



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

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

العدد الثاني والستون.. يونيو ٢٠١٥م

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 الراضى محمد (جامعة المنيا)	٢
مدير التحرير	د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	٣
عضواً	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بنى سويف)	٤
عضواً	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	٥
عضواً (مراجعة لغوية)	أ.د/ منى سالم زعزع (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 (مشرفاً تقنياً)	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	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/ بوحض بالعباس 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/ حمد بن خالد الخالدي	٦
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٧
الملك عبد العزيز بجدة	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيرت	٨
البحرين	التربية	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	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 الشيخ 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 الأسودى	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/ الان توماس روجارسون 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. Aytekin 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 نانجيانج 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 ميلبورن.	
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، ميريلاند ، 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 نانيانج 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/ مارييا 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 نيوميكسكو 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 & Technogy. 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 طلبة بدوي	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	تربيتية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرمتي	التربية	بنها	تربيتية 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/ أمال عبد السمیع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ایمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي على	التربية	قناة السويس	تربيتية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربيتية 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	تربيتية 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	تربيتية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ.د / سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ.د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

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

٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ.د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ.د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه 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 المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٦	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضى
٧٧	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٨	أ.د/ محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٩	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بنى سويف	مناهج (رياضيات)
٨١	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨٢	أ.د/ مني أحمد الأزهرى	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٣	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٤	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٥	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٦	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٧	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٨	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٩	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٩٠	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولتي)
٩١	أ.د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٦٢) :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" أثر اختلاف نمطي تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقويم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم " .. إعداد : د/ حمدي اسماعيل شعبان .	٦٨ - ١٥
(٢)	" أثر اختلاف نمط التفاعل بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية " إعداد : د/ نشوى رفعت محمد شحاته .	١٢٥ - ٦٩
(٣)	" أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم " .. إعداد : د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي .	١٦٢ - ١٢٧
(٤)	" برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية " .. إعداد : د/ عقيلي محمد محمد أحمد موسى .	٢٣١ - ١٦٣
(٥)	" أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالسودان في مادة التربية الإسلامية " دراسة تجريبية على ولاية الخرطوم " .. إعداد : د/ عبد الماجد أحمد عبد الله .	٢٦٠ - ٢٣٣
(٦)	" ذوو الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي (مقترح لوحة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية) " .. إعداد : د/ بشرى الفاضل إبراهيم ادم .	٢٧٨ - ٢٦١
(٧)	" واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالبرستاق ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. دراسة ميدانية " .. إعداد : د/ حمدة بنت حمد بن هلال السعدية ، د/ حمود بن عبد الله بن سالم الشكري .	٣٠٢ - ٢٧٩
(٨)	" فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب الآلي بمدينة جدة " .. إعداد : د/ نجوى بنت عطيان المحمدي .	٣٢٧ - ٣٠٣
(٩)	" برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا " .. إعداد : د/ فاطمة محمود الزيات .	٣٧٠ - ٣٢٩
(١٠)	" مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية . دراسة تحليلية " .. إعداد : د/ ممدوح محمد عبد المجيد .	٣٩٥ - ٣٧١

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهورة 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 وفروعها 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 ١٠مستلأونسخة 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-Mohamad 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 الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش
الشعراوي تليفون وفاكس : ٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

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 الثامن والستون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد عشرة بحوث :

أولها بعنوان : " أثر اختلاف نمطي تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقويم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم" .. إعداد : د/ حمدي اسماعيل شعبان .

وثانيها بعنوان : " أثر اختلاف نمط التفاعل بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية " إعداد : د/ نشوى رفعت محمد شحاته.

وثالثها بعنوان : " أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم " .. إعداد : د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي .

ورابعها بعنوان : "برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية" .. إعداد/ د/ عقيلي محمد محمد أحمد موسى.

وخامسها بعنوان : " أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالسودان في مادة التربية الإسلامية "دراسة تجريبية على ولاية الخرطوم " .. إعداد : د/ عبد الماجد أحمد عبد الله.

وسادسها بعنوان : " ذوو الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي (مقترح لوحدة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية)" .. إعداد : د/ بشرى الفاضل إبراهيم ادم.

وسابعها بعنوان : " واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالمرستاق ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم – دراسة ميدانية " .. إعداد : د/ حمدة بنت حمد بن هلال السعدية ، د/ حمود بن عبد الله بن سالم الشكري .

وثامنها بعنوان : " فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب الآلي بمدينة جدة " .. إعداد : د/ نجوى بنت عطيان المحمدي.

وتاسعها بعنوان : " برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا " .. إعداد : د/ فاطمة محمود الزيات.

وعاشرها بعنوان: " مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية . دراسة تحليلية " .. إعداد: د/ ممدوح محمد عبد المجيد.

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

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

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

أثر اختلاف نمطي تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقييم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم

إعداد:

د/ حمدي اسماعيل شعبان
أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة طنطا

” أثر اختلاف نمطي تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقييم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ”

د/ حمدي اسماعيل شعبان

• مستخلص البحث :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أثر اختلاف نمطين من أنماط تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio)، وهما (نمط التصميم باستخدام البرامج الجاهزة، ونمط التصميم باستخدام البرامج التي تتيح إنشاء كل عناصر الملف) على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقييم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتألفت عينة البحث من (٤٠) طالبا وطالبة، بالفرقة الرابعة شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، تم اختيارهم وتوزيعهم عشوائيا على أربع مجموعات. وقد أشارت نتائج البحث الحائي إلى: . وجود فروق دالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة الرابعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ).. وجود فرق دال إحصائي عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تجميع محتوى/ قالب جاهز) ، ومتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (تجميع محتوى/ قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز- لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (تجميع محتوى/ قالب منشأ).. وجود فرق دال إحصائي عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تقييم محتوى/ قالب جاهز) ، ومتوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقييم الإلكتروني . لمحتويات ملف الإنجاز. لصالح المجموعة التجريبية الرابعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ).

The impact of the different pattern of achievement Electronic Portfolio design content patterns (webfolio) on achievement motivation and skills of the collection and evaluation of e-content education with technology students

Abstract

The impact of the different pattern of achievement Electronic Portfolio design content patterns (webfolio) on achievement motivation and skills of the collection and evaluation of e-content with technology students education. This research aims to investigate the effect of a typical variation of Electronic Portfolio delivery design patterns (webfolio) and two (pattern design using ready-made programs, and pattern design using software that allows creation of all file elements) on achievement motivation and skills of assembly and electronic content evaluation with technology education students , the research sample of (4٠) students fourth year consisted computer teacher at the Faculty of Specific Education Division, were selected and randomly assigned to four groups. Research Results indicated :

- There are significant differences at the level of $.05$ between the mean scores of students of the four experimental groups "Google Apps" in the dimensional scale application of achievement motivation in favor of the fourth group (evaluation of content / template origin. The presence of a statistically significant difference at the level of $.05$ among the middle ranks of the experimental group students first (assembling content/ template ready)

and the mean scores of the third experimental group students (assembling content / origin) "Google Apps" in the post application of the skills of assembling the contents of achievement template file - in favor of the third experimental group (content aggregation / origin of the template.- The presence of a statistically significant difference at the level of ...5 among the middle ranks grades second experimental group students (evaluation of content/ template ready) and the mean scores of the fourth experimental group students (evaluation of content / template origin) "Google Apps" in the post application of skills-mail assessment of the contents of a file Completion- for the fourth experimental group) content evaluation / origin of the template.

• المقدمة :

أصبح التعلم الإلكتروني كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم الخيار الإستراتيجي الذي لا بديل عنه؛ نتيجة لمجموعة من المتطلبات والحاجات التي فرضها علينا العصر الحالي، ومن هذه المتطلبات الحاجة إلى التعلم المستمر، والحاجة إلى التعلم المرن بالإضافة إلى التوجه الحالي لجعل التعليم ذاتيا.

وقد تأثرت كل عناصر الموقف التعليمي بهذه المستحدثات، فتغير دور المعلم، فأصبح يصمم بيئة التعلم ويشخص مستويات طلابه، ويتابع تقدمهم، ويرشدهم ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المطلوبة، كما تغير دور المتعلم وأصبح نشطا وإيجابيا، ومشاركا لأدوار المعلم في وضع أهداف التعلم، والمحتوى التعليمي، وأدوات تقويمه، وأصبح التعلم متمركزا حول المتعلم، مما يحتم على الطالب أن يمتلك مهارات تجميع المحتوى التعليمي، وكيفية تقويمه، كما تأثرت المناهج الدراسية وشمل هذا التأثير أهداف هذه المناهج ومحتواها، وأنشطتها، وطرق تقديمها، وأساليب تقويمها، وأصبح اكتساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي من الأهداف الرئيسية للمنهج الدراسي.

وأخيراً ظهرت اتجاهات حديثة في التربية بصفة عامة، وفي التقويم التربوي بصفة خاصة، تنادى باستخدام التقويم الحقيقي للطلاب تقويماً ذاتياً شاملاً؛ يمكن أن يرجع إليه المعلمون وأولياء الأمور لتقديم التغذية الراجعة للطلاب، لتدفعه إلى مزيد من التعلم البنائي والإبداع في التعلم للنمو الشامل.

ومن المستحدثات التكنولوجية بيئة الإنترنت، والتي من تطبيقاتها التعليمية ملفات الإنجاز الإلكترونية على الإنترنت، والتي يتمكن الطالب من خلالها من تجميع المحتوى التعليمي لأي مادة، وكذلك تقويم أدائه من خلالها.

وترى باريت (٢٠٠٩) أن ملف الإنجاز الإلكتروني يعتبر تطبيقاً عملياً لهذه التكنولوجيات الحديثة لتجميع وتنظيم وتخزين الأعمال التي يراد عرضها في صورة العديد من الأشكال الرقمية (نصوص . مقاطع صوتية . مقاطع فيديو)، وأنه أداة لتقويم أداء الطلاب، وأحد أهم الحلول المستحدثة اللازمة للدلالة على مدى النجاح التدريسي والنمو المهني لكل من الطالب والمعلم، ويمكن من خلاله

أيضاً تجميع ما قام به الطلاب وأنجزوه من الأعمال، وتقدم صورة أكثر وضوحاً عن أداء الطلاب، وأكثر دقة وسهولة من الطرق التقليدية للتقويم. وكذلك أيضاً تعطى كلا من الآباء والمعلمين صورة واضحة عن مدى تقدم الطالب في تعلمه. (Barrett , 2009)

وبذلك يوجد ملف الإنجاز الإلكتروني حسبما يرى كل من (عاطف الديك، ٢٠٠٨؛ Barrett, 2002؛ Baston, 2004) العديد من الفوائد للعملية التعليمية من حيث:

- « يفيد في الحكم على مدى ما تحقق من الأهداف التعليميه المرجو تحقيقها لدى المتعلم.
- « إدخال التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- « ينمي لدى المتعلم مهارات التفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلات، من خلال تقويم المتعلم لأعماله والحكم عليها.
- « تمكن المعلم من التغلب على عاملى الزمان والمكان لتقويم الطالب.
- « إمكانية تحليل وتقويم أداء المتعلم فى وقت وجهد قليلين خلال فترة وجيزة من قبل المعلم.
- « تنميه فكره الإبداعى والثقافى والابتكارى بشكل خاص.
- « ينمى عند المتعلم مهارات التقويم الذاتى لديه.
- « ينمى مهارات الطالب فى الاستخدامات التعليمية للإنترنت.

واتفق ذلك مع ما حددته لجنة نظم المعلومات المشتركة البريطانية والمعرفة بـ JISC (5 , 2012 , JISC) لمجموعة من الأغراض التي يقدمها ملف الإنجاز الإلكتروني من أجل التعلم مدي الحياة، والتي تتمثل في الآتي:

- « التطبيقات Application: أدلة لدعم طلب الحصول على وظيفة، أو القبول في العديد من مجالات الدراسة.
- « الانتقال Transition: تقديم صورة أكثر ثراء للإنجازات والكفاءات التي تحتاجها بيئة المتعلمين الجديدة، وتقديم الدعم لهم خلال عملية الانتقال.
- « خطط التنمية الشخصية (PDP) Personal Development Planning والتطوير المهني المستمر (CPD) Continuing Professional Development : دعم وتحقيق الكفاءات الشخصية أو المهنية.
- « التعلم والتعليم والتقويم Learning, Teaching and Assessment: دعم عملية التعلم من خلال استشارة التفكير والمناقشة والتقويم الفعال، وتقديم أدلة للتقويم التراكمي.

كما يشير كل من (Barrett , 2001 ؛ Abrinca , 2007 ؛ Grover , 2007 ؛ زيد الهويدي ، ٢٠٠٥) أن ملف الإنجاز الإلكتروني يعتبر من أهم الحلول لتقويم أداء الطلاب، وكذلك للدلالة على ما مدى نجاح التدريس، والنمو المهني لكل من الطلاب، والمعلمين ، والقائمين على العملية التعليمية، وكذلك تقويم تعلم ونمو المهارات العلمية عند الطالب مثل عمليات: التصنيف والملاحظة والقياس والاستنتاج والتواصل والتنبؤ والتفسير والتجريب.

ويرى (يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس، ٢٠٠٢) أنه من المتوقع أن تكون اتجاهات المدفوعين للإنجاز إيجابية نحو استخدام التكنولوجيا، نظراً لما تتسم به من جودة المعلومات المستمدة من الإنترنت، وإمكانية الحصول عليها بسرعة فائقة، وكميات كبيرة.

وتؤكد باريت (Barrett.2006) أن عملية إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني تعتمد بشكل كلي على تطبيقات الحاسب الآلي؛ الذي يعتبر عاملاً لتنمية الدافعية لدى الطلاب؛ لأنه يعطى للطلاب الفرصة للتعبير عن شخصيتهم، وتزيد الدافعية عند الطالب عند استخدامه (الإنترنت) وغيرها من تطبيقات الحاسب الآلي، ويمكن استغلال هذه الدافعية في تحقيق أهداف التعلم.

ويؤيد ذلك أيضاً جروفر (Grover. 2007) من أن ملف الإنجاز الإلكتروني يعمل على أن يرتبط المتعلم بخبرة التعلم؛ والتي تجعله جزءاً لا يتجزأ من المنهج، وتحفزه على إنتاج عمل يمكن تسجيله في الأرشيف الرقمي، وأن استخدام التكنولوجيا قد يكون عامل تحفيز (دافعية) إذا ارتبط بها المتعلم.

• الإحساس بمشكلة البحث :

يوجه البحث الحالي الاهتمام تجاه طلاب تكنولوجيا التعليم بضرورة إعدادهم إعداداً كافياً في تنمية مهاراتهم في تصميم وإنتاج وتجميع محتوى ملف إنجاز الكرتوني، وكذلك تنمية مهاراتهم لتقويم المحتوى الموجود في ملف الإنجاز الإلكتروني الذي صمموه.

ونبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

« عدم وجود إطار تنظيمي للأنشطة والمهام التي يكلف بها طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم الحاسب الآلي في مادة الشبكات.

« لاحظ الباحث عدم قدرة الطلاب على تصميم وتجميع عناصر محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، وتقويمه لمقرر الشبكات.

« أن معظم الدراسات التي تمت على ملف الإنجاز الإلكتروني اهتمت فقط بنوع واحد من الملفات وهو ملف الإنجاز الإلكتروني التعليمي فقط؛ دون الاهتمام بالأنواع الأخرى، ومنها ملف الإنجاز الإلكتروني التقويمي (تقويم المحتوى).

« تحليل الباحث للدراسات التي تمت على ملف الإنجاز الإلكتروني، وجد أنها ركزت فقط على معايير تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني دون التطرق إلى تصميم محتواه، ومعايير تقويم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني.

« عدم وجود دراسات سابقة توضح الفرق بين القوالب جاهزة التصميم على الإنترنت التي يستخدمها الطلاب فقط لرفع أنشطتهم فيها، وبين القوالب التي تسمح للطالب أن ينشئ جميع عناصر ومكونات ملف الإنجاز من صور ونصوص وعروض، وكذلك الشكل العام للملف من حيث الألوان والقوائم.

وبناء على ماسبق تتضح الحاجة إلى تنمية مهارات طلاب تكنولوجيا التعليم في تجميع وتقويم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، وكذلك تشجيع الطلاب

على استخدام البرمجيات التي تمكنهم من تصميم وتجميع كل عناصر ملف الإنجاز الإلكتروني بداية من الشكل العام للملف وألوانه، ونهاية بوضع وترتيب المحتوى بشكل سليم بداخله، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تنمية مهارات تجميع وتقويم المحتوى الإلكتروني والدافعية للإنجاز لديهم.

وهذا يتفق مع دراسات كلا من لورينزو وايتسون (Lorenzo & Ittelson, 2005) والتي هدفت إلى استخدام تطبيقات ملف الإنجاز الإلكتروني في المؤسسات بولاية مينوسوتا الأمريكية، من حيث كونه من الأدوات التي يعتمد عليها الطلاب والمعلمين لتخزين أعمالهم. وكانت نتائجها كالتالي:

« أن تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني بالقالب المنشأ يتيح للطلاب وضع محتواه ومقالاته وأنشطته في المكان الذي يريد.

« إضفاء الحالة الإبداعية على أداء الطالب من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ.

• مشكلة البحث :

تظهر مشكلة البحث الحالي في عدم وجود إطار تنظيمي للأشطة والمهام التي يكلف بها طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم الحاسب الآلي في مقرر الشبكات، وعدم قدرة هؤلاء الطلاب على تصميم وتجميع عناصر محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني وتقويمها لهذا المقرر، وتوجد حاجة لدراسة أثر اختلاف نمطين من أنماط تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقويم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• أسئلة البحث :

وفي ضوء ما تقدم يمكن تناول مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر اختلاف نمطين من أنماط تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) على الدافعية للإنجاز ومهارات تجميع وتقويم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

وبشكل أكثر تحديدا يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

« ما أثر تجميع محتوى ملف إنجاز إلكتروني جاهز على الدافعية للإنجاز؟

« ما أثر تقويم محتوى ملف إنجاز إلكتروني جاهز على الدافعية للإنجاز؟

« ما أثر تجميع محتوى ملف إنجاز إلكتروني منشأ على الدافعية للإنجاز؟

« ما أثر تقويم محتوى ملف إنجاز إلكتروني منشأ على الدافعية للإنجاز؟

« ما أثر تجميع وتقويم محتوى ملف إنجاز إلكتروني جاهز على مهارات التقويم الإلكتروني؟

« ما أثر تجميع وتقويم محتوى ملف إنجاز إلكتروني منشأ على مهارات التقويم الإلكتروني؟

• **فروض البحث :**

- « توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة الرابعة (تقويم محتوى/ قالب منشأ).
- « يوجد فرق دال إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (تجميع محتوى/ قالب جاهز) " تطبيقات جوجل" ومتوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (تجميع محتوى/ قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز. لصالح المجموعة الثالثة (تجميع محتوى/ قالب منشأ).
- « يوجد فرق دال إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (تقويم محتوى/ قالب جاهز) " تطبيقات جوجل" ومتوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (تقويم محتوى/ قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات التقويم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز. لصالح المجموعة الرابعة (تقويم محتوى/ قالب منشأ).

• **حدود البحث :**

- « تقتصر عينة البحث على طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم الحاسب الآلى بكلية التربية النوعية جامعة طنطا.
- « يقتصر البحث على مقرر الشبكات.

• **أهداف البحث :**

- « كيفية تجميع الطلاب للمحتوى، وتنظيمه داخل ملف الإنجاز الإلكتروني داخل بيئة الإنترنت.
- « كيفية تقويم الطلاب للمحتوى داخل ملف الإنجاز الإلكتروني داخل بيئة الإنترنت .
- « تنمية مهارات الدافعية للإنجاز لدى الطلاب من خلال استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني.

• **أهمية البحث :**

- « تفعيل دور بيئة الإنترنت من خلال استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني فى تنظيم وتجميع أعمال الطلاب.
- « مساعدة طلاب تكنولوجيا التعليم على تجميع أنشطتهم، وتقويمها من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني.
- « إكساب الطلاب مهارات تقويم أعمال بعضهم البعض (تقويم الأقران) من خلال بيئة الإنترنت باستخدام ملف الإنجاز.

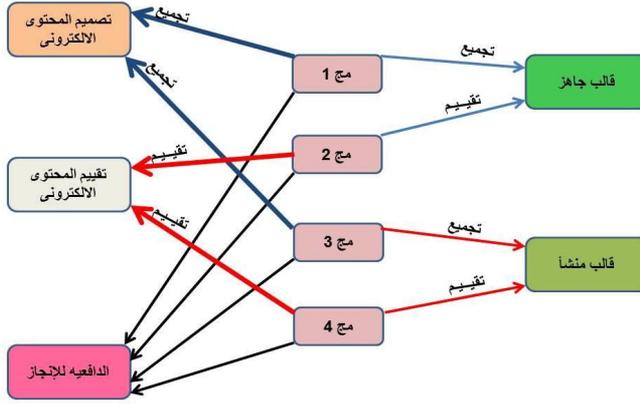
• **أدوات البحث :**

- « مقياس الدافعية للإنجاز. (من إعداد الباحث)

« بطاقة معايير تقويم المحتوى الإلكتروني. (من إعداد الباحث)
« بطاقة معايير تقويم بطاقة تقييم المحتوى الإلكتروني. (من إعداد الباحث)

• التصميم التجريبي:

- « مج ١: قالب جاهز لملف الإنجاز الكتروني مع تجميع المحتوى.
- « مج ٢: قالب جاهز لملف الإنجاز الكتروني مع تقييم المحتوى.
- « مج ٣: ملف إنجاز منشأ من قبل الطالب مع تجميع المحتوى.
- « مج ٤: ملف إنجاز منشأ من قبل الطالب مع تقييم المحتوى.



شكل (١) يوضح مجموعات التصميم التجريبي

• منهج البحث:

« المنهج الوصفي: اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يهتم بتحديد الواقع وجمع الحقائق عنه، وتحليل بعض جوانبه، بما يساهم في العمل على تطويره».

« المنهج شبه التجريبي: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر اختلاف نمطي من أنماط تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) على الدافعية للإنجاز، ومهارات تجميع، وتقييم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• متغيرات البحث :

وتحددت متغيرات البحث على النحو التالي:

- « متغير مستقل: نمطي من أنماط تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio)
- « متغير تابع: الدافعية للإنجاز، مهارات تجميع المحتوى الإلكتروني، مهارات تقييم المحتوى الإلكتروني.

• إجراءات البحث :

- تمثلت إجراءات البحث فيما يلي:
- ◀ دليل الاستخدام لتصميم وتجميع محتوى ملف إنجاز الكترونى فى قالب منشأ. (من إعداد الباحث)
 - ◀ دليل الاستخدام لتصميم وتجميع محتوى ملف إنجاز الكترونى باستخدام قالب جاهز. (من إعداد الباحث)
 - ◀ إعداد قائمة بمهارات تصميم وإنتاج وتجميع محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) باستخدام البرامج الجاهزة (نماذج جاهزة).
 - ◀ إعداد قائمة بمهارات تصميم وإنتاج وتجميع محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) باستخدام البرامج التى تتيح تصميم كل عناصر وواجهات ملف الإنجاز الإلكتروني.
 - ◀ إعداد أدوات البحث : فى هذه المرحلة تم إعداد أدوات القياس والتقييم للبحث، وتحكيم هذه الأدوات من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين. ويشتمل هذا البحث على أدوات القياس التالية:
 - ✓ مقياس الدافعية للإنجاز. (من إعداد الباحث).
 - ✓ بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (من إعداد الباحث).
 - ✓ بطاقة معايير لتقييم بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (من إعداد الباحث).
 - ◀ اختيار عينة البحث عشوائيا، وتقسيمها إلى أربع مجموعات.
 - ◀ إجراء تجربة البحث :
 - ✓ تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز قبلها.
 - ✓ تطبيق نموذج هيلين باريت لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني (٢٠٠٦).
 - ✓ التطبيق البعدى لأدوات البحث.
 - ◀ رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.
 - ◀ تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

• مصطلحات البحث :

• ملف الإنجاز الإلكتروني:

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: أداة لتجميع وتوثيق ما قام به الطالب من أنشطة ومحتوى علمى فى شكل (مقاطع صوتيه . مقاطع فيديو . صور . عروض تقديمية - نصوص) مرتبطة بمقرر الشبكات؛ بشكل تراكمي عبر فترة زمنية معينة، وذلك باستخدام التطبيقات المختلفة التى من خلالها يتم إنشاء محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني، ونشرها ومشاركتها مع الآخرين من خلال نشره على شبكة الإنترنت، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام روابط الكترونية، ويمنح صاحبه القدرة على إدارة وتنظيم أعماله (ملفاته) التى تم إنشائها.

• مفهوم الدافعية Motivation:

يعرف عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٤) الدافعية بأنها: الرغبة في تحقيق النجاح، وتحقيق مستوى تربوي معين، أو لكسب تقبل اجتماعي من الآباء والمدرسين تدفع

بإمكانيات الفرد العقلية لتحقيق أقصى الأداء الممكن أثناء العملية التربوية، وهي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم، التي تؤدي إلى بلوغه الأهداف المنشودة. وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم، بدونها لا يحدث التعلم.

• **الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:**

ويعرف الباحث الدافعية للإنجاز إجرائيا بأنها: حالة داخلية لدى طالب تكنولوجيا التعليم توجه انتباهه، وتؤدي إلى استثارة العمليات الذهنية لديه، وتهيئ استعدادده للتعلم من خلال تصميم وتجميع وتقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني من أجل النجاح، وفق معيار مرتفع لأدائه بمقرر الشبكات.

• **المحتوى الإلكتروني (E-content):**

هو عبارة عن عرض لمحتوى مقرر الشبكات وأنشطته في صورة (ملفات وورد . عروض باوربوينت . كتب إلكترونية . صور . مقاطع فيديو . مقاطع صوت) تكون مرتبة حسب عناوين الوحدات التعليمية، والأهداف الخاصة لهذا المقرر من خلال بيئة الإنترنت.

• **تجميع المحتوى الإلكتروني:**

ويعرف الباحث تقييم المحتوى الإلكتروني إجرائيا بأنه: مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها طلاب تكنولوجيا التعليم لتجميع محتوى الكورس في مقرر الشبكات بجميع عناصره، والتي تشمل (ملفات وورد . عروض باوربوينت . كتب إلكترونية . صور . مقاطع فيديو . مقاطع صوت) طبقا لمعايير تجميع المحتوى الإلكتروني.

• **تقييم المحتوى الإلكتروني:**

ويعرف الباحث تقييم المحتوى الإلكتروني إجرائيا بأنه: عبارة عن مجموعة من المعايير التي يستخدمها طلاب تكنولوجيا التعليم، للحكم على مكونات وعناصر محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني في مقرر الشبكات من حيث الشكل العام والمحتوى العلمي والتنظيم واللغة والفضة المستهدفة والمعايير التقنية.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة :**

• **أولا - ملف الإنجاز الإلكتروني:**

• **مفهوم ملف الإنجاز الإلكتروني:**

تشير "هيلين باريت" (Barrett, 2006) "بأن الفرق بين ملف الإنجاز التقليدي وملف الإنجاز الإلكتروني هو استخدام التكنولوجيا (CD, DVD, Web) والسماح للتلاميذ بتجميع وتنظيم أعمالهم باستخدام الوسائط المتعددة (صوت، فيديو، رسوم) أو باستخدام خدمات الإنترنت وغيرها، لتنظيم المادة وربطها بالنتائج والأهداف والمعايير المناسبة".

ويرى كلا من (صبيحي أبو جلاله، محمد جمل، ٢٠٠٧) أن ملف الإنجاز هو نوع من أنواع التقييم الأصيل، بمعنى أن يتعلم الطالب كيف يستخدم مهاراته لإنجاز مهمات ومشروعات أصيلة، وذلك بخلاف التقييم التقليدي الذي يحث

علي التعلم من أجل الاسترجاع، ويركز ملف الإنجاز علي استكمال المهارات، كما يساعد الطالب علي أن يكون قادرا علي دمج ما تعلمه وتركيبه، كما يركز علي الإبداع وإيجاد الحلول للمشكلات واتخاذ القرارات إزاءها، فهو أحد أهم أساليب التقويم الحديثة كأداة يمكن من خلالها تحليل وتقويم أداء الطالب ومراحل تطوره من خلال تقييم إنجازاته التعليمية.

وتعرفه سالي أحمد صلاح الدين (٢٠١٠) بأنه "قصة للتعلم التي يقوم المتعلم بناؤها، والتعبير عن انعكاساته حولها، والتي تعبر عن مدي تقييمه لذاته، ثم تخزن في شكل رقمي، وترتيبها في شكل يجعلنا نستفيد من إمكانات قواعد البيانات واستخدام النصوص الفائقة، وهي ليست مجرد أداة تخزين رقمية لتسهيل عملية التخزين والاسترجاع، بل هي أداة تضيف الواقعية لمكوناتها بالشكل الذي يقربنا من مستوي الطالب الحقيقي، فهي جزء من نظام التعليم ويجب أن تبني وتستخدم بالشكل الذي يجعلها جزءا من العملية التعليمية.

وتعرفه "باريت" (Barrett, 2004) بأنه "عبارة عن أداة، يتم من خلالها استخدام التقنيات الإلكترونية التي تمكن منشئ ملف الإنجاز الإلكتروني من جمع وتنظيم الأشياء بوسائط متعددة مثل (الصوت، الفيديو، الرسوم، النص)".

ويعرفه جروفرف (Grover, 2007) على انه أداة تنحصر وظيفتها في تجميع أعمال الطلاب، والحكم عليها، من حيث تطابقها مع معايير معينة، وفق مدة زمنية محددة كسنة دراسية مثلا أو عدة سنوات.

وفي نفس الإطار عرفه جول (Joel, S., 2013, 11) بأنه " سجل أو حافظة تستخدم لتجميع الأعمال المتميزة للتعلم ومشروعاته، بما تتضمن من ملفات نصية ومشاهد فيديو وعروض تقديمية ورسومات بيانية، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام روابط، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت".

كما يعرفه أيضا أبرينكا (Abrenica, V., 2007) بأنه عبارة عن مجموعة من الأنشطة الإلكترونية التي يقوم بها الطلاب مثل (مقاطع فيديو . مقاطع صوتية . صور . عروض تقديمية . نصوص)، وتكون أداة عملية جدا للتقييم المعتمد على معرفة مستوى الطلاب، ومقدار الوقت الذي يمكن أن يقضوه في التعلم. من خلال التعريفات السابقة لملف الإنجاز الإلكتروني، توصل الباحث إلى التعريف التالي:

بأنه: عبارة عن أداة لتجميع وتوثيق ما قام به الطالب من أنشطة ومحتوى علمي في شكل (مقاطع صوتية . مقاطع فيديو . صور . عروض تقديمية . نصوص) مرتبطة بمقرر الشبكات، بشكل تراكمي عبر فترة زمنية معينة، وذلك باستخدام التطبيقات المختلفة التي من خلالها يتم إنشاء محتويات ملف الإنجاز الإلكتروني، ونشرها ومشاركتها مع الآخرين من خلال نشره على شبكة الإنترنت، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام روابط الكترونية، ويمنح صاحبه القدرة علي إدارة وتنظيم أعماله (ملفاته) التي تم إنشاؤها.

• مكونات ملف الإنجاز الإلكتروني :

أشارت "باريت" (Barrett, 2006) إلى أن ملف الإنجاز يشتمل على نطاق واسع من المحتويات بحسب موضوع الملف والأهداف المرجوة منه، وما يمكن أن يتضمنه من:

- « مقدمة لصاحب الملف يبين فيها هدف الملف، والأغراض التي يريد أن يحققها من خلاله، والمبررات لما سوف يتضمنه الملف من محتويات، وطريقة تنظيم الملف وترتيبه.
- « صفحة جدول للمحتويات.
- « قوائم بالمصادر التي اطلع عليها الطالب.
- « عينات من أعمال وأنشطة الطالب المنتقاة.
- « كتابات الطالب من مقالات، وملخصات، وتقارير.
- « قراءات خارجية.
- « مواد بصرية ، ووسائط إلكترونية من صور، وفيديو، ووسائط متعددة، وملفات.
- « صفحات من التأملات ، والانطباعات الذاتية للطالب .
- « أنشطة تم إنجازها بصورة تعاونية تشاركية .
- « أوراق الواجبات ، والاختبارات.
- « معايير تقويم ملف الإنجاز.
- « مسودات معينة من أعمال الطالب ومشاريعه.
- « محتويات اختيارية من قبل الطالب، بشرط أن تكون متعلقة بموضوع وأهداف الملف.

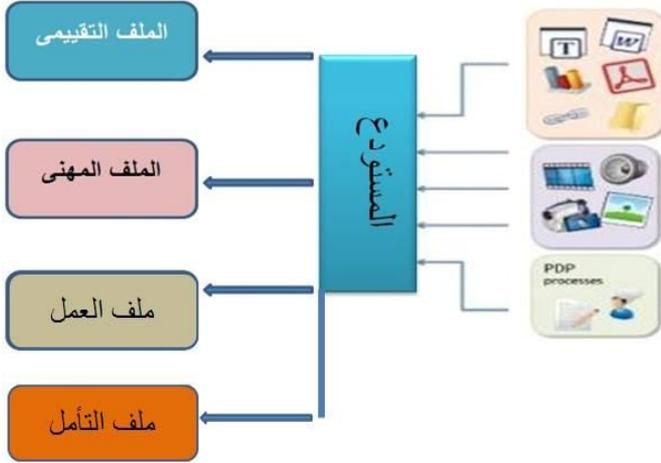
وعلي صاحب ملف الإنجاز البحث عن المعلومات ، وتبادل الأفكار، وتخير المواد المناسبة من وسائل التكنولوجيا الحديثة، وتوحيدها وتنسيقها، وتصنيفها، وتخطيطها، ونشرها، وتنظيم المعرفة، وهندسة المعلومات والمهارات والبرمجيات فنياً، وإدارة الملفات والمجلدات ، وتحرير النصوص، والرسومات ، والتصميم البصري، والاستخدام المستمر.

• أنواع ملف الإنجاز الإلكتروني:

أشار كل من واطسون (D.Wattson, 2006)، و جان فال وديرسين (Janval & Drissen , 2004) ، وهيلين باريت (Barrett.2006) أن ملف الإنجاز الإلكتروني أنواع نذكرها كالتالي:

- « ملف الإنجاز المهني: ويستخدم في عرض إنجازات الطالب ،أو المعلم في ملف واحد، حيث يشبه ملف السيرة الذاتية للقبول في الوظائف.
- « ملف الإنجاز التأملي: ويستخدم لكي يتمكن كل من الطالب ،والمعلم من عرض تأملاته ،وآرائه حول كل عناصر العملية التعليمية، وعرض خبراته التي اكتسبها في مجال واحد أو أكثر من مجال.
- « ملف الإنجاز التقييمي: ويستخدم في تقييم كل عناصر العملية التعليمية سواء الطالب أو المعلم أو الإدارة.

« ملف إنجاز العمل الجارى: حيث يحتوى على مجمل أعمال الطالب خلال الفصل أو السنة فى مادة معينة.



شكل (٢) يوضح أنواع ملفات الإنجاز

وترى " هيلين باريت" (barrett, 2004)، أن ملف الإنجاز الإلكتروني يشتمل على ثلاثة أنواع وهي:

« ملف للتعليم: وهذا النوع يقوم بعرض مستوي تحصيل الطالب التعليمي، حيث يقوم المتعلم ببناء هذا الملف خلال فترة دراسته، يجمع فيه ما يثبت ارتقاء مستواه الأكاديمي أثناء الدراسة، ويستخدم في تشجيع المتعلم على التعلم، وتعزيز التفكير التأملى لديه.

« ملف للتوظيف: وهذا النوع يعطي بيانات ومعلومات عن الفرد عندما يتقدم لشغل وظيفة ما، حيث يتم عرض مؤهلات الباحث عن عمل من الناحية الأكاديمية، والعملية، وهواياته، وأهدافه، وغيرها.

« ملف للتقييم: وهذا النوع عادة لا يكون محصورا علي الطالب فقط، وإنما يمكن تطبيقه علي المعلم والموظف بغرض التقييم من قبل مرؤوسيه للارتقاء بمستواه المهني وغيره.

وقام الباحث بتبني نوع من أنواع ملف الإنجاز الإلكتروني وهو assessment webfolio " ملف الإنجاز الإلكتروني التقييمي" مستخدما وسيلة النشر عبر الويب. وذلك لارتباطه بعملية تقييم المحتوى الإلكتروني.

• مميزات استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني :

أشار (Barker, Ch, 2005, 4 ; Joel, S., 2013, 17; Tubaihat, A., and Michael, D., 2014, 5 ; Lansari, A., 2013, 11) إلى وجود عديد من المميزات لاستخدام ملف الإنجاز التقييمي ، يمكن إيجازها فيما يلي :

- « تعزيز التعلم النشط لدى الطلاب من خلال البحث عن المعرفة وإعداد المشروعات.
- « يساعد الطلاب على تنظيم مهامهم، وتوظيف التكنولوجيا بما يناسب مواقف التعلم.
- « يعد ملف الإنجاز التقييمي مخزناً ومستودعاً للوثائق والأعمال والمشروعات، يستخدمه الطالب في أي وقت.
- « تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب من خلال انتقائهم لأفضل أعمالهم، عرضها من خلال ملف الإنجاز التقييمي وكتابة تأملاتهم وملاحظاتهم.
- « تشجيع الطلاب على التقويم الذاتي لأنفسهم، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم من خلال إعداد أعمالهم وتطويرها.
- « يزيد من تركيز الطالب على تطوير تعلمه على مدار المقرر الدراسي، وليس التركيز على المنتج النهائي للتعلم فقط.
- « يحقق الرضا الطلابي، وذلك لأنه يعتبر ثمرة مجهود الطلاب من خلال تجميعهم لأفضل أعمالهم في فترة زمنية محددة.
- « يساعد على التعاون العلمي من خلال التوجيه والتغذية الراجعة والملاحظات التي تعمل على تحسين مهارات التعلم لدى الطلاب.
- « ينمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال تحديد نقاط الضعف والقوة في الأعمال واختيار الأفضل بينها.
- « يساعد على تحقيق فكرة المنحنى التكاملي، حيث يوفر مصادر متعددة للتقييم لا تظهر في الطرق التقليدية، حيث إن كثيراً من الطلاب لا يحققون نتائج جيدة في الاختبارات المعيارية، بينما عن ملف الإنجاز التقييمي يتم من خلاله تقويم الطالب بصورة متكاملة من خلال أعماله، والتغذية الراجعة عليها، ومدى استفادة الطالب من أعمال الآخرين، وتطوره حتى إنتاجه للمشروع الأخير.

• معايير إنشاء ملف إنجاز إلكتروني فعال عبر الويب :

- يرى "جون ديمركو" (Dimarco, 2006) أن هناك بعض القواعد أو المعايير التي يجب مراعاتها عند إنشاء ملف إنجاز إلكتروني فعال عبر الويب:
- « التركيز علي أن يكون ملفك ترفيهياً، سهل التنقل، يوفر خبرات جيدة من خلال محتواه الحيوي.
- « يجب أن يعكس ملفك خلفية مهنية، معايير أخلاقية، مهارات تكنولوجية.
- « يجب عليك عمل التغييرات اللازمة طوال الوقت، فهناك دائماً تغييرات تكنولوجية، كما أن الجمهور يتغير.
- « التركيز علي الجمهور المستهدف "طلاب، أولياء أمور، جمهور المعارض أو المتاحف".
- « إقناع جمهورك المستهدف من خلال ملفك.
- « تحديد احتياجات المستخدم، ومتطلباته، وتوقعاته، وإتاحة القدرة علي التحكم، وسهولة الإبحار والتنقل، والتواصل.

« تحديث ملفك باستمرار، وبشكل منتظم، ليحقق التعلم مدي الحياة والنمو المهني لصاحبه.

« تحقيق التواصل لتوصيل رسالتك وهدفك من الملف، وتغيير تصور المستخدم إلي تصور إيجابي.

وقد أكد الباحث على الطلاب الالتزام بهذه المعايير عند تصميم وإنشاء ملف الإنجاز، وكذلك الالتزام بمعايير تجميع وتقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني.

• فوائد ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب في التعليم :

يرى كلا من: (Carliner, 2005)؛ (covey, 2004)؛ (Dimarco, 2006) ، (Barrett , 2002)؛ (Abrinca , 2007)؛ (سناء أبو دقه ، ٢٠٠٨)؛ (Grover , 2007)؛ (زيد الهويدى ، ٢٠٠٥)؛ (Grasseior, 2007)؛ (Batresa , Maria , 2004) أن فوائد ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب تتمثل في الآتي :

« طريقة لحفظ أعمال الطالب وإنجازاته، بطريقة تراكمية منظمة، تبين نمو الطالب، وتطور قدراته، ومهاراته، واتجاهاته خلال فترة زمنية معينة؛ وكذلك يعطى الفرصة للمعلم أن يشترك مع طلابه في اختيار محتوى الملف.

« يقوم ملف الإنجاز الإلكتروني بتوفير الوقت الذي يقضيه المستخدم في التسجيل والتخزين وجمع المعلومات والبيانات، وبالتالي فهو نظام كفؤ في عرض المادة العلمية بطريقة منطقية أفضل من الطريقة التقليدية.

« هذا النوع من النظام المتكامل يربط المتعلم بخبرة التعلم، التي تجعله جزءا لا يتجزأ من المنهج، وتحفزه على إنتاج عمل يمكن تسجيله في الأرشيف الرقمي. واستخدام التكنولوجيا قد يكون عاملا لزيادة الدافعية إذا ارتبط بها المتعلم، وإعطائه الفرصة للتعبير عن صوته الخاص.

« إعداد الطلاب المعلمين ليكونوا أكثر جدارة في مهارات التدريس والخبرة.

« يقدم الملف مسارات محددة ودلائل كافية علي مسار التقدم والتقارير في كل مظاهر التقييم وعملياته.

« يعزز التفكير والتعلم مدي الحياة.

« يمكن أن تكون ملفات الإنجاز مفيدة في تقويم تعلم ونمو المهارات العلمية عند الطالب مثل عمليات: التصنيف، والملاحظة، والقياس، والاستنتاج، والتواصل، والتنبؤ، والتفسير، والتجريب.

« يعطى الفرصة للطلاب داخل الفصل لاستخدام تطبيقات الإنترنت في إنشاء ملفات الإنجاز الإلكتروني، مع إمكانية تصفحه من خلال وصلات تشعبية من قبل مصمم ومنشئ الملف.

« يستطيع الملف اختصار حوالي ٥٠٪ من الوقت الذي يقضي في تقييم الملف، وكذلك السرعة في الحكم علي الأعمال والإنجازات، وحصص الملفات في ملف واحد يعمل علي زيادة دافعية المستخدم لاستخدام الملف، ويساعد علي تحويل النتائج بسهولة إلي المقيمين والاحتفاظ به لديهم.

- « يتمكن الطالب من استعراض أعماله، ويرى تعليقات معلمه وزملائه، مما يسهل القيام بالأعمال بشكل جيد.
- « يعطى الفرصة للطلاب للاطلاع على نماذج تعليمية جيدة، وتقييمها من خلال وضع معايير لتقييم هذه الأعمال بشكل جيد. وهو مهم جدا في المجالات الإبداعية وميادين التعليم والتقييم.
- « يمكن من خلاله تنمية التفكير الذاتى لدى الطلاب، والعمل على تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها من خلاله.
- « يعتبر أداة رئيسية للتقييم، فنتائج التقييمات تقدم أدلة ملموسة علي نمو الطالب والتعلم، وكثير من الجامعات اعتمدت برامج ال webfolio لأغراض التقييم، وأدى ذلك لنتائج إيجابية. ومثال ذلك جامعة Wisconsin Eucharis أثبتت أنه أداة جيدة لرصد التقدم والنمو والرجوع إلي خبرات سابقة، وليس مجرد وظيفة إضافية يأخذ الطالب درجات عليها.
- « يمكن لصاحب الملف والمقيم أن يحصل علي ملخص سريع علي أهم الإنجازات، وتحديد مدي التقدم من خلال الضغط ببساطة علي الملفات.
- « يعمل علي تطور التكنولوجيا والتقنيات المهنية، ويستخدم في التعلم الفردي كوسيلة لمتابعة مدي تقدم الطالب خطوة بخطوة.
- « وسيلة ذات كفاءة عالية للتقييم علي غرار الوسائل التقليدية كالاختبارات الموحدة.
- « أن تقرير الملف يحلل كافة المظاهر لعمليات وجوانب التقييم، وكذلك دلائل التقدم والطرق والمعايير المستخدمة في التقييم، وكل ذلك يمكن رؤيته بوضوح.
- « يكتسب الطالب مهارات اختيار الأعمال داخل ملف الإنجاز وفقا لمعايير تصميم وإنتاج محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني.
- « وجود تواصل مباشر ومستمر بين الطالب والمعلم حول أدوات إنشاء ومحتويات ملف الإنجاز الإلكتروني المرتبطة بالأنشطة.
- وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أهمية ملف الإنجاز الإلكتروني منها: دراسة ويليام وآخرون (William, et al., 2002)، والتي ركزت على معرفة العلاقة بين تجميع أنشطة ملف الإنجاز الإلكتروني ونجاح الطلاب الأكاديمي من حيث دورها في تحسين المنهج، وتقديم الملاحظات، ودورها لإتقان التعلم من جانب الطلاب، ودور الطلاب في عملية تقييم أدوات التعلم ومخرجاته. وجاءت نتائج الدراسة كالتالي :
- « قدمت ملفات الإنجاز الإلكترونية الدعم المناسب لكى يتمكن الطلاب من إتقان تعلمهم.
- « دورها الكبير في زيادة عدد ساعات تعلم الطلاب.
- « إن هناك علاقة إيجابية بين كل من استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني وبين تقدم الطلاب الأكاديمي.
- وأكدت ذلك دراسة سالزمان (Salzmann , 2002) على الدور الفعال والمؤثر لملف الإنجاز خلال عمليات تقييم عناصر العملية التعليمية، سواء المعلمين، أو الطلاب، أو الإداريين.

وكذلك دراسة لطيفة المسيري (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى ضرورة تبني ملف الإنجاز الإلكتروني كأحد أدوات التقييم، وضرورة تدريب المعلمين على كيفية إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني.

وكذلك أشارت دراسة إسماعيل محمد إسماعيل (٢٠٠٥) إلى أهميه ملف الإنجاز الإلكتروني كالآتي:

- ◀ استخدام ملف الطالب الإلكتروني وسيلة للتقويم فى مقرر الحاسب الآلي.
- ◀ ضرورة تقديم محاضرات وعقد ورش عمل عن كيفية إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني للطالب.
- ◀ ضرورة الاستفادة من ملف الطالب الإلكتروني بعرض الأعمال المميزة للطالب.

وكذلك دراسته نورمان داهيل (Norman D.hall , 2003) والتي أوصت بضرورة أن يتم تدريب الطلاب على كيفية تحويل أعمالهم ، وأنشطتهم التعليمية إلى صورة كمبيوترية، وكذلك أهميه نشر ملفات الإنجاز الإلكترونية على الإنترنت.

ويري المعهد الأوروبي للتعليم الإلكتروني (Eifel) أن ملف الإنجاز الإلكتروني طريقة حديثة ومبتكرة لجعل التكنولوجيا أكثر فاعلية في العملية التعليمية، لكونه من الأدوات المفيدة جدا لجعل عملية التعلم لدى الطالب أكثر تشاركية وتفاعلية (moone& Tulni, 2004)

يتضح مما سبق أن ملف الإنجاز الإلكتروني ليس مجرد وعاء أو أداة تحوى نصوص وملفات صور، وفيديو، وعروض تقديمية تضم أعمال الطالب وإنجازاته فقط، بل هو أسلوب شمولي للتقويم، وسجل يمثل مواهب الفرد، وأعماله، وقدراته، التي تتطور من خلال سياقات زمانية، ومكانية معينة، ومرتب، ومنظم على أسس ، ومعايير علمية جيدة.

• نماذج تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني:

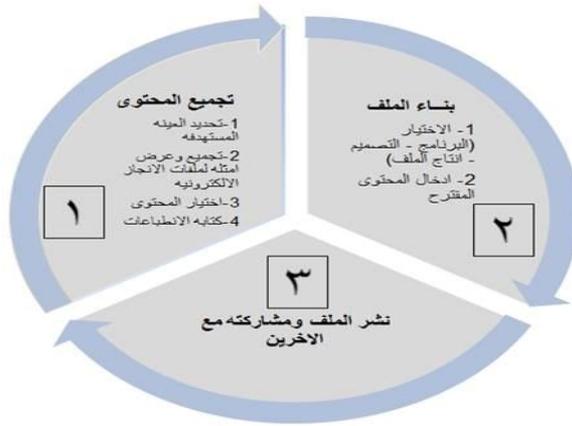
بعد الاطلاع على نماذج تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني مثل : نموذج هيلين باريت لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني (Barrett, 2006)، نموذج ٥ × ٥ لتطبيق وتطوير ملف الإنجاز الإلكتروني باريت (barrett, 2000)، نموذج نيكولاس بازيتو لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني (Buzetto-More, 2006)، نموذج (NIE) لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني، نموذج جيرمي هيبيرت لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني.

تبني الباحث نموذج هيلين باريت لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني (Barrett, 2006)

• مبررات اختيار الباحث لهذا النموذج :

◀ خطوات النموذج سهلة ، وواضحة، وتؤدي لتطبيق الملف بطريقة واضحة.

- « أن التفاصيل فى كل خطوه من الممكن أن تكون هدفا جيدا يمكن تحقيقه مع الطلاب عينة البحث.
- « أن المرحلة الأولى من مراحل التطبيق، وهى مرحلة تجميع محتوى ملف الإنجاز، وهى التى يركز عليها الباحث، والذي سيتم إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني من أجله، ثم يتم تقييم هذا المحتوى بعد تجميعه.
- « أن المرحلة الثانية من مراحل التطبيق بها من العناصر التى تساعد الطالب فى التعامل المباشر مع التكنولوجيا، وتعطيه حرية اختيار الأدوات التى ينشئ بها الملف.
- « المرحلة الأخيرة من تطبيق النموذج بها عنصر المشاركة والنشر، وهما من أهم العوامل لعرض أعمال الطالب على أقرانه.
- « أنه مناسب للفئة العمرية لعينة البحث.
- ويشتمل هذا النموذج على ثلاث مراحل أساسية لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني:



شكل (٣) نموذج تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني هيلين باريت

- المرحلة الأولى - تجميع محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني:
- « تحديد الفئة المستهدفة: ويتم فيها تحديد الفئة المستهدفة من ملف الإنجاز الإلكتروني.
- « عرض نماذج من ملف الإنجاز الإلكتروني: ويتم فيها عرض نماذج من ملف الإنجاز الإلكتروني على الفئة المستهدفة، من حيث الأنواع المختلفة لملف الإنجاز الإلكتروني، وطرق نشرها وبعض الوسائط الموجودة فيها.
- « اختيار محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني: ويتم فيها تحديد المحتوى الذى سيتم إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني من أجله.
- « الانطباعات: ويتم فيها عرض وتدوين انطباعات الفئة المستهدفة حول نقاط معينة، أو حول المحتوى الذى أنشئ من أجله ملف الإنجاز.

- **المرحلة الثانية - بناء ملف الإنجاز الإلكتروني:**
 - ◀ الاختيار: ويتم فيها تحديد التكنولوجيات، والبرمجيات، والأدوات المستخدمة في إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني.
 - ◀ تحديد مكونات ملف الإنجاز الإلكتروني: ويتم فيها تحديد الأنشطة التي سيتم إدراجها داخل ملف الإنجاز الإلكتروني، من حيث نوع الوسائط (فيديو . صوت . نصوص . عروض تقديمية . صور).
- **المرحلة الثالثة - نشر الملف والمشاركة:**
 - ◀ النشر: ويتم فيها تحديد الوسيط الذي سيتم إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني عليه، سواء بالبرمجيات، أو على الإنترنت، أو بالحفظ على وسيط (قرص صلب . فلاش ميموري . سي دي)
 - ◀ المشاركة: ويتم فيها مشاركة ملف الإنجاز الإلكتروني من خلال عرضه على الأقران أو بالمشاهدة.
- **معايير تقييم ملف الإنجاز الإلكتروني:**
 - ◀ حيث ترى جويسى (Goyce, 2008) أنه يتم تقييم ملف الإنجاز الإلكتروني من خلال العناصر التالية :
 - ◀ الآلية: ويتم فيها تقييم الروابط التي من خلالها يتم التنقل بين محتويات الملف، من حيث كونها روابط تعمل أو وهمية أو لا تعمل أصلا .
 - ◀ الهيكل العام للملف: ويتم فيها تحديد مدى ملائمة الشكل التنظيمي للملف مع محتويات الملف .
 - ◀ الرسومات والأشكال داخل الملف: ويتم التقييم فيها على أساس مدى ملائمة الصور والأشكال داخل الملف مع الهدف العام للملف، وكذلك لمحتوى الملف .
 - ◀ استخدام الأدوات: ويتم فيها التقييم على أساس مدى استخدام مواد تكنولوجية كالمقاطع الصوتية، ومقاطع الفيديو، والعروض التقديمية داخل الملف بما يتناسب مع أهداف الملف، وطبيعة محتوى الملف .
 - ◀ طبيعة المحتوى: ويتم فيها تقييم محتويات الملف، من حيث كونها تركز على معلومات شخصية فقط لصاحب الملف، أو تحتوى أيضا على أنشطة دراسية، أو الاهتمامات، والخبرات الشخصية السابقة .
 - ◀ التأملات: ويتم التقييم فيها من حيث وجود انطباعات أو آراء شخصية حول خبرات شخصية سابقة أو تجاه محتوى دراسي معين أنشئ لأجله ملف الإنجاز الإلكتروني .

وسوف يركز الباحث في هذا البحث على تجميع وتقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، نظرا لاهتمام معظم الدراسات السابقة بمهارات تصميم ملف الإنجاز من حيث الشكل العام والألوان دون النظر إلى المحتوى الذي ينشأ من أجله ملف الإنجاز، بالرغم من أن محتوى ملف الإنجاز يشمل الأنشطة والمهام التي قام بها الطالب أثناء دراسته للمقرر، وهو المعيار الذي يتم على أساسه الحكم على ملف الطالب مقبولا كان ، أو غير مقبول، وتحقيقه للأهداف التعليمية المرجو تحقيقها من خلال هذا المحتوى .

• تطبيقات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني:

- وهناك العديد من البرمجيات لإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني، وهى على أربعة أنواع رئيسية وهى :
- ◀ البرامج التجارية (طابع تجارى) (برامج جاهزة).
 - ◀ الأنظمة المملوكة (للجامعات والمؤسسات) (برامج جاهزة).
 - ◀ برمجيات النظم المفتوحة.
 - ◀ برمجيات النظم المفتوحة ذات الطبيعة التشاركية (مفتوحة المصدر مصممة من قبل الفرد). (Lorraine, ect, 2007)

جدول (١) : مقارنة بين برمجيات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio)

نوع البرامج	الإيجابيات	السلبيات
١- البرامج التجارية (طابع تجارى) (برامج جاهزة)	- ليس هناك تكلفة مياصرة وثابتة لها. - الخدمة فيها متاحة. للمستخدمين فقط. - تتيح العديد من الاختيارات لأنواع ملف الإنجاز الكترونى. - المحتوى يبني داخل ملف الإنجاز الإلكتروني . - تتيح وجود أكثر من صيغة لملف الإنجاز الإلكتروني .	- الترخيص لهذه البرامج يكون محدودا لفرد أو مؤسسة واحدة. - الخدمات والدعم الفنى لها يكاد يكون متقدما. - عملية التدريب على استخدامها يأخذ وقتا طويلا .
٢- الأنظمة المحكومة (الجامعات أو المؤسسات) برامج جاهزة .	- وجود هدف محدد ومعين خاص بالمؤسسة يصمم البرنامج لتحقيقه. - الحاجة لوجود رخصة لاستخدام البرنامج . - تمتلك المؤسسة حقوق الملكية الفكرية.	- التكلفة الباهظة للبرمجية والأدوات المستخدمة بها . - بناء النظام يحتاج إلى وقت ومجهود كبيرين. - لبناء النظام يوجد هناك حاجة للاستعانة بالخبراء التكنولوجيين و المبرمجين - عدم قدرة المؤسسة على تحمل نفقات الخبراء لوقت طويل، للاستعانة بهم فى عملية الصيانة.
٣- برمجيات النظم المفتوحة.	- ليس هناك أى تكلفة تذكر فى استخدامها . - جميع الأعضاء المشتركين بها قادرون على التحكم فيها وتطويرها حسب وجهة نظرهم .	- التكلفة تكون أثناء الدعم الفنى و الصيانة . - يمكن فى أى لحظة أن تتغير إمكانيات البرمجة. - عدم وجود تحديثات لها لذا من الصعب أنها تغطى كل الاحتياجات.
٤- برمجيات مفتوحة المصدر ذات الطبيعة التشاركية.	- الفرصة لتصميم ملف إنجاز مبدع تكون متاحة بدرجة كبيرة. - إمكانية إضافة أى نوع من المحتوى داخل الملف سهلة وواضحة . - تكلفة البرمجية تكون منخفضة جدا .	- ضرورة أن يمتلك الطلاب مهارات التعامل مع برامج إنشاء صفحات الويب. أو برامج إنتاج المحتوى مثل الفرونت بيج أو دريم ويفر.

يتضح من الجدول (١) الآتى:

- ◀ توجد عدة أنماط للتطبيقات المستخدمة فى إنشاء وتصميم وتفعيل ملف الإنجاز الإلكتروني فى المجال التعليمى، منها ما هو قابل للدفع، ومنها ما هو مجاني، ومنها ما هو قابل للتعديل (التطبيقات مفتوحة المصدر).
- ◀ التطبيقات مفتوحة المصدر هنا تنقسم إلى نوعين، منها ما هو لا يحتاج تكلفة فى الاستخدام، ولكن يكلف كثيرا فى الصيانة والمتابعة؛ ومنها ما هو

لا يحتاج إلى تكلفة في الاستخدام والصيانة والمتابعة (وهي ما قام الباحث باستخدامها).

◀ قام الباحث باستخدام بعض هذه التطبيقات مفتوحة المصدر تطبيقات جوجل (Google APPS) مستخدماً أداتين هما (Google & Google sites)

docs لإنشاء ملف إنجاز إلكتروني عبر الويب لعدة أسباب هي:

- ✓ أنها برامج مجانية.
- ✓ بها إمكانيات كبيرة.
- ✓ لا تحتاج إلى صيانة ومتابعة مستمرة.
- ✓ إمكانيه نشرها مجاناً على الإنترنت.
- ✓ نظراً لتبني استخدام أدوات جوجل في معظم الجامعات العالمية، وبعض الدراسات الأجنبية مثل دراسة "هيلري دافيز" (Davis, 2007).

• ثانياً - الدافعية للإنجاز Motivational of Achievement :

• مفهوم الدافعية Motivation:

الدافع هو قوى داخلية تدفع الفرد إلى بذل النشاط والقيام بأنواع مختلفة من السلوك، وتوجهه نحو أهداف معينة، وتبقيه على السلوك، وتجعله مستمراً حتى يتحقق الغرض منه (ممدوح الكنانى، وأحمد الكندري، ٢٠٠٥، ٦٦)؛ وذلك من أجل إشباع وتحقيق حاجة ملحة، ويعتبر الدافع شكلاً من أشكال الاستثارة الملحة التي تخلق نوعاً من النشاط، أو الفعالية (Petri, H , & Govern, J, 2004, 15).

ويرى عبدالحليم منسى أن الدوافع تعتبر الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمام الطلاب، ودفعهم نحو ممارسة أوجه النشاط التي يتطلبها الموقف التعليمي بالمدرسة، وذلك من أجل اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات المرغوبة (محمود عبد الحليم منسى، ٢٠٠٣، ٥٥).

فالدافعية حالة حتمية، إذ لا سلوك دون دافع، يوجه انتباه المتعلم، ويحافظ على استمراره، ويزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم، وتستثير العمليات الذهنية لديه، وتوجه نشاطه نحو هدف معين وتقلل من فرص التشتت والسرхан، وتهيئ الاستعداد للتعلم، وتقوى النشاط الذهني والجسمي (نبيل محمد زايد، ٢٠٠٣، ٦٩).

ومما سبق يتضح أن الدافعية للإنجاز هي رغبة أو قوة ذاتية تستثير المتعلم وتحفز وتوجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يدفعه إلى بذل الجهد لإنجاز الأعمال، وحدوث التفوق والامتياز، مما يحقق له التوازن الداخلي، ويهيئ له التكيف مع البيئة الخارجية.

• العلاقة بين الدافعية للإنجاز و ملف الإنجاز الإلكتروني :

أكد (Alexiou, A., and Paraskeva, F., 2013, 7) أن استخدام ملفات الإنجاز لتقييم أعمال الطلاب، تزيد الرغبة لدى الطلاب في أداء أعمالهم بشكل مميز لعرض أفضل ما لديهم، وكذلك يتأمل الطالب أعمال أقرانه، مما يزيد

من إقباله للموقف التعليمي بنشاط ورغبة للعمل ومنافسة الأقران، والسعى نحو التميز والتفوق، مما يزيد من دافعيته للإنجاز.

كما أوضح (Kwok,L.,2011,10) أن توفير التغذية الراجعة من خلال ملف الإنجاز يزيد من إتقان الطالب لأعماله، وعرضها بشكل أكثر كفاءة، وكذلك نقد أعمال الطلاب وتوضيح نقاط الضعف والقوة فيها واختيار أفضلها يزيد من دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

وفى نفس الإطار أشار (Symolyaninova, O., 2010, 5) أن تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني الذي يقدمه الطلاب قائم على الفكر البنائي في بناء المعرفة لدى الطلاب، والذي يعتمد على طلب المعرفة بشكل دائم، مما يتطلب من الطالب التقييم الذاتي لنفسه باستمرار، مما يؤدي إلى تعزيز ثقة الطالب بنفسه، وتطوير أعماله باستمرار، وقدرته على اتخاذ القرار، مما يزيد من دافعيته للإنجاز.

يتضح مما سبق أن هناك علاقة واضحة بين ملف الإنجاز الإلكتروني ودافعية الإنجاز، فاهم ما يميز ملف الإنجاز أنه لايسمح بأن يكون المتعلم سلبيًا، ويساعد على استثارة دافعيته للتعلم والإنجاز، حيث يوفر لهم فرص المشاركة الإيجابية في التعلم، وإثارة التحدي والفضول والثقة والتحكم والخيال، ويحقق لهم المتعة، وإقبال الطلاب بحماس وشغف عليه، وزيادة دافعيتهم نحو العلم ونحو التكنولوجيا.

ولذلك تم استخدام دافعية الإنجاز كمتغير ضمن متغيرات البحث الحالي، وذلك لما لملف الإنجاز الإلكتروني من مثيرات ومحفزات وأدوات تستثير دافعية الطلاب نحو مادة التعلم، وتنمي مهاراتهم وقدراتهم الذاتية، وهذا بدوره يشجعهم على الممارسة أو الأداء لهذه المهارات مستقبليًا في مجال العمل، وفي الحياة اليومية مما يزيد من الحافز والدافع ومعنويات الطلاب نحو العمل في مجال التخصص.

وقد أكدت دراسة (Hung, J., et al, 2011) على أهمية استخدام ملفات الإنجاز في عملية تقييم أعمال الطلاب، حيث قام الطلاب برفع أعمالهم الفردية وتنظيمها لمدة ثلاث أشهر متتالية، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز والكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

كما هدفت دراسة "شانج" (Chang, 2008) إلى معرفة فاعلية Webfolio في التقييم الذاتي لأداء المتعلم، وإثارة الدافعية للإنجاز وتقديم التعلم، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني عبر الويب كنظام للتقييم، فهو يساعد المتعلم على التقييم الذاتي لأدائه، ومعرفة مدى تقدمه، وبالتالي إثارة الدافعية للتقدم في الأداء.

وأيضا دراسة "كوين لين" (Lin,2009) والتي هدفت إلى معرفة أثر خبرات التعلم في بناء ملف الإنجاز الإلكتروني على الإنترنت، أشارت نتائجها إلى أنه بعد

استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني، كان لدى المعلمين الحافز القوي للمشاركة في الأنشطة التأملية التي ترتبط بعملية تطوير استراتيجيات التعليم، كما عملت على تنمية المهارات التكنولوجية لديهم.

وأكد كذلك كلا من جونسون وكابلن وآخرون (Johnson, Kaplan, and Marsh 1996) على أن الكتابة من خلال ملف الإنجاز تعزز كلا من التأمل، وعملية التدريس، وتقدم دليلاً ملموساً على الإنجاز.

وكذلك أوضحت دراسة (Kwok, L., 2011) أهمية استخدام ملف الإنجاز في تقييم أعمال الطلاب، حيث قاموا بالتشارك في رفع أعمالهم التشاركية في مقرر اللغة الإنجليزية لمدة ٨ أسابيع، وكتابة ملاحظاتهم وآرائهم عليها، وقد كشفت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز، والتقويم الذاتي لدى الطلاب.

وفي نفس الإطار هدفت دراسة (McNeill, M., and Cram, A., 2011) للتحقق من أهمية ملف الإنجاز في تقييم أعمال الطلاب، حيث قام الطلاب برفع أعمالهم الفردية، وتنظيمها من خلال ملف الإنجاز لمدة عام دراسي كامل، وقد تم التقييم البنائي، والختامي من خلاله، وقد أكدت النتائج على ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطلاب.

كما بينت دراسة (Alexiou, A., and Paraskeva, F., 2013) أهمية استخدام ملفات الإنجاز في تقييم ملفات وأعمال الطلاب، حيث قام كل طالب برفع ملفاته وملاحظاته من خلال ملف الإنجاز الخاص به وذلك لمدة ١٢ أسبوعاً متتالياً، وقد تم التقويم البنائي، والنهائي من خلاله، وقد كشفت النتائج ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز، والتنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

وفي نفس الإطار أوضحت دراسة (Hosseini, H., and Ghabanchi, Z., 2014) أهمية ملفات الإنجاز في تقييم أعمال الطلاب، حيث قام الطلاب برفع أعمالهم من ملفات لمدة ٨ أسابيع على ملفات الإنجاز، وتم تقييمهم من خلالها، وقد أكدت النتائج على تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلاب.

وأكدت على ذلك دراسة صديقة برهوم (Sadiah, 2009) والتي تبين أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في التحفيز الذاتي لدى الطلاب المعلمين، من حيث دورها في زيادة الحافز لدى الطالب نحو التعلم ونحو أدوات التعلم المتاحة له. وجاءت نتائج الدراسة كالتالي :

- « أن ملف الإنجاز الإلكتروني يوفر فرصة للطالب المعلم لكي يتمكن من تجميع، وتنظيم، وتفسير نتائج تعلمه.
- « زيادة مهارة التفكير التأملي لديه في نتائج تعلمه من خلال ممارسته للأنشطة داخل ملف الإنجاز.
- « يمكن استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني كأداة لتشجيع الطلاب على تحمل المسؤولية.

« ملف الإنجاز الإلكتروني يعزز الثقة لدى المتعلم في عملية التعلم.
 « إن ملف الإنجاز الإلكتروني يدعم بشكل كبير مهارة التنظيم الذاتي لدى المتعلم في بيئة التعلم خلال التفاعل بين الطالب والمعلم.
 « يؤدي استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني إلى تنمية مهارات الطلاب المعلمين في التعامل مع التقنيات الحديثة لشبكة الانترنت، وتطبيقاتها الحديثة (WEB 2.0).

كما أشارت باريت (Barrett.2006) إلى أن عملية إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني تعتمد بشكل كلي على تطبيقات الحاسب الآلي، الذي يعتبر عاملاً لتنمية الدافعية لدى الطلاب؛ لأنه يعطى للطلاب الفرصة للتعبير عن شخصيتهم وتزيد الدافعية عند الطالب عند استخدامه (الإنترنت) وغيرها من تطبيقات الحاسب الآلي، ويمكن استغلال هذه الدافعية في تحقيق أهداف التعلم.

ويؤيد ذلك أيضاً جروفر (Grover. 2007) من حيث أن ملف الإنجاز الإلكتروني يعمل على أن يرتبط المتعلم بخبرة التعلم، والتي تجعله جزءاً لا يتجزأ من المنهج، وتحفزه على إنتاج عمل يمكن تسجيله في الأرشيف الرقمي، وأن استخدام التكنولوجيا قد يكون عامل تحفيز (دافعية)، إذا ارتبط بها المتعلم.

• ثالثاً- تقييم المحتوى الإلكتروني :

• مفهوم التقييم :

يعرف التقييم على أنه إصدار الأحكام على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات، أو الأفكار، ويعتمد على فهم واضح وكاف للظاهرة التي تقوم بتقييمها، وقد يكون التقييم كمياً أو كيفياً (على خطاب، ٢٠٠١)

• التقييم الإلكتروني (E-assessment) :

عرف أسونى نيكولا (asuni Nikola, 2008) أن التقييم الإلكتروني بمعناه الأشمل هو استخدام تقنية المعلومات في إجراء أي تقييم يتعلق بنشاط معين. ويتضمن هذا التعريف مجموعة كبيرة من أنشطة الطلاب، والتي تبدأ من استخدام معالج الكلمات إلى الاختبار المرئي. ونظراً لتشابه الواضح مع التعليم الإلكتروني، فقد أصبح مصطلح التقييم الإلكتروني يستخدم بكثرة كمصطلح عام لوصف استخدام الحواسيب في إطار عملية التقييم. وتتضمن أنواع التقييم الإلكتروني المحددة: كالاختبار الحاسوبي التكيفي، والاختبار التصنيفي الحاسوبي.

• الفرق بين التقييم الإلكتروني والتقييم التقليدي:

ويرى أسونى نيكولا (asuni Nikola, 2008) أن استخدام التقييم الإلكتروني على نطاق واسع يتميز عن التقييم التقليدي (القائم على الورقة) بالعديد من المزايا، ومن بين هذه المزايا:

« موثوقية أفضل (التصحيح الآلي أكثر موثوقية عن التصحيح البشري).
 « الملاحظات الفورية للطلاب.

- ◀ التكاليف الأقل على المدى البعيد.
- ◀ مرونة أكبر فيما يتعلق بالموقع والتوقيت.
- ◀ حيادية أفضل (لا "يعرف" التصحيح الآلي الطلاب؛ لذا لا يفضلهم، ولا يلتمس الأعداء للأخطاء الصغيرة).
- ◀ أساليب الأسئلة المحسنة التي تشمل التفاعلية والوسائط المتعددة.
- ◀ كفاءة تخزين أفضل - يمكن تخزين عشرات الآلاف من نصوص الإجابات على خادم واحد مقارنة بالمساحة الفعلية اللازمة للنصوص الورقية.

• **المحتوى الإلكتروني (E-content):**

هو عبارة عن عرض لمحتوى مقرر الشبكات وأنشطته في صورة (ملفات وورد . عروض باوربوينت . كتب ألكترونية . صور . مقاطع فيديو . مقاطع صوت) تكون مرتبة حسب عناوين الوحدات التعليمية والأهداف الخاصة لهذا المقرر من خلال بيئة الإنترنت.

• **تحديات تقييم جودة المحتوى الإلكتروني:**

ويرى كلا من جين وكيفين وآخرون (Gene L. Wilkinson, et al,2001) أنه توجد عدة تحديات وجهت الأنظار إلى أهمية تقييم جودة المحتوى الإلكتروني على شبكة الإنترنت، والتي منها مايلي:

- ◀ يمكن لأي شخص أن يضع ما يشاء دون ضوابط علمية، أو أدبية.
- ◀ وجود صعوبة في تحديد المصدر الحقيقي للمحتوى.
- ◀ وجود صعوبة في تحديد الهدف من تواجد وصحة موقع معين.
- ◀ صعوبة تحديد حداثة المحتوى المطروح.
- ◀ صعوبة تحديد المسؤولية الفكرية للمحتوى.
- ◀ عدم مراجعة كثير من المواقع، وتحديد محتواها وتنقيتها من قبل الجهات العلمية والباحثية، أو حتى من قبل جماعات المستفيدين.

• **معايير تقييم جوده المحتوى الإلكتروني:**

نجد أن معظم دراسات كلا من Alastair Smith (١٩٩٧) و D. Scott Brandt (٢٠٠١) و Susan Beck (١٩٩٧) و Gary Ury, Connie Ury (١٩٩٧) اتفقت على المعايير التالية:

- ◀ الملكية الفكرية Authority: ويقصد بها تحديد هوية المسئول عن العمل سواء كان مؤلفاً، أو مُعداً للمحتوى العلمي، وقد يكون المسئول عن العمل فرداً أو أكثر، وكذلك يمكن أن يكون العمل تحت مسئولية مؤسسة، ومن المعايير التي ترفع من قيمة محتوى العمل ما يلي:
- ✓ التخصص العلمي: فمن غير المقبول أن يؤلف كاتب متخصص في الجغرافيا كتاباً طبياً، فيجب أن تكون هناك علاقة بين التخصص والمحتوى المكتوب.
- ✓ الخبرات العملية: أحياناً يكون الكاتب غير متخصص في مجال معين، ولكنه مارس العمل في هذا الحقل وساهم في تطويره.

- ✓ الإشراف أو المراجعة: قد لا يكون المسئول عن العمل معروفاً، لكن الجهات التي تشرف على العمل أو مراجعة العمل من قبل متخصصين وخبراء.
- ✓ إمكانية الاتصال بالمشئول عن العمل سواء بشكل مباشر عن طريق (بريد إلكتروني، هاتف، .. الخ) أو عن طرق الناشر أو المؤسسة المشرفة على العمل.
- « الدقة Accuracy: وتتمثل الدقة في طرح الموضوع بشكل علمي مع عرض البرهان والدليل على ما يكتب، مع أهمية وجود المراجع، ويقصد بدقة المحتوى عدة عوامل تختص بالجودة منها الخلو من الأخطاء Error free.
- « الموضوعية Objectivity: ويقصد بها عدم تحيز الباحث لنتيجة معينة من بحثه أو إلى اتجاه معين يهدف منه الكاتب لغاية معينة.
- « الحداثة Currency: يعتمد العالم في يومنا هذا على التقنيات الحديثة لما لها من سرعة في نقل الأخبار والأحداث العالمية، خاصة تلك الأحداث التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على الأمور الاقتصادية، ومعايير الحداثة تتفاوت أهميتها على أساس الهدف من المحتوى. فمثلاً ذكرنا نقل الأخبار والأحداث المباشرة لها أهمية كبيرة بالنسبة للمتابع، وكذلك بعض التخصصات والعلوم التي تتغير، وتتطور يكون معيار الحدث مهماً مثل علم الحاسوب، وتقنية المعلومات، وخلاف ذلك يُعد معيار الحداثة غير مهم في العلوم الثابتة، أو ذات التغيرات الطفيفة مثل التاريخ واللغات والديانات .. الخ.
- « الملائمة Appropriateness: وتعني تناسب المحتوى للفئة المستهدفة، فهناك مواقع ودراسات تحتوي على معلومات علمية لكنها مصممة لتعليم الأطفال والناشئة، وهي بالطبع غير محبذة للاستخدام كمرجع علمي للباحثين، ومن ناحية أخرى هناك محتوى علمي متقدم لا ينفع أن يقدم للأطفال أو حتى لعامة الناس، مثل: الكتب الفلسفية المتعمقة، أو المحتويات التي تشمل موضوعات الجنس، والأمور الإباحية.
- « التغطية Coverage: أي أن لا يكون الموضوع مبتوراً وغير متكامل، إذ يتطلب البحث العلمي عرض الموضوع من كافة الجوانب دون إغفال شيء بغرض التأثير على النتيجة، أو على المستفيد، وكذلك يأخذ موضوع العمق في الطرح ركناً من التغطية الموضوعية، إذ يجب أن لا يكون طرح الموضوع بشكل سطحي.

• **العلاقة بين محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني والتقييم:**

ويرى جيمس وآخرون (2005, James etl) أنه يجب عندما نريد أن نوجد تجانساً بين ملف الإنجاز الإلكتروني وعملية التقييم، يجب عدم الاعتماد على الأساليب التقليدية في تقييم الطلاب، ولكن عن طريق التقييم الإلكتروني، مثل التقييم عبر الإنترنت كأحد أشكال التقييم الجديدة، والتي تكون ملائمة أكثر مع استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني.

ويمكن إيجاد طرق، وأدوات تقييم للطلاب من خلال أحد مكونات ملف الإنجاز الإلكتروني، مثل تقييم تأملاته، وتقييم أنشطته، وتقييمه لأقرانه في الفصل. (إسماعيل محمد إسماعيل، ٢٠٠٥)

ويرى كلا من فيجلرز وإلتون وآخرون (veugelers, 2004)؛ (Elton, 2003) أنه يمكن لملف الإنجاز الإلكتروني التقييمي تشكيل جوانب كبيرة من عملتي التعلم والتقييم، وفي هذه الحالة فإن عملية تطوير ملف الإنجاز الإلكتروني هي الشئ الذي سيتم تقييم الطلاب عليه من خلال الملفات الموجودة داخله.

ويشير كلا من باريت وكارني (Barrett & carny, 2005) أن عملية إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني تسمح للطلاب أن يبدأوا تعليمهم بنقاط مختلفة. وإن النقد البناء لهذه الأعمال يشجع الابتكار والحث على التفكير والمراجعة، ودعم عملية التقييم التراكمي أثناء العملية التعليمية.

وهناك العديد من الجامعات التي استخدمت ملف الإنجاز الإلكتروني (web folio) كأداة للتقييم مثل (جامعة ويسكونسن) من خلال وضع خطة عمل تسمى (خطة لتقييم إنجازات طلاب البكالوريوس) من خلال مشروع ملف الإنجاز الإلكتروني (web folio)، وترتكز على أن يقوم الطالب بنشر حوالي ٢٠ ورقة من أفضل أعماله التي قام بها خلال دراسته بالكلية (John demarco, 2006)

ويرى كل من إلتون و أوسولبيان (Elton & O –suilleabhain , 2004) أن العلاقة بين التقييم الأصيل وملف الإنجاز الإلكتروني؛ أن التقييم الأصيل يجب أن يقوم على خبرة تعليمية حقيقية لدى الطالب، وهذا ما يوفره ملف الإنجاز الإلكتروني من خلال تسجيل التعلم الأصيل من خلال السماح للطلاب بإثبات عمليه تعلمهم من خلال النصوص والصوت ومقاطع الفيديو. وأثر ذلك على التأمل الذاتي والتقدير الذاتي لدى الطلاب.

ويشير كلا من ماكويبل (McConnell, 2000) وجاريسون وأندرسون (Garrison& Anderson , 2003) أنه يمكن من خلال النشاطات الإلكترونية الموجودة داخل ملف الإنجاز الإلكتروني أن يبدي الطلاب الرأي والتقييم لهذه الأعمال داخل ملفات زملائهم. وهذا النوع من التقييم هو أحد أدوات التقييم الأصيل.

والعلاقة بين ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) والتقييم الإلكتروني (E- Assessment) علاقة ذات ارتباط وثيق من حيث كونها جزءا لا يتجزأ من عمليات تطوير التعليم الحديثة، حيث يتيحان إمكانية تتبع مدى تطور عملية التعلم للطلاب خلال فتره زمنية محددة، وتقييم أدائهم الدراسي، وكذلك متابعة طريقة تفكيرهم خلال التعلم، ومدى تطور اكتسابهم للمهارة. (Kenboston,2004)

ويعتبر ملف الإنجاز الإلكتروني التقييمي أحد الأدلة التي تدل على وجود المهارات لدى الطالب، كما يمكن من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني توفير التغذية الراجعة للطالب، وقياس مدى قدرته على التفاعل مع مبادئ التقييم والتعلم. (Becta,2006).

ويتضح مما سبق بأنه يمكن التقييم بملف الإنجاز الإلكتروني كمياً ونوعياً، لأنه مؤثر على أداء الطلاب، وكذلك يجعل الطالب على دراية كاملة بأدائه من خلال درجات التقييم، ولذا فهو يعتبر من أدوات التقييم المستمرة.

• مدى استفادة الباحث من الإطار النظري للبحث :

- « تبنى نموذج يعمل على تنمية مهارات تصميم وإنتاج وتجميع محتوى ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى الطلاب في مختلف المراحل.
- « التوصل إلى قائمة معايير لتقييم محتوى ملفات الإنجاز الإلكترونية التي يقوم الطلاب ببنائها.
- « التوصل إلى قائمة معايير لتقييم معايير تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني.

• إجراءات تطبيق البحث :

تمثلت إجراءات البحث فيما يلي:

- « إعداد دليل الاستخدام لتصميم وتجميع ملف إنجاز الكتروني باستخدام قالب منشأ . (باستخدام قالب فارغ يقوم الطالب بملء كل محتوياته، والتي تشمل القوائم والنصوص والصور والصفحات باستخدام Google Sites)
- « إعداد دليل الاستخدام لتصميم وتجميع محتوى ملف إنجاز الكتروني باستخدام قالب جاهز. (يحتوي على قوائم وصفحات ونصوص وصور جاهزة، يقوم الطالب باستبدالها فقط باستخدام Google Sites لتصميم الملف وصفحاتها وإدراج المحتوى فيها ، والقوائم وألوان القوائم، ويتحكم في عدد صفحات الملف من حيث الحذف، أو الإضافة بالنسبة للصفحات). ويختار الطالب شكل قالب التصميم سواء كان جاهزاً أو منشأ، وهو مسئول عن نشر الملف على شبكة الإنترنت.

ويقوم الطالب باستخدام GoogleDrive برفع ملفات محتوى مقرر مادة الشبكات والذي يشتمل على (صور، وعروض تقديمية، وملفات إكسل، وفيديوهات، ونصوص سواء وورد، أو PDF المراد إدراجها، وتنظيمها داخل ملف الإنجاز، حيث يقوم الطالب بتصدير هذا المحتوى من Google Drive إلى Google Sites عن طريق قائمة إدراج في Google Sites ، أي يتم ادراج وتجميع محتوى ملف الإنجاز عن طريق استيرادها من Google Drive من قائمة إدراج.

أولاً: إعداد قائمة بمهارات تصميم، وإنتاج، وتجميع محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) باستخدام البرامج الجاهزة (نماذج جاهزة):

تم إعداد قائمة بالمهارات المرتبطة بتصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني: وتشمل استخدام Google Sites، Google Drive.

- وعند تصميم قائمة المهارات راعى الباحث معايير التصميم كالتالي:
- « الدقة العلمية واللغوية لمفردات القائمة.
- « دقة صياغة مفردات القائمة.

◀ شمولية عناصر القائمة لجميع الجوانب المهنية اللازمة لإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني (البرامج الجاهزة).

◀ سهولة مراعاة كل مهارة يقع عليها الاختيار في إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني (البرامج الجاهزة).

• خطوات التوصل لهذه القائمة بالمهارات :

قام الباحث بتحديد خطوات تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني على الإنترنت باستخدام نموذج جاهز: لتحديد الأوامر الأساسية للقوائم الموجودة بتطبيق Google Sites، Google Drive. وتم تحديد تلك المهارات كالآتي:

• إنشاء الملف :

◀ إنشاء حساب على (Google Sites).

◀ اختيار إنشاء موقع.

◀ اختيار تصميم النماذج الجاهزة واختيار النموذج المناسب لملف الإنجاز المقترح.

◀ كتابة اسم ملف الإنجاز الإلكتروني.

◀ كتابته عنوان الملف على الإنترنت.

• قائمه إدراج :

◀ استبدال الصور داخل النموذج بإدراج صور من قائمه إدراج.

◀ استبدال الفيديوهات داخل النموذج بإدراج فيديو من قائمه إدراج.

◀ استبدال العروض داخل النموذج بإدراج عروض من قائمه إدراج.

• قائمه تحرير الخط :

◀ حجم الخط.

◀ لون الخط.

◀ محاذاة الخط.

• قائمه جدول :

◀ إدراج صف.

◀ حذف صف.

◀ إدراج عمود.

◀ حذف عمود.

• إدراج صفحة جديدة :

◀ اسم الصفحة.

◀ عنوان الصفحة على الإنترنت.

◀ موقع الصفحة داخل الملف.

• الحفظ :

◀ حفظ التعديلات على الملف.

• قائمة أخرى :

◀ حذف صفحة.

« طباعه صفحة.

« مشاهده ملف الإنجاز الإلكتروني على الإنترنت.

وبعد تحديد تلك المهارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والحاسب الآلي؛ لإبداء آرائهم والتأكد من صدقها، وتم التوصل إلى القائمة النهائية لهذه المهارات (٢٢) مهارة فرعية على ضوء نتائج التحكيم.

ثانياً: إعداد قائمة بمهارات تصميم، وإنتاج، وتجميع محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (webfolio) باستخدام البرامج التي تتيح تصميم كل عناصر، وواجهات ملف الإنجاز الإلكتروني:

تم إعداد قائمة بالمهارات المرتبطة بتصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني:

وعند تصميم قائمة المهارات راعى الباحث قواعد التصميم كالتالي:

« الدقة العلمية ، واللغوية لمفردات القائمة.

« دقة صياغة مفردات القائمة.

« شمولية عناصر القائمة لجميع الجوانب المهنية اللازمة لإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني (البرامج التي تتيح تصميم كل عناصر وواجهات ملف الإنجاز الإلكتروني)

« سهولة مراعاة كل مهارة يقع عليها الاختيار في إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني (البرامج التي تتيح تصميم كل عناصر، وواجهات ملف الإنجاز الإلكتروني)

• خطوات التوصل لهذه القائمة بالمهارات :

قام الباحث بتحديد خطوات تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني على الإنترنت باستخدام نموذج (قالب) فارغ (Blank Templet): لتحديد الأوامر الأساسية للقوائم الموجودة بتطبيق Google Sites، Google Drive. وتم تحديد تلك المهارات كالآتي:

• إنشاء الملف :

إنشاء حساب على (Google Sites):

« اختيار إنشاء موقع.

« اختيار تصميم النموذج الفارغ (Blank Templet).

« كتابة اسم ملف الإنجاز الإلكتروني.

« كتابه عنوان الملف على الإنترنت.

• قائمه إدراج :

« إدراج الصور داخل النموذج من قائمة إدراج.

« إدراج الفيديوها داخل النموذج من قائمة إدراج.

« إدراج العروض داخل النموذج من قائمة إدراج.

• قائمة تحرير الخط :

« حجم الخط.

- ◀ لون الخط.
- ◀ محاذاة الخط.
- قائمة جدول :
- ◀ إدراج صف.
- ◀ حذف صف.
- ◀ إدراج عمود.
- ◀ حذف عمود.
- إدراج صفحة جديدة :
- ◀ اسم الصفحة.
- ◀ عنوان الصفحة على الإنترنت.
- ◀ موقع الصفحة داخل الملف.
- الحفظ :
- ◀ حفظ التعديلات على الملف.
- قائمة أخرى (other) :
- ◀ حذف صفحة.
- ◀ طباعة صفحة.
- ◀ مشاهدة ملف الإنجاز الإلكتروني على الإنترنت.
- ◀ التعامل مع أماكن قوائم الملف.
- ◀ التحكم في خلفية وألوان الملف وشكل القوائم.

وبعد تحديد تلك المهارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والحاسب الآلي لإبداء آرائهم، والتأكد من صدقها، وتم التوصل إلى القائمة النهائية لهذه المهارات (٢٢) مهارة فرعية على ضوء نتائج التحكيم.

وبذلك يكون الطالب قام بتصميم ملف الإنجاز، وتصميم محتواه .

ثالثا: إعداد أدوات البحث :

في هذه المرحلة تم إعداد أدوات القياس والتقويم للبحث، وتحكيم هذه الأدوات من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين.

- ويشتمل هذا البحث على أدوات القياس التالية:
- ◀ مقياس الدافعية للإنجاز. (من إعداد الباحث).
- ◀ بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (من إعداد الباحث).
- ◀ بطاقة معايير لتقييم بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (من إعداد الباحث).

وقد تم إعداد أدوات القياس كالتالي:

- مقياس الدافعية للإنجاز :
- وقد قام الباحث بإعداد هذا الاختبار وفقا للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من مقياس الدافعية للإنجاز : هدف هذا المقياس إلى التعرف على فاعلية أثر اختلاف نمطين من أنماط تصميم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني في زيادة دافعية الإنجاز لدى طلاب الفرقة الرابعة قسم تكنولوجيا التعليم شعبة معلم الحاسب الآلي، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا، من خلال الاستجابات التي يبديها الطلاب على عبارات المقياس.

« صدق مقياس الدافعية للإنجاز: للتحقق من صدق هذا المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وتكنولوجيا التعليم. إذ طلب منهم إبداء الرأي، وتدوين ملاحظاتهم حول وضوح فقرات المقياس، وملاءمتها لطلاب كلية التربية النوعية، جامعة طنطا، وقدرة الفقرة على قياس الهدف الذي وضعت من أجله، ودقة الصياغة اللغوية وبساطتها، وعدم الإطالة فيها، ويعدها عن الغموض، والتعقيد ووضوح المعنى، وسلامة البناء، وتوزيع الفقرات السالبة والموجبة، وقد اتفق السادة المحكمون على دقة هذا المقياس لقياس الهدف الذي وضع من أجله.

« ثبات مقياس الدافعية للإنجاز: تم حساب معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز، على العينة الاستطلاعية من طلاب الفرقة الرابعة شعبة معلم الحاسب الآلي وعددها (١٢) طالبا وطالبة، باستخدام إعادة التطبيق بفاصل زمني أربع أسابيع بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين التطبيقين كمؤشر على معامل ثبات المقياس، وبلغت قيمته (٠.٨٦)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، بما يدل على أن مقياس الدافعية يتميز بدرجة مرتفعة من الثبات.

« طريقة تصحيح المقياس وتحديد مستوي الدافع للإنجاز: تم تصحيح مقياس الدافعية للإنجاز كالتالي:

✓ يتكون المقياس من (٣٥) عبارة تقيس الجوانب المختلفة للدافعية للإنجاز، ويقاس التقدير على طريقة ليكرت، ويتكون من خمس استجابات هي (موافق بشدة . موافق . محايد . غير موافق . غير موافق بشدة). بحيث يقوم الطالب باختيار الدرجة التي تنطبق على حالته، وتعطى الدرجات (٥ . ٤ . ٣ . ٢ . ١) لكل استجابة موجبة على التوالي، والدرجة الكلية على المقياس تمثل درجة الدافعية للإنجاز للمفحوص.

وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس $(٥ \times ٣٥) = ١٧٥$ درجة، والنهية الصغرى $(١ \times ٣٥) = ٣٥$ درجة، أما الدرجة المحايدة فهي $(٣ \times ٣٥) = ١٠٥$ درجة، لذلك تكون درجة دافعية المفحوص للإنجاز إيجابية (عالية) إذا حصل على درجة أكبر من (١٠٥)، وسلبية (منخفضة) إذا حصل على درجة أقل من (١٠٥)، ومحايدة (متوسطة) إذا حصل على (١٠٥) درجة، وبالتالي يصبح المقياس في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

• إعداد بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني :

قام الباحث بإعداد بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، مكونة من (٤٠) عنصر تقييم لمحتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، وفق معيار تقدير من ثلاث

مستويات وهى (نعم) ودرجته "٢"، (إلى حدما) ودرجته "١"، (لا)، ودرجته "صفر" تعطى للطلاب أفراد العينة الذين سيقومون بتقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني لزملائهم، وقد قسمت عناصر التقييم هذه إلى خمس عناصر رئيسية، يتفرع من كل عنصر رئيسى عناصر متفرعة، كانت العناصر الرئيسية كالآتى:

- ◀ تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني بشكل عام.
- ◀ التنظيم واللغة.
- ◀ المحتوى العلمى لملف الإنجاز الإلكتروني.
- ◀ الفئة المستهدفة.
- ◀ المعايير التقنية.

ويعد تحديد عناصر التقييم، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والحاسب الآلى لإبداء آرائهم حول مناسبة هذه المعايير لمستوى الطلاب، والتأكد من صدقها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تم التوصل إلى القائمة النهائية لعناصر (معايير) التقييم على ضوء نتائج التحكيم إلى خمسة عناصر (معايير) رئيسية.

وللتحقق من ثبات بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني استخدم الباحث أسلوب اتفاق الملاحظين، حيث قام الباحث واثنان من زملائه بالقسم بتطبيق البطاقة على المنتج النهائى (محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني) الذى أنتجه الطلاب، ثم حساب نسبة الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر، وقد بلغ متوسط الاتفاق بين الباحث وزميليه على البطاقة ٩١٪، وهى نسبة مرتفعة يمكن من خلالها التأكد من ثبات البطاقة، وبعد هذه الإجراءات أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

• إعداد بطاقة معايير لتقييم بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني :

قام الباحث بإعداد بطاقة معايير لتقييم بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، هذه المعايير لتقييم مدى إلمام الطالب المقيم لمحتوى ملف الإنجاز الإلكتروني لكل عناصر التقييم الصحيح، والتي تشمل العناصر الرئيسية الموجودة ببطاقة تقييم المحتوى كالآتى:

- ◀ تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني بشكل عام.
- ◀ التنظيم واللغة.
- ◀ المحتوى العلمى لملف الإنجاز الإلكتروني.
- ◀ الفئة المستهدفة.
- ◀ المعايير التقنية.

وهذا وفق مستويات تقدير "ضعيف، ودرجته (صفر)"، و "مقبول، ودرجته (١)"، و "جيد، ودرجته (٢)"، و "ممتاز، ودرجته (٣)".

وبعد تحديد معايير التقييم، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من الخبراء والمتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

والحاسب الآلي لإبداء آرائهم والتأكد من صدقها، وتم التوصل إلى القائمة النهائية لمعايير التقييم على ضوء نتائج التحكيم إلى خمسة معايير رئيسية.

وللتحقق من ثبات بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني استخدم الباحث أسلوب الاتفاق الملاحظين، حيث قام الباحث واثنان من زملائه بالقسم بتطبيق البطاقة على بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني التي استخدمها الطلاب في تقييم زملائهم، ثم حساب نسبة الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر، وقد بلغ متوسط الاتفاق بين الباحث وزميليه على البطاقة ٩٣٪، وهي نسبة مرتفعة يمكن من خلالها التأكد من ثبات البطاقة، وبعد هذه الإجراءات أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

رابعا - إجراء تجربة البحث :

• تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز قبليا :

تم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على طلاب عينة البحث بمجموعاتها التجريبية الأربعة قبل قيام الطلاب بتجميع وتقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني، بهدف التأكد من تكافؤ مجموعات البحث قبل إجراء تجربة البحث، بعد قيام الطلاب بالاستجابة على بنود المقياس، وتم تسجيل درجات الطلاب تمهيدا لمعالجتها.

ولكي يتحقق الباحث من تكافؤ المجموعات قبليا، تم تطبيق اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في حساب التكافؤ للمجموعات الأربع، ويوضح الجدول (٢) نتائج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "F"، "ت" كما يلي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات مجموعات البحث التجريبية الأربع في التطبيق القبلي على مقياس الدافعية للإنجاز

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
الدافعية للإنجاز	بين المجموعات	2.875	3	.958	.009	.999
	داخل المجموعات	3766.100	36	104.614		
	التباين الكلي	3768.975	39			

يتضح من نتائج الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات البحث في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٠٠٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائية، وبالتالي يمكن التنبؤ بتكافؤ المجموعات قبليا في مقياس الدافعية للإنجاز قبل البدء في تنفيذ تجربة البحث.

• تجربة البحث : (تطبيق نموذج هيلين باريت لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني ٢٠٠٦) :

بعد الاطلاع على نماذج تطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني، تبني الباحث نموذج هيلين باريت لتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني (Barrett, 2006) والذي اشتمل على ثلاث مراحل رئيسية كالآتي:

« تجميع المحتوى.

- ◀◀ بناء الملف.
- ◀◀ النشر والمشاركة.
- **مرحلة تجميع المحتوى :**
 - ◀◀ تحديد الفئة المستهدفة: وتم فيها اختيار العينة من طلاب الفرقة الرابعة، شعبة معلم الحاسب الآلى، كليه التربية النوعية، جامعة طنطا.
 - ◀◀ عرض نماذج من ملف الإنجاز الإلكتروني: وقام الباحث فيها بعرض بعض من نماذج وأنواع ملفات الإنجاز الإلكترونية المنشأة على الإنترنت، بواسطة برامج جاهزة، وأخرى برامج تعطى نماذج فارغة على مجموعات البحث.
 - ◀◀ اختيار محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني: وقام الباحث بتحديد الأنشطة والمهام والمحتوى فى مقرر الشبكات المراد تجميعها فى ملف الإنجاز الإلكتروني.
 - ◀◀ الانطباعات: وفيه قام الباحث بملاحظة انطباعات الطلاب حول محتوى مقرر الشبكات الذى تم تحديده المراد إدخاله إلى ملف الإنجاز الإلكتروني ، وأرائهم المقترحة حول أى موضوع مرتبط بمقرر الشبكات.
- **مرحلة بناء محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني (تحديد عناصر المحتوى) :**
 - ◀◀ الاختيار :
 - ◀◀ وفيه قام الباحث بتحديد العناصر والأدوات والوسائل المناسبة المستخدمة لبناء محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني للطلاب، وتصميم الصفحة الرئيسية وتنظيمها من حيث التتابع، وربط الصفحات، واختيار الخط وملفات الصوت والفيديو والألوان المناسبة بجودة عالية طبقا لمعايير تقييم المحتوى الإلكتروني من خلال:
 - ◀◀ شرح القوائم الرئيسية لتطبيق جوجل يسيت ودرايف، والمرتبطة بإدراج عناصر المحتوى الأساسية.
 - ◀◀ تنظيم المحتوى بشكل جيد.
 - ◀◀ تحديد المحاور الرئيسية لهذا المحتوى.
 - ◀◀ ثم قام الطالب بتنفيذ هذه التعليمات فى تصميم وتجميع محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني.
- **تحديد مكونات محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني :**
 - ◀◀ وقام الباحث بتحديد أنشطة ومكونات المحتوى الموجودة داخل ملف الإنجاز الإلكتروني من ملفات الفيديو، وال فلاش، والصوت ، والرسومات، والنصوص، والعروض التقديمية كالتالى:
 - ◀◀ إدراج صور عن ماده الشبكات، وتشمل:
 - ✓ واجهات برامج التحكم فى الشبكات.
 - ✓ نموذج مصغر لشبكة.
 - ✓ شكل كل عنصر من عناصر الشبكة.
 - ◀◀ كتابة نص وتحريره من خلال قائمه تحرير عن:
 - ✓ تاريخ الشبكات.

- ✓ مكونات شبكات الحاسب.
- ✓ بعض تطبيقاتها في الحياة العملية.
- ◀ إنشاء عروض تقديمية من (١٠) شرائح على الأقل عن:
 - ✓ تاريخ تطور الشبكات.
 - ✓ مكونات الشبكات.
 - ✓ عرض صور لهذه المكونات.
- ✓ ثم قام طلاب المجموعة الأولى بتصميم ، وتجميع محتوى ملف الإنجاز بال قالب الجاهز وقام طلاب المجموعة الثالثة بتصميم وتجميع محتوى الملف بال قالب المنشأ تمهيدا لنشره على شبكة الإنترنت.

• **مرحلة نشر الملف والمشاركة :**

- ◀ النشر: وقام الباحث في هذه الخطوة بشرح خطوات نشر ملف الإنجاز الإلكتروني للطلاب على شبكة الإنترنت لطلاب المجموعتين الأولى والثالثة من خلال تطبيق Google Sites المنشأ به الملف.
- ◀ المشاركة: وقام الباحث بتجميع جميع عناوين الملفات ووضعها في واجهة واحدة على شبكة الإنترنت من خلال موقع بعنوان (www.spss-simulation.net/port) ليتمكن طلاب المجموعتين الثانية، والرابعة من مشاهدته أعمال زملائهم في المجموعتين الأولى ، والثالثة، وتقييمها على النحو التالي:
 - ✓ تقوم المجموعة الثانية بتقييم محتوى ملفات إنجاز المجموعة الأولى المصممة بال قالب الجاهز.
 - ✓ تقوم المجموعة الرابعة بتقييم محتوى ملفات إنجاز المجموعة الثالثة المصممة بال قالب المنشأ وفق بطاقة تقييم محتوى ملف الإنجاز من إعداد الباحث.
 - ✓ ثم قام الباحث بعد إنتهاء الطلاب من تقييم ملفات إنجاز زملائهم بتقييمهم باستخدام بطاقات تقييم محتوى ملف الإنجاز الخاصة بطلاب المجموعة الرابعة والثانية وفق بطاقة تقييم من إعداد الباحث.

• **التطبيق البعدي لأدوات البحث :**

- وبعد إنتهاء التجربة، تم تطبيق أدوات البحث الثلاثة بعديا على طلاب عينة البحث.

خامسا- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها :

- تم رصد الدرجات وفق مجموعات الطلاب في ملف البرنامج الإحصائي spss والبدء في معالجة الدرجات إحصائيا لاختبار صحة الفروض.

• **نتائج البحث وتفسيرها :**

• **الفرض الأول:**

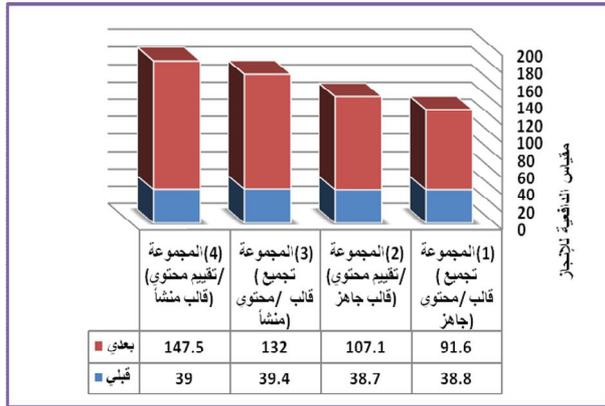
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع " تطبيقات جوجل" في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعات البحث التجريبية الأربع في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، كما هو موضح بالجدول (٣) :

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات البحث التجريبية الأربع في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

الانحراف المعياري	المتوسط	عدد الطلاب	نوع الأداء	المجموعة
12.73	38.80	10	قبلي	التجريبية الأولى (تجميع محتوى قالب جاهز)
8.07	91.60	10	بعدي	
10.90	38.70	10	قبلي	التجريبية الثانية (تقييم محتوى قالب جاهز)
7.78	107.10	10	بعدي	
8.93	39.40	10	قبلي	التجريبية الثالثة (تجميع محتوى قالب منشأ)
9.76	132.00	10	بعدي	
7.59	39.00	10	قبلي	التجريبية الرابعة (تقييم محتوى قالب منشأ)
7.47	147.50	10	بعدي	

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (٣) أن هناك تحسناً في أداء المجموعات التجريبية بعديا ويستدل على ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات القبلي والبعدي.



شكل (٤) المتوسطات لدرجات مجموعات البحث التجريبية الأربع في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس الدافعية للإنجاز.

وتم تطبيق اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA وذلك للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات التجريبية الأربع "تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز، والجدول (٤) يلخص هذه النتائج.

يتضح من نتائج الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات البحث في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز حيث بلغت قيمة (ف) (٩٠.١٧)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥.

ولتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات البحث تم تطبيق اختبار LSD للمقارنات المتعددة.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات مجموعات البحث التجريبية الأربع " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لقياس الدافعية للإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوي الدلالة
بين المجموعات	18724.100	3	6241.367	90.171	.000
داخل المجموعات	2491.800	36	69.217		
التباين الكلي	21215.900	39			

جدول (٥) الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار LSD للمقارنات المتعددة بين مجموعات البحث في التطبيق البعدي فيما يتعلق بدرجات مقياس الدافعية للإنجاز

المجموعة (١) (تجميع محتوى/ قالب جاهز) م = ٩١.٦٠	المجموعة (٢) (تقييم محتوى/ قالب جاهز) م = ١٠٧.١٠	المجموعة (٣) (تجميع محتوى/ قالب منشأ) م = ١٣٢.٠٠	المجموعة (٤) (تقييم محتوى/ قالب منشأ) م = ١٤٧.٥٠
المجموعة (١) (تجميع محتوى/ قالب جاهز) م = ٩١.٦٠	♦ ١٥.٥٠	♦ ٤٠.٤٠	♦ ٥٥.٩٠
المجموعة (٢) (تقييم محتوى/ قالب جاهز) م = ١٠٧.١٠		♦ ٢٤.٩٠	♦ ٤٠.٤٠
المجموعة (٣) (تجميع محتوى/ قالب منشأ) م = ١٣٢.٠٠			♦ ١٥.٥٠
المجموعة (٤) (تقييم محتوى/ قالب منشأ) م = ١٤٧.٥٠			

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (٥) أن هناك فرقا دالا إحصائيا عند مستوي دلالة ٠.٠٥ بين مجموعات البحث في التطبيق البعدي كما هو موضح:

« يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تجميع محتوى/ قالب جاهز)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (تقييم محتوى/ قالب جاهز)، (تجميع محتوى/ قالب منشأ)، (تقييم محتوى/ قالب منشأ) في التطبيق البعدي، حيث بلغت الفروق بين المتوسطات (١٥.٥٠، ٤٠.٤٠، ٥٥.٩٠) على الترتيب، وهي دالة عند مستوي ٠.٠٥ لصالح المجموعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ).

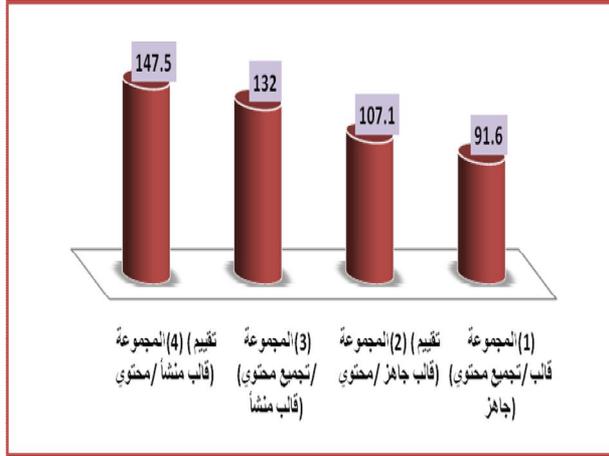
« يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تقييم محتوى/ قالب جاهز)، ومتوسطى درجات المجموعتين التجريبيتين (تجميع محتوى/ قالب منشأ)، (تقييم محتوى/ قالب منشأ) في التطبيق البعدي، حيث بلغت الفروق بين المتوسطات (٢٤.٩٠، ٤٠.٤٠) على الترتيب، وهي دالة عند مستوي ٠.٠٥ لصالح المجموعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ).

« يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تجميع محتوى/ قالب منشأ)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (تقييم محتوى/ قالب منشأ) في التطبيق البعدي، حيث بلغت الفروق بين

المتوسطات (١٥,٥٠) علي الترتيب، وهي دالة عند مستوي ٠,٠٥ - لصالح المجموعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ).

ويمكن ترتيب المجموعات وفقاً للمتوسطات كما يلي:

- « المجموعة (٤) (تقييم محتوى/ قالب منشأ) حيث بلغ متوسطها م= ١٤٧,٥٠
 « المجموعة (٣) (تجميع محتوى/ قالب منشأ) حيث بلغ متوسطها م= ١٣٢,٠٠
 « المجموعة (٢) (بقعة تقييم محتوى/ قالب جاهز) حيث بلغ متوسطها م= ١٠٧,١٠
 « المجموعة (١) (تجميع محتوى/ قالب جاهز) حيث بلغ متوسطها م= ٩١,٦٠



شكل (٥) المتوسطات لدرجات المجموعات البحث التجريبية الأربع " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لقياس الدافعية للإنجاز

وبالتالي يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي أنه: " توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية الأربع " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة الرابعة (تقييم محتوى/ قالب منشأ).

• تفسير نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

« ما أتاحه ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ من زيادة الحافز لدى الطالب نحو التعلم وأدواته. وتوفير فرصة للطالب لكي يتمكن من تجميع وتنظيم وتفسير نتائج تعلمه. وتشجيعه على تحمل المسؤولية، وتحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التنافس مع الذات والتنافس مع الآخرين، والسعي نحو الإتقان والتميز، والإنجاز الفريد المتميز، والاستغراق في العمل الطويل، ويدعم بشكل كبير مهارة التنظيم الذاتي لدى الطالب في بيئة التعلم خلال التفاعل بين الطالب والمعلم.

« أن ملف الإنجاز الإلكتروني المنشأ يلبي احتياجات الطالب أيا كان نوعها، ويساعد الطلاب على تنظيم مهامهم، وتوظيف التكنولوجيا بما يناسب مواقف التعلم من خلال استخدام برامج التصميم التي تتيح له إنشاء الملف بكل عناصره، ووضع محتواه، ومقالاته، وأنشطته في المكان الذي يريد. مع إمكانية تصفحه من خلال وصلات تشعبية.

« أن ملف الإنجاز المنشأ أعطى الطالب الفرصة للتعبير عن شخصيته، وأثار فضوله، وتشويقه للتعلم من خلال انتقائه لأفضل أعماله لعرضها من خلال ملف الإنجاز التقييمي وكتابة تأملاته وملاحظاته. من خلال مساعدته ببرامج تصميم انتاج ملف الإنجاز الإلكتروني، فهي أساليب تساهم كثيرا في زيادة الدافعية للتعلم.

« كما أن ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بال قالب المنشأ أدى إلى ترسيخ الشعور بالإنجاز لدى الطلاب عند تقييم محتواه، وبالتالي تقييم عمليه التعلم ككل.

« وأعطى شعورا بالرضا عن النفس لدى الطلاب عن المحتوى الذي قام بتقييمه، وأعطى الفرصة للطلاب للاطلاع على نماذج تعليمية جيدة، وتقويم محتواها من خلال وجود معايير تقييم خاصة بذلك.

« بالإضافة إلى أن تقييم محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني ينمي روح التعاون بين المعلم والطالب من جهة، وبين الطلاب وبعضهم البعض من جهة أخرى، خلال تبادل الخبرات سواء في محتوى المادة العلمية أو في إنشاء الملف. وكل هذا أدى إلى زيادة مستوى الدافعية للإنجاز.

« عمليه تقييم المحتوى داخل ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ أتاحت للطلاب تقييم كل عناصر الملف ومحتواه، بما يرتبط بالشكل العام والتنسيق ودقه المحتوى وصياغته؛ لأن الطالب الذي صمم الملف يقوم بكل ذلك معتمدا على نفسه، ومما يعزز ثقتهم بأنفسهم من خلال إعداد أعمالهم وتطويرها. وهذا يؤدي إلى زياده انتباه وتركيز الطالب وزيادة دافعيته نحو استخدام الملف، وتقييمه. وهذا بخلاف ما يتم مع ملف الإنجاز المنشأ بالقوالب الجاهزة والذي يتيح إدراج محتوى بغض النظر عن بقية المعايير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من: (موفق الحسناوي، ٢٠٠٦)؛ (صديقه برهوم 2009)؛ (Sadiyah, 2009)؛ (Sadiyah, 2009)؛ (Reinhert, 2005)؛ والتي أشارت نتائجهم:

« إلى تمكن الطلاب من خلال تقييمهم لمحتوى ملف الإنجاز من زياده مهاراتهم، وقدرتهم على كيفية تطبيق خطط تطوير المنهج، وتقويمه داخل الفصول الدراسية.

« إمكانية تبادل الطلاب للخبرات فيما بينهم، وكذلك التشاور حول حلول للمشاكل والعقبات التي يواجهونها داخل الفصول الدراسية.

« أدت عملية التقييم لمحتوى الكتروني إلى زيادة دافعية الطالب من خلال التعامل المباشر مع التكنولوجيا.

• الفرض الثاني:

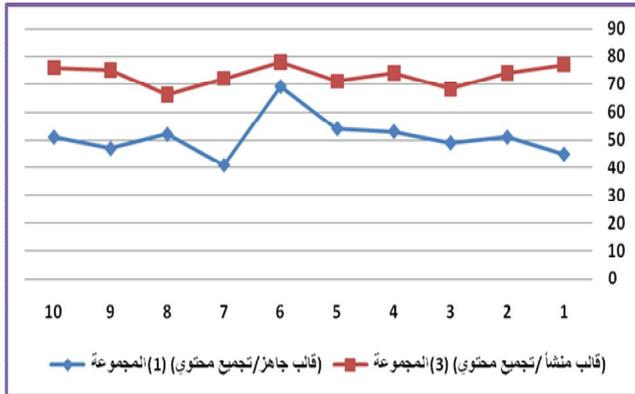
للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز"

قام الباحث بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز"، والجدول (٦) يلخص هذه النتائج.

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز

الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة
7.40	51.20	التجريبية الأولى (قالب جاهز)
3.87	73.10	التجريبية الثالثة (قالب منشأ)

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (٦) أن هناك فرق في أداء كلتا المجموعتين؛ هذا الفرق أعلى في المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) عن المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز).



شكل (٦) درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز.

ثم تأكد الباحث من توافر شرط التجانس للمجموعتين، وتم تطبيق اختبار "مان ويتي" على متوسطي الرتب لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" فى التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز، والجدول (٧) يلخص هذه النتائج:

جدول (٧) قيمة " Z " ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز

مستوي الدلالة	" z "	Mann-Whitney	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المجموعة
دالة عند مستوى ٠,٠٥	3.631	2.000	57.00	5.70	التجريبية الأولى (قالب جاهز)
			153.00	15.30	التجريبية الثالثة (قالب منشأ)

يتبين من النتائج التي يلخصها الجدول (٧) أن قيمة " Z " دالة عند مستوي (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز— لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ). وبالتالي يمكن للباحث قبول الفرض الذي ينص علي أنه: " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات تجميع محتويات ملف الإنجاز" لصالح المجموعة التجريبية الثالثة (قالب منشأ).

• تفسير نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

« ان ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ يؤدي إلى وجود حالة من الإبداع لدى الطالب نتيجة لتركه حرية الاختيار في الشكل والتصميم الذي يريده.

« سهوله التعامل مع القوائم الجاهزة ببرامج التصميم يؤدي الى تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ في أقل وقت وجودة عالية.

« إن ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ يؤدي إلى مراعاة الفروق الفرديه بين الطلاب.

« إن ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ يؤدي إلى تعديل الاتجاه لدى الطالب من مجرد مستخدم لمحتوى الكترولنى إلى منشئ لهذا المحتوى، ويتيح للطالب إجراء عمليات الحذف والإضافة وبالتالي التطوير من محتويات ملفه الإلكتروني.

الأمر الذي أكدته بعض الدراسات منها: دراسة كل من دراسه لورينزو وايتلسون (Lorenzo & Ittelson, 2005) والتي كانت نتائجها كالتالى:

« إن تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني بالقالب المنشأ يتيح للطالب وضع محتواه ومقالاته وأنشطته فى المكان الذى يريد.

« إضفاء الحالة الإبداعية على أداء الطالب من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ .

• الفرض الثالث:

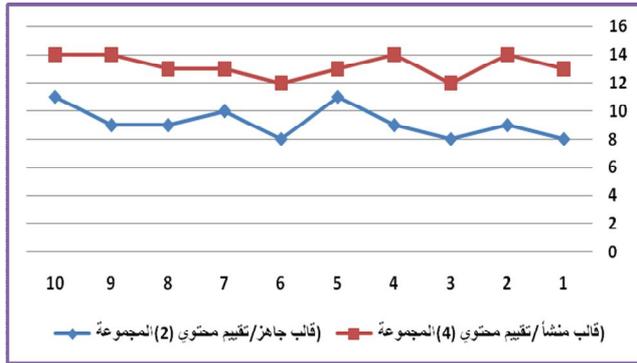
للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقييم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز"

قام الباحث بحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقييم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز"، والجدول (٨) يلخص هذه النتائج.

جدول (٨) المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقييم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز

الانحراف المعياري	المتوسط	المجموعة
1.135	9.20	التجريبية الثانية (قالب جاهز)
.788	13.20	التجريبية الرابعة (قالب منشأ)

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول (٨) أن هناك فرقاً في أداء كلتا المجموعتين؛ هذا الفرق أعلى في المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) عن المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز).



شكل (٧) درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقييم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز.

ثم تأكد الباحث من توافر شرط التجانس للمجموعتين، وتم تطبيق اختبار "مان ويتي" على متوسطي الرتب لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقييم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز، والجدول (٩) يلخص هذه النتائج:

جدول (٩) قيمة " Z " ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقويم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز

مستوي الدلالة	" z "	Mann-Whitney U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المجموعة
دالة عند مستوى ٠,٠٥	3.832	0.000	55.00	5.50	التجريبية الثانية (قالب جاهز)
			155.00	15.50	التجريبية الرابعة (قالب منشأ)

يتبين من النتائج التي يلخصها الجدول (٩) أن قيمة " z " دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقويم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز- وبالتالي يمكن للباحث قبول الفرض الذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (قالب جاهز) ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الرابعة (قالب منشأ) " تطبيقات جوجل" في التطبيق البعدي لمهارات التقويم الإلكتروني لمحتويات ملف الإنجاز.

• تفسير نتائج الفرض الثالث ومناقشتها :

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى:

« أن ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ ينمى مهارات الطالب التكنولوجية من خلال احتكاكه (تعامله) المباشر مع التطبيقات التكنولوجية المختلفه خلال إنشائه لجميع عناصر ومحتويات ملف الإنجاز. «
« يكتسب الطالب من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ مهارات اختيار المحتوى داخل ملف الإنجاز وفقاً لمعايير إنتاج محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني.

« وجود تواصل مباشر، ومستمر بين الطالب، والمعلم من جهة، وبين الطالب ، والطالب من جهة أخرى. حول ارتباط عناصر محتوى ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالكامل بواسطة الطالب بالأهداف الموضوعية مسبقاً.

« يعطى ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ الفرصة للطلاب في مشاركته أعماله مع أقرانه في الفصل أو خارج الفصل.

« من خلال ملف الإنجاز الإلكتروني المصمم بالقالب المنشأ يتمكن الطالب من متابعة مراحل نموه التعليمي من خلال تقييمه لأنشطته داخل الملف.

الأمر الذي أكدته دراسات عديدة منها: دراسات كلا من (Barrett , 2006 ؛ Grover , 2007 ؛ Abrinca , 2007) كالتالي:

« تسهم عملية إنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني في اكتساب الطالب لمهارات استخدام الوسائط المتعددة

« يعتبر ملف الإنجاز الإلكتروني من أهم الحلول لتقييم أداء الطلاب، وكذلك للدلالة على مدى نموهم المهني

« تعطى الفرصة للطلاب للاطلاع على نماذج تعليمية جيدة، وتقييمها من خلال وضع معايير لتقييم هذه الأعمال بشكل جيد.

• توصيات البحث ومقترحاته :

فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج فإنه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

• أولاً- توصيات البحث :

- « ضرورة تدريب الطلاب على البرامج التى تساعد على تصميم وإنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني، وعلى كيفية توظيفها في تصميم الملف.
- « عمل برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كيفية تصميم، واستخدام، وتوظيف ملف الإنجاز الإلكتروني فى عملهم الأكاديمي، وتقييم أداء الطلاب، وذلك تمهيداً مع التطور التكنولوجي، ومع متطلبات الجودة الشاملة، والاعتماد الأكاديمي للجامعات.
- « تدريب طلاب المرحلة الجامعية بمختلف التخصصات على استخدام وتطبيق ملف الإنجاز الإلكتروني فى مختلف المواد الدراسية.
- « استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني التقييمي لتقييم أداء طلاب المرحلة الجامعية بحيث يعكس ما يتمتعون به من معلومات ومهارات مختلفة بصورة واقعية حقيقية، مما يساعد على الارتقاء بهؤلاء الطلاب للأفضل.
- « ضرورة قيام الطلاب عند تصميم وإنشاء ملف الإنجاز الإلكتروني بمراعاة معايير تجميع وتصميم المحتوى الإلكتروني الموجود داخل الملف.
- « ربط ملف الإنجاز الإلكتروني بالأنشطة الصفية، وعمل مسابقات للتنافس بين الطلاب لتصميم ملف إنجاز إلكتروني وتقييمه طبقاً للمعايير فى موضوع معين بطريقه جيدة.

• ثانياً- مقترحات البحث:

- « إجراء دراسات مسحية ترصد المعوقات المختلفة العلمية، والإدارية ، والبشرية وغيرها، والتي تقف أمام استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في الجامعات المصرية.
- « إجراء دراسة مقارنة بين أنواع برمجيات ، وتطبيقات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني، لمعرفة أفضلها، وأنسبها لطلاب المراحل التعليمية المختلفة، وقياس الفروق الحقيقية بين هذه الأنواع.
- « دراسة تتناول فاعلية استخدام ملف إنجاز الطالب الإلكتروني فى التحصيل.
- « اقتراح استراتيجيات تعمل على دعم وتطوير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مهنيًا.
- « إجراء دراسات حول أثر ملفات الإنجاز الإلكترونية على تنمية بعض مهارات التفكير والتعلم لدى الطلاب فى مراحل وتخصصات مختلفة.
- « إجراء دراسات مسحية لرصد الاتجاهات المعاصرة ، والتجارب العالمية في مجال استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني، وإظهار ما حققته من نتائج مفيدة للتعليم.
- « إجراء دراسة تستخدم ملف الإنجاز الإلكتروني كأداة تقييم مباشرة لأداء الطلاب في المواد المختلفة.

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل محمد إسماعيل (٢٠٠٥): اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو إعداد ملف الطالب الإلكتروني واستخدامه في التعليم وأرائهن نحوه . تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة المؤتمر العلمي السنوي الأول، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الجزء الأول.
- زيد هويدى، (٢٠٠٥). تقويم ملف الإنجاز (الحقيبة الوثائقية) في العلوم.
- سالي أحمد صلاح الدين(٢٠١٠):أثر برنامج تدريبي متعدد الوسائط علي تنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام حافظة تقويم الكترونية مقترحة في التقويم الشامل، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة الفيوم.
- سناء ابو دقة (٢٠٠٨): القياس والتقويم الصفى، المفاهيم والإجراءات لتعلم صفى فعال، غزة: مكتبة آفاق.
- صبحي أبو جلاله، ومحمد جمل(٢٠٠٧):أثر استخدام الطالب المعلم لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية، دراسة تجريبية.مجلة جامعة دمشق. ١٤. مج ٢٣
- عاطف الديك، (٢٠٠٨): فائدة ملف الإنجاز للطالب والمعلم. وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- عبد اللطيف خليفة، (٢٠٠٠): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة
- على خطاب (٢٠٠١): "القياس والتقويم فى العلوم النفسيه والتربويه والاجتماعيه"، الطبعة الثانية، مكتبة الانجلو المصرىه ، القاهرة
- لطيفه صالح السميرى، (٢٠٠٢): أثر المؤتمرات التربوية لإعداد المعلم في نمو المعرفة المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى في مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد الرابع عشر، جامعة الملك سعود، ص ص ٧٤ - ٥٩.
- محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣): التعلم (المفهوم - النماذج - التطبيقات)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ممدوح الكنانى وأحمد الكندرى (٢٠٠٥): سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم، الكويت، الفلاح للنشر والتوزيع، ص ٦٦.
- ناصر بن على القبلان (٢٠٠٦): الحقائق الإلكترونية: مفهومها، أهميتها، سلبياتها، إيجابياتها.
- محمد، (٢٠٠٣). القياس والتقويم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- يوسف قطامى، عبدالرحمن عدس، (٢٠٠٢): علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

• ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Abrenica, Yolanda (2007): **Electronic Portfolios**, available at: <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html>.
- Adult Education. New Directions in Adult and Continuing Education No. 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9-18. Retrieved August 16 from: http://www.racma.edu.au/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=222

- A Framework for Research and Practice. London: Routledge Falmer.
- Alastair Smith.(1997). Criteria for evaluation of Internet information resources :
(<http://www.vuw.ac.nz/~agsmith/evaln/index.htm>).
- **Approaches. [Online]. Available:Abrenica.html**
- Alexiou,A., and Paraskeva,F.,(2013).**Exploiting Motivation and Self-efficacy through the Implementation of a Self-Regulated Oriented ePortfolio**,The International Conference on E-Learning in the Workplace, June 12th -14th.
- Asuni ,Nicola.(2008). "TCEExam :: Computer-Based Assessment" Assessment Journal 2005). Available online at:
<<http://electronicportfolios.com/portfolios/LEAJournal-Barrett-Australian Universities. Victoria Centre for the Study of Higher>
- **Assessment on EFL Learners' Reading Comprehension and Motivation** , Canadian Center of Science and Education , Vol. 7(5).
- Barrett, Helen(2006): **Using Electronic Portfolios for Formative/ Classroom- based Assessment by.** Connected Newsletter (Classroom Connect).
- Barrett, H. and Carney, J. (2005) 'Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development' (submitted to Educational Assessment Journal 2005). Available online at: <<http://electronicportfolios.com/portfolios/LEAJournal-Barrett-Carney.pdf>> (accessed 4 January 2007) .
- Barrett, H. (2001). Electronic Portfolios - A chapter in Educational Technology. An Encyclopedia to be published by ABC-CLIO
- Batson, T. (2004). The Electronic Portfolio Boom: What's it All about?.
- Barrett, H. C. (2004): **Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. [Online]. Available:**
- Barrett, Helen c. (2009): **E-Portfolios for learning: International**
- Barrett, Helen C.(2002): Researching the Process and Outcomes of Electronic Portfolio Development in a Teacher Education Program, **Paper presented at the Society for Information Technology in Teacher Education Conference, Nashville, March 17-23.**Posted on line at :
<http://www.electronicportfolios.org/portfolios/SITE2002.pdf>
- Barrett, Helen c. (2009): **E-Portfolios for learning: International Development of e-Portfolio Model**, available at:

- Barrett, Helen C.(2002): Researching the Process and Outcomes of Electronic **Portfolio** Development in a Teacher Education Program, **Paper presented at the Society for Information Technology in Teacher Education Conference, Nashville, March 17-23.**Posted on line at :
- Barker,Ch.,(2005).**ePortfolio for the Assessment of Learning** , FuturEd Consulting Education Futurists Inc,White Paper
- **Based University**, Journal of Information Technology Education : Innovations in Practice, Vol.(12).
- Barrett, H. (2006). Using Electronic Portfolios for Formative/Classroom-based Assessment. by Connected Newsletter (Classroom Connect).
- Barrett, H. (2001). Electronic Portfolios - A chapter in Educational Technology. An Encyclopedia to be published by ABC-CLIO.
- Balaban,I., and Bubas,G.,(2009).**Evaluating an ePortfolio System: The Case of a Hybrid University Course** ,Conference ICI, Villach,Austria,23-25 September.
- Batson, T. (2004). The Electronic Portfolio Boom: What's it All about?. syllabus magazine.
- Batson, Trent (2004): The Electronic Portfolio Boom: What's it All about? **syllabus magazine**, available at: <http://syllabus.com/article.asp?id=6984>
- Becta , (2006) : E-assessment and e-portfolios, British Educational communication and Technology Agency , Millburn Hill Road, Science Park, JANUARY 2006.
- Boud, D. (2001). "Using journal writing to enhance reflective practice". In English, L. M. and Gillen, M.A. (Eds.) Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions in Adult and Continuing Education No. 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9-18. Retrieved August 16 from http://www.racma.edu.au/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=222
- Carliner, S. (2005): **E-Portfolios: The tool that can increase your marketability and refine your skill development efforts.** Training Indianapolis, IN: New Riders.
- Carliner, S. (2005): **E-Portfolios: The tool that can increase your marketability and refine your skill development efforts.** Training Indianapolis, IN: New Riders
- Christen,A., and Hofmann,M.,(2012).**Implementation of E-Portfolio in the First Academic Year at the University of**

- Teacher Education**, University of Teacher Education , Switzerland.
- Chun,M.,(2012).**Influence of teachers' perceived e-portfolio acceptance on teacher evaluation effectiveness in Taiwan** , Australasian Journal of Educational TechnologymVol.28(4).
 - Chang, C. (2008): Implementation of Web-Based Portfolio Assessment System and Its Effects. **In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008** (pp. 4663-4670). Chesapeake, VA: AACE. Available at: <http://www.editlib.org/p/29035>
 - Christen,A., and Hofmann,M.,(2012).**Implementation of E-Portfolio in the First Academic Year at the University of Teacher Education**, University of Teacher Education , Switzerland.
 - Chun,M.,(2012).**Influence of teachers' perceived e-portfolio acceptance on teacher evaluation effectiveness in Taiwan** , Australasian Journal of Educational TechnologymVol.28(4).
 - Chun,M.,(2012).**Influence of teachers' perceived e-portfolio acceptance on teacher evaluation effectiveness in Taiwan** , Australasian Journal of Educational TechnologymVol.28(4).
 - Chesapeake, VA: AACE. Available at: <http://www.editlib.org/p/29035>
 - Covey, S. R. (2004): **The eighth habit**. New York: Free Press.
 - Connie Ury, Gary Ury, & Patricia J . McFarland (1997). Evaluating Web Resources: Types of WWW Pages. (<http://www.nwmissouri.edu/library/search/evaluate.htm>) , December 1997.
 - Covey, S. R. (2004): **The eighth habit**. New York: Free Press.
 - Constantino, Patricia M., & De Lorenzo, Marie N. (2006). Developing a Professional TeachingPortfolio (2nded.). Boston: Pearson
 - **Development of e-Portfolio Model**, available at: <http://blog.helenbarrett.org/2009/07/international-development-of-eportfolio.html>
 - DiMarco, J. (2006): **web portfolio design and application**. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
 - Delgoshaei,Y.; Kharrazi,K., and Talkhabi,M.(2011).**The Impact of Portfolio Method on The Development of Children's reading skills** , 4th International Conference of Cognitive Science , Social and Behavioral Sciences, Vol.(32).

