مجـــلة
البحـوث التربويـة والنوعيـة
Journal of Educational and Qualitative Research
(J E Q R)

"إقليمية - علميـة – دوريـة – محكمـة – متخصصـة"

تصـــدر عـــن

مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (SERO)

" أكـــاديميـــة – تـأهيليـــة – تنمـويـــة "

برعـايـة أكـاديميـة البحـث العلمي والتكنـولـوجيـا وبنـك المعـرفـة المصـري

الترقيم الدولي للمجلة

Print: ISSN: 2735- 4490

Online: ISSN: 2735-4504

العـــدد الثـــانـــي، (سبتمـــبر ، ٢٠٢٠)

الهيئة الاستشارية (*)

أ.د/ أحمد مهدى مصطفي
جامعة الأزهر – مصر

أ.د/ السيد الخميسي
جامعة دمياط- مصر

أ.د/ أماني حنفي
جامعة عين شمس – مصر

أ.د / بندر العتيبي
جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ جمال شفيق
جامعة عين شمس - مصر

أ. د/ حمدي محمد البيطار
جامعة أسيوط - مصر

أ.د / سهير حوالة
جامعة القاهرة – مصر

أ.د / صالح الزهراني
جامعة جدة – السعودية

أ.د/ صالح الغامدي
جامعة الملك عبدالعزيز – السعودية

أ.د/ منال الديحاني
أستاذ المناهج – الكويت

أ.د/ عادل عبد الله محمد
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د / عالية الجندى
جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية

أ.د/ عبدالله الشريف
جامعة تبوك – السعودية

أ.د/ علي كاظم
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

أ.د/ لولوه الرشيد
جامعة القصيم – السعودية

أ.د/ محمد المري
جامعة الزقازيق - مصر

أ.د/ محمد ثابت
جامعة أم القري – السعودية

أ.د/ محمد فتيحة
جامعة أبوظبي – الامارات

أ.د/ مراد علي عيسي
(KIE University - Somalia)

Prof. Dr. Richard J. Hazler (USA)

Prof. Dr. Peter Farrell (UK)

Prof. Dr. Stella Vázquez (Argentine)

(*) يقوم بعض أعضاء هيئة التحرير والهيئة الاستشارية بالتواصل مع مستشارين من جامعات عالمية في المجال التربوي.

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي (جامعة الملك سعود- السعودية)

مدير التحرير

أ.د/علي عبدالنبي حنفي(جامعة بنها-مصر، جامعة أم القري–السعودية)

أعضاء هيئة التحرير

أ.د/ زينب محمود شقير (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ عاطف بحراوي (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د / مريم علي سالم حربي (جامعة الازهر – مصر)

أ.د / منصورية دويلي عبدالقادر (جامعة عبدالحميد بن باديس - الجزائر)

أ.م.د/ مني زايد عويس (جامعة القاهرة - مصر)

د / عبدالعزيز حمد العجمي (وزارة التعليم - سلطنة عمان)

أمين المجلة

د/ هالة أحمد سليمان

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي)

المستشار الإحصائي

أ.م. د / محمد مصطفي عبدالرازق (جامعة عين شمس - مصر)

د/ حاتم عبأد السلام المغربي

المسئول الإعلامي

أ.د/ رحاب يوسف (جامعة بني سويف- مصر)

د/ سليمان رحب سيد أحمد (جامعة بنها - مصر)

د / مبارك عبس الشمري (كلية التربية الاساسية- الكويت)

د / مينة القالي (المغرب)

سكرتير المجلة

أ/ ايمان محمد عبدالنبي

(مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي - مصر)

التعريف بمجلة البحوث التربوية والنوعية

مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research مجلة علمية دورية (ربع سنوية) محكمة متخصصة تصدر عن مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي Special Education and Educational Rehabilitation Organization (SERO) ، وبترقيم دولي (The print ISSN) 2735-4490 ، الترقيم الإلكتروني (The online ISSN) 2735-4504، وتعنى المجلة بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها . ويشرف عليها نخبة من أساتذة التربية ، وتخضع جميع البحوث للتحكيم من قبل متخصصين من ذوى الخبرة البحثية والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية. وتعد المجلة بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدن العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو الإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، وتقارير البحوث، ومشاريع التخرج، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة بمجال التربية والتربية النوعية. كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

رؤيـــــــة المجلـــــة

أن تكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية، المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال البحوث التربوية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

رســـــالـــــة المجلـــــة

تسعى المجلة لتصبح مرجعًا علميًّا للباحثين، ونشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في مجال البحوث التربوية والنوعية.

أهـــــــداف المجلـــــة

- إيجاد وعاء أكاديمي متخصص في مجال البحوث التربوية والنوعية.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال البحوث التربوية والنوعية
- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال البحوث التربوية والنوعية
- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر البحوث التربوية والنوعية بعد تحكيمها من الخبراء في التخصص.

اللجنة العلمية (*)

أ.د/ أشرف أحمد عبدالقادر (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ أشرف عبدالغني شريت(جامعة الإسكندرية - مصر)

أ.د/ حسن عبدالفتاح الفنجري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ حسن مصطفى عبدالمعطي (جامعة طيبة-السعودية)

أ.د/ آمال ابراهيم الفقي (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ تحية محمد عبدالعال (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ سعيد عبد الله دبيس (جامعة الملك سعود - السعودية)

أ.د/ سلطـــان الـزهـراني (جامعة جدة – السعودية)

أ.د/ سليمان محمد سليمان (جامعة بنى سويف- مصر)

أ.د/ سناء محمد عبد العليم سليمان(جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ صلاح الدين توفيق(جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين عبدالقادر (جامعة بنها- مصر)

أ.د/ صلاح الدين فرح بخيت (جامعة الملك سعود – السعودية)

أ.د/ عادل محمد العدل (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ عبدالله محمد أحمد الجغيمان (جامعة الملك فيصل- السعودية)

أ.د/ عبدالناصر أنيس (جامعة دمياط - مصر)

أ.د/ عبدالوهاب محمد كامل (جامعة طنطا- مصر)

أ.د/ علي مهدى كاظم (جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان)

أ.د/ علي سعد جاب الله (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ علي شعيب (جامعة المنوفية- مصر)

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ فؤاد حامد الموافي (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ فوقية حسن رضوان (جامعة الزقازيق - مصر)

أ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم (جامعة عين شمس- مصر)

أ.د/ كريمان عويضة منشار (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ محفوظ عبدالستار ابو الفضل (جامعة جنوب الوادى - مصر)

أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب (جامعة طنطا - مصر)

أ.د/ محمد محمد شوكت (جامعة السويس- مصر)

أ.د/ محمود فتحي عكاشة (جامعة دمنهور- مصر)

أ.د/ محمود محمد منسي (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ محمود مندوة (جامعة المنصورة - مصر)

أ.د/ مشيرة عبدالحميد اليوسف (جامعة المنيا- مصر)

أ.د/ مني سالم زعزع (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ ناجي محمد الدمنهوري (جامعة الإسكندرية- مصر)

أ.د/ نادية الحسيني (جامعة عين شمس – مصر)

أ.د/ نايف الزارع (جامعة جدة– السعودية)

أ.د/ نجاة عبدالعزيز المطوع (جامعة الكويت - الكويت)

أ.د/ هاني محمد يونس (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هشام عبدالرحمن الخولى (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ هند أمبابي (جامعة القاهرة- مصر

أ.د/ وفاء محمد كمال عبدالخالق (جامعة القاهرة - مصر)

أ.د/ وحيد السيد حافظ (جامعة بنها - مصر)

أ.د/ وليد الصياد (جامعة الازهر- مصر)

(*) ملحـــوظـــة:

١- تم ترتيب الأسماء حسب الأبجدية.

٢- يتم تحديث قائمة السادة المحكمين بشكل مستمر.

قواعد النشر

تؤكد هيئة التحرير على ضرورة الالتزام بشروط النشر بشكل كامل، إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي:

أولاً: الشروط الفنية

يجب توافر الشروط الفنية التالية عند تسليم البحث

١- أن يكون نوع الخط في المتن كما يلي:

- للبحوث العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم (١٤)، والعناوين الرئيسة بحجم (١٦) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١٤) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية Simplified Arabic بحجم (١٠).
- للبحوث الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١١ والعناوين الرئيسة بحجم (١٣) بولد، والعناوين الفرعية بحجم (١١) بولد، وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة). وترك مسافة مفردة بين السطور كما، وأن يكون نوع الخط في الجداول للبحوث الإنجليزية Time New Romans بحجم (٨).
- تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ ..... في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) كلمة، ويشترط في البحث المقدم بلغة أجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث عن٤٠ صفحة بما في ذلك الملخصين العربي والانجليزي، والكلمات المفتاحية، والأشكال والمراجع والملاحق.

٤- أن يكتب عنوان البحث، واسم الباحث/ الباحثين، والجامعة/ المؤسسة التي ينتمي إليها وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث. بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

٥- أن يتكون البحث من العناصر التالية:

مقدمة، مشكلة الدراسة وأسئلتها/ فرضياتها، ثم أهدافها، ثم أهمية الدراسة، ثم محددات الدراسة، ثم مصطلحات الدراسة، الإطار النظري والدراسات السابقة (يتم دمجهم معاً)، ثم الطريقة وإجراءات الدراسة: وتتضمن (منهج الدراسة، والعينة، وأدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة" الصدق والثبات" وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية). ثم نتائج الدراسة ومناقشتها ويشتمل هذا القسم على نتائج التحليل والجداول والأشكال والتعليق عليها، ثم التوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً توضع قائمة المراجع "مرتبة أبجدياً على أن يعتمد أسلوب التوثيق في المتن أو المراجع على اسم العائلة سواء كان المرجع عربي أم أجنبي، والملاحق إن وجدت.

٦- تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٧- تذكر الهوامش وملاحظات وتوضيحات الباحث في آخر الصفحة عند الضرورة.

٨- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (American Psychological Association- APA)

٩- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

١٠- في حالة قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو الكترونياً، دون أذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

١١- في حالة نشر البحث، يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (٥) متسلسلات من الدراسة.

١٢- الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أراء الباحثين ولا تعبر عن رأي المجلة، كما أن ترتيب البحوث في المجلة لا يخضع لأهمية البحث ولا مكانة الباحث.

١٣- يتم تقديم البحوث الكترونياً على برنامج Word من خلال البريد الالكتروني journalofjser@gmail.com مع تعبئة النماذج الموجودة على موقع المجلة.

ثانياً: شروط إدارية للنشر

١- يقدم الباحث تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج بيانات الباحث والتعهد بنشر بحث).

٢- لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر، بعد إقرار نشره في مجلة التربية الخاصة والتأهيل، إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.

٣- موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.

ولمزيد من المعلومات: يرجى الدخول على الموقع الالكتروني التالي:

http://sero.org.eg

المراسلات

- ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى البريد الالكتروني للمجلة:

journalofjser@gmail.com

- أو إلي رئيس هيئة تحرير مجلة البحوث التربوية والنوعية:

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

للتواصل مصر (واتس – محمول): ٠٠٢٠١٢٢١١٦٠١٢٦

للتواصل خارج مصر (واتس) ٠٠٩٦٦٥٠٢٨٥٦٣٣٩

البريد الالكتروني: *dralihanafe@hotmail.com*

أو الاتصال مباشرة علي سكرتارية مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (٠١٠٠٤٦٤٥٩٤٧) للحصول على النسخة الورقية والمستلات.

- للاستفادة من الاولوية للنشر في المجلة، والحصول على اعداد المجلة ، حضور ورش عمل ومؤتمرات مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي (**SERO**)، يرحب رئيس التحرير بانضمام الباحثين في التربية الخاصة لعضوية المؤسسة من خلال زيارة الموقع الالكتروني للمؤسسة ***http://sero.org.eg***

وتعبئة نموذج العضوية، وارسال على ايميل المجلة ***journalofjser@gmail.com*** ، وحساب المؤسسة ببنك التعمير والاسكان فرع بنها (**0180000012150**).

محتويات العدد

العنوان	الصفحة
افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة) ..... أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي	ي
الأبحاث	
رؤية حول التربية الاعلامية المفاهيم والمبادئ ..... أ. د/ محمود منصور هيبة	١ – ٢١
التشخيص التمييزي لاضطراب طيف التوحد ..... أ. د/ جمال عطية فايد	٢٣ – ٣٤
استخدام استراتيجية التعليم الهجين بكليات التربية في ظل جائحة كورونا ..... أ. د/ حمدي محمد محمد البيطار	٣٥ – ٥٠
البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر: دراسة نيوروفسيولوجية – مقارنة ..... د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف	٥١ – ٧٨
فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية ..... أ/ جزاء بن مرزوق جزاء المطيري & د/ مغاوري بن عبد الحميد مرزوق	٧٩ – ١٠٦
درجة استخدام نظام إدارة التعلم كانفس "Canvas" لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب ..... محمد بن أحمد بن إبراهيم مسملي	١٠٧ – ١٣١

افتتاحية العدد

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

يسعد مجلة البحوث التربوية والنوعية Journal of Educational and Qualitative Research أن تقدم للباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية أصدق التحيات وأعطرها للباحثين ، وأن هذه المجلة بمثابة استمرار للجهود المبذولة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في الوطن العربي، وتوثيق النتاج العلمي الأكاديمي المتخصص في المجال، رغبة من هيئة التحرير في أن تكون المجلة منفذاً لنشر الإنتاج العلمي الذي سيقدم في المجالس العلمية، ولجان الترقية، وفقاً لقواعد، وضوابط لجان الترقية العلمية في الوطن العربي، خاصة مع وجود هيئة استشارية تمثل بيوت خبرة في المجال، سواء على المستوى المحلى، أو الإقليمي، أو العالمي، لتحقيق رؤية المجلة، لتكون مجلة رائدة، ومصنفة ضمن أشهر المجلات العلمية المعنية بنشر البحوث المحكمة في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية في قواعد البيانات العالمية.

ويأتي العدد الثاني للمجلة، ليضم بحوث ومقالات علمية لخبراء العلوم التربوية والنفسية والنوعية، وقد تضمن ستة دراسات، قدم الدراسة الاولي أحد خبراء مجال التربية النوعية في الوطن العربي "رؤية حول التربية الاعلامية المفاهيم و المبادئ"، وهدفت الدراسة الثانية الي القاء الضوء علي التشخيص التمييزي لاضطراب طيف التوحد ، وتناولت الدراسة الثالثة رؤية احد الخبراء في مجال الحاسب الالي وتقنية المعلومات "استخدام استراتيجية التعليم الهجين بكليات التربية في ظل جائحة كورونا"، وركزت الدراسة الرابعة علي البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر: دراسة نيوروفسيولوجية – مقارنة"، وحاولت الدراسة الخامسة التحقق من فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأخيراً ، تناولت الدراسة السادسة درجة استخدام نظام إدارة التعلم كانفس "canvas" لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب .

وأخيراً، تتوجه هيئة تحرير المجلة بخالص الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء في الهيئة الاستشارية، واللجنة العلمية، والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية والنوعية على جهودهم المؤثرة في تحقيق رؤية، ورسالة، وأهداف المجلة، وتبنيهم هذا الوعاء الأكاديمي، ودعمهم غير المحدود الذي يقدم للارتقاء بالمجلة، لتصبو إلى مجاراة المجلات العالمية.

تحياتي وتقديري،،،

أ.د/ بدر بن جويعد العتيبي

العـــدد (٢)، سبتمـــبر ٢٠٢٠، ص ص ٢٣ – ٣٤

التشخيـــــص التمييـــــزي لاضطـــــراب طيـــــف التـــــوحـــــد

إعـــداد

أ. د/ جمـــال عطيـــة فـــايـــد

أستاذ الصحة النفسية (التربية الخاصة)
ورئيس قسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة

التشخيص التمييزي لاضطراب طيف التوحد

أ.د/ جمـــال عطيـــة فـــايـــد (*)

ملخـــــص

وفقـاً للـدليل الإحصـائي التشخيصـى الامريكـي الرابـع وكـذلك التصـنيف الـدولي العاشـر الصـادر عـن منظمـة الصـحة العالميـة يوجـد تشـابه بـين أعـراض إضـطراب التوحـد وعديـد مـن الإضـطرابات النمائيـة الأخـري، لـذا مـن المهـم للمهنيـين والأخصـائيين النفسـيين المشـاركين فـي تشـخيص اضـطراب التوحـد أن يكونـون علـى درايـة جيـدة بـذلك، مـن خـلال التفرقة بين الإعراض المتشابهة.

وورقـة العمـل التـي بـين أيـدينا ركـزت علـى المتشـابه والمختلـف بـين اضـطراب التوحـد وبعض الإضطرابات النمائية مثل التخلف العقلي واضطراب الحركات النمطية واضطراب التعلق السلبي واضطراب نمو اللغة وفصام الطفولة واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه واضطراب الصمت الإنتقائى.

(*)أستاذ الصحة النفسية (التربية الخاصة) - ورئيس قسم العلوم النفسية - كلية رياض الأطفال – جامعة المنصورة.

Differential Diagnosis for Autism Disorder

Abstract

According to DSM-IV TR and ICD-10, diagnosis of autism, some disorders may have symptoms similar to autism.

Therefore professionals, psychologists, must be diligent when determining a diagnosis and treatment programs, following paper is of nine disorders related syndromes/disorders that manifest behaviors similar to those of autism and/or are more prevalent in individuals with autism, these disorders are Mental Retardation, Stereotype Movement Disorder, Reactivate Attachment Disorder, Language Development Disorder, Schizophrenic Childhood Disorder, ADHD, O-C D, Tourite disorder, and Selective Mutism.

التخلـــف العقلـــي والتـــوحـــد:

التخلف العقلي في ضوء AAMD هو الطفل الذي تقل نسبة ذكائه عن ٧٠ درجة (IQ<70, chakrabarti & Fombonne, 2005) وقد وجد ان حوالي نسبة من ٢٥٪ الي ٤٠٪ من فئة اطفال التوحد لديهم تخلف عقلي وتوحد في نفس الوقت من ٢٥٪ الي ٤٠٪ من الاطفال المتخلفين عقليا لديهم اضطراب التوحد (١٩٨٢؛ Wing & Gould, 1979 Shah, Holmes, & Wing)

ويشمل كذلك حوالي ١٠% لديهم اعراض زملة داون Howlin, Wing, & Gould, 1995 وبصفة عامة ان فئة اطفال التوحد لديهم اكثر من ضعف في الوظائف المعرفية واللغوية اكثر من الاطفال ذوى اضطراب اسبرجر او اضطراب PDDNOS (Chakrabarti & fombonne, 2001) اضافة الي ذلك ما يظهر لدى الطفل التوحدي من اعراض مثل (التكرار – الاثارة الذاتية – سلوك إيذاء الذات – قصور الانتباه) يصبح من الصعب التمييز في تشخيص تلك الخصائص بين التوحد والتخلف العقلي وتزداد صعوبة ذلك حسب درجة التخلف العقلي.

ويمكن التمييز بين التخلف العقلي والتوحد في ان معظم الاطفال المتخلفين عقليا يستجيبون للتواصل الاجتماعي معهم من خلال الانتباه والتعاطف وتشبه استجابتهم الاطفال الصغار الرضع والفطماء من خلال التواصل البصري واللمسي والتعاطف رغم ان ذلك يأخذ لديهم بعض الوقت فانهم يمكن ان يتعلموا المهارات الاجتماعية من خلال الارتباط العاطفي العميق.

اما الطفل التوحدي فإنه يفشل في التعاطف الاجتماعي والايجابي وغالبا ما تكون نظرية للآخر سلبية ويظهر عليه النفور من الاخرين ومع النمو لا يحدث تغييراً او تغيراً ملحوظ في ذلك ويتشابه الطفل التوحدي والطفل اسبرجر في تلك السمات واهمها الاخفاق في قراءة الملامح الاجتماعية للآخر (American psychiatric Association, 1987, p.31)

السمة التميزية الثانية بين فئة التخلف العقلي وفئة التوحد تقع في الناحية المعرفية او القدرة العقلية ففي حالة التخلف العقلي نجد أن ادنى من نسبة ذكاء (٧٠) تقع فئات التخلف العقلي أما في حالة الطفل التوحدي نجد ان نسبة الذكاء من الممكن ان تزيد عن (٧٠) وكما سبق ان ذكرنا ان نسبة ٢٥٪ الي ٤٩٪ من اطفال التوحد يظهر لديهم تخلف عقلي ايضا.

اما عن مكونات الذكاء او انواع مفردات اسئلة اختبارات الذكاء فهي ايضا تختلف فتجد تدنى أداء الطفل التوحدي في الذكاء اللفظي ومكوناته مثل الفهم الاجتماعي او حل المشكلات او غيرها وعلي العكس نجد ادائهم افضل علي الاختبارات العملية المكونة لاختبار الذكاء البصري او المكاني وكذلك في التذكر الصم، وتختلف فئة الاطفال اسبرجر في ذلك فهي العكس تماما فنجدهم اعلي في الاختبارات اللفظية للذكاء من الاختبارات العملية التوثيق (Volkmar & klin, 2000)

وفي بعض الحالات النادرة تظهر في الطفل قدرات استثنائية فريدة وكان يطلق علي الطفل من هذا النوع ldiot savant او العالم الابله ومن امثلة هذه القدرات الخاصة مهارات خاصة في الذاكرة او الحساب او الموسيقي او الميكانيكا او غيرها. Schreibman, 1988; Wing, 1990 وقد ثبت ان هذه الفئة الاخيرة لديها ايضا نفس خصائص الطفل التوحدي Rimland & fein, 1988 الخاصية الاخيرة للتشخيص التميزي بين الطفل التوحدي والكفل المتخلف عقليا تتعلق بالنمو الجسمى والمهارات الحركية الكبيرة والدقيقة فقد ثبت في كثير من الدراسات ان النمو الجسمي للطفل التوحدي اقرب للنمو الجسمي للطفل العادي اما الطفل المتخلف عقليا فيظهر لديه تأخر في النمو الجسمي، وبالنسبة للمهارات الحركية الكبيرة فهي افضل من المهارات الدقيقة لدى الطفل التوحدي.

التوحد واضطراب الحركات النمطية: stereotypic movement disorder

اضطراب الحركات النمطية هو عبارة عن سلوكيات كثيرة متكررة يقوم بها الطفل دون وظيفة لها وبعضا من هذه الحركات يعد شائعا في مرحلة الطفولة المبكرة. تصبح تلك السلوكيات زائدة في مستواها عندما تؤثر علي الطفل بدرجة كبيرة وتتداخل مع جوانب النمو الاخرى. تنتشر تلك السلوكيات لدى المستوى المتوسط والشديد من التخلف العقلي وكذلك تنتشر اكثر لدى الاطفال الذين يحتجزون في مؤسسات وكذلك ذوى الحرمان الحسي مثل الصم والعميان وتقليديا فإن الاطفال الذين يظهر لديهم هذا النمط لا يتحقق لديهم معيار تشخيص التوحد لدى الطفل.

التوحد واضطراب التعلق السلبي في مرحلة الطفولة:

يعد اضطراب التعلق السلبي Reactine Attachment Disorder احد الاضطرابات الموجودة في مرحلة الطفولة المبكرة ويظهر هذا الاضطراب في عدم استطاعة الطفل عمل تعلق طبيعي مع من يقدمون له الرعاية ويبدو ذلك في اجتماعية غير مميزة ويرتبط ظهور هذا الاضطراب بالحرمان النفسي والاجتماعي في بيئة الطفل او الاساءة النفسية التي يتعرض لها.

وتظهر اعراض التعلق السلبي لدى الطفل في عدم الاستجابة للآخرين مهما حدث من محاولات وتتشابه تلك الاعراض مع الاعراض التي تظهر لدى الطفل التوحدي من خلال عدم وجود تواصل بصري مع الطفل وعدم الابتسامة او التعبير الإيجابي عن الذات وسرعان ما يدرك المحيطين بالطفل انه امر طبيعي. كما يرتبط هذا الاضطراب أيضا بالقصور اللغوي واحيانا ما يظهر التخلف العقلي لدي الطفل مع الاعراض السابقة.

وعند تشخيص هذا الاضطراب لابد أن يكون واضحا أن هناك اهمال لطفل ممن يقدمون له الرعاية وذلك كأساس في نشوء هذا الاضطراب مثل ترك الطفل لفترات طويله بمفرده دون اهتمام من أحد وعدم حمل الطفل أثناء عملية الارضاع علي صدر من يرضعه أو عدم الاستجابة في حاله الصراخ المستمر وهكذا.

التوحد واضطرابات اللغة النمائية : Developmental language disorders

تعد اضطرابات اللغة من أكثر الاضطرابات انتشارا لدي ذوي الاحتياجات الخاصة جميعا بم فيها التوحد والتخلف العقلي وغيرها و اقل صعوبات التشخيص حدوثا عندما يوجد لدي الطفل خلط او لبث او تداخل بين الفهم واللغة التعبيرية (semantic pragmatic Rabin & Allen 1998) والاطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة التعبيرية ولاستقباليه وكذلك اضطراب في المعني من أسباب التداخل واللبث وغالبا لا يستطيع هؤلاء الاطفال فهم اللغة وعملياتها المختلفة مما يؤدي بهم الي صعوبات في التعبير وكذلك التفاعل الاجتماعي الملائم مع الاخرين بسبب العجز أو صعوبة المشاركة في فهم معاني الكلمات مع الاخرين (Brook Bowler 1992 : Rabin & Allen 1993; 1998) مثل هذه الصعوبات الشائعة

سائدة تماما لدي أطفال اضطرابات التوحد وكذلك أطفال متلازمه اسبرجر Asperger Syndrome وكل هذا يظهر في قصور المحادثة والذي يظهر كذلك في ترديد الكلمات echolalia، مشكلات في بناء ومحتوي الجملة.

وعلي وجه العموم فان الاطفال الذين لديهم اضطرابات نمائية في اللغة يستطيعون علي عمل علاقات دافئة مع مقدمي الرعاية و الاقران والكبار.

التوحد وفصام الطفولة: Childhood onset schizophrenia

يشترك أو يتشابه الاطفال الذين لديهم فصام في الطفولة مع عينه أطفال اضطراب طيف التوحد في بعض السمات والتي منها القصور الاجتماعي ومقاومة التغييرات البيئية والانفعالات الغير ملائمة . (Phelps & rabowski , 1991)

والاختلافات الملحوظة بينهما فيما يأتي:

أولا: السن الذى يحدث فيه تلك الاضطرابات السابقة

ثانيا: مستوى التوظيف العقلي

ثالثا: مستوى القصور اللغوي

رابعا: وجود الهلاوس أوالهذاعات

على سبيل المثال اللغة لدى الطفل ذوى اضطراب التوحد تعد غائبة مضطربة بدرجة عالية جدا (Rumsey & Denckla, 1987) في السن المبكر يفشل الطفل التوحدي في تركيب الجملة وكذلك في استخدام اللغة وفهم معانيها.

أما في حالة الطفل الفصامي يكتسب الطفل الفصامي اللغة وتنمو لديه بشكل طبيعي (رغم التأخر النسبي أحيانا) ولكن اللغة لدى الطفل الفصامي تتصف باللامنطقية وعدم الترابط (Caplan, 1994)

من المعتاد ان الفصام في الطفولة يظهر بعد ست سنوات من عمر الطفل ويستخدم الطفل الفصامي في اللغة الاستغراق في عالمه الخاص من الخيال وعلى العكس فان الخيال يعتبر ضعيفا او غائبا لدى الطفل التوحدي كما لوحظ كلا من انحسار أو ضيق الاهتمامات

لدى الطفل الفصامي وتبدو مخاوفه غير منطقية كما تبدو وطريقة سلبية شخصية عموما. (Newom & Hovanitz , 1997)

اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة : Attention deficit disorder and hyperactivity

كثيرا ما يظهر لدى الاطفال التوحديين اضطراب نقص الحركة وفرط الانتباه، وجدت بعض الدارسات ان نسبة ٧٤ % من عينة الدراسة وهم أطفال اضطراب التوحد وخاصة المستوى العالي من التوحد لديهم ADHD **(Jensen, lorries, & Mack, 1997)**

مثال: حالة طفل سبع سنوات تم تصنيفه على أنه تأخر نمائي ومن خلال البرنامج الخاص بـ IEP وسلوكه الفصلي كان صعب التعامل معه في الفصل الدراسي ولا يندمج فى الانشطة او ينجذب اليها ويبدوانه يصنف ADHD من خلال التشخيص واستخدام الادوات المناسبة وكذلك يستوفى معايير الطفل التوحدي من خلال أداة تشخيص التوحد.

