

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية (دراسة مقارنة)

*Education of Digital Citizenship in the Egyptian
and European Schools (A Comparative Study)*

إعداد

د/ عبد العاطى حلقان أحمد عبد العزيز

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية - جامعة سوهاج

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٦/٦٣٤٠ م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي - جامعة سوهاج الجديدة - كلية التربية - سوهاج - جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة: ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي: ١٠١٢٢ محمول: ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير 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 الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

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

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

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) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

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

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

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر :

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنهما مصرياً فقط لاغير.
ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنهما رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنهما عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبداللاه عبدالنواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زبادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلي	عين شمس	٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٦	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسانين	سوهاج	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارج	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
١١	أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٣٧	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٤	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٨	أ.د/ سرية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٤	أ.د / عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أسيوط	٥٠	أ.د/ يحيي عطية سليمان خلف	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٦	أ.د/ شاكر محمد فتحى	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيرى	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بدوي	حلوان	٧	أ.د/ عبد العال حامد عوجة	المنوفية
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٩	أ.د/ عواطف محمد حسنين	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

محتويات العدد

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	د. الأدهم بن خليفة اللويش	درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقتها بالإبداع الوظيفي لديهم	٤٢-٣
٢.	د. رانيا وصفي عثمان	متطلبات تاهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتناء الأكاديمي الدولي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE)	١٣٠-٤٣
٣.	د. سلامة عقيل المحسن د. بسام هلال الحربي د. جعفر كامل الربابعة	عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق	١٧٠ - ١٣١
٤.	د. عصام جابر رمضان د. هشام عبدالعزيز أبو عاصي	انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	٢١٨ - ١٧١
٥.	د. زيد بن مهلهل الشمري	فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط	٢٧٣ - ٢١٩
٦.	أ.د. عبد الرزاق مختار محمود أ.م.د. عبد الوهاب هاشم سيد أ. شيماء محمود سيد محمود	"فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي"	٣٣٤ - ٢٧٥

٣٩٥ - ٣٣٥	أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي	د. سهام السيد صالح مراد	٧.
٤٢٦ - ٣٩٧	درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن	د. زيد سليمان العدوان د. احمد عيسى داود	٨.
٥٧٣ - ٤٢٧	تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية (دراسة مقارنة)	د/ عبد العاطى حلقان أحمد	٩.
٥٩٥ - ٥٧٥	أهمية إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر طالبات التربية العملية في الكليات التابعة لجامعة الدمام	د/ قطنة أحمد هزاع مستريحي د/ آمال علي	١٠.
٦٣٦ - ٥٩٧	أثر استراتيجيات قائمة علي الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة المجمعة	د/ طه يونس إبراهيم أبوريه	١١.
٦٧٢ - ٦٣٧	فاعلية استراتيجيات التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية	د/ محمد محمود عبد الوهاب	١٢.

١٣.	د / قيس نعيم سليم عصفور د / سمير محمد عقل عقيلي	فعالية استخدام نموذج مارزانوف في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء اثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف	٦٧٣ - ٧١١
١٤.	د/ عروب أحمد القطان	ووسائل تنميتها من وجهة نظر الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية	٧١٣ - ٧٦١
١٥.	د. سربناس ربيع عبد النبي د. عبير حسن احمد على	فعالية برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط	٧٦٣ - ٨١٩
١٦.	د. فرتاج بن فاحس الزوين د. عبدالله بن علي بنيان	الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني بجامعة الطائف	٨٢١ - ٨٥٣
١٧.	Abdullah Mahmoud Ismail	Enhancing EFL At-risk Students' Meta-motivational Self-regulation: Immediate and Delayed Impact on Their Strategy Use and Academic Achievement	1-32

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية (دراسة مقارنة).
الباحث: د. عبدالعاطي حلقان أحمد عبدالعزيز (مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية - جامعة سوهاج).

ملخص الدراسة: هدفت الدراسة إلى محاولة الاستفادة من التجربة الأوروبية في مجال تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية خاصة ما يتعلق بالسلامة على الإنترنت، وصياغة بعض التوصيات التي قد تسهم في تحسين ممارسات التلاميذ أثناء تجولهم الافتراضي على شبكة الإنترنت.

وبذلك تم تحديد مشكلة الدراسة في محاولة إجابة التساؤل الرئيس الآتي: كيف يمكن تطوير تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المدارس المصرية من خلال الاستفادة من الخبرة الأوروبية في هذا المجال، وبما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري.
واقترنت الدراسة الحالية على تناول عملية تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس من خلال تعرف التجربة الأوروبية والمصرية في هذا المجال.

وقد استخدم الباحث المنهج المقارن الذي يعد أنسب المناهج المستخدمة، وأكثرها دلالة على التربية المقارنة، وأكثرها شمولاً للمناهج الفرعية، كما أنه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة.
وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها:

- ١- تشابهت التجريبتان في الاهتمام بتدريس موضوعات وقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في مصر ومعظم الدول الأوروبية.
- ٢- اختلفت التجريبتان في أن المدارس الأوروبية تتحمل مسؤولية تخصيص عدد من الساعات لقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت ووضع ترتيبات محددة لتوزيع المحتوى ما بين المقررات. أما في مصر فتتحمل هذه المسؤولية الجهات العليا التي تشرف على التعليم.
- ٣- تشابهت التجريبتان في تناول موضوعات محددة خاصة بالمواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت وتضمينها في المناهج الدراسية، مثل: التعدي الإلكتروني على الإنترنت، قواعد الاستخدام الآمن على الإنترنت، ووسائل الحماية على الإنترنت، وقضايا الخصوصية عبر الإنترنت، وقضايا التحميل وحقوق التأليف والنشر، والتواصل مع الغيباء على الشبكة.

- ٤- تشابهت التجربتان في وجود أشكال من التعاون بين سلطات التعليم والهيئات المحلية والدولية في مجال تدريب المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى أساليب تدريس المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت.
- ٥- تشابهت التجربتان في مشاركة القطاعين العام والخاص في تنظيم حملات توعية في المدارس والمجتمع المحلي لتوعية الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وكافة أعضاء المجتمع بقضايا المواطنة الرقمية، والاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت.
- ٦- تشابهت التجربتان في وجود تعاون بين سلطات التعليم وبعض الجهات والمؤسسات التي تعمل في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مجال التوعية بقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت وإعداد مواد تدريبية وتعليمية وتوزيعها على المدارس.
- وقد أسفرت الدراسة عن صياغة بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد المدارس المصرية على تحسين ممارساتها وممارسات طلابها، والاستخدام الآمن للتقنيات الحديث وشبكة الإنترنت، وعدم التعرض لأيّة مخاطر محتملة أثناء تجوالهم على شبكة الإنترنت.

Abstract

Title: Education of Digital Citizenship in the Egyptian and European Schools (A Comparative Study).

Authors: Dr. Abdulaty Helkan Ahmed Abdulaziz.

Abstract: The current study aimed to try to take advantage of the European experience in the field of Digital Citizenship & Internet safety education in schools, and to formulate recommendations that could contribute to improve the practices of the pupils during the default roaming on the Internet.

And thus, the Study problem was identified in an attempt to answer the following key question: How can we develop the education Digital Citizenship and online safety in Egyptian schools through utilization of European expertise in this area, in line with the conditions of Egyptian society.

The current study was limited to dealing with Digital Citizenship and Internet safety education in schools through studying the European & Egyptian experience in this area.

The researcher used the comparative approach, which is the most suitable methods used, and the most significant on comparative education, and most comprehensive subsidiary of the curriculum, as he is the right approach to such a study.

The Study found a set of results, including:

1. The two experiments were similar interest in the teaching of subjects and issues of Digital Citizenship and Internet safety in the school curriculum in Egypt and most European countries.
2. The two experiments differed in that the European schools are responsible for the allocation of the hours number of issues of Digital Citizenship and safety on the Internet and the development of specific arrangements for the distribution of content between courses. In Egypt the higher authorities of Education bear this responsibility.
3. The two experiments were similar in dealing with specific topics of Digital Citizenship and online safety and included in the curriculum, such as e-infringement on the Internet, the rules of safe use of the Internet, and means of protection on the Internet, issues of online privacy, issues of loading and copyright, and communicate with strangers on the Web.
4. The two experiments were similar in the presence of forms of cooperation between local education authorities and international bodies in the area of teacher training on information and communication technology, and on teaching methods of Digital Citizenship and online Safety.
5. The two experiments were similar in the participation of public and private sector in organizing awareness campaigns in schools and the community to raise awareness among students, teachers, parents and all members of the community on Digital Citizenship and safe use of the Internet.
6. The two experiments were similar in the presence of cooperation between education authorities and some agencies and institutions working in the field of communications and information technology in the field of awareness on online safety and preparing of training and educational materials and distribute them to schools.

The study resulted in the formulation of some recommendations that can help Egyptian schools to improve their practices and practices of their students, and safe use of modern technologies and the Internet, and not to be subjected to any potential risks while roaming on the Internet.

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

هناك العديد من التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة والتي فرضت نفسها على طبيعة الحياة فيها، وأسلوب عملها وعمل منظماتها المختلفة. ومن أبرز هذه التحديات ما تشهده تلك المجتمعات من تقدم في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة، والتي أسهمت في تغيير طبيعة الحياة وشكل المؤسسات، ومن بينها المؤسسات التعليمية على نحو جذري. (وفاء مصطفى كفاي، مايو ٢٠٠٧م: ٣)

وتبرز الآثار السلبية للتقنية الحديثة في شكل التمرد على القواعد الأخلاقية والضوابط القانونية والمبادئ الأساسية التي تنظم شؤون الحياة الإنسانية. ويبدو ذلك أكثر وضوحاً في ظل ثورة الاتصالات الرقمية وما وفرته من تسهيل وسرعة في عمليات التواصل والوصول إلى مصادر المعلومات، ومع ما تحمله هذه الثورة من نتائج ذات آثار إيجابية على الفرد والمجتمع إذا تم استغلال وسائل الاتصال والتقنية الحديثة على الوجه الأمثل.

ومن أهم نقاط الضعف التي تتطوي عليها أنظمة التشغيل **Operation Systems**، والبرمجيات، والأوضاع الأمنية إمكانية القيام بأعمال تهدد الخدمات الأساسية المقدمة للمواطنين، وتسهيل التجسس الاقتصادي والتأثير على عمليات الحكومة. فهناك الفيروسات والديدان وهجمات منع الخدمة الموزعة وسرقة البيانات المشمولة بحقوق الملكية والرسائل الاحتمالية والتدليس، وكلها تقوض مصداقية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وقدرة المجتمعات والاقتصادات على العمل. (الاتحاد الدولي للاتصالات، فريق الرصد الدائم لأمن المعلومات، الاتحاد العالمي للعلماء، يناير ٢٠١١م: ٢)

وتوفر الإنترنت وتكنولوجيا الاتصال **Information and Communication Technologies (ICT)** عالماً من الإمكانيات للأطفال، كما تسهم بشكل واضح في توسيع آفاقهم وتوفير فرص تعلم أفضل لهم، والمساعدة في خلق هوياتهم وتعزيز المشاركة المجتمعية لديهم. في مقابل ذلك، يمكن أيضاً أن يتعرض هؤلاء الأطفال والشباب لمخاطر كثيرة، مثل خطر تعرض تفاصيل حياتهم الخاصة للاختراق والسرقة، والتسلط عليهم على الإنترنت أو استغلالهم من أجل الاعتداء عليهم جنسياً.

ويؤكد هذا الأمر قول أحد الخبراء: "إبحار الطفل عبر الشبكة يشبه سيره في حقل للألغام، والتنقل عبر المواقع الإلكترونية العادية قد يؤدي إلى متاهات صادمة ومضرة بكل المقاييس". لذا وجب علينا أن نعي المخاطر التي تحديق بالأطفال ونحرص على مناقشتها معهم. (غريس صوان وآخرون، ٢٠١٣م: ٧)

ويرتبط مفهوم المواطنة الرقمية بمنظومة التعليم بشكل قوي، لأنها الكفيلة بمساعدة المعلمين والتربويين عموماً وأولياء الأمور لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب. والمواطنة الرقمية هي أكثر من مجرد أداة تعليمية، بل هي وسيلة لإعداد الطلاب للإنخراط الكامل في المجتمع والمشاركة الفاعلة في خدمة مصالح الوطن عموماً وفي المجال الرقمي خصوصاً.

ونتيجة للمخاطر الناجمة عن الاستخدام السيء للتكنولوجيا فقد تنبّهت العديد من الدول لخطورة هذا الأمر فبادرت إلى تصميم برامج دراسية ومقررات تُدرّس في مدارسها مخصصة للمواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت. ففي دول متقدمة عديدة مثل بريطانيا والولايات المتحدة وكندا يدرس الطلاب في المدارس مواضيع خاصة بالمواطنة الرقمية في إطار منهج التربية الرقمية، كما نجد في نفس الإطار المشروع الذي وضعته أستراليا تحت شعار "الاتصال بثقة: تطوير مستقبل أستراليا الرقمي" والذي ينص على تعميم تدريس المواطنة الرقمية للطلاب مع تدريب الآباء والمعلمين عليها وفق خطة وطنية متكاملة، كما تخطط فرنسا لجعل موضوع المواطنة الرقمية قضية وطنية من الطراز الأول. (Rhea R.

Borja, Oct. 11, 2006: P. 7)

وقد تم تضمين الموضوعات المرتبطة بـ"المواطنة الرقمية" وخاصة موضوعات السلامة على الإنترنت في مناهج المدارس الوطنية في أوروبا. فخلال العامين الدراسيين ٢٠٠٦/٢٠٠٧م و ٢٠٠٧/٢٠٠٨م أدرجت هذه الموضوعات في المناهج الدراسية الموجودة في أكثر من ٨٠٪ من البلدان الأوروبية. وقد تم تضمين هذه الموضوعات في المناهج الدراسية الأوروبية التي تلي مسارات ومستويات مختلفة الكثافة. كما يتم في العديد من الأنظمة التعليمية الأوروبية تقديم تلك الموضوعات من خلال قائمة من المهارات التي يجب تطويرها بواسطة مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأيضاً من خلال مجموعة واسعة من

المقررات الأخرى التي تعزز وتبني الكفاءات الشخصية والاجتماعية والصحية والاقتصادية.

(Nathalie Sonck & Jos de Haan, 2013: 75)

ويفرض هذا الواقع على كافة مؤسسات المجتمع في مصر - لاسيما المؤسسات التعليمية - اليقظة لمثل هذه المخاطر والاستعداد التام للتعامل معها من خلال توعية الطلاب بها وبكيفية التعامل معها وحماية أنفسهم من الوقوع في براثنها، وذلك بإدراج قضايا وموضوعات المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية، وإعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس مثل تلك الموضوعات، هذا إلى جانب الدور الذي يمكن أن تلعبه تلك المؤسسات في توعية أولياء الأمور بسبل حماية أبنائهم أثناء تجولهم عبر شبكة الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

يشهد العصر الحالي ما لم يشهده عصر آخر من تقدم تقني في مناح متعددة من أهمها الثورة الهائلة التي حدثت في تقنيات الاتصالات والمعلومات والتي توجت أخيراً بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت). فلم يسبق لأداة منذ فجر التاريخ أن خدمت الإنسان بالدرجة التي خدم بها الحاسوب الآلي بشكل عام والإنترنت بشكل خاص تقدم الإنسان ورفعته.

وقد أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اليوم ضرورة تشغل حيزاً كبيراً من حياتنا اليومية، ولم تعد تقتصر على فئة عمرية معينة وأصبح استخدامها متوافراً للجميع، وأصبحت أداة تعليمية مهمة للأطفال لدرجة أن بعض المدارس أدخلت استخدامها في مناهجها الدراسية كوسيلة تربوية معاصرة إدراكاً منها أنها تساعد على تنمية مهارات الأطفال الذهنية والعقلية وقدرة الإبداع والابتكار والتحليل، بالإضافة إلى إكسابهم مهارات تعينهم على التعامل مع البيئة والمجتمع والمحيط. (الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء، ٢٠١٣م: ١) لذلك فإننا نشهد إقبالاً متزايداً من قبل الأطفال على استخدامها بسهولة، ولكن للأسف الشديد من دون إشراف أو توجيه، فيصبح إبحار الطفل في هذا العالم الواسع كالسير وسط حقل مليء بالألغام وهنا يكمن لب المشكلة.

ومن الواضح أن جرائم الإنترنت - على الرغم من حداثتها نسبياً - قد لقيت اهتماماً من قبل بعض الباحثين، حيث أجريت العديد من الدراسات المختلفة، لمحاولة فهم هذه الظاهرة، ومن ثم التحكم فيها، ومنها دراسة أجراها تحالف منتجي برامج الكمبيوتر التجارية Business Software Alliance في الشرق الأوسط، حيث أظهرت أن هناك تبايناً بين

دول منطقة الشرق الأوسط في حجم خسائر جرائم الحاسب الآلي والإنترنت، حيث تراوحت ما بين (٣٠,٠٠٠,٠٠٠) في المملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، و (١,٤٠٠,٠٠٠) في لبنان. (ذياب البداينة، ٢٠١٤هـ: ٩٨)

وتجدر الإشارة إلى أن جرائم الإنترنت التي يتعرض لها تلاميذ المدارس كثيرة ومتنوعة ويصعب حصرها ولكنها بصفة عامة تشمل الجرائم الجنسية كإتشاء المواقع الجنسية وجرائم الدعارة أو الدعاية للشواذ أو تجارة الأطفال جنسياً، وجرائم ترويج المخدرات أو زراعتها، وتعليم الإجرام أو الإرهاب كصنع المتفجرات، إضافة إلى جرائم الفيروسات واقتحام المواقع .. وغيرها.

بالإضافة إلى ذلك فقد أسهم دخول الإنترنت إلى مجتمعنا في السنوات الأخيرة في خلق جيل جديد من الأطفال المدمنين على استخدامها. وبالتالي أضحت الشبكة العنكبوتية تمثل خطراً حقيقياً فيما لو تم استخدامها بإفراط، خاصة من قبل الأطفال وصغار السن، إذ إن حياة المدمنين من الأطفال على الإنترنت تنهار عادة بشكل مأساوي كما هو الحال مع المدمنين على المخدرات والكحول (نعيمة رحمانى، فبراير ٢٠١٤م: ٦٩) فالإدمان على الإنترنت يمثل أحد مظاهر إشكالات الشخصية وذلك قد يمثل مرحلة تمهيدية للانتقال إلى عالم الأمراض والاضطرابات النفسية والتعقيدات.

كما يمكن أن يتعرض مرتادو شبكة الإنترنت من الأطفال أو الشباب لبعض جرائم الاعتداء الإلكتروني على النفس أو العرض. وتأخذ تلك الجرائم الأشكال الآتية: (عز الدين زين العابدين أحمد، ٢٠٠٩م: ٢٥)

- نشر صور إباحية لهم في أوضاع مشينة.
- الدعوة لممارسة الجنس المثلي أو الغيري مع الأطفال أو الشباب.
- التشهير بهم من خلال نشر صور إباحية لآخرين مركب عليها وجوههم.
- إنشاء مواقع إلكترونية عبر الإنترنت باسم الغير ونشر صور كاذبة بقصد تشويه السمعة.
- إنشاء مواقع لبث وممارسة الجنس عبر الإنترنت.
- استغلال شبكة الإنترنت في تجارة الرقيق الأبيض من خلال بيع الفتيات من الدول النامية إلى الدول المتقدمة من أجل الجنس والمتعة.
- بث بعض المواقع التي تحرض على الانتحار أو قتل الغير.
- بث المعلومات المضللة أو الزائفة.

ويرى (عروب محمد حسين النمرا، ٢٠٠٢م: ٥٤) أن استخدام الأطفال والشباب للإنترنت يؤدي بهم إلى العزلة والاكتئاب ويؤثر على الاتصال الاجتماعي، فمستخدمو الإنترنت بشكل مكثف معرضون للشعور بالاكتئاب والوحدة.

ويعترف (K. Keltner, 1998: 417-439) بحقيقة أن المعلومات المتوافرة على شبكة الإنترنت ليست ذات مصداقية عالية كونها لا تخضع للرقابة. ومن ثم فإن مشكلة تلقي الطفل أو الشاب لمعلومات وأخبار كاذبة تصبح أكثر إمكانية عبر شبكة الإنترنت.

وقد أشارت نتائج دراسة (لمياء إبراهيم المسلماني، ٢٠١٤م: ١٥-٩٤) إلى ارتفاع نسبة الطلاب الذين يستخدمون التكنولوجيا بصورة يومية، وانخفاض نسبة أولياء الأمور ممن هم على وعي باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وانخفاض نسبة الطلاب الذين تدربوا على استخدام التكنولوجيا بمساعدة الأسرة (٢٦,٧%) ومن خلال المدرسة (٢٦,٧%) وعدم اهتمام المدارس بقضية التكنولوجيا وضرورة تدريب الطلاب عليها، وأن نسبة كبيرة منهم (٤٦,٧%) يعتمدون على أصدقائهم في التدريب على استخدام التكنولوجيا وهو ما ينطوي على جانب من الخطورة فيما يتعلق بأصدقاء السوء وما لهم من دور في إفساد أقرانهم وإكسابهم سلوكيات غير أخلاقية، وأن ثلث العينة (٣٣,٣%) تعرضوا لتهديدات من خلال البريد الإلكتروني، كما تعرض نصف العينة تقريباً (٤٦,٧%) لسرقات من خلال الإنترنت، وأشار نحو (٦٠%) من أفراد العينة إلى أن استخدامهم للتكنولوجيا أدى إلى انطوائهم، كما تعلم (٤٦,٧%) منهم سلوكيات غير سليمة من خلال التكنولوجيا، كما توصلت الدراسة إلى نتيجة تشير إلى انخفاض دور المعلم في تدريب الطلاب على المعايير الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا استخداماً آمناً، وكيفية التحقق من مصداقية المواقع التي يتصفحونها، حيث تراوحت النسب ما بين ١٣,٣% إلى ٢٠%.

ويشير (عزيز باكوش، ٢٠٠٧م: ٤٥) إلى أن الإفراط في استخدام الإنترنت يتسبب في متاعب جسدية وإرهاق نفسي كبير مما ينعكس على الأداء الوظيفي والتعليمي كما يرى (أمجد أبو جدي، ٢٠٠٤م: ٣٣) أن الإنترنت قد تستغل في نشر الرذيلة والفساد الأخلاقي بين الشباب من خلال دخولهم إلى مواقع مشبوهة وغير مرغوب فيها اجتماعياً ودينياً، مثل ارتياد منتديات الحوار والدرشة، والارتباطات العاطفية بغرض التسلية والتلاعب بعواطف الآخرين حيث يخفون الاسم، والحالة الاجتماعية، والجنسية.

ويؤكد (Gardner, H., 2000: 30-32) على أن الاستخدام المفرط للإنترنت والمتكرر لفترة طويلة يؤثر في الصحة والعلاقات الاجتماعية والنفقات المادية، وقد يتعرض البعض للطرد من المدرسة أو الجامعة، أو حدوث خلافات بين الأزواج.

ومن الآثار السلبية الصحية على مستخدمي الإنترنت إرهاق العين أو ما يعرف بالإجهاد البصري بسبب الإشعاعات المنبثقة من الكمبيوتر (ليالي مساعدة، ٢٠٠٦م: ١٥-١٧) كما أن الجلوس لفترات طويلة أمام جهاز الحاسوب يسبب على المدى البعيد الكثير من المشكلات الصحية وأهمها ألم الظهر والعمود الفقري وما له من مضاعفات. (شذى سليمان الدركزلي، ١٩٩٧م: ٣٣-٤٢)

ويشير (علي عدنان الفيل، ٢٠١٢م: ٥٧٠) إلى أن مستخدم الإنترنت قد يقع فريسة للاحتيال عبر البريد الإلكتروني، من خلال قيام أحد لصوص الإنترنت بإرسال رسائل إلكترونية تحتوي على صفات وهمية وأسماء غير صحيحة، من شأنها حمل المجني عليهم على تسليم المال إلى الجاني اعتقاداً منهم بصحة هذه المعلومات.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الإنترنت تبث معلومات هائلة عن أناس كثيرين، منهم من يدعون الإسلام بهدف التأثير في معتقدات الشباب لبث سمومهم إلى مسلمي العالم لتشكيكهم فيما يعتقدون. كما تنشر تلك المواقع الإلكترونية أفكاراً متطرفة فيها إساءة للإسلام والتشكيك في علماء المسلمين ورجال الدعوة، حيث تنتشر على شبكة الإنترنت وثائق ومستندات وكتب ومجلات تحوي معلومات مغلوطة عن الإسلام، يتضمن معظمها عقائد باطلة تدعي نسبتها إلى الإسلام. (محمد الخلفي، ٢٠٠١م: ٤٨٦)

كما توجد بعض المشكلات الأمنية التي قد يتعرض لها مستخدمو شبكة الإنترنت مثل صناعة ونشر الفيروسات، واختراق الأجهزة وشبكات الحاسب الآلي وتعطيلها، وكذلك انتحال الشخصية باستخدام هوية شخصية أخرى للاستفادة من مكانتها. هذا بالإضافة إلى المضايقة والملاحقة باستخدام البريد الإلكتروني والمحادثة عن طريق إرسال رسائل تهديد وتخويف ومضايقة، والتغريب والاستدراج (ضحاياهم غالباً هم صغار السن)، وتشويه السمعة بنشر معلومات مضللة عن الضحية. (صلاح الدين حسني، ٢٠٠٥م: ٤٠٧-٤٠٩)

إلى جانب ذلك، قد يترتب على قضاء طلاب المدارس ساعات طويلة في زيارة مواقع الإنترنت المتعددة هروبهم من المدارس مما يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي. حيث تؤكد

الإحصاءات أن أغلب مدمني الإنترنت من الشباب قد تأثر مستواهم الدراسي ورجعوا القهقري بعد أن كان بعضهم من المتقدمين دراسياً". (القسم العلمي بدار الوطن، ١٤٣٢هـ: ٤)

ويؤكد (السيد عفيفي، ٢٠٠٠م: ١٢٩٣) على أن الإنترنت يسهم في هيمنة اللغة الإنجليزية باعتبارها اللغة الأساسية المستخدمة في الإنترنت، وما يترتب على ذلك من انفتاح فكري وثقافي أدى إلى "عجز كثير من الدول - وخاصة الدول النامية - عن التأثير في التيارات الثقافية الكونية المتدفقة بقوة عبر شبكة الإنترنت، مما جعلها تقف موقف المستقبل المستسلم لها، وأخذت هذه التيارات تعصف بعقول قطاعات عريضة من الشباب والصغار من أبناء تلك الأمم تصوغ فكرهم ووجدانهم المهيأين لقبولها. كما ينتج عن الإنترنت مجموعة من المخاطر تتمثل في سرقة المعلومات والكتب والتقارير عن طريق اعتراض رسائل إلكترونية وقراءتها وما قد يترتب عليه من ضياع حقوق النشر. (محمد الخليفي، ٢٠٠١م: ٤٨٧)

وفي دراسة أجراها (أمين سعيد، ٢٠٠٣م: ١٢١٩-١٢٦٧) على عينة شملت (٤٠٠) طالباً وطالبة من جامعات القاهرة والمنصورة والأزهر والجامعة الأمريكية بالقاهرة تم الكشف عن أن حوالي (٧٤%) من الشباب يعتقدون أن هناك مخاطر أخلاقية للإنترنت، وأن استخدام الشباب لهذه التقنية سلبي إلى حد كبير ويساعد على نشر الإباحية والمحاذة والانضمام إلى جماعات عالمية مشبوهة. وما يؤكد ذلك ما تزعمه إحدى الشركات الإباحية من أن (٤,٧) مليون زائراً يتصفحون مواقعهم أسبوعياً. وأن موقعاً واحداً منها استقبل (٤٤) مليون زائراً خلال عامين. (صلاح الدين حسني، ٢٠٠٥م: ٤٠٥) وقد يدمن مستخدم الإنترنت ممارسة العادة السرية عند مشاهدته أو تذكره للصور والمشاهد الإباحية التي طالعها.

وتفرض كل المخاطر السابقة على الجهات المعنية بالتعليم في مصر إتخاذ إجراءات فاعلة للحد منها وحماية طلاب المدارس من سلبياتها، من خلال توعيتهم وأولياء أمورهم بها وتزويدهم بأدوات وأساليب التغلب عليها، وتضمين مناهج التعليم بها. وتحاول الدراسة الحالية التعرف على ملامح التجربة الأوروبية في مجال تعليم المواطنة الرقمية، وخاصة ما يتعلق بقضية السلامة على الإنترنت، من أجل توعية الطلاب بقضاياها وحمايتهم من أية مخاطر قد يتعرضون لها أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توعية المعلمين وأولياء الأمور وتدريبهم على كيفية التعامل معها، ومحاولة صياغة بعض التوصيات التي يمكن أن تفيد في تطوير تعليم قضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المدارس المصرية.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ١ - كيف يتم تعليم المواطنة الرقمية في المدارس الأوروبية؟ وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ذلك؟
 - ٢ - كيف يتم تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية؟ وما القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ذلك؟
 - ٣ - كيف يمكن تطوير تعليم المواطنة الرقمية في مصر في ضوء التجربة الأوروبية؟
- أهداف الدراسة:

تمثل الهدف الرئيس للدراسة في محاولة الاستفادة من التجربة الأوروبية في تطوير تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية. ويسهم في تحقيق هذا الهدف مجموعة الأهداف الفرعية الآتية:

- تعرف التجربة الأوروبية في تعليم المواطنة الرقمية في المدارس في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ذلك.
- تعرف التجربة المصرية في تعليم المواطنة الرقمية في المدارس في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في ذلك.
- عقد دراسة تحليلية مقارنة بين التجريبتين الأوروبية والمصرية في مجال تعليم المواطنة الرقمية، واستخلاص بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير تعليم المواطنة الرقمية في مصر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها من البحوث والدراسات القليلة في الميدان التربوي التي تتناول قضية تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية من خلال الاستفادة من الخبرة الأوروبية. وتوضح أهمية الدراسة الحالية من خلال الجوانب الآتية:

- تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية، ومحاولة تطويره من خلال الاستفادة من التجربة الأوروبية في هذا المجال.

- قد تسهم الدراسة الحالية في تطوير الممارسات والأنشطة التي تمارس داخل المدارس المصرية والخاصة بتعليم المواطنة الرقمية. كما أنها تقدم للمهتمين بشئون التعليم في مصر بعض التوصيات التي يمكن أن تفيد في إحداث التطوير المرغوب في هذه الممارسات.
- أنها تقدم للمهتمين باستكشاف خبرات الدول المتقدمة في مجال تعليم المواطنة الرقمية نموذجاً متطوراً في هذا المجال هو النموذج الأوروبي.
- أنها تساعد القائمين على شئون التعليم في مصر ومديري المدارس على السير وفقاً لخطى علمية محسوبة، وسبقت تجربتها في دول أخرى، وذلك في أثناء قيامهم بالتخطيط لتعليم المواطنة الرقمية في جمهورية مصر العربية.
- تقدم لأولياء الأمور بعض النصائح والإرشادات الواجب عليهم اتباعها لحماية أبنائهم من التعرض للمخاطر المحتملة أثناء إبحارهم في شبكة الإنترنت.
- في عام ٢٠٠٦م صدر قرار رئيس الجمهورية بمشروع قانون بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والتي تسعى إلى ضمان جودة التعليم، وتطويره المستمر من خلال إصدارها لمجموعة من المجالات العامة والفرعية والمعايير والمؤشرات التي يجب أن تلتزم بها المؤسسة التعليمية حتى تحصل على الاعتماد الأكاديمي. ولعل أهم مجال من تلك المجالات ما يتعلق بالطلاب المتعلم، من حيث الاهتمام به وتوعيته وثقيفه وحمايته من أية أخطار تهدده سواء داخل المدرسة أم خارجها، لا سيما تلك الأخطار التي ظهرت مؤخراً بعد الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت وتزايد أعداد المستخدمين لها من طلاب وطالبات المؤسسات التعليمية، وما صاحب ذلك من تعرضهم لمخاطر جسيمة أثناء إبحارهم فيها. لذا جاءت هذه الدراسة لتبرز الدور الذي يمكن أن تلعبه المدارس في توعية الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بسبل الاستخدام الآمن للإنترنت، وكيف يمكن الارتقاء بهذا الدور من خلال تعرف خبرات الدول المتقدمة في هذا المجال.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة علي تناول الوضع الراهن لتعليم إحدى قضايا المواطنة الرقمية وهي قضية السلامة على الإنترنت في المدارس المصرية والأوروبية.

من أهم مصطلحات الدراسة الحالية، ما يلي:

١ - المواطنة Citizenship:

المواطنة في اللغة مشتقة من (وطن)، ووطن بالمكان: أي أقام به، ووطنه على الأمر: أي أضمر فعله معه ووافق عليه (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤م، ١٠٤٢). وهو مصطلح يقابل في اللغة الإنجليزية Citizenship، بمعنى أن تكون مواطناً في دولة ما له حقوق وعليه واجبات (The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language, 1999: 242).

والمواطنة هي شكل من أشكال الهوية الاجتماعية السياسية (Derek Heater, 1: 2004)، يشترك فيها كافة أفراد المجتمع بصرف النظر عن الجنس أو العرق أو الدين أو أسلوب الحياة (3: 2008, Rainer Baubock). وهي تنطوي على عدد من الحقوق والواجبات التي تمنح للأفراد كافة الصلاحيات كأعضاء داخل دولة ما (Rainer Baubock, 23: 2007; Dan Remenyi, 3: 2008). وهو ما يعني أن المواطنة تشير إلى مركز شرعي يعني العضوية في مجتمع ما والولاء له (United States Citizenship and Immigration Services, 2: 2004). وبذلك يتضح أن جوهر المواطنة هو الالتزام من جانب الدولة بضمان حقوق مواطنيها، ومن جانب المواطنين بتحمل مسئولية المشاركة في المجتمع والحرص على خدمته.

٢ - الرقمي Digital:

يقصد به العرض الإلكتروني للمعلومات المختلفة (The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language, 1999: 358).

٣ - المواطنة الرقمية Digital Citizenship:

تعرف بصورة عامة بأنها استخدام المصادر الإلكترونية في إنجاز الأعمال. كما تعني القدرة على المشاركة في المجتمع الشبكي (1: 2008, Karen Mossberger, et al.). وهي مصطلح يعبر عن الاستخدام المسئول والأخلاقي والآمن من جانب الأفراد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأعضاء في المجتمع القومي وكمواطنين في المجتمع العالمي (Literacy with

(1: 2009, ICT). كما تعرف أيضاً بأنها أسلوب يساعد المعلمين والقادة على فهم ما الذي يجب أن يعرفه الطلاب كي يستخدموا التكنولوجيا الاستخدام الأمثل، فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي للمعلومات (2: 2013, Mike Ribble).

ومن المعروف أن هناك مجموعة من المفاهيم والقضايا المرتبطة بالمواطنة الرقمية، أهمها (18-38: 2012, Alberta Education, 2; 2004, Mike Ribble):

- السلوك الرقمي Digital Etiquette.
- الاتصال الرقمي Digital Communication.
- التربية الرقمية Digital Education.
- الإتاحة الرقمية Digital Access.
- التجارة الرقمية Digital Commerce.
- المسؤولية الرقمية Digital Responsibility.
- الحقوق الرقمية Digital Rights.
- السلامة الرقمية Digital Safety.
- الأمن الرقمي (Self Protection) Digital Security.

وتعرف المواطنة الرقمية في الدراسة الحالية بأنها إعداد الطلاب لمجتمع مليء بالتكنولوجيا، من خلال تدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدام التكنولوجيا بالمدرسة وخاصة تكنولوجيا الشبكة العنقودية (الإنترنت).

٤ - الإنترنت Internet

عبارة عن مجموعة من الشبكات العالمية المتصلة بملايين الأجهزة حول العالم، لتشكل مجموعة من الشبكات الضخمة، والتي تنقل المعلومات الهائلة بسرعة فائقة بين دول العالم المختلفة، وتتضمن معلومات دائمة التطور (جمال عبدالعزيز الشرحان، ٢٠٠٣م: ١٣٤).

ويعرف آخرون الإنترنت بأنه شبكة دولية للمعلومات تتفاهم باستخدام بروتوكولات تتعاون فيما بينها لصالح جميع مستخدميها، وتحتوي على العديد من الإمكانيات مثل البريد الإلكتروني، وإقامة المؤتمرات بالفيديو، وقوائم البريد بالإضافة إلى الملايين من مجموعات الأخبار والعديد من الملفات المتاحة لنقلها واستخدامها بطريقة شخصية وكذلك آلات البحث المرجعي.

(سعد غالب ياسين، ٢٠٠٦م: ٥٥)

وتعرف الدراسة الحالية الإنترنت بأنه الاتصال بشبكة الاتصالات العالمية التي تضم الملايين من أجهزة الحاسب الآلي المتصلة مع بعضها البعض عن طريق خطوط هاتفية تعمل على مدار الساعة وبواسطتها يستطيع الطالب/ الطلاب الحصول على المعلومات المطلوبة من أجل تدعيم عملية البحث العلمي للعملية التعليمية.

٥ - السلامة على الإنترنت :

تعرفها الدراسة الحالية بأنها مجموعة من القواعد والإجراءات والإرشادات التي تهدف إلى توفير بيئة آمنة - قدر المستطاع - للأطفال والشباب أثناء تصفحهم شبكة الإنترنت، ويتوجب عليهم الالتزام بها لوقاية أنفسهم من المخاطر المحتملة على الشبكة. مبررات اختيار التجربة الأوروبية:

تضافرت مجموعة من المبررات، كانت السبب الرئيس وراء اختيار الباحث للتجربة الأوروبية كعينة لإجراء دراسته المقارنة، ولعل أهم هذه المبررات ما يلي:

- تعد الدول الأوروبية من الدول المتقدمة بصفة عامة، وفي مجال التعليم واستخدام التقنيات الحديثة على وجه الخصوص.

- يعد الشباب الأوروبي من بين أكثر الفئات - على مستوى العالم - استخداماً لتقنيات الإنترنت والهاتف المحمول مما يجعلهم أكثر عرضة لمخاطر التعامل مع شبكة الإنترنت.

- سبقت الدول الأوروبية غيرها من الدول أو التجمعات الدولية في مسألة نشر ثقافة المواطنة الرقمية، وخاصة ثقافة السلامة على الإنترنت في المدارس وبين أولياء الأمور، بل وإدراجها كقضايا يتم تدريسها بصورة منفردة أو كجزء من بعض المقررات الدراسية، وتدريب المعلمين على تدريسها. فقد تبنت المفوضية الأوروبية - في وقت سابق - العديد من البرامج التي تخدم هذا الغرض، منها: برنامج الاستخدام الآمن للإنترنت، ويوم الاستخدام الآمن للإنترنت، وغيرها، هذا إلى جانب البرامج والفعاليات الموجودة في كل دولة على حدة. كما وقعت دول الاتحاد الأوروبي على اتفاقية مجلس أوروبا بشأن حماية الأطفال من الاستغلال الجنسي والاعتداء الجنسي، بالإضافة إلى اتفاقية مجلس أوروبا المتعلقة بالجريمة الإلكترونية، وحماية الأطفال من الإيذاء على الإنترنت.

الدراسات السابقة:

قسم الباحث الدراسات السابقة التي تناولت المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، ورتبها من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

١- الدراسات العربية:

يمكن عرض الدراسات العربية على النحو الآتي:

- دراسة رهان حمد علي محمد (٢٠٠٦م): هدفت الدراسة إلى إبراز أهم الآثار السلبية على الشباب وقيمهم الإسلامية المترتبة على استخدام شبكة الإنترنت؛ والتعرف على القواعد التربوية التي يمكن أن تسهم في تحجيم هذه السلبيات، وتسلط الضوء على دور كل من الأسرة والمؤسسات التعليمية والدينية والإعلامية والثقافية في تربية الشباب وحمايتهم من هذه السلبيات. واستخدمت الدراسة المنهج الاستقرائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود آثار سلبية للإنترنت على المجتمع وعلى الأفراد في النواحي الصحية والاجتماعية والسلوكية والاقتصادية؛ ومن ثم يقع على كاهل الأسرة، والمؤسسات التعليمية، والمؤسسات الدينية، والإعلامية والثقافية دور كبير في مواجهة تلك السلبيات والقضاء عليها، وجعل الإنترنت مكاناً افتراضياً آمناً.
- دراسة يوسف عبدالصبور عبداللاه (٢٠٠٦م): هدفت الدراسة إلى تحديد مظاهر السلوك اللاسوي لدى مستخدمي الإنترنت من تلاميذ التعليم الأساسي، وتحديد مستوى إدراك التلاميذ والوالدين والمعلمين لهذه السلوكيات، وتحديد الاحتياجات الإرشادية لمواجهة هذا السلوك، ووضع خطوط عريضة لبرنامج إرشادي يلبي المطالب الإرشادية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعنى بوصف الظاهرة وتحليلها والتعرف عليها. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في انتشار السلوك اللاسوي لدى التلاميذ مستخدمي الإنترنت لصالح الذكور، كما أن معدل إدراك الوالدين للسلوك اللاسوي عند الأبناء وكذلك معدل إدراك المعلمين للتلاميذ مستخدمي الإنترنت كان ضعيفاً. بالإضافة إلى وجود فروق في اهتمام الوالدين بالجوانب الإرشادية من وجهة نظر الأبناء لصالح الذكور.
- دراسة منى عمران (٢٠٠٨م): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور تعرض المراهقين للمواد الإباحية على الإنترنت والقنوات الفضائية في ممارستهم للانحرافات الجنسية. واستخدمت

الدراسة المنهج الوصفي مع الاستعانة بأداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها استخدام ٢٦,٩% من أفراد عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت بمعدل ساعتين يومياً بنسبة ٤٠,٦% أو ساعة يومياً بنسبة ٣٧,٦%, وأن كثافة تعرض المراهقين للإنترنت أثناء الأجازات كانت أعلى منها أثناء الدراسة. وأن من أهم أسباب تعرض المراهقين للمواد الإباحية على الإنترنت هو إشباع حاجاتهم الجنسية.

- دراسة عز الدين زين العابدين أحمد (٢٠٠٩م): هدفت الدراسة إلى الوقوف على تطور الجرائم الإلكترونية في مصر ودور وزارة الداخلية في مكافحتها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتشخيص مشكلة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تعديل التشريعات القانونية المتعلقة بتقنية المعلومات والاتصالات، واتباع الطرق والوسائل التكنولوجية الحديث في التأمين من الجرائم الإلكترونية، وتفعيل الدور الأمني لوزارة الداخلية في مكافحة الجرائم الإلكترونية من خلال وضع المعايير والاشتراطات الأمنية اللازمة لكل هيئة أو مؤسسة قبل البدء في مزاولة أنشطتها.

- دراسة عبدالقوي سالم الزبيدي (٢٠٠٩م): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أبرز إيجابيات وسلبات معطيات الثورة الرقمية والمعلوماتية كما وردت في الأدبيات والدراسات السابقة وكما يدركها العاملون في الميدان التربوي العماني. واستخدمت الدراسة المنهج الإجمالي واستعانت بالاستبانة في رصد إيجابيات وسلبات الثورة الرقمية والمعلوماتية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الإيجابيات والسلبيات لكل من الهاتف النقال، الإنترنت، الفضائيات، البلوتوث، MP3، MP4، الألعاب الإلكترونية، تم ترتيب أهميتها حسب استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة.

- دراسة وسام عزت محمد عباس (٢٠١٠م): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات النفسية الناتجة عن إدمان الإنترنت لدى المراهقين، وأهم المشكلات النفسية المرتبطة باستخدامهم للإنترنت، وإلقاء الضوء على بعض العوامل التي تؤدي بالبعض لإدمان الإنترنت، ومعرفة هل هناك اختلاف بين المراهقين من الجنسين في درجة إدمانهم للإنترنت. واعتمدت الدراسة على منهج سيكومتري كمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,١ بين درجات المراهقين على مقياس إدمان الإنترنت، ودرجاتهم على جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية للشباب، وأن الذكور

أكثر عرضة لإدمان الإنترنت من الإناث. ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,١ بين متوسطات درجات مدمني الإنترنت والمستخدمين العاديين على جميع أبعاد مقياس الصحة النفسية للشباب عدا بعدي السلوك المعياري والشعور بالأمن فجاءا دالان عند مستوى الدلالة ٠,٥.

• دراسة محمد بن سالم محمد القرني (٢٠١١م): هدفت الدراسة إلى التعرف على إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية (الاكتئاب، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بالأدوات التالية: استبانة جمع البيانات الأولية من إعداد الباحث، مقياس إدمان الإنترنت من إعداد الباحث، ومقياس الاضطرابات النفسية ويتضمن (القلق الاجتماعي، الاكتئاب، الوحدة النفسية) من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين إدمان الإنترنت والاكتئاب، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدمان الإنترنت والقلق الاجتماعي، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين إدمان الإنترنت والوحدة النفسية، كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في إدمان الإنترنت.

• دراسة هاجر علي محمد بخيت (٢٠١٢م): هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير الشبكة العنكبوتية على الأطفال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة لأنها أنسب أنواع الدراسات لهذا الموضوع. وتوصلت الدراسة إلى أن التصفح في النت ينقل الطفل نقله حضارية قوية وينمي مهاراته الإيجابية ويساعده في التعرف على العالم من حوله وعلى واقع الأطفال في العالم مما يولد لديه الطموح والرغبة في التجويد والمنافسة والطموح، وأن جلوس الأطفال لساعات طويلة يؤثر على صحتهم الجسمية والذهنية ويؤدي إلى ضعف علاقاتهم داخل الأسرة والتمرد على السلطة الوالدية والمدرسية، كما أكد معظم الأطفال أنهم يداومون على الصلاة وأنهم يحبون بلدهم السودان، وأن معظم الأطفال لم يشغلهم النت عن المذاكرة بل أضاف لمعلوماتهم، وأن معظم الأطفال يهربون من المدرسة أثناء الدوام المدرسي.

• دراسة أمجد محمد هياجنة وناصر بن سليمان الحوسني (٢٠١٢م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إدمان الإنترنت، وكشف العلاقة التنبؤية بينه وبين العزلة

الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٦ طالباً وطالبة من جامعة نزوى في سلطنة عمان. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بمقياسين: الأول مقياس إدمان الإنترنت، والثاني مقياس العزلة الاجتماعية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات أفراد العينة على مقياس إدمان الإنترنت تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الطالبات، وإلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتخصص الدراسي لصالح كلية العلوم والآداب. كما كشفت نتائج الدراسة أن إدمان الإنترنت يفسر ما نسبته (١٥,١%) من التباين الحاصل في درجة العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، وهو ما يدل على أن إدمان الإنترنت يمكن أن يتنبأ بالعزلة الاجتماعية وأبعادها، ولكن بصورة منخفضة.

- دراسة جعفر حسن جاسم الطائي (٢٠١٢م): هدفت الدراسة إلى التعريف بالعصر الرقمي وإظهار آثاره على الهوية الثقافية للفرد والأسرة العربية، وإمالة اللثام عن واقع وقدره وكيفية تأثير الثورة المعلوماتية على الشباب والأسرة العربية، كشف النقاب عن الانتقادات الموجهة للثورة المعلوماتية، ومحاولة وضع رؤية جديدة لحماية الأسرة العربية في ظل العصر الرقمي أو الثورة المعلوماتية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن حماية الأسرة العربية بشكل عام والشباب العربي بشكل خاص من خلال وضع إستراتيجية متكاملة تتضافر فيها جهود كل من الأسرة ذاتها وكل مؤسسات الدولة ذات العلاقة ولاسيما وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.
- دراسة عماد علي مصطفى عبدالرازق وآخزين (٢٠١٢م): هدفت الدراسة إلى الكشف عن تباين نسبة الاستخدام المفرط للإنترنت وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية والتنبؤ ببعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على ٣٨٠ تلميذاً بالصف السادس الابتدائي بمدارس المدينة المنورة الحكومية. واستعانت الدراسة باستمارة بيانات عامة عن الطفل ومقياس الإفراط في استخدام الإنترنت، واستبيان تقدير الشخصية للأطفال. وكشفت نتائج الدراسة عن أن متوسط درجات العينة الأساسية على مقياس الاستخدام المفرط للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ ما نسبته (٥٢,٥٧%)، وهي نسبة تدل على عدم الإفراط في استخدام التلاميذ للإنترنت. ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية لمقياس

تقدير الشخصية والدرجة الكلية لمقياس الإفراط في استخدام الإنترنت. كما كشفت النتائج أنه من خلال الاستخدام المفرط للإنترنت يمكن التنبؤ ببعض متغيرات الشخصية.

- دراسة لمياء إبراهيم المسلماني (٢٠١٤م): هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم المواطنة الرقمية، ومدى الحاجة إليه في هذا العصر الذي يتميز بالإقبال الشديد على استخدام التكنولوجيا في مختلف المجالات، وتقديم رؤية مقترحة لدعم دور التعليم في غرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس الطلاب، بهدف التغلب على ما قد يترتب على الاستخدام السيء للتكنولوجيا من مشكلات تنعكس بصورة سلبية على شخصيات الطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعانت الدراسة باستبانة للكشف عن اتجاه طلاب التعليم الثانوي في مصر نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: ارتفاع نسبة الطلاب الذين يستخدمون التكنولوجيا بصورة يومية، انخفاض نسبة أولياء الأمور ممن هم على وعي باستخدام التكنولوجيا الحديثة، انخفاض نسبة الطلاب الذين تدرّبوا على استخدام التكنولوجيا بمساعدة الأسرة (٢٦,٧%) ومن خلال المدرسة (٢٦,٧%) وعدم اهتمام المدارس بقضية التكنولوجيا وضرورة تدريب الطلاب عليها، وأن نسبة كبيرة منهم (٤٦,٧%) يعتمدون على أصدقائهم في التدريب على استخدام التكنولوجيا وهو ما ينطوي على جانب من الخطورة فيما يتعلق بأصدقاء السوء وما لهم من دور في إفساد أقرانهم وإكسابهم سلوكيات غير أخلاقية، وأن ثلث العينة (٣٣,٣%) تعرضوا لتهديدات من خلال البريد الإلكتروني، كما تعرض نصف العينة تقريباً (٤٦,٧%) لسرقات من خلال الإنترنت، وأشار نحو (٦٠%) من أفراد العينة إلى أن استخدامهم للتكنولوجيا أدى إلى انطوائهم، كما تعلم (٤٦,٧%) منهم سلوكيات غير سليمة من خلال التكنولوجيا، كما توصلت الدراسة إلى نتيجة تشير إلى انخفاض دور المعلم في تدريب الطلاب على المعايير الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا استخداماً آمناً، وكيفية التحقق من مصداقية المواقع التي يتصفحونها، حيث تراوحت النسب ما بين ١٣,٣% إلى ٢٠%. وقد انتهت الدراسة إلى صياغة رؤية مقترحة لدعم دور التعليم في غرس قيم المواطنة الرقمية في نفوس الطلاب.

ب- الدراسات الأجنبية:

تمثلت أهم الدراسات السابقة الأجنبية فيما يلي:

- دراسة (Michael J. Berson & Ilene R. Berson, 2003): هدفت الدراسة إلى الوقوف على الدور الذي تقوم به بعض المدارس الأمريكية لضمان سلامة الشباب على الإنترنت، وأهم الدروس المتعلمة من تجارب تلك المدارس، بالإضافة إلى تعرف دور المعلمين وأولياء الأمور في حماية هؤلاء الشباب من الأخطار التي يمكن أن يتعرضون لها على شبكة الإنترنت. وقد استخدمت الدراسة أسلوب دراسة الحالة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة قيام المدارس والمعلمين وأولياء الأمور بواجبهم التوعوي والتثقيفي والتربوي تجاه حماية الأطفال والشباب وضمان حمايتهم على الإنترنت.
- دراسة (Shaheen Shariff, 2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على الالتزامات القانونية للمدارس في مجال المراقبة والإشراف على شبكة الإنترنت، وتحقيق التوازن بين كل من: سلامة الطلاب، والتعليم، والتفاعل في الفضاء الافتراضي. كما تقدم الدراسة نبذة عن التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت Cyber-bullying وشروطه، كما تناقش أهم الاستجابات المؤسسية لقضايا التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت إلى أن إصدار قوانين صارمة قد يوفر مبادئ توجيهية لمساعدة المدارس على الحد من التعدي الإلكتروني والتسلط عبر الإنترنت من خلال الوسائل التعليمية التي تحمي الطلاب وتجنب التقاضي.
- دراسة (John Barnett, 2005): هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء مجموعة من المعلمين قبل الخدمة عن تصوراتهم للسلامة على الإنترنت في المدارس في جنوب أونتاريو على وجه التحديد. ومن ثم فقد حاولت الدراسة معرفة المخاطر التي يمكن أن يتعرض لها الطلاب على الإنترنت، والخطوات التي يمكن أن تتخذها المدارس للحفاظ عليهم آمنين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالإضافة إلى الاستعانة بأدوات استقصائية مثل الاستبانة والمقابلات الشخصية. وخلصت الدراسة إلى أن هؤلاء المعلمين يرون أن الطلاب يقضون وقتاً كبيراً وبصورة ثابتة على شبكة الإنترنت، وأن استخدامهم للإنترنت يرتبط بالعمر الزمني، وأنهم أثناء وجودهم على الشبكة قد لا يحصلون على إشراف وتوجيه كاف. كما يرى هؤلاء المعلمين أن سلامة الطلاب على شبكة الإنترنت هي مهمة المعلم قبل أن تكون مهمة الإدارة المدرسية.

- دراسة (Andrew Hope, 2006): هدفت الدراسة إلى استكشاف وجهات نظر المعلمين حول مخاطر الإنترنت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى وجود قلق شديد لدى هؤلاء المعلمين بشأن المواد الإباحية الموجودة على شبكة الإنترنت، والمواقع التي تحض على الكراهية والتمييز، وتلك التي تعلم كيفية صنع القنابل والمخدرات، بالإضافة إلى قلقهم حول الاتصالات الإلكترونية، والمسائل الأمنية وانتهاك حقوق الطبع والنشر. وقد اختلفت تفسيراتهم حول الطلاب الأكثر عرضة لتلك المخاطر، إلا أنهم اتفقوا على أن ذلك يرتبط بصورة أكبر بعمر الطالب.
- دراسة (Andrew V. Beale and Kimberly R. Hall, 2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التكنولوجيا في حياة المراهقين، وتأثيرها في ابتكار طرق عديدة للتسلط والتعدي الإلكتروني عبر الإنترنت. كما حاولت الدراسة الوقوف على أهم أدوات التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت مثل: استخدام البريد الإلكتروني والرسائل الفورية ومواقع الإنترنت، ومنصات التصويت، وغرف الدردشة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ومن أهم نتائج الدراسة ضرورة القضاء على هذه الظاهرة من خلال فهم المربين لطبيعة الطلاب، والإلمام بالجوانب المختلفة لعملية التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت، وأن يكونوا على علم بكافة الإجراءات الواجب عليهم القيام بها لمنع التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت في المدارس.
- دراسة (Derek O' Reilly, 2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإنترنت في حياة الأطفال والشباب، خاصة مع التسارع الكبير في المجال المعرفي والتقني في العصر الحديث، وما يتطلبه هذا التسارع من ضرورة أن يكون هؤلاء الأطفال والشباب على اطلاع بكل ما يجري على الساحة التقنية وأهمها مجال الإنترنت. كما حاولت الدراسة الوقوف على محاولات إدخال شبكة الإنترنت إلى المدارس في أيرلندا، وإفادة الطلاب من المعلومات والأنشطة المتاحة عليها مما يؤدي إلى تنمية عقولهم. وحاولت الدراسة كذلك إجابة الأسئلة الآتية: كيف يمكن توفير بيئة آمنة لأطفال المدارس الابتدائية الأيرلندية على شبكة الإنترنت؟ ومن هم الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت؟ وما المعلومات التي من الممكن الكشف عنها عبر الإنترنت؟ واستندت في ذلك إلى دراسة

استطلاعية تحليلية أجريت على عدد ٦٤٥ طفلاً من تلاميذ المدارس الابتدائية الأيرلندية في فبراير ٢٠٠٧م.

• دراسة (Sue Cranmer et al., 2009): هدفت الدراسة إلى فحص الخبرات والتفاهات الخاصة بتلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي ذات الصلة بقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت وأهم المخاطر التي قد يتعرضون لها أثناء استخدامهم اليومي لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات. وتم الاستعانة بدراسة استقصائية ومقابلات مع مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين ٧ إلى ١١ سنة في خمس مدارس ابتدائية إنجليزية. ومن تحليل بيانات هذا الاستقصاء تبين وجود مخاطر وتهديدات حقيقة يتعرض لها هؤلاء التلاميذ جراء استخدامهم لشبكة الإنترنت. كما تشير هذه البيانات إلى أن المفاهيم الرسمية للسلامة الإلكترونية تظل مفاهيماً مجردة وغير مفهومة بالنسبة لكثير من التلاميذ. وخلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة توجيه موضوع ولهجة الخطابات الرسمية المحيطة بالسلامة الإلكترونية؛ وزيادة التدخلات التربوية في المدارس الابتدائية التي تهدف إلى تعزيز مهارات القراءة والكتابة الخاصة بالتلاميذ؛ وإقامة حوار جاد ودائم بين التلاميذ والمعلمين والآباء حول السلامة والمخاطر عند استخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات.

• دراسة (Fotis Lazarinis, 2010): هدفت الدراسة إلى تقديم نظرة ثاقبة للعوامل التي تقوض أمن الوصول للإنترنت بالنسبة للطلاب. حيث أصبحت مسألة الوصول الآمن إلى الإنترنت من المسائل الأكثر إثارة خلال السنوات الأخيرة مع ازدياد نسبة الأطفال المستخدمين للشبكة العالمية. كما حاولت الدراسة الوقوف على أهم المخاطر المحتملة التي تهدد الطلاب على الإنترنت. واعتمدت الدراسة على مدخل تم من خلاله استعراض الدراسات السابقة في مجال مشكلات السلامة على الإنترنت للأطفال. كما تم إعداد قائمة بالتهديدات المتوقعة أثناء الإبحار على شبكة الإنترنت استناداً إلى مجموعة من الدراسات السابقة وعلى معلومات تم تجميعها من مواقع الإنترنت التي تتناول الوصول الآمن للإنترنت. بعد ذلك - واعتماداً على تلك القوائم - تم تحليل سجل وصول طلاب المدارس الثانوية إلى الإنترنت الغير خاضع للرقابة من أجل فهم أي من هذه المخاطر يمكن تحديدها. وقد نتج عن استعراض الدراسات والأعمال السابقة حول موضوع الوصول

الأمن للإنترنت قائمةً بالمشكلات الناتجة عن وصول الأطفال إلى الإنترنت بصورة غير خاضعة للرقابة. وتوضح نتائج تقييم ملفات السجل أن العديد من المخاطر التي تم تحديدها على الإنترنت موجودة في مواقع الويب التي يزورها الطلاب، وأن هؤلاء الطلاب قادرون على تجاوز القيود المفروضة على زيارة المواقع التي يفضلونها. ويمكن استخدام قائمة المخاطر على الإنترنت من قبل الباحثين، والمعلمين والآباء، وأخصائيي التكنولوجيا التعليمية، ومصممي الويب، ومديري المدارس والمكتبات للحصول على رؤية أكثر وضوحاً لقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت. علاوة على ذلك، يمكن أن تستخدم هذه القائمة لتوجيه المشروعات المستقبلية للبحث عن الآثار الاجتماعية لاستخدام الأطفال للإنترنت.

- دراسة (S. Jaimee Tsim, 2010): هدفت الدراسة إلى الوقوف على ملامح العرض التقديمي الذي قدمته إدارة الشرطة في مينلو بارك-كاليفورنيا، Menlo Park, California لطلاب المدارس المتوسطة، في سبيل منع الإيذاء عبر الإنترنت، والتوعية بأهم السلوكيات المحفوفة بالمخاطر على شبكة الإنترنت، وأنواع الإيذاء عبر الإنترنت، وأهمية الإبلاغ عن حالات الإيذاء للطلاب الملتحقين بالمدارس في مينلو بارك، كاليفورنيا. وقد استند العرض التقديمي على مفهوم نموذج الوقاية "الانتقائي" لاستهداف شريحة الشباب الأكثر عرضة لخطر الإيذاء على الإنترنت على أساس الفئة العمرية، واستخدام الإنترنت. وقد تم جمع البيانات في شكل استبيان ذاتي تقرير للوقوف على مدى احتفاظ المشاركين بالمعلومات الخاصة بالمواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت فور انتهاء العرض، وكذلك أثناء فترة تقييم ومتابعة مدتها ستة أشهر. بالإضافة إلى ذلك، هدف الاستبيان إلى تقييم مدى تغير سلوك المشاركين عبر الإنترنت من بداية العام الدراسي. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تحسناً عاماً في معظم السلوكيات المحفوفة بالمخاطر التي تم تحديدها على الإنترنت بين المشاركين في فترة المتابعة (الستة أشهر)، وأن الكثير من أطفال المدارس المتوسطة يمتلكون خدمة الإنترنت في منازلهم، وأن الذكور منهم كانوا أكثر عرضة من الإناث للانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر عبر الإنترنت.

- دراسة (2011) Jason J. Burrow-Sanchez et al.: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مستشاري المدارس في الحد من التعدي على الطلاب على الإنترنت. وتؤكد الدراسة أنه على الرغم من أن شبكة الإنترنت أداة مفيدة، إلا أن بعض الشباب يتعرضون لخطر الوقوع ضحايا للحيوانات المفترسة على الإنترنت. ويعمل مستشارو المدرسة على المساعدة في الجهود الرامية إلى منع التعدي على الطلاب على الإنترنت بسبب تفاعلها المستمر مع الطلبة والآباء والأمهات، وأعضاء هيئة التدريس الآخرين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوفر هذه الدراسة لمستشاري المدرسة معلومات حول استخدام الشباب لشبكة الإنترنت؛ وعوامل الخطر المرتبطة بالضحايا على الإنترنت؛ ومجموعة من التوصيات التي تساعد الشباب، والآباء، والأسر في تحسين ممارسات السلامة على الإنترنت.
- دراسة (2011) Panagiotos S. Anastasiades and Elena Vitalaki: هدفت الدراسة إلى الوقوف على الدور الذي يقوم به معلمو المدارس الابتدائية اليونانية في تعزيز المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت لطلابهم، والتحقق من كفاءة قيامهم بتقييم المخاطر المحتملة التي قد تواجه الطلاب عند تصفح شبكة الإنترنت لمختلف الأغراض التعليمية أو الشخصية، بالإضافة تقييم مهاراتهم التكنولوجية من حيث قدرتهم على تعزيز وعي طلاب المرحلة الابتدائية بقضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت، وكيفية حماية أنفسهم عند تصفح الإنترنت داخل مبنى المدرسة. حيث أثار إدخال الإنترنت إلى المدارس اليونانية تحديات تربوية جديدة تواجه المربين في محاولة لتوعية الأطفال بالأخطار المحتملة عند تصفحهم للإنترنت. واستخدمت الدراسة الاستبانة لمسح آراء ١٧٩ معلماً بالمدارس اليونانية. وأظهرت البيانات أن المعلمين الذين يميلون لدمج التكنولوجيا في عاداتهم اليومية الشخصية أو المهنية كانوا أكثر فعالية في تعزيز قضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت داخل الصف، مثل المناقشات مع الطلاب أو تعليم الأطفال السلوكيات الأخلاقية عند التنقل على شبكة الإنترنت. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تعزيز الوعي بتلك القضايا في المدارس الابتدائية.
- دراسة (2014) Ellen Vanderhoven: سعت هذه الدراسة شبه التجريبية إلى قياس أثر تدخل المدرسة لتشارك الآباء في توعية التلاميذ، وتعديل اتجاهاتهم ونواياهم وسلوكهم

على شبكات التواصل الاجتماعي. حيث تتيح شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك الكثير من الفرص، ولكن في الغالب لا يدرك المراهقون الآثار السلبية الممكنة لنشر معلومات شخصية أو جنسية، أو مهينة وجارحة. ولذلك، تمارس المدارس والآباء والأمهات دوراً مهماً في تثقيف الأطفال حول المخاطر المحتملة على شبكات التواصل الاجتماعي. وتعطي النتائج الكمية والنوعية للدراسة إجابة على سؤلين مهمين تم طرحهما، وهما: هل التدخل بإشراك أولياء الأمور سيكون فعالاً لتعليم المراهقين كيفية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بأمان؟ وهل يعد تنظيم المعلومات طريقة فعالة لإشراك الآباء في البرامج المدرسية؟

تعقيب على الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في تحديد المشكلة، واختيار التجربة الأوروبية في مجال تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت. كما اتضحت الأمور الآتية:

(١) فيما يتعلق بالدراسات العربية :

- ركزت جميع الدراسات السابقة العربية على تناول المخاطر التي قد يتعرض لها الأطفال والمراهقون أثناء تجولهم الافتراضي على شبكة الإنترنت، والجرائم المرتكبة والسلوكيات الغير السوية التي قد تمارس من خلالها، ودور المؤسسات المجتمعية المختلفة في التصدي لها. بينما لم تقع يد الباحث على أي دراسة منها تناول واقع تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في مصر، والذي هو موضوع الدراسة الحالية.
- تشابهت الدراسات السابقة العربية مع الدراسة الحالية في الهدف العام لكل منها، والمتمثل في حماية الأطفال والشباب وتلاميذ المدارس وكافة مستخدمي الإنترنت من المخاطر والتهديدات التي قد يتعرضون لها على الشبكة.
- تشابهت الدراسات السابقة العربية مع الدراسة الحالية في إبرازها للتهديدات والجرائم التي يمكن أن ترتكب على شبكة الإنترنت، وكيفية مواجهتها والوقاية منها.
- اختلفت الدراسات السابقة العربية مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم، حيث استعانت الدراسات السابقة العربية بالمنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستقرائي، والمنهج الإجمالي، والمنهج السيكمومتري الإكلينيكي. واستعان بعضها بأدوات مقننة لجمع البيانات كالاستبانة،

ومقاييس تتميز بالثبات كمقياس إيمان الإنترنت ومقياس العزلة الاجتماعية. في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج المقارن، والذي يناسب طبيعة ومجال الدراسة.

