبل إنخراطهم فى بحوث الماجستير والدكتوراة .
- الإهتمام بالوسائل التكنولوجية الحديثة فى مجال الإحصاء.
- تنوع أساليب تقويم الطلاب فى الإحصاء بحيث تشمل إختبارات تقيس مدى إكتساب الطلاب للمهارات الإحصائية بإستخدام برامج الحاسب الذكية.
- إتباع أسلوب التقويم المستمر الذى يتيح الفرصة لعملية التغذية الراجعة التى تقود إلى عملية الإتقان

- **البحوث المقترحة** :

- تصميم قاعدة بيانات قائمة على النظم الذكية للمساعدة فى تنمية الجوانب المعرفية فى البرمجة لدى طلاب الفرقة الأولى بشعبة الحاسب الالى بكلية التربية النوعية بدمياط .

- تصميم قاعدة بيانات قائمة على النظم الذكية للمساعدة فى تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الفرقة الأولى بشعبة الحاسب الالى بكلية التربية النوعية بدمياط .
- إستخدام النظم الخبيرة فى التعليم.

- **المراجع** :
- **أولا** : **المراجع العربية** :


١- أحمد السيد عامر(٢٠٠٧). *الإحصاء الوصفى والتحليلى*. القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

٢- أحمد عبد السميع طبيه (٢٠٠٨).*مبادئ الإحصاء*. عمان : دار البداية .

٣- أحمد عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٧). *تأثير إستخدام المنظم المتقدم وفعالية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاصة فى التربية*. كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، بحث منشور فى مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ١٧(٧٠) .

٤- أمانى موسى محمد (٢٠٠٧). *التحليل الإحصائى للبيانات*. كلية الهندسة. جامعة القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث فى العلوم الهندسية .

٥- البيومى عوض عوض طاقية (٢٠٠٨). *التحليل الإحصائى فى العلوم الإجتماعية تطبيقات بإستخدام برنامج SPSS*. المكتبة العصرية بالمنصورة : دار المغربى للطباعة .

٦- الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم(٢٠٠١). المدرسة الإلكترونية. المؤتمر العلمى الثامن. *المؤتمر الوطنى للحاسب الالى والتعليم*. القاهرة .

٧- آيات محمد عبد العاطى (٢٠٠٩). بناء القدرات الإحصائية بين الجامعات ومؤسسات العمل الإحصائى .*المؤتمر الإحصائى العربى الثانى "لا تنمية بدون إحصاء* " ،الجماهرية العربية الليبية ، ٢- ٤ نوفمبر

٧- جلال الصياد وأخرون (٢٠٠٧). *الإحصاء لطلاب الدراسات الإقتصادية والإدارية*. جامعة الملك عبد العزيز : دار حافظ للنشر والتوزيع .

٨- جمال محمد شاكر محمد (٢٠٠٥). *التحليل الإحصائى للبيانات بإستخدامSPSS* . الأسكندرية : الدار الجامعية .

٩- جيهان محمود السيد أحمد (٢٠٠٥). *الأساليب الإحصائية فى المكتبات والمعلومات* . الأسكندرية : دار الثقافة العلمية .

١٠- حليم حبيب حنا (٢٠٠٢ ). *نمذجة البيانات فى قواعد البيانات والتحويل بين النماذج* . الرياض : معهد الإدارة العامة للطباعة والنشر.

١١- زكريا الشربينى (٢٠٠١). *الإحصاء اللابارامترى مع إستخدام SPSS فى العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

١٢- سعد زغلول بشير (٢٠٠٣). *دليلك الى البرنامج الاحصائى (spss version 10)* . بغداد :المعهد العربى للتدريب والبحوث الإحصائية ، متاح على :

http://geography-library.blogspot.com/2011/05/spss_4469.html

١٣- سعدى شاكر حمودى (٢٠٠٠). *مبادئ علم الإحصاء وتطبيقاتة فى المجالين التربوى والإجتماعى* . عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

١٤- سعود بن ضحيان الضحيان و عزت عبد الحميد حسن (٢٠٠٢). *معالجة البيانات بإستخدام برنامج Spss 10* ، ج٢ ، الرياض .

١٥- صباح رحيمة محسن وآخرون (٢٠٠٩). *نظم المعلومات المحوسبة وتطبيقات فى قواعد البيانات* . عمان: مؤسسة الوراق للنشر .

١٦- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢). *تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية* . القاهرة : دار الفكر العربى .

١٧- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٥). *الأساليب الإحصائية الإستدلالية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والإجتماعية (البارامترية واللابارامترية )* . القاهرة: دار الفكر العربى .

١٨- عامر إبراهيم و السامرائى قنديلجى ، إيمان فاضل (٢٠٠٩). *تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها* . عمان: دار الوراق للنشر .

١٩- عبد الجبار توفيق البياتى (٢٠٠٨). *الإحصاء وتطبيقاته فى العلوم التربوية والنفسية*. عمان: إثراء للنشر والتوزيع .

٢٠- عبد الحميد بسيونى (٢٠٠٩ ). *وحدات ونماذج إختبارات رخصة الحاسب (قواعد البيانات )* . القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .

٢١- عبد اللطيف الجزار (٢٠١٠). *اتجاهات بحثية فى معايير تصميم بيئة توظيف تقنية المعلومات والاتصال(ICT) فى تكنولوجيا التعليم والتدريب*، الندوة الأولى فى تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال فى التعليم والتدريب . ، متاح على :

http://colleges.ksu.edu.sa/Arabic%20Colleges/CollegeOfEducation/Educational_Technology/nadwah/Documents/%D8%B9%D8%A8%D8%AF%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%B7%D9%8A%D9%81%20%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%B1.pdf

٢٢- عبد الرحمن عبد الهادى (٢٠٠٨) . *تصميم برنامج للتدريب على الكفايات الإحصائية وقياس أثره لدى طلاب الدراسات العليا في كلية التربية جامعة الخرطوم*، رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة الخرطوم متاح على :
http://etd.uofk.edu/education/edu2007306.pdf

٢٣- عبد اللطيف إبراهيم مصطفي(٢٠٠٦). *قواعد البيانات المتقدمة*. المنصورة :أكاديمية الدلتا للعلوم

٢٤- عبدالله فلاح المنيزل ( ٢٠٠٠). *الإحصاء الإستدلالى وتطبيقاتة فى الحاسوب بإستخدام الحزمة الإحصائية Spss* . عمان: دار وائل للنشر.

٢٥- على كمال شاكر (٢٠٠٥). نظم إدارة قواعد البيانات لأخصائى المكتبات والمعلومات . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

٢٦- عماد محمد سالم (٢٠٠١). *تحليل إحصائى وإنشاء قاعدة بيانات لأهم المتغيرات المتعلقة ببعض الجرائم الإقتصادية فى مصر* ، رسالة ماجستير ، كلية التجارة ،جامعة قناة السويس.

٢٧- فاطمة على عبد العاطى وأخرون(٢٠٠٣). *مقدمة فى الإحصاء الوصفى والإستدلالى*. المنصورة: مكتبة الجلاء الجديدة .

٢٨- فتحى العارورى و شفيق العتوم (٢٠٠٠). *الأساليب الإحصائي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع .

٢٩- فريد مكافادين وآخرون (٢٠٠٣ ). *إدارة قواعد البيانات الحديثة*، ترجمة سرور على إبراهيم سرور. الرياض: دار المريخ للنشر .

٣٠- مجيد لكرخي (٢٠٠٧). الأحصاء والتنبوء والتخطيط الاستراتيجي. المؤتمرالإحصائى العربى الأول *(لا تنمية بدون إحصاء)* .المعهد العربى للتدريب والبحوث الإحصائية . عمان ، الأردن ، ١٢- ١نوفمبر : www.aitrs.org/Portals/_PCBS/Documents/ fasc_ res/ re4.doc

٣١- محسوب عبد القادر الضوى (٢٠٠٦). *الإحصاء الإستدلالى المتقدم فى التربية وعلم النفس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٢- محمد جاسم وإبراهيم الياسرى ، مروان عبد المجيد (٢٠٠١). *الأساليب الإحصائية فى مجالات البحوث التربوية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

٣٣- محمد جبر المغربى (٢٠٠٧). *الإحصاء الوصفى* . المنصورة: المكتبة العصرية

٣٤- محمد صبحى عوض ، عدنان محمد أبو صالح (٢٠٠٤). *مقدمة فى الإحصاء مبادئ وتحليل بإستخدام Spss* . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣٥- محمد عبد العظيم محمد (٢٠٠٠). *تصميم وبناء قاعدة بيانات مرمزة لإشارات رسم القلب الكهربى* ، رسالة ماجستير، كلية الهندسة، جامعة المنصورة.

٣٦- محمد عطيه خميس (٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: دار الكلمة.

٣٧- محمد كامل عبد الحافظ (٢٠٠٨) *تعلم واحترف دريم ويفر٩* . القاهرة : دار الكتب العلمية

٣٨- محمد محمد رفعت البسيونى ، جمال عبد الرحمن الشرقاوى (٢٠٠٨). فاعلية برنامج الوسائط الفائقة فى تنمية مهارات العروض التقديمية لدى طلاب كليات التربية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالقاهرة*، ١٨(٣).

٣٩- محمد نبهان سويلم (٢٠٠١). *مدخل إلى علوم الحاسب* : المكتبة الأكاديمية .

٤٠- مروة فايز فهمى (٢٠٠٨) . *الية لتقسيم وتسكين قواعد البيانات الموزعة المبنية على مفهوم الأهداف الموجهة* . رسالة دكتوراة ، كلية الهندسة، جامعة المنصورة .

٤١- مسعد سعيد حمدان (٢٠٠٩). المعلوماتية وأساليب التعلم عن بعد. *مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية (رؤى وإستراتيجيات )*،٢٢- ٢٤ مارس .

٤٢- مصطفى حسين باهى وآخرون (٢٠٠٦). *الإحصاء التطبيقى بإستخدام الحزم الجاهزة Spss – Stat* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٣- مصطفى زايد (٢٠٠٨). علم الإحصاء . القاهرة : الدار الهندسية .

٤٤- نادر شعبان إبراهيم السواح (٢٠٠٦). *الإسهام فى مبادئ الإحصاء بإستخدام برنامج spss* . الأسكندرية : الدار الجامعية .

٤٥- هشام بركات بشير حسين (٢٠٠٧). تحليل البيانات بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية. القاهرة: دار النشر الإلكترونى، متاح على : http:// www.kotobarabia .com

٤٦- وليد غالى نصر غالى (٢٠٠٥). قواعد البيانات الببليوجرافية للمخطوطات العربية فى مصر : دراسة تقييمية لبنيتها وأساليب إتاحتها، رسالة ماجستير ،كلية الأداب ، جامعة القاهرة .

٤٧- ياسر الصاوى (٢٠٠٧). *إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات*. القاهرة: دار السحاب .

٤٨- يوسف بن جاسم الهميلى (٢٠٠٨ ). تصميم وتطبيق نظم قواعد البيانات العلائقية. الرياض: معهد الإدارة العامة للطباعة والنشر .

٤٩- هالة حلمي(٢٠٠٦). *قواعد البيانات ١* . المنصورة: أكاديمية الدلتا للعلوم.

- **ثانيا : المراجع الاجنبية :**

1- Date, C.J. (2004). *An introduction to database system:* Addison-Wesley, Dartmouth, Inc.

2-Elmasri, r., and Shamkant, B.Navathe. (2004). Fundamentals of Database Systems: Addition-Wesley.

3-Belosay, C .(2000). *Design & development of a database as a part data management system*. MASTER OF SCIENCE .Department of Mechanical, Industrial and Nuclear Engineering. College of Engineering. University of Cincinnati.

4-Elmasri,R. & Navathe,S.(2000).*Fundamentals of database dystems*. .Canada :Varsaware Inc.

5-Ramakrishnan ,R & Gehrke, J. (2003).*Database management system*s. Second Edition. New York.U.S.A:McGraw-Hill.

5-Singh,B.(2009).*Network security and management* . Second Edition.India:Prentic-Hall of India Pvt Ltd.

*******

obeikandl.com

# البحث السابع :

## منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق:الممارسات الحالية والتصور المقترح


إعـــداد :

**د / أسماء محمد حسن عبد المجيد**

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة الزقازيق


obeikandl.com

obeikandl.com

# " منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق : الممارسات الحالية والتصور المقترح "

د / أسماء محمد حسن عبد المجيد*


- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الواقع الحالي لمنظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ومن ثم تقديم مقترحات التطوير. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية في ضوءالمعايير القياسية الأكاديمية لخريجي كليات التربية من حيث معايير كل من (التخصص . والمسئولية المهنية . التربية . والقدرة الشخصية) التي تم وضعها من قبل مشروع تطوير كليات التربية عام ٢٠٠٥: استبيان تقييم الطلاب المعلمين للتربية العملية. واستبيان تقييم أعضاء هيئة التدريس للتربية العملية. وتكونت عينة البحث من عدد (٣١٦) طالب وطالبة من(الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق . دبلوم عام التفرغ)، وعدد (١٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس مشرفي التربية العملية. نتائج الدراسة:من خلال تقييم كل من الطلاب المعلمين . وأعضاء هيئة التدريس مشرفي لفترة التربية العملية اتضح أن المتوسط العاملللممارسات الخاصة بتدريب الطلاب قبل وبعد النزول للتربية العملية تتم في المستوى المتوسط. واقترحت الدراسة عدد من المقترحات منها: اعداد خطة هادفة محددة وواضحة لمنظومة التربية العملية بكافة عناصرها. وإنشاء مركز متخصص للتربية العملية يضم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس يتولى إعداد الخطة والتنسيق بين المشرفين والطلاب ويعالج مشكلات التربية العملية. وإطالة فترة التربية العملية. ويفضل إضافة سنة خامسةٍ للتدريب بحوافز مادية. وإعداد دليل شامل للتربية العملية لكل من الطلاب المعلمين وفقا لمراحل تدريبهم ودليل تنظيمي لعمل المشرفين. وإعداد أدوات مقننة لتقييم منظومة التربية العملية ككل. وتفعيل مشروع التخرج من خلال التربية العملية.


## *Practical education System at the Faculty of Education, University of Zagazig : current practices and visualization proposed*

*Dr/ Asmaa Mohammad Hassan Abdul Majeed*


***Abstract***

*The present study aims to identify the reality of the current system of practice education at the Faculty of Education, University of Zagazig, and then submit development proposals.To achieve this, the researcher prepare the following tools in light of the academic standards for graduates of colleges of education in terms of the standards of (specialization - and professional responsibility - education - the ability and personal)identified by FOEP 2005:- A questionnaire for assessing students' teacher practical education.- A questionnaire for assessing faculty membersfor practical Education.The sample consisted of a number (316) students from each of (fourth year of faculty of education students - General Education Diploma) , and number (18 ), a member of the faculty supervisors practical education . The results of the study demonstrated through the assessment of each of the student teachers - and faculty supervisors for a period of practical education*


* مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة الزقازيق

*turned out to be an average year for practices for the training of students before and after the descent of the breeding process is done at the middle level .The study suggested a number of proposals, including:- Preparation of a plan targeted specific and clear system of practical education in all its elements.- The establishment of a specialized center for the practical education, including a group of faculty members who should prepare the plan and coordination between supervisors and addresses the problems of practical education .- Prolonging the education process.Preferably add a fifth year of training with financial incentives.- Prepare a comprehensive guide to the practicaleducation for both students and teachers, according to the stages of training and organizational guide to the work of supervisors.- Preparation of standardized tools to assess the practical education system as a whole.- Activating the graduation project through practical education.*

- **مقدمة البحث** :

في ظل الشكاوى المستمرة من انهيار العملية التعليمية بمصر والتي تجسدت في: تدني مستوى الخريج على كافة المستويات وكافة المراحل التعليمية. والحصول على مستويات متأخرة عالميا في كافة الاختبارات والمقاييس التي تطبق على مراحل التعليم العام. وآراء الخبراء والعلماء عن فشل المنظومة التعليمية في مصر والتأكيد على أهمية تطويرها. ونتائج العديد من البحوث والدراسات. وهروب الكفاءات العلمية. والتسرب التعليمي. وغياب البيئة المدرسية الجذابة. و تفشي الدروس الخصوصية والاعتماد عليها بشكل كامل. وغياب التقديس المدرسي والاتجاهات الإيجابية نحوها. و غياب التفاعل المدرسي والجامعي المنتج. و غياب الأيدي العاملة الماهرة، .... الخ.

وإذا كنا بحاجة إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة فلابد أولاً من مراجعة مدخلات أنظمتنا التعليمية من بيئة مدرسية محفزة وآمنه، معلم من حيث إعداده وتأهيله وتطويره أدائه المستمر واحتياجاته المادية والمهنية، ومناهج دراسية حديثة ومتطورة ومطورة لمهارات وقدرات المتعلمين، وتجهيزات تلائم المناهج وتحقق الأهداف المطلوبة وأمن وأمان مجتمعي..الخ. وبرغم من أهمية تلك المدخلات، يظل المعلم الناجح هو واضع الأساس لنجاح أصحاب المهن المختلفة فبمرور الزمن كثيرا ما يجد المعلم أبنائه من التعليم منهم الطبيب، والصيدلي، والمهندس، وزميل المهنة، والتاجر، والبائع، والعالم، .... الخ. فالمعلم الناجح صاحب الفلسفة التعليمية الواضحة يستطيع خلق بيئة تعليمية خلاقة محفزة لطلابه، يستطيع توفير الأمن النفسي لطلابه، يستطيع تقديم أحدث المناهج باحدث الطرق لحرصه على النمو المهني الذاتي، يستطيع بأبسط المواد المتوفرة في البيئة وبمعاونة طلابه على إعداد العديد من الوسائل وتشجيع طلابه على الحوار والإبداع فيمكن أن نقول المعلم هو العصا السحرية لإصلاح أنظمتنا التعليمية بشكل كبير.

وإذا كان للمعلم الأثر الكبير في بناء الأجيال، فإنه من الأولى أن نولي اهتماما فائق الأهمية بإعداده وتأهيله وتدريبه واكسابه كل ما يلزمه لصقل معارفه ومهاراته واتجاهاته وجعلها في الإطار السوي الصحيح. وأيضا الإهتمام

بدخله المادي وتوفير حياة كريمة له، ومراعاة أنه يلبي جميع احتياجاته حتى لا ينصرف عن الإهتمام بصقل مهاراته وزيادة معارفه إلى البحث عن كيفية زيادة دخله.

ولكن بالنظر للواقع الحالي فقد وجد (محمد نصر، ٢٠٠٩أ، ٢٣- ٢٤) أن هناك قصورا في مخرجات العملية التعليمية ومن أهمها الخريج نتيجة عدة عوامل من بينها قصور إعداد المعلم الذي ينعكس أثره في ضعف أدائه في جميع مراحل التعليم وقد رصد الواقع الحالي في إعداد المعلم في النقاط التالية:

- قصور إعداد المعلم بوجه عام من حيث (الأهداف . برنامج الإعداد . استخدام تكنولوجيا التعليم).
- تعدد نوعيات من يعملون بمهنة التدريس حيث يوجد حوالي ٦٠ . ٦٥٪ من المعلمين غير مؤهلين تربويا.

ويرى (يس قنديل، ٢٠٠٠، ص٢٢٩) "أن السبب في تخريج هذه النوعية السيئة من المعلمين، ليس في نقص ساعات أو مقررات الإعداد المهني، ولكن سوء التعامل مع هذه الساعات والمقررات. فعلى الرغم من أن الإتجاهات المعاصرة في التعليم تهتم بمبدأ وظيفة المعرفة، أي توظيف المعلومات النظرية التي يدرسها المتعلم في مواقف واقعية أو حياتية، يكتشف من خلالها أهمية المعرفة ودورها في في الحياة اليومية، فإن الطالب المعلم لا يشعر بأهمية أو وظيفة كثير من المعلومات التربوية التي يدرسها ويسمعها من أساتذته في المحاضرات، بل إن كثيرا من أساتذة التربية لا يعملون بما يقولون، وبذلك يفتقد الطالب المعلم القدوة ويفتقد الثقة فيما يسمعه من نصائح وإرشادات".

وفي ضوء إرتباط جودة العملية التعليمية ارتباط وثيق بجودة المعلم، وانطلاقاً من أهداف كلية التربية المتمثلة في: أهداف كلية التربية بجامعة الزقازيق من موقع: (http://www.foe.zu.edu.eg/ahdaf.html)

- إعداد حملة الثانوية العامة، وخريجي المعاهد والكليات الجامعية المختلفة لمهنة التعليم.
- رفع المستوى المهني والعلمي في ميدان التربية والتعليم.
- إعداد المتخصصين في مختلف النواحي التربوية.
- الإسهام في تطوير الفكر التربوي بنشر الاتجاهات التربوية الحديثة.
- تبادل الخبرات والمعلومات مع الهيئات والمؤسسات التعليمية والثقافية المصرية والعربية والدولية، والتعاون معهما في معالجة القضايا التربوية المشتركة.
- تقديم المشورة الفنية في مجالات التخصص المختلفة.
- حل المشكلات التربوية والتعليمية في البيئة المحلية وفي المجتمع بوجه عام، وكذلك تطوير العمل التربوي.
- إجراء البحوث والدراسات في مجالات التخصص التربوية المختلفة بالكلية.

فإن هذا يتطلب في المقام الأول تقييم جميع مسارات الإعداد بكليات التربية تمشيا مع مشروعات التطوير التي تقوم بها الدولة لنرى مدى ما تحقق منها، وانعكاس ذلك على تحسن مستوى خريج كليات التربية ومراجعة ما لم

يتحقق وتحديد أوجه القصور بدقة والوقوف على أسباب ذلك وأسباب البعد بين كليات التربية والمجتمع المحلي.

وانطلاقاً من كون المعلم أهم مخرجات كليات التربية وأعظمها تأثيرا في المجتمع، قد توالت النداءات كثيراً مطالبة بأهمية تطوير أداء المعلم والارتقاء به بما يتناسب مع متطلبات العصر الحالي وما يصاحبه من انفجار معرفي والتي يجب أن يلم الإنسان بها حتى يستطيع مواكبة متغيرات العصر والتأقلم معها.

فمن السهل إعداد المناهج المتطورة، وأساليب التقويم الحديثة ولكن كل هذا سيكون دون جدوي إن لم يستخدم من قبل معلم ماهر قادر على توظيف كل ذلك في خدمة العملية التعليمية.

ولابد دائماً أن نسأل أنفسنا كمسئولين عن إعداد مربي الأجيال ما مواصفاته هل هو المعلم الروتيني الذي أهلَه مجموعه في الثانوية العامة للالتحاق بكلية التربية أو خريج أحد الكليات التي تدرس مقررات أكاديمية تناسب عمله كمعلم لمادة ما. أم هو المعلم المادي الذي يستغل مهنة التدريس لجمع المال أم المعلم النموذجي المحب لمهنة التدريس،والمؤمن برسالة المعلم ودوره الفعال في المجتمع، والواعي بمكانة المعلم وأهميته والمتمكن من مادته الدراسية والمثقف المتابع لكل جديد في مجال تخصصه.