التوحد واضطراب الوسواس القهرى:

Obsessive-compulsive disorder and autism disorder□

يوجد تشابه بين اضطراب الوسواس القهري والتوحد في كثير من الاعراض منها أفكار غير عادية والسلوكيات الطقوسية والسلوكيات النمطية الكثيرة المشتركة بينهما (التوحد – الوسواس القهري) يختلف التوحد عن الوسواس القهري في غياب الافكار الحوزية لدى الطفل التوحدي مع عدم وجود التعلق لدى الطفل التوحدي.

ومع ندرة البحوث عن الوسواس القهري لدى الاطفال فان معظم الاعراض الاخيرة أكثر ظهورا لدى طفل الوسواس القهري في عمر متأخر من ظهور اعراض اضطراب التوحد فى العادة في مرحلة المراهقة ونادر ما تظهر اعراض الوسواس القهري قبل ست سنوات من العمر)

ومن الجدير بالذكر ان الاختلاف كذلك بين الطفل التوحدي والطفل الذي لدية اعراض الوسواس القهري في انه كثيرا من الاحيان ما ترتبط اعراض التوحد مثل السلوكيات التكرارية بالغضب والاحباط اذا تم مقاطعاتها اما الاطفال ذوي اضطراب الوسواس القهري OCD من داخله وهو يقوم بسلوكيات الوسواس القهري يشعر بعدم راحة داخلية وكذلك يكون منزعجا جدا من عدم قدرته علي السيطرة علي الاعراض القهرية (young,Grasic,&Leven1990)٠

كما انهم OCD مهتمون بالبيئة التي يعيشون فيها والعلاقات الاجتماعية والمعرفية (Tsai, 1992) وعموما فان بعض الاطفال تستوفي لديهم معايير التوحد وفي نفس الوقت معايير تشخيص الوسواس القهري.

اضطراب التوحد واضطراب التوريت Tourette's Disorder

يتضمن اضطراب توريث من اهم اعراضه حركات الإرادية سريعة مثل (نتوء اللسان) (Tongue protrusion) أو اللفظية vocalizations والتي تبدو ظاهرة لدي اضطراب التوحد ASD متي ما أظهروا أنفسهم في شكل حاد أو غير عادي.

كما ان اضطراب توريت يرتبط عادة مع ذكاء طبيعي ولغة طبيعية ونمو اجتماعي بما يتناسب مع الاهتمامات والانشطة وفي بعض الاحيان يظهر الانسحاب الاجتماعي بسبب الرفض الاجتماعي للطفل (التوريث) بسبب الاعراض السابقة ولكن من السهل تمييز هذا السلوك او تلك الاعراض عن اعراض الانعزال الاجتماعي او السلوك الشاذ اجتماعيا لدي الطفل التوحدي.

من ناحية اخري مهمة فان الطفل التوحدي عموما لا يظهر لديه اضطراب في ملامح الوجه او اللزمات اللفظية كذلك يمكن ان يصاحب حالة التوريث حاله توحد وخصوصا زملة اسبرجر وعلي كلا فان تشخيص الطفل علي انه توحد لا يعني بالضرورة انه لا يمكن ان يكون توريث والعكس (Kadesj & Gillberg, 2000; young etal, 1989)

تشخيص متلازمة توريت: يعتمد التشخيص علي المعايير الاتية:

- وجود اللازمات اللاإرادية الحركية والصوتية.
- تحدث هذه اللازمات يوميا بشكل مستمر أو متقطع.
- تبدا قبل عمر ١٨ عاما.
- يشترط ان يكون اللزمات غير مرتبطة بأي حالات أخري أو أدوية.

التوحد والصمت الانتقائى: Selective Mutism

يظهر الصمت أو الخرس الانتقائى لدي الأطفال متمثلا في عدة أعراض أهمها عدم التحدث أو التكلم في بعض المواقف مع التواصل مع الاخرين علي طريق الإيماءات.

وفي حالة اعراض اضطراب التوحد يظهر الطفل التوحدي التحدث والكلام في البيئات المألوفة أكثر من البيئات فير المألوفة.

التوحد وضعف الابصار:

من المعروف أن ضعف الابصار يعني عدم القدرة علي التواصل البصري وينتج عنه عدم قدرة الطفل علي المشاركة في اللعب مع الطفل المبصر كل جوانب الاندماج والتفاعل تعتمد علي الابصار.

ويترتب علي ذلك ملاحظة ان الاطفال ضعاف البصر تظهر لديهم بعض السلوكيات الغريبة التي تشبه بعض السلوكيات لدي الطفل التوحدي مثل الامساك بالأشياء او تقريبها الي عيونهم لمحاولة فحصها او رؤيتها وعلي كل حال فان التشخيص التمييزي ليس صعبا في مثل هذه الحالة وذلك بسبب العجز عن الرؤية الظاهر لدي الطفل ورغم تأخر بعض جوانب النمو الاجتماعي لدي ضعاف البصر الا انه يكتمل بعد وقت قليل.

أما في حاله الطفل التوحدي يستمر التأخر في النمو الاجتماعي لفترات طويلة ومن الجدير بالذكر وجود حالات توجد لدي بعض الاطفال المكفوفين وخصوصا الذين ولدوا مكفوفين بصريا كما ان سمات الطفل التوحد كثيرا ما تظهر لدي هؤلاء الاطفال ذوي كف البصر الولادي بناءا علي مقياس CAR.S (Hobson&Bishop,2004)

المراجع

American Psychiatric Association. (1987). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed., rev.). Washington, DC: Author.

Brook, S., & Bowler, D. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic deficits in children. Journal of Autism and Developmental Disorders, 22(1), 61-81.

Caplan, R. (1994). Communication deficits in childhood schizophrenia spectrum diorders. Schizophrenia Bulletin, 20(4), 671-683.

Chakrabarti, S., & Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. Journal of the American Medical Association, 285, 3093-3099.

Hobson, R. P., & Bishop, M. (2004). The pathogenesis of autism: Insights from congenital blindness. In U. Firth & E. L. Hill (Eds.), Autism: Mind and brain (pp. 109-126). New York: Oxford University Press.

Howlin, P., Wins, L., & Gould, j. (1995): The recognition of autism in children with down syndrome: Implications for intervention and some speculations about pathology. Developmental Medicine and Child Neurology, 37, 398-414.

Jensen, V. K., Larrieu, J. A., & Mack, K. K. (1997). Differential diagnosis between attention deficit/hyperactivity disorder and pervasive developmental disorder-not otherwise specified. Clinical pediatrics, 36(10), 555-561.

Kadesjo, B., & Gillberg; c. (2000). Tourette's disorder: Epidemiology and comorbidity in primary school children. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39, 548-555.

Newsom, C., & Hovanitz, C. A. (1997). Autistic disorders. In E. J. Mash & L. G. Terdal (Eds.), Assessment of childhood disorders (3rd ed., pp. 408-452). New York: Guilford Press.

Phelps, L., & Grabowski, J. (1991). Autism, differential diagnosis, and behavioral assessment update. Journal of Psychopathology and behavioral assessment, 13(2), 107-125.

Rabin, I., & Allen, D. A. (1983). Developmental language disorders: Nosological consideration. In U. Kirk (Ed.), Neuropsychology of language, reading and speeling (pp. 155-189). London: Academic Press.

Rabin, I., & Allen, D. A. (1998). The Semantic pragmatic deficit disorder: Classification issues. International Journal of Language and Communication Disorders, 33(1), 82-87.

Rimland, B., & Fein, D. (1988). Special talents of autistic savants. In L. K. Obler & D. Fein (Eds.), The exceptional brain (pp. 474-492). New York: Guilford press.

Rumsey, J. M., & Deckle, M. B. (1987). Neurobiological Research priorities in autism. In E. S. Scholar & G. B. Mesibov (Eds.), Neurobiological issues in autism (pp. 43-61). New York: Plenum Press.

Schreibman, L. (1988). Autism. Newbury Park, CA: Sage.

Shah, A., Holmes, N., & wing, L. (1982). Prevalence of autism and related conditions in adults in a mental handicap hospital. Applied research on mental handicap hospital. Applied research on mental retardation, 3, 303-317.

Volkmar, F. R., & Klin, A. (2000). Diagnostic issuces Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds.), Asperger syndrome (pp. 25-71). New York: Guilford press.

Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and Classification. Journal of Autism and Developmental disorders, 9, 11-30.

Wing, L. (1985). Autistic children (2nd ed.). New York: Brunner/Mazel.

Young, J. G., Grasic, j. r., & Leven, l. (1990). Genetic causes of Autism and the pervasive developmental disorders. In S. I. Deutsch, A. Weizman, & R. weizman (Eds), Application of basic neuroscience to child psychiatry (pp. 183-216). New York: Springer.

Young, J. G., Newcorn, J., & Leven, L. (1989). Pervasive developmental disorders. In H. I. Kaplan & B. J. Sadock (Eds), Comprehensive textbook of pyschiarty (5th ed., Vol. 2, pp. 1772-1787). Baltimore: Williams & Wilkins.

العـــدد (٢)، سبتمـــبر ٢٠٢٠، ص ص ١ – ٢١

رؤيـــة حـــول الـــتربيـــة الاعـــلاميـــة المفـــاهيـــم والمبـــادئ

إعـــداد

أ. د/ محمـــود منصـــور هيبـــة

أستاذ الإعلام بكلية المجتمع برفحاء
جامعة الحدود الشماليه- المملكة العربية السعودية
أستاذ الإعلام بكلية التربية النوعية
جامعة بنها- جمهورية مصر العربية

رؤية حول التربية الاعلامية المفاهيم والمبادئ

أ.د/ محمـــود منصـــور هيبـــة(*)

ملخـــــص

تتناول الورقة البحثية بعض المفاهيم و الرؤي حول مفهوم التربية الإعلامية ونشأتها وتطورها واهم أهدافها ومبادئها. وكان من بينها أن التربية الإعلامية تقوم على مجموعة من المحاور العملية من بينها عملية تكنولوجيا المعلومات، والاطلاع والتعامل بسهولة مع وسائل الإعلام المختلفة، والوعي الإعلامي القائم على التواصل، واكتساب المعلومات الحيوية والاستراتيجية الخاصة بالإعلام، والاستخدام الآمن له. التربية الإعلامية بأنها " تختص بالتعامل مع كل وسائل الإعلام، وتمكن أفراد المجتمع من اكتساب الفهم المتقدم لوسائل الاتصال الإعلامي التى تستخدم في بيئتهم، وكذلك فهم الطريقة التى تعمل بها، واكتساب المهارات في استخدام وسائل الإعلام في الاتصال بالآخرين، ويجب أن تحدث عن طريق الأنظمة التربوية الرسمية وغير الرسمية.

وتتشابه التربية الإعلامية التقليدية والحديثة في كل من فهم الإعلام، ودوره في المجتمع، والأهداف المتوقعة من التربية الإعلامية. وتشير البحوث والدراسات التي أجريت حول التربية الإعلامية تطور المفهوم من المفهوم الكلاسيكي (القراءة والكتابة) إلى المفهوم السمعي بصري (المتعلق بالإعلام الإلكتروني) إلى التربية الرقمية (المرتبطة بالإعلام الرقمي) وأخيراً إلى الإعلام الجديد (المرتبط بالإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي).

وترجع اهمية التربية الإعلامية الي أنها واعدة وتحمل أملاً للأطفال والمراهقين والشباب بصفة خاصة ولأفراد المجتمع بصفة عامة بتوعيتهم وتحصينهم ضد التأثيرات الضارة لوسائل الإعلام، و هناك اتفاقاً على أهميتها فهي ليست قضية خلافية بل تؤيدها مؤسسات وسائل الإعلام كما يؤيدها مناصرو الصحة العامة.

(*) أستاذ الإعلام بكلية المجتمع برفحاء– جامعة الحدود الشماليه-المملكة العربية السعودية، أستاذ الإعلام بكلية التربية النوعية – جامعة بنها- جمهورية مصر العربية.

A vision of media education, concepts and principles

Prof. Dr. Mahmoud Mansour Heiba(*)

Abstract

This research paper deals with some concepts and visions of the concept of media education; its origins and development; and the most important objectives and principles. Among these concepts and visions was that the media education is based on a number of practical pivots, including the process of information technology; easy access to and interaction with various means of the media; media awareness based on communication; and acquisition of vital strategic information related to the media and its safe use. These concepts and visions show that media education is "concerned with dealing with all the means of the media and enabling the community members to acquire an advanced understanding of the means of media communication which are used in their environment, as well as understand the way in which these means operate, and acquire skills in using the media in communicating with the others, which must take place through formal and informal educational systems.

The traditional and modern media educations are similar in terms of understanding the media, its role in the society, and the expected objectives of media education. Research and studies conducted on media education show the evolution of the concept from the classical concept (reading and writing) into the audiovisual concept (related to electronic media) into the digital education (linked to digital media) and finally into the new media (linked to the Internet and social media).

The importance of media education stems from the fact that it is promising and carries hope for the children, the adolescents, and the youths in particular, as well as the members of the society in general: by educating and fortifying them against the harmful effects of the media. There is a consensus on its importance as it is not a controversial issue, but rather is supported by the media institutions as well as by the public health advocates.

(*) A professor of media, Community College in Rafha, Northern Border University, KSA. A professor of media, Faculty of Specific Education, Benha university, Egypt.

تمهيـــــد:

لقد فرض التطور المتسارع لوسائل الاتصال على المؤسسات التربوية والاجتماعية البحث عن الطرق والوسائل المناسبة للتعامل مع هذا الواقع الجديد نظرياً وتطبيقياً من خلال تنمية مهارات الشباب والنشء في التعامل مع وسائل الإعلام، وتنمية التفكير الناقد لديهم تجاه ما يطرح في هذه الوسائل، فالتربية الإعلامية تمثل أهمية خاصة للأطفال التي لا تساعدها قدراتها الذهنية على الاختيار والاستيعاب والفهم والتحليل للمواد الإعلامية، فكثرة البدائل الاتصالية والتقنية العالية في شبكة الإنترنت وما يتبعها من خدمات تفرض على المجتمع والمهتمين بالنشء والشباب تربيتهم إعلامياً؛ لفهم الرسائل الإعلامية والتفاعل معها بشكل إيجابي، فالتربية الإعلامية مثل استراتيجية تربوية لتفادي الأثر السلبي الذي قد يحدثه الإعلام بوسائله المختلفة المرئية والمقروءة والمسموعة، فالتربية الإعلامية تحاول توجيه الإعلام للوجهة التربوية الإيجابية والبناءة، فالتربية الإعلامية توجه سلوك الفرد بشكل مباشر او غير مباشر لمواجهة قوة وسائل الإعلام[١]. وفي هذا الاطار تتناول الورقة البحثية بعض المفاهيم و الرؤي حول مفهوم التربية الإعلامية و نشأتها وتطورها و اهم أهدافها ومبادئها.

أولا: **مفهـــوم التربيـــة الإعلاميـــة**:

تعتمد التربية الإعلامية على الاتصال اعتماداً كلياً من أجل تحقيق أهداف إعلامية تربوية بناءً على مُعطيات ما يُقدم لخدمة الطالب وإعطائه كماً من المعلومات والمهارات للتعامل مع الإعلام وما يبثه من رسائل مختلفة ذات مضامين ظاهرة أو خفية.

تمثل التربية الإعلامية مفهوماً شاملاً يُعنى بطريقة التعبير والوصول إلى الإعلام والفهم الإعلامي سواء السلبي أو النشط، وتقييم الإعلام تقييماً ناقداً والوعي بإمكانيات ومخاطر الإعلام الجديد[٢].

وتجدر الإشارة إلى أن التربية الإعلامية تقوم على مجموعة من المحاور العملية من بينها عملية تكنولوجيا المعلومات، والاطلاع والتعامل بسهولة مع وسائل الإعلام المختلفة، والوعي الإعلامي القائم على التواصل، واكتساب المعلومات الحيوية والاستراتيجية الخاصة بالإعلام، والاستخدام الآمن له[٣]، من أجل تحقيق النتائج المرجوة عند تعرض طلاب الجامعة للرسائل الإعلامية المُقدمة.

والتربية الإعلامية مصطلح مركب من كلمتين هما: التربية والإعلام، فهو ترجمة للكلمة الإنجليزية Media Education ويعني التربية الإعلامية أو التعليم الإعلامي، وهناك من يرى أنها ترجمة للمصطلح الانجليزي Media Literacy وهو ما يسمي بمحو الأمية الإعلامية(٤).

ولقد برزت عدة تعريفات للتربية الإعلامية في الدراسات والأبحاث الغربية والعربية تفاوتت وتباينت في مضامينها وتطورت في استخداماتها تبعاً للتطورات المتسارعة للثورة الإعلامية والمعلوماتية التى تُعد السمة البارزة للقرن الحادي والعشرين، ومن أبرز المفاهيم التى تناولت التربية الإعلامية ما يلي:

يرى سلفبلات " Silveblatt.A. 2001" أن التربية الإعلامية هي "الوعي بتأثير وسائل الإعلام على الفرد والمجتمع، وفهم عملية الاتصال الجماهيري، وتطوير إستراتيجيات تمكننا من فهم وتحليل ومناقشة الرسائل الإعلامية، وتنمية الاستمتاع الجمالي، والتقدير لمضمون وسائل الإعلام"(٥).

ووفقاً لهذا المفهوم فإن العناصر الأساسية للتربية الإعلامية يمكن أن تتمثل في:

١- الوعي بتأثير تلك الوسائل على المجتمع ودفع أفراده لاتخاذ مواقف معينة من التجارب التي يمرون بها.

٢- فهم عملية الاتصال الجماهيري فهماً واعياً وشاملاً مبنياً على التربية الإعلامية بمقوماتها المختلفة.

٣- استخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة؛ لتفسير المضامين الإعلامية وتنقيحها.

٤- مراعاة الجوانب الجمالية عند فهم وتقدير تلك المضامين، في ضوء ما يتمتع به الأفراد من تذوق.

٥- الفهم العميق للمعاني الخفية التي تحتويها الرسالة الإعلامية، وترجمة المناسب منها في حياتنا اليومية.

ويعرفها "Terikwal Gamble& Michael Gamble, (2002)" بأنها (القدرة على أن نفسر بوعي كامل وانتباه الأفكار والمعاني، والتأثيرات الإيجابية والسلبية لرسائل وسائل الإعلام التى تواجهنا)(٦).

وعرفت المنظمة الدولية للثقافة والتربية والعلوم (٢٠٠٢) التربية الإعلامية بأنها "تختص بالتعامل مع كل وسائل الإعلام، وتمكن أفراد المجتمع من اكتساب الفهم المتقدم لوسائل الاتصال الإعلامي التى تستخدم في بيئتهم، وكذلك فهم الطريقة التى تعمل بها، واكتساب المهارات في استخدام وسائل الإعلام في الاتصال بالآخرين، ويجب أن تحدث عن طريق الأنظمة التربوية الرسمية وغير الرسمية"[٧].

وطبقاً لهذا المفهوم فإن التربية الإعلامية تُنمي لدى طلاب الجامعات كيفية التعامل مع وسائل الإعلام، وفهم الرسائل الاتصالية لها وتُكسبْهُم فنيات استخدام تلك الوسائل لخدمة معتقداتهم بطريقة تربوية ملائمة.

واوضح .Turow Joseph. (2003) بأنها "تطبيق مهارات التفكير الناقد في التعامل مع وسائل الإعلام لإيجاد المعاني الضمنية في المضامين الإعلامية المختلفة"[٨].

وأضاف (Silveblatt. A. 2001، Terikwal Gamble& Michael Gamble, 2002، المنظمة الدولية للثقافة والتربية والعلوم ٢٠٠٢) أن التربية الإعلامية هي تكوين التفكير الناقد؛ لفهم المعاني واكتساب فنيات التعامل مع كل وسائل الإعلام للوصول إلى المشاهدة البناءة.

وعرف"(Court, S., And Molesworth, M. (2015 "التربية الإعلامية بأنها "إطار عمل تعليمي يتم استخدامه في دراسة وتشجيع المتعلم حول الإعلام عبر العديد من المواد والمقررات[٩]".

وقد حدد الملتقى بعض المفاهيم المرتبطة بالتربية الإعلامية (٢٠١٤) وهي: الإعلام وهو عبارة عن عمليات بنائية، وأيضاً جمهور المتلقين يبحثون عن المضامين الظاهرة والخفية، فالإعلام له تأثيرات تجارية، وجميع وسائل الإعلام تحمل رسائل أيدولوجية[١٠].

ويتشابه مفهوم التربية الإعلامية في محتواه مع الدراسات الإعلامية، فالدراسات الإعلامية عبارة عن نظام أكاديمي يتعامل مع نظريات معرفية حول الإعلام الجماهيري[١١]، وتتكون الدراسات الإعلامية من ثلاث مراحل تشكل عملية الاتصال[١٢] وهي:

- النظام المصدري: إنتاج الإعلام.

- نظام الرسالة: شكل ومحتوى الإعلام.
- نظام الاستقبال: التأثيرات الإعلامية والدراسات حول الجمهور.

والتربية الإعلامية عملية شاملة لكل ما يتعلق بوسائل الإعلام من رسائل اتصالية ذات مضامين متنوعة لها تأثيرات إيجابية وسلبية، وبطلاب الجامعات كمتلقين من فهم لتلك الوسائل، واكتساب مهارات لاستخدامها في التواصل مع الآخرين، وتفسير لما تُقدمه؛ للارتقاء بالمجتمع إلى مستويات المعرفة والثقافة الإعلامية.

ثانيا: نشـــأة وتطـــور التربيـــة الإعلاميـــة:

ترجع بداية التربية الإعلامية إلى النصف الأول من القرن العشرين، عندما اقترح كل من ليفيس وطومسون (١٩٣٣) تعليم الشباب كيفية التمييز بين الثقافتين العليا والشعبية في بريطانيا خلال الخمسينيات، وظهر مفهوم التربية الإعلامية في الولايات المتحدة؛ ليواكب زيادة تأثير وسائل الإعلام مثل الراديو والتلفاز على حياة الناس وبخاصةً في مجال التعليم(١٣).

وهذا يدل على قدم النشأة التاريخية للتربية الإعلامية؛ لأهميتها في حياة الدول وتأثيرها على مستقبلها من خلال أجيالها.

ومنذ ستينات القرن الماضي، ظهر مفهوم التربية الإعلامية في النظريات والمناقشات حول وسائل الإعلام بهدف تنمية الثقافة والوعي الإعلامي(١٤). وفي عام ١٩٧٣، عرفت "منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة""التربية الإعلامية" على أنها الدراسة والتعلم والتعليم حول وسائل الاتصال والتعبير الحديثة كمجال مستقل وخاص للمعرفة والممارسة التربوية(١٥).

وخلال السنوات الأربعين الماضية، تطورت التربية الإعلامية من اهتمام هامشي إلى حركة عالمية، وسرعان ما تم تضمين التعليم والتعلم حول وسائل الإعلام في مناهج التدريس بالجامعات في الكثير من دول العالم، وأصبحت التربية الإعلامية مقترنة بالتساؤل: "ما الذي يتعلمه الناس وبخاصةً الشباب والمراهقين والأطفال من وسائل الإعلام؟"(١٦).

ومع الدخول في عصر الإنترنت، أصبح الشباب يعيشون في عالم التواصل الاجتماعي والثقافي والفكري، ويقضون الكثير من الوقت في التعامل مع وسائل الإعلام، وأصبحت القيم

والعلاقات الاجتماعية تتأثر بدرجة كبيرة بالإعلام. ومع الازدهار في استخدام التكنولوجيا، أصبح المحتوى الإعلامي يتم إنتاجه ليس فقط عن طريق المتخصصين في المجال الإعلامي ولكن أيضاً عبر الأشخاص العاديين، وأصبحت المعلومات يتم تداولها عبر مواقع مثل اليوتيوب والمدونات بدون فلترة أو تدقيق. من هنا، يعد الاهتمام بزيادة وعي الشباب بالتربية الإعلامية مسألة حيوية من أجل التعامل بحكمة مع المجتمع الإعلامي المتغير، وقد شهد مجال التربية الإعلامية تحول جذري نحو استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة[١٧].

ولو نظرنا حول العالم، يمكن أن نجد أن تطور مجال التربية الإعلامية مشجعاً، حيث يسود الاتفاق على أهمية الوعي بالتربية والثقافة الإعلامية في عصر الإعلام الجديد،وأن الهدف المطلق من التربية الإعلامية هو غرس الثقافة الإعلامية؛ لتنشئة جيل جديد قادر على التعامل مع الإعلام بطريقة مسئولة[١٨].

وتختلف دول العالم في تعاملها مع التربية الإعلامية كما يأتي[١٩]:

١- دول متقدمة في هذا المجال فيها رسوخ ونظامية في التربية الإعلامية، حيث وضعت أسس التربية الإعلامية وموجهاتها العامة ومناهجها، وأعدت المعلمين ودربتهم، ووفرت المصادر التربوية لتعليم التربية الإعلامية، مثل كندا، وأغلب دول أوربا.

٢- دول فيها تربية إعلامية مدرسية، لكنها غير منتظمة وغير مكتملة مثل إيطاليا وإيرلندا.

٣- دول ما تزال التربية الإعلامية بها في مرتبة التعليم غير المدرسي، حيث تقدم في برامج الشباب، والجماعات النسائية، ودور العبادة، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، ودول العالم الثالث.

وتتشابه التربية الإعلامية التقليدية والحديثة في كل من فهم الإعلام، ودوره في المجتمع، والأهداف المتوقعة من التربية الإعلامية[٢٠]. وتشير البحوث والدراسات التي أجريت حول التربية الإعلامية تطور المفهوم من المفهوم الكلاسيكي (القراءة والكتابة) إلى المفهوم السمعي بصري (المتعلق بالإعلام الإلكتروني) إلى التربية الرقمية (المرتبطة بالإعلام الرقمي) وأخيراً إلى الإعلام الجديد (المرتبط بالإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي)[٢١].

وفي بداية التسعينات من القرن العشرين تبنت اليونسكو بدعم من وزارات التربية والتعليم في الاتحاد الأوروبي مشروع (مينتور) لنشر التربية الإعلامية في أوروبا ودول حوض البحر المتوسط، وبانتهاء المشروع قرر عدد من الخبراء والمستشارين فيه تأسيس منظمة دولية تتولى نشرها على مستوى العالم وتحقق ذلك في مايو ٢٠٠٢م من خلال تأسيس المنظمة الدولية للتربية الإعلامية(٢٢).

ويؤكد مشروع مينتور من خلال المنظمة الدولية للتربية الإعلامية ٢٠٠٧ على أهمية وجود ميثاق شرف للمهنة في مجال التربية الإعلامية؛ حيث ينص المشروع في هذا الميثاق على ضرورة(٢٣):

- تكوين نظرة نقدية لدى صغار السن في تعاملهم مع وسائل الإعلام المعنية ببرامج الأطفال.
- إكساب الجمهور المتلقي الوعي الكامل في تعاملهم مع وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة.
- المشاركة الفعالة في إنتاج البرامج أو المساهمة في إنتاجها وفقا لاهتمام أفراد المجتمع لتقليل الهوة الواسعة بين وسائل الإعلام من جهة والجمهور من جهة أخرى.
- التزام القائمين بالاتصال في كافة وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة بأخلاقيات المهنة ومواثيق الشرف المهنية.
- الحد من التأثيرات السلبية للمواد الإعلامية الرخيصة والغثة، والتي تتعارض مع الذاتية الثقافية والقيم والمبادئ السائدة بالمجتمع.

ثالثا: أهداف ومبادئ التربية الإعلامية:

إن التربية الإعلامية مجال حديث للدراسة يركز على تطبيق المعرفة، ويهتم بتوجيه الجمهور لفهم وتحليل الرسالة الإعلامية وأيضًا أفضل طرق الاستخدام والتأثير في وسائل الإعلام(٢٤).

وتتعدد أهداف التربية الإعلامية نتيجة لتنوع معاييرها ونظرياتها وارتباطها بمفاهيم أُخرى: كالوعي الإعلامي، والثقافة الإعلامية وتركيزها على المضامين والمعلومات التي يتلقاها طلاب الجامعات؛ إلا أنها تجتمع في ضرورة إكساب الجمهور المتلقي الفهم الناقد، والتحليل،

والاستنتاج، والاختيار لكل ما يتفق مع مبادئ الفرد وقيمه، والاستبعاد لكل ما يُخالف ذلك، سواء على المستوى المسموع، أو المقروء، أو المكتوب، أو المرئي.