- اختلفت الدراسات السابقة العربية مع الدراسة الحالية في عينة الدراسة، ففي الوقت الذي ركزت الدراسة الحالية على تناول الخبرتين الأوروبية والمصرية في تعليم إحدى قضايا المواطنة الرقمية وهي قضية السلامة على الإنترنت، لم تتناول الدراسات السابقة العربية هاتين الخبرتين بأي شكل من الأشكال. كما لم تتعرض الدراسات السابقة لأي خبرة دولية في هذا المجال.

(٢) فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية:

- اختلفت الدراسات السابقة الأجنبية مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم، حيث استعانت الدراسات السابقة الأجنبية بالمنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب دراسة الحالة، والدراسات الاستقصائية، والدراسات الاستطلاعية التحليلية. واستعان بعضها بأدوات مقننة لجمع البيانات كالاستبانة، والمقابلات الشخصية. في حين استخدمت الدراسة الحالية المنهج المقارن، والذي يناسب طبيعة ومجال الدراسة.

- تشابهت الدراسات السابقة الأجنبية مع الدراسة الحالية في تناولها لبعض الخبرات الدولية في مجال السلامة على الإنترنت أو المواطنة الرقمية بصفة عامة. فعلى سبيل المثال تناولت دراسة (Michael J. Berson & Ilene R. Berson, 2003) الدور الذي تقوم به بعض المدارس الأمريكية لضمان سلامة الشباب على الإنترنت، وسعت دراسة John Barnett, (2005) إلى استقصاء آراء مجموعة من المعلمين قبل الخدمة عن تصوراتهم للسلامة على الإنترنت في المدارس في جنوب أونتاريو، كما هدفت دراسة S. Jaimee (2010) إلى الوقوف على ملامح العرض التقديمي الذي قدمته إدارة الشرطة في مينلو بارك-كاليفورنيا لطلاب المدارس المتوسطة، في سبيل منع الإيذاء عبر الإنترنت، والتوعية بأهم السلوكيات المحفوفة بالمخاطر على شبكة الإنترنت. أما دراسة Derek O' Reilly, (2008) فحاولت إجابة الأسئلة الآتية: كيف يمكن توفير بيئة آمنة لأطفال المدارس الابتدائية الأيرلندية على شبكة الإنترنت؟ ومن هم الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت؟ وما المعلومات التي من الممكن الكشف عنها عبر الإنترنت؟ وهدفت دراسة Sue Cranmer et al., (2009) إلى فحص الخبرات والتفاهات الخاصة بتلاميذ الصف السادس من التعليم

الابتدائي بالمملكة المتحدة ذات الصلة بقضايا السلامة على الإنترنت وأهم المخاطر التي قد يتعرضون لها أثناء استخدامهم اليومي لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات. وسعت دراسة Panagiotes S. Anastasiades and Elena Vitalaki, (2011) إلى الوقوف على الدور الذي يقوم به معلمي المدارس الابتدائية اليونانية في تعزيز السلامة على الإنترنت لطلابهم.

- تشابهت بعض الدراسات السابقة الأجنبية مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس. ومن هذه الدراسات: دراسة Michael J. Berson & Illene R. Berson, (2003)، ودراسة John Barnett, (2005)، ودراسة Panagiotes S. Anastasiades and Elena Vitalaki, (2011).
- تشابهت الدراسات السابقة الأجنبية مع الدراسة الحالية في الهدف العام لكل منها، والمتمثل في حماية الأطفال والشباب وكافة مستخدمي الإنترنت من المخاطر والتهديدات التي قد يتعرضون لها على الشبكة.
- تشابهت بعض الدراسات السابقة الأجنبية مع الدراسة الحالية - جزئياً - في عينة الدراسة. حيث تناولت هذه الدراسات خبرات بعض الدول الأوروبية (عينة الدراسة الحالية) في مجال السلامة على الإنترنت بصفة عامة، وتعليمها على وجه الخصوص. منها دراسة Derek O' Reilly, (2008) والتي حاولت إجابة الأسئلة الآتية: كيف يمكن توفير بيئة آمنة لأطفال المدارس الابتدائية الأيرلندية على شبكة الإنترنت؟ ومن هم الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت؟ وما المعلومات التي من الممكن الكشف عنها عبر الإنترنت؟ وهناك أيضاً دراسة Sue Cranmer et al., (2009) التي حاولت فحص الخبرات والتفاهات الخاصة بتلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بالمملكة المتحدة ذات الصلة بقضايا السلامة على الإنترنت وأهم المخاطر التي قد يتعرضون لها أثناء استخدامهم اليومي لتكنولوجيات المعلومات والاتصالات. بالإضافة إلى دراسة Panagiotes S. Anastasiades and Elena Vitalaki, (2011) التي حاولت الوقوف على الدور الذي يقوم به معلمي المدارس الابتدائية اليونانية في تعزيز السلامة على الإنترنت لطلابهم.

منهج الدراسة وخطواتها :

استخدم الباحث في دراسته المنهج المقارن، أثناء تناوله لقضية مهمة من قضايا المواطنة الرقمية، وهي قضية تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس الأوروبية والمصرية. وتسير الدراسة باستخدام المنهج المقارن وفق الخطوات الآتية: (عبد الغنى عبود وآخرون، ٢٠٠٥م: ٩٦ - ٩٨)

(١) موضوع الدراسة: والذي يشمل (مشكلة الدراسة، والغرض منها)، على أن يكون هذان الأمران محددين منذ البداية وواضحين، لأنهما سوف يقودان الدراسة فيما بعد. ويتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تعرض أطفالنا وشبابنا في المدارس المصرية أثناء إبحارهم في شبكة الإنترنت لبعض المخاطر التي تتهددهم والتي تؤثر على سلامة وأمن وسمعة أبنائنا في المدارس، وهو ما ينعكس في النهاية بالسلب على تحصيلهم الدراسي وعلى العملية التعليمية برمتها. أما الغرض من الدراسة الحالية فيتمثل في محاولة وضع بعض التوصيات التي يمكن أن تفيد في تطوير عملية تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المدارس المصرية في ضوء التجربة الأوروبية.

(٢) الإطار الأيديولوجي: الذي يحيط بالمشكلة، والذي أظهرها على ما بدت عليه، ويتمثل الإطار الأيديولوجي للدراسة الحالية في محاولة وصف وتحليل واقع تعليم المواطنة الرقمية وخاصة ما يتعلق بقضايا السلامة على الإنترنت في المدارس الأوروبية والمصرية، وأهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.

(٣) تفسير الظواهر: وذلك بالربط بين المشكلة أو المشكلات موضوع الدراسة، والمتمثلة في الوقوف على واقع تعليم المواطنة الرقمية وخاصة القضايا ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت في المدارس الأوروبية والمصرية.

(٤) المقارنة: حيث تتم المقارنة بين المشكلة أو المشكلات موضوع الدراسة، في الدول التي تم وصف الظاهرة فيها من قبل.

(٥) التعميم: حيث يتم الخروج من أوجه الشبه والاختلاف، وتفسيرها بالقواعد العامة التي تحكم الظاهرة، أو المشكلة موضوع الدراسة، مما يقودنا إلى مجموعة من القواعد التي يمكن تعميمها، واتخاذها إطاراً مرجعياً يفيدنا فيما نقدمه بعد ذلك من توصيات ورؤى مستقبلية.

(٦) **التنبؤ:** حيث الثمرة الحقيقية للتربية المقارنة، وحيث يمكن من خلال الدراسة بالمنهج المقارن وضع صورة مستقبلية للظاهرة، أو المشكلة موضوع الدراسة، حيث تعتمد على الدراسة العملية، ولا تعتمد على مجرد الحدس والتخمين.

خطوات السير في الدراسة:

- تسير الدراسة الحالية وفق المنهج المقارن، لذا فهي تتبع الخطوات الآتية:
- الخطوة العامة، وتتضمن الإطار العام للدراسة، والذي يشتمل على: مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة، أسئلة الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، حدود الدراسة، مبررات اختيار التجربة الأوروبية، منهج الدراسة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، خطة السير في الدراسة.
- الخطوة الثانية للدراسة الحالية (تفسير الظواهر)، وتتمثل في دراسة واقع تعليم المواطنة الرقمية وخاصة القضايا ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت في أوروبا ومصر. وبذلك يكون الباحث قد أجاب السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة.
- أما الخطوة الثالثة، والمتمثلة في (المقارنة، والتعميم، والتنبؤ)، وفيها يقوم الباحث ببيان أوجه الشبه والاختلاف في تعليم السلامة على الإنترنت في أوروبا ومصر، ثم استخلاص بعض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وأخيراً محاولة صياغة مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تفيد في تطوير تعليم قضايا المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المدارس المصرية في ضوء التجربة الأوروبية. وبذلك يكون الباحث قد أجاب السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

ثانياً: تعليم المواطنة الرقمية في أوروبا

مقدمة:

من أكثر الفئات المستخدمة لتكنولوجيات الإنترنت والهاتف المحمول في أوروبا الشباب. لقد فتحت الإنترنت وتكنولوجيا الاتصال **Information and Communication Technologies (ICT)** عالماً من الإمكانيات للأطفال، وكان لها إسهامها الواضح في توسيع آفاقهم وتوفير فرص أفضل لهم للتعليم، والمساعدة في خلق هوياتهم وتعزيز المشاركة المجتمعية لديهم. في مقابل ذلك، يمكن أيضاً أن يتعرض هؤلاء الأطفال والشباب لمخاطر كثيرة،

مثل خطر تعرض تفاصيل حياتهم الخاصة للاختراق والسرقة، والتعدي الإلكتروني عليهم عبر الإنترنت أو استمالتهم من أجل الاعتداء عليهم جنسياً.

وقد قامت "المفوضية الأوروبية the European Commission" بتطوير برنامج أطلق عليه "برنامج الإنترنت الأكثر أماناً The Safer Internet Programme" يهدف إلى تمكين الشباب عبر الإنترنت وحمايتهم، من خلال تعزيز الاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت وغيرها من تقنيات الاتصال، وأيضاً من خلال محاربة المحتوى والسلوك الغير القانوني والضار عبر الإنترنت. ولكي يتم تنفيذ هذا البرنامج، تسعى المفوضية الأوروبية لتحديد كيفية تعامل نظم التعليم الوطنية الأوروبية مع قضايا المواطنة الرقمية خاصة قضية السلامة على الإنترنت (OS) Online Safety التي يواجهها الأطفال، وماذا يمكن أن يتعلمه هؤلاء حول السلامة على الإنترنت في المدرسة. (Sharon Judge, 2010, 69)

ومن ثم سيقصر الباحث في الصفحات القادمة على دراسة واقع تعليم السلامة على الإنترنت والتي تعد إحدى قضايا المواطنة الرقمية المهمة.

١- المواطنة الرقمية في أوروبا:

لا تزال هناك زيادة مستمرة في استخدام شبكة الإنترنت والتكنولوجيات الأخرى عبر الإنترنت في جميع أنحاء أوروبا، ولا يزال الشباب من بين أكثر الفئات التي تستخدم وتتناول التقنيات والخدمات الجديدة. ووفقاً لإحصائيات عام ٢٠٠٥م، فإن حوالي ٧٠% من الفئات العمرية ما بين ٦ - ١٧ سنة في دول الاتحاد الأوروبي يستخدمون شبكة الإنترنت. وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٧٥% بحلول عام ٢٠٠٨م، هذا إلى جانب الزيادة الرهيبة في نسبة استخدام الأطفال الأصغر سناً للإنترنت (٦٠%). إن استخدام الإنترنت وتكنولوجيا الاتصالات الأخرى يمكن أن يعزز كثيراً من التعليم وخبرات الحياة للملايين من الشباب، فهي تفتح فرصاً جديدة أمام الشباب، وتعزز إبداعاتهم، وتسهم بقوة في تحقيق الأهداف الخاصة بتعزيز المهارات الإلكترونية، والكفاءة الرقمية في كافة أرجاء أوروبا. (Giovanna Mascheroni & Kjartan Ólafsson, 2013, 4-5)

ومع ذلك، فإن التطورات التكنولوجية واستخدامها من قبل الأطفال والشباب تشكل مخاطر وتحديات راهنة مرتبطة بخمسة مجالات رئيسة مشتركة بين البلدان الأوروبية هي: إتاحة المعلومات الشخصية؛ ومشاهدة المواد الإباحية، والعنف أو المحتويات المفعمة بالكراهية على

الإنترنت؛ والتعرض للمعاملة القاسية (أي: التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت)؛ وتلقي التعليقات الجنسية غير المرغوب فيها؛ وتلبية طلبات التواصل أثناء عدم الاتصال بالإنترنت Offline. ولكي يبقى الأطفال والشباب في أمان فهم بحاجة إلى أن يكونوا على علم سواء بالفرص أو حتى بالمخاطر الموجودة على الإنترنت، وكيفية التعامل مع هذه المخاطر، فهم في حاجة إلى تمكينهم من استخدام الإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة.

ومنذ إنطلاقه من قبل المفوضية الأوروبية في عام ١٩٩٩م، سعى "برنامج الإنترنت الأكثر أماناً" للتعامل مع هذه القضايا. فالبرنامج يتم تمويله - بصورة تعاونية - من قبل ٢٧ مركزاً من مراكز الإنترنت الأكثر أماناً، مع وجود تفويض للقيام بأعمال التوعية المتعلقة بأنشطة السلامة على الإنترنت التي تستهدف الأطفال، والآباء والأمهات والمعلمين من أجل تمكين الأطفال والشباب من استخدام الإنترنت وغيرها من التقنيات عبر الإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة. (Duygu Nazire Kasikci, et al., 2014, 237)

ويهدف "برنامج الإنترنت الأكثر أماناً" إلى مواجهة هذه التحديات الجديدة من أجل تمكين الأطفال وحمايتهم، وزيادة التفاعل والتنقل عبر مواقع الجيل الثاني (ويب ٢.٠)، وخفض سن مستخدمي الإنترنت.

٢- المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية؛

حتى بداية العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م كانت هناك إحدى عشرة دولة أوروبية لا تشتمل مناهجها الدراسية في المستوى المركزي على موضوعات "السلامة على الإنترنت". ومع ذلك، فأربعة من هذه البلدان بدأت في التخطيط لتقديم موضوعات "السلامة على الإنترنت" ابتداءً من ذلك العام الدراسي، وهذه البلدان أو المناطق هي: بلجيكا (المجتمع الناطق بالألمانية)، اليونان، رومانيا، وأيسلندا. ففي بلجيكا على سبيل المثال تدرج موضوعات "السلامة على الإنترنت" في مقررات التعليم ومقررات الإعلام. وفي أيسلندا يتم تدريس موضوعات "السلامة على الإنترنت" في بعض المدارس سواء في المرحلتين الابتدائية أم الثانوية، (Ed Gabrys, 2011, 12-19). ولكن لا توجد معلومات مركزية حول هذا الموضوع.

أما بالنسبة لهولندا والسويد والبلدان ذات المستويات العالية من الحكم الذاتي فلا يتم على المستوى المركزي تضمين قضايا "السلامة على الإنترنت" كموضوع يدرس بالمناهج. ومع

ذلك، فإنه يمكن أن تدرج تلك الموضوعات في المنهج المدرسي إذا قررت السلطة المحلية أو مدير المدرسة ذلك. ففي هولندا يتم تدريس موضوعات "السلامة على الإنترنت" في المدارس على المستويين الابتدائي والثانوي كجزء من موضوعات "Mediawijsheid" محور الأمية الإعلامية، والكفايات المعلوماتية. (Eurydice European Unit, 2012 L, 33-36)

وفي السويد قد تتكامل موضوعات "السلامة على الإنترنت" في موضوعات تشكل جزءاً من المنهج الدراسي إذا ما قررت سلطة المدارس المحلية أو مدير المدرسة ذلك. ولا توجد خطط فورية لإدخال "السلامة على الإنترنت" باعتبارها موضوعاً قائماً بذاته في مناهج المدارس السويدية. ومع ذلك، فإن الوكالة الوطنية السويدية للتعليم Swedish National Agency for Education قد تكفلت بدعم تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس وتشجيع الاستخدام الآمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والسلوك الآمن عبر الإنترنت، وتبسيط الضوء على قضايا الخصوصية وتعزيز المناقشات المهمة حول استخدام المعلومات المتاحة على شبكة الإنترنت. (Eurydice European Unit, 2012 Q, 31)

وفي الدنمارك، لا توجد خطط فورية لتطوير موضوعات خاصة بـ "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية. ومع ذلك، فإن وزارة التعليم قامت بتشكيل فريق من الخبراء من أجل إعادة تعريف أهداف التعلم الإلزامية في المناهج الدراسية في مدارس التعليم الابتدائي والمدرسة الثانوية الدنيا (التي يطلق عليها الأهداف المشتركة)، بما في ذلك القضايا الأمنية المتعلقة بالاتصالات. وقد ركز الفريق على الجوانب الأمنية المتعلقة بالعمل في الفضاء الإلكتروني، وخاصة ما يتعلق بالاتصالات. ولا يوجد حالياً في الدنمارك أي قرار نهائي بشأن تضمين موضوعات "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية. ولا يتضمن محتوى المناهج الدراسية الإيطالية في الوقت الحاضر أي تدريب نوعي له علاقة بموضوع "السلامة على الإنترنت"، باستثناء بعض المبادرات أو التجارب التي تبنتها بعض المدارس بصورة فردية وفقاً لاستقلاليتها. (Eurydice European Unit, 2012 D, 42-43)

أما في المجر فتتولى لجنة المناهج الأساسية الوطنية The National Core Curriculum (NCC) مسؤولية وصف القيم المشتركة التي توجه عملية تطوير المناهج الدراسية. ويتم تطوير المناهج الدراسية المحلية بواسطة المدارس بناءً على ما تقره لجنة المناهج الأساسية الوطنية، ويوافق عليه أعضاء هيئة التدريس والمشرفون بتلك المدارس.

ويمكن للمعلمين إضافة تحديثات إلى تلك الموضوعات عند كتابة خطط الدرس الفعلية الخاصة بهم. (Eurydice European Unit, 2012 H, 27)

وبصفة عامة تم تضمين الموضوعات المرتبطة بـ"السلامة على الإنترنت" في مناهج المدارس الوطنية في معظم دول الاتحاد الأوروبي. فخلال العامين الدراسيين ٢٠٠٦/٢٠٠٧م و ٢٠٠٧/٢٠٠٨م أدرجت هذه الموضوعات في المناهج الدراسية الموجودة في أكثر من ٨٠٪ من البلدان الأوروبية. والجدول التالي يوضح الدول التي تُضمّن موضوعات السلامة عبر الإنترنت في مناهج التعليم قبل الجامعي بمدارسها، وتلك التي لا تهتم بذلك وكذلك الدول التي تخطط لإدراجها في مناهجها الدراسية.

جدول (١) تعليم "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية بالمرحلتين الابتدائية والثانوية خلال العام

الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

الدولة	الممارسة
أستراليا	يتم تدريس "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية
إستونيا	لا يتم تدريس "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية
ألمانيا	هناك خطة لتدريس "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية
أيرلندا	
الترويج	
البرتغال	
قبرص	
بلغاريا	
بولندا	
التشيك	
النمسا	
سلوفينيا	
سويسرا	
فرنسا	
فنلندا	
لوكسمبورج	
لاتفيا	
لتوانيا	
المملكة المتحدة	
السويد	
المجر	
سلوفاكيا	
هولندا	
إيطاليا	
الدنمارك	
بلجيكا	
أيسلندا	
اليونان	
رومانيا	

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 7)

أ - المواطنة الرقمية في التعليم قبل الجامعي :

في التعليم الثانوي يتم التعامل مع القضايا ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت في جميع البلدان والمناطق التي تهتم بتضمين مثل هذه الموضوعات في مناهجها المدرسية، ويتم تدريس السلامة على الإنترنت بطريقة أكثر تنظيماً كجزء من موضوعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو علوم الكمبيوتر أو غيرها من الموضوعات الأكثر عمومية. كما أن تدريس الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بالتعامل مع قضايا "السلامة على الإنترنت" يتم فقط في المرحلة الثانوية في بلغاريا، وألمانيا، وقبرص، وليتوانيا، والنمسا، وسلوفينيا. أما في مرحلة التعليم الابتدائي فقد تم إدراج قضايا "السلامة على الإنترنت" كموضوع رئيس عبر المناهج الدراسية في معظم هذه البلدان والمناطق. كما يمكن تقديم هذه القضايا بصورة غير رسمية أو كجزء من مشروعات تعليمية محددة أو مجموعات العمل. (Bob L. Taylor and Monika M.

(Strauss, 2011, 53). وهو ما يبدو أكثر وضوحاً من خلال الجدول التالي.

جدول (٢) "السلامة على الإنترنت" كجزء من المناهج الدراسية في التعليم الابتدائي والثانوي، خلال العام

الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

الدولة	الممارسة
رومانيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
اليونان	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
أيسلندا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
بلجيكا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
الدنمارك	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
إيطاليا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
هولندا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
سلوفاكيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
المجر	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
السويد	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
المملكة المتحدة	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
لتوانيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
لاتفيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
لوكسمبورج	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
فنلندا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
فرنسا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
سويسرا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
سلوفاكيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
النمسا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
التشيك	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
بولندا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
بلغاريا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
قبرص	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
البرتغال	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
الترويج	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
أيرلندا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
ألمانيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
ألبانيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
إستونيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"
أستونيا	لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 9)

ومن الملاحظ أن الصفوف الدراسية والفئات العمرية التي يتم تقديم قضايا السلامة على الإنترنت لها تختلف اختلافاً كبيراً من بلد إلى آخر. ففي بلجيكا، طورت بعض المدارس مناهجاً خاصة بها في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT تتضمن بعض قضايا السلامة على الإنترنت خصوصاً في المدارس الثانوية (Stefaan De Rynck, 2009, 488). وفي ألمانيا وليتوانيا يتم تدريس قضايا السلامة على الإنترنت بشكل عام في المدارس الابتدائية على المستوى غير الرسمي (المشروعات، مجموعات العمل، جزء من المقررات الأخرى) (Duygu Nazire Kasikci, et al., 2014, 232). وفي لوكسمبورغ Luxembourg أدرجت قضايا السلامة على الإنترنت في التعليم الابتدائي لمدة عامين كممارسة تجريبية من الصف الثالث إلى الصف السادس بالتعليم الأساسي enseignment fondamental (Eurydice European Unit, 2012 K, 43). وفي النمسا يتم تدريس موضوع تعليم تكنولوجيا المعلومات Informationstechnische Grundbildung في أنظمة الشبكات Vernetzten Systemen على أساس طوعي للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٤ سنوات في المدارس بصورة نشطة من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبالنسبة للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٨، يتم تدريس موضوع تكنولوجيا الشبكات مع التمارين Netzwerktechnik mit Übungen أكبر على الجوانب التقنية. (Eurydice European Unit, 2012 A, 21-22)

أما في رومانيا فقد تم تضمين قضايا السلامة على الإنترنت في كل من مناهج المدارس الابتدائية والثانوية بداية من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م (Eurydice European Unit, 2012 O, 30). وفي أيسلندا Iceland يتم تدريس قضايا السلامة على الإنترنت في بعض المدارس في المرحلتين الابتدائية والثانوية (Eurydice European Unit, 2012 I, 25). وفي ليختنشتاين Liechtenstein يتم تضمين بعض موضوعات الاستخدام الآمن لأجهزة الكمبيوتر أيضاً على مستوى التعليم قبل الابتدائي. (Bob L. Taylor and Monika M. Strauss, 2011, 54)

ب - تدريس المواطنة الرقمية في مناهج التعليم:

يتم تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية التي تلي مسارات ومستويات مختلفة الكثافة. وفي العديد من الأنظمة التعليمية، يتم تقديم موضوعات السلامة على الإنترنت من خلال قائمة من المهارات التي يجب تطويرها بواسطة مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأيضاً من خلال مجموعة واسعة من المقررات الأخرى التي تعزز وتبني الكفاءات الشخصية والاجتماعية والصحية والاقتصادية. وفي مجموعة أخرى من البلدان الأوروبية يتم استكمال هذا النهج العام بواسطة تعريفات ومفاهيم محددة.

ففي مجتمع الفلامون أو الفلانج في بلجيكا **Flemish Community of Belgium** ^(٩)، على سبيل المثال، تم تصميم موضوع "السلامة الإلكترونية" خصيصاً في المناهج الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي تنطوي على مجموعة واسعة من الكفايات والاتجاهات. وتشمل هذه الاتجاهات: العمل بدقة وبغاية؛ والاهتمام بالمعدات والبرمجيات؛ واليقظة بشأن المحتوى الضار أو التمييزي؛ الإلمام بأنواع الفيروسات المختلفة، والبريد المزعج والنوافذ والإعلانات المنبثقة؛ وتمييز الرسائل غير العادية والغير موثوق فيها **Eurydice European** (Unit, 2012 B, 27-31). وفي إسبانيا، يتم تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت كموضوعات محددة من مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الثانوي الإلزامي الأدنى **Compulsory Lower Secondary Education**، بالإضافة إلى تقديمها ضمن كفايات رئيسة من المناهج العامة يطلق عليها "العملية المعلوماتية والكفاءة الرقمية **Information process and Digital Competence**" (Xavier Bonal, 2012, 215).

وتستلزم هذه المهارة شخصاً يتمتع بالاستقلالية، والكفاءة والمسؤولية والحسم وسرعة رد الفعل عندما يتعلق الأمر باختيار المعلومات ومصادرها، والتعامل معها، واستخدامها، وكذلك الأدوات التكنولوجية المختلفة. كما أنها تخلق اتجاهات نقدية للمواقف المتعلقة بتقييم المعلومات، والتحقق من ذلك عند الضرورة، واحترام قواعد السلوك الاجتماعي المتفق عليها في إطار تنظيم استخدام المعلومات ومصادرها.

(٩) مجموعات بشرية تسكن النطاق الشمالي من بلجيكا وتتحدث اللغة الهولندية وتشكل حوالي (٦٠%) من عدد السكان، وتطالب بحكم ذاتي.

وفي جمهورية التشيك Czech Republic ، يتم تضمين تدابير السلامة على الإنترنت في بنية البرامج التعليمية على نطاق أوسع، بهدف منع كراهية الأجانب، والقضاء على العنصرية وفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (Eurydice European Unit, 2012 C, 17). وفي فنلندا والمملكة المتحدة، يتم تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت في المقررات ذات الصلة بتطوير القدرات الإعلامية والاتصالات (Bob L. Taylor and Monika M. Strauss, 2011, 56). وأخيراً، في هولندا - حتى إن لم يكن هناك تعريف مباشر للسلامة على الإنترنت في الكفايات الخاصة بالمؤهلات - يتعلم الطلاب كيفية العناية بأنفسهم، والآخرين والبيئة. وعلاوة على ذلك، فإنهم يتعلمون كيفية التأثير بشكل إيجابي على سلامة الفرد في مختلف المواقف الحياتية (Eurydice European Unit, 2012 L, 39).

ويوجد - في معظم البلدان الأوروبية - جدول زمني مرن للسلامة على الإنترنت، والتي يجري تدريسها كموضوع أفقي من بين مجموعة واسعة من الموضوعات المتخصصة. وتتحمل المدارس - بصفة عامة - مسؤولية تخصيص عدد من الساعات لقضايا السلامة على الإنترنت ووضع ترتيبات محددة لتوزيع المحتوى ما بين المقررات.

وعلى العكس من ذلك، يأتي موضوع السلامة على الإنترنت في بلغاريا وقبرص ولاتفيا، كجزء وحيد من مناهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وكتقدير يستند إلى البرنامج العام المخصص لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يتم تدريس قضايا السلامة على الإنترنت في هذه البلدان بمتوسط من ٥ - ١٠ ساعات في السنة. (Fotis Lazarinis, 2010, 162)

وفي فرنسا، ليتوانيا، مالطا، بولندا والمملكة المتحدة، يتم تضمين القضايا المتعلقة بالسلامة على الإنترنت - بصورة أساسية - كجزء من مناهج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولكنها موجودة أيضاً في بعض المقررات الأخرى. ففي المملكة المتحدة (سكوتلاندا) على سبيل المثال يتم إدراج السلامة الرقمية في مناهج الصحة والرفاهية والخبرات التقنية (Eurydice European Unit, 2012 T, 45). وفي بولندا تُدرّس قضايا السلامة على الإنترنت في المدارس الابتدائية في الصفوف من الأول حتى الثالث، في إطار عملية تدريسية متكاملة. وفي الغالب يتم إدراج موضوعات السلامة على الإنترنت في الصفوف ذات المعلم المخصص لتدريس قضايا السلوك والتوجيه. (Eurydice European Unit, 2012 M, 51)

وفي البرتغال تُدرج موضوعات السلامة على الإنترنت في مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الصفين التاسع والعاشر) وفي مقرر التربية المدنية (الصف الخامس). أما في الصف الثامن، فإن عدداً متزايداً من المدارس يقوم بتعزيز موضوعات السلامة على الإنترنت في مقرر يطلق عليه "مجال المشروع Project Area" (Sofia Viseu, 2005, 44). أما في السويد فقد تُقرّر السلطة المحلية للمدارس أن تُدرّس موضوعات السلامة على الإنترنت ضمن مقررات أخرى. (Eurydice European Unit, 2012 Q, 32)

ومن بين الدول الأوروبية التي لا توجد بها توصية مركزية بشأن إدراج قضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية: بلجيكا (المجتمع الناطق بالألمانية) والتي توجد بها مدارس تهتم بتضمين موضوعات السلامة على الإنترنت كجزء من مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Eurydice European Unit, 2012 B, 37). وفي هولندا، يتم دمج هذه الموضوعات ضمن مجموعة أخرى من المقررات (Eurydice European Unit, 2012 L, 41). بالإضافة إلى ذلك، تشتمل خطط تنفيذ "السلامة على الإنترنت" في المدارس الرومانية على موضوعات مختلفة من قضايا السلامة على الإنترنت مثل التربية المدنية (في المرحلة الابتدائية)، وتقديم المشورة والتوجيه (في المرحلة الثانوية). (Eurydice European Unit, 2012 O, 23)

جدول (٣) الوسائل التي يتم استخدامها في تدريس السلامة على الإنترنت

الدولة	الممارسة	رومانيا	اليونان	أيسلندا	بلجيكا	الدنمارك	إيطاليا	هولندا	سلوفاكيا	ألمانيا	السويد	المملكة المتحدة	لاتفيا	ليتوانيا	لوكسمبورج	فنلندا	فرنسا	سلوفينيا	النمسا	التشيك	بولندا	بلغاريا	قبرص	البرتغال	الترويج	أيرلندا	ألمانيا	ألبانيا	إستونيا	إسبانيا
"السلامة على الإنترنت" جزء من مقررات التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات	✓												✓									✓	✓							
"السلامة على الإنترنت" جزء أساسي من مقررات	✓										✓	✓					✓				✓		✓							

																										التكنولوجيا وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمقررات الأخرى			
											√	√		√	√	√							√	√	√		√	√	"السلامة على الإنترنت" موضوع أفقي ضمن مجموعة واسعة من المواضيع
√	√	√	√	√	√	√	√	√	√																√			لا يتم تضمين "السلامة على الإنترنت"	

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 10)

ج- قضايا السلامة على الإنترنت المتضمنة في المناهج الدراسية:

يشمل تعليم "السلامة على الإنترنت" في المدارس الأوروبية مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموضوعات أهمها: السلوك الآمن عبر الإنترنت Online Safe Behaviour، قضايا الخصوصية عبر الإنترنت Privacy Issues، قضايا التحميل من الإنترنت وحقوق التأليف والنشر Download and Copyright Issues، التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت Cyberbullying، الاستخدام الآمن للهواتف النقالة Safe use of Mobile Phones، والتواصل مع الغرباء Contact with Strangers. وفيما يلي وصف موجز لتلك الموضوعات: (Teddy Moline, 2009, 256–258; Rebecca R. Reed, 2007, 134–135; Jason J. Burrow–Sanchez, et al., 2011, 5–7)

(١) السلوك الآمن على الإنترنت :Online safe behavior:

يُقَدِّم موضوع السلوك الآمن عبر الإنترنت كموضوع رئيس في جميع البلدان التي تقوم بتضمين قضايا السلامة على الإنترنت بشكل ما في مناهجها المدرسية. ويسعى هذا الموضوع لمنع الأشخاص ممن لديهم اهتمامات جنسية أو أية اهتمامات أخرى غير شرعية من استغلال الأطفال المستخدمين للتقنيات والتقرب منهم، أو ما يسمى "الاستمالة Grooming". ففي ثنايا موضوع السلوك الآمن على الإنترنت، يدرس الطلاب ويتعلمون عدم الكشف عن أي معلومات شخصية للآخرين، والامتناع عن إعطائهم عناوينهم أو واسم

مدارسهم، أو أرقام الهواتف، إلخ. بالإضافة إلى ذلك، فقد تم تبني بعض المبادرات في المدارس لمساعدة الأطفال على تحديد المخاطر المحتملة التي توجد في مواقع الشبكات الاجتماعية، والدردشات، والمدونات الإلكترونية.

(٢) قضايا الخصوصية عبر الإنترنت Privacy Issues:

وهو موضوع يرتبط ارتباطاً مباشراً بموضوع السلوك الآمن عبر الإنترنت في جميع البلدان تقريباً، حيث تحرص معظم هذه الدول على تضمينه في مناهجها الدراسية. ويوضح هذا الموضوع للطلاب كيفية تطوير قدراتهم للحفاظ على حياتهم وشؤونهم الشخصية بعيداً عن الرأي العام، والتحكم في عملية تدفق المعلومات الخاصة بهم.

وثمة نهج مكمل في هذا الصدد يتمثل في تجنب نشر معلومات شخصية على المدونات الإلكترونية والصفحات الرئيسية للدخول على مواقع الشبكات الاجتماعية. وفي المقررات الأكثر تقدماً يتم أيضاً تفسير كيف تقوم الشركات والوكالات بجمع المعلومات عن أي شخص، وكيف تستخدمها في حالات أخرى غير تلك التي يكون الشخص قد سمح لهم بها.

(٣) قضايا التحميل وحقوق التأليف والنشر Download and Copyright Issues:

تعد قضايا التحميل من الإنترنت وحقوق التأليف والنشر العنصر الثاني من موضوعات السلامة على الإنترنت الموجودة في جميع البلدان الأوروبية تقريباً. وتحاول الأنشطة التي تم تضمينها في هذا الصدد إقناع الأطفال بشأن وجود حقوق للطبع والنشر خاصة ببعض المواد على الإنترنت، وأن حقوق الطبع والنشر تمنح المؤلفين الحق الحصري لتوزيعها واستنساخها وجعل أعمالهم متاحة للجمهور. وفي حالة تبادل الملفات بشكل غير قانوني يُنصح التلاميذ بأن عملية تحميل وتنزيل الموسيقى والأفلام من دون موافقة مسبقة من صاحب الحق أمر غير قانوني في الدول الأوروبية. بالإضافة إلى ذلك، يتم تحليل شبكات الند للند The Peer-to-Peer Networks، ويتم تعليم الأطفال أن هذه الشبكات تسمح للناس بتبادل الملفات التي يتم تخزينها على أجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم مع الآخرين المتصلين على بالشبكة، وتوفر شبكات الند للند إمكانية عدم كشف الفرد عن هويته، ومن ثم فإن عملية تبادل الملفات في هذه الحالة غالباً ما تتم بصورة غير مشروعة، وهو ما يتم تعليمه للأطفال بحيث يكونوا على علم بتلك القضايا.

(٤) التواصل مع الغرباء Contact with strangers:

إن التعليمات التي تدور حول كيفية التعامل مع قضايا التواصل مع الغرباء من الموضوعات التي تقدم في ٨٠٪ من المناهج الدراسية الوطنية التي تتضمن بعض موضوعات السلامة على الإنترنت. ويتم توعية الأطفال بأن عملية التقرب منهم في كثير من الحالات تحدث من خلال التلاعب والإقناع، دون أن يلاحظ الطفل ذلك. ولتجنب أي نوع من الإصابات الجسدية، ينصح الأطفال أبداً بعدم لقاء أي شخص تعرف عليه على الإنترنت دون إخبار أحد البالغين بهذا اللقاء، وأن تتم المقابلة دائماً في مكان عام.

(٥) التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت Cyberbullying :

أصبحت البلطجة أو التعدي الإلكتروني Bullying في المدارس موضوعاً متنامياً الأهمية خلال السنوات القليلة الماضية. في مقابل ذلك، مع المزيد والمزيد من الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت والهواتف المحمولة، أصبحت البلطجة موجودة أيضاً في هذا المجال تحت مفهوم "التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت Cyberbullying". وفي البلدان التي تناقش هذا الموضوع كجزء من موضوعات السلامة على الإنترنت يتم توعية الطلاب بالطرق التي يمكن أن يتم التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت من خلالها مثل: البريد الإلكتروني، أو الرسائل الفورية؛ نشر صور سيئة أو رسائل عن الآخرين في المدونات الإلكترونية والصفحات الشخصية أو على مواقع الإنترنت؛ استخدام اسم شخص آخر كاسم مستخدم لنشر الشائعات أو الأكاذيب عن الآخرين (الهوية المسروقة). في جميع الحالات، يُنصح الأطفال بالتواصل مع والديهم والمعلمين في المدارس وعدم التزام الصمت إزاء أي حادث يمرون به. في العديد من البلدان الأوروبية، تتم معالجة هذا الموضوع أيضاً بالتعاون مع المنظمات غير الحكومية التي تنشط داخل المدارس في بعض الحالات.

(٦) الاستخدام الآمن للهواتف النقالة Safe use of Mobile Phones :

يعد موضوع الاستخدام الآمن للهواتف النقالة من أقل موضوعات السلامة على الإنترنت تناولاً في المناهج الدراسية في أوروبا، إلا أن هناك بعض المبادرات التكميلية الموجودة في العديد من البلدان الأوروبية التي تخدم هذا الغرض. يستخدم الشباب الهواتف النقالة للتحدث من خلالها، وإرسال الرسائل النصية (SMS)، واستلام وإرسال الصور، ولعب الألعاب، وغيرها. وعلى الرغم من أن استخدام الهواتف النقالة يمنحهم فرصاً كبيرة فإن هناك أيضاً بعض المخاطر المرتبطة بذلك الاستخدام. فمن خلال العديد من الهواتف النقالة يمكن

الدخول الكامل إلى شبكة الإنترنت حيث يمكن للأطفال والشباب استخدام وصلات الإنترنت الثابتة والهواتف النقالة بطريقة ديناميكية. ولذلك، فإن نفس تدابير السلامة المستخدمة مع شبكة الإنترنت أصبحت مهمة أيضاً مع استخدام الهواتف النقالة (حماية البيانات الشخصية، والمحتوى الضار، وحماية المستهلك، والألعاب، وغيرها). وبشكل عام، يُنصح الأطفال بالامتناع عن إفراض هواتفهم النقالة للآخرين، وعدم الكشف عن كلمة المرور الخاصة بهم أو إرسال المعلومات الشخصية لأحد، وما إلى ذلك. بالإضافة إلى ذلك، يُنصح الطلاب بالتحدث مع والديهم أو مع أي شخص يثقون به لمساعدتهم إذا ما تعرضوا لأي نوع من البلطجة أو أي أنشطة ضارة أخرى.

وتوجد في العديد من البلدان الأوروبية بعض الموضوعات الأخرى المتضمنة في مناهج السلامة على الإنترنت، والتي يمكن أن تشمل موضوعات خاصة بقضايا الجرائم الإلكترونية أو إدمان ألعاب الكمبيوتر (كما هو الحال في لاتفيا)، أو بعض القضايا القانونية المتعلقة بالتسوق عبر الإنترنت (كما هو الحال في ألمانيا). كما يتم في مجموعة أخرى من البلدان الأوروبية إدراج بعض الموضوعات الأخرى الخاصة بالسلامة على الإنترنت في المناهج مثل: القضايا المتعلقة بفيروسات الكمبيوتر والبرامج الضارة الأخرى التي يتم نشرها على شبكة الإنترنت. (Bob L. Taylor and Monika M. Strauss, 2011, 53-55)

وفي البلدان الأوروبية التي لا تعترف بإدراج قضايا السلامة على الإنترنت في مناهجها الدراسية يتم تقديم بعض الموضوعات التي تمت مناقشتها من قبل في برامج المدارس الموجودة فيها. ففي بلجيكا (المجتمع الناطق بالألمانية) يتم تضمين بعض هذه الموضوعات في العديد من المقررات مثل: (السلوك الآمن عبر الإنترنت، قضايا الخصوصية، قضايا التحميل وحقوق التأليف والنشر، التواصل مع الغرباء) (Eurydice European Unit, 2012 B, 38). وفي هولندا، يمكن لسلطة المدرسة البت في الموضوعات المختلفة التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية حتى إذا لم تكن هناك توصية مركزية في هذا الصدد (Eurydice European Unit, 2012 L, 43). وفي رومانيا، تتناول خطط إدراج قضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية تدريس جميع الموضوعات المشار إليها سابقاً. (Eurydice European Unit, 2012 O, 26)

وفي لوكسمبورغ أُدرجت في المناهج الدراسية موضوعات أخرى مثل حماية كلمات السر، وتحديث نظم المعلومات، وإدارة التطبيقات وجدار الحماية. وفي البرتغال ترتبط الموضوعات الأخرى المدرجة في المناهج الدراسية - بصورة أساسية - بأمن البيانات، والنسخ الاحتياطي، والفيروسات المعلوماتية. وفي المملكة المتحدة يتم أحياناً تضمين قضايا أخرى في عملية تدريس المحتوى الخاص بالسلامة على الإنترنت مثل: النزعة التجارية، ومحو الأمية الإعلامية، ومحو الأمية الرقمية، والموثوقية، والتحيز. وأخيراً، وفي ليختنشتاين يتم إدراج قضايا أخرى في المناهج الدراسية مثل: الأخلاق والإنترنت، الوصول إلى التكنولوجيا، الجوانب الاجتماعية وتكافؤ الفرص في الإنترنت، الاعتماد على الإنترنت وتدفق المعلومات (المصادر، المحتوى، المصادقية). (Bob L. Taylor and Monika M. Strauss, 2011, 52-56)

جدول (٤) محتوى برامج "السلامة على الإنترنت" المقدم في المناهج الدراسية حسب الدولة، خلال العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

الدولة	المحتوى المقدم	السلك	الامن على الإنترنت	قضايا الخصوصية	التعدي الإلكتروني على الإنترنت	قضايا التحميل وحقوق التأليف والنشر	الاستخدام الامن للهواتف النقالة	التواصل مع الغرباء	موضوعات أخرى
أستراليا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
إستونيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ألمانيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
أيرلندا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
الترويج	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
البرتغال	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
قبرص	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بلغاريا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بولندا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
التشيك	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
النمسا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
سلوفينيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ليختنشتاين	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
فرنسا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
لوكسمبورج	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
لاتفيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
لتوانيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
المملكة المتحدة	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
السويد	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
المجر	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
سلوفاكيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
هولندا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
إيطاليا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
الدانمارك	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بيليفنسية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بيليفنسية (المجموع)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بيليفنسية (المجموع)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بيليفنسية (المجموع)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
بيليفنسية (المجموع)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
أيسلندا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
اليونان	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
رومانيا	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

?: لا تتوفر معلومات

×: لا يتم تقديم المحتوى في المناهج
لدراسية

✓: يتم تقديم المحتوى في المناهج الدراسية

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 11)

٣- تدريب المعلمين على تدريس المقررات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية:

إن مسؤولية تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في غالبية الدول الأوروبية مسؤولية مشتركة بين معلم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعلمي المقررات الأخرى.

ففي بلغاريا وقبرص ولاتفيا وبولندا، يتحمل معلم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وحده مسؤولية تدريس هذا المحتوى. وفي البلدان التي يتم تدريس موضوعات "السلامة على الإنترنت" كجزء من المقررات الأخرى يضطلع المعلمون، ومدير المدرسة بمسؤولية تحديد المحتوى الذي سيتم تدريسه وطرق تدريس هذا المحتوى. ويلاحظ أنه عندما يتم تدريس محتوى "السلامة على الإنترنت" في المدارس الابتدائية كجزء من عملية التدريس المتكامل، فإن معلم الصف يكون هو المسؤول عن ذلك الأمر. وفي بعض البلدان، يوجد خبراء خارجيون يقومون بمساعدة المعلمين في تدريس محتوى "السلامة على الإنترنت" في إطار مجموعة من المشروعات أو مجموعات العمل. وتقوم السلطات المركزية أو المحلية للمدارس - في مجموعة أخرى من البلدان الأوروبية - بتحديد المعلم الذي سيتعامل مع هذه الموضوعات تبعاً لتوزيع البرنامج المدرسي وتخصيص الوقت. (S. Jaimee Tsim, 2010, 41-46)

جدول (٥) نوعية المعلمين المسؤولين عن تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت في المدارس، خلال العام

٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

الدولة	المعلمون المسؤولون	معلمو تكنولوجيا المعلومات والاتصلا ت	معلمو مقررات مختلفة	قضايا "السلامة على الإنترنت" غير متضمنة
أيسلانيا	✓			
إستونيا	✓			
ألبانيا	✓			
ألمانيا	✓			
أيرلندا	✓			
النرويج	✓			
البرتغال	✓			
قبرص	✓			
بلغاريا	✓			
بولندا	✓			
التشيك	✓			
النمسا	✓			
سلوفينيا	✓			
سويسرا	✓			
فرنسا	✓			
فنلندا	✓			
لاتفيا	✓			
لتوانيا	✓			
سكتلندا	✓			
إنجلترا			✓	
السويد				✓
ألمجر				✓
سلوفاكيا				✓
هولندا				✓
إيطاليا				✓
النمرك				✓
بلجيكا				✓
أيسلندا				✓
اليونان				✓
رومانيا				✓

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 15)

وتشترط جميع الدول الأوروبية في المعلمين الذين يتحملون مسؤولية تدريس قضايا السلامة على الإنترنت حصولهم على المؤهلات العامة اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وفي بعض الحالات عليهم الحصول على تدريب إضافي محدد يتعلق بقضايا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وفي حالة ما إذا تم تضمين قضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية، يتلقى المعلمون - بشكل مستقل - شكلاً من أشكال التدريب الخاص على موضوعات مماثلة. وفي جميع البلدان الأوروبية تقريباً، توجد مقررات محددة للتأهيل المهني تشتمل على قضايا السلامة على الإنترنت على المستوى التربوي والتقني والتنظيمي، إلا أن هذه المقررات تكون اختيارية في معظم الحالات. وتقدم هذه المقررات من قبل معاهد إعداد المعلمين أو عن طريق اتحادات مسؤولة عن تعزيز الوعي حول السلامة على الإنترنت. ففي اليونان، تضطلع وزارة التعليم - بصورة مباشرة - بمسؤولية تطوير مجموعة من الدورات التدريبية عبر البرنامج التربوي الوطني لمعلمي علوم الحاسب الآلي The National Educational Programme for Computer Science Teachers (P. S. Anastasiades, & E. Vitalaki, 2011, 73)

وفي فرنسا، يتم توفير التدريب من خلال مرحلتين: الأولى تتمثل في تدريب مديري المدارس، والثانية تتمثل في نقل المعرفة من مديري المدارس إلى فرق التدريس. ويعمل مديرو المدارس في تلك الحالات بتعاون وثيق مع مستشاري تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المستوى الإقليمي. وفي هولندا، تهدف المقررات الحالية إلى تدريب المعلمين لاتخاذ موقف تجاه وسائل الإعلام والمعلومات الرقمية وتهدف إلى اعتبار المعلم وسيطاً إعلامياً (معلوماتياً). وكما هو الحال بالنسبة للتدريب الإضافي في العديد من البلدان الأوروبية، توفر السلطات المسؤولة مواداً للدراسة الذاتية للمعلمين ومعلومات وتدريبات محددة من أجل تنفيذها داخل الصف، وفي بعض الحالات تقدم لهم دورات تفاعلية عبر الإنترنت (كما هو الحال في كل من: أسبانيا ولوكسمبورغ والسويد والمملكة المتحدة). (Bob L. Taylor and Monika M. Strauss, 2011, 51-56)

وفي النمسا يمكن أن يتلقى المعلمون مساعدة من قبل ميسري المعلوماتية Informatics-Facilitators عند تدريس موضوعات "السلامة على الإنترنت"

(Eurydice European Unit, 2012 A, 35). وفي بولندا تُدرّس قضايا السلامة على الإنترنت في المدارس الابتدائية في الصفوف من ١ إلى ٣، في إطار عملية تدريسية متكاملة. وفي الغالب يتم إدراج موضوعات السلامة على الإنترنت في الصفوف ذات المعلم المخصص لتدريس قضايا السلوك والتوجيه. (Eurydice European Unit, 2012 M, 28)

٤- الشراكة بين القطاعين العام والخاص من أجل تعزيز المواطنة الرقمية:

يوجد في جميع البلدان الأوروبية - تقريباً - شكل من أشكال الشراكة بين القطاعين العام والخاص من أجل تعزيز أنشطة السلامة على الإنترنت. ويمكن التعبير عن هذا التعاون في شكل مشاركات متفرقة من الجهات الخاصة في المؤتمرات وورش العمل أو من خلال إقامة أنشطة طويلة الأجل تتصل بالبنية التحتية أو المشروعات المنهجية في المدارس.

وخلال تنظيم فعاليات "يوم الإنترنت الأكثر أماناً the Safer Internet Day" (عادة ما يتم في شهر فبراير من كل عام)، تتعاون الشركات الخاصة للقيام بحملات توعية وإعلام أولياء الأمور والأطفال بسبل السلامة أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت وكيفية تجنب المخاطر التي قد تواجههم. كما تعقد - عادة - مجموعة متنوعة من المؤتمرات التي تدور حول سلامة الأطفال والشباب عبر شبكة الإنترنت ومشكلات معالجة المحتوى غير القانوني والضار على شبكة الإنترنت.

بالإضافة إلى ذلك، أنشأت السلطات التعليمية في العديد من البلدان الأوروبية بعضاً من أشكال الشراكة بين القطاعين العام والخاص بشأن تعزيز السلامة على الإنترنت للشباب بشكل عام وفي المدارس على وجه الخصوص. وفي بعض البلدان، تقدم الشركات الخاصة دعماً للسلطات العامة لشراء تجهيزات الحاسب الآلي والبرمجيات المخصصة لحماية الاتصال بالإنترنت ورصد الوصول الخارجي غير المرغوب فيه إلى أجهزة الكمبيوتر والشبكات المدرسية.

ففي إيطاليا، طورت المديرية العامة لنظم المعلومات التابعة لوزارة التعليم اتحاداً واسعاً يشمل شرطة الاتصالات السلكية واللاسلكية، واتحاد الجامعات لبرمجة تطبيقات البحوث الجامعية Inter universities Consortium for Supercomputing Applications for University and Research (CASPUR) لتأسيس مشروع

يطلق عليه "الصبيبة وشبكة الإنترنت I ragazzi e il web" بهدف توعية الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦ عاماً بطرق الاستخدام الآمن للإنترنت، مع إشراك المعلمين وأولياء الأمور في هذا الشأن. (Eurydice European Unit, 2012 J, 41-43)

ومع بداية العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، تم أيضاً إنشاء اتحاد في سلوفاكيا لتطوير مشروع الإنترنت الآمن the Safety Internet project ، حيث يتم تنسيق عمل الاتحاد وتمويله من قبل شركة مايكروسوفت Microsoft ، وبنك تاترا Tatra banka. وفي إطار هذا المشروع يتم تدريب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بشكل مستمر على كافة القضايا المتعلقة بالسلامة على الإنترنت. ويصل العدد الإجمالي للتلاميذ الذين ينبغي أن يشاركوا في هذا المشروع إلى حوالي ١٥ ألف طالب بالإضافة إلى ٥٠٠ معلم. (Eurydice European Unit, 2012 R, 27-28)

وفي بولندا، قدمت وزارة التربية الوطنية Ministry of National Education مجاناً عبر موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت للمدارس برامج معينة يمكنها منع الوصول إلى المواقع التي تتضمن محتوى ضاراً أو غير مرغوب فيه. وقد شارك الصندوق الاجتماعي الأوروبي The European Social Fund في تمويل هذا المشروع. إلى جانب ذلك، فقد تلقت حوالي ٢٠ ألف مدرسة مثل هذه البرامج في إطار مشروع فصول الحاسب الآلي the Computer Classroom Project ، كما استلمت حوالي ١٢ ألف مكتبة مدرسية مثل هذه البرامج أيضاً في إطار مشروع المكتبات المدرسية the School Libraries Project. بالإضافة إلى ذلك، توصلت وزارة التربية الوطنية إلى اتفاق مع فرع شركة مايكروسوفت في بولندا لدعم تنفيذ "استراتيجية تطوير مجتمع المعلومات في بولندا حتى عام ٢٠١٣ Strategy of Development of Information Society in Poland until the year 2013"، وخاصة في المدارس والمؤسسات التعليمية. ومن ناحية أخرى، تم إنشاء فريق مكافحة التمييز للشباب في وسائل الإعلام الإلكترونية، يضم ممثلين عن ٧٠ مؤسسة عامة ومنظمة غير حكومية، بالإضافة إلى ممثل عن وزارة التربية الوطنية. ويتبع هذا الفريق فريق فرعي منفصل مهتم بقضايا السلامة على الإنترنت وإعداد مقترحات القوانين، وينود التعاون، ومشروعات الحملات التربوية، ورصد الوضع المتعلق بالأطفال والشباب ووسائل الإعلام. (Eurydice European Unit, 2012 M, 55-57)

وفي فرنسا، توجد شبكة محددة يطلق عليها Renater هدفها الجمع بين قطاعي التعليم والبحث العلمي. ويمكن للسلطات المحلية ربط شبكاتها بالشبكات الخاصة بالمدارس الابتدائية والثانوية من خلال وساطة مكاتب العمداء Rectorats. بالإضافة إلى ذلك، ومن خلال شراكات مماثلة وبالتعاون مع فرق التدريس تم إطلاق (مبادرة Kismart) في دور الحضانة. وتهدف هذه المبادرة لقيادة مناقشة حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقييم الفوائد الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التربوية في مجال التعلم.

(John Gardner & John Salters, 2011, 14)

وفي اليونان، أنشأت وزارة التربية الوطنية والشئون الدينية Ministry of National Education and Religious Affairs شبكة المدارس اليونانية (GSN) the Greek School Network والتي تربط بين المدارس بالمرحلتين الابتدائية والثانوية، ومدارس الفرصة الثانية، ومعاهد التدريب الإقليمية، ومراكز التشخيص والتقييم والدعم، ومراكز تعليم الكبار، ومراكز التربية البيئية، والمحفوظات العامة للدولة، والمكتبات العامة، ومراكز الاستشارات الشبابية. وتعد شبكة المدارس اليونانية شبكة إنترنت محلية Intranet تقدم الخدمات الأساسية والمتقدمة للاتصالات من بعد، كما تقوم أيضاً بتحليل بعض القضايا المتعلقة بتبادل البيانات، الفيروسات، الجدران النارية، الشهادات الرقمية، والمعاملات الآمنة.

(Eurydice European Unit, 2012 G, 22-23)

وفي بلغاريا تم اعتماد مجموعة من الإجراءات الأخرى في هذا الصدد، حيث إن وزارة التعليم البلغارية عضو في مجلس مكافحة المحتوى غير القانوني والضار على شبكة الإنترنت the Council for Fighting illegal and Harmful Content on the Internet (Stefaan De Rynck, 2009, 489). وفي المملكة المتحدة أيضاً، تم تشكيل "مجلس سلامة الطفل على الإنترنت Council for Child Internet Safety"، يجمع العديد من أصحاب المصلحة لجعل البلاد مكاناً أكثر أمناً للأطفال، كما يتم تنظيم شراكات بين القطاعين العام والخاص عموماً على مستوى المدرسة/ البلدية لتعزيز أنشطة السلامة على الإنترنت (Eurydice European Unit, 2012 S, 52). وفي الدنمارك، وفي إطار عملية إدراج قضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية، تم الاستعانة بخبراء من القطاع الخاص وقطاع البحوث لتقديم المشورة في هذا الصدد. (Eurydice European Unit, 2012 D, 29)

وفي لوكسمبورج، تشارك شركات الهاتف المحمول بصورة نشطة في إعداد المواد التعليمية وفي تعريف التقارير السنوية. بالإضافة إلى ذلك هناك رصد مؤسسي نشط لكافة قضايا السلامة على الانترنت من جانب العديد من الوزارات والمؤسسات القانونية.

(Eurydice European Unit, 2012 K, 28–31)

وفي البرتغال، تتحمل شركة الاتصالات البرتغالية Portugal Telecom مسؤولية ترويض البلاد بخدمة الإنترنت التي تربط المدارس العامة بشبكة الإنترنت، وهي أيضاً جزء من المركز الوطني للإنترنت الأكثر أماناً SeguraNet^(٩) والذي يقوم بتنسيق عملية نشر ثقافة أمن الإنترنت في المجتمع التربوي والتعليمي. ويعد فرع شركة مايكروسوفت في البرتغال شريك آخر في عملية التوعية بقضايا السلامة على الإنترنت، والعمل بنشاط على تعزيز الوعي بطرق التنقل الآمن عبر الإنترنت، والتدريب عليه. (Eurydice European Unit, 2012 N, 39-40)

جدول (٦) الشراكات بين القطاعين العام والخاص من أجل تعزيز "السلامة على الإنترنت" في المدارس، خلال

العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م.

الدولة	الممارسة	شراكات تم تنفيذها	لا توجد شراكات رسمية بين القطاعين العام والخاص	لا توجد معلومات متوفرة على المستوى المركزي
أستراليا		✓		
إستونيا				✓
ألمانيا				✓
أيرلندا	✓			
الترويج			✓	
البرتغال	✓			
قبرص	✓			
بلغاريا	✓			
بولندا	✓			✓
التشيك				
النمسا	✓	✓		
سلوفينيا	✓			
سويسرا	✓			
فرنسا	✓			
فنلندا	✓			
لاتفيا				✓
لتوانيا	✓			
سلوفاكيا		✓		
إنجلترا	✓			
السويد	✓			
المجر	✓			
سلوفاكيا	✓			
هولندا	✓			
إيطاليا	✓	✓		
الدنمارك		✓		
بلجيكا		✓		
أيسلندا	✓			
اليونان	✓			
رومانيا	✓			

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 17)

(*) تتحمل المديرية العامة للتعليم بالبرتغال مسؤولية الإشراف على المركز الوطني للإنترنت الأكثر أماناً *SeguraNet*. والذي يعد جزءاً من اتحاد القطاعين العام والخاص لمركز الإنترنت الأكثر أماناً، ويدخل هذا الفريق في شراكة مع مؤسسة العلوم والتكنولوجيا *Foundation for Science and Technology* ، والمعهد البرتغالي للشباب والرياضة *Portuguese Institute of Sport and Youth* وفرع شركة مايكروسوفت في البرتغال، وتتم هذه الشراكة في إطار برنامج الإنترنت الأكثر أماناً التابع للمفوضية الأوروبية.

٥- التعاون بين السلطات التعليمية ومراكز الإنترنت الأكثر أماناً:

يتم تمثيل وزارات التعليم أو السلطات التعليمية الأخرى عادة في المراكز الوطنية للإنترنت الأكثر أماناً المدعومة من قبل البرنامج الأوروبي للإنترنت الأكثر أماناً the Safer Internet Programme. وبشكل عام، يتم التعاون تحت إشراف مراكز الإنترنت الأكثر أماناً the Safer Internet Centres والتي تعقد اجتماعات منتظمة مع جميع المعنيين الشركاء وتبادل المعلومات والخبرات. وتعد المشاركة النشطة في فعاليات "يوم الإنترنت الأكثر أماناً the Safer Internet Day" واحدة من الآثار المباشرة في القطاع التربوي، ولكنها ليست الوحيدة، لأن هناك العديد من المبادرات الأكثر كثافة في كثير من البلدان الأوروبية أيضاً. فعلى سبيل المثال تم في بلجيكا وضع إجراءات تطبيق بطاقات الأعمال الإلكترونية V-cards^(٥)، وحزمة SI العالمية؛ وفي جمهورية التشيك، وخلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، تم تنظيم منافسات بين الطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٦ عاماً تركز على أخلاقيات العمل في الفضاء الإلكتروني. (Duygu Nazire Kasikci, et al., 2014, 236-238)

وفي ألمانيا، تم إطلاق مبادرة Klicksafe كمشروع تعاوني مقدم من قبل هيئتين، هما: الجهاز المركزي للإعلام والاتصال في ولاية راينلاند بالاتينات the Central Authorityfor Media and Communication-Rhineland-Palatinate (LMK)، والذي يعمل كمسئول لمشروع المبادرة، والهيئة الإعلامية لولاية شمال الراين ويستفاليا the Media Authority for North Rhine-Westphalia (LfM). وعلى أساس من التعاون الفعال بين السلطات التعليمية في الولاية Länder تم توزيع كتيبات المبادرة داخل المدارس، والتي تستخدم بصورة نشطة في جميع المقررات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (Laura Greifner, 2007, 9)

وفي إستونيا نظمت وزارة التعليم، بالتعاون مع مؤسسة قفزة النمر the Tiger Leap Foundation، واللجنة الوطنية للإنترنت الأكثر أماناً the national Safer Internet Committee، منافسات تتعلق بملامح الوسائط المتعددة تحت اسم: "الخدعة

(*) عبارة عن تنسيق قياسي لملفات بطاقات الأعمال الإلكترونية. وفي الغالب يتم إرفاق هذه البطاقات في رسائل البريد الإلكتروني، ولكن يمكن تبادلها أيضاً بطرق أخرى، مثل شبكة الويب العالمية أو المراسلات الفورية. كما يمكن أن تتضمن معلومات حول الاسم والعنوان وأرقام الهواتف وعناوين البريد الإلكتروني وعناوين صفحات الإنترنت الشخصية والشعارات والصور الفوتوغرافية والملفات الصوتية.

في عالم الإنترنت "Traps in the Internet" لتوعية الطلاب، وذلك من خلال جمع قصص عن ما قد يحدث للصغار أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت في حالة تقديمهم معلومات شخصية عن أنفسهم. وكنتيجة لهذه المنافسات، يوجد حالياً عدد ٢٢٠ حالة مختلفة مقدمة كأعمال تعاونية وإسهامات فردية. (Eurydice European Unit, 2012 E, 13-14)

وفي إسبانيا يوجد المركز الإسباني للإنترنت الأكثر أماناً SAFENETII، والذي تقوم جمعية *Protégeles* بتنسيق العمل فيه. وقد وقع المركز اتفاقاً مع كل من: الاتحادات الرئيسية لجمعيات أولياء الأمور *Parents' Associations*، أمين شكاوى الأطفال *Ombudsman for Children*، شركة *RED.es*^(٩)، وكذلك مع نقابات المعلمين الرئيسية في البلاد. ويقدم الاتفاق أساساً واسعاً للتعاون في المدارس وينطوي أيضاً على جوانب وقائية مهمة من خلال حملات، ودراسات ومواد تتناول - مباشرة - العناصر الرئيسية المتضمنة في الميدان التربوي والمتمثلة في: التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين. (Eurydice European Unit, 2012 P, 29-31)

وفي الدنمارك، يتحمل مجلس وسائل الإعلام الدنماركي *the Danish Media Council* مسؤولية تنسيق عمل المركز الدنماركي للإنترنت الأكثر أماناً *the Danish Safer Internet Centre*، والذي يرتبط بدوره باتفاقيات تعاون مع المركز الدنماركي لتكنولوجيا المعلومات التربوية *the Danish IT Centre for Education (UNIC)* تحت إشراف وزارة التعليم عبر قسم موجود على شبكة الإنترنت يحوي مواداً تعليمية، ومهاماً خاصة بالطلاب، ومبادئ توجيهية ومعلومات للمعلمين حول بعض الموضوعات ذات الصلة بأخلاقيات التعامل عبر شبكة الإنترنت وقضايا أمن تكنولوجيا المعلومات للمعلمين موجودة كلها على أكبر بوابة تعليمية في الدنمارك (www.emu.dk/). (Eurydice European Unit, 2012 D, 41-42)

(٩) شركة مساهمة عامة تابعة لوزارة الصناعة الإسبانية (MINETUR)، تتولى تطوير مجموعة واسعة من البرامج لصالح المجتمع الإسباني بالكامل ليستفيد من كافة الفرص التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT).

