



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

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

العدد السادس والخمسون .. ديسمبر ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

(((هيئة تحرير المجلة)))

الوظيفة	الاسم	م
رئيس هيئة التحرير	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	١
نائب رئيس التحرير	أ.د/ ناهد عبد الرضاى محمد (جامعة المنيا)	٢
مدير التحرير	د/ هشام بركات بشير حسين (جامعة الملك سعود)	٣
عضواً	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمى (جامعة بنى سويف)	٤
عضواً	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	٥
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د/ منى سالم زعزوع (جامعة بنها)	٦
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	٧
عضواً (مراجعة عامة)	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	٨
عضواً	أ/ فيصل عبد المطلب (مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض)	٩
سكرتيرة التحرير	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	١٠

(((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)))

الجامعة	الكلية	الاسم	م
حلوان	التربية	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	١
وهران بالجزائر	التربية	أ.د/ بوحفص بالعبد مباركي	٢
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	٣
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	٤
عين شمس	التربية	أ.د/ حسن سيد شحاتة	٥
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	التربية	أ.د/ محمد بن خالد الخالدي	٦
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٧
الملك عبد العزيز بجدة	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	٨
البحرين	التربية	أ.د/ خليل يوسف الخليلى	٩
الإسكندرية	تربية رياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	١٠
الكويت	التربية	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	١١
اليرموك الأردن	التربية	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	١٢
حلوان	تربية رياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	١٣
عين شمس	التربية	أ.د/ على السيد الشخيري	١٤
أم القرى مكة المكرمة	التربية	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	١٥
أسيوط	التربية	أ.د/ عمر سيد خليل ضي	١٦
بغداد العراق	التربية	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	١٧
دمشق سوريا	التربية	أ.د/ محمد الشيبخ حمود	١٨
حلوان	تربية رياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	١٩
الإسكندرية	التربية	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	٢٠
حلوان	الأدب	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	٢١
ذمار اليمن	التربية	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	٢٢

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	<i>Prof. DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland</i>	أ.د/ ألان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كاتتاب بولندا	
2.	<i>Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).</i>	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	<i>Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY</i>	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	<i>Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore</i>	أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانغيا التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	<i>Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.</i>	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	<i>Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).</i>	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	<i>Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).</i>	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	<i>Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.</i>	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة مليورن .	
9.	<i>Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)</i>	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	<i>Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).</i>	أ.د / لورانس شيرلي ، جامعة توسون ، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	<i>Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore</i>	أ.د / لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانايانج التكنولوجية ، سنغافورة .	
12.	<i>Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany</i>	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	<i>Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)</i>	أ.د/ ماريلا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة ، إسبانيا	
14.	<i>Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)</i>	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية ، جامعة تورنتو ، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	<i>Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)</i>	أ.د/ باتريك سكوت ، جامعة نيو ميكسيكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	<i>Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).</i>	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية ، جامعة ستانفورد ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	<i>Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).</i>	أ.د/ روزماري تالاب ، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	<i>Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA</i>	أ.د/ روزهان محمد إدريس ، كلية التعليم المفتوح ، جامعة سانز ماليزيا ، ماليزيا.	

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

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرمتي	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن محمد سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابوالوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د / رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٦	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٧	أ.د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ.د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ.د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سميرة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكور محمد فتحى أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ.د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ.د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معمد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبدالجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ.د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ.د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ هادية ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)

٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلاوان	رياض اطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ. د / لوسيل بروسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلاوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المتوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلاوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ مني أحمد الأزهرى	التربية	حلاوان	رياض اطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلاوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض اطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس طفولة)
٩٠	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٥٦) :

- م بحوث ودراسات محكمة : الصفحات
- (١) "فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي- متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة- منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات" .. إعداد : د / محمد جابر خلف الله
- (٢) "برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوي" .. إعداد : أ / إيمان عبد الحميد محمد نوار
- (٣) "فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" .. إعداد : د/ كريمه طه نور عبد الغنى .
- (٤) "برنامج لتنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع فيسبوك" .. إعداد : د / حازم محمود راشد .
- (٥) "فلسفة التربية بين الثبات والتغير (رؤية تربوية نقدية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير)" .. إعداد : د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف .
- (٦) "فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية الثقافة الملمسية لدى المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم" .. إعداد : د/ أمل كرم خليفة ، د/ نجده ابراهيم محمود ماضى ، د/ ابتسام ابراهيم محمد .
- (٧) "أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" .. إعداد : د/ سحر فؤاد إسماعيل .
- (٨) "تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة وعلاقته بالفاعلية التنظيمية من وجهة نظرهم" .. إعداد : أ / عثمان شداد المالكي .
- (٩) "الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة" .. إعداد : د / وحيد مصطفى كامل مختار .
- 10) 357-383 A study of Tests Written by Teachers in Al-Ehsa ' Directorate of Education for the Third Intermediate Students. Dr. Emad Salih Al-Kulaib , Dr.Mwaffag Mohammad Shatnawi

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

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

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهرياً اعتباراً من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقاً لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

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

- ◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- ◀ تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀ في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- ◀ عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- ◀ عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- ◀ يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ◀ كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- ◀ بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- ◀ عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات .
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

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

وفي هذا العدد عشرة بحوث : أولها بعنوان : " فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي- متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة- منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتهليل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات" .. إعداد : د / محمد جابر خلف الله.

وثانيها بعنوان : " برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوي" .. إعداد : أ / إيمان عبد الحميد محمد نوار .

وثالثها بعنوان : " فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" .. إعداد : د/ كريمة طه نور عبد الغنى .

ورابعها بعنوان : " برنامج لتنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع فيسبوك " ..إعداد : د / حازم محمود راشد .

وخامسها بعنوان : " فلسفة التربية بين الثبات والتغير (رؤية تربوية نقدية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير)" .. إعداد : د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف.

وسادسها بعنوان : " فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية الثقافة الملمسية لدى المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم " .. إعداد : د/ أمل كرم خليفة ، د/ نجده ابراهيم محمود ماضى ، د/ ابتسام ابراهيم محمد.

وسابعها بعنوان : " أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" .. إعداد : د/ سحر فؤاد إسماعيل.

وثامنها بعنوان : " تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة وعلاقته بالفعالية التنظيمية من وجهة نظرهم " .. إعداد : أ / عثمان شداد المالكي .

وتاسعها بعنوان : " الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة" .. إعداد : د / وحيد مصطفى كامل مختار.

وعاشرها بعنوان :

" A study of Tests Written by Teachers in Al-Ehsa ' Directorate of Education for the Third Intermediate Students " Dr. Emad Salih Al-Kulaib , Dr.Mwaffag Mohammad Shatnawi

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

” فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات ”

المصادر :

د / محمد جابر خلف الله
الأستاذ المساعد بقسم تكنولوجيا التعليم
بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

” فاعلية اختلاف أنماط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات ”

د / محمد جابر خلف الله

• مستخلص البحث :

استهدفت البحث التحقق من فاعلية برنامج عبر اليوتيوب بالتواصل الثاني مقابل التواصل المتعدد علي تحصيل وأداء واتجاهات الدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر مرتفعي الدافعية مقابل الدارسين منخفضي الدافعية في مقرر الوسائل التعليمية، تكونت عينة البحث من (٤٨) دارساً وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية (مجموعة (١) تواصل ثنائي مع دافعية منخفضة . مجموعة (٢) تواصل ثنائي مع دافعية مرتفعة . مجموعة (٣) تواصل متعدد مع دافعية منخفضة . مجموعة (٤) تواصل متعدد مع دافعية مرتفعة، وقوام كل مجموعة (١٢) دارساً ، استخدم البحث اختبار تحصيل لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام الوسائل التعليمية، بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات استخدام الوسائل التعليمية، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم من خلال اليوتيوب، ومقياس الدافعية للتعلم (صادر عن جامعة ميتشيجان الأمريكية)، واستخدم البحث المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجه، وقد توصلت النتائج الى فاعلية البرنامج المقدم عبر اليوتيوب في تنمية التحصيل والأداء لدي عينة البحث وفي الاتجاهات نحو التعلم باليوتيوب بغض النظر عن نمط التواصل ومستوي الدافعية، كما توصلت النتائج إلى تفوق مجموعة التواصل (الثنائي) في التحصيل والأداء والاتجاهات، كما توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة صاحبة المستوي المرتفعة للدافعية على المجموعة صاحبة المستوي المنخفض للدافعية في التحصيل والأداء والاتجاهات، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض) على تحصيل الدارسين باليوتيوب.

The Effectiveness of Difference in Communication Styles (Dual-Multi) via YouTube and Motivation to (low- high) Learning in Introducing the Teaching Aids Curriculum for Students of Educational Rehabilitation, Al-Azhar University for Developing Achievement, Performance and Attitudes

Dr. Mohammed Geber Kahalaf Allah

Abstract

The research aimed at investigating the effectiveness of a program via YouTube for dual communication versus multi communication on the achievement, performance and attitudes of students in the educational rehabilitation, Al-Azhar University with high motivation versus low motivation in teaching aids curriculum. The sample of the research consisted of 48 students and they were divided into four experimental groups: (Group (1) dual communication with low motivation - group (2) dual communication with high motivation - group (3) multi communication with low motivation- group (4) multi-communication with high motivation. Each group consisted of twelve students. The research used a measuring test

for measuring cognitive aspect related with the skills of using the teaching aids, a checklist for measuring the practical performance skills of using teaching aids, and a scale for measuring attitudes towards learning through YouTube, and the scale of motivation for learning (issued by the Michigan University, USA). The research used the experimental approach to achieve the results. The results revealed the effectiveness of the program submitted via YouTube in developing achievement and performance for the sample of the research and in attitudes toward learning via YouTube regardless the style of communication and the level of motivation. The results also revealed the outperformance of multi communication group via YouTube to dual communication group in achievement, performance and attitudes, as the results revealed the outperformance of the high-level of motivation group on that group of low-level of motivation in achievement, performance and attitudes. The results revealed that there is no effect of interaction or direct effect for the two variables of communication styles (dual - Multi) and the level of motivation (high- low) on the achievement of students via You Tube.

• أولاً : مقدمة :

يُواجه العالم اليوم في مطلع العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحولات والتحديات المتلاحقة؛ التي تمثلت في التقدم الكبير في مجال نظم الاتصال والتواصل، وقد ظهر ذلك جلياً في التنوع والتطور في تقنيات الاتصال؛ من ناحية القدرة على التواصل من بعد والسرعة الكبيرة في تحقيق ذلك، مع زيادة الكفاءة في نقل المعارف على اختلاف أشكالها بين جميع شعوب العالم (النامي منها والمتقدم).

ويرى شادي شوقي (٢٠١٠، ص ٢٥٩) (١) أنّ العالم في بداية القرن الواحد والعشرين شهد ثورة تكنولوجية في مجالات مختلفة؛ وعلى رأسها تكنولوجيا المعلومات والاتصال نظراً للثورة في مختلف مجالات المعلوماتية والاتصالات.

وترى همت عبد المجيد (٢٠٠٦، ص ٣٢) أنّ مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات شهد بالفعل تطوراً كبيراً مع بداية القرن الحالي مما أثر على شكل الاتصال والتواصل وطرقه ووسائله بين مختلف أفراد المجتمع بمختلف انتماءاتهم وتوجهاتهم وفي جميع مجالات الحياة.

ويُعد مجال التربية والتعليم من المجالات الأكثر اهتماماً بتقنيات الاتصال والتواصل؛ وذلك من خلال مسلماتها أنّ التعليم هو عملية تواصلية بين معلم ومتعلم، كما أنّ التعلم هو ناتج عملية الاتصال والتواصل بينهما.

وفي هذا الإطار يؤكد بسام عيطة (٢٠١١، ص ٥) على أنّ العملية التربوية هي في الأصل عملية اتصال وتواصل، والنظام التربوي يُعد مثالاً حياً لتفاعل

(١) نظام التوثيق وفق دليل التوثيق العلمي للجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (APA)، بالنسبة للمراجع الأجنبية، مع كتابة الاسم الأول والاسم الأخير للمراجع العربية.

المجتمع التعليمي من خلال عمليتي الاتصال والتواصل التربوي وما تتضمنه من تبادل للمعلومات والأفكار والانفعالات بين المعلمين والمتعلمين.

ويرى محمد العجمي (٢٠٠٣، ص ١٣١) أن توافر نظام الاتصال والتواصل في العملية التربوية شرط أساسي ولازم، وبدونه لا يتم اكتمال عملية التعليم داخل المؤسسات التعليمية؛ لأن الاتصال والتواصل عاملاً مهماً لتحقيق التعلم لدى المتعلمين.

وهو ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال، التي أثبتت أن ٨٥ ٪ من أسباب نجاح عملية التعليم ترجع إلى مهارات التواصل بين أطراف العملية التعليمية. (تأعوينات علي، ٢٠٠٩، ص ١٠).

ويُعرف التواصل على أنه: العملية المستمرة، التي يتم فيها تبادل الخبرات أو التوجيهات أو المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو المهارات بين طرفين أو أكثر عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، تُؤدي إلى إحداث علاقة تفاعل وتضاهم ومشاركة حية، بحيث يتم التأثير المتبادل للمساعدة في تحقيق الأهداف المرجوة. (زياد الدعس، ٢٠٠٩، ص ١٤).

وترى رُقِيَّة مَندورة (٢٠١٠، ص ١١٨) أن التواصل عملية تفاعلية يتم عن طريقها انتقال المعارف والخبرات التعليمية (الرسالة) من المرسل إلى المستقبل بواسطة وسيلة اتصال تعليمية (قناة) للوصول إلى فهم مشترك يتم فيها تبادل الأدوار بين أطراف التواصل.

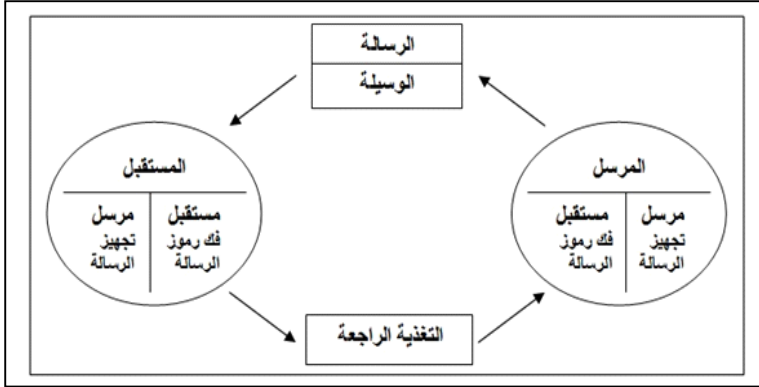
ويؤكد أشرف زيدان (٢٠١٢، ص ٢) على أن التواصل التعليمي نظام تعليمي دائري في اتجاهين متفاعلين، وحركة إرسال واستقبال للرسائل المستمرة بين المصدر والمستقبل عبر قناة أو وسيلة مناسبة، ولا تتوقف هذه العملية إلا بعد التأكد من تحقيق الهدف المطلوب.

وتقوم عملية التواصل التعليمي على عناصر متكاملة أساسية أكدت عليها جميع الكتابات والدراسات المتخصصة في مجال الاتصال والتواصل التعليمي، وهذه العناصر هي: (المرسل . المستقبل . الرسالة . قناة الاتصال . التغذية الراجعة). (عبد الحافظ سلامة، ٢٠٠٢، ص ٢٨؛ محمد الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٨١)، ويوضح الشكل رقم (١) دورة التواصل التعليمي:

ويوضح الشكل (١) مدى الترابط والتكامل بين عناصر عملية التواصل، والموقع الوسيط للوسيلة أو قناة التواصل بين تلك العناصر، ويؤكد (محمد الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٤٦) على أن الوسيلة أو القناة لها أثر كبير على الرسالة، بل إن الكثيرين يعتقدون أن الوسيلة تعمل على تشكيل الرسالة وهدفها، حتى أنه لا يمكن الفصل بينهما.

وقد تناولت دراسة تشان وآخرون (Chan et al. (2006) التواصل بالإنترنت وتأثيره على التعليم، كما اهتمت دراسة (رقية مندورة، ٢٠١٠) بتعرف التواصل

التربوي وتحديد العوامل المؤثرة في فاعليته، بينما تناولت دراسة (عزوة عفانة، محمود الرنتيسي، ٢٠١١) فاعلية برنامج تواصل مقترح لتنمية مهارات استخدام أجهزة عرض الوسائط المتعددة، وقد أوصت دراسة (زياد الدعس، ٢٠٠٩) بالاهتمام بالوسيلة أو القناة المستخدمة في عملية التواصل التربوي، لتحقيق أهداف العملية التعليمية.



الشكل رقم (١) عناصر التواصل التعليمي

من هنا يمكن القول إن قناة الاتصال تمثل مكوناً أساسياً في عملية التواصل المستمر بين أطراف هذه العملية، ويتوقف نجاح عملية التواصل على فاعلية القناة الاتصالية أو الوسيلة في تحقيق أهداف التواصل، وهو ما قد يرجع في معظم الأحيان إلى تطور وسيلة التواصل وقدرتها على الأداء بفاعلية، وقد تطورت أساليب التواصل كثيراً مع بداية الألفية الثالثة متأثرة بالتطور الكبير في عالم الاتصالات وتطبيقاتها المتنوعة وخاصة ما يرتبط بالإنترنت.

وتعد شبكة الإنترنت في العصر الحديث من أهم الابتكارات الحديثة، وأسرع وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي والتفاعل ونقل وتبادل المعلومات بين الأفراد؛ حيث تم استحداث أنماط جديدة من التفاعل والاتصال بالآخرين دون التقيد بالموقع الجغرافي أو الوقت اللازم للانتقال، وذلك لأنها تتيح نظماً مختلفة ومتطورة للتواصل وتكوين المجتمعات الجديدة؛ ومن أهم وسائلها للتواصل ما يعرف بمواقع التواصل الاجتماعي Social Networking Sites؛ كأحد تقنيات الجيل الثاني للويب (Web2,0)؛ والتي أصبحت بالنسبة للكثيرين في أرجاء العالم جزءاً لا يتجزأ من حياتهم اليومية. (علاء الخواجة، ٢٠٠٥، ص ١١).

ويرى بيتك أسكار (Petek-Aşkar (2011, p. 992 أن ظهور مواقع التواصل الاجتماعي كأحد تقنيات الجيل الثاني للويب خلق اتجاهًا جديدًا في التواجد من قبل مستخدمي الإنترنت؛ الذي يعتمد بشكل أساسي على تبادل المعلومات بصورة تشاركية تفاعلية، وهذا الاتجاه أظهر مدى أهمية الشبكات الاجتماعية

في التواصل الإنساني عبر الويب، وتطورت مواقع التواصل الاجتماعي وزاد عدد مستخدميها بصورة كبيرة للغاية، ومن أهمها شبكة التواصل بالفيديو اليوتيوب (YouTube)، التي تنوعت في إمكانياتها وعمقها في التواصل وتعزيز الوسائط المتعددة في عمليات الاتصال، حتى أصبحت اليوتيوب من أكثر مواقع التواصل الاجتماعي من حيث عدد الزائرين.

وموقع اليوتيوب مخصص للتواصل الاجتماعي من خلال ملفات الفيديو والمدونات المكتوبة للتعليق عليها، مع إتاحة خدمة قنوات اليوتيوب لعرض مجموعة الملفات المتحركة المتجددة لكل مشترك، مع إتاحة الفرصة للمشاركين لمشاهدة كل ما هو جديد من تلك القنوات، وقد تم انطلاق هذه الشبكة على الإنترنت عام (٢٠٠٥)، وأخذت شبكة اليوتيوب في تقديم خدماتها للجمهور حتى اشتراها موقع جوجل عام (٢٠٠٦) وطور في أدائها، بالإضافة إلى المشاركة مع معظم القنوات التلفزيونية، ونشر الملفات الفيلمية والمدونات وخدمات المحمول، ويمكن من خلال هذه الشبكة المشاركة عبر الفيسبوك أو التويتر وجوجل بلس. (أماني مجاهد، ٢٠١٠، ص ٣٠).

ويُتيح اليوتيوب للميارات الأشخاص استكشاف مقاطع الفيديو والتواصل حول موضوعها والمشاركة بالملفات المرتبطة بها، كما تُعد هذه الشبكة وسيلة مهمة لتواصل الأشخاص وتثقيفهم وتعليمهم من خلال قنوات يوتيوب تعليمية. (YouTube, 2014, p.1)

وتوصلت نتائج دراسة دوجان وآخرون (2012) Dogan et al. إلى أن اليوتيوب تأتي في مقدمة شبكات التواصل الاجتماعي من حيث الاستخدام في العملية التعليمية، كما يؤكد تقرير اتحاد الإعلام الجديد بالتعاون مع جمعية Educause أن الشعبية الكبيرة لشبكة اليوتيوب ستفرض على المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات توظيف هذه الشبكة في تقديم التعليم من خلال دعم شبكات التعاون بالملفات المتلفزة، كما يؤكد التقرير أن هذه الشبكة مُستخدمة بالفعل في عدد كبير من الجامعات لتقديم التعليم رسمياً؛ ومنها جامعة كاليفورنيا التي تقدم جميع مقرراتها التعليمية على موقعها على اليوتيوب، وجامعة نيوساوث ويلز، وجامعة مارييلاند، وجامعة مينيسوتا، كما أن معظم الجامعات على مستوى العالم قيد استخدام التعليم باليوتيوب، كما توقع التقرير أن توظف اليوتيوب في جميع الجامعات بحلول عام (٢٠١٣). (Educause, 2008, p. 25).

ودعم ذلك الاتجاه دراسة هارون وإحسان (2011) Haroon & Ahsan التي صنفت شبكة التواصل الاجتماعي اليوتيوب كأهم وأفضل وسيلة للتواصل التربوي التعليمي حول المحتوى المتلفز، كما صنفت الدراسة اليوتيوب كأهم وسائل التواصل العالمية.

ووفقاً لأحدث التقارير فقد جاء ترتيب شبكة اليوتيوب كالثالث أكثر مواقع الإنترنت زيارة حول العالم بعد موقع جوجل الشهير وموقع الفيسبوك، وفق

تقرير وكالة ألكسا لتصنيف مواقع الانترنت في ٢٠١٤، كما جاءت اليوتيوب ثاني مواقع التواصل الاجتماعي بعد الفيسبوك، مما يدل على أهمية شبكة اليوتيوب بين متخلف المجتمعات العالمية. (Alexa, 2014, p.1).

وجميع هذه النتائج والتقارير تجعل من استخدام اليوتيوب في التواصل التعليمي أمراً مهماً لدى معظم المتعلمين، على اعتبار أنهم فئة عريضة من أفراد المجتمع العالمي، وهو يدعم فكرة البحث كمحاولة لتوظيف هذا التقنية كأحد أهم وسائل التواصل في العصر الحديث.

وقد توصلت نتائج دراسات كل من: (أمانى مجاهد، ٢٠١٠؛ Greenhow, 2011, Othman et al., 2011؛ Dilek-Yurttas et al., 2011) إلى أن شبكة اليوتيوب في مقدمة شبكات التواصل الأكثر استخداماً في التعليم والتدريب من بعد.

وثرهن هذه النتائج وغيرها على أن اليوتيوب وسيلة تواصلية مستخدمة في التعليم بصور مختلفة سواء على المستوى الرسمي بالمؤسسات، أو على المستوى غير الرسمي من خلال القنوات الشخصية، مع وجود أهمية كبيرة لهذه الشبكة كوسيلة للتدريس عبر الإنترنت.

ومع رواج توظيف اليوتيوب في مجال التعليم حاولت مؤسسات تعليمية متنوعة توظيف هذا الشبكة في تقديم مقرراتها الدراسية، والتواصل التعليمي وتقديم الخدمات التعليمية المختلفة، وحتى كتابة هذه الكلمات من الصعب أن تجد جامعة عالمية كانت أو محلية لا تستخدم اليوتيوب كأهم مواقع التواصل الاجتماعية في التفاعل بينها وبين طلابها، ويوضح الجدول رقم (١) بعض الجامعات التي تستخدم اليوتيوب في التواصل الاجتماعي:

جدول رقم (١) : بعض الجامعات التي تستخدم اليوتيوب في التواصل الاجتماعي:

م	الجهة التعليمية	مواقع التواصل التي تستخدمها
١	جامعة القاهرة	(http://www.youtube.com/thecairouniversity)
٢	جامعة عين شمس	(http://www.youtube.com/Ainshams.asu)
٣	جامعة الملك فهد	http://www.youtube.com/kfupmchannel
٤	جامعة هارفارد	(http://www.youtube.com/harvard)
٥	جامعة بنسلفانيا	http://www.youtube.com/user/univpennsylvania

وقد توصلت دراسة يحيى أبو جحجوح (٢٠١١) إلى فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه باليوتيوب في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلاب الجامعة، كما توصلت دراسة (O'Connor, 2011) إلى فاعلية استخدام اليوتيوب في زيادة التحصيل والأداء العملي لمهارات تدريس العلوم والاتصال بين الطلاب، وتوصلت دراسة (أكرم فروانة، ٢٠١٢) إلى فاعلية استخدام موقع اليوتيوب في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية.

ويتضح من العرض السابق مدى انتشار شبكة اليوتيوب واستخدامها في التعليم بالصورة الرسمية أو غير الرسمية، وكونها الوسيلة الأنسب لتقديم

التعليم المتلفز عبر الإنترنت، وهو ما يجعل من استخدامها في تقديم المقررات الدراسية أمراً مطلوباً ؛ لمواكبة التطورات في مجال التعليم والتدريب من بعد باستخدام أدوات الاتصال والتواصل المستحدثة.

ويُعد مقرر الوسائل التعليمية ضمن مقررات التأهيل التربوي المقدم للدارسين بجامعة الأزهر، الذي يهدف إلى تأهيل معلمي المعاهد الأزهرية بجمهورية مصر العربية من غير خريجي كليات التربية للتدريس وفقاً للأساليب التربوية واستخدام الوسائل التعليمية.

وتُعرف الوسائل التعليمية بأنها: المواد والأجهزة والأدوات والمواقف التي تحمل الرسالة التعليمية في موقف الاتصال التعليمي وتنقلها إلى المتعلمين، وهي بالتالي أوعية للمعرفة ومصادر للتعلم يستخدمها كل من المعلم والمتعلم أو كلاهما معاً لتحقيق أهداف محددة. (علي عبد المنعم، ٢٠٠٠، ص ٢١).

ويُعرف فيصل شمس الدين (٢٠٠١، ص ٦) الوسائل التعليمية بأنها الأجهزة والأدوات والأنشطة التي تُستخدم في نقل المعرفة، وتُسهل للمعلم والمتعلم تحقيق الأهداف التعليمية.

ويرى الغريب زاهر (١٩٩٩، ص ٥١) أن الوسائل التعليمية تقوم بدور كبير في عملية التعليم والتعلم، فهي تهتم بتوظيف الحواس المختلفة لدى المتعلم وإشراكها بشكل مباشر في إدراك معنى المادة التعليمية المعروضة.

وقد تناولت دراسات عديدة مجال الوسائل التعليمية وتنمية مهارات المعلمين على استخدامها ومنها دراسة (هشام خليفة، ٢٠٠٣؛ سعد الدليل، ٢٠٠٤؛ وليد ابراهيم، ٢٠٠٧؛ ياسر البدرشيني، ٢٠١٣).

ومن خلال اشتراك الباحث بالتدريس في برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر خلال العام الجامعي (٢٠١٢/ ٢٠١٣) بمدينة الإسماعيلية ومدن القناة، والعام الجامعي (٢٠١٣/ ٢٠١٤) بمدينة طنطا ووسط الدلتا، لاحظ أن هناك مشكلة في حضور الدارسين لتلقي المحاضرات نظراً لبعد المسافة بين مراكز تقديم البرنامج وأماكنهم، كما أن البعض يتغيب عن المحاضرات نظراً لانشغاله بعمله بالتدريس والدروس الخصوصية، وعلى الجانب الآخر لوحظ أيضاً أن أسلوب تقديم المقررات يعتمد على التقليدية في العرض والتلقين والحفظ رغم أن هدف المقرر هو استخدام التقنيات في التعليم، فأصبح المقرر يقدم بطريقة تختلف عن الأهداف التي يتبناها، كما كانت هناك صعوبة شديدة في توفير أماكن لتقديم الجانب العملي، وعليه تم التفكير في توظيف أسلوب للتواصل يسمح بتقديم المقررات للدارسين في أماكنهم، أسلوب يتغلب على بعد أماكن تقديم البرنامج ويحقق حرية للدارس في تلقي التعليم في الوقت المناسب لظروفه، بالإضافة إلى توفير البيئة الحقيقية بالصوت والصورة والتواصل حولها بالنصوص والصور أيضاً، وجعل التعليم متواصل دون شرط التزامن، وهو ما يتوافر في شبكة اليوتيوب كوسيلة تعليمية تواصلية، لتكون هي الوسيلة الأنسب لتحقيق هذا الغرض.

والتواصل التعليمي عبر اليوتيوب يقوم على تبادل ملفات الفيديو بين طرفين، ويُطلق عليه تواصل ثنائي الاتجاه، وقد يتم تبادل ملفات الفيديو بين عدة أطراف؛ فيطلق عليه تواصل متعدد الاتجاهات، والنمط الأول (ثنائي الاتجاه) أول نقاط التفاعل بين طرفي عمليتي التواصل، فهو يُعطي فرصة للمتعلم لمشاركة المعلم، كما يسمح للمعلم بأن يستقبل استجابات المتعلمين ويقوم بمعالجة نواحي القصور التي تناولها أثناء الشرح، ويتميز هذا النوع بخصوصية التواصل، مع عدم وجود تشويش على الرسالة المتبادلة بين الطرفين، إلا أن هذا النمط لا يسمح بحدوث تفاعل بين المتعلمين بعضهم بعضاً، حيث يكون الاتصال بين المعلم والمتعلم فقط دون التفاعل مع الزملاء، أما التواصل التفاعلي (متعدد الاتجاهات) فتزداد فيه فرص الاتصال بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم بعضاً؛ ويقوم المعلم فيه بدور الخبير والموجه، وهو بذلك يختلف عن النمط السابق؛ فالتواصل يكون تفاعلياً بين جميع الأطراف المشاركة في عملية التعليم، وتتم مناقشة المشكلات، ووضع الحلول، والتعبير عن الآراء والأفكار، أي تجعل من الدارس متعلماً نشطاً، كما يحدث التعليم في محيط اجتماعي تعاوني يقبل فيه تسلط المعلم، إلا أنه نظراً لوجود أطراف عدة في عملية التواصل تزداد فرصة التشويش على الرسالة التعليمية، مما يؤثر سلباً بعض الشيء على عملية التعلم. (www.kau.edu.sa/.../6160)

وعلى ذلك فكلما النمطين يمكن توظيفهما في عملية التدريس؛ فالأسلوب الأول ثنائي الاتجاه يتميز بتحديد وتركيز التواصل بين طرفين فيجعل التشويش قليلاً ومحدوداً لكن التفاعل مع باقي المتعلمين مفتقد، والأسلوب الثاني التواصل المتعدد يمتاز بالمشاركة المتعددة لكن زيادة عدد المشاركين قد يشوش على الرسالة ويجعلها غير واضحة، وهو ما جعل من اختيار المقارنة بين الأسلوبين إشكالية بحثية مهمة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرتبطة وفق درجة الدافعية للتعلم لدى عينة البحث.

والدافعية للتعلم تُعرف بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (ثائر غباري، ٢٠٠٨، ص ٥٠).

ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية للتعلم نظراً لأهميتها في المجال التربوي التعليمي والتدريسي؛ حيث يعد الدافع للتعلم عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وزيادة نشاطه، وفي إدراك المواقف، كما يعد الدافع للتعلم مكوناً أساسياً لمساعدة المتعلم لتحقيق ذاته وتوكيدها، ويؤكد علماء النفس على أهمية الدافعية للتعلم في رفع مستوى أداء المتعلمين وإنتاجيتهم في مختلف المجالات والأنشطة. (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، ص ١٦).

وقد حاولت دراسة زينب أمين، نبيل محمد (٢٠٠٩) تعرف فاعلية المدونات الإلكترونية ومستوي الدافعية (مرتفعة . متوسطة . منخفضة) في تنمية التفاعل الاجتماعي والاتجاهات لدى طلاب الدراسات العليا، كما حاولت دراسة (فؤاد

عياد، ياسر صالحة، ٢٠١٠) تعرف أثر التعليم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة ونتاجها لدى طلاب قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى، كما حاولت دراسة (Hartnett et al., 2011) تعرف أثر الدافعية نحو التعلم في بيئة التعلم المباشر عبر الإنترنت على أداء المعلمين.

• مشكلة البحث :

تمثلت مشكلة البحث في زيادة عدد الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر؛ الذي يصل في بعض المراكز إلى (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف دارساً، مع تخلف معظم الدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر عن حضور المحاضرات بالمراكز الخاصة بالتأهيل نظراً لعملمهم بالتدريس أو لبعد المسافة بين مركز التأهيل وأماكن العمل، مع عدم توافر وسيلة تواصلية من بُعد مناسبة لتقديم المقررات الدراسية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر، ومن هذه المقررات مقرر الوسائل التعليمية، مع عدم توافر الأجهزة والوسائل التعليمية لتدريب الدارسين بمراكز التأهيل التربوي المنتشرة بمختلف أنحاء الجمهورية، مع إمكانية توظيف شبكة اليوتيوب في التغلب على هذه المشكلة من خلال أساليب التواصل المتاحة من خلالها (ثنائي . متعدد) لتقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين مختلفي الدافعية (مرتفعة . منخفضة) بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل والأداء والاتجاهات، ويمكن صياغة المشكلة في التساؤلات التالية:

« ما فاعلية البرنامج بغض النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي الاتجاه . متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب، ومستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:

✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟

✓ الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟

✓ الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب؟

« ما فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي الاتجاه . متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب بصرف النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:

✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟

✓ الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟

✓ الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب؟

« ما فاعلية اختلاف مستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) بصرف النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي الاتجاه . متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:

- ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟
- ✓ الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟
- ✓ الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب؟
- « ما أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي الاتجاه . متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:
- ✓ التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟
- ✓ الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية؟
- ✓ الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث إلى:

- « تحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب، ومستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، على مستوى كل من:
- التحصيل المعرفي في مقرر الوسائل التعليمية . الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية . الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب.
- « تحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب بصرف النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:
- التحصيل المعرفي في مقرر الوسائل التعليمية . الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية . الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب.
- « تحديد فاعلية اختلاف مستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) بصرف النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:
- التحصيل المعرفي في مقرر الوسائل التعليمية . الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية . الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب.
- « تعرف أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي، وذلك على مستوى كل من:
- التحصيل المعرفي في مقرر الوسائل التعليمية . الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية . الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب.

• فروض البحث :

- « يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة (مجموعات البحث مجتمعة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

« يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة (مجموعات البحث مجتمعة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

« يُوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة (مجموعات البحث مجتمعة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، لصالح التطبيق البعدي.

« لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (ثنائي) وبين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة).

« لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (ثنائي) وبين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة).

« لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (ثنائي) وبين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، بغض النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة).

« لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى (مرتفع الدافعية للتعلم) وبين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى (منخفض الدافعية للتعلم) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد).

« لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى (مرتفع الدافعية للتعلم) وبين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى (منخفض الدافعية للتعلم) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد).

« لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى (مرتفع الدافعية للتعلم) وبين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى (منخفض الدافعية للتعلم) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، بغض النظر عن نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد).

« لا تُوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض).

« لا تُوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض).

« لا تُوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض).

• أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث إلى أنه قد:

« يُسهم في تغيير طريقة التدريس ببرنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر بما يتوافق وتقنيات العصر.

« يساعد في توظيف أنماط التواصل عبر اليوتيوب لتقديم البرامج التدريبية بجامعة الأزهر.

« يُقدم نموذجاً لبرنامج قائم على اليوتيوب يُمكن أن يُحتذى به في إعداد برامج مماثلة لتقديم مقررات تأهيلية أخرى للدارسين ببرنامج التأهيل التربوي.

« يُدعم توظيف مستوى الدافعية عند تقديم البرامج الدراسية من خلال اليوتيوب.

• حدود البحث :

اقتصرت البحث على:

« عينة عشوائية من الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر (منطقة طنطا) بمحافظة الغربية، قوامها (٤٨) دارساً ، وتم تقسيمها إلى أربع مجموعات تجريبية (مجموعة (١) تواصل ثنائي مع دافعية منخفضة . مجموعة (٢) تواصل ثنائي مع دافعية مرتفعة . مجموعة (٣) تواصل متعدد مع دافعية منخفضة - مجموعة (٤) تواصل متعدد مع دافعية مرتفعة، وقوام كل مجموعة (١٢) دارساً .

« ثلاث وحدات من مقرر الوسائل التعليمية (الوسائل وتوظيفها بالتعليم . الأجهزة التعليمية . الكمبيوتر وتوظيفه بالتعليم) ما يتناسب مع طبيعة عمل أفراد العينة.

• مصطلحات البحث :

• التواصل :

تُعرف رُقية مندورة (٢٠١٠، ص ١١٨) التواصل بأنه: عملية تفاعلية يتم عن طريقها انتقال المعارف والخبرات من المرسل إلى المستقبل بواسطة وسيلة اتصال

مناسبة للوصول إلى فهم مشترك بين الطرفين، يتم فيها تبادل الأدوار بين الطرفين.

ويُعرف زياد الدعس (٢٠٠٩، ص١٤) التواصل التربوي بأنه: العملية المستمرة التي يتم فيها تبادل الخبرات والمعلومات أو الأفكار المرتبطة بالتعليم بين طرفين أو أكثر عبر رسائل لفظية أو غير لفظية، عن طريق علاقة تفاعل وتفاهم ومشاركة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويمكن تعريف التواصل إجرائياً في هذا البحث بأنه: عملية منظمة لتبادل المعلومات والمهارات والأفكار بين طرفين (تواصل ثنائي) أو أكثر (تواصل متعدد)، للتفاعل حول رسالة تعليمية (مقرر الوسائل التعليمية) من خلال وسيلة مناسبة (اليوتيوب)، لتحقيق أهداف العملية التعليمية (برنامج التأهيل التربوي بجامعة الأزهر).

• اليوتيوب:

وتُعرف شبكة اليوتيوب بأنها: أحد تطبيقات الجيل الثاني للويب للتواصل بواسطة ملفات الفيديو وتبادل الآراء حول الملفات المنشورة. (مها صلاح، ٢٠١٠، ص١٢٦).

ويُعرف عماد محمد (٢٠٠٩، ص٤٧) موقع اليوتيوب بأنه: جيل جديد من الاتصال عبر الويب لنشر الملفات المتلفزة والتشارك حولها عبر العالم دون حاجز مكاني أو زمني.

ويمكن تعريف شبكة اليوتيوب إجرائياً في هذا البحث بأنها: شبكة اجتماعية لنشر ملفات الفيديو والتواصل حولها ومناقشتها وتوظيف في البحث لتقديم مقرر الوسائل التعليمية.

• الوسائل التعليمية:

ويرى مصطفى محمد (١٩٩٩، ص٢٠٦) أن الوسائل التعليمية هي: الوسائط المعينة في التعليم؛ وما تتضمنه من أجهزة ومواد واستخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية.

ويُعرف محمد خلف الله (٢٠١١، ص٢) الوسائل التعليمية بأنها كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات.

• الدافعية للتعلم:

تُعرف آمال صادق، فؤاد أبو حطب (١٩٩٦، ص٤٣٢) الدافعية للتعلم بأنها: حالة داخلية لدى المتعلم تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو اكتساب المعرفة.

ويرى عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠، ص٦٧) أن الدافعية للتعلم هي: استعداد المتعلم لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق هدف معين، مع دخول هذا الاستعداد حيز التحقيق الفعلي.

ويُمكن تعريف الدافعية للتعليم في هذا البحث بأنها: استعداد الدارسين بالتأهيل التربوي لبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهدافهم الدراسية (دافعية مرتفعة) أو ضعف ذلك الاستعداد أو عدم توافره (دافعية منخفضة) وتأثير تلك الدافعية على تحصيل وأداء واتجاهات الدارسين.

• الدراسات السابقة :

يُستهدف فيما يلي عرض أهم الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال البحث : للإفادة منها، وعُرِضَت هذه الدراسات والبحوث تحت أربعة محاور رئيسية هي: (دراسات وبحوث اهتمت بدراسة أساليب التواصل وتأثيرها على برامج التعليم على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات، دراسات وبحوث اهتمت بتوظيف اليوتيوب في التعليم على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات، دراسات وبحوث تناولت الوسائل التعليمية والتدريب على استخدامها، دراسات وبحوث اهتمت بعامل دافعية الانجاز وتأثيره على تحصيل وأداء واتجاهات المتعلمين).

• أولاً : دراسات وبحوث اهتمت بدراسة أساليب التواصل وتأثيرها على برامج التعليم على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات:

١. دراسة حسين عبد الرزاق (٢٠٠٥):

استهدفت الدراسة تحليل فاعلية التواصل التربوي بالمدرسة الثانوية بمحافظة الجيزة من وجهة نظر (المديرين - المعلمين)، تكونت عينة البحث من (١٢٤) فرداً ، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة إلى أفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن المعلمين طرف أصيل في عملية التواصل التربوي بجميع أساليبه، كما أن التواصل ثنائي الاتجاه يؤدي إلى نتائج دراسية أفضل من الاتصال الأحادي.

٢. دراسة تشان وآخرون (2006) Chan, et al :

استهدفت الدراسة تعرف أثر التعلم من خلال التواصل القائم على الويب في التحصيل الدراسي والتحكم في عملية التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً بالتعليم الثانوي، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في مقرر دورة الهندسة ومقياس التحكم في التعلم، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت تفوق مجموعة التواصل بالويب في التحصيل المعرفي وفي التحكم في التعلم.

٣. دراسة خالد قرواني (٢٠١٠) :

استهدفت الدراسة تعرف اتجاهات الطلاب نحو استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني بجامعة القدس المفتوحة، تكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالباً ، استخدمت الدراسة استبانة موجهة لأفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام وسائل التواصل بالإنترنت بصفة عامة كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بتدعيم التواصل في بيئة التعليم الإلكتروني.

٤. دراسة رقية مندورة (٢٠١٠) :

استهدفت الدراسة تعرف التواصل التربوي وتحديد العوامل المؤثرة في فاعليته وكيفية الاستفادة منه في التعليم، تكونت عينة الدراسة من (٤٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، استخدمت الدراسة استبانة موجهة لعينة البحث، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن التواصل الناجح يتم من خلال تفاعل عناصره (مرسل - مستقبل - وسيلة - رسالة - تغذية راجعة)، كما أن للتواصل أهمية كبيرة في تحقيق فاعلية التعليم، مع أهمية الاستفادة من وسائل التواصل في مجال التعليم والتدريب.

٥. دراسة محمد أبو شقير، شادي أبو عزيز، أحمد أبو سويرح (٢٠١١) :

استهدفت الدراسة تقويم تجربة التواصل الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر مدراء المدارس، مع تعرف أنماط التواصل الإلكتروني المستخدمة، تكونت عينة البحث من (٢٠٠) مديراً ومديرة من مدراء المدارس الحكومية، واستخدمت الدراسة استبانة مقدمة لعينة البحث، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج أن اليوتيوب تُعد من أهم وسائل التواصل الإلكتروني في المدارس الحكومية، كما أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق التواصل الإلكتروني بالمدارس وصل إلى ٦٧٪، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لتنمية ثقافة التواصل الإلكتروني بين العاملين بالمجال التربوي.

٦. دراسة عزو عفانة، محمود الرنتيسي (٢٠١١) :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج تواصلية لتنمية مهارات استخدام أجهزة عرض الوسائط المتعددة لدى الطالبات الملمات في الجامعة الإسلامية، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة، واستخدمت الدراسة اختباراً لتحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة المهارات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية البرنامج التواصلية من خلال الكمبيوتر في تنمية المهارات على مستوى التحصيل والأداء العملي.

٧. دراسة باروه (2012) Baruah :

استهدفت الدراسة تعرف تأثير اختلاف أنماط التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي (أحادي الاتجاه - ثنائي الاتجاه) كأداة اتصال بين المعلمين والمتعلمين بالهند في تعليم اللغة الإنجليزية، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) متعلماً بالتعليم الثانوي، استخدمت الدراسة اختباراً لتحصيل معرفي، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي بغض النظر عن نمط التواصل (أحادي - ثنائي)، مع تفوق مجموعة النمط (الثنائي) على مجموعة النمط (الأحادي).

٨. دراسة هاشم الشرنوبلي (٢٠١٣) :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التواصل عبر الفيسبوك المصاحبة للمواقع التعليمية على الإنترنت في تنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة والوسائل

التعليمية الحديثة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرّف وبطاقة ملاحظة المهارات ومقياس القيم الخلقية الإلكترونية، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية التواصل عبر الشبكات الاجتماعية المصاحبة للمواقع التعليمية عبر الإنترنت (الفيس بوك كنموذج) في التحصيل والأداء والقيم الخلقية .

٩. دراسة موبوفو وآخرون (2013) : Mpofu et al.

استهدفت الدراسة تعرف أثر تكنولوجيا التواصل في التعليم من بعد في الجامعة المفتوحة بزمبابوي، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً، استخدمت الدراسة استبانة لتعرف أدوار تكنولوجيا التواصل من بعد واختبار تحصيل معرّف في أحد المقررات الدراسية، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت أهمية توظيف شبكات التواصل الإلكترونية للتغلب على مشكلات الدارسين بالجامعة، كما أن هناك رضا لدى أفراد العينة عن استخدام تكنولوجيا التواصل في التدريس من بعد، مع فاعلية التواصل الإلكتروني في تقديم المقررات الدراسية.

١٠. دراسة أرتورو وآخرون (2013) : Arturo et al.

استهدفت الدراسة تعرف أثر التعلم التعاوني القائم على التواصل الإلكتروني في تحسين التعليم الجامعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالباً، استخدمت الدراسة استبانة لتعرف آراء أفراد العينة عن نظام التواصل الإلكتروني في التعليم، كما استخدمت اختبار تحصيل معرّف في وحدة تعليمية مقترحة، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت فاعلية التواصل الإلكتروني التعاوني في التحصيل الأكاديمي بالجامعات، مع وجود رضا عن التواصل الإلكتروني لدى عينة البحث.

• ثانياً : الدراسات والبحوث التي اهتمت بتوظيف شبكة اليوتيوب في التعليم على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات:

مع دخول شبكة اليوتيوب في منظومة التربية، وتأثيرها على العملية التعليمية حاولت العديد من الدراسات السابقة تعرف استخدامات هذه الشبكة في التعليم وكيفية توظيفها لتطوير منظومة التربية، ومن هذه الدراسات:

١. دراسة يحيى أبو جحجوح (٢٠١١):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التعليم الإلكتروني الموجه باليوتيوب في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلاب الجامعة مختلfi الجنس، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الأقصى، استخدمت الدراسة مقياس التفكير العلمي ومقياس الاتجاهات نحو التعليم الموجه باليوتيوب، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي توصلت إلى تفوق الطلاب الذين استخدموا التعليم الموجه باليوتيوب في التفكير العلمي والاتجاهات نحو التعليم باليوتيوب.

٢. دراسة هارون وإحسان (2011) Haroon & Ahsan :

استهدفت الدراسة تعرف استخدامات شبكات التواصل الاجتماعي ومنها اليوتيوب في التعليم والتدريب، تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالباً من طلاب الجامعات، و(٢٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة لأفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أشارت إلى أن هناك تفضيلاً لاستخدام شبكة اليوتيوب في التعليم وخاصة في المهارات العملية، كما أن اليوتيوب تعد أفضل وسيلة لتبادل المواد التعليمية المتوفرة.

٣. دراسة تروي وكاترل (2011) Troy & Cuthrell :

استهدفت الدراسة تعرف مميزات دمج تكنولوجيا الفيديو باليوتيوب في الفصول الدراسية في ضوء تقنيات القرن الحادي والعشرين، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) خبيراً في مجال تكنولوجيا التعليم من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات و(٢٤٦) طالباً، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة للخبراء وأخرى موجهة إلى الطلاب، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت وجود تأثير إيجابي لدمج تكنولوجيا الفيديو في العملية التعليمية، كما أن توظيف اليوتيوب في التعليم والتدريب سيكون أكثر انتشاراً مستقبلياً.

٤. دراسة أوكونور (2011) O'Connor :

استهدفت الدراسة تعرف تأثير استخدام اليوتيوب في تقديم التعلم المصغر للطلاب وتنمية الاتصال بينهم، تكونت عينة البحث من (٢٢) طالباً بكلية إعداد المعلمين، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل وبطاقة ملاحظة المهارات التدريسية ومقياس الاتصال، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية اليوتيوب في تقديم التعليم المصغر على مستوى التحصيل والأداء العملي للمهارات وفي الاتصال بين الطلاب.

٥. دراسة بامبلا وناموزي (2011) Pamela & Timothy :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام ملفات الفيديو باليوتيوب في التعليم، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) دارساً بكلية التربية جامعة ستراسبورج، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في مقرر طرق التدريس ومقياس مهارات التدريس، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية التعليم باليوتيوب في التحصيل والأداء العملي، وأوصت الدراسة بتوظيف اليوتيوب في تدريس مختلف المقررات الدراسية.

٦. دراسة أكرم فروانة (٢٠١٢):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام اليوتيوب في إكساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة، وقد استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة أداء المهارات وبطاقة تقييم المنتج، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق التعليم باليوتيوب على مستوى الجانب العملي للمهارات وفي بطاقة تقييم المنتج، بينما لم تتوصل الدراسة لوجود فرق بين مجموعة اليوتيوب والمجموعة الضابطة في التحصيل.

٧. دراسة عبود (2012): Abood

استهدفت الدراسة تعرف مدى استخدام اليوتيوب في مجال التعليم الطبي وفاعلية اليوتيوب كم منصة للتعليم، تكونت عينة الدراسة من (٩١) طالباً وطالبة من طلاب كلية الطب، استخدمت الدراسة مقياساً لتعرف مدى استخدام اليوتيوب في التعليم واختبار مهارات التشريح، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت أن ٩٨٪ من أفراد العينة يستخدمون اليوتيوب كمصدر للمعلومات و٨٦٪ من أفراد العينة يستخدمون قنوات اليوتيوب الطبية و٩٢٪ يرون أن اليوتيوب ساعدت على تعلمهم علم التشريح، كما أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين تعرضوا للتعليم المدعم باليوتيوب على أقرانهم الذين لم يتعرضوا له، وأوصت الدراسة بتوظيف اليوتيوب كأداة فعالة لتعزيز التعليم.

٨. دراسة ليشتير (2012): Lichter

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام اليوتيوب في تقديم مقرر الكيمياء لطلاب كلية العلوم بجامعة تكساس، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل في مادة الكيمياء، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق المجموعة التي استخدمت اليوتيوب في التحصيل على المجموعة الضابطة.

٩. دراسة أمل عمر (٢٠١٣):

استهدفت الدراسة وضع تصور مقترح لتوظيف اليوتيوب في التعلم وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبة من طالبات كلية التربية للبنات جامعة أم القرى، استخدمت الدراسة اختبار الدافعية للإنجاز (إعداد فاروق موسى) واختبار الاتجاهات نحو التعلم من خلال شبكة اليوتيوب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في وضع التصور المقترح لتوظيف هذه الشبكة في التعليم، كما استخدمت المنهج التجريبي في تحديد فاعلية اليوتيوب في الدافعية للإنجاز والاتجاهات لدى أفراد العينة، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية استخدام اليوتيوب في الدافعية للإنجاز والاتجاهات لدى أفراد العينة.

١٠. جواهر العنزي (٢٠١٣):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام اليوتيوب في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبة، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي ومقياس الاتجاه نحو مجتمع المعرفة، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق مجموعة التعليم عبر اليوتيوب في التحصيل المعرفي والاتجاهات نحو مجتمع المعرفة.

١١. دراسة هوكوت و اوستن (2013): Hocutt & Owston

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام ملفات الفيديو التشاركية باليوتيوب في تحسين عملية التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً و(١٢)

معلماً بالتعليم الثانوي، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي للطلاب في مقرر الرياضيات، واختبار مهارات تدريس موجه إلى المعلمين، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية اليوتيوب في تحصيل الطلاب وتأثيرها إيجابياً على مستوى مهارات المعلمين التدريسية، وأوصت الدراسة بتوظيف اليوتيوب في تقديم التدريب أثناء الخدمة للمعلمين.

١٢. دراسة رودت وبيير (2013) Roodt & Peier:

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام اليوتيوب في التعليم من بُعد والمشاركة في التعليم والاتجاهات، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) دارساً بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة كيب تاون، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي في طرق التدريس ومقياس التعليم التشاركي عبر اليوتيوب ومقياس الاتجاهات نحو التعليم باليوتيوب، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت فاعلية اليوتيوب في المشاركة الإلكترونية والتحصيل والاتجاهات نحو التعليم باليوتيوب.

١٣. دراسة لي وبنج (2014) Lee & Peng:

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام التعليم باليوتيوب في التدريب على تقنيات الخزف بمدرسة الفنون، تكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة المهارات ومقياس تقييم جودة المنتج، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت فاعلية التعليم باليوتيوب في أداء المهارات وعلى بطاقة تقييم المنتج.

• ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت الوسائل التعليمية والتدريب على استخدامها:

١. دراسة زكريا لال (٢٠٠٣):

استهدفت الدراسة تعرف مدى اكتساب مهارات إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها لدى عينة من المعلمين مختلfi مستوى التأهيل (تربوي - غير تربوي)، تكونت عينة البحث من (١٢٠) معلماً، استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق المجموعة المؤهلة تربوياً على المجموعة غير المؤهلة في إنتاج واستخدام الوسائل، وأوصت الدراسة بتطوير برامج تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية وخاصة غير المؤهلين تربوياً .

٢. دراسة هشام خليفة (٢٠٠٣) :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام التعلم التعاوني في إكساب الطلاب المعلمين مهارات تشغيل واستخدام أجهزة الوسائل التعليمية وتسمية اتجاهاتهم نحوها، تكونت العينة من (٧٠) طالباً من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي وبطاقة ملاحظة المهارات ومقياس الاتجاهات، كما استخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية التعلم التعاوني في إكساب الطلاب المعلمين مهارات تشغيل واستخدام الوسائل التعليمية على مستوى التحصيل والأداء العملي والاتجاهات.

٣. دراسة سعد الدايل (٢٠٠٤) :

استهدفت الدراسة تعرف مستوى إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها لدى المعلمين بالمدارس الابتدائية بالرياض، تكونت عينة البحث من (٢٢) مدرسة بمدينة الرياض و (٦٠) معلماً ، واستخدمت الدراسة بطاقة تقويم إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها، وأظهرت النتائج أن ٤١٪ من عينة الدراسة لديهم ضعف في إنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها، وأوصت بتطوير عملية تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية.

٤. دراسة وليد ابراهيم (٢٠٠٧) :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التعليم المدمج في تحصيل وأداء مهارات توظيف الوسائل التعليمية والاتجاهات نحو المستحدثات التكنولوجية لدى الطلاب المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة حلوان، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرّف في مقرر تكنولوجيا التعليم وبطاقة تقييم الأداء العملي لتوظيف الوسائل التعليمية ومقياس الاتجاهات، كما استخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات توظيف الوسائل التعليمية على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات نحو توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم.

٥. دراسة بلال الذيابات (٢٠٠٨) :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام الإنترنت في تقديم مقرر الوسائل التعليمية لطلاب جامعة الطفيلة للتقنية، تكونت عينة البحث من (٥٥) طالباً من طلاب كلية العلوم التربوية، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرّف في مقرر الوسائل التعليمية، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت فاعلية استخدام الإنترنت في تحصيل المتعلمين في مقرر الوسائل التعليمية.

٦. دراسة عبد الله العواملة (٢٠١٠) :

استهدفت الدراسة تعرف معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مناهج المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين بالأردن، تكونت عينة البحث من (٣٠٠) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة استبانة مقدمة لعينة البحث، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن العائق الأول لاستخدام الوسائل في التعليم هو عدم معرفة المعلم بالمهارات الأساسية لاستخدام وتوظيف تلك الوسائل، وأوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية مستمرة للمعلم على استخدام الوسائل التعليمية من خلال التقنيات التواصلية عبر الإنترنت.

٧. دراسة سميحة محمود، ماجدة بركات (٢٠١١) :

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على تحصيل وأداء الطالبات، تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرّف وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام الوسائل التعليمية، واستخدمت المنهج التجريبي

للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت تفوق المجموعة التي استخدمت التعليم بالحقائب التعليمية على المجموعة الضابطة في التحصيل والأداء.

٨. دراسة عصام الحسن، نخود الطيب (٢٠١١):

استهدفت الدراسة تعرف واقع استخدام الوسائل التعليمية في التدريس بالسودان، تكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة استبانة مقدمة لعينة البحث، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أشارت إلى أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لعملية التدريس، وأظهرت أيضاً أن المعلمين في حاجة إلى تدريب مستمر على استخدام وتوظيف هذه الوسائل.

٩. دراسة ركان العدواني، ونذير محمد (٢٠١١):

استهدفت الدراسة تعرف مدى استخدام المعلمين بالأردن للوسائل التعليمية في التدريس، وتكونت العينة من (٦٨) معلماً ومعلمة، استخدمت الدراسة استبانة لاستطلاع آراء عينة البحث، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن استخدام المعلمين للوسائل التعليمية يعتمد بصورة كبيرة على السبورة الطباشيرية، وأن استخدامهم للوسائل الحديثة قليل، وأن المعلمين في حاجة للتدريب على استخدام هذه الوسائل.

١٠. دراسة الحربي (2012) Alharbi:

استهدفت الدراسة تعرف استخدام المعلمين للوسائل الحديثة في التعليم بدولة الكويت، تكونت العينة من (١٤٠) معلماً بالتعليم الابتدائي بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة لأفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت افتقار المعلمين لبرامج التدريب على استخدام الوسائل الحديثة في التعليم.

١١. دراسة حنان فرج (٢٠١٣):

استهدفت الدراسة تعرف واقع استخدام الوسائل التعليمية بمراكز مصادر التعلم بالمدارس السعودية، تكونت عينة البحث من (٣٥) مدرسة بالمنطقة الشرقية بالمملكة وعدد (١٢٢) معلماً وأخصائياً للوسائل التعليمية، واستخدمت الدراسة استبانة لتحديد واقع استخدام هذه الوسائل، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن الوسائل التعليمية متوفرة بصورة متوسطة داخل المدارس وأن استخدام المعلمين لهذه الوسائل ضعيف جداً، وأن تدريب المعلمين على استخدامها غير متوفر، مع وجود حاجة ملحة لتدريب المعلمين وأخصائي الوسائل التعليمية على استخدامها.

١٢. دراسة ياسر البدرشيني (٢٠١٣):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة بالكمبيوتر في تنمية مهارات إنتاج الوسائل التعليمية والاتجاهات لدى معلمي مدارس الصم، تكونت عينة البحث من (٦٠) معلماً، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرّف وبطاقة ملاحظة المهارات ومقياس الاتجاهات نحو التدريب من

خلال البرنامج، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح من خلال الوسائط المتعددة بالكمبيوتر في تنمية مهارات إنتاج الوسائل التعليمية على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات.

• رابعا: دراسات وبحوث اهتمت بعامل الدافعية الإنجاز وتأثيره على عملية التعليم على مستوى التحصيل والأداء والاتجاهات:

١. دراسة زينب أمين، نبيل محمد (٢٠٠٩):

استهدفت الدراسة تعرف فاعلية المدونات الإلكترونية ومستوى الدافعية (منخفضة - متوسطة - مرتفعة) في تنمية التفاعل الاجتماعي والاتجاهات لدى طلاب الدراسات العليا، تكونت عينة البحث من (٢٢٠) طالباً وطالبة من طلاب الدبلوم الخاص بكلية التربية بجامعة المنيا بينها، استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس التفاعل الاجتماعي ومقياس الاتجاهات نحو المدونات، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، مع تفوق الطلاب مرتفعي الدافعية على الطلاب منخفضي الدافعية في التفاعل والاتجاهات.

٢. دراسة أحمد العلوان، خالد العطيات (٢٠١٠):

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي بالأردن، تكونت الدراسة من (١١١) طالباً وطالبة منهم (٦٢) ذوي التحصيل المرتفع، و(٤٩) ذوي التحصيل المنخفض، استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد Lepper، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال تعرف دافعتهم الداخلية.

٣. دراسة فؤاد عياد، ياسر صالحة (٢٠١٠):

استهدفت الدراسة تعرف أثر التعليم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلاب قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى، تكونت عينة البحث من (٦٤) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة المهارات وبطاقة تقييم المنتج ومقياس الدافعية للتعلم، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج وجود فرق بين الطلاب ذوي الدافعية المرتفعة والطلاب ذوي الدافعية المنخفضة في استخدام برامج الوسائط وإنتاجها لصالح الطلاب مرتفعي الدافعية.

٤. دراسة هارننت وآخرون (2011): Hartnett et al.

استهدفت الدراسة تعرف أثر الدافعية نحو التعلم في بيئة التعلم المباشر عبر الإنترنت على أداء المعلمين قبل الخدمة، تكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلماً

من الطلاب المعلمين والموزعين على أربع مدارس بمدينة نيوزيلندا، استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للتعلم وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس لدى أفراد العينة، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت أن الدافعية للتعلم عملية مهمة، وأن المتعلمين في بيئة التعلم المباشر متأثرون بدافعية للتعلم، مع أهمية دراسة الدافعية للتعلم عند تصميم بيئة التعلم.

٥. دراسة أنور البرعاوي، ختام السحار (٢٠١٢):

استهدفت الدراسة تعرف مستوى اتجاه طلاب كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٤) طالباً وطالبة بكلية المجتمع بالجامعة الإسلامية، استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي توصلت إلى وجود علاقة دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعليم والدافعية للإنجاز.

٦. دراسة خالد عبد الدايم، عبد السلام نصار (٢٠١٢):

استهدفت الدراسة تعرف علاقة بيئات التعليم الإلكتروني بالدافعية للإنجاز، تكونت العينة من (٣٤٥) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القدس المفتوحة، واستخدمت الدراسة استبانة بيئات التعليم الإلكتروني ومقياس الدافعية للإنجاز (لها رمنس - تعريب أبو ناهية)، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها، التي أظهرت أن الطلاب المؤهلين تربوياً أكثر دافعية من غير المؤهلين، مع عدم وجود فرق دال يرجع لبيئات التعليم الإلكتروني والدافعية للإنجاز.

٧. دراسة هبة سالم، كبشور قمبيل، عمر الخليفة (٢٠١٢):

استهدفت الدراسة تعرف العلاقة بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، تكونت عينة البحث من (٢٣٥) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة مقياس الدافعية للتعلم ومقياس موضع الضبط ومقياس مستوى الطموح، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، مع عدم وجود علاقة دالة بين دافعية الإنجاز والتحصيل، مع وجود تفاعل بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل.

٨. دراسة نهيل الجابري (٢٠١٣):

استهدفت الدراسة تعرف مستوى استخدام التطبيقات والبرامج الحاسوبية لدى طلبة الجامعة وارتباطه بدافعتهم نحو التعلم الإلكتروني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة بالأردن، استخدمت الدراسة مقياس تحديد مستوى استخدام وتوظيف التطبيقات والبرامج الحاسوبية ومقياس الدافعية للتعلم، واستخدمت المنهج الوصفي للتوصل إلى نتائجها؛ التي أظهرت وجود ارتباط دال بين مستوى الاستخدام والدافعية نحو التعلم

الإلكتروني، ووجود ارتباط أيضاً بين مستوى الدافعية والتحصيل، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث حول عملية إعداد البيئة التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالدافعية للتعلم.

• التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنباط ما يلي:
 « اهتمت الدراسات السابقة المعنية بالتواصل التربوي ومدى تأثيره على تحصيل وأداء واتجاهات المتعلمين، وقد أثبتت جميعها فاعلية التواصل في التحصيل والأداء والاتجاهات، ومنها دراسات (عزو عفانة، محمود الرنتيسي، ٢٠١١؛ هاشم الشرنوبي، ٢٠١٣).

« حاولت بعض الدراسات السابقة المعنية بالتواصل التربوي تحديد فاعلية اختلاف أساليب الاتصال (أحادي الاتجاه - ثنائي الاتجاه) وتوصلت جميعها لفاعلية التواصل الثنائي على الاتصال الأحادي، ومن تلك الدراسات: دراسة: (حسين عبد الرزاق، ٢٠٠٥؛ Baruah, 2012)، بينما لم تتناول الدراسات السابقة مقارنة نمط التواصل الثنائي مقابل التواصل المتعدد على حد علم الباحث.

« حاولت معظم الدراسات السابقة المعنية بالتواصل دراسة التواصل التعليمي عبر وسائل إلكترونية متنوعة؛ فبينما اهتمت دراسة (خالد قرواني، ٢٠١٠) بالتواصل عبر الإنترنت، حاولت دراسة (عزو عفانة، محمود الرنتيسي، ٢٠١١) دراسة التواصل بالكمبيوتر، واستخدمت دراستا (Baruah, 2012؛ هاشم الشرنوبي، ٢٠١٣) التواصل عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

« اهتمت بعض الدراسات السابقة المعنية بالتواصل بمعالجة مشكلات تعليمية مرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم، ومنها دراسة: (عزو عفانة، محمود الرنتيسي، ٢٠١١) التي اهتمت بتنمية مهارات استخدام أجهزة الوسائط المتعددة، ودراسة: (هاشم الشرنوبي، ٢٠١٣) التي اهتمت بتنمية مهارات تشغيل واستخدام الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة.

« اهتمت الدراسات السابقة المعنية باستخدام اليوتيوب في التعليم بمحاولة تعرف فاعلية اليوتيوب في تنمية التحصيل والأداء المرتبط بالمقررات والبرامج التعليمية، وقد توصلت جميعها لفاعلية اليوتيوب في تنمية التحصيل والأداء العملي؛ ومن تلك الدراسات: دراسة: (O'Connor, 2011; Pamela & Timothy, 2011; Hocutt & Owston, 2013) عدا دراسة: (أكرم فروانة، ٢٠١٢) التي توصلت لفاعلية اليوتيوب في الأداء العملي، بينما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق بين التعليم باليوتيوب والتعليم التقليدي في التحصيل.

« لم تغفل الدراسات السابقة جانب الاتجاهات نحو التعليم باليوتيوب؛ حيث تناولته العديد من الدراسات والبحوث، ومن تلك الدراسات: دراسة: (يحيى أبو جحجوح، ٢٠١١؛ أمل عمر، ٢٠١٣؛ جواهر العنزي، ٢٠١٣؛ Roodt & Peier, 2013; Hocutt & Owston, 2013) وتوصلت نتائج جميع هذه الدراسات لتعديل إيجابي في الاتجاهات بعد التعليم باليوتيوب.

« نالت البحوث الوصفية المعنية بتوظيف شبكة اليوتيوب جانباً عريضاً من محاولات الدراسات السابقة لتعرف درجة الرضا والقبول لهذه الشبكة في التدريس؛ وقد أثبتت معظم هذه الدراسات أن هناك تقبلاً واضحاً لهذه الوسيلة في التعليم والتدريب، ومن تلك الدراسات: (Haroon & Ahsan, 2011; Troy & Cuthrell, 2011; Abood, 2012)

« حاولت بعض الدراسات السابقة تنمية مهارات استخدام الوسائل التعليمية لدى المعلمين أثناء الخدمة، ومن تلك الدراسات دراسة: (زكريا لال، ٢٠٠٣؛ ياسر البدرشيني، ٢٠١٣)، بينما حاولت معظم الدراسات تنمية هذه المهارات لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، ومنها دراسات: (هشام خليفة، ٢٠٠٣؛ وليد إبراهيم، ٢٠٠٧؛ بلال الذيابات، ٢٠٠٨؛ سميحة محمود، ماجدة بركات، ٢٠١١).
« اهتمت الدراسات الوصفية المعنية بدراسة الوسائل التعليمية بتعرف العوامل التي تؤثر في استخدام المعلمين أثناء الخدمة لهذه الوسائل، وقد أشارت معظمها إلى أن العامل المؤثر سلباً في استخدام تلك الوسائل هو غياب عنصر التدريب المستمر على استخدامها، وأوصت معظم تلك الدراسات بضرورة تقديم برامج لتدريب المعلمين بصورة مستمرة على تلك المهارات، ومن تلك الدراسات دراسة: (زكريا لال، ٢٠٠٣؛ سعد الدليل، ٢٠٠٤؛ عبد الله العواملة، ٢٠١٠؛ عصام الحسن، نجود الطيب، ٢٠١١؛ ركان العدواني، ونذير محمد، ٢٠١١؛ Alharbi, 2012؛ حنان فرج، ٢٠١٣).

« تنوعت الدراسات السابقة في توظيف الأساليب المستخدمة في برامج التدريب على استخدام الوسائل التعليمية؛ فهناك دراسات استخدمت برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط للتدريب على هذه المهارات، ومنها دراسة: (ياسر البدرشيني، ٢٠١٣)، ودراسات أخرى استخدمت الإنترنت؛ ومنها دراسة: (بلال الذيابات، ٢٠٠٨)، وهناك دراسات استخدمت استراتيجيات تعليمية ومنها دراسة: (هشام خليفة، ٢٠٠٣) التي وظفت التعلم التعاوني.
« أثبتت معظم الدراسات السابقة المعنية بالدافعية للتعلم أن هناك علاقة قوية موجبة بين مستوى الدافعية وتحصيل وأداء الأفراد، ومن تلك الدراسات دراسة: (أحمد العلوي، ٢٠١٠؛ نهيل الجابري، ٢٠١٣)، إلا أن دراسة: (هبة سالم، كبشور قمبيل، عمر الخليفة، ٢٠١٢) أظهرت عدم وجود علاقة بين مستوى الدافعية والتحصيل.

« على الرغم من أن الاتجاه السائد بين التربويين أن دراسة الدافعية كمتغير تابع؛ من خلال تعرف تأثير متغيرات مستقلة متنوعة على دافعية المتعلم، إلا أن بعض الدراسات السابقة اهتمت بقضية الدافعية كمتغير تصنيفي، وقد توصلت معظمها إلى تأثير هذا المتغير على تحصيل وأداء واتجاهات الدارسين، ومن تلك الدراسات دراسة: (زينب أمين، نبيل محمد، ٢٠٠٩؛ فؤاد عياد، ياسر صالحة، ٢٠١٠؛ هبة سالم، كبشور قمبيل، عمر الخليفة، ٢٠١٢).

• الإطار النظري للبحث :

يستهدف فيما يلي عرض الإطار النظري للبحث لإلقاء الضوء على التواصل وأساليبه ومدى تأثيره في عملية التعليم، وشبكة اليوتيوب وأهميتها، والوسائل

التعليمية وأهمية استخدامها وتوظيفها في التعليم، والدافعية للتعلم ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها ومستوياتها.

• **أولاً: التواصل وتأثيره في عملية التعليم والتعلم:**

يعبر التواصل عن عملية اجتماعية مبنية على تبادل الآراء والأفكار من أجل نقل المعرفة والخبرات بين طرفين أو أكثر عبر وسائل مختلفة تعددت وتطورت عبر الزمان.

فالتواصل عملية قائمة منذ أن وجد الإنسان على الأرض؛ فهو يحاول أن يتواصل مع الآخرين مستخدماً أساليب مختلفة تتوافق والمرحلة الحضارية التي يمر بها. (عبد السلام مخلوفي، كمال برباوي، ٢٠١٢، ص ٢).

وفي هذا الصدد يرى ماجد سكر (٢٠١١، ص ٥) أن الإنسان يتواصل مع غيره بفطرته على اعتبار أنه كائن اجتماعي بطبعه؛ فهو مجبول على التواصل مع محيطه الخارجي، ولا يمكن للإنسان أن يعيش بمفرده بمعزل عن الآخرين والعالم الذي حوله؛ فالإنسان يكتسب الاستقرار والسعادة والأمن من خلال تواصله مع البيئة المحيطة.

• **مفهوم التواصل:**

جاء في لسان العرب أن أصل التواصل من اتصل الشيء بالشيء لم ينقطع، والتواصل ضد التقاطع (ابن منظور، ١٩٩٤)، أما في اللغة الأجنبية فكلمة Communication تدل على مجموع الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد، كما تدل على المشاركة والتبليغ والانتشار، وقد اشتق الفعل الفرنسي Communiquer من الكلمة اللاتينية Communicare وتعني أصبح في علاقة مع فرد أو أكثر. (<http://www.startimes.com/f.aspx>).

ويرى العربي السليمان (٢٠٠٤، ص ١٠٨) أنه ينبغي التمييز بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة؛ فالإتصال من فعل اتصل يتصل، وهو تعبير عن الفعل من جانب واحد، أما التواصل فهو من فعل تواصل يتواصل، ويفيد ذلك بالمشاركة بين أكثر من شخص وهو فعل مشترك وليس من جانب واحد.

وترى عازة سلام (٢٠٠٧، ص ١٧) أن التواصل هو عملية تفاعلية تتم بين طرفين أو أكثر يتم من خلالها نقل معلومات أو مهارات أو اتجاهات بينهم بواسطة أساليب ووسائل مناسبة لتحقيق أهداف معينة.

وترى تاعوينات علي (٢٠٠٩، ص ١٢) أن التواصل من الناحية الاجتماعية هو علاقة متبادلة بين طرفين أو انفتاح الذات على الآخرين، ومن الناحية التربوية هو عملية تحدث في الموقف التعليمي التعليمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلم.

وتعرف رقية مندورة (٢٠١٠، ص ١١٨) التواصل بأنه عملية تفاعلية يتم عن طريقها انتقال المعارف والخبرات التعليمية (الرسالة) من المرسل (المعلم) إلى المستقبل (المتعلم) بواسطة وسيلة اتصال، للوصول إلى فهم مشترك بين الطرفين، يتم فيها تبادل الأدوار.

وترى ريهام قنديل (٢٠١٢، ص ١٧٣) أن عملية التواصل مهارة وموهبة تحتاج لنجاحها مزيجاً من الخبرات والتأثيرات البيئية المجتمعية بحيث يكون الفرد قادراً على فهم نفسه وفهم الآخرين وعلى التعبير عن ذاته وحاجاته بوضوح للآخرين.

• أهداف عملية الاتصال والتواصل التربوي :

تتطلب عملية التواصل بصفة عامة أن يكون لها أهداف محددة؛ وبدون وجود هدف واضح تكون عملية التواصل عملية عشوائية ليس لها مردود على عناصر عملية التواصل.

وبعد مداولة ومطالعة كتابات ودراسات كل من: (عبد الحافظ سلامة، ٢٠٠٢، ص ٣٦؛ محمد الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٩٦؛ محمد العجمي، ٢٠٠٣، ص ٨٧؛ تاعوينات علي، ٢٠٠٩، ص ٤٣؛ رقية مندورة، ٢٠١٠، ص ١٣٤) يمكن القول إن أهداف التواصل هي:

- « إحداث تفاعل بين المعلم والمتعلمين من خلال المشاركة بفكرة أو رأى أو مفهوم أو عمل أو مشاعر، بحيث يؤدي هذا التأثير إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم أو المستقبل.
- « تبادل ونقل الأفكار والآراء والاتجاهات والمعلومات بين عناصر العملية التعليمية.
- « إكساب المتعلمين معارف ومهارات واتجاهات وخبرات جديدة.
- « توفير وقت وجهد المعلم والمتعلمين بما لا يقل عن ٤٠٪ من الوقت والجهد المطلوبين للتعليم وفق الدراسات المعنية بهذا الجانب.
- « تقوية العلاقات الاجتماعية والجانب الإنساني على عملية التعليم والتدريب.
- « تحسين سير العمل التعليمي وفق حاجات المتعلمين المتنوعة والمتجددة.
- « علاج مشاكل الفروق الفردية بين المتعلمين.
- « توزيع المسؤوليات التعليمية بين عناصر العمل التعليمي بالمؤسسة.
- « إحداث تغيير إيجابي في بيئة التعليم بما يعود بالنفع على العملية التعليمية بأثرها.
- « التأثير المتبادل بين عناصر العملية التعليمية بما يحقق ديمقراطية التعليم.
- « تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم وبين الزملاء متعلمين ومعلمين.
- « توسيع مجال الخبرات التربوية المتنوعة التي يمر بها المتعلم.
- « تشجيع المتعلم على المشاركة والتفاعل مع المواقف التعليمية.
- « إثارة اهتمام المتعلم وتشوقه إلى التعليم مما يزيد من دافعيته للتعليم.
- « جعل الخبرات التعليمية أبقى أثراً وأكثر فاعلية.

• أهمية التواصل في عمليتي التعليم والتعلم:

ترجع أهمية عملية التواصل في عمليتي التعليم والتعلم إلى توفير قدر كبير من المشاركة والتفاعل أثناء عملية التعليم، وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات التي تزيد من فرص تحصيل المعارف والمهارات وتعديل الاتجاهات، مع بقاء التعلم لأطول فترة ممكنة، وانتقال أثر التعلم بما يحقق نجاح العملية التعليمية ويحقق أهدافها.

كما ترجع أيضاً أهمية التواصل التعليمي عبر الإنترنت إلى كون التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلمين في البيئة التعليمية الإلكترونية بشكل دافعاً وحافزاً نحو التعلم، فضلاً عن أن البيئة التعليمية الإلكترونية تساعد على خلق نوع من الإيجابية للتواصل الاجتماعي مع المتعلمين خلال العملية التعليمية، لذلك فإن فشل المتعلمين في تحقيق هذا التواصل في بيئة التعليم الإلكتروني قد يؤدي إلى وجود شعور بالعزلة لدى المتعلمين، فنعكس ذلك بالسلب على تعلمهم من خلال عدم شعورهم بالرضا عن التعلم، مما يؤدي إلى مستويات منخفضة في الأداء والتحصيل والاتجاهات.

ومن خلال مدارس ومطالعة دراسات وكتابات كل من: (عبد الحميد دياب، ٢٠٠٢، ص ٢٣٩؛ محمد العجمي، ٢٠٠٣، ص ٣١؛ العربي السليمان، ٢٠٠٤، ص ١١٧؛ خالد قرواني، ٢٠١٠، ص ٢؛ هند كابور، ٢٠١٠، ص ٢٨٢؛ أنيسة قنديل، إياد خليل، ٢٠١١، ص ٢٠؛ بسام عيطة، ٢٠١١، ص ٥؛ عبد العزيز بنعيش، ٢٠١٣، ص ١) أمكن تقديم أهمية التواصل في عملية التعليم والتعلم من حيث إنه:

« يؤدي إلى التآلف والمشاركة بين المتعلمين والمعلمين أثناء عملية التعليم.
« يساعد على علاج السلبية الناتجة عن التعليم بالبيئة الإلكترونية القائمة على الاتصال من جانب واحد، وجعل التعليم تواسلي بين طرفين أو عدة أطراف بصورة تبادلية.

« يساهم في بناء عملية تعلم قائمة على علاقة ثنائية أو جماعية؛ فالتعلم الناجح هو القائم على التفاعل والتبادل، ولا يمكن تصور عملية تعليمية ناجحة بدوت تواصل وتفاعل.

« يعد ركناً أساسياً في العملية التربوية بأكملها؛ فالتربية تسعى إلى مساعدة المتعلمين على التواصل البناء؛ من أجل نقل المعرفة وتنمية المهارات من خلالها.

« مثال واقعي للتواصل والتفاعل المجتمعي، فالعملية التربوية هي في الأصل عملية اتصال وتواصل، والنظام التربوي يعد مثالا حيا لهذا التفاعل المجتمعي.

« يؤدي دوراً مهماً وحيوياً في العملية التعليمية التعلمية؛ فهي بمثابة القلب الذي بدونه تتوقف هذه العملية؛ إذ إن فعالية التعليم والتعلم تتحدد بمدى كفاءة قنوات الاتصال والتواصل التربوي السائدة فيها، التي تتفاعل معها بحيث يؤثر كل عنصر فيها على العناصر الأخرى ويتأثر بها.

« يجعل الخبرة التعليمية أكثر جاذبية، ويؤدي إلى التحسن في عملية التعلم، ومن خلال ذلك يتم جذب انتباه المتعلمين بسهولة بالتواصل والتفاعل المباشر مع مكونات العرض.

« ضرورة تعليمية؛ فبدونه تضعف عملية الإدارة والتعليم داخل المدرسة؛ لأنه شرط أساسي ولازم لوجود التعليم واستمراره.

« يؤدي دوراً فاعلاً ومؤثراً في العملية التعليمية على كافة مستوياتها وظروفها، ومن خلالها يتم تبادل الآراء والأفكار بين عناصر النظام التعليمي.

« أداة المؤسسات التعليمية لنقل العادات والأفكار والمشاعر والخبرات والتجارب من جيل إلى آخر مما يؤدي إلى ديمومة واستمرارية المجتمع.

« يوفر فرصة التفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات والمعارف في شتى مجالات العلوم، وتعرف أفكار وآراء الآخرين.

« يؤثر في تكوين مفهوم الذات عند المعلم والمتعلم، وبمقدار ما يتمكن كل منهما من توصيل مفهوم عن ذاته بوضوح إلى الآخر وتفهم صورة الآخر عن نفسه يتم النجاح.

« يعتبر عملية ضرورية ومهمة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على التربويين القيام بها بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة للمؤسسة التربوية.

• عناصر عملية الاتصال والتواصل:

عملية التواصل التعليمي عملية مهمة تتشابك فيها الأدوار والمهام، وهي تقوم على مجموعة من العناصر الأساسية أشارت إليها كتابات ودراسات: (عبدالحافظ سلامة، ٢٠٠٢، ص ٤٥؛ فتحى أبو ناصر، ٢٠٠٨، ص ٤٦؛ تاعوينات علي، ٢٠٠٩، ص ١١؛ محمد الموسوي، ٢٠١٢، ص ١؛ موسوعة ويكيبيديا، ٢٠١٤) بأنها:

« المرسل: وهو الشخص أو الجهة التي تصوغ الرسالة التعليمية في كلمات أو مهارات أو إشارات أو رموز من أجل نقلها للمستقبل، وقد يكون المرسل معلماً يقوم بنقل رسالة تعليمية للطلاب، وقد يكون متعلماً يرسل رداً على المعلم.

« المستقبل: وهو الفئة المستهدفة من عملية التواصل، وقد يكون المستقبل فرداً أو مجموعة أشخاص، وفي العملية التعليمية المستقبل في الأساس هو المتعلم؛ وهو المعني باستقبال رسالة المعلم والقيام بدراساتها وفك رموزها وفهم معانيها، من أجل الحصول على الخبرة الجديدة وتوظيفها في مواقف حياتية متنوعة، كما قد يكون المستقبل هو المعلم أيضاً خلال تبادل الأدوار؛ وذلك باستقبال رسائل وتفاعلات الطلاب في المحتوي ومضمون الرسالة والمشاركة حولها.

« الرسالة: وتعد الرسالة بمثابة الحقائق والمعارف العلمية والمهارات والعادات والقيم والاتجاهات التي يقوم المرسل بترميزها من أجل إيصالها إلى الفئة المستهدفة المستقبلية للرسالة.

« قناة التواصل: وتعرف قناة التواصل بأنها الوسيلة التي تنتقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهي من أهم عناصر عملية التواصل التعليمي، فالاختيار الجيد للقناة المناسبة لتحقيق أهداف عملية التواصل يؤدي إلى أفضل أداء تعليمي.

« التغذية الراجعة: وتعرف التغذية الراجعة بأنها إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر؛ لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، أو تعديله حال سيره في الاتجاه الخطأ، فالتغذية الراجعة هي تلك المعلومات التي تقدم للفرد بعد قيامه بمهمة محددة، وهي تهدف إلى الكشف عن مدى اكتساب المستقبل للأهداف، فهي توضح مواطن الخلل أثناء التعلم من أجل معالجتها، ومواطن القوة لتعزيزها.

• شروط نجاح عملية التواصل التربوي:

عملية التواصل ليست هدفاً في حد ذاتها بل هي وسيلة تهدف إلى توصيل رسالة ما من المرسل ليحقق بها تأثيراً مستهدفاً في سلوك المستقبل، وبالقدر الذي يتحقق من ذلك التأثير يتم الحكم على عملية التواصل بالنجاح.

وتعتمد عملية التواصل التربوي على مجموعة من الشروط حال تحققها يمكن أن يتوقع نجاح عملية التواصل التربوي وتحقيقها لأهدافها المنشودة، ومن أهم هذه الشروط التي قدمتها كتابات ودراسات: (حسين عبد الرزاق، ٢٠٠٥، ص ٢٨؛ خالد قرواني، ٢٠١٠، ص ٥٥؛ Baruah, 2012, p.2255):

- « أن تكون خطوط التواصل واضحة للمرسل والمستقبل على السواء وعند مستوى فهمهما.
- « أن تكون خطوط التواصل مزدوجة الاتجاه على الأقل بين المرسل والمستقبل؛ بحيث يتأكد المرسل بأن المستقبل قد انفعّل بالرسالة عن طريق ملاحظة ردود الفعل.
- « توافر العوامل المؤدية لحرية التواصل وسلامته.
- « أن تحتوي الرسالة على معلومات جديدة تهم المستقبل وفي نطاق حاجاته.
- « الاهتمام بالجانب الوجداني في عملية التواصل؛ لأن التواصل عملية إرسال واستقبال تتأثر بالاتجاهات والمشاعر، وتنعكس على شكل أنماط سلوك معينة داخل الفرد.
- « أن يكون المرسل موضع ثقة لدى المستقبل؛ فقبول الرسالة يتأثر بمدى الثقة في مصدر الرسالة، فلا بد من تعزيز الثقة بين المرسل والمستقبل حتى تحقق الرسالة غايتها.
- « أن تتوافر في المرسل مهارات اتصالية عالية من خلال القدرة على ترميز الرسالة وتوصيلها إلى المستقبل بالشكل الذي يرضيه.
- « حسن اختيار القناة المناسبة لتوصيل الرسالة إلى مستقبلها.
- « حسن اختيار الوقت المناسب لإرسال الرسالة إلى الطرف الآخر.
- « الاهتمام بالتغذية الراجعة بين المرسل والمستقبل للتأكد من فهم الرسالة.

• أساليب الاتصال والتواصل التعليمي:

تعددت وتنوعت أساليب التواصل التعليمي لكنها لم تخرج عن إطار محدد أشارت إليه كتابات ودراسات كل من: (رقية مندورة، ٢٠١٠، ص ١٢٨؛ ماجد سكر، ٢٠١١، ص ٤٩؛ Mpofu et al., 2013, p.71) يشمل الآتي:

• الاتصال الخطي أحادي الاتجاه. Linear Model :

وهو قائم على توصيل رسالة من مرسل إلى مستقبل؛ حيث يقوم المرسل بوضع أفكاره ومشاعره في رسالة ثم يرسلها من خلال وسيلة معينة إلى مستقبل يقوم بفك رموزها بطريقة تشبه ما أراده المرسل، وإذا ما وصلت الرسالة بدون تشويش فغالباً ما يكتب لها النجاح.

وعلى الرغم من رواج استخدام هذا النموذج في معظم مؤسساتنا التعليمية حتى يومنا هذا إلا أنه لا يعكس عملية التواصل بدقة؛ فهو يتجاهل التغذية الراجعة أثناء الاتصال، وفي هذا النمط يعتبر المعلم هو المحور الرئيس للموقف

التعليمي، دون أي مشاركة من المتعلم، وهذا النمط أقل الأنماط من حيث الفعالية؛ حيث يكون دور المتعلم أثناء التعليم سلبياً، بينما يتخذ المعلم موقف المرسل الوحيد، وهذا النمط يشير في جوهره إلى الطريقة التقليدية التي تكون فيها حصيلة التعلم مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلاب دون النظر إلى جوانب التعلم الأخرى.

• التواصل التبادلي ثنائي الاتجاه Interactive Dual Model:

في هذا النموذج يقوم كلا الطرفين (المرسل - المستقبل) بتبادل الرسائل، فالمرسل قد يتحول إلى مستقبل، والمستقبل يتحول أحياناً إلى مرسل، وبينهما سلوك تواصل؛ وهو تعبير عن قيامهما بالترميز وفك الرموز بقصد أو بدون قصد، ويتم تفسير الرسائل وفك رموزها ليتم تحقيق الأهداف المنشودة.

ويعتبر هذا النمط أكثر تطوراً من النمط الأول؛ وذلك لأنه لا يركز تركيزاً كلياً على المعلم، بل يعطي فرصة للمتعلم للمشاركة، وهذا التواصل ليس من أجل دفع وزيادة التفاعل مع الطلاب، ولكن الغرض منه التأكد من صدق الرسالة لدى المتعلمين، وهذا النمط لا يسمح بحدوث تفاعل بين متعلم وآخر، ولكن تواصل ثنائي بين طرفين (معلم / متعلم).

• التواصل المتعدد التفاعلي Interactive Model :

نظراً لأن عملية التواصل تكون في الغالب بين مجموعة من المتعلمين ومعلم، فهي تكون في إطار اجتماعي متعدد الأطراف، والتواصل المتعدد التفاعلي يشمل كافة عناصر التواصل الفاعلة؛ من عناصر بشرية وعوامل بيئية، فهو يهتم بتوظيف العلاقات الاجتماعية المتعددة أثناء عملية التواصل، بحيث يبنى بعضها على بعض بلا انتهاء، والتواصل المتعدد أسلوب يوظف طبيعة التأثير المتبادل عندما نتفاعل مع بعضنا بعضاً؛ لأنه يعتمد على العلاقة مع الطرف الآخر، وكلما كان الطرف الآخر أكثر مهارة في الاتصال كانت فرصة النجاح فيه أكبر.

• ثانياً: اليوتيوب You tube:

اليوتيوب إحدى شبكات التواصل الاجتماعي؛ التي تتيح خدمات تكوين صفحات شخصية لكل مستخدم ووضع قائمة بالمعارف، وقائمة المتابعة، وعرض صفحة رئيسية للمحتوى الخاص بالأصدقاء، والتمكين من نشر (ملفات الفيديو) بالصفحة الشخصية وإضافة التعليق المكتوب عليها، ليتم متابعتها من قبل الأصدقاء والمتابعين، ومن ثم التحاور حولها والتعليق عليها من خلال الشبكة الاجتماعية، مع التمكن من المراسلات بين الأصدقاء، وتعد اليوتيوب من أكثر مواقع التواصل الاجتماعي من حيث عدد الزائرين.

• مفهوم اليوتيوب:

اليوتيوب شبكة مخصصة للتواصل من خلال ملفات الفيديو والمدونات المكتوبة للتعليق عليها، مع إتاحة خدمة قنوات اليوتيوب لعرض مجموعة الملفات المتجددة لكل مشترك، مع إتاحة الفرصة للمشاركين لمشاهدة كل ما هو جديد من تلك القنوات.

ويعرف دوفي (2008, 123) Duffy اليوتيوب بأنها قناة للتواصل والاتصال من بُعد تسمح للمستخدمين من التحميل والمشاركة بمقاطع الفيديو.

ويعرف هاموند (2010, 126) Hammond & Lee اليوتيوب بأنها شبكة للتواصل والمشاركة بملفات الفيديو عبر الإنترنت مع السماح للمشاركين بالتواصل حول تلك الملفات.

وتعرف مها صلاح (٢٠١٠، ص ١٢٦) اليوتيوب بأنها أحد أهم مواقع الفيديو التشاركية Video-Sharing Websites التي حولت الويب من مستودع للمعلومات إلى موقع للتواصل والتشبيك من حيث المشاركة في إنتاج الملفات وتكاملها ومناقشة ملفات الفيديو بين مجموعة من المستخدمين أو بين الجمهور عامة.

• نشأة وتطور اليوتيوب:

تم انطلاق اليوتيوب على شبكة الإنترنت عام (٢٠٠٥)، وأخذت اليوتيوب في تقديم خدماتها للجمهور حتى اشتراها موقع جوجل عام (٢٠٠٦) وطور في أداؤها، بالإضافة إلى المشاركة مع معظم القنوات التلفزيونية، ونشر الملفات الفيلمية والمدونات وخدمات المحمول، والمشاركة مع الفيسبوك أو التويتر. (أماني مجاهد، ٢٠١٠، ص ٣٠).

وتقوم فكرة اليوتيوب الأساسية على المستخدم؛ حيث يستطيع تكوين حساب على الموقع ثم رفع ملفات الفيديو التي يرغب في المشاركة بها من خلال صفحته الشخصية، وما يميز هذا الموقع هو استخدامه لتقنية الفلاش مما يسهل عرض الفيديو للمستخدمين بتقنية عالية وسرعة كبيرة وبكلفة أقل؛ حيث يقوم المستخدم برفع ملف الفيديو بأي صيغة فيديو، ويقوم الموقع بشكل تلقائي بتحويل ملف الفيديو لصيغة فلاش مما يجعل الملف قابلاً للعمل على أغلب أجهزة العرض، كما استفاد هذا الموقع من فكرة التدوين بالفيديو لجذب عدد كبير من المستخدمين، مع تنامي عدد مدونات الفيديو وانتشارها من خلال السماح لمدوني الفيديو باستخدام مساحاتهم على سيرفرات اليوتيوب بدلاً من مواقعهم، ووضع شفرة برمجية داخل صفحات مواقعهم في الأماكن التي يرغبون بظهور الفيديو فيها. (هيام الحايك، ٢٠١٢، ص ٢).

ونظراً للخدمات الكبيرة التي تقدمها شبكة اليوتيوب للمجتمع العالمي بمختلف توجهاته فقد سجلت شبكة اليوتيوب أرقاماً قياسية في عدد المستخدمين، حيث تؤكد الإحصائيات أن عدد مستخدمي اليوتيوب الذين يزورون موقعها شهرياً أكثر من (٨٠٠) مليون مستخدماً، كما يتجاوز عدد ساعات الفيديو التي تتم مشاهدتها كل شهر على اليوتيوب ٣ مليارات ساعة، وقد تم ترجمة اليوتيوب إلى (٥٤) لغة، ويبلغ عدد المشاهدات على الموقع للهاتف ما يزيد عن (٦٠٠) مليون مشاهدة في اليوم، كما زادت حركة الزيارات من أجهزة الهاتف المحمول إلى ثلاثة أضعاف في عام (٢٠١١)، كما تتم مشاركة ما

يزيد عن (٧٠٠) مقطعاً من مقاطع الفيديو باليوتيوب على تويتر كل دقيقة، ويتخذ (١٠٠) مليون شخصاً إجراء اجتماعياً على يوتيوب مثل المشاركات والتعليقات وما إلى ذلك كل أسبوع. (Youtube, 2014, p1).

• خصائص موقع اليوتيوب:

بعد مدارسة كتابات كل من: (مها صلاح، ٢٠١٠، ص١٣٤؛ أكرم فروانة، ٢٠١٢، ص ٦٨؛ Bravo, 2010, p.113; Duffy, 2008, p.121) أمكن عرض خصائص موقع اليوتيوب في العناصر التالية:

« يسمح الموقع بنشر ومشاهدة مختلف ملفات الفيديو والمسجلة بمختلف أنواع الحفظ.

« سهولة الاستخدام فلا يتطلب مهارات محددة لتصفح والتواصل حول الملفات.

« يمكن كل مستخدم من إنشاء قناة عبر اليوتيوب بسهولة.

« يقوم الموقع بربط الملفات المنشورة من المستخدم بالملفات الأخرى المشابهة لها لمستخدمين آخرين لتسهيل عملية التواصل.

« يمكن للمستخدم الاشتراك في قنوات عديدة لاستقبال المحتوى منها.

« يعطي درجة من الأمان لحجب الملفات غير اللائقة والمنافية للآداب.

« تمكن المستخدم من تحرير ملفات الفيديو عبر الموقع والتحكم فيها.

« إضافة مؤثرات متنوعة على الفيديو من أصوات وتعليقات وتلميحات.

« إضافة البومات فيديو تحتوي على مجموعة من الملفات.

« تصنيف الملفات لعرضها وفق ذلك التصنيف (تعليمي - سياسي).

« الإيجابية والتشاركية في استخدام ملفات الفيديو؛ فيشجع اليوتيوب المستخدمين على إبداء آرائهم وتعليقاتهم وردود أفعالهم والتشارك والتواصل حول الملفات المعروضة.

• استخدامات موقع اليوتيوب Youtube:

تؤدي شبكة اليوتيوب مجموعة كبيرة من الوظائف والخدمات التي جعلتها في الترتيب المتقدم بين أكثر مواقع الإنترنت زيارة من قبل المستخدمين بمختلف انتماءاتهم، ويتم استخدام هذه الشبكة الاجتماعية في:

« نشر الملفات المصورة بالفيديو والتحاور حولها: حيث يتم من خلال شبكة اليوتيوب وتقنياتها المتطورة تمكين المستخدمين من التواصل بالملفات المصورة بالفيديو من خلال الصفحات الشخصية لكل مستخدم، والتناقش وتبادل الآراء حول تلك الملفات.

« التعبير عن الرأي من خلال ملفات الفيديو: تتيح شبكة اليوتيوب مساحة كبيرة للتعبير عن الرأي بالنسبة لمستخدميها، فيسمح للمستخدم بنشر لقطات فيديو والتعليق الكتابي عليها أو نشر رابط لموقع على شبكة الإنترنت مرتبطة بها، فتجعل الشبكة من صفحة كل مستخدم مكاناً ليُعبّر فيه عن رأيه في القضايا اليومية والأحداث المتجددة باستخدام الملفات المصورة بالفيديو.

« وسيلة إعلامية: مع زيادة شعبية اليوتيوب اهتمت المؤسسات الإعلامية المختلفة في محاولة استقطاب ذلك الجمهور العريض إليها؛ فاستخدمت

كل جريدة من الجرائد موقعاً لها على اليوتيوب، كما استخدمت مختلف قنوات التلفاز والفضائيات مواقعاً لها على هذه الشبكة.

« استخدامهما كمستودع للملفات الفيلمية: نظراً للإمكانيات الكبيرة التي تميز اليوتيوب من القدرة على حفظ مساحات غير متناهية من الملفات الفيلمية، تم توظيف اليوتيوب كمستودع للملفات الفيديو والموسيقى والأفلام والتسجيلات التاريخية والترفيهية والتعليمية.

« تدعيم التعليم والتدريب من بعد: من خلال نجاح اليوتيوب كأحد أهم وأكبر وسائل التواصل والاتصال بالملفات المصورة بالفيديو بين فئات المجتمع فإن التفكير في توظيف هذه الوسيلة في التعليم والتدريب أصبح مطلباً بحثياً حقيقياً، فاستخدمت اليوتيوب في المؤسسات التعليمية؛ فمعظم الجامعات والمدارس تتخذ لها صفحة أو قناة على اليوتيوب؛ لعرض التعليم من خلالها.

• توظيف شبكة اليوتيوب في منظومة التربية:

من خلال رواج اليوتيوب واستخدامها بصورة كبيرة من قبل مؤسسات المجتمع العالمي حاولت المؤسسات التعليمية والتربوية توظيف هذه الوسيلة ذات الشعبية الكبيرة بين المتعلمين في منظومة التربية كمحاولات رسمية عبر صفحات هذه المؤسسات الرسمية أو محاولات غير رسمية عبر صفحات القائمين على التربية والتعليم من المعلمين ومساعدتهم والطلاب عبر مجموعات تعليمية باستخدام الشبكة.

وتؤكد نتائج دراسة دوجان وآخرون (2012) Dogan et al. أن شبكة اليوتيوب تأتي في مقدمة شبكات التواصل الاجتماعي من حيث الاستخدام في العملية التعليمية.

كما يؤكد تقرير اتحاد الإعلام الجديد بالتعاون مع جمعية Educause أن الشعبية الكبيرة لشبكة اليوتيوب ستفرض على المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعات توظيف هذه الشبكة في تقديم التعليم بحلول عام (٢٠١٣). (Educause, 2008, p. 25).

ومما سبق يتضح أهمية شبكة اليوتيوب في التواصل التعليمي من خلال المحتويات المتوفرة، لتصبح اليوتيوب وسيلة تواصل تجذب جمهوراً غفيراً من المتعلمين، مما يجعلها مؤهلة وبقوة للدخول في مجال التعليم والتعلم، وذلك على اعتبار أن منظومة التربية والتعليم تعتمد في المقام الأول على التواصل بين عناصر المنظومة التدريسية، ويمكن تقديم الاستخدامات التعليمية لهذه الشبكة في العرض التالي:

- « تمكين المعلم من إنشاء قناة تعليمية لتقديم التعليم من خلال ملفات الفيديو والتفاعل حولها.
- « مشاركة المتعلمين بملفات الفيديو التعليمية التي تخدم المقرر عبر القناة التعليمية.

- ◀ عمل قناة خاصة بالمدرسة لعرض الأنشطة الخاصة بالعمل المدرسي باستمرار.
 - ◀ عرض المقررات التعليمية الخاصة بالمؤسسات التعليمية عبر قنواتها الخاصة على الشبكة.
 - ◀ تحميل ملفات الفيديو التعليمية لتوظيفها في تطوير المقررات الدراسية.
 - ◀ القيام بتسجيل الأعمال والأنشطة المنزلية وإرسالها للمعلم عبر الشبكة.
 - ◀ تقييم المعلم للمهارات العملية الخاصة بالطلاب والمصورة بالفيديو عبر الشبكة.
 - ◀ تمكن المتعلمين من المشاركة بملفات فيديو تعليمية للتفاعل التعليمي مع زملائهم.
 - ◀ يمكن للمعلم أو المتعلم التقاط وتحرير ومشاركة مقاطع الفيديو القصيرة، وذلك باستخدام (الهاتف المحمول) ونشره على الشبكة أو القناة التعليمية باليوتيوب من أي مكان.
 - ◀ وسيلة لتخزين المحتوى المصور لاسترجاعه في أي وقت.
 - ◀ تعد بمثابة أكبر مكتبة لملفات الفيديو يتم الرجوع إليها في مختلف الأغراض التعليمية.
 - ◀ وسيلة للبحث عن المعلومات والمهارات المتاحة على الشبكة للتعليم من خلالها.
- **ثالثاً: الوسائل التعليمية:**

تعد الوسائل التعليمية أهم مقومات تكنولوجيا التعليم، مما جعل البعض يعتقد أن تكنولوجيا التعليم هي ذاتها الوسائل التعليمية، لكن الوسائل التعليمية عبارة عن أدوات نقل الرسائل التعليمية من المعلم إلى المتعلم بصورة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

• مفهوم الوسيلة التعليمية Instructional Media:

تعرف الوسيلة بأنها كل ما يستخدم لتحقيق غاية، فالوسيلة ليست غاية في حد ذاتها ولكنها تستخدم لتحقيق غاية، والوسيلة التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو إكساب التلاميذ العادات الصالحة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المرغوب فيها.

ويرى مصطفى عثمان، أمينة عثمان (١٩٩٤، ص ٢٨) أن الوسيلة هي كل ما يحمل معلومة بين المرسل والمستقبل: مثل التلفاز والمذياع والصور، وغيرها من الوسائل، وهي جميعاً وسائل اتصال، لكن تعد وسائل تعليمية عند استخدامها في حمل رسائل تعليمية.

ويعرف مصطفى محمد (١٩٩٩، ص ٢٠٦) الوسائل التعليمية أنها: الوسائط المعينة في التعليم؛ فهي الأنظمة بأجهزتها وموادها بسيطة كانت أم معقدة واستخدامها بالتعليم.

ويقدم على عبد المنعم (٢٠٠٠، ص ٢١) تعريفاً للوسائل التعليمية بأنها المواد والأجهزة والأدوات التي تحمل الرسالة التعليمية في موقف الاتصال التعليمي

ونقلها إلى المتعلمين، فهي أوعية المعرفة ومصادر للتعليم يستخدمها المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف محددة.

ويرى (فيصل شمس الدين، ٢٠٠١، ص ٦) أن الوسائل التعليمية هي الأجهزة والأدوات والأنشطة التي تستخدم في نقل المعرفة وتسهيل للمعلم والمتعلم تحقيق الأهداف التعليمية "

• أنواع الوسائل التعليمية:

تنوعت الوسائل التعليمية وفق مجموعة من التقسيمات المختلفة ومن أهم التقسيمات التي ارتبطت بالمجال التربوي:

« الوسائل البصرية: وتضم الوسائل التي تعتمد على حاسة البصر لدى المتعلم في تحقيق أهدافها، واكتساب الخبرات من خلاله، مثل (الصور الفوتوغرافية - الصور المتحركة الأفلام الصامتة - الشرائح الفوتوغرافية التعليمية - الرسوم التعليمية الثابتة - المجسمات - العينات - النماذج - التمثيليات - المعارض - المتاحف - اللوحات) وغيرها.

« الوسائل السمعية: وتشمل الوسائل التعليمية التي تعتمد على حاسة السمع فقط في تحقيق أهداف العملية التعليمية، واكتساب الخبرات التعليمية، مثل (المدىاع - التسجيلات الصوتية) وغيرها من الوسائل التي تخاطب حاسة السمع لدى المتعلم.

« الوسائل السمعية البصرية: وتضم الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معاً عند المتعلم لاكتساب الخبرات والمعارف، من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ فهي تخاطب سمع وبصر المتعلم في الوقت نفسه، مثل (الأفلام المتحركة الناطقة - برامج التلفاز الناطقة - الشرائح التعليمية المصاحبة بتعليق صوتي - برامج الكمبيوتر التعليمية - وبرامج الإنترنت التعليمية) وغيرها. (على عبد المنعم، ٢٠٠٠، ص ٣٣).

• الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم:

تستهدف عملية التعليم توصيل المعرفة إلى المتعلم، وهذا يقتضي وجود طريقة، أو أسلوب لتحقيق ذلك، ولا يخفى على الممارس لعملية التعليم ما تنطوي عليه الوسائل التعليمية من أهمية توصيل المعرفة التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا ما اعتمد على الواقع نفسه، ويمكن حصر دور الوسائل التعليمية وأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم فيما يلي:

« تقليل الجهد، واختصار الوقت من المتعلم والمعلم: حيث يمكن استخدامها عوضاً عن السفر لمشاهدة الشيء البعيد مكانياً، وبذلك يتم اختصار الوقت والجهد.

« تتغلب على اللفظية وعيوبها: من خلال توظيف الوسائل التعليمية يتم توضيح المفهوم بشكل مصور مما يساعد على التقليل من اللفظية غير الهادفة وجعل التعليم أكثر ايجابية.

« تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المبهمة: فالوسائل التعليمية المختلفة تساعد على نقل المعرفة بين عناصر العملية التعليمية وتوضيح الجوانب المبهمة التي يصعب تخيلها من خلال الوصف اللفظي.

« تثير اهتمام وانتباه الدارسين، وتنمي فيهم دقة الملاحظة: فاستخدام الوسائل التعليمية يجعل التعليم أكثر جاذبية وتقريباً لأذهان المتعلمين ويجعل المتعلم أكثر انتباهاً وملاحظة.

« تثبت المعلومات، وتزيد من الحفظ، وتضاعف الاستيعاب: فالتعليم من خلال الوسائل التعليمية ومخاطبة أكثر من حاسة لدى المتعلم جعل التعليم أكثر ثباتاً لديه وضاعف من عمليات الحفظ والاستيعاب.

« إبراز الفروق الفردية بين الطلاب: فالوسائل التعليمية تؤدي إلى توصيل التعليم للمتعلم وفق قدراته ومهاراته وحاجاته، فهي تلبي رغبات الجميع وتراعي الفروق الفردية بينهم.

« إبقاء الخبرة التعليمية حية لأطول فترة ممكنة: استخدام الوسائل التعليمية يقضي على عملية النسيان فتجعل الخبرة التعليمية أبقي أثراً لأبعد وقت ممكن. (علي عبد المنعم، ٢٠٠٠؛ محمد خلف الله، ٢٠١١؛ فيصل شمس الدين، ٢٠١٤).

• رابعاً : الدافعية للتعلم:

تشكل الدافعية للتعلم موضع اهتمام العاملين في المجال التربوي، باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك المتعلم وتعمل على توجيهه نحو الهدف، فالدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف.

ويرى محمد الغامدي (٢٠٠٠، ص ٢٥) أن الدافعية تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية، وقد برزت كأحد العوامل المهمة في مجال التحصيل والأداء المعلمي.

كما يرى عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠، ص ١٨) أن الدافع للتعلم عاملاً مهماً في توجيه سلوك المتعلم وتنشيطه وفي إدراكه للموقف وفهم السلوك وتفسيره، كما يعتبر الدافع للتعلم مكوناً أساسياً في سعي المتعلم تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها؛ من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف.

إن الأمر يبدو أكثر من مجرد رغبة في التعلم تدفع المتعلم إلى بذل مزيد من الجهد، فهي طاقة محركة للمتعلم نحو اكتساب المعرفة وإتقان المهارات وتنمية الحس الوجداني لديه.

• مفهوم الدافعية للتعلم:

تعددت وتنوعت تعريفات الدافعية للتعلم وهي جميعاً لم تخرج من كونها طاقة محركة للمتعلم تدفعه بقوة لبذل الجهد من أجل اكتساب المعارف والمهارات.

فيري جابر عبد الحميد (١٩٩٤، ص ١١٧) أن الدافعية للتعلم هي حالة داخل المتعلم تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من النشاط لتحقيق التوازن النفسي والوصول إلى أهدافه.

ويرى محمد الحامد (١٩٩٦، ص ٣٦) أن الدافعية للتعلم هي الحافز للتعلم للسعي نحو النجاح أو تحقيق الحاجات التعليمية المرغوبة.

ويعرف محمد الغامدي (٢٠٠٠، ص ٢١) الدافعية للتعلم بأنها القوة المحركة للتعلم نحو تخطي الصعاب وتحقيق أهداف العملية التعليمية بسرعة ودقة وكفاءة.

وتعرف الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (ثائر غباري، ٢٠٠٨، ص ٥٠).

وتعرف ملاك السليم (٢٠١٠، ص ١٠) الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تدفع المتعلم إلى الحرص والمثابرة وبذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان والتفوق، من خلال تنظيم البنية المعرفية للوصول إلى حالة الاتزان المعرفي وتحقيق الاستمتاع بالتعلم.

• وظائف الدافعية وفوائدها:

تسهم الدافعية وبشكل كبير في التأثير على السلوك الإنساني وتحفز الأفراد على بذل الجهد وبلوغ الإتقان في الأداء، ومن خلال مطالعة كتابات ودراسات كل من: (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤؛ فؤاد عياد، ياسر صالحة، ٢٠١٠؛ نهيل الجابري، ٢٠١٣) أمكن تحديد وظائف الدافعية وفق ما يلي:

« الدافعية تستثير السلوك الإنساني: فالدافعية بهذا المعنى هي التي تحت الإنسان على القيام بسلوك معين، وقد بين علماء النفس أن الدافعية هي المثير لسلوك الفرد نحو القيام بالعمل.

« الدافعية تؤثر في خبرة الإنسان: فالدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يحملها الإنسان تبعاً لأفعاله ونشاطاته؛ وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها، وفي خبرات النجاح والفضل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

« الدافعية توجه السلوك: والدافعية بهذا المعنى تؤثر في توجيه السلوك الإنساني نحو المعلومات المهمة التي ينبغي الاهتمام بها، ويرى علماء النفس أن المتعلمين الذين لديهم دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلمهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم.

• أنواع الدافعية للتعلم:

وقد عرضت كتابات ودراسات كل من: (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠، أحمد العلوان، خالد العطيات، ٢٠١٠؛ Hartnett et al., 2011) نوعين للدافعية للتعلم وهما:

« دافعية ذاتية داخلية: Intrinsic Motivation: وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز، فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه؛ حيث يُقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيًا وراء الشعور بمتعة التعلم.

« دافعية خارجية Extrinsic Motivation : وتتضمن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين، فهي تعتمد على الرغبة في التفوق على الآخرين في نشاط تعليمي محدد فيتم بذل الجهد للتفوق على المنافسين.

ويرى علماء النفس أن كلا النوعين يؤثر في نفس الموقف ولكن بدرجة مختلفة وفقاً لسيادة أحدهما على الآخر في هذا الموقف.

• العوامل التي تؤثر في دافعية المتعلم:

هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤثر في مستوى إنجاز المتعلم؛ فتساهم في رفع أو خفض مستوى الإنجاز لديه، ويحدد كل من: (نجاح أحمد، ٢٠٠٠، ص ٤٢؛ أنور البرعاوي، ختام السحار، ٢٠١٢، ص ٦٤) هذه العوامل كالتالي:

« الثقافة السائدة: فالثقافة السائدة بالمجتمع تعد عاملاً مهماً في دافعية المتعلم؛ حيث إن هذه الثقافة هي التي تشكل سلوك الفرد بما يتناسب مع طبيعتها السائدة، فالثقافة تساعد على الإنجاز وتدفع المتعلم وتحثه على اكتساب المعرفة واتقان العمل والمساهمة في الإنتاج.

« الأسرة: تؤدي الأسرة دوراً أساسياً في دعم الدافعية لدى أفرادها والتأثير على إنجازهم؛ من خلال التنشئة والدعم الأسري وخاصة الوالدي، وهي عوامل مؤثرة في إنجاز الفرد.

« المؤسسات التربوية: تسهم المؤسسات التربوية إسهاماً كبيراً في تنمية الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، حيث إنها مسئولة عن إعداد الموارد البشرية التي تسهم في عملية نمو المجتمع، وبالتالي فإن المؤسسات التعليمية تدفع المتعلمين للتعلم من أجل كفاءة وتطوير المجتمع.

« مستويات الدافعية للتعلم: تتنوع الدافعية للتعلم إلى مستويين أساسيين أشارت إليها الكتابات والدراسات المتخصصة وفق ما يلي:

✓ الدافعية المنخفضة للتعلم: ويظهر هذا المستوى لدى المتعلمين من خلال شعورهم بالملل والانسحاب وعدم المشاركة في الأنشطة التعليمية والانتباه إليها.

يرى كل من: (عويدة المشعان، ١٩٩٣، ص ١٩؛ حسن الخيري، ٢٠٠٨، ص ٥٢) أن الأفراد ذوي المستوي المنخفض من الدافعية للتعلم لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة، وتتشبث هماتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة، ولا يعاودون المحاولة لياسهم من النجاح، ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، ويضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة لا تكلفهم جهداً أو مشقة، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم، وكثيراً ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم.

✓ الدافعية المرتفعة للتعلم: ويظهر هذا المستوي في سلوك المتعلم من خلال الميل للحصول على النجاح والتفوق، وهو يختلف من متعلم لآخر كما أنه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية: (الدافع لتحقيق النجاح . احتمالات النجاح المرتبطة بصعوبة المهمة . القيمة الباعثة للنجاح). (Petri & Govern, 2004, p. 14)

ويضيف بول (Ball) كما قدمته (عواطف شواشرة، ٢٠٠٧، ص ١٥) أن الدافعية المرتفعة تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل.

ويرى (شفيق علاونة، ٢٠٠٤، ص ٣٧) أن القوة الدافعة المرتفعة للتعلم تساهم في المحافظة على مستويات أداء مرتفعة للمتعلمين دون مراقبة خارجية، ويتضح ذلك من خلال العلاقة الموجبة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون الدافعية للتعلم والإنجاز وسيلة للتنبؤ بالسلوك المرتبط بالنجاح أو الفشل.

• إجراءات البحث:

سار البحث وفق مجموعة من الإجراءات التالية:

• أولاً : منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي في إعداد قائمة المهارات، وبطاقة ملاحظة الأداء واختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاهات، ومقياس الدافعية للتعلم، كما استخدم المنهج التجريبي؛ لمعرفة فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) في تقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي بجامعة الأزهر لتنمية التحصيل المعرفي. الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية . الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب)

• ثانياً : متغيرات البحث:

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

• المتغيرات المستقلة:

« تضمن البحث متغيراً مستقلاً واحداً ؛ وهو البرنامج التدريسي عبر اليوتيوب لتقديم مقرر الوسائل التعليمية بنمطين هما:

✓ التواصل الثنائي عبر اليوتيوب.

✓ التواصل المتعدد عبر اليوتيوب.

« متغير تصنيفي (الدافعية للتعلم)، وله مستويان هما:

✓ الدافعية المرتفعة للتعلم.

✓ الدافعية المنخفضة للتعلم.

• المتغيرات التابعة:

اشتمل البحث على المتغيرات التابعة التالية:

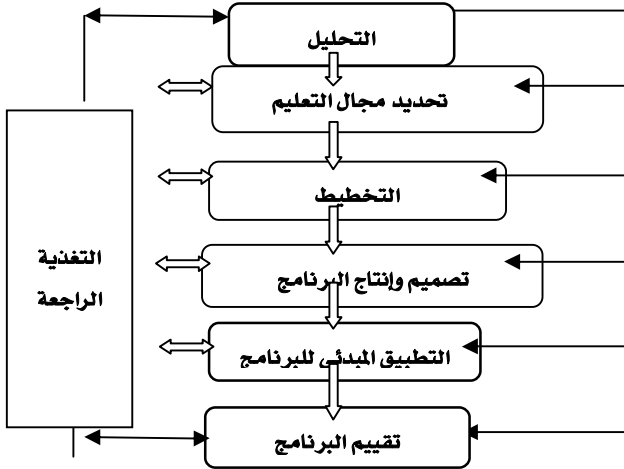
« التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية.

« الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية.

« الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب.