فلا يغفل أحد جوهر الدور الذي يقوم به المعلم ومدي تأثيره في طلابه وفي العملية التعليمية بأثرها، ونقصد بالمعلم هنا هو المعلم على مختلف المستويات والدرجات فكل من يقوم بتعليم مهارة أو إيصال معلومة أو نقل ثقافة أو تعديل سلوك أو تحسين خِلق لأحد في عصر تآكلت فيه العديد من الأخلاق وساءت فيه السلوكيات، بدءا من معلمي رياض الأطفال وحتى المعلم الجامعي ولا نغفل معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويقع على عاتق كليات التربية مسئولية إعداد المعلم بكافة جوانب الإعداد وهذا ما تتقاسمه أقسام الكلية الخمس المتمثلة في (قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم. قسم أصول التربية. قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية قسم علم النفس التربوي . قسم الصحة النفسية). ولكن التساؤل المطروح هل يتم هذا الإعداد بتكامل وتعاون بين الأقسام الخمس أم كل قسم يقدم ما يراه مناسبا دون الاهتمام بالنظرة التكاملية للإعداد. فالمعلم في عمله لا يتجزأ فالموقف التدريسي يتطلبمعلما على مستوى عالي من الكفاءة، معلما ناجحا بكل ما تحمله الكلمة من معان، "فأدوار المعلم متعددة ومتنوعة ولم تكن قاصرة على نقل المعلومات والمعارف والمهارات فقط بل تعددت، حيث يمكن تحديد أبرز أدواره في الآتي: (سعد المقرم، سميرة بريك، ٢٠١٠، ٤٧)

- تربية شخصية المتعلم من جميع جوانبها
- ترسيخ قيم المجتمع وخدمته.
- مواكبة التطورات العلمية المختلفة.
- تعديل وتحسين وتطوير المناهج العلمية.
- تطوير الإدارة التربوية الحديثة.
- حافظ للنظام وموجه للعملية التعليمية.

- مثل أعلى لطلابه."

وقد حدد (Beth Lewis, N.D) ست صفات للمعلم الناجح تمثلت فيما يلي:

- الصفة الأولي: المعلم الناجح هو من يعقد العزم على الوصول بأداء طلابه لتحقيق مستويات عالية من التوقعات، فالمعلم الناجح يتوقع إنجازات عالية من طلابه ولا يقبل بأقل من ذلك، ففي مجال التعليم، التوقعات تشكل نبوءة تحقق ذاتها، فعندما يعتقد المعلمون أن كل طالب بل وجميع الطلاب يستطيعون التحليق لأبعد من حدود الخيال، فإن ذلك يشعر الطلاب بالثقة ويشجعهم للعمل مع المعلمين لتحقيق تلك التوقعات على أرض الواقع.
- الصفة الثانية:المعلم الناجح يفكر إبداعيا، فالمعلم الناجح هو من ينطلق بتفكيره خارج الفصل الدراسي، وخارجا عن القاعدة. إنها قفزة خارج جدران الفصول الدراسية واصطحاب طلابه معه بقدر الإمكان. فالمعلمون أصحاب المستويات العالية من النجاح يحولون فصولهم لخبرات مثيرة وثابتة في أذهان الطلاب لا تُنسى. فهم يسلكون الطرق التي تتيح لطلابهم التطبيق الفعلي لعالم المعرفة، منتقلين بالتعلم لمستوى تالي مكتظ بالعمل، والتفكير الحسي، الغير متوقع، مع التوجيه.... ثم سيكون على الطريق الصحيح.
- الصفة الثالثة:المعلم الناجح متنوع وحساس، فأفضل المعلمون هم من يعيشون خارج احتياجاتهم الخاصة ويشعرون باحتياجات الآخرين بما في ذلك الطلاب، وأولياء الأمور، والزملاء، والمجتمع. إنه التحدي لأن كل فرد يحتاج شيئا مختلفا، ولكن المعلمين الأكثر نجاحا هي سلالة خاصة الذين يلعبون العديد من الأدوار في يوم محدد بكل سيولة ونعومة، وفي نفس الوقت يظلون أوفياء لأنفسهم.
- الصفة الرابعة:المعلم الناجح فضولي، وواثق، ومتطور: فالجميع على علم بالمعلمين الكسالى، الساخرين، منخفضي النشاط، والذين يظلون مراقبون للساعة حتى ينتهي الوقت أكثر من التركيز في اهتمامهم بطلابهم، وهذا ما لا يجب فعله. وفي المقابل، فالمعلمين الذين نعجب بهم كثيرا هؤلاء المجددين دائما لطاقاتهم ويسعون لتعلم الأفكار الجديدة من المعلمين الأصغر سنا، ويشعرون بأنهم ليسو مهددين من قبل استخدام وسائل جديدة لتسيير الأمور، وفهم أن لديهم مبادئ أساسية وقوية، ولكن ما تزال تتطور مع تغير الأزمنة.
- الصفة الخامسة:المعلمون الناجحون هم بشر لا يتسمون بالكمال: فالمربون الأكثر فعالية يجلبون ذواتهم بالكامل للعمل، فهم يحتفلون بنجاحات الطلاب، يظهرون التعاطف مع كفاح الآباء، يروون قصص من حياتهم الخاصة والضحك على أخطائهم وتبادل ألغاز فريدة من نوعها، ولا خوف من أن يكون المعلم يتسم ببعض الإخفاقات أمام طلابه. فالمعلم الناجح يفهم أن دوره ليس مجرد تقديم المناهج الدراسية بل هو قائد ملهم والذي يظهر لطلابه كيف ينبغي أن يتصرف في جميع مجالات الحياة وفي جميع أنواع الحالات، فأكثر المعلمين نجاحا قد اعترف بأنه لا يعرف الإجابة، فالمعلمون الناجحون يعتذرون عند الضرورة ويتعاملون مع الطلاب بكل احترام.
- الصفة السادسة:يؤكد المعلمون الناجحون على المتعة في التعلم وفي الحياة فالمعلمين الأكثر نجاحا هم من يخلقون جو من المرح أثناء التعلم الجاد

ولايخافون من الوصول للسخافة لأنهم يمكنهم العودة بانتباه التلاميذ للدرس مرة أخرى بمجرد نظرة صارمة أو تغيير نبرة الصوت، فالجانب الإنساني للمعلم أثناء تقديم النماذج للطلاب يمكنه من كل من إدخال المتعة وإنجاز التعلم.

وأكد (غازي المطرفي، ٢٠١٠) في بحثه على أنه عندٍ إصلاح أو تطوير أي نظام تعليمي فلابد من الاهتمام بإعداد المعلم إعدادا جيدا كونه أحد أهم المدخلات التعليمية وأهم مكونات العملية التعليمية، حيث يمثل المعلم عاملا مهما في نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن هنا أصبح إعداد المعلم وتدريبه ضرورة ملحة، فالعملية التعليمية لا يمكن أن يتحقق لها النجاح إلا من خلال معلم يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة والإتقان، وفي ضوء الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث لعدة سنوات وملاحظة الأداء التدريسي لبعض الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية تبين وجود قصور في أداء بعض الطلاب المعلمين في المهارات التدريسية الأساسية والفرعية اللازمة لتدريس العلوم، والتركيز على أساليب التدريس التقليدية وإهمال استراتيجيات التدريس الحديثة، مما دفعه لإعداد برنامج تدريبي يقوم على استراتيجيات التعلم الحديثة كاستراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء والمهارات التدريسية للطلاب المعلمين من خلال العملية التعليمية.

ومن المؤكد أن ما ينطبق على معلم التربية العلمية فهو ينطبق على جميع المعلمين حيث يتم الإعداد بنفس المكان، وبنفس الأسلوب، وبالتالي فكل أوجه القصور السابقة تنسحب بالتأكيد لمعلمي جميع التخصصات الأخرى.

فمفهوم المعلم المعاصر يتطلب تغيير النظر لمفهوم إعداده ليواكب متطلبات العصر الحالي، وهذا ما نادي به التربويين من أمثال (محمد نصر، ١١، ٢٠، ٣٥- ٣٧) والذي يؤكد على أهمية تحديد مفهوم التربية العلمية حاليا لتحديثه مستقبلا لأسباب عدة منها:

- قصور ( المخرجات . إعداد المعلم . تحقيق جودة التعليم . قصور الارتباط بالبيئة . قصور الارتباط بمشكلات المجتمع).
- ضعف الجانب الأخلاقي السلوكي.

وأكد (محمد نصر، ٢٠١٠، ١٤٨) على أن الوضع الراهن في إعداد معلم العلوم يعاني من قصور في كل من (البعد التخصصي، البعد الميداني، البعد التربوي) بالإضافة لقصور في البعد الثقافي من حيث كل من (تعدد نوعيات معلم العلوم، جامعات الأقسام).

وقد اهتم (المعتز محمد، ٢٠١١) بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، وتمثلت عينة البحث من مجموعة عددها (٦٠) من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية ببعض مدارس محافظة القاهرة منهم (٣٣) من المعلمين المؤهلين تربويا و(٢٧) من المعلمين غير المؤهلين تربويا، وتوصل إلى:

- أن هناك قصور في عدد (١٣) أداء تدريسي من إجمالي الأداءات التدريسية وعددها (١٥) المرتبطة بالمعيار الأول وهو ممارسة أنشطة واستراتيجيات

تعليمية فعالة، حيث لم يحقق ٧٠٪ من مجموعة الدراسة هذه الأداءات بتمكن.

- أن هناك قصور في عدد (١١) أداء تدريسي من إجمالي الأداءات التدريسية وعددها (١٥) المرتبطة بالمعيار الثاني وهو توظيف المحتوى العلمي في دعم تعليم الطلاب، حيث لم يحقق ٧٠٪ من مجموعة الدراسة هذه الأداءات بتمكن.
- أن هناك قصور في عدد (٩) أداء تدريسي من إجمالي الأداءات التدريسية وعددها (١٥) المرتبطة بالمعيار الثالث وهو إدارة عملية التعلم بكفاءة، حيث لم يحقق ٧٠٪ من مجموعة الدراسة هذه الأداءات بتمكن.
- أن هناك قصور في عدد (٩) أداء تدريسي من إجمالي الأداءات التدريسية وعددها (١٥) المرتبطة بالمعيار الرابع وهو استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل، حيث لم يحقق ٧٠٪ من مجموعة الدراسة هذه الأداءات بتمكن.
- أن هناك قصور في عدد (١٠) أداء تدريسي من إجمالي الأداءات التدريسية وعددها (١٥) المرتبطة بالمعيار الخامس وهو استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة، حيث لم يحقق ٧٠٪ من مجموعة الدراسة هذه الأداءات بتمكن.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً في الأداء التدريسي في ضوء مؤشرات الأداء الدولية المعاصرة.

وهذا يعد مؤشر خطير على:

- عدم تطبيق ما يتعلمه الطلاب المعلمين من تطبيقات تربوية في الواقع العملي.
- غياب التجديد التربوي عن غالبية المعلمين وعدم متابعتهم كل ما هو جديد في مجال التربية.
- الفصل الحقيقي بين النظرية والتطبيق.
- أن ما يدرسه الطلاب المعلمين مجرد معلومات نظرية ولم يعايشها الطلاب فعلياً وإلا كانت استمرت معه في الحياة المهنية.

وعن تدني الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين، فقد لاحظ (محمد الجوهري، ٢٠١٠) أثناء عمله في مجال تدريس المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم . بجامعة عمر المختار، فقد لاحظ أثناء تدريب طالبات كلية المعلمين في مرحلة التدريب العملي بالمدارس ضعف الكفايات التعليمية وعدم تنظيم أفكارهن وبالتالي تشويش في تسلسل المعلومات أثناء القيام بالتدريب مما كان له الأثر في عدم قدرتهن عل القيام بالتدريس بصورة أكثر فعالية وتضارب في أفكارهن نتيجة عدم تنظيم بنيتهم المعرفية.

وقد أهتم (عبدالودود هزاع، ٢٠٠٩) بتقييم أهمية مهارات تدريس العلوم وتوافرها لدى الطالب المعلم في ضوء تقديرات مشرفي التربية العملية وطلبتهم فقد لاحظ أثناء متابعته للتربية العملية من أن أغلبية الطلبة المتدربين في تخصصات العلوم يميلون إلى اتباع طرائق التدريس التقليدية والقائمة على الإلقاء والعرض الشفوي للمعلومات وتكريس الدور السلبي للمتعلم وعدم الاهتمام بإثارة دافعية المتعلمين وتشجيعهم على التعلم الذاتي.... الخ من المهارات الهامة الرئيسية، وقد قام بإعداد قائمة تتضمن (٤٦) مهارة من مهارات

التدريس موزعة على أربع مجالات رئيسية وهي السمات الشخصية، التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس، وتم تطبيقها على عدد (١٢) من المشرفين وعدد (٩١) طالب ممن اجتازوا بنجاح التطبيق الميداني للتربية العملية في المدارس، وتوصل البحث للنتائج التالية:

- المستوى العام لتقدير مشرفي التربية العملية وطلبتهم لأهمية قائمة مهارات التدريس ومجالاتها عال، كما أن تقديرات المشرفين لأهمية قائمة مهارات التدريس أعلى مقارنة بتقديرات الطلبة.
- النسبة المئوية لدرجات إجمالي تقدير المشرفين لتوافر مهارات التدريس لدى طلبة التربية العملية بمستوى توفر متوسط، وبمستوى توفر عال وفق تقديرات الطلبة أنفسهم.
- توافر مهارات التدريس القائمة لدى الطلبة لم تصل إلى مستوى الأهمية التي تمثله تلك المهارات بصورة إجمالية أو وفق مجالاتها.
- الطلبة يقدرون أن امتلاكهم مهارات التدريس ليس بنفس مستوى الأهمية التي تحتله مهارات التدريس، وهذا يعكس أن ممارستهم لمهارات التدريس لم يصل إلى مستوى الإتقان وتتفق هذه النتيجة مع تقديرات المشرفين.

فكلنا على يقين بأن تأثير المعلم ينعكس على المجتمع ككل وبالتالي لابد من أن نولي اهتماما كبيرا ومتقن بمستوى خريجي كلية التربية، ولما كانت التربية العملية هو المقام الأول العملي والواقعي لمعايشة طلبة كليات التربية للبيئة المدرسية بكافة عناصرها والمشاركة في كافة مهامها واكتساب الخبرات المباشرة فإن هذا يتطلب الاهتمام البالغ بتلك المنظومة والعمل على تكاملها ونجاحها.

ولكن تواجه منظومة التربية العملية مشكلات عديدة، لا تقتصر فقط على كليات التربية بمصر ولكن على مستوى العالم العربي بأثره وهذا ما يظهر أثره في تدني مستويات المعلمين الجدد وعدم امتلاكهم المهارات التدريسية الكافية.

وقد اتضح ذلك في عدة دراسات منها دراسة (ناهد عبدالفتاح، ٢٠١٠، ١٨٩-٢٣٩) التي اهتمت بتقويم أداء طالبات التربية العملية للأقسام العلمية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء المعايير العالمية وانعكاس ذلك على الاتجاه نحو مهنة التدريس على أن هناك قصور واضح في معايير الجودة بأداة تقويم أداء الطالبات والمعلمات بالأقسام العلمية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وقد بلغت نسبة المعايير غير المتحققة ٧٠,١٪ ، وأن هناك قصورا واضحا في أدائهن.

ورصد (فؤاد عياد، ٢٠١٠، ٤٧- ٨٠) العديد من المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلاب المعلمون في برنامج التربية العملية، حيث لاحظ أن الطلبة المعلمين ليس لديهم الكفاءة المطلوبة لتدريس مناهج التكنولوجيا المقررة في فلسطين، وقد توافقت تلك الملاحظات مع التقارير الرسمية لمشرفي التربية العملية، ومن أبرز تلك المؤشرات التي تؤكد على وجود تلك المشكلات، وجود اختلاف واضح في الخطط الدراسية بين برامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات والكليات الفلسطينية، مما دفع منالعمل على تحديد معايير الأداء

التخصصية والتربوية لبرنامج إعداد معلم التكنولوجيا في فلسطين، والتعرف على درجة توافر هذه المعايير في البرامج الحالية لإعداد معلم التكنولوجيا بجامعات وكليات قطاع غزة.

وأكد (جبر الكولي، ٢٠١٠، ٣١، ٤١) على أهمية التربية العملية، ويرى أنها ما زالت تعاني الكثير من أوجه القصور حيث أنه لاحظ أن هناك قصورا شديدا في ميدان التربية العملية التي تعتبر جزءا هاما وحيويا في إعداد المعلم.

وإذا نظرنا لبعض نظم إعداد المعلم في بعض الجامعات الأجنبية نجد أن هناك اهتمام وتنوع كبيرين في فترة التدريب العملي للطلاب المعلمين أثناء وبعد الإعداد بكليات التربية، وقد تم عرض موجز لبعض نظم إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية، وخاصة فترة التدريب العملي: (ملحق ١)

وبدراسة هذه النظم نجد أن هناك اهتمام كبير وتنوع كثير في فترة التدريب العملي للطلاب المعلمين مقارنة بما يتم بكليات التربية بجمهورية مصر العربية، وبشكل خاص بكلية التربية جامعة الزقازيق. ففي جامعة كولومبيا تقدم أشكال متنوعة منها على سبيل المثال:

تقدم جامعة كولومبيا اختيارات عديدة للتدريب العملي لطلبة كلية التربية حتى يستطيع العمل كمعلم:(نظرة عامة للتدريب العملي للطلاب بجامعة كولومبيا ):

- التدريب العملي الإختياري أثناء دراسة المناهج الدراسية (قبل إكمال الدراسة) وهو كما يلي:
  - ✓ التدريب العملي خلال العطلة السنوية.
  - ✓ التدريب العملي بعد الإنتهاء من جميع المتطلبات اللازمة للحصول على درجة علمية ما أو ما يعادلها.
  - ✓ التدريب العملي أثناء الدراسة بشرط ألا يتجاوز العمل ٢٠ ساعة أسبوعياً.
- التدريب العملي الاختياري بعد الإنتهاء من الدراسة.
- ١٧ شهر تمديد للتدريب العملي الإختياري بعد فترة أولية من التدريب لكل من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

ونجد اهتمام واضح من جامعة كوتشي باليابان ببرامج التدريب العملي لمدة أربع سنوات كما أنهاتولي اهتماما بتدريب المعلمين المتخصصين في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس المخصصة لذلك لتعلم طرق التدريس المناسبة لكل طفل كلٌ حسب نوع إعاقته،وهناك اهتمام كبير لتدريب المعلمين على كيفية رعاية المسنين في دار لرعاية المسنين من أجل تعميق فهم التعاون الإجتماعي واحترام كرامة الإنسان.

و يتمثل منهج تدريب المعلمين في كلية تدريب المعلم بجامعة إيهيم باليابان في برنامجين هما: منهج التعليم الأساسي بالمدرسة، والثاني التدريب العملي للتعليم المدرسي.(الصفحة الرئيسية لكلية التربية باليابان ١، جامعة إيهيم)

كما أنها تعتبر أن التعليم على مستوى النظرية والتطبيق مسئول عن دعم تطور كل من عقول وأجسام الأطفال، آخذا في الاعتبار المشكلات المختلفة التي

تواجه الأطفال، ومتضمناً الفهم الصحيح وطرق التعامل مع الشغب والتسرب المدرسي. إن الهدف هو أن يكون تدريب المعلمين مجهز بقاعدة تعليمية واسعة ومهارات القيادة العملية.

وتولي اهتماماً كبيراً أيضاً بالتمنية البشرية المتكاملة من حيث المعلوماتية والدولية والمجتمع المعاصر والخير،والسلام ..الخ، كما أيضا تهتم بتدريب معلمي ذوي الإحتياجات الخاصة بالإضافة إلى التعليم الذي يقدم للمعلمين تفصيليا الاحتياجات الفردية للأطفال. والتعليم الذي يأخذ في اعتباره بشكل كامل استمرار حياة الأطفال المعوقين. التعليم الذي يأخذ جنبا إلى جنب مع المحاضرات التخصصية والممارسات العملية علاوة على ذلك فإن الطلاب يتعلمون من خلال التواصل المباشر مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونظراً لأنه يتم إعداد المعلم من جوانب عدة، إلا أن التربية العملية تظل تمثل أحد الركائز الأساسية لتوجهات المعلم مستقبلا. فهي الخبرة الأولى التي تترسخ في عقل المعلم وتترك أثارا إما طيبة وإما سيئة. لذلك لابد أن يتم الارتقاء بالتربية العملية من جميع جوانبها كأحد العناصر الهامة والفعالة في أداء المعلم فيما بعد.

وقد أيقنت كليات التربية تلك المهمة وقامت باتخاذ عدد من الإجراءات والتي منها تبني (مشروع تطوير كليات التربية، ٢٠٠٥) وتجسد ذلك في المستويات المعيارية على ثلاث مستويات وهي:

- المستويات العامة للخريج.
- المستويات العامة للمحتوى.
- مستويات التخصص (الأداء/ المعرفة).

ولكن هل تم مراعاة تلك المستويات في منظومة التربية العملية المطبقة حاليا، لنصل للمستوى الخريج المطلوب الذي يؤهله للمنافسة إقليميا وعالميا. لذلك نجد اننا في حاجة ملحة لمراجعة منظومة تدريب الطالب المعلم بكلية التربية جامعة الزقازيق والتعرف على الواقع الفعلي لها.

- **مشكلة البحث** :

يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي: **كيف نطور منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق؟**

ويتفرع من التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الواقع الحالي لمنظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق؟
- ما التصور المقترح لتطوير منظومة التربية العملية بكافة عناصرها؟

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على:

- منظومة التربية العملية بكلية التربية جامعة الزقازيق.
- طلاب بعض الشعب بكل من (الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق دبلوم عام التفرغ) عام ٢٠١٢م
- بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق.

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على الواقع الحالي لمنظومة التربية العملية بكافة عناصرها.
- رؤية المشرفين التربويين لمنظومة التربية العملية الحالية بكلية التربية جامعة الزقازيق.
- التعرف على مقترحات بعض أعضاء هيئة التدريس بالكلية لتطوير منظومة التربية العملية.
- معرفة مدي رضا الطلاب عن فترة التربية العملية وتقييمهم لها.
- وضع تصور مقترح لتطوير منظومة التربية العملية.

- **أهمية البحث** :

قد يفيد البحث فيتطوير المنظومة الحالية للتربية العملية في ضوء كل من:

- تقييم كل من المشرفين التربويين والطلاب المعلمين لمنظومة التربية العملية الحالية.
- مقترحات بعض أعضاء هيئة التدريس لتطوير منظومة التربية العملية.
- مقترحات البحث الحالي.

- **أدبيات البحث** :

- **لماذا منظومة التربية العملية** ؟

تنطلق الإجابة على هذا السؤال من المحور الأساسي التي تقوم على أساسه التربية العملية وهو إعداد المعلم الكفء، الذي يُعد العمود الفقري للنظام التعليمي، ويتوقف عليه نجاح العملية التعليمية ككل. فبصلاحه ينصلح حال العديد من المشكلات التعليمية.

تتكون منظومة التربية العملية من عدة مكونات وذلك لكون التربية العملية الوسيلة الأساسية لمجالين هامين في إعداد الطالب المعلم هما:

- المجال الأول: كونها اختبار حقيقي وواقعي لمدى تمكنه من الخبرات والمعارف العلمية لمجال تخصصه.
- المجال الثاني: تعتبر المكان الحقيقي لتطبيق ما تعلمه الطالب من معارف ومعلومات وكذلك للتعرف على قدراته ومهاراته، فهي مكان الممارسة الحقيقة والتعلم الحقيقي الواقعي للمهارات التدريسية ولذلك لابد من أن تكتمل مواصفاتها ليتحقق هدفها بنجاح.

فالمعلم الماهر ليس فقط من يمتلك المعرفة، بل يفهم تلك المعارف، و يمتلك المهارات اللازمة لتطبيق تلك المعارف؛ وعلاوة على ذلك فمنظومة التربية العملية نقطة تلاقي اجبارية للعديد من المحاور الرئيسية والفعالة في العملية التعليميةفهي نقطة تلاقي البحث بالتجريب والتطبيق وإذا ما استغلت بفاعلية انعكس ذلك بإيجابية على كلا الطرفين وعلى النهوض بالعملية التعليمية ككل بل وعلى غرس روح الحب والتعاون بين عناصرها مما ينعكس أثره بشكل غير مباشر وعلى المدى الطويل على المجتمع ككل.