جدول (٧) التعاون بين السلطات التعليمية و "مراكز الإنترنت الأكثر أماناً"، خلال العام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

الدولة	الممارسة	التعاون في تقدم	لا يوجد تعاون على المستوى المركزي حتى الآن
أستراليا	✓		
إستونيا	✓		
ألمانيا	✓		
أيرلندا	✓		
الترويج	✓		
البرتغال	✓		
قبرص	✓		
بلغاريا	✓		
بولندا	✓		
النمسا	✓		
سلوفينيا	✓		
سويسرا	✓		
فرنسا	✓		
فنلندا	✓		
لوكسمبورج	✓		
لاتفيا	✓		
لتوانيا	✓		
المملكة المتحدة	✓		
السويد	✓		
المجر			
سلوفاكيا			
هولندا	✓		
إيطاليا			
الدنمارك	✓		
بلجيكا	✓		
أيسلندا	✓		
اليونان	✓		
رومانيا	✓		

Source: (S. Jaimee Tsim, 2010, 20)

وتعد وزارة التعليم البرتغالية جزءاً من المركز الوطني للإنترنت الأكثر أماناً SeguraNet. ويوفر هذا المركز أيضاً تدريباً في مجال أمن الإنترنت بمساعدة من الشرطة الجنائية (Judiciária Policia). ولمواجهة نمو الاحتياجات وزيادة الطلب من المدارس على هذه القضايا، أنشأ الاتحاد مؤخراً "ممثلين إقليميين لمركز SeguraNet" في كل إدارة من الإدارات التعليمية الإقليمية التابعة لوزارة التعليم مع تحديد بعض المهام على المستوى الإقليمي. (Sofia Viseu, 2005, 61-62)

وفي بولندا وسلوفينيا وسلوفاكيا وفنلندا، وكذلك في بلدان أوروبية أخرى، يعمل مركز الإنترنت الأكثر أماناً the Safer Internet Centre كشريك نشط في مجال تدريب المعلمين وتعريفهم بقضايا السلامة على الإنترنت بالإضافة إلى توزيع المواد التعليمية (الملصقات والبطاقات البريدية على المدارس، والمنشورات على أولياء الأمور، وما إلى ذلك). (S. Jaimee Tsim, 2010, 12-17). كما تم تقديم بعض التعاون من أجل توجيه عملية تعزيز السلامة على الإنترنت نحو الجمهور العام.

وفي فرنسا، على سبيل المثال، تم إطلاق برنامج "فينز و لو على الإنترنت Vinz et Lou sur Internet"، وهو عبارة عن برنامج للتوعية ببعض الموضوعات الرئيسية في المجتمع، مثل المواطنة، والغذاء، والإنترنت، والإعاقة، والبيئة، إلخ. وقد تم إنشاؤه من قبل

مؤسسة Tralalère^(*) بدعم من وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي في فرنسا Ministry of National Education, Higher Education and Research (SDTICE). وللبرنامج موقع على شبكة الإنترنت يمكن من خلاله إيجاد إجابات عن كيفية التصرف في حالات معينة من الحياة اليومية، مثل كيفية التعامل مع شبكة الإنترنت وكيفية تصفحها بطريقة آمنة. ويقدم البرنامج سلسلة مكونة من ١٥ رسماً كاريكاتيرياً تتناول بعض الأنشطة التفاعلية والمواد التعليمية. (Eurydice European Unit, 2012 F, 43-44)

وفي سلوفاكيا، هناك تعاون بين السلطات التعليمية ومركز الإنترنت الأكثر أماناً the Safer Internet Centre بهدف الترويج لحملة إعلامية واسعة وإنتاج برنامج تليفزيوني تعليمي خاص مع التركيز على ثمانية مجالات تمثل أكثر الإشكاليات ذات الصلة بالاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت. (Eurydice European Unit, 2012 R, 23)

٦- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تعليم المواطنة الرقمية في المدارس الأوروبية:
إن فهم النظام التعليمي لدولة ما، والتعرف على جوانبه المختلفة، ظاهرة كانت أم كامنة، إنما يتأتى بالتعرف على القوى والعوامل التي تؤثر فيه وتشكل عناصره المختلفة. وبما أن النظام التعليمي بكافة مستوياته جزء من المجتمع الذي يحوى عدداً من العناصر (اجتماعية - اقتصادية - سياسية - تاريخية، وغيرها) تكون في حالة تفاعل دائم ومستمر مع بعضها البعض، لذلك فهو يتأثر بهذه العناصر ويؤثر فيها، وهو الأمر الذي ينطبق على تعليم المواطنة الرقمية، وخاصة السلامة على الإنترنت بمؤسسات التعليم قبل الجامعي.

أ- العامل التاريخي:

أحدثت الإنترنت ثورة في عالم الكمبيوتر والاتصالات لم يسبق لها مثيل. وتعد الإنترنت بمثابة قدرة بث فوري في جميع أنحاء العالم، وآلية لنشر المعلومات، ووسط للتعاون والتفاعل بين الأفراد وأجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم بغض النظر عن الموقع الجغرافي.

وقد نشأت الفكرة الأساسية للإنترنت والمتمثلة في ربط مجموعة من أجهزة الكمبيوتر مع بعضها في شبكة واحدة على يد القوات المسلحة الأمريكية في عام ١٩٦٠م عندما قامت

(*) خبراء متخصصون في إنتاج الوسائط المتعددة للأطفال والمحتوى التعليمي الرقمي بالشراكة مع اللاعبين الرئيسيين في إنتاج موسيقى الشباب.

بعملية وصل أجهزة الكمبيوتر العسكرية المنتشرة عبر الولايات المتحدة عن طريق شبكة اتصال أطلق عليها اسم ARPANET ، وكانت هذه الشبكة هي الشكل الأصلي لما يعرف اليوم بشبكة الإنترنت. (Steve Duncan, 2005: 397)

وبعد عدة سنوات استخدمت المؤسسة الوطنية للعلوم الأمريكية نفس التقنية التي استخدمت في ARPANET في عمل شبكة أخرى عام ١٩٨٥م وقد سميت هذه الشبكة باسم NSFNet وقد كان الهدف من وراء إنشاء هذه الشبكة تسهيل عملية الاتصال بين الجامعات والمدارس وانتقال المعلومات فيما بينها. ولكن بسبب كثرة المعلومات التي حملت بها هذه الشبكة والضغط الكبير عليها لم يعد باستطاعتها تحمل هذا القدر من المعلومات والاتصال فيما بينها كما كان في بداياتها، مما استدعى ضرورة تطويرها من قبل المؤسسة الوطنية للعلوم الأمريكية، وسميت هذه الشبكة فيما بعد باسم INTERNET . (ياسر بن عبد الله الخبراء، ١٤٢٤هـ: ١٢)

وفي أواخر سبعينيات القرن العشرين - مع إدراك أن نمو الإنترنت كان يصاحبه النمو في حجم المجتمع البحثي المهتم وبالتالي زيادة الحاجة إلى آليات للتنسيق - تم تكوين العديد من هيئات التنسيق في هذا المجال مثل: مجلس التعاون الدولي (International Co-operation Bank - ICB)، الذي عمل على تنسيق الأنشطة مع بعض الدول الأوروبية المتعاونة حول أبحاث الحزمة الفضائية. كما تم إنشاء المجلس الفيدرالي للشبكات The Federal Networking Council FNC، والذي حرص على التعاون مع المنظمات الدولية الأخرى، مثل RARE في أوروبا، من خلال اللجنة المنسقة المعنية بشبكات الأبحاث القارية CCIRN، لتنسيق دعم الإنترنت لمجتمع الأبحاث في جميع أنحاء العالم. (Robert Kahn et al., 1997: 134-135)

ومع بداية التسعينيات من القرن العشرين تم إنشاء شبكة عالمية ضمن الإنترنت عرفت باسم الشبكة العالمية الموسعة World Wide Web ، وهي تختصر بالأحرف (www) والتي تكتب في العنوان الرئيس لأي صفحة على هذه الشبكة، ويبدأ هذا العنوان بالأحرف (http:) وهذه الأحرف هي اختصار للجملة Hyper Text Transfer Protocol بمعنى: بروتوكول الانتقال من نص إلى آخر مرتبط به. وأنشئت هذه الشبكة العالمية الموسعة في أوروبا، وكان الغرض الرئيس منها خدمة العلماء والباحثين وتسهيل

الحصول على المعلومات وكذلك تيسير الاتصال فيما بينهم، بعد ذلك أخذت هذه الشبكة في الاتساع وأنشئت عليها ملايين المواقع حتى وصلت للشكل الذي نعرفها عليه اليوم. (ياسر بن عبد الله الخبراء، ١٤٢٤هـ: ١٢)

وفي الوقت الحالي، ووفقاً لإحصائيات عام ٢٠٠٥م، فإن حوالي ٧٠% من الفئات العمرية ما بين ٦ - ١٧ سنة في أوروبا يستخدمون شبكة الإنترنت. وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٧٥% بحلول عام ٢٠٠٨م، هذا إلى جانب الزيادة الكبيرة في نسبة استخدام الأطفال الأصغر سناً للإنترنت (٦٠%). (Giovanna Mascheroni & Kjartan Ólafsson, 2013, 4-5)

وفي مجال حماية الأطفال والشباب في أوروبا من الأخطار المحتملة أثناء إبحارهم داخل شبكة الإنترنت، أنشأت المفوضية الأوروبية EC عام ١٩٩٩م برنامج الإنترنت الأكثر أماناً، بهدف تعزيز الاستخدام الآمن والمسئول للإنترنت من قبل الأطفال والشباب، وحمايتهم من المحتوى غير القانوني والضار على الإنترنت. ويدار البرنامج من قبل المديرية العامة للمعلومات والمجتمع والإعلام، **the Directorate General for Information, Society and Media**. ويسلط الضوء على المسؤولية المشتركة بين المنظمات غير الحكومية والمؤسسات التعليمية، وهيئات إنفاذ القانون والصناعة والأسر في مبادرات السلامة على شبكة الإنترنت في جميع أنحاء الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي.

ومنذ إنطلاقه سعى "برنامج الإنترنت الأكثر أماناً" للتعامل مع القضايا ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت. فالبرنامج يتم تمويله - بصورة تعاونية - من قبل ٢٧ مركزاً من مراكز الإنترنت الأكثر أماناً، مع وجود تفويض للقيام بأعمال التوعية المتعلقة بأنشطة السلامة على الإنترنت التي تستهدف الأطفال، والآباء والأمهات والمعلمين من أجل تمكين الأطفال والشباب من استخدام الإنترنت وغيرها من التقنيات عبر الإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة. (Duygu Nazire Kasikci, et al., 2014, 237) ويهدف "برنامج الإنترنت الأكثر أماناً" إلى مواجهة هذه التحديات الجديدة من أجل تمكين الأطفال وحمايتهم، وزيادة التفاعل والتنقل عبر مواقع الجيل الثاني (ويب ٢.٠)، وخفض سن مستخدمي الإنترنت.

وفي إطار برنامج الإنترنت الأكثر أماناً، أنشئت شبكة Insafe في عام ٢٠٠٤م لتقوم بدور توعوي بالمخاطر التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال والشباب الأوروبي على الإنترنت. وتتكون شبكة Insafe الأوروبية من ٣٠ مركزاً وطنياً للإنترنت الأكثر أماناً في

الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي وأيسلندا والنرويج وروسيا. ويتحمل كل مركز وطني من هذه المراكز مسئولية التوعية، وتنفيذ حملات تثقيفية، وإدارة بعض خطوط المساعدة، وهي تعمل بشكل وثيق مع الشباب، وأصحاب المصلحة من أجل خلق بيئة إنترنت أفضل.

(Nicole C. Miller et al., 2009: 23)

وخلال أول عام من إنشائها تولت شبكة Insafe (www.saferinternet.org)

تنظيم يوم الإنترنت الأكثر أماناً Safer Internet Day-SID. ولا تزال فعاليات هذا اليوم تقام حتى الآن في فبراير من كل عام لتعزيز استخدام أكثر أماناً وأكثر مسؤولية للتكنولوجيا والهواتف النقالة عبر الإنترنت، وخاصة بين الأطفال والشباب في جميع أنحاء العالم. وقد أصبح يوم الإنترنت الأكثر أماناً حدثاً بارزاً في مجال السلامة على الإنترنت في المجتمع الأوروبي بل وفي معظم دول العالم.

كما تم خلال العامين الدراسيين ٢٠٠٦/٢٠٠٧م و ٢٠٠٧/٢٠٠٨م إدراج موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية الموجودة في أكثر من ٨٠٪ من البلدان الأوروبية.

ب- العامل السياسي:

الاتحاد الأوروبي ليس بدولة، وإن كان نظامه السياسي والقانوني يتسم ببعض السمات والخصائص التي لا توجد إلا في الدول الفدرالية والكونفدرالية. كما أنه ليس بمنظمة دولية حكومية عامة أو متخصصة، وإن كان نظامه السياسي والقانوني يتسم ببعض السمات والخصائص التي لا توجد إلا في المنظمات الدولية الحكومية. وهو ليس بمنظمة دولية غير حكومية، لأنه كيان دولي حكومي نشأ باتفاق إرادي بين الدول والحكومات. (حسن نافعة، ٢٠٠٤م: ٣٦)

والأمر المثير للانتباه أكثر من غيره، هو أن خارطة أوروبا أعيد رسمها للمرة الأولى، ليس بناء على أمزجة الدبلوماسيين أو بواسطة أسلحة القوات المحتلة، وإنما من خلال عملية ديمقراطية تحتاج إلى موافقة الشعوب في كل الدول والمراحل. (نك بتلر، ٢٠٠٣م: ٧٣)

ولم يضع الاتحاد الأوروبي باديء الأمر أي شروط إضافية لانضمام الدول المرشحة للعضوية ما عدا الشروط العامة التي تم تبنيها في الإتفاقيات المؤسّسة للإتحاد. لكن الفرق الشاسع في المستوى الإقتصادي والسياسي بين دول أوروبا الوسطى والشرقية ودول الاتحاد

دفع مجلس الاتحاد الأوروبي في ١٩٩٣م ليضع ما يعرف بشروط كوبنهاغن، وهي: (Wikipedia, 2015: 1)

- ١- شروط سياسية: على الدولة المترشحة للعضوية أن تتمتع بمؤسسات مستقلة تضمن الديمقراطية، وعلى دولة القانون أن تحترم حقوق الإنسان وحقوق الأقليات.
- ٢- شروط إقتصادية: وجود نظام اقتصادي فعال يعتمد على اقتصاد السوق وقادر على التعامل مع المنافسة الموجودة ضمن الاتحاد.
- ٣- شروط تشريعية: على الدولة المترشحة للعضوية أن تقوم بتعديل تشريعاتها وقوانينها بما يتناسب مع التشريعات والقوانين الأوروبية التي تم وضعها وتبنيها منذ تأسيس الاتحاد.

وتتضمن البنية المؤسسية للاتحاد الأوروبي ثلاثة أنواع من المؤسسات: المؤسسات الرئيسية لصنع القرار وتشمل المجلس (بشقيه المجلس الأوروبي على مستوى القمة ومجلس الوزراء)، والمفوضية والبرلمان؛ والمؤسسات والهيئات الرقابية، وتشمل: محكمة العدل الأوروبية، وجهاز المحاسبات (أو محكمة المراجعين)؛ والأجهزة والفروع الأخرى وتنقسم إلى قسمين: المؤسسات والأجهزة الاستشارية المعاونة وتشمل: اللجنة الاقتصادية والاجتماعية ولجنة الأقاليم، والمؤسسات والأجهزة المستقلة ذات الطابع الفني وتشمل: البنك المركزي وبنك الاستثمار وغيرهما. (حسن نافعة، ٢٠٠٤م، ٣٧)

يضاف إلى ما سبق وجود العديد من الوكالات المتخصصة مثل: المركز الأوروبي للتدريب المهني، الوكالة الأوروبية للتدريب، الوكالة الأوروبية للبيئة، المركز الأوروبي للرقابة على المخدرات والإدمان، الوكالة الدولية للتعمير، المكتب الأوروبي للتنوع النباتي. أما على مستوى تجمعات رجال الأعمال والصناعيين الأوروبيين، فقد تم إنشاء العديد من الاتحادات والتنظيمات التي تتخذ من بروكسل مقراً لها بالقرب من مؤسسات الاتحاد الأوروبي لتكون قادرة على ممارسة النفوذ والتأثير والتعبير عن مصالح أعضائها. ومن أمثله ذلك: اتحاد تجار الجملة والتجزئة الأوروبي، اتحاد التجارة الخارجية، اتحاد الغرف التجارية الأوروبية والشركات الأوروبية، اتحاد الصناعات. (ناصر حامد، ٢٠٠٤م: ٥٣)

ويرتكز الاتحاد في عمله على المبادئ الآتية: (كمال عبد العزيز ناجي، ٢٠٠٧م: ٣)

- احترام الهوية الوطنية للدول الأعضاء التي تقوم فيها أنظمة الحكم على المبادئ الديمقراطية.

• احترام الحقوق الأساسية التي كفلتها الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

ونتيجة للعوامل سابقة الذكر فقد تم تضمين الموضوعات المرتبطة بـ"السلامة على الإنترنت" في مناهج المدارس الوطنية في معظم دول الاتحاد الأوروبي. فخلال العامين الدراسيين ٢٠٠٦/٢٠٠٧م و ٢٠٠٧/٢٠٠٨م أدرجت هذه الموضوعات في المناهج الدراسية الموجودة في أكثر من ٨٠٪ من البلدان الأوروبية. ويتم تقديم موضوعات السلامة على الإنترنت من خلال قائمة من المهارات التي يجب تطويرها بواسطة مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأيضاً من خلال مجموعة واسعة من المقررات الأخرى التي تعزز وتبني الكفاءات الشخصية والاجتماعية والصحية والاقتصادية. وفي مجموعة أخرى من البلدان الأوروبية يتم استكمال هذا النهج العام بواسطة تعريفات ومفاهيم محددة.

ج- العامل الاقتصادي:

يعد الاتحاد الأوروبي من أهم التكتلات الاقتصادية على الساحة الدولية في الوقت الراهن، ويعد النموذج الأمثل والبارز بين التكتلات الاقتصادية، بل إنه وصل إلى أعلى مراتب ودرجات التكامل والاندماج. ولقد تطور مسار الاتحاد الأوروبي بشكل ملفت للانتباه سواء من حيث تدرجه في الأشكال التكاملية، بحيث انتقل من شكل منطقة التبادل الحر إلى شكل الاندماج والاتحاد الاقتصادي وهذا في فترة زمنية ليست بالبعيدة، أو من حيث تضاعف عضوية الدول فيه بحيث انتقل من ستة أعضاء وفقاً لمعاهدة روما سنة ١٩٥٧م إلى ما هو عليه الآن بحيث أصبح اليوم يتكون من ٢٨ دولة عضواً. (Wolfgang Jagodzinski, 2010: 87)

كما وصل الاتحاد الأوروبي إلى أقصى مراتب التكامل وذلك من خلال الوصول إلى الوحدة النقدية بحيث أصبحت هناك (١٨) دولة تتعامل اليوم بالعملة الأوروبية الموحدة (اليورو EURO). ويمثل الاتحاد الأوروبي قوة اقتصادية مهمة تؤثر على موازين القوى العالمية في شتى المجالات الاقتصادية، تجارية كانت أم نقدية ومالية، وتمثل صادراته مرة ونصف صادرات الولايات المتحدة الأمريكية واليابان. (Marcello Verga, 2008: 357)

ومن أهم المنتجات الصناعية في أوروبا السيارات والآلات والفولاذ. كما تزايد اهتمام الأوروبيين - منذ منتصف القرن العشرين الميلادي - بالصناعات الخدمية كالصناعة المصرفية والرعاية الصحية. والحقيقة أن هناك أعداداً كبيرة من الأيدي العاملة الأوروبية تعمل في مجال

صناعة الخدمات يفوق عددهم ما هو موجود في أي نشاط آخر. بالإضافة إلى ذلك تنتج الأراضي الأوروبية الزراعية الشاسعة ذات التربة الخصبة كميات كبيرة من القمح والمحصولات الزراعية الأخرى. (Wolfgang Jagodzinski, 2010: 92-93)

وبشكل عام يمكن القول بأن أوروبا هي موطن الصناعات الحديثة التي بدأت أثناء الثورة الصناعية في بريطانيا في القرن الثامن عشر الميلادي، وانتشرت في أنحاء أوروبا وشمال أمريكا في القرن التاسع عشر الميلادي.

وتأتي أوروبا في المرتبة الثانية بعد الولايات المتحدة الأمريكية في الأهمية الاقتصادية بين المناطق الصناعية المهمة في العالم. ولعل أهم الدول الصناعية الكبرى في أوروبا الغربية فرنسا وإيطاليا وألمانيا وهولندا وإسبانيا والسويد والمملكة المتحدة. أما الدول الصناعية الكبرى في أوروبا الشرقية فهي روسيا وبولندا وأوكرانيا. (Wolfgang Jagodzinski, 2010: 96-98)

وفي مجال التعدين تنتج المناجم الأوروبية نحو نصف إنتاج العالم من الفحم الحجري، والثالث من خام الحديد والغاز الطبيعي، والسادس من إنتاج البترول العالمي. وتقع أغنى حقول الفحم الحجري في أوروبا في بولندا وروسيا وألمانيا. وتعد السويد وروسيا من دول الصدارة في العالم في ميدان تعدين الحديد. كما أن روسيا وهولندا وبريطانيا من بين الدول الأولى المنتجة للغاز الطبيعي. أما الدول الرئيسة في إنتاج البترول فهي بريطانيا، والنرويج وروسيا. ومن أهم المعادن الأخرى الموجودة في أوروبا البلاتين واليوتاس والرصاص والزنك والفضة والكروم والمنجنيز والنيكل ومعظمها تنتج بصورة رئيسة في روسيا.

(Marcello Verga, 2008: 356)

وقد وصل حجم الإنفاق على تكنولوجيا المعلومات في منطقة أوروبا، الشرق الأوسط وأفريقيا، إلى ١,١٥٤ تريليون دولار أمريكي خلال عام ٢٠١٣م، بنمو نسبته ١,٤% مقارنة بحجم الإنفاق في ٢٠١٢م، والذي بلغ ١,١٣٨ تريليون دولار. وعلى الرغم من الظروف الاقتصادية الصعبة التي تمر بها القارة حالياً، إلا أن قطاع تكنولوجيا المعلومات في أوروبا لا يزال يمتلك إمكانيات للنمو، مدفوعاً بصورة أساسية بالطلب القوي على الأجهزة والبرمجيات. (Alina

Payne, 2015: 128)

ولقد تأثر التعليم بصفة عامة، وتعليم تكنولوجيا المعلومات والاستخدام الآمن لها بالظروف الاقتصادية في القارة العجوز. حيث نجد أن تعليم "السلامة على الإنترنت" في

المدارس الأوروبية يشمل مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموضوعات أهمها: السلوك الآمن عبر الإنترنت، قضايا الخصوصية عبر الإنترنت، قضايا التحميل من الإنترنت وحقوق التأليف والنشر، التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت، الاستخدام الآمن للهواتف النقالة، والتواصل مع الغرباء.

كما تعد قضايا التحميل من الإنترنت وحقوق التأليف والنشر العنصر الثاني من موضوعات السلامة على الإنترنت الموجودة في جميع البلدان الأوروبية تقريباً. وتحاول الأنشطة التي تم تضمينها في هذا الصدد إقناع الأطفال بشأن وجود حقوق للطبع والنشر خاصة ببعض المواد على الإنترنت، وأن حقوق الطبع والنشر تمنح المؤلفين الحق الحصري لتوزيعها واستنساخها وجعل أعمالهم متاحة للجمهور. وفي حالة تبادل الملفات بشكل غير قانوني يُنصح التلاميذ بأن عملية تحميل وتنزيل الموسيقى والأفلام من دون موافقة مسبقة من صاحب الحق أمر غير قانوني في الدول الأوروبية.

وتوجد في العديد من البلدان الأوروبية بعض الموضوعات الأخرى المتضمنة في مناهج السلامة على الإنترنت، والتي يمكن أن تشمل موضوعات خاصة بقضايا الجرائم الإلكترونية أو إدمان ألعاب الكمبيوتر (كما هو الحال في لاتفيا)، أو بعض القضايا القانونية المتعلقة بالتسوق عبر الإنترنت (كما هو الحال في ألمانيا).

وفي جميع البلدان الأوروبية - تقريباً - يوجد شكل من أشكال الشراكة بين القطاعين العام والخاص من أجل تعزيز أنشطة السلامة على الإنترنت. ويمكن التعبير عن هذا التعاون في شكل مشاركات متفرقة من الجهات الخاصة في المؤتمرات وورش العمل أو من خلال إقامة أنشطة طويلة الأجل تتصل بالبنية التحتية أو المشروعات المنهجية في المدارس. وخلال تنظيم فعاليات "يوم الإنترنت الأكثر أماناً **the Safer Internet Day**" (عادة ما يتم في شهر فبراير من كل عام)، تتعاون الشركات الخاصة للقيام بحملات توعية وإعلام أولياء الأمور والأطفال بسبل السلامة أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت وكيفية تجنب المخاطر التي قد تواجههم. كما تعقد - عادة - مجموعة متنوعة من المؤتمرات التي تدور حول سلامة الأطفال والشباب عبر شبكة الإنترنت ومشكلات معالجة المحتوى غير القانوني والضرر على شبكة الإنترنت.

بالإضافة إلى ذلك، أنشأت السلطات التعليمية في العديد من البلدان الأوروبية بعضاً من أشكال الشراكة بين القطاعين العام والخاص بشأن تعزيز السلامة على الإنترنت للشباب بشكل عام وفي المدارس على وجه الخصوص. وفي بعض البلدان، تقدم الشركات الخاصة دعماً للسلطات العامة لشراء تجهيزات الحاسب الآلي أو البرمجيات المخصصة لحماية الاتصال بالإنترنت ورصد الوصول الخارجي غير المرغوب فيه إلى أجهزة الكمبيوتر والشبكات المدرسية.

د- العامل الاجتماعي:

يعيش في أوروبا نحو ٧٠٨ مليون نسمة، ما يعادل ثمن سكان العالم. ويتوقع أن تشهد العديد من البلدان انخفاضاً في أعداد سكانها خلال العقود القادمة. ويبلغ معدل الكثافة السكانية في أوروبا ٦٧ نسمة تقريباً لكل كم^٢ واحد. وتعد أوروبا من أكثر قارات العالم من حيث الكثافة السكانية. ويتميز توزيع السكان في أوروبا بعدم التساوي. فمعظم أجزاء القارة تتركز فيها كثافة السكان عن المعدل، بينما تزيد الكثافة عن المعدل في أجزاء أخرى. فالمناطق الشمالية الواسعة مثلاً، تكاد تكون خالية تماماً من السكان، بينما تبلغ الكثافة في كل من موناكو وهولندا ٣٨٥ نسمة لكل كم^٢، مما يجعلها من أعلى دول العالم كثافة في السكان. (Koenraad

Matthijs and Karel Neels, 2015: 16-19)

وفي أوروبا الغربية، ينظم العمال والمزارعون وملوك الأراضي وأرباب الصناعة أنفسهم في نقابات منذ نهاية القرن التاسع عشر الميلادي. وقد اكتسبت الطبقات الفقيرة مزيداً من القوة خلال القرن العشرين الميلادي. وفي أوروبا الشرقية حاولت الحكومات الشيوعية حتى نهاية القرن العشرين التخلص من الفروقات الطبقيّة بين المواطنين، إذ يفترض أن تتاح فرص متساوية في التعليم والعمل لجميع أفراد المجتمع تبعاً للنظام الشيوعي. والحقيقة أن الهوة لا تبدو واسعة بين الأرياف والمدن في أوروبا، ذلك لأن التطورات العلمية التي حدثت في مجال الزراعة والصناعة، وانتشار التعليم وتوفير الخدمات الصحية في الأرياف أدت إلى وجود تشابه في الحياة بين المدن والأرياف. (Gerard Boucher and

Yunas Samad, 2015: 33, 57)

وتعد المسيحية أكبر ديانة في أوروبا، فاستناداً إلى إحصائية يوروباروميتر Eurobarometer لعام ٢٠١٢م يُشكّل المسيحيون حوالي ٧٢% من سكان أوروبا،

والكاثوليك هم أكبر جماعة دينية في القارة بنسبة ٤٨% من مجمل السكان، أما البروتستانت فيشكّون ١٢%، بينما تصل نسبة الأرثوذكس إلى ٨%، أما المسيحيون من الطوائف الأخرى فيمثلون ٤% من سكان القارة. ويمثل المسلمون حوالي ٢%، ويبلغ عدد اليهود حوالي مليون نسمة، في حين تصل نسبة الملحدين واللا دينيين إلى ٢٣% من سكان أوروبا.

(Christian Joppke, 2015: 134)

وتوجد في أوروبا حوالي خمسين لغة وأكثر من مائة لهجة. ويتحدث جميع الأوروبيين تقريباً بلغات تنتمي إلى أسرة اللغات الهندو-أوروبية. ولأسرة اللغات الهندو-أوروبية ثلاثة فروع رئيسة في أوروبا، هي: البلطية-السلافية، واللغات الجرمانية، واللغات الرومانسية. ويتحدث معظم الناس في أوروبا الشرقية باللغات البلطية-السلافية التي تشمل البلغارية والروسية. أما اللغات الجرمانية كالنمركية والإنجليزية والألمانية والسويدية فهي بصفة رئيسة لغات دول أوروبا الغربية الشمالية، واللغات الرومانسية تشمل اللغة الفرنسية والإيطالية والإسبانية. (Stephen Barbour and

Cathie Carmichael, 2002: 112-114, Roger D. Woodard, 2008: 34)

ويعد الأوروبيون من أكثر الشعوب المتعلمة في العالم. فمعظمهم يعرفون القراءة والكتابة، حيث يستطيع ٩٠% من سكان أوروبا القراءة والكتابة. ويختلف التعليم من دولة إلى أخرى، ففي البرتغال مثلاً، يتوجب على الأطفال قضاء ست سنوات فقط بالمدارس. بينما يقضي الأطفال البلجيكيون ١٢ عاماً على الأقل بالمدرسة. ولفرنسا نظام تعليم مركزي لأقصى حد، تقوم بإدارته حكومة البلاد الوطنية. أما في سويسرا، فتقوم حكومات الولايات بالإشراف على التعليم. ويتلقى معظم الأطفال في الدول الشمالية لغربي أوروبا - كبريطانيا والنرويج والسويد - التعليم نفسه حتى يبلغوا سن الخامسة عشرة أو السادسة عشرة. وفي تلك السن قد يترك بعض الأطفال المدرسة أو يلتحقون بالمدارس المهنية، وقد يستمر البعض الآخر في مواصلة دراستهم الأكاديمية لتأهيل أنفسهم للتعليم الجامعي. (European

Commission, 2014: 8-26)

ويتميز التعليم في أوروبا بصفة عامة بمستوى مرتفع في المناطق الشمالية أكثر مما هو عليه في المناطق الجنوبية، كدول اليونان والبرتغال وبلغاريا وألبانيا، فهذه الدول أكثر فقراً من دول الشمال، لذلك فمن الصعب عليها إجراء تحسينات مستمرة في البرامج التعليمية. ويقضي أطفال هذه الدول سنين أقل بالمدرسة عما يقضيه أقرانهم في دول الشمال.

ولا تزال هناك زيادة مستمرة في استخدام شبكة الإنترنت والتكنولوجيات الأخرى عبر الإنترنت في جميع أنحاء أوروبا، ولا يزال الشباب من بين أكثر الفئات التي تستخدم وتتناول التقنيات والخدمات الجديدة. ووفقاً لإحصائيات عام ٢٠٠٥م، فإن حوالي ٧٠% من الفئات العمرية ما بين ٦ - ١٧ سنة في دول الاتحاد الأوروبي يستخدمون شبكة الإنترنت. وقد ارتفعت هذه النسبة إلى ٧٥% بحلول عام ٢٠٠٨م، هذا إلى جانب الزيادة الهائلة في نسبة استخدام الأطفال الأصغر سناً للإنترنت (٦٠%).

ومع ذلك، فإن التطورات التكنولوجية واستخدامها من قبل الأطفال والشباب تشكل مخاطر وتحديات راهنة مرتبطة بخمسة مجالات رئيسة مشتركة بين البلدان الأوروبية هي: إتاحة المعلومات الشخصية، ومشاهدة المواد الإباحية، والعنف أو المحتويات المفعمة بالكراهية على الإنترنت، والتعرض للمعاملة القاسية (أي: التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت)، وتلقي التعليقات الجنسية غير المرغوب فيها، وتلبية طلبات التواصل أثناء عدم الاتصال بالإنترنت Offline. ولكي يبقى الأطفال والشباب في أمان فهم بحاجة إلى أن يكونوا على علم سواء بالفرص أو حتى بالمخاطر الموجودة على الإنترنت، وكيفية التعامل مع هذه المخاطر، فهم في حاجة إلى تمكينهم من استخدام الإنترنت بطريقة آمنة ومسؤولة، وهنا تأتي مناهج التعليم الأوروبية لتقوم بهذا الدور.

ففي التعليم الثانوي يتم التعامل مع القضايا ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت في جميع البلدان والمناطق التي تهتم بتضمين مثل هذه الموضوعات في مناهجها المدرسية، ويتم تدريس السلامة على الإنترنت بطريقة أكثر تنظيماً كجزء من موضوعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أو علوم الكمبيوتر أو غيرها من الموضوعات الأكثر عمومية. كما أن تدريس الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بالتعامل مع قضايا "السلامة على الإنترنت" يتم فقط في المرحلة الثانوية في بلغاريا، وألمانيا، وقبرص، وليتوانيا، والنمسا، وسلوفينيا. أما في مرحلة التعليم الابتدائي فقد تم إدراج قضايا "السلامة على الإنترنت" كموضوع رئيس عبر المناهج الدراسية في معظم هذه البلدان والمناطق. كما يمكن تقديم هذه القضايا بصورة غير رسمية أو كجزء من مشروعات تعليمية محددة أو مجموعات العمل.

كما يُقدّم موضوع السلوك الآمن عبر الإنترنت كموضوع رئيس في جميع البلدان التي تقوم بتضمين قضايا السلامة على الإنترنت بشكل ما في مناهجها المدرسية. بالإضافة إلى

ذلك فإن التعليمات التي تدور حول كيفية التعامل مع قضايا التواصل مع الغرباء من الموضوعات التي تقدم في ٨٠٪ من المناهج الدراسية الوطنية التي تتضمن بعض موضوعات السلامة على الإنترنت. وفي البلدان التي تناقش موضوع التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت كجزء من موضوعات السلامة على الإنترنت يتم توعية الطلاب بالطرق التي يمكن أن يتم التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت من خلالها مثل: البريد الإلكتروني، أو الرسائل الفورية؛ نشر صور سيئة أو رسائل عن الآخرين في المدونات الإلكترونية والصفحات الشخصية أو على مواقع الإنترنت؛ استخدام اسم شخص آخر كاسم مستخدم لنشر الشائعات أو الأكاذيب عن الآخرين (الهوية المسروقة).

وتوجد في العديد من البلدان الأوروبية بعض الموضوعات الأخرى المتضمنة في مناهج السلامة على الإنترنت، والتي يمكن أن تشمل موضوعات خاصة بقضايا الجرائم الإلكترونية أو إدمان ألعاب الكمبيوتر (كما هو الحال في لاتفيا)، أو بعض القضايا القانونية المتعلقة بالتسوق عبر الإنترنت (كما هو الحال في ألمانيا). كما يتم في مجموعة أخرى من البلدان الأوروبية إدراج بعض الموضوعات الأخرى الخاصة بالسلامة على الإنترنت في المناهج مثل: القضايا المتعلقة بفيروسات الكمبيوتر والبرامج الضارة الأخرى التي يتم نشرها على شبكة الإنترنت.

هـ- التقدم العلمي والتقني:

يصنف المراقبون للعلم التطور التاريخي للتقنية إلى ثلاث ثورات تقنية؛ بدأت بعصر المكنة، ومرت بعصر الأوتوماتيكية، وانتقلت إلى عصر التقنية الراقية أو كما يقال التقنية المتفوقة Super-technology ، ذلك العصر الذي نعيشه منذ عقد السبعينيات من القرن العشرين، والذي يمكن أن نطلق عليه - مجازاً - الثورة التقنية الثالثة، حيث إنه من الصعب أن نضع حدوداً فاصلة بين الثورات العملية التقنية؛ فقد اتخذ التطور التقني شكلاً تدريجياً في الارتقاء من مستوى إلى مستوى أفضل. (Oscar G. Brockett and Margaret

Mitchell, 2010: 11)

وإذا كانت الثورة الصناعية الأولى قد زودت الإنسان بإمكانيات عضلية وعقلية ممثلة في الروافع والماكينات، وإذا كانت الثورة الصناعية الثانية قد أعفته من القيام بالأعمال

الروتينية المكررة، فإن الثورة الصناعية والتقنية الثالثة هي الثورة الخطيرة التي ستفرض السيادة الاقتصادية، والعسكرية، والسياسية للدول التي تحتكر معطياتها ومقوماتها.

إن العالم اليوم يعيش عصر الثورة التقنية الثالثة، العصر الذي لا نعرف كم من العقود سوف يستغرق، ذلك لأن الأحداث العلمية تتوالى بسرعة مذهلة وآثارها لا يكاد يدركها خيال. العصر الذي تزيد إنجازات العقد الواحد فيه في الكيف والكم والقيمة عن إنجازات ألوف السنين التي عاشها الإنسان من قبل.

وقد أدخلت هذه الثورة التقنية بُعداً جديداً يتزايد ثقله، ألا وهو القيمة المستحدثة مثل إنتاج شرائح الإلكترونيات من سليكون الرمال وما تبعها من وسائل اتصال ومعلومات وإنسان آلي. وتتمثل الثورة التقنية الثالثة في عدد من المجالات العلمية والتقنية الجديدة والمستخدمة، والتي تبذل فيها جهود مكثفة في مراكز التمييز الدولي للدول الصناعية المتقدمة نظراً للاختبارات العملية المهمة التي تنطوي عليها، والتطبيقات التقنية المرتقبة من ورائها والتي يصعب اليوم تصور مداها وأثرها على الإنسانية. ويأتي على رأس هذه العلوم علوم الاتصالات والمعلومات، والتي تضم الإلكترونيات الدقيقة والليزر والألياف الضوئية وتقنية الفضاء، ثم المواد الجديدة، ثم صناعة الأدوية والكيمائيات الدقيقة، وأخيراً التقنية الحيوية والهندسة الوراثية. (Alina

Payne, 2015: 260-261)

ومنذ بداية العقد الأخير من القرن الماضي أصبحت وتيرة التقدم العلمي والتقني - خاصة ما يتعلق بالاتصالات - أكثر سرعة من أي عصر من عصور البشرية على مدى التاريخ، وأصبحت التكنولوجيا بالغة الحداثة في متناول أي شخص عادي، إذ لا يخلو منزل من أجهزة مثل الهواتف النقالة وأجهزة الكمبيوتر. ومثل أي اختراعات حديثة فإن هذا التقدم جعل الحياة أكثر سرعة وسهولة ورفاهية ولكن بطبيعة الحال لم يخل الأمر من بعض الأمور التي يمكن أن تكون شديدة السلبية خاصة على الأطفال سواء من الناحية الصحية أو الاجتماعية أو النفسية.

والم تأمل في دول العالم المتقدم يجد تفاوتاً كبيراً فيما بينها في مدى استجابة الحكومات للمرحلة التي مرت حتى الآن من عمر ثورة نظم المعلومات والاتصالات. ففي أماكن مثل أوروبا الغربية وأمريكا وماليزيا واليابان نجد تصوراً واضحاً للمرحلة القادمة واستعداداً حثيثاً لها، وذلك بمباشرة الحكومات بتطوير البنية التحتية الضرورية لخدمة المرحلة المقبلة وخاصة ما يعرف بطريق

المعلومات فائق السرعة The Information Superhighway. (مصطفى مصمودي، ١٩٩٨م: ١٥)

ويعد سوق الأجهزة المتنقلة في أوروبا حالياً المجال الأكثر نجاحاً في قطاع تكنولوجيا المعلومات، حيث تخطت مبيعات الأجهزة اللوحية والهواتف الذكية بصورة كبيرة مبيعات أجهزة الكمبيوتر الشخصي التقليدية.

ومن المتوقع أنه وبحلول عام ٢٠١٦م، سيكون لدى ثلثي القوى العاملة في أوروبا إما هاتفاً ذكياً أو جهازاً لوحياً، الأمر الذي سيغير من طريقة شراء المستهلكين للبرمجيات ويسهم في إحداث تحول في السوق. ومن المتوقع نمو حجم الإنفاق على البرمجيات في قطاع تكنولوجيا المعلومات بمنطقة أوروبا والشرق الأوسط وأفريقيا ليصل إلى حوالي ١٠٠ مليار دولار بحلول عام ٢٠١٦م، كما سينمو حجم المعلومات بصورة كبيرة ومتسارعة، مدفوعاً بمجموعة قوى التغيير المترابطة. (Oscar G. Brockett and Margaret Mitchell, 2010: 224-225)

وعلى الرغم من أن استخدام الهواتف النقالة يمنح المستخدمين فرصاً كبيرة، فإن هناك أيضاً بعض المخاطر المرتبطة بذلك الاستخدام. فمن خلال العديد من الهواتف النقالة يمكن الدخول الكامل إلى شبكة الإنترنت حيث يمكن للأطفال والشباب استخدام وصلات الإنترنت الثابتة والهواتف النقالة بطريقة ديناميكية. ولذلك، فإن نفس تدابير السلامة المستخدمة مع شبكة الإنترنت أصبحت مهمة أيضاً مع استخدام الهواتف النقالة (حماية البيانات الشخصية، والمحتوى الضار، وحماية المستهلك، والألعاب، وغيرها).

وتشجع جميع الدول الأوروبية على أن تصبح أطرافاً في اتفاقية الجرائم الحاسوبية لمجلس أوروبا وفي بروتوكولها الإضافي، وكذلك في اتفاقية مجلس أوروبا لحماية الأفراد بالنسبة للمعالجة الآلية للبيانات الشخصية، أو على الأقل الاسترشاد بمبادئها وقواعدها في تشريعاتها الوطنية وسياساتها العامة وممارساتها. وقد أوصت لجنة وزراء مجلس أوروبا في رسالتها الموجهة لمؤتمر القمة العالمي المعني بمجتمع المعلومات ٢٠٠٣م بضرورة وضع مبادئ توجيهية، بالتعاون مع الوزراء الأوروبيين للتعليم، من أجل تبني تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، في مراحل التعليم الابتدائي والثانوي في أوروبا، وإعداد مجموعة أدوات تعليمية بشأن التثقيف في مجال الإنترنت، تمكيناً لجميع أفراد المجتمع من استخدام الإنترنت

بشكل مأمون وبناءً وخلق. (الأمم المتحدة، الاتحاد الدولي للاتصالات، الندوة العالمية لمجتمع المعلومات، ٢٠٠٣م: ٦، ١١)

وتأتي مسؤولية تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في غالبية الدول الأوروبية كمسئولية مشتركة بين معلم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعلمي المقررات الأخرى. وفي البلدان التي يتم تدريس موضوعات "السلامة على الإنترنت" كجزء من المقررات الأخرى يضطلع المعلمون، ومدير المدرسة بمسئولية تحديد المحتوى الذي سيتم تدريسه وطرق تدريس هذا المحتوى. وتشترط جميع الدول الأوروبية في المعلمين الذين يتحملون مسئولية تدريس قضايا السلامة على الإنترنت حصولهم على المؤهلات العامة اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وفي بعض الحالات عليهم الحصول على تدريب إضافي محدد يتعلق بقضايا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ثالثاً: تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية

مقدمة:

أصبحت تكنولوجيا المعلومات - حسبما أقرت جميع الدول والمنظمات والمؤسسات الحكومية والغير حكومية - المحرك الرئيس لعملية العولمة من حيث جعل العالم قرية صغيرة مما ساعد علي سهولة وسرعة استخدام ونقل المعلومات على نطاق واسع في كافة المجالات العلمية والعملية وكسر القيود التقليدية لبعد المسافة واختلاف الثقافة. وإذا تأملنا قليلاً نجد أن الشباب هم المستفيد الأول والمستخدم الأكثر لهذه الأداة نظراً لأنها توفر لهم قدراً كبيراً من الإبداع والابتكار كما أنها تنطوي على إمكانيات هائلة لتخفيف الحواجز بين الثقافات والمجتمعات.

ومن بين الأهداف التي تسعى الاستراتيجية القومية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ٢٠١٢-٢٠١٧م في مصر إلى تحقيقها التعاون مع الوزارات الأخرى لنشر ثقافة الاتصالات والاستخدام الآمن لتكنولوجيا المعلومات، خاصة ما يرتبط باستخدام تلاميذ المدارس لها. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٥)

لذلك، سيكتفي الباحث بالوقوف على واقع تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس المصرية، وهي إحدى قضايا المواطنة الرقمية ذات الأهمية البالغة، وسيتم تناولها على النحو الآتي:

المواطنة الرقمية في مصر:

تحرص وزارتا التربية والتعليم، والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مصر على توفير عنصر الأمان لمستخدمي شبكة الإنترنت في مصر من الأطفال والشباب؛ ومن ثم فقد اتخذت الوزارتان العديد من الخطوات الملموسة لإنشاء قاعدة تفاعلية الهدف منها تبادل المعلومات المتعلقة بهذا الموضوع والوقوف على أفضل الممارسات والتعرف على أخطار الاستخدام وتحديد الموارد المتاحة في هذا الصدد، خاصة في مدارس ومعاهد التعليم قبل الجامعي. ومن هذا المنطلق، تم وضع العديد من الإجراءات الكفيلة بتفعيل دور الحوار داخل المجتمع المصري تجاه هذه القضية.

حيث تم تأسيس اللجنة الوطنية المعنية بالاستخدام الآمن للإنترنت للأطفال في عام ٢٠١٣م بهدف توحيد وتنسيق الجهود المبذولة في هذا الموضوع، وذلك من منطلق أن مسؤولية عالم الإنترنت تقع على عاتق المجتمع والذي يجب أن يضع على رأس قائمة أولوياته واهتماماته السعي لتوفير أفضل السبل لحماية الأسر ووقاية الطفل من الاستغلال الجنسي والحفاظ على خصوصية المستخدمين. ومن الأهداف الرئيسة لهذه المجموعة أيضاً تعزيز عنصر الأمان في عالم الإنترنت لكل من الأطفال وأسرهم، فضلاً عن وقايتهم من المخاطر المرتبطة بعالم الإنترنت، وذلك من خلال تحديد وتطوير الأدوات والأساليب المتبعة التي من شأنها تحقيق الأمن والسلامة في هذا العالم الافتراضي. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م (ب): ١٥)

مشروع الاستخدام الآمن للإنترنت:

بدأ مشروع الاستخدام الآمن للإنترنت في الأول من سبتمبر ٢٠٠٧م في شرم الشيخ على هامش فعاليات المنتدى الدولي للشباب؛ حيث نجح هذا المشروع في إحراز تقدم كبير نحو تحقيق أهدافه الكلية، والتي تمثلت في تمكين الشباب من جميع الأقطار للنهوض بدورهم كمقومات للتغيير من خلال وسائل المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات.

وهدف هذا المشروع إلى تعزيز "ثقافة السلام" التي عرّفها الأمم المتحدة بأنها مجموعة من القيم والمواقف والسلوكيات وكذلك أساليب الحياة التي تنبذ العنف وتمنع الصراعات من خلال دراسة الأسباب الجذرية لها بهدف حل المشكلات عبر الحوار والتفاوض بين الأفراد والجماعات والأمم. (International Telecommunication Union-ITU, 2014)

12) واعتمد هذا المشروع أيضاً على الاستفادة من روح الإبداع لدى الشباب في ابتكار محتوى ونظم أساسية دائمة التغير للإنترنت، وهي الجوانب التي ينبغي لها مواكبة التغيرات السياسية الاجتماعية ومختلف التطورات في الحياة.

اللجنة الوطنية المعنية بالاستخدام الآمن للإنترنت للأطفال

بدأت اللجنة الوطنية المعنية بالاستخدام الآمن للإنترنت للأطفال عملها في يونيو ٢٠١٣م، وهي تعد استكمالاً لمسيرة عمل فريق العمل الوطني المعني بالاستخدام الآمن للإنترنت **The National e-Safety Working Group** والذي كان مشكلاً من ذي قبل في الفترة من أكتوبر ٢٠٠٩م إلى يناير ٢٠١٢م بهدف وضع وتفعيل إستراتيجية قومية لحماية الأطفال على الإنترنت وتمكينهم من استخدامه **National Strategy for Protecting and Empowering Children Online**، إيماناً منها بأن تمكين الأطفال من استخدام الإنترنت هو السبيل الأمثل لحمايتهم من المخاطر المتصلة بالإنترنت. (International Telecommunication Union, 2005: 30)

وتسعى هذه اللجنة إلى تحقيق عدد من الأهداف من بينها: نشر ثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت والعمل على زيادة الوعي في المنازل والمؤسسات التعليمية والمنظمات غير الحكومية، وتقييم الوضع الحالي لأمان الأطفال على الإنترنت، ووضع توصيات بشأن تبني سياسات جديدة خاصة بمجال حماية الأطفال على الإنترنت بما يتناسب وطبيعة المجتمع المصري وأحدث التطورات التكنولوجية البارزة على الساحة، وتوفير بيئة آمنة للأطفال على الإنترنت، وأخيراً التعاون والتنسيق مع المنظمات الإقليمية والدولية العاملة في نفس المجال. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م (ب): ١٥)

وتضم اللجنة - حالياً - مجموعة من المنظمات الحكومية وغير الحكومية على النحو الآتي: وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات - وزارة العدل - وزارة الداخلية (الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق) - وزارة التربية والتعليم - وزارة الإعلام - وزارة التعليم العالي - المجلس القومي للأمومة والطفولة - الجهاز القومي لتنظيم الاتصالات - غرفة صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - جمعية اتصال - جمعية إنترنت مصر - عدد من شركات نقل البيانات والمحمول والاتصالات تكنولوجيا المعلومات - الشعبة العامة للحاسبات الآلية والبرمجيات باتحاد الغرف التجارية.

آليات العمل داخل اللجنة الوطنية المعنية باستخدام الآمن للإنترنت للأطفال:

- تحرص اللجنة على تعزيز وسائل وأساليب حماية مستخدمي الإنترنت وتوفير السلامة لهم على الشبكة من خلال: (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م (د: ٩-١١)
- ١- تبادل المعلومات بين أعضاء اللجنة بشأن الجهود المبذولة من جانب كل عضو في مجال حماية الأطفال على الإنترنت وتخطيط المراحل المستقبلية.
 - ٢- تعزيز التواصل الدائم بين أعضاء المجموعة بشأن أحدث الحقائق أو المعلومات أو الأخبار أو الوسائل أو التوجهات التي من شأنها الإسهام في تنفيذ الخطط الموضوعية لحماية الطفل في مصر من أخطار الإنترنت.
 - ٣- إجراء دراسات واستبيانات واستطلاعات رأي للتعرف على المخاطر المحدقة بالأطفال عند استخدام الإنترنت وتحديد المسئول عن التعامل معها إلى جانب وضع إرشادات عامة حول كيفية مواجهتها.
 - ٤- متابعة المؤتمرات والندوات المنعقدة على الصعيدين المحلي والدولي بهدف رفع مستوى الوعي باستخدام الآمن للإنترنت، وسبل مكافحة الجرائم الإلكترونية، والإسهام في هذه المنتديات بصورة موضوعية وفعالة، مع الأخذ في الاعتبار القضايا والمخاوف التي تواجه مصر في وقتنا الحالي.
 - ٥- تشكيل فرق عمل متخصصة تستهدف القضايا المهمة، وأهم هذه الفرق: (فريق الأبحاث والدراسات، فريق القوانين وإنفاذها، فريق بناء القدرات والتعليم، فريق الإعلام والتوعية، فريق الحلول التكنولوجية).

التشريعات الخاصة بالمواطنة الرقمية:

تسعى مصر إلى وضع قواعد محددة وواضحة لتوفير الحماية للأطفال والشباب على الإنترنت من خلال وضع إطار عمل قانوني وتشريعي وفقاً لما تنص عليه الاتفاقيات الدولية وتحديداً "اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام ١٩٨٩م" و"البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن بيع الأطفال واستغلال الأطفال في البغاء وفي المواد الإباحية" و"بروتوكول منع وقمع ومعاقبة الاتجار بالأشخاص، وبخاصة النساء والأطفال، المكمل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة عبر الوطنية".

ومن ثم يمكن القول بأن مصر توفر الحماية للطفل على الإنترنت من خلال نظامين تشريعيين هما:

أ- الحماية التشريعية الهادفة، من خلال المواد القانونية التي تتناول مسألة حماية الطفل على الإنترنت.

ب- الحماية التشريعية غير المباشرة، من خلال النصوص القانونية التي تستهدف حماية المجتمع المصري ككل وخاصة الأطفال.

أ- الحماية التشريعية الهادفة:

تتمثل أهم النصوص القانونية في هذه الفئة في المادة ١١٦ مكرر (أ) من قانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦م والمعدلة بالقانون رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨م والتي تعد النقطة الجوهرية الداعمة للمنهج القانوني الهادف إلى حماية الطفل المصري من كافة أنواع الانتهاكات والإيذاء المحدقة به والتي قد يتعرض لها على الإنترنت.

المادة ١١٦ مكرر (أ)

تنص على (قانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦م بإصدار قانون الطفل، ٢٠٠٨م، المادة ١١٦ مكرر (أ)): يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن سنتين وغرامة لا تقل عن عشرة آلاف جنيه ولا تتجاوز خمسين ألف جنيه كل من استورد أو صدر أو أنتج أو أعد أو عرض أو طبع أو روج أو حاز أو بث أي أعمال إباحية يشارك فيها أطفال أو تتعلق بالاستغلال الجنسي للطفل، ويحكم بمصادرة الأدوات والآلات المستخدمة في ارتكاب الجريمة والأموال المتحصلة منها، وغلق الأماكن محل ارتكابها، وذلك كله مع عدم انتهاك حقوق الغير من ذوي النوايا الحسنة. ومع عدم الإخلال بأي عقوبة أشد ينص عليها في قانون آخر، يعاقب بذات العقوبة

كل من:

- استخدم الحاسب الآلي أو الإنترنت أو شبكات المعلومات أو الرسوم المتحركة لإعداد أو لحفظ أو لمعالجة أو لعرض أو لطباعة أو لنشر أو لترويج أنشطة أو أعمال إباحية تتعلق بتحريض الأطفال أو استغلالهم في الدعارة والأعمال الإباحية أو التشهير بهم أو بيعهم.

- استخدم الحاسب الآلي أو الإنترنت أو شبكات المعلومات أو الرسوم المتحركة لتحريض الأطفال على الانحراف، أو لتسخيرهم في ارتكاب جريمة أو على القيام بأنشطة أو أعمال غير مشروعة أو منافية للآداب، ولو لم تقع الجريمة فعلاً.

ب- الحماية التشريعية غير المباشرة

يوجد عدد كبير من القوانين ومواد القانون التي تسعى إلى حماية المجتمع وخاصة الأطفال أو تجرم الاتجار بالأطفال واستغلالهم بأي صورة وليس على الإنترنت تحديداً. ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى المواد التي تنظم استخدام وسائل التكنولوجيا على وجه يحول دون استخدامها بشكل غير شرعي في الترويج للجرائم عبر الإنترنت خاصة الجرائم التي تستهدف الأطفال، ومن هذه المواد:

المادة ١٧٨ من قانون العقوبات:

لم تذكر هذه المادة الأطفال صراحة، بل نصت على أنه: يعاقب بالحبس مدة لا تزيد على سنتين وبغرامة لا تقل عن عشرين جنيهاً ولا تزيد على خمسمائة جنيه أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من صنع أو حاز بقصد الاتجار أو التوزيع أو الاتجار أو اللصق أو العرض مطبوعات أو محفوظات أو رسومات أو إعلانات أو صوراً محفورة أو منقوشة أو رسومات يدوية أو فوتوغرافية أو إشارات رمزية أو غير ذلك من الأشياء أو الصور إذا كانت منافية للآداب العامة. (قانون العقوبات المصري طبقاً لأحدث التعديلات بالقانون ٩٥ لسنة ٢٠٠٣م، القانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧م بإصدار قانون العقوبات، المادة ١٧٨)

قانون رقم ١٠ لسنة ٢٠٠٣م (قانون تنظيم الاتصالات):

ينظم هذا القانون لوائح شبكات وخدمات الاتصالات بما يضيفي الصفة القانونية على الدور الحيوي الذي يؤديه مزودو خدمة الإنترنت في حماية الأطفال على الإنترنت وفرض غرامات حال انتهاك مزودي الخدمة لهذه اللوائح. وتفرض المادة ٧٢ و ٧٣ و ٧٤ و ٧٥، ٧٦ و ٧٧ و ٨٦ عقوبة بالحبس والغرامة لكل من قدم خدمة الاتصالات دون الحصول على رخصة من الجهاز القومي لتنظيم الاتصالات أو بث أو نشر أو سجل رسائل اتصال دون امتلاك رخصة تُجيز ذلك أو كشف عن أي معلومات تخص مستخدمي شبكات الاتصال أو تعمد إزعاج أو مضايقة الغير من خلال إساءة استعمال أجهزة الاتصالات. (القانون رقم ١٠)

لسنة ٢٠٠٣م الصادر في ٤ فبراير بإصدار قانون تنظيم الاتصالات، المواد ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧، ٨٦)

المادة ٩٥ من القانون ١٥٠ لسنة ١٩٥٠م قانون الإجراءات الجنائية
تخول هذه المادة لقاضي التحقيق أن يأمر بمراقبة المحادثات السلكية واللاسلكية، أو إجراء تسجيلات لأحاديث جرت في مكان خاص متى كان يعود بالفائدة نحو ظهور الحقيقة في جناية أو جنحة معاقب عليها بالحبس لمدة تزيد عن ثلاثة شهور. وعلى الرغم من أن الإنترنت لم يكن مستخدماً وقت صدور هذا القانون (١٩٥٠م)، إلا أن المشرع أثبت راحة بصيرته وبُعد نظره بذكره وسائل الاتصالات السلكية أو اللاسلكية. (قانون الإجراءات الجنائية الصادر بالقانون رقم ١٥٠ لسنة ١٩٥٠م، المادتين ٩٥، ٢٠٦)
قانون إنشاء المحاكم الاقتصادية رقم ١٢٠ لسنة ٢٠٠٨م

تتولى هذه المحاكم مهمة الفصل في القضايا الجنائية المتعلقة بالأنشطة الاقتصادية والاستثمارية، كما يدخل ضمن اختصاصات هذه المحاكم مسؤولية الفصل في القضايا المرتبطة بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بما في ذلك جرائم الإنترنت. (قانون إنشاء المحاكم الاقتصادية رقم ٢٠٠٨م لسنة ١٢٠، الجريدة الرسمية، العدد ٢١ (تابع)، ٢٢ مايو ٢٠٠٨م)
وفي سبيل تيسير وتعزيز عملية استخدام مثل هذه الأدوات القانونية؛ تم اتخاذ عدد من الإجراءات أهمها: (فكري حلمي البنا، ٢٠١١م: ٣١)

• الإجراءات المتعلقة بقواعد البيانات: قامت "الإدارة العامة للحماية القضائية للطفل" التابعة لوزارة العدل في عام ٢٠١٠م بتعديل قاعدة البيانات الجنائية الخاصة بقضايا الأطفال لتشمل جرائم الإنترنت.

• الإجراءات المتعلقة ببناء القدرات: تمت إضافة قضايا جرائم الإنترنت إلى منهج بناء القدرات الذي أعد للقضاة ووكلاء النيابة في "المركز القومي للدراسات القضائية".
التأكيد على تنفيذ القانون:

حرصت الحكومة المصرية على تأكيد ضرورة تنفيذ مواد القوانين والتشريعات التي تعاقب على الجرائم السيبرانية وتحقيق الاستخدام الآمن للإنترنت.

وفي هذا الإطار أنشئت وحدة شبكات البيانات وجرائم الإنترنت Cybercrime and Data Networks Unit داخل الإدارة العامة العامة للمعلومات والتوثيق التابعة لوزارة الداخلية.

وقد شرعت الإدارة في ابتكار عدة طرق للإبلاغ عن الجريمة السيبرانية، ولعل أكثر هذه الطرق فعالية هو الخط الساخن ١٠٨. حيث تتم معالجة جميع التقارير الواردة في سرية كاملة. وتُظهر الإحصاءات أن من بين ١٩١٢ تقريراً تم ملؤها خلال عام ٢٠١٠م، ورد منها ١٣٧٨ تقريراً (٧٢%) عبر الخط الساخن. ويتلقى ضباط هذه الإدارة دورات تدريبية منتظمة حول أحدث آليات مكافحة الجريمة السيبرانية. وقد تمت إضافة منهج المخاطر المرتبطة بالاستخدام غير الآمن للإنترنت **Risks Associated with the Unsafe use of Internet** كأحد المواضيع الأساسية التي يدرسها الضباط في جميع معاهد الأمن. ويسهم ضباط الشرطة بدور في حملات التوعية بالجرائم الإلكترونية التي تقوم بها المنظمات غير الحكومية أو المؤسسات الحكومية، لاسيما عندما يتعلق الأمر بالجرائم الموجهة ضد الأطفال، حيث إنه من الضروري امتلاك القدرة على التمييز بين الطفل كضحية وكمجرم غير مقصود. وتسعى الإدارة إلى مواكبة واعتماد أحدث تقنيات تعقب الجرائم الحاسوبية. وفي عام ٢٠١٠م، اتخذت وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ووزارة الداخلية، بالتعاون مع المركز الدولي للمفقودين والأطفال المستغلين، **International Centre for Missing and Exploited Children (ICMEC)**، خطوات مهمة نحو تطبيق نظام تعقب استغلال الأطفال **Child Exploitation Tracking System (CETS)**، وهو عبارة عن تكنولوجيا جديدة طورتها شركة مايكروسوفت لتساعد مؤسسات الشرطة على استنباط أساليب التعامل مع الطبيعة المتغيرة باستمرار لجرائم استغلال الأطفال عبر الإنترنت. (International Telecommunication Union, 2005: 29-)

(30)

- وتتطلع الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق بوزارة الداخلية - فيما يتعلق بتعزيز الاستخدام الآمن للإنترنت - بالمهام الآتية: (عز الدين زين العابدين أحمد، ٢٠١١م: ٢٠-٣٥)
- إتاحة الإحصائيات الخاصة بأحدث القضايا والجرائم المتعلقة باستخدام الإنترنت.
 - التنسيق المستمر مع الإنتربول الدولي والمنظمات الدولية على أحدث السبل المستخدمة في ارتكاب الجرائم ضد الشباب عبر الإنترنت.
 - تفعيل قنوات وآليات تلقي شكاوى المواطنين الخاصة باستخدام الإنترنت في ارتكاب الجرائم.

- التوعية بالجرائم المعلوماتية التي تعاقب عليها القوانين المصرية، خاصة تلك التي بدأت في الانتشار بين الشباب (احتيال الشخصية والنصب ونشر الشائعات والمحتوى الضار).

- التنسيق مع شركات تقديم الخدمة بشأن المواقع التي تحتوي على خدمات مخالفة للقانون أو محتوى ضار.

- بناء قدرات رجال الأمن في هذا المجال الحيوى.

١ - المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية:

تبنت وزارة التربية والتعليم بصفقتها عضواً في المجموعة القومية المعنية بالأمان الإلكتروني سياسة نشر ثقافة الأمان الإلكتروني في المدارس بالتعاون مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

أ) المواطنة الرقمية في مناهج التعليم قبل الجامعي:

تحرص وزارة التربية والتعليم في مصر على تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت في مناهج التعليم بالمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية. ولتحقيق ذلك فقد اعتمدت منهجاً في الحاسب يهدف إلى تزويد الطالب بأهم المعلومات والخبرات في ميدان الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت. ويطلق على هذا المنهج في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وكذلك الصف الأول الثانوي "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات"؛ في حين يطلق عليه في الصفين الثاني والثالث الثانويين "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات". ويستخدم في تقديم محتوى هذا المقرر معايير التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد حسب المرحلة التعليمية وحسب الصف الدراسي الذي تقدم له هذه الموضوعات. ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

- المواطنة الرقمية في مناهج التعليم الابتدائي:

في الصف الأول الابتدائي يتم الاكتفاء بمقدمة بسيطة عن الكمبيوتر ومكوناته واستخداماته، واستخدامات الكمبيوتر في العملية التعليمية، وغيرها، ولا يتم تقديم أي موضوعات خاصة بالإنترنت بشكل عام أو بالاستخدام الآمن للإنترنت على وجه الخصوص. وهو نفسه ما يحدث خلال الصف الثاني الابتدائي. أما في الصف الثالث الابتدائي فيتم تقديم وجبة معلوماتية بسيطة للتلميذ خلال الفصل الدراسي الثاني عن احتياطات الأمان التي يجب

الالتزام بها أثناء تعامله مع الكمبيوتر بشكل عام. مثل: التدريب علي توصيل الكمبيوتر بشكل آمن بمصدر الكهرباء، وطريقة إغلاق الكمبيوتر بصورة سليمة وأمنة، وغيرها. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م، أ : ٣-٨)

ولا يبدأ تدريس الإنترنت في المدارس المصرية إلا بداية من الصف الرابع الابتدائي. حيث يدرس الطالب خلال الفصل الدراسي الثاني موضوعات مثل: ماهية الإنترنت، والاستخدام الآمن للإنترنت (يتعرف التلميذ على مخاطر الإنترنت، وكيف يمكنه حماية نفسه من هذه المخاطر). وفي الصف الخامس الابتدائي يتعرف التلميذ على بعض المواقع التي تستخدم في البحث عن معلومات في موضوع معين في الإنترنت، مثل موقع www.google.com، ويتعلم كيف يتجنب المواقع المريبة التي قد تحتوي على فيروسات أو قد تضر بالجهاز أو مجهولة الهوية. كما يتعرف على فائدة تنشيط الجدار الناري Firewall في الويندوز Windows. كما يتعلم التلميذ أيضاً طريقة التأكد من مصداقية الموقع المقدم للمعلومة، ويحدد مدى موثوقية هذا الموقع، وألا يقدم معلومات شخصية عنه لأي موقع بدون أسباب منطقية. كما يحرص منهج الصف الخامس الابتدائي على تعليم التلميذ كيفية تصميم موقع ويب باستخدام بعض الأدوات والتطبيقات مثل تطبيق Expression Web، وتطبيق Web Site Templates، وكيفية إدراج نصوص وصور وتنسيقها داخل صفحة الويب، وإدراك الهدف من الارتباط التشعبي وخطوات تنفيذه للانتقال إلى أماكن أخرى في نفس الصفحة أو إلى صفحات أخرى داخل الموقع أو حتى إلى مواقع أخرى، بالإضافة إلى حفظ أو حذف أو تغيير اسم موقع. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م، أ : ٩-١٢)

وخلال الفصل الدراسي الأول تُقدّم لتلميذ الصف السادس الابتدائي بعض الموضوعات ذات الصلة بالإنترنت يستطيع من خلالها التعرف على معنى شبكة الكمبيوتر وبعض فوائد الشبكات، ومكونات نافذة My Network Place، كما يتعرف على أمثلة للشبكات من الحياة العملية ويحدد بعض الأماكن التي تستخدم فيها تلك الشبكات. هذا بالإضافة إلى تعرفه علي الإنترنت وخدمات الإنترنت، وكيفية البحث عن معلومات معينة وأساليب البحث المختلفة في الإنترنت، والمقصود بأمن المعلومات، والصور المختلفة لتأمين البيانات. هذا إلى جانب معرفته بفيروسات

الكمبيوتر، ويستنتج أعراض فيروس الكمبيوتر، ويتعرف طرق انتشار فيروس الكمبيوتر، وتأثير فيروس الكمبيوتر عليه؛ والمقصود ببرامج حماية الكمبيوتر من الفيروسات. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، هـ: ٢٢-٣٠)

ويدرس تلميذ الصف السادس خلال الفصل الدراسي الثاني موضوعات حاسوبية كثيرة بعضها له علاقة بالإنترنت مثل كيفية تصميمه لصفحة ويب باستخدام تطبيق MS-Expression فيتذكر معنى الإنترنت وصفحة الويب، ويحدد الأدوات التي يمكن بواسطتها إنشاء صفحة ويب، وكيفية تحميل برنامج MS-Expression Web ، ومن ثم يتعلم طريقة التعامل مع هذا البرنامج. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، هـ: ٣٢-٣٦)

- المواطنة الرقمية في مناهج التعليم الإعدادي:

يتميز منهج الصف الأول الإعدادي باحتوائه على معظم موضوعات وقضايا السلامة على الإنترنت التي يدرسها الطالب في كل مراحل التعليم المصري. فمن خلال هذا المنهج يعرف الطالب أهم أخلاقيات المعلومات، ويعرف المقصود بأمن المعلومات وأهميته، ويحدد المشكلات التي قد تواجهه أثناء التعامل مع الإنترنت، وكيف يحمي نفسه وجهازه منها. كما يكتسب الطالب مهارات الاستخدام الآمن والمقبول للإنترنت من خلال إنجاز الأهداف الآتية: (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، ب : ٢)

- يتعرف مخاطر الكشف عن هويته علي الإنترنت.
- يستنتج أهمية الاستخدام الآمن والمقبول للإنترنت.
- يتعرف بعض المفاهيم المرتبطة بالاستخدام الآمن للإنترنت.
- يقترح حلول لبعض المشكلات الحياتية المترتبة على التعامل مع الإنترنت.
- يمارس المهارات اللازمة لتأمينه عند التعامل مع أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- يحدد الأفراد والهيئات المناسبة التي يمكن أن تقدم له العون في حل المشكلات الحياتية المرتبطة بالتعامل مع الإنترنت.
- يشرح المقصود بالرموز السرية مستعيناً بأمثلة حياتية.
- يتبع قواعد الاستخدام المسئول لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات داخل المدرسة.

- يحترم حقوق الآخرين ومشاعرهم عند العمل في بيئة إلكترونية.
- يمارس الإجراءات الصحيحة عند التعرض لكشف الرموز السرية.
- يشعر بأنه ليس بمفردة، وأن هناك من يرحب بمساعدته.
- يمارس حقه في طلب المساعدة.

أما في الصف الثاني الإعدادي فيتم تخصيص الفصل الدراسي الأول منه لتناول الكثير من قضايا وموضوعات شبكة الإنترنت بشكل عام. حيث يدرس الطالب فيه مراحل تطور الإنترنت، البروتوكول Protocol، موقع الويب Web Site، الصفحة الرئيسية للموقع Home Page، الارتباط التشعبي Hyper Link، المستعرض Browser، عنوان موقع الويب URL، تحميل الملفات للإنترنت Upload، إنزال ملفات من الإنترنت Download، وكيفية استخدام خدمة www للإبحار عبر الإنترنت، والبحث عبر الإنترنت عبر محركات البحث المعروفة، هذا بالإضافة إلى استخدام البريد الإلكتروني من أحد المواقع العربية والإنجليزية؛ والتعرف على أهم خيارات الإنترنت Internet Options. ثم يتعلم الطالب كيف يستنتج تعريفات بعض القضايا المرتبطة بالاستخدام الآمن للإنترنت من خلال مواقف حياتية، وتحديد الجهة المناسبة التي يمكنها تقديم المساعدة عند التعرض لاعتداء إلكتروني. أما الفصل الدراسي الثاني فيتم تخصيصه لدراسة تطبيق الأوفيس (الجدول الحسابية Microsoft Excel). وينطبق نفس الوضع على منهج الصف الثالث الإعدادي؛ حيث يكاد يخلو من أي إشارة إلى الإنترنت، اللهم إلا في نهاية كتاب الفصل الدراسي الثاني، حيث يتم تناول موضوع التعدي الإلكتروني. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م، ب : ١-١١)

ويسير عرض تلك القضايا حسب خطة واضحة تشمل توضيح أهداف كل موضوع يتم عرضه سواء كانت أهداف عامة أم خاصة؛ ثم عرض المعلومات والقضايا ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت بأسلوب سهل يتميز بمراعاة عمر الطالب ومستواه العقلي والمرحلة الدراسية المقيد بها؛ مع وجود الكثير من المناقشات بين الطالب والمعلم في ثنايا عرض تلك القضايا؛ هذا إلى جانب وجود أنشطة تعليمية ومواقف حياتية وأسئلة وتمارين لتدريب الطالب على هذه القضايا.

- المواطنة الرقمية في مناهج التعليم الثانوي:

يركز منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في المرحلة الثانوية على تعليم الطلاب فنيات التعامل مع بعض التطبيقات الحاسوبية مثل تطبيق Excel, Access Visual basic.net (Database)، إلى جانب بعض الأدوات المتاحة على نظام التشغيل Windows، وغيرها. كما يتناول هذا المنهج بعض الموضوعات ذات الصلة بالإنترنت مثل: كيفية البحث Search خلال الإنترنت، وأهم محركات البحث؛ بالإضافة إلى التعريف بالموسوعات الإلكترونية وطريقة إنزال الملفات (صوت - صورة - فيديو .. إلخ). كما يتم تناول مفهوم تقنية "Web2.0" وإيجابيات وسلبيات الإنترنت وحقوق الملكية الفكرية. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م، ج : ١-١٢)

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، تعمل وزارة التربية والتعليم على توجيه عدد من الرسائل المتعلقة بأمان الإنترنت إلى الطلاب بطرق غير مباشرة من قبيل المسابقات والصور والألعاب ومجلات الحائط ، الأمر الذي يولد الحافز لدى هؤلاء الطلاب لعمل أبحاث ودراسات حول الموضوعات المتعلقة بالاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت.

ب) تدريس المواطنة الرقمية في مناهج التعليم:

تسعى وزارة التربية والتعليم المصرية إلى نشر ثقافة الأمان الإلكتروني في المدارس. وعليه، فقد تم إعداد منهج في كل مرحلة دراسية بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب بهدف تزويد الطالب بأهم المعلومات والخبرات في ميدان الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت. ويطلق على هذا المنهج في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وكذلك الصف الأول الثانوي "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات"؛ في حين يطلق عليه في الصفين الثاني والثالث الثانويين "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات". ويُستخدم في تقديم محتوى هذا المقرر معايير التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد حسب المرحلة التعليمية وحسب الصف الدراسي الذي تقدم له هذه الموضوعات.

وتهدف الوزارة من تدريس مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم إلى تحقيق الآتي:

(وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م: ١)

- تزويد الطالب بالمعرفة الأساسية لعلوم الكمبيوتر وتطبيقاته.

- إجادة التعامل مع أدوات العصر والتي سيوفرها التقدم التكنولوجي بما يحققه من تقدم هائل في الثورة المعلوماتية.
 - تنمية الاستعداد والقدرة على التعلم الذاتي المستمر للطلاب لتنمية قدراته العلمية والعملية ومتابعة المستجدات في التقنيات الحديثة.
 - تنمية القدرة على استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.
 - تنمية موهبة الابتكار لدى الطالب من خلال استخدامه للكمبيوتر.
 - تنمية قدرة الطالب على الاتصال بمختلف أنحاء العالم من خلال شبكة الإنترنت لتبادل المعلومات والخبرات.
 - تطوير وسائل التعليم والتعلم بما يؤدي إلى فاعلية العملية التعليمية.
 - تنمية الميول العلمية لدى الطالب وتعوده على ملء فراغه بنشاطات عملية مفيدة.
 - تهيئة الطالب لمواصلة الدراسة إلى مستويات أعلى.
- ويشير واقع التعليم في مصر - على حد علم الباحث - إلى عدم تضمين أيًا من موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الأخرى. فلا دليل مثلاً على تدريس تلك الموضوعات والقضايا في مقررات اللغة العربية أو العلوم أو الرياضيات أو المواد الاجتماعية أو غيرها. بل يُكتفى فقط بما هو موجود في مناهج "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" أو "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" التي تدرس بكافة مراحل التعليم قبل الجامعي. ويتم تدريس هذا المنهج لطلاب التعليم العام والخاص وأيضاً لطلاب التعليم الأزهري.

ج) قضايا السلامة على الإنترنت المتضمنة في المناهج الدراسية:

يتضمن تعليم "السلامة على الإنترنت" في المدارس المصرية مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموضوعات والقضايا أهمها: التوعية بالتهديدات والمخاطر التي يتعرض لها الطلاب على الإنترنت، قواعد الاستخدام الآمن للإنترنت، كشف الهوية، أمن المعلومات، وسائل الحماية على الإنترنت، طلب المساعدة. وفيما يلي وصف موجز لتلك الموضوعات:

١) التوعية بالتهديدات والمخاطر التي يتعرض لها الطلاب على الإنترنت

من أهم الموضوعات التي يتم توعية الطالب بها خلال دراستهم لمنهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في المراحل التعليمية المختلفة، الموضوعات والقضايا الآتية: (وزارة

التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، أ: ١-١٦)، (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، ب: ١-٤٣)

• التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت Cyber Bullying:

يقصد به أي خروج عن الأدب والأخلاق في غرف المحادثة أو الرسائل الفورية أو الرسائل القصيرة سواء كان ذلك عن طريق الإنترنت أو التلفون المحمول.

• الصفع السعيد Happy Slapping:

عملية مهاجمة أحد الضحايا على غفلة منه، ثم يقوم شريك المهاجم بتصويره بالتلفون المحمول أو كاميرا رقمية، ثم يتم نشرها عبر التليفونات المحمولة أو على الإنترنت.

• الازدراء Contempt:

وضع تعليق غير مهذب أو غير أخلاقي في محادثة على الإنترنت.

• الرسائل المزعجة Spam:

رسائل إلكترونية غير مرغوب فيها، تأتي بكثرة من بعض الجهات التي تعلن عن منتجاتها أو من مجموعات الأخبار؛ وقد تحتوي على فيروس أو مواد غير أخلاقية.

• سرقة الهوية Identity Theft:

انتحال أو استخدام شخص ما اسم شخص آخر أو أي معلومات تتعلق به لسرقته أو سرقة غيره.

• البرامج الضارة Malware:

تشير للبرامج العدائية أو المتطفلة أو المزعجة التي تتسلل مستترة لأنظمة الكمبيوتر، واسمها مشتق من المقطع الأول من **Malicious** (خبيث) والمقطع الثاني من **Software** (برامج).

• برامج التجسس:

برامج كمبيوتر تقوم بجمع المعلومات الشخصية عن المستخدمين دون الحصول على موافقتهم.

• فيروسات الكمبيوتر Virus:

برامج غير مرغوب فيها (خبيثة) أو متطفلة تدخل إلى الجهاز دون إذن، وتقوم بإدخال نسخ من نفسها في برامج الكمبيوتر. ويطلق على البرامج المتطفلة الأخرى الديدان أو أحصنة طروادة أو برامج الدعاية أو برامج التجسس.

• اللصوصية (التصيد الاحتيالي) Phishing:

يستخدم مصطلح Phishing للتعبير عن سرقة الهوية، وهو عمل إجرامي، حيث يقوم شخص ما أو شركة ما بالتحايل والغش من خلال إرسال رسالة بريد إلكتروني مدعياً أنه من شركة نظامية ويطلب الحصول من مستلم الرسالة على المعلومات الشخصية مثل تفاصيل الحسابات البنكية وكلمات المرور وتفاصيل البطاقة الائتمانية. وتستخدم المعلومات للدخول إلى الحسابات البنكية عبر الإنترنت والدخول إلى مواقع الشركات التي تطلب البيانات الشخصية للدخول إلى الموقع.

• البريد الإلكتروني E-mail:

تشبه خصوصية البريد الإلكتروني خصوصية البطاقة البريدية، وينتقل البريد الإلكتروني في طريقه إلى المستلم عبر العديد من الخوادم "Servers" حيث يمكن الوصول إليه من قبل الأشخاص الذين يديرون النظام ومن الأشخاص الذين يتسللون إليه بشكل غير نظامي.

• الهاكر Hacker؛

يطلق مصطلح (هاكر) على الشخص الذي يستخدم مهاراته لتطوير برمجيات الكمبيوتر وإدارة أنظمة الكمبيوتر وكل ما يتعلق بأمن الكمبيوتر. وقد أصبح هذا المصطلح ذا مغزى سلبي، حيث أصبح يطلق على الشخص الذي يقوم باستغلال النظام من خلال الحصول على دخول غير مصرح به للأنظمة والقيام بعمليات غير مرغوب فيها وغير مشروعة.

(٢) قواعد الاستخدام الآمن للإنترنت

يتناول منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات ثلاث قضايا رئيسة هي: أمن الإنترنت Internet Security، وأمان الإنترنت Internet Safety، وأخلاقيات التعامل مع الإنترنت Internet Ethics. ويرتبط بقضية أمن الإنترنت بعض المصطلحات والمفاهيم مثل: الفيروسات Viruses، الحيل الخبيثة Malware Scams، الاحتيال عبر الإنترنت Online Fraud، التصيد Phishing، سرقة الهوية Identity Theft، شبكات الند للند Peer to

Protecting Personal Information، حماية المعلومات الشخصية، **Peer Networking**، ويرتبط بقضية أمان الإنترنت بعض المصطلحات والمفاهيم مثل: الشبكات الاجتماعية **Social Networking**، الضواري على الإنترنت **Online Predators**، الإساءة أو التعدي الإلكتروني **Cyber Bullying**. أما قضية أخلاقيات التعامل مع الإنترنت فتربط بها أيضاً مجموعة مصطلحات ومفاهيم أهمها: الانتحال **Plagiarism**، حقوق التأليف والنشر **Copyright**، أخلاقيات الإنترنت **Netiquette**، التحميل غير الشرعي **Illegal Downloading**، القرصنة **Hacking**.

(٣) كشف الهوية

يساعد الإنترنت في عمليات التسوق، واستخدام الخدمات البنكية، والتواصل عبر الاتصال بها، ولكنها أيضاً تعرض الطالب لمخاطر سرقة هويته الشخصية. وباستخدام بعض التدابير الوقائية الأساسية، يمكن لأي طالب تقليل احتمالية الوقوع كضحية. إذا تمت سرقة كلمة المرور بواسطة المستخدمين الخبيثاء يمكنهم - بهذه المعلومة - استخدام اسم الطالب لفتح حسابه الشخصي الموجود على الإنترنت في حالات عديدة، ولن يلاحظ ذلك إلا بعد فوات الأوان. لذلك ينصح بإنشاء كلمات مرور قوية والمحافظة على حمايتها. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، د : ٣٨-٤٣)

(٤) أمن المعلومات

يعني أمن المعلومات أن يُبقي الطالب معلوماته تحت سيطرته المباشرة والكاملة، بمعنى عدم إمكانية الوصول إليها من أي شخص آخر دون إذن من الطالب، وأن يكون الطالب على علم بالمخاطر المترتبة عن السماح لشخص ما بالوصول إلى معلوماته الخاصة. وتجب الإشارة إلى أن الكثير من الأشخاص لا يدركون أن بعض المعلومات التي قد تبدو تافهة أو لا معنى لها بالنسبة لهم قد تعني الكثير لأناس آخرين وخصوصاً إذا ما تم تجميعها مع أجزاء أخرى من المعلومات. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، ج : ١٦-٢٢)

(٥) وسائل الحماية على الإنترنت

على الطالب الحذر والحرص الدائمين لحماية نظامه حتى لا يكون عرضة للهجمات بسبب نقاط الضعف فيه، ولتحقيق ذلك يمكنه تركيب برامج فعالة لجعل استخدام الإنترنت أكثر

أماناً لك. ولعل أهم أساليب ووسائل الحماية: (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، ج : ٢٠)

▪ وسائل الحماية المادية، ومنها:

- حماية الكمبيوتر بكلمة مرور.
- يفضل إغلاق جهاز الكمبيوتر في حالة عدم استخدامه.
- تذكر كلمات المرور الخاصة وعدم كتابتها في أي مكان.

▪ التحديثات:

من المهم المحافظة على تحديث جميع البرامج بما في ذلك أحدث نسخة من نظام التشغيل الذي تستخدمه؛ كما أنه لابد من استخدام البرامج الأصلية.

▪ جدار الحماية (Firewall):

هناك كثير من المتطفلين الذين يحاولون الدخول على أجهزة الآخرين بغرض إثبات الذات أو الحصول على المعلومات التي ليس من حقهم الحصول عليها، حيث يقومون بتدمير البيانات أو نشرها بغرض الإساءة لأشخاص آخرين. لذلك كان لابد من وضع برامج متخصصة يمكن أن تمنع مثل هؤلاء المتطفلين للوصول إلى أجهزة الآخرين، وللحفاظ على أمن الجهاز وسلامته، وتسمى هذه البرامج بجدار الحماية. وجدار الحماية عبارة عن برنامج أو جهاز يُستخدم لحماية الشبكة والخادم "Server" من المتسللين والمتطفلين والفيروسات والبرامج الدودية التي تحاول الوصول إلى جهاز الكمبيوتر الخاص، عبر:

- تثبيت جدار حماية، للمساعدة في حماية جهاز الكمبيوتر من الأضرار التي يمكن أن يتعرض لها أثناء التعامل مع الإنترنت.
- الحرص على تثبيت برامج مكافحة الفيروسات قبل الاتصال بالإنترنت؛ للمساعدة في حماية الجهاز من الأضرار أثناء التعامل مع الإنترنت.

٦) طلب المساعدة

يحق لكل طالب أن يشعر بالأمن والسلامة الشخصية، فإذا ما تعرض هو أو زملائه لأي اعتداء فمن حقهم طلب المساعدة والإصرار في طلبها حتى يحصلوا على المعونة التي يحتاجون إليها. ومن وسائل المساعدة المتاحة أمام الطالب الاستعانة بالوالدين أو الأطباء أو مستشاري المدرسة. كما يمكنهم مراسلة مركز خدمة الرسائل للموقع الذي أرسلت منه الرسالة،

والحصول على دعم المدرسة للطلاب المعتدى عليه ومساعدته في الاحتفاظ بأدلة التهديد ذات الصلة بالموضوع للاستعانة بها في التحقيق إذا تطلب الأمر.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب الاتصال بالجهات الآتية لطلب المساعدة: (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٤م، ب : ٣١)

- المجلس القومي للمرأة من خلال الاتصال بالأرقام الآتية: نجدة الطفل (١٦٠٠٠)، المشورة الأسرية (١٦٠٢١).
- بالنسبة للمعاقين يمكن الاتصال على رقم (٠٨٠٠).
- وزارة الداخلية جرائم الإنترنت (١٠٨).

وجميع الأرقام السابقة تقوم على الفور بإبلاغ السلطة إذا اقتضى الأمر.

٢ - تدريب المعلمين على تدريس المقررات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية:

قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء "المجموعة المعنية بأمن المعلمين على الإنترنت" بالتعاون مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، إيماناً منها بأهمية إعداد معلمين مؤهلين بقواعد الأمان على الإنترنت داخل وزارة التربية والتعليم. وتعمل هذه المجموعة على زيادة مستوى الوعي عند أعضائها ونشر مفهوم أمان الإنترنت بين المعلمين والمفهوم الأوسع "للمواطنة الرقمية". وقد تم تدريب حوالي ٦٥٠٠ معلم في الفترة من فبراير إلى ديسمبر ٢٠١٠م بمساعدة الشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات والخبراء المحليين والدوليين.

(وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٥م "أ": ١)

إلى جانب ذلك تضطلع الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي بوزارة التربية والتعليم بمسؤولية إعداد وتدريب معلمي وموجهي مادة الحاسب الآلي في كافة المحافظات على تدريس قضايا السلامة على الإنترنت لطلاب التعليم قبل الجامعي، وتزويدهم بالمعارف والمهارات في مجال التكنولوجيا وطرق التدريس، وإكسابهم القدرة على مسابقة التطور المستمر في مجال الكمبيوتر من خلال: (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م، أ :

(١)

- إعداد وتدريب وتأهيل معلمي وموجهي الكمبيوتر بجميع المراحل التعليمية بمختلف أنواعها.

- مشاركة الإدارة في المشاريع المحلية والدولية (جلوب - سيد - سول - ثنك كويست - الومبيات المعلوماتية - المبرمج) لتبادل واكتساب الخبرات.
- وضع المعايير والمؤشرات والممارسات لمقاييس الأداء الخاصة بمادة الكمبيوتر.
- إعداد مناهج الكمبيوتر لجميع المراحل التعليمية.
- تقديم الدعم الفني في مجال تكنولوجيا المعلومات IT للإدارات العاملة بديوان عام الوزارة ووضع الخطط.
- إعداد كتب مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.
- نشر الوعي الكمبيوتر بين الإدارات المختلفة.
- تزويد جميع المدارس بمعامل الكمبيوتر.
- متابعة المدارس.
- تدريب المستهدفين للترقية بديوان عام الوزارة والمبعوثين للخارج.
- متابعة أعمال صيانة معامل الكمبيوتر بمدارس الجمهورية.

(١) البرامج التدريبية التي تقدمها الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي:

منذ إنشاء الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي عام ١٩٨٨م، أخذت على عاتقها مهمة تدريب وتأهيل كافة العاملين في مجال الكمبيوتر واستخدام شبكة الإنترنت والتعامل معها، من: (موجهين - معلمين - أمناء معامل - مديري ونظار المدارس)، وتم إعداد وتخصيص العديد من البرامج التدريبية التي تناسب كل فئة منهم في ضوء الهدف من كل برنامج تدريبي، على النحو الذي يبينه الجدول الآتي:

جدول (٨) بيان بالبرامج التدريبية التي نفذتها الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي مركزياً بمعاملها (وزارة التربية

والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م، "ب": ٢)

نوع البرنامج	ساعات البرنامج	عدد المستفيدين حتى ٢٠٠٧	عدد المستفيدين ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩	المستهدفون ٢٠١٠-١-٢٠١٠ إلى ٢٠١٠-٦
تدريب مدرسي الكمبيوتر الجدد	٢٤٠	٢٥٤٠١	٣٦٠	١٨٠
صيانة أجهزة الكمبيوتر والشبكات وتحديد الأعطال	٧٢	٩٦	--	--
تدريب علي مفاهيم ومهارات البرمجية	٣٠٠	١٠٦٠	٤٠	--
كوادر ميرمج صغير	٩٠	٢٠	٩٧	--
تدريب الكوادر من المدرسين المتميزين (للاستعانة بهم في تنفيذ البرامج التدريبية لامركزياً)	٧٢	١٠٠٠	--	--

--	--	٣٠٠	٤٨	تدريب تأهيل المدرسين للحصول على شهادة ICDL
--	--	٣٤٠	٧٢	التدريب على إنتاج المواد التعليمية وأوراق عمل
--	--	٢٢٠٠	٢٠٤	التدريب التحويلي للمعنيين بالقرار ١٣٦
--	٥٦	٣١٦٠	٢٤	تدريب موجهي الكمبيوتر
--	٢٥	٢٢٠٠	٢٠٤	تدريب مدرسي الكمبيوتر بالمدارس الخاصة
--	--	٨٠١٥	٢٤	تدريب المدرسين المبعوثين للخارج
--	--	٣١٠٠	٢٤	تدريب مدرسي الفصل الواحد
--	--	فوق ٥٠٠/حلقة	٤ ساعة/حلقة	التدريب عن بعد من خلال شبكة الفيديوكونفرانس
--	--	١٦٠	٢٤	تدريب مدرسي المعاهد القومية
--	--	١٠٠	٣٦	مدرس مدارس التربية الخاصة
٧٠٠	٣٠٩	١٠٤	١٢٠	تدريب تنشيطي لمدرسي الكمبيوتر
--	--	١٨٧	١٢٠	تدريب مدرسي الفصل بالابتدائي
--	--	٨٠	٣٦	تدريب مدرسي المدارس الصديقة للأطفال في ظروف صعبة
--	--	٦٨	٢٠	تدريب مدرسي مدارس التربية الخاصة

كما تنظم الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي دورات تدريبية سنوياً على مستوى جميع المحافظات لتدريب معلمي مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات على المناهج الحديثة. (دورة تأهيلية). حيث يقوم موجهو عموم المادة بتصنيف المرشحين إلى فئات ثلاث: الفئة الأولى تشمل معلمي التعليم الابتدائي المعنيين حديثاً. وتشمل الفئة الثانية معلمي المرحلة الإعدادية المعنيين حديثاً. أما الفئة الثالثة فتشمل معلمي التعليم الثانوي. ثم يتم عمل قاعدة بيانات منفصلة لكل فئة من الفئات المستهدفة. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م، ه: ١)

٢) البرامج التدريبية بالتعاون مع جهات خارج الإدارة:

تتعاون الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي مع بعض الجهات المحلية والدولية من أجل تقديم دورات تدريبية لمعلمي الحاسب الآلي وطلاب التعليم قبل الجامعي. والجدول التالي يوضح أهم الجهات التي تعاونت معها الإدارة في هذا الصدد، والفترة التي نفذ فيها بروتوكول التعاون بينهما، والبرامج المستهدفة.

جدول (٩) بيان بالبرامج التدريبية التي شاركت فيها الإدارة بالتعاون مع جهات خارج الوزارة (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م، ج : ١)

الجهة	المستهدف		من تم تدريبه		بداية تنفيذ البروتوكول
	تحويل	مبرمج	محو أمية	تحويل	
الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء	٢١١٠	٣٢٥	٣٠٠٠	١٢١٠	١٠٠٠
جمعية تنمية المجتمعات العمرانية الجديدة بالعاشر من رمضان	١٣٥٠	--	٣٠٠٠	١١٥	--
جامعة القاهرة " دبلومة تربوي شعبة "كمبيوتر تعليمي"	٦٧٥	٥٢٠	١٥٠	١٥٠	٢٠٠٣م لمدة ٥ سنوات
الجامعة الأمريكية	١٥٠	١٥٠	١٥٠	١٥٠	خلال ٥ أعوام
شركة Microsoft	مدرس	طالب	مدرس	طالب	من ٢٠٠٤م إلى ٢٠٠٨م
	٣٠٠	٥٠٠٠	١٢	١٩٠٠	

٣) البرامج التدريبية بالتعاون مع البنك الدولي:

تولي الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي أهمية كبيرة بإقامة جسور من التعاون مع البنك الدولي وبعض الهيئات والشركات العالمية من أجل تنظيم مجموعة من الدورات التدريبية التي تستهدف معلمي وموجهي الحاسب الآلي بالمدارس المصرية.

وقد عن تمخض هذا التعاون إقامة العديد من تلك الدورات، أهمها تدريب معلمي المرحلة الإعدادية على فِجوال بيسك دوت نت VB.net بالتعاون بين الإدارة وشركة مايكروسوفت على دفعات في الفترة من ١/٦/٢٠٠٨م وحتى ٢٦/٨/٢٠٠٨م. والجدول التالي يوضح مراكز تجميع التدريب والأعداد التقديرية في كل محافظة في كل فترة زمنية.

جدول (١٠) مراكز تجميع التدريب على VB.net والأعداد المطلوبة من كل محافظة في كل فترة زمنية. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م، د : ٢)

عدد المعامل بمركز التجميع	الأعداد التقديرية	مركز التجميع	المجموعة	المحافظة	عدد المعامل بمركز التجميع	الأعداد التقديرية	مركز التجميع	المجموعة	المحافظة
٤٤	٢٠٠	الاسكندرية	٥	الاسكندرية	٣٢	٢٤٠	أسيوط	١	المنيا
	٣٦٠			البحيرة		٢٠٠			أسيوط
	٢٤٠			كفر الشيخ		٢٠٠			سوهاج
	٨٠			مطروح	١٨	٦٠	الاقصر	٢	الاقصر
٣	٦٠	الودادي الجديد	٩	الودادي الجديد		١٠٠			أسوان
٤٩	٣٦٠	الدقهلية	٦	الدقهلية		١٦			٢٠٠
	٣٦٠			الشرقية	١٠٠		الاسماعلية		
	٢٦٠			الغربية	٦٠		السويس		
١٥	١٤٠	الفيوم	١٠	الفيوم	١٠٠	٦٠			بورسعيد
	١٦٠			بني سويف		١٠٠			دمياط
٤٨	٣٠٠	القاهرة	٧	القاهرة	٩	٤٠	جنوب سيناء	٤	البحر الأحمر
	١٦٠			حلوان		٤٠			جنوب سيناء
	٣٠٠			القليوبية					١٠٠
	٢٠٠			المنوفية					
١٦	٢٦٠	الجيزة	٨	الجيزة					
	٦٠			أكتوبر					

وبقراءة الجدول السابق يتضح أن الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي استهدفت تدريب ما يقرب من ٥٠٠٠ معلم ومعلمة على VB.net خلال أقل من ثلاثة أشهر من عام ٢٠٠٨م، يمثلون جميع محافظات الجمهورية، وتم تجميعهم في ١٠ محافظات وفقاً للموقع الجغرافي ومدى توفر إمكانيات التدريب في تلك المحافظات.

جدول (١١) بيان بالبرامج التدريبية التي شاركت فيها الإدارة بالتعاون مع البنك الدولي وتم تنفيذها لامركزياً بالمحافظات (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، ٢٠١٥م، د : ٣)

برنامج التدريب لمدرسي ..	التعليم الإبتدائي	التعليم الإعدادي	الكوادر	موجهو الكمبيوتر	محو الأمية	ICDL
العدد	٣٠٠٠٠	١٢٠٠٠	١٠٠٠	١٥٠	٣٨٠٠٠	٣٠٠

والقراءة المتأنية للجدول السابق توضح كمّ التعاون بين الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي والبنك الدولي بخصوص تنظيم دورات تدريبية لمعلمي مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم على التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وصيانة الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت والاستخدام الآمن لها، وتم تنفيذها بالمعامل الموجودة بالمحافظات المختلفة. بالإضافة إلى ذلك فقد تم تدريب عدد ٢٠ معلم ومعلمة على (TOT) ، و (MS_Expression Web) خلال شهر يناير من عام ٢٠٠٨م من أجل تدريب الطلاب بالمدارس.

٣- الشراكة بين القطاعين العام والخاص من أجل تعزيز المواطنة الرقمية:

تم إنشاء اللجنة الوطنية المعنية بالاستخدام الآمن للإنترنت للأطفال في يونيو ٢٠١٣م. وتسعى هذه اللجنة إلى تحقيق عدد من الأهداف من بينها: نشر ثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت والعمل على زيادة الوعي في المنازل والمؤسسات التعليمية والمنظمات غير الحكومية، وتقييم الوضع الحالي لأمان الأطفال على الإنترنت، ووضع توصيات بشأن تبني سياسات جديدة خاصة بمجال حماية الأطفال على الإنترنت بما يتناسب وطبيعة المجتمع المصري وأحدث التطورات التكنولوجية البارزة على الساحة، وتوفير بيئة آمنة للأطفال على الإنترنت، وأخيراً التعاون والتنسيق مع المنظمات الإقليمية والدولية العاملة في نفس المجال. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م (ب): ١٥)

وتتضمن اللجنة - حالياً - مجموعة من المنظمات العامة والخاصة على النحو الآتي: وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات - وزارة العدل - وزارة الداخلية (الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق) - وزارة التربية والتعليم - وزارة الإعلام - وزارة التعليم العالي - المجلس القومي للأمن والطفولة - الجهاز القومي لتنظيم الاتصالات - غرفة صناعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات - جمعية اتصال - جمعية إنترنت مصر - عدد من شركات نقل البيانات والمحمول والاتصالات تكنولوجيا المعلومات - الشعبة العامة للحاسبات الآلية والبرمجيات باتحاد الغرف التجارية.

وفي عام ٢٠٠٨م قامت شركة TE Data (موفر خدمة الإنترنت الرئيسية في الدولة، تمتلك ما يقرب من ٦٠% من السوق) بإدخال أداة جديدة أطلق عليها "إنترنت الأسرة Family Internet"، وهي أداة متاحة مجاناً لعملائها. وتوفر هذه الأداة للآباء وأولياء الأمور أداة تقنية تمكنهم من حجب المواقع التي تعرض محتوى غير لائق أو غير مناسب. وفي يناير ٢٠١١م، أدخلت شركتا TE Data and Link.net نظاماً جديداً أطلق عليه "نظام إنترنت نظيف Net Clean System" وهو عبارة عن أداة عالمية معروفة تستخدم التكنولوجيا المتقدمة، وتعمل وفقاً للرؤية والأهداف الموضوعة من قبل مؤسسة مراقبة الإنترنت the Internet Watch Foundation (IWF)، من أجل حجب المواقع الإباحية عن الطفل. (OpenNet Initiative, 2009: 2)

وبوجه عام تتحمل الشركات التي تقدم خدمة الإنترنت في مصر - فيما يتعلق بتعزيز الاستخدام الآمن للإنترنت - المهام الآتية: (International Telecommunication Union, 2005: 30)

- العمل على تطوير أساليب وبرامج وخدمات جديدة للحماية الاختيارية من المحتوى الضار على الإنترنت.
- التواصل مع مزودي الخدمة في الخارج ومواقع التفاعل الاجتماعي للتعرف على مختلف إجراءات الحماية ودرجة نجاحها
- تشجيع المستخدمين على استخدام برامج الحماية والالتزام بمبادئ الاستخدام الآمن للإنترنت.
- التعاون مع الجهات ذات الصلة بالإبلاغ عن الأفراد أو الجهات التي ترتكب أفعالاً على الإنترنت يجرمها القانون.

كما أجريت دراسة في مصر تحت رعاية شركة موبينيل وتحت إشراف وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، عبارة عن استبانتيين يجب عليهما الطفل والديه بهدف التعرف على كيفية استخدام الطفل للهاتف المحمول، وإلى أي مدى يكون الوالدين على دراية بهذا الاستخدام. وتم اختيار أربع محافظات مختلفة للمشاركة في هذه الدراسة للوقوف على توجهات المناطق الريفية والحضرية نحو استخدام الهواتف المحمولة. وتتمثل أهمية المشاركة في هذه النوعية من الدراسات في مواكبة التوجهات السائدة على مستوى العالم نحو

تزايد الاهتمام بالدراسات التجريبية، وكذلك الإسهام في وضع مصر على خريطة العالم العلمية خاصةً فيما يتعلق بالاستخدام الآمن للوسائل التكنولوجية الحديثة. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٠م: ١٦-٢٦)

وتتضافر جهود العديد من المنظمات العامة والخاصة في مصر لتوفير مجموعة من الحلول التكنولوجية من أجل تقديم العون لمستخدمي شبكة الإنترنت وتوفير عناصر الأمن والسلامة لهم أثناء تجولهم على الشبكة، ولعل أهم تلك الحلول الإلكترونية ما يلي:

أ- الخطوط الساخنة

يوجد نوعان من الخطوط الساخنة: نوع يعمل كجزء لا يتجزأ من خدمات الشرطة أو بعض الهيئات الأخرى التابعة للدولة أيًا كانت، ونوع آخر - ربما يمثل الشريحة الأكثر - تديره منظمات غير حكومية، غير أنه عادة ما يعمل عن كثب مع الشرطة. وكلاهما يسعى إلى تحقيق نفس النتيجة وهي التخلص من كافة الصور التي تعرض الاستغلال غير القانوني للأطفال.

وينتمي إلى الفئة الأولى في مصر عدد من الخطوط الساخنة التي تقوم حالياً بتلقي بلاغات الجرائم أو التهديدات التي قد تواجه الأطفال على الإنترنت ومنها: (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م (هـ): ٧-٩)

• (١٦٠٢١): دشن المجلس القومي للطفولة والأمومة (وحدة مكافحة الاتجار بالبشر)

هذا الخط لتلقي الشكاوى الخاصة بجميع أوجه استغلال الأطفال. وهو يعمل مجاناً ويتصل بجميع إدارات الدولة ومؤسساتها ومنظماتها غير الحكومية التي لها دور فعال في مجال حقوق الأطفال، ويعمل فيه فريق متميز من علماء النفس والاجتماع.

• (١٠٨): دشنت الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق التابعة لوزارة الداخلية هذا الخط

لتلقي بلاغات عن جرائم الإنترنت والتي تضم تلقائياً الجرائم المرتكبة في حق الأطفال. ويجدر التنويه عن أن هذا الخط يتصل بالخط السابق (١٦٠٢١) في حالة وجود شكاوى لها أبعاد جنائية بما في ذلك المواد الإباحية التي تشمل الأطفال.

ب- الإجراءات التنظيمية الذاتية

وَقَّع مزودو خدمات الإنترنت المصريون (تي داتا وفودافون وموبينيل واتصالات ونور) على كتاب التزام في هذا الصدد في يوليو ٢٠١٠م بهدف: (وزارة التعليم العالي، مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي، ٢٠١٤م: ٧)

- تشجيع التنظيم الذاتي المقدم من قبل مزودي خدمة الإنترنت المصريين كجزء من المسؤولية الاجتماعية المنوطة بهم تجاه الأطفال المصريين والمجتمع المصري ككل وذلك من خلال تبني أفضل الممارسات واستخدام أنسب الحلول والأدوات والموارد المتاحة الخاصة بحجب الوصول إلى الصور التي تعرض الاستغلال الجنسي للأطفال.

- تشجيع مزودي خدمة الإنترنت - من خلال أفضل الوسائل - على الإبلاغ عند اكتشاف عمليات رفع أو تنزيل صور تجسد الاستغلال الجنسي للأطفال على الإنترنت حسبما يشترط تنفيذ القوانين.

- تشجيع مزودي الخدمة على تقديم مادة تعليمية توضح مسألة حماية الأطفال على الإنترنت وآليات السيطرة على المشتركين (أو المستخدمين النهائيين).

- تشجيع مزودي الخدمة على المشاركة في الجهود الرامية إلى رفع مستوى الوعي بمجال سلامة الأطفال على الإنترنت.

ج- نظام الشبكة الآمنة

اتخذت مصر في يناير ٢٠١١م خطوة مهمة تجاه تفعيل كتاب الالتزام - الذي سبق الحديث عنه - عندما قدمت شركة تي داتا وشركة لينك دوت نت نظام الشبكة الآمنة وهو عبارة عن تقنية عالمية مشهورة تستخدم مواقع متقدمة وتقنيات متميزة في حجب المواقع الإباحية للأطفال، وتعمل وفق قوائم المواقع الإباحية لمؤسسة مراقبة الإنترنت. ويتميز نظام الشبكة الآمنة بالآتي: (Ministry of Communication and Information Technology, 2012)

B: 76)

- يقدم حلولاً تعتمد على جهاز التوجيه لحظر عناوين URL التي تحتوي على صور تجسد الانتهاك الجنسي للأطفال CSAIs.

- أفضل الخيارات المتاحة لتصفية عناوين URL وصفحات المواقع في شبكات مزودي خدمة الإنترنت وشبكات النقل.
- يتعرف الجهاز على القائمة السوداء في أجهزة توجيه الشبكة تمامًا مثل المسارات التي تعمل طبقاً لبروتوكول BGP ذات المرحلة التالية وهي وحدة التصفية.
- تقوم وحدة التصفية بفحص الطلب ثم تقوم بتمريره أو تجاهله.
- يؤثر هذا الحل تأثيراً ضئيلاً على شبكة بروتوكول الإنترنت.
- لا يمرر النظام سوى المواد المشتبه بها عبر وحدة التصفية.
- إمكانية الاتصال ببروتوكول BGP وبروتوكول الإنترنت DNS.
- الحفاظ على فعالية القائمة السوداء بحسب مزامنة ملفات منطقة DNS.
- يحقق دقة متناهية تصل لـ ١٠٠٪، ويمكن للنظام مطابقة جميع عناوين URL.
- يستخدم النظام العديد من قوائم الحظر مع إمكانية تهيئته مسبقاً مع قائمة من مؤسسة مراقبة الإنترنت IWF.

د- أدوات الحظر المستخدمة في حماية الأطفال

إضافة إلى أدوات اكتشاف وحجب المواد الإباحية للأطفال، اعتمدت مصر عدداً من الحلول التقنية لحماية الأطفال من التعرض لمواد بذئية عند استخدام الإنترنت، وتعتمد هذه الأدوات كذلك على الآباء والمعلمين.

ولعل أهم الأدوات المستخدمة في هذا الصدد أداة "إنترنت الأسرة"، والتي قدمت مجاناً من قبل شركة تي داتا في ٢٠٠٨م (مزود الخدمة الرئيسي في مصر، والتي تستحوذ على ما يقرب من ٦٠٪ من حجم السوق). وهي أداة تكنولوجية موجهة للآباء وأولياء الأمور تعمل على حجب المواقع التي تعرض محتويات غير لائقة وغير مناسبة. ويحصل العميل عند اشتراكه في هذه الخدمة على اسم مستخدم وكلمة مرور تمكنه من مراقبة المحتويات الإباحية أو البذئية المعروضة على الإنترنت. (OpenNet Initiative, 2009: 2)

بالإضافة إلى ذلك تعمل وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المدني ومؤسسات القطاع الخاص والهيئات الحكومية على زيادة الوعي بأهمية الأمان على الإنترنت وتحقيق مبدأ المواطنة الرقمية من خلال المجموعة القومية المعنية بالأمان الإلكتروني، كما أنشئت مجموعتان للعمل في سبع محافظات في مواقع إستراتيجية

لتغطية مختلف شرائح المجتمع وتمثيل المناطق الريفية والحضرية على اختلاف المستويات التعليمية ... إلخ.

وقد اتبعت هاتان المجموعتان آلية (النظير للنظير) وعملتا مع نوعين من المنظمات الغير حكومية في كل محافظة وهما: منظمة غير حكومية رئيسة ومنظمات غير حكومية شريكة، وقامت المجموعة الرئيسية باختيار وتدريب خمس منظمات غير حكومية، على أن تقوم كل منظمة من هذه المنظمات الخمس بتدريب خمس منظمات أخرى طبقاً لبرنامج التوعية المتفق عليه. وتعد عملية التدريب والندوات المنعقدة شهرياً من الأدوات الفعالة في عملية التوعية، بالإضافة إلى الاختيار الدقيق للمجموعات الأساسية الذي يتم من خلال مقابلات شخصية تتسم بالدقة والمصداقية، وتؤدي هذه المنهجية إلى تضاعف أعداد المدربين؛ مما يساعد على تكثيف الجهود وتعميم عامل أمان الإنترنت ضمن اختصاصات المنظمات غير الحكومية. (Ministry of Communication and Information Technology, 2011: 96) وهاتان المجموعتان هما:

(Ministry of Communication and Information Technology, 2012 A: 3)

(١) المجموعة المعنية بأمن الشباب على الإنترنت:

تمكنت منذ إنشائها في أكتوبر ٢٠٠٩م حتى نهاية عام ٢٠١٠م من الوصول إلى حوالي ٦٣ ألف شاب في سبع محافظات من خلال ٧٠٠ ندوة تناقش موضوع التوعية.

(٢) المجموعة المعنية بأمن الآباء على الإنترنت:

تعمل هذه المجموعة على زيادة مستوى الوعي لدى الآباء من خلال إعلامهم بثقافة الأمان على الإنترنت؛ لتمكينهم من مواكبة التكنولوجيا المعاصرة التي يستخدمها أبنائهم وكيفية توجيههم وحمايتهم. كما تمكنت هذه المجموعة منذ إنشائها في أكتوبر ٢٠٠٩م حتى نهاية عام ٢٠١٠م من الوصول إلى حوالي ٣٨ ألف أب في سبع محافظات من خلال ٥٠٠ ندوة تناقش موضوع التوعية.

٤- التعاون الدولي والإقليمي لدعم الاستخدام الآمن للإنترنت في المدارس:

بذلت مصر الكثير من الجهود في مجال حماية الطفل على الإنترنت، وكان سبيلها في تحقيق ذلك هو التعاون المشترك بينها وبين المنظمات الدولية والمحورية والمنظمات غير الحكومية والشركات متعددة الجنسيات والخبراء العاملين في هذا المجال. كما أبدت مصر استعدادها للاستفادة من الخبرات الدولية في هذا المجال خاصة الخبرة الأوروبية والأمريكية

من أجل صهر الكوادر المحلية في بوتقة أمان الإنترنت من خلال الاستعانة بالخبراء الدوليين في هذا المجال.

وخلال الفترة من ٢٠٠٧م وحتى ٢٠١١م شارك فريق العمل الوطني المعني بالأمان على شبكة الإنترنت بفاعلية في أكثر من ٥٠ منتدى ومؤتمراً ومبادرة على المستويين الإقليمي والدولي. وعمل هذا الفريق بالتنسيق مع المجتمع الدولي على وضع قضايا السلامة على الإنترنت في مقدمة أعمال هذه المنتديات، مثل منتدى حوكمة الإنترنت، ومبادرة الاتحاد الدولي للاتصالات لحماية الأطفال على الإنترنت، واليوم العالمي لإنترنت أكثر أماناً المنبثق عن برنامج إنترنت أكثر أماناً، والمجلس الأوروبي، وتحالف المنظمات الأوروبية غير الحكومية العاملة في مجال سلامة الأطفال على الإنترنت، ومعهد سلامة الأسرة على الإنترنت، والمركز الدولي للأطفال المفقودين والمستغلين .. وغيرها. (الاتحاد الدولي للاتصالات، شعبة الاستراتيجيات المؤسسية، ٢٠١٢م: ٥٥)

وفيما يلي نظرة على ملامح هذا التعاون على الصعيدين الدولي والإقليمي:

أ - على المستوى الدولي:

من أهم أشكال تعاون مصر مع الهيئات الدولية في مجال دعم الاستخدام الآمن للإنترنت في المدارس:

(١) في مجال التدريب:

تحرص "الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي" التابعة لوزارة التربية والتعليم - كما سبقت الإشارة - على إقامة جسور من التعاون مع البنك الدولي وبعض الهيئات والشركات العالمية من أجل تنظيم مجموعة من الدورات التدريبية التي تستهدف معلمي وموجهي الحاسب الآلي بالمدارس المصرية. وقد تمخض هذا التعاون عن إقامة العديد من تلك الدورات التدريبية، أهمها تدريب معلمي المرحلة الإعدادية على (فجوال بيسك دوت نت VB.net) بالتعاون بين الإدارة وشركة مايكروسوفت على دفعات في الفترة من ١/٦/٢٠٠٨م وحتى ٢٦/٨/٢٠٠٨م. حيث تم استهداف تدريب ما يقرب من ٥٠٠٠ معلم ومعطمة على VB.net خلال أقل من ثلاثة أشهر من عام ٢٠٠٨م، يمثلون جميع محافظات الجمهورية، وتم تجميعهم في ١٠ محافظات وفقاً للموقع الجغرافي ومدى توفر إمكانيات التدريب في تلك المحافظات. وفي نفس الإطار، تم أيضاً تدريب بعض معلمي الحاسب الآلي بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية والموجهين وبعض الكوادر على

التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وصيانة الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت والاستخدام الآمن لها، وتم تنفيذها بالمعامل الموجودة بالمحافظات المختلفة. كما تم تدريب عدد ٢٠ معلم ومعلمة على (TOT)، و (MS_Expression Web) خلال شهر يناير من عام ٢٠٠٨م من أجل تدريب الطلاب بالمدارس.

٢) المجموعة المعنية بحماية الطفل على الإنترنت التابعة لمجلس الاتحاد الدولي للاتصالات:

وفقاً للاقتراح المشترك المقدم من مصر وسوريا، والذي صدقت عليه الدول الأعضاء بالاتحاد الدولي للاتصالات؛ أصدر الاتحاد القرار رقم ١٣٠٦ معلناً تشكيل مجلس المجموعة المعنية بحماية الطفل على الإنترنت. وهي أول مجموعة مشكلة خصيصاً لحماية الأطفال على الإنترنت وكان الهدف من تشكيلها تنسيق كافة الجهود المبذولة من جانب الاتحاد الدولي للاتصالات في مجال حماية الطفل على الإنترنت. والمجموعة عبارة عن منتدى مفتوح تلتقي فيه الدول الأعضاء بالاتحاد الدولي للاتصالات مما يعطي للدول النامية فرصة التعبير عن مخاوفهم وتبادل وجهات النظر مع الدول المتقدمة. كما يقدم المنتدى العون لبناء القدرات البشرية في مجال إدارة الإنترنت للبلدان النامية من الأعضاء. (الاتحاد الدولي للاتصالات، شعبة الاستراتيجيات المؤسسية، ٢٠١٢م: ٥٥-٥٦)

٣) ورشة عمل تايكس (مكتب المساعدة الفنية وتبادل المعلومات) حول "مكافحة الجريمة

المعلوماتية واستغلال الأطفال على الإنترنت":

استضافت مصر العديد من المؤتمرات وورش العمل التي تسعى إلى مساندة ودعم سلامة الأطفال على الإنترنت، ومن بين ورش العمل الورشة المعروفة بـ "تايكس" (مكتب المساعدة الفنية وتبادل المعلومات) التي انعقدت خلال الفترة من ٣٠-٣١ مارس ٢٠١٠م تحت عنوان "مكافحة الجريمة المعلوماتية واستغلال الأطفال على الإنترنت"، وقام بتنظيم الورشة الإدارة العامة لتوسيع العضوية التابعة للمفوضية الأوروبية بالتعاون مع أكاديمية القانون الأوروبي ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصرية، مع وجود ممثلين عن وزارة التربية والتعليم. واستضافت ورشة العمل عدداً من الخبراء المصريين والأوروبيين ممن لديهم باع طويل في مجال مكافحة الجريمة المعلوماتية واستغلال الأطفال على الإنترنت. وكان الهدف من ورشة العمل تقييم مدى تطبيق التشريعات الدولية والأوروبية المتعلقة بسلامة الطفل على الإنترنت في عدد من الدول الأعضاء، وكذلك الدول المرشحة للمشاركة في الحملة الأوروبية الموسعة لمكافحة جرائم الإنترنت، كما كشفت

ورشة العمل النقاب عن الطرق والوسائل التي واجهت بها الدول غير الأوروبية مثل هذه الجرائم كما ناقشت سبل التعاون المشترك. (Ministry of Communication

and Information Technology, 2011: 22-23)

ومن بين الموضوعات التي طرحت للنقاش في ورشة العمل آخر الإجراءات القانونية والمكملة المتخذة لمكافحة مثل هذه الجرائم، مثل اتفاقية المجلس الأوروبي الخاصة بجرائم الإنترنت (٢٠٠١م) والاستغلال الجنسي للأطفال، واستخدام الأطفال في المواد الإباحية، كما تمت مناقشة سبل التعاون مع مقدمي خدمات الإنترنت والمواقع الإلكترونية (Google, Microsoft, Yahoo!).

٤) منتدى حوكمة (إدارة) الإنترنت:

تشارك مصر بصورة دائمة في فعاليات منتدى حوكمة الإنترنت والذي يهدف إلى مساعدة أعضائه من الدول النامية لإيجاد الوسائل المناسبة لتوفير الإنترنت، وتعزيز التزام تلك البلدان بتبني آليات إدارة الإنترنت الحالية والمستقبلية أيضاً؛ كما يقدم المنتدى العون لبناء القدرات البشرية في مجال إدارة الإنترنت للبلدان النامية من الأعضاء. فضلاً عن كونه فرصة حقيقية لمناقشة السياسات العامة ذات الصلة بإدارة الإنترنت مثل توفير آليات الاستخدام الآمن للإنترنت. (National Telecom Regulatory Authority, 2014: 47)

ب - على المستوى الإقليمي:

١) المشروع العربي الإقليمي حول سلامة الإنترنت:

قدمت مصر المشروع العربي الإقليمي حول سلامة الإنترنت Arab Regional Project on Internet Safety الذي أقره المجلس العربي لوزراء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عام ٢٠٠٩م. وقد تم تحديد عامين كمدة زمنية لإتمام المشروع، بتكلفة تقديرية تصل إلى ٢,٥ مليون جنيه. وقد ركز المشروع العربي للسلامة التقنية على: تطوير واعتماد أدوات السلامة، وبناء قدرات الخبراء والمدرّبين، وتطوير المناهج التعليمية، ونشر برامج التوعية، والمواءمة بين السياسات والتدابير القانونية، وتعزيز التعاون على الصعيدين العربي والدولي، وإنشاء محتوى سلامة مناسب لمختلف الفئات والشرائح. (International

Telecommunication Union, 2005: 31)

٢) البوابة العربية الإلكترونية للسلامة على الإنترنت – أمانك Amanak:

إن توفير المحتوى العربي على المواقع الحكومية وغير الحكومية والثقافية والعلمية وغيرها فيما يتعلق بسلامة الأطفال على الإنترنت ظل محدوداً للغاية؛ وهو ما أثار قلق ومخاوف العالم العربي بما في ذلك مصر. واستجابةً لهذه المخاوف؛ قامت مصر في عام ٢٠١٠م بإطلاق البوابة العربية الإلكترونية للسلامة على الإنترنت "أمانك" بالتعاون مع كبرى الشركات العالمية التي تعمل في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والمنظمات والمؤسسات الدولية، وتحديداً: مايكروسوفت Microsoft – IkeepSafe – شبكة الطفل الدولية Childnet International.

وتعد هذه البوابة الإلكترونية نافذة مفتوحة لجميع البلدان العربية، تحتوي على معلومات شاملة وموارد حول أهمية الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت لمجموعات متنوعة داخل المجتمع العربي (الأطفال والمراهقين، والشباب، والآباء والأمهات والمربين، بمساعدة المشرعين والمسؤولين عن تنفيذ القانون). وتعمل مصر على تعزيز هذا الموقع الإلكتروني عن طريق الاتصال بوزارات الاتصالات في البلدان العربية، فضلاً عن بعض المنظمات العربية العاملة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتشارك كل من البحرين والسودان وفلسطين في هذه البوابة في الوقت الراهن. وتقدم البوابة أشرطة الفيديو التعليمية ونصائح حول كيفية التعامل مع المخاطر على الإنترنت، فضلاً عن المسابقات والألعاب والممارسات الموصى بها من المنظمات الدولية غير الحكومية ذات الخبرة في ميدان السلامة عبر الإنترنت. كما يركز الموقع أيضاً على بناء القدرات لتشجيع المستخدمين على بث المحتوى الخاص بهم على شبكة الإنترنت بطريقة آمنة. (International Telecommunication Union, 2005: 31)

٥ - القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية:

من المعروف أن نظم التعليم في البلاد المختلفة هي وليدة الظروف الاجتماعية التي نشأت فيها، وذلك أن كل نظام تعليمي يعكس صورة المجتمع الذي يعيش فيه، سواء ما يتصل بهذا المجتمع من ظروف تاريخية، أو ظروف اقتصادية، أو ظروف سياسية، وهذه الظروف لا بد أن تكون وثيقة الصلة بنظام التعليم الموجود في كل بلد من بلاد العالم، إذ إنه بدون هذه الظروف يكون النظام التعليمي غير متلائم مع واقع البلد أو المجتمع. وعلى ذلك

فإنه لا يمكن لأي نظام تعليمي في أي بلد من البلاد أن ينغزل عن المجتمع الموجود فيه. (عرفات عبدالعزيز سليمان، ٢٠٠٠م: ٦١)

وفيما يلي عرض للقوى والعوامل الثقافية التي تؤثر في تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس المصرية على النحو الآتي:

أ- العامل التاريخي:

تشابه تطور الإنترنت في مصر بتطورها في أنحاء كثيرة من العالم؛ فبدأ خارج نطاق قطاع الاتصالات. ولكن تاريخ الإنترنت في مصر ينفرد بدرجة تأييد الحكومة لها منذ البداية. وقد لعب مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري دوراً رئيساً في تنمية الوعي بالإنترنت وأتاح إطاراً للحوار بين مقدمي خدمات الإنترنت ومشغل الاتصالات القائم (الشركة المصرية للاتصالات) ولعب دوراً ناشطاً في تشجيع نشر خدمات الإنترنت خارج القاهرة.

ويمكن تعقب أول استعمال للإنترنت في مصر إلى الوصلة التي بدأتها شبكة الجامعات المصرية في أكتوبر ١٩٩٣م عن طريق وصلة أولية بمعدل ٩,٦ كيلوبت/ثانية بالشبكة الأوروبية الأكاديمية والبحثية EARN. (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٠٠م: ٩) ووفقاً لإحصائيات عام ٢٠١٤م ارتفعت سعة الإنترنت إلى ١٦,٤٩٧ نبضة/ثانية بنهاية الفترة يوليو - سبتمبر ٢٠١٤م، وذلك مقارنة بنحو ٢٤٥,٠٥٤ مليار نبضة/ثانية بنهاية الفترة يوليو - سبتمبر ٢٠١٣م بمعدل سنوي قدر بنحو ٦٩,٩٦%. كما ارتفع إجمالي عدد مستخدمي الإنترنت إلى ٤٦,٥٠ مليون مستخدم بنهاية الفترة يوليو - سبتمبر ٢٠١٤م مقارنة بنحو ٣٧,١٤ مليون مستخدم بنهاية الفترة نفسها من عام ٢٠١٣م وازدياد سنوي ٩,٣٦ مليون مستخدم وبمعدل نمو سنوي ٢٥,٢٠%. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م "أ": ٣)

بالإضافة إلى ذلك فقد كانت مصر العضو العربي الأفريقي الوحيد في فريق الأمم المتحدة المكون من ١٥ خبيراً حكومياً عالي المستوى بشأن التطورات في مجال المعلومات والاتصالات، في سياق الأمن الدولي (أغسطس ٢٠١٢م - يونيو ٢٠١٣م). وقد أعد الفريق تقريراً للتصدي لتهديدات الأمن السيبراني الناشئة، واعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة التقرير في أكتوبر عام ٢٠١٣م. كما قادت مصر الجهود الرامية إلى إنشاء فريق عمل مجلس

الاتحاد الدولي للاتصالات من أجل حماية الأطفال عبر الإنترنت منذ عام ٢٠١٠م. ويعد الفريق الوطني للاستجابة لطوارئ الحاسب عضواً في منتدى فرق الاستجابة لقضايا الأمن FIRST الذي يعد هو الآخر منظمة عالمية غير ربحية مكرسة لجمع فرق الاستجابة لحوادث أمن الحاسب الآلي فضلاً عن أنه يضم فرق استجابة من أكثر من ٣٠٠ شركة. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م "ج": ١٦-١٧)

بالإضافة إلى ذلك، فقد شكّلت لجنة من المتخصصين في مجال الأمن السيبراني من الحكومة والقطاع الخاص والأوساط الأكاديمية لإعداد خطة عمل إستراتيجية للأمن السيبراني في قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مصر، وتم إعداد الخطة في مايو، ومن المقرر أن يتم تنفيذها بالشراكة والتعاون بين الحكومة والقطاع الخاص والهيئات غير الحكومية خلال الفترة من ٢٠١٤م إلى ٢٠٢٠م. كما تم تشكيل لجنة وطنية للأمن السيبراني لمواجهة التهديدات المتزايدة للأمن السيبراني. وقد قدمت اللجنة توصيات ذات مستوى عال بشأن حماية البنية التحتية للمعلومات الحيوية في مصر، وأُرسلت تلك التوصيات إلى مجلس الوزراء الذي أصدر - وفقاً لذلك - مرسوماً لتدشين مجلس أعلى وطني للبنية التحتية للمعلومات الحيوية وللأمن السيبراني، حيث كُلف المجلس بصياغة استراتيجية وطنية للبنية التحتية للمعلومات الحيوية والأمن السيبراني وبالإشراف على تنفيذ المبادرات والبرامج ذات الصلة. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م "ج": ١٥)

كما قام الجهاز القومي لتنظيم الاتصالات بتأسيس الفريق الوطني للاستجابة لطوارئ الحاسب في أبريل ٢٠٠٩م. ويضم الفريق في الوقت الراهن ٢٥ محترفاً متخصصاً بدوام كامل، كما أنه يعمل على مدار ٢٤ ساعة يومياً و ٧ أيام أسبوعياً، فضلاً عن أنه يقدم الدعم لقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والقطاع المالي والقطاع الحكومي للمساعدة على مواجهة تهديدات الأمن السيبراني والتعامل مع الحوادث السيبرانية وهجمات حجب الخدمة. كما يقدم الفريق خدمات تفاعلية واستباقية منها التعامل مع الحوادث والطب الشرعي الرقمي وتحليل البرامج الخبيثة وتقييم أوجه الضعف واختبارات الاختراق، وبالإضافة لذلك عمل الفريق على تنسيق الجهود للتصدي إلى هجمات حجب الخدمة على البنية التحتية الحيوية، فضلاً عن أنه ساعد على التعامل مع هجمات تشويه الإنترنت في العديد من المواقع الحكومية

والاستراتيجية في القطاع المالي. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م "ج": ١٥)

وخلال الفترة من ٢٠٠٧م وحتى ٢٠١١م شارك فريق العمل الوطني المعني بالأمان على شبكة الإنترنت بفاعلية في أكثر من ٥٠ منتدى ومؤتمراً ومبادرة على المستويين الإقليمي والدولي. وعمل هذا الفريق بالتنسيق مع المجتمع الدولي على وضع قضايا السلامة على الإنترنت في مقدمة أعمال هذه المنتديات، مثل منتدى حوكمة الإنترنت، ومبادرة الاتحاد الدولي للاتصالات لحماية الأطفال على الإنترنت، واليوم العالمي لإنترنت أكثر أماناً المنبثق عن برنامج إنترنت أكثر أماناً، والمجلس الأوروبي، وتحالف المنظمات الأوروبية غير الحكومية العاملة في مجال سلامة الأطفال على الإنترنت، ومعهد سلامة الأسرة على الإنترنت، والمركز الدولي للأطفال المفقودين والمستغلين .. وغيرها.