- D. Scott Brandt. (1996) . Why we need to evaluate what we find on the Internet
- (<http://thorplus.lib.purdue.edu/~techman/eval.html>).
- DiMarco, J. (2006): **web portfolio design and application**. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- EIfEL:(**European Institute for E-Learning**) ‘The ePortfolio will be central to support EIfEL’s members’ continuing professional development, and the provision of certificates of competence to education, training ,learning and human. resource development professionals., **May, 2004**.
- Elton, L. (2003) Seven Pillars of Assessment Wisdom. LTSN Generic Centre.
- EIfEL:(**European Institute for E-Learning**) ‘The ePortfolio will be central to support EIfEL’s members’ continuing professional development, and the provision of certificates of competence to education, training ,learning and human resource development professionals., **May, 2004**.
- EIfEL: (**European Institute for E-Learning**) ‘The ePortfolio will be central to support EIfEL’s members’ continuing professional development, and the provision of certificates of competence to education, training ,learning and human resource development professionals.,**May,2004**.
- Elton, L. (2004) Assessing materials students.Available online at: <http://www.materials.ac.uk/guides/assessing.asp> (accessed 2 October 2004).
- Eifel (2014): Why do we need an ePortfolio?, Les droits d'auteurs © 2000 - 2015 du
- Ellerani,P., and Mendoza,M.,(2013).**A participatory process to build and improve the competence profile of teachers using e-portfolio**. A case study in an Higher Education Network, 2nd World Conference on Educational Technology Research, Social and Behavioral Sciences, Vol.(83).
- Gorbunovs,A.; Kapenieks,A., and Kudina,L.(2013).**Competence development in a combined assessment and collaborative e-portfolio information system**, Computer Science Journal, Vol.(26).
- Grover, J. (2007). State Reduction and State Assignment. Retrieved May 12, 2009, **from:** <http://engineering.uakron.edu/grover/web/ee263/handouts/Chapter%2015.pdf>

- Garrison, D.R. and Anderson, T. (2003) E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. London: Routledge Falmer.
- Gene L. Wilkinson, Lisa T. Bennet, & Kevin M. Oliver.2001.**Consolidated Listing of evaluation criteria and quality indecation.** (<http://it2.coe.uga.edu/faculty/gwilkinson/criteria.html>),.
- Grover, J. (2007). State Reduction and State Assignment. Retrieved May 12, 2009, from: [http://engineering.uakron.edu/grover/web/ee263/handouts/Chapter %2015.pdf](http://engineering.uakron.edu/grover/web/ee263/handouts/Chapter%2015.pdf)
- Heinrich, E. Bhattacharya, M., & Rayudu(2007), Preparation for lifelong learning using e-portfolios, European Journal of Engineering Education, accepted for publication 2007.
- Hosseini,H., and Ghabanchi,Z.,(2014).**The Effect of Portfolio Assessment on EFL Learners' Reading Comprehension and Motivation** , Canadian Center of Science and Education , Vol.7(5).
- hristen, A., and Hofmann, M., (2012). **Implementation of E-Portfolio in the First Academic Year at the University of Teacher Education**, University of Teacher Education , Switzerland.
- Hung, J.; Yang, S.; and Chang, M., (2011).**The effect of e-Portfolio Satisfaction on Students' Learning Motivation and Internet Self-Efficacy**, Journal of Educational Technology Developoment and Exchange, Vol.4(1).
- James, R., McInnis, C. and Devlin, M. (2005) Assessing Learning in Australian Universities. Victoria Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
- Jan,V., et al (2008): **Using an Analogy in the Introduction of aportfolio**. ERIC- Education Resources Information Center, NO ED:EJ789369.
- JISC ,2006 e-assessment and e-portfolios)A report to JISC, Developing and Implementing a
- Johnson, R. S., Mims, J. S., & Doyle-Nichols, A. (2006): **Developing portfolios in education: A guide to reflection, inquiry, and assessment**. San Francisco: SAGE Publications.
- John demarco (2006): webfolio design and application ,idel group publication ,NY

- Joel, S., (2013). **ePortfolio: User guide for Foundation Programme rainees**, NHS Education for Scotland.
- Ken boston,2004 :E-assessment and e-portfolio,The Qualifications and Curriculum Authority ,QCA, April ,<http://www.qca.org.uk>
- Kilbane, C., & Milman, N. (2003): The digital teaching portfolio handbook :A how-to-guide for educators. Boston: Ally and Bacon.
- Kwok,L.,(2011).**College Students' Participation in E-Portfolio Learning in Relation to Academic Ability and Motivation**, Electronic Journal of Foreign Language Teaching,Vol.8(2).
- **Lorenzo**, G. and Ittelson, J. (2005) 'An overview of Institutional e-portfolios', in D. Oblinger (ed.) Educause Learning Initiative. Available online at:
<<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3002.pdf>> (accessed 28 April 2006).
- Murray,S., and Peacock,S.,(2008).**Tutor guide to supporting students when moving a portfolio online** , Queen Margaret University, Centre for Academic Practice.
- Lorraine Stefani, Robin Mason & Chris Pegler (2007) The educational potential of e-portfolios supporting personal development and reflective learning, Routledge
- McConnell, D. (2000) Implementing Computer Supported Co-operative Learning (2nd edn). London: Kogan Page. Methodology for Reviewing E-portfolio Products is downloadable at http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/epfr.doc
- McNeill, M., and Cram, A., (2011). **Evaluating E-Portfolios for University Learning : Challenges and Opportunities**, Macquarie University , Department of Education.
- Michael,D.,(2014).**ePortfolios at NIU**, Progressive Learning in Undergraduate Studies.
- Penn,S.,(2011).**Guidelines for e-Portfolio Standards and Evaluation , Criteria for Teachers**, Virginia Board of Education.
- Pitts,W., and Ruggirello,R.(2012).**Using the e-Portfolio to Document and Evaluate Growth in Reflective Practice: The Development and Application of a Conceptual Framework** , International Journal of e-Portfolio,Vol.2(1).
- Qiuyun (2008).**Preservice teachers' Learning experiences of constructing e-portfolios online**, Internet and Higher Education,194-200.

- Sadiyah, B. (2009). Enhancing self-regulatory motivational strategies through e-Portfolios. Faculty of Science and Technology Universities Pendelikon Sultan Idris Tanjong Malim PERAK
- Salzman, S., Denner, P.. et al. (2002). Teacher Education Outcomes Measures: Special Study Survey .a paper presented the annual meeting the American association of colleges of teacher education, New York.
- Sanders, M. (2000): Web-based portfolios for technology education: A personal case study. **The Journal of Technology**, 11. Studies. Retrieved February 27, 2005, from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/WinterSpring-2000/pdf/sanders.pdf>
- Scottish Vocation Q....approv (2013)Scottish Vocational Qualifications (SVQs) and other SQA accredited qualifications
- Susan Beck.(1997). Why it is good idea to evaluate web sources : Evaluation Criteria (<http://lib.nmsu.edu/instruction/evalcrit.html>).
- Symolyaninova,O.,(2010).**E-Portfolio for Teacher Assessment and Self-Evaluation**, ICL Conference, Hasselt, Belgium, Septemper 15-17.
- Tangdhanakanond, K., and Wongwanich, S., (2012). **Teacher Attitude and Needs Assessment Concerning the Use of Students Profolio Assessment in Thailand's Educational Reform Process**, Thailand, Chulalongkorn University.
- Tubaishat, A., and Lansari, A.,(2013). **Using Student e-Portfolios to Facilitate Learning Objective Achievements in an Outcome-Based University**, Journal of Information Technology Education Innovations in Practice, Vol.(12).
- Veugelers, M., Aalderink, W., Kemps, A., Meeder, S., Tartwijk, J. van and Veltman, F. (2004) 'e-Portfolios in the Netherlands and the UK'. Briefing Paper for the ALT-SURF seminar: ePortfolios and Digital Repositories, Edinburgh. Available online at: http://www.surf.nl/en/download/ALT-SURF_seminar_April_2004.pdf.
- Wilhelm, L., Puckett, K., Beisser, S., Wishart, W., Merideth, E., & Sivakumaran, T. (2006). Lessons learned from the implementation of electronic portfolios at three universities. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 50 (4), 62-82.



البحث الثاني :

أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في
تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم
المهنى بكلية التربية

إعداد :

د/ نشوى رفعت محمد شحاته

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة دمياط

” أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم فى تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهنى بكلية التربية ”

د/ نشوى رفعت محمد شحاته

• مستخلص البحث :

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم، فى تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية، لدى طلاب الدبلوم المهنى بكلية التربية، وفى سبيل ذلك تم تحديد مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware، ومعايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم. وتم كذلك تصميم وتطوير بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم وربطها بقاعدة بيانات، كما تم تصميم اختبار تحصيلى وبطاقة ملاحظة أداء طالب لتطوير برمجية محاكاة تفاعلية، وقد تكونت عينة البحث من ٣٣ طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أساسيتين، المجموعة الأولى تتفاعل تزامنيا، والمجموعة الثانية تتفاعل لاتزامنيا، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى $\geq (0,05)$ فى التطبيق البعدى لكل من الاختبار التحصيلي العرفي، وبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية التى تفاعلت تزامنيا.

The Effect of Varied Types of Interaction in Electronic Environments Based on Anchored Learning on Professional Diploma Students' Interactive-simulation Software Design Skills

Abstract

This research aimed at investigating the effect of varied types of interaction in electronic environments based on anchored learning on professional diploma students' interactive-simulation software design skills at faculty of education. Towards that purpose, the necessary interactive-simulation software design skills were identified using Authorware. Criteria for designing electronic environments based on anchored learning were also identified. Moreover, an electronic environment based on anchored learning was designed. An achievement test and an observation checklist of the sampled students' interactive-simulation design skills were also designed. The sample of this research consisted of two basic research groups. The first group interacted synchronously. On the other hand, the second group interacted non-synchronously. Findings of this research revealed that there was a statistically significant difference at ≥ 0.05 in the post-test of achievement and in the post-application of the observation checklist in favor of the experimental group of students who interacted synchronously.

• مقدمة :

تُعد بيئات التعلم الإلكترونية إحدى القطاعات المهمة فى مجال تكنولوجيا التعليم، والتي تزايد انتشار استخدامها فى الأونة الأخيرة؛ وذلك لدعم وتحسين عملية التعلم فى مراحل التعليم المختلفة، وبالأخص فى مرحلتي التعليم العالى والدراسات العليا، حيث توفر فرصا تعليمية عديدة للطلاب،

متجاوزة بذلك قيود الزمان والمكان، كما تمنح الطلاب شعوراً بالحرية والمساواة في التعبير عن آرائهم وأفكارهم، إضافة إلى ذلك فإنها تتميز بالسهولة في تطويرها وتحديثها.

ويشير شوولي (P.5، 2005، Chou & Liu) إلى بيئة التعلم الإلكترونية بأنها بيئة تكنولوجية يتم تقديم المقررات الإلكترونية المتفاعلة من خلالها للطلاب، أما إيمان إمام (٢٠١١، ص ٢٨٣) فتعرفها بأنها تلك البيئة التي تُستخدم في تصميم أنشطة ومواد تعليمية غنية بالوسائط المتعددة التفاعلية.

وقد ظهر مصطلح "مراسى التعلم" المرتبط ببيئات التعلم الإلكترونية عام ١٩٩٠ في فاندربرت Vanderbirt على يد مجموعة التكنولوجيا والمعرفة ليبدل على بيئات حل المشكلات المعقدة، والتي تستلزم من الطلاب حل مجموعة من المشكلات الفرعية المترابطة. (Mattar, 2010, P.3). حيث تصمم بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على المراسى حول مواقف حقيقية تضع الطلاب في سياق مشكلة مصاغة في صورة قصصية، وتوفر للطلاب أدوات البحث والتطوير التي يحتاجونها لحل المشكلة. (Ke & Grabowski, 2007, P.2)

و يطلق أيضاً على البيئات الإلكترونية القائمة على مراسى التعلم "السياقات واسعة النطاق" Macro Context، حيث يتم التعلم من خلال الانغماس في سياقات موثوق بها تعمل كبيئات للتعلم التعاوني، ويتاح فيها للطالب الفرصة لاستكشاف مشكلة لفترة زمنية طويلة ومن منظورات متعددة، ويكون دور المعلم في هذه البيئات هو التوجيه والإرشاد. (Mattar, 2010, P.8)

وتساعد البيئات الإلكترونية القائمة على مراسى التعلم في التغلب على مشكلة المعرفة الكامنة Inert knowledge (وهي عدم قدرة الطلاب على توظيف المعرفة الموجودة لديهم في تقديم الاستجابات المناسبة في العديد من المواقف أو المشاكل المختلفة) وذلك من خلال إتاحة العديد من الأنشطة التي تساعد في استغراق وتشويق الطلاب، وتوليد دافعية كبيرة لديهم لعملية التعلم. (Sener, 2011, P.5; Wojtowicz, 2013, P.3)

كما تتيح هذه البيئات للطلاب أن يرى كيف يمكن تطبيق الحقائق والمهارات في حل مشكلة حقيقية بدلاً من مجرد تعلم المعارف والمهارات لذاتها. (Hartanto & Reye, 2013, P.4)، وقد أظهرت دراسة شيو (Shyu, 2002) الأثر الإيجابي لاستخدام مراسى التعلم في تنمية مهارات الطلاب في حل المشكلات، وكذلك في تحسين استجاباتهم المعرفية، والانفعالية.

كما بينت دراسة كاريوكي وديوران (Kariuki & Duran, 2004) فاعلية توظيف مراسى التعلم في تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في قاعات الدروس، وفي تنظيم المنهج الدراسي.

في حين هدفت دراسة ماسلوفت و شيا ولى وفرانكز (Maslovat & Chua & Lee & Franks, 2006) إلى توظيف مراسى التعلم في تنمية مهارات الطلاب في عمليات جمع رواية وفق نموذج محدد، حيث فحص أداء الطلاب في الأبجدية

ومدى صلة الجمل وارتباطها بالرواية، وقد أظهرت النتائج أن إستراتيجية المراسي تنمى مهارات عمليات تجميع الرواية وفق نماذج طبيعية.

وقدم جولديبرج والحداد (Goldberg & Elhadad, 2007) تجربة لاستخدام مراسي التعلم فى تنمية المهارات اللغوية، حيث وظفت مراسي التعلم فى تحديد الطلاب الذين يجدون صعوبة فى إتقان اللغة، وكذلك فى تنمية مهارات الطلاب فى اختيار أسلوب التمهييد المناسب، وفى تحسين الدقة فى استخدام اللغة.

كما سعى بتج ورودا وكون وجرانت ولاروك (Bottge & Rueda & Kwon & Grant & Laroque, 2009) فى دراستهم إلى توظيف مراسي التعلم فى تعليم الطلاب مادة الرياضيات، واستخدموا طريقتين مختلفتين لتقييم عملية التعلم، وقد أشارت نتائج طريقتي التقييم إلى استفادة الطلاب بصورة واسعة من عملية التعلم المدعم بالمراسي، وبخاصة الطلاب منخفضي الإنجاز، حيث كانوا قادرين على الإنجاز فى الاختبار، واستغرقوا نفس مقدار الوقت الذى استغرقه الطلاب الأكثر تقدماً فى الإنجاز.

أما ماطر (Matter, 2010) فقد حاول تطوير فكرة نقل التعلم فى مراسي التعلم باستخدام إستراتيجيات التجريد المعرفية، وقدم تصوراً لكيفية توظيف مراسي التعلم فى مجال تكنولوجيا التعليم. فى حين أجرى ريت (Wright, 2010) تجربة لاستخدام مراسي التعلم فى تعليم طلاب المدارس العليا تاريخ مناطق مختلفة من العالم فى فترات تاريخية متعددة، حيث أظهرت نتائج التجربة فعالية استخدام مراسي التعلم وبخاصة مع الطلاب الذين يجدون صعوبة فى التعلم، من خلال الكتب النصية.

وقدمت نسرين الحديدى (٢٠١٢) برنامجاً قائماً على توظيف مراسي التعلم لتنمية الكفايات المعرفية، والأدائية لإدارة المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.

كما قام هارتانتو ورياي (Hartanto & Reye, 2013) بتجربة لمساعدة الطلاب بجامعة كوينزلاند للتكنولوجيا (QUT) على تعلم لغة البرمجة C# بفاعلية، وجعل عملية التعلم أكثر متعة، وذلك من خلال دمج مراسي التعلم داخل نظام إشراف ذكى أطلق عليه CSTutor، وقد أوصت الدراسة المعلمين باستخدام هذا الأسلوب أثناء تدريس لغات البرمجة.

وقدم شابمان (Chapman, 2014) تجربة لاستخدام مراسي التعلم القائمة على الفيديو لمساعدة الطلاب المعلمين فى الفهم ذى المعنى للأصول المعرفية للتربية الخاصة، حيث تمت التجربة على ٢٦ طالباً فى الفصل الدراسى الربيعى، و٢٦ طالباً فى الفصل الخريفي، وقد قيست نتائج التجربة من خلال مقدار مساهمة الطالب فى موضوعات المناقشة على لوحة نقاش عبر الويب، وكذلك عدد مرات دخول الطالب المشارك فى موقع قراءات إثرائية، حيث أظهرت النتائج

أن نشاط طلاب الفصل الخريفي قد زاد بمقدار ٢٥٪ مقارنة بطلاب الفصل الربيعي، وقد أرجع ذلك إلى استخدام مراسي التعلم في العملية التعليمية.

ومما لا شك فيه أن التفاعل هو حجر الزاوية لنجاح هذه البيئات في تحقيق أهدافها التعليمية، فالتفاعل يشكل نقطة تحول البيئة التعليمية الإلكترونية من مجرد بيئة إلكترونية إلى بيئة تعليمية تحقق أهدافا تعليمية محددة، حيث تسهم الأنماط المختلفة من التفاعل بشكل كبير في عملية التعلم، فكلما زاد كم التفاعل، والمشاركة تحول اكتساب المعرفة، والمهارات إلى فهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، فالطلاب لا يكتسبون المعلومات فقط بل يتعاملون معها عن طريق المناقشة، أو التطبيق. (نبيل عزمي، ٢٠٠٨، ص ٤٥٣)

ومن خلال التفاعل يستطيع الطالب الانغماس في البيئة التعليمية الإلكترونية بشكل كامل، حيث يشكل التفاعل الإنساني في البيئة الإلكترونية دافعا وحافزا نحو التعلم، كما قد يقود فشل المتعلمين في تحقيق قدر مرض من التفاعل الإنساني والاجتماعي في بيئة التعلم الإلكترونية إلى خلق شعور بالعزلة لدى المتعلمين، وبالتالي ينعكس ذلك على شعورهم بالرضا عن التعلم، مما قد يؤثر سلبا على مهاراتهم، وأدائهم الأكاديمي. (خالد قرواني، ٢٠١٢)

ويقوم التفاعل بين الأطراف المختلفة في بيئات التعلم الإلكترونية على أدوات الاتصال المتنوعة التي تتيحها هذه البيئات، وقد يكون هذا التفاعل متزامنا أي يحدث بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين وبعضهم في الوقت نفسه مع اختلاف وتباعد أماكن تواجدهم، أو تفاعل لا متزامن وهو الذي يحدث بين عناصر العملية التعليمية في أماكن، وأوقات مختلفة. (حسن شحاته، ٢٠١٠، ص ٩٨)

والتفاعل المتزامن هو تفاعل فوري، مباشر، محدد بوقت معين، وفي أغلب الأحيان جماعي. ويفضل بعض المتعلمين التفاعل المتزامن، حيث يشعرون بمشاركتهم مع معلمهم، وزملائهم في نفس الوقت، فيستعرضون الصعوبات التي تواجههم وي طرحون أسئلتهم، وتعليقاتهم، ويتلقون التغذية الراجعة بصورة مباشرة.

إلا أنه توجد بعض المعوقات التي تواجه هذا النوع من التفاعل ببيئات التعلم الإلكترونية، والتي تتمثل فيما إذا كان المعلم، أو الطلاب يقيمون في مناطق ذات توقيت جغرافي متباين تماما، الأمر الذي يصعب معهما متابعة بعض الطلاب، كما أن التفاعل المتزامن قد لا يحقق الأهداف المرجوة منه في المهام التي تحتاج إلى تفكير وتأمل، هذا بالإضافة إلى المعوق الخاص بنقل البيانات bandwidth والذي قد يؤثر بشكل كبير على إمكانيات وجوده نقل ملفات الفيديو والصور ذات الحجم الكبير. (Hyder & Kwinn & Miazga & Murray, 2007, P.2; Mealy & Loller, 2007, p.9)

وفيما يخص نمط التفاعل اللا متزامن والذي يتمكن الطلاب خلاله من التفاعل مع محتويات المادة العلمية ومع بعضهم البعض، أو مع المعلم من خلال شبكة الإنترنت، وذلك بإشراف وتوجيه وتخطيط من المعلم، ولكن دون اشتراط

وقت أو مكان محدد، فيعتبر هذا النوع من التفاعل مثالياً للطلاب الذين لديهم مشاكل في الحديث داخل الفصل الدراسي التقليدي (وجهاً لوجه)، أو الطلاب بطيئي التعلم الذين يحتاجون إلى مراجعة المحتوى أكثر من مرة وفقاً لقدراتهم، كما يُعد كذلك ملائماً للطلاب في المناطق المختلفة التوقيت الجغرافي. (عبد الله بن عبد العزيز وأحمد بن عبد العزيز، ٢٠٠٥، ص ٧٧)

هذا ويفضل بعض الطلاب التفاعل اللامتزامن، حيث يناسب ظروفهم الخاصة، ويحقق رغبتهم في الحصول على فرصة لطرح أفكارهم، كما أنه يتيح لهم الوقت الكافي لتطبيق المعارف والمهارات المكتسبة. (Daniels & Pethel, 2005, P.6)

وقد حاولت بعض الدراسات التعرف على أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئات التعلم الإلكتروني على التحصيل المعرفي وتنمية المهارات المختلفة، والاتجاهات، مثل دراسة تامر عبد الحافظ (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات الطلاب في تصميم واجهات تفاعل صفحات شبكات المعلومات لصالح نمط التفاعل اللامتزامن .

في حين توصلت دراسة شيكاشا (Chikasha,2008) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في كل من اختبار التحصيل المعرفي وكذلك استقصاء التعرف على مستوى رضا الطلاب عن التعلم الإلكتروني ترجع إلى اختلاف نمط التفاعل المتزامن في مقابل اللامتزامن، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أنشطة الطلاب ترجع لاختلاف نمط التفاعل (المتزامن في مقابل اللامتزامن) لصالح نمط التفاعل اللامتزامن.

و أشارت كذلك دراسة أحمد النوبى وهانى البطل (٢٠٠٩) إلى وجود فروق دالة إحصائية في تنمية المهارات العملية لمقرر الإخراج الصحفى لصالح نمط التفاعل المتزامن باستخدام المحادثة الإلكترونية مقارنة بنمط التفاعل اللامتزامن.

كما أكدت دراسة سكيلارك (Skylark,2009) تفضيل الطلاب المعلمين التفاعل المتزامن أثناء المحاضرات الإلكترونية عن التفاعل اللامتزامن، وخلصت إلى أن مشاركة الطلاب المعلمين في التفاعل خلال دراسة مقرر عبر الإنترنت تزيد من مهاراتهم التكنولوجية.

وتُعد مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية من المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها طلاب الدبلوم المهني في التربية تخصصي تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكتروني، حيث تُعد المحاكاة الكمبيوترية Computer Simulation من أهم استخدامات الكمبيوتر في التعليم الفعال؛ نظراً لأنها تحاكي الطبيعة أمام الطالب، وتسمح له بالتجريب الآمن، والاستمتاع بالتوصل إلى النتائج من خلال

القيام بالتجارب والأنشطة المختلفة باستخدام الكمبيوتر. (حمدي عبد العزيز، ٢٠١٣، ص ٢٧٦)

هذا فضلاً عن أن المحاكاة الكمبيوترية تتيح الفرصة للطالب لكي يطبق ما تعلمه، ويتصرف كما يتصرف في مواقف الحياة الحقيقية، ولكن في بيئة سهلة وأمنة، حيث تعرض هذه البرامج مشهداً لموقف نموذج يحاكي ظاهرة، أو موقفاً من مواقف الحياة، ثم تعرض مشكلة تستلزم من الطلاب استخدام هذا النموذج في اكتشاف الحل، كما تتطلب منهم التخمين أو التفكير الحدسي في اتخاذ القرارات، وبناء نماذجهم الخاصة وحل المشكلة. (محمد عطية، ٢٠٠٧، ص ٨٨)

فالتعليم القائم على المحاكاة هو أحد الاتجاهات التطويرية في المجال التربوي (levi, 2009, p.11)، وقد أظهرت العديد من الدراسات أثر استخدام المحاكاة في تحسين المخرجات التعليمية، وذلك مقارنة بالتعليم التقليدي، ومن هذه الدراسات دراسة ولدنر وأولسن (Waldner & Olson, 2007) والتي سعت إلى توظيف المحاكاة في ضوء نظرية بنير Benner لتطور المهارات ونظرية كولب Kolb للتعليم التجريبي في تعليم مهنة التمريض، حيث أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للمحاكاة على تحسين الأداء العملي لطلاب مهنة التمريض وتحقيقهم للأهداف البنائية المحددة.

وأشارت دراسة سميث وجاكوب وسيجورا ودلجر وتورشير (Smith & Jacob & Segura & Dilger & Torsher, 2008) إلى أن التعليم القائم على المحاكاة يساعد الطلاب في تحويل المهارات المتعلمة إلى حقيقة يمارسونها بعد انتهاء التعلم، حيث أظهرت النتائج تحسن أداء الطلاب أثناء الأزمات بعد تلقيهم تدريبات تعتمد على محاكاة حالات طوارئ.

كما أوصت دراسة هاني إسماعيل (٢٠٠٩) بتصميم برامج محاكاة لتنمية المهارات المختلفة وذلك في ضوء حاجات الطلاب وواقع المجتمع ومتطلباته، وأشارت دراسة حسن غالب (٢٠١٠) بضرورة الاستفادة من أسلوب المحاكاة في بناء برامج كمبيوترية لما له من أثر في تنمية المهارات المختلفة، وأوصت كذلك دراسة أكرم فتحي ويحيى أبو حكمه (٢٠١٣) بتفعيل برامج المحاكاة والاستفادة منها في تنمية التحصيل والأداء المهاري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• مشكلة البحث :

يمكن القول أن مشكلة البحث الحالي قد تبلورت من خلال النقاط التالية:
 ◀ مناقشة الباحثة لطلاب الدارسين في الدبلوم المهني في التربية تخصصي تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكتروني، حيث تبين عدم وضوح مفهوم المحاكاة لديهم، وعدم إلمامهم بمكونات برمجيات المحاكاة الكمبيوترية ومهارات تطويرها.

◀ ما أوصت به دراسة حسناء الطباخ وياسر شعبان (٢٠٠٩) من ضرورة تدريب أخصائيي تكنولوجيا التعليم على تطوير برمجيات المحاكاة الكمبيوترية،

وكذلك ما أشارت إليه دراسة هاني إسماعيل (٢٠٠٩) من أهمية تدريب المعلمين على استخدام وتطوير برمجيات المحاكاة الكمبيوترية. ومن خلال قيام الباحثة بتدريس مقرر "تصميم وإنتاج المواد، والبرامج التعليمية" لطلاب الدبلوم المهني في التربية تخصص تكنولوجيا التعليم عدة فصول دراسية بواقع ٣ ساعات نظري كل أسبوع، دون وجود أي ساعات تطبيقية تتاح للطلاب للتدريب على الجانب العملي لتطوير البرمجيات، الأمر الذي استدعى من الباحثة القيام بتصميم تجربة خارج نطاق قاعة الدرس التقليدية؛ لتنمية مهارات الطلاب في تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.

ما أشارت إليه الدراسات السابقة، مثل دراسة كروز ويسوز وجولدمان وبانسفورد (Crews & Biswas & Goldman & Bansford, 1997)، ودراسة نسرين الحديدى (٢٠١٢) من أهمية البحث في تطوير بيئات التعلم التفاعلي القائمة على مراسي التعلم، وعمل دراسات حول التفاعلات والأنشطة للمساعدة في عمليات التعلم النشط.

تنوع أنماط التفاعل ببيئات التعلم الإلكترونية ما بين نمط متزامن ونمط لامتزامن، وما أشار إليه محمد الهادي (٢٠٠٥، ص ١١٠) من ضرورة تحديد خواص أنماط الاتصال والتفاعل بالبيئات الإلكترونية وتعرف حساسيتها وخلفياتها، وكذلك ما دعا إليه بهاء خيرى (٢٠٠٥، ص ٢٠١) من دراسة أثر الأدوات المختلفة للتفاعل ببيئات التعلم الإلكترونية وعقد مقارنة بينها، وكذلك توظيفها من خلال إستراتيجيات تعليمية مختلفة وتعرف تأثيرها. وجود تباين في نتائج البحوث والدراسات السابقة والتي تناولت أثر اختلاف أنماط التفاعل (متزامن في مقابل لامتزامن) بصورة عامة، فبينما أظهرت دراسات كل من (أحمد يوسف، ٢٠٠٨؛ هانى شفيق، ٢٠١٠؛ Chikasha & Petegem Ugent, 2006 & Ugent, 2006) عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل، أو اكتساب المهارات ترجع إلى اختلاف نمط التفاعل، أكدت دراسة تامر عبد الجافظ (٢٠٠٧) ودراسة السعيد عبد الرازق (٢٠١١) على وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل واكتساب المهارات ترجع إلى اختلاف نمط التفاعل لصالح نمط التفاعل اللامتزامن.

في حين أظهرت نتائج دراسات كل من (أحمد النوبى وهانى البطل، ٢٠٠٩؛ وحنان إسماعيل وعبد اللطيف الجزار وحنان الشاعر، ٢٠١١؛ Ocket & Skylark, 2009; Yaverbaum, 2004) الأثر المرتفع لنمط التفاعل المتزامن في تنمية المهارات والاتجاهات مقارنة بنمط التفاعل اللامتزامن.

متابعة الباحثة ودراساتها المستمرة في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث لاحظت قلة الدراسات والبحوث التي تناولت البيئات الإلكترونية التفاعلية القائمة على مراسي التعلم بصورة عامة، وعدم وجود دراسة . على حد علم الباحثة . تناولت تحديد أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني بكلية التربية.

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما أثر اختلاف نمط التفاعل بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

« ما مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية المراد تنميتها لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية ؟

« ما المعايير الواجب مراعاتها عند تصميم بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم ؟

« ما أثر اختلاف نمط التفاعل (متزامن/ لا متزامن) بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية الجوانب المعرفية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية ؟

« ما أثر اختلاف نمط التفاعل (متزامن/ لا متزامن) بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية الجوانب الأدائية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية ؟

• فرضا البحث :

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي يعزى إلى اختلاف نمط التفاعل (متزامن / لا متزامن) في البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية يعزى إلى اختلاف نمط التفاعل (متزامن/ لا متزامن) في البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

• أهداف البحث :

« تحديد بعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية اللازمة لطلاب الدبلوم المهني في التربية تخصصي تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكتروني.

« تقديم قائمة بالمعايير التصميمية للبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

« تصميم بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم مصاحبة بنمطي تفاعل (متزامن/ لا متزامن) لتنمية بعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية تخصصي تكنولوجيا التعليم، وتعليم إلكتروني.

« التعرف على أثر اختلاف نمط التفاعل (متزامن / لا متزامن) في بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية الجوانب المعرفية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.

« التعرف على أثر اختلاف نمط التفاعل (متزامن / لامتزامن) في بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية الجوانب الأدائية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.

• أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث الحالي إلى كونه من أوائل البحوث العربية التي تتناول البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم بشكل تجريبي، ويتوقع أن يسهم البحث الحالي في :

- « توجيه انتباه القائمين على التعليم بالمراحل المختلفة إلى أهمية توظيف البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم في إكساب الطلاب المهارات.
- « توجيه اهتمام القائمين على التعليم العالي إلى أهمية تدريب الطلاب في شعب تكنولوجيا التعليم على تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.
- « إكساب طلاب الدبلوم المهني في التربية تخصصي تكنولوجيا التعليم، وتعليم إلكتروني بعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.

• حدود البحث :

- يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:
- « طلاب الدبلوم المهني في التربية شعبتي تكنولوجيا التعليم، وتعليم إلكتروني بكلية التربية بدمياط في العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥.
- « دراسة مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware.
- « استخدام "مؤتمرات الفيديو" من خلال خدمة Hangouts كأداة للتفاعل المتزامن، و"المدونات" كأداة للتفاعل اللامتزامن.

• متغيرات البحث :

« تمثل المتغير المستقل في : نمط التفاعل (متزامن في مقابل لا متزامن) ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم.

« و تمثل المتغيران التابعان في :

- ✓ الجانب المعرفي لمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware.
- ✓ الجانب الأدائي لمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware.

• أدوات البحث :

« اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware.

« بطاقة ملاحظة أداء طالب لتطوير برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware.

• مصطلحات البحث :

• **التفاعلات التعليمية الإلكترونية** : Electronic Instructional Interactions
هي مشاركة الطالب بحرية، وتكيف كامل من خلال أدوات المقرر الإلكتروني وفق خطوات الإستراتيجية التعليمية بهدف زيادة دافعية الطالب للاستمرار في دراسة المادة التعليمية. (مجدى عقل، محمد عطية، محمد أبو شقير، ٢٠١٢، ص ١٠)

ويمكن تعريف التفاعل Interaction إجرائياً في هذا البحث بأنه "اتصال وحوار وتأثير، وتأثير بين الطلاب وبعضهم البعض بما يتيح المشاركة النشطة في عملية التعلم وتحقيق الأهداف المحددة".

• **نمط التفاعل المتزامن** : Synchronous Interaction
هو ذلك النمط من التفاعل الذي يستلزم من الطلاب المشاركين المتواجدين في أماكن مختلفة أن يتصلوا آنياً ويتفاعلوا في نفس الوقت. (O'Connor, 2005, P.3)

• **نمط التفاعل اللامتزامن** : Asynchronous Interaction
هو تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض ومع المعلم في أوقات وأماكن مختلفة من خلال الشبكات الإلكترونية. (Kaul & Pullum, 2005, P.2)

• **مراسي التعلم** : Instructional Anchored
هي إستراتيجية لتعلم الطلاب النشط من خلال مجموعة من المهام والأنشطة المصممة حول مواقف واقعية، والتي تولد تشويقاً ومتعة في عملية التعلم. (Sener, 2013, P.2)

وتعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها نموذج للتعلم يركز على توظيف المستحدثات التكنولوجية بهدف التزويد بسياق تعليمي يستلزم قيام الطلاب بمجموعة من الأدوار الواقعية لحل مشكلة معقدة.

• **برامج المحاكاة التفاعلية** : Interactive simulation programs
هي برامج كمبيوتر تتصف بالديناميكية والتفاعلية مع مستخدميها، حيث يتم تصميمها كنموذج مماثل لأصل المعلومات والتجارب التعليمية ليدرسها الطلاب من خلال الممارسة، واكتشاف جوانب المعلومات. (الغريب زاهر، ٢٠٠١، ص ٢٧٢)

وتعرف برمجيات المحاكاة التفاعلية إجرائياً في هذا البحث بأنها نمط من البرامج الكمبيوترية التي تختص بتقليد ظاهرة، أو موقف، ويتاح فيها للطالب معالجة متغيرات مدخلة والحصول على تغذية راجعة سليمة، بما يمكنه من الانغماس في الموقف التعليمي.

• **الإطار النظري** :
يعتمد الإطار النظري للبحث الحالي على ثلاثة محاور رئيسية، حيث يبدأ بالمحور الأول الذي يتناول التفاعل ببيئات التعلم الإلكترونية وأنماطه، فالمحور الثاني والذي يدور حول مراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية، ثم المحور الثالث والذي يتناول برمجيات المحاكاة التفاعلية.

• التفاعل بينات التعلم الإلكترونية :

تمثل بيئة التعلم الإلكترونية سياق الإمكانيات، والعمليات، والتفاعل الذى تعمل فى إطاره عناصر العملية التعليمية. (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص٧)، و يعد التفاعل جوهر عملية التعليم بالبيئات الإلكترونية، ويعتبر كل من لايو (Liaw, 2008, P.864) وهانم ومكومبس (Hannum & McCombs, 2008, P.16) التفاعل من العوامل الأساسية لنجاح بيئات التعلم الإلكترونية فى تحقيق أهدافها.

فالتفاعل فى بيئات التعلم الإلكترونية هو عملية تأثير متبادل بين الطالب والمعلم، أو بين الطلاب وبعضهم من خلال الأدوات والمواقع الإلكترونية المختلفة سواء أكان هذا التأثير متزامنا أو لا متزامن بما يحقق الأهداف المحددة مسبقا .

حيث يساعد التفاعل بأنماطه المختلفة على جذب اهتمام الطلاب بصورة مستمرة، والتزويد بوسائل تعزيز للممارسات الفردية التى يكتسب من خلالها الطلاب المعرفة والمهارات بطريقة سريعة (Ruiz & Mintzer & Leipzi, 2006, P.207) ، كما يساعدهم فى بناء معرفتهم الذاتية، وتنمية الفهم المتبادل والمشارك بينهم وذلك داخل سياق اجتماعى. (Liaw, 2008, P.864)

ويؤكد محمد عبد الحميد (٢٠٠٥، ص٧) على أن نجاح بيئات التعلم الإلكترونية فى تحقيق أهدافها، يعتمد على قدر التفاعلية، والمرونة التى يحققها تصميم المقررات التعليمية، ونشرها على الشبكة، بجانب تلبية حاجات الطلاب فى الاتصال، والتفاعل .

فكلما زاد التفاعل زادت فعالية، ومحصلة التعلم فى البيئات الإلكترونية، ويشير جراسر (Graesser, 2011, P.58) إلى إتاحة بيئات التعلم الإلكترونية لتفاعلات تعليمية محتملة لا نهائية، وذلك من خلال أنظمة إشراف ذكية تحاول تعويض نقائص التعلم المحددة، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، ومتابعة فاعلية عملية التعلم.

ويصنف محمد عبد الحميد (٢٠٠٥، ص٤١) أدوات التفاعل بالبيئات الإلكترونية إلى أدوات للتفاعل المتزامن، وأدوات للتفاعل اللامتزامن، حيث تتيح أدوات التفاعل المتزامن الاتصال والتفاعل بين الطلاب، وبينهم وبين المعلم فى بيئة التعلم الإلكترونية فى نفس الوقت من أي مكان، أما أدوات التفاعل اللامتزامن فتسمح بالاتصال والتفاعل فى أوقات مختلفة، وكل منهما له خصائصه ومميزاته التى يتم توظيفها تبعاً لأهداف العملية التعليمية.

وفى هذا الصدد فقد توصلت دراسة لين (Lin, 2004) والتى أجريت على ٢٥٢ طالبا من الطلاب المقيدون بمقررى تكنولوجيا التعليم، والتطبيقات التربوية للكمبيوتر، وذلك بجامعة ولاية أتلانتك الوسطى إلى أن تزويد الطلاب بخيار لأنواع التفاعل (متزامن/ لا متزامن) المعتمد على تبادل النص بينات التعلم الإلكترونية له تأثير مهم على التحصيل المعرفى.

ويرى هرستنسكى (Hrastinski, 2008, P.51) أن التفاعل الإلكتروني اللامتزامن هو المكون الرئيس لمرونة التعلم الإلكتروني، حيث يتيح للطلاب الوقت الكافي للتفكير والتأمل، وهو ما يساعد في مناقشة القضايا المعقدة.

وعادة ما تتميز التفاعلات اللامتزامنة بكونها أكثر اختصاراً وإفادةً، وغالباً ماتبقى المناقشة في مسارها الصحيح (Liaw, 2008, P.864)، فطبقاً لتقدير كوك Kock فإن تبادل ٦٠٠ كلمة يتطلب حوالي ٦ دقائق لمهام المجموعة المعقدة في حالة الاتصال وجها لوجه، بينما تبادل نفس الرقم من الكلمات باستخدام أدوات التفاعل اللامتزامنة (البريد الإلكتروني) يستغرق حوالي ساعة، وهو ما يدعو المستخدمين إلى الاختصار، والولوج إلى الهدف من المناقشة مباشرة. (Hrastinski, 2008, P.54)

وقد حاولت العديد من الدراسات والبحوث استكشاف أثر التفاعل الإلكتروني اللامتزامن في بيئات التعلم الإلكترونية، ومنها دراسة تنروجونز (Tanner & Jones, 2000) والتي سعت إلى التعرف على أثر التعلم من خلال بيئة إلكترونية مدعومة بتفاعل لامتزامن ممثلاً في "البريد الإلكتروني ولوحة المنشرات" على تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني، حيث أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي لبيئة التعلم المدعومة بأدوات التفاعل اللامتزامن على تنمية اتجاهات الطلاب نحو هذا النوع من التعلم.

وهدفت دراسة فافريتو وكرميا وجورديني (Favretto & Caramia & Guardini, 2005) إلى التعرف على أثر التعلم من خلال شبكة الإنترنت والمدعم بتفاعل لامتزامن من خلال "المنتديات والبريد الإلكتروني" على تنمية تحصيل الطلاب المعرفي وذلك في برنامج تكنولوجيا المعلومات بجامعة فيرونا الإيطالية، حيث أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لهذا النوع من التعليم على تنمية تحصيل الطلاب المعرفي، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تكون التغذية الراجعة المستمرة عنصراً أساسياً في تخطيط الدروس عبر شبكة الإنترنت.

كما توصلت دراسة السعيد عبد الرازق (٢٠١١) إلى الأثر الإيجابي المرتفع لنمط التفاعل اللامتزامن باستخدام الشبكات الاجتماعية (الفيس بوك) على تنمية بعض الجوانب المعرفية والمهارية في مجال التحضير للتدريس الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام بمحافظة دمياط، وذلك مقارنة بنمط التفاعل المتزامن.

ومن الأدوات التي يمكن توظيفها في التفاعل اللامتزامن: البريد الإلكتروني، لوحات المناقشة، المدونات، القوائم البريدية، أدوات التدليل.

وعلى الجانب الآخر هناك التفاعل الإلكتروني المتزامن والذي يساعد في جعل الطلاب أكثر اجتماعية ويشعرهم بأنهم مشاركون إيجابيون، ويجنبهم الشعور بالعزلة، كما يساعد في زيادة دافعية الطلاب من خلال إلقاء الأسئلة والاستجابة السريعة عليها. (Hrastinski, 2008, P.53)

ويشير هانج وكيو ولين وشينج (Huang & Kuo & Lin & Cheng, 2005, P.1215) إلى أن التفاعل المتزامن يحفز مناقشات القراءة، وكذلك العصف الذهني والبناء على إسهامات الآخرين، كما يؤكد هرستنسكي (Hrastinski, 2008, P.54) على إمكانية توظيف التفاعل المتزامن في مناقشة القضايا الأقل تعقيدا.

ومن الأدوات التي يمكن توظيفها في التفاعل الإلكتروني المتزامن : الدردشة الإلكترونية، والسبورة البيضاء، ومؤتمرات الكمبيوتر، ومؤتمرات الفيديو التفاعلية، وكذلك المؤتمرات السمعية.

وقد سعى سكوت (Scott, 2002) إلى الكشف عن تأثير التفاعل المتزامن بين الطلاب عبر شبكة الإنترنت على نتائج إنجازهم لمهام محددة، وكذلك على اتجاهاتهم نحو هذا النوع من التفاعل، حيث أشارت النتائج إلى زيادة معدل إنتاج الطلاب وإحساسهم بالمساواة من خلال هذا النوع من التفاعل.

كما هدف مارجال وسبار (Margalit & Sabar, 2003) إلى التعرف على أثر تقديم تعليم مصاحب بتفاعل متزامن . من خلال مؤتمرات الكمبيوتر. في بيئة إلكترونية على تنمية اتجاهات الطلاب نحو هذا النوع من التعليم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تفضيل معظم الطلاب والمعلمين استخدام مؤتمرات الكمبيوتر كوسيط للتعليم، واعتقادهم بأهمية دور رئيس الجلسة في نجاح المناقشات النوعية بمؤتمرات الكمبيوتر التعليمية.

في حين توصلت دراسة هرميك (Hramiak, 2005) إلى أن تفاعل الطلاب المتزامن في بيئة تعلم إلكترونية باستخدام أداة الدردشة (الشات) له أثر في تعزيز تحصيل الطلاب المعرفي، وتحسين معلوماتهم، ورضاهم عن عملية التعلم.

وأشارت دراسة حنان إسماعيل وعبد اللطيف الجزار وحنان الشاعر (٢٠١١) إلى الأثر المرتفع لنمط التفاعل المتزامن في إستراتيجية برمجة الثنائيات الافتراضية ببيئة تعلم إلكترونية على اكتساب مهارات برمجة المواقع التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهني بكلية البنات بجامعة عين شمس، وذلك مقارنة بنمط التفاعل اللامتزامن.

وفيما يلي تستعرض الباحثة مفهوم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية، والنظريات التربوية التي تشتق منها، ومبادئ تصميمها، وكذلك سماتها، ومميزاتها، وأنماطها.

• مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية :

تعد البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم نموذجا لبيئة التفاعل الإلكتروني التي تصمم؛ لتحفز، وتنمي تفكير الطلاب، وكذلك مهاراتهم، واتجاهاتهم اللازمة لحل المشكلات بصورة فعالة، حيث تساعد مراسي التعلم الطلاب على فهم أنواع المشكلات والفرص الموجودة في بيئات العالم الحقيقي المعقد، وذلك من خلال الاستكشاف المتكرر لنفس الموقف من جوانب متعددة. (Crew, 1998, P.944)

ومراسي التعلم هي أسلوب للتعلم يعتمد على توظيف التكنولوجيا لوضع التعلم داخل سياق حل مشكلة ذات معنى. (Sener, 2013, P.5)، وهي تشير أيضا إلى التعلم من خلال المواقف، ومن خلال الانغماس في سياقات موثوق بها. (Matter, 2010, P.3)

كما يمكن تعريفها بأنها إستراتيجية للتعلم تعمل على إرساء التعلم داخل مواقف ذات معنى (معروفة للطلاب)، بحيث تثير اهتمام الطالب، وتُمكنه من تعرف وتمييز المشاكل، واستكشاف المحتوى من عدة منظورات مختلفة. (Chapman, 2014, P.59)

ويشير رو (Roe, 2014) إلى مراسي التعلم بأنها أسلوب يعتمد على استخدام مشكلة معقدة داخل سياق واسع كمرسى، بحيث يتاح للطلاب أن يفحصوها لمدة طويلة من الوقت، ومن منظورات مختلفة؛ لإيجاد حلول مقبولة، وهذه المرسة يمكن أن تكون في صورة معلومات نصية، أو فيديو يزود الطلاب بمعلومات عامة حول المشكلة، ويكوّن خبرة تعلم مشتركة.

في حين يُعرفها هيو (Heo, 2007, P.19) بأنها بيئة ثرية تشاركية تثير اهتمام الطلاب، وذلك بإتاحتها استكشاف المحتوى من عدة منظورات داخل سياق واسع النطاق يتضمن أنشطة لحل مشكلة ذات معنى، وذلك بهدف التغلب على مشكلة المعرفة الخاملة (المعرفة غير القابلة للانتقال إلى سياقات مشابهة).

وهو ما أكد هسنير (Sener, 2013, P.5) من أن الهدف الرئيس من مراسي التعلم هو التغلب على مشكلة "المعرفة الكامنة". فالطلاب لا يعرفون قيمة معرفتهم المتعلمة، ولا يعرفون كيفية تطبيق هذه المعرفة في حل مشكلات الحياة الحقيقية. وذلك من خلال خلق بيئات تشجع الطلاب على الاستكشاف المستمر، وتجعلهم قادرين على فهم المواقف والمشكلات المختلفة، حيث تؤسس مراسي التعلم لفكرة حدوث التعلم من خلال قيام الطلاب بفحص واختبار مشكلات وظيفية تواجه الخبراء في مجال محدد.

وفي مراسي التعلم يتم وضع الطلاب في سياق مشكلة تعتمد على قصة، مع مراعاة أن يكون عرض القصة واقعيا إلى أقصى حد ممكن، وأن يُعطى الطلاب كل البيانات والأدوات المطلوبة لحل المشكلة. (Ke & Grabowski, 2007, P.2)

فمراسي التعلم تعتمد بصورة أساسية على وضع التعلم داخل سياق، حيث ترسي المعارف والمهارات في مشكلات العالم الحقيقي التي تهم الطالب، والذي تتاح له الفرصة للقيام بأدوار واقعية لحل مشكلة؛ مما يعزز من عمليات التعلم الواقعي. (Wojtowiz, 2011, P.3)، كما تعمل مراسي التعلم على تكامل المعرفة لدى الطلاب، وتسهيل، وتعزيز التعلم لدى الطلاب مرتفعي الإنجاز، وكذلك إرشاد وتوجيه الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض. (Crew, 1998, P.944)

ومن ثم تهدف مراسي التعلم إلى تطبيق المعرفة في حل مشكلات الحياة، فرؤية الطالب كيفية تطبيق المعرفة في حل مشكلات العالم الحقيقي يمكن أن

تزيد من اهتمامه وجهده في عملية التعلم، مما يُسهّل من استدعائه للمعلومات عند مواجهة مشكلة أخرى مشابهة في المستقبل، وهو ما يساعد على تحسين إنجازها في التطبيقات المتعددة.

ويؤكد كى وجرابوسكي (Ke & Grabowski, 2007, P.7) على أن تصميم الأنشطة بمراسي التعلم على هيئة مشكلة تساعد الطلاب على رؤية المعرفة كأداة للتطبيق والاستخدام وليس مجرد معرفة لحقائق مجردة.

في حين يشير برنسفورد وبيرون وكوكنج (Bransford & Brown & Cocking , 2000, P.2) إلى ضرورة ارتباط الأنشطة بالخلفية المعرفية للطلاب، وتصميمها بشكل متماسك ومرتبطة بموضوع شيق بالنسبة للطلاب، وداخل سياق محفز، ومنظم لتفاعلات اجتماعية، ومن خلال عمل الطلاب معا في فرق لعدة ساعات، أو أيام لمحاولة حل مشكلة عملية تواجه الطلاب، وتستلزم استخدام مستويات متعددة من المعرفة والمهارات لحل هذه المشكلة.

كما تستخدم مراسي التعلم صورا معينة، أو أصوات مفتاحية، أو كلمات أثناء التعلم لمساعدة الطلاب على تذكر المعلومات والمعارف والمهارات.

وتشير هيو (Heo, 2007, P.33) إلى الأثر الإيجابي لتوظيف المحادثات التفاعلية على زيادة دافعية الطلاب في البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم، فمن خلال هذه المحادثات يمكن توضيح قيمة ما سوف يتعلمه الطلاب، والاستخدام المستقبلي له، فضلا عن إتاحتها الفرصة للطلاب لتبادل الآراء والأفكار حول مهام التعلم مع قرنائهم ومعلميهم.

كما يؤكد آرثر (Arthur, 2011, P.58) على أهمية عمليات التفاعل الاجتماعي بمراسي التعلم في صقل، وتعميق عملية التعلم، وفي زيادة دافعية الطلاب.

ويتمثل دور المعلم في البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم في تطوير بيئة تعلم آمنة، وتوفير، وتسهيل عوامل التفاعل الاجتماعي، ومراقبة أداء الطلاب للأنشطة. (Stacey, 2002, P.287)

وفيما يتعلق بقواعد توظيف مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية فيوضحها رو (Roe, 2014) في الآتي : اختيار مرساة ملائمة، وتطوير خبرة مشتركة حول المرساة، والتعليم من خلال المرساة، والسماح للطلاب بالاستكشاف، وتشارك ما تعلموه من المرساة.

• مراسي التعلم في ضوء النظريات التربوية :

تقوم مراسي التعلم على مبادئ و مفاهيم مشتقة من نظريات تربوية، وتجمع بينهم في توليفة خاصة بها تشكل الأسس النظرية لها، ومن هذه النظريات مايلي:

• النظرية البنائية : Constructivism

تعتمد البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم بشكل أساسي على مضردات هذه النظرية مثل مبادئ الاكتشاف الموجه، وتحكم الطالب وبنائه

معرفته بنفسه، حيث تنظر للطالب كمشارك نشط في عملية التعلم، وتتيح له الفرصة لاتخاذ القرار وتحمل مسئولية تعلمه بنفسه. (Knilt, 2008, P.4; Matter, 2010 P. 8)

كما يتطلب تصميم مراسي التعلم التعرف على الخبرات السابقة للمتعلم، والتركيز على التنظيم والترتيب لتسهيل المعالجة المثلى للمعلومات، وكذلك تقديم المعلومات بصورة وظيفية ترتبط بالحياة الواقعية للطالب، واستخدام مدخل العالم، أو الخبير والذي يجعل الطالب يفكر كالعالم، فضلا عن الاهتمام بتصميم البيئة التعليمية بشكل يساعد على بناء المعرفة من خلال بحث الطالب في وجهات النظر المتعددة حول الموضوع، ويعد ما سبق من المبادئ الرئيسة للنظرية البنائية.

• نظرية التعلم الاجتماعي : Theory of Social Learning

ويقصد بالتعلم الاجتماعي اكتساب الفرد، أو تعلمه لاستجابات، أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف، أو إطار اجتماعي، وتفترض هذه النظرية أن الطلاب يبنون معارفهم الخاصة من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية، وأن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للطلاب في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي؛ لأن المهمات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة ولكنها جزء منه.

وتعتقد نظرية التعلم الاجتماعي أن معظم أنماط السلوك الإنساني متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد، وكذلك باتباع نموذج أو مثال، حيث تتحدد توقعات الطلاب في ضوء خبراتهم السابقة. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٤، ص ص ١٧٠، ١٧١)

كما تؤكد هذه النظرية على أهمية أن يقوم المعلم بإيجاد مشروعات وبيئات تعليمية مناسبة لحل مشكلات تعليمية؛ لأن المعلومات لا يتم تذكرها بشكل مجرد ومستقل عن البيئة، وإنما تتم في سياق هذه البيئة، ويعد ما سبق من مبادئ تصميم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية.

• النظرية الاتصالية : Connectivism

قدم سيمنز Siemens ودوينز Downes النظرية الاتصالية بما يتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، والتي تؤكد على إتاحة الفرصة للطلاب؛ للتواصل والتفاعل فيما بينهم أثناء التعلم، وكذلك على التعلم الإلكتروني عبر الشبكات واستخدام أدوات تكنولوجيا الكمبيوتر والإنترنت في التعليم. (إبراهيم الفار، ٢٠١٢، ص ٦٤٨)

وتتحدد مبادئ النظرية الاتصالية في أن التعلم يكمن في تنوع الآراء، وأن توفير الاتصالات وكذا الحفاظ عليها ضروريان لتسهيل التعلم المستمر، وأن الهدف من التعلم هو تنمية القدرة على أداء مهارة معينة، أو القدرة على العمل، وذلك من خلال تنمية مهارات الوعي الذاتي وإدارة المعلومات. (Siemens, 2005)

وتعتبر النظرية الاتصالية السياق هو أساس تدفق المعلومات وذلك من خلال التفاعل مع الآخرين، فالسياق الذي ينشئ التفاعلات هو سياق يتيح أكبر قدر ممكن من المساحة لتواصل المعرفة وتبادلها، ويعد ما سبق من المبادئ والمفاهيم الرئيسية التي يعتمد عليها تصميم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية.

• مبادئ تصميم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية :

هناك مجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تصميم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

« المرسة غالباً ما تكون قصة، أو مغامرة، أو موقفاً مشوقاً للطلاب تدور حوله أنشطة التعلم. (Hartanto & Reye, 2013, P. 5)

« تصمم الأنشطة بمراسي التعلم في شكل مشكلة حقيقية معقدة تماماً يجب على الطلاب حلها. (Knilt, 2008, P.3)

« يجب أن تشتمل بيئة التعلم على مصادر ثرية يمكن للطلاب استكشافها أثناء محاولاتهم تقرير كيفية حل المشكلة. (Hartanto & Reye, 2013, P.3)

« تزويد الطلاب بنماذج للتعرف على كيفية حل المشكلة. (Knilt, 2008, P.4)

« تُصاغ المشكلة بصورة مفتوحة، بحيث يمكن أن يكون لها نهايات متعددة. (Wojtowicz, 2011, P.3)

« يجب أن تتضمن المرسة كل البيانات المطلوبة لحل المشكلة. (Ke & Grabowski, 2007, P.3)

« تُصمم الأنشطة بمراسي التعلم بما يجعل الطلاب متعلمين نشطين، حيث يوضحون الأفكار، ويأتون بنهايات محتملة. (Wojtowicz, 2011, P.3)

« عمل الطلاب معاً وتعاونهم في حل المشكلة. (Knilt, 2008, P.4)

« إعطاء المساعدة، أو التعليقات كتلميحات، أو أفكار بشكل تدريجي من العام إلى الأكثر تفصيلاً، وبما يعمل على ربط المعارف السابقة للطلاب بالمعارف الجديدة. (Hartanto & Reye, 2013, P.5)

« يُصمم محتوى التعلم بصورة تتيح للطلاب التحكم الكامل في عرضه. يجب أن تتضمن المرسة مستويات متعددة من المعارف والمهارات. (Bransford, 2000, P.5)

ويوجز كولد (Could, 2002) القواعد الأساسية لتصميم مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية في أن المرسة يجب أن تكون معقدة تماماً ، و يكون لها حلول متعددة، كما يجب أن توفر نمودجا للتعلم، وتزود بسياق للتعلم

التعاوني حيث يمكن تشاركها مع الطلاب الآخرين في البيئات الإلكترونية.

• سمات مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية :

هناك عدة سمات تميز مراسي التعلم في البيئات الإلكترونية التفاعلية والتي تتمثل فيما يلي :

« المهام بمراسي التعلم تكون أصيلة (حقيقية)، حيث تُقدم أنشطة التعلم تحديات معرفية تتسق مع المتطلبات المعرفية في العالم الحقيقي.

« العرض المتعدد للمعلومات، والذي ييسر على الطالب تلخيص الحقائق والمعلومات، ويجعل تركيزه أكبر .

« يقوم الطلاب فيها بأدوار رئيسة فى التخطيط والتحكم، وفى اختيار مواضيع التعلم، وتحديد الأهداف التعليمية، وفى تحليل المشكلة وصياغة الفروض

وتمييز الفجوات المعرفية، وإرشاد مجموعات البحث. (Heo, 2007, PP.6-9)

« التفاعلات المتعددة، والتي تشمل التفاعل بين الطلاب وبعضهم، وبينهم وبين معلمهم، وكذلك تفاعلهم مع محتويات مواد التعلم. (Graesser, 2011, P.58)

« التتابع الخطى للخطوات والمراحل التى يمر بها المتعلم. (Heo, 2007, P.9)

• **مميزات البيئات الإلكترونية التفاعلية القائمة على مراسي التعلم:**

للبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم العديد من المميزات التى يمكن توضيحها فيما يلي:

« تنمى مهارات التعلم الذاتى والتعلم المستمر لدى الطلاب، كما تتيح للطلاب السيطرة على عملية تعلمه. (Wright, 2010, P.5201)

« تُزيد من اهتمام وجهد الطالب فى عملية التعلم، حيث يُمسى الطلاب فيها متعلمين نشيطين. (Sener, 2013, P.7).

« تُنمى اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو مادة التعلم (Shyu, 2002, P.2)، كما تساعد فى تعزيز العمليات المعرفية. (Wojtowicz, 2011, P.3)

« تنمى مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وكذلك تساعد فى تنمية مهارات التأمل والتفكير الناقد لديهم. (Wright, 2010, P.5201; Wojtowicz, 2011, P.3)

• **أنماط مراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية التفاعلية:**

توجد أنماط متعددة لمراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية التفاعلية، والتى تستخدم كإطار عمل لتعلم الطلاب النشط فى فهم وصياغة مشكلة معقدة من خلال حل مجموعة من المشكلات الفرعية المترابطة، و التى تتطلب استدعاء معرفة سابقة لدى الطلاب وتوظيفها داخل سياق مشابه للواقع الحقيقى، يعمل فيه الطلاب معا بصورة تعاونية لتطبيق مهارات حل المشكلات.

ومن أنماط مراسي التعلم: عروض الفيديو، والمهام الأصيلة (الحقيقية)، والأنشطة التعليمية، وكذلك المناقشة والتفاعل. (Heo, 2007, P.34)

فى حين ترى ريهام الغول (٢٠١٤، ص ٩١-٩٩) أن مراسي التعلم تتمثل فى المواقف الحقيقية، عروض الفيديو، المشروعات التعليمية، نماذج المحاكاة، ومواقف التقييم الحقيقية فى بيئات التعليم والتدريب الإلكتروني.

• **أولاً: عروض الفيديو :**

تسمح مراسي التعلم المصاغة فى شكل عروض فيديو للطلاب بالفهم للمشكلات المعقدة بصورة أفضل من تقديمها فى شكل نص، وبخاصة إذا ما كان الطلاب يعانون من صعوبة فى القراءة. (Crew et al., 1997, P.946)

فصيغة عروض الفيديو تساعد في تزويد الطلاب بأشكال مختلفة أصيلة، ومعقدة من خبرات التعلم، وتسهل فهمهم للسياق واسع النطاق، حيث تستخدم كنقطة مركزية لبدء التفكير المنتج والتفاعلات المختلفة، فهي تضع الطلاب داخل مواقف ديناميكية مركبة تمكنهم من تجربة منظورات متعددة للمفاهيم المتعلمة وتطور من نماذجهم العقلية، مما يساعد الطلاب على تكوين أنماط مرنة للفهم تسمح لهم باستخدام تعلمهم بفاعلية في مواقف حقيقية. (Heo, 2007, PP.23-30)

وتحتوى مراسي التعلم المصاغة في شكل عروض فيديو على البيانات و المعلومات اللازمة لحل المشكلة، إضافة إلى ذلك فمراسي التعلم تعمل على انغماس الطلاب في المعلومات السابقة، واستدعاء الخلفية المعرفية لديهم، ودائما ما تتضمن تحديات في نهاية الفيديو، وشعور الطلاب بأنهم حلوا مشكلة واقعية يولد لديهم الميل لاستخدام المفاهيم المتعلمة. (Crew et al.,1997,P.946)

وتسمح صيغة الفيديو للطلاب برؤية ومناقشة مواقف يصعب عليهم المرور بها، حيث تقدم قصصا واقعية، وحوادث تزود الطلاب بخلفية معرفية غنية، مستخدمة في ذلك العرض المتكامل (السمعي والبصري) للمعلومات، كما أنها تستدعي من الطلاب تشارك الخبرات، وحدث مستوى عال من التفاعل لحل المشكلات، الأمر الذي قد يزيد من قدرة الطلاب على الإنجاز. (Heo,2007,P.24)

ويشير وجتويز (Wojtowicz,2011,P.5) إلى أن مراسي التعلم القائمة على الفيديو يجب أن تحتوى على معلومات وعلى أحداث مرسومة بدقة، كما يجب أن يقود تصميمها لاستخدام المفاهيم المكتسبة أكثر من مرة؛ وذلك دعما لنقل المعرفة أو المهارة إلى مواقف جديدة، والتقليل من إمكانية حدوث المعرفة الخاملة.

وفى هذا الصدد تشير هيو (Heo, 2007,P.24) إلى أن السياقات القائمة على فيديوهات لحياة حقيقية تمكن الطلاب من استخدام المعرفة، وفهم قيمة وأهمية تتابع المهام بالنسبة لهم، كما أن إعادة العرض لمعلومات الفيديو يتيح تركيز وحفظ أكبر، ويحسن من قدرة الطالب على التذكر واستدعاء المعلومات، كما تساعد التفاعلات الثرية - والتي تشمل تفاعل الطلاب مع محتويات الفيديو وتفاعلهم ببعضهم ومع معلمهم - على تحسين ثقة الطلاب وفهمهم لقيمة ما تعلموه.

وقد أكدت دراسة شيو (Shyu,2002) على تأثير مراسي التعلم المصاغة في شكل عروض فيديو على تحسين مهارات الطلاب في حل المشكلات، وتنمية استجاباتهم المعرفية والانفعالية.

في حين أظهرت دراسة كوبتز وزجنمير (Kupetz & Ziegenmeyer, 2005) فاعلية توظيف مراسي التعلم بصورة تكاملية . حيث تكونت من تسجيلات فيديو لممارسة التدريس وقصص قائمة على الوسائط المتعددة، ومهام ملاحظة، وتأمل،

وقراءة، ومناقشة، وتطبيقات مواقف حقيقية لتعلم لغة أجنبية . فى تنمية معارف الطلاب حول ممارسة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، و كأداة لتشارك الخبرات والتعلم.

• **ثانيا : المواقف الحقيقية :**

وتتم من خلال وضع الطالب فى موقف حقيقي يؤدي به لحل المشكلة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال حلقات نقاش محددة الأهداف وباستخدام الفصول الافتراضية، والتي لها أنظمة كثيرة منها "Wiziq" والذي هو نظام مغلق يمكن من خلاله استضافة الخبراء والمتخصصين لعقد حلقات نقاش متزامنة فى موضوع التعلم، وكذلك من خلال سبورة Realtime board for Education ، والتي هى أحد تطبيقات جوجل مفتوحة المصدر المتزامنة، والتي تتيح التشارك وإضافة ملفات وسائط متعددة، واستخدام أدوات الكتابة والمتابعة، هذا بالإضافة إلى إجراء المناقشات باستخدام غرف الحوار. (ريهام الغول، ٢٠١٤، ص ص٩١ . ٩٦)

• **ثالثا : المشروعات التعليمية التعاونية أو التشاركية :**

وتتم فى مجموعات عمل من الطلاب، حيث يتعلم فيها الطلاب فى صورة مجموعات تعاونية أو تشاركية، ويقومون بتنفيذ مشروعات محددة، ويمكن للطلاب فيها أن يتلقى التغذية الراجعة من زملائه عن طريق التعاون أو التشارك معهم فى مجموعات العمل، أو يتلقى التغذية الراجعة من المعلم. (جمال الشرقاوى، ٢٠١٣، ص ٢٩)

وغالبا ما تؤدى المشروعات التعليمية إلى ظهور مخرجات تعلم مختلفة بالإضافة إلى تلك التى كانت متوقعة باعتبار أن التعلم عملية ديناميكية يستخدم فيها الطلاب عمليات، وطرقا مختلفة لاستكشاف المشروع. (وفاء الدسوقى، ٢٠١٢، ص ٦٤٨)

ويمكن توظيف تطبيق SmartSheet فى التخطيط والتنظيم للمشروع التعاونى أو التشاركى من حيث توقيتات المهام وأدوار الطلاب بالمجموعة، كما أنه يتيح التشارك فى المناقشات بين مجموعة العمل بالمشروع والحصول على تغذية راجعة، فضلا عن تميزه بالمرونة؛ حيث يسمح برفع المستندات والعروض. (ريهام الغول، ٢٠١٤، ص ٩٣)

• **رابعا : نماذج المحاكاة :**

تهتم نماذج المحاكاة بتطبيق سيناريوهات تربوية محددة مسبقاً، يلعب خلالها الطلاب أدوارا مختلفة، ويتفاعلون مع نماذج المحاكاة بصورة تأملية، ووفقا لتفضيلاتهم المختلفة، حيث تسمح نماذج المحاكاة للطلاب باستحضار خبراتهم السابقة للمساعدة فى الفهم العميق للمحتوى الغامض أو المعقد، كما يتيح لكل طالب التحكم فى نموذج المحاكاة المتشارك كما يضمن الوصول إلى متغيرات نموذجية، هذا فضلا عن سماحها للطلاب ببناء الفروض واختبارها، ومعالجة متغيرات مدخلة والحصول على تغذية راجعة سليمة ورؤية النتائج.

(Thomas, 2001, P.3)

وتعمل هذه النماذج على إكساب الطلاب المعارف، والمهارات على اختلاف مستوياتها، ويتم ذلك من خلال تسجيل الخطوات الإجرائية الفعلية لهذه المهارات باستخدام برامج مخصصة مثل برنامج SnagIt. (ريهام الغول، ٢٠١٤، ص ٩٥)

وفى هذا الصدد يشير توماس (Thomas,2001,P.4) إلى بعض المهارات التي ينبغي توافرها لدى الطلاب لاستخدام نماذج المحاكاة التشاركية عبر الإنترنت ألا وهي: حفظ وإعادة تشغيل مواد المحاكاة التشاركية وبنفس حالتها، هذا فضلا عن مهارات التدبير عبر الإنترنت وذلك لإبراز وتأكيد نقاط محددة لباقي المشاركين.

• خامساً : الأنشطة التفاعلية :

هى أنشطة مصممة بحيث يتفاعل معها الطالب وصولاً لتحقيق الهدف المحدد، وتعرفها سناء فاروق (٢٠١٠) بأنها مجموعة من الخبرات والفعاليات التي يمارسها جميع الطلاب حسب مراحلهم السنوية وفقاً لاحتياجاتهم، وميولهم، ورغباتهم بخطة محددة وفاعلة ويتوجيه من معلمهم لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية.

ويشير بمنتل واشجوروا وكرمبف وابود وجوزدل (Pimentel & Ishiguro & Kerimbaev & Abowd & Guzdial,2001, P.359) التي يتضمنها المقرر الدراسي من خلال أنشطة يقوم بها الطلاب فى أوقات وأماكن مختلفة، وبنائها على معلومات لمواد دراسية متعلمة مسبقاً.

وهناك العديد من الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب فى التعليم عبر الإنترنت، مثل: حل التمارين، والأسئلة المرتبطة بالمحتوى التعليمي، عمل ملخصات، المناقشات سواء فى مجموعات كبيرة أو صغيرة وذلك من خلال أدوات الاتصال المتزامنة وغير المتزامنة، تنفيذ عمل أو تجربة تتعلق بالأهداف التعليمية وتسجيل النتائج بصورة فردية أو جماعية، عمل تسجيلات صوتية، ومرئية حول مواضيع فى المنهج، البحث عن معلومات حول مواضيع معينة على شبكة الإنترنت وكتابة تقرير عنها. (نبيل عزمى ونهلة المتولى وعبدالرحمن سالم وداليا بقلوة، ٢٠١٤، ص ١٥٤)

وتشير ريهام الغول (٢٠١٤، ص ٩٣) إلى إمكانية أن تكون الأنشطة التفاعلية بمراسي التعلم قائمة على ألعاب تعليمية إلكترونية، والتي يمكن توظيف العديد من البرامج فى تصميمها ومشاركتها مع الآخرين مثل برنامج Scratch، وبرنامج 3D Unity، وبرنامج Gamesalad، وبرنامج Kodu، وبرنامج Construct2.

وفيما يلي تتناول الباحثة مفهوم المحاكاة فى التعليم، ومكونات برمجيات المحاكاة الكمبيوترية وسماتها، وأنواعها، وكذلك معايير برمجيات المحاكاة الكمبيوترية الناجحة.

• مفهوم المحاكاة فى التعليم :

المحاكاة هى عملية تمثيل أو نمذجة أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلاً أو تقليداً لأحداث من واقع الحياة، حتى يتيسر عرضها ، والتعمق فيها؛ لاستكشاف أسرارها ، والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب. (عبدالله موسى، ٢٠٠١ ، ص٥٨٢)

ويشير إليها حمدى عبد العزيز (٢٠١٣، ص ٢٧٦) بأنها نموذج لنظام أو حالة أو مشكلة موجودة على أرض الواقع، تتم برمجتها فى صورة تعليمية متكاملة، تُقرب فهم الواقع للطلاب، وتتيح لهم إمكانية التجريب والممارسة.

وترى الباحثة أن المحاكاة هى طريقة أو أسلوب تعليمي يستخدم لتقريب العالم الواقعى إلى الطلاب، والذي يصعب توفيره لهم بسبب خطورته أو ندرته أو لارتفاع التكلفة المادية أو نقص الموارد البشرية، فهى محاولة إعادة عملية ما، في ظروف اصطناعية مشابهة إلى حد ما الظروف الطبيعية.

ويوضح الغريب زاهر (٢٠٠١، ص ص ٢٧١، ٢٧٢) مفهوم المحاكاة الكمبيوترية بأنها عبارة عن برامج كمبيوتر تتصف بالديناميكية والتفاعلية مع مستخدميها، حيث يتم بناؤها كنموذج مائل لأصل المعلومات والتجارب التعليمية؛ ليدرسها الطلاب من خلال المشاركة واكتشاف الجوانب المعلوماتية.

ويتم تصميم هذه البرامج بحيث تضع الطالب فى مواجهة مواقف شديدة الشبه بالواقع، وتحثه على التفاعل مع هذا الواقع فى ضوء أسس وقواعد محددة، وعلى ضوء هذا التفاعل يصدر الطالب مجموعة من القرارات والاستجابات. (وليد الحلقاوى ، ٢٠٠٦، ص ٢٠٧)

وخلال هذه البرامج يتم التعلم بالاكتشاف، حيث يسير الطالب وفقاً لطريقة المحاكاة من نقطة لأخرى من خلال الملاحظات والأمثلة التي يشاهدها، ثم يربط بينها فى النهاية تبعاً لإدراكه للعلاقة بين السبب والنتيجة، ومروره كذلك بحالة المحاولة والخطأ ليصل إلى الاستنتاج، ومن هنا فوصول الطالب إلى المعرفة لم يكن إلا نتيجة لجهده فى بيئة تعليمية تفاعلية. (إبراهيم الفار، ٢٠٠٣، ص ٢٢٢)

ويشير ليفى (Levi, 2009, P.9) إلى بعض مميزات المحاكاة التعليمية الإلكترونية، حيث تسمح بالتكرار وتفاعل الطلاب مع الموضوع، كما توفر الوقت والتكاليف، وتمكن من التحليل وتطوير بدائل، وتساعد فى عمليات صنع القرار، وفى عمليات التعلم الذاتى والتعلم الفردى.

و يرى كرو وآخرون (Crew et al., 1997, P.17) أن بيئة المحاكاة الإلكترونية توفر للطلاب السيطرة والتحكم ، حيثلا يقرر الطالب فقط متى يؤدي المحاكاة، ولكنه يتحكم أيضا فى درجة التغذية الراجعة، ولذا تُعد المحاكاة من أهم أساليب التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت.

وقد أصبحت المحاكاة الكمبيوترية جوهرية في إعادة عرض أنظمة الحياة الواقعية، وكذلك في تشكيل الاستكشافات الافتراضية، حيث تزود الطلاب بأدوات الاستكشاف للبيئات التي يصعب الوصول إليها، وتوفر لهم الفرصة للتعلم التجريبي، هذا فضلا عن مساعدتها الطلاب في استدعاء خبراتهم السابقة، وتوفيرها للفرص للاندماج التفاعلي. (Rogers, 2006, P.6)

وتعد برامج الواقع الافتراضي من أهم برامج المحاكاة، والتي تهدف إلى اشتراك كل حواس الطالب ليمر بخبرة تشابه الواقع إلى حد كبير، حيث توصل بعض الملحقات في هذا النوع من البرامج أحيانا بالكمبيوتر، وتصل بجسم الإنسان ليتمكن الطالب من الرؤية والاستماع، أو اللمس والشعور بدرجة الحرارة وغير ذلك. (عبد الله موسى وأحمد المبارك، ٢٠٠٥، ص ٨٧)

وفي هذا الصدد فقد أظهرت دراسات الحالة أن الطلاب الذين درسوا باستخدام برامج المحاكاة التفاعلية قد سجلوا درجات مرتفعة في الامتحانات التطبيقية، واحتفظوا بالمهارات المتعلمة أكثر من الطلاب الذين تعلموا بدون استخدام برامج المحاكاة. (Rogers, 2006)

وبصورة عامة فإن برامج المحاكاة الكمبيوترية تسعى إلى مساعدة الطلاب على فهم المعلومات واستيعابها، وإكساب الطلاب المهارات المختلفة، وكذلك تنمية ملكة اتخاذ القرارات الصحيحة لديهم من خلال تدريبهم على التحكم في متغيرات الأنظمة المختلفة.

• مكونات برمجيات المحاكاة الكمبيوترية :

تتكون برمجيات المحاكاة الكمبيوترية من ثلاثة مكونات رئيسية تشكل معا المراحل التي يمر بها الطالب حتى يقوم بإصدار استجاباته وقراراته، وهذه المكونات هي:

◀ المقدمة : وتعرض فيها أهداف المحاكاة والسيناريوهات البنائية، وتحدد فيها الأدوار، كما يتعرف كل طالب على دوره الذي سوف يمارسه.

◀ التفاعل : وفيه يبدأ الطلاب في التفاعل معا، ومع الموقف، وتمثيل الأدوار عبر الكمبيوتر.

◀ استخلاص المعلومات : وفيه يتوصل الطلاب إلى الاستنتاجات المطلوبة. (محمد عطية (ب)، ٢٠٠٣، ص ٣٣٥)

• أنواع برمجيات المحاكاة :

يمكن تصنيف برمجيات المحاكاة وفقا للهدف من استخدامها إلى:

• برمجيات المحاكاة الفيزيائية (الطبيعية) Physical Simulation :

ترتبط برمجيات المحاكاة الفيزيائية بالتجارب العملية، فهي تتيح للطلاب مشاهدة وإجراء التجارب، وإدخال القيم الرقمية لبعض المتغيرات، والحكم على النتائج النهائية للتجارب، ومن أمثلة هذه البرمجيات: النمذجة في تعليم الرياضيات والمعالجات الإحصائية، وإجراء العمليات الجراحية في مجال الطب. (إبراهيم الفار، ٢٠٠٣، ص ٢٢٤؛ وليد الحفاوى، ٢٠٠٦، ص ٢٠٧)

• **برمجيات المحاكاة الإجرائية** Procedural Simulation :

هي برمجيات صممت لعرض خطوات أو إجراءات تنفيذ عمل ما، وفيها يتم تدريب الطلاب على مهارات معينة مثل التدريب على قيادة الطائرات، أو محاكاة تركيب وتشغيل جهاز. (محمد عطية (ب)، ٢٠٠٣، ص ٣٣٥)

• **برمجيات محاكاة المواقف** Situational Simulation :

تهتم برمجيات محاكاة المواقف بالمجال الوجداني كالاتجاهات والسلوكيات والاعتقادات، فهي تختلف عن المحاكاة الإجرائية في أنها لا تهدف إلى تعلم مهارة وإتقانها، بل تقوم بمحاكاة مواقف حياتية؛ لتعليم الطلاب التصرف في المواقف الاجتماعية والتعامل مع أفراد المجتمع. (حمدي عبد العزيز، ٢٠١٣، ص ٢٢٧)

وتتطلب برمجيات المحاكاة قدراً كبيراً من التخطيط والبرمجة لتصبح فعالة ومؤثرة، كما أنها تتطلب أجهزة ونظم كمبيوتر وأدوات ذات مواصفات خاصة؛ وذلك لتمثيل الظواهر والأنظمة المعقدة بشكل واضح وشبيه بالظروف الطبيعية.

• **سمات برامج المحاكاة الكمبيوترية :**

يرى سواك وجون (Swak&Jong,2001,PP.285,286) أن سمات برامج المحاكاة الكمبيوترية تتلخص في أنها تتيح للطلاب الحصول على كميات كبيرة من المعلومات بطرق متنوعة، وكذلك الوضوح القليل نسبياً، فكلما قل الوضوح قلت المتغيرات والعلاقات المباشرة، وبالتالي زادت المعلومات المستنتجة، كما تعد التفاعلية سمة مميزة لبرامج المحاكاة الكمبيوترية، حيث تستلزم تفاعل الطالب مع البرنامج، وانغماسه الكامل فيه محاولاً الوصول لنتائج طريق ملاحظة الظواهر وصياغة الفروض الصحيحة.

في حين أشار أحمد مصطفى (٢٠٠٩، ص ١٢، ١٣) إلى تمثل سمات برامج المحاكاة الكمبيوترية في : التفاعلية Interactivity وهذه السمة هي التي تعطي المحاكاة طابعها الديناميكي، وكذلك القدرة التشابهيّة Imitation حيث تعمل برامج المحاكاة على إيجاد نسخة للشيء المراد محاكاته، فضلاً عن القابلية للتكرار Replication فالمحاكاة الرقمية تحمل قدرات التكرار أي أننا يمكننا بناء محاكاة لنظام ما، وفي نفس الوقت إنتاج أي عدد من هذه المحاكاة معا .

ومن العرض السابق نستخلص أن التفاعلية تُعد سمة أساسية لبرامج المحاكاة الكمبيوترية، حيث تمنحها خاصية الديناميكية، والتي تجعل الطالب في حالة من النشاط بصورة مستمرة، الأمر الذي يعد تفعيلاً لمبادئ إيجابية الطالب والتعلم النشط والتعلم الذاتي.

• **معايير برمجيات المحاكاة الكمبيوترية التعليمية :**

حدد كندلي (Kindley, 2002, PP.4-7) معايير برمجيات المحاكاة الكمبيوترية التعليمية الناجحة في الآتي:
« تحقق البرمجية وصول الطالب لمستويات تعلم أعلى من برنامج التعليم التقليدي.

- « تولد البرمجة شعوراً بواقعية الأحداث لدى الطالب.
- « تولد البرمجة مخرجات تعليمية محددة ومهمة بالنسبة للطالب، وتنتج تعلمًا قابلاً للتطبيق والممارسة.
- « تتيح برمجة المحاكاة لسلوك الطالب ورد الفعل إطاراً زمنياً مماثلاً للزمن الحقيقي.
- « تحتوي البرمجة على مستشار محاكاة ديناميكي يقوم بإرشاد الطالب ويوجهه خلال انغماسه في البرنامج.

في حين يرى كل من جوناثان و ديفيد (Jonathan & David, 2003, PP.4,)
5 أن معايير نجاح برمجيات المحاكاة الكمبيوترية التعليمية تتمثل في : تحديد أهداف التعلم مسبقاً، وتوضيح أنواع التفاعلات التعليمية التي ستحدث، وكذلك تدريب الطلاب على أداء المهام بشكل صحيح منذ البداية، وإيجابية دور الطالب أثناء التعلم ونشاطه، هذا فضلاً عن تركيز البرمجة على تحسين أداء الطالب.

• الإطار التجريبي للبحث :

سوف يتم عرض الإطار التجريبي للبحث وفقاً للمحاور التالية:

- « أولاً - تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها.
- « ثانياً - إعداد أدوات البحث.
- « ثالثاً - منهج البحث والتصميم التجريبي له.
- « رابعاً - تحديد عينة البحث.
- « خامساً - إجراء التجربة الأساسية للبحث.
- « سادساً - نتائج البحث وتفسيرها.

• المحور الأول - تصميم المعالجات التجريبية وتطويرها :

للحصول على بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم وذات مستوى مرتفع من الكفاءة، فإن الأمر يتطلب تصميمًا تعليميًا على نحو منضبط ومحكم للبيئة، ولذلك قامت الباحثة بدراسة العديد من نماذج التصميم التعليمي التي يمكن الاعتماد عليها في تصميم مواد المعالجة التجريبية.

وقد وقع اختيار الباحثة على نموذج "ديك وكاري" المعدل كنموذج للتصميم التعليمي في البحث الحالي، حيث يتميز هذا النموذج بسهولة استخدامه وشموليته ووضوح خطواته، واعتماده على مدخل النظم الذي يهتم بالعلاقة بين عناصر البيئة التعليمية، ومرونته الشديدة خاصة فيما يتعلق بمرحلتى التطوير والتقويم حيث أوردتهما دون تفاصيل تاركاً الخطوات الإجرائية وفقاً لظروف كل مشروع تعليمي. (Njena, 2005, P.39; Frey & Sutton, 2010)

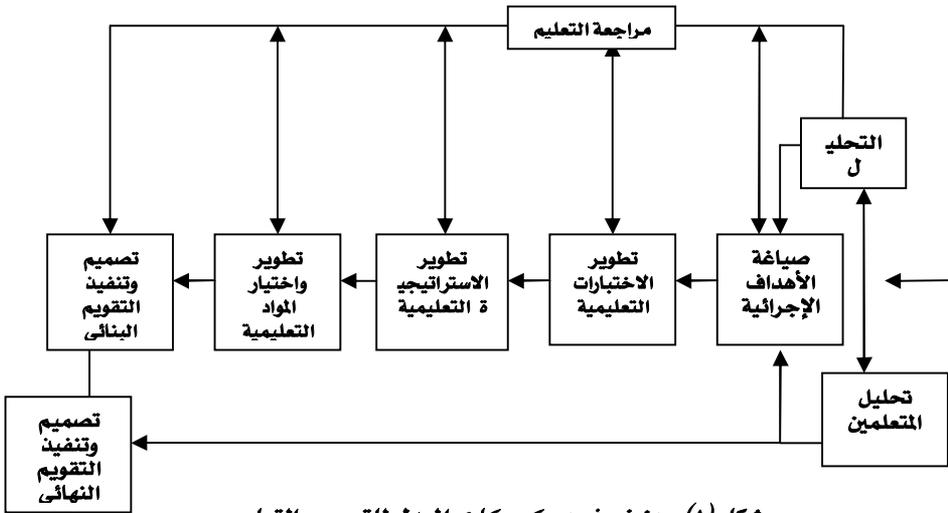
وفيما يلي شرح لخطوات تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم:

• أولاً- تقدير الحاجات لتحديد الأهداف :

بدأ الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال مناقشة الباحثة لطلاب الدبلوم المهني في التربية تخصصي: تكنولوجيا التعليم، وتعليم إلكتروني حيث تبين عدم وضوح مفهوم المحاكاة لديهم، وعدم إلمامهم بمكونات برمجيات المحاكاة الكمبيوترية ومهارات تطويرها، وذلك على الرغم من أهمية توافر هذه المهارات لديهم.

وفي ضوء ما دعت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة كرو وآخريين (Crews, et al., 1997) ودراسة نسررين الحديدى (٢٠١٢) من ضرورة البحث في التفاعلات والأنشطة بالبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم، ونظرا لوجود أنماط متعددة للتفاعلات ببيئات التعلم الإلكترونية، فقد استشعرت الباحثة بوجود حاجة لدراسة أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية.

وبناءً على ما سبق فقد تحدد الهدف العام من البحث الحالي في التعرف على أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية تخصصي تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكتروني.



شكل (١) يبين نموذج ديك وكاري المعدل للتصميم التعليمي

• ثانياً- تحليل خصائص الطلاب:

تم تحديد خصائص طلاب عينة البحث في النقاط التالية:

« طلاب الدبلوم المهني في التربية شعبي: تكنولوجيا التعليم، والتعليم الإلكتروني بكلية التربية . جامعة دمياط.

- ◀◀ عدد الطلاب ٣٣ طالباً وطالبة.
- ◀◀ تتراوح أعمارهم بين ٢٢ : ٤٥ عاماً.
- ◀◀ مستواهم الاجتماعى متوسط.
- ◀◀ ليس لديهم تعلم سابق عن مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية، وقد اتضح ذلك من خلال سؤالهم ودرجاتهم فى التطبيق القبلى لكل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.
- ◀◀ لديهم رغبة فى إتقان مهارات العمل ببرنامج Authorware.

• ثالثاً-التحليل التعليمى :

قامت الباحثة بمراجعة العديد من البرامج التى يمكن توظيفها فى تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية، وقد وقع اختيار الباحثة على برنامج Authorware Ver7؛ نظراً لما يتضمنه هذا البرنامج من إمكانيات وأدوات تفاعلية عالية، حيث يشتمل على أستوديو تفاعلي يحتوى على الأدوات التى يحتاج إليها المعلم لتطوير برمجيات محاكاة تفاعلية من معالجة للرسوم والفيديو وإنتاج الحركة وغيرها ...

وقد أعقبت الباحثة ذلك بالقيام بمجموعة من الخطوات الفرعية التى نوردتها فيما يلي:

• تحديد مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية :

تم إعداد قائمة بمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

• تحديد الهدف من القائمة :

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية اللازمة لطلاب الدبلوم المهني فى التربية شعبتي تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني؛ تمهيداً لتنميتها من خلال البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

• تحديد مصادر بناء القائمة :

تم ذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث التى تناولت مهارات تطوير البرمجيات التفاعلية بصورة عامة ومنها (أمل سويدان ، ٢٠١١؛ محمد أبوشقير ومجدى عقل، ٢٠١٠؛ محمد رفعت والسعيد عبد الرزاق، ٢٠٠٩)، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع بعض المتخصصين فى مجال تطوير البرمجيات التفاعلية.

• إعداد القائمة فى صورتها الأولية وضبطها :

قامت الباحثة بإعداد قائمة مبدئية بمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware، والتى يحتاجها طلاب الدبلوم المهني فى التربية شعبتي تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني، وعرضها على عدد من الخبراء فى مجال تكنولوجيا التعليم*؛ وذلك لإبداء الرأي حول أهمية هذه المهارات، وإمكانية الإضافة أو الحذف والتعديل بهذه القائمة.

* ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين لأدوات البحث.

• التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة :

في ضوء آراء السادة المحكمينتم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة بمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية*، حيث تكونت من عشر مهارات رئيسية يندرج منهن ١٣١ مهارة فرعية، وذلك كالآتي:

- « مهارات تشغيل وغلغ برنامج Authorware، وتشمل ٧ مهارات فرعية.
- « مهارات التحكم في خصائص ملف، وتتضمن ٢٠ مهارة فرعية.
- « مهارات التعامل مع النصوص، وتتكون من ٢٠ مهارة فرعية.
- « مهارات التعامل مع الصوت، وتشتمل على ٦ مهارات فرعية.
- « مهارات التعامل مع ملف فيديو، وتتضمن ١٠ مهارات فرعية.
- « مهارات إدراج حركة، وتتكون من ٧ مهارات فرعية.
- « مهارات تصميم التفاعل، وتشتمل على ١٨ مهارة فرعية.
- « مهارات تصميم أسئلة، وتشتمل على ٣١ مهارة فرعية.
- « مهارات إدراج ملف فلاش، وتتكون من ٦ مهارات فرعية.
- « مهارات تجميع أدوات المشروع وحفظه، وتتكون من ٦ مهارات فرعية.

• تحليل المهمات التعليمية :

في ضوء الهدف العام السابق صياغته، تم تحديد المهمات التعليمية الرئيسية والتي اشتقت من قائمة مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية، ولتحليل المهمات التعليمية الرئيسية إلى مكوناتها الفرعية تم استخدام أسلوب التحليل الهرمي من أعلى إلى أسفل لتجزئة كل مهارة تعليمية رئيسة إلى مهارات فرعية.

• تحليل الموارد المتاحة و القيود :

وقد تمثلت الموارد المتاحة في :

- « وجود معمل كمبيوتر بكلية التربية بدمياط به أجهزة كمبيوتر متصلة بشبكة الإنترنت، وبه جهاز داتا شو.
- « توافر البرامج اللازمة مثل برنامج Download، وبرنامج Authorware، وبرنامج معالجة الصور Photoshop وغيرها من البرامج اللازمة.
- « وجود موقع إلكتروني خاص بالباحثة يمكن تحميل المحتوى التعليمي عليه.
- « وجود فيديوهات لتعلم بعض مهارات برنامج Authorware باللغة العربية مرفوعة على شبكة اليوتيوب، حيث قامت الباحثة بعمل بحث موسع على شبكة الإنترنت حول برنامج Authorware، وفحص وتحليل الفيديوهات المرفوعة على شبكة اليوتيوب، ومراجعتها من الناحية العلمية والفنية، وقامت بانتقاء أربعة فيديوهات وجدت أنها قد تساعد في تعلم برنامج Authorware.

أما القيود فقد تمثلت في كثرة التكاليف والمهام الدراسية على طلاب الدبلوم المهني في التربية شعبي تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكتروني، وخاصة في ظل عمل معظمهم بمدارس في الفترة الصباحية، هذا فضلا عن بطء الإنترنت لدى بعض أفراد عينة البحث عند تصفحهم أو تحميلهم لبعض محتويات بيئة التعلم الإلكتروني.

* ملحق (٢) قائمة بمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.

• رابعاً- صياغة الأهداف الإجرائية :

قامت الباحثة بإعداد قائمة بالأهداف التعليمية وصياغتها فى صورة إجرائية، بحيث تصف أداء الطالب، وتكون قابلة للقياس والملاحظة، وترتيبها ترتيباً منطقياً، حيث تضمنت القائمة ١٤٣ هدفاً إجرائياً، وتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس* وذلك للتأكد من مناسبتها ودقة وسلامة صياغتها اللغوية، حيث أشاروا ببعض التعديلات فى الصياغة اللغوية لبعض عبارات القائمة والتي قامت الباحثة بإجرائها، وبذلك أصبحت قائمة الأهداف فى صورتها النهائية*.

• خامساً - تحديد عناصر المحتوى العلمي :

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الكتب والمراجع والمصادر التعليمية قامت بتحديد المحتوى العلمي الذي يناسب الأهداف الإجرائية، وترتيبه بما يحقق هذه الأهداف وذلك وفقاً للمحاور الآتية :

- « مفهوم المحاكاة ومميزات استخدامها.
- « مكونات برمجيات المحاكاة الكمبيوترية وأنماطها.
- « سمات بيئات المحاكاة.
- « التعرف على برنامج Authorware.
- « البدء فى تطوير برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware.
- « إدراج الصوت والصور ولقطات الفيديو وملفات فلاش .
- « كيفية تصميم الأسئلة التفاعلية.

• سادساً- تطوير أدوات التقويم :

قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي؛ لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بتطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية. ولقياس الأداء العملي لتطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية فقد قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة، وسوف يتم استعراض ذلك بالتفصيل فى الجزء المخصص لإعداد أدوات البحث.

• سابعاً- تطوير الإستراتيجية التعليمية :

الإستراتيجية التعليمية هى خطة عامة ومنظمة، وتتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية المرئية والمحددة فى تسلسل مناسب لتحقيق أهداف تعليمية معينة فى فترة زمنية محددة (محمد عطية (أ)، ٢٠٠٣، ص٩٩)، وقد تم تطوير الإستراتيجية التعليمية لتجربة الباحث وذلك وفقاً للخطوات التالية:

• تصميم سيناريو استراتيجيات التفاعلات التعليمية :

و تم فى هذه الخطوة تحديد الأهداف التى يمكن تحقيقها من خلال تفاعل الباحثة مع الطلاب، وكذلك الأهداف التى يمكن إنجازها عن طريق تفاعل الطلاب مع بعضهم فى مجموعات تعلم صغيرة باستخدام الأداة المحددة لكل

* ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين لأدوات البحث.
* ملحق (٣) قائمة بالأهداف الإجرائية للبيئة التعليمية.

طالب، فضلاً عن الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال تفاعل الطلاب مع مراسي التعلم بالبيئة.

• **تصميم أنشطة التعلم :**

على ضوء الأهداف الإجرائية والمحتوى العلمي السابق تحديدهما، قامت الباحثة بتصميم مجموعة من الأنشطة التفاعلية الإلكترونية*، والتي تتطلب توظيف مستحدثات تكنولوجياية لحل مشكلات تعليمية، وقد تم صياغتها في صورة مشكلة بحيث يمكن لكل طالب توظيف ما يراه مناسباً من أدوات ببرنامج Authorware لحلها.

• **تحديد طرق تقديم المحتوى :**

اعتمد البحث الحالي على تقديم المحتوى في شكل برنامج، تم تصميم سيناريو تعليمي متعدد الأعمدة خاص به*؛ وذلك لسهولة ودقة التطوير التكنولوجي له، بحيث يكون متضمناً عنوان البرنامج، وإشارة إلى المؤسسة التربوية التي تعمل بها الباحثة، وكذلك الأهداف السلوكية المرجو تحقيقها من دراسة البرنامج، وإرشادات للتعلم من خلال البرنامج والمحتوى العلمي، هذا فضلاً عن تقديم أسئلة، وتغذية راجعة لها.

كما تم تقديم مقاطع فيديو تتناول محتويات علمية تم تحديدها سابقاً وأنشطة . صيغت في شكل مشكلة . مرتبطة بها واستخدمت كمراس للتعلم، بحيث تتضمن المعلومات المطلوبة لتنمية مهارات الطلاب في تطوير برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware، وتم تقديمها بما يعمل على ربط المعارف السابقة لدى الطلاب بالمعارف الجديدة.

وقد عملت الباحثة على أن تتضمن البيئة التعليمية عرضاً متعدداً للمعلومات (برنامج تعليمي . فيديوهات . نصوص) حتى يتيسر للطالب تلخيص الحقائق والمعلومات ويزيد تركيزه.

• **تحديد نمط التعلم :**

تم تحديد نمط التعلم في مجموعات صغيرة مكونة من ٤ أو ٥ طلاب ، حيث يتعلم الطلاب ويتعاون بعضهم مع بعض في إنجاز أنشطة التعلم من خلال البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم وباستخدام أداة التفاعل المحددة لكل مجموعة.

• **ثامناً- تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم :**

حيث تم تحديد المعايير التصميمية للبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم، كما تم تصميم واجهات تفاعل البيئة، وتحديد الروابط المتصلة بها، ومحتويات هذه الروابط ، وكذلك اختيار مصادر التعلم المتعددة وفقاً للخطوات التالية:

* ملحق (٤) يوضح الأنشطة التفاعلية بالبيئة التعليمية.

* ملحق (٥) يوضح سيناريو البرنامج التعليمي.

• **تحديد المعايير التصميمية للبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم :**
قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمعايير التصميمية والتي تم بناءً عليها تصميم وتطوير البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

• **إعداد قائمة مبدئية بالمعايير :**

وتم ذلك من خلال الاطلاع على قوائم معايير تصميم بيئات التعلم الإلكترونية التي وضعتها كل من جامعة ساحل خليج فلوريدا ، وجامعة ميتشجان، وكذلك الإصدار الثامن من معايير سكورم SCORM.

هذا فضلاً عن تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت ببيئات التعلم الإلكترونية ومراسي التعلم الإلكترونية مثل (نسررين الحديدى، ٢٠١٢؛ نشوى رفعت، ٢٠١٣؛ (Chapman, 2014; Hartanto & Reye, 2013; Wright, 2010)، ومنها تم التوصل لقائمة مبدئية بالمعايير التصميمية والتي تكونت من (١٣) معياراً، ويندرج من كل معيار مجموعة من المؤشرات التي تدل على مدى تحققه.

• **التأكد من صدق المؤشرات :**

للتأكد من صدق المؤشرات وارتباطها بالمعايير المندرجة تحتها تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم*؛ وذلك بهدف التأكد من صحة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل مؤشر ومدى ارتباطه بالمعيار المندرج تحته، وإمكانية الإضافة، أو الحذف من هذه المعايير، أو المؤشرات.

• **التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة :**

في ضوء آراء السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة بالمعايير التصميمية للبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم والمؤشرات الدالة على تحقق هذه المعايير*، حيث اشتملت على (١٣) معياراً و(١٤٦) مؤشراً دالاً على تحقق هذه المعايير وذلك كالآتي:

- « المعيار الأول- المواصفات العامة لبيئة التعلم ويتضمن ٦ مؤشرات.
- « المعيار الثاني- الأهداف التعليمية ويشتمل على ١٠ مؤشرات.
- « المعيار الثالث- الإستراتيجية التعليمية ويتضمن ٢٦ مؤشراً.
- « المعيار الرابع- تنظيم المحتوى ويتضمن ١٢ مؤشراً.
- « المعيار الخامس- المحتوى التعليمي ويشمل ١١ مؤشراً.
- « المعيار السادس- الروابط ويتضمن ٨ مؤشرات.
- « المعيار السابع- واجهة التفاعل ويحتوى على ٦ مؤشرات.
- « المعيار الثامن- الوسائط المتعددة ويشتمل على ٢١ مؤشراً.
- « المعيار التاسع- سهولة الاستخدام ويشمل ٦ مؤشرات.

* ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين لأدوات البحث.

* ملحق (٢) يوضح قائمة بالمعايير التصميمية للبيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

- ◀ المعيار العاشر- أنشطة التعلم ويتضمن ١٥ مؤشراً.
- ◀ المعيار الحادى عشر- التفاعل والمشاركة ويشمل ٩ مؤشرات.
- ◀ المعيار الثانى عشر- التقويم ويشتمل على ٩ مؤشرات.
- ◀ المعيار الثالث عشر- المساعدة والتوجيه ويشتمل على ٧ مؤشرات.

• **تصميم واجهة تفاعل بيئة التعلم الرئيسية :**

تعتبر واجهة تفاعل بيئة التعلم هى البوابة الرئيسية التى تمكن الطلاب من الولوج داخل بيئة التعلم، والتنقل بين مكوناتها، وقد تضمنت الواجهة مقدمة تمهيدية لبيئة التعلم تشرح أهدافها ومكوناتها، كما تضمنت وصلات الإبحار الرئيسية بالبيئة، حيث تضمنت أيقونة بعنوان "المحاكاة الكمبيوترية"، بالضغط على هذه الأيقونة تظهر شاشة تطلب اسم المستخدم وكلمة المرور.

• **تصميم واجهة تفاعل الطالب :**

عند كتابة اسم المستخدم (الطالب) وكلمة المرور فى المربع الحوارى المخصص لذلك تظهر واجهة تفاعل الطالب، والتى تتكون من نبذة قصيرة عن محتوى بيئة التعلم، وإرشادات للتعلم من خلال البيئة.

كما تتضمن رابطاً للأهداف التعليمية، ورابطاً للاختبار التحصيلي، ورابطاً للبرنامج التعليمي، ثم روابط مراسي التعلم والتى تتضمن فيديوهات وأنشطة التعلم المرتبطة بها، وتحتوى أيضاً على رابط يتيح للطلاب تحميل الإصدار السابع من برنامج Authorware، هذا فضلاً عن رابط لتعديل الحساب الشخصى، ومربع للبحث داخل بيئة التعلم.

وتتضمن البيئة أيضاً رابطاً لتطبيق جوجل بلاس (g+) والذى يوفر خدمة Hangouts، والتى تتيح التواصل المرئى المتزامن بين الطلاب وكذلك إمكانية تشارك الملفات ، كما يتيح تطبيق (g+) أيضاً إنشاء مدونات مجانية.

• **تصميم واجهة تفاعل الباحثة:**

بمجرد كتابة اسم الباحثة وكلمة المرور فى المربع الحوارى المخصص لذلك تظهر واجهة تفاعل الباحثة، والتى تحتوى - إضافة إلى ما تتضمنه واجهة تفاعل الطالب- رابطاً يتيح للباحثة إمكانية إضافة موضوع جديد أو الإعلان عن أمر ما .

• **تصميم مراسي التعلم بالبيئة التعليمية :**

تم تصميم مراسي التعلم فى صورة فيديوهات تعليمية وأنشطة مصاغة فى صورة مشكلة يتطلب حلها استخدام الطالب ما يراه مناسباً من أدوات برنامج Authorware، وبما يعمل على ربط المعارف السابقة للطلاب بالمعارف الجديدة، وبصورة تتيح للطلاب التحكم الكامل فى عرض هذه المراسي وفقاً لرغبته الشخصية وقدرته ، كما تضمنت المرساة مستويات متعددة من المعارف والمهارات .

• **اختيار مصادر التعلم المتعددة :**

تم اختيار مصادر التعلم المتعددة المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً وذلك من خلال شبكة الإنترنت، حيث تم عمل بحث موسع عن جميع

الفيديوهات والكتب ومواقع الويب التي تناولت تعليم برنامج Authorware، واختيار أكثرها ملاءمة ومراجعتة وتدقيقه.

• **تاسعا- تطوير البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم :**

في ضوء الهدف من التجربة وقائمة المعايير التصميمية التي توصلت إليها الباحثة تم تطوير البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم وفقا للخطوات التالية:

• **تحديد البرامج ولغات البرمجة المطلوبة لتطوير بيئة التعلم :**

تم تحديد برنامج Adobe Photoshop CS5 وبرنامج AcdSee 14 لتحرير الصور، بالإضافة إلى لغة البرمجة PHP لتطوير بيئة التعلم، وكذلك استخدام تكنولوجيا CSS (مجموعة من الأكواد التي تتحكم في شكل صفحات الويب)، ولغة HTML لتنسيق محتوى بيئة التعلم (الألوان - المساحات - الخطوط)، فضلا عن استخدام تطبيق الويب مفتوح المصدر المدعم باللغة العربية. Wordpress supports Arabic language.

• **تطوير برنامج التعلم :**

قامت الباحثة بتطوير برنامج التعلم باستخدام برنامجى Flash CS5 وبرنامج Powerpoint وتحميله على بيئة التعلم، متضمنا في ذلك أهداف البرنامج، وإرشادات للسير فيه، وكذلك المحتوى العلمى، وأسئلة مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة لإجابات الطلاب*، ومستخدمه في ذلك الوسائط المتعددة المناسبة للمحتوى العلمى.

• **تطوير قاعدة البيانات :**

تم استخدام قاعدة بيانات من نوع "MySQL database"؛ نظراً لقدرتها على استيعاب قدر كبير من البيانات، وتخصيص خادم Apache Server لقاعدة البيانات، واستخدام لغة PHP في البرمجة؛ وذلك لما تتميز به من مرونة كبيرة في التفاعل.

• **تطوير أدوات التفاعل :**

تم عمل رابط داخل بيئة التعلم لتطبيقات جوجل بلاس "g+" يتاح من خلاله تفعيل هذه التطبيقات، والتي اشتملت على خدمة "Hangout"، والتي يمكن من خلالها عقد مؤتمرات فيديو تفاعلية متزامنة، وتشارك، ومناقشة أنشطة التعلم.

كما طلب من كل مجموعة من مجموعات التعلم التي تتفاعل لاتزامنياً إنشاء مدونة خاصة من خلال تطبيقاتجوجل بلاس "g+" يتم من خلالها التواصل بين كل مجموعة وتشارك ومناقشة أنشطة التعلم.

• **عاشرا- مرحلة التقويم البنائى لبيئة التعلم :**

قامت الباحثة في هذه المرحلة بما يلي: عرض البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم على خبراء في مجال تكنولوجيا التعليم* وذلك للتعرف على آرائهم في الآتي:

* ملحق (٧) يوضح بعض شاشات البرنامج التعليمي.
* ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين لأدوات البحث.

- ◀◀ مدى مناسبة المحتوى لأهداف البيئة.
- ◀◀ مدى سلامة وصحة الإبحار Navigation.
- ◀◀ تصميم الشاشات، الألوان ، النصوص، وغيرها ...

حيث أشار الخبراء ببعض التعديلات التي قامت الباحثة بإجرائها على بيئة التعلم الإلكترونية ، والتي أصبحت بذلك في صورتها النهائية.



شكل (٢) يوضح وجهة تفاعل الطالب بالبيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.



شكل (٣) يوضح إحدى واجهات مراسي التعلم.

- المحور الثاني- إعداد أدوات البحث : قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي؛ لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بتطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية، كما قامت كذلك بإعداد بطاقة ملاحظة؛ لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بتطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج الأثرور، وذلك كالآتي:

- أولاً- الاختبار التحصيلي : قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي وفق الخطوات التالية :

- تحديد الغرض من الاختبار :
 ◀ استخدامه كاختبار قبلي/بعدي Pre/Post-test ؛ لقياس مدى إلمام طلاب
 عينة البحث للمعلومات المرتبطة بتطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية.
 ◀ استخدام النتائج في التحقق من صحة فروض البحث.

• تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها :

بعد الاطلاع على المراجع والكتب والدراسات التي تناولت أساليب التقويم وأدواته بصفة عامة والاختبارات الموضوعية بصفة خاصة، تم اختيار نوعين من أنواع الاختبارات الموضوعية هما "الصواب والخطأ" و"الاختيار من متعدد"، حيث إنهما يناسبان طبيعة البحث الحالي وأهدافه.

وقد قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار بأسلوب واضح يسهل على الطلاب فهمه، حيث بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولية (٤٧) مفردة، (١١) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، و(٣٦) مفردة من نوع الصواب والخطأ. جدول (١) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي.

جدول (١) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي.

الوزن النسبي لجوانب التعلم	عدد المفردات لجوانب التعلم	المستويات المعرفية				الأهداف
		تقويم	تحليل	فهم	تذكر	
١٠,٦%	٥	١	-	٢	٢	جوانب التعلم مفهوم المحاكاة .
١٢,٨%	٦	١	-	٤	١	مميزات استخدام المحاكاة.
١٠,٦%	٥	١	١	٢	١	مكونات برمجيات المحاكاة الكمبيوترية وأنماطها.
٨,٥%	٤	١	-	٢	١	سمات بيئات المحاكاة.
٦,٣%	٣	-	١	-	٢	التعرف على برنامج Authorware.
١٤,٩%	٧	-	١	٢	٤	التعامل مع برنامج Authorware.
١٧%	٨	١	١	٢	٤	تصميم برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware.
١٠,٦%	٥	-	-	٢	٣	إدراج الصوت والصور ولقطات الفيديو وملفات فلاش .
٨,٥%	٤	-	١	-	٣	تصميم أسئلة باستخدام برنامج Authorware.
-	٤٧	٥	٥	١٦	٢١	عدد أسئلة كل مستوى.
١٠٠%	-	١٠,٦%	١٠,٦%	٣٤%	٤٤,٦%	الوزن النسبي لمستويات الأهداف.

• وضع تعليمات الاختبار :

وهي عبارة عن إرشادات توضح كيفية استخدام الاختبار، وكيفية الإجابة عليه.

• طريقة التصحيح و تقدير الدرجات :

قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح الاختبار، حيث تم تقدير درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار يجب عليها الطالب إجابة صحيحة، و صفرًا

لكل مفردة يتركها الطالب، أو يجيب عليها إجابة غير صحيحة، وقدرت الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب بعدد الإجابات الصحيحة، وقد بلغت النهاية العظمى للاختبار (٤٧) درجة.

• **برمجة الاختبار وإعداده في صورته الأولى:**

تم برمجة الاختبار باستخدام الإصدار السابع من برنامج Authorware ، حيث يعد من البرامج المستخدمة في تطوير الاختبارات الإلكترونية.

• **عرض الاختبار على المحكمين المتخصصين (صدق المحكمين):**

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس*؛ وذلك لإبداء الرأي حول الدقة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، ومدى مناسبة مفردات الاختبار لعينة البحث، وشمولية مفردات الاختبار لجوانب التعلم الأساسية في المحتوى العلمي بالبيئة التعليمية، حيث أشاروا بصلاحيه الاختبار للتطبيق.

• **إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار :**

بعد التحقق من صلاحية الاختبار في ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين، تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينة من طلاب الدبلوم المهني تخصص مناهج وطرق تدريس (عينة مناظرة يمتلك طلابها نفس الخصائص التي يمتلكها طلاب عينة البحث) بكلية التربية جامعة دمياط، بلغ عددهم ٢٥ طالباً، وكان الهدف من ذلك ما يلي:

◀ تحديد الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار.

◀ حساب قيمة معامل الثبات للاختبار.

◀ حساب صدق الاتساق الداخلى للاختبار.

◀ حساب الصدق الذاتي للاختبار.

◀ حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار.

وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بكل هدف من الأهداف السابقة.

• **تحديد الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار :**

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار وذلك بمعرفة الزمن الذي استغرقه كل طالب للإجابة على مفردات الاختبار، ثم قسمة مجموع تلك الأزمنة على عدد الطلاب للحصول على متوسط زمن الاختبار، حيث كان الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار هو ٣٧ دقيقة.

• **حساب ثبات الاختبار :**

تم حساب معامل الثبات لنتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته "٠,٨٩"، وهي قيمة مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار*.

* ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين على البحث.

* ملحق (٨) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

• **حساب صدق الاتساق الداخلي :**
تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وذلك باستخدام معامل ارتباط الرتب لسبيرمان، حيث تراوحت معاملات الارتباط لمفردات الاختبار بين (٤١,٠) و(٠,٦٦)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على أن مفردات الاختبار صادقه لما وضعت لقياسه*.

• **حساب الصدق الذاتى للاختبار :**
وقد تم من خلال حساب ثبات الاختبار أيضاً التحقق من الصدق الذاتى للاختبار، وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، والذي بلغ (٠,٩٤)، مما يدل على تمتع الاختبار بالصدق .

• **حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار :**
تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وذلك باستخدام المعادلات التالية :

معامل السهولة = ص ÷ (ص + خ)، حيث "ص" هى عدد الإجابات الصحيحة، و"خ" هى عدد الإجابات الخاطئة.

ولحساب معامل الصعوبة تم استخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة

وقد تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٠,٢ : ٠,٨)، وبناءً على ذلك يمكن القول أن جميع مفردات الاختبار تقع ضمن النطاق المحدد، وأنها ليست شديدة السهولة، أو شديدة الصعوبة.

• **ثانياً-بطاقة ملاحظة أداء طالب لتطوير برمجية محاكاة تفاعلية :**
تم إعداد بطاقة ملاحظة أداء طالب لتطوير برمجية محاكاة تفاعلية وفقاً للخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من البطاقة :**

وهو "تقييم أداءات الطلاب لتطوير برمجية محاكاة تفاعلية".

• **تحديد الأداءات التى تتضمنها البطاقة :**

تم تحديد الأداءات الخاصة بتطوير برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware من خلال الإطلاع على عدد من الكتب والدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع، وفى ضوء قائمة مهارات تطوير برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware التى تم التوصل إليها، حيث تم توزيع الأداءات على مجموعة من المحاور وهى:

◀ أولاً - مهارات تشغيل وغلق برنامج Authorware.

◀ ثانياً - مهارات التحكم فى خصائص ملف.

* ملحق (٩) يوضح معاملات الارتباط لمفردات الاختبار.

« ثالثاً - مهارات التعامل مع النصوص.

« رابعاً - مهارات التعامل مع الصوت.

« خامساً - مهارات التعامل مع ملف فيديو.

« سادساً - مهارات إدراج حركة.

« سابعاً - مهارات تصميم التفاعل.

« ثامناً - مهارات تصميم أسئلة.

« تاسعاً - مهارات إدراج ملف فلاش.

« عاشراً - مهارات تجميع أدوات مشروع وحفظه.

وقد اشتملت بطاقة الملاحظة على (١٣٦) بنداً، وروعى فيها أن يتم ترتيب تلك البنود ترتيباً منطقياً، وأن تكون دقيقة وواضحة ومحددة بصورة إجرائية.

• التقدير الكمي للبطاقة:

تم وضع بدائل للتقييم، حيث اشتملت البطاقة على مقياس مكون من استجابتين وهما (أدي . لم يؤد)، يستخدمه الملاحظ وذلك بوضع علامة (✓) أسفل الاستجابة التي تعبر عن رأيه في أداء الطالب.

وقد أعطيت الاستجابات الدرجات التالية: " درجة واحدة" في حالة أداء المهارة بصورة صحيحة، "صفرًا" في حالة عدم أداء المهارة، وذلك لأن المهارات قد تم تحليلها إلى أقصى درجة من الأداء الفرعية والتي لا تشمل إلا أن يؤديها الطالب بشكل صحيح أو لا يؤديها، وبالتالي تكون الدرجة الكلية لأداء المهارات ١٣٦ درجة، وهي عدد المهارات في بطاقة الملاحظة.

• التحقق من صدق بطاقة الملاحظة :

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة عرضت الباحثة البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم*، وذلك لإبداء الرأي حول صحة الصياغة اللغوية لبنود البطاقة، وارتباط كل بند بالمحور المندرج تحته، وشمولية البطاقة لعناصر تطوير برمجية محاكاة تفاعلية باستخدام برنامج Authorware، حيث أشار المحكمون ببعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض بنود البطاقة والتي قامت الباحثة بإجرائها.

• ثبات بطاقة الملاحظة :

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد، حيث يقوم ثلاثة ملاحظين كل منهم مستقل عن الآخر بملاحظة أداء الطالب في أثناء تطويره برمجية محاكاة تفاعلية، بحيث يبدأ الملاحظون معا وينتهون معا، ثم يحسب بعد ذلك عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف بينهم.

وقد استعانت الباحثة باثنتين من الزميلات وقامت بتدريبهما على استخدام البطاقة، وملاحظة أداء ثلاثة من الطلاب أثناء عملية تطوير برمجية محاكاة

* ملحق (١) يوضح أسماء المحكمين على البحث.

تفاعلية باستخدام برنامج Authorware، وتم حساب معامل الاتفاق على أداء كل طالب من الطلاب الثلاثة باستخدام معادلة معامل الاتفاق. (محمد المفتى، ١٩٨٤، ص٤٣)

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}{100} \times 100$$

جدول (٢) يبين معامل اتفاق الملاحظات على أداء ثلاثة من الطلاب

أداء الطالب	اتفاق الباحثة مع الملاحظة الأولى	اتفاق الباحثة مع الملاحظة الثانية	اتفاق الملاحظة الأولى مع الملاحظة الثانية
الأول	%٩٨,٥	%٩٩,٢	%٩٩,٢
الثاني	%٩٩,٢	%٩٨,٥	%٩٩,٢
الثالث	%٩٨,٥	%٩٨,٥	%٩٨,٥

وبحساب متوسط معامل اتفاق الملاحظات على أداء الطلاب الثلاثة نجد أنه قد بلغ (%٩٨,٨)، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة بدرجة مرتفعة، مما يؤهلها لأن تكون صالحة للتطبيق كأداة قياس*.

• **المحور الثالث - منهج البحث والتصميم التجريبي له :**
استخدم البحث الحالي:

« المنهج الوصفي التحليلي: والذي يهدف إلى جمع البيانات، وتصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها، وذلك من خلال عرض الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، والتوصل إلى قائمة بمهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware، وقائمة بالمعايير الواجب مراعاتها عند تصميم البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

« المنهج شبه التجريبي: وذلك لدراسة أثر اختلاف نمط التفاعل بيئة إلكترونية قائمة على مراسي التعلم في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي نظرا لصغر حجم العينة وصعوبة الضبط المنهجي لتغيرات البحث.

وفيما يتعلق بالتصميم التجريبي للبحث الحالي فقد تمثل في تحديد مجموعتين تجريبيتين، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلية.

أعقبت الباحثة ذلك بتطبيق المعالجات التجريبية مع وجود تفاعل متزامن بين أفراد المجموعة الأولى وتفاعل لامتزامن بين أفراد المجموعة الثانية، ثم تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة أداء طالب لتطوير برمجية محاكاة تفاعلية بعدا.

المجموعة التجريبية الأولى	التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة	المعالجات التجريبية+ تفاعل متزامن	التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة
المجموعة التجريبية الثانية		المعالجات التجريبية+ تفاعل لامتزامن	

شكل (٤) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

* ملحق (١٠) يوضح بطاقة ملاحظة في صورتها النهائية .

• المحور الرابع - تحديد عينة البحث :

قامت الباحثة بتحديد عينة البحث من طلاب الدراسات العليا دبلوم مهني شعبتى تكنولوجيا التعليم وتعليم إلكترونى وعددهم ٣٧ طالبا وطالبة، وقد تم استبعاد أربعة طلاب من العينة لظروف خاصة بهم تمنعهم من الانتظام فى التفاعل مع زملائهم الآخرين.

وبذلك تكونت عينة البحث من ٣٣ طالباً وطالبة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين أساسيتين، "المجموعة الأولى" وعددها ١٦ طالبا وطالبة يتفاعل فيها الطلاب مع زملائهم تزامنيا باستخدام مؤتمرات الفيديو التى تتيحها خدمة Hangout، و"المجموعة الثانية" وعددهم ١٧ طالبا وطالبة يتفاعل فيها الطلاب لاتزامنيا مع زملائهم باستخدام المدونات.

• المحور الخامس - إجراء التجربة الأساسية للبحث :

تم إجراء التجربة الأساسية للبحث وذلك وفقاً لخطوات التالية:

« تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة قبلية على عينة البحث.
« توزيع الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تتفاعل تزامنياً باستخدام مؤتمرات الفيديو التى تتيحها خدمة Hangout، والمجموعة الثانية تتفاعل لاتزامنيا باستخدام المدونات.

« التأكد من تكافؤ المجموعتين: حيث قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلى للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة للتعرف على الفروق بين مجموعتي البحث، ومدى دلالتها، وذلك باستخدام برنامج SPSS، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين.

« تنفيذ التجربة الميدانية: حيث قامت الباحثة بعقد لقاءات تمهيدية مع كل مجموعة من مجموعتي البحث، وذلك لتعريف الطلاب بما يلي:

- ✓ الهدف من إجراء التجربة.
- ✓ عنوان بيئة التعلم ، وكيفية الدخول إليها.
- ✓ اسم الدخول وكلمة المرور الخاصة بكل طالب.
- ✓ مكونات بيئة التعلم ووظيفة كل رابط، وكيفية التعلم من خلال البيئة.
- ✓ مكونات مراسي التعلم، وكيفية أداء أنشطة التعلم.

« كما قامت الباحثة بشرح خدمة Hangout التى يتيحها تطبيق (g+)، وكيفية التواصل، والتفاعل، وتشارك الملفات من خلال هذه الخدمة، وذلك لمجموعة الطلاب التى سوف تتفاعل تزامنياً.

« وقامت الباحثة أيضاً بشرح كيفية إنشاء مدونة وتوظيفها فى التواصل والتفاعل وتشارك الملفات، وذلك لمجموعة الطلاب التى سوف تتفاعل لاتزامنياً.

« أشارت الباحثة إلى الطلاب بضرورة تكوين مجموعات التعلم، حيث تكونت عينة البحث التى تتفاعل تزامنياً من ٤ مجموعات تعلم قوام كل مجموعة ٤ طلاب، أما مجموعة البحث التى تتفاعل لاتزامنياً فقد تكونت أيضاً من ٤ مجموعات تعلم قوام كل مجموعة ٤ طلاب، فيما عدا مجموعة واحدة تكونت

من هـ طلاب، وقد تركت الباحثة الحرية لكل مجموعة في اختيار أعضائها وفقاً لرغبتهم؛ حتى يسهل التواصل والتفاعل داخل المجموعة.

« قامت الباحثة بمشاركة مجموعات التعلم التي تتفاعل تزامنياً باستخدام خدمة Hangout جلسات التفاعل؛ وذلك حتى تضمن سير المناقشة في مسارها الصحيح، وتحقيق التفاعل للأهداف المنوطة به، حيث تم عقد (١٢) جلسة تفاعل لكل مجموعة من المجموعات التي تتفاعل تزامنياً. جلستان لكل نشاط. وذلك أثناء فترة تطبيق التجربة.