• ثالثاً : إعداد وتصميم البرنامج القائم على التعليم الإلكتروني والدمج:

نموذج التصميم التعليمي هو تصور يحدد وصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره، لكن لم يتوصل الباحث إلى نماذج لتصميم التعليم والتدريب من خلال اليوتيوب على المستوى العالمي أو العربي حتى تاريخ نشر هذا البحث، لكن من خلال الاطلاع على طريقة تصميم برامج التعليم باليوتيوب بدراسات: (Huang et al., 2008, O'Connor, 2011, Abood, 2012, Lichter, 2012) قام الباحث بوضع نموذج مناسب لطبيعة البحث والعينة يتضمن التدريب والتعليم عبر مواقع اليوتيوب؛ وقد تم عرض النموذج المقترح على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لضبطه (٢)، وقد تم توظيف النموذج المقترح للتطبيق في البحث بعد إجراء التعديلات والتحقق من صلاحيته للتطبيق، ويتكون هذا النموذج من عدد من الخطوات، يوضح الشكل رقم (٢) نموذج تصميم التعليم والتدريب من خلال اليوتيوب:



الشكل رقم (٢) نموذج تصميم التعليم عبر اليوتيوب

ويقوم هذه النموذج على مجموعة من الخطوات وسوف يتم عرض مختصر لكل خطوة من خطوات النموذج وكيفية توظيفها وفق ما اتبع في البحث من خلال العرض التالي:

« الخطوة الأولى (التحليل): وتعتبر خطوة التحليل أولى خطوات مدخل التصميم الشامل لبرامج التعليم عبر اليوتيوب، وتشتمل على العناصر التالية:

(١) ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

- ✓ تحديد خصائص الدارسين المستهدفين: نظراً لكون طبيعة الدارسين بالبرنامج الحالي من المعلمين العاملين بالمعاهد الأزهرية وبالتربية والتعليم وهم غير مؤهلين تربوياً فإن أهم خصائصهم ما يلي: (مستواهم المعرفي السابق عن مقرر الوسائل التعليمية ضعيف - أهدافهم من دراسة المقرر واحدة - خبراتهم بالتعليم والتدريس والتواصل متقاربة).
- ✓ تحديد مدى الحاجة إلى أسلوب التدريس عبر اليوتيوب: تم تحديد مدى حاجة الدارسين إلى أسلوب التدريس باليوتيوب من خلال استطلاع آراء عينة ممثلة من الدارسين بالتأهيل التربوي (١٤٦) دارساً، التي أثبت تحليل الاستطلاع إلى أن ٨٦٪ من أفراد العينة لديهم حساب على اليوتيوب، كما أن ٩٣٪ من أفراد العينة يرغبون في تلقي التدريس عبر وسيلة مناسبة دون الحاجة إلى السفر والتنقل.
- ✓ تحديد مواصفات البيئة التي سيتم فيها التدريس: من خلال تحليل استطلاع آراء العينة وجد أن ٩٧٪ يمتلكون أجهزة كمبيوتر بالمنزل، وأن (٧٨٪) منهم يمكنهم استخدام أجهزة كمبيوتر بالمعاهد والمدارس التي يعملون بها، وأن (٩٤٪) منهم لديهم وسيلة ربط بالإنترنت عبر السرعة DSL، وهذه النتيجة تجعل من تطبيق البرنامج أمراً ميسوراً على أفراد العينة.
- ◀ الخطوة الثانية (تحديد مجال التعليم): وتتطلب هذه الخطوة تحديد الأهداف والمهارات والمعارف المقدمة عبر البرنامج وقد مرت هذه الخطوة وفق ما يلي:
- ✓ تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج: وقد تم تحديد أهداف البرنامج من خلال: (تحليل محتوى مقرر الوسائل التعليمية المقرر على الدارسين بالتأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر - الإطلاع على الدراسات والبحوث والأدبيات التي اهتمت بالوسائل التعليمية)، وقد تكونت أهداف البرنامج من الأهداف العامة للبرنامج؛ وهى تعبر عن المقاصد متوسطة المنال التى تتحقق من خلال دراسة البرنامج، وتم إعداد الأهداف الإجرائية وهى النتائج المتوقعة أن يكتسبها الدارس بعد دراسة البرنامج، وقد تم تضمين محتوى البرنامج للأهداف الإجرائية وعرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها وتحديد مدى صلاحيتها للتطبيق.
- ✓ إعداد قائمة مهارات استخدام الوسائل التعليمية: وقد تم إعداد قائمة المهارات فى صورة استبانة هدفت إلى تعرف أهم مهارات استخدام الوسائل التعليمية اللازمة للدارسين عينة البحث وذلك من خلال: (تحليل محتوى مقرر الوسائل التعليمية ببرنامج التأهيل التربوي التابع لكلية التربية جامعة الأزهر - مطالعة الأدبيات المتعلقة باستخدام الوسائل التعليمية موضع البحث - الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أعدت قوائم لمهارات مرتبطة بمجال الوسائل التعليمية - الملاحظة المباشرة لأحد المدرسين المساعدين تخصص تكنولوجيا التعليم أثناء قيامه بأداء الجانب العملى المرتبط باستخدام الوسائل التعليمية وتسجيل جميع الأداءات).

وفى ضوء ذلك تم وضع الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وتم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال (تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس)، وتم تحليل آرائهم ورصد التعديلات المهمة وإجرائها، وعليه أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، وذلك للوصول لقائمة نهائية بمهارات استخدام الوسائل التعليمية موضع البحث (٣).

« الخطوة الثالثة (التخطيط): ويعد تخطيط البرنامج من الخطوات المهمة التي يسترشد القائم بالتصميم بها عند تصميم وإنتاج هذه النوعية من البرامج؛ وتتلخص في:

✓ مستندات التخطيط: وهي مجموعة من الخطط التفصيلية التي تُعطي رؤية شاملة عن البرنامج؛ وتشتمل على: (أسباب تقديم البرنامج. التعريف بالدارسين. شرح الأهداف).

✓ تحديد التفاعلات المطلوبة في البرنامج: تم تحديد أشكال التفاعل بما يتناسب والعرض باليوتيوب؛ وتشمل: (التفاعل بين الدارسين والمعلم. التفاعل بين الدارسين بعضهم بعضاً. التفاعل بين الدارسين ووسائل البرنامج).

✓ استراتيجيات التدريس: وتضمن هذا القسم العناصر التالية:

- طريقة عرض المعلومات: وفيها تم تحديد الإطار العام لشكل البرنامج وطريقة ظهوره، وتسجيل كيف سيتم عرض وتقديم المحتوى.

- مشاركة الدارس: وفي هذه المرحلة تم تحديد كافة التفاصيل المتعلقة بكيفية مشاركة الدارسين أثناء تقديم البرنامج.

- استراتيجيات التقييم: وفي هذه المرحلة تم مناقشة الطريقة التي سيتم استخدامها في تقييم تحصيل وأداء الدارسين واتجاهاتهم.

✓ تحديد الأنشطة بالبرنامج: وقد تم تحديد مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج وتتلأ مع التدريس من خلال اليوتيوب.

✓ تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة بالبرنامج: وفي هذه المرحلة تم تحديد التعزيز المناسب للدارسين؛ والمناسب مع التدريس باليوتيوب، فتم: (تعزيز الإجابة الصحيحة والإجابة الخطأ، تقييم أداء كل دارس وإمداده بما يفيد أنه حقق مستوى الإتقان المطلوب).

« الخطوة الرابعة (تصميم وإنتاج البرنامج): يتطلب تقديم برامج التدريس عبر اليوتيوب إنتاج عناصر البرنامج ليتم تقديمها للدارسين، وهي مرتبطة بالأهداف والمهارات التي تم تحديدها من قبل، وتتطلب هذه العملية إعداد المحتوى العلمي ومكوناته، وتم ذلك وفق الخطوات التالية:

✓ تعريف المحتوى: ولتعريف المحتوى الخاص ببرنامج البحث تم: (تحليل محتوى مقرر الوسائل التعليمية. مراجعة الإطار النظري والدراسات

السابقة بالبحث ، مع الاطلاع على الأدبيات وثيقة الصلة بالمعارف والمهارات (موضع البحث).

✓ تنظيم المحتوى وإحداث التكامل بين أجزائه: وقد تم تنظيم المحتوى التعليمي الخاص بالبحث في صورة ثلاث وحدات تعليمية، ولتحقق من موضوعية عناصر المحتوى التعليمي فقد تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال: (تكنولوجيا التعليم - المناهج وطرق التدريس)، مع إجراء كافة التعديلات، ليصبح المحتوى صالحاً للتطبيق في صورته النهائية(٤)

✓ وضع سيناريو البرنامج: تم بناء سيناريو يوضح الإطار العام لسير التدريس عبر اليوتيوب في شكل يصف التواصل المتوقع أثناء التدريس، وملفات الفيديو المعروضة من الباحث، والملفات المتوقعة تقديمها من الدارسين، وكذلك الردود والتعليقات التي يمكن توظيفها أثناء التواصل بنوعيه ثنائي ومتعدد، وكيفية السير والتقدم حتى نهاية البرنامج، ولتحقق من صلاحية السيناريو فقد تم عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال: (تكنولوجيا التعليم - المناهج وطرق التدريس)، وبعد إجراء كافة التعديلات أصبح السيناريو في صورته النهائية(٥)

✓ إنتاج البرنامج: من طبيعة برامج التعليم بمواقع التواصل الاجتماعي أن يكون الانتاج الفعلي للبرنامج مشاركة بين المعلم والدارسين أثناء التدريس، وقد قام الباحث بإنتاج عناصر البرنامج وفق السيناريو سابق الذكر، وتم عرضه على المحكمين وتم مراعاة آرائهم حول كل الاحتمالات الواردة أثناء التطبيق الفعلي، وتضمنت هذه المرحلة مجموعة من الخطوات:

- إعداد ملفات الفيديو: وفي هذه المرحلة تم تصوير ملفات الفيديو (الصور المتحركة)، والقيام بإنتاجها باستخدام كاميرا تصوير فيديو ديجيتال وتجهيز الملفات لتناسب العرض باليوتيوب، وقد استعان الباحث بمدرس مساعد(٦) للتصوير بالكاميرا الديجيتال والمعيد القائم بتقديم الجانب العملي(٧) الخاص باستخدام الوسائل التعليمية للمساعدة في تجهيز الملفات.

- تصميم قناة تعليمية عبر اليوتيوب: وتم في هذه المرحلة تصميم قناة تعليمية عبر اليوتيوب بمشاركة مجموعتان من الدارسين (تواصل ثنائي - تواصل متعدد)، عبر الرابط (<https://www.youtube.com/user/eduazhar>)

ويوضح الشكل رقم (٣) قناة اليوتيوب الخاصة بالبحث :

◀ الخطوة الخامسة (التطبيق الميداني للبرنامج): وفي هذه المرحلة تم تقديم البرنامج لعينة من الدارسين (٢٨) دارساً لتعرف الصعوبات الفنية

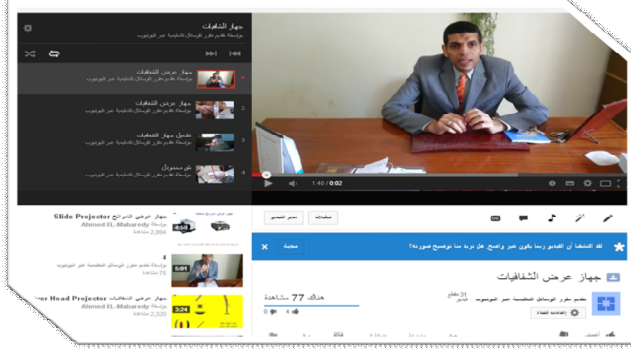
(١) ملحق (٣) المحتوى التعليمي للبرنامج.

(٢) ملحق (٤) السيناريو الخاص بالبرنامج.

(٣) أحمد حامد عبد الوهاب.

(٤) أيهاب نفاذ.

والتدريسية، وتم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات (تواصل ثنائي مع دافعية مرتفعة . تواصل ثنائي مع دافعية منخفضة . تواصل متعدد مع دافعية مرتفعة . تواصل متعدد مع دافعية منخفضة)، وتم تعرف بعض الملاحظات والمعوقات وسبل تداركها بالتطبيق الفعلي.



ويوضح الشكل رقم (٣) قناة اليوتيوب الخاصة بالبحث :

« الخطوة السادسة (تقييم البرنامج): وفي هذه المرحلة تم الحكم على مدى صلاحية البرنامج للتطبيق الفعلي، حيث تم الاستعانة بالخبراء والمتخصصين لتقييم البرنامج من أجل تقييم موضوع عملية التدريس، بعرض ملفات البرنامج على مجموعة من المتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم . المناهج وطرق التدريس)، وقد تم إجراء كافة التعديلات التي أبدأها السادة المحكمون، ليصبح البرنامج صالحاً للتطبيق الفعلي على عينة البحث.

• رابعاً : بناء أدوات القياس الخاصة بالبحث:

تطلب البحث إعداد الأدوات التالية:

- « اختبار تحصيل لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام الوسائل التعليمية.
- « بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات استخدام الوسائل التعليمية.
- « مقياس الاتجاهات نحو التعلم من خلال اليوتيوب.
- « مقياس الدافعية للتعلم (صادر عن جامعة ميتشيغان الأمريكية) ، ترجمة (دانة السالم، ٢٠٠٨).

• اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية:

في ضوء أهداف البرنامج ومحتواه التعليمي تم إعداد وتصميم اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، وقد مرت هذه العملية بالمراحل التالية:

- « تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس مدى تحصيل أفراد العينة للجانب المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية.
- « صياغة مفردات الاختبار في صورته الأولية: تم بناء الاختبار وصياغة مفرداته بحيث تغطي جميع الجوانب المعرفية المرتبطة باستخدام الوسائل التعليمية

(موضع البحث)، وقد بلغ عدد بنود الاختبار في صورته الأولى إلى (٩٠) مفردة؛ منها (٦٠) مفردة من نمط صواب وخطأ، و(٣٠) مفردة من نمط الاختيار من متعدد.

❖ التحقق من صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:
 ✓ التحقق من صدق المحكمين: تم تقدير صدق الاختبار بطريقة صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين، وقد تم عرض الاختبار (في صورته الأولى) على مجموعة من المتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم - المناهج وطرق التدريس)، وتم إجراء كافة التعديلات وفق آراء السادة المحكمين.
 ✓ الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. (فؤاد البهي، ١٩٧٨، ص ٤٠٢)، وتوصل إلى أن معامل الصدق الذاتي للاختبار = ٠.٩٠ وهو معامل صدق مرتفع يدل على الصدق الذاتي للاختبار.

❖ حساب معامل ثبات الاختبار: تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات نصفي الاختبار من خلال تقسيم الاختبار إلى جزأين: (الجزء الأول: المفردات ذات الأرقام الفردية - الجزء الثاني: المفردات ذات الأرقام الزوجية)، وقد استخدم الباحث بمعادلة جتمان Guttman العامة للتجزئة النصفية، وبلغت معامل ثبات نصفي الاختبار (٠.٧٨)، ولمعرفة معامل الثبات الكلي للاختبار تم استخدام معادلة سيبرمان وبراون، حيث أشار (فؤاد البهي، ١٩٧٨، ص ٣٨٢) إلى أنه يمكن التنبؤ بمعامل ثبات الاختبار الكلي إذا علمنا بمعامل ثبات نصفه أو أي جزء منه، وبتطبيق المعادلة السابقة بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠.٨٢)؛ مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.
 ❖ حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار التحصيل المعرفي؛ عن طريق معادلة: (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٦٩)، وقد عدت المفردة التي يزيد معامل سهولتها عن (٠.٨٠)؛ شديدة السهولة، وأن المفردة التي يقل معامل سهولتها عن (٠.٢٠)؛ شديدة الصعوبة، وبحساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار وجد أن معامل السهولة لمفردات الاختبار يتراوح بين (٠.٣٢ - ٠.٧٨)، وهو يعد مؤشراً على مناسبة معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار لمستوى أفراد عينة البحث (٨).

❖ حساب معامل تمييز أسئلة الاختبار: وتم حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار باستخدام معادلة تمييز مفردات اختبارات التحصيل. (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٧١)، وقد عد المفردة التي تحصل على معامل تمييز أقل من (٠.١٦)؛ مفردة ذات قدرة تمييزية ضعيفة، وبعد حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار وجد أنها تتراوح بين (٠.٢٢ - ٠.٨٠)، وهو ما يعد مؤشراً على أن مفردات الاختبار ذات قدرة تمييزية مناسبة (٩).

(١) ملحق (٥) معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.

(٢) ملحق (٦) معامل تمييز أسئلة الاختبار.

« حساب زمن الإجابة على الاختبار: وتم تقدير الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه جميع أفراد العينة الاستطلاعية (٣٠) متدرجاً ، وتم التوصل إلى أن الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار (٣٥) دقيقة.

« الصورة النهائية للاختبار: فبعد الانتهاء من التحقق من صدق وثبات الاختبار، أصبحت الصورة النهائية للاختبار مكونة من (٨٠) مفردة منها (٥٠) مفردة من نمط الصواب والخطأ، و(٣٠) مفردة من نمط الاختيار من متعدد، وأصبحت الدرجة العظمى للاختبار (٨٠) درجة (١٠)

• بطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية:

وقد مرت عملية إعداد بطاقة ملاحظة المهارات بالخطوات التالية:

« تحديد الهدف من البطاقة: استهدفت البطاقة قياس الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، قبل التعرض للبرنامج وبعده.

« تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة: وتم تحديد المحاور الرئيسية التي يمكن أن تظهر بها المهارات المطلوبة والمرتبطة بالبرنامج؛ وفق توزيع محاور قائمة مهارات البرنامج، وقد تم توزيع المهارات (الرئيسية / الفرعية) داخل البطاقة.

« الصورة الأولية للبطاقة: بعد الانتهاء من تحديد الهدف من البطاقة وتحليل محاورها الرئيسية تمت صياغة البطاقة في صورتها الأولية التي تكونت من (١٢٠) مهارة فرعية.

« تقدير صدق البطاقة: تم حساب الصدق الظاهري للبطاقة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال: (تكنولوجيا التعليم . والمناهج وطرق التدريس)، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات القائمة ووضوحها، وصلاحياتها للتطبيق.

« حساب ثبات البطاقة: وتم حساب معامل ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتعلم الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة (Cooper, 1974, p.175)، فقد تم ملاحظة أداء ثلاثة دارسين من أفراد العينة الاستطلاعية أثناء أدائهم العملي؛ بواسطة الباحث واثنين من الزملاء، وقد تم التوصل لمتوسط معامل اتفاق يساوي (٨٨٪)، وهو معامل ثبات مرتفع، وبذلك تكون البطاقة صالحة للتطبيق على عينة البحث.

« التقدير الكمي للبطاقة: تم استخدام أسلوب التقدير الكمي للبطاقة بوضع ثلاثة مستويات للأداء (جيد . متوسط . ضعيف) الدرجات المقابلة لها [٣، ٢، ١]، و(صفر) حال عدم القدرة على الأداء.

« الصورة النهائية للبطاقة: بعد الانتهاء من تقدير صدق وحساب ثبات البطاقة، أصبحت بذلك في صورتها النهائية مكونة من (١٢٠) مهارة فرعية (١١).

(٣) ملحق (٧) اختبار التحصيل المعري.

(١) ملحق (٨) بطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية.

• **مقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب:**

تم إعداد مقياس اتجاهات الدارسين بالتأهيل التربوي نحو تلقي التدريس باليوتيوب في البحث وفق الخطوات التالية:

« تحديد الهدف من المقياس: استهدف مقياس الاتجاهات في هذا البحث قياس اتجاهات الدارسين بالتأهيل التربوي نحو تلقي التدريس باليوتيوب، وذلك قبل التعرض للبرنامج وبعد التعرض للبرنامج عبر اليوتيوب، وقد تم تحديد أهداف المقياس بقائمة أهداف البرنامج: التي سبق تحديدها، وقد اشتملت على الأهداف العامة للمقياس، وأهداف المقياس الإجرائية.

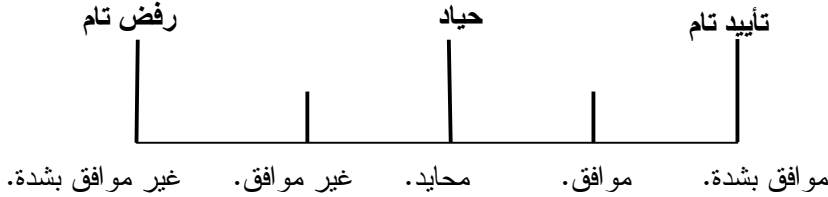
« تحديد محاور مقياس الاتجاهات: تم تحديد المحاور الرئيسة لمقياس الاتجاهات في ضوء ما تناولته الدراسات والبحوث السابقة، مثل: (أمل عمر، ٢٠١٣؛ Hocutt & Owston, 2013) وفي ضوء ما تناولته الأدبيات المعنية بإعداد هذه النوعية من المقاييس مثل: (كمال زيتون، ٢٠٠٣)، وقد تم تحديد المحاور الرئيسة للمقياس وفق ما يلي (فوائد ومميزات تلقي التدريس باليوتيوب . تحقق الحرية والذاتية أثناء التدريس باليوتيوب . التعاون والتفاعل أثناء التدريس باليوتيوب . المشاركة في برامج التدريس باليوتيوب . تفضيل التعليم اليوتيوب).

« تحديد بنود مقياس الاتجاهات: تم تحديد بنود مقياس الاتجاهات التي تحقق أهدافه المحددة من خلال (إجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع بعض الدارسين بالتأهيل التربوي (٨٤) دارساً لتعرف الخلفية المعرفية لدى أفراد العينة بطبيعة هذه النوعية من المقاييس، ومستوى أفراد العينة الثقافي لانتقاء العبارات التي تستطيع أن تلاقي القبول لديهم- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت إعداد مقياس اتجاهات نحو التعليم باليوتيوب، مثل دراسة: (يحيى أبو جحجوح، ٢٠١١؛ جواهر العنزي، ٢٠١٣)- الرجوع إلى المراجع والأدبيات التي اهتمت بإعداد مقاييس الاتجاهات مثل: (رمزية الغريب، ١٩٨١؛ كمال زيتون، ٢٠٠٣).

وقد تم تحديد عبارات المقياس من خلال الإجراءات السابقة، مع تحديد العبارات الموجبة والسالبة التي تحقق كل هدف، على أن تعبر العبارة عن مواقف قد يتعرض لها الدارس بالفعل أثناء تلقي التدريس باليوتيوب، لتصف العبارات وصفاً دقيقاً الحالة الحقيقية أو الافتراضية التي قد يكون عليها الفرد في موقف ما، وتم صياغة عبارات المقياس في (٥٠) عبارة.

« تحديد طريقة قياس الاتجاهات: تم استخدام طريقة (ليكرت) التي تقوم على تقديم العبارات للفرد وأمام كل عبارة عدة بدائل؛ تبدأ بتأييد تام وتنتهي بمعارضة شديدة، ويوضح الشكل رقم (٤) توزيع الاستجابات وفق طريقة ليكرت. (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٧٧):

وتم تقدير توزيع الدرجات على استجابات المتدربين ليتم التصحيح في ضوءها وفق ما هو موضح بجدول رقم (٢)



الشكل رقم (٤) توزيع الاستجابات وفق طريقة ليكرت

جدول رقم (٢) : توزيع الدرجات على استجابات أفراد العينة بمقياس الاتجاهات:

العبارة الموجبة	موافق بشدة ٥ =	موافق ٤ =	غير متأكد ٣ =	غير موافق ٢ =	غير موافق بشدة ١ =
العبارة السالبة	موافق بشدة ١ =	موافق ٢ =	غير متأكد ٣ =	غير موافق ٤ =	غير موافق بشدة ٥ =

◀ توزيع العبارات السالبة والموجبة داخل المقياس: تم توزيع العبارات داخل المقياس، المكون من (٥٠) عبارة، بواقع (٢٥) عبارة موجبة، و(٢٥) عبارة سالبة مقابلة لها، ثم تم توزيع العبارات الموجبة والسالبة بأسلوب يتفق مع معايير التوزيع العلمية والتربوية

◀ ضبط مقياس الاتجاهات: تطلبت عملية ضبط مقياس الاتجاهات اتباع الإجراءات التالية:

✓ تحديد صدق محتوى المقياس: لتحديد الصدق الظاهري لمحتوى مقياس الاتجاهات تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجال (المناهج وطرق التدريس - تكنولوجيا التعليم).

✓ تحديد ثبات المقياس: تم استخدام (معادلة كرونباخ)، وتسمى بمعادلة معامل ألفا Coefficient Alpha، ويجب ألا يقل معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة عن (٠.٨) كشرط لثبات المقياس. (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٨٧)، قد تم استخدام هذه الطريقة لحساب معامل ثبات المقياس، بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٨) دارساً أظهرت النتائج أن معامل الثبات الخاص بالمقياس يساوي (٠.٩)؛ وهو معامل على درجة عالية من الثبات.

✓ تحديد معاملات صدق عبارات المقياس: تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل ارتباط التوافق، وتعتبر العبارة صادقة إذا كان معامل ارتباط التوافق المصحح مساوياً، أو أكبر من (٠.٣)، وتم حساب معامل ارتباط التوافق من المعادلة. (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٨٤)، وأظهرت النتائج أن معاملات ارتباط التوافق لجميع عبارات المقياس أكبر من (٠.٣)، مما يدل على أن عبارات المقياس على درجة عالية من الاتساق.

✓ حساب زمن الإجابة على مقياس الاتجاهات: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (٢٨) دارساً، وحساب الزمن الذي استغرقه كل دارس في الإجابة على المقياس، ثم استخراج المتوسط الحسابي للزمن بقسمة مجموعة الأزمنة على عدد أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط زمن الإجابة على المقياس بلغ (٢٥) دقيقة.

◀ الصورة النهائية لمقياس الاتجاهات: في ضوء اقتراحات السادة المحكمين؛ وبعد إجراء التعديلات، والتحقق من صدق وثبات المقياس، وصلاحيته للتطبيق،

أصبح المقياس بذلك في صورته النهائية (١٢) مكوناً من (٥٠) عبارة، وصالحاً للتطبيق على عينة البحث.

• مقياس الدافعية للتعلم:

تم الاستعانة بمقياس دافعية التعلم والصادر من جامعة ميتشيجان الأمريكية ترجمة (دانة السالم، ٢٠٠٨)، وتم تعديل المقياس بما يتوافق مع طبيعة العينة والبيئة التدريسية موضع البحث، وقد مرت تلك الخطوة بالإجراءات التالية:

« صدق المحكمين: تم التأكد من صدق المقياس بعد تعديل عباراته عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال (علم النفس التربوي- تكنولوجيا التعليم- المناهج وطرق التدريس) وقد أوضحت نتائج هذه الخطوة عن اتفاق المحكمين على ملائمة العبارات وتصنيفها تحت الأبعاد التي تنتمي إليها، مع تغيير بعض العبارات لتناسب وطبيعة العينة.

« صدق البناء الداخلي للمقياس: تم التأكد من صدق البناء الداخلي للأبعاد الفرعية المكونة للمقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للتطبيق البعدي من جهة والمجموع الكلي للأبعاد من جهة أخرى، وقد استخدم الباحث معادلة (بيرسون) لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن مقياس الدافعية للتعلم يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً مع الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس.

« تحديد ثبات المقياس: تم استخدام (Alpha Coefficient)، لتحديد ثبات مقياس الدافعية للتعلم، ويجب ألا يقل معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة عن (٠.٨) كشرط لثبات المقياس. (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٨٧)، قد تم استخدام هذه الطريقة لحساب معامل ثبات المقياس، بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٨) دارساً بالتأهيل التربوي، وقد أظهرت النتائج أن معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس الستة أعلى من (٠.٨).

« زمن الإجابة على المقياس: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على مقياس الدافعية للتعلم بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (٢٨) دارساً، وحساب الزمن الذي استغرقه كل دارس في الإجابة على المقياس، ثم استخراج المتوسط الحسابي للزمن بقسمة مجموعة الأزمنة على عدد أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط زمن الإجابة على المقياس بلغ (٣٠) دقيقة.

« الصورة النهائية للمقياس: بعد إجراء التعديلات وتحديد صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس بذلك في صورته النهائية (١٣) مكوناً من ستة أبعاد (الدافعية الداخلية- الدافعية الخارجية- أهمية المقرر- التحكم في عملية التعلم- الكفاءة والثقة بالأداء- قلق الاختبار)، ويحتوي على (٣١) عبارة، وصالحاً للتطبيق على عينة البحث.

(١) ملحق (٩) مقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب.

(١) ملحق (١٠) مقياس الدافعية للتعلم.

• خامساً : التصميم التجريبي للبحث:

وفقاً لطبيعة البحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم: التصميم العاملي 2×2 الذي يشمل أربع مجموعات تجريبية: (تواصل ثنائي باليوتيوب مع دافعية مرتفعة - تواصل ثنائي باليوتيوب مع دافعية منخفضة - تواصل متعدد باليوتيوب مع دافعية مرتفعة، تواصل متعدد باليوتيوب مع دافعية منخفضة)، وتعرض جميعها للقياس القبلي والقياس البعدي.

• سادساً : إجراء التجربة الميدانية للبحث:

مرت عملية تطبيق التجربة الميدانية بعدة مراحل:

« اختيار عينة البحث وتصنيف أفرادها: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية على مراحل؛ حيث تم تسلم قائمة أسماء الدارسين بالتأهيل التربوي بتربية الأزهر (مركز التأهيل الفرعي بطنطا)، وكان عدد المقيد (٣٤٠٠) دارساً، وتم حصر عدد المنتظمين بالمركز الذي وصل تعدادهم إلى (٦٠٠) دارساً، ثم تم تحديد اللذين يمتلكون أجهزة كمبيوتر متصلة بالإنترنت وصل عددهم إلى (٥٨٠) دارساً، تم تطبيق مقياس الدافعية عليهم جميعاً لتصنيفهم إلى مرتفعي الدافعية ومنخفضي الدافعية؛ وتم اختيار عينة البحث (٤٨) دارساً منهم (٢٤) دارساً مرتفعي الدافعية و(٢٤) دارساً منخفضي الدافعية، وتم تقسيم مرتفعي الدافعية إلى مجموعتين: (تواصل ثنائي ١٢ دارساً - تواصل متعدد ١٢ دارساً)، وتم تقسيم منخفضي الدافعية إلى مجموعتين: (تواصل ثنائي ١٢ دارساً - تواصل متعدد ١٢ دارساً).

« الإعداد للدراسة الميدانية: تطلب الإعداد للدراسة الميدانية عدة إجراءات:

✓ اختيار وتدريب الملاحظين: تم اختيار ثلاثة من الهيئة المعاونة بكلية التربية بتفهمنا الإشراف تخصص تكنولوجيا التعليم للمساعدة في تطبيق التجربة، والمعاونة في تطبيق أدوات البحث وملاحظة أداء الدارسين، وقد تم عقد جلسة وذلك لتوضيح: (الهدف من البرنامج - تطبيق أدوات البحث - كيفية تقديم المهارات - أساليب الرجوع المناسبة).

✓ عقد الجلسة التنظيمية: تم عقد جلسة تنظيمية مع عينة البحث وذلك لتعريفهم بماهية البرنامج وأهدافه وطبيعة المعارف والمهارات التي تقدم من خلاله، وقد تم خلال الجلسة إمداد أفراد كل مجموعة بدليل استخدامهم للبرنامج (١٤).

« تطبيق أدوات البحث قبلياً : وقد مرت هذه العملية بمراحل هي:

✓ تطبيق اختبار التحصيل المعرفي: تم التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي بمركز التأهيل التربوي التابع لجامعة الأزهر بطنطا، وكان ذلك تحت إشراف الباحث وثلاثة من الهيئة المعاونة، وكان ذلك يوم الجمعة الموافق ١١ / ٤ / ٢٠١٤.

✓ تطبيق بطاقة ملاحظة أداء الجانب العملي: وتم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على عينة البحث داخل مركز التأهيل التربوي بطنطا، وذلك يوم السبت الموافق ١٢ / ٤ / ٢٠١٤.

✓ تطبيق مقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب: وتم التطبيق القبلي للمقياس على عينة البحث بمركز التأهيل التربوي بطنطا، وذلك يوم الجمعة الموافق ١١ / ٤ / ٢٠١٤.

◀ التأكيد من تجانس المجموعات: للتأكد من تجانس مجموعات البحث: تم تحليل نتائج التطبيق القبلي للأدوات: (اختبار التحصيل المعرفي، بطاقة ملاحظة الأداء، مقياس الاتجاهات)، وذلك لتعرف الفروق بين المجموعات، ومدى دلالة هذه الفروق، والتحقق من مدى تجانس المجموعات، وقد تم التأكيد من تجانس المجموعات وفق الخطوات التالية:

✓ التحقق من مدى تجانس مجموعات البحث في التحصيل المعرفي: تم التحقق من مدى تجانس المجموعات في التحصيل المعرفي للوقوف على مستوى مجموعات البحث والتجانس بينهم قبل تطبيق البرنامج؛ باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح جدول رقم (٣): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي:

جدول رقم (٣): تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١.٥٦	٣	٠.٥٢١	.١١١	غير دالة
داخل المجموعات	٢٠٧.٢٥	٤٤	٤.٧١		
المجموع	٢٠٨.٨٢	٤٧			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة وهي (٠.١١١) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٤.٢٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتساوي (٣.٨٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند درجات حرية (٣ - ٤٤)، وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية فإن هذا يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع في المقياس القبلي لاختبار التحصيل المعرفي، وأن هناك تجانساً بين مجموعات البحث في التحصيل.

✓ التحقق من مدى تجانس مجموعات البحث في الأداء العملي: تم التحقق من مدى تجانس المجموعات في الأداء العملي المرتبط بالوسائل التعليمية، للوقوف على مستوى مجموعات البحث والتجانس بينها قبل تطبيق البرنامج؛ باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح جدول رقم (٤): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء:

جدول رقم (٤): تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢.٩٢	٣	٠.٩٧٢	.٠٠٤	غير دالة
داخل المجموعات	١٠٨٦٧.٠	٤٤	٢٤٦.٩٧		
المجموع	١٠٨٦٩.٩٢	٤٧			

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ف) المحسوبة وهي (٠.٠٤) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٤.٢٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتساوي (٣.٨٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند درجات حرية (٣ - ٤٤)، وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية فإن هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وأن هناك تجانساً بين مجموعات البحث في الأداء.

✓ التحقق من مدى تجانس مجموعات البحث في الاتجاهات: تم التحقق من مدى تجانس المجموعات في الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب والوقوف على مستوى مجموعات البحث والتجانس بينها قبل تطبيق البرنامج؛ باستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح جدول رقم (٥): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب:

جدول رقم (٥): تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن تكافؤ وتجانس مجموعات البحث في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦.٧٣	٣	٢.٢٤	٠.٠٧	غير دالة
داخل المجموعات	١٤٥٤٨.٢٥	٤٤	٣٣٠.٦٤		
المجموع	١٤٥٥٤.٩٨	٤٧			

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة وهي (٠.٠٧) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٤.٢٩) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتساوي (٣.٨٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) عند درجات حرية (٣ - ٤٤)، وبما أن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية فإن هذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع في القياس القبلي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، وأن هناك تجانساً بين مجموعات البحث في اتجاهات الدارسين.

✎ تنفيذ التجربة الأساسية: تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث خلال الفترة من ١٣ أبريل ٢٠١٤ وحتى ٣٠ أبريل ٢٠١٤، وقد تم تقديم البرنامج لمجموعات البحث عبر اليوتيوب في جميع الأيام ومستمرًا من مكان تواجد الدارس، وقد تم تنفيذ التجربة وفق الإجراءات التالية:

✓ الإعلام بموعد بداية التجربة: وتطلب ذلك إعلام أفراد المجموعات والمتابعين بموعد انطلاق التجربة الأساسية، ومواعيد الدروس عبر اليوتيوب.

✓ متابعة مجموعات التجربة: تم تقديم البرنامج من خلال ملفات فيديو تصف الجانب النظري وتقديم شرح مفصل للجانب العملي وفق الوحدات التعليمية الخاصة بالبرنامج موضع البحث، وتم إنشاء قناة اليوتيوب وتوصيل الملفات واستقبال الملفات وفق طبيعة كل مجموعة فمجموعة التواصل الثنائي يسمح للدارس بمراسلة المدرس؛ عبر استقبال الملفات وإرسال ملفات من وإلى القناة، ومجموعة التواصل المتعدد يسمح بتبادل

- الرسائل بين جميع الدارسين والمدرس عبر القناة الخاصة بكل مشترك، وقد تمت هذه العملية وفق الوصف التالي:
- دخول أفراد كل مجموعة لدروس البرنامج عبر اليوتيوب من خلال الصفحة الرسمية للقناة الخاصة بالباحث.
 - عقد الجلسات التدريسية لأفراد كل مجموعة وفق السيناريو المحدد، وما يشمل من مثيرات وحوارات وتغذية راجعة.
 - إجراء مناقشات للتفاعل داخل كل مجموعة حول الموضوعات موضع التدريس.
 - توزيع المشروعات بالتساوي على أعضاء المجموعة، مع التوضيح لكل دارس الدور الذي يجب أن يؤديه لتتم المشاركة في بناء وإنتاج المعرفة.
 - تم تقديم الشرح النظري والتدريب العملي لأفراد كل مجموعة من خلال اليوتيوب من خلال ملفات فيلميه لشرح أداء المهارات.
- « تطبيق أدوات البحث بعدياً : بعد الانتهاء من تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث (اختبار التحصيل المعرفي . وبطاقة ملاحظة الجانب العملي . ومقياس الاتجاهات) تطبيقاً بعدياً على عينة البحث؛ وذلك لتعرف الفرق بين تحصيل الدارسين وأدائهم العملي واتجاهاتهم قبل التعرض للبرنامج وبعده؛ لتحديد فاعلية البرنامج التدريسي باليوتيوب بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) على التحصيل والأداء والاتجاهات، وتعرف فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب واختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) على التحصيل والأداء والاتجاهات، وقد تم التطبيق البعدي لأدوات البحث بالطريقة نفسها التي تم تطبيقها قبلها، وبحضور جميع المشاركين في التطبيق القبلي من الملاحظين، وبالأماكن نفسها، وقد تم تسجيل النتائج تمهيداً لمعالجة النتائج إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

• الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تم استخدام معادلة اختبار "ت" (T-Test) للمقارنات المرتبطة، ومعادلة الكسب المعدل عند (Blake) لحساب فاعلية البرنامج في التحصيل والأداء، واستخدام اختبار ماكينمار Macnemar Test لقياس دلالة التغير في الاتجاهات، وتم استخدام تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتعرف فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) بغض النظر عن الدافعية للتعلم، ولتتعرف أيضاً على فاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل، وكذلك لتحديد التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) على التحصيل والأداء والاتجاهات من خلال برنامج SPSS.

• نتائج البحث:

بعد تطبيق التجربة ورصد الدرجات ومعالجتها تم التوصل إلى النتائج التالية:

« أولاً: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد) والدافعية للتعلم (مرتفعة -

منخفضة)، على تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة)، على تحصيل الجانب المعرفي لدى أفراد العينة من خلال التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث؛ الذي نص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة (مجموعات البحث مجتمعة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام اختبار "ت" T-test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦): اختبار "ت" T-Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

البيان	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٤٨	٨٠	١٨.٩٤	٢.١١	٤٧	٤٨.٢٥	دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٤٨		٦٧.٥٦	٦.٦٢			

وباستقراء النتائج الموضحة بجدول (٦) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة التي تساوي (٤٨.٢٥)؛ أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٠)؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبدرجات حرية (٤٧)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي؛ الذي بلغ (١٨.٩٤)، وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ الذي بلغ (٦٧.٥٦)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيساً على ما تقدم فإنه تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل المعرفي لدى عينة البحث، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك، لمتوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وذلك باستخدام متوسطي الدرجات القبلية والبعدية لأفراد العينة على اختبار التحصيل المعرفي، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧): نسبة الكسب المعدل لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المعرفي

البيان	الدرجة العظمى	المتوسط	نسبة الكسب المعدل
القبلي	٨٠	١٨.٩٤	١.٩٩
البعدي		٦٧.٥٦	

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٧) يتضح أن قيمة الكسب المعدل لدرجات أفراد عينة البحث على اختبار التحصيل المعرفي أكبر من (١.٢)، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح للتدريس عبر اليوتيوب في التحصيل المعرفي.

« ثانياً: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد) والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة)، على أداء الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة)، على أداء الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة من خلال التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث؛ الذي نص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة (مجموعات البحث مجتمعة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨): اختبار "ت" T-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي:

البيان	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٤٨	٣٦٠	٥٦.٢٩	١٥.٢١	٤٧	٧٤.٣٨	دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٤٨		٣٢٦.٠٨	١٩.٩٩			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول السابق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة التي تساوي (٧٤.٣٨): أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢٠.٧٠) عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبدرجات حرية (٤٧)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي؛ الذي بلغ (٥٦.٢٩)، وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ الذي بلغ (٣٢٦.٠٨)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية التحصيل المعرفي لدى عينة البحث، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك، لمتوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وذلك باستخدام متوسطي الدرجات القبلي والبعدي لأفراد العينة على بطاقة الملاحظة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩): نسبة الكسب المعدل لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المعرفي:

البيان	الدرجة العظمى	المتوسط	نسبة الكسب المعدل
التطبيق	٣٦٠	٥٦.٢٩	١.٦٣
القبلي			
البعدي			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٩) يتضح أن قيمة الكسب المعدل لدرجات أفراد عينة البحث على بطاقة ملاحظة الأداء العملي أكبر من (١.٢)، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح للتدريس عبر اليوتيوب في أداء الجانب العملي.

« ثالثاً: النتائج الخاصة بتحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة)، على الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية البرنامج بغض النظر عن اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة)، على اتجاهات أفراد العينة نحو تلقي التدريس باليوتيوب من خلال التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث؛ الذي نص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد العينة (مجموعات البحث مجتمعة) في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد ذلك تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، وذلك باستخدام اختبار "ت" T-test للعينات المرتبطة، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠): اختبار "ت" T-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات:

البيان	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٤٨	٢٥٠	١٢٠.٩١	١٧.٥٩	٤٧	٢٥.٣	دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)
البعدي	٤٨		٢٢٠.٢٩	٢٠.٢٤			

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (١٠) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة التي تساوي (٢٥.٣)؛ أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٢.٧٠)؛ عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبدرجات حرية (٤٧)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات؛ الذي بلغ (١٢٠.٩١)، وبين متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي؛ الذي بلغ (٢٢٠.٢٩)، لصالح المتوسط الأعلى؛ وهو متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية البرنامج المقترح في تغيير الاتجاهات؛ تم استخدام اختبار ماكينمار Macnemar Test، لمقياس دلالة التغير في المواقف والاتجاهات،

بتوظيف تصحيح (ييتس- Yates) لهذه المعادلة، ويستخدم هذا الاختبار لقياس دلالة التغير في التجارب التي يعمل فيها الباحث على قياس مدى تغير الفرد في موقفين، بمقارنة اتجاهات عينة البحث قبل التجربة وبعدها. (رمزية الغريب، ١٩٨١، ص ٧١٦)، وتوضح النتائج الموضحة بالجدول رقم (١١) دلالة التغير في اتجاهات أفراد العينة:

جدول رقم (١١): دلالة التغير في اتجاهات أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات:

التطبيق القبلي	التطبيق البعدي		المحسوبة (كا)	الجدولية (كب)	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
	(أ) صفر	(ب) ١٥			
	(ج) صفر	(د) ٣٣	٣١.٠٣	٦.٦٣	دالة إحصائية

وباستقراء النتائج في جدول رقم (١١) يتضح أن عدد الدارسين الذين تحولت اتجاهاتهم من الموجب إلى السالب يساوي (صفرًا) كما هو موضح بالمرجع (أ)، وعدد الدارسين الذين كانت اتجاهاتهم موجبة وظلت موجبة (١٥) دارسًا، كما هو موضح بالمرجع (ب)، وعدد الدارسين الذين كانت اتجاهاتهم سالبة في التطبيق القبلي وظلت سالبة في التطبيق البعدي يساوي (صفرًا)، كما هو موضح بالمرجع (ج)، وعدد الدارسين الذين تحولت اتجاهاتهم من السالب في التطبيق القبلي إلى الموجب في التطبيق البعدي (٣٣) فردًا، كما هو موضح بالمرجع (د)، وبتطبيق المعادلة اتضح أن قيمة (كا) المحسوبة التي تساوي (٣١.٠٣) أكبر من قيمة (كب) الجدولية التي تساوي (٦.٦٣)؛ عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبدرجة حرية (١)، وهذا يدل على أن هناك دلالة للفرق بين الذين أبدوا تغييرًا في اتجاهاتهم من أفراد العينة، نحو تلقي التدريس باليوتيوب، ويؤكد على فاعلية البرنامج في تغيير اتجاهات الدارسين إيجابيًا نحو تلقي التدريس من خلال اليوتيوب.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثالث من السؤال الأول من أسئلة البحث؛ وإثبات فاعلية البرنامج في تغيير اتجاهات الدارسين نحو تلقي التدريس باليوتيوب.

رابعًا : النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة)؛ في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي من خلال التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (ثنائي الاتجاه) وبين متوسط درجات

أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة).

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول رقم (١٢): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية:

جدول رقم (١٢): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

نمط التواصل	العدد	المتوسط الطرفي	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدالة عند مستوى (٠.٠١)
ثنائي	٢٤	٦٤.١٧	٥٥٣.٥٢	١	٥٥٣.٥٢	٥٠.٤٥	دالة
متعدد	٢٤	٧٠.٩٦					

باستقراء النتائج في الجدول (١٢) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (٥٠.٤٥) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوي دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (٤٤-١) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أن اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) كمتغير يؤثر في تحصيل الدارسين في مقرر الوسائل التعليمية، كما يلاحظ أن المتوسط الطرفي للتواصل (المتعدد) الذي يساوي (٧٠.٩٦) أكبر من المتوسط الطرفي (الثنائي) الذي يساوي (٦٤.١٧)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المتوسط الطرفي الأعلى، وهم الدارسون بنمط التواصل (المتعدد)، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن نمط التواصل المتعدد عبر اليوتيوب أكثر تأثيراً على تحصيل الدارسين باليوتيوب من التواصل (الثنائي).

٤٤ خامساً: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة)؛ في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي من خلال التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (ثنائي الاتجاه) وبين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة).

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول رقم (١٣): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في

التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية:

جدول رقم (١٣): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء:

نمط التواصل	العدد	المتوسط	مجموع	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	المحسوبة (ف)	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
ثنائي	٢٤	٣١٨.٢٩	٢٩١٤.٠٨	١	٢٩١٤.٠٨	١٨.٨٢	دالة
متعدد	٢٤	٣٣٣.٨٧					

وباستقراء النتائج في الجدول (١٣) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (١٨.٨٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ - ٤٤) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أن اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) كمتغير يؤثر في أداء الدارسين للجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، كما يلاحظ أن المتوسط الطرفي للتواصل (المتعدد) الذي يساوي (٣٣٣.٨٧) أكبر من المتوسط الطرفي (الثنائي) الذي يساوي (٣١٨.٢٩)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لصالح المتوسط الطرفي الأعلى، وهم الدارسون بنمط التواصل (المتعدد)، وهذه النتيجة تشير إلى أن نمط التواصل المتعدد باليوتيوب أكثر تأثيراً على أداء الدارسين باليوتيوب من التواصل (الثنائي).

◀ سادساً: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة)؛ في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب من خلال التحقق من صحة الفرض السادس من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (ثنائي الاتجاه) وبين متوسط درجات أفراد العينة الذين درسوا بنمط التواصل (متعدد الاتجاهات) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، بغض النظر عن مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة).

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول رقم (١٤): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب:

وباستقراء النتائج في الجدول (١٤) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (١٦.٣٢) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ - ٤٤) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أن

اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) كمتغير يؤثر في اتجاهات الدارسين نحو تلقي التدريس باليوتيوب، كما يلاحظ أن المتوسط الطرقي للتواصل (المتعدد) الذي يساوي (٢٢٥.٥٨) أكبر من المتوسط الطرقي للتواصل (الثنائي) الذي يساوي (٢١٥.٠٠)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المتوسط الأعلى، وهم الدارسون بنمط التواصل (المتعدد)، وهذه النتيجة تشير إلى أن نمط التواصل المتعدد عبر اليوتيوب أكثر تأثيراً على اتجاهات الدارسين نحو تلقي التدريس باليوتيوب من التواصل (الثنائي).

جدول رقم (١٤): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي. متعدد) بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات:

نمط التواصل	العدد	المتوسط الطرقي	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
ثنائي	٢٤	٢١٥.٠٠	١٣٤٤.٠٨	١	١٣٤٤.٠٨	١٦.٣٢	دالة
متعدد	٢٤	٢٢٥.٥٨					

« سابعاً : النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد)؛ في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي من خلال التحقق من صحة الفرض السابع من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى المرتفع للدافعية وبين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى المنخفض للدافعية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب).

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٥): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

جدول (١٥): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي. متعدد) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

مستوي الدافعية	العدد	المتوسط الطرقي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
مرتفعة	٢٤	٧٢.١٧	١٠١٧.٥٢	١	١٠١٧.٥٢	٩٢.٧٤	دالة
منخفضة	٢٤	٦٢.٩٦					

باستقراء النتائج في الجدول (١٥) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (٩٢.٧٤) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى

دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ - ٤٤) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أن اختلاف الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) كمتغير يؤثر في تحصيل الدارسين باليوتيوب، كما يلاحظ أن المتوسط الطريفي للدافعية (المرتفعة) الذي يساوي (٧٢.١٧) أكبر من متوسط الدافعية (المنخفضة) الذي يساوي (٦٢.٩٦)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المتوسط الطريفي الأعلى، وهم الدارسون ذوو الدافعية المرتفعة، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الدافعية المرتفعة نحو التعلم أكثر تأثيراً على تحصيل الدارسين باليوتيوب من الدافعية المنخفضة. «
ثامناً : النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية اختلاف الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي من خلال التحقق من صحة الفرض الثامن من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى المرتفع للدافعية وبين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى المنخفض للدافعية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب.

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٦): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء:

جدول (١٦): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء:

مستوى الدافعية	العدد	المتوسط الطريفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
مرتفعة	٢٤	٣٣٩.٧٩	٩٠٢٠.٠٨	١	٩٠٢٠.٠٨	٥٨.٢٤	دالة
منخفضة	٢٤	٣١٢.٣٧					

وباستقراء النتائج في الجدول (١٦) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (٥٨.٢٤) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (١ - ٤٤) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أن اختلاف الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) كمتغير يؤثر في أداء الدارسين باليوتيوب، كما يلاحظ أن المتوسط الطريفي للدافعية (المرتفعة) الذي يساوي (٣٣٩.٧٩) أكبر من المتوسط للدافعية (المنخفضة) الذي يساوي (٣١٢.٣٧)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لبطاقة

ملاحظة الاداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لصالح المتوسط الطريفي الأعلى وهم الدارسون ذوو الدافعية المرتفعة، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الدافعية المرتفعة نحو التعلم أكثر تأثيراً على أداء الدارسين باليوتيوب من الدافعية المنخفضة.

«تاسعاً: النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:

تم تحديد فاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات من خلال التحقق من صحة الفرض التاسع من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى المرتفع للدافعية وبين متوسط درجات أفراد العينة ذوي المستوى المنخفض للدافعية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب، بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد).

ولتحديد ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (١٧): نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه والمتوسطات الطرفية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات:

جدول (١٧): تحليل التباين ثنائي الاتجاه لتحديد فاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي . متعدد) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات:

مستوى الدافعية	العدد	المتوسط الطريفي	مجموع المربعات الحرة	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
مرتفعة	٢٤	٢٣٧.٤٦	١٤١٤٥.٣٣	١	١٤١٤٥.٣٣	١٧١.٦٧	دالة
منخفضة	٢٤	٢٠٣.١٢					

وباستقراء النتائج في الجدول (١٧) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة التي تساوي (١٧١.٦٧) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية (٤٤-١) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يشير إلى أن اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) كمتغير يؤثر في اتجاهات الدارسين من خلال اليوتيوب، كما يلاحظ أن المتوسط الطريفي للدافعية (المرتفعة) الذي يساوي (٢٣٧.٤٦) أكبر من المتوسط للدافعية (المنخفضة) الذي يساوي (٢٠٣.١٢)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لصالح المتوسط الطريفي الأعلى، وهم الدارسون ذوو الدافعية المرتفعة، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى أن الدافعية المرتفعة نحو التعلم أكثر تأثيراً على اتجاهات الدارسين باليوتيوب من الدافعية المنخفضة.

«عاشراً: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعليم (مرتفعة . منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي من خلال التحقق من صحة الفرض العاشر من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية (مرتفع . منخفض).

وتم ذلك عن طريق تحديد المتوسطات الداخلية لكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من نمطي التواصل (ثنائي . متعدد) والدافعية للتعليم (مرتفعة . منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي كما يوضحها الجدول (١٨) .

جدول (١٨) : المتوسطات الداخلية و الطرفية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي:

مستوى الدافعية	نمط التواصل		المتوسط الطرفي
	ثنائي	متعدد	
مرتفعة	٦٨.٤٢	٧٥.٩٢	٧٢.١٧
منخفضة	٥٩.٩٢	٦٦.٠٠	٦٢.٩٦
المتوسط الطرفي	٦٤.١٧	٧٠.٩٦	

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول (١٨) يتضح أن هناك تبايناً في قيم المتوسطات الداخلية الخاصة بكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من نمط التواصل ومستوى الدافعية، ولتعرف مدى دلالة تلك الفروق بوجود أثر للتفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية من عدمه يتطلب حساب قيمة (ف) من خلال أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح الجدول (١٩) نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

جدول (١٩) : تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
نمط التواصل	٥٥٣.٥٢	١	٥٥٣.٥٢	٥٠.٤٥	دالة
مستوى الدافعية	١٠١٧.٥٢	١	١٠١٧.٥٢	٩٢.٧٤	دالة
التفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية	٦.٠٢	١	٦.٠٢	٥٤٩	غير دالة
التباين داخل المجموعات (الخطأ)	٤٨٢.٧٥	٤٤	١٠.٩٧		

باستقراء النتائج الموضحة بالجدول (١٩) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية التي تساوي (٠.٥٤٩) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعند درجات حرية (٤٤.١) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض) على تحصيل الدارسين باليوتيوب.

« حادي عشر: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تم تحديد أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي من خلال التحقق من صحة الفرض الحادي عشر من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض).

وتم ذلك عن طريق تحديد المتوسطات الداخلية لكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من نمطي التواصل (ثنائي - متعدد) والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء كما يوضحها جدول (٢٠)

جدول (٢٠): المتوسطات الداخلية والطرفية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي

المتوسط الطرفية	نمط التواصل		مستوى الدافعية
	متعدد	ثنائي	
٣٣٩.٧٩	٣٤٨.٤٢	٣٣١.١٦	مرتفعة
٣١٢.٣٧	٣١٩.٣٣	٣٠٥.٤٢	منخفضة
	٣٣٣.٨٧	٣١٨.٢٩	المتوسط الطرفية

باستقراء النتائج في الجدول (٢٠) يتضح أنّ هناك تبايناً في قيم المتوسطات الداخلية الخاصة بكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من نمط التواصل ومستوى الدافعية، ولتعرف مدى دلالة تلك الفروق بوجود أثر للتفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية من عدمه يتطلب حساب قيمة (ف) من خلال أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (٢١) نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء.

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٢١) يتضح أن قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية التي تساوي (٢١٥). أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعند درجات حرية (٤٤.١) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع . منخفض) على أداء الدارسين.

جدول (٢١) : نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
نمط التواصل	٢٩١٤.٠٨	١	٢٩١٤.٠٨	١٨.٨٧	دالة
مستوى الدافعية	٩٠٢٠.٠٨	١	٩٠٢٠.٠٨	٥٨.٢٤	دالة
التفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية	٣٣.٣٣	١	٣٣.٣٣	٠.٢١٥	غير دالة
التباين داخل المجموعات (الخطأ)	٦٨١٤.١٧	٤٤	١٥٤.٨٧		- - - - -

« ثاني عشر: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:

تم تحديد أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات من خلال التحقق من صحة الفرض الثاني عشر من فروض البحث، الذي نص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي . متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع . منخفض).

وتم ذلك عن طريق تحديد المتوسطات الداخلية لكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من نمط التواصل (ثنائي . متعدد) والدافعية للتعليم (مرتفعة . منخفضة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات كما يوضحها جدول (٢٢)

جدول (٢٢) : المتوسطات الداخلية والطرفية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات

مستوى الدافعية	نمط التواصل		المتوسط الطرفية
	ثنائي	متعدد	
مرتفعة	٢٣٠.٤٢	٢٤٤.٥٠	٢٣٧.٤٦
منخفضة	١٩٩.٥٨	٢٠٦.٦٦	٢٠٣.١٢
المتوسط الطرفية	٢١٥.٠٠	٢٢٥.٥٨	

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٢٢) يتضح أنّ هناك تبايناً في قيم المتوسطات الداخلية الخاصة بكل مجموعة من المجموعات الأربع، والمتوسطات الطرفية لكل من نمط التواصل ومستوى الدافعية، ولتعرف مدى دلالة تلك الفروق بوجود أثر للتفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية من عدمه يتطلب حساب قيمة (ف) من خلال أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه، ويوضح جدول (٢٣) نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات.

جدول (٢٣) : نتائج أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (التباين)	(ف) المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠١)
نمط التواصل	١٣٤٤.٠٨	١	١٣٤٤.٠٨	١٦.٣٢	دالة
مستوى الدافعية	١٤١٤٥٠٣٣	١	١٤١٤٥٠٣٣	١٧١.٦٧	دالة
التفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية	١٤٧.٠٠	١	١٤٧.٠٠	١.٧٨	غير دالة
التباين داخل المجموعات (الخطأ)	٣٦٢٥.٥٠	٤٤	٨٢.٣٩	- - - - -	- - - - -

وباستقراء النتائج الموضحة بالجدول (٢٢) يتضح أنّ قيمة (ف) المحسوبة للتفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية التي تساوي (١.٧٨) أقل من قيمتها الجدولية التي تساوي (٧.٢٤) عند مستوى دلالة (٠.٠١) وعند درجات حرية (٤٤.١) للتباين الكبير والتباين الصغير؛ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط التواصل ومستوى الدافعية، وهذه النتيجة إجمالاً تشير إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض) على اتجاهات الدارسين باليوتيوب.

• تفسير النتائج ومناقشتها :

• أولاً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة فاعلية البرنامج بغض النظر عن نمط التواصل عبر اليوتيوب (ثنائي - متعدد) والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة)، على تحصيل الجانب المعرفي لدى أفراد العينة :

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث (بغض النظر عن نمط التواصل والدافعية للتعلم) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لصالح التطبيق

البعدي، مع فاعلية البرنامج في التحصيل المعرفي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« تقديم البرنامج لأفراد العينة عبر اليوتيوب ساعد على توفير التدريس في الوقت والمكان المناسبين لكل دارس، مما ساعد في زيادة التحصيل المعرفي لدى الدارسين.

« توفير إمكانية تبادل ملفات الفيديو حول المحتوى الدراسي أدى إلى إثراء عملية التدريس وبالتالي زيادة التحصيل المعرفي لدى الدارسين.

« توفير التدريس عبر اليوتيوب وما تناوله من تواصل أثناء التدريس ساعد على زيادة المعلومات والمفاهيم لدى أفراد العينة التي لم تكن متوافرة لديهم من قبل؛ مما ساهم في تحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

« تقديم محتوى البرنامج من خلال إمكانات اليوتيوب؛ وما اشتملت عليه من مثيرات (صور متحركة وطلاقة وتعليقات صوتية على الأداء)، مما أدى إلى زيادة في التحصيل المعرفي.

« التدريس باليوتيوب وما يتيح من تواصل مع المعلم والزملاء والتعاون والتنافس؛ أدى إلى تعاون وتنافس حول المعارف والمفاهيم المقدمة من خلال البرنامج وتبادل الخبرات، وساعد ذلك على تحقيق درجات مرتفعة في التحصيل، ويؤكد علماء النفس أن الإنسان يبذل مزيداً من الجهد وتزداد إنتاجيته حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه يحصل على التقدير الاجتماعي يزداد التحصيل والإنجاز. (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٤٤٦).

« التعليقات والتدوينات المكتوبة على ملفات الفيديو ساعدت على زيادة الحصيلة المعرفية وأدت إلى توافر خلفية معرفية غنية لدى الدارسين.

« تعرف الدارسين على درجاتهم في الاختبارات الخاصة بالتحصيل المعرفي بالبرنامج بوجه عام (قبل التعرض للمحتوى)، وكذلك على أسئلة التقويم الذاتي، وعلى الاختبارات الخاصة بكل وحدة تعليمية، وتعرفهم من خلال البرنامج على مستويات زملائهم وترتيبهم داخل قائمة המתحنيين؛ ساعد كل ذلك في زيادة دافع الإنجاز لدى الدارسين وروح المنافسة، مما أدى إلى تحقيق أعلى مستويات الإتقان للجانب المعرفي، وفي هذا الصدد يؤكد (أحمد ذكي صالح، ١٩٧٢، ص ٣٥٠) أن التحصيل يتأثر بمعرفة المتعلم لنتائجه، فالفرد في المستقبل يتأثر مباشرة بمعرفته بمقدار الأداء السابق، كما تؤكد آراء (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٤٧٠) أن معرفة نتائج الأداء تؤثر إيجاباً في التعلم وتؤدي إلى المزيد من التحسن.

• الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة:

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة في مجال استخدام اليوتيوب في التعليم والتدريب في تحصيل الجوانب المعرفية، التي توصلت إلى فاعلية اليوتيوب في زيادة التحصيل المعرفي؛ ومنها دراسات:

(جواهر العنزي، ٢٠١٣؛ أكرم فروانة، ٢٠١٢؛ Pamela & Lichter, 2012; Timothy, 2011; O'Connor, 2011).

• **ثانياً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة)، على أداء الجانب العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:**

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث (بغض النظر عن نمط التواصل والدافعية للتعليم) في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لصالح التطبيق البعدي، مع فاعلية البرنامج المقترح في أداء الجوانب العملية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« احتواء البرنامج على العديد من المهارات العملية التي لم يكن الدارسون على دراية بها من قبل، مع تقديم المهارات من خلال تقسيمها إلى أداءات فرعية متسلسلة، لتسهيل عملية التدريب عليها وإتقانها، آتاح للدارسين تعلمها وممارستها حتى إتقانها، ويؤكد (فيصل شمس الدين، ١٩٩٧، ص ١١٣) على أهمية تحليل المهارة، ويرى أن العمل الذي يقوم به المتدرب ينبغي أن يحل إلى أقل قدر من العوامل؛ بحيث تعطى مجموعة هذه العوامل صورة كاملة وكافية عن كل ما يحدد متطلباته وظروف العمل فيه، واكتشاف خصائص العمل؛ وهو ما يطلق عليه تحليل العمل، متفقاً مع ما أكدته (محمد الدسوقي، إيمان عبيد، ٢٠٠٤، ص ٣٤٨) من أهمية تحديد المهارات وتجزئتها في برامج التعليم والتدريب للمساعدة في إتقان المهارات العملية.

« طريقة تقديم المهارات والتدريب عليها في البرنامج قائمة على توفير المهارات وعناصرها للدارسين من بُعد بواسطة اليوتيوب، وذلك أدى لاستمرارية التدريب دون انقطاع، وكان حافزاً لتجويد الأداء وتحقيق الإتقان المطلوب للمهارات.

« تنظيم الأنشطة داخل البرنامج؛ بحيث تتطلب من الدارس القيام بأداء بعض المهارات التي تم تدريبه عليها لمساعدته على ممارسة المهارات وإتقانها قبل الانتقال للتدريب على المهارات الأخرى بالبرنامج، ساعد على تنمية الجانب العملي لهذه المهارات لدى عينة البحث، وتؤكد (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٦٧٦) على أهمية إتاحة الفرصة للمتدرب بمراجعة الأداء السابق وممارسة المهارات قبل أداء المهارات اللاحقة، وهو ما يسمى البروفة الذهنية Mental Rehersal؛ لأن ذلك يساعد على إتقان المهارات.

« توفير التدريب على المهارات من خلال العرض باليوتيوب وما يشمله من ملفات متحركة تجسد الجانب العملي، مع الممارسة الفعلية بمعمل الوسائل بمركز التأهيل، ساهم ذلك في زيادة الأداء وتحقيق الإتقان المطلوب.

« تنوع الملفات المتحركة المتبادلة بين الدارسين والمعلم لعرض المهارات وتوضيحها ساعد في تكوين خلفية متنوعة الجوانب لدى الدارسين وساهم في إتقان المهارات، ويؤكد سكرن على أهمية المثبرات المقدمة للمتعلم وتراكمها؛

- بحيث يعطى للمتعلم الكثير من المثيرات المميزة حتى يتمكن المتعلم من إنشاء جوانبه الصحيحة. (أحمد ذكي صالح، ١٩٧٢، ص ٤٣٨).
- « أسلوب العرض باليوتيوب ساعد على تكوين خلفية جيدة عن أداء المهارات وترك صورة إيجابية عند الدارسين عن الأداء الجيد، جعلهم يقبلون على محاكاته والأداء بصورة جيدة.
- « الممارسات المستمرة للأداء العملي المرتبط بالمهارات (موضع البحث) وذلك من خلال التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ساهم في تنمية الأداء العملي لدى الدارسين.
- « تقديم التعزيز المصور من خلال اليوتيوب ساهم في تدعيم الأداء الجيد وتقويته، وتقليص الأداء غير الجيد ومعالجة القصور فيه، ويؤكد (أحمد ذكي صالح، ١٩٧٢، ص ٣١٢) على أهمية عامل التعزيز في تنمية الأداء، ويرى أن التعزيز هو المسئول عن تحويل الممارسات عديمة القيمة إلى ممارسات تؤدي إلى تحسين الأداء، وتنوع عملية التعزيز تراها (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٢٩٠ - ٢٩٨) تستند إلى نظرية التعزيز الثابت والتعزيز المتغير عند سكرن، فيرى سكرن أن معدل الاستجابة يرتبط بتكرار التعزيز (أي طول الفترة الزمنية)، فكلما قصرت الفترة الزمنية زاد معدل الاستجابة أثناء التعلم وزادت مقاومة الاستجابة للانطفاء، كما يؤكد نموذج سكرن على التسلسل والتشكيل في التعزيز، فالتشكيل يتمثل فيما يبذله الدارس من جهد لتعزز كل استجابة تقترب تدريجياً من مستوى الإتقان كما يحدده الهدف التعليمي، وهو ما ثبت فاعليته في تجارب علماء النفس، ومنها تجارب (هاريس وجونسون، وكيلي وولف عام ١٩٦٤) في تعزيز السلوك.
- « تضمين العديد من الأنشطة داخل البرنامج على اليوتيوب، وتوظيف نشاط الدارسين في البحث عن المعلومة وإثرائها ساعد على تكوين خلفية علمية عن الأداء الجيد لديهم.

• الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة:

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة في مجال استخدام اليوتيوب في تنمية الجانب العملي، التي توصلت إلى فاعلية التدريس باليوتيوب في تنمية الجانب العملي؛ ومنها دراستي: (أكرم فروانة، ٢٠١٢: Aboud 2012).

• ثالثاً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي- متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة- منخفضة)، على الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) والجدول رقم (١١) إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث بغض النظر عن نمط التواصل والدافعية للتعلم) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لصالح التطبيق البعدي، مع فاعلية البرنامج المقترح في تعديل الاتجاهات إيجابياً، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« أتاح البرنامج التجريبي إمكانية التواصل من خلال اليوتيوب أثناء التدريس، مما ساعد على زيادة الرضا ونمو الجانب الوجداني لدى الدارسين، وتؤكد

(آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦) على أن الاتجاهات يدعمها التواصل الاجتماعي والانتماء.

« تأثرت اتجاهات الدارسين إيجابياً بالمعلومات والمعارف المقدمة من خلال البرنامج؛ فالنجاح في تقديم معلومات مهمة ومفيدة أثر على اتجاهات الدارسين إيجابياً نحو الأسلوب التدريسي المستخدم، ويؤكد علماء النفس على أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه مصادر المعلومات في تكوين الاتجاهات؛ حيث تتشكل الاتجاهات لدى الفرد بتأثير المعلومات التي يتعرض لها، لأن المعرفة التي يتعرض لها الدارس لها أهميتها الكبيرة في تنمية اتجاهاته. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤، ص ١٥٣)، وتؤكد (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٦٩٤) على عامل ابتكار المعلومات؛ حيث يستخدم الدارس المعلومات التي تتاح له في تكوين اتجاه متآلف وليس متنافراً مع الاتجاهات الأخرى القائمة عنده، أو المرتبطة به.

« ساعد التدريس باليوتيوب على التغلب على عامل الخوف والرغبة التي قد تنتاب بعض الدارسين، وإزالة القلق لديهم من مواقف التدريس والتدريب وجهاً لوجه، وقد ساعد ذلك على تكون اتجاهات أكثر إيجابية لدى أفراد عينة البحث نحو التدريس باليوتيوب، وهو ما اتضح من خلال استجاباتهم على مقياس الاتجاهات، وتؤكد آراء (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٧١٣) على أهمية مراعاة السمات الشخصية للدارس وارتباطها بالجانب الوجداني لديه، والربط بين خفض معدلات القلق وزيادة إيجابية الاتجاهات، عامل انتماء الدارسين لجماعة التدريس باليوتيوب، وهو ما أدى إلى تحقيق التدريس وسط العلاقات الاجتماعية وما تتضمنه من مناقشات وحوارات، وهو ما ساهم في تعديل الاتجاهات إيجابياً نحو أسلوب التدريس، فيؤكد علماء النفس الاجتماعيين على أن نمو اتجاهات الفرد يرتبط بالانتماء والولاء للجماعة التي ينتمى إليها. (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦).

« التواصل المستمر أثناء التدريس باليوتيوب ساهم بصورة كبيرة في زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو أسلوب التدريس، فالتواصل عبر اليوتيوب ساعد على تبادل المعلومات الإقناعية بالاتجاه المرغوب أثناء حلقات التدريس، ويرى علماء النفس بأن التغير السلوكي ونمو اتجاهات الدارسين يرجع إلى نوع ونمط التواصل بين الجماعة والفرد ويزداد النمو في الاتجاهات باكتساب التواصل شروط المصداقية Credibility والموثوقية Trustworthiness والجاذبية Attractiveness، وأعظم طرق التواصل هي اللغة، فاستخدام الدارسين للتواصل استخداماً ناجحاً يجعلهم يحققون أهدافهم في تكوين الاتجاهات أو تنميتها أو تعديلها. (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٧٠١)،

« تغلب البرنامج التدريسي باليوتيوب على مشكلات برامج التدريس التقليدية من عناء السفر والتنقل وعامل الكلفة وضياح الوقت، مع عدم مراعاة الظروف؛ مثل المرض، أو الإعاقات الجسدية، مع توفير التدريس في الوقت والمكان المناسبين، أدى ذلك إلى نمو الاتجاهات الإيجابية نحو أسلوب التدريس باليوتيوب.

• الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة:

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال استخدام اليوتيوب في تعديل الاتجاهات بشكل إيجابي لدى الدارسين، التي توصلت إلى فاعلية اليوتيوب في تعديل الاتجاهات؛ ومنها دراسات كل من: (يحيى أبو جحجوح، ٢٠١١؛ أمل عمر، ٢٠١٣؛ جواهر العنزي، ٢٠١٣؛ Roodt & (Pieter, 2013).

• رابعاً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٢) أن نمط التواصل (ثنائي . متعدد) كمتغير يؤثر في تحصيل الدارسين في مقرر الوسائل التعليمية، كما أن اتجاه تلك الفروق يؤكد على أن التواصل المتعدد عبر اليوتيوب أكثر تأثيراً على تحصيل الدارسين باليوتيوب من التواصل الثنائي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« تواصل مجموعة التدريس من خلال النمط المتعدد ساهم في زيادة الحصيلة المعرفية بين الدارسين من جوانب متعددة، وهو ما اقتصر على طرفين فقط في التواصل الثنائي، مما ساهم وبفاعلية في تفوق نمط التواصل المتعدد على التواصل الثنائي في التحصيل.

« تنوع مصادر تقديم التغذية الراجعة بين الدارسين في التدريس المتعدد أدى إلى كثافة معرفية لدى الدارس عن معارفه ومهاراته مما ساهم في تفوق مجموعة التواصل المتعدد على مجموعة التواصل الثنائي التي اقتصر الرجوع فيها على جانب تبادلي بين المعلم والدارس.

« تبادل الملفات المتوفرة حول المهارات وطريقة أدائها بين أطراف متعددة ساهم في كثافة المثيرات الشارحة للأداء والمرسلة بين مجموعة التواصل، وهو ما أسهم في نمو الحصيلة المعرفية حول تلك المهارات، وهو ما اقتصر في التواصل الثنائي على تبادل من جانبين فقط فأدى إلى تفوق مجموعة التواصل المتعدد على مجموعة التواصل الثنائي.

« التنافس بين مجموعة التواصل المتعدد أدى إلى زيادة دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة، وهو ما أدى إلى التفوق على مجموعة التواصل الثنائي التي افتقدت لعامل التنافس بين الدارسين.

• خامساً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٣) أن نمط التواصل (ثنائي . متعدد) كمتغير يؤثر في الأداء العملي للدارسين في مقرر الوسائل التعليمية، كما أن اتجاه تلك الفروق يؤكد على أن التواصل المتعدد عبر اليوتيوب أكثر تأثيراً على الأداء العملي للدارسين باليوتيوب من التواصل الثنائي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« تواصل مجموعة التدريس من خلال النمط المتعدد ساهم في تنمية الجانب العملي لدى الدارسين من خلال أطراف تواصلية متعددة، وهو ما اقتصر على طرفين فقط في التواصل الثنائي، مما ساهم في تفوق التواصل المتعدد على التواصل الثنائي في أداء الجانب العملي.

« تنوع مصادر تقديم التغذية الراجعة بين الدارسين في التدريس المتعدد أدى إلى كثافة في الصور الإيجابية عن الأداء الجيد لدى الدارس مما ساهم في تفوق مجموعة التواصل المتعدد على التواصل الثنائي التي اقتصر الرجوع فيها على جانب تبادلي بين المعلم والدارس.

« تبادل الملفات المتلفزة حول المهارات وطريقة أدائها بين أطراف عدة ساهم في كثافة المثيرات الموضحة للأداء والمرسلة بين مجموعة التدريس، وهو ما ساهم في نمو الجانب العملي حول تلك المهارات، بينما اقتصر في التواصل الثنائي على تبادل من جانبين فقط فأدى إلى تفوق مجموعة التواصل المتعدد على مجموعة التواصل الثنائي.

« التنافس بين مجموعة التواصل المتعدد أدى إلى زيادة دافعية التعلم لدى أفراد المجموعة، وهو ما أدى إلى التفوق على مجموعة التواصل الثنائي التي افتقدت لعامل التنافس بين الدارسين.

• سادساً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب بغض النظر عن الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٤) أن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) كمتغير يؤثر في الاتجاهات نحو التدريس باليوتيوب، كما أن اتجاه تلك الفروق يؤكد على أن التواصل المتعدد عبر اليوتيوب أكثر تأثيراً على اتجاهات الدارسين من التواصل الثنائي، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« التواصل متعدد الجهات في مجموعة التواصل المتعدد أدى إلى تبادل المعلومات الإقناعية بالاتجاه المرغوب أثناء حلقات التدريس، ويرى علماء النفس بأن التغير السلوكي ونمو اتجاهات المتدرب يرجع إلى نوع وأسلوب التواصل بين الجماعة والفرد، ويزداد النمو في الاتجاهات (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٧٠١)، وهو ما لم يتوافر لمجموعة التواصل الثنائي.

« الانتماء لجماعة التدريس من خلال التواصل المتعدد ساهم في نمو اتجاهات أفراد عينة البحث إيجابياً نحو أسلوب تدريسهم من بعد باليوتيوب، فالتدريس بالنمط التواصل المتعدد عبر اليوتيوب يساهم في تحقيق التعليم وسط العلاقات الاجتماعية، من خلال المراسلات والمناقشات، فيؤكد علماء النفس الاجتماعي على أن معظم الاتجاهات التي تتكون لدى الأفراد لها مصدرها ودعمها في الجماعات التي ينتمى إليها الفرد بالانتماء والولاء، كما أن انتساب الفرد إلى جماعة جديدة تؤدي إلى انتماء الفرد لاتجاهات هذه الجماعة (آمال صادق، فؤاد أبو حطب، ١٩٩٦، ص ٦٩٨)، وهو ما لم توافر لدى مجموعة التواصل الثنائي.

« زيادة الحصيلة المعرفية ومستوي الأداء لدى مجموعة التواصل المتعدد على مجموعة التواصل الثنائي أثري اتجاهات الدارسين؛ فالنجاح في تقديم معلومات مهمة ومفيدة أثر بالفعل على اتجاهات الدارسين إيجابياً نحو أسلوب التدريس المستخدم بواسطة المعلومة، ويؤكد علماء النفس الاجتماعي على أن الاتجاهات تتشكل لدى الفرد بتأثير المعلومات التي يتعرض لها ويكتسبها، لأن المعرفة التي يتعرض لها الدارس لها أهميتها الكبيرة في تنمية اتجاهاته. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤، ص ١٥٣)، وهو ما أدى إلى تفوق مجموعة التواصل المتعدد على مجموعة التواصل الثنائي.

• **سابعاً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:**

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٥) إلى أن مستوي الدافعية للتعليم (مرتفعة - منخفضة) كمتغير يؤثر في التحصيل المعرفي للدارسين في مقرر الوسائل التعليمية، كما أن اتجاه تلك الفروق يؤكد على أن الدافعية المرتفعة للتعليم أكثر تأثيراً على التحصيل المعرفي للدارسين عبر اليوتيوب من الدافعية المنخفضة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« وجود حافز قوي لدى مجموعة الدافعية المرتفعة للتحصيل والتفوق الدراسي كان سبباً في زيادة التحصيل المعرفي لدى أفراد المجموعة، وهو ما قابله حافز ورغبة منخفضة لدى مجموعة الدافعية المنخفضة، ويتفق ذلك مع ما أورده (ملاك السليم، ٢٠١٠، ص ١٠) من أن الدافعية المرتفعة تدفع المتعلم إلى الحرص والمثابرة على بذل الجهد من أجل تحقيق النجاح الدراسي بدرجة عالية من الإتقان.

« التواصل المستمر بين مجموعة الدافعية المرتفعة أدى إلى المشاركة والتعاون مع مجموعة جميعها مرتفعي الدافعية مما جعل تفوق البعض يسهم في تفوق المجموعة، وقابله انخفاض في دافعية جميع أفراد مجموعة الدافعية المنخفضة، فجعل التعاون وتبادل المعارف بين مجموعة جميع من ينتسبون إليها دافعيهم منخفضة، فساهم في تدني تحصيل مجموعة الدافعية المنخفضة وزيادة في تحصيل مجموعة الدافعية المرتفعة.

« الرغبة في التفوق لدى أفراد مجموعة الدافعية المرتفعة كانت أكبر من المجموعة الأخرى، وهو ما جعل المنافسة للتفوق داخل المجموعة مرتفعة الدافعية منافسة قوية ساهمت في زيادة تحصيل أفراد المجموعة بينما كانت المنافسة ضعيفة لدى أفراد مجموعة الدافعية المنخفضة.

• **الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة:**

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال الدافعية للتعليم وعلاقتها بالتحصيل المعرفي وتنميته لدى الدارسين، التي توصلت إلى تفوق مجموعة الدافعية المرتفعة على مجموعة الدافعية المنخفضة في التحصيل؛ ومنها دراسات كل من: (أحمد العلوي، خالد العطيات، ٢٠١٠؛ هبة سالم، كبشور قمبيل، عمر الخليفة، ٢٠١٢؛ نهيل الجابري، ٢٠١٣).

• **ثامناً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:**

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٦) أن مستوى الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) كمتغير يؤثر في الأداء العملي في مقرر الوسائل التعليمية، كما أن اتجاه تلك الفروق يؤكد على أن الدافعية المرتفعة نحو التعلم أكثر تأثيراً على الأداء العملي للدارسين عبر اليوتيوب من الدافعية المنخفضة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« وجود حافز قوي لدى مجموعة الدافعية المرتفعة للقيام بالأداء العملي وإتقان أداء المهارات كان سبباً في تفوق أفراد مجموعة الدافعية المرتفعة في أداء المهارات، وهو ما قبله حافز ورغبة منخفضة لدى مجموعة الدافعية المنخفضة.

« تبادل الملفات المصورة والتواصل المستمر بين مجموعة الدافعية المرتفعة أدى إلى المشاركة والتعاون مع مجموعة جميعها مرتفعي الدافعية مما جعل تفوق البعض في أداء المهارات يسهم في تفوق المجموعة، وقابله انخفاض في دافعية جميع أفراد مجموعة الدافعية المنخفضة فجعل تبادل المعارف بين مجموعة جميع من ينتسبون إليها دافعهم منخفضة، فأدى إلى أداء منخفض لمجموعة الدافعية المنخفضة وأداء مرتفع لمجموعة الدافعية المرتفعة.

« المنافسة القوية بين أفراد جميعهم مرتفعي الدافعية خلق رغبة في التفوق لدى أفراد مجموعة الدافعية المرتفعة أكبر بكثير من نفس الرغبة داخل المجموعة منخفضة الدافعية، وهو ما أدى إلى تفوق مجموعة الدافعية المرتفعة في الأداء العملي.

• **الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة:**

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال الدافعية للتعلم وعلاقتها بالأداء العملي وتنميته لدى الدارسين، التي توصلت إلى تفوق مجموعة الدافعية المرتفعة على مجموعة الدافعية المنخفضة في الأداء العملي؛ ومنها دراسة: (فؤاد عياد، ياسر صالحة، ٢٠١٠:).

• **تاسعاً : تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بفاعلية اختلاف الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) بغض النظر عن نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب في التطبيق البعدي لقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:**

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٧) أن مستوى الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) كمتغير يؤثر في اتجاهات الدارسين إيجابياً نحو تلقي التدريس باليوتيوب، كما أن اتجاه تلك الفروق يؤكد على أن الدافعية المرتفعة للتعلم أكثر تأثيراً على اتجاهات الدارسين عبر اليوتيوب من الدافعية المنخفضة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« التواصل المستمر بين مجموعة جميع أفرادها مرتفعي الدافعية أدى إلى تبادل المعلومات الإقناعية بالاتجاه المرغوب أثناء حلقات التدريس.

« الانتماء لجماعة مرتفعة الدافعية ساهم في نمو اتجاهات أفراد عينة البحث إيجابياً نحو أسلوب تدريسهم من بعد باليوتيوب، فالتدريس عبر اليوتيوب يساهم في تحقيق التعليم وسط العلاقات الاجتماعية من خلال المراسلات والمناقشات والعلاقات الاجتماعية بين مجموعة مرتفعة الدافعية للتعلم أدى إلى اتجاهات إيجابية لدى أفراد هذه الجماعة، فيؤكد علماء النفس الاجتماعي على أن الاتجاهات تتكون لدى الأفراد من خلال الجماعات التي ينتسبون إليها.

« زيادة الحصيلة المعرفية ومستوى الأداء لدى مجموعة الدافعية المرتفعة على مجموعة الدافعية المنخفضة أثر في اتجاهات الدارسين؛ وهو ما يؤكد عليه (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤، ص ١٥٣) أن الاتجاهات تتشكل لدى الفرد بتأثير المعلومات التي يتعرض لها ويكتسبها.

• الدراسات التي تتفق نتائجها مع هذه النتيجة:

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في مجال الدافعية للتعلم وعلاقتها باتجاهات الدارسين، التي توصلت إلى تفوق مجموعة الدافعية المرتفعة على مجموعة الدافعية المنخفضة في الاتجاهات؛ ومنها دراسات كل من: (زينب أمين، نبيل محمد، ٢٠٠٩؛ أنور البرعاوي، ختام السحر، ٢٠١٢).

• عاشرًا : النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٨) والجدول رقم (١٩) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: نمط التواصل (ثنائي - متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع - منخفض) على تحصيل الدارسين باليوتيوب، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف نمط التواصل لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية، كما أن مستوى الدافعية لا تختلف فاعليته باختلاف نمط التواصل في التحصيل المعرفي للدارسين عبر اليوتيوب، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« البرنامج التدريسي المقدم باليوتيوب القائم على اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) لم يفرق في جميع أنشطته وإجراءاته بين الأفراد مختلفي الدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) .

« تتطابق عناصر المحتوى التدريسي المقدم عبر اليوتيوب القائم على اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) وتقديمه جميع الوسائط لأفراد العينة مختلفي الدافعية (مرتفعة - منخفضة) .

« اهتمام أفراد العينة مختلفي الدافعية (مرتفعة - منخفضة) بتلقي التحصيل دون السفر إلى مركز التدريس دون النظر إلى اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) .

• حادي عشر: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لملاحظة الأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية لدى أفراد العينة:

تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٠) والجدول رقم (٢١) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: نمط التواصل (ثنائي - متعدد)

ومستوى الدافعية (مرتفع . منخفض) على الأداء العملي للدارسين باليوتيوب، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف نمط التواصل لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية، كما أن مستوى الدافعية لا تختلف فاعليته باختلاف نمط التواصل في أداء الجانب العملي للدارسين عبر اليوتيوب، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« تقديم وسائط البرنامج التدريسي والملفات الموضحة للأداء العملي المقدم عبر اليوتيوب القائم على اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) لم يفرق بين الأفراد مختلفي الدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) .

« مستوى اهتمام أفراد العينة مختلفي الدافعية (مرتفعة - منخفضة) يتلقى الأداء العملي دون السفر إلى مركز التدريس دون النظر إلى اختلاف نمط التواصل (ثنائي . متعدد) .

• **ثاني عشر: النتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين نمط التواصل (ثنائي - متعدد) عبر اليوتيوب والدافعية للتعلم (مرتفعة - منخفضة) في التطبيق البعدي لقياس الاتجاهات نحو تلقي التدريس باليوتيوب لدى أفراد العينة:**

تشير النتائج الموضحة بالجدول (٢٢) والجدول (٢٣) إلى عدم وجود أثر للتفاعل أو التأثير المشترك للمتغيرين: نمط التواصل (ثنائي - متعدد) ومستوى الدافعية (مرتفع . منخفض) على اتجاهات الدارسين نحو تلقي التدريس باليوتيوب، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على اختلاف نمط التواصل لا تختلف فاعليته باختلاف مستوى الدافعية، كما أن مستوى الدافعية لا تختلف فاعليته باختلاف نمط التواصل في اتجاهات الدارسين عبر اليوتيوب، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

« الرغبة القوية لاستقبال التدريس عبر اليوتيوب القائم على اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) كانت متوافرة عند جميع الأفراد مختلفي الدافعية للتعلم (مرتفعة . منخفضة) .

« وجود رضا عن البرنامج والتدريس من بعد باليوتيوب كان في نفس مستوى اهتمام أفراد العينة مختلفي الدافعية (مرتفعة - منخفضة) دون النظر إلى اختلاف نمط التواصل (ثنائي - متعدد) .

• توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها؛ تم استخلاص بعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التدريس من خلال اليوتيوب واختلاف أنماط التواصل من خلالها ودافعية الدارسين نحو التعلم، ومن هذه التوصيات:

« من واقع ثبوت فاعلية التدريس باليوتيوب في زيادة التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية، فيوصى بتوظيف اليوتيوب في تقديم المزيد من المقررات الدراسية الأخرى على مستوى التحصيل والأداء .

« من واقع ثبوت فاعلية التدريب باليوتيوب في تغيير اتجاهات الدارسين إيجاباً نحو تلقي التدريس باليوتيوب، فيوصى بالاستفادة من هذه الشبكة في تعديل اتجاهات عينات أخرى .

« من واقع ثبوت تفوق مجموعة التدريس بنمط التواصل المتعدد على مجموعة التدريس من خلال التواصل الثنائي باليوتيوب في التحصيل المعرفي والأداء

العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية وكذلك في الاتجاهات بغض النظر عن مستوى الدافعية، فيوصى بتفضيل استخدام التدريس بنمط التواصل المتعدد على التدريس بنمط التواصل الثنائي من خلال اليوتيوب. من واقع ثبوت تفوق مجموعة التدريس باليوتيوب ذوي مستوى الدافعية المرتفعة على مجموعة التدريس ذوي مستوى الدافعية المنخفضة في التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبط بمقرر الوسائل التعليمية وكذلك في الاتجاهات بغض النظر عن نمط التواصل، فيوصى بمراعاة مستوى دافعية الدارسين عند تقديم التدريس من خلال اليوتيوب.

• مقترحات ببحوث أخرى :

من خلال ما أظهرته نتائج الدراسة واستكمالاً لجوانب البحث يمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي أبان البحث أهميتها؛ ومنها:

- « دراسة مقارنة (التدريس باليوتيوب القائم على اختلاف أنماط التواصل) على تحصيل وأداء الدارسين مختلفي الجنس (ذكور - إناث).
- « دراسة مقارنة (التدريس باليوتيوب القائم على اختلاف أنماط التواصل) على تحصيل وأداء الدارسين مختلفي التخصص (علمي - أدبي).
- « دراسة مقارنة (التدريس بالمدونات الإلكترونية مقابل التدريب باليوتيوب) في تقديم المقررات الدراسية من بعد.
- « دراسة أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة عبر اليوتيوب في تقديم المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية.
- « دراسة فاعلية اختلاف مستوى الدافعية (مرتفعة - منخفضة) عبر الفيسبوك في تقديم المقررات الدراسية من بعد.
- « دراسة فاعلية اختلاف أنماط التواصل عبر اليوتيوب ومستوى الدافعية لتقديم مقرر الوسائل التعليمية للدارسين بالتأهيل التربوي مختلفي سنوات الخبرة.

• مراجع البحث :

• أولاً : المراجع العربية:

- ابن منظور. (١٩٩٤). **لسان العرب لابن منظور**. (تحقيق): عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، القاهرة، دار المعارف المصرية.
- أحمد العلوان، خالد العطيات. (٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدراسات الإنسانية**، ١٨ (٢)، ٦٨٣ - ٧١٧، استرجاع ٢٥ أبريل ٢٠١٤، من: <http://www.iugaza.edu.ps/ara/research>
- أحمد ذكي صالح. (١٩٧٢). **علم النفس التربوي**. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- أشرف زيدان. (٢٠١٢). مفهوم الاتصال التعليمي. استرجاع ١٨ أبريل ٢٠١٤، من: www.ashrf.com/blog/wp-content/uploads
- أكرم عبد القادر فروانة. (٢٠١٢). فاعلية استخدام مواقع الفيديو الإلكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

- آمال صادق، فؤاد أبو حطب. (١٩٩٦). علم النفس التربوي. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أماني جمال مجاهد. (٢٠١٠). استخدام الشبكات الاجتماعية لتقديم خدمات مكتبية متطورة. مجلة دراسات المعلومات، ٣ (٧)، ١- ٥٧.
- أمل سليمان عمر. (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، ٤- ٧ فبراير، استرجاع ٣٠ مارس ٢٠١٤، من: http://eli.elc.edu.sa/2013/sites/default/files/abstract/rp98_0.pdf
- أنور البرعاوي، ختام السحار. (٢٠١٢). اتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. استرجاع ٣٠ أبريل ٢٠١٤، من: <http://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/Education%20001.pdf>
- أنيسة قنديل، إياد خليل. (٢٠١١). مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى. استرجاع ٨ ديسمبر ٢٠١٣، من: <http://education.iugaza.edu.ps/LinkClick.aspx?fileticket=TLXuewA5co8%3D&tabid=1614>
- بسام زهدي عيطة. (٢٠١١). واقع التواصل التربوي لدى المشرف التربوي بغزة من وجهة نظر معلم العلوم المقيم. المؤتمر التربوي الرابع - التواصل والحوار التربوي نحو مجتمع فلسطيني أفضل، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة - فلسطين، ٣٠ - ٣١ أكتوبر.
- بلال محمد فلاح الذيابات. (٢٠٠٨). فاعلية الإنترنت في تنمية التحصيل لطلبة جامعة الطفيلة للتقنية في مساق تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، ١ (٣٨)، ٥٧٥ - ٥٨٦.
- تاعوينات علي. (٢٠٠٩). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. وزارة التربية الوطنية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية)، الجزائر.
- ثائر أحمد غباري. (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد جابر. (١٩٩٤). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة، دار النهضة العربية.
- جواهر محمد العنزي. (٢٠١٣). فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- حسن حسين الخيري. (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين بمراحل التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- حسين محمد علي عبد الرزاق. (٢٠٠٥). فعاليات الاتصال التربوي بالمدرسة الثانوية العامة في محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة القاهرة.

- حنان أحمد فرج. (٢٠١٣). واقع استخدام الوسائل التعليمية بمراكز مصادر التعلم (دراسة تقييمية). *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية - السعودية*، ٢، ٨٥ - ١١٨.
- خالد قرواني. (٢٠١٠). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. *مجلة بيرسيا (مجلة علمية محكمة تصدر في قطاع غزة)*، ٣ (١٧)، ٢٥ - ٧٨.
- خالد عبد الدايم، عبد السلام نصار. (٢٠١٢). استخدام بيانات التعلم الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية. *المجلة الفلاسطينية للتعليم المفتوح - فلسطين*، ٣ (٦)، ١٧١ - ٢١٦، است. حاء ١٢ أديا، ٢٠١٤، من: http://www.qou.edu/arabic/magazine/openEdu/issued3_6/research6.pdf.
- دانة غسان السالم. (٢٠٠٨). أثر تفعيل التواصل بين الطلبة في بيئة التعلم الافتراضية على التحصيل والدافعية نحو التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- رقية عبداللطيف مندورة. (٢٠١٠). نتائج الدراسات السابقة في الاتصال التربوي والعوامل المؤثرة في فاعلية الاتصال وكيفية الاستفادة منها في مجال التربية والتعليم. *مجلة القراءة والمعرفة - مصر*، (١٠٦)، ١١٤ - ١٦٠.
- ركان الكايد العدوان، نذير سيحان محمد. (٢٠١١). درجة استخدام المعلمين للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الوطنية من وجهة نظرهم في الأردن وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. *مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية*، ٣ (٦)، ١٨٧ - ٢١٥.
- رمزية الغريب. (١٩٨١). *التقويم والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ريهام فتحى قنديل. (٢٠١٢). الدمج بين فنيات التحليل التفاعلي ونموذج (TOTE Test-Operate - Test-Exit) كمنحى إرشادي فعال لتنمية مهارات التواصل. *مجلة القراءة والمعرفة - مصر*، (١٢٥)، ١٧٢ - ١٩٧.
- زكريا يحيى لال. (٢٠٠٣). أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية لدى طلاب السنة العملية بكلية التربية جامعة أم القرى. استرجاع ١٢ مارس ٢٠١٤، من: <https://uqu.edu.sa/page/ar/124767>.
- زياد أحمد خليل الدعس. (٢٠٠٩). معوقات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية.
- زينب محمد أمين، نبيل السيد محمد. (٢٠٠٩). فاعلية المدونات الإلكترونية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طلاب الدراسات العليا ذوى المستويات المختلفة للطاقة النفسية. مؤتمر التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، ١٢ - ١٣ أغسطس، ٣٢٨ - ٣٩١.
- سعد بن عبدالرحمن الدايل. (٢٠٠٤). تقويم مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية لدى المعلمين بالمدارس الابتدائية في مدينة الرياض. *مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية*، ٣ (١٩)، ٢ - ٣٠.

- سميحة محمود ابراهيم، ماجدة أحمد بركات. (٢٠١١). فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية**، ٥ (٣)، ص ٥٦٣ - ٥٧٩.
- سوزان أحمد التميمي. (٢٠١٢). جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات بالصف الثالث الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- شادلي شوقي. (٢٠١٠). أثر حجم المؤسسة الصغيرة والمتوسطة في درجة تبنيها لتكنولوجيا المعلومات والاتصال. **مجلة الباحث. جامعة ورقلة بالجزائر**، (٧)، ٢٥٩ - ٢٦٦.
- شفيق علوانة. (٢٠٠٤). **الدافعية في علم النفس العام**. (تحرير: محمد الريماوي، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- عازة محمد عبد السلام. (٢٠٠٧). **مهارات الاتصال**. القاهرة، الدار المصرية للكتب.
- عبد الحافظ سلامة. (٢٠٠٢). **الاتصال وتكنولوجيا التعليم**. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر.
- عبد السلام مخلوف، كمال برباوي. (٢٠١٢). **دور نظم الاتصالات الادارية في عملية اتخاذ القرارات داخل المؤسسة**. استرجاع ١٢ فبراير ٢٠١٤، من: <http://iefpedia.com/arab/wp-content/uploads/2010/03>
- عبد العزيز بنعش. (٢٠١٣). **استراتيجيات مكافآت المتخصصين**. است ٣٠ ديسمبر ٢٠١٣، من: <http://www.cordocor.org/ar/document/benaich2.pdf>
- عبد اللطيف محمد خليفة. (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.
- عبدالحميد دياب. (٢٠٠٢). **الاتصالات الإدارية ونظم المعلومات**. عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبدالله أحمد العواملة. (٢٠١٠). معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مناهج المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة العلوم التربوية - مصر**، ١٨ (٢)، ٧٤ - ١١٥.
- العربي السليمانى. (٢٠٠٤). **التواصل التربوي**. **مجلة علوم التربية - المغرب**، (٢٧)، ١٠٧ - ١٢٢.
- عزو إسماعيل عفانة، محمود محمد الرنتيسي. (٢٠١١). فاعلية برنامج تواصل مقرر لتنمية مهارات استخدام أجهزة عرض الوسائط المتعددة لدى الطالبات الملمات في الجامعة الإسلامية. **المؤتمر التربوي الرابع - التواصل والحوار التربوي نحو مجتمع فلسطيني أفضل**، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة - فلسطين، ٣٠ - ٣١ أكتوبر.
- عصام الحسن، نجود الطيب. (٢٠١١). واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي في السودان من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة القدس، المفتحة للأبحاث والدراسات**، (٢٤)، ١٤٧ - ١٨٨، استرجع ١ فبراير ٢٠١٤، من: http://www.qou.edu/arabic/magazine/issued24_1/research5.pdf

- علا الخواجة. (٢٠٠٥). تأثير الإنترنت على الشباب في مصر والعالم العربي دراسة نقدية. مطبوعات مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، نوفمبر، ص ١- ٥٨.
- علي محمد عبد المنعم. (٢٠٠٠). تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية. القاهرة، دار التنعاع للطباعة.
- عماد عيسى صالح محمد. (٢٠٠٩). الاستخدامات الممنعة لمواقع مشاهير، كة الفيديو على شبكة الانترنت بمقتضى You tube. تمهيداً. المؤتمر العشرون، للاتحاد العرب، للمكتبات والمعلومات. - نحن هنا، جديد من نظم المعلومات والمتخصصين: رؤية مستقبلية، الدار البيضاء، ٩- ١١ ديسمبر.
- عواطف حسن شواشرة. (٢٠٠٧). فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة الدافعية للإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي. المكتبة الإلكترونية، استرجاع ٣٠ أبريل ٢٠١٤ من: http://www.gulfkids.com/pdf/Ershad_Tarb_Engaz.pdf
- عويدة سلطان المشعاني. (٢٠٠٣). دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني. الكويت، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع.
- الغريب زاهر إسماعيل. (١٩٩٩). فاعلية برنامج مقترح لتصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت لدى طالبات تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، (٨١)، ١٦٧- ٢٤٣.
- فؤاد إسماعيل عياد، ياسر عبد الرحمن صالحة. (٢٠١٠). فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧ (٢)، ٢٩- ٦٤، يونيو.
- فؤاد السيد البهي. (١٩٧٨). علم النفس التربوي وقياس العقل البشري. القاهرة، دار الفكر العربي.
- فتحي أبو ناصر. (٢٠٠٨). مدخل إلى الإدارة التربوية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- فيصل هاشم شمس الدين. (١٩٩٧). قراءات في طرق التدريس في المدرسة الصناعية. القاهرة، كلية التعليم الصناعي.
- _____. (٢٠١١). اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم. جامعة الأزهر - كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة.
- _____. (٢٠١٤). الوسائل التعليمية، (التأهيل التربوي)، كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر.
- كمال عبد الحميد زيتون. (٢٠٠٣). التدريس نماذج ومهارته. القاهرة، عالم الكتب.
- ماجد رجب العبد سكر. (٢٠١١). التواصل الاجتماعي (أنواعه - ضوابطه - آثاره - معوقاته). رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا الجامعة الإسلامية.
- محمد إبراهيم الدسوقي، إيمان محمود عبيد. (٢٠٠٤). الوسيلة التعليمية للأشغال الفنية لدوى الاحتياجات الخاصة وعلاقتها ببقاء أثر التعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر

"التعليم للجميع التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي، كلية التربية جامعة حلوان، ٢٨ - ٢٩ مارس، ٣٣٧ - ٣٧٧.

- محمد أبو شقير، شادي أبو عزيز، أحمد أبو سويرح. (٢٠١١). تقييم تجربة التواصل الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر مدراء المدارس. مؤتمر الاتصال والتواصل التربوي، الجامعة الإسلامية - غزة، ٣٠ - ٣١ أكتوبر.
- محمد الحامد. (٢٠٠٦). دافعية الانجاز المدرسي. مكتب التربية العرب لدول الخليج، الدوحة.
- محمد جاب خلف الله. (٢٠١١). حذره، مفهوم تكنولوجيا التعليم. است ١٢ مارس ٢٠١٤، من: <http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/351500>
- محمد جاسم المسعود. (٢٠١٢). نظريات الاتصال، الاعلام الجماهيري، است ١٨ ابريل ٢٠١٤، من: http://www.ao-academy.org/wesima_articles/library-20060523-456.html
- محمد حسين العجمي. (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية. القاهرة، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الله الغامدي. (٢٠٠٠). الفروق في مفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
- محمد علي السيد. (١٩٩٩). الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- محمد محمود الحيلة. (٢٠٠٢). مهارات التدريس الصفّي. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مصطفى سيد عثمان، أمنية سيد عثمان. (١٩٩٤). رؤية في تحديث وسائل تعليمنا بالتكنولوجيا الصغيرة. القاهرة، مطابع روز اليوسف الجديدة.
- مصطفى عبد السميع محمد. (١٩٩٩). تكنولوجيا التعليم دراسات عربية. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- ملاك محمد السليم. (٢٠١٠). فاعلية تدريس العلوم وفق التدريس المدمج القائم على الذكاءات المتعددة واساليب التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية للتعلم. المجلة الدولية للبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٧، ص ٣٠ - ٣٠.
- مها عبد المجيد صلاح. (٢٠١٠) مواقع الفيديو التشاركي. ملتقى الصحافة الإلكترونية (مستقبل وسائل الاعلام في العصر الرقمي). المنظمة العربية للتنمية الإدارية - مصر، ١٢٣ - ١٤٥.
- موسوعة ويكيبيديا. (٢٠١٤). تقنيات التعليم والاتصال. استرجاع ١٢ مايو ٢٠١٤، من: WWW.wikipedia.org/wiki
- نجاح أحمد أحمد. (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدي الطلبة في المدارس الاساسية في منظمة عمان الكبرى. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- نهيل رجب الجابري. (٢٠١٣). مستوى استخدام التطبيقات والبرامج الحاسوبية لدى طلبة الجامعة وارتباطه بدافعتهم نحو التعلم الإلكتروني. استرجاع ٢١ يناير ٢٠١٤، من: www.uop.edu.jo/download/Research/members/8_2395_alja.docx
- هاشم سعيد ابراهيم الشرنوبى. (٢٠١٣). فاعلية توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت المصاحبة للمواقع التعليمية وأنماط الرسائل الإلكترونية في التحصيل وتنمية المهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة والقيم الخلقية الالكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، (٣٤)، ١١٣ - ٢٢٦.

- **ثانياً : المراجع الأجنبية:**

- Abood, A. (2012). Youtube: An Emerging Tool in Anatomy Education .Anatomical Sciences Education,5 (3), 158-164.
- Alexa. (2014). Youtube.com, Retrieved January 12, 2013, from: [www.alexa.com/siteinfo/ Youtube.com](http://www.alexa.com/siteinfo/Youtube.com)
- Alharbi, G. (2012). Primary School Teachers' Perceptions regarding ICT Usage and Equipment in Kuwait. Journal of International Education Research,8 (1), 55-62.
- Arturo, J; Dominguez, C; Sanchez, A. & Blanco, J. (2013). Interuniversity Telecollaboration to Improve Academic Results and Identify Preferred Communication Tools. Computers & Education, 64, 63-69 .
- Baruah, T. (2012). Effectiveness of Social Media as a Tool of Communication and its Potential for Technology Enabled Connections: A Micro- level Study. International Journal of Scientific and Research Publications, 2 (5), 2250-3153.
- Bravo, E. (2010). An Innovative Teaching Practice Based on Online Channels: A Qualitative Approach. World Journal on Educational Technology, 12 (2), 112-122.

- Chan, H; Tsai, P. & Huang, T. (2006). Web-Based Learning in a Geometry Course. Educational Technology & Society, 9 (2),133-140.
- Cooper, J .(1974). Measuring and Analysis of Behavioral Techniques. Charles E. Mrill, Columbus, Ohio.
- Dilek Yurttas, G; Karademir, T. & Cicek, M. (2011). Problems Experienced on Educational Social Networks: Disorientation. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 28, 836 – 841.
- Dogan, D; Hatice, G; Duman, D. & Seferoglu, S. (2012). Frequency and Aim of Web 2.0 Tools Usage by Secondary School Students and Their Awareness Level of These Tools. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47, 540–551.
- Duffy, P. (2008). Engaging the Youtube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. The Electronic Journal of E-Learning, 6(2),119 - 130.
- Educause. (2008). Horizon Report 2008, Austin, Texas: the New Media Consortium. Retrieve January 11, 2013, from: <http://www.Educause.Edu>.
- Greenhow, C. (2011). Online Social Networking and Learning: What Are the Interesting Research Questions. International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 4(1), 36-50.
- Hammond, T. & Lee, J. (2010): Editorial: Digital video and social studies.Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 10(1), 124-132.
- Haroon, M. & Ahsan, M. (2011). Towards Identifying the Challenges Associated with Emerging Large Scale Social Networks. Procedia Computer Science, 5 (2), 458–465.
- Hartnett, M., St George, A. & Dron, J. (2011). Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted and Situation-dependent. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12 (6), 20-38.
- Hocutt, M. & Owston, R. (2011). Web Video Project as an Instructional Strategy in Teacher Education. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 2011. 984-991, Retrieved January 14, 2014 from: <http://www.editlib.org/p/36412>.
- Huang, W; Yoo, S. & Choi, J. (2008). Correlating College Students' Learning Styles and How they Use Web 2.0 Applications for Learning. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. 2008. 2752-2759. Retrieve January 10, 2013, from: [http:// www.editlib.org/p/33552](http://www.editlib.org/p/33552)

- Lee, C. & Peng, L. (2012). A Case Study of Evaluating Integration of Web 2.0 Technology with English Curriculum in Higher Education. In P. Resta (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. 2012. 4104-4109. Retrieved January 14, 2014 from: <http://www.editlib.org/p/40253>.
- Lichter, J. (2012). Using Youtube as a Platform for Teaching and Learning Solubility Rules. Journal of Chemical Education, 89 (9), 1133-1137.
- Mpfu, J; Chimhengam A. & Mafa, O. (2013) The Impact of ICT in Learning through Distance Education Programmes at Zimbabwe Open University (ZOU): Roles of ICT in Learning through Distance Education Programmes. Turkish Online Journal of Distance Education, 14 (1), 64-74.
- O'Connor, E. (2011). The Effect on Learning, Communication, and Assessment when Student-Created Youtubes of Microteaching Were Used in an Online Teacher-Education Course. Journal of Educational Technology Systems, 39 (2), 135-154.
- Othman, M; Suhaimi, S; Yusuf, I. & Nadirah, M. (2012). An Analysis of Social Network Categories: Social Learning and Social Friendship. Social and Behavioral Sciences, 56 (3), 441 – 447.
- Pamela, S. & Timothy, S. (2011). Using Online Video to Support Student Learning and Engagement. College Teaching, 59(2), 56-59.
- Petek-Aşkar, A. (2011). Social network analysis for e-learning environments. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 28, 992-1015.
- Petri, H. & Govern, J. (2004). Motivation: Theory, Research and Applications. Thomson-Wadsworth, Australia.
- Roodt, S. & Peier, D. (2013). Using YouTube in the Classroom for the Net Generation of Students. In E. Cohen & E. Boyd (Eds.), Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference, 2013, 473-488, Retrieved January 14, 2014 from: <http://www.editlib.org/p/114708>
- Troy, J. & Cuthrell, K. (2011). YouTube: Educational Potentials and Pitfalls. Computers in the Schools, 28(1), 75-85.
- Youtube. (2013). About Youtube. Retrieved February 6, 2013, from: http://www.youtube.com/t/about_youtube



البحث الثاني :

**برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي
لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم
بالمرحلة الثانوية**

المصادر :

أ / إيمان عبد الحميد محمد نوار أ.د / حسين بشير محمود
د / أماني محمد سعد الدين الموجي د / أميمت محمد عفيفي أحمد
معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

” برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ”

أ / إيمان عبد الحميد محمد نوار أ. د / حسين بشير محمود
د / أماني محمد سعد الدين الموجي د / أميمة محمد عفيفي أحمد

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم تحديد قائمة بمفاهيم تلك المستحدثات الكيميائية التي يمكن تنميتها من خلال البرنامج المقترح، وبناء البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي (الموديولات التعليمية)، وللتحقق من هدف البحث تم بناء أداة البحث وهي اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية، وطبق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية (٢٤٠) طالباً وطالبة من طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية بأربع محافظات هي (المنوفية، القليوبية، الشرقية، القاهرة)، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

الكلمات الدالة: برنامج مقترح ، التعلم الذاتي ، تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية ، طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

the effectiveness of using a proposed program based on self-learning in the development of Chemical Innovations Concepts among secondary school Science Clubs' students

Abstract

This research aimed at investigating the effectiveness of using a proposed program based on self-learning in the development of Chemical Innovations Concepts among secondary school Science Clubs' students. A list of Chemical Innovations' concepts that could be developed through the proposed program. A program based on self-learning and a test of Chemical Innovations' concepts were designed. The program was administered to the experimental group (n=240 students) from Eight schools in Four educational directorates in four governorates (Menouyia, Qalubia, Sharqyia and Cairo). The results of the research indicated the effectiveness of the proposed program in developing the concepts of Chemical Innovations among secondary stage Science Clubs' students..

Keywords: Proposed Program, Self-Learning, development of Chemical Innovations' Concepts, Students' Science Clubs.

• مقدمة :

يمر العالم منذ نهايات القرن العشرين بثورة جديدة أطلق عليها ألفين توفلر Alfen Tofler الموجة الثالثة Third Wave وهي مزيج من التقدم التكنولوجي المذهل والثورة المعلوماتية الفائقة ، وقد كان لهذه الثورة انعكاساتها على شتى مناحي الحياة في جميع دول العالم ، وقد ظهر ذلك جلياً فيما أطلق عليه المستحدثات العلمية عامة ، والكيميائية خاصة ولقد خطت المستحدثات الكيميائية خطوات واسعة وزادت أهميتها في حياة الأفراد والمجتمعات، ولذلك وجب عليهم العمل على تفهم تلك المستحدثات وكيفية التعامل معها للحصول على أكبر استفادة منها في مقابل التخلص من سلبياتها.

وهذه التغيرات المتسارعة والمتلاحقة تلقي مسؤوليات جسام على كاهل القائمين على أمر التربية والتعليم يأتي على رأسها مسئولية إعداد المتعلمين لتقبل وفهم واستيعاب التطورات العلمية والمبتكرات التقنية، ومساعدتهم على التفكير العلمي في القضايا التي تهمهم وتهم مجتمعهم (حسين أحمد، ٢٠١٠، ١٢).

وقد تمثلت المستحدثات الكيميائية في القضايا التالية: كيمياء النانو كيمياء العقاقير، الكيمياء العصبية، البولييمرات وغيرها من المستحدثات الكيميائية ولكنها لم تنل الاهتمام المناسب من البحث فقد اهتم بها النادر من الدراسات مثل دراسة (محسن فراج، هبة الله عدلي، ٢٠٠٩)، وقد اهتمت بالمستحدثات الكيميائية المرتبطة ببعض موضوعات الكيمياء المقررة بالمرحلة الثانوية، كما أسفرت عن قصور مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في تناول مفاهيم المستحدثات الكيميائية وتطبيقاتها المجتمعية.

وتتميز الأمم ويعلو شأنها بمقدار ما يوجد فيها من أفراد قادرين على استنباط الأشياء المجردة، ومعالجة المعلومات بطريقة مركبة وتكاملية واستثارة الأفكار الجديدة، والاعتماد على النفس، ولديهم العزيمة والإصرار والمثابرة على البحث، والدافعية الداخلية والذاتية العالية نحو التعلم. وهذه الصفات بعينها هي صفات وخصائص طلاب نوادي العلوم (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ١٣٤ - ١٥٠)، وهذا كله لا يتحقق إلا عن طريق تعلم المفاهيم العلمية بطريقة صحيحة؛ ذلك لأهميتها في تنظيم المعرفة ومتابعة التطورات وربطها بمصادرها (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٢، ١٣٠؛ Dawson, 2003, 73-75). كما يتميزون باهتمامات أكثر تنوعاً واتساعاً عن أقرانهم العاديين فمن هواياتهم التصوير وجمع الطوابع والتحنيط، وغيرها من الهوايات، وهي ذاتها بعض مجالات الأنشطة اللاصفية التي تعمل جماعات نوادي العلوم على تنميتها (Moore et al., 2004, 180 - 186).

ولقد جاء أسلوب التعلم الذاتي كأحد الأساليب التي تسمح للطلاب عامة وطلاب نادي العلوم خاصة بتنمية الصفات والخصائص السابقة؛ حيث يأخذ فيه المتعلم دوراً إيجابياً وفعالاً، ويتعلم بسرعيته الخاصة، وهو بهذا يعد أسلوباً لمقابلة الفروق الفردية (عبد الرحمن السعدني، ثناء عودة، ٢٠٠٦، ٢٥١ - ٢٧١) فضلاً عن متابعته لما يجري من تغير وتطور في العلوم، وأن يواكب متطلبات العصر الذي يعايشه (جمال الدين محمود، عبد الحميد البطراوي، ٢٠٠٦، ٢٢) وذلك باستخدام أساليب تعليمية تعليمية مناسبة تضمن سلامة تكوين المفاهيم العلمية وتنميتها وبقائها والاحتفاظ بها (Merrimuo, 2008).

♦ اتبعت الباحثة في التوثيق نظام نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع، American Psychology Association (APA Ed) مع كتابة الأسماء العربية بنفس ترتيبها (الأول، الثاني، الثالث)

وللتعلم الذاتي صور متعددة منها الموديول وهو وحدة تعليمية تنظيمية قياسية مصغرة تقع ضمن مجموعة وحدات متتابعة يضمها برنامج تعليمي منظم ، رتبت لتحقيق أهداف محددة تسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية وفق قدرته وسرعته الخاصة (فوزي الشرييني ، رفعت الطناوي ، ٢٠٠٦ ، ٥٢) .

وتعد عملية تنمية المفاهيم العلمية لدى الطلاب أحد أهداف تدريس العلوم في جميع المراحل التعليمية (أحمد النجدي وآخران ، ٢٠٠٧ ، ٣٤٩) ؛ حيث يؤكد التربويون أن المفاهيم العلمية تعد أساسيات المعرفة ، وهي إحدى الحلول التي قد تكون فعالة في مواجهة تحديات العصر ، فهي تكسب المعرفة العلمية مرونتها وتسمح لها بالتنظيم ؛ بحيث يمكن تنظيم كميات ضخمة من المعلومات في قليل من المفاهيم (عبد الله خطابية ، ٢٠٠٥ ، ١٤٩) .

وتأسيساً على ما سبق فقد اهتم كثير من الندوات والمنظمات والمشروعات العلمية بضرورة إدخال المستحدثات الكيميائية في برامج إعداد الطلاب بصفة عامة ، وذوي الميول العلمية بصفة خاصة مثل : "مشروع إصلاح مناهج العلوم وبرامجها في الولايات المتحدة الأمريكية" ، ومشروع تعليم العلوم لكل الأمريكيين ٢٠٦١ الذي تتبناه الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم "American Association for the Advancement of Science AAAS, 1989" الذي أوصى بضرورة تضمين المحتويات العلمية للمستحدثات العلمية عامة ، والمستحدثات الكيميائية خاصة ، والعمل على تنمية المفاهيم المرتبطة بها (كمال زيتون ، ٢٠٠٢ ، ٤٥) ، ومشروع مناهج الكيمياء في حياة الناس (Bing, 2005) ، (Chemistry, Curriculum in the People's Life, 2004) ، الذي هدف إلى إبراز القيمة الوظيفية لعلم الكيمياء في الحياة العملية لطالب المرحلة الثانوية ؛ حيث اعتمد في ذلك على مدخل العلوم التطبيقية Applied Science Approach والمستحدثات الكيميائية المترتبة على ترابط العلم والتكنولوجيا ؛ حيث تم تضمين مناهج الكيمياء عدداً من التطبيقات العلمية والتكنولوجية المبسطة المرتبطة بالأنشطة البشرية في المناطق الزراعية والصناعية والصحراوية كالماء والطاقة والبيئة (Bing, 2005) ؛ ولذلك اهتمت بعض الدراسات بالمستحدثات الكيميائية مثل دراسة مك كروماش ، وستيف (Mc Cormach & Steve, 2004) التي هدفت إلى بناء برامج متنوعة المصادر المعرفية تهتم بالقضايا الكيميائية الحديثة المرتبطة بحياة الطلاب في جوانبها المختلفة ، وتوصلت إلى فعالية تلك البرامج في تنمية فهمهم لتلك القضايا والمفاهيم المرتبطة بها ، ودراسة (عبدالله جمعة ٢٠٠٥) التي توصلت إلى فاعلية تدريس الوحدة المقترحة (الكيمياء الخضراء) في نمو التحصيل المعرفي والاتجاه الإيجابي للطلاب مجموعة البحث نحو دراسة الكيمياء الخضراء ، ودراسة (محسن فراج ، وهبة الله عدلي ، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على المستحدثات الكيميائية في حل المشكلات الكيميائية والاتجاه نحو تطبيقاتها المجتمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، كما اهتمت بعض الدراسات بتنمية المفاهيم العلمية مثل

دراسة كل من: (أمال أحمد، ٢٠٠٨، فهد العيسى، ٢٠١٠؛ ليلي حسام الدين، ٢٠١١؛ طارق الصعوب، ٢٠١٣، ضاوية الدلولي، ٢٠١٣)؛ حيث أوصت جميعها بضرورة تنمية المفاهيم العلمية في المجالات المختلفة وفي المراحل التعليمية المختلفة أيضاً.