وتحرص وزارتا التربية والتعليم، والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مصر على توفير عنصر الأمان لمستخدمي شبكة الإنترنت في مصر من الأطفال والشباب؛ ومن ثم فقد اتخذت الوزارتان العديد من الخطوات الملموسة لإنشاء قاعدة تفاعلية الهدف منها تبادل المعلومات المتعلقة بهذا الموضوع والوقوف على أفضل الممارسات والتعرف على أخطار الاستخدام وتحديد الموارد المتاحة في هذا الصدد، خاصة في مدارس ومعاهد التعليم قبل الجامعي. ومن هذا المنطلق، تم وضع العديد من الإجراءات الكفيلة بتفعيل دور الحوار داخل المجتمع المصري تجاه هذه القضية. حيث تم تأسيس اللجنة الوطنية المعنية بالاستخدام الآمن للإنترنت للأطفال في عام ٢٠١٣م بهدف توحيد وتنسيق الجهود المبذولة في هذا الموضوع، وذلك من منطلق أن مسؤولية عالم الإنترنت تقع على عاتق المجتمع والذي يجب أن يضع على رأس قائمة أولوياته واهتماماته السعي لتوفير أفضل السبل لحماية الأسر ووقاية الطفل من الاستغلال الجنسي والحفاظ على خصوصية المستخدمين.

وقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم في مصر منهجاً في الحاسب يهدف إلى تزويد الطالب بأهم المعلومات والخبرات في ميدان الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت. ويطلق على هذا المنهج في المرحلتين الابتدائية والإعدادية وكذلك الصف الأول الثانوي "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات"؛ في حين يطلق عليه في الصفين الثاني والثالث الثانويين "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات". ويستخدم في تقديم محتوى هذا المقرر معايير التدرج من السهل إلى الصعب

ومن البسيط إلى المعقد حسب المرحلة التعليمية وحسب الصف الدراسي الذي تقدم له هذه الموضوعات.

ومنذ نشأة الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي عام ١٩٨٨م، أخذت على عاتقها مهمة تدريب وتأهيل كافة العاملين في مجال الكمبيوتر واستخدام شبكة الإنترنت والتعامل معها، من: (موجهين - معلمين - أمناء معامل - مديري ونظار المدارس)، وتم إعداد وتخصيص العديد من البرامج التدريبية التي تناسب كل فئة منهم في ضوء الهدف من كل برنامج تدريبي.

ب- العامل السياسي:

يقصد بالعامل السياسي الأوضاع السياسية العامة للدولة ومنها طبيعة ونظام الحكم في الدولة سواء كان حكماً ديمقراطياً أم حكماً دكتاتورياً، والذي يؤثر تأثيراً كبيراً على نظام التعليم وفلسفته وأهدافه وسياسته، فسياسة التعليم وفلسفته تشتق من السياسة العامة للدولة. (نبيل سعد خليل، ٢٠٠٩م: ٢٠٢)

والنظام التعليمي يتأثر بالنظام السياسي وفلسفته وتوجهاته وثقافته السياسية. وفي الواقع هناك ثمة ارتباط بين التعليم والنظام السياسي في مصر، ومحور ذلك الارتباط يتمثل في سيطرة الحكومة شبه المطلقة في معظم مراحل التاريخ على كل ما يتصل بالتعليم.

وقد كان لصدور الدستور الدائم عام ١٩٧١م تأثير كبير على التعليم، فقد أكد على أهمية التعليم باعتباره حق تكفله الدولة، كما جعله مجانياً في مراحل المختلفة وإلزامياً في المرحلة الابتدائية، وألزم الدولة بمد الإلزام إلى مراحل أخرى والإشراف على التعليم. كما أكد على ضرورة الاهتمام بمحو الأمية، وأنه واجب وطني. (جمهورية مصر العربية، مجلس الشعب، الأمانة العامة، ٢٠٠٧م: المادتان ١٨، ٢٠). وهو نفسه ما أكد عليه دستور ٢٠١٢م، ودستور ٢٠١٤م أيضاً، إضافة إلى التأكيد على أن التعليم إلزامي حتى المرحلة الثانوية، ومجاني في كل مراحله. (جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤م: المادة ١٩)

وشهدت مصر في التسعينيات من القرن الماضي مرحلة انتقالية تمثلت في تعدد الأحزاب، والتمسك بالممارسة الديمقراطية التي تعتمد على تعدد الآراء، والمشاركة في صنع القرار، ودعم الحكم المحلي بحيث تنتقل أعباء التنفيذ ومتابعتها اليومية في معظم الخدمات لمزيد من دعم الديمقراطية. (عزة محمد محمد عفيفي، ١٩٩٨م: ١٨٥) كما تعرضت مصر في التسعينيات إلى متغيرات سياسية دولية، تمثلت في تهاوي أنظمة الحكم الاشتراكي،

وسقوط حلف وارسو وتفكك الاتحاد السوفيتي ونهاية نظام القطبية الثنائية، (حسين كامل بهاء الدين، ١٩٩٧م: ٨٩) وانتهاء الشيوعية كقوة سياسية، واتحاد ألمانيا (محمد السيد سعيد وآخرون، ١٩٩٩م: ١٤ - ١٥)، وتعرض منطقة الخليج العربي للحرب بين دولتين عربيتين هما العراق والكويت.

بالإضافة إلى ذلك، فقد كانت للأوضاع السياسية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تأثير كبير على التعليم، فقد أعلنت القيادة السياسية أن التعليم قضية أمن قومي وأنه مشروع مصر القومي، وتم إحداث تغييرات كبرى على المناهج من حيث إدخال تدريس مواد جديدة كاللغة الإنجليزية والتكنولوجيا، كما تم تزويد المدارس بالعديد من أجهزة الحاسب الآلي وخدمة الإنترنت. (سلامة صابر العطار وسعد إبراهيم عبد الفتاح، ١٩٩٢م: ٢١٤-٢١٥)

واليوم يعيش العالم كله ثورة حقيقية في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وفي خضم هذه الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، شهدت مصر في مطلع عام ٢٠١١م ثورة من نوع آخر، ثورة سياسية اجتماعية شعبية سلمية، إنها ثورة ٢٥ يناير التي لعبت فيها أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات دوراً رئيساً، وخاصة شبكات التواصل الاجتماعي التي فجرت الشرارة الأولى للثورة. وكما غيرت الثورة العديد من المفاهيم بل والنظرة إلى المستقبل، غيرت أيضاً رؤية المصريين لأدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، التي أصبحت منبراً مهماً لحرية الرأي والتعبير، ومنفذاً جيداً للمشاركة في الشأن العام وفي إيجاد حلول للقضايا المجتمعية. ويشار في هذا الإطار أيضاً إلى ثلاث سمات أساسية للإنترنت هي: الطبيعة التفاعلية، وغياب السلطة المركزية المنظمة للإنترنت ومن ثم صعوبة السيطرة والرقابة على محتوى المواقع الإلكترونية بالمقارنة بوسائل الاتصال التقليدية، وأخيراً اتساع نطاق القاعدة الاجتماعية المستخدمة للإنترنت وعدم التزامها بالحدود الجغرافية والسياسية. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ١٧)

ويتطلع قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مصر في المرحلة المقبلة إلى توسيع نطاق المشاركة السياسية للمواطنين، وتعميق الممارسة الديمقراطية بكافة مستوياتها، باستخدام أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، خاصة بعد الدور المهم الذي لعبته أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في ثورة ٢٥ يناير، وخاصة شبكات التواصل الاجتماعي التي

فجرت الشرارة الأولى للثورة. وقد أسهم في تعظيم التأثيرات السياسية الإيجابية السابقة للإنترنت عدة عوامل، فبالإضافة إلى اتساع نطاق النفاذ للإنترنت وحجم الشرائح الاجتماعية المستخدمة له، فقد تركّز هذا التوسع داخل قطاع الشباب بالأساس. وقد حدث علي ما يبدو تحول واضح في أنماط استخدام الشبكة في العالم العربي خلال السنوات الأخيرة، في اتجاه ارتفاع معدلات استخدامها كوسيلة وكساحة للعمل السياسي، الأمر الذي يطعن في مقولة إن الإنترنت تمثل عالماً سياسياً افتراضياً.

أما فيما يخص تعليم السلامة عبر الإنترنت فيتناول منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بالمدارس المصرية ثلاث قضايا رئيسة هي: أمن الإنترنت، وأمان الإنترنت، وأخلاقيات التعامل مع الإنترنت. ويرتبط بقضية أمن الإنترنت بعض المصطلحات والمفاهيم مثل: الفيروسات، الحيل الخبيثة، الاحتيال عبر الإنترنت، التصيد، سرقة الهوية، شبكات الند للند، حماية المعلومات الشخصية. ويرتبط بقضية أمان الإنترنت بعض المصطلحات والمفاهيم مثل: الشبكات الاجتماعية، الضواري على الإنترنت، الإساءة أو التعدي الإلكتروني. أما قضية أخلاقيات التعامل مع الإنترنت فتربط بها أيضاً مجموعة مصطلحات ومفاهيم أهمها: الانتحال، حقوق التأليف والنشر، أخلاقيات الإنترنت، التحميل غير الشرعي، القرصنة.

وقد أنشئت وحدة شبكات البيانات وجرائم الإنترنت داخل الإدارة العامة العامة للمعلومات والتوثيق التابعة لوزارة الداخلية. وقد شرعت الإدارة في ابتكار عدة طرق للإبلاغ عن الجريمة السيبرانية، ولعل أكثر هذه الطرق فعالية هو الخط الساخن ١٠٨. حيث تتم معالجة جميع التقارير الواردة في سرية كاملة.

ج- العامل الاقتصادي:

على الرغم من ظروف المرحلة الانتقالية الصعبة التي عاشتها مصر بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م والتي أثرت كثيراً على الاقتصاد المصري، إلا أن المخزون الإستراتيجي من النمو الذي حققه قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات جعله يتجاوز هذه المرحلة الصعبة بنجاح، حيث ارتفع معدل نمو القطاع إلى ٣% في الربع الأخير من عام ٢٠١١م، كما زاد عدد العاملين في شركات تكنولوجيا المعلومات العالمية في السوق المصري عام ٢٠١١م عن الفترة نفسها من العام الماضي بنسبة ٤١% وفي الشركات المحلية بنسبة ١٨% وقد أفادت المؤشرات الأولية للربع الثالث من العام المالي ٢٠١١/٢٠١٢م لوزارة التخطيط المصرية إلى أن قطاع الاتصالات

قد سجل ارتفاعاً في معدلات النمو الحقيقي من ٢,٨% في الربع الثالث من عام ٢٠١١/٢٠١٠م إلى ٨,٩% في الربع الثالث من عام ٢٠١٢/٢٠١١م. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٢٠)

إن الطفرة التي حققها قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات تتحدث عنها الأرقام على النحو الآتي: (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٢٠)

▪ بلغ متوسط حجم قطاع الاتصالات نحو ٣٣,٧١ مليار جنيه سنوياً، بمتوسط معدل نمو ١١,٦٣%، وهو ما يشكل نحو ٤% من إجمالي الناتج القومي في مصر وذلك خلال الأعوام الثلاثة ٢٠٠٨/٢٠٠٩م - ٢٠١٠/٢٠١١م الماضية. وحقق قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في الربع الأخير من ٢٠١١م معدل نمو ٣,٧١%.

▪ بلغت عائدات القطاع للخزانة العامة للدولة ٨٢,٢٨ مليار جنيه خلال السنوات الست الماضية ٢٠١١-٢٠٠٦م من عائدات التراخيص وغيرها من العائدات السيادية للدولة.

▪ بلغت صادرات مصر من خدمات التعهيد عبر الحدود من خلال شبكة الإنترنت ١,٤٨٧ مليار دولار سنوياً مع نهاية ٢٠١١م.

▪ بلغ عدد مستخدمي التليفون المحمول حوالي ٨٣,٤٣ مليون مستخدم بنهاية ديسمبر ٢٠١١م بكثافة تقدر بنحو ١٠٢,٧٦% ويمتوسط زيادة شهرية نحو مليون مشترك.

▪ بلغ عدد مستخدمي الإنترنت ما يقرب من ٢٩ مليون مستخدم بنهاية ديسمبر ٢٠١١م بمعدل زيادة سنوية نحو ٢٦,٠١%.

▪ بلغ عدد الخطوط الثابتة ٨,٧١ مليون مستخدم بنهاية ديسمبر ٢٠١١م بكثافة ١٠,٩١%.

ويسعى قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مصر إلى تعزيز الاقتصاد الوطني من خلال تنمية اقتصاد المعرفة، وذلك باتباع الوسائل الآتية: (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٢٨-٢٩)

- زيادة إسهام قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في الناتج المحلي الإجمالي لتصل إلى ٥% من العائد السيادي للدولة.

- تعزيز مكانة مصر على الخريطة العالمية في مجال خدمات التعهيد: وذلك من خلال زيادة عدد المناطق التكنولوجية لتصل إلى ٢٠ منطقة بالمحافظات، زيادة صادرات تعهيد خدمات تكنولوجيا المعلومات لتصل إلى ٢,٥ مليار دولار من صادرات التعهيد وعائدات الملكية

الفكرية إلى (١ مليار) دولار، وزيادة عدد العاملين المحترفين في مجال التعهيد ليصل إلى (٧٥ ألف) فرصة عمل مباشرة، (٢٢٠ ألف) فرصة عمل غير مباشرة بحلول عام ٢٠١٧م، جذب مزيد من الاستثمارات الأجنبية.

- خلق البيئة الملائمة للإبداع التكنولوجي وريادة الأعمال.
- دعم وتشجيع صناعة المحتوى الرقمي.
- تطوير دور مصر كنقطة ارتكاز محورية Hub لخطوط الاتصالات.
- رفع القدرة التنافسية للشباب المصري في قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.
- دعم وتنمية الشركات المحلية الصغيرة والمتوسطة والمتناهية الصغر العاملة في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- تعزيز مكانة مصر في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات على المستوى العربي والأفريقي والدولي بالتنسيق مع وزارة الخارجية.
- وفي مجال الاستخدام الآمن للإنترنت تسعى وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات إلى تحقيق الآتي: (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٥٤)

- وضع الإطار التشريعي الملائم للأمن السيبراني ومكافحة الجرائم السيبرانية وحماية الخصوصية وحماية الهوية الرقمية.
- وضع الإطار التنظيمي للأمن السيبراني في ضوء التجارب الدولية وإنشاء منظومة وطنية للأمن السيبراني، وحماية الخدمات الإلكترونية.
- إيجاد البنية التحتية بالمؤسسات التعليمية اللازمة لدعم الثقة في التعاملات الإلكترونية، وحماية الهوية الرقمية.
- وضع وتنفيذ برامج لإعداد الكوادر البشرية والخبرات اللازمة لتفعيل منظومة الخدمات الإلكترونية في قطاع التربية والتعليم.
- التعاون مع الدول المتقدمة والمنظمات الدولية ذات الصلة لتبادل الخبرات في مجال الأمن السيبراني ومكافحة الجرائم السيبرانية.
- وضع وتنفيذ خطط وحملات للتوعية المجتمعية بأهمية الأمن السيبراني لحماية الأفراد وكافة الخدمات الإلكترونية من المخاطر والتحديات التي قد تواجهها.

ويساعد الإنترنت في عمليات التسوق، واستخدام الخدمات البنكية، والتواصل عبر الاتصال بها، ولكنها أيضاً تعرض الطالب لمخاطر سرقة هويته الشخصية. وباستخدام بعض التدابير الوقائية الأساسية، يمكن لأي طالب تقليل احتمالية الوقوع كضحية. إذا تمت سرقة كلمة المرور بواسطة المستخدمين الخبيثاء يمكنهم - بهذه المعلومة - استخدام اسم الطالب لفتح حسابه الشخصي الموجود على الإنترنت في حالات عديدة، ولن يلاحظ ذلك إلا بعد فوات الأوان. لذلك ينصح بإنشاء كلمات مرور قوية والمحافظة على حمايتها.

وتتحمل الشركات التي تقدم خدمة الإنترنت في مصر - فيما يتعلق بتعزيز الاستخدام الآمن للإنترنت - المهام الآتية : (International Telecommunication Union, 2005: 30)

- العمل على تطوير أساليب وبرامج وخدمات جديدة للحماية الاختيارية من المحتوى الضار على الإنترنت.
- التواصل مع مزودى الخدمة فى الخارج ومواقع التفاعل الاجتماعى للتعرف على مختلف إجراءات الحماية ودرجة نجاحها
- تشجيع المستخدمين على استخدام برامج الحماية والالتزام بمبادئ الاستخدام الآمن للإنترنت.
- التعاون مع الجهات ذات الصلة بالإبلاغ عن الأفراد أو الجهات التي ترتكب أفعالاً على الإنترنت يجرمها القانون.

وتتضافر جهود العديد من المنظمات العامة والخاصة في مصر لتوفير مجموعة من الحلول التكنولوجية من أجل تقديم العون لمستخدمي شبكة الإنترنت وتوفير عناصر الأمن والسلامة لهم أثناء تجولهم على الشبكة، ولعل أهم تلك الحلول الإلكترونية (الخطوط الساخنة، الإجراءات التنظيمية الذاتية، نظام الشبكة الآمنة، أدوات الحظر المستخدمة في حماية الأطفال).

وتحرص "الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي" التابعة لوزارة التربية والتعليم - كما سبقت الإشارة - على إقامة جسور من التعاون مع البنك الدولي وبعض الهيئات والشركات العالمية من أجل تنظيم مجموعة من الدورات التدريبية التي تستهدف معلمي وموجهي الحاسب الآلي بالمدارس المصرية. وقد تمخض هذا التعاون عن إقامة العديد من تلك الدورات التدريبية، أهمها تدريب معلمي المرحلة الإعدادية على فجوال بيسك دوت نت VB.net بالتعاون بين الإدارة وشركة مايكروسوفت

على دفعات في الفترة من ٢٠٠٨/٦/١ م وحتى ٢٠٠٨/٨/٢٦ م. حيث تم استهداف تدريب ما يقرب من ٥٠٠٠ معلم ومعلمة على VB.net خلال أقل من ثلاثة أشهر من عام ٢٠٠٨ م، يمثلون جميع محافظات الجمهورية، وتم تجميعهم في ١٠ محافظات وفقاً للموقع الجغرافي ومدى توفر إمكانيات التدريب في تلك المحافظات. وفي نفس الإطار، تم أيضاً تدريب بعض معلمي الحاسب الآلي بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية والموجهين وبعض الكوادر على التطبيقات الحاسوبية المختلفة، وصيانة الحاسب الآلي، وشبكة الإنترنت والاستخدام الآمن لها، وتم تنفيذها بالمعامل الموجودة بالمحافظات المختلفة. كما تم تدريب عدد ٢٠ معلم ومعلمة على (TOT)، و (MS_Expression Web) خلال شهر يناير من عام ٢٠٠٨ م من أجل تدريب الطلاب بالمدارس.

د- العامل الاجتماعي:

تواجه مصر العديد من التحديات من أهمها اتساع الفوارق بين الطبقات، وارتفاع معدلات الأمية والفقر والبطالة، مما يمثل عائقاً أمام النهوض الشامل واستدامة التقدم. وقد بلغ عدد سكان مصر في عام ٢٠١٤ م حوالي ٩٢ مليون نسمة، ويزداد بمعدل ٢ مليون نسمة سنوياً بنسبة ٢,١٧% وهو معدل زيادة سكانية ضخمة وفقاً لتقديرات الأمم المتحدة. وقدرت معدلات الفقر للعام ٢٠١٠ / ٢٠١١ م بحوالي ٢٥,٢% (أقل من ٨,٥ جنيه مصري للفرد يومياً). كما قدرت معدلات الفقر المدقع في نفس الفترة بنسبة ٤,٨% (أقل من ٥,٧ جنيه مصري للفرد يومياً). وهذا يعني أن نحو ٦١% من القرى المصرية تعيش تحت خط الفقر منهم ٢٠% يعيشون في فقر مدقع. كما بلغت نسبة الأمية في مصر ٢٤,٩% عام ٢٠١٢ م. ويعانى أكثر من ثلث الفقراء من الأمية بينما لم تحصل الغالبية العظمى من الفقراء سوى على تعليم ابتدائي على الأكثر، ووصل عدد المتعطلين عن العمل في العام ٢٠١٣ م إلى ٤,٣ مليون متعطل بنسبة ١٢,٧% من إجمالي قوة العمل، حيث بلغت نسبة البطالة بين الإناث ٢٤,١% مقابل ٩,٣% بين الذكور. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤ م "أ": ٦).

ويسعى قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في المرحلة الحالية لأن يكون على مستوى وقدرة مرحلة التحول الديمقراطي التي تشهدها مصر بكل مفرداتها وأهدافها السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك باستثمار رؤية المواطن المصري الإيجابية لأدواته بتطويعها

وتطويرها تطويراً نوعياً يواكب متطلبات المجتمع الديمقراطي من خلال تطبيقات تعطي مساحة أكبر للمشاركة المجتمعية، والاندماج الفعلي مع قضايا المجتمع والمشاركة في تحقيق حق المواطن في الحياة الكريمة والحرية والعدالة الاجتماعية من خلال حلول تكنولوجية مبتكرة ومن خلال دعم حقوق "المواطنة الرقمية".

كما يهدف إلى تطويع أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات للاشتباك الإيجابي مع قضايا المجتمع وإيجاد حلول تكنولوجية مبتكرة لها، بمعنى أن يكون قطاعاً يحمل رؤية مجتمعية تنطلق من مبدأ ليس فقط تطوير القطاعات الخدمية للمواطنين بقدر ما هو تغيير للعقلية الإدارية للدولة ومؤسساتها التي تقدم الخدمات المختلفة للمواطن بشكل ينقل مصر لمرحلة تغزوها مفاهيم "المواطنة الرقمية" و"المجتمع الرقمي" بشكل يواكب ويتمشى ويكون على قدر حجم ونوعية التغير الذي حدث في مصر. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال: (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٢٦)

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتمكين ذوى الاحتياجات الخاصة وكبار السن؛ وخدمة المناطق المهمشة والعشوائية والنائية وذلك بتطوير الخدمات البريادية واستحداث خدمات جديدة للمشاركة في حل القضايا المجتمعية والتيسير على المواطن وخاصة أصحاب المعاشات وكبار السن والمناطق المهمشة.
- التركيز على القضايا والموضوعات ذات العلاقة بالإنترنت وتداول المعلومات والوصول إليها وحرية التعبير داخل الشبكة وخارجها، وتتمثل في حق الاتصال المفتوح بالإنترنت، الحق في اتصالات غير مقيدة، الحق في شبكات مجتمعية قوية، الحق في الخصوصية عبر الإنترنت، الحق في الترددات اللاسلكية الشائعة، الحق في مواقع عامة على الويب، الحق في خدمة رقمية عامة، الحق في حرية التنقل والحق في حرية التجمع عبر الفضاء الافتراضي، الحق في حرية التعبير والوصول للمعلومات، حق الملكية الفكرية، والحق في التعليم والوصول لتكنولوجيا المعلومات التي يتعين أن تستخدم بلا تمييز.
- بحث وتطوير القضايا والموضوعات ذات العلاقة بقدرة الإنسان على الاتصال والتواصل مع البيئة المحيطة به من خلال خطوط وشبكات الاتصالات والمعلومات.
- تطوير نظم التأمين على شبكة الإنترنت الخاصة بالقطاع المصرفي ونظم الدفع الإلكتروني.

- توفير الحماية والخصوصية للأسرة على الإنترنت: وذلك بالتعاون مع المعنيين من الجهات الحكومية والقطاع الخاص ومنظمات المجتمع المدني، من خلال تحول نوعي قائم على التمكين والتوعية باعتبارهما عنصرين هامين في تحقيق الحماية، وتوسيع رقعة الحماية لتشمل الأسرة ككل، مع إيلاء أهمية خاصة للأطفال واعترافاً بحاجتهم إلى عناية خاصة في ضوء مراحل النمو المختلفة، وأن تمتد أيضاً الحماية لتشمل كل أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وليس الإنترنت فقط، وخاصة الهواتف المحمولة وشبكات التواصل الاجتماعي.

بالإضافة إلى ذلك يشارك قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصري في دعم التنمية المستدامة/الاجتماعية من خلال تطويع أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعمل نحو تحسين الخدمات الأساسية التي تضمن الحياة كريمة للمواطن المصري في التعليم والصحة والبيئة وضمان إيصال الدعم لمستحقيه.

ويستهدف قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في سبيل تحقيق ذلك دعم وتطوير التعليم باستخدام أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لأن التعليم هو أحد أهم ركائز التنمية في مصر في المرحلة المقبلة، لذلك فإن القطاع يستهدف استخدام الحاسبات التعليمية ونشر الإنترنت فائق السرعة في المدارس والوصول إلى المناطق المحرومة مع إقامة نظام لضمان الجودة واعتمادها. بالإضافة إلى تطوير البرامج والمناهج التعليمية وخاصة في المرحلة الجامعية في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وذلك لخلق جيل من الخريجين القادرين على المنافسة في السوق العالمية والذين يوفرون لمصر إمكانية إنتاج وتطوير أدوات وبرمجيات في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات قادرة على المنافسة في السوق العالمية. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٢٧)

ولتحقيق السلامة على الإنترنت في المدارس تشارك مصر بصورة دائمة في فعاليات منتدى حوكمة الإنترنت والذي يهدف إلى مساعدة أعضائه من الدول النامية لإيجاد الوسائل المناسبة لتوفير الإنترنت، وتعزيز التزام تلك البلدان بتبني آليات إدارة الإنترنت الحالية والمستقبلية أيضاً؛ كما يقدم المنتدى العون لبناء القدرات البشرية في مجال إدارة الإنترنت للبلدان النامية من الأعضاء. فضلاً عن كونه فرصة حقيقية لمناقشة السياسات العامة ذات الصلة بإدارة الإنترنت مثل توفير آليات الاستخدام الآمن للإنترنت.

كما أن من حق كل طالب أن يشعر بالأمن والسلامة الشخصية، فإذا ما تعرض هو أو زملائه لأي اعتداء فمن حقهم طلب المساعدة والإصرار في طلبها حتى يحصلوا على المعونة التي يحتاجون إليها. ومن وسائل المساعدة المتاحة أمام الطالب الاستعانة بالوالدين أو الأطباء أو مستشاري المدرسة. كما يمكنهم مراسلة مركز خدمة الرسائل للموقع الذي أرسلت منه الرسالة، والحصول على دعم المدرسة للطالب المعتدى عليه ومساعدته في الاحتفاظ بأدلة التهديد ذات الصلة بالموضوع للاستعانة بها في التحقيق إذا تطلب الأمر. ويُنصح الطالب أيضاً بعدم الرد بالمثل أو الرد على الرسالة.

هـ- التقدم العلمي والتقني؛

تمتلك مصر رصيداً ضخماً تعزز به من العلماء والخبراء القادرين على تطوير المنجزات العلمية لخدمة المجتمع وتنمية موارده وقدراته من خلال مراكز البحث العلمي. وترتكز أهم سياسات البحث العلمي في مصر على مجموعة من المرتكزات أهمها: (أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، ٢٠١٤م: ١٤)

- تطوير التشريعات المصرية التي تحكم التنظيم والإدارة والأداء في معاهد ومراكز البحث العلمي والتنسيق بين جهاته المتعددة.
- إصدار تشريعات جديدة في مجال حقوق الملكية الفكرية بما يتوافق مع القوانين الدولية للمساهمة في دفع وتطوير قطاع صناعة البرمجيات في مصر.
- البدء في تنفيذ برنامج طموح لنقل أساليب التكنولوجيا المتقدمة والملائمة لبناء قاعدة لتطوير ونقل واستحداث تكنولوجيا يكون لها دور في تطوير الإنتاج.
- الاستفادة من خبرة العاملين المصريين بالخارج والذين يعملون في مجالات الأبحاث والدراسات التكنولوجية التي تسهم في تطوير المخترعات الحديثة بما يتلاءم مع الظروف المحلية.
- استمرار التطوير لبرامج وطرق التعليم والتوسع في استخدام الوسائط المتعددة لإعداد أجيال جديدة من أصحاب المهارات والقادرين على استيعاب تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها في خدمة التنمية ومواكبة ثورة المعلومات فضلاً عن استنباط تكنولوجيا توائم ظروف المجتمع المصري.

ويبلغ عدد المراكز العلمية البحثية التابعة لوزارة البحث العلمي ولأكاديمية البحث العلمي المصرية ١٤ مركزاً. كما يبلغ عدد مراكز البحوث والدراسات بالوزارات المختلفة ٢١٩ مركزاً وبالجامعات ١١٤ مركزاً. وقد زاد الإنفاق الفعلي على البحث والتطوير من ٨,٥٢ مليار جنيه في عام ٢٠١٢م ليصل إلى ١١,٨٨ مليار جنيه في ٢٠١٣م بمعدل نمو يمثل ١٦,٣%. كما يلاحظ أن نسبة الإنفاق على البحث والتطوير من الناتج المحلي الإجمالي كانت ثابتة خلال عامي ٢٠٠٩م و٢٠١٠م (٠,٤٣%) ثم ارتفعت النسبة حتى أصبحت ٠,٦٨% في عام ٢٠١٣م. وأنفق القطاع الحكومي "المراكز والمعاهد بجميع الوزارات" على البحث والتطوير ٥,٣٠ مليار جنيه في عام ٢٠١٣م مقابل ٣,٦٢ مليار جنيه في ٢٠١٢م، كما أنفق قطاع التعليم العالي "الجامعات الحكومية" على البحث والتطوير ٦,٥٩ مليار جنيه في ٢٠١٣م مقابل ٤,٩١ مليار في ٢٠١٢م. (أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، ٢٠١٤م: ١٤-١٥)

وتتبنى الإدارة المصرية مفهوم الأطراف المعنية المتعددة في كل البرامج التي يتم إطلاقها، حيث تسعى جاهدة لتعزيز تنمية قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات من خلال مجموعة من الإجراءات للوصول إلى المجتمع الرقمي، وبالتالي تمكين الهيئات الحكومية من تبادل المعلومات بأمان وتعزيز كفاءة وجودة الخدمات المقدمة للمواطنين.

ففي عام ٢٠١٤م عملت وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات على دعم الإطار التنظيمي القوي لقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات من خلال خطط التعاون والتنمية المستمرة مع الوزارات الأخرى والهيئات والأوساط الأكاديمية والمجتمع المدني والقطاع الخاص، من بينها وزارة التربية والتعليم. ولقد سعت الوزارة لتطوير عدة قطاعات رئيسة بالدولة، من بينها الرعاية الصحية والتعليم وريادة الأعمال والاستثمار وغيرها، كما أنها تسعى جاهدة لتحقيق الاقتصاد الرقمي من خلال استخدام أدوات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات لتوفير الرخاء والحرية والعدالة الاجتماعية للجميع، وتتمثل مهمتها في تمكين عملية تطوير مجتمع قائم على المعرفة واقتصاد رقمي قوي يعتمد على الوصول المنصف والميسور إلى المعرفة والحقوق الرقمية وتطوير صناعة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الوطنية الابتكارية القادرة على المنافسة. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٢م: ٥)

وفيما يتعلق بالاستخدام الآمن للإنترنت، قام الجهاز القومي لتنظيم الاتصالات بتأسيس الفريق الوطني للاستجابة لطوارئ الحاسب في أبريل ٢٠٠٩م، ويعمل به في الوقت الراهن ٢٥ محترفاً متخصصاً بدوام كامل، كما أنه يعمل على مدار ٢٤ ساعة يومياً و ٧ أيام أسبوعياً، فضلاً عن أنه يقدم الدعم لقطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات والقطاع المالي والقطاع الحكومي للمساعدة على مواجهة تهديدات الأمن السيبراني والتعامل مع الحوادث السيبرانية وهجمات حجب الخدمة. كما يقدم الفريق خدمات تفاعلية واستباقية منها التعامل مع الحوادث والطب الشرعي الرقمي وتحليل البرامج الخبيثة وتقييم أوجه الضعف واختبارات الاختراق، وبالإضافة لذلك عمل الفريق على تنسيق الجهود للتصدي إلى هجمات حجب الخدمة على البنية التحتية الحيوية، فضلاً عن أنه ساعد على التعامل مع هجمات تشويه الإنترنت في العديد من المواقع الحكومية والاستراتيجية في القطاع المالي. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م "ج"، ١٥)

واحتلت مصر في عام ٢٠١٤م المركز التاسع وفقاً لمؤشر الأمن السيبراني العالمي الذي يقوم على أساس الأجندة العالمية للأمن السيبراني الخاصة بالاتحاد الدولي للاتصالات، والتي تعد بمثابة إطار للتعاون الدولي تهدف إلى تعزيز الثقة والأمن في مجتمع المعلومات. وفي شهر نوفمبر عام ٢٠١٤م أطلقت المرحلة الثانية من اتفاقية تعاون بين وكالة تنمية صناعة تكنولوجيا المعلومات (ايتيدا) وشركة «IBM» ضمن فعاليات معرض القاهرة الدولي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لعام ٢٠١٤م وذلك لدعم الشركات المحلية في الحصول على المزيد من مهارات الحوسبة السحابية، مما يجعل منها محركاً للابتكار في المنطقة. هذا وتسعى الاتفاقية أيضاً إلى مساعدة الشركات الصغيرة والمتوسطة العاملة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات على توسيع أعمالها ودخول أسواق جديدة على المستويين الإقليمي والدولي. وترمي شركة «IBM» الرائدة في هذا المجال إلى تمكين هذه الشركات من استخدام منصتها السحابية في تطوير واختبار الحلول التكنولوجية بوتيرة أسرع وأكثر فعالية وتكلفة أقل. (وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ٢٠١٤م "ج"، ١٧، ١٩)

كما سعت مصر إلى إقرار الحكومة الرقمية التي تعني استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين وتعزيز كفاءة تقديم الخدمات للمواطنين في القطاع العام. كما أدركت مصر تنامي دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تسريع التنمية بالقطاع العام، ولذلك

أقدمت على المشاركة في تيسير الحصول على الخدمات الحكومية وتيسير الحصول على المعلومات.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء "المجموعة المعنية بأمن المعلمين على الإنترنت" بالتعاون مع وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، إيماناً منها بأهمية إعداد معلمين مُلمين بقواعد الأمان على الإنترنت داخل وزارة التربية والتعليم. وتعمل هذه المجموعة على زيادة مستوى الوعي عند أعضائها ونشر مفهوم أمان الإنترنت بين المعلمين والمفهوم الأوسع "للمواطنة الرقمية". وقد تم تدريب حوالي ٦٥٠٠ معلم في الفترة من فبراير إلى ديسمبر ٢٠١٠م بمساعدة الشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات والخبراء المحليين والدوليين.

إلى جانب ذلك تضطلع الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي بوزارة التربية والتعليم بمسئولية إعداد وتدريب معلمي وموجهي مادة الحاسب الآلي في كافة المحافظات على تدريس قضايا السلامة على الإنترنت لطلاب التعليم قبل الجامعي، وتزويدهم بالمعارف والمهارات في مجالى التكنولوجيا وطرق التدريس، وإكسابهم القدرة على مسaire التطور المستمر في مجال الكمبيوتر.

وقد استضافت مصر العديد من المؤتمرات وورش العمل التي تسعى إلى مساندة ودعم سلامة الأطفال على الإنترنت، ومن بين ورش العمل هذه الورشة المعروفة بـ "تايكس" (مكتب المساعدة الفنية وتبادل المعلومات) التي انعقدت خلال الفترة من ٣٠-٣١ مارس ٢٠١٠م تحت عنوان "محاربة الجريمة المعلوماتية واستغلال الأطفال على الإنترنت"، وقام بالتنظيم لورشة العمل هذه الإدارة العامة لتوسيع العضوية التابعة للمفوضية الأوروبية بالتعاون مع أكاديمية القانون الأوروبي ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصرية، مع وجود ممثلين عن وزارة التربية والتعليم. واستضافت ورشة العمل عدداً من الخبراء المصريين والأوروبيين ممن لديهم باع طويل في مجال محاربة الجريمة المعلوماتية واستغلال الأطفال على الإنترنت.

رابعاً: التحليل المقارن لتعليم المواطنة الرقمية في المدارس الأوروبية والمصرية

تحاول الدراسة الحالية عقد مقارنة بين التجريبتين المصرية والأوروبية في مجال تعليم السلامة على الإنترنت بهدف الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما، والخروج

بأهم أوجه الإفادة منها، ومن ثم صياغة بعض التوصيات التي يمكن أن تفيد في تطوير تعليم السلامة على الإنترنت في المدارس المصرية. وعليه، يتناول التحليل المقارن النقاط الآتية:

- المواطنة الرقمية في مصر وأوروبا.
- المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية.
- تدريب المعلمين على تدريس المقررات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية.
- الشراكة بين القطاعين العام والخاص لتعزيز المواطنة الرقمية في المدارس.
- التعاون من أجل دعم المواطنة الرقمية في المدارس.

١- المواطنة الرقمية في مصر وأوروبا:

- تشابهت التجريبتان في الاهتمام بقضية السلامة على الإنترنت على كافة المستويات، وتضمنها في المناهج الدراسية في مصر ومعظم الدول الأوروبية.
- تشابهت التجريبتان في وجود العديد من الهيئات التي تعنى باستخدام الآمن للإنترنت والسلامة على الإنترنت، ففي مصر توجد - على سبيل المثال - اللجنة الوطنية المعنية باستخدام الآمن للإنترنت، وفي أوروبا يوجد برنامج الإنترنت الأكثر أماناً، وغيره.
- تشابهت التجريبتان في الاهتمام بوضع تشريعات وقواعد واضحة لتوفير الحماية لكافة المواطنين - خاصة الأطفال والشباب - على شبكة الإنترنت.
- تشابهت التجريبتان في وجود تعاون ملحوظ بين وزارات التعليم؛ والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات؛ والداخلية في مجال تحقيق السلامة على الإنترنت.
- تشابهت التجريبتان في كون الشباب هم أكثر فئة تستخدم شبكة الإنترنت، مما يجعلهم أكثر فئة أيضاً عرضة للمخاطر المحتملة أثناء تجولهم الافتراضي على الشبكة.
- اختلفت التجريبتان في العائد من الجهود المبذولة لحماية الأطفال والشباب على شبكة الإنترنت وضمان سلامتهم عبرها. ففي أوروبا يلمس الجميع نتائج تلك الجهود، حيث يستفيد الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور وأفراد المجتمع منها على نطاق واسع. بينما يلاحظ أن الجهود المبذولة في مصر لضمان السلامة على الإنترنت ما هي إلا مبادرات ومؤتمرات وفعاليات عامة لا تصل ثمرتها للمعنيين الحقيقيين (الطلاب، المعلمون، أولياء الأمور .. إلخ)، ولا يشعر بنتائجها إلا القليلون.

٢- المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية:

يمكن تناول أوجه التشابه والاختلاف بين التجربتين المصرية والأوروبية من حيث تضمين قضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في النقاط الآتية:

أ) المواطنة الرقمية في التعليم قبل الجامعي:

- تشابهت التجربتان في الاهتمام بتضمين موضوعات وقضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في مصر ومعظم الدول الأوروبية. غير أن بعض الدول الأوروبية لم تُضمّن تلك الموضوعات في مناهجها حتى الآن.

- اختلفت مصر مع المجر في أن عملية تطوير المناهج الدراسية المحلية كافة - بما فيها المناهج التي تتناول موضوعات السلامة على الإنترنت - في المجر تتم بواسطة المدارس بناءً على ما تقره لجنة المناهج الأساسية الوطنية، ويوافق عليه أعضاء هيئة التدريس والمشرفون بتلك المدارس. ويمكن للمعلمين إضافة تحديثات إلى تلك الموضوعات عند كتابة خطط الدرس الفعلية الخاصة بهم. أما في مصر فيتم تطوير تلك المناهج على المستوى المركزي، حيث تتحمل وزارة التربية والتعليم تلك المسؤولية.

- اختلفت مصر مع كل من ألمانيا وليتوانيا والنمسا في أن تدريس قضايا السلامة على الإنترنت في ألمانيا وليتوانيا يتم في المدارس الابتدائية على المستوى غير الرسمي (المشروعات، مجموعات العمل، جزء من المقررات الأخرى)؛ وفي النمسا يتم تدريس موضوع تعليم تكنولوجيا المعلومات **Informationstechnische Grundbildung** في أنظمة الشبكات **Vernetzten Systemen** على أساس طوعي للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٤ سنوات في المدارس بصورة نشطة من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. أما في مصر فيأتي تدريس تلك القضايا في منهاج رسمي وغير طوعي، وهو ما تتشابه فيه مصر مع معظم الدول الأوروبية.

- اختلفت مصر مع ليختنشتاين في أنه يتم تضمين بعض موضوعات الاستخدام الآمن لأجهزة الكمبيوتر على مستوى التعليم قبل الابتدائي في ليختنشتاين، وهو ما لا يحدث في مصر؛ حيث إن تدريس تلك القضايا لا يتم إلا بداية من المرحلة الابتدائية.

- اختلفت التجربتان في وجود بعض الدول الأوروبية التي لا تُضمّن موضوعات وقضايا السلامة على الإنترنت في مناهجها الدراسية، إلا أن بعضاً منها يخطط حالياً لتضمين تلك

القضايا في المناهج الدراسية للمراحل التعليمية قبل الجامعية والجامعية مثل بلجيكا (المجتمع الناطق بالألمانية)، اليونان، رومانيا، وأيسلندا. أما في مصر فيتم حالياً تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت في منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات الذي يُدرّس لمراحل التعليم قبل الجامعي.

• اختلفت مصر مع كل من هولندا والسويد في كون التخطيط لتضمين قضايا وموضوعات السلامة على الإنترنت يتم في مصر على المستوى المركزي، في حين لا يتم التخطيط لهذا الأمر في الدولتين الأوروبيتين على هذا المستوى بل يتم على المستويين المحلي والمؤسسي. كما لا توجد في الدنمارك خطط فورية لتطوير موضوعات خاصة بـ "السلامة على الإنترنت" في المناهج الدراسية، ولا يوجد حالياً أي قرار نهائي بشأن تضمين موضوعات "السلامة على الإنترنت" في هذه المناهج. ولا يتضمن محتوى المناهج الدراسية الإيطالية في الوقت الحاضر أي تدريب نوعي له علاقة بموضوع "السلامة على الإنترنت"، باستثناء بعض المبادرات أو التجارب التي تبنتها بعض المدارس بصورة فردية وفقاً لاستقلاليتها.

(ب) تدريس المواطنة الرقمية في مناهج التعليم:

• تشابهت التجريبتان في الاهتمام بتدريس موضوعات وقضايا السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية في مصر ومعظم الدول الأوروبية. غير أن بعض الدول الأوروبية لم تقم حتى الآن بتدريس تلك الموضوعات.

• تشابهت التجريبتان في وجود جدول زمني وساعات محددة لتدريس منهج السلامة على الإنترنت في المدارس الابتدائية والإعدادية والمتوسطة.

• اختلفت مصر مع كل من المملكة المتحدة (سكوتلاندا)، بولندا، البرتغال، السويد، أسبانيا، استونيا، ألمانيا، أيرلندا، النرويج، فنلندا، هولندا، رومانيا، التشيك، النمسا، سلوفينيا، لوكسمبورج في أن تلك الدول تُدرج موضوعات وقضايا السلامة على الإنترنت في مناهج التعليم الأخرى التي لا تتناول تكنولوجيا المعلومات بصورة مباشرة، هذا بالإضافة إلى إدراجها في منهج خاص بالحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات. أما في مصر فلا يتم إدراج تلك الموضوعات في أي منهج دراسي سوى منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.

- اختلفت التجربتان في مسمى المقرر الذي تدرس من خلاله قضايا السلامة على الإنترنت. ففي مصر يطلق عليه منهج "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات". أما في أوروبا فيختلف المسمى من دولة إلى أخرى، فهو في بعضها يسمى "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات"، وفي أخرى يسمى "تطوير القدرات الإعلامية والاتصالات"، وهكذا. كما اختلفت التجربتان في الموضوعات المتضمنة في هذه المناهج، وفي توزيعها على سنوات الدراسة.
- اختلفت التجربتان في أن المدارس الأوروبية تتحمل مسؤولية تخصيص عدد من الساعات لقضايا السلامة على الإنترنت ووضع ترتيبات محددة لتوزيع المحتوى ما بين المقررات. أما في مصر فتتحمل هذه المسؤولية الجهات العليا التي تشرف على التعليم.
- (ج) قضايا السلامة على الإنترنت المتضمنة في المناهج الدراسية:
- تشابهت التجربتان في تناول موضوعات محددة خاصة بالسلامة على الإنترنت وتضمنها في المناهج الدراسية، مثل: التعدي الإلكتروني على الإنترنت، قواعد الاستخدام الآمن على الإنترنت، ووسائل الحماية على الإنترنت، وقضايا الخصوصية عبر الإنترنت، وقضايا التحميل وحقوق التأليف والنشر، والتواصل مع الغرباء على الشبكة.
- اختلفت مصر مع معظم الدول الأوروبية في تضمين بعض موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية الخاصة بهذه الدول وعدم تضمينها في المناهج المصرية، مثل الموضوعات والقضايا الآتية:
- في معظم الدول الأوروبية: يتم تضمين قضية الهواتف المحمولة، وسبل الاستخدام الآمن لها من قبل الطلاب.
- في ألمانيا: يتم تضمين موضوعات التسوق عبر الإنترنت.
- في لاتفيا: يتم تضمين الجرائم الإلكترونية، إدمان ألعاب الكمبيوتر.
- في لوكسمبورج: يتم تضمين موضوعات حماية كلمات السر، إدارة التطبيقات، تحديث نظم المعلومات.
- في البرتغال: يتم تضمين موضوع النسخ الاختياطي.
- في المملكة المتحدة: يتم تضمين موضوعات النزعة التجارية، محو الأمية الإعلامية، محو الأمية الرقمية، الموثوقية، التحيز.

- في ليختنشتاين: يتم تضمين موضوعات الأخلاق والإنترنت، الوصول إلى التكنولوجيا، تدفق المعلومات (مصادرها - محتواها - مصداقيتها).

• اختلفت مصر مع معظم الدول الأوروبية في تضمين بعض موضوعات السلامة على الإنترنت في المناهج الدراسية المصرية وعدم تضمينها في المناهج الخاصة بهذه الدول على حد علم الباحث، مثل الموضوعات والقضايا الآتية:

- التهديدات التي قد يتعرض لها الطالب على شبكة الإنترنت: (البرامج الضارة، برامج التجسس، الرسائل المزعجة، الصفح السعيد، الهاكر).

- طلب المساعدة، والوسائل التي يمكن أن يلجأ إليها الطالب حال تعرضه لأي نوع من التهديدات على شبكة الإنترنت.

• اختلفت مصر مع هولندا وكثير من الدول الأوروبية في أنه يمكن لسلطة المدرسة في هذه الدول البت في الموضوعات المختلفة التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية حتى إذا لم تكن هناك توصية مركزية في هذا الصدد. أما في مصر فيتم البت في هذه الموضوعات على المستوى المركزي فقط.

٣- تدريب المعلمين على تدريس المقررات ذات الصلة بالمواطنة الرقمية:

• تشابهت مصر مع كل من بلغاريا وقبرص ولاتفيا في أن معلم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو من يقوم وحده بتدريس محتوى السلامة على الإنترنت.

• تشابهت التجربتان في اشتراط ضرورة حصول المعلمين الذين يتحملون مسؤولية تدريس قضايا السلامة على الإنترنت على المؤهلات العامة اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وفي بعض الحالات عليهم الحصول على تدريب إضافي محدد يتعلق بقضايا تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

• تشابهت التجربتان في وجود مقررات يدرسها معلمو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المرحلة الجامعية لتأهيلهم أكاديمياً ومهنياً وتربوياً وتقنياً من أجل إعدادهم لتدريس كل ما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاسب الآلي والاستخدام الآمن للإنترنت.

• تشابهت التجربتان في قيام السلطات التعليمية بالتعاون مع بعض الجهات الأخرى بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين، وتقديم معلومات وتدريبات محددة لهم من أجل تنفيذها مع طلابهم داخل الصف.

- تشابهت التجربتان في وجود أشكال من التعاون بين سلطات التعليم والهيئات المحلية والدولية في مجال تدريب المعلمين على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعلى أساليب تدريس السلامة على الإنترنت.
- اختلفت مصر مع فرنسا في عدم وجود برامج لتدريب مديري المدارس على تكنولوجيا المعلومات في مصر ووجود مثل تلك البرامج في فرنسا.

٤- الشراكة بين القطاعين العام والخاص لتعزيز المواطنة الرقمية في المدارس:

- تشابهت التجربتان في مشاركة القطاعين العام والخاص في تنظيم حملات توعية في المدارس والمجتمع المحلي لتوعية الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وكافة أعضاء المجتمع بقضايا السلامة على الإنترنت، والاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت، وسبل الحماية أثناء التجول الافتراضي على الإنترنت. كما تعقد - عادة - مجموعة متنوعة من المؤتمرات التي تدور حول سلامة الأطفال والشباب عبر شبكة الإنترنت ومشكلات معالجة المحتوى غير القانوني والضار على شبكة الإنترنت. وتقوم الشركات الخاصة بتقديم دعم للسلطات العامة لشراء تجهيزات الحاسب الآلي أو البرمجيات المخصصة لحماية الاتصال بالإنترنت ورصد الوصول الخارجي غير المرغوب فيه إلى أجهزة الكمبيوتر والشبكات المدرسية.
- تشابهت التجربتان في وجود آليات يمتلكها القطاعين العام والخاص لحماية الشباب والأطفال وكافة أعضاء المجتمع المحلي من الأخطار المحتملة على شبكة الإنترنت. فعلى سبيل المثال طورت المديرية العامة لنظم المعلومات التابعة لوزارة التعليم الإيطالية اتحاداً واسعاً يشمل شرطة الاتصالات السلكية واللاسلكية، واتحاد الجامعات لبرمجة تطبيقات البحوث الجامعية لتأسيس مشروع يطلق عليه "الصبيّة وشبكة الإنترنت" بهدف توعية الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦ عاماً بطرق الاستخدام الآمن للإنترنت، مع إشراك المعلمين وأولياء الأمور في هذا الشأن. وفي مصر عملت المنظمات العامة والخاصة في مصر على توفير مجموعة من الحلول التكنولوجية من أجل تقديم العون لمستخدمي شبكة الإنترنت وتوفير عناصر الأمن والسلامة لهم أثناء تجولهم على الشبكة، منها: الخطوط الساخنة، ونظام الشبكة الآمنة، وأدوات الحظر المستخدمة في حماية الأطفال.

• تشابهت مصر والكثير من الدول الأوروبية في وجود شراكات بين القطاعين العام والخاص في مجال حماية الشباب والأطفال وكافة أعضاء المجتمع المحلي من الأخطار المحتملة على شبكة الإنترنت. ففي مصر قامت شركة TE Data عام ٢٠٠٨م بإدخال أداة جديدة أطلق عليها "إنترنت الأسرة"، من أجل تمكين الآباء وأولياء الأمور من حجب المواقع التي تعرض محتوى غير لائق أو غير مناسب. كما تتحمل الشركات العامة والخاصة التي تقدم خدمة الإنترنت في مصر - فيما يتعلق بتعزيز الاستخدام الآمن للإنترنت مسؤولية العمل على تطوير أساليب وبرامج وخدمات جديدة للحماية الاختيارية من المحتوى الضار على الإنترنت، والتواصل مع مزودي الخدمة في الخارج ومواقع التفاعل الاجتماعي للتعرف على مختلف إجراءات الحماية ودرجة نجاحها، وتشجيع المستخدمين على استخدام برامج الحماية والالتزام بمبادئ الاستخدام الآمن للإنترنت، والتعاون مع الجهات ذات الصلة بالإبلاغ عن الأفراد أو الجهات التي ترتكب أفعالاً على الإنترنت يجرمها القانون.

وفي سلوفاكيا تم إنشاء اتحاد لتطوير مشروع الإنترنت الآمن، حيث يتم تنسيق عمل الاتحاد وتمويله من قبل شركة مايكروسوفت، وبذلك تاترا بانكا. وفي إطار هذا المشروع يتم تدريب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بشكل مستمر على كافة القضايا المتعلقة بالسلامة على الإنترنت. وفي بولندا شارك الصندوق الاجتماعي الأوروبي في تمويل المشروع الذي قدمته وزارة التربية الوطنية مجاناً عبر موقعها الإلكتروني على شبكة الإنترنت للمدارس، والذي تقدم من خلاله برامج معينة يمكنها منع الوصول إلى المواقع التي تتضمن محتوى ضار أو غير مرغوب فيه.

• تشابهت مصر وإيطاليا في وجود تعاون واضح بين وزارتي التعليم، والاتصالات من جهة وبين وزارة الداخلية من جهة أخرى. فقد طورت المديرية العامة لنظم المعلومات التابعة لوزارة التعليم الإيطالية اتحاداً واسعاً يشمل شرطة الاتصالات السلكية واللاسلكية، واتحاد الجامعات لبرمجة تطبيقات البحوث الجامعية لتأسيس مشروع يطلق عليه "الصبي وشبكة الإنترنت" بهدف توعية الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٤-١٦ عاماً بطرق الاستخدام الآمن للإنترنت، مع إشراك المعلمين وأولياء الأمور في هذا الشأن. وفي مصر أنشئت إدارة متخصصة في مكافحة جرائم الإنترنت "وحدة شبكات البيانات وجرائم الإنترنت" تحت

مظلة الإدارة العامة للمعلومات والتوثيق التابعة لوزارة الداخلية. وتتعامل هذه الإدارة كذلك الجرائم المرتكبة ضد الأطفال (بموجب القرار رقم ١٣٥٠٧ لسنة ٢٠٠٢م).

- تشابهت مصر والدنمارك في استعانتهما ببعض الخبراء من القطاع الخاص لتقديم المشورة في مجال تدريب المعلمين على تدريس قضايا السلامة على الإنترنت، والتوعية بالتهديدات المحتملة على الإنترنت وكيفية تجنبها والتغلب عليها.

- تشابهت مصر ولوكسمبورج في مشاركة الشركات التي تقدم خدمة الإنترنت وشركات الهواتف المحمولة وشركات الحواسيب العالمية في إعداد المواد التعليمية الخاصة بالسلامة على الإنترنت، وتصميم تطبيقات قوية في مجال منع الوصول إلى المواقع الضارة.

- تشابهت مصر والبرتغال في قيام شركة الاتصالات الوطنية في كلا البلدين بدور مهم في تزويد البلاد بخدمة الإنترنت، ونشر ثقافة أمن الإنترنت في المجتمع التربوي والتعليمي.

- اختلفت مصر وكل من أسبانيا والنرويج وسلوفينيا وسكوتلاندا والدنمارك وبلجيكا في عدم وجود شراكات رسمية في هذه الدول بين القطاعين العام والخاص في مجال تعزيز السلامة على الإنترنت في المدارس. في حين توجد بعض الشراكات البسيطة في هذا المجال داخل مصر.

- اختلفت مصر والمملكة المتحدة في وجود مجلس يطلق عليه (مجلس سلامة الطفل على الإنترنت) في إيطاليا يجمع العديد من أصحاب المصلحة لجعل البلاد مكاناً أكثر أمناً للأطفال؛ وهو مجلس لا وجود لمثيله في مصر.

٥- التعاون من أجل دعم المواطنة الرقمية في المدارس :

- تشابهت مصر والكثير من الدول الأوروبية في مشاركتها بفاعلية في "يوم الإنترنت الأكثر أماناً" (يتم عادة في شهر فبراير من كل عام)، والذي تتعاون من خلاله الشركات الخاصة للقيام بحملات توعية وإعلام أولياء الأمور والأطفال بسبل السلامة أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت وكيفية تجنب المخاطر التي قد تواجههم. كما تعقد - عادة - مجموعة متنوعة من المؤتمرات التي تدور حول سلامة الأطفال والشباب عبر شبكة الإنترنت ومشكلات معالجة المحتوى غير القانوني والضار على شبكة الإنترنت.

- تشابهت التجربتان في وجود مبادرات بين الجهات الحكومية والإقليمية والدولية في مجال التوعية بالمخاطر التي يتعرض لها الأطفال والشباب على شبكة الإنترنت، ودعم الاستخدام

الآمن للإنترنت، وتدريب المعلمين على تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت. فعلى سبيل المثال تم في بلجيكا وضع إجراءات تطبيق بطاقات الأعمال الإلكترونية V-cards، وحزمة SI العائلية؛ وفي جمهورية التشيك، وخلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، تم تنظيم منافسات بين الطلاب ممن تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٦ عاماً تركز على أخلاقيات العمل في الفضاء الإلكتروني. وفي ألمانيا، تم إطلاق مبادرة Klicksafe كمشروع تعاوني مقدم من الجهاز المركزي للإعلام والاتصال في ولاية راينلاند بالاتينات، والهيئة الإعلامية لشمال الراين ويستفاليا. وعلى أساس من التعاون الفعال بين السلطات التعليمية في الولاية تم توزيع كتيبات المبادرة في النظام المدرسي استخدمت بصورة نشطة في جميع المقررات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

• تشابهت التجريبتان في وجود تعاون بين سلطات التعليم وبعض الجهات والمؤسسات التي تعمل في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في مجال التوعية بالسلامة على الإنترنت وإعداد مواد تدريبية وتعليمية وتوزيعها على المدارس. ففي مصر تتعاون وزارة التربية والتعليم مع شركات تي داتا وفودافون وموبينيل واتصالات ونور من أجل حجب الوصول إلى الصور التي تعرض الاستغلال الجنسي للأطفال، والإبلاغ عند اكتشاف عمليات رفع أو تنزيل صور تجسد الاستغلال الجنسي للأطفال على الإنترنت، وتقديم مادة تعليمية توضح مسألة حماية الأطفال على الإنترنت وآليات السيطرة على المشتركين، والمشاركة في الجهود الرامية إلى رفع مستوى الوعي بمجال سلامة الأطفال على الإنترنت. وفي إستونيا تتعاون وزارة التعليم مع مؤسسة قفزة النمر، واللجنة الوطنية للإنترنت الأكثر أماناً لتوعية الطلاب من خلال جمع قصص عن ما قد يحدث للصغار أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت في حالة تقديمهم معلومات شخصية عن أنفسهم. كما يحدث هذا التعاون أيضاً في أسبانيا (بين سلطات التعليم والمركز الدنماركي للإنترنت الأكثر أماناً)، وفي الدنمارك (بين سلطات التعليم والمركز الأسباني للإنترنت الأكثر أماناً)، وفي بولندا وسلوفينيا وسلوفاكيا وفنلندا (بين سلطات التعليم ومراكز الإنترنت الأكثر أماناً)، في مجال التوعية، وتدريب المعلمين، وتوزيع الكتيبات والمنشورات على المدارس وأولياء الأمور للتوعية بالسلامة على الإنترنت.

• تشابهت التجريبتان في وجود مواقع على شبكة الإنترنت تهدف إلى تزويد الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين بنصائح وتوجيهات ومواد تعليمية وتدريب في مجال السلامة على

الإنترنت. مثل بوابة أمانك في مصر، وشبكة الإنترنت الآمن، وموقع برنامج (فينز، ولو) .. وغيرها في أوروبا.

خامساً: إمكانية الاستفادة من التجربة الأوروبية في تطوير تعليم المواطنة الرقمية في مصر

في ضوء التحليل المقارن للتجربتين الأوروبية والمصرية في مجال تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المدارس تسعى الدراسة إلى وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير تعليم المواطنة الرقمية والسلامة على الإنترنت في المدارس المصرية، ومساعدة تلك المدارس على نشر ثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي. وقد تمثلت تلك التوصيات في الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بوزارة التربية والتعليم

- زيادة عدد ونوعية موضوعات السلامة على الإنترنت المتضمنة في منهج الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، مثل موضوعات: الاهتمام بمعدات وبرمجيات الحاسب الآلي واستخدام الإنترنت؛ اليقظة بشأن المحتوى الضار أو التمييزي؛ البريد المزعج والنوافذ والإعلانات المنبثقة؛ وتمييز الرسائل غير العادية والغير موثوق فيها؛ السلوك الآمن عبر الإنترنت، وتحديد المخاطر المحتملة التي توجد في مواقع الشبكات الاجتماعية، والدردشات، والمدونات الإلكترونية؛ قضايا الخصوصية عبر الإنترنت، وتعريف الطلاب كيفية تطوير قدراتهم للحفاظ على حياتهم وشؤونهم الشخصية بعيداً عن الرأي العام وتطفل الآخرين، والتحكم في عملية تدفق المعلومات الخاصة بهم، وتجنب نشر معلومات شخصية على المدونات الإلكترونية والصفحات الرئيسية للدخول على مواقع الشبكات الاجتماعية، وتفسير كيف تقوم الشركات والوكالات بجمع المعلومات عن أي شخص، وكيف تستخدمها في حالات أخرى غير تلك التي يكون الشخص قد سمح لهم بها؛ قضايا التحميل من الإنترنت وحقوق التأليف والنشر، والتعريف بماهية شبكات الند للند؛ التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت، توعية الطلاب بالطرق التي يمكن أن يتم التعدي الإلكتروني عبر الإنترنت من خلالها مثل: البريد الإلكتروني، أو الرسائل الفورية؛ نشر صور سيئة أو رسائل عن الآخرين في المدونات الإلكترونية والصفحات الشخصية أو على مواقع الإنترنت؛ استخدام اسم شخص آخر كاسم مستخدم لنشر الشائعات أو الأكاذيب عن الآخرين (الهوية المسروقة)؛ قضايا الاستخدام الآمن للهواتف النقالة؛ والتواصل مع

الغرباء؛ قضايا الجرائم الإلكترونية أو إدمان ألعاب الكمبيوتر؛ القضايا القانونية المتعلقة بالتسوق عبر الإنترنت؛ حماية كلمات السر؛ وتحديث نظم المعلومات؛ وإدارة التطبيقات وجدار الحماية؛ أمن البيانات؛ والنسخ الاحتياطي؛ النزعة التجارية؛ ومحو الأمية الإعلامية؛ ومحو الأمية الرقمية؛ والموثوقية؛ والتحيز؛ الأخلاق والإنترنت؛ الوصول إلى التكنولوجيا؛ الجوانب الاجتماعية وتكافؤ الفرص في الإنترنت؛ الاعتماد على الإنترنت وتدفق المعلومات (المصادر، المحتوى، المصادقية).

- بالإضافة إلى تضمين موضوعات السلامة على الإنترنت في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، من الضروري تقديمها كجزء من محتوى المقررات الأخرى مثل مقررات الرياضيات والعلوم والتربية القومية .. وغيرها. حتى تسهم هذه المقررات جميعها في توعية التلاميذ وأولياء أمورهم بموضوعات وقضايا السلامة على الإنترنت. ضرورة تدريس قضايا وموضوعات السلامة على الإنترنت في كل المراحل التعليمية وفي كل السنوات الدراسية، وعدم قصورها على مرحلة تعليمية أو سنة دراسية معينة.

- زيادة عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لتدريس مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، بالإضافة إلى زيادة الدرجات المخصصة للمقرر من إجمالي الدرجة الكلية للمقررات التي يدرسها الطالب خلال العام الدراسي من أجل زيادة اهتمام الطالب بهذا المقرر وإمامه بكل محتوياته. تشجيع القطاع الخاص للقيام بحملات توعية وإعلام أولياء الأمور والأطفال بسبل السلامة أثناء وجودهم على شبكة الإنترنت، وكيفية تجنب المخاطر التي قد تواجههم.