« وقد صمم طلاب كل مجموعة من مجموعات التعلم التي تتفاعل لا تزامنياً مدونة خاصة بهم؛ لتبادل المناقشة والتفاعل وتشارك الملفات، وقامت الباحثة أيضاً بمتابعة سير المناقشات والتفاعل، وإنجاز الطلاب للأنشطة المطلوبة وتقديم تغذية راجعة عاجلة قدر المستطاع، كما عملت على تشجيع مشاركات الطلاب وتنشيط استجاباتهم، وتقديم التعزيز المناسب.

« وقد استغرق تطبيق التجربة أربعين يوماً، قام خلالها الطلاب بدراسة كيفية تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية باستخدام برنامج Authorware وذلك من خلال البيئة الإلكترونية القائمة على مراسى التعلم، وباستخدام نمط التفاعل المحدد لهم، وتبادل الآراء والمقترحات حول كيفية إنجاز الأنشطة المحددة، وحل مشكلات التعلم، وكذلك تبادل المعلومات والمعارف وخبرات التعلم المختلفة.

« كما قام كل طالب بتطوير برمجية محاكاة تفاعلية تم تقييمها من قبل الباحثة وفقاً لمعايير تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية والتي تم الإشارة إليها في الإطار النظري للبحث وإعطاء تغذية راجعة لكل طالب.

« عملت الباحثة خلال تطبيق التجربة على تنمية ثقة الطلاب بزملائهم المشاركين في التجربة، و بث روح المودة والاحترام والتعاون بينهم، وتشجيعهم على تبادل الآراء والأفكار، والبناء على مداخلات زملائهم.

« تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعدياً، كما قامت الباحثة بتطبيق بطاقة ملاحظة الأداء على الطلاب بعدياً بمعمل الكمبيوتر، ونظراً لطول فترة ملاحظة أداء طلاب عينة البحث، فقد استعانت الباحثة باثنتين من الزميلات والتي قامت بتدريبهما على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة؛ وذلك لمعاونتها في عملية ملاحظة أداءات الطلاب، والتحقق من مدى امتلاك كل طالب من طلاب مجموعتي البحث مهارات تطوير برمجية محاكاة تفاعلية.

• المحور السادس- نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

تم استخدام الإصدار ٢٠ من برنامج SPSS لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج البحث، حيث تم تطبيق Wilcoxon Signed، Mann-Whitney Test، Ranks Test، وحساب حجم الأثر فقد تم استخدام معادلة مربع إيتا، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

للتحقق من صحة الفرض الأول ونصه " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق

البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي يعزى إلى اختلاف نمط التفاعل (متزامن/ لا متزامن) في البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم" تم الآتى:
 ✓ التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبيتين وذلك بمقارنة متوسطي رتب درجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي باستخدام Mann-Whitney Test؛ وذلك نظرا لصغر حجم المجموعتين التجريبيتين.
 جدول (٣) يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الدلالة
الأولى	١٦	١٧,٣١	٢٧٧	٠,١٨٢	٠,٨٥٥	غير دال
الثانية	١٧	١٦,٧١	٢٨٤			
المجموع	٣٣					

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "Z" بلغت (٠,١٨٢)، وبمستوى دلالة قدره (٠,٨٥٥)، وهو أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق دلاليًا، ويشير ذلك إلى تكافؤ مجموعتي البحث التجريبيتين.
 ✓ حساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وذلك باستخدام Mann-Whitney Test. جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الدلالة
الأولى	١٦	٢٤,٠٣	٣٨٤,٥	٤,١١٧	٠,٠٠١	دال
الثانية	١٧	١٠,٣٨	١٧٦,٥			

يتضح من جدول (٤) أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى التي تفاعل فيها الطلاب تزامنيا قدره (٢٤,٠٣)، ومتوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثانية التي تفاعل فيها الطلاب لا تزامنيا قدره (١٠,٣٨)، وبلغت قيمة "Z" (٤,١١٧) بمستوى دلالة (٠,٠٠١)، وهي أقل من (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فرق دلاليًا لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\geq (٠,٠٥)$ في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي يعزى إلى اختلاف نمط التفاعل (متزامن / لا متزامن) في البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم لصالح نمط التفاعل المتزامن".

وتعزو الباحثة هذه النتيجة التي توصل إليها البحث إلى التفاعل الموقفي الذي حدث تزامنيا من خلال مؤتمرات الفيديو وباستخدام خدمة Hangout، والذي أتاح التواصل الصوتي المرئي وتشارك الملفات، وسمح بتقديم تغذية راجعة فورية وعاجلة، الأمر الذي أسهم في نجاح عملية التبادل المتواصل للمعارف والخبرات التي يمتلكها طلاب المجموعة المتزامنة، حيث كان الطلاب أكثر حماسة وإيجابية، وظهر ما يعرف بمتعة التعلم والنتيجة عن تفاعل الطلاب مع بعضهم ومع الباحثة في بيئة ودية إيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بهاء خيري (٢٠٠٥) من وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التحصيل المعرفي لوحددة المعالج الدقيق لصالح المجموعة التجريبية التي تفاعلت تزامنياً.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من Chikasha, (2008)؛ وأحمد النوبى وهانى البطل، ٢٠٠٩؛ ونشوى رفعت، ٢٠٠٩؛ وهانى شفيق، (٢٠١١) من عدم وجود أثر دال إحصائي في التحصيل المعرفي للطلاب يرجع لاختلاف نمط التفاعل (متزامن في مقابل لامتزامن) في بيئات التعلم الإلكترونية.

وتختلف هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة نادر شيمي (٢٠١٠) من الأثر المرتفع لنمط الفصول الافتراضية اللامتزامنة في التحصيل المعرفي وفي تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني مقارنة بنمط الفصول الافتراضية المتزامنة.

وتختلف كذلك مع ما توصلت إليه دراسة السعيد عبد الرازق (٢٠١١) من الأثر المرتفع لنمط التفاعل اللامتزامن في تنمية بعض الجوانب المعرفية بمجال التحضير للتدريس الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي وذلك مقارنة بنمط التفاعل المتزامن.

وُرجع الباحثة هذا التباين في نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت أثر أنماط التفاعل في التحصيل المعرفي إلى اختلاف الأداة المستخدمة في عملية التفاعل عبر شبكة الإنترنت، وكذلك إلى تباين التصميم التعليمي للبيئة الإلكترونية والذي يلعب دوراً رئيساً في نجاح عملية التعلم، هذا فضلاً عن اختلاف الإستراتيجية المستخدمة في عملية التعلم.

ولحساب حجم تأثير البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم والمصاحبة لنمط تفاعل (متزامن / لامتزامن) في التحصيل المعرفي لطلاب الدبلوم المهني بكلية التربية تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2). جدول (٥) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٥) يوضح قيمة مربع إيتا لبيان حجم تأثير البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم والمصاحبة بنمط تفاعل (متزامن/لامتزامن) في التحصيل المعرفي

المتغير المستقل	عدد الرتب	متوسط القياس القلي	متوسط القياس العدي	قيمة Z	مربع إيتا	حجم التأثير
البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم + نمط تفاعل متزامن	١٦	٧,٧٥	٤٥,٩٤	٣,٥٣٩	٠,٤٦	كبير
البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم + نمط تفاعل لامتزامن	١٧	٧,٧١	٤٠,٥٩	٣,٦٢٦	٠,٤٥	كبير

باستقراء نتائج جدول (٥) يلاحظ أن قيمة مربع إيتا (η^2) للبيئة التعليمية المصاحبة بتفاعل متزامن قد بلغت (٠,٤٦)، كما بلغت قيمة مربع إيتا لهذه البيئة في حالة مصاحبتها بتفاعل لامتزامن (٠,٤٥).

وباستخدام الإرشادات شائعة الاستخدام التي اقترحها كوهن (Cohen، ٠،١) تأثير ضئيل، ٠،٠٦ تأثير معتدل، ٠،١٤ تأثير كبير) فإن هذه النتيجة تدل على الأثر الكبير للبيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم سواء في حال مصاحبتها بتفاعل متزامن أو مصاحبتها بتفاعل لامتزامن على التحصيل المعرفي للطلاب.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

« اعتماد البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم على مبدأ التعلم المتمركز حول الطالب، حيث احتوت على مهمات وأنشطة مختلفة تطلبت بحثاً، وتقصياً، واستكشافاً للمعلومات، وتبادلاً لها لحل مشكلات محددة.

« اعتماد البيئة التعليمية على العرض المتعدد للمعلومات . في صورة برنامج التعلم وفيديوهات ونصوص إضافة إلى المصادر الإثرائية التي تضمنتها البيئة . والذي يسر للطلاب تلخيص الحقائق والمعلومات وجعل تركيزهم أكبر .

« تصميم البيئة الإلكترونية القائم على مراسي التعلم ساعد طلاب عينة البحث على استيعاب المعرفة الجديدة وتخزينها واسترجاعها، وكذلك على استدعاء المعارف السابقة وتوظيفها وربطها بالمعارف الجديدة.

« ما أتاحتها البيئة التعليمية من تفاعلات متعددة (تفاعل الطلاب مع بعضهم ومع الباحثة ، وكذلك تفاعلهم مع محتويات مواد التعلم) ، وما وفرته أدوات التفاعل سواء المتزامنة أو اللامتزامنة للطلاب من مشاركة إيجابية وتحسين خبراتهم من خلال النقاش وتبادل وجهات النظر.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني ونصه "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية يعزى إلى اختلاف نمط التفاعل (متزامن/ لا متزامن) في البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم" تم الآتي :

« التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث وذلك بمقارنة متوسطي رتب درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة باستخدام Mann-Whitney Test .

جدول (٦) يوضح الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الدلالة
الأولى	١٦	١٧,٦٦	٢٨٢,٥	٠,٣٨٢	٠,٧٠٩	غير دال
الثانية	١٧	١٦,٣٨	٢٧٨,٥			
المجموع	٣٣					

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (Z) بلغت (٠,٣٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٧٠٩) وهو أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً ، ويشير ذلك إلى تكافؤ مجموعتي البحث التجريبيتين.

« حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ودرجة التمكن والتي تبلغ ٩٠% من الدرجة

الكلية لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية وذلك باستخدام Mann-Whitney Test. جدول (٧) يوضح نتائج التحليل.

جدول (٧) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين ودرجة التمكن لبطاقة الملاحظة.

المجموعة	المتوسط	درجة التمكن	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
الأولى	١٣٢.١٩	١٢٢.٤	١٢.٩٨١	٠.٠٠١	دال
الثانية	١٢٥.٧١	١٢٢.٤	٢.٥٢٧	٠.٠٢٢	دال

باستقراء النتائج من جدول (٧) نلاحظ أن :

متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى يساوي (١٣٢.١٩) بنسبة (٩٧.٢٪) من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (١٣٦)، وهي أكبر من درجة التمكن (٩٠٪) والتي تقدر (١٢٢.٤)، كما بلغت قيمة "ت" (١٢.٩٨١) عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) وهو أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على أثر البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم والمصاحبة بتفاعل متزامن في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية.

متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية يساوي (١٢٥.٧١) بنسبة (٩٢.٤٣٪) من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (١٣٦)، وهي أكبر من درجة التمكن والتي تبلغ (١٢٢.٤)، كما بلغت قيمة "ت" (٢.٥٢٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٢٢) وهي أقل من (٠.٠٥)، مما يدل على أثر البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم والمصاحبة بتفاعل لا متزامن في تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى طلاب الدبلوم المهني في التربية.

وترجع الباحثة النتيجة السابقة إلى تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم، والتي عملت على استدعاء المعرفة السابقة لدى الطلاب ببعض برامج الكمبيوتر مثل برنامج Word وبرنامج Powerpoint وربطها بالمعرفة الجديدة لمهارات برنامج Authorware.

وكذلك إلى ما وفرته البيئة للطلاب من فرص للمناقشة، وتبادل الخبرات في تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية مما أدى إلى تنمية مهاراتهم، هذا فضلاً عما أتيت للطلاب من وقت كافٍ لممارسة المهارة بعد تعلمها من خلال المراسي.

وللمقارنة بين أثر البيئة الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم والمصاحبة لنمط تفاعل (متزامن في مقابل لا متزامن) في تنمية بعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية تم استخدام Mann-Whitney Test.

جدول (٨) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة الملاحظة

المجموعة	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	الدلالة
الأولى	١٦	٢٢.٤١	٣٥٨.٥	٣.١٢٧	٠.٠٠٢	دال
الثانية	١٧	١١.٩١	٢٠٢.٥			

باستقراء النتائج من جدول (٨) يتبين أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية الأولى بلغ (٢٢.٤١)، ومتوسط الرتب للمجموعة التجريبية الثانية بلغ (١١.٩١)، وكانت قيمة "Z" (٣.١٢٧) وهى ذات دلالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية الأولى التى تفاعلت تزامنياً.

وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $\geq (٠.٠٥)$ بين متوسطى درجات طلاب مجموعتى البحث فى التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لبعض مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لصالح المجموعة التجريبية الأولى".

وترجع الباحثة النتيجة السابقة التى توصل إليها البحث إلى التفاعل الموقفى الذى يحدث خلال التواصل المتزامن بشكل فوري وعاجل، والذى أسهم فى نجاح عملية التبادل للمعارف والمهارات والخبرات التى يمتلكها الطلاب لحل المشكلات، مما ساعد على تنشيط المعرفة الخاملة لديهم، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وجعل الطلاب إيجابيين يمارسون أنشطة ذات معنى لحل مشكلة محددة.

وقد أتاحت أداة التفاعل "مؤتمرات الفيديو" باستخدام خدمة Hangout للطلاب تشارك الملفات بصورة متزامنة، الأمر الذى شجع الطلاب بشكل فائق، وأسهم فى تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لديهم.

هذا فضلاً عن تأثير الطلاب على أداء زملائهم، وانتقال خبرة كل عضو فى مجموعة التعلم للأعضاء الآخرين، وذلك من خلال تبادل الممارسات وتقاسم المصادر والمراجع، كل ذلك كان له أثر إيجابي مرتفع على تنمية مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية لدى المجموعة التى تفاعلت تزامنياً.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد النوبى وهانى البطل (٢٠٠٩) من وجود فرق دال إحصائياً فى تنمية المهارات العملية لمقرر الإخراج الصحفى لصالح نمط التفاعل المتزامن مقارنة بنمط التفاعل اللامتزامن، وتتفق كذلك مع ما توصلت إليه دراسة حنان إسماعيل، وآخرين (٢٠١١) من الأثر المرتفع لنمط التفاعل المتزامن على اكتساب طلاب الدبلوم المهنى مهارات برمجة المواقع التعليمية وذلك مقارنة بنمط التفاعل اللامتزامن.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تامر عبد الحافظ (٢٠٠٧) من وجود فروق دالة إحصائياً فى تنمية مهارات طلاب الفرقة الرابعة شعبة إعداد معلم حاسب آلي فى تصميم واجهة تفاعل صفحات شبكة المعلومات الدولية لصالح المجموعة التى تفاعلت تزامنياً.

وتختلف كذلك مع ما خلصت إليه دراسة السعيد عبد الرازق (٢٠١١) من الأثر المرتفع لنمط التفاعل اللامتزامن على تنمية الجانب المهاري فى مجال

التحضير للتدريس الإلكتروني لدى معلمى الحاسب الآلى وذلك مقارنة بنمط التفاعل المتزامن.

• توصيات البحث :

استنادا إلى ما جاء فى الإطار النظرى للبحث والدراسات السابقة، وما توصل إليه البحث من نتائج، فإن الباحثة تقدم بعض التوصيات الإجرائية والمقترحات التى يمكن أن يأخذ بها المهتمون بتطوير التعليم وذلك كالآتى:

« تشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على توظيف مراسي التعلم فى العملية التعليمية.

« الاستفادة من قائمة مهارات تطوير برمجيات المحاكاة التفاعلية التى توصل إليها البحث فى تدريب أخصائى تكنولوجيا التعليم وطلاب الدراسات العليا.

« الاستفادة من قائمة المعايير التصميمية التى توصل إليها البحث عند تصميم وتطوير البيئات الإلكترونية القائمة على مراسي التعلم.

« تعديل اللائحة الدراسية الخاصة بالدبلوم المهنى بكليات التربية بما يتضمن ساعات للتدريب على الجانب العملى للمواد الدراسية.

• مقترحات ببحوث مستقبلية :

فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تقترح الباحثة إجراء بحوث فى المجالات التالية:

« أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفى للمتعلم ونمط التفاعل ببيئات التعلم القائمة على المراسي على تنمية التحصيل الدراسى والاتجاه نحو التعلم.

« أثر اختلاف تصميم مراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية على تنمية مهارات التفكير الابتكارى .

« أثر اختلاف نمط التفاعل ببيئات التعلم القائمة على المراسي على نواتج أخرى مرتبطة بعملية التعلم كالإنجاز وتقدير الذات.

« عمل دراسة مقارنة حول تأثير الأدوات المختلفة لنمط التفاعل الواحد على التحصيل والاتجاه.

• المراجع :

- إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠٠٣). تربيوات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين . العين، دارالكتاب الجامعى.
- إبراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠١٢). تربيوات تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين. تكنولوجيا ويب (٢٠٠). طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات، ط٢.
- أحمد محمد النبوى وهانى إبراهيم البطل(٢٠٠٩). أثر نمط التواصل الإلكتروني على تحصيل ومهارات الإخراج الصحفى لطلاب قسم الإعلام بجامعة المملكة. تكنولوجيا التربية سلسلة دراسات وبحوث، عدد خاص بالمؤتمر العلمى الخامس للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية" التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية"، فى الفترة ١٢، ١٣ أغسطس، ص ص ٢٥ - ٤٤.
- أحمد محمد يوسف(٢٠٠٨). أثر الاتصال المتزامن وغير المتزامن فى التعليم التعاونى القائم على الويب على تنمية مهارات الاتصال عبر الشبكة لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات .

- أحمد وحيد مصطفى (٢٠٠٩). مدخل في التصميم والمعرفة. القاهرة، نقابة مسمى الفنون التطبيقية.
- أكرم فتحى مصطفى ويحيى بن محمد بن على أبو حكمه. (مارس ٢٠١٣). أثر اختلاف نمط التعليم باستخدام برامج المحاكاة الحاسوبية على التحصيل المعرفى والأداء المهارى فى منهج الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوى. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٣٥(٣)، ص ص ١٨٩ - ٢٣٤.
- السعيد السعيد عبد الرزاق (إبريل ٢٠١١). اختلاف أنماط التفاعل فى بيئات التدريب الافتراضى باستخدام الشبكات الاجتماعية وأثره على اكتساب الجوانب المعرفية والأدائية لبعض مهارات التحضير الإلكتروني للتدريس لدى معلمى الحاسب الألى بمدارس التعليم العام تكنولوجيا التعليم. سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢١(٢)، ص ص ٢١١ - ٢٦٠.
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم. القاهرة ، عالم الكتب.
- أمل عبد الفتاح سويدان (ديسمبر ٢٠١١). تصميم برنامج قائم على الأنشطة الإلكترونية باستخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية التفاعلية لمعلمات رياض الأطفال وأثر ذلك فى تنمية مهارات التفكير المنطقى للأطفال. تكنولوجيا التربية سلسلة دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ص ص ٣٦ - ٩٣.
- إيمان أحمد إمام (٢٠١١). بيئة الكترونية تفاعلية لتنمية النواحي المعرفية والمهارات التشكيلية في مادة تطعيم وحفر الخشب لطلاب الفرقة الرابعة كلية التربية الفنية . جامعة حلوان تكنولوجيا التربية سلسلة دراسات وبحوث، عدد خاص بالمؤتمر العلمى السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية "التعلم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية . مجتمعات التعلم التفاعلية"، فى الفترة ٢٧، ٢٨ يوليو، ص ص ٢٨٢ - ٢٩٤ .
- بهاء الدين خيرى فرج (٢٠٠٥). أثر تقديم تعليم متزامن ولامتزامن مستند إلى بيئة شبكة الإنترنت على تنمية مهارات المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي لوحدة تعليمية بقرى منظومة الحاسب لدى طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الألى بكليات التربية النوعية.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية.
- تامر أحمد محمود عبدالحافظ (٢٠٠٧). أثر اختلاف نمطى التعلم التعاونى على تصميم واجهة تفاعل صفحات شبكة المعلومات الدولية. رسالة ماجستير، جامعة حلوان، كلية التربية.
- جمال مصطفى الشرقاوى (مارس ٢٠١٣). تصميم إستراتيجية قائمة على التفاعل الإلكتروني بين إستراتيجيتي المشاريع و المناقشة وأثرها على تنمية مهارات إنتاج بيئات التدريب الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٣٥(٣)، ص ص ١٣ - ٦٩ .
- حسن شحاته (٢٠١٠) . التعليم الإلكتروني وتحرير العقل. القاهرة، دار العالم العربى.
- حسن غالب نصر الله (٢٠١٠). فاعلية برنامج محوسب قائم على أسلوب المحاكاة فى تنمية مهارات التعامل مع الشبكات لدى طلاب كلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- حسناء الطباخ ويسر شعبان (٢٠٠٩). فاعلية استخدام برامج المحاكاة الإلكترونية فى تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية. المؤتمر العلمى الثانى عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم" تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل"، فى الفترة من ٢٨، ٢٩ أكتوبر. ص ص ١٧٣. ١٩٧.
- حمدي أحمد عبدالعزیز (٢٠١٣). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على المحاكاة الحاسوبية وأثرها في تنمية بعض مهارات الأعمال المكتبية وتحسين مهارات عمق التعلم

- لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩(٣)، ص ص ٢٧٥ - ٢٩٢.
- حنان إسماعيل محمد وعبد اللطيف الصفي الجزار وحنان إسماعيل الشاعر (أبريل ٢٠١١). إستراتيجية برمجة الثنائيات الافتراضية في بيئة التعلم الإلكتروني : هل يوجد أثر لاختلاف نمط التشارك (متزامن، غير متزامن) على اكتساب مهارات برمجة المواقع التعليمية كعملية متعددة المتغير؟ *تكنولوجيا التعليم . سلسلة دراسات وبحوث محكمة*، ٢١(٢)، ص ص ٤٣ - ٨٠.
- خالد قرواني (٢٠١٢). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري، المتزامن، وغير المتزامن، في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. جامعة القدس المفتوحة. تم استرجاعه في ٤ أبريل ٢٠١٣. على الرابط www.qou.edu/ara/bic/res_earchProgram/.../r3_drKhalidKerawan_i.pdf
- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤). *التعلم . أسسه وتطبيقاته*. عمان، دار المسيرة .
- ربهام محمد الغول (مارس ٢٠١٤). توظيف مراسي التعلم بالبيئات الإلكترونية التفاعلية من منظور جديد في ضوء تطبيقات جوجل. *مجلة التعليم الإلكتروني*، جامعة المنصورة، ع(١٣). تم استرجاعه في ١٥ مارس ٢٠١٣ على الرابط <http://emag.mans.edu.eg/>
- سناء فاروق قهوجى (٢٠١٠). أثر الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء : دراسة ميدانية على طلبة الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق . رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية تم استرجاعه في ٤ مابه ٢٠١٤ على الرابط <http://websrv.damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/.../68-2010-06-16-09-21-32>
- عبدالله عبد العزيز الموسى (٢٠٠١). *استخدام الحاسب الآلي في التعليم*. الرياض، مكتبة الشقري.
- عبد الله عبد العزيز الموسى وأحمد عبد العزيز المبارك (٢٠٠٥). *التعليم الإلكتروني . الأسس والتطبيقات*. الرياض، مكتبة العبيكان.
- مجدي سعيد عقل ومحمد عطية خميس و محمد سليمان أبو شقير (يناير ٢٠١٢). أنواع التفاعلات التعليمية الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم ومستوى جودة إنتاجها. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، تم استرجاعه في ٤ إبريل ٢٠١٤ <http://site.iugaza.edu.ps/msaqel/wpcontent/uploads/Interactions%20ty pes.pdf> .
- محمد أمين المفتى (١٩٨٦). *سلوك التدريس*. القاهرة، مؤسسة الخليج العربي .
- محمد سليمان أبو شقير ومجدي سعيد عقل (يونيو ٢٠١٠). فاعلية برنامج محو سبائهم على أسلوب التعليم الخصوصي في اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية*، ١٨(٢)، ص ص ٦٤٩ . ٦٨١.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٥). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. القاهرة، عالم الكتب.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ - أ). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة، دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣ - ب). *منتجات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة، دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧). *الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*. القاهرة، دار السحاب.
- محمد محمد الهادي (٢٠٠٥). *التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت*. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- محمد محمد رفعت البسيوني والسعيد السعيد عبد الرزاق (٢٠٠٩). فاعلية موقع تدريب إلكتروني تفاعلي لإكساب المعلمين مهارات تصميم عروض تقديمية متعددة الوسائط.

- تكنولوجيا التربية سلسلة دراسات وبحوث. عدد خاص بالمؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية "التدريب الإلكتروني وتنمية الموارد البشرية، فى الفترة ١٢، ١٣ أغسطس. ص ص ٥٨٣ - ٦٣٤.
- نادر سعيد شيمي (٢٠١٠). أثر اختلاف نمط الفصول الافتراضية القائمة على مجتمعات الممارسة على التحصيل وتنمية بعض مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني والاتجاه نحوها لدى منسقى التصميم التعليمي بمراكز إنتاج المقررات الإلكترونية. تكنولوجيا التعليم. سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢٠(٣). ص ص ٣ - ٤٥.
- نبيل جاد عزمى (٢٠٠٨) تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة، دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمى ونهلة المتولى إبراهيم و عبد الرحمن أحمد سالم و داليا محمود بقلواة (٢٠١٤). نموذج مقترح لتصميم الأنشطة الإلكترونية التعليمية القائمة على نظم إدارة التعلم ودورها فى تنمية النسق الذاتى للتعلم. المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمى "بيئات التعلم الافتراضية ومستقبل التعليم فى مصر والوطن العربى"، فى الفترة ٢٦، ٢٧ مارس. ص ص ١٥٤ - ١٨٠.
- نسرين عبده الحديدى (٢٠١٢). أثر تصميم برنامج تعلم إلكترونى عبر الويب بتوظيف مراسى التعلم على تنمية كفايات إدارة المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات.
- نشوى رفعت محمد شحاته (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين نمطى الاتصال التعليمى عبر شبكة الانترنت والأسلوب العرفى (الانبساط/ الإنطواء) فى تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم المبني على الشبكات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- نشوى رفعت محمد شحاته (٢٠١٢). أثر التفاعل بين بيئة التعلم والأسلوب العرفى فى اكتساب طلاب كلية التربية كفايات تصميم البرامج الكمبيوترية التعليمية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ١٨(٤)، ص ص ٧٧١ - ٨٢٩.
- هانى إسماعيل أبو السعود (٢٠٠٩). برنامج تقنى قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة فى منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسى بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية.
- هانى شفيق رمزى (٢٠١٠). أثر التعليم الإلكتروني بأساليبه (المتزامن/ غير المتزامن) على تنمية الوعى البيئى لدى طلاب كلية التربية النوعية لتكنولوجيا التربية سلسلة دراسات وبحوث، عدد خاص بالمؤتمر العلمى السادس للجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم "الحلول الرقمية لمجتمع التعلم"، فى الفترة ٣، ٤ نوفمبر، ص ص ٤٧٨ - ٥١٠.
- وليد سالم محمد الحفلاوى (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم فى عصر المعلوماتية عمان، دار الفكر.
- Bottge, B. A. & Rueda, E. & Kwon, J. M. & Grant, T. & LaRoque, P. (2009, Aug). Assessing and Tracking Students' Problem Solving Performances in Anchored Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), PP.529-552. ISSN-1042-1629.
- Bransford, J. D. & Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2002). *How People Learn*. Washington, D. C, National Academy Press
- Chapman, D. N. J. (2014). Using Pulp Motion Videos as Instructional Anchors for Pre-service Teachers Learning about

- Early Childhood Special Education. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), PP.56-64.
- Chikasha, S.& Ugent, L.B. &Petegem, V. & Ugent, M. V. (2006). Collaborative Learning in E-learning Text Based Asynchronous and Synchronous Learning Communities by Distance Students in Developing African Countries: Impact on Student Satisfaction and Learning Outcomes. *36th Annual Conference of the Southern African Computer Lecturers Association: Conference Proceedings*. PP .69 -83.
 - Chou, S.W.& Liu, C.H.(2005). Learning Effectiveness in a Web-based Virtual learning Environment: A Learner Control Perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(1). PP.65-76.
 - Could, H.(2002). Anchored Activities. University of Virginia. Retrieved Jun 15, 2014 from: <http://www.virginia.edu/>
 - Crews, T.R.& Biswas, G.& Goldman, S.& Bransford, J.D. (1997). Anchored Instruction. In Anchored Interactive Learning Environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 8(2), PP.142-178.
 - Crew, T.R.(1998). Instructional Technology for Cross Disciplinary Learning. *Frontiers in Education Conference*, Nov 4-7, PP.943-948. ISSN: 0190- 5848.
 - Damassa, D.A.& Sitko, T.D.(2010). *Simulation Technologies in Higher Education: Uses, Trends, and Implication*. Colorado, Center for Applied Research.
 - Daniels, T. & Pethel, M.(2005, Sep). Computer Mediated Instruction. *Learning & Technology Journal*, 9 (3), Retrieved May 6, 2014 from: <http://www.coe.uga.edu/epltt/cmc.htm>
 - Favretto, G.& Caramia, G. & Guardini, M.(2005). E-learning Measurement of the Learning Differences Between Traditional Lessons and Online Lessons. *European Journal of Open Distance and E-learning*. ISSN.1027-5207
 - Frey, B.A.& Sutton, J.M.(2010, Jun). A Model for Developing Multimedia Learning Projects. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2). Retrieved Oct 6, 2014 from: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ufW_o0hIhxJEJ:jolt.merlot.org/vol6no2/frey_0610.pdf+&cd=11&hl=ar&ct=clnk&gl=fr.
 - Florida Gulf Coast University (2012). Principles Of Online Design Retrieved Jun 11, 2012, from: <http://www.fgcu.edu/onlinedesign>.
 - Goldberg, Y.& Elhadad, M.(2007, Jun). SVM Model Tampering and Anchored Learning: A Case Study in Hebrew NP Chunking

- Proceedings of the 45th Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics*, Prague, Czech Republic. PP. 224-231.
- Graesser, A. C. (2011). Cognitive Science has Taught us a lot about Humans Learn. Now Computer-Based Learning Programs are Putting Those Principles into Action and Improving Student Against. *Improving Learning*, 42(7), PP. 55-60.
 - Hannum, W. & McCombs, B. (2008, May/June). Enhancing Distance Learning for Today's Youth with Learner - Centered Principles. *Educational Technology Magazine*, 3(XLVIII), PP. 11-20.
 - Hartanto, P. & Reye, J. (2013). Incorporating Anchored Learning in a C# Intelligent Tutoring System. Doctoral Student Consortia. *Proceedings of the 21st International Conference on Computers in Education*. Indonesia, Asia-Pacific Society for Computers in Education, Nov, 18-22, PP. 5-8.
 - Heo, Y. (2007). The Impact of Multi Media Anchored Instruction on The Motivation to Learn of Students with and without Learning Disabilities Placed in Inclusive Middle School Language Arts Classes. *Doctoral Thesis*, The University of Texas at Austin.
 - Hyder, K. & Kwinn, A. & Miazga, R. & Murray, M. (2007). *The e-Learning Guild's Handbook on Synchronous e-learning*. Santa Rosa, The e-Learning Guild.
 - Huang, Y. M. & Kuo, Y. H. & Lin, Y. T. & Cheng, S. C. (2008). Toward Interactive Mobile Synchronous learning Environment with Context-Awareness Service. *Computers & Education*, V(51), PP. 1205 -1226.
 - Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*, N(4), PP. 51-55.
 - Jonathan, K. & David, C. (2003). Interactive Simulation. *Newsletter Journal*, 1(1), PP. 2-14.
 - Kariuki, M. & Duran, M. (2004). Using Anchored Instruction to Teach Pre-Service Teacher to Integrate Technology in the Curriculum. *Journal of Technology & Teacher Education*, 12(3), PP. 431-445.
 - Ke, F. & Grabowski, B. (2007). Anchored learning. Memory Enhancing Techniques. Retrieved May 11, 2014, from: www.mybrainupgrade.com/047.html
 - Kins, K. & Adams, W. & Dubson, M. & Finkelstein, N. & Reid, S. & Wieman, C. (2006, Jan). Interactive Simulations for Teaching and Learning Physics. *The Physics Teacher*, V(44), PP. 18-23.
 - Kindely, R. (2002). The Power of Simulation Based E-Learning. *The E-Learning Developers' Journal*. Retrieved Jun 10, 2014 from:
 - Kupetz, R. & Ziegmeyer, B. (2005). Blended Learning in a Teacher Training Course: Integrated Interactive E-learning and

- Contact learning .*Cambridge University Press*, 17 (2)•PP. 179–196.DOI: 10.1017/S0958344005000327
- Levi•R.(2009). Innovative Approaches in Project Management for Personnel in The Educational and Public Administration Fields. Szentistv an University:Facultyof Applied and Professional Arts.
 - Liaw•S.S.(2008).Investigating Students' Perceived Satisfaction•Behavioral Intention• and Effectiveness of E-learning:A case Study of The Blackboard System.*Computers & Education*•V(51)• PP. 864–873.
 - Lin• S.(2004). Synchronous Text –Based Chat Vis-à-Vis Asynchronous Threaded Discussion:AnInstructional Strategy for Providing an Option in Two Course Delivery Schemes.Retrieved Jun11•2013 from:http://www.Education.odu.edu/ecl/idt/research/dissertations/2004_slin.pdf
 - Margalit• Z.& Sabar• N.(2003).The Use of Textual Chat in Distance learning: Students' and Teachers' Attitude Toward Online Educational. *Conferences in 4th-12th Grads in the Israeli School System*.Retrieved Feb5•2013 from:
 - Maslovat•D.& Chua•R.& Lee•D.T.& Franks•I.(2006).Anchoring Strategies for Learning a Bimanual Coordination Pattern. *Journal of Motor Behavior*• 38(2)•PP.101-117.
 - Mattar•J.(2010). Constructivism and Connectivism in Education Technology: Active• Situated• Authentic• Experiential• and Anchored Learning.Boise State University.Retrieved Jun3•2013from:<http://www.joaomattar.com/Constructivism%20and%20Connectivism%20in%20Education%20Technology.pdf>
 - Mealy• L.& Loller•B.(2007).*E-LearningExpandingTheTraining Classroom Through Technology*.Verso• Future Publishing.Retrieved May3•2013 from <http://books.google.com/books?vid=ISBN096792392lid>
 - Mcivor•M.(2004•Feb).Experience with Medical Student Simulation Education.*Advances in Human Simulation Education*•32(2)•PP.566-569.
 - Michigan Virtual University (2012) .Online Learning Opinions and Facts. Retrieved Feb 4•2012 from :<http://www.mivu.org/Support Online Learning / tabid/ 739/ Default.aspx>.
 - Njena• J. K.(2005). Instructional Design Process a Web-Based learning Management System: Design• Implementation and Evaluation Issues.*A Thesis of Master*• Department of Information Systems•University of the Western Cape.
 - Ocket•R.(2004). Collaborative Learning Environment Exploring Student Attitudes and Satisfaction in Face to Face and

- Asynchronous Computer Conferencing Settings. *Journal of Interactive Learning Research*, 12(4). Eric:EJ726342.
- O'Connor, B.(2005).E-Learning and Students with Disabilities: From Outer Edge to Leading Edge, Deakin University. Retrieved May 4,2012 from :
 - Ocker, R. J.& Yaverbaum, G. J.(2004,Oct). Collaborative Learning Environments: Exploring Student Attitudes and Satisfaction in Face-to-Face and Asynchronous Computer Conferencing Settings.*Journal of Interactive Learning Research*, 12 (4),PP. 427-448.ISSN-1093-023X.
 - Ohlund, B.& Andrews, S.& Yu, C. H.&Pennell, A. J&DiGangi, S. A.(1999). Impact of Asynchronous and Synchronous Internet-Based Communication on Collaboration and Performance Among K-12 Teachers. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* ,Montreal, Quebec, Canada, Apr 19-23.ERIC : ED435592.
 - Pimentel,M.& Ishiguro,Y.& Kerimbaev,B.& Abowd,G.& Guzdial,M.(2001). Supporting Educational Activities through Dynamic Web Interfaces. *Interacting with Computer*, 13(3), PP. 353-374. DOI: 10.1016/S0953-5438(00)00042-4
 - Ruiz,J.& Mintzer,M.& Leipzig,R.(2006,Mar). The Impact of E-Learning in Medical Education.*Academic Medicine*,81(3), PP.207-213.
 - Roe,E.(2014). Anchored Instruction.Retrieved Dec25,2014 from:
 - Rogers,M.(2006). Use of Computer Simulations in Distance Education, *White Paper*.Retrieved Feb 15,2014 from <http://www.multiverse.co.uk/whitepaper.pdf>.
 - SCORM Users Guide forInstructional Designers "Version 8".(2011,Sep).Retrieved Jun 8,2013 from: <http://www.adlnet.gov/wpcontent/uploads/2011/12/SCORMUsersGuideforISDs.pdf>
 - Scott, D.(2002). Group Collaboration in Web-Based Distance Education: The Effect of Computer Mediated Communication and Personality Traits on Student Productive, Participation, and Technology Preference. *E- Theses*. The University of Hong Kong Library.ISSN :0493367330
 - Sener,J.(2013). Event- Anchored Learning: Using Cyber Security Competitions to Engage Students.^{6th} *Annual Emerging Technologies for Online Learning International Symposium* ,Apr,9-11.Retrieved Sep 9,2014 from: <http://www.educause.edu/events/6th-annual-sloan-cmerlot-emerging-technologies-online-learning-international-symposium>
 - Shyu,H.Y.C.(2002,Dec). Using Video-based Anchored Instruction to Enhanced Learning: Taiwan's Experience .*British Journal of Educational Technology*. DOI:10.1111/1467-8535.00135.

- Skylark،A.(2009،Fall).A Comparison of Asynchronous Online Text-Based Lectures and Synchronous Interactive Web Conference Lectures .Issues in Teacher Education،18(2).PP.69-84. Eric:EJ858506.
- Siemens، G.(2005).Connectivism: A Learning Theory For the Digital Age. International Journal،2(1)،PP.3-11.Retrieved Feb 14،2012 From:.
- Stacey،E.(2002). Social Presence Online:Networking Learners at a Distance.Education and Information Technologies، 7(4)،PP. 287–294.
- Swaak،J. & Dejonge، T.(2001،Sep).Discovery Simulation and Assessment of Intuitive Knowledge، *Journal of Computer Assisted Learning* ،3(17).
- Smith،H.M.&Jacob،A.K&Segura،L.G&Dilger،J.A&Torsher،L.C.(2008،May).Simula-tion Education in Anesthesia Training: A Case Report of Successful Resuscitation of Bupivacaine-Induced Cardiac Arrest Linked to Recent Simulation Training. *International Anesthesia Research Society*،106(5).DOI: 10.1213/01.ane.0000316030.07689.0e
- Tanner،H.& Jones، S.(2000) Using ICT to Support Interactive Teaching and learning on a Secondary Mathematics PGCE Course. *Australasian Associate For Research in Education(AARE)*، Sydney.Retrieved Feb 10،2014 from:
- Technology and Collaborative Creativity in Learning in Learning (Tacl)Lab .(2008).Anchored Instruction.University at Albany، SUNY. Retrieved Jun12،2014 from: <http://tccl.rit.albany.edu/wpsite/>
- Thomas،R.(2001). Interactivity & Simulations in E-Learning. Bellshill: MultiVerse Solutions Ltd.Retrieved May 8،2014 from:
- Waldner،M.H&Olson،J.K.(2007). Taking the Patient to the Classroom: Applying Theoretical Frameworks to Simulation in Nursing Education.*International Journal of Nursing Education Scholarship* ، 4(1)،PP.1-16. DOI: 10.2202/1548-923X.1317
- Wojtowicz،A.(2011،Spring).Anchored Learning.Learning Theories ETC547. Retrieved Feb 8،2014 from: www.education.com/learning-theories-etc547-spring2011/theory/anchored-learning.
- Wright،P.(2010). Using Technology to Survey World History: Anchored Learning Experiences in History for High School Students.2nd International Conference on Education and New Learning Technologies، Spain ، Barcelona، July5-7،PP.5201-5209.



البحث الثالث :

أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على
فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص
تكنولوجيا التعليم

المصادر :

د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية النوعية جامعة المنيا

” أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإلتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم ”

د/ وفاء صلاح الدين إبراهيم السوقي

• مستخلص الدراسة :

بحثت الدراسة الحالية أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية، وذلك من خلال توظيف أدوات من أدوات ويب 2.0، وهما موقع الشبكة الاجتماعية Facebook، ومحركات الويب التشاركية "Wiki" على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإلتقان لدى (٢٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى، دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم قياس فاعلية الذات الأكاديمية باستخدام مقياس عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢)، وتم قياس دافعية الإلتقان من خلال مقياس دافعية الإلتقان من إعداد علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤)، وقد تم تطبيق المقياسين قبل التعلم التشاركي وبعده، وقد أظهرت النتائج أن التعلم التشاركي عبر الويب أدى إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإلتقان لدى طلاب عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومستوى دافعية الإلتقان.

الكلمات المفتاحية: التعلم التشاركي عبر الويب . التعلم الإلكتروني التشاركي . فاعلية الذات الأكاديمية . دافعية الإلتقان.

The Effect of Connectivism Theory-Based Online Collaborative Learning on Academic Self-Efficacy and Mastery Motivation of Instructional Technology Private Diploma Students

Dr. Wafaa Salah Eldin Ibrahim Eldessouki

Abstract:

This paper examines the effect of online collaborative learning, which is based on the connectivism theory, on academic self-efficacy and mastery motivation. Two web 2.0 tools are used: Facebook and Wiki. The current research is conducted with 26 participants who are first year students in a private diploma in instruction technology at Faculty of Specific Education, Minia University in the second semester of the academic year 2013/2014. To achieve the objectives of the research, the researcher has used a quasi-experimental approach. Academic self-efficacy was measured using Abdel Aziz Mohamed Hassaballah scale (2012). Mastery efficacy was measured using Ali Ahmed Said Mustafa scale (2004). The two scales were used before and after collaborative learning. The obtained results confirmed that online collaborative learning raises the level of academic self-efficacy and mastery motivation. The results also demonstrated a significant correlative relation between academic self-efficacy level and mastery motivation level.

Key words: *Online Collaborative Learning, E-Collaborative Learning, Academic Self-efficacy, Mastery Motivation.*

• المقدمة :

تشير تسمية ويب 2.0 إلى مجموعة استخدامات للويبتحمل صفة مشتركة هي إنتاج المستخدمين للمحتويات بأنفسهم، وتتميز بتشارك المستخدمين في المحتويات، والأفكار، والعلاقات، والخبرات، ويشتمل ويب 2.0 على مواقع الشبكات الاجتماعية، والمدونات، ومواقع تشارك المحتويات (Wiki)، والعوالم الافتراضية، والقواعد، والمنصات وغيرها.

يمثل ويب 2.0 مركز ثقل يجمع حوله مجموعة من الممارسات والمبادئ، وقد جرت محاولة لتحديده من خلال بعدين أساسيين هما:

« البعد التكنولوجي: حيث أن التطبيقات مقدمة كخدمات وليست كمنتجات، وتتيح هذه التطبيقات واجهات تفاعلية ثرية للمستخدمين.

« البعد الاجتماعي: ويب 2.0 مبني على تصميم تشاركي، فمشاركة المستخدمين شئ أساسي، وتتم المشاركة من خلال وضع تعليقاتهم، أو التعبير عن آرائهم، أو تشارك خبراتهم، ومعارفهم مع الآخرين (عزائزي لعبان، ولعليجي محمد أمين، وعبد الطيف بوزير، ٢٠١٤، ٥٧٠).

وقد أدى ويب 2.0 إلى ظهور الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني، والذي أطلق عليه التعلم الإلكتروني التشاركي، أو التعلم التشاركي عبر الويب . وهو المصطلح المستخدم في الدراسة الحالية . والذي غير دور المتعلم من متلقي إلى منتج للمحتوى الإلكتروني بالتشارك مع زملائه، ومشارك في التعقيب، والحوار، والمناقشة من خلال الأدوات التي يوفرها ويب 2.0.

وقد وصف (Downes 2005) ملامح الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني القائم على خدمات ويب 2.0، والتي تميزه عن الجيل الأول من التعلم الإلكتروني، وهي كما يلي:

« مشاركة المتعلم في التصميم التعليمي بدلًا من الاعتماد على تصميم تعليمي متمركز حول الطلاب.

« قيام المتعلمين ببناء، وتكوين شبكات للتعلم.

« يعد كل من المتعلمين، وأساتذتهم أقرانفي بيئة تعليمية قائمة على التشبيك الاجتماعي (Social Networking).

« تحول محتوى الويب من الوثائق إلى البيانات مع ظهور ما يُعرف بالمحتوى المصغر (Micro Content).

« التحول من مفهوم الويب كوسائط إلى الويب كمنصة للتفاعل.

« تطوير المفهوم التقليدي لمجتمعات الممارسة (Communities of Practice) من خلال التشبيك الاجتماعي.

ويعد التعلم التشاركي عبر الويب من أساليب التعلم الحديثة التي ترى أن التعلم أمر اجتماعي، حيث يتشارك الطلاب من خلاله في مجموعات؛ لإنجاز المهام المطلوبة، فهو يوفر الفرص للطلاب كي يناقش، ويتفاوض، ويشترك مع زملائه في بناء المعرفة من خلال إعادة تنظيم المواد، أو المفاهيم لبناء علاقات جديدة بينها، وذلك من خلال التفاعل مع الزملاء والخبراء ومصادر المعلومات

المتنوعة، وتعد مواقع الشبكات الاجتماعية بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لتطبيق هذا الأسلوب (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣). ويرى كل من Evans & (2004); Salmon (2008); McNamara & Brown (2002) أن إتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة المعلومات مع أقرانهم يمكن أن تعزز استخدامهم لأسلوب التعلم العميق، علاوة على ذلك، يشير كل من (Guri-Rosenblit (2007); Levy (2005) إلى أن التفاعل الاجتماعي والدعم المتبادل بين الطلاب يزيد من مدى الاحتفاظ بالمعلومات.

وقد كان التعلم التشاركي عبر الويب مجالاً لعدد من الدراسات منها: دراسة محمد رفعت البسيوني، والسعيد محمد عبد الرازق، وداليا خيرى حبشي (٢٠١١) التي هدفت إلى بحث فاعلية بيئة تعلم إلكتروني تشاركي مقترحة قائمة على بعض أدوات الويب 0.2 (محركات الويب التشاركية، والتدوين المرئي عبر الويب، وناقل الأخبار) في تطوير التدريب الميداني لدى (٣٦) طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية بدمياط خلال العام الجامعي (٢٠١٠/٢٠١١)، وقد أظهرت النتائج التوصل إلى تحديد الأسس، والمعايير اللازمة لتصميم بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لكل من: الممارسات التدريسية، وبيئة التعلم الإلكتروني التشاركي المقترحة لصالح القياس البعدي. ودراسة (Gafni & Geri (2010) التي ركزت على فاعلية التعلم التشاركي عبر الويب من خلال أداء الطلاب مهاماً إلزامية مقابل مهام اختيارية من خلال منتدى، وقد استخدمت الدراسة مدخل البحوث الموجهة نحو المهمة، الذي يتطلب من المشاركين أداء مهام حقيقية من واقع الحياة، وقد طبقت الدراسة على (١٢٠) طالباً وطالبة مسجلين في مقرر ماجستير في إدارة الأعمال الاختيارية المتقدمة في الجامعة المفتوحة في فلسطين، وتشير النتائج إلى أن فوائد مهام المنتدى الاختيارية كانت هامشية، في حين حسنت مهام المنتدى الإلزامية أداء الطالب. كما هدفت دراسة (Krebs, Ludwig & Müller (2010) إلى استخدام تقنية Wiki لتعزيز التشارك بين تلاميذ المدارس الألمانية المتوسطة والتفكير في محتوى الرياضيات، وأظهرت نتائج الدراسة إيجابية تعلم محتوى الرياضيات باستخدام تقنية Wiki: لأنها تعزز التشارك والتفكير لدى تلاميذ المدارس المتوسطة من خلالها. كما سعت دراسة (Giannoukos, Nikolopoulos, Lykourantzou, Loumos, Mpardis & Kayafas (2008) إلى استقصاء أثر تعزيز بيئات التعلم التشاركي باستخدام تقنية تجمع المنتديات التعاونية، وتقنيات الويكي على دافعية الطلاب، من خلال المنتديات، حيث يناقش الطلاب موضوعات المقرر ذات الصلة التي يكلفهم بها المعلمون لإنتاج مواد تعليمية جديدة، ثم يتم تخزين المواد في منصة ويكي لاستخدامها مرة أخرى، وتم تطبيق التقنية المقترحة على مقرر التعليم الإلكتروني المقدم من الجامعة الوطنية التقنية في أثينا، وتم تقويم فاعلية استخدام بيانات النشاط الطلابي وتحليل الاستبيان، وأظهرت النتائج أن هذه التقنية دعمت العمل التشاركي، وزادت من مستوى دافعية الطالب وتقدمه في إنتاج مواد تعليمية ذات مستوى مرض. ودراسة (Chou & Chen (2008) التي

استخدمت ويكي لتشجيع تعلم الطلاب التشاركي عبر الإنترنت. شارك في الدراسة لمدة أسبوعين (٥٥) طالبا من طلاب تكنولوجيا المعلومات والإدارة في إحدى الجامعات في جنوب تاوان. وقد شارك الطلاب في نشاط ويكي في مقرر لغة البرمجة "البرمجة الديناميكية المتقدمة"، وتم استخدام منهجية البحث النوعي لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن الويكي . أحد أدوات ويب 0.2 - دفع الطلاب للانخراط في التعلم التشاركي، وقد أوصت الباحثان باستخدامه لتدعيم تعلم الطلاب. كما هدفت دراسة (2007) Coutinho & Bottentuit Junior إلى التعرف على فاعلية استخدام الويكي على التعلم التشاركي لدى (١٦) طالبا من طلاب الدراسات العليا في مقرر طرق التدريس خلال الفصل الدراسي الأول، وذلك بجامعة Minho بالبرتغال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى إسهام الويكي في تسهيل عملية التعلم ونشر، وتنظيم المعلومات، وترسيخ المعلومات، وارتفاع مستوى الدافعية.

وتعد النظرية الاتصالية جوهر التعلم التشاركي عبر الويب، حيث تناقش التعلم بوصفه شبكة تتألف من نقاط التقاء (Nodes) بينها روابط (Connections). قد تكون نقاط الالتقاء بشرية (مثل متعلمين آخرين، أو معلمين، أو خبراء في مجالات معرفية معينة)، وهناك نقاط التقاء غير بشرية (مثل: مصادر المعلومات: كالكتب الدراسية، وقواعد البيانات، ومواقع ويب، ومدونات، ومحركات ويب تشاركية، وبرنامج للدرشة). كما تعتبر الأفكار، والمشاعر، والبيانات، والمعلومات الجديدة نقاط التقاء. مجموع نقاط الالتقاء يكون شبكة. وتأخذ الروابط بين النقاط عدة أشكال مثل: التفاعل بين مجموعة من المتعلمين، أو إضافة المتعلم لبعض التعليقات في مدونة، أو قراءة المتعلم للمحتوى الأساسي لمقرر دراسي (Siemens, 2005)، وتمثل الروابط عملية التعلم ذاتها وهي الجهد الذي يبذله المتعلم لربط نقاط الالتقاء مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣ ب).

ومفهوم نقاط الالتقاء مفهوم واسع مرن، يمكن أن يتسع ليشمل شبكات أخرى، فقد تمثل شبكة نقطة التقاء في شبكة أكبر، وعلى سبيل المثال: يعد مجتمع ما من المتعلمين شبكة تعلم تتألف من أفراد كما يعتبر كل فرد شبكة تعلم يمكن أن تشتمل الخبرات السابقة، والمعالجات المعرفية، والذاكرة. كما تتسم نقاط الالتقاء بالاستقلالية؛ ويمكن أن تتصرف بطريقتها الخاصة المستقلة عن باقي النقاط (Siemens, 2005).

هذا، ويرتبط مفهوم فاعلية الذات بطبيعة الأفراد وما يمتلكون من قدرات في تحصيل المعارف واكتساب المهارات بالاعتماد على ذاتهم باستخدام استراتيجياتهم الخاصة المعتمدة على إدراك فاعلية الذات لديهم (Bandura, 1986, 33)، ويرتبط إدراك الفرد لفاعلية ذاته بتقويمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز، وعلى التحكم بالأحداث. ويؤثر الحكم على مستوى فاعلية الذات في طبيعة العمل، أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي سيبذله، ومدى مثابرته في التصدي للعوائق التي تعترضه، وفي أسلوب تفكيره، وفي مقدار التوتر الذي سيعانيه في تكيفه مع المطالب البيئية التي يواجهها (Bandura; Oleary; Gauthier & Gossard, 1987). وتحدد

فاعلية الذات إذا ما كان الفرد سيدرك المهمة التي يقوم بها على أنها فرصة، أو تهديد، ومن ثم فإن فاعلية الذات تؤثر في اتخاذه قرار أداء العمل، أو الامتناع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة، والمثابرة لديه في مواقف التحصيل والإنجاز (Krueger & Dickson, 1993). تختلف فاعلية الذات من موقف لآخر، حيث تتوقف على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة، وتحدد بسؤال "هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟".

يختلف مفهوم دافعية الإتقان عن مفهوم دافعية الإنجاز، فهو يشير إلى الدافعية من أجل الإتقان، ومن ثم فهو مفهوم أشد عمقا من القوى النفسية والشخصية الهادفة للإنجاز، ويعد التعلم من أجل الإتقان هدفا تربوياً أصيلاً (على أحمد سيد مصطفى، ٢٠٠٤). وهناك ثلاثة مكونات تشكل دافعية الإتقان هي: المثابرة الحركية، والمثابرة الموجهة نحو الهدف، وعامل المشاركة الاجتماعية (Sandra; Siegel; Alison & Christine, 2003, 148).

• الإحساس بالمشكلة :

يعد أحد الدعائم الأربع للتعلم في القرن الحادي والعشرين هو "تعلم من أجل أن تفعل"؛ والذي يمكن الأفراد من المشاركة على نحو فعال في مجتمعهم (اليونسكو، ٢٠١٢). والتعلم وفقاً للنظرية الاتصالية هو معرفة قادرة على الفعل كما يشير إلى ذلك (Siemens 2004a)، الذي اقترحها كنظرية تعلم تتسق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، حيث جمع بين العديد من نظريات التعلم، والبنى الاجتماعية، والتكنولوجيا لبناء نظرية التعلم في العصر الرقمي، والتي تعد أكثر ملائمة لتفسير طبيعة عمليات التعلم القائمة على خدمات الجيل الثاني للتعلم التشاركي عبر الويب.

ويكمن مفتاح نجاح الطلاب وفقاً للنظرية الاتصالية في السماح لهم بالمشاركة النشطة في بناء المعرفة في مجالات تخصصهم، عندها يكون التعلم ذا معنى. وتتم المشاركة من خلال توافر أدوات متنوعة للاتصال والحوار بأشكاله المختلفة: نصي وصوتي وفيديوي ووجها لوجه، فالطلاب في حاجة إلى بيئة تعزز الشعور بالثقة والراحة كما يشير إلى ذلك (Siemens 2006). وتساعد أدوات ويب 2.0 على تطبيق مبادئ النموذج الاتصالي للتعلم (Simões & Gouveia, 2008)، وتوفر بيئة مناسبة تشعر الطلاب بالثقة والراحة، ولاسيما الطلاب الذين يتسمون بالخجل والانطواء.

ويستوجب الانتشار القوي والسريع للتكنولوجيا الرقمية في الحياة إعادة النظر في أساليب التعلم لتتواءم مع جيل تعلق بالتكنولوجيا حيث أصبحت جزءاً مهماً من حياته، ولا سيما في عصر سمي بالعصر الرقمي، وهو عصر قائم على المعرفة في كل مجالات الحياة، ولا تقتصر المعرفة على مراحل التعليم الرسمي بل تتعداها إلى التعلم مدى الحياة. وتتسم المعرفة بالازدياد المضطرد والتحديث المستمر وبيئية التخصصات، مما أدى إلى عدم قدرة المتعلم على معالجة كل المعارف التي يحتاج إليها وتكوين معاني لها بمفرده؛ فعليه الانخراط طوال حياته في شبكات للتعلم وذلك من أجل التعلم وإنتاج المعرفة وتحديثها، ولكي

يواصل المتعلم تحديث معرفته ينبغي أن يكون على اتصال دائم بشبكات تعلم مختلفة ومتنوعة وأن يقوي اتصالاته وروابطه بهذه الشبكات.

وقد دعت دراسات كل من: Wodziki; Schwammlein & Moskaliuk (2012)، كما دعى جمال الدين محمد الشامي، وأحمد محمد النوبي، ومريم سالم الحمد (٢٠١٤) إلى تطوير بيئات تعلم افتراضية أساسها تفعيل التواصل بين المتعلمين من أجل خلق بيئات تعلم تفاعلية.

وقد أوصى المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١١) بضرورة تصميم وتطوير مجتمعات التعلم الإلكتروني التفاعلية وتوظيفها بشكل فاعل لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة. ودعا المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية إلى توجيه الأبحاث المستقبلية نحو بيئات التعلم التفاعلية في ضوء التغيرات التكنولوجية ووضع ضوابط تربوية لدعم الاستخدام المقنن للشبكات الاجتماعية في التعليم (٢٠١١، ٢٣). وكان أحد أهداف المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني في الوطن العربي (٢٠١٤) بحث إمكانيات، وآفاق التعلم الإلكتروني باستخدام مواقع الشبكات الاجتماعية.

• مشكلة الدراسة :

يتضح من العرض السابق أن أغلب الدراسات ركزت على تطوير الأداء المهاري، وتعزيز التشارك، والتفكير، والدافعية العامة. وهو ما دفع الباحثة إلى بحث أثر التعلم التشاركي عبر الويب على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتيقان، وذلك باعتبار أن عملية التعلم وفقاً للنظرية الاتصالية هي الجهد المبذول من المتعلم لربط نقاط الالتقاء مع بعضها لتشكيل شبكة من المعارف الشخصية، وفي أثناء ذلك يستخدم المتعلم الشبكات الاجتماعية التي تتيح له التفاعل مع زملائه ومع أستاذ المقرر، وتتيح له أيضاً إضافة بعض التعليقات، وكذلك تتيح قراءة محتوى موضوعات التعلم، فهل يؤثر التعلم التشاركي عبر الويب على فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا؟ وباعتبار أن المشاركة الاجتماعية هي أحد مكونات دافعية الإتيقان، وأن التعلم التشاركي يتم من خلال التفاعلات الاجتماعية بالإضافة إلى التفاعلات المعرفية والتي ينتج عنها بُنى معرفية جديدة، فهل يؤثر التعلم التشاركي عبر الويب على مستوى دافعية الإتيقان لدى طلاب الدراسات العليا؟

من خلال تدريس الباحثة لأكثر من مقرر لطلاب الدراسات العليا بالطريقة المعتادة (وجهاً لوجه) لاحظت أن عديد من الطلاب ليس لديهم الثقة في أنهم يستطيعون أداء المهام المطلوبة منهم بكفاءة واقتدار؛ مما يعكس تدني مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، ولما كانت الباحثة قد استخدمت بعض أدوات ويب 2.0 مع طلاب مرحلة البكالوريوس في أكثر من مقرر دراسي، وظهر لها ميل الطلاب للتعلم التشاركي عبر الويب أكثر من التعلم التقليدي؛ فهو لا يلزمهم بمواعيد لحضور المحاضرات، ويسمح بتشارك المعلومات مع أقرانهم، ويسير الالتقاء بأستاذ المقرر والحوار عبر الويب في أوقات عديدة ويتيح الحصول

على رجع وتعزيز فوريين، وهذا ما أبداه الطلاب؛ لذا فقد أرقت الباحثة وضع هذا الأسلوب موضع البحث والتجريب مع طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا، وقياس أثره على فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتقان لديهم، وقد أشار (Darrow 2009) إلى أن العديد من المعلمين والمتعلمين قد قاموا بتطبيق مبادئ التعليم، والتعلم الاتصالية قبل فترة طويلة من الظهور الرسمي للنظرية الاتصالية؛ حيث تدعم أدوات ويب 2.0 التفاعل بين المتعلمين وتسمح بالمشاركة المجانية للمعلومات، وقد أثارت هذه المشكلة مجموعة من الأسئلة البحثية وهي كما يلي:

« ما أثر التعلم التشاركي عبر الويب في فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم؟

« ما أثر التعلم التشاركي عبر الويب في دافعية الإتقان لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم؟

« ما العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإتقان لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم الذين تعلموا تشاركياً عبر الويب؟

• أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى:

« الكشف عن أثر التعلم التشاركي عبر الويب في كل من فاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتقان لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم (عينه الدراسة).

« تعرف مقدار العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم (عينه الدراسة).

• أهمية الدراسة :

قد تساعد الدراسة الحالية في تنمية اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو تفعيل استخدام التعلم التشاركي عبر الويب، كأسلوب تعلم فعال يضيف الحماس لمكونات موضوع التعلم من خلال توافر البعدين النظري القائم على بحث الطلاب ومناقشاتهم والتطبيقي المتمثل في وضع المعارف في أحد تطبيقات ويب 2.0؛ حيث يرى كل من (Dunn & Griggs 2003) أن أساليب التعلم الفعالة تضيف الحماس لمكونات المقرر من خلال توافر النظرية والتطبيق والبحث (على أحمد سيد مصطفى، ٢٠٠٤).

قد تلفت الدراسة الحالية انتباه أعضاء هيئة التدريس إلى أهمية فاعلية الذات الأكاديمية والتي تعد متغيراً مرتبطاً بقدرة الطالب على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح وبسعيه لتحقيق أهدافه، حيث تؤثر على نوعية المهام التي يختارها، وكمية الجهد الذي يبذله لإنجازها، ومدى صموده في مواجهة العقبات.

كما يمكن أن تؤدي إلى سد النقص في الدراسات العربية التي بحثت العلاقة بين التعلم التشاركي عبر الويب وفاعلية الذات الأكاديمية، ودافعية الإتقان لدى طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم.

• فرضيات الدراسة :

- على ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وضعت الباحثة الفرضيات التالية للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، وهي كما يلي:
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية.
- « لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإتقان المستخدم في الدراسة الحالية.
- « لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الإتقان لدى طلاب عينة الدراسة.

• حدود الدراسة :

- التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:
- « طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنيا وعددهم (26) طالبا وطالبة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2013/2014م.
- « استخدام موقع الشبكة الاجتماعية Facebook؛ لإحداث التفاعل الاجتماعي والمشاركة؛ وقد تم اختياره لأنه أكثر مواقع الشبكات الاجتماعية استخداماً في الوقت الحالي.
- « تشارك الطلاب في تصميم وإنتاج Wiki؛ وقد تم اختيار Wiki لأنه أحد أدوات ويب 2.0 التي تساعد على تطبيق مبادئ النموذج الاتصالي للتعليم كما أشار إلى ذلك (Simões & Gouveia 2008).
- « مقياس فاعلية الذات الأكاديمية (إعداد عبدالعزيز محمد حسب الله، ٢٠١٢).
- « مقياس دافعية الإتقان (إعداد علي أحمد سيد مصطفى، ٢٠٠٤).

• مصطلحات الدراسة :

- **التعلم التشاركي عبر الويب** "Online Collaborative Learning" :
يُعرف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه أسلوب تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين الذين يعملون في مجموعات تتشارك في تصميم وإنتاج Wiki موضوعه أجيال الويب، ويتم التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين أستاذ المقرر من خلال موقع الشبكة الاجتماعية Facebook.

- **النظرية الاتصالية** "Connectivism":
تأخذ الباحثة بتعريف (Siemens 2005) الذي يشير إلى أنها "نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره بالديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التقنيات الجديدة".

- **فاعلية الذات الأكاديمية** "Academic Self- efficacy":
تُعرف إجرائياً بأنها اعتقادات طلاب عينة الدراسة حول قدرتهم على تصميم وإنتاج ويكي أجيال الويب، والتي تؤثر في اختيار الأنشطة المتضمنة في أداء

المطلوب، وفي المجهود المبذول، ومواجهة الصعاب، وإنجاز المطلوب. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليه الطالب على مقياس فاعلية الذات الأكاديمية من إعداد عبدالعزيز محمد حسب الله (٢٠١٢).

• **دافعية الإتقان "Mastery Motivation"** :

تأخذ الباحثة بتعريف علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤) لدافعية الإتقان على أنها الرغبة في التميز، والأداء الذاتي، وعامل المعرفة والاطلاع، والمثابرة في الأداء.

• **الإطار النظري :**

• **أولاً- التعلم التشاركي عبر الويب :**

• **تعريف التعلم التشاركي عبر الويب :**

يُعرف (Gewertz 2012) التعلم التشاركي عبر الويب بأنه أسلوب تعلم يتشارك فيه الطلاب في مجموعات لإنجاز المهام المطلوبة، حيث يتم اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات من خلال الجهود التعاونية التشاركية بين الطلاب لبناء المعرفة، ويتم ذلك من خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعرفية والتي ينتج عنها بُنى معرفية جديدة؛ حيث أنه يقوم على تبادل المعلومات بين متعلمين يشتركون معا في إعادة تنظيم المواد، أو المفاهيم لبناء علاقات جديدة بينها.

ويُعرفه (Edman 2010, 101) بأنه أسلوب تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين حيث إنهم يعملون في مجموعات صغيرة ويتشاركون في إنجاز المهمة، أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية منسقة باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبالتالي يتحول التعليم من نظام يتمركز حول المعلم إلى نظام يتمركز حول المتعلم ويشارك فيه المعلم. ويعرفه محمد أمين الشطبي (٢٠٠٧) بأنه "الاستخدام الحر لمجموعة من الخدمات والأدوات والتقنيات والبرمجيات الاجتماعية من قبل المتعلم والتي تمكنه من إدارة عملية تعلمه وبناء معارفه في سياق اجتماعي من خلال تقديم وسائل للتواصل مع باقي المتعلمين لتبادل المعارف الفعالة". ويعرفه Stahl (2006) Koschmann & Suthers بأنه أسلوب تعليمي معني بدراسة كيفية تمكن المتعلمين من التعلم معا بمساعدة الكمبيوتر والإنترنت؛ لضمان تحسين عملية التعلم، وتوظيف العمل التشاركي؛ وذلك ليتمكن المتعلمون من مناقشة أفكارهم وطرح آرائهم ووجهات نظرهم وتبادلها وتنقيتها.

وفقاً لتصنيف (Biggs 1991, 14) لمراحل التعلم إلى مدخلات وعمليات ومخرجات تتمثل في تغيير في المتعلم، وهذا التغيير قد يكون أكاديمياً، أو اجتماعياً، أو انفعالياً، يستخدم الطلاب في مرحلة العمليات إستراتيجيات تعلم تتلاءم مع دوافعهم للتعلم، وقد أطلق على الارتباط بين الدافعية والاستراتيجية أسلوب التعلم.

بناءً على ما سبق ترى الباحثة أن التعلم التشاركي عبر الويب هو أسلوب تعلم يعنى طرق اكتساب الطالب للمعرفة، وبنائها بالتشارك مع زملائه، وتحدد

تلك الطرق نوع نواتج التعلم، ويتم ذلك من خلال الأنشطة المعرفية والإجرائية التي يقوم بها أثناء تعامله مع مادة التعلم . وتلك هي الإستراتيجية . ويتم ذلك وفقا لدافعيته لإتقان التعلم الذي هو أحد أهداف التربية.

• **خصائص التعلم التشاركي عبر الويب :**

يتميز التعلم التشاركي عبر الويب بمجموعة من الخصائص (محمد جابر خلف الله، ٢٠١٣)، وهي:

« يطبق كثير من النظريات التربوية مثل التعلم التعاوني، والتعلم المقصود، والخبرات الموزعة، والتعلم القائم على المصادر، والتعلم القائم على المشروعات.

« وجود تفاعل واعتماد متبادل بين المتعلمين حيث أن كل فرد من المجموعة له دور يكمل به نشاط المجموعة.

« المسئولية الفردية فكل فرد مسئول عن إتقان تعلمه من خلال نشاطه وتفاعله المستمر داخل المجموعة عبر الشبكة.

« الرجوع الجماعي من خلال نشاط وعمل المجموعة ومدى تحقيقها للأهداف.

« التدريب الجماعي من خلال مواقف اجتماعية تواصلية.

• **أدوات التعلم التشاركي عبر الويب :**

هناك عديد من أدوات ويب 2.0 التي يمكن استخدامها في التعلم التشاركي عبر الويب، ويمكن تقسيمها إلى أدوات أساسية (مدونة، ويكي، منتدى، شبكات اجتماعية)، وأدوات ثانوية (خلاصات المواقع، التدوين الصوتي، التدوين الفيديوي) وهي مكملة للأدوات الأساسية. وقد استخدمت الدراسة الحالية أداتين من الأدوات الأساسية للويب 2.0 وهما موقع الشبكة الاجتماعية Facebook، ومحركات الويب التشاركية Wiki وفيما يلي شرح لهما:

• **موقع الشبكة الاجتماعية Facebook :**

يحظى موقع Facebook بشعبية كبيرة مقارنة بغيره من مواقع الشبكات الاجتماعية؛ مما يمكن من استخدامه في إدارة التعليم (Wang; Woo; Quek; Yang & Liu, 2012, 428)، حيث يصنع بيئة تعلم غير رسمية قائمة على الويب تتسم بالتفاعل بين الأقران من خلال ردود الأفعال، وحيث أن الطلاب يتفحصونه عدة مرات في اليوم الواحد؛ فهو يساعد في تطوير ونشر سياسة المؤسسة التعليمية، وتشجيع المتعلمين لاتباع المبادئ والإرشادات، وتعزيز المواطنة الصالحة في العالم الرقمي، بالإضافة إلى إمكانية استخدامه في التواصل مع أولياء الأمور، وكمورد للتطوير المهني للمعلم (Phillips & Fogg, 2002, 2).

تتعدد وتتنوع مميزات موقع Facebook فهو يوفر فرصا للطلاب لعرض أفكارهم على نحو فاعل يؤدي إلى المناقشات، والتشارك (Phillips et al., 2002, 2)؛ ومن ثم الحصول على رجوع فوري، ويساعد الطلاب على ممارسة الأنشطة غير المنهجية وجدولتها (Walsh, 2013)، كما يعزز الإبداع في بيئة التعلم وتصميم وتطوير المحتوى وتقديمه (Norlidah; Saedah; Azmanmd; & Zaharah, 2013, 60)، ويسهم أيضا في زيادة التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس من خلال التعلم التشاركي ويعزز نواتج التعلم (Christopher; Ben & Michael, 2012).

(1221)، بالإضافة إلى الدعم المعنوي وإمكانية تعبير الطلاب عن مشاعرهم بحرية (Erjavec, 2013, 117).

توظف الدراسة الحالية موقع Facebook وذلك من خلال إنشاء مجموعة تعليمية مغلقة بعنوان "مشروع تطبيقي، وفيما يلي سرد لمميزاته من الناحية التقنية والتعليمية:

- ◀ الملف الشخصي: يسهل للآخرين الوصول إليك وإلى معلوماتك الشخصية.
- ◀ إضافة صديق وصفحات: التشارك والتعليق على المشاركات، ويمكن إضافة العائلة والأصدقاء، بالإضافة إلى إمكانية وضع صفحة خاصة لموضوع معين.
- ◀ إنشاء مجموعة: يستطيع المعلم وضع الطلاب في مجموعات مغلقة ومفتوحة.
- ◀ التطبيقات والأدوات: جمع الكثير من التطبيقات والأدوات التعليمية، وإضافة مناسبات عامة كالمناسبات التعليمية.
- ◀ خدمات إضافية: إضافة مقاطع بدلا من استخدام اليوتيوب، والمحادثة من خلاله، وتدوين الملاحظات وإضافة المشاركات والروابط وإضافة الصور.

• محركات الويب التشاركية "Wiki":

يُعرف (2012) The Oxford English Dictionary الويكي بأنه موقع إلكتروني أو قاعدة بيانات مطورة بشكل تعاوني من قبل مجموعة من المستخدمين، مما يسمح لأي مستخدم بإضافة وتحرير المحتوى. ويعرفه (Patarakin 2006, 57) بأنه مساحة رقمية يتم وضعها على مزود موقع بحيث يسمح بالمشاركة والتفاعل في إدراج المعلومات.

ويتيح الويكي . على وجه الخصوص . إشراك المتعلمين في أنشطة تعمل على بناء المعرفة الخاصة بهم (Boulos; Maramba & Wheeler, 2006)، ويقوم الويكي على فلسفة تعتبر أن العملية التي يمر بها الطلاب هي الهدف والمنتج، بمعنى أن تعزيز عملية التعاون والعمل التشاركي والتفاعل بين الطلاب وتنمية مهارات التبادل الفكري والمعرفي وتوزيع الأدوار هي الهدف من وراء استخدام الويكي وليس المشروع المطلوب إتمامه بحد ذاته، بحيث تكون المعرفة المتكونة لدى مجموعة العمل بنهاية المشروع أعمق وأشمل من المعرفة الفردية لكل عضو فيه الأنا لمشروع تم عن طريق التفاعل والتشارك المعرفي بين أفراد المجموعة (أفنان عبد الرحمن العبيد، ومها محمد الفريح، 2011).

وقد اقترح (Jonassen et al. (2008) خمس خصائص للتعليم ذي المعنى مع الاستفادة من التكنولوجيا والتي تعد تفاصيل لنشاط ويكي، وهي:

- ◀ هادف (تأملي / منظم). تم تقسيم المشاركين إلى (٥) مجموعات، وقد تُرك للطلاب تشكيل المجموعات، حيث فضل الطلاب اختيار زملائهم في المجموعة على التعيين العشوائي للمجموعات حيث أشاروا إلى أن العمل يكون مريحا أكثر في هذه الحالة، وكان الهدف إعداد ويكي أجيال الويب ضمن إطار زمني لمدة ستة أسابيع.

◀ نشط (قابل للتشكيل / مُدرِك). تمتلك كل مجموعة مجلد في موقع ويكي. في هذا المجلد، ينشئ أعضاء المجموعة صفحة جديدة أو يقومون بتعديل المواد

التي بدأها بعض الأعضاء. وبعبارة أخرى، يقوم الطلاب بمعالجات لعناصر التعلم في موقع ويكي أجيال الويب ويمكن ملاحظة نتائج المعالجات. « بنائي (لفظي/ تأملي). عن طريق نشر صفحة جديدة في مجلد المجموعة، كل مجموعة تبني معارفها، ويفسر ذلك أدوار الأعضاء في تصميم وإنتاج الويكي، تعكس الرسومات التوضيحية والجداول وغيرها من الوسائل المتضمنة في الصفحات تعلم الطالب. وخلال بناء الطلاب للمعرفة يصل أستاذ المقرر إلى مجلد كل مجموعة لتقديم رجوع يومي بناءً على تقويمه للمعلومات التي يضمنها الطلاب من حيث صدقها ودقتها العلمية واللغوية، وكذلك من حيث تنظيمها، والبدائل المستخدمة في عرض المعلومات من حيث (الخط واللون والرسومات والتأثيرات)، وأيضا يقدم أستاذ المقرر رجعا فيما يخص مساهمة أعضاء المجموعة.

« حقيقي (مركب / سياقي). كان الهدف الوظيفي لجميع المشاركين تحقيق وضعية مصمم تعليمي ناجح في أماكن العمل في العالم الحقيقي، حيث انغمس الطلاب في مهمة حقيقية وهي تصميم وإنتاج ويكي مما أدى إلى فهم أفضل لما تعلموه من خلال التطبيق والممارسة. « التشارك (تشاركي/ حوارى). يعمل كل عضو في مجموعة معينة تشاركياً في تصميم وإنتاج ويكي. بالإضافة إلى ذلك، يتم استعراض مجلد كل مجموعة من المجموعات الأخرى، وقد عززت تقييمات الزملاء تحسينات الويكي (Chou & Chen, 2008, 576-577).

• إستراتيجيات التعلم التشاركي عبر الويب :

تعددت إستراتيجيات التعلم التشاركي عبر الويب والتي تتمثل في: إستراتيجية التعلم التشاركي داخل المجموعة، وإستراتيجية التعلم التشاركي بين المجموعات، وإستراتيجية الفرق الطلابية وفقاً لمستويات التحصيل، وإستراتيجية مباريات ألعاب الفرق، وإستراتيجية التكامل التعاوني للمعلومات المجزئة، وإستراتيجية الاستقصاء الجماعي، وإستراتيجية المنتج التشاركي، وهى الإستراتيجية المتبعة في الدراسة الحالية لاتفاقها مع إجراءات الدراسة، والعنصر الأساس فيها هو القدرة على تنظيم الأنشطة التعليمية التي تعتمد على المناقشة بين أعضاء المجموعة، والتعلم من خلال العمل حيث يتشارك الطلاب في تصميم وإنتاج Wiki.

• متطلبات تطبيق التعلم التشاركي عبر الويب:

يتطلب تطبيق التعلم التشاركي عبر الويب توافر الآتي:

« تفعيل استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية في التعليم؛ لمراعاة العامل الاجتماعي الإنساني.

« التعامل مع المعلومات على أنها حق عام؛ وهو ما أدى إلى ظهور البرمجيات مفتوحة المصدر.

« إشراك المتعلم في إعداد المحتوى بالاعتماد على التواصل من خلال المحادثة والحوار مع زملائه.

• مسار التعلم التشاركي عبر الويب :

هناك ثلاث عمليات تحدد مسار التعلم التشاركي عبر الويب (حسن ربحي مهدي، وعبد اللطيف الصفي الجزار، ومحمود حسن الأستاذ، ٢٠١٢، ١٥٧ - ١٥٨)، فيما يلي عرض لهذه العمليات:

« العملية الأولى: توليد فكرة: تشتمل على عمليتين فرعيتين متكاملتين هما:
 ✓ الحصول على المعرفة (فردياً أو جمعياً) من مصادر التعلم المختلفة.
 ✓ إنتاج فكرة: يعيد المتعلم صياغة وبلورة الفكرة التي استقبلها من مصادر التعلم المختلفة بأسلوبه الشخصي وحسب فهمه وثقافته وبنيته المعرفية، ويعرضها على أعضاء مجموعته بشكل فردي، وبذلك ينفذ الطلاب (معرفة ماذا).

« العملية الثانية: تنظيم الأفكار: يتم تحاور وتفاوض بين أعضاء المجموعة حول الأفكار المعروضة؛ لإيجاد خط مشترك بينهم. وهنا ينفذ الطلاب (معرفة لماذا).

« العملية الثالثة: الترابط الفكري: يتم تنظيم أفكار أعضاء المجموعة؛ لتنتج فكرة واحدة تمثل المجموعة. وهنا ينفذ الطلاب (معرفة كيف). تمثل هذه العملية تطبيقاً للمعرفة المكتسبة.

• ثانياً- النظرية الاتصالية :

تبنت الدراسة الحالية النظرية الاتصالية لأنها نظرية للتعلم تكامل بين التطبيقات التربوية لمبادئ نظريات: الفوضى (Chaos) والشبكات (Network)، والتعقيد (Complexity)، والتنظيم الذاتي (Self-organization)؛ وذلك لتفسير التعلم في العصر الرقمي (Siemens, 2004a).

وقد نشأت النظرية الاتصالية كنتيجة لانتقادات عديدة وجهت لنظريات التعلم السائدة: السلوكية، والمعرفية، والبنائية، (Siemens, 2004a; Siemens, 2008)؛ وهذه الانتقادات هي:

- « لا تعكس هذه النظريات طبيعة التعلم الذي يحدث في العصر الرقمي.
- « تقتصر هذه النظريات على تفسير التعلم في البيئات الرسمية والمنظمة، وتفشل في تفسير التعلم الذي يحدث في البيئات غير الرسمية والبيئات الأقل تنظيمًا، ففي بيئات التعلم القائمة على الجيل الثاني للويب ظهرت العديد من شبكات ومجتمعات التعلم ذات البنى المعقدة، والتي تعجز نظريات التعلم التقليدية عن تفسير طبيعة التعلم الذي يحدث في إطارها.
- « تشترك نظريات التعلم الثلاثة في افتراض أن المعرفة يمكن الوصول إليها بشكل فطري، أو مكتسب من خلال الخبرة، أو الاستدلال العقلي.
- « تفترض هذه النظريات أن التعلم يحدث داخل الفرد فقط، وبالتالي فهي لا تشير إلى التعلم الذي يحدث خارج المتعلم، أي التعلم الذي يحدث ويتم تخزينه ومعالجته بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأيضا لا تهتم بالتعلم التنظيمي الذي يحدث داخل المنظمات المختلفة.

« تهتم هذه النظريات بعملية التعلم، وليس بقيمة ما يتم تعلمه.
« تؤدي التقنيات المتقدمة العديد من العمليات المعرفية التي كان يؤديها المعلمون في الماضي مثل: تخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة الإنسانية وهو ما لا تراعيه نظريات التعلم التقليدية.
« يتزايد الاهتمام حالياً بالارتباطات بين المجالات المعرفية المختلفة، وهو ما لا تهتم به النظريات التقليدية بالشكل الكافي.

وعلى الرغم من انتقادات Siemens للنظريات الثلاث: السلوكية والمعرفية والبنائية، إلا أنه يرى عدم استبعادها كلية؛ نظراً لأنها مناسبة لتفسير بعض مهام التعلم التي تتطلب بيئات تعلم تتسم بدرجة أعلى من التنظيم والرسمية.

وتختلفا لنظرية الاتصال عن النظرية الترابطية في أن النظرية الترابطية تشرح طبيعة العمليات المعرفية الموزعة "Distributed Cognition" على المستوى الفردي، أما النظرية الاتصالية فهي تفسر كيفية توزيع المعرفة خلال شبكة تتضمن المتعلمين، والتقنيات، والأدوات غير البشرية، ولا تقتصر فقط على المعرفة الموزعة داخل دماغ المتعلم كما هو الحال في النظرية الترابطية (Simões & Gouveia, 2008).

• خصائص التعلم وفقاً للنظرية الاتصالية :

يتسم التعلم وفقاً للنظرية الاتصالية بجملة من الخصائص (Siemens, 2006; Downes, 2007; Bessenyei, 2008; Kesim, 2008; Darrow, 2009) وهي كما يلي:

« التعلم يحدث في بيئات غير واضحة المعالم، حيث تتغير عناصرها باستمرار، والمتعلم لا يتحكم فيها بشكل كامل؛ لذا يتسم التعلم: بعدم الترتيب، والتعاونية، والاجتماعية، والارتباط بين التعلم وبين الأنشطة والاهتمامات الأخرى لدى المتعلم.

« يعد تحليل الشبكات الاجتماعية أداة لتقويم فاعلية التعلم.

« يتضمن التعلم القدرة على بناء الشبكات والتعامل معها؛ لأن المعرفة موزعة عبر شبكة.

« التعلم عملية مستمرة يلعب فيها التبادل غير الرسمي للمعلومات والمنظم من خلال الشبكات والمدعم بالأدوات الإلكترونية دوراً مهماً.

« التعلم بناء شبكي يشمل عمليات داخل المتعلم وأخرى خارجه.

• مبادئ النظرية الاتصالية :

يرى Siemens (2004a, 5-6) أن النظرية الاتصالية تقوم على مجموعة من المبادئ التربوية وهي كما يلي:

« يكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء.

« التعلم عملية تكوين شبكة تربط بين مصادر المعلومات التي تمثل نقاط التقاء ويطلق عليها عقد.

« يمكن أن يحدث جزء من التعلم خارج المتعلم في بعض التطبيقات والأدوات، وهذا يدحض الافتراض بأن عملية التعلم تحدث بالكامل داخل المتعلم.

« القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم أي أن معرفة المزيد والجديد من المعارف بصورة هادفة تكون أهم من المعارف الساكنة الموجودة حالياً لدى الفرد.

« ضرورة بناء روابط والحفاظ عليها؛ لتيسير التعلم المستمر.

« تعد القدرة على فهم الروابط بين المجال، والأفكار، والمفاهيم بمثابة مهارة محورية للتعلم؛ لأن المتعلم يشارك كنقطة التقاء على شبكة يحدث لها التعلم ككل.

« حصول المتعلم على معرفة دقيقة تتسم بالحدثة هدف رئيساً لأنشطة التعلم.

« اتخاذ القرار في حد ذاته عملية تعلم، فاختيار ما يجب تعلمه يتحدد في ضوء متطلبات الواقع المتغيرة، فما يعد إجابة صحيحة في الوقت الراهن ربما يكون خطأ غداً؛ وذلك بسبب التغيرات التي تطرأ على المعلومات التي تؤثر على القرار الذي يتخذه المتعلم.

وفقاً لما سبق تحتوي شبكات التعلم عنصرين: أولهما- العقد وهي الأفكار، والتفاعلات، والمشارع مع الآخرين، والبيانات، والمعلومات الجديدة، والمعارف، والعقدة بمثابة عنصر يمكن وصله بعنصر آخر. وثانيهما- هو الروابط التي تصل العقد ببعضها، وتجمع العقد يؤدي إلى تكوين شبكة. وكلما كانت الروابط بين العقد قوية ازدادت سرعة تدفق المعلومات والمعارف وانتقالها من مجال معرفي إلى آخر بسهولة نسبية. والتعلم هو العملية التي تحدث عندما يتم نقل المعرفة وتحويلها إلى شئ ما، له معنى، وخلال هذه العملية، فإن التعلم هو ترميز، وتنظيم العقد، والروابط لتسهيل تدفق المعلومات.

تحتوي الشبكة على خمسة عناصر هي: المحتوى (البيانات أو المعلومات)، والتفاعل، والعقد الثابتة (بنية المعرفة المستقرة)، والعقد الديناميكية (التغير المستمر القائم على المعلومات والبيانات الجديدة)، والعناصر الوجدانية (المشارع التي تؤثر على الروابط، والتشكيلات، والصياغات المحورية).

يشكل المحتوى قاعدة البيانات التي تحتاج إلى تخزين ومعالجة بأسلوب يسمح لها بالتطور ديناميكياً داخل الشبكات القائمة، ويؤدي تطور عناصر قاعدة البيانات إلى نمو الشبكة.

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر على تكوين الروابط الجيدة من أهمها: الانتباه، وملاءمة المعلومات، والإحساس بالجدارة والقناعة. بالرغم من أن الروابط هي أساس التعلم التشاركي عبر الويب، إلا أنها ليست متساوية التأثير في بنية الشبكات، ويمكن تقويتها بالاعتماد على عوامل أخرى (أحمد صادق عبد المجيد، ٢٠٠٧) من أبرزها: الدافعية، والعواطف والانفعالات، والتعرض، والتكرار، وصياغة أنماط ونماذج مبتكرة، والمنطق، وأخيراً الخبرة.

• دور المعلم والمتعلم في ضوء النظرية الاتصالية:

ينظر Siemens للمعلم على أنه مدير لشبكة التعلم، يساعد طلابه على اكتساب المهارات التي يحتاجونها من أجل بناء شبكات التعلم، كما يساعدهم

على تقويم فاعلية شبكات تعلمهم. ويقترح (2010) Couros مفهوم التدريس المفتوح كتوصيف ملائم لطبيعة أدوار المعلم في ضوء النظرية الاتصالية. ويعرفه بأنه تيسير خبرات التعلم التي تتسم بالانفتاح والتعاون والطابع الاجتماعي. ويرى أن التدريس المفتوح يساعد على تكوين مجتمع معرفي حر، ومنفتح من شأنه أن يدعم قدرة المتعلمين على التواصل، وإنتاج المعرفة من خلال البناء المشترك لشبكات تعلم. وفيما يلي وصف لأدوار المعلم وفقاً للتعريف الذي قدمه Couros للتدريس المفتوح:

« تسهيل استخدام أدوات وبرمجيات التعلم مفتوحة المصدر كلما أمكن، وكان ذلك مفيداً لتعلم الطلاب.

« التكامل بين محتوى التعلم ووسائل التعلم المجانية والمفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم.

« مساعدة المتعلمين على فهم حقوق الملكية الفكرية.

« تعزيز شبكات التعلم الشخصي للطلاب لتيسير التعلم التعاوني الدائم.

« تصميم بيئات التعلم التي تتيح فرصاً كبيرة للتأمل أمام الطلاب، والتي تستجيب لاحتياجاتهم المختلفة، وتتمركز حولهم، والتي تتضمن العديد من استراتيجيات التعليم والتعلم.

ويرى (2006) Siemens أنه يجب توافر السمات التالية في المتعلمين وفقاً للنظرية الاتصالية:

« امتلاك القدرة على التركيز في مهام التعلم بالرغم من التعرض لبعض العوامل التي تشتت الانتباه.

« امتلاك القدرة على إدارة تدفق المعلومات واستخلاص العناصر الهامة منها.

« القدرة على الاتصال بالآخرين من خلال بناء شبكات شخصية للتعلم.

« القدرة على متابعة أحدث المعلومات، والقدرة على التقويم الناقد للمعلومات وفحص المعلومات من حيث صدقها ودقتها.

« القدرة على التعرف على الأنماط الخفية من المعنى وقبول عدم الوضوح أحياناً.

« الثقة بالنفس، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية عن مشاركتهم في شبكات التعلم المختلفة.

• التصميم التعليمي للتعلم الإلكتروني في ضوء النظرية الاتصالية:

يرتكز التصميم التعليمي وفق النظرية الاتصالية على مبدأ "الطبيعة المعقدة لعمليات التعلم في العصر الرقمي (Couros, 2010). يعنى التصميم التعليمي في إطار النظرية الاتصالية وتطويره كمجال للممارسة، يركز على بناء شبكات التعلم كعنصر أساسي للتصميم، وهو ما يعكس أن التعلم عملية تتسم بالاستمرارية، والتعاون، والتواصل، وليس مجرد بث محتوى لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية الإجرائية (Cross, 2006)، وفيما يلي عناصر التصميم التعليمي للتعلم عبر الويب في ضوء النظرية الاتصالية:

« الأهداف التعليمية: يركز التصميم التعليمي الاتصالي على أهمية تعليم الطلاب سبل البحث عن المعلومات وتنقيحها، وتحليلها، وتركيبها من أجل الحصول على المعرفة (Darrow, 2009)، ويركز أيضا على تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين المعلومات المهمة، وغير المهمة في مجال التخصص (Siemens, 2008)، وتنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية، ومهارات التشبيك الاجتماعي.

« المحتوى التعليمي: يختار المتعلمون أغلب المحتوى من المصادر المتوافرة في شبكات وبيئات التعلم التي يشاركون فيها. ويُنظر إلى محتوى المقرر الدراسي علي أنه مجرد نقطة التقاء من بين العديد من نقاط الالتقاء الأخرى التي سوف يتعامل معها المتعلم في أثناء أنشطة التعلم الشبكية التي يقوم بها (Siemens, 2004b).

« بيئة التعلم: وفقا لهذه النظرية فإن التعلم هو نشاط يحدث في بيئة يجب أن تتوفر فيها خصائص تشجع الطلاب على التعلم المستمر، والتواصل، والانخراط، والمشاركة الفعالة في شبكات التعلم (Siemens, 2004b). وفيما يلي سمات بيئات التعلم وفق النظرية الاتصالية كما أشار إليها Siemens:

- ✓ أن تكون بيئة غير رسمية وغير مخطط لها مسبقا. بمعنى عدم التحديد المسبق لعمليات التعلم والمناقشات التي تحدث، وأن تكون بيئة مرنة بالقدر الذي يسمح للطلاب بتعديلها وفق احتياجاتهم.
- ✓ أن تكون ثرية بأدوات التعلم التي تتيح للطلاب فرص الاتصال والحوار.
- ✓ أن تتسم بيئة التعلم بالاتساق من وجهة نظر الطلاب وأن تتيح للطلاب الوقت الكافي لمشاركة المعرفة.
- ✓ أن تتيح بيئة التعلم فرص كثيرة للتواصل الاجتماعي (وجها لوجه أو عبر الإنترنت)؛ من أجل تنمية الاحساس بالثقة والارتياح نحوها.
- ✓ أن تكون بيئة التعلم لامركزية متصلة ببعضها.
- ✓ أن تتيح بيئة التعلم الفرص للتجريب وتحمل الفشل من جانب الطلاب (Siemens, 2003).

بناءً على ما أورده Siemens من سمات لبيئة التعلم وفقاً للنظرية الاتصالية ينبغي أن يركز المصمم التعليمي على توفير حيز لتعبير الطلاب عن ذاتهم مثل المدونات، وحيز للحوار والمناقشة مثل منتديات المناقشة، وحيز للبحث عن المعلومات في مجال الممارسة مثل مواقع الويب، وحيز للتعلم بطريقة منظمة مثل المقررات الإلكترونية. كما يجب أن تتوفر فرص جيدة للتواصل بين المتخصصين والمتمرسين (Siemens, 2005).

« أنشطة التعلم: على المصمم التعليمي أن يوفر عددا من بدائل أنشطة التعلم التي تساعد المتعلم على الانخراط في شبكات التعلم والمشاركة فيها. ومن أبرز أنشطة التعلم القائمة على النظرية الاتصالية ما يلي:

- ✓ المشاركة المستمرة في تطوير محتوى الويكي الخاص بالمقرر الدراسي؛ وهذا يوفر فرصاً غير محددة لبناء مصادر تعلم مشتركة.

- ✓ قراءة، ومراجعة، ونقد المحتوى الأساسي للمقرر الدراسي من خلال المدونات الشخصية؛ مما يوفر للطلاب فرصاً لتقديم أفكارهم الإبداعية التي تساعدهم في تفعيل الاستفادة من عملية التعلم.
- ✓ مشاركة المقالات من خلال المفضلات الاجتماعية.
- ✓ إعداد بعض المواد التعليمية التي تساعد المتعلمين الآخرين على الفهم ونشرها على الويب.
- ✓ القيام بأنشطة التدوين المصغر من خلال المواقع المخصصة لذلك مثل Twitter.
- ✓ مشاركة الوسائط المختلفة مثل: الصوت، والصور، ومقاطع الفيديو من خلال المواقع المخصصة لذلك مثل (Darrow, Google Docs, You tube, 2009 ; Couros, 2010).
- ◀ التقييم : يهتم المصمم التعليمي وفقاً لهذه النظرية بتقويم مهارات : إدارة المعرفة الشخصية، والتشبيك الاجتماعي، والتعامل مع المعلومات بالإضافة إلى إتقان تعلم المحتوى (Lowe, 2008). من أساليب التقييم التي يمكن استخدامها بالإضافة إلى الأساليب التقليدية مثل الاختبارات والتكليفات، ما يلي:
- ✓ ملفات الإنجاز والمدونات الشخصية، التي تتيح التقييم الشخصي لكل متعلم على حدة؛ بحيث توضح طبيعة نشاط الطالب وخبراته وتأملاته ووجهات نظره.
- ✓ مشروعات ويكي تعاونية، من خلالها يشترك الطلاب في بناء محتوى يتناول موضوعات التعلم.
- ✓ وسائل يتجها الطلاب، مثل العروض التقديمية، الخرائط الذهنية، ... إلخ ويتم نشرها على الويب لإتاحة الفرصة لأستاذ المقرر والزملاء للتعليق عليها (Darrow, 2009 ; Couros, 2010).

• ثالثاً- فاعلية الذات الأكاديمية :

يُعرف (Bandura, 1994, 71) فاعلية الذات بأنها "معتقدات الأفراد المتعلقة بإمكانياتهم للقيام بمستويات معينة من الأداء تؤثر في حوادث مهمة في حياتهم".

تؤدي فاعلية الذات دوراً مهماً في تحديد مستوى دافعية الأفراد عن طريق تأثيرها في كل من: مقدار الجهد الذي يبذله الأفراد، وإصرارهم، ومرونتهم في مواجهة العقبات سواء أكانت أكاديمية، أم شخصية، أم اجتماعية، والمدة التي يصمدون فيها خلال المواجهة. فالأفراد الذين يشكون في قدراتهم عند مواجهة الصعاب. أي يعتقدون أن لديهم فاعلية ذات منخفضة. يضعف جهم ويميلون إلى أن يروا مشكلاتهم على أنها مخيفة، ومفرعة وتمثل تهديدات شخصية، ومن ثم يتراخون ويتجنبون مواجهة هذه المشكلات، في حين يعمل الأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالفاعلية الذاتية بجد وبيدولون قصارى جهدهم للتحكم والسيطرة على التحديات، كما أن فاعلية الذات الأكاديمية تؤثر في اختيارات الطلاب التعليمية والمهنية (Bandura, 1977, 194; Bandura, 1982, 123; Bandura, 1990, 9; Bandura, 1994, 71; Zimmerman, 2000, 86).

ويتم تأثير فاعلية الذات من خلال أربع عمليات: معرفية، ودافعية، ووجدانية، واختيارية (Bandura, 1994, 71).

وهناك ثلاثة مستويات تسهم من خلالها فاعلية الذات في تطوير الأداء الأكاديمي للطلاب Bandura, (1993, 117-148) وهي:

◀ مستوى الطلاب: تحدد اعتقادات الطلاب عن فاعليتهم الأكاديمية مستوى طموحهم، ومستوى دافعيتهم، وإنجازهم الأكاديمي.

◀ مستوى المعلمين: تؤثر اعتقادات المعلمين عن فاعليتهم الذاتية على المستوى المهني، والأكاديمي في تشجيع تعلم طلابهم وتحسينه، كما تؤثر في أنواع البيئات التعليمية التي يخلقونها، وفي مستوى الإنجاز الأكاديمي الذي يصل إليه الطلاب.

◀ مستوى المؤسسة التعليمية: تسهم اعتقادات هيئة التدريس والإدارة في فاعليتهم التعليمية الجماعية في مستوى الإنجاز الأكاديمي لمؤسستهم التعليمية.

يشير Bandura (1994,73) إلى أن معتقدات الأفراد عن فاعليتهم الذاتية تأخذ شكل سيناريوهات متوقعة، فالأفراد الذين يشعرون بفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تدعم أداءهم، أما الأفراد الذين يشكون في فاعليتهم الذاتية فيتصورون سيناريوهات الفشل التي قد تبقى لفترة من الزمن؛ لأنه من الصعب الإنجاز في الوقت الذي يصارع فيه الفرد الشك الذاتي في قدراته.

فالطلاب ذوو فاعلية الذات الأكاديمية العالية يشعرون بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، وينسبون نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح، كما يعتقدون أن قدراتهم سوف تزداد كلما تعلموا أكثر، وأن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم، فلكي نتعلم لأبد أن نخطئ، فنحن نتعلم من أخطائنا، وعلى النقيض فإن الطلاب ذوو فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة يشكون في قدراتهم، ويشعرون أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل مما يولد لديهم شعوراً بالإجهاد والكآبة والنظرة الضيقة لكيفية حل المشكلات، ودائماً ما يميلون إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة حتى لا يكشف النقص الذي يعانون منه، فهم يعتمدون على الآخرين في تحقيق نجاحاتهم.

• أبعاد فاعلية الذات :

ميز Bandura (1977) بين ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات العامة، وهي:

◀ مقدار الفاعلية، ويختلف تبعاً لطبيعة الموقف وصعوبته. ويتضح مقدار الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة.

◀ العمومية، وتشير إلى انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف مشابهة.

◀ القوة، تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف؛ فالأفراد الذين يمتلكون توقعات مرتفعة يمكنهم المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة.

وقد أورد عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢، ٧٢ - ٧٤) ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات الأكاديمية، وهي:

« فاعلية الذات الخاصة بالتحصيل الدراسي: تتمركز حول معتقدات الطلاب في قدرتهم على فهم واستيعاب الأفكار والمفاهيم والموضوعات، واسترجاع المعلومات، والأداء في الامتحانات والتكليفات الدراسية، والحصول على تقديرات عالية في المقررات الدراسية.

« فاعلية الذات الخاصة بالمهارات الاجتماعية الأكاديمية: تتمركز حول معتقدات الطلاب في قدرتهم على المشاركة في المناقشات، والندوات العلمية، وتوجيه الأسئلة والإجابة عنها، وشرح بعض الموضوعات الدراسية.

« فاعلية الذات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم: تتمركز حول معتقدات الطلاب في قدرتهم على تنظيم وقت الاستذكار، واستغلاله بصورة جيدة، ووضع أهداف للاستذكار، وعمل قائمة بأهم أفكار المقرر الدراسي.

• مصادر فاعلية الذات :

أشار Bandura (1977) إلى أن لفاعلية الذات مصادر أربعة، هي:

« الإنجازات الأدائية، تشير إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه، أو فشله فيها، فالنجاح يرفع الفاعلية، والإخفاق المتكرر يخفضها.

« الخبرات البديلة: يقصد بها المعلومات التي تأتي للفرد من خلال أنشطة يقوم بها آخرون، فملاحظة أداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن ينتج إذا توافرت الرغبة في التحسين والمثابرة - توقعات مرتفعة، وفاعلية ذات أعلى.

« الإقناع اللفظي: يقصد به المعلومات التي يستقبلها الفرد لفظياً عن طريق آخرين مما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل.

« الاستثارة الانفعالية: تشير إلى حالة الدافعية المتوافرة في الموقف، بالإضافة إلى حالة الفرد الانفعالية. وتظهر الاستثارة الانفعالية بصفة عامة في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهوداً كبيراً.

بناءً على ما سبق فإن فاعلية الذات تعد من العوامل الأساسية التي تظهر مدى شعور الفرد بالثقة في نفسه وتقدير ذاته.

• رابعاً - دافعية الإتيان :

يُعرف Morgan; Harmon & Maslin-Cole (1990, 319) دافعية الإتيان بأنها "قوة نفسية تحفز الفرد لمحاولة مستقلة، بطريقة مركزة ومستمرة، من أجل حل مشكلة، أو إتقان مهارة، أو مهمة تمثل تحدي معتدل للفرد". ويرى، 1994، Gottfried (18) أن مفهوم دافعية الإتيان يشير إلى مثابرة الطلاب، واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد، وحب الاستطلاع، والتواصل في التعلم، وإنجاز المهام الصعبة، وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها.

وترى (2003) Keilty أن هناك أربعة متغيرات أساسية تؤثر في دافعية الإتيان وهي: النمو، ومهارات دافعية الإتيان، والتنظيم الذاتي، وعلاقة الفرد بأقرانه. وترى Keilty أن مستويات الجودة، وتنظيم المهام، والانتباه للمهمة تؤثر جميعها في مستوى النجاح في توجيه السلوكيات نحو الإتيان. ويرى (2000, 51) Barron أن دافعية الإتيان المثلى ترتبط بهدف الإتيان.

وقد توصل علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤) إلى أن هناك أربعة عوامل تشكل دافعية الإتقان وهي: عامل الرغبة في التميز عن الغير/ تفضيل منطقة الوسط، وعامل الأداء الذاتي المنفرد عن الآخرين/ تفضيل منطقة الوسط، وعامل الرغبة في المعرفة والاطلاع/ الوصول إلى درجة النجاح، وأخيراً عامل الجدية والمثابرة في الأداء/ تفضيل العمل السهل.

• إجراءات الدراسة :

على ضوء أسئلة الدراسة والعرض السابق استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة البحوث في العلوم الإنسانية، ويتمثل في: تطبيق قبلي لأداتي الدراسة مع دمج الطلاب في عملية التعلم التشاركي ثم تطبيق بعدي لأداتي الدراسة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

• عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من (26) متعلماً هم طلاب الفرقة الأولى دبلوم خاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية . جامعة المنيا .

• أدوات الدراسة :

• مقياس فاعلية الذات الأكاديمية :

أعد هذا المقياس عبدالعزيز محمد حسب الله (٢٠١٢) وهو يهدف إلى قياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وقد تم استخدام هذا المقياس؛ لأنه صُمم للبيئة الثقافية والاجتماعية والديموقراطية المصرية، فهو يتناول مواقف أكاديمية فعلية يواجهها الطالب، ويقاس أبعاداً مختلفة لفاعلية الذات الأكاديمية التي تتوافر لدى طلاب الجامعة في المجتمع المصري. ويتكون المقياس من (٢٨) مفردة جميعها موجبة موزعة في ثلاثة عوامل كما يوضحها جدول (١)، ويتم الإجابة عنها في ضوء خمس استجابات هي: كثيراً جداً، كثيراً، أحياناً، نادراً، نادراً جداً؛ بحيث تعطى الدرجة (٥) للإجابة كثيراً جداً، وتعطى الدرجة (١) للإجابة نادراً جداً.

• ضبط المقياس :

مرضبط المقياس بمرحلتين هما:

◀ الصدق: قام عبدالعزيز محمد حسب الله (٢٠١٢) بحساب صدق المقياس بالطرق التالية:

✓ صدق المحكمين: قام عبدالعزيز محمد حسب الله بعرض المقياس على عشرة محكمين في مجالي علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء الرأي حول مدى تمثيل المفردة للمفهوم الذي تقيسه، وصحتها اللغوية، وبناءً عليه تم حذف المفردات التي قلت نسبة الاتفاق على صلاحيتها عن (80%).

جدول (١): توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات الأكاديمية

عدد العبارات	أرقام العبارات	البعد
١٥	١٦، ١٤، ١٢، ١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٣، ٢، ٢٦، ٢٢، ٢٠، ١٨	فاعلية الذات الخاصة بالتحصيل
٨	٢٥، ٢٣، ٢١، ١٩، ١٧، ١٥، ١١، ٤	فاعلية الذات الخاصة بالمهارات الاجتماعية الأكاديمية
٥	٢٨، ٢٧، ٢٤، ١٣، ١	فاعلية الذات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم

✓ صدق التكوين الفرضي: تم حساب صدق التكوين الفرضي باستخدام أسلوب التحليل العامل الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع استخدام التدوير المائل بطريقة البروماكس فحصل معد المقياس على ثلاثة عوامل لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية بعد حذف التشعبات الأقل من (0.5)، وقد انحصرت التشعبات بعامل فاعلية الذات الخاصة بالتحصيل الدراسي ما بين (0.536-0.723)، والتشعبات بعامل فاعلية الذات الخاصة بالمهارات الاجتماعية الأكاديمية ما بين (0.552-0.840)، والتشعبات بعامل فاعلية الذات الخاصة بالتنظيم الذاتي للتعلم ما بين (0.588-0.811)، وقد تراوحت قيم معامل الصدق العامل ما بين (0.54) إلى (0.84).

✓ اتساق مفردات وأبعاد المقياس: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الخاص بها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.54) إلى (0.84) وهى دالة عند مستوى (0.01)، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، ثم حساب الارتباطات البينية بين الأبعاد وبعضها البعض، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.34) إلى (0.87) وهى دالة عند مستوى (0.01).

◀ الثبات: قام عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢) بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا - كرونباخ، وقد بلغت قيم معاملات ثبات الأداء على أبعاد المقياس: (0.88) للبعد الأول، (0.87) للبعد الثاني، (0.74) للبعد الثالث؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت قيمته (0.87)؛ وهى قيمة مقبولة للدلالة على الثبات؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاستقرار. ومن ثم يمكن الاعتماد عليه كأداة لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب عينة الدراسة.

• مقياس دافعية الإتقان :

أعد هذا المقياس علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤) بهدف قياس دافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة. ويتكون من (٦٦) فقرة بعضها موجب والآخر سالب وأرقامه (٢، ٥، ٦، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٧، ٣٨، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٩، ٦٠، ٦٢، ٦٦)، وتتم الإجابة عنها في ضوء ثلاث استجابات: غالباً، أحياناً، نادراً بالدرجات (٢، ١، صفر) لل فقرات الموجبة، (صفر، ١، ٢) لل فقرات السالبة، ويوضح جدول (2) توزيع العبارات على العوامل المكونة لدافعية الإتقان.

• ضبط المقياس:

مر ضبط المقياس بمرحلتين هما:

◀ الصدق: قام علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤) بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

✓ صدق المحكمين: قام علي أحمد سيد مصطفى بعرض المقياس على أحد عشر محكماً في مجالي علم النفس وطرق التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط

للتأكد من سلامة عباراته، ومدى ملاءمته لقياس دافعية الإلتقان، وقد تم تعديل بعض عباراته، وبلغت نسبة الاتفاق حوالي (0.86) على سلامة ودقة العبارة، ومناسبتها لما وضع لقياسه، وتم الأخذ بالعبارات التي نالت درجة اتفاق (80%) وما فوق.

جدول (٢): توزيع عبارات مقياس دافعية الإلتقان على العوامل المكونة لها

عدد العبارات	أرقام العبارات	العوامل
٢٤	٢ - ٥ - ١٠ - ١٣ - ١٨ - ٢١ - ٢٤ - ٢٧ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٦ - ٣٧ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٥ - ٤٨ - ٥٤ - ٥٥ - ٥٨ - ٥٩ - ٦١ - ٦٣ - ٦٤ - ٦٦	الرغبة في التميز عن الغير / (مقابل) تفضيل منطقة الوسط
١٨	١ - ٤ - ٨ - ١٥ - ١٧ - ٢٣ - ٢٨ - ٣١ - ٣٤ - ٣٨ - ٤٠ - ٤٧ - ٥٠ - ٥٣ - ٥٦ - ٥٧ - ٦٢ - ٦٥	الأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين / (مقابل) الاعتماد على المحاضرة وفصول الدرس
١٤	٣ - ٩ - ١٢ - ١٤ - ٢٠ - ٢٥ - ٢٩ - ٣٩ - ٤١ - ٤٤ - ٤٦ - ٤٩ - ٥١ - ٣٠	الرغبة في المعرفة والإطلاع / (مقابل) الوصول إلى درجة النجاح
١٠	٦ - ٧ - ١١ - ١٦ - ١٩ - ٢٢ - ٢٦ - ٣٥ - ٥٢ - ١٦	الجدية والمثابرة في الأداء / (مقابل) تفضيل العمل السهل

✓ الصدق العاملي: تم التحليل العاملي باستخدام أسلوب الفاريماكس للتدوير المتعامد، وتم حساب الجذر الكامن لتقدير عدد العوامل التي يمكن استخلاصها من المصفوفة بشرط أن يزيد الجذر الكامن للعامل عن الواحد الصحيح، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي بعد التدوير عن وجود أربعة عوامل، وقد تم حذف التشعبات أقل من (0.3). وقد انحصرت التشعبات بعامل الرغبة في التميز عن الغير/ تفضيل منطقة الوسط ما بين (0.512-0.792)، والتشعبات بعامل الأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين/ تفضيل منطقة الوسط ما بين (0.521-0.781)، والتشعبات بعامل الرغبة في المعرفة والإطلاع/ الوصول إلى درجة النجاح ما بين (0.542-0.784)، والتشعبات بعامل الجدية والمثابرة في الأداء/ تفضيل العمل السهل ما بين (0.522-0.762).

◀ الثبات: قام علي أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٤) بحساب ثبات المقياس بطريقة سبيرمان، براون للتجزئة النصفية وكانت معاملات الثبات الكلية (0.69) وهي دالة عند مستوى (0.01).

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت قيمته (0.713)؛ وهي قيمة مقبولة للدلالة على الثبات؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاستقرار. ومن ثم يمكن الاعتماد عليه كأداة لقياس دافعية الإلتقان لدى طلاب عينة الدراسة.

• إجراءات الدراسة :

مر تنفيذ الدراسة بالإجراءات الآتية وقد اتبعت الباحثة في عرضها مراحل التصميم التعليمي وفقاً للنظرية الاتصالية، وهي كما يلي:

◀ الهدف التعليمي: تشارك المجموعات من أجل اكتساب المعرفة المرتبطة بموضوع "أجيال الويب" واللازمة لتصميم وإنتاج ويكي ضمن إطار زمني محدد بثمانية أسابيع.

« بيئة التعلم التشاركي عبر الويب: تم التفاعل والمشاركة من خلال مجموعة مغلقة تم إنشاؤها على موقع الشبكة الاجتماعية Facebook بعنوان "مشروع تطبيقي"؛ لإتاحة فرص التعلم، والاستفسار من أستاذ المقرر ومن بعضهم البعض، ومنحت بيئة التعلم كل طالب الوقت الكافي لمشاركة المعرفة مع زملائه، وأتاحت مشاركة ملفات PDF ومقاطع الفيديو من خلال Youtube. وقد تم تخطيط المشاركة من خلال تكوين المجموعات، وقد تم تقسيم طلاب عينة الدراسة إلى خمس مجموعات، وتم تحديد قواعد التعامل، وقد تم تضمين ذلك في صفحة "تذكر" في موقع ويكي "أجيال الويب" على الرابط: <http://webgenerations.wikispaces.com>

« تطبيق أداتي الدراسة تطبيقاً قليلاً؛ للوقوف على مستوى طلاب عينة الدراسة قبل بدء التجربة.

« أنشطة التعلم (المهام الفردية والتشاركية): شملت إعداد بحث فردي عن Wiki؛ وذلك لاكتساب معلومات عن ماهية ويكي، ومميزاته، وخطوات إنشائه، وكيفية التعديل في محتوياته، وإنشاء Wiki بشكل فردي؛ وذلك لاكتساب المهارات اللازمة لذلك، ورفع الرابط على صفحة المجموعة، وقد تم ذلك بعد رفع روابط توضح كيفية إنشاء Wiki، واستخدامه، بالإضافة إلى رفع بعض نماذج للويكي، تلا ذلك تحديد المهام التشاركية المطلوب إنجازها من كل مجموعة، وتمثلت في المشاركة في تطوير محتوى ويكي أجيال الويب.

« المحتوى: بحث الطلاب في مصادر المعلومات الإلكترونية المتنوعة المتوافرة على شبكة الإنترنت عن المعلومات المرتبطة بموضوع أجيال الويب، وقاموا بتنقيحها، وإعادة تنظيمها، بالإضافة إلى إعداد بعض الرسومات والجداول، في أثناء ذلك كان التواصل، والحوار مستمر بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين أستاذ المقرر للخروج بنتائج محددة للمهمة.

« تسجيل الطلاب للدخول لموقع ويكي "أجيال الويب" باستخدام اسم المستخدم وكلمة السر.

« دخول الطلاب للصفحة الرئيسية لموقع ويكي "أجيال الويب" لإنجاز المهام المطلوبة.

« متابعة التعلم، وتقديم أستاذ المقرر الدعم والرجع اللازم للمجموعات.

« التقييم: تم تحديد معايير الحكم على أداء المهام، وقد تضمنتها بطاقة معايير تقييم ويكي والتي تم رفعها للطلاب على موقع المجموعة، وقد تضمنت خمسة أجزاء: المحتوى، والتنظيم، والبدائل (الخط، واللون، والرسومات، والتأثيرات)، ومساهمة المجموعة، والدقة اللغوية؛ وذلك لضمان فهم طلاب عينة الدراسة لما هو متوقع منهم بعد الانتهاء من التشارك في أداء المهام، وقد ساعدهم ذلك على الالتزام بالمعايير أثناء تصميم، وإنتاج الويكي، وأثناء مراجعة كل مجموعة المهام الخاصة بها، وأيضا أثناء تقييم الأقران، وتقييم أستاذ المقرر.

« قامت كل مجموعة بتقييم أعمال المجموعات الأخرى، وتقديم الرجع اللازم، وكذلك قام أستاذ المقرر بتقييم أعمال المجموعات الخمس والتي تشكل في

مجمّلها ويكي "أجيال الويب" بعد تقويم الزملاء وقدم الرجّع اللازم؛ وذلك بغرض تحسين الأعمال المقدّمة.

- « قامت كل مجموعة بإجراء التعديلات الواردة إليها من باقي المجموعات ومن أستاذ المقرّر، ليصبح ويكي "أجيال الويب" في شكله النهائي، والذي هو نتاج التفاعل والتشاركي المعرفي بين طلاب عينة الدراسة.
- « تطبيق أداتي الدراسة تطبيقاً بعدياً في نهاية الفصل الدراسي الثاني.
- « تحليل البيانات إحصائياً، وتفسيرها ومناقشتها.

• نتائج الدراسة :

- تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج (SPSS) الإصدار السادس عشر والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- اختبار الفرض الأول :

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية والذي يوضح نتائجه جدول (٣) وذلك لاختبار الفرض الذي ينص على:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية".

يتضح من جدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية لصالح الأداء في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (-٤,٨٢٥)؛ مما يدل على أثر التعلم التشاركي عبر الويب في ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري.

جدول (٣) : اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي، والبعدي لمقياس فاعلية الذات الأكاديمية (الدرجة العظمى = ١٤٠ درجة، ن = ٢٦ متعلماً، درجة الحرية = ٢٥)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلي	١٠٧,٣٥	١٣,٠٨	- ٤,٨	٠,٠٠٠	٠,٤٨	كبير
بعدي	١١٢,٦٢	١٠,٦١				

ونظراً إلى أن مفهوم الدلالة الإحصائية يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق بصرف النظر عن حجم أثر تلك الفروق (رشدي منصور، ١٩٩٧، ٥٧ - ٧٥)؛ فقد تم حساب حجم التأثير "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (٣) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٤٨).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن التعلم التشاركي عبر الويب دعم ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدراتهم على أداء المهام الموكلة إليهم، حيث شعر كل منهم بأنه منتج لمحتوى إلكتروني (Wiki) بالتشارك مع زملائه، ومشارك في التعقيب

والحوار والمناقشة من خلال صفحة المجموعة على موقع Facebook، بالإضافة إلى تعدد أشكال التفاعل؛ كل هذا أدى إلى ثراء البيئة التعليمية عبر الويب، وكان له أثر إيجابي على مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب عينة الدراسة فقد شعروا بفاعليتهم الذاتية وعززوها.

• اختبار الفرض الثاني :

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسط درجات الطلاب في القياسين القبلي، والبعدي لمقياس دافعية الإتقان والذي يوضح نتائجه جدول (٤) وذلك لاختبار الفرض الذي ينص على:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإتقان المستخدم في الدراسة الحالية".

جدول (٤) : اختبار (ت) لمقارنة متوسطي مجموعتين مرتبطتين وهما متوسطي درجات الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإتقان
(الدرجة العظمى = ١٣٢ درجة، ن = ٢٦ متعلماً، درجة الحرية = ٢٥)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
قبلي	٩١,٣٩	٨,١٣	٤,٧ -	٠,٠٠٠	٠,٤٧	كبير
بعدي	٩٤,٥٤	٨,٧٧				

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي لمقياس دافعية الإتقان لصالح الأداء في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (-٤,٧)؛ مما يدل على ارتفاع مستوى دافعية الإتقان، ومن ثم يتم رفض الفرض الصفري.

وتم حساب حجم التأثير "مربع إيتا"، وبمقارنة النتائج الواردة في جدول (4) بالجدول المرجعي الخاص بتحديد مستويات حجم التأثير وجد أن حجم التأثير كبير حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٤٧).

وتشير هذه النتيجة إلى أن أسلوب التعلم التشاركي عبر الويب فعال حيث أضاف الحماس لموضوع التعلم، وذلك من خلال تطبيق أساليب متنوعة، تتناول مراحل النظرية، والتطبيق، والبحث، ويتفق هذا مع ذكره (Dunn & Griggs 2003) من أن أساليب التعلم الفعالة يمكن أن تضيف الحماس لموضوع التعلم، وأدى ذلك إلى استمتاع الطلاب مما أدى إلى تنشيط دافعية الإتقان (على أحمد سيد مصطفى، ٢٠٠٤).

وترجع الباحثة التقدم الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة إلى الجمع بين الدراسة الفردية - والمتمثلة في إعداد كل طالب بحثاً عن الويكي وإنشاء موقع ويكي . والتشاركية، حيث تشارك الطلاب في تصميم وإنتاج ويكي؛ وقد أتاح ويكي للطلاب التعبير عن أفكارهم وخلفياتهم المعرفية ومهاراتهم التقنية، وأثناء التعلم كان التواصل والتفاعل بينهم مستمرا من خلال المناقشات والتعليقات، وأيضا ترجع الباحثة التقدم الذي طرأ على أفراد عينة الدراسة إلى التقويم الذاتي فقد قامت كل مجموعة بتقويم عملها وتم إجراء التعديلات بناءً عليه،

وأيضاً تقويم الأقران، حيث قامت كل مجموعة بتقويم أعمال المجموعات الأخرى، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة، بالإضافة إلى معرفة النتائج باستمرار، وقد أعرب الطلاب عن أن التعلم بهذا الشكل أفضل لأنهم شعروا أن المهام المطلوب أداؤها شيقة رغم ما قد يبدو من صعوبة في تنفيذها؛ كل هذه العوامل ساعدت على ارتفاع مستوى دافعية الإلتقان لدى الطلاب.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Giannoukos et al. (2008 التي توصلت نتائجها إلى أن التقنية التي جمعت بين المنتديات التعاونية والويكي دعمت العمل التشاركي، وزادت من دافعية الطالب، وتقدمه في إنتاج مواد تعليمية ذات مستوى مرض. كما تتفق ودراسة (Coutinho et al. (2007 التي توصلت إلى أن استخدام الويكي أدى إلى ارتفاع مستوى الدافعية.

• اختبار الفرض الثالث :

استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات طلاب عينة الدراسة في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس دافعية الإلتقان، وذلك لاختبار الفرض الذي ينص على:

"لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية ومستوى دافعية الإلتقان لدى طلاب عينة الدراسة".

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات طلاب عينة الدراسة في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ودرجاتهم في مقياس دافعية الإلتقان (٠,٥٨٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠٢)، وتشير هذه القيمة إلى أن ارتفاع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية يصاحبه ارتفاع في مستوى دافعية الإلتقان.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإلتقان في ضوء الأدبيات المرتبطة بأن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات الأكاديمية يمكن أن يسهم في رفع مستوى دافعية الإلتقان والمشاركة في اكتساب المعارف، والمهارات، والاتجاهات من خلال الجهود التعاونية التشاركية بين الطلاب لبناء المعرفة، فمن خلال التفاعلات الاجتماعية، والمعرفية التي تمت عبر صفحة المجموعة على موقع Facebook نتج بناء معرفي جديد تمثل في ويكي أجيال الويب الذي قام طلاب عينة الدراسة بتصميمه وإنتاجه؛ حيث تشارك المتعلمون في جمع المعلومات وإعادة تنظيمها لبناء الويكي، وأثناء ذلك تشاركوا في التعقيب والحوار والمناقشة وهو ما أشار إليه (Gewertz, 2012)، كما أن مرتفعي فاعلية الذات الأكاديمية غالباً ما يتوقعون النجاح وهذا يزيد من مستوى دافعتهم للإلتقان، بعكس منخفضي فاعلية الذات الأكاديمية الذين يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى دافعية الإلتقان لديهم.

• التوصيات والمقترحات :

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- « ينبغي على أعضاء هيئة التدريس التواصل مع طلابهم بالأسلوب الذي يفضله في التعلم.
- « لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس للاستفادة من ويكي باعتبارها واحدة من أقوى أدوات ويب 2.0 المتاحة حالياً.
- « بحث العلاقة بين اعتقادات أعضاء هيئة التدريس عن فاعلية الذات الأكاديمية لديهم وأنواع البيئات التعليمية التي يستخدمونها مع طلابهم.
- « بحث العلاقة بين التعلم التشاركي عبر الويب وأساليب التفكير لدى طلاب الدراسات العليا.
- « بحث أثر التعلم الإلكتروني التشاركي عبر الويب على العبء المعرفي.
- « بحث أثر التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية مهارات حل المشكلات.
- « بحث فاعلية التعلم التشاركي عبر الويب في التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة.
- « إجراء مزيد من الدراسات التي تختبر أثر أساليب تعلم أخرى على زيادة مستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإلتقان، وإبتكار إستراتيجيات نشري هذين المتغيرين.

• المراجع العربية :

- أحمد صادق عبد المجيد (٢٠٠٧). النظرية التواصلية للتعلم رؤية جديدة للابتكار الشبكي الإلكتروني. الرياض: مجلة التدريب والتكنولوجيا. (١٦)، ٤١٦ - ٤١٩. تم استرجاعه من: <http://altadreeb.net/articleDetails.php?id=767&issueNo=27>
- أfnان عبدالرحمن العبيد، ومها محمد الفريح (2011) تطبيق نموذجي للتعليم التعاوني : استخدام الويكي Wiki في التعلم، مجلة المعرفة، العدد (198) تم استرجاعه من: http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=386&Model=M&SubModel=135&ID=1164&ShowAll=On
- توصيات المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد (٢٠١١، ١٧ - ٢٠ مارس). تم استرجاعه من: <http://www.mo222/vb/showthread.php?t=35578>
- المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني في الوطن العربي (٢٠١٤، ٢٤ - ٢٦ يونيو): حول التعلم الإلكتروني التشاركي في المجتمع الشبكي. القاهرة: الجامعة المصرية للتعلم الإلكتروني.
- المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (٢٠١١، ٢٧ - ٢٨ يوليو): التعلم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية "مجتمعات التعلم التفاعلية". جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- جمال الدين محمد الشامي، وأحمد محمد نوبي، ومريم سالم الحمد (٢٠١٤). "تصميم الأنشطة الإلكترونية وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في مقرر تربية المهويين وأثرها على التحصيل والدافعية نحو التعلم لدى طلبة جامعة الخليج العربي". مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٥ (٣)، ٩٥ - ١٢٤. تم استرجاعهم من: <http://www.uob.edu.bh/pages.aspx?module=pages&id=3558&SID=434>
- حسن ربحي مهدي، وعبد اللطيف الصفي الجزار، ومحمود حسن الأستاذ (٢٠١٢، ١١ - ١٢ أبريل). استراتيجيات التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر الإلكتروني لمناهج البحث العلمي عن بعد عبر الويب ٢، وأثرهما على جودة المشاركات: دراسة تجريبية بكلية التربية جامعة الأقصى. المؤتمر العلمي الثالث عشر: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني "اتجاهات وقضايا معاصرة"، القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ص ١٤٩ - ١٨٥.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧، يونيو). حجم التأثير - الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. مجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧ (١٦).

- عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢). قلق المستقبل المهني وعلاقته بكل من سمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عزايزي لعبان، لعليجي محمد أمين، عبد الطيف بوزير (٢٠١٤، ٥ - ٦ مارس). دور أنظمة إدارة التعلم (LMSs) في سيرورة التعلم التشاركي عن بعد. الملتقى الوطني الثاني حول الحاسب وتكنه له حبا المعلمة مات في التعلم العالم، ص ٥٦٥ - ٥٧٥. تم استرجاعه من: manifest.univ-ouargla.dz/documents/Archive/...la.../azaizi.pdf
- علي أحمد سيد مصطفى (١). البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره على تبني أساليب التعلم والتحصي الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، مجلة رسالة الخليج العربي، ع (١٠١). تم استرجاعه من: faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=26035
- محمد أمين الشطي (٢٠٠٧). نحو إطار لبيئة تعلم شخصية (مدونة). تم استرجاعه من: <http://mohamedaminechatti.blogspot.com/2007/03/lms-vs-ple.html>
- محمد جابر خلف الله (٢٠١٣). أسلوب التعلم التشاركي بالويب. تم استرجاعه من: <http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/512866>
- محمد جابر خلف الله (٢٠١٣). النظرية الاتصالية Connectivism فى التعليم بالشبكات الاجتماعية. تم استرجاعه من: <http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/topics/100139#http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/512864>
- محمد رفعت البسيوني، والسعيد محمد عبد الرازق، وداليا خيرى حبشي (٢٠١١، فبراير). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب لتطوير التدريب الميدانى لدى الطلاب معلمى الحاسب الألى. المجلة العلمية، جامعة المنصورة، كلية التربية.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو (٢٠١٢). دعائم التعلم الأريع فى القرن الحادى والعشرين. تم استرجاعه من: <http://www.unesco.org/new/ar/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/the-four-pillars-of-learning/>

• المراجع الأجنبية :

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(4), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action Asocial Cognitive Theory*. Englewood Clifts NJ, US: Prentice Hall.
- Bandura, A., Oleary, C., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived Self-Efficacy and Pain Control: Opioid and Nonopioid Mechanisms. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 563-571.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramashaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. Vol. 4, (71-84). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self-efficacy in the Exercise of Control over aids infection. *Evaluation and Program Planning*, 13, 9-17.
- Barron, K. (2000). Achievement goals and optimal motivation: should we promote mastery. *paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, Vol. 9, 43- 68.
- Bessenyei, I. (2008). Learning and Teaching in the Information Society. E-learning 2.0 and Connectivism. *Network for teaching information Society*, Retrieved from http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_eng/12_Bessenyei_final.pdf
- Biggs, J. (1991). Teaching for Learning: The view from cognitive psychology. *British Educational psychology*, 53, 1-23.
- Boulos, M.N.K., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of Webbased tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6(41). Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1472-6920-6-41.pdf>
- Chou, P., & Chen, H. (2008). Engagement in Online Collaborative Learning: A Case Study Using a Web 2.0 Tool. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 574-582. Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol4no4/chou_1208.pdf
- Christopher, I., Ben, D., & Michael, L. (2012). Students' Perceptions of Using Facebook as an Interactive Learning Resource at University. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1221-1232.
- Couros, A. (2010). *Developing Personal Learning Networks for Open and Social Learning*. Retrieved from http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/06_Veletsianos_2010
- Coutinho, C., P., & Bottentuit Junior, J., B. (2007). Collaborative learning using Wiki, A pilot study with Master students in Educational Technology in Portugal. *Proceedings of world conference on Educational Multimedia, Hypermedia Telecommunications (ED- MEDIA)*, (pp.1789 –1791). Vancouver, Canada. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6720/1/Edmedia2007.pdf>

- Cross, J. (2006). *Knowledge flows Internet Time Blog*. Retrieved from <http://intertime.com/wordpress/?p=617>
- Darrow, S. (2009). *Connectivism Learning Theory: Instructional Tools for College Courses*. (Unpublished M. A. Thesis). Western Connecticut State University, US. Retrieved from:
http://library.wcsu.edu/dspace/bitstream/0/487/1/Darrow,+Suzanne+Connectivism+Learning+Theory_Instructional+Tools+for+College+Courses.pdf
- Downes, S. (2005). *E-learning 2.0.E Learning Magazine*. Retrieved from <http://elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles &article=29-1>
- **Downes, S. (2007). *What Connectivism Is?* Retrieved from: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>**
- Edman, E. (2010). *Implementation of Formative Assessment in the Classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). Saint Louis University, US.
- Erjavec, K. (2013). Informal Learning through Facebook among Slovenian Pupils. *Scientific Journal of Media Education*, 21(41), 117-126.
- Evans, B., & Honour, L. (2002). Getting inside knowledge: The application of Entwistle's model of surface deep psychology, 17, 125-146.
- Gafni, R. & Geri, N. (2010). The Value of Collaborative E-Learning: Compulsory versus Optional Online Forum Assignments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects (IJELLO Special Series of Chais Conference 2010 Best Papers)*, 6, 335- 343.
- Gewertz, C. (2012). Test Designers Tap Students for Feedback. *Education Week*, 32(14). Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com.dlib.eul.edu.eg/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=8e353dd3-7a2f-4bee-8fd1-85d153106630%40sessionmgr112&hid=124>
- Giannoukos, L., Nikolopoulos, V., Lykourantzou, L., Loumos, V., Mpardis, G., & Kayafas, E. (2008). *Collaborative e-learning environments enhanced by wikitechnologies*. Retrieved from <http://www.cpe.kmutt.ac.th/~fay/files/prob/wiki.pdf>
- Gottfried, A. (1994). Role of parental motivational practices on children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational psychology*, 5, 15- 29.

- Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight paradoxes in the implementation process of e-learning in higher education. *Higher Education Policy*, 18(1), 5-29.
- Keilty, B. (2003). Motivating for competence: Integrating child - and family - focused mastery motivation strategies into early intervention for the extremely premature infant and toddler. *Special education graduate school of education and human development*, 119-140.
- Kesim, M. (2008). *Connectivist Approach and Restructuring of Lifelong Learning*. Retrieved from <http://www.eadtu.nl/conference-2008/proceedings/>
- Krebs, M., Ludwig, M., & Müller, W. (2010). Learning Mathematics using a wiki. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1469-1476. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810002600>
- Krueger, N., & Dickson, P. (1993). Perceived Self-Efficacy and perceptions of Opportunity and Threat. *Psychological Reports*, 72, 1235-1240.
- Lang, A. (2012). Arts and Humanities in Higher Education: *An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1).
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 45(2), 185-204.
- Lowe, S. (2008). *Student-user Modeling in Connectivist Learning Environments*. (Unpublished M.A. dissertation) Liverpool University, England.
- McNamara, J., & Brown, C. (2008). Assessment of collaborative learning in online discussions. *In Proceedings ATN Assessment Conference Engaging Students in Assessment*. University of South Australia, Adelaide.
- Morgan, G.A., Harmon, R.J., & Maslin-Cole, C.H. (1990). Mastery motivation: Definition and measurement. *Early Education and Development*, 1, 318-339. Retrieved from http://www.academia.edu/2392960/Building_Global_mastery_motivation_and_its_impact_on_the_methods_adopted_Learning_and_academic_achievement_of_students_at_the_College_of_Education
- Norlidah, A., Saedah, S., Azmanmd, D., & Zaharah, H. (2013). Effectiveness of facebook Based Learning to Enhance Creativity among Islamic Studies Students by Employing Isman

- Instructional Design Model. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 60-67.
- Patarakin, E.D. (2006). Social services of Web 2.0 for teaching learning. In *Teaching methods handbook*, 18. Retrieved from: <http://www.scribd.com/doc/7003/Web-20-social-services-for-teaching-and-learning>
 - Phillips, B., & Fogg, B. (2002). Facebook for Educators. Retrieved from: www.Facebook.com.
 - Sandra, P., Siegel A., Alison, M. & Christine, Y. (2003). Mastery motivation and Expressive language in Young Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 136- 152.
 - Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (2nd ed.). London, UK: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group.
 - Siemens, G. (2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom*. Retrieved from http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm
 - Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from
 - http://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
 - Siemens, G. (2004). *Learning development cycle: Bridging learning design & modern knowledge needs*. Elearn Space. Org. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/ldc.htm>
 - Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as network-creation*. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
 - Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Retrieved from
 - http://lrc.umanitoba.ca/KnowingKnowledge/index.php/Main_Page
 - Siemens, G. (2008). *New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, Connectivism, and networked learning*. Retrieved from http://elearnspace.org/Articles/systemic_impact.htm
 - Simões, L., & Gouveia, L. (2008). Web 2.0 and Higher Education: Pedagogical Implications. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. *4th International Barcelona Conference on Higher Education Technical University of Catalonia (UPC)*.
 - Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*

- (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press. Retrieved from http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf in English
- The Oxford English Dictionary (2012). Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/wiki>
 - Walsh, K. (2013). *5 Fun Ways to Use Facebook in Your Lesson Plans and Teaching*. Retrieved from <http://www.emergingedtech.com/2012/08/5-fun-ways-to-use-facebook-in-your-lesson-plans-and-teaching/>
 - Wang, Q., Woo, H., Quek, C., Yang, Y., & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 428-438.
 - Wodziki, K., Schwammlein, E., & Moskaliuk, J. (2012). Actually, I Want to learn: Study- Related Knowledge Exchange on social Network Sites. *Internet and Higher Education*, 7(15).
 - Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.



البحث الرابع :

برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة
وأثره على تنمية مستوى التنوير اللغوي و البيئي لدى طلاب المرحلة
الثانوية

إعداد :

د / عقيلي محمد محمد أحمد موسى
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس (اللغة العربية)
بكلية التربية بالوادي الجديد جامعة أسيوط

” برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة وأثره على تنمية مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية ”

د/ عقيلي محمد محمد أحمد موسى

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى بناء برنامج في اللغة العربية في ضوء التحديات القرائية المعاصرة، وقياس أثره على تنمية مستوى التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، وتكونت عينة البحث من (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، بمدريستي الخارجة الثانوية بنين، والثانوية بنات، بمدينة الخارجة، قسمت إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، حيث درست المجموعة الضابطة منهج اللغة العربية المقرر عليهم بالفصل الدراسي الأول ٢٠١٤. ٢٠١٥ بطريقة تقليدية، ودرست المجموعة التجريبية وحدة من البرنامج المقترح القائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة، وكانت أدوات البحث اختبار التنور اللغوي، ومقياس التنور البيئي، وقد بينت النتائج التأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية مستوى التنور اللغوي، و البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الاختبارين ككل، وفي كافة أبعادهما، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد التنور اللغوي، وأبعاد التنور البيئي.

كلمات مفتاحية : التحديات القرائية المعاصرة . التنور اللغوي . التنور البيئي .

A Suggested Program in Arabic Based in the Light of the Recent Reading Challenges and its Effect on Improving Secondary School Students' Linguistic and Environmental Enlightenment

Dr. Oukaily Mohamed Mohamed Ahmed Mousa

Abstract :

The present study aimed at investigating the effect of using a suggested program in Arabic based in the light of the recent reading challenges and its effect on improving first year secondary school students' linguistic and environmental enlightenment. Seventy male and female first year secondary school students from Alkhaja Secondary School for Males and Alkharja Secondary School for Girls constituted the sample of the study. The sample was divided into two groups: A control group and an experimental one. The control group was taught the Arabic course through the traditional method of teaching whereas the experimental one was taught that course in the light of the recent reading challenges. The tools of the study were: An Enlightenment Reading Test, and an Enlightenment Environmental Scale. The results of the study showed that using suggested program had a generally positive effect on both students' linguistic and environmental enlightenment and their domains.. It was also found that there was a significant correlation between the students' linguistic domains and their environmental enlightenment domains.

Key Words: *Recent reading challenges, linguistic enlightenment, environmental enlightenment*

• مقدمة البحث :

الحديث عن التحديات التي يضعها التقدم العلمي ، والتكنولوجي أمام مطوري المناهج الدراسية كثيرة ، والجهد الذي ينبغي أن يبذله مطورو المناهج كبير؛ لمواكبة هذا التقدم في كافة المجالات؛ كي تؤدي المناهج الدراسية دورها نحو إدراك الطلاب للتقدم المعاصر، وإيجابياته، والوقاية مما يحمل في طياته من سلبيات، وللتربية دور مهم ومؤثر في مواجهة التحديات حاضرا، ومستقبلا، حيث إنها وسيلة المجتمع لتحقيق أهدافه في تنشئة أفراد لديهم القدرة على تعلم المفاهيم، والقواعد والمهارات المختلفة .

وتعلم المهارات، والمعلومات من خلال المناهج الدراسية يساعد الفرد على مواجهة التحديات، التي تنشأ نتيجة لتفاعله في بيئته على جميع المستويات، خاصة في هذا العصر التكنولوجي المتغير يوما بعد يوم، والذي يجب ملاحظته بكل السبل من خلال عامل أساسي، ألا وهو استيعاب المتغيرات الفكرية الحديثة من خلال تدريب مستمر قائم على أسس علمية (صادق، " ٢٠٠٣م، ص ٤) .*

وتشير أدبيات البحث العلمي، والدراسات المستقبلية إلى أنه إذا كنا نعيش الآن العصر الذي يتسم بالمعلوماتية، والتغيرات العلمية، والتكنولوجية، وثورة الاتصالات، والعولمة الثقافية، والتحديات البيئية، والاقتصاد الحر، وغيرها من المتغيرات ذات الأثر الفاعل في الوقت الحالي، فإن الغد سيشهد تغيرات علمية، وتكنولوجية، وإعلامية، وثقافية هائلة .

وحتى يتكيف الفرد مع هذه التحديات، ينبغي عليه أن يكون متنورا بما يلائم هذه الطبيعة، والمتطلبات، ويسعى دوما لتحصيل المعرفة، وأساليب التفكير، والاتجاهات العلمية اللازمة، ويوظفها في حياته، فالتنور لم يعد قاصرا على قدرة الفرد على إتقان القراءة والكتابة، بل إن التنور بوجه عام - كما يراه العفيفي (٢٤، ٢٠٠١) يعني "الطرائق، والأساليب التي يعبر بها الإنسان عن فهمه للعالم، وعن أدوار كينونته فيه، فهو إذن صورة لحياة الفرد تتكامل فيها مكونات اللغة التي يستخدمها مع الأفعال التي يقوم بها، والقيم التي يتبناها، والمعتقدات التي يؤمن بها، والمعارف التي اكتسبها، والاتجاهات، والهوايات التي يتميز بها عن غيره من البشر بصفة عامة، وعن غيره من أبناء ثقافته بصفة خاصة .

والتنور العام يعمل على إعداد الفرد إعدادا علميا، وصحيا، واجتماعيا، ونفسيا في ظل هذا العصر سريع التقدم؛ لذلك فالتنور لم يعد مجرد ترف يمكن الاستغناء عنه، بل أصبح ضرورة ملحة لجميع المواطنين .

ومن هنا برزت أهمية التعليم، والتثقيف، والتنور بقضايا علاقة الإنسان بأحوال بيئته؛ لأن ذلك هو المدخل السليم لترشيد سلوك الإنسان، وتبصيره

* التوثيق في متن البحث وفقا لدليل APA، كالتالي (اسم الجد، السنة، أرقام الصفحات)

بالتوابع البيئية لعمله، حتى يستعيد الإنسان الانسجام بين حياته ومتطلباتها من جهة، وبين الاتزان السليم في النظم البيئية التي يعيش في إطارها من جهة أخرى. (سليم، ١٩٩٩: ٢٥)

ولهذا عقدت المؤتمرات، والندوات، واللقاءات، وخطت البرامج والمشروعات على كافة المستويات الدولية، والإقليمية، والمحلية؛ لمناقشة المشكلات البيئية، ومخاطرها، وتأثيراتها، وتوجيه الاهتمام إلى ضرورة تربية الإنسان تربية بيئية، تمكنه من مواجهة هذه المشكلات، والتصدي لها، وتأكيدا لذلك فقد اعتبرت الأمم المتحدة أن التنوير البيئي للجميع Environmental literacy for all هو التربية الفعالة لكل البشر (أي التربية الوظيفية) التي تمد الفرد بالمعرفة الأساسية، والمهارات، والدوافع؛ لمواجهة احتياجات البيئة، وللمساهمة في التنمية المستمرة (سالم، ٢٠٠٤: ٣٩).

كما سرت موجة اهتمام عالمية بالتنوير البيئي، عبرت عنها مؤتمرات مثل: مؤتمر الشباب، والتنمية المنعقد في القاهرة ١٩٩١، ومؤتمر التعليم والتدريس الذي عقد في فلوريدا في الفترة من ٥ - ٨ أبريل ١٩٩٥، ومؤتمر التنوير البيئي لدى خريجي التعدين (التعليم الصناعي) المنعقد في جامعة yourk بأستراليا في الفترة من ٦ - ٨ أكتوبر ١٩٩٩، وكذلك مؤتمر جامعة Curtin للتنوير البيئي المنعقد في ١١ أبريل ٢٠٠٣، مؤتمر جامعة أسيوط ٢٠١٤، حيث نادى جميعها بأهمية التنوير البيئي بوصفه تربية أساسية، يجب أن توجه إلى جميع الأشخاص، والفئات في المجتمع للمشاركة الجماعية للمحافظة على البيئة، والإسهام في التنمية المتواصلة، وإبراز إمكانية تحقيق التنوير البيئي من خلال المناهج، والأنشطة، والبرامج التدريبية التي يُقدمها التعليم النظامي، وغير النظامي.

ونظرا لأهمية إعداد المعلم، والمتعلم المتنور، فقد حظى موضوع التنوير باهتمام ملحوظ في الأونة الأخيرة، حيث خطت الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس أولى هذه الخطوات في هذا المجال، فقد قامت بإعداد مؤتمر بعنوان المعلم / تحديات، وتراكمات (١٩٩٠)، وجاءت بدراسة استهدفت تحديد جوانب التنوير العام في المجالات العلمية (الأدبية، والعلمية، واللغوية، والبيئية، والفنية) تبعتها دراسات متعددة منها دراسة أدبي وحسن ١٩٩٤، ودراسة أبو سلطان ٢٠٠١، ودراسة أبو معلا ٢٠٠٦، ودراسة العفيضي ٢٠٠١، ودراسة شعير ١٩٩٣، ودراسة صابر ١٩٩١، ودراسة الطنطاوي ١٩٩٥، ودراسة موسى والحنان ٢٠١٤، وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات تدني مستوى التنوير لدى الطلبة بكافة أشكاله وصوره وفي جميع المراحل، وكذلك الطلاب المعلمين الذين من المفترض أن يكونوا معلمين بعد فترة وجيزة.

ومن المناهج التي تسهم بفاعلية في تحقيق التنوير بكافة أشكاله، منهج اللغة العربية الذي يمكن أن يلعب دورا رئيسا في مواجهة التحديات المحيطة بالمجتمع، والإفادة منها في تثقيف الأفراد لغويا، وبيئيا؛ حيث يعد هذا المنهج وسيلة مهمة في قيام المدرسة الثانوية بوظائفها، وتحقيقها لأهدافها، ويعود ذلك إلى أن

اللغة من أهم وسائل الاتصال بين التلميذ وبيئته ، وهي أساس تكوين الخبرات ، والقيم ، والاتجاهات المفيدة في مواجهة التحديات المعاصرة ، وضرورة تدريسها على أنها لغة التعليم في سائر المواد الأخرى ؛ لذا يتحتم على طالب المرحلة الثانوية ، خاصة ، أن يكون متمشياً مع هذه التطورات الهائلة في عالمنا المعاصر ، فالمرحلة الثانوية هي نهاية مراحل التعليم العام ، ولا بد أن يكون الطالب متخرجاً فيها ، وقد اكتسب كافة الكفايات الشخصية، والعلمية، والثقافية العامة ، ولملأ ببعض جوانب التنور ، فهي ركيزة أساسية لما بعدها من دراسات جامعية مختلفة .

واللغة العربية ليست مجرد مادة دراسية ، بل الوسيلة التي تعلم بها المواد الأخرى ، والتمكن منها عامل أساسي في حسن تلقي المواد الأخرى ، وانطلاقاً من المؤتمرات والندوات التي عقدت من أجل النهوض باللغة العربية، فما من ندوة، ولا مؤتمر تربوي إلا وأوصى بضرورة العناية باللغة العربية .

والقراءة . بوصفها أحد فروع اللغة العربية . تلعب دوراً مهماً في عملية مواجهة تلك التحديات السابقة، والإفادة منها ، ويرجع ذلك إلى أن القراءة من أساسيات العملية التعليمية، وكل تحصيل ثقافي ، كما أنها وسيلة من وسائل الاستمتاع ، وأداة من أدوات حل المشكلات، وهي كذلك تزود الفرد بالأفكار والمعلومات ، وتمكنه من الاطلاع على تراث الجنس البشري في مختلف العصور ، والأزمنة ... كما أن لها دوراً فعالاً في بناء شخصية الفرد ، وميوله ، واتجاهاته ، وتكوين مقوماته ، ومميزاته ، فغذاؤه العقلي عن طريقها يعطيه بين رفاقه ومجتمعه إحساساً بالثروة الفكرية، والغنى في الثقافة، والمعرفة بجوانب الحياة المحيطة به. (سمك ، ١٩٩٨ م ، ص ١٢٥)

وتزداد الحاجة إلى القراءة كلما تنوعت الثقافات ، وظهرت التحديات ؛ وتباينت الآراء ، وزادت المعارف ، وازدهرت الحضارات ، فقد عدت القراءة مقياساً للتمييز بين الشعوب ، والحكم عليها بالتقدم، أو التخلف ، فهي من سمات الشعوب المتقدمة التي تريد الحفاظ على مصادر قوتها في الألفية الثالثة .

من هذا المنطلق، ومن خلال كل ذلك يجب على المتعلمين أن يمتلكوا مهارات، وفنون اللغة العربية؛ ليتمكنوا من استخدامها على الوجه الأمثل؛ حتى يستطيعوا أن يصلوا إلى أعلى درجات التنور اللغوي الذي يسطحه التنور البيئي المطلوب ، فالملاحظ أنه "ما من متخصص في علوم اللغة، أو في الأدب، أو إعداد مناهجها، أو في رسم استراتيجيات تعليمها، وما من مفكر له اهتمامات لغوية، أو كاتب له نظرة قومية قيمة ، وما من متخصص في العلوم الدينية، أو الاجتماعية ، وما من باحث في علم اللغة أو في علوم تعلمها، إلا ويرى أن واقع اللغة العربية الآن على أسنة المتعلمين والمتقنين مأساة نعيشها، وكارثة حلت بنا، ومصيبة أحاطت بألسنتنا، وقصوراً أصاب بياننا، وتحللاً استشرى في تعبيرنا، وتشويهاً أضاع ملامح فكرنا، وتخلفاً، وعجزاً أصاب تعلمنا اللغوي ، حتى أصبحت اللغة العربية غريبة بين أهلها الذين هجروها ، وأضحت مشكلة تواجه

ثقافتنا، وهويتنا، وخطراً يهدد كياننا الشخصي، والوطني، ووجدتنا القومية، وتراثنا الفكري، والديني، وقيمنا الاجتماعية، والخلقية، ولقد بلغ الأمر أن قيل إذا أردت أن تعرف أين تموت اللغة العربية، فاعلم أنها تموت في كل مكان (الناقة، ١٩٩١، ١٦).

وحول هذه الأعراض دارت نتائج العديد من الدراسات التي بحثت في تحديد الأخطاء الشائعة في اللغة العربية، والدراسات التي عنيت بتقويم جوانب الكفاءة، والتنور اللغوي المختلفة جملة، وتفصيلاً، ومن هذه الدراسات: دراسة شحاتة ١٩٧٨، والتي عنيت بدراسة الأخطاء الشائعة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ودراسة إبراهيم ١٩٨٣، والتي عنيت ببحث مدى توافر بعض مهارات اللغة العربية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ودراسة الموجي ١٩٨٨، والتي عنيت ببحث الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي في فهم الشعر الجاهلي، ودراسة زين شحاتة، وعقيلان ١٩٩٥، والتي اهتمت بمعرفة أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية، ودراسة إسماعيل ومرسي ١٩٩٧، التي قامت بتقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة.

من كل ذلك تحاول الدراسة الحالية تنمية بعض أبعاد التنور اللغوي، والبيئي وذلك من خلال برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من الجهود التي تبذل من حين لآخر من أجل تطوير مناهج اللغة العربية لمواجهة التحديات العالمية، وعلى الرغم من البحوث والدراسات التي نهضت من أجل تيسير عمليتي تعليم اللغة العربية، وتعلمها لمعالجة الضعف اللغوي، وانحدار الثقافة اللغوية، وما يترتب على ذلك من عدم فهم للقضايا البيئية المعاصرة، حيث إن الملموس والملاحظ أن معظم الطلاب ليس لديهم القدر الكافي من الوعي المستنير لفهم هذه المتغيرات، وهذا ما لمس الباحث من خلال بعض المؤشرات التي يمكن إجمالها فيما يلي :

• الواقع الملموس :

يشهد الواقع بأن العالم المعاصر يمر بالعديد من التحديات في كل أنماط الحياة، وهذه التحديات فرضت وجودها على حياة الناس، وألزمت الكثيرين من المسؤولين والمفكرين، والمؤسّسات التربوية المختلفة بمواجهتها، وذلك عن طريق رفع مستوى الفرد ثقافياً؛ حتى يمكن مواجهة تلك التحديات، والتغيرات السريعة " كما أن هذه التحديات، والتغيرات قد أدت إلى حدوث تغيرات واسعة المدى في القيم والحقوق، والواجبات لكثير من المجتمعات، خاصة فيما يتمثل بالتحديات التي تتعلق بالبيئة، التي تعتبر في حقيقتها تحديات حضارية لتلك المجتمعات (الجابري، ١٩٩٢، ١١.٩).

والوطن العربي بحكم ما هو عليه من مظاهر كثيرة للتخلف ، محتم عليه أن يصنع جسورا تمتد إلى مصادر القوة والمعرفة في عالمنا المعاصر ، لكن المشكلة الكبرى التي يجب التفكير فيها ، والتحسب لها أنه إذا كان التبادل قد أصبح حتما ، فإن المخاطرة بالمصالح الوطنية، والاهتمامات القومية تعتبر مخاطرة بمستقبل الأمة ، وإن أخشى ما نخشاه هو أن يؤدي التوجه المعاصر نحو العولمة والكوكبة إلى تزييل الدول العربية، وتفكيك عرى ذاتيتها، ودمجها في كيان عالمي مهيم ، وكيف الأمور ، ويغير المسار إلى ما يعزز هيمنته ، ويؤكد مصالحه وحدها (على، ١٩٩٥، ٢٨) .

ففى الأونة الأخيرة ظهر نوع من التحديات تمثل فى ثورة الإعلام، والاتصالات، والأقمار الصناعية ، وهو ما يطلق عليه حاليا " ثقافات العالمية " ، والتي لها القدرة الهائلة على الاختراق، والتأثير على الكثير من الدول ، خاصة النامية ، التي لا تقوى على المنافسة بحكم ضعف إمكاناتها ، ولا يمكنها الانغلاق أمام التدفق الإعلامى والخارجى .

وحتى يتكيف الفرد مع طبيعة هذا العصر، ومتطلباته ، كان لابد على الفرد أن يكون متنورا بما يلائم هذه الطبيعة، والمتطلبات .

لذا فقد نهضت العديد من الدراسات، والكتابات التي تنادى بضرورة الوصول إلى مستوى عال من التنوير بصفة عامة، والتنور اللغوي، والبيئي بصفة خاصة، ومن هذه الدراسات دراسة أدبي وحسن ١٩٩٤ ، ودراسة عبد النبي أبو سلطان ٢٠٠١ ، ودراسة أبو معلا ٢٠٠٦ ، ودراسة العفيضي ٢٠٠١ ، ودراسة شعير ١٩٩٣ ، ودراسة صابر ١٩٩١ ، ودراسة الطنطاوي ١٩٩٥ ، ودراسة شمعة ٢٠٠٨ ، وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات تدني مستوى التنور لدى الطلبة بكافة أشكاله وصوره وفي جميع المراحل .

• **تصور المناهج بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة فى رفع مستوى التنور اللغوي والبيئي لدى الطلاب :**

تبين من خلال التحليل لمنهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوي ، أن هناك قصورا في مهارات التنور اللغوي والبيئي وذلك في مهارات ومجالات اللغة ؛ ولذا فإنه من الضروري تقويم مناهج اللغة العربية ، من خلال إجراء دراسات تحليلية تقويمية شاملة من وقت لآخر للمناهج الراهنة ، وذلك للوقوف على مدى إشباعها وتشبعها بأبعاد التنور فى كافة صورها؛ وذلك لأن اللغة العربية وعاء الثقافة ، وهى مقوم أساسى من مقومات الحياة التي نعيشها . ومن خلالها يستطيع الأفراد أن يتثفوا ويتعرفوا على العديد من القضايا .

• **ملاحظات الباحث :**

بما أن الباحث يقوم بالإشراف العام على برنامج التدريب الميداني بالكلية ، فإنه يلمس يوميا ومن خلال إشرافه على مجموعات التربية العملية بالمدارس مدى ما يعانيه الطلاب من ضعف عام فى كافة فروع اللغة العربية وفنونها ، ترتب عليه ضعف التنور اللغوي والبيئي لديهم .

وهذا ما لمسّه الباحث من خلال مناقشاته مع الطلاب في كثير من مدارس المحافظة ومن الشواهد الملاحظة أيضا ؛ ليس من قبل الباحث فقط ، بل من معظم معلمى اللغة العربية . انصراف كثير من الطلاب عن مواقف المناقشة ونفورهم منها وإحجامهم عن أى موقف فيه مشاركة ، حيث يندر وجود طالب يتقدم للكلام عن رغبة وحماسة ، فضلا عن عدم التوفيق فى اختيار الألفاظ التى تعبر عن المعنى ، وإذا تحدث لا يكاد يفهم كلامه ، وإذا سأل سؤالاً تجده يستغرق وقتا طويلا ، ورغم ذلك لا يفهم منه شيء ؛ إذ إن كلامه تعوزه الدقة والتحديد .

من العرض السابق ومن الخطر المهدد للبيئة، ومن تدنى المستوى اللغوى للطلاب، فإنه قد تولدت فكرة إعداد برنامج فى اللغة العربية يتخذ من النص القرائى محورا تدور حوله بقية فنون اللغة ومهاراتها وفروعها، ومن خلاله نستطيع طرح أسئلة للفهم وتدريبات للاستماع ومواقف للتحدث وملاحظات لغوية تركز على التراكيب اللغوية المستقبلية ، ومناقشة نص أدبى ذى صلة بالنص القرائى وتدريبات تذوقية، ثم نشاط كتابى يتمثل فى الخط، أو الإملاء، أو التعبير الكتابى ، وذلك من أجل تنمية مستويات التنور اللغوى الذى من خلاله يستتير الطالب (مجموعة الدراسة) بكافة القضايا البيئية التى تهتمه.

• تحديد المشكلة :

فى ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى تدنى مستويات التنور اللغوى الذى بدوره أدى إلى ضعف الوعى والإحساس بأبعاد التنور البيئى، لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وذلك فى ظل مجتمع يعج بالكثير من التحديات المختلفة التى تحتاج إلى طالب متثقف لغويا وبيئيا ، وذلك من أجل التكيف مع هذه التحديات ومواجهتها بشكل علمى صحيح .

وللتصدى لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالى : ما أثر برنامج مقترح فى اللغة العربية قائم فى ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية أبعاد التنور اللغوى، والتنور البيئى لدى طلاب المرحلة الثانوية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

« ما التحديات القرائية المعاصرة اللازمة لتنوير طالب المرحلة الثانوية لغويا ، وبيئيا؟

« ما أبعاد التنور اللغوى اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ؟

« ما أبعاد التنور البيئى اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ؟

« ما مدى توافر أبعاد التنور اللغوى، والبيئى فى منهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوى؟

« ما صورة برنامج مقترح فى اللغة العربية قائم فى ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية أبعاد التنور اللغوى والبيئى لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

« ما أثر البرنامج على تنمية أبعاد التنور اللغوى لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

« ما أثر البرنامج على تنمية أبعاد التنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

• **أهداف البحث :**

- يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :
- « التعرف على التحديات القرائية المعاصرة وإعداد البرنامج في ضوءها .
 - « تحديد أبعاد التنور اللغوي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي .
 - « تحديد أبعاد التنور البيئي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي .
 - « تحليل منهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ؛ للوقوف من خلاله على أبعاد التنور اللغوي والبيئي المتضمن داخل المنهج .
 - « إعداد برنامج في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة ؛ لتنمية أبعاد التنور اللغوي والتنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
 - « قياس أثر البرنامج في اللغة العربية على تنمية أبعاد التنور اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
 - « قياس أثر البرنامج في تنمية أبعاد التنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• **أهمية البحث :**

يستمد البحث أهميته مما يلي :

- « قد يسهم في رفع مستويات التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وذلك من خلال تدريس البرنامج المقترح .
- « يوضح الدور الذي تؤديه مناهج اللغة العربية في الوضع الراهن؛ لتنمية أبعاد التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مما يمثل بعدا تشخيصيا يمكن في ضوء نتائجه تحديد أوجه القصور وسبل معالجتها .
- « قد يؤدي في نظر التربويين وواضعي المناهج إلى ضرورة الاهتمام بتضمين مناهج اللغة العربية أبعاد التنور البيئي ؛ لتنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ظروف وأجواء، هم في أمس الحاجة لاكتسابها .
- « قد يكشف عن الواقع الحالي لطلاب الصف الثانوي في اللغة العربية ، ومن ثم تتحدد مظاهر الضعف اللغوي لديهم ، الأمر الذي قد يفيد في وضع الخطط الجيدة والبرامج المساعدة لرفع مستوى التنور اللغوي لدى هؤلاء الطلاب .
- « إمداد القائمين، والمهتمين بتعليم اللغة العربية بأداة موضوعية ؛ لتحديد مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- « التركيز على الجانب الوجداني الذي ينمي أبعاد التنور البيئي لدى الطلاب، على أساس أن التدريس في أساسه ينبغي أن يركز على البعد القيمي، والسلوكي .

• **فروض البحث :**

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية :

- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التنور اللغوي.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي .
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي
- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التنور البيئي .
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لاختبار التنور البيئي لصالح المجموعة التجريبية .
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي في اختبار التنور البيئي لصالح التطبيق البعدي
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التنور البيئي لصالح التطبيق البعدي .
- « توجد علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد التنور اللغوي، وأبعاد التنور البيئي في التطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (مجموعة البحث).

• حدود البحث ومبرراته :

سوف يقتصر البحث الحالي على ما يلي :

- « مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي؛ لأن هذه السن من أهم المراحل العمرية التي يتعرض فيها المتعلم للنمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي واللغوي؛ مما يجعل الاهتمام برفع مستوى التنور اللغوي، والبيئي مسئولية أولى للمناهج الدراسية التي يتلقاها .
- « بعض أبعاد التنور اللغوي (معرفية - وجدانية - مهارية) في ضوء أوزانها النسبية طبقاً لأهميتها .
- « أبعاد التنور البيئي (معرفية - مهارية - وجدانية) في ضوء أوزانها النسبية طبقاً لأهميتها، وفي ضوء الفترة الزمنية المخصصة لتنفيذ تجربة الدراسة.
- « تجربة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥)، حتى يتثنى، تنمية مستويات التنور اللغوي وما يترتب على ذلك من تنمية الوعي بأبعاد التنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث).

• أدوات البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث، وتحقيق ما يرمى إليه من أهداف، قام الباحث بإعداد الأدوات الآتية :

- « قائمة بأهم التحديات القرائية التي تساعد في تنمية الطلاب وتنويرهم لغويا، وبيئيا .
- « قائمة بأبعاد التنور اللغوي اللازم توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- « قائمة بأبعاد التنور البيئي اللازم توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- « استمارة تحليل أبعاد التنور اللغوي ، وحساب تكراراتها ونسبها المئوية .
- « برنامج إلكتروني في اللغة العربية يتم معالجته في شكل قرائي متكامل؛ لتنمية أبعاد التنور اللغوي، والتنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (كتاب الطالب في شكل إلكتروني) .
- « دليل للمعلم .
- « اختبار التنور اللغوي .
- « مقياس التنور البيئي .

• منهج البحث :

يستخدم البحث في البداية المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك لتحديد أبعاد التنور اللغوي، والتنور البيئي اللازمين لطلاب الصف الأول الثانوي ، ثم يستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية، والضابطة .

• مصطلحات البحث :

• التحديات القرائية :

لا يوجد تعريف محدد يتناول التحديات القرائية ، ولكن يوجد العديد من التعريفات التي تناولت التحديات بصفة عامة ، والتي منها :

تعريف مصطفى حجازي للتحديات بأنها: هي التي تتجلى عند النظرة المتفحصية على شكل واقع جديد على درجة عالية من التعقيد، والاعتماد المتبادل حيث يتداخل الاقتصادي، والتكنولوجي، والإعلامي، والثقافي، والمعرفي، والبيئي، والقيمي، في حالة من انقطاع التاريخ عما سبقه، وفي تحولات يكتنفها الغموض، وعدم التأكد، هذا الغموض في التحولات المتسارعة، والمتبادلة الاعتماد يكاد ينسف كل الإسقاطات المستقبلية المعتادة التي تنطلق من وضعية محددة المعالم (حجازي، ١٩٩٤ م، ص ٤٦٠) .

ويعرفها يوسف صلاح الدين قطب بأنها : القضايا التي يتصدى لها التعليم في المجتمع في العصر الحاضر، والتي ينتظر تزايد حجمها وأثرها على الحياة ما لم نصل إلى مجابقتها عن طريق التعليم بصفة عامة مثل التقدم المتسارع في فروع العلوم المختلفة والتطبيقات التكنولوجية العلمية في الحياة بما يؤدي إلى سرعة التغير في المجتمع (قطب، " ١٩٩٥ م، ص ٤) .

في ضوء ما سبق خرج البحث الحالي بالتعريف الإجرائي التالي للتحديات القرائية، حيث تعرف بأنها : مجموعة من القضايا اللغوية التي تعتمد على بعض التحديات المعاصرة ذات التأثيرات السلبية، والإيجابية التي نشأت نتيجة الثورة التكنولوجية، والمعلوماتية، والانفتاح الإعلامي عن طريق البث المباشر،

ومحاولات فرض العولمة الثقافية، وقيمتها على الثقافة العربية ، التي ينتظر تزايد حجمها ، وأثرها على الحياة ما لم يتم تكيف الفرد معها، وذلك من خلال تنوره لغويا وبيئيا ، تنورا يلائم هذه التحديات، والمتطلبات .

• **مستوى التنور اللغوي :**

توافر مستوى معين من المعرفة والمهارات اللغوية لدى الفرد تمكنه من المشاركة بفاعلية في حياة المجتمع المعاصر ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب من الطلاب (مجموعة البحث) في مقياس التنور اللغوي بحد أدنى ٧٠% من الدرجة العظمى للمقياس كحد للكفاية .

• **التنور البيئي :**

يُعرفه اللقاني والجمال (١٩٩٩: ١١٢) بأنه: " قدر من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرتبطة بالبيئة تُقدّم للطلاب ، وتسهم في تشكيل الوعي البيئي لديهم، وتجعلهم يسلكون سلوكا رشيدا تجاه المواقف البيئية التي تواجههم، ويسهمون في حل المشكلات، والقضايا البيئية التي تواجه المجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا التنور تسهم فيه المناهج المختلفة كل بحسب طبيعته".

ويتبنى البحث الحالي تعريف سمعان (١٩٣ : ٢٠٠٠) بأنه: " تنمية للجوانب المعرفية ، والوجدانية ، والمهارية، والسلوكية للأفراد لفهم البيئة، وإدراكها، والتعامل معها بشكل يحافظ على نظمها، واتخاذ مواقف إيجابية، والمشاركة في حل مشكلاتها، والعمل على صيانتها".

بحد أدنى ٧٠% من الدرجة العظمى للمقياس كحد للكفاية .

• **أثر البرنامج :**

مدى ما يحدثه البرنامج المقترح من تغييرات ، تظهر في وعى تلاميذ الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث) ومعرفتهم، بأبعاد التنور اللغوي، والتنور البيئي، واستعدادهم النفسي لممارسة متطلباته ، وفي توظيفهم لمهارات اللغة المختلفة التي تم اكتسابها في المناشط الحياتية المختلفة .

• **إجراءات البحث :**

للإجابة عن أسئلة البحث : تم اتباع الخطوات الآتية :

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه : ما التحديات القرائية المعاصرة التي يبني في ضوءها البرنامج المقترح في اللغة العربية لتنمية الطلاب وتوويرهم لغويا، وبيئيا؟ تم اتباع الآتي :

« إجراء مسح لبعض البحوث والدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بالدراسة الحالية؛ للوصول من خلالها إلى قائمة مبدئية بالتحديات القرائية المعاصرة التي يبني في ضوءها البرنامج المقترح في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

« تحديد المحاور الرئيسة للقائمة.

« عرض وتطبيق القائمة على السادة المحكمين .

« إعداد الصورة النهائية للقائمة.

ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه : ما أبعاد التنوير اللغوي، والبيئي اللازم توافرها لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؟ تم اتباع ما يلي:

« إجراء مسح لبعض البحوث، والدراسات السابقة، والأدبيات العربية، والأجنبية المتعلقة بالمتغيرين؛ للوصول من خلالهما إلى قائمتين مبدئيتين بأهم أبعاد التنوير اللغوي، والبيئي اللازمين لطلاب الصف الأول الثانوي العام .

« تحديد المحاور الرئيسة للقائمتين.

« عرض القائمتين على السادة المحكمين .

« إعداد الصورة النهائية للقائمتين.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه : ما مدى توافر أبعاد التنوير اللغوي، والبيئي في منهج اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ؟ تم اتباع ما يلي :

إعداد أداة تحليل في صورة استمارة عُرضت على مجموعة من المحكمين (ملحق)؛ لإبداء الرأي في بنودها، والفئات التي تتضمنها، وقد وافق المحكمون على ما جاء بها وأشار بعضهم إلى بعض التعديلات، والملاحظات التي تم الأخذ بها وتعديل الاستمارة على ضوءها؛ بهدف استخدامها في تحليل محتوى هذا المقرر.

رابعاً : للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه : ما صورة برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية أبعاد التنوير اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ؟ تم اتباع ما يلي :

• تحديد أسس بناء البرنامج، وتم ذلك في ضوء :

« ما تم التوصل إليه من قوائم نهائية بالتحديات القرائية، وأبعاد التنوير اللغوي، وأبعاد التنوير البيئي، وتحليل المحتوى .

« خصائص نمو الطلاب بالمرحلة الثانوية، وحاجاتهم (الأساس النفسي).

« طبيعة اللغة بصفة عامة، والتنوير اللغوي، والبيئي بصفة خاصة (الأساس اللغوي).

« الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغة، والتي تشمل: اختيار المحتوى وتنظيمه، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم (الأساس التربوي).

• بناء البرنامج، وتم ذلك كما يلي :

« تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء خصائص الطلاب، وحاجاتهم.

« تحديد محتوى البرنامج، ومكوناته، وتنظيمه في ضوء الأهداف العامة للبرنامج.

« اقتراح طرائق التدريس في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، وموضوعاته.

« تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوعات البرنامج.

« تحديد أساليب التقويم المناسبة لمستوى الطلاب، بحيث تقيس هذه الأساليب مدى تحقيق الطلاب للأهداف الموضوعية للبرنامج.

- « تحديد الخطة الزمنية للبرنامج.
- « تحديد القائمين على تنفيذ البرنامج وإعدادهم ، وتدريبهم على تدريس موضوعات البرنامج.
- « إعداد دليل المعلم.
- « إعداد كتاب الطالب.
- « بعد تحديد المكونات الرئيسية للبرنامج، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، والمختصين في طرائق التدريس، وعلم النفس ، ومعلمي المرحلة الثانوية، وموجهيها.
- « تم تعديل البرنامج في ضوء آراء المحكمين، وصياغته في صورته النهائية.

خامسا : للإجابة عن السؤال الخامس ، و السادس الذي نصهما : ما أثر البرنامج على تنمية أبعاد التنور اللغوي، والتنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام ؟ تم اتباع ما يلي :

- « إعداد مقياسين الأول في أبعاد التنور اللغوي ، والثاني في أبعاد التنور البيئي ، وفقا للخطوات الآتية :
- « تحديد الهدف من المقياسين .
- « تحديد المقياسين في صورتها الأولية، مع وضع تعليماتهما، وطريقة تصحيحهما .
- « تحديد صلاحية الصورة الأولية للمقياسين بعرضهما على السادة المحكمين ، ثم إجراء التعديلات التي سيشيرون إليها .
- « إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياسين ، بهدف حساب معامل ثباتهما، وصدقهما، وحساب معامل السهولة، والصعوبة لكل مفردة من مفرداتهما، والزمن اللازم لهما .
- « تحديد مجموعة الدراسة التي سيتم تطبيق البرنامج عليها .
- « تطبيق المقياسين تطبيقا قبليا على مجموعتي الدراسة .
- « تدريس وحدات البرنامج المقترح؛ لتنمية أبعاد التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (المجموعة التجريبية)، وتدريس المحتوى المقرر على طلاب المجموعة الضابطة (مجموعة الدراسة) .
- « تطبيق المقياسين تطبيقا بعديا .
- « تسجيل النتائج ومعالجتها، وتفسيرها .
- « تقديم التوصيات، والمقترحات.

• الإطار النظري للبحث :

يشتمل الإطار النظري على :

• التحديات القرائية :

التحديات القرائية كثيرة، ومتعددة ، وسوف نذكرها مجملتها ، ثم نبين بعد ذلك دور اللغة العربية عامة ، والقراءة خاصة في التكيف لهذه التحديات ، ومتطلباتها ، وذلك من أجل تثقيف الأفراد لغويا، وبيئيا ، حتى يستطيعوا التكيف مع مجتمعاتهم ، والتحديات . باختصار :

- **التحديات التكنولوجية والمعلوماتية :**
 - ◀ المعلوماتية .
 - ◀ الانترنت :
 - ✓ أهمية الانترنت كوسيلة للتثقيف اللغوي، والبيئي، ومميزاته .
 - ✓ بعض التحديات الناشئة عن استخدام الإنترنت .
 - ✓ التطبيقات التربوية للانترنت المناسبة لتلاميذ الصف الأول الثانوي وتتضمن:
 - المكتبة الإلكترونية .
 - القراءة الإلكترونية .
 - التعلم الإلكتروني .
 - التعلم الذاتي .
- **التحديات الإعلامية :**
 - ◀ البث المباشر .
 - ◀ الفضائيات العربية .
 - ◀ العلاقة بين التلفزيون، والقراءة.
- **التحديات البيئية :**
 - ◀ أزمة البيئة في ظل المتغيرات المعاصرة .
 - ◀ الوعي بالقضايا البيئية .
 - ◀ البيئة، والتكنولوجيا .
- **دور اللغة العربية عامة، والقراءة خاصة في التكيف مع التحديات القرائية :**

تمثل المناهج عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية فهي مرآة تعكس ظروف المجتمع الذي تعمل على تحقيق أهدافه، وترجم موروثاته الاجتماعية، وتواجه نظمه، واحتياجاته الثقافية، والاقتصادية، والتكنولوجية، ويقدر ما يصيب المجتمع من تغيرات في هذه المجالات، بقدر ما يظهر أثر ذلك في مناهج التعليم .

ومن بين هذه المناهج تحتل اللغة العربية، وكتبها موقعا متميزاً، إذ تعد أهم مقومات الهوية القومية للشعوب العربية، فهي وعاء الثقافة، وعنوان الشخصية، وقد توافر لها من عوامل التوحد قديما، وحديثا ما حفظها على مر العصور، ووسع من نطاق انتشارها وكان من أهم هذه العوامل العامل الديني المتمثل في القرآن الكريم الذي فضله توحدت ألسن الناطقين بالعربية (عبد النعيم، ٢٠٠٠م، ص ص ١٤١، ١٤٢) .
- **وترجع أهمية اللغة العربية في الحياة المعاصرة إلى ما يلي :**
 - ◀ اللغة العربية قادرة على مواجهة التحديات المحيطة بالمجتمع العربي المعاصر، فهي كوعاء يمكنها استيعاب كل التغيرات الحادثة في المجتمع، والتعبير عن كل جديد من هذه التغيرات، ففيها من الخشونة، والرقعة، وفيها العذوبة والغلظة، وهي قادرة على التأقلم، وهي مرنة تستطيع أن تأخذ من اشتقاق الألفاظ ما يعطيها غنى وثروة، ويمكنها أن تشتق لكل جديد من التغيرات ألفاظا تلائمها (مجاور،، ١٩٩٨ م، ص ١٧١) .

« تزداد أهمية اللغة العربية في الحياة المعاصرة ، لا باعتبارها مادة دراسية فحسب ، ولكن باعتبارها محورا أساسيا في بناء الإنسان بكل جوانبه ، ومحورا للنشاط الإنساني في المجتمع ، ومحورا للعملية التعليمية في كل مراحل التعليم ، حيث إن اللغة العربية مزدوجة المنفعة ، أو ثنائية الغاية ، فليست اللغة العربية مادة دراسية فحسب ، ولكنها وسيلة لدراسة المواد الدراسية ، وإذا استطعنا أن نتصور شيئا من ظواهر العزلة ، والانفصال بين المواد الدراسية ، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، علمية كانت أم أدبية (يونس ، الناقة ، طعيمة ، ، ١٩٩٦ م ، ص ٣٣ - ٣٤)

« اللغة العربية هي عنوان شخصية الأمة ، فهي لسان العرب ، ولغة القرآن ، ووعاء الفكر الإسلامي ، وواحدة من أهم مكونات الأمة ، وهي الوعاء الحضاري للأمة ، ومستودع عقائدها ، وتاريخها ، وآمالها ، وآلامها ، وفيها حضارتها ، وعاداتها ، وتقاليدها ، ومظاهر نشاطها العلمي ، والعقلي ، وثقافتها العامة ، واتجاهاتها الفكرية ، وما تخضع له من مبادئ في جميع نواحي الحياة (عبدالله الكندري وآخرون ، " ٢٠٠٣ م ، ص ٢٤٠) .

« اللغة وسيلة الإنسان للتفكير ، حيث تقدم للعقل أدواته التي يتفاعل بها مع البيئة المحيطة به ، كما أنها تقدم له المفاهيم ، والألفاظ ، والمدلولات التي تساعده على تكوين المدركات العقلية ، والتي بها ينشط العقل ، ويبتكر الحلول للمشكلات البيئية التي تواجهه ، والتي يفكر فيها ، كما أنها تساعده على اكتساب أساليب التفكير العلمي ، وابتكار الأفكار؛ للوصول إلى الحقيقة العلمية؛ مما يسهم في مواجهة كثير من التحديات المعاصرة ، وخاصة البيئية منها .

« اللغة العربية من أهم أدوات غرس الانتماء ، والولاء الوطني ، وتنمية القيم ، والحفاظ عليها ، ومسيرة العلم الحديث ، وتطبيقاته المعاصرة ، وكل ذلك من متطلبات مواجهة التحديات التكنولوجية والإعلامية والثقافية .

ويهدف تعلم اللغة العربية إلى تمكين الطلاب من أدوات المعرفة ، عن طريق تزويدهم بالمهارات الأساسية في فنون اللغة ، وهي الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة ، ومساعدتهم على اكتساب عاداتها الصحيحة ، واتجاهاتها السليمة ، والتدرج في تنمية تلك المهارات؛ بحيث يصل المتعلم إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما سليما ناجحا عن طريق الاستماع الجيد ، والنطق الصحيح ، والقراءة الواعية ، والكتابة السليمة ، فمنهج اللغة العربية ليس غاية في حد ذاته ، وإنما هو وسيلة؛ لتحقيق غاية وهي تعديل سلوك التلاميذ من خلال تفاعلهم مع الخبرات ، والأنشطة اللغوية التي يحتويها المنهج .

ولغرض البحث، فإن الباحث سوف يتناول دور القراءة كأحد فروع اللغة العربية في مواجهة التحديات القرائية التي من خلال التكيف معها، وفهمها، والوعي بها يستنير الطالب لغويا، ومن ثم يستنير بيئيا ، وذلك على النحو التالي :

• دور القراءة في مواجهة التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية :

يشهد العالم منذ أواخر القرن العشرين ثورة تكنولوجية، ومعلوماتية لم يعرفها المجتمع البشري منذ نشأته الأولى سواء في الكم أو النوع، أو طرق الحصول على المعلومات، أو نقلها، أو تخزينها، أو كيفية التعامل معها، وتوظيفها، واستخدامها حيث أصبح حجم المعرفة، والمعلومات يتضاعف خلال فترة تتراوح بين (١٨ . ٢٤) شهرا، وهذه الفترة ستتضاءل في نهاية العقد الأول من القرن الحادي والعشرين (الدايم، ٢٠٠٠ م، ص ٤٥) .

وبذلك يتضح أن الثورة التكنولوجية اعتمدت على ثورة المعلوماتية، والاتصالات عن بعد، واعتمدت على مصدر متجدد باستمرار وهو العقل البشري، وقد استطاعت هذه الثورة أن تعيد توزيع الثروة في العالم فلم تعد الثروة بشكلها التقليدي كالمال، والموارد الطبيعية هي الأساس في القوة، بل أصبحت الثروة تقاس بحجم المعرفة والمعلومات؛ لذا فإن الصراع القادم بين الدول في العالم سيكون حول صناعة توزيع المعرفة، وامتلاكها .

وفي ضوء تلك التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية المتجددة تستطيع القراءة أن تلعب دورا أساسيا في التكيف مع تلك التحديات عن طريق ما يلي :

« تدريب التلاميذ على حسن الانتقاء والاختيار من طوفان المعلومات، والمعرفة دون تعصب، أو تحيز فكري، وبما يتفق مع قيمنا، ومعتقداتنا، وثقافتنا، وحضارتنا الراسخة، والضاربة في أعماق التاريخ .

« الاستفادة من التطبيقات التربوية لشبكة الانترنت في القراءة، والتي تتيح فرصا للتعلم الذاتي حيث يستطيع التلميذ أن يتعلم وحده في المنزل، أو في المدرسة، وفي أي وقت يشاء، حيث توفر له نصوص ملايين الكتب، وسيكون بإمكانه طرح التساؤلات، وطباعة نص الإجابة، وقراءتها على زملائه، أو سماعها مقروءة بأي صوت يختاره، كما أن الشبكة تتيح للطلاب فرص التفاعل فيما بينهم، وامتحان أنفسهم في أي وقت، وفي جو خال من التوتر، وخاصة في الثقافة اللغوية، والبيئية .

« توظيف الآليات التكنولوجية في القراءة، التي تجعل عملية القراءة أكثر جاذبية، وإثارة مثل :

✓ استخدام الوسائط المتعددة في عملية القراءة، حيث يتم استخدام جميع وسائط الاتصالات المستخدمة في الوسائط المتعددة من نص، وصورة، وصوت، ورسوم متحركة، وفيديو، ومقاطع من الأفلام التعليمية، ورسوم، وجداول، وبيانات، وألوان، وتأثيرات موسيقية من خلال برنامج تفاعلي يسمح للتلميذ بالتحكم في اختيار، وعرض المحتوى القرآني، والخروج منه، والانتهاء من البرنامج من أي نقطة، أو في أي وقت شاء، حيث تسمح للتلميذ بالتفاعل مع النص المقروء .

✓ استخدام الارتباطات المتعددة، التي تتم داخل، وبين، وضمن قطع المعلومات، وهي تتيح التنظيم غير الخطي للنص المقروء، وتتسم بالإبحار في محتوى المادة التعليمية، وهذا يمكن التلاميذ من التحرك بمرونة داخل عناصر

المعلومات المرتبطة، واستكشاف العديد من الأفكار المرتبطة بمحتوى المادة المقروءة .

✓ تدعيم المحتوى المقروء ببعض الصور المعبرة ، وتوظيفها في إيصال بعض المعلومات والأفكار ، وذلك باستخدام بعض برامج الحاسب الآلي الخاصة بذلك .

◀ تدريب التلاميذ على القراءة الإلكترونية من خلال بعض مواقع شبكة الإنترنت، والمكتبات الإلكترونية العربية، التي تتيح للتلاميذ قراءة، ومشاهدة المعلومات لحظياً، والاستفادة من ذلك الكم المعلوماتي في خدمة العملية التعليمية .

◀ تدريب التلاميذ على السرعة في عملية القراءة مع الفهم من خلال البرامج الإلكترونية التي تناسب مستواهم العقلي ، فعلى أساس مدى سرعتهم في عملية القراءة والفهم تتوقف سرعة نموهم المعرفي، والثقافي ، ومدى مقدرتهم على ملاحقة الانفجار المعلوماتي ، وبالتالي تزداد قدرتهم على المشاركة في وضع التقدم للمجتمع الذي يعيشون فيه ، وفي وجود حلول علمية للكثير من المشكلات التي تهدد البيئة التي يعيشون فيها .

◀ تطوير مقرر القراءة في بعض جوانبه ، تلبية لمواجهة التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية ، وذلك من خلال ما يلي :

✓ تكوين إطار مرجعي من خلال حصر متطلبات التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية الآنية، والمستقبلية للمجتمع في ضوء المتغيرات العالمية .

✓ توفير مصادر إلكترونية غنية بالمعلومات يستفيد منها التلاميذ ، بحيث تكون لغة تلك المصادر الإلكترونية هي اللغة العربية مثل : المكتبات الإلكترونية العربية ، والمواقع التعليمية ، والمجموعات الإخبارية ، ومؤتمرات الفيديو .

✓ التركيز على إكساب الطلاب المهارات المعلوماتية مثل : مهارات القراءة الإلكترونية، واستخدام الإنترنت ومواقع في خدمة العملية التعليمية .

✓ تضمين مقرر القراءة بعض الموضوعات القرائية التي تتناول المعلوماتية ، والمجتمع المعلوماتي ، والآثار السلبية لبث المعلومات ، والقضايا البيئية ، وغيرها من الموضوعات ذات الصلة ، وذلك من أجل تنوير الأفراد، وتثقيفهم .

• دور القراءة في التكيف مع التحديات الإعلامية :

كان من نتاج الثورة التكنولوجية المتقدمة حدوث تطور هائل في تقنيات الإعلام، والاتصال، والسموات المفتوحة؛ مما أدى إلى انهيار الحواجز بين الدول، والشعوب حتى غدا العالم بدوله، وقاراته المختلفة، وثقافته المتعددة كالعقبة الواحدة التي يمكن الإحاطة بكل جوانبها ، وأبعادها ، وأحداثها في نفس اللحظة حيث تم فيها اختصار المسافات ، والزمن بين أرجائها بحيث وضعت الإنسان أمام مفهوم جديد لكل من الزمان ، والمكان (حسين ، والدين ، ٢٠٠٣ م ، ص ٣٠١) .

وتستطيع القراءة أن تلعب دوراً أساسياً في مواجهة التحديات الإعلامية ، والاستفادة منها في تنوير الفرد عن طريق ما يلي :

◀ توعية الطلاب بالأدوار الاجتماعية ، والثقافية ، والتعليمية لوسائل الإعلام ، وأثرها البالغ في عملية التنشئة الاجتماعية لمختلف شرائح المجتمع .

- « تنمية قدرة الطلاب على التفاعل الإيجابي مع وسائل الإعلام، لاسيما في جوانبها التعليمية، والثقافية .
- « تبصير الطلاب بأبعاد الاختراق الثقافي الذي يمارسه الإعلام الغربي المتطور، وبيان أثر ذلك على قيم ، واتجاهات المتعلمين، وسلوكياتهم تجاه البيئة التي يعيشون فيها .
- « توجيه الطلاب إلى أهمية الاستفادة من الكم المعلوماتي الذي توفره قنوات البث المباشر في مختلف المجالات العلمية وخاصة في الناحية اللغوية ، والبيئية .
- « توجيه الطلاب إلى أهمية المحافظة على الوقت، وحسن استثماره في القيام بأعمال مفيدة للفرد، والمجتمع .
- « العمل على مواجهة بعض السلوكيات الضارة ، التي يتأثر بها الأفراد من خلال تعرضهم للمواد الإعلامية .
- « توجيه الطلاب إلى أهمية التمسك بالتعاليم الدينية الصحيحة لمواجهة بعض الأساليب غير المسئولة التي تنشرها وسائل الإعلام ، وخاصة فيما يضر بالبيئية .
- « تقديم بعض المضامين التي تحارب النزعة الاستهلاكية المادية ، والتقليد الأعمى من جانب بعض الأفراد لما يشاهدونه في وسائل الإعلام .
- « تدريب الطلاب على الاستخدام الهادف لقنوات البث المباشر .
- « توجيه الطلاب إلى أهمية الاستفادة من إيجابيات البث المباشر، والبعد عن سلبياته بقدر المستطاع .
- « تقديم بعض الموضوعات القرائية التي تحتوي على بعض التحديات .

• دور القراءة في مواجهة التحديات البيئية :

يواجه العالم العربي العديد من التحديات البيئية المترتبة على تزايد حجم المتغيرات الثقافية ، والاجتماعية ، والتقنية ، ونموها على المستوى العالمي مع الضعف الواضح في الثقافة العربية المعاصرة ، وعلى الرغم من معاصرة التحديات لزمرة من المتغيرات التي فرضتها الموجات الثلاث: الزراعية ، والصناعية ، والمعلوماتية ، إلا أن هذا لم يحمها من التعرض للعديد من التحديات في نظم الحياة ، وأساليبها ، وفرض عليها ضغوطا كثيرة أدت إلى تعقدها . (عبد الله ، وعبد الله ٢٠٠٠ م ، ص ٤٨٤) .

وتستطيع القراءة أن تلعب دوراً أساسياً في مواجهة التحديات البيئية عن طريق ما يلي :

- « مساعدة الطلاب على اكتساب مفردات، وعناصر تساعد على تثقيف الطلاب لغويا ، وبيئيا ، فكريا ، وممارسة .
- « توعية الطلاب بحقيقة التحديات التي تواجه البيئة، والاستعداد العلمي لمواجهتها .
- « توعية الطلاب بضرورة البعد عن التلقي السلبي من الثقافات الغربية ، وتبصيرهم ببعض سلبيات تلك الثقافات ، وأن هذه الثقافات ليست خيرا

كلها ، وإنما لها بعض السلبيات التي يتعين تجنبها ، مع عدم إغفال بعض الجوانب الإيجابية للثقافات الغربية والتي يجب الاقتداء بها مثل : حب العمل ، و إتقانه، والمحافظة على الوقت ، وغيرها من الصفات المحمودة التي تخدم البيئة، وتحل الكثير من قضاياها .

« إكساب الطلاب الثقة بالنفس، والثقة بالبيئة ، والحضارة العربية ، وذلك عن طريق إبراز الجوانب المشرقة للحضارة العربية والإسلامية، ومدى إسهام الحضارة الإسلامية في بناء الحضارة الغربية ، مع ذكر بعض الإنجازات الحضارية للعرب وأهم العلماء العرب الذين شاركوا في صنع الحضارة الإنسانية .

« توعية الطلاب ببعض مخاطر التغيرات المختلفة على البيئة ، وسبل مواجهتها .

« إكساب الطلاب المهارات اللازمة للاستجابة السليمة لسرعة التغيير الثقافي في اتجاه البيئة مثل : القدرة على التكيف ، والمرونة ، والقدرة على التعامل مع التغيير السريع ، والقدرة على استشراف التغير والاستعداد والتهيؤ لمواجهته .

« تضمين بعض الموضوعات القرائية التي تتناول إيجابيات وسلبيات بعض التحديات البيئية، وتدعيم الجوانب النظرية لتلك الموضوعات بالممارسات العملية .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن بعد كل ذلك : ما المضمون التعليمي للتحديات القرائية؟

من خلال ما سبق يمكن القول : إن المحتوى التعليمي للقراءة الهادف للتكيف مع التحديات التي ينبغي الاستفادة منها؛ من أجل تثقيف الفرد لغويا، وبالتالي بيئيا، يجب أن يتضمن المحاور التالية :

• معارف تجعل الطالب قادرا على :

« مواجهة التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية، والإعلامية، والثقافية، والبيئية، وتوظيفها إيجابيا .

« تفهم التأثيرات الإيجابية ، والسلبية للتحديات القرائية .

« توظيف المستحدثات التكنولوجية لخدمة الفرد، والمجتمع .

« اقتراح حلول لمشكلات واقعية حياتية ذات علاقة بالمجال المعرفي للبرنامج المقترح .

« تأمل المعرفة ، وتناولها تناولا نقديا .

« تعقل المعرفة وتوظيفها .

« إبداء وجهة نظره في قضايا، ومشكلات المجتمع العربي ذات العلاقة بموضوع الوحدة .

« استخدام أكثر من مصدر من مصادر المعرفة التقليدية ، والإلكترونية .

« رفع كفاءته الذهنية ؛ مما يجعله مواطنا يعيش منجزات عصره .

- طرائق تدريس تتوافر فيها الشروط التالية :
 - ◀ أن تكون مناسبة للأهداف المراد تحقيقها .
 - ◀ أن تكون مناسبة للمحتوى التعليمي .
 - ◀ أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب .
 - ◀ أن تتنوع بحيث يتم المزج بين أكثر من طريقة في الموقف التدريسي الواحد .
 - ◀ أن تكون مشوقة للطلاب ، وتثير انتباههم .
 - ◀ أن تحقق إيجابية الطالب خلال الموقف التدريسي .
 - ◀ أن تركز على الجانب النظري، والعملية أثناء عملية التدريس .
- وسائل تعليمية تتوافر فيها الشروط التالية :
 - ◀ التنوع : بحيث تكون الوسائل المستخدمة متنوعة، ومتعددة في الموقف التدريسي الواحد؛ لكي تناسب كل التلاميذ، وكل الموضوعات المراد تعلمها.
 - ◀ الملائمة : بحيث تكون الوسائل المستخدمة ملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية .
 - ◀ البساطة : بحيث يسهل استعمالها في الموقف التدريسي ، ويسهل رؤيتها ، والإفادة منها في حجرة الدراسة .
 - ◀ التشويق : بحيث يؤدي استخدام الوسائل التعليمية في عرض المحتوى التعليمي إلى الإثارة، والمتعة ، وجذب انتباه التلاميذ للمادة المعروضة من خلالها .
 - ◀ التوافر : أي استخدام الوسائل التعليمية المتوافرة في المدرسة ، أو في البيئة المحيطة .
 - ◀ التفاعلية: أي توفر التفاعل بينها وبين التلميذ في الموقف التدريسي الواحد .
 - ◀ الاقتصاد : بحيث تكون بسيطة ، وغير مكلفة .
- أنشطة تؤدي إلى اكتساب الطلاب المهارات، والقدرات التالية :
 - ◀ التعليم الإلكتروني من خلال الحاسب الآلي ، والانترنت .
 - ◀ التعلم الذاتي المستمر .
 - ◀ جمع المعرفة من خلال مصادر إلكترونية، وتقليدية .
 - ◀ العمل من خلال فريق .
 - ◀ التخطيط للعمل .
 - ◀ عقد ندوات تدور حول موضوعات للبرنامج المقترح .
 - ◀ القدرة على إقناع الآخرين بالدليل والحجة .
 - ◀ البحث الدائم عن المعرفة .
 - ◀ ممارسة القراءة الإلكترونية .
 - ◀ عقد مناظرات حول إيجابيات الأشياء ، وسلبياتها .
- منظومة من القيم، والاتجاهات تجعل الطلاب يتصرفون بالآتي :
 - ◀ الإحساس بالمسئولية .
 - ◀ الانفتاح على التجارب العالمية المفيدة ، وخاصة في مجال البيئة .
 - ◀ العمل على مواجهة السلبيات ، والمخاطر المحيطة بالفرد، والمجتمع .

« تقدير قيم الولاء، والانتماء لمصر، وللعالم العربي والإسلامي .
« الاعتراز باللغة العربية ، والدين الإسلامي ، والتمسك بالقيم العربية الأصيلة .

« استخدام الموارد، والإمكانيات المتاحة بصورة أكثر فعالية .
« الحفاظ على البيئة من الأخطار المحيطة بها .
« اكتساب الأسس الفكرية الصحيحة التي تسهم في مواجهة التحديات، والأفكار غير الصحيحة، والتعامل الإيجابي، والمسئول مع مصادر المعلومات المختلفة .

وعلى الطلاب حتى يستطيعوا اكتساب ذلك؛ ممارسة السلوكيات التالية :

« بناء مخطط لاستنتاج، وتحديد الأفكار الرئيسية .
« التعرف على أساليب لغوية متنوعة .
« التنظيم المنطقي للمعرفة .
« البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة .
« توظيف المعلومات المتحصلة .
« التحاور مع الغير للوصول إلى المعرفة .
« التفاعل مع المادة المقروءة .
« تسجيل الملاحظات ، والأفكار عن طريق الكتابة .

• **مهارات القراءة المناسبة لتنمية مستوى التنور اللغوي لدى الطلاب :**

يهدف تعليم اللغة العربية إلي تمكين الطلاب من أدوات المعرفة عن طريق تزويدهم بالمهارات الأساسية في فنون اللغة ، وهي الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، والمساعدة علي اكتساب ، وتنمية تلك المهارات لدي الطالب ؛ كي يصل إلي مستوى الاستخدام الناجح لتلك المهارات اللغوية .

كما أن منهج اللغة العربية يهدف إلي تنمية المهارات اللغوية بصورة أكبر من مجرد تحصيل المعارف ؛ لذا فإن هذا المنهج يعمل علي تمكين الطلاب من استخدام الأسلوب العلمي في التفكير، وتزويدهم بالفرص التي تمكنهم من النظرة الموضوعية إلي الأشياء ، وتدريب التلاميذ علي سرعة التعرف ، والفهم لما يقرأونه ، وتنمية ميلهم إلي القراءة الحرة، والإفادة منها ، ومن الذهاب إلي المكتبة ، وتنمية مهارات انتقاء الكتاب المناسب (مدكور ، ١٩٩١م ، ص ٣٠) .

ولكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بطبيعة عملية القراءة في هذه المرحلة ، كما ترتبط في ذات الوقت بمستوي النمو الفكري ، واللغوي للطلاب ؛ ولأن لكل مرحلة مهاراتها الخاصة ، لذلك ينبغي أن تكون هذه المهارات محل اهتمام المربين، والمعلمين ؛ حتي يسيطر عليها الطلاب ، و تعلم القراءة عملية نمو متدرجة ، تعتمد كل خطوة فيها علي الكفاية في المهارات الأساسية ؛ لذا ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرة ، ومتتابة؛ لتحقيق أقصى نجاح ممكن ، وهذا يعني بالدرجة الأولى - أنه لا بد من التدريب المقصود، والمنظم لمهارات القراءة (طعيمة و مناع ، ص ص، ١٢٥ - ١٢٦ ..)

وفي ضوء ما سبق فإن طلاب الصف الأول الثانوي ينبغي أن يمتلكوا بعض المهارات القرائية التالية؛ لكي يتمكن هؤلاء من تنمية مستويات التنوير اللغوي والتي من خلالها يتم تنمية مستوى التنوير البيئي :

- ◀ القدرة علي فهم المعاني المتعددة للكلمة .
- ◀ القدرة علي استخلاص الأفكار الرئيسية من النص المقروء .
- ◀ القدرة علي القراءة لأغراض البحث عن المعلومة .
- ◀ القدرة علي تنظيم المادة المقروءة ، وإدراك العلاقة بين أجزائها .
- ◀ القدرة علي القراءة لحل المشكلات ، والهدف من هذا القدرة أن يفكر المتعلم تفكيراً إيجابياً في المشكلات ، والتحديات المحيطة بالمجتمع ؛ كي يصل إلي حلول بناءة لها .
- ◀ القدرة علي إدراك الهدف من المادة المقروءة .
- ◀ القدرة علي نقد المواد المقروءة ، و المسموعة ، و المرئية .
- ◀ القدرة علي التصفح السريع للمادة المقروءة ، والتعرف علي الأفكار الرئيسية والفرعية، وربط الأفكار المختلفة في تلك المادة .
- ◀ القدرة علي توظيف المعلومات في مجالات التعليم ، والحياة .
- ◀ القدرة علي استخدام مصادر المعلومات المختلفة استخداماً مفيداً .
- ◀ القدرة علي القراءة في صمت بسرعة مناسبة مع الفهم .
- ◀ القدرة علي الاستمتاع بالقراءة ، والإقبال عليها في مختلف المجالات .
- ◀ القدرة علي ملاحقة كل جديد من فروع المعرفة .
- ◀ القدرة علي نقد كل ما هو مخالف لقيمنا الأصيلة .
- ◀ القدرة علي التصدي لكل محاولات تشويه الحقائق .
- ◀ القدرة علي تبادل الأفكار المفيدة مع الغير .
- ◀ القدرة علي التمييز بين الحقيقة، والخيال .
- ◀ القدرة علي المناقشة البناءة حول المادة المقروءة ، و المسموعة ، و المرئية .
- ◀ القدرة علي الموازنة بين إيجابيات الأشياء ، وسلبياتها .

• مصطلح التنوير :

يعد مصطلح التنوير مفهوماً جديداً في مجال التربية ، وهو غالباً ما يستخدم، ونادراً ما يعرف، والتنوير في جوهره يعني أن تكون المعرفة وسيلة، لا غاية في ذاتها، وسيلة لبناء الفرد، وتكوينه، وترقية فكره، ووجدانه، وسلوكه (سرحان، ١٩٩٧، ٩٢)

والتنوير في اصطلاح التربويين " الطرق ، والأساليب التي يعبر بها الإنسان عن فهمه للعالم ، وعن أدوار كينونته فيه ، فهو إذن صورة لحياة الفرد تتكامل فيه مكونات اللغة التي يستخدمها مع الأفعال التي يقوم بها ، والقيم التي يتبناها ، والمعتقدات التي يؤمن بها ، والمعارف التي اكتسبها، والاتجاهات التي يتميز بها عن غيره من البشر عامة ، وعن غيره من أبناء ثقافته خاصة (خليل ، ١٩٩٠ ، ٢٤)

• مفهوم التنوير :

لقد قامت بعض الدراسات العالمية، والقومية الحديثة، والتي تناولت التنوير بتغيير تعريفه من منطلق شرطي . أي أن الشخص إما أن يكون متنوراً"ملماً

بمهارات القراءة، والكتابة، أو غير متنور (جاهل) - إلى حالة من السلوك. (3: Nancy. w, Coppola, 1999)

وقد عرفت الجمعية المصرية للمناهج، وطرق التدريس التنور (١٩٩٠: ٤) بوجه عام بأنه: الحد الأدنى من المعرفة المتكاملة، وإتقان المهارات، وتحصيل المعرفة من مختلف مصادرها، واختيار المناسب منها، واتخاذ مواقف، ووجهات نظر تعبر عن ذات الفرد، وتؤكد تلك الفردية في خصوصيتها، وتميزها فكرا، ووجدانا، وسلوكا.

أما السيد (١٩٩٩: ١١) فيعرف التنور: بأنه القدر المناسب من المعرفة المتكاملة، والمهارات، والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها الفرد؛ لكي يستطيع أن يتخذ القرار المناسب نحو ما يواجهه من مواقف، ومشكلات في مجتمع دائم التغير، والتطور، ويوضح محمد السيد، أن التنور بهذا المعنى يشغل ميادين شتى، منها التنور العلمي، والجمالي، واللغوي والرياضي، والمهني، والقانوني، والسياسي، والبيئي، والصحي، والاقتصادي، والاجتماعي ... الخ.

بينما تصنف الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (١٩٩٠: ٢٣) التنور إلى نوعين هما: العام والنوعي، أو لخاص الذي ينتمي إليه التنور البيئي، واللغوي .

والتنور يختلف باختلاف مجالات المعرفة، فهناك التنور في مجال الرياضيات، والتنور في مجال الدراسات الاجتماعية، والتنور التقني والتكنولوجي، والصحي، والتربوي، والبيئي، واللغوي (صابر، ١٩٩٣، ١٤٧)

وسوف يقتصر حديثنا في هذا البحث على نوعين من أنواع التنور لهما دور كبير في ترقية الأفراد، والمجتمعات وهما :

• أولاً - التنور اللغوي :

يقصد به إحراز حد أدنى من المعرفة، والمهارات اللازمة للفرد في مجال اللغة الوطنية، كي يمكنه التعامل مع مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف لغته في إحراز مزيد من التقدم (أدبي، ١٩٩٤، ١١٦) .

• أبعاد التنور اللغوي :

من خلال استعراض تعريفات التنور اللغوي، فإنه يشتمل على عدة أبعاد يمكن إجمالها فيما يلي : البعد المعرفي. البعد المهاري. البعد الوجداني .

ويخلط البعض بين أبعاد التنور اللغوي، ومجالاته، لكن هناك فارق بينهما، فأبعاد التنور اللغوي تعني جوانب التعلم التي يجب أن يكسبها الفرد كي يكون متنورا لغويا، أما مجالات التنور اللغوي فتشير إلى فروع اللغة العربية، وتطبيقاتها.

• خصائص التنور اللغوي :

من خلال ما سبق يتضح للباحث أن التنور اللغوي له مجموعة من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي :

- « التنور اللغوي يتطلب تلازم الجانبين : المعرفي، والوجداني .
- « التنور اللغوي هو الخطوة الأولى في تكوين الاتجاهات نحو اللغة العربية والتي تتحكم في سلوك الفرد .
- « للتنور اللغوي وظيفة تنبؤية ، بما يمكن أن يصدر من سلوك تجاه اللغة العربية .
- « كل ما يحيط بالفرد يؤثر في تكوين التنور اللغوي .

• دور المعلم في تنمية التنور اللغوي لدى الطلاب :

- لابد لمعلم اللغة العربية أن يساهم في تنمية التنور اللغوي لدى طلابه عن طريق ما يلي :
- « الفهم الكامل لطبيعة طلابه .
- « تزويد الطلبة بالمعارف ، والخبرات التي تساهم في تكوين اتجاهات موجبة نحو اللغة العربية .
- « تنمية مهارة البحث والاطلاع لدى الطلاب .
- « الاهتمام بالفروق الفردية بين الأفراد ، ومراعاة متطلباتها .
- « تعريف الطلبة بالتحويلات التربوية المعاصرة .
- « مراعاة نظريات التعلم ، واكتساب المهارة في تطبيقها .
- « اطلاع الطلبة على التطورات السريعة ، والمستمرة لحياة الإنسان ، وما نتج عنها من تطور، وتغيير في كافة مجالات الحياة ، وما يتطلبه ذلك من تعديل لطبيعة المناهج ؛ لتلاءم وطبيعة هذه التحويلات . (حمدان ، ١٩٨٧ ، ١٤٠)

• الخبرات التي ينبغي إكسابها للفرد كي يكون متنورا لغويا :

- « فهم طبيعة اللغة العربية ، وعلاقتها بالعمل ، والمجتمع .
- « متابعة التطورات ، والمستجدات التي تطرأ على اللغة العربية ، وما يحيط بها من مشكلات ، وأخطار .
- « تفهم اللغة العربية ، وتحليل أسبابها ، ونتائجها ، واتخاذ القرارات المناسبة حيالها .
- « استخدام مهارات اللغة ، وفنونها لرفاهيته، وحل مشكلاته ، وذلك بأسلوب يحقق الفائدة له، ولمجتمعه .
- « الوعي بأهمية اللغة العربية، ودورها في الحياة (أبو عودة ، ٢٠٠٦ ، ص ص ٢٩ . ٣٠)

• مصادر التنور بصفة عامة، والتنور اللغوي بصفة خاصة :

- يعتمد التنور على عوامل مختلفة بعضها محلي ، وبعضها عالمي ، وإذا كنا نريد أن نحدد مفهوم التنور وعناصره ؛ كي يكون عاملا مؤثرا في بناء المناهج ، فإنه يلزم البحث عنه وتجميعه من عدة مصادر تتمثل في :
- « التقدم العلمي في جميع المجالات .
- « مشاكل المجتمع، حيث تعتبر إحدى الركائز الهامة في تكوين ثقافة الأفراد .
- « الاتجاهات العالمية ومن ذلك القضايا التي أثرت في بعض الأماكن مثل : المضاعلات النووية، ودفن النفايات وغيرها، حيث تعتبر عنصرا رئيسا من عناصر إعداد المواطن المتنور (صبري وكامل ، ٢٠٠٠ ، ١٤٨)

هذا وقد اعتمد البرنامج على بعض التحديات المعاصرة المختلفة التي تلعب دورا كبيرا في تثقيف الطالب، وتنويره في كافة المجالات، وخاصة اللغوية منها، والبيئية، وسوف يتم توظيفها من خلال النص القرآني الذي تدور حوله كل فروع اللغة من أجل تنمية مستويات التنور اللغوي، والبيئي لدى الطلاب .

• ثانيا - التنور البيئي :

• مفهوم التنور البيئي:

ظهر التنور البيئي كمصطلح علمي ذي دلالة عقب مشروع قامت به إحدى الهيئات التربوية، بولاية ماساشوستي بالولايات المتحدة ، عرف باسم مشروع "التنور البيئي" وذلك عام ١٩٧٩، إلا أن فكرة التنور البيئي قد انبثقت من أعمال شارل روث في أواخر الستينيات (١٩٦٨)، وتطور تعريف روث للمصطلح عبر خمسة وعشرين عاما من العمل في هذا المجال (Roth, 1992:3)، وفي أوائل التسعينيات، أعلنت منظمة الأمم المتحدة (UNESCO, 1990) عن مفهوم التنور البيئي، ونادت به للجميع بوصفه التربية الفعالة، والتربية الوظيفية، والتي تمد الفرد بالمعرفة الأولية، والمهارات، والدوافع لمعالجة احتياجاته البيئية اللازمة للتنمية المستدامة الراقعي(٣٢:١٩٩٧)، جاسم (١٤١:٢٠٠١)، (Moseley, 2000:23).

ومن هذا المنطلق فإن معظم التعريفات التي قدمها الباحثون فيما بعد، أشارت إلى أن التنور البيئي يعني : إلمام الفرد بالقدر المناسب من المفاهيم، والاتجاهات، والمهارات البيئية بصورة تمكنه من التعامل السليم مع البيئة.

فقد عرف كل من ديسنجر وروث (Disinger & Roth 1992:4)التنور البيئي بأنه: تزود الأفراد بالمعارف البيئية الأساسية، والمهارات، والأحاسيس، والاتجاهات البيئية المرغوب فيها والتي تمكنهم من الاندماج الفعال مع البيئة التي يعيشون فيها في إطار من المسؤولية البيئية التي تحقق الحفاظ على البيئة لحياة أفضل.

وتعرف ستيفن (Steven, 1992:7) التنور البيئي بأنه: القدر اللازم من المفاهيم، والاتجاهات، والمهارات البيئية التي يجب أن يمتلكها الفرد؛ للوصول إلى قرارات حكيمة لتنظيم البيئة التي يعيش فيها.

وعرف الراقعي (١٩٩٧: ٣٦)التنور البيئي في دراسته بأنه: إلمام الفرد بقدر مناسب من المعارف البيئية، والأخلاقيات البيئية، والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، ومشكلاتها، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بحل المشكلات البيئية، بما يمكنه من المساهمة الإيجابية في حل مشكلات البيئة، ومواجهة المواقف البيئية بكفاءة، ونقل كل ذلك للآخرين.

وتقترب دراسة محسن فراج(١٩٢:٢٠٠٠)من هذا المعنى حيث عرفت التنور البيئي بأنه: ذلك القدر من المفاهيم، المعلومات عن القضايا والمشكلات البيئية اللازمة لاكتساب الفرد اتجاهات إيجابية نحو دراسة البيئة ومشكلاتها، ويحث وتتبع أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

وفي الأدبيات العربية يتفق العديد من التربويين على استخدام مصطلح التنور البيئي كمرادف لمصطلح الثقافة البيئية منهم حسين (١٨٥: ١٩٩٠)،

مصطفى (١٩٩٠: ١١٤)، والصابريني (٢٠٠٠: ١٦)، حمادي (١٣٧١: ٢٠٠٧)، حيث، تعرف الثقافة البيئية بأنها "المعرفة، والاتجاهات، والمهارات، والمعتقدات المناسبة نحو المشكلات، والقضايا البيئية، ومهارات التفكير العلمي اللازمة للتعامل السليم مع البيئة".

ولكن البعض يرى أن هناك اختلافاً في المستوى بين التنور البيئي، والثقافة البيئية، فالتنور البيئي يمثل الحد الأدنى من الخبرات البيئية، والمعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، والسلوكيات .. إلخ، التي ينبغي للفرد أن يكتسبها، أما الثقافة البيئية فتمثل الحد الأعلى من تلك الخبرات، فالثقافة البيئية أعم، وأشمل، وأعمق من التنور البيئي السيد (٢٧: ٢٠٠٢)، والنجدي وآخرون (٢٠٠٣: ١٣).

ويرى همام (١٩٩٦: ٣١)، والمصري (١٩٩٨: ٦٥)، و جاسم (٢٠٠١: ١٤٥) وبسيوني (٢٠٠٣: ٤٠٥) أن كلا من التنور البيئي، والثقافة البيئية تحتوى على المكونات المعرفية، والاتجاهات البيئية إلا أن التنور البيئي يشمل ركيزة أساسية ثالثة، وهي العمل الإيجابي الفعال .

ويؤكد رالف (Relf. St ، 2003:9) أن العمل الإيجابي يعد نتيجة نهائية للتنور البيئي حيث يجب أن يكون ناقدا حساسا، ونشطاً يركز على عمل التغيير أكثر من كونه نشطاً أدائياً .

والمأمل للتعريفات السابقة يلحظ اتفاقاً في أن المكون المعرفي المتمثل في إدراك الفرد للمفاهيم والقضايا والمشكلات البيئية شرط أساسي من شروط التنور البيئي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تمثل الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة البيئة، ومواردها، ومشكلاتها بعدا مهما يسهم في تشكيل السلوكيات المرغوبة نحو البيئة، والتفاعل معها بإيجابية، كما يمثل السلوك هنا جانبا مهما لا يمكن التخلي عنه لوصف الفرد بالتنور البيئي.

وبناءً على ما تقدم يمكن تعريف التنور البيئي إجرائياً في هذا البحث بأنه: ذلك القدر اللازم من المفاهيم، والمعلومات عن القضايا، والمشكلات البيئية، لاكتساب الطالب المعلم للاتجاهات الإيجابية نحو دراسة البيئة، والتفاعل معها، مما يسهم في تشكيل سلوكه وتمكينه من التعرف على المشكلات البيئية، وبحث، وتبني أسبابها، واقتراح الحلول لهذه المشكلات .

• عناصر التنور البيئي وأبعاده :

لقد أثار البحث عن عناصر التنور البيئي، وأبعاده العديد من المناقشات، والآراء حيث يخلط البعض بين أبعاد التنور البيئي، وعناصره إلا أن الرافي (٢٠٠٤: ٣٠٨) أوضح ذلك بقوله إن "عناصر التنور البيئي بمفهومها الدقيق تشير إلى المجالات التي ينبغي للتنور البيئي أن يشملها بينما تشير الأبعاد إلى نواتج التعلم التي ينبغي للفرد أن يكتسبها لكي يكون متنورا بيئياً".

وفيما يلي عرض لبعض الآراء حول عناصر، وأبعاد التنور البيئي:

• عناصر التنوير البيئي :

- حدد المؤتمر العالمي للتربية للجميع (47- 43: 1990: Unesco) في تقريره النهائي عناصر التنوير البيئي فيما يلي:
- ◀ الاهتمام بالمعلومات البيئية الوظيفية.
 - ◀ تنمية المهارات البيئية اللازمة للأفراد للعمل من أجل التنمية.
 - ◀ تكوين الاتجاهات، والقيم البيئية المنشودة.
 - ◀ الاهتمام ببرامج التعليم الرسمية، وغير الرسمية من خلال المشاركة الفعالة .

وحددت بوجان (Margrat Bogan, 1992:59) خمسة عناصر للتنوير البيئي

هي:

- ◀ معرفة المبادئ الأساسية لعلم البيئة.
- ◀ الوعي بتأثيرات الأنشطة البشرية على الغلاف الحيوي.
- ◀ المشاركة الفعالة في استراتيجيات حل المشكلات البيئية.
- ◀ تقدير السلوكيات البيئية المسؤولة.
- ◀ الاهتمام بكل الأنواع الحية.

بينما يرى عبده و محمد (١٩٩٦: ٢٢) أن عناصر التنوير البيئي تتضمن ما يلي:

- ◀ التنوير بقضايا البيئة، ومشكلاتها: ويتضمن بعض المفاهيم البيئية في إطار مبادئ (التوازن، والتغير، والاعتماد المتبادل) مع تبادل أسباب المشكلات البيئية.

- ◀ الإيمان بدور العلم والتكنولوجيا في حل المشكلات البيئية: وأوجه تقدير يجب إكسابها لدى الفرد لدور العلم والتكنولوجيا في حل مشكلات البيئة.
- ◀ الإيمان بدور الاتجاهات المكونة لدى الأفراد في حل المشكلات البيئية: ويتضمن الاتجاه نحو: المحافظة على الموارد الطبيعية، والتوازن البيئي، ومناهضة تلوث البيئة، وحمايتها.
- ◀ السلوك البشري، وتحسين نوعية البيئة: ويشيران إلى السلوكيات الرشيدة، وأهميتها في تحسين نوعية الحياة بما يكفل استمراريتها للأجيال القادمة.

• أبعاد التنوير البيئي :

يحصص همام (١٩٩٦: ٣٦) أبعاد التنوير البيئي في بعدين رئيسيين، هما: البعد المعرفي، ويثمثل في المعارف البيئية، والبعد الوجداني الذي يمثل الاتجاهات البيئية.

كما وضع هنجرفورد، فولك، ويلك روث، شمبيو روث، ماركينوكسكي، بلوم وماكوين (١٩٩٤) كما ورد في (رابطة شمال أمريكا، ٢٠٠٢ : ١٨١ - ١٨٣)، إطارا للتنوير البيئي شمل الأبعاد التالية:

- ◀ الأبعاد المعرفية والمهارية
- ◀ الأبعاد الوجدانية
- ◀ الأبعاد السلوكية (محددات إضافية للسلوك البيئي المسئول)

« أبعاد المشاركة الشخصية، أو الجماعية في السلوكيات البيئية المسئولة

- ويلخص أركيه (Archie، 2003: ١) إبعاد التنور البيئي في أربع نقاط، هي:
- « اكتساب المعرفة نحو العمليات البيئية والأنظمة الإنسانية.
 - « تحقيق التطور الاستقصائي، ومهارة التحليل.
 - « تنمية مهارات الفهم، ودراسة المواضيع البيئية.
 - « الخبرة الشخصية، والمسئولية الوطنية تجاه القرارات البيئية.

ويتضح من خلال عرض عناصر التنور البيئي وأبعاده أنه إذا كان التنور البيئي يحتوي على المعرفة الوظيفية، والمهارات، والاتجاهات، والسلوك، سواء كانت مفردات يتم تصنيفها في المدخلات، أم نواتج تقيس مدى اكتسابهم لها، بغض النظر عن مسمياتها عناصر، أو مجالات، أو أبعاد، أو مكونات ٠٠٠ الخ، فإن البحث الحالي راعى تلك الإشكالية في تضمين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية (الاتجاهات) ضمن مدخلات البرنامج، وكذلك قياسها كنواتج ينبغي على الطلاب اكتسابها؛ لتحقيق التنور البيئي.

لذلك يمكن تحديد عناصر التنور البيئي التي يلتزم بها البحث الحالي فيما يلي:

- « الإلمام بقضايا البيئة، ومشكلاتها: الإلمام بمفاهيم التربية البيئية، وتطورها .
- « اكتساب الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، ومشكلاتها:
- « إكسابهم مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات البيئية (مهارات التعليم البيئي)

• مستويات التنور البيئي :

- تشير العديد من أدبيات البحث في هذا المجال مثل (Roth 1992: 3) (Roth & Disinger 1992: 4)، عبد الحق (٣٣ : ١٩٩٥)، سمعان (٢٩ : ٢٠٠٠)، Moseley، (2003: 23) إلى أن الأفراد يمكنهم اكتساب التنور البيئي وفقا لثلاثة مستويات:
- « الأول : التنور البيئي الشكلي: ويمثل أبسط مستويات، أو أنواع التنور البيئي، فهو يهتم بالمعارف، والأحاسيس الأولية المتعلقة بكيفية عمل الأنظمة الطبيعية، ومدى تأثيرات البشر عليها.
 - « الثاني : التنور البيئي الوظيفي: ويتضمن فهم، وإدراك المعارف البيئية الواسعة، ومهارات حل المشكلات، والقضايا البيئية، واستخدام مصادر المعلومات، والمشاركة في الأنشطة البيئية، والاتجاهات، والأحاسيس المتعلقة بتقدير كل من البيئة، والمجتمع.
 - « الثالث : التنور البيئي الإجرائي: يذهب التنور البيئي الإجرائي، أو الفعال إلى تزويد الفرد بالمعارف الأكثر عمقا، واتساعا، والمهارات، والاتجاهات المسئولة عن حل المشكلات البيئية، والمحافظة على صحة البيئة.

وهناك اتفاق على المستويات الثلاثة السابقة تتضح في كثير من الكتابات، إلا أن البعض منهم مثل : وروث وديسنجر (Disinger & Roth، 1992)، عبد الحق (١٩٩٥)، و سمعان (٢٠٠٠)، أشاروا إلى أهمية تحليل المستويات السابقة إلى

مكونات بحيث يتضمن كل مستوى أربعة مكونات، هي: المعرفة، والمهارات، والوجدان، والسلوك.

ويمكن اعتبار الفرد متنوراً بيئياً في أي مستوى عندما تعكس معلوماته وأفعاله ما يتميز به كل مستوى من المكونات. وبصورة عامة يمكن القول أن الفرد المتنور بيئياً هو الذي يمتلك قدراً من المبادئ والمفاهيم البيئية الأساسية الكبرى حول الموضوعات والقضايا البيئية، العالمية والإقليمية والمحلية، وتمكنه من المهارات الضرورية كحل المشكلات، والقضايا البيئية وغيرها من المهارات التي تساعد على العمل بإيجابية نحو البيئة، ومشكلاتها، من خلال كافة الأنشطة البيئية الرسمية، وغير الرسمية، بالإضافة إلى السلوكيات والاتجاهات الإيجابية المرغوب فيها نحو المكونات المختلفة للبيئة ومشكلاتها، في إطار تأثيرات البشر، والإدارة المستقبلية لها.

• **ثالثاً : علاقة التنور البيئي بالتنور اللغوي :**

اللغة العربية عبارة عن عملية تهدف إلى تطوير مواطنين واعين بالبيئة ككل، ومهتمين بها، وبالمشكلات المرتبطة بها، والذين يتوافر لديهم المعرفة والاتجاهات، والدوافع، والالتزامات، والمهارات اللازمة للعمل بصورة فردية وجماعية نحو حل المشكلات الحالية، والمعاصرة، وكذلك منع المشكلات الجديدة، والوقاية منها. " تتمثل الغاية الأساسية من اللغة العربية في تطوير، وتنمية مواطنين متنورين ، وبذلك فإن اللغة العربية تركز على تدعيم، وتقوية الأفراد للتعامل بصورة فعالة مع العلاقات الإيجابية، والسلبية القائمة بين الناس، وبيئاتهم على مدى الحياة الإنسانية"(SAGEE1993:9).

واللغة العربية وما تحمله من قيم، وسلوكيات هي التي تؤدي إلى الأفعال التي يقوم بعملها الأفراد كمستهلكين، ومنتجين، ومبدعين، ومصوتين ، بمعنى أن الأفراد المتنورين بيئياً يقومون بصنع الخيارات، واتخاذ الأفعال اليومية التي سوف تعمل على تحسين قدرة البيئة في استبقاء الأنظمة البيئية العاملة، والحفاظ عليها، والعمل على استمرارها، ومقابلة الاحتياجات البشرية الآنية، والمستقبلية.

وقد تكون هذه الأفعال بسيطة مثل رؤية القمامة، وهي توضع في الحاويات الملائمة، أو قد تكون أنشطة أكثر تعقيداً مثل العمل من أجل التشجيع على إعادة تدوير المنتجات، ويتمثل المخرج، أو الناتج النهائي من اللغة العربية في تعزيز، وترقية فعل الأفراد. بمعنى آخر، حتى يكون الفرد متنوراً بيئياً عليه أن يمتلك مهارات اللغة، ومهارات العمل، أو الفعل كمواطن. ولذلك فإن من المهم والضروري والأساسي لمعلمي اللغة العربية أن يركزوا على التنور البيئي كهدف رئيسي أساسي من لغتهم.

وتعد تنمية التنور البيئي عملية متعددة الخطوات تبدأ من المعرفة، وتؤدي إلى المشاركة النشطة للمواطن، ويقوم مكون المعرفة على فكرة مؤداها ، أنه قبل قيام الفرد بالتصرف تجاه إحدى المشكلات البيئية، أو قبل التعامل معها، يجب عليه أن يفهم ويستوعب المشكلة البيئية . وتتألف قاعدة المعرفة من جانبين

رئيسيين: المعرفة، والإلمام بالأنظمة البيئية، والمعرفة، والإلمام بالآثار الاجتماعية، والبشرية على البيئة، وبصورة أكثر تحديداً، نجد أن تنمية المعرفة يتضمن تنمية قيم الفرد، واتجاهاته مع مساعدة الفرد على إدراك، وتحقيق قيمه، واتجاهاته الشخصية نحو موضوعات البيئة، ويجب كذلك مخاطبة مفاهيم مركز الضبط (التحكم) الفردي، والجماعي في تنمية المعرفة، وتتمثل الخطوة الأخيرة، والنهائية لتنمية التنور البيئي في استخدام الفعل، أو العمل نحو إيجاد حلول للموضوع البيئي المحدد. (EETP, Nov.2000, N93 :1)

ولا شك بأن ذلك لن يتحقق إلا إذا كان لدى الفرد مجموعة من المهارات اللغوية التي تمكنه من التواصل الفعال مع كافة أفراد المجتمع .

ونستطيع القول: إن سلوك المتعلم يمكن أن يعد مقياساً دالاً على فاعلية البرامج التعليمية (المناهج) التي تعد حجر الزاوية في تحقيق التنور البيئي، وهنا تبرز فكرة أساسية يسعى البحث إلى إلقاء الضوء عليها، وهي ضرورة تضمين مناهجنا السمات التربوية التي يمكن أن تؤدي إلى التنور البيئي من خلال مهارات الاتصال اللغوي، حيث ينبغي التأكيد على أن اللغة العربية هي الأداة التي يمكن عن طريقها تنمية التنور البيئي.

ومما سبق عرضه نستدل على مايلي:

« أجمعت الآراء على أن الهدف الأساسي للغة العربية ، هو إكساب التنور البيئي كهدف من أهداف مناهج اللغة العربية يرجى منه إعداد مواطن يمتلك المعرفة، والقيم، والسلوكيات التي تسهم في حل مشاكل المجتمع، والبيئة وصولاً إلى الهدف الأسمى، وهو المواطنه القائمة على أسس المعايير الأخلاقية.

« تحقيق التنور البيئي من خلال اللغة العربية ليس قاصراً على التعليم النظامي فقط، وإنما يتعداه إلى التعليم غير النظامي بمؤسساته المختلفة بحيث يستفيد من خدماتها أكبر قطاعات ممكنه من الناس، ويجب أن يكون الهدف العام لأي برنامج تعليمي هو تنمية التنور البيئي.

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أكدت العديد من الأبحاث والدراسات (إسليم ، ٢٠٠٩) (أديبي ، عباس (١٩٩٤) شحاتة ، ١٩٩٨) (قاسم ٢٠٠٣) (السيد، ٢٠٠٦) (الدمرداش ، ٢٠١١) علاقة اللغة العربية بالتنور البيئي، وذلك من خلال فعاليتها في تنمية التنور البيئي لدى الفئات المختلفة باعتباره غاية أساسيه من دراسة برامج، أو مقررات اللغة العربية .

• أدوات البحث وإجراءاته :

يتناول هذا الفصل عرضاً لأدوات البحث المستخدمة، وإجراءاته، وقد تضمنت هذه الأدوات استبانة ببعض التحديات القرائية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي من أجل تنويرهم لغوياً، وبيئياً ، واستبانة مهارات التنور اللغوي اللازمة للطلاب ، واستبانة مهارات التنور البيئي ، واستمارة تحليل محتوى مقرر كتاب (القراءة) للصف الأول الثانوي في ضوء قائمة التحديات القرائية ،

وبناء برنامج إلكتروني لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء بعض التحديات القرائية المعاصرة، وإعداد دليل المعلم في البرنامج المقترح، وبناء اختبار التنور اللغوي، ومقياس التنور البيئي، وإجراءات تجريب البرنامج .

وفيما يلي تفصيل لذلك :

- أولاً - استبانة بعض التحديات القرائية التي يقوم على أساسها البرنامج المقترح. لإعداد هذه الاستبانة قام الباحث بما يلي :

• تحديد الهدف من الاستبانة :

تهدف الاستبانة إلى تحديد بعض التحديات القرائية لطلاب الصف الأول الثانوي، ووضع هذه التحديات القرائية في قائمة خاصة بها، وذلك من خلال الوقوف على آراء المتخصصين من علماء التربية، والحاسبات والمعلومات، والموجهين، واعتبار ما يصدر من رأى عن هؤلاء المتخصصين حكماً على سلامة القائمة التي يحل في ضوءها كتاب الصف الأول الثانوي (القراءة)، والتي يبنى في ضوءها، لتنمية الطلاب وتثقيفهم لغوياً وبيئياً ..

• مصادر بناء الاستبانة :

- تمثلت مصادر بناء هذه الاستبانة فيما يلي :
- « الاطلاع على الدراسات التي تناولت بناء الاستبانات بصفة عامة، والدراسات التي تناولت التحديات القرائية بصفة خاصة.
- « الاستعانة بالإطار النظري للبحث الحالي والذي تضمن قضايا البحث، ومنطلقاته .
- « مقابلة مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج، وطرق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس، والحاسبات والمعلومات، والإفادة من آرائهم في هذا المجال .

• الصورة المبدئية للاستبانة :

توصل البحث الحالي من خلال المصادر السابقة إلى (قائمة ببعض التحديات القرائية)؛ وبعد ذلك تم مراجعة محتويات هذه القائمة.

• ضبط الاستبانة :

الهدف من ضبط الاستبانة الوصول بها إلى درجة عالية من الدقة في تحديد التحديات القرائية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومن أجل ذلك قام الباحث بعرض القائمة المبدئية للتحديات القرائية على (٢٠) محكماً، وهم متخصصون في مجال المناهج، وطرق التدريس، وأصول التربية، وعلم النفس، ومجال الحاسبات والمعلومات، وبعض الموجهين والمعلمين، وقد تم الحصول على (١٧) استبانة من المجموع الكلي لها (ملحق) .

وقد جاءت آراء السادة المتخصصين على أهمية التحديات القرائية الواردة في الاستبانة كأساس للتثقيف، والتنوير اللغوي، والبيئي، وأهمية التكيف معها. وقد أوصى بعض المحكمين بضرورة ربط هذه التحديات باللغة، والبيئة، وذلك من أجل تحقيق الهدف الأساسي للبحث، وهو رفع مستوى التنور اللغوي، والبيئي لهؤلاء الطلاب. وقد تم الأخذ بكل ذلك عند صياغة المحتوى .

• **الصورة النهائية للاستبانة (ملحق) :**
بعد أن تم عرض الاستبانة المبدئية لبعض التحديات القرائية على مجموعة من المحكمين ، قام الباحث بإجراء التعديلات على الاستبانة المبدئية في ضوء آراء السادة المحكمين ، وذلك بهدف التوصل إلى قائمة نهائية بالتحديات القرائية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي ، ولتحقيق ذلك : قام الباحث بحساب الوزن النسبي لكل من التحديات الرئيسية، والفرعية، والمؤشرات الدالة عليها حسب إبداء رأى المحكمين؛ لمعرفة ما يتناسب مع طلاب الصف الأول الثانوي من التحديات القرائية .

• **إعداد استبانة مهارات التنور اللغوي :**
لتحديد مهارات التنور اللغوي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي تم إعداد استبانة لهذا الغرض وفقا للخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من الاستبانة :**
هدفت الاستبانة إلى تحديد مهارات التنور اللغوي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي.

• **تحديد مصادر بناء الاستبانة :**
الإطلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال اللغة العربية ومهاراتها؛ وذلك بغرض استخلاص بعض المهارات التي تم تضمينها في الاستبانة.

• **إعداد الصورة الأولية للاستبانة :**
من المصادر والمراجع التي رجع إليها الباحث، ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن بعض مهارات التنور اللغوي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي؛ لاستطلاع آراء المحكمين من الأساتذة والمختصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، ومعلمي اللغة العربية الذين يقومون بالتدريس. (ملحق) .

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من خمسة مجالات هي: القراءة، والكتابة، والنحو والصرف، والإملاء، والتذوق الأدبي، وخمس مهارات رئيسية هي: القراءة الصامتة، والكتابة، والنحو والصرف، والإملاء، والتذوق الأدبي.

ويضم كل مجال المهارات الأدائية والتي بلغت (٧٦) مهارة .

وأمام كل مهارة أُنهر توضع فيها الاستجابة المناسبة للمهارة والمؤشر.

وقد صُدِّرت الاستبانة بمقدمة توضح الغرض منها، وكيفية الإجابة عنها، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها الأولية صالحة للعرض على المحكمين لإبداء الرأي فيها.

• **عرض الصورة الأولية للاستبانة على المحكمين (صدق الاستبانة) :**
تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، ومعلمي اللغة العربية وموجهيها للمرحلة الثانوية العامة (ملحق) ؛ وذلك لتعرف وجهة نظرهم .

وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم التوصل لما يلي:
 ✓ وافق المحكمون على المجالات والمهارات الرئيسية اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي بنسبة ١٠٠ ٪: نظرا لأهمية هذه المهارات للطلاب في هذه المرحلة.

تم حذف بعض مؤشرات الأداء التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠ ٪ من قبل المحكمين، وتم تعديل بعض المؤشرات اللازم تعديلها، وبإجراء التعديلات التي أبداهها المحكمون يكون قد تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين).

• الصدق الذاتي للاستبانة :

اعتمد الباحث في إيجاد صدق الاستبانة على معادلة درجة الإجماع. (ملحق) حيث تقبل العبارة (المهارة الأدائية) إذا كانت درجة الإجماع عليها ٨٠ ٪ فأكثر.

• الصورة النهائية للاستبانة :

بعد تعديل مفردات، وعبارات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تمثل المهارات، ومؤشراتها الأدائية اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي ملحق، وهي تشتمل على: خمسة مجالات، وخمس مهارات رئيسية، و(٦٨) مهارة أدائية كما هو موضح بالجدول (١) :

جدول (١) مهارات التنور اللغوي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي

المحور	المجال	المهارات الرئيسية	(مؤشرات الأداء)
القراءة	القراءة الصامتة	١٠	
	الكتابة	التعبير الكتابي	١٨
	النحو والصرف	النحو والصرف	١٥
	الإملاء	الإملاء	٨
	الأدب	التنوع الأدبي	١٧
المجموع	٥	٥	٦٨

• تفرغ الاستبانة وتحليل آراء المحكمين، واستجاباتهم :

تعطى درجة واحدة لمؤشر الأداء إذا كان مناسباً، ويعطى (صفر) إذا لم يكن مناسباً، وذلك لكل محكم على حدة، ثم يتم جمع الدرجات التي حصل عليها مؤشر الأداء بالنسبة لجميع المحكمين، ويحسب الوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة على المهارة، والذي يمثل درجة إجماع المحكمين على مناسبة مؤشر الأداء للطلاب بالصف الأول الثانوي، كما يتضح من (ملحق)

• إعداد استبانة مهارات التنور البيئي :

لتحديد مهارات التنور البيئي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي تم إعداد استبانة لهذا الغرض وفقاً للخطوات التالية:

• تحديد الهدف من الاستبانة :

هدفت الاستبانة إلى تحديد مهارات التنور البيئي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي.

• تحديد مصادر بناء الاستبانة :

الاطلاع على بعض المراجع، والدراسات، والبحوث السابقة في مجال التنور البيئي، ومهاراته؛ وذلك بغرض استخلاص بعض المهارات التي تم تضمينها في الاستبانة.

• إعداد الصورة الأولية للاستبانة :

من المصادر والمراجع التي رجع إليها الباحث، ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي قام الباحث بإعداد استبانة تتضمن بعض مهارات التنوير البيئي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي؛ لاستطلاع آراء المحكمين من الأساتذة والمختصين في طرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، ومعلمي اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والمهتمين بالقضايا البيئية الذين يقومون بالتدريس. (ملحق).

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات رئيسة تشتمل على (٣٠) مهارة.

وأمام كل مهارة أنهر توضع فيها الاستجابة المناسبة للمهارة، والمؤشر. وقد صُدِّرت الاستبانة بمقدمة توضح الغرض منها، وكيفية الإجابة عنها، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها الأولية صالحة للعرض على المحكمين؛ لإبداء الرأي فيها.

• عرض الصورة الأولية للاستبانة على المحكمين (صدق الاستبانة) :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين المختصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، ومعلمي اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والمهتمين بالقضايا البيئية لمرحلة الثانوية العامة، وموجهيها (ملحق)؛ وذلك لتعرف وجهة نظرهم .

وبإجراء التعديلات التي أبدأها المحكمون يكون قد تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين) .

• الصدق الذاتي للاستبانة :

اعتمد الباحث في إيجاد صدق الاستبانة على معادلة درجة الإجماع. (ملحق). حيث تقبل العبارة إذا كانت درجة الإجماع عليها ٨٠٪ فأكثر.

• الصورة النهائية للاستبانة: (ملحق)

بعد تعديل مفرقات الاستبانة، وعباراتها في ضوء آراء المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تمثل المهارات، ومؤشراتها الأدائية اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي، وهي تشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة، وخمس وعشرين مهارة كما هو موضح بالجدول (٢):

جدول (٢) : مهارات التنوير البيئي اللازمة للطلاب بالصف الأول الثانوي

م	المجالات الرئيسية	المهارات الفرعية
١	المجال المعرفي	١١
٢	المجال المهاري	٨
٣	المجال الوجداني	٦
المجموع	٣	٢٥

• تفريغ الاستبانة، وتحليل آراء المحكمين، واستجاباتهم:

تُعطى درجة واحدة لمؤشر الأداء إذا كان مناسباً، ويعطى (صفر) إذا لم يكن مناسباً، وذلك لكل محكم على حدة، ثم يتم جمع الدرجات التي حصل عليها

مؤشر الأداء بالنسبة لجميع المحكمين، وبحسب الوزن النسبي لكل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة على المهارة، والذي يمثل درجة إجماع المحكمين على مناسبة مؤشر الأداء للطلاب بالصف الأول الثانوي .

• ثالثاً - بناء برنامج في اللغة العربية بشكل إلكتروني قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتلاميذ الصف الأول الثانوي؛ لتنمية مستويات التنوير اللغوي، والبيئي لدى الطلاب .

لبناء البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء بعض التحديات القرائية ، تم اتباع الخطوات الإجرائية التالية :

« صياغة فلسفة البرنامج المقترح .

« تحديد الخطوات المتبعة لبناء البرنامج المقترح .

« ضبط البرنامج المقترح .

وفيما يلي تفصيل للنقاط السابقة :

• صياغة فلسفة البرنامج المقترح :

تنتقل صياغة البرنامج من فلسفة إعداد الطالب لغويا، وبيئيا، من خلال تدعيم إيجابيات تلك التحديات القرائية، ومواجهة سلبياتها، والتقليل من أثر ذلك على الطالب، وتتم تلك المواجهة من خلال النص القرائي المدعوم ببعض الوسائل التعليمية، والأنشطة التربوية المساعدة في تحقيق المواجهة، وتتمثل الغاية التربوية من إعداد البرنامج في استكمال جوانب القصور الموجود في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالنسبة لمهارات التنوير اللغوي، والبيئي التي ظهرت بصورة واضحة من خلال الدراسة التحليلية للكتاب، وذلك من أجل تنمية مستوياتها المعرفية، والمهارية، والوجدانية اللغوية، والبيئية لدى هؤلاء الطلاب .

ويقوم البرنامج المقترح على أساس التطوير، والتحديث بما يتناسب مع مستجدات العصر، وتحدياته الملحة، ويعتمد في تحقيق أهدافه على التنوع في المحتوى، والأنشطة ، و التدريس بمساعدة الحاسب، والتدريب العملي، والتأكيد على أهمية التعليم الذاتي من خلال النشاط ، وذلك من أجل مقابلة حاجات الطلاب المختلفة ، والتغلب على الفروق الفردية بينهم .

• تحديد الخطوات المتبعة لبناء البرنامج المقترح :

مر بناء البرنامج المقترح بالمراحل التالية :

« تحديد أسس بناء البرنامج المقترح .

« تحديد أهداف البرنامج المقترح .

« إعداد محتوى البرنامج المقترح .

« تحديد طرائق التدريس المقترحة .

« تحديد الوسائل التعليمية .

« تحديد الأنشطة التعليمية

« تحديد أساليب التقويم المناسبة .

• ضبط البرنامج المقترح :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء التحديات القرائية في صورته المبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين (ملحق) بهدف استطلاع آرائهم من خلال قائمة اشتملت على :

- ◀ مناسبة الأهداف الإجرائية لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى صحتها .
- ◀ اتساق محتوى البرنامج المقترح مع أهدافه .
- ◀ صدق المحتوى العلمي للبرنامج المقترح .
- ◀ مناسبة المحتوى لطلاب الصف الأول الثانوي .
- ◀ مدى مناسبة أساليب التقويم .
- ◀ مدى ارتباط موضوعات البرنامج، وأنشطته، وتدريباته بدليل المعلم .
- ◀ مدى مناسبة البرنامج للتطبيق .

وقد اتفق السادة المحكمون على تحقيق البرنامج المقترح للمضردات الواردة في استمارة التحكيم واقترحوا بعض الأمور التي تم مراعاتها أثناء التعديلات .

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، أصبح البرنامج المقترح يتمتع بصدق المحكمين، وأخذت صورتها النهائية (ملحق) وأصبح صالحا للتطبيق على مجموعة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث قام الباحث بالاستعانة ببعض خبراء برمجة الحاسب لإعداد محتوى البرنامج المقترح في شكل إلكتروني، يدرس من خلال أجهزة الحاسب الآلي .

• رابعا - إعداد دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح :

- ◀ قام الباحث بإعداد دليل المعلم وذلك بهدف :
- ◀ توضيح أهداف البرنامج ككل ، وأهداف كل موضوع على حدة .
- ◀ توضيح محتوى موضوعات البرنامج المقترح .
- ◀ توجيه المعلم لتدريس الموضوعات حسب طرائق التدريس المقترحة .
- ◀ توضيح الوسائل التعليمية، والأنشطة المستخدمة في كل موضوع .

ويحتوي دليل المعلم على المكونات التالية :

- ◀ مقدمة الدليل .
- ◀ أهداف البرنامج المقترح الوحدة القرائية .
- ◀ محتوى البرنامج المقترح الوحدة القرائية .
- ◀ طرائق التدريس المقترحة لتدريس البرنامج المقترح .
- ◀ الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح .
- ◀ الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح .
- ◀ أساليب التقويم .
- ◀ الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الوحدة .
- ◀ خطة تدريس موضوعات الوحدة .

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم لتدريس موضوعات الوحدة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق)، وذلك بهدف الحكم على مدى صلاحية دليل المعلم.

وبعد إجراء التعديلات المناسبة لدليل المعلم، وفقاً لآراء المحكمين، أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحاً للتطبيق. (ملحق)

• **خامساً - بناء اختبار التنور اللغوي :**

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء التحديات القرائية، وإعداد دليل المعلم؛ لتدريس موضوعات الوحدة، تم إعداد اختبار التنور اللغوي؛ للوقوف على أثر البرنامج المقترح في تنمية مستويات التنور اللغوي التي تضمنها البرنامج المقترح.

ولبناء الاختبار تم اتباع الخطوات التالية :

بعد الانتهاء من بناء البرنامج وإعداد دليل للمعلم، تم إعداد اختبارات التنور اللغوي؛ للتوصل إلى ما يهدف إليه البحث من الكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مستوى التنور اللغوي لدى الطلاب بالصف الأول الثانوي، حيث قام الباحث بتصميم اختبارين فرعيين في التنور اللغوي: اختبار الاستقبال اللغوي (القراءة الصامتة)، واختبار المعارف اللغوية (النحو والصرف، والإملاء، والتذوق الأدبي)، وقد رُوِيَ في تصميم الاختبارات أن يوضع الطالب في موقف لغوي في القراءة، أو المعارف اللغوية، وهذان الاختباران غير مقيدتين بمحتوى معين، وإنما يقيسا أداءات عامة تتناسب مع الطلاب مجموعة البحث والمرحلة التي يطبق عليها البحث، ومر بناء اختباري التنور بالخطوات التالية :

- ◀ تحديد الهدف من الاختبارين .
- ◀ تحديد مصادر بناء الاختبارين .
- ◀ إعداد مفردات ومواقف الاختبارين .
- ◀ صياغة تعليمات الاختبارين.
- ◀ التأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبارين.
- ◀ التجربة الاستطلاعية للاختبارين. وهدفت إلى:
- ✓ تسجيل ملاحظات الطلاب على مواقف، ومفردات الاختبارين، وردود أفعالهم؛ للتعرف على مدى مناسبتها لهم.
- ✓ تحديد عوامل صعوبة، وسهولة مواقف، ومفردات الاختبارين .
- ✓ حساب تباين مفردات الاختبارين .
- ✓ تحديد زمن كل اختبار.
- ✓ حساب معامل ثبات الاختبارين .
- ✓ حساب معامل صدق الاختبارين.

• **الصورة النهائية لاختباري التنور اللغوي : (ملحق)**

بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبارين في ضوء آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق الاختبارين، وثباتهما، وبعد مناسبة معاملات السهولة، ومعاملات الصعوبة لمفردات الاختبارين أصبحا في صورتها النهائية يتكونان من:

- ◀ اختبار الاستقبال اللغوي يتكون من موضوعين للقراءة الصامتة، يتكون الموضوع الأول من (٢١) سؤالاً، ويتكون الموضوع الثاني من (١٤) سؤالاً، وبالتالي يتكون الاختبار ككل من (٣٥) سؤالاً.

« اختبار المعارف اللغوية يتكون من (٤٤) سؤالاً للنحو، و(١٠) أسئلة رئيسية (٤٠) سؤالاً فرعياً للإملاء، و(٥٦) سؤالاً للتذوق الأدبي.

ويتصدر كل من الاختبارات مقدمة توضح الهدف منها، ومجموعة من التعليمات لكل من المختبر، والطالب.

• **سادساً - إعداد مقياس التنور البيئي:**

مر بناء مقياس التنور البيئي بالخطوات التالية :

- « تحديد الهدف من المقياس.
- « تحديد مصادر بناء المقياس.
- « إعداد مفردات، ومواقف المقياس.
- « صياغة تعليمات المقياس.
- « التأكد من صلاحية الصورة الأولى للمقياس.
- « التجربة الاستطلاعية للمقياس، وهدفت إلى:
- ✓ تسجيل ملاحظات الطلاب علي مواقف، ومفردات المقياس، وردود أفعالهم؛ للتعرف على مدى مناسبتها لهم.
- ✓ تحديد عوامل صعوبة، وسهولة مواقف، ومفردات المقياس.
- ✓ حساب تباين مفردات المقياس.
- ✓ تحديد زمن المقياس.
- ✓ حساب معامل ثبات المقياس.
- ✓ حساب معامل صدق المقياس.
- « الصورة النهائية للمقياس. (ملحق) .

• **الصورة النهائية لمقياس التنور البيئي :**

المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٩٢) عبارة، موزعة على اختبار المعلومات (٣٠) عبارة ومقياس الاتجاهات (٣٠ عبارة) ومقياس المهارات (٣٢) عبارة.

• **سابعاً : إجراءات تجريب البرنامج المقترح :**

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح، ودليل المعلم، وبناء الاختبارين، وضبط تلك الأدوات، وبعد التأكد من صلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بإجراء التجربة الميدانية للدراسة، التي مرت بالخطوات التالية :

- « تحديد الهدف من التجربة .
- « التصميم التجريبي للبحث .
- « اختيار مجموعة البحث .
- « ضبط بعض متغيرات البحث .
- « الخطة الزمنية لتدريس البرنامج.
- « الإجراءات التجريبية للبحث واشتملت علي :
- ✓ التطبيق القبلي للاختبارين.
- ✓ تدريس البرنامج المقترح.
- ✓ التطبيق البعدي للاختبارين.

✓ الصعوبات التي واجهت الدراسة التجريبية .
وفيما يلي عرض هذه الخطوات بالتفصيل :

• **تحديد الهدف من التجربة :**

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مستويات التنور اللغوي، والبيئي، وذلك من خلال البرنامج الإلكتروني المقترح الذي يتضمن موضوعات متنوعة تحتوي على بعض التحديات القرائية المراد التثقيف، والتنوير من خلالها، وذلك من خلال النص القرائي، وتتضمن تلك المواجهة توظيف أساليب تدريسية متنوعة لتحقيق هذا الهدف؛ لقياس أثر البرنامج المقترح القائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مستوى التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• **التصميم التجريبي للبحث :**

يعتمد التصميم التجريبي في هذا البحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) من طلاب الصف الأول الثانوي، بمدركتي الثانوية بنين والثانوية بنات بالوادي الجديد . محل عمل الباحث .

• **اختيار مجموعة البحث :**

قام الباحث باختيار مجموعتي البحث من طلاب الصف الأول الثانوي بمدركتي الثانوية بنات والثانوية بنين وقد تكونت مجموعة البحث التجريبية من (٣٥) طالبا، وطالبة ، والمجموعة الضابطة كذلك من (٣٥ طالبا، وطالبة)

• **ضبط بعض متغيرات البحث :**

وهي المتغيرات التي تم ضبطها قبل، وأثناء إجراء التجربة وهي :

« العمر الزمني للطلاب : روعي عند اختيار مجموعة البحث تقارب العمر الزمني لطلاب المجموعة ، حيث تم استبعاد الطلاب الباقين للإعادة ، وبذلك فقد تراوحت أعمار المجموعة ما بين (١٦ . ١٧ سنة)، وبذلك تم ضبط العمر الزمني لمجموعتي البحث .

« المستوى الاقتصادي، والاجتماعي : يفترض في مجموعة البحث التقارب في المستويات الاقتصادية، والاجتماعية، وذلك لأن الطلاب يعيشون في نفس المنطقة السكنية، وهي - الخارجة - نفس البيئة الاجتماعية المحيطة بهم ، كما أن المدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم، ولا تقبل نوعا معينا من الطلاب للالتحاق بها .

« مستوى الذكاء : تراعى المدرسة في تنظيم فصولها التوزيع العشوائي للطلاب، كما أنه لا يوجد بها فصول خاصة بالمتفوقين، وبما أن سن الطلاب متقاربة أيضا ؛ لذا فمستوى ذكائهم أيضا قد يكون متقاربا .

« مستوى التحصيل القبلي : تم تطبيق الاختبارين على الطلاب (مجموعتي البحث)، وذلك في نهاية الأسبوع الأول من شهر أكتوبر ٢٠١٤م؛ للوقوف على المعلومات المبدئية الموجودة لديهم ، والتعرف على مدى تجانسهم، وعدم وجود فروق بينهم .

« القائم بالتدريس : قام الباحث بتكليف أحد معلمي اللغة العربية الأوائل الحاصلين على الدبلوم الخاصة بإجراء عملية التدريس (البرنامج المقترح) المقترحة لطلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث)، وذلك لضمان الحيادية، والموضوعية في تطبيق البحث .

« الجنس : هذا البحث لم يظهر فيه عامل الجنس بين البنين والبنات ، وذلك لأنه تم اختيار مدرسة للبنين ومدرسة للبنات، وقد اشتملت عينة البحث على خليط من البنين والبنات .

• **الخطة الزمنية لتدريس البرنامج المقترح :**

تم تدريس البرنامج المقترح (وحدة منه) لطلاب الصف الأول الثانوي للطلاب (مجموعة البحث)، واستعان المعلم بدليل المعلم المعد لتدريس الوحدة في شكلها الإلكتروني ، وقد استغرقت عملية التدريس للوحدة القرائية (٥) أسابيع بواقع (٥) حصص تقريبا كل أسبوع ، وذلك في الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٤ في الفترة من ١٢ / ١٠ إلى الأسبوع الأخير من شهر نوفمبر .

• **الإجراءات التجريبية للبحث :**

• **التطبيق القبلي للاختباري التنوير اللغوي، والبيئي :**

تم التطبيق القبلي للاختبارين على الطلاب (مجموعتي البحث) في الأسبوع الأول من شهر أكتوبر ٢٠١٤ م ، وذلك بهدف رصد نتائج هذا التطبيق تمهيدا للمقارنة بينه وبين التطبيق البعدي الذي سيطبق بعد تدريس البرنامج المقترح ، والوقوف على مستوى الطلاب (مجموعتي البحث)، وتكوين دوافع إيجابية لدى مجموعة البحث نحو المشاركة بإيجابية في تدريس تلك الوحدة .