فلقد بدأت التربية الإعلامية بهدف أساسي يتمثل في حماية المواطنين من الآثار السلبية للرسائل الإعلامية، وتطور هذا الهدف عندما أصبحت وسائل الاتصال الجماهيرية جزءاً من الثقافة اليومية للفرد، فاتسعت أهداف التربية الإعلامية؛ لتشمل تحويل الجمهور من الاستهلاك السلبي لوسائل الإعلام وفهم دورها في بناء وجهات النظر تجاه الواقع الذي يعيشه[٢٥]، أي تمكن الفرد؛ ليكون ناقداً يتحكم بتفسير ما يتلقاه، وهو ما يعرف بـ (نموذج المتلقي النشط) (Critical autonomy)[٢٦].

وتعود جذور مصطلح "الجمهور النشط" إلى عَالِم الاتصال ولبور سشرام " Wilbur schram" عام ١٩٥٤ عندما حاول ربط الجهد المطلوب بذله من الجمهور بما يُتوقع لهم من وسائل الإعلام، في بحثه "العملية الاتصالية لوسائل الإعلام وتأثيراتها"[٢٧].

يؤكد نموذج المتلقي النشط أن الجمهور (طلاب الجامعات) إيجابي نشط تتوفر لديه النية أو القصد مسبقاً عند التعرض للمضامين الإعلامية التي تبثها وسائل الإعلام المختلفة للتفكير في فحواها بناءً على مدى توقعه بأن هذه الوسيلة ستشبع رغباته وأن هذا هو نشاط عقلاني وموجه لهدف وسلوك مقصود[٢٨].

فالتربية الإعلامية لا تستهدف النظر إلى وسائل الإعلام من منظور واحد، وإنما تشجع وجهات النظر المختلفة، كما أنها لا تتجه إلى محاصرة وسائل الإعلام وتقييد دورها بل تتجه إلى تشجيعها بشكل جيد من حيث المستوى وعمق المضمون الإعلامي، كما أنها لا تهدف إلى التعلم عن طريق استعمال الفيديو أو الإنترنت أو التكنولوجيا الحديثة فقط، وإنما تهدف أيضاً إلى تعلم كيفية التعامل النقدي مع هذه الوسائل وإدراك تأثيراتها ودورها في المجتمع[٢٩]، وتوعيته إلى معرفة هذا الدور والانتباه إلى ما تبثه الوسائل من رسائل سلبية تؤثر عليه.

كما تهدف التربية الإعلامية إلى غرس المباديء الأساسية للإعلام في الطلاب من خلال تزويدهم بالمشاركة الحيوية والخبرات الفعالة؛ للتعامل مع وسائل الإعلام التقليدية

والرقمية، وتساعد التربية الإعلامية الطلاب على استكشاف شكل ومحتوى الإعلام، وفهم الأيدولوجيات المتضمنة في الإعلام، وبناء السياق اللازم للفهم الشخصي لأشكال الإعلام، وتعلم صنع القرارات المتعلقة بالاستهلاك والابتكار الإعلامي(٣٠).

ولذا فإن الثورة التكنولوجية وما تبعتها من تطورات في كافة مجالات الاتصالات والمعلومات، جعلت من مفهوم التربية الإعلامية أكثر ضرورة، وهذا يتطلب من المؤسسات المعنية بالتعليم أن تأخذ خطوات إيجابية نحو تطبيق هذا المفهوم بشكل عملي، وبخاصة بعد أن ساعدت شبكة الإنترنت على الغزو الثقافي، وباتت تشكل تهديداً للثقافات الوطنية، وما ترتب على ذلك من تفاعل الجمهور وخاصة فئة الشباب مع هذه التيارات الثقافية المتعددة، بالتالي باتت الإشكالية التى تواجه المهتمين بالشأن الاجتماعي والتربوي تتمثل في كيفية التعامل مع هذا الواقع الجديد، وبذلك يمكن تحديد أهداف التربية الإعلامية على النحو التالي(٣١):

١- تمكين المتلقي من مناقشة معاني الرسالة الإعلامية طبقاً لعوامل فردية وحاجات شخصية وخلفية ثقافية ومنظومة القيم التى توجه سلوكه، وهذا يعني أن الرسالة الإعلامية الواحدة تتكون نحوها خبرات وانطباعات مختلفة من الأفراد.

٢- مساعدة النشء والشباب على فهم حقوقهم وواجباتهم، علاوة على فهم بعض المفاهيم الدارجة مثل مفهوم الشوري، والديمقراطية وحقوق الإنسان، ومفهوم الحرية.

٣- تيسير وصول الأفراد إلى المهارات والخبرات التى يحتاجونها لفهم الكيفية التى يشكل بها الإعلام إدراكهم، وتهيئتهم للمشاركة كصانعي قرار ومشاركين في مجتمعات إفتراضية ضمن أخلاقيات المجتمع وضوابط حرية الكلمة.

٤- تشجيع الطلاب على التأمل في القيم الشخصية، ودمج التقنيات الحديثة في التعلم، وتشجيع الحوار في قاعات الدراسة الذي بدوره يشجع على الحوار خارج نطاق المدرسة مع أفراد أسرته.

٥- تمكين الشباب والنشء من أن يصبحوا مستهلكين بوعي للرسائل الإعلامية، وتطوير قدراتهم على الاتصال والتعبير، وتدريبهم على التعامل مع ثقافات متنوعة مشبعة بالمضامين الإعلامية، وبناء مهارات المواطنة المطلوبة للمشاركة في الحوار العام.

٦- الاهتمام بتنشئة المواطنة المسئولة، والعمل الجماعي، وربط المنهج الدراسي بالحياة الواقعية، وتنمية مهارات التفكير.

ويتعرف طلاب الجامعات من خلال التربية الإعلامية على المفاهيم الإعلامية، ويدرسون تقنياتها بالإضافة إلى المشاركة في العديد من المشروعات الإعلامية. وأيضاً تهتم التربية الإعلامية بمساعدة الطلاب على اكتساب المهارات اللازمة لتحليل وتقويم الرسائل بأساليب متنوعة(٣٢).

ووضع " لين" (٢٠١١) الأهداف التالية لتنفيذ التربية الإعلامية(٣٣):

- تحقيق المشاركة والمواطنة النشطة للشباب.
- مواكبة اقتصاد المعرفة والتنافسية.
- تحقيق أهداف التعلم مدى الحياة، والتعبير الثقافي.

ويرى "عبد الرحيم درويش" (٢٠١٢) أن أهداف التربية الإعلامية تكمن في عدة نقاط ومنها(٣٤):

١- تعتبر التربية الإعلامية وسيلة ذات تأثير طويل المدى لإحداث تغير سياسي وإجتماعي في المجتمع، تساعد الأفراد على معرفة دور وسائل الإعلام في المجتمع، كما تساعد الشباب على تكوين النظرة النقدية؛ لتوعيتهم بما تقدمه بعض وسائل الإعلام من مضامين سلبية، وخصوصاً إذا تم إدماجها أو تكاملت مع المناهج الدراسية، أو ضمن ممارسات الطلاب في الأنشطة اللاصفية.

٢- أن الغرض الأساسي من التربية الإعلامية ليس تكوين الوعي الناقد فقط، بل تكوين الحكم الذاتي المستقل بشأن الرسائل المختلفة لوسائل الإعلام، لذا فجوهر التربية الإعلامية هو وقاية الطلاب من الآثار السلبية الناتجة عن تعرضهم لبعض وسائل الإعلام، وإرشادهم إلى الانتقائية في التعرض.

٣- مساعدة الطلاب في إثراء تجاربهم الاتصالية بزيادة فهمهم للجماليات الخاصة بوسائل الإعلام، وتقييم مضمونها، ولهذا نجد أن برامج التربية الإعلامية في المملكة المتحدة

ودول أمريكا اللاتينية تؤكد على أهمية تحسين الحياة الاجتماعية؛ لأن الطلاب يتعلمون كيفية التأثير على وسائل الإعلام عن طريق تفاعلهم معها، وردود أفعالهم تجاهها. ومما يؤكد على اعتماد التربية الإعلامية على تنمية الاتصال الفعال بين الشباب والوسائل الإعلامية؛ لفهم مضامينها المُقدمة وكيفية تقييمهم لها.

وقد حدد مؤتمر فيينا (١٩٩٩) أهداف التربية الإعلامية والمتمثلة بشكل أساسي في تمكن الجمهور من الآتي[٣٥]:

١- التعرف على مصادر النصوص الإعلامية ومقاصدها.

٢- فهم الرسائل الإعلامية وتفسيرها وما تحمله من قيم.

٣- اختيار وسائل الإعلام المناسبة للتعبير عن الرأي وتوصيل الرسائل للجمهور المستهدف.

٤- إنتاج المضامين الإعلامية المناسبة للفرد والمجتمع.

وتشير (رشا عبد اللطيف، ٢٠١١) أن للتربية الإعلامية أهدافاً أخرى هي[٣٦]:

١- التربية الإعلامية تمكن الشباب من التعامل مع الجيد من وسائل الإعلام، وفهم أبعاد الإعلام الأيديولوجية، وقيمه المهنية، ومعرفة كيف ينبغي للإعلام أن يؤدي رسالته، ومتى يكون الإعلام راقياً ومتى يكون منحطاً، ومن ثم تمكنهم من الضغط على الإعلام للاستثمار في المعلومة، والدقة المهنية بدلاً من الابتذال والزيف.

٢- تساعد التربية الإعلامية الطلاب على اكتساب بعض القدرات التى تساعدهم في الحياة اليومية (كالقدرة على التحديث والكتابة وحل المشاكل)، كما أنها تساعد الأطفال والصغار في أن يكونوا أكثر انتقاداً وإيجابية نحو ما يتعرضون له من مواد إعلامية مما يقلل من حجم التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، كما أنها ترسي مبدأ "التعلم عن طريق الفعل، Learning by doing" إذ يتعلمون كيف ينتجون ويديرون صحيفة أو برنامجا إذاعياً وتليفزيونياً؟

٣- فالتربية الإعلامية تشجع الجمهور على التوقف عند ورود الرسائل الإعلامية لتحليلها وتحديد هدفها ولمن هي موجهة؟ ولماذا صيغت في إطار معين؟ وماهي الحقائق الموجودة فيها أو المفقودة فيها؟.

٤- كما أن التربية الإعلامية تدرب الطفل على حرية اختيار المضمون الذي يناسبه، وتنمي قدراته العقلية والمعرفية مثل: حسن الإدراك والانتباه وتعلم اللغة السليمة للحوار، وحسن التنظيم في استخدام وسائل الإعلام، وحسن التقييم لما ينفعه وما يضره مما يترتب عليه تنمية المسئولية لديه في الاستخدام، ويصبح دليلاً مفيدا لبقية أفراد الأسرة.

٥- فالتربية الإعلامية تساعد الجمهور بأن يكون أكثر إيجابية من خلال تفاعله مع الوسيلة الإعلامية بدلاً من السلبية والاستسلام للصور الذهنية والقيم التى يقدمها القائم بالاتصال في اتجاه أحادي دون دور إيجابي من قبل الجمهور، وتمكينه من انتقاء المضامين الإعلامية بعناية ودقة وبشكل نقدي ومسئول وليس عفوياً؛ مما يحقق أعلي معدلات استفادة ممكنة من المضمون الإعلامي، كما تنمي التربية الإعلامية في الجمهور إحساس مرهف للقيم الجمالية والفنية في المضامين الإعلامية مما يجعله أكثر تذوقاً لها خاصة المضامين التلفزيونية الجيدة.

وتؤدي التربية الإعلامية إلى نوع من التكامل غير المسبوق بين ما يتعلمه الطالب، وما يحتاجه في الحياة اليومية، فالتربية الإعلامية تنقل الطالب من المتلقي السلبي إلى المتلقي الإيجابي، وترفع من مستوى فهمه للقضايا الحياتية المختلفة، ويتم تصنيف أهداف التربية الإعلامية إلى[٣٧]:

- التوعية بالتطورات التكنولوجية والمساعدة على فهم المصطلحات الإعلامية.
- تشجيع الطلاب على التعرف على أحدث تكنولوجيا وخدمات الإعلام، وفهم طبيعة البيئة الإعلامية.
- تشجيع الطلاب على تجربة أدوات الإعلام الرقمي.

وتُسهِمُ التربية الإعلامية في تحقيق مجموعة من الأهداف في المجالات التالية:

مجال المعرفة والتفكير، وتحقق فيه التربية الإعلامية ما يأتي:

- تنمية التفكير الإبداعي والناقد والاستفسار حول ما يُقدم من مضامين إعلامية.
- تنمية مهارات النقد والتقويم والتحليل وحل المشكلات المتصلة بحياة طلاب الجامعة.
- فهم متطلبات العصر الحديث وآليات التفاعل مع مخاطر العولمة الإعلامية.

المجال الأدائي والسلوكي ويشمل الأهداف الآتية:

- تعزيز القدرة على استخدام وسائل الإعلام استخداماً آمناً ومفيداً.
- إكساب طالب الجامعة ما يلزمه من مهارات اجتماعية وثقافية لتحقيق الاتصال الفعال مع أفراد المجتمع.
- تمكين طالب الجامعة من المهارات اللازمة لمواجهة المواقف الحياتية والقدرة على التعبير المناسب.

المجال النفسي ويشمل الأهداف:

- الكشف عن الميول والاهتمامات الإعلامية.
- زيادة دافعية الطلاب نحو ما يُعرف بجودة الحياة.
- مساعدة الطالب على معالجة المشكلات النفسية مثل القلق والتوتر النفسي.

المجال الاجتماعي ويشمل:

- مساعدة الطالب على الوفاء بالحقوق والواجبات تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.
- تنمية الوعي بثقافة المجتمع وقيمه ومبادئه.
- تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو المجتمع.

ومن خلال هذه المجالات السابقة يمكن للتربية الإعلامية أن تُصقل شخصية الطالب وتنميها، وتسعى إلى تطوير مداركه؛ وبذلك تكون التربية الإعلامية منظومة ذات عمليات معرفية وأدائية سلوكية ونفسية واجتماعية.

وفي ضوء ما سبق فإن التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية[٣٨]:

- تحقيق الاعتزاز بالعقيدة والقيم الإسلامية لدى الطالب.
- تنمية القيم الإسلامية لمواجهة التحدي الإعلامي.
- تنمية روح التسامح والتعايش الإيجابي مع الآخرين.
- تزويد الطلاب بمحتوى مناسب من الثقافة والمعارف الإعلامية.

- إكساب الطلاب المهارات اللازمة للتعامل مع الإعلام.
- تحقيق التكامل بين المؤسسة الإعلامية والمؤسسة التربوية.

أما من حيث مبادئ التربية الإعلامية فإنها تختلف من باحث لآخر، وتُعَدُ الأكثر شمولاً ووضوحاً وهي كما يلي(٣٩):

- **المبدأ الأول: المواد التى تقدمها وسائل الإعلام يتم بناؤها:** أي أن جمهور وسائل الإعلام يجب أن يكون على وعي بأن ما يقرأه ويسمعه ويشاهده عبر وسائل الإعلام ليس هو الواقع، وإنما هو إعادة تكوين وتجديد الواقع من خلال وجهات النظر المختلفة للقائمين بالاتصال.
- **المبدأ الثاني: المضامين الإعلامية يتم إنتاجها وتوزيعها من خلال بيئة تجارية واقتصادية:** يجب أن تعي أن المضامين الإعلامية تنتجها مؤسسات لها سياسة تجارية وتحتاج إلى تحقيق أرباح من خلال الإعلانات؛ لذا فإنها تقوم بجذب أكبر عدد من الجمهور.
- **المبدأ الثالث: المضامين الإعلامية يتم إنتاجها من خلال بيئة سياسية:** يجب أن تعي أن المضامين الإعلامية تنتجها مؤسسات إعلامية خاضعة لقرارات وتنظيمات ولوائح تضعها الحكومة عليها؛ مما يؤثر على طريقة معالجة المضامين الإعلامية.
- **المبدأ الرابع: المضامين الإعلامية تقدم بأشكال مختلفة عبر وسائل الإعلام:** يجب أن نعي أن المضامين الإعلامية تقدم بأشكال متنوعة عبر وسائل الإعلام سواء كانت أخباراً أو إعلانات أو دراما، وعلى الجمهور أن يدرك الفروق بين هذه الأشكال، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين هذه الأشكال، ومعرفة الفروق بين كل وسيلة وأخرى من وسائل الإعلام أي طبيعتها وملامحها المختلفة.
- **المبدأ الخامس: تؤثر المضامين الإعلامية على فهم الجمهور لمجتمعه وواقعه:** أي أن الجمهور قد يدرك واقعه ومجتمعه من خلال ما تقدمه وسائل الإعلام، وأكبر مثال على ذلك الصور النمطية لبعض الشعوب في وسائل الإعلام ويتأثر بهذه الصور الكثير من الأفراد المتلقين.

- **المبدأ السادس: الجمهور متلقٍ إيجابي للمضامين الإعلامية:** أي أن الجمهور يجب أن يكون إيجابياً أثناء تلقيه للمضامين الإعلامية من خلال تفاعله مع هذه المضامين، وعدم موافقته على كل ما يقدم له على أنه أمر مسلم به دون نقد أو تغيير لهذه المضامين إذا كانت ضارة.

وتضيف "سماح محمد الدسوقي، (٢٠١٠)" مبادئ التربية الإعلامية الآتية[٤٠]:

١- الأفراد يضيفون على الرسائل الإعلامية معانيَ خاصةً بهم:

إذا كانت الرسائل الإعلامية يستقبلها الملايين من الناس في نفس اللحظة وبدون أي تغيير فيها، وتزودهم بغالبية المعلومات التى يبنون بها صورتهم عن الحقيقة إلا أن ذلك لايعني أن الجميع سيتفقون على معانيها، فالمعاني التى يخرجون بها من الرسالة تختلف إلى حدما حتى بين أفراد الأسرة الواحدة التى قد تجلس معاً أمام الرسالة المقدمة، فكل فرد سيضيف للرسالة معنى خاص به يستنتجه وفقاً للعوامل الفردية كالعمر، والتعليم، والحاجات الشخصية، والرغبات، والمشاكل اليومية، ووجهة النظر الأخلاقية، والخلفية العائلية والثقافية وغير ذلك، فهناك نقاط تلاقي وتشابك تحدث بين المتلقي والرسالة كمصدر للمعني، وهو ما يرتكز على الرغبات والإشباعات التى يحصل عليها المتلقي من استهلاك الرسالة؛ لذلك فوعي الفرد بكيفية تفاعله مع النصوص الإعلامية هو الأساس لفهمها ووعيها.

٢- الشكل والمحتوى بعدان وثيقا الصلة في الرسائل الإعلامية:

لكل وسيلة إعلامية قواعدها الخاصة وطرقها وأساليبها في تصنيف الحقيقة وعرضها، فوسائل الإعلام تنقل نفس الحدث لكنها تعطي انطباعات وردود مختلفة، فعمل التليفزيون ينصب ويرتكز بدرجة كبيرة على الصورة، وهو مالا يمكن للصحف والمجلات عمله، لكنها يمكن أن تعطي خلفية أكثر تفصيلاً عن أسباب الحدث، وما يترتب عليه؛ لذلك تعتبره التربية الإعلامية أحد المفاهيم الرئيسة التى يجب أن يتفهمها المتعلم إعلامياً، ويدرك تأثيرات ما تتميز به الوسيلة الإعلامية على شكل ومحتوى ما تقدمه، ويتفهم لعلاقة الارتباط الواضحة بين شكل ومحتوى الرسالة الإعلامية والمضمون المُقدم.

٣- لكل وسيلة إعلامية شكل وبعد فني وجمالي فريد:

إن التربية الإعلامية لا تنصب فقط على فهم النصوص الإعلامية وتأثيراتها الثقافية والمجتمعية، لكنها أيضاً تعطي اهتماماً بكيفية التمتع بها وإنتاجها، فيجب أن يكون الفرد قادراً على الاستمتاع بالأشكال الجمالية الممتعة والتأثيرات الإيجابية لمختلف وسائل الإعلام، ومُدركا للخصائص التى تميز كل وسيلة إعلامية عن الأخرى وانعكاسات ذلك على ما تقدمه، وبالتالي تري التربية الإعلامية أن إغفال هذه الجزئية يُعد قصوراً في رسالتها.

فالتربية الإعلامية مهمة لسببين أساسيين هما[٤١]:

١- لأنها واعدة وتحمل أملاً للأطفال والمراهقين والشباب بصفة خاصة ولأفراد المجتمع بصفة عامة بتوعيتهم وتحصينهم ضد التأثيرات الضارة لوسائل الإعلام.

٢- لأن هناك اتفاقاً على أهميتها فهي ليست قضية خلافية بل تؤيدها مؤسسات وسائل الإعلام كما يؤيدها مناصرو الصحة العامة.

□

المراجع

١- المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية: التربية الإعلامية: تجسيد العلاقة بين التربية والإعلام، مجلة التربية الإعلامية، الرياض: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية، مارس٢٠٠٧، ص٥٠.

2- Schwarz, G. (2013).Overview: What is media literacy, who cares, and why? In G. Schwarz & P. Brown (Eds.), Media literacy: transforming curriculum and teaching (pp. 5-17). Malden, MA: Blackwell Publishing.

3- Smet, P. (2013).Media Education: A Qualitative Study of Media Education Awareness Among Youths of Moscow University in Terms of National Academic Standards. Institute voor Samenleving& Technologies (IST): Vlaams, p. 1-41

٤- راشد بن حسين العبد الكريم: المناهج الدراسية وتنمية ملكات النقد لوسائل الإعلام، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربية الإعلامية، الرياض، ٢٠٠٧، ص٣.

5- Silveblatt.A. (2001). Media literacy: Keys to interpreting media messages (2ne ed) Westport, CT: praeger, p.8.

6- Terikwal Gamble and Michael Gamble.(2002). Communication Works, 7th ed, New York: Mc Graw- Hill Companies, 2002, p.56.

٧- المنظمة الدولية للثقافة والتربية والعلوم "اليونسكو"، التربية الإعلامية للشباب في مدينة أشبيلية في ١٥-١٦/ فبراير ٢٠٠٢.

8- Turow Joseph. (2003). Media Today: An Introduction to Mass Communication, 2nd Boston: Houghton Mifflin Company, P. 26.

9- Court, S., and Molesworth, M. (2015).Course-specific learning in Peer Assisted Learning schemes: a case study of creative media production courses. Research in Post-Compulsory Education, 13(1): p.123-134.

10- Morsy, Z. (2014).Preface. In Z. Morsy (Ed.), Media education (pp.5-12). Paris: UNESCO.

11- Butts, D.(2012). Strategies for media education. In C. Bazalgette, E. Bevort, & J. Savino (Eds.), New directions: Media education worldwide (pp.224-229). London: British Film Institute/Paris: CLEMI.

12- Zhang, J., Mao, D. Y., & Xu, W. J. (2013).Studying the practice of media literacy education: A case of the HeiZhi Ma School in Beijing.In S. J. Peng (Ed.), Chinese media literacy report 2012 (pp.175-181). Beijing: China Broadcast Publication International.

13- Bucht, C. (2014). Media Education Development Among Youth According to New Media Proceedings: A Pilot Study. Children, Youth& Media in the World; 3 (11), p. 1-13.

14- Lusted, D. (2010). Introduction. In D. Lusted (Ed.), The media studies book: A guide for teachers (pp.1-11). London: Comedia Book.

15- Bucht, C. (2014).Op. Cit, p. 1-13.

16- Cappello, G., Felini, D., & Hobbs, R. (2013).Reflections on global developments in media literacy education: Bridging theory and practice. Journal of Media Literacy Education, 3(2), p. 66-73.

17- Masterman, L. (2015).A distinctive mode of enquiry: Towards critical autonomy. In M. Alvarado & O. B. Barrett (Eds.), Media education: An introduction (pp.102-103). London: British Film Institute.

18- Burbules, N. C. & Callister, T. A. (2014) Watch IT: the risks and promises of information technologies for education (Boulder, CO, Westview).

١٩- فهد بن عبد الرحمن الشميمري: التربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام؟، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٠، ص٢٢.

20- Berger, R., & McDougall, J. (2014).Media studies 2.0: A retrospective. Media Education Research Journal, 2(2), p.5-9.

٢١- أحمد جمال حسن: التربية الإعلامية نحو مضامين مواقع الشبكات الاجتماعية: نموذج مقترح لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، دراسة تحليلية: رسالة ماجستير، جامعة المنيا: كلية التربية النوعية، ٢٠١٥.

22- Lee, A. Y. L. (2015). Op, Cit, p. 1-13.

23- http://daharchives.alhayat.com/issue_archive/Hayat%20KSA/2008/3/17/ p. 5.

24- Hobbs, R., & Jensen, A. (2015).The past, present, and future of media literacy education. Journal of Media Literacy Education, 1, p.1-11.

25- Wikipedia (2016). Media Literacy, available at: www.en.wikipedia.org/wiki/media_literacy. Retrieved: 21/4/2016.

26- Center for media Literacy (2016).Importance of media literacy, available at: http://www.medialit.org/reading_room/article27.htm. Retrieved: 20/4/2016.

٢٧- صالح السيد العراقي: استخدامات الطفل المصري لبرامج الأطفال التليفزيونية والإشباعات المتحققة منها، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة، ٢٠٠٤، ص٤٥ .

٢٨- ناهد عامر أحمد: علاقة الصورة الإعلامية في الأغاني المصورة بالقنوات الفضائية بتحقيق إشباعات المراهقين، دراسة تطبيقية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة، ٢٠٠٦، ص١٠٣ .

29- Pat Brereton.(2001). The Continuum Guide to Media Education, London, Continuum, 2001, p.108- 109.

30- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenseon, B., Lange, P.G., Pascoe, C.J., & Robinson, L. (2013) Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project. Chicago, IL: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

٣١- ماجدة لطفي السيد: تقنيات الإعلام التربوي والتعليمي، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠١١، ص٢٧٥.

32- Hagood, M.C., Leander, K.M., Luke, C., Mackey, M., & Nixon, H. (2013).Media and online literacy studies (New directions in research). Reading Research Quarterly, 38(3), 388–413.

33- Lin, S. S. (2011).Learning through prosuming: Insights from media literacy programmes in Asia. Science, Technology and Society, 13(2): 259-278.

٣٤- عبد الرحيم درويش: مقدمة إلى علم الاتصال، القاهرة: عالم الكتب، ط٢، ٢٠١٢، ص ص٢٠٨- ٢٠٩.

٣٥- مؤتمر فيينا: التربية من أجل عصر الإعلام والتقنية الرقمية، توصيات موجهة إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونيسكو)، فيينا: أبريل ١٩٩٩، ص١.

٣٦- رشا عبد اللطيف محمد: معايير التربية الإعلامية وكيفية تطبيقها في مصر على المضامين التليفزيونية من منظور الخبراء، دراسة تطبيقية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة: كلية الإعلام، ٢٠١١ ، ص٧٩.

37- Smet, P. (2013).Op. Cit, p. 1-41.

٣٨- طلال بن عقيل الخيري: تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، جامعة أم القري: كلية التربية، ٢٠١٤، ص١٣٧.

39- Joseph, P.(2003). Media Today: An Introduction to Mass Communication, 2nd Boston: Houghton Mifflin Company, p.27- 30.

٤٠- سماح محمد الدسوقي: التربية الإعلامية بالتعليم الأساسي في مصر العولمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠، ص١٦١- ١٦٨.

٤١- رشا عبد اللطيف محمد: مرجع سابق، ص٧٧.