• الإحساس بمشكلة البحث:

بالرغم من الاهتمام الظاهر القديم والمتجدد بطلاب نوادي العلوم في مصر فإن الناظر لواقع تعليمهم في مصر يجد أن هناك قصوراً في الاهتمام بهم؛ حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى رعاية تعليمية خاصة، وخدمات تربوية متميزة تختلف عن تلك التي تقدم للفئات العادية، فليس من المنطقي إهمال القضايا والموضوعات التي تؤثر في معظم جوانب حياتهم أو كلها؛ كالآثار الضارة لاستخدام الإنترنت والتليفون المحمول، والطاقة والتفجيرات النووية والنفايات المختلفة وأساليب التخلص منها، كما أنه من غير المنطقي إهمال تنمية مفاهيم هذه القضايا والموضوعات وكيفية التعامل معها كما أشارت إلى ذلك العديد من الدراسات (Carey & Price, 2006؛ Michelle & Sadler, 2008) وهناك العديد من العوامل ساعدت الباحثة على الإحساس بهذه المشكلة منها:

١١ الإطلاع على بعض المؤتمرات والبحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (Chemistry Curriculum in the People's Life, 2004)؛ حسام مازن، ٢٠٠٦ مريم الشبيسي، ٢٠٠٦؛ فاطمة عبد الوهاب، ٢٠١١) التي أسفرت عن وجود قصور في محتوى منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي من حيث مواكبته للمستحدثات العلمية الحديثة بصفة عامة والكيميائية بصفة خاصة، كما أكدت ضرورة تعلم طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية وكيفية التعامل معها، لما يسببه بعضها من خطورة تعود على البيئة والإنسان بمشكلات وأمراض خطيرة، كما أكدت ضرورة إعداد برامج عن المستحدثات الكيميائية تقدم للطلاب عامة ولطلاب نوادي العلوم خاصة بطرق مناسبة وأساليب متنوعة تساعد على تنمية مفاهيم تلك المستحدثات لديهم، بالإضافة إلى ذلك لا توجد دراسة اهتمت بصفة خاصة بدراسة فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية (في حدود علم الباحثة)، ولقد أكد ذلك ما قامت به الباحثة من:

١٢ دراسة الاستكشافية^٢؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق (استبانة مفتوحة) على ثلاثين طالباً من طلاب الصف الأول والثاني الثانوي (ذوي الميول العلمية والمنتسبين لنوادي العلوم) وعشرة من معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية بإدارات مختلفة من محافظة المنوفية استهدفت تحديد أهم المستحدثات الكيميائية التي يتعلمها طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية وكانت محاور بنود الاستبانة على النحو التالي:

^٢ ملحق (١) الدراسة الاستكشافية

- ✓ تحديد مفاهيم المستحدثات الكيميائية.
- ✓ مدي إلمامهم بها.
- ✓ مدي حاجتهم إلي تفهمها.
- ✓ مصادر تعرفهم إياها.

وقد أظهرت النتائج أن (٨٥٪) من المعلمين معلوماتهم عنها ضئيلة جداً ومصدر معلوماتهم القليلة هو الإعلام ، أما الطلاب فكانت النسبة التي تمتلك بعض المعلومات عن أسماء موضوعات المستحدثات الكيميائية أقل من (١٠٪) وفي (حدود علم الباحثة) نادراً ما يوجد لنوادي العلوم برنامج تلتزم به أو علي الأقل تعمل في إطاره ؛ حيث تقام في بعض المدارس نوادي العلوم بصورته الصحيحة هذا إذا وجد المعلم الواعي المحترف ، أما في حالة عدم وجود ذلك المعلم فإن النادي يقام فقط علي الورق ، إضافة إلي خبرة الباحثة التي لاحظت أثناء عملها مشرفة علي نادي العلوم بإحدى المدارس الثانوية تساؤلات العديد من الطلاب عن المستحدثات الكيميائية.

◀ تحليل محتوى الكيمياء للصفين الأول والثاني الثانويين للعام الدراسي (٢٠١٣ - ٢٠١٤) ؛ حيث قامت الباحثة بالتحليل مرتين متتاليتين يفصل بينهما ١٥ يوماً ، وقد توصلت إلي نفس النتيجة وهي غياب معظم المفاهيم الرئيسية والفرعية المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية ، ولم يوجد بالكتاب سوي جزء صغير من الباب الأول بكتاب الصف الأول الثانوي (ست صفحات) يتعرض لمفهوم كيمياء النانو ، وتكنولوجيا النانو وبعض تطبيقاته وتأثيراته فقط ، ولم تتناول أية مفاهيم رئيسة أو فرعية ، ولهذا فإن ذلك المحتوى يحتاج إلي إعادة النظر لتضمينه مفاهيم بعض موضوعات المستحدثات الكيميائية ، وهذا مفاده حاجة طلاب هذه المرحلة إلي دراسة مفاهيم موضوعات المستحدثات الكيميائية أو بعضها .

• مشكلة البحث:

تمثل عملية تعلم مفاهيم المستحدثات الكيميائية مثل (النفائات الإلكترونية والنفائات المنزلية ، والكيمياء الخضراء ، وتقنية النانو ، والأسلحة الكيميائية والأسلحة النووية) أهمية كبيرة لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ، إذ إن غياب تلك المفاهيم أوتدني مستوي تعلمها قد يؤدي إلي مشكلات بيئية وأمراض خطيرة للطلاب عندما لا يستطيع تدارك مخاطرها وكيفية التعامل معها ، وللتصدي لهذه المشكلة يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

◀ "ما فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية" ؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

◀ ما مفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح قائم علي التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ؟

- « ما أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟
- « ما التصور المقترح للبرنامج القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟

• أهداف البحث:

هدف البحث إلي:

- « تحديد قائمة بمفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- « تحديد أسس البرنامج المقترح القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- « إعداد برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- « دراسة فاعلية البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

• حدود البحث:

- « اقتصر تعميم نتائج البحث علي الحدود التالية:
- « الحدود الموضوعية: وتمثلت في برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية تناول مفاهيم المستحدثات الكيميائية، وقد تكون البرنامج من ست موديولات تعليمية تناولت مفاهيم ستة رئيسة هي علي الترتيب: (النفائات الإلكترونية النفائات المنزلية، الكيمياء الخضراء، تقنية النانو، الأسلحة الكيميائية الأسلحة النووية).
- ✓ الموديولات التعليمية كأحد صور التعلم الذاتي .
- ✓ اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية: واقتصر الاختبار علي المستويات والمهام التالية:
- إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المثال الموجب للمفهوم.
- إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المثال السالب للمفهوم.
- إعطاء المثال الموجب للمفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم.
- إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية المتعلقة بالمفهوم.
- إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية غير المتعلقة بالمفهوم.
- إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب معني المفهوم.
- إعطاء معني المفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم.
- « الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م؛ حيث استغرق تطبيق البرنامج (٦.٤) أسبوعاً .

◀ الحدود المكانية : مجموعة من طلاب نوادي العلوم ببعض المدارس الثانوية بعدد من الإدارات التعليمية بمحافظات ست هي: (المنوفية ، والقليوبية والشرقية ، والقاهرة) بطريقة قصدية ؛ وذلك باختيار المدارس التي تقوم بتفعيل نوادي العلوم بطريقة واقعية وملموسة تحت إشراف معلمين متخصصين ومتحمسين للإشراف علي نوادي العلوم ، وقد اقتصرت مجموعة البحث علي طلاب نوادي العلوم بالصفين الأول والثاني الثانويين ؛ وذلك لسببين هما:

- ✓ تمثل هذه الفئة النسبة الأكبر من الطلاب المنتسبين لنوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- ✓ تفادي مشكلات التطبيق في الصف الثالث الثانوي لأنه يمثل شهادة إتمام المرحلة الثانوية.

• تحديد مصطلحات البحث :

• البرنامج: Program

يُعرف البرنامج بأنه "مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة ، وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد يعود علي المتعلم بالتحسن"(حسن شحاتة ، زينب النجار ، ٢٠٠٣ ، ٧٤) .

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "مجموعة من الخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة المخططة والمنظمة حول مفاهيم بعض المستحدثات الكيميائية التي تقدم لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ، بهدف تنمية المفاهيم العلمية المرتبطة بها" .

• التعلم الذاتي: Self Learning

يُعرف التعلم الذاتي بأنه "أسلوب من أساليب التعليم والتعلم يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية ، ويسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة مع أقل توجيه من المعلم" (أحمد اللقاني علي الجمل ، ٢٠٠٣ ، ٧٠) .

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "أسلوب من أساليب التعليم والتعلم يسعى فيه المتعلم لتنمية بعض مفاهيم المستحدثات الكيميائية باستخدام إحدى صور التعلم الذاتي وهي الموديول التعليمي" .

• المفهوم: Concept

يُعرف المفهوم بأنه "تصور عقلي قائم علي مجموعة من العناصر المشتركة بين عدة مواقف أو ملاحظات أو سمات لظاهرة ما ، ويعطي لهذا التصور اسم قد يكون رمزاً أو كلمة أو فقرة ليبدل علي ملخص الخبرات التي تدخل في صياغته ويراعي أن هذا المفهوم يتحدد بالمعنى الذي يدل عليه ، أما الاسم فهو كلمة تستخدم لتوضيح أو تجسيد معنى المفهوم (السيد شهدة ، ٢٠١٢ ، ٢١ : Renner & Stafford, 2004,5) .

وتُعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "كلمة أو مصطلح له دلالة لفظية أو رمزية تعد تجريباً للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق أو أشياء أو ظواهر أو أحداث متضمنة في برنامج المستحدثات الكيميائية لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية"، ويستدل على نمو هذا المفهوم من خلال التقدم في مستوى إجابة الطلاب على اختبار تعلم المفاهيم المعد لذلك".

• المستحدثات الكيميائية: Chemical Innovations

تُعرف المستحدثات الكيميائية بأنها "كل جديد وحديث يندرج تحت كل مجال له علاقة بعلم الكيمياء وما تسفر عنه الاكتشافات والبحوث وما توصل إليه العلماء في المجالات المختلفة على المستويين المحلي والعالمي، ويؤثر في كثير من مجالات الحياة اليومية، وتظهر آثارها الإيجابية أو السلبية على حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه" (محسن فراج، هبة الله عدلي، ٢٠٠٩، ٧٤).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "كل جديد وحديث يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعلم الكيمياء مثل: الكيمياء الخضراء، وتقنية النانو، والنفائيات الإلكترونية وغيرها من المستحدثات، وتستهدف التطبيق المتكامل لنواتج التفاعل بين الثورة الكيميائية والثورة العلمية، وتؤثر بالإيجاب أو السلب على حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه".

• نوادي العلوم: Science Clubs

تُعرف نوادي العلوم بأنها "مؤسسات خاصة أو رسمية حكومية يلتقي بها هواة مادة العلوم من الأطفال والتلاميذ والشباب وأصحاب المواهب العلمية، وتتوافر فيها مجموعة من المختبرات والورش المجهزة بالوسائل والأدوات العلمية وكذلك وسائط التكنولوجيا المناسبة لميولهم وأعمارهم، ويشرف عليها مجموعة من المتخصصين أو من الأفراد المتحمسين والمتطوعين الهواة، وتتخذ من العلم ميدان نشاط ومن الإنسان محوراً أو هدفاً لممارسة الأنشطة العلمية" (فهيم مصطفى، ٢٠٠٥، ١٢٧).

وتُعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "مكان يلتقي فيه تجمع من طلاب الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية ذوي الميول العلمية نحو مادة الكيمياء، ويمارسون أنشطة لها صلة بالمستحدثات الكيميائية، تحت إشراف معلم متخصص لتنمية مفاهيم تلك مستحدثات لديهم، وذلك في أوقات ما بعد اليوم الدراسي".

• خطوات البحث وإجراءاته:

أولاً: إعداد قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

✓ دراسة الأدبيات من بحوث ودراسات وكتب أكاديمية ومشروعات علمية عالمية متخصصة في مجال العلوم الكيميائية، التي تناولت مفاهيم وموضوعات المستحدثات الكيميائية وتحليلها.

- ✓ الاطلاع على المواقع العلمية المتاحة بشبكة المعلومات التي تناولت الموضوعات المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية.
- ✓ تحليل برامج نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م.
- ✓ استطلاع رأي بعض المتخصصين في مجال العلوم الكيميائية، وكذلك المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لتحديد المفاهيم والموضوعات العلمية المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية اللازمة والمناسبة لدراسة طالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- ✓ إعداد قائمة أولية بمفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- ✓ التوصل إلى القائمة النهائية لمفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة التي ينبغي تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- « ثانيًا: تحديد أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:
- ✓ دراسة الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء برامج في تنمية المفاهيم الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية وتحليلها واستخدام أسلوب التعلم الذاتي. وفي ضوء قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية السابق إعدادها تم التوصل إلى قائمة أسس البرنامج المقترح وعرضها على مجموعة من المحكمين.
- ✓ التوصل إلى القائمة النهائية بأسس البرنامج المقترح.
- « ثالثًا: بناء البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء الأسس السابقة، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:
- ✓ تحديد عناصر البرنامج ومكوناته من أهداف البرنامج، ومحتواه، وتحديد أنشطته وفق الموديولات التعليمية كأحد صور التعلم الذاتي، ومصادر المعرفة والتعلم، وتحديد أساليب تقويمه.
- « رابعًا: تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:
- ✓ إعداد اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية والتأكد من صدقه وثباته.
- ✓ اختيار مجموعة البحث (المجموعة التجريبية) من طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية بمحافظات (المنوفية، والقليوبية، والشرقية، والقاهرة).
- ✓ تطبيق اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية على المجموعة التجريبية قبلًا، والحصول على الدرجات المطلوبة للمعالجة الإحصائية.
- ✓ تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية.
- ✓ تطبيق اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية على المجموعة التجريبية بعديًا.
- ✓ رصد البيانات ومعالجتها وتفسير النتائج.
- ✓ تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

• أهمية البحث:

- من المتوقع أن يفيد هذا البحث في:
- « توجيه أنظار مخططي المناهج لإعداد برامج مماثلة وتقديمها للطلاب كل حسب قدراته واستعداداته .
- « إفادة واضعي المناهج ومصمميها في تخطيط برامج أخرى تهدف إلى تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بمراحل التعليم المختلفة.
- « إفادة معلمي الكيمياء بالمرحلة الثانوية في استخدام اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية ؛ لتحديد مستوي طلاب نوادي العلوم ، وبناء أدوات مماثلة.
- « توجيه أنظار المسؤولين عن إعداد طالب المرحلة الثانوية بصفة عامة ، وطالب نادي العلوم بصفة خاصة إلى ضرورة مراعاة مواصفات الإعداد الأكاديمي والتربوي للاتجاهات العالمية المعاصرة في برامج نوادي العلوم.
- « مساهمة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة توضيح العلاقة التكاملية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

• الإطار النظري للبحث:

هدفت الباحثة من استعراض هذا الإطار النظري التوصل إلى البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي.

• المحور الأول: نوادي العلوم

تمثل نوادي العلوم المكان الذي يمارس فيه الطلاب النشاط التعليمي المخطط له باعتباره جزءاً متكاملًا من عملية التعليم والتعلم الذي يقوم به الطلاب خارج الفصل ؛ بقصد الحصول على خبرات هادفة لتحقيق أهداف تربوية مقصودة (Chapman & Steven, 2003, 19-21).

وتعد أنشطة جماعات ونوادي العلوم من الأنشطة اللاصفية المهمة في مجال التربية العلمية ، تلك الأنشطة التي يتم ممارستها في ميدان العلوم المدرسية ولكن خارج الصف ولا تحكمه المقررات الدراسية ذات الطابع الرسمي ، وعنصر الاختيار فيه يكون غالباً أكبر منه في الخبرات التي تكتسب من تعلم المقررات الدراسية العلمية داخل الفصل (إبراهيم عميرة ، ١٩٩٨ ، ٦٢ ؛ عبد الرحمن السعدني ، ثناء عودة ، ٢٠٠٦ ، ١٧٠)

• مفهوم نوادي العلوم:

لقد تعددت تعريفات نوادي العلوم بتعدد المدارس التربوية ، استند كل منها إلى وجهة نظر رائدها فمثلاً يُعرفها (وجدي رياض ، جميل حمدي ، ١٩٩٧ ، ١٠) بأنها "تجمع لعدد من الطلبة لتحقيق هدف علمي واضح ومحدد بالوسائل والموارد المتاحة ، ولهم مقر مستقل ، أو ملحق بهيئة راعية للنشاط مثل المدرسة أو الجامعة أو قصر الثقافة" ، ويُعرفها (فهم مصطفى ، ٢٠٠٥ ، ١٢٧) بأنها "مؤسسات خاصة أو رسمية حكومية يلتقي بها هواة مادة العلوم من الأطفال والتلاميذ والشباب وأصحاب المواهب العلمية ، وتتوافر فيها مجموعة من

المختبرات والورش المجهزة بالوسائل والأدوات العلمية ، وكذلك وسائط التكنولوجيا المناسبة لميولهم وأعمارهم ، ويشرف عليها مجموعة من المتخصصين أو من الأفراد المتحمسين والمتطوعين الهواة ، وتتخذ من العلم ميدان نشاط ومن الإنسان محوراً أو هدفاً لممارسة الأنشطة العلمية".

وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائي التالي لنوادي العلوم بأنها "مكان يلتقي فيه تجمع من طلاب الصفوف المختلفة بالمرحلة الثانوية ذوي الميول العلمية نحو مادة الكيمياء ، ويمارسون أنشطة لها صلة بالمستحدثات الكيميائية ، تحت إشراف معلم متخصص ؛ لتنمية مفاهيم تلك المستحدثات لديهم ، وذلك في الأوقات ما بعد اليوم الدراسي".

• أهداف نوادي العلوم:

تختلف نوادي العلوم فيما بينها إلى حد كبير ، إلا أنه ينبغي أن يكون لها أهداف متشابهة ، سواء إذا كانت اهتمامات النادي مركزة على مجال علمي واحد ومقتصرة عليه ، أو تشمل جميع جوانب العلوم وتطبيقاتها ، ويعدد كل من (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٥ ، ٦٥ ؛ راجي القبيلات ، ٢٠٠٥ ، ٣٧) أهداف نوادي العلوم في أنها:

« توفر البيئة العلمية التي تقوم على أسس تربوية تستقطب ذوي الاستعدادات الإبداعية من الطلاب ؛ لتنمية طاقاتهم الإبداعية في مجالات العلوم المتنوعة »
« ترعى الأنشطة العلمية وتنشر الثقافة والوعي العلمي بين الطلاب ، وتعمل على إنماء المعرفة العلمية العصرية لديهم بالتعاون مع الأندية والهيئات العلمية المختلفة.

« تهيئ المناخ المناسب للأطفال والتلاميذ والشباب ؛ لاستثمار أوقات الفراغ بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة ؛ من قيامهم بمشروعات تطبيقية مفيدة ، وتحويل طاقاتهم إلى عمل مثمر.

« تدريب الطلاب على خدمة البيئة والمساهمة في تطويرها من خلال توفير الإمكانيات اللازمة لذلك بما يتفق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.

« تهيئ الطلاب لاكتساب الخبرات العلمية بأسلوب مبسط تحت إشراف متخصصين في المجالات العلمية المختلفة ؛ مما يساعد على اكتشاف ذوي الميول العلمية منهم ، وكذلك العمل على رعايتهم وتنمية مهاراتهم وحصيلتهم الثقافية نظرياً وتطبيقياً وتشجيعهم على الابتكار كل في مجاله.

« توثيق روح التضامن والتعاون وتعزيزها بين أعضاء النادي من الطلاب وصقل مواهبهم وتوجيهها التوجيه الصحيح.

وقد تم اختيار مجموعة البحث من طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية لما تتميز به من خصائص من أهمها أنها تتميز بالرغبة الشديدة والميل نحو المعرفة لكل ما هو جديد وحديث في مجال الكيمياء الذي تنتمي إليه ، كما أنه ينتمي إلى مرحلة تحتل مركزاً مهماً في السلم التعليمي ؛ حيث إنها مرتبطة في بدايتها بمرحلة التعليم الأساسي ، وفي نهايتها بمرحلة التعليم العالي بمختلف مؤسساته ومعاهده وتخصصاته ، المنوط بها إعداد هؤلاء الطلاب للحياة المهنية

فيجب أن تقوم بدور تربوي واجتماعي متوازن ، إذ لابد أن تعد طلابها لمواصلة تعليمهم ، وتنمي لديهم الحرص علي التعلم المستمر ، كما لابد أن تهيئهم للإندماج في الحياة العملية ؛ من خلال الكشف عن ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وتنميتها (ليسيل تروبريدج وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ٧٤ ؛ محمد صابر ، ٢٠٠٦ ، ١ ؛ محمد رزق ، هانم الشربيني ، ٢٠١٠ ، ٢٤٢ - ٢٤٥).

• المحور الثاني: المستحدثات الكيميائية

يتعامل علم الكيمياء مع المواد التي تتكون من عناصر ومركبات ، وكل هذه المواد لها تركيب وخواص وتحولات وتفاعلات تصاحبها طاقة ؛ وبالتالي فإن علم الكيمياء هو "العلم الذي يهتم بدراسة تركيب المواد علي المستوي الذري والجزيئي وكيفية هدم الروابط الكيميائية وتركيبها وما يتبع ذلك من تغييرات لخواص المادة" ، وهو "علم يهتم بدراسة تركيب المادة وما يطرأ عليها من تغير في الجوهر وتبدل في المظهر ، فتغير الجوهر يدل علي تلك الظواهر التي تعانيها جزيئات المادة نفسها من ارتباط ذرات تلك الجزيئات ببعضها البعض ، وقد يتعدل مظهر المادة نتيجة التبدل الذي يحدث في المسافات ، وهو المبدأ الذي تعتمد عليه تقنية النانو في تصنيع تطبيقاتها المختلفة من أجهزة الاستشعار البيولوجية ، الأجهزة النانو إلكترومغناطيسية وغيرها من التطبيقات ولا يقتصر علم الكيمياء علي المادة فحسب ، بل يشتمل الطاقة أيضاً" (محمود المرشدي ، ٢٠٠٣ ، ١ - ٣ ؛ عبدالله موسي ، ٢٠٠٨ ، ٦٩ ؛ Jia et al., 2011. 6-11).

وهناك من تناوله من منظور أحد مستحدثاته مثل الكيمياء الخضراء Green Chemistry بأنه فلسفة وطريقة تفكير بالضرورة من أجل البيئة ، فهي تجمع الأدوات والأساليب والتقنيات التي يمكن أن تساعد الكيميائيين في البحث والإنتاج ؛ لتطوير منتجات صديقة أكثر للبيئة (Awad, 2005).

• نوادي العلوم والمستحدثات الكيميائية:

تؤثر برامج نوادي العلوم علي الثقافة العلمية والبيئية لطلابها تأثيراً مباشراً ، كما تؤثر في سلوكهم ؛ حيث تساعدهم علي توظيف معلوماتهم بما يفيد حياتهم العملية ، مثل كيفية التخلص من مسببات تلوث التربة ؛ وذلك بزراعة نبات دوار الشمس ، القمح (كل النباتات الطويلة ذات الزهور الصفراء) حيث تزيل الرصاص من التربة ذلك العنصر الذي يمثل خطورة علي أطفالنا عندما يلعبون في حدائق منازلهم ثم يضعون أصابعهم في أفواههم ، كذلك في التخلص من كل من (النحاس ، والكلور ، والزئبق ، والرصاص) في مياه الشرب وذلك باستخدام الفلاتر المعدة لذلك (Olivia et al., 2007) ، وهو ما يفرض علي برامج الكيمياء أن تعكس الطبيعة الاجتماعية للمعرفة العلمية ، وتقديم الموضوعات والمفاهيم الكيميائية للطلاب عامة ، ولذوي الميول العلمية في نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية خاصة ، بصورة ذات معني تسمح بإظهار أهمية علم الكيمياء وما ينتج عنها من تطبيقات ومستحدثات كيميائية أثرت في جميع جوانب حياته العملية الطبية والصناعية والبيئية والزراعية ، مثل (النفائات الإلكترونية ، والنفائات المنزلية ، والكيمياء الخضراء ، وتقنية النانو ، والأسلحة

الكيميائية ، والأسلحة النووية) وهي المفاهيم الرئيسة للمستحدثات الكيميائية التي تضمنها البرنامج التي ترتبط بمجموعة من المفاهيم الفرعية تمثل بعضها في المستحدثات التالية (رشدي لبيب، ١٩٩٧، ٢٣٥- ٢٣٦؛ 2-4؛ Burns, 2003, ٢٠١١؛ Karm et al., 2005):

- « ابتكار العديد من اللدائن والمضادات الحيوية.
- « إنتاج وقود (الإيثانول بعد خلطه بالجازولين) ؛ وذلك من قش الأرز بدلا من حرقه ؛ حفاظا علي البيئة من التلوث.
- « معالجة الملابس ضد الحريق وتأخير فترة الإشتعال وإكسابها خاصية التنظيف الذاتي.
- « التقليل من حدوث الحوادث الكيميائية أو الحرائق من خلال استخدام مواد و طرق تحضير آمنة بتطبيق مبادئ الكيمياء الخضراء.
- « إنتاج الزجاج الزراعي الذي يصنع من النفايات المنزلية ويستخدم كسماد زراعي يمد النبات بالعناصر الهامة لنموه ويغذيه بالعناصر التي يتم إضافتها أثناء التصنيع.
- « إنتاج النانوبيوتكس وهو ببتيد حلقي ذاتي التجمع و صناعي يتجمع على هيئة أنابيب نانوية تدخل داخل الجدار الهلامي للبكتريا وتقوم بثقب الغشاء الخلوي ، فتؤدي إلى موت الخلية الجرثومية ؛ نتيجة لتشتيت الجهد الكهربائي الخارجي لغشائها خلال دقائق معدودة.
- « تصنيع شرائح إلكترونية تتميز بقدرة عالية علي التخزين.

• نوادي العلوم والتعلم الذاتي والمستحدثات الكيميائية:

تعتمد نوادي العلوم أساساً علي البحث عن المعلومة ، وليس اعطاء الطالب المعلومة واختباره في قدرته علي تذكرها ، فهو من يحدد الموضوعات التي يقوم بدراستها ، ويستمتع بحرية البحث أثناء التعلم متحرراً من الأمور المدرسية الجامدة ، من خلال متابعتها لكل ما هو جديد ويستجد في مجال نادي العلوم الذي ينتسب إليه الطالب ، مستخدماً من الأنشطة ما يتفق وميوله ومهاراته الخاصة ، حيث يتيح نادي العلوم بإمكاناته أمام الطالب فرصة أكبر لإستقصاء المعلومة في زمن أطول وفكر أعمق مما يتاح له في المقرر الدراسي ، كما يتيح النشاط في نادي العلوم استقصاء أمور ومستحدثات لا يعلم الطالب شيئاً عن نتائجها مسبقاً ؛ مما ينمي الثقة في النفس والاعتماد علي الذات والصبر وقابلية التعلم باجراء التجربة والبحث ، وهو ما لا يتوافر عند الطالب الذي يرتبط بمقرر مدرسي محدد في زمن محدد ، وعندما يدخل معمل المدرسة فهو يجري تجربة يعلم نتائجها مسبقاً ، وبذلك تخرج العملية التعليمية في نوادي العلوم عن القالب المعتاد للفصل ؛ فتتيح فرص التعلم عن طريق توفير ما يسمى بالبيئة التعليمية السليمة (مركز التطوير التكنولوجي، ١٩٩٧، ٢٨٥- ٢٨٧ جميل حمدي، ١٩٩٧، ٥٢.٥١؛ راجي القبيلات، ٢٠٠٥، ١٧٦).

• فرض البحث :

يسعي البحث إلي التحقق من الفرض التالي:

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية لصالح التطبيق البعدي.

• خطوات البحث واجراءاته:

للتحقق من صحة فرض البحث والإجابة عن أسئلته اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على "ما مفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة التي يمكن تنميتها من خلال برنامج مقترح في المستحدثات الكيميائية قائم على التعلم الذاتي لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية" ؟

• أولاً: بناء قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

تم بناء قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وفقاً للإجراءات التالية :

« دراسة وتحليل البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مفاهيم المستحدثات الكيميائية.

« دراسة وتحليل برامج نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

« إجراء استطلاع رأي لفئات مختلفة من المجتمع العلمي تضم الطلاب (المنتسبين لنوادي العلوم وغيرهم من الطلاب) والمتخصصين في العلوم والتربية العلمية بالجامعات لمعرفة مفاهيم المستحدثات الكيميائية المناسبة لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

« من خلال ما سبق تم تحديد مجموعة من مفاهيم المستحدثات الكيميائية التي يمكن تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، ثم تم تضمينها في قائمة مبدئية وعرضها على مجموعة من خبراء المناهج وطرق التدريس لاستطلاع آرائهم في القائمة.

« في ضوء آراء السادة محكمي البحث (٣) تم إجراء بعض التعديلات على القائمة وتم صياغتها في صورتها النهائية (٤) ؛ وقد شملت القائمة ست مفاهيم رئيسية هي:

✓ أولاً: النفايات الإلكترونية وهي مكونات الأجهزة الإلكترونية غير المستخدمة لأي سبب، وتشمل كل الأجهزة التي تشترك في صفتين وهما كونها تمتلك إما لوحة الكترونية أو أنبوب الأشعة الكاثودية.

✓ ثانياً: النفايات المنزلية ويقصد بها مجموع القمامة الناتجة عن الأنشطة المنزلية أو كل ما خرج عن نطاق الاستعمال والحاجة بالمنزل".

✓ ثالثاً: الكيمياء الخضراء وهي العلم الذي يستخدم التقنيات الكيميائية والطرق التي تقلل أو تمنع استخدام المواد الخام أو المنتجات الثانوية الناتجة عن التفاعل الكيميائي أو المذيبات أو عوامل الحفز في التصنيع والتي تكون خطرة على الإنسان أو ضارة بالبيئة.

٣- ملحق رقم (٢) : قائمة بأسماء السادة محكمي البحث .

٤- ملحق رقم (٣) : قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية .

- ✓ رابعاً: تقنية النانو وهي تقنية المواد المتناهية في الصغر (١ - ١٠٠ نانومتر)، وتتمثل في إنتاج التركيبات النانوية في الأجهزة والأدوات ذات خواص فريدة ومتميزة.
- ✓ خامساً: الأسلحة الكيميائية وهي مواد كيميائية صلبة أو سائلة أو غازية يتم تحضيرها في المعمل، وهذه المواد تكون شديدة الفتك فهي تسبب الموت أو التلف أو الضرر أو علي الأقل الازعاج للانسان والحيوان والنبات.
- ✓ سادساً: الأسلحة النووية وهي سلاح تدمير فتاك، يستخدم عمليات التفاعل النووي، يعتمد في قوته التدميرية على عملية الانشطار النووي أو الاندماج النووي.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث الخاص بتحديد مفاهيم المستحدثات الكيميائية التي ينبغي تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على "ما أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية"؟

- ثانياً : تحديد أسس البرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية.
- وتم ذلك وفقاً للإجراءات التالية: في ضوء دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة ببناء برامج في المستحدثات الكيميائية لطلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية باستخدام أسلوب التعلم الذاتي (الموديولات التعليمية) وفي ضوء قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية السابق إعدادها، تم التوصل إلى مجموعة من الأسس التي تم بناء البرنامج المقترح في ضوءها حيث ارتكز البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس تمثلت فيما يلي:
- « خصائص ومميزات التعلم الذاتي من مراعاة للفروق الفردية والسرعة الذاتية للتعلم، التوجه الذاتي من خلال التأكيد علي فردية عملية التعلم، ومسؤولية المتعلم في تحقيق ذاته، أيضاً مراعاة رغبة المتعلم في معرفة كيفية التعلم والتي تمكنه من التعلم المستمر مدي الحياة.
- « الموديولات التعليمية كنمط من أنماط التعلم الذاتي له من الخصائص والميزات ما يتناسب وطالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية منها أنه نمط من التعلم يؤكد علي استقلالية المتعلم وإيجابيته ونشاطه، ويتناسب مع قدراته واستعداداته الخاصة، ويوفر له المرونة في اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التعلم، كما يحقق مبدأ التعلم للإتقان، وبالتالي فهو يساعد علي تحقيق الهدف الرئيس للبحث الحالي وهو تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية المتضمنة بالبرنامج.
- « تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية حيث يتميز علم الكيمياء كغيره من العلوم بأنه علم متشعب سريع التطور والنمو، لذلك كان الاهتمام من قبل الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التربية العلمية بأهمية تنمية إطار

مفاهيمي عريض لدي الطلاب يؤهلهم لفهم طبيعة العصر ومتغيراته، كما يساعدهم علي إدراك القضايا والمستحدثات العلمية في كافة التخصصات عامة والكيمياء لدي طلاب نوادي العلوم خاصة.

« مراعاة خصائص طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية التي تقوم على الرغبة في تعلم مفاهيم المستحدثات الكيميائية، والاتجاه نحو المسؤولية الفردية والجماعية، أيضاً إتاحة الوقت للطلاب ذوي الميول نحو مادة الكيمياء للحوار والمناقشة المفتوحة في الموضوعات التي يختارونها بأنفسهم دونما التقيد بزمان أو منهج أو مكان، بالإضافة إلي الرغبة في الحصول علي فرص أكبر لإستقصاء معلومة في زمن أطول وفكر أعمق باستخدام مصادر تعلم ومعرفة أكثر تنوعاً مما يؤدي إلي تنمية مستويات تعلمهم لمفاهيم المستحدثات الكيميائية.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الثاني للبحث والخاص بتحديد أسس بناء البرنامج المقترح.

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص علي "ما التصور المقترح لبرنامج في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدي طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية"؟

• ثالثاً: إعداد التصور المقترح لبرنامج في المستحدثات الكيميائية قائم علي التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية :

وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

• تحديد أهداف البرنامج المقترح .

« الهدف العام للبرنامج المقترح: " تمثل الهدف العام للبرنامج المقترح تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية والمتضمنة بالبرنامج المقترح

« تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح وذلك عن طريق تحديد أهداف المحتوي الذي تم اختياره.

• اختيار المحتوي العلمي :

« تم اختيار مفاهيم المستحدثات الكيميائية والمتمثلة في (النفايات الإلكترونية النفايات المنزلية، الكيمياء الخضراء، تقنية النانو، الأسلحة الكيميائية الأسلحة النووية) كمفاهيم رئيسة والمفاهيم الفرعية المرتبطة بها .

« ويتمثل سبب اختيار هذه المفاهيم في أنها المفاهيم التي اختارها طلاب نوادي العلوم والتي أقر خبراء التربية العلمية علي أهميتها ومناسبتها لطالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية.

• تنظيم محتوى البرنامج:

« تم تنظيم محتوى البرنامج صورة موديولات تعليمية ستة، بحيث يتناول كل موديول مفهوم رئيس وتكون كل موديول من الأجزاء الرئيسة التالية:

✓ عنوان الموديول: وهو يعكس المفهوم الرئيس للموديول بحيث يكون واضحاً ومحدداً.

- ✓ مقدمة الموديول وهي تعطي فكرة عامة عن أهمية مفهوم الموديول، وأهم مكوناته.
- ✓ تعليمات الموديول قدمت في صورة إرشادات وتوجيهات له كي تساعد علي دراسة الموديول التعليمي واللجوء إلي المعلم المشرف علي البرنامج للتوجيه والإرشاد فقط.
- ✓ أهداف الموديول نظمت هذه الأهداف في صورة أفعال إجرائية في تسلسل تعليمي من أهداف بسيطة نسبياً إلي أهداف أكثر تعقيداً، وقد شملت الأهداف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- ✓ الاختبار القبلي/ البعدي: (المحكي المرجع) الهدف منه التعرف علي الخبرات السابقة لطالب نادي العلوم في الموضوع الذي يتناوله الموديول، فإذا إذا استطاع طالب نادي العلوم الوصول إلي حد الإتقان (٨٠ ٪) فأكثر يمكنه الانتقال إلي دراسة الموديول التالي، كما يستخدم أيضاً هذا الاختبار في نهاية تعلم الموديول كاختبار بعدي للتحقق من مستوى إتقان تعلم المحتوي العلمي للموديول (وذلك بالتعرف علي مدي التغير في مستوى تعلم مفاهيم المستحدثات الكيميائية للموديول).
- ✓ محتوى الموديول ويتمثل في (صحيفة المعلومات): ويتكون محتوى الموديول من مادة تعليمية مقروءة تعبر عن المفهوم الذي يتناوله الموديول، وقد نظم محتوى المادة التعليمية في تسلسل منطقي.
- ✓ الأنشطة التعليمية/ لتعليمية والوسائل التعليمية يستخدم الطالب ما يناسبه من أنشطة وفقاً لقدراته وإمكاناته وبما يحقق الأهداف المرجوة من دراسة الموديول، مستخدماً ما يناسبه من الوسائل التعليمية.
- ✓ مصادر المعرفة والتعلم: تمت الاستعانة بقائمة من الكتب والمراجع والمجلات العلمية والدوريات والمواقع علي شبكة المعلومات تم ذكرها في نهاية كل موديول، بالإضافة إلي ما يستطيع طالب نادي العلوم الوصول إليه ويرتبط بموضوعات الموديولات.
- ✓ مفتاح التصحيح للاختبار القبلي/ البعدي للموديول.
- ✓ المراجع.

• استراتيجيات تدريس البرنامج :

يعتمد البرنامج علي استخدام استراتيجيات تدريس متعددة ومتنوعة تتناسب وخصائص طالب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية، والمحتوي الذي يقوم بدراسته والأهداف المرجو تحقيقها، وذلك باستخدام نماذج واستراتيجيات متنوعة يكون طالب نادي العلوم هو محور عملية التعلم مثل نموذج التعلم البنائي، التعلم القائم علي الاستقصاء، حل المشكلات، خرائط المفاهيم، وخرائط التفكير، المحاضرة، المناقشة والحوار.

• أساليب تقويم البرنامج :

تم استخدام التقويم القبلي وقد تمثل في التطبيق القبلي لأداة البحث وهي اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية والتقويم البنائي وقد تمثل في خلال إجابة الطلاب عن الأسئلة والتدريبات المتضمنة في كل موديول، وكذلك

التقويم البعدي والذي تمثل في تقويم الموديولات من خلال الإجابة عن الاختبار البعدي لكل موديول، تقويم البرنامج ككل من خلال التطبيق البعدي لأداة البحث السابق ذكرها.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والخاص بوضع التصور المقترح للبرنامج المقترح.

الإجابة على السؤال الرابع للبحث الذي نص علي " ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية؟

• **رابعاً : تحديد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتم ذلك وفقاً للإجراءات التالية:**

• **إعداد اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية:**

قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مستوى مفاهيم المستحدثات الكيميائية التي تم تحديدها في قائمة مفاهيم المستحدثات الكيميائية والتي ينبغي تنميتها لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية، ومراجعة إعداد الاختبار بالمرحلة التالية :
 « تحديد الهدف من الاختبار : هدف الاختبار إلي قياس مستوى تعلم طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية لمفاهيم المستحدثات الكيميائية المتضمنة بالبرنامج المقترح.

« تحديد نوع مفردات الاختبار : تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة اختيار من متعدد.

« تحديد مستويات الاختبار: واقتصر الاختبار علي المستويات والمهام التالية:

- ✓ الأول: إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المثال الموجب للمفهوم.
- ✓ الثاني: إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب المثال السالب للمفهوم.
- ✓ الثالث: إعطاء المثال الموجب للمفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم.
- ✓ الرابع: إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية المتعلقة بالمفهوم.
- ✓ الخامس: إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية الغير متعلقة بالمفهوم.

✓ السادس: إعطاء اسم المفهوم ويختار الطالب معني المفهوم.

✓ السابع: إعطاء معني المفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم.

« صدق الاختبار: تم التأكد من من خلال عرضة على مجموعة من محكمي البحث، وتم تعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين.

« التجربة الاستطلاعية بعد إجراء التعديلات علي الاختبار وفقاً لآراء الأساتذة المحكمين تم تطبيق الاختبار علي (٤٥) طالباً وطالبة من طلاب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤م، وذلك بهدف الحصول على البيانات اللازمة للضبط الإحصائي والمتمثلة فيما يلي:

✓ الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار: وذلك باستخدام الاتساق الداخلي للأبعاد: من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١) التجانس الداخلي ومعامل الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع
معامل الارتباط	٠.٧٢٩	٠.٨١٧	٠.٧٦٥	٠.٦٣	٠.٥٧	٠.٦٥	٠.٥٣

ويوضح الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط الأبعاد "حيث يمثل كل بعد مستوى من مستويات تعلم المفاهيم" بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للأبعاد .

✓ ثبات الاختبار : تم تطبيق اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية على مجموعة البحث و عددها (٤٥) طالباً وطالبة من طلاب نادي العلوم بالمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م، وتم حساب الثبات باستخدام طريقة "كيودريتشاردسون ٢١"، وكان معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٤٧).

✓ الزمن الذي استغرقه الاختبار : كان متوسط الزمن اللازم للاختبار (٧٠ دقيقة) وقد شمل الزمن قراءة تعليمات الاختبار.

✓ التأكد من وضوح تعليمات الاختبار : لم توجد أي استفسارات.

• اختيار مجموعة البحث :

تم اختيار مجموعة البحث تم اختيار مجموعة البحث من طلاب وطالبات نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة، والجدول (٥) يوضح مواصفات مجموعة البحث.

وتكونت الصورة النهائية للاختبار من (٧٠) مفردة"ه" وبذلك كانت الدرجة النهائية للاختبار (٧٠) درجة بواقع درجة لكل مفردة يجب عنها الطالب إجابة صحيحة ، ويوضح جدول (٢) مواصفات اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية.

• التطبيق الميداني للبحث :

◀ التطبيق القبلي لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية: تم تطبيق أداة البحث "مفاهيم المستحدثات الكيميائية" على المجموعة التجريبية تطبيقاً قبلياً، وقد تم التطبيق يوم ٢١/٤/٢٠١٣م، وذلك للحصول على الدرجات القبليّة المطلوبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

◀ تطبيق البرنامج المقترح : قامت بتطبيق البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية وفقاً للبرنامج القائم على التعلم الذاتي، بمساعدة بعض المشرفين على نوادي العلوم حال عدم تواجدها، وقد استغرق التطبيق (٤.٦) أسبوع.

◀ التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح، قامت الباحثة بإجراء التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية على المجموعة التجريبية.

٥- ملحق رقم (٤) : اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية

جدول (٢) مواصفات اختبار مفاهيم المستحضرات الكيميائية

الاجن	الموديول السادس "الأسلحة النووية"	الموديول الخامس "الأسلحة الكيميائية"	الموديول الرابع "تقنية الناو"	الموديول الثالث "الكيمياء الخضراء"	الموديول الثاني "النفائات المنزلية"	الموديول الأول "النفائات الإلكترونية"	المهام التي حددها نموذج Wisconsin لاختبار تعلم المفاهيم	مستويات الاختبار
أرقام الأسئلة								
١٢	٨، ٤	١١، ٣	١٧، ٥، ٢	١	١٠	١٢، ٩، ٦	إعطاء اسم المفهوم، ويختار الطالب المثال الموجب للمفهوم.	المستوي الأدني التمييز بين الأمثلة المطابقة والأمثلة غير المطابقة للمفهوم.
١٢	٢٣، ١٨	٢١، ١٦	٢٠، ١٥	١٩، ١٧، ١٤، ٢٢		٢٤، ١٣	٢- إعطاء اسم المفهوم، ويختار الطالب المثال السالب للمفهوم.	
١٠	٣١، ٣٠، ٣٣	٢٩	٣٢، ٢٨، ٣٤	٢٧	٢٦	٢٥	٣- إعطاء المثال الموجب للمفهوم، ويختار الطالب اسم المفهوم.	المستويات العليا تمريف المفهوم بخصائصه المحددة والتمييز بين الخصائص المميزة و الخصائص غير المميزة للمفهوم، والتمييز بين الأمثلة المطابقة و الأمثلة غير المطابقة للمفهوم علي أساس الخصائص المحددة للمفهوم.
٩	٤١، ٤٠، ٤٣	٣٩	٤٢، ٣٨	٣٧	٣٦	٣٥	٤- اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية المميزة للمفهوم	
٩	٥١، ٤٨	٥٠، ٤٩	٤٧	٥٢، ٤٦	٤٥	٤٤	٥- اسم المفهوم ويختار الطالب الخاصية غير المميزة للمفهوم	
٩	٥٩، ٥٨	٦٠، ٥٦	٥٥	٥٤	٦١، ٥٧	٥٣	٦- اسم المفهوم ويختار الطالب معنى المفهوم	
٩	٦٨، ٦٧، ٦٥	٦٦	٧٠، ٦٩	٦٤	٦٣	٦٢	٧- معنى المفهوم ويختار الطالب اسم المفهوم .	
٧٠	١٧	١١	١٤	١١	٧	١٠	المجموع	

جدول (٣) مواصفات مجموعة البحث

المجموعة	المحافظة	الإدارة	عدد الطلاب والطالبات
التجريبية	المنوفية	الشهداء	٦٠
	القليوبية	بنها	٦٠
	الشرقية	منيا القمح	٦٠
	القاهرة	حدائق القبة	٦٠
المجموع	٤	٤	٢٤٠

• المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية (SPSS) وتم حساب قيم (ت) وحجم التأثير.

• نتائج البحث:

في ضوء مشكلة البحث وللإجابة على أسئلته والتحقق من صحة فروضه جاءت نتائج البحث على النحو التالي :

• نتائج تطبيق اختبار مفاهيم المستحضرات الكيميائية:

التحقق من صحة فرض البحث والذي نص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم المستحضرات الكيميائية لصالح التطبيق البعدي.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم المستحضرات الكيميائية لكل مستوى علي حدة والاختبار ككل.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) وحجم التأثير لدرجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم المستحضرات الكيميائية (ن= ٢٤٠)

المستوي	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير (d)
١	القبلي	٤.٨٢٥٠	١.٧٥٨٠	٥٩.٥٨	٠.٦٨	٢.٧٩
	البعدي	١١.٥٨٣٣	٠.٧٠٩٦			كبير
٢	القبلي	٤.١٧٦٧	١.٥٢٦٢	٦٢.٠٧٢	٠.٧٧	٣.٦٥
	البعدي	١١.٤٧٥٠	٠.٨٧٢٣			كبير
٣	القبلي	٣.٣٢٥٠	١.١٤٠١	٦٣.١٠٠	٠.٧٨	٣.٦٦
	البعدي	٨.٣٧٥٠	١.٠٧١٢			كبير
٤	القبلي	٢.٤٥٨٣	٠.٨٤٢٤	٦٣.٥٢١	٠.٧٨	٣.٦٦
	البعدي	٧.٦٤١٧	١.٠٣٧٣			كبير
٥	القبلي	١.٦٢٠٨	١.٠٣١٩	٦٤.٠٦٨	٠.٧٩	٤.٠٢
	البعدي	٧.٧٤٥٨	١.٢٣٦٦			كبير
٦	القبلي	٣.٩٦٢٥	١.٣٥٧٩	٣٨.٨٦٠	٠.٤٤	١.٧٧
	البعدي	٧.٦٠٨٣	٠.٩٩٢٠			كبير
٧	القبلي	٢.٥٢٥٠	١.٢٤٧٣	٥٣.٨٦٠	٠.٥٧	٢.٢٢
	البعدي	٧.٥٣٣٣	١.٠٣٠٤			كبير
الاختبار ككل	القبلي	٢٣.٤٢٩٢	٤.٩٣٠٠	٨١.٢٢٠	٠.٩٥	٦.٧٧
	البعدي	٥٩.٠٠	٧.٧١٩٧			كبير

يتضح من جدول (٤) :

« وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي درست وفقا للبرنامج المقترح في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية لصالح التطبيق البعدي عند كل مستوي من مستويات الاختبار وفي مستويات الاختبار ككل عند مستوي ٠.٠١ ، وبذلك يقبل الفرض الأول للبحث.

« يوجد حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح لتنمية كل مستوي من مستويات الاختبار كل علي حدة، وفي تنمية مستويات الاختبار ككل .

• مناقشة وتفسير النتائج الخاصة باختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية:

تلخصت نتائج تطبيق اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية فيما يلي :

« وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية في كل مستوي على حدة، وفي مستويات الاختبار ككل عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي .

« وجود حجم تأثير كبير للبرنامج المقترح في المستحدثات الكيميائية القائم على التعلم الذاتي في تنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي:

« ارتباط محتوى البرنامج بمختلف جوانب الحياة أدى إلى شغف طلاب نوادي العلوم بدراسة البرنامج وإقبالهم عليه، وذلك لاشتراكهم في تحديد الموضوعات والقضايا التي تضمنها البرنامج.

« تضمن محتوى البرنامج لبعض الصور والعبارات المختلفة التي تشد انتباههم مثل (هل تعلم، صدق أو لا تصدق، معلومة تهمك، اكتب تعليقاً، لو أنت رئيس ل...) جعلتهم يواصلون الدراسة في حرص حتى الإنتهاء من البرنامج، وكان هذا له التأثير الإيجابي بدرجة أكبر لدى الإناث عنه لدى الذكور.

« شعور الطالب بأنه العنصر الأساس في البرنامج فهو من حدد الموضوعات، وهو من يبحث عن الأجزاء الأساسية والمكملة لموضوعات البرنامج، وهو من يختار متي وأين وكيف يدرس موضوعات البرنامج، أدى به في النهاية إلى الاهتمام والدافعية الشديدة لدراسة البرنامج وتعلم ما به من مفاهيم علمية.

وبذلك تتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة مك . كروماش (Mc Cormach & Steve, 2004 ؛ حسام مازن، ٢٠٠٦؛ مريم الشبيسي، ٢٠٠٦؛ طارق الصعوب، ٢٠١٣) والتي توصلت جميعها إلى فاعلية تضمين مفاهيم المستحدثات الكيميائية في برامج متنوعة تقدم لطلاب المراحل التعليمية المختلفة وخاصة طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية في تنمية المفاهيم المتضمنة بالبرامج المقدمة.

• التوصيات :

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن التوصية بما يلي:
- « الاهتمام بتنمية المفاهيم العلمية المرتبطة بالمستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.
- « استخدام أساليب التعليم والتعلم المتنوعة التي تعمل على جذب الطلاب للمدرسة وخاصة طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الثانوية ومنها التعلم الذاتي حيث توفر جو من المتعة والحرية التي يفتقدها ويبحث عنها.
- « الاستعانة بالبرنامج المقترح عند برامج لطلاب نوادي العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة من حيث الاستفادة من الأنشطة المقدمة به ومن اختبار مفاهيم المستحدثات الكيميائية.

• المقترحات :

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي يقترح إجراء دراسات حول:
- « تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الكيميائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمرحلة الإعدادية.
- « تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي لتنمية مفاهيم المستحدثات الفيزيائية لدى طلاب نوادي العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة.
- « تطوير مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية.

• قائمة المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- السيد علي السيد شهدة ٢٠١٢ . تدريس مناهج العلوم. الجزء الأول، القاهرة: دار الفكر العربي
- إبراهيم بسيوني عميرة ١٩٩٨ . الأنشطة العلمية غير الصفية ونوادي العلوم (دراسة ميدانية). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- أحمد عبد الرحمن النجدي ومني عبد الهادي حسين وعلي محي الدين راشد ٢٠٠٧. طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل ٢٠٠٣. معجم المصطلحات التربوية المعرفة (في المناهج وطرق التدريس) ٣ط، القاهرة : عالم الكتب.
- أحمد مدحت إسلام ٢٠٠٥ . الكيمياء وحياتنا اليومية. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
- آمال سعد سيد أحمد ٢٠٠٨. فاعلية وحدة مقترحة في التربية البيئية لتنمية الوعي البيئي والمفاهيم البيئية لطالبات الأقسام العلمية في كلية التربية بأبها. مجلة التربية العلمية، ١١ (٤) ٢٠٩ - ٢٢٩ .
- أن نيومارك ٢٠٠٧ . الكيمياء سلسلة مشاهدات علمية، ترجمة ليلي سعد و بالوم، القاهرة، نهضة مصر.
- إيمان محمد كمال أبو حسين ٢٠١١ . امكانية استخدام المخلفات المنزلية بعد فرزها كمادة خام لانتاج أنواع مختلفة من الزجاج، ماجستير كيمياء، كلية العلوم، جامعة المنوفية.
- ج. كراوثر (تأليف)، يماني طريف الخولي وبدوي عبد الفتاح (ترجمة) ١٩٩٩ . قصة العلم، القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

- جمال الدين إبراهيم محمود، عبد الحميد عبد الهادي البطراوي. ٢٠٠٦. أثر استخدام الموديولات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١١٨، ص ١٨. ٥٩.
- جميل علي حمدي. ١٩٩٧. تاريخ حركة نوادي العلوم في مصر. أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، لجنة دعم النوادي، ص ٢٦. ٢٧.
- حسام الدين مازن، ٢٠٠٦. التربية العلمية لتنمية الوعي المجتمعي للوقاية من القمامات الإلكترونية. المؤتمر العلمي العاشر، " تحديات الحاضر ورؤى المستقبل" الجمعية المصرية للتربية العلمية، ص ٣٢٠. ٢٩٧.
- حسن شحاتة وزينب النجار. ٢٠٠٣. معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسين عوض حسيني سيد أحمد. ٢٠١٠. تطوير منهج الكيمياء في ضوء تطبيقاتها الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- راجي عيسى القبيلات. ٢٠٠٥. أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال. عمان، الأردن: دار الثقافة.
- رشدي لبيب. ١٩٩٧. معلم العلوم. ط٤؛ القاهرة: الانجلو المصرية.
- ضاوية ميلاد مصباح أبو حرارة الدلولي. ٢٠١٣. فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة علي البنائية لتدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم والمهارات العملية لدي تلاميذ الشق الثاني من التعليم الأساسي بليبيا. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- طارق فارس سليمان الصعوب. ٢٠١٣. فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة علي بعض أساليب التعلم النشط في تنمية المفاهيم الكيميائية المرتبطة بوحدي والمهارات العملية والميل نحو مادة الكيمياء لدي طلبة الصف العاشر بالأردن. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عادل أبو العز سلامة. ٢٠٠٤. تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها. عمان، الأردن: دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن محمد السعدني، ثناء مليجي السيد عودة. ٢٠٠٦. التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها، القاهرة: دار الكتاب الجامعي.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام. ٢٠٠٢. الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. المنصورة: إياك كوبي سنتر.
- عبد الله محمد خطيبة. ٢٠٠٥. تعليم العلوم للجميع. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المطلب أمين القريطي. ٢٠٠٥. الموهوبون والمتفوقون، خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالله أحمد جمعة عبد الرحمن. ٢٠٠٥. تقويم مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الكيمياء وأخلاقياتها. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.
- عبدالله ضامن بادي. ٢٠٠٨. تطوير منهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية بفلسطين لتنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات حل المشكلات في ضوء احتياجات المجتمع الفلسطيني. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فهد عبد الله العيسى. ٢٠١٠. فاعلية منهج مقترح للعلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فهد مصطفى. ٢٠٠٥. الطفل وأساسيات التفكير العلمي، مدخل إلى التجريب وتعليم التكنولوجيا في مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي - الإعدادي - المتوسط). القاهرة: دار الفكر العربي.

- فوزي الشربيني ورفعت الطناوي ٢٠٠٦. الموديولات التعليمية - مدخل للمتعلم الذاتي في عصر المعلوماتية. القاهرة: دار الكتاب للنشر.
- كمال عبد الحميد زيتون ٢٠٠٢. تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- ليسيل تروربيريدج وآخرون، ترجمة محمد جمال الدين وآخرون ٢٠٠٤. تدريس العلوم في المدارس الثانوية، استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- ليلى عبدالله حسام الدين ٢٠١١. فاعلية برنامج مقترح في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) لتنمية المفاهيم المتعلقة بهذه القضايا، والاتجاه نحو دراستها، وأخلاقيات العلم لمعلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٤ (٢)، ص ١١١ - ١٥٨.
- محسن حامد فراج و هبة الله عدلي مختار ٢٠٠٩. فاعلية برنامج قائم على المتحدثات الكيميائية على حل المشكلات الكيميائية والاتجاه نحو تطبيقاتها المجتمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٤، ص ٦٦ - ٩٩.
- محمد السيد علي ٢٠٠٠. مصطلحات في المناهج وطرق التدريس . المنصورة : عامر للطباعة والنشر.
- محمد فوزي حامد عطية ماضي ٢٠١٢. تحضير بعض المركبات غير متجانسة الحلقة ذات فاعلية بيولوجية متوقعة باستخدام بعض وسائل الكيمياء الخضراء. رسالة دكتوراه، كلية العلوم، جامعة المنوفية.
- محمد صابر سليم ٢٠٠٦. رؤي المستقبل في ضوء الماضي والحاضر " مجلة التربية العملية " ٩ (٤) ص ١ - ١٣ .
- محمد عبدالسميع رزق، هانم أبو الخير الشربيني ٢٠١٠. محاضرات في سيكولوجية النمو الإنساني.. الطفولة والمراهقة. المنصورة: مكتبة العطاء، ص ٢٤٢ - ٢٦٠.
- محمود المرشدي ٢٠٠٣. أساسيات الكيمياء العامة والطبيعية. القاهرة، الإسكندرية: بستان المعرفة.
- مركز التطوير التكنولوجي ١٩٩٧. التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن (٢١) . القاهرة.
- مريم أحمد علي الشبيسي ٢٠٠٦. تطوير منهج الكيمياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء التطبيقات الحياتية لعلم الكيمياء. رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- وجدي رياض و جميل علي حمدي ١٩٩٧. عالم نوادي العلوم- دليلك لإنشاء نادي علوم. القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.

• ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Awad, B. (2005). Role of Technology and Systemic Approach in teaching and Learning Chemistry, Egypt the Fifth Arab Conference on' the Systemic Approach in teaching and Learning', Developing Science Teaching Center, College for Woman, Ain - Shams University, Cairo
- Bing, W. (2005). Explanations for the Transition of the Junior Secondary School Chemistry Curriculum in the Peoples Republic of China during the Period from 1978 to 2001 , Science Education, Guangzhou University, Guangzhou 510405, 82 (5) P P 452- 469
- Burns, R. (2003). Fundamentals of Chemistry Person Education Upper Saddle River, New jersey, united states of America ,p, p 2- 4.

- Dawson, C. (2003). Chemistry in Concept Map, Educational in Chemistry, May Issue: p p 70-95.
- Carey, S. & Price, C. (2006). Justification of Socioscientific Claims as the Basis for Assessing Argumentation, Educational Psychologist, 28 (1), 235-251.
- Chapman, S. (2003) . Ways of Using Science Clubs to Bridge into Secondary School, Association for Science Education, 80, p19-21.
- Karm,B.; Masciangioli,I.; Zhang,W.; Colvin,V.& Alivisatas, P. (2005). NanoTechnology and Enviroment: Applications and Implications, Oxford University Press, Oxford U K.
- LeDee, O.; Mosser, A.; Gamble, T.; Childs, G. & Oberhauser, K. (2007). A Science Club Takes Action , Science and Children, 44(9), p35-37.
- Mbajorgu, N. & Reid, N. (2006). Factors Influencing Curriculum Development in Chemistry: A Physical Sciences Practice Guide, Physical Sciences Center, Department of Chemistry , University of Hull.
- Merrimuo, R. (2008). A Logical Basis for Measuring Concept and Critical Thinking. Harvard Paper Represent in th 26 th Meeting of Teaching Science, Demontforc University, UK.
- Renner, ??? & Stafford, ????. (2004). Teaching Science in the Elementary School, New York, Harper &Row publishers.
- Mc Cormach, ??? & Steve, ??? (2004). Chemistry Everything in Life, the Range of Chemistry- related Degree at UK Universities Result in Outstanding Job Opportunities, The Independent, London, England.
- Michelle, K. & Sadler, T. (2008). Information Literacy for Science Education: Evaluating Web – Based Materials for Socioscientific Issues, Science Scope, 31(8), 62-65, Ej 790454.
- Moore-Hart, M.A. Liggitt, P. & Daisey, P. (2004) . Making the Science Literacy Connection after School Science Clubs .Childhood Education, 80 (4) P P 180 -186.
- Wooyong, E. (1999). The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in a computer Network Hypertext. Hypermedia Learning Environment. Diss. Abst.Int., 60, (3), September.<http://www.schools.new.edu.au/learning/yr1112/science/chemistry/index.php> on 4/5/2012.
- <http://www.Clearlyexplained.com/technology/science/chemistry/index.htm> on 15/3/2012



البحث الثالث :

تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصري لتدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

المصادر :

د / نهلة عبد المعطى الصادق جاد الحق

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة الزقازيق

” فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ”

د/ كريمة طه نور عبد الغنى

• المستخلص :

العنوان: ” فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ”، اسم الباحثة: كريمة طه نور عبد الغنى. مشكلة البحث: ”تعرف فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية في تنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. الطرق والإجراءات: وللإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فرضه سار البحث في الخطوات التالية: تصميم قائمة بأبعاد المشاركة الثقافية التاريخية. تصميم التصور المقترح لبرنامج الثقافة التاريخية. إعداد مقياس للشعور بالانتماء. اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. تدريس وحدة من البرنامج المقترح. تطبيق أدوات البحث بعديا. النتائج: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشعور بالانتماء لصالح التطبيق البعدي .

The Effectiveness of the program proposed in the historical culture to Develop a Sense of Belonging among Students of the Second Episode of the basic education.

Karima Taha Nour Abdel Gahny.

Abstract

Research Problem: Examining The Effectiveness of the program proposed in the historical culture to Develop a Sense of Belonging among Students of the Second Episode of the basic education. Method and Procedures: In order to answer the research questions and justify the research hypotheses the researcher followed the following procedures: Designing a list of historical culture diminutions. Designing the suggested view of the historical culture curriculum. Designing a Sense of Belonging measure. Selecting the research sample from First grade prep students . Teaching one unit from the suggested program. The research tools post – application of. Results: There is a statistically significant difference between the average grades of the experimental group in the pre and post application to measure a sense of belonging for the post application.

• المقدمة :

هناك تحديات كبيرة تواجه الأمم المستقلة بأفكارها وثقافتها وقيمها، ومن أخطر هذه التحديات ما يُعرف بثقافة العولمة، والتي تحمل في براثنها، تهديدا لكل المجتمعات، فالعالم في هذه اللحظة أصبح كقرية صغيرة، تكاد أن تكون فيها الحدود الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والدينية متلاشية، مما سهل تناقل الأفكار والمعتقدات والقيم، مما هدد الخصوصية لكثير من المجتمعات المحافظة، مشكلا معه خطرا على مقومات المواطنة والانتماء عند أفرادها.

ويعتمد المجتمع على المؤسسات التربوية لمواجهة تحديات العولمة والحفاظ على الهوية والخصوصية الثقافية لأفراده من خلالها حيث تهدف التربية إلى إعداد المواطن القادر على مواجهة تحديات هذا العصر الذي يتميز بكثرة المعارف

والتيارات الثقافية المختلفة ، وذلك عن طريق إكسابه القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، وإكسابه أساليب ومهارات التفكير الناقد الذي تمكنه من رفض الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك غير المقبولة من مجتمعنا ومساعدته على أن يكون مواطناً إيجابياً، والمواطنة الإيجابية لا تقتصر على مجرد دراية المواطن بحقوقه وواجباته فقط، ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لا بد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم من خلالها تعريف الطالب بمفاهيم المواطنة وخصائصها. ويشارك في تحقيق أهداف التربية من أجل المواطنة مؤسسات عدة، في مقدمتها: المدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته وذلك من خلال كل ما يتصل بالعملية التربوية من مناهج ومقررات دراسية والتي تبدأ من مرحلة العمر الأولى ومن ثم عبر مراحل التعليم العام.

وللتربية وسائلها في تحقيق ذلك ومنها المناهج، وخاصة مناهج التاريخ، فالتاريخ يلعب دوراً أساسياً في بناء القيم لدى التلاميذ بما يحويه من مواقف وأحداث تاريخية ذات اتصال مباشر بالقيمة، إضافة إلى نماذج لشخصيات وزعماء تمثل القدوة والنموذج الذي يحتذى به، ومن القيم التي يستطيع التاريخ تنميتها قيمة الانتماء الوطني.

وتعد الثقافة التاريخية من إحدى مكونات الثقافة، بل وأهمها على الإطلاق، وترجع أهمية الثقافة التاريخية إلى أننا نعيش اليوم في مجتمع طرأت عليه تطورات اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية كثيرة، واقتحمته تيارات ثقافية متباينة، فأدت إلى انفصام اجتماعي وثقافي خطير . لاسيما بين فئات الشباب . لهذا فإن الحاجة ماسة إلى وجود ثقافة تاريخية تساهم في تأصيل الانتماء لدى الشباب. (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)

وبالنظر إلى واقع تدريس التاريخ في مدارسنا سنجد أن الاعتماد على الطرق التقليدية في تدريس التاريخ والتركيز على الجانب المعرفي؛ حيث الاهتمام بالمعلومات والحقائق والمفاهيم قد أدى إلى شعور التلاميذ بعدم أهمية مادة التاريخ وعدم ارتباطها بحياتهم مما أدى إلى عدم تنمية القيم والاتجاهات لديهم. (تغريد عبد الحميد، ٢٠٠٨)

ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى الاهتمام بتدريس الثقافة التاريخية بإبعادها الثلاث (المعرفية والمهارية والوجدانية) وذلك بهدف تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ ومساعدتهم على الحفاظ على هويتهم الثقافية.

• الإحساس بالمشكلة:

انطلاقاً من دراسات سابقة أكدت على أهمية تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ . خاصة في مراحل التعليم الأولى . ودعوة العديد من المؤتمرات إلى أهمية الثقافة التاريخية ودورها في تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ نحو الوطن، إلى جانب مراجعة واقع مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم

الأساسي وعدم الاهتمام بالقضايا والموضوعات التي تدعم قيم الانتماء والمواطنة لدى التلاميذ. وقد تم الإحساس بالمشكلة من خلال ثلاث محاور، وهى:

« الدراسات السابقة .

« مراجعة مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) .

« استطلاع رأى بعض المعلمين وعينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية حول رأيهم في المنهج الحالي، وكذلك التعرف على أهم الموضوعات والقضايا التي يرغبون في دراستها ضمن منهج الدراسات الاجتماعية بتلك المرحلة، ولقد أظهرت النتائج بالفعل أهمية دراسة قضايا وموضوعات معينة تفيد في فهم القضايا والمشكلات المعاصرة، وتنمى لديهم الشعور بالانتماء وتؤكد على تعميق مفهوم المواطنة.

• تحديد مشكلة البحث:

إيماناً بالدور الفعال الذي تمثله دراسة التاريخ بالمراحل الدراسية المختلفة، ولأسيما المبكرة منها، وانطلاقاً من كون التاريخ علم ودراسة الماضي بقصد تفسير الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، وكون التاريخ المادة الأولى القادرة على تنمية الانتماء والمواطنة لدى التلاميذ، فإنه ينبغي على منهج التاريخ بمرحلة التعليم الأساسي أن يهتم بتزويد التلاميذ بالثقافة التاريخية والتي توظف من أجل تنمية الانتماء والمواطنة لدى التلاميذ.

لذا تسعى الدراسة للتصدي لهذه المشكلة، من خلال تصميم برنامج قائم على الثقافة التاريخية في الدراسات الاجتماعية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقياس فاعليته.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- « ما أبعاد الثقافة التاريخية الواجب توافرها في برنامج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية؟
- « ما التصور المقترح لبرنامج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد الثقافة التاريخية؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

• فرض البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الشعور بالانتماء لصالح التطبيق البعدي.

• حدود البحث:

يقتصر البحث على: عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي قوامها (٥٠) تلميذة، ويرجع اختيار العينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية لقدرة التلاميذ بتلك المرحلة على اكتساب وتحصيل المعارف والمصطلحات أكثر من تلاميذ

المرحلة الابتدائية، وأهمية تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ بالمراحل التعليمية المبكرة.

الاقتصار على قياس فاعلية البرنامج على تنمية الشعور بالانتماء باستخدام مقياس الشعور بالانتماء.

• هدف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على الثقافة التاريخية في تنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

• أهمية البحث:

قد يفيد البحث في:

- « تقديم قائمة بأبعاد الثقافة التاريخية الواجب تضمينها بمناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- « تقديم إطار لتصور مقترح لبرنامج في التاريخ قائم على الثقافة التاريخية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- « تقديم مقياس الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

• أدوات البحث:

- « قائمة بأبعاد الثقافة التاريخية.
- « إطار مقترح لبرنامج قائم على الثقافة التاريخية.
- « مقياس الشعور بالانتماء.

• منهج البحث:

استخدمت الباحثة كل من:

- « المنهج الوصفي: وذلك عند استعراض الأدبيات السابقة لتحديد قائمة بأبعاد الثقافة التاريخية، وكذلك بناء البرنامج، وتحديد أبعاد الانتماء، وتصميم مقياس الشعور بالانتماء.
- « المنهج التجريبي: وذلك عند اختيار عينة البحث، وتطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا، وكذلك تطبيق تجربة البحث.

• إجراءات الدراسة:

- للإجابة عن التساؤلات التي تطرحها الدراسة وتحقيقاً لأهدافها والتزاماً بحدودها، تسير الدراسة وفقاً للخطوات التالية:
- « أولاً: عرض الإطار النظري للدراسة من خلال:
- ✓ تحديد مشكلة الدراسة، أهدافها، وأهميتها، وحدودها، وأدواتها، وكذلك المنهج والإجراءات والمصطلحات.
- ✓ عرض لأهم الدراسات السابقة التي تناولت الثقافة التاريخية وأبعاد الانتماء بمراحل التعليم المختلفة.
- ✓ تناول الثقافة التاريخية من حيث تعريفها، وأهدافها، وأبعادها وكذلك الانتماء من حيث تعريفه وأنواعه ومستوياته وأبعاده.

- « ثانياً: تحديد الأهداف العامة المقترحة للبرنامج.
- « ثالثاً: تحديد قائمة بأبعاد الثقافة التاريخية، وعرضها على المحكمين.
- « رابعاً: تحديد البرنامج المقترح وطرائق تدريسه، والأنشطة المصاحبة لها، وأساليب تقويمه.
- « خامساً: ضبط الإطار العام للبرنامج بعرضه على المحكمين.
- « سادساً: إعداد وحدة من البرنامج المقترح.
- « سابعاً: إعداد أدوات قياس الوحدة بغرض التعرف على مدى فاعليتها في تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ . عينة الدراسة . وذلك من خلال مقياس الشعور بالانتماء الذي تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتجربته استطلاعياً للتأكد من صدقه وثباته، وحساب الزمن المناسب له.
- « ثامناً: إجراءات الدراسة الميدانية للوقوف على فاعلية الوحدة الدراسية، ويتطلب ذلك:

- ✓ اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتطبيق المقياس عليهم قبلها.
- ✓ تدريس الوحدة لعينة الدراسة.
- ✓ تطبيق المقياس بعدد على عينة الدراسة.
- ✓ رصد البيانات وتحليلها إحصائياً، وذلك تمهيداً للحصول على نتائج الدراسة وتفسيرها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بها.

• مصطلحات الدراسة:

• الثقافة التاريخية:

وتعرف الثقافة التاريخية في الدراسة بأنها: " مستوى معين من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات التاريخية التي يلزم أن يمتلكها التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل مع القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتنمى من خلالها قيم الانتماء لديهم " (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠) • الانتماء:

ويعرف الانتماء في الدراسة بأنه: " حاجة أولية لدى الفرد يشبعها من خلال الارتباط بجماعة ما قد تكون الأسرة، المدرسة، المجتمع، يشعر بالاعتزاز والفخر للانتماء إليها ويمثل لقيمها ومعاييرها، ومن خلالها يشبع حاجاته ورغباته "

• الإطار النظري للدراسة:

• الدراسات السابقة:

١- دراسة إقصية (٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية ومستوي الانتماء الوطني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، ولقد صمم الباحث اختبار تحصيلي للمفاهيم التاريخية ومقياس الانتماء الوطني لدى الطلاب وقياس علاقته بمستوى اكتساب المفاهيم التاريخية.

٢- دراسة صلاح عبد السميع (٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية قائم على متطلبات الثقافة التاريخية، وقياس فاعليته على تنمية مهارات البحث التاريخي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة المادة. ولقد أوصت الدراسة بعمل دراسات لقياس فاعلية برنامج قائم على الثقافة التاريخية لتنمية الانتماء لدى التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة.

٣- دراسة لطيفة خضر (٢٠٠٠):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم في تعزيز مفهوم الانتماء في مرحلة التعليم الأساسي بمصر، والتعرف على عوامل ضعفه ووضع رؤية حول كيفية تعزيز الانتماء للوطن وتنميته من خلال المناهج والأنشطة المدرسية، وصممت الباحثة مقياسين لقياس الاتجاه نحو الانتماء والأخر يقيس الموقف من الانتماء.

٤- دراسة تغريد عبد الحميد (٢٠٠٧):

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام مصادر تعلم متعددة في تدريس التاريخ لتنمية قيم الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وقد أعدت الباحثة قائمة بمكونات الانتماء الوطني الواجب تضمينها بمناهج التاريخ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٥- دراسة زينة العمري (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط (الإعدادي) بالمدارس السعودية، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود قصور في توفر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث المتوسط.

٦- دراسة نبيل حتمو (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة إلى التعرف على قيم الولاء والانتماء المتضمنة في منهج التربية الوطنية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا بالمدارس الفلسطينية، وتحديد مستوي توافرها بتلك المقررات، ولقد أعد الباحثة قائمة تتضمن أبعاد الانتماء الواجب توافرها بمقرر التربية الوطنية المقرر على تلاميذ تلك المرحلة.

٧- دراسة زينب درويش، سامية شحاتة (٢٠١٠):

هدفت الدراسة إلى معرفة الخصائص السيكومترية لمقياس الانتماء لدى الطلاب كما تهدف إلى معرفة مستوى الانتماء والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى طلاب كلية التمريض. كما هدفت إلى تحديد دور كل من متغيرات (الجنس . العمر) على مستوى الانتماء والأمن النفسي لدى طلاب كلية التمريض. ولقد حددت الدراسة مستويات الانتماء ووزنها النسبي بين الطلاب عينة الدراسة.

٨- دراسة طاهر محمود الحنان (٢٠١١):

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام مدخلي التراث والطرائف التاريخية لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي والانتماء الوطني لدى

تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولقد أثبتت الدراسة فاعلية الاستراتيجيين في تنمية مهارات البحث التاريخي والانتماء الوطني لدى التلاميذ.

٩- دراسة بكيرة الرياشي (٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى قياس اثر برنامج مقترح في التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن في تنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والاتجاه نحو الحفاظ على التراث لدى طلاب الصف الأول الثانوي باليمن، ولقد صممت الباحثة مقياس لقيم الانتماء الوطني.

• تعليق على البحوث والدراسات السابقة:

- « اتفاق معظم الدراسات على أهمية تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ منذ مراحل التعليم الأولى.
- « أكدت على أهمية تنمية الشعور بالانتماء من خلال مناهج التعليم وأنشطتها المختلفة.
- « استفادت الباحثة منها في إعداد مقياس الانتماء وكذلك في صياغة الإطار النظري للبحث
- « اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة في تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ من خلال برنامج قائم على الثقافة التاريخية، وكذلك شمول مقياس الشعور بالانتماء لأبعاد أخرى للانتماء غير الوطني، مثل البعد الديني والأسري والانتماء للجماعة .

• الثقافة التاريخية:

التاريخ هو الوقائع والأحداث التي حدثت في الماضي، ومعظم مشكلات الحاضر لها جذورها التاريخية التي يجب النظر إليها عند تفسير ومعالجة تلك المشكلات بأبعادها المختلفة. (عبد الملك التميمي، ٢٠١٠)

ومما تجدر الإشارة إليه أن الثقافة التاريخية تمثل إحدى مكونات الثقافة بصفة عامة، بل ومن أهمها على الإطلاق، ذلك لأن التاريخ ذاكرة الأمة.

وإذا أردنا أن نصدر حكماً على مدى رقى وتقدم أي مجتمع من المجتمعات فعلياً أن نرى أولاً مدى حرص هذا المجتمع على الاهتمام بتاريخه، وكذلك مدى صدق المنهج في عرض هذا التاريخ قديماً أو حديثاً، ذلك لأن الثقافة التاريخية التي يستوعبها الطلاب في أي مجتمع من المجتمعات تساهم وبشكل واضح في تشكيل شخصية هؤلاء الطلاب وكذلك في تكوين التوجهات المختلفة سواء منها السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية بالإضافة إلى تأثيرها على الجانب الخلقي وما يحتويه من قيم واتجاهات وميول، ولعل ما سبق يشير إلى خطورة ما يقدم من الثقافة التاريخية لأجيالنا وهذا ما يدفعنا إلى أن نقف لنرى مدى صحة ما يقدم من معلومات تاريخية ضمن مناهج المراحل الدراسية المختلفة وكذلك الموضوعات التي يتم تناولها ومدى مناسبتها للطلاب وإنما يتسنى ذلك بمشاركتهم والمعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين في مجال المناهج بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة، في اختيار تلك الموضوعات وأخذ رأيهم فيها. (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)

• مفهوم الثقافة التاريخية :

ويشير "مصطفى رجب" وفيصل الراوي" إلى أن المقصود بالثقافة التاريخية: ما يتمتع به الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة من اكتساب معرفة للنواحي التاريخية في أزمنتها المتعاقبة"، بينما يذكر "محمد عمارة" أن المقصود بالثقافة التاريخية" وعى الإنسان بالقضايا والأحداث التاريخية سواء أكانت تلك الأحداث أو القضايا قد حدثت في الماضي أم في الحاضر، مع إمكانية التنبؤ بالمستقبل في ضوء وعيه وفهمه لتلك الأحداث والقضايا. (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)

وليس المقصود بالثقافة التاريخية مجرد الإلمام بمجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم التاريخية وفقط، وإنما المقصود أن يتم ترجمتها إلى مجموعة من الخبرات التي تعمل على تنمية نضج الأسلوب الذي يجعلها تترجم إلى مهارات واتجاهات إيجابية لدى المتعلم بما يؤدي إلى تكامل شخصيته.

وتبني الباحثة المفهوم التالي للثقافة التاريخية: "مستوى معين من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات التاريخية التي يلزم أن يمتلكها التلاميذ حتى يتسنى لهم التعامل مع القضايا والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتنمى من خلالها قيم الانتماء لديهم" (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)

• أبعاد الثقافة التاريخية :

- « البعد المعرفي للثقافة التاريخية: ويتمثل في المعرفة التاريخية اللازمة للإنسان ، وتشمل (الحقائق . المعلومات . المفاهيم . التعميمات) .
- « البعد المهاري للثقافة التاريخية: وتتمثل في الوعي بالمعرفة التاريخية من خلال امتلاك الفرد مجموعة من المهارات التي تمكنه من الربط والنقد والتحليل واتخاذ القرار فيما يتعلق بالأحداث والقضايا التاريخية .
- « البعد الوجداني للثقافة التاريخية: وتتمثل في مجموعة القيم الخلقية والاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال المعرفة التاريخية، والتي من خلالها يتشكل لديه الاتجاهات الايجابية وتساعد علي تنمية وتكامل شخصيته. (صلاح عبد السميع، ٢٠٠٠)

• الانتماء :

ما زالت الأمة العربية تواجه تحديات شتى، تزداد ضراوة بتزايد معطيات الحضارة الجديدة والانفجار المعرفي وتطور التكنولوجيا وانتشار الأقمار الصناعية وشبكات الاتصالات الإلكترونية، ويتجلى ذلك من خلال محاولات القطب الواحد الهيمنة على الثقافات العالمية في ظل العولمة الجديدة، ولذلك كان على التربية العربية أن تواجه هذه التحديات بكل وعي وثبات وجرأة وإقدام من خلال تعزيز القيم العربية الأصيلة وتأكيد الهوية الحضارية لهذه الأمة المتمثلة في انتمائها القومي، والمتطلعة إلى الإفادة من معطيات التكنولوجيا الحديثة والتقنيات المتطورة في تطوير مناهجها وإعداد معلميها ورسم إستراتيجيتها التربوية المستقبلية في القرن الحادي والعشرين بما يتلاءم مع أصالتها العربية وقيمتها وتطلعاتها القومية. (احمد كنعان، ٢٠٠٤، ص ٣٢) .

فالحاجة إلى الانتماء تعد من الحاجات الهامة اللازمة للإنسان، كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية الانتماء وارتباطه بمتغيرات عديدة منها التحصيل الدراسي كما في دراسة (مها زكريا عام ٢٠٠٠)، وفي التقليل من العنف كما في دراسة (Others& Perez-Febles) (١٩٩٩) والتي أشارت إلى الارتباط بين الإحساس بالانتماء وخفض العنف المجتمعي بين المراهقين، كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية الانتماء فقد أشار (Grady & Goodenow، ١٩٩٣) إلى أن الانتماء وخاصة الانتماء للمدرسة يؤدي إلى زيادة الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب من المراهقين في الريف.

كما أشارت (Sonnenblick, Melissa 1997) إلى إمكانية استخدام مناهج وأنشطة إضافية تدعم الانتماء مع الفتيات الأكثر عرضة للخطر باستخدام أنشطة ترفيهية وقد أشارت نتائج استخدام مثل هذه الأنشطة إلى الزيادة في تأكيد الذات ودرجة أعلى من النضج ومزيد من المسؤولية نحو النفس.

وإذا كنا نهدف إلى زيادة الإحساس بالانتماء لدى أفراد أي مجتمع من المجتمعات فينبغي أن نبدأ وفقاً لما يشير إليه (Kier, Frederick 1998) من المراحل المبكرة في حياة الأفراد لما لهذه المرحلة من تأثير كبير على المراحل الحياتية الأخرى.

• مفهوم الانتماء:

يشير مفهوم الانتماء إلى الانتساب لكيان ما يكون الفرد متوحداً معه مندمجاً فيه، باعتباره عضواً مقبولاً وله شرف الانتساب إليه، ويشعر بالأمان فيه، وقد يكون هذا الكيان جماعة، طبقة، وطن، وهذا يعني تداخل الولاء مع الانتماء والذي يعبر الفرد من خلاله عن مشاعره تجاه الكيان الذي ينتمي إليه. (عثمان العامر، ٢٠١١)

• أبعاد الانتماء:

- يعد مفهوم الانتماء مفهوماً مركباً يتضمن العديد من الأبعاد التي أهمها:
- « الهوية: يسعى الانتماء إلى توطيد الهوية، وهي في المقابل دليل على وجوده، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وبالتالي الانتماء.
- « الجماعية: تؤكد روابط الانتماء على الميل نحو الجماعية، ويعبر عنها بتوحد الأفراد مع الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها.
- « الولاء: الولاء جوهر الالتزام يدعم الهوية الذاتية، ويقوي الجماعية، ويركز على المسيرة.
- « الالتزام: حيث التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية.
- « التواد «التعايش»: وهو من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات.
- « الديمقراطية: هي أساليب التفكير والقيادة، وتشير إلى الممارسات والأقوال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بثلاثة عناصر:

- ✓ تقدير قدرات الفرد وإمكاناته مع مراعاة الفروق الفردية.
- ✓ شعور الفرد بالحاجة إلى التفاهم والتعاون مع الغير.
- ✓ إتباع الأسلوب العلمي في التفكير. (صباح باهادي، ٢٠١٣)

• مستويات الانتماء:

اختلفت الآراء حول تقسيم مستويات الانتماء، منهم من قسمها إلى: (انتماء قومي، انتماء سياسي، انتماء اسري، انتماء اجتماعي) (علاء زايد، ١٩٩٤)، ومنهم من قسمها إلى: (انتماء اجتماعي . انتماء فكري . انتماء اسري . انتماء وطني) (مجدة محمد، ١٩٩٠)، وقسم كذلك إلى: (انتماء عائلي . انتماء اسري . انتماء اجتماعي) (جمال حمزة، ١٩٩٥)، وأخر إلى: (انتماء سياسي، انتماء وطني، انتماء بيئي، انتماء عرقي، انتماء اسري، انتماء مهني، انتماء اقتصادي، انتماء تاريخي، انتماء ديني، انتماء ثقافي) (اسعد، ١٩٩٢)، وتقسم آخر إلى: (نبيل حتمو، ٢٠٠٩)

- ◀ الانتماء الديني . الانتماء الوطني . الانتماء التاريخي.
- ◀ الانتماء الاجتماعي . الانتماء المهني . الانتماء البيئي.
- ◀ الانتماء الأسري . الانتماء الثقافي . الانتماء السياسي.

ولقد حددت الباحثة المستويات التالية للانتماء، والتي صمم في ضوءها مقياس الشعور بالانتماء وطبق علي تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

- ◀ الانتماء للأسرة . الانتماء للجماعة
- ◀ الانتماء للوطن . الانتماء الديني

• الإطار العام للبرنامج المقترح في الثقافة التاريخية:

- تم تحديد الإطار العام للبرنامج المقترح وفق الخطوات الإجرائية التالية:
- ◀ فلسفة التصور المقترح لمنهج التاريخ للصف الأول الإعدادي.
- ◀ تحديد الأسس العامة للتصور المقترح .

الإطار العام للتصور المقترح لمنهج التاريخ للصف الأول الإعدادي، ويشمل:

- ◀ الأهداف العامة للبرنامج.
- ◀ اختيار محتوى البرنامج.
- ◀ طرق التدريس المقترحة لتنفيذ التصور المقترح للبرنامج.
- ◀ الوسائل التعليمية المقترحة للبرنامج.
- ◀ الأنشطة التعليمية الملائمة لوحدات البرنامج.
- ◀ تحديد أساليب التقويم.
- ◀ ضبط التصور المقترح لبرنامج التاريخ.

• أولاً : فلسفة التصور المقترح لبرنامج التاريخ للصف الأول الإعدادي:

تعد الثقافة التاريخية هي المحور الأساسي الذي يدور حوله البرنامج المقترح في مادة التاريخ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. ويعد تنمية قيم الانتماء للوطن لدى التلاميذ هو الهدف الرئيسي للبرنامج، ويعد تنمية الثقافة التاريخية وقيم الانتماء من إحدى الأهداف المهمة التي تقوم عليها التربية، وتسعى لتحقيقها من خلال المناهج الدراسية . بصفة عامة . ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة .

وترجع أهمية الثقافة التاريخية إلى أننا نعيش اليوم في مجتمع طرأت عليه تطورات اجتماعية واقتصادية وتكنولوجية كثيرة، واقتحمته تيارات ثقافية متباينة، فأدت إلى انفصام اجتماعي وثقافي خطير . لاسيما بين فئات الشباب . لهذا فإن الحاجة ماسة إلى وجود ثقافة تاريخية تساهم في تأصيل الانتماء لله ثم للوطن لدى هذا الجيل من الشباب.

ومن ثم تتحدد أبعاد فلسفة التصور المقترح للبرنامج في ضوء تنمية الثقافة التاريخية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، من أجل تأصيل قيم الانتماء لديهم.

• ثانياً: تحديد الأسس العامة للتصور المقترح:

تم بناء التصور المقترح في ضوء ما تم تحديده من أبعاد فرعية للثقافة التاريخية، التي ينبغي توافرها في منهج التاريخ للصف الأول الإعدادي، والتي تم اشتقاقها من خلال الرجوع إلى:

- « البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في هذا المجال.
- « الكتب والمراجع العربية والأجنبية الخاصة بمناهج وطرق الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة.
- « الكتب والمراجع العربية والأجنبية الخاصة بالثقافة التاريخية.
- « طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة
- « رأى الخبراء في مجال مناهج وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية.

ولما كان التصور المقترح سيتم في ضوء ما سبق الإشارة إليه، لذا أصبحت الأبعاد الثلاث للثقافة التاريخية تشكل محاور أساسية للتصور المقترح، وهى:

« البعد المعرفي.

« البعد المهاري.

« البعد الوجداني.

• ثالثاً: الإطار العام للتصور المقترح لبرنامج التاريخ للصف الأول الإعدادي:

• الأهداف العامة للتصور للبرنامج :

تم تحديد الأهداف العامة للتصور المقترح على النحو التالي:

• الأهداف المعرفية:

- « إبراز أدوار الشخصيات المصرية التاريخية ذات التأثير المحلى والإقليمي.
- « إبراز دور المصري القديم على مر العصور في الكفاح من أجل حريته.
- « إلقاء الضوء على أهم الشخصيات المصرية التي أثرت في التاريخ المصري.
- « معرفة عدد من المفاهيم التاريخية مثل (مرتزة، معاهدة، حضارة).
- « توضيح الدور الذي لعبته المعتقدات الدينية في الحضارة المصرية القديمة.
- « استخلاص ملامح السياسية الخارجية لمصر القديمة على مر العصور.
- « إبراز دور دراسة التاريخ في الحفاظ على الهوية المصرية.
- « توضيح الفرق بين صراع وحوار الحضارات.
- « إظهار جوانب التفاعل الثقافي المصري وعلاقته بالثقافة الوطنية.

- ◀ عرض نماذج من الحروب والمعارك التي دارت عبر عصور مصر القديمة.
- ◀ استنتاج عوامل ضعف وانهيار الحضارات.

• الأهداف المهارية:

- ◀ اكتساب القدرة على النقد والانتقاء لكل ما يستجد على المجتمع من ثقافات واردة.
- ◀ المشاركة في عمل كتيب عن مظاهر الحضارة المصرية القديمة.
- ◀ تنمية مهارات التفكير الناقد.
- ◀ تنمية مهارات اتخاذ القرار.
- ◀ استخدام الرسوم والخرائط التوضيحية في دراسة الأحداث التاريخية.
- ◀ التدريب على مهارات البحث التاريخي من خلال كتابة الأبحاث القصيرة.
- ◀ المشاركة في إنتاج واستخدام الوسائط التعليمية في دراسة التاريخ.
- ◀ استخدام الخرائط الزمنية لترتيب العصور التاريخية التي مرت بها مصر.
- ◀ المشاركة في نشاط تمثيلي يجسد أحد الشخصيات التاريخية القديمة.

• الأهداف الوجدانية:

- ◀ ترسيخ القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية المصرية المرغوبة.
- ◀ بيان قيمة واحترام الوقت.
- ◀ تقديم نماذج مشرفة من مظاهر الحضارة المصرية القديمة.
- ◀ تقدير قيمة العلم والعلماء.
- ◀ الوعي بدور التعليم في تنمية الهوية والانتماء.
- ◀ الوعي بأهمية التواصل مع الثقافات الأخرى.
- ◀ احترام الاختلافات الثقافية الموجودة داخل المجتمع.
- ◀ تقدير قيمة الحضارة المصرية القديمة.
- ◀ احترام مبدأ قبول الآخر.
- ◀ تقدير قيمة المسؤولية الاجتماعية.
- ◀ تقدير قيمة العمل الاجتماعي ونبد الإتكالية والفردية.
- ◀ التأكيد على أهمية التعاون الدولي بين شعوب العالم.
- ◀ الاعتزاز بحرص المصري القديم على احترام العهود والمواثيق.

• تحديد قائمة بأبعاد الثقافة التاريخية:

عنيت الدراسة بتحديد أبعاد الثقافة التاريخية التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج المقترح في التاريخ لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

• الهدف من قائمة أبعاد الثقافة التاريخية:

يتمثل الهدف من القائمة في تحديد تلك الأبعاد التي ينبغي أن يتضمنها البرنامج المقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء أهداف البرنامج المقترح والمحاو التي تم تحديدها.

• **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:**
اعتمدت الباحثة على عدد من المصادر الرئيسية منها: الدراسات السابقة، بعض المراجع والكتب المتخصصة في الثقافة التاريخية، وأخير من الإطار النظري لهذه الدراسة.

• **إعداد القائمة المبدئية لأبعاد الثقافة التاريخية :**
الواجب على تلاميذ الصف الأول الإعدادي الوعي بها، وقد اشتملت القائمة المبدئية على عدد (٣) أبعاد رئيسة يندرج تحتها عدد من الأبعاد الفرعية الواجب على التلاميذ الوعي بها.

• **ضبط القائمة:**
تم عرض القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التاريخ والثقافة والتربية والمناهج وطرق التدريس بهدف إبداء الرأي في بنودها وقد قام السادة المحكمون بإبداء آرائهم بخصوص القائمة وذلك عن طريق الحذف والإضافة والتعديل، وقد قامت الباحثة بمراجعة التعديلات ثم وضع القائمة في صورتها النهائية (١).

• **القائمة في صورتها النهائية:**
وتمثلت القائمة في صورتها النهائية في تحديد ثلاث أبعاد للثقافة التاريخية وهي (البعد المعرفي- البعد المهاري- البعد الوجداني).

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأول من تساؤلات البحث وهو: "ما أبعاد الثقافة التاريخية الواجب توافرها في برنامج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية؟"

• **تحديد محتوى البرنامج المقترح:**
تم تحديد البرنامج المقترح في ضوء الأهداف العامة، وكذلك في ضوء أبعاد الثقافة التاريخية، ومن خلال الاستعانة ببعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وبعض الكتب والمراجع المتخصصة في الثقافة التاريخية. وقد شمل البرنامج المقترح أربع وحدات يندرج تحتها عدد من الموضوعات الفرعية.

• **طرق تدريس البرنامج المقترح:**
وفيما يلي أهم الطرق التي تم الاعتماد عليها في تدريس وحدة من البرنامج المقترح:

« طريقة حل المشكلات: اعتمدت الباحثة بشكل أساسي في التدريس باستخدام طريقة حل المشكلات وهي طريقة علمية تستند على خطوات منطقية للوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات وأخيرا تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة. (يحيى عطية سليمان، على الجمل، ٢٠٠٤، ص ٢٤٩)

« طريقة المناقشة: تعد طريقة المناقشة من أكثر الطرق استخداما في التدريس بعد طريقة الإلقاء، وتتلخص في اشتراك التلاميذ مع المعلم في

(١) ملحق رقم (١): الصورة النهائية لقائمة أبعاد الثقافة التاريخية.

التفاعل وذلك من خلال استخدام مجموعات العمل الصغيرة أو الدائرة المستديرة أو العصف الذهني، وكلها أساليب للمناقشة تعتمد على تفاعل التلاميذ بعضهم البعض وتفاعلهم مع المعلم .

« الدراسات والزيارات الميدانية: تعد من أنجح الأساليب في تدريس التاريخ وتحقيق أهدافه، حيث تسهم في تنمية مهارات الملاحظة والاكتشاف والتعلم بالتفاعل مع الواقع، والتشخيص والتحليل والتركيب، واتخاذ القرار. (إلهام فرج، ٢٠٠٦، ص ٨١)

« الأحداث الجارية: وتعد من أهم المداخل لتدريس الثقافة التاريخية، فالأحداث الجارية هي مجموعة من القضايا والمشكلات والأحداث التي وقعت بالأمس القريب، أو تلك التي تقع في الحاضر سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو بيئية، أو في أي من مجالات الحياة الأخرى. وبالتالي فنطاق المجالات التي تغطيها واسع ومن خلالها تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير الناقد وكذلك كيفية الحصول على المعلومات من مصادر متعددة ومساعدتهم على فهم الواقع الذي يعيشونه. (أحمد حسين اللقاني وآخرون، ١٩٩٠، ص ٢١١: ٢٠٩)

• الوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج المقترح :

- « مجموع من الخرائط الخاصة بمصر، الوطن العربي، والعالم.
- « بعض اسطوانات الكمبيوتر المدمجة التي تتضمن أفلام تاريخية ومواد تعليمية.
- « الزيارات الميدانية والرحلات للمتاحف والمزارات التاريخية.
- « تنظيم مجموعة من الندوات يحاضر رجال التاريخ والثقافة والمفكرين.
- « القيام بزيارة لبعض المؤسسات السياسية والاجتماعية في الدولة مثل مجلسي الشعب والشورى، والجمعيات الأهلية.
- « عرض ما ينشر في بعض الجرائد الرسمية وجرائد المعارضة وعمل تقييم لبعض الموضوعات المنشورة.
- « عمل موقع على شبكة الانترنت يشترك فيه الطلاب لعرض وجهات نظرهم الخاصة بما يطرأ على الساحة السياسية محليا وعالميا.
- « عرض فيلم وثائقي عن عدد من الحروب التي خاضتها مصر مثل حرب ١٩٥٦، و١٩٧٣ وإجراء مناقشة مع الطلاب والتعليق عليها.
- « إصدار صحيفة أو مجلة حائط تعرض أهم القضايا والمشكلات السياسية المحلية والعالمية.
- « عمل استقصاء لآراء الطلاب حول الأوضاع السياسية والاجتماعية في الدولة مع اقتراح لكيفية تعديل هذه الأوضاع.
- « كتابة مجموعة من المقالات والأبحاث القصيرة حول ماذا تفعل لو كنت المسئول. يتناول فيها الطالب اختيار دور أي شخصية تاريخية ويتبنى التعبير عنها ويوضح من وجهة نظره ما التصرف الأمثل الذي يجب أن تقوم به هذه الشخصية على مسرح الأحداث.

« اختيار نزاع ساخن بين دولتين أو أكثر له طابع محلي أو إقليمي، ومناقشة الدور السياسي المتبع في التعامل مع هذه المشكلة وتقييمه.

• **تقويم البرنامج المقترح:**

يعد تقويم البرنامج المقترح مرحلة أساسية فمن خلاله يتم التعرف على مدى فاعلية محتوى المنهج وطرق التدريس والأنشطة المصاحبة له، (إبراهيم بسيوني عميرة، ١٩٨٧، ص ٥٠) حيث من الصعب الحكم على نجاح المنهج إلا من خلال نتائج التقويم التي تكشف عن مدى تحقيق الأهداف المنشورة، وذلك يرتبط بالتقويم بأهداف المنهج لأنه يقيس مدى تحققها أولاً بأول بغرض معالجة عناصر المنهج وتحسين عملية التعليم والتعلم ورفع مستواه وتقديم عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها. (عايش زيتون، ١٩٩٤، ٣٤١)

وتستخدم الباحثة في تقويم المنهج التقويم القبلي الذي يعطى قبل تدريس المنهج للطلاب بغرض التعرف على مستواهم والتقويم المستمر الذي يصاحب تنفيذ المنهج طوال فترة تدريسه ثم التقويم النهائي الذي يستخدم في نهاية تدريس المنهج المقترح للتأكد من مدى فاعليته في تحقيق الأهداف المحددة له.

• **إجراءات ضبط البرنامج المقترح:**

بعد الانتهاء من بناء البرنامج المقترح في صورته الأولية، تم عرض الصورة الأولية للبرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وكذلك الموجهين والمعلمين بميدان مادة الدراسات الاجتماعية، وذلك بهدف ضبط البرنامج، وبعد إجراء التعديلات المناسبة أصبح البرنامج في صورته النهائية (٢).

وعلى ذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثاني من تساؤلات البحث وهو: ما التصور المقترح لبرنامج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد الثقافة التاريخية؟

• **رابعاً: إعداد الوحدات الدراسية وأدوات قياسها:**

يتناول هذا الفصل الخطوات الإجرائية لإعداد وحدة تم اختيارها كنموذج تجريبي لبقية وحدات المنهج المقترح في الثقافة التاريخية، وقد تم إعداد هذه الوحدة وفقاً للأسس العلمية المتبعة في إعداد الوحدات الدراسية، حيث تم الرجوع لعدد من المصادر العلمية المتخصصة التي تعنى بإعداد الوحدات الدراسية، وتقديم نماذج تفصيلية لكيفية تخطيطها.

أيضاً يتناول هذا الفصل إعداد أدوات تقويم الوحدة وهي تشمل مقياساً للشعور بالانتماء ليتم تطبيقه قبل وبعد تدريس الوحدة الدراسية، وذلك بهدف التعرف على أثر تدريس الوحدة على تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ عينة الدراسة وهم "تلاميذ الصف الأول الإعدادي".

(١) ملحق رقم (٢): برنامج الثقافة التاريخية في صورته النهائية.

ولقد تم اختيار الوحدة الأولى من البرنامج لتطبيقها على عينة الدراسة، وهي بعنوان: "مصر رحلة عبر الزمان والمكان"، وذلك لأنها تمثل مدخلا عاما لدراسة برنامج الثقافة التاريخية، مع دمج درس عن الموقع الجغرافي لجمهورية مصر العربية وأهميته الإستراتيجية، مما يؤكد على أهمية التكامل بين فروع الدراسات الاجتماعية عند تدريسها للتلاميذ.

• إجراءات إعداد الوحدة الدراسية:

وقد شملت هذه الإجراءات على الخطوات التالية:

• تحديد المحتوى:

في ضوء أهداف البرنامج المختار، تم اختيار محتوى الوحدة الذي يترجم هذه الأهداف في صورة خبرات تعليمية تتضمن المفاهيم والمبادئ والحقائق والنظريات والمهارات وغيرها من جوانب التعلم التي يكتسبها المتعلم عند مروره بهذه الخبرات.

وبناء على ذلك تم اختيار الوحدة الأولى بعنوان: "مصر رحلة عبر الزمان والمكان" ولقد تضمنت الوحدة الأولى خمس موضوعات، استغرق تدريسها عشر حصص بواقع حصتين أسبوعيا.

• تحديد الأهداف:

الوحدة الأولى: "مصر رحلة عبر الزمان والمكان" : بعد تدريس هذه الوحدة ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على أن:

- « يرسم خريطة لجمهورية مصر العربية.
- « يذكر أهمية موقع مصر الجغرافي.
- « يستنتج أسباب تركيز السكان حول وادي النيل.
- « يحدد حدود مصر السياسية على خريطة صماء لجمهورية مصر العربية.
- « يدرك أهمية موقع مصر الاستراتيجي.
- « يعدد عوامل قيام الحضارة الطبيعية.
- « يعدد عوامل قيام الحضارة البشرية.
- « يقدر دور نهر النيل في قيام الحضارة المصرية القديمة.
- « يربط بين أهمية موقع مصر وتعرضها للأطماع الأجنبية على مر العصور.
- « يحدد العصور التاريخية التي مرت بها مصر.
- « يقدر جهود المصري القديم في الاستقرار وبناء حضارته.
- « المقارنة بين العصور التاريخية لمصر وعصر ما قبل التاريخ.
- « يصمم ألبوما للصور تمثل مظاهر الحياة في عصور ما قبل التاريخ.
- « يقدر جهود المصري القديم في توحيد بلاده.
- « يذكر نبذة مختصرة عن حياة الملك مينا.
- « يحدد على خريطة موقع مملكة الشمال والجنوب بمصر القديمة.
- « يستنتج الهدف من بناء الأهرامات .
- « يربط بين بناء الأهرامات والتقدم العمراني بمصر القديمة .

- ◀ يذكر أهم أعمال الملك خوفو .
- ◀ يقارن بين الأهرامات الثلاث في جدول من حيث الحجم ومن شيده .
- ◀ يعتز بامتلاك مصر أغلب آثار العالم .
- ◀ يقدر قيمة السياحة في زيادة الدخل القومي .
- ◀ يشارك في الإعداد لزيارة ميدانية إلى المتحف ومنطقة الأهرامات .
- **تنظيم المحتوى:**
- ◀ تحديد العناصر الأساسية للوحدة : وقد تم تحديد هذه العناصر من خلال:
 - ✓ الرجوع لبعض المراجع والمصادر العلمية التي تناولت الثقافة التاريخية.
 - ✓ أبعاد الثقافة التاريخية التي تم التوصل إليها.
 - ✓ أخذ آراء بعض أساتذة التاريخ والمناهج وعلم النفس وأصول التربية.
 - ✓ الرجوع لبعض الدراسات التي اهتمت بتحديد محتوى الثقافة التاريخية.
- وفى ضوء هذه الخطوات تم التوصل إلى العناصر الأساسية، والتي سوف تتضمنها دروس الوحدة التجريبية.
- ◀ صياغة المحتوى: تم صياغة المحتوى بحيث يراعى تضمين الأبعاد الأساسية للثقافة التاريخية، والتي سبق تحديدها.
- ◀ تقسيم المحتوى: بعد تحديد العناصر الأساسية للوحدة التجريبية، تم جمع المادة العلمية اللازمة لتغطية الأفكار الأساسية ثم التوصل إليها، وصياغة المحتوى التعليمي للوحدة وتضمينه ما يناسبه من مفاهيم ومهارات واتجاهات، وذلك بالرجوع إلى بعض المراجع والمصادر العلمية.
- تم تقسيم محتوى الوحدة إلى عدد من الموضوعات ويضم كل موضوع العناصر العامة ورتبت المادة العلمية في كل منها بحيث يرتبط كل موضوع بما قبله ويمهد لما بعده، ليعطى الطالب في النهاية صورة متكاملة عن ملامح التاريخ المصري القديم في ضوء أهمية الموقع الاستراتيجي.
- **أساليب التدريس :**
- قامت الباحثة باختيار طريقتي النشاط التمثيلي ولعب الدور في تدريس الوحدة الدراسية ، والتي تسعى إلى تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ.
- **الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة :**
- تم اختيار الوسائل والأنشطة التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف الوجداني في المجال الوجداني بشكل أساسي بجانب بعض أهداف الجانب المعرفي والمهارى وقد استلزم ذلك أن تكون الأنشطة متنوعة حيث إن التنوع يضمن احتوائها على أنماط متعددة من السلوك الذي يهيئ تعلمًا يتصل اتصالًا مباشرًا بخبرات التلاميذ الحياتية، وفيما يلي عرض لأهم الوسائل التي استخدمت في تدريس الوحدة وكذلك أهم الأنشطة التي مارسها التلاميذ.
- ◀ المشاركة بالأداء التمثيلي في بعض المسرحيات التاريخية التي تجسد موضوعات الوحدات التدريسية.
- ◀ استخدام شبكة الانترنت لعمل بحث قصير حول موضوع يختاره التلميذ مرتبط بالموضوعات التي يدرسها.

- « عمل ملف للانجاز يقوم بتصميمه كل تلميذ منفرد يمثل كل الأنشطة والواجبات التي كلف بها طوال الفصل الدراسي.
- « إقامة الندوات والحلقات النقاشية التي يدعها لها بعض الشخصيات البارزة والمؤثرة بالمجتمع.
- « زيارات ميدانية لبعض المزارات السياحية بالمجتمع المحلي وتدريب التلاميذ على المناقشة والحوار مع من يقابلونه وكتابة تقارير ختامية بعد كل زيارة.
- « استخدام المراجع والمصادر المختلفة لجمع المادة العلمية لمحتوى الوحدات الدراسية.
- « عمل ألبوم يجمع به التلميذ الصور والرسوم وقصاصات الورق والتي ترتبط بالموضوعات والشخصيات التاريخية والأماكن التي درسها أو قام بزيارتها.
- « المشاركة في تقديم فقرات بالإذاعة المدرسية تتناول ومضات تاريخية مشرقة من تاريخنا القديم.

• تقويم الوحدة الدراسية:

- وقد تم استخدام التقويم القبلي والبعدي بهدف التعرف على أثر الوحدة الدراسية في تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ، وفيما يلي تفصيل ذلك:
- « التقويم القبلي: وقد هدف إلى الكشف عن مستوى الشعور بالانتماء لدى التلاميذ قبل التدريس لهم وقد استخدم لذلك مقياس الشعور بالانتماء.
- « التقويم البعدي: وهو تقويم بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة بهدف تقويم أثر تدريس الوحدة على التلاميذ ومدى التحسن الذي طرأ عليهم نتيجة لذلك بغرض الحكم على فاعلية الوحدة في تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ، وقد استخدم في ذلك نفس مقياس الشعور بالانتماء الذي استخدم في التطبيق القبلي.

• ضبط الوحدة الدراسية:

- بعد الانتهاء من إعداد الوحدة الدراسية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتاريخ، بهدف التأكد من صلاحيتها، ومدى كفاءتها في تحقيق الأهداف التي حددت. وتم إجراء التعديلات في ضوء ذلك. وتأتي بعد ذلك خطوة التجربة الاستطلاعية.

• التجربة الاستطلاعية:

- بعد الانتهاء من وضع الوحدة الدراسية في صورتها النهائية حرصت الباحثة على أن تقوم بتجربة استطلاعية على مجموعة قوامها خمسون طالبا من تلاميذ (الصف الأول الإعدادي) وقد تم تدريس الموضوع الأول من الوحدة الأولى بهدف التأكد من:

- « صلاحية الوحدة في تحقيق أهدافها.
- « الصعوبة التي يمكن أن يواجهها المعلم أثناء التنفيذ.
- « الصعوبة التي يواجهها التلاميذ عند التدريس لهم.

• خامساً: إعداد أدوات القياس:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الشعور بالانتماء، ولقد تضمن ذلك الخطوات التالية:

• الهدف من المقياس:

تم تحديد أهداف المقياس في ضوء أهداف البرنامج المقترح، وأهداف الوحدة الدراسية، وهو يهدف إلى تحقيق ما يلي:

« الاستخدام كمقياس قبلي لقياس ما لدى تلاميذ مجموعة الدراسة الميدانية من شعور بالانتماء قبل دراستهم للوحدة الدراسية.

« الاستخدام كمقياس بعدى لمعرفة مدى نمو الشعور بالانتماء لدى التلاميذ عينة الدراسة، وبالتالي كمؤشر يدل على مدى فاعلية البرنامج المقترح. ولقد صيغت عباراته بحيث تشمل على أبعاد الانتماء – السابق تحديدها.

• تحديد نوع المقياس:

قامت الباحثة باختيار نوعاً من المقاييس التي تتماشى مع الهدف من الدراسة للحصول على بيانات دقيقة وموضوعية عن اتجاهات الطلاب نحو الثقافة التاريخية، والانتماء للوطن، وهو مقياس ليكرت (Likert) ذو التقديرات المجتمعة.

• صياغة مفردات المقياس:

تم بناء المقياس في عدد من المفردات شملت أبعاد الانتماء، وللإجابة عن عبارات المقياس يضع التلميذ علامة (√) في المكان الذي يتفق مع رأيه أمام كل عبارة من عبارات المقياس. وروعي عند صياغة مفردات المقياس أن تكون بسيطة غير معقدة واضحة لا تشتت التلميذ.

• نظام تقدير الدرجات للمقياس:

قامت الباحثة بتقدير درجات المقياس من خلال تحويل الدرجات اللفظية إلى تقديرات رقمية وتعطى هذه الدرجات في المقياس الثلاثي عندما تكون العبارات موجبة على النحو التالي: ٢ (نعم)، ١ (إلى حد ما)، صفر (لا)، وعندما تكون العبارات سالبة تعكس الدرجات بحيث تكون: صفر (نعم)، ١ (إلى حد ما)، ٢ (لا)، والدرجة الكلية للتلميذ تساوي مجموع الدرجات المعطاة لكل عبارة من عبارات المقياس التي أجاب عنها التلميذ.

• تعليمات المقياس:

قامت الباحثة بوضع تعليمات للمقياس في الصفحة الأولى بغرض توجيه الطلاب إلى ما هو مطلوب منهم في المقياس، وفي هذه التعليمات تم لفت أنظار التلاميذ إلى الطريقة التي يجب إتباعها أثناء الإجابة على المقياس وتتضمن هذه التعليمات شرحاً مختصراً للمقياس مع توضيح الهدف منه.

• ضبط المقياس:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي لإبداء رأيهم حول المقياس وقد تم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين وإعداده في صورته النهائية وأصبح معداً للتجربة الاستطلاعية.

• التجربة الاستطلاعية:

ويمكن تحديد أهداف التجربة الاستطلاعية على النحو التالي:

◀ تحديد قدرة الأسئلة على التمييز.

◀ تحديد صدق المقياس.

◀ تحديد ثبات المقياس.

◀ تحديد زمن المقياس.

لتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بتطبيق المقياس استطلاعياً على عينة غير عينة الدراسة. وعددها (خمسون) تلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

• قدرة المقياس على التمييز:

تم حساب معامل التمييز في المقياس من المعادلة التالية: $r = \frac{\text{مجم} - \text{مجم د}}{n}$

وبحساب معاملات التمييز لمفردات المقياس وجد أنها معاملات تعتبر قوية، وهكذا يتضح أن بنود هذا المقياس بنود مميزة بين التلاميذ.

• حساب صدق المقياس :

ولقد لجأت الباحثة لاستخدام الصدق المنطقي لدراسة مدى تمثيل أسئلة المقياس للميدان الذي تقيسه، وتم ذلك بالرجوع إلى السادة المحكمين، واعتبر ذلك محكاً خارجياً، وقد أكدت آراء المحكمين على أن جميع عبارات المقياس ممثلة للمجال الذي تقيسه.

• حساب معامل ثبات المقياس :

وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات المقياس، حيث تقوم هذه الطريقة على تجزئة المقياس إلى جزئين، بحيث يتكون الجزء الأول من الدرجات الفردية للمقياس، ويتكون الجزء الثاني من الدرجات الزوجية للمقياس، ولحساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس استخدمت المعادلة التالية:

$$r = \frac{n \text{ مج ص} - \text{مجم ص} \times \text{مجم ص}}{\sqrt{n \text{ مج ص}^2 - (\text{مجم ص})^2}}$$

ولقد بلغ معامل الارتباط بين جزئي المقياس باستخدام هذه المعادلة: $r = (0,81)$

وبالتعويض في معادلة سبيرمان وبراون (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٥٢٥): $r = (0,89)$ وهذا يشير إلى ارتفاع ثبات المقياس.

• تحديد زمن المقياس:

وقد تم ذلك عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ في الإجابة على أسئلة المقياس، وتم أخذ المتوسط ولقد وجد أن المتوسط حوالي (٤٠) دقيقة، مع إضافة (١٠) دقائق لإلقاء التعليمات للمقياس.

وفى ضوء ما سبق أصبح المقياس صالحاً للتطبيق في صورته النهائية (٣).

(١) (ملحق ٤): الصورة النهائية لمقياس الشعور بالانتماء.

• سادساً: إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد إعداد الوحدة الدراسية وأدوات قياسها ، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق قامت الباحثة بإجراء التجربة الميدانية، وقد سارت إجراءات التطبيق الميداني كما يلي:

« الهدف من الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف فاعلية الوحدة الدراسية كمتغير مستقل في تنمية الشعور بالانتماء لدى التلاميذ عينة الدراسة، وذلك من خلال الإجابة على السؤال البحثي الثالث وهو: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك التحقق من صحة فرض البحث ؟

« اختيار عينة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة (٥٠) تلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مدرسة التحرير الإعدادية بنات بالمنيرة، إدارة شمال الجيزة التعليمية .

« التصميم التجريبي: اختارت الباحثة التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة.

« متغيرات الدراسة: المتغير المستقل هو الوحدة الدراسية، المتغير التابع هو تنمية الشعور بالانتماء، والمتغيرات الضابطة هي: المستوى الدراسي، العمر، المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

« أدوات الدراسة: الوحدة الدراسية ومقياس الشعور بالانتماء .

« خطوات التطبيق الميداني: بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ومعالجته، قامت الباحثة بمقابلة معلم الدراسات الاجتماعية لعينة البحث، وتعريفه بأهداف الدراسة وكيفية تطبيقها وكيفية تدريس موضوعاتها، وطرق التدريس المقترحة، مع تزويده بنسخة من البرنامج المقترح تدريسه للتلاميذ عينة البحث. تلي ذلك التطبيق القبلي للمقياس على عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي للعام ٢٠١٣/٢٠١٤م، قبل تدريس الوحدتين وذلك للتعرف على المستوى القبلي للتلاميذ. ولقد استغرق تطبيق البرنامج (١٠) حصص بواقع حصتين أسبوعياً.

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة تم تطبيق المقياس على التلاميذ (عينة الدراسة) وفق نفس الشروط والإجراءات التي اتبعت في التطبيق القبلي.

« تصحيح المقياس: تم جمع أوراق الإجابة الخاصة بالمقياس وتفرغ البيانات ووضعها في جداول مناسبة لهذا التصميم، ثم المعالجة الإحصائية المناسبة ثم تفسير النتائج وهي تتضمن التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشعور بالانتماء.

• نتائج الدراسة وتفسيرها:

كان الهدف من البحث هو تصميم برنامج قائم علي الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولقد قامت الباحثة بالتحقق من صحة فرض الدراسة والذي ينص علي "توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الشعور بالانتماء لصالح التطبيق البعدي".

تم حساب (ت) للمقارنة بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي.

ويشير الجدول (١) إلى النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١)

عدد الطلاب	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي		
٥٠	٤٨,٠٢	١٠٠,٠٥	٣٢,٩٩	٢١,١٨	٧,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (١) ما يلي: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الشعور بالانتماء لصالح التطبيق البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وفي ضوء تلك النتيجة يتم قبول فرض الدراسة.

• توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يلي:
- « أن يتم تدريس التاريخ إجبارياً على جميع المراحل والصفوف الدراسية متبعاً فلسفة التسلسل الزمني من القديم إلى الحديث، ومن البيئة المحلية ثم الإقليمية ثم العالمية.
- « أن يراعى عند تطوير المناهج أن يشارك فيه كافة العناصر المعنية من تلاميذ ومعلمين وأولياء أمور.
- « أن يراعى صياغة محتوى المناهج في ضوء أبعاد الثقافة التاريخية مشتملة الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية، دون التركيز على الجانب المعرفي فقط.
- « أن يراعى الحيادية والموضوعية عند صياغة كتب التاريخ ورصد الأحداث والموضوعات التاريخية، دون مغالاة أو تشويه أو تزيف.
- « الاهتمام بإكساب التلاميذ المهارات والخبرات الحياتية عند دراستهم لمادة التاريخ.
- « تدريب التلاميذ على كيفية الحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية، والنقد لكل ما يصل لهم من معلومات وخبرات جديدة.