وبعد انتهاء الطلاب (مجموعتي البحث) من الإجابة عن أسئلة الاختبار ، تم تصحيح الاختبار ، وفقا لنموذج الإجابة المعد لذلك) ، ورصدت درجات الطلاب (مجموعتي البحث) في جداول ، وكانت النهاية العظمى للاختبار الأول (التنوير اللغوي (١٧٥) درجة. واختبار التنوير البيئي (٣٠) درجة للجزء الخاص بالمعلومات) و(٣٢) درجة للجزء الخاص بالمهارات) و (٩٠) درجة للجزء الخاص بالاتجاهات) بذلك فالمجموع الكلي للمقياس (١٥٢) درجة)

• **تدريس البرنامج المقترح :**

قام الباحث بتطبيق التجربة الأساسية للبحث في شهري (أكتوبر ونوفمبر) من العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥م، حيث قام بتدريس البرنامج المقترح مستعينا بدليل المعلم المعد من قبل الباحث ؛ لتدريس موضوعات الوحدة المقترحة من البرنامج، واستغرق تدريس موضوعات الوحدة القرائية المقترحة (٣٥) حصة .

• **التطبيق البعدي للاختبارين :**

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات البرنامج قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبارين على طلاب (مجموعة البحث) بمساعدة بعض معلمي المدرسة؛ للوقوف على فعالية البرنامج في تنمية مستويات التنوير اللغوي، والبيئي لدى (مجموعتي البحث) من تلاميذ الصف الأول الثانوي .

- **الصعوبات التي واجهت البحث التجريبي :**
 واجه البحث التجريبي العديد من الصعاب والعقبات ، التي استطاع الباحث التغلب عليها بعدة طرق ، ومن هذه الصعاب ما يلي :
 « قلة أجهزة الحاسب الآلي في المدرسة، مما اضطر الباحث إلى تقسيم (مجموعة البحث) إلى مجموعتين بحيث يتناسب عدد كل مجموعة مع عدد أجهزة الحاسب المتوافرة في المدرسة .
 « تدني مستوى الطلاب في التعامل مع أجهزة الحاسب، مما أدى إلى الاستعانة بأخصائي التطوير بالمدرسة لمساعدة الطلاب في التعامل مع الأجهزة .
 « عدم رغبة بعض الطلاب في المشاركة في المجموعة التي تدرس البرنامج المقترح، وتغلب الباحث على تلك المشكلة بتوفير جوائز عينية للطلاب المشاركين في مجموعة البحث؛ مما أدى إلى رغبة كثير من التلاميذ في المشاركة والمواظبة على الحضور .
 « تخوف بعض أولياء الأمور من مشاركة أبنائهم في دراسة البرنامج المقترح (الوحدة القرائية) المقترحة، ظنا منهم أن ذلك سوف يؤدي بأبنائهم إلى الرسوب آخر العام، و تم التغلب على ذلك بإطلاع أولياء الأمور على الوحدة القرائية، وأهميتها بالنسبة لأبنائهم في زيادة معلوماتهم ، ومهاراتهم ؛ مما سيكون له عظيم الأثر على أبنائهم في مراحلهم التعليمية القادمة .
 « تدريس البرنامج لطلاب (مجموعة البحث) في بعض الحصص المفضلة لدى الطلاب مثل: حصص التربية الرياضية، والموسيقية، كان يتسبب في ضيق لدى أفراد المجموعة .
 « قلة توافر المراجع، والدراسات ذات الصلة بموضوعات البرنامج، مما اضطر الباحث إلى توفير تلك الدراسات والمراجع ؛ لكي يطلع عليها الطلاب .
 هكذا وبعدما تم الانتهاء من الجزء الإجرائي للبحث، قام الباحث بالإجابة عن أسئلة البحث وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وهذا ما سيتم تناوله . إن شاء الله تعالى.

• **نتائج البحث :**

- يتناول هذا المحور الإجابة عن أسئلة البحث التي سبق تحديدها في الفصل الأول وهي:
 « ما التحديات القرائية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي من أجل تنويرهم لغويا، وبيثيا ؟
 « ما مدى توافر أبعاد التنوير اللغوي في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟
 « ما مكونات البرنامج الإلكتروني المقترح القائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مهارات التنوير اللغوي، والتنوير البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
 « ما أثر البرنامج المقترح القائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مهارات التنوير اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

« ما أثر البرنامج المقترح القائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مهارات التنوير البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

وتمت الإجابة عن هذه الأسئلة بالتفصيل كما يلي :

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما التحديات القرائية التي قام البرنامج في ضوئها؟

فبعد أن تم عرض الاستبانة المبدئية للتحديات القرائية التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي على مجموعة من المحكمين الذين بلغ عددهم (١٧) محكماً، قام الباحث بإجراء التعديلات على هذه الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، وذلك بهدف الوصول إلى القائمة النهائية للتحديات القرائية التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي، حيث تم تعديل بعض المؤشرات الدالة على التحديات الفرعية، التي رأى غالبية المحكمين ضرورة تعديلها، وحذف بعض المؤشرات المتداخلة والمكررة، التي أشار غالبية المحكمين بضرورة حذفها، وكذلك حذف المؤشرات التي رأى غالبية المحكمين عدم مناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي، وكذا إضافة بعض المؤشرات الدالة على التحديات الفرعية التي اتفق الباحث مع العديد من المحكمين على أهمية إضافتها إلى قائمة التحديات التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق أكبر قدر من صدق، ومناسبة التحديات القرائية للطلاب، فإنه تم توظيف التحديات القرائية (الرئيسية والفرعية) والمؤشرات الدالة على التحديات الفرعية، التي وصل وزنها النسبي (٨٠٪) فأكثر بين ثانيا البرنامج المقترح للطلاب، والاختبارين المعدين؛ لقياس فاعلية البرنامج القائم في ضوء التحديات القرائية لتنمية مستوى التنوير اللغوي، والبيئي لدى هؤلاء الطلاب.

وفي ضوء ما سبق، أمكن التوصل إلى قائمة نهائية بالتحديات القرائية التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي موزعة على محاور الدراسة كما يلي: (ملحق).

جدول (٣): التحديات الفرعية موزعة على محاور البحث

م	المحور	التحدي الفرعي	التكرار للمؤشرات	النسبة المئوية
١	التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية .	١- المعلوماتية . ٢- الانترنت .	٢٤	٤٢,٨ ٪
٢	التحديات الإعلامية .	١- البث القري المباشر . ٢- الفضائيات العربية.	(١٧) مؤشرا.	٣٠,٤ ٪
٣	التحديات البيئية .	١- الوعي البيئي. ٢- البيئة، والتكنولوجيا . ٣- البيئة، والمتغيرات المعاصرة.	١٥	٢٦,٨ ٪

يلاحظ من الجدول (٣) احتلال مؤشرات محور (التحديات التكنولوجية والمعلوماتية) للمركز الأول من إجمالي عدد المؤشرات؛ إنما يدل على أهمية هذا المحور، وكذا أهمية التحديين الفرعيين (المعلوماتية، والانترنت) المنبثقين عن المحور، وكذا المؤشرات الدالة على التحديين الفرعيين، والتي بلغت (٢٤) مؤشرا

بنسبة (٤٢,٨ %) من إجمالي عدد مؤشرات البحث، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن هذا المحور وما يتضمنه من تحديات ومؤشرات ذو أهمية بالغة بالنسبة لتلاميذ الصف الأول الثانوي، وترجع تلك الأهمية الكبيرة لهذا المحور من الدراسة إلى ما يلي :

« تعيش دول العالم في الوقت الحالي ما يعرف بعصر التكنولوجيا، والمعلوماتية ويوصف هذا العصر بأنه عصر المعلومات، والانفجار المعرفي، عصر التلاحم بين الحاسبات، والعقل البشري، وقواعد المعلومات، وهذا يتطلب من النظم التربوية القيام بوظيفة إعداد الأفراد إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد لتكنولوجيا المعلومات، وذلك من أجل الاستفادة منها؛ لتنوير الأفراد في كافة المجالات، وخاصة اللغوية، والبيئية .

« نتج عن انتشار تكنولوجيا المعلومات في كثير من دول العالم العديد من التحديات التي ألقّت بظلالها على النظم التعليمية، ومن تلك التحديات :

« كيفية اختيار المحتوى الدراسي، وتجديده باستمرار؛ حتى يواكب تلك التغيرات الناشئة عن الانفجار المعلوماتي، وكذا ضرورة تزويد الطلاب بالمعلومات، والمهارات التي تؤهلهم للتعامل الجيد مع التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية، والتعلم عن طريق الحاسب، وشبكة المعلومات العالمية الإنترنت بطريقة فعالة .

« إن مجتمع المعلوماتية أصبح حقيقة واقعة، وإن معظم الدول النامية، ومنها مصر، تسعى للتحويل إلى ذلك المجتمع، لذا يتعين على المؤسسات التعليمية أن تعد الطلاب للتعامل الجيد مع هذا المجتمع، انطلاقاً من أنها يجب أن تعنى بإعداد طلابها لمواجهة المستقبل الذي سيتعاملون فيه مع مجتمع المعلوماتية بشكله الكامل، وبمناصره المتعددة .

« يتطلب مجتمع المعلوماتية توافر معلومات، ومهارات تتعلق بتكنولوجيا المعلومات، وكيفية استخدامها، وكذا يتطلب تنمية قيم، ومبادئ أخلاقية تنظم التعامل الجيد مع المعلومات المتدفقة، وحماية الطلاب من آثارها السلبية، ومن ثم فمن الضروري تزويد الطلاب بتلك المتطلبات من خلال مؤسسات التعليم .

« الانفجار المعرفي الناتج عن ثورة تكنولوجيا المعلومات، يتطلب إعداد الطلاب، وتدريبهم على أساليب تعليم، وتعلم غير تقليدية مثل التعلم الذاتي .

« جاءت مؤشرات المحور الثاني (التحديات الإعلامية) في المركز الثاني من حيث إجمالي عدد المؤشرات، فقد بلغت (١٧) مؤشراً أي بنسبة (٣٠,٤ %) من مجموع المؤشرات، ولا يعنى مجئ (التحديات الإعلامية) في المركز الثاني أنها تقل أهمية عن (التحديات التكنولوجية والمعلوماتية)؛ فالتحديات الإعلامية لها أثر بالغ في الحياة المحيطة بالطلاب، وترجع أهمية التحديات الإعلامية إلى ما يلي :

✓ إن البث الفضائي المباشر يعد من التحديات المعاصرة التي تواجه دول العالم بصفة عامة، والدول العربية بصفة خاصة؛ نظراً لإمكانية استقبال البث

المباشر من الأقمار الصناعية مباشرة ، دون المرور على محطات أرضية ، ومن ثم لا يمكن التحكم فيما يبثه للمشاهدين ؛ سواء أكان هذا البث قادما من الغرب أم من الدول العربية .

✓ للبت الإعلامي المباشر العديد من الجوانب الإيجابية ، التي يمكن أن تخدم الدول العربية مثل : تجديد ثقافة المشاهدين في بعض الأحيان من خلال تطعيمها بنماذج ، وتطلعات عصرية جديدة تتعلق بالإبداع والأداء الرفيع وتحقيق التبادل الحضاري بين الأمم ، ونشر التسامح الثقافي بين الأمم ، وعرض نماذج للتقدم العلمي، والتكنولوجي السائدة في البلاد المتقدمة ، والتي يستفيد منها الطلاب، ويستثيروا بمحتوياتها، ونشر بعض القيم المفيدة مثل: قيم احترام الوقت، والإتقان في العمل، وغيرها من الإيجابيات التي تحسب من جملة فوائد البث المباشر ؛ لذلك فهي من أهم التحديات التي إن وُظفت توظيفاً صحيحاً استتار الفرد من خلالها من الناحية اللغوية، والبيئية .

✓ تعرض قنوات البث المباشر بعض الموضوعات المثيرة في كافة مجالات المعرفة ، التي قد تكون حافزا لبعض الأفراد للقراءة عنها في المكتبات، أو البحث عنها في مواقع الإنترنت، خاصة فيما يتعلق بالقضايا البيئية، واللغوية ، وبذلك يسهم البث المباشر في إقبال البعض على القراءة الحرة .

✓ تتميز معلومات البث المباشر بالضرورة، والتجدد ، مما يزيد من جاذبية البث المباشر ، حيث ينقل الأحداث وقت وقوعها ، بل وينقل إلى المشاهد كل ما هو جديد وجذاب، وهذا يحفز الطلاب، ويدفعهم إلى المزيد من المعرفة، والثقافة .

مما سبق تتضح الأهمية الكبيرة للتحديات الإعلامية ، والتي تتطلب التعامل معها عن طريق التأكيد على إيجابياتها، والتقليل من سلبياتها لدى التلاميذ .

« جاءت مؤشرات المحور الثالث (التحديات البيئية) في المركز الثالث ، حيث بلغت (١٥) مؤشرا، أي بنسبة (٢٦.٨٪) ، ويبرر الباحث قلة مؤشرات هذا المحور من الدراسة، بأن التحديات ليست شيئا مستقلا بذاته ، وإنما هي تحديات تنشأ عن (التحديات التكنولوجية، والمعلوماتية)، وكذلك (التحديات الإعلامية) ، وترجع أهمية التحديات البيئية بالنسبة لطلاب الصف الأول الثانوي إلى ما يلي :

✓ إن التحديات البيئية حقيقة قائمة ، وأمر واقع لا مفر من مواجهته ، حتى لا نقف منها موقفا سلبيا .

✓ إن البيئة وما تتعرض له من تحديات تتطلب من الجميع التعرف على أبعادها، وجوانبها السلبية، والتقليل من آثارها بقدر المستطاع ، وتدعيم إيجابياتها لدى الطلاب .

✓ وجود العديد من المخاطر التي تهدد البيئة ، والتي منها محاولات الإفساد بها من كافة النواحي، ونشر، وتعميق الثقافة الاستهلاكية ، ومحاولات الحد من القدرة على الإبداع، والتسطيح الفكري، والثقافي، وغيرها من التحديات التي تتطلب المواجهة .

✓ أما بالنسبة للسؤالين الخاصين بإعداد استبانة لكل من مهارات التنوير اللغوي، والبيئي اللغوي، فقد تمت الإجابة عنهما في الفصل الثالث الخاص بإجراءات البحث .

ثانياً: للإجابة عن السؤال الذي ينص على : ما مدى توافر أبعاد التنوير اللغوي في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟، تم ما يلي:

• **تحليل المحتوى :**

تحليل المحتوى هو أسلوب للبحث العلمي يُستخدم لتحليل محتوى المنهج الدراسي تحليلًا موضوعيًا، ومنهجيًا، وكميًا، وكيفيًا، ووصفه وصفًا علميًا دقيقًا. (طعيمة، ١٩٨٧، ١١٢)

وترجع أهمية تحليل المحتوى إلى ما يلي: (زيتون، ١٩٩٩، ١٣٥)

- ◀ يساهم تحليل المحتوى بشكل رئيس في تحديد الأهداف التعليمية التعليمية.
- ◀ يساعد تحليل المحتوى في اختيار إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، إذ إن لكل نوع من أنواع المحتوى ما يناسبه من تلك الإستراتيجيات، أو الوسائل المستخدمة في توضيحه.
- ◀ يساهم تحليل المحتوى في اختيار أدوات التقويم المناسبة.
- ◀ الكشف عن مواطن القوة والضعف في محتوى الكتاب المدرسي.

• **أهداف تحليل المحتوى :**

يهدف تحليل المحتوى لكتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بشكل عام إلى ما يلي:

- ◀ تعرف مدى توافر أبعاد، ومهارات التنوير اللغوي في كتب اللغة العربية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي العام، وهل هي متوافرة بشكل صريح، أم بشكل ضمني، أو غير متوافرة

وقد تحددت أهداف عمليات تحليل المحتوى في البحث الحالي فيما يلي:

- ◀ التعرف على أبعاد التنوير في اللغة العربية المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية بالصف الأول الثانوي العام؛ لتحديد أوجه القصور، وعلاجها من خلال البرنامج.
- ◀ تحديد جوانب القوة، وجوانب الضعف في المحتوى المقرر.
- ◀ تطوير المنهج المقرر بأنشطة تفي بأبعاد التنوير في اللغة العربية.
- ◀ اختبار مدى صلاحية قائمة التحديات القرائية في اللغة العربية اللازمة للطلاب في التعليم الثانوي العام في الحكم على مدى جودة المحتوى المقرر عليهم.

• **طرق تحليل المحتوى :**

اعتمد الباحث على الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئة هذه الموضوعات الرئيسية إلى موضوعات فرعية. في تحليله لمحتوى اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

• **تعدد فئات تحليل المحتوى :**

فئات تحليل المحتوى هي العناصر، والتصنيفات، والتقسيمات الرئيسية، والفرعية لمحتوى المقرر التي يتم من خلالها تعرف اتجاهات المحتوى، وموقفه من القضايا ذات الاهتمام الخاص بالباحث، وهي التي يتم فيها وضع وحدات التحليل، ويمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها. (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٧، ٦٢)

وقد اعتمد عليها الباحث في وصف المحتوى، وتصنيفه؛ لتحقيق أعلى درجة من الموضوعية، والشمول، وتسهيل استخراج النتائج.

وتنقسم فئات التحليل إلى فئات رئيسية، وفئات فرعية، وفيما يختص بالبحث الحالي الفئات الرئيسية هي: مجالات القراءة، والكتابة، والنحو والصرف، والبلاغة، والإملاء، والأدب، والفئات الفرعية هي: أبعاد التنور اللغوي المرتبطة بالمجالات السابقة.

• **تعدد وحدات تحليل المحتوى :**

سوف يعتمد البحث الحالي على وحدة الموضوع بما يشتمل عليه من عناوين، وفقرات، وجمل، وصور، ورسوم، وخرائط، وأشكال متضمنة في الموضوعات، وتعتبر هذه الوحدات عن فئة معينة من فئات التحليل.

• **عينة التحليل :**

كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، ويوضح الجدول التالي عدد الوحدات، والدروس، والصفحات التي تم تحليلها في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي.

جدول (٤) : عدد الوحدات، والدروس، والصفحات التي تم تحليلها في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي

مقرر اللغة العربية للصف الأول الثانوي العام											الصف الدراسي
البلاغة			الأدب ونصومه			القواعد النحوية			القراءة		
الصفحات	الدروس	الوحدات	الصفحات	الدروس	الوحدات	الصفحات	الدروس	الوحدات	الصفحات	الدروس	
٢٧	٦	١	١٢٣	٢٩	٣	١٠٠	٢٦	٥	٥٩	١٠	٤
٢٧	٦	١	١٢٣	٢٩	٣	١٠٠	٢٦	٥	٥٩	١٠	٤

• **قواعد عملية التحليل وخطواته :**

- لتحديد قواعد عملية التحليل، وخطواته تم ما يلي:
- قراءة الموضوع قراءة دقيقة.
- تصنيف العناوين، والجمل، والفقرات، والصور، والخرائط، والرسوم، والجدول حسب ما تشير إليه من معايير.
- اعتماد الصياغة الصريحة، والضمنية عند التصنيف.
- الرصد الكمي لوحدات التحليل في استمارة الرصد.

« اعتبار الآية القرآنية، والحديث الشريف، والبيت الشعري فقرة مستقلة للتعبير عن المعيار.

« رصد نتائج التحليل فى جداول تحدد البعد، ومرات تكراره، والنسبة المئوية للتكرار.

• أداة التحليل :

هي الاستمارة التي يصممها الباحث لجمع البيانات، ورصد معدلات تكرار الظواهر فى المواد التي يحلل محتواها. (طعيمة، ١٩٨٧، ١١٢)

ولتحليل محتوى مقرر اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي العام، تم إعداد أداة تحليل فى صورة استمارة عرضت على مجموعة من المحكمين (ملحق) لإبداء الرأي فى بنودها، والفئات التي تتضمنها، وقد وافق المحكمون على ما جاء بها، وأشار بعضهم إلى بعض التعديلات، والملاحظات التي تم الأخذ بها وتعديل الاستمارة على ضوءها؛ بهدف استخدامها فى تحليل محتوى هذا المقرر.

• نتائج الدراسة التحليلية :

• أولاً- من حيث الأهداف :

تمثل الأهداف المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المجتمع، ومن الطبيعي أن يبدأ البحث عن مدى توافر أبعاد التنور اللغوي فى أهداف المنهج التي تركز على الجوانب اللغوية، والثقافية المرجو تحقيقها من دراسة المنهج فى كل مرحلة وصف دراسي، والجدول (٥) يوضح توجيهات الأهداف كمؤشرات لتوافر أبعاد التنور اللغوي.

جدول (٥): توجيهات الأهداف كمؤشرات لتوافر مهارات التنور اللغوي

م	مجالات المعايير	التكرار		النسبة المئوية
		صريح	لا يوجد	
١	القراءة	-	-	-
٢	التعبير الكتابي	٣	-	٪٣٣.٣٣
٣	النحو والصرف	-	-	-
٤	الإملاء	-	-	-
٥	الأدب	٢	٤	٪٦٦.٦٧
٦	البلاغة	-	-	-
	المجموع	٧+٢ = (٩)		٪١٠٠

• ثانياً- من حيث المحتوى :

تُعرف مدى توافر مهارات التنور اللغوي فى منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوي يستلزم النظر فى المحتوى، وتحليل ما ينطوي عليه من مفاهيم، وقيم، واتجاهات، ومهارات، ومفردات ثقافية، ولغوية، وحساب تكرارات مؤشرات المعايير، والنسب المئوية لكل بعد، ومعيار، ورصد النتائج، وتفسيرها. ملحق

وقد اتضح من دراسة تحليل محتوى اللغة العربية للصف الأول الثانوي ما يلي:

« مقرر اللغة العربية الذي يدرسه الطلاب بالصف الأول الثانوي بصورته الحالية لا يفي بأبعاد التنور اللغوي اللازمة للطلاب بالمرحلة الثانوية

العامة؛ فمعظم مؤشرات الأداء المكونة للمعايير المقترحة ، إما غير موجودة، أو موجودة بشكل ضمني، ويندر وجودها صراحة.

« المجالات الخمسة توافرت بها بعض مؤشرات أداء المعايير بصورة ضمنية، كالقراءة، والتذوق الأدبي، والبلاغة.

« هناك مؤشرات أداء جاءت بصورة صريحة فى النحو والصرف، والتذوق الأدبي، والبلاغة، وبعض المؤشرات القليلة فى القراءة، رغم أن أسلوب عرض المحتوى، والتقييم يحتاج إلى تعديل، وإثراء؛ ليناسب مستوى الطلاب.

« هناك بعض مؤشرات الأداء لم تظهر فى المحتوى لا بصورة صريحة، ولا بصورة ضمنية؛ لذا يجب التركيز عليها بإضافة بعض الأنشطة التي تثري معارف الطلاب فيها.

« أقل الأبعاد في الإيفاء بأبعاد التنور اللغوي هو التعبير الكتابي؛ حيث لا يوجد له منهج محدد، أو محتوى منظم، أو خطة دراسية ثابتة؛ لذا لا بد من الاهتمام بهذا البعد؛ فهو نتاج باقي الأبعاد، والصورة الظاهرة لها.

« أكثر أجزاء المنهج وفاء بأبعاد التنور اللغوي البلاغة، وإن كان الوفاء غير مرض؛ لأن أكثر الأبعاد غير متمثلة فى المنهج، وبالتالي فيحتاج إلى تطوير، وتعميق بإضافة بعض الأنشطة التي تلبى احتياجات الطلاب اللغوية.

« هناك بعدان لم يفيأ بأبعاد التنور اللغوي بشكل ملحوظ ، هما التعبير الكتابي، والإملاء، فقد مثلت فيها معظم الأبعاد بصورة ضمنية، أو غير موجودة؛ لذا يحتاج هذان البعدان إلى تطوير فى ضوء هذه الأبعاد ؛ حتى تؤدي دورها فى تنمية التنور اللغوي لدى الطلاب.

« بشكل عام معظم الأبعاد لم تظهر بصورة صريحة فى المنهج، وبدل هذا على ضعف المنهج الحالي في إكساب وتنمية مهارات التنور للغة العربية اللازمة للطلاب بالتعليم الثانوي العام؛ مما يتطلب تطوير، وتعديل المنهج بإضافة أنشطة تعمق المنهج؛ ليتناسب مع قدرات الطلاب، ويلبي احتياجاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن قصور المنهج الحالي عن الوفاء بأبعاد التنور اللغوي، وعدم تناسب المناهج والمقررات الدراسية الحالية وقدرات الطلاب ، ومن هذه الدراسات: (مدكور، ٢٠٠٠، ٨٧)، (المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠١) (السمان ٢٠١٢)

وبذلك تتم الإجابة عن السؤال من أسئلة البحث، ونصه: "ما مدى توافر أبعاد التنور اللغوي في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي؟" وقد تم الاكتفاء بأبعاد التنور اللغوي لأن القضايا البيئية الواردة في المقرر قد تم تناولها كمصطلحات لغوية، واستنارة الأفراد لغويا لا شك أنه سيؤدي إلى استنارتهم بيئيا.

ثالثا - للإجابة عن السؤال من أسئلة البحث ونصه : ما صورة برنامج في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مستوى التنور اللغوي، والبيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

فقد جاءت المكونات العامة ، والخطوات الإجرائية لبناء البرنامج لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء بعض التحديات القرائية بالمحور الثالث (أدوات البحث، وإجراءاته) من هذا البحث ، وقد استعان الباحث في إجابته عن هذا

السؤال بالنتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة عن الأسئلة السابقة، وقد جاءت مكونات البرنامج المقترح لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء بعض التحديات القرائية كما هو موضح بملاحق البحث الحالية .

رابعاً- الإجابة عن السؤال الرابع : ما أثر برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مهارات التنوير اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

حيث تم استخدام التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

« اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test) لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة في الاختبارين القبلي، والبعدي.

« اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired Samples T Test) لقياس الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي.

« قياس حجم الأثر للمجموعات المستقلة بحساب مربع إيتا (Eta squared η^2)

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{t^2}{t^2 + \text{درجات الحرية}}$$

$$t^2 + \text{درجات الحرية}$$

$$t \times 2$$

$$\sqrt{\frac{t \times 2}{\text{درجات الحرية}}} = \text{قوة التأثير (d)}$$

وقد سارت المعالجة الإحصائية للإجابة عن هذا السؤال وفقا للخطوات التالية :

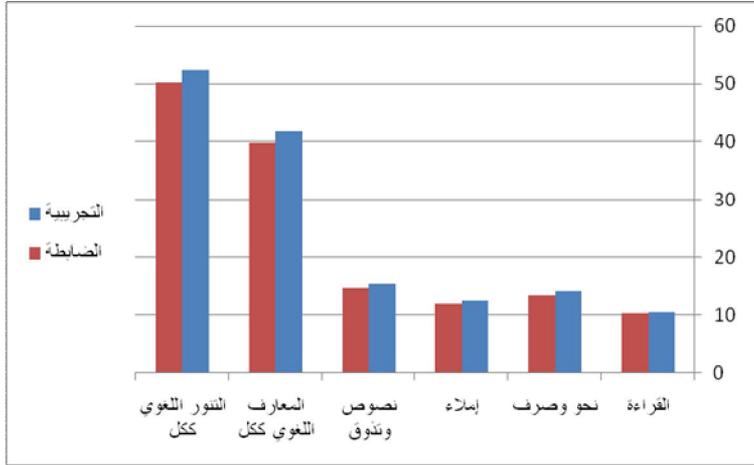
• الفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي :

جدول (٦) : اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي (ن=٣٥ للضابطة، ن=٣٥ للتجريبية)

الاختبار	البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالاتها
القراءة.	القراءة.	التجريبية	١٠.٤٣	٢.٢٠٠	٠.٩٠٧
		الضابطة	١٠.٣٧	١.٨٤٨	
اختبار المعارف اللغوية.	نحو وصرف.	التجريبية	١٤.٠٣	٢.٣٧٠	٠.١٨١
		الضابطة	١٣.٣١	٢.٠٤٠	
	إملاء.	التجريبية	١٢.٤٦	٢.٠٩١	٠.٢٧٨
		الضابطة	١١.٩١	٢.٠٦٣	
	نصوص وتذوق.	التجريبية	١٥.٣٧	٣.٦٨٧	٠.٣١٦
		الضابطة	١٤.٥٤	٣.١٥٦	
	الكلي.	التجريبية	٤١.٨٦	٥.١١١	٠.٠٦٣
		الضابطة	٣٩.٧٧	٤.٠٧٣	
التنوير اللغوي ككل.	التنوير اللغوي ككل.	التجريبية	٥٢.٢٩	٥.٢٧٨	٠.٠٨٥
		الضابطة	٥٠.١٤	٤.٩٧٧	

* دال عند ٠.٠٥ ، ** دال عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين قبل التجربة في التنور اللغوي، وأبعاده. وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (١) :



شكل (١)

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول من البحث وهو : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التنور اللغوي.

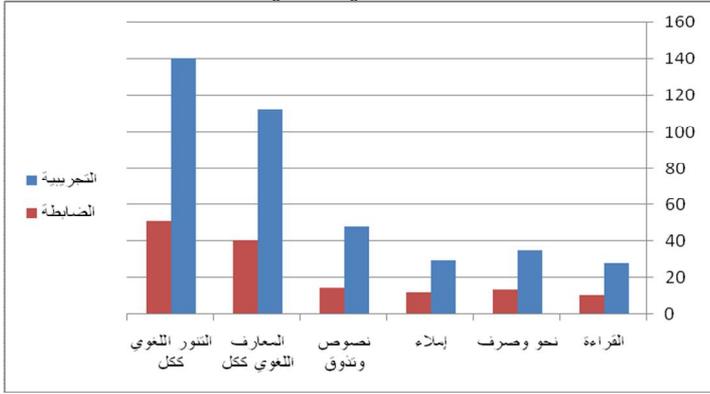
• الفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي، وفعالية البرنامج :

جدول (٧): اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي (ن=٣٥ للضابطة، ن=٣٥ للتجريبية) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

الاختبار	البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
القراءة	القراءة	التجريبية	٢٨.٠٦	٢.٠٥٧	٤١.٦٨٢**	٠.٩٦	١٠.١٧
		الضابطة	١٠.٦٣	١.٣٧٤			
اختبار المعارف اللغوية	نحو وصرف	التجريبية	٣٤.٩٤	٥.٦٥١	٢١.٣٠٢**	٠.٨٧	٥.٢٠
		الضابطة	١٣.٤٦	١.٩١٥			
اختبار المعارف اللغوية	إملاء	التجريبية	٢٩.٣٧	٣.٣٠٩	٢٦.٥٦٦**	٠.٩١	٦.٤٨
		الضابطة	١٢.٠٣	١.٩٩٢			
اختبار المعارف اللغوية	نصوص وتذوق	التجريبية	٤٧.٨٦	٣.٦٧٩	٤٣.٤٩٥**	٠.٩٧	١٠.٦١
		الضابطة	١٤.٨٩	٢.٥٦٤			
اختبار المعارف اللغوية	الكلي	التجريبية	١١٢.١٧	٦.٤٥١	٥٧.٨١٨**	٠.٩٨	١٤.١٠
		الضابطة	٤٠.٣٧	٣.٥١٥			
التنور اللغوي ككل	التنور اللغوي ككل	التجريبية	١٤٠.٢٣	٦.٦٦٠	٦٧.٠٧٠**	٠.٩٩	١٦.٣٦
		الضابطة	٥١.٠٠	٤.١٩٤			

* دال عند ٠.٠٥ ، ** دال عند ٠.٠١

وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني التالي :



شكل (٢)

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثاني من البحث وهو : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

- الفروق بين التطبيقين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية، وفعالية البرنامج :

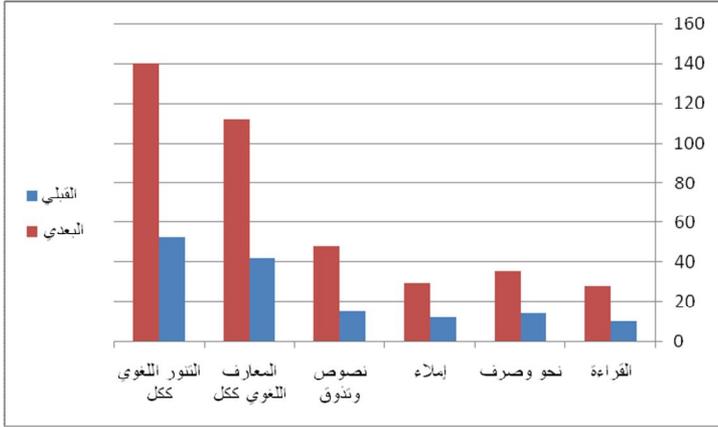
جدول (٨) : اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية (ن=٣٥) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

الاختبار	البعدي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودالتها	إيتا (η^2)	(d)
القراءة	القبلي	١٠,٤٣	٢,٢٠٠	٤٠,٧٩٩	٠,٩٨	١٤,٠٧	
	البعدي	٢٨,٠٦	٢,٠٥٧			مرتفع	
نحو وصرف	القبلي	١٤,٠٣	٢,٣٧٠	٢٢,٦٢٦	٠,٩٤	٧,٨٠	
	البعدي	٣٤,٩٤	٥,٦٥١			مرتفع	
إملاء	القبلي	١٢,٤٦	٢,٠٩١	٢٤,٠٠٦	٠,٩٤	٨,٢٨	
	البعدي	٢٩,٣٧	٣,٣٠٩			مرتفع	
المعارف اللغوية	القبلي	١٥,٣٧	٣,٦٨٧	٣٧,٠٩٣	٠,٩٨	١٢,٧٩	
	البعدي	٤٧,٨٦	٣,٦٧٩			مرتفع	
الكلية	القبلي	٤١,٨٦	٥,١١١	٥٢,٩٣٦	٠,٩٩	١٨,٢٥	
	البعدي	١١٢,١٧	٦,٤٥١			مرتفع	
التنوير اللغوي	القبلي	٥٢,٢٥	٥,٢٧٨	٦٦,٦٤٩	٠,٩٩	٢٢,٩٨	
	البعدي	١٤٠,٢٣	٦,٦٦٠			مرتفع	

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (٣).

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثالث من البحث وهو : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي .



شكل (٣)

• تعليق على نتائج هذا السؤال الخاص بالتنوير اللغوي :

النتائج التي توصل إليها البحث الحالي في هذا المتغير تؤكد أن البرنامج كان فاعلاً في كل اختبارات التنوير اللغوي ومؤثراً بدرجة مرتفعة، وإن اختلفت درجة التأثير على كل منها؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البناء التكاملي للبرنامج معتمداً على موضوعات القراءة المعاصرة وفر للطلاب خبرات لغوية كان لها أبلغ الأثر في صقل قدراتهم في مهارات اللغة عامة، وساعد البناء المترابط، والمتكامل للبرنامج على خلق بيئة محفزة للطلاب؛ لأن أنشطة البرنامج كانت ملائمة لهم، وتلامس حياتهم الواقعية؛ مما وضعهم أمام تحدٍ لشحن قدراتهم، وإثبات ذاتهم من خلال التفاعل الإيجابي الملموس مع هذه الأنشطة، والحرص على تطوير التنوير اللغوي من خلال التعاون مع الزملاء، والإفادة من توجيهات المعلم، أما طلاب المجموعة الضابطة فقد كانت موضوعات القراءة منفصلة عن بقية مقرر اللغة العربية، ولم يتم توظيفها بشكل متكامل مع بقية الفروع؛ لذا قل توظيفهم للمفردات، والتراكيب، والأساليب بين فروع اللغة المختلفة. هذه النتيجة تؤكد ظاهرة التكامل بين مهارات التنوير اللغوي التي تدور حولها هذه الاختبارات، وأنها مترابطة، وليست منفصلة، وهذا يعد طبيعياً؛ نظراً لمدى الارتباط من حيث طبيعة المهارات اللغوية؛ مما يعزز ضرورة تطوير المناهج، والأنشطة الخاصة باللغة العربية لتقديمتها بصورة متكاملة، وعدم الفصل بين فنونها، ومهاراتها، وتتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Hudson, S. A., 1995) من أن مهارات اللغة متداخلة، وأن كلا منها يؤثر في الآخر، كما يتسق أيضاً مع ما أكدته (الناقدة) في قوله: إن أية تنمية في مهارة لغوية قد تؤثر في تنمية المهارات الأخرى (الناقدة، ٢٠٠٠)، ومع ما ذكره (الملا) من أن اللغة تُكتسب عن طريق الاستماع، والقراءة، والتعبير، والكتابة، والفاء هنا تفيد الترتيب، والمباشرة، وتعكس التسلسل، والترابط لمهارات اللغة (محمد على الملا، ٢٠٠٠)، وتتفق مع دراسة (شعبان، ٢٠٠٧) والتي توصلت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية (التي تدرس المنهج المتكامل بين القراءة والكتابة) على طلاب المجموعة الضابطة (التي تدرس

القراءة منفصلة عن الكتابة بالطريقة التقليدية) في الأداء القرائي، والكتابي بمستوياتهما، ومهاراتهما المختلفة، كما أن حجم الأثر لهذه الفروق كان كبيرا؛ مما يؤكد الدلالة العملية لهذه الفروق، وتتفق كذلك مع أهداف الترابط والتكامل بين فنون اللغة، ومهاراتها؛ فبالتكامل يختفي الشعور بصعوبة اللغة؛ لأنها لن تعلم في صورة قواعد جافة وإنما تُكتسب عن طريق الاستماع، فالقراءة، فالتعبير، فالكتابة كما جاء في نتائج الدراسات التالية: (الناصر، ٢٠١١، ١٥٤٧)؛ (سيد، أبو ضيف، السمان، ٢٠١٢، ٧٥)؛ (Bush, B., 1994)؛ (Block, C., 1997)؛ (Cassady, J., & Smith, L., 2005)؛ (Carl B. Smith, 1997)؛ (Graham S. & Communication, cultural & media studies, 2008,)؛ (Lauren P. Hotlman, Kamil M.L. 2003, 34)؛ (Perin D. 2007, 8-11) 1990,18 – 22

ومن الدراسات العربية، والأجنبية لذلك التي تؤيد النتائج التي تم التوصل إليها، والتي ارتبطت بالتنور بوجه عام، والتنور اللغوي، والبيئي بوجه خاص دراسة محمود وآخرون ١٩٩٠، دراسة أدبي وحسن ١٩٩٤

دراسة Filman (1989)، دراسة Lin (1989)، دراسة باكير وبيورن (1990) Baker and Piburn، دراسة مطبوعات اليونسكو Unesco (1990)، دراسة ديماستس وواندريس Demastes and Wanderse (1992)، دراسة Madeleine، دراسة بيتر وأنسونى Peter and Anthony (1992)، دراسة باتريشيا Patricia (1994).

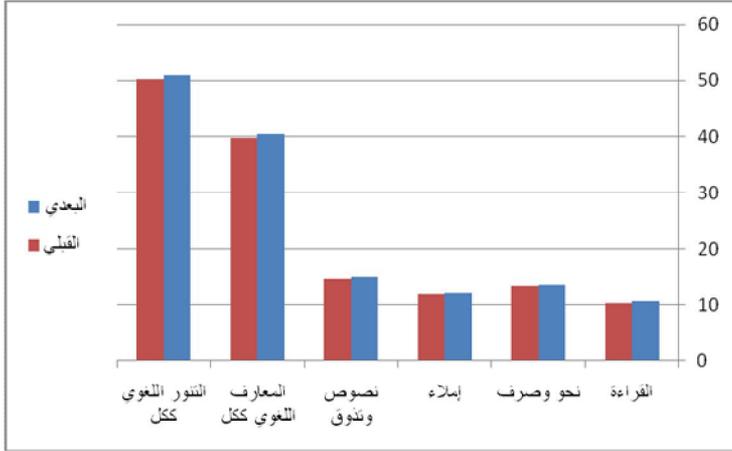
• الفروق بين التطبيقين القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة :

جدول (٩): اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة (ن=٣٥)

الاختبار	البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالاتها
القراءة	القراءة	القبلي	10.37	1.848	1.712
		البعدي	10.63	1.374	
اختبار المعارف اللغوية	نحو وصرف	القبلي	13.31	2.040	1.181
		البعدي	13.46	1.915	
	إملاء	القبلي	11.91	2.063	1.278
		البعدي	12.03	1.992	
	نصوص وتذوق	القبلي	14.54	3.156	1.316
		البعدي	14.89	2.564	
الكلي	الكلي	القبلي	39.77	4.073	1.063
		البعدي	40.37	3.515	
التنور اللغوي ككل	التنور اللغوي ككل	القبلي	50.14	4.977	1.085
		البعدي	51.00	4.194	

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي. وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (٤):



شكل (٤)

وهذه النتيجة تتفق مع فرض البحث الذي ينص على : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي

الإجابة عن السؤال الخامس : ما أثر برنامج مقترح في اللغة العربية قائم في ضوء التحديات القرائية المعاصرة لتنمية مهارات التنوير البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

سارت المعالجة الإحصائية للإجابة عن هذا السؤال وفقا للخطوات التالية :

- الفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار القبلي.

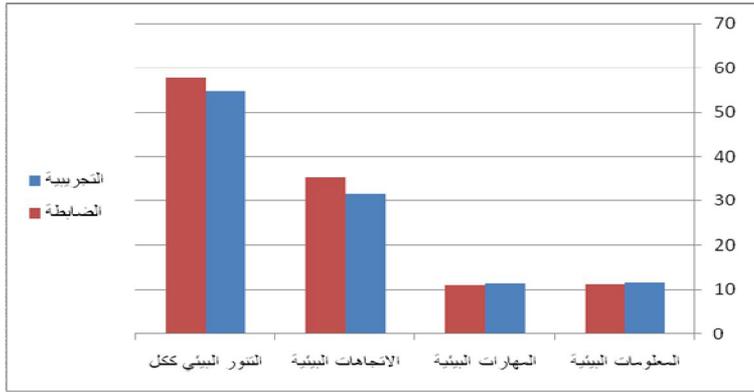
جدول (١٠) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي (ن= ٣٥٠ للضابطة، ن= ٣٥ للتجريبية)

البعدي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالاتها
المعلومات البيئية	التجريبية	11.69	1.022	1.534
	الضابطة	11.23	1.437	
المهارات البيئية	التجريبية	11.51	.981	1.885
	الضابطة	11.09	.919	
الاتجاهات البيئية	التجريبية	31.60	10.749	1.568
	الضابطة	35.37	9.331	
التنوير البيئي	التجريبية	54.80	10.707	1.209
	الضابطة	57.69	9.216	

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (٥)

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الأول من البحث وهو : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التنوير البيئي .



شكل (٥)

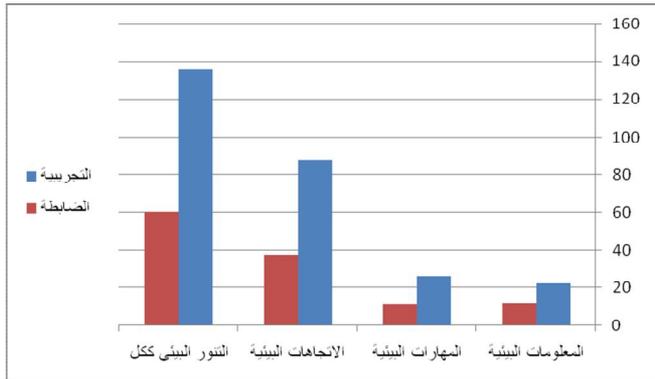
• الفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي، وفعالية البرنامج.

جدول (١١) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي (ن=٣٥ للضابطة، ن=٣٥ للتجريبية) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

البعدي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالتها	إيتا (η^2)	(d)
المعلومات البيئية	التجريبية	22.06	3.134	**18.451	٠.٩٦	٦.٣٦
	الضابطة	11.31	1.430			
المهارات البيئية	التجريبية	25.94	3.334	**25.139	٠.٩٨	٨.٦٧
	الضابطة	11.17	.985			
الاتجاهات البيئية	التجريبية	87.74	13.230	**19.249	٠.٩٦	٦.٦٤
	الضابطة	37.60	7.905			
التنور البيئي	التجريبية	135.74	13.626	**27.857	٠.٩٨	٩.٦١
	الضابطة	60.09	8.514			

* دال عند ٠.٠٥، ** دال عند ٠.٠١

وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (٦)



شكل (٦)

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثاني لهذا السؤال وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في الاختبار البعدي لاختبار التنور البيئي لصالح المجموعة التجريبية .

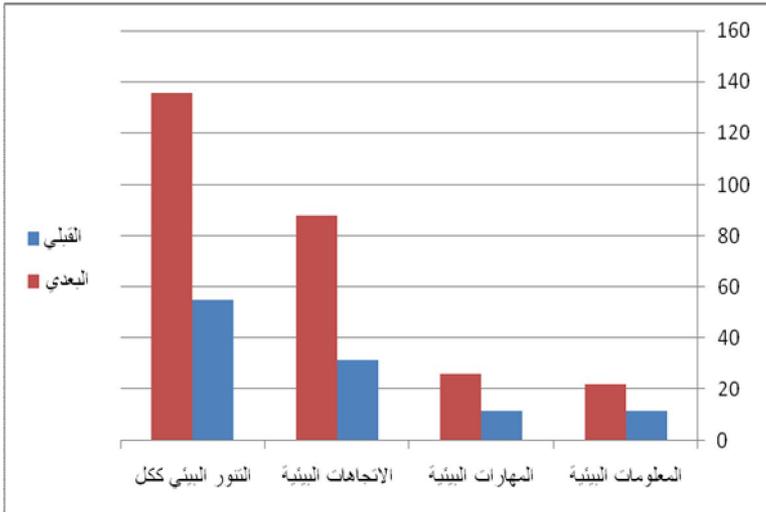
• الفروق بين التطبيقين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية، وفعالية البرنامج.

جدول (١٢) اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية (ن=٣٥) وقيمة مربع إيتا (η^2) وحجم التأثير (d)

البعدي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودالتها	إيتا (η^2)	(d)
المعلومات البيئية	القبلي	11.69	1.022	**17.290	٠,٩٧	٥,٩٦
	البعدي	22.06	3.134			
المهارات البيئية	القبلي	11.51	.981	**23.876	٠,٩٩	٨,٢٣
	البعدي	25.94	3.334			
الاتجاهات البيئية	القبلي	31.60	10.749	**16.527	٠,٩٧	٥,٧٠
	البعدي	87.74	13.230			
التنور البيئي	القبلي	54.80	10.707	**22.568	٠,٩٨	٧,٧٨
	البعدي	135.74	13.626			

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (٧)



شكل (٧)

وبذلك يكون قد تحقق الفرض الثالث من البحث وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار التنور البيئي لصالح التطبيق البعدي.

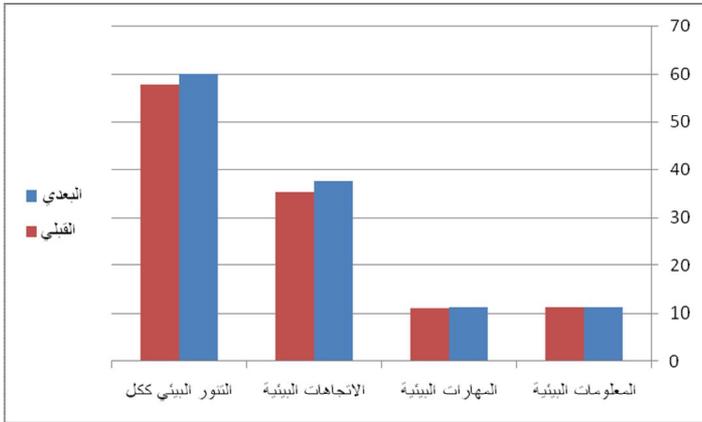
• الفروق بين التطبيقين القبلي، والبعدي للمجموعة الضابطة.

جدول (١٣): اختبار "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة (ن=٣٥)

البعد	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت ودلالاتها
المعلومات البيئية	القبلي	11.23	1.437	1.358
	البعدي	11.31	1.430	
المهارات البيئية	القبلي	11.09	.919	1.458
	البعدي	11.17	.985	
الاتجاهات البيئية	القبلي	35.37	9.331	1.037
	البعدي	37.60	7.905	
التنور البيئي	القبلي	57.69	9.216	1.114
	البعدي	60.09	8.514	

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

وقد ظهر ذلك جليا في الشكل البياني (٨)



شكل (٨)

وهذه النتيجة تتفق مع فرض البحث الذي ينص على : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار التنور البيئي لصالح التطبيق البعدي.

• الارتباط بين التنور اللغوي، والتنور البيئي :

جدول (١٤) مصفوفة معاملات الارتباط بين التنور اللغوي، والتنور البيئي.

الاختبار	المعلومات البيئية	المهارات البيئية	الاتجاهات البيئية	الكلية
القراءة	.902**	.958**	.910**	.952**
المعارف اللغوية	نحو وصرف	.882**	.850**	.880**
	إملاء	.912**	.875**	.918**
	نصوص	.920**	.910**	.946**
الاختبار ككل	.895**	.934**	.910**	.947**
التنور اللغوي	.900**	.943**	.914**	.952**

* دال عند ٠,٠٥ ، ** دال عند ٠,٠١

يلاحظ من خلال الجدول (١٤) أنه توجد علاقة ارتباطية واضحة بين مهارات التنور اللغوي، ومهارات التنور البيئي، وهذا يدل على أن اللغة بمهاراتها، ومجالاتها المختلفة إذا أتقنها الطالب، وتنور فيها فإنه يستطيع أن يلم بالكثير من القضايا البيئية، وذلك في كافة المجالات المعرفية، والمهارية، وأيضاً الوجدانية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات الأخرى التي تؤيد دور اللغة العربية في المواد الأخرى، وخاصة المواد المتعلقة بالجانب البيئي، ومن هذه الدراسات دراسة قاسم، ٢٠٠٣، السيد، ٢٠٠٣، السيد ومحمود، ٢٠٠٦ (الدمرداش ٢٠١١). وهذه النتيجة تتفق مع الفرض الذي يقول: توجد علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد التنور اللغوي، وأبعاد التنور البيئي في التطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (مجموعة البحث)

• **التعليق العام على نتائج السؤال الخاص بالتنور البيئي :**

في ضوء نتائج البحث ينبغي التأكيد على النقاط التالية:

أولاً: أشارت نتائج المعالجات الإحصائية إلى أن التنور البيئي نما لدى الطلبة بعد تطبيق برنامج اللغة العربية القائم في ضوء التحديات القرائية في تنمية مستوى التنور البيئي لدى طلاب الصف الأول الثانوي والدليل على ذلك ارتفاع المتوسط الحسابي في درجات الطلبة المعلمين في التطبيق البعدي لمقياس التنور البيئي، وأن هذه الزيادة في متوسط درجات مجموعة الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وهذا يعني أن البرنامج المقترح المعد في ضوء التحديات القرائية المعاصرة ، قد أسهم في تنمية مستوى التنور البيئي لدى الطلبة المعلمين ، ويؤكد أن النمو الحادث لدى مجموعة الدراسة في مستوى التنور البيئي يرجع بالدرجة الأولى إلى دراسة الطلاب المعلمين (مجموعة الدراسة) للبرنامج المقترح .

ثانياً: أن تدريس البرنامج المقترح الذي تضمنه البحث الحالي باستخدام الكمبيوتر قد حقق أهداف البحث في إثبات فعالية وحداته على تنمية التنور البيئي لدى الطلبة المعلمين، وهذا مؤشر واضح على أن البرنامج المقترح ساعد على تحقيق أهداف البحث .

وفي ضوء هذه النتائج يرى الباحث أن تنوع موضوعات البرنامج، التي اشتملت على عدة موضوعات، وتحديات تكمل كل منها جانباً من جوانب البيئة، وقضاياها، ومشكلاتها، كما أن تقديم هذه الموضوعات عن طريق الكمبيوتر، وما يحتويه من وسائل تعليمية متنوعة، واختبار ذاتي، وتغذية راجعة، وغيرها كانت في مستوى الطلاب المعلمين.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع العديد من نتائج الدراسات السابقة على الرغم من اختلاف مجالاتها وميادين تطبيقاتها، ودراسة عبد الحق (١٩٩٥)، ودراسة طاحون (١٩٩٦)، ودراسة محمود سامي (١٩٩٨)، ودراسة طنواي والشربيني (١٩٩٨)، ودراسة هزاع (٢٠٠٧)، الشقري (٢٠٠٨) ، حيث أكدت تلك الدراسات

على فعالية برامج التنور البيئي لدى فئات مختلفة، وفي مجالات أخرى، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة زمزم (١٩٩٨) التي أشارت إلى حصول معدي، ومخرجي برامج الأطفال في التلفزيون المصري على مستوى أقل من (٧٠٪) في مقياس التنور البيئي بعد تطبيق البرنامج لتنمية التنور البيئي.

• توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن اقتراح التوصيات التالية:

« تدعيم برامج إعداد الطلاب بمهارات تدريس فروع اللغة العربية، ومهارات التربية البيئية التي تواكب التطورات العلمية، والمستحدثات التكنولوجية .
« إمكانية تضمين قائمتي التنور التي تضمنها البحث الحالي في برامج إعداد الطلاب لتنمية التنور اللغوي، و البيئي لديهم.

« إمكانية الاستفادة من اختبار التنور اللغوي، و مقياس التنور البيئي الذي استخدمه البحث الحالي عند تقويم مستويات الطلاب في مجال التنور اللغوي، والبيئي.

« تدعيم برامج إعداد الطلاب بالأنشطة اللغوية، والبيئية، وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة فيها.

« تطوير مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بصفة عامة، ومقرر القراءة بصفة خاصة ؛ للتكيف مع التحديات المحيطة بالمجتمع ، وتنمية الطاقات المبدعة لدى الطلاب ؛حتى يكونوا قادرين على التكيف الإيجابي مع المتغيرات المحيطة بهم .

« توفير الإمكانات المناسبة لممارسة القراءة الحرة ، والقراءة الوظيفية ، وتشجيع الطلاب على القراءة داخل المدرسة، وخارجها سواء باستخدام المكتبة التقليدية، أو بالدخول إلى مواقع المكتبات الإلكترونية للتثقيف اللغوي، والبيئي .

« تنمية مهارات الطلاب الخاصة باستخدام الحاسب الآلي لأغراض البحث، والقراءة في مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة، وفي المرحلة الثانوية بصفة خاصة؛ حتى يتمكن الطلاب من مساندة التقدم العلمي، والتكنولوجي، وتوظيف الحاسب بما يخدم العملية التعليمية .

« إعادة النظر في مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية على نحو يحقق التوازن بين أبعاد التنور سواء اللغوي، أو البيئي .

« تشجيع الطلاب على ابتكار أنشطة صفية، ولا صفية غير تقليدية ترتبط بالبيئة، ومناقشتها مع المعلم.

« الاهتمام بتدريب الطلاب على الأداءات المتعلقة بمهارات اللغة المختلفة في سن مبكر مع بداية المرحلة الابتدائية، ووضعهم في مواقف لغوية أمام الآخرين من الزملاء، والمعلمين من خلال أنشطة صفية، ولا صفية.

« تطوير مناهج اللغة العربية؛ لتساير التحديات، وتركز على الأداء، واعتبار المعرفة اللغوية وسيلة لبلوغ الإتقان في التنور اللغوي، وتغليب أساليب

التدريس المؤدية إلى إتقان الأداءات اللغوية، واستخدام أدوات القياس المناسبة لتقدير مستوياتها .

- ◀ بناء مناهج اللغة العربية للطلاب في ضوء مهارات التنوير في اللغة العربية، فلقد تبين أن المناهج الحالية لا تفي بحاجات الطلاب ولا تشبع رغباتهم في التجديد والابتكار والبعد عن النمطية.
- ◀ تضمين المناهج التوجهات الإيجابية الحديثة في بناء المناهج مثل: مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، والتعاوني، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة. من أجل التثقيف، والتنوير للطلاب .

• مقترحات البحث :

في ضوء نتائج البحث أمكن عرض بعض البحوث المقترحة في هذا المجال، ومنها:

- ◀ فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية غير الصفية في تنمية التنوير اللغوي الوظيفي في اللغة العربية لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية.
- ◀ فاعلية برنامج مقترح قائم على معايير التنوير في اللغة العربية في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى الطلاب بالصف الأول الثانوي.
- ◀ فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الإثرائية بمساعدة الكمبيوتر في تنمية التنوير اللغوي، والبيئي لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.
- ◀ دراسة تقويمية لمناهج اللغة العربية في المراحل المختلفة في ضوء أبعاد التنوير في اللغة العربية؛ للكشف عن مدى توافر أبعاد التنوير اللغوي في هذه المناهج.
- ◀ مدى تأثير مستوى التنوير اللغوي، و البيئي لدى المعلمين بتنمية مستوى التنوير اللغوي، و البيئي لدى تلاميذهم.
- ◀ دراسة تقويمية لكتب اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء التحديات القرائية .

• المراجع العربية والأجنبية :

- أحمد عبد الرحمن النجدي ، مديحه عمر ، عنايات محمود ، نادية عوض (٢٠٠٣)، الثقافة البيئية لدى طلاب كلية التربية حلوان، المؤتمر السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم الوطن العربي الألفية الجديدة، ١٢ - ١٣ مارس، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، ص ص٣٣١ - ٣٦٣
- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، (١٩٩٩)، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة، عالم الكتب
- أحمد سيد إبراهيم ، هناء أبو ضيف مرز، شحانة أحمد السمان (٢٠١٢) : أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارتي التحدث والاستماع، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، مج ٢٨، ع ١، يناير ص ص ٩٢ - ١
- أحمد سيد محمد إبراهيم (١٩٨٣ م) : بعض مهارات اللغة العربية بمقررات المرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط
- أحمد عياش سلمان أبو معلا، (٢٠٠٦) : مستوى التنوير المدني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر- غزة

- إبراهيم محمد شعير (١٩٩٤) : التنور الصحي لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الإبتدائي في كلية التربية ، بحث محكم ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، المجلد ٦ العدد ٢٩
- تامر علي المصري (١٩٩٨)، مستوى التنور البيئي لدى معلمي العلوم وعلاقته بتنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس
- جمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (١٩٩٠) : مستوى التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر دراسة مسحية - المؤتمر العلمي الثاني إعداد المعلم . التراكمات والتحديات . الإسكندرية ١٨.١٥ يوليو ص ٢٢٣.٢
- حافظ حضي شعبان عيسوي، فعالية منهج متكامل بين القراءة والكتابة في تنمية الأداء القرائي والكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس، ٢٠٠٧
- حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، القاهرة: عالم الكتب، الكتاب الأول، ١٩٩٩
- حسن سيد حسن شحاته (١٩٧٨ م) ، الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- رابطة أمريكا الشمالية للتربية البيئية (٢٠٠٢)، التميز في التربية البيئية، (ترجمة. محمد سعيد الصباريني) مكتب التربية لدول مجلس التعاون الخليجي، الرياض
- رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع ، تعليم اللغة العربية - أسسه وإجراءاته ، ج ١ ، القاهرة ، مطابع الطوبجي التجارية ، ١٩٩٦ م ، ص ص ٣٣ - ٣٤
- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . مفهومه . أسسه . استخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٧
- رضا عصر (٢٠٠٣م)، " حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية " المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، المجلد الثاني، القاهرة: ٢١- ٢٢ يوليو ٢٠٠٣م، ص ص ٦٤٥ - ٦٧٣
- زكريا محمد عبد الوهاب الطاحون (١٩٩٦)، أثر برنامج مقترح في التربية البيئية على تنور القيادات العمالية واتجاهاتهم نحو البيئة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس
- زين محمد شحاته محمد ، محمد موسى عقيلان (١٩٩٥) ، أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد التاسع ، تربية المنيا ، يوليو.
- زينب محمد زمزام (١٩٩٨)، تنمية التنور البيئي لدى معدي ومخرجي برامج الأبطال في التليفزيون، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
- سعيد إسماعيل على (١٩٩٥) ، السياسة التعليمية للنظام التربوي ، ضمن أعمال مؤتمر تربية الغد في العالم العربي ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العين ، ٢٤ - ٢٧ ديسمبر
- سهير يحيى طاهر الموجي (١٩٨٨ م) ، الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الأول الثانوي في فهم الشعر الجاهلي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- شافعي عبد الحق جاد (١٩٩٥)، تطوير مناهج العلوم للمرحلة الثانوية العامة في ضوء عناصر التنور البيئي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق- بنها

- شحاتة أحمد السمان (٢٠١٢) : فاعلية برنامج إثرائي قائم على معايير التفوق في اللغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي والتعلم الذاتي لدى الطلاب المتفوقين بالتعليم الثانوي العام ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط
- شمعة أحمد صالح الشقري، فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور البيئي لدى الطلاب المعلمين في اليمن في ضوء بعض المعايير العالمية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بأسيوط - جامعة أسيوط، ٢٠٠٨
- شهيناز محمد محمد عبد الله ، عبد المنعم محمد محمد عبد الله ، (٢٠٠٠ م) " منظومة مقترحة لتفعيل دور المعلم العربي لمواجهة مشكلات الطفل والمجتمع : دراسة تحليلية " المؤتمر العلمي الثاني : الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية عربية ، (١٨ - ٢٠ أبريل) ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠٠٠ م ، ص ٤٨٤
- صالح جاسم (٢٠١١)، التنور البيئي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد(١)، البحرين، ص ص ١٣٧ - ١٧٨
- صلاح الدين علي سالم (٢٠٠٤)، التنور البيئي لدى الطلاب المعلمين بكليات التعليم الصناعي، مجلة التربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثاني، يوليو ٢٠٠٤، ص ص ٣٩ - ٧٠
- صبري الدمرداش (٢٠١١) : تكامل التربية البيئية في المناهج الدراسية (دراسة تطبيقية)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٧٤ ، سبتمبر ، ص ص ٦١ - ٨١
- عادل على صادق ، (٢٠٠٣ م) ، " معايير الجودة الشاملة في إعداد معلم التعليم التقني " ، ورقة عمل مقدمه إلى : المؤتمر العلمي الحادي عشر ، بعنوان : الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة، (١٢-١٣ مارس) ، كلية التربية . جامعة حلوان ، المجلد الأول ، مارس، ص٤
- عباس أديبي (١٩٩٤) : مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة البحرين ، بحث محكم ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، المجلد ٤ العدد ٢٥
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩١)، الثقافة البيئية لدى طلاب جامعة المنصورة : دراسة ميدانية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، ١٤ - ١٨ أغسطس، الإسكندرية، ص ص ١١٣ - ١٤٢
- عبد الله الكندري وآخرون (٢٠٠٣ م) ، " تحليل بعض الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات العولمة " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١) المجلد (١٩) ، يناير ، ص ٢٤٠
- عبد الله عبد الدايم (٢٠٠٠ م) ، " مستقبل الثقافة العربية " ، مجلة المستقبل العربي ، القاهرة ، العدد (٢٦٠) ، يناير ، ص ٤٥
- عبد الله غالب الحمادي (٢٠٠٧)، تقييم برامج التربية البيئية للطلاب المعلمين في ضوء معايير الجودة في الجمهورية اليمنية، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، ٢٥ - ٢٦ يوليو، المجلد الرابع، جامعة عين شمس، ص ص ١٣٥٩ - ١٣٩٦
- عبد المسيح سمعان عبد المسيح (٢٠٠٠) ، تنمية مستوى التنور البيئي الوظيفي لدى القائمين بالتدريس بمحو الأمية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٤)، جزء (٤)، ص ص ١٨٥ - ٢١٣
- عبد المنعم حسين (١٩٩٠)، أثر نموذج مقترح للتربية المدرسية بالتعليم الأساسي في التثقيف البيئي للتلاميذ من خلال تدريس العلوم، المؤتمر القومي الثاني للدراسات والبحوث البيئية، القاهرة، ٢٨ أكتوبر - نوفمبر، معهد الدراسات والبحوث البيئية، ص ص ١٨١ - ١٩٧
- عبد النبي فتحي أبو سلطان ، (٢٠٠١) : مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف التاسع في محافظة شمال غزة وعلاقته ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية - غزة

- عبد الودود هزاع (٢٠٠٦)، اثر مقرر التربية البيئية في تنمية التنور البيئي لدى طلبة كلية التربية الحديدة، المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، ٢٥ - ٢٦ يوليو، المجلد الأول، جامعة عين شمس
- عفت الطناوي (١٩٩٥) : مستوى التنور الفيزيائي لدى خريجي المدارس الثانوية العامة ، مجلة كلية التربية ، المجلد الثاني ، العدد ١٩
- عفت الطناوي وفوزي الشربيني ١٩٩٨ ، فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية لطلاب كلية التربية بأسلوب التعلم الذاتي في تنمية الوعي البيئي والاتجاهات البيئية، مجلة التربية العملية، المجلد (١)، العدد (٢) ، ص ص ٢١ - ٧٨
- عقيلي محمد محمد و طاهر محمود محمد (٢٠١٤) : تطوير مناهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية في ضوء القضايا البيئية المعاصرة وأثر ذلك على تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، المؤتمر الدولي السابع للتنمية والبيئة في الوطن العربي ٢٣ - ٢٥ مارس ٢٠١٤ أسبوط - مصر
- على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠
- على إسماعيل محمد مرسى (١٩٩٧ م) ، تقويم امتحانات اللغة العربية فى ضوء الكفايات اللغوية لطلاب الثانوية العامة ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٤١ ، أبريل
- علي أحمد مذكور (١٩٩١ م) ، تدريس فنون اللغة العربية ، الكويت ، مكتبة الفلاح، ص ٣٠
- عمر سيد خليل (١٩٩٠) : مستويات التنور العلمي لدى معلمي العلوم في محافظة أسبوط ، مجلة كلية التربية بأسبوط ، العدد السابع ، المجلد الأول ، يناير
- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٩٦م)، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية
- فاروق أحمد همام (١٩٩٦)، التنور البيئي لدى طلاب الثانوية التجارية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس
- فايز محمد عبده ، وأبو السعود محمد أحمد (١٩٩٣)، مدى اكتساب عناصر التنور البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٢١)، القاهرة، ص ص ٤١ - ٦٧
- فايزة أحمد أحمد السيد (٢٠٠٣ ، أبريل) . فعالية وحدة مبنية على التكامل بين الدراسات الاجتماعية واللغة العربية وأثرها على تنمية بعض مهارات الإبداع لدى تلاميذ الصف الصف الرابع الابتدائي . مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية . جامعة عين شمس ، العدد الرابع والثمانون ، ص ص ١٩٥ : ٢٣٢
- فايزة أحمد أحمد السيد ، & أبو زيد ، أمل محمد محمود محمد (٢٠٠٦) . فاعلية وحدة مبنية بين مادتي التاريخ والتربية الفنية باستخدام الكمبيوتر لتنمية التحصيل المؤجل واكتساب بعض مهارات التعبير الفنى والاتجاه نحو الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة ، كلية التربية - جامعة أسبوط
- فتحي علي يونس ، محمود الناقة ، رشدي طعيمة ، تعليم اللغة العربية .
- فتحي محمد حسين ، محمد صلاح الدين (٢٠٠٣) ، " دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف الطلابي في ضوء التحديات المعاصرة " ، المؤتمر العلمي الثاني : رؤية مستقبلية لتطوير التعليم قبل الجامعي في ضوء التحديات المعاصر ، (٢١ - ٢٢ يونيو ٢٠٠٣ م) ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، م ، ص ٣٠١
- مؤتمر الدولي السابع للتنمية والبيئة في الوطن العربي ٢٣ - ٢٥ مارس ٢٠١٤ ، مركز الدراسات والبحوث البيئية - أسبوط - مصر

- ماهر صبري ، محب كامل (٢٠٠٠) : مجلة العلوم والتقنية ، مجلة تصدر من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، العدد ٥٥ ، السعودية
- مجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، القاهرة : مطبوعات المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة ٢٧ ، ٢٠٠١ ، ص ص ١٢٥ - ١٥٦
- محب محمود الراجحي (١٩٩٧)، التنوير البيئي لدى الطالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، دراسة تقويمية، مجلة التربية المعاصرة، السنة الرابعة عشر، العدد (٤٥) يناير، ص ص ٣١ - ٦٣
- محب محمود الراجحي وآخرون (٢٠٠٤)، التربية البيئية من أجل بيئة أفضل، القاهرة، بدون. محمد صابر سليم (١٩٩٠) ، تدعيم التربية البيئية ونشر الوعي البيئي في مصر (دراسة حالة)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثامن، ص ص ١ - ١٩
- محسن حامد فراج (٢٠٠٠) ، تنمية بعض عناصر التنوير البيئي لدى طلاب كلية التربية - جامعة الملك خالد باستخدام الموديلات التعليمية، مجلة التربية العلمية، مجلد (٣)، العدد (١)، ص ص ٨٧ - ١٢٢
- محمد السيد على وآخرون (١٩٩٩)، المرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي . مشروع التدريب والوعي البيئي . دانيدا . جهاز شئون البيئة برئاسة مجلس الوزراء، بالقاهرة
- محمد السيد على. (٢٠٠٢)، التربية العلمية وتدريب العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي
- محمد الناصر، أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التكاملية للغة العربية في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات "العلوم التربوية"، الجامعة الأردنية: عمادة البحث العلمي، مج ٣٨، ملحق ٥، ٢٠١١، ١٥٣٩ - ١٥٤٩
- محمد بسيوني احمد (٢٠٠٣)، التنوير البيئي كدالة للدور الذي تشارك به كلي الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية في التنمية المستدامة، المؤتمر القومي السنوي العربي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة المستقبل في الوطن العربي، ٢٧ - ٢٨ ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٣٩ - ٤٢٨، القاهرة
- محمد جابر قاسم. (٢٠٠٣). الاتجاهات الحديثة فى التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى . بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة المساعدين . كلية التربية - جامعة أسيوط
- محمد زياد حمدان (١٩٨٧) : المنهج المعاصر عناصره ومصادره وعمليات بنائه ، سلسلة التربية الحديثة ١١ ، دار التربية الحديثة الرياض
- محمد صالح سمك (١٩٩٨) ، فن التدريس للتربية اللغوية ، وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، م ، ص ١٢٥
- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨ م) ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ١٧١
- محمد عابد الجابري (١٩٩٢)، آفاق المستقبل العربى ، مجلة المستقبل العربى ، العدد ١٥٦ ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، فبراير
- محمد عبد الفتاح العيفي ، (٢٠٠١) : مستوى التنوير البيئي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة رفح (فلسطين) رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية - غزة
- محمد على الملا، منهج طبيعي متكامل لتحصيل اللغة العربية: خطة مقترحة لمراحل التعليم العام، مجلة كلية الآداب، كلية الآداب - جامعة القاهرة، مج ٦٠، ع ٣، يوليو ٢٠٠٠، ص ص ٣٦٥ - ٣٩

- محمد فؤاد أبو عودة ، (٢٠٠٦) : تقويم المحتوى العلمي لمناهج الثقافة التقنية المقر على طلبة الصف العاشر في ظل أبعاد التنور التقني رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية – غزة
- محمود سامي إبراهيم (١٩٩٨)، التنور البيئي لدى قطاعات متنوعة من المجتمع، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، القاهرة
- محمود كامل الناقاة (١٩٩١) واقع اللغة العربية الأزمة والتحدى ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد السادس ، ط ٣
- محمود كامل الناقاة، تعليم اللغة العربية في التعليم العام – مداخله وفتاياته، كلية التربية – جامعة عين شمس، ج ٢، ٢٠٠٠
- مصطفى أحمد عبد النعيم (٢٠٠٠ م) ، " الهوية وحقائق التنوع اللغوي في ظل العولمة " ، صحيفة دار العلوم ، كلية دار العلوم ، جامعة القاهرة ، العدد (١٦) ، ١٤٢١ هـ ، ص ص ١٤٢ ، ١٤١
- مصطفى حجازي ، (١٩٩٤ م) " صورة طالب التعليم العالي المناسبة لمواجهة تحديات مطلع القرن: إعداد الطالب الجامعي من أجل شراكة عالمية مستقبلية " ، مؤتمر التعليم العالم العربي وتحديات مطلع القرن الحادي
- ملكة حسين صابر (١٩٩٣) : التنور التربوي لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية للبنات بجدة ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، المجلد الثامن ، الجزء ٥٠
- نظمية أحمد محمود سرحان ، (١٩٩٧) : التنور البيئي والاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة حلوان ، مجلة علم النفس ، العدد ٤٧ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة
- يوسف صلاح الدين قطب (١٩٩٥ م) ، " تطوير التعليم وتحديات العصر " ، صحيفة التربية ، القاهرة ، العدد (٢) ، السنة (٤٦) ، يناير ، ص ٤
- Apple Bee A .1997. Writing and Reading . Journal of Reading, Vol . 20, , PP : 514 – 537
- Baker, die.r.and piper, Michael, D1990,. teachers, perception of the effects of ascientific literacy course on suberouet learning in biology, gornal of research inscience teaching. vol 27. no. 5
- Baticia, feehan library and informahian ,1994 . science education ,literacy update , catholic library world,. vol 64 . no.2-3 pp 35- 39
- Block, C., Teaching The Language Arts: Expaning Thinking Through Student Centered Instruction, Second Edition, Massachusetts , 1997 , ERIC, ED404580
- Bush, B., Intergrated Language Arts1994,: Curriculum Redesign in Teacher Training , U.U., Missouri , ERIC, ED377186
- Carl B. Smith , 1997, Decision Making in The Language Arts , Eric Clearinghouse on Reading , English, and Communication Digest #121 , Indiana University School of Education, ED 403601
- Cassady, J., & Smith , L, 2005., The Impact of a Structured Integrated Learning System on First – Grade Students' Reading Gains " , ERIC : EJ 721497

- Communication, cultural & media 2008: studies(ccms), Obligatory for Teachers and Students of Communication Introductory Models & Basic Concepts, Berlo's Smcr model, available at:
<http://www.cultsock.ndirect.co.uk/muhome/cshtm/introductory/smcr.html>
- Demastes, s.l 8 wandrs g.h (1992) biological literacy in collag biology classroom, , gornal of bioscience . vol 42. no. 2 , gane
- Disinger. John .F & Roth Charles E.(1992. updated June 2003). Environmental literacy ERIC/ CSMEE Digest. ERIC Clearing House for Science Mathematics, and Environmental Education (ERIC-No ED351201)
- EETAP. (2000) A publication of Environmental Education and Training Partner Ship
- Houtz , John C., and et al, 1995,Problem solving and personality characteristic related to differing levels of intelligence and ideational fluency , journal of educational psychology , vol:5 , no: 2 , pp.: 118-123
- Impact of Environmental Education Activities On Environmental Literacy of Learners, November2000, No.(93), pp1-3, Available (on-line) From http://eelink.net/eetp/info_51.pdf
- Kamil M.L., Adolescents and Literacy. 2003: Reading for the 21st Century , Washington , Dic., Alliance for Excellent Education
- Lauren P. Hotlman, 1990,The development of Literacy in a school- Based Program , Topics in Language Disorders , vol.10, no.8, 18 – 22
- Madeleine , picciotto, educational literacy and empowerment, 1992: experiment in critical peogy , writing instructor . vol .11. no. 2, pp . 59- 69
- Margaret, Bogan (1992). Determining the Environmental Literacy Participating High School Senior's from Hillsborough and Pinellas County School Districts in Florida .Ph .D. University of South Florida. Diss. Abs. Serve, No: A AC 923069
- Mosely,Christin(2000):Teaching for Environmental LiteracyThe Clearing House: September/October 2000, vol. (74), No. (1), pp 23-24
- Nancy W. Coppola (1999): Greening the Technological Curriculum: A Model for Environmental Literacy, Journal of Technology studies, vol. xxv, Number 2, summer/ full 1999

- Peter , free body, ED , Anthony Welch r, ED knowledge culture and power 1993: international perspectives on literacy as policy and practice, university of Pittsburgh press u.s penny lvania ,p 252
- Relf. st. Clair (2003): Words For the World: Creating Critical Environmental Literacy for adult New Direction's for Adult and Continuing Education No. 99, pp69-78, full 2003. ERIC (Ej675823), Magazine Publisher Available (on-line) from <http://www.jbp.com>
- Roth, Chral .(1992).Environmental Literacy-Its Roots, Evolution literacy and Direction in the 1990:ERIC Clearing house For Science, Mathematics and Environmental Education ,The Ohio State University,Columbus,OH1992 Fore Word
- SAGEE, (1993) .Bench Marks on the Way to Environmental Literacy K12 Project of the Massachusetts Secrecies Advisor Group on Environmental Education
- Stenven H. Daske Fsky,(1992): Environmental literacy the A to Z, Guide Random House, Int, New York
- Unesco – Unep-UNICEF and World Bank (1990.World Conference on Education For All, Meeting Basic Learning (Final Report) 5-9 March Thailand, Jointing , WCEFA Inter Agency
- Unesco, literacy and the pole of the university, selected papers presented at a Enesco international conference on education roundtable (Geneva, Switzerland ,sep ,3-8,1990,) united nations educational , scientific and cultural organization, paris, france, 1999,p 93



البحث الخامس :

**أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي
بالسودان في مادة التربية الإسلامية "دراسة تجريبية على ولاية الخرطوم"**

إعداد :

**د/ عبد الماجد أحمد عبد الله
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة**

أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالسودان في مادة التربية الإسلامية " دراسة تجريبية على ولاية الخرطوم "

د/ عبد الماجد أحمد عبد الله

• مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية على التحصيل الدراسي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بولاية الخرطوم في السودان، في العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣م، ومدى اختلاف تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية باختلاف طريقة التدريس، وأثر استخدام طريقة المناقشة على ارتفاع مستوى تحصيلهم، تبعاً للمستويات المعرفية، وأثر استخدام طريقة المناقشة على التفوق الدراسي لديهم. وفي ضوء تلك الأهداف؛ وضع الباحث ثلاثة فروض علمية، واستخدم (المنهج التجريبي)، حيث تكونت عينة البحث من (٣٥) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، بمدرسة مبارك زروق الثانوية الحكومية، وقام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، ثم أجرى الباحث اختباراً قبلياً، واختباراً بعدياً، استخدم فيهما الأساليب والمعالجة الإحصائية العلمية. وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن: ١- إن للتدريس بطريقة المناقشة أثر في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية، في مادة التربية الإسلامية. ٢- تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة، على المجموعة الضابطة التي درست بطريقة الإلقاء. ٣- استخدام طريقة المناقشة في كافة المستويات المعرفية أكثر إيجابية، حيث لا فرق بين المستويات العليا والدنيا. ٤- طريقة المناقشة من الطرق الفعالة في تدريس مادة التربية الإسلامية. وبناء على تلك النتائج؛ قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، والمقترحات.

The effect of the use of discussion method in teaching Islamic education on academic achievement , in the first grade of secondary students

Abstract

This study aims to investigate the effect of the use of discussion method in teaching Islamic education on academic achievement , in the first grade of secondary students , the state of Khartoum in Sudan , in the academic year 2012 - 2013 m, how different student achievement in Islamic Education different teaching method, the effect of using the way the debate on the high level of achievement , depending on cognitive levels, and the impact of the use of the way the debate on academic excellence they have. In the light of these objectives; researcher put three scientific hypotheses, He used (experimental method). The research sample consisted of 35 students from the first grade of secondary students, in Mubarak Zarrouk public high school, the researcher divided them into two groups: an experimental group and a control group. Then, conducted a test before me and after me test. The researcher used two methods of scientific and statistical processing. The most important results of the study are: -Discussion method in teaching has an impact on academic achievement among first -grade

students at the secondary level in Islamic Education. - The experimental group that studied the way the debate outperformed the control group which studied the way dumping . -Uinge the discussion method in all cognitive levels more positive , with no difference between the upper and lower levels. -Discussion is an effective way in teaching Islamic education . Based on these results; the current study has provided a set of recommendations and proposals

• المقدمة :

يتمتع العلم بمنزلة رفيعة في الإسلام، وتتجلى هذه الحقيقة من الآيات القرآنية الكثيرة التي تمتدح العلم والعلماء، ومنها قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانشُرُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) [المجادلة: ١١]

لذلك؛ كان اهتمام العلماء . في جميع أنحاء العالم . بالعلم، إذ أولوه عناية خاصة، لما له من أثر كبير في حياة الفرد والمجتمع، وبه يُقاس تطور الأمة وتخلفها.

فنجاح الأمم وتقدمها لا يكمن فيما لديها من ثروات طبيعية فحسب، ولا بعدد سكانها؛ بل يتوقف نجاحها على إيجابية أبنائها، وتكامل شخصياتهم، مما يجعل كل فرد منهم طاقة فاعلة للعطاء في الحاضر والمستقبل.

إن التربية في مفهوم الإسلام تعني: " تنشئة الفرد بصورة مستمرة من الولادة وحتى الوفاة، هذا على الامتداد الأفقي، أما الامتداد الرأسي، فهي تربية كاملة متوازنة عقلية وجسمانية بالرياضة، ونفسية بالإيمان، وهي جامعة من حيث أنها تغرس القيم الخلقية، والاجتماعية، التي تحمي الإنسان من أخطار الاضطراب والتمزق، وترى في الإنسان الإرادة الحقة، حبا للناس وإيثارا، وبعدا عن الأنانية، وتجنباً للردائل. المرزوقي (١٩٨٨م، ص٨٢).

فهي . إذن . تعني بناء الإنسان المسلم، وتنمي جميع جوانب شخصيته، في بيئة تستظل بنور وهدى التربية الإسلامية السامع، ليحكم شرع الله في جميع الأعمال والتصرفات، وهذا لا يتحقق إلا بإعداد المواطن الصالح القادر على إعمار الأرض.

ويُعدّ التدريس هو الوسيلة لتحقيق هذه الغاية، ومهنة التدريس لا تقف عند مرحلة معينة، بل إنها تتطلب التعلم المستمر، والاطلاع على مختلف العلوم، والطرائق التدريسية الحديثة.

وقد تعددت طرائق التدريس، وتنوعت أساليبها على مر العصور، وتميزت كل طريقة عن الأخرى بناحية معينة، ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد أسلوب تدريس واحد مثالي؛ لأن الأسلوب المثالي هو الذي يحقق جميع الأهداف

التربوية، ويراعي جميع الفروق الكائنة بين التلاميذ ، ويصلح لتدريس جميع المواد الدراسية.

البحث عن هذا الأسلوب يُعدُّ ضرباً من الخيال، ولكن من المؤكد أنه يوجد أسلوب تدريسي أنسب مما سواه لموقف تعليمي بعينه، وفي مادة بعينها، ومستوى محدد من القدرات. والمدرِّس الكفاء هو الذي يستطيع انتقاء الأسلوب الملائم.

من الطرائق الأكثر استعمالاً في تدريس التربية الإسلامية، طريقة الإلقاء، وتسمى كذلك: "طريقة المحاضرة"، ورغم ما تتصف به من سلبيات، إلا أنها من أكثر الطرق التدريسية الشائعة في مدارسنا، فهي تقوم على إيجابية المدرِّس وسلبية الطالب، وهذا لا يتفق مع الفلسفة التربوية الحديثة، التي تؤكد على نقل مركز الضعالية من المعلم إلى المتعلم.

يرى الباحث أن هناك بعض الطرق التدريسية التي تصلح لتدريس مادة من المواد الدراسية، في حين لا تصلح هذه الطريقة لتدريس مادة أخرى.

لذا؛ يُرى أنه من المهم معرفة فاعلية طريقة المناقشة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية، وذلك لأن هذه المادة تمتاز بخصائص لا تتوافر لأي مادة أخرى، فهي مرتبطة بالإنسان منذ المهد وإلى اللحد.

بما أن الباحث من العاملين في المجال التربوي، تدرّساً وإشرافاً لمادة التربية الإسلامية وفروعها، فقد لمس المشكلة باتجاه أغلب المدرسين لطريقة الإلقاء، والحفظ، والتكرار في دروس التربية الإسلامية، الأمر الذي جعله يتحمس لتطبيق هذه الإستراتيجية، ولعلها تتبناها المؤسسات التربوية الرسمية، وتصبح اتجاهاً تدريسياً، يلقي القبول من المعلمين بالمدارس.

• مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة في اعتماد غالبية مدرسي التربية الإسلامية بالمدارس على طريقة الإلقاء، وقد خلص الباحث لهذه النتيجة من خلال المعايشة اليومية للمعلمين في الحقل التربوي.

يرى الباحث أن طريقة الإلقاء قد تكون عاجزة عن تكوين بعض المفاهيم الصحيحة لدى المتعلم؛ لأنها تعطي للذاكرة أهمية كبرى، وتهمل أساليب التفكير المختلفة، مما يؤدي إلى عدم الاهتمام بالمادة، وتكوين اتجاهات سلبية نحوها.

من هذا المنطلق، يرى الباحث ضرورة البحث عن طرائق تقوم على أساس التفاعل بين المتعلمين والمعلم من جهة، وبين المتعلمين وأنفسهم من جهة أخرى، وبين المتعلمين والمادة الدراسية من جهة ثالثة، مثل: طريقة المناقشة التي تؤكد على إيجابية المتعلم، وتنمي قدرته على التعاون، والعمل الجماعي المشترك، وتجعل الدرس أكثر متعة وإثارة.

تحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي: ما فعالية استخدام طريقة المناقشة على التحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية، لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بولاية الخرطوم بالسودان ؟

- وتتضرع من هذا السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية التالية:
- « ما أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية على التحصيل الدراسي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ »
- « ما أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية على التحصيل الدراسي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي، تبعاً للمستويات المعرفية المختلفة؟ »
- « ما أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية على التفوق في التحصيل الدراسي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟ »

• أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية البحث فيما يأتي:
- « إن مادة التربية الإسلامية لها دور كبير في تزويد الطلاب بالمعلومات، والخبرات في حياتهم العملية؛ لذا يتطلب الأمر من المعلمين اتباع الطرق التدريسية الفاعلة في تدريسها.
- « تفيد نتائج هذا البحث معلم التربية الإسلامية، في تدريس مادة التربية الإسلامية بصورة فعالة.
- « يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين لتجريب طرائق تدريسية أخرى.
- « يفيد هذا البحث . بمشيئة الله - مخططي المناهج في معرفة أهمية تضمين الموضوعات . في مقررات التربية الإسلامية - أسئلة تثير لدى الطلاب حافز المناقشة لكل موضوع.

• أهداف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:
- « التعرف على مدى اختلاف تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التربية الإسلامية باختلاف طريقة التدريس.
- « التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة على ارتفاع مستوى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التربية الإسلامية، تبعاً للمستويات المعرفية.
- « التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة على التفوق الدراسي في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

• فروض الدراسة :

- وفي ضوء الأسئلة السابقة، تحاول الدراسة اختبار الفروض الآتية:
- « يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى زيادة التحصيل الدراسي، لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- « يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي، تبعاً للمستويات المعرفية المختلفة، لصالح المستويات المعرفية العليا.
- « يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى التفوق في التحصيل الدراسي، في هذه المادة الدراسية.

• حدود الدراسة :

« الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على معرفة " أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بالسودان في مادة التربية الإسلامية".

« الحدود الجغرافية: المدارس الثانوية بولاية الخرطوم.

« الحدود الزمانية: العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ م.

• مصطلحات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المصطلحات التالية:

• طريقة المناقشة :

عرّفها البشير (٢٠٠٥م، ص ٤٥) بأنها: " الطريقة التي تقوم على الحوار، الذي يدور بين المعلم والتلميذ في صورة أسئلة أو مناقشات".

كما عرفها غالب (١٩٧٠م، ص ٣٦٧) بأنها: " عزم جماعة من الأشخاص على أن يفكروا أو يبحثوا ويتباحثوا معا، بنظام علمي مبني على التحقق ولإقامة الأدلة؛ لأجل بلوغ حل يهم كل فرد من أفراد الجماعة".

• التعريف الإجرائي لطريقة المناقشة :

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: " الطريقة التي يستخدمها المعلم، والتي يسمح فيها للطلاب بالمشاركة الفعالة في الحوار، وعرض المادة، بهدف تحقيق الأهداف التربوية".

• التحصيل الدراسي :

عرّفه جوود Good (١٩٧٣م، ص ١٣٢) بأنه: " إنجاز، أو كفاءة في الاداء في مهارة، أو معرفة ما".

وعرّفه بيج Page (١٩٧٧م، ص ١١١) بأنه: " أداء الطالب في المدرسة، أو الكلية لمجموعة من الاختبارات التربوية المعينة".

• التعريف الإجرائي للتحصيل :

يعرفه الباحث إجرائيا بأنه: " ما يحصل عليه الطلاب من درجات في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة، بعد دراستهم مفردات المادة المقررة للتربية الإسلامية، بطريقة المناقشة وطريقة الإلقاء".

• التربية الإسلامية :

عرفها الريان (١٩٩٧م، ص ١١٠) بأنها: " بناء الإنسان بناءً متكاملًا متوازنًا من جميع الوجوه: جسميا، وعاطفيا، واجتماعيا، وخلقيا، وجماليا، وإنسانيا، كما يكون هذا الإنسان بشخصيته المنسجمة لبنة حية فعالة في المجتمع".

• التعريف الإجرائي لمادة التربية الإسلامية :

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها هي: مجموعة الخبرات والمعلومات والمهارات التربوية الإسلامية المنهجية في مفردات مادة التربية الإسلامية (٢٠١٢ - ٢٠١٣م)، والمقررة على طلاب المرحلة الثانوية، الصف الأول بالسودان".

• المرحلة الثانوية السودانية :

هي: " نهاية سلم التعليم العام، وتستقبل طلابها من بين الذين أتموا الدراسة في مرحلة الأساس " أبوشنب، وآخرون (١٩٩٠م، ٢٧).

• الإطار النظري وأدبيات الدراسة :

• طرق تدريس التربية الإسلامية :

لقد تطورت طرق التدريس بشكل عام، نتيجة لتطور الأبحاث التربوية. فالعملية التربوية تتكون من أربعة مكونات أساسية، هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم، ويتفاعل كل منها مع الآخر.

وتكمن أهمية الطريقة في كيفية استغلال محتوى المادة، بشكل يُمكن التلاميذ من الوصول إلى الهدف، الذي ترمي إليه في دراسة مادة من المواد.

وإذا وُجدت الطريقة وانعدمت المادة؛ نَعَدَّرُ على المُدرِّس أن يصل إلى غايته، وإذا كانت المادة دسمة والطريقة ضعيفة؛ لا يتحقق الهدف المنشود، فحُسن الطريقة لا يعوض فقر المادة، وغزارة المادة تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصادف طريقة جيدة.

طريقة التدريس هي نمط من أنماط سلوك المُدرِّس داخل الفصل، يحاول بها التفاعل مع التلاميذ والمادة العلمية؛ للوصول إلى أفضل النتائج لعمليتي التعليم والتعلم.

تتنوع طرق تدريس التربية الإسلامية في الوقت الحاضر بتنوع وتعدد أهداف موضوعات التربية الإسلامية، ومن الطرق العامة السائدة اليوم في تدريس مناهج التربية الإسلامية، طريقة الإلقاء، والطريقة القياسية، وطريقة حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والطريقة الاستقرائية، وطريقة الحوار والمناقشة، وغيرها من الطرق.

• طريقة الإلقاء :

تُعرَّف بأنها: "عرض المعلومات في عبارات مُسلسلة، يسردها المُدرِّس مرتبة وحيوية، بأسلوب شائق جذاب". ريان (١٩٩٣م، ص ٩٥).

وتسمى طريقة الإلقاء بطريقة المحاضرة، وهي عملية اتصال شفوي بين شخص واحد ومجموعة من الأشخاص، يتولى فيها المحاضر مسئولية الاتصال من جانب واحد". مرعي (١٩٨٤م، ص ١٥٦).

على أن أهم ما يميز طريقة الإلقاء أنها تحفظ النظام، حيث يكون المحاضر هو المتحدث الوحيد، وباستطاعته أن يؤجل أي سؤال إلى نهاية المحاضرة، لحفظ النظام، ويمكن من خلالها تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين، وإنها طريقة اقتصادية في الوقت والجهد، حيث إنها تساعد على تغطية أكبر حجم من المادة العلمية المقررة. ورغم هذه الإيجابيات؛ إلا إنها لا تخلو من بعض العيوب، والتي تتمثل في سلبية المتعلم، وقلة تفاعله مع المعلم والمادة العلمية، والمعلم يقوم بإلقاء المعلومات على الجميع دون مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين، والتركيز على

الجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى، مع صعوبة شد انتباه الطلاب طوال وقت المحاضرة. القعاري (٢٠٠٩م، ص ٥٦).

• طريقة المناقشة:

تعتبر طريقة المناقشة طريقة من طرق القرآن الكريم، إذ أن كثيراً من الآيات قائمة على حوار العقول، وأنه أسلوب استخدمه الأنبياء والرسل مع أقوامهم، كما في حوار إبراهيم عليه السلام مع قومه، في قوله تعالى: (وَأَنْتَ عَلَيْهِمْ نَبَأٌ إِبْرَاهِيمَ ❖ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ ❖ قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَاماً فَنَظِلُّ لَهَا مَعَاكِفِينَ ❖ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُم إِذْ تَدْعُونَ ❖ أَوْ يَنْفَعُونَكُم أَوْ يَضُرُّونَ ❖ قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ ❖ قَالَ أَفَأَنتُمْ مِمَّن كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ ❖ أَنْتُمْ وَأَبَاؤُكُمْ الْأَقْدَمُونَ ❖ فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِي إِلا رِبَّ الْعَالَمِينَ) [الشعراء: ٦٩ - ٧٧].

وهو أسلوب استخدمه النبي ﷺ، وكذلك صحابته من بعده، وسائر علماء المسلمين في أصول الدين والفقه وعلم الكلام والمناظرات.

وتعرف طريقة المناقشة بأنها: " هي التي تسمح للمعلم بأن يشترك مع تلاميذه في فهم موضوع، أو فكرة، أو مشكلة ما، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، وبيان مواطن الاختلاف، والاتفاق حولها. خليفة (٢٠٠٣م من ص ١٧٣).

وهي عبارة عن طريقة يكون فيها المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي، حيث إنه يتم طرح القضية أو الموضوع، ويتم بعدها تبادل الآراء بين التلاميذ، ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب، وبما هو غير صائب، ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع.

ولأهمية طريقة المناقشة في التدريس؛ فقد أثنى عليها الكثير من العلماء والباحثين، وقد ذكر عبدالعزیز، وعبدالمجيد (١٩٧٦م، ص ٢٥٢): " لو طبقنا طريقة المناقشة في مدارسنا؛ لتحول الدرس إلى محاضرات مشوقة يشارك فيها المدرس طلابه بروح ديمقراطية، تاركاً لهم حرية التعبير عن آرائهم وما يجول بخواطرهم، ويرشدهم إلى ما يريدونه.

إن أسلوب المناقشة يعتمد على مهارة المدرس في التعامل مع طلابه، بحيث يكون أكثر مشاركة واستعداداً للعمل مما لو كانوا في حصة تقليدية، ونعني الحقيقة المعروفة: " ابدأ من حيث يوجد الطالب "، وهي أن يتعامل المدرس مع كل طالب حسب نموه الجسمي والاجتماعي والتربوي والعقلي والوجداني. الركابي (١٩٧٣م، ص ١٣٩).

• خصائص المناقشة الجيدة:

إن المناقشة الجيدة لها صفات، ذكرها الطويبي (١٩٨٤م، ص ١٩) فيما يلي:
 ١١ إن المناقشة الجيدة هي التي يكون لها هدف واضح محدد، وهي التي تتبع خطة وجدولاً معيناً لأعمالها، والتي تجعل كل فرد من الجماعة يحس بأنه مسئول عن نجاح المناقشة، أو فشلها، مما يحتم على الكل الإيمان بالعمل الجماعي، والتعاون، ونبذ التعصب والأنانية.

• خطوات بناء المناقشة :

عند بناء المناقشة ينبغي أن نراعي الخطوات التالية:

- « تعريف وشرح المصطلحات الأساسية للموضوع، ثم السؤال إذا كان أفراد المجموعة قد فهموا التعريفات المعطاة.
- « تحديد المفهوم العام لمادة المناقشة، والتأكد من أن كل فرد في المجموعة على دراية بالأرضية الأساسية، سواء أكانت شعرا، أو مقالة، أو شريعة.
- « وضع النقاط الأساسية وتضريعاتها، ثم كتابة النقاط الأساسية التي تنتج عن النقاط.
- « وضع سؤال لكل فرع من فروع الموضوع، وتخصيص وقت للمناقشة، وتعيين شخص لمتابعة الوقت، وليخبر المجموعة بأن لديهم كذا من الوقت لإنهاء نقطة معينة.
- « سؤال مجموعة النقاش عن الجوانب التطبيقية للموضوع، وكيف يؤثر في حياة الإنسان الواقعية.
- « تقييم المادة العلمية التي استند عليها النقاش من حيث الدقة، والواقعية، والموضوعية. الفينش (٢٠٠٢م ص ٢٢٧).

إن دور المدرّس في طريقة المناقشة إنما هو مخطط، أو مدير للفصل؛ ليقدّم التغذية الراجعة عند الضرورة، أما التلميذ فدوره أساسي، ويشارك بفعالية في المناقشة، وبهذا تصل درجة التفاعل بين المدرس والتلاميذ إلى أعلى قيمتها.

• إيجابيات طريقة المناقشة :

وقد ذكرها الخليفة؛ وهاشم (٢٠٠٥م، ص ٨٢)، فيما يلي:

- « تنمي مفهوم الذات، وتزيد من إيجابية المتعلم، ومشاركته الفاعلة.
- « تنمي العادات، والقيم، والاتجاهات لدى الطالب من خلال تعويده الحديث، والمشاركة، وإبداء الرأي.
- « تدفع المتعلم للاطلاع والرجوع إلى المصادر والكتب؛ حتى يكون له دور فعال في المناقشة.
- « تعين المتعلم على تنمية وسائل الاتصال اللغوي، وغرس روح الديمقراطية، وتنمية مهارات المبادأة، والقيادة.

فهي بالتالي تعتبر من الطرق الفعالة التي تجعل الصلة قائمة بين المعلم والتلميذ طوال الوقت، كما تجعل المعلم قادرا على توجيه الدرس، على أساس حالة التلاميذ وحاجاتهم العقلية، فتتيح للتلاميذ فرصا للتدريب على التفكير العلمي والمنطق السليم.

• سلبيات طريقة المناقشة :

رغم ما للمناقشة من إيجابيات؛ إلا أنها كغيرها من الطرق لا تخلو من السلبيات، والتي يمكن أن نعتبرها صعوبات، يمكن للمعلم الحاذق السيطرة عليها، ومنها:

« الاهتمام بالشكل دون المضمون، فقد يهتم المعلم بتوزيع الأدوار والمناقشة، أو كيفية جلوس التلاميذ، ويهمل أهداف المناقشة الحقيقية.

« إن المناقشة الجماعية تأخذ وقتاً طويلاً من الأفراد المشاركين فيها. الظاهر (١٩٩٩م، ص ١٠٩). ولكن يمكن للمدرس الجاد توجيه المناقشة نحو ما يريد تحقيقه من أهداف.

« قد يتشعب التلاميذ إلى نقاط أخرى غير التي بدأت من أجلها المناقشة، مما يحولها إلى جدال غير مثمر، والمدرس الكفاء يستطيع توجيه المناقشة إلى المشكلة أو الموضوع الأصلي، كلما ابتعد التلاميذ عنه.

« قد ينفرد بعض التلاميذ ذوي القدرات الخاصة أو مهارات الاتصال العالية بالمناقشة، مما يجعل بقية التلاميذ ينصرفون عن المناقشة، ويصيبهم الملل والسأم، ولكن المدرس الجيد يستطيع أن يشرك جميع التلاميذ في النقاش بشكل معتدل.

• الدراسات السابقة :

يتناول الباحث فيما يلي مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية (كل على حدة) والتي أجريت في موضوع طريقة المناقشة في التدريس، وذلك وفقاً لترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

• أولاً- الدراسات العربية :

١- دراسة الشميلة (١٩٩٣م) :

أجريت هذه الدراسة في كلية الدراسات العليا، بالجامعة الأردنية، واستهدفت معرفة أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ، ومقارنة ذلك بأثر الطريقة التقليدية في تحصيلهن، وقد قام الباحث بوضع الفرضية الإحصائية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي درسن بطريقة المناقشة وبين متوسط تحصيل الطالبات اللواتي درسن بالطريقة التقليدية في مادة التاريخ في الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية لمدينة الزرقاء.

وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طالبة تم اختيارهن عشوائياً، قسمت على مدرستين وفي أربعة صفوف كانت كالتالي:

« المدرسة الأولى: تم اختيار شعبتين منها هما (أ، ج)

« المدرسة الثانية: تم اختيار شعبتين منها هما (ب، د)

حيث درست (أ، ب) بطريقة المناقشة، و (ج، د) بالطريقة التقليدية الإلقائية.

أما النتائج التي توصلت إليها، فهي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مستوى تحصيل درجات المجموعتين التجريبيية، والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي طبق في نهاية التجربة.

وفى ضوء النتائج التى حصل عليها الباحث استنتج أنه ليس هناك طريقة أفضل من غيرها بشكل مطلق، فلكل طريقة محاسنها، ونواحى قصورها، وأثرها السلبى، والإيجابى على الطالبات.

٢- دراسة المسند (١٩٩٤م) :

أجريت هذه الدراسة فى كلية التربية، بجامعة الملك سعود، بالرياض، واستهدفت المقارنة بين أثر استخدام طريقة المناقشة والطريقة الإلقائية على تحصيل طلاب الصف السادس الإبتدائى فى مادة التاريخ فى مدينة الرياض.

وقام الباحث بوضع أهداف الدراسة وهى على النحو التالى:

- ١١ معرفة أثر طريقة المناقشة على تحصيل التلاميذ فى مادة التاريخ.
- ١٢ معرفة أثر الطريقة الإلقائية على تحصيل التلاميذ فى مادة التاريخ.
- ١٣ المقارنة بين الطريقتين فى تحصيل التلاميذ فى المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق). تكونت عينة البحث من خمس مدارس تجريبية وخمس مدارس ضابطة، عدد تلاميذ كل منها (١٣٣) طالبا فى منطقة الرياض، وقد قام الباحث بتصميم أربعة دروس للتدريس بطريقة المناقشة، وقام ببناء اختبار تحصيلى، طبَّقه قبل بدء التجربة وبعدها.

أما أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التى تعلمت بطريقة المناقشة فى المستويات الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق).

٣- دراسة الحماد (١٩٩٨م) :

أجريت هذه الدراسة فى كلية التربية، بجامعة دمشق واستهدفت معرفة فعالية استخدام طريقة المناقشة فى تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى الأدبى فى موضوعات الجغرافية السكانية، قام الباحث بوضع الفرضية الإحصائية الآتية:

- ١٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الإلقائية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة المناقشة فى الاختبار التحصيلى البعدى الذى سيطبق فى نهاية التجربة.

وتكونت عينة البحث من (١٥١) طالبا وطالبة، موزعين على مجموعتين وأربع مدارس، اثنتان ضابطة، واثنتان تجريبية. وتم اختيارهم، بصورة عشوائية. وبعد أن كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين فى التحصيل عن طريق الاختبار القبلى، ودرس الباحث المجموعة التجريبية بنفسه، بينما درست المجموعة الضابطة من قبل مدرسيها بالطريقة الإلقائية. أعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا، واستخرج الصدق، والثبات، وبعد تطبيق الاختبار البعدى، وتحليل البيانات كانت النتيجة الأهم فى هذه الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التى درست بطريقة المناقشة.

٤- دراسة العتابي (٢٠٠٠م) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية، وهدفت إلى معرفة أثر أسلوب حلقة المناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الإعدادي في مادة التربية الإسلامية بأسلوب حلقة المناقشة وبلغ عدد طلابها (٦٠) طالباً. والمجموعة الضابطة التي درست مادة التربية الإسلامية بالطريقة التقليدية، وبلغت (٥٨) طالباً وطالبة، وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في (العمر الزمني، وتحصيل الأم والأب، ودرجة التربية الإسلامية للعام السابق).

واستغرقت مدة التجربة أحد عشر أسبوعاً درس الباحث خلالها المجموعتين بنفسه، وبعد انتهاء التجربة طبق الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً مكوناً من (٤٠) فقرة من الاختيار من متعدد، والتكملة، والصح والخطأ، والمزاوجة، والمطابقة، وأظهرت نتائج البحث بعد استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التربية الإسلامية بأسلوب حلقة المناقشة على طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

٥- دراسة العبدلي (٢٠٠٠م) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية واستهدفت معرفة أثر طريقة المناقشة والمحاضرة وتحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في المدارس الإسلامية في مادة الفقه. وقد قام الباحث بوضع الفرضية الإحصائية الآتية:
« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا بطريقة المحاضرة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيطبق في نهاية التجربة.

تكونت عينة البحث من (٥٢) طالباً موزعين على مجموعتين، المجموعة التجريبية الأولى وبلغ عدد طلابها (٢٥) طالباً وطلاب المجموعة التجريبية الثانية بلغ عدد طلابها ٢٧ طالباً.

وكافأ الباحث بين مجموعتي البحث بالعمر الزمني، تعليم الأب والأم ودرجة مادة الفقه للعام السابق، أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فهي:

تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا مادة الفقه بطريقة المناقشة على طلاب المجموعة الثانية الذين درسوا مادة الفقه بطريقة المحاضرة.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باعتماد طريقة المناقشة في تدريس الفقه.

٦- دراسة حسين (٢٠٠٤م) :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية، ابن رشد جامعة بغداد. ورمت إلى أثر طريقتي الاستكشاف والمناقشة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التربية الإسلامية.

وبلغت عينة الدراسة (٤٠) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأدبي اختارتهم الباحثة عشوائياً من إعدادية خولة بنت الأزور، ببغداد ووزعتهم عشوائياً على

مجموعتين تجريبيتين بواقع (١٨) طالبة يمثلون المجموعة الأولى التي درست مادة التربية الإسلامية بطريقة الاستكشاف الموجه و (٢٢) طالبة يمثلون المجموعة الثانية التي درست مادة التربية الإسلامية بطريقة المناقشة الجماعية و (٢٤) طالبة يمثلون المجموعة الضابطة التي درست مادة التربية الإسلامية بالطريقة التقليدية.

وقد كافأت الباحثة بين مجموعتي البحث في (العمر الزمني، وتحصيل الأم والأب، ودرجة التربية الإسلامية في العام السابق).

واستغرقت مدة التجربة شهرين درست الباحثة خلالها المجموعتين بنفسها، وبعد انتهاء التجربة؛ طبقت الباحثة اختبارا تحصيليا موضوعيا مكونا من (٤٠) فقرة من الاختيار من متعدد، والتكملة، والصح والخطأ، والمزاوجة، والمطابقة، وأظهرت نتائج البحث بعد استعمال الاختبار التائي (T-TEST) لعينتين مستقلتين، وكانت النتيجة تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة التربية الإسلامية بطريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

٧- دراسة القعاري (٢٠٠٩م) :

أجريت هذه الدراسة في الجمهورية اليمنية، جامعة صنعاء، كلية التربية. وهدفت الدراسة لمعرفة فعالية استخدام أسلوبين من أساليب المناقشة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التربية الإسلامية.

بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالب من الصف الأول الثانوي اختارتهم الباحثة عشوائيا من مدرسة نسيبة بنت كعب، ومدرسة أسماء بصنعاء، موزعة على مجموعتين تجريبيتين عشوائيا. المجموعة التجريبية الأولى وعدد أفرادها (٥٠) طالبة ودرست بأسلوب المناقشة، التي يديرها المعلم ويشارك فيها، والمجموعة التجريبية الثانية وعدد أفرادها (٥٠) طالبة درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المعلم ولا يشارك فيها.

وقد حققت الباحثة أكبر قدر من التكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين قبل بدء التجربة من حيث العمر الزمني، ومستوى تحصيل الطالبات في مادة التربية الإسلامية في النصف الأول للعام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧ م) وتحصيل الطالبات في بقية المواد الدراسية في النصف الأول للعام الدراسي نفسه في الصف الأول الثانوي.

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فهي:

- « فاعلية استخدام أسلوب المناقشة التي يديرها المعلم ويشارك فيها على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي
- « فاعلية استخدام أسلوب المناقشة التي يديرها المعلم ولا يشارك فيها على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي.

وفى ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث استنتجت الباحثة أن طريقة المناقشة بأساليبها المتعددة يمكن أن تُستخدم بنجاح إذا ما أحسن تخطيطها، وتنفيذها، وتقويمها في تدريس مادة التربية الإسلامية.

٨- دراسة شهباز (٢٠١١) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية واستهدفت معرفة أثر استعمال طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية.

وقد قامت الباحثة لتحقيق هذا الهدف بوضع الفرضية الإحصائية الآتية :
« ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن باستعمال المناقشة الجماعية ومتوسط درجات تحصيل الطالبات اللاتي يدرسن بالطريقة التقليدية في الاختبار البعدي في مادة التربية الإسلامية.

وتكونت عينة البحث من (٦٧) طالبة بواقع (٣٣) طالبة للمجموعة التجريبية، و (٣٤) طالبة للمجموعة الضابطة.

وكافأت الباحثة المجموعتين التجريبية، والضابطة إحصائياً في المتغيرات الآتية: (المعلومات السابقة، درجات التربية الإسلامية لنصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٠. ٢٠٠٩ (العمر الزمني، التحصيل الدراسي للأبوين).

أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة: فهي: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وفي ضوء هذه النتيجة، أوصت الباحثة باعتماد طريقة المناقشة الجماعية في تدريس مادة التربية الإسلامية؛ لما لها من أثر فعال في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي.

• ثانياً- الدراسات الأجنبية :

٩- دراسة روثمان (١٩٨٠) Rosalind w .rothman :

أجريت هذه الدراسة بجامعة كولومبيا في الولايات المتحدة الأمريكية واستهدفت التعرف على أي من طريقتي التدريس أفضل في التعليم ، طريقة المحاضرة، أم طريقة التدريس لحالة معينة بطريقة المناقشة في موضوع الأطفال العاجزين في عمليات التعلم. تكونت عينة البحث من (٤٨) طالبا قسموا على مجموعتين، المجموعة الأولى تدرس بطريقة المحاضرة، والمجموعة الثانية تستخدم طريقة المناقشة في دراسة الحالات، إذ كانت تقدم لهم الحالة موضوع الدراسة على نحو ملخص ومطبوع بالإضافة إلى استعمالهم بعض الوسائل التعليمية لأغراض الدراسة.

كافأ الباحث أفراد المجموعتين من حيث المعلومات، حيث أخذت المعلومات نفسها من المادة الدراسية وقبل ذلك تم إعطاؤهم اختبار قبلية لمعرفة معلوماتهم السابقة في المادة فكانوا متكافئين في كمية المعلومات.

أما النتائج التي توصلت إليها للدراسة فهي: أن المجموعة التي درست بطريقة المحاضرة كان تحصيلها أقل من الناحية المعرفية من تحصيل المجموعة التي

درست بطريقة المناقشة، فضلاً عن أن الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة كانوا أكثر عمقا في تحليل المشكلات في تعليم الأطفال العاجزين.

١٠- دراسة ولكر (١٩٨٦م) Carol Awalker :

أجريت هذه الدراسة في جامعة بوسطن، وتهدف إلى معرفة أثر طريقة المحاضرة والمناقشة في النجاح القرائي واتجاهات المراهقين من ضعيفي القدرات على التعلم.

تكونت عينة البحث من (١٥) مراهقاً واستخدم الباحث طريقة المحاضرة لتطوير المهارات عندهم أما المناقشة فقد استخدمها لتأكيد المشاركة الفعالة للطلاب في المناقشات الشفوية مع المدرس ومع أقرانه، وتمت دراسة آثار كل من الطريقتين فيما يتعلق بالتغير الذي حدث في مجال القراءة، ونشاطات الطالب، وتم قياس نجاح الطالب في القراءة بإجراء اختبار المحتوى الأدبي بعد خمسة أسابيع من التعلم، وتم قياس الاتجاهات باستعمال استبيانين أجري الأول بعد خمسة أسابيع من التعليم، وأجري الآخر بعد عشرة أسابيع من التعليم .

أما نتائج الدراسة فهي كالآتي: إن طريقة المحاضرة قد أثرت بصورة إيجابية في التذكر الحرفي والاستيعاب للطلبة العاجزين عن التعلم وأثرت بصورة سلبية في فهم الطلبة لذاتهم، أما طريقة المناقشة فقد أثرت بصورة إيجابية في مفردات الطلبة وتعبيراتهم المكتوبة . وفي فهمهم لذواتهم، وعلى الرغم من مميزات كلتا الطريقتين فإن الطلاب يفضلون طريقة المناقشة.

• ثالثاً- تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، والتي كان لها الأثر الكبير في بلورة مشكلة البحث، وتوضيحها ومن خلال اطلاعه على ماتوصلت إليه هذه الدراسات من توصيات ونتائج وطريقة تناولها للمتغيرات التجريبية وإجراء عمليات التكافؤ، وبناء الاختبارات، والوسائل الإحصائية المتبعة فيها .

وعليه يرى الباحث أنه من الضروري مناقشة هذه الدراسات على النحو التالي:

« اتبعت معظم الدراسات السابقة منهجية البحوث التجريبية ذات الضبط الجزئي؛ إذ يكون فيها التصميم ذو الضبط المحكم أمراً صعباً . وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التصميم التجريبي، حيث كانت إحدى المجموعتين تجريبية، والأخرى ضابطة.

« كان هدف معظم الدراسات السابقة مقارنة طريقة الإلقاء بطريقة المناقشة، كدراسة العتابي (٢٠٠٠م)، ودراسة العبدلي (٢٠٠٠م)، ودراسة شهباز (٢٠٠٠م)، ودراسة الشمالي (١٩٩٣م)، ودراسة المسند (١٩٩٤م) ، ودراسة الحماد (١٩٩٨م)، ودراسة ولكر (١٩٨٦م)، ودراسة روثمان (١٩٨٠م). أما دراسة حسين (٢٠٠٤م). فكان هدفها المقارنة بين طريقتي الاستكشاف والمناقشة، في حين هدفت دراسة القعاري (٢٠٠٩م) لمعرفة فعالية أسلوبين من أساليب المناقشة، وهما المناقشة التي يديرها المعلم ولا يشارك فيها والمناقشة التي يديرها المعلم ويشارك فيها.

وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة من حيث الهدف ألا وهو مقارنة طريقة المناقشة والإلقاء في تحصيل الطلاب.

« اختلفت الدراسات السابقة في عدد الطرائق التدريسية لمعرفة أثرها في العملية التدريسية، فقد استخدمت أكثر الدراسات طريقتين في التدريس كدراسة حسين (٢٠٠٤)، ودراسة القعاري (٢٠٠٩)، ودراسة العتابي (٢٠٠٠) ودراسة العبدلي (٢٠٠٠)، ودراسة شهباز (٢٠٠٠)، ودراسة الشمالي (١٩٩٣) ودراسة المسند (١٩٩٤) ودراسة الحماد (١٩٩٨) ودراسة ولكر (١٩٨٦). أما دراسة روثمان (١٩٨٠)، فقد استعملت ثلاث طرق تدريسية.

وتتفق هذه الدراسة مع كل الدراسات السابقة ما عدا دراسة روثمان (١٩٨٠) التي عملت بطريقتين للتدريس حيث هدفت إلى معرفة أثر طريقتين في التدريس هما المناقشة والإلقاء.

« اختلفت الدراسات السابقة في حجم عيناتها، فقد كانت أكبر عينة (١٥١) طالبا في دراسة الحماد (١٩٩٨)، وأقل عينة (١٥) طالبا في دراسة ولكر (١٩٨٦) أما هذه الدراسة فكان عدد أفراد عينتها (٣٥) طالبا ويرى الباحث أن الاختلاف في حجم العينات في الدراسات السابقة - أمر مسموح به في البحوث التجريبية وهو أمر يتعلق بالطرائق التدريسية المستخدمة، فالدراسة التي تتناول أكثر من طريقتين تكون عيناتها أكبر، أما التي تستخدم طريقتين فقط فتكون العينة أقل. ذلك لأن زيادة العدد أكثر من المعقول قد يؤدي إلى صعوبة السيطرة على عدد المتغيرات الداخلية التي تصاحب البحوث التجريبية.

« اختلفت الدراسات السابقة في عملية القيام بالتدريس فبعض الباحثين قام بعملية التدريس بنفسه كما في دراسة حسين (٢٠٠٤)، ودراسة العتابي (٢٠٠٠)، ودراسة العبدلي (٢٠٠٠)، ودراسة الشمالي (١٩٩٣)، ودراسة المسند (١٩٩٤) ومنهم من اشترك في عملية التدريس كدراسة الحماد (١٩٩٨).

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة التي قام الباحثون أنفسهم بعملية التدريس للحفاظ على دقة، وضبط موضوعية التجربة، والحصول على نتائج دقيقة.

« اتفقت معظم الدراسات السابقة فيما توصلت إليه من نتائج، إذ أنها اشارت إلى تأثير طريقة المناقشة في تسهيل عملية التعلم كدراسة حسين (٢٠٠٤)، ودراسة المسند (١٩٩٤)، ودراسة القعاري (٢٠٠٩)، ودراسة العبدلي (٢٠٠٠)، ودراسة الحماد (١٩٩٨)، ودراسة ولكر (١٩٨٦)، ودراسة شهباز (٢٠٠٠) ما عدا دراسة الشمالي (١٩٩٣) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقتي المناقشة، والإلقاء في تحصيل الطلاب، وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات في تأثير طريقة المناقشة في تسهيل عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب.

• **رابعاً- مدى الاستفادة من الدراسات السابقة :**

ساعدت الدراسات السابقة الباحث في اختيار المنهج المناسب والاختبارات والأساليب الإحصائية، ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، كَوّن الباحث خلفية علمية عن جوانب أخرى متعلقة بموضوع الدراسة، ساعدته في تحليل موضوع الدراسة ومعرفة أوجهه المختلفة.

كما تعرف الباحث على بعض المشاكل التي واجهت الدراسات السابقة وتم تداركها في الدراسة الحالية.

• **إجراءات الدراسة :**

يتناول الباحث فيما يلي الإجراءات الميدانية للدراسة، وتشتمل على: منهج البحث، ومجتمع البحث، والعينة، وأداة البحث، وكيفية بنائها، والاختبار القبلي، ومعاملات الثبات، والاختبار البعدي، والصدق العملي، والوحدة الدراسية (محل الاختبار)، وإجراءات التقسيم والضبط التجريبي.

• **منهج البحث :**

اعتمد الباحث (المنهج التجريبي)، والذي يعتمد على الملاحظة الموضوعية الدقيقة، ويتميز هذا المنهج بقدرته على التحكم في مختلف العوامل التي تؤثر في السلوك المدروس، كما أنه يتيح الكشف عما بين الأسباب والنتائج من علاقات، وهو تفسير متعمد، ومضبوط بالشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة تلك التغيرات الناتجة ذاتها، وتفسيرها.

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للمجموعتين: التجريبية والضابطة

المجموعات	الاختبار	المتغير المستقل	الاختبار
التجريبية	اختبار تحصيلي قبلي	المنافسة	اختبار تحصيلي بعدي
الضابطة	اختبار تحصيلي بعدي	الإلقاء	اختبار تحصيلي بعدي

يتضح من الجدول (١) أن الدراسة تقوم على مجموعتين: إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة.

• **مجتمع البحث:**

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من طلاب الصف الأول الثانوي، في ولاية الخرطوم بالسودان، في العام الدراسي (٢٠١٢ - ٢٠١٣م).

• **عينة البحث:**

تتكون عينة البحث من (٣٥) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، بمدرسة مبارك زروق الثانوية الحكومية، وتتراوح أعمارهم بين العام الثالث عشر إلى الرابع عشر، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وقد تم اختيار العينة للأسباب التالية:

« تقع مدرسة مبارك زروق في منطقة شرق النيل ، وهي مكان سكن الباحث، مما يمكنه من التواجد بالمدرسة خلال إجراء التجربة.

« طلاب هذه المدرسة من بيئات، وخلفيات اجتماعية، واقتصادية متقاربة ، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية.

• أداة البحث وكيفية بنائها :

ومعرفة ما يملكه أفراد العينة بالمجموعتين (التجريبية، والضابطة) من معلومات سابقة عن المادة التي تُدرّس؛ أعد الباحث اختبارا تحصيليا قبليا مكونا من أربعة أسئلة؛ لقياس قدرات الطلاب في مادة التربية الإسلامية، ونم عرضه على عدد من المحكمين في المناهج وطرق التدريس.

• الاختبار القبلي :

وقد تم تطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي، بمجتمع الدراسة الحالية على عينة أولية استطلاعية، حجمها (٣٥) طالبا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، من مجتمع الدراسة الحالية، وبعد تصحيح الاستجابات؛ قام الباحث برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم؛ تمت الإجراءات الآتية:

• صدق البناء (الاتساق الداخلي للأسئلة الرئيسية) :

لمعرفة صدق البناء (الاتساق الداخلي للأسئلة الرئيسية مع الدرجة الكلية للاختبار ككل) باختبار القدرات في مادة التربية الإسلامية عند تطبيقه على طلاب الصف الأول، بمجتمع الدراسة الحالية، تم حساب معامل الارتباط العزمي لبيرسون بين درجات الأسئلة الرئيسية مع الدرجة الكلية للاختبار ككل، وذلك من بيانات العينة الاستطلاعية الأولية.

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط العزمي لبيرسون بين درجات الأسئلة الرئيسية مع الدرجات الكلية لاختبار القدرات في مادة التربية الإسلامية، عند تطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي، بمجتمع الدراسة الحالية (ن = ٣٥)

الأسئلة الرئيسية للاختبار	عدد الفقرات الفرعية الدقيقة	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار
الأول	١٠	٠.٦٩٣
الثاني	١٠	٠.٧٣٣
الثالث	١٦	٠.٧٨٧
الرابع	٦	٠.٥٣١

يُلاحظ من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباطات لجميع الأسئلة الرئيسية دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن صورة الاختبار تتمتع بجميع فقراتها بصدق اتساق داخلي جيد في مجتمع الدراسة الحالية.

• معاملات الثبات :

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية لاختبار القدرات في مادة التربية الإسلامية عند تطبيقه بمجتمع الدراسة الحالية؛ قام الباحث بتطبيق معادلتَي ألفا كرونباخ وسبيرمان براون على بيانات العينة الاستطلاعية (الأولية). فيبين هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول (٣):

جدول (٣) يوضح نتائج معاملات الثبات للدرجة الكلية لاختبار القدرات في مادة التربية الإسلامية. عند تطبيقه بمجتمع الدراسة الحالية

معامل الثبات		عدد الأسئلة الرئيسية	أداة القياس
س - ب	ألفا	الرئيسية	اختبار القدرات في التربية الإسلامية
٠.٨٢٢	٠.٨١١	٤	

يُلاحظ من الجدول (٣) أن معاملات الثبات أكبر من (٠,٨٠)، الأمر الذي يؤكد ثبات الدرجة الكلية لهذا الاختبار عند تطبيقه على الطلاب بمجتمع الدراسة الحالية.

• الاختبار البعدي :

قام الباحث ببناء اختبار بعدي لقياس تحصيل الطلاب، من كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي، وقد تكوّن الاختبار في صورته النهائية من (٥٠) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وغيره من الأسئلة)، وقد تم اتباع الخطوات التالية في إعداد هذا الاختبار:

« صياغة الأهداف السلوكية بمستوياتها المختلفة (تصنيف بلوم للأهداف المعرفية)، والتي يسعى الاختبار لقياسها.

« تحليل محتوى الوحدة، وتحديد المفاهيم والمعلومات التي تحتوي عليها.

« للتحقق من صدق الاختبار ظاهرياً؛ تم عرضه على عدد من المحكمين، وفي ضوء ملاحظات المحكمين؛ تم تعديل بعض الفقرات، أو الأسئلة.

• الدراسة الأولية (الاستطلاعية) لامتحان التحصيل البعدي في مادة التربية الإسلامية :

لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات (الأسئلة) بامتحان مادة التربية الإسلامية، عند تطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي بمجتمع الدراسة الحالية؛ قام الباحث بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين، والمكونة من أربعة أسئلة رئيسية، على عينة البحث، وحجمها (٣٥) طالباً، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الحالية، وبعد تصحيح الاستجابات؛ قام الباحث برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم كان الآتي:

• الصدق العاملي (صدق التكوين العزمي) للامتحان :

لمعرفة صدق التكوين العزمي (والذي يسمى أيضاً بالصدق العاملي لامتحان مادة التربية الإسلامية) عند تطبيقه بمجتمع الدراسة الحالية؛ تم إجراء التحليل العاملي الكشفي والتوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين، فأوضحت نتائج هذا الإجراء تشبع (٣٢) فقرة فقط على أربعة أبعاد فرعية، وقد قرر الباحث حذف الفقرات الفرعية التي لم تشبع نهائياً، من الامتحان. وبهذا الإجراء؛ يصل الامتحان لصورته النهائية، وهي صورة تتكون من أربعة أسئلة رئيسية، تتضمن (٣٢) فقرة فرعية فقط.

• صدق البناء: الاتساق الداخلي للفقرات مع الأبعاد الفرعية بالامتحان :

لمعرفة صدق البناء (الاتساق الداخلي) لدرجات الفقرات (الأسئلة الفرعية) مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تقع تحته هذه الفقرات؛ تم حساب معامل الارتباط العزمي لبيرسون، والجدول (٤) يوضح نتائج هذا الإجراء.