العـــدد (٢)، سبتمـــبر ٢٠٢٠، ص ص ١٠٧ – ١٣١

درجة استخدام نظام إدارة التعلم كانفس "Canvas" لـــدى طـــــلاب المـرحلـــــة الثـــانـويـــة مـن وجهـة نظـر المعلمـين والطـلاب

إعـــداد

محمد بن أحمد بن إبراهيم مسملي

تعليـــم جـــازان

وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

درجة استخدام نظام إدارة التعلم كانفس "Canvas" لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب

محمد بن أحمد بن إبراهيم مسملي (*)

ملخـــــص

هدف البحث الحالي إلى دراسة درجة استخدام نظام إدارة التعلم Canvas لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبّق البحث الحالي على عينة من معلمي الصف الأول الثانوي مقررات بمدرسة مزهرة بجازان والبالغ عددهم (١٠) معلمين، وعينة من طلاب الصف الأول الثانوي مقررات بمدرسة مزهرة بجازان والبالغ عددهم (١٥) طالبًا، واستخدم البحث أداة الاستبانة والتي تضمنت محورين لكل محور ايجابيات ومعوقات، ثم توصل البحث الحالي بعد الإجابة عن الأسئلة إلى النتائج التالية: المتوسط للاستبيان ككل من وجهة نظر المعلمين للمحور الأول (٢،٧٣) وللمحور الثاني (٢،٧٨) والمتوسط للاستبيان ككل من وجهة نظر الطلاب للمحور الأول (٢،٧٨) وللمحور الثاني (٢،٤٢) وفي ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي: عمل دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية استخدام نظام إدارة التعلم، وحث الجهات المسؤولة بوزارة التعليم بتوزيع منشورات دورية على المعلمين توضح مهام المعلم في استخدام نظام إدارة التعلم، والإسهام في توعية أولياء الأمور بأهمية التعليم الإلكتروني، وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحث إجراء بحوث مشابهه لنظم أخرى في أنظمة إدارة التعلم.

الكلمات المفتاحية: canvas، أنظمة إدارة التعلم، نظام إدارة التعلم canvas..

(*) تعليم جازان، وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

The Extent of the Use of the Learning Management System Canvas by High School Students from Teachers and Students' Perspective

Mohammed Ibn Ahmed Ibn Ebrahim Masmali(*)

Abstract

This research aims to study the extent of the use of the learning management system Canvas by high school students from teachers and students' point of view. The researcher used the descriptive method and applied his study on a sample of ten high-school teachers of grade 1, credit system in Muzhera School, Jazan and fifteen of their students. The research used a questionnaire consisted of two sections and for each section there were advantages and disadvantages. After finding answers to the questions, the research concluded that the average usage from teachers' point of view in the first section is 2.73 and in the second section is 2.78 while the average usage from students' point of view in the first section is 2.78 and in the second section is 2.42. In the light of the findings, the researcher recommended the following:

- organizing a training courses for teachers in using Learning Management System.
- encouraging the duty bearers in the ministry of education by distributing periodical publications that clarify the teachers' role in using the Learning Management System.
- contributing in raising parents awareness of the importance of online learning.

In the light of the research findings and recommendations, the researcher suggested doing similar researches on other systems of learning management systems.

Key words: canvas, learning management systems, Learning Management System Canvas.

(*) Jazan Education, Ministry of Education – Kingdom of Saudi Arabia.

مقـــدمـــــة البحـــــث:

نتيجةً للتقدم العلمي وانتشار تقنيات التعليم ومساعدتها في التعليم العام والجامعي وزيادة الفاعلية لدى المتعلمين والتي بدورها منحت المعلم مسؤولية جديدة حيث أصبح هو المصمم والمطور لعملية التدريس.

يهتم مجال تقنيات التعليم بتوظيف الأدوات والوسائل في العملية التعليمية، مثل: تطوير البرمجيات التعليمية، وتوسيع نطاق استخدامها، والعمل على تسهيل الحصول على المعلومة من خلال الوسائل الالكترونية التي زاد انتشارها وشيوعها وتطورها سريعاً في الآونة الأخيرة، وقد أدى هذا إلى حدود تطور في بعض المفاهيم المرتبطة بالعملية التعليمية، فمثلاً مفهوم التدريس تطور إلى ما يسمى ب "التدريس التفاعلي" الذي يعتمد على برامج الحاسب التفاعلية، وقد تبلغ التفاعلية قمتها من خلال النظم الخبيرة وبرامج التدريس الذكية، وبرامج ا لمحاكاة، والواقع الافتراضي، بالإضافة إلى التعليم من خلال الخط المباشر عبر شبكة الانترنت، والتعليم عن بعد ومؤتمرات الفيديو (Kurt،2001).

ويتطلب التعلم الإلكتروني وجود نظام لإدارة التعليم والتعلم يوفر الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية، ولذا تعد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من أهم مكونات التعلم الإلكتروني فهي منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات، ولقد حاز استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني على اهتمام العديد من الجامعات في الدول، حيث تُعنى الجامعات في الدول المتقدمة بالتوسع في استخدامها، وذلك من خلال تطوير وتقديم مقررات كاملة عليها، وهذا ما جعل الدول النامية تسعى جاهدة للحاق بركب الدول المتقدمة في هذا الاتجاه إدراكاً منها لأهمية تلك النظم في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. (الحربي، ١٤٢٨).

وتمثل نظم إدارة التعلم الإلكتروني العنصر الرئيس في نجاح برامج التعلم الإلكتروني في التعليم، حيث تستخدم الكثير من المؤسسات التعليمية نظم إدارة التعلم الإلكتروني لتلبية الاحتياجات التعليمية باعتبارها إحدى الوسائل الفعالة في تحسين ورفع مستوى كفاءة العملية التعليمية (العتيبي، ٢٠١٢).

ولذلك تحدث سكوت هينز بجامعة بالو ألتو إنه على الرغم من إدراك المسؤولين أنهم يحتاجون إلى نظام إدارة التعلم كان الهدف النهائي للتغيير هو وجود نظام يشجع على نجاح الطلاب بثلاث طرق محددة: التفاعل في الوقت الحقيقي، والتغذية الراجعة بين المعلمين والطلاب، ونماذج التقييم سهلة الإدارة لذا تم اختيار canvas كنظام لإدارة التعلم لتطبيقه كمشروع في المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

من خلال رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتحقيقا لها وجهود وزارة التعليم في التحول الرقمي فقد عمل الباحث على استخدام نظام إدارة التعلم canvas لتجويد العملية التعليمية وبالرغم من تطبيق واستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني كانفس canvas في بعض مدارس تعليم جازان كتوجه جديد للتعلم الإلكتروني والاستفادة من ميزاته في تحسين وتطوير العملية التعليمية ومن خلال عمل الباحث معلما بإحدى المدارس المطبقة فقد لاحظ بعض المعوقات والمشاكل التي تواجه تطبيق النظام في الميدان منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالطالب، ولذا فقد جاء هذا البحث لرصد درجة استخدام نظام إدارة التعلم كانفس "canvas" لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب.

أسئلة البحث:

حاول الباحث الإجابة على الأسئلة الآتية:

١- ما درجة استخدام نظام إدارة التعلم canvas لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما درجة استخدام نظام إدارة التعلم canvas لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب؟

هدف البحث:

معرفة درجة استخدام نظام إدارة التعلم canvas لطلاب الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والطلاب.

أهميـــة البحـــث:

١- تزويد المعلمين وقادة المدارس بقائمة ايجابيات ومعوقات نظام إدارة التعلم canvas.

٢- تزويد المشرفين التربويين وإدارات التعليم لرصد درجة نجاح نظام إدارة التعلم كانفس لمواكبة مهارات القرن لحادي والعشرين.

حـــدود البحـــث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

أ) الحـــدود البشـــريـــة:

١- عينة من معلمي الصف الأول الثانوي مقررات بمدرسة مزهرة بقطاع المسارحة والحرث بتعليم جازان.

٢- عينة من طلاب الصف الأول الثانوي مقررات بمدرسة مزهرة بقطاع المسارحة والحرث بتعليم جازان.

ب) الحـــدود المـكانيـــة:

مدرسة مزهرة الثانوية مقررات بقطاع المسارحة والحرث بتعليم جازان.

ج) الحـــدود الـزمـانيـة:

الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠-١٤٤١هـ

مصطلحـــات البحـــث:

التعلـــم الإلكـــتروني:

يعرف العبد الكريم (٢٠٠٨) التعلم الالكتروني، أنه "أسلوب تعليمي يعتمد على استخدام التقنيات الحديثة للحاسب والشبكة العالمية للمعلومات ووسائطهما المتعددة، مثل الأقراص المدمجة، والبرمجيات التعليمية، والبريد الإلكتروني، وساحات الحوار والنقاش".

نظـام إدارة التعلـم الإلكـتروني: LMS (Learning Management System)

يعرف باولسن (Paulesen) نظام إدارة التعلم الإلكتروني بأنه:" مصطلح يطلق على مجموعة من التطبيقات التي تنظم، وتقدم خدمات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت أو الشبكات

المحلية للطلاب والمعلمين والإداريين، وتشمل هذه الخدمات التحكم بالدخول، وتقديم المحتوى للمتعلم، وأدوات الاتصال، وتنظيم مجموعات المستخدمين".

:Canvas

هو نظام لإدارة التعلم مفتوح المصدر، سهل الاستخدام أحدث ثورة في طريقة التعليم والتعلم.

الإطـــار النظـــري للبحـــث:

المحور الأول: التعلـــم الإلكـــتروني

مفهـــوم التعلـــم الإلكـــتروني:

عرفه (المركز الوطني، ٢٠٠٩م)" نمط حديث للتعليم والتعلم، قائم على حاجات المتعلم وقدراته، وتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في قاعة الدراسة لتحقيق أهداف تعليمية محددة"

وعرفه (خميس ٢٠١١م) بأنه" علم نظري تطبيقي، ونظام تكنولوجي تعليمي كامل، وعملية تعلم مقصودة ومحكومة، من خلال تفاعله مع مصادر تعلم إلكترونية متعددة ومتنوعة، بطريقة نظامية ومتتابعة، وفق إجراءات وأحداث تعليمية منظمة، في بيئات تعلم إلكترونية مرنة، قائمة على الكمبيوتر والشبكات تدعم عمليات التعلم وتسهل حدوثه في أي وقت ومكان"

وقد عرفت التعلم الإلكتروني أنه نظام تعليمي قائم على استخدام الحاسب والإنترنت لتسيير العملية التعليمية في أي مكان وأي وقت.

أهـــداف التعلـــم الإلكـــتروني:

أورد كلا من العييد والشايع (٢٠١٨) أهداف التعلم الإلكتروني كما يأتي:

١- تنمية مهارات وقدرات المتعلمين.
٢- مواكبة التطورات التكنولوجية.
٣- تقليل التكلفة المادية.
٤- توسيع دائرة اتصالات المتعلم والمعلم.
٥- سهولة الوصول إلى المعلم.

٦- تبادل الخبرات التربوية التعليمية من خلال أدوات التعلم الإلكتروني.

٧- نمذجة التعلم وتقديمه في صورة معيارية.

٨- توفير بيئة تعليمية مفتوحة ومرنة وغنية بالمصادر التقنية.

٩- تعدد طرق تقييم الطالب.

١٠- تقليل الأعباء الإدارية على المعلم.

١١- إتاحة التعلم في أي وقت، وفي أي مكان.

أهميـــة التعلـم الإلكـتروني:

أكد المهتمون بالتعليم الإلكتروني وخاصة في المجال التعليمي على أهمية التعلم الإلكتروني ودوره في عملية التدريس وإسهامه في نمذجة عملية التعلم وتقديمها في صورة معيارية، وإعداده لجيل تقني يملك أحدث مهارات العصر (السبيعي،٢٠١١).

وتتضح تلك الأهمية من توصيات التقارير العلمية ونتائج البحوث والدراسات التي أثبتت فاعليته في مختلف جوانب العملية التعليمية.

مميـــزات التعلـم الالكـــتروني:

١- الملاءمة. ٢- المرونة.

٣- التأثير والفاعلية. ٤- المقدرة.

٥- الإحساس المتعدد. ٦- التفاعل.

أنـــواع التعلـم الالكـتروني:

يورد كلا من العييد والشايع (٢٠١٨) أنواع التعلم الإلكتروني كما يأتي:

أ) التعلم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت:

ينقسم التعلم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت إلى:

١- التعلم الإلكتروني المتزامن وهو التعلم الذي يجمع بين المعلم والمتعلمين في آن واحد بحيث يدخلون إلى المقرر الدراسي بنفس الوقت ليتواصلوا ويتناقشوا سواء أكان بالصوت أو بالصورة أو بالفيديو.

٢- التعلم الإلكتروني غير المتزامن وهو التعلم الذي يكون الاتصال فيه بين المعلم والمتعلم غير متزامن بحيث يضع المعلم المصادر والمقررات على الموقع ويدخل المتعلم بأي وقت على الموقع للحصول على التعلم حسب إرشادات المعلم.

ب) التعلم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت:

وهو تعلم مدمج يشتمل على الكثير من الوسائط التي صمت لتكمل بعضها بعضا، ويشتمل على العديد من أدوات التعلم والبرمجيات المختلفة، وكذلك قد يمزج الفصول التقليدية والإلكترونية سواء أكانت بطريقة متزامنة أو غير متزامنة.

المحور الثاني: نظـــام إدارة التعلـــم الإلكـــتروني:

مفهـوم أنظمـة إدارة التعلـم الإلكـتروني (LMS):

يعرفها (السلوم،٢٠١١) " نظام الكتروني لإدارة وتوثيق وتتبع والإبلاغ عن سير المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية، والطلاب او المتدربين وتوفير امكانية التعليم والتدريب التعاوني، وإتاحة المشاركة والتواصل بين المستخدمين والأستاذ او المدرب وإدارة كامل العملية التعليمية الكترونياً.

بينما يعرفها بدوي (٢٠١٥) بأنها برامج قائمة على التكنولوجيا لإدارة التعليم والتعلم إلكترونيا ومتابعة الطلبة وتقويمهم بإتباع معايير عالمية.

وعرفها سليمان (٢٠١٤) بأنها برامج مصممة لإدارة العملية التعليمية وجميع أنشطتها وتعتبر حلًا استراتيجيًا للتخطيط والتدريب ولإدارة جميع أنواع التعليم سواء أكان مباشرًا، أو فصول افتراضية، أو مقررات مما يجعل الأنشطة جميعها تعمل وفق نظام مترابط.

مميـــزات نظـــم إدارة التعلـــم:

تتميز نظم إدارة التعلم LMS بالعديد من المميزات بسبب وجود الكثير من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وأنواعها فإن لكل نظام مميزات خاصة به ويمكن ايجاز المميزات بشكل عام من أهمها ما ذكره (اسماعيل، ٢٠٠٩م) وهي:

١- التسجيل: أي إدراج وإدارة بيانات المتعلمين.

٢- الجدولة: وتعني جدولة المقرر ووضع الخطط.

٣- التوصيل: أي إتاحة المحتوى للمتعلم.

٤- التتبع: متابعة أداء المتعلم وإصدار التقارير.

٥- الاتصال: أي التواصل مع المتعلمين من خلال البريد، والدردشات، ومنتديات النقاش.

٦- الاختبارات: أي إجراء الاختبارات وتقييمها.

٧- تصميم الواجهة باللغة العربية أو دعمها.

٨- سهولة الاستخدام حيث تتضمن إجراءات بسيطة ومحددة توفر المرونة للمستخدم.

٩- جودة الدعم الفني من داخل البرنامج باستخدام أيقونة المساعدة أو من أخصائي الدعم.

١٠- التوافق.

١١- بعض الأنظمة مجانية أو مفتوحة المصدر وبعضها ذو تكلفة استخدام بسيطة ومناسبة.

١٢- الشمول لجميع وظائف أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني.

١٣- التمتع بنظام توثيق مركزي ليوفر نقطة دخول واحدة لجميع أجزاء النظام مع الحفاظ على الأمن.

المكـونـات الـرئيسـة لأنظمـة إدارة التعلـم الالكـتروني:

أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني تتكون من عدة مكونات كل مكون يقدم خدمات محدده، وتختلف نظم إدارة التعلم الالكتروني عن بعضها في مدى توفر مكونات دون أخرى، وذكرت العتيبي (٢٠١٢) مكونات رئيسيه لنظام إدارة التعلم الإلكتروني وهي:

أولا: واجهة النظام (Interface System).

نجد أن واجهة النظام اهم المكونات فهي تمثل العنوان الرئيسي لنظام إدارة التعلم الالكتروني، لان فيها يستعرض جميع المكونات تسمح للمستخدم التنقل فيما بينها بسهوله ويسر، مما يساعده للوصول الى مواد التعلم المختلفة.

ثانيا: أدوات تأليف المحتوى (Content authoring Tools):

من المهم لنظم إدارة التعلم توفر أدوات التصميم التعليمي التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على اعداد المحتوى التعليمي الالكتروني من خلال أدوات التأليف التي تعد ضمن النظام دون الحاجة الى معرفة بلغات البرمجة.

ثالثا: أدوات الاتصال (Communication Tools):

إن نجاح أي نظام إدارة تعلم الكتروني يعتمد على أدوات الاتصال المتوفرة فيه، فهي مصدر التفاعل والتواصل في عملية التعلم الالكتروني، وتقدم أدوات الاتصال التعليمي (الاتصال المتزامن والاتصال غير المتزامن) هناك بعض الأنظمة تقدم بعض الأدوات دون أخرى بحسب خصائص النظام. ويمكن تصنيف أدوات الاتصال في نظم إدارة التعلم بحسب خصائصا الى ما يلي:

أدوات الاتصال المتزامن (Contact simultaneous Tools):

- **المحادثة (Chat):** تتيح هذه الأداة المحادثة بين شخصين أو أكثر في الوقت الحقيقي من خلال غرف المحادثة تشبه غرف المحادثة المتاحة على الانترنت وتتيح هذه الأداة التفاعل بين المتحدثين بشكل متزامن مع إمكانية حفظ هذه المحادثة.
- **الفصول الافتراضية (Virtual Classroom):** يعتبر الفصل الافتراضي بيئة ثريه بوسائل التواصل، يحضر فيه المعلم والمتعلم ويتناولان المادة العلمية والوسيلة في الوقت نفسه وذلك يحدث بالصوت والصورة. ونستطيع القول إن الفصول الافتراضية:
  - برامج تبث الدروس الحية على الهواء بالصوت، والصورة، والنص.
  - تستخدم في شرح الدروس، والتحاور مع الطلاب، والاستضافة.
  - يتم البث في وقت محدد.
  - تحتوي على سبورة إلكترونية تستخدم للشرح من قبل الأستاذ والطلاب.
  - يمكن للطلاب المشاركة بالسؤال صوتي أو كتابي المحادثة النصية والصوتية.

أدوات الاتصال غير المتزامن (Asynchronous communication tools):

- البريد الإلكتروني (E-mail): البريد الالكتروني من أدوات الاتصال التي تتصدر نظم إدارة التعلم الالكتروني وذلك لما توفره من إمكانات متعددة من خلاله يمكن ارسال التعليمات والأنشطة والواجبات وتبادلها، الى جانب توفير التواصل بين المتعلمين من اجل تحقيق التعلم التعاوني والاستفادة من تبادل الخبرات.

- **منتديات المناقشة (Discussion forums):** نجد ان منتديات المناقشة من الأدوات المهمـة التـي تتـيح التواصـل والنقـاش وتبـادل الآراء بـين المتعلمـين، وهـي أداة فعالـة لتوظيف العديد من الأنشطة التعليمية فهي:
  - بـرامج تتـيح للطـلاب طـرح الموضـوعات وتبـادل المعلومـات والمناقشـات مـع بعضهم أو مع المدرسين بصورة غير مباشرة
  - تثري معلومات الطلاب.
  - يمكن إنشاء منتديات نقاش خاصة بكل مقرر أو شعبة.
  - يستطيع المعلم متابعة مشاركة الطلاب وعدد مشاركات كل منهم.
  - يتم ربط المشاركة برقم الطالب واسمه الحقيقي.
  - يمكن وضع منتدى لكل مجموعة من الطلاب.
- **الإعلانـــات (Announcements):** تـوفر هـذه الأداة لمسـتخدمي النظـام الأخبـار والمستجدات عن المقررات والتي تعد من مدير المحتوى (عضو هيئة التدريس) الى المتعلمين أو مجموعة منهم.
- **مشاركة الملفات (Share files):** هذه الأداة تسمح للمتعلم برفع ملفات من جهازه الى النظام لمشاركتها مع غير من المتعلمين، وأيضا بي عضو هيئة التدريس والمتعلمين.

رابعا: التقويم والاختبارات (Assessment and Testing).

تهتم نظم إدارة التعلم الالكتروني بتكامل التطبيقات لمختلف الأنشطة فهي توفر عددا من أدوات التقويم التي تساعد عضو هيئة التدريس على تقويم أداء المتعلم وقياس مدى تقدمه في عملية التعلم وتمتاز بسهولة التصميم والدقة والسرعة في الأداء وتحدد النتائج بعد الانتهاء أداء الاختبار، أيضا تسمح بإضافة التعليقات.

ومن أدوات التقويم والاختبارات:

- **الاختبـارات (Exams):** تعد هذه الإدارة مهمـة فـي تقويم أداء المـتعلم، وتـوفر لعضـو هيئة التدريس أساليب متنوعة لبناء وتصنيف الأسئلة بطريقة سريعة وسهلة وتصـحيحها آليا والحصول على النتائج المباشرة.

- **الواجبات (Home works)**: تمكن هذه الأداة عضو هيئة التدريس من انشاء الواجبات مع إمكانية تحميلها على صفحة المقرر وتحديد موعد عرضها للمتعلمين وموعد نهاية التسليم. كما يقدم النظام تقريرا بالواجبات التي تسلمها موضحا اسم المتعلم وتاريخ التسليم ووقته.
- **الاستبانات (Questionnaires)**: هناك بعض نظم إدارة التعلم الالكتروني إمكانية تصميم الكترونيه ونشرها بين المتعلمين للحصول عل اراء حول المقرر او مدى استيعابهم له، مع إمكانية تحليل النتائج آليا وإصدار بعد ذلك التقارير المناسبة.

خامسا: إدارة المقـــرر (Decision Management):

من مميزات التي توفرها نظم إدارة التعلم الالكتروني إدارة المقررات والأنشطة من خلال أدوات صممت خصيصا لها، فهي توفر الأدوات المساعدة لأعضاء هيئة التدريس لأداره مقرراتهم بفعالية. ومن خصائص إدارة عضو هيئة التدريس للمقرر:

- التحكم في الوصول الى المقرر.
- التحكم في التسجيل في المقرر.
- اعداد نسخة احتياطيه للمقرر والتعديل فيه.
- اعداد أنشطة المقرر.

سادسا: أدوات المشاركة الجماعية (Collective participation Tools)

تتضمن نظم إدارة التعلم الإلكتروني أدوات تفاعلية، تتيح لمستخدميها التفاعل والاشتراك خارج إطار النظام بما يتناسب مع العملية التعليمية، ومن هذه الأدوات:

- **خلاصة الموقع (RSS Feed)**: خدمه تجلب محتويات المواقع التي تم الاشتراك فيها الى جهاز المستخدم الذي يدعم هذه الخدمة دون الحاجة الى زيارة تلك المواقع.
- **المدونات (Blogs)**: هي صفحة شخصيه على الانترنت تتسم بالتفاعلية، ينشر المدون فيها كتاباته وخبراته بشكل دوري ويتاح لزوار المدونة التعليق في نهاية الموضوع او تقييمه او الاشتراك في القوائم البريدية.
- **الشبكات الاجتماعية (Social Networks)**: هي خدمه تقدمها مواقع وشركات كبرى تعمل على تكوين كيانات اجتماعيه ذات اهتمامات مشتركه وتقدم مجموعه من الأدوات

التـي تسـاعدهم علـى تبـادل المعلومـات ومشـاركة الملفـات والتعليـق عليهـا مـن أشـهر الشبكات الاجتماعية موقع الفيس بوك (Facebook) وتوتير (Twitter) وجوجل بلس (Google+)، ويتم العمل بهذه الخدمة في نظم إدارة التلم الالكتروني من خلال انشاء شبكة تواصل اجتماعيه خاصة بالجامعة.

أنـــواع نظـــم إدارة التعلـم الإلكـــتروني

أنواع نظم إدارة التعلم الإلكتروني كما ذكرها كلا من العييد والشايع (٢٠١٨) تنقسم إلى:

١- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر (Open- Source)

يمكننـا وصـف النظـام بأنـه مفتـوح المصـدر إذا كانـت كافـة التفاصـيل التقنيـة المتعلقـة بالنظام والشيفرة المصدرية Source Code متاحة لأي شخص حول العالم كي يطلع عليها ويقوم بتطويرها وتعديلها بهدف إصدار نسخ وتوزيعات جديدة.

ومن أمثلة أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر:

- **نظـام مـودل (moodle):** هو نظـام إدارة تعلم مفتوح المصـدر صـمم علـى أسس تعليميـة ليساعد المعلمين على توفير بيئة تعليمية الكترونية ومن الممكن استخدامه بشكل شخصـي على مستوى الفرد

بعض مميزاته: وجود منتدى المناقشات، وجود غرف الدردشة الحية البحث عن مواضيع القدرة على تكوين مجموعات حسب المستوى التعلم انشاء اختبارات إما بوقت أو بدون وقت محدد، وجود عدد كبير من الأدوار الخاصة بالمشرف.

موقع النظام: http: / / www.moodle.org

٢- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التجارية (Commercial)

وهـي الأنظمـة التـي تمتلكهـا شـركات ربحيـة وتقوم بتطويرهـا ولا يسمح باسـتخدامها إلا بترخيص وتنقسم إلى نوعين من الأنظمة النوع الأول يقدم خدماته عبر الحوسبة السحابية بحيث لا تحتاج المنشأة التعليمية لتوفير خوادم لاستضافة البرمجيات ولا صيانتها ولا توفير الدعم الفني للمستخدمين مثل EduWave أما النوع الثاني فيستدعي توفير خوادم وصيانة ودعم فني من قبل المنشأة التعليمية مثل Blackboard

- **نظام EduWave:** نظام إدارة تعلم سهل الاستخدام يقدم خدماته للمتعلمين في جميع المراحل الدراسية للتعليم العام والجامعي، ويتميز بتقديمه خدمات إدارة المحتوى الإلكتروني وتطوير YouWave المحتوى الإلكتروني وإدارة التعلم الإلكتروني وإدارة معلومات الطلاب ونظام واحد متكامل الخدمات. يتميز بتوفر أدوات تساعد على التعاون والتشارك بين المتعلمين وخدمات تسهل على المعلم عملية متابعة تقدم المتعلم وتطور مستواه.
- **نظام Blackboard:** هذا النظام هو نظام إدارة تعلم تجاري من شركة بلاك بورد يتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى حيث قدم هذا النظام فرصا تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين.
- **أنظمة داخلية (Home-made):** وهي الأنظمة التي تكون مصممة خصيصا لمؤسسة أو جامعة أو شركة، ويتم الدخول إليها من قبل أفراد المؤسسة فقط، مثل نظام جسور.

إجـــراءات البحـــث:

منهـــج البحـــث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي.

مجتمـــع البحـــث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من:

- معلمي الصف الأول الثانوي بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية.
- طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية.

عينـــة البحـــث:

اختار الباحث عينة عشوائية من معلمي الصف الأول الثانوي بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية وعددهم (١٠) معلمين.

اختار الباحث عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية وعددهم (١٥) طالبا.

أدوات البحـــث:

استخدم البحث الحالي أداة الاستبانة حيث وزعت الاستبانات على أفراد عينة البحث من معلمي الصف الأول الثانوي بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية وعددهم (١٠) معلمين وطلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية وعددهم (١٥) طالبا.

صـــدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين من ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم خمسة محكمين، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين حيث لم يتم استبعاد محور من الاستبانة، فيما عدا إعادة الصياغة، وتعديل صياغة بعض العبارات.

ثبـــات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة فقد تم تطبيقها على العينة وبعد التصحيح كان معامل الثبات للاستبيان (٠,٩٥)، وهذه القيمة مناسبة لتحقيق غرض البحث، وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من محورين وخمس عشرة عبارة لكل من المعلمين والطلاب.

تنفيـــذ البحـــث:

مـــراجعـــة الأدبيـات الســابقـة:

قام الباحث بالاطلاع على أدوات البحوث والدراسات السابقة التي تحدثت عن واقع استخدام نظام إدارة التعلم لدى طلاب التعليم العام والاستفادة منها في البحث الحالي.

إعـداد الأدوات وتحكيمهـــا:

تم إعداد الأداة مبدئيا بالاعتماد على الأدوات التي تم إعدادها في البحوث والدراسات السابقة وتطويعها بحسب البحث الحالي، ومن ثم تم تحكيمها وتعديل الملاحظات التي دونها المحكمين، وتم اعتماد الأداة النهائية.