• بحوث مقترحة:

- امتداد للدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى مثل:
- « فاعلية برنامج مقترح قائم على الثقافة الجغرافية لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- « فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- « فاعلية برنامج تكاملي مقترح في التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية لتنمية الشعور بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد حسين اللقاني وآخرون: تدريس المواد الاجتماعية، ط١ (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠).
- أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩).
- أحمد حسين اللقاني: المنهج الأسس والتنظيمات، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥).
- احمد على كنعان: دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات القرن الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة، ندوة: العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود في الفترة من ٢٧ - ٢٨ / ٢ / ١٤٢٥ هـ الموافق ١٧ - ١٨ / ٤ / ٢٠٠٤ م.
- إلهام عبد الحميد فرج: منهج مقترح في التربية المدنية لإكساب طلاب الصف الأول الثانوي اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المجتمعية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١١٧ / أكتوبر ٢٠٠٦.
- بكيرة احمد الرياشي: اثر برنامج مقترح في التاريخ قائم على مظاهر حضارة اليمن في تنمية التحصيل وقيم الانتماء الوطني والاتجاه نحو الحفاظ على التراث لدى طلاب الصف الأول الثانوي باليمن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٠١٢.
- جمال حمزة: التعليم باللغات الأجنبية وانتماء التلاميذ، رؤية نفسية، مجلة علم النفس، القاهرة، عدد ٣٤، ١٩٩٥.
- حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣).
- حلمي أحمد الوكيل، أمين المفتي: المناهج، (القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٦).
- زينب درويش، سامية شحاتة: الانتماء والأمن النفسي لدى الطلاب، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٠١٠.
- زينة العمري: مدى توافر مكونات الانتماء الوطني في مقرر التاريخ للصف الثالث متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨.
- صباح عمر باهادي: المواطنة من التربية إلى الانتماء، مجلة عكاظ، العدد ٤٤٧٦، ٢٠١٣.
- صلاح عبد السميع عبد الرازق: تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، قسم المناهج وطرق التدريس، ٢٠٠٠ م.
- طاهر محمود الحنان: اثر استخدام مدخلي التراث والطرائف التاريخية لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات البحث التاريخي والانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الوادي الجديد، جامعة أسيوط، ٢٠١١.
- عايش محمود زيتون: أساليب تدريس العلوم، (الأردن، دار الشروق، ١٩٩٤)، ص ٣٤١.
- عبد الرحمن إقصية: مستوى اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة وعلاقته بانتمائهم للوطن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠٠٠.
- عبد الملك خلف التميمي: الثقافة التاريخية، مجلة البيان، ٢٠١٢، <http://www.albayan.ae>
- عثمان بن صالح العامر: أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي - دراسة استكشافية - مركز أفاق للدراسات والبحوث، ٢٠١١.
- علاء زايد: أثر تدريس وحدة مقترحة في تاريخ مصر عبر العصور على تحسين مفهوم الانتماء لدى طلاب قسم اللغة الانجليزية والقسم العلمي بكلية التربية - المؤتمر

- السنوي الأول، التعليم الجامعي في مصر تحديات الواقع والمستقبل، جامعة عين شمس، ١٩٩٤.
- فعالية استخدام مصادر تعلم متعددة في تدريس التاريخ لتنمية قيمة الانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي – عين شمس تغريد محمد عبد الحميد محمد التربية المناهج وطرق التدريس ماجستير ٢٠٠٧.
- لطفية خضر: دور الانتماء في تعزيز الانتماء، رسالة دكتوراه منشورة، (القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠).
- مجدة محمد: دراسة مقارنة لإبعاد التوافق النفسي والاجتماعي بين الطلبة والطالبات المتفوقين، والطلبة والطالبات المتخلفين دراسيا وعلاقته بالانتماء، مجلة دراسات نفسية، جامعة عين شمس، ١٩٩٠.
- مجدي عزيز إبراهيم: المنهج التربوي العالمي، (القاهرة: لأنجلو المصرية، ٢٠٠١).
- مصر، موسوعة ويكيبيديا الحرة <http://ar.wikipedia.org>.
- منصور بن على الكثيري: ضعف الانتماء الوطني في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠٠٩.
- نبيل حتمو: قيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠٠٩.
- يحيى عطية سليمان، على أحمد الجمل: تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، ط١، (القاهرة، تربية عين شمس، ٢٠٠٤).
- يوسف أسعد: الانتماء وتكامل الشخصية، القاهرة: مكتبة غريب، 1992.
- **ثانيا: المراجع الأجنبية:**

- Goodenow, - Carol; Grady, - Kathleen-E. 1993 - The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation among Urban Adolescent Students. Journal-of- Experimental-Education: v62 n1 p 60-71.
- Kier, - Frederick-J.; Buras, -Avery-R.; Thompson,-Bruce 1998 Perceived Affiliation with Family Member Roles: Validity and Reliability of Scores on the "Children's Rols Inventory. ERIC DE419019.
- Sonnenblick, -Melissa-D. 1997 - The GALLS Club: Promoting Belonging among at-Risk Adolescent Girls. School-Counselor: v44 n3 p243-45.
- Perez-Febles, -Aline; Albus, - Kathleen; Weist, - Mark 1999 , Development of an Adolescent Neighborhood Affiliation Measure .ERIC ED43006



البحث الرابع :

” برنامج لتنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى
تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع فيسبوك ”

المصادر :

د / حازم محمود راشد
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية جامعة عيني شمس

” برنامج لتنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع فيسبوك ”

د/ حازم محمود راشد

• المستخلص :

استهدفت الدراسة الحالية الاستفادة من إقبال الأجيال الجديدة على استخدام موقع فيسبوك في تنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه لدى مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق هذا الغرض قامت الدراسة بإعداد قائمة بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازمة لهؤلاء التلاميذ بالإضافة لقائمة أخرى خاصة بأدب هذا النقاش. وبناء على هاتين القائمتين تم تنفيذ برنامج نقاش كتابي من خلال صفحة على موقع فيسبوك بهدف تنمية بعض هذه المهارات والآداب. وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات لأنه كان جذاباً وغير تقليدي. ومن ناحية أخرى كشفت النتائج عن عدم فاعلية البرنامج في تنمية الآداب المقصودة بسبب عدم كفاية الوقت. وقد أوصت الدراسة باستخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في تدريس التعبير الكتابي.

A Program for Developing Online Written Discussion Skills and Etiquettes of Prep School First Graders Through Facebook Website

Dr. Hazem Rashed

Abstract :

This study aimed at utilizing the popularity of facebook among new generations to develop online written discussion skills and etiquettes of prep school first graders. To achieve this aim, the study prepared a list of online written discussion skills and a list of online written discussion etiquettes that are necessary for these pupils. Based on these two lists, an online written discussion program was implemented through a facebook page to develop some of these skills and etiquettes. Findings revealed the effectiveness of the program in developing these skills because it was attractive and not traditional. However, the program was not effective in developing the etiquettes because time was not long enough. Using modern communication technology in teaching writing was recommended.

• القسم الأول: الإطار العام لمشكلة الدراسة :

• المقدمة :

تشهد الحياة المعاصرة تقدماً هائلاً في العديد من المجالات، وربما كان في صدارة هذه المجالات مجال تكنولوجيا الاتصالات، فلم تعد المسافات الطويلة ولا اختلاف التوقيت ولا حتى التكلفة بمثابة عوائق حقيقية تحول بين تواصل الناس بعضهم مع بعض. وبعد ظهور الجيل الثاني من شبكة الإنترنت Web 2 خلال السنوات الأخيرة ظهرت وسائط اتصالية جديدة استطاعت أن تجتذب ملايين المستخدمين حول العالم، حتى صاروا يستخدمونها بشكل يومي، مفضلين إيها أحياناً عن وسائط الاتصال التي اعتادوا استخدامها لسنوات طويلة، وكان من أهم هذه الوسائط الجديدة: مواقع التواصل الاجتماعي Social Media Websites والمدونات الإلكترونية Blogs، والمنتديات Forums.

وربما كانت أكثر هذه الوسائط شعبية بين المستخدمين حول العالم، مواقع التواصل الاجتماعي عموماً وموقع فيسبوك Facebook خصوصاً، حيث وصل عدد مستخدمي موقع فيسبوك حول العالم في شهر يونيه ٢٠١٤ إلى حوالي ١.٠٧ بليون (بالباء) مستخدم، كان حوالي ٨١.٧٪ منهم خارج الولايات المتحدة الأمريكية وكندا (Facebook Newsroom, 2014). وتشكل دول الوطن العربي إحدى مناطق العالم التي تشهد نمواً مطرداً في عدد المستخدمين للموقع، فقد قفز عدد المستخدمين في العالم العربي من ٤٥.٢ مليون مستخدم في يونيه ٢٠١٢ إلى ٥٤.٥ مليون مستخدم في مايو ٢٠١٣، ويقع العدد الأكبر من هؤلاء المستخدمين في مصر حيث بلغ عددهم ١٣.٨ مليون مستخدم في مايو ٢٠١٣ بنسبة تصل إلى ٢٥٪ من عدد المستخدمين في العالم العربي (Arab Social Media Report, 2013, 13, 17).

ومن خلال النتائج التفصيلية لبعض الدراسات (حنان بنت شعشوع، ٢٠١٣، Arab Social Media Report, 2013, 17، vv) يمكن استنتاج أن الشريحة الأكبر من مستخدمي الفيسبوك في العالم العربي من الأجيال الشابة والصغيرة، إذ تبين أن هناك علاقة عكسية بين عمر مستخدم الموقع ومدى الإقبال على استخدامه، كما تبين أن من أقوى الأسباب التي تدفع هذه الأجيال نحو استخدام موقع فيسبوك رغبتها في التعبير عن الآراء والاتجاهات الفكرية التي قد يصعب التعبير عنها صراحة في المجتمع (حنان بنت شعشوع، ٢٠١٣، ج). ولذا كان من أبرز أنشطتهم على هذا الموقع النقاش والحوار حول مختلف قضايا الساعة التي تهم المجتمع سواء كانت سياسية، رياضية، فنية...

ونظراً لما يتضمنه موقع فيسبوك، ومواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، باستمرار من نقاشات ساخنة وآراء متباينة حول الجوانب المختلفة من موضوعات النقاش بدأت وسائل الإعلام تتعامل مع نقاشات هذه المواقع وكأنها مرآة للقضايا التي تشغل المجتمع وسجل للآراء المختلفة بشأنها. ومن هنا لم يكن غريباً أن تتابع معظم وكالات الأنباء والجرائد اليومية العربية مثل البي بي سي عربي وجريدة الأهرام والأخبار... ما يجري من نقاشات على مواقع التواصل الاجتماعي، وخاصة الفيسبوك، بشكل شبه يومي وتخصص لهذا الأمر حيزاً لا يستهان به فيما تنشره على مواقعها الإلكترونية أو صفحاتها المطبوعة.

ويمكن أن نستنتج مما سبق حدوث ثلاثة تطورات أساسية في مجال تعليم الكتابة: أولها أن الصلة بين الكاتب والقارئ أصبحت أقوى كثيراً مما كانت عليه في الماضي، فقد أصبح الطرفان أكثر ميلاً لتبادل الأدوار في مسألة إرسال واستقبال الرسالة اللغوية وكأنهما في حوار أو نقاش (Eik-Nes, 2005, 259) بسبب سرعة وسهولة عملية الاتصال مقارنة بما كان عليه الوضع في الماضي. أما ثاني هذه التطورات فهو اختلاف حجم الجمهور المستهدف من الكتابة (Yuit and Thai, 2010, 116)، ففي ظل الاهتمام بالكتابة على مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت دائرة الجمهور المستهدف من الكتابة أكثر اتساعاً من تلك

الدائرة الاجتماعية الصغيرة المحيطة بالفرد بشكل مباشر لتشمل دوائر أخرى تتضمن من يشاركون الفرد نفس العمل أو نفس الاهتمامات أو حتى نفس النشأة ممن يعرفهم الفرد أو لا يعرفهم. أما التطور الأخير فيتعلق بالتغيير الذي حدث في مجالات التواصل اللغوي الكتابي بين الناس، فقد تضاءلت أهمية بعض المجالات ونشأت مجالات أخرى جديدة، فلم تعد البرقيات والرسائل الورقية مثلا تحتل المكانة المهمة التي كانت تشغلها لمئات السنين، إذ حلت محلها خدمات البريد الإلكتروني والإشعارات والمجموعات والصفحات ... التي توفرها مواقع التواصل الاجتماعي، وكلها خدمات جعلت النقاش الكتابي عبر الإنترنت Online Written Discussion بين مستخدمي هذه المواقع نشاطا لغويا ميسرا وسريعا وغير مكلف.

وقد فطن إلى أهمية هذه التطورات بعض الباحثين الغربيين خلال السنوات الأخيرة (انظر مثلا Erickson, 2001; Cook, Leathwood, and Oriogun, 2001; Harrington, 2009; Hou, Chang, and Sung, 2007) فبدءوا يستثمرون بعض وسائط النقاش الكتابي عبر الإنترنت، مثل المدونات والمنتديات، في تدريس المواد الأكاديمية المختلفة لتلاميذ المدارس وطلاب الجامعات بدءا من الصف الخامس الابتدائي. وقد تبين من الدراسات التي قام بها هؤلاء الباحثون أن من شأن النقاش الكتابي عبر الإنترنت جعل المتعلمين أكثر تمكنا من مهارات تبادل وجهات النظر مع الآخرين، وأكثر قدرة على التفكير الناقد، هذا بالإضافة إلى تشجيعهم على تبادل المعلومات المتعلقة بالمادة مع الزملاء؛ مما يساعدهم على إنتاج الأفكار الجديدة المتعلقة بمادة التعلم، ناهيك عن تحسين مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا.

ونظرا لأن النقاش الكتابي عبر الإنترنت ما هو إلا ممارسة صريحة للكتابة في شكلها الإلكتروني حاولت دراسات أخرى (انظر مثلا: Davis and Ewa, 2009; Foroutan, Noordin, and Hamzah, 2013; Merrill and Rodriguez, 2006; Yuit and Thai, 2010; Zhang, Ring, and Zhang, 2007) توظيف وسائط النقاش الإلكتروني سائلة الذكر في تدريس الكتابة، تحديدا، لتلاميذ المدارس وطلاب الجامعات، وقد تبين من هذه الدراسات أن النقاش الكتابي عبر الإنترنت أسهم في تحسين قدرات التلاميذ الكتابية بسبب استفادتهم من آراء زملائهم، كما جعل التلاميذ أكثر دافعية نحو ممارسة الكتابة، هذا بالإضافة إلى أن التلاميذ الخجولين أصبحوا أكثر شجاعة في التعبير عن آرائهم بعد أن كانوا يترددون في إبداء هذه الآراء شفويا.

وفي ضوء شغف الجيل الجديد بالنقاش الكتابي على الفيسبوك بالإضافة لما أظهرته نتائج الدراسات السابقة من مزايا للنقاش الكتابي عبر الإنترنت على تحسين التعلم، بدأ السؤال التالي يطرح نفسه: لماذا يكون الفيسبوك موقعا للتواصل الاجتماعي وقت الفراغ فقط؟ لماذا لا يكون موقعا للتواصل بين المتعلمين في أثناء التعلم بما يحسن هذا التعلم ويجوده؟ ومن هنا ظهر ما يمكن

تسميته بالإرهاصات الأولى لربط الفيسبوك بعملية التعلم، حيث تبين لكنت (Kent, 2013) مثلا أن النقاش على الفيسبوك جعل الطلاب أكثر اندماجا في مناقشة المهام التعليمية كما جعلهم يتعلمون في إطار اجتماعي أساسه شبكة التواصل الاجتماعي التي وفرها لهم الفيسبوك. ووجد ليم وإسماعيل (Lim and Ismail, 2010) أن استخدام الفيسبوك في برامج التعليم عن بعد يجعل نقاشات الطلاب الأكاديمية ذات مغزى بالنسبة للطلاب، كما تبين لوايت (White, 2008) أن تكليف الطلاب بواجبات على موقع فيسبوك جعلهم يبذلون جهدا أكبر لإنجاز عدد أكبر من الواجبات، وأسهم في خفض أخطائهم اللغوية في الكتابة، كما ساعدت النقاشات التي كلف بها الطلاب من خلال هذا الموقع على نمو القدرة على التعبير عن الرأي.

• الإحساس بالمشكلة:

يحلو للبعض تسمية الجيل الحالي من الشباب والأطفال بالجيل الرقمي، إذ أنهم نشئوا وقد أحاطت بهم أدوات التكنولوجيا الرقمية التي يمكن ربطها بشبكة الإنترنت من أي مكان: في البيت، في المدرسة، في النادي، في الطريق... وهم في ذلك لا يكلون ولا يملون من استخدام هذه الشبكة في التواصل مع أقرانهم لساعات طويلة معتمدين على هواتفهم المحمولة وأجهزة الكمبيوتر اللوحية والمكتبية التي جعلت من هذا التواصل ميسرا وممتعا في آن واحد. ونظرا لأن هذا التواصل تواصل كتابي في غالب الأحيان وليس تواتلا شفويا، بدا ما اعتادت المدارس العربية على تعليمه للتلاميذ في دروس التعبير الكتابي منذ سنوات طويلة لا يتفق إلى حد كبير مع المطالب اللغوية الكتابية لأبناء الجيل الجديد؛ لأن ما تعلمه المدارس للتلاميذ عبارة عن مهارات كتابية ورقية، تتفق في جوانب وتختلف في جوانب أخرى مع المهارات الكتابية الإلكترونية اللازمة للتواصل عبر الإنترنت.

وتبدو الحاجة أكثر إلحاحا لإعادة النظر في دروس التعبير الكتابي الجارية في المدارس إذا كان الحديث منصبا على ما يحتاج التلاميذ إلى تعلمه وهم يشبعون شغفهم بالنقاش الكتابي مع أقرانهم على الفيسبوك وغيره من مواقع التواصل الاجتماعي، أو إذا كان الحديث متعلقا بإعداد التلاميذ لاستراتيجيات التعليم/التعلم المستقبلية التي تركز على استخدام وسائط التعلم عن بعد والتي تنظر إلى النقاش الكتابي عبر الإنترنت كإحدى استراتيجيات التدريس الجديدة التي يركز عليها هذا التعلم.

فلا يمكن إنكار وجود ضعف في ثقافة النقاش والحوار داخل المجتمع العربي بوجه عام، وبالأخص داخل مؤسسات التربية والتعليم؛ وهو ما أدى إلى آثار واضحة على الفرد والمجتمع من اتساع لفجوة الخلاف، وضعف الثقة والاحترام المتبادل، والتعصب للرأي الشخصي، وعدم تقبل ما عند الآخرين من آراء (خوله منصور حموري، ٢٠١١، ٣). وقد تجلت هذه الآثار عندما بدأت الأجيال الجديدة تستخدم مواقع التواصل الاجتماعي في نقاش ما يهمها من موضوعات، فقد

شاعت النقاشات غير المنضبطة بدرجة دفعت أطرافاً عديدة في المجتمع إلى التنبيه لأضرار هذه الظاهرة السلبية. فعلى سبيل المثال طالب تقرير لدار الإفتاء المصرية (٢٠١٤) بوضع ميثاق شرف لأخلاقيات وضوابط استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك بعد أن أصدرت الدار العديد من الفتاوى التي تصدرت فيها للمخاطر التي تنشأ عن الاستخدام الخاطئ لهذه المواقع، كما وصف محافظ جنوب سيناء (حمادة الشوايفي، ٢٠١٤) الفيس بوك بأنه أصبح وسيلة ابتزاز من المعارضين غير الشرفاء، على الرغم أنه أنشئ للتواصل بين الناس والنقد البناء وليس للترويج للشائعات المغرضة.

وفي محاولة مبدئية من الدراسة الحالية للوقوف على بعض الممارسات السلبية الشائعة في النقاشات الجارية على الفيسبوك، قامت الدراسة بمراجعة عشرة نقاشات جرت على الموقع بين مجموعات مختلفة من الأعضاء، وقد تبين من هذه المراجعة أن أهم الممارسات السلبية تتمثل في: عدم التدليل على صحة الرأي الذي يتبناه المناقش، واستخدام خليط من الأرقام والحروف اللاتينية في الكتابة (لغة فرانكو)، وعدم ارتباط المشاركة بموضوع النقاش، والإيجاز الشديد الذي يجعل الفكرة غير واضحة، وسب الآخرين عند الاختلاف معهم في الرأي، والسخرية من بعض الأفكار، ونشر معلومات غير صحيحة، والقسم لتأكيد ما يستحق وما لا يستحق، والمبالغة في مدح الفكرة أو صاحب الفكرة.

وترى الدراسة الحالية أن هذه الممارسات السلبية ما هي إلا الناتج الطبيعي للافتقار لمهارات النقاش وآدابه التي كان ينبغي أن يتعلمها الفرد في المدرسة وبالأخص في دروس التعبير، إذ لا ينبغي أن تبدأ تنمية المهارات والآداب المتعلقة بالنقاش من المرحلة الجامعية وإنما ينبغي أن تبدأ تنميتها من بداية السلم التعليمي، وذلك وفق ما تراه سناء محمد حسن (٢٠١٠، ١٠٨). وبمراجعة الدراسات العربية القليلة التي اهتمت بمواقع التواصل الاجتماعي تبين أن معظم هذه الدراسات (انظر مثلاً: حنان بنت شعشوع الشهري، ٢٠١٣، السيد عبد المولى السيد وآخر، ٢٠١٤، Arab Social Media Report, 2014) عبارة عن دراسات وصفية اهتمت بتتبع أسباب استخدام هذه المواقع أو حجم استخدامها أو آثار هذا الاستخدام، ولم تتطرق أية دراسة سابقة - في حدود علم الباحث - لتنمية المهارات والآداب المتعلقة باستخدام هذه المواقع في النقاش. ومن هنا كان التفكير في إجراء دراسة تستهدف تنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال موقع فيسبوك.

• مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى الأجيال الجديدة الشغوفة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في النقاش، ونظراً لأن من أهم أسباب هذا الضعف عدم اهتمام المدرسة بتنمية هذه المهارات والآداب كان الاتجاه نحو دراسة إمكانية تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام برنامج يتخذ من موقع فيسبوك ساحة لإجراء النقاشات المطلوبة. وفي هذا الصدد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- « ما آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ هذا الصف؟
- « ما برنامج النقاش الكتابي عبر موقع فيسبوك الذي يمكنه تنمية هذه المهارات والآداب لدى هؤلاء التلاميذ؟
- « ما فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات لدى هؤلاء التلاميذ؟
- « ما فاعلية البرنامج في تنمية هذه الآداب لدى هؤلاء التلاميذ؟

• حدود الدراسة :

- « اقتصرت الدراسة على الصف الأول الإعدادي لأنه يعد بداية التركيز على تعليم التعبير الكتابي.
- « اقتصر الجانب التجريبي على تنمية بعض مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي تشكل أساساً لنمو غيرها من المهارات، حيث يصعب تنمية كل المهارات في دراسة واحدة.

• تحديد المقصود بالمصطلحات :

• مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت :

رأى حسن شحاتة (٢٠١٢، ٦٣) أن المناقشة في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حل للمشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية. وعرف جريك (Gerbic, 2006) النقاش عبر الإنترنت بأنه التفاعل النصي غير المتزامن Asynchronous بين مجموعة من الأفراد من خلال واسطة إلكترونية، عادة ما تكون الإنترنت. وفي ضوء ذلك قصدت الدراسة الحالية بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت مجموعة الأداءات الكتابية المطلوبة لتبادل وجهات النظر مع الآخرين على الإنترنت حول قضية من القضايا بغرض الوصول لرؤية أفضل لهذه القضية.

• آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت :

عرفت منى إبراهيم البودي (٢٠٠٠، ١٩) آداب الحوار بأنها المعايير السلوكية التي يلتزمها المشاركون في الحوار من أجل الإبقاء على علاقات التفاهم والاحترام والتعاون بينهم، مهما اختلفت أفكارهم ووجهات نظرهم حول موضوع الحوار. وعليه، قصدت الدراسة الحالية بآداب النقاش الكتابي على الإنترنت السلوكيات الكتابية المعبرة عن الأخلاق اللازمة لحسن التواصل في مواقف النقاش عبر الإنترنت.

• موقع فيسبوك :

أكبر مواقع التواصل الاجتماعي في العالم الذي يتيح للمجموعات المشتركة فيه مناقشة ما يهمها من قضايا من خلال تيسير مشاركة النصوص والأشكال والصور والملفات بين أعضاء هذه المجموعات.

• فروض الدراسة :

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الدراسة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت لصالح الاختبار البعدي، على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت لصالح التطبيق البعدي على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.

• خطوات الدراسة :

- للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضيتها، تم اتباع الخطوات التالية :
- أولاً. تحديد مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تم ذلك من خلال:
 - « إعداد قائمة أولية بهذه المهارات من خلال:
 - ✓ مراجعة الدراسات السابقة.
 - ✓ دراسة كل من: التواصل الكتابي عبر الإنترنت، وتدريب التعبير الكتابي، ومهارات النقاش والحوار، ومواقع التواصل الاجتماعي في البيئة العربية، وطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 - ✓ فحص عدد من نماذج النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي تمت من خلال مواقع التواصل الاجتماعي العربية خلال العامين الماضيين، وبالأدوات تلك التي جرت بين تلاميذ المدارس.
 - « عرض القائمة على بعض المحكمين المتخصصين في المجال؛ لتعرف آرائهم فيها.
 - « وضع القائمة في صورتها النهائية.
- ثانياً. تحديد آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تم ذلك من خلال:
 - « إعداد قائمة أولية بهذه الآداب من خلال المصادر التي تم الاعتماد عليها في تحديد المهارات.
 - « عرض القائمة على بعض المحكمين المتخصصين في المجال؛ لتعرف آرائهم فيها.
 - « وضع القائمة في صورتها النهائية.
- ثالثاً. إعداد برنامج للنقاش الكتابي عبر موقع فيسبوك بغرض تنمية بعض المهارات والآداب التي تم التوصل إليها من خلال الخطوتين السابقتين، وقد تم ذلك من خلال الإجراءات التالية:
 - « إعداد عناصر البرنامج في ضوء قائمتي المهارات والآداب اللتين تم التوصل إليهما، ومن خلال دراسة كل من:
 - ✓ طبيعة موقع فيسبوك والخدمات التي يوفرها للمستخدمين فيه.
 - ✓ موضوعات النقاش الكتابي عبر موقع فيسبوك التي تجذب صغار المراهقين.

- ✓ نماذج من البرامج العالمية التي استخدمت أدوات الجيل الثاني من شبكة الإنترنت في تنمية بعض مهارات الكتابة.
- ◀ إعداد اختبارين متكافئين . أحدهما للقياس القبلي والآخر للقياس البعدي .
- في مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي استهدف البرنامج تنميتها لدى التلاميذ محل الدراسة (لمزيد من التفاصيل حول أسباب إعداد اختبارين، لا اختبار واحد، راجع القسم الثالث من الدراسة). وقد تم إعداد هذين الاختبارين من خلال ما يلي:
- ✓ إعداد الصورتين الأوليتين للاختبارين في ضوء ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة.
- ✓ ضبط الاختبارين من خلال عرض صورتها الأوليتين على بعض المحكمين المتخصصين في المجال.
- ✓ وضع الاختبارين في صورتها النهائية.
- ◀ إعداد بطاقة تصحيح متدرجة لمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي يقيسها الاختباران السابق إعدادهما، وقد تم ذلك من خلال ما يلي:
- ✓ إعداد الصورة الأولية للبطاقة في ضوء ما تم التوصل إليه سابقا.
- ✓ ضبط البطاقة من خلال عرض صورتها الأولية على بعض المحكمين المتخصصين في المجال؛ للتحقق من صلاحيتها لما وضعت من أجله.
- ✓ وضع البطاقة في صورتها النهائية.
- ◀ إعداد اختبار مواقف في آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي استهدف البرنامج تنميتها لدى التلاميذ، وذلك من خلال ما يلي:
- ✓ إعداد الصورة الأولية للاختبار في ضوء ما تم التوصل إليه سابقا.
- ✓ ضبط الاختبار من خلال عرض صورته الأولية على بعض المحكمين المتخصصين في المجال وتطبيقه تطبيقا استطلاعيا.
- ✓ وضع الاختبار في صورته النهائية.
- رابعا. تطبيق أدوات الدراسة، وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية:
- ◀ اختيار مجموعة واحدة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي لتطبيق أدوات الدراسة عليها.
- ◀ تطبيق الاختبار القبلي الخاص بمهارات النقاش على تلاميذ المجموعة التي تم اختيارها، ثم تطبيق اختبار المواقف الخاص بآداب النقاش تطبيقا قبليا عليهم.
- ◀ تدريس البرنامج لتلاميذ المجموعة.
- ◀ تطبيق الاختبار البعدي الخاص بمهارات النقاش على تلاميذ المجموعة، ثم تطبيق اختبار المواقف الخاص بآداب النقاش تطبيقا بعديا عليهم.
- خامسا . معالجة البيانات إحصائيا.
- سادسا . تفسير النتائج ومناقشتها.
- سابعا . التقدم بالتوصيات والمقترحات.

• أهمية الدراسة :

- « تأتي هذه الدراسة استجابة لبعض التغيرات العالمية الجارية في مجالي تعليم الكتابة واستثمار تكنولوجيا الاتصالات في التعليم.
- « تعد هذه الدراسة . في حدود علم الباحث . أول دراسة تسعى إلى تحديد مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت وآدابه اللازمة لتلاميذ أحد صفوف التعليم العام.
- « تقدم الدراسة نموذجاً لكيفية تنمية مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت وآدابه، وهو ما يمكنه الإسهام في تطوير مناهج اللغة العربية ومناهج الحاسب الآلي المقدمة لتلاميذ مراحل التعليم العام.
- « توفر الدراسة للمعلمين بطاقة تصحيح متدرجة لمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت يمكن الاستعانة بها أو النسخ على منوالها في تقويم هذه المهارات لدى تلاميذ مراحل التعليم العام.
- « تقدم الدراسة نموذجاً للاختبارات التي يمكن استخدامها في تقويم ما لدى التلاميذ من آداب متعلقة بالنقاش الكتابي عبر الإنترنت، وهو ما يفيد الباحثين التربويين في مجال أخلاقيات الإنترنت عموماً.

• القسم الثاني: الإطار النظري

• أولاً: النقاش الكتابي عبر الإنترنت؛ مهاراته وآدابه :

• ظهور النقاش الكتابي عبر الإنترنت واستخداماته :

النقاش مجال من مجالات التواصل اللغوي التي يمارسها الإنسان منذ قديم الزمان، فاختلاف أهداف الناس ومشكلاتهم وطبائعهم وخبراتهم... يجعل من اختلاف وجهات نظرهم بشأن الموضوع الواحد مسألة متوقعة أو بالأحرى طبيعية. ومن هنا تتجدد حاجة الإنسان باستمرار للنقاش مع غيره حول قضايا الحياة التي تتعدد بشأنها الرؤى، في محاولة لإيجاد قدر من الاتفاق حول هذه القضايا.

وقد ارتبط النقاش تقليدياً لسنوات طويلة بنمط واحد من أنماط التواصل اللغوي وهو التواصل الشفوي، ذلك أن طبيعة النقاش تقتضي تبادلاً مستمراً للأدوار بين المرسل والمستقبل، ذلك التبادل الذي عجزت وسائط التواصل الكتابي التقليدية، كالخطابات الورقية والبرقيات، عن توفيره وبالأخص في حالة تعدد أطراف النقاش. ومع التطور الكبير الذي شهده عالم الاتصالات في السنوات الأخيرة أصبحت شبكة الإنترنت أحد أهم وسائط التواصل الكتابي والشفوي بين الناس، حيث يسر الإنترنت التواصل اللغوي بنوعيه الكتابي والشفوي بصرف النظر عما يباعد بين الناس من فواصل زمنية أو مكانية. ولذا، بعد أن كان النقاش في صورته الأولى شفويًا، أصبح بفضل الإنترنت شفويًا أو كتابيًا أو شفويًا وكتابيًا في آن واحد، كما هي الحال في بعض البرامج التليفزيونية.

وفي تعدد أنماط النقاش الكتابي التي يمارسها مستخدمو الإنترنت ما يدل على أن هذا النوع من النقاش يحظى بشعبية كبيرة بين مستخدمي الشبكة،

فقد رصد ماير (Meyer, 2010, 144) عدة أنماط نقاشية كتابية عبر الإنترنت تتدرج من أنماط مبسطة إلى أنماط أكثر تعقيدا. ومن هذه الأنماط: المواقع الإلكترونية للصحف التي تتيح للقراء التعليق على الأخبار المنشورة كتابيا، ومراجعات الكتب التي ينشرها القراء على موقع "أمازون" Amazon.com، والمواقع المخصصة لمناقشة الأحداث السياسية، ومواقع المشاركة مثل جوجل للوثائق Google.docs، ومواقع التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك، واجتماعات الإنترنت Webinars التي تتيح مستويات متعددة من التفاعل بين المشاركين، والمدونات التي تنشر ملايين التدوينات كل عام.

وقد دفع الإقبال على استخدام شبكة الإنترنت كوسيط اتصالي في النقاشات الكتابية بعض التربويين حول العالم إلى توظيف هذا النوع من النقاشات في عمليتي التعليم والتعلم، حتى ظهر النقاش الكتابي عبر الإنترنت كأحدى استراتيجيات التدريس الجديدة التي يمكن استخدامها في العديد من المواد الدراسية في مراحل تعليمية مختلفة. وقد أجمل راليغ (Raleigh, 2000) استخدامات هذا النقاش في التدريس فيما يلي:

« العصف الذهني: يستخدم التلاميذ هنا النقاش الكتابي عبر الإنترنت لتوليد مجموعة من الأفكار المرتبطة بموضوع الدرس، وذلك كنشاط سابق أو تال لتدريس الموضوع داخل الصف.

« ردود الأفعال: ويقصد بها إبداء التلاميذ لأرائهم وأتعليقاتهم على قراءات معينة يقدمها المعلم إليهم من خلال أحد المواقع على شبكة الإنترنت، كما قد تكون ردود الأفعال عبارة عن مجموعة من الاستجابات التي يبديها التلاميذ بخصوص أسئلة مثيرة للنقاش ذات ارتباط بالمحتوى الذي يدرسه.

« توسعة المحتوى: التوسعة عبارة عن قيام التلاميذ بقراءات إضافية حول الموضوع الذي يكلفهم به المعلم ونشر ملخصات لهذه القراءات على أحد المواقع، أو قيامهم من خلال شبكة الإنترنت بالبحث عن مصادر إضافية للموضوع المكلفين به ثم نشر وصلات إلكترونية Links لهذه المصادر. ويتعدد ما ينشره التلاميذ حول نفس الموضوع يبدأ كل واحد منهم في التعليق أو إبداء الرأي في المحتوى الذي نشره الآخرون.

« مد النقاشات الصفية: من المحبط قطع نقاش جيد بسبب انتهاء وقت الحصة في المدرسة، وهنا يمكن تشجيع التلاميذ بشكل تلقائي على استكمال النقاش وتعميقه من خلال شبكة الإنترنت في أي وقت آخر مناسب بعد انتهاء الحصة.

« لعب الأدوار: في هذا الاستخدام يتم تقسيم التلاميذ لمجموعات صغيرة، يؤدي فيها أفراد كل مجموعة أدوارا مفترضة ويطورون أحداثا مرتبطة بالمحتوى الذي يدرسه.

« سيناريوهات الحالة: وفيها يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تناقش حالات معينة، تساعد على تطبيق النظريات والمفاهيم التي قرءوها أو قدمها لهم المعلم في الصف.

• مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت :

نظرا لأن العربية ينبغي أن توضع أمام الحصان، يقتضي المنطق أن ننمي المهارات والأدب المرتبطة بالنقاش عبر الإنترنت قبل الشروع في استخدامه بأية صورة من الصور السابقة، فالمعرفة الجيدة بموضوع النقاش لا تؤدي بالضرورة إلى نقاش جيد. وقد كان ذلك واضحا في دراسة بودك (Budke, 2010) التي كلف فيها مجموعة من طلاب الصف الحادي عشر في إحدى المدارس الألمانية بنقاش عبر الإنترنت لإحدى الأفكار الجديدة المتعلقة بكيفية مواجهة مشكلة ارتفاع درجة حرارة الأرض، فلم يستطع الطلاب عموما الاستفادة من المعلومات الجديدة التي درسوها داخل الصف في أثناء النقاش، ومن لجأ منهم إلى شبكة الإنترنت جمع بعض المعلومات المعروفة التي لم يخرج منها بخلاصات مفيدة؛ وهو ما أرجعه الباحث لضعف بعض مهاراتهم النقاشية.

وتبدو مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت نتاجا لتفاعل ثلاثة مصادر، وهي (استعانت الدراسة في تحديد هذه المهارت بمجموعة كبيرة من المصادر، منها: محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٢٠٩-٢٢١، ولء محمد أبو سريع، ٢٠١٤، ١٢٣-١٣٠، Cottrell, 2005, 61-181; Greenfield, 2012, 52-59; Ikpeze, 2009, 36، ١٣٠ (-37):

« طبيعة الكتابة كفن من فنون اللغة لا تتسم فيها العلاقة بين المرسل والمستقبل بنفس المباشرة والأنية التي تتسم بها العلاقة بينهما في حالة الكلام الشفوي. ومن أبرز المهارات المشتقة من هذا المصدر: استخدام التراكيب اللغوية الصحيحة، والتنوع في استخدام الأساليب اللغوية المعبرة، واستخدام المفردات المعبرة عن الأفكار، والربط بين الجمل والعبارات بأدوات الربط المناسبة، وعدم الإفراط في التقديم والتأخير، وعدم الإفراط في استخدام المبني للمجهول، والالتزام بقواعد اللغة، والالتزام بالجمل الصريحة والواضحة والمباشرة، وعدم استخدام الجمل الاعتراضية بكثرة، والتركيز على الجمل والفقرات القصيرة، وعدم الكتابة باللغة العامية، واستخدام رموز كتابية مفهومة لكل الأطراف المشاركة في النقاش، واستخدام علامات الترقيم التي يمكنها التعبير عن بعض المشاعر التي يحس بها كاتب الفكرة.

« طبيعة النقاش كمجال من مجالات التواصل اللغوي يتبادل فيه المرسل والمستقبل مجموعة من وجهات النظر حول موضوع معين. ومن أبرز المهارات المشتقة من هذا المصدر: إبداء رأي واضح في الموضوع محل النقاش، والتدليل على صحة الآراء التي يبديها المناقش، وعرض أسباب منطقية لتبني موقف معين من إحدى الأفكار، وتقييم الأدلة التي يستخدمها الطرف الآخر في النقاش، واقتراح أفكار بديلة لأفكار لا يرضى عنها المناقش، وطرح أسئلة تثير النقاش، ومساعدة طرف آخر من أطراف النقاش على إيضاح أفكاره، والالتزام بالموضوع وعدم الخروج عنه، وإعادة النقاش إلى مساره الصحيح في حالة الخروج إلى موضوعات فرعية غير ذات أهمية، وعدم تكرار ما ذكره الآخرون، والتركيز على المعنى مباشرة، وتمييز الآراء الشخصية عن المعلومات

والحقائق ، واستخدام أدوات الإبراز والتأكيد في الكتابة مثل البنط الأسود والخطوط المختلفة، وتوثيق المعلومات بالإشارة إلى مصادرها أو بواسطة الروابط الإلكترونية.

« طبيعة التواصل مع الآخرين عبر الإنترنت الذي يتضمن خيارات متعددة من حيث تحديد: سائط الإنترنت المستخدمة في التواصل، وجمهور المرسلين والمستقبلين، وتزامن التواصل أو عدم تزامنه، والتحكم أو عدم التحكم في حرية المتناقشين في إبداء ما يعتقدونه من أفكار، واستخدام رموز كتابية وأيقونات Emoticons معينة إلخ. ومن أبرز المهارات المشتقة من هذا المصدر: إنشاء مجموعات أصدقاء للنقاش عبر أحد المواقع الإلكترونية، والبحث عن مجموعات مهتمة بنقاش قضايا معينة، والتحكم في إعدادات الخصوصية الخاصة بمجموعة النقاش، واستخدام أيقونات التعبير المناسبة لنقل المشاعر التي يحس بها كاتب الفكرة، والقدرة على رفع الأفلام المؤيدة لوجهات نظر معينة من الحاسوب الشخصي أو من شبكة الإنترنت.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المهارات السابقة لا تحظى كلها بنفس الأهمية لدى الباحثين، فمن وجهة نظر فوروتان (Foroutan, 2013, 214) ويويت وثاي (Yuit and Thai, 2010, 123) ينبغي أن ينصب الاهتمام على المهارات المتصلة بالإسهام الحقيقي في النقاش والتواصل مع الأطراف الأخرى المشاركة فيه، أكثر من الاهتمام بمراعاة المكتوب لقواعد اللغة وميكانيكيات الكتابة، فربما يؤدي العكس إلى زيادة القلق من الكتابة ولا سيما إذا كان من يشارك في النقاش صغير السن أو حديث العهد بهذا النوع من الكتابة.

• آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت :

تبدو آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت أيضا نتاجا لتفاعل ثلاثة مصادر، وهي (استعانت الدراسة في تحديد هذه الآداب بمجموعة كبيرة من المصادر، منها: محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٢٠٩ - ٢٢١، منى إبراهيم اللبودي، ٢٠٠٠، ١٢٦، Carr, 2006, 47; Meyer, 2010, 150-159; Vallor, 2012; Stock, ١٢٧ (2006, 10-14).

« آداب الكتابة: وتتصل هذه الآداب بالأخلاقيات الواجب مراعاتها عند الكتابة عموما، وقد كتب الأدباء العرب والمسلمون حول هذه الآداب منذ زمن بعيد ولعل أشهر من كتب في هذا الشأن ابن قتيبة الدينوري المتوفى سنة ٢٧٦ هجرية في كتابه أدب الكاتب. ومن أبرز الآداب المشتقة من هذا المصدر: تجنب نقاش الموضوعات الضارة والمثيرة للفتن، وعدم ادعاء المعرفة فلا أحد يحب الأدعياء، والأمانة في عرض المعلومات وعدم استخدام الزائف أو المفبرك منها لتأييد أو دحض وجهة نظر معينة، وعدم استخدام التعميمات الجارفة التي تنطبق على كل الناس، وتجنب الإكثار من التعليق على أفكار الآخرين لأن ذلك قد يترك انطباعا بأن الكاتب ليس لديه أهمية لوقته، وكذلك عدم إعادة نشر نفس التعليق عدة مرات في أكثر من نقاش وأكثر من موقع، فهذا قد يعطي انطباعا بفقر الكاتب الفكري.

« آداب النقاش، وتتصل هذه الآداب بما ينبغي مراعاته من أخلاقيات عند تبادل وجهات النظر مع الآخرين حول قضية معينة حتى لو كانت هذه القضية هي الإيمان بالله، قال تعالى: "ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتي هي أحسن إلا الذين ظلموا منهم" (العنكبوت، ٤٦). ومن أبرز الآداب المشتقة من هذا المصدر: احترام آراء الآخرين مهما كانت درجة الخلاف معهم، واحترام حق الآخرين في الرد عما يوجه إلى أفكارهم من انتقادات، وعدم انتحال آراء الغير، وعدم تصيد الأخطاء للآخرين، وتجنب الهجوم على الآخرين هجوما شخصيا، وإهمال الاستفزاز الذي قد تمارسه بعض أطراف النقاش، والاتصاف بالموضوعية على طول النقاش، وتجنب التهويل أو التهوين الزائد من فكرة معينة، وعدم استخدام تعبيرات تحمل إساءة للأطراف الأخرى في النقاش أو تعطي إحساسا بتعالي الكاتب عليهم، وعدم تحويل مجرى النقاش إلى موضوعات أخرى عند الشعور بقوة حجج الطرف الآخر في النقاش، وتحاشي استخدام قياسات خاطئة لكسب النقاش، وتجنب التعليق باستمرار على آراء طرف معين من أطراف النقاش لأن ذلك قد يوحي بالتحيز لصالح أو ضد هذا الطرف.

« آداب استخدام الإنترنت في التواصل مع الآخرين، وتتعلق هذه الآداب بأخلاقيات استخدام ما وفرته شبكة الإنترنت من وسائل اتصالية كالرسائل الإلكترونية والمدونات ومواقع التواصل الاجتماعي، وما يرتبط بهذا الاستخدام أيضا من أخلاقيات استخدام الحواسيب وأخلاقيات استخدام برامج النصوص والمواد السمعية والبصرية. ومن أبرز الآداب المشتقة من هذا المصدر: الصدق في الصور المستخدمة وعدم تحريفها أو تعديلها لتأييد أو دحض وجهة نظر معينة، وعدم نشر معلومات محرجة عن الآخرين والتي يتوصل إليها البعض باستخدام برامج التجسس، وعدم الاختباء وراء الأسماء المستعارة عند إبداء آراء معينة، وعدم إيذاء الآخرين إلكترونيا أو الإساءة لسمعتهم بنص أو صورة بسبب الخلاف معهم في الرأي، واحترام خصوصية الآخرين ولاسيما عند استخدام الصور، وعدم الصراخ أثناء النقاش باستخدام أبنات كبيرة جدا في كتابة جمل معينة.

ونظرا لأن الأخلاقيات - عموما - مسألة ثقافية، يلاحظ أن أولويات الآداب السابقة تختلف من مجتمع لآخر، فعلى سبيل المثال تولي المجتمعات الغربية اهتماما كبيرا بمسألة احترام خصوصية الآخرين وعدم الاعتداء على حقوقهم عند التواصل معهم عبر الإنترنت (انظر: Carr, 2006, 47) بينما تولي المجتمعات العربية اهتماما كبيرا بالآداب ذات الصلة بالتعاليم الدينية (انظر: دار الإفتاء المصرية، ٢٠١٤). ومن ناحية أخرى، يلاحظ أن المدارس الغربية خطت خطوات أكثر تقدما نحو إلزام تلاميذ المدارس بالآداب المشار إليها بوضع سياسات واضحة وصارمة تتعلق بمراعاة هذه الآداب عند استخدام أي وسيط من وسائل التواصل عبر الإنترنت (Carr, 2006, 47).

• ثانيا : ما ينبغي مراعاته في برامج تنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت :

يعتمد نجاح تنمية مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت على مجموعة من العوامل، ويمكن تصنيف هذه العوامل تحت أربع فئات رئيسية، وهي: موضوعات النقاش، وبنية النقاش، وأنشطة النقاش، وأدوار معلم النقاش. وفيما يلي تفصيل لهذه الفئات.

• موضوعات النقاش :

« اختيار موضوعات النقاش المثيرة: من شأن حسن اختيار موضوع النقاش حفز التلاميذ نحو المشاركة بجدية في النقاش، ومن أهم سمات موضوع النقاش الجيد اتصاله بقضية تشغل اهتمام التلاميذ في المرحلة العمرية التي يمرون بها. ويرى مورجان وبيومنت (Morgan and Beaumont, 2003, 155) أن الموضوعات المتصلة بعالم المدرسة تمثل نموذجا جيدا لهذه الموضوعات لأنها عبارة عن واقع معاش بالنسبة للتلاميذ. وفي هذا الصدد يرى مورجان وزميله أنه يمكن تكليف التلاميذ في بداية ممارستهم لهذا النوع من النقاش بالكتابة حول موافقتهم أو معارضتهم المبررة لبعض الأفكار، وبعد اكتساب قدر من الثقة بالنفس في القدرة على النقاش يمكن الانتقال إلى الموضوعات الأكثر تشابكا التي تتعدد فيها وجهات النظر.

« التركيز على الموضوعات ذات الجوانب المتعددة: تشير نتائج دراسة فوندرول وألدلمان (Vonderwell and Alderman, 2007) إلى أن الطلاب يفضلون موضوعات النقاش التي تتضمن العديد من الجوانب، ولا يفضلون الموضوعات ذات الطبيعة المحدودة التي تتضمن سؤالاً رئيساً واحداً، حيث يؤدي اختيار النوع الأخير من الموضوعات إلى دفع الطلاب نحو تكرار ما سبق أن أسهم به بعض زملائهم لأنه لا جديد لديهم يمكن إضافته، كما قد تدفع هذه الموضوعات محدودة الجوانب بعض الطلاب إلى الاكتفاء بمجرد إظهار الاتفاق أو الاختلاف مع ما أسهم به الزملاء الآخرون.

« الصياغة المفتوحة لموضوعات النقاش: الأسئلة المفتوحة من أفضل الصياغات التي يمكن استخدامها في تقديم موضوع النقاش، مثال: كيف ترى...؟ ماذا تتوقع لو...؟ ما وجهة نظرك في...؟ وفي حالة صياغة موضوع النقاش على هيئة سؤال يبدأ بـ "هل" ينبغي أن تتضمن صياغة موضوع النقاش ما يدفع التلاميذ إلى ما هو أكثر من مجرد الإجابة بـ نعم أو لا، عن طريق إبداء الأسباب أو توقع النتائج المترتبة على رأي معين أو تدعيم الرأي بأدلة من بعض المصادر إلخ (Ikpeze, 2009, 36).

« إتاحة فرص للتلاميذ لاختيار موضوعات النقاش وصياغتها بأنفسهم: من المفضل أن تكون موضوعات النقاش محددة سلفاً، لكن هذا التحديد المسبق لا يعني حرمان التلاميذ من فرص اقتراح بعض موضوعات النقاش بأنفسهم أحياناً، أو الاختيار بين قائمة من موضوعات النقاش المحددة مسبقاً وموضوعات يقترحونها بأنفسهم، فمن شأن مشاركة التلاميذ في اختيار موضوعات النقاش زيادة دافعيتهم نحو المشاركة في هذه النقاشات وتركز برنامج تنمية المهارات والآداب حول المتعلم بشكل أكبر (راجع: University of Oregon, n.d. 5, 6)

• **بنية النقاش :**

« التركيز على النقاش غير المتزامن: ينبغي التفرقة بين نوعين من النقاش الكتابي عبر الإنترنت، أحدهما النقاش المتزامن وهو ذلك النوع من النقاش الذي يستجيب فيه كل طرف من أطراف النقاش لأفكار وآراء الأطراف الأخرى بشكل فوري. أما النوع الآخر فهو النقاش غير المتزامن، وهو ذلك النوع من النقاش الذي يستجيب فيه كل طرف من أطراف النقاش لأفكار وآراء الأطراف الأخرى بعد فترة من الزمن قد تصل لبضعة أيام. وتشير الدراسات السابقة (Mohamad et al, 2014, 37; Zhang et al, 2007, 624) إلى أن النقاش غير المتزامن أنسب للطلاب من النقاش المتزامن لأن السرعة المطلوبة في الكتابة والرد في حالة النقاش المتزامن تجعل الطلاب تحت ضغط ربما يؤثر على عمق إسهاماتهم في النقاش، هذا بالإضافة إلى أن النقاش المتزامن يسلب النقاش الكتابي عبر الإنترنت أهم مزاياه، وهو إمكانية الإسهام في النقاش في الوقت المناسب لكل طالب، والذي قد لا يكون مناسباً لزملائه. ولا يعني ما سبق أن النقاش المتزامن لا مكان له في برنامج تنمية مهارات النقاش الكتابي وأدابه عبر الإنترنت، ففي حالات معينة قد يستخدمه المعلم لأنه أنسب من النقاش غير المتزامن كما في حالة الرغبة في إدارة النقاش بين الطلاب كمجموعات لا كأفراد، أو في حالة الرغبة في متابعة ممارسة الطلاب لمهارات النقاش وأدابه بشكل مباشر داخل الصف.

« تحديد الفترة الزمنية للنقاش: على الرغم من أن بعض مواقع الإنترنت يمكنها الاحتفاظ بإسهامات المشاركين في نقاش ما يطرح من موضوعات لمدة زمنية طويلة، من المفضل تحديد موعد لبدء النقاش وموعد آخر لتلقي آخر مشاركة فيه حتى يتحقق للنقاش ما يتطلبه من تفاعل حقيقي بين المشاركين (University of Oregon, n.d. 5, 6)، وفي هذا الصدد قد يكون من المناسب ألا تمتد فترة الإسهام في النقاش أكثر من أسبوع.

« وضع معايير معينة للإسهام في النقاش: قد يؤدي غياب معايير النقاش إلى تعجل التلاميذ في الكتابة أو إسهامهم في مناقشة الموضوع بشكل غير جدي، ولذا من المهم إمداد التلاميذ قبل المشاركة في النقاش بمعايير مرتبطة بالأهداف المطلوب أن يحققها النقاش (Vonderwell and Alderman, 2007, 321, 322) وهي في حالتنا المهارات والآداب المطلوب تنميتها، ومن الوارد أن تتطرق هذه المعايير لبعض المسائل التنظيمية التي تضمن ممارسة التلاميذ لهذه المهارات والآداب، مثل: عدد المشاركات المطلوبة، وعدد الردود المطلوبة، وعدد كلمات كل مشاركة أو رد، وإمكانية إدخال تعديلات على المشاركة من عدمه، أو حتى حذف المشاركة بالكامل إلخ.

• **أنشطة النقاش:**

« تنويع العمل بين الفردي والجماعي في أثناء النقاش: تسهم المشاركة الفردية في موضوعات النقاش إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات النقاش وأدابه لدى التلاميذ المشاركين، لكن هذه المشاركة الفردية تمثل في بعض الأحيان ضغطاً زائداً على التلاميذ؛ لذا يفضل بعض الباحثين (Greenfield, 2012,)

6, 5; University of Oregon, n.d. 55) أن يشارك التلاميذ في النقاش كأزواج أو من خلال مجموعات صغيرة، لأن من شأن هذا العمل الجماعي تخفيف العبء عن التلاميذ وإتاحة الفرصة لتبادل الرأي قبل كتابة ما يرونه من أفكار وآراء، وهو ما يجعل مشاركاتهم أكثر عمقا. ومن هنا قد يبدو الاقتصار على العمل الفردي أو الجماعي في أثناء نقاش الموضوعات المختلفة حرمانا للتلاميذ من مزايا يمكن أن يحققها الجمع بينهما.

◀ إشراك الطلاب في إدارة النقاش: عند تكليف الطلاب الأكبر سنا - مثل طلاب الدراسات العليا - بنقاشات عبر الإنترنت، يفضل بعض المختصين (Brescia and Miller, 2005, 390; University of Oregon, n.d. 5, 6) إعطاء الطلاب المشاركين أدوارا محددة، وتتمثل أهم هذه الأدوار في: التنسيق بين المشاركين، وإدارة الوقت، ومراقبة العلاقات بين المشاركين، وكتابة التقارير. وإذا كان أسلوب العمل السائد هو المجموعات الصغيرة، فمن المطلوب تدوير الأدوار بين الطلاب عبر موضوعات النقاش المختلفة، إذ لا يعني نجاح أحد الطلاب في أداء دور معين في أحد النقاشات، استمراره في أداء هذا الدور في كل النقاشات.

◀ الكتابة لجمهور أوسع من جمهور الفصل الدراسي: اقتناعا بأن القراء المتابعين للنقاش يمكن أن يلعبوا دورا كبيرا في إثراء النقاش وتنمية قدرات الطلاب المشاركين فيه، اتجهت بعض الدراسات السابقة إلى توسيع جمهور النقاش بإشراك مجموعة من القراء المتطوعين ممن يقعون خارج دائرة الطلاب المستهدفين من النقاش. ففي مشروع اهتم فيه دافيس وإيوا (Davis and Ewa, 2009) بتنمية قدرات مجموعة من تلاميذ الصف الخامس على القراءة والكتابة والنقاش من خلال الإنترنت اشتمل جمهور القراء على تلاميذ الصف، ومجموعات من تلاميذ الصفوف الأخرى، وبعض طلاب الجامعة، بالإضافة لبعض المعلمين المتقاعدين. وكان للتعليقات التي يبديها هذا الجمهور المتنوع على ما يكتبه التلاميذ من أفكار وآراء أثر كبير في زيادة دافعتهم نحو تحسين ما يكتبون واستمتاعهم بالمشاركة في النقاش.

• أدوار معلم النقاش :

(استعانت الدراسة في إعداد هذا الجزء بالمصادر التالية: Boling and Beatty, 2010, 62; Brescia and Miller, 2005, 349, 359; Davis and Ewa, 2009, 76; University of Oregon, n.d. 2-4; Zhang et al, 2007, 641)

◀ التواجد في ساحة النقاش: من المهم أن يشعر التلاميذ بأن المعلم عنصر فاعل في النقاش، لا مجرد مشاهد أو متابع خارجي لما يكتبون، فهو دوما يقرأ ما يكتبون، وغالبا ما يعلق على ما كتبوه، ولا مانع من أن يدلي المعلم أيضا بدلوه في موضوع النقاش شأنه شأن التلاميذ بشرط استخدام لغة غير مقعرة قريبة من لغة التلاميذ، وبشرط عدم الإفراط في هذه المشاركات لأن الهدف منها تشجيع التلاميذ بشكل غير مباشر على المشاركة.

◀ مساعدة التلاميذ: عندما يبدأ التلاميذ النقاش ينبغي أن يقدم لهم المعلم أمثلة حول المشاركات المتوقعة منهم، كما ينبغي أن يحيطهم علما بمدى

تقدمهم، وعند الحاجة قد يطرح مزيدا من الأسئلة المرتبطة بموضوع النقاش بغرض دفعهم نحو مزيد من التفكير الناقد، أو بغرض إعادة النقاش إلى مساره إذا تطرق لموضوعات فرعية غير ذات صلة بالموضوع الأساسي المحدد للنقاش. كما ينبغي على المعلم أن يعطي التلميذ تلميحات حول ما ينبغي أن يقوم به لتحسين مشاركاته، فقد يطلب منه مثلا مزيدا من الإيضاح لفكرة معينة، أو يوجهه لمشاركة أخرى كتبها أحد زملائه...

« تعزيز التلاميذ إيجابيا: الإشادة بعناية التلاميذ بالمشاركة في النقاش، ومدح ما بذلوه من جهد في التعبير عن أفكارهم وآرائهم... من العوامل النفسية التي ترفع من مستوى مشاركتهم في النقاش، ولاسيما إذا كان هؤلاء التلاميذ ممن لم يتعودوا تلقي هذا النوع من التعزيز عندما يكتبون. ومن الأفكار التي يلجأ إليها بعض المعلمين في هذا الصدد تكريم أفضل مناقش أو مناقشين كل أسبوع، أو تعليق صورهم في الصف إلخ.

• ثالثا : موقع فيسبوك، وتوظيفه في تعليم النقاش الكتابي :

• تاريخ موقع فيسبوك :

ترجع الجذور الأولى لمواقع التواصل الاجتماعي لنهاية فترة السبعينيات عندما أتاحت شبكة الإنترنت نظام لوحات النقاش Bulletin Board System التي عانى فيها المستخدمون من البطء الشديد في نشر تعليقاتهم والرد على ما يقرءونه من تعليقات. ومع تنامي حجم الشبكة وتطور أجهزة المودم Modem تحسنت السرعة وبدأت لوحات النقاش تحظى بقدر من الشعبية (Meyer, 2010, 144)؛ مما مهد لظهور شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة، مثل: فيسبوك، وتويتر Twitter، والويكي Wiki.

وقد أسس موقع فيسبوك، تحديدا، بوك مارك زوكربيرج عام ٢٠٠٤ عندما كان طالبا في جامعة هارفارد الأمريكية، وكان هدفه في البداية مجرد تصميم موقع يجمع زملاءه في الجامعة بحيث يمكنهم من تبادل أخبارهم وآرائهم وصورهم. ومع رواج استخدام الموقع بين طلاب الجامعة قرر زوكربيرج توسيع حق الاشتراك فيه ليشمل طلاب جامعات أخرى وطلاب المرحلة الثانوية، وبعد سنتين من الإقبال المتزايد على الموقع، أي في عام ٢٠٠٦، قرر زوكربيرج أن يفتح أبواب فيسبوك أمام كل من يرغب في استخدامه، وكانت النتيجة الطفرة الهائلة في عدد المشتركين في هذا الموقع (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ١٣٣، ١٣٤).

• هل موقع فيسبوك مفيد أم ضار بالتلاميذ؟

ربما كانت الأدوار التي يلعبها موقع فيسبوك مع غيره من مواقع التواصل الاجتماعي في حياة التلاميذ أو الأجيال الجديدة عموما أهم أسباب انتشارها عالميا في فترة زمنية وجيزة نسبيا، وتتمثل أهم هذه الأدوار في (حنان بنت شعشوع الشهري، ٢٠١٣، ٧٢، السيد عبد المولى السيد وآخر، ٢٠١٤، ١٩٣، محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ١٠٣ - ١٠٦):

« المساعدة في بناء علاقات صداقة جديدة أو تقوية علاقات صداقة قديمة؛ مما يشبع جانبا كبيرا من الحاجات الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ.

« تسلية التلاميذ والترفيه عنهم، ويتجلى ذلك من خلال تبادل الموسيقى والصور والمقاطع المصورة وما إلى ذلك.

« المساعدة على التعلم، وذلك بإتاحة المواد التعليمية التي يستخدمها بعض المعلمين لجميع التلاميذ، وتبادل الرأي بشأن طرق الاستذكار والامتحانات .

« مساعدة كل أعضاء الموقع من كتاب وقراء على فهم العالم المحيط بنا في الداخل والخارج من خلال القراءة وتبادل الرأي فيما يطرح من أخبار ومعلومات.

« إتاحة منصة أو منبر جديد للتعبير الذاتي للسواد الأعظم من الأجيال الجديدة التي لا تجد لها مكانا في وسائل الإعلام التقليدية.

« التعريف بالوقائع والأحداث وتقديمها لوسائل الإعلام للنشر أو لإجبارها على النشر في حالة الرغبة في إغفالها أو التغاضي عنها.

« تجاوز قيود العزلة التي فرضتها وسائل الإعلام لفترة طويلة على الآراء التي تتبنى توجهات مختلفة عن التوجهات التي تتبناها وسائل الإعلام.

« التوعية بالدين والحث على الأخلاق الحميدة من خلال تبادل النصيحة وتبادل المواد الدينية المسموعة والمرئية.

« تشجيع الإبداع وطرح أعمال الموهوبين من المتعلمين بسهولة ويسر ودون أعباء مادية تذكر.

ومن ناحية أخرى، ارتبط أداء موقع الفيسبوك مع غيره من مواقع التواصل الاجتماعي للوظائف السابقة ببعض الآثار السلبية على التلاميذ، والتي أثارت قلق بعض التربويين وعلماء الاجتماع، ومن هذه الظواهر (حنان بنت شعشوع الشهري، ٢٠١٣، ٧٥، السيد عبد المولى السيد وآخر، ٢٠١٤، ١٩٧، ١٩٨ Arab Social Media Report, 2013, 10; Mann, 2012):

« إضعاف الروابط الاجتماعية، حيث غيرت مواقع التواصل الاجتماعي في بعض الأحيان طبيعة العلاقات الإنسانية بتشجيعها على اتصال التلميذ بالمحيطين به دون احتكاك، وهذا الاحتكاك الضعيف قد يشمل كل المحيطين بالتلميذ بمن فيهم الأب والأم.

« تشتيت التلاميذ أكثر من مساعدتهم على التعلم، حيث ينصب اهتمام كثير منهم على المواد الترفيهية والمسلية، وتبادل الأخبار الشخصية فيما بينهم.

« الاعتداء المتعمد على خصوصيات الأفراد، مثل المعلمين، بنشر ما يمكن التوصل إليه من أسرارهم أو صورهم الخاصة إلخ، وذلك دون إذن منهم.

« تشجيع التلاميذ على الانفلات اللغوي، وإهمال ما وضعته اللغة لنفسها من ضوابط، حيث لا تخضع المواد المنشورة لأية مراجعة إلا من التلميذ الكاتب نفسه.

« التشجيع المقصود أحيانا وغير المقصود في أحيان أخرى على تجاوز القيم والمعايير والضوابط الاجتماعية أو الدينية.

« نشر الأخبار المغلوطة والشائعات، وأحيانا الأفكار المتطرفة، دون وعي من التلميذ الناشر.

وبوضع الإيجابيات والسلبيات السابقة في الحسبان، ترى الدراسة الحالية أن إهمال توظيف موقع فيسبوك في التعليم حرمان للتلاميذ من فوائد جمّة، إذ أن هذه النوعية من المواقع ما هي إلا أدوات تتعدد إيجابياتها إذا استخدمت بشكل صحيح، وتتعدد سلبياتها إذا استخدمت بشكل غير صحيح، فالسؤال الذي ينبغي أن نفكر فيه كما يرى سزرياك (Szczyrbak, 2009, 135) هو: كيف نوظف هذه التكنولوجيا في فصول تعليم اللغة؟ وليس: هل نستخدم هذه التكنولوجيا في فصول تعليم اللغة أم لا؟ ويدعم هذا الرأي ما شهدته السنوات الأخيرة من ظهور مفاهيم حديثة في التعلم المبني على أدوات الجيل الثاني من شبكة الإنترنت، والذي حول الشبكة من كونها وسيط اتصال يتم من خلاله بث المعلومات واستهلاكها إلى منصة يتم فيها إنتاج المحتوى والتشارك في البيانات وإعادة تصميم المعلومات ودمجها. وبذلك انتقل التركيز من المحتويات مسبقة الإعداد إلى الوسائل التفاعلية التي يتم إنتاجها عن طريق المتعلم ليتشارك فيها مع المتعلمين الآخرين (عمرو محمد درويش وأحمد حسن الليثي، ٢٠١٤، ١٨).

• موقع فيسبوك كوسيط للنقاش الكتابي بين التلاميذ :

تشير نتائج إحدى الدراسات (Arab Social Media Report, 2013) التي شارك فيها مجموعة متنوعة من المعلمين من ٢٢ دولة عربية إلى أن الفيسبوك من أكثر أدوات الجيل الثاني من شبكة الإنترنت التي تحظى باهتمام المعلمين، فقد أفاد ٥٥% من المعلمين المشاركين في الدراسة بأنهم يستخدمون وسائط التواصل الاجتماعي في تدريسهم داخل الصفوف، واحتل موقعاً فيسبوك ومجموعات جوجل+ Google+ groups مكان الصدارة بين هذه الوسائط بنسبة مئوية مقدارها ١٦.٩%. وربما يرجع هذا الاهتمام باستخدام موقع فيسبوك في التدريس إلى ما يتمتع به من مميزات لا تتوافر بنفس الدرجة في المواقع الأخرى أو حتى في البرامج التجارية الشبيهة التي تشتريها بعض المدارس والجامعات، ومن هذه المميزات (Saxena, 2013):

- « يدخل أعداد كبيرة من التلاميذ إلى حسابهم على موقع فيسبوك بشكل تلقائي باعتباره موقعاً جذاباً بالنسبة لهم، بينما لا يدخل مواقع برامج النقاش التجارية التي تشتريها بعض المدارس والجامعات إلا المتعلمون الحريصون والأكثر اجتهاداً في الدراسة.
- « يرسل الموقع تنبيهات لأعضاء المجموعات النقاشية بأية مشاركات جديدة من أي عضو في موضوع النقاش، وهو ما يجعل الأعضاء يحيطون أولاً بأول بتطورات النقاش.
- « يمكن لأي عضو تحميل الصور والأفلام الداعمة لأية فكرة أو رأي على الموقع؛ وبذلك يستطيع الأعضاء الآخرون مشاهدة هذه المواد السمعية البصرية على الموقع مباشرة دون الحاجة للذهاب لمواقع أخرى.
- « يشترك الأعضاء في موقع فيسبوك مجاناً؛ وهو ما يجعل استخدام الموقع متاحاً للجميع طالما توافر الاتصال بشبكة الإنترنت، حتى لو كان هذا الاتصال من هاتف محمول.

« يمكن لأي عضو في أية مجموعة أن يرسل رسائل إلكترونية لكل أعضاء المجموعة ليذكركم بأمر ما أو ينبههم إلى نقطة معينة... وهو ما يفيد بشكل كبير إذا خرج النقاش عن مساره أو كانت هناك حاجة للتنبيه إلى وقت معين سيغلق فيه باب النقاش... »

« يحقق استخدام أيقونة "أعجبنى Like" المتوافرة في الموقع انطباعاً بمتابعة من يستخدمها للموضوع المنشور حتى إذا لم يكن قد شارك برأيه كتابياً في هذا الموضوع.

ومن هنا كانت إمكانية توظيف الفيسبوك في التدريس بأكثر من طريقة لجعل التلاميذ أكثر اندماجاً في التعلم، ومن هذه الطرق (Lim and Ismail, 73, 2010): تنظيم النقاشات على الصفحة الرئيسية أو من خلال الصفحات الفرعية التي يمكن إنشاؤها لهذا الغرض، تحميل الإرشادات والتوجيهات الخاصة بدراسة مادة تعليمية معينة أو أجزاء منها، الإعلان عن تفاصيل الأنشطة التعليمية التعليمية المزمع ممارستها، إرسال رسائل تذكيرية تتعلق بمواعيد المهام التعليمية المكلف بها التلاميذ، إنشاء وصلات Links لمصادر تربوية مفيدة مثل بعض أفلام الفيديو القصيرة والمواقع الأخرى ذات الصلة.

ويبدو أن الفكرة الأولى المتعلقة بتنظيم نقاشات كتابية بين التلاميذ من خلال الموقع أكثر الأفكار جاذبية في الدراسات التربوية الحديثة التي اهتمت بتوظيف الفيسبوك في التدريس، فقد تبين لوايت (White, 2009) أن تكوين مجموعات للنقاش على الفيسبوك أعطي الفرصة للطلاب للتواصل الكتابي بعضهم مع بعض وللتواصل مع الأستاذ على مستويات متعددة، ومن خلال هذه التفاعلات ازداد تمكنهم من قواعد اللغة عند الكتابة، كما أصبحت أخطاؤهم الكتابية أقل بصورة واضحة نظراً لأنهم أصبحوا أكثر جهداً في تحسين ما يكتبون، هذا فضلاً عن أن الطلاب أصبحوا أكثر حماسة نحو المشاركة في المناقشات الصفية وأكثر قدرة على إبداء الآراء.

ووجد ليم وإسماعيل (Lim and Ismail, 2010) أن استخدام الفيسبوك في برامج التعليم عن بعد يجعل نقاشات الطلاب الأكاديمية ذات مغزى بالنسبة للطلاب، لكن كمية ونوعية مشاركات الطلاب في النقاش تعتمد بدرجة كبيرة على توقيت النقاش بالنسبة للطلاب وطبيعة الموضوعات المطروحة للنقاش.

وعندما اهتم جمعة وتاسر (Jumaat and Tasir, 2013) بدراسة أنماط التفاعل عبر الإنترنت التي يمارسها مجموعة من طلاب الدراسات العليا في أثناء النقاش على الفيسبوك، توصل الباحثان إلى أن أكثر أنماط التفاعل شيوعاً بين الطلاب إبداء الرأي في القضايا الأكاديمية المطروحة للنقاش، أما أقل الأنماط شيوعاً فكانت المقارنة بين ما لديهم من معارف وما يدرسونه من حقائق. ومن ناحية أخرى بينت نتائج الدراسة أهمية تنظيم هذه النقاشات تحت توجيه المعلم وإشرافه ولاسيما في البيئات التعليمية التي تركز على الجانب الاجتماعي في التعلم.

وفي دراسة لكنت (Kent, 2013) حول تأثيرات استخدام موقع فيسبوك كوسيط إضافي لنقاشات تجري أصلاً بين الطلاب من خلال منتديات برنامج السبورة Blackboard، تبين للباحث أن إضافة الفيسبوك جعل الطلاب أكثر اندماجاً في مناقشة المهام التعليمية، كما دفع استخدام الفيسبوك الطلاب والأساتذة على حد سواء إلى إضافة مزيد من الوصلات المرتبطة بموضوعات التعلم.

وتكشف نماذج الدراسات السابقة عن إمكانية تعليم النقاش الكتابي من خلال موقع فيسبوك، هذا فضلاً عن إمكانية توظيف هذه النقاشات الكتابية في تدريس المواد الدراسية المختلفة وفي مقدمتها اللغة، بشرط أن يؤخذ في الاعتبار ما توصلت إليه هذه الدراسات من عوامل مساعدة على نجاح الموقع في أداء الأدوار المنوطة به في دفع النقاش بين التلاميذ مثل حسن اختيار موضوعات النقاش، وإجراء النقاش تحت إشراف المعلم... إلخ (لمزيد من التفاصيل راجع القسم السابق من الإطار النظري).

• القسم الثالث: الدراسة الميدانية :

تمثلت إجراءات الدراسة الميدانية فيما يلي:

أولاً: إعداد قائمة بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

يمثل إعداد هذه القائمة الخطوة الميدانية الأولى التي تعتمد عليها خطوات الدراسة التالية، إذ لا يمكن تنمية مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت لدى تلاميذ الدراسة دون تحديد ما يلزمهم من هذه المهارات. وقد مر بناء القائمة بالخطوات التالية:

« إعداد الصورة الأولية للقائمة: تم إعداد هذه الصورة الأولية بعد:

✓ الاطلاع على مجموعة من الكتب والدراسات والمقالات المتعلقة بـ: التواصل الكتابي عبر الإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي في البيئة العربية، وتدريس التعبير الكتابي، ومهارات النقاش والحوار، وطبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية.

✓ فحص عدد من نماذج النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي تمت من خلال مواقع التواصل الاجتماعي العربية خلال العامين الماضيين، وبالذات تلك التي جرت بين تلاميذ المدارس.

« التحقق من صدق القائمة: للتحقق من صدق القائمة تم عرضها على خمسة من المتخصصين في مجالي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم*؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول شمولها وسلامة صياغتها اللغوية.

« إعداد الصورة النهائية للقائمة: بعد إدخال التعديلات التي رآها السادة المحكمون على القائمة أصبحت في صورتها النهائية مكونة من ٣٢ مهارة، وهو ما يأتي تفصيله عند عرض نتائج الدراسة.

* قائمة أسماء السادة المحكمين على قائمة مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت، ملحق رقم (١).

ثانيا : إعداد قائمة بأداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

لا تستهدف الدراسة الحالية مجرد تنمية مجموعة من مهارات النقاش الكتابي اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، بل تستهدف أيضا تنمية مجموعة من الآداب اللازم التحلي بها في أثناء هذا النقاش؛ ولذا كان من الضروري تحديد هذه الآداب قبل الشروع في تنميتها لدى التلاميذ. وقد مر بناء القائمة بالخطوات التالية:

- ❖ إعداد الصورة الأولية للقائمة: تم إعداد هذه الصورة الأولية من خلال المصادر التي تم الاعتماد عليها عند اشتقاق قائمة المهارات، بالإضافة لمجموعة من الكتب والدراسات والمقالات المتعلقة بأداب النقاش والحوار.
- ❖ التحقق من صدق القائمة: للتحقق من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة المتخصصين الذين عرضت عليهم قائمة المهارات؛ للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم حول شمولها وسلامة صياغتها اللغوية.
- ❖ إعداد الصورة النهائية للقائمة: بعد إدخال التعديلات التي رآها السادة المحكمون على القائمة أصبحت في صورتها النهائية مكونة من ١٢ أدبا، وهو ما يأتي تفصيله عند عرض نتائج الدراسة.

ثالثا: إعداد برنامج الدراسة:

- ❖ إعداد عناصر البرنامج:
- ✓ أسس بناء البرنامج : روعي في بناء برنامج الدراسة بوجه عام ما يلي:
- الالتزام بالنتائج التي تم التوصل إليها في الخطوتين السابقتين.
- تنمية مهارات النقاش الكتابي وأدابه بصورة متكاملة.
- تدريس مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت من خلال مدخل المجال الكتابي، وهو المدخل الذي يركز على المهارات المرتبطة بالكتابة في مجال معين بصرف النظر عن المراحل التي تمر بها الكتابة في مجالات كتابية أخرى من: تحليل للجمهور، وتخطيط للكتابة، وكتابة لعدة مسودات، ومراجعة لهذه المسودات، ونشر لمادة كتابية واحدة بشكل نهائي (لمزيد من التفاصيل راجع: Eik-Nes, 2005, 253, 254)، إذ يبدو تدريس مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت من خلال هذه المراحل مدخلا لا يتناسب مع طبيعة هذا المجال الكتابي.
- تنظيم النقاشات الكتابية من خلال صفحة تم إنشاؤها لهذا الغرض على موقع فيسبوك. ولتيسير النقاش على هذه الصفحة روعي في إعداداتها أن تكون متاحة للجميع بدون الحاجة للانضمام لمجموعات صداقة معينة، وبذلك يستطيع أي تلميذ الدخول للصفحة وقراءة ما ينشر عليها أو نشر ما يوده بشكل مباشر دون تدخل مدير الصفحة.
- اختيار موضوعات النقاش الجذابة بالنسبة للتلاميذ في الصف الأول الإعدادي.
- صياغة موضوعات النقاش صياغة مفتوحة لا توجي بوجهة نظر محددة.

- التركيز على الممارسة أكثر من التركيز على التوجيهات والإرشادات؛ اقتناعاً بأن النقاش لا يعلم إلا بالنقاش والكتابة لا تعلم إلا بالكتابة.
- الجمع بين الأسلوب المقيّد والأسلوب المفتوح في اختيار موضوعات النقاش؛ وذلك لأن لكل منهما مزايا ينبغي الاستفادة منها.
- تحديد معايير للمشاركة الجيدة في النقاش، تعرض على التلاميذ قبل بدء النقاش.
- إتاحة الحرية للمعلم لتحديد مواعيد بدء كل نقاش ونهايته حسب ظروف تدريس مادة اللغة العربية بالمدرسة.
- الموازنة بين العمل الفردي والعمل الجماعي في التدريبات السابقة على النقاش.
- محاولة تلافي بعض الانتقادات الموجهة لتعليم الكتابة في المدارس العربية، وفي مقدمتها الطابع التقليدي الجامد الذي يجعل هذه الدروس غير جذابة بالنسبة للتلاميذ.
- عدم تكليف التلاميذ بأعباء ربما تفوق طاقتهم في هذه السن، فتم الاكتفاء بمناقشة موضوع واحد كل أسبوع.
- تعليق المعلم أولاً بأول على إسهامات التلاميذ في النقاش بغرض توجيههم ومساعدتهم.
- التركيز على تعزيز التلاميذ إيجابياً لدفعهم نحو مزيد من المشاركة في النقاش.
- ✓ أهداف البرنامج: في ضوء الأسس السابقة تحدد الهدف العام للبرنامج في تنمية بعض مهارات النقاش الكتابي وآدابه عبر الإنترنت لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ونظراً لصعوبة تنمية كل المهارات التي تم التوصل إليها من خلال دراسة واحدة اقتصرَت الدراسة على المهارات الأكثر أهمية التي تشكل أساساً لتنمية غيرها من المهارات. وقد تمثلت هذه المهارات في: التركيز على موضوع النقاش، ووضوح الأفكار، وإبداء وجهات النظر فيما تتم مناقشته، وتأييد وجهات النظر بإقامة الأدلة أو عرض الأسباب المنطقية، وتنوع الأساليب اللغوية، وتمييز الآراء عن الحقائق ببعض الكلمات المناسبة، وعدم الإطالة في عرض الأفكار، والاستفادة من إمكانيات شبكة الإنترنت في عرض الأفكار والآراء. أما الآداب التي تم التوصل إليها فقد استهدفت الدراسة تنميتها بالكامل.
- وفي ضوء تحديد المهارات والآداب التي استهدف البرنامج تنميتها لدى التلاميذ صيغت الأهداف السلوكية* التي تحقق الهدف العام للبرنامج.
- ✓ محتوى البرنامج: في ضوء تحديد أهداف البرنامج تم وضع محتواه*، وقد تضمن المحتوى ٦ دروس، وزعت عليها المهارات والآداب التي استهدف البرنامج تنميتها لدى التلاميذ.

* الأهداف السلوكية للبرنامج، ملحق رقم (٢).

* دليل التلميذ، ملحق رقم (٣).

- ✓ طرق التدريس واستراتيجياته: اعتمد تدريس البرنامج على أكثر من طريقة تدريس؛ وذلك لتنوع الأهداف المنوطة بكل درس من دروس البرنامج، وتمثلت هذه الطرق في: الحوار والمناقشة، وفكر زواج شارك، والمسابقات والألعاب، والتعلم التعاوني، والمحاضرة.
- ✓ الوسائط التعليمية: اعتمد البرنامج على مجموعة الوسائط التالية في تحقيق الأهداف المنوطة به: الحواسيب أو الأجهزة اللوحية أو الهواتف المحمولة التي يمكنها الاتصال بشبكة الإنترنت، وموقع فيسبوك على شبكة الإنترنت، والصور، والبطاقات، والسبورة.
- ✓ التقويم: حتى يحقق البرنامج أهدافه، شمل التقويم ثلاث مراحل، وهي: التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم البعدي. بالنسبة للتقويمين القبلي والبعدي تم إعداد اختبارين متكافئين لتحقيق هذا الغرض، وهو ما يأتي تفصيله لاحقاً. وبالنسبة للتقويم البنائي، تم هذا التقويم من خلال التدريبات الأخيرة الواردة في نهاية كل درس ومن خلال الاختبارين البنائيين الواردين في دليل التلميذ (المسابقة الأولى والمسابقة الثانية).
- ✓ دليل المعلم: تم إعداد دليل للمعلم* المنوط به تدريس البرنامج، وقد تضمن الدليل توضيحاً لـ: أسس بناء البرنامج، وأهدافه، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس المناسبة، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم، ثم التفاصيل الخاصة بتدريس كل درس.

رابعاً: إعداد اختبارين (قبلي وبعدي) في مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الدراسة:

روعي إعداد اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي، لا اختبار واحد، لقياس مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت لدى التلاميذ محل الدراسة؛ لأن موقع فيسبوك يحتفظ بكل مشاركات الأعضاء السابقة في أية نقاشات طالما لم يقم العضو بحذف هذه المشاركات. وبالتالي قد يبدو نقاش نفس الموضوع مرتين بالنسبة للتلاميذ أمراً لا معنى له، كما قد يشجع تكرار نفس موضوع النقاش بعض التلاميذ على نسخ ما كتبوه في التطبيق القبلي ولصقه في التطبيق البعدي، ومن هنا روعي إعداد اختبارين متكافئين قدر الإمكان ليتم تطبيق أحدهما قبلياً وتطبيق الآخر بعدياً. وفيما يلي عرض للخطوات التي مر بها إعداد الاختبارين:

« تحديد الهدف من الاختبارين: استهدف الاختباران قياس مدى تمكن التلاميذ محل الدراسة من مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت التي استهدف البرنامج تنميتها لديهم.

« إعداد الصورتين الأولى والثانية للاختبارين: في ضوء ما سبق تم وضع الصورة الأولى لكل اختبار، تمهيداً لضبطه.

** دليل المعلم، ملحق رقم (٤).

« وضع الاختبارين في صورتيهما النهائيةتين: تم عرض الاختبارين على بعض المتخصصين* في مجالي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم؛ لإبداء الرأي حول الاختبارين من حيث: موضوعهما، وصياغتهما، وشمولهما للمهارات المقيسة. وقد رأى السادة المحكمون صلاحية الاختبارين لما وضعوا من أجله، وأقروا تطبيقهما على مجموعة الدراسة.

وللتحقق بصورة ميدانية من مناسبة الاختبارين للتلاميذ محل الدراسة تم تطبيقهما بصفة استطلاعية على عينة منهم، وقد تبين من خلال التطبيق ملائمة الاختبارين بوجه عام ووضوح صياغتهما. وفي ضوء ما سبق تم وضع الاختبارين في صورتيهما النهائيةتين* استعدادا للجانب التجريبي من الدراسة.

خامسا : إعداد بطاقة تصحيح اختباري مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المستهدف تنميتها لدى التلاميذ محل الدراسة:

يقتضي تصحيح ما كتبه التلاميذ في الاختبارين المشار إليهما عاليه إعداد بطاقة تتضمن معايير موضوعية للتصحيح لا تتأثر بذاتية المصحح، وقد تم إعداد هذه البطاقة من خلال الخطوات التالية:

« إعداد الصورة الأولية للبطاقة: تم إعداد هذه الصورة الأولية في ضوء ما تمت مراجعته عند إعداد قائمة مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وفي ضوء مراجعة بعض الدراسات والكتابات المتعلقة بتقويم مهارات النقاش وتقويم مهارات التعبير الكتابي. وقد اقتضت البطاقة على المهارات التي استهدف البرنامج تنميتها لدى التلاميذ. وقد تم تقسيم كل مهارة من هذه المهارات إلى خمسة مستويات متدرجة، تبدأ بالأداء المتقن للمهارة وتنتهي بالأداء شديد الضعف أو بعدم أداء المهارة، مع وصف دقيق للمؤشرات الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات؛ وذلك لتحقيق أكبر قدر من دقة التصحيح.

« التحقق من صدق البطاقة: في ضوء إعداد الصورة الأولية للبطاقة تم عرضها على مجموعة المحكمين الذين تم عرض قائمة مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت عليهم؛ وذلك للتحقق من صلاحيتها لما وضعت لتصحيحه. وقد كشف هذا الإجراء عن صلاحية البطاقة بوجه عام، كما كشف عن ضرورة إعادة صياغة بعض الأداءات لتكون البطاقة أكثر دقة وإجرائية عند استخدامها في التصحيح، وهو ما أخذت به الدراسة قبل وضع البطاقة في صورتها النهائية.

« وضع البطاقة في صورتها النهائية: بعد التحقق من صدق البطاقة أصبحت في صورتها النهائية* صالحة للتطبيق.

* قائمة أسماء السادة المحكمين على اختباري مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الدراسة، ملحق رقم (٥).

* الصورتان النهائيةتان لاختباري مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المستهدف تنميتها لدى تلاميذ الدراسة، ملحق رقم (٦).

* الصورة النهائية لبطاقة تصحيح اختباري مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت المستهدف تنميتها لدى التلاميذ محل الدراسة، ملحق رقم (٧).

سادسا: إعداد اختبار مواقف في آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي:

« تحديد الهدف من الاختبار: استهدف هذا الاختبار إعطاء مؤشرات حول مدى تحلي التلاميذ محل الدراسة بآداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازمة لهم، والتي تم التوصل إليها من خلال خطوات سابقة في الدراسة. وقد اختير اختبار المواقف دون غيره من أنماط الاختبارات؛ لأن الآداب المستهدفة تنميتها عبارة عن مجموعة من الاستجابات الأخلاقية للمواقف التي قد يتعرض لها التلميذ في أثناء نقاشه كتابيا مع الآخرين عبر شبكة الإنترنت.

« إعداد الصورة الأولية للاختبار: روعي عند إعداد الصورة الأولية للاختبار ما يلي:

✓ اختيار المواقف المشابهة للمواقف الشائعة في النقاشات الكتابية بين تلاميذ المدارس على مواقع التواصل الاجتماعي العربية.

✓ صياغة المواقف بلغة سهلة مباشرة لتتناسب مع تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

✓ إعداد أسئلة الاختبار ككل بنمط موضوعي واحد، وهو الاختيار من متعدد.

وفي ضوء ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للاختبار مكونا من ٢٤ موقفا مرتبطين بالآداب المستهدفة تنميتها.

« ضبط الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة المحكمين الذين عرض عليهم اختبار مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت، فكشف هذا الإجراء عن صلاحية الاختبار بوجه عام، كما كشف عن ضرورة حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها الآخر، وهو ما أخذت به الدراسة. وللتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه استطلاعيا على ٤٦ تلميذا من مدرستين مختلفتين، وبتطبيق معادلة "كرونباخ ألفا" تبين أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات بلغ ٠.٦١.

« وضع الاختبار في صورته النهائية: بعد حذف العبارات الضعيفة أصبح الاختبار في صورته النهائية* مكونا من ١٦ موقفا مرتبطين بآداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي.

سابعا: تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج على مجموعة من تلاميذ مدرسة الرسالة للغات بمدينة بلبس بمحافظة الشرقية. وقد اختارت الدراسة تصميم المجموعة الواحدة؛ نظرا لأن تلاميذ المدارس المصرية لا يدرسون حاليا مهارات النقاش الكتابي ولا آدابه عبر الإنترنت، بل ربما لا يستفيدون من شبكة الإنترنت ككل في حصص اللغة العربية نظرا للطبيعة التقليدية الغالبة على واقع تدريس هذه المادة. ومن هنا قد يبدو الضبط الداخلي للتجربة أمرا مشكوكا فيه إذا استخدمت الدراسة

* الصورة النهائية لاختبار المواقف الخاص بآداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت المستهدفة تنميتها لدى تلاميذ الدراسة، ملحق رقم (٨).

تصميم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، فليس من المنطق أن نقارن بين من يتعلمون هذه المهارات والآداب ومن لا يتعلمونها.

وقد بلغ عدد التلاميذ الذين طبق عليهم البرنامج ١١ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمدرسة المشار إليها عاليه، ولكن نظرا لتغيب تلميذين منهم يوم التطبيق البعدي لأداتي الدراسة تم تحليل البيانات المستقاة من ٩ منهم فقط. وقد قام بالتدريس معلم الصف، وذلك بعد أن تم تعريفه بطبيعة البرنامج وكيفية تنفيذه بالإضافة لإمداده بما يلزمه في هذا التطبيق من دليل المعلم، ودليل التلميذ، والاختبارات المرتبطة بالتطبيق.

وقد تطلب تطبيق البرنامج ٦ أسابيع من الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى بعض الملاحظات الإيجابية والسلبية التي صاحبت التطبيق:

« أبدى معلم الصف قبل بدء التجربة توجسا من ردود أفعال بعض أولياء الأمور تجاه استخدام الفيسبوك في التدريس؛ نظرا لاعتقاد بعضهم أن الفيسبوك مضيق للوقت في أثناء الدراسة، ولذا فضل المعلم ألا يتم تدريس البرنامج بشكل مكثف.

« لم يواجه التلاميذ صعوبات حقيقية في استخدام هذه التكنولوجيا الحديثة في الكتابة؛ لأن معظمهم يمتلكون حسابات فعالة على موقع فيسبوك قبل تطبيق البرنامج.

« عبر التلاميذ عن سعادتهم باستخدام الفيسبوك في دروس اللغة العربية، واستمتاعهم بموضوعات النقاش الواردة في البرنامج. وبمجرد طرح الموضوع النقاشي الأول بدأ بعضهم يقترح موضوعات للنقاش بشكل تطوعي على الصفحة المخصصة للنقاش.

« أظهر بعض التلاميذ في بداية البرنامج "كسلا كتابيا"، فكانوا يكتفون بكتابة جملة أو اثنتين كمشاركة في موضوع النقاش، على الرغم من تعبيرهم عن استمتاعهم بهذا الموضوع من خلال استخدام أيقونة الإعجاب.

ثامنا: تحديد أساليب المعالجة الإحصائية:

وجدت الدراسة الحالية أن الاختبارات اللامعلمية أنسب لطبيعة البيانات التي أسفر عنها تطبيق الأدوات، حيث تم تطبيق هذه الأدوات على عينات صغيرة، تجعل من توافر الافتراضات الأساسية للاختبارات المعلمية أمرا مشكوكا فيه (انظر Ott and Longnecker, 2010, 478-481). ومن خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS استخدمت الدراسة اختبار ويلكوكسن، وهو اختبار لا معلمي يستخدم للمقارنة بين مجموعتين مرتبطتين. ولحساب قوة تأثير المعالجات استخدمت الدراسة معادلة r وهي عبارة عن ناتج قسمة قيمة Z على الجذر التربيعي لمجموع الملاحظات التي تم على أساسها حساب قيمة Z (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, n.d. 12).

• القسم الرابع : نتائج الدراسة وتوصياتها :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الأول الخاص بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:
كشفت نتائج الدراسة عن أن مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي هي:

• مهارات فكرية :

- « التركيز على موضوع النقاش.
- « كتابة كل فكرة في فقرة.
- « وضوح الأفكار.
- « ترتيب الأفكار.
- « إبداء وجهات النظر فيما تتم مناقشته.
- « تأييد وجهات النظر بإقامة الأدلة أو عرض الأسباب المنطقية.
- « تقييم الأدلة التي يستخدمها الطرف الآخر في النقاش.
- « اتساق المقدمات مع الاستنتاجات.
- « الاهتمام بالأفكار المتفق عليها والأفكار المختلف عليها مع الأطراف الأخرى في النقاش.

• مهارات أسلوبية :

- « صحة المفردات.
- « صحة الجمل.
- « ربط الكلمات والجمل داخل الفقرات بأدوات الربط المناسبة.
- « استخدام العربية الفصحى.
- « استخدام رموز كتابية يفهمها كل أطراف النقاش.
- « تنوع الأساليب اللغوية المستخدمة.
- « تمييز الآراء عن الحقائق ببعض الكلمات المناسبة.
- « عدم الإطالة في عرض الأفكار.
- « إجادة استخدام فن السؤال للحصول على مزيد من الإيضاحات.
- « الدقة في اختيار الكلمات والعبارات المعبرة عن الأفكار والآراء.
- « صحة اللغة المستخدمة نحوياً.
- « صحة اللغة المستخدمة إملائياً.
- « صحة استخدام علامات الترقيم.

• مهارات تكنولوجية :

- « إنشاء مجموعات أصدقاء للنقاش.
- « إدارة مجموعات النقاش.
- « البحث عن مجموعات مهتمة بنقاش قضايا معينة.
- « التحكم في خيارات الدردشة (الإيقاف/ التشغيل، لكل/ للبعض...) بما يحقق أغراض النقاش.

- « التحكم في إعدادات الخصوصية (من يستطيع رؤية محتوى، من يستطيع الاتصال بي...) بما يحقق أغراض النقاش.
- « الاستفادة من إمكانات شبكة الإنترنت (المعلومات والصور والأفلام القصيرة...) في عرض الأفكار والآراء.
- « استخدام الأشكال والمصورات Emoticons (كالوجه الباسم) المتوافرة على مواقع التواصل الاجتماعي للتعبير عن الانفعالات والعواطف عندما تدعو الحاجة إلى ذلك.
- « السرعة في الكتابة في حالة النقاش المتزامن.
- « تحميل الملفات اللازمة لإثراء النقاش من جهاز الحاسوب الشخصي.
- « التأكيد على أفكار أو آراء معينة باستخدام إمكانات برنامج كتابة النصوص WORD (كتابتها بحجم أكبر أو ألوان أو خط مختلف...)

ويتأمل قائمة المهارات السابقة نجد هذه المهارات متشابكة مع ما يتعلمه التلميذ من مهارات في بعض فروع اللغة العربية الأخرى، بل ما يتعلمه في بعض المواد الدراسية الأخرى. فعلى سبيل المثال، مهارات ترتيب الأفكار وتأييد وجهات النظر بالأسباب المنطقية واتساق المقدمات مع النتائج من المهارات التي تركز عليها مناهج التعبير الشفوي والتعبير الكتابي والأدب في اللغة العربية، ومناهج التعبير الشفوي والتعبير الكتابي والأدب في اللغات الأجنبية، ومناهج التاريخ في الدراسات الاجتماعية. أما المهارات المتعلقة بالاستفادة من شبكة الإنترنت، وتحميل الملفات اللازمة من الحاسوب الشخصي والتأكيد على أفكار أو آراء معينة باستخدام إمكانات برنامج كتابة النصوص . كلها مهارات تركز عليها مناهج الحاسب الآلي، وهكذا...

يعني ما سبق أن الوحدات البينية بين المواد الدراسية المختلفة من شأنها الإسهام في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ إلى حد كبير، كما يعني ما سبق أن مهمة تنمية هذه المهارات ليست مهمة معلم اللغة العربية وحده، بل هي من مهام معلمي العديد من المواد الدراسية، كل من زاوية تخصصه بما يخدم تعلم هذه المواد التي يقومون بتدريسها. ويؤيد هذا الرأي ما حفلت به الأدبيات التربوية الأجنبية (انظر مثلاً: Davis and Ewa, 2009; Greenfield, 2012; Howard, 2011) من تجارب لمعلمي اللغات ومعلمي المواد الدراسية الأخرى حاولوا فيها الربط بين بعض مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت وما يقومون بتدريسه في هذه المواد.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال البحثي الثاني الخاص بأداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

كشفت نتائج الدراسة عن أن آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت اللازم تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي هي:

• آداب فكرية :

- « تجنب مناقشة الموضوعات الضارة أو المثيرة للفتن والشقاق.

« الثقة بالنفس في إبداء الرأي طالما هناك أدلة وحجج قوية.

« عدم المبالغة أو التهوين الزائد من بعض الأفكار.

« الاقتناع بالحق في اختلاف وجهات النظر.

« الشجاعة في تقبل الرأي الآخر إذا كان صحيحا.

« التعليق على الأفكار لا أصحاب الأفكار.

• آداب تواصلية :

« تجنب خداع الطرف الآخر بادعاء وظيفة أو خبرة... أو استخدام معلومات غير صحيحة.

« عدم التعالي على الآخرين عند طرح الأفكار أو التعليق على أفكارهم.

« الإشارة للأطراف الأخرى في النقاش بأفضل الأسماء التي يحبونها.

« استخدام ألفاظ لائقة لا تحمل سبابا للآخرين.

« عدم السخرية من زلات الآخرين وأخطائهم.

« الخروج من النقاش إذا خرج عن الأدب أو تحول إلى مراء.

وتكشف مراجعة هذه القائمة من الآداب عن أن ما ينطبق على مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت ينطبق أيضا على آداب هذا النوع من النقاش من حيث التشابك مع ما يدرسه التلميذ في فروع اللغة العربية الأخرى أو المواد الدراسية الأخرى، لكن الفرق بين المهارات والآداب في هذا الصدد فرق في درجة التشابك ليس أكثر، فهذه الآداب عبارة عن سلوكيات كتابية معبرة عن الأخلاق اللازمة لحسن التواصل في مواقف النقاش عبر الإنترنت، وهو ما يجعلها أكثر اتصالا بالفروع اللغوية أو المواد الدراسية التي تهتم بالأخلاقيات كالأدب والتربية الدينية الإسلامية.

ثالثا: النتائج المتعلقة المتعلقة بالسؤال البحثي الرابع الخاص بفاعلية البرنامج في تنمية مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت لدى تلاميذ الدراسة:

« فيما يتعلق بدلالة الفروق بين درجات تلاميذ الدراسة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت: يبين جدول رقم (١) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسن الخاصة بهذه الفروق.

« فيما يتعلق بقوة تأثير البرنامج في تنمية مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت لدى تلاميذ الدراسة: يبين جدول رقم (٢) نتائج تطبيق المعادلة t الخاصة بحساب قوة تأثير المعالجات، اعتمادا على قيمة Z .

يتضح من جدول رقم (١) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات تلاميذ الدراسة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لكل محور من محاور المهارات، حيث بلغت قيمة " Z " بالنسبة للدرجة الكلية (6.29) بينما بلغت في محور المهارات الفكرية (4.75) وفي محور المهارات الأسلوبية (3.58) وفي محور المهارات التكنولوجية (2.33). وتعني هذه الفروق أن الفرض الأول من فروض الدراسة صحيح تماما على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.

جدول رقم (١) : نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين درجات تلاميذ الدراسة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي الخاصين بمهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت

المحور	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
المهارات الفكرية	0	435	4.75	دالة
المهارات الأسلوبية	0	136	3.58	دالة
المهارات التكنولوجية	0	21	2.33	دالة
الدرجة الكلية	0	1326	6.29	دالة

جدول رقم (٢) : نتائج حساب r الخاصة بقوة تأثير المعالجة التجريبية

المحور	قيمة Z	قيمة r	قوة التأثير
المهارات الفكرية	4.75	٠,٧٩	كبيرة
المهارات الأسلوبية	3.58	٠,٦٠	كبيرة
المهارات التكنولوجية	2.33	٠,٣٩	كبيرة
الدرجة الكلية	6.29	١,٠٤	كبيرة

يتبين من جدول رقم (٢) أن تأثير المعالجة التجريبية التي تضمنتها الدراسة كان كبيراً على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى محاور المهارات، حيث بلغت قيمة "r" بالنسبة للدرجة الكلية (١,٠٤) بينما بلغت في محور المهارات الفكرية (٠,٧٩) وفي محور المهارات الأسلوبية (٠,٦٠) وفي محور المهارات التكنولوجية (٠,٣٩).

وربما كان البرنامج فاعلاً في تحقيق هذه النتائج لعدة أسباب:

- « استخدم التلاميذ لأول مرة موقع فيسبوك في دروس اللغة العربية، ذلك الموقع الذي يقومون بزيارته عدة مرات في اليوم بهدف التسلية في معظم الأحيان، وهو ما جعل هذه الدروس محببة إليهم.
- « ركز البرنامج على مجموعة من مهارات النقاش المناسبة لعمر تلاميذ الدراسة، وهو ما جعلهم لا يصادفون مشكلات كبيرة في تعلم هذه المهارات.
- « اعتمد البرنامج على التدريب والممارسة أكثر مما اعتمد على الإرشادات والتوجيهات في تعليم مهارات النقاش.
- « استهوت موضوعات النقاش التلاميذ، ووجدوا فيها شيئاً مختلفاً عما تعودوا عليه من موضوعات تقليدية في دروس التعبير الكتابي.
- « تابع المعلم أولاً بأول كتابات التلاميذ على الصفحة وعلق عليها جميعاً تعليقات إيجابية شجعتهم على الاستمرار في المشاركة في النقاش.
- « وفرت إمكانات موقع فيسبوك تيسيرات كبيرة للتلاميذ شجعتهم على ممارسة مهارات النقاش، فعلى سبيل المثال احتفظت صفحة النقاش بمشاركة كل تلميذ من بداية البرنامج إلى نهايته، واستطاع كل تلميذ المشاركة في النقاش في الوقت المناسب له خلال فترة تلقي المشاركات، وكان الموقع يرسل تنبيهات للتلاميذ باستمرار حول تطورات صفحة النقاش...

وتتفق هذه النتائج عموماً مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة وايت (White, 2009) ودراسة ليم وإسماعيل (Lim and Ismail, 2010) ودراسة

كنت (Kent, 2013). وفي نفس الوقت تختلف هذه النتائج عن نتائج بعض الدراسات السابقة (Ritchie, 2012; Zhang, 2007) التي وجدت أن النقاش الكتابي عبر الإنترنت لا ينمي بعض النواحي اللغوية كتعقيد الجملة والطلاقة في الكتابة. وفي تقدير الدراسة الحالية، يعود هذا الاختلاف لنوعية المهارات التي كانت محلا للتنمية في هذه الدراسات مقارنة بالدراسة الحالية، فتنمية المهارات المشار إليها تحتاج وقتا أطول وتعلما مباشرا أكثر...

رابعا . النتائج المتعلقة المتعلقة بالسؤال البحثي الخامس الخاص بفاعلية البرنامج في تنمية آداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت لدى تلاميذ الدراسة:
 « فيما يتعلق بدلالة الفروق بين درجات تلاميذ الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف الخاص بآداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت: يبين جدول رقم (٣) نتائج تطبيق اختبار ويلكوكسن الخاصة بهذه الفروق.

جدول رقم (٣) : نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين درجات تلاميذ الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف الخاص بآداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت

المحور	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
آداب فكرية	١٨	٣٧	١,٠٣	غير دالة
آداب تواصلية	٤٢	٢٤	٠,٩٠	غير دالة
الدرجة الكلية	١١٠	١٢١	٠,٢١	غير دالة

يتضح من جدول رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ الدراسة في الاختبار القبلي ودرجاتهم في الاختبار البعدي بالنسبة للدرجة الكلية وبالنسبة لمحوري الآداب الفكرية والآداب التواصلية، حيث بلغت قيمة "Z" بالنسبة للدرجة الكلية (٠,٢١) بينما بلغت في محور الآداب الفكرية (١,٠٣) وفي محور الآداب التواصلية (٠,٩٠). ويعني عدم وجود فروق أن الفرض الثاني من فروض الدراسة غير صحيح على مستوى الدرجة الكلية وعلى مستوى المحاور.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، لماذا لم تتحقق فروق دالة بالنسبة لآداب النقاش الكتابي عبر الإنترنت؟ قد يكون سبب أو أكثر من الأسباب التالية وراء هذا الإخفاق:

« لم يكن الوقت كافيا لتنمية هذه الآداب لدى التلاميذ، التي ربما تحتاج تنميتها لمؤثرات أقوى وفترة زمنية أطول.

« طبقت الدراسة في مدرسة صغيرة تولى النواحي الأخلاقية اهتماما خاصا، وهو ما جعل درجات التلاميذ مرتفعة في التطبيق القبلي للاختبار أي قبل أن يبدأ البرنامج. ويؤيد هذا التفسير ما وجدته سناء محمد حسن (٢٠١٠) لدى طالبات كلية التربية جامعة أم القرى من التزام بآداب الحوار بسبب نشاطهم الدينية.

« لم يدخل تلاميذ الدراسة بعد عنفوان مرحلة المراهقة التي يظهر فيها الاعتداد بالذات والسعي للفت انتباه الآخرين ببعض السلوكيات غير المناسبة، ولذا لم تكن استجابات التلاميذ على أسئلة اختبار المواقف قبلها

وبعدى بعيدة تماما عن الاستجابات المقبولة أخلاقيا. وهذه النقطة تحديدا كانت سببا مباشرا لنجاح منى إبراهيم البودي (٢٠٠٠، ٢٠٩) في تنمية آداب الحوار لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• خامسا : التوصيات والمقترحات :

استنادا إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- « تطوير الطابع التقليدي لدروس التعبير الكتابي في المدارس العربية بتوظيف تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في هذه الدروس.
- « الاستفادة من الأدوات التي قدمتها الدراسة الحالية في تخطيط دروس النقاش الكتابي عبر الإنترنت وتنفيذها وتقويمها بما يتناسب مع طبيعة التلاميذ الذين تعد لهم هذه الدروس.
- « تدريب معلمي المواد الدراسية المختلفة على مهارات التدريس بالفريق، والذي يمكن من خلاله الإسهام في تنمية مهارات النقاش الكتابي عبر الإنترنت وأدابه لدى التلاميذ بدرجة كبيرة.
- « وضع إدارات المدارس سياسات خاصة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي داخل نطاق المدرسة حتى تتحقق الفائدة المرجوة منها حال استخدامها بواسطة التلاميذ أو المعلمين.
- « إجراء دراسات أخرى تتناول موضوعات مثل:
- ✓ دراسة مقارنة بين النقاش الشفوي والنقاش الكتابي عبر الإنترنت في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ✓ دراسة تتبعية للميول القرائية والميول الكتابية على مواقع التواصل الاجتماعي لدى تلاميذ مراحل التعليم العام.
- ✓ برنامج تدريبي لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التدريس.
- ✓ فاعلية استخدام النقاش الكتابي عبر الإنترنت في تحقيق أهداف تدريس الأدب في المرحلة الثانوية.

• المراجع:

- حسن شحاتة (٢٠١٢): استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حمادة الشوايفي (٢٠١٤): "محاظ جنوب سيناء: أقبل النقد لكن بشرط... و«فيس بوك» وسيلة المعارضين الرخصة للابتزاز"، الشروق، ع ٢٠١٤/٨/٩. متاح:
- <http://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cd=09082014&id=3062700d-257c-4bab-a24e-5dce59f95116>
- حنان بنت شعشوع الشهري (٢٠١٣): أثر استخدام شبكات التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية، الفيس بوك وتويتر نموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز. متاح:
- <http://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CbsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fblog.kau.edu.sa%2Fnorahomodi%2Ffiles%2F2012%2F03%2Fthe-Effects-of->

Using-Electronic-Social-Networks-on-Social-Relationships.pdf&ei=WEU0VKOULsjLPZungYAO&usg=AFQjCNF7goqJ8D3DKn-3IPIK4FWFc-GRZw

- خوله منصور حموري (٢٠١١): دور المدرسة في ترسيخ ثقافة الحوار من منظور إسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك.
- دار الإفتاء المصرية (٢٠١٤): تقرير لمركز دار الإفتاء يطالب بضرورة وضع ميثاق شرف لأخلاقيات وضوابط استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. متاح: <http://www.daralifta.org/Viewstatement.aspx?ID=3060&type=0>
- سناء محمد حسن (٢٠١٠): "مهارات الحوار اللازمة لطالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء متغيرات العصر ومستجداته وقياس مدى تمكنهن من تلك المهارات"، القراءة والمعرفة، ع ٩٩، ص ص ٧٧ - ١٢٢.
- السيد عبد المولى السيد وأحمد نصحي أنيس (٢٠١٤): "شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج ٧، ع ١٥، ص ص ١٨٧ - ٢٢٥.
- عمرو محمد درويش وأحمد حسن الليثي (٢٠١٤): "فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثاني من الويب في تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٥٢، ص ص ١٥ - ١٠٠.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٩): المدونات الإعلام البديل، القاهرة، عالم الكتب.
- منى إبراهيم اللبودي (٢٠٠٠): تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ولاء محمد أبو سريع (٢٠١٤): برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- Arab Social Media Report. 2013. Transforming Education in the Arab World: Breaking Barriers in the Age of Social Learning. Retrieved from http://www.arabsocialmediareport.com/UserManagement/PDF/ASMR_5_Report_Final.pdf
- Boling, E., and J. Beatty. 2010. "Cognitive Apprenticeship in Computer-Mediated Feedback: Creating a Classroom Environment to Increase Feedback and Learning." Educational Computing Research 43 (1): 47-65. doi: 10.2190/EC.43.1.d
- Brescia, W., and M. Miller. 2005. "Enhancing Graduate Students' Performance as Threaded discussion Learners in a Web-Based Proposal Writing Course." The Quarterly Review of Distance Education 6 (4): 385-396.
- Budke, A. 2010. "I Think It's Stupid Is No Argument: Investigating How Students Argue in Writing." Teaching Geography 35 (2): 66-69.
- Carl von Ossietzky Universitat Oldenburg. n.d. Nonparametric Tests. Retrieved from http://www.let.rug.nl/~heeringa/statistics/stat03_2013/lect09.pdf
- Carr, N. 2006. "To Blog Or Not to Blog." American School Board Journal 193 (11): 46-47.
- Cook, J., C. Leathwood, and P. Oriogun. 2001. Monitoring Gender Participation and Promoting Critical Debate in an Online Conference. In G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught, and T. Petrovic (Eds.), Meeting at the Crossroads. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australian

- Society for Computers in Learning in Tertiary Education (pp. 141-150). Melbourne: Biomedical Multimedia Unit, The University of Melbourne.
- Cottrell, S. 2005. Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument. New York: Palgrave Macmillan.
 - Davis, A., and M. Ewa. 2009. "The Joy of Blogging." Educational Leadership 66 (6): 74-77.
 - Eik-Nes, N. 2005. "The E-Mail Edge in Writing." Paper presented at the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2005), Porto, Portugal, December 14-16.
 - Erickson, D. 2010. "The Effects of Blogs versus Dialogue Journals on Open-Response Writing Scores and Attitudes of Grade Eight Science Students". PhD diss., University of Massachusetts Lowell.
 - Facebook Newsroom .2014. Our Mission. Retrieved from <http://newsroom.fb.com/company-info/>
 - Foroutan, M., N. Noordin, and M. Hamzah. 2013. "Use of E-mail Dialogue Journal in Enhancing Writing Performance." Asian Social Science 9 (7): 208-217. doi: 10.5539/ass.v9n7p208
 - Gerbic, P. 2006. "On-campus Students' Learning in Asynchronous Environments." PhD diss., University of Deakin.
 - Greenfield, K. 2012. "I Feel It is Imperative to State that... Developing Pupil Explanation through Web Debates." Teaching History 148: 52-59.
 - Harrington, L. 2009. "When Teachers Read: How the Writing Project Made Me a Lifelong Learner." California English 15 (2): 13-15.
 - Hou, H., K. Chang, and Y. Sung. 2007. "An Analysis of Peer Assessment Online Discussions within a Course that Uses Project-Based Learning". Interactive Learning Environments 15 (3): 237-251.
 - Howard, M. 2011. "Not an Unfeasible Extra." Science & Children. 49 (4): 32-35.
 - Ikpeze, C. 2009. "Writing for Real Purpose." Learning & Leading with Technology 36 (7): 36-37.
 - Jumaat, N., and Z. Tasir. 2013. "Students' Types of Online Interaction Through Facebook Discussion." Procedia- Social and Behavioral sciences 97: 353-360.
 - Kent, M. 2013. "Changing the Conversation: Facebook as a Venue for Online Class Discussion in Higher Education." MERLOT Journal of Online Learning and Teaching 9 (4): 546-565.
 - Lim, T., and J. Ismail. 2010. "The Use of Facebook for Online Discussions among Distance Learners." Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE 11 (4): 72-81.
 - Mann, D. 2012, July 10. Unplug the digital classroom. Toronto Star (Canada), p. A17.
 - Merrill, M., and M. Rodriguez. 2006. "New Literacies: Technology Literacy & Online Writing Conferences." International Journal of Learning 12 (5): 293-299.
 - Meyer, K. 2010. "A Study of Online Discourse at The Chronicle of Higher Education." Innov High Educ 35: 143-160. doi: 10.1007/s10755-010-9138-8

- Mohamad, A., F. Yusof, and B. Aris. 2014. "Students View on Text Chats (CH), Forum Discussion (FR), and Online Learning Interaction (LI)." Jurnal Teknologi 69 (1): 31-38
- Morgan, W., and G. Beaumont. 2003. "A Dialogic Approach to Argumentation: Using a Chat Room to Develop Early Adolescent Students' Argumentative Writing." Journal of Adolescent & Adult Literacy 47 (2): 146-157.
- Ott, R., and M. Longnecker. 2010. An Introduction to Statistical Methods and Data Analysis. Belmont: Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Raleigh, D. 2000. "Keys to Facilitating Successful Online Discussions." Teaching with Technology Today 7 (3). Retrieved from <http://www.uwsa.edu/tt/raleigh.htm>
- Saxena, S. 2013. Are Facebook Groups Better Than Other Discussion Forums? Retrieved from <http://edtechreview.in/e-learning/848-are-facebook-groups-better-than-discussion-forums>
- Stock, M. 2006. "Blogging to My Advantage." School Administrator 36 (5): 10-14
- Szczyrbak, M. 2009. A Sage on the Stage or a Guide on the Side? On Student-Teacher Dialogue in the Web-Enhanced Writing Classroom at the Tertiary Level. In M. Kusaik (ED.) Dialogue in Foreign Language Education (pp. 127-136). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellonskiego: Krakow.
- University of Oregon Teaching Effectiveness Program. n.d. Generating and facilitating engaging and effective online discussions. Retrieved from [http://tep.uoregon.edu/technology/blackboard/docs/discussion board. pdf](http://tep.uoregon.edu/technology/blackboard/docs/discussion%20board.pdf)
- Vallor, S. 2012. "Social Networking and Ethics". The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/ethics-social-networking>
- Vonderwell, S., and X. Alderman. 2007. "Asynchronous Discussions and Assessment in Online Learning." Journal of Research on Technology in Education 39 (3): 309-328
- White, J. 2008. "The Use of Facebook to Improve Motivation and Academic Writing." Paper presented at the 3rd International Wireless Ready Symposium, NUCB Graduate School, Nagoya, Japan, September 30.
- Yuit, C., and Y. Thai. 2010. "Encouraging Participation in Public Discourse Through Online Writing in ESL Instruction." 3L The Southeast Asian Journal of English Language Studies 16 (2): 115-139.
- Zhang, T., T. Ring, and W. Zhang. 2007. "Using Online Discussion Forums to Assist a Traditional English Class." International JI. on E-Learning 6 (4): 623-643.



البحث الخامس :

**فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدى
تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**

إعداد :

د/ كريمة طه نور عبد الغنى
أستاذ مساعد بعمادة السنة التحضيرية
جامعة الملك سعود

” فلسفة التربية بين الثبات والتغير (رؤية تربوية نقدية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير) ”

د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

• مستخلص البحث :

تشهد الأونة الأخيرة تغيرات عنيفة على جميع الأصعدة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والقيمية ، وبالتبعية تواجه الأنساق التربوية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات التي فرضتها التغيرات في مختلف الميادين والمجالات ؛ وتفرض الأسئلة الوجودية للفلسفة التربوية بالحاح في الأونة الأخيرة ، من نحن ؟ وإلى أين نسير ؟ ، وما طبيعة المعارف التي نهدينا ؟ هذه التساؤلات تولد تساؤلات تربوية عديدة ، لماذا نعلم ؟ ، وماذا نعلم ؟ ، وكيف نعلم ؟ ؛ ومن ثم تعبر هذه التساؤلات عن مسألة التعليم : غاياته ، مناهجه ، وطرائقه ، ومن ثم كانت مشكلة الدراسة : ما أسس بناء فلسفة التربية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير ؟ وفي إطار بحث هذه المشكلة هدفت الدراسة إلى : التطرق إلى الخلفيات الفلسفية لمصطلح الثبات والتغير ، وتحليل القضايا التربوية المرتبطة بمصطلح الثبات والتغير ، وتحديد رؤية فلسفة التربية لإحداث التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير واستخدمت الدراسة منهج التحليل الفلسفي وتوصلت إلى أهم أسس فلسفة التربية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير من خلال تحديد الأطر الفكرية لفلسفة التربية ، وتحديد أهم الركائز المقترحة لها .

Stability and change Philosophy of Education (Educational vision cash to achieve a balance between stability issues and reasons for change)

Dr. Doaa Mahmoud Hamdi Mustafa Sharif

Abstract :

Experiencing recent violent changes at all levels of social, economic and Alsaasph and value, and by extension the formats contemporary educational system is facing complex challenges posed by changes in various fields and areas; and impose the existential questions of educational philosophy urgency in recent times, are we? Where are we going?, What is the nature of knowledge that guide us? These questions generate many educational questions, why do we educate? And what we educate? And How do we educate?, and then reflect these questions about the issue of education: goals, curriculum, and methods, and then study was a problem: the foundations of the philosophy of education to achieve a balance between stability issues and reasons for the change? As part of the research this problem study aimed to: address the philosophical backgrounds of the term Stability and change, and analysis of educational issues associated with the term Stability and change, and define a vision philosophy of education to make a balance between stability issues and reasons for change and the study used the method of philosophical analysis and come to the most important foundations of the philosophy of education to achieve a balance between stability issues and reasons for change by identifying the intellectual framework for the philosophy of education, and the proposed Thdidohm its pillars.

• المقدمة :

تشهد الأونة الأخيرة تغيرات عنيفة على جميع الأصعدة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والقيمية ، وبالتبعية تواجه الانساق التربوية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات التي فرضتها التغيرات في مختلف الميادين والمجالات ؛ ويتمثل جوهر هذه التحديات في قدرة الأنظمة التربوية على مواجهة هذه التغيرات ومواكبة صيرورتها الحادثة على مستويات الفكر والنظرية. وقد أثمرت هذه المواجهة إحداث تغيرات بنيوية في الأنظمة الفكرية التربوية ؛ إذ شهدت الساحة المعرفية ولادة أنساق فكرية ونظرية تربوية جديدة في ظل التصادم مع ثورة الأشياء في عالم لا يتوقف عن صيرورة التبدل والتغير ؛ فالفكر – كما هي الحياة – مواجهة كبرى مع التحديات ، ولا يستقيم وجوده إلا بقدرته على مواجهة التغير ومواكبة الإيقاع المتسارع لصيرورة التسارع ، واحتواء الآثار التي يمكن أن تترك بصماتها على مقدرات الحياة.

ومن ثم تشتد ضرورة البحث في فلسفة المجتمع ويزدهر الخطاب الثقافي والعلمي حول أسباب وآليات الثبات والتغير ونتائجه ؛ ففي تلك الأوقات يستدعي التأمل الفلسفي حول الهوية والمصير والمستقبل ، وعلى الرغم من أن الحديث عن فلسفة التربية قد انزوي بشكل كبير من الاهتمام العلمي العالمي ، إلا أنه يظل دائما مقصد الباحثين عن أهداف ومسائل الإنسان الجوهرية، وفي ظل هذا التدفق غير المحدود للمعلومات ، وما يتبعه من تغير في بنية المعرفة ومعطياتها ، لا بد لفلسفة التربية من وقفة للمراجعة والفحص والنقد لما سبق التسليم به، ولما هو مورث من نشاط وفق ما سبق التسليم به ، فهذا التدفق في المعلومات يصيب التربية أكثر من غيرها . في محتواها وفي طرائقها ، وفي تفاعلاتها . ومن ثم تبدو أهمية فلسفة التربية لمراجعة ما يجري في المؤسسات التعليمية وفحصه ونقده ، بل إعادة النظر فيما تحمله العقول من مقولات وما يقدم للطلاب من معارف ومعلومات ، وكيف تقدم ؟! ومواجهة التوترات والهواجس ، ولا سيما على مستوى القيم والضوابط الخلقية .