ويعد "الاهتمام بالبعد التطبيقي العملي الذي يؤكد على اكتساب المهارات، وتكوين طالب/ معلم قادر على التعامل الفعال مع التلاميذ وإبراز إمكاناتهم

وفعالياتهم في عملية التعلم"(مشروع تطوير كليات التربية، ٢٠٠٥، ب) أحد الأهداف الرئيسية لتطوير كليات التربية.

ويطلق على التربية العملية Practical education أحيانا مسمى التدريب الميداني Field training، وقد نصت مادة (١٢) من اللائحة الجديدة لكلية التربية فيما يخص التدريب الميداني على ما يلي:(اللائحة الجديدة لكلية التربية)

- التدريب الميداني مكون أساسي من مكونات برنامج إعداد المعلم، وهو البوتقة التي تنصهر فيها المكونات الأخرى التخصصية والتربوية.
- يهدف التدريب الميداني الى أن يكتسب الطلاب الكفايات التخصصية والتربوية والمهنية والثقافية، بما تتضمنه من معارف واتجاهات ومهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم ليتمكنوا من أداء مهامهم كمعلمين أكفاء، ومرشدين وموجهين.
- التدريب الميداني بالفرقتين الثالثة والرابعة لمدة يوم دراسي أسبوعياً، وأسبوع دراسي كامل متصل فى نهاية كل فصل دراسي بواقع (٤) ساعات عملية لليوم الدراسي الواحد.
- تحدد درجة مقرر التدريب الميداني على التدريس بمائة درجة في كل من الفرقتين الثالثة والرابعة ويضاف للمجموع الكلي للدرجات، منها:٢٠ درجة لمدير المدرسة أو ناظر المدرسة، ٤٠ درجة للمشرف التربوي، ٤٠ درجة للمشرف التخصصي، وتصرف مكافأة مقدارها ٥٪ من الراتب الأساسي للقائمين على التدريب الميداني أو تنظيمه بواقع ٤ ساعات في اليوم بالفرقتين الثالثة والرابعة وذلك في ضوء موافقة مجلس الكلية.
- يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية في الإشراف على الطلاب وتوجيههم في التدريب الميداني.
- ينظم قسم المناهج وطرق التدريس التدريب الميداني تحت إشراف وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب، ويختار المدارس التي يتم تدريب الطلاب بها، ويحدد المشرفين الذين يمكن الاستعانة بهم فى الأشراف على الطلاب من: المتخصصين في العلوم التربوية، والمواد التخصصية، والموجهين بوزارة التربية والتعليم بواقع مشرفين على كل مجموعة يمثل أحدهما الجانب التربوي ويمثل الآخر الجانب التخصصي وذلك في ضوء موافقة مجلس الكلية.

وبالتالي نجد أن منظومة التربية العملية تتكون من عدد من المدخلات والتي إن تفاعلت بشكل إيجابي أنتجت معلم كفء يستطيع الصمود أمام التحديات المتوالية التي تواجه المعلمين بشكل مستمر كنتاج للتطورات المتلاحقة التي تشهدها البشرية.

وقد اختصت المادة الحادية عشر من النظام الداخلي لكلية التربية بالتدريب الميداني وتحددت في التالي: (النظام الداخلي لكلية التربية جامعة الزقازيق،المادة ١١)التدريب الميداني مكون أساسي من مكونات برنامج إعداد المعلم، وهو البوتقة التى تنصهر فيها المكونات الأخرى التخصصية والتربوية.

يهدف التدريب الميداني الى أن يكتسب الطلاب الكفايات التخصصية والتربوية والمهنية والثقافية، بما تتضمنه من معارف واتجاهات ومهارات

التخطيط والتنفيذ والتقويم ليتمكنوا من أداء مهامهم كمعلمين أكفاء، ومرشدين وموجهين، وتتضمن خبرات التربية الميدانية:

- التدريس المصغر بالفرقة الثانية (٤ساعات) أسبوعيا.
- التدريب الميداني بالفرقة الثالثة لمدة يوم أسبوعيا، وأسبوع كامل في نهاية كل فصل دراسي.
- التدريب الميداني بالفرقة الرابعة لمدة يوم أسبوعيا، وأسبوع كامل في نهاية كل فصل دراسي.
- والنهاية العظمى لدرجات التدريب الميداني مائة درجة بالفرقتين الثالثة والرابعة، تضاف الى المجموع الكلى لدرجات الطالب في نهاية العام،وفق التوصيف والمحتوى والتقويم المرفق.
- يشارك جميع أعضاء هيئة تدريس المواد التربوية والتخصصية في الإشراف على الطلاب وتوجيههم في التدريب الميداني.
- ينظم قسم المناهج التدريب الميداني تحت إشراف وكيل الكلية للتعليم والطلاب، ويختار المدارس التي يتم تدريب الطلاب بها، ويحدد المشرفين الذين يمكن الاستعانة بهم في الاشراف على الطلاب من المتخصصين في العلوم التربوية والمواد التخصصية، وغيرهم.

وبالنسبة لطلاب الدبلوم العام في التربية فإن خبرات التدريب الميداني تتمثل فيما يلي: (النظام الداخلي لكلية التربية جامعة الزقازيق، المادة ١٨)

- التدريس المصغر ( ٤ ساعات ) أسبوعيا.
- التدريب الميداني لمدة يوم واحد في أثناء الفصل الدراسيالثاني.
- التدريب الميداني لمدة أسبوع في نهاية الفصل الدراسيالثاني.
- والنهاية العظمى لدرجات التدريب الميداني مائة درجة ، تضاف الى المجموع الكلى لدرجات الطالب في نهاية العام، وفق التوصيف والمحتوى والتقويم المرفق.
- لا يسمح للطالب الراسب في التدريب الميداني بالتقدم للامتحانات في المواد الأخرى. ويجوز لمجلس الكلية إعادة قيده في العام الجامعيالتالي كطالب مستجد، حيث يعيد السنة دراسة وامتحانا. وتكون إعادة القيد لمرة واحدة فقط.
- يعقد امتحان دور ثان للطلاب الراسبين فيما لا يزيد عن مقررين دراسيين فقط، لا يكون التدريب الميداني منها.

- **تعريف التربية العلمية** :

يعرفها (ماهر صبري، ٢٠٠٢، ص١٨٠) بأنها "عبارة عن برامج محددة لتدريب طلاب وطالبات معاهد وكليات التربية قبل تخرجهم على ممارسة التدريس الفعلي، واكتساب الحد الأدني من مهاراته، وذلك في حجرات دراسة حقيقية بمدارس ومؤسسات التعليم بمراحله المختلفة".

ويمكن القول بأن التربية العملية هي المجال الحقيقي لاكتساب الطلاب الخبرات والمعارف والمهارات لممارسةٍ عملية التدريس والتقويم بل والاحتكاك بجوانب البيئة المدرسية ككل، وأيضا هي حلقة الوصل والمجال الحقيقي لتلاقي البحث العلمي بالواقع بما يتضمن من مشكلات وصعوبات يواجهها كل من

المعلم والطلاب والإداريين والموجهين وجميع عناصر العملية التعليمية ككل وإخضاعها للبحث والتجريب ومحاولة الوصول لحلول فعالة لتلك المشكلات، فنحن نعاني بشدة من العزل التام بين كليات التربية المنوطة بالبحث والاستقصاء والتجريب والاكتشاف وبين الواقع الفعلي للتطبيق وهو المدارس.

ومن الملاحظ للواقع المعاش للتربية العملية، فمن خلال ملاحظة الباحثة لمدة تزيد عن عشر سنوات تم ملاحظة تضارب الأدوار وتداخلها وعدم وضوحها، فالموجه بالمسمى الدارج في منظومتنا التعليمية يقوم بتدريب الطلاب المعلمين على طريقة تحضير الدروس ومتابعة تحضيرهم وتقييمه وأحيانا المتابعة لأدائهم داخل الفصول وتوجيههم لتخطي صعوبات الموقف التدريسي والتعرف على أوجه القصور في أدائهم وتصحيحه. ثم يأتي دور المشرف التربوي وهو عضو هيئة التدريس المكلف من كلية التربية بالإشراف على عدد من مجموعات التربية العملية سواء في مدرسة واحدة أو عدة مدارس، وبرغم من الدور الفعال للمشرف التربوي إلا أنه غائب إلى حد ما عن التطبيق الفعلي والعملي، أويمكن القول بأنه لا يحقق الأهداف المنوطة به بشكل كامل، وربما يرجع ذلك إلى:

- عدم الاهتمام بتكامل الإشراف على التربية العملية، فطالما أن الإعداد التربوي بالكلية يتم من قبل خمسة أقسام فلابد من تفعيل مشاركة الخمسة أقسام في الإشراف على كل مجموعة حتى يتم تدريب الطلاب المعلمين بشكل فعلى على جميع مهام العملية التعليمية التي يدرسها نظريا.
- لابد من أن يكون عضو هيئة التدريس المكلف من قسم المناهج وطرق التدريس من نفس تخصص المجموعة المكلف بالإشراف عليها، أو قريب من نفس التخصص حتى يستطيع تدريب طلابه على طرق التدريس المناسبة لمادة تخصصه، وحتى يتحقق الاتصال الفعال بين كلا الطرفين، فمن غير المعقول أن يشرف عضو هيئة تدريس تخصص علوم على طلاب تخصص لغة فرنسية أو انجليزية أو المانية وهكذا.
- لابد من تحديد الوقت الكافي للتدريب بناء على دراسات علمية تثبت أن الوقت المحدد للتربية العملية كافيا لإعداد المعلم الكفء الذي سيتولى تنشأة أجيال المستقبل بعد ذلك، وليس طبقا للوقت المتاح في الجدول للطلاب المعلمين.
- لابد من دراسة ظروف كل مدرسة تشارك في التدريب على حدة من حيث عدد الفصول بها والعدد المناسب لذلك من الطلاب المعلمين بحيث تتاح فرصة لكل طالب للتدريب الفعال، كما أنه يجب مراعاة المواد التدريسية التي يتم التدريب عليها وأوقاتها هل هي طوال العام أم لفصل دراسي واحد بالإضافة لطبيعة عمل المدرسة هل تعمل لفترة واحدة أم لفترتين.
- لابد من التخطيط الجيد لمنظومة التربية العملية وعدم تركها للتخبط والعشوائية.
- عدم وجود دليل تعريفي للطالب بفترة التربية العملية، ولا حتى لقاءات تعريفية بها وما هدفها، وما الممارسات التي يجب عليه القيام بها وما هي جوانب تقييمه في تلك الفترة ومن سيقوم بالأشراف عليه..... الخ.
- إذا كان هدف التدريب الميداني أو التربية العملية كما هو محدد في لائحة الكلية بإكساب الطلاب المعلمين الكفايات التخصصية والمهنية والتربوية

والثقافية، فأين تلك الكفايات! فهذه الكفايات غير واضحة أو محددة المعالم في منظومة التربية العملية.

- **منظومة التربية العملية** :

يمكن تعريفها بأنها "كافة العناصر والمدخلات التي تساهم في نجاح فترة التدريب العملي للطلاب المعلمين بكليات التربية وذلك بهدف إعداد المعلم الكفء محليا وعالميا".يمكن توضيح عناصر منظومة التربية العملية في تكاملها وتداخلها بالشكل التالي:

شكل (١) يوضح عناصر منظومة التربية العملية

- **مكونات منظومة التربية العملية** :

تتكون منظومة التربية العملية من عناصر عدة قابلة للزيادة، تتمثل فيما يلي:

- **الطالب المعلم** :

هو المحور الرئيسي لمنظومة التربية العملية، وإعداده الجيد هو الغاية الكبرى لتكامل وتفاعل عناصر تلك المنظومة. ولكي تتحدد الغاية على الوجه الأكمل لابد من أن يتصف الطالب المعلم بعدد من الصفات، ولابد من أن امتلاكه العديد من المعارف والمهارات حتى يتفاعل بنجاح مع باقي عناصر المنظومة وتتجسد تلك الصفات والمعارف والمهارات في الإعداد التخصصي والتربوي والثقافي والذي يؤهله للاندماج بفاعلية في تلك المنظومة.

كما أنه لابد أن يكون لديه اتجاهات إيجابية وقوية نحو مهنة التدريس ولابد من أن يتاح له كافة الإمكانات والوسائل التي تمكنه من يقوم بدور المعلم الفعلي والحقيقي في البيئة المدرسية. لابد من إكسابه حب العمل والتعاون والتفاعل الإيجابي للارتقاء بمستوى بمهنة التدريس والمدرسة ككل.

- **الإشراف التربوي (مشرف الكلية) (المشرف الداخلي) :**

وبرغم من تعدد مسميات مشرف التربية العملية المتمثل في عضو هيئة التدريس المكلف من قبل الكلية، فإحيانا يطلق عليه المشرف التربوي، أو المشرف الداخلي ..الخ فمسماه في هذا البحث هو المشرف التربوي، وكذلك تعدد مسميات الموجه أو المشرف الخارجي المكلف من قبل الإدارة التعليمية فقد تم تحديدهم هنا بالمشرف الفني أو التخصصي وذلك لأنه على ارض الواقع العملي فنجد في كثير من الأحيان إن لم يكن دائما نجد عدم توافق بين تخصص مشرف الكلية المتمثل في عضو هيئة التدريس وبين تخصص مجموعات التربية العملية المكلف بالإشراف عليها لذلك فهو يهتم بشكل أساسي بالمهارات التدريسية والتربوية بصفة عامة، بينما نجد دائما توافق بين تخصص الموجه وبين المجموعة المكلف بالإشراف عليها فهو يهتم بالدقة العلمية لمواد التخصص بالإضافة للمهارات التدريسية.

ولكن بصفه عامة هناك ملامح وخصائص لمشرف المستقبل الذي يريده المجتمع تتمثل في: (أحمد عايش، ٢٠١٠، ص ص١٢٥- ١٢٦)

- المشرف المؤمن: مشرف المستقبل يؤمن بالله تعالى؛ ويخلص النية لوجه الله في عمله؛ ويخرج من مدرسته وهو يسترجع أعماله التعبدية في توجيه معلم وتسهيل مهمة ولي أمر ونصح طالب.
- المشرف القائد: مشرف المستقبل صاحب الرؤية المستقبلية الذي يعمل العمل الصحيح بطريقة صحيحة، ويمتلك مهارات إعداد الخطط ومتابعتها وتنفيذها ويحتفظ بعلاقات إنسانية مع الجميع.
- المشرف المربي: مشرف المستقبل، يقوم بدور الوالد في تربيته لأبنائه الطلبة، وبدور الأخ الكبير لزملائه المعلمين والإداريين والمشرفين والأخصائيين، ويتمتع بأخلاق القدوة الحسنة في المظهر والمخبر.
- المشرف المدرب: مشرف المستقبل يتيح فرص التدريب المستمر والتنمية المهنية لكل العاملين في المدرسة، ويوفر النصح والإرشاد باستمرار عند ملاحظته للأخطاء، او القصور في بعض جوانب العمل.
- المشرف المشاور: مشرف المستقبل، يكثر من التشاور وأخذ الآراء من الصغير والكبير ويشعرهم بأنهم جميعا جزء مهم من المدرسة بما فيهم الطلبة، كما يجتهد في تفويض بعض الأعمال للآخرين كنتيجة للشورى.
- المشرف المحفز: مشرف المستقبل، يبارك أي مبادرة ذاتية ناجحة، ويوجد مناخاً تربويا يحفز فيه الآخرين وينمي دافعيتهم نحو حب العمل والرغبة في الإنجاز وتحقيق النتائج وفق أفضل المعايير.
- المشرف المطور: مشرف المستقبل، يعتقد بان إدارة المستقبل للتطوير وليست إدارة للتسيير وحسب ويبادر إلى الإستفادة من كل الأفكار الإبداعية

والإبتكارية ويجتهد في تحقيقها أو تكليف من يقوم بها، كما يطور نفسه باكتساب مهارات جديدة في الإدارة التربوية واستخدام التقنية الحديثة.

- المشرف المنسق: مشرف المستقبل، ينسق بين أعمال المدرسة جميعها فلا يتناقض العمل الإداري مع العمل التربوي، ولا الإجتماعي مع الرياضين ولاالعلاقة مع المجتمع المدرسي والمجتمع الخارجي، بل تكامل وتنسيق تام.
- المشرف القاضي: مشرف المستقبل، يحسن التعامل مع المشكلات التي تواجههداخل المدرسة وخارجها، ولديه حس القاضي ومهارته في كيفية التعامل مع القضايا واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها مع الإحتفاظ بالعدالة والإنصاف.
- المشرف الحكم والحكيم: يمارس دور الحكم في تتبع الظواهر التربوية والتعليمية ويتمتع ببصيرة تمكنه من التنبؤ بالمشكلات والحيلولة دون وقوعها من خلال قربه الميداني من العاملين وبدوره كحكيم يستطيع اتخاذ القرار المناسب الحكيم في الوقت المناسب والمكان المناسب تصويبا للأخطاء وتحقيقا لمبدأ السلامة في العمل، والحكمة في التعامل تقتضي من المشرف أن يكون على درجة عالية من فهم الأمور واستيعابها وتحليلها وتقويمها وصولا إلى القرار الذي يجد فيه الجميع مخرجا سليما من كل مأزق.

ولكن التربية العملية بوضعها الحالي وما يتم من إشراف وتوجيه سواء من قبل موجهي التربية والتعليم أو ما يتم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية لا يرقي إلى المستوى المطلوب لإعداد المعلم الكفء القادر على الرقي وقيادة عجلة التطوير والتحسين المستمر الذي يُعد المطلب الأساسي والجوهري للعملية التعليمية.

ومن هنا فلابد من دراسة واقع التربية العملية وتشخيص مواطن الضعف ومعالجتها بفعالية ومحاولة تقديم تصور مقترح للارتقاء بها ومحاولة تحقيق الهدف المنشود منها، بالإضافة إلى تحديد مواطن القوةلتقويتها وتفعيلها.

ورغم اشتراك أقسام الكلية الخمس في إعداد المعلم، إلا أنه في كثير من الجامعات يختص بالإشراف على التدريب الميداني قسم المناهج وطرق التدريس. وحتى في حالة اشتراك جميع اقسام الكلية في الإشراف على التربية العملية فهو إشراف إداري وشكلي يهدف إلى التأكد من حضور وانتظام الطلاب وليس إلى التدريب الحقيقي.

ومع أن التربية العملية تعد حلقة الوصل بين المؤسسة التربوية المنوطة بالبحث والاكتشاف والتطوير (كليات التربية)، وبين المدرسة موقع التنفيذ ومكان تواجد العديد من المعلمين المسئولين عن إعداد أجيال المستقبل، فلماذا لم تُستغل التربية العملية وبشكل منظم من قبل الكلية والمدارس في عملية ثنائية الاتجاه للتطوير المستمر للمعلمين اثناء الخدمة، وتدريبهم على كل حديث وجديد في التربية وطرق التدريس؟!، وأيضا لكي يكون أعضاء هيئة التدريس على علم بالمشكلات المدرسية الواقعية وإخضاعها للبحث والاستقصاء وبالتالي لا تكون المؤسسة التربوية في معزل عما يحدث في واقع البيئة المدرسية، وحتى يتم وضع النهاية للجملة الشهيرة والتي يقولها المعلمين والموجهين لمتدربي التربية

العملية في أول لقاء "أنسى ما درسته في الكلية، هناك شيء وهنا شيء آخر" وكأن المدرسة لم تعد الجهة العملية والتطبيقية لما تنتجه كليات التربية من أبحاث ونظريات وفلسفات.

المشرف التربوي: للمشرف التربوي دور متعدد الأبعاد علمياً وفنياً ونفسياً واجتماعيا، وعلى مختلف المستويات النظرية والتطبيقية. فدور المشرف التربوى لابد من أن يواكب التطورات التي تشهدها العلوم التربوية فلم يعد دور المفتش والمنقب والمتصيد للأخطاء ومن ثم توجيه اللوم والعقاب، ولم يعد يقتصر على عنصر واحد من عناصر العملية التعليمية متمثلا في المعلم بل لابد من تفعيل دوره في تطوير المنظومة التعليمية ككل من مدخلات وعمليات ومخرجات بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية ككل والوصول للمستويات العالمية من الأداء.

فلابد أن يكون لكل مشرف خطة منهجية هادفة يسعى لتحقيقها لدى الطلاب المعلمين بغرض إعدادهم الإعداد الكفء الذي تتطلبه أعباء العملية التعليمية، ولابد أن تكون الخطة معتمدة لدى كل من إدارة الكلية والأقسام، للتأكيد على تطبيقها، وأن يتم تقويمها من حين لآخر حتي يتحقق العدل والمساواة بين جميع الطلاب وأن يتم تقويم الطلاب وفقا لهذه الخطة، بل لابد من إنشاء وحدة أو مركز عمليات خاص بمنظومة التربية العملية وتكون مكونة من عضو من كل قسم بالكلية وتعمل تلك الوحدة على استقبال الشكاوي والمقترحات من كافة عناصر المنظومة والعمل على حلها بشكل مباشر أو تحويلها للجهة المختصة لبحثها والعمل على حلها، وبالإضافة لتلقي تقارير مستمرة عن مسيرة التربية العملية فلكل مشرف تربوي ملف يوضع به كل مايخص من يقوم بالإشراف عليهم.

ولابد أن يكون المحور الرئيسي لهذه الخطة هو الدمج والربط بين التخصص العلمي والجانب التربوي أي كيفية اختيار وانتقاء الأساليب والطرق والوسائل المناسبة لكل موضوع تخصص يقوم بتدريسه، بالإضافة للمهارات التربوية الأخرى كفنون التهيئة وإثارة الطلاب ومهارات التقويم والتغذية الراجعة ... الخ من المهارات والفنون التي تجعل من التعليم والتعلم عملية ممتعة.

"وكثير من المؤسسات ترى ضرورة تأهيل مشرف الكلية، وقدرته على استخدام أسلوب التدريس لفرد واحد على حدة. فمن طبيعة عمله أن تكون لديه القدرة على مناقشة نشاط الطالب المتدرب، ونقده وتحليله وهو يقوم بهذه الوظيفة عن طريق تزويد الطالب بأفكار ومفاهيم تتعلق بالتطبيق، أو عن طريق تحليل تدريس الطالب، ومناقشته، وتزويده بالملاحظات، والتغذية الراجعة. ولكي يؤدي المشرف هذه الوظيفة لابد وأن يتصف بدقة الملاحظ أثناء زيارته للطالب المتدرب في الصف وهذا يتطلب من المشرف أن يسجل تدريس الطالب إما على أشرطة مسموعة أو مرئية، أو أن يستخدم صيغا ونماذج معدة سلفا". (جبر الكولي، ٢٠١٠، ص ٣٧)

وقد اهتمت دراسة (عبد العزيز المصطفى، وكاظم أبو صالح، ٢٠٠٦، ص ص ١٦٩. ٢٠٧) بالتعرف على واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وكيفية تقويم المشرفين للطلاب من خلال استمارة التقويم

ومدى تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافه. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٢ مشرفا) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية (١٢) ذكرا، و(٢٠) أنثى من خلال استبانة أعدها الباحثان لذلك، وأوضحت نتائج الدراسةحول تحقيق أهداف التربية العملية أن (٤٦,٨٧٪) من المشرفين يرون أن أهداف التربية العملية تتحقق بدرجة متوسطة، في حين أن (٣١,٢٥٪) يرون أنها تتحقق بدرجة كبيرة بينما يرى (٢١,٨٨٪) منهم أن الأهداف تتحقق بدرجات قليلة.