اختيـــار العينـــة:

- تم اختيار عينة عدد (١٠) معلمين من مجتمع البحث البالغ عددهم (١٦) معلما.
- تم اختيار عينة عدد (١٥) طالبا من مجتمع البحث البالغ عددهم (٥٥) طالبا.

التطبيـــــــق:

طبقت الأداة على عدد (١٠) معلمين بالمرحلة الثانوية، بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية، وطبقت الأداة على عدد (١٥) طالب بالمرحلة الثانوية، بمدرسة مزهرة التابعة لمكتب التعليم بالمسارحة والحرث بمنطقة جازان التعليمية.

الأســـاليب الإحصـــائيـــة المستخـــدمـــة:

استخدم البحث مجموعة من الأساليب الإحصائية، من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات الكمية للبحث وفق الآتي:

- التكرارات.
- والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

نتـــائج البحـــث ومنـــاقشتهـــا وتفســـيرهـــا

أولاً: عـــرض نتـــائـــج البحـــث:

١- ما درجة استخدام نظام إدارة التعلم canvas لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الايجابيات لاستخدام نظام إدارة التعلمcanvas ثم ترتيبها. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم ١

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	أرى أن نظام إدارة التعلمcanvas يلبي الاحتياجات التعليمية.	٢,٨	٠,٤٠	كبيرة	٣
٢	أرى أن نظـام إدارة الـتعلم canvas يسـاعد في توظيـف اسـتراتيجيات التدريس الحديثة.	٢,٨	٠,٤٠	كبيرة	٣
٣	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تقديم طرق متنوعة للتقويم.	٢,٩	٠,٣٠	كبيرة	٢
٤	لدى قناعة بأن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب.	٢	٠	متوسطة	٥
٥	أتفق مع الرأي القائل بأن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في إنجاز المهام بشكل أسرع.	٢,٧	٠,٤٥	كبيرة	٤
٦	أتفق مع الآراء التي أشارت بأن الاستخدام الصحيح لنظام إدارة التعلم canvasيساعد في زيادة التحصيل لدى الطلاب.	٢,٨	٠,٤٠	كبيرة	٣
٧	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas من الممكن أن يساعد في زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم.	٣	٠	كبيرة	١
٨	لدي قناعة بأن نظام إدارة التعلم canvas يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٢,٩	٠,٣٠	كبيرة	٢
الاستجابة ككل		٢,٧٣	٠,٤٤	كبيرة	

من خلال جدول رقم ١ يتضح:

- أن العبارة رقم (٧) أخذت الترتيب الأول وكان المتوسط ٣ وتقابل درجة كبيرة.
- بينما جاءت العبارات (٨،٣) في المرتبة الثانية بمتوسط ٢,٩ وتقابل درجة كبيرة.
- وجاءت العبارات (٦،٢،١) في المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٨ وتقابل درجة كبيرة.
- والعبارة رقم (٥) بمتوسط ٢,٧ وتقابل درجة كبيرة.
- بينما جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة الأخيرة بمتوسط ٢ وتقابل درجة متوسطة.

وقام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المعوقات لاستخدام نظام إدارة التعلمcanvas ثم ترتيبها. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم ٢

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	أرى أن ضعف شبكة الانترنت يُعد عائقا في استخدام نظام إدارة التعلم canvasفي التدريس.	٢,٨	٠,٤٠	قليلة	٣
٢	من خلال خبرتي أرى أن نظام إدارة التعلم canvasيتعطل باستمرار.	٣	٠	قليلة	١
٣	أرى أن ضعف الإلمام بالمهارات التقنية لاستخدام نظام إدارة التعلم canvasيُعد عائقا لي لتفعيل استخدامه في التدريس.	٢,٨	٠,٤٠	قليلة	٣
٤	أرى أنه يصعب إدارة العملية التعليمية في نظام إدارة التعلم canvas	٣	٠	قليلة	١
٥	مثل غيره من أنظمة التعلم فإن نظام إدارة التعلمcanvas يحتاج إلى جهد كبير في إعداد المحتوى التعليمي.	٢	٠	متوسطة	٤
٦	من الصعب على المعلمين تطبيق الاختبارات في نظام إدارة التعلم canvas	٣	٠	قليلة	١
٧	نظام إدارة التعلم canvas يتطلب توفر العديد من البرمجيات التعليمية لضمان استخدامه.	٢,٩	٠,٣٠	قليلة	٢
الاستجابة ككل		٢,٧٨	٠,٤١	كبيرة	

من خلال جدول رقم ٢ يتضح:

- أن العبارات (٢، ٤، ٦) في المرتبة الأولى بمتوسط ٣ وتقابل درجة قليلة.
- وجاءت العبارة رقم (٧) بمتوسط ٢,٩ وتقابل درجة قليلة.
- وجاءت العبارة رقم (٣,١) بمتوسط ٢,٨ وتقابل درجة قليلة.
- بينما جاءت العبارة رقم (٥) في المرتبة الأخيرة بمتوسط ٢ وتقابل درجة متوسطة.

٢- ما درجة استخدام نظام إدارة التعلم canvas لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب؟

وللإجابة على السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الايجابيات لاستخدام نظام إدارة التعلمcanvas ثم ترتيبها. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم ٣

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يوفر مصادر إثرائية للمعلومات يمكن الوصول لها بسهولة.	٢,٦	٠,٥٠	كبيرة	٣
٢	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تقديم طرق حديثة للتكليفات والاختبارات.	٣	٠	كبيرة	١
٣	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يوفر تعلما ممتعا.	٢,٨	٠,٣٥	كبيرة	٢
٤	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تقديم تغذية راجعة فورية.	٢,٨	٠,٤١	كبيرة	٢
٥	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تنمية مهارة التعلم الذاتي.	٢,٦	٠,٦١	كبيرة	٣
٦	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تنمية مهارة البحث العلمي.	٢,٦	٠,٣٥	كبيرة	٣
٧	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في إنجاز المهام بشكل أسرع.	٢,٦	٠,٣٥	كبيرة	٣
٨	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في زيادة الدافعية نحو التعلم	٢,٨	٠,٥٠	كبيرة	٢
الاستجابة ككل		٢,٧٨	٠,٤٣	كبيرة	

من خلال جدول رقم ٣ يتضح:

- أن العبارة رقم (٢) في المرتبة الأولى بمتوسط ٣ وتقابل درجة كبيرة.
- وجاءت العبارات (٣، ٤، ٨) بمتوسط ٢,٨ وتقابل درجة كبيرة.
- بينما جاءت العبارة رقم (١، ٥، ٦، ٧) في المرتبة الأخيرة بمتوسط ٢,٦ وتقابل درجة كبيرة.

وقام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المعوقات لاستخدام نظام إدارة التعلمcanvas ثم ترتيبها. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم٤

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	أرى أن عدم امتلاكي لجهاز حاسب أو هاتف ذكي يُعد عائقا لاستخدام نظام إدارة التعلم canvas	٢,٨	٠,٤١	قليلة	١
٢	أرى أن ضعف شبكة الانترنت يُعد عائقا في استخدام نظام إدارة التعلم canvas	٢,٣	٠,٧٢	متوسطة	٥
٣	صعوبة أداء المهام في نظام إدارة التعلم canvas	٢,٥٣	٠,٧٤	قليلة	٣
٤	أرى أن ضعف الإلمام بالمهارات التقنية يسبب لي صعوبة في استخدام نظام إدارة التعلم canvas	٢,١٣	٠,٦٣	متوسطة	٧
٥	صعوبة التعامل مع نظام إدارة التعلم canvas	٢,٢٦	٠,٧٠	متوسطة	٦
٦	أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يحتاج لوجود برنامج تدريبي.	٢,٣٣	٠,٨١	متوسطة	٤
٧	أرى أنه عند استخدام نظام إدارة التعلم canvas يصعب الفهم الأمثل للمعلومة.	٢,٦	٠,٧٣	قليلة	٢
الاستجابة ككل		٢,٤٢	٠,٧٠	متوسطة	

من خلال جدول رقم ٤ يتضح:

- أن العبارات رقم (١) في المرتبة الأولى بمتوسط ٢,٨ وتقابل درجة قليلة.
- وجاءت العبارة رقم (٧) في المرتبة الثانية بمتوسط ٢,٦ وتقابل درجة قليلة.
- وجاءت العبارة رقم (٣) بمتوسط ٢,٥٣ وتقابل درجة قليلة.
- بينما جاءت العبارات رقم (٢، ٥، ٦) بمتوسط من ٢,٣٣ إلى ٢,٢٦ وتقابل درجة متوسطة.
- بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارات رقم (٤) بمتوسط ٢,١٣ وتقابل درجة متوسطة.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: مناقشة المحور الأول ايجابيات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر المعلمين.

١- أن ايجابيات درجة استخدام المعلمين لنظام إدارة التعلم canvas كانت كبيرة (٢،٧٣) وهذا يعني أن هناك اتفاقًا بينهم في ايجابيات درجة استخدام المعلمين لنظام إدارة التعلم canvas وقد يعود سبب ذلك إلى:

- الشعور بأهمية التقنيات التعليمية في العملية التعليمية.
- الشعور بأهمية استخدام المعلمين لنظام إدارة التعلم canvas.
- شغف المعلمين وحبهم التقني.

٢- جاءت العبارة (٧) "أرى أن نظام إدارة التعلم canvas من الممكن أن يساعد في زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم" بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣) وتقابل درجة كبيرة.
وجاءت العبارة (٣) "أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تقديم طرق متنوعة للتقويم" والعبارة (٨) "لدي قناعة بأن نظام إدارة التعلم canvas يراعي الفروق الفردية بين الطلاب" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢،٩) وتقابل درجة كبيرة.

٣- وجاءت العبارة (٤) " لدى قناعة بأن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢) وتقابل درجة متوسطة.

ثانيًا: مناقشة المحور الثاني معوقات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر المعلمين.

١- أن معوقات درجة استخدام المعلمين لنظام إدارة التعلم canvas كانت قليلة (٢،٧٨) وهذا يعني أن هناك اتفاقًا بينهم في معوقات درجة استخدام المعلمين لنظام إدارة التعلم canvas وقد يعود سبب ذلك إلى:

- إلمام المعلمين بالمهارات التقنية.
- سهولة الاستخدام لنظام إدارة التعلم canvas.

٢- جاءت العبارة (٦) "من الصعب على المعلمين تطبيق الاختبارات في نظام إدارة التعلم canvas" بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣) وتقابل درجة قليلة.

وجـاءت العبـارة (٧) " نظـام إدارة الـتعلم canvas يتطلـب تـوفر العديـد مـن البرمجيـات التعليميـة لضـمان اسـتخدامه" بالمرتبـة الثانيـة بمتوسـط حسـابي بلـغ (٢،٩) وتقابل درجة قليلة.

٣- وجاءت العبارة (٥) "مثل غيره من أنظمة التعلم فإن نظام إدارة التعلمcanvas يحتاج إلى جهد كبير في إعداد المحتوى التعليمي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢) وتقابل درجة متوسطة.

ثالثًـا : مناقشـة المحـور الأول ايجابيـات اسـتخدام نظـام إدارة الـتعلم canvas مـن وجهـة نظر الطلاب.

١- أن ايجابيات درجة استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم canvas كانت كبيرة (٢،٧٨) وهذا يعني أن هناك اتفاقًا بينهم في ايجابيات درجة استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم canvas وقد يعود سبب ذلك إلى:

- الشعور بأهمية التقنيات التعليمية في العملية التعليمية.
- الشعور بأهمية استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم canvas.
- شغف الطلاب وحبهم التقني.

٢- جاءت العبارة (٢) " أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تقديم طرق حديثة للتكليفات والاختبارات." بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣) وتقابل درجة كبيرة.

وجاءت العبارة (٣) " أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يوفر تعلما ممتعا " والعبارة (٤) " أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تقديم تغذية راجعة فورية" والعبارة (٨) " أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في زيادة الدافعية نحو التعلم" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢،٨) وتقابل درجة كبيرة.

٣- وجاءت العبارة (٦) " أرى أن نظام إدارة التعلم canvas يساعد في تنمية مهارة البحث العلمي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢،٦) وتقابل درجة كبيرة.

رابعًا: مناقشة المحور الثاني معوقات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر الطلاب.

١- أن معوقات درجة استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم canvas كانت قليلة (٢،٤٢) وهذا يعني أن هناك اتفاقًا بينهم في معوقات درجة استخدام الطلاب لنظام إدارة التعلم canvas وقد يعود سبب ذلك إلى:

- إلمام الطلاب بالمهارات التقنية.
- سهولة الاستخدام لنظام إدارة التعلم canvas.
- توافر المتطلبات اللازمة لاستخدام نظام إدارة التعلم canvas.

٢- جاءت العبارة (١) " أرى أن عدم امتلاكي لجهاز حاسب أو هاتف ذكي يُعد عائقا لاستخدام نظام إدارة التعلم canvas" بأعلى متوسط حسابي بلغ (٢،٨) وتقابل درجة قليلة. وجاءت العبارة (٧) "أرى أنه عند استخدام نظام إدارة التعلم canvas يصعب الفهم الأمثل للمعلومة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٢،٦) وتقابل درجة قليلة.

٣- وجاءت العبارة (٤) "أرى أن ضعف الإلمام بالمهارات التقنية يسبب لي صعوبة في استخدام نظام إدارة التعلم canvas" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢،١٣) وتقابل درجة متوسطة.

خـــاتمـــة البحـــث

شمل هذا الفصل ملخصًا لنتائج البحث، ثم التوصيات فالمقترحات، وفيما يلي عرض ذلك:

أولا: ملخص نتائج البحث:

توصل البحث الحالي بعد الإجابة عن الأسئلة إلى النتائج التالية:

- المتوسط الحسابي للاستبيان ككل للمحور الأول ايجابيات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر المعلمين (٢،٧٣).
- المتوسط الحسابي للاستبيان ككل للمحور الثاني معوقات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر المعلمين (٢،٧٨).

- المتوسط الحسابي للاستبيان ككل للمحور الأول ايجابيات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر الطلاب (٢،٧٨).
- المتوسط الحسابي للاستبيان ككل للمحور الثاني معوقات استخدام نظام إدارة التعلم canvas من وجهة نظر الطلاب (٢،٤٢).

ثانيًا: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- عمل دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية استخدام نظام إدارة التعلم.

٢- حث الجهات المسؤولة بوزارة التعليم بتوزيع منشورات دورية على المعلمين توضح مهام المعلم في استخدام نظام إدارة التعلم.

٣- الإسهام في توعية أولياء الأمور بأهمية التعليم الإلكتروني بشكل عام ثم أهمية ودور نظام إدارة التعلم الإلكترونيcanvas بشكل خاص في العملية التعليمية التعلمية.

ثالثًا: مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، وتوصياته يقترح الباحث ما يلي:

١- إجراء بحوث مشابهه لنظم أخرى في أنظمة إدارة التعلم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

اسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠٩). *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. القاهرة: عالم الكتب.

بدوي، محمد فوزي احمد (٢٠١٥). *معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية لأنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم*. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٣٠(٤) ١٤٦-٦٩

الحربي، محمد صنت. (١٤٢٨). *ورقة عمل بعنوان أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ودورها في تفعيل الاتصال في العملية التربوية والتعليمية*، اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي، تبوك.

خميس، محمد عطية (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب.

السبيعي، عبد المحسن (٢٠١١). *درجة استخدام التعلم الإلكتروني في مدارس محافظة بيشة بالمملكة العربية*

السعودية ومعوقات استخدامه من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

السلوم، عثمان إبراهيم (٢٠١١) *الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد*. مجلة دراسات المعلومات، (١١)١١١-١٢٧

سليمان، محمد السيد السيد (٢٠١٤). *فاعلية التدريب على استخدام نظام إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني في تنمية الوعي المعلوماتي ومهارات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة*. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٨٣)١٩٠-١٢٧

العبد الكريم، مشاعل. (٢٠٠٨). *واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، خلود عبيد. (٢٠١٢). *تصميم نظام إدارة تعلم إلكتروني مقترح بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة الأميرة نورة: الرياض.

العييد، أفنان عبد الرحمن، الشايع، حصة محمد (٢٠١٨). *تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات*. الرياض: مكتبة الرشد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Kurt, Y. Michael. The Effect of A Computer Simulation Activity Versus A Hands – on Activity on Product Creativity Technology Education, Journal of Technology Education, Vol .13, No. 1, 2001.

Paulsen, Morten (2002): Online Education System: Discussion and Definition of Terms, Retrived May 22, 2017 from the world wide web.

https://www.instructure.com/canvas/higher-education/case-studies/palo-alto-univeristy-confident-in-lms-after-migration

https://www.masdar.gov.sa/p/canvas

العـــدد (٢)، سبتمـــبر ٢٠٢٠، ص ص ٥١ – ٧٨

البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر: دراسة نيوروفسيولوجية – مقارنة

إعـداد

د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف

دكتـــوراه صعـوبـــات التعلـــم
كلية التربية – جامعة قناة السويس - مصر
وأستـــاذ صعـوبـات التعلـــم المســاعـد
كلية التربية – جامعة جازان "سابقاً" - السعودية

البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكروبين الأيمن والأيسر: دراسة نيوروفسيولوجية – مقارنة

د/ سُليمان عبد الواحد يوسُف (*)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن ورسم البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكروبين الأيمن والأيسر، والكشف عن الفروق فى البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى باختلاف موضع إصابة المخ (الأيمن – الأيسر)، ومستوى الإصابة (بسيطة – متوسطة) لديهم. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١١) طفلاً وطفلة يعانون من صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكروبين الأيمن والأيسر بمرحلة ما قبل المدرسة في سن ما بين (٤ – ٦) سنوات بالمستويين الأول والثاني وملتحقين بالعيادات الخارجية (استقبال حوادث المخ والأعصاب) بمستشفيات جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بمصر. وبتطبيق بطارية اختبارات ومقاييس فى إطار القياس الأدائى الموضوعى لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم والتى اشتملت على: مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، واختبار رسم الرجل للذكاء، وقائمة الملاحظات السلوكية لتحديد ذوى صعوبات التعلم، واختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم، وكذا بعض الاختبارات النيورولوجية وهي: اختبار توصيل الدوائر الجزء (أ) "لقياس وظائف نصف المخ الأيمن"، واختبار شطب الحروف "لقياس وظائف نصف المخ الأيسر"، إضافة إلى القياسات الفسيولوجية: "جهاز سفيجمومانوميتر بالسماعة الطبية لقياس ضغط الدم الانبساطى والانقباضى"، توصلت الدراسة إلى عدم اختلاف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى باختلاف موضع ومستوى إصابة المخ لذوي صعوبات التعلم النمائية.

الكلمات المفتاحية: البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى، صعوبات التعلم النمائية، إصابة نصفي المخ.

(*) دكتوراه صعوبات التعلم، كلية التربية – جامعة قناة السويس – مصر، وأستاذ صعوبات التعلم المساعد، كلية التربية – جامعة جازان "سابقاً" - السعودية

The Distinctive Neurological and Physiological Profile of Children with Developmental Learning Disabilities Resulting from Injury Right and Left Hemispherical Brain: Neurophysiological Study - comparison

Dr. Soliman abd El Wahed Yousef(*)

Abstract

The present study aimed at detecting and drawing the characteristic neurological and physiological profile of children with developmental learning disabilities caused by the right and left hemispheres of the left and right hemispheres, and the detection of differences in the neurological and physiological profiles according to the location of the right and left brain injury, . The primary sample of the study consisted of (11) children and children suffering developmental learning difficulties resulting from the injury of half of the right and left hemispheres of the pre-school age between (4-6) years in the first and second levels and attending the outpatient clinics (receiving brain and neurological events) Suez Canal University, Ismailia, Egypt. And the application of battery tests and measurements in the framework of the objective measurement of the objective of the diagnosis of children with learning disabilities, the study found that the difference of neurological and physiological in children with developmental learning disabilities resulting from the injury of hemispheres right and left hemispheres depending on the location and level of brain injury.

Key words: The neurological and Physiological profile, Developmental learning disabilities, Injury to the cerebral hemispheres.

(*) Ph.D. in learning disabilities, Faculty of Education, Suez Canal University – Egypt, Assist. Prof. Dr. of learning disabilities, Faculty of Education, Jazan University – Saudi Arabia "Previously"

مقـــدمـــــة:

يولى الباحثون المشتغلون في مجال علم النفس العصبي Neuropsychology، وعلم النفس الفسيولوجي Psychophysiology أهمية كبيرة للمبادئ والكيفية التي يعمل بها المخ، ولقد اهتمت الكثير من البحوث العلمية بالإجابة عن سؤال محدد هو "كيف يعمل المخ؟" وحديثاً أهتم بالإجابة عن هذا السؤال الباحثون المشتغلون في مجال علم النفس العصبي المعرفي Cognitive Neuropsychology. ومن ثم تلقى الدراسات المتعلقة بالمتغيرات النيورولوجية (العصبية)، والفسيولوجية في وقتنا الحاضر صدى واسعاً بين الباحثين والدارسين لما لها من أثر بالغ في الأداء العقلي المعرفي العام للإنسان، وتحتل الدراسات المتعلقة بوظائف المخ وعملياته الصدارة فيها، فقد عكف الكثير من الباحثين والدارسين على سبر أغوار هذا العضو العصبي خاصة فيما يتعلق بأهم الوظائف التي يؤديها ونمطه وطريقته في معالجته للمعلومات التي ترد إليه ومختلف العمليات التي تحدث على مستواه.

ويُعد المخ البشرى Brain أعقد منظومة دينامية فى الوجود كله ومن ثم فإن جميع فروع العلم والمعرفة تلتقي وتتفاعل فى نسق بنائي وظيفي من خلال المخ البشرى من أجل التغيير الارتقائي للواقع ليتغير ويتطور ويرقى المخ البشرى فى مجرى تغييره للواقع من أجل تحقيق السعادة والرفاهية والتنمية البشرية (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٦، ١٢٠).

وقد أظهرت نتائج الدراسات النيوروسيكولوجية أن المخ مناط السلوك الإنسانى ومصدره؛ حيث يؤثر ويتأثر بالمعرفة الإنسانية باعتباره أساس النشاط العقلى المعرفى، وهو منقسم إلى نصفين نصف أيسر ونصف أيمن تغطيهما القشرة المخية، وينقسم كل نصف بدوره إلى أربع فصوص، وتفصل بينها شقوق وهى: الفص الجبهى، والجدارى، ووالصدغى، والمؤخرى أو القفوى، وعلى الرغم من أن النصفين متماثلان تشريحيًا، فإن غالبية البحوث السيكوفسيولوجية تقرر عدم التطابق بينهما فى الأداء الوظيفي، حيث يختص النصف الأيسر ببعض أنواع النشاط، كما يختص النصف الأيمن بأنواع أخرى من النشاط، ونجد أن هناك وظائف يقوم بها أحد النصفين بصورة أفضل من النصف الآخر، فالمراكز العصبية الموجودة فى أحد النصفين تكون أحيانًا أكثر نشاطًا وتأثيرًا فى سلوك الفرد من المراكز العصبية الموجودة فى النصف الآخر، وبالرغم من ذلك التخصص الوظيفى للنصفين الكرويين بالمخ فإنهما يتكاملان فى

العديد من الأنشطة والمهام ويتم استخدامهما بطريقة كلية متكاملة فى تجهيز ومعالجة المعلومات أكثر من استخدام نصف أو نمط بعينه بصورة واضحة، حيث إن عملية معالجة المعلومات لا يمكن أن تصل إلى أعلى مستوى من الكفاءة إلا بالتكامل الوظيفى بين نصفى المخ (محمود عكاشة وآخرين، ١٩٩٨، ١١٤ – ١١٥؛ Springer & Deutsch, 2003؛ عبدالوهاب كامل، ٢٠٠٤، ١٦٢؛ على سيد وآخرين، ٢٠١٥، ٢١٣ – ٢٢١؛ وسُليمان عبدالواحد، ٢٠١٧، ٢٥).

وفيما يتعلق بالجانب الفسيولوجى فهناك عمليات انعكاسية، تنشأ نيجة رود فعل لمثير مناسب، وتشمل جانبًا معرفيًا، سلوكًا تعبيريًا، وتيقظًا Arousal واستجابة فسيولوجية وخبرة ذاتية – مشاعر – ونشاط موجهًا، وهذه المثيرات المختلفة فى شدتها وطبيعتها تؤدى إلى استجابات انفعالية قوية أو ضعيفة، إيجابية أو سلبية، وعادة ما يصاحب أى انفعال تغيرات فسيولوجية ومورفولوجية، الأولى: تتعلق بما يصاحب الانفعال من إفرازات للهرمونات أو زيادة فى ضغط الدم، والثانية: تتعلق بالجانب المورفولوجى، الذى يصاحب الانفعال من تغير فى ملامح الوجه، فمثلاً فى حالات القلق تزداد ضربات القلب ويرتفع ضغط الدم وترتفع نسبة السكر فى الدم ويساعد إفراز هرمون الأدرينالين على تحريك الآثار الفسيولوجية للانفعال "جانب فسيولوجى"، وتتسع حدقة العين ويشب الشعر "جانب مورفولوجى" (محمد بني يونس، ٢٠٠٢، ١٧١؛ حمدى الفرماوى، ٢٠٠٧، ١٦٤ – ١٦٥؛ عبدالله عسكر، ٢٠١٣، ١٢٩).

وتُعد صعوبات التعلم Learning Disabilities إحدى الظواهر التعليمية المقلقة والتى لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين، نظرًا لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها فى المراحل التعليمية المختلفة (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٥، ١١٤)، كما تمثل إحدى فئات التربية الخاصة، فعلى مدى العقدين الأخيرين من القرن العشرين، والسنوات الاثنتا عشرة الأولى من القرن الحالي حظيت صعوبات التعلم باهتمامات كثير من العلماء والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل: علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وعلم النفس العصبي المعرفي، وعلم النفس اللغوي، والطب، خاصة مع تعدد أشكالها وأنواعها وآثارها على الفرد والأسرة والمجتمع مما استأثر الانتباه لضرورة التعرف علي وتحديد وتشخيص الأفراد الذين يعانون منها وتقديم برامج التدخل السيكولوجى للحد منها وتخفيفها (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٣، ١٤).

ومن ثم فإن إهمال الاهتمام بصعوبات التعلم ينجم عنه عواقب وخيمة تضر بالعملية التعليمية فتعطلها وتكبلها وتعيقها عن تحقيق أهدافها المنشودة. وهذا يظهر ضرورة وأهمية اكتشاف صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المبكرة، ودراسة مظاهرها وأعراضها، ومعرفة أسبابها، وخاصة مرحلة رياض الأطفال، فالكشف إذن عنها في المراحل المبكرة يعد أمراً حيوياً، فهو يحول دون تفاقم آثارها السلبية في المستقبل، والتى يمكن أن يكون من الصعب التغلب عليها (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٤، ٢٠٨).

وفى هذا الصدد يشير عبد الوهاب كامل (١٩٩١، ١٩٠) إلى ضرورة التفرقة بين صعوبات التعلم الناتجة عن شروط إعاقة أولية وهى دائماً ذات أساس نيورولوجى وبين صعوبات التعلم الناتجة عن شروط إعاقة ثانوية وهذا يعنى أن الاضطرابات العصبية والمخية ليست واضحة مباشرة ولكن عدم السيطرة عليها مبكراً أدى إلى حدوث معوقات من الدرجة الثانية أي أنها ناتجة عن شروط الإعاقة الأولية.

كما يشير هوشستن باك وآخرين (Hochastenback et al., 2003, 1499) إلى أن إصابة المخ تؤثر على أداء الطفل التعليمي فتنتج ضعفاً في احد أو أكثر العمليات العقلية المعرفية التالية: الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التفكير، ومعالجة المعلومات، وذلك عندما تحدث الإصابة للرأس أثناء مرحلة الطفولة المبكرة.

ويذكر محمد السيد (٢٠٠٠، ١٦٢) أن العديد من العلماء أشاروا إلى أن كل أنواع إصابات المخ تؤثر على السلوك وتؤدى إلى صعوبة في التعلم وتغيير في التفكير.