وهذا ما ينعكس على علوم التربية المتنامية التي لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا من خلال بناء «ابستمولوجي» قوامه البحث عن مناهج هذه العلوم حتى تضطلع بدورها في تكوين نظرية في التربية يمكن الاستفادة منها في معالجة قضايا الواقع التربوي ، وتحديد اتجاهات التربية مستقبلا ، هذه البنية الأبستمولوجية ، وهذا الدور المنهجي يتحقق من خلال فلسفة التربية التي تستطيع أن توفر مرجعية كلية موجهة لكافة المعنيين بالخبرة التربوية الممارسة في مختلف صورها ومواقعها وأزمntها ؛ ومعالجة القضايا الأساسية لعملية التربية برمتها : «ماذا يعنى أن نربي ؟» ، سؤال يضم العديد من القضايا الفرعية حول موقع المشروع التربوي في أى مجتمع ، والعلاقة بين المعلم والمتعلم ، وموقع المؤسسة التربوية من سائر مؤسسات المجتمع ، ومواصفات الإنسان المرجو من التربية وغيرها من القضايا الأساسية ، والقضايا الفرعية المنبثقة عنها. فضلا عن القضايا التي طرحها العصر الحالي مثل: (حوار الحضارات ، وحقوق الإنسان ، والسلام العالمى ، والتحديات البيئية ، والمدنية والتسامح والعدل والأخلاق واللاقومية).

ضغطت كل هذه القضايا السابقة في اتجاه إعادة النظر للتعليم ، واستخدام طرائق وتقنيات ومسارات جديدة ، كما طرحت تساؤلات حول الدور المرتقب للمعلم ، وعلاقة الدولة بالتعليم وهذا ما استدعى معالجات جديدة لسياسات التربية وبرامجها وإجراءاتها ، وهو ما لا يتحقق بدون فلسفة للتربية تحدد الأولويات ؛ حيث لا يمكن أن يأخذ طريقه الصحيح في أرض الواقع دون فلسفة تربوية وتحسم الجدل في ضوء إجابتها عن التساؤلات الكبرى حول التربية وغاياتها ؛ حيث إيجاد مفاهيم جديدة وإعادة بناء مفاهيم سابقة وسائدة بعد فحصها ونقدها ، وأيضاً تحليل مفاهيم طارئة تطرح في ساحة الفكر السياسي الراهن المؤقت ونقدها هذا الفكر المتزامن مع افتقاد وعي تربوي لافتقاد الفلسفة التربوية التي توجه عملية التعليم ، وهذا يعني أن المجتمعات العربية في حاجة مضاعفة إلى بناء فلسفة تربوية تضع على رأس اهتماماتها الإنسان العربي بخصوصية ثقافته وثنابته ، وحاجاته الفكرية والحضارية المتحولة دون تناقض .

• مشكلة الدراسة:

أثارت التحولات التي تشهدها المجتمعات المعاصرة بصفة عامة والمجتمعات العربية بصفة خاصة عدداً من التساؤلات ، حيث يزداد وعي الأمم عندما تشهد تحولات ومتغيرات تخترق منطلقاتها السائدة وأنماط معيشتها وثقافتها التي استقرت لفترات طويلة ، وقد تنجم هذه الحالة من الوعي والقلق عن المتغيرات التي تواجه البنى الاجتماعية والفكرية ، أو الأنشطة الاقتصادية ، والمناخ الفكري والمعرفي العام ، وقد تنجم من تفاعل المجتمع مع مؤثرات وعوامل خارجية مصدرها قوى وتيارات خارجية ودولية ، ومن ثم تفرض الأسئلة الوجودية للفلسفة التربوية بالحاح في الآونة الأخيرة ، من نحن ؟ ، البحث عن الذات ، وإلى أين نسير ؟ ، ما هو المصير ، وما طبيعة المعارف التي تهدينا السبيل ؟ ، وما الإشكاليات التربوية المعرفية ، وما الأساليب والوسائل المعينة في تحقيق الأهداف ؟ هذه التساؤلات تولد تساؤلات تربوية عديدة ، لماذا نعلم ؟ ، ماذا نعلم ؟ ، كيف نعلم ؟ ، ومن ثم تعبر هذه التساؤلات عن مسألة التعليم : غاياته ، مناهجه ، وطرائقه ، والإجابة عن هذه التساؤلات المطروحة تمثل القاعدة الأساسية للسياسات والتوجهات ، وفي سياق هذه الإجابة تبرز إشكالية الثبات والتغير وكيف تتعامل فلسفة التربية معها ، حيث تحدد أهم المتغيرات وما أفرزته من انعكاسات على أهداف التربية وسياساتها

وإذ يواجه المجتمع العديد من التغيرات وما ينتج عنها من توترات ، فثمة عدد كبير من التحديات المطروحة على فلسفة التربية:

- « كيف تحقق التربية مبدأ السلام الاجتماعي ؟
- « كيف تواجه التربية مختلف أشكال التخلف الاجتماعي ؟
- « كيف يمكن بناء فلسفة تربوية عربية في ظل تخبط الفلسفة الاجتماعية ؟
- « كيف تستطيع التربية أن تحسر الضجوة بين «ثقافة النخبة» و «ثقافة الجماهير» ؟
- « كيف تواجه التربية الأمية الأبجدية ، والثقافية ، وفي المعلومات الطاغية في ظل الحرمان والتهميش الثقافي ؟

- « كيف تحقق التربية انفتاح الثقافة العربية على الثقافات الأخرى مع تحقيق التوازن بين ثوابت الثقافة العربية والمتغيرات الثقافية ؟
- « كيف توازن التربية بين تعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية في مؤسسات التعليم حفاظا على الثقافة العربية ؟
- « كيف تحقق فلسفة التربية للنظام التربوي مرونته وانفتاحه وقابليته لاستيعاب المتغيرات الثقافية ؟
- « كيف توازن التربية بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة على مستوى الفكر والممارسة ؟
- « كيف توازن التربية بين المؤسسات التعليمية الرسمية ، ومؤسسات التعليم غير النظامي في تحقيق التنمية المجتمعية ؟
- « كيف تعيد التربية التوازن بين النواحي العقلية والنواحي الوجدانية ؟
- « كيف ترسخ التربية مقومات التدين المعتدل في المجتمع ؟
- « كيف ترتقي التربية بالذوق الاجتماعي العام من خلال قيم الفن وعلم الجمال ؟
- « ما الأولويات التربوية بشأن الضبط الاجتماعي وقيم الحريات ؟

ومن ثم يصبح على فلسفة التربية القيام بدورها في النقد والتقويم المستمر للفاعليات والممارسات التربوية ، وإعادة النظر في المفاهيم والقضايا والقيم وما استجد من إشكاليات ؛ وذلك في علاقتها بالثبات والتغير بحثا عن مرتكزات فهم هاتين الخاصيتين المتلازمتين ، والنتائج التي تترتب على وجودهما .

وبناء على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة فيما يلي: ما أسس بناء فلسفة التربية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير؟

• تساؤلات الدراسة:

- « ما الخلفيات الفلسفية لمصطلح الثبات والتغير ؟
- « ما القضايا التربوية المرتبطة بمصطلح الثبات والتغير ؟
- « كيف توازن فلسفة التربية بين قضايا الثبات ودواعي التغير ؟

• أهداف الدراسة: -

- « التطرق إلى الخلفيات الفلسفية لمصطلح الثبات والتغير
- « تحليل القضايا التربوية المرتبطة بمصطلح الثبات والتغير
- « تحديد رؤية فلسفة التربية لإحداث التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير

• منهج الدراسة:

التحليل الفلسفي لمفهومي الثبات والتغير بهدف تبين العلاقات والتداخلات القائمة بينهما وانعكاس ذلك على ما يجري من ممارسات تعليمية، وطبقا للمنطق الجدلي الذي يؤكد علاقة الثبات والتغير يكون استيعاب معطيات الواقع ومستجداته، وتمثلها وإدراك متطلباتها يكون الموجه الأول والأساسي لفلسفة التربية بما تحويه من مفاهيم وقيم ومن تدرج للأهداف والأولويات والمعايير التربوية ، وهذا ما يؤسس للممارسات والسياسات في سياق العملية

التربوية، فالتحولات والتغيرات لا يمكن أن تتحقق إلا بحدوثها في دورة المعرفة والاعتقاد، والاعتقاد هو انحياز لقيم، وهو تأسيس وتوجيه للعمل، والعمل هو الذي يغير الطبيعة ويغير الإنسان ويعطي للمواقف والأنشطة والأشياء قيمها ودلالاتها وهو بحد ذاته قيمة كبرى وقيمة مؤسسة للقيم.

• أهمية الدراسة:

تتضح أهمية تناول هذا الموضوع في تطلعه للمساهمة في وضع أسس فلسفة تربوية لتحقيق التوازن في مرحلة تتسم بعدد من التحديات والصعوبات ؛ ومن ثم يمكن أن تسهم في إيضاح ما يلي:

- « التشعب والتداخل للقضايا التربوية، نتيجة للاندماج الشديد بين العوامل العلمية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والثقافية ، علاوة على الجوانب التشريعية والتنظيمية والقانونية
- « الدينامية الهادرة نتيجة لتسارع المتغيرات التكنولوجية ونقلاتها النوعية، وقد تشابكت هذه المتغيرات مع متغيرات عديدة
- « جدة المشاكل وابتكارية حلولها إذ إن معظم القضايا التي تطرحها إشكالية الثبات والتغير هي من قبيل الأمور المستحدثة التي تتطلب رؤى وتحليلا لم تتطرق لهما فلسفة التربية

• خطوات السير في الدراسة :

وتسير الدراسة وفقا للمباحث الآتية:

- « المبحث الأول: الخلفيات الفلسفية لمصطلح الثبات والتغير
- « المبحث الثاني: القضايا التربوية المرتبطة بمصطلح الثبات والتغير
- « المبحث الثالث: أسس بناء فلسفة التربية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير

• المبحث الأول: الخلفيات الفلسفية لمصطلح الثبات والتغير :

• مفهوم الثبات والتغير :

لمفهوم الثبات والتغير عدة معان، حيث إنه تابع بخصوص تعريفه للميدان الذي يعالج فيه، فيمكن تعريفه من خلال علم المنطق: بأنه الرابط الذي يربط بين قضية وأخرى أو بين قضية ومجموع القضايا، وعموما فالثبات المنطقي هو العلاقة التي تربط بين القضايا من جهة والمتغير من جهة أخرى، ويعرف مصطلح التغير في مقابل ضروري مع مفهوم الثبات، ويعرف الثبات فلسفيا: (بأنه صفة ما لا يكف عن أن يكون هو نفسه، بينما التغير لا ينحصر ولا يقتصر على مجرد التبدل في وضعية التنظيم أو مجموع التحولات التي تطرأ على المجتمع.

ويتصل الأصل اللتيني لمصطلح الثبات بفعل التوقف، إلا أن الدلالة المعطاة له قبل ذلك وخلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر، تقضي إلى معنى: ما يدوم باستمرار ومن دون انقطاع ولا تغير، إذن الثبات يرادفه الديمومة ومقاومة التلف، الذي مصدره التبدل.

ويرى بروني أن تعقل كل من الثبات والتغير يقتضي التحليل من خلال استدعاء تعارضات أربعة: الاستمرارية/التقطع، التجانس/اللاتجانس، التماثل/التباين، الاستقرار/اللاستقرار. هذا المنحنى الفلسفي في فهم الديمومة والتغير يقر بأن الحالة التي تصنع القطيعة التامة مع البنى القديمة وأشكالها التعبيرية لا تتخذ صفة التغير؛ فالتغير لا ينتهي أبداً إلى نفي تام أو نهائي للقديم، بل إن هذا القديم يتواصل بأشكال متعددة ومختلفة.

يوجه هذا الفهم إلى التركيز على تعقل الإشكاليات المطروحة على علاقة الثبات بالتغير وفهمها خاصة التجسيد الرمزي الذي يؤدي إلى إحداث التغير في سلوك الأفراد تجاه التنظيمات القائمة. والمقصود هنا بهذه التنظيمات طبيعة العلاقة بين بنية المؤسسات وبنية الفعل، ومن ثم يستدعي مفاهيم الفاعلين الاجتماعيين، والفعل الاجتماعي وأنظمة المراقبة والإكراه، والمقاومة، واستراتيجيات الفعل والتخطيط

ويرتبط مصطلح الثبات والتغير بمفهوم التطور، ويقصد بالتطور الاجتماعي: جملة التحولات التي يعرفها مجتمع ما خلال حقبة طويلة تمتد لأكثر من جيل، أما التحول الحاصل على مستوى التغيير الاجتماعي فهو معطى للملاحظة مثلما أعطي للتحليل على مدى قصير أو فترات قصيرة، وهنا يتضح أهمية الانتقال من التحليل الكلي إلى الجزئي؛ أي تحول التحليل من البنية والقيم والمعايير والمجتمع والجماعة والضبط والمراقبة الاجتماعية، إلى الفعل والفاعلين ومقولات التفاوض والأهداف والاستراتيجيات.

ويرتبط مفهوم الثبات بالهوية: شعور الفرد داخليا وعبر حياته باستمرار بوحدة شخصيته وخصائصها وثباتها ضمن الظروف المتعددة التي تمر بها، كما يظهر بوضوح في وحدة الخبرة التي يمر بها في الحاضر واستمرار اتصالها مع الخبرة الماضية التي كان يمر بها، ويمثل الثبات في الهوية الثبات في البناء الداخلي وهو أقوى مظاهر الثبات، ويعني بذلك الأسس العميقة التي تقوم عليها الشخصية ومن هنا نفهم تعريف الشخصية بأنها تلك الميول الثابتة عند الفرد التي تنظم عملية التكيف بينه وبين بيئته. أما الثبات في السلوك يظهر في الاتجاهات المختلفة التي يعكسها السلوك في أشكاله المختلفة، وبخاصة ما كان منها متصلا بطريقة تعاملنا مع الآخرين واحترامهم والتصرف بشؤونهم، كما يظهر الآخر معتمداً في أعماله قواعد من نوع احترام مصلحة الآخرين، وحقوقهم، والشعور تجاه الكلمة والحركة.

ومن المهم في هذا المقام تأكيد أنه ليس المقصود هنا بالثبات الجمود؛ لأن الجمود هو الظاهرة التي تعبر عن الحركة التي تبدأ وتستمر دون أي تغير، أو الميل لتبني الموقف أو السلوك الثابت والابتعاد والحظر من كل تجديد أو تغيير.

وقد ارتبط التغير في الماضي بالنقص، فكل ما يوصف بالكمال هو ما يحمل طابع الثبات والأزلية، وليس بالحركة والتغير، وظل هذا الفكر مسيطرًا على

الأذهان عصورا طويلة، لكن هذا الثبات ليس في الواقع إلا ثباتا نسبيا ؛ حيث إنه تضمن معاني الحركة والنمو والانطلاق وصفاتها التي تعبر عن (الديناميكية)، وهذه الديناميكية أيضا . في الشخصية ملاصقة لثباتها النسبي وغير متعارضة معها ، وكأننا في الواقع أمام طريق واسع تكون العراقيل والخبرات فيها كثيرة ومتنوعة، وهي تؤثر في عابر السبيل ولكن السبيل رغم اتساعه فيه نوع من الوحدة والديمومة ، ولعل تناول العنصر التالي يسهم بشكل أكثر تفصيلا في تبين الآراء والتحليلات الفكرية حول الثبات والتغير

• فلسفات الثبات والتغير:

شكلت الفلسفة نقلة نوعية في الفكر الإنساني ؛ حيث إنها خلصت العقل الإنساني من القيود التي أعاقته انطلاقته ونهوضه، حيث كانت تأسيسا لحق الإنسان في السؤال والاختبار والتدقيق والتحصيص قبل الاعتقاد وقبل تبني الأفكار، فتغيرت نظرة الإنسان إلى ذاته وإلى العالم، ومن ثم اختلفت الفلسفات في تناول الثبات والتغير، ويمكن ايضاح ذلك فيما يلي:

« في الفلسفة اليونانية، قدم السفسطائيون فكرة التغير انطلاقا من الإنسان وحياته في تغير مستمر والحقائق غير ثابتة، وقد دلت هيرقليطس على نفس الفكرة في مقولاته الشهيرة: إنك لن تنزل النهر مرتين فإن مياهه تجري باستمرار، وبالتالي فإن الحقائق غير مدركة المنال بعدها غير ثابتة، فالنهر هنا نهر الحقائق التي لا مناص لها من التغير والتحول، وبالمقابل أكد أنكسماندارس أن الحقيقة ثابتة لأن الجوهر هو عين الحقائق، والمتغير هو العرض، والعرض لا محال زائل، وأما الحقيقة فباقية، وأيده في ذلك أقطاب الفلسفة اليونانية سقراط وأفلاطون وأرسطو، بل وانتقدوا بشدة فكرة التغير، ويتوقف البحث عند نقد أفلاطون ؛ حيث أوضح أفلاطون أنه لا ثبات ولا تغير في حقائق الأشياء وإنما هناك جدل دائم وديمومة كلية من التغير إلى الثبات والعكس، أما أرسطو فقد ربط فكرتي الثبات والتغير بعالم المنطق ؛ فما وزن منها بمعياره فهو بمعياره ، وما وزن منها كيفا فهو بكيفه ، والذي يؤكد ذلك ويعصم الإنسان من الخطأ أو الدلل هو علم المنطق.

« أما في عصر النهضة الأوربي فقد كان ميكافلي نموذجا لفلسفة التغير ؛ حيث يرى أن الأوضاع الاجتماعية وتغيرها هي مصدر الحكم على الأفراد ، ومن ثم جاء بفكرة الغاية تبرر الوسيلة اعتبارا من أنه لا شيء على ثبات ولا شيء مستقر ؛ ومن ثم كانت فكرتنا الخير والشر فكرتين نسبيتين ، ولا حساب للأفكار الخلقية بالمفهوم المثالي ، ومن هذا المنطلق أسس لفكره السياسي والإمارة.

أما توماس هوبز صاحب فكرة الإنسان ذئب لأخيه الإنسان فقد أخضع فكرة الثبات والتغير عنده لمفهوم القوة واستخدام هذه القوة في إجبار الآخرين على التنازل عن حقوقهم ، ومن ثم من يملك القوة هو من يملك التغيير ويملك أيضا معايير الحقوق والواجبات طبقا لإرادته.

أما أوجيست كونت فقد عبر في تصوره أو نظريته الاجتماعية عن التغير المستمر عبر التاريخ من المرحلة الميتافيزيقية فالمرحلة الفلسفية فالمرحلة

العلمية ، وتبعه سبنسر فيما أسماه بالاجتماع التطوري ، هذا التطور الذي يحصل في المجتمع نتيجة لما يطرأ على مستوى الآلية الاجتماعية التي حركتها التي تتحكم في القوانين الاجتماعية التي تسييرها ، وهي قوانين الحتمية الاجتماعية ، وقد اتضح ذلك في كتاب روح القوانين ؛ حيث تناول فكرة القانون وكيف يتغير بفعل تغير العادات والأعراف من جيل إلى جيل ومن عصر إلى عصر ، وهكذا فالعرف الاجتماعي في تغير مستمر وتتبعه القوانين.

« فلسفة الحداثة: فلسفة الأيديولوجيات والأنساق الكبرى والثوابت التي قدم لها ديكرت ، وكانط ، وهيغل ؛ حيث اتضحت فكرة الثبات في مبدأ الكوجيتو وفكرة الجوهر ومبادئ الميتافيزيقا والمنطق الرياضي عند ديكرت ، والواجب الخلقي عند كانط في أسس ميتافيزيقا الأخلاق أو في نقد العقل العملي أو في نقد العقل الخالص ؛ حيث أوضح أن الواجب ينبثق من الأوامر القطعية التي يصدرها العقل (إذا كان يجب عليك فأنت تستطيع) هذه الصيغة التي تجمع العقل والواجب ليست متغيرة كفكرة أولا ، وليست متغيرة مع الظروف مهما بلغت هذه الظروف لأنها تمثل الجوهر الثابت ، فكلاهما (الواجب والعقل) يرجعان إلى فكرة ثابتة أزليا وهي فكرة النومين ، حيث يرى كانط أننا لا نعرف عن الأشياء إلا ما يظهر منها لعقولنا . ومعنى هذا أن ثمة قطاعاً وجودياً هاماً يظل غائباً عن الإدراك ، وهو ما يسميه الشيء في ذاته أو (النومين) ؛ فهو كل ما لا يظهر ظهوراً حسيّاً ، أما الأشياء التي تظهر لنا ظهوراً حسيّاً في الزمان والمكان فيسميها الظواهر أو (الفينومين) وقد أوضح كانط الفرق بين النومين والفينومين من خلال المثل الآتي: إنني أعرف مثلاً التفاحة لأنها تظهر أمام إدراكي الحسي ؛ فيصل إلي منها لونها وحجمها ولمسها وطعمها واستدارتها ، ولكن هل التفاحة هي كل هذه الصفات أو الآثار الحسية فقط؟ ، برأي كانط أن ثمة شيئاً يبقى ؛ فنحن لن نستطيع أن نصنع تفاحة من مجرد جمع هذه الصفات الحسية المتباينة ؛ فثمة شيء جوهري لا نعرفه إطلاقاً. هذا الشيء هو النومين أو الشيء في ذاته وهو ما يمثل الجوهر الثابت الذي لا يتغير، وأما الصفات الحسية فهي الشيء كما يظهر لنا أو الفينومين .

« ما بعد الحداثة: تغلغلت فكرة التغير في الفكر الفلسفي حتى وصلنا لما بعد الحداثة ونسف كل الإيديولوجيات والأنساق الكبرى والثوابت التي أرستها الحداثة وإسقاطها، وهذا ما أكد وجود إشكاليات على مستوى القيم والمعتقدات . عامة . وانعكس خاصة على فلسفة التربية وسيتضح ذلك في التناول الآتي .

• إشكالية الثبات والتغير وفلسفة التربية :

يرى كثير من الباحثين أن لكل مجتمع مجموعة من الثوابت، وتكمن الإشكالية في التعاطي معها، حيث تمثل الثوابت في المجتمعات ذات الطابع التقدمي الأسس التي يبنى عليها العقد الاجتماعي، ومن أهم هذه الأسس احترام القوانين واعتبارها تعلو ولا يعلى عليها، واحترام مبادئ العدالة والمساواة

والحرية، وهذه الثوابت لا يتم التحدث عنها كثيرا في هذه المجتمعات، لأنها ليست من الثوابت الجامدة، فهي لا تحول دون تطور المجتمعات وتحرر الأفراد ولا تحول دون تطوير الديمقراطية نفسها لجعلها تشاركية ولتعميقها، ومن ثم توجد مشكلة في تحديد مرادف لكلمة الثوابت نفسها في اللغات الأخرى؛ حيث إنها ليست جزءاً من اللغة السياسية المتداولة هناك، أما المجتمعات ذات الطابع التراجعي فإنه كثيراً ما يتم تناول مصطلح الثوابت وما يلحق بها من مصطلحات، ويرى البعض أنها تصبح كحجر عثرة أمام كل رغبة للتغيير والإصلاح الحقيقي وذلك لأنها تشيئ الثوابت وتجعلها بمثابة الكنز الآتي من الماضي الذي تتعين حراسته، ومع ذلك فإن الثوابت وسائر المصطلحات القريبة منها كل يعرفه كما يريد ويوظفها في السياق الذي يريد.

وهذا ما دفع المفكرين الناقدين إلى نفي وجود نصوص بشرية ثابتة، وحجتهم في ذلك تغير القواعد والأصول التي يبني عليها العلم عبر الزمان مما يسمح بتطويره مرة أخرى. والبحث يرى أن خطأ التناول للثوابت هو ما يجعل وظيفة الثوابت الأولى التكريس للمعاني المضادة للمساواة والحرية والتسامح، كما يؤكد أيضاً أهمية المنطلق النقدي الفلسفي في تناول هذه الثوابت حتى تستطيع التربية تمكين المتعلمين والمجتمع من مواجهة أوهامه، والوعي بالممكنات التي تحررها؛ حيث إن التناول بالأساليب غير الموضوعية والتقليدية لا ينسجم مع متطلبات تقدم المجتمع وهذا ما أوضحه جاك دريدا في اعتبار آليات التفكير الميتافيزيقي آليات رفض وإقصاء للمختلف، والمهم هو تأكيد ما تنتجه الثوابت من التركيبية الجامدة لنظام الأحكام والمعتقدات الفكرية التي تأخذ طابع القدسية، وترفض أي تغيير كما حدث في القرون الوسطى في أوروبا. وهذا ما يشير إليه البحث؛ حيث تأكيد أهمية التحول المنهجي من مجرد فكر التجديد أو التغيير إلى الملاحظة والتجريب؛ بهدف تعزيز القدرات والقابلية لبذل الجهد للإنماء في الحاضر والمستقبل.

وهنا يمكن تناول العوامل المجتمعية التي تركز للأسلوب التقليدي في تناول الثوابت أولاً: في الثقافات الرجعية:

- « الاعتماد على أسلوب المصادرة ذات الطبيعة التوسيعية، التي تتيح استغلال الثوابت في الشأن العام وتوجيهه توجيهاً معيناً
- « غياب قيم التسامح وتغليب الحسابات الضيقة على مقتضيات الوقوف إلى جانب المبدعين والمثقفين، وهشاشة المكتسبات المتعلقة بالخبرات الفردية.
- « سيطرة ثقافة التمجيد والدعاية على ثقافة الحوار والنقد، وهيمنة أنماط التفكير والعيش التقليدية الأبوية
- « التعامل مع الممكنات الذهنية كمعطيات واقعية وتكريس خطاب اللاعقل في مملكة العقل.

• ثانياً: في الثقافات التقدمية:

« تؤكد الثقافات التقدمية التغير والمستقبل بينما الثقافات السكونية تؤكد الحاضر أو الماضي والارتباط بخبراته وثوابته وربط هذه الثوابت بالقيم

والفضيلة والقبول الاجتماعي، أما التوجه المستقبلي يتضمن نظرة تقديمية مرحلية إلى العالم، التأثير على مصير المرء في هذه الحياة مقابل الفضيلة

« الثقافات التقدمية تؤمن بمحورية العمل من أجل حياة جيدة، بينما العمل عبء في الثقافات السكونية، فالعمل والجد والاجتهاد والإبداع والإنجاز لهم عائد وجزاء ليس مالياً فقط بل إشباع نفسي واحترام للذات - أيضاً - ، حيث الارتباط بين التغير المشروط بالإنجاز وبين الرضا النفسي لدى الأفراد

« تؤكد الثقافات التقدمية الإدخار وأهمية الاستثمار لتحقيق الأمن المالي، بينما الثقافات السكونية - غالباً - ما تلتزم بالوضع الراهن وترى أن حاصل الحياة يساوي صفرًا ، ويمكن تفسير ذلك استناداً لطبيعة المعتقدات وفهمها ، وخاصة المعتقد الخاص بالحياة الثانية بعد الموت

« تعد الجدارة في الثقافات التقدمية محور التقدم، بينما تعد الروابط الشخصية والعائلية هي الشيء الأهم في الثقافات السكونية

« تتجاوز الثقافات التقدمية حدود الأسرة والمجتمع المحلي كنطاق للعمل وتحقيق الأهداف واكتساب الثقة، بينما الأسرة هي حدود المجتمع

« ينزع القانون الخلقي إلى أن يكون أكثر صرامة في الثقافات التقدمية ولكنه ليس ثابتاً في كل الأزمان أو الأوقات.

وما سبق يعكس طبيعة التحولات التاريخية والاجتماعية في الفكر المعاصر التي أثمرت صياغة وتطوير نظرية توفر مبررات التقدم بالمفهوم التحرري، فجاء مفهوم المجتمع المدني بدلالات اجتماعية متصلة بظرف تاريخي واقعي معين؛ حين أصبح يعني المجتمع المنفصل عن الدين والمتصل بالسلطة الدنيوية (المدينة) المحضة هو المجتمع المتقدم، مع محاولة إيجاد عناصر ومكونات (مؤسسات) كفيلة بحماية حقوق هذا المجتمع وتوفير الضمانات الكافية لحرياته ضمن إطار المجتمع السياسي. وقد ارتبط ما سبق بمحاولات معالجة آثار الثورة الفردية على الثوابت خاصة الثوابت الخلقية والقيمية، التي أدت إلى غياب المطلق والهوية وتفشي مظاهر القلق والبحث عن المصالح والتنصل من العهود، مما أدى إلى مزيد من الصراعات، هذا ما حدث في المجتمعات الغربية، ولكنه انعكس على المجتمعات العربية ، حيث اتضح من خلال الطابع التناقضي لقضايا الفكر العربي المعاصر الذي يتجلى في التلازم الضروري بين القضية ونقيضها.

وفيما أصبحت المعرفة الغربية مسدودة الأفق فقد كانت إمكاناتها في المجتمعات الإسلامية مفتوحة. وإذا كانت المعرفة الغربية قد تأسست على موقف من "الدين" والمعرفة الدينية، فإن المعرفة في الحضارة الإسلامية قامت على مصالحة وتسوية معها تجعل كل المقولات بين العلم والدين المنقولة من السياق الغربي وتاريخه الديني أمراً لا معنى له في سياق الحضارة الإسلامية.

وأما انعكاس إشكالية الثبات والتغير وما تضمنته من تبني نماذج فكرية متناقضة على فلسفة التربية (فكراً وتطبيقاً) يمكن إيضاحها فيما يلي:

« تجاهل بحث إشكالية الثبات والتغير على مستوى التحليل الفلسفي، ومن ثم الفشل في إعطاء مضمون واضح لفلسفة مجتمعية تستقي منها مجالات

المجتمع مقولاتها وأفكارها ودراسة الواقع وحركته وآفاق تطوره، لتشديد فلسفة تربوية يركن إليها على صعيد الممارسة والتغيير.

« لم تستطع فلسفة التربية العربية الاستقلال عن الفلسفة الغربية في تناولها لمسائل التربية وما يرتبط بها من قضايا بشكل عام ، وقضايا الثبات والتغير بشكل خاص حيث اعتمدت على النماذج الغربية، أي أنه اعتمد على فكر مستتب، وآلية تفكير مستتبلة "

« إن القياس على الغير كنموذج يفرض نفسه في تناول كافة القضايا، وعندما يفكر الإنسان من خلال نموذج يصبح هذا النموذج مرجعية ضاغطة قاهرة عليه، تحتوي الذات وتفقد شخصيتها واستقلالها. وللتخلص من سلطة هذا النموذج يجب البدء بمعرفة الذات، والتعامل نقدياً مع هذه النماذج.

ويمكن تناول النماذج التي يعتمدها الفكر العربي المعاصر في ثلاثة أصناف رئيسية :

« النموذج الغربي المعاصر: بوصفه نموذجاً للعصر كله، أي النموذج الذي يفرض نفسه تاريخياً كصيغة حضارية للحاضر والمستقبل.

« النموذج السلفي: الذي يدعو إلى استعادة التراث الإسلامي أو على الأقل الارتكاز عليه لتشديد نموذج عربي إسلامي أصيل يحاكي النموذج القديم في الوقت ذاته الذي يقدم فيه حلول "الخاصة " لمستجدات العصر.

« وأخيراً النموذج الانتقائي: الذي يدعو إلى الأخذ بـ "أحسن ما في النموذجين والتوفيق بينهما في صيغة واحدة تتوافر لها الأصالة والمعاصرة معا.

وقد تزامنت هذه النماذج مع مرحلة الحداثة الأوروبية وما أفرزته من مشاريع متنافسة فيما بينها ولكنها جميعاً كانت في مواجهة أي مشروع نهضوي عربي بشكل مباشر، تمثلت هذه المشاريع في العولمة كنظام اقتصادي وإعلامي وأيديولوجي، وتتضمن العولمة ثلاث قضايا هي برنامج عمل للهيمنة على العالم:

« القضية الأولى: تتعلق باستعمال السوق العالمية، للإخلال بالتوازن في الدول القومية ونظمها وبرامجها الخاصة بالحماية الاجتماعية.

« القضية الثانية: تخص الإعلام بوصفه القضية المركزية التي يجب الاهتمام بها لإحداث التغييرات المطلوبة على الصعيد المحلي والعالمي.

« القضية الثالثة وتتعلق بالسوق كمجال للمنافسة." وذلك باعتماد النظرية الداروينية في البقاء للأصلح واعتمادها في مجال الاقتصاد بالاعتماد على ثلاثة مرتكزات:

✓ تداول الانتاج بالتلازم مع التغيرات في هياكله.

✓ توسع الاتجاه العالمي في التجارة والخدمات.

✓ التوسع والتعمق في تدفق رأس المال.

ومن ثم كانت العولمة كفكر امتداداً طبيعياً لنتائج تناول إشكالية الثبات والتغير عند الغرب، كما سبق تناول تحقيق المنفعة ونسبية الأخلاق ورفض

فلسفات الثبات والأخلاق بل ونقدها لمظاهر عدة من الحياة في الجوانب الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية، وتعتبر العولمة عما سبق وتعمل على تنفيذه من خلال:

- « شل الدولة الوطنية: وبالتالي تفتتت العالم لتمكين شبكات الرأسمالية الجديدة، والشركات العملاقة متعددة الجنسية، من الهيمنة عليه والسيطرة على دواليبه.
- « توظيف الاعلام ووسائل الاتصال الحديثة في عملية الاختراق الثقافي» وتسخير العقول لتحقيق ذلك.

التعامل مع العالم، مع الانسان في كل مكان، تعاملًا غير إنساني، تعاملًا يحكمه مبدأ "البقاء للأصلح" و"الأصلح" في هذا المجال هو الناجح في كسب الثورة والنفوذ وتحقيق الهيمنة . وفي إطار هذا المبدأ تبدو "الخصوصية و"المبادرة الحرة" و"المنافسة" على حقيقتها كأيديولوجيا للإقصاء والتهميش وتسريح العمال أخذًا بمبدأ : "كثير من الربح قليل من المأجورين"

وكان لما سبق أضرار جسيمة على الدول النامية ومن ضمنها الدول العربية وهي كالآتي :

- « تؤدي العولمة إلى نزع ملكية الأمة ونقلها للخواص في الداخل والخارج، كما تقلص العولمة دور الدولة في المراقبة والتوجيه الاقتصادي إلى درجة الصفر.
- « صعوبة المراقبة في مجال الاتصالات والإعلام والثقافة.
- « تنهي العولمة قابلية الدولة على التخطيط مما يضر بالمشاريع والخطط التنموية.
- « تركز العولمة الاختراق الثقافي الذي يستهدف السيطرة على الإدراك في الصور السمعية البصرية، وبالتالي إحلال الاختراق الثقافي محل الصراع الأيديولوجي والاتجاه إلى السيطرة على الإدراك، وتسطيح الوعي وذلك بهدف تكريس نوع معين من الاستهلاك للمعارف والسلع والبضائع التي تضر بالادخار وتغوق التنمية في البلدان النامية.
- « سرعة الابتكار التكنولوجي وقوته ، والنمو المصاحب للخطر ، وصعود الشركات متعددة الجنسيات، والعلاقة بين الأسواق الحرة وعدم الاستقرار والانقسام .

• المبحث الثاني: القضايا التربوية المرتبطة بمصطلح الثبات والتغير:

إن عملية البحث في الثبات والتغير يطرح البديل الحقيقي والفعال في الغايات المفروضة سلفا التي تأخذ بها التربية غالباً وتثبتها في وظيفتها المحافظة Conservative ، ولا سيما تلك التي تأخذ بفلسفة « الماهية »، بينما الغايات التي تشتق من المستقبل أو صوره المفترضة هي غايات تتحرك وتتجدد بناء على تلك الرؤية المستقبلية ، وإذا اعتمدت فلسفة التربية هذه النظرة يتم طرح مسألة «الغايات والقيم» طرحاً عميقاً وحاداً ، خاصة في عصر تسوده سطوة المادية على حساب «الإنسانيات» وأخلاقيها ، تبدو أهمية التسليح بمنظومات

قيمة لها صيرورة وصلاحية مستقبلية حتى لا تفتك الصراعات الناشئة عن توترات التغيرات بكل ما هو إنساني وخلقى. الإنسان هو المستهدف من التربية ، فهو كائن «ذوقصد» يشده التطلع إلى الأمام ، ويغريه أن يسعى إلى غايات يُسهم في تحقيقها. ولذلك ، فعندما تبدو أمامه مشروعات مستقبلية حضارية تستجيب لحاجاته فعلا ، وتعبّر عن تطلعاته ، فإن الجميع يلتف حولها ويدعمها ويشارك في إنجازها.

ومن ثم تصبح فلسفة التربية مسؤولة عن:

- ◀ البحث عن عوامل التوازن بين الثبات والتغير انطلاقا من مبدأ أن ما يجري من ممارسات تربوية يتوقف في المقام الأول على المعايير أو المحددات التي يجب الاحتكام إليها بهدف تحقيق غايات ومرامي العملية التربوية.
- ◀ الاعتماد على نتائج الدراسات المستقبلية لتحديد الخيارات الفلسفية للتربية والمفاضلة بين هذه الخيارات. ومن أهم مجالات الفكر المستقبلي ما يلي:

• القضية الأولى: التجديد الثقافي:

يشير البحث للثقافة ليس كأحد أهم المفاهيم المرتبطة بالتربية فحسب ولكن باعتباره أهم المفاهيم أو القضايا ارتباطا بمتغيرات الدراسة ، حيث إن غياب الاتفاق العام على مبادئ وقواعد عامة وتباين الحياة الاجتماعية وأساليبها بين فئات المجتمع أدى إلى تباين الطبقات الاجتماعية فيما بينها وداخل الطبقة نفسها ؛ حيث لا يتحقق التجانس الداخلي أو الرؤية الموحدة ، وقد حدث ذلك على ضوء دعم مبدأ "النسبية الثقافية" حيث ظهرت النظريات التي توزع ثقافات العالم على أساس حضور سمات معينة أو غيابها ، وكان لهذه النظريات عيوبها التي اكتشفتها التطورات اللاحقة للأنثروبولوجيا ، التي انعكست في استقطابات فكرية وأيديولوجية تعمق الخلاف اليومي في النظرة إلى العالم ، وفي مضمون الاتفاق على "الأصول والقيم" ؛ ومن ثم عدم القدرة على تطوير أساليب حديثة لإدارة الخلافات السياسية والاجتماعية.

وقد أوضحت إحدى الدراسات الأنثروبولوجية (نموذج للتجديد الثقافي والاجتماعي ، كتاب الثقافة والشخصية . أنتوني والاس) أن عملية التغيير تبدأ مع التحول عن الانسجام الثقافي في المجتمع ، وهو التغيير الذي يظهر لأول مرة في شكل زيادة التوترات الفردية ، ويصبح هناك عدد متزايد من الأفراد غير قادرين على التعايش مع المجتمع وتلبية التوقعات الثقافية ، وتظهر هذه التوترات في البداية بعدها مشكلات فردية ، لكن يبدأ ضعف النسيج الاجتماعي حتى يصل لمرحلة يكون من الصعب العودة فيها إلى حالة من التوازن دون الخضوع لعملية أطلق عليها والاس (التنشيط) حيث يكثر عدد هذه الانحرافات والتوترات الفردية

وهذه العملية التنشيطية تعتمد على عدد من المتغيرات:

- ◀ التواصل: ويحدث ذلك بتكوين مجموعات الأفراد الذين يعانون من توترات موحدة لتسهيل عملية التواصل فيما بينهم، وتحليل رؤيتهم للآخرين، وتكون

البداية مع المجموعات الأكثر تضرراً من الضغوط والتوترات حيث إنها تمثل جذور المشكلة.

« التنظيم: بمجرد أن يبدأ تحديد رؤية المجموعات الراغبة في التغيير، يصبح التنظيم ضرورة من الضرورات لإدارة المجموعات وتنفيذ خطط التغيير.

« التكيف: مع حدوث التغييرات ونموها يحدث تطور في الرؤية، ويحدث ذلك لأسباب مختلفة: أهمها تطور التفاصيل العملية لها والتفسيرات والتنبؤات ؛ مما يسهل عملية التكيف والتخفيف من حدة التوترات.

« ثقافة النقل (التحول): إذا كانت المجموعات المتكونة قادرة على كسب دعم المجتمع، يبدأ توجيه التغييرات من المراحل السابقة إلى التنفيذ. وتعد هذه المرحلة مرحلة تحول وانتقال إلى مرحلة "ثقافة الهدف" من خلال تبني رؤية كاملة ، وتوضح جميع المشكلات والمعوقات وتكون الرؤى الموجهة لها ، ويعد هذا تحول ثقافي ناجح.

« الروتينية(النظام): في هذه المرحلة يتم تحديد رؤية جديدة للمجتمع المستقر الجديد، وتكون المجموعات المتكونة في المرحلة السابقة في طليعة عملية التحول، وقد تجد بعض المجموعات المعارضة هذه المرحلة الأخيرة مخيبة للآمال، ولكن الغالبية من أفراد المجتمع سعداء للعودة إلى الحياة المستقرة.

ويتفق المنهج التفكيكي مع ما سبق، وثمة أربع خطوات لتحقيق عملية التفكيك هذه:

« أولاً، الأشكلة Problématisation: أي الوقوف على ما يبدو لنا بدهياً بينما هو ليس كذلك.

« ثانياً: الزحزحة: Déplacement: أي تحريك الساكن بخصوص المسألة قيد الدرس وفحصها من جميع مناحيها.

« ثالثاً: التفكيك: Déconstruction أي تبيان التسلسل والتشكل التاريخي للمسألة والعناصر الداخلة فيها.

« رابعاً: التوسيع: Elargissement: أي فتح آفاق أخرى وإمكانات جديدة للمسألة، من خلال الوقوف على المسكوت عنه وغير المفكر فيه. ومما سبق يتضح أن مسألة التجديد تكمن في التصحيح التاريخي، من خلال حصر أركيولوجي غايته الكشف عن طبقات المعنى المتعددة للتاريخ، وفهم كيف استطاعت إرادات القوة فرض معنى واحد للثوابت (الدين والحقيقة والتاريخ).

وقد برزت عدة اتجاهات مهمة في هذا الشأن يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

« الاتجاه الأنثروبولوجي: مع نشاط حركات الاستقلال بين دول العالم الثالث، وما تبعها من نشاطات متصلة بالتنمية والتحديث، برز دور بعض الأنثروبولوجيين الذين تبوأوا قضايا هذه الدول، ووجهوا الأنظار إلى ضرورة اهتمام مخططي مشروعات التنمية بوضع الخصائص الثقافية للمجتمعات المحلية التي تنفذ فيها موضع الاعتبار، وإلا فإن النتائج لن تحقق ما هو متوقع منها، وأطلقوا على دعوتهم عبارة "التنمية من القاعدة وليست فقط

من القمة؛ واستجاب البنك الدولي لهذه الدعوة وحرص على إشراك عدد من الأنثروبولوجيين ضمن فرق العمل في مشروعات التنمية التي كان ينفذها.

« الاتجاه اللغوي المعرفي: أكد الاتجاه المعرفي على أهمية دراسة الهوية الثقافية للمجتمع من زاوية تختلف عن الزوايا المعهودة، وهي محاولة اتخاذ اللغة المحلية مدخلا للنفاذ إلى مكونات البناء المعرفي الكامن في عقول الأفراد المنتمين إليه؛ فالفهم السليم لثقافة أي مجتمع ينبغي أن يتم على أساس كونها نسقا معرفيا متميزا، وأن أفرادها يتشربون عناصر هذا النسق خلال نشأتهم، فيصبح لهم طابع خاص، سواء في كيفية اكتسابهم لخبراتهم عن العالم المادي والاجتماعي المحيط بهم، أو في كيفية تفسيرهم للوقائع والأحداث التي تمر بهم، واتخاذهم السلوك المناسب تجاهها، أو في تشكيل نسقهم القيمي الذي يحكم سلوكهم في شتى المواقف، ومن ثم ظهرت اصطلاحات تعبر عن هذه المعاني مثل "الخرائط المعرفية" أي الترجمة الثقافية لمعالم البيئة المادية والاجتماعية، التي ترشد الفرد في تعامله معها طوال اليوم، ومثل "الأساليب المعرفية" وهي الطرق التي تحمل معنى الثبات في أداء أفراد مجتمع ما لأنشطتهم المعرفية، وحل المشكلات خلال تعاملهم مع العالم الخارجي.

« الاتجاه البرمجي: صياغة التعليمات البرمجية: إن مصدر أي تغيير معين ينحصر في عامل معين فقط إذ إن الابتكار والتطور التكنولوجي ينطويان على المعارف العلمية ويعتمدان عليهما، كما وأن الابتكار والانتشار الثقافي يحدثان من خلال السلوك العقلي أن التطورات السريعة نسبيا بالثبات النسبي في الثقافة غير المادية تطرح مشكلة التخلف) الذي يشير إلى وضعية التغير الثقافي في Cultural lag عندما يتصارع نوع جديد من السلوك مع القيم التقليدية، حيث تتصف التغيرات في الجانب غير المادي بأنها تحرك ضغط بالنسبة للثقافة غير المادية كونها تعتمد على نموذج ثقافي من بناء المجتمع القديم الذي لا يستقل فكرة الجديد ببساطة

« ومن ثم يمكن التوصل إلى العوامل الثقافية المؤدية لاختلال التوازن في المجتمع على النحو التالي:

✓ السرعة غير المتكافئة بين العناصر المادية والمعنوية؛ حيث تتغير الثقافة المادية غالبا بمعدل أسرع من ذلك الذي يتغير به ما يرتبط بها من الثقافة غير المادية

✓ مقاومة أفراد المجتمع للجديد وحرصه على القديم

✓ تستتبع التغيرات الزمنية الناتجة عن تباين معدل سرعة جانبي الثقافة توترا واختلالا تنظيميا اجتماعيا؛ مما يؤثر على القيم التي يعتنقها الناس وإيجاد المشكلات الاجتماعية.

✓ صعوبة تغيير التصورات العقلية الجمعية لأفراد المجتمع فيما درجوا عليه، وبخاصة حين ظهور اختراع أو كشف جديد. وجود تناقضات اجتماعية بين الجماعات والهيئات داخل المجتمع نتيجة عدم التجانس في التركيب

الاجتماعي. ويمكن بشكل عام حصر جوانب نظرية التخلف الثقافي بالعناصر الأساسية التالية التي تجمع عليها أغلب المؤلفات في هذا المجال ؛ وهي: ترتبط جميع مكونات الثقافة بعضها مع بعض ؛ ولذلك فإن أي تغيير في إحدى هذه المكونات يتبعه تغيير تأقلمي مصاحب في المكونات الأخرى

إن العرض السابق يطرح تساؤلاً مهماً يتعلق ببنية التخلف بين مجتمع وآخر وطبيعته ، فإذا كان أوجبرن طرح فكرة التخلف الثقافي في المجتمعات الغربية والمجتمع الأمريكي بشكل خاص ، مفترضاً أن المجتمع الغربي يطور جوانبه المادية أكثر من الثقافية. فلنا أن نتصور درجة التخلف التي ستحدث في مجتمعاتنا التي كانت بعيدة أساساً عن المرحلة التاريخية التي مرت بها المجتمعات الغربية، إذ إنها لم تقم إلا بنقل تلك المخترعات والتطورات التقنية. ولنا هنا أن نتصور درجة الهوية الثقافية التي ستحدث في مجتمعنا نتيجة تلك المخترعات والتطورات .

• القضية الثانية: أزمتا المعرفة:

ما بين فقدان النهايات الكلية (العلة الأولى للوجود) للمعرفة غير المادية وانغلاقها على المادة، وبين قيمها المفرطة في استهلاكاتها وفردياتها دون هدف سوى اللذة ذاتها والشعور الشخصي بتحقيقها، وجد الإنسان الغربي نفسه قد تفكك معنوياً وأمام معضلة عويصة هي ما عرف بـ "أزمة المعنى".

وتتمثل هذه الأزمة فيما تعانيه العلوم الاجتماعية في الغرب من قصور في المرجعية (الشمولية) لفهم الإنسان معقد التركيب، وهي أزمة ناتجة عن تيار نقد الحداثة ، هذا التيار الذي يجد موضوعه في رفض تاريخ الحداثة: فلسفتها ومعرفتها وقيمها، كما أن منطق المعرفة الغربية العنصري جعل علومها الإنسانية ذات منحى عنصري . أيضاً . في التطبيق فضلاً عن جذورها الإمبريالية؛ فعلوم الاجتماع الغربية لا يطبقها الغرب على المجتمعات الأخرى . إلا في حالات فردية نادرة .؛ لأنه ينظر إليها بأنها مجتمعات متخلفة ينطبق عليها البحث الأنثروبولوجي أحياناً والاستشراقي غالباً ، كما أنها علوم تشربت الخصوصية الغربية، فبالرغم من "موضوعيتها" فإنها لا تنطبق إلا على المجتمعات الغربية، ومن عظيم المفارقات أن تطرح نفسها بعد ذلك على أنها علوم كونية.

ويمكن الاستعانة هنا بما طرحه دريدا عما أدت إليه علوم التقنية حيث كانت السبب الرئيس في تمويهه الفروق بين الحرب والإرهاب. فضلاً عما تملكه من إمكانات الدمار والخلل الفوضوي الذي يمكن أن يحدث في المستقبل، حيث قدرتها على التمكين من القيام بعمليات أسوأ تأثيراً وتدميراً من خلال العمليات غير المرئية والصامتة والأكثر سرعة وبدون إراقة للدماء، وذلك عن طريق مهاجمة الشبكات الإلكترونية التي توجه ضرباتها إلى الحياة (الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية) لأي دولة من دول العالم ؛ حيث تسلمت النانوتكنولوجيا المختلفة إلى كل مكان تلك التكنولوجيا غير المرئية والمنيعه والأشد وطأة من أي شيء مضى".

وهذا ما يستدعي أشكال أخرى من الرقابة الاجتماعية هي الأشكال التكنولوجية ؛ حيث إن البنية التقنية والفعالية التدميرية لها الأشكال المقننة من الإكراه قد غدت اليوم تعبيراً عن ذات العقل الذي أصبح خادماً لكل الجماعات ولكل المصالح الاجتماعية ؛ حيث إن كل تناقض يبدو عقلاً وكنياً معارضة مستحيلة. وهذا ما يستدعي ضرورة إيجاد نوعية أخرى من تقنيات الرقابة والتقييم والإصلاح لمواجهة هذا النموذج الذي تفرضه العوامل الكونية الآن ، الذي يهدف أساساً إلى السيطرة بإبراز الذات وإقصاء الآخر لكونه يجسد الشر المطلق. ألم يقل مونتاني: "إن المعرفة بهذا المعنى هي التي لا تفتأ تمت فلاحاً بل وشعوباً بأسرها تماماً مثلما تمت فيلسوفاً".

وهذا ما ينعكس في ضعف قدرة الأنظمة السياسية على مواكبة التحولات الاجتماعية العالمية واستيعاب القوى الاجتماعية والسياسة الجديدة وصعوبة تشريكها وإدماجها في آليات المجتمع المختلفة ؛ مما يؤدي إلى الإحباط وزيادة الشحنات العدوانية لدى الأفراد فيصبحون مهينين للتمرد والعنف ، كما أن اختلال العدالة التوزيعية يحول الإحباط إلى سلوك عدواني وإن الحرمان النسبي والإحساس بالظلم يولدان غضباً وسخطاً ورفضاً للنظام القائم ولو بالعنف.

• القضية الثالثة : ثبات أو نسبية الأخلاق :

هناك ثلاثية يقوم عليها بناء عقل الإنسان طوال تاريخه في ثوابته هي: الدين والتاريخ والقيم، وحين تسقط منظومة الدين الصحيح في وسطيته يغزو التدين المشوه العقول ، وتكون النتيجة أمراض التعصب والتطرف وكل هذه المنظومة التي تشجعها الظروف الاجتماعية من الفقر والجهل والتخلف. وحين تسقط منظومة التاريخ تتسرب إلى عقول الشعوب أمراض كثيرة تتأكد مع غياب الذاكرة ؛ أهمها: سقوط منظومة القيم واختلال مفاهيم الانتماء وتشويه صورة الوطن وحقوق المواطنة ، ولا شك أن هذه الثلاثية في مصر قد أصابها انتكاسة طويلة أمام ظواهر عقلية متخلفة تشكلت عبر ثقافة الجهل والتخلف وأمراض التطرف الفكري بكل أشكالها ، واستبعاد العناصر المتميزة عن مراكز التوجيه والتأثير ، وتحول الأغلبية إلى بقية صامتة فقيرة لجأت إلي مهارات الفهلوة والتحايل والكذب والالتواء والتنازل عن أشياء كثيرة كان يعتز بها المصريون مثل الكرامة والضمير والصدق والشهامة واستبدال هذا بحالة من الخضوع والخداع والنفاق والتسول والرشوة والسرقة ، ومن هنا بدت التغيرات الثقافية والاجتماعية بناء على تفاعلات اجتماعية واقتصادية أدت إلى تكوينات وتركيبات متناقضة تتطلب مجهودات بحثية لتحليلها وتفسيرها .

ومن ثم عاودت فلسفة الأخلاق الظهور بشدة على المستوى الداخلي ، أما على ساحة الفكر العالمي فقد أدت ظهور التغيرات التي أفرزتها الاكتشافات العلمية إلى زيادة الحاجة لتحديد المواقف تجاه العديد من القضايا الخلقية؛ حيث يطرح المفكرين تساؤلات عديدة عن موقف الأخلاق والقيم فيما يستجد على

الساحة العالمية خاصة في القضايا الاجتماعية والاقتصادية التي تعكس تعارضا بين القيم الدينية الثابتة والمتغيرات الدنيوية، ويمثل هذا التعارض تعارضا بين نوعين من طرق التفكير والنظر إلى الأشياء وتقييمها، طريقة صادرة عن "العقل الموضوعي المعياري"، وطريقة تجسد "العقل الأداتي" "البراغماتي"، وتمثل العودة إلى التفكير في الأخلاق والقيم هنا تزايد الحاجة إلى إخضاع العلم ونتائجه للقيم وتأسيسه عليها في محاولة لتحقيق إنسانية الإنسان، كما أن المعرفة الكلية تتحدد دوماً بعدها أساساً لكل القيم". فالثانية لا تصدر إلا عن رؤية كلية فلسفية تمنح العالم معناه، وهكذا يمكن للمعرفة الغربية تشكيل منظومتها القيمية بجعل الإنسان ذاته مرجعية خلقية لنفسه.

وعلى هذا الأساس أصبحت القيم مسألة نسبية وشخصية إلى حد بعيد، ونسبية القيم هذه لا بد أن ينتج عنها صراع تناقضات المصالح والممارسات الإنسانية المنبثقة عنها، ومن ثم عدت نتائج هذا الصراع أساساً لحسم التناقضات، فيما أصبح بذلك البقاء للأقوى (الأصلح) هو المبدأ. لقد ولدت هذه القيم ما أسماه المفكرون: "العقلية الإمبريالية" للغرب، التي دفعت الأوروبيين لغزو العالم ونهبه، كما تحيا الولايات المتحدة نفس الحالة، حيث أصبحت أخلاق القوة والمصالح أساساً عملياً للفكر الغربي مضمراً أو مصرحاً به، كما أن مرجعية المادة حولت المنفعة واللذة إلى أهداف أساسية للوجود الإنساني (اللذات تتصدر القائمة)، وهو ما يجعل النزعة الاستهلاكية سلوكاً "حتمياً"، يجعل عجلة الاقتصاد تتسارع نحو مبدأ "مزيد من السلع فيه مزيد من المنفعة واللذة"، وهو أمر يقضي بتحول الحاجة من أن تكون سبباً للاختراع إلى أن يكون الاختراع هو مولد الحاجة، ليس غريباً بعد ذلك أن يشعر الفرد في العالم الغربي بتشظي أفراد المجتمع وتفكك بنائه، فالروابط الخلقية والقيمية باتت محكومة بضردانية مزمنة.

ومن أكثر المظاهر السلبية للمجتمع الاستهلاكي الرأسمالي: إضفاء الطابع العقلاني على اللاعقلانية؛ فهذه الحضارة منتجة قادرة على زيادة الرفاهة وتعميمها وإضفاء صفة الحاجة على ما هو زائد عن الحاجة وعلى تحويل الهدم إلى بناء، وبمقدار ما تحول الحضارة القائمة عالم الشيء إلى بعد للجسم والروح الإنسانيين يصبح مفهوم الاستلاب بالذات واقعاً إشكالياً؛ فالناس يتعرفون على أنفسهم في بضائعهم، ويجدون جوهر روحهم في سياراتهم وجهازهم التلفزيوني دقيق الاستقبال، وفي بيتهم الأنيق وأدوات طبخهم الحديثة. إن الآلية التي تربط الفرد بمجتمعه قد تبدلت هي نفسها، والرقابة الاجتماعية تحتل مكانها في قلب الحاجات الجديدة التي ولدتها.

وفي هذا المقام تحاول الدراسة إلقاء الضوء على ما أفرزته الأخلاق المعاصرة من تغيرات على خصائص المجتمع المصري:

« التكيف السريع والقدرة على التلون مع الموقف ونقيضه: ويتمثل ذلك في الإدراك اللحظي ودون تعقل، بما هو مطلوب في هذه اللحظة مع الموقف،

فتكون الاستجابة فورية وفقاً للمصلحة الفردية، وهو قادر على أن يعيش في أي ظروف ويتعامل مع أي شخصية، في نفس الوقت دون أن يجد غضاضة ودون جهد كبير. وهذه النزعة التكيفية هي التي أعطت المصريين القدرة على التعايش والصبر على الظلم والقسوة، وعلى الرغم من أن البعض قد يرى أن هذه خصائص إيجابية فإنها تحولت إلى خصائص غاية في السلبية؛ حيث تحول هذا التكيف تحت ضغوط المتغيرات المادية إلى وصولية وانتهازية.

« العلاقة الملتبسة مع السلطة: ويتضح ذلك من خلال تداخل مشاعر السخط والرفض مع الخضوع والاستسلام، حيث تولد الرغبة الدائمة والملحة في تأكيد الذات لدى الشخصية المتغيرة السخط على الأوضاع التي توجد التمايز والتفرقة أياً كان نوعها، ويتفرع عن ذلك عدم الاعتراف بالقواعد والقوانين، وعدم الاعتراف بالرؤساء أو الحكام ولكنه في الواقع يبدي الخضوع ويستخدم عبارات فيها مبالغة شديدة للتفخيم.

« رفض الحاضر والهروب إلى الماضي: وهو ما انعكس بوضوح على سمات التدين المصري، فالنماذج الشائعة في التدين والالتزام متقمصة من شخصيات السلف والعيش بروحهم، وكلما كان الرمز متشبهًا بشخصية السلف كان أكثر تأثيراً، وهذا نابع من بغض الحاضر ومحاولة الهروب منه.

« التكاثر البيولوجي كعبء على البنية الاجتماعية، حيث تحول السكان إلى كتل هادرة من الطاقة المتحركة التي لا تجمعها أطر معرفية ثقافية متجانسة، فضلاً عن التباين الملحوظ الذي ظهر في خصائصهم النوعية، وبالذات فيما يتعلق بالتعليم والدخل والصحة

« تناقض عمليات التحضر مع نمو السلوك الحضاري: حيث إن عمليات التحضر لم ترتبط بالضرورة بنمو السلوك الحضاري؛ فلا يعبر سكان المناطق التي تم إدخالها ضمن التطوير الحضري بنمو الروح الحضارية، ولم تشهد المدن تجانساً حضارياً في سكانها فهي خليط من المهاجرين الريفيين "مع اختلاف تاريخ هجرتهم وأسبابها"، كما أنها خليط من بعض الأحياء الراقية والأخري العشوائية الملاصقة لها والمكتظة بالسكان، ومن أنماط عمرانية تعكس عادة الأهواء الشخصية والأغراض التجارية، وتغيب فيها تماماً الخطة العمرانية الحضرية التي تراعي ظروف الإنسان وراحته النفسية والجسدية، ونتيجة لذلك انتشرت الألفاظ الدنيئة، حيث يشهد المجتمع أسوأ التعبيرات؛ إن في مصر الآن أكثر من أي وقت مضى مشكلة نفسية لفظية، قبح لفظي، وعنف حواري، كلمات صدئة، ومفردات مفزعة تنبع من قلب البيئة التي تلوث هواؤها كما تلوث وجدانها، حيث توارت الآن عضة الألفاظ ونظافة اللسان، وزاد التلوث الخلقي اللفظي، حيث الحوارات التي يكون فيها الشتم نوعاً من الاستمتاع دون أي اعتبار لصفاته النابية.

« تعقيدات الحياة العصرية وبروز مشاعر الشك والارتباك في الآخرين: وذلك نتيجة العوامل المتشابكة المؤثرة عليها؛ فالشخصية المصرية تتفاعل مع ما يحيط بها من متغيرات وأحداث، خاصة المؤلمة منها "حوادث وكوارث، العنف

الطائفي، سيطرة الاستقطاب على المجتمع، مما ينعكس بدوره في زيادة عمق الخلاف في النظرة إلى العالم والحقائق، وفي مضمون الاتفاق على الأصول والأسس، وغياب الاتفاق العام على المبادئ والقواعد العامة، وهنا ينشب الخلاف دائماً حول الأصول والقيم التي يجب أن تبني عليها الحياة الاجتماعية والسياسية.

« تحول السكان إلى طبقات غير متجانسة داخليا فاقدة للرؤى الموحدة : هذه الرؤى الموحدة التي تمكن من قيادة المجتمع أو إدارة التنمية بشكل رشيد ، أو تطوير أساليب شفافية الحكم الصالح ، وبالتالي فقدت الطبقة الوسطى ، بوصفها الطبقة الرائدة القادرة ، دورها التاريخي لبناء قدراتها على تطوير المجتمع ، بحيث تنتقل من بؤرة التركيز على المصلحة الفردية ، إلى التركيز على المصلحة العامة ، وإذ وجدناها تنكفئ على ذاتها قاطعة الصلات بالصالح أو الميدان العام أو الأهداف الجمعية إلى حد كبير .

« تحرك المجتمع بلا حدود تجاه محاور مجهولة : يري ظاهرها في صورة العشوائيات ، وكذلك في صورة النقيض في المجتمعات بكل أمراضها وصخب العيش فيها وترفه . من هنا يحدث الخلل في الشخصية المصرية ، نتيجة للخلل في وظيفة الضبط الاجتماعي ، وبذلك تبدو الأزمة التي تعيشها الشخصية المصرية ، في حقيقة أن القديم يموت ، كما أن الجديد لا يستطيع أن يؤيد ، وإن كان ذلك لا يمنعنا من ذكر بعض النواحي المميزة لشخصية المصري في الألفية الثالثة ، التي تضم الخوف من الآخر ، وعدم الاستقرار والصرامة ، وكره السلطة ، وكره الخيانة ، إن أموراً عديدة قد تراجعت في حياة المصريين بشكل عام ، كما أن هناك أموراً عديدة قد تقدمت دون تشاؤم لكن يبدو أن المزاجية والضمير هما أساس الشد والجذب في أبعاد الشخصية المضطربة هنا والآن .

• فلسفة التربية في معالجتها لقضايا الثبات والتغير :

تعددت اتجاهات الباحثين في معالجة قضايا الثبات والتغير ؛ حيث يعمد البعض إلى التخلص من كل ما يتصل بالثوابت خاصة الآتية من السلف ؛ وذلك بقصد التركيز على خبرة الحاضر المتغيرة وما تشير إليه متطلبات المستقبل ، وقد يرى بعض الباحثين العكس ؛ حيث الرجوع إلى الثوابت والمبادئ التي حقق من خلالها السلف حضاراتهم ، ويرى فريق آخر أن الاعتماد يجب أن يقوم على التغير خاصة المرتبط بفكر الحضارة الغربية وفلسفتها ، أما الرأي التجديدي فيرى أنه يجب أن تكون العودة إلى التراث عودة ناقدة وتفكيكية أكثر منها تبجيلية ودفاعية ، إنها عودة إلى التراث لكنها ضد هذا الأخير ، وذلك في محاولة لانتشال التراث من التراث المشوه ، وإقامة التنقيب ضد التقليد ؛ هذا الأمر قد يُسعدنا في الانخراط في مشروع الحداثة المعاصر متجاوزين بذلك التصورات الوضعية والتاريخية للدين والحداثة معاً .

ومن أجل تحقيق ذلك يقتضي الأمر اتخاذ موقف فلسفي مُنفتح ومتعدد ؛ حيث المزيد من القراءات السياسية والإيديولوجية للثوابت ، والتوجه نحو

القراءات في "البعد المعرفي الفلسفي للثوابت التي تسهم في تشكيل الرؤى والوعي والفكر والتربية والثقافة وكافة العلوم المتعلقة بالذات والمجتمع والكون المحيط فهذه قراءة لم تنجز بعد أو أنجز فيها القليل ، وما تزال بحاجة إلى المزيد."

في هذا الإطار تهدف فلسفة التربية إلى بحث المعاني المتشظية في النصوص وفهمها وتفسيرها وترجمتها والكشف عن أبعادها الأنطولوجية (الوجودية) ، والمعرفية ، والجمالية. إن غايتها . على حد قول شلاير ماخر . هي "تجنب سوء الفهم، إذ إن قوامها هو الفهم الذي تنصهر فيه آفاق الماضي والحاضر على حد تعبير غادامير.

وفي هذا الإطار يرى بعض الباحثين أنه لا بد من تجاوز التصور اللاهوتي للمعرفة ، والاعتقاد الذي يرى في الهوية شيئاً يجب البحث عنه ؛ مما يسقطنا مرة أخرى في مطب الميتافيزيقا من خلال البحث عما وراء الوجود (الثوابت) ، في المقابل وتجاوزاً لهذا التصور تُشكل الهوية مشروعاً لا يكتمل ، إنها الشيء الذي لانفتاً نُقيمه إلى ما لا نهاية ، من هنا تكون الهوية مشروعاً للبناء ، حيث إن الالتقاء بين الهوية وإمكانها الآخر أي الغيرية ممكن ومفتوح دائماً .

من هذا المنطلق ، تُعد الكونية هي المجال الذي تستطيع فيه الذات بسط مقوماتها وهمومها وعمقها التاريخي والثقافي ؛ ذلك لأن الكونية تختزل كل إمكانات التواصل والتلاقح والاعتراف المتبادل ، حيث تجد الذات مع الآخر مساحة المشترك الإنساني الذي يتجاوز خصوصية كل منهما ويُضفي المعنى على الوجود الإنساني.

وقد انعكس ذلك على فلسفة التربية ، ويمكن توضيح ذلك من خلال السمات الآتية:

« التناقض والازدواجية : كما تتبدى في التناقض بين الأحكام المثالية والسلوك العملي الذي يرتبط بتحقيق أهداف معينة وكذلك التناقض بين العالم الخاص والعالم العام وكذلك التناقض بين النظرة النقدية للمواقف وأخيراً التناقض بين القول والفعل خاصة فيما يتصل بالاتجاهات السياسية أو التصورات الخاصة بعالم الحداثة أو الدولة.

« التبريرية : ويقصد بها عدم إدراك الأسباب الواقعية للخطأ ؟ وأسباب السلوك بشكل عام وتبرير وقوع الأحداث والأفعال سواء من خلال عوامل ذاتية أو من خلال أسباب لا علاقة لها بالواقع . ويظهر هذا الميل التبريري بشكل واضح عندما يبرر الشخص بعض أشكال السلوك التي يقوم بها ، التي يكون قد انتقدها في موقف سابق ، وغالباً ما يرتبط التبرير بسرد الكثير من القصص والحكايات والأمثال الشعبية.

« ثقافة الامتعاض : وهي مرتبطة بسمات مثل التقوقع حول الذات والنقد مع انعدام القدرة على المساهمة في تطوير رأس المال الاجتماعي أو تطوير صورة من الاتفاق العام. وذلك نتيجة حالة التمحور حول الذات في مقابل العالم بما فيه عالم السياسة وعالم العمل والعالم المؤسسي بشكل عام ، كما أنها

تتضمن حالة انعدام الرضا وعدم الرغبة في الاقتناع بأي شيء : والميل إلى النقد السلبي دائماً ، والسخرية وعدم تقدير أية إنجازات للآخرين وتضخيم الانجازات الفردية في المقابل ، وينتشر ذلك بشكل أكثر لدى الشرائح المتعلمة من الطبقة الوسطى. وهذا ما يزيد من البحث والتقصي حول هذا النمط الجديد في ثقافة المصريين المعاصرة.

إن انتكاسات فلسفة التربية ترجع إلى أن المجتمع اليوم يعيش حالة يمتزج فيها القلق والشعور بالإحباط والبعد عن اعتماد العقلانية والنقدية في فهم الواقع مما يسبب إخفاقاً في رسم أهداف جديدة ووضع خطة للعمل في ضوء هذه الأهداف بعدها عملية إعادة بناء أهداف المجتمع ككل وتصبح فلسفة التربية مطالبة بالسعي لتحقيق التوازن بين «العقل» و «الوجدان» ، بين المطالب «المادية» والمطالب «الروحية» ، بين «القيم العلمية» و «القيم الخلقية» في العمل التربوي بمختلف صوره ومراحلها ، ولعل تاريخ الفلسفة نفسه يعد نبأاً لفلسفة التربية ؛ حيث يمثل سلسلة متوالية الحلقات من عمليات النقد والمراجعة ، نقد العقل الأوروبي لنفسه ومنتجاته لمسلماته وآلياته ، وهذا النقد الذي يمارسه العقل الأوروبي على نفسه هو في الحقيقة عبارة عن عملية بناء الذات وإعادة بنائها ، بهدف ترتيب وإعادة ترتيب العلاقة بينهما وبين موضوعاتها بالشكل الذي يضمن لها السيطرة على هذه الموضوعات. والبحث التالي محاولة لتحقيق هذا الهدف .

• المبحث الثالث : أسس بناء فلسفة التربية لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير

مدخل : لأن التربية بحكم طبيعتها ممارسة معقدة تتداخل وتتشابك عناصرها ومكوناتها فإنه يتحتم وجود فلسفة تربوية توجه الممارسة التعليمية ، وتعمل على تحسينها ، فإن على فلاسفة التربية إيضاح مكونات النظريات التربوية ومتغيراتها والمؤثرات التي تؤثر عليها وفهمها ، حيث لا تستقيم أبعاد التربية دون معرفة كل مكوناتها وفهمها ؛ ومن ثم فإن فهم قضايا الثبات والتغير يمثل مكوناً وعنصراً مهماً ومحورياً في تحقيق هذا الهدف ، وهذا ما يحمل التربية مسؤوليات مضاعفة لتأكيد أمن المواجهة مع الإشكاليات والتحديات العالمية المعاصرة وضماناتها ؛ بما يمكن من استجلاء حقيقتها على المستوى الحضاري العالمي.

وهذا البحث ينطلق من أن أي انشغال علمي وجاد بشأن تجديد التربية أو تطويرها لمواجهة التحديات الناشئة والمتنامية ، لابد أن يبدأ من فلسفة التربية نفسها. ومن ثم تبدو أهمية طرح الأطر الرئيسية لرؤية التجديد في فلسفة التربية العربية استناداً إلى الافتراض السابق ، وعلى ضوء معالجة قضايا الثبات والتغير. وفيما يلي توضيحاً للأسس الفكرية والتطبيقية لفلسفة التربية ؛ لتحقيق التوازن بين قضايا الثبات ودواعي التغير:

• أولاً: الأطر الفكرية لفلسفة التربية

يهدف المبحث إلى إحداث التوازن بين الثبات والتغير ، وليس المقصود بالتوازن هنا الوصول إلى حالة من الاحتفاظ بالأوضاع القائمة ، ولكن المقصود هو إحداث

التجديد والتحديث في ضوء المعطيات الثقافية والاجتماعية الخاصة بالمجتمع ؛ حتى لا يكون التجديد مجرد اقتراب من الغرب أو نقل عنه للتوافق معه في أنظمتها وتوجهاته وآلياته التربوية ؛ حتى لا يكون التجديد مجرد اقتباس ثقافي وتربوي . بلغة التربية المقارنة . ومن ثم الانخراط في «التبعية» بشكل مباشر أو غير مباشر ، وأيضاً حتى لا يكون التجديد مجرد تغييرات تربوية مادية أو هيكلية بغية التحديث المظهري ؛ ومن ثم تبدو أهمية ارتكاز هذا التوازن على معطيات اجتماعية وثقافية واقتصادية وتقنية واقعية ، تتحدد من خلالها الأطر الفكرية لفلسفة التربية ، وتحدد الدراسة هذه الأطر فيما يلي:

• معالم فلسفة المجتمع :

سبقت الإشارة إلى أن إحدى الأزمات التي تواجهها التربية هي تحديد رؤيتها الفلسفية التربوية لمواجهة متغيرات العصر في غياب فلسفة اجتماعية عربية .

ولكن هذا لا يعنى أن ننتظر فلسفة التربية العربية حتى تتشكل ملامح فلسفة اجتماعية واضحة تستند إليها ، وتشتق منطلقاتها منها ، خاصة أن هناك من المعطيات الاجتماعية والثقافية العربية ما يمكن عده أهدافاً كبرى على الصعيد الاجتماعي والحضاري العربي .

ففي «الخطة الشاملة للثقافة العربية» التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ونشرتها في عام ١٩٨٦ ، ما يمكن عده أهدافاً كبرى أو غايات تمثل حصاد جهد عربي جماعي مشترك أسهم فيه عدد من المفكرين البارزين في الوطن العربي ، وهذه الأهداف الكبرى تتمثل في:

- « الاستقلال والتحرر في مواجهة الهيمنة الأجنبية والاستلاب .
- « الوحدة القومية في مواجهة التجزئة والإقليمية الضيقة .
- « العدالة الاجتماعية في مواجهة الاستغلال .
- « التنمية الذاتية في مواجهة التخلف أو النمو المشوّه .
- « الأصالة في مواجهة التغريب والتبعية الثقافية .
- « الحضور القومي بين الأمم ، والإبداع والإنتاج في مواجهة حضارة الاستهلاك والتقليد .

ويمكن أن نضيف لهذه الغايات ، بعض الغايات التي ولّدتها ظروف عصر العولمة وتحدياته ومنها :

- « الانفتاح الحضاري في مواجهة الانغلاق والجمود .
- « التسامح الأيديولوجي والحضاري في مواجهة التعصب والتطرف .

• التغيرات والتوترات الداخلية والخارجية :

حيث إن تلك التغيرات المعطى الأهم لوضع أسس التوازن ، بمختلف مظاهرها (السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، والتقنية) المستمرة . التي سبق عرضها . تمثل معطيات إيجابية لا يمكن غض الطرف عنها تربوياً (السياسات التعليمية . تمويل التعليم . إدارة التعليم . التقنيات التعليمية . الوجهة الثقافية للتعليم وغيرها) . أما التوترات فهي تعكس أشكال القلق

والصراع المتولد ، التى تمثل تحديات إشكالية ينبغى على فلسفة التربية التعاطى معها بشكل علمى وجدلى ، وخاصة تلك المتعلقة بالمستقبل .

• إشكاليات التربية :

هذه الإشكاليات طرحت ، وسوف تطرح الكثير من الأسئلة تربوية الطابع التى تتنوع مضامينها لتلامس مختلف جوانب العملية التربوية (الأهداف . المناهج . حق التعليم . السياسات . المعلم . التلميذ . النجاح والفضل . تكافؤ الفرص . لغة التعليم . موقع الدين . الأخلاق . التنوع . التعليم الحكومى والتعليم الأهلى . الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلى) .

• الواقع المجتمعي :

هناك عدد من الدراسات التى تناولت وتتناول الواقع المجتمعي ، ومن ثم تعول الدراسة على ضرورة توظيف الجهود السابقة فى مجال فلسفة التربية وهذا المعطى تعبر عنه مجموعة من الدراسات والتقارير الرصينة التى أطلعت بها مؤسسات علمية وأكاديمية عربية إقليمية وقطرية ، كما تعبر عنه العديد من الدراسات والبحوث التى أنجزها باحثون وأكاديميون عرب بشكل فردى وجماعي . هذه الدراسات المؤسسية ، أو الجماعية ، والفردية تمثل خريطة تفصيلية للواقع العربى فى مختلف مظاهره السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسكانية ، كما تعبر هذه الدراسات عن حجم المشكلات التى يزدحم بها الواقع وطبيعتها ، ومن ثم تمثل نتائج هذه الدراسات معطى واقعيًا وعلميًا للواقع العربى الذى ينبغى على التربية العربية تجاوزه وتخليصه . مع غيرها . من أزماته .

• متطلبات التنمية :

يُعاد صياغة فلسفة التربية العربية الجديدة فى ضوء المعطيات السابقة لفلسفة التربية برؤية جديدة لمتطلبات العصر ، على أن تكون الصياغة الجديدة معتمدة على خمسة مصادر أساسية ، وهى : (العقيدة الإسلامية . الهوية العربية . مطالب التنمية . تحديات العصر . حاجات الإنسان ومطالب إنمائه) . وهنا يتضح أهمية الاعتماد على القوى المعرفية المتمثلة فى عدد الاكتشاف العلمية وحقوق الملكية الفكرية المسجلة للمخترعين والموهوبين والمبدعين لهذا تسعى التربية إلى محاولة تعرف النظريات والأبحاث الخاصة بالقدرات العقلية والمهارات المختلفة والعوامل التى تؤثر فيها وكذلك العوامل والظروف التى تساعد على صقل تلك القدرات العقلية والمهارات وكيفية الاستفادة وإذا كان الهدف الأساسى للتعليم هو تنمية الإنسان فقد أكدت الدراسات العلاقة بين التربية والتنمية البشرية ، ويتضح ذلك من خلال عمليات التخطيط التربوي المرتبط بخطط التنمية الشاملة الذى يعتمد على ما يلي:

- « الموارد البشرية .
- « الإمكانيات الاقتصادية والمادية .
- « الأوضاع السياسية .
- « الحالة الاجتماعية والثقافية .

« المشكلات التربوية.

• استشراف المستقبل :

تتخذ الدراسات المستقبلية مكانة الصدارة في كافة التخصصات العلمية نظراً لما تقدمه تلك الدراسات - بأساليبها وتقنياتها من إمكانية استشراف المستقبل وتشوفه في ضوء متغيرات الواقع.

الحديث عن شكل واحد أو تنبؤ قطعي للمستقبل ، بل تنامي الاتجاه لدراسة الصور والأشكال المختلفة التي يمكن أن يكون عليها المستقبل ، ولم يعد مقبولا أن المستقبل هو مجرد امتداد تلقائي أو منطقي للحاضر يمكن تعرفه بأساليب الإسقاط أو أن هناك حتمية تاريخية تحدد المستقبل. ويمكن الاستعانة في استشراف المستقبل العربي ببعض النماذج المعروفة للدراسات المستقبلية التي كشفت عن مستويات مقبولة من المصادقية ، ومن أشهر النماذج للدراسات المستقبلية ما يلي:

« الاستشراف الاستكشافي : الذي يبدأ بالوضع الحاضر أخذاً في الحسبان المعطيات التاريخية ، ويسعى إلى صياغة البدائل المستقبلية المحتملة.

« الاستشراف المعيارى : الذي يستقرئ الآثار المستقبلية للمتغيرات المرغوبة التي يمكن إحداثها في مختلف مراحل النماذج المختلفة للواقع المدروس.

وتقترح الدراسة الأخذ بالنموذجين في استشراف المستقبل العربي عموماً ، ومستقبل التربية العربية ، حيث إنهما يكملان بعضهما البعض في هذا الاتجاه.

• ثانياً: الأسس التطبيقية لفلسفة التربية إزاء فكرة الثبات والتغير:

تسعى التربية في المقام الأول إلى تعرف كافة أنماط الفكر ونقل وتنمية المعرفة ، فضلاً عن تشكيل تلك القدرة التفكيرية التي تمكن العقل من الانطلاق نحو المعرفة بطريقة قوية ونشيطة ، وتوضح إشكاليات التربية في الوقت الحاضر ، حتمية تحديد رؤية التربية "حول قضايا: القيم ، والإنسان ، والمواطنة . إنها المحاولة التي من خلالها بها رد فلسفة التربية إلى جذورها الأساسية التي تتعلق بفلسفة المجتمع المصري بمكوناتها: الذاتية الثقافية والهوية الحضارية لمصر ، ومن ثم يمكن النظر إلى مشكلات التربية في ضوء مشكلات الواقع المجتمعي ذات الأبعاد التربوية والتعليمية ، ثم تحديد ركائز الفلسفة التربوية في مصر ومنطلقاتها . وحتى يتسنى ذلك تعرض الدراسة للخصائص السلبية التي تمثل جذور مشكلات المجتمع التي يجب أن يكون تناولها في أولويات فلسفة التربية:

« الاستهانة بالمجتمع ، وعدم الاهتمام بالمصلحة العامة
« المبالغة في تأكيد الذات والقدرة الفائقة على تجاوز الصعاب في حالة المصلحة الشخصية.

« الميل إلى التملص من المسؤولية والالتكالية.
« الميل إلى العمل الفردي والنفور من العمل الجماعي ، وليس هذا من قبيل الأنانية فحسب ، وإنما لتأكيد الذات وعدم تعرضها للاحتكاك مع غيرها ، مما قد يؤدي إلى مواقف تنكشف فيها الإمكانات الحقيقية.

- « الرغبة في تحقيق الأهداف بأقصر الطرق وبدون جهد.
- « الانعزالية والثبات
- « سوء فهم التقدم والتخلف ، حيث يتم حصرهما في اقتناء الوسائل التكنولوجية .
- « عدم اقتناع القيادات التعليمية بأهمية الثقافة وتركيزهم فقط على تطبيق اللوائح والقوانين المركزية دون أن يشغلوا أنفسهم بمناقشة جدوى تطبيقها
- « تدني القابلية الداخلية لتطوير الثقافة التنظيمية للمؤسسة وهي مجموعة القيم والاعتقادات وأساليب التفكير والسلوكيات التي تميز كل مؤسسة عن الأخرى ؛ ولذلك فتعديلها بإجماع الباحثين مسألة ليست سهلة ، وتحتاج إلى جهد كبير وإرادة وصبر على النتائج ؛ لأنها عملية ترتبط بالعنصر البشري الذي يكره ما يجهل ؛ ولذلك يخشى أي تعديل أو تغيير ربما يحمل خطراً على مصالحه.
- « تعدد وجهات النظر حول المعوقات التي لا يراها المعلمون كما تراها القيادات الإدارية وأولياء الأمور ؛ حيث ترى كل فئة أن الإصلاح هو ما فيه صالحها لا الصالح العام بينما يتطلب الإصلاح مشاركة الجميع
- « عمليات المتابعة والتوجيه التي هي استنساخ مبتذل لعمليات الرقابة والتفتيش تجعل المعلم يهتم فقط بإرضاء الموجه والمتابع (المفتشين الجدد) ويترتب على ذلك التركيز على الأداء وليس المهارة والإنجاز
- « عدم الاهتمام بمشاكل المستفيدين من العملية التعليمية ، ومن ثم تتمثل أزمة المدرسة في تمركزها حول ذاتها
- « عدم قابلية المعلمين لفكرة التغيير نحو دعم المسألة الثقافية بكل ما تتطلبه من جهد إضافي ، في حين أنهم يطالبون بتخفيض نصابهم من الدروس لتخفيض ضغوط العمل
- ومن ثم تكون أهم هذه الركائز المقترحة لفلسفة التربية ما يلي:
- « وضوح المبادئ والبعد عن الغموض والتناقض: وذلك من خلال بيان المتناقضات المتنوعة المشكلة للوضع أو الواقع أو النظام بالصورة التي تفقد هذا الواقع أو النظام أو الموضوع تكامله من ناحية وتجعله عاجزاً عن إشباع حاجة من ناحية أخرى.
- « بناء الرؤية الفكرية الدافعة لتقدم في المجتمع: وضع تصور مثالي لما يجب أن يكون عليه الواقع أو النظام أو الموضوع أو النمط أو النسق في المجتمع ؛ بحيث يكون هذا النسق هو الإطار المرجعي لتغيير ما هو قائم.
- « تشكيل حركة نقدية: يمثل النقد في هذه المرحلة نقداً تنويراً ثقافياً لتحقيق الاستمرارية والتطوير والتجديد ، وإن كانت بصورة أقل حدة وشمولية وراديكالية ، وذلك من خلال القوى الاجتماعية القادرة على العمل لممارسة عملية التطوير بصورة مستمرة حتى الوصول بها إلى غايتها وأهدافها المنشودة ، والوصول بالنسق أو النمط من واقعه إلى ما يجب أن يكون عليه ، ومن خلال هذه الآلية يتم التفريق بين خطأ الإهمال وخطأ

الاجتهاد ؛ فالخطأ الناتج عن الإهمال والتقصير يستحق المحاسبة ؛ أما الخطأ الناتج عن الاجتهاد والمحاولة فحقه التشجيع ؛ مما يضمن فاعلية العملية التربوية وديناميكيته .

❖ فلسفة وممارسة معالجة الأزمة القيمية : من خلال تشكيل توجهات ثقافية وقيمية جديدة تحكم عملية التفاعل في النسق أو الواقع أو الموضوع ؛ بهدف إيجاد ثقافة جديدة تعلي من :

✓ القيم الروحية والثقافية والتربوية : التي تؤكد حب العمل ، والانتماء للوطن ، والمثابرة ، والصبر ، وحب التفوق ، والإنجاز ، والولاء ، والطاعة واحترام الإنسان ، وتقديره ، والتكافل ، والثقة بالنفس ؛ مما ينعكس على العمل ؛ حيث يصبح طابعه تعاوني جماعي مبني على المشاركة والاحترام وأصبح الفرد الياباني يقدم مصلحة المنظمة على مصلحته وهمه تنفيذ الالتزامات المترتبة عليه العمل .

✓ القيم والممارسات التنفيذية : التي تؤكد إبراز الأفراد الأكثر حماساً واستعداداً للمشاركة واتخاذ القرار بناء على أسلوب علمي مفصل للوقوف على البدائل المتاحة لأي موضوع ثم اختيار البديل الأمثل في جو من النقاش وتقبل الآراء والتمسك بالأخلاق الفضلى ؛ فيما يتعلق بالإصغاء لأي اقتراح أو عند تبادل وجهات النظر دون منازعات وتناقضات لا ضرورة لها ؛ مما يوفر جواً مناسباً لبحث أي مشكلة أو موضوع ومعالجتهما .

✓ القيم التنظيمية والمناخ التنظيمي : حيث يجب أن تتسم طبيعة التنظيمات بسمات النموذج العضوي الذي يعطي المرونة الكافية ، كما يجب أن تتسم العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين بالالتزام بالعمل المشترك والشعور بالانتماء .

• تربية وعي الإنسان بالعلم والعمل والإنتاج وتقدير قيمة الجهد :

وتكمن أهمية التربية بالعمل بصفة شاملة كالعمل اليدوي والفكري والبدني ؛ فالوعي ليس فقط لتحقيق المكاسب المادية: بل - أيضاً - إشباع الرغبة في المعرفة ، وممارسة النشاط الخلاق وتحقيق القيم الإنسانية وتأكيد الصفة الاجتماعية للفرد عن طريق التدريب على حسن العلاقات بين الأفراد وتنظيمها ، وتنمية المسؤولية الذاتية .

❖ تأكيد برامج تنمية الموارد البشرية ، التي تعمل على المعرفة والتطبيق والتطوير ، ويتطلب ذلك ما يلي :

- ✓ الانطلاق من مبدأ الاستثمار الأمثل للعنصر البشري .
- ✓ تأكيد وحدة الأهداف بين المؤسسة التربوية وأفراد المجتمع .
- ✓ المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات التربوية .
- ✓ عد التخصص المهني معياراً للتوظيف والعمل في المجال التربوي ؛ مما يوفر الإلمام المعرفي العام وبيتيح الإتقان والإبداع .
- ✓ جعل الحوافز والترقيات أمراً نسبياً للمعلمين .
- ✓ الاختيار الدقيق للعاملين في المؤسسات التعليمية .

- ✓ التدريب المستمر للجميع.
✓ تبني سياسة التقويم الشامل والمستمر.

• المراجع :

- علي أسعد وطفة : أصول التربية (إضاءات نقدية معاصرة)، لجنة التأليف والتعريب والنشر بجامعة الكويت، الكويت، ٢٠١١ .
- صابر جيدروري: الأبعاد التربوية لجدل الثابت والمتحول في فلسفة التربية (دراسة تحليلية مقارنة في الأنساق الفكرية للتربية العربية)، مجلة جامعة دمشق المجلد ٢٥، العدد ١+٢، ٢٠٠٩، ص ٩٤.
- السيد سلامة الخميسي: التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة (رؤية نقدية مستقبلية)، ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأوليات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، متاح على دار المنظومة
- عبد الرضا، أسعد طارش: الآثار الاجتماعية للعولمة علي دول العالم الثالث، مجلة دراسات دولية، بغداد، العدد ٤٣، ٢٠١٠، ص ص ٢- ٩.
- أبو زيد، جيهان، الشباب العربي والعولمة، ورقة عمل مقدمة لندوة الشباب والأهداف التنموية للألفية في الوطن العربي، صنعاء، ٢٢- ٢٣/٦/٢٠١٣، ص ص ١٣- ١٧.
- فؤاد عبد الرحمن البنا: الشورى بين الثوابت والمتغيرات (دراسة في الفكر السياسي الإسلامي)، ديسمبر ٢٠٠٤، ص ١٩٨.
- علي أسعد وطفة: الجمود والتجديد في العقلية العربية (مكاشفات نقدية)، سلسلة آفاق ثقافية، العدد ٤٥، وزارة الثقافة، دمشق، ٢٠٠٧، ص ٣٠٨.
- الأخضر شريط: فكرة الثبات والتغير في الفكر الغربي: مجلة كلية العلوم الإسلامية (الصراف)، الجزائر، العدد ١٥، ٢٠٠٧، ص ٨١.
- شهاب الحيحاوي: العضوي والموجه في الفعل الإنساني، مجلة عمران للعلوم الإنسانية، العدد: ٣/٩، ٢٠١٤.
- علي محمود عبد الصادق: مفهوم الخطاب في التراث العربي المعاصر (دراسة في إشكاليات الثبات والتغير والأصالة والمعاصرة)، دار المنظومة
- الأخضر شريط: مرجع سابق، ص ٨٠.
- علي طويال علي: القيم بين الثبات والتغير، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (٣٢)، العدد ٣، ٢٠١٠، ص ٨٦.
- فلسفة كانت الأخلاقية (مفهوم الحرية وتأسيس ميتافيزيقا الأخلاق)، متاح على موقع التعليم التقني والجامعي: <http://www.startimes.com>
- لورانس إ. هاريزون، صمويل ب. هنتجون: الثقافات وقيم التقدم، ترجمة: شوقي جلال، المرمز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٩.
- حسن حنفي: من الفناء إلى البقاء: محاولة لإعادة بناء علوم التصوف (الجزء الأول الوعي الموضوعي)، دار المدار الإسلامي، الطبعة الأولى، ص ٨.
- لورانس إ. هاريزون، صمويل ب. هنتجون: الثقافات وقيم التقدم، ترجمة: شوقي جلال، المرمز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٩.
- حسن صعب: تحديث العقل العربي، (دراسات حول الثورة الثقافية اللازمة للتقدم العربي في العصر الحديث)، تقديم رشاد الحمزاوي، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٦٩.
- رجاء سلامة: نقد الثوابت (آراء في العنف والتمييز والمصادرة)، دار الطليعة للطباعة والنشر ورابطة العقلانيين العرب، بيروت، ٢٠٠٥، ص ١٢٨.

- لورانس إ. هاريزون، صمويل ب. هنتجون: الثقافات وقيم التقدم، ترجمة: شوقي جلال، المرز القومي للترجمة، الطبعة الثانية، ٢٠٠٩.
- فؤاد إبراهيم: اشكالية الاطار المرجعي في الفكر العربي المعاصر: قراءة نقدية العدد (٧) السنة الثانية ربيع ١٩٩٥ م / ١٤١٥ هـ. متاح على الموقع الإلكتروني: www.kalema.net
- جيل ليوفتسكي: التحول الثقافي وثبات الأنا، مجلة الفكر العربي المعاصر، ١٩٩٠، متاح على دار المنظومة
- محمد عابد الجابري: المسألة الثقافية في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤.
- محمد عابد الجابري: مرجع سابق ص ١٩١ - ١٩٣.
- هانيء عبد الستار فرج: قضايا الاستمولوجيا من المنظور التربوي (تحليل فلسفي): دار المنظومة لمزيد من الإيضاح يمكن مراجعة بحث التعددية الفكرية للباحثة
- محمد أركون: معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية دار الساقى، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠١، ص ص ٩٣ - ٩٤
- ضامر وليد عبد الرحمن: قسم العلوم الاجتماعية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد ٦، ٢٠١٤، ص ٩ - ٣
- علي محمد رحومة: مرجع سابق، ص ٧٩
- عبد الرحمن الحاج: أزمة المعرفة في سياق الحداثة
- جاك دريدا: ماذا حدث في حدث ١١ سبتمبر، ترجمة: صفاء فتحي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦، ص ٥٩
- هريارت ماركوز: الانسان ذو البعد الواحد، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الآداب، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨، ص ٤٥
- زهير الخويلدي: إمراطوريات العولمة في مصيدة ميكروفيزياء الإرهاب، حرري في: ١٨/٠٨/٢٠١٤ متاح على الموقع الإلكتروني: <http://aafaqcenter.com>
- لمرجع السابق
- محمد السنوسي الداودي: الثورة المصرية وتغيير العقلية، متاح على الموقع الإلكتروني: www.sis.gov.eg
- يمكن مراجعة: علي طوبال علي: القيم بين الثبات والتغير، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٣٢، العدد ٣، ٢٠١٠.
- هريارت ماركوز: الانسان ذو البعد الواحد، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الآداب، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨٨، ص ٤٥
- محمد السنوسي الداودي: مرجع سابق
- خليل فاضل: ملامح الشخصية المصرية، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.ahewar.org>
- سعيد إسماعيل علي: تجديد المعرفة التربوية ص: ٩ - ١٠ متاح على دار المنظومة
- محمد موهوب: ترجمان الفلسفة، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، الطبعة الأولى، ٢٠١١، ص ٩٢
- سعيد شبار: المكون الديني والتغيير الثقافي آفاق جديدة في ترشيد الاسترجاع الديني، (٢٠١٢، ٣١ أكتوبر). استرجعت في تاريخ ١٥ ديسمبر ٢٠١٣ متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.maghriss.com>
- يوسف بلعربي: الدين والتجربة الهرمنيوطيقية عند غادامير، ضمن "فلسفة الدين: مقول المقدس بين الإيديولوجيا واليوتوبيا وسؤال التعددية"، إشراف علي عبود المحمداوي، منشورات ضفاف/ الاختلاف، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٢، ص ٣٠٣
- المرجع السابق: ص ٣١٠

- عبد الرحمن طه: القول الثقيل والترجمة التأصيلية: ضمن أعمال الندوة الدولية الأولى "النص الديني والترجمة" مارس ٢٠٠٧، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية (سلسلة ندوات ومناظرات)، المطبعة والهاققة الوطنية، عدد ٤، مأكش: ٢٠٠٩، ص ٢٧
- محمد أمه الطاه: الخطاب الفقهي الإسلامي: بين لاهوتية التجديد وضرورة التفكير، منشورات مركز آفاق الألكترونية ٢٣/٠٧/٢٠١٤، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://aafaqcenter.com>
- أحمد زائد: الثالث والمتغير في سمات الشخصية، متاح على الموقع الإلكتروني: <http://digital.ahram.org.e>
- محمد عابد الجابري: مرجع سابق، ص ٢٦١ - ٢٦٢.
- مثل مركز دراسات الوحدة العربية ببيروت، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومؤسسة الفكر العربي، ومنتدى العالم الثالث، وتقارير التنمية البشرية.
- مثل المراكز البحثية بالجامعات العربية، والمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بمصر، ومركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية بمصر، ومركز الإمارات للدراسات الاستراتيجية.
- مثل دراسات حليم بركات، وخلدون النقيب، سعد الدين إبراهيم، برهان غليون، محمد جابر الأنصاري، محمد عابد الجابري ... إلخ .
- عبد الودود مكروم: المخزون الحضاري للشخصية المصرية في مواجهة التحديات المعاصرة (رؤية تربوية)، متاح على دار المنظومة
- تم الرجوع إلى: عبد الإله محمد جدد: ثقافة التربية وفلسفة التغيير، الجمعة ٢٠١٤/١١/٠٧ متاح على الموقع الإلكتروني: www.al-madina.com
- محمود كحيلية: لما تتخلف الأمم؟ بين الثقافة والتعليم، مجلة الوعي الإسلامي، متاح على دار المنظومة
- Economic Association Meeting in Washington DC ,3 January, 2008, p. 8.
- Mark Mojmir: Globalization: Trends, Challenges, and opportunities for countries in transition (United Nation: Industrial Development Organization, 2010, p.5.
- Chinwe, Asogwa: Africa and the challenges of globalization: critical appraisal of the relevance of pan-Africanism (Enugu: State university of science and technology, 2012, p.26.
- Mann, Michael: The Source of social power (Cambridge Cambridge University, 2013, p.13.
- Stanley Fischer: Globalization and its challenges, American
- Henry L. Tischler, Introduction To Sociology, Library of Congress, 3rd edition, Chicago, 1990, Pp.78179



البحث السادس :

**فلسفة التربية بين الثبات والتغير (رؤية تربوية نقدية لتحقيق التوازن
بين قضايا الثبات ودواعي التغير)**

إعداد :

د / دعاء حمدي محمود مصطفى الشريف

مدرس دكتور بقسم أصول التربية

كلية التربية جامعة حلوان

” فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم ”

د/ أمل كرم خليفة، د/ نجده ابراهيم محمود ماضى، د/ ابتسام ابراهيم محمد

• مستخلص البحث :

ظهرت في الآونة الأخيرة محاولات للحد من مشكلة اعتماد المعاقين ذهنياً على الآخرين في مهام الرعاية الشخصية وخصوصاً في الملبس وحلها عن طريق استخدام وسائل تكنولوجيا تربوية مساعدة تتمثل في الحقيبة التعليمية، وتعد الحقائق التعليمية من أساليب التعليم الفردي والتعلم الذاتي، التي يمكن استخدامها للثقيف الملبسى للمعاقين ذهنياً؛ حيث يساعده ذلك في اختيار ملابسه بما يتلاءم مع جسمه وسنه والمكان والزمن الذي تستخدم فيه وقدرته على العناية بملابسه؛ مما يؤدي إلى استقلاله ذاتياً وقدرته على الحس والتذوق الجمالي في ملبسه. ومن النتائج التي توصل إليها: التأثير القوي للحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المهارى والجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨ - ١٤) سنة؛ وهذا يرجع إلى تنوع الأنشطة والمواد التعليمية المقدمة له، المناسبة لكل معاق. التأثير القوي للحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المهارى والجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٢٠١٤) سنة، وهذا يرجع إلى تنوع الأنشطة والمواد التعليمية المقدمة له من خلال الحقيبة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: حقيبة تعليمية، الثقافة الملبسية، المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم

the effectiveness of educational kit in developing the clothing culture among educable mentally disabled

Abstract

Recently, attempts have appeared to reduce the problem of mentally handicapped reliance on others concerning personal care tasks, especially in clothes and solving them by using educational technological assisting methods. The educational kit is one of the most prominent individual means. Educational kits can be used for clothing culture for the mentally disabled to help them to select clothes that suit their bodies, age, the place and time in which they wear them, and to take care of their clothes leading to self-independence and ability to aesthetic taste in clothing. The results of the study showed the strong impact of the educational kit in developing the skills and cognitive aspects of clothing culture among the mentally handicapped (age 8 to 14 years) due to the diversity of the educational activities and materials provided to them in educational kit and appropriate for each handicapped. In addition, the results revealed the strong impact of the educational kit in the developing the skills and cognitive aspects of clothing culture of mentally handicapped of (14-20) years due to the diversity of the educational activities and materials provided to them in educational kit and appropriate for each handicapped.

Keywords: Educational kit, clothing culture, educable mentally disabled

• المقدمة :

تعد النظرة التربوية المعاصرة هي أولى اهتمامات الدولة لإتاحة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ عند التعلم، حيث إن كل تلميذ في مراحل التعليم المختلفة بما يملكه من مهارات الإدراك والتفكير يختلف من شخص لآخر وهو ما جعل استراتيجيات التعليم تتجه إلى إتاحة فرصة التعلم الذاتي من خلال

أنشطة تلائم احتياجات التلاميذ وظروفهم ، وخاصة مع تطور المواد التعليمية (Good , 1987, p360)

وقد نال مجال الإعاقة بصفة عامة اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة سواء من ناحية الدراسات والبحوث المختلفة أو من ناحية التطور التكنولوجي في مجال ابتكار الأجهزة التعويضية والتعليمية وتصميمها ، التي ساعدت المعاق على الاقتراب من عالم الأسوياء (أبو السعود ، ٢٠٠٣، ص ٢٧) ؛ فحقوق الإنسان عالمية وغير قابلة للتجزئة ، واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان لذوي الإعاقة أكدت أن له جميع الحقوق المدنية ، والسياسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية والثقافية ، وأن له الحق في التعليم (Seetulsingh, 2003)

ويعرف عبدالحميد شاذلي الإعاقة العقلية بأنها عجز في الكفاية العقلية يعوق الفرد عن تعلم أنواع من السلوك والعادات واكتسابها ؛ وذلك نتيجة لعوامل جينية أو تكوينية أو خارجية تعوق نمو الذكاء (شاذلي، ١٩٩٩، ص ١٧٣)

وتعرف وزارة التربية والتعليم المعاقين ذهنياً بأنهم ذوو القدرات المحدودة أو التخلف في القدرات العقلية التي تؤدي إلى تخلف تعليمي واضح لا يسمح لهم بالاستفادة من الأنشطة والمعلومات بالطريقة العادية ويحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة بالمقارنة بالتعليم الذي يعطى بالمدارس العادية حتى يكتسبوا عادات ومهارات حرفية ومهنية تمكنهم من توفير مصدر الدخل في حدود قدراتهم واستعداداتهم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠، ص ٨)

ويعد التعليم الفردي من الأساليب التعليمية الخاصة التي تناسب المعاقين ذهنياً؛ حيث يعرفه (علام ، ٢٠٠٠، ص ٢٨) بأنه نظام للتعليم يمد كل متعلم بما يتناسب مع احتياجاته ويتوافق مع إمكاناته وقدراته ويتمشى مع ميوله واهتماماته.

وتتعدد أساليب التعلم الفردي والذاتي ولكنها تتقارب جميعاً في المبادئ العامة التي تقوم عليها وتركز بوجه خاص على المتعلم ، ومن أهم هذه الأساليب :

- ◀◀ التعليم المبرمج Programmed instruction
- ◀◀ الحقائق التعليمية Instructional Packages
- ◀◀ التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Assisted instruction
- ◀◀ المديول التعليمي Instructional Modules

وتعد الحقائق التعليمية من أساليب التعليم الفردي والتعلم الذاتي، حيث إنها من أبرز الوسائل التي تساعد في تحقيق التعليم الفردي لكل تلميذ (عبدالله، ١٩٨٠، ص ٣٤٥؛ بهادر ، ١٩٨٠، ص ١٦)

ولما كان تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية ومتعددي الإعاقة للقيام بمهام العناية الشخصية أو رعاية الذات مثل كيفية ارتداء الملابس وخلعها والنظافة الشخصية مستقلين بدون الاعتماد على الوالدين أو المرشدين التربويين هو هدف تعليمي في حد ذاته ، (King-Sears & Carpenter, 2005 ;)

Lancioni, Campodonico & Mantini, 2001; Semell, & Schuster, 1998 ; Olivier, 2005, p 28) ، فإن تحقيق مثل هذا الهدف - غالباً - ما يكون صعباً ، خصوصاً مع الأشخاص الذين يكون لديهم إعاقة ؛ حيث يحتاجون - غالباً - الوالدين في الرعاية الذاتية ، وهذا عبء على الوالدين أو المرشدين التربويين ، ويؤدي إلى سلبية الصورة الاجتماعية للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية ؛ لأنه لا يزال يعتمد على الآخرين . (Lancioni, & Campodonico, 2002)

ظهرت في الآونة الأخيرة محاولات للحد من مشكلة الاعتماد على الآخرين في مهام الرعاية الشخصية . خصوصاً في الملابس . وحلها عن طريق استخدام وسائل تكنولوجية تربوية مساعدة ، تكون حافزاً إيجابياً بناء على الأداء الإيجابي من المتعلم (Lancioni et al., 2006) حيث إن الإيجابية في التعلم من أساسيات التعلم في الحقبة التعليمية .

ويزيد على هذا التثقيف الملابس للمعاقين ذهنياً ؛ بمعنى قدرته على اختيار ملابسه بما يتلاءم مع جسمه وسنه والمكان والزمن الذي تستخدم فيه ، وقدرته على العناية بملابسه ؛ مما يؤدي إلى استقلاله ذاتياً وقدرته على الحس والتذوق الجمالي في ملبسه .

جاء الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

أولاً: الإطلاع على نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها التي أوصت بضرورة توظيف الحقائق التعليمية في تعلم المعاقين ذهنياً في مجالات مختلفة وقياس أثرها على التحصيل والمهارات لدى هذه الفئة من المعاقين ومنها دراسة: (شاهين ، ١٩٩٦ ؛ صالح ، ١٩٩٨ ؛ أبو السعود ، ٢٠٠٣ ؛ الزقار ، ٢٠٠٥ ؛ الشافعي ، ٢٠٠٥ ، Williams & Olivier, 2005 ; Lancioni et al., 2007; Adler , 1994)،

وهناك دراسات أكدت تعليم المعاقين ذهنياً بأساليب خاصة حسب احتياجاتهم التعليمية الخاصة مثل دراسة: (يوسف، ٢٠٠٦ ؛ يوسف ، ٢٠٠٧ ؛ العيفي ، ٢٠٠٧) ، وضرورة تعليمهم كيفية رعاية ذاتهم واختيار ملابسه وتناسقها ، وفاعلية هذا التعليم في قدرتهم على الاستقلال وعدم الاعتماد على الغير (الأهل أو المدرسين) .

ثانياً: دراسة واقع تعليم هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية من خلال دراسة واقع تعليمهم

وجد الباحثون أن تعليم الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية يحتاج إلى استخدام عدد من الأنشطة التفريدية المختلفة التي تناسب كل متعلم وفقاً لقدراته وميوله بالإضافة إلى تعدد البدائل التعليمية المقدمة للمتعلم وكل متعلم يسير في تعلمه وفقاً لسرعته الخاصة ، وكل هذه النقاط توفرها الحقائق التعليمية ، خصوصاً في الثقافة الملابس التي لها أهمية لاستقلال الفرد المعاق ذهنياً بالإضافة إلى قدرته على اختيار ملابسه بما يتوافق معه وهذا يساعده ويزيل العبء عن أهله ومعلميه .

• مشكلة البحث:

يتضح مما سبق أن هناك صعوبة فى تعليم الفرد المعاق ذهنياً بالطرق التقليدية ولابد أن يكون تعليمه بوسائل فردية وخصوصاً فى تثقيفه ملبسياً مع ملاحظة عدم تضمين الثقافة الملبسية بمناهج مدارس التربية الفكرية للمعاقين ذهنياً وبالتالى ظهرت أهمية اعداد حقيبة تعليمية فى الثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً.

ويمكن معالجة مشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال التالى : **مافاعلية استخدام حقيبة تعليمية للمعاقين ذهنياً فى تنمية الثقافة الملبسية ؟**

- وللإجابة على السؤال الرئيس قامت الباحثات بوضع الاسئلة التالية :
- « ما أفضل الوسائل والأنشطة للمعاق ذهنياً التي تساعد على تنمية الثقافة الملبسية ؟
- « ما محتوى الحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم ؟
- « ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية للمعاقين ذهنياً من سن ٨ - ١٤ سنة فى تنمية الجانب المعرفى للثقافة الملبسية ؟
- « ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية للمعاقين ذهنياً من سن ٨ - ١٤ سنة فى تنمية الجانب المهارى للثقافة الملبسية ؟
- « ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية للمعاقين ذهنياً من سن ١٤ - ٢٠ سنة فى تنمية الجانب المعرفى للثقافة الملبسية ؟
- « ما أثر استخدام الحقيبة التعليمية للمعاقين ذهنياً من سن ١٤ - ٢٠ سنة فى تنمية الجانب المهارى للثقافة الملبسية ؟

• أهمية البحث:

- « أنه يفيد المعاقين ذهنياً فى مجال الملابس والثقافة الملبسية.
- « يعد البحث انعكاساً للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد تفريد التعلم ، ومن أنماطه استخدام الحقائق التعليمية التي تؤكد أن لكل فرد سرعته ونمط تعلمه ووسائله التي يتعلم بها وهذا ما تحققه الحقيبة التعليمية للمعاقين ذهنياً.
- « يفيد البحث جهات المختصين بتعليم وتأهيل المعاقين ذهنياً باستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية والطرق الحديثة فى التدريس التي تشملها الحقيبة التعليمية
- « يفيد القائمين فى مجال الملابس والنسيج بالاهتمام بالثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً .

• أهداف البحث:

- « تعرف أنسب الطرق والوسائل والأنشطة لتعليم المعاقين ذهنياً.
- « تعرف محتوى الحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً.
- « تعرف اثر استخدام الحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المعرفى للثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً.

« تعرف اثر استخدام الحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المهارى للثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً.

• حدود البحث:

- « اقتصر البحث على الثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً.
- « جمعة الحياه للجميع للمعاقين ذهنياً والمشهرة برقم (٩٢٠) بمحافضة الإسكندرية من سن ١٤٠٨ سنة ومن سن ٢٠١٤ سنة
- « تم تطبيق البحث فى العام ٢٠١٢ / ٢٠١٣

• فروض البحث:

- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ٨ - ١٤ سنة فى التطبيق القبلى والبعدى (بعد استخدام الحقيبة) فى الاختبار التحصيلى للجانب المعرفى للثقافة الملبسية لصالح التطبيق البعدى .
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ١٤ - ٢٠ سنة فى التطبيق القبلى والبعدى (بعد استخدام الحقيبة) فى الاختبار التحصيلى للجانب المعرفى للثقافة الملبسية لصالح التطبيق البعدى .
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ٨ - ١٤ سنة فى التطبيق القبلى والبعدى (بعد استخدام الحقيبة) فى بطاقات الملاحظة للجانب المهارى للثقافة الملبسية لصالح التطبيق البعدى .
- « يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ١٤ - ٢٠ سنة فى التطبيق القبلى والبعدى (بعد استخدام الحقيبة) فى بطاقات الملاحظة للجانب المهارى للثقافة الملبسية لصالح التطبيق البعدى .

• مصطلحات البحث :

• الحقيبة التعليمية :

يقصد بالحقيبة التعليمية : نظام تعليمي يعتمد على التعلم الفردي ويقوم على مكونات أساسية متعددة الوسائط والأنشطة والبدائل ومصادر المعرفة وأساليب التقويم والتعلم التي تساعد المتعلم على التقدم وفقاً لقدراته وخصائصه وإهتماماته ونمط تعلمه ، وسرعته الخاصة لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية (علام ، ٢٠٠٠، ص ٣١؛ عبدالسلام ، ٢٠٠١، ص ٢٠)

وتُعرف إجرائياً بأنها : حقيبة تعليمية تعتمد على التعليم الفردي وتحتوى على وسائل وأنشطة متعددة تناسب المعاقين ذهنياً فى تعليمهم الثقافة الملبسية وفقاً لسرعتهم الذاتية .

• الإعاقة الذهنية :

يعتمد التعريف التربوي للإعاقة الذهنية على قابلية الطفل للتعلم الأكاديمي أو المهاري الحسي الحركي أو عدم القدرة على قضاء حاجاته

ومتطلباته الأساسية بناءً على ملاحظات المعلمين والآباء ودرجته أيضاً على الاختبارات المعرفية والعقلية التشخيصية ويعد الطفل معاقاً ذهنياً تربوياً إذا لم يستطع التحصيل أو الأداء تربوياً على المهام المطلوبة منه تعليمياً لمن في نفس الفئة العمرية من العاديين (باطة، ٢٠٠٣، ص ١٠).

ويُعرف إجرائياً بأنه : الطفل المعاق ذهنياً يكون أبطأ وأقل في التحصيل والأداء المهارى على المهام المطلوبة منه تعليمياً لمن في نفس الفئة العمرية من العاديين

• **الثقافة الملبسية :**

يقصد بالثقافة الملبسية ذلك القدر من المعارف التي تشكل في مجملها خلفية للفرد يستطيع من خلالها أن يختار ملابسه بصورة مناسبة لطبيعة جسمه وتعبر عن شخصيته وتتناسب مع مكانته الاجتماعية وعادات مجتمعه وتقاليده بما يظهره بالمظهر الملائم ويستطيع من خلالها تجنب اختيار موديلات أو خامات أو ألوان أو كمكلمات تسيء إلى مظهره، وتمكنه كذلك من العناية بتلك الملابس بشكل جيد للمحافظة عليها وعلى مظهره في أفضل صورة (غالب، ٢٠١٠، ص ٣٩٠).

وتُعرف إجرائياً بأنها : الثقافة التي تساعد الفرد المعاق ذهنياً في اختيار ملابس مناسبة له وكيفية المحافظة عليها ليبدو في أفضل صورة ممكنة .

• **الإطار النظري للبحث :**

• **المحور الأول : الحقيقة التعليمية :**

• **التعليم الفردي :**

ظهرت الاتجاهات التربوية التي تؤكد أهمية التعليم الفردي الذي ينقل محور العملية التعليمية من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه ويسلط عليه الأضواء ليكشف عن ميوله واستعداداته وقدراته ومهاراته الذاتية (بهادر، ١٩٨٠ ص ١٦) حيث يتم التعلم وفقاً لتقدم المتعلم حسب قدراته واهتماماته ومستوى تحصيله دون أن يؤثر على سرعة تعلم بقية زملائه (صالح، ٢٠٠٠، ص ٦٠، ٦١) كما يعد التعلم الذاتي أحد أنماط التعلم الفردي لذلك يطلق عليه مسمى التعلم الذاتي الفردي، فالتعلم الذاتي لازم لتفريد التعليم ونتيجة له (الزقار، ٢٠٠٥، ص ٥).

أنماط تفريد التعليم استخدام الحقائق التعليمية وذلك للأسباب التالية :

- ❖ استخدام عدد من الأنشطة التفريدية المختلفة التي تساعد المتعلم على الاختيار منها وفقاً لقدراته وميوله .
- ❖ تعدد البدائل التعليمية المقدمة للمتعلم.
- ❖ دراسة المتعلم وفقاً لسرعته الخاصة

وكل هذه النقاط تتفق مع الأسس التي تقوم عليها الحقائق التعليمية لتحقيق أهداف محددة مسبقاً (الشافعي، ٢٠٠٥، ص ٥٢)

وتعد الحقائق التعليمية من آليات التصميم التعليمي في إطار التعليم الفردي وهي تركز على تحقيق التعلم الذاتي لكل متعلم وتمكن المتعلم من

الممارسة العملية للخبرات والمهارات النظرية التي يكتسبها، والحقائب التعليمية قادرة على إفراح المجال أمام المعلم لملاحظة درجة تمكن التلاميذ من تحقيق الأهداف المحددة (الحيلة، ٢٠٠١، ص ٢٢٣).

والبدائل التعليمية والأنشطة هي قلب الحقيقة وأهم ما يميزها عن غيرها من برامج التعلم الذاتي فهي تتيح الفرصة لكل متعلم للاختيار من البدائل المتاحة التي تشمل ما يأتي: تعدد الوسائط التعليمية، تعدد الأساليب والطرق، تعدد مستويات المحتوى والأنشطة والاختبارات وأساليب التقويم (الزقار، ٢٠٠٥، ص ٦)

• مفهوم الحقيقة التعليمية :

الحقيقة التعليمية هي نظام تعليمي ذاتي المحتوى، يساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وفق قدراتهم حيث إنها نظام تعليمي متكامل ومصمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلمين على التعلم الفعال ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة ذات أهداف محددة ومتعددة ويستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه وحسب سرعته الخاصة ويتوجيه من المعلم أحياناً، ومن الدليل الملحق بها، ليصل إلى مستوى معين من الاتقان (الحيلة، ٢٠٠١، ص ٢٢٣، ٢٢٤)

وهناك من يرى أن حقائب الوسائط المتعددة هي مجموعة من المواد التي تساعد في عملية التعليم والتعلم وتكون من أكثر من نوع واحد من الوسائل التعليمية وتركز كلها حول موضوع تعليمي واحد، ويمكن أن تحتوي الحقيقة على: أفلام ثابتة - شرائح فلمية - تسجيلات صوتية - صور ثابتة - شفافيات - مطبوعات - خرائط - رسوم بيانية - مسابقات تعليمية - أفلام سينمائية - حاسب آلي - نماذج وشرائط فيديو (محمد، ١٩٩٧، ص ٤٦٣)

وتعد الحقائب التعليمية نظام تعليمي يعتمد على التعلم الفردي ويقوم على مكونات أساسية متعددة الوسائط والأنشطة والبدائل ومصادر المعرفة وأساليب التقويم والتعلم التي تساعد المتعلم على التقدم وفقاً لقدراته وخصائصه واهتماماته ونمط تعلمه وفقاً لسرعته الخاصة لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية (علام، ٢٠٠٠، ص ٣١؛ عبدالسلام، ٢٠٠١، ص ٢٠)

ويمكن أيضاً أن تعرف الحقيقة التعليمية بأنها مجموعة من الأنشطة والبدائل والخبرات التعليمية التي تتيح الفرصة لكل طفل أن يتعلم وفقاً لقدراته وخصائصه وسرعته الخاصة وذلك في ظل مجموعة من التوجيهات والإرشادات التي ينبغي أن يسير الأطفال في ضوءها خطوة خطوة لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

ومن هذه التعريفات السابقة يمكن أن نحدد عدد من النقاط الأساسية التي لابد من توافرها في الحقيقة التعليمية وهي:

« برنامج أو نظام تعليمي يهدف إلى تفريد التعلم عن طريق ما يحويه من وسائط متعددة وأنشطة وبدائل تعليمية متعددة تتناسب مع خصائص كل متعلم وسرعته.

« تسعى لتحقيق أهداف تعليمية محددة وفقاً لفلسفة التعلم الفردي الذي يعطي للمتعلم الفرصة الكافية لاختيار البدائل والتفاعل معها بصورة مستقلة أو في مجموعات صغيرة.