- **المشرف الفني أو التخصصي (الموجه)** :

صاحب الدور العظيم في التربية العملية في الممارسات الحالية فهو أكثر احتكاكا بكل من (الطالب المعلم- المعلمين الحالين بالمدارس- الإدارة المدرسية- الإدارة التعليمية) وترى الباحثة أنه باكتمال تلك الدائرة واحتكاكه الفعال مع المشرف التربوي- التأكيد هنا على الاحتكاك الفعال- الذي يتم من خلاله تبادل للخبرات ومناقشة المشكلات وأوضاع النظام التعليمي وكيفية حلها وإخضاعها للبحث ونقل التجارب والخبرات والنتائج التي توصلت إليها الأبحاث التربوية التي اهتمت بالمشكلات الواقعية ودعوة الموجهين للقاءات علمية وحلقات نقاش وتفعيل التواصل بين الواقع والأبحاث بكلياتنا العظيمة فإنه سيتم الارتقاء بكلا الجانبين من خلال حلقة وصل موجودة وقائمة بالفعل ألا وهي التربية العملية.

فالموجه الفني يلتقي بالعديد من المعلمين منهم المتميز والأقل تميزاً، المبتكر والكسول، علاوة على احتكاكه بإدارات مدرسية مختلفة ومعرفته بأساليب إدارية مختلفة تتبعها الإدارات المدرسية لحل مشاكلها يحتاج العديد منها للمراجعة والتقويم من قبل علماء التربية، علاوة على احتكاكه بالإدارات التعليمية ومراكز صنع واتخاذ بعض القرارات التعليمية، ولهذا لابد من تفعيل التواصل والاحتكاك بين المشرف التربوي والمشرف الفني وحتى يتسنى أيضا تقييم أداءهم والوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم والاستفادة من خبراتهم الطويلة في الواقع العملي، هذا من شأنه يكفي حتى يجعل من المشرف الفني عنصرا هاما وفعالا في الارتقاء ليس فقط بمنظومة التربية العملية ولكن بالمنظومة التعليمية ككل.

وفي ظل الكم الهائل من الخبرات والتجارب الواقعية التي يمتلكها المشرف الفني فإنه لابد من تفعيل دوره بشكل أكبر في اكساب الطلاب المعلمين العديد من الخبرات الواقعية وطرق التعامل مع الطلاب وكيفية مواجهة المشكلات سواء على مستوى الفصل أو على مستوى المدرسة علاوة على اطلاعه على سلم التدرج الوظيفي والكفايات اللازمة للترقي والتطوير المهني والوظيفي.

- **المكتب الإداري للتربية العملي** :

يقع على العاملين بمكتب التربية العملية عبء كبير في التجهيز والإعداد لفترة التربية العملية من حصر وتحديد لرغبات الطلاب ومن ثم تحديد المدارس المناسبة لتلك الرغبات وتحديد عددها بالإضافة إلى مراسلة الإدارات التعليمية لموافاتهم بالمشرفين المعتمدين للإشراف على التربية العملي ...الخ من المهام الموكلة لمكتب التربية العملي.ولابد من حصر المشكلات التي تواجه التربية العملية كل عام ومحاولة وضع آليات لتلافيها في الأعوام المتتالية.

- **المعلم الجامعي** :

يعد المعلم الجامعي هو اول شخص في منظومة التربية العملية يحتك به الطالب المعلم بعد التحاقه بكلية التربية، وهو مصدر الخبرة الأولي والمباشرة، بل ويعد المعلم الجامعي النموذج المثالي للصورة والكيفية التي يجب أن يكون عليها المعلم وذلك بالنسبة للطلاب الجدد بكليات التربية.

ولذلك لابد وأن يراعي المعلم الجامعي كونه نموذجاً لأداء المعلم الكفء والناجح لكل ما يقوم به أثناء التدريس وكيفية التصرف في المواقف المختلفة، وكيفية توظيف التكنولوجيا الحديثة، وكيفية التواصل الفعال، والإدارة الصفية الناجحة وكيفية تنظيم الحوارات والنقاشات، وكيفية الاستماع والإنصات الجيد، وعلاوة على ذلك هو كيفية التنويع في استخدام طرائق التدريس المختلفة والمداخل المختلفة للتدريس وللتقويم وكيفية متابعة كل ما هو جديد وعرضه للنقاش ....الخ.

وهذا ما أكده أيضا كل من (sarah D., & others, 1993) في مقالتهم فهم يروا أن الطلاب المعلمين يدخلون فترة التدريب الرسمي وهم لديهم المعتقدات التي شُكلت جيداً عن التدريس أثناء مرحلة الإعداد، وأن تلك المعتقدات تصبح واضحة في تصرفاتهم ومواقفهم.

- **مكان التدريب (المدرسة)** :

لا يقتصر دور المدرسة على التدريب فقط بل هي مكان العمل المستقبلي للطلاب المعلمين والتي ستصبح جزءا لا يتجزأ من حياة المعلم المهنية. ولكي تكون جزءا ممتعا من حياة المعلم فلابد من أن يكون الانطباع الأولي جذاب ومريح. وتتوفر الجاذبية من الشكل العام للمدرسة بدءا من نظافتها ونظامها وحسن الضيافة والاستقبال والترحيب من قبل إدارة المدرسة وأعضاء التدريس والإداريين بالمدرسة وعدم اعتبارهم عبئا إضافيا على المدرسة والترقب لهم لتصيد الأخطاء. ولكن هذا يغيب على أرض الواقع فمن خلال متابعة الباحثة للتربية العملية،تلاحظ العديد من سوء المعاملة والتعالي والتكبر وعدم توفير مكان مناسب للطالب المعلم وعدم إعطائه مساحة من الحرية الكافية ليمارس عمله كمعلم حقيقي. فمع بزوغ مجتمع المعرفة وتعمق التكنولوجيا في كافة شئون الحياة تجد دائما هناك صدام بين الطلاب الجدد بهويتهم وثقافتهم المنفتحة وبين الثقافة التقليدية والأسلوب التقليدي السائد في الكثير من المدارس. وهذا ما أكدته دراسة (Amélia Lopes, Rafael Tormenta, 2010) حيث اهتمت بدراسة تأثير العمل المدرسي على هوية المعلمين أثناء التدريب قبل الخدمة وخاصة معلمي المرحلة الابتدائية، وتلك الأهمية المعطاة للتعليمالابتدائي نبعت من كونه الأساس لمجتمع المعرفة.وهدفت الدراسة بشكل خاص إلى التعرف على تأثير فترة التدريب قبل الخدمة على المعلمين من حيث التعلم مدي الحياة والمهنية في التدريس، وأشارت النتائج إلى أن التدريب قبل الخدمة له تأثير حقيقي على هويات المعلمين ولكن جزأ كبير من هذا الأثر يتحدد بسياق العمل المدرسي، فهناك بعض المدارس التي تستمر بالعمل المدرسي بالمفهوم التقليدي مما يفرض على المعلمين الجدد التكيف مع تلك السياقات.

• **الإعداد التخصصي** :

هذا الجانب كغيره من الجوانب لا يقتصر على الفترة التي يقضيها الطالب المعلم في كليات التربية ولكنه من أحد جوانب النمو المهني المستمر للمعلم، وإن كان هناك قصور في إلمام الطالب المعلم بجوانب تخصصه فبالتالي ستتأثر فترة التربية العملية ولم تكن بالشكل المنشود منها. فالإلمام بجوانب التخصص العلمي أحد الأعمدة الأساسية في البنية المعرفية للمعلم والتي إن لم يقم المعلم بتدعيمها المستمر والمتواصل فستنهار تلك البنية وخاصة في عصر التلاحق المعرفي الرهيب والاكتشافات المستمرة، ولم يصبح ذلك من الصعوبة بمكان أن تقف عائقا في وجه المعلم فالمعلومات أصبحت الآن متاحة في كل لحظة وفي أي مكان وذلك بفضل التكنولوجيا الحديثة والمتطورة.

وبرغم من ذلك تظل إكساب الطلاب المعلمين اساسيات العلم بكل تخصص مسئولية كليات التربية ولابد من تحقيق التواصل والربط بين تلك الأساسيات وما يتوصل إليه العلم الحديث بكل تخصص.

وينبغي في الإعداد التخصصي أيضا خلق نوع من مجالات التواصل وتعزيز ترابط العلوم والتخصصات المختلفة ومحاولة تنمية الفكر المترابط والمتداخل بين العلوم وذلك ينبع من كون تلك التخصصات تعمل لخدمة ورفاهية مخلوق واحد وهو الإنسان. فالعلوم الطبيعة بصفة عامة تحتاج للرياضيات من أدوات للقياس وعمليات حسابية للأطوال والأحجام والأشكال الهندسية ... الخ، كما تحتاج للغة العربية في التعبير الجمالي والبلاغي عن مفاتن الطبيعة وتناسقها وتناغمها، وتحتاج للدراسات الاجتماعية بفرعيها الجغرافيا والتاريخ من توزيع للبيئات وحداثة وقدامة البيئات والجبال والنباتات والحيوانات وارتباطها بالحضارات المختلفة، وتحتاج للنغمات الموسيقية للتعبير عن المعلومات بشكل رقيق وجذاب. لابد من شعور الطالب المعلم بالمتعه حتي يستطيع إمتاع المتعلمين الصغار وجذبهم للتعلم.

• **الإعداد التربوي** :

وتنبع أهمية هذا الجانب من كونه المسئول الأول والأخير عن مهنية الطلاب المعلمين وهو الهدف الأساسي من إنشاء كليات التربية، لذلك تعتمد نجاح فترة التربية العملية على نجاح هذا الجانب من الإعداد، فهذا الجانب هو المسئول عن إعدادالمعلم الكفء والماهر المسئول وذلك بتدريبه على إدارة العملية التعليمية ككل بدءا من إدارة الصف والمدرسة وحتى إدارة المنهج بل وإدارة حكيمة وجيدة لكل درس تعليمي من حيث اختيار التهيئة المناسبة والوسيلة الجذابة والطريقة الصحيحة والتقويم الموضوعيحتى ينجح في تحقيق الهدف من كل درس. وبعد كل ذلك تقويم آليات التنفيذ للتأكد من استيعاب كل طالب داخل الفصل من أول صف وحتى آخره. ولابد من أن يعي معلم المعلم أن يكون التقويم بهدف التأكد من عملية فهم الطلاب واتخاذ القرارات التعليمية المناسبة والسليمة.ولابد أن يكون في حالة تأهب مستمر لمؤشرات ملموسة أقل في استيعاب المواد الجديدة وأن يكون لديه من البدائل والحلول للتغلب على تلك المشكلة. وهذا ما أكده المجلس الوطني لجودة المعلم في تقريره عن برامج إعداد المعلمين فيما يخص تدريبهم على أساليب التقوييم المستخدمه في الصف الثاني

عشر وذلك انطلاقاً من أهمية نشر ثقافة التقويم لدى المعلمين المبتدئين والتعرف على أنواعه المبدئية التكوينية والختامية، بالإضافة لتدريبهم على التعرف على كيفية تطوير مهارات التحليل لتطبيقها على بيانات التقويم، بالإضافة إلى التعرف على كيفية وصف وعرض البيانات الناتجة من التقويم واستخدامها في اتخاذ أفضل القرارات التعليمية حول كيف وماذا نعلم وكيفية التعليم أو إعادة التعليم.(National council on teacher quality, 2012, PP.1-2 ) ومن هنا يمكن القول بأنه إذا تضمن إعداد الطالب المعلم تقييم لكل مسار من مسارات إعداده والتأكد من إتقانه واستيعابه لتلك المسارات سوف نحصل بإذن الله تعالى على معلم كفء لأنه سيحاول أيضا الوصول بمستوى أداء طلابه لمستويات عاليه من الإتقان.

- **الإعداد الثقافي** :

الإعداد الثقافي جزء لا يتجزأ من منظومة التربية العملية ولابد من زرع حب التثقف والمعرفة في نفوس الطلاب المعلمين، فدائما وابدا ومهما تنوعت وكثرت مصادر ومنابع المعرفة سيظل المعلم هو أكثر المصادر ثقة بالنسبة للطلاب وخاصة الطلاب الصغار. لذلك لابد الاهتمام بتطوير هذا الجانب من جوانب الإعداد من خلال تشجيع الطلاب المعلمين على البحث والمعرفة وترسيخها في نفوسهم فهي جزأ من الشخصية المتكاملة للمعلم.ولابد من التأكيد على الطلاب المعلمين بفترة التربية العملية وأن تكون جانبا من جوانب تقييمهم هو الإلمام واستخدام مصادر الثقافة المتنوعة الموجودة واستخدامها بل واستخدامها بشكل فعال أثناء فترة التدريب.

- **آليات التقويم** :

تقويم منظومة التربية العملية يتطلب خلق آليات جديدة لتقويم كل مكون من مكونات المنظومة ككل. فالممارسات الحالية للتقويم لا تتم بالشكل المناسب وخاصة أن حوالي غالبية الطلاب يحصلون على ٩٠٪ وما فوق. برغم من عدم وجود آليه محددة وموضوعية تسهم في تقييم الطلاب في تلك الفترة بشكل فعال. فتقويم الطلاب المعلمين بشعب التعليم الابتدائي يختلف عن تقويم الطلاب المعلمين بمعلمي المراحل الأعلى.كما أنه لابد من قيام الطلاب المعلمين بتقويم منظومة التربية العملية بكل عناصرها التي احتك بها وذلك بهدف التحسين والتطوير.

- **إجراءات البحث** :

للإجابة على تساؤلات البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- **مراجعة البحوث والدراسات السابقة** :

تم مراجعة أدبيات البحث والدراسات السابقة،وذلك بهدف:

- رصد بعض التعريفات المختلفة للتربية العملية، ومن ثم الوقوف على مفهوم شامل لها.
- تحديد عناصر منظومة التربية العملية، وأدوار ومهام كل عنصر من عناصرالمنظومة.
- التعرف على بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التربية العملية.

- **إعداد أدوات البحث، وتقنينها** .

بعد تحديد هدف البحث الحالي والذي يهتم بالتعرف على الواقع الحالي لمنظومة التربية العملية بكلية التربية- جامعة الزقازيق، ومن ثم محاولة التطوير، وفي ضوء بعض البحوث والدراسات السابقة، المعايير القياسية الأكاديمية لخريجي كليات التربية من حيث معايير كل من (التخصص- والمسئولية المهنية- التربية - والقدرة الشخصية) التي تم وضعها من قبل مشروع تطوير كليات التربية، فقد تم إعداد استبيانين:

- الأول: للمشرفين التربوين (بعض أعضاء هيئة التدريس والقائمين بالإشراف على التربية العملية- بكلية التربية جامعة الزقازيق)، وتكون من ثلاثة أجزاء كالتالي:
  - ✓ الجزء الأول: بهدف تقييم بعض أعضاء هيئة التدريس للواقع الحالي لمنظومة التربية العملية.
  - ✓ الجزء الثاني: آرائهم بخصوص بعد المقترحات المقدمه.
  - ✓ الجزء الثالث: يختص بمقترحاتهم للتطوير.
- الثاني: لعينة من الطلاب المعلمين بالكلية من الفرقة الرابعة شعب مختلفة وطلاب دبلوم عام التفرغ، وتكون من جزئين كالتالي:
  - ✓ الجزء الأول: يهدف لتقييم الطلاب المعلمين لإجراءات التهيئة والإستعداد من قبل الكلية للتربية العملية المقدمه لهم قبل النزول الفعلي للتدريب بالمدارس.
  - ✓ الجزء الثاني: يهدف لتقييم الطلاب المعلمين لإجراءات التدريب الفعلية أثناء فترات التربية العملية بالمدارس.

- **صدق الأداة** :

للتحقق من صدق أداتي البحث، تم عرض الإستبيانين على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وذلك لإبداء أرائهم حول كل من:

- مدى مناسبة الإستبيانين لتحقيق أهداف البحث.
- مدى شمول عبارات الإستبيانين للمهارات المطلوب تنميتها لدى الطلاب المعلمين.
- مدى وضوح وسلامة عبارات الإستبيانين لغوياً.

وقد أبدى المحكمون آرائهم بشأن تعديل بعضها وحذف البعض، حيث تكون استبيان تقييم الطلاب المعلمين في الصورة الأولية من ١١٧ عبارة وبعد العرض على السادة المحكمين تكون الإستبيان[١] في صورته النهائية من ١٣٤ عبارة، حيث رأى السادة المحكمون أن هناك بعض العبارات التي تقيس أكثر من مهارة بعبارة واحدة، وتم تعديلها حتى يتم قياس كل مهارة بعبارة مستقلة.

وتكون استبيان تقييم أعضاء هيئة التدريس للتربية العملية في صورته الأولية من ثلاثة أجزاء : الجزء الأول تكون من ٣١ عبارة والجزء الثاني من ٢١ عبارة والجزء الثالث مقترحات لتطوير التربية العملية. وقد أبدي السادة المحكمون آرائهم بشأن تعديل صياغة بعض العبارات، وتكون الاستبيان في صورته

[١] (ملحق ٢)

النهائية٢من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول من ٣٦ عبارة، والجزء الثاني من ٢٢ عبارة والجزء الثالث مقترحات العضو للتطوير.

- **ثبات الأدوات** :

تم التحقق من ثبات استبيان تقييم الطلاب المعلمين للتربية العلمية بتطبيقه على عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعه عددها (٥٤) طالب وطالبه، وتم حساب معامل الثبات باستخدام برنامج spss 19، وكان معامل ثبات (سبيرمان- وجتمان للتجزئة النصفية) للإستبيان = ٠,٨٩٦- ومعامل ثبات ألفا كرونباخ= ٠,٩٧٦وهي تمثل قيمة ثبات مناسبة لتطبيق الإستبيان.

تم التحقق من ثبات استبيان تقييم أعضاء هيئة التدريس بتطبيقه على عدد (١١) من اعضاء هيئة التدريس، وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ = ٠,٩١٩- ومعامل ثبات جتمان التجزئة النصفيه= ٠,٨٧٢- ومعامل ثبات سبيرمان وبراون= ٠,٨٧٦وهي قيمة معامل ثبات مناسبة لتطبيق الإستبيان.

- **تطبيق أدوات البحث** :

تم تطبيق الاستبيان الأول الذي اهتمبتقييم الطلاب المعلمين للتربية العملية بكلية التربية- جامعة الزقازيق، على عدد (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة وطلبة دبلوم عام التفرغ، وقد تم استبعاد عدد ٨٤ استبيان لعدد اكتمالهم، وعشوائية أداء الطلاب بهم، وتمثلت عينة الطلاب المعلمين فيما يلي:

**جدول (١) يوضح عينة البحث فيما يخص استبيان تقييم الطلاب المعلمين للتربية العملية**

| م | الشعبة | عدد الطلبة | من | إلى |
|---|---|---|---|---|
| ١ | انجليزي | ٢٩ | ١ | ٢٩ |
| ٢ | مواد اجتماعية- تعليم أساسى | ٤٧ | ٣٠ | ٧٦ |
| ٣ | طفولة | ٥٥ | ٧٧ | ١٣١ |
| ٤ | علوم- أساسي | ٤ | ١٣٢ | ١٣٥ |
| ٥ | فيزياء | ١ | ١٣٦ | --- |
| ٦ | بيولوجي | ٤ | ١٣٧ | ١٤٠ |
| ٧ | كيمياء | ٨ | ١٤١ | ١٤٨ |
| ٨ | رياضة- أساسي | ١٧ | ١٤٩ | ١٦٥ |
| ٩ | لغة عربية- أساسى | ١٧ | ١٦٦ | ١٨٢ |
| ١٠ | عربي – عام | ٢١ | ١٨٣ | ٢٠٣ |
| ١١ | إنجليزي- أساسي | ٢٧ | ٢٠٤ | ٢٣٠ |
| ١٢ | رياضيات عام | ٣٧ | ٢٣١ | ٢٦٧ |
| ١٣ | دبلوم عام تفرغ- شعب مختلفة | ٤٩ | ٢٦٨ | ٣١٦ |

أما استبيان أعضاء هيئة التدريس، فقد تم توزيع عدد ٤٠ استمارة من استبيان تقييم أعضاء هيئة للتربية العملية، ولكن لم يتم استرداد سوي ١٨ استمارة فقط تتراوح درجاتهم العلمية بين معيد ومدرس مساعد ومدرس.

[٢] (ملحق ٣)

- **المعالجة الإحصائية** :

- تم حساب التكرارات والمتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لعبارات كلا الاستبيانين.
- تم اعتماد النسب المئوية التالية التي تحدد مدى توفر الأداء لكل عبارة كما يلي:

جدول (٢) النسب المئوية لتوصيف الأداء لاستبيان تقييم الطلاب المعلمين لمنظومة التربية العملية:

| توصيف الأداء | النسبة المئوية |
|---|---|
| ضعيف | أقل من ٣٠% |
| متوسط | ٣٠- ٥٠% |
| جيد | ٥١%- ٧٥% |
| جيد جدا | ٧٦% فما فوق |

جدول (٣) النسب المئوية لتوصيف الأداء لاستبيان تقييم أعضاء هيئة التدريس لمنظومة التربية العملية:

| توصيف الأداء | النسبة المئوية |
|---|---|
| نادرا | أقل من ٤٠% |
| أحيانا | ٤٠- ٧٥% |
| دائما | ٧٦%- ١٠٠% |

وبما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات في الاستبيان الأول (ضعيف- متوسط- جيد- جيد جدا) مقياس ترتيبي، والأرقام التي تدخل البرنامج تعبر عن الأوزان وهي (جيد جدا= ٤، جيد= ٣، متوسط= ٢، ضعيف= ١) فنحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة وهي هنا حاصل قسمة ٣ على ٤، حيث ٣ تمثل عدد المسافات (من ١إلى ٢ مسافة أولى- ومن ٢ إلى ٣ مسافة ثانية- ومن ٣ إلى ٤ مسافة ثالثة)، و٤ عدد الإختيارات وعند قسمة ٣ على ٤ نجد أن طول الفترة يساوي ٠,٧٥ ويصبح التوزيع حسب الجدول التالي: (وليد الفرا، ١٤٣٠ه، ص٢٦)

جدول (٤) المتوسط المرجح لاستبيان تقييم الطلاب المعلمين لمنظومة التربية العملية

| المتوسط المرجح | المستوى |
|---|---|
| من ١- ١.٧٤ | ضعيف |
| من ١.٧٥- ٢.٤٩ | متوسط |
| من ٢.٥٠- ٣.٢٤ | جيد |
| من ٣.٢٥- ٤ | جيد جدا |

أما بالنسبة لاستبيان أعضاء هيئة التدريس . الجزء الأول، فيوضح الجدول التالي المتوسط المرجح له:

جدول (٥) المتوسط المرجح لاستبيان أعضاء هيئة التدريس- الجزء الأول

| المتوسط المرجح | المستوى |
|---|---|
| من ١- ١.٦٦ | نادرا |
| من ١.٦٧- ٢.٣٢ | أحيانا |
| من ٢.٣٣- ٣ | دائما |

- **استخلاص النتائج، ومناقشتها** :
- **أولاً : نتائج تطبيق استبيان تقييم الطلاب المعلمين للتربية العملية** :

والجدول (٦) يوضح ذلك :