ويضيف مجدي الدسوقي (٢٠٠٦، ١٠١) أن كل أنواع إصابات المخ (بسيطة، ومتوسطة) قد تؤثر على السلوك، فالتغيرات والإصابات البسيطة في المخ قد تسبب صعوبة في التعلم وتغيرات في التفكير والسلوك، بمعنى انه كلما زادت شدة درجة إصابة المخ كلما أدى ذلك إلى تغيرات حادة في القدرات العقلية للمصاب.

مشكلة الدراسة:

تهتم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بمرحلة الطفولة عامة، ومرحلة رياض الأطفال على وجه الخصوص، والدليل على هذا الاهتمام هو اعتبار بعض الدول مرحلة رياض الأطفال من المراحل التعليمية الأساسية، كما أنها تُمثل مرحلة استعداد لدخول المدرسة والتي تُنبئ بالتحصيل في المواد الدراسية المختلفة بالمرحلة الابتدائية.

ولقد أصبحت الحوادث في وقتنا الحاضر، وما ينجم عنها من إصابة للمخ سواء كانت إصابة بسيطة أو متوسطة أو شديدة أشد خطورة على الطفل من كل الأمراض المعروفة، فإصابة المخ قد تؤدى إلى تأثر العمليات العقلية المعرفية والسلوك الإنساني، ويظهر هذا التأثير في شكل اضطراب في الوظائف العقلية العليا والتي من بينها الانتباه، إضافة إلى زيادة نسبة إصابات المخ لدى الأطفال.(Stein et al., 1993, 424؛ جمال الحوت، ١٩٩٩، ٣٢؛ أمنية أبو صالح، ٢٠٠٨، ٢٥، وسُليمان عبدالواحد، ٢٠١٤، ٢٠٧ – ٢٠٨)

ومن ناحية أخرى فإن إهمال الاهتمام بصعوبات التعلم ينجم عنه عواقب وخيمة تضر بالعملية التعليمية فتعطلها وتكبلها وتعيقها عن تحقيق أهدافها المنشودة. وهذا يظهر ضرورة وأهمية اكتشاف صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المبكرة، ودراسة مظاهرها وأعراضها، ومعرفة أسبابها، وخاصة مرحلة رياض الأطفال، فالكشف إذن عن صعوبات التعلم في المراحل المبكرة يعد أمراً حيوياً، فهو يحول دون تفاقم آثارها السلبية في المستقبل، وقبل أن تؤدى إلى صعوبات في التعلم في المراحل التالية يصعب التغلب عليها.

وفى هذا الصدد فقد تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بفئة الأفراد ذوى صعوبات التعلم، حيث ذهبت العديد من دول العالم بإصدار تشريعات لرعايتهم وتربيتهم إيماناً من هذه الدول بأن هؤلاء الأفراد بشر ولهم الحق في الحياة بصورة كريمة، وكذلك إيماناً منها بأنه يمكن أن يشاركوا في حركة التنمية . ولعل مبعث الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم هو زيادة انتشار هذه الفئة وبخاصة في المجتمعات النامية (عبد الفتاح إدريس، السيد عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٧١)، الأمر الذي يشير إلى ضرورة الاهتمام بهم ودراستهم لتقديم الخدمة والرعاية المناسبة لهم.

ولقد لاحظ الباحث الحالي من خلال وجود بعض الأطفال المصابين بالمخ لدى بعض من أبناء جيرانه وزملائه في العمل وأبناء أقاربه، أن إصابتهم بالمخ قد أثرت سلوك وشخصية وقدرات هؤلاء الأطفال، حيث لم تستعيد قدراتهم العقلية وسلوكياتهم الشخصية طبيعتها الأولى التي كانت عليها قبل حدوث الإصابة بالمخ، وخاصة صعوبات التعلم، فقد لاحظ الباحث استمرارها مع الطفل المصاب بالمخ من الذين قد ظهر لديهم هذه الصعوبات، كما أن نسبة انتشارها لم تكن بسيطة. ومن ثم أدرك الباحث الحالي ضرورة دراسة البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لذوى صعوبات التعلم النمائية بمرحلة رياض الأطفال من سن (٤ – ٦) سنوات،

مما يساعد على الكشف عن الفروق في البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة المخ، واختلاف هذا البروفيل باختلاف كل من موضع إصابة المخ (الأيمن – الأيسر)، ومستوى إصابة المخ (بسيطة – متوسطة)، ومن ثم تقديم الرعاية المناسبة لهؤلاء الأطفال ذوى صعوبات التعلم الناجمة عن إصابة المخ.

وحيث إنه لم توجد أي دراسة عربية – في حدود إطلاع الباحث – قد تناولت متغيرات الدراسة الحالية لذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة المخ بمرحلة ما قبل المدرسة، فهذا ما حدا بالباحث إلى إجراء الدراسة الحالية والتي تتحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما شكل البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين الأيمن والأيسر.

٢- هل يختلف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين باختلاف موضع إصابة المخ (الأيمن – الأيسر)؟.

٣- هل يختلف يختلف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين باختلاف مستوى إصابة المخ (بسيطة – متوسطة)؟.

أهـــداف الـــدراســـة:

تهدف الدراسة الدراسة الحالية إلى الكشف عن ورسم البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز للأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين الأيمن والأيسر، والكشف عن الفروق فى البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى باختلاف موضع إصابة المخ (الأيمن – الأيسر)، ومستوى الإصابة (بسيطة – متوسطة) لديهم.

أهميـــة الـــدراســـة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية فى إلقاء الضوء على صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين الأيمن والأيسر بمرحلة ما قبل المدرسة في البيئة المصرية. وكذا استخدام البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى كأسلوب انتقائى لذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين.

مصطلحات الدراسة:

البروفيلات Profiles:

هي الشكل الذي من خلاله يمكن مقارنة أداء الأفراد لمجموعة من الاختبارات بغيره فى هذه المجموعة سواء كانت اختبارات أداء أقصى أو أداء مميز (فتحى الزيات، ١٩٨٠).

البروفيل النيورولوجى The Neurological Profile:

هو شكل أو بناء أو تصميم لمجموعة من أفراد المجتمع يضم قياسات نيورولوجية (عصبية) بهدف التوصيف أو المفارنة أو الانتقاء أو التصنيف أو الاختيار او التنبؤ أو تحسين المستوى الراهن. ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص فى الأداء على اختبار توصيل الدوائر الجزء (أ) "لقياس وظائف النصف الكروى الأيمن"، واختبار شطب الحروف "لقياس وظائف النصف الكروى الأيسر".

البروفيل الفسيولوجى The Physiological profile:

هو شكل أو بناء أو تصميم لمجموعة من أفراد المجتمع يضم قياسات فسيولوجية بهدف التوصيف أو المفارنة أو الانتقاء أو التصنيف أو الاختيار او التنبؤ أو تحسين المستوى الراهن. ويُعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص فى الأداء على جهاز سفيجمومانوميتر Sphygmomanometer بالسماعة الطبية لقياس ضغط الدم الانبساطى والانقباضى.

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

يعرف عبد الوهاب كامل (١٩٩٤، ١٤٠) صعوبة التعلم بأنها اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابة، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية.

صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities:

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بنمو العمليات أو القدرات العقلية، ويتضمن هذا المجال العمليات النفسية الأولية (الانتباه، الإدراك، والذاكرة)، والعمليات النفسية – الثانوية "التفكير، واللغة الشفهية".(سُليمان عبد الواحد، وهاني شحات، ٢٠١١، ٢٢).

ويعرف الباحث الحالي صعوبات التعلم النمائية إجرائياً بأنها "قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية التالية: (الانتباه، الذاكرة، التعبير الشفهي، المجال البصري، المجال الحركي، والنمو الاجتماعي والانفعالي)، بحيث لا يكون هذا القصور راجعاً إلى الإعاقة العقلية، أو الإعاقات الحسية (السمعية، والبصرية)، أو الإعاقات الحركية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو العوامل البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير الملائمة.

فإذا حصل الطفل على (٦٠%) فأكثر من الدرجة الكلية لمقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة المستخدم فى الدراسة الحالية وهى تعادل (٥٤) درجة فإنه بذلك يعانى من صعوبات تعلم نمائية، أما إذا قلت النسبة عن (٦٠%)، فإن الطفل لا يعانى من صعوبات تعلم نمائية ويدخل في نطاق العاديين. وبالمثل فإذا حصل الطفل على (٦٠%) فأكثر وهى تعادل (٩) درجات فى كل مجال فإنه بذلك يعانى من صعوبات تعلم فى هذا المجال من مجالات صعوبات التعلم النمائية.

إصابة النصفين الكرويين للمخ Brain Hemisphere Damage :

يعرفها هوشستن باك وآخرين (Hochasten back et al., 2003, 1499) بأنها "إصابة تؤثر على أداء الطفل التعليمي فتنتج ضعفاً في احد أو أكثر الجوانب التالية: الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، السلوك النفسي، اللغة، ومعالجة المعلومات، وذلك أثناء مرحلة الطفولة".

ومن الجدير بالذكر أنه تم التقسيم فى الدراسة الحالية لمصابى النصفين (الأيمن، والأيسر) من خلال التعامل مع الدرجات الخام والتي حددها أطباء المخ والأعصاب كما يلي: (إصابة المخ البسيطة تحصل على الدرجة من بين (١٣، ١٥)، أما إصابة المخ المتوسطة فتحصل على الدرجة ما بين (٩، ١٢).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

لقد احتل موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities موقعاً هاماً وأصبح مألوفاً لدى جميع المشتغلين بعلم النفس التربوى والتربية الخاصة (سُليمان عبدالواحد، ٢٠١٤، ٢١٤).

ويذكر عبد الوهاب كامل (٢٠٠٤، ١٤٠) أن كيرك (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها "مفهوم يشير إلى الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية".

ويرى السيد عبد الحميد (٢٠٠٣، ١٢٦) أن صعوبات التعلم تشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ، يظهرون اضطراباً في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و/أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة تعلم هؤلاء الأفراد إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا إلى الحرمان البيئي سواء كان يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

ونظراً لتعدد واختلاف التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم صعوبات التعلم سواء من قبل هيئات أو أفراد، فقد ظهرت بناء على ذلك العديد من التصنيفات التي تعد وسيلة هادفة نحو تسهيل أساليب التشخيص والتدخل السيكولوجي المبكر لذوو صعوبات التعلم، وقد اتفق الكثير من علماء النفس والمهتمين بهذا المجال إلى تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

أ) **صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities**: هي تلك الصعوبات التي تتعلق بنمو العمليات أو القدرات العقلية، وتتمثل فى صعوبات: (النمو البدني، النمو المعرفي، النمو الحركي – البصري، النمو اللغوي، النمو الاجتماعي أو الانفعالي، ونمو القدرة على التكيف).(السيد عبد الحميد، ٢٠٠٨، ٦٨ – ٧٧)

ب) **صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities**: ويشير كيرك وكالفانت (٢٠١٢) إلى أنها الصعوبات المتعلقة بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل على أنواع فرعية هي: صعوبات القراءة (الديسليكسيا)، صعوبات الكتابة (الديسجرافيا)، صعوبات التهجئة، وصعوبات الرياضيات (الديسكلكوليا).

ويُعد تشخيص صعوبات التعلم والتعرف المبكر على الأفراد الذين يعانون منها من الضرورة بمكان حتى يمكن إعداد البرامج اللازمة لمواجهتها وعلاجها في بدايات ظهورها بذلك يمكن تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأفراد (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢، ٨٢ – ٨٣)، وهذا التشخيص أو الاكتشاف لهؤلاء الأفراد هو الخطوة الأولى من إجراءات التشخيص ووضع برامج التدخل السيكولوجي المناسبة. كما أن عملية تشخيص صعوبات التعلم تعد أمراً بالغ التعقيد، وربما يعود ذلك لأسباب عديدة منها: عدم وجود اتفاق عام حول مفهوم صعوبات التعلم بين العاملين في هذا المجال، وتعدد التفسيرات والمنطلقات النظرية للمهتمين بالبحث في هذا المجال.(سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٣، ١٨)

ونظراً لصعوبة تشخيص صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة؛ فهذا يستلزم من القائم بعملية التشخيص أن يعتمد على أنواع أخرى من التشخيص مثل التشخيص النيوروسيكولوجى والذي يؤدى دوراً هاماً في التعرف على ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال المعلومات التي يتم جمعها عن حدة الحواس والتعرف الحاسي والوظائف الإدراكية والحركية والانتباه والذاكرة.

وفى هذا الإطار يشير لويس مليكة (٢٠١٠، ٣٥٢ – ٣٥٤) إلى أن التقييم النيوروسيكولوجى يؤدى دوراً لا غنى عنه في الكشف عن الخلل المُخي في المواقف المختلفة التي لا يوجد فيها دليل تشريحي واضح على تغيرات في المخ.

وتشمل البطاريات المستخدمة لهذا الغرض عادة بعض الاختبارات مثل: اختبار تكميل الصور الفرعي من بطارية هيسكى نبراسكا لقياس الاستعداد للتعلم إعداد وتقنين/ عبد الوهاب كامل (١٩٨١)، اختبار المسح النيورولوجى السريع للتعرف على ذوى صعوبات التعلم إعداد وتقنين/ عبد الوهاب كامل (١٩٨٩).

ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد الخصائص المعرفية للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم، والتي كان اهمها اضطرابات واضحة في الانتباه، الإدراك، والذاكرة.(دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، ٢٠٠٨، ٣٤٠).

إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر:

يشير كمال دسوقي (١٩٨٨، ١٩٦) في قاموس ذخيرة علوم النفس إلى أن إصابة المخ هي إصابة في تكوين المخ سواء بالجراحة أو الحوادث قبل أو بعد الولادة المبكرة للدماغ، وينتج عنه بعض المظاهر السلوكية مثل أداء عقلي منخفض أو انخفاض إدراكي أو حركي.

وتذكر كريمة عثمان (١٩٩٥، ٢٦) أن إصابة المخ هي أي إصابة تحدث نتيجة لأسباب داخلية أو خارجية تؤدى على خلل في وظيفة أو أكثر من وظائفه المعرفية والانفعالية، ويمكن كشف هذه الإصابة من خلال مقاييس التقويم النفسية العصبية.

وتصنف إصابة المخ كمعظم الإمراض – إلى إصابة بسيطة، متوسطة، وشديدة وفى الإصابة البسيطة يكون العلاج أكثر يسراً والشفاء أكثر احتمالاً بعكس الإصابة الشديدة؛ ويرجع ذلك إلى أنها تتضمن ضعفاً دائماً في الجهاز العصبي.(علاء الدين كفافى، ١٩٩٠، ١٣١)

وفيما يتعلق بنسبة انتشار إصابة المخ عند الأطفال نجدها أصبحت كبيرة جداً حيث يشير توكير وكولسون (Tucker & Colson, 2003) إلى أنها قد وصلت إلى مائة ألف طفل تقريباً سنوياً، متضمنة طرق الإصابة المختلفة سواء كانت حوادث دراجات أو سيارات أو حوادث صناعية، أو سقوط من أعلى شباك أو كرسي أو عنف أو إساءة معاملة الطفل.

ويمكن القول بأن أكثر الأسباب معقولية وقبولاً لحدوث صعوبات التعلم هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي؛ وما يشار إليه بإصابات المخ، وخاصة المسئولة عن الفهم أو الإدراك أو السمع أو البصر وقد يحدث ذلك نتيجة للحوادث التي يتعرض لها الطفل، حيث أشار الباحثون الأوائل الذين اهتموا بدراسة صعوبات التعلم إلى أن الإصابة المُخية تُعد بمثابة المسبب الأساسي لهذه الصعوبات.(بطرس حافظ، ١٩٩٩، ٣٨)

ويشير هيوارد وأورلانسكى (Heward & Orlansky, 1992, 146 – 147) إلى أن الباحثين والمتخصصين في مجال صعوبات التعلم يعتقدون أن جميع الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من بعض أنواع الإصابات المُخية Brain Injury، أو اضطرابات في وظائف الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System.

وفيما يتعلق بدرجة الإصابة المُخية وعلاقتها بصعوبات التعلم فإنه يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التقييم العصبي Neurologic Assessment، حيث إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يُظهرون بعض العلامات والاستجابات التي تدل على إصابات المخ، كما يجب التأكيد على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم تكون إصابتهم المُخية بسيطة ونوعية تأثيرها محدودة على الذكاء.(Dunn & Fait, 1989, 324)

فـــرضـــي الـــدراســـة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، يمكن طرح فرضين للدراسة الحالية على النحو التالى:

١- لا يختلف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين باختلاف موضع إصابة المخ (الأيمن – الأيسر).

٢- لا يختلف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين باختلاف مستوى إصابة المخ (بسيطة – متوسطة).

المنهجيـــة والإجـــراءات:

منهـــج الـــدراســـة

استخدمت الدراسة الراهنة المنهج الوصفي للدراسات الفارقة، لمناسبته لطبيعة تلك الدراسة.

عينـــة الـــدراســـة

تكونت عينة الخصائص السيكومترية من (٥٠) طفلاً وطفلة، من أطفال روضة مدرسة أحمد عرابى الابتدائية التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، تتراوح أعمارهم ما بين (٤ – ٦)، بمتوسط عمر زمني (٥,١٣) سنة وانحراف معياري (٠,٤٠) سنة.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١١) طفلاً وطفلة يعانون من صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين الأيمن والأيسر بمرحلة ما قبل المدرسة في سن ما بين (٤ – ٦) سنوات بالمستويين الأول والثاني وملتحقين بالعيادات الخارجية (استقبال حوادث المخ والأعصاب) بمستشفيات جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، منهم (٧) أطفال مصاباً إصابة بسيطة بالمخ "٤ أطفال مصابين بالنصف الأيمن للمخ، و٣ أطفال آخرين مصابين بالنصف الأيسر"، و(٤) طفلاً آخرين مصابون إصابة متوسطة بالمخ "٢ طفلين مصابين بالنصف الأيمن للمخ، و٢ طفلين آخرين مصابين بالنصف الأيسر"، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٥,١٨) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٧٠) سنة.

ولتحديد وتشخيص عينة الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر بمرحلة ما قبل المدرسة، قام الباحث بتطبيق بطارية اختبارات ومقاييس فى إطار القياس الأدائى الموضوعى لتشخيص الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال إتباع الخطوات التالية:

١- قام الباحث باختيار أطفال عينة الدراسة الحالية من الأطفال المصابين بالمخ بمستشفيات جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بجمهورية مصر العربية فى المرحلة العمرية من (٤ – ٦) سنوات وفقاً لتحديد الاطباء المختصين لمكان (موضع)، ودرجة (مستوى)، الإصابة الناتجة عن إحدى الحوادث، وذلك بقسم المتابعة بالعيادات الخارجية لجراحة المخ والأعصاب، حيث تم اختيار الأطفال الذين مر عليهم ثلاثة أشهر من تاريخ الإصابة، حيث أشار الاطباء المختصين على ان هذه المدة يتحدد بعدها ما إذا كان هناك خلل او ضرر قد يستمر مُلحق بالطفل المصاب. حيث بلغت عينة الدراسة الأولية وفقاً لهذا الإجراء (٩٨) طفلاً وطفلة مصابين بالمخ وفقاً للفحص الطبى (تشخيص الأطباء المختصين بالمخ والأعصاب).

٢- تم تطبيق مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لسُليمان عبدالواحد (٢٠١٤) على مجموعة المعلمات اللاتى يدرسن لهؤلاء الأطفال، وتم تصحيح المقياس وتم حصر الأطفال الحاصلين على (٦٠%) فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس وهى تعادل (٥٤) درجة واعتبارهم بذلك عينة مبدئية لذوى صعوبات التعلم النمائية فأسفرت هذه الخطوة عن (٦٨) طفلاً وطفلة.

٣- تم تطبيق اختبار رسم الرجل للذكاء إعداد/ جود إنف هاريس على مجموعة الاطفال الذين تم تشخيصهم بأن عينة مبدئية لذوى صعوبات التعلم النمائية والبالغ عددهم (٦٨) طفلاً وطفلة وذلك للتأكد من أن صعوبات التعلم التى لديهم ليست راجعة إلى انخفاض درجة الذكاء لديهم، وقد أسفرت هذه الخطوة عن استبعاد (٢٠) طفلاً وطفلة نسبة ذكاءهم أقل من المتوسط، فأصبح عدد أفراد العينة بعد هذا الإجراء (٤٨) طفلاً وطفلة.

٤- استناداً إلي محك الاستبعاد قام الباحث بمقابلة الأطفال كل منهم على حدة، وأجرى حوارات معهم للتأكد من أنهم لا يعانون من أي إعاقات حسية أو جسدية أو عقلية، وتم استبعاد (٣) أطفال لديهم إعاقة جسدية، كما قام الباحث استناداً لهذا المحك أيضاً

بجمع بيانات عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لهؤلاء الأطفال، وذلك من خلال أسئلة مباشرة للأخصائى الاجتماعى الموجود بالروضة حيث إنه على معرفة كبيرة بهم وبظروفهم، ومن خلال هذا الإجراء قام الباحث باستبعاد الأطفال الأيتام وعددهم (٥) أطفال لديهم ظروف أسرية صعبة، فأصبح عدد أفراد العينة (٤٠) طفلاً وطفلة.

٥- استناداً إلى محك الخصائص السلوكية قام الباحث بإعطاء المعلمين الذين يُدّرسون لهؤلاء الأطفال قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم إعداد وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٣) حيث تم توضيح كيفية استخدام القائمة، ومن خلال تطبيقها تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على درجة مرتفعة على القائمة حيث يشير ذلك إلى معاناتهم من صعوبات التعلم، ووفقاً لهذا الإجراء أصبحت العينة (٢١) طفلاً وطفلة.

٦- استناداً إلى محك الخصائص النيورولوجية تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع إعداد وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٨٩)، بطريقة فردية على العينة السابقة، وتم اختيار من حصلوا على درجة كلية ما بين (٢٦ – ٥٠) درجة. وبالتالى أصبحت العينة مكونة من (١١) طفلاً وطفلة، منهم منهم (٧) أطفال مصاباً إصابة بسيطة بالمخ "٤ أطفال مصابين بالنصف الأيمن للمخ، و٣ أطفال آخرين مصابين بالنصف الأيسر"، و(٤) طفلاً آخرين مصابون إصابة متوسطة بالمخ "٢ طفلين مصابين بالنصف الأيمن للمخ، و٢ طفلين آخرين مصابين بالنصف الأيسر". وهؤلاء الأفراد يمثلون عينة الدراسة الأساسية من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين الأيمن والأيسر بمرحلة ما قبل المدرسة، وبذلك تكون نسبتهم إلى مجتمع الدراسة الحالية حوالي ١١,٢٢ ٪.

أدوات الـــــــدراســـــــة

أدوات لتحديد وتشخيص عينة الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية:

١- مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة : لسُليمان عبدالواحد (٢٠١٤)

يهدف المقياس الحالي إلى تشخيص بعض صعوبات التعلم النمائية التالية (الانتباه، الذاكرة، التعبير الشفهي، المجال البصري، المجال الحركي، والنمو الاجتماعي والانفعالي) بمرحلة رياض الأطفال.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة تستخدمها معلمة الروضة، موزعة على (٦) أبعاد رئيسية تمثل الصعوبات النمائية، وتتم الاستجابة على كل مفردة من خلال اختيار معلمة الروضة لإحدى الاستجابات التالية وهي (دائماً – أحياناً – نادراً)، بحيث يحصل الطفل على الدرجات (١ – ٢ – ٣) لكل تقدير على التوالي وبذلك تكون أقل درجة على المقياس هي (٣٠) درجة وأعلى درجة هي (٩٠) درجة، وعلى ذلك فإذا حصل الطفل على (٦٠%) فأكثر من الدرجة الكلية للمقياس وهى تعادل (٥٤) درجة فإنه بذلك يعانى من صعوبات تعلم نمائية، أما إذا قلت النسبة عن (٦٠%)، فإن الطفل لا يعانى من صعوبات تعلم نمائية ويدخل في نطاق العاديين. وبالمثل فإذا حصل الطفل على (٦٠%) فأكثر وهى تعادل (٩) درجات فى كل مجال فإنه بذلك يعانى من صعوبات تعلم فى هذا المجال من صعوبات التعلم النمائية.

وفيما يتعلق بصدق المقياس فقد قام معده بحساب صدق المحكمين وقد تراوحت نسب إتفاق السادة المحكمين على صلاحية عبارات المقياس بين ٩٠ ٪ إلى ١٠٠ ٪. كما تم حسابه أيضاً من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة بروضة بمدرسة ٢٤ أكتوبر للتعليم الأساسي بمحافظة الإسماعيلية،، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٦ – ٠,٨٩) وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١

وفيما يخص ثبات المقياس فقد قام معده بحسابه باستخدام طريقتين: الأولى طريقة إعادة التطبيق: وذلك بفاصل زمني قدره (٢١) يوم بين التطبيقين الأول والثاني، وكانت قيم معاملات الثبات (٠,٧٩، ٠,٨٣، ٠,٨١، ٠,٨٥، ٠,٨٨، و٠,٧٦) لصعوبات (الانتباه، الذاكرة، التعبير شفهي، البصرية، الحركية، الاجتماعية والانفعالية) على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١. وكانت الطريقة الثانية هي طريقة ألفا – كرونباخ، وكانت قيم معاملات الثبات (٠,٧١، ٠,٨٦، ٠,٧٣، ٠,٧٩، ٠,٨٤، و٠,٧٨) لصعوبات التعلم السابقة على الترتيب وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١.، وذلك من خلال تطبيق المقياس على على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلة، من أطفال الروضة بمدرسة ٢٤ أكتوبر للتعليم الأساسي بمحافظة الإسماعيلية، وهى قيم مُرضية.

٢- اختبار رسم الرجل للذكاء: إعداد/ جود إنف هاريس

يهدف هذا الاختبار إلى قياس نسبة ذكاء الأطفال، ويتكون من (٧٣) مفردة، بحيث يعطى الطفل درجة واحدة قام برسمها، ثم يقوم الفاحص بجمع مفردات رسم الطفل، ويقوم من خلال الدرجة الكلية بتحديد العمر العقلي للطفل بالشهور ثم يحسب نسبة الذكاء.

وقد أوضحت نتائج الصدق من خلال معاملات الارتباط بين مقياس جود إنف هاريس من ناحية والمقاييس الأخرى التي تقيس الذكاء وجود تفاوتاً كبيراً فيما بينها، وأنها تقع فوق معامل ارتباط (٠,٥٠).(محمود الطنطاوي، ٢٠٠٦، ١٢٠)

كما أشارت نتائج الثبات بطريقة ثبات المصححين من خلال حساب معاملات الارتباط التي يعطيها مصححين مختلفين لنفس العينة، إلى معاملات تصل إلى (٠,٩٦).

وفى الدراسة الحالية تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق وذلك بعد مرور ثلاث أسابيع فكان معامل الثبات (٠,٨٩) وهى قيمة مرتفعة وموجبة لمعامل الثبات.

٣- قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال لتحديد ذوى صعوبات التعلم: إعداد وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٩٣):

تهدف هذه القائمة إلى رصد هذه المجموعة من السلوكيات التى تظهر من بعض التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ويقوم المعلم أو الأخصائي برصد هذه السلوكيات داخل الفصل الدراسى. وقد اعتمد الباحث الحالي على الدرجة الكلية للقائمة للإستدلال على مؤشرات صعوبات التعلم لدي الأطفال.

وتم التحقق صدق القائمة فى الدراسة الحالية عن طريق الصدق المرتبط بمحك خارجى وهو مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم: إعداد/ مايكلبيست (Myklebust, 1971) وترجمة وتقنين/ مصطفى كامل (١٩٩٠) وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٦). كما تم حساب ثبات القائمة بطريقة ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (٠,٨٠).

٤- اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم: إعداد/ موتى وآخرون (Mutti et al., 1978) وترجمة وتقنين/ عبدالوهاب كامل (١٩٨٩):

ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، وتصنف الدرجة الكلية إلى:

- الدرجة المرتفعة: وهي درجة تزيد عن (٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات التعلم.

- درجة الشك : وهي درجة من (٢٦ – ٥٠)، وتوضح معاناة التلميذ من صعوبات التعلم
- الدرجة العادية: وهي درجة من (صفر – ٢٥) وتشير إلى حالة السواء العصبي وعدم وجود صعوبات تعلم (عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩، ١ – ٣).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات مفردات الاختبار والدرجة الكلية حيث تراوحت ما بين (٠,٦٥ – ٠,٨٠). كما تم حساب ثباته باستخدام ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل مرتفع.