« يتم دراسة الحقيبة في ضوء مجموعة من توجيهات وإرشادات المعلم التي ينبغي السير في ضوءها خطوة خطوة لتحقيق الأهداف المرجوة.

« تحتوي على أساليب تقويمية متعددة للتأكد من تحقيق الأهداف فهناك الاختبارات القبليّة والبعديّة والاختبارات الذاتية (الشافعي، ٢٠٠٥، ص ٥٧).

• الأسس التربوية والنفسية التي يجب مراعاتها عند تصميم الحقيبة التعليمية:

تعد الحقائق التعليمية إحدى تكنولوجيا تفريد التعليم والتعلم الذاتي التي تهتم بتحقيق الأهداف التعليمية والمعرفية والمهارية والانفعالية للمتعلم بصورة متدرجة من السهولة إلى الصعوبة بما يتناسب وقدرات المتعلم وأسلوب تعلمه، وخصائصه النمائية، ولتحقيق أهداف الحقيبة التعليمية المرجوة منها. ويجب أن تعتمد على عدة أسس تربوية ونفسية تتمثل فيما يلي:

• الأسس التربوية:

« اتباع الأسلوب المنهجي والأخذ بمنهج النظم الذي يشمل المدخلات والأنشطة والعمليات ثم المخرجات.

« تنوع الخبرات التي تهيئها للمتعلم عن طريق المعلومات والممارسات العملية.

« تعدد الوسائط والوسائل واختبارها لتحقيق كل هدف.

« تحقيق مبدأ التعلم الهادف الذي يجعل التلميذ على علم بما هو مطلوب منه.

« سهولة التداول والإيجابية في التعلم أي أنها كلما زادت إيجابية المتعلم زادت الفائدة التي تعود على المتعلم.

« تنوع أنماط التعلم مثل التعلم الفردي أو التعلم في مجموعات صغيرة أو التعلم في مجموعات كبيرة.

« مناسبة المادة التعليمية لمستوى تعلم الطلاب.

« ضرورة وجود خطوط واضحة لسير الطلاب في الحقيبة بمفردهم.

« عند صياغة أهداف الحقيبة تصاغ بعبارات سلوكية يمكن قياسها.

« ضرورة توفير ظروف مناسبة للممارسة المستمرة وتطبيق المعرفة والتقويم وأن يرتبط التقويم بالأهداف.

« اطلاع التلميذ على نتائجه بعد كل اختبار.

• الأسس النفسية:

« مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

« التوجيه الذاتي للمتعلم.

« مراعاة أن تخاطب جميع الحواس.

« مناسبة المادة التعليمية لمستوى تعلم التلاميذ.

« التعزيز الفوري والتغذية الراجعة (الزقار، ٢٠٠٥، ص ٦٥).

• خصائص الحقيقة التعليمية:

- تعد الحقيقة التعليمية من أفضل برامج التعلم الذاتي وأكثر النظم التعليمية دقة ، ومن أهم خصائصها ما يلي:
- « الحقيقة التعليمية منظومة متكاملة: فهي تتكون من مجموعة من العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل وظيفياً ؛ لتحقيق أهداف محددة ، وكذلك تتكون ظروف التعلم من خبرات وأساليب ومصادر متنوعة وأساليب التقويم وأدوات القياس اللازمة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف.
 - « التركيز على مفهوم واحد: تصمم كل حقيقة لتعالج فكرة واحدة رئيسة أو موضوعاً محدداً أو مفهوماً واسعاً، وتعد الحقيقة في ضوء خصائص المرحلة وطبيعة الموضوع الدراسي ومدى بساطته أو تعقيدته، وعادة ما تصمم الحقائق في عدة مستويات متدرجة لتناسب مستوى تحصيل كل متعلم وخصائصه.
 - « تمركز التعلم حول الأهداف السلوكية: يعد المتعلم هو محور العملية التعليمية التي تسعى إلى تحقيق حاجاته وميوله ورغباته التي تترجم في صورة أهداف سلوكية واضحة ، التي تهدف الحقيقة التعليمية إلى تحقيقها من خلال تصميم الأنشطة التي تساعد على تحقيقها، لذا يمكن القول أن الحقيقة التعليمية متمركزة حول الأهداف التي تصاغ بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس.
 - « حقيقة التعلم الذاتي: الحقيقة التعليمية هي أساس برامج التعلم الذاتي، التي تنقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فهي توجه المتعلم بطريقة تتيح له السير في تعلمه بسرعه الخاصة التي تساعد قدراته ومواهبه على السير فيها مع توجيه المعلم.
 - « دور المعلم: إن دور المعلم يتخلل كل مكونات الحقيقة، فهي مخطط ومشخص وموجه ومقوم لعملية التعليم والتعلم، فالحقيقة التعليمية تتيح مزيداً من التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم.
 - « التعلم من أجل الإتقان: يرتبط استخدام الحقائق التعليمية لخدمة أغراض استراتيجيات التعلم للإتقان والتعلم الفردي، حيث إنها تتيح للمتعلم فرصة التدريب الكافي لممارسة مهارة أو مبدأ وتطبيقها في مواقف تعليمية مختلفة، كما أنه وصول المتعلمين إلى مستوى معين من التحصيل يحدد لهم مسبقاً كشرط لنجاحهم للمنهج أو المقرر المقدم لهم (الفرجاني، ٢٠٠٢، ص ٨٣).
 - « مراعاة الفروق الفردية: مراعاة الفروق الفردية يعد الهدف الأساسي لتصميم الحقائق وإعدادها، ويتحقق هذا الهدف عن طريق التشخيص الدقيق لخصائص المتعلمين ثم تقديم الأنشطة والوسائل والأساليب المتنوعة لاختار منها المتعلم ما يناسبه، ومن أهم البدائل التي تقوم بمراعاة الفروق الفردية:
- ✓ تعدد نقاط البدء في الحقيقة: تحدد نقطة البدء في الحقيقة تبعاً لنتائج الاختبار القبلي الذي يتعرض له المتعلمين قبل دراسة الحقيقة.
 - ✓ تشعب المسارات: حيث تتميز الحقيقة بمرونة وظيفية تسمح لكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه لكي يحقق الأهداف الموضوعية.
 - ✓ تنوع استراتيجيات التعليم: تتيح الحقيقة التعليمية فرص التعلم المتنوعة سواء كان التعلم فردياً أو في مجموعات صغيرة أو كبيرة بهدف مقابلة أساليب تعلم التلاميذ المفضلة لهم.

- ✓ تعدد الأنشطة والوسائل: تتنوع الأنشطة لتناسب أساليب التعلم المختلفة لتحقيق أهداف معينة، وهذا يتيح للمتعلم فرصة الاختيار لما يناسبه منها من حيث استعداداته وميوله وقدراته.
- ✓ مراعاة السرعة الذاتية للمتعلمين: فهي تعني خضوع عنصر الزمن لظروف كل متعلم، كل حسب سرعته في التعلم لتحقيق الأهداف.
- ✓ تنوع الخبرات: عن طريق استخدام أكثر من حاسة من حواس المتعلم، فالحقائب التعليمية تعمل على تنوع مجالات الخبرة وإعداد المواد التعليمية المتنوعة، وهذا التعدد يؤدي إلى حدوث التكامل في الخبرات ؛ مما يؤدي إلى تعزيز التعلم وزيادته.

◀ سهولة الاستخدام والتداول في أي مكان.

◀ قابلة للتطوير بعدها مرنة تخضع للتقويم والتعديل.

- ◀ التغذية الراجعة: تقدم الحقيبة التعليمية تغذية راجعة للمتعلمين تتمثل في رد فعل أو استجابة للمتعلمين قبل أداء العمل فإذا كانت استجابة المتعلم صحيحة أى تحقق الأهداف يتم تعزيزه، أما إذا كانت استجابته خاطئة يتم تصحيح مساره قبل أن ينتقل إلى جزء آخر (الحيلة، ٢٠٠١، ص ٢٤٢؛ زغلول وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٤٣؛ الشافعى، ٢٠٠٥، ص ٦٣-٦٧؛ الزقار، ٢٠٠٥، ص ٦٧، ٦٨).

ومن العرض السابق للحقيبة التعليمية نجد أنها وسيلة فعالة في التعليم الفردي و يمكن تطبيقها في مختلف ميادين الموضوعات والمناهج ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة رباب عبده حيث أثبتت أن الحقائب التعليمية لها فاعلية في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال الرياض بطيئى التعلم (الشافعى، ٢٠٠٥، ص ٥٧، ٥٨) ، وأثبتت دراسة أمين أحمد الزقار أن أفضل طرق التدريس الفردي في مادة اللغة العربية للتلاميذ المكسوفين هو استخدام الحقائب التعليمية (الزقار، ٢٠٠٥، ص ٦٦).

ومن نتائج هذه الدراسات يحاول الباحثون في هذا البحث إثبات فعالية الحقيبة التعليمية في مجال آخر هو الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم .

• المحور الثانى: الثقافة الملبسية:

• أولاً : المتطلبات الأساسية للثقافة الملبسية :

تعد المهارات التي تساعد على التكيف مع المجتمع من المهارات والمتطلبات الأساسية في تعليم التلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعلم وتدريبهم ، التي تشمل الجوانب الشخصية مثل الاعتماد على الذات وزيادة الثقة بالنفس التي يمكنهم من خلالها اكتساب مهارات أخرى مثل المهارات الاجتماعية والمهنية والأكاديمية (رقبان، ٢٠٠٦، ص ٢ - ١٠)

وأثبتت البرامج الدراسية المختلفة للتلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم أن المهارات الحياتية ضرورية لهم حتى تمكنهم من ممارسة الأعمال كغيرهم من الأفراد العاديين ، وهذه المهارات يجب تعلمها من سن ثلاث سنوات حتى البلوغ؛

حيث إن هؤلاء الأطفال في حاجة إلى العيش بصورة مستقلة (p , Baker, 2004)
1-8

ويرى كل من ناجي قاسم وفاطمة فوزي (٢٠٠٣، ص ٨) أن المهارات الحياتية هي مجموعة من المهارات التي يتدرب عليها الأطفال المعوقين عقلياً حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية التي تؤدي إلى تحسين بعض المهارات الحركية والنفسية ؛ مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية ، وتعرفها (عبد الكريم ، ٢٠٠٩، ص ٢٤) بأنها تعد من المهارات الأساسية في تعليم المعاقين عقلياً وتدريبهم ، وهي تشمل الجوانب الشخصية مثل الاعتماد على الذات، وزيادة ثقته بنفسه والتكيف الناجح مع البيئة المحيطة، وتلك المهارات اساسية ؛ كي يستطيع المعاق عقلياً اكتساب مهارات أخرى مثل المهارات الاجتماعية والمهنية والأكاديمية.

هناك تصنيفات كثيرة للمهارات الحياتية من أهمها تصنيف الجمعية الأمريكية لذوي الإعاقة العقلية التي ذكرت أهمية اكتساب المهارات الشخصية من مأكول وملبس (ارتداء الملابس) للمعاقين ذهنياً. (AAMR, 2002, p 34)

وأشارت كاثرين (Katherine, 2007, p 26) إلى أن المهارات الحياتية الضرورية لتلاميذ الإعاقة التعليمية المتوسطة تشمل ثلاثة محاور "الحياة اليومية – الإعداد والتدريب المهني، مهارات اجتماعية شخصية".

وتشمل مهارات الحياة اليومية المهارات المتعلقة بالملابس والعناية بها ، والذي يهمن من مهارات الحياة اليومية في هذا البحث هي المهارات المتعلقة بالملابس واستخدامها والذي يتكامل مع مهارة استخدام الملابس مهارة تذوقها الفني والجمالي والعناية بها وهي من المتطلبات الأساسية للثقافة الملبسية حيث بدون معرفة المعاق كيفية ارتداء وخلع الملابس لا يستطيع بعد ذلك ان يعرف كيفية اختيارها والعناية بها فكلها مهارات تتكامل مع بعضها لخدمة مفهوم الثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً .

• ثانياً: الثقافة الملبسية :

إن الملابس هي الشيء الوحيد المصاحب للإنسان أينما كان فهي تلاصق جسده وتحميه من عوامل الجو المتقلبة ، كما أنها قناع للجسد تستر عيوبه وتنظم حركاته وتحكم تصرفاته ؛ ومن ثم فإنها ضرورة من ضروريات الحياة التي لا يمكن الاستغناء عنها .

وبتطور حياة الإنسان تطور دور الملابس ؛ حيث تعدت مرحلة ستر العورة والحماية إلى مرحلة التزيين والتعبير عن الشخصية بل أكثر من هذا ؛ حيث أصبحت تحدد مكانة الشخص في المجتمع ، كما أصبح لبعض المهن مظهرها الخاص التي يحتم على من يعمل بها ارتداء ملابس محددة دون سواها .

واختيار الأفراد للملابسهم تحكمه عوامل كثيرة تتمثل في السن والجنس والوضع الاجتماعي، كما أن هذا الاختيار لابد من أن يراعي شكل الجسم ، مميزاته ، عيوبه ، لون البشرة ، المكان ، الزمان الذي تستخدم فيه الملابس .

فكثير ما نجد من يرتدي ملابس يسيء من خلالها إلى شكل جسمه وتظهر عيوبه، وكثيراً أيضاً ما نجد من يرتدي ملابس المساء في الصباح وملابس الصباح في فترة ما بعد الظهيرة إلى غير ذلك من الأخطاء العديدة التي يقع فيها كثيرون عند اختيارهم وارتدائهم للملابسهم والسبب في ذلك يرجع إلى نقص الثقافة الملبسية لدى هؤلاء الأفراد .

فالثقافة الملبسية تمكن الفرد من اختيار ملابسه بما يتناسب مع شكل جسمه وسنه ولون بشرته وبما يعكس طبيعة شخصيته ومكانته في المجتمع، كما أنها تحميه من الوقوع في أخطاء عند شراء الملبس (Susan, 1998, p 87)

وهذا يختلف عن التذوق الملبسي حيث عرفته عبير عبدالله حسنين بأنه انعكاس لإحساس الفرد بالمكونات الفنية وتطبيق هذا الإحساس على ما يختاره من ملابس، وقد أثبتت هذه الدراسة فاعلية برنامج لتنمية التذوق الملبسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً (محسن ، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٣)

لذلك فهناك ضرورة ملحة لتثقيف الفرد ملبسياً حيث إن هناك العديد من الأهداف تحققها الثقافة الملبسية وهي:

« رفع الوعي الملبسي عند أفراد المجتمع بغرض تعرف النوعيات المختلفة للملابس.

« تنمية الذوق عند اختيار الملابس بغرض تحسين القدرة على الاختيار لما هو مناسب في الشكل واللون.

« ترشيد السلوك الملبسي عند الاختيار والشراء بناء على المتطلبات الوظيفية للمواسم والمناسبات.

« تحديد الخامات والأقمشة المناسبة للملبس بناء على الظروف المناخية للبيئة والبعد عما قد يسبب الأضرار الصحية ، بخلاف ملاءمة نوعية الخامات للمنتج الملبسي.

« تأكيد هوية الفرد والمجتمع من خلال القيم الجمالية والنفسية في إطار العادات والتقاليد وعدم السعي وراء الموضة والتقاليع (موسى، ٢٠٠٧، ص ١٥؛ Frey, 2000, p 95).

« تكوين دولا ب ملابس شخصي يتسم بالجاذبية والذوق السليم والاقتصاد في نفس الوقت.

« عدم الإسراف في شراء ملابس لا تتناسب مع طبيعة الجسم أو متطلباته.

« خلق مجموعات ملبسية ذات مستويات فنية عالية وإدراك مدى الانسجام بينها.

« تعلم حسن الشراء والاستهلاك في مجال الملابس.

« تنمية القدرة على التخطيط والاختيار السليم في مجال الملابس وأسس العناية بها وكيفية الانتفاع منها (Kofen, 1999, p 121)

« تعرف معاني الرموز والعلامات المرفقة بالملابس الجاهزة لضمان حسن العناية بتلك الملابس.

« تعرف طرق إزالة البقع من خلال استخدام مواد طبيعية لا تضر بالملابس.

• اختيار الملبس:

إن العادات الملبسية تنتقل من جيل إلى جيل ومن مجموعة إلى أخرى في المجتمع الواحد ، وكذلك من مجتمع إلى آخر ، وأن ما يرتديه الفرد من ملابس يعبر عن مستواه الاجتماعي ووظيفته أو نوع عمله ، كما أن المركز الاجتماعي والوظيفي للفرد يحتم عليه مظهراً معيناً .

ولللباس دور هام في حياة الإنسان ، فهي تعكس فكرة الفرد عن ذاته وعن شخصيته كما تعد وسيلة تعبير جمالية وفنية ، فهي تساعد على إخفاء عيوب الجسد وإبراز محاسنه ، كما يتوقف إحساس الفرد بالراحة لما يرتديه من ملابس على الخامة (النسيج) وطريقة التفصيل ومناسبة خطوط الموديل للجسم وللأنشطة التي يقوم بها .

ويتوقف اختيار الفرد للباسه على مجموعة عوامل منها احتياجه ، قدراته المالية ، سنه ، مركزه الاجتماعي ، طبيعة عمله ، الظروف الجوية التي يعيش فيها ، وعلى ما يؤمن به من قيم ومعتقدات .

وهناك نقطة مهمة وهي أن جمال المظهر والملابس وبقاء صلاحيتها للاستخدام فترة يتوقف على مدى عناية الفرد بها وأسلوب محافظته عليها بحالة جيدة .

وهناك ضرورة ملحة لتثقيف الفرد تثقيفاً ملبسياً تهدف إلى تفهم الفرد للملبس المناسب وتذوق كل ما يتعلق به من قيم فنية وجمالية ، وذلك يؤدي إلى الكشف عن إمكانية الفرد وتوجيهه بحيث يكون قوة إيجابية في تغيير نفسه وملبسه بما يتلاءم مع المجتمع وعدم الخروج عن المألوف بما يحقق له الانتماء ، وتكوين اتجاهات يتميز بها الفرد في السلوك الملبسي ، ويستطيع بواسطتها أن يعرف كيف يفكر ويختار ويتذوق ويقتصد ، والهدف من التثقيف الملبسي هو تربية الفرد على حب الجمال وتهذيب الحواس والشعور وخلق اتجاه عقلي مستنير نحو فن الملبس ، وتحقيق الوعي الملبسي السليم على كافة المستويات . (عابدين ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٩ ، ١٦٠)

• شروط اختيار الملبس:

إن الذوق وحسن انتقاء الملابس واختيارها لا يولد كاملاً مع الفرد ولكن قد توجد موهبة الخبرة والتجربة تصقل هذه الموهبة وتنميتها ، وهناك عدة عوامل لابد من مراعاتها وهي:

« تعاليم الأديان السماوية: هي الركيزة التي تنطلق منها حياة المرأة ، ومن هنا يكون قد وقع عليها دور الانتقاء والتفصيل والتمييز بين الحسن والقبيح فيظهر ذوقها ونمط تفكيرها .

« تعاقب فصول السنة: تعد العوامل الجوية من تعاقب الفصول وتغيير في درجة الحرارة المؤثر الرئيس في الملابس ؛ فملابس الشتاء تختلف في خاماتها وألوانها عن ملابس الصيف

« مناسبة ميزانية الأسرة : عند اختيار أنواع الملابس ينبغي أن تكون أسعارها مناسبة للميزانية ، وعدم الاندفاع عند شراء القطعة الملبسية بأي ثمن .

«التذوق الملبسي : فهو تنمية حاسة الفرد الجمالية بحيث يستطيع انتقاء ملابسه من الزاوية الجمالية والثقافية في آن واحد. فغالباً يشعر الإنسان بالراحة النفسية عندما يرتدي ملابس جميلة .

ومن هنا كانت أهمية الثقافة الملبسية للمجتمع عموماً ؛ لأنها ترقى الحس والتذوق الملبسي وللمعاقين ذهنياً بشكل خاص ؛ لأهمية نموهم الحسي والملبسي وأهمية تثقيفهم ملبسياً ؛ لأهمية هؤلاء الأفراد في المجتمع وضرورة الاهتمام بهم من جميع النواحي ؛ حيث إنهم يمثلون نسبة ليست بقليلة في المجتمع.

• المحور الثالث : المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم :

هم الأفراد الذين توقف نموهم العقلي في سن مبكرة ويستمر بعدها حتى آخر العمر ولكنهم يتميزون بقدرتهم على الاعتماد على أنفسهم وغالباً ما يستطيعون أن يكسبوا عيشهم بأنفسهم ولكن بأساليب بسيطة ، ويستلزم هذا المستوى ذكاء تتراوح بين ٥٥ - ٧٠ درجة (حجازي ، ٢٠٠٥ ، ص ٨)

• الخصائص المعرفية والعقلية والتعليمية للمعاقين ذهنياً :

التفكير: إن الانخفاض الواضح في القدرة على التفكير المجرد التي يتصف بها المعاقين عقلياً تفرض علينا أن نهتم - بقدر كبير - بتوفير الخبرات التعليمية على شكل مدركات حسية شبه مجردة ومجردة (القيوتي وآخرون ، ١٩٩٨، ص ٨٩ - ٩٥).

التذكر: يواجه المعاقين عقلياً صعوبات في التذكر مقارنة بأقرانهم غير المعاقين، كما أنهم يتعلمون ببطء وينسون ما يتعلمونه بسرعة ؛ لأنهم يحفظون المعلومات في الذاكرة بصعوبة (Gulliford & Upton, 1992)

الانتباه: يعاني المعاقون عقلياً من ضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتشتت بسرعة عالية وتزداد درجة ضعف الانتباه بازدياد درجة الإعاقة (عامر، ٢٠٠٦، ص ١٢١، ١٢٢).

التمييز: تختلف درجة الصعوبة في القدرة على التمييز تبعاً لدرجة الإعاقة؛ فنجد المعاقين عقلياً بدرجة شديدة يتعذر عليهم . معظم الأحيان دون تدريب مسبق . التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان والروائح والمذاقات المختلفة.

التخيل: يلاحظ أن المعاقين عقلياً . بشكل عام . ذوو خيال محدود نظراً لأن عملية التخيل تتطلب درجة عالية من القدرة على استدعاء الصورة الذهنية وترتيبها في سياق منطقي ذي معنى، كما أن القصور في القدرة على التخيل تزداد بازدياد درجة الإعاقة (القمش ، ٢٠٠٧ ، ص ٦٠ ؛ العساف ، ٢٠٠٨)

بالإضافة إلى الخصائص التالية:

« إنخفاض نسبة ذكائهم فلا يزيد عن ٧٠٪.

« تقل دافعية الإنجاز والأداء لديهم بدرجة ملحوظة عما هو لدى الأطفال العاديين.

« تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين ٥٠-٧٠٪ ، والعمر العقلي يتراوح ما بين ٩.٦ سنوات، حيث ينمو العقل لدى هؤلاء الأفراد بمعدل نصف إلى ثلاثة أرباع سنة خلال السنة الزمنية.

« لا يستطيع أفراد هذه الفئة الوصول في التعليم العادي لأكثر من الصف الثالث أو الصف الرابع.

« صعوبة الاستفادة من الخبرات السابقة .

« صعوبة القدرة على التعميم وصعوبة انتقال أثر التدريب من موقف لآخر.

« النقص الواضح في القدرة على التعليم من تلقاء نفسه مقارنة بالعادين من نفس السن.

« تتضمن عملية التذكر ثلاث مراحل هي: استقبال المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها ، وتبدو مشكلة الطفل المعاق عقلياً في مرحلة استقبال المعلومات ، وذلك بسبب ضعف درجة الانتباه لديه.

« قدرتهم على الاستجابة للمثيرات الحسية والملموسة ؛ ولذا يمكن تدريبهم على الأعمال اليدوية فقط.

« انخفاض مستوى طول الكلمات المنطوقة وصعوبة تركيب مقاطع الكلمات وتركيب الجمل والحصيلة اللغوية للكلمات المنطوقة.

« ضعف القدرة على التفكير المحدد واستخدام الرموز، الأمر الذي يترتب عليه ضعف استخدام اللغة أو فهم معاني الكلمات (يوسف، ٢٠٠٦، ص ٩٧، ٩٨)

• التصنيف التربوي للمعاقين عقلياً :

وتصنف فيه حالات الإعاقة وفقاً لمتغير البعد التربوي أو القدرة على التعلم إلى مجموعات وهي :

« فئة بطيء التعلم : Slow learner ، وهو ذلك الطفل الذي تتراوح نسبة ذكائه من ٧٥ إلى ٩٠ ويتصف الطفل بعدم القدرة على موازنة نفسه على ما يعطى له من مناهج في المدرسة العادية ؛ حيث يكون تحصيله ضعيف ويعود ذلك إلى ما لديه من قصور في نسبة الذكاء

« حالات القابلين للتعلم : Educable mentally Retarded توازي حالات القابلين للتعلم وفقاً لهذا التصنيف حالات الإعاقة البسيطة وفق تصنيف متغير الذكاء للإعاقة البسيطة (٥٠ - ٧٠) ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التربوية أو ما يسمى بالخططة التربوية الفردية Individualized Educational Plan, IEP ويتضمن محتوى مناهج الأطفال القابلين للتعلم المهارات الاستقلالية والحركية واللغوية والمهنية والعملية، والمهارات الفنية.

« حالات القابلين للتدريب : Trainable mentally retarded توازي حالات القابلين للتدريب وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية المتوسطة وفق تصنيف متغير الذكاء (٣٠ - ٥٠) ، ولهذه الفئة نفس الخصائص العقلية والجسمية لفئة الإعاقة العقلية المتوسطة، ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج المهنية، خاصة برامج التهيئة المهنية.

« حالات الاعتماديين: Severely mentally retarded توازي حالات الاعتماديين وفق هذا التصنيف حالات الإعاقة العقلية الشديدة وفق تصنيف متغير

الذكاء للإعاقة العقلية ولهذه الفئة نفس الخصائص العقلية والجسمية لفئة الإعاقة الشديدة ، ويتم التركيز في برامج هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية (عبيد ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٢).

• **المؤشرات الدالة على الإعاقة الذهنية:**

هناك ثلاث مؤشرات عن طريقها يتم تحديد مستوى الإعاقة الذهنية وهي:

◀ العمر العقلي : Mental age (M. A.)

◀ نسبة الذكاء : (Intelligence Quotient : I.Q.)

◀ النسبة المئوية : Percentile (P%) (الإعاقة ورعاية المعاقين، ١٩٩٢، ص ٨٦)

العمر العقلي : Mental age هو القدرة العقلية للأفراد المتوسطين في زمن معين، فالطفل ذو العمر العقلي ذو الثماني سنوات يستطيع أن يؤدي في نفس المستوى العقلي الذي يؤدي به الأطفال المتوسطين في سن الثمانية من العمر.

نسبة الذكاء I.Q. : هي مقياس لمستوى القدرة وتحسب طبقاً للمعادلة ؛ وهي العمر العقلي على العمر الزمني $100 \times$

النسبة المئوية P% : تعبر عن الدرجات التي يحصل عليها الفرد عند اختبار ذكائه على أساس موقفه النسبي في مجموعة معينة من الأفراد ، فهي تحدد النسبة المئوية من أفراد المجموعة التي يقع المفحوص فوقها.

ومن اختبارات الذكاء الشائعة بخلاف مقياس بينيه

Binet اختبار ويكسلر Wexcller للصغار وآخر للكبار ، واختبار رسم المنزل

والشجرة لباك Buck واختبار الرسم لجودنف Godinf .

وهناك اختلافات طفيفة في تحديد نسب الذكاء بين مصممي هذه

الاختبارات (راجع، ١٩٧٢، ص ٤٣)

• **العلاج التربوي للمعاقين ذهنياً:**

العلاج التربوي يقصد به البرامج التربوية الخاصة التي يقوم بإعدادها المتخصصون في علم النفس والتربية التي يراعى فيها القدرات والإمكانات المحددة للمعاقين عقلياً، والخصائص والسمات التي يتميز بها هؤلاء الأفراد في نواحي التعليم والتدريب، ويهدف العلاج التربوي إلى إخراج القدرات المحددة لدى هؤلاء الأفراد وتنميتها عن طريق التدريب على المهارات الشخصية والأسرية والاجتماعية لمواجهة الحياة اليومية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين ممن يعيشون بينهم، والاندماج في المجتمع ؛ وبهذا تقل المشكلات النفسية والاجتماعية المترتبة على الإعاقة العقلية. (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص ١٠٧).

• **تعليم المعاقين ذهنياً ورعايتهم وتأهيلهم :**

هناك مبادئ تربوية مهمة ينبغي مراعاتها في التربية الخاصة للمعاقين ،

وتتمثل في :

◀ المبدأ العام للتربية عموماً وهو التعلم عن طريق العمل.

◀ تنمية معلومات الطفل عن طريق الإدراك وتدريب الحواس المتعلقة بالبصر والسمع واللمس والذوق والشم وغيرها .

- « أن تكون التعليمات اللفظية واضحة وبسيطة مع إعادتها من وقت لآخر.
- « تشجيع المعاق عقلياً للقيام بالتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف.
- « ضرورة مراعاة الفروق الفردية حتى بين المعاقين أنفسهم وأثناء التعليم الجماعي.
- « أن يكون ترتيب المادة في المواقف من المادي الحسي إلى المجرد ومن المعروف والمألوف إلى المجهول وغير المألوف.
- « أن يكون تنظيم المادة من السهل إلى الصعب، لكي توفر للمعاق فرص النجاح كلما أمكن.
- « ربط الموضوعات ببعضها البعض في موضوعات طبيعية، مما يجعل مضمونها أسهل فهماً للأطفال ، ويعمل على تقوية ارتباط الأفكار بعضها ببعض وتحسينها.
- « أن يكون التعليم وظيفياً ، أي أنه أثناء التدريب المهني يتعلم المعاق بعض الحسابات البسيطة التي يحتاجها.
- « تقديم المادة على أجزاء وبالتدريب ، مع التأكد من نجاح التعلم في هذا الجزء قبل الانتقال إلى جزء آخر.
- « العمل على جذب انتباه المعاق ذهنياً إلى العلامات المنتمية للموقف بطريقة مقصودة ، فقد يساعده ذلك على الانتباه للعلامات وربطها بالمواقف.
- « التنوع في استخدام أساليب تدريسية مختلفة ، ومواد تعليمية متنوعة ؛ بحيث يستخدم المعاق أكثر من قناة حية واحدة.
- « التنوع في المواقف والخبرات التي تتصل بتعليم مفهوم واحد من أجل تعزيز هذا المفهوم.
- « التعزيز المستمر سواء التعزيز المادي بالمكافأة العينية والمادية ، أو اللفظي بالمديح والتشجيع.
- « شعور الطفل باندماجه داخل الفصل الدراسي ومساعدته بقدر مستواه مقارنة بباقي زملائه في الفصل.
- « لابد أن تتضمن تربية المعاق كلا من التربية البدنية والعمل اليدوي (شقيير، ٢٠٠٢، ص ٥٧ - ٥٩)
- « التقبل الاجتماعي للطفل المعاق ذهنياً من خلال المناهج الدراسية إلى جانب تدريس الاستراتيجيات التي تعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي والقبول للأطفال مع الاحتياجات الخاصة وبدونها (Nikolarazi et al., 2005).
- « يجب على مدرسي طلاب الاحتياجات الخاصة أن يكون لهم استراتيجيات لجمع البيانات عن ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهذا يتيح لهم إجراء تعديلات في البرامج الفردية حسب حاجة كل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة ، حتى في الحالات الصعبة (Voeltz, 2004, p 48)
- يتضح مما سبق أن أفضل طرق تعليم المعاقين ذهنياً هي التعليم الفردي ، وأن الوسائل التعليمية الفردية هي المثلى في تعليم المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم ؛

وهذا ما اشارت اليها نتائج دراسة عزيزة ماهر فى رسالتها بعنوان " متطلبات تصميم الوسائل التعليمية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم " ؛ وذلك للأسباب التالية:

« أن أطفال هذه الفئة عديمي الخبرة، بعكس الأسوياء الذين يتمكنون من اكتساب بعض الخبرات من البيئة المحيطة، أو من الوسائل التعليمية المصممة للاستخدام الجماعي.

« الوسائل التعليمية الفردية تتضمن مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال الذين يختلفون في قدراتهم العقلية و الحركية، واحتياجاتهم التربوية ... إلخ.

« تفيد الوسائل التعليمية الفردية في أن يركز المعلم انتباهه مع كل مجموعة صغيرة أو كل طفل على حده.

« أغلب الوسائل التعليمية الفردية تتطلب مشاركة الطفل مما يحقق جذب انتباهه (أبو السعود ، ٢٠٠٣، ص ١٧٣).

ومن هذا العرض يتضح لنا أن الخصائص المعرفية والعقلية والتعليمية للمعاقين ذهنياً وكيفية تعليمهم ورعايتهم تربوياً يكون عن طريق مراعاة الفروق الفردية في تعليمهم والتنوع في الأنشطة وطرق التدريس وهذا ما توفره الحقيبة التعليمية في الثقافة الملبسية.

• منهج البحث وأجرائه :

• أولاً : منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهجين : الوصفي التحليلي ، والتجريبي

• حيث المنهج الوصفي التحليلي يتم فيه:

« الاطلاع على الأدبيات ومراجعة الدراسات السابقة التي ترتبط بالبحث ؛ من حيث الحقيبة التعليمية، وأهدافها، وخصائصها، ومحتوياتها، والثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً، وخصائص المعاقين ذهنياً ، وطرق تعليمهم.

« إعداد حقيبة تعليمية تتضمن دليلاً للمعلم والمتعلم ، وأنشطة ووسائل تعليمية وأدوات التقويم للثقافة الملبسية.

« إعداد اختبار تحصيلي قبلي / بعدي للثقافة الملبسية.

« إعداد بطاقات ملاحظة قبلي / بعدي للثقافة الملبسية.

« عرض محتويات الحقيبة والاختبار وبطاقات الملاحظة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المنسوجات والملابس وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة، للتأكد من صحة الأدوات وسلامتها.

• المنهج التجريبي:

استخدمت الباحثة في هذا البحث تصميم المجموعة الواحدة One group pre-test, post-test, design وفي هذا التصميم تم اختيار عينة البحث ، ثم إجراء اختبار تحصيلي قبلي وبطاقات ملاحظة قبلية ، ثم يطبق المتغير المستقل (الحقيبة التعليمية) ، ثم إجراء اختبار تحصيلي بعدي وبطاقات ملاحظة بعدي

، ثم يتم حساب الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي ، وبين بطاقات الملاحظة القبلية والبعدية ، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائياً ؛ للوقوف على فاعلية الحقيبة التعليمية .

• ثانياً : إجراءات البحث :

• عينة البحث :

تكونت عينة البحث من ٤١ معاقاً في جمعية الحياه للجميع للمعاقين ذهنياً والمشهرة برقم (٩٢٠) بمحافظة الإسكندرية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى من عمر ٨ - ١٤ سنة وعددهم ٢٢ والمجموعة الثانية من عمر من ١٤ - ٢٠ سنة وعددهم ١٩ ، وتم هذا التقسيم العمري حسب تقسيم الجمعية التي تقسم الاطفال من سن ٨ - ١٤ في قسم ما قبل التأهيل المهني ، ومن سن ١٤ فما فوق في قسم التأهيل المهني ومستوى ذكاء المجموعتين يتراوح بين (٥٠-٧٠) درجة، وتم اختيار الأطفال بشكل عمدي وكانوا من الجنسين.

• أدوات البحث:

قامت الباحثات باستخدام الأدوات التالية:

- « حقيبة تعليمية للثقافة الملبسية للطلاب المعاقين ذهنياً (من إعداد الباحثين).
- « اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للثقافة الملبسية من ٨ - ١٤ سنة (من إعداد الباحثات) .
- « اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للثقافة الملبسية من ١٤ - ٢٠ سنة (من إعداد الباحثات) .
- « بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري للثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً من ٨ - ١٤ سنة (من إعداد الباحثات)
- « بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهاري للثقافة الملبسية للمعاقين ذهنياً من ١٤ - ٢٠ سنة (من إعداد الباحثات)

• أولاً : خطوات تصميم الحقيبة التعليمية:

بعد الاطلاع على خطوات تصميم الحقيبة التعليمية في كل من (الحيلة، ٢٠٠١ ، ص ٢٢٥، ٢٢٦؛ زغلول وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٤٣، ١٤٤؛ الشافعي، ٢٠٠٥، ص ٦٩ - ٧٢؛ الزقار، ٢٠٠٥، ص ٦٨- ٧٠ ؛ بلجون، ٢٠٠٩، ص ١٠٨، ١٠٩) ودراستها ، تم إعداد الحقيبة التعليمية المستخدمة في هذا البحث على النحو التالي :

« صفحة العنوان والمقدمة: Title and Overview وتتضمن عنوان الحقيبة الذي يدل على الموضوع الذي تعالجه الحقيبة وهو " تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم " ويعكس العنوان الفكرة الرئيسة للوحدة المراد تعلمها .

« الفكرة العامة ومبررات دراسة الحقيبة: وتهدف إلى منح المعاق ذهنياً بمساعدة المعلمة فكرة عامة وموجزة عن محتوى الحقيبة، وهذا العرض الموجز يساعد المتعلم الذي لديه خلفية سابقة عن موضوع الحقيبة على تذكر الأفكار والمفاهيم الرئيسة ؛ ومن ثم يساعده على اجتياز الاختبار القبلي بنجاح، أما المعاق ذهنياً الذي يتعرض لموضوع الحقيبة لأول مرة فإن هذا العرض يهيئ المتعلم ويزوده بأهم عناصر محتوى الحقيبة ؛ مما يثير دافعيته لدراساتها .

« الأهداف السلوكية: Behavioral objectives : يحتوي هذا الجزء على مجموعة من الأهداف السلوكية، على شكل عبارة إجرائية واضحة يفهمها المعلم والمعاق ذهنياً توضح السلوك المتوقع من المعاق ذهنياً بعد تعلمه، وتساعد أهداف التعلم كل من المعلم والمعاق ذهنياً على التخطيط التعليمي . إيجاد الدافعية . التقويم .

« دليل المعلم: Teacher's guide : ويتضمن إرشادات للمعلم عن كيفية أسلوب التعامل مع الحقيقة وخطوات العمل فيها، وطريقة استخدام الاختبارات وأوقاتها ويحتوي كذلك على معلومات تفسيرية تساعد المعلم على استخدام الحقيقة بفاعلية ، وأن يحتوي على مفاتيح الإجابة لأدوات التقويم ووصف لأنسب الأجهزة والمواد والتسهيلات التي هي ضمن الحقيقة .

« دليل المتعلم: Student's guide : ويتضمن الأهداف التعليمية للوحدة وتعليمات الاستخدام وتوجيهاته وطرق التقويم ، وتوضح أسلوب التفاعل معها، لتحقيق الأهداف المرجوة وهذا يكون بمساعدة المعلمة .

« الاختبار القبلي: Pre-test : يتم تقديم هذا الاختبار للدارسين قبل البدء في دراسة محتوى الحقيقة التعليمية ، بهدف تعرف خلفيتهم الدراسية والعلمية عن محتوى الحقيقة ، كما أنها تهدف إلى تحديد ما إذا كان المتعلم بحاجة إلى تعلم الوحدة أم لا ، وفي أي مستوى منها وهو منقسم إلى نوعين من الاختبار : اختبار تحصيلي للمعاقين من سن ٨-١٤ و من سن ١٤-٢٠ سنة ، واختبار مهاري من سن ٨-١٤ و من سن ١٤-٢٠ سنة ، وقد تم تعديل الاختبار بناء على المتخصصين في مجال الإعاقات ؛ حيث تم تحويل كل أسئلة الاختبار إلى صور سواء في السن ٨-١٤ ، ومن ١٤-٢٠ سنة ، بدلاً من الصورة اللفظية حتى تكون أقرب إلى أذهانهم ، وايضا بمساعدة المعلمة .

« الأنشطة التعليمية والبدائل Learning activities and alternatives تعد قلب الحقيقة التعليمية ؛ حيث إن الهدف الأساسي للحقيقة التعليمية هو المساعدة على تفريد التعليم ، وتحتوي الحقيقة التعليمية على تعدد المستويات والوسائل والأساليب والأنشطة ، مثل الكتيبات والمطبوعات والأفلام وأشرطة التسجيل ، وتحتوي الحقيقة التعليمية على: الأجهزة والمواد التعليمية المستخدمة في الحقيقة ، وتشمل ما يلي :

✓ أولاً : الأجهزة التعليمية : جهاز كمبيوتر و لوحة وبرية

✓ ثانياً : المواد التعليمية :

– العينات : عينات من أقمشة قطنية ، أقمشة صوفية ، ألياف صناعية، عينات من الأقمشة مختلفة الألوان .

– النماذج : نموذج مجسم للنصف العلوي لجسم الإنسان ، نموذج مسطح من الملابس يحتوي على سوستة ، نموذج مسطح من الملابس يحتوي على زراير ، نموذج مسطح من الملابس يحتوي على رباط ، نماذج لأنواع مكملات الزي ، نموذج من ملابس المنزل، ملابس المدرسة وملابس سهرة .

– نماذج مختلفة بالفوم لأنواع الملابس ، ملابس سهرة ، ملابس مدرسة ، ملابس المنزل ؛ بحيث يركب ملابس النصف العلوي لجسم الإنسان على ما يناسبها من ملابس النصف السفلي لجسم الإنسان .

- الصور المعتمدة : صورة لطفل يرتدي ملابس البيت في الشارع، صورة لطفل يرتدي ملابس المدرسة على السرير، صورة لطفل يرتدي ملابس شتوية على البحر، صور لمكملات الزى المختلفة، صور لترتيب دولاب الملابس.
- الرسوم التوضيحية: مجموعة من الرسوم غير الملونة ويقوم الطفل بتلوينها حسب فصول السنة؛ حيث يختار ألوان الملابس تبعاً لفصول السنة
- بطاقات الصور التوضيحية : بطاقات لأنواع الملابس المختلفة، كروت مغلقة للعلامات الإرشادية للملابس، كروت مغلقة لأنواع البقع وكيفية إزالتها، كروت مغلقة لكيفية ترتيب دولاب الملابس، كروت مغلقة لخطوات عملية الغسيل .
- أسطوانات الكمبيوتر: عن الملابس ومناسبتها للفصول المختلفة من السنة، وأخرى عن قطع من الملابس وأسمائها .
- الاختبار البعدي: (Post-test) هو نفس الاختبار القبلي المقدم للمعاق ذهنيًا ؛ لتحديد مستواه ومعلوماته السابقة، أما عقب التعلم والانتهاء منه، فيقدم بغرض قياس مدى التقدم الحادث في العملية التعليمية للمعاقين ذهنيًا وتحقيق الأهداف السلوكية، كما يعطي المعاق ذهنيًا شعورًا بأنه حقق الأهداف أم لا .
- المراجع والمصادر: References وهي تلك المراجع والموضوعات والمجلات والكتب المختلفة التي تم الاعتماد عليها في تصميم الحقيبة التي قد يحتاج إليها المعلم للاسترشاد بها، وتوضع في نهاية الحقيبة التعليمية ليسترشد بها المعلم أو المتعلم عند الحاجة .
- **ثانياً : الاختبار التحصيلي في الثقافة الملبسية من (٨-١٤) سنة:**
تم تطبيق الاختبار لقياس المستوى المعرفي للمعاقين ذهنيًا من سن ٨-١٤ سنة في الثقافة الملبسية، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ١٢ معاق ذهني قابل للتعلم ؛ وذلك بهدف حساب :
- **صدق الاختبار:**
يعتمد الصدق العاملي على أسلوب التحليل العاملي وهو أسلوب يكشف مدى تشبع الاختبار بالعوامل التي يتكون منها .
- والمهمة الأساسية للتحليل العاملي هي تحليل بيانات المتغيرات للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المتغيرات؛ حيث يقدم التحليل العاملي نموذج عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المتغيرات. (مراد، ٢٠١١، ص ٤٨٣)

ويوضح الجدول (١) نتائج التحليل العاملي لأسئلة الاختبار التحصيلي.

جدول رقم (١) : نتائج التحليل العاملي لأسئلة الاختبار التحصيلي

العوامل	الجنور الكامنة الأولية		الجنور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	١.٩٤٧	٧٤.٦٨	١.٩٤٧	٧٤.٦٨

ويُري سعد زغلول بشير (٢٠٠٣) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن الواحد الصحيح. (بشير، ٢٠٠٣، ص ١٧٥)

ويتضح من الجدول (١) وجود عامل واحد فقط يُفسر (٧٤,٦٨٪) من تباين أداء المعاقين في الاختبار التحصيلي ؛ حيث إن جميع أسئلة الاختبار قد تشبعت به بصورة جوهرية ؛ لذا يمكن أن نطلق عليه عامل التحصيل في الثقافة الملبسية، وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الصدق، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث ، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث .

• ثبات الاختبار :

• حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثات بحساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي، ومعامل الثبات للاختبار التحصيلي ككل.

جدول رقم (٢) : قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل سؤال، ومعامل الثبات للاختبار التحصيلي ككل (ن = ١٢)

رقم السؤال	معامل الثبات	رقم السؤال	معامل الثبات	رقم السؤال	معامل الثبات	رقم السؤال	معامل الثبات
١	٠,٦١٢	٣	٠,٥٨٤	٥	٠,٧٥٧	٧	٠,٦٦٩
٢	٠,٧٣٤	٤	٠,٦٥١	٦	٠,٧٤١	٨	٠,٧٣٣
معامل الثبات للاختبار ككل				٠,٧٦٤			
♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠,٠٥) = ٠,٥٧٦ .							
♦♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠,٠١) = ٠,٧٠٨ .							

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة الاختبار أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة الاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن السؤال مهم ، وغيبه عن الاختبار يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يضعف من ثبات الاختبار. (غنيم، ٢٠٠٠، ص ١٨٨)

ومن جدول رقم (٢) يتضح أن جميع أسئلة الاختبار التحصيلي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاختبار ككل، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" ما بين (٠,٦١٢) إلى (٠,٧٥٧)، أما معامل الثبات للاختبار التحصيلي ككل فقد بلغ (٠,٧٦٤)؛ وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث ، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

قامت الباحثات بحساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل ثبات نصف الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية (٠,٦٩٢) ، وبتصحيح معامل ثبات نصف الاختبار للحصول على معامل ثبات الاختبار ككل نجد أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي ككل بلغ (٠,٨١٧) ، وجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) : معاملات ثبات الاختبار التحصيلي (ن=١٢)

م	المتغير	معامل الثبات
١	معامل ثبات نصف الاختبار التحصيلي	٠.٦٩٢
٢	معامل ثبات الاختبار التحصيلي ككل	٠.٨١٧
♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٥٧٦ .		
♦ ♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠.٠١) = ٠.٧٠٨ .		

ويتضح من جدول رقم (٣) أن قيمة معامل ثبات الاختبار التحصيلي ككل هي (٠.٨١٧) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

• ثالثاً : الاختبار التحصيلي في الثقافة الملبسية من (١٤-٢٠) سنة:

حيث تم تطبيق الاختبار لقياس المستوى المعرفي للمعاقين ذهنياً من ١٤ - ٢٠ سنة في الثقافة الملبسية ، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من ١٢ معاقاً ذهنياً قابل للتعليم وذلك بهدف حساب :

• صدق الاختبار :

يُعد الصدق العاملي من أقوى أنواع الصدق حيث إنه يستخدم أسلوب التحليل العاملي لقياس مدى تشبع الاختبار بالسمة موضع القياس، ويوضح الجدول (٤) نتائج التحليل العاملي لأسئلة الاختبار التحصيلي.

جدول رقم (٤) : نتائج التحليل العاملي لأسئلة الاختبار التحصيلي

العوامل	الجنور الكامنة الأولية		الجنور المستخلصة من عملية التحليل	
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	القيمة	نسبة التباين المفسر %
١	١.٧٨٣	٧٢.٥٤	١.٧٨٣	٧٢.٥٤

ويتضح من الجدول (٤) وجود عامل واحد فقط يُفسر (٧٢.٥٤%) من تباين أداء المعاقين في الاختبار التحصيلي حيث إن جميع أسئلة الاختبار قد تشبعت به بصورة جوهرية ، لذا يمكن أن نطلق عليه عامل التحصيل في الثقافة الملبسية، وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الصدق، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث ، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• ثبات الاختبار :

• حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثات بحساب ثبات الاختبار التحصيلي في الثقافة الملبسية من (٢٠١٤) سنة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي، ومعامل الثبات للاختبار التحصيلي ككل.

جدول رقم (٥) : قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل سؤال، ومعامل الثبات للاختبار التحصيلي ككل (ن=١٢)

رقم السؤال	معامل الثبات	رقم السؤال	معامل الثبات	رقم السؤال	معامل الثبات
١	٠.٦٧٥ ♦	٣	٠.٧١٤ ♦♦	٥	٠.٧٢٣ ♦♦
٢	٠.٦٩٢ ♦	٤	٠.٧٠٩ ♦♦	٦	٠.٦٦٠ ♦
معامل الثبات للاختبار ككل					
♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٥٧٦ .					
♦ ♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠.٠١) = ٠.٧٠٨ .					

ومن جدول رقم (٥) يتضح أن جميع أسئلة الاختبار التحصيلي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاختبار ككل، إذ تتراوح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" ما بين (٠,٦٦٠) إلى (٠,٧٢٣)، أما معامل الثبات للاختبار التحصيلي ككل فقد بلغ (٠,٧٣٨)؛ وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

• حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثات بحساب ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل ثبات نصف الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية (٠,٦٦٨)، وبتصحيح معامل ثبات نصف الاختبار للحصول على معامل ثبات الاختبار ككل نجد أن معامل ثبات الاختبار التحصيلي ككل بلغ (٠,٨٠١)، وجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦) : معاملات ثبات الاختبار التحصيلي (ن=١٢)

م	المتغير	معامل الثبات
١	معامل ثبات نصف الاختبار التحصيلي	٠,٦٦٨
٢	معامل ثبات الاختبار التحصيلي ككل	٠,٨٠١
♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠,٠٥) = ٠,٥٧٦ .		
♦ ♦ قيمة معامل الارتباط عند درجات حرية (١٠) ومستوي دلالة (٠,٠١) = ٠,٧٠٨ .		

ويتضح من جدول رقم (٦) أن قيمة معامل ثبات الاختبار التحصيلي ككل هي (٠,٨٠١) وهي قيمة معامل ثبات مرتفع.

• رابعا : بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية من (٨-١٤) سنة :

• صدق البطاقة :

قامت الباحثات بعرض بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية من (٨ . ١٤) سنة في صورتها المبدئية التي اشتملت على الهدف من البطاقة، على عدد (٦) من أساتذة الاقتصاد المنزلي بالجامعات المصرية، وذلك لحساب صدق المحتوى والصدق الظاهري للبطاقة وأخذ آرائهم في:

« مدى مناسبة المفردات للهدف الذي وضعت له.

« مدى وضوح المدلول الأدائي للمفردة.

« مدى التكامل والتجانس بين مفردات البطاقة.

ويتضح من الجدول (٧) اتفاق السادة المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية حيث قاموا سيادتهم بإعادة صياغة بعض المفردات وإعادة ترتيب للبعض الآخر. وعليه قامت الباحثات بتعديل ما أقره السادة المحكمين، وبلغت نسبة الاتفاق الكلية على مفردات البطاقة من قبل السادة المحكمين (٩٧,٧٢٪) وبلغ العدد النهائي لمفردات البطاقة (٢٢) مفردة.

الجدول (٧) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات بطاقة الملاحظة :

جدول رقم (٧) : نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية

رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	٦	-	% ١٠٠	١٢	٦	-	% ١٠٠
٢	٦	-	% ١٠٠	١٣	٦	-	% ١٠٠
٣	٦	-	% ١٠٠	١٤	٦	-	% ١٠٠
٤	٦	-	% ١٠٠	١٥	٦	-	% ١٠٠
٥	٦	-	% ١٠٠	١٦	٦	-	% ١٠٠
٦	٦	١	% ٨٣,٣	١٧	٥	-	% ١٠٠
٧	٦	-	% ١٠٠	١٨	٦	-	% ١٠٠
٨	٦	-	% ١٠٠	١٩	٦	-	% ١٠٠
٩	٦	-	% ١٠٠	٢٠	٦	-	% ١٠٠
١٠	٦	-	% ١٠٠	٢١	٦	-	% ١٠٠
١١	٥	١	% ٨٣,٣	٢٢	٥	١	% ٨٣,٣
النسبة الكلية للاتفاق على المقياس ككل				% ٩٧,٧٢			

• ثبات البطاقة :

« حساب ثبات البطاقة بطريقة ألفا كرونباخ: Cronbach's Alpha قامت الباحثات بحساب ثبات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ثبات ألفا للبطاقة ككل $\alpha = (0.8352)$ (٠,٨٣٥٢).

« حساب ثبات البطاقة بطريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثات بحساب ثبات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية باستخدام طريقة التجزئة النصفية والجدول (٨) يوضح قيم معامل الثبات بعد تصحيحه للبطاقة ككل.

جدول رقم (٨) : قيم معاملات الثبات بطريقة "التجزئة النصفية" للبطاقة ككل

المحور	معامل ثبات نصف البطاقة	معامل الثبات بعد التصحيح
بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية	٠,٧٧٦	٠,٨٧٤

ويتضح من الجدول (٨) أن معامل ثبات مقياس بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية بعد تصحيحه هو (٠,٨٧٤) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً؛ وعليه يُمكن استخدام البطاقة في البحث والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

• خامساً : بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية من (٢٠١٤) سنة:

• صدق البطاقة:

قامت الباحثات بعرض بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للثقافة الملبسية من (٢٠١٤) سنة في صورتها المبدئية التي اشتملت على الهدف من البطاقة، على عدد (٦) من أساتذة الاقتصاد المنزلي بالجامعات المصرية ، وذلك لحساب صدق المحتوي والصدق الظاهري للبطاقة وأخذ آرائهم في:

« مدى مناسبة المفردات للهدف الذي وضعت له.

« مدى وضوح المدلول الأدائي للمفردة.

◀ مدي التكامل والتجانس بين مفردات البطاقة.

والجدول (٩) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات بطاقة الملاحظة:

جدول رقم (٩) : نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري

لثقافة الملابس

رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	٦	-	% ١٠٠	٧	٦	-	% ١٠٠
٢	٥	١	% ٨٣,٣	٨	٦	-	% ١٠٠
٣	٦	-	% ١٠٠	٩	٥	١	% ٨٣,٣
٤	٦	-	% ١٠٠	١٠	٦	-	% ١٠٠
٥	٦	-	% ١٠٠	١١	٦	-	% ١٠٠
٦	٥	١	% ٨٣,٣	١٢	٦	-	% ١٠٠
النسبة الكلية للاتفاق على المقياس ككل				% ٩٥,٨٣			

يتضح من الجدول (٩) اتفاق السادة المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري لثقافة الملابس ؛ حيث قاموا سيادتهم بإعادة صياغة بعض المفردات وإعادة ترتيب للبعض الآخر. وعليه قامت الباحثات بتعديل ما أقره السادة المحكمون، وبلغت نسبة الاتفاق الكلية على مفردات البطاقة من قبل السادة المحكمين (٩٥,٨٣٪) وبلغ العدد النهائي لمفردات البطاقة (١٢) مفردة.

• ثبات البطاقة :

◀ حساب ثبات البطاقة بطريقة ألفا كرونباخ: *Cronbach's Alpha* قامت الباحثات بحساب ثبات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري لثقافة الملابس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل ثبات ألفا للبطاقة ككل $\alpha = (0.8049)$ (٠,٨٠٤٩).

◀ حساب ثبات البطاقة بطريقة التجزئة النصفية: قامت الباحثات بحساب ثبات بطاقة ملاحظة الجانب المهاري لثقافة الملابس باستخدام طريقة التجزئة النصفية والجدول (١٠) يوضح قيم معامل الثبات بعد تصحيحه للبطاقة ككل.

جدول رقم (١٠) : قيم معاملات الثبات بطريقة "التجزئة النصفية" للبطاقة ككل

المحور	معامل ثبات نصف البطاقة	معامل الثبات بعد التصحيح
بطاقة ملاحظة الجانب المهاري لثقافة الملابس	٠,٧٣٢	٠,٨٤٥

ويتضح من الجدول (١٠) أن معامل ثبات مقياس بطاقة ملاحظة الجانب المهاري لثقافة الملابس بعد تصحيحه هو (٠,٨٤٥) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً؛ وعليه يُمكن استخدام البطاقة في البحث ، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

• إجراءات التطبيق :

◀ تطبيق الحقيبية على مجموعتين من المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم من سن ١٤.٨ وعددهم ٢٢ ومن سن ٢٠.١٤ وعددهم ١٩ وكانوا من الجنسين .

« تم تطبيق الحقيبة من ٢٠١٢/١١ إلى ٢٠١٣/٦ بواقع جلستين كل أسبوع وحذف أسبوعين عطلة نصف العام ليصبح إجمالي عدد الجلسات ٦٠ جلسة .

« تم تطبيق اختبار تحصيلي قبلي وبطاقات ملاحظة قبلية ، ثم تطبيق الحقيبة التعليمية ، ثم تطبيق اختبار تحصيلي بعدي وبطاقات ملاحظة بعدي ، ثم تم حساب الفرق بين الاختبار القبلي والبعدي ، وبين بطاقات الملاحظة قبلية والبعدي ، ثم اختبار دلالة هذا الفرق إحصائياً ؛ للوقوف على فاعلية الحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملمسية للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم .

• مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

يتناول هذا الجزء عرضاً لخطة المعالجة الإحصائية التي قدمها الباحثون للتحقق من صحة فروض البحث الحالي، وتفسيراً لنتائج البحث، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، كما يتناول توصيات البحث ويحوت مقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

استخدم الباحثون اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملمسية، ويُعد اختبار "ويلكوكسن" لعينتين غير مستقلتين بديلاً لنظيره من الاختبارات المعلمية مثل اختبار "ت" لعينتين غير مستقلتين، في حال عدم تحقق الافتراضات اللازمة لإجراء اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين. (علام، ٢٠١٠، ص ٢٥٨) ، كما قامت الباحثات بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η^2) لتعرف حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الثقافة الملمسية لدى المعاقين ذهنياً، واعتمدوا على المحكات التي حددها "كوهين Cohen للحكم على حجم التأثير في حالة استخدام الإحصاء اللابارامتري، وهي كالتالي :

« في حالة "مربع إيتا" $\eta^2 \geq (٠,١٠)$ يكون حجم التأثير منخفض.

« وفي حالة مربع إيتا $\eta^2 \geq (٠,٣٠)$ يكون التأثير متوسط.

« أما في حالة مربع إيتا $\eta^2 \geq (٠,٥٠)$ يكون التأثير مرتفع. (Fritz & Richler, 2012, p 30).

• اختبار صحة الفرض الأول :

وينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ٨- ١٤ سنة فى التطبيق القبلي والبعدي (بعد استخدام الحقيبة) فى الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للثقافة الملمسية ؛ لصالح التطبيق البعدي".

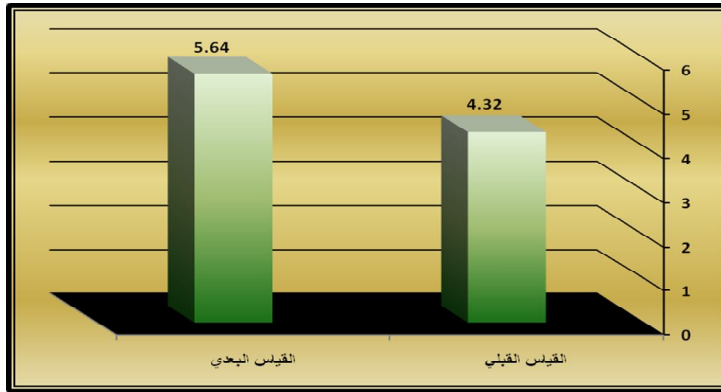
ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثات بحساب الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية من (١٤٨) سنة فى القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملمسية كما قامت الباحثات بحساب حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملمسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨- ١٤) سنة، والنتائج يوضحها الجدول (١١).

جدول (١١) : نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ♦ للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية (ن=٢٢)

البعد	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	Z	البعد
								القيمة	مستوى الدلالة
الجانب المعرفي للثقافة الملبسية	قبلي بعدي	٤,٣٢ ٥,٦٤	٠,٦٥ ١,٠٥	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	صفر ١٨ ٤	صفر ٩,٥	صفر ١٧١	- ٣,٨١٠	٠,٠١
♦ قيمة Z عند درجات حرية (٢٢، ٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٠,٦٦).									
♦ قيمة Z عند درجات حرية (٢٢، ٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠١) = (٠,٤٩).									

يتضح من الجدول (١١) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية ؛ حيث بلغت قيمة " Z " (٣,٨١٠-)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ لصالح القياس البعدي.

ويوضح الشكل رقم (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية.



شكل (١) : الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية

وعن حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤٨) سنة يوضح ذلك الجدول (١٢) :

جدول (١٢) : قيم حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨- ١٤) سنة

المتغير	حجم التأثير (η^2)		نسبة التباين المفسر
	القيمة	الدلالة	
الجانب المعرفي للثقافة الملبسية	٠,٥٧	مرتفع	%٥٧

يتضح من جدول (١٢) أن : قيمة حجم تأثير الحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المعرفى للثقافة الملبسية بلغت (٠.٥٧) وهي قيمة مرتفعة ، أي أن الحقيبة التعليمية تُفسر (٥٧%) من التباين فى للجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً.

وهذا يُشير إلى التأثير القوي للحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨ - ١٤) سنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة سعاد شاهين (١٩٩٦) حيث توصلت هذه الدراسة إلى فاعلية استخدام الحقائب التعليمية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى المعاقين سمعياً فى مادة العلوم ، واتفقت مع دراسة عاطف عدلى (١٩٩٦) التى توصلت إلى أهمية المتطلبات الثقافية الحياتية لنجاح المنهج المقترح فى الدراسات البيئية للمتخلفين عقلياً وذلك حسب قدراتهم العقلية ، وأيضاً اتفقت مع دراسة مدحت صالح (١٩٩٨) التى أكدت فاعلية استخدام الحقائب التعليمية فى تحقيق أهداف العلوم للمعاقين سمعياً فى المرحلة الإعدادية المهنية ، وأيضاً تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبير عبدالله حسنين (٢٠٠٨) التى أكدت فاعلية برنامج لتنمية التذوق الملبسى ومفهوم الذات لدى الاطفال المعاقين عقلياً.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من (٨-١٤) سنة فى التطبيق القبلى والبعدى (بعد استخدام الحقيبة) فى الاختبار التحصيلى للجانب المعرفى للثقافة الملبسية ؛ لصالح التطبيق البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الأول .

• اختبار صحة الفرض الثانى :

وينص على " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ١٤ - ٢٠ سنة فى التطبيق القبلى والبعدي (بعد استخدام الحقيبة) فى الاختبار التحصيلى للجانب المعرفى للثقافة الملبسية ؛ لصالح التطبيق البعدي".

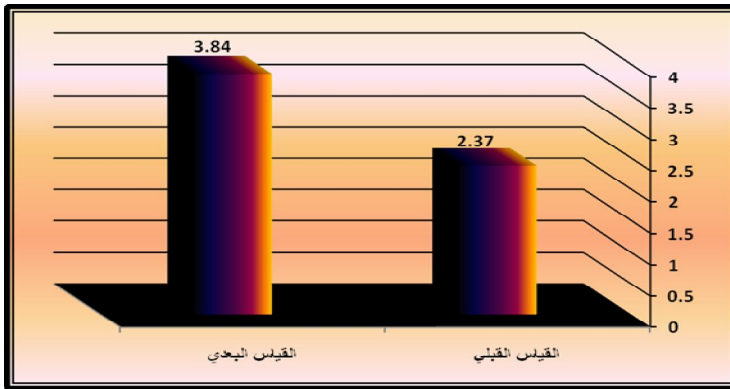
ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثات بحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من (١٤ - ٢٠) سنة فى القياسين القبلى والبعدي للجانب المعرفى للثقافة الملبسية ، كما قامت الباحثات بحساب حجم تأثير الحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة، والنتائج يوضحها الجدول (١٣).

ويتضح من الجدول (١٣) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي للجانب المعرفى للثقافة الملبسية ؛ حيث بلغت قيمة "Z" (- ٣.٣٥٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ؛ لصالح القياس البعدي.

جدول (١٣) : نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ♦ للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية (ن=١٩)

البُعد	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	
								القيمة	مستوي الدلالة
الجانب المعرفي للثقافة الملبسية	قبلي بعدي	٢,٣٧ ٣,٨٤	١,٠١ ٠,٨٣	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	صفر ١٤ ٥	صفر ٧,٥	صفر ١٠,٥	- ٣,٣٥٢	٠,٠١
♦ قيمة Z عند درجات حرية (١٩، ١٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٤٦).									
♦ قيمة Z عند درجات حرية (١٩، ١٩) ومستوى دلالة (٠,٠١) = (٣٢).									

ويوضح الشكل (٢) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية.



شكل (٢) : الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية

وعن حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة يوضح ذلك الجدول (١٤) :

جدول (١٤) : قيم حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة

المتغير	حجم التأثير (η^2)		نسبة التباين المُفسر
	القيمة	الدلالة	
الجانب المعرفي للثقافة الملبسية	٠,٥٤	مرتفع	٥٤%

يتضح من جدول (١٤) أن: قيمة حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملبسية بلغت (٠,٥٤) وهي قيمة مرتفعة، أي أن الحقيبة التعليمية تُفسر (٥٤%) من التباين في الجانب المعرفي للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً.

وهذا يُشير إلى التأثير القوي للحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المعرفي للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة أمين الزقار (٢٠٠٥)، التي أكدت أهمية استخدام الحقيبة التعليمية لتدريس اللغة العربية للمكفوفين .

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة في التطبيق القبلي والبعدي (بعد استخدام الحقيبة) في الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي للثقافة الملبسية؛ لصالح التطبيق البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الثانى .

• اختبار صحة الفرض الثالث :

وينص على "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من (١٤-٨) سنة في التطبيق القبلي والبعدي (بعد استخدام الحقيبة) في بطاقات الملاحظة للجانب المهارى للثقافة الملبسية؛ لصالح التطبيق البعدي".

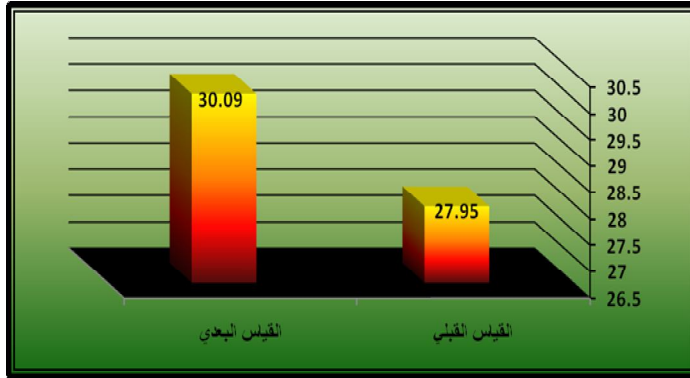
ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثات بحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من (١٤-٨) سنة في القياسين القبلي والبعدي للجانب المهارى للثقافة الملبسية، كما قامت الباحثات بحساب حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الجانب المهارى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤-٨) سنة، والنتائج يوضحها الجدول (١٥):

جدول (١٥) : نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) * للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المهارى للثقافة الملبسية (ن=٢٢)

البعد	نوع القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوي الدلالة
الثقافة الملبسية	قبلي بعدي	٢٧,٩٥ ٣٠,٠٩	٣,٢١ ٢,١١	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة	صفر ١٩ ٣	صفر ١٠	صفر ١٩٠	- ٣,٩١٤	٠,٠١
♦ قيمة Z عند درجات حرية (٢٢، ٢٢) ومستوي دلالة (٠,٠٥) = (٠,٦٦).									
♦ قيمة Z عند درجات حرية (٢٢، ٢٢) ومستوي دلالة (٠,٠١) = (٠,٤٩).									

يتضح من الجدول (١٥) أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المهارى للثقافة الملبسية؛ حيث بلغت قيمة "Z" (٣,٩١٤-)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ لصالح القياس البعدي.

ويوضح الشكل رقم (٣) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للجانب المهارى للثقافة الملبسية.



شكل (٣) : الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملبسية

وعن حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للحقيبة التعليمية في تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨ - ١٤) سنة يوضح ذلك الجدول (١٦) :

جدول (١٦) : قيم حجم تأثير الحقيبة التعليمية في الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤٨) سنة

المتغير	حجم التأثير (η^2)		نسبة التباين المفسر
	القيمة	الدلالة	
الثقافة الملبسية	٠,٥٩	مرتفع	٥٩%

يتضح من جدول (١٦) أن : قيمة حجم تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية الثقافة الملبسية بلغت (٠,٥٩) وهي قيمة مرتفعة، أي أن الحقيبة التعليمية تُفسر (٥٩%) من التباين في الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً.

وهذا يُشير إلى التأثير القوي للحقيبة التعليمية في تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨ - ١٤) سنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة فاطمة مصطفى (٢٠١١) التي صممت مواقف تعليمية ساعدت في تنمية المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة ، ودراسة رباب عبده (٢٠٠٥) التي أكدت أهمية الحقائب التعليمية في تنمية السلوك البيئي لدى أطفال الرياض بطيئ التعلم

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من (٨-١٢) سنة في التطبيق القبلي والبعدي (بعد استخدام الحقيبة) لبطاقات الملاحظة للثقافة الملبسية ؛ لصالح التطبيق البعدي؛ وعليه يمكن قبول الفرض الثالث .

• اختبار صحة الفرض الرابع :

وينص على "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من ٢٠١٤ سنة في التطبيق القبلي والبعدي (بعد استخدام

الحقيقية) فى بطاقات الملاحظة للجانب المهارى للثقافة الملبسية لصالح التطبيق البعدي".

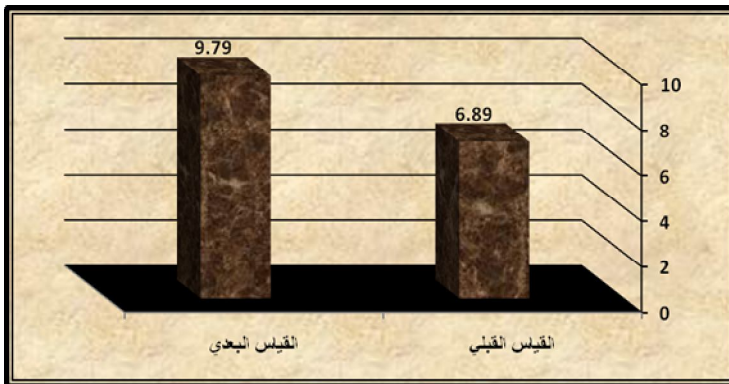
ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثات بحساب الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من (٢٠١٤) سنة في القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملبسية ، كما قامت الباحثات بحساب حجم تأثير الحقيقية التعليمية في تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٢٠١٤) سنة، والنتائج يوضحها الجدول (١٧):

جدول (١٧) : نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ♦ للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملبسية (ن=١٩)

Z		مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	توزيع الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط	نوع القياس	البُعد
مستوي الدلالة	القيمة								
٠.٠١	- ٣.٢٨٩	١٠.٥	٣.٥	٣	الرتب السالبة	١.٥٢	٦.٨٩	قبلي	الثقافة
		١٦٠.٥	١٠.٧	١٥	الرتب				
				١	الموجبة				
					الرتب المتعادلة				
♦ قيمة Z عند درجات حرية (١٩، ١٩) ومستوي دلالة (٠.٠٥) = (٤٦).									
♦ قيمة Z عند درجات حرية (١٩، ١٩) ومستوي دلالة (٠.٠١) = (٣٢).									

يتضح من الجدول (١٧) أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملبسية حيث بلغت قيمة "Z" (- ٣.٢٨٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) لصالح القياس البعدي.

ويوضح الشكل (٤) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملبسية.



شكل (٤) : الأعمدة البيانية لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للثقافة الملبسية

وعن حجم التأثير مربع إيتا (η^2) للحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٢٠١٤) سنة يوضح ذلك الجدول (١٨) :

جدول (١٨) : قيم حجم تأثير الحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة

المتغير	حجم التأثير (η^2)		نسبة التباين المفسر
	القيمة	الدلالة	
الثقافة الملبسية	٠,٥٣	مرتفع	٥٣%

يتضح من جدول (١٨) أن: قيمة حجم التأثير الحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملبسية بلغت (٠,٥٣) وهي قيمة مرتفعة، أي أن الحقيبة التعليمية تُفسر (٥٣%) من التباين فى الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً.

وهذا يُشير إلى التأثير القوي للحقيبة التعليمية فى تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة ولاء محمد (٢٠٠٤) التى أكدت فاعلية البرنامج المقترح فى تدريب الأميين على تخطيط دروس فى الاقتصاد المنزلى لتنمية المهارات الحياتية ، التى من ضمنها المهارات الحياتية الملبسية ، ودراسة هيام مصطفى (٢٠٠٧) التى أكدت فاعلية البرنامج المقترح فى الاقتصاد المنزلى فى تنمية الجانب المهارى من مهارات الحياة الملبسية ، وأيضاً دراسة طارق محمد احمد (٢٠٠٧) التى أثبتت أنه عند استخدام التمثيلات الحسية يساعد هذا على تنمية المهارات للمعاقين ذهنياً ، ودراسة لانسيونى (2007) Lancioni et al التى أكدت أهمية استخدام وسائل تكنولوجيا مساعدة المعاقين فى تقليل الوقت اللازم فى عملية ارتداء الملابس وخلعها بمفردهم ، بالإضافة إلى تشجيعهم على القيام بمهارات الحياة اليومية .

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى رتب درجات المعاقين ذهنياً من (٢٠١٤) سنة فى التطبيق القبلى والبعدى (بعد استخدام الحقيبة) لبطاقات الملاحظة للثقافة الملبسية ؛ لصالح التطبيق البعدى؛ وعليه يمكن قبول الفرض الرابع .

من خلال العرض السابق لنتائج البحث يتضح ما يلى :

« التأثير القوي للحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المهارى والجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (٨ - ١٤) سنة ، وهذا يرجع إلى تنوع الأنشطة والمواد التعليمية المقدمة له والمناسبة لكل معاق .

« التأثير القوي للحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المهارى والجانب المعرفى للثقافة الملبسية لدى المعاقين ذهنياً من (١٤ - ٢٠) سنة ، وهذا يرجع إلى تنوع الأنشطة والمواد التعليمية المقدمة له ، بالإضافة إلى أن كل خطوة يطلب منه أن يقوم بها تسبقها خطوات تمهيدية لهذه الخطوة للتسهيل ولتقريب هذه

الخطوة إلى أذهانهم ؛ مثال : عندما يطلب منه - مثلاً - فى خطوات عملية الغسيل تصنيف الملابس ذات الألوان الغامقة لتغسل بمفردها ، وتصنيف الملابس ذات الألوان الفاتحة لتغسل بمفردها ، تطلب هذا وضع وسائل تعليمية من قطع قماش لتعريفهم ما هى الأقمشة ذات الألوان الفاتحة والأقمشة ذات الألوان الغامقة ، ثم كروت مغلفة لتوضيع هذا التصنيف فى الأقمشة ، وكل خطوة من الخطوات السابقة استغرقت أربع جلسات لنصل فى النهاية لكيفية تصنيف الغسيل ، وهى جزء من خطوات عملية الغسيل ، لذلك استغرقت دراسة الحقيبة وقتاً طويلاً ، وتطلبت خطوات تمهيدية لتطبيقها ؛ حيث إن دراسة موضوع الحقيبة بالنسبة للمعاقين موضوع جديد فى مضمونه ، وهو موضوع الثقافة الملبسية الذي لم يدرس لهم من قبل .

« قيمة حجم تأثير الحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المهارى للثقافة الملبسية من سن ٨ - ١٤ بلغت (٠,٥٩) ، وهى قيمة مرتفعة وأعلى من قيمة حجم تأثير الحقيبة التعليمية فى تنمية الجانب المهارى للثقافة الملبسية من سن ١٤ - ٢٠ بلغت (٠,٥٣) ؛ وذلك لأن الحقيبة من سن ٨ - ١٤ أغلب دروسها متطلبات الثقافة الملبسية ؛ ومن ثم تعد دراستها بالنسبة للمعاق فى هذا السن أسهل من الثقافة الملبسية ، ويتم تدريسه عليها فى المنهج المقدم له من قبل المركز ، أما بالنسبة لسن ١٤ - ٢٠ فكان حجم التأثير (٠,٥٣) أقل من (٠,٥٩) ؛ وذلك بسبب أن الحقيبة المقدمه له أغلب دروسها ثقافة ملبسية ، وهذا موضوع جديد لم يتدرب عليه المعاقون من قبل فى المركز ؛ لأنه غير مدرج فى مناهج المعاقين ؛ لذلك أخذ التدريب على الحقيبة خطوات تمهيدية كثيرة .

• توصيات البحث :

« الاهتمام بتثقيف المعاق ثقيفاً ملبسياً ؛ ليكون قادراً مثل غيره على اختيار ملابس المناسبة والملائمة له ولطبيعة الوقت الذى يرتديه فيه ؛ ليكون قادراً على الاستقلال ؛ وإنتاج جيل من المعاقين المبدعين والمستقلين بذاتهم .

« تطبيق استخدام الحقائب التعليمية للمعاقين فى موضوعات عديدة ، حيث أثبتت نجاحها فى موضوع الثقافة الملبسية ؛ وذلك لتنوع موادها التعليمية حسب كل شخص واحتياجاته ، وسرعته ونمط تعلمه والوسائل التى تناسبه .

« تدريب المعلمين فى مجال المعاقين على إنتاج حقائب تعليمية فى موضوعات مختلفة .

« إنشاء أقسام أو مواد لإنتاج وسائل تعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة فى مناهج تكنولوجيا التعليم .

« تعميم استخدام الحقيبة فى مراكز أخرى للمعاقين .

« إجراء دراسات مشابهة على عينات أخرى لتعميم النتائج .

• المراجع:

• المراجع العربية:

- إبراهيم ، علا عبد الباقي (٢٠٠٠): الإعاقة العقلية: التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا، القاهرة، عالم الكتب.
- أبو السعود ، عزيزة ماهر (٢٠٠٣): متطلبات تصميم الوسائل التعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم، رسالة ماجستير، قسم التصميمات الصناعية ، كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان.
- باظة ، أمال عبد السمیع (٢٠٠٣): سيكولوجية غير العاديين (ذوي الاحتياجات الخاصة)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشير ، سعد زغلول (٢٠٠٣): دليلك إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، بغداد، منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.
- بلجون ، كوثر جميل سالم (٢٠٠٩): مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، www.abegs.org/stites/upload ، ٣٠ يوليو ٢٠١١، الساعة ١١ص.
- البنا ، ولاء محمد صابر (٢٠٠٤) : فعالية برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي لتدريب معلمى الاميين على تدريس بعض المهارات الحياتية ، رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- بهادر ، سعدية علي (١٩٨٠): " تطور صناديق الاستكشاف إلى حقائب تربوية متعددة الأهداف والاستخدامات "،
- حجازي ، رشا صبحي محمد عبدالله (٢٠٠٥): برنامج مقترح للتربية المتحفية كمدخل للتدوق الفني للطفل المتخلف عقليا، كلية التربية النوعية، قسم التربية الفنية، جامعة عين شمس.
- حسن ، خالد محي الدين محمد (٢٠٠١): التدوق الملبسي، ج٣.
- الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠١): طرائق التدريس واستراتيجياتها، العين، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- راجح ، أحمد عزت (١٩٧٢): أصول علم النفس، الإسكندرية، دار القومية العربية.
- ربيع ، أسامة (٢٠٠٧): التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- رقبان ، نعمة مصطفى (٢٠٠٦): المهارات الحياتية وتأهيل المعاقين، ورقة عمل الملتقى الثالث للمهارات الحياتية "صحتك بين يديك" ، جامعة الامارات العربية المتحدة .
- زغلول ، محمد سعد ، أبوهرة ، مكارم حلمي ، عبد المنعم ، هاني سعيد (٢٠٠١): تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- الزقار ، أمين أحمد (٢٠٠٥): أثر استخدام حقيبة تعليمية لتدريس اللغة العربية للتلاميذ المكفوفين في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية (١٩٩٢): الإعاقة ورعاية المعاقين في أقطار الخليج العربية، مجلس المتابعة لمجلس وزراء العمل والشئون الاجتماعية بالدول العربية، ع١٧.
- السمان ، سامية إبراهيم لطفي (١٩٩٧): موسوعة الملابس، كلية الزراعة، جامعة الإسكندرية.
- شاذلي ، عبد الحميد محمد (١٩٩٩): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر.
- الشافعي ، رباب عبده محمد صالح (٢٠٠٥): فاعلية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات البيئية لأطفال الرياض بطيئي التعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.

- شاهين ، سعاد (١٩٩٦): " فاعلية استخدام الرزم التعليمية على تقدير الذات والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المعاقين سمعيا بالمدينة المنورة " ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، مج ٦، الكتاب ٢، ربيع، ص٨٨- ١١٤ .
- شقير ، زينب محمود (٢٠٠٢) : أسرتى ، مدرستى ، انا ابنكم المعاق : ذهنيا - سمعيا - بصريا (الخصائص - صعوبات التعلم - التعليم - الارشاد) ، سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين ، المجلد الثانى ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- صالح ، ماجدة محمود محمد (٢٠٠٠): الحاسب الآلي التعليمي وتربية الطفل، الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- صالح ، مدحت محمد حسن (١٩٩٨): أثر استخدام حقيبة تعليمية في تحقيق أهداف تدريس العلوم لدى التلاميذ المعاقين سمعيا في المرحلة الإعدادية المهنية، رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.
- الصحاح في اللغة والعلوم (١٩٩٧): معجم في اللغة والعلوم، لبنان، مكتبة لبنان، ٢٨٢ .
- عابدين ، عليا أحمد (٢٠٠٠): دراسة في سيكولوجية الملابس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عامر ، طارق عبدالرؤوف ، عامر ، ربيع عبدالرؤوف (٢٠٠٦): رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين ذهنياً، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عبدالسلام ، أسامة محمد (٢٠٠١): دور حقيبة تعليمية لأنشطة إثرائية في العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى عينة من التلاميذ الفائقين بالصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- عبدالكريم ، غادة قصي مصطفى (٢٠٠٩): أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي.
- عبدالله ، عبدالرحيم صالح (١٩٨٠): "رزم التعلم الذاتي"، مجلة تكنولوجيا التعليم ، ٥٤ ، السنة ٣، ص ٣٤ - ٣٩ ، الكويت، المركز العربي للتقنيات التربوية.
- عبدالله ، هيام مصطفى (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلى ، رسالة دكتوراه ، قسم العلوم التربوية ، كلية التربية النوعية ، جامعة طنطا .
- عبيد ، ماجدة السيد (٢٠٠٠): السامعون بأعينهم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- العساف ، لى حسين منصور (٢٠٠٨): برنامج إرشادي للأمهات لتنمية بعض مهارات الحياة للأطفال المعاقين عقليا بالملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير ، قسم العلوم النفسية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة .
- العفيفي ، طارق محمد أحمد (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجيات مقترحة مبنية على التمثيلات الحسية لتنمية المهارات الفنية للمعاقين ذهنياً، رسالة دكتوراه، قسم تكنولوجيا التعليم، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- علام ، إسلام جابر (٢٠٠٠): برنامج مقترح لتنمية مهارات إنتاج الشفافيات التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم باستخدام الحقائق التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠١٠): الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عيسى ، فاطمة مصطفى عبد الفتاح (٢٠٠١) : فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

- غلاب ، شيرين محمد (٢٠١٠): فاعلية الموديولات التعليمية في تنمية الثقافة الملبسية لدى الطالبات غير المتخصصات بكليات التربية النوعية، المؤتمر السنوي (العربي الخامس - الدولي الثاني)، "الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" في الفترة من ١٤ - ١٥ إبريل ٢٠١٠، كلية التربية النوعية بالمنصورة.
- غنيم ، أحمد ، صبري ، نصر (٢٠٠٠): التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.
- الفرجاني ، عبدالعزيز (٢٠٠٢): التكنولوجيا وتطوير التعليم، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- فهمي ، عاطف عدلي (١٩٩٦): منهج مقترح في الدراسات البيئية للتلاميذ المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية في ضوء المتطلبات الثقافية الحياتية وطبيعة قدراتهم العقلية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
- قاسم ، ناجي محمد ، عبدالرحمن، فاطمة فوزي (٢٠٠٣): فاعلية برنامج تروحي على تنمية المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)، (34 pages) available on <http://www.gulfkids.com>
- القريوتي ، يوسف ، السرطاوي ، عبدالعزيز ، الصمادي، جميل (١٩٩٨): المدخل إلى التربية الخاصة، دبي، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.
- القمش ، مصطفى نوري ، المعايطة ، خليل عبدالرحمن (٢٠٠٧): سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجلة تكنولوجيا التعليم . . ع، ٥٥، السنة ٣، يونيو، ص ١٦ - ٢٣ ، الكويت، المركز العربي للتحريات التربوية.
- محسن ، عبير عبدالله حسنين (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية التذوق الملبسى ومفهوم الذات لدى الاطفال المعاقين عقليا " فئة القابلين للتعلم " ، ماجستير ، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- محمد ، زاهر أحمد (١٩٩٧): تكنولوجيا التعليم الجزء الثاني، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.
- مراد ، صلاح (٢٠١١): الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- موسى ، إيهاب فاضل (٢٠٠٧): التثقيف والتذوق الملبسي، ط٢، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٠): "في شأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة" قرار وزاري رقم (٣٧) بتاريخ ٢٨/١/١٩٩٠.
- يوسف ، الطيب محمد زكي (٢٠٠٧): فاعلية برنامج تدريبي للأطفال المعاقين عقليا في تحسين بعض مهاراتهم التعليمية، رسالة ماجستير ، قسم تربية الطفل ، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.
- يوسف ، شيماء يوسف صوفي (٢٠٠٦): أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.

• المراجع الأجنبية :

- American Association on Mental Retardation (A.A.M.R). (2000). The definition of mental retardation, Available at: [http:// www.Aamr.Org](http://www.Aamr.Org)

- Adler, D. ,L. (1994,Nov.). Getting clean with her Kimer: A software package for teaching children in special education to classify common objects, Computers & education journal., 23(3),. 227
- Baker, B., L. (2004). Steps to independence: Teaching every day skills to children with special needs,(4th ed), Available at: <http://www.Eric.com>
- Bollmer, J. **et.al** (2010). A study of states' monitoring and improvement practices under the individuals with disabilities education act, National Center for special education research (NCSER), Institute of Education Sciences.
- Dever, R.B. (1990). Defining Mental Retardation from an instructional perspective, mental retardation.<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2195289>
- Frey, C. (2000). Teaching program elements related to learn principles of clothes design, PHD, University of Minnesota, Delong. Marilyn, p43.
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J., (2012, Feb). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation, Journal of Experimental Psychology., 141(1), 2-18. doi:10.1037/a0024338.
- Good, T. & Brophy, J. (1987). Looking in Classroom, New Jersey: Harper & Row Pul.
- Gulliford, R. & Upton, G. (1992). Special educational needs, London : Routledge.
- Katherine, K. Q. (2007).The effects of life skills instruction on the personal-social skills scores of rural high school students to mental retardation, PhD. Liberty University, the Faculty of the School of Education.
- King-Sears, M. E. & Carpenter, S.L. (2005). Teaching Self - management to elementary students with developmental disabilities._In M. L. Wehmeyer & M. Agran (Eds.), Mental Retardation and Intellectual Disabilities: Teaching Students Using Innovative and Research-Based Strategies, (P.P. 235-253), Auckland, New Zealand: Pearson Education.
- Kofen, L. (1999). Effectiveness of clothes design program education , program for second grade students, PhD, Faculty of Home Economics, California State, p121.
- Lancioni, G.E., O. Reilly, M.F. Compodonico, F., & Mantini, M. (2001). Promoting performance fluency in a person with profound intellectual disability and blindness, Behavioral and Cognitive Psychotherapy., (vol. 29,No. 3,pp. 373-377).

- Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F. Singh, N.N., Sigafoos, J. , Oliva, D., Campodonico, F. & Piazzolla, G. (2006). Promoting fluency of performance during morning dressing by two persons with multiple disabilities, Perceptual and motor skills., 103, 771-777.
- Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F., & Campodonico, F. (2002). Promoting fluency of performance of self-help tasks with a person with multiple disabilities, Behavioral interventions., 17, 15- 20.
- Lancioni, G. E. **et. al.**, (2007, Dec.). Helping three persons with multiple disabilities acquire independent dressing through assistive technology, Journal of visual impairment & blindness . vol.101, no.12, pp.768-773.
- Macmillan, D. L., Siperstein, G. V. (2001). Learning disabilities as operationally defined by schools, Executive summary, special education programs, Washington, D.C., www.air.org/Idsummit.
- Nikolarazi, M. **et.al** (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs, International Journal of Disability, Development and Education., 52(2), 101-119.
- Olivier, M. A. J. and Williams E.E. (2005). Teaching the mentally handicapped child challenges teachers are facing, The International Journal of Special Education., 20(2).
- Seetulsingh, D.B. (2003). The U.N. Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Person with Disabilities, National Human Rights Commission (NHRC).
- Sewell, T.J., Collins, B.C., Hemmeter, M.L. & Schuster, J.W. (1998). Using simultaneous promoting within an activity based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays, Journal of Early Intervention., 21, 132-145.
- Susan, A., (1998). Fashion color, line and design, (3rd ed.), USA Glencoe publishing Co.
- Veoltz, L.(2004). Educational validity: Procedures to evaluate outcomes in programs for severely handicapped learners.



البحث السابع :

**فاعلية استخدام حقبة تعليمية في تنمية الثقافة الملبسية لدى المعاقين
ذهنيا القابلين للتعليم**

المصادر :

د/ أمل كرم خليفة د/ نجده ابراهيم محمود ماضى
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم أستاذ مساعد ملابس ونسيج
د/ ابتسام ابراهيم محمد
أستاذ مساعد ملابس ونسيج
كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية

” أثر المدخل المنظومي فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ”

د/ سحر فؤاد إسماعيل

• مستخلص البحث :

تحددت مشكلة البحث فى ضعف مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى؛ وقد يرجع السبب إلى تنظيم منهج اللغة العربية بالمنهج الخطى، فكان تعليم مهارات اللغة منفصلة عن بعضها. فهدف البحث إلى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية؛ وذلك باستخدام المدخل المنظومي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفى فى إعداد الإطار النظرى، وجمع مادة علمية عن الكتابة الوظيفية ومهاراتها، وكذلك المدخل المنظومي وأهميته فى التدريس. واستخدمت أيضا المنهج التجريبي؛ حيث اختارت الباحثة عينة من (٩٠) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس الابتدائى، وقسمت العينة إلى مجموعتين، إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، وقامت الباحثة بإعداد أدوات البحث؛ وهى قائمة مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، واختبار مهارات الكتابة الوظيفية فى ضوء قائمة المهارات السابقة، وتم تطبيق الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق، وتم معالجة الوحدة الثانية من مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى - فصل دراسى ثان - بالمدخل المنظومي، ودرست المجموعة التجريبية الوحدة المعالجة، ثم تطبيق اختبار الكتابة الوظيفية على المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد أثبت المدخل المنظومي فاعلية فى تدريس مهارات الكتابة الوظيفية؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى لصالح التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح البعدى.

The effect of using the Systematic Approach on Developing the Functional Writing Skills for Fifth Grade Primary Stage Students.

Dr. Sahar Foad Ismail

Abstract

This study mainly discusses low functional writing skills concerning elementary Fifth Primary Grade pupils. This can be due to the adjustment of Arabic language curriculum using a linear approach. Language skills have been separately taught. Therefore the study aims at developing functional writing skills using Systemic Approach. The researcher used a descriptive approach for the theoretical framework and presenting scientific material about functional writing and pertaining skills and, moreover, Systemic Approach and the importance of using it for teaching. Again, the researcher used an experimental approach. She used a sample of 90 elem. Fifth Primary Grade (fe) male pupils. The sample has been divided into 2 groups; a control and experimental group. She prepared study tools; a list of functional writing skills suitable for elem. Grade 5 pupils and a functional writing skills test concerning the skills list. Both control and experimental groups were tested before application. The elem. Grade 5 Arabic language curriculum, unit 2, 2nd semester, was treated by Systemic Approach. The experimental group studied the treated unit, then, the

functional writing test was applied to the groups. The Systemic Approach was efficient with respect to teaching functional writing skills. Results showed statistically significant experimental group superiority concerning post-test application. Furthermore, statistically significant post-test superiority concerning pre- and post-test application within the experimental group was indicated.

• أولاً مقدمة :

اللغة هي وسيلة الإنسان للتواصل مع الآخر فهماً وإفهاماً، فالإنسان يفكر باللغة، والكتابة فن من فنون اللغة وتشترك معها في هذه الخاصية؛ حيث تقوم بعدد من الوظائف المهمة للفرد والمجتمع، ومن أهم هذه الوظائف تحقيق الاتصال الفعال بين أفراد المجتمع الواحد، وبينهم وبين أفراد المجتمعات الأخرى.

ويشير (خاطر ورسالن، ١٩٨٨، ٦٥) إلى أن التعبير الكتابي هو أداة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنه المسافات الزمنية أو المكانية، ولهذا النوع من التعبير صور عديدة، منها: كتابة الرسائل، والمقالات، والأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المختلفة، مقروءة أو مسموعة، وكتابة المذكرات والتقارير والواجبات، وأداء الاختبارات التحريرية. يضاف إلى ذلك أنه وسيلة كتابة السجلات واللوحات والإعلانات، وملء الاستمارات، وعمل قوائم المراجع وكتابة الملاحظات ومحاضر الجلسات، والكتابة الإبداعية.

وقد لقي التعبير الكتابي -وفقاً لنورتون (Norton, 1997) اهتماماً متزايداً في البحوث والدراسات الحديثة، كما في المؤتمرات والندوات التي تعنى بتعليم اللغات، حتى إن منظمات عالمية مثل المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية National Council of Teachers of English قد نشرت كتيبات توضح دور المعلمين في مساعدة التلاميذ على تعلم الكتابة الصحيحة، وعملية الكتابة، ومراحل الكتابة، وكيفية تقويم كتابات التلاميذ

فالكتابة الوظيفية نوع من أنواع الكتابة يحتاج إليه الطلاب في وظائفهم المستقبلية، أو الحياة العملية وما فيها من مصالح، ومن مجالاتها: الرسائل الإدارية، التقارير، الملخصات. وهناك بعض الصعوبات التي تقابل المتعلمين في توظيف اللغة عند الحاجة إلى استخدامها.

تأثرت مداخل التدريس كمكون مهم من مكونات عملية التعلم - إلى حد كبير- بالثورة العلمية والتكنولوجية، وكان عليها أن تواجه هذه التحديات؛ فظهرت الحاجة إلى أساليب جديدة في التدريس. ولمواجهة هذه التحديات التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي أخذت التربية على عاتقها ضرورة مواجهتها، فظهرت مفاهيم جديدة أخذت تتعلق بجوانب متعددة للتربية حتى تواكب هذا التقدم العلمي والتكنولوجي.

وتعد طرق التدريس أحد المجالات المهمة للتربية التي تأثرت بتلك الاتجاهات الحديثة سواء على المستوى الفكري أو المستوى التطبيقي. لذلك

ينادى علماء التربية بضرورة إحداث ثورة فى طرائق التدريس بحيث تخلق جيلاً واعياً بما يدور حوله فى العالم، وفى الوقت نفسه يعتز بهويته الوطنية؛ جيلاً قادراً على التعامل مع المستجدات ومواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية، ينتقى من تلك الثقافات ما يراه مناسباً لدينه ووطنه ومعتقداته. (سعيد المنوفى، ٢٠٠٢، ٤٦)

إن واقعنا التعليمي الراهن يؤدي في معظم الأحيان إلى تدريسه مفاهيم أو موضوعات أي مناهج منفصلة عن بعضها؛ بحيث تؤدي في النهاية إلى ركام معرفي هائل غير مترابط مع نفسه أو مع البيئة. كل ذلك يهدف إلى إعداد الطلاب لاجتياز امتحانات معظمها تقف عند الحدود الدنيا للتعلم. إن هذا الواقع أدى إلى تخرج أجيال معظمها يفكر بطريقة خطية منفصلة عن الإطار الكلي المترابط المنظومي والذي يصنع النسيج المعرفي المتشابك لأي نشاط إنساني، إننا نريد ونحن على أعتاب القرن القادم أن نعبر بنظامنا التعليمي من الخطية . Linearity - إلى المنظومية . Systemic . . (أمين فاروق فهمي، جولا جوسكى، ٢٠٠٠، ١)

وتساهم التربية بوجه عام وطرق التدريس على وجه الخصوص فى تطوير إمكانات المتعلم؛ بما يمكنه من مواجهة هذه التحديات الهائلة، والتعامل معها بفكر منظومي شامل وليس بفكر أحادي أو ثنائي التوجه، وهو ما يستلزم إعداد أجيال المستقبل بذلك الفكر.

ولكى تحقق العملية التعليمية هذا الهدف. الأخذ بالفكر المنظومي. لابد أن تكون عملية التطوير عملية شاملة ومتكاملة ومتشابهة فى جميع مكوناتها ومراحلها، أى لابد من النظر إليها بوصفها منظومة شاملة ومترابطة ومتفاعلة ومتماسكة، بحيث يمكن التحديث والتغيير الشامل للمنظومة إذ أن تحديث منظومة التعليم بات ضرورة قومية إذا أردنا تحقيق التعليم المتميز الذى يحقق الأهداف التى وضعت له فى شتى جوانبه التعليمية والإنسانية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية. (وليم عبيد وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٦٢)

ويعد المتعلم أحد مكونات المنظومة التعليمية الأمر الذى يحتم ضرورة ممارسته للفكر المنظومي بما يحقق التنمية الشاملة لشخصيته؛ وذلك من خلال مواقف تعليمية يتوافر فيها الأخذ بالفكر المنظومي كاستراتيجيات تدريس تقوم على المدخل المنظومي.

والمدخل المنظومي كفيل - عند تطبيقه - أن يطور التفاعل داخل الصفوف الدراسية بما يحقق أهداف المنظومة التعليمية بفعالية وكفاءة على اختلاف مستوياتها وهو مدخل يصلح للاستخدام فى جميع مراحل التعليم لتحسين نوعية التدريس وجودة التعليم فى أى مجال من مجالات المعرفة ويسهل استخدامه بفعالية لتطوير تعليم المواد الدراسية على اختلافها وتنوعها.

وأصبح الأخذ بالمدخل المنظومي مطلباً ملحاً وضرورياً لدخول القرن الحادى والعشرين الذى يتميز بسهولة الاتصالات واتساع رقعة التنافس. ذلك أنه من

الصعب تفهم الأمور والأشياء ذات العلاقات المتشابكة بدون رؤيتها فى وضعها الطبيعى مع كل ما يحيط بها من عوامل أخرى.

وقد أجريت عديد من الدراسات التى أثبتت أهمية المدخل المنظومى، ومدى فاعليته فى تحقيق أهداف تدريس كثير من المواد الدراسية. وكذلك تم تناوله فى بعض المؤتمرات؛ مثل: المؤتمر العلمى الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان "مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة" (٢٠٠٣، يوليو ٢٢).

ولما كانت اللغة العربية ذات أهمية فى المناهج الدراسية فقد شهدت فى الآونة الأخيرة تطورات هائلة لتتمشى مع حاجات المجتمعات وتطلعاتهم إلى التقدم والرقى، وأصبح من الضروري الأخذ بطرق التدريس التى تحقق ذلك.

فالهدف المنشود من تعليم اللغة فى المرحلة النهائية هو تمكين المتعلم من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين أفكاره، وخواطره، وملاحظاته فى أى وقت كان، وذلك بأسلوب فنى صحيح، وبطريقة مؤثرة فى القارئ، وهذا الهدف العريض يحقق قيمة فنية كبيرة عند المتعلمين (عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩، ٦٠).

وقد أرجعت دراسة (رضا على رضوان، ٢٠٠٨) الأخطاء الشائعة فى كتابة القواعد الإملائية عند تلاميذ الصف الأول الإعدادى إلى استخدام المعلمين طرق التدريس الخطية؛ التى تفتقد التشويق والإثارة. وكذلك أكدت دراسة (مختار عبد الخالق، ٢٠١٠) حاجة ميدان تعليم اللغة العربية إلى أساليب جديدة لتعليم الكتابة الوظيفية فى المرحلة الثانوية بغرض تحسين مهاراتها. وكشفت دراسة (محمود محمد مصطفى، ٢٠١٣) عن تدنى مستوى تحصيل المفاهيم التاريخية لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، ويرجع ذلك إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية أعدت وفقاً للمدخل الخطى.

• ثانياً : مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة فى: "ضعف مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وقد يرجع هذا الضعف إلى أن تنظيم منهج اللغة العربية يتبع المنهج الخطى؛ مما يجعل تدريس مهارات اللغة فى جزر منعزلة، لا تفاعل، لا علاقات؛ مما يفقد اللغة وظيفتها".

• ثالثاً : أسئلة الدراسة :

تتلخص أسئلة الدراسة فيما يلي:

- « ما مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ؟
- « ما أثر المدخل المنظومى فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ؟

• رابعاً : فروض الدراسة :

تحاول الدراسة التحقق من مدى صحة الفرضين التاليين:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى أدائهم لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى أدائهم لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية فى التطبيق البعدى؛ لصالح المجموعة التجريبية.

• خامساً : أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

- « تحديد مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- « بناء اختبار لقياس مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.
- « قياس أثر المدخل المنظومى فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

• سادساً : أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- « توجيه نظر معلمى اللغة العربية لأهمية تنمية مهارات الكتابة الوظيفية .
- « تقديم نماذج لدروس معالجة بالمدخل المنظومى ترشد المعلمين فى تحضير دروسهم.
- « يمكن الاستعانة بالمدخل المنظومى فى تدريس مناهج اللغة العربية لمراحل التعليم المختلفة.

• سابعاً : حدود الدراسة :

- « الحدود الزمانية : التطبيق خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ٢٠١٣/٢٠١٤ .
- « الحدود المكانية : العينة فصلين من فصول الصف الخامس الابتدائى بمدرسة محمد فريد سرحان الابتدائية بحلوان، أحدهما مجموعة ضابطة والأخرى مجموعة تجريبية.
- « تدريب التلاميذ على مجالات الكتابة الوظيفية (التلخيص . التقرير . الرسالة الإدارية . البرقية . الدعوة)؛ حيث تعالج كأنشطة تتناسب ومقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائى، الفصل الدراسى الثانى.

• ثامناً : مصطلحات الدراسة :

• المدخل المنظومى :

دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كل العلاقات بين أى مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل الطالب قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه فى أى مرحلة من مراحل الدراسة خلال خطة محددة وواضحة لإعداده وفقاً لمنهج معين أو تخصص معين. (أمين فاروق فهمى، جولاجوسكى، ٢٠٠٠، ٤)

وتعرفه الباحثة بأنه "تقديم مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي- فصل دراسي ثان من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كل العلاقات بين المفاهيم المختلفة، ويتم ذلك من خلال خطة واضحة محددة تتسم بالتفاعل والتكامل لتحقيق الأهداف (مهارات الكتابة الوظيفية) .

• الكتابة الوظيفية :

نوع من التعبير، غرضها اتصال الناس ببعضهم لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شئونهم، وهي لا تخضع لأساليب التجميل اللفظي والخيال؛ بل لها مجالات محددة، وكل مجال له استخداماته، ويمكن توصيفها بأنها تؤدي غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها. (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠، ٥٤)

• تاسعاً : أدوات الدراسة :

أعدت الباحثة الأدوات التالية:

« استبانة لتحديد مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

« اختبار مهارات الكتابة الوظيفية : للتطبيق على عينة الدراسة قبل استخدام المدخل المنظومي، وبعده.

• عاشراً : إجراءات الدراسة :

تمثلت إجراءات الدراسة فيما يلي:

« دراسة بعض الأدبيات والبحوث في مجال مهارات الكتابة الوظيفية ، والمدخل المنظومي

« إعداد قائمة مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

« عرض قائمة المهارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية؛ لتحديد الصورة النهائية للقائمة.

« معالجة مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي- فصل دراسي ثان بالمدخل المنظومي.

« إعداد اختبار مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للصف الخامس الابتدائي.

« اختيار عينة الدراسة، وتقسيمها إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية .

« تطبيق الاختبار قبلياً لكل من المجموعتين للتأكد من تكافؤهما .

« تدريس الوحدة المعالجة بالمدخل المنظومي للمجموعة التجريبية.

« تطبيق الاختبار بعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

« جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً ؛ وتفسير النتائج.

« عرض التوصيات والمقترحات.

• الإطار النظري للدراسة :

• الكتابة الوظيفية ومهاراتها :

• أولاً : مفهوم الكتابة الوظيفية :

الكتابة مهارة أساسية من المهارات الحياتية؛ لأن الفرد يستعين بالكتابة لتصريف شئون عيشه، ولقضاء مآربه؛ حيث إنه لا يعيش بمعزل عن الآخر، بل

إنه اجتماعي بطبعه، ولعل من مقتضيات اجتماعية الفرد أن يتواصل مع الآخر من خلال مجموعة من السياقات والمواقف التي تفرض عليه نمطا معيناً من الكتابة، فهو في مواقف التهئة يكتب البرقيات أو خطابات التهئة، وفي موقف آخر يكتب تقريراً، وفي موقف ثالث يكتب ملخصاً. (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠، ٥٢)

فالكتابة الوظيفية هي ما يعبر فيها الكاتب عن رأى أو وصف مكتشف علمى أو وصف لواقع حى، وغالباً ما تغيب عنه الأنا؛ لأنه يقوم على الأسلوب التقريرى الذى يكاد يخلو من العاطفة والموسيقا والخيال المجنح عدا بعض الأعمال الأدبية: كالخطبة، والخطرة، والمقالة التى تلج القلب للتأثير فى إقناع العقل. (فواز بن فتح الله الراميني، ٢٠٠٧، ١٣٥)

وهذا النوع من الكتابة له خصائص محددة، وله شكل خاص يجب الالتزام به. ومن خصائص الكتابة الوظيفية ما يلى: (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١٠، ٥٤)

- ◀ غلبة الأسلوب الخبرى التقريرى.
- ◀ الموضوعية فى العرض.
- ◀ الدقة والوضوح؛ فلا تحتمل التأويل.
- ◀ ارتباطها بمجالات حياتية محددة.
- ◀ المباشرة فى العرض.
- ◀ الالتزام بأماكن محددة عند كتابة بعض المجالات.
- ◀ الأمانة العلمية فى عرض أفكار كاتب الموضوع.
- ◀ دقة الإيجاز.

• ثانياً: مراحل الكتابة:

تتكون عملية الكتابة من عمليات التفكير والتأليف التي يختارها الكاتب بعناية. وبهذا يتعلم التلاميذ أن الكتابة عملية مكررة المراحل. فهناك مرحلة التفكير، التي تسبق الكتابة، ثم مرحلة الصياغة الأولية، ثم مرحلة التنقيح، ثم مرحلة ما بعد الكتابة، التي تختلف باختلاف الجمهور المخاطب بهذه الكتابة (Reading / Language Arts Framework for California Public Schools, 1999, P.26). فالتلاميذ ينبغي أن يتعلموا كذلك، أن عملية الكتابة بتركيزها على التخطيط والتنقيح من أجل وضوح الكتابة، تهديهم إلى أن الكتابة تختلف عن الحديث المكتوب. وأنهم بتدريهم المباشر على آليات نوع كتابي محدد، يتعلمون كيف يتجاوزون تسجيل المحادثات كتابياً. ومن آليات الكتابة هذه: [الأفكار، والتنظيم، والتناسب الصوتي للكلمات، وانتقاء المفردات، وسلاسة العبارة، واصطلاحات الكتابة].

كما يشير التقويم الوطنى للتقدم التربوي (P.1NAEP, 1998) إلى أن كثيراً من معلمي الكتابة يؤكدون على أنها عملية متجددة، تتطلب إعادة التفكير، والتنقيح المستمر. وقد يلاحظ المعلم اليوم في أية قاعة من قاعات تدريس الكتابة في أمريكا التلاميذ وهم يتعلمون كيف يعدون العدة لكتاباتهم،

ويخططون لها، وينقدونها، وينقحونها، وكيف ينقدون كتابات الآخرين. وبتأملهم في كتاباتهم، وتكرير ذلك التأمل، يصبحون كاتباً أفضل، قادرين على التعبير عن مكنون أنفسهم بوضوح، وقادرين على صياغة أساليب اتصالهم بما يتناسب مع جمهور قرائهم الكتابية".

من جهته، يذكر جننق (Gunning, 1996, P.416) أن تدريس الكتابة قد تغير في السنوات الأخيرة بصورة متسارعة، وأن تدريس الكتابة أصبح يستند حالياً على ما يسمى بمراحل الكتابة التي يستخدمها الكتاب فعلياً أثناء ممارستهم للكتابة. ويضيف (جننق) إلى أن هناك سلسلة من المراحل التي تصف كيف يكتب الناس الممارسون للكتابة بشكل احترافي، وهذه المراحل هي: ما قبل الكتابة، التعبير أو الكتابة الفعلية، المراجعة، وأخيراً النشر .

ويصف كالكينز (Calkins, 1986, P.13) نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام عن النتائج النهائي للتعبير الكتابي إلى الاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها الطلبة وهم يكتبون، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم في الكتابة.

وهذا الاتجاه يركز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل على خلاف الاتجاه الذي يركز على الكتابة كمنتج نهائي، حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة مما يجعل التلاميذ يتعجلون فيها دون قدر كاف من التفكير (حازم محمود قاسم، ٢٠٠٠، ٣٤).

ويشير بعض الباحثين إلى صعوبة فصل مراحل الكتابة وتحديددها، لما تتضمنه هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها؛ حيث إن الطالب ينتقل عبر هذه المراحل بشكل متسلسل، أو ينتقل بينها بشكل متكرر، وقد اختلفت الدراسات والبحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل فمنهم من يجعلها ثلاث مراحل، وبعضهم يراها أربعاً، وآخرون يرونها أكثر من ذلك.

وبغض النظر عن هذه الاختلافات فيمكن استخلاص المراحل الرئيسية التي تمر بها الكتابة، والتي تعد أساساً لمجالات الكتابة الوظيفية فيما ذكره تومبكنز (Tompkins, 1997, P.12) على النحو الآتي:

• مرحلة ما قبل الكتابة (Prewriting):

وفيها يتم التهيئة للكتابة؛ حيث يشير بعض الباحثين إلى أن ٧٠٪ من وقت الكتابة ينبغي أن يصرف في هذه المرحلة، وتتضمن هذه المرحلة:

- « اختيار الموضوع: الحرية في اختيار الموضوع تساعد التلميذ على الكتابة في الموضوعات التي يحتاج إليها، والمجال المناسب لهذا الموضوع وذاك الاحتياج.
- « تحديد الغرض من الكتابة: وهذا بمثابة الحافز الذي يوجه التلميذ للكتابة، إذا ما حدد هدفاً يسعى للوصول إليه.
- « كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للموضوع: وهذا عبارة عن شحذ للفكر؛ حيث يقوم التلميذ بكتابة جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط، دون النظر في ترتيبها.

«مراجعة وترتيب قائمة الأفكار: يعود التلميذ في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دونها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود التالية: (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة)، ويضع كل فكرة تحت ما يناسبها، كما يمكن أن يغير في الأفكار بالإضافة أو الحذف حسب ما يراه مناسباً.

• مرحلة الكتابة الأولية (Drafting):

وتسمى بالمسودة، وفيها يركز التلاميذ اهتمامهم على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، بالاستعانة بالقائمة التي دونوها في المرحلة السابقة، دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية، وتشمل هذه المرحلة ما يلي:

«كتابة المسودة الأولية: حيث يقوم التلاميذ بكتابة مسودة أولية للموضوع، بناء على ما دونوه من أفكار يراعي فيها التلميذ تسلسل الأفكار وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم.

«كتابة مقدمة للموضوع: يركز التلاميذ هنا على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتبرز أهميته، وتهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرفه بالموضوع الذي يتناوله.

«كتابة خاتمة مناسبة للموضوع: ينهي التلاميذ كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع، وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالباً ما تتضمن رأياً أو نصيحة.

• مرحلة المراجعة (Revising):

وفيها يقوم التلاميذ بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية، (المسودة)، وتشمل هذه المرحلة على:

«قراءة المسودة قراءة ذاتية متأنية تساعد التلميذ على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها.

«تبادل الكراسات بين التلاميذ، ليقوم كل تلميذ بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها.

«إجراء التعديلات وفقاً لما لاحظته التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظته زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة.

«إعادة كتابة المسودة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.

• مرحلة التصحيح (Editing):

في هذه المرحلة يركز التلاميذ على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشمل:

«مراجعة المسودة بعد إجراء التعديلات.

«التركيز في هذه المرحلة على الأخطاء الإملائية والنحوية.

«تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.

• مرحلة النشر (Publishing):

عندما يتم مراجعة الكتابة الأولية وتصحيح الأخطاء، يحاول التلاميذ في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة:

«كتابة التعبير في شكله النهائي.

« نشر الموضوع حسب الهدف والغرض المحدد في المرحلة الأولى.
« تتم عملية النشر إما بقراءة الموضوع على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية أو نشره في صحيفة الفصل أو مجلة تصدر في المدرسة ونحوها.

• ثالثاً : مجالات الكتابة الوظيفية ، ومهاراتها :

• التلخيص :

يعد التلخيص مجالاً مهماً من مجالات الكتابة الوظيفية ؛ بل أصبح ضرورة من ضروريات العصر الحالي؛ لما يتميز به من الاتجار المعرفي والمعلوماتي

التلخيص لغة: التبيين والشرح، وقال لخصت الشئ ولحصته بالخاء والحاء، والتلخيص أيضاً التقريب والاختصار، ويقال لخصت القول أى اقتصرت فيه واختصرت منه (لسان العرب، مادة لخص). وهو البيان والاختصار بإظهار المفيد (إنطون صياح، ٢٣٠، ١٩٩٥)

أما التلخيص اصطلاحاً: فهو محاولة إبراز النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المكتوب، فحين نلخص عبارة فإننا نستخلص منها الفكرة الأساسية التي تتضمنها (إسماعيل الصيفي، د، ت، ٢٢٩)

والتلخيص يعين على استثمار الوقت، ويوفر الجهد، كما أنه وسيلة مهمة في مجال التحرير المختلفة سواء في الكتابة الرسمية، التي تتطلب مهارة على الإيجاز والوصول إلى لب الموضوع بأقصر الطرق وأجودها، أو في مجال التحرير الإبداعي؛ الذي يتطلب قدراً من العمق والتروى. (عباس محجوب، وعبد النبي محمد، ٢٠٠٦، ١٠٩)

ويتميز التلخيص بأنه يقوم على التأليف باختصار اعتماداً على نص مؤلف قام على التفكير والصياغة التأليفية، ويفيد التلخيص من هذا التفكير التأليفى في فهم الأفكار والعمل على اختصارها في صاغة جديدة دون إعمال الفكر لخلق أفكار جديدة. واحتلت مهارة التلخيص مكاناً علياً في تقنيات تدريس التأليف. إذ يجب البدء بها، والانطلاق منها إلى التقنيات الأخرى الأكثر تجريدًا، والتي تتطلب جهداً فكرياً وتأليفيًا شخصياً أكبر. (إنطوان صياح، ١٩٩٥، ٢٣٠)

وعملية التلخيص هي أكثر من مجرد إعادة كتابة النص بكلمات قليلة، فعندما تضع تلخيصاً لموضوع فعليك أن تقر ما المعلومات التي يجب أن يتضمنها التلخيص، وما المعلومات التي يمكن حذفها بسلام؛ إذ إنها لا تؤثر على الهدف من التلخيص، أو أن هذه المعلومات المحذوفة من غير المحتمل أن تعود إليها مرة أخرى.. (فواز بن فتح الله الراميني، ٢٠٠٧، ٢٩٢)

ومن أجل ملخص جيد لابد اتباع المستلزمات التقنية التالية:

« القراءة الجيدة والمستوعبة للنص الأصلي؛ والهدف الفهم والاستيعاب للمضمون، أو المعنى الوارد بين ثنايا الفقرات أو مانسميه بالفكرة الرئيسية، التي تدور حولها الحديث في الفقرة المعنية، وقد تكون مذكورة في النص

صراحة، فإن لم تكن موجودة يجب استخراجها واستخلاصها من بين السطور (عباس محجوب، وعبد النبي محمد، ٢٠٠٦، ١١٠)

« التمييز بين ما هو ضروري وما ليس ضرورياً؛ فالتلخيص لا يدرك فيه . غالباً . التمثيل والتوضيح والأدلة والشواهد الموجودة في النص الأصلي، وكذلك لا يذكر في ثناياها الرأي الشخصي للملخص، ولا يمكن أن يتم ذلك في الهامش السفلي للصفحة، ويتم التركيز بدرجة أساسية على الأفكار الرئيسية. (زين الخويبسكي، ٢٠٠٨، ١٩٢)

« إبعاد النص الأصلي جانباً، ثم كتابة التلخيص من الفهم والاستيعاب المركز للنص، وهذه الطريقة تعصم من أخذ جملاً بعينها من النص الأصلي، وإدراجها في الملخص، والمحصلة النهائية لمثل هذا الأخذ خروجنا باقتباس وليس بتلخيص؛ الأمر الذي قد يفسد المعنى الذي قصده المؤلف، ويحدث تشويهاً للتلخيص، لأنه تم اقتباس المفردات وليس الفهم العام الكلى لها. (زين الخويبسكي، ٢٠٠٨، ١٩٢)

« مهارات التلخيص: التلخيص كمجال من مجالات الكتابة الوظيفية يتضمن مجموعة من المهارات النوعية؛ ومن هذه المهارات ما يلي: (عبد الحميد عبد الله، ١٩٩٨، ١٣٤)

- ✓ المحافظة على الأفكار الرئيسية.
- ✓ الإيجاز وعدم اللجوء إلى المترادفات أو الحشو أو التطويل.
- ✓ الاهتمام بالنتائج والتوصيات والمقترحات.
- ✓ اللجوء إلى الأسلوب المباشر.
- ✓ التركيز على العناصر الأساسية.
- ✓ أن تكون العبارات من إنشاء الملخص.
- ✓ ألا يزيد حجم الموضوع بعد التلخيص عن الربع.
- ✓ سرعة التدوين في سهولة ويسر ودقة ونظام.
- ✓ الالتزام بعلامات الترقيم.