**جدول (٦) يوضح نتائج تطبيق استبيان تقييم الطلاب المعلمين للتربية العملية**

| م | مقاييس التقدير / عبارات الإستبيان | المقياس | ضعيف | متوسط | جيد | جيد جداً | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اولا: (مجال التخصص) يتم تاهيلك من قبل الكلية (قبل النزول للتربية العملية) علي: | | | | | | | | | |
| ١ | كيفية تحديد أهداف المادة العلمية التي تتخصص فيها. | تكرار | ٢٣ | ٨٣ | ١٥٧ | ٥٣ | ٢.٧٦ | ٠.٨٢ | جيد |
| | | نسبة | ٧.٣ | ٢٦.٣ | ٤٩.٧ | ١٦.٨ | | | |
| ٢ | التمكن من المادة العلمية مفاهيم ومصطلحات ومحتوى. | تكرار | ٣٥ | ٨٩ | ١٤٣ | ٤٩ | ٢.٦٥ | ٠.٨٧ | جيد |
| | | نسبة | ١١.١ | ٢٨.٢ | ٤٥.٣ | ١٥.٥ | | | |
| ٣ | استخدام المادة العلمية استخداما سليما. | تكرار | ٤١ | ١١٢ | ١١٠ | ٥٣ | ٢.٥٥ | ٠.٩٢ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٠ | ٣٥.٤ | ٣٤.٨ | ١٦.٨ | | | |
| ٤ | التعرف على البنية الاساسية للمادة العلمية وطبيعتها. | تكرار | ٤٢ | ١٠٧ | ١١٩ | ٤٨ | ٢.٥٥ | ٠.٩١ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٣ | ٣٣.٩ | ٣٧.٧ | ١٥.٢ | | | |
| ٥ | كيفية عرض المادة العلمية للآخرين. | تكرار | ٣٢ | ١٠٠ | ١٣١ | ٥٣ | ٢.٦٥ | ٠.٨٨ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.١ | ٣١.٦ | ٤١.٥ | ١٦.٨ | | | |
| ٦ | البحث في مجال المادة العلمية لتخصصك. | تكرار | ٨٢ | ١١١ | ٩٣ | ٣٠ | ٢.٢٢ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٩ | ٣٥.١ | ٢٩.٤ | ٩.٥ | | | |
| ٧ | تصنيف بيانات المادة العلمية والمعلومات المرتبطة بها إلى وحدات متجانسة. | تكرار | ٧١ | ١٢٥ | ٩١ | ٢٩ | ٢.٢٥ | ٠.٩١ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٥ | ٣٩.٦ | ٢٨.٨ | ٩.٢ | | | |
| ٨ | استخدام المصادر العلمية المختلفة لمادة تخصصك. | تكرار | ٨٧ | ١٠٣ | ١٠٠ | ٣٦ | ٢.٢١ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٧.٥ | ٣٢.٦ | ٣١.٦ | ٨.٢ | | | |
| ٩ | كيفية متابعة احدث التطورات في المادة العلمية. | تكرار | ١١٨ | ١١١ | ٦٣ | ٢٤ | ١.٩٨ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٧.٣ | ٣٥.١ | ١٩.٩ | ٧.٦ | | | |
| ١٠ | تحليل المعارف المتصلة بالمادة العلمية. | تكرار | ٨٠ | ١٢٧ | ٩٠ | ١٩ | ٢.١٥ | ٠.٨٧ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٣ | ٤٠.٢ | ٢٨.٥ | ٦.٠ | | | |
| ١١ | استنتاج معلومات جديدة من خلال الاطلاع والبحث والتحليل للمادة العلمية. | تكرار | ٧٠ | ١١٢ | ٩٤ | ٤٠ | ٢.٢٢ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٢ | ٣٥.٤ | ٢٩.٧ | ١٢.٧ | | | |
| ١٢ | تحقيق التكامل بين المادة العلمية وتخصصك والمواد الاخرى. | تكرار | ٧٣ | ١٣٠ | ٨٣ | ٣٠ | ٢.٢٢ | ٠.٩١ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٣.١ | ٤١.١ | ٢٦.٣ | ٩.٥ | | | |
| ١٣ | استخدام مفاهيم المادة ومحتواها في حل مشكلات علمية. | تكرار | ٨٧ | ١٠٦ | ٨٦ | ٣٧ | ٢.٢٢ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٧.٥ | ٣٣.٥ | ٢٧.٢ | ١١.٧ | | | |
| ١٤ | توظيف المادة العلمية في مجالات تخصصية أخرى. | تكرار | ٧٨ | ١٢٢ | ٨٣ | ٣٣ | ٢.٢٢ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٤.٧ | ٣٨.٦ | ٢٦.٣ | ١٠.٤ | | | |
| ١٥ | فهم العلاقة المتداخلة مع المواد الأخرى. | تكرار | ٧١ | ١١٥ | ٩٦ | ٣٤ | ٢.٢٩ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٥ | ٣٦.٤ | ٣٠.٤ | ١٠.٨ | | | |
| نتيجة المحور الاول ككل | | | | | | | ٢.٢٥ | ٠.٩٢ | متوسط |
| ثانيا: مجال التدريس:مع بداية التربية تم تدريبك على كيفية | | | | | | | | | |
| ١٦ | وضع أهداف تعليمية لمادتك تتفق مع ظروف البيئة ومستوى التلاميذ. | تكرار | ٤٩ | ٩١ | ١٢٤ | ٥٣ | ٢.٥٧ | ٠.٩٤ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٥ | ٢٨.٨ | ٣٩.٢ | ١٦.٥ | | | |
| ١٧ | تحديد الاحتياجات التعليمية للمتعلمين باستخدام انشطة استكشافية متنوعة. | تكرار | ٧٨ | ١١٢ | ٨٩ | ٣٧ | ٢.٢٧ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٤.٧ | ٣٥.٤ | ٢٨.٢ | ١١.٧ | | | |
| ١٨ | رصد مستويات تحصيل التلاميذ وتحليلها. | تكرار | ٦٠ | ١١٠ | ١١٣ | ٣٣ | ٢.٢٨ | ٠.٩١ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٠ | ٣٤.٨ | ٣٥.٨ | ١٠.٤ | | | |
| ١٩ | وضع إجراءات محددة لتحقيق الأهداف. | تكرار | ٥١ | ١٠٤ | ١٢٣ | ٣٨ | ٢.٤٧ | ٠.٩٠ | متوسط |
| | | نسبة | ١٦.١ | ٣٢.٩ | ٣٨.٩ | ١٢.٠ | | | |
| ٢٠ | تصميم برامج تعليمية تحقق الأهداف الموضوعة. | تكرار | ٧٨ | ١١١ | ٩١ | ٣٦ | ٢.٢٧ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٤.٧ | ٣٥.١ | ٢٨.٨ | ١١.٤ | | | |
| ٢١ | توزيع الوقت المتاح للتعليم. | تكرار | ٣٣ | ٩٢ | ١١٩ | ٧٢ | ٢.٧٢ | ٠.٩٣ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.٤ | ٢٩.١ | ٣٧.٧ | ٢٢.٨ | | | |
| ٢٢ | تحديد مواطن القوة والضعف في تلاميذك. | تكرار | ٤٠ | ٧٠ | ١١٨ | ٨٨ | ٢.٨٠ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٧ | ٢٢.٢ | ٣٧.٣ | ٢٧.٨ | | | |
| ٢٣ | توزيع محتوى الكتاب المقرر على شهور السنة. | تكرار | ٣٥ | ٧١ | ١٠٣ | ١٠٧ | ٢.٨٩ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١١.١ | ٢٢.٥ | ٣٢.٦ | ٣٣.٩ | | | |
| ٢٤ | تحقيق اهداف المادة ووحداتها خلال الزمن المتاح. | تكرار | ٣٧ | ٨٥ | ١١٦ | ٧٨ | ٢.٧٤ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ١١.٧ | ٢٦.٩ | ٣٦.٧ | ٢٤.٧ | | | |
| ٢٥ | تنويع الخبرات التعليمية واستراتيجيات تعليمها بما يناسب إمكانات التلاميذ. | تكرار | ٤٦ | ١١١ | ١١١ | ٤٨ | ٢.٥١ | ٠.٩٢ | جيد |
| | | نسبة | ١٤.٦ | ٣٥.١ | ٣٥.١ | ١٥.٢ | | | |
| ٢٦ | إشراك التلاميذ في عملية التعلم. | تكرار | ٢٧ | ٧١ | ١١٠ | ١٠٨ | ٢.٩٥ | ٠.٩٥ | جيد |
| | | نسبة | ٨.٥ | ٢٢.٥ | ٣٤.٨ | ٣٤.٢ | | | |
| ٢٧ | تشجيع التلاميذ على توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية. | تكرار | ٣٦ | ٨٣ | ١٠٨ | ٨٩ | ٢.٧٩ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ١١.٤ | ٢٦.٣ | ٣٤.٢ | ٢٨.٢ | | | |
| ٢٨ | استخدام الحوار كوسيلة للتواصل مع التلاميذ. | تكرار | ١٥ | ٦١ | ١١٧ | ١٢٣ | ٣.٠١ | ٠.٨٧ | جيد |
| | | نسبة | ٤.٧ | ١٩.٣ | ٣٧.٠ | ٣٨.٩ | | | |
| ٢٩ | تنمية التفكير الناقد وطرق حل المشكلات من خلال المواد | تكرار | ٥٨ | ٩٣ | ١١٦ | ٤٩ | ٢.٤٩ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ١٨.٤ | ٢٩.٤ | ٣٦.٧ | ١٥.٥ | | | |

| م | مقاييس التقدير / عبارات الإستبيان | المقياس | ضعيف | متوسط | جيد | جيد جداً | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدراسية. | | | | | | | | |
| ٣٠ | تطبيق التعلم التعاوني داخل حجرة الدراسة. | تكرار | ٤٣ | ٧٧ | ١١٠ | ٨٧ | ٢.٧٧ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٣ | ٢٤.٤ | ٣٤.٤ | ٢٧.٥ | | | |
| ٣١ | تشجيع التلاميذ على المناقشة والحوار معه ومع بعضهم البعض. | تكرار | ٢٣ | ٧٢ | ١١٢ | ١٠٩ | ٢.٩٧ | ٠.٩٣ | جيد |
| | | نسبة | ٧.٣ | ٢٢.٨ | ٣٥.٤ | ٣٤.٥ | | | |
| ٣٢ | تشجيع التلاميذ على البحث والاستقصاء. | تكرار | ٥٩ | ٩٩ | ١٠٧ | ٥١ | ٢.٤٧ | ٠.٩٧ | متوسط |
| | | نسبة | ١٨.٧ | ٣١.٣ | ٣٣.٩ | ١٦.١ | | | |
| ٣٣ | تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي. | تكرار | ٦٥ | ١٠١ | ١١٢ | ٣٧ | ٢.٣٩ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٠.٦ | ٣٢.٠ | ٣٥.٨ | ١١.٧ | | | |
| ٣٤ | تنظيم حجرة الدراسة لمساعدة التلاميذ على التفاعل معاً. | تكرار | ٤٣ | ٩٩ | ١١٧ | ٥٧ | ٢.٥٩ | ٠.٩٤ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٦ | ٣١.٣ | ٣٧.٠ | ١٨.٠ | | | |
| ٣٥ | تدريب التلاميذ على صنع القرارات واتخاذها وتقويم تنفيذها. | تكرار | ٦٨ | ١١٦ | ١٠٠ | ٣٣ | ٢.٣٠ | ٠.٩٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٢١.٥ | ٣٦.٧ | ٣١.٦ | ١٠.١ | | | |
| ٣٦ | تدريب التلاميذ على تحليل المعلومات واستنتاج البيانات. | تكرار | ٥٦ | ١١٦ | ١١٢ | ٣١ | ٢.٣٧ | ٠.٨٩ | متوسط |
| | | نسبة | ١٧.٧ | ٣٦.٧ | ٣٥.٨ | ٩.٨ | | | |
| ٣٧ | التعرف على خبرات التلاميذ السابقة والبناء عليها. | تكرار | ٥١ | ٩٢ | ١١٨ | ٥٥ | ٢.٥٦ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ١٦.١ | ٢٩.١ | ٣٧.٣ | ١٧.٤ | | | |
| ٣٨ | التنويع في استراتيجيات تحفيز التلاميذ لزيادة دافعيتهم. | تكرار | ٤٩ | ٩١ | ١١٤ | ٦٢ | ٢.٥٩ | ٠.٩٧ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٥ | ٢٨.٨ | ٣٦.١ | ١٩.٦ | | | |
| ٣٩ | تصميم الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمادة داخل الفصل وخارجه. | تكرار | ٦٣ | ١٠٣ | ٨٨ | ٦٢ | ٢.٤٧ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٩ | ٣٢.٦ | ٢٧.٨ | ١٩.٦ | | | |
| ٤٠ | تصميم أنشطة تعليمية تساعد التلاميذ على إشباع حاجاتهم، وتتمشى مع استعداداتهم. | تكرار | ٦٣ | ٩٩ | ٩٣ | ٦١ | ٢.٤٨ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٩ | ٣١.٣ | ٢٩.٤ | ١٩.٣ | | | |
| ٤١ | تصميم أنشطة تستثير التلاميذ على التفكير والإبتكار. | تكرار | ٦٩ | ١٠٥ | ٩٥ | ٤٧ | ٢.٣٨ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ٢١.٨ | ٣٣.٢ | ٣٠.١ | ١٤.٩ | | | |
| ٤٢ | إشراك التلاميذ في تصميم الأنشطة التعليمية. | تكرار | ٧٩ | ١٠٦ | ٩٠ | ٤١ | ٢.٢٩ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٠ | ٣٣.٥ | ٢٨.٥ | ١٣.٠ | | | |
| ٤٣ | اشتراك الطلاب المعلمين سوياً في تصميم أنشطة تربوية متنوعة تحقق التكامل بين المواد وتشبع حاجات التلاميذ | تكرار | ٨٤ | ١٠٨ | ٨٦ | ٢٨ | ٢.٢٥ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٦.٦ | ٣٤.٢ | ٢٧.٢ | ١٢.٠ | | | |
| ٤٤ | تنمية قدرات التلاميذ في اكتشاف البيئة والعالم. | تكرار | ٧٢ | ١١٨ | ٩٢ | ٣٤ | ٢.٢٨ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٨ | ٣٧.٣ | ٢٩.١ | ١٠.٨ | | | |
| ٤٥ | الإشراف على تنفيذ الأنشطة المصممة على أسس تعاونية. | تكرار | ٧٢ | ١٢١ | ٨٩ | ٣٤ | ٢.٢٧ | ٠.٩٣ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٨ | ٣٨.٣ | ٢٨.٢ | ١٠.٨ | | | |
| ٤٦ | الحرص على تقويم الأنشطة وإشراك التلاميذ في تقويمها. | تكرار | ٨٠ | ١١١ | ٨٦ | ٣٩ | ٢.٢٧ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٣ | ٣٥.١ | ٢٧.٣ | ١٢.٣ | | | |
| ٤٧ | تحليل المادة العلمية وتحديد التكنولوجيا التعليمية الملائمة. | تكرار | ٨٦ | ١١١ | ٧٨ | ٤١ | ٢.٢٣ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٧.٢ | ٣٥.١ | ٢٤.٧ | ١٢.٠ | | | |
| ٤٨ | تصميم وسائل سمعية وبصرية تعليمية تناسب المادة العلمية وطبيعة المتعلم. | تكرار | ١٠٨ | ٩٥ | ٧٥ | ٢٨ | ٢.١٤ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٤.٢ | ٣٠.١ | ٢٣.٧ | ١٢.٠ | | | |
| ٤٩ | إشراك التلاميذ في إنتاج الوسائل التعليمية. | تكرار | ٩٥ | ١٠٧ | ٨١ | ٣٢ | ٢.١٦ | ٠.٩٧ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٠.١ | ٣٣.٩ | ٢٥.٦ | ١٠.٤ | | | |
| ٥٠ | استخدام الخامات المتاحة في البيئة في تصميم وإنتاج التكنولوجيا التعليمية. | تكرار | ٧٣ | ١٠٧ | ٨٢ | ٥٢ | ٢.٣٧ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٣.١ | ٣٣.٩ | ٢٦.٣ | ١٦.٨ | | | |
| ٥١ | استخدام الإمكانات المادية والتجهيزات المتاحة بالمدرسة بفاعلية. | تكرار | ٦١ | ١١٨ | ٨٤ | ٥٣ | ٢.٤١ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٣ | ٣٧.٣ | ٢٦.٦ | ١٦.٨ | | | |
| ٥٢ | استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية في التدريس بطريقة فعالة. | تكرار | ٦٨ | ١١٧ | ٨٤ | ٤٧ | ٢.٢٥ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢١.٥ | ٣٧.٠ | ٢٦.٦ | ١٤.٩ | | | |
| ٥٣ | المحافظة على الأجهزة والمعدات والمواد التعليمية. | تكرار | ٣٩ | ٧٣ | ١١٠ | ٩٤ | ٢.٨٢ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٣ | ٢٣.١ | ٣٤.٨ | ٢٩.٧ | | | |
| ٥٤ | استخدام التقويم كوسيلة وليس غاية. | تكرار | ٥٠ | ٧٦ | ١٠٤ | ٨٦ | ٢.٧٢ | ١.٠٣ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٨ | ٢٤.١ | ٣٢.٩ | ٢٧.٢ | | | |
| ٥٥ | تقويم جميع أعمال التلاميذ. | تكرار | ٣٣ | ٧٣ | ١٢٠ | ٩٠ | ٢.٨٤ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.٤ | ٢٣.١ | ٣٨.٠ | ٢٨.٥ | | | |
| ٥٦ | تنويع أساليب القياس والتقويم. | تكرار | ٤٥ | ٨٧ | ١٠٨ | ٧٦ | ٢.٦٨ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٤.٢ | ٢٧.٥ | ٣٤.٢ | ٢٤.١ | | | |
| ٥٧ | استخدام اختبارات حديثة في التقويم. | تكرار | ٦٥ | ٩٢ | ٩٨ | ٦١ | ٢.٤٩ | ١.٠٣ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٠.٦ | ٢٩.١ | ٣١.٠ | ١٩.٣ | | | |
| ٥٨ | تقويم نفسك تقويماً ذاتياً. | تكرار | ٥٥ | ١٠٢ | ٩٢ | ٦٧ | ٢.٥٤ | ١.٠١ | جيد |
| | | نسبة | ١٧.٤ | ٣٢.٣ | ٢٩.١ | ٢١.٢ | | | |
| ٥٩ | تشجيع التلاميذ على التقويم الذاتي. | تكرار | ٦٥ | ١٠٣ | ١٠٥ | ٤٣ | ٢.٣٩ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٠.٦ | ٣٢.٦ | ٣٣.٢ | ١٣.٦ | | | |
| ٦٠ | تشخيص نواحي القوة والضعف | تكرار | ٤٥ | ٩٥ | ١٠٨ | ٦٨ | ٢.٦٣ | ٠.٩٨ | جيد |

| م | مقاييس التقدير / عبارات الإستبيان | المقياس | ضعيف | متوسط | جيد | جيدجداً | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | في نفسك. | نسبة | ١٤.٣ | ٣٠.١ | ٣٤.٣ | ٢١.٥ | | | |
| ٦١ | استخدام نتائج التقويم الذاتي في تحسين الأداء. | تكرار | ٥٤ | ١٠٠ | ١٠١ | ٦١ | ٢.٥٣ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٧.١ | ٣١.٦ | ٣٢.٠ | ١٩.٣ | | | |
| ٦٢ | إشراك التلاميذ في عملية التقويم. | تكرار | ٨١ | ٩٢ | ٩٧ | ٤٦ | ٢.٣٤ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٦ | ٢٩.١ | ٣٠.٧ | ١٤.٦ | | | |
| ٦٣ | إشراك الآباء في عملية التقويم. | تكرار | ١١٢ | ٩٠ | ٧٨ | ٣٦ | ٢.١٢ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٥.٤ | ٢٨.٥ | ٢٤.٧ | ١١.٤ | | | |
| ٦٤ | تصميم أنشطة تعليمية لعلاج نقاط الضعف عند التلاميذ. | تكرار | ٧٥ | ٩٩ | ١٠١ | ٤١ | ٢.٣٤ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٣.٧ | ٣١.٣ | ٣٢.٠ | ١٣.٠ | | | |
| ٦٥ | إشراك التلاميذ في تقويم أدائك. | تكرار | ١٠٣ | ٩٣ | ٨٧ | ٣٣ | ٢.١٦ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٢.٦ | ٢٩.٤ | ٢٧.٥ | ١٠.٤ | | | |
| ٦٦ | تشجيع التلاميذ على التعبير عن رأيهم في الخبرات التي يتعلمونها. | تكرار | ٤٥ | ٩٣ | ١٢٠ | ٥٨ | ٢.٦٠ | ٠.٩٥ | جيد |
| | | نسبة | ١٤.٢ | ٢٩.٤ | ٣٨.٠ | ١٨.٤ | | | |
| ٦٧ | الاشتراك مع إدارة المدرسة والزملاء في التخطيط المدرسي وصنع القرارات. | تكرار | ١٠١ | ٨٥ | ٧٩ | ٥١ | ٢.٢٥ | ١.٠٧ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٢.٠ | ٢٦.٩ | ٢٥.٠ | ١٦.١ | | | |
| ٦٨ | توظيف مصادر المعلومات المتاحة لخدمة العملية التعليمية. | تكرار | ٨١ | ١١٤ | ٩٦ | ٢٥ | ٢.٢١ | ٠.٩١ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٦ | ٣٦.١ | ٣٠.٤ | ٧.٩ | | | |
| ٦٩ | فهم عمليات الإدارة المدرسية. | تكرار | ٨١ | ١٠٦ | ١٠٣ | ٢٦ | ٢.٢٣ | ٠.٩٣ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٦ | ٣٣.٥ | ٣٢.٦ | ٨.٢ | | | |
| ٧٠ | استخدام قواعد البيانات والمعلومات داخل المدرسة لخدمة العملية التعليمية. | تكرار | ٨٩ | ١٠٦ | ٩٥ | ٢٦ | ٢.١٨ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٨.٢ | ٣٣.٥ | ٣٠.١ | ٨.٢ | | | |
| ٧١ | التمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات في مجال إدارة المدرسة. | تكرار | ٩٨ | ١١٠ | ٨٠ | ٢٨ | ٢.١٢ | ٠.٩٥ | متوسط |
| | | نسبة | ٣١.٠ | ٣٤.٨ | ٢٥.٣ | ٨.٩ | | | |
| ٧٢ | المساهمة في تخطيط الأنشطة المدرسية العامة. | تكرار | ٧٢ | ١٢٢ | ٩٢ | ٣٠ | ٢.٢٥ | ٠.٩٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٨ | ٣٨.٦ | ٢٩.١ | ٩.٥ | | | |
| ٧٣ | الإشتراك في تلبية الإحتياجات التعليمية لتلاميذ المدرسة والبيئة. | تكرار | ٦٠ | ١١٠ | ١٠٨ | ٣٨ | ٢.٣٩ | ٠.٩٣ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٠ | ٣٤.٨ | ٣٤.٢ | ١٢.٠ | | | |
| ٧٤ | الأشتراك في أنشطة خدمة البيئة والمجتمع. | تكرار | ٧٤ | ١٠٨ | ٩١ | ٤٣ | ٢.٣٣ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٣.٤ | ٣٤.٢ | ٢٨.٨ | ١٣.٦ | | | |
| ٧٥ | توفير سبل الإتصال الفعال مع التلاميذ. | تكرار | ٥٢ | ٩٦ | ١٠٥ | ٦٣ | ٢.٥٧ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٦.٥ | ٣٠.٤ | ٣٣.٢ | ١٩.٩ | | | |
| ٧٦ | التعرف على رؤية المدرسة ورسالتها. | تكرار | ٦٦ | ١٠٥ | ٨٨ | ٥٧ | ٢.٤٢ | ١.٠١ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٠.٩ | ٣٣.٢ | ٢٧.٨ | ١٨.٠ | | | |
| ٧٧ | التعرف على كيفية تخطيط أنشطة وممارسات تحقق رؤية المدرسة ورسالتها. | تكرار | ٨٣ | ٩٧ | ١٠٠ | ٣٦ | ٢.٢٨ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٦.٣ | ٣٠.٧ | ٣١.٦ | ١١.٤ | | | |
| ٧٨ | القيام بدراسات لتحديد مشكلات التعليم بالمدرسة بالتعاون مع الزملاء. | تكرار | ١٠٤ | ١٠٧ | ٧٥ | ٣٠ | ٢.٠٩ | ٠.٩٧ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٢.٩ | ٣٣.٩ | ٢٣.٧ | ٩.٥ | | | |
| ٧٩ | وضع سياسات للتغلب على مشكلات التعليم بالمدرسة. | تكرار | ٩٣ | ١١٥ | ٧٨ | ٣٠ | ٢.١٤ | ٠.٩٥ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٩.٤ | ٣٦.٤ | ٢٤.٧ | ٩.٥ | | | |
| ٨٠ | الاشتراك في تنفيذ القرارات التعليمية والمدرسية، ورفع الملاحظات عليها لإدارة المدرسة. | تكرار | ١١٣ | ٩٥ | ٨٣ | ٢٥ | ٢.٠٦ | ٠.٩٧ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٥.٨ | ٣٠.١ | ٢٦.٣ | ٧.٩ | | | |
| ٨١ | كيفية وضع دستور للفصل. | تكرار | ١١٢ | ٨٧ | ٨٢ | ٣٥ | ٢.١٣ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٥.٤ | ٢٧.٥ | ٢٥.٩ | ١١.١ | | | |
| ٨٢ | إشراك التلاميذ في إدارة الفصل وحفظ النظام. | تكرار | ٦٧ | ١٠٤ | ٩٦ | ٤٩ | ٢.٤٠ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ٢١.٢ | ٣٢.٩ | ٣٠.٤ | ١٥.٥ | | | |
| ٨٣ | إشراك التلاميذ في وضع دستور الفصل. | تكرار | ١١٧ | ٧٧ | ٧٦ | ٤٦ | ٢.١٦ | ١.٠٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٧.٠ | ٢٤.٤ | ٢٤.١ | ١٤.٦ | | | |
| ٨٤ | استخدام الحوار كوسيلة للتعرف على اتجاهات التلاميذ نحوه، ونحو زملائهم والمادة الدراسية والاستجابة لها. | تكرار | ٣٧ | ٩٣ | ١٠٤ | ٨٣ | ٢.٧٤ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ١١.٧ | ٢٩.١ | ٣٢.٩ | ٢٦.٣ | | | |
| ٨٥ | الإهتمام بالعمل التعاوني التشاركي والجماعي. | تكرار | ٣٩ | ٨٨ | ١١١ | ٧٨ | ٢.٧٢ | ٠.٩٧ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٣ | ٢٧.٨ | ٣٥.١ | ٢٤.٧ | | | |
| ٨٦ | مساعدة التلاميذ على أن يحترموا بعضهم البعض ويحترموا الآخرين. | تكرار | ٣٣ | ٧١ | ١٠٦ | ١٠٦ | ٢.٩٠ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.٤ | ٢٢.٥ | ٣٣.٥ | ٣٣.٥ | | | |
| ٨٧ | المساواة بين التلاميذ داخل الفصل | تكرار | ٤١ | ٦٣ | ٩٤ | ١١٨ | ٢.٩١ | ١.٠٤ | جيد |