- اشتراط حصول المعلم الذي يتولى مسئولية تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت على المؤهلات العامة اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وأن يكون تخصصه في المرحلة الجامعية له علاقة بميدان الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى حصوله على تدريب إضافي في هذا المجال.

- زيادة عدد ونوعية الدورات التدريبية المخصصة لتدريب معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات وكذا معلمي المقررات الأخرى على تدريس موضوعات السلامة على

- الإنترنت. كما يمكن عقد شراكات مع بعض الجهات والهيئات الدولية والشركات العالمية التي تمتلك خبرة واهتمام واسع بهذا المجال لتحقيق هذا الهدف.
- تشجيع القطاع الخاص للمشاركة في تنظيم دورات تدريبية لمعلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات وكذا معلمي المقررات الأخرى على تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت، وتوعيتهم بأهم قضاياها.
- تشجيع مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية والمدارس على المشاركة في فعاليات (يوم الإنترنت الأكثر أماناً)، وتنظيم منافسات بين الطلاب تركز على أخلاقيات العمل في الفضاء الإلكتروني، وقضايا السلامة على الإنترنت.
- تقديم الدعم والمشورة للآباء ومقدمي الرعاية ليقول جزعهم من عالم الإنترنت وليفهموه وليدركوا سلوك الأطفال في هذه البيئة والمخاطر التي قد يصادفونها والضرر الذي يُحتمل أن يترتب على ذلك، بل الأهم من ذلك ليعوا أنجح الطرق للتغلب عليها ولبناء قدرة أطفالهم على التأقلم معه

ثانياً: فيما يتعلق بالمدارس

- تقديم تدريب إضافي للتلاميذ على كيفية حماية أنفسهم من الأخطار الموجودة على شبكة الإنترنت، وأن يكون هذا التدريب داخل المدارس بعد انتهاء اليوم الدراسي، وأن يكون إجبارياً لكل طالب، ويمكن - أيضاً - قبول عدد من أطفال وشباب البيئة المحلية لحضور مثل تلك الدورات التدريبية.
- زيادة عدد ونوعية الدورات التدريبية المخصصة لتدريب معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات وكذا معلمي المقررات الأخرى على تدريس موضوعات السلامة على الإنترنت. كما يمكن عقد شراكات مع بعض الجهات والهيئات الدولية والشركات العالمية التي تمتلك خبرة واهتمام واسع بهذا المجال لتحقيق هذا الهدف.
- أن تقدم شركات القطاع الخاص دعماً مادياً للمدارس والسلطات المسؤولة عن التعليم من أجل شراء كافة تجهيزات وبرمجيات الحاسب الآلي المخصصة لحماية الاتصال بالإنترنت ورصد الوصول الخارجي غير المرغوب فيه إلى أجهزة الحاسب الآلي والشبكات المدرسية.

- تزويد التلاميذ بالوسائل التي تمكنهم من الاستجابة على النحو المطلوب في حال تعرضهم للاستغلال، والإبلاغ عما يتعرضون له من اعتداءات على شبكة الإنترنت إلى السلطات المختصة.
- استخدام التكنولوجيا لمنع النفاذ إلى المواد المسيئة للأطفال على الإنترنت. ومن الأمثلة الشائعة استخدام قائمة "أسوأ النطاقات" التي وضعتها الإنترنت، وهي عبارة عن دليل عن المواقع التي تُعرف باستضافة المواد المسيئة للأطفال.
- الاستفادة من إمكانيات المدارس في إكساب الأطفال مهارات وقدرات ليتصفحوا الفضاء الإلكتروني بخطى وثقة، ولتجنبوا المخاطر ويتصدوا لها، ويصبحوا مواطنين ملمين إماماً جيداً بالتكنولوجيا الرقمية ويستخدمونها بمسؤولية. هذا بالإضافة إلى دعم الجهود الرامية إلى إدماج الأطفال في نسج المجتمع وتضييق الفجوة الرقمية التي تؤثر في أضعف فئات الأطفال حالاً، الذين تقل لولا ذلك إمكانية تمتعهم بفوائد التكنولوجيات الجديدة أو الحصول على المعلومات التي تعزز استخدام الإنترنت بأمان. ويمكن للمدارس، ولا سيما في المناطق النائية، أن تصبح أيضاً جسراً بين منزل الطفل ومجتمعه، وبيئةً يجتمع فيها الطلاب والآباء وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي لاكتساب الإلمام الرقمي والثقة الرقمية.

ثالثاً: فيما يتعلق ببعض المؤسسات الحكومية وغير الحكومية

١- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات:

- التنسيق مع المنظمات الدولية المعنية لدعم الحوار والتعاون على المستوى الدولي في وضع الأسس اللازمة لبيئة إلكترونية آمنة للشباب، وتلاميذ المدارس.
- دراسة تجارب الدول الأخرى حول أفضل السبل للتواصل مع المجتمع بهدف نشر ثقافة الاستخدام الآمن للإنترنت.
- متابعة المؤتمرات والندوات الدولية ذات الصلة، والعمل على استكشاف شركاء جدد حول العالم.
- إضافة مناهج عن الاستخدام الآمن للإنترنت إلى الدورات التدريبية التي تعقدها الوزارة للشباب وتلاميذ المدارس على استخدام التكنولوجيا.
- تحديد السبل اللازمة لكشف حجم الجرائم التي تيسرها التكنولوجيا الجديدة والخاصة بالتعدي الإلكتروني على تلاميذ المدارس واستغلالهم جنسياً من أجل مساعدة الضحايا

الأطفال وحمايتهم. ولعل أهم السبل التي يمكن اتباعها في هذا الصدد: خطوط المساعدة، الخطوط الساخنة، تحليل الصور المتصلة بالأطفال، من أجل تحديد الضحايا أو المعتدين.

٢ - وزارة العدل:

- التعريف بالقوانين ذات الصلة بالسلامة على الإنترنت للتأكد من وجود الأسس والنصوص اللازمة للتعامل مع القضايا التي تتضمن جرائم تم ارتكابها باستخدام الوسائل التكنولوجية تمس الأطفال والشباب.
- توعية المجتمع بالتشريعات المصرية ذات الصلة بموضوع حماية الشباب وتلاميذ المدارس على الإنترنت.
- بناء قدرات رجال القانون في هذا المجال الحيوى.
- اعتماد تشريع وطني ملائم من أجل مكافحة الفعالة لجرائم التعدي على الأطفال بصفة عامة وتلاميذ المدارس على وجه الخصوص واستغلالهم جنسياً والتي تُرتكب باستخدام التكنولوجيا الجديدة أو التي تيسرها هذه التكنولوجيا. وتجريم تلك الأنشطة عن طريق التصديق على الاتفاقيات الدولية ذات الصلة وإدراجها في التشريعات الوطنية. وينبغي أن تكفل القوانين الوطنية حماية الأطفال من التهديدات الجديدة وأن تجرم الأشكال المستحدثة التي تيسرها التكنولوجيا الجديدة، ومقاضاة أي شخص يقوم بتحميل أو تنزيل مواد مسيئة للأطفال من دولة أخرى، أو يتيح تلك المواد لأشخاص يتواجدون في إقليم ما.

٣ - وزارة الداخلية:

- استحداث وحدات متخصصة في قوات الشرطة للتحقيق في هذه الجرائم والعمل بشكل وثيق مع المنظمات المتخصصة للعمل إلى جانب الأطفال ضحايا الاستغلال. كما أنه من الضروري أن تتوافر إرادة سياسية وتُوضع استراتيجية نشطة لمقاضاة هؤلاء المجرمين.
- التعاون مع المنظمات الدولية التي تعمل في هذا المجال من أجل التحقيق في تلك الجرائم عن طريق المساعدة القضائية المتبادلة والتدريب؛ مثل: منظمة الإنتربول، ومكتب الشرطة الأوروبي (اليوروبول)، ووكالات تنفيذ القانون في أمريكا الشمالية،

وبخاصة مكتب التحقيقات الاتحادي وهيئة التفتيش البريدي في الولايات المتحدة وشرطة الخيالة الملكية الكندية لرصد الجهات التي تعتمد التعدي على الأطفال والتلاميذ من خلال شبكة الإنترنت، والتحقيق معها.

- تنظيم دورات تدريبية متخصصة لرجال الشرطة تكفل لهم اكتساب القدرات التقنية اللازمة للتحقيق في تلك الجرائم والتعرف على هوية الأطفال والتلاميذ الضحايا.
- أن يسهم ضباط الشرطة في حملات التوعية بجرائم الإنترنت التي تنظمها المنظمات غير الحكومية أو المؤسسات الحكومية وخاصة الجرائم المرتكبة بحق الأطفال وتلاميذ المدارس، وأهمية التمييز بين الطفل كضحية وكمرتكب غير متعمد للجريمة.
- أن تتعاون الوزارة مع الشركات العالمية العاملة في مجال تقنية المعلومات، مثل شركة مايكروسوفت وسيسكو وغيرها، من أجل مواكبة وتطبيق أحدث تقنيات تتبع جرائم الإنترنت التي ترتكب في حق الأطفال والتلاميذ؛ واستنباط أساليب التعامل مع الطبيعة المتغيرة باستمرار لجرائم استغلال الأطفال عبر الإنترنت.

٤ - وزارة الإعلام/ الهيئة العامة للاستعلامات :

- الترويج لحملة إعلامية واسعة وإنتاج برامج تليفزيونية تعليمية خاصة، مع التركيز على المجالات التي تمثل أكثر الإشكاليات ذات الصلة بالاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت، وتوعية المجتمع وتلاميذ المدارس بسبل الاستخدام الآمن للإنترنت.
- التعرف على أحدث المخاطر على الإنترنت ومختلف طرق الحماية المتبعة دولياً.
- التنسيق بين وزارة الداخلية وشركات تقديم خدمة الإنترنت في هذا المجال.
- استطلاع رأي المؤسسات المدنية والخاصة الممثلة في لجنة حماية حقوق المستخدمين فيما يخص أفضل السبل لنشر الوعي حول الاستخدام الآمن للإنترنت.

رابعاً: توصيات عامة

- قيام المجتمع المدني بدوره في الجهود الوطنية والدولية الساعية لتهيئة بيئة آمنة للأطفال على الإنترنت من خلال تقديم المعلومات وبناء القدرات والمبادرات البحثية وتشغيل خطوط المساعدة الهاتفية وتوفير الدعم للأطفال الضحايا، وكذلك من خلال دعم إصلاح السياسات والتشريعات، وتوسيع نطاق الإلمام بالإنترنت وسلامة استعماله بين طلاب المدارس وأسرهم، وفي تعزيز إجراءات مواجهة الضرر.

- ضرورة إنصاف التلاميذ الضحايا وتعويضهم عن الأضرار التي تكبدوها، واتخاذ الإجراءات اللازمة لإعادة تأهيلهم وتعافيهم وإعادة إدماجهم. وينبغي أن تُتاح للتلميذ الضحية إمكانية رفع دعوى مدنية بغض النظر عن وضعه الاقتصادي، بوسائل منها تقديم المساعدة القانونية أو إنشاء نظام للتعويض تديره أجهزة الدولة.
- ضرورة تبني الدولة وتنفيذها لبعض المشروعات القومية التي تهدف إلى تمكين، وحماية الشباب عبر الإنترنت خاصة تلاميذ المدارس، من خلال تعزيز الاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت وغيرها من تقنيات الاتصال، وأيضاً من خلال محاربة المحتوى والسلوك الغير القانوني والضرر عبر الإنترنت.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

- الاتحاد الدولي للاتصالات (٢٠٠٠م)، الإنترنت على ضفاف النيل: دراسة حالة مصر، جنيف، سويسرا.
- الاتحاد الدولي للاتصالات، شعبة الاستراتيجيات المؤسسية (٢٠١٢م)، التقرير السنوي ٢٠١١م، جنيف، سويسرا.
- الاتحاد الدولي للاتصالات، فريق الرصد الدائم لأمن المعلومات، الاتحاد العالمي للعلماء (يناير ٢٠١١م)، البحث عن السلام السيبراني، جنيف، سويسرا.
- أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، المرصد المصري للعلوم والتكنولوجيا والابتكار (٢٠١٤م)، التقرير السنوي ٢٠١٤م، القاهرة.
- أمجد أبو جدي (٢٠٠٤م)، أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات على إدمان الإنترنت، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أمجد محمد هياجنة ناصر بن سليمان الحوسني (٢٠١٢م)، إدمان الإنترنت وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة جامعة نزوى، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٤٧)، الجزء الأول، يناير، ص ص ١٢١-١٥٩.
- الأمم المتحدة، الاتحاد الدولي للاتصالات، الندوة العالمية لمجتمع المعلومات (٢٠٠٣م)، مسائل الاقتصاد الكلي: تسخير العلم والتكنولوجيا لأغراض التنمية، الدورة الثامنة والخمسون، البند ٩٣ (ب) من جدول الأعمال المؤقت، ٣١ يوليو.

- أمين سعيد (٢٠٠٣م)، تأثير استخدام الإنترنت على القيم والاتجاهات الأخلاقية للشباب الجامعي، المؤتمر العلمي التاسع لكلية الإعلام: أخلاقيات الإعلام بين النظرية والتطبيق، جامعة القاهرة.
- جعفر حسن جاسم الطائي (٢٠١٢م)، الأسرة العربية وتحديات العصر الرقمي، مجلة الفتح، العدد (٥١)، سبتمبر، ص ص ٢٧٥-٢٩٠.
- جمال عبدالعزيز الشرهان (٢٠٠٣)، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، الطبعة الثالثة، مطابع الحميضي، الرياض.
- الجمهورية اللبنانية، وزارة التربية والتعليم العالي، المركز التربوي للبحوث والإنماء (٢٠١٣م)، مشروع سلامة الأطفال على الإنترنت، طرابلس.
- جمهورية مصر العربية (٢٠١٤م)، دستور ٢٠١٤م المعدل، الجريدة الرسمية، العدد ٣ مكرر (أ)، في ١٨ يناير سنة ٢٠١٤م.
- جمهورية مصر العربية، مجلس الشعب، الأمانة العامة (٢٠٠٧م)، "دستور جمهورية مصر العربية وتعديلاته عام ٢٠٠٧م"، الوقائع المصرية، العدد (٧١) تابع "ب"، في ٢٨ مارس.
- حسن نافعة (٢٠٠٤م)، الاتحاد الأوروبي والدروس المستفادة عربياً، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٧م)، التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة.
- نيايب البدائية (١٤٢٠هـ)، جرائم الحاسب والإنترنت، أبحاث الندوة العلمية لدراسة الظواهر الإجرامية المستحدثة وسبل مواجهتها، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، تونس.
- رهان حمد علي محمد (٢٠٠٦م)، "التأثير السلبي للإنترنت على الشباب وقيمهم الإسلامية"، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، جامعة اليرموك.
- سعد غالب ياسين (٢٠٠٦م)، الأعمال الالكترونية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- سلامة صابر العطار وسعد إبراهيم عبد الفتاح (١٩٩٢م)، "البحث التربوي وعملية صنع القرار ورسم السياسة التعليمية في جمهورية مصر العربية"، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة المنصورة: السياسات التعليمية في الوطن

العربي، في الفترة من ٧ - ٩ يوليو ١٩٩٢م، المجلد الأول، كلية التربية: جامعة المنصورة، يوليو.

- السيد عفيفي (٢٠٠٠م)، العولمة بين أحادية الثقافة والتعددية الثقافية، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، جامعة القاهرة.

- شذى سليمان الشركزلي (١٩٩٧م)، الإنترنت: ثورة المعلومات والثقافة والتعليم، آفاق الثقافة والتراث، العدد (٤)، المجلد (١٦).

- صلاح الدين حسني (٢٠٠٥م)، دور المؤسسات التربوية والاجتماعية في مواجهة الأخلاقيات القيمة لاستخدام الشباب المصري للإنترنت، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤى عربية تنموية، مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس.

- عبد الغنى عبود وآخرون (٢٠٠٥م)، التربية المقارنة والألفية الثالثة: الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد، القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد القوي سالم الزبيدي (٢٠٠٩م)، المراهق وتحديات الثورة الرقمية والمعلوماتية: دراسة إجرائية على عينة من التربويين العمانيين، رسالة التربية، العدد ٢٤، مسقط، ص ص ٤٥-٣٦.

- عرفات عبدالعزيز سليمان (٢٠٠٠م)، الاتجاهات التربوية المعاصرة: رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- عروب محمد حسين النمرات (٢٠٠٢م)، العلاقة بين استخدام الإنترنت والاكتتاب لدى عينة من طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.

- عز الدين زين العابدين أحمد (٢٠٠٩م)، أساليب مكافحة الجريمة الإلكترونية في مصر ودور وزارة الداخلية، مجلة المدير العربي، العدد (١٨٧)، يوليو.

- عز الدين زين العابدين أحمد (٢٠٠٩م)، أساليب مكافحة الجريمة الإلكترونية في مصر ودور وزارة الداخلية، المدير العربي، العدد ١٨٧، يوليو، ص ص ٣٨-١٨.

- عز الدين زين العابدين أحمد (٢٠١١م)، أساليب مكافحة الجريمة الإلكترونية في مصر ودور وزارة الداخلية، المدير العربي، العدد (٧٨١)، يوليو.

- عزة محمد محمد عفيفي (١٩٩٨م)، "الأهداف التربوية في الخطاب السياسي لمجلس الشعب والشورى"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة
- عزيز باكوش (٢٠٠٧م)، آثار الاستخدام الخاطئ للإنترنت، الحوار المتمدن، ٢٠٠٧/٢/٩م.
- علي عدنان الفيل (٢٠١٢م)، جريمة الاحتيال عبر البريد الإلكتروني (دراسة مقارنة)، مجلة الحقوق، العدد (٢)
- عماد علي مصطفى عبدالرازق وعلي حمزة هجان ومحمود علي أحمد السيد (٢٠١٢م)، الإفراط في استخدام الإنترنت وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٤٩)، الجزء الأول، يوليو، ص ص ٤٧٦-٥٢٧.
- غريس صوان وآخرون (٢٠١٣م)، سلامة أطفالنا على شبكة الإنترنت: مادة تدريبية حول سلامة الأطفال على الإنترنت، المركز التربوي للبحوث والإنماء، طرابلس - لبنان.
- فكري حلمي البنا (٢٠١١م)، الجريمة الإلكترونية وأنماطها، مجلة الاقتصاد والمحاسبة، العدد (٦٣٧)، مايو.
- قانون الإجراءات الجنائية الصادر بالقانون رقم ١٥٠ لسنة ١٩٥٠م.
- قانون العقوبات المصري طبقاً لأحدث التعديلات بالقانون ٩٥ لسنة ٢٠٠٣م، القانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧م بإصدار قانون العقوبات.
- قانون إنشاء المحاكم الاقتصادية رقم ٢٠٠٨م لسنة ١٢٠، الجريدة الرسمية، العدد ٢١ (تابع)، ٢٢ مايو ٢٠٠٨م.
- القانون رقم (١٠) لسنة ٢٠٠٣م الصادر في ٤ فبراير بإصدار قانون تنظيم الاتصالات.
- قانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦م بإصدار قانون الطفل (٢٠٠٨م)، الجريدة الرسمية، العدد (١٣) تابع، في ٢٨ مارس سنة ١٩٩٦م، معدل بالقانون رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨م، الجريدة الرسمية، العدد ٢٤ مكرراً، في ١٥ يونية سنة ٢٠٠٨م، والعدد ٢٨ في ١٠ يولية سنة ٢٠٠٨م.
- القسم العلمي بدار الوطن (١٤٣٢هـ)، شبابنا والإنترنت، دار الوطن، الرياض.

- كمال عبد العزيز ناجي (٢٠٠٧م)، دور المنظمات الدولية في تنفيذ قرارات التحكيم الدولي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- لمياء إبراهيم المسلماني (٢٠١٤م)، التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، عالم التربية، العدد (٤٧)، السنة (١٥).
- ليالي مساعدة (٢٠٠٦م)، إدمان الإنترنت، مجلة النبع، العدد التاسع.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م)، المعجم الوسيط، ط٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
- محمد الخلفي (٢٠٠١م)، تأثير الإنترنت في المجتمع .. دراسة ميدانية، مجلة عالم الكتب، المجلد (٢٢)، العدد (٥-٦)، يونيو/سبتمبر.
- محمد السيد سعيد وآخرون (١٩٩٩م)، نهضة مصر والنظام الدولي: المواجهة أمام المناورة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة.
- محمد بن سالم محمد القرني (٢٠١١م)، إدمان الإنترنت وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، العدد، (٧٥)، الجزء الثالث، يناير، ص ص ١٠٠-١٣٧.
- مصطفى مصمودي (١٩٩٨م)، العالم العربي وعصر المعلومات في ثورة المعلومات والاتصالات وتأثيرها في المجتمع والدولة بالعالم العربي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي.
- منى عمران (٢٠٠٨م)، دور تعرض المراهقين للإنترنت والقنوات الفضائية في ممارستهم للانحرافات الجنسية، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، العدد (٧)، ص ص ١٨٨-٣٢٩.
- ناصر حامد (٢٠٠٤م)، عمليات الاندماج الاقتصادي في أوروبا وتحديات فرص التوسع الراهن، مجلة السياسة الدولية، العدد ١٥٧، يوليو.
- نبيل سعد خليل (٢٠٠٩م)، أنماط الإدارة التعليمية .. أصولها وتطبيقاتها، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- نعيمة رحمانى (فبراير ٢٠١٤)، إدمان الأطفال على الإنترنت جريمة رقمية، مجلة التراث، العدد (١٢).

- نك بتلر (٢٠٠٣م)، الاتحاد الأكمّل في المستقبل، مجلة السياسة الخارجية Foreign Policy، النسخة العربية، تصدر عن دار الوطن في الكويت، عدد يناير/فبراير.
- هاجر علي محمد بخيت (٢٠١٢م)، أثر استخدام الإنترنت على الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، العدد التاسع، الجزء الأول، السنة الرابعة، يناير، ص ص ٢٢٥-٢٥٦.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٠م)، أنماط استخدام الأطفال للهواتف المحمولة: دراسة مقارنة دولية لعام ٢٠١١م، هيئة GSM ومعهد الأبحاث المجتمعية للهواتف المحمول التابع لشركة NTT DOCOMO Inc، القاهرة.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٢م)، الاستراتيجية القومية للاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ٢٠١٢-٢٠١٧م: المجتمع المصري الرقمي في ظل اقتصاد المعرفة، القاهرة، يونيو.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤: و)، نشرة مؤشرات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، القاهرة، سبتمبر، عدد ربيع سنوي.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م: أ)، استراتيجية المسؤولية المجتمعية في قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات: من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية، القاهرة، أبريل.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م: ب)، الاستراتيجية القومية للمحتوى الرقمي، القاهرة.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م: ج)، الكتاب السنوي لعام ٢٠١٤م، القاهرة.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م: د)، دليل الاستخدام الآمن للإنترنت للأطفال: معاً من أجل إنترنت آمن، القاهرة، مايو.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م: هـ)، دليل الأمان الإلكتروني للأسرة: التعامل مع الإنترنت، القاهرة.
- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٥م: أ)، الاستخدام الآمن للإنترنت: التعليم: متاح على: https://mcit.gov.eg/Ar/Internet_Safety/Education، تاريخ السحب: ٢٠١٥/٠٦/٠١م.

- وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٥م: ب)، أمانك: البوابة العربية للاستخدام الآمن للإنترنت، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٤م، هـ)، دليل معلم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصف السادس الابتدائي، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٤م، أ)، الاستخدام الآمن للإنترنت - الصف الأول الإعدادي، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٤م، ب)، الاستخدام المقبول للإنترنت - الصف الأول الإعدادي، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٤م، ج)، قواعد استخدام الإنترنت - الصف الأول الإعدادي، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٤م، د)، كشف الهوية - الصف الأول الإعدادي، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٥م، أ)، عن الإدارة: الرؤية والرسالة، متاح على:
http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Departments/ecd/about/Pages/about_buts.aspx، تاريخ السحب ١٢/٠٥/٢٠١٥م.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٥م، ب)، البرامج التدريبية بمعامل الإدارة، متاح على:
http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Departments/ecd/traininnig/Pages/train_progin.aspx، تاريخ السحب ١٢/٠٥/٢٠١٥م.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٥م، ج)، البرامج التدريبية بالتعاون مع جهات خارج الإدارة، متاح على:
http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Departments/ecd/traininnig/Pages/train_bank.aspx، تاريخ السحب ١٢/٠٥/٢٠١٥م.
- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٥م، د)، البرامج التدريبية بالتعاون مع البنك الدولي، متاح على:

<http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Departments/ecd/trainnin>

[g/Pages/train_progout.aspx](http://portal.moe.gov.eg/Pages/train_progout.aspx)، تاريخ السحب ١٢/٠٥/٢٠١٥م.

- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي (٢٠١٥م، هـ)، الدورات التأهيلية للمناهج المطورة، متاح على:

<http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Departments/ecd/trainnin>

[g/Pages/moianen.aspx](http://portal.moe.gov.eg/Pages/moianen.aspx)، تاريخ السحب ١٢/٠٥/٢٠١٥م.

- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م، أ)، ملحق ١: توزيع محتوى نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لكل صف دراسي من صفوف الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي ٢٠١٤-٢٠١٥م، القاهرة.

- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م، ب)، ملحق ١: توزيع محتوى مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للحلقة الإعدادية من مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، القاهرة.

- وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للكمبيوتر التعليمي، توجيهات نشاط الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٢٠١٤م، ج)، ملحق ١: توزيع مناهج مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لكل صف دراسي من صفوف المرحلة الثانوية ٢٠١٤/٢٠١٥م، القاهرة.
- وزارة التعليم العالي، مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي (٢٠١٤م)، مبادرة الاستخدام الآمن للإنترنت: محور الأبعاد الاجتماعية لشبكة الإنترنت، القاهرة.

- وسام عزت محمد عباس (٢٠١٠م)، إدمان الإنترنت وبعض المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى المراهقين من الجنسين، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، العدد الرابع والثلاثون (الجزء الرابع)، ص ص ٧٩٩-٨٢٨.

- وفاء مصطفى كفاقي (مايو ٢٠٠٧م)، المناهج التعليمية وتحقيق الحصانة الإلكترونية "تصوير مستقبلي"، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثالث "التعليم عن بعد ومجتمع

المعرفة، متطلبات الجودة واستراتيجيات التطوير"، مركز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس (٥-٧).

- ياسر بن عبد الله الخبراء (١٤٢٤هـ)، "معوقات استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض"، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.

- يوسف عبدالصبور عبداللاه (٢٠٠٦م)، السلوك اللاسوي لدى مستخدمي الإنترنت من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور الإرشاد النفسي في مواجهته، المؤتمر العلمي العربي الاول (التربية الوقائية وتنمية المجتمع في ظل العولمة)، الجزء الأول، ص ٤٩٢-٥٤٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Alberta Education, School Technology Branc, Digital Citizenship Policy Development Guide, Alberta, 2012.
- Alina Payne (2015), Vision and Its Instruments: Art, Science, and Technology in Early Modern Europe, Pennsylvania, Penn State University Press.
- Andrew Hope (2006), School Internet Use, Youth and Risk: A Social-cultural Study of the Relation between Staff Views of Online Dangers and Students' Ages in UK Schools, British Educational Research Journal, Vol. 32, No. 2, Apr., PP. 307-329.
- Andrew V. Beale and Kimberly R. Hall (2007), Cyberbullying: What School Administrators (And Parents) Can Do, The Clearing House, Vol. 81, No. 1, September – October, PP. 8-12.
- Bob L. Taylor and Monika M. Strauss (2011), Computer Education in Western European Secondary Schools, The High School Journal, Vol. 71, No. 1, Oct. - Nov.
- Christian Joppke (2015), The Secular State Under Siege: Religion and Politics in Europe and America, London, Polity.
- Dan Remenyi (2007), ECEG 2007-7th European Conference on E-Government, Hold in Haagase Hogeschool, Den Hag, Netherland, 21-22 June 2007, UK, Academic Conference Limited Reading.
- Derek Heater (2004), A Brief History of Citizenship, 3rdEd., New York University Press, New York.
- Derek O' Reilly (2008), An Analysis of Irish Primary School Children's Internet Usage and the associated Safety Implications, International Journal of Information and Communication Technology Education, Vol. 4, Issue 3, PP. 40-48.

- Duygu Nazire Kasikci, Kürşat Çagiltı and Türkan Karakus, Engin Kursu, Christine Ogan (2014), Internet Habits and Safe Internet Use of Children in Turkey and Europe, Education and Science, Vol. 39, No 171.
- Ed Gabrys (2011), Cybercrime: Council of Europe, Encyclopedia of Information Assurance, January.
- Ellen Vanderhoven, Tammy Schellens, Martin Valcke and Ellen De Koning (2014), Involving Parents in School Programs about Safety on Social Network Sites, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Vol. 112, PP. 428-436.
- European Commission (2014), The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE, November.
- Eurydice European Unit (2012 A), the Education System in Austria 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 B), the Education System in Belgium 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 C), the Education System in Czech Republic 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 D), the Education System in Denmark 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 E), the Education System in Estonia 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 F), the Education System in France 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 G), the Education System in Greece 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 H), the Education System in Hungary 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 I), the Education System in Iceland 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.

- Eurydice European Unit (2012 J), the Education System in Italy 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 K), the Education System in Luxembourg 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 L), the Education System in Netherlands 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 M), the Education System in Poland 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 N), the Education System in Portugal 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 O), the Education System in Romania 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 P), the Education System in Spain 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 Q), the Education System in Sweden 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 R), the Education System in Slovakia 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 S), the Education System in UK (England) 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Eurydice European Unit (2012 T), the Education System in UK (Scotland) 2012 / 2013, Brussels: The Information Database on Education Systems in Europe-EURYDICE.
- Fotis Lazarinis (2010), Online Risks Obstructing Safe Internet Access for Students, The Electronic Library, Vol. 28, No. 1, PP. 157-170.
- Fotis Lazarinis (2010), Online Risks Obstructing Safe Internet Access for Students, The Electronic Library, Vol. 28, No. 1, 2010.
- Gardner, H. (2000), Technology Remarks the School, the Futurist, Vol. 34)
- Gerard Boucher and Yunas Samad (2015), Social Cohesion and Social Change in Europe, Oxford, Routledge.

- Giovanna Mascheroni & Kjartan Ólafsson (2013), **Mobile Internet Access and Use among European Children: Initial Findings of the Net Children Go Mobile Project**, European Commission, Net Children Go Mobile, Milano, October.
- International Telecommunication Union-ITU (2005), **ITU Internet Reports 2005**, Geneva, Switzerland.
- International Telecommunication Union-ITU (2014), **Guidelines for Industry on Child Online Protection**, Geneva, Switzerland.
- Jason J. Burrow-Sanchez, Megan E. Call, Robert Zheng, Clifford J. Drew (2011), **How School Counselors Can Help Prevent Online Victimization**, Journal of Counseling and Development, Winter, Vol. 89, No. 1, PP. 3-10.
- Jason J. Burrow-Sanchez, Megan E. Call, Robert Zheng, Clifford J. Drew (2011), **How School Counselors Can Help Prevent Online Victimization**, Journal of Counseling and Development, Winter, Vol. 89, No. 1.
- John Barnett (2005), **Internet Safety in Southern Ontario Schools: A Survey of the Perceptions of Preservice Teachers**, Alberta Journal of Educational Research, Summer, Vol. 51, No. 2, PP. 100-117.
- John Gardner & John Salters (2011), **Information Technology in Education and Teacher Education in France**, European Journal of Teacher Education, Volume 13, Issue 3.
- Karen Mossberger, Caroline J. Tolbert and Ramona S. McNeal (2008), **Digital Citizenship: the Internet, Society and Participation**, 4ed ed, MIT Press, Cambridge Mass, UK.
- Keltner, K. (1998), **Networked Health Information: Assuring Quality Control on the Internet**, Fedral Communication Law Journal, Vol. (50), No. (2)
- Koenraad Matthijs and Karel Neels (2015), **Population Change in Europe, the Middle-east and North Africa: Beyond the Demographic Divide**, International Population Studies Series, London, Ashgate Publishing Company.
- Laura Greifner (2007), **Students from U.S., Europe Collaborate on Internet Safety**, Education Week, Vol. 26 Issue 19, 17 Jan.,
- Literacy with ICT (2009), **Digital Citizenship**, available online at: <http://1wictdigitalcitizenship.wikispaces.com>, Retrieved on: 25 Nov.
- Marcello Verga (2008), **European Civilization and the “Emulation of the Nations”**, History of European Ideas Volume, Vol. 34, Issue 4, December.
- Michael J. Berson & Ilene R. Berson (2003), **Lessons Learned About Schools and Their Responsibility to Foster Safety Online**, Journal of School Violence, Vol.2, No. 1, PP. 105-117.

- Mike Ribble (2004), Digital Citizenship in the 21 Century, Available online at: <http://coe.ksu.edu/digitalcitizenship>, Retrieved on: 25 Nov.
- Mike Ribble (2013), Digital Citizenship: Using Technology Appropriately, available online at: <http://www.digitalcitizenship.net>, Retrieved on: 25 Nov.
- Ministry of Communication and Information Technology (2011), MCIT Yearbook 2011, Cairo.
- Ministry of Communication and Information Technology (2012 A), Cyber Peace Initiative: Egyptian Youth Internet Safety Focus Group (Net-Aman), Cairo, March.
- Ministry of Communication and Information Technology (2012 B), MCIT Yearbook 2012, Cairo.
- Nathalie Sonck & Jos de Haan (2013), How the Internet Skills of European 11- to 16- Year-Olds Mediate between Online Risk and Harm, Journal of Children and Media, Vol. 7, No. 1.
- National Telecom Regulatory Authority (2014), The NTRA in 5 Years, Cairo.
- Nicole C. Miller, Nicole L. Thompson and Dana Pomykal Franz (2009), Proactive Strategies to Safeguard Young Adolescents in the Cyberge, Middle School Journal, Vol. 41, No. 1, September.
- OpenNet Initiative (2009), Internet Filtering in Egypt in 2006-2007, Berkman Center for Internet & Society, Harvard University.
- Oscar G. Brockett and Margaret Mitchell (2010), Making the Scene: A History of Stage Design and Technology in Europe and the United States, New York, Tobin Theatre Arts Fund.
- P. S. Anastasiades, & E. Vitalaki (2011), Promoting Internet Safety in Greek Primary Schools: the Teacher's Role, Educational Technology & Society, Vol. 14, No. 2,
- Panagiotis S. Anastasiades and Elena Vitalaki (2011), Promoting Internet Safety in Greek Primary Schools: the Teacher's Role, Educational Technology & Society, Vol. 14, No. 2, PP. 71-80.
- Rainer Baubock (2008), Stakeholder Citizenship: An Idea Whose Time has Come? Transatlantic Council on Migration-A Project of the Migration Policy Institute, Washington DC.
- Rebecca R. Reed (2007), E-Sites for Safe Schools, Journal of School Violence, Vol. 6, No. 3,
- Rhea R. Borja (Oct. 11, 2006), Social-Networking Sites for Schools Promote Safety, Education Benefits, Education Week, Vol. 26, No.7.
- Robert Kahn; Barry M. Leiner; Vinton G. Cerf; David D. Clark; Leonard Kleinrock; et al., (1997), The Evolution of the Internet as a Global Information System, International Information & Library Review, Vol. 29, No. 2.

- Roger D. Woodard (2008), *The Ancient Languages of Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.
- S. Jaimee Tsim (2010), *Internet Safety Education: Information Retention among Middle School Aged Children*, Master Thesis, Faculty of the Department of Justice Studies, San Jose State University, December.
- Shaheen Shariff (2005), *Cyber-Dilemmas in the New Millennium: School Obligations to Provide*, McGill Journal of Education, Fall, Vol. 40, No. 3, PP. 467-487.
- Sharon Judge (2010), *Cyber Law: Maximizing Safety and Minimizing Risk in Classrooms*, Journal of Special Education Technology, Vol. 25, No. 1.
- Sofia Viseu (2005), *The use of Internet by Students in Portuguese Schools*, Interactive Educational Multimedia, No. 11, October.
- Stefaan De Rynck (2009), *Regional Autonomy and Education Policy in Belgium*, Regional & Federal Studies, Vol. 15, Issue 4, December.
- Stephen Barbour and Cathie Carmichael (2002), *Language and Nationalism in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- Steve Duncan (2005), *The U.S. Army's Impact on the History of Distance Education*, Quarterly Review of Distance Education, Vol. 6, No. 4.
- Sue Cranmer, Neil Selwyn and John Potter, (2009), *Exploring Primary Pupils' Experiences and Understandings of "e-Safety"*, Educ Inf Technol, Vol. 14, PP. 127-142.
- Teddy Moline (2009), *Cyber-Bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home*, Alberta Journal of Educational Research, Vol. 55, No. 2.
- The Government of Brazil, UNICEF, ECPAT International, and the NGO Group for the Convention on the Rights of the Child (2008), *ECPAT International Report of the World Congress III against Sexual Exploitation of Children & Adolescents*, 28 November, Rio de Janeiro.
- The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language (1999), Deluxe Encyclopedic Edition, Trident Press International, Florida.
- United States Citizenship and Immigration Services (2004), *Citizenship in the United States*, United States Immigration Report Series, 1 (Research and Evaluation Division), USA, May.
- Wikipedia (2015), *European Union*, Available Online at: http://en.wikipedia.org/wiki/European_Union, Retrieved on: 21/05/2015.

- Wolfgang Jagodzinski (2010), Economic, Social, and Cultural Determinants of Life Satisfaction: Are there Differences Between Asia and Europe?, Social Indicators Research, Vol. 97No. 1, May.
- Xavier Bonal (2012), Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the Case of Spain, International Studies in Sociology of Education, Vol. 5, Issue 2, January.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أهمية إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر طالبات التربية العملية في الكليات التابعة لجامعة الدمام

إعداد

د/ قطنة أحمد هزاع مستريحي

د/ آمال علي

جامعة الدمام - كلية العلوم والآداب بالخفجي،

الدمام، المملكة العربية السعودية

للعام الدراسي 1434 / 1435 هـ

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦ م

المخلص

هدفت الدراسة إلى بيان أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، وكذلك أهمية إنتاجها واستخدامها من قبل طالبات التربية العملية للفرقة الرابعة في كليات التربية التابعة لجامعة الدمام وهي كليات: العلوم والآداب بالخفجي، كلية التربية في حفر الباطن، وكلية التربية في الجبيل، وكلية العلوم والآداب بالنعيرية، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية؟
- 2- ما أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لطالبات التربية العملية بالفرقة الرابعة في فترة التدريب؟

3- ما مدى تمكّن طالبات الفرقة الرابعة في إنتاج الوسائل التعليمية؟

4- ما مدى استخدام طالبات الفرقة الرابعة للوسائل التعليمية في العملية التدريسية؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (230) طالبة أختيرت عشوائيا من طالبات التربية العملية للفرقة الرابعة اللاتي خضعن للتدريب في المدارس للعام 1433/ 1434هـ ، موزعات كالتالي: كلية العلوم والآداب بالخفجي (74) طالبة، وكلية العلوم والآداب بالنعيرية (65) طالبة، وكلية التربية للأقسام الأدبية في حفر الباطن (19) طالبة، وكلية التربية في الجبيل (72) طالبة، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

السؤال الأول: فقد تمّ الإجابة عنه في ثنايا الدراسة، من خلال بيان أهمية الوسائل التعليمية بشكل عام.

السؤال الثاني: ما أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لطالبات التربية بالفرقة الرابعة في فترة التدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية لكل فقرة وعلى الكل، فقد جاءت النتائج مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.65)، والانحراف المعياري (0.36).

السؤال الثالث: ما مدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة من إنتاج الوسائل التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبيان ذلك، فقد جاءت النتائج متوسطة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية الكلية (2.69)، وانحراف معياري بلغ (0.49).

السؤال الرابع: ما مدى استخدام طالبات الفرقة الرابعة للوسائل التعليمية في فترة التدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل فقرة، وعلى الكل، حيث جاءت أيضا متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.57)، بانحراف معياري يساوي (0.44).

المقدمة:

يتميز عصرنا الحاضر بأنه عصر الثورة العلمية والتكنولوجية، والانفتاح العلمي عن طريق شبكات الإتصال، والمعلومات التي كسرت العوائق، وسهلت التواصل بين الشعوب، والذي يميز هذا العصر ظاهرة العولمة، التي نقلتنا من التركيز على المحلي والوطني إلى المجتمع العالمي، وأثرت في المجالات الاقتصادية والثقافية والمعلوماتية كافة، وعلى العلاقات بين الأفراد وتحركاتهم، ولم يعد بإمكان أي بلد أن يعد نفسه بمعزل عن تأثيرات الأحداث، والتطورات الدولية، حيث أصبح العالم قرية صغيرة وأصبح كل منا مواطنا من مواطني العالم. وأصبح علينا أن نتعلم لنعيش في القرية العالمية، وأن نكون قادرين على معرفة الآخرين، والتفاهم والانسجام معهم، فالعولمة واعتماد الدول على بعضها بعضا أصبحت من قوى الحياة المعاصرة وسوف تترك بصمات عميقة في القرن الحادي والعشرين. (الحيلة، ص 17).

فنتيجة للتطورات السريعة التي يشهدها العصر اليوم من انفجار الثورة المعرفية، والتقنية، والمعلوماتية، وانطلاقا من أهميتها في العملية التعليمية، أصبحت الوسائل التعليمية ضرورة ماسة لاستخدامها في مجال التدريس، لأنها تسهم إسهاما واضحا في عملية تطويره، ولأنها تشكل أحد جوانب العملية التدريسية.

فالوسائل التعليمية مكون هام من مكونات المنهج المدرسي الحديث، وهي تؤثر في بنية المكونات، كما أنها تتأثر فيها، فنجاح أي منهج تعليمي رهن بتكامل مكوناته، إذ لا يمكن لأي مكون من تلك المكونات أن يستغني عن المكونات الأخرى، أو أن يحقق منفردا أهداف المنهج.

وقد تباينت وجهات النظر من قبل التربويين في تعريف الوسائل التعليمية، فهي وسائل إيضاح تساعد على توضيح بعض نقاط الدرس، وهي وسائل سمعية وبصرية تخاطب حاستي السمع والبصر، وهي تكنولوجيا تعليمية تعتمد على ما أنتجه العقل البشري من تقنية استثمرت في التربية ومن هذه التعريفات: تعريف (دنت Dent) بأن الوسائل التعليمية هي " المواد التي تستخدم في قاعات الدراسة، أو غيرها من الأماكن التعليمية، لتساعد في فهم

معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة. (العجمي، 2005، ص215)، أما أحمد سالم فقد عرّف الوسائل التعليمية بأنها " منظومة فرعية من منظومة تكنولوجيا التعليم تتضمن المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم أو كلاهما في المواقف التعليمية بطريقة منظومية لتسهيل عملية التعليم والتعلم. (الشريفي، 2004، ص70)

كما ورد تعريف الوسائل في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها تعني " كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل جوانب تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الإقتصاد في الوقت والجهد المبذول. (شحاته، 2003، ص330)

والمتعمّن في التعاريف السابقة يخلص إلى نتيجة أن الوسائل التعليمية هي عبارة عن مواد وأجهزة وأدوات يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف إيصال المعلومة بأبسط وأيسر الطرق، ومن ثمّ تحقيق الأهداف المرسومة.

وقد ذهب بعضهم إلى التفريق بين الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، فذكر أن تقنيات التعليم هي تطبيق نظمي لمبادئ التعليم ونظرياته عملياً في الواقع الفعلي بميدان التعليم، أي أنها تفاعل منظم بين العناصر البشرية المشاركة في عملية التعليم والأجهزة والمواد التعليمية، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية، أو حل مشكلات التعليم، إلا أن الوسائل تمثل جزءاً من منظومة تقنيات التعليم، وأحد عناصرها، لهذا فإن مصطلح تقنيات التعليم أكثر عمومية وشمولاً من مصطلح الوسائل. (السيد، ومحمد، 2006 ص 160)

كما فرق بعضهم أيضاً بين مصطلح الأجهزة التعليمية والمواد التعليمية، فذهبوا إلى أن المواد التعليمية هي كل ما يحمل يخزن محتوى تعليمياً، كالصور والأفلام والشفافيات والشرائح، والخرائط واللوحات والملصقات والمطويات والكتب، أما الأجهزة التعليمية فهي المعدات أو الأجهزة اللازمة لعرض محتوى المواد التعليمية. (مفلح، 2007، ص 19)

وأي ما كانت التعريفات والمصطلحات فدور الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم هي تحقيق أهداف المنهج، من خلال خلق الدافع لدى المتعلم، وإيجاد الرغبة لديه للبحث والتنقيب، والعمل للوصول إلى المعرفة، وهذا يقتضي وجود طريقة أو أسلوب يوصله إلى هدفه، (سلامة، 1998، ص16) وتوفير الخبرات الحسية التي يصعب تحقيقها في الظروف الطبيعية للخبرة التعليمية، وكذلك في تخطي العوائق التي تعترض عملية الإيضاح إذا

ما اعتمد على الواقع نفسه، وتنبع أهمية الوسائل وتحدد أغراضها من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها، ومن المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية بحسب مستويات نموهم.

إن التحديات السابقة التي يواجهها العالم اليوم، والتغيير السريع الذي طرأ على جميع مجالات الحياة، يجعل من الضروري على المؤسسات التربوية التعليمية أن تأخذ بالوسائل التعليمية الحديثة، لتحقيق أهدافها ومواجهة هذه التحديات، حيث يتم إعداد الفرد لدرجة عالية من الكفاية تؤهله لمواجهة تحديات العصر، وتجعله قادرا على إنتاج واستخدام الوسائل في التعليم بفاعلية كما ورد في دراسة عسقول (١٩٩٥) التي أظهرت أن عملية تقويم برنامج التكنولوجيا في الجامعة ليست شاملة ولا دورية لجميع الجوانب ولا بد من إيجاد الوقت المخصص للقيام بذلك، لمواكبة التطور في العالم من حولنا.

وحيث أن طالبة التربية العملية هي معلمة المستقبل، وهي إحدى مدخلات العملية التعليمية، فإن تزويدها بالمعرفة والمهارات اللازمة والمتعلقة بوسائل وتقنيات التعليم أمر ضروري، حتى تعد إعدادا جيدا، ويصبح ذلك أمرا حتميا لا بد منه كما أكدت كثير من الدراسات على أهمية إعداد وتدريب الطالبة قبل التخرج، كدراسة الحريقي ١٩٩٣، وكوين ١٩٩٤، وعسقول ١٩٩٥. والجندي ١٩٩٥، وجميعها أجمعت على أهمية التدريب للطالبة قبل خروجها للتطبيق في التربية العملية، ومن هنا جاءت فكرة البحث الذي يسعى إلى بيان أهمية وسائل وتقنيات التعليم في التدريس، وكذلك مدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة من إنتاجها واستخدامها بكليات التربية في جامعة الدمام.

مشكلة الدراسة:

أدت التطورات السريعة التي يشهدها العصر اليوم إلى انفجار الثورة المعرفية، والتقنية، وانطلاقا من أهميتها التعليمية، أصبحت الوسائل التعليمية ضرورة ماسة لاستخدامها في مجال التدريس، لأنها تسهم إسهاما واضحا في عملية تطويره، ولأنها تشكل أحد جوانب العملية التدريسية، وهي أحد مكونات المنهج المدرسي، وحيث أن طالبة التربية العملية هي معلمة المستقبل. وهي إحدى مدخلات العملية التعليمية، فإن تزويدها بالمعرفة والمهارات اللازمة والمتعلقة بوسائل وتقنيات التعليم أمر ضروري، حتى تعد إعدادا جيدا، ويصبح ذلك أمرا حتميا لا بد منه، من هنا جاءت فكرة الدراسة التي تسعى إلى بيان أهمية وسائل وتقنيات

التعليم في التدريس، وقد أكدت ذلك دراسة لال (٢٠١٦) التي خرجت بنتائج جيدة للبرنامج التدريبي أدت إلى تحسين الأداء الأكاديمي لدى طالبات التربية العملية، وكذلك الاتجاهات نحو التقنيات، وكذلك مدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة من إنتاجها واستخدامها بعمليات التربية بجامعة الدمام.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى بيان أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية، وكذلك أهمية إنتاجها واستخدامها من قبل طالبات التربية العملية للفرقة الرابعة في كليات التربية التابعة لجامعة الدمام، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية؟
- 2- ما أهمية الوسائل بالنسبة لطالبات التربية العملية بالفرقة الرابعة في فترة التدريب؟
- 3- ما مدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة من إنتاج الوسائل التعليمية؟
- 4- ما مدى استخدام طالبات الفرقة الرابعة للوسائل التعليمية في فترة التدريب؟

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- 1- الوسائل التعليمية: هي جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.
- 2- إنتاج الوسائل: مدى تمكن طالبات التربية العملية من إنتاج الوسائل التعليمية اللازمة في فترة التدريب الميداني.
- 3- استخدام الوسائل: هي قدرة طالبة التربية العملية على استخدام وتوظيف الوسيلة التعليمية في الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المحددة بأسهل وأقصر الطرق.
- 4- طالبات التربية العملية: هن طالبات المستوى الرابع والأخير بكلية التربية، حيث تقدم لهن الكلية مادة (التربية العملية) للقيام بالتدريب الميداني بالمدارس لمدة ثمانية أسابيع متواصلة، يتلقين خلالها توجيهات في فترة زمنية محددة، لتأهيلهن كمعلمات للمستقبل.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي نبحثه، وهو بيان أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لطالبات التربية العملية بالفرقة الرابعة، وكذلك مدى تمكنهن من إنتاج واستخدام

الوسائل التعليمية في فترة التدريب، فقد سعت الباحثتان إلى بيان أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للطلبة المتدربة، وكذلك تدريبهنّ على إنتاج واستخدام الوسائل في غرفة الصف في كليات التربية التابعة لجامعة الدمام وهنّ: كليتا العلوم والآداب بالخفجي والنعيرية، وكليتا التربية في الجبيل وحفر الباطن، وذلك من خلال تطبيق استبانته على طالبات الفرقة الرابعة ممن طبقن، لمعرفة مدى تمكنهن من إنتاج واستخدام الوسائل، والتركيز عليهنّ من خلال المشرفات والمدرسات لمادة الوسائل للتركيز عليهنّ أثناء التدريس والتطبيق.

من هنا جاءت الدراسة لتؤكد على أهمية الوسائل التعليمية في التدريس، وضرورة تمكن الطالبات من إعداد واستخدام الوسائل في التدريس، لتبسيط المادة وإدخالها إلى أذهان الطالبات بأوفر وأقصر الطرق.

كما أن ثورة المعلوماتية في مجال التدريس وتطور استراتيجيات التدريس والتقويم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والوسائل الحديثة أدى إلى ضرورة تمكين الطالبات من إنتاج واستخدام مثل هذه الوسائل في التدريس، لتوصيل المعلومة بطريقة شائعة للطالبات، والرفع من مستوى المتدربات ليتناسب مع التطور الحاصل في ثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي في جميع الميادين.

الدراسات السابقة:

1- دراسة الحريقي (1993) عن مدى صعوبة استخدام الوسائل التعليمية لطلاب التربية العملية، حيث أجرى الباحث الدراسة على عدد (54) طالبا متدربا في التخصصات الأدبية والعلمية لمعرفة الصعوبات التي تواجههم عند استخدام الوسائل التعليمية، واتضح من النتائج والتوصيات بأن هناك اختلاف في استجابات الطلاب من ناحية التخصصات، كما كشفت الدراسة عن بعض المشكلات التي تواجه المعلم عند استخدام الوسيلة التعليمية والتي منها: قلة التجهيزات، الحاجة إلى دورات تدريبية في استخدام الوسائل التعليمية وجود نقص كبير في الوسائل التعليمية التي يحتاج إليها المعلمون.

2- دراسة الشاعر (1993)، التي هدفت إلى تحديد احتياجات مدرس المرحلة المتوسطة بمنطقة عنيزة التعليمية للتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (267) مدرسا، لمعرفة نظرة المعلم تجاه استخدام الوسائل التعليمية، ومدى توفر الوسائل التعليمية بالمدرسة وقد أظهرت النتائج أن ما نسبته 83% من المعلمين لم يتلقوا

دورات تدريبية في مجال انتاج واستخدام الوسائل التعليمية، وهذا يشير إلى ضرورة الإعداد لبرامج تدريبية للمعلمين بصورة مستمرة عن طريق إدارة التعليم بالمنطقة.

3- دراسة كوين (Quinn 1994) التي هدفت إلى بيان الاتصال التعليمي والتدريب على برنامج استخدام الوسائل التعليمية لدى الطلبة الخريجين بالكلية، حيث توصل الباحث إلى ضرورة استخدام الوسائل التعليمية، بالإضافة إلى توفير الدورات التدريبية لإنتاج الوسائل والتدريب على استخدامها.

4- دراسة عسقول (1995) هدفت إلى معرفة مدى تطبيق أهداف برنامج تكنولوجيا التعليم في كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة، والوقوف على مدى تطبيق خطة هذا البرنامج عمليا ومدى توافر أجهزة تكنولوجيا التعليم، وقد أظهرت النتائج أن عملية تقييم برنامج التكنولوجيا في الجامعة ليس شاملا ولا دوريا لجميع الجوانب، كما أظهر مجموعة من الصعوبات التي تواجه المتدربين، أبرزها قلة الوقت المخصص للتدريب.

5- دراسة لال والجندي (1995)، حول مشكلات استخدام الأفلام التعليمية بواسطة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالهفوف، حيث توصل الباحثان إلى ضرورة توفير الأفلام التعليمية لأعضاء هيئة التدريس سواء بالإنتاج أو الشراء، وكذلك تنظيم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس.

6- دراسة فيحان والعتيبي (1999)، والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على الجوانب المختلفة لمجال تكنولوجيا التعليم في إطار برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، وذلك للتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين برنامج إعداد المعلم في كليات التربية بهذه الجامعات حيث أظهرت النتائج أن 80% من برامج إعداد المعلم في جامعات دول الخليج العربي تقدم ما يتراوح بين مقرر واحد وخمس مقررات في مجال تكنولوجيا التعليم لطلابها.

7- دراسة العوض (2002)، التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات استخدام التقنيات التربوية في كليات التربية في الجامعات السودانية، حيث أظهرت النتائج عدم توفير التقنيات التربوية بدرجة كافية، كما أظهرت أن استخدامها يشجع الطلاب في عملية التعلم.

8- وفي دراسة ميكنس (Mecknes, 2002) عن أثر تدريب طلاب المرحلة الثانية من الدراسات بجامعة ولاية فلوريدا، حيث طبق الدراسة على مجموعتين مكونة من (12) طالبا

وطالبة حول استخدام الكمبيوتر كوسيلة للتعلم، واتضح من النتائج بأن استخدام الكمبيوتر بعد من أهم الوسائل في مجال التعليم والتعلم.

9- أما دراسة بوكمان (Bockman, 2003) فقد كانت عن أهمية استخدام الانترنت في تدريب طلاب التربية العملية من وجهة نظر الطالبات والطلاب بكلية التربية جامعة فيلادلفيا بأمريكا، فقد تم تطبيق الدراسة على عدد (160) طالبات وطالبة وأسفرت النتائج بأن أهمية استخدام الانترنت في تدريب الطلاب تمثل 86%، وأن التدريب من خلال الانترنت يساهم في تعميق المفهوم العام للتدريب العملي بالمدارس.

10- دراسة الضلعان (2005)، عن الحاجات التدريبية لمعلمي ومشرفي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مجال استخدام التقنيات التعليمية، حيث أظهرت النتائج أن من أهم الحاجات التدريبية اللازمة هي الجوانب المعرفية والنظرية لاستخدام التقنيات التعليمية، وكذلك معرفة قواعد استخدام التقنيات التعليمية المختلفة.

11- دراسة البشيتي، وعسقول (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية مهارات حل المسألة، والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وقد أسفرت النتائج عن بعض التوصيات منها: عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات، وتوظيف الوسائل المتعددة في التدريس.

12- دراسة الحسن والطيب (٢٠١١) هدفت التعرف إلى واقع الوسائل التعليمية وأهمية استخدامها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع بالتعليم الأساسي، وقد أسفرت النتائج عن مجموعة من التوصيات منها: تزويد المدارس بالوسائل التعليمية وتخصيص جزء من الميزانية لذلك، والاهتمام بتدريب المعلمين، وتبصيرهم بأهمية تطويع البيئة المحلية لإنتاج الوسائل التعليمية.

13- دراسة لال (٢٠١٦) جاءت للكشف عن أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية لدى طلاب التربية العملية، وقد انتهت النتائج إلى أن استخدام البرنامج التدريبي قد أدى إلى تحسين الأداء الأكاديمي، كما يقاس ببطاقة تقويم طالب التربية العملية، والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية.

من الملاحظ على الدراسات السابقة أن غالبيتها ركزت على:

- 1- طلب التركيز على التدريب، لإنتاج الوسائل واستخدامها من قبل طالبات التربية العملية، والمعلمات وأعضاء هيئة التدريس، كما ورد في دراسات (الحريقي ١٩٩٣، والشاعر ١٩٩٣، وكوين ١٩٩٤، وعسقول ١٩٩٥، والجندي ١٩٩٥، والضلعان ٢٠٠٥
- 2- عدم توفر تقنيات تربوية في كليات التربية في الجامعات، كما ورد في دراسة العوض ٢٠٠٢.
- 3- أوصت الدراسات على أن الوسائل تشجع الطلاب على التعلم، كما في دراسة العوضي ٢٠٠٢.
- 4 - شجعت توظيف استخدام الكمبيوتر كوسائل تعليمية، كدراسة ميكنس ٢٠٠٢.
- 5- بينت أهمية استخدام النت في تدريب الطلبة، كما في دراسة يوكمان ٢٠٠٣.

حدود الدراسة:

1- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة اللاتي قمن بالتطبيق في كليات التربية التابعة لجامعة الدمام، للعام الدراسي 1433/ 1434 هـ .

2- عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية من طالبات الفرقة الرابعة ممن قمن بالتدريب للعام 1433/ 1434 هـ ، والبالغ عددهن (230) طالبة، موزعات كالآتي:
كلية العلوم والآداب بالخفجي (74 طالبة)، وكلية العلوم والآداب بالنعيرية (65 طالبة)،
كلية التربية للأقسام الأدبية في حفر الباطن (19 طالبة). وكلية التربية في الجبيل (72 طالبة)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

أعداد الطالبات في الكليات والنسب المئوية

م	الكلية	العدد	النسبة المئوية
1	كلية العلوم والآداب بالخفجي	74	32.2%
2	كلية العلوم والآداب بالنعيرية	65	28.3%
3	كلية التربية للأقسام الأدبية في حفر الباطن	19	8.3%
4	كلية التربية في الجبيل	72	31.3%
	المجموع	230	100%

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة لهذا الغرض بالرجوع للأدب التربوي اشتملت على ثلاثة محاور هي:

- 1- أهمية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية من وجهة نظر طالبات الفرقة الرابعة اللاتي قمن بالتدريب العملي للعام 1433/1434 هـ .
- 2- إنتاج الوسائل في العملية التعليمية.
- 3- استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر طالبات الفرقة الرابعة تربية، حيث بلغ عدد الفقرات (31) فقرة، تم عرضها على محكمين ، كما تم احتساب الصدق والثبات، والاتساق الداخلي لقياس ما وضعت له، حيث استخدمت معادلة كرونباخ الفا لأفراد الدراسة، من أجل قياس الاتساق الداخلي من خلال تطبيق الآداة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.86)، وهي نسبة مقبولة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم احتساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (15 طالبة) ، حسب معادلة كرونباخ الفا، والجدول أنه يبين ذلك:

جدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا

م	المجالات	الاتساق الداخلي
1	أهمية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا	0.82
2	إنتاج الوسائل في العملية التعليمية	0.78
3	استخدام الوسائل التعليمية	0.86
	الأداة ككل	0.82

يبين الجدول السابق أن نسب الاتساق مناسبة لغايات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- 1- إعداد الاستبانة وتحكيمها من مختصين.
- 2- التحقق من الصدق والثبات للآداة.
- 3- تحديد مجتمع الدراسة الذي تكون من طالبات الفرقة الرابعة اللاتي قمن بالتطبيق، للعام 1433 / 1434 هـ.
- 4 - الحصول على موافقة الجامعة لتطبيق الاستبانة في كلياتها التابعة لها.
- 5- إرسال الاستبانات إلى الكليات بطريقة رسمية.
- 6 - توزيع الإستبانات على عينة عشوائية من طالبات الفرقة الرابعة.

7- جمع الاستبانات وتفرغها على النماذج الخاصة بالحاسوب وتحليلها إحصائيا في أحد المراكز، واستخراج النتائج المتعلقة بأهمية الوسائل وإنتاجها واستخدامها من قبل طالبات الفرقة الرابعة اللاتي قمن بالتطبيق لهذا العام.

متغيرات الدراسة:

أحتوت الدراسة على المتغيرات التابعة الآتية:

1- أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لطالبات الفرقة الرابعة.

2- إنتاج الوسائل التعليمية.

3- استخدام الوسائل التعليمية.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للكشف عن بيان أهمية الوسائل وإنتاجها واستخدامها من قبل طالبات الفرقة الرابعة في كليات التربية التابعة لجامعة الدمام.

الأساليب الإحصائية:

لقد تمّ استخدام المعالجات الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعادلة كرونباخ الفا. كما تمّ استخدام المعيار الآتي في تصنيف المتوسطات الحسابية في الإجابة عن فقرات الاستبانة هي:

- من (1-2) درجة منخفضة.

- من (2-3) درجة متوسطة.

- أكثر من (3) درجة مرتفعة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية؟

وقد تمّ الإجابة عنه من خلال ثانيا الدراسة.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة أهمية الوسيلة التعليمية عند طالبات الفرقة الرابعة في فترة التدريب؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لطالبات التربية العملية بالفرقة الرابعة في فترة التدريب، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لطالبات التربية العملية بالفرقة الرابعة في فترة التدريب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الوسيلة التعليمية تبسط المعلومة للطالب	3.77	0.46	مرتفعة
2	1	الوسيلة التعليمية مهمة في عملية التعلم والتعليم	3.76	0.50	مرتفعة
3	6	الوسيلة التعليمية تشد انتباه الطالبات للحصة	3.73	0.50	مرتفعة
4	10	الوسيلة التعليمية تساعد في إيصال المعلومة لأكبر عدد من الطالبات.	3.68	0.58	مرتفعة
5	7	الوسيلة التعليمية تساعد على تثبيت المعلومة في أذهان الطالبات.	3.66	0.54	مرتفعة
6	9	الوسيلة التعليمية تشرك أكثر من حاسة في عملية التعلم.	3.65	0.57	مرتفعة
7	4	الوسيلة التعليمية تختصر الوقت.	3.63	0.58	مرتفعة
8	2	الوسيلة التعليمية مهمة في تنفيذ الدرس.	3.62	0.56	مرتفعة
9	8	الوسيلة التعليمية تبعد الملل عن الطلاب.	3.53	0.66	مرتفعة
10	5	الوسيلة التعليمية تختصر الجهد والمال من قبل المعلم.	3.45	0.71	مرتفعة
		أهمية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.	3.65	0.36	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.45 - 3.77)، حيث جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على أن "الوسيلة التعليمية تبسط المعلومة للطالبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.77)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1)، ونصها "الوسيلة التعليمية مهمة في عملية التعلم والتعليم"، بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وتلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (6)، ونصها "الوسيلة التعليمية تشد انتباه الطالبات للحصة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "الوسيلة التعليمية تختصر الجهد المبذول من قبل المعلم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.45). وبلغ المتوسط الحسابي لأهمية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم ككل (3.65)، وهي درجة مرتفعة وهذا يدل على اقتناع الطالبات بأهمية الوسائل التعليمية في

التدريس، ومن ثمّ الحرص على استخدامها في الحصوص أثناء فترة التدريب. وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من أمل يوسف العوض (2002) التي أظهرت أن استخدام الوسائل يشجع الطلاب في عملية التعلم، وكذلك دراسة ميكنس (2002)، التي أكدت أهمية استخدام الكمبيوتر في مجال التعليم، ودراسة يوكمان (2003)، التي أظهرت أهمية استخدام الانترنت في تدريب الطلاب.