• الرسالة الإدارية :

نوع من أنواع الكتابة الوظيفية، تقوم على أساس الاتصال الكتابي بين جهتين. والجهتان يمكن أن تكون جهة رسمية وفرداً أو العكس، أو جهتين رسميتين، أو فردين، لغرض وظيفي. وهي خطاب يكتب لغرض من الأغراض. وقد يعبر هذا الغرض عن مصلحة، أو مسألة عملية. (عباس محجوب، وعبد النبي محمد، ٢٠٠٦، ١١٦)

وتتميز الرسالة الإدارية بالصفات الموضوعية من حيث وضوح الأفكار وترتيبها وتسلسلها منطقياً، وتتميز كذلك بالإيجاز، والكلمات الدالة المحددة، والبساطة من حيث استخدام الكلمات والجمل القصيرة، وأوضح الكلمات فهمً وقرباً من الاستعمال، والابتعاد عن الكلمات ركيكة المعنى، ضحلة الأسلوب، أو مفككة الجمل، والالتزام بالأمانة والدقة في عرض الموضوع، وعدم الإسراف في المجاملة أو التحية. (فواز بن فتح الله الراميني، ٢٠٠٧، ١٦٥)

وتعتبر الرسالة الإدارية بشقيها الاجتماعي والوظيفي وسيلة اتصال مهمة تسهل التخاطب والتواصل مع أولى الشأن وأصحاب القرار، ومنبع أهميتها ما يلي: (عثمان صالح، أحمد شوقي، ٢٠٠٤، ٢٨٧)

- « تختصر الوقت وتوفر جهداً بين أطراف جهات المراسلة.
- « تعتبر وسيلة التخاطب الكبرى بين الدوائر الحكومية وغير الحكومية، وبين الأفراد والمؤسسات.
- « تعتبر وثيقة قانونية يرجع إليها عند الحاجة.
- « وسيلة من وسائل ضبط العمل، ورفع درجة كفاءته.
- « وسيلة من وسائل الإعلان، وبخاصة في الرسائل التجارية.

وتحدد الرسالة الإدارية بإطار لا بد من الالتزام به، وتتوقف على شكلها ومضمونها، ويتمثل هيكلها وأصول كتابتها فيما يلي:

- « الابتداء: البدء بالبسملة كاملة، فتكتب في أعلى الصفحة وبشكل متناسق ولا يعلوها شيء.

- « التاريخ: ويكتب على الناحية اليمنى أول الصفحة، وإذا كانت الرسالة مكتوبة على ورقة رسمية لمصلحة أو مؤسسة، فيوضح التاريخ في المكان المخصص له.

- « المرسل إليه، ولقبه، وعنوانه: يكتب في بداية السطر بعد ترك مسافة مناسبة من أعلى الصفحة وبعد التاريخ، واللقب يكون حسب التقاليد المرعية في كل بلد، ومسمى وظيفة المرسل إليه تكتب حسب ما هو موجود في دائرته العملية، فلا يجب التوضيح أكثر مما يجب.

- « التحية الافتتاحية: وتكتب على السطر التالي مباشرة لاسم المرسل إليه، وبعد ذلك توضع كلمة (وبعد) تتلوها نقطتان متوازيتان (:)، وهي بمثابة تهيئة للدخول في الموضوع الأساسي للرسالة.

- « موضوع الرسالة: ويبدأ من أول السطر التالي للتحية بعد ترك فراغ مناسب، ويستحسن أن تبدأ أول عبارة بالفاء، وموضوع الرسالة أهم جزء فيها؛ لأنه يمثل العماد الذي من أجله كتبت الرسالة، وعادة يتكون الموضوع من ثلاثة أجزاء؛ هي: (عثمان صالح، أحمد شوقي، ٢٠٠٤، ٢٨٧)

- ✓ المقدمة: وفيها تنبه إلى موضوع الرسالة، وهي مدخل إلى الاتصال الودي بالمرسل إليه، وفي نهايتها يذكر الهدف الأساسي من الرسالة، وفي الغالب لا تأخذ أكثر من فقرة قصيرة.

- ✓ العرض: وهو نشر موضوع الرسالة والهدف منها، وفيها يشار للتفاصيل مع الشرح والتوضيح، وقد يستغرق أكثر من فقرة، يتناول كل منها جانباً من جوانب موضوع الرسالة.

- ✓ الخاتمة: وهي موجزة ومختصرة، وفيها تلخيص الموضوع، وتحديد طلب كاتب الرسالة بدقة ووضوح، وينبغي أن تترك انطباعاً حسناً في نفس المرسل إليه.

- « التحية الختامية: وتأتي في نهاية الموضوع بعد الانتهاء من عرض الموضوع، وتكتب على سطر جديد، ويستحسن أن تكون موجزة ومعبرة ومختصرة، ثم توضع نقطة للدلالة على انتهاء الرسالة.

« التوقيع: يكون في الجهة اليسرى من الرسالة على السطر التالي للتحية الختامية، على أن يوقع الشخص بإمضائه على السطر الأول، ثم يكتب اسمه كاملاً على السطر التالي أسفل الإمضاء.

« عنوان المرسل: ويكتب على الجهة اليمنى من نهاية الرسالة في مقابلة التوقيع.

« المرفقات: وتكتب أسفل عنوان المرسل مرقمة بالترتيب.

« لغة الرسالة:

✓ لابد من مراعاة لغة الرسالة عند كتابتها، فيجب أن تكون مكتوبة بلغة سليمة وصحيحة إملائياً، ونحويًا، ولغويًا، وأسلوبياً، ووترقيماً، وأن تكون بعيدة عن التكلف، ومباشرة وطبيعية وسهلة غير معقدة التراكيب والمعانى.

✓ أن تكون لهجة الرسالة ودية ومحافضة، فيختار الكاتب اللغة التى تناسب المرسل إليه، وأن يظهر اعتزازاً بنفسه وكرامته، بعيداً عن التحدى والغرور، أو التذلل والخضوع.

✓ عدم إطالة صدر الكلام ومقدمته حتى لا تدخل السأم والملل فى نفس القارئ.

• التقرير:

عرف التقرير بأنه "عرض للحقائق الخاصة بموضوع معين عرضاً تحليلياً بطريقة بسيطة مع بيان الاقتراحات التى تتفق والنتائج التى تم التوصل إليها بالبحث والتحليل". (فواز بن فتح الله الراميني، ٢٠٠٧، ٢٦٣)

وعرفه (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٣، ١٨٧) بأنه "عرض كتابى للحقائق والبيانات الخاصة بموضوع ما أو مشكلة معينة، وقد يمتد إلى التحليل العلمى

والتقرير نوع من أنواع الكتابة الوظيفية يفرغ فيها الكاتب قدرًا من الحقائق والمعلومات حول شخص معين، أو موضوع ما، أو قضية محددة، بهدوء وسكينة بما يجعل موضوع التقرير واضحاً معلوماً. (عباس محجوب، عبد النبى محمد، ٢٠٠٧، ١١٢)

وهو من أهم الوسائل المستخدمة فى الدوائر الحكومية والمؤسسات والشركات الخاصة، إذ يهدف إلى عرض المعلومات والحقائق الخاصة بموضوع ما، عرضاً تحليلياً سلساً مع بيان الآراء الخاصة بتلك الحقائق، والنتائج التى يقود إليها ذلك التحليل والمقترحات التى تتفق مع تلك المقدمات. (عبدالله على مصطفى، ٢٠٠٧، ١٩٦)

وللتقرير أهمية كبرى فى حياة المجتمع على مستوى الفرد والمجتمع. فهو يعتبر نوعاً من أنواع التخطيط العلمى التى تحتاجه المنشأة أو المؤسسة التى طلبت هذا التقرير؛ وخاصة فى الأعمال التى فى طور الإنشاء، أو فى طور التجربة والتحديث، فيساهم فى التنبؤ بالاحتياجات المستقبلية. (زين الخويبى، ٢٠٠٨، ١٩٤)

وتساعد التقارير فى اتخاذ القرارات الصحيحة، إذا كانت معدة بعلمية وصدق وأمانة، كذلك يمكن اعتبارها وسيلة من وسائل تبادل المعلومات بين

الإدارات المختلفة في المؤسسة الواحدة، أو المؤسسات التي بينها مشتركات؛ حتى لا تكون جزراً معزولة عن بعضها، فتساعد في رسم السياسات والقرارات المشتركة. وتتلخص أهمية التقارير فيما يأتي: (فواز بن فتح الله الراميني، ٢٠٠٧، ٢٦٣)

« تعتمد الإدارة على المعلومات التي تتضمنها التقارير في معرفة حقيقة ما يجري داخل المؤسسة، وكذلك في اتخاذ القرارات المهمة وبخاصة عندما تتعدد المستويات الإدارية وتطول خطوط الاتصال.

« تستخدم لإعلام المديرين بتكاليف الإنتاج ومشكلاته ومستوى الأداء في مختلف الأعمال.

« تساعد المديرين في تعرف وجهات نظر العاملين في مختلف المستويات الإدارية بالنسبة للموضوعات والمشكلات المتصلة بالعمل.

« تساعد في تعرف الحلول المقترحة المقدمة بوساطة هؤلاء العاملين لمواجهة المشكلات التي تعترض طريق العمل.

« تستخدم لتسجيل التطورات والأحداث والإحصائيات التي كثيراً ما يرجع إليها مستقبلاً.

« تساعد على رفع كفاءة عملية التخطيط بتوفير كمية من البيانات تسهم في إعداد الخطط طويلة الأجل ورسم السياسات.

« والتقارير مجال من مجالات الكتابة الوظيفية له عدة مهارات، ومن هذه المهارات ما يلي: (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠٠٧، ١٠٢)

✓ الدقة في اختيار الألفاظ، وكتابة الجمل المناسبة.

✓ إبراز الفكرة الرئيسية، وارتباط الأفكار الفرعية بها، مع التسلسل المنطقي.

✓ استخدام نظام الفقرات

✓ استخدام أدوات الربط المناسبة.

✓ الالتزام بعلامات الترقيم.

✓ الوضوح والصدق والأمانة.

✓ التمييز بين ما هو ض

وهناك عدد من الخطوات يجب مراعاتها قبل الشروع في كتابة التقرير، واتباعها بدقة يعنى الوصول إلى تقرير جيد، وهذه الخطوات بعضها مرتبط بالناحية الفنية، وبعضها مرتبط بصورة كبيرة بكاتب التقرير، وما ينبغي أن يتصف به من مزايا وصفات.

« الناحية الفنية للتقرير: (عباس محجوب، عبد النبي عبد الله، ٢٠٠٧، ١١٤)

قبل الشروع في كتابة تقرير يجب اتباع التالى:

✓ معرفة نوع التقرير المطلوب.

✓ تحديد الهدف من التقرير.

✓ جمع المعلومات والحقائق الكافية والمعينة على كتابة تقرير متكامل.

ويتكون الهيكل العام للتقرير مما يلي:

- العنوان: وفيه يحدد الكاتب اسم الموضوع الذي يتناوله التقرير، وتحديد العنوان يعنى وضوح الهدف من التقرير، وغالباً ما يكون العنوان مرتبطاً بخطاب التكليف الذى وجه إلى كاتب التقرير.

- المقدمة: توضع للتعريف عن الهدف من التقرير، ويمكن أن يكون فى سطور معدودة أو عدد من الصفحات حسب حجم التقرير، وفيها يتم عرض الأفكار العامة التى سوف ترد فى التقرير، وتهىء لما سيرد فى متن التقرير، ويورد فيها اسم طالب التقرير ودرجته الوظيفية، وأسماء الأشخاص الذين أعدوا التقرير، وتحديد مكان وزمان التقرير، ويجب أن تكون كلماتها دقيقة وواضحة، ولا بد لكاتب التقرير من ذكر طريقته أو منهجه فى كتابته، وبيان لطرق جمع المعلومات، وبيان خطته لتقسيمه.

- العرض أو جسم التقرير ويشكل الجزء الأساسى من التقرير، وفيه يتم عرض البيانات والحقائق والمعلومات التى توصل إليها، مرتبة ومنظمة ومقسمة إلى أجزاء وفقرات منطلقة من معطيات مثل الوقائع والمشاهدات، تسهل الفهم والاستيعاب، وأى خلل فى العرض يؤدي إلى خلل واضح فى التقرير، ويقود بالتالى إلى نتائج خاطئة تؤدي إلى اتخاذ القرار الخاطئ.

- الخاتمة: تقدم تلخيصاً لأهم النتائج والتوصيات التى وصل إليها التقرير، وفيها طرح للحلول والاقتراحات على ضوء ما ورد فى العرض الأساسى للتقرير، والخاتمة تمثل الإجابة عن المطلوب فى خطاب التكليف، ولذا لا بد أن تكون الصلة بين الخطاب والعرض الأساسى واضحة وقوية.

- المصادر والمراجع: يجب وضع قائمة للمصادر والمراجع والملحقات التى استعين بها فى كتابة التقرير، حتى يمكن الرجوع إليها إذا دعت الحاجة؛ لأنها تشكل إثباتاً لما جاء فى التقرير من معلومات.

- التوقيع: بعد الفراغ من التقرير لا بد لكاتب التقرير ومن عاونه أن يكتبوا أسمائهم ودرجاتهم الوظيفية، وتاريخ بداية ونهاية التقرير، وأن يمهروا التقرير بتوقيعهم؛ نظراً لما للتقرير من أهمية، ولما يترتب عليه من نتائج.

◀ كاتب التقرير: لا بد لكاتب التقرير أن يتصف ببعض السمات؛ منها:

- ✓ الالتزام بالموضوعية.
- ✓ الالتزام بالمهنية.
- ✓ التميز بقدرات شخصية مثل قوة الملاحظة والتفكير والاستدلال والحكم.
- ✓ الأمانة الشخصية والعلمية.
- ✓ الالتزام بوضع هيكل أو إطار أو خطة للتقرير. (عبد الله على مصطفى، ٢٠٠٧، ١٩٢)

• البرقية : (فوز بن فتح الله الراميني، ٢٠٠٧، ٣١١-٣١٢)

البرقية هى رسالة قصيرة توجه إلى الفرد أو مجموعة من الأفراد فى مناسبة، أو ظرف طارئ، لنقل خبر أو طلب الحضور، أو للشكوى والتضرر فى مواقف الضح أو الحزن

وكتابة البرقيات والدعوات مجال من مجالات الكتابة الوظيفية الضرورية لمعظم أفراد المجتمع، فهي من النشاط الاجتماعية التي لا غنى عنها، وكثيراً ما نجد حرجاً عندما نضطر لكتابة برقية أو دعوة، بسبب عدم معرفتنا بكيفية كتابتها، و عدم إلمامنا بأركانها وترتيب مكوناتها.

ولكتابة البرقيات طريقة خاصة، وتنظيم معين، وتكتب على ورق خاص من جهة المواصلات السلوكية واللاسلكية، وأهم ما يكتب فيها محتوى الرسالة، وهو لا يتعدى أكثر من عبارة قصيرة موجزة، ومركزة في نقطة واحدة، وغالباً لا تتعدى فقرة أو اثنتين.

وتعد البرقيات وسيلة اتصال مناسبة في حالة الاستعجال إذا كانت السرعة مطلوبة في توصيل الرسالة، ويشترط عند تحريرها ما يأتي:

« الاختصار: يحدد أجزء البرقية على أساس عدد كلماتها؛ ولذلك يجب مراعاة وضع المعاني الكبيرة في كلمات قليلة بقدر الإمكان.

« الوضوح: يجب أن تكون البرقية واضحة حتى يفهمها المرسل إليه وتؤدي الهدف من إرسالها، ولا يجب التوضيح بالوضوح من أجل الاختصار؛ لأنها إذا وصلت إلى المرسل إليه غير واضحة سيضطر لإرسال برقية أخرى للاستفسار وهذا مكلف، كما إن عامل السرعة غير متوفر.

« تنظيم المعلومات: أي وضعها في أماكنها المخصصة لها.

« القدرة على الكتابة بأسلوب يناب البرقية لأمر سار أو غير سار.

« القدرة على تحديد الزمان والمكان.

« اختيار التعبيرات الملائمة للمواقف المختلفة.

« القدرة على كتابة العنوان وتقدير أهميته.

• الدعوة :

الدعوة هي كتاب يطلب فيه الداعي (شخص أو جهة) من المدعو (شخص أو جهة أو جماهير) الحضور لأمر ما، أو الحضور على سبيل التشريف.

ولكتابة الدعوات مجموعة من العناصر لابد من استيفائها؛ وهي: (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠٠٩، ١١١)

« الجهة الداعية: أعلى وسط الصفحة.

« كلمة دعوة: بخط واضح ومميز، أسفل الجهة الداعية.

« اسم المدعو: أعلى الجهة اليمنى بعد كلمة "دعوة".

« التحية: كلمة يتشرف. أو تتشرف. تليها اسم الجهة الداعية.

« تفاصيل الدعوة: الزمان والمكان والهدف.

« كلمة ختامية: أسفل تفاصيل الدعوة.

« اسم الجهة الداعية: أسفل الجهة اليسرى.

« تاريخ كتابة الدعوة: أسفل اسم الجهة الداعية.

• المدخل المنظومي (Systemic Approach) :

• أولاً : ماهية المدخل المنظومي :

وضع " وأمين فاروق فهمي، وجولاً جوسكى (٢٠٠٠) " تعريفاً للمدخل المنظومي على النحو التالي:

" تنظيم المفاهيم أو المبادئ من خلال نظم متفاعلة تحتوى على جميع العلاقات بين المفاهيم والمبادئ. وبالتالي أصبح نظام المفاهيم هو حجر الأساس فى بناء المنظومية الذى يعتمد على المفاهيم المتقاطعة.

المدخل المنظومي أحد التوجهات التطورية الحديثة فى بناء المناهج الدراسية، فيبنى المنهج بصورة مترابطة بين المقررات، كما ينظم محتوى كل مقرر يترابطات تبادلية بين مفاهيمه ومهاراته ونظرياته، بحيث يتكون لدى المتعلم صورة متكاملة عنه قبل أن يتعرف جزئياته، فهو يرى الحقيقة قبل أن يتيه بين أشجارها. (وليم عبيد، ٢٠٠٣، ١٢٨)

ومن المفاهيم التى يعتمد عليها المدخل المنظومي مفهوم المنظومة؛ وهى تعنى تنظيم الخبرات التعليمية التى تربطها بعضها ببعض علاقات شبكية تبادلية تفاعلية، تعمل معاً ككل نحو تحقيق أهداف معينة، وتوضح فيها كافة العلاقات بين أى مفهوم وغيره من المفاهيم. فجميع مكونات المنهج ومنظومة التعليم عبارة عن منظومات فرعية تعد منظومة. (أمين فاروق فهمي، ٢٠٠٢، ٢٢)

وبذلك اعتمد المدخل المنظومي على البدء بتحديد العلاقات البينية بين المفاهيم، ويكون دور المعلم هو بناء خريطة مفاهيم مغلقة تبدأ بالمعلومات السابقة عن الموضوع والتى تعلمها الطالب فى السنوات السابقة . فعلى سبيل المثال إذا كان عدد المفاهيم أربعة، يبدأ المعلم بتوضيح إحدى العلاقات ثم تتوالى الإيضاحات حتى تكتمل الصورة .

وهذا يعنى أن المدخل المنظومي معناه النظرة الشمولية للموقف وإدراك كل مكوناته وارتباطها وتفاعلها وتشابكها مما يؤدي إلى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية شاملة.

وقد تم تعريف المدخل المنظومي فى التدريس والتعلم بأنه دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أى مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات مما يجعل المتعلم قادراً على ربط ما سبق دراسته مع ما سوف يدرسه فى أى مرحلة من مراحل الدراسة من خلال خطة محددة وواضحة المعالم لإعدادة فى منهج معين أو تخصص معين. كما يهتم بالمتعلم ويجعله محور العملية التعليمية. (حسن حسين زيتون، ٢٠٠١، ٤٥)

والمنظومة فى جوهرها تعنى وجود بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها بعضها ببعض ترابطاً بنيئاً فى علاقات تبادلية ديناميكية التفاعل قابلة للتعديل والتكيف. يعنى ذلك أنها بنية مفتوحة وليست مغلقة، وأنها بنية متطورة وليست جامدة كما أنها عنكبوتية التشابك وليست خطية التتابع.

فى ضوء ذلك يرى أصحاب المدخل المنظومى أن يكون إصلاح التعليم من خلال الأخذ بمفهوم المنظومية فى بناء المنهج من حيث تنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم؛ بل الأخذ به فى تطوير النظام التعليمى بكل أبعاده (وليم عبيد، ٢٠٠٣، ١٢٧).

• **ثانياً : أهمية المدخل المنظومى :**

يهدف المدخل المنظومى إلى رفع كفاءة عمليتي التعليم والتعلم بما يحقق الجودة الشاملة، وأن يجعل المواد الدراسية مواد جذب للطلاب بدلاً من كونها مواد منضرة لهم، كما أنه ينمى القدرة على الرؤية المستقبلية الشاملة لأى موضوع دون أن يفقد جزئياته.

لذا فإن الأخذ بالمدخل المنظومى لإصلاح وتطوير العملية التعليمية أصبح مطلباً ملحاً، وذلك لمواجهة التحديات التى فرضت نفسها على الساحة التربوية، وهذه التحديات يصعب مواجهتها منعزلة عن بعضها، ويمكن تلخيص هذه التحديات فيما يلى (أمين فاروق فهمى، منى عبد الصبور، ٢٠٠١، ١٧):

- « واقع العولمة.
- « قصور منظومة جوانب التعليم.
- « قصور منظومة التعليم.
- « قصور منظومة المنهج.
- « شيوع الحفظ والتلقين.
- « المشاكل البيئية المحلية والعالمية.
- « تعاظم المنظومية فى إدارة مؤسسات الدول.
- « انتشار ظواهر العنف فى العالم.
- « السلوكيات الخاطئة التى تضر بصحة الإنسان.

وترجع أهمية المدخل المنظومى فى نظرتة الشمولية للموقف أو المشكلة؛ مما يؤدي إلى رفع كفاءة العملية التعليمية وتطويرها، بصورة منظومية شاملة.

ويستخدم المدخل المنظومى فى التدريس باعتباره محدداً تركز عليه المناقشة بين المعلم والمتعلم، وكذلك يستخدم باعتباره أداة للتعليم والتعلم لتسهيل المحتوى بطريقة وظيفية ذات معنى، مما يؤدي إلى الحصول على نتائج إيجابية لعملية التعلم، كما يستخدم فى عملية ربط الأجزاء المختلفة من المنهج بعضها ببعض، وبما سبق دراسته فى المراحل السابقة، ويساعد على تنمية روح التعاون بين المتعلم والمعلم، ويساعد المعلمين على أن يصبحوا أكثر فاعلية وكفاءة فى التدريس. (أمين فاروق، منى عبد الصبور، ٢٠٠١، ٦٣)

• **ثالثاً : مميزات استخدام المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم :**

أصبح من الضروري الأخذ بالمدخل المنظومى فى العملية التعليمية؛ حيث يؤثر كل عنصر من عناصر العملية التعليمية بالآخر ويتأثر بباقي العناصر، فقصور منظومة التعليم يؤثر بالسلب على منظومة المنهج، ومنظومة المنهج تؤثر على الجوانب التعليمية والثقافية.

ويتسم التدريس المنظومي بعدة مميزات مهمة، ويمكن تناول بعضها على النحو التالي: (محمد على نصر، ١٩٩٤، ٢٠٠٠)

« يهتم التدريس المنظومي بالمتعلم وينظر إليه على أنه محور العملية التعليمية : وبهذا يمكن أن يسهم في حل إحدى المشكلات التعليمية والتي تتمثل في الاهتمام بالتعليم أكثر من الاهتمام بالمتعلم .

« يسعى التدريس المنظومي إلى تحقيق الجودة الشاملة للتعليم: والجودة الشاملة تهتم بمدخلات العملية التعليمية والعمليات التعليمية للوصول إلى المخرجات التعليمية المناسبة. حيث إنه " وفقا لهذا المدخل فإنه ينظر إلى التدريس على أنه نظام له مدخلاته ومخرجاته، ويتكون من مجموعة من العناصر المرتبطة تبادلياً، والمتكاملة وظيفياً، والتي تعمل وفق نسق معين لتحقيق أهداف محددة. (Halpern D., F., Enhancing, 1992, P.)

« يستهدف التدريس المنظومي تحسين عملية التدريس وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة: وفي هذا يسهم إسهاماً فعالاً في معالجة أوجه القصور في التدريس المعتاد الذي يستهدف أداء التلميذ فحسب. بينما نجد أن عملية التدريس أعم وأشمل من التلميذ.

« يهتم التدريس المنظومي بوضع استراتيجية تدريسية تخضع للتقويم المستمر : وهذه الاستراتيجية تستهدف تنظيم جميع عمليات تصميم التدريس بصورة منظمة تعمل معاً على نحو متوافق ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التدريس.

« يسهم التدريس المنظومي في تحقيق أهداف التدريس بصورة فعالة: وهذا ما لا يستطيع التدريس المعتاد تحقيقه. ومن بين تلك الأهداف المهمة التي يسهم التدريس المنظومي في تحقيقها تنمية الأسلوب العلمي في التفكير، والإسهام في حل بعض المشكلات. التعليمية وغير التعليمية. وتنمية التفكير الابتكاري، وتنمية المهارات المتنوعة والتي من بينها المهارات اليدوية، والعقلية ومهارات الاتصال.

• رابعاً : الأساس الفلسفي للمدخل المنظومي :

يعتمد المدخل المنظومي في التعليم والتعلم بشكل أساسي على نظريات علم النفس المعرفي، والتي تهتم بتفسير السلوك الإنساني بوجه عام والتعلم بوجه خاص، ويرتكز المدخل المنظومي عليها في تفسيره للتعليم والتعلم؛ ومنها :

• النظرية البنائية: (حسن زيتون، كمال زيتون، ١٩٩٢، ٢٧)

تستند النظرية البنائية إلى فلسفة ترى أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة ومستمرة، تتم من خلال تعديل في البنية المعرفية للفرد من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي للمعرفة الجديدة، وتستهدف تكييفه مع الضغوط المعرفية البيئية، وذلك من خلال الاحتفاظ بأساسيات المعرفة في الذاكرة وفهمها بصورة صحيحة، والاستخدام النشط لها وللمهارات من فهم الظواهر المحيطة وحل المشكلات المختلفة.

وتفترض النظرية البنائية بأنه يمكن للمتعلمين أن يفسروا المعلومات من سياق خبراتهم فقط، وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي، فالتعلمون يفسرون

الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة. ويقومون ببناء المعنى وفقاً لحاجاتهم وخلفياتهم المعرفية، واهتماماتهم، وهذا هو أساس التفكير المنظومي الذي يكون فيه الفرد واعياً بأنه يفكر في نماذج واضحة. وعليه أن يلاحظ هذه النماذج على أنها نماذج وليست حقائق، وأن يكون لديه القدرة على بنائها وتحليلها، على أن بناء النماذج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأدوات وأشكال التمثيل المتاحة.

وبالنظر إلى خصائص التعلم والتعليم البنائي يتضح لنا مدى اتفاق المدخل المنظومي مع هذه المبادئ التي وردت في بعض أدبيات البنائية، Wilson, Cole, (1991: 47), (Jonassen, 1991: 28-33), (Honebein, 1996: 17-24).

- « التأكيد على بناء المعرفة.
- « التأكيد على المهارات العليا للتفكير وحل المشكلات.
- « تقديم الرؤى المتعددة وتمثيلات المفاهيم والمحتويات والتشجيع عليها.
- « توفير الأنشطة والأدوات والبيئات لتعزيز القرارات فوق المعرفية والتحليل والتنظيم والتأمل البنائي.
- « أن تتسم المعرفة بالتعدد وينعكس تعقد المعرفة في التأكيد على العلاقات التبادلية للمفاهيم والتعلم المنظم داخلياً.

مما سبق يتضح أن المدخل المنظومي قد قام عليه خلفية بنائية وأن النظرية البنائية كانت أساساً نظرياً لهذا المدخل.

• نظرية جانيه في التعلم المعرفي: (زاهر أحمد، ١٩٩٦، ٥٩)

سميت نظرية جانيه في التعلم بنظرية التعلم الشرطي؛ وذلك لاعتمادها على شقين أساسيين، يهتم الشق الأول بتوجيه اهتمام وانتباه المتعلم، بينما يهتم الشق الثاني بتحديد الشروط اللازمة لعملية التعلم.

وقد أشار جانيه إلى ضرورة تنظيم المعرفة في تدرج هرمي؛ لأنه لا يمكن فهم المستويات الأعلى دون التمكن من فهم المستويات الأدنى، والترتيب الهرمي للمعرفة يبني بحيث يكون كل مستوى متطلباً للمستوى الذي يعلوه، وأشار أيضاً إلى أن تسلسل المواقف التعليمية يجب أن يكون موازياً للترتيب الهرمي في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

ويرى جانيه أن هناك ثمانية أنواع أو أنماط للتعلم متدرجة تدرجاً هرمياً مترابطاً، فتبدأ من أبسط أنواع التعلم التي تعتمد على الاستجابة لمثير ما، إلى أصعب أنواع التعلم التي تعتمد على حل المشكلات. وحددها جانيه على النحو التالي:

- « تعلم الاستجابة للإشارات والعلامات: يعتبر هذا النوع هو أبسط أنواع التعلم البسيط الذي يحدث لدى الأطفال، ووصف بأنه يشمل الانفعالية غير المحددة، ويفسر استجابة الخوف لدى الصغار، ويعبر هذا النوع عن التعلم الشرطي البسيط. فمثلاً يتعلم الطفل أن صراخ الأب يعني أنه غاضب وأن العقاب سيقم، أو أن النار مؤلمة إذا لمسها. وبذلك يكون الشرط اللازم لهذا النوع هو وجود المثير الذي يستثير الاستجابة الأولى لدى المتعلم.

- « التعلم عن طريق الربط بين المثير والاستجابة: يختلف هذا النوع عن النوع الأول؛ لأن الاستجابة هنا حركية وإرادية ومحددة، تعتمد على المحاولة والخطأ. ويرى جانيه أن الأطفال يتعلمون اللغة بصورة جزئية خلال هذا النوع حيث أن الطفل يعطي استجابات تؤدي إلى التعزيز.
- « تعلم سلسلة متتابعة من الترابطات: يتم التعلم هنا عن طريق الربط بين وحدات من الارتباطات التي تعلمها سابقاً، ويشترط في هذا النوع، القدرة على إعادة ترتيب هذه الوحدات بصورة مناسبة. ويتمثل هذا النوع في تعليم المهارات العملية كالمهارات اليدوية.
- « تعلم تسلسلات ارتباطية لفظية: يتم التعلم هنا بتكوين السلاسل اللفظية من وحدات ارتباطية لفظية وليست حركية، فتصبح الجمل مكونة من وحدات تعلم مفهومة لدى الطفل؛ لأنها تتكون من مفردات مرتبطة ببعضها، فجملة الولد يلعب بالكرة مكونة من تسلسل ارتباط بين كل مفردة من مفردات هذه الجملة: الولد، يلعب، بالكرة.
- « تعلم مهارات التمييز: يشير جانيه إلى أن التمييز هو القدرة على التفريق بين المدخلات المتشابهة؛ بحيث يستطيع الطفل الاستجابة لهذه المدخلات بدقة، وهذا يتطلب تكوين سلاسل مترابطة والتفرقة بينها؛ كالتمييز بين أسماء الألوان، والأشكال، والكلمات، والحروف.
- « تعلم المفاهيم: يعتمد هذا النوع من التعلم على إدراك الطفل للخصائص المجردة للأشياء وتتبع السمات المشتركة لهذه الخصائص. فالربط بين الصفات المجردة (الصور الفعلية) للكرسي (مثلاً) مع خصائص الكرسي يحدث ما يسمى بتعلم المفهوم. ويرى جانيه أنه من خلال تعلم المفاهيم يتمكن المتعلم من تعميم ما تعلمه في مواقف أخرى.
- « التعلم من خلال تطبيق المبادئ والقواعد: عرف جانيه القاعدة بأنها سلسلة مكونة من مفهوميين أو أكثر تُمكن الطفل من الاستجابة للمثيرات أو المواقف بطريقة واحدة تحكمها قاعدة معينة. وهذا يلزمه التعزيز الفوري واستجابة المتعلم تذكر المتعلم للمفاهيم التي تعلمها سابقاً، والتي تكون قاعدة تعلمه، واستخدام ألفاظ تساعد المتعلم على الربط بين المفاهيم بحيث يستخرج منها القاعدة، ويقوم المتعلم بتطبيق القاعدة، ثم يحدد المعلم القاعدة بدقة.
- « حل المشكلات: هذا النوع من التعلم هو أعلى مستوى للتعلم؛ حيث يستطيع الطفل أن يستخدم المفاهيم والقواعد والمبادئ في حل ما يواجهه من مشكلات وهذا غاية التعلم عند جانيه، فالمستويات الثلاثة العليا المتمثلة في تعلم المفاهيم، تعلم القواعد والمبادئ، وحل المشكلة، هي مستويات التعلم المرغوبة في حين أنه في مرحلة ما قبل المدرسة يكون الطفل قد أتقن الأنواع المتدنية من التعليم.

ومن الملاحظ أن جانيه يرى أنه يتم تحديد كل مستوى من مستويات التعلم السابقة على أساس قدرات المتعلم. وتعتبر القدرة عما يستطيع الطفل أن يفعل

فهي مهارة عقلية ، والقدرات هي التي تساعد الطفل على فهم ما يحيط به من مشيرات بيئية، وتزداد قدراته بازدياد خبراته. وقد لا يحتاج المتعلم إلى جميع مستويات التعلم عند حل مشكلة معينة ولكنه يحتاج إلى أقرب القدرات التي تمكنه من حل هذه المشكلة.

ويعد المدخل المنظومي من المداخل المهمة، التي تسعى لتحقيق الترابط والتتابع والتسلسل بين المفاهيم بصورة تحقق التفاعل الناجح، والتكيف الآمن مع البيئة التي يعيش فيها المتعلم؛ وذلك لأن المدخل المنظومي يساعد المتعلم على التفكير المنظومي فيجعله ينظر إلى المشكلة نظرة شاملة ومتكاملة دون إهمال لأي عنصر من عناصرها في ضوء ما تعلمه سابقاً من مفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات، ويمكن التعبير عن أنواع التعلم عند جانيه منظومياً في الشكل التالي:

بعد أن تحدثنا عن نظرية جانيه في التعلم المعرفي ننتقل إلى نظرية أوزوبل في التعلم المعرفي (نظرية التعلم ذي المعنى).

• **نظرية أوزوبل في التعلم المعرفي: (فاروق فهمي، منى عبد الصبور، ٢٠٠١، ٧٠):**

تعتمد نظرية أوزوبل في التعلم المعرفي على أن الإنسان له تركيب عقلي من نوع ما للخبرات التعليمية. وعندما يمر في خبرة جديدة فإن ذلك يساعده على دخول معلومات جديدة إلى التركيب السابق، ونتيجة لذلك فإن هذا التركيب يعاد تشكيله من جديد؛ وذلك لدمج المعلومات الجديدة بحيث تصبح جزءاً لا يتجزأ منه. وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي يتغير مع كل تعلم جديد.

وترتكز نظرية أوزوبل على ما يسمى بالتعلم ذي المعنى، ويقصد به ذلك التعلم الذي يحدث نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى المخ لها صلة بمعلومات سابقة، فتخزنه في البنية المعرفية عند الفرد؛ بمعنى أن المعلومات الجديدة تكون من نفس نوعية المعلومات الموجودة لديه أو مماثلة لها.

فالمعلومات تختزن في مواضع معينة في المخ، وتشارك خلايا مخية عديدة في عملية تخزين المعلومات في صورة مجموعات، وعند دخول المعلومات الجديدة تحدث تغييرات في الخلايا المخية؛ ولكن بعض هذه الخلايا تتأثر أكثر من غيرها أثناء التعلم ذو المعنى، فالخلايا التي تتأثر أكثر هي الخلايا التي اختزن بها معلومات سابقة من نوعية المعلومات الجديدة نفسها أو مماثلة لها. أي أن الخلايا المخية التي تقوم بتخزين المعلومات أثناء عملية التعلم ذو المعنى تخضع لمزيد من التغييرات، وباستمرار إضافة معلومات جديدة من نفس نوعية المعلومات المخزنة، فإن الخلايا المخية المسؤولة عن هذا التخزين تتزايد فيها درجة ترابط الخلايا مع بعضها وتغير طبيعتها طبقاً لهذا الترابط.

والتعلم ذو المعنى من الناحية البيولوجية يتضمن تغييرات في عدد من الخلايا المخية وفي صفاتها؛ أما من الناحية السيكلولوجية فإن المعلومات الجديدة ترتبط بمعلومات مخزنة في البنية المعرفية، ويطلق أوزوبل على

المعلومات التي في مجال واحد ومختزنة في البنية المعرفية للفرد اسم المفاهيم المختزنة.

ولكي يتم التعلم ذو المعنى يجب أن ترتبط المفاهيم الجديدة بما يماثلها من مفاهيم مختزنة في البنية المعرفية، وكلما استمر دخول معلومات جديدة واستمر ارتباطها بالمفاهيم المماثلة لها في ذهن الفرد، كلما نمت هذه المفاهيم ومرت بمزيد من المتغيرات، وعلى ذلك فإن المفاهيم المختزنة عند الفرد إما أن تكون كبيرة وذات عناصر متعددة، وإما أن تكون محدودة في العدد وفي العناصر التي تتكون منها تبعاً لنوع الخبرات السابقة للفرد.

عندما يضطر الفرد إلى تعلم معلومات جديدة وليس لديه خبرات سابقة عنها فلا بد من التعلم الآلي لبعض هذه المعلومات، واختزانها في البنية المعرفية، وبذلك تعمل هذه المعلومات مستقبلاً على تسهيل عملية تعلم معلومات متصلة بها أو الارتباط بها، وباستمرار اختزان معلومات جديدة ذات ارتباط ببعضها فإن التعلم يصبح ذا معنى والمحك الأساسي هنا هو حدوث الترابط بين المعلومات التي اختزنت في البنية المعرفية وبين المعلومات الجديدة التي تتصل بها وتترابط معها.

وكثيراً ما تحتاج العملية التعليمية إلى استعمال أدوات ربط معرفية من شأنها إحداث الترابط المطلوب بين المعلومات القديمة والمعلومات الجديدة المراد تعلمها، ويرى أوزوبل أن تكون أدوات الربط المعرفية مفاهيم أكثر عمومية وأكثر شمولاً وأكثر تجريداً من المعلومات الجديدة المراد تعلمها؛ حتى يسهل حدوث الربط المطلوب، وبالتالي يسهل ربط أكبر قدر ممكن من المعلومات الجديدة المتشابهة، وفي هذه الحالة يكون التعلم ذا معنى عند الفرد، ويساعد في استمرارية التعلم لكثير من المعلومات المرتبطة. فالهدف من استعمال المفاهيم العامة هو إحداث الترابط المطلوب بين المعلومات الجديدة وخبرات التعلم حتى تصبح هذه المفاهيم العامة بمثابة مفاهيم مختزنة، تسهل تعلم أية معلومات جديدة أخرى تماثل المعلومات التي تم تعلمها أو تدخل في إطارها، أما إذا وجدت مفاهيم مختزنة تماثل المعلومات الجديدة فإن استعمال أدوات ربط معرفية يسهل ربط المعلومات الجديدة بنوع معين من تلك المفاهيم المختزنة.

ويرى أوزوبل أن وجود مفاهيم أساسية ضمن البنية المعرفية للفرد هو المحك الرئيس في القدرة على التفكير السليم، وبذلك يجب أن تكون الوظيفة الأساسية للتعلم المدرسي هي تعليم المفاهيم، التي ترتبط بحياة التلميذ اليومية. وهذا لا يتحقق إلا بتحليل التراث العلمي إلى مفاهيم عامة ومفاهيم فرعية، أما عن الاتجاهات والمهارات فهي ضرورية أيضاً وتساعد في تعلم المفاهيم العلمية؛ ولكنها ليست المحور الأساسي لبناء المنهج المدرسي. وأثناء عملية إضافة مفاهيم جديدة وأبعاد جديدة للمتعلم فإن المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد في النمو والوضوح، وتتكشف المواضع الصحيحة للمفاهيم التي تعلمها، فإذا اختلط عليه الأمر في التمييز بين الأشياء فإنه يصبح أكثر كفاءة في

تصحيح الأوضاع، فلا يحدث تضارب بين المفاهيم، ولا يحدث فهم خاطئ للمفاهيم. وإذا حدث تضارب بين المفاهيم وبعضها فإن المتعلم يمر بحالة عاطفية سلبية، ويمكن التغلب على هذه الحالة بتوضيح العلاقات بين المفاهيم الأكثر عمومية والمفاهيم الفرعية. ولكي نتجنب حدوث التضارب بين المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية للفرد يجب إعطاء عناية خاصة لتحضير الدروس بحيث نوضح أوجه التشابه والاختلاف بين المعاني الجديدة والخبرات السابقة ونوضح للمتعلم كيف تأخذ المفاهيم الأكثر عمومية معاني جديدة.

مما سبق يتضح أن نظرية أوزوبل للتعليم ذي المعنى تهتم بتكوين العلاقات بين المفاهيم؛ بطريقة تؤدي إلى نمو المفاهيم العلمية لدى المتعلم بطريقة إيجابية أكثر ثباتاً، وأبقى أثراً بحيث ينشأ عن هذا اكتساب للخبرات المتنوعة، التي تؤدي إلى تحقيق الفهم والتكيف العملي المناسب.

• خامساً: أهداف الأخذ بالمدخل المنظومي في التدريس والتعلم:

يهدف المدخل المنظومي في التدريس والتعلم إلى رفع كفاءة التدريس والتعلم بالإضافة إلى جعل المواد الدراسية مواد جذب للطلاب مما يؤدي إلى إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب؛ حيث يكونوا قادرين على الرؤية الشاملة لأي موضوع دون فقد جزئياته، كما كان من أهم أهداف المدخل المنظومي تنمية المهارات العليا للتفكير وصولاً إلى الإبداع.

- ويمكن إيجاز أهداف الأخذ بالمدخل المنظومي في التدريس والتعلم فيما يلي:
- « رفع كفاءة التدريس والتعلم.
- « جعل المواد الدراسية مواد جذب للطلاب بدلاً من كونها مواد منفرة لهم.
- « إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب بحيث يكون الطالب قادراً على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته.
- « إنماء القدرة على التفاعل الإيجابي مع منظومات أجهزة الدولة لرفع كفاءتها.
- « إنماء القدرة على تحليل الأحداث التي تدور حول العالم والربط بينها بحيث يكون الطالب واعياً لا متفرجاً على ما يدور حوله.
- « إنماء القدرة على المهارات العليا للتفكير كالتحليل والتركيب والتقويم وصولاً إلى الإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.
- « إعداد جيل قادر على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها.
- « إنماء القدرة على استخدام المدخل المنظومي عند تناول أي مشكلة لوضع الحلول الإبداعية لها.

• سادساً: إجراءات التدريس بالمدخل المنظومي:

- يتم التدريس بالمدخل المنظومي وفقاً للخطوات التالية:
- « تهيئة الطلاب وإعدادهم لموضوع الوحدة التعليمية، أو الدرس الجديد لإثارة اهتمامهم.
- « ترتيب المعارف السابقة للطلاب حول الموضوع من خلال المدخل المنظومي الكلي المعد للمقرر وربطها بالمعارف الجديدة منظومياً مما يسهل دخولها في البنية المعرفية للطلاب.

- « حث الطلاب على البحث عن المعلومات والمفاهيم الجديدة باستخدام الأفكار المماثلة في الذاكرة وباستخدام الدرس وتلميحات المعلم.
- « إيجاد حالة من المعالجة العميقة للمعلومات والمفاهيم بين المعلم والطلاب من خلال فهم الطلاب للمعارف الجديدة واستيعابها وذلك عن طريق استخلاص أكثر من علاقة تربط بين ما يوجد لديهم من مفاهيم سابقة والمفاهيم الجديدة المتعلمة.
- « تكليف الطلاب كل على حده بعمل مخطوطات طبقاً لرؤيته.
- « اختيار الطلاب لتعرف مدى قدرتهم على استعمال المعرفة الجديدة في مواقف تعليمية جديدة. (أمين فاروق فهمي ، منى عبد الصبور ، ٢٠٠١، ١٣١)

• إجراءات الدراسة الميدانية :

• أولاً: إعداد أدوات الدراسة :

تم إعداد الأدوات كما يلي:

- « قائمة مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للصف الخامس الابتدائي.
- « اختبار مهارات الكتابة الوظيفية .
- « معالجة دروس مقرر اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي . فصل دراسي ثان بالمدخل المنظومي، مع إبراز مهارات ومجالات الكتابة الوظيفية المناسبة لدروس المقرر.

وفيما يلي عرض تفصيلي لما تم في إعداد هذه الأدوات:

- « إعداد قائمة مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للصف الخامس الابتدائي:
- تم تحديد مهارات الكتابة الوظيفية تبعاً للخطوات التالية:
- ✓ الاطلاع على الكتب والمراجع العلمية والدراسات السابقة حول المهارات.
- ✓ الاطلاع على أهداف اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي الموضوع من قبل وزارة التربية والتعليم.
- ✓ التوصل إلى القائمة وصوغ المهارات في صورة عبارات وصفية واضحة ومختصرة.
- ✓ وضع القائمة في صورة استبانة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك بهدف:
- التأكد من مناسبة كل مهارة لطلاب الصف الخامس الابتدائي.
- التأكد من صحة صياغة المهارات .
- حذف المهارات التي لا تتناسب مع الطلاب.
- إضافة المهارات التي تناسب طلاب الصف الخامس الابتدائي.
- ✓ وضع القائمة في صورتها النهائية بعد آراء المحكمين (ملحق ١)، واشتملت على أربعة عشرة مهارة؛ وهى:
- يكتب كتابة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية والتعبيرية.
- يصوغ عنواناً مناسباً للموضوع الذى يكتبه.
- يرتب الأفكار ترتيباً منطقياً.
- يفرق بين الأفكار الرئيسة والفرعية.

- يضع مخططاً للموضوع يشمل: المقدمة- العرض- الخاتمة.
- يستخدم الأسلوب الخبري .
- يلخص نصاً مستوفياً شروط التلخيص.
- يكتب تقريراً حول خبرة يمر بها.
- يكتب برقية مراعياً شروط تحريرها.
- يصمم دعوة مستوفياً عناصرها.
- يملأ الاستمارات متعددة الأغراض.
- يوظف الحقائق والأرقام والمعلومات لبيان الأفكار المطلوبة.
- يراعى قواعد التوثيق العلمى.
- يصحح الأخطاء الشائعة فى النصوص المكتوبة.
- ◀ إعداد اختبار مهارات الكتابة الوظيفية : تحدد الهدف من هذا الاختبار في قياس أثر استخدام المدخل المنظومى فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للصف الخامس الابتدائى، ويتضمن الاختبار خمسة مجالات للكتابة، يحتوى كل مجال على ثلاثة أسئلة، يختار التلميذ سؤالاً منها؛ يختبر كل سؤال التلميذ فى مجال من المجالات، وتقسم الدرجة الكلية على مهارات الكتابة الوظيفية الموضوعية فى قائمة المهارات ملحق (١).

الخصائص السيكومترية للاختبار : تم التحقق من ثبات الاختبار وصدقه؛ ليصبح أداة علمية يمكن الاعتماد عليها فى قياس فاعلية المدخل المنظومى فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للصف الخامس الابتدائى، وفيما يلي عرض لما تم القيام به من إجراءات للتحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار .

✓ " الصدق Validity " : تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين ؛ وذلك للتحقق من الصدق الظاهري له؛ حيث تم عرض الاختبار فى شكل أسئلة وأمام كل سؤال مهارات الكتابة الوظيفية التي يقيسها . علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى طرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس والصحة النفسية، وطلب منهم إبداء الرأي فى أسئلة الاختبار وعباراته من حيث :

- علاقة كل سؤال بالمهارة التي يقيسها .
- وضوح العبارات، وسلامة الصياغة .
- إضافة عبارات أو تعديلها أو حذف غير المناسب منها .

وبعد ذلك تم تفريغ نتائج آراء المحكمين ، وأبقيت علي العبارات التي لا تقل نسبة اتفاق المحكمين علي صلاحيتها عن ٨٠٪ من حيث انتمائها للمهارات التي تقيسها ، وتم استبعاد العبارات التي تحصل علي نسبة اتفاق تقل عن ذلك .

وبناءً علي نتائج التحكيم تم تعديل بعض العبارات؛ إما تعديلاً لغوياً، أو إضافة بعض الكلمات التي تزيد العبارة وضوحاً، أو حذف بعضها، وتم الإبقاء علي عبارات أخرى ، وبذلك أصبح الاختبار فى صورته النهائية ملحق (٢) .

✓ " الثبات Reliability " : تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة "إعادة الاختبار ؛ حيث طبق على ثلاثين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ثم أعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد أسبوعين، ثم حسبت الباحثة الثبات عن طريق معادلة "كيورد ريتشاردسون KuderRichardson"؛ فكان مقدار الثبات (٠,٨٥)، وهى قيمة تدل على ثبات الاختبار، وبذلك يكون الاختبار صالحاً للتطبيق.

◀ معالجة دروس الوحدة الثانية بالمدخل المنظومى: تمت معالجة الوحدة الثانية (هوايات ومهارات) فى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي بالمدخل المنظومى؛ حيث أعيد صياغة الموضوعات، وطريقة تقديمها وفقاً للمدخل، ووضعت فى دليل للمعلم يسترشد به عند تنفيذ هذه الموضوعات، واحتوى الدليل على:

✓ مقدمة: توضح الهدف من استخدام الدليل أثناء تدريس الوحدة وفقاً للمدخل المنظومى، وأهمية استخدامه.

✓ الأهداف العامة للوحدة: تم تحديد الأهداف العامة للوحدة، ووضعت فى صدر الدليل ليطلع عليها المعلم قبل تنفيذ الدروس.

✓ دروس الوحدة: يتضمن كل درس العنوان . الأهداف الإجرائية . مهارات الكتابة الوظيفية المستهدفة . الوسائل التعليمية والأدوات . خطوات تنفيذ المدخل المنظومى . أساليب التقويم.

وقد وضع دليل المعلم فى ملحق (٣).

• ثالثاً : اختيار عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من فصلين فى مدرسة محمد فريد سرحان الابتدائية بحلوان، وكان عددهم (٩٠ تلميذاً) بعد استبعاد من زادت نسبة غيابه عن ٢٥٪، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية.

• رابعاً : تطبيق الاختبار قبلياً :

تم تطبيق الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية خلال حصتين لكل مجموعة فى يوم ٢٠١٤/٣/٣.

• خامساً : تدريس الوحدة المعالجة للمجموعة التجريبية :

تم تدريس الوحدة المعالجة بالمدخل المنظومى، والتى كإن عنوانها (هوايات ومهارات)، واستغرق كل درس حصتين فى التدريس. طبقاً للخطة الزمنية التالية:

م	الدرس	نوعه	الزمن = عدد الحصص ٣٥× دقيقة
١	دعوة للحب والتواصل	حديث شريف	٢
٢	الرياضة والتسامح	قراءة	٢
٣	الرسم	قراءة	٢
٤	قراءة القصص	قراءة	٢
٥	مصر هي الدنيا	شعر	٢
٦	نزهة فى الحديقة	قصة	٢

• **سادساً: تطبيق الاختبار بعدياً:**
تم تطبيق الاختبار بعد تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية، وقد استغرق التطبيق حصتين لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية في يوم ٢٠١٤/٤/٥.

• **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها**

• **أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:**
لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى أدائهم لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح البعدى".

استعانت الباحثة باختبار "ت" test-الدلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابط والتجريبية فى التطبيق القبلى للتأكد من صحة الفرض، واتضح من جدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين فى التطبيق القبلى؛ مما يؤدى إلى قبول الفرض الأول.

جدول (١) دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى اختبار الكتابة الوظيفية قبلياً وبعدياً

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبلى	٤٥	٥,٢٨	٢,٣٦	٤,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
بعدى	٤٥	٧,٨٦	٢,٧٥		

ويتضح من الجدول (١) وجود دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح البعدى؛ مما يؤدى إلى قبول الفرض الأول.

• **ثانياً: اختبار صحة الفرض الثانى:**

لاختبار صحة الفرض الثانى والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى أدائهم لاختبار مهارات الكتابة الوظيفية فى التطبيق البعدى؛ لصالح المجموعة التجريبية".

استعانت الباحثة باختبار "ت" test-الدلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة الضابط والتجريبية فى التطبيق البعدى للتأكد من صحة الفرض، واتضح من جدول (٢) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين فى التطبيق البعدى؛ لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٢) دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار الكتابة الوظيفية بعدياً

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٥	٧,٦٧	٢,٥٣	٤,٩١	دال عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	٤٥	٥,٠٧	٢,٣٤		

ويتضح من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة تتجاوز قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعتين فى اختبار الكتابة الوظيفية لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤدى إلى قبول الفرض الثانى.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى معالجة مقرر اللغة العربية وفقاً للمدخل المنظومي بديلاً للمدخل الخطي، مما ترتب عليه إيجاد علاقات بين المهارات المختلفة للغة العربية والمفاهيم الموجودة بالمقرر، مع التركيز على مهارات الكتابة الوظيفية ومجالاتها الموجودة في حدود الدراسة؛ مما أدى إلى التفاعل والتناغم بينهما مما جعل للغة وظيفة في حياة التلميذ. كما إن إعادة صياغة موضوعات المقرر جعلت من التلميذ عضواً نشطاً ومشاركاً إيجابياً في مواقف التعليم المختلفة. وقد صاحب ذلك استخدام أنشطة إثرائية قائمة على المدخل المنظومي تميزت بالتشويق والإثارة ساعدت التلاميذ على إتقان مهارات الكتابة الوظيفية .

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (رضا على رضوان، ٢٠٠٨)، الذي قام بتدريس القواعد الإملائية بالمدخل المنظومي، مما حقق ترابطاً بينها، ساعد ذلك على تحقيق بنية معرفية متكاملة لدى التلاميذ، وقد أثبتت فاعلية المدخل المنظومي في تدريس القواعد الإملائية تحصيلاً وأداءً. وتتفق كذلك مع نتائج دراسة (مختار عبد الخالق، ٢٠١٠) التي أثبتت أن استخدام الطرق الحديثة تؤثر إيجابياً في تدريس مهارات الكتابة الوظيفية؛ حيث أن تدريس البرنامج المقترح باستخدام الحاسوب لتنمية مهارات بعض مجالات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المجموعة التجريبية للصف الأول الثانوي أظهر تحسناً ملحوظاً في اكتساب مهارات الكتابة الوظيفية فاق طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مقرراًهم بالطريقة المعتادة. وهذا ما يتوافق مع دراسة (محمود عبد الله بخيت، ٢٠٠٣) التي أثبتت أن العلوم الشرعية تنسم بالمنظومية، وأمكن استخدام المدخل المنظومي في كليات الشريعة في إعداد خريجين متميزين، متعددي المعارف والعلوم، أكفاء قادرين على النهوض بواجباتهم. واتفق ذلك مع دراسة (محمود محمد مصطفى، ٢٠١٣)؛ حيث أثبتت فاعلية المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم التاريخية وبعض مهارات التفكير التاريخي.

• التوصيات والمقترحات :

• أولاً: التوصيات :

- توصى الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بما يلي:
- « الاهتمام بتعليم الطلاب مهارات الكتابة الوظيفية، وتضمن خطط المقررات والدروس لهذه المهارات.
- « عقد دورات لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية تدريس مهارات الكتابة عامة، ومهارات الكتابة الوظيفية خاصة.
- « ضرورة اهتمام موجهي اللغة العربية بمتابعة حصص التعبير الكتابي.
- « مراعاة التوازن في تدريس فنون اللغة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

• ثانياً: المقترحات :

امتداداً للدراسة الحالية يقترح إجراء دراسات أخرى؛ مثل:

« دراسة تأثير تنمية مهارات الاستماع والتحدث على تنمية مهارات القراءة والكتابة .

« إعداد برنامج متكامل لتلاميذ المرحلة الابتدائية لتنمية مهارات الكتابة.

« تنمية مهارات اللغة العربية بالمدخل المنظومي.

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية :

- ابن منظور: لسان العرب.
- إسماعيل الصيفي (د.ت.): فن التلخيص، دار المعرفة الجامعية والتحرير العربى.
- أمين فاروق فهمى، جولاجوسكى (٢٠٠٠): الاتجاه المنظومى فى التدريس والتعلم للقرن الحادى والعشرين، القاهرة، المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع.
- أمين فاروق فهمى، منى عبد الصبور (٢٠٠١): المنهج المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف، القاهرة.
- إنطوان صياح (١٩٩٥): دراسات فى اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها، ط١، دار الفكر اللبنانى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- بثينة محمد محمود بدر (٢٠٠٦): أثر استخدام المدخل المنظومى على تحصيل الهندسة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٩)، العدد (١).
- حازم محمود قاسم (٢٠٠٠): فعالية استخدام مداخل حديثة فى تنمية مهارات التعبير الكتابى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠١): تصميم التدريس - رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس، المجلد الأول، الكتاب الثانى، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢): البنائية منظور ابستمولوجى، وتربوى، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- حسن شحاتة (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٣، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- رضا على رضوان (٢٠٠٨): فعالية المدخل المنظومى فى تدريس القواعد الإملائية فى التحصيل الإملائى والأداء الكتابى لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنيا.
- زاهر أحمد (١٩٩٦): تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام، الجزء الأول، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- زين كامل الخويسكى (٢٠٠٨): المهارات اللغوية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- سعيد جابر المنوفى (٢٠٠٢): فعالية المدخل المنظومى فى تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومى لدى طلاب المرحلة الثانوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عباس محبوب، وعبد النبى محمد على (٢٠٠٦): المهارات اللغوية، ط٤، منشورات جامعة السودان المفتوحة.
- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩): أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر، عمان.
- عبد الله على مصطفى (٢٠٠٧): مهارات اللغة العربية، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عثمان صالح الفريح، أحمد شوقى رضوان (٢٠٠٤): التحرير العربى، مكتبة العبيكان، الرياض.
- على أحمد مدكور (١٩٩١): فنون تدريس اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة.

- فواز بن فتح الله الراميني (٢٠٠٧): المرجع اللغوى الوافى فى التعبير: الإبداعى والوظيفى، دار الكتاب الجامعى، العين.
- ماهر شعبان عبد البارى (٢٠١٠): الكتابة الوظيفية والإبداعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد على نصر (٢٠٠٠): أساليب مقترحة لتفعيل مناهج كليات ومعاهد تكوين المعلم العربى فى تنمية بعض أنماط التفكير، المؤتمر العلمى الثانى عشر، "المناهج وتنمية التفكير" دار الضيافة - جامعة عين شمس، ٢٥ - ٢٧ يوليو ٢٠٠٠.
- محمود عبد الله بخيت (٢٠٠٣): المدخل المنظومى فى تدريس العلوم الشرعية، المؤتمر العربى الثالث حول "المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم"، كلية الشريعة - جامعة جرش الأهلية - الأردن، إبريل ٢٠٠٣.
- محمود محمد مصطفى محمود (٢٠١٣): فاعلية المدخل المنظومى فى تنمية بعض المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التاريخى اللازمة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة أسوان.
- مختار عبد الخالق عبد اللاه (٢٠١٠): أثر استخدام الحاسوب فى تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- وليم عبيد (٢٠٠٣): مداخل معاصرة لبناء المنهج، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربى الثالث حول المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.

• ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Calkins, L. M. (1986) The Art of Teaching Writing. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Halpern D., F., Enhancing (1992). Thinking Skill in Science and Mathematics, New Jersey, Lawrence Earlbaurn Associates, Inc. 1992, pp 9 - 14
- Gunning, Thomas, G. (1996). Creating reading instruction for all children. Toronto: Allyn and Bacon.
- Lee, Hyonghong. (2002): Systems Theory and the Earth Systems Approach in Science Education ERIC Clearing house for Science Mathematics and Environment Columbus OH.
- National Council of Teachers of English. (1983). National Council of Teachers of English. Language Arts 60 (February, 1983); 244-248.
- Norton, Dona E. (1997). The effective teaching of language arts. Ohio: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- "Reading/Language Arts Framework for California Public Schools." (1999). Adopted by the California State Board of Education. (NAEP). (1998). The National Assessment of Educational Progress. U.S.A
- Tompkins, Gail E. (1997). Literacy for the 21st century: A balanced approach. New Jersey: Merrill Prentice Hall.



البحث الثامن :

**تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة وعلاقته بالفعالية
التنظيمية من وجهة نظرهم**

المصادر :

أ / عثمان شداد المالكى
ماجستير الادارة التربوية
مشرف تربوى بتعليم جدة

” تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة وعلاقته بالفعالية التنظيمية من وجهة نظرهم ”

أ / عثمان شداد المالكي

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة بالفعالية التنظيمية من وجهة نظرهم ، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستعانة باستبانة تكونت من (٥٥) فقرة وزعت على جزأين: الجزء الأول يتعلق بقياس مستوى تمكين المعلمين حسب مقياس شورت ورينهارت (صنع القرار – النمو المهني – المكانة المعرفية – فعالية الذات – الاستقلالية – التأثير) لقياس تمكين المعلم ، والجزء الثاني يتعلق بقياس مستوى الفعالية التنظيمية للمدارس المتوسطة بجدة من خلال أربعة أبعاد (الرضا الوظيفي ، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي ، ونمو الطلاب ، والتجديد والتطوير) ، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٦) من معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة. وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها : أن العلاقة بين تمكين المعلمين والفعالية التنظيمية علاقة ارتباطية (إيجابية) متوسطة القيمة. أن جميع معاملات الارتباط للأبعاد الداخلية لكلا المتغيرين معاملات ارتباط طردية موجبة . وقد خرجت الدراسة بتوصيات من أبرزها : زيادة مشاركة المعلمين في وضع خطط العمل المدرسية وتنسيقها. تفعيل مجلس أولياء الأمور؛ لتوثيق العلاقة بين المدرسة ؛ لتحقيق النمو الشخصي والتحصيلي للطلاب. تقليص عدد الطلاب داخل غرف الصف ؛ ليستطيع المعلم تطبيق أساليب وطرائق تدريس مختلفة وحديثه.

Empowering intermediate schools' teachers in the Jeddah city and its relationship to organizational effectiveness from their point of view Othman Shaddad al-Maliki

Abstract

The present study aimed at identifying the relationship between the empowerment of teachers in intermediate schools in Jeddah city and organizational effectiveness from their point of view. To achieve the aim of the study, a questionnaire consisting of 55 items was prepared. The items were distributed to two parts: Part I for measuring the level of empowerment of teachers as measured by Short and Rnhart (Decision Making, Professional Growth, Cognitive Status, Self Efficacy, Autonomy, Impact); and Part 2 for measuring the level of the organizational effectiveness of intermediate schools in Jeddah through four dimensions (job satisfaction, the relationship between the school and the community, and students' growth and renewal and development). The researcher used the descriptive analytical method. The questionnaire was administered to a sample of 406 intermediate school teachers Jeddah city. The study reached the following results:-The relationship between the empowerment of teachers and organizational effectiveness was positive correlational a moderate value. All the correlation coefficients of the internal dimensions for both variables were positive direct. The study recommended: Increasing the participation of teachers in the development and coordination of plans for school work. Activation of the Council of the parents to strengthen the relationship between the school the parents and to enhance self- growth and chievement among students. Reduce the number of students in the classroom so that the teacher can apply new and different teaching methods.

• المقدمة :

في ظل المتغيرات المتسارعة في البيئة التربوية والضغوط المرافقة للمنافسة العلمية تولى المؤسسات التربوية الاهتمام لتبنى المفاهيم التربوية الحديثة ؛ لتحقيق الميزة التنافسية ، وبالتالي ليست مفاجأة أن تولى العديد من المؤسسات التربوية اهتماماً ملحوظاً بمواردها البشرية والعلمية عن طريق تبني مفهوم التمكين ؛ لما له من أثر فعال على تحسين الأداء والرضا الوظيفي .

وهذا ما يؤكد ملحم ، ففي ظل مسؤولية القيادات عن فشل أو نجاح المؤسسات أصبح الاهتمام بالإنسان وإدارته وتوجيهه وتحفيزه يفوق غيره من الأمور الأخرى المتعلقة بالمال ، والتقنية ، والهياكل التنظيمية ؛ وذلك لكونه يزخر بقدرات كثيرة غير ملموسة ، فهو بحر من المواقف ، والانطباعات ، والغرائز ، والدوافع التي لا تترى ، وتصعب ملاحظتها وقياسها ، لذلك برز من بين الموضوعات المتعلقة بالبعد البشري موضوع تمكين المعلمين كأحد المفاهيم الإدارية الحديثة في الألفية الثالثة (ملحم، ٢٠٠٦ : ٣) .

بينما يرى الشقاوي (٢٠٠٢ : ٨) أن نتائج البحوث التربوية تشير إلى أهمية فكرة التمكين للمعلمين في دعم كفاءة الأداء وفاعليته ، والإنتاجية في المؤسسات التربوية ، فقد وجد أن هناك علاقة موجبة قوية بين تمكين المعلمين لبناء الثقة بنفوس العاملين في المؤسسات التربوية .

يضيف حمدان (٢٠٠٨ : ٧) أن المعلم أحد عناصر التغيير والتطوير في أية مؤسسة تربوية ، ويحتاج إلى إداري يطمئنه على أهدافه الخاصة وأهداف المؤسسة التربوية التي يعمل فيها مثيراً بذلك دافعيته للعمل والإنتاج ؛ ليصل إلى استثمار أفضل للموارد البشرية والمادية في المؤسسة التربوية ، وهي إحدى أهم مؤسسات المجتمع ، وتقاس فعالية المؤسسة التربوية بمقدار تحقيقها لما يتوقعه المجتمع منها .

ويرى الباحث أن تمكين المعلمين يحتاج إلى خلق المناخ الملائم وإيجاد مقومات المشاركة والتفاعل والانتماء المعنوي والمادي للمؤسسة التربوية ويترك أثراً إيجابية كالتشعور بالأهمية والاستقلالية والثقة ، كما أنه يساهم في رضا المعلمين والمجتمع من خلال علاقته الإيجابية مع مؤسسته التربوية التي يعمل بها ويبدد التبعية وعدم قدرة المعلم على التصرف في المواقف المختلفة داخل المدرسة .

• مشكلة الدراسة :

إن دور المعلم حيوي ومهم ؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة ؛ لذا لا بد أن يدرك المدير أهمية تمكين المعلمين للقيام بواجباتهم ومسئولياتهم بفعالية أكثر ، وأن تمكين المعلمين مؤشر لنجاح المؤسسة التربوية وزيادة فاعليتها التنظيمية .

وقد أورد المهدي (٢٠٠٧ : ٣) أن الإدارة المدرسية لا تزال تسيطر عليها البيروقراطية في كثير من المؤسسات التربوية التي تؤثر بدورها على اتخاذ القرار

وعدم المشاركة فيه ، فالسلطة متمركزة في يد مدير المدرسة التي لا تتيح للمعلمين المشاركة في حل مشكلاتهم ؛ مما يجعلها منفردة باتخاذ القرارات متجاهله مشاركة المعلمين في صنع القرار ؛ مما يؤثر على جديتهم في تنفيذ القرار ، وعدم ملائمة التدريب للاحتياجات الفعلية للمعلمين ، فالحالة النفسية للمعلم تؤثر على فاعليته في تعليم الطلاب ، فالمعلم على احتكاكه المباشر مع الطلاب يعد أقرب من مدير المدرسة وغيره من الوظائف الإدارية العليا لمشاكل الطلاب والأقدر على التعامل معها .

وبناء على اطلاع الباحث ودراسته حول تمكين المعلمين تتضح أهمية تمكين المعلم ، وذلك من الفوائد والمزايا الشخصية والتنظيمية العديدة المتوقعة له ؛ ولذلك اتجهت معظم الدول للبحث عن مستوى تمكين المعلم بمختلف المراحل التعليمية .

وكان لزوماً على الباحث أن يطرح مشكلة الدراسة للبحث أملاً بالحل في السؤال الرئيسي : ما علاقة تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة بالفعالية التنظيمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ، وينبثق من هذا التساؤل عدة تساؤلات منها :

« ما مستوى تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة التعليمية ؛ من حيث (صنع القرار - النمو المهني - المكانة المعرفية - فعالي الذات - الاستقلالية - التأثير) ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لمستوى تمكينهم تعزى إلى المتغيرات : (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص) ؟

« ما مستوى الفعالية التنظيمية للمدارس المتوسطة في مدينة جدة التعليمية ؛ من حيث (نمو الطلاب - الرضا الوظيفي للمعلمين - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - التجديد والتطوير) ؟

« هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص) ؟

« هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تمكين معلمي مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ومستوى الفعالية التنظيمية بالمدارس المتوسطة بمدينة جدة ؟

• أهداف الدراسة :

« تعرف مدى تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة التعليمية ؛ من حيث (صنع القرار - النمو المهني - المكانة المعرفية - فعالي الذات - الاستقلالية - التأثير) .

« تعرف أثر المتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص) في استجابات تمكين المعلمين في المدارس المتوسطة في مدينة جدة .

« تعرف مستوى الفعالية التنظيمية للمدارس المتوسطة في مدينة جدة التعليمية ؛ من حيث (نمو الطلاب - الرضا الوظيفي للمعلمين - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - التجديد والتطوير) .

« تعرف أثر المتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص) في استجابات المعلمين على مستوى الفعالية التنظيمية للمدارس المتوسطة في مدينة جدة.

« الكشف عن العلاقة بين تمكين معلمي مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ومستوى الفعالية التنظيمية بالمدارس المتوسطة بمدينة جدة.

• أهمية الدراسة :

« قد تسهم هذه الدراسة في فهم المديرين وتبصيرهم بأهمية تمكين المعلمين في المدارس المتوسطة.

« قد تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام العاملين بالتخطيط إلى أهمية تحديد مقاييس تحقق الفاعلية التنظيمية لمعلمي المدارس المتوسطة .

« قد يستفيد من هذه الدراسة كل من (مشرفي الإدارة المدرسية في دعم تمكين المعلمين بالمدارس ، مشرفي التدريب التربوي بتوفير البرامج التدريبية وإعدادها للمدرءاء عن إيجابيات تمكين المعلمين ومعوقاته ، والباحثين في مجال الإدارة المدرسية كإثراء للتراكم المعرفي عن التمكين ، معلمي المدارس بشكل عام لتعرف مستوى التمكين لديهم) .

• مصطلحات الدراسة العلمية والإجرائية :

• التمكين (Empowerment): التمكين لغة :

ورد في المعجم الوسيط (٢٠٠١) أن (مَكَّن) له في الشيء أي جعل له عليية سلطاناً ، و(مكنه) من الشيء أي جعل له عليه سلطاناً وقدره ، و(استمكن) من الشيء أي تمكن . (مصطفى وآخرون ، ١٩٦٤ : ٥٣٩)

وعرفه اندراوس ومعاينة (٢٠٠٨ : ٤٨ - ٤٩) بأنه القدرة على ممارسة المعلم لمهنته بثقة تامة والإسهام في صياغة الطريقة التي يتم من خلالها إنجاز العمل ، وهنا نجد أن هذا التعريف يجعل التمكين مرادفاً لتحقيق الذات مهنيًا ، يعرف الباحث تمكين المعلمين تعريفاً إجرائياً بأنه حق المشاركة في إصدار الأحكام المهنية من خلال إبعاده الستة التي حددها شورت ورينهرت وهي (صنع القرار - النمو المهني - المكانة المعرفية - فعالي الذات - الاستقلالية - التأثير)

• الفعالية التنظيمية (Organizational effectiveness):

قد أشار إيمان وصورية (٢٠٠٧ : ١٢) للفعالية التنظيمية على أنها: "المستوى الذي تستطيع فيها المؤسسة التربوية تحقيق أهدافها ، ومن خلال ما سبق يمكن للباحث أن يخلص لتعريف الفعالية التنظيمية تعريفاً إجرائياً بأنه: قدرة المؤسسة التربوية على تحقيق أهدافها من خلال الأبعاد الأربعة التالية (نمو الطلاب - الرضا الوظيفي للمعلمين - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - التجديد والتطوير).

• حدود الدراسة :

ستحدد الدراسة بالحدود التالية :

« الحدود الموضوعية : اقتصرَت الدراسة على موضوع تمكين معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة من حيث (صنع القرار - النمو المهني - المكانة

المعرفية - فعالتي الذات - الاستقلالية - التأثير) واستقصاء علاقته بالفعالية التنظيمية ؛ من حيث (نمو الطلاب - الرضا الوظيفي للمعلمين - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - التجديد والتطوير) .

« الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس المتوسطة بمدينة جدة التعليمية .

« الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣١هـ - ١٤٣٢هـ .

« الحدود البشرية طبقت الدراسة على معلمي المدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة جدة التعليمية .

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

• المحور الأول: تمكين المعلمين

• أولاً: مفهوم تمكين المعلمين:

ظهر العديد من التعريفات التي كان أغلبها يركز على النقاط الآتية: عرّف المهدي (٢٠٠٧ : ٢) ؛ الكبسي (٢٠٠٥ : ١٣٥) ؛ ملحم (٢٠٠٦ : ٢٠) ؛ أبازيد (٢٠١٠ : ٤٩٩) ؛ عطاري وجبران (٢٠٠٧ : ٢٣٨) تمكين المعلمين بأنه :

« عملية منح المعلمين السلطة والصلاحيات ؛ لصنع قرارات مهنية تتعلق بعملية تعليم وتعلم الطلاب.

« بنية متعددة الأبعاد لا تقتصر فقط على منح سلطات إضافية للمعلم ، ومشاركته في صنع القرارات المدرسية ، وإنما تتضمن أبعاداً أخرى مثل الاستقلالية في العمل ، والقدرة على التأثير في نواتج العمل المدرسي ، والإحساس بالتقدير والمكانة المهنية ، والفعالية الذاتية، والنمو المهني للمعلم.

« تفويض بالصلاحيات للمعلمين ؛ ليمكنوا من القيام بمهامهم دون الرجوع لمدراءهم أو لمن هم أعلى منهم.

« استراتيجية تنظيمية ومهارة جديدة تهدف إلى إعطاء المعلمين الصلاحيات والمسؤوليات والحرية في أدائهم للعمل دون تدخل مباشر من الإدارة وتوفير الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيًا و مسلكيًا.

يرى الباحث أن تمكين المعلمين هو منح المعلمين حق المشاركة في صنع القرارات المدرسية وحل المشكلات التي تعيق أدائهم للعمل بفعالية وتطوير مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية وتشجيعهم على تحمل المسؤولية.

• ثانياً: أهمية تمكين المعلمين

يؤكد كل من اندوراس ومعاينة (٢٠٠٨ ، ١٤٤) ؛ أفندي (٢٠٠٣ : ٨) ، السكارنه (٢٠١٠ : ٣٥٨) ملحم (٢٠٠٦ ، ١٣١) أن :

« أهمية تمكن المعلمين من الممارسات الميدانية تؤكد أن التمكين ليس خياراً ضعيفاً ، فالمديرون الذين مهدوا الطريق لتمكين المعلم فعلوا ذلك لإدراكهم بأن هناك أهدافاً مؤسسية لا يمكن تحقيقها دون مشاركة المعلمين فيها ، فالمؤسسة التربوية بحاجة ماسة إلى كل معلوماتهم وخبراتهم ومهاراتهم وجهدهم المشترك من أجل تحقيق الأهداف.

« حاجة المؤسسة أن تكون أكثر استجابة لمتطلبات المجتمع ، وتخفيض عدد المستويات الإدارية في الهياكل التنظيمية ، والحاجة إلى عدم انشغال الإدارة العليا بالأمر اليومي وتركيزها على القضايا الاستراتيجية طويلة الأجل .

« الحاجة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة خاصة الموارد البشرية للحفاظ على تطوير المنافسة ، أهمية سرعة اتخاذ القرارات ، إطلاق قدرات المعلمين الإبداعية والخلاقية ، وتوفير المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء ، وإعطاء المعلمين مسؤولية أكبر وتمكينهم من اكتساب إحساس أكبر بالإنجاز في عملهم .

« تمكين المعلمين ذات أبعاد متعددة تشمل كلاً من المعلم الذي يستشعر معنى الوظيفة والمهام التي يقوم بها ، وتكون عملية التمكين بالنسبة له السبيل لتنمية قدراته وتحقيق ذاته والشعور باحترام الإدارة له .

« وأما من ناحية المؤسسة التربوية يؤدي إلى تنمية المؤسسة التربوية بشكل أفضل وقدرة أكبر على التطوير والتجديد ومواكبة التغيرات البيئية المتسارعة ومستجدات القرن الجديد ؛ وهذا لأن المعلم الممكن أكثر استعداداً للتكيف مع برامج المؤسسة التربوية في التغيير والتطوير ، وأكثر قابلية للمشاركة في هذه البرامج ، لا بل من الممكن أن يساعد في عملية الإبداع والتجديد من خلال ما يتمتع به من روح المبادرة وتحمل المسؤولية ، فيكون عنصر دعم وتعزيز لرؤية المؤسسة التربوية وتحقيقها للتميز والتفوق التنافسي والتنمية المستدامة .

• ثالثاً: خصائص عملية التمكين:

ويذكر المغربي ومرزوق (٢٠١٠ : ١٧٢) أن عملية تمكين المعلمين تتسم بخصائص تميزها عن غيرها ؛ من أهمها:

- « تبني ثقافة جديدة.
- « تمكين المعلمين يركز على حلول أكثر المشكلات.
- « تمكين المعلمين مفهوم ديمقراطي.
- « تمكين المعلمين مفهوم تحفيزي.
- « تمكين المعلمين يقوم بصفه أساسية على تكوين فرق عمل فعالة.

• رابعاً: مزايا التمكين:

وذكر ملحم (٢٠٠٦ : ١١٠) أن هناك مجموعة من المميزات تلخص في النقاط التالية:

- « تحقيق الانتماء.
- « المشاركة الفاعلة.
- « تطوير مستوى أداء المعلمين.
- « اكتساب المعرفة والمهارة.
- « شعور المعلم بمعنى الوظيفة.
- « تحقيق الرضا الوظيفي.

ويرى الباحث أنه لابد للمؤسسات التربوية زيادة مهارات المعلمين وتطوير كفاءاتهم وقدراتهم لإشباع حاجاتهم العليا وليس المادية فقط ، وإجراء تغيير له معنى نحو تمكينهم وإدراكهم لقيمة العمل ، ومشاركتهم في حل المشكلات من خلال فرق العمل الممكنة ذاتياً ؛ فتحديد طريقة تنفيذ محتوى المنهج الدراسي واختيار الوسائل التعليمية المناسبة يسهم بشكل فعال في تعزيز شعور المعلم بالاستقلالية المهنية .

• خامساً: أبعاد تمكين المعلمين:

يذكر اندروس ومعايحه (٢٠٠٨ : ١٣٢) والخطيب ومعايحه (٢٠٠٩ : ٤٢) أن هناك أربعة أبعاد أساسية لتمكين المعلمين ؛ هي:

- ◀ المعنى أو الإحساس بالجدوى.
- ◀ المقدرة.
- ◀ حق الإرادة الشخصية.
- ◀ التأثير.

ويشير عطاري وجبران (٢٠٠٧ : ٢٣٧) إلى أبعاد لتمكين المعلمين حددها شورت وراينهارت (Short and Rinehart ، ١٩٩٢) ؛ هي:

- ◀ اتخاذ القرار.
- ◀ النمو المهني.
- ◀ المكانة.
- ◀ الاعتقاد بفاعلية الذات.

أما موسوعة القيادة التربوية (٢٠٠٦) فقد حددت ستة أبعاد لتمكين المعلم ، وهي ذاتها التي حددها شورت وراينهارت (١٩٩٢) لتمكين المعلم كما ذكر المهدي (٢٠٠٧ ، ٢٣) ؛ وذلك على النحو التالي:

- ◀ صنع القرار.
- ◀ النمو المهني.
- ◀ المكانة.
- ◀ فعالية الذات.
- ◀ الاستقلالية.
- ◀ التأثير.

وأشار العتيبي (٢٠٠٥ : ٦ - ٨) إلى أبعاد لتمكين المعلمين يمكن أن توفر وسيلة لوصف هيئة التمكين المستخدم في أي مؤسسة تربوية أو تحديدها ، وفيما يلي عرضاً لهذه الأبعاد باختصار:

- ◀ البعد الأول: المهمة.
- ◀ البعد الثاني: تحديد المهمة.
- ◀ البعد الثالث: القوة.
- ◀ البعد الرابع: الالتزام.
- ◀ البعد الخامس: الثقافة.

ويشير المغربي (٢٠٠٥ : ٣) إلى ثمانية أبعاد جوهرية ترتبط ارتباطاً مباشراً بسلوكيات تمكين المعلمين ، وتمثل تلك الأبعاد في:

- ◀ وضوح الغرض.
 - ◀ الأخلاق.
 - ◀ العدالة والإنصاف.
 - ◀ الاعتراف والتقدير.
 - ◀ العمل الجماعي.
 - ◀ المشاركة.
 - ◀ الاتصالات الفعالة.
 - ◀ البيئة الصحية.
- ويضيف الدوري وصالح (٢٠٠٩ : ٦٧) ثلاثة أبعاد لتمكين المعلمين ؛ هي:
- ◀ التمكين للمعلمين من خلال المشاركة بالمعلومات.
 - ◀ تمكين المعلمين بمنحهم الحرية والاستقلالية.
 - ◀ تمكين المعلمين من خلال استبدال الهيكل التنظيمي الهرمي التقليدي بفرق العمل الذاتية.

يرى الباحث أن تمكين المعلمين عملية حركية بين المعلمين وبيئة العمل فمشاركتهم في صنع القرار وتوفير فرص لنموهم المهني وإدراكهم لقدراتهم واستقلاليتهم تهدف إلى تعميق مفهوم تمكينهم وزيادة شعورهم بالقوة الشخصية التي يمتلكونها.

• سادساً: محاذير تمكين المعلمين

يرى العتيبي (٢٠٠٩ : ١٦) أنه يجب على المديرين الحذر من كثرة استخدام التمكين ، ويقصد بسوء استخدام التعميم : أن كل المعلمين سوف يتوقع منهم المشاركة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ويرى الباحث أنه لا بد من استعداد المؤسسة التربوية لتمكين معلميه من خلال:

- ◀ الدعم الكافي من الإدارة العليا ، والالتزام بإشراك المعلمين ، والإيمان بجدوى تمكينهم .
- ◀ استقرار القيادات التربوية خلال مرحلة تمكين المعلمين ؛ لكي لا يؤثر تغييرها سلباً على مرحلة التمكين.
- ◀ تبني اتجاه فريق العمل بالمؤسسات التربوية ، وتوفير الكفايات الضرورية والملائمة لإنجاز المهام بتميز ، وإعطائهم الوقت الكافي لمناقشة أفكارهم.

• سابعاً: خطوات تنفيذ التمكين في المؤسسات التربوية :

حدّد العتيبي (٢٠٠٥ ، ٣٣) عشر خطوات ؛ لتنفيذ تمكين المعلمين في المؤسسة التربوية هي :

- ◀ الخطوة الأولى: تحديد أسباب الحاجة للتغيير.
- ◀ الخطوة الثانية: التغيير في سلوك المديرين.
- ◀ الخطوة الثالثة: تحديد القرارات التي يشارك فيها المعلمين.

- « الخطوة الرابعة: تكوين فرق العمل .
- « الخطوة الخامسة: المشاركة في المعلومات .
- « الخطوة السادسة: اختيار المعلمين المناسبين .
- « الخطوة السابعة: توفير التدريب .
- « الخطوة الثامنة: الاتصال لتوصيل التوقعات.
- « الخطوة التاسعة: وضع برنامج للمكافآت والتقدير.
- « الخطوة العاشرة: عدم استعجال النتائج .

ويرى الباحث أن تمكين المعلمين متعدد الأبعاد ؛ فلا بد من الدمج بين الأبعاد المعرفية والاقتصادية والنفسية والسياسية ؛ لتمكين المعلمين ووضع الخطط الهادفة لتحقيق عملية تمكينهم.

• **ثامناً: معوقات تطبيق تمكين المعلمين في المؤسسات التربوية:**

حدّد العتيبي (٢٠٠٥ ، ٤٠) ؛ المغربي ومرزوق (٢٠١٠ : ١٨٧) عدداً من المعوقات التي قد تواجه المؤسسة التربوية ، التي قد تحد من قدرتها على تطبيق تمكين المعلمين ، ومن تلك المعوقات:

- « البناء التنظيمي الهرمي .
- « والمركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات .
- « خوف الإدارة العليا والوسطى من فقدان السلطة.
- « عدم الرغبة في التغيير.
- « خوف المعلمين من حمل السلطة والمسألة.
- « الأنظمة و الإجراءات الصارمة التي لا تشجع على المبادأة والابتكار.
- « السرية في تبادل المعلومات.
- « ضعف نظام التحفيز.
- « تفضيل أسلوب القيادة الإدارية التقليدية.
- « ضعف التدريب والتطوير الذاتي.
- « عدم الثقة الإدارية .
- « عدم ملائمة نظام المكافآت.
- « خوف المعلمين من العقاب عند ارتكاب الخطأ.
- « تخوف المديرين من فقدان السلطة والنفوذ التي يتمتعون بها.
- « التخفيض التنظيمي.
- « عدم وضوح الدور.
- « مقاومة التغيير من قبل المديرين.

ويرى الباحث أن تمكين المعلمين جزءاً أساسياً من حياة المؤسسات التربوية ؛ لذلك لابد من إزالة كافة المعوقات التي تحد من تمكينهم ؛ من خلال تبني سياسات تمكينية وإقامة هياكل ومؤسسات تسعى إلى القضاء على تهميش دور المعلم وتهيئة البيئة المحيطة ؛ لتمكين إضافة تهيئة المعلم معرفياً ونفسياً ؛ لضمان الحصول على الاستجابات المطلوبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ؛ لمواجهة تلك المعوقات والتغلب عليها.

• المحور الثاني: الفعالية التنظيمية

• أولاً: مفهوم الفعالية التنظيمية:

ظهر عديد من الدراسات (المجالي، ٢٠٠٨: ١٨٦)؛ (القريوتي، ٢٠٠٠: ١٠٤)، (إيمان وصورية، ٢٠٠٧: ١٨)، (سلامة، ٢٠٠٠: ١٢) التي تناولت المفهوم، وكانت أغلبها تركز على النقاط الآتية:

- « إحدى الموضوعات المهمة في دراسة أداء المؤسسات التربوية وقدرتها على تحقيق أهدافها وتحليلهما ؛ حيث ارتبط مفهوم الفعالية بكل ظاهرة إدارية ؛ سعياً وراء فهم نجاح أو فشل المؤسسات التربوية في تأديتها لإعمالها .
- « قدرة المؤسسة التربوية على تحقيق الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى ، التي تعكس موازين القوى للجهات ذات التأثير ، ومصالح الجهات المعنية بالتقييم ، ومرحلة النمو أو التطور التي تمر بها المؤسسة التربوية .
- « الإحساس بالرضا في مجالات تسعة هي (الرضا التربوي ، النمو التعليمي للطلاب ، النمو المهني للطلاب ، النمو الشخصي للطلاب).

ويرى الباحث أن مفهوم الفعالية التنظيمية في المؤسسات التربوية تعطي معنى واحداً من خلال قدرة المؤسسة التربوية على تحقيق أهدافها التي وضعت من أجلها والمحافظة على فعالية الأنشطة الخارجية والداخلية والتكيف بما يحقق إشباع طموحات المجتمع وتطلعاته .

• ثانياً: أهمية الفعالية التنظيمية

يشير سويس (٢٠٠٤ : ١) إلى أن :

- « العوامل غير الملموسة للنجاح في بيئة تتميز بالتنافسية الزاحفة ، التي تهدد كيان المؤسسة التربوية ؛ لذا يعرف التنظيم على أنه عملية منهجية .
- « يحدد من خلالها الأنشطة والمهام التي يجب القيام بها ؛ لتحقيق الأهداف المسطرة ، تصنيف هذه الأنشطة والمهام بناء على أسس محددة لتشكيل وحدات تنظيمية تخول لها الصلاحيات الضرورية ؛ لإنجاز الأعمال المطلوبة منها ، تحديد طبيعة العلاقات بينها ؛ لتسمح بإنشاء فضاء يمكن المعلمين من التعاون وتوظيف مختلف الطاقات بشكل أكثر فعالية .

• ثالثاً: مؤشرات الحكم على الفعالية التنظيمية للمؤسسات التربوية

يؤكد ذياب (٢٠٠٦ : ٥ - ٧) أن العملية التعليمية مسخرة لتنمية الطالب في مجالات نمائه المختلفة سواء كانت معرفية أو انفعالية أو نفسحركية ، ولما كان التقدم الحقيقي يكمن في نماء الطالب في هذه المجالات الثلاثة ، فإن معيار فعالية المدرسة يجب أن ينبع من مدى تقدم الطالب ونمائه ؛ ولذلك فإن معايير فعالية المدرسة ومؤشراتها تندرج تحت مجالات رئيسية وهي:

- « مجال التحصيل الدراسي .
- « مجال تطبيق المنهاج وتطويره .
- « فعالي القيادة التربوية .
- « مجال المناخ المدرسي العام .

◀ النمو المهني للهيئة التعليمية.

◀ فعالي إقامة علاقة بين المدرسة والبيئة المحلية.

ويرى الباحث أن مؤشرات الفعالية التنظيمية مختلفة في طبيعتها ، مختلفة في مجالات نشاطها ، ومختلفة في أغراضها ؛ لذا فإنه ليس هناك مقياساً واحداً لقياس فعالية كافة المؤسسات ؛ وبالتالي تختلف مقاييس الفعالية التنظيمية تبعاً لاختلاف طبيعة المؤسسة ومجال نشاطها .

• رابعاً: مداخل دراسة الفعالية التنظيمية :

ظهر عديد من الدراسات التي تناولت أنواع المداخل التنظيمية منها : القريوتي (٢٠١٠ : ١١٦) ؛ إيمان وصورية (٢٠٠٧ : ١٨) ؛ الفقيه (٢٠٠٦ : ١٩) ؛ (٢٠٠٢ : ٧٦) طه (٢٠٠٦ : ١١٧) ؛ الفقيه (٢٠٠٦ : ١٨) ؛ فلاته (٢٠٠٩ : ١٢) ، التي تناولت :

◀ مدخل الأهداف.

◀ مدخل موارد النظام.

◀ مدخل العمليات الداخلية.

◀ نموذج العلاقات الإنسانية.

◀ مدخل تطور الذات.

ويرى الباحث أهمية هذا المدخل لقياس الفعالية التنظيمية في المؤسسات التربوية كونه يأخذ في الاعتبار التغيرات والعوامل البيئية والسلوك الوظيفي ، وبما يحققه من مرونة في التعامل مع البيئة وظروفها وتطوير الممارسات في ضوء هذه الظروف ، ولا يأخذ في الاعتبار الأهداف الثابتة والنهائية كما في مدخل الهدف.

• خامساً: متطلبات التجديد والتطوير للمؤسسات التربوية:

يشير حداد (٢٠٠٤ : ١٠ - ١٧) أن هناك متطلبات لتجديد والتطوير ؛ هي :

◀ أولاً: تجدد الذهنية.

◀ ثانياً: تجدد الفكر.

◀ ثالثاً: تجدد الإرادة والقرار.

◀ رابعاً: تجدد في عملية التجديد.

ويرى الباحث أن التجديد التربوي لابد أن يكون بشكل منظم وموسع للأداء التربوي سواء على مستوى المعلم أو على مستوى المؤسسات التربوية ، وأن نلمس التجديد بتفكيرنا وتوجهاتنا وممارساتنا ، وأن هذا هو التحدي الحقيقي للتجديد وليس ما نلاحظه ، فالتجديد والتطوير في المؤسسات التربوية يتطلب التزاماً بالتجديد في المؤسسة نفسها ، وتجديد فكري ويتطلب هذا جرأة في الرؤية والرسالة ، واستمراراً في التنفيذ والمشاركة والمسؤولية.

• المحور الثالث : الدراسات السابقة :

أجرى عطاري وجبران (٢٠٠٧) دراسة بعنوان (الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة إربد - شمال الأردن) ، هدفت هذه

الدراسة إلى الكشف عن مستوى اعتقاد المعلمين في محافظة إربد - شمال الأردن لفعالية الذات لديهم ، وتمكنهم من السلطة. شارك في الدراسة (١٥٥) معلماً من أفراد العينة . أوصى الباحث بأنه للمشاركة في تحمل المسؤولية لدفع المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار ، وللارتقاء بمستوى الاعتقاد بفعالية الذات.

كما أجرى المهدي (٢٠٠٧) دراسة بعنوان (تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر : دراسة ميدانية) ، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المكونة لبنية التمكين للمعلمين بمدارس التعليم الأساسي بمصر ، وتقدير مستوى التمكين لدى المعلمين واختيار مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على إحساس المعلمين بالتمكين وتعرف أبرز معوقات التمكين للمعلمين ، وطبقت هذه الدراسة على (٨٢١) معلماً ، وأعد الباحث أداة لقياس تمكين المعلمين بالمدارس المصرية ، ومن نتائج الدراسة أن بنية تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر متعددة الأبعاد ، وخلصت الدراسة إلى بعض المقترحات لدعم تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بمصر .

أجرى عبد الأمير وعبد الرسول (٢٠٠٨) دراسة بعنوان (استراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فريق العمل "دراسة تحليلية" في كليات جامعة القادسية) ، هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين استراتيجية التمكين وفاعلية فريق العمل في كليات جامعة القادسية ، تمثلت العينة في (٥٠) فرداً بالسادسة رؤساء الأقسام والفروع ؛ إذ بينت النتائج صحة الفرضية الرئيسية و الفرعية وصيغة مجموعة من الاستنتاجات بصدها ، لعل أبرزها هو ضرورة إيمان الإدارة العليا بإمكانات أعضاء الفريق عن طريق إعطاء المعلومات الخاصة بالمنظمة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات منها : أنه على قادة الفرق في المنظمة أن يؤمنوا بأن الفكر الإداري التقليدي لم يعد مناسباً لمواجهة التحديات المحيطة ببيئة العمل ؛ حيث ظهرت أيدلوجيات واستراتيجيات إدارية حديثة ؛ من ضمنها التمكين.

أجرى آل حميدان (٢٠١٠) دراسة بعنوان (علاقة التمكين الإداري بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الطائف) ، التي هدفت إلى الكشف عن علاقة التمكين الإداري بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تمت الاستعانة باستبانة مكونة من (٦٨) فقره ، وكان من بين التوصيات: أن مستوى التمكين الإداري جاء عالياً ؛ لذلك على وزارة التربية والتعليم دعم هذا المستوى ورفعته إلى مستوى عال.

أجرى Barbaran & Barbara (2000) دراسة بعنوان (تمكين المعلمين وتحسين الشعور بالمسؤولية تجاه نتائج ومنجزات الطلاب) ، التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تمكين المعلمين وتحسين الشعور بالمسؤولية تجاه نتائج الطلاب ومنجزاتهم ؛ حيث استخدم الباحث مقياس (Short & Rinehart 1992) (لقياس تمكين المعلمين على عينة تكونت من (٢٧١) معلماً من مدارس جنوب أفريقيا ، ومن نتائج هذه الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين تمكين المعلم وشعوره بمسؤولية أكبر تجاه نتائج الطلاب ومنجزاتهم.

كما أجرى Sweetland & Hoy (2000) دراسة بعنوان (خصائص المدرسة ومخرجات التعليم : نحو نموذج تنظيمي لتحصيل الطلاب في المدارس المتوسطة) ومن أهداف الدراسة اختبار العلاقة بين المناخ المدرسي ، وتمكين العلم ؛ ومن ثم اختبار العلاقة بين تمكين المعلم والفعالية المدرسية ؛ حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٧٤١) معلماً بولاية نيو جيرسي ، وكانت النتيجة أن هناك علاقة إيجابية بين تمكين العلم وفعالية المدرسة ، وقد اقترح الباحثان في نهاية الدراسة نموذجاً نظرياً ؛ لتفسير العلاقات بين الخصائص التنظيمية (منها تمكين المعلمين) والتحصيل الدراسي للطلاب .

أجرى Bogler & Somech (2004) دراسة بعنوان (تأثير تمكين المعلمين على الالتزام التنظيمي والمهني وسلوك المواطنة التنظيمية في المدارس) وقد استخدم الباحث استبيان على عينة بلغت (٩٨٣) معلماً في المدارس المتوسطة والثانوية في فلسطين المحتلة وطبقت الدراسة المقياس الذي أعده (Short & Rinehart , 1992) لقياس تمكين المعلمين وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها : أن إدراك المعلمين لمستوى التمكين الذي حصلوا عليه يرتبط بصورة موجبة دالة إحصائياً بمدى أدائهم لسلوك المواطنة التنظيمية وبالالتزام نحو المنظمة المهنية .

وأجرى البنات (٢٠٠٢) دراسة بعنوان (الفعالية التنظيمية للجامعات الفلسطينية:الجامعة الإسلامية بغزة: دراسة حالة) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الفعالية التنظيمية للجامعة الإسلامية بغزة ، وبيان أثر اختلاف كل من: الوظيفة ، سنوات الخبرة في الجامعة ، نوع الكلية ، والرتبة الأكاديمية ، في تقدير مستوى الفعالية التنظيمية لهذه الجامعة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي . وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية تكونت من (٢٢٣) عضواً ، خلصت الدراسة إلى نتائج منها ارتفاع مستوى الفعالية التنظيمية للجامعة الإسلامية على المقياس الكلي.

وأجرى الفقيه (٢٠٠٦) دراسة بعنوان القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالفعالية التنظيمية لإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ، هدفت إلى تعرف مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لسلوك القيادة التحويلية ، وتحديد مستوى الفعالية التنظيمية ، وتقدير الفروق بين استجابات أفراد المجتمع لإدارات التربية والتعليم ، واستخدم الباحث النهج الوصفي التحليلي وقام بتصميم استبانتيين لجميع المعلومات من مجتمع الدراسة من مديري التربية والتعليم ومساعديه ومديري الإدارات في جميع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وبلغ عددهم (٦٠١) فرداً ، وكانت أهم نتائج الدراسة أنه ممارسات مديري التعليم لسلوك القيادة التحويلية بمستوى متوسطة ، ومستوى الفعالية التنظيمية بمستوى (مستوى المتوسط) .

وقد أجرت العسيلي (٢٠٠٦) دراسة بعنوان فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، هدفت إلى تعرف فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (256) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، وأظهرت النتائج أن متوسط تقدير مستوى فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مستوى تقدير مديري المدارس ومعلميها لفعالية أداء المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى التوصيات التالية:

« أن تعمل وزارة التربية والتعليم على إنشاء أقسام لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تعني بأمور الجودة الشاملة، وتدريب المديرين والمعلمين باستمرار، وتعريفهم بثقافة الجودة لرفع مستوى فعالية أدائهم، وتدريب الإدارات المدرسية على الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي، وتطبيق ذلك في المجال المدرسي، وتبني معايير الجود الشاملة في الإدارة المدرسية : من أجل الارتقاء بمستوى أدائهم.

وقام كل من البرعمي وطناش (٢٠٠٨) بدراسة بعنوان (فاعلية المدرسة الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين) : حيث هدفت إلى تعرف فاعلية المدرسة الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، وتعرف أثر كل من طبيعة العمل والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على فاعلية المدرسة الأساسية، وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من (100) فقرة، وأظهرت النتائج أن مستوى فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت عالية في جميع المجالات، ماعدا مجالي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والمناخ المدرسي.

وأجري العمرات (٢٠١٠) دراسة بعنوان (مستوى فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها)، وهدفت إلى تعرف مستوى فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها، وقد بينت النتائج أن مستوى فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت عالية بوجه عام، أن مستوى فاعلية مجال توظيف التكنولوجيا والمناخ المدرسي والتخطيط كانت كبيرة، في حين أن مستوى فاعلية الأداء في مجالات الاختبارات المدرسية والتحصيل الدراسي والقيادة كانت متوسطة.

• ثانياً : الدراسات الأجنبية :

أجرى Christopher & Nancy (2000) دراسة بعنوان (ثقافة واستراتيجية الأعمال في المدارس : وصلات إلى الفعالية التنظيمية)، وهدفت الدراسة إلى معرفة آثار نوع الثقافة التنظيمية والإدارية على فعالية استراتيجية المدارس التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) من مدارس التعليم العالي،

وكانت نتيجة الدراسة أن ثقافة المدارس أكثر فعالية على اثنين من سبعة أبعاد للفعالية ، وان الاستراتيجية الإدارية أكثر فعالية .

أجرى Andreais (2009) Nicholas دراسة بعنوان (التعليم والفعالية التنظيمية : منظور النظم) ، وخلصت إلى أن التحدي الذي يواجه القادة اليوم هو القدرة على خلق منظماتهم وتطويرها . ويجب عليهم إدارة مؤسساتهم كنظام ودينامية مفتوحة ؛ حيث إن التعليم هو الكفاءات الأساسية الكامنة وراء الابتكار والنمو والاستدامة ، وخلق ثقافة التعلم هي أول عمل من القيادة ، وقد قدم الباحث إطاراً عملياً للنظر في الفعالية التنظيمية وتأكيد الدور الحاسم للنظم ونظرية التعلم في التطوير التنظيمي .

• التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين قلة النماذج المستخدمة في قياس التمكين للمعلمين ، كما يتضح للباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة أهمية تمكين المعلمين وأثره الإيجابي على فعالية المؤسسة التنظيمية واختلافها في البيئة والمجتمع ، وتتفق دراسة المهدي (٢٠٠٧) في موضوعها ومنهجها مع الدراسة الحالية في تقدير مستوى تمكين المعلمين ، كذلك تتفق هذه الدراسة الحالية مع دراسة الأمير وعبد الرسول (٢٠٠٨) في استراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فريق العمل ، وتختلف في البيئة والمجتمع . أما دراسة آل حميدان (٢٠١٠) فهي تؤيد الدراسة الحالية بتعرف مستوى تمكين المعلمين واختلافها في دراسة علاقته بالرضا الوظيفي تحديداً ، أما دراستا (2000) Sweetland & Hoy ودراسة Bogler & Somech (2004) فهما تتفقان مع الدراسة الحالية في أثر التمكين على المؤسسات التربوية ، وتتفق دراسة (2000) Barbaran & Barbara مع الدراسة الحالية في اختبار العلاقة بين تمكين المعلم وفعالية المدرسة .

مما سبق يتضح أن موضوع الدراسة الحالية يهدف إلى تعرف مستوى تمكين المعلمين وعلاقته بالفعالية التنظيمية التي كانت مجال بحث هذه الدراسة ، فلا توجد دراسات بحثية في ذلك ، وهذا يعطي أهمية كبيرة لهذه الدراسة ، كذلك اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الحدود المكانية والزمانية للدراسة .

• المحور الرابع: إجراءات الدراسة :

• أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

• ثانياً: مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس المتوسطة النهارية العامة بمدينة جدة التعليمية للبنين ، والبالغ عددهم (٤٠٦١) معلماً . وفق الإحصاءات الرسمية للإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي (١٤٣١/١٤٣٢هـ) .

• ثالثاً: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية ، حيث قام الباحث بتوزيع (٤٥٠) استبانة على مجتمع الدراسة ، وكانت الاستبانات المستردة (٤٣١) ، بمدينة جدة.

• رابعاً: أداة الدراسة:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي ، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي الاستبانة وفق الخطوات التالية:

« تم تحديد هدف الاستبانة ، والمجالات الرئيسية للاستبانة والعبارات التي تقيس كل بعد من أبعاد الاستبانة ، بالاستعانة بالدراسات ذات الصلة بالموضوع.

« تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على المشرف لإبداء رأيه وملاحظاته وتوجيهاته عليها ، وكان من توجيهات سعادته عرضها على مجموعة من المحكمين تم صياغة فقرات الاستبانة ، كل فقرة حسب انتمائها للبعد .

« تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ، وإجراء التعديل لبعض فقرات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ، وإعادة ترتيب بعضها .

« تم حساب صدق الاتساق الداخلي والثبات للاستبانة ؛ ومن ثم إخراجها في صورتها النهائية.

• صدق أداة الدراسة:

من أجل التأكد من صدق الاستبانة قام الباحث باستخدام الطرق التالية:

« صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها ، وعرضها على سعادة المشرف على المشروع البحثي تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٦) من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة: الملك عبد العزيز ، والملك سعود ، وجازان ، وأم القرى ، ووزارة التربية والتعليم ، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضح به مشكلة وأهداف الدراسة .

« صدق الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة ، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل بعد كمستوى فرعي للمجال والمستوى الكلي للمجال الذي ينتمي إليه البعد ، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً من أفراد مجتمع الدراسة ، ويبين جدول (٥٣) معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لكل بعد والمستوى الكلي للمجال الذي ينتمي إليه.

• خامساً: إجراءات الدراسة :

شمل تطبيق الدراسة مجموعة من الإجراءات التي قام بها الباحث على النحو التالي:

« تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية.

« تم التأكد من صدق المحكمين للاستبانة ، من خلال عرضها على لجنة المحكمين ، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين ، وتم الإبقاء على

العبارات التي نالت معامل اتفاق ٨٠٪ فأكثر، من حيث الحكم على مدى انتماء العبارة للمجال الذي تقيسه، وكذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وإضافة بعض العبارات، بناء على ملاحظات السادة المحكمين، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٥٥) عبارة مقسمة إلى مجالين.

« تم توزيع (٣٠) استبانة على عينة استطلاعية من أفراد مجتمع الدراسة ؛ بهدف التأكد من الصدق البنائي وثبات الأداة.

« تم إدخال بيانات الاستبانات المستردة من العينة الاستطلاعية إلى الحاسوب، وباستخدام برنامج SPSS تم حساب معاملات الصدق والثبات، حيث تأكد الباحث من صدق الاستبانة وثباتها.

« تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وكانت الاستبانات السليمة والصالحة للتحليل (٤٢٢) استبانة بنسبة (١٠,٣٩) من مجتمع الدراسة.

« تم إدخال بيانات الاستبانات المستردة من عينة الدراسة إلى الحاسوب، وباستخدام برنامج SPSS تم الحصول على نتائج الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

« تلخيص النتائج ومناقشتها، والوصول إلى التوصيات

• نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج السؤال الأول: ما درجة تمكين معلمي المدارس المتوسطة في مدينة جدة ؛ من حيث (صنع القرار- النمو المهني- المكانة المعرفية- فعالية الذات- الاستقلالية- التأثير) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد المجال الأول (تمكين المعلمين)، التي حددها الباحث في ستة أبعاد هي: (اتخاذ القرار- النمو المهني- المكانة المعرفية- فعالية الذات- الاستقلالية- التأثير)؛ ومن ثم ترتيب تلك الأبعاد تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، كما تبينه نتائج الجدول (١):

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحاور الأولى (تمكين المعلمين) مرتبة تنازلياً حسب درجة ممارستها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

الترتيب	أبعاد المجال الأول تمكين المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	البعد الثالث: المكانة المعرفية	٤,١٩	٠,٥٢١	عالية
٢	البعد الرابع: التأثير	٤,١٨	٠,٥٥٠	عالية
٣	البعد الخامس: فعالية الذات	٤,١٧	٠,٥١٧	عالية
٤	البعد الثاني: النمو المهني	٣,٨١	٠,٧٨٦	عالية
٥	البعد السادس: الاستقلالية	٣,٩٧	٠,٧٢٦	عالية
٦	البعد الأول: صنع القرار	٣,٤٢	٠,٧٦٦	عالية
المجموع الكلي المجال الأول: تمكين المعلمين		٣,٩٦	٠,٤٥٩	عالية

يتبين من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي للمجموع الكلي للمجال الأول (تمكين المعلمين) بلغ (٣,٩٦)، وهو يمثل درجة توافر عالية من قبل أفراد عينة

الدراسة من معلمي المدارس المتوسطة النهارية العامة بمدينة جدة ، وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجموع الكلي للمجال الأول: تمكين المعلمين (٠.٤٥٩) ، وهي قيمة منخفضة ؛ مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة في هذا المجال ويعزو الباحث المستوى الكلي لتمكين المعلمين حيث جاءت بمستوى عال إلى ما أعطته وزارة التربية والتعليم من صلاحيات عالية للمعلمين للقيام بدورهم التربوي والتعليمي في المدرسة ؛ لتحقيق أهداف المدرسة بفاعلية ، وجاءت جميع الأبعاد المتضمنة بهذا المجال بدرجة توافر عالية ؛ حيث جاء في الترتيب الأول البعد الثالث: المكانة المعرفية ، بمتوسط حسابي (٤.١٩) ، يليه البعد الرابع: التأثير، بمتوسط حسابي (٤.١٨) ، وجاء في الترتيب الأخير البعد الأول: صنع القرار ، بمتوسط حسابي (٣.٤٢) ، وجميعها بدرجة توافر عالية ، ويرجع ذلك إلى شعور المعلمين بقيمة المعرفة وأهميتها في زيادة خبراتهم التدريسية وما يحصل عليه من تقدير واحترام من الزملاء والمجتمع ، وأن المعلم يتمتع بصفات تميزه عن غيره من موظفي الدولة كونه قدوة حسنة للطلاب بل للمجتمع المحيط ، بينما جاء صنع القرار في الترتيب الأخير ويرجع ذلك إلى أهمية إدارك مديري المدارس لأهمية احترام آراء المعلمين الذي ينعكس إيجاباً على رضاهم الوظيفي.

ومن خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة لاحظ وجود اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة آل حميدان (٢٠١٠) ؛ حيث جاءت بمستوى عال ، وهذا ما يؤيد نتيجة الدراسة الحالية ، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية التي جاءت بمستوى عال مع دراسة المهدي (٢٠٠٧) ؛ حيث كان مستوى تمكين المعلمين متوسطاً ، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى بعض الخصائص الديموغرافية ؛ كالجنس واختلاف النظم التعليمية ، كذلك تختلف مع دراسة عطاري وجبران (٢٠٠٧) ، ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف النظم التعليمية واختلاف عينة الدراسة ؛ حيث اقتصرته دراسته على عينة قصديه.

نتائج السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في تمكين المعلمين تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لتعرف دلالة ما قد يوجد من فروق في تمكين المعلمين التي تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة) ، كما تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين لنفس الغرض مع متغير (التخصص) ، ويبين ذلك الجداول التالية:

« الفروق في تمكين المعلمين التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

جدول (٢) : نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تمكين المعلمين وفقاً للمؤهل العلمي

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
تمكين المعلمين	بين المجموعات	٥٧٠,٦٣	٢	٢٨٥,٣٢	١,٥٠٧	٠,٢٢٣
	داخل المجموعات	٧٩٣٣٦,٩٨	٤١٩	١٨٩,٣٥		
	الكلي	٧٩٩٠٧,٦١	٤٢١			

يتبين من جدول (٢-٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في تمكين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث جاءت قيمة (ف) لتمكين المعلمين (١,٥٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٢٢٣) ، وهو أكبر من ($\alpha=0,05$) ؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن جميع المعلمين يدركون ضرورة تمكينهم ، وإلى وجود قيادات إدارية تسير أمور التعليم داخل المؤسسة التربوية بفعالية ، وبالتالي فمهما اختلفت المؤهلات العلمية فإن ذلك لا يؤثر على مستوى تمكينهم ، وعليه فإنه ليس هناك أثر للمؤهل العلمي في استجابة أفراد العينة عند تمكينهم ، وتتفق نتيجة هذه الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل مع دراسة المهدي (٢٠٠٧).

الفروق في تمكين المعلمين التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

جدول (٣) : نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تمكين المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
تمكين المعلمين	بين المجموعات	١٤٩٨,٢٧	٣	٤٩٩,٤٢	٢,٦٦٢	٠,٠٤٨
	داخل المجموعات	٧٨٤٠٩,٣٤	٤١٨	١٨٧,٥٨		
	الكل	٧٩٩٠٧,٦١	٤٢١			

يتبين من جدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في تمكين المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، حيث جاءت قيمة (ف) لتمكين المعلمين (٢,٦٦٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٤٨) وهو أقل من ($\alpha=0,05$) ؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة من (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة ؛ أي أن الخبرة أثرت على استجابات أفراد العينة حول تمكين المعلمين ، وربما يعود السبب في ذلك إلى مرورهم بخبرات متنوعة أكدت ضرورة تمكينهم.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تمكين المعلمين تم استخدام اختبار LSD البعدي الذي يبين نتائج جدول (٤)

جدول (٤) : نتائج اختبار LSD للمقارنات اليبعدية ، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تمكين المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	من ١٥ سنة فأكثر
أقل من ٥ سنوات	١٨	٩١,٠٠	-	-	٧,٠٧	-
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨٤	٩٠,٦٠	-	-	٤,٤٥	-
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٢٨	٩١,٥٧	٧,٠٧	٤,٤٥	-	-
من ١٥ سنة فأكثر	١٩٢	٩١,٧٨	-	-	-	-

يتبين من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تمكين المعلمين لصالح أفراد عينة الدراسة من أصحاب سنوات الخبرة

(من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة) مقابل كل من أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، و (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وهذا يبين أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الطويلة يعون بصورة اكبر أهمية تمكين المعلمين في المدارس المتوسطة؛ وبالتالي يختلف حكمهم على مدى ممارسة تمكين المعلمين ذوي الخبرة الطويلة عن المعلمين ذوي الخبرة القليلة (٥ سنوات فأقل).

الفروق في تمكين المعلمين التي تعزى لمتغير التخصص

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في تمكين المعلمين وفقاً للتخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
تمكين المعلمين	علمي	١٤٣	١١٨,٣٨	١٣,٨٧٧	٠,٤١٦ -	٠,٦٧٧
	أدبي	٢٧٩	١١٨,٩٧	١٣,٧٤٦		

يتبين من جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في تمكين المعلمين تعزى لمتغير التخصص؛ حيث جاءت قيمة (ت) لتمكين المعلمين (٠,٤١٦-) عند مستوى دلالة (٠,٦٧٧)، وهو أكبر من ($\alpha=0,05$)؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ويرجع الباحث ذلك إلى أن التخصص لم يؤثر على استجابة أفراد العينة حول تمكين المعلمين، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن احتياجات معلمي التخصصات العلمية والأدبية متقاربة، وعليه فإنه ليس هناك أثر للتخصص في استجابة أفراد العينة على مستوى تمكين المعلمين.

نتائج السؤال الثالث: ما درجة الفعالية التنظيمية للمدارس المتوسطة في مدينة جدة من حيث (الرضا الوظيفي - للمعلمين - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - نمو الطلاب - التجديد والتطوير)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع أبعاد المجال الثاني (الفعالية التنظيمية)، التي حددها الباحث في أربعة أبعاد هي (الرضا الوظيفي للمعلمين - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - نمو الطلاب - التجديد والتطوير)، ومن ثم ترتيب تلك الأبعاد تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما تبينه نتائج الجدول (٦):

جدول (٦) ترتيب أبعاد المجال الثاني الفعالية التنظيمية، حسب المتوسطات الحسابية وبناء على درجة توافر أفراد عينة الدراسة

الترتيب	أبعاد المجال الثاني الفعالية التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	البعد الثالث: نمو الطلاب	٣,٧٥	٠,٦٠٣	عالية
٢	البعد الرابع: التجديد والتطوير	٣,٦٩	٠,٨٣٥	عالية
٣	البعد الثاني: علاقة المدرسة بالمجتمع	٣,٦٨	٠,٧٢٥	عالية
٤	البعد الأول: الرضا الوظيفي	٣,٥٢	٠,٧٢١	عالية
	المجموع الكلي المجال الثاني: الفعالية التنظيمية	٣,٦٦	٠,٦١١	عالية

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للمجموع الكلي للمجال الثاني الفعالية التنظيمية بلغ (٣,٦٦) ، وهو يمثل درجة توافر عالية من قبل أفراد عينة الدراسة من معلمي المدارس المتوسطة النهارية العامة بمدينة جدة ، وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجال الثاني: الفعالية التنظيمية (٠,٦١١) ، وهي قيمة منخفضة ؛ مما يدل على تجانس إجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المجال ، ويشير إلى الاتفاق في استجابات أفراد العينة.

وجاءت جميع الأبعاد المتضمنة بهذا المجال بدرجة توافر عالية ؛ حيث جاء في الترتيب الأول البعد الثالث: نمو الطلاب ، بمتوسط حسابي (٣,٧٥) ، يليه البعد الرابع: التجديد والتطوير ، بمتوسط حسابي (٣,٦٩) ، وجاء في الترتيب الأخير البعد الأول: الرضا الوظيفي ، بمتوسط حسابي (٣,٥٢) ، وجميعها بدرجة توافر عالية . ويعزو الباحث هذا الترتيب إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمؤسسات التربوية من خلال تطوير المناهج التربوية التي تلبي احتياجات الطلاب ، وتطوير القيادات التربوية ، والتدريب المستمر أثناء العمل ؛ لتحقيق مستوى أعلى للفعالية التنظيمية ، وتتفق نتيجة محاور الفعالية التنظيمية ككل مع دراسة بنات (٢٠٠٢) والعمرات (٢٠١٠) ؛ حيث جاءت بدرجة عالية بينما تختلف مع دراسة العسيلي (٢٠٠٦) ؛ حيث جاءت الفعالية التنظيمية بدرجة متوسطة ، ويرجع ذلك لاختلاف عينة دراسته التي تكونت من مديري المدارس الثانوية ومعلميها ، وإلى اختلاف النظم التعليمية.

وقد انضردت هذه الدراسة بهذا البعد ، فلم يجد الباحث دراسات سابقة شبيهة يستطيع من خلالها ربط النتائج لهذا البعد ، ويفسر ذلك لحدثة دراسة هذا البعد ؛ لتحقيق الفعالية التنظيمية وندرته.

نتائج السؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في متوسطات تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، التخصص) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لتعرف دلالة ما قد يوجد من فروق في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي ، الخبرة) ، كما تم استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين لنفس الغرض مع متغير (التخصص) ويبين ذلك الجداول التالية:

« الفروق في متوسطات تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

يتبين من جدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$) في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث جاءت قيمة (ف)

لتقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس (٤,٩٥٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٧)، وهو أقل من ($\alpha=0,01$)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحث هذه الفروق إلى دعم وزارة التربية والتعليم للمعلمين أصحاب المؤهل غير التربوي من خلال تنمية مهاراتهم التدريسية وتدريبهم أثناء العمل للتعامل مع كثير من المواقف التربوية والتعليمية.