| م | مقاييس التقدير / عبارات الإستبيان | المقياس | ضعيف | متوسط | جيد | جيدجداً | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | وخارجه. | نسبة | ١٣.٠ | ١٩.٩ | ٢٩.٧ | ٣٧.٣ | | | |
| ٨٨ | استخدام وسائل الاتصال الفعال وسيلة لإدارة الفصل. | تكرار | ٤٩ | ١٠١ | ١٠٠ | ٦٦ | ٢.٥٨ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٥ | ٣٢.٠ | ٣١.٦ | ٢٠.٩ | | | |
| ٨٩ | إدارة واستغلال وقت التعليم بكفاءة. | تكرار | ٤٣ | ٩٥ | ١١٨ | ٦٠ | ٢.٦٢ | ٠.٩٤ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٦ | ٣٠.١ | ٣٧.٣ | ١٩.٠ | | | |
| ٩٠ | التخطيط لاستخدام الوقت بما يضمن التعلم الفعال. | تكرار | ٥٠ | ٨٧ | ١١٣ | ٦٦ | ٢.٦٢ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٨ | ٢٧.٥ | ٣٥.٨ | ٢٠.٩ | | | |
| ٩١ | تنفيذ العمل داخل الفصل بمرونة بعيدا عن التقليدية والجمود. | تكرار | ٤٩ | ٨٨ | ١١٣ | ٦٦ | ٢.٦٢ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٥ | ٢٧.٨ | ٣٥.٨ | ٢٠.٩ | | | |
| ٩٢ | الإبتعاد عن الإنفعال مهما يكن الموقف الذي يواجهه. | تكرار | ٤٩ | ١٠٥ | ١٠٥ | ٥٧ | ٢.٥٤ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ١٥.٥ | ٣٣.٢ | ٣٣.٢ | ١٨.٠ | | | |
| ٩٣ | استخدام لغة مهذبة في التعامل مع التلاميذ. | تكرار | ٣٣ | ٦٢ | ١٠٤ | ١١٧ | ٢.٩٧ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.٤ | ١٩.٦ | ٣٢.٩ | ٣٧.٠ | | | |
| ٩٤ | وضع نظام للثواب والعقاب بمشاركة التلاميذ. | تكرار | ٣٥ | ٧٦ | ١٠٧ | ٩٨ | ٢.٨٥ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١١.١ | ٢٤.١ | ٣٣.٩ | ٣١.٠ | | | |
| ٩٥ | تقبل الرأي الآخر والنقد الموضوعي. | تكرار | ٣٧ | ٦٨ | ١١٠ | ١٠١ | ٢.٨٧ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١١.٧ | ٢١.٥ | ٣٤.٨ | ٣٢.٠ | | | |
| ٩٦ | تشجيع التلاميذ على تحسين مستوى التعلم. | تكرار | ٣٨ | ٧٧ | ١١٤ | ٨٧ | ٢.٧٩ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٠ | ٢٤.٤ | ٣٦.١ | ٢٧.٥ | | | |
| ٩٧ | إشراك الأسرة في علاج حالات التأخر الدراسي. | تكرار | ٨٢ | ١٠١ | ٧٦ | ٥٧ | ٢.٣٤ | ١.٠٥ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٩ | ٣٢.٠ | ٢٤.١ | ١٨.٠ | | | |
| ٩٨ | احترام شخصية المتأخرين دراسياً. | تكرار | ٤٠ | ٨٣ | ١١١ | ٨٢ | ٢.٧٤ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٧ | ٢٦.٣ | ٣٥.١ | ٢٥.٩ | | | |
| ٩٩ | اكتشاف التلاميذ المتفوقين. | تكرار | ٣٣ | ٦٩ | ١١٠ | ١٠٥ | ٢.٩١ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.١ | ٢١.٨ | ٣٤.٨ | ٣٣.٢ | | | |
| ١٠٠ | فهم أن هناك ذكاءات متعددة لا ذكاء واحد. | تكرار | ٣٦ | ٦٤ | ١٠٥ | ١١١ | ٢.٩٢ | ١.٠٠ | جيد |
| | | نسبة | ١١.٤ | ٢٠.٣ | ٣٣.٣ | ٣٥.١ | | | |
| ١٠١ | تشجيع الموهوبين على تنمية قدراتهم. | تكرار | ٤٠ | ٦٦ | ١١١ | ٩٩ | ٢.٨٥ | ١.٠٠ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٧ | ٢٠.٩ | ٣٥.١ | ٣١.٣ | | | |
| ١٠٢ | استخدام الأدوات العلمية لاكتشاف الموهوبين. | تكرار | ٦٠ | ٩٧ | ١٠٠ | ٥٩ | ٢.٥٠ | ١.٠٠ | جيد |
| | | نسبة | ١٩.٠ | ٣٠.٧ | ٣١.٦ | ١٨.٧ | | | |
| ١٠٣ | تحليل نتائج الإختبارات. | تكرار | ٥٤ | ٩٨ | ١٠٨ | ٥٦ | ٢.٥٣ | ٠.٩٧ | جيد |
| | | نسبة | ١٧.١ | ٣١.٠ | ٣٤.٢ | ١٧.٧ | | | |
| ١٠٤ | وضع برامج لتنمية التفوق. | تكرار | ٩٩ | ٩٠ | ٩٥ | ٣٢ | ٢.١٩ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ٣١.٣ | ٢٨.٥ | ٣٠.١ | ١٠.١ | | | |
| ١٠٥ | إفادة التلاميذ العاديين من زملائهم المتفوقين. | تكرار | ٥٢ | ٩٧ | ١١٧ | ٥٠ | ٢.٥٢ | ٠.٩٥ | جيد |
| | | نسبة | ١٦.٥ | ٣٠.٧ | ٣٧.٠ | ١٥.٨ | | | |
| ١٠٦ | دمج المتفوقين في كافة الأنشطة التربوية. | تكرار | ٤٢ | ٨٥ | ١٢٩ | ٦٠ | ٢.٦٦ | ٠.٩٤ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٣ | ٢٦.٩ | ٤٠.٨ | ١٩.٠ | | | |
| ١٠٧ | إشراك الأسرة في رعاية أبنائها المتفوقين. | تكرار | ٦٣ | ٨٨ | ٩١ | ٧٤ | ٢.٥٦ | ١.٠٦ | جيد |
| | | نسبة | ١٩.٩ | ٢٧.٨ | ٢٨.٨ | ٢٣.٤ | | | |
| ١٠٨ | التعرف على قواعد اللغة العربية، واستخدامها في شرحه وكتاباته. | تكرار | ٥٢ | ١٠٩ | ١٠٤ | ٥١ | ٢.٤٩ | ٠.٩٥ | متوسط |
| | | نسبة | ١٦.٥ | ٣٤.٥ | ٣٢.٩ | ١٦.١ | | | |
| ١٠٩ | التعبير بكفاءة عن مصطلحات مادتك ومفاهيمها الأساسية بلغة أجنبية. | تكرار | ٧١ | ٩٥ | ٩٦ | ٥٤ | ٢.٤٢ | ١.٠٢ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٢.٥ | ٣٠.١ | ٣٠.٤ | ١٧.١ | | | |
| ١١٠ | الإلمام بالثقافة العربية وقضايا المجتمع المصري والعربي. | تكرار | ٥٧ | ١١٠ | ١٠٦ | ٤٣ | ٢.٤٣ | ٠.٩٤ | متوسط |
| | | نسبة | ١٨.٠ | ٣٤.٨ | ٣٣.٥ | ١٣.٦ | | | |
| ١١١ | معرفة قضايا ومشكلات المجتمع المصري والعربي، وكيفية الإفادة من تخصصك كمعلم في حلها. | تكرار | ٦٣ | ٩٤ | ١٠٨ | ٥١ | ٢.٤٧ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٩ | ٢٩.٧ | ٣٤.٢ | ١٦.١ | | | |
| ١١٢ | الإلمام بالقضايا العالمية. | تكرار | ٨١ | ١٠٦ | ٩٤ | ٢٥ | ٢.٣٦ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٥.٦ | ٣٣.٥ | ٢٩.٧ | ١١.١ | | | |
| ١١٣ | تقبل الآخر مهما اختلف معك طالما أنه لا يعاديك أو يؤذيك | تكرار | ٢٧ | ٩٧ | ١١٢ | ٨٠ | ٢.٧٨ | ٠.٩٢ | جيد |
| | | نسبة | ٨.٥ | ٣٠.٧ | ٣٥.٤ | ٢٥.٣ | | | |
| ١١٤ | معرفة أهم القضايا السياسية والاقتصادية العالمية وتأثيرها على المجتمع المصري. | تكرار | ٥٥ | ١٠٤ | ١٠٧ | ٥٠ | ٢.٤٨ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ١٧.٤ | ٣٢.٩ | ٣٢.٩ | ١٥.٨ | | | |
| ١١٥ | تحليل ما يدور حولك تحليلاً علمياً. | تكرار | ٦٣ | ١٢٠ | ١٠٦ | ٢٧ | ٢.٣١ | ٠.٨٩ | متوسط |
| | | نسبة | ١٩.٩ | ٣٨.٠ | ٣٣.٥ | ٨.٥ | | | |
| ١١٦ | الإطلاع على أهم المصادر المتاحة، وما تبثه وسائل الإعلام | تكرار | ٥٦ | ١٠٩ | ١١٢ | ٣٩ | ٢.٤٢ | ٠.٩٢ | متوسط |
| | | نسبة | ١٧.٧ | ٣٤.٥ | ٣٥.٤ | ١٢.٣ | | | |

| م | مقاييس التقدير / عبارات الإستبيان | المقياس | ضعيف | متوسط | جيد | جيد جداً | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المحلية والخارجية. | | | | | | | | |
| ١١٧ | الوعي بأن مهنة التعليم لها وضعها المتميز في بناء البشر والتنمية المستدامة. | تكرار | ٣٨ | ٨٦ | ٩٥ | ٩٧ | ٢.٧٩ | ١.٠١ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٠ | ٢٧.٢ | ٣٠.١ | ٣٠.٧ | | | |
| ١١٨ | إدراك دور مهنة التعليم في تحقيق التقدم، وبناء الأمن القومي. | تكرار | ٤٢ | ٧٩ | ٩٧ | ٩٨ | ٢.٧٩ | ١.٠٣ | جيد |
| | | نسبة | ١٣.٣ | ٢٥.٠ | ٣٠.٧ | ٣١.٠ | | | |
| ١١٩ | إدراك أن التعليم عملية إجتماعية والحرص على تربية التلاميذ بما يحقق ربطهم ببيئتهم ومجتمعهم. | تكرار | ٤٥ | ٦٩ | ١٠١ | ١٠١ | ٢.٨٢ | ١.٠٤ | جيد |
| | | نسبة | ١٤.٢ | ٢١.٨ | ٣٢.٠ | ٣٢.٠ | | | |
| ١٢٠ | السعي إلى تنمية استعدادات التلاميذ، وتلبية احتياجاتهم. | تكرار | ٤٠ | ١١٥ | ٩٤ | ٦٧ | ٢.٥٩ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٧ | ٣٦.٤ | ٢٩.٧ | ٢١.٢ | | | |
| ١٢١ | تنمية نفسك تنمية ذاتية في أثناء الدراسة، وبعد التخرج. | تكرار | ٤٦ | ٧٦ | ١١٥ | ٧٩ | ٢.٧٢ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٤.٦ | ٢٤.١ | ٣٦.٤ | ٢٥.٠ | | | |
| ١٢٢ | الإسهام في برامج التنمية المهنية داخل المدرسة وخارجها. | تكرار | ٥٩ | ١١٤ | ٨٨ | ٥٥ | ٢.٤٤ | ٠.٩٩ | متوسط |
| | | نسبة | ١٨.٧ | ٣٦.١ | ٢٧.٨ | ١٧.٤ | | | |
| ١٢٣ | الإلتزام بآداب وأخلاقيات مهنة التعليم. | تكرار | ٢٧ | ٧٤ | ٩٤ | ١٢١ | ٢.٩٨ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ٨.٥ | ٢٣.٤ | ٢٩.٧ | ٣٨.٣ | | | |
| ١٢٤ | احترام شخصيات التلاميذ وإمكاناتهم. | تكرار | ٢٨ | ٧٢ | ١٠٥ | ١١١ | ٢.٩٥ | ٠.٩٧ | جيد |
| | | نسبة | ٨.٩ | ٢٢.٨ | ٣٣.٢ | ٣٥.١ | | | |
| ١٢٥ | كيفية اتباع سلوكيات تبعث على احترام الآخرين لك. | تكرار | ٢٩ | ٦٦ | ١٠٢ | ١١٩ | ٢.٩٨ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ٩.٢ | ٢٠.٩ | ٣٢.٣ | ٣٧.٧ | | | |
| ١٢٦ | الحفاظ على أسرار التلاميذ وعدم البوح بها لأحد. | تكرار | ٢٨ | ٥٦ | ٩٦ | ١٣٦ | ٣.٠٨ | ٠.٩٨ | جيد |
| | | نسبة | ٨.٩ | ١٧.٧ | ٣٠.٤ | ٤٣.٠ | | | |
| ١٢٧ | الالتزام بالموضوعية والبعد عن التحيز. | تكرار | ٣٤ | ٦٨ | ١٠٠ | ١١٤ | ٢.٩٣ | ١.٠٠ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.٨ | ٢١.٥ | ٣١.٦ | ٣٦.١ | | | |
| ١٢٨ | تلخيص الدرس والتركيز على النقاط الرئيسية للدرس وعمل ختام للدرس. | تكرار | ٣٣ | ٦١ | ١٠٣ | ١١٩ | ٢.٩٧ | ٠.٩٩ | جيد |
| | | نسبة | ١٠.٤ | ١٩.٣ | ٣٢.٦ | ٣٧.٧ | | | |
| ١٢٩ | الإهتمام بتنويع الواجبات التعليمية وأن تكون هادفة ومثيرة للتفكير | تكرار | ٣٨ | ٨٢ | ١١٩ | ٧٧ | ٢.٧٤ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ١٢.٠ | ٢٥.٩ | ٣٧.٧ | ٢٤.٤ | | | |
| ١٣٠ | الإشارة لموضوع الدرس القادم وتحفيز تفكير التلاميذ نحوه. | تكرار | ٣٧ | ٨٧ | ١٢٣ | ٦٩ | ٢.٧١ | ٠.٩٤ | جيد |
| | | نسبة | ١١.٧ | ٢٧.٥ | ٣٨.٩ | ٢١.٨ | | | |
| ١٣١ | التخطيط الجيد لكل درس. | تكرار | ٢٧ | ٨٢ | ١٠٥ | ١٠٢ | ٢.٨٩ | ٠.٩٦ | جيد |
| | | نسبة | ٨.٥ | ٢٥.٩ | ٣٣.٢ | ٣٢.٣ | | | |
| ١٣٢ | هل توفر إدارة المدرسة التسهيلات الكافية لنجاح فترة التدريب. | تكرار | ٨٥ | ١٠٨ | ٩٠ | ٣٣ | ٢.٢٢ | ٠.٩٦ | متوسط |
| | | نسبة | ٣٦.٩ | ٣٤.٢ | ٢٨.٥ | ١٠.٤ | | | |
| ١٣٣ | هل يتعاون معلمو المواد الدراسية معك ويقدمون المساعدات لك. | تكرار | ٦٤ | ١٠٧ | ٩٧ | ٤٨ | ٢.٤١ | ٠.٩٨ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٠.٣ | ٣٣.٩ | ٣٠.٧ | ١٥.٢ | | | |
| ١٣٤ | تشعر بأن هناك أسس موضوعية يتم تقييمك على أساسها. | تكرار | ٧٨ | ٩٧ | ٩٥ | ٤٦ | ٢.٣٤ | ١.٠١ | متوسط |
| | | نسبة | ٢٤.٧ | ٣٠.٧ | ٣٠.١ | ١٤.٦ | | | |
| | نتيجة المحور الثاني ككل | | | | | | ٢.٣٦ | ٠.٩٨ | متوسط |

ومن الجدول (٦) يتضح ما يلي:

**المحور الأول:** الذي يتناول مجال التخصص، وما يتم تدريب الطلاب عليه قبل النزول للتربية العملية، نجد أن متوسط الممارسات الخاصة بهذا المحور ككل تتم في المستوي المتوسط (٣٠- ٥٠٪)، ويتراوح أداء الممارسات ما بين متوسط وجيد ولا يرتقى أحد تلك الممارساتلمستوى أعلى من ٧٥٪.

ونلاحظ أيضاً أن ما يتم بشكل جيد ينحصر في المهارات الأساسية للمادة العلمية، من تحديد للأهداف وفهم البنية الأساسية للمادة العلمية وكيفية عرضها للآخرين، بينما نجد أن تدريب الطلاب المعلمينعلى كيفية تنمية المهارات العليا للتفكير من تركيب وتحليل وحل للمشكلات فإن كل ذلك يتم في المستوى المتوسط الذي لا يتعدي الـ (٥٠٪). فكيف نطالب المعلمين بتنمية المهارات العليا للتفكير لدى طلابهم ونحن لم ندربهم على هذا من الأساس.

وينطبق ذلك أيضاً على ت٣٠- ٥٠)دريب الطلاب المعلمين على كيفية تحقيق الترابط والتكامل بين المواد المختلفة وأيضا تدريبهم على التعلم الذاتي لمتابعة كل جديد في مجال تخصصه.

وبالنظر للمحور الثاني للاستبيان والذي يختص بفترة التربيةٍ العملية في حد ذاتها فنجد أن متوسط الممارسات الخاصة بهذا المحور تتم أيضا في المستوى المتوسط.

وبتحليل عبارات ذلك المحور نجد ما يلي:
عبـــــارات (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٣٧، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٨١، ٩٠، ١٠٠، ١٠٤، ١٣١) والتي تهتم بالتدريب على التخطيط الجيد للدرس فنجد أنها تتم بشكل متوسط، حيث أن المتوسط المرجح (٢,٤٥). وبذلك نستنتج ضعف في تدريب الطلاب المعلمين على التخطيط الجيد للدرس وترى الباحثة أن ذلك يرجع لغياب الخطة الهادفة والمحددة إجرائيا لفترة التربية العملية والتخبط في الإعداد الجيد لتلك المرحلة الهامة في حياة المعلم المهنية بعد ذلك قبل نزول الطلاب المعلمين للتدريب وعدم التنسيق والتكامل بين المشرفين الفني والتربوي واعتماد كل منهما على الآخر.

عبـارات (٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٦٨، ٧٥، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧، ٨٨، ٨٩، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٤، ٩٥، ٩٦، ٩٨، ٩٩، ١٠١، ١٠٢، ١٠٥، ١٠٦، ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠) والـتي تهـتم بالتـدريب علـى مهارات تنفيذ الدرس يتم بشكل جيد، حيث أن المتوسط المرجح لها (٢,٦) وهو يعني أنه لا يتعدي نسبة (٧٥٪) وذلك بالنسبة لطلاب الفرقة الرابعة (عينة البحث) بعد قضاء عامين كاملين على الأقل بالتدريب على التربية العملية، والتي سوف يمارس بعضهم التدريس مباشرة بعد التخرج. وهذا يدل على قصور أدوار المشرفين في متابعة الطلاب داخل الفصول وحضور الدروس الحية معهم ومتابعة أدائهم واقعيا وتقويمه، وتقديم التغذية الراجعة لهم.

وعبـارات (٤٦، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٩، ٦٢، ٦٤، ١٠٣) والـتي تهـتم بالتـدريب علـى تقويم الطلاب فنجد أنها تتم بشكل جيد ولكن في بدايةٍ المستوى في تقترب من المتوسط، حيث أن المتوسط المرجح لها (٢,٥) وهذا ايضا يدل على غياب في دور الإشراف التربوي والفني في تدريب الطلاب على مهارات وآليات التقويم المختلفة وأنواعه، وكيفية إعداد أدوات التقييم المختلفة، وصياغة الأسئلة المتنوعة، وأوقات تطبيقه، وكيفية الإستفادة منه.

وعبـارات (٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٥، ٦٦، ١٣٤) والـتي تهـتم بتـدريب الطـلاب المعلمين على التقويم الذاتي فنجد أنها تتم بشكل متوسط حيث أن المتوسط المرجح لها (٢,٤) وهذا أيضا يدل على قصور في اداء مهام القائمين بالإشراف على التربية العملية وغياب التخطيط الهادف والذي لابد وأن يتماشى مع المستويات المعيارية لخريج كليات التربية، لذلك لابد من تضمين خطة الإشراف على التربية العملية تشجيع الطلاب المعلمين على التقويم الذاتي وتحديد أوجه القصور لديهم ومعالجتها، فلا ننسى قول الشاعر أحمد شوقي (كاد المعلم أن يكون رسولا) وإذا كان الرسل يتسمون بالكمال والسمو والرفعة فلابد من أن نُعد

المعلمين ليقتربوا من الكمال ولكي يصل لتلك الدرجة فلابد من أن ندربه على كيفية مراجعة وتقويم أدائه أولا بأول حتى يستطيع تصليح العيوب وتطوير القصور وتلافي الأخطاء.