يُلاحظ من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط موجبة الإشارة، وهذا يعني أن الفقرات الفرعية بالصورة النهائية لامتحان مادة التربية الإسلامية تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وذلك عند تطبيقه بمجتمع الدراسة الحالية.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط العزمي لبيرسون بين درجات الفقرات الفرعية مع الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية الذي تقع تحته هذه الفقرات بامتحان مادة التربية الإسلامية، عند تطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي بمجتمع الدراسة الحالية (ن = ٣٥):

بعد الحفاظ (المعرفة)		بعد الفهم		بعد التطبيق		بعد التحليل والتركيب	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
٧ ب ١	٠.١٨٧	١١١	٠.٣٣٥	١١٢	٠.٣٢٢	٧ ب ٢	٠.٤٣٦
٨ ب ١	٠.٢٣٦	٢١١	٠.٤٧٧	٢١٢	٠.٤٨٤	٨ ب ٢	٠.٣٥٣
٩ ب ١	٠.١٤٧	٣١١	٠.٢٧٥	٣١٤	٠.٥٠٤	١١٤	٠.٢٥٣
١٠ ب ١	٠.٢٧	٤١١	٠.١٠٢	٤١٤	٠.٥٠٣	٢١٤	٠.٣٧٧
١ ب ٢	٠.١٩٩	٥١١	٠.١٩٤	٥١٤	٠.٧٢٩		
٢ ب ٢	٠.١٦٤	١١٣	٠.١٧٨	١١٤	٠.٦٥٩		
٣ ب ٢	٠.٥١٧	٢١٣	٠.٥٥٥	٢١٤	٠.٤٣٩		
٤ ب ٢	٠.٢٧١	٣١٣	٠.٢١٨	٣١٤	٠.٤٣٩		
٥ ب ٢	٠.١٦٢	٤١٣	٠.٤٥٢	٤١٤			
٦ ب ٢	٠.٢٢٨	٥١٣	٠.٣٣٩	٥١٤			

• معامل الثبات :

لمعرفة الثبات للدرجات الكلية للأبعاد الفرعية لامتحان التربية الإسلامية، عند تطبيقه بمجتمع الدراسة؛ قام الباحث بتطبيق معادلتَي ألفا كرونباخ، وسبيرمان - براون، على بيانات عينة البحث، ويبين هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول (٥):

جدول (٥) نتائج معاملات الثبات للدرجات الكلية للأبعاد الفرعية، بامتحان مادة التربية الإسلامية، عند تطبيقه بمجتمع الدراسة الحالية:

معامل الثبات		عدد الأسئلة الفرعية	الأبعاد المعرفية (المستويات المعرفية) بعد الحفاظ (المعرفة)
سبيرمان - براون	ألفا كرونباخ		
٠.٧٧٩	٠.٥٢٦	١٠	بعد الفهم
٠.٦٧٠	٠.٥٨٢	١٠	بعد التطبيق
٠.٦١٥	٠.٧٥٠	٨	بعد التحليل والتركيب
٠.٦٥١	٠.٥١٢	٤	الدرجة الكلية للامتحان
٠.٨٣٤	٠.٨٣١	٣٢	

يُلاحظ من الجدول (٥) أن معاملات الثبات أكبر من (٠.٥١). الأمر الذي يؤكد ثبات الدرجات الكلية للأبعاد الفرعية بهذا الامتحان، وذلك عند تطبيقه على الطلاب بمجتمع الدراسة الحالية.

• الوحدة الدراسية :

وهي عبارة عن وحدة دراسية في مادة التربية الإسلامية، للصف الأول الثانوي، وقد قام الباحث باختيار وحدة النظام الاجتماعي في الإسلام، حسب التوزيع الوزاري في السودان، والتي تم تدريسها من خلال (١٠) حصص للمجموعة الضابطة، و(١٠) حصص للمجموعة التجريبية، بعد أن وُضعت أهداف الوحدة ككل، وخطة تدريس الوحدة بطريقة المناقشة.

• إجراءات التقسيم والضبط التجريبي :

بعد التحقق من الخصائص القياسية لاختبار القدرات في مادة التربية الإسلامية، قام الباحث بتطبيقه على طلاب الصف الأول الثانوي، بمدرسة مبارك زروق الثانوية، وعددهم (٣٥) طالبا، وبعد تصحيح الإجابات ورصد

الدرجات بجهاز الحاسوب؛ قام الباحث بتقسيم هؤلاء الطلاب عشوائياً على مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

وللتحقق من تكافؤ هاتين المجموعتين؛ قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) بين متوسطي مجموعتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق في قدرات الطلاب في مادة التربية الإسلامية بين المجموعتين: الضابطة، والتجريبية

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة (ت) الاحتمالية	الاستنتاج
السؤال الأول	تجريبية	٦١١	٢٠٥	- ٠٩١٠	٣٣	- ٣٧٠	الفرق غير دال إحصائياً
	ضابطة	٦٧١٩	١٧٩				
السؤال الثاني	تجريبية	٦٨٣	١٨٦	- ٠٣٨٤	٣٣	- ٧٠٣	الفرق غير دال إحصائياً
	ضابطة	٧٠٦	١٦٠				
السؤال الثالث	تجريبية	١٤١١	٣٨٢	- ٠٢٩٢	٣٣	- ٧٧٢	الفرق غير دال إحصائياً
	ضابطة	١٤٤٧	٣٤٥				
السؤال الرابع	تجريبية	٦٠٠	١٧٨	- ٠٢٢٣	٣٣	- ٨٢٥	الفرق غير دال إحصائياً
	ضابطة	٥٨٢	٢٨١				
الدرجة الكلية للاختبار	تجريبية	٣٣٠٦	٨١٣	- ٠٣٦٧	٣٣	- ٧١٦	الفرق غير دال إحصائياً
	ضابطة	٣٤٠٦	٨٠١				

• الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

« اختبار (ت) (T -test) على عينتين مستقلتين لأغراض التكافؤ بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، في بعض المتغيرات، وحساب دلالات الفروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة، في الاختبار التحصيلي البعدي.

• قاعدة اختبار ت =

(متوسط العينة الأولى x) - (متوسط العينة الثانية m) ÷ (الخطأ المعياري se)

والخطأ المعياري = التباين ÷ الجذر التربيعي لعدد المجتمع ن + ١ - ٢ ن

إذ تمثل:

x العينة الأولى

m العينة الثانية

ن١ عدد أفراد العينة الأولى

ن٢ عدد أفراد العينة الثانية.

« اختبار مربع كاي (Chi - Square)

(ل - ق) ٢

_____ = ٢١ كا

ق

(ق) = التكرار المتوقع.

(ل) = التكرار الملاحظ.

معامل الارتباط (بيرسون):

ن مع س ص - (مع س) (مع ص)

= ر

الجذر التربيعي لن [مع س ٢ - (مع ص ٢) - (مع س ٢)]

حيث ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن = عد الطلاب الكلي لمجموعتي البحث.

س = درجات الطلاب في المجموعة التجريبية.

ص = درجات الطلاب في المجموعة الضابطة.

معامل سبيرمان - براون:

استُخدم في تصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ٠ الدرجات على الأرقام الفردية والدرجات على الأرقام الزوجية).

ر + ١

ر ت =

ر ٢

أي أن ر ت = معامل الثبات الكلي للاختبار.

ر = معامل الثبات النصفي للاختبار.

• عرض وتحليل النتائج :

• عرض نتيجة الفرض الأول :

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية، والذي نصه: يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي:

ولاختبار هذا الفرض؛ قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، والجدول (٧) يوضح نتائج هذا الإجراء.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٧)، والخاص بالفرضية الأولى، والتي تنص على: " يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي "؛ يتضح أن متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة، مما يعني أن استخدام طريقة المناقشة أكثر إيجابية من أسلوب الطريقة التقليدية " الإلقاء " .

ويعزى هذا الأمر لفاعلية طريقة المناقشة، حيث تتحول الدروس إلى حصص مشوقة، يشارك فيها الطلاب بروح إيجابية، ويعبرون عن أفكارهم بحرية تامة.

ويرى الباحث أن موضوعات التربية الإسلامية تصلح للتدريس بطريقة المناقشة أكثر من تدريسها بطريقة الإلقاء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (٢٠٠٤م)، ودراسة المسند (١٩٩٤م) ودراسة القعاري (٢٠٠٩م) ودراسة العبدلي (٢٠٠٠م) ودراسة ولكر (١٩٨٦م)، والتي أشارت نتائجها إلى فاعلية استخدام طريقة المناقشة في التحصيل الدراسي.

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، لمعرفة دلالة الفروق في التحصيل الدراسي، بين المجموعتين: التجريبية (التي درست بطريقة المناقشة) والمجموعة الضابطة (التي درست بطريقة الإلقاء):

المستويات المعرفية	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة (ت) الاحتمالية	الاستنتاج
الحفظ	ضابطة	٧١٢	٢١٢	- ٠٧٦٥	٣٣	٢٢٥	الفرق غير دال إحصائياً
	تجريبية	٧٦١	١٦٩				
الفهم	ضابطة	٦٤٧	٣٣٤	- ١٢٩	٣٣	- ١٥٦	الفرق غير دال إحصائياً
	تجريبية	٧٥٠	٢٥٥				
التطبيق	ضابطة	٦٨٨	١٨٧	- ٢٦٤	٣٣	- ١٠٨	الفرق غير دال إحصائياً
	تجريبية	٧٧٢	٢٠٥				
التحليل والتركيب	ضابطة	٦٤١	٣٥٥	- ١٨٥٨	٢٥	- ٠٣٨	الفرق دال إحصائياً، متوسط التجريبية أكبر
	تجريبية	٨٢٢	١٩٣				
الدرجة الكلية للتحصيل	ضابطة	٢٦٨٨	٧٥٦	- ١٧١١	٣٣	٠٤٩	الفرق دال إحصائياً متوسط التجريبية أكبر
	تجريبية	٣١٠٦	٦٨٧				

• عرض نتيجة الفرض الثاني :

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة الحالية، والذي نصه: "يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي تبعاً للمستويات المعرفية المختلفة، لصالح المستويات المعرفية العليا"؛ قام الباحث بإجراء اختبار (فريدمان) للمتغيرات المتعددة، وذلك لكل من: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، كل على حدة. والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الإجراء:

جدول (٨) نتيجة اختبار (فريدمان) للمتغيرات المتعددة المرتبطة، لمعرفة دلالة الفروق في التحصيل الدراسي، تبعاً للمستويات المعرفية العليا.

طلاب المجموعة	المستويات المعرفية	متوسط الرتب	قيمة كاي المحسوبة	درجات الحرية	قيمة احتمالية	الاستنتاج
الضابطة	الحفظ	٢٥٦	٠١٧٥	٣	٩٨١ -	الفرق غير دال إحصائياً
	الفهم	٢٥٦				
	التطبيق	٢٤٧				
	التحليل والتركيب	٢٤١				
التجريبية	الحفظ	٢١٤	٢٩٥٧	٣	٣٩٨	الفرق غير دال إحصائياً
	الفهم	٢٤٧				
	التطبيق	٢٦٤				
	التحليل والتركيب	٢٧٥				

تشير نتائج الجدول رقم (٨) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، تبعاً للمستويات المعرفية المختلفة، لصالح المستويات المعرفية العليا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام طريقة المناقشة في كافة المستويات المعرفية أكثر إيجابية في زيادة التحصيل الدراسي؛ فهي تساعد

الطلاب على توسيع المناقشة، وتزيد من المشاركة الإيجابية، فينعكس ذلك إيجابيا على التحصيل الدراسي في كافة المستويات المعرفية.

• عرض نتيجة الفرض الثالث:

وللتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية، والذي نصه: "يؤدي استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة التربية الإسلامية إلى التفوق في التحصيل الدراسي، في هذه المادة الدراسية"؛ قام الباحث بتقسيم الطلاب تبعا لدرجاتهم في امتحان التحصيل الدراسي لمادة التربية الإسلامية، ومن ثم قام الباحث بإجراء اختبار مربع كاي، والجدول التالي يبين نتائج هذا الإجراء:

جدول (٩) نتائج اختبار مربع كاي؛ لمعرفة دلالة علاقة الارتباط بين الطريقة المستخدمة في تدريس مادة التربية الإسلامية، وتقديرات التحصيل الدراسي للطلاب في هذه المادة الدراسية.

الاستنتاج	قيمة احتمالية	درجات الحرية	قيمة كاي المحسوبة	الطريقة المستخدمة في تدريس مادة التربية الإسلامية		تقديرات الطلاب تبعا للتحصيل الدراسي في مادة التربية الإسلامية
				تقليدية	المناقشة	
علاقة الارتباط دلالة إحصائية	٠.٣٩	٣	٨٩٣٦٧	٣	صفر	رسوب
				٣	٤	مقبول
				٥	١	جيد
				٦	١٣	تفوق (جيد جدا، امتياز)

بالنظر للجدول أعلاه رقم (٩)، فقد تبين تفوق الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة، في التحصيل الدراسي.

ويرى الباحث أن نجاح طريقة المناقشة ينبع من شعور الطلاب بوجود مشكلة تتحدى تفكيرهم، فتثير عندهم رغبة الاشتراك في الحوار وتوجيه الأسئلة، أو الإجابة عليها، وطلب النجاح في المناقشة، مما يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالمادة الدراسية، ويجعل التفوق فيها أمرا حتميا.

• ملخص النتائج والتوصيات :

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- « إن للتدريس بطريقة المناقشة أثرا في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية، في مادة التربية الإسلامية.
- « تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة، على المجموعة الضابطة التي درست بطريقة الإلقاء.
- « استخدام طريقة المناقشة في كافة المستويات المعرفية أكثر إيجابية، حيث لا فرق بين المستويات العليا والدنيا.
- « طريقة المناقشة من الطرق الفعالة في تدريس مادة التربية الإسلامية.

• التوصيات :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ يوصي الباحث بما يلي:
- « الاهتمام بطريقة المناقشة، على اعتبار أنها إحدى الطرق التدريسية التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.

◀ إقامة دورات تدريبية لعلمي التربية الإسلامية؛ لتعريفهم بطريقة المناقشة، وتطبيقاتها العملية في مجال التدريس.

◀ تشجيع الطلاب على المناقشة والحوار، والنقد البناء، مما يُنمي لديهم الإحساس بالمسئولية والشجاعة.

◀ ضرورة الاهتمام - في عمليات تصميم المناهج وتخطيطها - باختيار وحدات دراسية تشجع الرغبة لدى الطلاب في المناقشة والحوار.

◀ إقامة ندوات للمناقشة في مدارس المرحلة الثانوية، تجمع بين الطلاب، والمعلمين، وتعتمد على مناقشة موضوعات التربية الإسلامية.

◀ إثارة اهتمام الطلاب . من خلال مسابقات علمية ذات جوائز مادية ومعنوية . بموضوعات التربية الإسلامية، ومناقشتها في بحوث علمية، ومن خلال الإذاعة، والصحافة المدرسية.

• البحوث المقترحة :

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج؛ يقترح الباحث ما يلي:

◀ إجراء دراسة مقارنة لطريقة المناقشة مع طرائق تدريسية أخرى، غير طريقة الإلقاء.

◀ إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، في مواد تدريسية أخرى غير التربية الإسلامية.

◀ إجراء دراسة شاملة بالمدينة المنورة عن أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية.

• المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- البشير، محمد المزمّل (٢٠٠٥م): المناهج العامة، ط١ الخرطوم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، ص٤٥.

- الحماد، عبدالكريم مصطفى (١٩٩٨م): فعالية استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٣م): المنهج المدرسي المعاصر، ط٢، الرياض، مكتبة الرشد ، ص١٧٣.

- الخليفة، حسن جعفر؛ وهاشم، كمال الدين محمد (٢٠٠٥م): فصول في تدريس التربية الإسلامية ، الرياض، مكتبة ابن رشد ، ص١٥٦ .

- الريان، محمد هاشم خليل (١٩٩٣م): تطور مناهج التربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء التصور الإسلامي للشخصية، السودان، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية التربية، رسالة دكتوراة غير منشورة ، ص١١٠.

- الشميلة، محمود محمد سليمان (١٩٩٣م): أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساس في مادة التاريخ في مدينة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- أبو شنب، محمد الحسن، وآخرون (١٩٩٠م): الإستراتيجية القومية الشاملة، الخرطوم، جامعة الخرطوم.
- الطويبي، عمر بشير (١٩٨٤م): المناقشة الجماعية: أصولها، ومبادئها، لبيبا، طرابلس، الدار العربية للكتاب، ص ١٩ .
- الظاهر، قحطان أحمد (١٩٩٩م): طرق التدريس العامة، لبيبا، الزاوية، منشورات المكتبة الجامعية، ص ١٠٥.
- العبدلي، حسام عبد الملك (٢٠٠٠م): أثر طريقتي المناقشة والمحاضرة في تحصيل طلاب الصف الرابع الأعدادي في المدارس الإسلامية في مادة الفقه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- العتابي، فراس حربى هاشم (٢٠٠٠م): أثر أسلوب حلقة المناقشة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأعدادي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- القعاري، فائزة عبدالله مهدي محمد (٢٠٠٩م): فاعلية استخدام أسلوبيين من اساليب طريقة المناقشة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مادة التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- المرزوقي، أمال حمزة (١٩٨٨م): النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي العربي، جدة، مطبعة تهامة، ص ٨٢ .
- المسند، إبراهيم (١٩٩٤م): المقارنة بين أثر استخدام طريقة المناقشة والطريقة الإلقائية على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- النحلاوي، عبدالرحمن (١٩٨٣م): أصول التربية الإسلامية وأساليبها، القاهرة، دار الفكر، ص ١٠٥ .
- الفنيش، أحمد على (٢٠٠٢م): التدريس في التعليم الأساس والثانوي، لبيبا، طرابلس، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، ص ٢٢٥ .
- ريان، فكري حسن (١٩٩٣م): التدريس: أهدافه، أسسه، أساليب تقويم نتائجه، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- شهباز، انتصار زين العابدين (٢٠١١م): أثر طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- عبدالعزيز، صالح؛ و عبدالمجيد، عبدالعزيز (١٩٧٦م): التربية وطرق التدريس، الجزء الأول، القاهرة، دار المعارف بمصر، ص ٢٤٥ .
- غالب، حسن (١٩٧٠م): مواد وطرائق التعليم في التربية المتحددة، ط٢، بيروت، دار اللقاني، ص ٣٦٧ .
- مرعي، توفيق؛ وآخرون (١٩٨٤م): طرق التدريس والتدريب العامة، الأردن، عمان دار الفرقان، ص ١٥٦ .

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Good- Carter (1973m): Dictionary of education. New York, Mcgraw- hall, p7.
- Page Gmt et (1977m): International dictionary of education, New York, Nicholas publishing company, p 10.
- Rothman, Rosland Weiss (1980m): Case study discussion methods in teaching a graduate course in introduction to learning disabilities dissertation abstracts international, vol. 41no 4, October, p 1539.
- Walker, Carol (1986m): Effects of lecture teaching method and discussion teaching on the reading success and attitudes of BK ight learning, disabled Ado lescents (secondary – dissertation international, A vol, 47, No 4, p 1286.



البحث السادس :

ذوو الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي (مقترح لوحة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية)

إعداد :

د / بشرى الفاضل إبراهيم ادم

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة جازان

” ذوو الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي (مقترح لوحة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية) ”

د / بشرى الفاضل إبراهيم آدم

• مستخلص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي، ومدى إمكانية عمل مقترح لوحة دراسية في مقررات التربية الخاصة، بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوثائقي لجمع المعلومات التي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي، أهم النتائج التي توصل إليها الباحث، هي: توجد عدد من الآيات في القرآن الكريم، وبعض الأحاديث النبوية، والأدبيات تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة، أما أهم التوصيات، فيقترح الباحث إجراء مزيد من البحوث في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، والتراث الإسلامي من شأنها أن تدعم مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي.

The concept of students with special needs within the scope of Islamic heritage(a special unit for teaching courses that are closely related to students with special needs at the university level in Saudi Arabia)

Abstract

This study aims at defining the concept of students with special needs within the scope of Islamic heritage. Moreover, it aims at examining the possibility of establishing a special unit for teaching courses that are closely related to students with special needs at the university level in Saudi Arabia. The researcher adopted the documentary method for collecting data. One of the most important findings is that there are a number of verses in the Holy Quran, Hadith and related literature which has a close relation with people with special needs . The researcher suggested that further researches in the field need to be conducted. The necessity of carrying out these researches is to enhance the process of teaching students with special needs at university level.

• المقدمة :

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة تطوراً هائلاً في مجال الاهتمام بالإعاقة، تمثل على المستوى العالمي في العديد من الإعانات، والموثائق العالمية التي صدرت عن هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة، والتي كان أبرزها إعلان عام (١٩٨١) عاماً دولياً للمعوقين، ولقد نشطت الدول المختلفة إبان ذلك العام، في تطوير برامجها في مجال الإعاقة، مما حداً بهيئة الأمم المتحدة أن تعلن عقد الثمانينيات عقداً دولياً للمعوقين.

ذوي الاحتياجات الخاصة هم كل من لديهم قصور جسمي، أو نفسي، أو عقلي، أو خلقي يمثل عقبة في سبيل قيامهم بواجبهم في المجتمع، ويجعلهم قاصرين عن الأفراد الأسوياء الذين يتمتعون بسلامة الأعضاء وصحة وظائفها، كما يندرج أيضاً تحت ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي القدرات والمواهب المتميزة، كما نجد أن ذوي الاحتياجات الخاصة هم أفراد يعانون نتيجة عوامل وراثية، أو

بيئية مكتسبة من قُصور القدرة على التعلم، أو اكتساب خبرات، أو مهارات، وأداء أعمال يقوم بها الفرد العادي السليم المماثل لهم في العمر، والخلفية الثقافية، أو الاقتصادية، أو الاجتماعية (عضيفي، ٢٠٠٢ أين الصفحة في كل البحث).

ويندرج ذوي الاحتياجات الخاصة تحت ما يسمى بالتربية الخاصة، وهي فرع من فروع التربية العامة، كما هي نمط من الخدمات، والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج، أو التقنيات التعليمية، أو طرائق التعليم، استجابة للحالات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برنامج التربية العامة.

ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة من شرائح المجتمع لها همومها، وقضاياها اهتم بها الإسلام ورعاها، يقول الله تعالى ((مَا فَرَطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ)) (الأنعام : ٣٨) .

التأمل في هذه الآية يدرك أن كتاب الله ملئ بالعديد من المواضيع التي تحيط بنا، إن الإسلام نظام كامل يشمل الدين والدولة، وقد حوت تعاليمه كل جوانب الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، قال أبو العينين (فقد انطوت تعاليم الإسلام على مبادئ أساسية، للعديد من النظم السياسية، والاقتصادية، والإدارية، وغيرها).

وليس القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المطهرة كتباً، مثل: كتب العلوم، وكتب الرياضيات، وغيرها التي كتبها أصحابها مفصلين فيها، ولكن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المطهرة أتيا بمفاهيم مجملية في كل شؤون الحياة، قال تعالى: ((وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَى لِلْمُسْلِمِينَ)) (النحل : ٨٩) ، فسياق الآية الكريمة يقرر أن المعارف والعلوم التي بين يدي الناس الآن، إنما هي بين دفتي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المطهرة، وحتى الذي لم يكشفه الإنسان إنما هو أيضاً موجود، وكلما عرف الإنسان شيئاً تأكد له جهله، وعلم أن ما خفي أعظم، على الرغم من التطور المذكور في مجال الإعاقات، إلا أنه يلاحظ وجود نقص في الأدبيات التربوية والمؤلفات اللازمة لذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي.

• مشكلة الدراسة :

من المقررات التي يدرسها طلاب التربية الخاصة بكليات التربية المستوى الثالث، بالمملكة العربية السعودية مقرر : المدخل إلى التربية الخاصة، الذي تحتوي مفرداته على المبادئ والمفاهيم الأساسية في التربية الخاصة، بالإضافة إلى أنواع الإعاقات، وبعد إطلاع الباحثان على هذا المقرر، وجدوا أن المقرر لا يتعرض لذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي، فعرفا حجم المشكلة وأرادا المساهمة في حلها، وذلك باقتراح وحدة دراسية إضافية لهذا المقرر، تعين طلاب التربية الخاصة في معرفة تراثهم الإسلامي المرتبط بهذا التخصص، وهم في بداية حياتهم الدراسية بعد السنة التحضيرية.

• أسئلة الدراسة :

- « ما الآيات والأحاديث التي تحتوي على ذوي الاحتياجات الخاصة؟
« ما مدى إمكانية عمل وحدة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟
« ما المستوى الدراسي الذي يمكن أن تدرس فيه هذه الوحدة بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى معرفة ذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي، ومن ثم عمل مقترح وحدة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي، بالمملكة العربية السعودية لذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي .

• أهمية الدراسة :

- ترجع أهمية الدراسة لما يلي :
« أهمية التراث الإسلامي لبعض المواد في التعليم العالي، مثل: العلوم الطبيعية، واللغات، والعلوم الاجتماعية .
« جعل الوحي الرباني من القرآن الكريم المصدر الأول للعلم والمعرفة في جميع المقررات الدراسية.
« تحريك مسيرة البحوث العلمية في المجتمعات الإسلامية في اتجاهات جديدة بحسب أهميتها في الثقافة الإسلامية.
« تفتح الباب لإجراء دراسات أخرى في التراث الإسلامي، وذوي الاحتياجات الخاصة.

• منهج الدراسة :

المنهج العلمي المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوثائقي، وهو منهج يهتم بالجمع المتأن والدقيق لكافة المعلومات، ومن كافة المصادر المعاصرة الأساسية والثانوية (كالسجلات والوثائق والمراجع) ذات الصلة بموضوع البحث، ومن ثم التحليل الشامل والمتكامل لهذه المعلومات؛ بهدف الوصول لإجابات عملية عن أسئلة البحث (العساف:٢٠٠٠) .

• حدود الدراسة :

تسعى هذه الدراسة لحصر بعض ما جاء في التراث الإسلامي عن ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم عمل وحدة دراسية في هذا الموضوع في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

• مصطلحات الدراسة :

« ذوو الاحتياجات الخاصة : تلك الفئة الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العاديين، في نموهم العقلي، والحسي، والانفعالي، والحركي، واللغوي، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربين بهذه الفئة، من حيث طرائق تشخيصهم، ودفن البرامج التربوية، واختيار طرائق التدريس الملائمة لهم، (صباحي: ١٩٩٤) .

« التراث الإسلامي : كل ما جاء في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة المطهرة، وبعض المؤلفات الأدبية التراثية العربية.

« الوحدات الدراسية : وهي تعني تنظيم معارف من مجالات دراسية عديدة، تدور حول فكرة أو موضوع، أو مشكلة معنية يشعر بها المعلم في حياته اليومية، وهذا التنظيم يتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية المنفصلة، وتتاح الفرص للمتعلم لكي يكون إيجابيا ومشاركاً فعالاً في العملية التعليمية (اللقاني : ٢٠٠٣).

« مقررات التربية الخاصة : المقصود بها في هذا البحث الوحدات الدراسية في مناهج التربية الخاصة بالتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، علماً بأن المقرر الدراسي المعين، هو الذي يتم وفق استراتيجيات معينة تعتمد على صياغة الأفكار، والحقائق التي وردت في هذا المقرر، وعمقها ببعض الأمثلة التي تساعد على تثبيتها، بهدف الاحتفاظ بأكبر كم من المعلومات والحقائق التي وردت بهذا المقرر، وعدم تعرضها للنسيان بعد مرور فترة قصيرة.

• الإطار النظري :

• أولاً : ذوى الاحتياجات الخاصة :

يعدد (القيوتي واخرون، ٢٠١٣: ١٨) فئات التربية الخاصة فيما يلي :

« الإعاقات البصرية Visual Impairments : وهي فئة من الطلاب تتطلب تعلماً خاصاً في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً للبصر.

« الإعاقات السَّمعية Hearing Impairments : وهي فئة من الطلاب تتطلب تعلماً خاصاً في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً للسمع.

« الصم والعمى AND Blind eaf D : وهي فئة من الطلاب تتطلب تعلماً خاصاً في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً للسمع والبصر.

« الإعاقات الجسدية أو الصحية: Physical and Health Impairments : وهي فئة من الطلاب تتطلب تعلماً خاصاً في مجالات تتطلب استخداماً وظيفياً للأيدي، والأذرع، والأرجل، والأقدام، وأي جزء آخر من الجسد، وقد تشمل تلك الفئة بعض المرضى الذين يعانون من حالات مرضية طبية، مثل: حالات مرضى القلب، والسكر، والسرطان، والربو.

« التخلف العقلي Mental Retard ation : وهم فئة الطلاب التي تتطلب الاستخدام الوظيفي للذكاء وتعديل السلوك .

« صعوبات التعلم الخاصة Specific Learning Disabilities : وهم فئة الطلاب التي تتطلب احتياجات تعلم خاصة في مجالات تتطلب الاستخدام الوظيفي للاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، والمهارات الحسابية.

« الاضطراب العاطفي الحاد: Serious Emotional Disturbance : وهم فئة من الطلاب تتطلب الاستخدام الوظيفي للمهارات الاجتماعية والعاطفية.

« إعاقات الكلام أو اللغة Speech or Learning Impairments : وهم فئة الطلاب التي تتطلب احتياجات تعلم خاصة تتطلب الاستخدام الوظيفي لمهارات التواصل واللغة، وغالباً ما يطلق على أنواع عديدة من صعوبات الكلام ولغة اضطراب التواصل (Communication Disorders).

- « الصعوبات المتعددة Disabilities Multiple : وهم فئة الطلاب التي تتطلب احتياجات خاصة في مجالات تتطلب الاستخدام الوظيفي للمهارات.
- « الإصابات المخية الضارة Traumatic Brains Injury : وهم فئة الطلاب التي تعاني من تلف في المخ بسبب قوة فيزيقية خارجية، أو بأي حدث داخلي، مثل: الصدمة، وهي لا تشمل الأطفال الذين يولدون بإصابات مخية، أو الذين يعانون من إصابات المخ نتيجة صعوبة الولادة .
- « التوحد Autism : وهم فئة الطلاب الذين يعانون من صعوبة نمائية خاصة، وتؤثر بصورة دالة في تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي.
- « الموهوبون والعباقرة (Gifted and Talented) : وهم فئة الطلاب التي تتطلب احتياجات تعلم خاصة في مجالات تتطلب الذكاء والقدرة الفنية.

• ثانيًا : ذوو الاحتياجات الخاصة في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة :

نظر الإسلام إلى الإنسان على إنه كائن مكرم لقوله تعالى : ((وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ)) (الإسراء : ٧٠) ، ولم يميز بين أفراد مجتمعه لا علي لون، ولا على جنس، وإنما كانت مقياس الأفضلية عند الله هي التقوى ((إِنْ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)) (الحجرات : ١٣) ، وكان التأثير الواضح للتقيم الإسلامية موجود، فلم تستثنى تعاليم الإسلام المعوقين عن بقية بني آدم، إذ كرمت البشرية كلها.

وفي الحديث الشريف، قال صلى الله عليه وسلم " يأيها الناس، ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد . ألا لا لفضل عربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا أحمر على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى " (مسند أحمد بن حنبل ٤/٥) ، وقال الله تعالى : ((أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارَ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبَ الَّتِي فِي الصُّدُورِ)) (الحج : ٤٦) .

قال السعدي : دعاء الله عبادة إلى السير في الأرض لينظروا ويعتبروا، فقال ((أفلم يسيروا في الأرض) بأبدانهم وقلوبهم (فتكون لهم قلوب يعقلون بها) آيات الله ويتأملون بها مواقع عبدة، (أو آذان يسمعون بها) أخبار الأمم الماضين، وأنباء القرون المعذبين، وإلا فمجرد نظر العين، وسماع الأذن وسير البدن الخالي من التفكير والاعتبار، غير مقيد ولا موصل إلى المطلوب ولهذا قال : (فإنها لا تعمي الأبصار ولكن تعمي القلوب التي في الصدور) أي : هذا العمى الضار في الدين، عمى القلوب عن الحق، حتى لا يشاهده كما لا يشاهد الأعمى المرثبات، وأما عمى البصر، فغايته بالغة، ومنفعة دينوية. (السعدي، ٢٠٠٠) ، وقال الله تعالى : ((لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَنْ تَأْكُلُوا مِنْ بُيُوتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ آبَائِكُمْ أَوْ بُيُوتِ إِخْوَانِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَخْوَانِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَعْمَامِكُمْ أَوْ بُيُوتِ عَمَّاتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ إِخْوَانِكُمْ أَوْ بُيُوتِ خَالَاتِكُمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ أَوْ صَدِيقِكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَأْكُلُوا جَمِيعًا أَوْ أَشْتَاتًا)) (النور : ٦١) .

قال السعدي : يخبر تعالى عن منته على عباده، وأنه لم يجعل عليهم في الدين من حرج بل يسره غاية التيسير، فقال: (ليس على الأعمى حرج ولا على

الأعرج حرج ولا على المريض حرج) أي : ليس على هؤلاء جناح في ترك الأمور الواجبة، التي تتوقف على واحد منها، وذلك كالجهد ونحوه، مما يتوقف على بصر الأعمى، أو سلامة الأعرج، أو صحة للمريض. (السعدي : ٢٠٠٠).

الدين الإسلامي دين يحث على المساواة، والعدل، وحفظ الحقوق، ومراعاة الفروق الفردية، وعدم التمييز في المعاملة، لما أظهر الرسول . صلى الله عليه وسلم . بعض اللا مبالاة إزاء رجل أعمى كان يريد أن يكلمه، نزلت الآية المعروفة مذكرة بالقوة الفكرية والروحية التي يمكن أن تنفجر في نفس الإنسان ((عِبَسَ وَتَوَلَّى (١) أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى (٢) وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُ يَزْكَى (٣) أَوْ يَذَّكَّرُ فَتَنْفَعَهُ الذِّكْرَى)) (عِبَسَ ١ - ٤) .

وهو دين يسر لقوله صلى الله عليه وسلم: (إذا صلى أحدكم للناس فليخفف فإن فيهم الضعيف والسقيم والكبير، وإذا صلى أحدكم لنفسه فليطول ما شاء) (متفق عليه ٢١ / ١٦٨ رياض الصالحين) .

والإسلام كذلك لم يفرق في العمل، فكل حسب قدرته ، "عن أنس - رضي الله عنه . أن رسول الله . صلى الله عليه وسلم . استخلف ابن أم مكتوم على المدينة يصلي بهم وهو أعمى" (أحمد بن حنبل ٣ / ١٣٢) وقد كان مؤذنا، وبما أن الإسلام دين الشمولية، فلم يترك أمرا إلا وتحديث به وعالجه، فقد تناول فئة الضعفاء والمعوقين وضرورة مراعاتهم، والاهتمام بهم والتعامل معهم كبقية أفراد المجتمع، والأحاديث التالية توضح ذلك:

فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " من ولي من أمر الناس شيئا فاحتجب عن أولى الضعفة والحاجة، احتجب الله عنه يوم القيامة " (أحمد بن حنبل ٥ / ٣٨) ، وقال تعالى : ((لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ وَمَنْ يَطْعَ اللَّهُ يَرْسُلْهُ يَدْخُلْهُ جَنَاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَمَنْ يَتَوَلَّى يَعْدِبْهُ عَذَابًا أَلِيمًا (١٧))) (الفتح : ١٧) .

ولكن درء للمفاسد، فقد أعفى الدين الإسلامي الأفراد المعاقين والضعفاء من المسؤولية، فقال صلى الله عليه وسلم : (رفع القلم عن ثلاثة النائم حتى يستيقظ، وعن المبتلى حتى يبرأ ، وعن الصبي حتى يكبر) . (أبو داود ٤ / ٤٣٩٨)

المبتلى هو ذهاب العقل كلياً أو جزئياً بصرع، أو إغماء بتأثير حبوب، أو ضعف العقل (القهش ، ٢٠٠٨ ، م ٦٤) . فقال تعالى : (وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا) (النساء : ٥) .

السفيه هو ضعيف العقل أو به اضطراب في الرأي والفكر أو الأخلاق (علوان : ١٩٨١) .

• ثالثاً : ذوو الاحتياجات الخاصة حرمت لا تنتهك :

إن ذوي الاحتياجات الخاصة خطوط حمراء فلا تجتان، وحرمت لا تنتهك؛ لذا جاء التحذير من إيضالهم على الطريق أو إيذائهم.

قال ابن حجر الهيتمي : روى أصحاب السنن أنه (صلى الله عليه وسلم لعن من أضل أعمى عن الطريق) .

وعدّ هذا كبيرة وهو ما وقع في كلام بعضهم، وكأنه أخذ مما ذكرته، ولما أقر أن اللعن من العلامات الكبيرة ووجهه ظاهرة، لأنه يدخل في إيذاء الناس الإيذاء البالغ الذي لا يُحتمل عادة؛ لأن من يضل الأعمى عن الطريق يتسبب إلى وقوعه في مضمار ومخاوف كثيرة، كما هو ظاهر فلم يبعد أن يكون السبب إلى ذلك كبيرة. (الهيتمي: ١٣٧٩) .

وعن هشام بن عروة، عن أبيه قال : (مكتوب في التوراة : ملعون من لعن أباه، ملعون من لعن أمه، ملعون من ادعى (ادعى : انتسب) لغيره، وملعون من صد عن سبيل الله، وملعون من أضل أعمى عن الطريق، وملعون من غير تخوم) "التخوم : الحدود والمعالم الفاصلة بين الأرضين" (هناد: ١٤٠٦) .

• رابعاً : تصنيف ذوى الاحتياجات الخاصة حسب العمر :

• الأطفال والصبيان :

كان النبي . صلى الله عليه وسلم . أرحم شيء بالصبيان والأطفال، كما ذكر عنه أنس بن مالك، وذلك لما جاء عن زرين حبيش قال: كان رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ذات يوم يصلي بالناس، فأقبل الحسن والحسين رضي الله عنهما وهما غلامان، فجعلا يتوثبان على ظهره إذا سجد، فأقبل الناس عليهما ينحيانهما عن ذلك، فقال دعهما بأبي وأمي من أحبني فليحب هذين، قال أنس بن مالك رضي الله عنه ما رأيت أحدا كان أرحم بالعيال من رسول الله . صلى الله عليه وسلم . (البيهقي : ١٩٩٤) .

• كبار سن شيوخ :

دخل الهيثم بن الأسود بن العريان وكان شاعراً خطيباً على عبد الملك بن مروان، فقال له كيف تجدك قال تجدني قد ابيض مني ما كنت أحب أن يسود، واسود مني ما كنت أحب أن يبيض، واشتد مني ما كنت أحب أن يلين، ولأن مني ما كنت أحب أن يشتد ثم أنشد (ابن منظور : ب ت) .

نوم العشاء وسعال بالسحر	اسمع أنبتك بآيات الكبر
وكثرة النسيان فيما يدكر	تقارب المشي وسوء في البصر
وقلة الطعام إذا الزاد حضر	وقلة النوم، إذا الليل اعتكر
وحذرا أزداده إلى حذر	وسرعة الطرف وتحميج النظر
والناس يبيلون كما يبلى الشجر	وتركي الحسنة في قبل الطهر

• كبار سن عجائز :

قال الشاعر (ابن منظور : ب ت) :

عجائز يطلبن شيئاً ذاهباً
يخضبن بالحناء شيئاً شائباً
يقلن كنا مرة شبائباً

والعجوز تعلم تمام العلم أن الشباب لا يأتي به الخضاب والحناء، وقالت إحدى العجائز تصف عدم غناء صبغها وحنائها عن الحقيقة شيئاً : (الجاحظ: ١٩٩١) .

صبغي ودامت صبغة الأيام

وخضبت ما صبغ الزمان فلم يدم

• خامساً : نماذج لإعاقات خاصة :

الاحتياجات الخاصة متعددة، والإعاقات كثيرة ومتنوعة، نجتزئ منها الآفات اللسانية والعمى :

• الآفات اللسانية :

◀ الرتة : كالرتح تمنع أول الكلام فإذا جاء منه شئ اتصل، أو هي تعذر الكلام إذا أرادته الرجل، قال الواقدى: كان خباب ألكن إذا تكلم بالعربية فسمي الأرت. (البلاذري، ١٩٩٧ م، ٢٠٠)

◀ التمتمة : التردد في التاء.

◀ الفأفة : التردد في الفاء.

◀ العقلة : التواء اللسان عند إرادة الكلام.

◀ الحبسة : تعذر الكلام عند إرادته.

◀ اللفظ : إدخال حرف في حرف.

◀ الغمغمة : أن تسمع الصوت ولا يتبين لك تقطيع الحروف.

◀ الطمطممة : أن يكون الكلام مشبها كلام العجم.

◀ اللكنة : أن تعترض على الكلام اللغة الأعجمية.

◀ اللثغة : أن يعدل بحرف إلى حرف، (المبرد: ١٣٢٤) .

• العمى :

قيل لقتادة : ما بال العميان أذكى وأكيس من البصراء، فقال : لأن أبصارهم تحولت إلى قلوبهم، وقال الجاحظ : العميان أحفظ وأذكى ، وأذهانهم أقوى وأنقى ، لأنهم غير مشتغلي الأفكار بتمييز الأشخاص، ومع النظر يتشعب الفكر، ومع انطباق العين اجتماع اللب ، ولذلك قال الشاعر بشار : عميت جنينا ، والذكاء من العمى .

وكان أبو يعقوب الخريمي يقول : من فضائل العمى ومحاسنه ومرافقه اجتماع الرأي والذهن، وقوة الكيس والحفظ ، وسقوط الواجب من الحقوق ، والأمان من فضول النظر الداعية إلى الذنوب، وفقد النظر إلى الثقلاء والبغضاء، وحسن العوض عن متراخي الوجد في دار الثواب.

وقال الأصمعي : قلت لبشار : ما رأيت أذكى منك قط، فقال : هذا لأنني ولدت ضريرا، وإشتغلت عن الخواطر للنظر، ثم أنشدني ، (البغدادي : ب ت) .

عميت جنينا والذكاء من العمى فجنئت عجيب الظن للعلم مؤثلا

وغاصي ضياء العين للقلب رائدا بحفظ إذا ما ضيع الناس حصلا

وشعر كزهر الروض لا أمت بينه نقي إذا ما أحزن الشعر أسهلا

• سادساً : ذوو الاحتياجات الخاصة والإدماج في المجتمع :

• اهتمام الدولة بذوي الاحتياجات الخاصة :

كتب الوليد بن عبد الملك إلى البلدان جميعها بإصلاح الطرق، وعمل الآبار، ومنع المجذومين من مخالطة الناس، وأجرى لهم الأرزاق، وهو أول من أحدث

المستشفيات في الإسلام، وجعل لكل أعمى قائداً يتقاضى نفقاته من بيت المال، وأقام لكل مقعد خادماً، ورتب للقراء أموالاً وأرزاقاً، وأقام بيوتاً ومنازل يأوي إليها الغرباء . (الزركلي : ١٩٨٠) .

وفي سنة اثنتين وستين ومائة أجرى المهدي الأرزاق في سائر الأقاليم، والأفاق على المجزومين والمحبوسين، وهذه مثوبة عظيمة ومكرمة جسيمة .

• **جعل أوقاف خاصة بهم :**

كان المحسنون يوقفون أوقافاً متعددة، منها: وقف العميان، فيحصر العميان ويعطون من الوقف الخاص بهم حسب استغلاله .

• **بناء دور خاص بذوي الاحتياجات الخاصة :**

قال ابن بطوطة صاحب الرحلات العظيمة التي جاب فيها أقطار الدنيا في عصره، أنه رأى أثناء رحلته إلى الأندلس داراً واسعة الأرجاء، فيها المتنزهات، والمستشفيات، والمطابخ، فلما سأل لمن هذه الدور الكثيرة ذات الأسوار الضخمة والمطابخ العديدة، والمشايخ المتخصصة، ف قيل له : إنها للمطلقات والعوانس اللاتي قعدت بهن ظروف الحياة، وكانت هذه الدور تسع ألف مطلقة وعانس تؤمن فيها حياتهن من مطعم، ومشرب، وملبس، ومسكن، وعلاج، ولا شك أن المطلقات والعوانس أيضاً ذوات احتياجات خاصة . (<http://www.shamela.ws>)

• **بناء المشافي وأماكن تلقي العلاج :**

المستشفى مكان لاستشفاء يُجهز بالأطباء، والممرضين، والأدوية، والأسرة (الزيات : ب ت) المارستان، بفتح الراء، دار المرضى ، وهو معرب، (ابن منظور: ب ت).

وكان الخليفة الوليد بن عبد الملك أول من أسس مستشفى خاصاً بالمجزومين، وذلك سنة (٨٨) هجرية، وجعل فيها أطباء مهرة، وأجرى لهم الأرزاق ، وأمر بعزلهم عن الأصحاء؛ كي لا تنتقل العدوى من المصابين إلى الأصحاء ، وهذا ما يعرف في التاريخ بدور المجزومين .

وأول مؤسسة عرفت هي مجزمة الوليد بن عبد الملك في دمشق سنة (٨٨) هجرية ، ثم تعددت الملاجئ بعد ذلك في مختلف البلاد العربية والإسلامية؛ لبذل العناية الإنسانية لهؤلاء، وتعد المجازم العربية والإسلامية أول دور عولج فيها المصابون بالجذام معالجة فنية .

وأول من اتخذ البيمارستان بالشام للمرضى الوليد بن عبد الملك وهو سادس خلفاء بني أمية، وقال رشيد الدين بن الطواط :

أول من عمل البيمارستان وأجرى الصدقات على الزمنى، والمجنومين، والعميان، والمساكين، واستخدم لهم الخدام الوليد بن عبد الملك، وقال تقي الدين المقريزي : أول من بنى البيمارستان في الإسلام ودار المرضى الوليد بن عبد الملك، وهو أيضاً أول من عمل دار الضيافة وذلك سنة ٨٨ هجرية، وجعل في البيمارستان أطباء ، وأجرى عليهم الأرزاق، وأمر بحبس المجنومين لئلا يخرجوا،

وأجرى عليهم وعلى العميان الأرزاق ، ولم يصل أي علم أو إشارة عن المكان الذي أنشأ فيه الوليد البيمارستان . (عضيبي : ٢٠٠٢) .

• **سابعا : نماذج لبعض ذوى الإعاقة الخاصة :**

هنالك أمثلة كثيرة مستفيضة لمعاقين لم تعقهم إعاقتهم عن أقرانهم الأصحاء والتقدم عليهم، ولم تمنعهم عاهاتهم أن يبرزوا في شأن من شئون الحياة، وأن يبلغوا شأوا بعيدا، ونجتزئ من الأمثلة الكثيرة بالآتي :

• **عطاء بن رباح :**

كان عطاء بن أبي رباح أسود أعور أفتس أشل أعرج، ثم عمى بعد ذلك، وكان عبدا أسودا لامرأة من مكة، وكان أنفه كأنه باقلي، قال: وجاء سليمان بن عبد الملك أمير المؤمنين إلى عطاء هو وأبناؤه فجلسوا إليه وهو يصلي، فلما صلى انفتل إليهم، فما زالوا يسألونه عن مناسك الحج، وقد حول قفاه إليهم، ثم قال سليمان لابنيه: قوما فقاما، فقال يا بني لا تنيا في طلب العلم فأني لا أنسى ذلنا بين يدي هذا العبد الأسود ، (ابن سعد: ١٩٦٨) .

• **الأوقص المخزومي :**

قال الحريبي : كان محمد بن عبد الرحمن الأوقص عنقه داخل في بدنه، وكان منكبا خارجين كأنهما زجان، فقالت أمه : يا بني لا تكون في مجلس قوم إلا كنت المضحوك منه المسخور به، فعليك بطلب العلم فإنه يرفعك، فولى قضاء مكة عشرين سنة، قال : وكان الخصم إذا جلس إليه بين يديه يرعد حتى يقوم، قال : ومرت به امرأة وهو يقول : اللهم أعتق رقبتني من النار، فقالت له : يا ابني أخي وأي رقبة لك . (فريد : ١٩٩١) .

• **ثامنا : تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة :**

قَالَ اللهُ تَعَالَى : ((عَبَسَ وَتَوَلَّى (١) أَنْ جَاءَهُ الْأَعْمَى (٢) وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهٗ يَرْكَبُ (٣) أَوْ يُذَكِّرُ فَتَنَفَعَهُ الذِّكْرَى (٤) أَمْ مِّنْ أَسْتَعْنَى (٥) فَأَنْتَ لَهُ تَصَدَّى (٦) وَمَا عَلَيْكَ أَلَّا يَرْكَبُ (٧) وَأَمْ مِّنْ جَاءَكَ يَسْعَى (٨) وَهُوَ يَخْشَى (٩) فَأَنْتَ عَنْهُ تَلَهَّى (١٠))) (عبس : ١ - ١٠)

قال السعدي : سبب نزول هذه الآيات الكريمات، أنه جاء رجل من المؤمنين أعمى يسأل النبي . صلى الله عليه وسلم . ويتعلم منه، وجاءه رجل من الأغنياء، وكان . صلى الله عليه وسلم . حريصا على هداية الخلق، فمال صلى الله عليه وسلم وأصغى إلى الغني، وصد عن الأعمى الفقير، رجاء لهداية ذلك الغني، وطمعا في تزكيتة، فعاتبه الله بهذا العتاب اللطيف، فقال " عبس : أي في وجهه ، وتولى : في بدنه ، لأجل مجئ الأعمى له، ثم ذكر الفائدة في الإقبال عليه، فقال: "وما يدريك لعله " أي : الأعمى " يزكى " أي : يتطهر عن الأخلاق الرذيلة ويتصف بالأخلاق الجميلة ؟

" أو يذكر فتفعله الذكرى " أي : يتذكر ما ينفعه، فيعمل بتلك الذكرى .

وهذه فائدة كبيرة، هي المقصودة من بعثة الرسل، ووعظ الوعاظ، وتذكير المذكورين، فأقبالك على من جاء بنفسه مفتقرا لذلك منك هو الأليق

الواجب، وإما تصديك وتعرضك للغني المستغني الذي لا يسأل ولا يستفي؛ لعدم رغبته في الخير، مع تركك من هو أهم منه، فإنه لا ينبغي لك، فإنه ليس عليك أن لا يزكى، فلو لم يتزك، فلست بمحاسب على ما عمله من شر.

فدل هذا على القاعدة المشهورة، أنه "لا يترك أمر معلوم لأمر موهوم، ولا مصلحة متحققة لمصلحة متوهمة" وأنه ينبغي الإقبال على طالب العلم المفتقر إليه، الحرص عليه أزيد من غيره. (السعدي : ٢٠٠٠).

بالنسبة لتعليم القراءة والكتابة نقل حبيب الزيات في مجلة المشرق، عن مخطوطة اطلع عليها، أن ابنا لكشاجم اسمه أحمد كان يقرأ فص الختام باللمس دون الرؤية قبل اختراع قراءة العميان. (الزركلي : ١٩٨٠).

وألف محمد إنسي فاضل: الطريقة الإنسية في تعليم العميان القراءة والكتابة بالبلاد الشرقية، طبعت بمصر سنة ١٢٩٣ هـ. (كحالة: ب ت).

كان الربيع بطئ الفهم فكرر عليه الشافعي مسألة واحدة، إحدى وأربعين مرة فلم يفهم، وقام من المجلس حياء، فدعاه الشافعي في خلوة وكرر عليه حتى فهم.

• تاسعا: ذوو الاحتياجات الخاصة والزواج :

قد يكون الرجل مصابا بعاهة، كأن يكون كسيحا، أو مفلوجا، أو ضعيف البنية ضعفا بينا يعيقه كثيرا عن أداء مهامه، أو يكون عقيما معروفا العقم، فيتقدم للفتيات فيرفضه، ولا يوافقن عليه، ولا يقبلن به زوجا لهن، ولا شريكا لحياتهن، لمرضه ولزمانته، ومن أمثال العرب : كسير، وعوير، وكل غير خير، قال المفضل: أول من قال ذلك أمامة بنت نسيبة بن مرة، كان تزوجها رجل من غطفان أعور، يقال له : خلف بن رواحة، فمكثت عنده زمانا حتى ولدت له خمسة، ثم نشزت عليه ولم تصبر معه فطلقها، ثم إن أباه وأخاه خرجا في سفر لهما فلقيهما رجل من بني سليم، يقال له حارثة بن مرة، فخطب أمامة وأحسن العطفية فزوجها منه، وكان أعرج مكسور الفخذ، فلما دخلت عليه رآته محطوم الفخذ، فقالت : كسير، وعوير، وكل غير خير، (الميداني : ب ت).

والمعاق عندما تقدمه لامرأة، فإنه غالبا يذكر صفاته ومزاياه التي يجب أن ينتبه لها من تقدم لهن، ولا يخفونها بعاهته وإعاقته، ومن ذلك أنه خطب الطائي الأعرج امرأة فشكت عرجه إلى جارتها، فأنشد (الجاحظ : ١٩٩١) يقول :

تشكى إلى جارتها وتعييني فقالت معاذ الله أنكح ذا الرجل

فكم من صحيح لو يوازن بيننا لكننا سواء أو لمال به حملي

وقد يكون من حظ المرأة أن تفاضل بين معاقين تقدما لخطبتها، فتفضل أحدهما على الآخر، ومن أمثال العرب : عي أبأس من شلل.

وأصل المثل : أن رجلين خطبا امرأة، وكان أحدهما عي اللسان كثير المال، والآخر أشل لا مال له، فاخترت الأشل، وقالت : عي أبأس من أشل، أي شر وأشد احتمالا. (الميداني: ب ت).

أما أن يرضى رجل سوي بامرأة معاقة، ويجعل من هذه المعاقاة الزوجة الأولى ، فهذا في حكم الاستحالة والعدم ، إلا لحاجة في نفسه، كان يتشرف بها في المجالس لمكانة أسرتها، لكون أبيها زعيما كبيرا، أو صاحب مال ، أو نحو ذلك من الأسباب المرغبة في نكاح مثلها ، ومن أمثلة ذلك:

حكى أن المغيرة بن شعبه لما ولي الكوفة سار إلى دير بنت النعمان، وهي فيه عمياء مترهبة، فاستأذن عليها، فقالت : من أنت ؟ قال : المغيرة بن شعبه الثقفي، قالت : ما حاجتك ؟ قال : جئت خاطبا، قالت : إنك لم تكن جئتني لجمال ولا مال، ولكنك أردت أن تتشرف في محافل العرب، فتقول تزوجت بنت النعمان بن المنذر، وإلا فأني خير في اجتماع عمياء وأعور . (الأبيشيهي ، ١٩٨٦ م ، ٤٨٢) .

خطب أحدهم بنت معاوية بن أبي سفيان، فقال له أبوها : إنها عرجاء فبين له سبب تقدمه وقبوله لها، فقد روى عمرو عن أبيه أنه قال : خطب رجل إلى معاوية بنتا له عرجاء، فقال : إنها ضمييلة، - الضمييلة : المرأة الرزمنة - فقال : إني أردت أن أتشرف بمصاهرتك ولا أريدها للسباق في الحلبة ، فزوجه إياها، الضمييل : الرزمن، والضمييلة الرزمنة ، فقبل لها ذلك ليبس وجسوء في ساقها ، وكل يابس ضامل . (ابن الأثير : ١٩٧٩) .

• عاشرا : مؤلفات في ذوي الاحتياجات الخاصة:

عقلاء المجانين : ألفه محمد بن حبيب وهو أوسع كتاب ألف في أخبار عقلاء المجانين ، وذكر في مقدمته من سبقه إلى التأليف في هذا الموضوع، وهم : الجاحظ، وابن أبي الدنيا، وأحمد بن لقمان ، وأبو علي : سهل بن علي البغدادي ، وذكر أن ما ألفه هؤلاء لا يعد جزءا، وأن كتابه احتوى على ما صنّفوه، وغير ذلك مما جمعه وتعبه . (<http://www.shamela.ws>)

البرصان والعرجان : ألفه أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ وهو من نوادر كتبه، وقد عقد الجاحظ كتابه هذا للحديث عن ذوي العاهات من أشرف العرب ومشاهيرهم، وأن جماعة منهم كانوا يبلغون مع العرج ما لا يبلغه الأصحاء، ويدركون مع العمى ما لا يدركه البصراء ، وعني فيه بجمع ما قاله أصحاب تلك العاهات من الشعر في تغلبهم على عاهياتهم، وأتعب نفسه في البحث عما تفرق من هذا الأدب النادر، وجعل الكتاب ردا على الهيثم بن عدي الطائي نديم المنصور الذي اهتم في كتبه بذكر أمثلة لمشاهير العرب، وخص العميان والعرجان بكتاب مفرد، اكتفى فيه بالتهوين من شأنهم . ([http:// ww.w.shamela.ws](http://ww.w.shamela.ws))

نكت الهميان في نكت العميان : من نوادر كتب الأدب والتراجم، ترجم فيه الصلاح الصفدي لمشاهير العميان منذ الجاهلية وحتى عصره، مرتبا على حروف المعجم ، وجعل له عشر مقدمات تناول فيها العمى من مختلف النواحي اللغوية، والطبية، والأدبية، وما يتعلق بذلك من الأحكام والهميان . الهميان من الألفاظ الدخيلة ، تكلم به العرب قديما فعربوه وجمعوه على هميين . ، وهو ما توضع الدراهم فيه ويشد على الوسط، ونكته إخراج ما فيه .

ويعتبر (نكت الهميان) من أقدم الكتب المقرظة، ومن أشهر تقريظاته : قصيدة ابن الشهرزوري التي أولها :

إن نكت الهميان في نكت العميان يجلو القذى عن الأبصار
معجز لم يجئ كتاب بما جاء به من لطائف الأخبار

طبع الكتاب بأمر الخديوي عباس حلمي الثاني في (فبراير ١٩١١) ، ليوزع في (المؤتمر الدولي الرابع لتحسين حالة العميان) ، فكان بين صدور الأمر بطباعته وانعقاد المؤتمر عشرون يوماً، استطاع فيه شيخ العربية أحمد زكي بك بمساعدة الشيخين : طاهر الجزائري، وابن الأمين الشنقيطي، أن ينجزوا طباعته، بالإضافة إلى طباعة نسخ مميزة وزعت على أعضاء المؤتمر، واشتملت على مقدمة طويلة باللغة الفرنسية في التعريف بما حواه الكتاب ، وترجمه زين الدين الأمدي : المكتشف الأول للكتاب الخاصة بالعميان. (<http://www.shamela.ws>)

المعارف لابن قتيبة: ليس كتاباً خاصاً بأصحاب العاهات والإعاقات فقط، وإنما ذكرهم في معرض حديثه عن ترجم لهم، وقد ألفه أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، وهو كتاب في أخبار الأعلام والأعيان، والرسل والأنبياء، والصحابة والتابعين، والخلفاء والملوك، عجمها وعربها ومن خرج عليها من العامة الأشراف، وطبقات الفقهاء والقراء والمحدثين، والأدباء والشعراء والمعلمين، وأهل الصناعات وأصحاب العاهات، والطوائف والفرق، وقد جمع كل صنف في فصل مفرد، مبتدئاً بذكر آدم حتى خلافة المعتمد العباسي الذي ولي الخلافة سنة (٢٥٦ هـ) . (<http://www.shamela.ws>)

• حادي عشر : السياسة والحكم وذوي الاحتياجات الخاصة:

استفاد النبي . صلى الله عليه وسلم . من أحد ذوي الاحتياجات الخاصة وهو عبد الله بن أم مكتوم الأعمى في المدينة عدة مرات، وذلك عند خروجه لعدد من الغزوات منها :

« خرج رسول الله صلى الله عليه وسلم . يوم أحد . في ألف من أصحابه، فقال ابن هشام : واستعمل ابن أم مكتوم . (ابن كثير: ١٩٧١) .

« غزوة حمراء الأسد قال ابن إسحاق : فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى انتهى إلى حمراء الأسد، وهي من المدينة على ثمانية أميال. قال ابن هشام : واستعمل على المدينة ابن أم مكتوم فأقام بها الاثنتين، والثلاثاء، والأربعاء، ثم رجع إلى المدينة (ابن كثير: ١٩٩٩م) .

« استعمل النبي صلى الله عليه وسلم على المدينة - في غزوة بني قريظة - ابن مكتوم (ابن كثير، ١٩٧١ م ، ج ٣ ، ١٤٦)

« غزوة الضرع من بحران قال ابن إسحاق : فأقام بالمدينة ربيعاً الأول كله أو إلا قليلاً منه، ثم غدا يريد قريشا، قال ابن هشام : واستعمل على المدينة ابن أم مكتوم. (ابن كثير، ١٩٧١ م ، ج ٣ ، ٤)

• ثاني عشر : الجهاد والغزو وذوي الاحتياجات الخاصة :

عن أبي إسحاق قال حدثني والدي إسحاق بن يسار عن أشياخ من بني سلمة، قالوا : كان عمرو بن الجموح أعرج شديد العرج، وكان له أربعة بنون شباب يغزون مع رسول الله . صلى الله عليه وسلم . إذا غزا، فلما أراد رسول الله . صلى الله عليه وسلم . أن يتوجه إلى أحد، قال له بنوه إن الله عز وجل قد جعل لك رخصة فلو قعدت فنحن نكفيك، فقد وضع الله عنك الجهاد، فأتى عمرو بن الجموح رسول الله . صلى الله عليه وسلم . ، فقال : يا رسول الله إن بني هؤلاء يمنعونني أن أخرج معك، والله أني لأرجو أن استشهد فأطأ بعرجتي هذه في الجنة، فقال له رسول الله . صلى الله عليه وسلم . : "أما أنت فقد وضع الله عنك الجهاد"، وقال لبنيه: (وما عليكم أن تدعوه لعل الله عز وجل يرزقه الشهادة ؟) ، فخرج مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فقتل يوم أحد شهيداً، (البيهقي : ١٣٤٤) حديث رقم ١٨٢٧٧ .

• ثالث عشر: الوحدة الدراسية المقترحة :

- « أهداف الوحدة الدراسية المقترحة :
 - « أن يتعرف الطالب على مفهوم التراث الإسلامي.
 - « أن يستخلص بفعالية ما يخص ذوى الاحتياجات الخاصة أين ما وجد في التراث الإسلامي.
 - « أن يكتسب الطالب القدرة على فهم ما جاء في التراث الإسلامي الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة، من آيات، وأحاديث، ومؤلفات أدبية.
 - « أن يلم الطالب بالخبرات التي تعينه على كيفية البحث في التراث الإسلامي، وتوجيهه لذوي الاحتياجات الخاصة في المراحل التعليمية، وفيما يتجه إليه من مهن في حياته.
 - « أن يكتسب الطالب الاتجاه إلى البحث العلمي في موضوعات التراث الإسلامي.
 - « موضوعات الوحدة الدراسية المقترحة:-
 - « ذوو الاحتياجات الخاصة في القرآن الكريم والسنة.
 - « ذوو الاحتياجات الخاصة حرمان لا تنتهك.
 - « تصنيف ذوو الاحتياجات الخاصة حسب العمر.
 - « نماذج لإعاقات خاصة .
 - « ذوو الاحتياجات الخاصة والإدماج في المجتمع.
 - « نماذج لبعض ذوى الحاجات الخاصة .
 - « تعلم ذوو الاحتياجات الخاصة.
 - « ذوو الاحتياجات الخاصة والزواج.
 - « مؤلفات في ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - « السياسة والحكم وذوي الاحتياجات الخاصة.
 - « الجهاد والغزو وذوي الاحتياجات الخاصة.
- رابع عشر : توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :
- « توجد عدد من الآيات في القرآن الكريم، والأحاديث النبوية، وبعض المؤلفات الأدبية تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة.

« يمكن عمل وحدة دراسية في مقررات التربية الخاصة بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

« يمكن تدريس هذه الوحدة بالفصل الدراسي الثالث لطلاب التربية الخاصة، بكليات التربية السعودية ضمن مقرر المدخل إلى التربية الخاصة.

• التوصيات :

أهم التوصيات على ضوء نتائج الدراسة، نقدم التوصيات الآتية :

« العمل على إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات أثناء الخدمة في التراث الإسلامي، وربطه بالمقررات الدراسية، واستخلاص الموضوعات المرتبطة بالمادة المعنية.

« إجراء دراسات في بعض موضوعات التربية الخاصة في التراث الإسلامي .

« تحريك مسيرة البحوث العلمية في المجتمعات الإسلامية بصورة عامة، ولأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بصورة خاصة.

« حصر المؤلفات حول ذوي الاحتياجات الخاصة في التراث الإسلامي والتعرف بها.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- أبو العينين، جميل جودت ، (٢٠٠٢) ، أصول الإدارة في الكتاب والسنة، الطبعة الأولى، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان.
- العساف، صالح بن حمد ، (٢٠٠٠) ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الطبعة الثانية، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- صبحي، تسير، (١٩٩٤) ، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، الطبعة الأولى، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي أحمد ، (٢٠٠٣) ، مجمع المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- ألحن ، مصطفى سعيد ، (١٩٩١ م) ، نزهة المتقين في شرح رياض الصالحين، مؤسسة الرسالة، بيروت ، لبنان .
- القمش، مصطفى والسعيدة، ناجي، (٢٠٠٨) ، قضايا وتوجيهات حديثة في التربية الخاصة الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان ، الأردن.
- علوان، عبد الله ، (١٩٨١) ، تربية الأولاد في الإسلام المجلد الأول، دار السلام للطباعة والنشر، حلب، سوريا.
- الأبيشيهي، شهاب الدين محمد ، (١٩٨٦) . المستطرف في كل فن مستطرف ، تحقيق : مفيد محمد قميحة، الطبعة الثانية ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين ، (١٩٧٩) ، النهاية في غريب الأثر، تحقيق : طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت لبنان.
- الهيثمي، ابن حجر والباري، فتح ، (١٣٧٩) ، شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت ، لبنان.
- ابن سعد، محمد ، (١٩٦٨) ، الطبقات الكبرى، تحقيق : إحسان عبد الله، الطبعة الأولى ، دار صادر، بيروت، لبنان.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل ، (١٩٩٩)، تفسير القرآن الكريم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، الطبعة الثانية، دار طيبة للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- ابن منظور، محمد بن مكرم ، (ب . ت) ، لسان العرب، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، لبنان.
- البلاذري، أحمد بن يحيى ، (١٩٩٧)، كتاب جمل من أنساب الأشراف، تحقيق : سهيل زكار ورياض زركلي، الطبعة الأولى، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- البيهقي، أبو بكر أحمد ، (١٩٩٤) ، سنن البيهقي الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الخطيب البغدادي، أحمد بن علي ، (ب ، ت) ، تاريخ بغداد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- الزركلي ، خير الدين ، (١٩٨٠)، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين.
- الزيات، أحمد وإبراهيم مصطفى وحامد عبد القادر ومحمد النجار، (ب . ت) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية.
- السعدي، عبد الرحمن بن ناصر، (٢٠٠٠) ، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، تحقيق : عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة.
- الشحود، علي بن نايف : موسوعة الدين النصيحة . (<http://www.shamela.ws>)
- عفيفي، محمد بن يوسف أحمد ، (٢٠٠٢) ، التعليم الخاص في المملكة العربية السعودية ،مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد ١٠٩ .
- كحالحة، عمر رضا (ب . ت) معجم المؤلفين، مكتبة المثنى، بيروت دار إحياء التراث العربي، بيروت ، لبنان.
- المبرد، أبو العباس محمد ، (١٣٢٤) ، الكامل في اللغة والأدب، الطبعة الأولى، مطبعة التقدم، مصر.
- الميداني، أبو الفضل أحمد ، (ب . ت) . مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت ، لبنان .
- هناد، ابن السري الكوفي ، (١٤٠٦)، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، تحقيق: عبد الرحمن الجبار الفريوائي، الطبعة الأولى، الكويت.
- القريوتي، يوسف . وآخرون (٢٠١٤) . المدخل إلى التربية الخاصة، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر والتوزيع، الامارات العربية المتحدة.



البحث السابع :

واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالرستاق ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم – دراسة ميدانية

المحاضر :

د/ حمدة بنت حمد بن هلال السعدية / د/ حمود بن عبدالله بن سالم الشكري
أستاذ مشارك أستاذ مساعد
(كلية العلوم التطبيقية بالرستاق)

” واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالrustaq ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم (دراسة ميدانية) ”

د/ حمدة بنت حمد بن هلال السعدية ، د/ حمود بن عبدالله بن سالم الشكري

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالrustaq ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، كما سعت إلى التعرف على أثر كل من النوع، والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة التي تكونت من (٤٧) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، هي (واقع التدريب، المعوقات الأكاديمية، المعوقات الإدارية، والاجتماعية) وبعد التأكد من صدقها، وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (٢٥٢) من الطلبة المتوقع تخرجهم، تم تحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجموعة واحدة، واختبار (T-test) لمجموعتين مستقلتين؛ لمعرفة الفروق بين المتغيرات، بينت نتائج الدراسة أن واقع التدريب الميداني الموجود في كلية العلوم التطبيقية بالrustaq جاء بدرجة متوسطة، وأن للطلاب احتياجات تدريبية لا بد من إدارة الكلية وأقسامها الأكاديمية من تحقيقها، كما أن مجال المعوقات الأكاديمية جاء في المرتبة الأولى بدرجة عالية جدا من حيث المتوسط الحسابي، وهو من أكثر المعوقات التي يبرزها الطلبة المتوقع تخرجهم، كما أشارت النتائج إلى أن مجال المعوقات الإدارية، والاجتماعية جاء في المرتبة الثانية بعد المعوقات الأكاديمية وبدرجة عالية جدا، أما ما يتعلق بأثر المتغيرات المستقلة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيرات النوع، والتخصص، في واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالrustaq، كما . وفي ضوء النتائج . أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها : تخصيص ساعات معتمدة للتدريب في البرامج الأكاديمية في كلية العلوم التطبيقية بالrustaq في حالة مراجعة البرامج، وتحديثها.

Field Training at Rustaq College of Applied Science and Constraints from the Graduating Students' Perspectives

Dr.HamdaHamedHilal Al-Saadi Dr.Humood Abdullah Salim Al-Shukri

Abstract

The study aimed to identify the reality of the field training at Rustaq College of Applied Science and constraints from the graduating students' viewpoints. Also, it sought to find out the impact of both gender and specialist A questionnaire of 47 items of three themes: reality of training, academic constraints and administrative and societal constraints. After assuring the validity and reliability of the questionnaire, it was given to 252 graduating students. The data was analysed using the mean and standard deviation for one group and T-Test for two independent groups to find out the differences between the variables. The results of the study indicated that the field training at Rustaq College of Applied Science was of an average level, and the students have training needs that must be met by the college administration and its academic departments. The academic

constraints came first in terms of the mean, which was one of the most obstacles reported by the graduating students. The results also revealed that the administrative and societal obstacles came second after the academic obstacles. Regarding the impact of the independent variables, the results indicated that there were not significant differences in the variables of the gender and specialist in the field training at Rustaq College of Applied Science. The study offered a number of recommendations, one of which was allocation of credited hours for training in the academic programmes at Rustaq college of Applied Science in the programmes are reviewed and updated.

• مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية :

يعتبر التدريب أداة التنمية في المؤسسات الأكاديمية إذا تم استثماره، وتوظيفه بصورة مناسبة لتأهيل طلبة التعليم العالي، إذ أنه يحسن من عمليات، ومخرجات المؤسسات الأكاديمية، ويرتقي بالمؤسسة. كما تشير السعدية (٢٠١٠) أن التدريب هو أحد مقومات التنمية التي تعتمد عليها المنظمات في الدول من أجل تنمية المهارات، والكفايات الإدارية، والتربوية للعنصر البشري، كما يعتبر التدريب مصدراً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم، وأداء أعمالهم، وزيادة الإنتاجية، وهو استثمار يحقق عائداً على المؤسسة، والدولة، ويلبي الاحتياجات في النمو الاقتصادي والاجتماعي. ويشير الباحثان إلى أن الجامعات والكليات والمعاهد تساعد من خلال التعليم، والتدريب إلى تنمية الأفراد، وتأهيلهم للانخراط في سوق العمل، وفي هذا الإطار يؤكد النجار (٢٠٠٢) على أن الجامعات يجب أن تلعب دوراً أساسياً في تحقيق معدلات التنمية المنشودة، فال تصميم الجيد للجامعات أكاديمياً، وإدارياً يكون له انعكاس مباشر على أدائها، وبالتالي على عملية التغيير، وأن أية خطوة في التغيير الجيد الذي تتبناه هذه المؤسسات لا بد وأنها ستحظى بالنجاح؛ نظراً لمسئوليتها المباشرة تجاه تطوير القوة البشرية، وتطوير الفكر المجتمعي، والحفاظ على ثقافة وتنمية موارده، وتطوير إمكانياته.

كما يرى صيام (٢٠٠٤) لقد كانت الجامعات . وما زالت . منارات علمية ترفد السوق بعطائها المعرفي، والمهني المتنامي الذي يسهم في نهوض المجتمعات وتقدمها، والجامعات قادرة على توثيق صلتها بالمجتمع الذي تخدمه، وذلك من خلال ربط خططها الدراسية بحاجات المجتمع المختلفة والتي تتوافق مع احتياجات أسواق العمل وذلك من خلال تنظيم برامج تدريبية لطلبتها في مجال الاختصاص الذي يقومون بدراسته. إن المجتمعات الحديثة بأنشطتها الاقتصادية المألوفة بجوانبها التجارية، والصناعية، والزراعية، وكل ما تحتوي من علم وتقانة جعلت الإنسان يرى أنه أمام هذا الكم الهائل من العلوم والأساليب والمهارات اللازمة، فكان لا بد من التدريب الذي هو نشاط إنساني منظم ؛ لنقل المعارف، والخبرات، والمهارات إلى الآخرين، وأن تقدم المجتمع هو الثمرة الطبيعية للتدريب (الحميري، ٢٠٠٩)، وتمثل منظومة التعليم والتدريب

مكانة إستراتيجية هامة في بناء وتنمية القوى البشرية الوطنية، حيث إنهما يمثلان معا العنصر الحاكم في إعداد، وتوفير القوى العاملة المؤهلة والمدرية التي تقابل الاحتياجات الكمية، والمتطلبات النوعية للتنمية، والتي لا يمكن تحقيق أهدافها إلا من خلال تدفق مخرجات مؤسسات التعليم والتدريب المؤهلين بقدرات ومهارات فكرية متطورة، وطاقات إنتاجية عالية بالكم، والكيف، والتوقيت المناسب المتوازن مع تلك المتطلبات التنموية المتجددة (الدوسري، ٢٠٠٣).

إذا كان العنصر البشري هو من يقود عملية تنمية الأداء وتطويره في المؤسسات العامة والخاصة، فإن هذا العنصر البشري هو الثروة الحقيقية، والمتغير الأهم في عملية التنمية، وأن التدريب المناسب والمستمر هو أحد المحاور الرئيسية لتحسين هذا العنصر؛ حتى يصبح أكبر معرفة، واستعدادا، وقدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المناسب (أبو النصر، ٢٠٠٩). وعملية التدريب تعد في الأساس مصدرا مهما من مصادر إعداد الكوادر البشرية؛ من أجل تطوير كفاياتهم بما ينعكس إيجابيا على تطوير أداء المؤسسة من جميع جوانبها المختلفة، وتأتي أهمية التدريب باعتباره السبب الرئيس وراء كل نجاح يحققه أي نشاط، أو اكتشاف، أو خدمة، وهو الذي يفسر تقدم، أو تخلف أي مجتمع كان، وهو مسئول عن نجاح، أو فشل أية منظمة من المنظمات (الطعاني، ٢٠٠٢). ويرى حمارشة، والريماوي (٢٠١١) أن هدف التدريب يركز على التعرف على المؤسسة وأقسامها، وطبيعة نشاط كل قسم منها بشكل عام، وتأهيل، وتدريب الطالب لمواجهة واقع العمل الوظيفي باكتسابه مهارات الاتصال، والتعامل مع زملائه، أو التعامل مع الجمهور من خلال تعامله مع موظفي المؤسسة التي تدرّب فيها الطالب، وينظر للتدريب على أنه عملية منظمة، تحدث تغييرا في الفرد وسلوكه؛ من خلال إكسابه معارف ومهارات جديدة تؤدي إلى تحسين أدائه، كما أنه نشاط منظم اكتسب شكلا رسميا من خلال الدورات التدريبية التي تقام للعاملين داخل المنشأة، أو لدى مراكز تدريب متخصصة، وتستخدم أساليب تدريبية حديثة في تنفيذ الدورات والبرامج التدريبية (الحميري، ٢٠٠٩).

ويرى الباحثان أن التدريب يهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري، من خلال اكساب الفرد المهارات، والمعرفة، والتقنية في العمل، وتحقيق التوازن بين النظري والعملية، وهو من الركائز لتحقيق تطلعات المستقبل لأي مؤسسة ولأي فرد، ويشير أبو النصر (٢٠٠٧) إلى أن التدريب يعتبر أحد المحاور الرئيسية لتحسين العنصر البشري؛ حتى يصبح أكثر معرفة، واستعدادا وقدرة على أداء المهام المطلوبة منه بالشكل المناسب، وابتكار؛ حيث إن التدريب وسيلة وليس بغاية، واستثمار، وليس استهلاكا. ويعتبر التدريب فعّالا إذا ما أحدث تغييرا في سلوك المتدرب، وبالتالي أدى إلى رفع كفاءته، وزاد من إنتاجيته حتى تنعكس هذه الزيادة على إنتاجية وفاعلية التنظيم بشكل عام، وهذا لا يتم إلا إذا قامت عملية التدريب على أسس علمية، وتطبيقية معينة منها: تحديد الاحتياجات التي تم تحديدها، تصميم البرنامج التدريبي على أساس الأهداف، وتنفيذ البرنامج

التدريبي على أساس التصميم الذي تم إعداده للتنفيذ، وأخيراً تقويم البرنامج التدريبي (صيام، ٢٠٠٤) ويعد الهدف الأساسي للتدريب العمل على تضيق الفجوة القائمة بين نظام التعليم بأنواعه المختلفة، وبين مجالات العمل المطلوبة (الطعاني، ٢٠٠٢).

ويشير تقرير التنمية البشرية إلى جوانب عديدة، تتجلى من خلالها أهمية التعليم والتدريب ودورهما في حياة الإنسان، ومن أهم هذه الجوانب تمكين الأفراد من ممارسة حياتهم وأدوارهم الإنسانية المختلفة على نحو أفضل، وتنمية قدرات ومهارات الأفراد (وزارة الاقتصاد الوطني، ٢٠٠٤). تتعدد التعريفات الخاصة بالتدريب فقد عرفه (هلال، ٢٠٠٠) بأنه مجموعة نشاط منظم ومخطط لإكساب، أو تعديل، أو تطوير، أو تغيير المعارف، والمهارات، والاتجاهات الخاصة بالمستهدفين للوصول إلى أفضل صور الأداء الإنساني في ظل الأهداف المطلوبة. ويعني التدريب عند (أبو النصر، ٢٠٠٩) عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية، والمستقبلية لدى الفرد من خلال زيادة معارفه، وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، وبما يساهم في تحسين أدائه في العمل وزيادة الإنتاجية في المنظمة. ويرى الباحثان بأن التدريب تطوير منظم للاتجاهات، والمعارف، والمهارات التي يحتاج إليها كل فرد سواء كان طالباً أم موظفاً حتى يتمكن من القيام بأداء واجباته بكل فاعلية، وكفاءة. بينما ترى شيبان (٢٠١٠) بأن التدريب عملية إعداد الأفراد لتأدية مهام معينة، أو تطوير قدرات الأفراد عن طريق إكسابهم المهارات، أو تغيير سلوكهم، واتجاهاتهم بحيث يتمكنون من أداء أعمالهم بمستوى عالٍ من القدرة والكفاءة.

• أهمية التدريب :

تكمن أهمية التدريب في كونها الأداة التي تساعد بفاعلية على تحقيق الهدف المراد تحقيقه، فقد أثبتت التجارب والخبرات الإنسانية أن التدريب هو أنجح الوسائل لتحقيق الأهداف، من حيث النوعية والكفاءة والثقة بالنفس، فالتدريب تهيئة، وإعداد للفرد، إلا أنه لا يكفي أن يكون مرة واحدة، فإذا قامت إدارة منظمة ما بتدريب جميع العاملين لديها في وقت محدد معتقدة أن هذه الجرعة التدريبية كافية للعمل، فإن هذه الإدارة على خطأ لأن الظروف تتغير، وتتبدل الأهداف والخطط والبرامج، فالحاجة للتدريب مستمرة ودائمة (الحميري، ٢٠٠٩).

• أهداف التدريب :

يهدف التدريب إلى تحقيق العديد من الفوائد بالنسبة للطلبة وهذه الأهداف تتمثل في إتاحة الفرصة للطلاب لكسب الخبرة العملية والتدريب قبل التخرج، وتعميق فهم الطلاب للعلوم النظرية التي تلقوها في مجال تخصصهم، وتعويد الطلاب على تحمل المسؤولية، والتقيد بالمواعيد، وتعويد الطلاب على التعامل مع أفراد المجتمع خارج المؤسسة التعليمية، وتعويدهم على احترام الآخرين، والاستماع إلى آرائهم، وتزويد المؤسسات الصناعية بالمعلومات عن نوعية الموارد البشرية التي ستسهم في الصناعة مستقبلاً، وإتاحة الفرصة أمام تلك المؤسسات

لتقويم أداء الطالب أثناء فترة التدريب ومعرفة مدى الاستفادة منه وتوظيفه بعد تخرجه، ويسهم تحقيق تلك الأهداف في ربط المفاهيم النظرية التي تلقاها الطلاب بالواقع العملي وفي تنمية قدراتهم الوظيفية لذا يحرص الكثير من المسئولين في كليات الهندسة، والعلوم، وهندسة الحاسب الآلي، وكليات تصاميم البيئة، وكليات الإدارة الصناعية، والمعاهد الثانوية الفنية على أن يقضي الطلاب فترة كافية من الوقت في التدريب العملي لدى مؤسسات قطاع الأعمال، والشركات، والمصانع، والمزارع، والبنوك لتزويدهم بالخبرات العملية .

• فوائد التدريب :

يحقق التدريب العديد من الفوائد لكل من الطالب، وجهة التدريب، والمؤسسة التعليمية، وفيما يلي موجز لأهم هذه الفوائد لكل من الفئات:

« بالنسبة للطالب: توفير المعلومات الخاصة بالممارسة العملية، مما ينتج عنه تعلم أكثر دوماً، والمساعدة على اختيار المهنة الملائمة خلال فترة التدريب، ومعرفة القدرات، والإمكانيات، ومواطن الضعف الذاتية من خلال المواجهة الفعلية للحياة العملية. ومن خلال عملية التقويم التي يقوم بها المشرف على التدريب وجهة التدريب: تكوين صورة واقعية عن حقيقة العمل، وإمكانية الربط بينها وبين المعارف الأكاديمية، واكتساب معارف ومهارات جديدة لم يسبق تعلمها، وإمكانية الحصول على وظيفة في الجهة التي تدرب بها، وسهولة التكيف مع البيئة الجديدة للوظيفة المستقبلية والتعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والتعامل مع الآخرين.

« أما بالنسبة لجهة التدريب فإنها سوف يعود إليها النفع والمزايا الآتية : التعرف على إمكانات قطاع التعليم في مجال توفير التخصصات المطلوبة، واختيار الموظف المناسب من خلال التعامل مع الطلاب المتدربين أثناء عملية الانتقاء، وتوثيق الصلة بين الجهات التعليمية وقطاعي الخدمات والإنتاج، وخفض التكلفة الناجمة عن انتقاء الموظفين الجدد.

« بالنسبة للمؤسسة التعليمية : ربط التعليم بالاحتياجات الوطنية من القوى العاملة، والتعرف على المشكلات، والصعوبات التي يواجهها قطاع الأعمال والإنتاج، وعلى احتياجاته من القوى العاملة في ضوء تطور التقنية، وبالتالي تقوم المؤسسات التعليمية بإعداد البرامج التي تكفل الوفاء بهذه الاحتياجات، وتطوير التقنية في المؤسسات التعليمية من خلال تمويل بعض الأبحاث المشتركة من جانب أرباب العمل، وإثراء معلومات وخبرات المعلمين من خلال اطلاعهم على المستجدات التقنية التي يحرص قطاع الأعمال والإنتاج على توفيرها؛ مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية (السلطان، ٢٠٠٦).

• مركز التدريب والتوجيه الوظيفي الطلابي بكلية العلوم التطبيقية بالبرستاق :

في إطار سعي وزارة التعليم العالي إلى الارتقاء بمخرجات كليات العلوم التطبيقية وحرصاً منها على تخريج طلاب متميزين، ومؤهلين لخوض غمار المنافسة في سوق العمل سواء داخل السلطنة أم خارجها فقد جاءت فكرة إنشاء

مركز التدريب والتوجيه الوظيفي في كل كلية من كليات العلوم التطبيقية التابعة للوزارة، ويقوم مركز التدريب والتوجيه الوظيفي الطلابي بتقديم جملة من الخدمات للطلاب، وأرباب الأعمال؛ لتوطيد العلاقة بين الكلية وقطاعات الأعمال المختلفة، كما يقوم المركز بمساعدة طلاب الكلية على اختيار وتخطيط مساراتهم المهنية والتعريف بسبل التحضير، والاستعداد للترشيح، وشغل الوظائف، وذلك من خلال تقديم خدمات متنوعة، ومتميزة لطلاب الكلية وخريجها وقطاعات الأعمال (مركز التدريب والتوجيه الوظيفي، ٢٠١٣).

• الدراسات السابقة :

تنوعت الدراسات العربية، والأجنبية التي تحدثت في التدريب سواء كان التدريب الإداري - المؤسسي، أم التدريب داخل الجامعات سواء كان للأكاديميين، أم الإداريين، أم الطلبة، ولكن الباحثين ارتأيا عرض الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، وهو واقع التدريب، وأهميته بالنسبة للطلاب، وانعكاسه على ممارساتهم المهنية في المستقبل، ومن الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مجال التدريب هي دراسة المجيني (٢٠٠٠) التي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التعليمية، والتدريبية التي تواجهها المعاهد التدريبية الخاصة في سلطنة عمان كما يراها مديرو هذه المعاهد، واقتراح الحلول الملائمة لرفع مستوى القدرات، والأداء لتلك المعاهد، والنهوض بنوعية التدريب؛ لتلبية احتياجات الاقتصاد الوطني لسلطنة عمان من العمالة الوطنية المؤهلة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إعداد استبانة تكونت من أربعة محاور (المحتوى التدريبي، والأساليب التعليمية، والمتدربين، والمدرسين، والموقع، والبرامج، والتجهيزات الفنية، وورش العمل) توصلت نتائج الدراسة إلى أن عدد مديري المعاهد التدريبية الخاصة أجمعوا على وجود مشكلات متعلقة بالمتدربين، ومشكلات متعلقة بالموقع، والبرامج، والتجهيزات الفنية، وورش العمل، ودراسة سميث (Smith, 2003) بعنوان الاتجاهات الحديثة في التدريب والتنمية باستراليا، هدفت إلى معرفة التغييرات التي حدثت في التدريب والتطوير في أستراليا منذ منتصف ١٩٩٠ مع تركيزه على تدريب رئيس العمل، وأن الأمة بحاجة إلى المنافسة في اقتصاد المعرفة، قام الباحث بتقويم التطورات في مجال التعليم والتدريب المهني، وظهور نظام مشترك بين القطاعين في توفير التدريب انسجاماً مع احتياجات الصناعة، ورؤساء الأعمال، وأشار إلى أن العمال يتلقون التدريب أكثر، وأفضل من رؤسائهم في العمل في أستراليا.

كما أجرى صيام (٢٠٠٤) دراسة بعنوان التدريب لطلاب المحاسبة في الجامعات الأردنية طريق للكفاءة المهنية وسوق العمل، هدفت إلى التعرف على واقع التدريب المحاسبي لطلبة الجامعات الأردنية، ومدى الاهتمام به وإدراجه ضمن الخطط الدراسية. طبقت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (٥٠٠) شخص، أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب المحاسبي في خطط الجامعات الأردنية (لم يحظ) بالاهتمام المطلوب، وعدم قدرة الطلبة على الربط

بين الجانبين الأكاديمي والعملي، وعدم قيام الجامعات بتوفير الإمكانيات اللازمة لوضع برامج تدريبية جيدة، وعدم كفاية المدة الزمنية المخصصة للتدريب المحاسبي لتحقيق أهداف التدريب، وعدم وجود اشراف مباشر ودائم على المتدرب من قبل المؤسسة التي يتدرب فيها، ومن قبل الجامعة التي يدرس فيها.

قام (Ngware: onsomu : Manda, 2005) بدراسة بعنوان استثمار القطاع الخاص في التعليم والتدريب في التعليم العالي في كينيا، هدفت إلى تقويم الوضع الحالي لمشاركة القطاع الخاص في الاستثمار في التعليم، والتدريب، ووضع المقترحات للسياسة العامة، لتحقيق الهدف؛ تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل متعمق لاستثمارات القطاع الخاص في مجال التعليم الفني، والجامعي في كينيا، تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي الخاص، تم توزيع استبانة على مديري المدارس، ومدراء العموم لدى المؤسسات التي شملت العينة، أشارت النتائج إلى أن استثمار القطاع الخاص لا يملكون أراض لاستثمارها، وهذا يرجع إلى ارتفاع تكلفة الأراضي في المناطق التي تعتبر ملائمة لتحديد موقع مؤسسة خاصة عن الاستثمار الخاص في التعليم العالي غير مريح، وحددت الدراسة بعض العوائق، والصعوبات في الاستثمار منها عدم توافر الأراضي والبنية التحتية لإقامة مؤسسات خاصة.

هدفت دراسة السلطان (٢٠٠٦) إلى تحديد مدى فعالية برامج التدريب التعاوني لطلاب المعاهد الثانوية بمنطقة الرياض، وإلى معرفة خصائص برامج التدريب التعاوني، والآليات، والوسائل التي تتبعها تلك البرنامج، والمعوقات التي تواجه تطبيقها، استخدم الباحث المنهج الوصفي عبر مدخلين : هما مدخل الدراسات الوثائقية لتوضيح الخلفية النظرية والمنهجية للتدريب التعاوني ومدخل المسح الاجتماعي بالعينة، تكون مجتمع الدراسة من المعاهد الثانوية التي شاركت في برامج التدريب التعاوني، والمعلمين والمشرفين من ناحية بمؤسسات الخدمات والانتاج في القطاع الخاص، واختار الباحث عينة عشوائية طبقية قوامها (٥٦٢) تمثل المجتمع الأصلي للدراسة، طبقت عليها أداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج حول أهم الآليات التي تؤدي إلى تحسين جودة تنفيذ برامج التدريب التعاوني في معاهد التدريب، والفوائد التي تعود على الطلاب وعلى الجهات المدربة من تطبيق برامج التدريب التعاوني، كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو الأهمية النسبية لبعث المعوقات تعزى إلى كافة خصائص التدريب نحو الأهمية النسبية لبعث الفوائد المترتبة على المشاركة في برامج التدريب التعاوني تعزى إلى مجال التدريب والجهة المشاركة.

بينما عروس وآخرون (٢٠٠٧) قاموا بدراسة بعنوان تقويم جودة برامج التدريب العملي بكلية السياحة والفنادق في ضوء متطلبات سوق العمل، دراسة تطبيقية على كلية السياحة والفنادق في جامعة المنوفية، هدفت إلى تحديد المعايير الأكاديمية التي يجب توافرها في خريجي كلية السياحة والفنادق في النواحي

المعرفية، المهارية والسلوكية وفقاً للمعايير الدولية والاحتياجات الفعلية لسوق العمل المحلي، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من قسم الدراسات الفندقية، ومن خريجي القسم عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ . ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بلغت (١٥٠) طالب. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود خطة للتدريب لدى الكلية، ونقص الخبرة والكفاءة في متابعة عملية التدريب، وضعف الخلفية التطبيقية والعملية للطلاب، ومن ثم عدم التزام الطلاب خلال فترة التدريب، كما أشارت النتائج إلى أن الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية يعد أحد المتطلبات الضرورية في برامج التدريب حيث أكدت النتائج على أنها تعد أحد المعايير التي تبحث عنها الفنادق لتوظيف حديثي التخرج من كليات السياحة والفنادق، وكذلك تعد أحد أهم البرامج التطبيقية والعملية التي يرى سوق العمل أنها لا تزال تحتاج إلى تطوير.

هدفت دراسة سميث (Smith, 2007) إلى تحليل تأثير التدريب المعترف به وطنياً على ممارسة إدارة الموارد البشرية في المنظمات الأسترالية من أواخر ١٩٨٠، حيث شهد التعليم المهني، ونظام التدريب إصلاحات رئيسية استهدفت جعل التدريب أكثر ملائمة لاحتياجات الأعمال التجارية الأسترالية ومن أهم التطورات في مجال إصلاح التدريب ظهور الكفاءة المهنية، ومعايير ومبادئ توجيهية، ولقد أدى استخدام معايير وطنية متسقة لتدعيم أنشطة التدريب إلى تحسين المواءمة والتكامل في إدارة الموارد البشرية في بعض المنظمات. وكانت دراسة الديو (٢٠٠٩) عن استراتيجيات تحديث، وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية دراسة تطبيقية على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر، من أهدافها معرفة مدى الاهتمام بالتدريب داخل منظومة التعليم القطري، من حيث وجود خطة إستراتيجية للتطوير المهني بشكل عام والتدريب بشكل خاص، ومدى توافر عناصر البيئة الأساسية للتدريب، ومقوماتها، وعملياتها، والجهة التي تعد الحقائق التدريبية محلية أو خارجية، وكيف يتم تصميمها، وكيف تتم عملية تقويم التدريب، وهل توجد مراكز تدريب متخصصة لتدريب، وتأهيل العاملين في قطاع التعليم في قطر؟ أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف منظومة التدريب بشكل عام داخل قطر، وانتشار الكثير من المفاهيم الخاطئة، والإشكالات الثقافية المتعلقة بالتدريب في الثقافة العربية عامة، والخليجية والقطرية خاصة، وعدم كفاية مراكز التدريب الحكومية والخاصة للوفاء بالاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريب الموارد البشرية، وتأهيلها في مجال التعليم.

بينما البنا أجري (٢٠١٠) دراسة بعنوان التدريب العملي لطلاب قسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة " الواقع والرؤية المستقبلية" دراسة تقويمية. هدفت الدراسة إلى وصف وتقويم واقع التدريب العملي (الإعلامي . التربوي) لقسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة. طبقت استبانة الدراسة على عينة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة بطريقة عشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق نسبة الإناث على الذكور وإقبالهن على دراسة الإعلام التربوي من الطلاب الذكور، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات الثانوية العامة تأتي على رأس أسباب اختيار الطلاب لقسم الإعلام التربوي، ولا توجد

علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين رؤية أفراد العينة لأهمية التدريب العملي ومستوياتهم العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من مستويات علمية مختلفة في تحديد مدى توافر خطة تدريبية محددة في مجال التدريب التربوي. كما بينت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو التدريب كانت إيجابية.

هدفت دراسة (Mcmillan,2009) إلى استكشاف انطباعات بعض الطلاب من الخريجين والمهنيين في سنوات التدريب الأولى حول محتوى، وفعالية تدريبهم، أظهرت نتائج الدراسة اتفاقاً بين الطلاب، والمؤسسة حول العناصر اللازمة لمحتوى تدريب ما قبل الخدمة وعلى الرغم من ذلك فإن نقاط الضعف في كل برامج التدريب خصصت للاختيار في سبيل إعداد تدريبات احترافية ذات مغزى. وهدفت دراسة حسن (٢٠١٠) إلى معرفة دور التعليم، والتدريب، والتأهيل، والتمكين في تنمية الموارد البشرية في سلطنة عمان من خلال تحليل التقارير الوطنية العلمية التي تنشرها وزارة (التربية والتعليم، والتعليم العالي، والاقتصاد الوطني، والقوى العاملة، والتنمية الاجتماعية) الخاصة بفئة الشباب، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الجهات المسؤولة قد نفذت خططها في تعليم، وتدريب، وتأهيل، وتمكين القوى العاملة الشابة، وبنسب كبيرة من حيث عمل الورش التدريبية في مجال تمكين الشباب، ودعم التحديات التي تواجههم. وهناك بعض التحديات التي تعترض خطط برامج هذه الوزارات وخاصة في ضوء التعبيرات المتوقعة في إعداد العمالة الشابة في ضوء التقرير الوطني الخاص بمتابعة ورصد تنفيذ البرنامج العالمي للشباب في سلطنة عمان المقدم إلى اللجنة الاجتماعية والاقتصادية لغرب آسيا (الاسكوا).

أن هذه الدراسات أجريت في بيئات مختلفة بعضها عربي، والآخر في بيئات أجنبية. وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في عرض الإطار النظري للدراسة، والمجالات والمتغيرات التي استخدمت في أداة الدراسة، وتوجيه الباحثين في تطوير أسئلة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة، وأن هناك تشابهاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة تتمثل في واقع التدريب في الجهات التي تم التطبيق بها.

كما يشير الباحثان إلى أنه مما لا شك فيه أن التدريب مهم جداً للطلبة خاصة من منطلق أنه استثمار للمستقبل؛ حيث إن التدريب يصنع أجيالاً مؤهلة لخوض غمار التجربة بمهنته، حيث لا يكتفي بالدراسة الأكاديمية فقط بل لا بد من التدريب الذي يؤهلهم للانخراط في سوق العمل، ونظراً لأهمية التدريب لطلبة كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق في تطوير قدرات ومهارات الطلبة، وتزويدهم بالمعارف المختلفة التي تساعد على كسب المهارات في أداء العمل، واتقانه في المستقبل وبجودة عالية فقد رأى الباحثان إجراء هذه الدراسة الميدانية للوقوف على واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق، والمعوقات التي تواجهه.

• مشكلة الدراسة :

يعتبر التدريب جزءاً مكماً للدراسة النظرية؛ حيث إن فترة التدريب سواء داخل الكلية، أم خارجها يسهم بشكل كبير في تعميق الدراسة النظرية، ويكسب الطلبة المعارف والمهارات اللازمة لطبيعة العمل الذي سوف يلتحقون به في المستقبل، ويساعدهم على تطبيق المفاهيم النظرية التي درسوها في المقررات النظرية، وتطوير المهارات اللازمة لعملهم المهني في المستقبل؛ فإن الإعداد الأكاديمي النظري لن يكون وافياً ما لم يؤد التدريب العملي دوراً مهماً في هذا الإعداد، ومن خلال عمل الباحثين في كلية العلوم التطبيقية، لوحظ أن هناك نقصاً في جوانب التدريب في بعض البرامج التي تطرحها الكلية، وأن الطلبة يعتمدون فقط على مركز التدريب والتوجيه الوظيفي الذي يوجه الطلبة إلى الانخراط في التدريب خلال فترة إجازة ما بين الفصلين وهي إجازة قصيرة لا تعد كافية لتأهيل وتدريب الطلبة، كما لاحظ الباحثان أن هناك عزوفاً عند بعض الطلبة عن الحضور إلى الورش التدريبية التي يعبدها مركز التدريب والتوجيه الوظيفي بالتعاون مع مراكز التدريب الموجودة في المجتمع المحلي ومن هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتمثل في ضرورة الكشف عن واقع التدريب الميداني لكلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، وأهم السلبيات والصعوبات التي يواجهها الطلبة المتوقع تخرجهم في البرامج التدريبية التي يلتحقون بها، ومنها نستطيع رصد بعض التصورات المستقبلية للبرامج التدريبية في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج، وعليه فإن الدراسة تسعى إلى تحقيق أهدافها الرئيسية من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية :

• أسئلة الدراسة :

- « ما واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم ؟
- « هل يختلف واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف متغيرات (النوع، والتخصص)؟

• أهداف الدراسة :

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :
- « وصف وتقويم واقع التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالرساتاق من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم.
- « معرفة صعوبات التدريب الميداني بكلية العلوم التطبيقية بالرساتاق من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم.

• أهمية الدراسة :

- تأتي أهمية الدراسة من الآتي :
- « تستمد الدراسة أهميتها من رؤية الأقسام الأكاديمية بكلية العلوم التطبيقية بالرساتاق إلى تطوير برامجها الأكاديمية ومراجعتها بما يتوافق مع التحديات العالمية الجديدة وحاجة سوق العمل إلى التخصصات الجديدة.

« تنبثق أهمية الدراسة من أهمية التدريب، ودوره في تنمية الموارد البشرية، واحتياجات سوق العمل، ويكون التدريب مرحلة يساعد في إكساب الطلبة المعلومات، والمعارف، والاتجاهات التي تمكنهم من التوظيف في المستقبل.

« تعد هذه الدراسة مهمة لأنها تلقي الضوء على أهم مجالات واقع التدريب، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم بكلية العلوم التطبيقية بالبرستاق.

« الاستفادة من نتائج هذا البحث في توجيه البحث إلى اجراء دراسات لاحقة تتناول عملية التدريب، وأدواتها بالتحليل والتفسير.

• محددات الدراسة :

لهذه الدراسة المحددات الآتية:

« المحددات البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة المتوقع تخرجهم في كلية العلوم التطبيقية بالبرستاق للعام الأكاديمي ٢٠١٣/٢٠١٤ م.

« المحددات المكانية: جرى تطبيق هذه الدراسة على كلية العلوم التطبيقية بالبرستاق.

« المحددات الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ٢٠١٣/٢٠١٤ م.

« المحددات الإجرائية: تم تحديد المحددات الإجرائية من خلال نتائج هذه الدراسة بصدق أداة الدراسة، وثباتها والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها.

• مصطلحات الدراسة :

• التدريب :

هو وسيلة بمقتضاها يتمكن الأفراد والجماعات من استغلال طاقاتهم، والامكانيات الكامنة فيهم، واستثمار هذه الامكانيات في تطوير حياتهم وسوق العمل (توفيق، ٢٠٠٥).

• التعريف الإجرائي للدراسة :

• التدريب :

نوع من النشاط التطبيقي المخطط يهدف إلى إكساب طلبة كلية العلوم التطبيقية بالبرستاق معلومات فنية، ومهارات تساعد على ممارسة مهنة معينة بكل تقانة، وخبرة في المستقبل، وكما تحدها أداة الدراسة.

• معيقات التدريب :

هي تلك المعوقات التي تواجه طلبة كلية العلوم التطبيقية بالبرستاق في برامج إدارة الأعمال، وتقنية المعلومات أثناء التدريب الميداني.

• كلية العلوم التطبيقية بالبرستاق :

هي كلية جامعية تتبع وزارة التعليم العالي وتمنح درجة البكالوريوس في أحد التخصصات التطبيقية (إدارة الأعمال الدولية، تقنية المعلومات، ومعلم اللغة الانجليزية)، وتستمر مدة الدراسة فيها أربع سنوات.

• **الطلبة المتوقع تخرجهم :**
هم الطلبة في السنة الدراسية الأخيرة من الأقسام الأكاديمية تخصص إدارة الأعمال، وتقنية المعلومات، المتوقع تخرجهم في نهاية العام الأكاديمي ٢٠١٣/٢٠١٤ م.

• **الطريقة والإجراءات الميدانية للدراسة :**

• **منهج الدراسة :**
تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث يتم وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحليلها، وذلك باستخدام أداة الدراسة .

• **صدق أداة الدراسة :**
تم بناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وتم التحقق من صدقها من خلال صدق المحتوى وذلك بعرضها على عدد من المحكمين في مجال الإدارة التربوية، وعلم النفس وذلك للتحقق من وضوح بنودها، وصياغتها اللغوية، ومدى انتماء الفقرات لكل مجال، وقد تم إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين.

• **ثبات أداة الدراسة :**
تم تقدير ثبات أداة الدراسة على أفراد العينة، وذلك باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ وذلك لإيجاد معامل الثبات، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٤) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وصالحة لاستخدامها لجمع البيانات. والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) : معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	قيمة المعامل
واقع التدريب	٢٧	٠.٨٧
المواقف الأكاديمية	١٠	٠.٨١
المواقف الإدارية والمهتمة	١٠	٠.٧٨
الدرجة الكلية	٤٧	٠.٨٤

• **متغيرات الدراسة :**
◀ المتغيرات المستقلة : شملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية :
✓ النوع وشمل فئتين : ذكور وإناث.
✓ التخصص وشمل فئتين : إدارة الأعمال، وتقنية المعلومات.
◀ المتغيرات التابعة : تشمل الدراسة على متغير تابع واحد، وهو تقديرات الطلبة لواقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم.

• **المعالجة الإحصائية :**
بعد تجميع الاستبانات قام الباحثان بمعالجة البيانات بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن للسؤال الأول بينما في السؤال الثاني، فقد تم استخدام الاختبار التائي (ت) للمجموعات المستقلة.

• **مجتمع الدراسة وعينته :**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق المتوقع تخرجهم للعام الأكاديمي ٢٠١٣/٢٠١٤ م في الأقسام الأكاديمية (إدارة الأعمال - تقنية المعلومات) والبالغ عددهم (٢٥٢) وذلك حسب الإحصائيات الواردة من مركز القبول والتسجيل بالكلية للعام الأكاديمي ٢٠١٣/٢٠١٤ م (وزارة التعليم العالي ٢٠١٣ م). وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة والتي بلغت (١٢١) لتوزيع أداة الدراسة عليهم والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : خصائص أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	الذكور	٢٣	١٩,٠%
النوع	الإناث	٩٨	٨١,٠%
التخصص	إدارة أعمال	٦٧	٥٥,٤%
التخصص	تقنية معلومات	٥٤	٤٤,٦%

نلاحظ من خلال الجدول (٢) لخصائص أفراد العينة أن عدد الطالبات الإناث قد بلغ (٩٨) طالبة وبنسبة ٨١% من أفراد عينة الدراسة مقارنة ٢٣ طالب وبنسبة ١٩% من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم ١٢١ طالبا وطالبة. وتعد هذه النسب طبيعية بناء على طبيعية توزيع مجتمع الدراسة حيث تشكل الإناث النسبة الأكبر من أفراد المجتمع بسبب قبول الطالبات في تلك البرامج في كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق.

• **نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها، وتوصياتها :**

تضمنت الدراسة عددا من النتائج والتي تمثل إجابات لأسئلة الدراسة بناء على إجابات المستجيبين، وتمت مناقشة هذه النتائج في ضوء الأدب التربوي، والدراسات السابقة، ومن ثم وضع أهم التوصيات.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول ، والذي ينص على ما يلي: ما واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مجال من مجالات الاستبانة لتحديد واقع التدريب في كلية العلوم التطبيقية بالمرستاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم. وبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة في المجالات الثلاث (واقع التدريب، المعوقات الأكاديمية، المعوقات الإدارية والمجتمعية) المتعلقة بتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التدريب الميداني مرتبة تنازليا وفق قيمة المتوسط الحسابي لكل مجال.

ويتضح من نتائج الجدول (٣) بأن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاث (مجال واقع التدريب الميداني، ومجال المعوقات الأكاديمية، ومجال المعوقات

الإدارية والمجتمعية) المتعلقة بواقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم قد تراوحت بين (٢.٨٧ - ٣.٨٠). وهذه النتيجة تشير إلى أن واقع التدريب الميداني الموجود في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق جاء بدرجة متوسطة، وأن للطلاب احتياجات تدريبية لا بد لإدارة الكلية وأقسامها الأكاديمية من تحقيقها، وأن ذلك الواقع التدريبي الميداني لا يوفر فرص التوازن بين الدراسة النظرية والتطبيق الميداني، ومن ثم يؤثر على متطلبات سوق العمل المحلي، ولا يوجد فرص مهنية عند تخرجهم.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	مجال المعوقات الأكاديمية	٣.٨٠	.٧٩٣
٢	مجال المعوقات الإدارية المجتمعية	٣.٥٧	.٦٤٤
٣	مجال واقع التدريب	٢.٨٧	.٥٧٢

كما أن مجال المعوقات الأكاديمية جاء في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٨٠) بدرجة عالية جدا وهو من أكثر المعوقات التي يبرزها الطلبة المتوقع تخرجهم، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم تخصيص ساعات معتمدة ضمن البرامج الأكاديمية التي يدرسها الطلبة في خطتهم الدراسية، والتي تساعدهم في عملية الإعداد المهني ومن ثم ربط ما درسه من إطار نظري بتدريب ميداني يساعدهم على صقل مهاراتهم المهنية في المستقبل. بينما جاء مجال المعوقات الإدارية والمجتمعية في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٧) بدرجة عالية جدا، ويبرر الباحثان ذلك نتيجة عدم وجود تنسيق بين الأقسام الأكاديمية، ومركز التدريب والتوجيه الوظيفي لمخاطبة جهات الاختصاص حول تسيير عملية تدريب الطلبة، وإيجاد المؤسسات التي تناسب تخصصاتهم الأكاديمية سواء كانت مؤسسات حكومية، أم مؤسسات خاصة، وقلة المؤسسات في المجتمع التي يحتاج الطلاب إلى الانخراط بها معظمها يتركز خارج المحافظات التي يسكنها الطلبة.

ولمعرفة أهم الفقرات لكل مجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مجال من فقرات المجالات الثلاثة بشكل مستقل كما موضح فيما يلي :

• المجال الأول : واقع التدريب الميداني :

يوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للفقرات المكونة للمجال الأول " واقع التدريب" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازليا من أعلى وسط حسابي إلى أدنى وسط حسابي من حيث أهميته وشدته.

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول : " واقع التدريب "

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون الفقرات	تسلسل الفقرة في الأداة
١	١.٠٧٤	٤.٠٧	يسعى التدريب على تعرف الطلبة على قيم العمل وعاداته وتقاليده	١٩
٢	١.٠٦٣	٤.٠٥	بني التدريب اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المهن المختلفة	١٧
٣	١.٠٨	٤.٠٣	يكسب التدريب الطلبة الخبرة العملية في مجال التوظيف في المستقبل	٢٢
٤	١.١٥	٤.٠١	يساعد التدريب على تهيئة الطلبة أكاديميا في مجال التخصص	٢١
٥	١.١٩	٣.٨٦	يساعد التدريب الطلبة على اختيار المهنة الملائمة لهم أثناء التدريب	١٤
٦	١.١٦	٣.٨٢	يعمل التدريب على مساعدة الطلبة على تكوين بيئة اجتماعية تتاح لهم فرصة للتفاعل	١٦
٧	١.٢١	٣.٧٦	يوفر التدريب الفرص أمام مؤسسات العمل لاختيار أفضل الطلاب مهارة وقدرة على العمل	٢٠
٨	١.٣٦	٣.٦٤	يساعد التدريب على تهيئة الطلبة أكاديميا في مجال التخصص العلمي	١١
٩	١.٤٣	٣.٦٢	يهتم التدريب بإزالة الفجوة بين ما يدرسه الطالب في الكلية وبين ما يمارسه	١٢
١٠	١.٢٦	٣.٦٠	تسهم المؤسسات التي يتدرب فيها الطلبة في زيادة وعيهم وإدراكهم للجوانب التي يدرسونها في قاعة المحاضرات	١٨
١١	١.٢٥	٣.٥٧	تساعد الخبرات التدريبية طلبة الكلية على ممارسات ميدانية في مجال التخصص	١٣
١٢	١.٣٥	٣.٤٦	يمكن التدريب الطلبة على إزالة الفجوة بين المقررات الدراسية ومشروع التخرج	٢٣
١٣	١.٣٤	٣.١٢	يستفيد الطلبة من بيوت الخبرة في المجتمع المحلي من خلال برامج التدريب الميداني	٥
١٤	١.٢٩	٢.٦٤	يقوم القسم الدورات التدريبية التي تعطى للطلبة ومدى أهميتها لهم	١٥
١٥	١.١٣	٢.٦٣	تسمح برامج الإعداد الأكاديمي (التخصصي) باكتساب الطلبة للمهارات التدريبية	٢٦
١٦	١.١٣	٢.٥٩	تكون المؤسسات التدريبية التي يتدرب بها الطالب مجهزه بالوسائل التدريبية التي تساعد على اكتساب المهارة المهنية	١٠
١٧	١.١٧	٢.٤٧	تعمل برامج الإعداد الأكاديمي (التخصصي) على تزويد الطالب بالمعلومات الكافية المرتبطة بالدورات التدريبية	٢٧
١٨	١.١٣	٢.٣٤	يساهم محتوى المقررات التخصصية في الإعداد السليم للطلاب	٢٥
١٩	١.١٢	٢.٣٣	تساهم المؤسسات التدريبية في المجتمع بوضع خطط لتدريب الطلبة	٦
٢٠	١.٣١	٢.٢٩	تعد الفترة التدريبية أثناء فترة الدراسة الجامعية كافية للطلاب	٩
٢١	١.١٨	٢.١٨	تهتم الكلية بموضوع التدريب الميداني باعتباره أمرا خاصا بالطلاب	٤
٢٢	١.٠٧	٢.١٠	يتعاون القسم الأكاديمي مع مركز التدريب والتوجيه الوظيفي في تنفيذ دورات تدريبية للطلبة	٣
٢٣	١.٠٥	٢.٦	تقدم المؤسسات التدريبية جوائز تحفيزية للطلبة	٢٤
٢٤	٠.٩٣	١.٧٧	توفر الكلية دورات تدريبية لطلبتها في مجال التخصص	٧
٢٥	٠.٩٣	١.٦١	تسعى الأقسام الأكاديمية إلى تدريب الطلبة تدريباً عملياً مما يسهل عليهم ممارسة عملهم في المستقبل	٨
٢٦	٠.٨٩٥	١.٥٤	يحدد القسم الأكاديمي الاحتياجات التدريبية للطلبة وفق تخصصاتهم الأكاديمية	٢
٢٧	٠.٨٠٢	١.٣٤	توجد ساعات مخصصة للتدريب الميداني في خطط وبرامج الكلية وبدرجة كافية	١

يوضح الجدول (٤) أن جميع فقرات المجال الأول المتعلقة بواقع التدريب قد تراوحت بين (٤.٠٧ - ١.٣٤)، وقد ارتأى الباحثان أن يفسرا بعض الفقرات العليا

والدنيا لتوضيح مدى أهميتها في استبانة واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساق ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم والتي تراوحت بين (العالية جدا، والمتوسطة، والضعيفة)، فسيما يتعلق بالفقرات العليا تبين أن الفقرة "يسعى التدريب على تعرف الطلبة على قيم العمل وعاداته وتقاليده" والذي كان تسلسلها (١٩) في الأداة جاءت بالمرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٠٧) وبدرجة عالية جدا، والفقرة " ينمي التدريب اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المهن المختلفة" والذي كان تسلسلها (١٧) في الأداة جاءت بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٥) أي بدرجة عالية جدا، والفقرة "يكسب التدريب الطلبة الخبرة العملية في مجال التوظيف في المستقبل" والذي كان تسلسلها (٢٢) في الأداة حيث جاءت بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٣) أي بدرجة عالية جدا، ويرجع الباحثان ذلك إلى أهمية التدريب الميداني للطلبة من حيث تعريفهم بأسس العمل التي سوف يلتحقون به في المستقبل، كما يعتبرها الطلبة فرصة لمعرفة القوانين والأنظمة المتبعة في المؤسسات القريبة من تخصصهم، وتساعدهم على اختيار المهن المناسبة التي سوف يلتحقون بها كلا في مجال تخصصه، وربط المقررات النظرية التي يدرسوها بأخلاقيات المهن المختلفة.

أما بالنسبة لل فقرات التي حصلت على أدنى المتوسطات الحسابية هي الفقرة "تسعى الأقسام الأكاديمية إلى تدريب الطلبة تدريبا عمليا مما يسهل عليهم ممارسة عملهم في المستقبل" والذي كان تسلسلها (٨) في الأداة جاءت في المرتبة الخامسة والعشرين بمتوسط حسابي بلغ (١.١٦) بدرجة ضعيفة جدا بينما الفقرة "يحدد القسم الأكاديمي الاحتياجات التدريبية للطلبة وفق تخصصاتهم الأكاديمية" والذي كان تسلسلها (٢) في الأداة حيث جاءت بالمرتبة السادسة والعشرين بمتوسط حسابي بلغ (١.٥٤) أي بدرجة ضعيفة.

بينما الفقرة " توجد ساعات مخصصة للتدريب الميداني في خطط وبرامج الكلية وبدرجة كافية" والذي كان تسلسلها في (١) في الأداة جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي وقدرة (١.٣٤) وربما يأتي ذلك لقلة تعاون الأقسام الأكاديمية مع مركز التدريب والتوجيه الوظيفي في تحديد الحاجات التدريبية للطلبة، ومعرفتها ومن ثم التواصل مع المجتمع المحلي والمؤسسات التدريبية لتحديد نوع التدريب لكل طالب حسب التخصص الدقيق له، علاوة على أنه في تلك التدريبات لا توجد ساعات معتمدة ضمن البرنامج الأكاديمي الذي يدرسه الطالب، وهو بالتالي يمثل مشكلة كبيرة لهم من حيث الاقتصار على التدريس النظري في تلك المرحلة، ويؤكد الباحثان أن التدريب مهم بالنسبة للطلبة؛ فهو يزيد من تنمية مهاراتهم، ورفع الروح المعنوية لهم، والتكيف في العمل مستقبلا، ويسهل على الطالب فهم العديد من المقررات النظرية.

• المجال الثاني : المعوقات الأكاديمية :

يوضح الجدول (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لل فقرات المكونة للمجال الثاني " المعوقات الأكاديمية" من

وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً وفق قيمة الوسيط الحسابي من حيث أهميته وشدته.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثاني "المعوقات الأكاديمية"

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون الفقرات	تسلسل الفقرة في الأداة
١	١,١٥	٤,٠٠	معظم المقررات الدراسية في خطط الأقسام الأكاديمية (إدارة الأعمال - تقنية المعلومات) لا تساعد على إعداد الطالب مهنيًا	٣٦
٢	١,٢٦	٣,٩٤	معظم المقررات الدراسية في البرامج الأكاديمية لا تساعد على إعداد الطلبة مهنيًا	٣٣
٣	١,٤٩	٣,٨٩	تفتقر خطط الأقسام الأكاديمية إلى موضوع التدريب العملي	٢٨
٤	١,١٦	٣,٨٦	الخبرات العلمية والنظرية التي اكتسبها الطالب من دراسته غير كافية لتأهيله للتدريب المهني	٣٧
٥	١,٤٦	٣,٨٥	ضعف ارتباط الدراسة النظرية التي تدرس بالكلية بالشكل الكلي مع واقع التطبيق العملي	٣٠
٦	١,١٥	٣,٨٢	معظم المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب لا تساعد على التغلب على المشكلات التي تواجه أثناء التدريب	٣٨
٦	١,٢٩	٣,٨٢	اقتصار التدريب في المؤسسات التدريبية في المجتمع خلال الفصلين الدراسين أو الصيف	٣٢
٧	١,٤٧	٣,٧٩	قلة وجود متابعة فعلية من جانب الأقسام الأكاديمية لاحتياجات الطلاب، أو تقديم الدعم لهم أثناء التدريب	٣١
٨	١,١٤	٣,٦٩	إعداد الطالب أكاديمياً لا يرتقي لمستوى الأعمال المهنية في المؤسسات التدريبية	٣٤
٩	١,٣٥	٣,٢٨	يرى الطلبة صعوبة في الجمع بين الدراسة النظرية والتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي	٢٩

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن هناك فقرات حصلت على مراتب عليا وأخرى وسطى، فضلا عن فقرات احتلت مراتب دنيا من حيث متوسطاتها الحسابية، في مجال المعوقات الأكاديمية التي تراوحت بين (٤,٠٠ - ٣,٣٨) وقد ارتأى الباحثان تفسير بعض الفقرات العليا، والمتوسطة لتوضيح مدى أهميتها في ذلك المجال ففيما يتعلق بالفقرات العليا تبين أن الفقرة "معظم المقررات الدراسية في خطط الأقسام الأكاديمية (إدارة الأعمال - تقنية المعلومات) لا تساعد على إعداد الطالب مهنيًا" والتي كان تسلسلها (٣٦) في الأداة احتلت الترتيب الأول بأعلى وسيط حسابي (٤,٠٠) أي بدرجة عالية جدا، بينما الفقرة "معظم المقررات الدراسية في البرامج الأكاديمية لا تساعد على إعداد الطلبة مهنيًا" والتي كان تسلسلها (٣٣) في الأداة جاءت بالمرتبة الثانية من حيث متوسطها الحسابي حيث بلغ (٣,٩٤) أي بدرجة عالية، والفقرة "تفتقر خطط الأقسام الأكاديمية إلى موضوع التدريب العملي" والتي كان تسلسلها (٢٨) في الأداة جاءت بالمرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٩).

إذا يتضح هنا معوقات كبيرة جداً يعاني منها الطلبة حيث يعتقدون أن عمليات التدريب التي يقومون بها هي اجتهادات شخصية، تساعد في الإعداد والتأهيل الأكاديمي، ولكن المقررات الدراسية يعتبرها الطلبة مقررات نظرية فقط، لا تؤهلهم للإعداد، والانخراط مستقبلاً في وظائف تناسب ما درسوه، أو تعلموه في المرحلة الجامعية، كما يرى الباحثان أن هذه النتيجة جاءت بمعوقات عالية؛ لأن خطط الأقسام الأكاديمية لا يوجد بها تدريب ينخرط به الطلاب سواء كان أثناء العام الأكاديمي أم أثناء إجازته ما بين الفصلين أم إجازته الصيف. لا شك أن التدريب مهم جداً للطلبة خاصة من منطلق أنه استثمار

للمستقبل، حيث أن التدريب يصنع أجيالاً مؤهلة لخوض غمار التجربة بمهنته، حيث لا يكفي بالدراسة الأكاديمية فقط ، بل لا بد من التدريب الذي يؤهلهم للانخراط في سوق العمل.

أما بالنسبة للفقرات الوسطى فقد احتلت الفقرة "قلة وجود متابعة فعلية من جانب الأقسام الأكاديمية لاحتياجات الطلاب أو تقديم الدعم لهم أثناء التدريب" والتي كان تسلسلها (٣١) في الأداة جاءت بالمرتبة الثامنة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٩) أي بدرجة متوسطة من حيث المعوقات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة في التدريب الميداني بينما الفقرة "إعداد الطالب أكاديمياً لا يرتقي لمستوى الأعمال المهنية في المؤسسات التدريبية" والتي كان تسلسلها (٣٤) في الأداة، حيث احتلت الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (٣,٦٩) بينما الفقرة التي رآها الطلبة أن درجة المعوق قليلة جداً هي الفقرة " يرى الطلبة صعوبة في الجمع بين الدراسة النظرية والتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي" والتي كان تسلسلها (٢٩) في الأداة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(٣,٣٨) وربما يعزو الباحثان ذلك إلى أنه لا يوجد تدريب أثناء الفصل الدراسي؛ لذلك لم يعتبرها الطلبة معوقاً من المعوقات الأكاديمية لأن دراستهم خلال الفصل الدراسي تقتصر على الدراسة النظرية فقط ، ولا يستطيع الطالب الخروج للتدريب الميداني، كما أن الأقسام الأكاديمية نتيجة تواصل الطلبة معهم يقومون بإعطائهم بعض النصائح والإرشادات التوجيهية البسيطة.

• المجال الثالث : المعوقات الإدارية المجتمعية :

الجدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية (الرتبة) للفقرات المكونة للمجال الثالث " المعوقات الإدارية والمجتمعية" من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً وفق قيمة الوسيط الحسابي من حيث أهميته وشدته.

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية (الرتبة) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الثالث " المعوقات الإدارية والمجتمعية"

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مضمون الفقرات	تسلسل الفقرة في الأداة
١	١,٠٩	٤,٠٧	قلة وجود قنوات اتصال بين الكلية ومؤسسات التدريب في المجتمع	٤٢
٢	١,١٣	٣,٨٥	قلة الشواغر المهنية في المؤسسات التدريبية التي تستوعب أعداداً كبيرة من الطلاب للتدريب	٤١
٣	١,٠٣	٣,٧٤	قلة الفرص الكافية للتدريب في مؤسسات المجتمع المحلي	٣٩
٤	١,١١	٣,٦٤	هناك تقصير من المؤسسات التي يتدرب فيها الطلبة بسبب تراكم أعمالها	٣٨
٥	١,١٣	٣,٥٩	تتعامل المؤسسة التدريبية مع الطلبة على أنهم أقل كفاءة من الموظف الأساسي	٤٥
٦	١,١١	٣,٥٦	أساليب التدريب التي تعتمدها المؤسسات التدريبية تعتبر غير مواكبة للتحديات المستقبلية للتخصصات التي يدرسها الطلبة	٤٣
٧	١,٠٩	٣,٤٥	لا يساعد التدريب في المؤسسات التدريبية على كشف قدرات الطلاب للاستفادة منها في المهن المستقبلية	٤٠
٨	١,١٥	٣,٣٩	ضعف تعاون مؤسسات التدريب في تدريب الطلبة مهنيًا	٤٧
٩	١,٠٢	٣,٣٤	تفرض المؤسسة التدريبية مع الطلبة على أنهم أقل كفاءة من الموظف الأساسي	٤٤
١٠	١,١٧	٣,٠٧	صعوبة التفاهم بين الطلبة والمدرسين والمقيمين بالشركات والمؤسسات التدريبية المستولة عن التدريب	٤٦

يوضح الجدول (٦) أن جميع الفقرات المتعلقة بالمجال الثالث " المعوقات الإدارية والمجتمعية" قد تراوحت بين (٤,٠٧ - ٣,٠٧) حيث جاءت هذه الفقرات بين العالية جدا والمتوسطة وقد ارتأى الباحثان تفسير بعض الفقرات العليا والمتوسطة لتوضيح مدى أهميتها في ذلك المجال، ففيما يتعلق بالفقرات العليا تبين أن الفقرة "قلة وجود قنوات اتصال بين الكلية ومؤسسات التدريب في المجتمع" والتي كان تسلسلها (٤٢) في الأداة احتلت الترتيب الأول بأعلى وسط حسابي (٤,٠٧) من حيث المعوقات الإدارية والمجتمعية التي يعاني منها الطلبة في التدريب الميداني تليها الفقرة "قلة الشواغر المهنية في المؤسسات التدريبية التي تستوعب أعدادا كبيرة من الطلاب للتدريب" والتي كان تسلسلها (٤١) في الأداة احتلت الترتيب الثاني في هذا المجال وبدرجة عالية بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨٥) بينما جاءت الفقرة "قلة الفرص الكافية للتدريب في مؤسسات المجتمع المحلي" والتي كان تسلسلها (٣٩) في الأداة احتلت الترتيب الثالث في هذا المجال حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٧٤) وبدرجة عالية.