السؤال الثالث: ما مدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة من إنتاج الوسائل التعليمية؟
للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة من إنتاج الوسائل التعليمية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تمكن طالبات الفرقة الرابعة ممن قمن بالتدريب من إنتاج الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية:

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يساعد مقرر وسائل وتقنيات التعليم على إنتاج الوسائل التعليمية.	3.17	0.79	مرتفعة
2	7	لدي القدرة على إنتاج الوسائل التعليمية	3.06	0.91	مرتفعة
3	2	هناك تشجيع لإنتاج الوسائل التعليمية من مشرفة التربية العملية.	3.01	0.91	مرتفعة
4	5	لدي رغبة في إنتاج الوسائل	2.97	0.99	متوسطة
5	6	استخدام خامات البيئة في إنتاج الوسائل	2.92	0.92	متوسطة
6	10	تكلفني مشرفة التربية العملية لإنتاج الوسائل في التدريب العملي.	2.74	1.10	متوسطة
7	11	أفضل الحصول على الوسيلة جاهزة من المكتبات.	2.70	1.11	متوسطة
8	9	تلقيت التدريب الكافي لإنتاج الوسائل.	2.60	1.10	متوسطة
9	4	يتوفر معمل لإنتاج الوسائل التعليمية.	2.27	1.22	متوسطة
10	3	يوجد تمويل لإنتاج الوسائل التعليمية من الكلية	2.13	1.07	متوسطة
11	8	المادة التي أدرسها لا تحتاج إلى وسائل تعليمية.	2.01	1.10	متوسطة
		الدرجة الكلية لإنتاج الوسائل في العملية التعليمية	2.69	0.49	متوسطة

يبين الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.01 - 3.17)

(، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنصّ على " يساعد مقرر وسائل وتقنيات التعليم على إنتاج الوسائل التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وهذه درجة مرتفعة تدل على جدوى مساق الوسائل التعليمية في برنامج كليات التربية في جامعة الدمام، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (7) ونصها " لديّ القدرة على إنتاج الوسائل التعليمية"

بمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وهذه أيضا درجة مرتفعة تعطينا مؤشرا واضحا للاستعداد والقدرة على الإنتاج من قبل الطالبات، وتلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2)، ونصها " هناك تشجيع لإنتاج الوسائل التعليمية من مشرفة التربية العملية" بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وهي نسبة مرتفعة، تدل على أمانة المشرفة وإخلاصها في عملها، وانتمائها لمهنتها، وهذا أيضا مؤشرا جيدا يسجل لجامعة الدمام في اختيار أعضاء هيئة التدريس بعناية شديدة. بينما جاءت الفقرة (8) ونصها " المادة التي أدرّسها لا تحتاج إلى وسائل تعليمية" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.01)، وهي نسبة متوسطة تدل على وعي الطالبات بقيمة الوسيلة التعليمية، وأهمية استخدامها في العملية التعليمية التعليمية. في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي لإنتاج الوسائل من قبل الطالبات (2.69)، بدرجة متوسطة، ولو حاولنا تعليل ذلك لوجدنا أن الفقرات التي جاءت بدرجة متوسطة هي الفقرات (5 9 , 6 , 10 , 11 , 4 , 3 , 8)، ولو حاولنا الاطلاع على مضامين هذه الفقرات لوجدناها تتعلق ببعض الأمور منها: عدم رغبة الطالبات بإعداد الوسائل، واستخدام خامات البيئة في إنتاجها، وتفضيلها استخدام الوسيلة الجاهزة على التي تعدّها بنفسها من باب الميل إلى التقاعس واستسهال الجاهز، بالإضافة لجانب آخر يتعلق بعدم توفير معامل متخصصة لتدريب الطالبات على إنتاج الوسائل، وتوفير التمويل اللازم لإنتاجها، وهذا أمر مقبول، فعلى الكليات تخصيص أماكن تتضمن الأجهزة، والمواد الأولية لتدريب الطالبات على إعداد الوسائل، والتدريب على الأجهزة التقنية، وكيفية التعامل معها واستخدامها.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الحريقي (1993) التي ظهرت أن هناك مشكلات تواجه المتعلم عند استخدام الوسيلة التعليمية مثل: قلة التجهيزات، والحاجة إلى دورات تدريبية، بالإضافة إلى وجود نقص في الوسائل، ودراسة محمد عبد الفتاح عسقول (1995)، التي أظهرت مجموعة من الصعوبات التي تواجه المتدربين منها قلة الوقت المخصص للتدريب، كما أظهرت دراسة أحمد الضلعان (2005)، أهم الحاجات التدريسية اللازمة هي الجوانب المعرفية والنظرية لاستخدام التقنيات التعليمية، وكذلك معرفة قواعد استخدام التقنيات التعليمية المختلفة.

السؤال الرابع: ما مدى استخدام طالبات الفرقة الرابعة للوسائل التعليمية في فترة التدريب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى استخدام طالبات الفرقة الرابعة للوسائل التعليمية في فترة التدريب، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى استخدام طالبات الفرقة الرابعة للوسائل التعليمية في فترة التدريب مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	استخدم الوسائل التعليمية أثناء التدريس.	3.68	0.58	مرتفعة
2	4	استخدام الوسيلة يقلل الجهد المبذول من قبلي في إيصال المعلومة للطالبة.	3.22	0.98	مرتفعة
3	8	أفضل الوسيلة الحديثة من بين الوسائل.	3.21	1.00	مرتفعة
4	2	استعين بالأجهزة التقنية أثناء حصتي.	3.15	1.05	مرتفعة
5	7	تلقيت تدريباً كافياً لاستخدام التقنيات الحديثة في التدريس.	2.40	1.20	متوسطة
6	5	لا استخدم التقنيات الحديثة لعدم تمكني منها أثناء التدريب.	2.18	1.15	متوسطة
7	9	الوسائل التعليمية متوفرة في الكلية.	2.13	1.17	متوسطة
8	6	أعتمد في التدريس على الإلقاء ولا احتاج الوسيلة.	2.00	1.11	منخفضة
9	10	ليس لدي قناعة بجدوى استخدام الوسيلة.	1.98	1.13	منخفضة
10	3	أرى أن استخدام الوسيلة مضيعة للوقت.	1.76	0.96	منخفضة
		الكل: استخدام الوسيلة التعليمية.	2.57	0.44	متوسطة

يبين الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.76 - 3.68)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على " استخدم الوسائل التعليمية أثناء التدريس"، بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وانحراف معياري (0.58)، بدرجة مرتفعة، وهذا أمر مهم، يبين أهمية استخدام الوسيلة من قبل الطالبات المتدربات، واعتباره أمراً ضرورياً، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة (4) والتي تنص على " استخدام الوسيلة يقلل الجهد المبذول من قبلي في إيصال المعلومة للطالبة"، بمتوسط حسابي بلغ (3.22)، وانحراف معياري (0.98)، بدرجة مرتفعة أيضاً، وهذا يعطي مؤشراً واضحاً على أن الطالبات جادات في استخدام الوسائل، ولديهن قناعة بأن استخدام الوسيلة يقلل جهدها في إيصال المعلومة

للطالبة، أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت الفقرة رقم (8)، بدرجة مرتفعة، ونصها " أفضل الوسيلة الحديثة من بين الوسائل"، بمتوسط حسابي بلغ (3.21)، وانحراف معياري (1.00)، وهذا يدل على رغبة الطالبات في استخدام الأجهزة الحديثة، لاكتشافها مدى فائدتها وتفوقها على الوسائل والتقنيات التقليدية في التدريس.

فقد جاءت الفقرات (1,4,8,2) بدرجة مرتفعة، وهذا يدعم التفسير السابق، بينما جاءت الفقرات (9,5,7) بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى أن طالبات الفرقة الرابعة ممن قمن بالتطبيق في المدارس لم يتلقين التدريب الكافي على استخدام التقنيات الحديثة لتوظيفها في فترة التدريب، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود الوسائل الكافية في الكليات اللاتي يدرسن بها، فهن بحاجة إلى تدريب أكبر وتطبيق عملي على هذه الوسائل والتقنيات الحديثة لاستخدامها، بالإضافة إلى ضرورة تزويد الكليات التربوية بأحدث الوسائل التقنية، لتدريب الطالبات عليها قبل تطبيقهن.

أما الفقرات (3,10,6) فقد جاءت بدرجة منخفضة، وهذا جيد، فقد أجبنا الطالبات على الفقرة السادسة التي تنص على " اعتمد في تدريسي على الإلقاء ولا أحتاج إلى وسيلة"، بدرجة منخفضة وهذا يدل على نضوج الطالبات وإدراكهن بأن طريقة الإلقاء لا توصل للهدف، بل لا بد من توظيف الوسائل التعليمية اللازمة حتى يحدث التفاعل بين المعلم والطالب، وبالتالي يحدث التعلم. أما الفقرة العاشرة، والتي تنص على " ليس لدي قناعة بجدوى استخدام الوسيلة"، بدرجة منخفضة وهذا مؤشر آخر على إدراك الطالبات لأهمية الوسيلة وقناعتها باستخدامها، لإيصال المعلومة بشكل مبسط للطالبات، وأخيرا الفقرة الثالثة والتي تنص على " أرى أن استخدام الوسيلة مضيعة للوقت"، بدرجة منخفضة ومتوسط حسابي (1,76)، وانحراف معياري بلغ (0,96)، وهذا أيضا دليل واضح على أهمية استخدام الوسيلة التعليمية في الحصة، لأنها تختصر الوقت وليس العكس.

وقد جاءت هذه النتيجة ككل بمتوسط حسابي بلغ (2,57)، وانحراف معياري بلغ (0,44) بدرجة متوسطة، حيث وافقت دراسة كل من الشاعر (1993) التي أظهرت أن ما نسبته 83% لم يتلقوا التدريب في إعداد وإنتاج واستخدام الوسائل، وكذلك دراسة كوين (1994)، التي أظهرت أن هناك ضرورة ماسة لتوفير دورات تدريبية لإنتاج الوسائل والتدريب على استخدامها، وكذلك البشيتي وعسقول (٢٠٠٧) التي أكدت على أهمية عقد الدورات

التدريبية للمعلمين والمعلمات، بينما زادت دراسة الحسّن والطيب (٢٠١١) على السابق تزويد المدارس وكلّيات التربية بالوسائل، وتطويع البيئة المحلية لإنتاج الوسائل.

التوصيات :

توصلت الدراسة إلى بعض النتائج المهمة الآتية منها :

- 1- تقدير أهمية الوسائل التعليمية لطالبات التربية العملية في فترة التدريب، وهذا يدعم المحور الأول في الدراسة.
- 2- يجب توفير معامل مجهزة؛ لإعداد الوسائل التعليمية في الكليات المقصودة في الدراسة، وتخصيص الميزانية المناسبة لذلك.
- 3- توفير الأجهزة التقنية المناسبة في كليات التربية؛ لتدريب الطالبات عليها ضمن مادة الوسائل وتقنيات التعليم.
- 4- التركيز على إكساب الطالبات المتدربات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بطريقة مناسبة وفاعلة.
- 5- توفير عضو هيئة التدريس المتخصص لتدريس مادة الوسائل لأهميتها.

المصادر والمراجع:

- 1- البشيتي، هند محمد، وعسقول، محمد (2007)، أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية مهارات حل المسألة والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، غزة.
- 2- الحسن، عصام، والطيب، نجود (2011)، واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي في السودان، من وجهة نظر المعلمين في ولاية الخرطوم، جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الرابع والعشرون ج 1.
- 1- الحيلة، محمد محمود (2009)، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، طه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 2- الحريقي، سعد (1993) مدى صعوبة استخدام الوسائل التعليمية لطالب التربية العملية، لدورة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض، ص14-36.
- 3- السهلي، فيحان حمود (1999)، التعليم في إطار برامج المعلمين بكليات التربية في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة مقارنة، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- 4- السيد، عبد الرحيم دفع، محمد، عبد الله (2006)، المناهج من منظور عام ومعاصر، الرياض، مكتبة الرشد.
- 5- الشاعر، عبد الرحمن (1993) تحديد احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة بمنطقة عنيزة التعليمية للتدريب على انتاج واستخدام الوسائل التعليمية، ندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات، قسم وتكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض، ص15-23.
- 6- الشريقي، شوقي السيد (2004)، المناهج التعليمية، مكتبة الرشد، الرياض.
- 7- الضلعان، أحمد علي (2005)، الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، في مجال استخدام التقنيات التعليمية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم، رسالة ماجستير، الرياض جامعة الملك سعود.
- 8- العجمي، مها بنت محمد (2005) المناهج الدراسية، أسسها مكوناتها وتنظيماتها وتطبيقاتها التربوية، كلية الاحساء، الدمام.
- 9- العوض، أمل يوسف (2002)، واقع استخدام التقنيات التربوية في كليات التربية بالجامعات السودانية.
- 10- سلامة، عبد الحافظ (1998) مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط٢، دار الفكر، الأردن، عمان.

- 11- شحاته، أحمد، والنجار، زينب (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية.
- 12- عسقول، محمد عبد الفتاح (1995)، برنامج تكنولوجيا استخدام الوسائل التعليمية، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- 13- لال، زكريا، والجندي، علياء، (1995) مشكلات استخدام الأفلام التعليمية. دراسة تطبيقية على كيفية استخدام الافلام التعليمية بواسطة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، جامعة الملك فيصل بالهفوف، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة الأزهر، ابريل، العدد ٤، ص 22-36.
- 14- لال، زكريا (٢٠١٦) أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية لدى طلاب التربية بكلية التربية، جامعة أم القرى.
- 15- مفلح، غازي (2007) تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ط١، مكتبة الرشد، الرياض.
- Bockman, Mary (2003) challenge for communication Technology , communication Research 31, 251 – 276.
- Mecknes, Jhon, (2002) Some exploration in initial interaction and beyond ; Toward a developmental theory of interpersonal ,communications , Human communication Resarch, 1,90-105.
- Quinn,j (1994) connecting Education and practice in an-Instructional Design Graduate program,Educational Tchnology Development, 42(3) 71-82&Research.

The importance of designing and using learning aids in the colleges of the University of Dammam from the perspective of practical training students

By Prof. Qutna Ahmed Hazaa Al-Mestareehi & Dr. Amal Ali

University of Dammam, college of Arts and science in Al-Khafji, Kingdom of the Saudi Arabia, 1434-1435

The study aims to explain the importance of learning aids in the learning process and the importance of designing and using them by fourth year students in practical training in the following colleges: the arts and science college in AlKhafji, the education college in HafrAlBatn, the education college in AlJubail and the arts and science college in Noa'ryya.

The following questions were answered:

What is the importance of learning aids in the learning process?

What is the importance of learning aids for the fourth year education students in the training period

To what extend the fourth year students are able to design learning aids?

To what extend the fourth year students use the learning aids in the teaching process?

The sample was 230 students selected randomly from the fourth year education students who undertook the training in 1433-1434. The sample was divided as follows: 74 students from the arts and science college Alkafji, 65 students from arts and science college in Noa'ryya, and 19 students from the education college for the literary departments in HafrAlBatn and 72 students from the education college in AlJubail.

This study was shown the following results; the first question: the answer was integrated into this study through reflecting the importance of learning aids in general.

The second question; What is the importance of learning aids in the learning process?

To answer this question the means of every paragraph was calculated for every paragraph and for all and the results were so high. The means was 4,65 and the deviance was 0,36

The third question: To what extend the fourth year students are able to design learning aids?

To answer this question, the means was used and the deviance reflected that. The total mean was 2,69 with a deviance exceeded 0.49

The fourth question: To what extend the fourth year students use the learning aids in the teaching process?

To answer this question, the means and the deviances were calculated for every paragraph and all paragraphs and the results were also medium. The total means was 2.57 with a deviance equals to 0.44

﴿سُبْحَانَ اللَّهِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر استراتيجية قائمة علي الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة المجمعة

إعداد

د/ طه يونس إبراهيم أبوريه

أستاذ المناهج وطرق تدريس تكنولوجيا التعليم المساعد

– كلية التربية – جامعة المجمعة

١٤٣٥ – ١٤٣٦ هـ

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

مقدمة البحث:

يشهد العصر الحالي ثورة علمية وتكنولوجية، ولعل لظهور الحاسوب وتقنياته أثراً كبيراً في تطور التعليم، وخاصة فيما يتعلق باستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، ومصادر التعلم، والتقويم وأصبح تدريب المعلم في ظل هذه التطورات ضرورة حتمية لمواكبة عصر المعلوماتية.

ويُعد اتجاه التدريس الإلكتروني **e-teaching** من الاتجاهات التي بدأت تنال اهتماماً من التربويين، حيث هناك تغير كبير جعل المعلم يتحول من التدريس في الفصول التقليدية، والأنشطة الصفية إلى الفصول الافتراضية، والأنشطة الإلكترونية؛ فالأنظمة التربوية حول العالم تستخدم تكنولوجيا المعلومات في التدريس للطلاب المعلمين، كما أن الطلاب المعلمين والمعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسب وتقنياته في عمليتي التعلم والتدريس.

والرحلات المعرفية **web quest** تعد أحد خدمات الإنترنت التي يمكن توظيفها في التعليم، حيث تجعل الطالب محورا للعملية التعليمية؛ فيقوم ببعض المهام التي تساعده على جلب المعرفة، والقيام بعمليات مختلفة من البحث والاستكشاف، وتنمية التفكير بجميع أنماطه.

وترجع هذه الاستراتيجية إلى **Dodge** ، وزميله **March** اللذين أطلقا فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب لأول مرة عام ١٩٩٥م كاستراتيجية تدريسية تستند إلى البحث والتقصي، وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية لدى المتعلمين، وتعتمد كلياً أو جزئياً على المصادر الإلكترونية الموجودة على صفحات الإنترنت والمنقاة مسبقاً من قبل المعلم، بالإضافة إلى المصادر التقليدية كالكتب، والأقراص المدمجة. (**Dodge, 1997**) .

على الرغم من تعدد تسميات الرحلات المعرفية عبر الويب، مثل: الويب كويست (**Web Quests**)، ورحلات التعلم الاستكشافية، والاستقصاء الشبكي، وتقصي الويب؛ فإنها تشترك جميعاً في مفاهيمها العامة، ومكوناتها الأساسية، والملاحظ في تعريفات الرحلات المعرفية عبر الويب أن الكثير تعامل معها على أنها أنشطة تعليمية، والبعض الآخر تعامل معها على أنها نموذج تدريسي، في حين اتجه البعض إلى التعامل معها على أنها مدخل تدريسي، أو استراتيجية تدريسية، أو طريقة تدريسية.

وعرف (3, 2002) Fiedler & Allen الرحلات المعرفية عبر الويب بأنها " نشاط تعليمي قائم علي الويب يدور حول مشكلة حقيقية من واقع اهتمامات المتعلم، يقوم خلالها بفحص وجهات نظر مختلفة من مصادر متنوعة؛ بهدف الوصول إلي حلول، أو آراء تفيد في حل المشكلة، ودور المعلم يكون في تخطيط بيئة التعلم القائم علي الويب، وتنظيم مصادر المعلومات، وتقديم الإرشادات والتوجيهات لحل المشكلة؛ ولذلك تعتمد استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب علي قدرة المعلم علي تصميم الاستراتيجية، والمهام المرتبطة بها، وتحديد الأنشطة القائمة عليها".

ويرى محمد محمود الحيلة (٢٠٠٩، ٨٢) بأن الرحلات المعرفية عبر الويب "أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائيا قائمة علي تفعيل العقل، وتستند إلى عمليات البحث في المواقع المختلفة ذات العلاقة المباشرة بالمهام الموكلة إلى الطلبة والمتوافرة على شبكة الانترنت، والمحددة من قبل المدرس؛ بهدف الوصول الصحيح والمباشر إلى المعلومات المطلوبة بأقل وقت وجهد ممكنين".

كما يرى (Ikpeze & Boyd, 2007, 645) أن "الرحلات المعرفية عبر الويب طريقة تدريسية تساعد الطالب، وتسمح لتفكيره بالنظر للمواضيع قيد البحث بشكل ناقد، فضلا عن تعزيز وتطوير استخدام العديد من المهارات التي يمكن بها أن يدافع عن آرائه". كما عرفها زهنج وآخرون (Zheng et al., 2008, 296) علي أنها "مدخل قائم علي الاستقصاء في شبكة الانترنت، الذي احتل اهتماما كبيرا من المربين في تكامله علي نطاق واسع مع المناهج الدراسية والتعليم العالي".

وبناء علي ما سبق، فالرحلات المعرفية عبر الويب ما هي إلا استراتيجية تتيح للطالب التقصي المنظم للويب، وتساعد علي تفعيل دوره في العملية التعليمية، وتوفير وقته وجهده المخصصين للإبحار عبر الويب.

وقسم دودج (Dodge, 1997, 2-4) الرحلات المعرفية عبر الويب إلي قسمين:

أولاً: الرحلات المعرفية قصيرة المدى؛ ومدتها تتراوح بين حصة واحدة وأربع حصص (Chatel & Nodell, 2002, 3) ، ويهدف هذا النوع من الرحلات إلي أن يكون المتعلم قادراً علي استيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة (Watson, 1995).

ثانياً: الرحلات المعرفية طويلة المدى: وهي ذلك النوع من الرحلات التي يمكن أن تمتد من عدد من الأسابيع إلى ما يقارب الشهر (Chatel & Nodell, 2002, p.3)، ويهدف هذا النوع من الرحلات إلى إكساب الطالب مهارات التحليل المتعمق، وكذلك العديد من المصطلحات والمفاهيم؛ مما يساعد على زيادة تقدير الطالب للمادة الدراسية (Watson, 1999, 5).

إن فالرحلات المعرفية ما هي إلا مجموعة من صفحات الويب، كل صفحة تتولى مكوناً محدداً من مكونات الرحلة المعرفية، التي تتم في شكل عدد من الخطوات الأساسية المنظمة وبالرجوع لكل من (Segers & Verhoeven, 2009, 424)، وزباد أحمد حسين جاد الله (٢٠٠٦)، وحسانين (Hassanien, 2006, 43)، ودودج (Dodge, 2001) يتضح أن هناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، تتلخص فيما يلي:

أولاً: المقدمة :

ويتم فيها توضيح الأهداف التعليمية التي سيتناولها الموضوع باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، وهذه المرحلة تعتمد بشكل كبير على الخبرات والمعارف والمهارات المتوفرة مسبقاً للتعلم، وقد يحاول المعلم بطريقة ضمنية تقديم بعض المصطلحات الجديدة، لإعداد الطلاب المعلمين للدرس، وهنا ينبغي القول بأن هذا الجزء يجب أن يتمتع بالتشويق؛ من أجل زيادة الدافعية الخاصة بالمتعلمين (Zlatkovska, 2010, 18).

ثانياً: المهام :

وفيها يتم توضيح المهام التي من المفترض أن يقوم بها الطلاب المعلمين، والتعليمات التي سيتم إعطاؤها للطلاب المعلمين، وتتطلب المهام تحليلاً لمصادر المعلومات المتعددة التي يمكن الاستعانة بها، من أجل زيادة دافعية المتعلمين، وتحقيق الهدف المطلوب (Zlatkovska, 2010, 18).

ثالثاً: العمليات :

وهي مجموع المراحل، أو وصف للخطوات التي يجب على المتعلم إنجازها أثناء النشاط، حيث يمكن أن يتعلق الأمر بتعليمات أو توجيهات أو نصائح أو مخططات زمنية أو مفهومية،

أو استراتيجيات أو حتى أدوار تعاونية يقوم المتعلم بلعبها. ويتم إدراج الأنشطة المطلوب من المتعلم تنفيذها في العمليات بعد توضيح التعليمات والاستراتيجيات التي تساعد في تنظيم خطواته، التي يجب أن يتبعها في إنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة (Halat, 2008, 110).

رابعاً: المصادر :

يقوم مصمم الرحلة (المعلم) بتحديد المواقع الافتراضية وهي بشكل خاص مواقع ويب موثوق بها منتقاة مسبقاً وبغاية، كما أن هناك العديد من المصادر الأخرى التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات، من بينها المشاركة في مؤتمرات الفيديو التي تتم من خلال الإنترنت، وقواعد البيانات البحثية على الشبكة العنكبوتية (Halat, 2008, 110) ، والمصادر يجب أن يختارها المعلم بغاية؛ بحيث تناسب مستوى الطلاب المعلمين وخبراتهم، وينبغي أن يسهل وصول الطالب إليها، وأن تكون لغتها مناسبة للمعلمين.

خامساً: التقويم :

لا تناسب أدوات التقويم التقليدية تقويم النتائج عند استخدام الرحلة المعرفية عبر الويب، حيث يعد التقويم معياراً لقياس المهارات التي سيتقنها الطلاب المعلمين من خلال الأنشطة المختلفة، ويقع على عاتق المعلم ابتكار طرق جديدة للتقويم، وبلورة المعايير التي سيتم استعمالها لتقويم هذه الرحلات بشكل واضح، وإخبار الطلاب المعلمين بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم من أجل توجيه جهودهم. ومن المعايير التي يمكن استخدامها: (تحمل المسؤولية- تقويم آراء الأعضاء الآخرين داخل المجموعة- طرق عرض الحصاد النهائي للرحلة)، ويؤكد Zlatkovska(2010, 18) علي أنه لابد من الاستعانة بالأداة المناسبة لعملية التقويم وفقاً لمعايير الأداء الخاصة بالمعلمين، ومناقشة النتائج التي تم الحصول عليها في الرحلة المعرفية عبر الويب.

سادساً: الخاتمة :

في هذه المرحلة يجب أن توضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية، وعمل المعلمين، والنتائج التي توصلوا إليها، وتذكير الطلبة بما قاموا به وتعلموه، وتشجيعهم من خلال عرض يتم إعداده من قبل المجموعة التي قامت بالمهمة، وتطبيق ما تعلموه من خبرات في مواقف أخرى. (Halat, 2008, p.110)

سابعاً: صفحة المعلم :

صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية؛ بغية أن يستفيد منها معلمون آخرون؛ حيث يستطيع المعلم أن يذكر فيها معلومات مختلفة، وخطة السير في الدرس، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس. وتشكل صفحة المعلم دليلاً يسترشد به معلمون آخرون نحو توظيف الرحلة المعرفية عبر الويب في فصول أخرى ومدارس أخرى، أو لتصميم رحلات معرفية لدروس أخرى.

والرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت لها عدة مميزات منها:

- "استراتيجية تهدف إلى تطوير قدرات الطالب الذهنية، وبناء باحث يستقصي المعلومة بنفسه، ويستطيع تقييم نفسه". (Vanguri et al., 2004).
- "تتضمن بعض العناصر التحفيزية إعطاء أدوار محددة للمتعلمين، أو تقديم موقف أو سيناريو للمتعلمين؛ الأمر الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم". (Siko, 2008, 24 – 25).
- "تحتوي الرحلات علي الدعامات التعليمية، وبالتالي تسمح للمتعلمين للتعلم بطرق لم تكن تتحقق بشكل تقليدي، وتخلق إطاراً مؤقتاً لدعم أداء الطالب فيما وراء قدراته حينما ينتهي من الرحلة المعرفية عبر الويب" (March, 2003, 42)، و"تسمح للطالب بالتصرف بشكل أكثر مهارة مما هو عليه حقاً" (Dodge, 2001, 7).
- "تعد أداة للتمايز Differentiation؛ فالرحلات المعرفية عبر الويب تتفق مع فلسفة التدريس التمايزي في أنها تتيح للمعلمين لا سيما الموهوبين، الفرصة للاختيار القائم على: القدرة، والمويل، ودافعية الفرد للتعلم". (Schweizer & Kossow, 2007, 30).
- "تساعد علي استغلال التقنيات التكنولوجية لتحقيق الأهداف التعليمية" (Hassanien, 2006, 42).
- "تنمية العمل التعاوني؛ لأنها تزيد من دافعية المتعلم في الاشتراك في العمل الجماعي التعاوني". (Gaskill et al., 2006, 133).
- "تنمي مهارات حل المشكلات لدى المتعلم، وتكوّن اتجاهات إيجابية نحو المادة" (Abbitt & Ophus, 2008, 444–455).
- "زيادة مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الناقد في تطوير بيانات التعلم البنائي". (Yang et al., 2011).

ونظرا لأهمية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تسهيل عملية التعلم، قامت بعض الدراسات باستخدام هذه الاستراتيجية في مراحل التعليم المختلفة كدراسة راسيل وآخرون (2007) Russell et al. التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة دافعية الطلاب المعلمين نحو التعلم، وزيادة معرفتهم، والتغلب على التحديات التي واجهتهم لدى عينة من الطلاب المعلمين المركز العلمي الصحي بكلية التمريض بالولايات المتحدة الأمريكية.

واتفقت مع ذلك دراسة (2006) Swindell التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة دافعية الطلاب المعلمين ذوي التحصيل الضعيف في المرحلة المتوسطة بولاية المسيسيبي وكذلك زيادة تحصيلهم الأكاديمي، كما أظهرت اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

كما أظهرت دراسة (2007) Li & Yang عدة نتائج؛ أهمها أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب أدى إلى زيادة تحصيل ودافعتهم التلاميذ ونحو التعلم لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مادة اللغة الانجليزية.

تبين من العرض السابق أن مجموعة هذه الدراسات اهتمت ببحث أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت على بعض المتغيرات مثل: دافعية التلاميذ نحو التعلم، والاتجاه نحو المادة، والتحصيل المعرفي، ومهارتي القراءة والفهم، ومن هنا اتفق هذا البحث مع مجموعة هذه الدراسات من حيث إنه اهتم باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب كمتغير مستقل، إلا أنه اختلف عنها من حيث المتغيرات التابعة، وهي مهارات التدريس، وقلق التدريس، وهذا ما لم تهتم به أي من هذه الدراسات.

ويعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، حيث إنه المنوط به عملية التدريس، وتوصيل المعلومات إلى المتعلم في مختلف المراحل التعليمية، فهو الذي يقوم بتنفيذ المنهج باستخدام طرائق تدريسية معينة، والمعلم الكفاء يساعد في تقدم الطلاب المعلمين وتفوقهم؛ وبالتالي فهو يساهم في تقدم وتطوير العملية التعليمية.

وأشار حسن حسين زيتون (٢٠٠٤، ٣) إلى أن "مهنة التدريس لها العديد من المهارات يتعين على المعلم التمكن منها حتى يستطيع ممارسة التدريس بنجاح وفاعلية، وإلا تعرض

للفشل في ذلك مما يكون له عواقب وخيمة ليس عليه وحده، وإنما على فئات المعلمين الذين يدرس لهم لاحقاً".

و"يتطلب دور المعلم في العملية التعليمية عديداً من المهارات؛ التي تتكون من عدد كبير من الأدوات المختلفة، تلك المهارات التي تبدأ قبل الموقف التعليمي بمهارات التخطيط للتدريس، وما تتطلبه من قدرة المعلم على تحديد خصائص المتعلمين، ومعرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم، وكذلك صياغة الأهداف، ومهارات تنفيذ الدرس وتقويمه" (صلاح الدين عرفة محمود، ٢٠٠٥، ١٥).

والطلاب المعلمين هم معلمو الغد المنوط بهم عملية التدريس، وهم المسؤولون عن العملية التعليمية، ولذلك لا بد أن يكونوا متمكنين من مهارات التدريس والكفايات التدريسية التي تمكنهم من القيام بواجبهم تجاه تلاميذهم، وحتى ينجحوا في توصيل المادة العلمية لتلاميذهم، وذلك يكون أثناء إعدادهم قبل الخدمة؛ حتى يدخلوا الميدان وهم متمكنون من تلك المهارات والكفايات التدريسية.

ويعرف حسن حسين زيتون (٢٠٠٤، ٩) مهارات التدريس بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس".

ويعرفها كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣، ٥٢) بأنها "جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".

ويعرف حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣، ٣٠٣) مهارة التدريس بأنها "مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق أهداف منهج معين، وهي القدرة على القيام بأداء محدد يتعلق بإحدى مهام أو وظائف المعلم في الموقف التدريسي".

يتضح من التعريفات السابقة أن المهارات التدريسية لا تقتصر فقط على الأداء التدريسي؛ بل تتعدى ذلك، حيث إنها تستند إلى معارف واتجاهات ومهارات، ويظهر ذلك في أداء المعلم أثناء تفاعله مع الموقف التدريسي، وهذا الأداء قابل للملاحظة والتقييم من قبل الآخرين.

وعرفها كل من أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣، ٢٥١) بأنها "قدرة المعلم علي القيام بالممارسات والإجراءات التي تساعد علي القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية

تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية، وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم".

بيد أن مهارات التدريس تعرف " بأنها الأعمال التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد عملية التدريس، وتتمثل في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ومن دونها لا يستطيع المعلم أن يحقق أهداف الدروس بشكل فعال" (Paul, 1999, 5).

وأشار صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٥، ١٨) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص التي تميز مهارة التدريس عن غيرها من المهارات، أهم تلك الخصائص ما يأتي :

• العمومية:

حيث إن وظائف المعلم واحدة في كل المواقف التعليمية؛ وفي كل المراحل التعليمية والمواد الدراسية، فلا بد وأن يقوم بمهارات التدريس في كل موقف تعليمي.

• التداخل:

فلكل مهارة تدريسية مجموعة من الأداءات التي يصعب الفصل بينها، لذلك فهي متداخلة فيما بينها، كما أن الموقف التعليمي الواحد أحياناً يتطلب مجموعة من المهارات لا يمكن الفصل بينها.

• الديناميكية:

حيث إن مهارة التدريس تتسم بالتطور الدائم والمستمر، ولا بد وأن تسير التطور المهني، وتطور الأهداف، والأساليب التدريسية، وما ينتج عن ذلك التطور من أفكار ومهام جديدة.

• الترابط:

حيث إن أداء المعلم التدريسي ينظر له في النهاية كمحصلة من المهارات التدريسية المترابطة والمتكاملة التي يصعب الفصل بينها.

• مكتسبة:

أي أن مهارات التدريس يمكن تعلمها واكتسابها من خلال مكوناتها المعرفية والمهارية والنفسية، ويتم تعليم مهارات التدريس وتعلمها من خلال مجموعة من الإجراءات المنظمة في صورة مراحل، منها: شرح المهارة، وتقديم المعلومات والأسس المرتبطة بها، وملاحظة الأداء للطالب المعلم.

وتتكون أي مهارة تدريسية من ثلاث مكونات أساسية كما حددها أحمد سالم الهرمة (١٩٩٦، ١٥٣)، وصلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥، ١٦)

• **المكون المعرفي:**

ويتمثل في المحتوى المعرفي، الذي يشمل تعريف المهارة، وأسسها، وكيفية أدائها، وأساليبها، وأجزائها، ويتم تعلم الجانب المعرفي للمهارة عند بداية تعلم المهارة التدريسية، وقبل القيام بتنفيذها.

• **المكون النفسي:**

ويتمثل في رغبة الطالب المعلم في تعلم المهارة التدريسية، وإحساسه بأهميتها، واقتناعه بدورها في أدائه كمعلم.

• **المكون المهاري:**

ويتمثل في أسلوب الطالب المعلم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها، بما يسهم في تحقيق تلك الأهداف.

وأشار أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد (٢٠٠٣، ١٧٠ - ١٧١) إلى أن "عملية التدريس تقوم على أساس تحقيق المراحل الثلاث الآتية : مرحلة التخطيط وتحديد الأهداف التربوية المتوقعة كنتيجة لعملية التدريس، ومرحلة تنفيذ أساليب التدريس واستراتيجياته، ثم مرحلة تقويم النواتج السلوكية".

وهذه المراحل السابقة تتفاعل فيما بينها، وتؤثر كل مرحلة في المراحل الأخرى، ومن الضروري أن يكتسب المعلم مهارات التدريس المرتبطة بهذه المراحل الثلاث بشكل فعال.

ولكي يقوم المعلم بدوره فلا بد أن يتوفر لديه مجموعة من المهارات والكفايات التدريسية، والتي تسهم في تنمية أدائه التدريسي، وهذه المهارات يمكن اكتسابها من خلال برنامج خاص، يتيح للمعلم اكتساب هذه المهارات بما تحوي من معلومات وأدعاءات فرعية؛ حتى يتسنى له القيام بها أمام التلاميذ، وبالتالي يتم تحسين أدائه ويصبح قادراً على التعامل مع الموقف التعليمي، ذلك فقد اهتمت دراسات عديدة بتنمية وتقويم مهارات التدريس لدى المعلمين، ولدى الطلاب المعلمين في مختلف المواد الدراسية، حيث اهتمت بعض الدراسات بعمل برامج أو استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة لتنمية مهارات التدريس، مثل: دراسة

محمد محمود محمد حماده (٢٠٠٢) التي توصلت إلى عدة نتائج أهمها: فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقييم دروس مادة الباحث لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة حلوان.

وأظهرت دراسة محمد محمود محمد حمادة (٢٠١٤) عدة نتائج أهمها فاعلية برنامج تعليمي في التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي في تقييم الأداء التدريسي المعلمين كلية التربية - جامعة حلوان.

وأسفرت دراسة محمود عبد اللطيف محمود (٢٠٠٧) عن فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات التدريس واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

كما اهتمت بعض الدراسات بعمل تقييم لمهارات التدريس، مثل: دراسة Alnoor & Xiang (2007) والتي استهدفت التعرف على كفايات التدريس اللازمة لمعلمي الباحث في المدارس المتوسطة بالصين واليمن حيث توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بالكفايات، والقدرات اللازمة لمعلمي الباحث، وفُرقت بين آراء المعلمين في أهمية هذه الكفايات.

وقام كل من خالد بن حلمي خشان، ومسفر بن سعود السلولي، وإبراهيم رفعت عثمان (٢٠١٣) بدراسة لمعرفة مدى تمكن معلمي الباحث من مهارات تدريس المفاهيم الرياضية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، حيث توصلت إلى أن المعلمين يمتلكون درجة متوسطة من التمكن من مهارات تدريس المفاهيم الرياضية .

يتضح من ذلك اهتمام الأبحاث والدراسات بالمهارات التدريسية، وضرورة توافرها لدى المعلم، وهذا إن دل فإنما يدل على أهمية تلك المهارات بالنسبة للمعلم لما لها من دور كبير في نجاح المعلم في مهنته، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ لذلك؛ فالباحث الحالي يحاول تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين من خلال الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت.

والقلق هو أحد المتغيرات الأساسية في التربية، فقد استحوذ على اهتمام علم النفس التربوي بحثاً وتطبيقاً ولاسيما في تأثيره على طرائق التعليم والتعلم، فالأفراد لا يكونون قلقين طوال حياتهم، وإنما يمكن تحديد الظروف التي تزيد من القلق لديهم، وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بتلك الظروف التي تثير القلق، والتدريس يمثل زمرة من تلك الظروف التي تثير

مشاعر القلق، ولاسيما لدي هؤلاء المستجدين في هذه العملية، ومن ثم يمكن تسمية زمرة المشاعر التي تساور هؤلاء المعلمين المتدربين والتي تثيرها تلك الظروف بقلق التدريس. ولقد أوضح (3, 1991) (Pigge & Marso) أن "إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التدريس تعد عملية صادمة بالنسبة لهم، فهم خلال تلك العملية يخبرون صدمة الواقع، وقد افترض بعض التربويين أن عدم الإعداد المسبق الكافي لتلك العملية هو السبب الأساسي في معاناة هؤلاء الطلاب المعلمين من القلق، كما أن الإعداد الناجح يمكن أن يؤدي إلي اختزال هذا القلق".

"إن وجود درجة قليلة من القلق - غالبا ما - تحسن الأداء؛ وهو ما يسمى بالقلق الميسر **Facilitating Anxiety** ، فهذه الدرجة القليلة من القلق هي التي تدفع الفرد للنجاح، وعلي العكس فإن الدرجة العالية جدا من القلق غالبا ما تعيق الأداء، وهذا ما يسمى بالقلق المعيق **Debilitating Anxiety** ، فالقلق العالي يربك الأفراد، ويشتت انتباههم للمهمة التي يعملون عليها" (Renée, 2003).

ويري (Peker, 2009, 336) أن "قلق التدريس هو شعور معلمي الباحث قبل الخدمة بالخوف المتكرر، وهذا الخوف يعكس العجز المعرفي لديهم في محتوى الباحث، وانخفاض مهارات الباحث لديهم، أو أن لديهم خبرات فشل ماضية أو قلق سابق في مادة الباحث".

وعلي المعلم أن يسعى إلي خلق توتر منخفض داعم لبيئة التعلم، و"ثمة نمطان للقلق: قلق الحالة أو الموقف **State Anxiety** ، وفيه يكون القلق حالة موقفية مؤقتة تنشط في مواقف الشدة ، أو الضغط، وتنتهي هذه الحالة بعد الانتهاء منه، أو بعد مدته بقليل، أما قلق السمة **trait anxiety** فهو نمط من الاستجابات القلقة حتي في المواقف غير المهددة ، أو الخطيرة" (أحمد فلاح العلوان، ٢٠٠٩ ، ٣٠٣).

وبناء علي ما سبق " فالقلق بصفة عامة هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدا واضحا، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية مثل: ازدياد عدد ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، الغثيان، فقدان الشهية، وقد يصاحب القلق توتر عضلي، وازدياد في النشاط الحركي، وإحساس بتعب عضلي بجانب شعور عام بعدم القدرة علي السيطرة علي ما يقوم به الفرد من عمل، وعدم القدرة علي التفكير بصورة مناسبة" (Peker, 2009, 336).

و أشارت (Bernstein 1983, 4-5) إلى أن " القلق له أشكال ومظاهر عديدة، قد يظهر على صورة: عدم القدرة على التفكير أو استغراق وقت أطول للإجابة عن أسئلة الطلاب المعلمين، تفاعلات سلبية على الدوام مع الطلاب المعلمين (على سبيل المثال، سخريّة وعداء تجاه أسئلة الطلاب المعلمين) ،، الهروب خلال إجراء محادثات مع الطلاب المعلمين أو الاعتماد الشديد على الأفلام، أو العروض الطلاب المعلمين ، وضع شديد الجمود أو التساهل في علاقاته مع الطلاب المعلمين ، ظهور "تعدد الشخصية" ، كأن يكون هادئاً ثم يصبح عدائياً وجامداً في الصف، ظهور عقدة الاضطهاد في التفكير للطلاب المعلمين".

ويعد قلق التدريس مكوناً أساسياً من ظاهرة شائعة بين الطلاب المعلمين في بداية حياتهم التدريسية، ويمكن أن يعزي ذلك إلى التجارب السلبية السابقة في أثناء سنوات دراستهم في المدرسة، وربما يرجع منشأ القلق إلى انفعال مكتسب نتيجة تكرار فشل الطالب في حل المشكلات الرياضية أو المسائل الحسابية عندما يواجهونها خلال موقف ضاغط ناتج عن المواجهة الصفية مع الطلاب المعلمين، والتفاعل معهم سواء على المستوي الفردي أو الجماعي بسبب نقص في محتوى المعرفة أو العجز في التحضير الجيد لدروس الباحث، وكذلك النقص في مهارات التدريس المطلوبة، مما يؤدي إلى الخوف من الفشل، وعدم الثقة بالنفس، وفقدان الفرد لتقديره لذاته أو تقدير الآخرين له.

ويري (Peker & Halatk2008) أن هناك " عدة أسباب للقلق في التدريس للمعلمين قبل الخدمة، يتمثل في الآتي: قد ينشأ القلق نظراً لأن التدريس يمثل صعوبة ، قد تكون الكفاءة التدريسية للمعلم قبل الخدمة غير كافية، قد يكون مستوى الاهتمام للمعلمين قبل الخدمة نحو مهنة التعليم غير كاف، ربما يرجع إلى عدم كفاءة المعلمين قبل الخدمة في التدريس بطريقة مناسبة لمستوي المرحلة النمائية للمتعلمين".

وأوضحت دراسة (Gardner and Leak 1994) أن هناك ثلاثة أبعاد لقلق التدريس لعينة من أساتذة علم النفس: الإعداد للتدريس، توقعات التدريس، التفاعلات الصفية، حيث وجد أن ٨٧ % من عينة البحث لديها مستويات معتدلة من قلق التدريس بأبعاده الثلاثة.

ويمثل قلق التدريس متغيراً انفعالياً ينشأ عن رد فعل الطالب تجاه التدريس، وينظر بعض الباحثين إلى القلق بوصفه واحداً من أكبر العراقيل في الأداء الأكاديمي، وأن له علاقة بكفاءة التدريس فقد استهدفت دراسة (Yettrin 2003) معرفة رأي المعلمين قبل الخدمة عن قلق

التدريس وعلاقته بمعتقداتهم عن خبرة وكفاءة التدريس، وقد أظهرت النتائج أن قلق التدريس يرتبط سلباً بفعالية التدريس، وبالنسبة للتنبؤ بقلق التدريس، اتضح أن كفاءة التدريس الوسيلة الوحيدة للتنبؤ بقلق التدريس، وقد يقف قلق التدريس أمام أداء بعض المعلمين في حل المشكلات الرياضية أو المسائل الحسابية.

وقد قام (Weber (2005) بدراسة استهدفت تقييم التغيرات في قلق التدريس لمعلمي الباحث بالمرحلة الابتدائية وبتطبيق قياسات قبلية وبعدية لقلق التدريس، كشفت النتائج أن استراتيجيات التدريس البنائية أسهمت في خفض درجة القلق لدى المعلمين قبل الخدمة، وغيرت معتقداتهم عن التدريس لتصبح أكثر مطابقة لتوصيات المجلس الوطني لمدرسي الباحث، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام الاستراتيجيات البنائية، يسمح للطلاب المعلمين أن يصبحوا أكثر استيعاباً للدروس، ويصبحوا أكثر قابلية للفهم وممتعة، ومن ثم التخفيف من القلق لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة.

وهناك العديد من الأساليب المتوفرة لخفض قلق التدريس، "فقد يكون المعلم قلقاً بسبب فشله في التحضير المناسب، وهنا يجب طلب المساعدة والنصيحة من الزملاء الأكثر تجربة، كما أن تطوير برنامج التدريس قد يكون مفيداً في خفض القلق، أما بالنسبة للقلق داخل الفصل بسبب تجارب التعليم العملية السابقة، فيمكن معالجتها نفسياً، بالتدريب على الاسترخاء والتمرين المنتظم". (Bernstein, 1983, 5)

وبهذا يعد التخطيط الجيد هو أفضل المضادات لمشاعر القلق، فيجب ألا نترك الإعداد للتخطيط حتى اللحظة الأخيرة، كما أن وضع استراتيجيات إبداعية للتعليم والتعلم في التدريس يمكن استخدامها في علاج قلق التدريس، والتخلص منه؛ فالتخطيط الجيد وإعداد الدروس عنصر حيوي ومهم في عملية التدريس الناجحة كي تؤتي ثمارها، هذا بالإضافة إلى التمكن من محتوى المعارف والاتجاهات الإيجابية نحو الباحث والثقة بالنفس.

حيث يرى (Viscott(1996 أنه للتغلب على القلق يجب أن يعترف الفرد بوجود القلق ، ويفهم معنى عدم الثقة بالذات، ويضع خطة ويبدأ تنفيذها، ويعمل الشيء الذي يخافه ويستمر فيه، فهذا يساعده على مواجهة الصعوبات وتقوية ثقته بنفسه، أيضاً ينبغي أن يحدد المعلم المشكلات التي تواجهه في علاقته مع الطلاب المعلمين، والمنهج الدراسي، والمبني

المدرسي، وتجهيزاته، والإدارة، والزملاء ، وأولياء الأمور، والتي تنعكس بدورها على دافعيته نحو عمله، وثقته بذاته.

وأكدت ذلك دراسة محمد سعيد آل عطف الشهراني (٢٠٠٤) التي استهدفت التعرف علي العلاقة بين قلق التدريس، وأداء المعلمين بكلية التربية جامعة الملك خالد، وأوضحت النتائج أن مرور الطالب المعلم بتجربة التربية الميدانية أدى إلى خفض قلق التدريس، وأن هناك علاقة دالة إحصائيا بين قلق التدريس، وأداء الطلاب المعلمين.

كما استهدفت دراسة (Morteza & Morteza 2014) التعرف علي قلق التدريس لدي معلمي اللغة الانجليزية أثناء الخدمة بإيران؛ حيث كشفت النتائج أن ٥٧,٦٥ % من معلمي اللغة الانجليزية يعانون من قلق التدريس وكانت هناك علاقة ضعيفة وسلبية بين سنوات الخبرة، وقلق التدريس الذي يعاني منه المعلمون. ومع ذلك، لم توجد علاقة ذات مغزى بين الجنسين والقلق المهني.

أما دراسة (Sağlam 2014) استهدفت التعرف علي التفضيلات البصرية لمعلمي الباحث قبل الخدمة، وعلاقتها بقلق التدريس، وتحديد أثر مستوي الصف علي قلق التدريس، حيث أظهرت الدراسة ارتفاع مستوي قلق التدريس لدي معلمي الباحث قبل الخدمة، كما أنه لا توجد علاقة بين التفضيلات البصرية لمادة حساب التفاضل، والتكامل، وقلق التدريس لدي معلمي الباحث قبل الخدمة.

وتتفق كل من دراسة دوجان وكوبان (Dogan & Çoban 2009) ودراسة Downing(2011) من خلال بحث العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو مهنة التدريس، وقلق التدريس لديهم، عن أن المعلمين قبل الخدمة لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس، كما أن مستوي القلق لديهم منخفض، كما وجدت علاقات سالبة وضعيفة جدا بين مستوي قلق التدريس، والاتجاه نحو مهنة التدريس، وأكدت الدراسة علي أن المعلم الذي يحب مهنته ولديه أمل في العثور علي وظيفة كان قلق التدريس لديه منخفض.

كما استهدفت دراسة (Murphy 2002) التعرف علي أثر برنامج التطوير المهني لمعلم الباحث بالمرحلة المتوسطة علي معرفة المعلمين التربوية ومستواهم الأكاديمي في الباحث بالإضافة إلي أثره علي اختزال قلق التدريس حيث تم التوصل إلي عدة نتائج: أهمها

أن برنامج التطوير المهني ساعد علي خفض قلق التدريس لدي معلمي الباحث بالمرحلة المتوسطة، وتوصلت دراسة بيفرلي وبيرندا (1990) Beverly & Brenda إلي فاعلية استخدام التعليم الذاتي المعرفي في اختزال قلق التدريس لدي معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة، وتوصلت دراسة (2014) VanParys Couet إلي فاعلية برنامج لتدعيم السلوكيات الإيجابية في تنمية الكفاءة الذاتية، واختزال قلق التدريس لدي معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية.

وهدف دراسة (2008) Liu التعرف علي أثر المناقشات عبر شبكة الانترنت في اختزال قلق التدريس لدي معلمي الباحث المرشحين للتدريس بالمرحلة الابتدائية حيث تم التوصل إلي عدة نتائج: أهمها أن المناقشات عبر شبكة الانترنت تساعد علي انخفاض قلق التدريس، كما تقترح الدراسة ضرورة استخدام الأساليب التي تحد من قلق التدريس، ودمجها في الدورات التي تعطي لمعلمي المرحلة الابتدائية.

إلا أن دراسة (2007) Fraser et al., أشارت إلي أن قلق التدريس يرتبط بسلوكيات معينة داخل الفصول حيث كلما تم الاعتماد علي استراتيجيات تدريس لا تقرب بين المعلم والطالب زاد مستوي قلق التدريس لدي المعلم، مثل الحد من التفاعلات الصفية وجها لوجه تزيد من قلق التدريس.

تبين من العرض السابق أن مجموعة هذه الدراسات اهتمت ببحث أثر استخدام بعض البرامج والاستراتيجيات التدريسية علي خفض قلق التدريس مثل: المناقشات عبر شبكة الانترنت، برنامج التطوير المهني لمعلم الباحث، برنامج السلوكيات الإيجابية، برنامج التدريب التدريسي، التعلم الذاتي المعرفي، ومن هنا اتفق هذا البحث مع مجموعة هذه الدراسات من حيث إنه اهتم بخفض قلق التدريس كمتغير تابع، إلا أنه اختلف عنها من حيث استخدام الرحلات المعرفية كمتغير مستقل في خفض قلق التدريس، وهذا ما لم تهتم به أي من هذه الدراسات.

الإحساس بمشكلة البحث:

وقد لاحظ الباحث بوصفه متخصصاً في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم ويشرف على الطلاب في التربية الميدانية ، أن هناك قصوراً واضحاً لدي معظم الطلاب المعلمين في المهارات التدريسية سواء ما يتصل بتخطيط الدرس أو التنفيذ الفعلي للدرس أو

تقويم الدرس وإدارة وضبط النظام داخل حجرة الدراسة، مما انعكس بصورة جديّة وواضحة علي مستوى تعلم تلاميذهم، وهذا ما أظهرته الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة حيث تم ملاحظة (٢١) طالباً أثناء فترة التربية العملية بواقع ثلاث حصص لكل طالب بهدف التعرف علي المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب أثناء التربية العملية، وتصيبه بالقلق والاضطراب مما يعوقه عن التمكن من توظيف ما يتلقاه في المقررات التربوية من مفاهيم ومهارات تدريس في المواقف الفعلية داخل حجرة الدراسة، ومن جهة أخرى تؤثر علي تعلم تلاميذه، حيث توصلت الدراسة إلي عدة مشكلات ترتبط بجوانب تخطيط وتنفيذ الطالب لدروسه منها: عدم كتابة عناصر الدرس بصورة واضحة، سرد محتوى الدرس نقلا من الكتاب المدرسي، ، اقتصار استخدام الوسائل التعليمية علي السبورة في كثير من الأحيان، استخدام عبارات وصياغات لفظية غير مناسبة، استخدام الطريقة التقليدية في التدريس، قصور مهارات التقويم.

كما ظهر من خلال استطلاع الرأي الذي طبقه على الطلاب المعلمين قبل البدء في التدريس حول أهم المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس، ومقترحاتهم لحل تلك المشكلات، وكان من رأيهم أن التدريب الذي يحصلون عليه غير كاف، وأن عدم معرفتهم بالكثير من المهارات، وكيفية تأديتها تجعلهم يشعرون بعدم كفاءتهم عند دخولهم الفصول، وكذلك القصور في الجانب التطبيقي حيث يتم قيامهم بالتدريس في المدارس دون تزويدهم بأي تدريبات، وذلك لأن التدريب الميداني يبدأ في الوقت نفسه الذي يتم فيه تدريس مادة استراتيجيات التدريس ، وكذلك مقرر التدريس المصغر، كما أن الكثير من مشرفي التدريب الميداني من معلمي الباحث في المدارس يطالبون الطلاب المعلمين بالالتزام بخطوات التدريس التقليدية دون التجديد والتحديث.

وللتأكد من مشكلة البحث في ميدانها الفعلي تم القيام باستطلاع رأي مجموعة من موجهي مادة الباحث، وعددهم (١٥) موجهاً، من خلال استبانة تحتوي على بعض المهارات التدريسية النوعية الواجب توافرها لدى الطالب المعلم في مادة الباحث؛ لمعرفة مستوى أداء الطالب المعلم خلال ملاحظتهم له أثناء التربية العملية، وأوضحت نتائج الاستبانة، وجود قصور كبير لدى الطالب المعلم في أدائه للمهارات النوعية لمادة الباحث.

وانطلاقاً من كل ما سبق كان الإحساس بمشكلة هذا البحث، والتي تتمثل في تدني مستوى الطلاب المعلمين في المهارات التدريسية بالإضافة إلى ارتفاع مستوى القلق التدريسي لديهم، ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى تنمية تلك المهارات واختزال القلق التدريسي لديهم.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في تدني مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين ، وارتفاع مستوى القلق التدريسي لديهم ، وللتصدي لهذه المشكلة، يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت في تنمية مهارات التدريس، وخفض قلق التدريس لدي المعلمين بكلية التربية؟

ولمزيد من التوضيح تم طرح السؤالين التاليين:

١. ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت في تنمية مهارات التدريس لدي الطلاب المعلمين ؟

٢. ما فاعلية الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت في خفض قلق التدريس لدي الطلاب المعلمين ؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١. إعداد ثلاث وحدات في مقرر استراتيجيات التدريس باستخدام الرحلات المعرفية للطلاب المعلمين بكلية التربية.

٢. التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات التدريس للطلاب المعلمين شعبة "الباحث" بكلية التربية.

٣. التعرف على فاعلية الرحلات المعرفية في خفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين شعبة "الباحث" بكلية التربية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في:

١. تقديم قائمة ببعض المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها في الطالب المعلم ، يمكن أن تفيد في تطوير برامج إعداد المعلم ، وكذا في برامج تدريبه أثناء الخدمة.
٢. تقديم بطاقة ملاحظة لتقويم مهارات التدريس للطالب المعلم ، يمكن أن تفيد المتخصصين في مجال تقويم أداء المعلم، وتطوير برامج تدريبه أثناء الخدمة.
٣. تقديم مقياس لقياس قلق التدريس؛ يمكن أن يفيد في تقويم هذا الجانب لدى الطلاب المعلمين والمعلمين.
٤. الاسهام في تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة في برامج إعداد المعلم ، حيث أكد المهتمون بإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وفق معايير ومستويات (NCTM) على أن التقنيات التربوية، واستخدام الكمبيوتر، والإنترنت، وحل المشكلات الرياضية ينبغي أن تكون ضمن مكونات التعلم في برنامج إعداد الطلاب المعلمين وتدريبهم.
٥. تقديم بعض التوصيات، والمقترحات التي قد تفتح مجالاً لبحوث، ودراسات أخرى مستقبلية؛ لتطوير برامج إعداد المعلمين بكلية التربية على ضوء مهارات التدريس، واستخدام التكنولوجيا الحديثة.
٦. توجيه أنظار القائمين علي تخطيط برامج إعداد، وتدريب المعلمين إلي وجود استراتيجية تدريسية جديدة؛ يمكن الاستفادة منها في تدريب معلمي المستقبل قبل وأثناءها الخدمة.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على:

- ١ - عينة من (الطلاب المعلمين - المستوى الثامن) بكلية التربية في الزلفي - جامعة المجمعة .
- ٢ - مهارات التدريس التي تتضمنها بطاقة الملاحظة: مهارات التخطيط - مهارات التنفيذ - مهارات التقويم .
- ٣ - تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية أنماط الأداء المكونة للمهارات التدريسية المتضمنة في ثلاث وحدات من مقرر استراتيجيات التدريس : (تخطيط الدروس وإعدادها- بعض استراتيجيات التدريس - إدارة الصف) في الباحث بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٥ / ١٤٣٦.

مصطلحات البحث:

الويب كويست (WEB QUEST)

تُعرف الويب كويست بأنها أنشطة تربوية (Assignments) تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح و المباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن. وتهدف الويب كويست في الآن ذاته إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، التحليل، التركيب، إلخ) لدى المتعلمين.

بمنظور آخر، الويب كويست هو وسيلة تعليمية جديدة تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلاب و ذلك عن طريق دمج شبكة الويب في العملية التعليمية. و هو كوسيلة تعليمية مرنة يمكن استخدامه في جميع المراحل الدراسية و في كافة المواد و التخصصات . (غسان يوسف قطيط ، ٢٠١١)

الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت: (WEB QUEST)

وفي هذا البحث تعرف الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) إجرائيا بأنها: مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الطالب المعلم من خلال البحث عبر صفحات الإنترنت، بهدف التقصي عن المعلومات اللازمة حول موضوعات وحدات تخطيط الدروس، واستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف للطلاب المعلمين ، وهذه المواقع يتم اختيارها مسبقاً.

مهارات التدريس: Teaching skills

تم تعريفها إجرائياً في هذا البحث بأنها: مجموعة السلوكيات التي يصدرها الطالب المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة، ويعبر عنها في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية، أو حسية، أو عاطفية متماسكة، وتتكون من معارف ومهارات واتجاهات وقيم معينة تيسر نمو التلاميذ نمواً متكاملًا وتؤدي بدرجة مناسبة من الدقة والسرعة والإتقان بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من التدريس.

قلق التدريس: Teaching anxiety

تم تعريفه إجرائياً في هذا البحث بأنه: هو حالة من التوتر المعرفي والاضطراب النفسي تنتاب وتستحوذ على الطالب المعلم وتوقعه عند إعداد وتنفيذ أنشطة التدريس كما ينبغي، مما يؤثر سلباً على أدائه التدريسي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات، والبحوث التي تمت في هذا المجال أمكن صياغة الفرضين التاليين:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين - مجموعة البحث - في التطبيقين البعدي، والقبلي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين - مجموعة البحث - في التطبيقين البعدي، والقبلي لمقياس قلق التدريس لصالح التطبيق القبلي.

منهج البحث وتصميمه التجريبي:

اعتمد هذا البحث علي المنهج الوصفي لدراسة متغيراته، بالإضافة إلى بناء الأدوات البحثية، وإعادة صياغة الوحدات الثلاثة من مقرر استراتيجيات التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت، كما استخدم هذا البحث المنهج شبه التجريبي في تجريب فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت في تنمية بعض مهارات التدريس، وخفض قلق التدريس للطلاب المعلمين بكلية التربية في الزلفي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

إجراءات البحث:

سار هذا البحث وفقاً للإجراءات الآتية:

١- إعداد وحدات البحث باستخدام الرحلات المعرفية:

أولاً: تصميم الموقع التعليمي القائم علي استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب:

تم الاستعانة بنموذج التصميم التعليمي العالمي (ADDIE) في تصميم دروس ثلاث وحدات: تخطيط الدروس، واستراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية المقررة علي الطلاب المعلمين بما يتناسب مع استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب، وتتلخص مراحل التصميم وفقاً لهذا النموذج فيما يأتي: التحليل Analysis، والتصميم Design، والتطوير Develop، والتنفيذ Implement، والتقويم Evaluation، ويمكن توضيح تلك المراحل فيما يأتي: (Branch, 2009).

- مرحلة التحليل:

في هذه المرحلة تم صياغة الأهداف التعليمية الوحدات الثلاثة من مقرر استراتيجيات التدريس للطلاب المعلمين ، كما تم مراعاة خصائص المتعلمين من حيث مستواهم الاجتماعي والاقتصادي المتقارب، والتأكد من امتلاكهم للمهارات الأساسية في التعامل مع الكمبيوتر وشبكة الإنترنت قبل بدء تطبيق تجربة البحث، فضلاً عن ذلك فقد تم تحديد الموارد المطلوبة؛ حيث تم استخدام مركز مصادر التعلم الذي ستجري فيه التجربة، واستخدام (٥) أجهزة كمبيوتر عالية المواصفات في مركز مصادر التعلم، بواقع (٤) أجهزة لمجموعات الطلاب المعلمين، وجهاز واحد للمعلم الذي سيقوم بتنفيذ التجربة.

- مرحلة التصميم:

في هذه المرحلة تم كتابة سيناريوهات الموضوعات التي ستتناولها الرحلة المعرفية عبر الويب، وقد روعي أن يمثل كل موضوع من هذه الموضوعات رحلة معرفية قصيرة الأمد؛ وبالتالي كانت هناك سبع رحلات معرفية عبر الويب قصيرة الأمد: الأولى خاصة بعنوان: "تخطيط الدروس" ، والثانية بعنوان: "بعض استراتيجيات التدريس" وتنقسم إلى أربع رحلات معرفية هي: مقدمة في استراتيجيات التدريس ، والتعلم التعاوني، والتعلم البنائي، والتدريس التبادلي، والألعاب التعليمية، والرحلة الأخيرة بعنوان: "الإدارة الصفية" ؛ على أن تمثل الرحلات السبع رحلة معرفية طويلة الأمد، وقد تم تصميم الأجزاء الستة لكل رحلة معرفية على حدة، متناولاً فيها: صياغة المقدمة، وتحديد المهام، وتحديد المصادر، والعمليات، ومعايير التقويم، والخاتمة. وتم الحصول على البيانات الصورية، والصوتية، والنصية من مواقع شبكة الإنترنت المتاحة والمرتبطة بطبيعة المهام، وتم الاعتماد في هذه المرحلة على برنامج Ms - Front Page 2003؛ لتصميم الهيكل العام للصفحات الإلكترونية وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ويرجع السبب في اختيار هذا البرنامج إلى قدرته على تصميم الصفحات الإلكترونية، وإدارتها.

- مرحلة التطوير:

في هذه المرحلة تم توليد محتوى أجزاء الرحلات المعرفية عبر الويب، وتم الاستعانة بوسائط الدعم مثل: برنامج فلاش 8 Flash ؛ لتطوير الرسوم المتجهة، وإنشاء الرسوم المتحركة، والمواد الدراسية التفاعلية، وبرنامج Adobe Photoshop CS4 ؛

لتصميم الصور فائقة الجودة ، وحفظها بتنسيقات تناسب تطبيقات الإنترنت، إضافة إلى برنامج MS - Word ؛ لتحريـر النصوص. فضلاً عن ذلك فقد تم إضافة صفحة تواصل معنا؛ اشتملت على البريد الإلكتروني للباحث، وصفحته على موقع التواصل الاجتماعي (المنتدى)؛ لتقديم أية مساعدة، ولمزيد من التواصل بينه، وبين المعلمين مجموعة البحث.