وعبـــارات (١٠٨، ١٠٩، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٥، ١١٦، ١١٧، ١١٨، ١١٩، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٦، ١٢٧) والتي تهتم بالنمو الذاتي والمهني والثقافة العامة وأخلاقيات مهنة التدريس فنجد أنها تتم في بشكل جيد، حيث أن المتوسط المرجح لها (٢,٦) وهذا أيضا يرجع لنفس الأسباب التي ذكرت سابقا فمكانة المعلم هامة وكبيرة في أذهان طلابه ودائما ومهما تعددت مصادر المعرفة ووتنوعت طرق الحصول على المعلومات يظل المعلم مصدر هام لكل ما هو جديد وحديث بل تزيد مصداقية تلك المعرفة عندما يكون مصدرها المعلم، بل لابد وأن تكون المعارف الحديثة مدخلا من مداخل التدريس بالنسبة للمعلم ولكي يعتاد المعلم على ذلك في حياته العملية، لابد من تدريبه عليها بفترة التربية العملية حتى يتقن مدي أهميتها ومكانتها وخاصة إذا تضمنها تقييم المشرفين.

وعبـــارات (٤٣، ٦٧، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٩٧، ١٠٧، ١٣٣) والتي تهتم بتدريب الطلاب المعلمين على مهارات التعاون من أجل تحسين العملية التعليمية، فنجد أنها تتم بشكل متوسط حيث ان المتوسط المرجح لها (٢,٢) وهذا أيضا يرجع لغياب الأهداف الحقيقية للتربية العملية ومن ثم غياب التخطيط والتنفيذ الجيد لها. مما ينعكس ذلك بشكل سلبي على منتج كليات التربية. فمن أبرز المشاكل التي نعاني منها غياب العمل الجماعي وتحول كل عمل جماعي لصراع، ولابد من تفعيل ذلك وغرسه في نفوس الطلاب المعلمين ليستشعروا مدي نجاحهم وشعورهم بالمتعه ويمكن تعزيز ذلك وذلك بتدوير الطلاب المعلمين على كافة الفصول وعدم اقتصار معلم أو طالب معلم علي فصل بعينه بل لابد أن يتعاونوا ويبدأ الأخر من حيث انتهي زميله ويتعاونوا لمناقشة ما واجهتهم من مشاكل واقتراح الحلول المناسبة وبالتالي يشعرون بالمسئولية جميعا تجاه كافة الفصول وجميع الطلاب ويسعون جميعا لإنجاح كافة الفصول وليس لفصله فقط.

وبالتالي، ومن خلال تقييم الطلاب المعلمين لمنظومة التربية العملية نستنتج ما يلي:

- عدم تحديد أهداف واضحة ومحددة للتربية العملية.
- غياب التخطيط الهادف والمحدد للتربية العملية.
- غياب التنسيق الفعال بين عناصر منظومة التربية العملية.
- برغم من أهمية وحساسية تلك الفترة في إعداد المعلم الناجح إلا أن ما يتم من ممارسات على أرض الواقع لا يراعي تلك الأهمية.
- عدم توفير متطلبات تلك الفترة من دليل للطالب بكافة مراحل تدريبه بدءاً من بداية نزوله للتربية العملية، وحتى نهاية فترة تدريبه.
- تتسم تلك الفترة بالعشوائية والتخبط في الإعداد والتنفيذ والتقويم.
- غياب التقويم الموضوعي والصادق للطلاب المعلمين.
- غياب التعاون الفعال بين الطلاب المعلمين وبينهم وبين معلمي المدارس.

**جدول (٧) يوضح نتائج الجزء الأول لاستبيان تقييم أعضاء هيئة التدريس للتربية العملية**

| م | مقاييس التقدير / عبارات الاستبانة | نادرا | | أحيانا | | دائما | | المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | | | |
| ١ | تقوم بوضع خطة هادفة لمتابعة أداء الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية بعد التعرف على الشعب التي سيتشرف على تدريبها. | ٤ | ٢٢.٢ | ١١ | ٦١.١ | ٣ | ١٦.٧ | ١.٩٤ | ٠.٦٤ | أحيانا |
| ٢ | تحرص دائما أن تكون الشعب المتدربة نفس تخصصك أو قريبة من مجال التخصص. | ٦ | ٣٣.٣ | ١١ | ٦١.١ | ١ | ٥.٦ | ١.٧٢ | ٠.٥٧ | أحيانا |
| ٣ | تحرص على أن تكون متواجد بمدرسة التدريب في أول أسبوع من بداية فترة التربية العملية. | ٤ | ٢٢.٢ | ٥ | ٢٧.٨ | ٩ | ٥٠.٠ | ٢.٢٨ | ٠.٨٣ | دائما |
| ٤ | تقوم بمقابلة الطلاب المعلمين ولتعرف عليهم عن قرب. | ١ | ٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٢.٥٠ | ٠.٦٢ | دائما |
| ٥ | تحرص على تعريف الطلاب المعلمينبماهية وأهمية التربية العلمية. | ١ | ٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٢.٥٠ | ٠.٦٢ | دائما |
| ٦ | تحرص على تعريف الطلاب المعلمينباهداف التربية العلمية. | ١ | ٥.٦ | ٦ | ٣٣.٣ | ١١ | ٦١.١ | ٢.٥٦ | ٠.٦٢ | دائما |
| ٧ | تحرص على تدريب الطلاب المعلمين على كيفية وضع الأهداف التعليمية. | ١ | ٥.٦ | ٥ | ٢٧.٨ | ١٢ | ٦٦.٧ | ٢.٦١ | ٠.٦١ | دائما |
| ٨ | تحرص على تدريب الطلاب المعلمين على تصنيف الأهداف التعليمية. | ١ | ٥.٦ | ٦ | ٣٣.٣ | ١١ | ٦١.١ | ٢.٥٦ | ٠.٦٢ | دائما |
| ٩ | تناقش الطلاب المعلمين في خطة تحضير الدرس وتصحح مفاهيمهم الخاطئة. | ١ | ٥.٦ | ٨ | ٤٤.٤ | ٩ | ٥٠.٠ | ٢.٤٤ | ٠.٦٢ | دائما |
| ١٠ | تحرص على مناقشة الطلاب المعلمين في طرق التدريس المختلفة. | ٣ | ١٦.٧ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٥ | ٢٧.٨ | ٢.١١ | ٠.٦٨ | أحيانا |
| ١١ | تقابل المشرف الفنى للاتفاق على خطة تدريب الطلاب. | ٢ | ١١.١ | ١٢ | ٦٦.٧ | ٤ | ٢٢.٢ | ٢.١١ | ٠.٥٨ | أحيانا |
| ١٢ | تحرص على التعرف على خطة توزيع الطلاب المعلمين على فصول المدرسة. | ٣ | ١٦.٧ | ٨ | ٤٤.٤ | ٧ | ٣٨.٩ | ٢.٢٢ | ٠.٧٣ | أحيانا |
| ١٣ | تتأكد من انتظام حضور الطلاب المعلمينلمدرسة التدريب. | - | - | ٢ | ١١.١ | ١٦ | ٨٨.٩ | ٢.٨٩ | ٠.٣٢ | دائما |
| ١٤ | تتأكد من دخول كل طالب معلم الفصل الدراسي للتدريب. | ١ | ٥.٦ | ٩ | ٥٠.٠ | ٨ | ٤٤.٤ | ٢.٣٩ | ٠.٦١ | دائما |
| ١٥ | تواظب على متابعة أداء الطلاب المعلمين أسبوعيا. | ١ | ٥.٦ | ١٥ | ٨٣.٣ | ٢ | ١١.١ | ٢.٠٦ | ٠.٤٢ | أحيانا |
| ١٦ | تشجع الطلاب المعلمين على التنويع فى استخدام طرق التدريس. | ٢ | ١١.١ | ٩ | ٥٠.٠ | ٧ | ٣٨.٩ | ٢.٢٨ | ٠.٦٧ | أحيانا |
| ١٧ | تشجع الطلاب المعلمين على استخدام طرق تدريس حديثة. | ٣ | ١٦.٧ | ٧ | ٣٨.٩ | ٨ | ٤٤.٤ | ٢.٢٨ | ٠.٧٥ | احيانا |
| ١٨ | تدرب الطلاب المعلمين على اساليب التقويم المختلفة. | ٣ | ١٦.٧ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٥ | ٢٧.٨ | ٢.١١ | ٠.٦٨ | احيانا |
| ١٩ | تدرب الطلاب المعلمين على كيفية اكتشاف التلاميذ الفائقين دراسيا. | ٧ | ٣٨.٩ | ٨ | ٤٤.٤ | ٣ | ١٦.٧ | ١.٧٨ | ٠.٧٣ | احيانا |
| ٢٠ | تدرب الطلاب المعلمين على تصميم برامج لتنمية الفائقين | ١٢ | ٦٦.٧ | ٦ | ٣٣.٣ | - | - | ١.٣٣ | ٠.٤٩ | نادرا |
| ٢١ | تدرب الطلاب المعلمين على كيفية اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا. | ١٣ | ٧٢.٢ | ٤ | ٢٢.٢ | ١ | ٥.٦ | ١.٣٣ | ٠.٥٩ | نادرا |
| ٢٢ | تستمع للمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية العملية. | ١ | ٥.٦ | ١ | ٥.٦ | ١٦ | ٨٨.٩ | ٢.٨٣ | ٠.٥١ | دائما |
| ٢٣ | تعقد لقاءات مع بعض معلمي المدرسة لمناقشة الجديد في التربية وطرق التدريس. | ١٠ | ٥٥.٦ | ٦ | ٣٣.٣ | ٢ | ١١.١ | ١.٥٦ | ٠.٧٠ | نادرا |
| ٢٤ | تشجع الطلاب المعلمين على التعاون مع ادارة المدرسة. | ٢ | ١١.١ | ٧ | ٣٨.٩ | ٩ | ٥٠.٠ | ٢.٣٩ | ٠.٦٩ | دائما |
| ٢٥ | تشجع الطلاب المعلمين على التعرف على بعض الأعمال الإدارية بالمدرسة. | ٩ | ٥٠.٠ | ٥ | ٢٧.٨ | ٤ | ٢٢.٢ | ١.٧٢ | ٠.٨٣ | أحيانا |
| ٢٦ | تشجع الطلاب المعلمين على التعرف على الوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة. | ١ | ٥.٦ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ٢.٣٣ | ٠.٥٩ | احيانا |
| ٢٧ | تشجع الطلاب المعلمين على التعرف على استخدام الوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة. | ١ | ٥.٦ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ٢.٣٣ | ٠.٥٩ | احيانا |
| ٢٨ | تدرب الطلاب المعلمين على كيفية توزيع وقت الحصة. | ٣ | ١٦.٧ | ٦ | ٣٣.٣ | ٩ | ٥٠.٠ | ٢.٣٣ | ٠.٧٧ | دائما |
| ٢٩ | تدرب الطلاب المعلمين على كيفية التصرف في المواقف الحرجة من قبل تلاميذ المدرسة. | ٣ | ١٦.٧ | ٦ | ٣٣.٣ | ٩ | ٥٠.٠ | ٢.٣٣ | ٠.٧٧ | دائما |
| ٣٠ | تقوم بتسجيل انجازات كل طالب معلم للاستفادة منها في التقييم. | ٤ | ٢٢.٢ | ٥ | ٢٧.٨ | ٩ | ٥٠.٠ | ٢.٢٨ | ٠.٨٣ | دائما |
| ٣١ | تقوم بإعداد أستمارة لتقييم اداء كل طالب معلم على حدة. | ٧ | ٣٨.٩ | ٦ | ٣٣.٣ | ٥ | ٢٧.٨ | ١.٨٩ | ٠.٨٣ | احيانا |
| ٣٢ | تتعامل بصرامة مع الطلاب المعلمين غير المنتظمين في التربية العملية. | ١ | ٥.٦ | ١١ | ٦١.١ | ٦ | ٣٣.٣ | ٢.٢٨ | ٠.٥٧ | احيانا |
| ٣٣ | تعقد جلسات حوارية مع الطلاب المعلمين لمناقشة المشكلات التي تواجههم وتعريفهم بالجديد في مجال التربية | ٢ | ١١.١ | ٦ | ٣٣.٣ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٢.٤٤ | ٠.٧٠ | دائما |
| ٣٤ | تشجع الطلاب المعلمين على البحث والتقصي وتطوير أدائهم ذاتيا. | ٢ | ١١.١ | ٩ | ٥٠.٠ | ٧ | ٣٨.٩ | ٢.٢٨ | ٠.٦٧ | احيانا |
| ٣٥ | تتابع اداء الطلاب المعلمين من خلال حضور بعض الحصص. | ٣ | ١٦.٧ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٥ | ٢٧.٨ | ٢.١١ | ٠.٦٨ | احيانا |
| ٣٦ | تشجع الطلاب المعلمين على استخدام غرفتي المناهل والحاسب وتوظيف التكنولوجيا في التدريس. | ٥ | ٢٧.٨ | ٧ | ٣٨.٩ | ٦ | ٣٣.٣ | ٢.٠٦ | ٠.٨٠ | احيانا |
| | المجموع | ١٢٤ | ٦٨٩.٦ | ٤٧١ | ١٥٠٥.٥ | ٢٥٥ | ١٤٠٥.٨ | ٢.١٩ | ٠.٣٠ | احيانا |

ويتضح من الجدول (٧) ما يلي:

من خلال تقييم أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) فنجد أنهم (أحيانا) ما يقومون بأداء الممارسات المطلوبة لفترة التربية العملية، أي أنه يتم في المستوى المتوسط.

وبشكل أكثر تفصيلاً، فنجد ما يلي:

- كما تبين سابقا من نتائج تقييم الطلاب المعلمين لمنظومة التربية العملية من غياب للتخطيط الهادف لتلك المرحلة الهامة، فنجد ان هناك عدد (٣) عضو فقط من اعضاء هيئة التدريس من إجمالي (١٨) هم من يقومون دائما بوضع خطة هادفة لتلك الفترة.
- برغم من أهمية التواصل الفعال بين الطلاب المعلمين والمشرفين فنجد أن هناك فقط (٣) من المشرفين من يحرصون دائما على تقارب تخصصهم بتخصصات الطلاب المعلمين القائمين بالإشراف عليهم.
- ٥٠٪ من مشرفي التربية العملية من يحرصون دائما على:
  - ✓ التواجد في أول أيام التربية العملية.
  - ✓ مناقشة الطلاب في خطة التحضير وتصحيح مفاهيمهم الخاطئة.
  - ✓ تشجيع الطلاب على التعاون مع إدارة المدرسة.
  - ✓ تدريب الطلاب على توزيع وقت الحصة.
  - ✓ كيفية التصرف في المواقف الحرجة.
  - ✓ تسجيل انجازات الطلاب وأخذها في الإعتبار عند التقويم.
- يحرص حوالي ٥٦٪ بشكل دائم على:
  - ✓ التعرف على الطلاب عن قرب.
  - ✓ تعريف الطلاب بماهية وأهمية التربية العملية.
- يحرص دائما حوالي ٢٥٪ من أفراد العينة على مقابلة المشرف الفني والإتفاق سويا على خطة التدريب.
- يحرص حوالي ٦٦٪ من المشرفين على تدريب الطلاب المعلمين على كيفية وضع الأهداف التعليمية واستخدام الوسائل المتاحة بالمدرسة.
- يحرص الغالبية العظمي حوالي ٨٩٪ من المشرفين على عقد جلسات حوارية لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين مع العاملين بالمدرسة وليس المشكلات التربوية التي تواجههم أثناء التدريس كمناقشة طرق التدريس المستخدمة وأساليب التقويم وكيفية التنويع في استخدام الوسائل التعليمية وإعداد وسائل أخرى ...الخ.
- تقريبا العينة بأكملها يتأكدون من انتظام حضور الطلاب المعلمين، وتعريفهم بالمهام المطلوبة، مما يشير إلى اهتمام المشرفين بالشكل الإداري للمتابعة أكثر من اهتمامهم بالإشراف التربوي الهادف.
- ٥٠٪ من أعضاء هيئة التدريس لا يحرصون على تشجيع الطلاب المعلمين على التعرف على الأعمال الإدارية بالمدرسة.
- اكثر من ٥٠٪ لا يحرصون على نقل الجديد في مجال التربية وطرق التدريس للمعلمين بالمدرسة، مما يؤكد على العزل والفصل التام بين كليات التربية ومعلمي المدارس بعد التخرج.

- ٧٢٪ من المشرفين لا يدربون الطلاب على كل كيفية:
  - ✓ اكتشاف المتأخرين دراسيا والطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم.
  - ✓ تصميم برامج لتنمية الفائقين.

برغم من أن جميع الطلاب يدرسون مادة طرق تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة إلا أن التدريب العملي عليها يعد غائبا عن الواقع الفعلي، فكيف يتم إذن إعداد المعلم المتكامل لممارسة العمل المدرسي الذي يضم الطلاب من جميع الفئات العقلية. بالإضافة إلى ملاحظة انه هناك تقريبا غياب كامل لبعض المهارات والبرامج التي يجب أن يتدرب عليها الطالب المعلم والتي تتطلب عقد جلسات مصغرة يقوم فيها الطلاب المعلمين بعرض الدرس أمام المشرف وزملائه، ومن ثم معايشة المشرف للطالب المعلم داخل الفصل حتى يتأكد من اتقانه مهارات التدريس المطلوبة. وقد يرجع ذلك لقصر فترة التدريب الحالية وذلك يؤكد على أهمية إطالة فترة التربية العملية الحالية حتى تتسع وتكتمل مجالات التدريب المختلفة والهامة للطالب المعلم.

٥٠٪ من المشرفين من يحرصون أحياناً على:

- التأكد من دخول كل طالب الفصل المدرسي.
- التنويع في استخدام طرق التدريس.
- تشجيع الطلاب على البحث والتقصي وتطوير الأداء.
- متابعة أداء الطلاب من خلال حضور بعض الحصص.

وقد يرجع ذلك لزيادة أعداد الطلاب المتدربين بكل مدرسة وعدم تناسبه مع عدد الفصول وعدد الحصص المتاحة، وذلك يلاحظ بشكل واضح في تدريب طلاب دبلوم التفرغ ويكاد لا يدخل الغالبية العظمى منهم حصص التدريس نهائيا. علاوة على أن فترة تدريبهم تقتصر على الفصل الدراسي الثاني فقط وأحيانا لايوجد في هذا الفصل مواد دراسية للتدريس في بعض التخصصات وخاصة في الصف الأول الثانوي.

- أقل من (٥٠٪) هم من يحرصون على تصميم استمارة لتقييم أداء الطلاب طوال فترة التربية العملية، حيثٍ يحرص اثنان فقط بشكل دائم على متابعة أداء الطلاب المعلمين أسبوعيا، وبالتالي نجد أن هناك غياب للتقويم الموضوعي للطلاب المعلمين بفترة التربية العملية.
- وبالتالي نجد أن تقييم أعضاء هيئة التدريس يشير إلى أن هناك قصوراً أيضاً في اداء منظومة التربية العملية مما ينعكس بشكل كبير على قصور في مخرجات كليات التربية. وهذا ما يتفق مع تقييم الطلاب المعلمين لمنظومة التربية العملية، ويتفق مع دراسة (سعد المقرم، سميرة بريك، ٢٠١٠) والتي وجدت أن النسبة المئوية لمتطلبات الجودة المحققة في مجال التربية العملية تتراوح ما بين (١٢٪) و (٦٠٪) أما النسبة المئوية المتوسطة هي (٣٠,٨٪) ومن خلال هذه النسبة يمكن القول بأن أعضاء هيئة التدريس يرون أن درجة تحقق معايير التربية العلمية لم تكن بالمستوى المطلوب وفق معايير الجودة، وقد أعزي الباحثان السبب إلى عدم الاهتمام الكبير بمجال التربية العملية وتطويرها من قبل إدارة الكلية بما يتلائم مع الإتجاهات التربوية المعاصرة.

**جدول (٨) يوضح نتائج الجزء الثاني لاستبيان أعضاء هيئة التدريس**

| م | النسبة المئوية / عبارات الاستبيان | أقل من ٥٠% | | ٥٠- ٦٤% | | ٦٥-٧٩% | | ٨٠-١٠٠% | | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| ١ | أهمية عقد لقاءات بالكلية لتعريف الطلاب بالتربية العملية، وأهميتها، والهدف المنشود منها، وكذلك المهام المطلوبه منهم. | - | - | - | - | ٥ | ٣٧.٨ | ١٣ | ٧٢.٢ | ٣.٧٢ | ٠.٤٨ | ٨٠-١٠٠ % |
| ٢ | أهمية إعداد دليل للتربية العملية للطلاب لتعريفهم بكل مهارة يتطلب التدريب عليها واتقانها، وكذلك تعريفهم بالمجتمع المدرسي. | - | - | ١ | ٥.٦ | ٢ | ١١.١ | ١٥ | ٨٣.٣ | ٣.٧٨ | ٠.٥٥ | ٨٠-١٠٠ % |
| ٣ | أهمية أن يقوم كل مشرف تربوي بإعداد خطة هادفة لتدريب الطلاب المعلمين. | - | - | ١ | ٥.٦ | ٦ | ٣٣.٣ | ١١ | ٦١.١ | ٣.٥٦ | ٠.٦٢ | ٨٠-١٠٠ % |
| ٤ | أهمية إعداد سجل تقويم للطلاب المعلمين أثناء التربية العملية. | - | - | ١ | ٥.٦ | ٣ | ١٦.٧ | ١٤ | ٧٧.٨ | ٣.٧٣ | ٠.٥٧ | ٨٠-١٠٠ % |
| ٥ | أهمية أن يقوم الطلاب المعلمين بتقييم عناصر التربية العملية(المدرسة والمشرف الفني والمشرف التربوي). | ١ | ٥.٦ | ٥ | ٢٧.٨ | ٥ | ٢٧.٨ | ٧ | ٣٨.٩ | ٣.٠ | ٠.٩٧ | ٦٥-٧٩% |
| ٦ | أهمية أن توكل مهمة الإشراف الفني للمعلم الأول لكل مادة بالمدرسة وليس لموجه المادة. | ٣ | ١٦.٧ | ٣ | ١٦.٧ | ٤ | ٢٢.٢ | ٨ | ٤٤.٤ | ٢.٩٤ | ١.١٦ | ٦٥-٧٩% |
| ٧ | أهمية تفعيل دور المشرف التربوي في نقل كل جديد وحديث في مجال التربية وطرق التدريس لمعلمي لمدرسة محل إشرافه على التربية العملية. | - | - | ١ | ٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٣.٥ | ٠.٦٢ | ٨٠-١٠٠ % |
| ٨ | راض عن عمل مكتب التربية العملية بالكلية في الإنتهاء من توزيع الطلاب على المدارس قبل التدريب بوقت كاف. | ٢ | ١١.١ | ٧ | ٣٨.٩ | ٦ | ٣٣.٣ | ٣ | ١٦.٧ | ٢.٥٦ | ٠.٩٢ | ٦٥-٧٩% |
| ٩ | أهمية تدريب الطلاب المعلمين بمدارس ذوي الإحتياجات الخاصة كما يتم تدريبهم بمدارس الطلاب العاديين. | ١ | ٥٠٦ | ٤ | ٢٢.٢ | ٨ | ٤٤.٤ | ٥ | ٢٧.٨ | ٢.٩٤ | ٠.٨٧ | ٦٥-٧٩% |
| ١٠ | أهمية توافق تخصص المشرف التربوي وتخصصات الشعب القائم بالإشراف عليها. | - | - | - | - | ٥ | ٢٧.٨ | ١٣ | ٧٢.٢ | ٣.٧٢ | ٠.٤٦ | ٦٥-٧٩% |
| ١١ | أهمية تفعيل دور تخصصات الكلية المختلفة في الإشراف التربوي وليس مجرد متابعة، فعلى سبيل المثال تفعيل مشرفي الصحة النفسية في تدريب الطلاب على اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ. | - | - | ٣ | ١٦.٧ | ٣ | ١٦.٧ | ١٢ | ٦٦.٧ | ٣.٥٠ | ٠.٧٩ | ٨٠-١٠٠ % |
| ١٢ | يعتبر توزيع عدد الطلاب | ٣ | ١٦.٧ | ١ | ٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ٧ | ٣٨.٩ | ٣.٠٠ | ١.٠٨ | ٦٥- |