ويرى الباحثان هذه النتيجة طبيعية من حيث المعوقات الإدارية والمجتمعية التي يراها الطلبة لأن التواصل مع مؤسسات التدريب في المجتمع لا يتم عن طريق إدارة الكلية، ولا مركز التدريب والتوجيه الوظيفي، أو الأقسام الأكاديمية وإنما يتم عن طريق الطلبة أنفسهم، كما أن المؤسسات التدريبية المهنية قليلة التي تستوعب الطلبة بسبب النقص في المؤسسات التخصصية كما أن هذه المؤسسات لا تستطيع استيعاب جميع الطلبة فيتوجه الطلبة في كثير من الأحيان إلى مؤسسات تختلف عن نطاق تخصصاتهم المهنية. أما بالنسبة للفقرات المتوسطة فقد جاءت الفقرة "ضعف تجاوب مؤسسات التدريب في تدريب الطلبة مهنيا" والتي كان تسلسلها (٤٧) في الأداة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٣٩) بينما الفقرة "تفرض المؤسسة التدريبية مع الطلبة على أنهم أقل كفاءة من الموظف الأساسي" والتي كان تسلسلها (٤٤) في الأداة جاءت بالمرتبة التاسعة في هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٤) وأخيرا جاءت الفقرة "صعوبة التفاهم بين الطلبة والمدرسين المقيمين بالشركات والمؤسسات التدريبية المسئولة عن التدريب" والتي كان تسلسلها (٤٦) في الأداة، حيث احتلت الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وربما يفسر الباحثان ذلك بأن هناك درجة متوسطة في عملية تجاوب المؤسسات التدريبية مع الطلبة، كما أن الطلبة يرون أن الموظفين دائما يكونون أفضل من المتدربين، وبالتالي يفرضون عليهم بعض الأنظمة، والقوانين، والمعرفة التي يعتقد بعض الطلبة أنهم على دراية بها وأن معاملتهم من قبل الموظف يجب أن تكون أفضل من ذلك ويعزو الباحثان صعوبة التفاهم بين الطلبة والموظفين إلى اعتقاد الموظف أن هذا الطالب تنقصه العديد من المهارات التي تساعد على تسيير العمل، ولا يوكل له المهام الصعبة، وإنما أعمالا بسيطة، لا ترقى لتأهيل الطالب؛ لذلك يشعر الطالب بأن هناك بعض الحدود بينه وبين الموظف في الشركات ومؤسسات التدريب. ويرى الباحثان أن هذه النقاط مهمة ومن الضروري على المؤسسات التدريبية أن تعطي الطلبة الثقة،

والاعتماد على النفس، واكتساب الخبرة العملية اللازمة للحصول على التدريب المهني، والكشف عن قدرات الطلاب للاستفادة منها في المستقبل، وانتقاء أفضل الطلبة مهارة وقدرة على العمل.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني ، والذي ينص على ما يلي : هل يختلف واقع التدريب الميداني في كليات العلوم التطبيقية، والمعوقات التي تواجهه من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم باختلاف متغيرات (النوع، والتخصص)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي (ت) لمجموعتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق وفقاً لمتغيري (النوع، التخصص) بالنسبة لمتغير النوع (ذكور، أناث) أشارت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في هذا المتغير، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) : خلاصة نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير النوع في واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت) المحسوبة	اثاث (ن = ٩٨)		ذكر (ن = ٢٣)		المتغير النوع
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٠٥						
٠,٤٩٦ غير دال	٠,٤٦٧	١,١٩١	١٠,٢٧٣	٧٨٦,١	١٤٥,١٠	واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم

تتفق هذه النتيجة مع دراسة المجيني (٢٠٠٠)؛ ودراسة البنا (٢٠١٠)؛ ودراسة (Mcmillan,2009) والتي أشارت إلى أن متغير النوع ليس له أثر في واقع التدريب. واختلفت مع دراسة السلطان (٢٠٠٦) وقد يرجع السبب في عدم فروق في متغير النوع من وجهة نظر الباحثين إلى التشابه في الظروف، والمتطلبات، وإمكانيات واقع التدريب الميداني في برامج كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق هي نفسها بالنسبة للذكور والإناث دون استثناء، وعدم تفضيل مجموعة على أخرى في هذا المتغير.

وفيما يتعلق بمتغير التخصص (إدارة الأعمال، تقنية المعلومات) فقد أشارت نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين إلى عدم وجود دلالة فروق في واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق، ومعوقاته من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في هذا المتغير، والجدول (٨) يوضح ذلك.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة (Mcmillan,2009) ودراسة (البنا، ٢٠١٠)؛ وقد يرجع السبب في عدم فروق في متغير التخصص (إدارة أعمال، وتقنية المعلومات) من وجهة نظر الباحثين إلى أن الظروف التي يتعرض إليها الطلاب المتوقع تخرجهم في كلية العلوم التطبيقية بالرساتاق تكاد تكون واحدة على الرغم من درجة تفاوتها في التخصصات، كون القوانين والأنظمة المتعلقة بواقع التدريب الميداني، والظروف المحيطة به نفسها للجميع دون استثناء، فضلاً عن خروج جميع الطلاب إلى الدورات التدريبية باجتهادات شخصية، وعدم وجود

ساعات مخصصة للبرامج الأكاديمية في كلا التخصصين، وعدم تفضيل مجموعة على أخرى في هذا المتغير.

جدول (٨) : خلاصة نتائج اختبار (ت) لدلالة متغير التخصص في واقع التدريب الميداني في كلية العلوم التطبيقية بالبرستاق، ومواقفه من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	تقنية المعلومات (ن=54)		إدارة الأعمال (ن=67)		المتغير التخصص
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٠٥	المحسوبة					
.343	,907	1,113	10,325	1,466	10,187	واقع التدريب الميداني في كليات العلوم التطبيقية ومواقفه من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم
غير دال						

• توصيات الدراسة :

- « تخصيص ساعات معتمدة للتدريب في البرامج الأكاديمية لكليات العلوم التطبيقية في حالة مراجعة البرامج وتحديثها.
- « مساعدة مراكز التدريب والتوجيه الوظيفي بكليات العلوم التطبيقية في توجيه الطلبة إلى اختيار المؤسسة التدريبية المناسبة لهم.
- « التنسيق مع المؤسسات الحكومية، ومؤسسات القطاع الخاص لتحديد الطاقة الاستيعابية لتلك المؤسسات لتدريب الطلبة في مجال تخصصاتهم.

• المراجع :

- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٧) مفهوم ومراحل أخلاقيات مهنة التدريب بالمنظمات العربية، القاهرة، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٧) مفهوم ومراحل أخلاقيات مهنة التدريب بالمنظمات العربية، القاهرة، الديب، ابراهيم رمضان (٢٠٠٩) استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية، دراسة تطبيقية على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر، كلية الإدارة والاقتصاد بالأكاديمية العربية المفتوحة الدنمارك.
- البنا، حازم (٢٠١٠) التدريب العملي لطلاب قسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة " الواقع والرؤية المستقبلية" دراسة تقويمية للمؤتمر السنوي العربي الخامس- الدولي- الثاني، بعنوان الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي في الفترة من ١٤- ١٥ أبريل، كلية التربية النوعية بالمنصورة، مصر.
- توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٥) مهارات أخصائي التدريب، مركز الخبرات المهنية للإدارة (ايميك).
- حسن، عبدالحميد (٢٠١٠) دور التعليم والتدريب والتأهيل والتمكين في تنمية الموارد البشرية في سلطنة عمان، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الثاني " تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني" في الفترة من ٢١- ٢٣ فبراير، معهد الإدارة العامة بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مسقط، سلطنة عمان.
- الحميري، باسم (٢٠٠٩) التدريب الفعال منهجي وتطبيقي ط١، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الدوسري، عادل شاهين (٢٠٠٣) الاستراتيجية الوطنية الموحدة للتدريب، الملتقى التطبيقي الثاني للعمالة الوطنية، ديسمبر ٨- ١٠، دولة الكويت.
- السعدية، حمدة حمد (٢٠١٠) التدريب التربوي في سلطنة عمان رؤية مستقبلية لتنمية الموارد البشرية، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الثاني " تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني" في الفترة من ٢١- ٢٣ فبراير، معهد الإدارة العامة بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مسقط، سلطنة عمان.
- السلطان، فهد (٢٠٠٦) فعالية برامج التدريب التعاوني لطلاب المعاهد الفنية الثانوية بمنطقة الرياض، المجلة التربوية، العدد (٧٩) يونيو، الكويت ١٠- ٦٨.

- شيبان، أمة اللطيف (٢٠١٠) التدريب الإداري بسلطنة عمان الواقع واستشراف المستقبل، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الثاني " تنمية الموارد البشرية وتعزيز الاقتصاد الوطني" في الفترة من ٢١ - ٢٣ فبراير، معهد الإدارة العامة بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مسقط، سلطنة عمان.
- صيام، وليد (٢٠٠٤) التدريب لطلاب المحاسبة في الجامعات الأردنية طريق للكفاءة المهنية وسوق العمل، مجلة الإداري، مسقط (٢٦) العدد (٩٦) ٩٧ - ١٣٥.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٢) التدريب مفهومه وفعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، دار الشروق والتوزيع.
- الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧) التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، ط١ الإصدار الثاني، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عروس، صالح، محمد، أبو طالب (٢٠٠٧) تقييم جودة برامج التدريب العملي بكليات السياحة والفنادق في ضوء متطلبات سوق العمل - دراسة تطبيقية على كلية السياحة والفنادق، جامعة المنوفية، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر السنوي الثاني، معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي في الفترة من ١١ - ١٢ ابريل، كلية التربية النوعية بالمنصورة، القاهرة.
- المخيني، أمل سهيل (٢٠٠٠) المشكلات التعليمية والتدريبية التي تواجهها المعاهد التدريبية الخاصة في سلطنة عمان كما يراها مديرو هذه المعاهد، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- النجار، فريد (٢٠٠٢) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ط٢ إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.
- هلال، محمد عبدالغني (٢٠٠٠) سلسلة مهارات تطوير الأداء التدريبي، موسوعة التدريب، الجزء الأول، مركز تطوير الأداء والتنمية، جمهورية مصر العربية.
- وزارة الاقتصاد الوطني (٢٠٠٤) عمان، تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٣، مسقط، منشورات وزارة الاقتصاد الوطني.
- وزارة التعليم العالي، (٢٠١٣) إحصائيات بإعداد الطلبة المتوقع تخرجهم فيكلية العلوم التطبيقية بالرسّاق، مركز القبول والتسجيل، كلية العلوم التطبيقية بالرسّاق.
- Mcmillan, Dorothy j. (2009) Preparing for educate : Student perspectives on early years training in Northern Ireland. International Journal of early years Education V01 (17) issue 3 PP219-235.
- Ngware, M. w, Onsomu, E, N, Manda, D.K, (2005) private Sector Investement in Education and Training : Acase of Tertiary Education in Kenya, Nairobi Kenye Institute for publicpolicy Research and Analysis Bishops Garden Towers, Bishops Road, ISBN : 9966949879.
- Smith, A. Smith, E, (2007). The role of training in the development of human resource management in Australian Organisations. Human Resource Development International, Vol (10) N (3) September pp 263-279.
- Smith, A, (2003) Recent trends Australian training and development. Asia pacific Journal of Human Resources, 41 (2) pp. 231-244.



البحث الثامن :

فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الأول
الشانوي في مقرر الحاسب الآلي بمدينة جدة

المصادر :

د/ نجوى بنت عطيان المحمدي
أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات والحاسب الآلي المشارك
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب الآلي بمدينة جدة

د/ نجوى بنت عطيان المحمدي

• مستخلص البحث :

تهدف الدراسة إلى قياس فاعلية برمجية تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة، على تطوير أداء طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة جدة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة، واشتمل تصميم الدراسة على متغير مستقل وهو البرمجية التعليمية المقترحة، ومتغير تابع وهو تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي، وتم قياسها عن طريق الاختبار التحصيلي المعري، لقياس التحصيل المعري قبل وبعد البرمجية التعليمية. ويمثل مجتمع الدراسة طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة جدة للعام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦ هـ، واشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طالبة من الصف الأول ثانوي، بواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها باستخدام البرمجية التعليمية، و (٢٥) طالبة في المجموعة الضابطة والتي تم تدريسها نفس المحتوى بالطريقة العادية للتدريس. تم تحليل درجات اختبار المجموعتين إحصائياً باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وأظهرت نتائج الاختبار التحصيلي أن تحصيل طالبات المجموعة التجريبية كان أفضل من تحصيل المجموعة الضابطة في البرمجة بعد تدريب الطالبات على البرمجية. الكلمات الافتتاحية : برمجية تعليمية- فاعلية- الحاسب الآلي- مقرر الحاسب الآلي- برمجية .

The Effectiveness of a suggested Educational Software on the Achievement of First Year Secondary Students in the Computer Course in Jeddah

Dr. Najwa Atayan Al-Mohammady

Abstract

The study aimed at assessing the effectiveness of suggested educational software on the achievement of first year secondary students in programming in the computer course. The study adopted the quasi-experimental method by using two groups: the experimental group and the control group. The study design included the educational software as the independent variable and students' achievement as the dependent variable. Students' achievement was measured by the cognitive achievement test pre and post practicing the software. The study sample included all first year secondary students at Jeddah city at the year of 1435-1436 A.H. The subjects were 50 students divided into 25 students in the experimental group and 25 students in the control group. The control group students were taught by the traditional method while the experimental were trained to use the educational software. The achievement's test results were analyzed by using the (T test) for two independent groups. The analyses showed that the achievement of the experimental group in programming was better than the achievement of the control group.

Key words: *Educational Software, Effectiveness, Computers, Computer Course, Software.*

• المقدمة :

يتسم العالم اليوم بالتقدم التكنولوجي ، لما نشهده من تطور هائل في تكنولوجيا الحاسوب ومعلوماته ، والتسارع في معدل ذلك التطور، ومدى تأثيره في حياتنا لا نستطيع تجاهله، فلم يعد هناك حقل من حقول المعرفة إلا وللحاسوب إسهام فيه، حيث أنه أداة رئيسة وسريعة في معالجة البيانات ، ولهذا السبب أصبح من الضروري استخدامه والتعامل مع برامجه المتنوعة في جميع المجالات ومن ضمنها التعليم .

لتدريس الحاسوب أهمية في الحصول على المعارف والحقائق العلمية، وتدريب المتعلم وتنمية قدراته العلمية والعملية وزيادة إنتاجيته، واستخدام تطبيقات الحاسوب المختلفة بفاعلية ونجاح ، كما انه يهيئ للمتعلم ممارسة المهام الوظيفية المناسبة له في مجال الحاسوب ، قد فتح الحاسوب بتقنياته وملحقاته المتطورة باب لظهور أنماط التعليم التي لم تكن معهودة، مثل: التعلم المدار بالحاسوب، والتعلم بالانترنت، والتعلم الإلكتروني وغيره ، فجاء الوقت الذي يستخدم الحاسوب بوصفه مادة تعليمية، وطبق اقتراح وزارة التربية والتعليم باعتماد المادة من أجل تحقيق هدف أساسي يتمحور حول استخدام المتعلمين للحاسب الآلي بشكل يتناسب مع واقع التطوير الذي نسعى له، وذلك بالعلم، والعمل، وتعميق الوعي والإيمان في نفوسهم بقدرة الله جل في علاه الذي هدى الإنسان لاكتشافه .

اهتم التعليم العام بمادة الحاسوب بجانبها النظري، والعملية، فأصبحت المهارات العملية تقوّم كما يقوّم الجانب النظري، وتنقسم الدرجة الكلية بين الجانبين ، ليضمن المعلم تحقيق الأهداف المرجوة من دراسة هذه المادة، كما أن معظم المدارس توفر معامل خاصة للحاسوب، فهناك اهتمام كبير بالجانب التطبيقي أيضا .

وتمثل البرمجيات التعليمية أهم نتاجات التقنية التي تلاءم تدريس مقرر الحاسب الآلي بجانبه النظري، والتطبيقي، حيث يمكن التحكم في عرض هذه البرمجيات بطريقة مشوقة، وتزيد من نسبة استعداد المتعلم لتلقي المعلومة، ويذكر الحيلة (٢٠٠١ م، ١٢٢) أن كثير من نظريات علم النفس أثبتت أن التعزيز والمكافأة من أهم العوامل التي تعمل على تشويق المتعلم، وترسيخ فهمه للمادة التي هو بصدد تعلمها ، ويمكن باستعمال الوسائل التعليمية المناسبة، مثل: الحاسوب، والفيديو المتفاعل إعطاء التعزيز أو المكافأة المرغوب فيها وترتيبها في وقت معين .

كما توصل الفار (٢٠٠٠ م، ٤٨) إلى أن البرامج المحوسبة تتيح فرصة انتقاء واكتشاف وتجريب إستراتيجيات بديلة، وحل المشكلات، حيث تدعم هذه البرامج حرية التجريب والتفاعل الإيجابي بين الحاسوب والمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة والتعزيز دون الشعور بالخوف من ارتكاب الأخطاء؛ مما يساعد على تطوير أنماط جديدة من التفكير، قد تساعدهم على التعلم في مواقف تعليمية أخرى.

" تكمن أهمية علم التصميم التعليمي في محاولته بناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة (نظريات علم النفس العام وبخاصة نظريات التعلم) ، والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم) من جهة أخرى ، فيهدف هذا العلم إلى استعمال النظرية التعليمية بشكل منظم في تحسين الممارسات التربوية " (الحيلة ، ١٩٩٩م ، ٣٠) .

ويعتبر المربي جون ديوي من أوائل العلماء الذين طالبوا بالربط بين نظريات التعلم والمواقف، فهو القائل " بأن التعلم لا يتم إلا عن طريق العمل والخبرة " ، ويمكن تحديد أهمية وفائدة علم التصميم التعليمي في النقاط التالية :

« توجيه الانتباه نحو الأهداف التعليمية .

« يزيد من احتمالية نجاح المعلم في تعليم المادة .

« يعمل على توفير الجهد والوقت .

« يعمل على تسهيل التفاعل والتناسق والاتصال بين المشتركين في تصميم البرامج التعليمية .

« يقلل من نسبة التوتر التي ممكن أن ينشأ بين المعلمين في اتباع الطرق التعليمية العشوائية . (الحيلة ، ١٩٩٩م ، ٣٠)

• مشكلة البحث وتساؤلاته :

جاءت فكرة البحث مع ما يشهده وقتنا الحالي من تطور في مناهج الحاسب الآلي، حيث أن بعض الوحدات العملية تتطلب عرضاً يلائمها أكثر من الكتب التي يتم فيها ذكر خطوات العمل مدعماً بالصور الثابتة فقط، فمع تقدم وتطور التقنية يمكن أن يُصمم لهذا المنهج العملي برمجية إلكترونية بمميزات أكثر تفاعلية مدعمة بالصور المتحركة، والفيديوهات التي تعرض خطوات العمل بشكل مرئي؛ لإكساب الطالبات المهارات العملية، والنظرية المتعلقة بالدروس.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي: ما فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب الآلي بمنطقة جدة ؟

• فروض البحث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة تساوي أو أقل من ٠,٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة، والتجريبية في الاختبار التحصيلي للوحدة .

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: الكشف عن فاعلية برمجية تعليمية مقترحة على تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي، في مقرر الحاسب الآلي بمنطقة جدة .

• أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- « تمكن المتعلمة من الحصول على مقتنيات أو مراجع علمية تساعدها على تعلم المهارات العملية في المادة .
- « إلقاء الضوء على فكرة توفير برمجيات تعليمية في وسائط مناسبة، مثل: CD-ROM، وتعميمها على المتعلمين كفكرة حديثة.
- « تبرز أهمية البرمجيات التعليمية في كونها وسيلة طيبة للتعلم ذاتياً.
- « التغلب على المشكلات التي تطرأ للمتعلم في التعليم العادي، من خلال التعليم المبرمج، ففي التعليم العادي تقف العملية التعليمية عند أول شرود ذهني لها، بينما تستطيع الرجوع إلى ما فاتها باستخدام البرمجية التعليمية
- « يمكن أن يفيد البحث الحالي معلمات ومشرفات الحاسب الآلي من الاستفادة من البرمجية في تدريس المقرر.

• حدود البحث :

- « الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على وحدة مستجدات التقنية من كتاب الصف الأول ثانوي للفصل الدراسي الأول في المرحلة.
- « الحدود البشرية والمكانية: يقتصر البحث على طالبات المرحلة الثانوية للصف الأول ثانوي في مدينة جدة .
- « الحدود الزمانية : تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥ هـ.

• مصطلحات البحث :

• فاعلية :

عرّف العمرو الفاعلية بأنها "الثراء في مقدار التغير المرغوب فيه الذي يحدث نتيجة إجراءات الدراسة التجريبية". (العمرو، ١٤٢٣هـ، ص ٨).

وتعرف الباحثة الفاعلية إجرائياً بأنها: معرفة أثر التغيير الذي أحدثته التدريس باستخدام البرمجية التعليمية على تحصيل الطالبات في مقرر الحاسب .

• برمجية تعليمية:

يرى الجبان والمطيعي (٢٠٠٥ م ، ٧٦) بأن البرمجيات التعليمية : " مجموعة المكونات المنطقية التي تقدم في صورة مواد تعليمية مختلفة الأنماط :لتحقيق أهداف محددة عن طريق الحاسب، ويتفاعل معها المتعلم ، وتقدم له تغذية راجعة فورية حسب استجابته " .

وتعرف الباحثة البرمجية التعليمية إجرائياً بأنها: تصميم برنامج تعليمي مقترح ينظم محتوى الوحدة العملية من مادة الحاسب الآلي، بواسطة برنامج Lecture maker ، ويحتوي على نوافذ، وشاشات، ومكونات من رسوم، وصور، ومؤثرات صوتية ومرئية، تخاطب الحواس الخمس لدى المتعلم ، وتقدم له تغذية راجعة فورية.

• **التحصيل الدراسي :**

يعرفه جابلن بأنه: مستوى محدد من الإنجاز، أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة (العيسوي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ١٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً : هو ما يشار إليه عادة كمجموع للدرجات التي يحصل عليها المتعلم في نهاية الفصل الدراسي، أو العام الدراسي، وذلك بتجاوزه للاختبار المقرر بنجاح.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة :**

سيتم تناول المحاور التالية :

◀ المحور الأول : علم التصميم التعليمي .

◀ المحور الثاني : البرمجيات التعليمية .

◀ المحور الثالث : البرمجية التعليمية في ضوء إستراتيجية التعليم المبرمج .

• **المحور الأول : علم التصميم التعليمي :**

• **ما هو علم التصميم التعليمي ؟**

علم التصميم التعليمي من العلوم التي ظهرت في القرن العشرين في مجال التعليم، ويعرف باسم: Science of Instruction Design، وهو العلم الذي يصف إجراءات اختيار المادة التعليمية (الأدوات، والمواد، والبرامج، والمناهج) المراد إجراء عمليات التصميم والتحليل والتنظيم والتطوير والتقويم عليها، وذلك من أجل المساهمة في رفع مستوى العملية التعليمية، بتصميم المناهج التعليمية تساعد على التعلم بشكل أسرع وأفضل، وتساعد المعلم بإتباع أوفر الطرق التعليمية وقتاً وجهداً .

وتعود أصول هذا العلم إلى البحوث في علم النفس والتربية التي زدتنا بمعين لا ينضب من المعارف، والنظريات، والمهارات اللازمة لتطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم، وأدت إلى ظهور نظريات تعلم، مثل: (النظريات الإجرائية ، النظريات المعرفية ، الإنسانية) التي تهدف إلى تفسير عملية التعلم، وتقتراح نماذج للتعليم، فظهر التعليم الفردي، والتعليم المبرمج، والتعلم للإتقان، وبالتالي تطور مفهوم التصميم التعليمي .

التصميم التعليمي عبارة عن علم وتقنية يبحثان في وصف أفضل الطرق التعليمية، التي تحقق النتائج التعليمية المرغوبة وتطويرها على شروط معينة، كما يعد هذا العلم بمثابة حلقة وصل بين العلوم النظرية، والعلوم التطبيقية في مجال التعليم، وتعود جذور هذا العلم إلى:

◀ الدراسات التي أجريت في مجال التربية وعلم النفس، وخاصة ما يتعلق بسيكولوجية الفروق الفردية، وعملية التعلم الذاتي والتعليم المبرمج.

◀ الدراسات المتعلقة بنظريات التعلم، وعلم السلوك الإنساني التي بحثت في أهمية ضبط المثيرات والاستجابات في الموقف التعليمي، عن طريق استخدام جداول التعزيز المختلفة كما تكلم عنها سكنر.

« التكنولوجيا الهندسية التي بحثت أهمية التعلم الذاتي وقت استخدام الآلة، مما ساعد المتعلم على التقدم في عملية تعلمه حسب سرعته الذاتية.

« الدراسات التي بحثت في أهمية الوسائل السمعية، والبصرية في عملية التعلم، واستخدام المتعلم لأكثر من حاسة من حواسه الخمس في آن واحد. (الحيلة، ١٩٩٩ م، ص ٢٦)

• الأصول النظرية للتصميم التعليمي

ذكرنا سابقا جذور التصميم التعليمي، وكيف أن هذا العلم انبثق من العلوم النفسية وأهمها العلوم السلوكية، والعلوم المعرفية (الإدراكية)، فالعلوم السلوكية: هي مجموعة النظريات التي ارتكزت على دراسة العلاقة بين المثير والاستجابة، كما أنها ساعدت التصميم التعليمي للتعرف على طريقة هندسة مثيرات البيئة التعليمية، وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على إظهار استجاباته المرغوب فيها والتي تعبر في مجموعها عن عملية التعلم .

أما العلوم المعرفية أو الإدراكية تعرف بأنها : مجموعة النظريات التي ركزت عند تفسيرها لعملية التعلم على دراسة العمليات الإدراكية داخل دماغ المتعلم ، كما أنها ساعدت علم التصميم التعليمي للتعرف على طريقة هندسة محتوى المادة التعليمية، وتنظيمها بطريقة تتوافق مع الخصائص الإدراكية المعرفية للمتعلم، وبشكل يساعده على تخزين المعلومات في دماغه بطريقة منظمة، ثم مساعدته على تبصر الموقف وإدراك العلاقات وحل المشكلات، هذه العمليات الإدراكية تعبر في مجموعها عن عملية التعلم. (الحيلة، ١٩٩٩ م، ص ٤٠)

• الصور الثاني : البرمجيات التعليمية :

• الخصائص العامة للبرمجيات التعليمية الجيدة :

إن الغرض الأساسي لعملية التعليم أو التدريس هو تسهيل عملية التعلم للمتعلم على وجه العموم، وعلى ذلك لا بد أن تتمتع البرمجيات التعليمية ببعض الخصائص لتحقيق ذلك الغرض.

لقد حدد الفار (٢٠٠٠ م ، ٣١٠) الخصائص العامة للبرمجيات الجيدة في

النقاط التالية :

« تشد الانتباه.

« تبلغ المتعلم الهدف.

« تشير وتساعد على تذكر المتطلبات السابقة للتعلم.

« تقدم مواد تعليمية مثيرة.

« ترشد المتعلم.

« تقود إلى الإنجاز.

« توفر تغذية راجعة تتعلق بتصحيح الإنجاز.

« تقويم الإنجاز .

« تساعد على التذكر ونقل أثر التعلم.

ويمكن تلخيص خصائص البرمجيات التعليمية في هذه النقطتين:

• البرمجيات التعليمية في خدمة المتعلم:

إن الغاية المنشودة من إدخال البرمجيات في مجال التعليم والتعلم هي جعلها وسائل طيبة للتعلم ذاتيا، ويتطلب ذلك تفاعل طبيعي بين المتعلم والبرمجية بواسطة تصميم ذكي، ومما لا شك فيه بأن الحاسوب وبرمجياته قد قطعت شوطا كبيرا في هذا المجال، لأن التعليم والتعلم بواسطة يهيئان للمتعلم بيئة تعليمية تفاعلية نشطة، تقل فيها نسبة التشتت وعدم الانتباه التي تحدث بكثرة أثناء استخدام طرق التدريس التقليدية، خاصة التي تعتمد على الإلقاء؛ وذلك لأن تقديم المادة التعليمية للمتعلم مرتبط كثيرا باستجاباته للمثيرات التي تقدمها البرمجية التعليمية، وتساعد المتعلم في الوصول لمرحلة الإتقان، فكما نعلم بأن درجة نجاح التعليم والتعلم للإتقان ارتبطت ارتباطا كبيرا بالوقت الذي يقضيه المتعلم في التعلم النشط . (الفار، ٢٠٠٠م، ص ٦٧)

• البرمجيات والتعليم التفاعلي :

معظم النظم الفعالة تعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم، ويتطلب التفاعل عملية الاستقبال والتسجيل، يستقبل المتعلم المعلومات المعروضة، ثم تسجل استجابته، وتقوم عن طريق التغذية الراجعة ليتأكد من صحة استجابته؛ لتعزيز التعلم لديه، وتنبهه لخطأ إجابته في حال الاستجابة الخاطئة، وتسمح له البرمجية التفاعلية بتكرار المحاولة حتى يتقن جميع المهارات المطلوبة .

إن خاصية التفاعل التي يتميز بها الحاسوب وبرمجياته تجعله أفضل وسيلة تعليمية، فكل استجابة من المتعلم يجد لها رد فعل، سواء كان في تعزيز أو سؤال تابع، ومن فوائد التعليم التفاعلي ما يلي :

- « تُعرض المادة بطريقة منظمة ومقننة ودقيقة .
- « يقدم المادة التعليمية بطريقة موضوعات متسلسلة .
- « يحصل المتعلم على التعلم المطلوب بالسرعة التي تناسب مع قدراته .
- « يعطى المتعلم الوقت الكافي لتعلم أي موضوع والتمكن منه قبل الانتقال إلى موضوع آخر .
- « يحقق أهداف التعليم الفردي .

وجدير بالذكر أنه إذا لم يحسن إعداد وتصميم البرمجية التعليمية وفق معايير معينة، فقد تصبح مجرد عرض لصفحات الكتاب على شاشة الحاسوب (الفار، ٢٠٠٠م، ص ٤٨)

• معايير تصميم البرمجيات التعليمية الإلكترونية :

أورد كلا من عبد الحميد (٢٠٠٥ م، ٣٢٣) وزيتون (٢٠٠٤ م، ٢١٥) المعايير التالية:

« يجب تنظيم المعلومات من خلال البرمجية المصممة بطريقة تسهل قراءتها ومعالجتها .

- « عناصر الرسومات والصور ضمن البرمجية التعليمية، لا بد أن يكون لها أهداف واضحة.
- « جودة تصميم النص المعروض على الشاشة.
- « جودة تصميم الشاشة.
- « لا بد أن تساعد البرمجية على نقل أثر التعلم.
- « لا بد أن تقوم مدى إنجاز المتعلم للمهام التعليمية.
- « لا بد أن تساعد المتعلم في تذكر المعلومات السابقة .
- « تبنيتها لنظريات تربوية صحيحة في عرضها للمحتوى .
- « دقة المحتوى وسلامته العلمية .
- « استخدامها لأنشطة تعليمية مقبولة .
- « تتناسب مع قدرات المتعلمين .
- « تتناسب مع الوقت المخصص للتفاعل معها .
- « لا يتطلب استخدامها معرفة مسبقة بالحاسب الآلي من قبل المستخدم .
- « توفر التغذية الراجعة الفورية لكل الاستجابات المحتملة من قبل المستخدم .
- « تعرض الأهداف التعليمية بكل وضوح
- « تكامل الأهداف مع المحتوى .
- « سهولة الدخول إلى البرمجية ، وسهولة الخروج منها .
- « ترابط عرض دروس البرمجية على الشاشة مع المضمون .
- « تتيح استخدام أجزاء محددة من المحتوى المعد ضمن البرمجية .

• تصنيف شاشات البرمجية :

- يصنف الفار (٢٠٠٠ م ، ٣٦٢) شاشات البرمجية، إلى الأنواع التالية :
- « شاشة التعريف بالبرمجية : وعادة توضح موضوع البرمجية ، إضافة إلى اسم المنفذ والمصمم ، والمراجع ، والمشرف ،... الخ
- « شاشة المقدمة : التي تتكون عادةً من شاشة واحدة أو أكثر ، حيث يتم من خلالها التعريف بالبرمجية ، والترحيب بالمتعلم وتشويقه للبرمجية وموضوعها .
- « شاشة الأهداف : التي تتكون عادةً من شاشة واحدة أو أكثر ، حيث تتضمن الأهداف العامة للبرمجية، والأهداف السلوكية لأداء الطلاب .
- « شاشة القائمة : وتتكون كذلك من شاشة واحدة أو أكثر ، وعن طريقها يتحكم المتعلم في سير الدرس ، وعادةً ما تتكون من مجموعة من الأزرار ، أو القوائم المنسدلة ، حيث يتم عن طريق اختياراتها تدفق بقية شاشات البرمجية، فهذه الشاشة تعكس ما تحويه البرمجية من دروس وموضوعات ، وعادةً ما تتضمن اختيار التعريف بموضوع البرمجية ، واختيار تعريف المتعلم بكيفية استخدامها ، واختيار خاص بعرض الأهداف الخاصة بالدرس، واختيار خاص بعرض ملخص لموضوعات أو فقرات الدرس، واختيار خاص بعرض الدرس ، وآخر بتقويم أداء المتعلم ، كما تتضمن إمكانية الخروج من البرمجية .

- ◀ شاشة العرض : وعادةً تكون مجموعة متنوعة من الشاشات ، التي يتم من خلالها عرض المواد التعليمية من خلال المشاركة الفعالة من قبل المتعلم .
- ◀ شاشة الأمثلة والتمرينات والتدريبات : وعادةً ما تكون في شاشات متنوعة ، يتم من خلالها عرض الأمثلة، والتمرينات، والتدريبات ، مع ضرورة التركيز على جانب التغذية الراجعة .
- ◀ شاشة التقويم : وتأتي في مجموعات متنوعة من الشاشات ، يتم من خلالها عرض مفردات الاختبار بهدف التقويم أو التشخيص أو الإتقان .
- ◀ شاشة المساعدة : من شأنها معاونة الطالب المستخدم على الاستخدام الصحيح للبرمجية .
- ◀ شاشة تغذية راجعة : وتتكون من شاشة واحدة في كل حالة تغذية راجعة .
- ◀ شاشة النهاية أو الخاتمة : التي تكون في شاشة واحدة أو أكثر ، التي عادةً ما تودع المتعلم ببعض الكلمات الرقيقة .

• المحور الثالث : البرمجية التعليمية في ضوء إستراتيجية التعليم المبرمج :

• التعليم المبرمج :

يعد التعليم المبرمج من الطرق التربوية المنهجية التي قامت على أسس تجريبية، وتستهدف الوصول إلى نظام فعال في تقديم المعلومات والمفاهيم للمتعلم، وضمان استيعابه عن طريق ما يقوم به من النشاطات الإيجابية، وذلك بالتصحيح الفوري للإستجابة وتسلسل الخبرة خطوة تلو خطوة؛ لذلك لاقت هذه الطريقة نجاحاً منذ اللحظة الأولى التي قدم فيها عالم النفس الأمريكي سكنر Skinner هذه الطريقة، حيث بدأ المربون والعاملون في مجال البحث التربوي إخضاع برامج متعددة في مختلف المواد الدراسية للتجريب والتطبيق؛ لتحسين طرق التعلم ونوعيته (حيلة، ١٩٩٩م، ص ٢٩٥) .

تعريفه : هو طريقة تفريد في التعليم تقوم على تقسيم الموضوع الدراسي، أو المهمة المراد تعلمها إلى مجموعة الأفكار أو الخطوات المرتبة ترتيباً متسلسلاً، تهدف في مجملها إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعرض هذه المهمة أو الموضوع على الطالب إما على شكل مادة مكتوبة، أو مسموعة، أو مرئية، وينتقل المتعلم في تعلمه من خطوة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً يعطى في نهايته تغذية راجعة فورية. (الحيلة ، ١٩٩٩م ، ص ٢٩٦)

• أنواعه :

البرمجة الخطية : ينسب هذا النوع إلى العالم الأمريكي "سكنر" ويعرف بالبرنامج السكنري، وفيه يتم ترتيب المادة نفسياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، بعد أن يكون المبرمج قد قام بتجزئة المادة وحللها، ووضعها في عدد كبير من الخطوات الصغيرة أو الإطارات (الشاشات) المعتمدة بعضها على بعض .

البرمجة المتشعبة : تم تطوير هذا النمط من قبل العالم الأمريكي " نورمان كراودر" ويعرف بنمط كراودر، ويقوم مبدأ البرمجة المتشعبة على تقديم

فقرات (شاشات) أكبر بقليل من النمط السكجري، ثم يطرح سؤال له علاقة بالفقرة المعطاة تليه عدة إجابات، وعلى المتعلم اختيار الإجابة الصحيحة من بين البدائل المطروحة، فإذا كانت الإجابة المنتقاة صحيحة يوجه البرنامج المتعلم إلى إطار آخر، أما إذا كانت الإجابة المنتقاة خطأ فإن البرنامج يوجه المتعلم إلى إطار فرعي آخر يسمى بالإطار العلاجي لمعالجة الخطأ (الحيلة، ١٩٩٩م، ص ٣٠١)

• **مراحل إعداد البرمجية التعليمية في التعليم المبرمج :**

تتكون عمليات البرمجة في التعليم المبرمج من ما يلي:

• **أولاً: مراحل التخطيط :**

خلال هذه المرحلة يقوم المبرمج بالخطوات التالية:

« تحديد المادة التعليمية : يفضل عند اختيار مادة البرنامج أن تكون مألوفاً لعدده أو في مجال تخصصه.

« تحديد أهداف البرنامج بعبارات سلوكية قابلة للقياس : يجب أن يحدد المعد ما يكون عليه سلوك المتعلم بدقة ، بعبارات محددة ، وتحديد بها هذه الصورة يضمن تحقيق هذه الأهداف .

« تحديد نقطة البداية عند المتعلمين : على معد البرنامج أن يعرف مستوى المتعلمين والخبرات السابقة لديهم، والخصائص التي تتعلق بموضوع البرنامج .

« تحليل المهمة : يحلل المحتوى التعليمي للمادة إلى عناصر أو مكونات فرعية تسمى بالمهام، بحيث تشكل كل مهمة فكرة واحدة ترتب نفسياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول .

• **ثانياً : مرحلة كتابة البرنامج :**

تتطلب هذه المرحلة مهارات فائقة من واضع البرنامج ، ويتألف الإطار من ثلاثة أقسام هي : المثير ، والاستجابة ، والتغذية الراجعة، ويفضل مراعاة الآتي عند كتابة الأطر :

« دقة المعلومات العلمية التي يتضمنها كل إطار .

« صياغة الإطار بلغة واضحة ومحددة .

« ترتيبها ترتيباً منطقياً ونفسياً متسلسلاً .

« قياس الأطر لعمليات الفهم، والتطبيق، والتقييم، وغيرها من العمليات العقلية العليا .

« إذا اشتمل الإطار على سؤال موضوعي ، تليه عدة اختيارات للإجابة الصحيحة فينبغي صياغة بدائل الإجابة بعناية ؛ لتكشف فهم الطالب الحقيقي .

« شمولية الأطر الأفكار الأساسية للمحتوى التعليمي كافة .

« توافر التغذية الراجعة المباشرة .

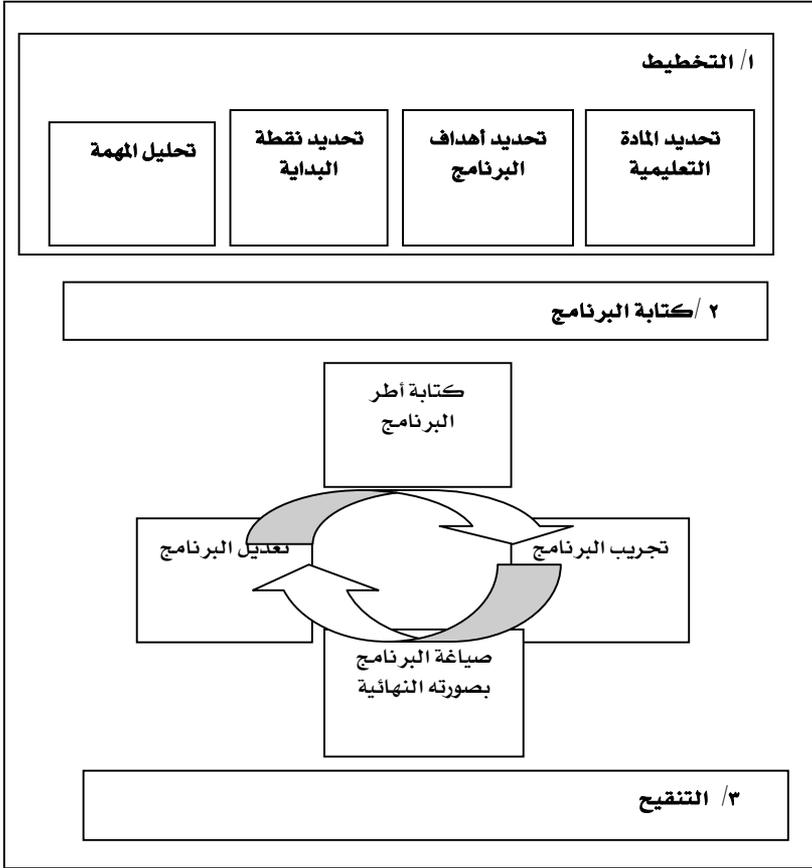
• **ثالثاً : التنقيح**

تجريب البرنامج وتعديله : إن البرنامج وتعديله يعدان من الخطوات المهمة في إعداده ، وعند تجريبه يقوم معد البرنامج بتجريبه على عينة بسيطة من

المتعلمين، ثم يجلس معهم ويتبعهم خطوة بخطوة أثناء تقدمهم في دراسة الأطر، وأثناء ذلك يقوم بتسجيل ملاحظاته حول الصعوبات التي واجهوها، ويتحرى أي غموض في الإطار، حيث تعد هذه الملاحظات ذات قيمة في جعل البرنامج واضحاً ومفهوماً للمتعلمين .

ويبنى البرنامج على افتراض مهم مؤداه أن أي قصور يظهر في استجابات المتعلمين قصور في البرنامج، وهذا الافتراض يحقق للبرنامج أقصى درجة من التحسين، وهذه الخطوات التجريبية تستغرق وقتاً ليس بالقصير لإظهار البرنامج بصورة ناجحة، وبعد استيفاء البرنامج هذه الشروط يمكن إخراجها بالصورة التي يراها معد البرنامج.

صياغة البرنامج بصورته النهائية : بعد أن يقوم المعد بتنقيح البرنامج وتعديله يصبح هذا البرنامج جاهزاً للاستخدام النهائي . (الحيلة ، ١٩٩٩ م ، ص ٣٠٢)



شكل (١) مراحل إعداد البرمجية التعليمية في التعليم المبرمج

• الدراسات السابقة :

دراسة الزهراني (٢٠٠٨م)، وكان هدفها تصميم برمجية إلكترونية تفاعلية ، تسهم بشكل فاعل في إكساب مقرر دراسي تقنيات التعليم، ومفاهيم علمية صحيحة حول مجال تقنيات التعليم ، والمهارات اللازمة لتوظيف مستحدثاته التقنية ، اتبع الباحث المنهج الشبه تجريبه في بحثه ، قام الباحث باختيار عينة عشوائية باختيار ثلاث مجموعات من أصل سبع مجموعات دراسية مسجلة لمساق " تقنيات ١٤٢٩ هـ ، بطريقة / التعليم " عشوائية (عن طريق القرعة) ، وقد جاءت نتائج الاختيار بعد تطبيق (القرعة) تفيد باختيار المجموعات (الثالثة . والخامسة . والسابعة) ، وهي مجموعات تضم في عددها الإجمالي (٦٦ طالباً) من أصل (١٥٠ طالباً) قاموا بتسجيل مساق " تقنيات التعليم " لدراسته خلال الفصل الدراسي المعني، وهم بذلك يشكلون ما نسبته (٤٤ %) من مجتمع الدراسة الكلي ، ومن ثم قام الباحث بتعيين مجموعات الدراسة الثلاث (المجموعة الثالثة . والمجموعة الخامسة . والمجموعة السابعة) تعييناً عشوائياً (عن طريق القرعة) إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة ، وكانت نتائج التعيين بعد تطبيق (القرعة) تفيد بتعيين المجموعة الخامسة لتمثل المجموعة التجريبية الأولى (وهي المجموعة التي ستدرس مساق تقنيات التعليم بنمط التعليم المدمج / استخدام البرمجية التعليمية إلى جانب المحاضرة التقليدية) ، وتعيين المجموعة الثالثة لتمثل المجموعة التجريبية الثانية (وهي المجموعة التي ستدرس مساق تقنيات التعليم بنمط التعلم الذاتي باستخدام البرمجية التعليمية) ، وتعيين المجموعة السابعة لتمثل المجموعة الضابطة (وهي المجموعة التي ستدرس مساق تقنيات التعليم بنمط المحاضرة التقليدية) ، تكونت أدوات الدراسة من أداتين رئيسيتين : اختبار التحصيل المعرفي (طبق قبلي وبعدي) ، و اختبار التحصيل المهاري (بطاقة الملاحظة) (طبقت بعدي فقط) ، أشارت نتائج البحث إلى فعالية البرمجية التعليمية على التحصيل بشكل عام .

دراسة الشمري (٢٠٠٧م)، هدفت دراسته إلى التعرف على أثر البرنامج الحاسوبي على التحصيل المعرفي لدى طلاب كلية المعلمين بحائل، استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي ، تمثلت عينة الدراسة في طلاب كلية المعلمين بحائل الذين يدرسون مقررتقنيات التعليم ، وتكونت أدوات الدراسة من برنامج حاسوبي لمادة تقنيات التعليم، و الاختبار التحصيلي للمادة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الحاسوبي على مجمل تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل .

دراسة المخلافي (٢٠٠٦ م) ، التي هدفت إلى معرفة أثر تعليم اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية بمساعدة برامج الحاسب الآلي ، المنهج شبه تجريبي ، عمد الباحث إلى اختيار عينة من مدارس التميز الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة ، وقام بتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية ، التي تدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة تتضمن بعض محتويات مادة اللغة

الإنجليزية في المرحلة المتوسطة ، وكان عدد أفرادها (٤٣) طالباً ، بينما تمثل الأخرى المجموعة الضابطة ، التي يتم تدريسها بالطريقة التقليدية المحتوى نفسه ، وكان عدد أفرادها (٤٠) طالباً ، أسفرت النتائج عن تفوق أفراد المجموعة التجريبية على نظرائهم في المجموعة الضابطة في مجال التحصيل المعرفي، وكذلك في الاتجاهات نحو استخدام الحاسب الآلي في التعليم .

دراسة المطيري (١٩٩٨ م)، هدفت دراسته إلى تعرف أثر استخدام برمجية من برمجيات الحاسب الآلي، في مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض ، استخدام المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً موزعين على مجموعتين، تتألف الأولى من ٣٠ طالباً درسوا باستخدام إحدى برمجيات الحاسوب، وتسمى المجموعة التجريبية، والأخرى من ٣٠ طالباً درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، وتسمى المجموعة الضابطة، وقد توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسطات تحصيل الطلاب في مادة العلوم بين المجموعة التجريبية، والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر والفهم، حيث لم تظهر فروق إحصائية عند مستوى التطبيق لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

دراسة Allen (1988) ، هدفت دراسته لاستقصاء فعالية برمجية الوسائط المتعددة في تحصيل عينة من طلاب جامعة تكساس (Texas) في مقرر الأحياء الدقيقة، واحتفاظهم بالتعلم، وكذلك اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب الآلي متعدد الوسائط في تدريس محتوى الأحياء الدقيقة، واستخدام المنهج التجريبي، وأعد لذلك برمجية واختبار تحصيل، ومقياس اتجاه ، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٦) طالباً ، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية، وكشفت نتائج الدراسة التي استغرقت ١٦ أسبوعاً عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، التي درست بالوسائط المتعددة على المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل، والاحتفاظ بالتعلم، والاتجاه نحو الحاسب الآلي.

• منهج البحث وإجراءاته :

• منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي، ويعرف بأنه المنهج الذي يعتمد على التطبيق الميداني للتجربة، ويستخدم للمفاضلة بين طريقتين أو أسلوبين لاختيار أحدهما للتطبيق مباشرة أو التطبيق بعد التعديل، حسبما تدعو إليه النتائج أو الحاجة (أبو علام، ٢٠٠٧: ١٩٧).

وقد استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي القائم على استخدام التجربة في إثبات الفروض والذي يتطلب:

« استخدم التجربة وهي إحداث تغير ما في الواقع (المتغير المستقل)، وملاحظة نتائج وأشار هذا التغير على (المتغير التابع) ، وفي هذا البحث فإن المتغير المستقل فاعلية برمجية تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة، أما المتغير التابع فهو تحصيل طالبات الصف الأول ثانوي.

« ضبط إجراءات التجربة للتأكد من عدم وجود عوامل أخرى غير المتغير التجريبي أثرت على هذا الواقع، واستخدمت الباحثة مجموعتين: مجموعة ضابطة لم يطبق عليها أي برنامج، ومجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام البرمجية التعليمية.

• **متغيرات البحث :**

« المتغير المستقل: استخدام البرمجية التعليمية المقترحة.

« المتغير التابع: تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحاسب الآلي.

• **مجتمع البحث وعينته :**

• **مجتمع البحث :**

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول للمرحلة الثانوية في جدة

• **عينة البحث :**

تتكون عينة البحث من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهما على مجموعتين تجريبية (٢٥) طالبة، وضابطة (٢٥) طالبة.

• **ضبط المتغيرات الخارجية :**

وهي المتغيرات التي سعت الباحثة إلى ضبطها، كي لا تؤثر على المتغير التابع، وبالتالي قد تؤدي إلى تضليل في النتائج، التي قد تتمخض عنها الدراسة الحالية، وقد قامت الباحثة بضبطها عن طريق عزلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ويعرفها (العساف، ٢٠٠٦) بأنها "المتغيرات التي يلزم ضبطها لتكون بدرجة متساوية في المجموعتين التجريبية، والضابطة، مثل: الجنس، العمر، درجة الذكاء.. الخ" ص ٣٠٧

وقد تم التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة فيما يتعلق بتلك المتغيرات، وتحتصر المتغيرات الخارجية. حسب رأي الباحثة. التي من المتوقع لها أن تؤثر في نتائج الدراسة الحالية في:

• **المعلمة :**

تم توجيه المعلمة بتدريس المجموعتين الضابطة، والتجريبية بنفس الجهد والتفاعل، بحيث لا يكون التفريق بين المجموعتين في تدريس وحدة مستجدات التقنية، في مقرر الحاسب الآلي، إلا من خلال المتغير المستقل (الطريقة التقليدية) للمجموعة الضابطة، و (البرمجية التعليمية) للمجموعة التجريبية.

• **تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي :**

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (١) اختبار "ت" للدلالة للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تذكر	ضابطة	٢٥	٨.٥٦	١.٦٨٥	- ٠.٣٩١	٠.٦٩٨
	تجريبي	٢٥	٨.٨٠	٢.٥٦٦		

يظهر الجدول (١) أن متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي لوحدة مستجدات التقنية، في مقرر الحاسب الآلي، للمجموعة التجريبية (٨.٨٠) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨.٥٦)، كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعتين غير دال إحصائياً، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبارات تساوي (٠,٦٩٨)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى $\alpha \geq (٠,٠٥)$.

• العمر :

تم الاطلاع على قوائم أسماء الطالبات وأعمارهن، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في العمر، من خلال استخدام اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية، وبالتالي التأكيد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطين العمر للمجموعتين، والدلالة على تكافؤهما في متغير العمر والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢) اختبار "ت" لدلالة للفرق بين متوسطي اعمار مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العمر	ضابطة	٢٥	١٦,٣٩	٠,٥٣٧	١,٣٨٣	٠,١٧٨
	تجريبية	٢٥	١٦,٢١	٠,٢٦٣		

يتضح من الجدول (٢) أن متوسط العمر الزمني لطلاب المجموعة التجريبية أكبر منه في المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط في التجريبية (١٦,٣٩)، وفي الضابطة (١٦,٢١)، وبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطين لمجموعتي الدراسة، حيث قيمة (ت=١,٣٨٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المحدد، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.

• البيئة المدرسية :

تم التأكد من تكافؤ البيئة الصفية من حيث التهوية، والإضاءة، والتكيف للمجموعتين التجريبية، والضابطة .

• مواد وأدوات البحث :

• مواد البحث :

• البرمجية التعليمية المقترحة :

لتحقيق أهداف الدراسة؛ أعدت الباحثة برمجية تعليمية مقترحة للفصل الثالث (مستجدات التقنية) من مقرر الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي، باستخدام تطبيق Lecture Maker، وقد تم بناء البرمجية التعليمية من خلال عدة مراحل هي :

• المرحلة الأولى: التحليل :

تم تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال ما أشارت إليه الأبحاث، والدراسات إلى عزوف المعلمات في توظيف مستحدثات التكنولوجيا في تدريس الجوانب النظرية من المقرر، وحاجة الطالبات إلى التعليم المبرمج، كما انطلق البحث الحالي من هدفين أساسيين هما :

« التعرف على المفاهيم الصحيحة لمستجدات التقنية.
« التعرف على مجالات تطبيقات مستجدات التقنية في جوانب الحياة المختلفة.

حيث تم اختيار وحدة " مستجدات التقنية" وبناء أدوات القياس اللازمة لقياس التحصيل المعرفي للعينة، وسيتم التطرق لها في أدوات البحث.

• المرحلة الثانية: التصميم :

تم تصميم سيناريو البرمجية بما يتناسب مع محتوى الوحدة المختارة، حيث تم إضافة جميع الشاشات المقترحة للبرمجية بمكوناتها (صور – نصوص – لقطات فيديو – أصوات)، والأخذ بالاعتبار للمعايير الفنية في مرحلة الإنتاج الفعلية، ملحق (٢).

• المرحلة الثالثة: التطوير :

تم بناء البرمجية استناداً إلى السيناريو الذي تم تصميمه في المرحلة السابقة، حيث تم إنتاج البرمجية التعليمية باستخدام برنامج Lecture Maker ملحق (١) ، لما يتميز به من عدة خصائص هي :

« إمكانية إنتاج الدروس التفاعلية والأنشطة بسهولة، بما يتوافق مع معايير SCORM .

« يعرض مجموعات وقوالب مصممة بشكل جيد ومريح، ويمكن للطالبات التعامل معها بشكل مريح.

« يحتوي على محرر النص، ومحرر الرسم التخطيطي الرسم التخطيطي، مما يسهل من عملية تأليف البرمجيات.

« يحتوي على مجموعة أزرار إجرائية، تمكن الطالبة من الانتقال بين مكونات البرمجية بسهولة.

« يمكن استبدال محتوياته بسهولة.

• المرحلة الرابعة: التطبيق :

تم تنفيذ و تطبيق البرمجية التعليمية على عينة الدراسة التجريبية، والتي بلغ عددها (٣٠) طالبة، حيث تم التدريس باستخدام البرمجية التعليمية للمجموعة التجريبية لوحدة " مستجدات التقنية".

تم تقويم الطالبات باستخدام اختبار التحصيل المعرفي ملحق (٣)، والذي سيتم التطرق له في أدوات البحث.

أدوات البحث :

• اختبار تحصيلي :

• الهدف منه :

يهدف إلى قياس التحصيل المعرفي لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي، والهدف من تطبيقه قليلاً؛ للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة، فيما يتعلق بالمفاهيم والمعارف الخاصة بمقرر الحاسب الآلي، باعتبارها متغيرات خارجية تؤثر على نتائج البحث الحالي، أما الهدف من تطبيقها بعداً،

المقارنة بين متوسطات درجات اختبار المجموعتين الضابطة، والتجريبية؛ لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وذلك بعد ضبط التجريب القبلي، والتي قد تعزى لصالح المتغير المستقل (البرمجية التعليمية) .

• صدق وثبات أداة البحث :

• صدق الاختبار :

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار التحصيلي من خلال الصدق الظاهري للأداة، وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض الاختبار التحصيلي على عدد من الخبراء والمتخصصين، وتم الطلب منهم بدراسة الأداة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها، وتنوع محتواها، وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، وأية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، وبذلك تكون الأداة قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

• ثبات الاختبار التحصيلي :

يعني ثبات الاختبار قدرته على إعطاء نفس النتائج في حالة إعادة تطبيقه على نفس العينة (الجزولي والدخيل، ٢٠٠٠م) واستخدمت نتائج التطبيق المبني للاختبار في حساب ثبات الاختبار، باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وتتراوح قيم معامل الثبات (الفا) ما بين الصفر والواحد الصحيح، حيث كلما اقتربت قيمته للواحد الصحيح دل ذلك على ثبات الاختبار (علام، ٢٠٠٢م). وبإدخال نتائج اختبار الطلاب في البرنامج الإحصائي (Spss) ومعالجتها إحصائياً لاستخراج معامل ألفا كرونباخ، ظهرت قيمته (معامل ألفا=٠,٨٨١)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات الاختبار إذا أعيد تطبيقه.

• معامل الصدق الذاتي :

ويطلق عليه أيضاً مؤشر الثبات، وهو صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة، ومن ثم فإن الدرجات الحقيقية هي الميزان أو المحك الذي ينسب إليه صدق الاختبار، وبما أن ثبات الاختبار يعتمد على ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة، لهذا كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، فهو يحسب من جذر الثبات (عبدالرحمن، ١٩٩٨م). وتم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، حيث بلغ معامل الصدق الذاتي (٠,٩٣٩)، مما يشير إلى تمتع الاختبار بمعامل صدق عال.

• إجراءات البحث :

قامت الباحثة بتنفيذ البحث وفق الإجراءات التالية:

- ◀ الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت نفس الموضوع .
- ◀ تصميم الأدوات اللازمة لتنفيذ البحث وعرضها على المحكمين.
- ◀ التأكد من صدق الأدوات وثباتها .

- « توزيع العينة إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية .
- « تطبيق البرمجية التعليمية على المجموعة التجريبية في مدينة جدة، وتدريب الوحدة المختارة بالطريقة العادية للمجموعة الضابطة.
- « عمل اختبار تحصيلي للمجموعتين الضابطة، والتجريبية للعينة المختارة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة بالطريقتين التقليدية، وباستخدام البرمجية التعليمية ، بغرض قياس فاعلية البرمجية التعليمية على تحصيل الطالبات الصف الأول الثانوي .
- « تفسير النتائج وتحليلها.
- « كتابة التوصيات والمقترحات.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

- لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها ، تم البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) ، والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS) ، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية :
- « المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- « معامل الفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب الثبات للاختبار التحصيلي.
- « اختبار كلمجروف- سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) ، والذي يعتبر أحد الاختبارات الإحصائية المهمة، والتي تستخدم في فحص التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) للبيانات.
- « اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لتحديد الفروق بين متوسطي الدرجات للمجموعتين التجريبية، والضابطة.
- « مربع إيتا (η^2) : وذلك لمعرفة حجم الأثر وقوة التأثير.
- « نسبة الكسب المعدل لبلاك : وذلك للتأكد من فاعلية برمجية تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة، فيرفع مستوى التحصيل الدراسي للطالبات في وحدة مستجدات التقنية في مقر الحاسب الآلي.

• نتائج الدراسة وتحليلها :

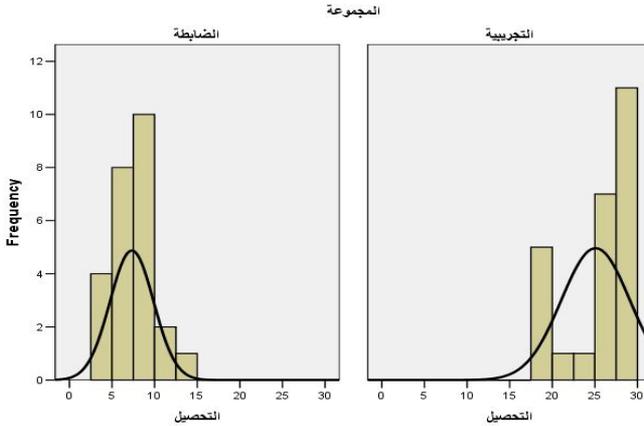
- تنص فرضية الدراسة على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq 0,05$) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة، والتجريبية في الاختبار التحصيلي لوحد مستجدات التقنية في مقر الحاسب الآلي".
- ولاختبار صحة الفرض طبق اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، والتمثيل البياني لمتغير التحصيل الدراسي بعديا لبيان قربه أو بعده من التوزيع الطبيعي، كما استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test) ، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين. وبيان حجم التأثير حسب مربع إيتا (η^2) ، وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض، وعرض الأشكال والجداول، التي توضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

• اختبار التوزيع الطبيعي :

للتأكد من أن البيانات توزيع طبيعياً، تم تطبيق اختبار كلمجروف - سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، بالإضافة للتمثيل البياني للمدرج التكراري، لمتغير التحصيل البعدي مصحوباً بالمنحنى الطبيعي للتوزيع (Normal Curve).

جدول (٣) اختبار كلمجروف- سمرنوف لبيانات التحصيلي البعدي لوحددة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي

الاختبار التحصيلي لوحددة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي	قيمة Z	الدلالة
	٠,١٢٨	٠,٢٠٠



شكل (٢)

يتضح من الشكل أن توزيع بيانات متغير الاختبار التحصيلي البعدي، لمجموعتي الدراسة يتبع التوزيع الطبيعي، ويؤكد اختبار كلمجروف - سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) ذلك، من خلال جدول (٣)، حيث أن مستوى الدلالة للاختبار (٠,٢٠٠)، وهو أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على التوزيع الطبيعي للبيانات، ومن ثم يمكن استخدام إحصاء معلمياً (بارامترياً) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطين، ويتمثل في اختبار "ت" للعينات المستقلة.

• اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) :

جدول رقم (٤) نتائج اختبار تحليل "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

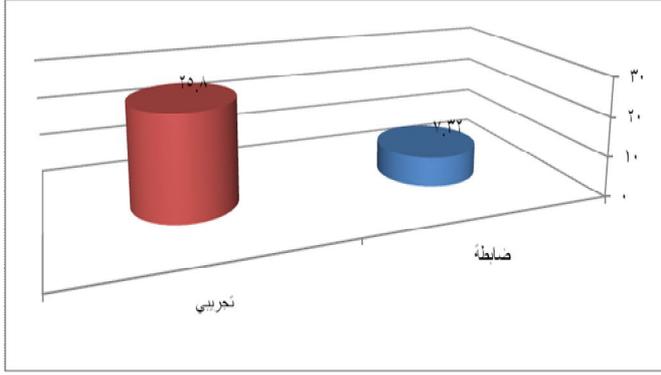
المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	ضابطة	٢٥	٧,٣٢	٢,٥٥٧	١٨,٦٢٨	♦٠,٠٠٠
	تجريبية	٢٥	٢٥,٨	٤,٠٢٠		

❖ وجود دلالة عند مستوى ٠,٠٥

يظهر الجدول (٤) :

« أن متوسط درجات الاختبار التحصيلي لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي، للمجموعة التجريبية (٢٥.٨) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧.٣٢)، كما يلاحظ أن الفرق بين درجات المجموعتين دال إحصائياً، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبارات تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥٥ ≤).

ويوضح الشكل (٣) الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.



شكل (٣): متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

• مربع إيتا (η²):

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت)، وتسمى أحياناً نسبة الارتباط، وتقدم مقياساً وصفيًا للترابط بين العينات موضع البحث، ويبدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيبدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية، ويمكن حساب مربع إيتا في حالة اختبار "ت" وفقاً للمعادلة (Kieiss, 1989):

$$\text{معامل مربع إيتا} = \frac{ت^2}{(ن+١ن-٢) - ٢}$$

حيث يرمز "ت" إلى قيمة اختبار "ت" للعينات المستقلة، (ن+١ن-٢ - ٢) تعني درجة الحرية، والتي تحسب من خلال عدد أفراد عينة الدراسة مطروحاً منه ٢. وتحسب العلاقة بين مربع إيتا، وحجم التأثير باستخدام المعادلة: حجم التأثير = ٢ (الجذر التربيعي لمربع إيتا) / (الجذر التربيعي لمربع إيتا - ١). أشار فام (١٩٩٧م) إلى أن حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η²) يأخذ ثلاث مستويات هي:

- « يكون حجم التأثير صغير، إذا كان η^2 أكبر من ٠.٠١ وأقل من ٠.٠٦ . . .
 « يكون حجم التأثير متوسط، إذا كان η^2 أكبر من ٠.٠٦ وأقل من ٠.١٤ . . .
 « يكون حجم التأثير كبير، إذا كان η^2 أكبر من ٠.١٤ . . .

وبحساب قيمة مربع إيتا (η^2) لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي، فقد بلغت (٠.٨٨)، وأن حجم تأثير المتغير المستقل وهو فاعلية برمجيه تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة، كانت بنسبة تأثير (٠.١٧) في المتغير التابع "التحصيل الدراسي لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي"، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سائلة الذكر.

وبناءً على هذه النتيجة قبلت الباحثة الفرض الذي ينص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي".

وللتحقق من فاعلية استخدام برمجيه تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة، لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي، في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي، استخدمت نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake Modified Gain Ratio، والتي تأخذ الصورة الرياضية:

$$\text{النسبة المعدلة للكسب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ك}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ك} - \text{س}}$$

- حيث تمثل: ص = متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق البعدي.
 س = متوسط درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي.
 ك = درجة النهاية العظمى للتطبيق.

حيث تتصف الطريقة المستخدمة بالفاعلية عندما ≥ 2 النسبة المعدلة للكسب (Roebuck, 1971). ١,٢ \leq

ويوضح جدول (٥) متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، ونسبة الكسب المعدل لبلاك، ودلالة هذه النسبة.

جدول (٥): متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية بالتطبيق القبلي، والبعدي للاختبار التحصيلي، ونسبة الكسب المعدل

دلالة النسبة	نسبة الكسب المعدل	الدرجة النهائية	متوسط الدرجات	
			الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
دالة لأنها > 1.2	١.٣٧	٣٠	٨.٨٠	٢٥.٨

يظهر من الجدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٣٧) في الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية، وهي نسبة مقبولة، تزيد عن الحد الأدنى الذي قرره بلاك للفاعلية، وبذلك يقبل الفرض الصفري الخاص بفاعلية برمجيه تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة لوحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي ، في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي، مما يدل على أن تدريس وحدة مستجدات التقنية في مقرر الحاسب الآلي، باستخدام برمجيه تعليمية مقترحة لتعليم البرمجة للوحدة، حقق مستوى فاعلية مقبول باستخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك في تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ، وتتفق هذه النتيجة مع ماتم الإشارة إليه في الإطار النظري، إلا أن خاصية التفاعل التي يتميز بها الحاسوب وبرمجياته تجعله أفضل وسيلة تعليمية، فكل استجابة من المتعلم يجد لها رد فعل سواء كان في تعزيز أو سؤال تابع، كما أن استخدام البرمجيات التفاعلية يقدم المادة بطريقة منظمة ومقننة و متسلسلة ، كما أن المتعلم يحصل على التعلم المطلوب بالسرعة التي تتناسب مع قدراته ، وتتفق نتيجة البحث الحالي مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة كل من الزهراني (٢٠٠٨م) ، ودراسة الشمري (٢٠٠٧م) ، ودراسة المطيري (١٩٩٨م)، ودراسة Allen (1988)، في أن استخدام البرمجيات، والوسائط التفاعلية لها فاعلية في زيادة تحصيل المتعلمين لطريقتها المشوقة، ولما لها من قدرة في زيادة الدافعية والاستعداد لتعلم المواد الدراسية المختلفة.

• التوصيات والمقترحات :

- ◀ عمل برامج لتدريب المعلمات على إنتاج البرمجيات التعليمية .
- ◀ قياس فاعلية البرمجية التعليمية على تنمية مهارات التفكير البصري.
- ◀ تصميم وقياس فاعلية البرمجيات التعليمية للوحدات النظرية في مراحل دراسية أخرى لمقرر الحاسب الآلي .
- ◀ تصميم برمجيات تعليمية تفاعلية للوحدات العملية في مقرر الحاسب الآلي.

• المراجع العربية :

- أبو علام ، رجاء محمود ، ٢٠٠٧م ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط٦ ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.
- الجبان، رياض عارف وأحمد، محمد آدم والمطيعي، عاطف محمد (٢٠٠٥م). تقنيات التعليم ووسائله، بيشة: مكتبة الخبتي الثقافية
- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩م). التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط ١ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١م). أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ، ط ١ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- الزهراني، عماد بن جمعان (٢٠٠٨م). "تصميم وتطبيق برمجية إلكترونية تفاعلية لمقرر تقنيات التعليم لقياس أثرها في التحصيل الدراسي لطلاب كلية المعلمين في الباحة"، رسالة دكتوراة منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤ م) . تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات ، ط ٢ ، القاهرة : عالم الكتب
- عبدالرحمن، سعد (١٩٩٨م). القياس النفسي. القاهرة، دار الفكر العربي.

- علام، صلاح الدين محمد (٢٠٠٢م). القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فام، رشدي (١٩٩٧م). حجم التأثير - الوجه المكمل للدلالة الاحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٦)، ٥٧ - ٧٥.
- الشمري ، خالد بن عبدالمحسن (٢٠٠٧ م) " أثر استخدام برنامج حاسوبي في تدريسةادة تقنيات التعليم على تحصيل طلاب كلية المعلمين في مدينة حائل " .رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في بعض المدارس السعودية" ،مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- الفار، ابراهيم عبدالوكيل (٢٠٠٣م). طرق تدريس الحاسوب، ج ١ ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع
- الفار، ابراهيم عبدالوكيل (٢٠٠٠م). تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، العين : دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع .
- العمرو، عبدالعزيز رشيد فهد ،(١٤٢٣هـ). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التربية الفنية على تنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، دراسة شبه تجريبية،رسالة ماجستير (غير منشورة).جامعة أم القرى .مكة المكرمة،كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس.
- العيسوي،عبد الرحمن والزعبلاوي، محمد السيد محمد والجسماني، عبد العلي. ٢٠٠٦م، القدرات العقلية و علاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، مجلة مدرسة الوطنية الخاصة، منشورات وزارة التربية و التعليم، سلطنة عمان.
- المطيري، سلطان هويدي (١٩٩٨ م) . أثر استخدام إحدى برمجيات الحاسوب في مادة العلوم على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

• المراجع الأجنبية :

- Allen, D (1998). The effects of computer-based multimedia lecture presentation on comment collage microbiology students achievement, attitudes and retention D.A.I., August, 448-A
- Roebuck, M (1971).Floundering Among Measurements in Educational Technology .In D. Packham, A. Cleary,& T .Mayes (Eds)Aspects of Educational Technology(vol.5)(pp.471-480).London:Pitman.
- Kiess, H(1989). Statistical concepts for the behavioral sciences. Boston: Allyn and Bacon .



البحث التاسع :

**برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية
الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا**

إعداد :

**د/ فاطمة محمود الزيات
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة دمياط**

برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا

د/ فاطمة محمود الزيات

• مستخلص البحث :

يهدف البحث إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي، لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب دبلوم مهني- شعبة التربية الخاصة). وتكونت عينة الدراسة الأساسية من ٦٠ طالبا وطالبة من شعبة الدبلوم المهني- شعبة التربية الخاصة، ينقسمون إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، كل مجموعة تتكون من (٣٠ طالبا). وتمثلت أدوات البحث في: برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية من إعداد الباحثة. ومقياس الوعي المعلوماتي من إعداد الباحثة. ومن أهم نتائج البحث أنه : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي على مقياس الوعي المعلوماتي. وتوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الوعي المعلوماتي لصالح المجموعة التجريبية.

A training Program based on discriminative skills of critical thinking for Developing on university post-graduate students` information literacy

Dr. Fatma Mahmoud Al Zayat

Abstract

This research aims at investigating the effectiveness of a training program based on discriminative skills of critical thinking for developing on university post-graduate students` information literacy (students who were registered for a professional diploma in special education). The subject: it was sixty students who were registered for a professional diploma in special education. They were divided into two basic groups (one control and one experimental), thirty students each. Research Instruments: Instruments of this research included a measurement scale of information literacy, and a program based on discriminative skills of critical thinking for Developing university students` information literacy. Research Findings: There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group in the pre-test and that of the post-test on the information literacy scale. There is a statistically significant difference between the mean score of the experimental group and that of the control group on the post-test information literacy scale.

• المقدمة :

تُعد الجامعات مراكز الفكر والثقافة، ومواطن إعداد وتربية الأجيال في المجتمعات، وكذلك من مهامها الرئيسية الارتقاء بالمستوى الثقافي والمعلوماتي لخريجها؛ لتمكينهم من تحقيق التوازن بين ثقافة المجتمع، وبين ما أفرزته

العولمة، وبنيتهم المعرفية من المعارف، والمعلومات، كما أن البحث العلمي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات يتطلب امتلاك الأفراد لقدرات تمكنهم من معرفة المعلومات، وفرزها واستخدامها بطريقة مناسبة وصحيحة، ولن يتم ذلك إلا عن طريق تعليم وتنمية أنماط التفكير، وخاصة التفكير الناقد الذي يستخدمه الفرد عند الحكم على قضية، أو موضوع، أو تقييم فكرة معينة، أو رأي معين وهذا النوع من التفكير يتطلب من الفرد أن يدرس الأفكار والآراء، ثم يمحسها ويستخلص منها أو يصدر حكماً عليها بالصحة أو الخطأ .

من ناحية أخرى، تشكل المعلومات ركيزة أساسية في مختلف ميادين الحياة، وتعتبر مطلباً رئيساً للتقدم في المجتمعات، ومع ظهور الإنترنت وما يقدمه من طفرة في مجال المعلومات.

- يقصد بها الكم الهائل من المعلومات الذي يُضاف بشكل يومي على مواقع الإنترنت المختلفة . كان لابد من أن يمتلك المستخدمون له القدرة على تحديد واختيار حاجاتهم من هذه المعلومات، وبالتالي تظهر الضرورة من وجود قدر معين من الوعي المعلوماتي لهؤلاء الأشخاص سواء كانوا باحثين، أو طلاباً، أو معلمين

إن كمية المعلومات المتاحة على الإنترنت سوف تزداد بشكل مستمر، لذلك لا بد من تأسيس فكر معلوماتي لدى المستخدمين لهذه التقنيات على اختلاف أنواعهم، وأهدافهم؛ ليصبحوا مثقفين، وناضجين معلوماتياً، مما يمكنهم من تحديد حاجاتهم المعلوماتية للوصول إلى المعلومات المفيدة لاهتماماتهم، واكتسابها، وإنتاجها، واستثمارها بشكل جيد، وبالتالي إتاحتها للآخرين للاستفادة منها. (هدى العمودي، وفوزية السلمي، ٢٠٠٨: ١٦٢؛ فيسابرودي، وجون ويزيرز Brody & Weathers، ٢٠١٠: ٦١١).

كما تُعدّ الإنترنت مصدراً هاماً للمعلومات؛ فقد قدمت خدمات مهمة للعالم بأسره، وارتبطت بجميع المجالات، وبذلك أصبح من المتعذر على أي علم من العلوم تجاهل هذا المصدر الواسع للمعلومات والاتصال، كما أنه يساعد في توفير وقت وجهد مستخدميه، حيث يتمكنون من الوصول إلى المعلومات، في الوقت الذي يريدهونه، وبالشكل الذي يحدونه. (يونس الشوابكة، ٢٠١٠: ٣١٢)

ويُعدّ مصطلح الوعي المعلوماتي Information literacy من المصطلحات الحديثة في عالم المعلومات، وقد اكتسب هذا المصطلح أهمية أكبر بعد ظهور الإنترنت وإتاحة المعلومات بسهولة ويسر، ويتداخل الوعي المعلوماتي مع التفكير النقدي، والتفكير التحليلي كمتطلب أساس للأشخاص الفاعلين في مجتمع المعلومات ومجتمع المعرفة، فالوعي المعلوماتي المشتمل على معرفة الشخص باحتياجاته المعلوماتية وقدرته على تحديد المعلومات، وتحصيلها، وتقييمها، وتنظيمها، واستخدامها بفاعلية لدراسة قضايا ومشكلات واقعية، هو متطلب للمشاركة الفاعلة في مجتمع المعلومات، وهو جزء من حق الإنسان الرئيس لتعلم مدى الحياة. (على العمري، ٢٠١٤: ٢٢)

• مشكلة البحث :

شعرت الباحثة بالمشكلة من الصعوبة التي تواجه طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهني .شعبة التربية الخاصة) في تحليل وفرز المعلومات المستخلصة من معلمى مدارس التربية الخاصة أثناء التربية العملية، فيعتبرون معلوماتهم عن فئات التربية الخاصة مُسلم بها ويعتبرونها حقائق ❖مدرس علم النفس التربوى بكلية التربية بدمياط . جامعة دمياط.

ويتعاملون بها، ويتخذون قرارات مع تلاميذهم من فئات التربية الخاصة وفقا لها، مما أكد للباحثة انخفاض قدرتهم على التمييز بين الرأى والحقيقة، وإذا كلفوا بالاطلاع للتحقق من هذه المعلومات يلجئون إلى مصادر المعلومات غير الورقية (الإلكترونية)؛ لأنها الأسرع فى الوصول، والاستفادة منها بالنقل بدون فرز أو تمحيص؛ مما يؤدي إلى نشر المعلومات الخاطئة، واعتبارها حقائق مُسلم بها، مما يؤثر بالسلب على قدرتهم فى حل المشكلات واتخاذ قراراتهم فى مجال عملهم مع فئات التربية الخاصة، أى أنهم يحتاجون إلى امتلاك مهارات التفكير الناقد التمييزية، فوجدت الباحثة أن من واجباتها المهنية تدريب طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم المهني .شعبة التربية الخاصة) على مهارات التفكير الناقد التمييزية؛ لتنمية الوعى المعلوماتى لديه، م ومساعدتهم على تعرف ما هو نوع المعلومات التى يحتاجونها، وكيفية البحث عنها، واختيار مصادر صحيحة لها عند مواجهة مشكلات فى مجال عملهم التربوية الخاصة، ولن يتم هذا بدون التمكن من استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية .

كما ظهرت مشكلة البحث الحالى من شعور الباحثة بمُعانة الطلاب الملتحقين بالدبلوم المهني .شعبة تربية خاصة (دراسات عليا) أثناء إعدادهم للبحوث العلمية المكلفين بها من أعضاء هيئة التدريس، حيث يتم رفض بحوثهم لعدم استخدام مصادر معلومات صحيحة، كما أن المراجع التى يستعينون بها من على شبكة الإنترنت، ومن شبكة التواصل الاجتماعى Face- book معظمها آراء لأصحابها، وليست حقائق علمية، مما رفع من مُعاناتهم، وكذلك الصعوبات التى تواجههم نتيجة تعدد مصادر المعلومات ما بين ورقية وغير ورقية، وكذلك عند تقييم المعلومات ومصادرها، نتيجة للانفجار المعرفى المحيط بهم وصعوبة تحليلها وفرزها لاستخدامها الاستخدام الصحيح فى البحث العلمى، أو فى حياتهم لحل مشكلاتهم العملية فى مجال التربية الخاصة، وكذلك لرفع مُعدلات إنتاجيتهم، وتنمية قدراتهم البحثية تحقيقا لرسالة الجامعة، فمن يملك المعلومات الصحيحة فى الوقت المناسب، يملك عناصر القوة والسيطرة فى عالم متغير يستند على العلم فى كل شيء ولا يسمح بالارتجال والعشوائية. (ميسون بن يحيى، ونرجس حمدي، ٢٠١١: ٧٢٥)

ويمكن بلورة المشكلة فى فى السؤال التالى: هل يمكن أن يسهم برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية فى تنمية الوعى المعلوماتى لدى طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهني .شعبة التربية الخاصة) ؟

• **هدف البحث :**

يهدف البحث إلى:

- ◀ تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا .
- ◀ التحقق من مدى إسهام برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية في تنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا .

• **أهمية البحث :**

تتضح أهمية البحث النظرية من:

- ◀ تزويد المكتبة بإطار نظري عن الوعي المعلوماتي.
- ◀ تنبيه القائمين على العملية التعليمية في الجامعة إلى أهمية غرس، وممارسة التفكير الناقد ومهاراته عمليا في طلابها للتسلح والتحسين من الأفكار الهدامة والطاردة لهم، ولواجهة ما يحيط بهم من إعلام مُضلل، أو أفكار مضللة، ومصادر معلومات غير ورقية (إلكترونية) غير موثقة.

تتضح أهمية البحث التطبيقية من:

- ◀ تزويد المكتبة بمقياس الوعي المعلوماتي.
- ◀ توفير برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى طلاب الدراسات العليا.
- ◀ مساهمة نتائج الدراسة في تنمية الوعي المعلوماتي لدى معلمى وباحثى المستقبل؛ مما ينشر الوعي بين طلابهم وأفراد المجتمع المحتكين بهم.

• **مصطلحات البحث التي تتبناها الباحثة :**

• **مهارات التفكير الناقد التمييزية :**

تتمثل في ثلاث مهارات كالتالي :

- ◀ أولها: مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة، والمصادر غير الصحيحة للمعلومات.
- ◀ وثانيها: مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة، والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع، أو المشكلة المراد حلها .
- ◀ وثالثها: مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى.

• **مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات :**

ويقصد بها قدرة الفرد العملية على تحديد ما إذا كان مصدر المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة المطروحة يمكن تصديقه أو لا، وكذلك يمكن أن يكون له مصداقية معترف بها أم لا . (ميرفت عرام، ٢٠١٢: ٢٧؛ أحمد مسيلم، ٢٠١٣: ٢٣)

• **مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها:**

ويقصد بها قدرة الفرد العملية على تحديد العلاقة بالموضوع وتتطلب البحث بين السطور، والرجوع إلى البنية المعرفية الشخصية السابقة للفرد فيما يتعلق بمعانى الكلمات، وتحليل وتفسير العبارات والأسباب والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات.

• مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى :

يشير مفهوم (الحقيقة) إلى معلومات تقريرية، بالإمكان ملاحظاتها أو التحقق منها أى التأكد من دقتها، أما مفهوم (الرأى) فهو تعبير عن تقييم يعتمد على الحكم الشخصي، أو الانطباع أو الاعتقاد، وفي نفس الوقت يمكن الوثوق به أو عدم الوثوق به.

فالخلط بين الرأى والحقيقة، واعتباره حقيقة، والتعامل معه وفق ذلك؛ يؤدي إلى الكثير من الأخطاء: ومنها التحيز وعدم الموضوعية، أو التعميم الخاطيء لبعض المواقف، أو اتخاذ قرار يظلم بعض الأطراف . (فهد الشميمري، ٢٠١٤: ١٥٦)

• الوعى المعلوماتى :

وتبني الباحثة تعريف كل من حمد العمران، وهديل العبيدي (٢٠٠٨ : ٦٤) للوعى المعلوماتي بأنه: "قُدرة الفرد على تحديد ما يريد من المعلومات الإلكترونية، ومعرفة أماكن الوصول إليها، وتقويمها، ومن ثم استخدامها لحل المشكلة المعلوماتية المعروضة أمامه، وعرض النتائج في شكل له معنى" أى يتضمن عمليتى الاكتساب، والتمييز، والصناعة للمعلومة فى شكلها النهائى، وهو ما يتوقف على تعرف الحاجة إلى المعلومات ونوعها المتعلق بالمشكلة المعلوماتية .

الوعى المعلوماتي هو مهارات حل المشكلات المعلوماتية المتمثلة في الاستفسارات، أو طلب معلومات، أو بيانات حول موضوع ما، وتمثل هذه المهارات في تحديد وقت الاحتياج إلى المعلومة، وكيفية الحصول عليها من أفضل وأسرع المصادر، ثم كيفية استخدامها بفاعلية وتوظيفها للغاية المرجوة منها . (Albit، ٢٠٠٧ : ٩٩ ؛ مها إبراهيم، ٢٠٠٨ : ١٣٠)

• الإطار النظرى ينقسم إلى ثلاثة محاور :

◀ أولاً : محورالتفكير الناقد.

◀ ثانياً : محور الوعى المعلوماتى.

◀ ثالثاً : محور التفكير الناقد والوعى المعلوماتى.

• محورالتفكير الناقد :

تعانى المجتمعات حالياً من كثرة المعلومات، والمصادر غير الورقية (الإلكترونية) التى تؤخذ منها؛ مما أدى إلى سهولة نشر الكثير من المعلومات الخطأ بين الأفراد؛ مما يؤدي إلى حدوث كوارث بشرية، ومادية، ومن هنا كان لابد من تحصين أفراد المجتمعات بتنمية قدرتهم على التحليل والتمحيص والفرز بين الحقيقة والرأى وبين الشائعة والواقع لاتخاذ القرارات الصحيحة، ويتم هذا عن طريق تعلم، واستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية، وغرسه فى المتعلمين كوقاية لهم مما يحيط بهم من أفكار مضللة وسط أفكار صحيحة، أى أنهم يتعلمونه للتمييز بين الغث، والسمين، أو بين الصحيح، والخطأ، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب الأمر من المعلم أن يصمم مواقف تعليمية تدعم أو

تنمي مُعِينات التفكير النقدي من ناحية، وتضعف و تزيل معوقاته من ناحية أخرى.

فالتفكير الناقد هو التفكير الذي يعتمد علي التحليل والفرز والإختيار والإختبار لما لدي الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة. (نايفة قطامي، ٢٠٠٤ : ١١٢)

أى أن التفكير الناقد هو تفكير تأملى استدلالى تقييمنى ذاتى، يتضمن مجموعة من العمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والإستنتاج بهدف تفحص الآراء، والمعتقدات، والأدلة، والبراهين، والمفاهيم، والإدعاءات التى يتم الإستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ فى الاعتبار بوجهات نظر الآخرين، وبالتالي فالتفكير الناقد من أهم أنواع التفكير التى تساعد فى رفع الوعى المعلوماتى لدى الطلاب . (كاسيدى راجازRagas، ٢٠٠٨ : ٢٢٢؛ صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٦ : ١٠٠)

كما حددت إيمان داود (٢٠٠٣:٥٦) مهارات التفكير الناقد فى ثلاث مهارات: المهارة الاستقرائية، والمهارة الاستنباطية، والمهارة التقييمية، كالتالى :

« مهارة التفكير الناقد الاستقرائية : تستهدف التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة أو المعلومات التى تقدمها المشاهدات المسبقة أى أنه عملية استدلال عقلى .

« مهارة التفكير الناقد الاستنباطية : تستهدف التوصل لاستنتاج ما أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض، أو مقدمات موضوعة ومعلومات متوافرة ويأخذ اليرهان الاستنباطى شكل تركيب رمزى، أو لغوى يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر يمهّد الطريق للوصول إلى استنتاج أى أنه عملية استدلال منطقي .

« مهارة التفكير الناقد التقييمية ويشتق منها المهارات التمييزية : وهى تتمثل فى النشاط العقلى الذى يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار، أو المعلومات، وسلامتها، ونوعيتها، وسلامة مصدرها باستخدام ثلاث مهارات أساسية:

✓ أولها- مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات.

✓ وثانيها- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة.

✓ وثالثها- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى. (أحمد المسيلم، ٢٠١٣ : ٣٣؛ جودت سعادة، ٢٠١١:٧١)

• أولاً: مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات :

ويقصد بها قدرة الفرد العملية على تحديد ما إذا كان مصدر المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة المطروحة يمكن تصديقه أم لا، وكذلك يمكن أن يكون له مصداقية معترف بها أم لا .

• **معايير التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات المتعلقة بالموضوع، أو المشكلة المراد حلها:**

وتتمثل هذه المعايير في اسم المؤلف وسمعته العلمية، وسمعة الناشر نفسه، ودرجة اتفاق المصدر مع المصادر الأخرى التي تتعلق بنفس المعلومات. (أحمد المسيلم، ٢٠١٣: ٣٨؛ فتحي جراون، ٢٠١١: ١٦٥؛ ميرفت عرام، ٢٠١٢: ٢٤)

ويؤكد رضا النجار (٢٠٠٧: ١٢) أنه قبل استخدام الفرد لهذه المهارات في تقييم مصادر المعلومات غير الورقية (الإنترنت) ينبغي عليه أن يسأل نفسه عدة أسئلة:

« هل يريد الحصول على حقائق، أو آراء، أو إحصائيات، أو تقارير، أو قصص، أم وصف؟

« هل الغرض من البحث الحصول على أفكار جديدة، أم إيجاد معلومات تدعم البحث، أو الحصول على أشياء أخرى؟ عندما يتم تقرير ذلك، فإنه من الممكن تحديد المصادر الأفضل بسرعة أكثر، عن طريق تحديد الأهداف وخطة التقييم المتبعة.

• **ثانياً: مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها:**

ويقصد بها قدرة الفرد العملية على تحديد العلاقة بالموضوع، وتتطلب البحث بين السطور، والرجوع إلى البنية المعرفية الشخصية للفرد السابقة فيما يتعلق بمعاني الكلمات، وتحليل وتفسير العبارات والأسباب والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص والعلاقات.

• **معايير التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها:**

تعتبر المعلومات ذات صلة بالموضوع أو المشكلة عندما تحقق هدفاً، أو تساعد على الوصول إلى استنتاج، أو علاقات جديدة لم تكن واضحة من قبل، أو تسد فجوة في المعلومات التي تم جمعها لحل المشكلة، بطريقة السبب والنتيجة أو بطريقة الارتباط بالتزامن ويتم التحقق من ذلك باستخدام مهارة التحليل لطبيعة العلاقات بين المتغيرات أو المعلومات والفحص للصلات بينها والتأكد من منطقيتها .

• **أهمية التدريب على مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها وممارستها:**

التدريب وممارسة مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها يجعل الفرد أكثر موضوعية، والعقل أكثر انفتاحاً وتيقظاً عندما يحاول البعض الانحراف به عن موضوع المناقشة، وكذلك للباحثين عندما يضيفون العديد من المراجع التي تحتوى على معلومات بعيدة الصلة عن موضوعات بحوثهم، مما يؤثر على تقييمها بالسلب.

كما أنه يساعد الفرد على تحديد طبيعة المعلومات الذي يقوم بجمعها وفقاً للمشكلة، أو الموضوع المراد دراسته أى سبب عملية جمع المعلومات، و الابتعاد عن

المواقع والمصادر غير ذات الصبغة العلمية، أو القائمة على مراجع ومصادر غير موثوق بها، وكذلك عدم استخدام الصفحات الشخصية إذا لم يكن المؤلف خبيراً في مجاله، مع فحص محتويات المصادر وتخير المصادر الموثوقة والحقيقية والمعتمدة على مراجع علمية بحثية موثوق بها.

• **ثالثاً: مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى :**

يشير مفهوم (الحقيقة) إلى معلومات تقريرية، بالإمكان ملاحظتها أو التحقق منها أى التأكد من دقتها.

أما مفهوم (الرأى) فهو تعبير عن تقييم يعتمد على الحكم الشخصي، أو الانطباع أو الاعتقاد، وفي الوقت نفسه يمكن الوثوق به أو عدم الوثوق به. (فهد الشميمري، ٢٠١٤: ٦٧)

فالخلط بين الرأى (وبين الحقيقة) واعتباره حقيقة والتعامل معه وفق ذلك، يؤدي إلى كثير من الأخطاء ومنها التحيز وعدم الموضوعية، أو التعميم الخطأ لبعض المواقف، أو اتخاذ قرار يظلم بعض الأطراف .

• **أهمية التدريب على مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى وممارستها :**

التدريب على مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى وممارستها، يجعل الفرد أكثر موضوعية، والعقل أكثر انفتاحاً، وتيقظاً؛ فلا يتعامل مع الآراء كأنها حقائق، فالآراء تظل آراء حتى تثبت صحتها بالبرهان القاطع والدليل الذي يمكنه من اتخاذ القرار وحل المشكلة وفقاً للحقائق التي توصل إليها.

ومهارة التمييز تعمل على اختبار المعلومات المقدمة الى تنقلها وسائل المعلومات الغير ورقية، ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمطبوعة وذلك للتعرف على الحقائق والآراء والتمييز بينها في عصر الاتصالات والعولمة، ولحل المشكلة الشائعة بين طلاب الجامعة وهي قراءة المقالات والموضوعات والتعامل معها على أنها حقائق مسلم بها دون نقاش، كما يفعل الأفراد في المجتمع، فإنهم ينقلون الأخبار والحوادث على أنها حقائق مؤكدة، وعندما تثار تساؤلات، أو شكوك حول صحتها لا تجد في ردودهم ما هو مقنع للسامع مثل قولهم "مكتوب في الجرائد، أو هذا ما قرأته على شبكة الإنترنت أو على المواقع الإخبارية أو المنتديات الإلكترونية". (جودت سعادة، وسهيله الصباغ، ٢٠١٣: ٥٥)

• **معايير التمييز بين الحقائق والآراء :**

الحقيقة عبارة عن شيء ينطبق على الواقع بدرجة كبيرة ويمكن ملاحظته أو إعادة ملاحظته للتحقق من صدقه.

أما الرأى فهو خاص بقائله أو بصاحبه يراه صحيحاً من وجهة نظره، وليس له سند أو دليل أو برهان على صدقه لكن قد لا يشاركه في هذا الرأى أحد أو يشاركه عدد محدود من الأفراد فيعتبرونه حقيقة غير قابلة للشك، أو التأويل ويتخذون القرارات وفقاً لها، وقد يختلفون مع الآخرين وفقاً لدفاعهم عن هذا الرأى.

• أهمية التفكير الناقد :

يُعد التفكير الناقد أحد أنواع التفكير الهامة جداً لأنه يدل على مدى قدرة الفرد على التحليل، والاستنتاج، والحوار، والمناقشة، وهي قدرة لا تتوافر بالقدر المناسب عند جميع الأفراد، كما أن نظمنا التعليمية التي تعتمد على التلقين لفترات طويلة لا تفرز الفرد الذي يمتلك القدرة على التفكير الناقد، مما يلقي بالعبء الأكبر على المرحلة الجامعية .

ويحول التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى التعليمي، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعليقات صحيحة، ومقبولة للمواضيع المطروحة على مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويؤدي أيضاً إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه، وبذلك تكون أفكارهم أكثر دقة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الإنقياد العاطفي، والتطرف في الرأي. (على الحلاق، ٢٠١٠ : ٦٤).

كما يُعرف التفكير الناقد بأنه التمهّل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر، وأنه يستخدم لحكم علي موثوقة، أو قيمة، أو دقة، أو مصداقية، أو منطقية فكرة/ أفكار معينة، وهو عملية تفكيرية مركبة عقلانية، أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدي صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير، أو قيم معينة، والتمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، أو التحقق من صحتها، وبين الإدعاءات، أو المزاعم الذاتية، أو المتعلقة بقيمة الأشياء. (حسن زيتون، ٢٠٠٣ : ٤٤؛ كاسيد شو، و ماديرهولز (Shaw & Holmes, 2014 : 99)

ويعتبر التفكير الناقد من أنماط التفكير ذات الأهمية في حياة الفرد والمجتمع، فممارسة التفكير الناقد تساعد الأفراد على مواجهة كل معوق يقف حجر عثرة أمام تبنّيهم لآراء جديدة ونافعة، وهذا بدوره يساهم في التقدم العلمي والثقافي، كما أن تنمية التفكير الناقد وتشجيعه واستخدامه في الجامعة بجميع مستوياتها الدراسية يساعد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات اعتماداً على ما لدى الأفراد من معلومات ومعارف صحيحة مما يؤكد على أهمية تنمية الوعي المعلوماتي في المرحلة الجامعية . (كاجان وود ولاريت سواريز Wood & Soares، ٢٠١٠ : ٤٨٦).

• العلاقة بين معايير التفكير الناقد وماهية معايير صحة مصدر المعلومات الإلكترونية :

تتضح العلاقة بين معايير التفكير الناقد ألا وهي: الوضوح، والدقة، والصحة، والربط، والعمق والانتساع وأخيراً المنطق وماهية معايير صحة مصدر المعلومات الإلكترونية في الاتفاق على النقاط التالية:

« المعايير المتعلقة بالمسئولية الفكرية : من خلال توضيح هوية المسئول عن مصدر المعلومات (مؤلف، ناشر سواء، هيئة علمية، أو تجارية)، بالإضافة إلى

توافر المعلومات التي تعرف به وبمكانته وسمعته في المجال، وسبل الاتصال به.
(الوضوح . الدقة . الصحة)

« المعايير المتعلقة بالمحتوى: وتشتمل على عدة عناصر، تضمن جودة المعلومات والثقة بها وهي: وضوح الهدف من الموقع الذي يتيح المصدر، وكفاية التغطية الموضوعية في المصدر، وتحقق الموضوعية في المعلومات التي يقدمها المصدر، وملاءمة المحتوى مع الجمهور المستهدف، ونوع المعلومات التي يقدمها المصدر، واستقرار معلومات المصدر، وكذلك وجود عنوان رئيسي للمصدر، ومدى تبويب المعلومات بطريقة منظمة، وسهولة استخدام المصدر، والوصول إلى كافة أقسامه بسرعة. (الوضوح . الدقة . الصحة)

« المعايير المتعلقة بالدقة: وتشتمل على أهمية تحكيم المصدر، وتوافر قائمة بالمراجع التي تم الاستشهاد بها، وخلو المصدر من الأخطاء اللغوية والإملائية والمطبعية. (الوضوح . الدقة . الصحة الربط . العمق . الإتساع . المنطق)

« المعايير المتعلقة بالحدثة: وتشتمل على أهمية وضوح تاريخ إنشاء مصدر المعلومات، وحدثة المعلومات المتاحة، وتاريخ آخر تحديث، وحدثة الروابط المتوافرة بالمصدر. (إيمان داود، ٢٠٠٣: ٦٦؛ عبد الرشيد حافظ، وهناك الضحوى، ٢٠٠٦: ١٩).

مما سبق نلاحظ الاتفاق بين معايير الاستخدام الصحيح للتفكير الناقد ومعايير تقييم صحة مصادر المعلومات الإلكترونية فالتقييم والتمييز كعمليتين عقليتين هما جوهر استخدام التفكير الناقد الصحيح مما يؤدي إلى وضوح العلاقة بين الوعي المعلوماتي والتفكير الناقد .

• الوعي المعلوماتي Information Literacy

تعرفه أمنية توفيق (٢٠١١ : ٧٦) بأنه القدرة على استخدام المهارات الأساسية لاستخدام الإنترنت مع بناء الإمكانيات والقدرات لاكتشاف المعلومات عند الحاجة إليها وتحديد مكانها، وكيفية الوصول إليها، وتقييمها، واستعمالها بشكل فعال، وربطها بالبنية المعرفية للفرد؛ لإنجاز مهام معينة أو حل مشكلات يواجهها. كما يُعرف على أنه المقدرة على معرفة متى تكون هناك حاجة ملحة للمعلومات والمقدرة على تصنيع المعلومة أو الحصول عليها وتقييمها واستخدامها بكفاءة للحالة المطلوبة.

ويشير كلٌ من عمرو درويش، وأحمد الليثي(٢٠١٤: ٣٤) إلى أن الإنترنت يرسخ القدرة على تنمية مهارات الاطلاع والتعلم الذاتي، مما يؤكد على ضرورة نشر الوعي المعلوماتي بين أفراد المجتمع، واستخدام مهارات التفكير الناقد التقييمية التمييزية لانتقاء المعلومات، ونقدها، وفرزها، وتمحيصها للمساعدة على استغلالها في اتخاذ القرار.

ويقصد به أيضاً قدرة الطالب على معرفة كيف يتعلم، من خلال تعامله مع المعلومة بمنهجية علمية مع نظرة نقدية وإبداعية للمشكلة المعلوماتية. (نادية البوسعيدية، ٢٠١٤ : ٨٤)

ويُعرفه كلٌّ من هدى العمودي وفوزية السلمي (٢٠٠٨ : ١٦٦) بأنه هو المعرفة والإحاطة بأهمية المعلومات واستغلالها وإمكانية التعامل معها في الوقت المناسب وبالقدر المناسب لحل المشكلات المعلوماتية وتلبية الحاجات البحثية بقدرات ذاتية تتناسب مع المتطلبات العصرية للوصول إلى مرحلة النضج المعلوماتي. فالوعي المعلوماتي يمثل سلاحاً فعالاً للتعامل مع الانفجار المعلوماتي الذي اجتاحت العالم اليوم، بل أصبح حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي للإنسان، وفي ظل الثورة المعلوماتية التي شكلت ملامح الألفية الثالثة أصبح لابد من اكتساب مهارات الوعي المعلوماتي التي تمكن الفرد من التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات بالطريقة المناسبة بما يحقق له الفائدة المبتغاة.

ولا يتوقف مفهوم الوعي المعلوماتي حقيقة على المهارات الأساسية لاستخدام تقنيات الحاسب والشبكات، بل يتعداه إلى بناء الإمكانيات، والقدرات؛ لاكتشاف المعلومات عند الحاجة إليها، وتحديد مكانها، وكيفية الوصول إليها، وتقييمها، واستعمالها بشكل فعال، كما يشمل الوعي بالجوانب الأمنية في العالم الرقمي، ومعرفة الحقوق، والحدود لتجنب الوقوع فيما يمكن أن يعد جريمة معلوماتية. (ميس السراجي، ٢٠٠٩ : ٧٨)

كما أنه يمثل المعرفة والإحاطة بأهمية المعلومات واستغلالها وإمكانية التعامل معها في الوقت المناسب وبالقدر المناسب لحل المشكلات المعلوماتية، وتلبية الحاجات البحثية بقدرات ذاتية تتناسب مع المتطلبات العصرية للوصول إلى مرحلة النضج المعلوماتي والقدرة على تحديد ماذا تريد معلوماتياً؟ وكيف تصل له سريعاً؟.

وكون المعلومة هي ناتج معالجة ومرور البيانات في العقل الإنساني، كما أن البيانات تمثل مجموعة متغيرات (أحرف، رموز، كلمات) خصصت للدلالة على شيء معين أو ظاهرة معينة، فإن نظام المعنى (اللغوي، والضمني) يلعب الدور الأكبر في صناعة المعلومة، وهنا تدخل المعرفة اللغوية كمتطلب سابق للوعي المعلوماتي الفعال. (يحيى الزعبي، ٢٠٠٦ : ٢١١) .

الخلاصة أن الوعي المعلوماتي يغطي معرفة الشخص بما يحتاجه من معلومات، وخلق المعلومات، وتنظيمها بكفاءة، والحكم على مستوى جودة المعلومات، واستعمال المعلومات، أو تمريرها للجهة المناسبة.

مما سبق يتضح أن الوعي المعلوماتي هو المطلب السابق والأساسي لعملية المشاركة ذات الكفاءة في مجتمع المعلومات الذي نعيش فيه والتعلم الذاتي والدائم طيلة الحياة.

• خصائص الفرد ذو الوعي المعلوماتي Information Literacy :

من خصائص الفرد الواعي معلوماتياً أنه يحدد طبيعة المعلومات التي يحتاجها ومدى حاجته إليها، ويصل للمعلومات التي يحتاجها بفاعلية وكفاءة، ويُقيّم المعلومات ومصادرها، ويربط المعلومات التي اختارها مع المعرفة السابقة التي يمتلكها ويستخدم المعلومات، أو يتشاركها مع الآخرين بشكل فعال لينجز

مهمة معينة، ويفهم القضايا الاقتصادية والقانونية والاجتماعية المحيطة باستعمال المعلومات، كما أنه يصل إلى المعلومات ويستخدمها بشكل قانوني وأخلاقي، ويستطيع تكوين أسئلة واضحة، وتحديد مكان المعلومات المطلوبة، وجمعها من مصادر مختلفة.

فالفرء الواعى المعلوماتى يكون قادراً على إدراك المعلومات التى تم التوصل إليها، ويعيد عرضها بطريقة مناسبة للغرض منها، ويحلل ويفسر المعلومات التى تم التوصل إليها، ويستنتج ما يمكن الاستدلال به، ويستخدم المعلومات في عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات، ويدرك أن أساس صناعة القرار الذكى هو المعلومات الكاملة والدقيقة، ويطور استراتيجيات ناجحة للبحث عن المعلومات، و يقيم المعلومات ويدمج المعلومات الجديدة مع الرصيد المعرفى الموجود لديه، ويشارك الآخرين فى هذه المعلومات. (حمد العمران، وهديل العبيدى، ٢٠٠٨: ٦٨)

• الأوجه السبعة للوعى المعلوماتى Information Literacy :

ولقد اتفق العديد من الباحثين على الأوجه السبعة للوعى المعلوماتى التى تتمثل فى:

« تحديد الحاجة من المعلومات، والتعامل معها، والتعبير الواضح، والدقيق عن هذه الحاجة : دلائل الحاجة إلى المعلومات : هناك أمران يجب توافرهما للدلالة على وجود حاجة معلوماتية وهما: ١. أن يتوفر هدف معلوماتى . ٢. أن تؤدى المعلومات التى يبحث عنها إلى تحقيق الهدف وهو حل المشكلة المعلوماتية.

فيجب استخدام المعلومات لتلبية الحاجات المعلوماتية، واكتشاف المعلومات، وتعرف مصادر المعلومات والسيطرة على المعلومات أى تعرف كيف، ومتى، وأين تستخدم، وفى أى موضع، أو أى سياق(اجتماعى . تعليمى . اقتصادى . دينى)، وإدخالها إلى البنية المعرفية الشخصية بعد استخدام مهارات التفكير الناقد من فرز وتحليل وتقييم لتعزيز قاعدة المعرفة لديه، واستخدام هذه المعرفة لحل المشكلات بطرق مألوفة، وغير مألوفة . (نادية البوسعيدية، ٢٠١٤ : ٨٤ ؛ حمد العمران، وهديل العبيدى، ٢٠٠٨ : ٦٩)

ويؤكد حسن السريحى(٢٠٠٨ : ٣٤) أن الحاجة المعلوماتية تمثل حاجة من الحاجات الإنسانية كالحاجات الفسيولوجية، والنفسية، والمعرفية، حيث أن المستفيد عندما يشرع في تلبية احتياجاته المعلوماتية هذه، يدخل سلوك بحث معلوماتى، ويكون بإتمامها قد استخدم قناة اتصال رسمية، أو غير رسمية، لذا لا بد من تحويل اتجاه دراسات الحاجة المعلوماتية من الاهتمام بدراسة مصادر المعلومات المستخدمة، ونظمتها إلى دراسة مستخدم المعلومات، وتحليله من خلال المحيط الذى يعيش فيه وكل ما يؤثر في استخدامه للمعلومات وفي حاجته المعلوماتية وهو ما تهتم به الباحثة.

« تحديد المصادر واختيار أنسبها والتعامل مع المصادر التى يقع عليها الاختيار أى معرفة مصادر المعلومات : فلا بد أن يكون الفرد واعياً بمصادر المعلومات، و

أنواعها، وطرق الوصول إليها، وحفظها، واسترجاعها في حالة الحاجة إليها في أي وقت، وأن يمتلك القدرة على المقارنة بين المعلومات المختلفة للوصول إلى ما يحتاجه .

◀ التعامل مع تقنيات وشبكات المعلومات.

◀ التعامل مع مصادر المعلومات الإلكترونية .

◀ الإلمام بأماكن توفير خدمات المعلومات، ونوعية الخدمات المقدمة، ويقصد بها القدرة على الاستعانة بمصادر المعلومات الإلكترونية من على شبكة الإنترنت وهي مهارة يجب أن يتم تدريب الأفراد عليها حتى لا يعتمدوا على الآخرين للوصول إلى المعلومات مما يؤثر بالسلب على أدائهم والذي يظهر في اتجاهين: التكاسل، أو الاكتفاء بما يحصلون عليه من معلومات من المحيطين بهم من الطلاب، أو من المعلمين بعد دخولهم إلى الخدمة؛ فيتأثر نموهم المهني، والأكاديمي بالسلب في الحاضر والمستقبل.

◀ القدرة على تحليل، وتقييم المعلومات، واستخدامها، ويقصد بها عمليات المعلومات : ويقصد بها الاستراتيجيات التي يتبعها مستخدموا المعلومات للتأكد من صحتها واستخدامها بفاعلية في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، أي أنه يجب أن يكون الفرد على دراية بطرق التأكد من صحة المعلومات التي يتوصل إليها، وأن يكون قادراً على استخدامها بشكل صحيح في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والقدرة على عمل توليفة من المعلومات الجديدة والسابقة، وخلق وإبداع معلومات جديدة أي

◀ التحكم في المعلومات : ويقصد بها قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على المعلومات التي يتوصل إليها وتسخيرها لحل مشكلاته واستخدامها بالشكل الذي يرغب به و قدرته على حفظها واسترجاعها، كما تشمل على قدرة الفرد على التمييز بين المعلومات التي حصل عليها من المصادر المختلفة و المعلومات التي تم استنتاجها بالعقل، ويتضح مما سبق الأوجه السبعة للوعي المعلوماتي التي اتفق عليها العديد من الباحثين ومنهم . (مها إبراهيم، ٢٠٠٨ : ١٢٥؛ فاتن عزازي، ٢٠٠٩ : ٦٦؛ ٢٠٠٧ ربييكا ألبيتز، ٢٠٠٧ : ٩٨).

• أهمية الوعي المعلوماتي :

يمثل الوعي المعلوماتي حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي، والتعليم المستمر في حياة الإنسان، وبذلك تتمكن أجيال الحاضر، والمستقبل من المهارات المعلوماتية اللازمة التي تجعلهم مستخدمين جيدين لتقنيات الاتصالات والمعلومات و باحثين، و محللين واعين، ومقومين لفعالية، وكفاءة المعلومات التي يحصلون عليها، وأفراداً حاذقين في اتخاذ القرارات؛ لذلك فإن مهارات الوعي المعلوماتي هي المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع العيش في عصرنا الحالي عصر المعلومات، فنحن دائماً نبحث عن المعلومات، فعلى سبيل المثال : كيفية جمع المعلومات الخاصة بالبحث المكلف به ؟ وما المصادر الصحيحة العلمية للتحقق من صحة المعلومات التي تعرض عليه في مجاله المهني أو الأكاديمي ؟. (هدى العمودي وفوزية السلمي، ٢٠٠٨ : ١٦٨)

ففي مواقف كهذه يحتاج الفرد إلى معلومات صحيحة، ومهارات عملية تساعده للوصول إلى استنتاجات وقرارات صحيحة، وبالإضافة إلى ذلك فهو بحاجة إلى تنمية مهارته في البحث عن المعلومات وتنقيحها وطرق عرضها، وهو ما يسمى بشكل مجمل الوعي المعلوماتي. (حمد العمران، وهديل العبيدي، ٢٠٠٨: ٧٨)

فالوعي المعلوماتي يمثل قدرة الفرد على تمييز المعلومات التي يحتاجها، وتحديد مكانها وتقويمها، واستخدامها لحل مشكلة معلوماتية معينة، وعرضها في شكل ذي معنى، وهي تساعد على العيش والنجاح في بيئة تقنية المعلومات.

ويكون الطلاب ذوي وعي معلوماتي عندما يصبحون قادرين على:

- ◀ تكوين أسئلة واضحة.
- ◀ تحديد مكان المعلومات المطلوبة، وجمعها من مصادر مختلفة.
- ◀ إدراك المعلومات التي توصلوا إليها، وإعادة عرضها بطريقة مناسبة للغرض منها.
- ◀ تحليل وتفسير المعلومات التي توصلوا إليها، واستنتاج ما يمكن الاستدلال به.
- ◀ استخدام ومشاركة المعلومات مع الآخرين.

ولإكساب الطلاب هذه المهارات يجب عدم تجزئة تعلم المعلومات إلى برامج تعليمية، بل يجب أن يكون جزءاً من خبرة الطالب التعليمية، ويجب على البيئة التعليمية أن تكون ذات بنية تسمح للطلاب ألا يحصرها سبلهم تجاه المعلومات، فعندما يصبح الطلاب متعلمين نشيطين، عندها يبدعون معرفتهم الخاصة، وذلك عن طريق التفاعل مع مصادر المعلومات المتنوعة بصورة جيدة، وهذا يتطلب أن يمتلك الطلاب كفاءة أكثر في استخدام المعلومات. (إبراهيم خضير، ٢٠١٣: ٢٣)

ويؤكد كلاً من محمد عرايس (١٩٩٤ : ٥٣) ومصطفى موسى (١٩٩٤ : ١٢٢) أن وظيفة الجامعة تتبلور في تحصين الشباب ضد التيارات الوافدة، والأفكار المخربة والتي تستخدمها بعض الدول لزعزعة الاستقرار الفكري، ويتم ذلك بمزج الحقائق بالأراء، وخلط الأفكار الصحيحة بغيرها، مع إثارة الاختلافات الفكرية في الدين، والسياسة، ومن هنا أصبح الفرد في حاجة ماسة ليستطيع تقويم ما يقدم إليه وما يسمعه وما يقرؤه، ومعرفة السليم وغير السليم، والصحيح والخاطئ مع توفر القدرة على نقد ما يُعرض عليه من أمور شخصية واجتماعية ودراسية ليختار ما يصبح جزءاً من بنائه المعرفي، وماتمليه المصلحة الفردية والاجتماعية.

ومن هنا كان لا بد من إلقاء الضوء على أنواع مصادر المعلومات وعلاقتها بالوعي المعلوماتي: وتنقسم إلى نوعين: أولهما مصادر ورقية (غير الإلكترونية)، وثانيهما مصادر غير ورقية (إلكترونية) كالتالي:

« مصادر المعلومات الورقية (غير الإلكترونية): ويقصد بها مصادر المعلومات المطبوعة والورقية كالكُتب والمجلات العلمية ويتم التوصل إليها من خلال مكتبة الكلية، ومجلات كليات التربية للجامعات المختلفة.

« مصادر المعلومات غير الورقية (الإلكترونية): ويقصد بها مصادر المعلومات غير المطبوعة وغير الورقية ويتم التوصل إليها من خلال مواقع المعلومات المتوفرة على شبكة الإنترنت، وشبكة التواصل الاجتماعي face-book، كالمنديات العلمية، والكتب الإلكترونية، ومكتبة الجامعات الإلكترونية .

• السمات المشتركة بين المصدرين للمعلومات :

تشارك مصادر المعلومات المرجعية الإلكترونية غير الورقية مع المصادر المرجعية الورقية في أنها توفر الوصول إلى المعلومات، ولكنها تتفوق عليها في القدرة على الربط بين عناصر الاستفسار، وتعدد أساليب البحث وطرق الاسترجاع، بالإضافة إلى السهولة والمرونة والسرعة في الوصول إلى المعلومات. (على ليلة، ٢٠٠٩ : ٤٦)

• محور العلاقة بين التفكير الناقد والوعي المعلوماتي :

تتضح هذه العلاقة عند إدراك أن التمكن من التفكير الناقد يمثل المفتاح لاستغلال قوة المعلومات وتسخيرها، فهو يمثل القدرة على تقييم المعلومات، أي التأكد من علاقتها، وموثوقيتها، وحدائتها، وبالتالي فعملية تقييم المعلومات هي مهارة حياتية أساسية، وثابتة للتعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، وتشمل عملية التقييم للمعلومات عدة مكونات وهي الأهداف، والحكم الشخصي، والتنمية المعرفية، والمداومات، وصنع القرار، مما يمثل تحدياً صعباً ومعقداً للأفراد الغير متدرين والغير متمكنين من استخدام التفكير الناقد. (كاسيد شو، ومادير هولز Shaw & Holmes، ٢٠١٤ : ١٠٢).

إن التفكير الناقد نتيجة تعليمية هامة للطلبة، وقد جريت مؤسسات التربية والتعليم عدة استراتيجيات مختلفة للمساعدة في تعزيز التفكير الناقد كوسيلة لتنمية تقييم المعلومات والوعي المعلوماتي بين الطلاب. ولذا ينبغي تشجيع الطلبة على ممارسة الحجج عند تقديم الأدلة، كما أن المناقشات والعروض المنهجية يجب أن تشجع تحليل وتقييم المعلومات، كما يجب أن يتم تدريب الطلاب للتمييز بين الحقائق والآراء، ويجب تشجيعهم على استعمال كلمات غير مباشرة مثل "أعتقد" و"أشعر" "يُخيل إلي" لمساعدتهم في التمييز بين المعلومة الأكيدة والرأي.

ولا بد من كسر مهارات المعلومات الصعبة، أو المركبة بشكل مُعقد إلى أجزاء أصغر، وكذلك تدريب الطلاب من خلال مواقف وحالات متشابهة.

ومن هنا يجب على الجامعة وكل مؤسسة تعليمية مساعدة طلابها ليكونوا واعين معلوماتياً، لخدمة إنسان المحيطين بهم ونشر الوعي المعلوماتي بينهم، فإننا كمجتمع يجب أن نقيم المعلومة بنظرة نقدية لكي نضع المعايير لمعلومات عالية الجودة، لأن مهارات الوعي المعلوماتي مهمة وحيوية للنجاح المستقبلي،

وبالتالي هذه المهارات يجب أن تُدرس في سياق العملية التعليمية الشاملة، فالمعلم الجيد هو الذي يجب أن يشجع طلابه ليتعرفوا أسباب السلوكيات، والتصرفات، والأحداث، فالأفراد يتمكنون من التقييم بفعالية أكبر إذا كانت أسباب السلوكيات، والتصرفات والأحداث معروفة ومتاحة لهم.

وبالتالي فتدريس مهارات الوعي المعلوماتي يجب أن يدمج مع المنهج ويُعزّز داخل وخارج البيئة التعليمية. (فاتن عزازي، ٢٠٠٩: ٤٦؛ صالح المسند، ٢٠١١: ٥٥)

إن تطوير التعليم من مهام الجامعة، وكذلك من أولوياتها لضمان امتلاك خريجها من الأفراد لقدرات فكرية، و منطقية، و تفكير ناقد، و مساعدتهم على بناء إطار للتعلم، و كيفية التعلم، فالوعي المعلوماتي من العناصر الأساسية المشاركة و المساهمة أيضا في مراحل التعليم بكافة مستوياتها، حيث إنه يوفر كفاءة في التعلم و القدرة على مواجهة المصاعب في سبيل الحصول على المعلومات و زيادة المسئوليات في مجالات الحياة، كما أنه يزيد من كفاءة المتعلمين في إدارة و تقويم المعلومات المطلوب استخدامها، و يعتمد ذلك على أمرين أساسيين و هما : توفير موارد المعلومات المتاحة لمجتمعنا، و توفير تقنيات التعلم، و الأهم من كل ذلك رغبة المتعلم في الحصول على المعلومات و التحصيل العلمي أي أنه يرفع القدرة على التعلم الذاتي، و التعلم مدى الحياة. (على العمرى، ٢٠١٤: ٣٤؛ هاجتين أندريشيك Andrelichick، ٢٠١٥: ٦)

ويؤكد عبد الرحمن شقير (٢٠١٣: ٦٦) على أن المعلومات الإلكترونية من على شبكة الإنترنت، وشبكة التواصل الاجتماعي face-book تستخدمها الدول المتقدمة في تزييف الوعي الاجتماعي للمجتمعات النامية، بنشر المعلومات المغلوطة بينهم، والمخلوطة ببعض المعلومات الصحيحة لنشر ما يريدونه من معلومات مضللة بينهم، مما يؤثر على قدراتهم على اتخاذ القرارات في حياتهم الأكاديمية، والمهنية بالسلب وهو ما تسعى إليه هذه الدول.

وبالتالي فالناس في هذا العصر لا يحتاجون إلى المعلومات في عصر الحقيقة . الذي تسيطر فيه المعلومات على انتباههم وتركيزهم . لكنهم يحتاجون إلى نوعية من المنطق، والتفكير، والأدوات التي تساعدهم في استثمار المعلومات، وحسن توظيفها وتطوير تفسيرها كي يتمكنوا من فهم، واستيعاب ما يدور في العالم الخارجي، ولن يتم ذلك إلا عن طريق التمكن من التفكير الناقد ومهاراته التمييزية الثلاث، ومن هنا تظهر ضرورة تطوير البنية الذهنية لدى الأفراد عبر فرص التدريب المتاحة التي تنمي التفكير الناقد، والتحليلي، والبنائي، وممارستها ليتمتعوا وخاصة المعلمين المسئولين عن تربية الأجيال بوعي معلوماتي حقيقي غير زائف، وغير مُضلل يساهم بشكل أساسي، وفعال في تكوين، وتشكيل أنواع الوعي المختلفة لديهم كالقرائي، والاجتماعي، والصحي، والبيئي، وغيرها... (هنرى شين Chen، ٢٠٠٩: ٤٥٢)

• دراسات سابقة :

تنقسم الدراسات السابقة إلى ثلاثة محاور :

« أولها: التفكير الناقد ومهاراته التمييزية،

« ثانيها: الوعى المعلوماتى،

« ثالثها: التفكير الناقد والوعى المعلوماتى:

• المحور الأول: التفكير الناقد ومهاراته التمييزية :

١- دراسة مدين الحوري، وعمر هنداوي، وأحمد دعيس، وصبحي شرقاوي، ولينا القاسم (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر (التمييز بين الرأى والحقيقة للمناقشات الصفية) وإستراتيجية مكفرلاند (التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد) لتنمية مهارات التفكير الناقد ورفع القدرة على التحصيل فى مادة التاريخ، تكونت العينة من (٢٠٩) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الأساسى، قسمت إلى (٣) مجموعات: منها (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة)، واستخدمت الدراسة وحدة تعليمية من كتاب تاريخ أوروبا في العصور الوسطى للصف الثامن الأساسى تم تطبيقها على المجموعتين التجريبيتين واختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد الذي تكون من (٣٤) فقرة، وقام الباحثون بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (٤٥) فقرة، وتم تطبيق الاختبارين قبلها وبعديا على مجموعات الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مايلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى التحصيل الدراسى بين المجموعتين التجريبيتين والضابطة تُعزى لاستخدام إستراتيجية مونرو وسلاتر (التمييز بين الرأى والحقيقة للمناقشات الصفية) وإستراتيجية مكفرلاند (التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة غير ذات الصلة به) كمهارتين من مهارات التفكير الناقد التمييزية.

٢- دراسة أحمد المسلم (٢٠١٣) :

هدفت إلى تعرف أثر استخدام مهارات التمييز فى التفكير الناقد (مهارة تمييز المعلومات ذات الصلة - تمييز المصادر الصحيحة، ومهارة تمييز الحقيقة والرأى) لرفع تحصيل مادة التربية الإسلامية، تكونت العينة من ١٠٣ طالبا من طلبة الصف التاسع المتوسط، تم تقسيمها إلى ٤ مجموعات ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة رابعة ضابطة، وأسفرت الدراسة عن تفوق المجموعات الثلاث التجريبية التى درست بمهارة تمييز المعلومات ذات الصلة - تمييز المصادر الصحيحة - تمييز الحقيقة والرأى، عن المجموعة الرابعة التى درست بالطريقة التقليدية، وأوصت الدراسة بضرورة غرس مهارات التمييز للتفكير الناقد فى المعلم لأهميتها فى التنشئة والتعليم الصحيحين.

٣- دراسة فوري إيكهانوند Ekahitanond (٢٠١٣) :

هدفت إلى تعرف أثر استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية على اتجاهات طلاب الجامعة نحو التعلم وعلى قدرتهم على المناقشة باستخدام شبكة الإنترنت، تكونت العينة من ٥٦ طالبا جامعيًا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدمت الدراسة استبانة لقياس الاتجاهات، ومقياسا

لمهارات التفكير الناقد قائما على مستويات بلوم المعرفية العليا، وأسفرت نتائج الدراسة على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير الناقد التمييزية، كما أكدت على أن اكتساب مهارات التفكير الناقد التمييزية تساهم في رفع الدافعية إلى أعلى مستوياتها، وزيادة الثقة بين الطلاب في معلوماتهم أثناء مناقشتهم على شبكة الإنترنت.

• المحور الثاني الوعى المعلوماتى :

٤- دراسة عزة جوهري، وهدي العمودي (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مصادر المعلومات لدى عينة من طالبات الفرقة الرابعة (٨١) من الشعب العلمية في جامعة الملك عبد العزيز و(١٣٥) عضوة من عضوات هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج المسحى الوصفى، والاستبيان فى جمع المعلومات، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود قصور فى الوعى المعلوماتى لدى طالبات وعضوات هيئة التدريس فى جانب استخدام مصادر معلومات المكتبة، ويُعزى ذلك إلى اعتمادهن على استخدام الإنترنت بالدرجة الأولى، بينما هناك ضعف كبير فى استخدام قواعد البيانات المتخصصة التي تشترك فيها الجامعة .

٥- دراسة ميسون بن يحيى، ونرجس حمدي (٢٠١١):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية بمفهوم الوعى المعلوماتى، ودرجة امتلاكهم لمهاراته. تكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالبا وطالبة في أربع كليات (علمية، وإنسانية)، استخدمت الدراسة استبانة لقياس الوعى المعلوماتى، أظهرت النتائج أن مدى وعي الطلبة بمفهوم الوعى المعلوماتى وأن درجة امتلاكهم لمهاراته بشكل عام مرتفعة، كما أظهرت وجود بعض الخلط في مفهوم الوعى المعلوماتى. وأشارت النتائج أيضا إلى أن الطلبة يواجهون صعوبات في مسألة تقييم المعلومات ومصادرها، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى وعي الطلبة بمفهوم الوعى المعلوماتى ودرجة امتلاكهم لمهاراته لصالح الطلبة في الكليات الإنسانية. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بنشر مفهوم الوعى المعلوماتى في الوطن العربي، مع التركيز على مهارة تقييم المعلومات والاهتمام بالطلبة في الكليات العلمية.

٦- دراسة زياد بركات (٢٠١٢):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى كفاءة الوعى المعلوماتى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية، استخدمت الدراسة قائمة معايير كفاءات الوعى المعلوماتى للتعليم العالى، تكونت العينة من (٤٦٤) دارسا ودارسة، وأسفرت النتائج عن : وجود فروق دالة إحصائية فى المستوى العام على كفاءات الوعى المعلوماتى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة ضمن المعايير العالمية تبعا لمتغيرى المعدل التراكمى ومستوى السنة الدراسية وذلك لصالح فئة الطلبة المتفوقين فى المعدل التراكمى، ولصالح الطلبة من مستوى السنة الثالثة والرابعة، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية فى مستوى كفاءات الوعى المعلوماتى العام لدى الطلبة تبعا لمتغيرى الجنس والتخصص.