جدول (٧) : نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية	بين المجموعات	٢٢١٧,٢٣	٢	١١٠٨,٦١	٤,٩٥٤	♦♦٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٩٣٧٥,٠٢	٤١٩	٢٢٣,٧٨		
	الكل	٩٥٩٨٢,٢٥	٤٢١			

ومعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس تم استخدام اختبار شيفيه البعدي الذي يبين نتائجه جدول (٨)

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	بكالوريوس غير تربوي	بكالوريوس تربوي	ماجستير
بكالوريوس غير تربوي	١١٦	١١٩,٧٨	-	-	♦١١,١٨
بكالوريوس تربوي	٢٨٧	١١٨,٦٩	-	-	-
ماجستير	١٩	١١٣,٨٩	-	١١,١٨	-

يتبين من الجدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس لصالح أفراد عينة الدراسة من أصحاب المؤهل (بكالوريوس غير تربوي) مقابل أصحاب المؤهل (ماجستير). ويعزى ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الدعم للمعلمين الحاصلين على مؤهل (البكالوريوس غير التربوي)، وأن أغلب الحاصلين على مؤهلات غير تربوية من خريجي الجامعات الذين يختلف إعدادهم عن إعداد خريجي كليات المعلمين .

الفروق في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة جدول (٩)

جدول (٩) : نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية	بين المجموعات	٨٧,٢٧	٣	٢٩,٠٩	٠,١٢٧	٠,٩٤٤
	داخل المجموعات	٩٥٨٩٤,٩٨	٤١٨	٢٢٩,٤١		
	الكل	٩٥٩٨٢,٢٥	٤٢١			

يتبين من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؛ حيث جاءت قيمة (ف) لتقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس (٠,١٢٧) عند مستوى دلالة (٠,٩٤٤) وهو أكبر من ($\alpha=0,05$) ؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وهذا يرجع من وجهة نظر الباحث إلى عدم وجود أثر للخبرة في الفعالية التنظيمية ، وأن المعلمين يدركون مهام عملهم ، وأن لديهم من المهارات والأساليب الفنية التي تم اكتسابها من خلال العمل في مهنة التدريس ما يمكنهم من رفع مستوى الفعالية التنظيمية.

الفروق في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى لمتغير التخصص

جدول (١٠) : نتائج اختبارات لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس التي تعزى لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية	علمي	١٤٣	٩١,٢٤	١٣,٦٨٢	٠,١٩٥٠	٠,٨٤٥
	أدبي	٢٧٩	٩١,٥٥	١٥,٧٩٩		

يتبين من جدول (٤ - ٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في تقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية لتلك المدارس تعزى لمتغير التخصص ؛ حيث جاءت قيمة (ت) لتقديرات معلمي المدارس المتوسطة بمدينة جدة للفعالية التنظيمية (- ٠,١٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٨٤٥) ، وهو أكبر من ($\alpha=0,05$) ؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص. ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه ظروف التخصصات الأدبية والعلمية ، وإلى تحقيق النمو المهني من خلال متابعة إدارة المدرسة والمشرفين لأداء المعلمين باستمرار.

نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تمكين معلمي مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ومستوى الفعالية التنظيمية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل من مجالي الدراسة (تمكين المعلمين) والفعالية التنظيمية) ، بأبعادهما الداخلية وجاءت النتائج كالتالي:

ويتضح من الجدول (١١) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجال الأول (تمكين المعلمين) والمجال الثاني (الفعالية التنظيمية) ($r=0,٦٧٥$) وكانت قيمة مستوى الدلالة ($\text{Sig}=0,000$) أقل من مستوى المعنوية ($\alpha=0,01$) ؛ أي أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية (إيجابية) جيدة القيمة ، وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين تمكين المعلمين والفعالية التنظيمية.

جدول (١١) : نتائج اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين تمكين معلمي مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ومستوى الفعالية التنظيمية

الأبعاد	الرضا الوظيفي	علاقة المدرسة بالمجتمع	نمو الطلاب	التجديد والتطوير	المجموع الكلي (الفعالية التنظيمية)
صنع القرار	♦♦٠,٤١٤	♦♦٠,٣٥٨	♦♦٠,٣٧٦	♦♦٠,٣٦١	♦♦٠,٤٤٧
النمو المهني	♦♦٠,٥٢٩	♦♦٠,٤٩٣	♦♦٠,٥١٥	♦♦٠,٤٣٣	♦♦٠,٥٨٢
المكانة المعرفية	♦♦٠,٢٤٨	♦♦٠,٢٣٩	♦♦٠,٣٣٠	♦♦٠,٢٣٢	♦♦٠,٣٠٨
التأثير	♦♦٠,٤٠٩	♦♦٠,٣٧٤	♦♦٠,٤٨٣	♦♦٠,٣٥٢	♦♦٠,٤٧٧
فعالية الذات	♦♦٠,٣٧٨	♦♦٠,٣٦٥	♦♦٠,٣٨٧	♦♦٠,٣٦٢	♦♦٠,٤٤٠
الاستقلالية	♦♦٠,٥٤٣	♦♦٠,٥١٠	♦♦٠,٤٦٠	♦♦٠,٣٨١	♦♦٠,٥٦٣
المجموع الكلي (تمكين المعلمين)	♦♦٠,٦٠٩	♦♦٠,٥٦٣	♦♦٠,٦٠٤	♦♦٠,٥٠٦	♦♦٠,٦٧٥

وقد جاءت معظم قيم معاملات الارتباط للأبعاد الداخلية لكلا المتغيرين : معاملات ارتباط طردية ومتوسطة القيمة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى دور تمكين المعلمين في تحقيق فعالية المدرسة المتوسطة بمدينة جدة ، وأن أي خلل في أحدهما يؤثر بشكل مباشر على الأخرى ، وعليه فإن العلاقة بينهما متوسطة طرية بمعنى كلما زاد مستوى تمكين معلمي المرحلة المتوسطة زادت الفعالية التنظيمية للمؤسسة التربوية.

• ثانياً : التوصيات والمقترحات :

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

« التوسع في تطبيق تمكين معلمي المدارس المتوسطة ؛ حيث جاء مستوى تمكين المعلمين بمستوى عال (عالياً) ، لذلك على وزارة التربية والتعليم دعم التوجه لتطبيق تمكين المعلمين في المدارس المتوسطة ورفع مستواه إلى مستوى عال جداً ، وذلك من خلال (تكثيف الدورات التدريبية لمديري المدارس ؛ لترسيخ مفهوم تمكين المعلمين ، وإعطاء حوافز ومكافآت مادية ومعنوية لأصحاب الأفكار الجديدة لتطوير العملية التعليمية بدعم مشاركتهم ، وإعطاء المعلمين فرصة حل مشكلاتهم من خلال توفير المعلومات الضرورية لذلك)

• الدراسات المقترحة:

« إجراء دراسة مستقبلية حول دور تمكين المعلمين في تطوير عملية صنع القرار.
« دراسة مستقبلية حول الفعالية التنظيمية للمدرسة وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة.

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية :

- أبازيد ، رياض (٢٠١٠) اثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، مج٢٤ع٢.
- أحمد ، أحمد إبراهيم (٢٠٠٦) الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

- أفندي ، عطية حسين (٢٠٠٣) تمكين العاملين: مدخل لتحسين والتطوير، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- البر عمي ، سمية وطناش، سلامة (٢٠٠٨) فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية .
- الجميلي ، مطر عبدالمحسن (٢٠٠٨) الأنماط القيادية وعلاقتها بمستويات التمكين من وجهة نظر موظفي
- آل حميدان ، عبد الحميد (٢٠١٠) علاقة التمكين الإداري بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، مشروع بحثي للماجستير ، جامعة الملك عبد العزيز - جدة .
- الخطيب ، احمد و معايعه ، عادل (٢٠٠٩) الإدارة الحديثة نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة:أريد - الأردن،عالم الكتب الحديث .
- الدوري زكريا واحمد ، صالح (٢٠٠٩) إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الثقة ، عمان ، الأردن : دار العارف.
- الشقاوي ، عبدالرحمن (٢٠٠٢) نحو أداء في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية الشراكة بين القطاعين العام والخاص ،ندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠ هـ .
- العتيبي ، سعد مرزوق (٢٠٠٩) القيادة التحويلية والتمكينيه ودورها في تحقيق التمكين النفسي للعاملين في بيئة الأعمال العربية في ظل التحديات المعاصرة، ملتقى دور القائد الإداري في بناء وتمكين الصف الثاني من القيادات، جامعة الملك سعود - كلية العلوم الإدارية .
- العسيلي ، رجاء (٢٠٠٦) تقدير مستوى فعالي أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.
- عطاري ، عارف وجبران ، علي (٢٠٠٧) الاعتقاد بفعالي الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة اربد - شمال الأردن، المجلة الأردنية للعلوم التربوية ، مجلد ٣ ، ع ٣.
- العمرات ، محمد (٢٠١٠) مستوى فاعلية أداء المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، الأردن.
- الفقيه ، محمد هادي (٢٠٠٦) القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالفعالية التنظيمية لإدارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة ام القرى .
- القريوتي ، محمد قاسم ، (٢٠١٠) نظرية المنظمة و التنظيم ، عمان ، دار وائل للنشر و التوزيع .
- الكبيسي ، عامر (٢٠٠٥) إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- المغربي ، عبدا لحמיד و مرزوق،عبدا لعزیز(٢٠١٠) دراسات إدارية معاصرة ، جامعة المنصورة، القاهرة.
- أندراوس ، رامي و معايعه عادل (٢٠٠٨) الإدارة بالثقة والتمكين، أريد ،الأردن: عالم الكتب

الحديث.

- إيمان ، نورالدين وصورية، كحول (٢٠٠٧) الكفاءة، الفعالية، أخلاقيات المؤسسة من وجهة نظر أصحاب المصلحة، رسالة ماجستير ، جامعة بسكرة ، الجزائر.
- حمدان، دانا لطفي (٢٠٠٨) العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في
- ذياب، سهيل (٢٠٠٦) المدرسة الفاعلة - مفهوم - معاييرها ومؤشراتها، ورقة علمية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- سويس، عبد الوهاب (٢٠٠٤) الفعالية التنظيمية تحديد المحتوى والقياس باستعمال أسلوب لوحة القيادة: أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.
- طه، طارق (٢٠٠٦) التنظيم (النظرية - الهياكل - التطبيقات) ، الإسكندرية ، دار الفكر الجامعي.
- عبد الأمير، أثير وعبد الرسول ، حسين (٢٠٠٨) ، إستراتيجية التمكين وأثرها في فاعلية فريق العمل : دراسة تحليلية في كليات جامعة القادسية ، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية ، مجلد ١٠ ع ٣ ، معهد الإدارة العامة ، السعودية.
- فلاته ، عائشة (٢٠٠٩) فاعلية أداء رئيسات الأقسام بكليات التربية للبنات بجامعة أم القرى لمهامهن الإدارية
- مسلم ، مسلم عبد الحميد (٢٠٠٥) : تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر - غزة.
- مصطفى ، أحمد سيد (٢٠٠٤) تمكين العاملين.. السمات.. والمقاييس المؤشرة ، المؤتمر الدولي الرابع عشر للتدريب والتنمية.

• ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Andreadis, N.(2009). Learning and Organizational Effectiveness: A Systems Perspective. Performance Impovement, International Society for Performance Impovement , vol.48 , Issue 1 , pp 2-47
- Bogler, R. and Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment, on Teacher' Organizational Commitment , Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior School.



البحث التاسع :

**أثر المدخل المنظومي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ
الصف الخامس الابتدائي**

إعداد :

د/ سحر فؤاد إسماعيل
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة حلوان

” الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة ”

د/ وحيد مصطفى كامل مختار

• مستخلص:

أجريت الدراسة بهدف تعرف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة هذا من ناحية ، وتعرف الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة من ناحية أخرى. وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٣٠) طالب وطالبة بكلية التربية النوعية – جامعته بنها ، وتضمنت أدوات الدراسة مقياسي الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة . وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي: وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. يسهم الذكاء الوجداني في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة . يختلف إسهام الذكاء الوجداني في التنبؤ بالرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة . توجد فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة ؛ وذلك لصالح الإناث . وتم تفسير النتائج، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، والخروج ببعض التوصيات المهمة.

The Relationship of Emotional Intelligence to Life Satisfaction among a Sample of University students

Dr. Wahid Moustafa Kamel Mokhtar

Abstract :

The aim of this study was to identify the relationship between the emotional intelligence and life satisfaction among of sample of university students. The study also aimed at investigating the differences between males and females with regard to emotional intelligence and life satisfaction. The sample of the study comprised 130 male and female students at Faculty of Specific Education, Benha University. Tools of the study were scale of emotional intelligence and scale of life satisfaction. The results of the study revealed that: There is a positive relationship between emotional intelligence and life satisfaction among university students. Emotional intelligence contributed to the prediction of life satisfaction among university students. There are differences between males and females in both emotional intelligence and life satisfaction in favor of the females .

• المقدمة والإطار النظري :

الدور المحوري للقدرة العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان ومازال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية ، وحديثاً بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني كبنية نفسية يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني ، ويلقى هذا المفهوم اهتماماً متنامياً في الفترة الأخيرة ، الذي نتج عنه كم كبير من الدراسات والبحوث وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية .

فلقد كان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي يتمايز أو ينفصل عن الانفعالات الإنسانية ، أما الآن فالعمليات

الانفعالية يرى أو يعتقد أنها تلتقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية ؛ ولذا بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة (Leible , 2004 : 395) .

وتؤكد بعض الدراسات . سواء في البيئة العربية أو الأجنبية . أن مشكلات سوء التوافق والإحساس بعدم الرضا عن الحياة من المشكلات النفسية الشائعة ، فالإحساس بعدم الرضا عن الحياة يمثل مشكلة لدى نسبة لا تقل عن ٣٦,٣ % لدى الراشدين (مجدي الدسوقي ، ١٩٩٨ : ١٦٠) .

وتؤكد العديد من الأدلة والنتائج البحثية ارتباط المهارات الانفعالية برؤية الفرد عن جودة حياته ، فبنمو الفرد وتطوره ، تتطور لديه ردود الفعل الانفعالية وتتواكب مع أفكاره المركبة الناتجة عن ذلك التطور ؛ حتى تساعده في تطوير طرق أكثر منطقية لأداء وظائفه الحيوية في الحياة ؛ ولذلك تفترض معظم نماذج الذكاء الوجداني أن الفروق الفردية في تجهيز المعلومات الانفعالية ومعالجتها من أهم المنبئات بالفروق الفردية في نجاح الأفراد في العديد من جوانب الحياة (Warwick , 2004 : 1095) .

ومصطلح الرضا عن الحياة أو الشعور بجودة الحياة وطيب الحال من المصطلحات شائعة الاستخدام ، التي تتكرر كثيراً في حياتنا اليومية ، والعديد من الدراسات والبحوث حاولت الكشف عن العوامل المحددة لها ، ومع ذلك فالدراسات التي اهتمت بدراستها لدى الراشدين تعد من الدراسات النادرة ، وغالبية الدراسات في هذا المجال تناولت هذه المتغيرات لدى فئات معينة كتلك التي تعاني من مشكلات نفسية أو جسمية أو اجتماعية (Janse, 2005: 497) ، في حين أن دراستها لدى العاديين ، وبصفة خاصة الراشدين ، يعد من المطالب الأكثر أهمية بسبب أنها تمكننا من مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها في حالة غير العاديين بالعاديين ، وكذلك الكشف عن مشكلات عدم الرضا عند الراشدين يتيح الفرصة للتغلب على العديد من المشكلات اللاحقة ؛ لأن الإحساس بجودة الحياة عملية تراكمية ؛ ومن هنا يكون تعرفها وبناء المقاييس التي يتطلبها ذلك ، أهم من دراستها لدى غير العاديين ، كما تؤكد ذلك منظمة الصحة العالمية (Jirojanakul, 2005 : 158) ، خاصة أن النتائج التي يتم التوصل إليها في حالة من يعانون من مشكلات نفسية أو جسمية تختلف عنها في حالة العاديين ؛ وذلك بسبب اختلاف الأهمية النسبية لمجالات الرضا عن الحياة لدى المجموعتين (Nadalet, 2005 : 75) .

ومفهوم الرضا عن الحياة يعد من مؤشرات السعادة الوجدانية الذاتية و Subjective Well – Being ، التي تتضمن ، بالإضافة إلى الرضا عن الحياة ، مؤشرات التأثير الموجبة Positive Affect والتأثيرات السالبة Negative Affect ، ويختلف الرضا عن الحياة عنهما في أن الأخير يتضمن عامل التقدير المعرفي بجانب عامل التقويم الوجداني (Greenspoon, 1998 : 212) .

وبناء على ما سبق ، ترى عزة عبد الكريم (٢٠٠٧) أن مفهوم الرضا عن الحياة يتميز بثلاث خصائص هي :

« الخبرة الذاتية : التي تنبثق داخل الفرد ؛ مما يعنى تأثيراً مباشراً للعوامل الأكثر التصاقاً بالشخص فى شعوره بالرضا ، كسمات شخصيته ، وأساليبه فى التعايش ، ودرجة تدينه ، وحالته الجسمية .

« غياب الوجدان السلبي : كالشعور بالقلق ، والاكتئاب ، واليأس .

« التقييم الشامل لكافة جوانب حياة الشخص على نحو متكامل ، فالفرد يضع توقعاته فى حدود قدراته ، واحتمالات النجاح والفشل المتوقعة ، فلكي يحقق الفرد حياة ناجحة عليه أن يحقق نتائج إيجابية مقبولة ويعظم منها ، ويقلل ويتجنب النتائج السلبية غير المرغوبة ، ومن ثم يشعر بالرضا ، وتستطرد عزه عبد الكريم مقترحة أنه من الأفضل النظر للرضا على أنه سمة وحالة متغيرة فى نفس الوقت ، فالرضا فى أفضل حالاته سمة مستقرة استقراراً متوسطاً على المدى القصير ، وفى نفس الوقت هو حساس لتغيرات الحياة والأزمات ، ولعل أفضل تأييد لوجهة النظر هذه نظرية " اريكسون " التي وضعها عام (١٩٥٩) ، التي افترض فيها أن هناك ثماني مراحل عمرية متتابعة يمر بها الفرد ، وتتألف من أحداث حيوية واجتماعية ونفسية ، ولكل مرحلة منها أزمة محتملة بسبب التغيرات العميقة المتوقعة فى تلك المرحلة وهى نقطة تحول فى حياة الفرد تنشأ عن النضج الفسيولوجي ، وعن المطالب الاجتماعية التي على الشخص أن يستجيب لها فى تلك المرحلة ، وتحدد شخصية الفرد نتيجة لطريقة معالجة هذه الأزمات أو القيام بتلك الأعمال ، ولكل أزمة نفسية اجتماعية بعدها الإيجابي ، وبعدها السلبي ، وأنه ينبغي على الشخص أن يواجهها على نحو سليم لكي يتقدم إلى المرحلة التالية من النمو على نحو متوافق وصحي (عزه عبد الكريم ، ٢٠٠٧ : ٣٨٢ - ٣٨٣) .

وعليه فالرضا عن الحياة يعد دالة للمقارنة بين ما حققه الفرد وما يأمل فى تحقيقه وما حققه الآخرون ، والدراسات المبكرة فى هذا المجال تناولت الشعور بالسعادة كبديل للرضا عن الحياة ، ولكن الدراسات الحديثة تركز على مصطلح الرضا عن الحياة ؛ نظراً لأنه يتضمن المكون المعرفي بجانب المكون الوجداني الذي يتضمنه مفهوم السعادة ، وينظر البعض إلى المفهومين على أنهما مترادفان ، وهو ما أدى إلى تداخل فى تفسير كثير من النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة (Svanberg, 2004 : 36) .

هذا . وتمتد جذور الذكاء الوجداني إلى مفهوم ثورنديك فى (١٩٢٠) عن الذكاء الاجتماعي الذي يشير إلى " القدرة على فهم الآخرين وإدارتهم للتصرف بحكمة فى العلاقات الإنسانية " أما الجذور الحديثة له فترجع إلى أعمال جاردنر (Gardner, 1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام وبصفة خاصة مفهومه عن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي ، وعلى الرغم من استخدام المصطلح فى التراث النفسي منذ فترات طويلة فإن مفهوم الذكاء الوجداني كما هو عليه الآن لم يظهر صراحة أو بالصورة المنتظمة إلا من خلال دراسة سالوفى وماير (Salovey & Mayer, 1990) ، وكذلك كان لكتاب

جولمان (Golman, 1995) عن الذكاء الوجداني تأثير كبير فى انتشار هذا المصطلح ؛ مما أدى إلى زيادة ملحوظة فى بحوث الذكاء الوجداني عبر مدى واسع من المجالات الأكاديمية (Landy, 2005 : 420) .

ويذكر أوسيتين (Austin, 2005) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين :

أولهما : يكمن فى فكرة اختلاف الأفراد فى المهارات الانفعالية القابلة للقياس التي تعد من الأفكار المهمة فى حد ذاتها ؛ فهي تعد منطقة جديدة تماماً فى مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية .

وثانيهما : أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية ، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية ، بينما المهارات داخل الشخص كجزء من الذكاء الوجداني ، مثل تنظيم المزاج يتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى الرضا وانخفاض مستوى الضغوط والقلق (Conte, 2005 : 430) .

ونتيجة للاهتمام المتزايد بمفهوم الذكاء الوجداني ظهر عديد من النماذج التي تتباين فى تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم ، وفى ضوء تلك النماذج ظهر عديد من المقاييس التي تستخدم فى قياس بنية الذكاء الوجداني ، وأظهرت نتائج الدراسات والبحوث فى هذا المجال أن ما يقاس بواسطة بعض هذه المقاييس يتداخل مع ما يقاس بمقاييس سمات الشخصية ويصعب تمييزه عنها ، ومن ثم أصبحت هذه المشكلة من القضايا المعقدة والمهمة فى دراسة الذكاء الوجداني (Neubauer, 2005: 10) .

وحديثاً ، ولحل هذه المشكلة بدأت البحوث فى هذه المجال تميز بين الذكاء الوجداني كسمة ، والذكاء الوجداني كقدرة عقلية ، ويشار إلى الذكاء الوجداني كسمة بأنه ميول تفضيلية تشبه سمات الشخصية ، بينما يعرف الذكاء الوجداني - كقدرة عقلية - بأنه القدرة على تجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي ومعالجتها (Mayer, 2000 : 33) ، وكذلك يشار إلى الذكاء الوجداني كسمة بأنه الفاعلية الذاتية الانفعالية ؛ حيث يعبر عن المعتقدات الذاتية ، عن القدرات والميول المتعلقة بالانفعالات وقدرة الفرد على تنظيمها ؛ بهدف تحقيق قدر من التوافق ، بينما يشار إلى الذكاء الوجداني كقدرة بأنه القدرة المعرفية الانفعالية (Petrides, 2003 : 40) .

وبالتالي يمكن تصنيف نماذج الذكاء الوجداني فى اتجاهين مختلفين يتبنى كل منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ومفهومه ، وهما : نماذج القدرات التي تركز على التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومه التقليدي فى وصفها للذكاء الوجداني (Mayer, 2004)

201:) ، ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة التي تصف الذكاء الوجداني فى ضوء الدمج بين القدرات العقلية والميول والنواحي المزاجية والشخصية (وحيد مصطفى ، ٢٠٠٩ : ٢٩٢) .

وفى عام (١٩٩٩) قدم ماير وسالوفى تعريفا للذكاء الوجداني، بوصفه القدرة على التعرف على معاني الانفعالات، وعلاقتها، وعلى التفكير وحل المشكلات المترتبة على تلك الانفعالات، ومن ثم يكون الذكاء الوجداني مسئولاً عن إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها، وفهم المعلومات المتصلة بها وأدائها (وحيد مصطفى ، ٢٠٠٩ : ٢٩١) ، ثم قدما مع كاريوس مفهومها مفصلاً للذكاء الوجداني بما يتضمنه من قدرات رئيسية، وأمثلة تطبيقية لكل منه ، وهى :

• البعد الأول : الإدراك الدقيق للوجدان :

يبدأ الذكاء الوجداني مع القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها فى ذات الفرد ولدى الآخرين ، ويتضمن الإدراك الوجداني تسجيل الرسائل الوجدانية ، والانتباه لها ، وحل شفرتها بمجرد التعبير عنها ، سواء من خلال تعبيرات الوجه ، أو نبرة الصوت أو النتائج الثقائية ، فالشخص الذى يلمح التعبيرات الخاطفة فى وجوه الآخرين يفهم الكثير من انفعالات الناس ووجدانياتهم وأفكارهم .

ويرى روبرت (Robert, 2002) أن بعد إدراك الوجدان هو المحور المعرفي الأساسي ، ليس فقط المكون لمفهوم الذكاء الوجداني ، ولكن أيضاً الذى يساهم فى الذاكرة ، حيث أشار إلى أن الذاكرة الإنسانية تتكون من شبكة معقدة من الوجدانات التي تتصل بذكرات وأحداث وأشخاص وخبرات ومفاهيم ، فعندما تكون الوجدانات سلبية تنشط الأفكار السلبية التي ترتبط بها ؛ ومن ثم يسهل استدعاء الذكريات السلبية ، وعندما يواجه الفرد وجدانات إيجابية تنشط الأفكار والمدرجات الإيجابية : مما يؤدي إلى مزيد من التفسيرات والتقديرية الإيجابية التي تعمل على تدعيم الموقف الإيجابي .

• البعد الثاني : توظيف الوجدان :

ويختص هذا البعد بتأثير الوجدان فى الذكاء ، ويركز على الكيفية التي يؤثر بها الوجدان فى النظام المعرفي ، ويغير من المعرفة أو يسهل ويسر حل المشكلات أو الاستنتاج أو اتخاذ القرارات أو المحاولات الابتكارية بشكل أكثر فعالية . (Hein, 2001 : 1 – 8)

ويطرح ماير وسالوفى مصطلحاً جديداً هو " المسرح الوجداني للعقل " Emotional Theater of the Mind وهو المسرح الذى تتم من خلاله طرح الأفكار وتوليد الوجدانات والانفعالات المختلفة للشعور بها والسيطرة عليها واختبارها والاختيار من بينها الوجدان الأكثر ملائمة للموقف ، وكلما اتسم هذا المسرح الوجداني للعقل بالدقة والاتزان والواقعية زادت معه إسهاماته فى إعطاء الفرصة فى اختيار البدائل فى حياته .

• البعد الثالث : فهم الوجدانات :

وتهتم هذه القدرة من الذكاء الوجداني بمدى فهم الفرد للوجدان ، وتتضمن المعالجة المعرفية للوجدان ، وتتمثل فى عمليات وصف الوجدانات وتمييزها

وتفسيرها واستخدامها ، حيث إن الشخص القادر على فهم الوجدانات وتوليقاتها وتطورها قادر على فهم الجوانب المهمة من الطبيعة البشرية والعلاقات بين الأشخاص (Mayer & Salovey, 2000 : 109) .

ويستطرد ماير وسالوفي فيقدمان مفهوماً جوهرياً يمثل البناء المعرفي للوجدان ، وهو مفهوم المعرفة الوجدانية Emotional Knowledge الذي حظي باهتمام كبير من الباحثين ، بل إن هناك من يرى أن هذا المفهوم سيشغل ساحة البحث العلمي في المستقبل القريب ، وأنه سرعان ما سيستقل كمفهوم يحمل كياناً مستقلاً عن نظرية الذكاء الوجداني له تنظيراته وإسهاماته الخاصة به (Izard, 2001 : 252) .

وتبدأ المعرفة الوجدانية في مرحلة الطفولة المبكرة ، ويراهها البعض الآخر أنها تبدأ منذ الشهور الثلاثة الأولى للميلاد (احمد عكاشة ، ٢٠٠٥ : ٧) حيث يشير إلى عملية تأهيل الطفل للدخول في البيئة الاجتماعية من حوله ، فابتسامة الطفل الرضيع هي استجابة لابتسامة الأم والمحيطين به ، فالرضع يختلفون في استجاباتهم وتفاعلاتهم ، وفي ردود أفعالهم ، وفي تكيفهم مع من حولهم ، وبطبيعة الحال فإننا نتأثر بسلوك أطفالنا الرضع موجهين اهتماماً كبيراً ومكرسين وقتاً طويلاً لهم لينجحوا في الدخول إلى عالم التواصل الوجداني مع الآخرين .

- ويشير إيزارد (Izard, 2001) إلى أن فهم الوجدانات يتطلب :
- ◀ إدراك العلامات والإشارات الشعورية (التعبيرات اللفظية ، الوجهية ، السلوكية) في أكثر من سياق وبشكل دقيق وفي أكثر من موقف .
- ◀ تحديد العلامات أو الإشارات الشعورية وتسميتها " تسمية الوجدانات المستقبلية " بدقة .
- ◀ تحديد المحتوى الوجداني المدرك للموقف وتعريفه ، سواء لدى الذات أو الآخرين .
- ◀ المشاركة الوجدانية مع الآخرين التي تشمل القدرة على إدراك المواقف المختلفة وفهمها ومراعاة ما يلي :
- ✓ العلاقات الشعورية والدوافع والسلوك .
- ✓ العادات الثقافية والأسرية للتعبيرات الوجدانية اللفظية وغير اللفظية .
- ✓ فهم طبيعة الوجدان والمشاعر ومعاييرها .
- ✓ فهم الخداع الوجداني (إظهار مشاعر غير حقيقية) .
- ✓ المشاعر المتناقضة والمزدوجة وعلاقتها بتطور المعرفة ، الخبرة الفردية والتعلم الاجتماعي (خالد النجار ، ٢٠٠٧ : ٤٣٢ - ٤٣٣) .

• البعد الرابع : إدارة الوجدان :

يشير فليتشر (Fletcher, 2002) إلى أن القدرة على التحكم في المشاعر على النحو اللائق لها دلالتها في العلاقة بالقدرة على زيادة مستوى الفرد من الوعي بذاته ، وهذا يفسر القدرة على تحمل أحداث الحياة اليومية المتغيرة من الأحسن

إلى الأسوأ ، بحيث يكون هناك عملية اقتران داخل الفرد تمكنه من الثبات والاتزان الوجداني عند تغير مجريات الأمور ، فهناك علاقة مباشرة بين العقل والوجدان حيث نجد أن الاستجابة الوجدانية لا بد أن تمر أولاً بما نسميه النشاط العقلي وهذا النشاط يعطى استجابة سريعة ، تأخذ بدورها مكاناً يتوسط بين الحافز والاستجابة ، وبناء على ذلك ، فإن العقل يستطيع أن يتحكم فى المشاعر.

ويستطرد مؤكداً أن إدارة الوجدان والتحكم فيه تعد خطوة مهمة لبلوغ الدرجة القصوى من الذكاء الوجداني ، حيث يستطيع الفرد أن يشخص الوجدان ويتعرفه ويدرك كيف يستطيع التعامل معه والتحكم فيه ، فالهدف من إدارة الوجدان ليس قمع الوجدان أو كبته ، ولكن الهدف هو القدرة على التحكم فيه ؛ مما لا يعرضنا للغضب الشديد أو القلق أو الإحباط ، فنحن لا نستطيع أن نتحكم فى نوع الوجدان ولكن نحدد إلى أى مدى يحدد الوجدان سلوك الفرد فعلى سبيل المثال ، جميع الأفراد معرضون للإحباط ، ومع ذلك ، فإن بعض الأفراد يتغلبون على هذا الشعور ، ويبدو رد فعلهم طبعياً فى التعامل مع الموقف فى حين أن البعض الآخر يتسم سلوكه بالعدوانية ويظهر عليه الغضب بوضوح ، فقدرة الفرد على تشخيص مشاعره الحقيقية تزيد من مستوى وعيه بذاته وتعطيه القدرة على التحكم فيها ، وهذه الفكرة تسمح للفرد أن يصنع قراراته بصرف النظر عما تقتضيه الحياة من قرارات ثانوية أو أساسية (Fletcher, 2002 : 35-36)

ويؤكد ماير وسالوفى أن تنظيم الوجدان وإدارته هو التعبير عن مدى اتساق الوجدان وتوافقه ، ويشمل بعد إدارة الوجدان القدرات الآتية : القدرة على الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة - القدرة على الاندماج فى الوجدان أو الانفصال عنه - القدرة على التأمل الذاتى للوجدان ، حيث تلعب المعرفة الوجدانية دوراً كبيراً فى إدارة الوجدان بأبعاده الفرعية ، فمعرفة أسباب الانفعال وكيفية التعبير عنه والمواقف الملائمة له وإدارته لدى الذات ، وكذلك لدى الآخرين ، تدفع بالأفراد إلى آفاق الفهم والتفسير والتحليل للوجدان سعياً وراء تحقيق الحد الأقصى من النضج الوجداني فى العلاقة مع الذات والآخرين والبيئة المحيطة (محمود خرنوب ، ٢٠٠٣ : ٢١) .

ويرى بعض الباحثين بأن الذكاء الوجداني مجموعة جزئية من الذكاء الاجتماعي ويتضمن القدرة على تحفيز الإنسان لمشاعره ومشاعر الآخرين ويستطيع فهم انفعالات الآخرين وتمييزها ، ويستخدم هذه المعلومات لتوجيه التفكير والسلوك ، والاعتقاد لدى الفرد بأنه يستطيع إصلاح المواقف ذات المزاج السلبي إلى الإيجابي ، بينما يرى ماير وسالوفى أنه يمكن اعتبار الذكاء الاجتماعي أحد مكونات الذكاء الوجداني ؛ وذلك لأن الذكاء الوجداني يجمع بين الانفعالات الخاصة بالفرد والانفعالات فى السياق الاجتماعي (Mayer , 2001 : 230) .

ويؤكد ماير أن الذكاء الوجداني كقدرة يمكن قياسه بمقاييس التقدير الذاتى وبصفة خاصة الإدراك الانفعالي ، واستخدام الانفعالات وضبط وتنظيم

الانفعالات (408 : Mayer , 2000) ، وهو ما أثبتته نتائج دراسة (Extremera , 2005 & Fernandez) ، التي أكدت كفاءة المقاييس التي تقوم على أسلوب التقدير الذاتي في قياس الذكاء الوجداني كقدرة حيث أثبتت نتائجها تميز ما يقاس بواسطة هذه المقاييس عن سمات الشخصية ، وكذلك القدرة التنبؤية لمثل هذه المقاييس بعد عزل وتمييز تأثير سمات الشخصية وتمييزها .

ومن هنا جاء اهتمامنا بنموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة ، نظراً لأن الإدراك الانفعالي يعد من أسس تجهيز المعلومات الانفعالية ومعالجتها ، التي تشكل الطرق التي يتبناها الفرد للتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة ومنتهيا بمهارات الشخص الذاتية والاجتماعية في الاستجابة للعالم الداخلي الذاتي ، والعالم الخارجي الاجتماعي ، التي تهين الفرد للتعامل الأمثل مع ذاته ومع الآخرين .

هذا بالإضافة إلى ما أشار إليه الباحثون من أن النقص في القدرات الانفعالية يعد من محددات الاضطرابات الانفعالية والجسمية والاجتماعية .

• مشكلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- « هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ؟
- « هل يسهم الذكاء الوجداني في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ؟
- « هل يختلف إسهام الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية في التنبؤ بالرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة ؟
- « هل توجد فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة ؟

• هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تعرف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة هذا من ناحية ، وتعرف الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني كقدرة والرضا عن الحياة .

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية :

- « تتناول الدراسة الذكاء الوجداني كقدرة في ضوء نموذج " ماير وسالوفي " وهو ما يسهم في زيادة فهم دور تجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي في رضا الطلاب عن حياتهم ومعالجتها ، وكذلك يسهم في تعميق فهم الفروق الفردية بين الطلاب في رضاهم عن الحياة في ضوء الفروق في كفاءة تجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي وتنظيمها .
- « إن الذكاء الوجداني كقدرة يتضمن مجموعة من القدرات العقلية أو المهارات أو القابليات التي يمكن مساعدة طلاب الجامعة على اكتسابها

واقفانها ؛ ومن ثم فإن نتائج الدراسة يمكن أن تسهم فى وضع البرامج التدريبية التي تهتم بتنمية الذكاء الوجداني للطلاب .

• مصطلحات الدراسة :

• **الذكاء الوجداني** : Emotional Intelligence :

مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز المعلومات الانفعالية ومعالجتها ، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات فى تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey , 1997: 10) .

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص فى مقياس الذكاء الوجداني للراشدين من إعداد : الباحث .

• **الرضا عن الحياة** : Life Satisfaction :

تقييم معرفي ذاتي فى ضوء ما يدركه الشخص من رضا عن ذاته وتقبله لها وقناعته بما يحققه من إنجازات ، وشعوره بالأمن والطمأنينة ، والانسجام مع الواقع (Atchley , 2000 : 250) .

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص فى مقياس الرضا عن الحياة من إعداد : عزة عبد الكريم (٢٠٠٧) .

• حدود الدراسة :

تحدد هذه الدراسة بما يلي :

◀ البعد الموضوعي : تقتصر الدراسة على مكونات الذكاء الوجداني كقدرة ، والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة فى كافة أبعادها .

◀ البعد المكاني : اقتصر هذه الدراسة على طلاب الجامعة بكلية التربية النوعية / بنها .

◀ البعد الزمني : تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤ .

◀ البعد الإجرائي : الأداة المستخدمة فى الدراسة هي : استمارة جمع بيانات أولية (إعداد الباحث) ، مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث) ، مقياس الرضا عن الحياة (إعداد عزة عبد الكريم ، ٢٠٠٧) .

• دراسات سابقة :

يعرض الباحث فى هذا القسم بعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع دراسته كما يلي :

• **أولاً : دراسات تناولت الذكاء الوجداني :**

قدم محمد طه (٢٠٠٢) دراسة علمية ركزت على كيفية استغلال العواطف ، بحيث تؤدي إلى تحقيق أقصى قدر ممكن من النجاح فى العمل ، وتم تصميم أداة لقياس الذكاء الوجداني بجوانبه الأربعة ، وهى (الإدراك الوجداني التيسير الوجداني ، فهم الوجدانات ، إدارة الوجدان) وأدوات أخرى لقياس الذكاء العام والذكاء العملي ، وقامت الدراسة على عينة مكونة من (١١٦)

طالباً بالمرحلة الثانوية شاركوا في إجراء تجربة اختبارهم لوظيفة ما تحتوى على اختبارات ورقة وقلم ومقابلات مسجلة على شرائط فيديو، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن العوامل الوجدانية تؤدي دوراً مهماً للنجاح في التقدم للعمل كما توصلت . أيضاً . إلى وجود ارتباط إيجابي بين الذكاء العام والعملي من ناحية والذكاء الوجداني من ناحية أخرى.

كذلك نجد دراسة عادل هريدى ومحمد جبر (2003) التي هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأعراض النفس جسمية بالإضافة إلى تحديد الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ، وذلك على عينة من طلبة الجامعة مكونة من (273) (180 من الذكور و 93 من الإناث) طبقت عليها قائمة الذكاء الوجداني التي أعدها عادل هريدى المستمدة من التصور النظري لبار أون وقائمة الأعراض النفس جسمية التي أعدها محمد جبر ، أظهرت النتائج ارتباط الدرجة الكلية للذكاء الوجداني سلبياً بكل من الأعراض النفس جسمية العامة والنوعية ، كما حققت ثلاثة من الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني (إدارة المشقة والتكيفية والحالة المزاجية) ارتباطاً سلبياً دالاً مع الأعراض النفس جسمية العامة والنوعية، وحققت أربعة مكونات فرعية للذكاء الوجداني (تحمل المشقة ، والتحكم في الاندفاعات ، والسعادة والتفاؤل) ، ومعاملات ارتباط سالبة دالة مع كل من الأعراض النفس جسمية العامة والنوعية، كذلك وجود فروق بين الجنسين في كل أبعاد بار أون للذكاء الوجداني ؛ وذلك لصالح الذكور ما عدا بعد العلاقات الاجتماعية فلم توجد فروق بين الجنسين فيه، وكانت الفروق في بعد التعاطف لصالح الإناث.

وفي دراسة جان (Jain, 2005) التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين كل من الذكاء الوجداني والشعور بالمشقة على عينة مكونة من (176) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج ارتباط الارتفاع في الذكاء الوجداني بقلّة الشعور بالمشقة، كما أتضح أن الذكور يستخدمون أساليب لمواجهة المشقة تختلف عن الإناث، فالذكور يميلون لاستخدام استراتيجية التركيز على المشكلة بينما تستخدم الإناث استراتيجية التركيز على الانفعال.

وأخيراً دراسة نهى الزيات (2006) التي قامت بدراسة تنمية أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة (إدراك الوجدان ، فهم الوجدان ، إدارة الوجدان) لدى الأطفال المضطربين سلوكياً في مرحلة الروضة باستخدام أنشطة اللعب، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً، (30) مجموعة تجريبية، و (30) مجموعة ضابطة، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السلوكية.

• ثانياً : دراسات تناولت الرضا عن الحياة :

في دراسة قام بها دينر (Diener , 2000) عن مركز التحكم ، الرضا عن الحياة ، كعوامل مؤثرة على التحصيل الدراسي لدى عينة قوامها (500) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الحادي عشر ، وتم استخدام درجات نهاية العام

الدراسي لتمثل درجات التحصيل ، مقياس مركز التحكم من إعداد روتر Rotter مقياس الرضا عن الحياة من إعداد الباحث ، توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن تلك العوامل تعد مؤشراً للتنبؤ بالتحصيل ، كما أوضحت النتائج أيضاً عدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً بين الجنسين في الرضا عن الحياة .

كما قامت سميرة عبد الله (٢٠٠١) بدراسة عن العلاقة بين أبعاد الرضا عن الحياة وعدد من المتغيرات النفسية ، لدى عينة من المكفوفين السعوديين ، تم قياس الرضا في خمسة مجالات : النفس ، الدين ، الأسرة ، الأصدقاء ، الحياة ، أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي بين الرضا عن الحياة وكل من الشعور بالوحدة والاكتئاب والغضب ، وارتباط ايجابي بين الرضا وتقدير الذات .

وأجرى عويد فريح (٢٠٠٣) دراسة عن العلاقة بين الرضا عن الحياة وعدد من متغيرات الشخصية ، لدى عينة كويتية ، طبق على العينة مقياس الرضا عن الحياة من إعداد دينر ، مع مقاييس أخرى ، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الرضا عن الحياة ، كما أوضحت النتائج . أيضاً . وجود ارتباط دال موجب لدى الجنسين بكل من الثقة بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي .

ودرس أحمد عبد الخالق (٢٠٠٨) لدى عينة كويتية من طلاب المدارس الثانوية والجامعة من الجنسين . الرضا عن الحياة وعلاقته بسوء التوافق . طبق على العينة مقياس الرضا عن الحياة من إعداد دينر ، ودليل التشخيص الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية ، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الرضا عن الحياة ، كما أوضحت النتائج . أيضاً . وجود ارتباط سالب بين الرضا عن الحياة والاضطرابات العقلية .

• تعليق عام على الدراسات السابقة :

- من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي :
- « توجد ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة ، حيث تناولت الدراسات الذكاء الوجداني كمتغير له علاقة بالنجاح في العمل والأعراض النفس جسمية والشعور بالمشقة والاضطرابات السلوكية .
- « توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في أبعاد الذكاء الوجداني .
- « لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة في الرضا عن الحياة .

• فروض الدراسة :

- من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة تصاغ فروض هذه الدراسة على النحو التالي :
- « توجد علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة .

« يسهم الذكاء الوجداني فى التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة .
 « يختلف إسهام الذكاء الوجداني فى التنبؤ بالرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة.

« توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة فى الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة .

• منهج الدراسة وإجراءاتها :

• أولاً : المنهج :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطى للملاءمته لموضوع الدراسة ، فالمنهج الوصفي يهتم ويقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ، وهو من أكثر المناهج استخداماً فى الدراسات الإنسانية ؛ لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمّاً وكيفاً ؛ مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها ، أما كونه ارتباطياً فالهدف معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أم لا ، ومعرفة مقدار هذه العلاقة (سالبة أم موجبة) ، والتنبؤ بتأثير متغير على متغير آخر ، حيث يرى عبد الرحمن عبيد (٢٠٠٠) أنه يعنى بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية (عبد الرحمن عبيد ، ٢٠٠٠ : ٢٩٠) .

• ثانياً : الإجراءات :

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من (١٣٠) طالباً وطالبة ، من كلية التربية النوعية ، جامعة بنها ، السنة الثانية (رياض أطفال ، تكنولوجيا تعليم ، اقتصاد منزلى ، تربية فنية ، تربية موسيقية ، إعلام تربوى) ، متوسط أعمارهم (١٧ ، ٦) سنة ، بانحراف معياري قدرة (١ ، ٣٣) ، يعيشون مع أسرهم ، ولهم آباء وأمّهات لا تقل مؤهلاتهم العلمية عن التعليم الثانوي أو المهني ولا تزيد على التعليم الجامعي .

• أدوات الدراسة :

« استمارة جمع بيانات أولية - إعداد الباحث : وتشمل على بيانات : الاسم ، الجنس ، السن ، الكلية ، القسم ، السنة الدراسية ، محل الإقامة ، معيشة الطالب ، مستوى تعليم الأب والأم .

« مقياس الذكاء الوجداني : قام الباحث بتصميم هذا المقياس ، وفقاً للنموذج المعرفي الذي اقترحه " مايروسالوفى " الذي تم عرض بنائه فى الإطار النظري ، واسترشاداً ببعض المقاييس التي ضمنت هذا المكون فى بنائها (عثمان الخضر ، ٢٠٠٦) ، (خالد عبد الرزاق ، ٢٠٠٧) ، أدى ذلك إلى بناء المقياس وصياغته على النحو الذى استخدم به فى إطار الدراسة ، حيث يتكون من (٤٠) بنداً يغطى أربعة مكونات ، يتكون كل منها من (١٠) بنود موزعة بشكل دائري عبر المقياس ، روعي عند صياغتها أن تكون بعض البنود فى الاتجاه السلبي حتى لا تتكون وجهة ذهنية لدى المفحوص ، وهذه المكونات الأربعة هي:

- ✓ إدراك الوجدان : ويتكون هذا القسم من (١٠) بنود تقيس قدرة الفرد على الإدراك ، والتقييم ، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة .
- ✓ توظيف الانفعال : ويتكون من (١٠) بنود تقيس قدرة الفرد على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد التفكير ، وتركيزه فى المهم ، وتفعيل عملية حل المشكلات .
- ✓ فهم الانفعالات : ويتكون من (١٠) بنود تقيس قدرة الفرد على فهم أسباب الانفعالات ، وكيفية تطورها ، وماهية مكوناتها ، والقدرة على التنبؤ بها والتعبير عنها ، فهي قدرة تعكس الحصيلة المعرفية للفرد فى المجال الانفعالي .
- ✓ إدارة الانفعالات : ويتكون من (١٠) بنود تقيس القدرة على ضبط الانفعال بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع المواقف .

ويطلب من المفحوص تحديد الانفعال الصحيح من بين أربعة انفعالات مقترحة ، وذلك وفقا لمقياس خماسي (١. غير مناسبة تماماً ، ٢. غير مناسبة ، ٣. مناسبة لحد ما ، ٤. مناسبة ، ٥. مناسبة تماماً) .

واستخدم الباحث محك الإجماع لتصحيح المقياس ، كما أوصى بذلك " ماير وسالوفى " كما أوضحنا سلفا ، بعده أفضل المحكات المستخدمة فى تصحيح المقياس المعنى ، لكون مفتاح التصحيح يستخرج من العينة ذاتها ، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود المقياس ، فمثلا ، تقدر درجة المفحوص فى كل بند وفقا لدرجة اتفاق عينة الدراسة عليها ، فإذا اختار المفحوص الإجابة بالخيار (ج) وبينت النتائج أن (٣٢ ٪) من العينة الإجمالية قد اختاروا ذلك الخيار هنا يعطى المفحوص درجة (٠.٣٢) على ذلك البند .

هذا ، وقد تم تقنين المقياس على عينة التقنين وقوامها (٧٢) طالبا وطالبة من كلية التربية النوعية / بنها ، بأقسام (رياض أطفال ، تكنولوجيا تعليم اقتصاد منزلى ، تربية فنية ، تربية موسيقية ، إعلام تربوى) ، وتم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملى ، حيث تشبعت أبعاد الاختبار على عامل واحد يستوعب (٢ ، ٨٠ من التباين) ، وهو صدق مرتفع ، كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق ، وكان معامل الارتباط بين درجات العينة فى التطبيقين (٨٨ ، ٠) ، وبطريقة القسمة النصفية بلغ (٨٦ ، ٠) ؛ وبذلك يكون للمقياس ثبات مقبول .

◀ مقياس الرضا عن الحياة : أعد هذا المقياس عزه عبد الكريم (٢٠٠٧) بهدف تعرف مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من المجتمع الكويتي ، ويتكون المقياس من (٥٠) عبارة ، تتم الإجابة باختبار واحد من ثلاثة اختبارات هي : (دائما ، أحيانا ، أبداً) ، ويقاس المقياس أربعة أبعاد هي : الرضا العام . الرضا والسعادة . الأمن والطمأنينة . الانسجام .

هذا ، وقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق العاملى ، حيث تشبعت أبعاد الاختبار على عامل واحد يستوعب (٢ ، ٨٠ من التباين) ، وهو صدق مرتفع ، كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق ، وكان معامل الارتباط

بين درجات العينة في التطبيقين (٨٢, ٠) وبطريقة القسمة النصفية بلغ (٨٠, ٠) وبذلك يكون للمقياس ثبات مقبول.

• ثالثاً: موقف التطبيق :

تم تطبيق كل من استمارة جمع بيانات أولية ، ومقياس الرضا عن الحياة على (١٤٧) طالباً وطالبة بكلية التربية النوعية ، بنها بأقسام (رياض أطفال تكنولوجيا تعليم ، اقتصاد منزلي ، تربية فنية ، تربية موسيقية، إعلام تربوي) وبعد تصحيح المقياس تم استبعاد (١٠) طالب لم يستكملوا المقياس ، و(٤) طلاب غائبين ، و (٣) طالبات رفضن التطبيق .

تطبيق اختبار الذكاء الوجداني على أفراد العينة المتبقية (١٣٠) طالباً وطالبة .

حساب الارتباط للعينة الكلية (ن = ١٣٠) بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة .

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخلاص النتائج ، ثم تفسيرها .

• رابعاً : الأسلوب الإحصائي المستخدم في الدراسة :

الإحصاءات الوصفية للمتغيرات متمثلة في المتوسطات والانحرافات المعيارية.

استخدام معاملات الارتباط المستقيم بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة .

تحليل الانحدار المتدرج بعد الذكاء الوجداني ومكوناته متغيرات مستقلة والرضا عن الحياة ومكوناته متغيرات تابعة .

تحليل التباين (ANCOVA) بين الذكور والإناث لمتغيرات الدراسة .

• نتائج الدراسة :

• أولاً : الإحصاءات الوصفية :

يوضح الجدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة ، سواء للدرجة الكلية أو المكونات الفرعية لدى طلاب الجامعة .

جدول (١) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى طلاب الجامعة

إناث ن = ٧٠		ذكور ن = ٦٠		العينات
الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	المتغيرات
١٥,٩٨	٨٨,٦٣	١٤,٩٧	٧٠,٠٠	الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية)
٦,٤٤	٢٩,٠٧	٥,٢٤	٢٣,٣٥	إدراك الوجدان
٦,٥٢	٣٤,٦٠	٥,٧١	٢٦,٩٠	توظيف الوجدان
٦,٢١	٢٤,٩٧	٥,٣٠	١٩,٧٥	فهم الوجدان
٩,٥٠	٨٠,٣٧	٨,٧١	٦١,٠٥	إدارة الوجدان
١٨,٤٠	٩١,١٠	٩,٧٤	٨٥,٣٠	الرضا عن الحياة (درجة كلية)
٧,٨٢	٢٧,٠٠	٤,٠٣	٢٧,٩٥	الرضا العام
٦,٩٨	٣٣,١٠	٤,٤١	٢٩,١٠	الرضا والسعادة
٥,٨٣	٣١,٠٠	٤,٤١	٢٨,٢٥	الأمن والطمأنينة
٩,٢٧	٢٩,٩٧	٦,٩٧	٢٧,٩٧	الانسجام

• ثانياً : نتائج معاملات الارتباط المستقيم :

توضح الجداول التالية نتائج معاملات الارتباط المستقيم بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة .

جدول (٢) : يوضح معاملات الارتباط المستقيم بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة (ذكور = ٦٠)

الذكاء الوجداني	الرضا عن الحياة			
	الدرجة الكلية	الرضا العام	الرضا والسعادة	الأمن والطمأنينة
الدرجة الكلية	٠,٥٨٥	٠,٥٧٦	٠,٥٢٨	٠,٢٠١
إدراك الوجدان	٠,٥١٨	٠,٥٦٤	٠,٤٩٩	٠,٢١
توظيف الوجدان	٠,٥٧٥	٠,٤٩٦	٠,٥٠٨	٠,١٠٢
فهم الوجدان	٠,٥٧٠	٠,٣٧٨	٠,٤٥١	٠,١٢٣
إدارة الوجدان	٠,٤٩٩	٠,٣٩٣	٠,٥٠٢	٠,٢٦٦

♦ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه توجد علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الوجداني ، سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو المكونات الفرعية له ، والرضا عن الحياة في مجال الرضا العام ومجال الرضا والسعادة ، ولم تكن هناك علاقة دالة بالنسبة للدرجة الكلية للرضا عن الحياة والمجالين الآخرين له ، لدى الذكور .

جدول (٣) : يوضح معاملات الارتباط المستقيم بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة (إناث = ٧٠)

الذكاء الوجداني	الرضا عن الحياة			
	الدرجة الكلية	الرضا العام	الرضا والسعادة	الأمن والطمأنينة
الدرجة الكلية	٠,٥٨٠	٠,٥٧١	٠,٥٦٣	٠,٥٤٩
إدراك الوجدان	٠,٥١٨	٠,٥٦٤	٠,٤٥٥	٠,٣٩٣
توظيف الوجدان	٠,٥٧٥	٠,٤٩٣	٠,٥٩٣	٠,٥٣٦
فهم الوجدان	٠,٥٧٠	٠,٣٥٩	٠,٢١٦	٠,٥٢٩
إدارة الوجدان	٠,٤٩٦	٠,٣٣١	٠,٢٠٢	٠,٥٣٣

♦ دال عند مستوى (٠,٠٥) ، دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣) أنه توجد علاقة إيجابية دالة بين الذكاء الوجداني ، سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو المكونات الفرعية له ، والرضا عن الحياة ، سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو المكونات الفرعية له ، فيما عدا أنه لم توجد علاقة بين الرضا عن الحياة في جانب الرضا العام وكل من : فهم الوجدان وإدارة الوجدان ، وكذلك بين فهم الوجدان وإدارة الوجدان والرضا عن الحياة في مجال الرضا والسعادة ، لدى الإناث .

• ثالثاً : نتائج تحليل الانحدار المتدرج :

يوضح الجدول (٤) نتائج تحليل الانحدار المتدرج بعد الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والمكونات الفرعية) متغيرات منبئة ، والرضا عن الحياة (الدرجة الكلية ومجالاته الفرعية) متغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة .

جدول (٤) : يوضح تحليل الانحدار المتدرج بعد الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية متغيرات منبئة والرضا عن الحياة متغيرات تابعة لدى طلاب الجامعة

المتغيرات المنبئة	المتغيرات التابعة	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	قيمة "ف"	دلالة "ف"	قيمة "ت"	دلالة "ت"	معامل الانحدار	القيمة الثابتة
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	الرضا العام	٠,٥٧٦	٠,٣٤٢	١٤,٥	٠,٠٠١	٣,٨٢	٠,٠٠١	٠,٥٨٥	٣١,٣٨
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	الرضا والسمعة	٠,٥٧٨	٠,٣٣٢	١٣,٩	٠,٠٠١	٣,٧٣	٠,٠٠١	٠,٥٧٦	١,٩٩
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	الرضا العام (درجة كلية)	٠,٥٨٠	٠,٣٤٧	٩,٥٨	٠,٠٠٦	٣,١٠	٠,٠٠٦	٠,٥٨٠	٣٧,٠٣
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	الرضا والسمعة (درجة كلية)	٠,٥٦٣	٠,٣٢٥	٩,١٦	٠,٠٠٧	٣,٠٣	٠,٠٠٧	٠,٥٦٣	٤٧,١٠
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	الأمن والطمانينة	٠,٥٦٥	٠,٣٧٩	٦,٩٧	٠,٠١٧	٢,٦٤	٠,٠١٧	٠,٥٧٨	١٨,٢٠
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	الانسجام	٠,٥٤٩	٠,٣٤٧	٩,٥٨	٠,٠٠٦	٣,١٠	٠,٠٠٦	٠,٥٨٩	٣٧,٠٣
إدراك الوجدان	الرضا العام	٠,٥٦٤	٠,٢٨١	١٠,٩	٠,٠٠٣	٣,٣١	٠,٠٠٣	٠,٥٦٤	٥٣,٦٥
إدراك الوجدان	الرضا والسمعة	٠,٤٥٥	٠,١٨٥	٦,٣٥	٠,٠١٨	٢,٥٢	٠,٠١٨	٠,٤٥٥	١٧,٧٠
توظيف الوجدان	الرضا العام	٠,٤٩٣	٠,٣٥٩	١٥,٧	٠,٠٠٠١	٣,٩٦	٠,٠٠٠١	٠,٤٩٣	١٠,٩٠
توظيف الوجدان	الرضا والسمعة	٠,٥٩٣	٠,٣٤٢	١٤,٨	٠,٠٠١	٣,٨٢	٠,٠٠١	٠,٥٩٣	٣١,٣٨

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني تسهم بدرجة دالة في التنبؤ بالرضا عن الحياة بمجال الرضا العام ومجال الرضا والسعادة ، ولم يكن للذكاء الوجداني إسهام دال في التنبؤ ، سواء بالدرجة الكلية للرضا عن الحياة أو بالمجاليين الآخرين للرضا عن الحياة لدى الذكور .

فيما يتعلق بالإناث ، فقد تبين أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني تسهم بدرجة دالة في التنبؤ بالدرجة الكلية لكل من الرضا العام ، الرضا والسعادة ، الأمن والطمانينة ، الانسجام ، كما يسهم إدراك الوجدان وتوظيف الوجدان في التنبؤ بكل من الرضا العام والرضا والسعادة ، ولم يكن لفهم الوجدان وإدارة الوجدان إسهام دال في هذا الصدد .

• رابعاً : نتائج تحليل التباين (ANCOVA) :
يوضح الجدول (٥) نتائج تحليل التباين بين عينة الدراسة (ذكور – إناث) ، لمتغيرات الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية ، والرضا عن الحياة بمجالاته الفرعية ، ويتضح ذلك في الجدول (٥)

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة بين عينة (الذكور والإناث) في الذكاء الوجداني ، سواء فيما يتعلق بالدرجة الكلية أو المكونات الفرعية له ، كما وجدت فروق دالة بين عينة (الذكور والإناث) في الرضا عن الحياة ، ولمعرفة مصدر هذه الفروق ، تم حساب اختبار " ت " بين عينة (الذكور والإناث) ، وذلك بالنسبة لمتغيري الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة ، ويتضح ذلك في الجدول (٦)

جدول (٥) : قيم " ف " ودلالاتها للفروق بين عينة الدراسة في متغيرات الدراسة

المتغيرات	قيمة " ف "	دلالة ف
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	٥,٦٥٤	٠,٠٠١
إدراك الوجدان	٤,٩٠٢	٠,٠٠٣
توظيف الوجدان	٤,٢٤٩	٠,٠٠٧
فهم الوجدان	٣,١٧٠	٠,٠٠٢
أدارة الوجدان	٣,١٩٠	٠,٠٠٢
الرضا عن الحياة (درجة كلية)	٠,٦٠٩	غير دالة
الرضا العام	٤,١٩٩	٠,٠٠٦
الرضا والسعادة	٤,١٧٠	٠,٠٠٦
الآمن والطمأنينة	٠,٢٦٢	غير دالة
الانسجام	١,٣١٢	غير دالة

جدول (٦) : قيم " ت " ودلالاتها بين عينة (الذكور والإناث) في المتغيرات الفارقة

المقارنات	ذكور وإناث	المتغيرات
	ت	الدلالة
الذكاء الوجداني (درجة كلية)	٢,١١	٠,٠٠٤
إدراك الوجدان	٢,٤٤	٠,٠٠١
توظيف الوجدان	٢,٥٠	٠,٠٠١
فهم الوجدان	٢,٣٥	٠,٠٠٢
أدارة الوجدان	٢,٢٥	٠,٠٠٢
الرضا عن الحياة (درجة كلية)	٣,١٩	٠,٠٠٣
الرضا العام	٣,١٠	٠,٠٠٣
الرضا والسعادة	٣,٠٧	٠,٠٠٣
الآمن والطمأنينة	٣,٣٠	٠,٠٠٢
الانسجام	٣,٨٢	٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) وبالرجوع إلى متوسطات المتغيرات السابقة بالجدول رقم (١) لمعرفة اتجاه الفروق ، يتبين ما يلي : أن الإناث أعلى من الذكور ؛ وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية ، وفيما يتعلق بالرضا عن الحياة ، الإناث أعلى من الذكور .

• تفسير النتائج ومناقشتها :

سنحاول فيما يلي مناقشة أهم ما انتهت إليه الدراسة من نتائج ، وتفسيرها ؛ في ضوء مدى تحقق فروضها الأربعة ، وموقعها من التراث البحثي والإطار النظري لموضوع الدراسة ، وكذلك ما توحى به من دلالات.

وبدءاً بالفرض الأول ، الذي ينص على أن " هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة " نجد أن النتائج المتصلة به تشير إلى تحقيقه بدرجة كبيرة لدى الإناث وجزئياً لدى الذكور ، حيث تتجه النتائج إلى عدم تحقيقه لدى الذكور بشكل عام ، فيما عدا وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والرضا العام ، ووجود علاقة بين الذكاء الوجداني والرضا والسعادة ، ومن ثم فإن هذه النتيجة في مجملها تشير إلى أهمية الدور الذي يقوم به الذكاء الوجداني في حياة الأفراد ؛ حيث يتحقق هذا المعنى على نحو خاص بالنسبة للإناث والذكور ؛ حيث يعد الرضا عن الحياة من المظاهر المهمة

للصحة النفسية ، لذلك تؤكد الدراسات أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يكونون أكثر قدرة على حل المشكلات ، ومواجهة الضغوط ، والتغلب عليها ، وأقل شعوراً بالقلق ، أما الأفراد منخفضو الذكاء الوجداني فغالباً ما يعانون من مشكلات انفعالية وسلوكية ، وهو ما ينتج عنه نقص في الرضا عن الحياة (140 : Malmgren, 2005) ، فالأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين ، وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها ؛ مما يمكنهم من تكوين العديد من العلاقات الإيجابية بالأقران ، ويجعلهم موضع اهتمام وثقة زملائهم وهو ما يسهم في تكوين مشاعر إيجابية عن الذات لديهم ، الذي ينتج عنه زيادة في رضاهم عن حياتهم ، وكذلك يمكنهم الاستفادة من انفعالاتهم ومشاعرهم في توظيف التفكير واتخاذ القرارات ، فإن هؤلاء الأفراد يستطيعون تقييم قدراتهم الذاتية بدقة قبل الاستجابة للمطالب البيئية ، وينتج عن ذلك نقص مستوى الاضطرابات الانفعالية ؛ ومن ثم الشعور بالسعادة في حياتهم ، فقد أشارت نتائج دراسة (Lopes, 2003) إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يرتبط بجودة العلاقات الأسرية والعلاقات مع الآخرين وبالرضا عن العلاقات الاجتماعية (Lopes , 774 : 2003) .

وفيما يتعلق بمدى اتساق هذه النتيجة عموماً مع ما انتهت إليه الدراسات السابقة ، نجد أن هناك صعوبة في هذا الصدد ، نظراً لعدم وجود دراسات مباشرة يمكن مقارنة نتائجها بالنتائج ، ولكن إذا أجرينا هذه الخطوة من خلال ما سبق عرضه من دراسات على نحو غير مباشر ، فسنجد قدراً من الاتساق بشكل عام بين النتيجة السابقة وما انتهت إليه هذه الدراسات ، فقد اتجهت دراسات الذكاء الوجداني إلى قياس الدور الذي يقوم به الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح العملي وخفض كل من الاضطرابات النفسية والجسمية والسلوكية ، سواء لدى طلاب الجامعة أو طلاب الثانوي أو الأطفال ؛ ومن ثم يمكن النظر إلى النتيجة المتصلة بالفرض السابق على أنها تتسق مع نتائج عدد من الدراسات منها على سبيل المثال (محمد طه ، ٢٠٠٢) ، (عادل هريدي ومحمد جبر ، ٢٠٠٣) ، (نهي الزيات ، ٢٠٠٦) .

وفيما يتصل بالفرض الثاني ، الذي نصه : " يسهم الذكاء الوجداني في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة " نجد أن النتائج المتعلقة بهذا الفرض تشير إلى تحقيقه بدرجات متباينة عبر عينة الذكور وعينة الإناث ، سواء من حيث متغيرات الذكاء الوجداني (المنبئة) أو متغيرات الرضا عن الحياة (التابعة) ، وقد جاءت نتائج تحليل الانحدار مدعمة لنتائج معاملات الارتباط في الفرض الأول ، فقد تبين أيضاً . أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني أسهمت في التنبؤ بالرضا عن الحياة المتصل بمجال الرضا العام ، ومجال الرضا والسعادة .

أما فيما يتعلق بالإناث ، فقد كانت النتائج أكثر تفصيلاً ، حيث أسهمت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني في التنبؤ بالرضا الكلية للرضا عن الحياة ،

فى جانب الرضا العام ، الرضا والسعادة ، الأمن والطمأنينة ، الانسجام ، كما أسهم كل من إدراك الوجدان وتوظيف الوجدان فى التنبؤ بكل من الرضا العام والرضا والسعادة ، ومن ثم فإن هذه النتيجة السابقة تعكس فى مجملها أهمية الدور الذى يقوم به الذكاء الوجداني بمكوناته المختلفة فى تباين الرضا عن الحياة لدى الذكور والإناث ، ولكن أشكالاً من الذكاء الوجداني هي التي يمكن من خلالها التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى الذكور ، بما يشير إلى أن هذه الفئة ذات خصائص مختلفة مقارنة بفئة الإناث ، ويمكن القول إنه ثمة متغيرات يمكن أن يعزى إليها هذا الاختلاف ، إلى كون الأنثى يحكم تكوينها الفسيولوجي والسيكولوجي أكثر قدرة من الرجل على قراءة المشاعر وخاصة الدفينة ، وهى فى نفس الوقت تمتلك من المقدرة على أن تكون أكثر حدة فى إظهار مشاعرها ، وأكثر مهارة من الرجل فى استخدام الكلمات لكشف ردود الأفعال العاطفية ، كما أنها مقارنة بالرجل أقل استنارة ، وأكثر قدرة على إدراك حالتها الانفعالية وإدارتها أكثر من الرجل ، هذا بالإضافة إلى أنها أكثر حساسية وأكثر قدرة على مراعاة مشاعر الآخرين .

ولا شك أن طبيعة التنشئة وخاصة العلاقات الوالدية تلعب دوراً فعالاً فى جعل الأنثى على هذا النحو ، فغالباً ما يميل الآباء إلى استخدام كلمات عاطفية مع الإناث أكثر من الذكور ، كما يفرض النمو الفسيولوجي . غالباً . على الإناث أن يقابلن الانفعالات الزائدة بهدوء ، ويعتفرن بخطئهن بسرعة أكثر من الذكور ، وهذا ما يساعد على أن تكون الإناث أكثر تمييزاً عن الذكور .

وتتسق هذه النتيجة حول الدور الإيجابي للذكاء الوجداني فى مظاهر الصحة النفسية وخفض الاضطرابات النفسية والجسمية والسلوكية ، مع ما انتهت إليه عدة دراسات سابقة ، من قبيل دراسة كل من (محمد طه ، ٢٠٠٢) ، (عادل هريدى ومحمد جبر ، ٢٠٠٣) ، (نهى الزيات ، ٢٠٠٦) ، ولكن ما الفروق بينهما فى متغيرات الذكاء الوجداني المنبئة بالرضا عن الحياة ؟ هذا ما تجيب عنه النتائج الخاصة بالفرض الثالث .

وفيما يختص بالفرض الثالث الذى نصه : " يختلف إسهام الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية فى التنبؤ بالرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة " وبالرجوع إلى النتائج المتصلة بهذا الفرض ، نجد أنه قد تحقق بدرجة كبيرة ، حيث تباينت متغيرات الذكاء الوجداني المنبئة بالرضا عن الحياة بين طلاب الجامعة ، وقبل تناول هذه النتيجة بمزيد من الإيضاح ، نقدم ملخصاً لها فى الجدول (٧) ، حيث تتيسر المقارنة بين الذكور والإناث .

جدول (٧) : متغيرات الذكاء الوجداني المنبئة بالرضا عن الحياة لدى الذكور والإناث

المتغيرات المنبئة		المتغيرات المنبئة
إناث	ذكور	
-	الرضا العام + الرضا والسعادة	الذكاء الوجداني (درجة كلية)
الرضا العام + الرضا والسعادة + الأمن والطمأنينة + الانسجام	-	الذكاء الوجداني (درجة كلية)
الرضا العام + الرضا والسعادة	-	إدراك الوجدان
الرضا العام + الرضا والسعادة	-	توظيف الوجدان

وبالنظر في الجدول رقم (٧) ، يتبين تحقق الفرض السابق على نحو ما أشرنا ، ومزيد من التفصيل يتضح أن هناك اختلافاً واضحاً بين الذكور والإناث ، فلكل فئة منبئ خاص بها ، فالدرجة الكلية للذكاء الوجداني المنبئ الدال لدى الذكور ، ويتضح . أيضاً . أن أبعاد الذكاء الوجداني لم يكن لها إسهام دال لدى الذكور ، أما فيما يتعلق بالإناث ، فقد تبين أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني تمثل المنبئ الأهم بالرضا عن الحياة عموماً ، بالإضافة إلى أهمية إدراك الوجدان وتوظيف الوجدان في الرضا العام ، وكذلك الرضا والسعادة ؛ ومن ثم فإن هذه النتيجة المميزة للإناث إلى حد كبير ، تشير . أيضاً . إلى أن الذكاء الوجداني بمكوناته الفرعية يقوم بدور رئيس في رضاهم عن حياتهم .

وأخيراً نصل للفرض الرابع الذي يشير إلى أنه " توجد فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة " ، وبالرجوع إلى نتائج تحليل التباين وما تبعها من اختبار قيمة " ت " نجد أن هذا الفرض قد تحقق ؛ لصالح الإناث ؛ ويرجع ذلك إلى أن الإناث يتمتعن ببعض المهارات الاجتماعية والذاتية ، فهن أكثر وعياً بمشاعرهن ، وتأكيداً لذاتهن ، كما أن لديهن ثقة عالية بالنفس ؛ مما يجعلهن في سعى دائم وراء التفاعلات الاجتماعية لإشباع هذه الحاجة والتعبير عن أنفسهن وتحقيق ذاتهن ؛ ومما يساعدهن على ذلك ويدفعهن إليه . أيضاً . أنهن يتميزن بمهارات اجتماعية كالتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم وتحمل المسؤولية الاجتماعية ، ومما لا شك فيه أن نوعية المشاعر التي يعيشها الفرد تختلف باختلاف جنس الفرد ، وباختلاف نوعية علاقاته مع ذاته ومع الموضوعات الخارجية ، وبذلك يمكن القول إن تربية الذكور تختلف عن تربية الإناث ، فالذكورة محكومة - دائماً - بالسيطرة ، وعدم التعبير عن المشاعر ؛ لأن التعبير عن المشاعر هو علامة من علامات الضعف بالنسبة للرجال ، فالذكاء مرفوض وكذلك كل من الخوف والغضب ، بينما المجال للأنثى مجال مفتوح ، فالذكورة تعنى القيادة والإدارة والمسؤولية في ثقافة المجتمعات الشرقية ، بالإضافة إلى اتساع نطاق المطالب والحاجات لدى الذكور ؛ ومن ثم فإن الدور الرجولي يفرض على الرجل الكثير من الضغوط ، بينما تقل الضغوط بالنسبة للأنثى .

واستناداً إلى نتائج الدراسة نقدم مجموعة من التوصيات الخاصة بمجال البحوث على النحو التالي :

- « علاقة الذكاء الوجداني بإدراك المعلمين للمشكلات السلوكية لأطفال المرحلة الابتدائية .
- « تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة مشكلات (القلق الاجتماعي . الانطواء . أحداث الحياة الضاغطة) لدى طلبة الجامعة .
- « نمو الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال والمراهقين . دراسة طولية .
- « تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الاختصاصيين والاجتماعيين وأثره في أساليب المعاملة الإرشادية لأطفال المرحلة الابتدائية .

« مدى فاعلية السيكدوراما فى تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال والمراهقين .

• توصيات عامة :

« ضرورة إعداد برامج إرشادية لعلاج المشكلات النفسية والسلوكية ، وتدنى التحصيل الدراسي فى الجامعات يشارك فيها أستاذ الجامعة بدور رئيس .

« ضرورة إعداد برامج إرشادية وقائية لاكتشاف المشكلات النفسية والسلوكية مبكراً لدى طلبة الجامعة .

« ضرورة عمل برامج إرشادية للوالدين عن كيفية تنمية ذكاء أبنائهم الوجداني .

« توجيه أنظار وسائل الإعلام إلى أهمية الذكاء الوجداني فى الحياة ؛ حتى تعمل على تنميته وترسيخه فى وجدان الأبناء من خلال برامج التليفزيون .

• المراجع :

- أحمد عبد الخالق (٢٠٠٨) . الرضا عن الحياة فى المجتمع الكويتي ، مجلة دراسات نفسية ، ١٨ ، (١) ، ١٢١ - ١٣٥ .
- أحمد عكاشة (٢٠٠٥) . أدوار المعلم فى تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين ، مؤتمر التربية الخاصة العربي ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ٢ - ٣٦ .
- خالد النجار (٢٠٠٧) . الذات والموضوع فى لعب الأطفال المكشوفين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- خالد عبد الرازق (٢٠٠٧) . الذكاء الوجداني لدى الأطفال - قياسه وتمايز أبعاده ، مجلة دراسات نفسية ، ١٧ (٢) ، ٤٢٣ - ٤٧٩ .
- سميرة عبد الله (٢٠٠١) . الرضا عن الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى العميان المراهقين من الجنسين فى المجتمع السعودي ، مجلة معوقات الطفولة ، جامعة الملك سعود ، ٨ (١) ، ١٠٩ - ٢٠٨ .
- صلاح مراد (٢٠٠٠) . الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- عادل هريدى ومحمد جبر (٢٠٠٣) . علاقة الذكاء الوجداني بالأعراض النفسجسمية ، مجلة كلية الآداب ، جامعة المنوفية ، ١٢ (١) ، ٣٢ - ٥٣ .
- عبد الرحمن عبيد (٢٠٠٠) . البحث العلمي مفهومه - أدواته - أساليبه ، دار أسامة للنشر والتوزيع : الرياض .
- عثمان الخضر (٢٠٠٦) . تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته ، مجلة دراسات نفسية ، ١٦ (٢) ، ٢٥٩ - ٢٨٩ .
- عزة عبد الكريم (٢٠٠٧) . أبعاد الرضا العام عم الحياة ومحدداته لدى عينة من المسنين المصريين ، مجلة دراسات نفسية ، ١٧ (٢) ، ٣٧٧ - ٤٢١ .

- عويد فريخ (٢٠٠٣) . الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية : دراسة ارتباطيه مقارنة بين الذكور والإناث ، مجلة دراسات نفسية ، ١١ (٣) ، ٣٥١ - ٣٧٧ .
- مجدي الدسوقي (١٩٩٨) . دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن ، مجلة دراسات نفسية ، ٨ (٢) ، ١٥٧ - ٢٠٠ .
- محمد طه (٢٠٠٢) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالنوع والانجاز الأكاديمي - دراسة عبر ثقافية - مجلة العلوم التربوية ، الأردن ، ١ (١) ، ٢٩ - ٨٠ .
- محمود خرنوب (٢٠٠٣) . بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوى الذكاء الوجداني المرتفع وذوى الذكاء الوجداني المنخفض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .
- نهى الزيات (٢٠٠٦) . تنمية الذكاء الوجداني - باستخدام أنشطة اللعب - وأثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .
- وحيد مصطفى (٢٠٠٩) . الذكاء الوجداني وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية إعداد المعلمين ، جامعة الفاتح ، الجماهيرية الليبية ، (٢) ، ربيع ، ٢٨٢ - ٣٢٣ .
- Atchley, R . (2000). *Social forces and aging: An introduction to social gerontology*, California : Wadsworth Publishing Company .
- Conte, J . (2005). A review and critique of emotional intelligence measures *Journal of Organizational Behavior* , 26 (3) , 433 - 440.
- Diener , E . (2000). Subjective well - being. *Psychological Bulletin* , 95 (3) , 542 - 575 .
- Extremera, N . & Fernandez , P. (2005). Perceived emotional intelligence and happiness: Predictive and incremental validity using the trait meta - mood scale, *Personality and Individual Differences* , 37 (4) , 937 - 948 .
- Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: Directing a child emotional education, *Child Study Journal* , 32 (1) 31 - 50 .
- Greenspoon, P. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional students life satisfaction scale, *Personality and Individual Differences*, 25 (2) , 200 - 217 .
- Hein, S. (2001). *Definition and history of emotional intelligence: Building an emotion - centered curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Izard, C . (2001). Emotional intelligence or adaptive Emotions? *Emotion* , 1 (3) , 249 – 257 .
- Jain, C. (2005). Emotional control , stress , and health , *Journal of Psychology Health* , 14 (5) , 813 – 827 .
- Janse, A . (2005). A difference in perception of quality of life in chronically children was found between parents and pediatricians, *Journal of Clinical Epidemiology* , 58 (3) , 495 – 502 .
- Jirojanakul, P. (2005). Predicting young children's quality of life, *Social Science & Medicine* , 57 (2) , 1277 – 1288 .
- Landy, F. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence, *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4) , 411 – 424 .
- Leible , T . (2004) . Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 37 (2), 393 – 404 .
- Lopes, P. (2003). Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships , *Personality and Individual Differences* , 35 (4) , 772 – 786 .
- Malmgren , K . (2005) . Implementing a teacher – student relationship program in a high – poverty Urban School: Effects on social emotional and academic adjustment and lessons learned, *Journal of School Psychology* , 43 (2) , 137 – 152 .
- Mayer , J . (2000) . Emotional intelligence , In J. P . Forgas (Ed) . *The Handbook of Affect and Social Cognition* , pp . 410 – 431 , Mahwah , New Jersey , Lawrence Erlbaum Associates .
- Mayer , J . (2001). Emotional intelligence as a Standard Intelligence, *Emotions* , 1 (3) , 232 – 242 .
- Mayer , J . (2004) . Emotional Intelligence: Theory findings and implications , *Psychological Inquiry* , 15 (3) , 197 – 215 .
- Mayer , J . Salovey , P . (1997) . What is emotional intelligence ? In P . Salovey & D. Sluyter (Eds) , *Emotional Development and Emotional Intelligence* ,pp. 3 – 31 , New York ,Basic Books.

- Mayer , J . & Salovey , P . (2000) . Models of emotional intelligence . In R . Sternberg (Ed) , *Handbook of Intelligence* , pp. 105 – 121 , Cambridge , UK : Cambridge University Press .
- Nadalet , L . (2005) . Validation of a subjective quality of life questionnaire (S. QUA. LA) in Schizophrenia . *Schizophrenia Research* , 76 , 73 – 81 .
- Neubauer , S . (2005) . A meta – analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health personality and individual differences, *Journal of Psychology Monographs*, 125 (2), 9 – 28 .
- Petrides , K. (2003) . Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction , *European Journal of Personality* , 17 (2) , 39 – 57 .
- Svanberg , A . (2004) . Gender differences in subjective Wellbeing: A Cross – Cultural Perspective . *Paper Presented at 6th Australian Conference on Quality of life* , Deakin University , Australia , 25 November .
- Warwick , J . (2004) . Emotional intelligence Is ? *Personality and Individual Differences* , vol. 37 , Issue. 5, pp.1091 – 1100 .



Research:10

***A study of Tests Written by Teachers in Al-Ehsa '
Directorate of Education for the Third Intermediate
Students***

By:

Dr. Emad Salih Al-Kulaib

Assistant Professor

Dr.Mwaffag Mohammad Shatnawi

Assistant Professor

Department of English Language

Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

A study of Tests Written by Teachers in Al- Ehsa' Directorate of Education for the Third Intermediate Students

Dr. Emad Salih Al-Kulaib , Dr. Mwaffag Mohammed Shatanawi

Abstract

This study aimed at investigating whether the tests constructed by the teachers of the third intermediate in Al- Ehsa' Directorate of Education cover the language components enclosed with the teacher's book in terms of structure, function, vocabulary, attitudes and values. The study attempted to answer the following questions:

- 1. To what extent do EFL teachers cover the language components in writing their test items?*
- 2. Do the EFL teachers' tests vary with respect to sex and experience variables?*

The population of the study consisted of all the teachers of the third intermediate in Al- Ehsa' Directorate of Education during the first semester of the academic year 2013/2014. The teachers had the same social background but differ in experience. The sample of the study consisted of forty tests written by forty teachers who are B.A holders (n=20 males and 20 females) in forty schools in Ehsa' Directorate of Education. They all teach the third intermediate grade. To achieve the objectives of this study, the researcher developed a model (Appendix A) to measure the four language components included in the tests (function, structure, vocabulary and attitudes and values) available in the teacher's book. The researcher used means and percentages to answer the first question and used ANOVA test to answer the second question.

The findings of the study were as follows:

- 1. Teachers cover only 16% of the language functions, 34% of the language structures, 16% of the values and attitudes and 37% of the vocabulary items. These results compared with those of the supervisors', are below the average of acceptability.*
- 2. Teachers constructed more comprehensive test items on structures and vocabulary than the functions, attitudes and values.*

3. There are statistically significant differences among teachers due to experience in favor of long experience.
4. There are statistically significant differences among teachers due to sex in favor of male teachers.
5. There are statistically significant differences among female teachers due to experience in favor of long experience.
6. There are no statistically significant differences among male teachers due to experience.

The study recommended the following:

1. EFL teachers are recommended to vary their tests items to meet a balanced weight of language components.
2. EFL teachers are recommended to make a comprehensive content analysis before constructing their tests items.
3. Supervisors are advised to share their teachers in writing tests items.
4. The Ministry of Education is advised to build sample tests and provide teachers with them.
5. The Ministry of Education is recommended to start a training programme the aim of which is to train teachers how to build a comprehensive, authentic and valid test.
6. Further studies should be conducted on testing speaking, and listening in schools all over the country.

Introduction

The majority of EFL teachers face an outstanding difficulty when they attempt to construct a test. One of their major problems involves the mastery of building a comprehensive test that takes into account the necessary language components. They often write tests that neglect most of the important test items. (generalization without evidence)

Testing plays a significant role in language teaching and learning. This significance stems from the fact that it measures students' achievement and the effectiveness of teachers' methodology. Testing also reveals the weakness of students in some areas of language, which may

come from the bad construction of the test items. Accordingly, variety of language components cornering the material assigned should be taken into consideration when writing test items. Building a test with different language components is necessary to give the appropriate value for each language item. Otherwise, some language items may be neglected or given a minor weight where it should be emphasized and given a heavier one.

Tests in their both sides, written and verbal, either at school or general examination levels; represent one of the main means or tools of evaluation because their results provide us with a quantitative digital indicator about the progress achieved by the learners. They provide them with the necessary directives through the learning process starting from inspecting the facts to analyzing and evaluating what they have extracted (Hamdan, 1981).

Tests are part of the cognitive and epistemic techniques that work on activating and recalling information within the mind of the learner then to make use of it in an effective way. Furthermore, recalling the memory in its turn controls the method of information storing and thereby learning is achieved in a perfect way (Andre, 1979; Darwazeh, 1987).

Also, questions prepared in a perfect way are considered as an effective means to develop required tendencies, to create tends and to provide the student with various methods to deal with the study material (Jaber, Al-Sheikh and Zahir, 1986). Further, they lead the learners towards deep thinking and effective response in a way that leads to higher levels of achievement (Samson et al., 1981). Additionally, they reveal the degree of the teacher's mastery, familiarity and knowledge of the material which is assigned to them to teach and reveal their capability of nature thinking (Jabes et al., 1989 & Carlson, 1988).

Tests are also considered one of the means and instruments of analogy. They are the main instruments on which teachers depend when estimating the marks and the levels of students, then to shifting them to higher classes. Besides, tests' results are adopted in defining the secondary education streams in Saudi Arabia. Further, they are the touchstone and criterion by which admission of various higher education students is decided as there is no other technique adopted to achieve that goal in a precise and a lustful way.

The importance of tests as an instrument of evaluation comes from the fact that it is achieved by the denotations of the goals. So, in order to make use of them as an instrument of evaluation, it is better to make an analysis of the teachers' questions on their various types: daily, monthly and quarterly (Morce et al., 1990, P.325).

Tests are as old as history. Socrates had used them in teaching his students, and educators up to our present day have followed him within a pattern of spontaneity and simplicity. But tests in the second half of the present century began to take a significant form and an organized shape especially after that loud outcry of Taylor in this regard as many educators have taken the responsibility to frame and define the test, then to put for rules, limits and specifications which control it. Many definitions of the test have come in the educational literature of which is Cornback's definition (1970, P.26). He defined it as an organized procedure of an observation of an individual's behavior. Also he described it by devices with numerical measurements, categorical organization, stages or estimations. Gorow (1970, P. 28) defined it as a group of questions to be answered with the purpose of verifying the range of achieving the goal or goals that had been formed. Good (1973, P. 594) in the Dictionary of Education has mentioned three definitions of tests:

- 1. A test is a group of questions or tasks to which students are requested to respond. It aims at producing numerical representations of one of the pupil's characteristics then to plan for measuring it.*
- 2. A test is an organizational procedure in which a comparison between the behavior of two or more individuals is made.*
- 3. A test is a procedure or a touchstone which is used to specify the truthfulness or truthlessness of the presented hypothesis.*

Moartwzed, (1977, P. 1) defined the test as a certain type of measurement that includes a group of items and a group of directives which explain to students how to respond to the items. Aiken (1977, P. 332) has asserted in his definition of the test that it is an instrument used to evaluate the behavior or performance of an individual. Sax (1980, P. 13) referred to a test as a task or a group of tasks used to obtain

organized remarks which are supposed to represent educational and psychological characteristics or qualities. Sa'adeh (1984, P. 526) confirmed in his definition of the test that it is an organizational action in which the students' behavior is noticed and the range of their achievement of the drafted goals is confirmed by drafting a group of items or questions to be answered along with describing these answers through numerical measurements. Nashawati (1984, P. 601) considered a test as a certain type of measuring instruments and techniques which involves questions, statements and teaching tasks which are chosen and worded in a certain methodical way so that they provide, upon answering them by the students, a digital value of his cognitive characteristics such as achievement, cleverness, invention, or non cognitive ones such as social background, tendencies and values.

From the above definitions, it can be noticed that educators have agreed among themselves on the definition of the test as they had confirmed that a test represents that organized procedure which is concerned with the evaluation of the behavior of the learners through the group of stimulants (questions), related to a certain subject, which are to be answered in order to verify the range of the student's achievement of the defined goals of the determined educational material. One of the well-known facts is that the good question stems from the good goal and occurs with it as it is the instrument from which decision is sought interrelation to the extent of achieving the goal within its levels. The good question does not only convey the required goal, but it also presents it in a clear way. In other words, the linguistic arrangement of the question affects its clarity and is reflected on the way by which the purpose of the question is conveyed. The extent of the question's conveyance of its purpose and its good wording up performs the type of the answers received upon asking it. This requires the teachers remember each one of their students when they start to think about drafting the questions because it helps them to choose the language that suits the capacity and the mental levels of their students so that the questions are understandable, clear and specific.

Peter (1991) discussed authenticity in foreign language testing. "He stated that in foreign language testing, as in all testing; validity is the primary criterion for test quality. However plausible the concept to validity, in practice it is not always easy to arrive at congruence between

the test situation and the real life situation the learner is expected to master. Some language educators make authenticity a major criterion of test quality. However, complete congruence of test and real life situation is impossible, and there are other considerations than authenticity in testing. A language test, as a social event, is essentially different from any other social events in which the learner will need to use language. The solution is to find a reasonable balance between authenticity and abstraction in tests. Pragmatics, with its analysis of speech acts and their characteristics, can be helpful in finding the right degree of abstraction for testing. Examples of such test items include a series of sentences of which portions are illegible and the learner must supply appropriate words, or a paired or group activity in which students must elicit information from each other to complete a common task such as survey or map completion". Page number needed

Davies (1986 Page number needed) said that "the good test is an obedient servant since it follows and apes the teaching". Progress in language testing looks at movement in the field since 1980, based on the themes and content of national and international conferences; trends in test content, method, and analysis; and work on the nature of proficiency and of language learning. It is proposed that movement evidenced by conferences is largely side way and back word; that while improvements have been made in test content, method and analysis, there is little evidence that these improvements represent real advancements; and the research on the nature of proficiency and of language learning is still in its early stage. Four main reasons are given for the lack of progress: the relative youth of the discipline, dearth of replication, team work, and agenda in research; inadequacy of funding; and lack of a coherent frame-work or model. Areas in which attention will be important in the next decade or outlined, including: research on language learning; the wash back effect of testing; validity of test content; knowledge of the structure of language proficiency; computer based language testing and the impact of technology on testing; learner-central testing; the role judgment in language testing; and traditional concerns about test validity and reliability".

Generally speaking, the proper relationship between teaching and testing is surely that of partnership. It is true that there may be occasions when teaching is good and appropriate and testing is not; we are then likely to suffer from harmful backwash. This would scam to be the

situation that leads Davies to confine testing to the role of servant of teaching. But equally there may be occasions when teaching is poor or inappropriate and when testing is able to exert beneficial influence, we cannot expect testing only to follow teaching. What should demand of it, however is that it should be supportive of good teaching and, where necessary, exert a corrective influence on bad teaching, if testing always had beneficial backwash on teaching, it would have a much better reputation amongst teachers.

Statement of the problem:

The majority of EFL teachers face an outstanding difficulty when they attempt to construct a test. One of their major problems involves the mastery of building a comprehensive test that takes into account the necessary language components. They often write tests that neglect most of the important test items.

Significance of the study:

The Significance of this study is that it attempted to highlight the necessity of building a test which covers the language components appropriately according to the planned material. This study is also significant as it will reveal the quality of tests written by teachers and the difficulties teachers face during writing their test items. This study is also expected to make teachers give balance weight to each language component. As well, this study is significant because school tests in all their types, which are built and prepared by teachers, play a major role in the educational evaluation process as they are essentially designed to measure the product of class learning.

This study is also significant as the results will participate in developing training programs and workshops which aim at improving the performance of English language teachers in writing and constructing their written tests. The results of this study will participate in improving students' abilities as well as highlighting the weakness in building the written test questions.

Purpose of the study:

The Purpose of the study stems from the need of overcoming the difficulties and problems teachers face in building comprehensive and satisfactory tests. This study aimed at investigating whether the tests constructed by the teachers of the third intermediate in Al-Ehsa' Directorate of Education cover the language components enclosed with

the teacher's book in terms of structure, function, vocabulary, attitudes and values.

Questions of the study:

This study attempted to answer the following questions:

1. *To what extent do EFL teachers cover the language components in writing their test items?*
2. *Do EFL basic stage teachers' tests vary with respect to sex and experience variables?*

Limitations of the study:

The study was limited to the four language components (structure, function, values and vocabulary). It is also limited to the forty tests of the third intermediate students in Al-Ehsa' Directorate of Education.

Definition of Terms:

The following terms will have the associated meaning whenever they appear in the study:

1. *Language components: The four language components mentioned in the teachers' book (structure, function, attitudes, values and vocabulary.*
2. *Structures: The structures mentioned in the Teacher's book of the third intermediate.*
3. *Vocabulary: The vocabulary mentioned in the Teacher's book of the third intermediate.*
4. *Attitudes and Values: The attitudes and values mentioned in the Teacher's book of the third intermediate.*
5. *Functions: The functions mentioned in the Teacher's book of the third intermediate.*
6. *A Comprehensive test item: A test item that covers more than 50% of the language components mentioned in the teacher's book of the third intermediate.*
7. *An in comprehensive test item: A test item that covers less than 50% of the language components mentioned in the teacher's book of the third intermediate.*

Review of Related Literature

This chapter deals with the review of related literature. To the best of the researcher's knowledge, there have not been any previous studies on the English Language on the topic of the relation between teachers' questions and the components of the content of the teachers' guide curriculum in Saudi Arabia. Therefore, it is expected that this study will have a significant role in attracting teachers', as well as researchers', attention to the levels of written testing questions constructed by teachers to cover the content of the teachers' guide. In addition, it is hoped that this study will improve the quality of teaching the English language in Saudi Arabia as well as adding something new to the English Educational Library.

The researchers reviewed some of the studies, which, were conducted on topics related to this study. Staus (1970) mentioned that Hedges had analyzed questions of Science teachers for the secondary stage in Virginia, USA, where the total number of question items had amounted to 1400 ones. Further, it had been found that questions which measured the remembering level had occupied the first place with a high rate 78%).

Tinsley and Davis (1971) studied in Texas the relation between the classroom questions of teachers of the Social materials and the level of their questions in school tests prepared by the teachers of the eighth and the eleventh grades. The study sample consisted of 67 teachers who had been randomly chosen then randomly distributed into four groups. The first group contained 15 teachers, the second 17 teachers, the third 18 teachers, and finally, the fourth 17 teachers. The first and the third groups were requested to prepare not less than fifteen classroom questions for the eighth and the eleventh grades. Meanwhile, the same number of questions for school tests was requested from the second and the fourth groups. The two researchers sought the assistance of two specialists in analyzing the questions of all the groups according to Guilford's classification. The analysis results indicated that the questions were either classroom or written (school tests) at the evaluation then the remembering levels and showed the importance of an advance preparation of the two types of questions which had led to an increase in the level of the high cognitive questions. Not clear rephrase.

Zaki (1973) conducted a study on analyzing the Science textbooks of the first and third grades of the preparatory stage in Egypt according to

Bloom's classification of the educational goals of the cognitive domain. The result of the analysis revealed that the questions in the remembering level were 73% of the questions of the text book of the first preparatory class, while the rate of the understanding level were 26% for the same class. As for the third preparatory class 87% measured the remembering level and the rest (13%) measured the understanding level.

Billah (1974) aimed at defining the mental processes contained in the questions of high school teachers who teach the three sciences (Biology, Chemistry and Physics). The researcher adopted Bloom's classifications of the cognitive domain's goals as a criterion in analyzing the questions.

The population of the study consisted of the secondary schools in Beirut, of which the researcher randomly chose 25 schools that is (30%) of the population of the study, and from each school he randomly chose two classes resembling the students of the seventh and the tenth grades successively. This was followed by a recording of a complete unit. Then a teacher who taught this unit was requested to draft a test which needed an hour to be answered. After that, thirty three tests were collected from 18 schools. Finally, the questions of these tests were analyzed by a committee consisting of three arbitrators who have experience and knowledge of classifying educational goals.

The results of the analysis showed that the level of the cognitive questions was very high and suitable for the three materials as this level took 77.6%, 73.1%, and 63.9% for Biology, Chemistry and Physics respectively.

Furthermore, the results showed that the cognitive level at the class level was high as the questions' level were 79.2% in the seventh grade but retreated to be 65.72% in the tenth grade. Additionally, this study indicated the absence of the other three levels (analysis, synthesis and evaluation) in the teachers' questions.

Kneip & Grossman (1979) summarized some studies which reported that students' achievement was significantly and positively affected when teachers use mostly high level questions. For example, Rayan (1973) compared the effects of high to low level questions on the Social Studies' achievement of fifth and sixth grade students. Results indicated that questions which demand high cognitive levels, beyond the recall level,

were superior to the low level recall and recognition questions in producing not only the high level understanding but also producing high level of achievement.

The results of the analysis showed that the novel of the questions of the first test did not exceed the remembering level, and this was the case of the second text. But they showed that the rate of cognitive questions (remembering) were high in the third test although it had contained some questions which measure some other levels.

Azar (1980) conducted a study dealing with the Science textbooks in Iran for the secondary stage aiming at the textbook's readability, trying to share the student, the included questions, and measuring the subordinate questions. In analyzing the included and the subordinate questions, the researcher applied Bloom's classification with its well known levels.

Redfield (1981) conducted a study to examine the effect of teachers' question on student achievement. In this study, 20 studies on teachers' use of higher application questions and lower recall and recognition cognitive questions were reviewed. Higher cognitive questions require the student to manipulate information to create and supply a response; lower cognitive recall and recognition questions call for verbatim recall or recognition of factual information. Results of the studies reviewed showed that teachers' use of higher cognitive questions had a positive effect on student general achievement on the retention level of learning.

To summarize, some researchers found that high level questions (i.e., use a generalization) have a greater effect on students' achievement than low level ones (e.g., Al- Nayef, 1989; Kneip & Crossman, 1979; Redfield, 1981; Reckards & Vesta , 1974; Royer & Konold, 1984; Watts & Andreson, 1971). Others found that low level questions had a greater effect on students' achievement than high level ones (e.g., Felker & Dapra, 1975; Perkins et al., 1990; Samson et al., 1987). Few studies did not find significant differences among the different levels of questions: remember an instance, remember a generalization, or use a generalization on later learning.

Panailla had conducted a study which was mentioned by Morgensten & Renner (1984), in which he had analyzed 41 criterion test in Biology

for the tenth grade aiming at recognizing its content of the cognitive levels according to Bloom's classification. The total number of the items of these tests was 2689 ones. Then an analyzing process was conducted by a special committee consisting of 12 arbitrators. Finally, the results of this study indicated that the levels of the questions of five of these tests were 100% cognitive levels was 90%. *Also, the results have shown that the tests which their questions have supposed the application level are those built by teachers who have experience in teaching Biology.*

In a study conducted by Morgenstern & Renner (1984) to compare questions of five scientific subjects: Biology, Chemistry, Earth Sciences, General Sciences, and Physics in order to verify the extent of the measurement of the criterion test. The body of the study consisted of 30 tests, while the gross total number of the items amounted to 1077 of which 60% were randomly chosen. So the total number of the sample of the study came to 648 items. The two researchers took the 'Ten Mental Capabilities' which have been chosen by the Committee of Educational Policies in the USA as a criterion for classification.

The results of analysis have shown that the questions of Chemistry, Earth Sciences, and Physics did not outreach the 'remembering' level, and it has been noticed that the level of remembering question of all of the five subjects was high; while the General Sciences' test contained seven mental capabilities only.

Abu Helew (1984) conducted an analytic study of the content of the Social Education textbooks assigned for the students of the fourth, fifth and sixth elementary stages in the Jordanian public schools in order to explore the strength and stage aspects in the content as well as the general characteristics of these concerned Social Education books. For this purpose, the researcher has used the cognitive scope levels in analyzing the questions.

Royer and Konold (1984) examined Hunkin's (1969) study in which he investigated the effect of two levels of questions, knowledge (low – level) and evaluative (high – level) on students' achievement in two groups. One group studied social materials provided with knowledge questions, the other group studied the same passage but was provided with evaluative questions. After four weeks, all students took an

examination consisting of questions of all six levels of Bloom's Taxonomy. Results showed that the two groups did not differ on items. *الكلام لتالي يخالف هذه النتيجة* That is, students receiving higher level evaluation during the study phase performed significantly better on high level questions in the posttest. The results revealed that the questions had been worded in order to measure the cognitive, understanding and application levels. Although, the concentration was focused mainly on the cognitive level; therefore, the questions which measure the higher levels were few in the three text-books.

Thissen, Wainner, and Wang (1994) agreed with Bridgeman and Rock's results when they did not find a significant difference between multiple-choice and essay questions on students' achievement. They used 2000 students who took Computer Science and Chemistry tests of the College Board's Advanced Placement Program, and divided them into two groups: one group received multiple-choice questions, and the other one received essay question. Results showed that essay sections have the same effect on students' achievement as the multiple-choice on solving problem (application level) test.

Hiyagineh (1998) aimed at finding out the levels of written questions which are made by the teachers of Arabic Language at the secondary educational stage according to Bloom's Taxonomy and their relationships with a number of personal variables: sex, academic and professional qualification and experience of the teacher. The study tried to provide answers to the following four questions:

1. What are the levels of written questions made by the teachers of Arabic in the secondary stage according to Bloom's Taxonomy in the objectives of the cognitive domain in the schools of the general directorate of Education in Irbid?
2. What are the types of written questions prepared by Arabic Language teachers in the secondary stage according to Bloom's Taxonomy?
3. Is there a relationship between the levels of written questions in the school of (high - low) made by the teachers of Arabic in the secondary stage, due to sex, experience and teachers academic and professional qualification?

The study sample consisted of 140 teachers; (46 males and 58 females). Question papers produced by teachers were collected and put into certain tables. The overall items were 9769. A certain guide developed by the researcher by the help of Bloom's Taxonomy was used to classify the written questions according to their cognitive levels in the secondary stage. The study revealed that:

- 1. All teachers used six levels of cognitive questions in Bloom's Taxonomy at different proportions. The percentage of knowledge questions used was 44.2% comprehension questions, 32.4% application questions 16.10%, analysis questions 4.60%, synthetic questions 2%, and evaluation questions 7% of the total number of the written questions.*
- 2. All the teachers used all patterns (types) with one level of Bloom Levels for cognitive questions with focus on law patterns or types.*
- 3. There were statistically significant differences ($\alpha=.05$) among the level of the written question (low - high) due to either sex, academic or experience.*

To conclude, most of the previous studies have shown that low level written questions (remembering and understanding) have occupied the first rank in the teacher's constructing tests. The previous studies have also shown that the rate of high level written questions (Application, Analysis, Synthesis and Evaluation) have occupied the second rank of the teacher's concern.

The researcher concluded that some researchers (e.g., Arrasmith, Sheehan & Applebaum, 1984; and Roderick & Aderson, 1968) found that essay type questions have more effect on students learning than do multiple-choice ones especially on high levels of learning. كلام مخالف للنتيجة المكتوبة في الدراسة Others, (e.g., Bridgman, 1992; Bridgman & Rock, 1993; Frase, 1968; Thissen, Wainner & Wang, 1994; Williams, 1963). جملة غير مفيدة

Through previous studies, it has been noticed that there is an urgent need to study the levels of a written testing questions prepared by teachers of English language and the relations of these questions to a number of personal variables of the teacher such as sex, academic

qualification and experience due to scarcity of such studies that tackle written testing questions in Saudi Arabia.

Methodology and procedures

Population

The population of this study consisted of all the teachers of third intermediate grade in Al-Ehsa' Directorate of Education during the academic year 2013/2014 in the first semester. The teachers had the same social background but differ in experience.

Sample

The sample of this study consisted of forty teachers (20 males and 20 females) who wrote forty tests and who are B.A holders in forty schools in Al-Ehsa' Directorate of Education. They all taught the third intermediate grade classes.

Table 1 shows the distribution of the subjects of the study in terms of experience and sex.

Table (1) : Distribution of the subjects of the study in Terms of experience and sex.

Sex	Experience		Total
	1-10	Above 10	
Male	10	10	20
Female	10	10	20
Total	20	20	40

Validity and Reliability of the instrument

The instrument of the study was given to a jury of eight TEFL teachers, four TEFL supervisors and two university professors. Their comments and recommendations were highly appreciated and taken into consideration. The validity was also achieved as the instrument has been used by the authors of Petra series for the basic stage since 1985.

Data Collection Procedure

The researcher collected forty final tests of the third intermediate grade classes of forty different teachers in the schools of Al-Ehsa' Directorate of Education.

The researcher developed a model (Appendix A1-4) to measure the four language components included in the tests (function, structure,

vocabulary, attitudes and values) available in the Content Analysis Table of the teacher's book.

To assess the acceptable percentage of the tests written by the subjects of the study, four M.A holders of TEFL who work as supervisors in Al-Ehsa' Directorates of Education and have an experience of five years in the field of test construction and evaluation were asked to construct a test based on the content analyses table in the teachers' book of the third intermediate grade. The supervisors' tests were analyzed by a jury of judges that consisted of four professors who work as supervisors of English with an experience of ten years and above.

The supervisors' tests cover 58% of the functions, 64% of the structures, 56% of the attitudes and values and 73% of the vocabulary in the teachers' book

Findings of the Study

As for the first question which deals with the extent to which the EFL teachers cover the language components in writing their testing items, table 2 presents the means and standard deviations of the number and percentages of language functions that are included in the tests written by the subjects of the study.

Table 2 shows that language function 3 which is extracting information from a timetable, took the highest percentage with an average of 28%. Language function 8, which is giving instructions and explaining how things work, was the second with an average of 27%. Language function 2, 16 and 35 took the third place with an average of 25%. Table 2 also shows that the average mean of the percentages of the fifty language functions is 16%.

Table 3 presents the number and percentages of structures included in the tests.

The results presented in table 3 show the percentages of each structure included in the subjects' tests. The table shows the average mean of the percentages of the structures is 34%.

Table 4 presents the means and standard deviation of language values and attitudes included in the subjects testing items.

Table 4 shows the means and standard deviation of the number and percentages of language values and attitudes. It is noticed that the average means of the percentages of the values and attitudes is 16%.

Table five presents the means and standard deviations of vocabulary included in the subjects' testing items.

Table 2 : Means and Standard Deviations of the Numbers and Percentages of the Language Functions Included in Tests

Language functions numbers	Means of percentages	Standard deviation	Language functions	Means of percentages	Standard deviation
3	28	0.45	34	17	0.38
8	27	0.45	38	17	0.38
2	25	0.44	23	15	0.36
16	25	0.44	29	15	0.36
35	25	0.44	37	15	0.36
7	22	0.42	47	15	0.36
15	22	0.42	22	13	0.43
25	22	0.42	24	13	0.34
40	22	0.42	30	13	0.34
43	20	0.40	42	13	0.34
6	20	0.40	44	13	0.34
9	20	0.40	45	13	0.34
14	20	0.40	21	12	0.32
27	20	0.40	41	12	0.32
36	20	0.40	50	12	0.32
46	20	0.40	10	10	0.30
1	18	0.39	20	10	0.30
11	18	0.39	39	10	0.30
28	18	0.39	4	08	0.28
31	17	0.39	19	08	0.28
5	17	0.38	32	07	0.25
13	17	0.38	48	07	0.25
18	17	0.38	49	07	0.18
33	17	0.38	56	03	0.04
Q ALL				16%	

Table 3 : Means and Standard Deviations of the Numbers and Percentages of Structures Included in the Subjects' Tests

Structures	Means of percentage	SD	Structures	Means of percentage	SD
3	50	0.50	2	33	0.48
2	50	0.50	27	33	0.48
2	43	0.50	30	33	0.48
4	43	0.50	1	32	0.47
23	42	0.50	17	32	0.47
10	40	0.49	25	32	0.47
28	40	0.49	29	32	0.47
21	38	0.49	16	30	0.46
39	38	0.49	31	30	0.46
40	38	0.49	6	28	0.45
13	37	0.49	7	28	0.45
18	37	0.49	26	38	0.45
24	37	0.49	37	28	0.44
8	35	0.48	12	27	0.44
35	35	0.48	33	27	0.43
36	35	0.48	11	25	0.42
5	33	0.48	34	25	0.40
9	33	0.48	15	23	
14	33	0.48	32	22	
19	33	0.48	38	20	
Q ALL				34%	

Table 4 : Means and standard deviations of Number Percentages of Language Values and Attitudes in the Subjects' Tests

Values and attitudes	Means of percentages	SD	Values and attitudes	Means of percentages	SD
27	0.28	0.45	10	15	36
24	27	45	11	15	36
22	23	43	1	13	34
28	23	43	2	13	34
18	22	42	17	13	34
21	22	42	3	12	32
23	22	42	13	12	32
25	22	42	6	10	30
29	18	42	12	10	30
4	18	39	16	8	28
15	18	39	9	5	22
19	17	39	14	3	18
5	17	38			
8	17	38			
20	17	38			
62	15	38			
7	15	36			
QALL				16%	

Table 5 : Means and standard Deviations of the Numbers and Percentages of Vocabulary Included in the Subjects' Tests

Vocabulary	Means of percentages	SD	Vocabulary	Means of percentages	SD
10	56	0.50	5	32	47
1	52	0.50	6	32	47
8	48	0.50	7	32	47
4	45	0.50	14	32	47
13	44	0.50	16	32	47
12	42	0.50	18	32	47
2	39	49	21	31	46
3	39	49	22	31	46
9	39	49	20	29	46
11	39	49	19	27	45
17	35	48	24	27	45
23	35	48	15	26	44
QALL				37%	

The Table above presents the means and standard deviation of the numbers and percentages of vocabulary included in the test written by the subjects of the study. It also shows that the average mean of the percentages of the vocabulary items is 37%.

Table 6 presents a summary of the overall means of the teachers tests (functions, structures, vocabulary and attitudes and Values) compared to the overall means of the tests constructed by the supervisors.

Table 6 : Overall means of the subjects and the supervisors tests

Components of the CAT	Functions	Structures	Attitudes values	vocabulary
Subjects	16%	34%	16%	37%
Supervisors	58%	64%	56%	73%

Table 6 shows that the overall means of the subjects' tests compared to those of the supervisors are quite far from the degree of acceptability which was obtained through calculating the means for the four supervisors' test scores. As for the functions, the subjects' tests cover 16% while that of supervisors cover 58%. The supervisors' tests cover 64% of the structures whereas the subjects tests cover 34%. Concerning the attitudes, values and vocabulary, the subjects cover 16% and 37% respectively, while the supervisors' tests cover 56 and 73, respectively.

Concerning the second question which deals with whether or not there are significant differences in the EFL basic teachers' tests due to sex and experience variables, Table 7 presents a summary of the performance of the subjects.

Table 7 : Subjects Performance with Experience Males and Females

SEX	Experience		Total
	short	Long	
Male	0.18	0.18	0.18
Female	0.12	0.16	0.14
Total	0.15	0.17	

The table above shows that there are statistically significant differences among teachers due to experience. The average mean of long experience teachers is 0.34 while that of short experience is 0.30.

It could also be seen from the table that the overall average mean of males' performance is 0.36 whereas that of the females is 0.28. It is also obvious from the table that there are no statistically significant differences among male subjects due to experience. Both short and long experience subjects got an average mean of 0.18. It can be also seen that there is a statistically significant difference among female teachers due to experience. Female teachers of long experience got an average mean of 0.16 where as the average mean of short experience female teachers is 0.12. Moreover, it is noticed that the performance of male teachers with short experience is better than that of short experience female teachers. Male teachers with short experience got an average mean of 0.18 while female teachers with short experience got an average mean of 0.12. In addition, the average mean of long experience male teachers' performance is 0.18 whereas that of the females is 0.16. All in all, it is clearly seen that the performance of male teachers (long and short experience) is better than that of the female subjects.

The superficial reading of Table 7 shows that the male subjects are better than the female ones. But by looking deeply to the Table, we can see that the male subjects do not benefit from experience while the female subjects grow up during experience.

Concerning the performance by sex and experience and the interaction between them, Table 8 presents summary of the performance of the subjects.

Table 8 : Subjects performance of sex experience and interaction between them.

	Sum of sq.	DF	M.Sq	F	Significance Of F
Sex	0.037	1	0.037	31.228	0.00
Experience	0.019	1	0.019	6.858	0.011
Sex*experience	0.006	1	0.006	2.059	0.157
Residual	0.155	56	0.003		
Total	0.215	59	0.004		

Significant at $\alpha=0.05$

From the table above, it can be seen that there is a statistically significant difference between male and female teachers. It can also be seen that there is a statistically significant difference among teachers due to experience. As for the interaction between sex and experience, there is no statistically significant difference at ($\alpha=0.05$).

Discussion, conclusions and recommendations

The present study aimed at investigating whether or not the tests constructed by the teachers of the third intermediate in Al-Ehsa' Directorate of Education cover the language components enclosed with the teachers' book in terms of structure, function, vocabulary and attitudes and values.

The researcher used percentages to reveal the extent to which teachers write comprehensive tests that cover the components. He also used ANOVA test to identify the differences between male and female subjects due to sex and experience.

Discussion of results:

The findings concerning the first question of the study, which deals with the extent to which teachers write comprehensive tests that cover the components , indicate that the teachers cover only 16% of the language functions included in the TG as shown in Table 2. The teachers' tests also cover 34% of the language structures included in the TG as indicated in Table 3. In addition, the tests only cover 16% of the values and attitudes in the TG, while the subjects' tests cover 37% of the vocabulary items in the TG.

These results, compared with those of the supervisors', are below the average of acceptability. The subjects' tests cover 16% of the functions, 34% of the structures, 16% of the attitudes and values and 37% of the vocabulary items whereas the supervisors' tests cover 55% of the functions, 60% of the structures, 52% of the attitudes and values and 65% of the vocabulary as can be seen in Table 6.

This result could be attributed to the following issues:

- 1. The teachers' book doesn't include any sample tests that could be referred to when constructing tests.*
- 2. Teachers do not have a theoretical background on tests construction which could be attributed to the lack of teaching a course on assessment and evaluation at university.*
- 3. Most of the in-service training programs held by the Ministry of Education neglect topics dealing with test construction.*
- 4. From the researcher's experience, teachers tend to construct tests that could be easily marked regardless of their comprehensiveness.*
- 5. Most Teachers in the field usually do not take into consideration the feedback from the supervisors on the test they construct.*
- 6. Teachers complain most of the time that the Ministry Education*
- 7. Regulations (for passing and failing) impose a limitation upon their testing procedures since all students should pass; therefore, there is no need for a serious and a systematic testing process.*
- 8. Teachers restrict themselves to the textbook so they emphasize explicit components of the TGs in their teaching and they are reluctant to go beyond the text. This means that they neglect implicit components such as attitudes and values and functions.*
- 9. Teachers in general are not aware of the integration of the components in the TGs, so they tend to concentrate on certain components (structures and vocabulary) while ignoring others (attitudes and values and functions).*

10. Teachers still look at English as only a school subject rather than a language of real life situations in which functions and attitudes and values should be highlighted.

Table 6 also shows that the subjects of the study constructed more comprehensive test items on structures and vocabulary than the functions, attitudes and values. The researcher believes that this result is expected as teachers in general focus on vocabulary and structures most of the time. This could be attributed to the fact that teaching functions, attitudes and values is more difficult than teaching structures and vocabulary. In addition, teachers find it easy to build a structure and a vocabulary test as most of the test items written by the teachers have the form of true/false, multiple choice, filling in gaps and matching. These test items could be marked more easily than other sets of questions.

Concerning the second question which deals with whether or not there are statistically significant differences between male and female EFL teachers due to experience and sex, it was found that there was a statistically significant difference among teachers in favor of long experience. This result is expected as those of long experience have more practice in test construction than those of short experience. It is also supposed that teachers of long experience have attended more training courses on test construction.

Moreover, the interaction and exchange of experience of long experience teachers do play a part in developing their competence to build more comprehensive tests. Having more interaction and exchange of experience, help them to keep in touch with modern techniques and improvements in testing and teaching methodologies. This result goes with that of Maribor, (1972); Hassan, (1984); Al Hader, (1991); and Al-Hayajneh, (1998). They found that there is a positive relation between experience and the level of test items.

Regarding the sex variable, it was found that there was a statistically significant difference between male and female teachers in favor of male teachers. This result could be attributed to the fact that male teachers attend regularly training courses more than female teachers. Male teachers are also actively involved in the in-service training programs more than female teachers as female teachers have other daily life interests. Male teachers also exchange visits the aim of which is to

exchange experience more than female teachers. The fact that more male teachers participate in marking the General Certificate Examination gives them the chance to develop their competence for building more comprehensive test items.

Recommendations:

Based on the findings of the study, the researcher recommends that:

- 1. EFL teachers vary their test items to achieve a balanced weight of language components.*
- 2. EFL teachers make a comprehensive content analysis before constructing their test items.*
- 3. Supervisors share their teachers in building tests items.*
- 4. The Ministry of Education provides teachers with sample tests.*
- 5. The Ministry of Education starts a training program the aim of which is to train teachers on how to build a comprehensive, authentic and valid test.*
- 6. Further studies should be conducted on testing speaking, and listening in schools all over the country.*

References:

- Alderson, C. (1991). *Language Testing in the 1990s*. ERIC.365145.
- Anderson, R. & Biddle, W.B. (1975). On Asking People Questions about What They are Reading. In G. Bower (ED.), *Psychology of learning and motivation* . Newyork Academic Press, Vol.9, pp89-132.
- Andre,T. (1979). Does Answering High- Level Questions while Reading Facilitate Productive Learning? *Review of Educational Research* 49(2), 280-318.
- Black R. T. (1980). An Analyses of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers Examinations, *Journal of Research in Science Teaching*, 17, (40), pp.301-306.
- Cronbach L. J. (1970). *Essentials of Psychological Testing*. Third Edition. Happer and Row Publishers, Inc. Newyork,P.26.
- Darwazeh, A.N.(1982). Students-generated versus Teachers-generated Adjunct Questions: Their Effect on Remembrance and

Application Level Learning. *Doctoral dissertation*, Syracuse University.

- Doye, P. (1991). Authenticity in Foreign Language Testing. *ERIC.35089*.
- Goro, F. F. (1972). *The Learning Game: Strategies for Secondary Teachers*. Charles. E. Marrill Publishing Company, Columbus, OH, op(68).
- Hugs, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press. London, England.
- Kneip, W.M. and Grossman, G.(1979). The Effect of High Level Questions in Competitive and Cooperative Environments on the Achievement of Selected Social Studies Concepts. *The Journal Education research*,73(2),82-85.
- Lewis R. A. (1977). *Psychological Testing and Assessment* , Second Edition. Allyn and Bacon , Boston,P. 332.
- Perkins, K. (1990). A level of Questions in ESL Reading Comprehension .(ED 322709, 1982-1991).
- Redfield, D.L. (1981). A Meta –analysis of Experimental Research Teacher Questioning Behavior. *Journal of Educational Research*,51(2), pp.237-245.
- Sax, G.(1980). *Principles of Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Second Edition. Wardwarth Publishing Company, Inc. Belemont, California.P.13o.
- Tinsley, D.C.and Davis,O.L.(1971). Questions Used by Secondary Student Teachers to Guide Discussion and Testing in Social Studies: A study in Planning . *The Journal of Teacher Education*,22(1),59-65.
- Watts, G.H.and Anderson,R.C.(1971). Effects of Three Types of Inserted Questions on Learning from Prose. *Journal of Educational Psychology*, 62(5)9, pp. 387-394.