| م | النسبة المئوية / عبارات الاستبيان | أقل من ٥٠% | | ٥٠- ٦٤% | | ٦٥- ٧٩% | | ٨٠- ١٠٠% | | المتوسط | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | التكرار | % | | | |
| | المعلمين متناسب مع عدد الفصول بكل مدرسة. | | | | | | | | | | | ٧٩% |
| ١٣ | تقوم الكلية بالتخطيط الجيد والهادف للتربية العملية. | ٤ | ٢٢.٢ | ٣ | ١٦.٧ | ٥ | ٢٧.٨ | ٦ | ٣٣.٣ | ٢.٧٢ | ١.١٨ | ٦٥- ٧٩% |
| ١٤ | تحقق الممارسات الحالية لتدريب الطلاب المعلمين بالكلية في تحقيق الأهداف المرجوة من التربية العملية. | ٢ | ١١.١ | ٧ | ٣٨.٩ | ٥ | ٢٧.٨ | ٤ | ٢٢.٢ | ٢.٦١ | ٠.٩٨ | ٦٥- ٧٩% |
| ١٥ | راض عن أدائك في الإشراف على التربية العملية. | ١ | ٥.٦ | ٢ | ١١.١ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٥ | ٢٧.٨ | ٣.٠٦ | ٠.٨٠ | ٦٥- ٧٩% |
| ١٦ | تتعاون إدارة المدرسة بشكل فعال في تسهيل مهمتك الإشرافية. | - | - | ٥ | ٢٧.٨ | ٥ | ٢٧.٨ | ٨ | ٤٤.٤ | ٣.١٧ | ٠.٨٦ | ٦٥- ٧٩% |
| ١٧ | يهتم مديري المدارس بمتابعة حضور وانصراف الطلاب المعلمين بالمدرسة. | - | - | ٣ | ١٦.٧ | ٦ | ٣٣.٣ | ٩ | ٥٠.٠ | ٣.٣٣ | ٠.٧٧ | ٨٠- ١٠٠ % |
| ١٨ | أهمية أن يقوم كل طالب معلم بإعداد تقرير ورقي عن فترة التربية العملية يسجل فيه كل من إنجازاته، والأنشطة التي قام بها، والمعوقات التي واجهته، ومقترحاته للتطوير. | - | - | ١ | ٥.٦ | ٧ | ٣٨.٩ | ١٠ | ٥٥.٦ | ٣.٥٠ | ٠.٦٢ | ٨٠- ١٠٠ % |
| ١٩ | ترى أن فترة التدريب الحالية للطلاب المعلمين بالكلية كافية لإعداد معلم كفء. | ٥ | ٢٧.٨ | ٧ | ٣٨.٩ | ٤ | ٢٢.٢ | ٢ | ١١.١ | ٢.١٧ | ٠.٩٩ | ٥٠- ٦٤% |
| ٢٠ | توزيع درجات التربية العملية على كل من المشرف التربوي والموجه الفني ومدير المدرسة مناسبة. | ١ | ٥.٦ | ٢ | ١١.١ | ٤ | ٢٢.٢ | ١١ | ٦١.١ | ٣.٣٩ | ٠.٩٢ | ٨٠- ١٠٠ % |
| ٢١ | يحرص مكتب التربية العملية أن يكون وقت نزول طلبة الكلية للتدريب متوافق مع توقيتات تدريس المواد الدراسية بالمدارس. | ٣ | ١٦.٧ | ٢ | ١١.١ | ٥ | ٢٧.٨ | ٨ | ٤٤.٤ | ٣.٠٠ | ١.١٤ | ٦٥- ٧٩% |
| ٢٢ | فترة التربية العملية المحددة لطلبة الدبلوم التربوي كافية بشكل. | ٨ | ٤٤.٤ | ٥ | ٢٧.٨ | ٥ | ٢٧.٨ | - | - | ١.٨٣ | ٠.٨٦ | ٥٠- ٦٤% |
| | | ٣٤ | ٦٨٩.٥ | ٦٤ | ٣٥٦ | ١١٧ | ٦٥٠.١ | ١٨١ | ١٠٠٥.٥ | ٣.١٢ | ٧.٨٤ | ٦٥- ٧٩% |

وبمناقشة أراء أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) في مدي أهمية بعض ممارسات التربية العملية التي يجب تطبيقها في فترة التربية العملية نجد مايلي: **يؤكد نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس تتراوح حوالي ٨٠٪ على أهمية:**

- عقد لقاءات تعريفية للطلاب بالتربية العملية والمهام المطلوبة منهم.
- إعداد دليل للتربية العملية.
- إعداد خطة هادفة لفترة التربية العملية.

- إعداد سجل لتقويم الطلاب المعلمين.
- أهمية توافق تخصص المشرف التربوي وتخصصات الشعب القائم بالإشراف عليها.
- تفعيل دور التخصصات المختلفة بالكلية في الإشراف وليس مجرد الإشراف الشكلي.
- أن يقوم كل طالب بتقييم فترة التربية العملية التي قضاها، من حيث إنجازاته، وأنشطته والمعوقات التي واجهته ومقترحاته للتطوير.
- تفعيل دور المشرف التربوي في نقل كل ما هو جديد وحديث في مجال التربية لمعلمي المدرسة محل الأشراف.

**يري تقريباً ٦٠٪ من أفراد العينة أن:**

- توزيع درجات التربية العملية الحالية مناسبة.
- فترة التدريب الحالية للتربية العملية غير كافية لإعداد معلم كفء.
- غالبية مديري المدارس يهتمون بمتابعة انتظام حضور الطلاب المعلمين.
- تعاون إدارات المدارس وتسهيل مهام الإشراف.
- توزيع الطلاب المعلمين على الفصول يتم بشكل مناسب.
- تقوم الكلية بالتخطيط الجيد والهادف للتربية العملية.
- الممارسات الحالية لتدريب الطلاب المعلمين تحقق الأهداف المرجوة منها.
- أدائهم في الإشراف على التربية العملية مُرضي.
- يقوم الطلاب المعلمين بتقييم عناصر منظومة التربية العملية (المدرسة، والمشرف التربوي، والمشرف الفني).
- توكل مهمة الإشراف للمعلم الأول لكل تخصص بالمدرسة.
- مكتب التربية العملية ينتهي من توزيع الطلاب قبل بداية التربية العملية بوقت كافٍ.
- من المهم تدريب الطلاب المعلمين بمدارس ذوي الإحتياجات الخاصة كما يتم تدريبهم بمدارس الطلاب العاديين. وتري الباحثة أنه يجب تفعيل ذلك ولو لفترة محددة حتى يعايش الطلاب فعليا بعض صعوبات التعلم التي تواجه الطلاب وكيفية تصميم الدروس المناسبة لذلك ولابد من تفعيل إشراف قسم الصحة النفسية وعلم النفس في هذا الجانب.
- مكتب التربية العملية يحرص على توافق نزول الطلاب للتدريب مع وقت تدريس بعض المواد. ولكن من واقع إشراف الباحثة أن هناك بعض المواد التي تدرس في الفصل الدراسي الأول فقط ولا تدرس في الفصل الدراسي الثاني مما يحرم طلاب بعض التخصصات من التدريب.

**يرى أكثر٥٠٪ من أفراد العينة أن فترة التربية العملية للدبلوم العام التربوي غير كافية. ومن معايشة الواقع الفعلي للتربية العملية للدبلوم العام التربوي فتكاد تكون غائبة عن التطبيق في الواقع وذلك لعدة أسباب منها:**

- تأخر انتظام طلاب الدبلوم التربوي عن طلاب الفرق الدراسية الأخرى.
- الغالبية العظمى من طلاب الدبلوم العام التربوي يعملون ولا ينتظمون بشكل كبير للدراسة ولا للتدريب العملي.

- الأعداد الكبيرة التي يتم قبولها بالدبلوم العام والتي تمثل عبئاً كبيرا على مكتب التربية العملية أثناء التوزيع وعبئا كبيرا على مدارس التدريب والإشراف فالغالبية العظمي لايدخلون الفصل الدراسي وإن تم فيكون لحصة واحدة.
- قصر السنة الدراسية وكثرة المواد الدراسية.

تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة كل من (عبد العزيز مصطفى، كاظم صالح، ٢٠٠٦) في عدم تحقق أهداف التربية العملية بشكل كامل، ومع دراسة (ناهد عبد الفتاح، ٢٠١٠) حيث وجدت قصورا واضحا في أداء الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية بجامعة الملك فيصل. ودراسة (جبر الكولي، ٢٠١٠) حيث وجد قصورا شديدا في ميدان التربية العملية، (عبد الودود هزاع، ٢٠٠٩) والذي توصل إلى أن ممارسات الطلاب المعلمين لمهارات التدريس لم تصل لمستوى الإتقان

- **مقترحات البحث** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وفي سبيل إعداد المعلم الكفء، تقدم الباحثة بعض المقترحات كالتالي:

- إطالة فترة التدريب العملي للطلاب المعلمين بكليات التربية، وتقترح الباحثة إضافة سنة خامسة للتدريب العملي بالإضافة إلى التدريب الموجود حاليا حتي يتم توسيع مجالات التدريب المختلفة ويستطيع الطلاب المعلمين اتقان مهارات التدريس المختلفة، والتعامل مع فئات مختلفة من التلاميذ.
- إنشاء مركز للتربية العملية يضم مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم المشهود لهم بالكفاءة وموظفي مكتب التربية العملية، توكل إليهم مهمة وضع خطة واضحة وهادفة لمنظومة التربية العملية بكافة عناصرها، والقيام بعمل قاعدة بيانات لكافة المدارس الملحقة بالمحافظة وتصنيفها طبقا لأعداد الفصول الدراسية بها، وسهولة الوصول إليها، وكفاءة العاملين بها.
- استبدال الموجهين بالمدرسين الأوائل بالمدارس لكل تخصص، وذلك لتواجده الدائم بالمدرسة وعدم انشغاله بأعمال في أماكن أخري فيستطيع تقديم العون للطلاب المعلمين في أي وقت أثناء اليوم الدراسي ولا يقتصر تواجده على وقت محدد لا يزيد عن ساعة في اليوم الدراسي. ويستطيعون التعامل مع مشكلاتهم بشكل مباشر وتوزيعهم على الفصول بشكل منظم وتعديل ذلك في حالة تغيير الجدول المدرسي. بالإضافة إلى أنه في الواقع الفعلي يستيعين الموجهين بهم لمتابعة الطلاب المعلمين.
- لابد من عمل ملف متابعة للمشرفين التربوين يسلم للمركز اسبوعياً أو على الأقل كل اسبوعين في حالة متابعة العضو لأكثر من مجموعة في مدارس مختلفة، ومحدد فيه إنجاز كل طالب الأسبوعي وكذلك تقييمه للمشرف الفني ويقوم المركز بإدخال تلك البيانات على الحاسوب وذلك للتأكد من التقييم الموضوعي للطلاب المعلمين وعدم تدخل الأهواء أو القرابة أو الوساطة. وحتى ينتظم كل من المشرفين والطلاب المعلمين وعدم الإسهانة بتلك المهمة العظيمة.

- استبعاد كل من لا يلتزم بتلك التعليمات ولا يلتزم المتابعة المنتظمة ومن لا يقوم بالتدريب الفعلي ومساعدة الطلاب المعلمين على اتقان المهارات التدريسية المختلفة.
- لابد من وضع خطة إجرائية عامة متدرجة ومرنة للتدريب، بمعني أن تحدد المهارات التي يجب تدريب الطلاب المعلمين عليها في كل مرحلة ولابد من تقييم كل مرحلةٍ للتأكد من اتقان كل طالب لتلك المهارات وتتدرج تلك المهارات طبقا للأهمية ولابد من أن تكون مرنة حتى يتسني لكل عضو الإبداع أو تعديل أو إضافة بعض التطبيقات أو المهارات بما يعود بالنفع وليس لتقليص تلك المهام.
- لابد من إعداد استمارات مقننة للتقييم لكل عناصر المنظومة، يتم تقويم الطلاب المعلمين بشكل دوري وتقييم الطلاب المعلمين للمشرفين جميعا وللمدرسة ولفترة التدريب والإستفادة من كل ذلك لتحسين المنظومة.
- لابد من إعداد وتنظيم محاضرات تمهيدية للتربية العملية، ومحاضرات متابعة طوال العام كلقاء شهري لمناقشة المشاكل العامة التي تواجه الطلاب ومناقشة كيفية حلها فيشعر الطالب بالمسئولية ويستشعر مدي أهمية تلك المادة، بل واعتبارها مادة دراسية بالإضافة للتدريب.
- لابد من تدريب الطلاب المعلمين على وضع فلسفتهم التعليمية الخاصة.
- لابد من إعداد دليل للتربية العملية للطلاب المعلمين يمدهم بكافة المعلومات التييجب عليه معرفتها عن التربية العملية وقواعد الانتظام، وما يجب عليه فعله، والمهارات المطلوب اتقانها لكل مرحلة تدريبية، والمعايير التي يتم تقويمه على أساسها، ولابد من أن إعداد كتاب منفصل ومتدرج لكل مرحلة يضم مهاراتها وليس كتاب موحد لكافة المراحل، وأن يشترك في إعداد تلك المهارات كافة التخصصات فالعمل المدرسي شامل ومتكامل ومتنوع.
- لابد من تخصيص فترة لتدريب الطلاب المعلمين بمدارس ذوي الإحتياجات الخاصة ولو لمدة شهر نظرا لقلة مدارس ذوي الإحتياجات الخاصة، بالتبادل بين كافة المجموعات فليس من المعقول تدريس مادة طرق تدريس ذوي الإحتياجات الخاصة بشكل نظري للطلاب دون تطبيق عملي لها.
- إعداد دليل للمشرفين التربويين والفنيين وذلك لتوحيد مجالات المتابعة والإعداد لكافة الطلاب.
- لابد من إرسال نشرة تفصيلية وتوضيحية لمديري المدارس تحدد فيها الكلية موعد انتظام الطلاب وتؤكد على أهمية احترامهم وتقديرهم والتعامل معهم كمعلمين مستقبليين وتؤكد على أهمية تجهيز مكان مخصص لهم واهمية متابعة انتظامهم ودخولهم الفصول وإرسال تقرير شهري للكلية عن حالة كل طالب معمل يتواجد بالمدرسة.
- لابد من صياغة شهادة اجتياز معتمده لفترة التدريب العملي، وذلك بأن تتحول منظومة التقييم لتقييم سنوي ومن ثم يتم عمل تقويم تراكمي السنوات التي تدرب خلالها، ويتم اختتامها ببحث تخرج في أحد الموضوعات التربوية الهامة وبعدها ينال الطالب شهادة مستقلة خاصة بالتربية العملية توضح مدي امكانية ممارسة المعلم الحديث للمهنة بنسبة محددة وذلك

بهدف الحصول على معلمين أكفاء وحتى يتم الإرتقاء بمهنة التعليم وتكون مهنة المتخصصين وليست مهنة من لا مهنة له.

- لابد من تشجيع التعاون والتبادل بين الطلاب المعلمين وتفعيل آلية تدوير المعلمين.
- لابد من تفعيل مشروع التخرج لدى طلبة الفرقة الرابعة بكليات التربية ويمكن أن يتم ذلك بآليات وصور كثيرة، كإعداد أداة لتقييم فترة التربية العملية، أو تحديد أبرز مشكلات العمل المدرسي أو تجريب طريقة تدريس جديدة وتحديد فعاليتها أو إعداد وسيلة تعليمية فعالة وجذابه. وقد يكون المشروع فردي أو جماعي وتحدد له درجة ولتكن (٢٠) درجة ويصبح درجة المشرفين (٣٠) كل على حده.
- تدريب الطلاب المعلمين على تفعيل قنوات التواصل الناجح والفعال بين الأباء والمعلمين بهدف إنتاج طالب متميز.
- تدريب الطلاب المعلمين على العمل المدرسي المنتج سواء انتاج مادي أو معنوي يظهر أثره في المدرسة ويُسجل باسم دفعة التربية العملية لكل عام بكل مدرسة، حتى يحدث نوع من التنافس والتجديد والإبتكار كل عام.
- تدريب الطلاب على تحمل مسئولية الإشراف على العمل المدرسي تحت إشراف وتوجيه المعلمين الأكفاء.

- **المراجع** :


- أحمد جميل عايش (٢٠١٠): **تطبيقات في الإشراف التربوي**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- أهداف كلية التربية بجامعة الزقازيق من الموقع الإلكتروني: http://www.foe.zu.edu.eg/ahdaf.html
- جبر محمد عبدالله الكولي (٢٠١٠): " تطبيق معايير مادة العلوم في التربية العملية"، بحث منشور في **المؤتمر العلمي الرابع عشر "التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق"**، ١- ٣ أغسطس، فندق المرجان- فايد- الإسماعيلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ص٣١- ٤١.
- سعد خليفة المقرم، سميرة محمد بريك (٢٠١٠): "تقييم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في جامعة الجبل الغربي بليبيا في ضوء معايير الجودة"، بحث منشور في **المؤتمر العلمي الرابع عشر "التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق"**، ١- ٣أغسطس، فندق المرجان- فايد- الإسماعيلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- عبد العزيز عبد الكريم المصطفى، كاظم محمد أبو صالح (٢٠٠٦): "واقع الإشراف في التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل المملكة العربية السعودية"، ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)***، المجلد السابع، العدد الثاني، ص ص١٦٩- ٢٠٧.
- عبدالودود هزاع (٢٠٠٩): "تقييم أهمية مهارات تدريس العلوم وتوافرها لدى الطالب المعلم في ضوء تقديرات مشرفي التربية العملية وطلبتهم"، ***بحث منشور في المؤتمر العلمي الثالث عشر التربية العلمية: المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة***، في الفترة من ٢- ٤ أغسطس، بفندق المرجان، فايد، الإسماعيلية، ص ص٣٢١- ٣٤٨.

- غازي بن صلاح بن هليل المطرفي (٢٠١٠): "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى"، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، مارس، ص ص١١٩- ١٦٧.

- فؤاد اسماعيل عياد (٢٠١٠): "تقويم الجانبين التخصصي والتربوي لبرامج إعداد معلم التكنولوجيا في الجامعات والكليات الفلسطينية في ضوء معايير الأداء"، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد الثالث، العدد الثالث، ص ص٤٧- ٨٠.

- اللائحة الجديدة لكلية التربية- جامعة الزقازيق من موقع: www.foe.zu.edu.eg

- ماهر اسماعيل صبري (٢٠٠٢): **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**،ط١، مكتبة الرشد، الرياض.

- محمد على نصر (٢٠٠٩، ب): "التربية العلمية: واقع كل من المعلم والمنهج التعليمي والكتاب ورؤى المستقبل نحو النهوض بها بضمان جودة التعليم والاعتماد"، ***بحث منشور بالمؤتمر العلمي الثالث عشر: التربية العلمية: المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة***، ٢- ٤أغسطس، فندق المرجان – فايد- الإسماعيلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ص٣٠٧- ٣٢٠.

- محمد على نصر (٢٠٠٩، أ): "رؤية مستقبلية لإعداد معلم الغد لتطوير منظومة التعليم في ظل التحديات التكنولوجية"، ورقة بحثية منشورة بالمؤتمر العملي السابع لكليات التربية العام والنوعية بعنوان: التحديات التكنولوجية وتطوير منظومة التعليم، بقسم المناهج وطرق التدريس، في الفترة من ٢٩- ٣٠ أبريل، المجلد الأول.

- محمد علي نصر (٢٠١٠): "معلم العلوم: رؤى المستقبل نحو الإرتقاء بإعداده بتوفير معايير الجودة"، بحث منشور في **المؤتمر العلمي الرابع عشر "التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق"**، ١- ٣ أغسطس، فندق المرجان- فايد- الإسماعيلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

- محمد علي نصر (٢٠١١): التربية العلمية: "مفهوم قديم وفكر جديد ومستقبل مأمول حديث"، بحث منشور في ***المؤتمر العلمي الخامس عشر***: **التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد**، في الفترة من ٦- ٧ سبتمبر بالمركز الكشفي العربي الدولي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.

- محمد محمود أبو السعود الجوهري (٢٠١٠): "فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية في تنظيم البنية المعرفية ورفع الكفايات التعليمية وتنمية الإتجاهات نحو التدريس لدى طالبات كلية المعلمين"، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، مارس، ص ص١- ٣٤.

- مشروع تطوير كليات التربية (٢٠٠٥) : **المستويات المعيارية**، وزارة التعليم العالي، القاهرة، سبتمبر .

- المعتز بالله زين الدين محمد (٢٠١١): "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة"، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث، ص ص٢١٣- ٢٥٤.

- ناهد محمد عبدالفتاح (٢٠١٠): "تطوير أداء طالبات التربية العملية للأقسام العلمية جامعة الملك فيصل في ضوء معايير الجودة الشاملة وفي ضوء المعايير العالمية وانعكاس ذلك على الاتجاه نحو مهنة التدريس"، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع، يوليو، ص ص١٨٩- ٢٣٩.
- النظام الداخلي لكلية التربية، جامعة الزقازيق، المادة ١١ ، والمادة ١٨، من موقع:
- http://www.foe.zu.edu.eg/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%A7%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%A7%D8%AE%D9%84%D9%89.html
- وليد عبد الرحمن خالد الفرا (١٤٣٠هـ): تحليل بيانات الإستبيان باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، من موقع http://www.boosla.com/showArticle.php?Sec=App&id=241
- يس عبد الرحمن قنديل (٢٠٠٠): **التدريس وإعداد المعلم**، ط٣، دار النشر الدولي، الرياض.
- Amélia Lopes, Rafael Tormenta (2010): "Pre-Service Teacher Training, Primary Teachers' Identities, and School Work", **Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)**, Vol. 1, Iss. 1, March, PP. 52- 58.
- Beth lewis, (N.D): 6 Traits of Successful Teachers, elementary education**. former About.com Guide**, retrieved from: www.About.com
- Sarah Doolittle, Patt Dodds, Judith H. Placek (1993): Articles Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization, **Journal of Teaching in physical education, Vol. 12, ISS. 4, July, PP. 344- 354.**
- National council on teacher quality, 2012: "what teacher preparation programs teach about K-12assessment", **A reviewof coursework on K-12 assessment from a sample of teacher preparation programs, March.**

- **مراجع الملحق الأول** :

- الصفحة الرئيسية لكلية التربية في اليابان١ – جامعة إيهيم (Ehime) من المواقع التالية:
- ww.ed.ehime-u.ac.jp/□edhpe/about/index.html
- www.ed.ehime-u.ac.jp/□edhpe/message /index.html

- www.ehime-u.ac.jp/academics/education/index.html
- موقع كلية التربية ٢ بجامعة إيهيم من موقع:
- www.ehime-u.ac.jp/english/academics/education/index.html
- موقع كلية التربية٣ – بجامعة إيهيم من موقع:
- www.ed.ehime-u.ac.jp/edhpe/u_school/index.html
- كلية الدراسات العليا للتربية والتعليم باليابان من موقع :
- www.ed.ehime-u.ac.jp/edhpe/g_school/index.html
- كلية التربية الدلراسات في البرامج التربوية (برنامج الماجستير )، ومدرسة الدراسات العليا للعلوم والفنون المتكاملة من موقع:
- Akebono.ei.kochi-u.ac.jp/English/contents/education/faculty/gakkyo12program.html#1
- الشهادات والتوظيف، من موقع:
- Akebono.ei.kochi-u.ac.jp/English/contents/education/license.html
- كلية التربية بجامعة تركيا من موقع:
- www.cu.edu..tr/content/asp/english/cubilgi04.asp
- مركز التعليم والبحث التربوي بجامعة إيهيم من موقع:
- www.ed.ehime-u.ac.jp/edhpe/center/index.html
- نظرة عامة للتدريب العملي للطلاب بجامعة كولومبيا من موقع:
- www.columbia.edu/cu/isso/visa/F-1/F-1_PT_overview.html

*******



obeikandl.com