٧- دراسة أماني زين الدين (٢٠١٤):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معايير الوعي المعلوماتي لدى طلبة الجامعة للتعليم العالي، تكونت العينة من (٤٦) دارسا ودارسة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع المعلومات واقتרכת برنامجين تدريبيين لنشر الوعي المعلوماتي في المرحلة الجامعية، وأسفرت النتائج عن: أن الوعي المعلوماتي يجب نشره بين طلبة الجامعة لأنه الأساس للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة .

٨- دراسة شوشين لين Lin (٢٠١٤):

تهدف هذه الدراسة إلى المقارنة بين أداء مجموعتين أحدهما من التخصص العلمي وثانيتها من التخصص الأدبي، عدد أفراد كل مجموعة (٥٢) طالبا جامعيًا، استخدمت الدراسة برنامجًا تدريبيًا قائمًا على الوعي المعلوماتي باستخدام القراءة لأخبار التقارير العلمية بجمع المعلومات العلمية من على شبكة الإنترنت، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة ذات التخصص العلمي في استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية، وفي جمع الأدلة، والدقة، والوضوح في جمع المعلومات، وأوصت الدراسة بضرورة الربط بين الوعي المعلوماتي ومهارات التفكير الناقد، وإجراء الدراسات المستقبلية عن مهارات التفكير الناقد الأخرى .

• المحور الثالث التفكير الناقد والوعي المعلوماتي:

٩- دراسة داريس هندرسون Henderson (٢٠١٠):

هدفت إلى تعرف العلاقة بين مهارة التفكير الناقد التمييزية (التمييز بين المصادر الصحيحة، والمصادر غير الصحيحة للمعلومات المتعلقة بالموضوع) والوعي المعلوماتي، لرفع وعيهم عن أحدث التطورات في علم الكيمياء، لدى عينة من طلبة كلية العلوم قسم الكيمياء، استخدمت الدراسة دورات تدريبية قائمة على مجموعة من المشكلات المعلوماتية بالصحف الإلكترونية القائمة على مهارة التحليل والتمييز، وأسفرت الدراسة عن ارتفاع دافعية المتعلمين، وتحسن قدرتهم على التمييز والاستقصاء عن موضوعات جديدة في الكيمياء كأعمال التجارة في الكيمياء .

١٠- دراسة علي العمري (٢٠١٤):

هدفت إلى التحقق من أثر استخدام المعلومات الإلكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت العينة من (٦٠) طالبًا مقسمين بالتوزيع على مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الدراسة مقياسي التفكير الناقد، والوعي المعلوماتي، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياسي التفكير الناقد، والوعي المعلوماتي، وأوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي المعلوماتي، والتدريب على استخدام مهارات التفكير الناقد للمعلمين قبل الخدمة وبعدها .

١١- دراسة هذين يوها Yueh (٢٠١٥):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور مهارات التفكير الناقد التمييزية في تنمية الوعي لدى طلاب الجامعة بثقافة مجتمعهم المحلي، وثقافات المجتمعات

الأخرى، وكيفية لعب دور المحلل الخارجى لما يحيط بهم من معلومات، وثقافات والتمييز بين الآراء، والحقائق، وبين المعلومات، والأفكار أثناء التواصل مع الآخرين، استخدمت الدراسة الاستبيان، واختبار مهارات التفكير الناقد التمييزية، تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلاب الجامعة ، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية التفكير الناقد فى تنمية الوعى المعلوماتى بالثقافات المختلفة للأفراد ودوره فى تحسين نمط حياتهم وقدرتهم على التمييز.

• خلاصة وتعليق على الدراسات السابقة :

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التفكير الناقد من حيث مهاراته والعوامل المؤثرة فيه واستراتيجيات تنميته وفاعليته، إلا أن الدراسات لم تغط المفهوم بشكل كامل لاعتمادها على المناهج الدراسية، وهذا ينطبق أيضاً على الدراسات التي تناولت الوعى المعلوماتى لحدائته فى البيئة العربية، وتحاول هذه الدراسة الحالية تنمية الوعى المعلوماتى لدى الطلاب باستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية، بعرض عدد من المشكلات المعلوماتية التى يتعرض لها طالب الدراسات العليا (دبلوم مهني- شعبة التربية الخاصة) مع تلاميذه من ذوى الاحتياجات الخاصة، بعيداً عن المناهج الدراسية وهي بهذا تختلف عن الدراسات السابقة، وكذلك تعتبر الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات التى تناولت الوعى المعلوماتى كدراسة على العمرى (٢٠١٤)، ودراسة شوشيين لين Lin (٢٠١٤)، كما أن هذه الدراسة تُعد استجابة لدراسات عديدة للبحث عن طرق تنمية الوعى المعلوماتى كوسيلة هامة فى مواجهة الانفجار المعرفى والأفكار المضللة .

• فروض البحث :

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الوعى المعلوماتى لصالح التطبيق البعدى.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الوعى المعلوماتى لصالح المجموعة التجريبية.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى تطبيق المتابعة على مقياس الوعى المعلوماتى.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى، ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى التطبيق البعدى على مقياس الوعى المعلوماتى .

• **منهج البحث وإجراءاته :**

• **المنهج شبه التجريبي :**

التصميم التجريبي للبحث: تم استخدام التصميم التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين: التجريبية، والضابطة (القياس القبلي، والبعدي) لقياس المتغيرات التابعة، حيث يتم تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى على المجموعتين: التجريبية، والضابطة قبلي، ثم إدخال المتغير المستقل المتمثل فى البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، يلى ذلك تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى تطبيق بعدي على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وتطبيق المتابعة على المجموعة التجريبية فقط .

• **متغيرات البحث :**

◀ المتغير المستقل: برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية.
◀ المتغير التابع: الوعى المعلوماتى.

• **التصميم التجريبي :**

تم استخدام التصميم التجريبي القائم على التطبيق القبلي والبعدي experimental pre-post test للمجموعتين: التجريبية، والضابطة.

جدول (١) : التصميم التجريبي القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة التجريبية الضابطة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
مقياس الوعى المعلوماتى	مقياس الوعى المعلوماتى	برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد التقييمية التمييزية	مقياس الوعى المعلوماتى
مقياس الوعى المعلوماتى	مقياس الوعى المعلوماتى		مقياس الوعى المعلوماتى

• **الأساليب الإحصائية :**

معادلة t-test للمجموعتين المستقلتين .

• **مكان التطبيق :**

معمل علم النفس بكلية التربية بدمياط.

• **عينة البحث :**

عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من (٣٠) طالباً من طلاب الدراسات العليا ملتحقين بالدبلوم مهنى - شعبة التربية الخاصة التى استخدمت فى جمع المعلومات باستبيان مصادر المعلومات الإلكترونية، وتقنين مقياس الوعى المعلوماتى.

تكونت العينة الأساسية للبحث من (٦٠) طالباً من طلاب الدراسات العليا الملتحقين بالدبلوم مهنى . شعبة التربية الخاصة، متوسط أعمارهم ٢١ سنة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

• **إجراءات الدراسة الأساسية :**

◀ تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى التطبيق القبلي على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

◀ تطبيق البرنامج التدريبي القائم على المهارات التمييزية للتفكير الناقد لتنمية الوعى المعلوماتى على المجموعة التجريبية فقط.

« تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى التطبيقى البعدى على المجموعتين: الضابطة، والتجريبية.

« تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى تطبيق المتابعة على المجموعة التجريبية فقط.

• أدوات البحث :

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية :

« استبيان مصادر المعلومات الإلكترونية من إعداد الباحثة. (ملحق ١)

« مقياس الوعى المعلوماتى من إعداد الباحثة. (ملحق ٢)

« قائمتى التقويم التكوينى لجلسات البرنامج :

✓ قائمة تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية ومحتواها:

✓ قائمة التمييز بين الرأى والحقيقة: التى اشتقتهما الباحثة من العديد من الدراسات السابقة لاستخدامهما فى التقويم التكوينى لجلسات البرنامج التدريبى (ملحق ٣).

« برنامج تدريبى قائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية من إعداد الباحثة باستخدام كتيب (أوافق، أو لأوافق، ولماذا) من إعداد الباحثة. (ملحق ٤)

• وصف الأدوات وتقنياتها :

« استبيان مصادر المعلومات الإلكترونية (ملحق ١ من إعداد الباحثة) وكان يشتمل على عدة مصادر كالتالى:

✓ المنتديات الإلكترونية (تعانى كمصدر للمعلومات من انخفاض الثقة فى مصادرها العلمية، ومعلوماتها، ومن الصعب العودة لها بعد فترة زمنية).

✓ مواقع الجامعات الإلكترونية. (مصدر موثوق منه علمياً ويمكن التحقق منه ومن معلوماته فى أى وقت ويُحدث بشكل دورى).

✓ الفيسبوك face-book (يمثل الصفحات الشخصية لمؤلفين وباحثين كمصدر للمعلومات يوجد به الكثير من الخلط بين الآراء والحقائق مما يؤثر بالسلب على الوعى المعلوماتى لمستخدمى معلوماته).

✓ المنتديات العلمية الإلكترونية (تتميز كمصدر للمعلومات من ارتفاع الثقة فى مصادرها العلمية ومعلوماتها، ويمكن العودة لها وقتما تشاء وتُحدث معلوماتها بشكل دورى) مثل المنتدى العلمى المسمى أطفال الخليج لذوى الاحتياجات الخاصة المتخصص فى عالم الإعاقة.

✓ مجالات كليات التربية الإلكترونية (مصدر موثوق منه علمياً ويمكن التحقق منه ومن معلوماته فى أى وقت ويُحدث بشكل دورى).

✓ الكتب بإحصائية Pdf (أى أنه كمصدر للمعلومات ذو درجة من المصداقية والثقة المرتفعة، لأنه كمصدر مع هذه الخاصية Pdf لايسمح بتعرضه لأى عملية من عمليات القص، أو النقل، أو السرقة).

✓ الدوريات باللغة الإنجليزية (مصدر موثوق منه علمياً ويمكن التحقق منه ومن معلوماته فى أى وقت ويُحدث معلوماته بشكل دورى).

✓ الكتب الإلكترونية (مصدر غير موثوق منه علمياً، أما إمكانية التحقق منه ومن معلوماته فهي غير مؤكدة فى بعض الأحيان).

• إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

« تطبيق استبيان مصادر المعلومات الإلكترونية من إعداد الباحثة على عينة التقنيين (٣٠) طالبا من طلاب دبلوم مهني . شعبة التربية الخاصة (دراسات عليا) .

وجداول (٢) يبين نتيجة استبيان مصادر المعلومات الإلكترونية (منتديات إلكترونية . مواقع الجامعات الإلكترونية . الفيسبوك . المنتديات العلمية . مجلات كليات التربية الإلكترونية . الكتب بخاصية Pdf . الدوريات باللغة الإنجليزية . الكتب الإلكترونية) وفقا لأراء الطالب دبلوم مهني . شعبة التربية الخاصة (دراسات عليا) وفقا لعامل سهولة الحصول على المعلومات، واستخدامها في البحوث العلمية، والمشكلات المعلوماتية التي تواجهه أثناء عمله مع فئات التربية الخاصة

جدول(٢) : توزيع أفراد عينة الدراسة التقنيين وفقاً لتكراراتهم على الاستبيان مفتوح الطرف عن مصادر المعلومات الإلكترونية التي يستخدمونها لجمع المعلومات عند القيام ببحث علمي مكلفين به

النسبة المئوية	التكرار	مصادر المعلومات
٣٣ ,	١٠	١- منتديات إلكترونية
٣٣ ,	١	٢- مواقع الجامعات الإلكترونية
٥ ,	١٥	٣- الفيسبوك
٣٣ ,	١	٤- المنتديات العلمية
٣٣ ,	١	٥- مجلات كليات التربية الإلكترونية
٣٣ ,	١	٦- الكتب بخاصية Pdf
صفر	صفر	٧- الدوريات باللغة الإنجليزية.
٣٣ ,	١	٨- الكتب الإلكترونية
١٠	٣٠	المجموع

يتضح من جدول (٢) أن طالب الدبلوم مهني . شعبة التربية الخاصة (دراسات عليا) يعتمد على الفيسبوك face-book، ثم المنتديات الإلكترونية، وهي المواقع التي (تتميز بسهولة الحصول على المعلومات منها) (القص، واللتصق في البحوث مباشرة)، ولكنها يشوبها الكثير من انخفاض المصداقية والموضوعية في العرض، وخلط بين الحقائق والأراء، والكثير من المعلومات مُجتزأة من مقالات علمية ثم الكتب الإلكترونية وبالتالي فهو يحتاج إلى مهارات التفكير الناقد التمييزية لفرز، وتمحيص هذه المعلومات، واستخدامها في حياته العملية المهنية، والأكاديمية عند التفاعل، والاحتكاك مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

• إعداد مقياس الوعي المعلوماتي :

وصف مقياس الوعي المعلوماتي: يتكون في صورته النهائية من ١٢ مفردة، كل مفردة لها أربع اختيارات يجب الطالب على المفردة بوضع علامة على أحد الاختيارات.

• تقنين مقياس الوعي المعلوماتي :

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تقنين المقياس (مقياس الوعي المعلوماتي) على ٣٠ طالبا من دبلوم مهني - شعبة تربية خاصة (دراسات عليا) بكلية التربية بدمياط.

- « أولاً: الثبات : تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات بمعادلة جتمان ٦٤٥، وبمعادلة سبيرمان براون ٦٦٥ .
- « ثانياً: الصدق : وتم التحقق من الصدق باستخدام نوعين من الصدق :
- ✓ صدق المحكمين : كان ي المقياس تكون صورته الأولية من ١٥ مفردة، تم حذف ثلاث مفردات وفقاً لإراء السادة المحكمين، لعدم اتفاقها مع هدف المقياس، بلغ نسبة اتفاق السادة المحكمين ٧٩، مما يؤكد صدق المقياس المرتفع ملحق(٥).
- ✓ معامل صدق التكوين: تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية (عينة التقنين)، ثم ترتيب درجات أفراد العينة ترتيباً تنازلياً لتحديد أعلى ٢٧٪ من الدرجات وتحديد أدنى ٢٧٪ من الدرجات، ثم المقارنة بين المتوسطات باستخدام اختبار "ت" t-test كما هو موضح بجدول (٣).

جدول (٣) : معامل صدق التكوين للأبعاد المكونة لمقياس الوعي المعلوماتي

البيد	مرتفعى الدرجات ن=٨	منخفضى الدرجات ن=٨	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قدرة الفرد على تحديد ما يريد من المعلومات	٢,٣٣	١,٥٠	٣,٣٣	٠,٠١
معرفة أماكن الوصول إليها من مصادر المعلومات بنوعيتها، وتحليلها وتقويمها	٢,٥٦	١,٥٠	٣,٧٨	٠,٠١
عرض النتائج في شكل له معنى .	٢,٠٦	١,٥٠	٢,٠٥	٠,٠٥
الدرجة الكلية	٨,٣١	١,٥٠	١١,٤٨	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى الدرجات على الأبعاد المكونة لمقياس الوعي المعلوماتي وهذا يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق تجعله قابلاً للتطبيق.

تم حساب زمن التطبيق للمقياس بحساب متوسط الزمن بين أول وآخر طالب أنهى المقياس من عينة التقنين ليصبح زمن التطبيق (١٥ دقيقة).

• تصحيح مقياس الوعي المعلوماتي :

يتم الاستجابة لكل مفردة من مفردات المقياس باختيار بديل واحد من البدائل الأربعة، ثلاثة منها بدائل خاطئة وكل منها يأخذ صفراً، وبديل واحد صحيح يأخذ درجة واحدة .

• إعداد البرنامج التدريبي وكتيب (أوافق، أو لا أوافق، ولماذا) :

وفقاً لنتيجة استبيان مصادر المعلومات الإلكترونية لعينة التقنين، والدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة، قامت الباحثة بتصميم جلسات البرنامج ومهامه وواجباته وإعداد كتيب (أوافق، أو لا أوافق، ولماذا) وصياغة مشكلات معلوماتية مختلفة لعرضها على المجموعة التجريبية ليتقنوا استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية الثلاث (التمييز بين الرأى والحقيقة . مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع، أو المشكلة المراد حلها . مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات) (ملحق ٤)

البرنامج التدريبي يُعد من الأدوات الأساسية التي يتم تصميمها لخدمة أهداف البحث ألا وهو البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية لتنمية الوعي المعلوماتي لدى عينة من الدبلوم المهني .شعبة التربية الخاصة (دراسات عليا) يتضمن بعض الأساليب والفضيات المعرفية منها الواجبات المنزلية وقد أعدت بطريقة خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف وترتبط ارتباطاً وثيقاً بجلسات البرنامج والمستخدم به المحاضرة، والمناقشة الجماعية، وإعادة البناء المعرفي والنمذجة، وقامت الباحثة بإعداد كتيب (أوافق، أو لا أوافق، ولماذا)، ويتضمن إطاراً نظرياً، والواجبات المنزلية والمهام التي يكلف بها أفراد المجموعة التجريبية فقط (ملحق ٤) .

ومن الكتب والبحوث والبرامج التي اطلعت عليها الباحثة لتصميم البرنامج وإعداد كتيب (أوافق أو لا أوافق ولماذا) ما يلي :

- « ايمان كمال داود(٢٠٠٣). أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الأني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية - فلسطين.
- « أحمد سعد المسيلم (٢٠١٣). أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت، رسالة ماجستير . كلية العلوم التربوية . جامعة الشرق الأوسط.
- « ثائر حسين، وعبد الناصر فخرو (٢٠٠٢). دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير. عمان: جبهة للتوزيع والنشر.
- « جودت سعادة(٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)، عمان: دار الشروق.
- « حسن حسين زيتون (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير. الرياض : الدار الصولتية للتربية.
- « فهد عبد الرحمن الشميمري(٢٠١٤). كيف نتعامل مع الإعلام. الرياض: دار الفكر.
- « مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٥). دراسات في اساليب التفكير. القاهرة: النهضة المصرية.
- « مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠١٣). مؤشرات تنمية مهارات التفكير داخل المحاضرة الجامعية . بحوث المؤتمر الدولي العلمي الأول لمركز تطوير لتعليم الجامعي .جامعة بورسعيد. ٢١٣- ٢٣٤.
- « يونس الشوابكة (٢٠١٠). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت في الرسائل والأطروحات التربوية: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية.المجلة الأردنية في العلوم التربوية ٦٠ (٤) ٣٠٣ - ٣١٧.

« Andrelechick, Hagten.(2015). Reconsidering literacy in the art classroom. Art Education . 68 (1), 6.

- « Grassian , Emass.(2005). Thinking Critically about World Wide Web And Resources. Available From. www.library. Ucla.edu/ libraries.html.
- « Smith, Jerry.(2000). Health Management Information Systems : a handbook for decision makers. Open University Press, Buckingham: United Kingdom.

• التخطيط العام للبرنامج :

تتضمن عملية التخطيط العام للبرنامج تحديد الهدف منه، ومحتواه العلمي، والأساليب المتبعة في تنفيذه، وتحديد المدى الزمني له وعدد الجلسات والتوقيت الزمني لكل جلسة ومكان إجرائها :

• المدى الزمني :

تكونت جلسات البرنامج التدريبي من (١٦) جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً، كل جلسة تستغرق ساعة ونصف.

• مكان التطبيق :

إحدى قاعات كلية التربية بكلية التربية بدمياط - جامعة دمياط.

• محتوى جلسات البرنامج :

يتم ترتيب جلسات البرنامج التدريبي بشكل منطقي يتناسب وطبيعة مشكلة البحث، وتكون عدد جلسات البرنامج التدريبي من (١٦) جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً، وتم تحديدها بناء على أهداف البرنامج وكذلك الفنيات المتبعة جدول (٤).

• هدف البرنامج التدريبي :

يهدف البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية (التمييز بين الرأي والحقيقة . مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها . مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات) إلى تنمية الوعي المعلوماتي لدى الطالب الملتحق بالدبلوم المهني . شعبة التربية الخاصة عن المعلومات المستخرجة من مصادر المعلومات غير الورقية (الإلكترونية)، وكيفية اختبار صحة مصادرها من عدمه لتنمية وعيهم المعلوماتي .

• الأساليب المستخدمة في البرنامج التدريبي :

تم اختيار ثلاثة أساليب تستخدم في شكل متكامل تجمع بين المهام والواجبات المنزلية (ويشمل كتيب أوافق أولاً وأوافق ولماذا)، والمحاضرات، والمناقشات وتتناول الأجزاء التالية:

« المحاضرات وتشمل محاضرات عن مهارات التفكير الناقد التمييزية ومصادر المعلومات الإلكترونية، ومعايير التقييم لها، ومحتواها، وعلاقتها بمعايير استخدام التفكير الناقد الاستخدام الصحيح واستخدامها كأدوات لتنمية الوعي المعلوماتي لدى الأفراد .

« المناقشات الجماعية :وتشمل مناقشات عن المعلومات المستخرجة من مصادرالمعلومات غير الورقية (الإلكترونية)، وكيفية اختبار صحتها من عدمه :لرفع وعيهم المعلوماتى، باستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية فى الحياة الأكاديمية ثم الانتقال إلى الحياة اليومية لتثمين مهارات التفكير الناقد، واستخدام قائمة التمييزين الرأى والحقيقة، وتطبيق قائمة معايير تقييم مصادر جمع المعلومات الإلكترونية ومحتواها على المهام والواجبات المنزلية بكتيب (أوافق أولاأوافق ولماذا)

« المهام (الواجبات المنزلية) : وتتمثل فى المهام التى يكلف بها أعضاء المجموعة التجريبية من الباحثة فى نهاية كل جلسة باستخدام كتيب(أوافق أو لا أوافق ولماذا) من إعداد الباحثة (ملحق ٤).

• خطوات تنفيذ البرنامج :

« البدء: ويتم من خلالها التعارف، والتمهيد للبرنامج وشرح أهدافه وإطار العمل فيه ويستغرق الجلسة الأولى.

« الانتقال : وهدف هذه الخطوة التركيزعلى مهارات التفكير الناقد التمييزية، وكيفية استخدامها عمليا فى التعامل مع المعلومات فى عصر الثورات المعرفية، ويتم عرض المعلومات باستخدام برنامج العروض التوضيحية على data show السبورة الذكية، يتم تقسيم طلاب المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تتكون من ١٠ طلاب لضمان التفاعل، واكتساب المهارات لجميع أفراد كل مجموعة، المجموعة الأولى تجمع المعلومات عن التخلف العقلى وفنائه الثلاث من الكتب بخاصية Pdf والكتب الإلكترونية، والمجموعة الثانية تجمع المعلومات من بحوث كليات التربية الإلكترونية والفيس . بوك face-book ، وأخيرا المجموعة الثالثة تجمع المعلومات من المنتديات العلمية الإلكترونية والمنتديات الإلكترونية تنتهى الجلسات الفردية بالتكليف بالمهام والواجبات المنزلية ويتم مراجعتها فى بداية الجلسات الزوجية حيث تتم المقارنة بين أداء المجموعات فى أول الجلسة التالية (الجلسات الزوجية) والمقارنة بين أدائهم باستخدام قائمة معايير تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية ومحتواها (ويتم تغيير مصادرالمعلومات من جلسة إلى أخرى للتحقق من استخدام المصادر الإلكترونية للمعلومات وتنمية الوعى بأكبر عدد منها).

« العمل : تكونت جلسات البرنامج التدريبي من (١٦) جلسة بمعدل جلستين أسبوعيا، كل جلسة تستغرق ساعة ونصف، لتحقيق أهداف البرنامج باستخدام. كتيب(أوافق، أو لا أوافق، ولماذا) من إعداد الباحثة : فى ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من بحوث سابقة عن إمكانية و كيفية استخدام البرامج التدريبية فى رفع القدرة على الوعى المعلوماتى.

جددت الباحثة أهداف البرنامج وهى مُساعدة الطالب على أن يكتسب ويتعلم ذاتيا ويفند أخطاء طرق جمع المعلومات وأنواع المعلومات التى تُعرض عليه تحت إشراف الباحثة، ويكتسب مهارات التفكير الناقد التمييزية أى مهارة التمييز بين الرأى والحقيقة . مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة، والمعلومات غير ذات

الصلة بالموضوع، أو المشكلة المراد حلها - مهارة التمييز بين المصادر الصحيحة، والمصادر غير الصحيحة للمعلومات) قبل جمع المعلومات من مصادرها الإلكترونية وتصبح جزءاً من بنيتها المعرفية ليطبقها في حياته العملية والأكاديمية.

اطلعت الباحثة على عدد من الكتب والبحوث والرسائل العلمية والبرامج التي تتناول التفكير الناقد ومهاراته ومصادر المعلومات الورقية، وغير الورقية واستمدت منها الأفكار الرئيسية، والنقاط الهامة التي أجمعت عليها .

« لإنهاء: وهى المرحلة الختامية وهدفها تلخيص ما تم إنجازه من خطوات فى البرنامج وتقييم البرنامج وإبراز نقاط القوة والضعف فيه من وجهة نظر أفراد المجموعة التجريبية كما تشمل مرحلة الإنهاء التنبيه عن تطبيق المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج.

• **التقويم التكويني فى البرنامج يتم باستخدام قائمتين:**

تم اشتقاقهما من العديد من الدراسات التي أجمعت عليهما: القائمة الأولى (قائمة تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية)، ثم القائمة الثانية (قائمة التمييز بين الرأى والحقيقة)، يقوم كل طالب فى المجموعة التجريبية باستخدام القائمتين والتعليق (بالموافقة، أو الرفض مع التعليل) على المعلومات المعروضة أمامه وتقسيماها إلى حقيقة، أو رأى، وتحديد الفروض والاحتمالات الممكنة لصحتها، أو خطأها، وإدراك الخلل فيها وبالتالي الرفض لها أو القبول لها، والمناقشة تتم داخل كل مجموعة ومع الباحثة.

• **قائمة تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية ومحتواها:**

- « من هو مصدر المعلومة، وهويته، واتجاهاته، ومن يدعمه؟
- « ما الخلفية الثقافية والتخصصية للمصدر، وما هي سمعته، وانجازاته؟
- « ما هي المعايير المعتمدة للحكم على صحة المصدر وصحة المعلومة؟
- « ما هدف مصدر المعلومات؟
- « هل توجد أسباب منطقية تدعونا للشك في مصدر المعلومات؟ (مها مصطفى،

٢٠٠٨؛ جودت سعادة، وسهيله الصباغ، ٢٠١٣)

- « المسئولية (تقع على من مسئولية عرض المعلومات التالية) .
- « الدقة.

- « الموضوعية .(فى العرض)
- « التحديث (تاريخ النشر).
- « المصداقية (مدى مصداقية المعلومات وفقاً للمعلومات السابقة فى المجال).
- « التغطية. (مدى تغطية المعلومات للموضوع)
- « الجوانب الشكلية.(الجوانب الشكلية فى عرض الموضوع، بداية بالتعريف، والمفاهيم وعلاقتها ببعضها...).

• **قائمة التمييز بين الرأى والحقيقة :**

- « هل هذه المعلومة رأى أم حقيقة؟

- « ما مدى صدق هذه المعلومة ؟
 « هل هذه المعلومة ذات معنى ؟
 « هل هي واضحة المعالم ؟
 « هل هي منطقية ؟
 « هل تتبع قانون معين ؟
 « هل لها مبرراتها؟ (عبد الرشيد حافظ، وهناء الضحوي، ٢٠٠٦: متولى النقيب، ٢٠٠٨: سبابو سينف Singh، ٢٠٠٩).

• إجراءات الدراسة الأساسية :

- « تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى التطبيقى القبلى على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
 « تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات التمييزية للتفكير الناقد لتنمية الوعى المعلوماتى على المجموعة التجريبية فقط.
 « تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى التطبيقى البعدى على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
 « تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى تطبيق المتابعة على المجموعة التجريبية فقط.

جدول (٤) : الجلسات التدريبية والفنيات المستخدمة فيها

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	<p>"تعريف وتعريف بالبرنامج"</p> <p>التعارف بين الباحث والطلاب - عرض لأهداف البرنامج ومحتواه بشكل عام، إلقاء الضوء على المزايا الحاضرة والمستقبلية في المجال المهني للطالب المدرب.</p> <p>- تطبيق مقياس الوعى المعلوماتى (قبلى) من إعداد الباحثة.</p> <p>- تقسيم المجموعة التجريبية إلى ثلاث مجموعات للعمل ضمن فريق أثناء الجلسات التدريبية.</p>	<p>- المحاضرة والمناقشة الجماعية والحوار.</p> <p>- الاتفاق على الالتزام طوال جلسات البرنامج وعدم التفتيت.</p> <p>- الواجبات المنزلية والمهام التى يكلفون بها وطرق التقويم التكويني.</p> <p>- التكليف بالقراءة فى المكتبة الإلكترونية من طريق شبكة الإنترنت من التخلف العقبى وفنائه الثلاث .</p>
٣، ٢	<p>"مهارات التفكير الناقد التمييزية"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلى أولاً للتحقق من أداء التلميذات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية والسماع لما جمعه من معلومات وأهياها المصادر التى استخدمها للتوصل لهذه المعلومات.</p> <p>- محاضرة عن التفكير الناقد ومهاراته التمييزية (مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى، ومهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها، ومهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات)، وأهميتها فى الحياة العملية والمهنية للعلم وفى رفع قدرته على حل المشكلات المعلوماتية التى تواجهه .</p> <p>- كيفية التعامل مع الانفجار المرهق وأسباب ظهور المشكلات المعلوماتية، وطرق التعامل معها باستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية.</p> <p>« عرض مشكلة مصادر المعلومات الإلكترونية وكيفية التعامل معها .</p> <p>وكيفية التمييز بين مصادر المعلومات الإلكترونية (باستخدام الإنترنت) الصحيحة وغير الصحيحة.</p> <p>- استخدام الباحثة لقائمة التقييم لمصادر المعلومات الإلكترونية الصحيحة وغير الصحيحة وتدريب الطلاب على كيفية استخدامها وتطبيقها من خلال المهام بكتيب (أوافق أولاً وأوافق ولماذا؟) من إعداد الباحثة.</p>	<p>- المحاضرة والمناقشة الجماعية وإعادة البناء المرهق لأفراد العينة من تلك المشكلة باستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية (مهارة التمييز بين الحقيقة والرأى، ومهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها، ومهارة التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة للمعلومات).</p> <p>- التكليف بالقراءة فى المكتبة الإلكترونية من طريق شبكة الإنترنت من التخلف العقبى وفنائه الثلاث .</p> <p>- يكلف كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث تصريف مصادر المعلومات الإلكترونية وتقسيمها إلى مصادر يمكن الاعتماد عليها أم لا ولماذا؛ وتوضيح الحكام والمعايير للتمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة ومحتواها باستخدام مهام وواجبات كتيب (أوافق أولاً وأوافق ولماذا؟) من إعداد الباحثة .</p>

<p>٤٠٥</p> <p>مهاارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية.</p> <p>- التعريف بمهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها وكيفية استخدامها في المشكلات المختلفة الأكاديمية والحياتية.</p> <p>عرض لبعض فقرات من المعلومات من مصادر معلومات الفيسبوك الإلكتروني، ومجلات وكليات التربية الإلكترونية (كاملة ومجزئة) وكيفية التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بموضوع التلميذ المتخلف عقلياً وفتاته، والأعتقادات الخاطئة عنه كمشكلة معلوماتية تعوق أداء الطالب (المتحقق بالدبلوم المهني- تربية خاصة) في كيفية إلقاء التعليمات على هذه الفئة وكيفية تكليفها بالمهام أثناء التدريب الميداني بمدارس التربية الخاصة.</p> <p>- التقويم التكويني باستخدام قائمة معايير تقييم مصادر المعلومات والمناقشة تتم داخل كل مجموعة للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين تحت إشراف الباحثة.</p> <p>مع الحرص على استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات التجريبية الثالث.</p>	<p>٤٠٥</p> <p>مهاارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع أو المشكلة المراد حلها"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية.</p> <p>- محاضرة عن مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وأهميته في الحياة العملية والمهنية للمعلم .</p> <p>عرض لبعض فقرات من المعلومات من مصادر معلومات المنتديات الإلكترونية والإلكترونية العلمية وكيفية التمييز بين الحقائق والآراء (التي يزيد بها معلم التربية الخاصة في مدرسة التربية العملية).</p> <p>- ثم تستخدم كل مجموعة من المجموعات الثلاث قائمة التمييز بين الرأي والحقيقة على المهام الموجودة بكتيب، والمناقشة تتم داخل كل مجموعة للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين والمقارنة بين أدائهم تحت إشراف الباحثة مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث التجريبية.</p>	<p>٤٠٥</p> <p>٧٠٦</p> <p>٩٠٨</p>
<p>٧٠٦</p> <p>مهاارة التمييز بين الرأي والحقيقة"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية.</p> <p>- محاضرة عن مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وأهميته في الحياة العملية والمهنية للمعلم .</p> <p>عرض لبعض فقرات من المعلومات من مصادر معلومات المنتديات الإلكترونية والإلكترونية العلمية وكيفية التمييز بين الحقائق والآراء (التي يزيد بها معلم التربية الخاصة في مدرسة التربية العملية).</p> <p>- ثم تستخدم كل مجموعة من المجموعات الثلاث قائمة التمييز بين الرأي والحقيقة على المهام الموجودة بكتيب، والمناقشة تتم داخل كل مجموعة للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين والمقارنة بين أدائهم تحت إشراف الباحثة مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث التجريبية.</p>	<p>٧٠٦</p> <p>مهاارة التمييز بين الرأي والحقيقة"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية.</p> <p>- محاضرة عن مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وأهميته في الحياة العملية والمهنية للمعلم .</p> <p>عرض لبعض فقرات من المعلومات من مصادر معلومات المنتديات الإلكترونية والإلكترونية العلمية وكيفية التمييز بين الحقائق والآراء (التي يزيد بها معلم التربية الخاصة في مدرسة التربية العملية).</p> <p>- ثم تستخدم كل مجموعة من المجموعات الثلاث قائمة التمييز بين الرأي والحقيقة على المهام الموجودة بكتيب، والمناقشة تتم داخل كل مجموعة للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين والمقارنة بين أدائهم تحت إشراف الباحثة مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث التجريبية.</p>	<p>٧٠٦</p> <p>٩٠٨</p>
<p>٩٠٨</p> <p>مهاارة التمييز بين الرأي والحقيقة"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية لاستخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة.</p> <p>- محاضرة عن مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وأهميته في الحياة العملية والمهنية للمعلم .</p> <p>عرض لبعض فقرات من المعلومات من مصادر معلومات المنتديات الإلكترونية والإلكترونية العلمية وكيفية التمييز بين الحقائق والآراء.</p> <p>- ثم تستخدم كل مجموعة من المجموعات الثلاث قائمة التمييز بين الرأي والحقيقة، والمناقشة تتم داخل كل مجموعة للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين والمقارنة بين أدائهم تحت إشراف الباحثة مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث.</p>	<p>٩٠٨</p> <p>مهاارة التمييز بين الرأي والحقيقة"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية لاستخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة.</p> <p>- محاضرة عن مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وأهميته في الحياة العملية والمهنية للمعلم .</p> <p>عرض لبعض فقرات من المعلومات من مصادر معلومات المنتديات الإلكترونية والإلكترونية العلمية وكيفية التمييز بين الحقائق والآراء.</p> <p>- ثم تستخدم كل مجموعة من المجموعات الثلاث قائمة التمييز بين الرأي والحقيقة، والمناقشة تتم داخل كل مجموعة للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين والمقارنة بين أدائهم تحت إشراف الباحثة مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث.</p>	<p>٩٠٨</p> <p>١١٠١٠</p>
<p>١١٠١٠</p> <p>"العلاقة بين معايير التفكير الناقد ومعايير التقويم لمصادر المعلومات"</p> <p>- مراجعة المهام، والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعات التجريبية الثالث.</p> <p>- التعرف بمعايير استخدام التفكير الناقد وكيفية استخدامها في المواقف المهنية والحياتية المختلفة.</p> <p>عرض مشكلة التخلف العقلي بفتاته الثلاث وكيفية إلقاء التعليمات على هذه الفئة، وتقديم المهام لها كمشكلة صفيحة تعوق أداء طالب الدبلوم مهني- شعبية التربية (أثناء التربية العملية) الخاصة من الكتب الإلكترونية والكتب الإلكترونية بخاصية pdf.</p> <p>- والمناقشة تتم داخل كل مجموعة من المجموعات الثلاث التي تنتمي للمجموعة التجريبية للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين. مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث.</p>	<p>١١٠١٠</p> <p>"العلاقة بين معايير التفكير الناقد ومعايير التقويم لمصادر المعلومات"</p> <p>- مراجعة المهام، والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكليفات من كل فرد من أفراد المجموعات التجريبية الثالث.</p> <p>- التعرف بمعايير استخدام التفكير الناقد وكيفية استخدامها في المواقف المهنية والحياتية المختلفة.</p> <p>عرض مشكلة التخلف العقلي بفتاته الثلاث وكيفية إلقاء التعليمات على هذه الفئة، وتقديم المهام لها كمشكلة صفيحة تعوق أداء طالب الدبلوم مهني- شعبية التربية (أثناء التربية العملية) الخاصة من الكتب الإلكترونية والكتب الإلكترونية بخاصية pdf.</p> <p>- والمناقشة تتم داخل كل مجموعة من المجموعات الثلاث التي تنتمي للمجموعة التجريبية للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخريين. مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث.</p>	<p>١١٠١٠</p> <p>١٣٠١٢</p>
<p>١٣٠١٢</p> <p>معايير استخدام التفكير الناقد وعلاقتها بمعايير تقويم مصادر المعلومات</p>	<p>١٣٠١٢</p> <p>معايير استخدام التفكير الناقد وعلاقتها بمعايير تقويم مصادر المعلومات</p>	<p>١٣٠١٢</p>

<p>معايير التفكير الناقد(الوضوح - الدقة - الصحة - الربط- العمق - الإتساع - المنطق).</p> <p>- يكلف كل مجموعة من المجموعات الثلاث التجريبية باستخدام معايير تحقيق التفكير الناقد وقائمة معايير تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية لحل المشكلة المعلوماتية المعروضة في كتيب(أوافق أو لاوافق،ولمذا)من إعداد الباحثة مع المعلومات التي تم الحصول عليها من المنتديات الإلكترونية، والمنتديات العلمية والمقارنة بينهما كواجب منزلي .</p>	<p>الإلكترونيومحتواها:</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكتيفات من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية. التعريف بمعايير استخدام التفكير الناقد الأستخدام الصحيح (الوضوح - الدقة - الصحة - الربط- العمق - الإتساع - المنطق) وكيفية استخدامها مع المعلومات المهنية والحياتية المختلفة التي تُعرض عليه أو يصادفها .</p> <p>♦ عرض مشكلة التلميذ ذي التخلف العقلي المتوسط من أحد المنتديات الإلكترونية العلمية والفيديوك facebook .</p> <p>- تتم المناقشة داخل كل مجموعة من المجموعات الثلاث للوصول إلى نتيجة واحدة لكل مجموعة يتم مقارنتها بنتيجتي المجموعتين الأخرين.</p> <p>- تتم المقارنة بين نتائج استخدام قائمة معايير مصادر المعلومات، ومعايير استخدام التفكير الناقد أداء كل مجموعة من المجموعات الثلاث التي تنتمي للمجموعة التجريبية تحت إشراف الباحثة.</p> <p>- للتوصل إلى علاقة التكامل بين معايير تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية ومحتواها، ومعايير استخدام التفكير الناقد وكذلك مدى ارتباطهم تحت إشراف الباحثة.</p> <p>- مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث.</p>
<p>- المحاضرة والمناقشة الجماعية وإمادة البناء المعرفي لأفراد العينة من حل المشكلة المعلوماتية باستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية.</p> <p>- التكليف بالقراءة في المكتبة الإلكترونية وكذلك عن طريق شبكة الإنترنت عن مشكلة التخلف العقلي بصفات الثلاث.</p> <p>- يكلف كل طالب من المجموعات الثلاث المكونة للمجموعة التجريبية بتطبيق الأوجه السبعة للوعي المعلوماتي المعروضة في كتيب(أوافق، أو لاوافق، ولمذا)</p> <p>- ليستخلص مدى أهمية التدريب على مهارات التفكير الناقد التمييزية.</p>	<p>"العلاقة بين الوعى المعلوماتي ومهارات التفكير الناقد التمييزية"</p> <p>- مراجعة المهام والواجب المنزلي أولاً للتحقق من أداء التكتيفات من كل فرد من أفراد المجموعات التجريبية الثلاث.</p> <p>- توضيح العلاقة بين الوعى المعلوماتي ومهارات التفكير الناقد التمييزية وحل المشكلات المعلوماتية وكيفية استخدامها بإلتقان لدى الطالب الملم بدبلوم مهني - شعبة التربية الخاصة.</p> <p>♦ عرض الأوجه السبعة للوعي المعلوماتي على جهاز العرض لتقوم كل مجموعة من المجموعات الثلاث المكونة للمجموعة التجريبية بتطبيقها للتحقق من مدى وعيها المعلوماتي، واستخلاص أهمية التدريب على مهارات التفكير الناقد التقييمية التمييزية.</p> <p>- والمناقشة تتم بين المجموعات التجريبية الثلاث للوصول إلى نتيجة واحدة تحت إشراف الباحثة.</p> <p>- مع استخدام التغذية الراجعة الفورية من الباحثة لتعديل أداء المجموعات الثلاث.</p>
<p>- التوجيه بنشر الوعى المعلوماتي للمُحيطين بهم من الإطالاب لاتساع الفائدة وإثمار البرنامج.</p> <p>- المحافظة على الاتصال الفعال بالباحثة للمناقشة في أي مشكلات تعترضهم.</p>	<p>"التقسيم وختام البرنامج"</p> <p>جلسة ختامية ومراجعة لدور الطالب الملم بدبلوم مهني - شعبة التربية الخاصة في حل المشكلات المعلوماتية باستخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية ورفع وعيه المعلوماتي بمصادر المعلومات الإلكترونية مما ييشر بحياة مهنية مشرقة ومتطورة له.</p> <p>- تطبيق مقياس الوعى المعلوماتي (بعدي) من إعداد الباحثة.</p> <p>- التنويه عن تطبيق التأمية بعد شهر.</p>

• نتائج البحث :

• النتائج في ضوء الفرض الأول :

نص الفرض الأول هو: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الوعى المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي .

جدول ٥ : الفروق الدالة الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيقه (ن=٣٠) .

المجموعة التجريبية	المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	لصالح
	الوعى المعلوماتي	٤ ,٩٦٦٧	٥ ,٣٨٤	٥,٨١٠	٠,٠٠١	
	التطبيق القبلي			٣		
	التطبيق البعدي	٦ ,٧٠٠	٧ ,٦٣٦			التطبيق البعدي

ويتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية ومتوسطات درجات نفس المجموعة على مقياس الوعي المعلوماتي بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي باستخدام اختبار "ت" .t-test

وتعنى هذه النتيجة أن ممارسة مهارات التفكير الناقد التمييزية تساعد على رفع الوعي المعلوماتي لدى الطالب المعلم دبلوم مهني .شعبة تربية خاصة (دراسات عليا) لأن ممارسة التفكير الناقد بمهاراته التمييزية تساعد في حل المشاكل المعلوماتية النابعة من مصادر المعلومات الإلكترونية، والتي تواجهه أثناء احتكاكه مع معلمى التربية الخاصة في التدريب الميداني، وهذا يتفق مع نتائج دراسة أحمد مسيلم، ٢٠١٣؛ ودراسة على عمران، ٢٠١٤ .

• النتائج في ضوء الفرض الثاني :

نص الفرض الثاني هو : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الوعي المعلوماتي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة، بعد تنفيذ البرنامج التدريبي باستخدام اختبار"ت" للمجموعات المستقلة (زكريا الشرييني ، ١٩٩٥) على مقياس الوعي المعلوماتي.

يتضح من جدول (٦) الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الوعي المعلوماتي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول ٦ : الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الوعي المعلوماتي (ن=٣٠)

الأداة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	لصالح
	٤	٣	٤	٣			
مقياس الوعي المعلوماتي	٦,٧٠٠٠	١,٥٨٦	٤,٩٦٦٧	١,٩٦٧٨	٣,٤٤٨ -	,٠٠١	المجموعة التجريبية
	التطبيق البعدي	التطبيق البعدي					

ويتضح من جدول (٦) أن الفروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الوعي المعلوماتي، وتوضح هذه النتيجة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وتعنى هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية قد استفادت من تطبيق البرنامج في استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية في التعامل مع المشكلات المعلوماتية وذلك بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج.

وتؤكد هذه النتيجة فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية الذي يتضمن : فنيات المحاضرة (المصغرة)، والحوار الذاتي، والملاحظة، والمناقشة (الجماعية)، والتقييم من جانب الباحثة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لممارسة مهارات التفكير الناقد التمييزية على المشكلات المعلوماتية المعروضة على أفراد المجموعة التجريبية في كتيب (أوافق، أو لاأوافق، ولماذا؟)، وكذلك على المشكلات المعلوماتية التي تواجهها المجموعة التجريبية في مدارس التربية الخاصة أثناء احتكاكها مع معلمى التربية الخاصة في مدارس التدريب الميدانى الذى يسير جنب إلى جنب التدريب النظرى فى تنمية الوعى المعلوماتى لدى المجموعة التجريبية

وهكذا تحقق الفرض الثانى تحققاً كاملاً، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن البرنامج التدريبي القائم على ممارسة مهارات التفكير الناقد التمييزية فى حل المشكلات المعلوماتية لدى أفراد المجموعة التجريبية ساهم فى تنمية الوعى المعلوماتى لديهم، بينما ظل حال أفراد المجموعة الضابطة على ما هو عليه لأنهم لم يخضعوا للبرنامج التدريبي .

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى تؤكد على العلاقة الإيجابية بين الوعى المعلوماتى ومهارات التفكير الناقد التمييزية ودور الأخير فى تنمية الوعى المعلوماتى والتى توصلت إليها دراسة فوري إيكثانوند Ekahitanond، ٢٠١٣؛ ودراسة ميسون بن يحيى، ونرجس حمدي، ٢٠١١؛ دراسة هنرى هندرسون Henderson ٢٠١٠؛ دراسة شوشين لين lin، ٢٠١٤.

• النتائج فى ضوء الفرض الثالث :

نص الفرض الثالث هو: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى تطبيق المتابعة على مقياس الوعى المعلوماتى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى، ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى تطبيق المتابعة على مقياس الوعى المعلوماتى باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة أى استقلالية المشاهدات لنفس المجموعة (زكريا الشريينى، ١٩٩٥)، ويوضح الجدول التالى الفروق غير الدالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى تطبيق المتابعة على مقياس الوعى المعلوماتى.

جدول (٧): الفروق غير دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ومتوسطات درجات نفس المجموعة فى تطبيق المتابعة على مقياس الوعى المعلوماتى (ن=٣٠)

التطبيق	البعدى		المتابعة		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
مقياس الوعى المعلوماتى	٦,٧٠٠٠	١,٩٦٧٨٦	٦,٣٠٠٠	٤,٤٢١	,٨٧٦	غيردالة	-

ويتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى، والمتابعة على مقياس الوعى المعلوماتى أى

استمرار فاعلية البرنامج القائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية في تنمية الوعي المعلوماتي وحل المشكلات المعلوماتية لمواجهة الانفجار المعرفي لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي وبعد مرور شهر من الانتهاء من تنفيذ البرنامج.

وتؤكد هذه النتيجة أن المجموعة التجريبية استفادت من جلسات واستراتيجيات البرنامج على الجانبين العملي، والنظري وكذلك من استخدام التقويم المفسر للأفكار، والعلاقات، والتفاعلات الخاصة بكل مشكلة عرضت عليها وهو من الأسس لتتم عملية ممارسة مهارات التفكير الناقد التمييزية، وقد يرجع امتداد فاعلية البرنامج لدعمه بالجلسات العملية وكتيب (أوافق، أو لأوافق، ولماذا؟) إلى جانب الجلسات النظرية حيث تساعد الممارسة العملية على زيادة تأثير البرنامج وعدم نسيان محتواها بسهولة، وكذلك ممارسة طالب الدراسات العليا (دبلوم مهني . شعبة التربية الخاصة) للتربية العملية في مدارس التربية الخاصة والاحتكاك بمعلمين التربية الخاصة في الخدمة مما يعرضهم للعديد من المشكلات المعلوماتية وكذلك العديد من الحقائق والآراء التي تتطلب التمييز .

وهكذا تحقق الفرض الثالث تحققاً كاملاً ويمكن تفسير هذه النتيجة . التي جاءت إلى حد كبير كما هو متوقع . بأن طلاب المجموعة التجريبية بعد تعرفهم على كيفية ممارسة مهارات التفكير الناقد التمييزية، وتحسن أدائهم في فصول التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني وفي جمع المعلومات للبحوث العلمية المكلفين بها من أعضاء هيئة التدريس لنمو وعيهم المعلوماتي تحققوا من أهمية البرنامج التدريبي ومهارات التفكير الناقد التمييزية التي اكتسبوها، مما أدى إلى عدم تغير أدائهم بين التطبيقين البعدي، والمتابعة بعد مرور شهر من انتهاء تنفيذ البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة غادة ميسون بن يحيى، ورجس حمدي، ٢٠١١؛ دراسة على العمري، ٢٠١٤.

• في ضوء الفرض الرابع :

نص الفرض الرابع هو :لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في التطبيق البعدي على مقياس الوعي المعلوماتي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، ومتوسطات درجات نفس المجموعة في التطبيق البعدي باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة لاستقلالية المشاهدات ضمن المجموعة الضابطة فقط أي ضمن المجتمع الواحد (زكريا الشربيني، ١٩٩٥: ٧٥) على مقياس الوعي المعلوماتي، ويوضح جدول (٨) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي على مقياس الوعي المعلوماتي.

جدول (٨) : الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي على مقياس الوعي المعلوماتي (ن=٣٠)

مستوى الدلالة غير دالة	قيمة "ت" ,٩٨٠	المجموعة الضابطة البعدي		المجموعة الضابطة القبلي		التطبيق
		ع	م	ع	م	
		٤,٩٦٦٧	٤,٩٦٦	١,٦٢٩	٤,٦٣٣	مقياس الوعي المعلوماتي

ويتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في التطبيق البعدي على مقياس الوعي المعلوماتي .

وتؤكد هذه النتيجة عدم وجود فروق دالة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي، والبعدي على مقياس الوعي المعلوماتي .

وتعني هذه النتيجة عدم حدوث تغير دال في الوعي المعلوماتي لدى المجموعة الضابطة، وتؤكد هذه النتيجة على أن الوعي المعلوماتي لدى هذه المجموعة لم يتغير بالسلب، أو بالإيجاب وهو أمر متوقع وذلك لعدم تعرض أفراد هذه المجموعة للبرنامج التدريبي بجلساته واستراتيجياته بجانبه (العملي والنظري) الذي يتضمن المحاضرة والمناقشة (الجماعية) واستخدام قائمة التمييز بين الرأي والحقيقة، وقائمة معايير التحقق من مصادر المعلومات ومحتواها وكذلك باستخدام التقويم من جانب الباحثة مع التفسير والتفنيذ للحلول الخاطئة، وهذا يؤكد أن التغيير الذي حدث في أداء المجموعة التجريبية يعود بالكامل للبرنامج التدريبي بدليل بقاء المجموعة الضابطة كما هي في التطبيقين القبلي والبعدي لها .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات كدراسة فوري إكتانوند Ekahitanond (٢٠١٣)؛ ودراسة أحمد المسيلم (٢٠١٣) التي تؤكد على أن المجموعة الضابطة التي لم تتلق جلسات البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد التمييزية النظرية، والعملية، والتقويم الضرورية الباحثة للتحقق من تنمية الوعي المعلوماتي لدى المجموعة التجريبية، لم يحدث أي تغير في أدائها، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها معظم الدراسات التي اتبعت المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين (التجريبية والضابطة) الذي جعل من المجموعة الضابطة مجموعة انتظار دون تدخل.

• توصيات الدراسة :

توصى الباحثة انطلاقاً من هذه الدراسة ونتائجها بعدد من التوصيات التي ترى أنها لا بد من مراعاتها لرفع شأن العملية التعليمية والقائمين عليها:

« استخدام برنامج الدراسة كنموذج لتعميم نتائج الدراسة على شباب الجامعة من مختلف الشعب الأدبية والعلمية لرفع الوعي المعلوماتي لديهم.

« التدريب على ممارسة التفكير الناقد لأنه مهارة تحتاج إلى تدريب، كما أنه يتطلب انتباه المعلمين له والاهتمام به في عمليات التعليم لدى طلابهم .

« تدريب مديري المدارس على استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية والوعي المعلوماتي لمساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم وقدراتهم التعليمية وكذلك تنمية معارفهم ذاتيا وبشكل دوري مما يوفر المناخ التطوري اللائم لممارسة العملية التعليمية وحل مشكلاتها المزمنة .

« تدريب موجهي المواد الدراسية المختلفة على استخدام مهارات التفكير الناقد التمييزية والوعي المعلوماتي لحل المشكلات الأكاديمية، واتخاذ القرارات الصحيحة لمواجهة مشكلات العملية التعليمية الضاغطة والمزمنة مما يوفر المناخ التطوري اللائم لممارسة العملية التعليمية، وحل مشكلاتها.

• بحوث مقترحة :

« تطبيق برنامج قائم على الوعي المعلوماتي لرفع القدرة على التعلم الذاتي في التعليم الثانوي .

« برنامج تدريبي للمعلمين في الخدمة على مهارات التفكير الناقد التمييزية والوعي المعلوماتي ليكتسبوا طريقة لتطوير معارفهم ذاتيا لكل ما يستجد من معلومات في مجالاتهم الأكاديمية المتنوعة.

« برامج تدريبية للمعلمين على مهارة حل المشكلات، وكيفية استخدامها عملياً في تنمية الوعي المعلوماتي لديهم.

« برنامج تدريبي للمعلمين على التقويم الذاتي لكيفية ممارسة مهارات التفكير الناقد التمييزية في حل المشكلات المعلوماتية أثناء ممارسة العملية التعليمية.

• المراجع :

- ابراهيم خليل خضر(٢٠١٣). مهارات الإتصال .فلسطين:دار الجندي.
- ايمان كمال داود(٢٠٠٣).أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الأني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم،رسالة ماجستير جامعة النجاح الوطنية - فلسطين.
- أحمد سعد المسيلم .(٢٠١٣).أثر استخدام مهارات التمييز في التفكير الناقد والتحصيل لطلبة الصف التاسع المتوسط في مادة التربية الإسلامية بدولة الكويت، رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية .جامعة الشقة .الأهسط.
- أماني ثابت زين الدين .(٢٠١٤). معايير الوعي المعلوماتي في مرحلة التعليم الجامعي. رسالة ماجستير . كلية الآداب . جامعة الإسكندرية.
- أمل وجيه حمدي (٢٠٠٧). المصادر الإلكترونية للمعلومات : الاختيار والتنظيم والإتاحة في المكتبات . القا□رة : الدار المصرية اللبنانية.
- أمنية خير توفيق.(٢٠١١). الوعي المعلوماتي ومهاراته لدى الأفراد. القاهرة : دار الثقافة العلمية.
- جودت سعادة ((٢٠١١). تدريس مهارات التفكير ط.٤. عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع
- جودت سعادة، وسهيله الصباغ (٢٠١٣) . ثلاث مهارات عقلية تنتج أفكارا إبداعية. عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن عواد السريحي (٢٠٠٨). التفكير والبحث العلمي . جدة : مركز النشر العلمي.

- حمد إبراهيم العمران، وهديل شوكت العبيدي (٢٠٠٨). الوعي المعلوماتي والحكمة. الرياض : مكتبة الراشد.
- صالح علي أبو جادو، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٦). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). عمّان: دار المسدّة.
- صالح محمد المسند (٢٠١١). الوعي المعلوماتي. الرياض: دارالراشد.
- عادل السيد الجندي (٢٠٠٣). الإلتزام التنظيمي لأستاذ الجامعة وعلاقته بفاعلية المنظمة الجامعية. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. (٤٣)، ٣٣ - ٦٥.
- عامر إبراهيم قنديلجي (٢٠٠٧). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية : أسسه، أساليبه، مفاصله، أدواته. عمان : دار المسيرة
- عبد الرحمن شقير (٢٠١٣). تزييف الوعي .. كيف أصبح مقياس صحة الفكرة.. انتشارها. ٤٩. مجلة المعرفة. ١٣٥، ٧٢٥ - ٧٥٠.
- عبد الرشيد عبد العزيز جافظ، وهناء على الضحوي (٢٠٠٦). مصادر المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت. معايير مقترحة للتقويم . دورية إلكترونية محكمة متخصصة في المكتبات والمعلومات، ١٢(٢)، ١٢ - ٣٣.
- عزة جوهرى، وهدى العمودي. (٢٠٠٩). الوعي المعلوماتي بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات: دراسة تقييمية للوضع الراهن واستشراف أسس المستقبل. مجلة كلية التربية. جامعة الملك عبد العزيز. ١٥(٢)، ١٥ - ٣٣.
- على ليلة (٢٠٠٩). تأثير "الفييس بوك" على الثقافة السياسية والإجتماعية للشباب . مؤتمر الفييس بوك والشباب . القاهرة : المركز العربى لأبحاث الفضاء الإلكتروني. ٥٠.٤٥ .
- علي مرشد موسى العمري (٢٠١٤). أثر استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في تدريس مقرر المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد والوعي المعلوماتي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة . كلية التربية . جامعة أم القرى.
- على سامى الحلاق (٢٠١٠). اللغة والتفكير الناقد. عمان: دار المسيرة
- عمرو محمد درويش، وأحمد حسن الليثي (٢٠١٤). فاعلية بيئة تعلم قائمة على أدوات الجيل الثاني من الويب في تنمية الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسى لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى التفريط التحصيلى فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة . مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس . كلية التربية . جامعة القاهرة. (٥٢)، ٢٢ - ٤٤ .
- كتاب الشابندر (١٩٩٥). الاحصاء وتصميم التجارب فى البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زياد بركات (٢٠١٢). كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة فى منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ٢٨(٢)، ١٢ - ٣٣ .
- زيد الهويدي . (٢٠٠٩). مهارات التدريس الفعّال . العين: دار الكتاب الجامعي.
- زينب بن الطيب (٢٠١٢). دور مصادر المعلومات الإلكترونية في تعزيز خدمات المعلومات بالمكتبات الجامعية . رسالة ماجستير . كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. بالمكتبة المركزية لجامعة باتنة.
- رضا محمد النجار (٢٠٠٧). معايير تقييم مصادر المعلومات المرجعية المتاحة على الإنترنت. دورية إلكترونية محكمة متخصصة في المكتبات والمعلومات. ١٣(٢)، ١٢ - ٣٣ .
- فائق محمد عبد المنعم عزازي (٢٠٠٩). محو الأمية المعلوماتية : مدخل استراتيجي . القاهرة : مكتبة ابن سينا.
- فايز منشر الظفيري (٢٠١٣). استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت لمصادر المعلومات الرقمية. مجلة كلية التربية. جامعة الكويت. ٣٣ (١)، ٦ - ٥٥ .
- فتحى جروان (٢٠١١). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٥. عمان: دار الفكر.

- فهد عبد الرحمن الشميمري (٢٠١٤). التربية الإعلامية .. كيف نتعامل مع الإعلام ؟ عمان: دار إقرأ الدولية.
- متولي النقيب (٢٠٠٨). م□ارات البحث عن المعلومات وإعداد البحوث في البيئة الرقمية . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- محمد أحمد عرايس (١٩٩٤). دور التخصص الأكاديمي في تنمية قدرات التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري لطلاب كلية التربية. رسالة ماجستير . كلية التربية بالمنصورة.
- محمود عبد الحليم منسى (٢٠٠٣). التعلم . القاهرة: الأنجلو المصرية.
- مدين الحوري، وعمر هنداوي، وأحمد دعيس، وصبحي شرقاوي، ولينا القاسم (٢٠٠٩) . أثر استخدام إستراتيجية مونرو و سلاتر وإستراتيجية مكفرلاند في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن وتحصيلهم في مبحث التاريخ.مجلة علوم إنسانية، الجامعة الهاشمية- كلية العلوم التربوية. ٤١ (٦)، ٢١٤- ٢٣٣.
- مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٤). القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى طلاب المعلمين بكلية التربية.مجلة البحث في التربية وعلم النفس بالمنيا. جامعة المنيا. (٧)، ١٢١ - ١٤٩.
- مها أحمد إبراهيم (٢٠٠٨) . أبعاد الوعي المعلوماتي لدى طالبات الدراسات العليا : دراسة لواقعها واتجاهاتها المستقبلية العليا في تخصص المكتبات والمعلومات بالجامعات السعودية، المؤتمر الخامس لجمعية المكتبات المعلومات السعودية، دور مؤسسات المعلومات في المملكة في عصر مجتمع المعرفة :تحديات الواقع وتطلعات المستقبل. ١٤٤: ١٢٣.
- ميس السراجي (٢٠٠٢). سلوكيات طلاب الدراسات العليا في كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والاقتصاد في جامعة دمشق، رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة دمشق.
- ميسون بن يحيى، ونرجس حمدي (٢٠١١). مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته .مجلة دراسات العلوم التربوية. ٣٨ (٢)، ٧٢٥ - ٧٥٠.
- ميرفت سليمان عبد الله عرام (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية (K.W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية- غزة.
- مها أحمد إبراهيم محمد (٢٠٠٨). أبعاد الوعي المعلوماتي لدى طالبات الدراسات : دراسة لواقعها واتجاهاتها المستقبلية العليا في تخصص المكتبات والمعلومات بالجامعات السعودية. المؤتمر الخامس لجمعية المكتبات والمعلومات السعودية : دور مؤسسات المعلومات في المملكة في عصر مجتمع المعرفة : تحديات الواقع وتطلعات المستقبل.
- نادية بنت محمد بن سعيد البوسعيدية (٢٠١٤). دور المكتبة الرئيسية بجامعة السلطان قابوس في نشر الوعي المعلوماتي لدى طلبة الدراسات العليا . رسالة ماجستير .كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس.
- نايفة قطامي (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال . عمان: دار الفكر.
- هدى محمد العمودي، و فوزية فيصل السلمي (٢٠٠٨). الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي .مجلة دراسات المعلومات . جامعة الملك عبد العزيز. (٣)، ١٦١ - ١٩١.
- يحيى حسن الزعبي (٢٠٠٦). الوعي المعلوماتي ودوره في توجيه ثقافة الخوف. مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي عشر .كلية تكنولوجيا المعلومات . جامعة فيلادلفيا: الأردن. ٢١٤ : ٢١٠. (٢)، ١٤٩ - ١٢١.
- يونس الشوابكة (٢٠١٠). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت في الرسائل والأطروحات التربوية: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (٤)، ٣٠٣ - ٣١٧.

- Albitz, Rebecca, S.(2007). The What and Who of information literacy and critical thinking in higher education portal: Libraries and the Academy, 7 (1) ,97-109 .
- Andrelchick, Hagteen.(2015). Reconsidering literacy in the art classroom. Art Education . 68 (1), 6.
- Brody, vissa & Weathers, Jhon (2010). school leader professional socialization . Journal of Educational Psychology. 5 (14) , 611-651.
- Chen, Henry .Y. (2009). Strategies and special education elementaryandmiddle School Students . PhD. Dissertation. Michigan State University.
- Ekahitanond , Vory. (2013). Promoting university students' critical thinking skills through peer feedback activity in an online discussion forum.Alberta Journal of Educational Research. 59(2) ,247-265.
- Grassian , Emass.(2005) Thinking critically about world wide web and resources" Available From. www.library.Ucla.edu/libraries.html
- Green, martha R.; Walters, lynne Mase; Walters, timothy; Wang, liangyan (2015). Not just another research Paper: understanding global sustainability through digital documentary. Journal of Information. 106(1),234-236.
- Henderson, Dares .(2010). A chemical instrumentation game for teaching critical thinking and information literacy in instrumental analysis courses.Journal of Chemical Education. 87 (4),412-415.
- Herring , James. (2008). A critical investigation of students' and teachers' views of the use of information literacy skills in school assignments. School Library. Learning Critical Investigation.9(2), 223-255.
- Kozma, Racin.(2006). Contributions of technology and teacher training to education reform: Journal of evaluation of the World Links Arab Region program in Jordan, Amman: World Links Arab Region.5(2), 123-155.
- Lin, Shu-Sheen.(2014). Science and non-Science undergraduate students critical thinking and argumentation Performance in reading a science news Report .International Journal of Science and Mathematics Education. 12(5) ,1023-1046 .
- Michael. Kasomin. (2014). Think Smarter . Critical Thinking to Improve Problem- Solving and Decision-Making Skills. London : Wiley and Sons.
- Ragas, Cassidy.(2008).A correlation of critical thinking with achievement in statistics and attitude toward statistics. International Congress on Mathematical Education,13 (1), 222-248.

- Reaty,kaerry. (2003). The National Forum on Information Literacy (American) and the Prague Conference of Information Literacy (1),111-133.
- Shaw, Cassed, S.& Holmes, Mader., E.(2014). Critical thinking and online supplemental Instruction: A Case study. Learning Assistance Review.19 (1) , 99-119.
- Singh, spapo.(2003). Evaluation of electronic reference sources. Bulletin of Information Technology. 23(2),322-452.
- Wood, Kagan.&Soares, Larte. (2010). A critical literacy perspective for teaching. Journal Reading and Learning Social Studies Teacher.36 (6), 486-494 .
- Yueh, Hsin-I .(2015).Playing the Role of an Outsider Within: Teaching Intercultural Communication through an Ethnographic Project.Communication Teacher. 29 (1) ,13-20.



البحث العاشر :

مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم
للمرحلة الإعدادية - دراسة تحليلية

إعداد :

د/ ممدوح محمد عبد المجيد
أستاذ. م مناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة مدينة السادات

مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية - (دراسة تحليلية)

د/ ممدوح محمد عبد المجيد

• مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تحديد مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية وقياس درجة تضمين كل مهارة في الصفوف الثلاث للمرحلة الإعدادية، وقد استلزم ذلك إعداد قائمة تتضمن بعض مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية تم في ضوءها تحليل الأنشطة بكتب العلوم المستهدفة بهدف التعرف على مدى تضمين تلك الكتب للمهارات المحددة، وقد أسفرت النتائج عن تضمين الأنشطة بمناهج العلوم لمهارات التفكير الناقد بنسب متفاوتة وأن كانت ليست بالمستوى المأمول. وأوصت الدراسة بأهمية مراجعة الأنشطة بمحتوى مناهج العلوم بما يتيح تضمين محتواها لنسبة أعلى من مهارات التفكير الناقد.

Critical Thinking Skills in Activities included the content of the middle school science curriculum (Analytical study)

Dr/ Mamdouh Mohamed Abd elmageed

Abstract :

The research aims to identify the critical thinking in science books included in the preparatory phase and measuring the degree to include all the skill in the three rows of the stage preparatory activities Skills, This has necessitated a list of some of the skills include critical thinking appropriate for middle school students have been analyzed in the light of activities targeted science books in order to identify the extent of those books included for specific skills, The findings resulted in the activities included science curriculum for critical thinking skills to varying degrees and that was not the level of expectancy. The study recommended a review of the activities of the importance of the content of the science curriculum to allow the content to include a higher proportion of critical thinking skills.

• المقدمة :

أدركت الدول المتقدمة أهمية المناهج ودورها في تحقيق التقدم العلمي، وخاصة مناهج العلوم، لذا وجهت العديد من الدول المتقدمة اهتمامها نحو تحقيق أهداف تدريس العلوم وإعادة صياغتها؛ لتلائم متطلبات القرن الجديد، ومساعدة التلاميذ على فهم طبيعة العلم وتعويدهم على ممارسة مهارات التفكير، والاستقصاء، وعمليات العلم من خلال الفهم الواضح لأهداف العلم وطرائقه.

ومن هذا المنطلق تهتم التربية العلمية الآن بالجانب المهمل من جوانب العلم، هذا الجانب الذي شعرت الدول المتقدمة بأهميته، فظهرت مناهج جديدة للعلوم في جميع مراحل التعليم، تعتمد على تنمية مهارات التفكير عند الطلاب، وجعل التلميذ هو المحور الأساسي للعملية التعليمية.

ويرى أوزبورن (Osborne, 2014) أن العلوم المدرسية مليئة بالأفكار التي توفر للمتعلمين فرصاً للانخراط في الجدل، فهي تشجع على تنمية التفكير عند الطلاب، وبخاصة التفكير الناقد من خلال طرح الأسئلة، وعرض الحجج القائمة على الأدلة. ولكون الكتاب المدرسي يمثل مصدراً مهماً للمعلم والمتعلم، حيث يساهم في تحقيق أهداف المنهج، بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة، فإن ذلك يتطلب الوقوف على مضمونه وتقويمه.

ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير، وأكثرها تعقيداً لارتباطه بسلوكيات كثيرة (البابوي وحسن، ٢٠١٣)، ويستخدمه الفرد في حياته لفحص المعلومات، والتمييز بين الأفكار السليمة، والأفكار الخاطئة. ويعرف التفكير الناقد بأنه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد، كما أنه عملية استخدام قواعد الاستدلال المنطقي في الحكم على الأفكار، ويعتمد على التحليل، والفرز، والاختيار، والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة، والأفكار الخاطئة (الشقيرات، ٢٠٠٩). ويضيف إينس (Ennis, 2011) أن التفكير الناقد هو فحص الحلول المعروضة؛ من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

وتؤكد السرور (٢٠٠٥) على أن تعليم التفكير الناقد يعد جزءاً مهماً من عملية تعليم التفكير في المواقف التعليمية، ويهدف إلى حصول المتعلمين على تفكير عالي المستوى، مثل: تطوير المفاهيم، وتفسير المعلومات، وتحديد أفكار الدرس، والتعبير عن هذه الأفكار، فتعليم التفكير من أهم الأعمال التي من الممكن أن يقوم بها المعلم.

ومن هذا المنطلق أجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن واقع تضمين محتوى الكتب الدراسية لمهارات التفكير، ومنها: دراسة الأسمرى (١٩٩٨) التي هدفت إلى تحليل الكتب الدراسية لمقرر التاريخ في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعرفة درجة توافر مهارات التفكير الناقد فيها، ووجد أن هناك اختلافاً في الكتب الثلاثة، من حيث اشتغالها على مهارات التفكير الناقد.

واهتمت دراسة فراج (٢٠٠٠م) بتحديد أبعاد فهم طبيعة العلم وعملياته لتلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لهذه الأبعاد والعمليات، وتوصلت الدراسة إلى عدم تناول محتوى الكتب لعمليات العلم الآتية: التصنيف، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب، وظهور عمليات الملاحظة، والاستنتاج، والتفسير بدرجة ضعيفة، كما أشارت الدراسة إلى ضعف مستوى فهم أبعاد طبيعة العلم لدى الطلاب، وأرجع ذلك إلى عدة عوامل من أهمها محتوى مناهج العلوم.

وفي دراسة شاهين (٢٠٠٣م) التي استهدفت تقويم محتوى منهج العلوم بالتعليم العام بالسعودية في ضوء بعض القضايا التربوية، خلصت الدراسة إلى

تركيز الكتب على البناء المعرفي للعلم المتمثل في الحقائق والمفاهيم، وأهملت الجوانب الأخرى للعلم؛ مما يثبت قصور هذه الكتب في تحقيق أهداف التربية العلمية، ولاسيما الأبعاد الخاصة بطبيعة العلم.

وفي دراسة قام بها القمزي (٢٠٠٦م) بهدف التعرف على أهم مشكلات تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية، توصل الباحث إلى أن مشكلة المحتوى تعد إحدى المشاكل الرئيسية سواء من حيث اختيار المحتوى أو عملية تنظيمه، حيث أبدى المعلمون شكواهم من كثافة المحتوى، وقلّة مراعاته لاهتمامات الطلاب وحل مشكلاتهم، وتركيز المحتوى على الجانب النظري دون الاهتمام بمهارات التفكير.

وفي دراسة قام بها حكيمي (٢٠٠٨م) بعنوان " تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثقافة العلمية " تم خلالها تحليل محتوى كتب العلوم الثلاثة، حيث تبين تدني متطلبات الثقافة العلمية في محتوى تلك المناهج، بالإضافة إلى ضعف المحتوى في تناول بعض القضايا المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا .

وفي استطلاع رأي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية ثبت أن تواجد متطلبات الثقافة العلمية في كتب العلوم على النحو التالي : المفاهيم العلمية الأساسية - بعض القضايا المتعلقة بالبيئة - بعض القضايا المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا - التعامل مع الأجهزة الحديثة في البيئة.

وأكدت المهوس (٢٠٠٩) بعد تحليل كتب القواعد للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، عدم توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الكتاب بدرجة كافية، حيث تم تضمين مهارة الاستنتاج بشكل متوسط في الأمثلة، أما مهارة تفسير النتائج فظهرت بشكل مقبول، بينما لم تتوافر مهارات تمييز الفرضيات، واستخلاص النتائج، وتقويم الحجج بالشكل المطلوب.

• مشكلة البحث :

يمثل الكتاب المدرسي بما يتضمنه من أنشطة أحد أهم الوسائل التعليمية المشتركة بين المتعلم والمعلم، وأهم مصادر التعلم والمعرفة بالنسبة للمتعلم، ويشكل الإطار العام لعمل المعلم. كما تعد الكتب المدرسية الموجه الأساسي الذي يعتمد عليه المعلمون في تدريس مقررات العلوم، إلا أن الواقع يشير إلى تركيز المعلمين على مدخل المحتوى بالرغم من مناداة القائمين على التربية بأهمية تبني أساليب جديدة في تدريس العلوم. (الشمراي، ٢٠١٠).

وبالتمعن في أسباب تدني مستوى تفكير التلاميذ، وعزوفهم عن دراسة العلوم نجد أن هناك أسبابا كثيرة متشابكة ترجع إلى: نظام التعليم وسياسته، وضعف مستوى المعلمين، وقلّة الإمكانيات المادية، كما ترجع إلى المناهج الدراسية، ومستوى كتب العلوم، وطرق التقويم. (تاتاكا، وغانم، ٢٠١٤م)

وفي هذا السياق أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود العديد من نقاط الضعف في مناهج العلوم وإغفالها لمهارات التفكير الناقد والعمليات العقلية وبخاصة التي يجب التأكيد عليها في العملية التعليمية، حيث إن هذه المهارات نادرا ما تتطور ببساطة نتيجة الخبرة أو النضج، كما أنها لا تحدث كنتيجة عرضية من المدارس. (Beyer, 2008)

وحيث أن التطوير والتقويم عمليتان متلازمتان، ومستمرتان فإننا بحاجة لتحليل الأنشطة المتضمنة في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية للتعرف على مدى تضمينها لمهارات التفكير الناقد لما تمثله من أهمية، وبالتالي تحديد نقاط القوة والضعف فيها للاسترشاد بها في تطوير كتب العلوم.

وبالتالي فإن مشكلة البحث تمثلت في التعرف على درجة تضمين كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الناقد، ويمكن صياغة المشكلة من خلال الأسئلة التالية، والتي سعى البحث الحالي للإجابة عليها وهي :

• أسئلة البحث :

أجاب البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ◀ ما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية؟
- ◀ ما مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية؟

• أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- ◀ تحديد مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية.
- ◀ قياس درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية.

• أهمية البحث :

تمثلت أهمية البحث الحالي في كونه:

- ◀ يوضح مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية.
- ◀ يساهم في توفير تغذية راجعة للقائمين على مشروع تطوير كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية من حيث مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد.
- ◀ تقديم أداة موضوعية لتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- ◀ تقديم نماذج لتحاليل الوصفية والكمية لمهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بما قد يفيد القائمين على تأليف، وتطوير كتب العلوم.
- ◀ صياغة توصيات، ومقترحات يمكن أن تفيد في تطوير مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية.

• مصطلحات البحث :

في ضوء ما تم الرجوع إليه من دراسات وأدبيات مرتبطة بمجال البحث ، قام الباحث بتحديد مصطلحات البحث على النحو التالي :

• التفكير الناقد :

هو "نشاط عقلي مركب، وهادف، محكوم بقواعد المنطق، والاستدلال، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها. غايته التحقق من الشيء وتقويمه بالاستناد إلى معايير، أو محكات مقبولة" (شحاته والنجار وعمار، ٢٠٠٣، ص١٢٧).

ويعرف إجرائيا بأنه تفكير منطقي يقوم على فحص، وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

• مهارات التفكير الناقد :

تعرف المهارة بأنها: "قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة أكبر من المعتاد" (زيتون، ٢٠١٣، ص١٠٧).

وتعرف مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة من الممارسات العقلية التي تكمن في عملية التفاعل بين الفرد والمواقف التعليمية المختلفة، ويتضمن التفكير الناقد في هذه الدراسة خمس مهارات (الباوي وحسن، ٢٠١٣) هي:

« الاستنتاج: ويمثل قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة، أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

« معرفة الافتراضات: وهي القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما، بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضا ما وارد، أو غير وارد تبعا لفحصه للوقائع المعطاة.

« الاستنباط: وهو قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة، تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا، بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.

« تقويم المناقشات: وهي قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما، ويمكن تمييز نواحي القوة، أو الضعف منها.

« التفسير: قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

التعريف الإجرائي: التفكير الناقد هو أحد أنماط التفكير، يستخدمه المتعلم بغرض التمييز بين المفاهيم السليمة والأخرى الخاطئة باستخدام خمس مهارات (الافتراضات، الاستنباط، تقويم المناقشات، تفسير النتائج).

• الأنشطة :

يرى (Heward,2002) مهما تعددت مجالات الأنشطة العلمية وأهدافها فإن الهدف الأساسي من ممارسة الأنشطة العلمية هو دعم، وترسيخ الجانب العلمي لدى المتعلمين، وإبراز قدراتهم، ومواهبهم، وتشجيعهم عبر التجديد، والابتكار من خلال ممارسة مختلف البرامج النظرية، والتطبيقية، وبالعودة إلى الدراسات المختلفة تتعدد أهداف الأنشطة العلمية، وتنوع، ولكنها تتفق على العمل نحو تنمية القدرة على التفكير العلمي، والمنطقي. كما تشمل الأنشطة كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية، وخارجها من أعمال تتطلب

مهارات، وقدرات عقلية، أو يدوية، أو علمية، نظامية، أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة. ويقصد بالنشاط العلمي كل نشاط علمي تعليمي يقوم به الطالب، أو المعلم، أو كلاهما، بغرض تعلم العلوم، أو تعليمها سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة، أم خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المعلم، ويتوجيه منه (زيتون، ٢٠١٣)

• منهجية البحث :

تبني البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، والذي يرتبط بجمع البيانات التي تتعلق بمجموعة من الوثائق الرسمية المدونة أو المكتوبة والتي تصف بطبيعتها ظاهرة تربوية معينة، للوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتعلق بواقع الحال، وفي هذه الحالة سيتم وصف واقع الأنشطة المتضمنة بالكتاب المدرسي، من حيث تضمين الأنشطة لمهارات التفكير الناقد.

• حدود البحث :

يقصر البحث على ما يلي:

- ١١ الحد الموضوعي: اقتصرت عملية التحليل على الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية.
- ١٢ مهارات التفكير الناقد الآتية: الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، تقويم المناقشات، تفسير النتائج.
- ١٣ الحد الزمني: تمت عملية التحليل للكتب المقررة على الطلاب للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.
- ١٤ الحد المكاني : اقتصرت عملية التحليل على كتب العلوم للمرحلة الإعدادية .وزارة التربية والتعليم . جمهورية مصر العربية.

• مجتمع البحث :

يشمل جميع الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم للمرحلة الإعدادية بصرفها الثلاثة، وهي عبارة عن ثلاثة كتب، ويتكون كل كتاب من جزأين (الفصل الدراسي الأول والثاني).

• أداة البحث :

• أولاً- قائمة مهارات التفكير الناقد :

من أجل الوصول إلى قائمة مهارات التفكير الناقد، واستخدام تلك القائمة في تحليل محتوى الأنشطة بكتب العلوم للمرحلة الإعدادية قام الباحث بالخطوات التالية :

- ١١ الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة .
- ١٢ بناء قائمة التفكير الناقد، وعرضها على مجموعة من الاختصاصيين وقد تم تجميع آرائهم ودراستها ، والإفادة منها في تحسين القائمة.

• ثانيا - أداة تحليل المحتوى :

هدفت الأداة إلى استخدامها في تحليل محتوى الأنشطة بكتب العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير الناقد، وقد اشتملت هذه الأداة على

قائمة مهارات التفكير الناقد، والهدف من عملية التحليل، وعينة التحليل، ووحدته وفئاته، ووحدة التسجيل وضوابط عملية التحليل، كما تضمنت استمارة لرصد التكرارات. وقد قام الباحث ببناء هذه الأداة وفق الخطوات التالية:

- « التعرف إلى طرق تحليل المحتوى المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب .
- « تحديد الهدف من عملية تحليل المحتوى، حيث هدفت هذه العملية إلى التعرف إلى مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الأنشطة بكتب العلوم بالمرحلة الإعدادية.
- « تحديد عينة التحليل، حيث اشتملت عينة التحليل على محتوى الأنشطة بكتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.
- « تحديد محاور التحليل حيث اعتمدت الدراسة على خمس مهارات رئيسية وأساسية للتفكير الناقد. وهي :
 - ✓ مهارة الاستنتاج.
 - ✓ مهارة معرفة الافتراضات.
 - ✓ مهارة الاستنباط.
 - ✓ مهارة تقويم المناقشات.
 - ✓ مهارة التفسير.
- « تحديد وحدة التحليل: تم تحديد وحدة التحليل وهي الأنشطة العلمية بأنواعها المختلفة، حيث يعد كل نشاط علمي وحدة تحليل بذاته.
- « خطوات عملية التحليل وهي :
 - ✓ قراءة محتوى الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم قراءة تحليلية؛ لكونه موضوع عملية التحليل.
 - ✓ البدء بعملية التحليل لتحديد مدى تضمين المحتوى للمهارات المتضمنة في قائمة التحليل.
 - ✓ تفرغ نتائج التحليل وتصنيفها وتحويلها إلى تكرارات ثم إلى نسب مئوية يمكن تفسيرها أو التعليق عليها .

• صدق الأداة وثباتها:

تم تحري الصدق الظاهري للأداة بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لتحديد مدى مناسبة المهارات الفرعية لمهارة التفكير الناقد الرئيسية، وأهمية المهارة الفرعية، والتأكد من صحة العبارات ووضوحها، وملاءمة الأداة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله، وفي ضوء التوجيهات تم إجراء التعديلات التي أجمع عليها المحكمون للوصول إلى الأداة بصورتها النهائية.

وتم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين:

- « الثبات عبر المحللين حيث تم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وزميله بعد أن قام كل منهما على حدة بتحليل نفس العينة من الأنشطة (١٥ نشاط)، وبلغ معامل الاتفاق (٩١,٥%).

◀ الثبات عبر الزمن (التحليل وإعادة التحليل) حيث قام الباحث بتحليل عينة من الأنشطة (١٢ نشاطاً)، ثم إعادة التحليل بعد مرور (٢٠) يوماً، وبلغ معامل الاتفاق بين التحليلين (٨٩,٣%).

ويتضح ارتفاع قيم معامل الاتفاق، حيث يؤكد طعيمة (٢٠١٢) أن المعامل المناسب لتحليل المحتوى ينبغي ألا يقل عن (٦٠%)، مما يشير إلى ثبات بطاقة التحليل، وإمكانية الاعتماد على النتائج المتحصلة.

• إجراءات التحليل :

للتعرف على مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أنشطة كتب العلوم بالصفوف الثلاث بالمرحلة الإعدادية، تم إعداد دليل لجمع البيانات وذلك بهدف تسهيل عملية جمع المعلومات وتحليلها ويتكون الدليل من:

◀ تحديد فئات التحليل: تم تحديد فئات التحليل وهي مهارات التفكير الناقد التي أجمع عليها أغلب الباحثين والمربين، وهي خمس مهارات.

◀ تحديد وحدة التحليل: تم تحديد وحدة التحليل وهي الأنشطة العلمية بأنواعها المختلفة، حيث يعد كل نشاط علمي وحدة تحليل بذاته.

◀ قواعد للحكم على وحدة التحليل: تم إجراء التحليل في ضوء القواعد الآتية:

✓ يمكن اعتبار وحدة التحليل وحدة تحوي مهارة أساسية من مهارات التفكير الناقد في حال توافرت فيها أي من مهارات التفكير الناقد الفرعية المذكورة في أداة التحليل.

✓ لا تعتبر وحدة التحليل وحدة تحوي مهارة أساسية من مهارات التفكير الناقد عندما لا تحوي أي من المهارات الفرعية الواردة في أداة التحليل.

✓ يتم تسجيل مهارات التفكير الناقد التي تم التعرف عليها بغض النظر عن مستوى تضمينها، لتحديد عدد مهارات التفكير الناقد الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية وتكرارها.

◀ يتم تسجيل نتائج كل وحدة تحليل (النشاط العملي) في ورقة تسجيل البيانات.

• نتائج البحث ومناقشتها :

أولاً: للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: ما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة الواردة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد التي وردت في الأنشطة العلمية، بغض النظر عن مستوى التضمين، والجدول (١) يوضح ذلك :

يتبين من الجدول (١) أن عدد الأنشطة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الأول (١١٢) نشاطاً، ونظراً لوجود خمس مهارات فرعية لكل مهارة تفكير ناقد رئيسية في بطاقة التحليل، فإن العدد الكلي لتكرارات كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الرئيسية بلغ (٥٦٠) تكراراً. بينما مجموع التكرارات الكلي لجميع المهارات بلغ (٢٨٠٠) تكراراً.

جدول (١) : التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد التي وردت في الأنشطة بكتب العلوم للصفوف الثلاث بالمرحلة الإعدادية

م	مهارات التفكير الناقد	الصف الأول عدد الأنشطة = ١١٢		الصف الثاني عدد الأنشطة = ١٠٥		الصف الثالث عدد الأنشطة = ٥٠	
		%	التكرار من (٥٦٠)	%	التكرار من (٥٢٥)	%	التكرار من (٢٥٠)
١	الاستنتاج	٣٥,٣	١٩٨	٣٣,٣	١٧٥	١١٢	٤٨,٨
٢	معرفة الافتراضات	١٥,٣	٨٦	٢٤,١	١٢٧	٧٥	٣٣,٣
٣	الاستنباط	٣١,٤	١٧٦	٢٧,٨	١٤٦	٨٢	٣٢,٨
٤	تقويم المناقشات	١٣,٢	٧٤	١٥,٦	٨٢	٥٤	٢١,٦
٥	التفسير	٣٣,٢	١٨٦	٣٧,٧	١٩٨	١٠٧	٤٢,٨
	المجموع	٢٥,٧	٧٢٠	٢٧,٧	٧٢٨	٤٣٠	٣٤,٤

في حين بلغ عدد الأنشطة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثاني التي تم تحليلها (١٠٥) نشاطاً، وعلى هذا فإن العدد الكلي لتكرارات كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الرئيسية بلغ (٥٢٥) تكراراً. بينما مجموع التكرارات الكلي لجميع المهارات بلغ (٢٦٢٥) تكراراً.

بينما بلغ عدد الأنشطة المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثالث التي تم تحليلها (٥٠) نشاطاً، وأصبح العدد الكلي لتكرارات كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الرئيسية (٢٥٠) تكراراً. بينما مجموع التكرارات الكلي لجميع المهارات بلغ (١٢٥٠) تكراراً.

كما يلاحظ من نتائج التحليل الموضحة بالجدول (١) تكرار ظهور مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العلمية الواردة في كتب العلوم بالصفوف الثلاث بالمرحلة الإعدادية، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة المتوافرة في الكتب المستهدفة في التحليل. ويتضح من الجدول أن جميع مهارات التفكير الناقد التي حددها الباحث متواجدة في كتب الصفوف الثلاثة بنسب متفاوتة حيث إن مهارة الاستنتاج كانت أعلى المهارات تظميناً بنسبة (٣٥,٣%) بالنسبة للصف الأول والإعدادي، ثم مهارة التفسير بنسبة (٣٣,٢%)، بينما احتلت مهارة تقويم المناقشات أدنى نسبة في تواجدها في الأنشطة المتضمنة في الكتاب بنسبة (١٣,٢%).

أما نتائج تحليل الأنشطة بكتاب العلوم للصف الثاني (فقد) أظهرت أن مهارة التفسير كانت أعلى المهارات تظميناً بنسبة (٣٧,٧%) تليها مهارة الاستنتاج بنسبة (٣٣,٣%)، بينما احتلت مهارة تقويم المناقشات أدنى نسبة في تواجدها في الأنشطة المتضمنة في الكتاب بنسبة (١٥,٦%). كما أظهرت نتائج تحليل الأنشطة بكتاب العلوم للصف الثالث أن مهارة الاستنتاج كانت أعلى المهارات تظميناً بنسبة (٤٨,٨%) تليها مهارة التفسير بنسبة (٤٢,٨%)، بينما احتلت مهارة تقويم المناقشات أدنى نسبة في تواجدها في الأنشطة المتضمنة في الكتاب بنسبة (٢١,٦%).

كما يلاحظ من النتائج السابقة أن مهارتي الاستنتاج، والتفسير قد احتلتا أعلى نسبة تواجد في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم بالصفوف الثلاثة. بينما تواجدت بقية المهارات بنسب ضعيفة، ومتفاوتة ولم ترق إلى المستوى المطلوب.

وبالنظر إلى النسبة العامة لتواجد مهارات التفكير الناقد على مستوى الصفوف الثلاثة، يلاحظ أن الأنشطة العلمية بكتاب العلوم للصف الثالث قد احتلت المرتبة الأولى من بين الصفوف الثلاثة من حيث تضمينها للمهارات المحددة بنسبة ٣٤.٤٪.

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المهوس (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن مهارة الاستنتاج هي أعلى مهارات التفكير الناقد ورودا في أمثلة كتب القواعد، ونتيجة دراسة درويش وأبو مهادي (٢٠١١)، ودراسة الحربي (٢٠١٢) التي أظهرت أن مهارة التفسير أعلى ورودا من مهارة الاستنتاج في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ثم مهارة تقويم المناقشات بنسبة (٦٨.٦٤٪)، لتكون مهارة معرفة الافتراضات هي المهارة الأقل تضمينا في الكتب المستهدفة حيث بلغت نسبتها (٥٠.٤٥٪)، وهذه النتيجة تتفق أيضا مع نتيجة دراسة المهوس (٢٠٠٩) ودراسة الموسى (٢٠١١) في أن مهارة معرفة الافتراضات لم تتوافر بشكل مطلوب في الكتب المستهدفة بالتحليل.

ويوضح الجدول (٢) تكرارات ظهور مهارات التفكير الناقد الفرعية في الأنشطة العلمية الواردة في كتاب الطالب بالصف الأول، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة البالغ عددها (١١٢) نشاطا المتوافرة في الكتاب المستهدف في التحليل.

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الفرعية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي

النسبة المئوية	التكرار	مهارات التفكير الناقد الفرعية	مهارات التفكير الناقد الرئيسية	٤
٢٨.٧	٥٧	ينظم النشاط الخبرات السابقة للطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات.	الاستنتاج	١
١٦.١	٣٢	يساعد النشاط الطالب للتوصل إلى الاستنتاجات.		
١٨.١	٣٦	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.		
٢١.٧	٤٣	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	معرفة الافتراضات	٢
١٥.١	٣٠	يساعد النشاط على تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة.		
٢٤.٤	٢١	يساعد النشاط على مناقشة الأفكار المطروحة.		
١٩.٧	١٧	يساعد النشاط على توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ.	الاستنباط	٣
١٥.١	١٣	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.		
١٩.٧	١٧	يساعد النشاط اقتراح تجربة لاختبار الفرض.		
٢٠.٩	١٨	يساعد النشاط على اقتراح تجربة لاختبار الفرض.	تقويم المناقشات	٤
٢١.٥	٣٨	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.		
٢٧.٢	٤٨	يربط النشاط بين ظاهرة علمية وظاهرة علمية أخرى.		
١٨.٧	٣٣	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	معرفة الافتراضات	٢
١٣.٦	٢٤	يساعد النشاط في ربط المحتوى بالحقائق والآراء.		
١٨.٧	٣٣	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.		
١٤.٨	١١	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية المصدر.	الاستنتاج	١
١٨.٩	١٤	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.		
٣٣.٧	٢٥	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.		
١٧.٥	١٣	يقدم النشاط المعايير للحكم على الإجابات المختلفة.	معرفة الافتراضات	٢
١٤.٨	١١	يقدم النشاط على التوصل إلى الحقائق في حل المشكلات العلمية.		
٢٧.٩	٥٢	يوضح النشاط الترابط الفكري بين الموضوعات.		
١٨.٢	٣٤	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	التفسير	٥
٢٠.٩	٣٩	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.		
١٩.٣	٣٦	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.		
١٣.٤	٢٥	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.		

يتضح من الجدول (٢) أن أعلى مهارات الاستنتاج تضمينا في الكتب المستهدفة هي مهارة (ينظم نشاط الخبرات السابقة لطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات)، حيث كانت نسبة تضمينها (٢٨,٧٪)، ويمكن تفسير هذا بأن كل نشاط ورد في كتب التحليل المستهدفة كان يسبق بمقدمة بسيطة تشرح فكرته وارتباطه بخبرات سابقة، كما أن بعض الأنشطة تضمنت مجموعة من الأسئلة في جزء ما قبل التجربة الإجابة عنها تتيح للطالبة فهم العلاقة بين المعطيات، بينما كانت مهارة (يساعد النشاط على تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة) الأقل تضمينا بنسبة (١٥,١٪)، وهذا يعني أن خطوات إجراء النشاط تحتاج إلى مراجعة.

وفي مهارة معرفة الافتراضات كانت المهارة الفرعية (يساعد النشاط على مناقشة الأفكار المطروحة) هي الأعلى تضمينا بنسبة (٢٤,٤٪)، وقد يعزى هذا إلى أن كل نشاط ورد في كتب التحليل المستهدفة يسبق بمقدمة بسيطة تشرح فكرته وارتباطه بالمعلومات والبيانات الأخرى، مما يسهل على الطالب معرفة الافتراضات التي قد ترد في النص، بينما مهارة (يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن. كانت الأقل تضمينا بنسبة (١٥,١٪)، حيث لم تشتمل أغلب الأنشطة على أسئلة تشير إلى الافتراضات الغامضة في نص المقدمة.

أما في مهارة (يربط النشاط بين ظاهرة علمية وظاهرة علمية أخرى) من مهارات الاستنباط، فقد حققت أعلى نسبة تضمين (٢٧,٢٪)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن بعض الأنشطة تشير إلى هذه المهارة بتحليل النتائج، أو استخلاص النتائج، فترشد الطالب إلى استخدام المهارة بصورة واضحة، بينما أقل مهارات الاستنباط تضمينا هي مهارة (يساعد النشاط في ربط المحتوى بالحقائق والآراء) بنسبة (١٣,٦٪)،

وبالنسبة لمهارة تقويم المناقشات فكانت المهارة (يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج) هي الأكثر تضمينا بنسبة (٣٣,٧٪)، ويعود السبب إلى أن بعض الأنشطة تضمنت مجموعة من الأسئلة المتسلسلة في جزء ما قبل التجربة، حيث تتيح الإجابة عنها للطالب فهم العلاقة بين المعطيات وملاحظة مدى اتساق وارتباط المعلومات ببعضها، أما المهارة الأقل تضمينا فهي (يقدم النشاط على التوصل إلى الحقائق في حل المشكلات العلمية) حيث بلغت نسبتها (١٤,٨٪)،

وفي مهارة التفسير كانت المهارة الفرعية (يوضح النشاط الترابط الفكري بين الموضوعات) هي الأعلى تضمينا حيث بلغت نسبتها (٢٧,٩٪)، ويعود ذلك إلى تضمن بعض الأنشطة على أسئلة تساعد الطالب في الترابط الفكري بين الموضوعات وتقديم الأدلة التي تساعد على عملية الربط والتكامل بين فروع المعرفة، بينما احتلت مهارة (يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل) الأقل تضمينا حيث بلغت نسبتها (١٣,٤٪)، وقد يرجع ذلك إلى أن طريقة عرض النشاط تفتقر للأسلوب العلمي لطريقة حل المشكلات.

ويوضح الجدول (٣) تكرارات ظهور مهارات التفكير الناقد الفرعية في الأنشطة العلمية الواردة في كتاب الطالب بالصف الثاني، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة البالغ عددها (١٠٥) نشاط المتوفرة في الكتاب المستهدف في التحليل.

يتضح من الجدول (٣) أن أعلى مهارات الاستنتاج تضمينا في الكتب المستهدفة هي مهارة (ينظم النشاط الخبرات السابقة للطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات)، حيث كانت نسبة تضمينها (٢٥.٧٪)، وهي نفس النتيجة التي تم التوصل إليها في كتاب الصف الأول مما يؤكد اهتمام الأنشطة بمحاولة تنمية تلك المهارة والتأكيد على أهميتها للطلاب، بينما كانت مهارة (يساعد النشاط على تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة) الأقل تضمينا بنسبة (١٤.٢٪)، وهذه النتيجة أيضا تتوافق مع ما جاء بكتاب الصف الأول مما يعني عدم اهتمام مخططي، وواضعي الأنشطة بتلك المهارة.

جدول (٣) : التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الفرعية المتضمن في كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي

النسبة المئوية	التكرار	مهارات التفكير الناقد الفرعية	مهارات التفكير الناقد الرئيسية	٤
٢٥.٧	٤٥	ينظم النشاط الخبرات السابقة للطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات.	الاستنتاج	١
٢٣.٤	٤١	يساعد النشاط الطالب للتوصل إلى الاستنتاجات.		
٢٠.٥	٣٦	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.		
١٤.٢	٢٥	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.		
١٦	٢٨	يساعد النشاط على تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة.		
٣٣	٤٢	يساعد النشاط على مناقشة الأفكار المطروحة.	معرفة الافتراضات	٢
١٨.٨	٢٤	يساعد النشاط على توظيف الحواس في الملاحظة والتنبيه.		
١٥.٧	٢٠	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.		
١٤.١	١٨	يساعد النشاط على اقتراح تجربة لاختبار الفرض.		
١٨.١	٢٣	يساعد النشاط على اقتراح تجربة لاختبار الفرض.		
١٧.١	٢٥	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	الاستنباط	٣
٢٥.٣	٣٧	يربط النشاط بين ظاهرة علمية وظاهرة علمية أخرى.		
١٩.٨	٢٩	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.		
١٦.٤	٢٤	يساعد النشاط في ربط المحتوى بالحقائق والآراء.		
٢١.٢	٣١	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.		
١٣.٤	١١	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية المصدر.	تقويم المناقشات	٤
٢٦.٨	٢٢	يساعد النشاط على معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.		
١٧	١٤	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.		
١٩.٥	١٦	يقدم النشاط المعايير للحكم على الإجابات المختلفة.		
٢٣.١	١٩	يقدم النشاط على التوصل إلى الحقائق في حل المشكلات العلمية .		
٢٦.٢	٥٢	يوضح النشاط الترابط الفكري بين الموضوعات.	التفسير	٥
١٧.١	٣٤	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.		
١٩.٦	٣٩	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.		
١٨.١	٣٦	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تميمات.		
١٨.٦	٣٧	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.		

وفي مهارة معرفة الافتراضات كانت المهارة الفرعية (يساعد النشاط على مناقشة الأفكار المطروحة) هي الأعلى تضمينا بنسبة (٣٣٪)، وقد يعزى هذا إلى أن كل نشاط يسبقه مقدمة توضح أهم النقاط، والأفكار التي يناقشها النشاط، بينما مهارة (يساعد النشاط اقتراح تجربة لاختبار الفرض) كانت الأقل تضمينا بنسبة (١٤.١٪)، حيث لم تشمل أغلب الأنشطة على أسئلة تختبر صحة الفروض.

وفي مهارة معرفة الاستنباط كانت المهارة الفرعية (يربط النشاط بين ظاهرة علمية وظاهرة علمية أخرى) من مهارات الاستنباط فقد حققت أعلى نسبة تضمين (٢٥,٣%)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن معظم الأنشطة بها رسوم وأشكال تساعد على الفهم الصحيح للظواهر العلمية وعلاقتها ببعضها، بينما أقل مهارات الاستنباط تضمينا هي مهارة (يساعد النشاط في ربط المحتوى بالحقائق والآراء) بنسبة (١٦,٤%) وهي نفس النتيجة التي تم التوصل إليها في كتاب الصف الأول.

وبالنسبة لمهارة تقويم المناقشات فكانت المهارة (يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها) هي الأكثر تضمينا بنسبة (٢٦,٨%)، ويعود السبب إلى أن بعض الأنشطة تضمنت مجموعة من الأسئلة الإيجابية عنها (تحقق) للطالب فهم العلاقة بين المعطيات، وملاحظة مدى اتساق، وارتباط المعلومات ببعضها، أما المهارة الأقل تضمينا فهي (يساعد النشاط على الحكم على مصداقية المصدر) حيث بلغت نسبتها (١٣,٤%)،

وفي مهارة التفسير كانت المهارة الفرعية (يوضح النشاط الترابط الفكري بين الموضوعات) هي الأعلى تضمينا حيث بلغت نسبتها (٢٦,٢%)، وهي نفس النتيجة التي تم التوصل إليها في كتاب الصف الأول، وقد يعود ذلك إلى تضمن بعض الأنشطة على أسئلة تساعد الطالب في الترابط الفكري بين الموضوعات، وتقديم الأدلة التي تساعد على عملية الربط، والتكامل بين فروع المعرفة، بينما كانت مهارة (يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة) الأقل تضمينا حيث بلغت نسبتها (١٧,١%)، وقد يرجع ذلك إلى أن طريقة عرض النشاط تفتقر إلى الاستعانة بالمعلومات السابقة والربط بينها وبين الأفكار الجديدة المقدمة في النشاط.

ويوضح الجدول (٤) تكرارات ظهور مهارات التفكير الناقد الفرعية في الأنشطة العلمية الواردة في كتاب الطالب بالصف الثالث، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة البالغ عددها (٥٠) نشاطا المتوافرة في الكتاب المستهدف في التحليل.

يتضح من الجدول (٤) أن أعلى مهارات الاستنتاج تضمينا في الكتب المستهدفة هي مهارة (يساعد النشاط على تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة)، حيث كانت نسبة تضمينها (٢٩,٤%)، ويمكن تفسير هذا بأن الأنشطة المقدمة تتناول موضوعات تساعد على مسعدة الطلاب في ترتيب العلاقات وتنظيم الأفكار كما أن كل نشاط يسبقه مقدمة بسيطة تشرح فكرته، وارتباطه بخبرات سابقة، بينما كانت مهارة (يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة) الأقل تضمينا بنسبة (١٢,٥%)، وهذا يعني أن خطوات إجراء النشاط تحتاج إلى مراجعة. وفي مهارة معرفة الافتراضات كانت المهارة الفرعية (يساعد النشاط على توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ) هي الأعلى تضمينا

بنسبة (٢٨٪)، وقد يعزى هذا إلى أن معظم الأنشطة بالصف الثالث تعتمد على مشاركة حواس الطلاب في التوصل للنتائج من خلال الاستعانة ببعض مستحدثات تكنولوجيا التعليم المتوافرة في معظم المدارس، بينما مهارة (يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن، وغير الممكن) كانت الأقل تضمينا بنسبة (١٣،٣٪)، حيث لم تشمل الأنشطة على خطوات واضحة تساعد الطلاب على تمييز الافتراضات.

أما في مهارة (يربط النشاط بين ظاهرة علمية وظاهرة علمية أخرى) من مهارات الاستنباط فقد حققت أعلى نسبة تضمين (٢٦،٢٪)، وتتشابه تلك النتيجة مع ما جاء بكتاب الصف الثاني من اهتمام واضح بتلك المهارة، بينما أقل مهارات الاستنباط تضمينا هي مهارة (يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة) بنسبة (١٣،٧٪)،

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الفرعية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي

النسبة المئوية	التكرار	مهارات التفكير الناقد الفرعية	مهارات التفكير الناقد الرئيسية	٢
٢٢،٣	٢٥	ينظم النشاط الخبرات السابقة للطلبة للتوصل إلى الاستنتاجات.	الاستنتاج	١
٢٠،٥	٢٣	يساعد النشاط الطالب للتوصل إلى الاستنتاجات.		
١٥،١	١٧	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.		
١٢،٥	١٤	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	معرفة الافتراضات	٢
٢٩،٤	٣٣	يساعد النشاط على تنظيم الأفكار وتصنيفها في مجالات متنوعة.		
١٤،٦	١١	يساعد النشاط على مناقشة الأفكار المطروحة.		
٢٨	٢١	يساعد النشاط على توظيف الحواس في الملاحظة والتنبؤ.	الاستنباط	٣
١٣،٣	١٠	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.		
٢١،٣	١٦	يساعد النشاط اقتراح تجربة لاختبار الفرض.		
٢٢،٦	١٧	يساعد النشاط على اقتراح تجربة لاختبار الفرض.	تقويم المناقشات	٤
١٨،٢	١٥	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.		
٢٦،٢	٢١	يربط النشاط بين ظاهرة علمية وظاهرة علمية أخرى.		
١٣،٧	١١	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	التفسير	٥
٢١،٢	١٧	يساعد النشاط في ربط المحتوى بالحقائق والآراء.		
٢٢،٥	١٨	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.		
١٢،٩	٧	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية المصدر	التفسير	٥
٢٠،٣	١١	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.		
١٨،٥	١٠	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.		
٢٠،٣	١١	يقدم النشاط المعايير للحكم على الإجابات المختلفة.	التفسير	٥
٢٧،٧	١٥	يقدم النشاط على التوصل إلى الحقائق في حل المشكلات العلمية .		
٢٣،٣	٢٥	يوضح النشاط الترابط الفكري بين الموضوعات.		
١٩،٦	٢١	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	التفسير	٥
١٥،٨	١٧	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما .		
١٣	١٤	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.		
٢٨	٣٠	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	التفسير	٥

وبالنسبة لمهارة تقويم المناقشات فكانت المهارة (يقدم النشاط على التوصل إلى الحقائق في حل المشكلات العلمية) هي الأكثر تضميناً بنسبة (٢٧.٧٪)، ويعود السبب إلى اهتمام الأنشطة باتباع خطوات حل المشكلات أثناء عرض النشاط للتوصل إلى النتائج من خلال مجموعة من الخطوات المتسلسلة في جزء ما قبل التجربة، حيث تتيح الإجابة عنها للطالب فهم العلاقة بين المعطيات، وملاحظة مدى اتساق وارتباط المعلومات ببعضها، أما المهارة الأقل تضميناً فهي (يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج). حيث بلغت نسبتها (١٨.٥٪)،

وفي مهارة التفسير كانت المهارة الفرعية (يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل) هي الأعلى تضميناً حيث بلغت نسبتها (٢٨٪)، وتلك النتيجة انعكاس لمهارة (يقدم النشاط على التوصل إلى الحقائق في حل المشكلات العلمية) التي حازت على أعلى تضمين في المهارة الرئيسية السابقة .

ويعود ذلك إلى تضمن بعض الأنشطة لخطوات حل المشكلات وتدريب الطلاب عليها، بينما احتلت مهارة (يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات) الأقل تضميناً حيث بلغت نسبتها (١٣٪)، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الأنشطة بالتوصل إلى النتائج دون تدريب الطلاب على كيفية إجراء التعميمات للنتائج التي يتم التوصل إليها.

وبصفة عامة تشير نتائج تحليل الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية إلى أنها تضمنت مهارات التفكير الناقد المحددة بالبحث بنسب متفاوتة وإن كانت دون المأمول منها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة درويش وأبو مهدي (٢٠١١) التي أقرت توافر مهارات التفكير الناقد بشكل جيد في كتب الفيزياء، بينما اختلفت مع نتائج بوقحوص (٢٠٠٨) والمهوس (٢٠٠٩) التي أشارت إلى افتقار الكتب الدراسية لمهارات التفكير الناقد.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: ما مستوى تضمين الأنشطة الواردة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار مستويات تضمين مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العلمية في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية التي تم تحليلها، وذلك بشكل عام، ولكل مهارة من مهارات التفكير الناقد بشكل خاص. والجداول: (٥)، (٦)، (٧) توضح ذلك:

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع مهارات التفكير الناقد الرئيسية كانت نسبة ورودها في الأنشطة للكتب المستهدفة بشكل واضح أكبر من نسبة ورودها بصورة ضمنية. وقد كانت أعلى المهارات وروداً مهارة الاستنباط حيث كانت نسبة تكرارها (٧٦.١٪)، تليها مهارة التفسير بنسبة تكرار (٧٥.٨٪)، ثم مهارة معرفة الافتراضات بنسبة (٧٣.٣٪)، ثم مهارة الاستنتاج بنسبة (٧١.٨٪)، ثم مهارة تقويم المناقشات بنسبة (٦٧.٦٪)، حيث كانت أقل المهارات وضوحاً في الأنشطة.

جدول (٥): مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العلمية بكتاب العلوم للصف الأول الإعدادي

مستوى التضمين						مهارات التفكير الناقد	
واضحة		ضمنية		غير متضمنة			
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
٥٧,٨	٣٣	٣٦,٨	٢١	٥,٢	٣	يتيح النشاط الفرصة لربط بين المعارف السابقة والحالية.	الاستنتاج
٥٩,٣	١٩	٣٤,٣	١١	٦,٢	٢	يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	
٨٣,٣	٣٠	١٣,٨	٥	٢,٧	١	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.	
٨١,٣	٣٥	١١,٦	٥	٦,٩	٣	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	
٨٣,٣	٢٥	١٣,٣	٤	٣,٣	١	يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخطئة.	
٧١,٨	١٤٢	٢٣,٢	٤٦	٥	١٠	المجموع	
٧١,٤	١٥	٢٣,٨	٥	٤,٧	١	يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة.	معرفة الافتراضات
٧٠,٥	١٢	٢٣,٥	٤	٥,٨	١	يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات.	
٧٦,٩	١٠	١٥,٣	٢	٧,٦	١	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.	
٧٦,٤	١٣	١١,٧	٢	١١,٧	٢	يساعد النشاط في تحديد الافتراضات الضمنية.	
٧٢,٢	١٣	٢٢,٢	٤	٥,٥	١	يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة.	
٧٣,٣	٦٣	١٩,٨	١٧	٦,٩	٦	المجموع	
٦٥,٧	٢٥	٢١	٨	١٣,١	٥	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	الاستنباط
٨٥,٤	٤١	١٠,٤	٥	٤,١	٢	يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع أو التي لا ترتبط به.	
٧٨,٧	٢٦	٩	٣	١٢,١	٤	يميز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	
٧٠,٨	١٧	١٦,٦	٤	١٢,٥	٣	يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.	
٧٥,٧	٢٥	١٥,١	٥	٩	٣	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.	
٧٦,١	١٣٤	١٤,٣	٢٥	٩,٦	١٧	المجموع	
٦٣,٦	٧	١٨,١	٢	١٨,١	٢	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.	تقويم المناقشات
٦٤,٢	٩	٢١,٤	٣	١٤,٢	٢	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.	
٨٠	٢٠	١٢	٣	٨	٢	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.	
٥٣,٨	٧	٣٠,٧	٤	١٥,٣	٢	يساعد النشاط على تقويم الأدلة.	
٦٣,٦	٧	١٨,١	٢	١٨,١	٢	يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.	
٦٧,٦	٥٠	١٨,٩	١٤	١٣,٥	١٠	المجموع	
٨٢,٦	٤٣	١٥,٣	٨	١,٩	١	يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.	التفسير
٧٣,٥	٢٥	١٤,٧	٥	١٤,٧	٤	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	
٦٩,٢	٢٧	١٧,٩	٧	١٢,٨	٥	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.	
٧٢,٢	٢٦	١٦,٦	٦	١١,١	٤	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تكميمات.	
٨٠	٢٠	١٢	٣	٨	٢	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	
٧٥,٨	١٤١	١٥,٦	٢٩	٨,٦	١٦	المجموع	

جدول (٦): مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العلمية بكتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي

مستوى التضمين						مهارات التفكير الناقد	
واضحة		ضمنية		غير متضمنة			
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
٧٧.٧	٣٥	١٥.٥	٧	٦.٦	٣	يتيح النشاط الفرصة للربط بين المعارف السابقة والحالية.	الاستنتاج
٨٢.٩	٣٤	١٢.١	٥	٤.٨	٢	يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	
٨٣.٣	٣٠	١٣.٨	٥	٢٧.٧	١	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.	
٨٠	٢٠	١٢	٣	٨	٢	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	
٧٨.٥	٢٢	١٤.٢	٤	٧.١	٢	يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة، والخاطئة.	
٨٠.٥	١٤١	١٣.٧	٢٤	٥.٧	١٠	المجموع	
٩٠.٤	٣٨	٤.٧	٢	٤.٧	٢	يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة.	معرفة الافتراضات
٨٣.٣	٢٠	١٢.٥	٣	٤.١	١	يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات.	
٧٥	١٥	٢٠	٤	٥	١	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن، وغير الممكن.	
٨٣.٣	١٥	٥.٥	١	١١.١	٢	يساعد النشاط في تحديد الافتراضات الضمنية.	
٧٨.٢	١٨	١٣.٤	٣	٨.٦	٢	يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة.	
٨٣.٤	١٠٦	١٠.٢	١٣	٦.٢	٨	المجموع	
٨٠	٢٠	١٢	٣	٨	٢	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	الاستنباط
٨١	٣٠	١٣.٥	٥	٥.٤	٢	يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع أو التي لا ترتبط به.	
٨٦.٢	٢٥	٦.٨	٢	٦.٨	٢	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	
٨٣.٣	٢٠	٤.١	١	١٢.٥	٣	يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.	
٨٠.٦	٢٥	٩.٦	٣	٩.٦	٣	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.	
٨٢.١	١٢٠	٩.٥	١٤	٨.٢	١٢	المجموع	
٧٢.٧	٨	٩	١	١٨.١	٢	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.	تقويم المناقشات
٧٧.٢	١٧	١٣.٦	٣	٩	٢	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.	
٧٨.٥	١١	٧.١	١	١٤.٢	٢	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.	
٧٥	١٢	١٢.٥	٢	١٢.٥	٢	يساعد النشاط على تقويم الأدلة.	
٧٨.٩	١٥	١٠.٥	٢	١٠.٥	٢	يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.	
٧٦.٨	٦٣	١٠.٩	٩	١٢.١	١٠	المجموع	
٦٣.٤	٣٣	٢٨.٨	١٥	٧.٦	٤	يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.	التفسير
٨٨.٢	٣٠	٥.٨	٢	٥.٨	٢	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	
٧٦.٩	٣٠	١٠.٢	٤	١٢.٨	٥	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.	
٧٧.٧	٢٨	١١.١	٤	١١.١	٤	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.	
٨١	٣٠	١٣.٥	٥	٥.٤	٢	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	
٧٦.٢	١٥١	١٥.١	٣٠	٨.٦	١٧	المجموع	

جدول (٧): مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العلمية بكتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي

مستوى التضمين						مهارات التفكير الناقد	
واضحة		ضمنية		غير متضمنة			
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
٨٠	٢٠	١٢	٣	٨	٢	يتمحور النشاط الفرصة للربط بين المعارف السابقة والحالية.	الاستنتاج
٧٨.٢	١٨	١٧.٣	٤	٤.٣	١	يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	
٧٠.٥	١٢	١٧.٦	٣	١١.٧	٢	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.	
٧١.٤	١٠	١٤.٢	٢	١٤.٢	٢	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	
٧٨.٧	٣٦	١٨.١	٦	٣	١	يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخطأ.	
٧٦.٧	٨٦	١٦	١٨	٧.١	٨	المجموع	
٥٤.٥	٦	٣٧.٢	٣	١٨.١	٢	يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة.	معرفة الافتراضات
٨٠.٩	١٧	١٤.٢	٣	٤.٧	١	يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات.	
٧٠	٧	٣٠	٣	-	-	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.	
٧٥	١٢	١٢.٥	٢	١٢.٥	٢	يساعد النشاط في تحديد الافتراضات الضمنية.	
٨٨.٢	١٥	١١.٧	٢	-	-	يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة.	
٧٦	٥٧	١٧.٣	١٣	٦.٧	٥	المجموع	
١٠٠	١٥	-	-	-	-	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	الاستنباط
٨٠.٩	١٧	٩.٥	٢	٩.٥	٢	يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع، أو التي لا ترتبط به.	
٩١	١٠	٩	١	-	-	يمزج النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	
٨٨.٢	١٥	-	-	١١.٧	٢	يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.	
١٠٠	١٨	-	-	-	-	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.	
٩١	٧٤	٣.٦	٣	٤.٩	٤	المجموع	
١٠٠	٧	-	-	-	-	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.	تقويم المناقشات
٩١	١٠	٩	١	-	-	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات، وإرباطها ببعضها.	
٨٠	٨	٢٠	٢	-	-	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.	
٦٣.٦	٧	١٨.١	٢	١٨.١	٢	يساعد النشاط على تقويم الأدلة.	
٨٠	١٢	١٣.٣	٢	٦.٦	١	يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.	
٥٣.٧	٤٤	٨٥.٣	٧	٥٥.٦	٣	المجموع	
٨٠	٢٠	٨	٢	١٢	٣	يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.	التفسير
٩٥.٣	٢٠	٤.٧	١	-	-	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	
٨٨.٢	١٥	١١.٧	٢	-	-	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.	
١٠٠	١٤	-	-	-	-	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.	
٧٨.٦	٢٤	١٤.٢	٤	٧.١	٢	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	
٨٥	٩١	٨.٤	٩	٤.٦	٥	المجموع	

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع مهارات التفكير الناقد الرئيسية كانت نسبة ورودها في الأنشطة للكتب المستهدفة بشكل واضح أكبر من نسبة ورودها بصورة ضمنية. وقد كانت أعلى المهارات ورودا مهارة معرفة الافتراضات حيث كانت نسبة تكرارها (٨٣,٤٪)، تليها مهارة الاستنباط بنسبة تكرار (٨٢,١٪)، ثم مهارة الاستنتاج بنسبة (٨٠,٥٪) ثم مهارة ، ثم مهارة تقويم المناقشات بنسبة (٧٦,٨٪)، حيث كانت أقل المهارات وضوحا في الأنشطة. بجانب مهارة التفسير (٧٦,٢).

يتضح من الجدول (٧) أن جميع مهارات التفكير الناقد الرئيسية كانت نسبة ورودها في الأنشطة للكتب المستهدفة بشكل واضح أكبر من نسبة ورودها بصورة ضمنية. وقد كانت أعلى المهارات ورودا مهارة معرفة الافتراضات حيث كانت نسبة تكرارها (٨٣,٤٪)، تليها مهارة الاستنباط بنسبة تكرار (٨٢,١٪)، ثم مهارة الاستنتاج بنسبة (٨٠,٥٪) ، ثم مهارة تقويم المناقشات بنسبة (٧٦,٨٪)، حيث كانت أقل المهارات وضوحا في الأنشطة. بجانب مهارة التفسير (٧٦,٢).

• توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث وضع الباحث التوصيات والمقترحات الآتية:

« التوازن في نسب تضمين مهارات التفكير الناقد بمحتوى الأنشطة للصفوف الثلاث للمرحلة الإعدادية، بحيث لا يتم التركيز على مهارة وإغفال بقية المهارات.

« ضمّن مهارات التفكير الناقد في أنشطة الكتاب بصورة أكبر، وخصوصا في كتب الصف الثالث.

« إعادة بناء الأنشطة في الكتب بطريقة تعزز من تواجد مهارات التفكير الناقد، وزيادة نسبة تضمين المهارات بصفة عامة.

« ضرورة متابعة مدى تطبيق وممارسة الطلاب للأنشطة بطريقة علمية تحقق بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها.

• مقترحات البحث:

استكمالا للبحث الحالي، تم اقتراح الآتي:

« إجراء دراسات للتعرف على توافر مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية.

« إجراء دراسات مشابهة للتعرف على توافر مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم، والفيزياء، والأحياء للمراحل التعليمية المختلفة.

« إجراء دراسة لمعرفة مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة.

« إجراء دراسة لتقويم درجة تمكن معلمي العلوم من المهارات العملية التي يتطلبها تدريس الأنشطة.

• المراجع :

• المراجع العربية :

- قطامي، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- إبراهيم، فاضل خليل (٢٠٠١): " مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٨)، ص ٣٠٢ - ٢٧٤
- الأحمدى ، مريم محمد (٢٠٠٥) : " برنامج مقترح لتدريب معلمات اللغة العربية على تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطالبات لمواجهة تحديات العولمة، مجلة القراءة والمعرفة، تصدر عن الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية جامعة عين شمس.
- الأسمرى، سعد. (١٩٩٨). تحليل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.
- آل لناخرة، الحسن. (٢٠٠٦). درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: الأردن.
- الباوي، ماجدة، وحسن، أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- البدجي، سعاد. (٢٠٠٨). أثر طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة تعز: اليمن.
- بوقحوص، خالد (٢٠٠٩). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية في البحرين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية - مجلد ٥، عدد ٣٠٧ - ٢٩٣
- بوقحوص، خالد. (٢٠٠٩). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (٢)٥. ٢٩٣ - ٢٥٤.
- جروان، فتحي. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الكتاب الجامعي.
- الحربي، محمود. (٢٠١٢). درجة تضمين كتاب اللغة العربية المقرر للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد في ضوء معيار معتمد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.
- الخالدي، هادي. (٢٠١٢). نموذج جودة التفكير الناقد. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- خليل، محمد. (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الشقري.
- درويش، عطا، وأبو مهادي، صابر. (٢٠١١). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. العدد ١٣(٢). ص ٤٨٣ - ٥٢٨.

- رضوان ، إيزيس (٢٠٠٠) : " دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٣٤ - ١ ص ، (٦٦)
- ريان، محمد. (٢٠١١). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (٢٠١٣). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السرور، ناديا. (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل.
- شحاته، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشقيرات، محمود. (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس والتقويم. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الشمراني، سعيد. (٢٠١٠). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ٣١ع، ١٢٢ - ١٥١.
- طعيمة، رشدي. (٢٠١٢). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه وأسسها واستخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد العاطي، حسن. (٢٠٠٨). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. دراسات المعلومات، ٢ع، ١٤٩ - ١٨٠.
- عبدالمجيد، ممدوح محمد (٢٠٠٤): مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته وفهم الطلاب لها، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السابع، العدد الثالث.
- عفانة، عزو (١٩٩٨): "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة"، "مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد الأول، العدد (١)، ص ٩٦ - ٣٨ .
- عليان، عبد المنعم (١٩٩١): " أثر طريقة تدريس الجغرافيا بالاكتشاف وبالمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد - الأردن
- عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي. (١٩٨٧). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. الزرقاء: مكتبة المنار.
- القحطاني، ناصر. (٢٠٠٩). أثر التدريس باستراتيجية الاستقصاء في مستوى التفكير الناقد والتحصيل العلمي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.
- المقدادي، قيس. (٢٠٠٠). اثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.

- المهوس، وليد. (٢٠٠٩). مدى احتواء كتب القواعد للصف الثالث المتوسط على مهارات التفكير الناقد. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٦٤ع، ٣٧٧ - ٤٢٤.
 - الموسى، جعفر. (٢٠١١). دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميه. دراسات عربية في العلوم والتربية: ٥٣(٤) - ٧٨.
 - نبهان، سعد سعيد (٢٠٠١): "برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة غزة"، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس كلية التربية، وجامعة الأقصى كلية التربية، غزة - فلسطين.
 - وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): العلوم للصف الأول الإعدادي.
 - وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): العلوم للصف الثالث الإعدادي.
 - وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): العلوم للصف الثاني الإعدادي.
- المراجع الأجنبية :

- Beyer, B. K. (2008). What Research Tells Us about Teaching Thinking Skills. *The Social Studies*, 223-232.
- Clauson , Cunthia – Lusa.(1997). the Development and testing of A qualitative instrument designed to assess critical thinking (self Reflection , Problem - Solving) PHD , Gonzaga University , Dissertation Abstracts Intern., (Vol.58.0.4),P. 1256
- Edison , Marcia – Irene. (1997). Out – of – class Activities and the Development of critical thinking In college. PLLD. University of Illinois at Chicago. Dissertation Abstracts International , (Vol 36-0.3),P. 781.
- Ennis, R. H., (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Paper presented at *the Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge.
- Manning , Wanda. (1995). The Relationship between Critical Enrolled in A critical Reading Course AT Roane state community college , the University of Tennessee. (the University of Tennessee). Dissertation Abstracts International – A59/082838.
- Mishoe , Shelley- Cominsky. (1994). Critical thinking in Respiratory care practice (Problem solving , Decision Making). PHD University of Georgia. Dissertation Abstracts international , (Vol 54- 0.5) , P.743.

- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence J*, 39, 36-45.
- Osborne, Jonatha. (2014). Teaching critical thinking? New directions in science education. *Perspectives on the science curriculum*, 95 (352), 53-62.
- Profetto-McGrath, J., Bulmer-Smith, K., Hugo, K., Patel, A., & Dussault, B. (2009). Nurse educators & RSQUO; Critical Thinking and the Work Environment: critical thinking dispositions and research utilization. *Nurse Education in Practice J.*, 9,199-208.
- Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.