الاختبارات النيورولوجية:

١- اختبار توصيل الدوائر الجزء (أ) "لقياس وظائف النصف الكروى الأيمن" Trqil Making Test (TMT):

وهو اختبار وضعه رايتان (Rietan, 1955)، وقام بترجمته وتعريبه ماجدة حامد (١٩٨٤). وهو عبارة عن مجموعة من الأرقام تبدأ من رقم (١) وتنتهى بالرقم (٥٠) موزعة توزيعاً عشوائياً على ورقة مستطيلة الشكل، ويطلب من المفحوص توصيل تلك الأرقام ببعضها (لويس مليكة، ٢٠١٠).

ويتكون الاختبار من جزئين (أ، ب) يشتمل الجزء (أ) على مجموعة من مجموعة من الأرقام موزعة عشوائياً على ورقة مستطيلة بيضاء، وكل رقم محاط بدائرة صغيرة تبدأ الحروف برقم (١) وتنتهى بالرقم (٢٥). أما الجزء (ب) فيشتمل على مجموعة أخرى من الأرقام الموزعة عشوائياً مع مجموعة من الحروف الأبجدية (سامى عبدالقوى، ٢٠٠٢؛ وعبدالعزيز باتع، ٢٠٠٦؛ وسامى عبدالقوى، ٢٠١٦). ويُطلب من المفحوص توصيل الدوائر في كل جزء في أسرع وقت ممكن، وبنفس التسلسل. وتستعمل ساعة إيقاف لحساب الوقت بالثوان، والزمن المستغرق فى إنهاء تطبيق الاختبار بجزأيه ما بين (٥ – ١٠) دقائق.

ويتم حساب كل جزء على حدة، وتكون الدرجة هي مجموع الوقت المستغرق في التطبيق بالثواني، وتوجد معايير درجات التصحيح لكل من جزئي الاختبار، ونسبة الأسوياء على التطبيق (المئينات) حيث تكون الدرجة للنسبة الكبرى (٩٠%) من الأفراد درجة طبيعية،

بينما يشير الأداء على النسب التالية على انخفاض الأداء، واضطراب الوظيفة المخية بدرجات متفاوتة، تصل إلى أشدها في نسبة (١٠%). وستقتصر الدراسة الحالية على تطبيق الجزء (أ) "لقياس وظائف النصف الكروى الأيمن".

وقام الباحث الحالى بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي وذلك عن طريق تطبيقه على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لاختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات حيث بلغ (٠,٨٦)، مما يدل على صدق الاختبار.كما تم التحقق من ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩) للجزء (أ)، و(٠,٨٦) للجزء (ب).

٢- اختبار شطب الحروف إعداد/ السيد السمادونى (١٩٩٠) :

يعد هذا الاختبار من الاختبارات الأدائية، وفيه يطلب من المفحوص شطب مجموعة محددة من الحروف في فترة زمنية محددة، ويُطبق بطريقة جمعية أو فردية في بمرحلتي رياض الأطفال والابتدائية، حيث يتم حساب عدد الحروف المشطوبة والمتروكة والخاطئة.

وقام مُعد الاختبار بحساب صدقه عن طريق معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (٨٣) تلميذاً بالصف الخامس الابتدئى بين درجاتهم على اختبار الذكاء (كمحك خارجى) والاستجابة الصحيحة على اختبار الشطب وبلغ معامل الارتباط (٠,٦٩) (السيد السمادونى، ١٩٩٠، ٩٤٤).

وفى الدراسة الحالية فقد تم حساب الصدق من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل من الاستجابات الصحيحة ودرجات الاستجابات الخاطئة والمتروكة في كل من المحاولتين الأولى والثانية للأداء على الاختبار، فقد خلص إلى معامل ارتباط هي (٠,٣٦) للاستجابات الصحيحة، (٠,٨٢) للاستجابات الخاطئة، (٠,٣١) للاستجابات المتروكة وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥).

كما قام مُعد الاختبار بحسابه بطريقة الصور المتكافئة وذلك عينة قوامها (٨٣) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائى حيث بلغ معامل الارتباط بين الصورتين (٠,٧١) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) (السيد السمادونى، ١٩٩٠، ٩٤٤).

وفى الدراسة الحالية فقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره ٢١ يوماً، وذلك لكل استجابة من استجابات المحاولتين الأولى والثانية للاختبار، وتم التوصل إلى أن معاملات ارتباط بين درجات التطبيقين جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل يبين ثبات الاختبار.

القياسات الفسيولوجية:

تم قياس المؤشرات الفسيووجية بالدراسة الحالية بمستشفى جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بجمهورية مصر العربية(*) من خلال جهاز سفيجمومانوميتر Sphygmomanometer بالسماعة الطبية لقياس ضغط الدم الانبساطى والانقباضى (ملليمتر/ زئبق).

الأساليب الإحصائية

تم استخدام العديد من الاختبارات الإحصائية بما يتناسب مع أبعاد الدراسة، من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science (SPSS) حيث تم استخراج (اختبار "مان ويتنى Mann - Whitney " اللابارامترى للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، وذلك لمناسبته أهداف الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا يختلف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين باختلاف موضع إصابة المخ (الأيمن – الأيسر)".

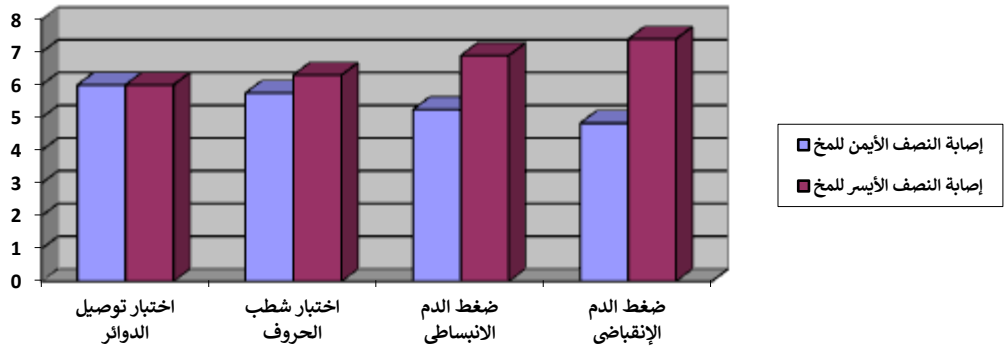
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تم حساب اختبار "مان ويتنى - Mann Whitney" اللابارامترى للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك.

(*) يتقدم الباحث الحالى بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور/ وجدى عبدالفتاح مدرس أمراض الباطنة والقلب بكلية الطب جامعة قناة السويس بالإسماعيلية بمصر لتعاونه مع الباحث فى قياس المؤشرات الفسيولوجية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (١) نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بحسب موضع إصابة نصفى المخ الكرويين في كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى

نوع البروفيل	القياسات النيورولوجية والفسيولوجية	إصابة النصف الأيمن للمخ			إصابة النصف الأيسر للمخ			قيمة "U" الصغرى	مستوى الدلالة
		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البروفيل النيورولوجى	اختبار نوصيل الدوائر	٦	٦	٣٦	٥	٦	٣٠	١٥	غير دالة
	اختبار شطب الحروف	٦	٥,٧٥	٣٤,٥٠	٥	٦,٣٠	٣١,٥٠	١٣,٥٠	غير دالة
البروفيل الفسيولوجى	ضغط الدم الانبساطى	٦	٥,٢٥	٣١,٥٠	٥	٦,٩٠	٣٤,٥٠	١٠,٥٠	غير دالة
	ضغط الدم الانقباضى	٦	٤,٨٣	٢٩	٥	٧,٤٠	٣٧	٨	غير دالة

قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = ١؛ وعند مستوى (٠,٠٥) = ٣ لدلالة الطرفين



شكل (١) البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز لذوى صعوبات التعلم النمائية وفق موضع إصابة المخ

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية تبعاً لموضع إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة النصف الأيمن للمخ – إصابة النصف الأيسر للمخ) في الأداء على اختبار توصيل الدوائر الجزء (أ) "لقياس وظائف النصف الكروى الأيمن"، واختبار شطب الحروف "لقياس وظائف النصف الكروى الأيسر"، حيث بلغت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" (١٥) لاختبار توصيل الدوائر الجزء (أ)، و(١٣,٥٠) لاختبار الشطب "لقياس وظائف النصف الكروى الأيسر، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستويي (٠,٠١؛ ٠,٠٥) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير لموضع إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة النصف الأيمن للمخ – إصابة النصف الأيسر للمخ) في البروفيل النيورولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

كما يتضح أيضاً من نفس الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية تبعاً لموضع إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة النصف الأيمن للمخ – إصابة النصف الأيسر للمخ) في كل من ضغط الدم الانبساطى والإنقباضى، حيث بلغت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" (١٠,٥٠) لضغط الدم الابنساطى، و(٨) لضغط الدم الإنقباضى، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستويي (٠,٠١؛ ٠,٠٥) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير لموضع إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة النصف الأيمن للمخ – إصابة النصف الأيسر للمخ) في البروفيل الفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية. وتعد تلك النتيجة تأييداً لهذا الفرض، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول من الدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التى توصل إليها الباحث والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة – فى حدود إطلاع الباحث – إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها فى ضوء وجود قواسم مشتركة بين الأفراد ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين والمتمثلة فى تعرض كل منهم إلى إصابة مخية بأحد نصفى المخ، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى ضعف الأداء وصعوبات الإدراك البصرى، وصعوبات فى الضبط أو التحكم الحركى، وصعوبات فى التخطيط المكانى، وصعوبات فى تكامل القدرات البصرية الحركية، مما جعل أفراد عينة الدراسة الحالية – الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين – لا يختلفون عن بعضهم البعض في كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى وفقاً لموضع إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة النصف الأيمن للمخ – إصابة النصف الأيسر للمخ).

نتائج الفرض الثانى وتفسيرها:

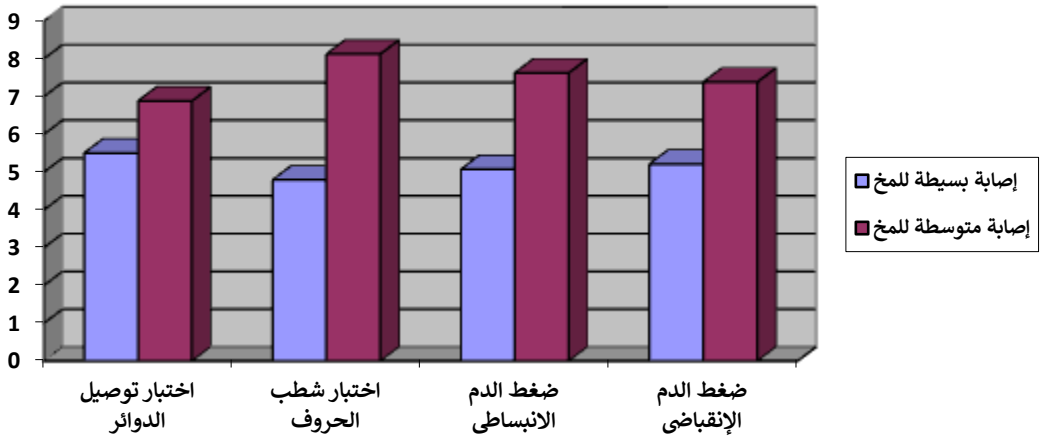
ينص الفرض الثانى على أنه "لا يختلف كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين باختلاف مستوى إصابة المخ (بسيطة – متوسطة)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تم حساب اختبار "مان ويتنى - Mann Whitney" اللابارامترى للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) نتائج اختبار "مان ويتنى" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بحسب مستوى إصابة نصفى المخ الكرويين في كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى

نوع البروفيل	القياسات النيورولوجية والفسيولوجية	إصابة بسيطة للمخ			إصابة متوسطة للمخ			قيمة "U" الصغرى	مستوى الدلالة
		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البروفيل النيورولوجى	اختبار توصيل الدوائر	٧	٥,٥٠	٣٨,٥٠	٤	٦,٨٨	٢٧,٥٠	١٠,٥٠	غير دالة
	اختبار شطب الحروف	٧	٤,٧٩	٣٣,٥٠	٤	٨,١٢	٣٢,٥٠	٥,٥٠	غير دالة
البروفيل الفسيولوجى	ضغط الدم الانبساطى	٧	٥,٠٧	٣٥,٥٠	٤	٧,٦٢	٣٠,٥٠	٧,٥٠	غير دالة
	ضغط الدم الانقباضى	٧	٥,٢١	٣٦,٥٠	٤	٧,٣٨	٢٩,٥٠	٨,٥٠	غير دالة

قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠,٠١) = صفر؛ وعند مستوى (٠,٠٥) = ٣ لدلالة الطرفين



شكل (٢) البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى المميز لذوى صعوبات التعلم النمائية وفق مستوى إصابة المخ

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية تبعاً لمستوى إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة بسيطة – إصابة متوسطة) في الأداء على اختبار توصيل الدوائر الجزء (أ) "لقياس وظائف النصف الكروى الأيمن"، واختبار شطب الحروف "لقياس وظائف النصف الكروى الأيسر"، حيث بلغت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" (١٠,٥٠) لاختبار توصيل الدوائر الجزء (أ)، و(٥,٥٠) لاختبار الشطب "لقياس وظائف النصف الكروى الأيسر، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستويي (٠,٠١؛ ٠,٠٥) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير لمستوى إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة بسيطة – إصابة متوسطة) في البروفيل النيورولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية.

كما يتضح أيضاً من نفس الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية تبعاً لمستوى إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة بسيطة – إصابة متوسطة) في كل من ضغط الدم الانبساطى والإنقباضى، حيث بلغت قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" (٧,٥٠) لضغط الدم الابنساطى، و(٨,٥٠) لضغط الدم الإنقباضى، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستويي (٠,٠١؛ ٠,٠٥) لدلالة الطرفين، مما يشير إلى أنه لا يوجد تأثير لمستوى إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة بسيطة – إصابة متوسطة) في البروفيل الفسيولوجى لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية. وتعد تلك النتيجة تأييداً لهذا الفرض، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثانى من الدراسة الحالية.

وعلى الرغم من عدم وجود دراسات سابقة تؤيد أو تعارض هذه النتيجة التى توصل إليها الباحث والمتعلقة بهذا الفرض نتيجة لندرة الدراسات السابقة – فى حدود إطلاع الباحث – إلا أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها فى ضوء وجود قواسم مشتركة بين الأفراد ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين والمتمثلة فى تعرض كل منهم إلى مستوى معين من إصابة المخ سواء كانت بسيطة أو متوسطة، الأمر الذى يؤدى بدوره إلى ضعف الأداء وصعوبات الإدراك البصرى، وصعوبات فى الضبط أو التحكم الحركى، وصعوبات فى التخطيط المكانى، وصعوبات فى تكامل القدرات البصرية الحركية، مما جعل أفراد عينة الدراسة الحالية – الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفى المخ الكرويين – لا يختلفون عن بعضهم البعض في كل من البروفيل النيورولوجى والفسيولوجى وفقاً لمستوى إصابة النصفين الكرويين للمخ (إصابة بسيطة – إصابة متوسطة).

وفى النهاية يوصى الباحث الحالى بأن تولي كليات التربية اهتماماً خاصاً ببرامج إعداد المعلمين؛ بحيث تشتمل علي مقررات تتعلق بالتشخيص المبكر للحالات الخاصة ليتمكنوا من التعرف علي الأفراد ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر وكيفية التعامل معها. كم يوصى بإجراء مزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول هذه الفئة من الأفراد – الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية الناتجة عن إصابة نصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر – والمساعدة فى الكشف عنهم من أجل المساهمة فى القيام بإجراءات تدخلية سيكولوجية مناسبة للتخفيف من هذه الصعوبات قدر الإمكان.

المـــــراجـــــع

المـــراجـــع العربيـــة

السيد إبراهيم السمادونى (١٩٩٠). الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوى فرط النشاط "دراسة ميدانية". المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصرى "تنشئته ورعايته"، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، فى الفترة من ١٠ – ١٣ مارس، ٢، ٩٣٦ – ٩٥٥.

السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٣). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها (ط ٢). القاهرة: دار الفكر العربي.

السيد عبد الحميد سُليمان (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية. القاهرة: عالم الكتب.

أمنية أبو صالح على (٢٠٠٨). إصابة النصفين الكرويين للمخ وعلاقته بالإدراك والنشاط الزائد للأطفال من ٤ – ٦ سنوات. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بطرس حافظ بطرس (١٩٩٩). صعوبات التعلم. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

جمال منير الحوت (١٩٩٩). دليلك فى المحافظة على صحة طفلك. القاهرة: عالم الكتب.

جود إنف هاريس (١٩٧٦). اختبار رسم الرجل. ترجمة: محمد فرغى فراج، عبد الحليم محمود السيد؛ وصفية مجدي، كلية الآداب، جامعة القاهرة

حمدى على الفرماوى (٢٠٠٧). علم النفس الفسيولوجى "فسيولوجيا سلوك الإنسان والتعلم". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دانيال هالاهان، جيمس كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم. ترجمة: عادل عبد الله محمد، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سامي عبد القوي على (٢٠٠٢). أفضلية استخدام اليد والوظائف المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعة "دراسة نيوروسيكولوجية مقارنة". حوليات آداب عين شمس، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ٣٠، ٢٦١ – ٣١٦.

سامي عبد القوي على (٢٠١٦). علم النفس العصبى الأسس وطرق التقييم (ط ٣). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢). التحليل البعدى لبعض البحوث والدراسات العربية فى مجال صعوبات التعلم خلال ربع قرن فى إطار محكات التعرف والتشخيص وبرامج التدخل السيكولوجي "دراسة مسحية تحليلية فى إثنى عشرة دولة عربية". مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٣ (٩٢)، ٣، ٦٩ – ١٣٨.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٣). الاتجاهات الحديثة فى صعوبات التعلم النوعية. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٤). الأداء العقلي المعرفي لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية في ضوء إصابة النصفين الكرويين للمُخ وأنماط معالجة المعلومات البصرية "دراسة تجريبية نيوروسيكولوجية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٤ (٨٥)، ٢٠١ – ٢٥٠.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية نحو الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم وعلاقتها بالسيادة النصفية للمخ. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٦)، ١١٣ – ١٣٨.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٧). فسيولوجيا وبيولوجيا الأداء العقلى المعرفى. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

سُليمان عبد الواحد يوسف، وهاني شحات أحمد (٢٠١١). صعوبات التعلم النمائية وأثرها على القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد العزيز باتع محمد (٢٠٠٦). دراسات فى علم النفس العصبى. كلية الآداب، جامعة بنها.

عبد الفتاح عيسى إدريس، والسيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢). التآزر البصري الحركي وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسياً والعاديين في ضوء الأداء على اختبار بندر جشتلت "دراسة نمائية". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١١٢، ٢٦٩ – ٢٩٢.

عبدالله السيد عسكر (٢٠١٣) علم النفس الفسيولوجي (ط٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨١). بطارية هيسكى نبراسكا لقياس الاستعداد للتعلم. طنطا: المكتبة القومية الحديثة.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩). اختبار المسح النيورولوجى السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال، كراسة تعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩١). سيكولوجية الفروق الفردية النظرية والتطبيق. طنطا: مطبعة دار الكتب الجامعية الحديثة.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٣). قائمة الملاحظات السلوكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٤). علم النفس الفسيولوجي "مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيورولوجية للسلوك الإنساني (ط ٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٤). علم النفس الفسيولوجي "مقدمة في الأسس السيكوفسيولوجية والنيورولوجية للسلوك الإنساني (ط ٣). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٦). المدخل المنظومى ومعالجة (تجهيز) المعلومات بالمخ البشرى. المؤتمر العربي السادس حول "المدخل المنظومى فى التدريس والتعلم"، إبريل، ١٢٠ – ١٢١.

علاء الدين كفافى (١٩٩٠). الصحة النفسية. القاهرة: مكتبة هجر.

على أحمد سيد، ومصطفى عبدالمحسن الحديبى، ومحمد أحمد يوسف (٢٠١٥). مبادىء علم النفس الحيوى. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٠). دراسة مقارنة لبعض العوامل النفسية المرتبطة بأداء المتفوقين عقلياً والعاديين من طلبة الجامعات. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

كريمة إمام عثمان (١٩٩٥). استخدام بعض الاختبارات النفسية المساعدة على تشخيص بعض حالات تلف المخ لدى الأطفال. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

كمال محمد دسوقي (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

كيرك وكالفانت (٢٠١٢). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، العين: دار الكتاب الجامعي، توزيع: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة بالأردن.

لويس كامل مليكة (٢٠١٠). التقييم النيوروسيكولوجى. عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ماجدة محمد حامد (١٩٨٤). أداء الفصاميين على اختبارات الذاكرة طويلة المدى. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

مجدي محمد الدسوقي (٢٠٠٦). اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. سلسلة الاضطرابات النفسية (٥)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٠). علم الأمراض النفسية والعقلية – الأسباب والأعراض والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

محمد محمود بني يونس (٢٠٠٢). علم النفس الفسيولوجى. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

محمود فتحى عكاشة، وعادل محمود المنشاوى، وعادل السعيد البنا (١٩٩٨). علم النفس الفسيولوجى. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

محمود محمد الطنطاوي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج للتدخل المبكر فى علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مصطفى محمد كامل (١٩٩٠). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المـــراجـــع الأجنبيـــة

Dunn, J. & Fait, H. (1989). Special physical education, (6th ed.), Iowa: Wm. C. Brown Publishers.

Heward, W. & Orlansky, M. (1992). Exceptional children, (4th ed.) New York: Macmillan Publishing Company.

Hochstenback, J. B.; Den Otter, R. & Mulder, T. W. (2003). Cognitive recovery after stroke: A 2-year follow up. *Archives of Physical and Medical Rehabilitation*, 84 (10), 1499 – 1504.

Springer, S. & Deutsch, G. (2003). Left Brain – Right Brain. (5th ed.), W.Hdreeman and Company.

Stein, S. C.; Spette, U. C.; Young, G. & Ross, S. E. (1993). Limitations of neurological assessment in mild head injury. *Brain Injury*, 1 (5), 425 – 430.

Tucker, B. F. & Colson, S. E. (2003). Traumatic brain injury: An overview of school reentry. *Intervention in school and Clinic*, 27 (4), 198 – 206.

العـــدد (٢)، سبتمـــبر ٢٠٢٠، ص ص ٣٥ – ٥٠

استخدام استراتيجية التعليم الهجين بكليات التربية في ظل جائحة كورونا

إعـــداد

أ. د/ حمـدي محمـد محمـد البيطـار

أستـاذ المنـاهـج وطـرق تـدريس التعليم الفـني الصنـاعـي
مدير مركز رصد ودراسة المشكلات المجتمعية بجامعة أسيوط
كليـة الـتربيـة – جـامعـة أسيـوط – جمهـوريـة مصر العـربيـة
مستشار الحـاسـب الآلي وتقنيـة المعلومـات ومستشـار الشـؤون
التعليميـة والأكـاديميـة بجـامعـة الملك سعـود بالسعـوديـة

استخـــدام اســـتراتيجيـــة التعليـــم الهجـــين بكليـــات الـــتربيـــة في ظـــل جـــائحـــة كـــورونـــا

أ.د/ حمـدي محمـد محمـد البيطـار (*)

ملخـــــص

هدفت ورقة العمل إلى التعرف على مفهوم التعليم الهجين، واستراتيجية تنفيذ التعليم الهجين في كليات التربية في ظل جائحة كورونا. وكانت محاور ورقة العمل مفهوم التعليم الهجين، ومتطلبات تنفيذه، واستراتيجية التعلم المدمج لتنفيذ التعليم الهجين في كليات التربية في ظل جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: التعليم الهجين، جائحة كورونا، استراتيجية التعلم المدمج، كليات التربية.

(*) أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الفني الصناعي، مدير مركز رصد ودراسة المشكلات المجتمعية بجامعة أسيوط، كلية التربية – جامعة أسيوط – جمهورية مصر العربية، مستشار الحاسب الآلي وتقنية المعلومات ومستشار الشؤون التعليمية والأكاديمية بجامعة الملك سعود بالسعودية، إيميـــل: elbitar@aun.edu.eg

Using the Hybrid Education Strategy in Colleges of Education in Light of the Corona Pandemic

Prof. Dr. Hamdy Mohamed Mohamed Elbitar(*)

Abstract

The working paper aimed to identify the concept of hybrid education, and the strategy for implementing hybrid education in colleges of education in light of the Corona pandemic. The cores of the working paper were the concept of hybrid education, the requirements for its implementation, and the blended learning strategy for implementing hybrid education in colleges of education in light of the Corona pandemic.

Key words: Hybrid Education, Corona Pandemic, Blended Learning Strategy, Colleges of Education.

(*) Professor in Curriculum & Instruction of Technical Industrial Education, College of Education, Assuit University, Egypt. He was Consultant of Computer and Information Technology and Instructional & Academic Affairs at Deanship of Graduate Studies, King Saud University, Kingdom Saudi .E-mail: elbitar@aun.edu.eg

مقدمة:

إن استخدام نمط "التعليم الهجين أو الخليط" بات ضرورة حتمية كأحد النظم التعليمية الحديثة، وهو الاتجاه الأنسب الأن لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية تناسب احتياجات المتعلمين في حالات الطوارئ في ظل التوجه العالمي إلى اعتماد الأدوات الرقمية في التعليم العالي في جميع أنحاء العالم وخاصة في ظل جائحة كورونا.

أن الحياة التعليمية في المدارس والجامعات بعد كورونا ستختلف تماما خلال الفترة المقبلة نظرا لأن التعليم الافتراضي سيفرض نفسه بقوة في ظل انتشار وتجدد التكنولوجيا يوما تلو الآخر خاصة في ظل انجذاب الطلاب بمراحلهم المختلفة لهذه الحياة التعليمية الجديدة التى تشجعهم لتلقي دروسهم عبر المنصات الإلكترونية أو البرامج التلفزيونية المخصصة للمجال التعليمي خلال الوقت الذي يناسبهم دون قيود.

ويعد التعلم الهجين والذي يجمع بين التعليم عبر الإنترنت والتعليم وجهاً لوجه نمطًا تعليميا سريع النمو حيث تسعى الجامعات إلى إيجاد مسارات عادلة وبديلة للالتحاق بالمقررات الدراسية والاستبقاء والتحصيل العلمي. ومع ذلك فإن التحديات التي تواجه تنفيذ التعليم الهجين بنجاح تتمثل في الحضور الاجتماعي أو قدرة الطلاب على إبراز خصائصهم الشخصية في مساحة التعلم مع تقليل الآثار السلبية المحتملة على الطالب من خلال المشاركة والمثابرة والإنجاز الأكاديمي (Greenhow, & Gleason,2017,1)

كما أن نظام «التعليم الهجين» يتميز بخمس خصائص رئيسة عن غيره من أنظمة التعليم الأخرى، أبرزها أنه يقلل من نفقات التعليم مقارنة بالتعليم المباشر، مع توفير جهد ووقت المعلم، إضافة إلى أنه يؤهل الطلبة للوظائف المستقبلية من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم.

لذا هدفت ورقة العمل الحالية إلى التعرف على مفهوم التعليم الهجين، واستراتيجية تنفيذ التعليم الهجين في كليات التربية في ظل جائحة كورونا.

مفهوم التعليم الهجين:

التعليم الهجين هو نموذج لتصميم المقرر الذي يخصص فيه جزء من الوقت في التعلم المعتاد وجها لوجه داخل قاعة الدراسة، و جزء من الوقت مخصص للتعلم الالكتروني خارج قاعات الدرس، ويعتمد التعلم الهجين على عدة عوامل أبرزها (أهداف التعلم و نواتجه، المهارة،

السياق، المتعلمين، المصادر)، ومرادفات التعليم الهجين التعلم الخليطMixed Learning والتعلم التمازجي او المدمج Blinded Learning والتعلم التكاملي Integrated Learning

ويشير الدهشان (٢٠٢٠) أن كلمة هجين في اللغة تعنى ما ينتج من تزاوج نوعين أو سلالاتين او صنفين او نظامين لجنس واحد كلمه الهجين في اللغة العربية تعنى دمج بين جينات مخلوقين أيا كان نوعهما بما بضمن اكتساب قوه او نقاط ضعف المخلوقين ومزجهم في مخلوق واحد فقط.

وفى ضوء هذا المعنى يعرف التعليم الهجين، على أنه نمط أو بيئة تعلم يتم فيها دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية التقليدية مع الالتزام أو عدم الالتزام بوقت معين أو مكان محدد، وهو يعتبر نمط يجمع كل من التعليم التقليدي من خلال استخدام الفصول الدراسية التقليدية والتعليم عن بعد من خلال التعامل مع التقنيات الحديثة والتفاعل بين المعلم و المتعلم، وهو بهذا المعنى يتصف بالمرونة لتحقيق التزامن من خلال التواصل الفعلي "التعلم في نفس الوقت والمكان" أو التواصل غير المتزامن القائم على مبدأ التعلم في أي وقت ومكان من خلال توظيف وسائل التقنية المساعدة في التعليم مثل أجهزة الحواسب والهواتف الذكية وخدمة الواى فاى وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة.

ويشير النجدي AlNajdi (2014, 214) إلى أن نموذج التعلم المختلط إلى مزج وخلط بيئة التعلم من خلال التدريس وجهًا لوجه في الفصول الدراسية وبيئة التعلم عبر الإنترنت، وتمنح بيئة التعلم الهجين الطلاب امتياز الفهم والإدراك واستكشاف قضايا العالم الحقيقي من خلال تجارب التعلم الحقيقية والتي يتم تسهيلها في بيئة التعلم عبر الإنترنت.

وقد عرف البيطار (٢٠٠٨، ٨٥) التعليم الهجين أو المدمج بأنه "خلط وتجميع لمجموعة من الوسائط التعليمية المتعددة والاستراتيجيات التعليمية وتقنيات التعلم الالكتروني التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط في تدريس المقررات التربوية مع التعلم وجهاً لوجه في المحاضرات الصفية التقليدية".

ويشير البديوي (٢٠٢٠) إلى أن التعليم الهجين Hybrid learning يجمع بين التدريس في الفصول الدراسية وجهًا لوجه والأنشطة عبر الإنترنت. ويقلل هذا الأسلوب من مقدار وقت الجلوس في الفصول الدراسية التقليدية وجهاً لوجه وينقل المزيد من وقت تقديم الدورة

عبر الإنترنت. أثناء وقت التدريس في الفصل الدراسي، ويمكن للطلاب المشاركة في خبرات تعلم تعاونية أصيلة. ويمكن أن تتضمن المكونات عبر الإنترنت محتوى وطرق محسنة للوسائط المتعددة للمناقشة المستمرة.

وتشير نجوى جمال الدين (٢٠٠٥، ٧٥٠) إلى تعريف التعليم الجامعي الهجين بأنه نوع من التعليم الجامعي التقليدي الذي يقدم للطلاب في سن التعليم الجامعي المعتاد مع تخصيص جزء (نسبة) من المقررات يتم تدريسها عبر الشبكة بشكل إجباري للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، حيث يستخدم الشبكة هنا للتفاعل مع المحتوى التعليمي والاتصال بأعضاء هيئة التدريس والزملاء، بهدف إكساب الطلاب مهارات التعلم الإليكتروني من بعد E-Skills ليصبح التحدي الأساسي في هذا السياق هو كيفية ايجاد المزيج الأمثل بين التدريس وجها لوجه مع التدريس بالإنترنت لدعم الاستفادة الأساسية من نمط التعلم بشكل متزامن (في أي وقت وفي أي مكان) مع المحافظة في نفس الوقت على جودة التفاعل مع عضو هيئة التدريس، وهو الأمر الذي يتطلب إجراء تعديلات في جميع عناصر منظومة التعليم الجامعي لضمان جودة التعليم المقدم.

وقد اشارت نتائج دراسة دعاء الشربيني (٢٠١٩) إلى فاعلية استخدام برنامج تعلم هجين لتنمية بعض مهارات اللغة الإنجليزية لطلاب كلية العلاج الطبيعي بجامعة الدلتا للعلوم والتكنولوجيا بمصر أكثر من برنامج التعليم وجها لوجه.

كما هدفت دراسة سالم (٢٠١٧) إلى تصميم برنامجا متكاملاً قائماً على التعلم الخليط كنمط تربوي يجمع بين التدريس داخل فصول اللغة وما في ذلك من تفاعل وجها لوجه بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وبين التعلم عن بعد وما في ذلك من مزايا تندرج تحت استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد اهتمت الدراسة بتطبيق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، لذا تم تصميم أنشطة التعلم داخل فصول اللغة وفقاً لاستراتيجية التعلم من خلال القرين، اما أنشطة التعلم عن بعد فقد تم تصميمها وفقاً لسيناريوهات التعلم عبر المدونات الالكترونية. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام متواردات حروف الجر لدى مجموعة من الباحثين المقيدين والمسجلين لدرجة الماجستير والدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية، وكذلك إلى تحديد أثر هذا

البرنامج على معالجاتهم وتصوراتهم عن البرنامج. وقد أبرز التحليل الكمي لنتائج اختبار استخدام متواردات حروف الجر أثراً دالاً وفعالاً للبرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام متواردات حروف الجر لدى عينة الدراسة . كما أوضح التحليل الكيفي أثراً وفعالاً للبرنامج المقترح في نمط المعالجة المعرفية للمشاركين وتصوراتهم عن البرنامج.

ويعتمد تطبيق نظام التعليم الهجين على الدمج بين التعلم وجها لوجه والتعلم عن بعد. ومن خلال هذا النظام الهجين يتمكن الطالب من الحصول على الجانب المعرفي وبعض المهارات من خلال التعلم عن بعد، الأمر الذي يُسهم في تقليل الكثافة الطلابية، إلى جانب تحقيق الاستفادة الأمثل من خبرة أعضاء هيئة التدريس، مع تحقيق أقصى استفادة من البنية التحتية للجامعات.

ومن أهم مميزات" التعليم الهجين" أنه يمزج بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم عن بُعد، ويؤدي إلى تقليل الكثافة الطلابية، وتحقيق الاستفادة العظمى من خبرة أعضاء هيئة التدريس والبنية التحتية للجامعات، ويحول الطالب بشكل تدريجي إلى متعلم مدى الحياة

كما أن خطة المزج بين نظام "التعلم وجهًا لوجه" و"التعلم عبر الإنترنت" تم اعتمادها على نطاق واسع عبر التعليم الجامعي في عدد من دول العالم، كما أشاد بها بعض العلماء، معتبرين أنها تعد "النموذج التقليدي الجديد للتعليم"، أو "الوضع الطبيعي الجديد للتعلم"، ولاسيما في ظل المرحلة الراهنة. ويتضمن نظام التعليم الهجين ثلاث عمليات هي: التعلم، والتقييم، والأنشطة والخدمات، حيث أنه في مرحلة التعلم سيتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات تدريسية صغيرة، مع اتخاذ كافة الإجراءات الاحترازية وتطهير المدرجات وقاعات التدريس يومياً، وتعقيم وتطهير المعامل قبل كل معمل أو حصص عملية، إلى جانب التشديد على ارتداء الكمامات الواقية وذلك للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والعاملين. وسيتم في هذه المرحلة أيضاً احتساب نسبة مشاركة كل من "التعلم وجها لوجه" و"التعلم عن بعد" في "التعليم الهجين" وفقاً للمحتوى المعرفي والمهارى المطلوب تحقيقه في المقررات للقطاعات والكليات المختلفة.

وفي التعليم الهجين يوظف التعلم الإلكتروني مدمجاً مع التعليم بشكله التقليدي في عمليتي التعليم والتعلم بحيث يتشاركا معاً في انجاز هذه العملية، كما يعزز توظيف الوسائل التكنولوجية المساعدة للتواصل الفعلي بين المعلم والطالب والمحتوى التعليمي، سواء في فصول

تقليدية متعددة داخل نفس المؤسسة لتقليل الكثافة الطلابية أو في فصول افتراضية في نفس الوقت دون الارتباط بالمكان الجغرافي.

وفي هذا النمط التعليمي يتيح للمتعلمين الوصول إلى المصادر التعليمية بسهولة على اختلاف أماكن تواجدهم جغرافيا ودون الارتباط بوجود المعلم والمتعلم في وقت واحد من خلال منصات تعليمية إلكترونية تفاعلية متعددة المهام وذات وسائط إلكترونية متعددة، وتقنيات حديثة تتيح التفاعل بين المعلم والطلاب والمحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية لتعزيز مستوى الأداء، وتحسين نوعية التعليم، وزيادة الدافعية في التعلم من خلال وسائل الحوار والنقاش والمحادثات المختلفة المتزامنة وغير المتزامنة، إضافة إلى وسائل تقويم الطلبة والمتابعة والتغذية الراجعة والتقارير وبعض الخدمات لإدارة البيانات وحفظها وفهرستها والوصول إليها.

أن التعليم الهجين هو الجمع بين تنفيذ التعليم المباشر والتعليم عن بعد والذي سيطبق حلال العام الدراسي المقبل ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م، بحيث ستكون المحاضرات ما بين وجها لوجه وبين التعليم عن بعد بنسبة ٦٠% و٤٠% إلكتروني ذلك في الكليات العملية، بينما تكون بنفس النصف لكل نظام في الكليات النظرية.

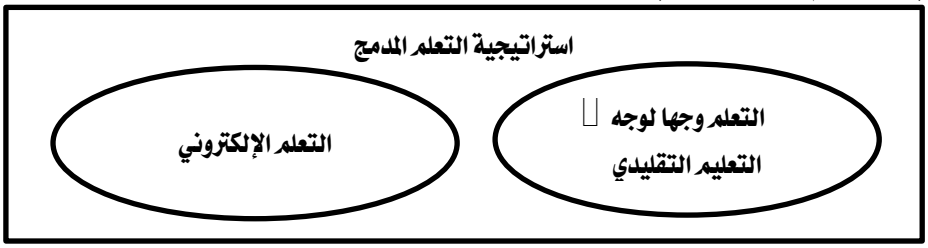
ويشير يوسف وآخرون Jusuf et al. (2019, 80) غالبًا ما يستخدم مصطلح هجين بالتبادل مع المخلوط على الرغم من أن المخلوط هو الأكثر استخدامًا بين الاثنين، ويسمى المقرر هجين إذا كان جزء من المحتوى المقدم عبر الإنترنت هو من ٣٠ % إلى ٧٩% ؛ ويكون المقرر بمساعدة الويب إذا كان الجزء عبر الإنترنت من ١% إلى ٢٩ %، ويسمى المقرر مقدما عبر الإنترنت إذا كان ٨٠% أو أكثر من محتوى المقرر يقدم عبر الإنترنت.

وهذه المرحلة تتطلب استخدام تقنيات وعناصر التعلم الإلكتروني مع وضع آليات مرنة لكليات التربية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال التنسيق مع وحدات الخدمات التكنولوجية لتحديث البنية التحتية والبرامج، كما سيتم تدريب أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وتقديم كافة أنواع الدعم المستمر للطالب على كل من المستوى العلمي، والتقني، والإرشاد الأكاديمي. وسيتم استخدام وسائل التعلم عن بعد المختلفة من خلال منصة التعلم الإلكتروني Moodleالخاصة بالكلية، أو استخدام المقررات الإلكترونية المتاحة على نظام إدارة التعلم بالمركز القومي للتعليم الإلكتروني بالمجلس الأعلى للجامعات مجانا والذي يحتوي على أكثر من ٧٠٠ مقرر

إلكتروني، واستخدام برامج الاجتماع عن بعد مثل زووم Zoom وويبكس Webex، ومواقع التواصل الاجتماعي والحوسبة السحابية والمواقع الإلكترونية المختلفة. ويقترح استخدام نظام التعليم الهجين بالكلية بنسبة ٥٠% تعلم عن بعد و٥٠% تعليم وجها لوجه في كليات التربية حيث طبيعة المقررات النظرية والانسانية مثل تخصصات اللغة العربية والانجليزية والفرنسية وعلم النفس والتاريخ والجغرافيا والتعليم الأساسي، والتخصصات العلمية والتي تحتاج لجوانب عملية وتطبيقية مثل الفيزياء والكيمياء والبيولوجي والرياضيات.

استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تطبيق التعليم الهجين:

ويقترح استخدام استراتيجية التعلم المدمج في تطبيق التعليم الهجين كما في الشكل التالي: (عبدالمنعم، ٢٠١٠، ٢)



شكل (١) استراتيجية التعلم المدمج

أن استراتيجية التعلم المدمج تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، ويسمح بالانتقال من التعليم إلى التعلم، ومن التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم، وذلك من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعلم الإلكتروني بأنماطه داخل قاعات الدراسة وخارجها

وقد أشار البيطار (٢٠٠٨، ٩١) إلى خمسة نماذج للتعلم المدمج وهي كما يلي:

أولاً : دمج التعلم الإلكتروني بالمؤتمرات السمعية والتدريب أثناء العمل والمواد المصورة والفيديو التي توزع على المتدربين بالإضافة إلى عدد من الوسائل الأخرى، فالمتعلم في هذا النموذج يمارس أنشطة عبر الإنترنت مع توجيهه لاستخدام كافة الوسائل التي تعينه في تعلمه ويتطلب هذا النموذج نظام لعقد المؤتمرات السمعية عن طريق التليفون، كما يتم التعلم بشكل ذاتي فردي لكل متعلم.

ثانياً: نموذج قائم على مبادرة المعلم بالإضافة إلى أنشطة تعلم تمارس إلكترونياً، فالمتعلم يلتقي بالمعلم كجزء من البرنامج التعليمي ثم يمارس أنشطة التعلم إلكترونياً.

ثالثاً: نموذج قائم على تقديم تعلم إلكتروني مركزي مباشر وربطه بعدد من المصادر التعليمية والوسائل، وفي هذا النموذج يكون الأساس هو أداء جلسات تعلم إلكترونية بشكل تزامني وتكليف المتعلمين بأداء أنشطة تعليمية مرتبطة بعدد من الوسائل التزامنية الأخرى.

رابعاً: نموذج قائم على التدريب الميداني أثناء العمل المدعم بالتعلم الإلكتروني، ويعتبر التدريب أثناء العمل مركز هذا النموذج وتعمل باقي الوسائل الأخرى لخدمة هذا النوع من التدريب كتقديم مكتبة فيديو ومواد معينة وبرامج دراسة ذاتية تمارس إلكترونياً.

خامساً: نموذج قائم على التدريب المعتمد على المحاكاة والتعلم المعملي، وفي هذا النموذج يكون التدريب من خلال المحاكاة أساس لعملية التعلم مع ربطه بنظام التعلم الإلكتروني والتدريب والاختبارات وعدد من الوسائل ومصادر التعلم الأخرى.

وخيارات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج هي:

جدول (١) خيارات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج

تعلم حي وجهاً لوجه (رسمي)	تعلم حي وجهاً لوجه (غير رسمي)
▪ قاعة الدراسة بقيادة المعلم ▪ ورش عمل ▪ تدريب / توجيه ▪ التدريب في مواقع العمل	▪ اتصالات جماعية ▪ فرق العمل
التعاون المتزامن	**التعاون غير المتزامن**
▪ فصول التعلم الإلكتروني الحية ▪ التوجيه الإلكتروني ▪ الدردشة ▪ مؤتمرات الفيديو	▪ البريد الإلكتروني ▪ منتديات الإنترنت ▪ حلقات المناقشة عبر الإنترنت ▪ مجموعات الإنترنت
التعلم ذو الخطو الذاتي	**دعم الأداء**
▪ موديولات عبر الإنترنت ▪ روابط المصادر على الإنترنت ▪ المحاكيات ▪ السيناريوهات ▪ أقراص سمعية وبصرية ▪ التقييم الذاتي على الإنترنت ▪ كتب العمل	▪ نظم المساعدة ▪ المهام المساعدة المطبوعة ▪ قواعد بيانات المعرفة ▪ التوثيق ▪ أدوات دعم الأداء / القرار

متطلبات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج:

تنحصر متطلبات تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في المتطلبات التالية:

١- المتطلبات التقنية :

أ) توافر البنية التحتية واحتياجات المتعلم من مصادر التعلم المختلفة .

ب) توافر الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الأخر.

ج) توافر البرمجيات الخاصة بإدارة التعلم الالكتروني .

د) توافر الأدوات والوسائل التي تستخدم في التدريب العملي.

٢- المتطلبات البشرية:

أ) متعلم لديه القدرة على:

١- المشاركة بفاعلية في العملية التعليمية.

٢- التواصل الالكتروني أو وجها لوجه.

٣- التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

٤- التعاون والتفاعل مع المعلم ومع زملائه وخاصة في الورش التدريبية .

٥- تحقيق الأهداف التعليمية .

٦- الحوار والنقاش أثناء المحاضرات .

٧- التعامل مع المصادر التعلم المختلفة المطبوعة والالكترونية .

ب) معلم لديه القدرة على:

١- الاتصال الفعال وجهاً لوجه .

٢- التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

٣- التفاعل المباشر مع المتعلمين .

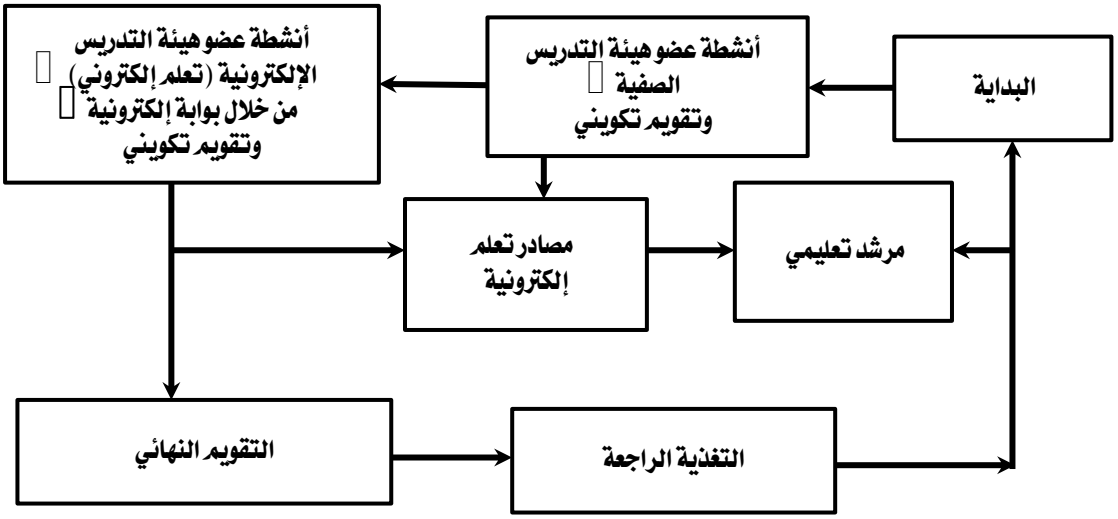
٤- تصميم الاختبارات وأدوات التقييم المطبوعة والالكترونية .

٥- البحث عن المعلومات في المصادر المطبوعة وغير المطبوعة .

٦- التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني .

٧- تقديم التغذية الراجعة المباشرة للمتعلم .

ويمكن اقتراح استخدام استراتيجية التعلم المدمج لتطبيق التعليم الهجين في كليات التربية من خلال النموذج التالي:



شكل (٢) نموذج البيطار لتصميم استراتيجية التعلم المدمج (٢٠٠٨)

ويتضح من النموذج السابق ما يلي:

١- يتيح النموذج أنشطة صفية لعضو هيئة التدريس مع الطلاب مثل جزء من المحاضرة النظرية الصفية ويكون عادة من خلال لقاءات أسبوعية أو شهرية مع الطلاب لجزء من الوقت ثم يوجه الطلاب لدراسة المقرر إلكترونياً عن طريق بوابة التعلم الإلكترونية ونظام إدارة التعلم مثل بلاكبورد Blackboard أو ويب سيت WebCt أو موودل Moodle على شبكة الانترنت مع تقويم تكويني.

٢- يتيح النموذج أنشطة تعلم إلكتروني لعضو هيئة التدريس مع تقويم تكويني.

٣- يوفر النموذج التعلم للطلاب من المصادر الإلكترونية الأخرى مثل ال CD والمكتبات الرقمية....

٤- يتيح النموذج مرشد تعليمي للطلاب يوجههم ويرشدهم في كيفية اختيار الأدوات المناسبة للتعلم.

٥- يوفر النموذج تقويم نهائي عن طريق الاختبارات عبر نظام المقررات الإلكترونية والأسئلة الصفية.

٦- يتيح النموذج تغذية راجعة من عضو هيئة التدريس للطلاب للتغلب على العقبات والتأكد من تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

توصيات ومقترحات ورقة العمل:

١- استخدام التعليم الهجين في تدريس المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر وبنسبة ٥٠% تعلم وجها لوجه و ٥٠% تعلم إلكتروني عن بعد

٢- استخدام استراتيجية التعلم المدمج لتطبيق التعليم الهجين في تدريس المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

٣- استخدام نظام إدارة التعلم مثل بلاكبورد Blackboard أو ويب سيت WebCt أو موودل Moodle على شبكة الانترنت مع تقويم تكويني لتطبيق التعليم الهجين في تدريس المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

٤- توفير المتطلبات البشرية والمادية والبنية التحتية والبرامج لتطبيق التعليم الهجين في تدريس المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

٥- تدريب أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين والدعم الفني لتطبيق التعليم الهجين في تدريس المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

٦- توفير قاعات ذكية مناسبة لجزء التعليم وجها لوجه وتقسيم الطلاب في مجموعات وفي أيام مختلفة عند تطبيق التعليم الهجين في تدريس المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

٧- مراعاة الإجراءات الاحترازية لجائحة كورونا والتباعد الاجتماعي عند تطبيق التعليم الهجين في المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

٨- استخدام التقويم الإلكتروني عند تطبيق التعليم الهجين في المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بكليات التربية في مصر

المـــــراجـــــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

١- أبو ضيف، أحمد (٢٠٢٠). بعد اقتراح تطبيق "النظام الهجين" في التعليم الجامعي.. تعرف على مميزاته متاح على:
https://www.elwatannews.com/news/details/4827866

٢- استراتيجيات التدريس الحديثة (٢٠١٤). السبت ٢٠ ديسمبر ٢٠١٤، متاح على الرابط التالي: http://strategies2015.blogspot.com/2014/12/blog-post_20.html

٣- البيطار، حمدي محمد محمد (٢٠٠٨). نموذج مقترح لاستراتيجية التعلم الإلكتروني الممزوج والمهارات اللازمة لتوظيفه لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أسيوط ومعوقات استخدامه في التدريس الجامعي. تكنولوجيا التعليم – مصر. ١٨ (١). ص ص ٨٥ – ١٢٣.

٤- البديوي، إيهاب (٢٠٢٠). التعليم_المدمج_والتعليم_الهجين_الفرق_بينهما، متاح على الرابط التالي: https://www.facebook.com/ahajnb.juaec

٥- البوابة الالكترونية لصدى البلد (٢٠٢٠).الأعلى للجامعات: التعليم الهجين يشمل على ٥٠% من المحاضرات الإلكترونية، البوابة الالكترونية لصدى البلد، ١ يوليو ٢٠٢٠، متاح على الرابط التالي: https://www.elbalad.news/4388090

٦- الدهشان، جمال (٢٠٢٠). تطبيق التعليم الهجين في جامعاتنا، الفوائد والتحديات، (وجهة نظر)، البوابة الالكترونية للعالم الثقافة، ٩ سبتمبر ٢٠٢٠م متاح على الرابط التالي:
https://www.worldofculture2020.com/?p=22049

٧- الجمال، أمين (٢٠٢٠). «التربية»: «التعليم الهجين» يقلل النفقات ويؤهل الطلبة لوظائف المستقبل، البوابة الالكترونية الامارات اليوم، ٢٩ اغسطس ٢٠٢٠، متاح على الرابط التالي:
https://www.emaratalyoum.com/local-section/education/2020-08-29-1.1391722

٨- السعيد، محمود (٢٠٢٠).التعليم الهجين حلا لمشاكل تعليمنا المزمنة! ، البوابة الالكترونية لليوم السابع، ١١ اغسطس ٢٠٢٠، متاح على الرابط التالي:
https://www.youm7.com/story/2020/8/11/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AC%D9%8A%D9%86-%D8%AD%D9%84%D8%A7-%D9%84%D9%85%D8%B4%D8%A7%D9%83%D9%84-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%86%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B2%D9%85%D9%86%D8%A9/4924357

٩- الشربيني، دعاء محمد أحمد(٢٠٢٩). A Hybrid Learning Program for Developing Some English Language Skills for Physical Therapy Faculty Students."، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس – كلية التربية، ٤٣ (٣)، ١٢ – ٥٩. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1027807

١٠- بسيوني، سمر (٢٠٢٠). بعد إقراره رسمياً.. تعرف على مميزات " التعليم الهجين" واستعدادات الجامعات لتطبيقه، البوابة الالكترونية مصر الحديثة، ٢٦ يوليو ٢٠٢٠، متاح على الرابط التالي:
https://www.masralhadetha.com/48472/%D8%A8%D8%B9%D8%AF-%D8%A5%D9%82%D8%B1%D8%A7%D8%B1%D9%87-%D8%B1%D8%B3%D9%85%D9%8A%D8%A7-%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%81-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D9%85%D9%85%D9%8A%D8%B2%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AC%D9%8A%D9%86-%D9%88%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D8%A7%D8%AF%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D9%84%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D9%87

١١- جمال الدين، نجوى يوسف (٢٠٠٥). المزج بين التعليم التقليدي والتعليم من بعد ومؤشرات ضمان الجودة في نظم التعليم الجامعي الهجين. في المؤتمر التربوي الخامس – جودة التعليم الجامعي: جامعة البحرين – كلية التربية البحرين: كلية التربية . جامعة البحرين، ٢ (٢)، ٧٤٤ – ٧٧٥. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/33696

١٢- سالم، حسين طه عطا (٢٠١٧). "Conception Et Expérimentation D'un Dispositif Hybride Pour L'enseignement Du Prépositionnaire à Un Groupe De Chercheurs En Didactique Du FLE: Les Effets Cognitifs Et Les Représentations Construites."، دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ع٢٢٠، ١ – ٥٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/802377

١٣- طلعت، محمد (٢٠٢٠). التعليم الهجين" يناور كورونا.. سلاح جديد لدراسة بلا أزمات. البوابة الالكترونية للعين الاخبارية، ١٨ اغسطس ٢٠٢٠، متاح على الرابط التالي:
https://al-ain.com/article/hybrid-education-weapon-coronavirus

١٤- عبدالمنعم، منصور أحمد (٢٠١٠). "تصور مقترح لاستخدام التعلم الخليط في خطة الجامعة للتعليم عن بعد ".دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، كلية التربية، ٦٩، ١ – ١٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/111240

١٥- نصار، محمد (٢٠٢٠). محاور.. ننشر خطة "التعليم الهجين" قبل تطبيقها بالجامعات العام المقبل، البوابة الالكترونية لمصراوي، ٨ يونيو ٢٠٢٠م متاح على الرابط التالي:
https://www.masrawy.com/news/news_egypt/details/2020/6/8/1804507/3-%D9%85%D8%AD%D8%A7%D9%88%D8%B1-%D9%86%D9%86%D8%B4%D8%B1-%D8%AE%D8%B7%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AC%D9%8A%D9%86-%D9%82%D8%A8%D9%84-%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D9%87%D8%A7-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%A8%D9%84

١٦- نصر، ماجدة (٢٠٠٢). خطة التعليم الهجين هي المستقبل في مصر، البوابة، عدد السبت ١أغسطس ٢٠٢٠ متاح على
https://www.albawabhnews.com/4099132

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1- Alnajdi, S. (2014).Hybrid Learning in Higher Education, Conference: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference At: Jacksonville, Florida, United States, 214-220

2- Greenhow, C. & Gleason, B.(2017). "Hybrid Learning in Higher Education: The Potential of Teaching and Learning With Robot-Mediated Communication" .Education Conference Presentations, Posters and Proceedings. https://lib.dr.iastate.edu/edu_conf/20

3- Jusuf,H.; Ibrahim, N. & Suparman, A. (2019). Developing a Hybrid Learning Strategy for Students' Engagement in Object-Oriented Programming Course, Universal Journal of Educational Research, 7(9A), 78-87