- مرحلة التنفيذ:

تمت عدة لقاءات مع المعلم الذي سيطبق تجربة البحث بهدف تعريفه باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وكيفية التدريس وفق هذه الاستراتيجية، وقدم له دليل المعلم الذي تم إعداده لمزيد من التفاصيل والمعلومات، كما تم عقد لقاءين مع الطلاب المعلمين مجموعة البحث قبل بدء تطبيق تجربة البحث في وجود معلمهم لتدريبهم على آلية العمل وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

- مرحلة التقويم:

للقوف على مدى حسن وجودة الصفحات الإلكترونية المصممة وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين في تخصصي المناهج وطرق التدريس ، وتكنولوجيا التعليم. وعلى ضوء هذه الملاحظات والتوصيات تم عمل التعديلات اللازمة؛ لتصبح في صورته النهائية، ويوضح ملحق (١) لقطات من الشاشة لبعض صفحات الموقع التعليمي للرحلات المعرفية عبر الويب لدروس الوحدات الثلاثة: تخطيط الدروس، وبعض استراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية المقررة علي المعلمين.

وبعد مرحلة اختبار صلاحية الموقع التعليمي للعرض، يأتي دور اختيار إحدى شركات تقديم خدمة الاستضافة لمواقع الإنترنت (Website Hosting)، وقد تم اختيار موقع شركة أم أنش سايتس لشراء مساحة للموقع، ورابط الموقع هو:

<http://faculty.mu.edu.sa/taburaya>

؛ وبهذا أصبحت الرحلات المعرفية جاهزة للوصول إليها، بالإضافة إلى تحميلها على أجهزة الكمبيوتر الخاصة بالمجموعات المعلمين؛ لكي يتم الإبحار فيها .

ثانياً: إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم للوحدات المختارة المقررة على الطلاب المعلمين وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث تكون الدليل من العناصر الآتية:

- مقدمة الدليل: حيث تم تعريف المعلم باستراتيجيات التدريس المقصود بالرحلات المعرفية عبر الويب، وكيفية تصميم عناصرها، وكيفية تنفيذ الدروس المصممة وفق هذه الاستراتيجية، فضلاً عن الإرشادات والتوجيهات التي ينبغي إتباعها عند تشييد بيئة التعلم وفق هذه الاستراتيجية سواء قبل أو أثناء أو بعد الدرس.
 - التوزيع الزمني لتدريس الموضوعات وفق الخطة الزمنية المحددة لتدريسها .
 - الخطط التدريسية لموضوعات الوحدات المختارة بما يتناسب مع استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب؛ حيث تكونت كل خطة تدريسية مما يأتي:
 - أهداف الموضوع مصاغة في صورة سلوكية إجرائية.
 - الزمن اللازم لتدريس الموضوع.
 - توزيع المهام، وتحديد الأدوار على الطلاب المعلمين في كل مهمة.
 - تحديد العمليات والإجراءات التي سيقوم بها الطلاب المعلمين من خلال الأنشطة المختلفة.
 - تحديد المصادر التي ينبغي الرجوع إليها من قبل المعلمين.
 - تقديم الاستنتاجات.
 - تقييم الموضوع بطرح بعض أساليب التقييم المختلفة.
- وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ؛ بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول دليل المعلم، وبعد إجراء التعديلات المناسبة طبقاً لآراء السادة المحكمين، أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث، وهذا الدليل موضح بالملحق (٢).

٢- إعداد أدوات البحث:

أ- إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التدريس:

- هدف بطاقة الملاحظة:

هدفت هذه البطاقة إلى قياس مستوى الطلاب المعلمين لمهارات التدريس بمهاراته الفرعية: التخطيط، التنفيذ، التقويم.

- تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة:

تم تحديد أبعاد (محاور) بطاقة الملاحظة فيما يأتي:

- **مهارة التخطيط للدرس:** وهي مجموعة من المهارات التي يمارسها الطالب المعلم من أجل إعداد الدرس، وتتمثل هذه الإجراءات في وصف وجيز مكتوب في دفتر خاص يبرز فيه الطالب المعلم: الموضوع، ونتائج التعلم المستهدفة، والوسائل التعليمية، واستراتيجية التدريس والأنشطة التعليمية والتعلمية وزمنها ومراحلها، وأساليب التقويم، مع تسجيل الصعوبات المتوقعة، والحلول المقترحة، وهذه الإجراءات محددة في فقرات البعد الأول من أداة البحث.
- **مهارة تنفيذ الدرس:** وهي المهارات التي يوظفها الطالب المعلم التي يعمل فيها على تحفيز التلميذ للقيام بالأنشطة التعليمية المنبثقة من واقعه، كما يساعده على اكتشاف المعرفة من خلال الملاحظة، والتجريب، وإنجاز المهمات المطلوبة منه، ويساعده أيضًا على تنظيم تلك المعارف، وتوظيفها في حل مشكلات التي يقترحها عليه، كما ينظم عمل التلميذ الجماعي أو الفردي، والذي يمارس فيه التلميذ المناقشة وإقناع الآخرين، بالإضافة إلى إجراءات الضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للتلاميذ ذاتيًا، وهذه الإجراءات محددة في فقرات البعد الثاني من أداة البحث.
- **مهارة تقويم الدرس:** وهي مجموعة المهارات التي يقوم بها الطالب المعلم، قبل بداية عملية التعليم والتعلم، وأثناءها، وعند نهايتها، وتهدف إلى الحصول على بيانات كمية أو كمية، بأدوات مختلفة: (ملاحظة، أسئلة شفوية / كتابية، أداء سلوكي مباشر) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق نتائج التعلم المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين والعلاج، وهذه الإجراءات محددة في فقرات البعد الثاني من أداة البحث.

صياغة مفردات بطاقة الملاحظة:

تم الاطلاع على بعض البحوث والدراسات في مجال مهارات التدريس مثل: دراسة محمود محمد حسن (١٩٩٢)، و دراسة محمد حسن عبد الرحمن ومحمود عبد اللطيف محمود (١٩٩٥)، و دراسة محمود عبد اللطيف محمود (٢٠٠٧)؛ و دراسة محمد محمود محمد حمادة (٢٠١٤)، للاستفادة منها في صياغة بنود البطاقة، وقد تم وضع مجموعة من البنود بلغت (٥٥) بنوداً موزعة على المحاور الثلاثة التي سبق الإشارة إليها، وتم عرض هذه البنود على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، حيث تم إبداء الرأي في مدى مناسبة هذه البنود لقياس مهارات التدريس، وكذلك صلاحية كل عبارة في قياس المحور المراد قياسه، وتم حذف عشرة بنود بناءً على توجيهات المحكمين، وأصبح المقياس مكوناً من (٤٥) بنوداً.

- نظام تقدير الدرجات:

تم استخدام أسلوب التقدير الكمي بالدرجات للتعرف على مستويات الأداء العملي للطلاب المعلم في كل محور من محاور بطاقة الملاحظة وقد تم تحديد مستويات الأداء وهي الأداء ممتاز ٥ درجات، وجيد جداً ٤ درجات، وجيد ٣ درجات، ومقبول ٢ درجتان، وضعيف ١ درجة واحدة، وتكون الدرجة الكلية للطلاب هي عبارة عن مجموع الدرجات المعطاة للطلاب علي بنود البطاقة.

- صدق البطاقة:

للتحقق من صدق البطاقة تم عرضها علي مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس ، ولقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأداة لقياس مهارات التدريس حسب ما جاء في كل محور من المحاور الثلاثة المتضمنة بالبطاقة.

- التجريب الاستطلاعي للبطاقة:

طبقت بطاقة الملاحظة على عينة من الطلاب المعلمين قدرها (٤٢) طالباً بكلية التربية بالزلفي في العام الدراسي ١٤٣٤ - ١٤٣٥ هـ ، وكان الهدف من هذه التجربة هو تحديد ثبات البطاقة، وكان معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك = ٠,٧٦ .

- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

أصبحت بطاقة الملاحظة في صورته النهائية (٤٥) بندًا في مجموع محاورها الثلاثة بواقع (١٥) بندًا لكل محور، والجدول (١) يوضح توزيع البنود في كل محور لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس وهذا البطاقة موضحة بالملحق (٣).

جدول (١)

توصيف بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي للطلاب المعلمين

م	محاور بطاقة الملاحظة	ترتيب العبارات في كل محور	العدد
١	التخطيط	١ - ١٥	١٥
٢	التنفيذ	١٦ - ٣٠	١٥
٣	التقييم	٣١ - ٤٥	١٥
المجموع ٤٥			

ب. إعداد مقياس قلق التدريس:**- الهدف من المقياس:**

يهدف إلى قياس قلق التدريس للطلاب المعلمين ، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي لمصطلح قلق التدريس الذي تم توضيحه في مصطلحات البحث.

- صياغة مفردات المقياس:

تم الاطلاع علي بعض البحوث، والدراسات في مجال قلق التدريس مثل: دراسة Nichols (2003) ، ودراسة ، ودراسة (2004) Langham ، ودراسة كلا من Brennan (2006) Pasek (2006)، ودراسة Machida (2011) . ؛ للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس، وقد تم وضع مجموعة من البنود بلغت (٣٥) بندًا تعكس كل منها مظاهر القلق المصاحب لتدريس كالمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطالب المعلم نتيجة إشراف ومتابعة الموجه أو مدير المدرسة أو تعليقات الطلاب المعلمين، بالإضافة للمظاهر الفسيولوجية مثل: زيادة معدل النبض، والشعور بالاضطراب في بعض أجهزة الجسم، والصداغ، وكذلك المظاهر النفسية مثل: نسيان المعلومات، وعدم القدرة علي تنظيمها، والعصبية المفرطة، والتوتر، وعدم الاتزان النفسي، وتم عرض هذه البنود على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، حيث تم إبداء الرأي في مدى مناسبة

هذه البنود لمقياس قلق التدريس، وكذلك صلاحية كل عبارة في قياس المحور المراد قياسه، وتم حذف بندين بناءً على توجيهات المحكمين، وأصبح المقياس مكوناً من (٣٣) بنداً.

- تعليمات المقياس:

تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت ما يلي: بيانات الطالب، تعريف الطالب بالهدف من المقياس، تعريف الطالب بكيفية الإجابة، إرشادات للطالب يراعيها أثناء الإجابة، مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

- نظام تقدير الدرجات:

في نموذج تقدير درجات المقياس تم اتباع النموذج ذي النقاط الخمسة (موافق تماماً - موافق - غير متأكد - غير موافق - غير موافق تماماً)، بحيث توزع الدرجات في حالة الاستجابات الموجبة (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١)، وفي حالة الاستجابات السالبة (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) تكون الدرجة الكلية للطالب هي عبارة عن مجموع الدرجات المعطاة لكل البنود التي أجاب عنها، وتعكس الدرجة العالية التي يحصل عليها التلميذ في هذا المقياس درجة عالية من قلق الباحث، بينما تعكس الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها في هذا المقياس درجة منخفضة من هذا القلق، وتبلغ الدرجة العظمى لمفردات المقياس (١٦٥) درجة ومجموع الدرجات الصغرى لمفردات المقياس (٣٣) درجة توزع كما يلي:

قلق منخفض: إذا حصل الطالب المعلم على درجة تتراوح بين (٣٣ - ٧٧) درجة

قلق متوسط: إذا حصل الطالب المعلم على درجة تتراوح بين (٧٧ - ١٢١) درجة.

قلق مرتفع: إذا حصل الطالب المعلم على درجة تتراوح بين (١٢١ - ١٦٥) درجة.

- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، ولقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأداة لقياس قلق التدريس .

- التجريب الاستطلاعي للمقياس:

طبق المقياس على عينة من الطلاب المعلمين وعددها (٣٥) طالباً بكلية التربية في الزلفي ، خلال شهر أكتوبر ٢٠١٥م ، وكان الهدف من هذه التجربة هو تحديد زمن المقياس، وثباته، وكان معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك = ٠,٨٠، كما تبين أن متوسط الزمن

المناسب لانتهاه جميع الطلاب المعلمين من الإجابة عن المقياس هو (٤٥) دقيقة، وأصبح المقياس في صورته النهائية (٣٣) بندا، وهذا المقياس موضح بالملحق (٤).

٣- مجتمع البحث وعينته:

تكونت عينة البحث من (١٦) طالباً من الطلاب المعلمين من كلية التربية في الزلفي، تم تدريبهم وفق استراتيجية الرحلات المعرفية لمدة شهرين خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ ،بواقع أربع ساعات أسبوعياً ، وقد تم استخدام بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي للطلاب المعلمين، وتطبيق مقياس قلق التدريس - قبليا وبعديا - على مجموعة البحث.

٤- التطبيق القبلي لأدوات القياس في البحث:

تم التطبيق القبلي لكل من بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس قلق التدريس على الطلاب المعلمين مجموعة البحث خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ .

٥- التدريس لمجموعتي البحث:

تم تدريس ثلاث وحدات من مقرر استراتيجيات التدريس (الفصل الدراسي الثاني) للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ الطلاب المعلمين مجموعة البحث طبقاً لدليل المعلم الذي تم إعداده في ضوء استراتيجية الرحلات المعرفية.

٦- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الثلاثة من مقرر استراتيجيات التدريس (الفصل الدراسي الثاني) للطلاب المعلمين مجموعة البحث، تم تطبيق كل من بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ومقياس قلق التدريس بعدياً ؛وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (الرحلات المعرفية) في تنمية بعض مهارات التدريس، وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين .

نتائج البحث وتفسيرها:

فيما يأتي عرض نتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.

١- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو: ما فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين ؟

تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث الذي ينص علي أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المعلمين - مجموعة البحث - في التطبيق القبلي، والقبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ولكوكسن) مع الأعداد الصغيرة من الطلاب المعلمين (زكريا الشربيني، ١٩٩٠، ص ٢١٠-٢١٣)، حيث تم حساب رتب درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ، والجدول (٢) يوضح قيمة (T1)، وقيمة (T2)، وقيمة (Z)، ودالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المعلمين - مجموعة البحث - في التطبيقين البعدي، والقبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

جدول (٢)

قيمة (T1) ، وقيمة (T2) وحساب قيمة (Z)، ودالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين البعدي، والقبلي لبطاقة الملاحظة

البيانات التطبيق	العدد	قيمة (T1)	قيمة (T2)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
التطبيق القبلي	١٦	صفر	٨,٥٠	٣,٥٢	دالة عند مستوي ٠,٠١
التطبيق البعدي	١٦				

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين - مجموعة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي.

وقد تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لدرجات الطلاب المعلمين - مجموعة البحث - في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ، وحساب المتوسطات الحسابية لهذه النسب، وذلك باستخدام المعادلة التالية: نسبة الكسب المعدل = $\frac{\text{ص} - \text{د}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$

حيث ص = متوسط درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيق البعدي

س = متوسط درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيق القبلي

د = الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة.

ويوضح الجدول (٣) نتائج ذلك

متوسط درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لبطاقة

الملاحظة ونسبة الكسب المعدل لبلاك

الدالة الإحصائية	قيمة (Z)	قيمة (T2)	قيمة (T1)	العدد	
دالة عند مستوي ٠,٠١	٣,٤٧	٩	١	١٦	التطبيق القبلي
				١٦	التطبيق البعدي

يتضح من الجدول (٣) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٢٦) في بطاقة الملاحظة، وهي نسبة مقبولة، وهذا يدل علي فاعلية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين .

ويرجع ذلك إلي أن الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت تساعد الطالب المعلم علي بناء معرفته بنفسه، كما تشجع علي العمل الجماعي، وتبادل الآراء، والأفكار بين الطالب، وزملائه كما أنها تمنح الطالب المعلم الفرصة لاستكشاف المعلومات لا حفظها؛ مما يجعل الطالب باحثاً كما تعزز لدي الطالب المعلم مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات وفي مقدمتها شبكة الانترنت، وهذا يتيح للطلاب المعلم فهمًا أكثر للدرس، والتعمق في الأنشطة التعليمية الفعالة، بالإضافة إلى التدريب على مهارات التدريس أثناء محاضرات استراتيجيات التدريس.

٢- النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني؛

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: ما فاعلية الرحلات المعرفية في خفض قلق التدريس الطلاب المعلمين ؟

تم التحقق من الفرض الثاني من فروض البحث الذي ينص علي أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين - مجموعة البحث - في التطبيقين البعدي، والقبلي لمقياس قلق التدريس لصالح التطبيق القبلي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ولكوكسن) مع الأعداد الصغيرة من الطلاب المعلمين، حيث تم حساب رتب درجات الطلاب المعلمين - مجموعة البحث - في

التطبيقات القبلية، والبعدى لمقياس قلق التدريس ، والجدول (٤) يوضح قيمة (T1) ، وقيمة (T2) ، وحساب قيمة (Z) ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين البعدى، والقبلى لمقياس قلق التدريس .

قيمة (T1) ، وقيمة (T2) وحساب قيمة (Z) ، ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين البعدى، والقبلى لمقياس قلق التدريس

البيانات التطبيق	العدد	قيمة (T1)	قيمة (T2)	قيمة (Z)	الدالة الإحصائية
التطبيق القبلي	١٦	١	٩	٣,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
التطبيق البعدى	١٦				

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدى لمقياس قلق التدريس لصالح التطبيق القبلي.

وقد تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لدرجات المعلمين مجموعة البحث في مقياس قلق التدريس، وحساب المتوسطات الحسابية لهذه النسب، ويوضح الجدول (٥) ذلك. متوسط درجات الطلاب المعلمين مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدى لمقياس قلق التدريس ونسبة الكسب المعدل لبلاك.

البيانات التطبيق	المتوسط	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل
التطبيق القبلي	١٤٢.٠٦	٣٣	١,٢٠٤
التطبيق البعدى	٦٨.٨٨		

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٢٠٤) في مقياس قلق التدريس، وهي نسبة مقبولة، وهذا يدل على فاعلية الرحلات المعرفية في خفض قلق التدريس للطلاب المعلمين .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما تضمنته الرحلات المعرفية عبر شبكة الإنترنت من محاضرات وطرق واستراتيجيات تدريسية حديثة ومصادر تقدم دروس فيديو تجذب انتباه المعلمين، وتتيح لهم الفرصة للتفاعل مع تلاميذهم وتمكنهم من إدارة الفصل بفاعلية واقتدار

وضبط الذات والسيطرة على الانفعالات المصاحبة للأداء مما ساهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وخفض القلق لديهم، كذلك تتضمن الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت أنشطة تعاونية وتفاعلا بين الطلاب المعلمين، وهذا يمكن أن يخفض من درجة قلق التدريس لديهم.

توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث يمكن التوصية بما يأتي :
١. ضرورة إعادة النظر في محتوى مقرر استراتيجيات التدريس، وكيفية تنفيذه بشكل يزيد من فاعليته، وذلك بالتدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة؛ حتى يعتاد عليها الطلاب المعلمين والمعلمون وتصبح منطلقا لتدريسهم بعد ذلك.
 ٢. ضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية للطلاب المعلمين معلمي الباحث في مجالي التعليم والتعلم، وإتباع أساليب تدريسية حديثة للعمل علي تنميتها.
 ٣. توظيف تكنولوجيا التعليم بمختلف صورها في نشر المقررات الدراسية، والحصول علي المعرفة، والاتصال بين الطلاب المعلمين، وإتاحة فرصة للتعلم الذاتي؛ وذلك لتسهيل العملية التعليمية.
 ٤. ضرورة الاهتمام بالتطبيقات العملية للأطر النظرية في مقرر استراتيجيات التدريس، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال إنشاء معامل محاكاة لاستراتيجيات التدريس بالكلية.

مقترحات البحث:

- استكمالاً لهذا البحث يمكن اقتراح بعض الأبحاث المستقبلية في مجال تعليم الباحث، وهي كالتالي:-
١. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مراحل مختلفة من التعليم مثل المرحلتين: الثانوية، والإعدادية .
 ٢. برنامج مقترح لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام الرحلات المعرفية، وقياس أثره على أدائهم التدريسي.
 ٣. دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية على متغيرات أخرى، مثل: التحصيل الأكاديمي، والاتجاه نحو المقررات ومهارات التفكير الابتكاري،.....الخ.

٤. دراسة مقارنة بين فاعلية استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية، والنماذج التدريسية الأخرى في التأثير على بعض المتغيرات التابعة لدى المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.
٥. تنمية مهارات التدريس، وخفض قلق التدريس لدى الطالب المعلم تخصص باستخدام مداخل تدريسية حديثة.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية في المناهج واستراتيجيات التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
٢. أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد (٢٠٠٣). التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتب.
٣. أحمد فلاح العلوان (٢٠٠٩). علم النفس التربوي وتطوير المعلمين. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
٤. حسن حسين زيتون (٢٠٠٤). مهارات التدريس. ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.
٥. حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
٦. خالد بن حلمي خشان، ومسفر بن سعود السلولي، وإبراهيم رفعت عثمان (٢٠١٣). مدى تمكن معلمي الباحث من مهارات تدريس المفاهيم الرياضية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، المجلد ٣٤، العدد ١٢٩، ٧٥ - ٩٣.
٧. زكريا الشربيني (١٩٩٠). الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٨. زياد أحمد حسين جاد الله (٢٠٠٦). تصميم دروس تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
٩. صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥). تفريد تعليم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.

١٠. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٩). فاعلية برنامج الإعداد التربوي في تنمية الاتجاهات التربوية وخفض قلق التدريس لدى طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٤١ ، : ١٩٨ - ٢٧٤.
١١. غسان يوسف قطيط (٢٠١١) حوسبة التدريس ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
١٢. كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التدريس: نماذج ومهارات. القاهرة: عالم الكتب.
١٣. محمد راضي قنديل (١٩٩٢). فاعلية التدريب أثناء الخدمة في تنمية مهارات تدريس مادة الباحث والاتجاه نحو تدريسها لدى غير المتخصصين من معلمي الباحث بالمرحلة الابتدائية : دراسة تجريبية. مجلة كلية التربية بالقازيق، مجلد ٧، العدد ١٨ ، ٢٥٥ - ٣١٤.
١٤. محمد سعيد آل عطايف الشهراني (٢٠٠٤). العلاقة بين قلق التدريس و أداء الطلاب المعلمين علوم في التربية الميدانية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والعربية والإنسانية - السعودية، مجلد ١ ، العدد ٢ ، ٤٢ - ٧٦.
١٥. محمد محمد حسن عبد الرحمن ومحمود عبد اللطيف محمود (١٩٩٥). فاعلية استخدام التدريس المصغر في تحسين بعض مهارات التدريس لدي معلمي الباحث بمدارس المعوقين واتجاهاتهم نحو التدريس - دراسة تجريبية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٣ ، ٥١ - ٧٦.
١٦. محمد محمود الحيلة (٢٠٠٩). المدخل المنظومي والرحلات المعرفية (Web Quest) في التدريس الجامعي. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي: اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي. جامعة المنصورة، ١ - ٢ نوفمبر ٢٠٠٩.
١٧. محمد محمود محمد حمادة (٢٠٠٢). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقييم دروس مادة الباحث وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة حلوان، دراسات في المناهج واستراتيجيات التدريس ، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٨٣ ، ١٧٣ - ٢١٧.
١٨. محمد محمود محمد حمادة (٢٠١٤). برنامج تعليمي في التربية العملية قائم على مهارات الاقتصاد المعرفي و قياس فاعليته في تقويم الأداء التدريسي و الاتجاه نحو مهنة التدريس للمعلمين كلية التربية - جامعة حلوان. مجلة تربويات الباحث - مصر، العدد ١٧ ، الجزء ٦ ، أكتوبر، ٢٣٥ - ٣١٩.
١٩. محمود عبد اللطيف محمود (٢٠٠٧). فاعلية استخدام التدريس التأملي في تحسين بعض مهارات التدريس واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٥٨ ، ١ - ٤٢.

٢٠. محمود محمد حسن (١٩٩٢). تقويم أداء الطلاب المعلمين الفرقة الرابعة بكلية التربية بأسسيوط لبعض مهارات التدريس (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية بأسسيوط - مصر، العدد ٨، المجلد ٢، ٧٦٤ - ٧٩٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

21. Abbitt, V. & Ophus, T.(2008). What to know about the impacts of Web quests : A review of research, AACE journal, 16(4), 441-456.
22. Alnoor, A. & Xiang, G. (2007). The Necessary Teaching Competences for Mathematics Teachers in Middle Schools. Online Submission. Eric: ED494314.
23. Bernstein, D. (1983). Dealing with Teaching Anxiety: A Personal View. NACTA Journal, December 1983, 4-7.
24. Beverly, D. & Brenda, H. (1990). The effect of cognitive self-instructions on pre service teacher's anxiety about teaching. Contemporary. Educational Psychology, 15(3), 261-267.
25. Branch, R. M. (2009). Instructional Design: The ADDIE Approach. New York: Springer Science & Business Media.
26. Brennan, T. (2006). Composition studies and teaching anxiety: A pilot study of teaching groups and discipline- and program-specific triggers (Order No. 3216862). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305356220).
27. Chatel, R. & Nodell, J. (2002). WebQuests: Teachers and Students as Global Literacy Explorers. Paper presented at the Annual Meeting of the Connecticut Reading Association (51st, November 14, 2002, Cromwell, CT).
28. Chuo, T. (2004). The effect of the WebQuest writing instruction on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception (3133526). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305056758).
29. Czerniak, C. (1989). An investigation of the relationships among science teaching anxiety, self-efficacy, teacher education variables, and instructional strategies (8913632). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (303829799).
30. Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. Retrieved from: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
31. Dodge, B. (2001). FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest . Learning & Leading with Technology, 28(8), 6-9.
32. Dogan, T., & Çoban, A. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. Education & Science, 34(153), 157.

- Retrieved from
<http://search.proquest.com/docview/1009841988?accountid=136546>.
33. Downing, A. (2011). The relationship between attitude and anxiety toward teaching science in pre-service elementary teachers and the use of science Olympiad events (3491822). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (916376951).
 34. Fiedler, R., & Allen, K. (2002). Web quests: A critical examination in light of selected learning theories. From: [.http://www.msfielder.com/wq/fiedler.pdf](http://www.msfielder.com/wq/fiedler.pdf).
 35. Fraser, I. H., Houlihan, M., Fenwick, K., Fish, T., & Möller, C. (2007). Teaching Anxiety and Teaching Methods of University Professors: A Correlational Analysis. AABSS Journal, 10(1), 78-90.
 36. Gardner, L., & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. Teaching of Psychology, 21(1), 28-32.
 37. Gaskkill, M., McNulty, A., & Brook, D. (2006). Learning from web quests. Journal of Science Education technology, 15(2), 133-136.
 38. Halat, E. (2008). A Good Teaching Technique: Web Quests. A Journal of Educational Strategies, 81(3), 109-112.
 39. Hassanien, A. (2006). Using Web Quest to support learning with technology in higher education. Journal of Hospitality, Leisure ,Sport & Tourism Education, 5 (1), 40-49.
 40. Ikpeze, H. & Boyd, F. (2007). Web-based Inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with web Quests. The Reading Teacher, 60(7), 644-654.
 41. Langham, B. (2004). The relationship between the Missouri mathematics academy and teachers' content knowledge, teaching style, and anxiety with regard to understanding and teaching mathematics (3154273). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305118076).
 42. Li, H. & Yang, Y. (2007). The Effectiveness of Web Quest on Elementary School Students' Higher-Order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), Proceedings of EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology 2007 (pp. 2877-2882). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
 43. Liu, F. (2008). Impact of online discussion on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics1. Education, 128(4), 614-629.

44. Machida, T. (2011). Teaching English for the first time: Anxiety among Japanese elementary-school teachers (3479213). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (901256011).
45. March, T. (2003). The learning power of WebQuests. Educational Leadership, 61 (4), 42 - 47.
46. Morteza S. & Morteza, A. (2014). An Investigation of Teaching Anxiety among Novice and Experienced Iranian EFL Teachers across Gender. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98, 304 – 313
47. Murphy, E. (2002). A study of the relationship between mathematics content knowledge and teacher anxiety in teaching mathematics (1409997). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (230819616).
48. Nichols, S. (2003). Effects of three teaching methods on pre-service teacher anxiety about parent-teacher conferences (3111911). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305334606).
49. Pasek, H. (2006). A Proposed grounded theory about the sources and effects of teaching anxiety among two-year college faculty (3206239). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305271233).
50. Paul, C.(1999). Improving Criterion Process Teaching Skills during Student Teaching. Eric Document Reproduction Service, ED322145.
51. Peker, M. (2009). Pre-Service Teachers' Teaching Anxiety about Mathematics and Their Learning Styles. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(4), 335-345.
52. Peker, M. & Halat, E. (2008). The Pre-Service Teachers' Mathematics Teaching Anxiety and Gender. Conference: ECER, From Teaching to Learning?, http://www.eera-ecer.eu/publicationdatabase/conference/2008/contribution/the_pre_ser_viceteachersmamematicsteachinganxietyan_dgender/rch
53. Pigge, F. & Marso, R. (1991). Relationships between Teachers' Academic and Personality Attributes and Changes in Teaching Anxiety during Training and Early Teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (71st, New Orleans, LA, February 16-20, 1991). ERIC Number: ED329550
54. Renée, V. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. Inquiry, 8(1), 1-15.
55. Russell, C., Likes, W., Adymy, C., Britt, T., Driscoll, C., Graff, J., Jacob, S., & Cowan, P.(2007). Confronting Challenges in Online Teaching: The WebQuest Solution. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 3(1), 40-57.

56. Sağlam, Y. (2014). Visual Preferences and Teaching Anxiety of Pre service Mathematics Teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 141, 1270 – 1274.
57. Schweizer, H., & Kossow, B. (2007). Web Quests: Tools for differentiation. Gifted Child Today, 30 (1), 29 - 35.
58. Segers, E., & Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered Internet environment: The use of Web Quests. Learning and Instruction, 19(5), 423-432.
59. Siko, K. (2008). Web Quests in the English classroom: How do they affect student learning? Unpublished Doctoral Dissertation University of North Carolina: School of Education.
60. Swindell, J. (2006). A case study of the use of an inquiry-based instructional strategy with rural minority at-risk, middle grade students (Order No. 3211247). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305313014).
61. Tsai, S. (2005). The effect of EFL reading instruction by using a WebQuest learning module as a CAI enhancement on college students' reading performance in Taiwan (3193423). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305406512).
62. Vanguri, P., Sunal, C., Wilson, E., & Wright, V. (2004). Web Quests in Social Studies Education. Journal of Interactive on line Learning, 3(2), Retrieved June 6, 2012, from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/3.2.5.pdf>
63. VanParys Couet, J. (2014). The effects of positive behavior intervention and supports on teacher self-efficacy and teaching anxiety (3614517). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (1518144427).
64. Viscott, D. (1996). Emotional Resilience: Simple truths for dealing with the unfinished business of your past. New York, NY: Three Rivers
65. Watson, K. (1999). Web Quests in the middle school curriculum: Promoting technological literacy in the classroom. Meridian: A Middle School Computer, 2(2), 1-7.
66. Weber, J. (2005). Students' beliefs and anxiety about teaching mathematics: A study of a constructivist elementary mathematics methods course (3188201). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305419984).
67. Williams, L. (1990). The effects of consultant observation and peer mentoring programs on the teaching anxiety and effectiveness of graduate teaching assistants (9029875). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (303877118)..

68. Wood, P. (1999). An in-depth inquiry into the language and teaching anxieties experienced by pre service foreign language teachers (9942635). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (304515009).
69. Woullard, R. (2003). A formative evaluation of a teacher education program at a rural community college focusing on the changes in the emotions, attitudes, and anxieties of pre service teachers about their teaching careers (3091857). Available From ProQuest Dissertations & Theses Global. (305323704).
70. Yang, C., Tzuo , P. & Komara, C. (2011). Web Quests and collaborative learning in teacher preparation. a Singapore study, 48(3), 209-220.
71. Yettrin, I. (2003). Self-Efficacy and Prior Experiences as Predictors of Prospective Teachers' Teaching Anxiety. ERIC, ED 482 674.
72. Zheng, R., Perez, J., Williamson, J., & Flygare, J.(2008). Web Quests as perceived by teachers: implications for online teaching and learning. Journal of Computer Assisted Learning, 24(4), 295-304.
73. Zlatkovska, E. (2010). Web Quests as a Constructivist tool in the EFL teaching methodology class in a university in Macedonia. CORELL: Computer Resources for Language Learning, 3, 14-24.

**فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب
الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية**

إهداء

د/ محمد محمود عبد الوهاب
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - إبريل ٢٠١٦م

مقدمة الدراسة:

انتشرت اللغة العربية في أنحاء كثيرة من العالم، وألفت كتب كثيرة متداولة حول تعليم اللغة العربية وتعلمها سواء أكانت لأبنائها أم للناطقين بغيرها، وأقيمت معاهد متخصصة لتعليم اللغة العربية بالجامعات العربية لاستقطاب الطلاب الغير ناطقين باللغة العربية.

وتبذل الجامعات السعودية جهداً في تطوير جميع عناصر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكن هناك صعوبات تعترض سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمها.

ويعد تعلم اللغة العربية ليس أمراً يسيراً بالنسبة للطلاب الجدد غير الناطقين بها، وذلك لأن اللغة العربية تحتاج إلى طرق وأساليب متعددة لاكتسابها لما لهذه اللغة من سمات مختلفة عن اللغات الأخرى، ولهذا كثرت الشكاوى من أخطاء الدراسيين وتدنى مستواهم في تعلم اللغة العربية بشكل عام وتعلم مهارات القراءة بشكل خاص، وقد أرجع البعض تلك الشكاوى والأخطاء نتيجة استخدام أساليب تقليدية لا تتناسب مع طبيعية تعلم تلك المهارات. (منصور، ٢٠١١) وقد أدت التطورات التكنولوجية في مجال تقنية المعلومات والاتصال إلى تحول العالم إلى قرية صغيرة؛ فأصبح المعلم الجامعي في حاجة ملحة إلى تصميم المقررات الإلكترونية بطريقة سهلة، من خلال توفير بيئة غنية متعددة المصادر، واستخدام تقنية سهلة تساعده على عملية التصميم، وتطوير التصميم الذاتي. (الغريب، ٢٠٠٩).

لذا يحرص المسؤولون والمختصون في التعليم الجامعي على الاستفادة من هذه التقنية في تطوير التعليم السعودي وتقبل هذا النوع من التعليم، ولهذا قامت وزارة التعليم السعودي بإنشاء عمادات للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعات يكون هدفها الأساسي تطوير المقررات التعليمية بشكل إلكتروني وتقديمها للطلاب.

ويعد التعليم حجر الأساس في تكوين الأمة وبناء أفرادها، والتعليم يتأثر متأثراً مباشراً بالتطورات الحديثة وبخاصة التطورات في مجال التعلم الإلكتروني، وما يُوفّره هذا النوع من التعليم من تطبيقات فاعلة داعمة لعملية التعليم والتعلم؛ لذا كان لا بد وأن تستجيب برامج إعداد المعلمين لهذه التطورات، فتطوير التعليم لا بد وأن يبدأ في تطوير المعلم وتزويده بالمهارات اللازمة التي تمكنه من أداء أدواره المنوطة به على أكمل وجه لتحقيق أهداف المنظومة التعليمية. (عيد، ٢٠١٠).

ويتمثل الدور الرئيسي للمعلم في الحياة المعاصرة في قدرته على دمج التقنية في التعليم من خلال توظيفه لمستجدات تقنية التعليم في تصميم المواد التعليمية المختلفة وإنتاجها، كما يُشير الفار (٢٠٠٤) إلى أنه في وجود الحاسب الآلي وظهر أنماط مختلفة من التعليم كالتعليم الإلكتروني، ساعد في اعداد وتصميم الكتب الإلكترونية التفاعلية، وبالرغم من أهمية ذلك إلا أن الدليل (٢٠٠٥) أشار إلى محدودية استخدام الكتب الإلكترونية في التعليم الجامعي السعودية. ويعد تقديم الدعم والمساعدة اللازم لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة من أهم عوامل نجاحه استخدامهم للكتب الإلكترونية في العملية التعليمية، ويتفق هذا مع ما أوضحه كل من كيم وآجارد وناب (Kim, Agard & Nabb, 2006) ومولتون (Moulton, 2005) على أهمية استخدام الكتب الإلكترونية في العملية التعليمية ، وبخاصة في عصر انتشرت فيه الحواسيب الشخصية المحمولة ، والمفكرات الإلكترونية التي يمكن تحميل تلك الكتب عليها وتصفحها فبأي مكان وفي أي زمان.

وقد أكدت البحوث والدراسات العلمية على أهمية وفاعلية الكتب الإلكترونية التفاعلية في اكتساب المهارات والمفاهيم التعليمية للطلاب ومن هذه الدراسات: دراسة (الجريوي ٢٠١٠)؛ ودراسة (النجدي، ٢٠٠٨)؛ دراسة (سلامه ٢٠٠٣م)؛ ودراسة (الدليل، ٢٠٠٧)؛ ودراسة (عيد، ٢٠٠٨)؛ ودراسة (كنساره ٢٠٠٧) ؛ ودراسة (التودري ٢٠٠٣ م) .

ويظهر أنماط وطرائق تعليمية تعتمد على أساليب التقنية ، من أبرزها مفهوم ظهر مؤخراً في المجال التعليمي وهو الصف المعكوس أو المقلوب وهو أحد أشكال التعليم الخليط الذي يوظف التقنية الحديثة في العملية التعليمية. (Bishop, 2013)

وتعد استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب من الاتجاهات الحديثة ، والتي تركز على توظيف التكنولوجيا الحديثة لتفعيل التعلم الرقمي أحد أنواع التعلم المدمج الذي يستخدم تكنولوجيا الانترنت لبث المحاضرات الدراسية خارج الصف الدراسي (الزين ، ٢٠١٥)

ومن المهم لنا معرفة أن المتعلمين لديهم قدرات تعليمية متفاوتة، والأساليب التعليمية النمطية المتبعة داخل الصفوف الدراسية أصبحت لا تتناسب مع حاجات الطلاب فهي اساليب غير مجدية ولا تثير شغف الطلاب نحو التعلم ، لذا ؛ كان أحد الحلول لهذه المشكلة هي (التعلم الإلكتروني المعكوس) ، والذي تبني فكرته على قلب العملية التعليمية، فبدلاً من تطبيق التعلم التقليدي من خلال تعلم المتعلمين المعارف والمهارات الجديدة من استاذهم في الفصل ثم الرجوع

لمنازلهم لأداء الواجبات، سجد في الصف المعكوس غير ذلك حيث أن المتعلمين «يدرسون» المفاهيم والمهارات الجديدة في المنزل بشكل ذاتي ، وذلك من خلال مشاهدتهم لمقطع فيديو عبر وسيط إلكتروني ثم ممارسة الأنشطة وحل التمارين داخل الصف الدراسي (الزين ، ٢٠٠٩) وتبنى فكرة التعلم المعكوس على عكس مهام التعلم بين المنزل والصف وهذا «القلب» أو العكس للعملية التعليمية لا يمكن ان يتم تحقيقه دون توظيف أدوات التقنية؛ حيث أصبح دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية مطلباً مهماً وليس ترفاً. (الذويخ، ٢٠١٤).

وتعتبر استراتيجية التعلم المقلوب من الاستراتيجيات التي توظف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في توصيل المفاهيم وتعلم المهارات الجديدة للمتعلمين قبل الحصة الدراسية ؛ فهي بذلك أحد أنواع التعلم المدمج الذي يجمع بين بيئة التعلم غير المتزامنة في المنزل والمتزامنة مع المعلم في الفصل الدراسي أو المدرسة (الخليفة، ٢٠١٥)

وتعرف مؤسسة إيديوكوز المتخصصة في توظيف التقنية في العملية التعليمية **التعلم المقلوب** بأنه قلب العملية التعليمية بحيث يشاهد المتعلمين بالمنزل محاضرة نموذجية عبر وسيط إلكتروني والقيام بالأنشطة المتعلقة بتلك المحاضرة في الفصل (Educase,2013)) ولهذا يعتبر التعلم المعكوس أحد الحلول التقنية الحديثة لعلاج مشاكل التعلم التقليدي وتنمية مستوى مهارات التفكير عند المتعلمين، ولذا فإن التعلم المعكوس استراتيجية تدريس تعمل على توظيف العملية التعليمية ، بحيث تمكن المعلم بقضاء وقت أكبر مع الطلاب في التفاعل والتحاور والمناقشة في الفصل بدلاً من التلقين .(Brame,2013).

كما أن كثيراً من الدراسات أكدت على أهمية استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب في التعليم ومن هذه الدراسات دراسة الزين ، ٢٠١٥؛ ودراسة Bishop,2013؛ ودراسة Herveid,2013؛ ودراسة Randall,2013؛ ودراسة Nagel,2013.

ويسهم توظيف استخدام الكتب الالكترونية المصممة وفقاً لإستراتيجية التعلم المقلوب في تعلم مهارات القراءة لدى طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها في تحقيق أهدافه النوعية والكمية معاً، وحل الكثير من المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب. (ديب، ٢٠١٢) وفي ضوء ذلك أصبح توظيف التقنية في العملية التعليمية ضرورة حتمية لمواكبة التغيرات والتطورات التي حدثت في كافة مجالات الحياة وبخاصة مجال التعليم والتعلم، ومن هنا

تأتى أهمية هذه الدراسة في التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الفهم القرائي بصفة خاصة والجهد المبذول من قبل القائمين بالجامعة الإسلامية على نشر اللغة العربية بجميع أنحاء العالم، وذلك من خلال معهد اللغة العربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والذي يلتحق به كثيراً من الطلاب من شتى أنحاء العالم لتعلم اللغة العربية، إلا أن هناك ضعفاً ملحوظاً لدى طلاب اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تأكد ذلك للباحث من عدة مصادر هي:

١- نتائج ما أطلع عليه الباحث من دراسات سابقة في هذا المجال والتي أشارت نتائجها إلى أن طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها يعانون من ضعف وصعوبات في تحصيل واكتساب مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص نتيجة الطرق التقليدية المستخدمة في التدريس ومن هذه الدراسات دراسة عبد الرحمن، ٢٠١٤؛ ودراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٩؛ ودراسة صيني، ٢٠٠٩؛ ودراسة الزهراني، ٢٠٠٧.

٢- الدراسة الاستكشافية التي أجراها الباحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عددهم (٤٥)، للتعرف على تمكن طلاب اللغة العربية المستوى الأول لمهارات الفهم القرائي ويوضح جدول (١) استجابات أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم حول بنود الدراسة الاستكشافية.

جدول (١)

استجابات اعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم حول بنود الدراسة الاستكشافية

م	البعد	نسبة الاتفاق
١	عم تمكن طلاب المستوى الأول بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين من مهارات الفهم القرائي.	%٨٩
٢	عدم استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني أو أحد استراتيجياته في التدريس.	%٩٢
	لا يستخدم الطلاب الكتب الإلكترونية في عملية التعلم.	%١٠٠
٣	الوقت غير كافي وغير مناسب لتدريس المهارات القرائية.	%٩٥
٤	لا يتم عرض شروحات للدروس يتلاقها الطلاب بمنازلهم استعداداً لدروسهم الجديدة.	%٩٨
٥	لا يستخدم نظام ادارة التعلم الإلكتروني في التدريس.	%١٠٠
٦	عدم مناسبة أساليب التقويم لمادة القراءة في تشخيص الاخطاء وعلاجها.	%٩٤

يتضح من جدول (١) ما يلي:

- عدم تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي بنسبة اتفاق ٨٩% -بين أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم عينة الدراسة الاستكشافية -مما يعنى ذلك أن الطلاب يعانون من ضعفاً من التمكن من مهارات الفهم القرائي.
- الطريقة التقليدية هي الطريقة السائدة في التدريس وعدم استخدام استراتيجيات التعلم الإلكتروني في التدريس بنسبة اتفاق ٩٢% مما يعنى ذلك أن الطريقة التقليدية هي السائدة في التدريس.

- عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس للكتب الإلكترونية في تعليم طلابهم بنسبة اتفاق ١٠٠%.
- الوقت المخصص لإكتساب مهارات الفهم القرائي غير كاف بنسبة اتفاق ٩٥ % مما يعنى أن الوقت متاح للتعليم غير كاف لممارسة التعلم واكتساب مهارات الفهم القرائي.
- عدم عرض شروحات للدروس الجديدة يتلقاها الطلاب بمنازلهم استعدادا لدروسهم الجديدة بنسبة اتفاق ٩٨% مما يعنى ذلك عدم اطلاع الطلاب على شروحات لدروسهم.
- عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس ومن ي حكمهم لنظام إدارة التعلم الإلكتروني في التدريس بنسبة اتفاق ١٠٠%.
- التقويم المستخدم يقتصر على الاختبارات الفصلية وعدم إجراء اختبارات تشخيصية أو تكوينية للتعرف على الصعوبات التي يواجهها الطلاب أثناء عملية التدريس لعلاجها بنسبة اتفاق ٩٤%.

٣- درجات الطلاب في التكاليفات الفصلية والتي تم الاطلاع عليها والتي كانت نتائجها متدنية مما يؤكد ضعف مستوى الطلاب وعدم تمكنهم من مهارات الفهم القرائي.

فمن خلال ما سبق وانطلاقاً من تطوير العملية التعليمية واستراتيجيات التدريس وتوظيف تقنيات التعلم الإلكتروني التي أصبحت متاحة للجميع ، ووجود ندرة في الدراسات العربية، على حد علم الباحث التي تناول تفاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني المصمم وفقا لإستراتيجية التعلم المقلوب في العملية التعليمية، فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني المصمم وفقا لإستراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

على ذلك فإننا في حاجة إلى استخدام استراتيجية أكثر فاعلية من التدريس التقليدي المتبع " في معهد اللغة العربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تتيح مزيد من وقت المعلم للمتعلمين مما يترتب عليه إتاحة مزيد من التفاعل بين المعلم والمتعلمين ، لذلك تسعى الدراسة الحالية الى استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب

الإلكترونية كطريقة ملائمة لحل المشكلات السابق ذكرها وقياس فاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني القائم على استراتيجية التعلم المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما نموذج التصميم التعليمي الملائم لتطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية؟
- ٢- ما فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- **بالنسبة إلى الطلاب:** تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لديهم، وزيادة العملية التشاركية في عملية التعليم من خلال الأنشطة التفاعلية التي تتم داخل الصف.
- **بالنسبة إلى المعلمين:** تطوير أساليبهم التدريسية من خلال استخدامهم أساليب حديثة كأسلوب التعلم المقلوب والذي يعتمد بصورة أساسية على التطور التكنولوجي وأساليب تقويم الفهم القرائي للطلاب، وذلك من خلال اطلاعهم على اختبار مهارات الفهم القرائي.
- تُعد استجابة للتوجهات الحديثة في مجال استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني وتطبيقاتها في الميدان التربوي.

- حاجة الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية إلى نوع جديد من التعلم يناسب تطلعات طلاب القرن ال ٢١ وتوجهاتهم.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة، ومن خلال التركيز على أهمية الكتب الإلكترونية المعتمدة في تصميمها على فكرة التعلم المعكوس ،الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم بالقيام بإجراء دراسات أخرى تتناول جوانب أخرى في هذا الموضوع.
- محاولة هذه الدراسة إلى وضع أساس علمي من الناحيتين التربوية والتقنية لاستخدام الكتب الإلكترونية المصممة وفقاً لإستراتيجية التعلم المقلوب.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على :

- طلاب المستوى الأول بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- بعض موضوعات كتاب القراءة ذى الموضوعات المتعددة لدى طلاب المستوى الاول.

مصطلحات الدراسة

الكتاب الإلكتروني

يعرفه نعيم (٢٠١١) الكتاب الإلكتروني بأنه:

“ هو كتيب يجمع بين مميزات الكتيب الورقي المطبوع وومميزات الوسائط الإلكترونية المتعددة مع دمج سمات النص الفائق بالإضافة إلى إمكانيات أخرى للبحث والتعامل مع المعلومات.”

ويعرفه الباحث اجرائياً بأنه " كتيب تم تصميمه بصورة إلكترونية تفاعلية تتميز صفحاته بمواصفات النص الفائق، ومرتبطة ارتباطاً تكنولوجياً بالفيديو التفاعلي ويتم استخدامه بإيجابية في نظام التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد"

استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب:

تعرف زين (٢٠١٥) استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب "بأنها استراتيجية تربوية تتمركز حول الطلاب بدلاً من المعلم حيث يقوم الطلاب بمشاهدة محاضرة فيديو قصيرة في بيوتهم قبل وقت الفصل بينما يستثمر المعلم الوقت في الفصل بتوفير بيئة تعلم نشطة يتم فيها توجيه المتعلمين في تطبيق ما تعلموه".

كما يعرف زوجي (٢٠١٤) استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب بأنها " أسلوب تربوي يهدف إلى توظيف التقنيات الحديثة بطريقة تساعد المعلم بإعداد الدروس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط ليشاهدها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم النقالة أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات.

كما يعرف الشامسي (٢٠١٤) استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب بأنها " عكس مهام التعلم بين الفصل والمنزل بحيث يقوم المعلم بتوظيف التقنيات الحديثة لإعداد الدرس عن طريق تسجيل (فيديو)، ليشاهده في البيت، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة في الفصل ما يعزز فهمه للمادة التعليمية".

ويعرف الباحث استراتيجية التعلم المقلوب إجرائيا في هذه الدراسة " بأنها استراتيجية

قائمة على التعلم المدمج بحيث تصمم الدروس في شكل كتاب إلكتروني تفاعلي متعدد الوسائط يعرض على الطلاب بالمنزل من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني أو من خلال أجهزتهم اللوحية مع ممارسة أنشطة متعددة ويكون وقت الحصة الدراسية مخصصا للمناقشات للوصول إلى مستوى التمكن في المهارات القرائية".

المهارات القرائية: -

يعرفها الباحث إجرائيا "بأنها عملية عقلية يتفاعل القارئ معها، فيقرأ بشكل جيد، ويفهم ما يقوم بقراءته، وينتقده، ويوظفه في حل ما يواجهه من مشكلات، يستفيد به في مواقف حياته".

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري للدراسة الحالية ثلاثة محاور رئيسية هي المحور الأول استعرض فيه: مهارات الفهم القرائي من حيث المفهوم، وأنواع مهارات الفهم القرائي، وجوانب الفهم القرائي، ومستويات الفهم القرائي.

أما المحور الثاني استعرض فيه: تعريف الكتاب الإلكتروني مسميات الكتاب الإلكتروني، أشكال الكتاب الإلكتروني وطرق قراءتها، مميزات الكتاب الإلكتروني التفاعلي، نموذج الكتاب الإلكتروني المصمم وفقا لإستراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب

أما المحور الثالث استعرض فيه: التعلم المعكوس وإيجابيات التعلم المقلوب، ونماذج من الفصول المقلوبة، مميزات تطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معوقات تطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المحور الأول: مهارات الفهم القرائي

ومهارات الفهم القرائي هو نشاط عقلي يربط بين المعلومات المكتوبة والمعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة، لعمل مماثلة بين المعلومات المكتوبة والمخزنة بالذاكرة ، ويشمل هذا النشاط معرفة الهدف من القراءة، ورأى القارئ في النص المقروء للوصول للفكرة العامة للموضوع المقروء (Anderson 1993) .

وتشتمل مهارات الفهم القرائي على مهارات عدة كما حددها فتحي يونس (2000) وهي:

١. المقدرة على استيعاب وفهم الوحدات الأكبر كالعبرة والجملة والفقرة والقطعة كلها.
٢. المقدرة على القراءة في وحدات فكرية.
٣. المقدرة على اختيار الافكار الرئيسية وفهمها.
٤. المقدرة على فهم التنظيم والترتيب الذي اتبعه الكاتب.
٥. المقدرة على الاستنتاج والتحليل.
٦. المقدرة على اعطاء معنى واضح ومحدد للرموز.
٧. المقدرة على فهم الكلمات في السياق واختيار المعنى الملائم لها.
٨. المقدرة على استيعاب وتحصيل معاني الكلمات.
٩. المقدرة على فهم الاتجاهات.

وتتضمن مهارات الفهم القرائي جانبين كما أوضحهم رجال وآخرون (١٩٩٨). أحدهم فيزيولوجي ، والثاني عقلي، وتمثل هذه المهارات في (التعرف ، الفهم ، السرعة ، والحكم)، وكل مهارة من هذه المهارات تشتمل على عدد من المهارات الفرعية، وتعد مهارة الفهم أبرز هذه المهارات وهو أساس السيطرة على فنون اللغة كلها، ولذلك حظي فهم المقروء بمكانة بارزة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من قبل المتخصصين وبالباحثين فبينوا مهاراته، وحددوا درجاته، وذكروا انماطه. أما فيما يتعلق بمستويات الفهم القرائي فقد صنفها العلماء في عدة مستويات متدرجة، وظهرت تصنيفات متعددة لمهارات الفهم القرائي منها تصنيف كالاهاان وكلاارك Clark&Callahan، وفيه صنف مهارات الفهم القرائي الى ثلاثة مستويات هي قراءة ما فى السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور. والمستوى الاول من هذه المستويات هو أساس الفهم، وهو يعنى الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب. اما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام وتفسير النتائج، ويشمل المستوى الثالث القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب (مفلح ٢٠٠٥،

- وفى هذا حدد وصنف عبد الحميد (٢٠٠٠) مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات اخرى هي:
- مهارات الفهم الأساسي للقراءة ، وتشمل تحديد معنى ودلالة الكلمة، وتحديد الفكرة الأساسية للموضوع وتحديد الأفكار الجزئية.
 - مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني ، وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب والمقارنة بين الاشياء المتشابهة وغير المتشابهة.
 - مهارات الفهم الناقد، وتشمل: اكتشاف وجهه نظر الكاتب التميز بين الحقيقة والروى وإبداء الرأي في المقروء والحكم عليه، وتحديد العلاقات بين الاساليب والنتائج.

المحور الثاني الكتب الالكترونية وأهميتها

تعريف الكتاب الإلكتروني

يعرفه لال (٢٠١١) الكتاب الإلكتروني بأنه: "كتيب يحتوى على النصوص المكتوبة ، بالإضافة إلى مجموعة من المثيرات والعناصر المصورة والرسومات المتحركة ، ويعرض هذا الكتاب الإلكتروني ام عن طريق اجهزة الاقراص المدمجة ، او من خلال شبكة الانترنت عبر انظمة ادارة التعلم ، او عبر الهواتف النقالة" .

ويعرف نعيم (٢٠١١) أيضا الكتاب الإلكتروني بأنه: "منظور جديدة للكتاب الورقي المرئي في شكل إلكترونية مع إضافة الوسائط المتعددة التفاعلية والنصوص الفائقة والبحث وهو بهذا يجمع بين مميزات الكتاب الورقي و مميزات الوسائط المتعددة."

أما بسيوني (٢٠٠٧) فقد عرّف الكتاب الإلكتروني بأنه: "كتاب إلكتروني يشتمل على كثير من الوسائط التفاعلية المدمجة بمحتوى الكتاب يمكن قراءته واستعراضه على الحاسب أو أي جهاز محمول باليد."

بينما يعرف العلي (٢٠٠٥) الكتاب الإلكتروني بأنه: "هو كتاب يُعرض على شاشة الحاسب الآلي مرتبطاً ارتباطاً تكنولوجياً بالفيديو التفاعلي ويتم استخدامه بإيجابية في أنظمة التعليم عن بعد".

ويُعرّف الباحث "الكتاب الإلكتروني بأنه: تحويل الكتيب الورقي المطبوع من الصورة التقليدية النمطية إلى الصورة الإلكترونية، بحيث تشتمل صفحاته على إمكانية تفاعل المتعلم مع المادة العلمية صفحاته بوجود إمكانية التفاعل مع المادة التعليمية من خلال التحكم في محتويات الكتاب من نصوص وصور وأصوات ومقاطع فيديو، بما يتناسب مع قدرات المتعلم وإمكانياته.

مما سبق يتضح أن الكتاب الإلكتروني :

- يشتمل على عناصر من الوسائط المتعددة التفاعلية والمتمثلة في النصوص والصور الثابتة والمتحركة و مقاطع الفيديو.
- منها ما هو غير تفاعلي يقتصر على عرض المعارف والمعلومات دون وجود أي تفاعل مثل الكتاب الورقي العادي ولكن الفرق انه يعرض بصورة الكترونية .
- منها ما هو تفاعلي يحتوي على عناصر من الوسائط الالكترونية التفاعلية مثل الصور المتحركة ولقطات الفيديو والمثيرات الحركية والسمعية يستخدم في أنظمة التعليم عن بعد.
- يستخدم جهاز الكمبيوتر المكتبي أو اللوحي والهواتف المحمولة الحديثة لقراءة الكتاب الإلكتروني.
- إن عرض و نشر الكتب الإلكترونية سواء التفاعلية او غير التفاعلية على شبكات الإنترنت يتيح سهولة انتشارها وإمكانية تحميلها ووصولها الى الأماكن البعيدة.

مسميات الكتاب الإلكتروني

وقد أورد عزت (٢٠١٢) عدة مسميات للكتاب المحوسب، منها:

- الكتاب المحوسب
- الكتاب الرقمي الإلكتروني.
- الكتاب متعدد الوسائط.
- الكتاب الممتد أو الهائل.
- الكتاب المعروض على الإنترنت
- الكتاب الافتراضي
- الكتاب القابل للتنزيل والتحميل.
- الكتاب ذو النص الفائق .

و على الرغم من تعدد التسميات وكثرتها إلا أن التسمية الأكثر انتشارا وتعارف هو " الكتاب الإلكتروني "

أشكال الكتب الإلكترونية وطرق قراءتها:

تعمل جميع الكتب الإلكترونية بطريقة واحدة على الرغم من اختلاف مظهرها وسماتها وتعدد امكاناتها فهي تصمم بواسطة برامج الحاسوب أو المواقع المخصصة لذلك ، ويتم عرض ومشاهدة أغليبيتها عن طريق شبكة الانترنت من خلال متاجر الكتب الإلكترونية (بسيوني،٢٠٠٧).

ولقد حدد بسيوني (٢٠٠٧) أشكال متعددة للكتب الإلكترونية وهي:

أ- الكتب الحاسوبية النصية:

يشتمل الكتاب الحاسوبى النصي على نصوص فقط ، ولا يشترك مع النص أي نوع آخر من الوسائط المتعددة في مكونات الكتاب، ولكن يحتوى الكتاب على فهارس تساعد فى الوصول إلى الموضوعات، كما يشتمل على إمكانية البحث عن الموضوعات وفقا للكلمات المفتاحية ،ويمكن استعراض الكتاب النصي الإلكتروني باستخدام وسيط إلكترونى سواء من

خلال اقراص مدمجة بواسطة الحاسب الالى او من خلال الاجهزة المحمولة او من خلال انظمة التعلم عن بعد.

ب- الكتب الحاسوبية النصية المصورة:

يشتمل الكتاب الحاسوبى النصي المصور من نصوص وصور ثابتة ورسوم هيكليّة تخطيطيّة ، وهذه العناصر غير تفاعلية، ويتشابه الكتاب الحاسوبى النصي في عناصره مع الكتاب الورقي النمطى إلا أنه يختلف بوجود الفهرسة وإمكانية البحث السريع ،ويمكن استعراض الكتاب النصي الإلكتروني باستخدام وسيط إلكترونى سواء من خلال اقراص مدمجة بواسطة الحاسب الالى او من خلال الاجهزة المحمولة او من خلال انظمة التعلم عن بعد.

ج- الكتب الإلكترونية التفاعلية:

تشتمل الكتب الإلكترونية التفاعلي من عدة صفحات تفاعلية يمكن للمتعلمين من استعراضها بشكل مشابه للكتب الورقية ، وتشتمل كل صفحة على مجموعة من الوسائط التفاعلية كالنصوص والأصوات والرسومات ومقاطع الفيديو ، ويمكن للمتعلم التفاعل مع الوسائط المتعددة في كل صفحة من خلال مشاهدة عدد كبير من الصور ومقاطع الفيديو والاستماع إلى الأصوات المخزنة المرتبطة بالموضوع، كما يمكن للمستخدم إضافة التعليقات والملاحظات على هوامش الكتاب التفاعلي المحوسب ، ويمكن استعراض الكتب التفاعلي من خلال أجهزة الحاسوب الشخصية أو الحواسيب المحمولة أو الحواسيب اللوحية أو الهواتف الذكية.

ولقد حددت أستيّة وسرحان (٢٠٠٨) مميزات للكتب التفاعلية عن باقي أنواع الكتب الإلكترونية حيث يمكن للمتعلمين من رؤية الصور والرسومات المتحركة التي يمكن أن تحدث أصواتاً وتتجاوب مع المتعلمين فيستجيب لهذا النوع من الكتب التي استخدمت فيها كل وسائل الوسائط التفاعلية من صوت وحركة ونصوص ورسوم بيانية وهيكلية...الخ.

مميزات الكتب الإلكترونية التفاعلي:

ذَكَرَ كل من الكميّشي (١٤٣١هـ) ؛ شلبي (٢٠٠٩)؛ وأستيّة وسرحان (٢٠٠٨)؛ وبسيوني (٢٠٠٧)؛ والعلي (٢٠٠٥)؛ (Marshall, et al. 2001) مجموعة من المميزات للكتب الإلكترونية التفاعلية، وهي:

- تقدم الكتب الإلكترونية التفاعلية المعارف والمهارات بطريقة تجسد الواقع المحسوس لمشاهد الذي يعيشه المتعلمين حيث يتم تحويل المعارف والمهارات من الشكل المجرد النظري إلى الشكل الحي الواقعي.
- سهولة الوصول إلى صفحاته باستخدام خواص البحث .
- سهولة استيراده وتحميله على شبكات الإنترنت .
- ما يتضمنه من وسائط تفاعلية متعددة مثل الصور ولقطات الفيديو والرسوم المتحركة والمؤثرات الصوتية المتنوعة ... الخ.
- إمكانية عرضه على المتعلمين داخل صفوف الدراسة باستخدام أجهزة العرض.
- توفير الحيز المكاني حيث يمكن تخزين ملايين الكتب على قواعد البيانات.
- ضمان عدم نفاذ نسخ الكتاب من سوق النشر، فهي متاحة دائما على الإنترنت .
- إتاحة الفرصة أمام المؤلف لنشر كتابه بنفسه إما بإرساله إلى الموقع الخاص بالناشر أو على موقعه الخاص.
- القدرة على تخطي الحواجز والحدود والتعقيدات التي يصادفها الكتاب الورقي العادي
- انخفاض تكلفة نشر الكتب الإلكترونية مقارنة بالكتب المطبوعة لعدم وجود تكاليف طباعة أوراق ولعدم

المحور الثالث التعلم المقلوب:

ساعد التطور الحالي في تكنولوجيا الاتصال بتطوير التعليم حيث ظهرت أنماط وطرق تعليمية جديدة معتمدة على التقنية الحديثة ، من أبرز تلك الطرق والأساليب هو التعلم المقلوب أو المعكوس ويعتبر هذا النوع من التعليم شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يشتمل على استخدام التكنولوجيا لتحقيق الاستفادة القصوى من التعلم في الفصول الدراسية.

مفهوم التعلم المقلوب:

تعرفه الجبيل، (١٤٣٦) بأنه " نوع من انواع التعلم الخليط الذي يستخدم التقنية الحديثة لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات المتعلمين في عصرنا الراهن".

وتعرفه الزين (٢٠١٥) بأنه " استراتيجية تربوية تعتمد على المتعلمين بدلا من المعلمين، حيث يقوم المتعلمين بمشاهدة مقطع فيديو قصير في منازلهم قبل وقت الحصة بينما يستغل المعلم الوقت في الفصل بتوفير بيئة تعلم نشطة يتم فيها توجيه المتعلمين لتطبيق ما تعلموه".

وتعرفها أيضا الكحيل (٢٠١٥) بأنه " أحد أنواع التعلم الخليط الذي يجمع بين بيئة التعلم غير المتزامنة في المنزل والمتزامنة مع المعلم في الفصل الدراسي أو المدرسة". ويعرفه أيضا Bergmann & Sams, 2012 بأنه " عكس الطريقة التقليدية للتعليم، وذلك بإيصال التعليم وشرح الدروس داخل منازل الطلاب عن طريق استخدام التقنية، ثم ممارسة الواجبات والانشطة داخل القاعات الدراسية".

ويعرف الباحث التعلم المقلوب إجرائيا في هذه الدراسة " بأنها استراتيجية قائمة على التعلم المدمج بحيث تصمم الدروس في شكل كتاب إلكتروني تفاعلي متعدد الوسائط يعرض على الطلاب بالمنزل من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني أو من خلال أجهزتهم اللوحية مع ممارسة أنشطة متعددة ويكون وقت الحصة الدراسية مخصصا للمناقشات للوصول إلى مستوى التمكن في المهارات القرائية".

□ والشكل التالي يوضح المفهوم الإجرائي للتعلم المقلوب



شكل (١) يوضح مفهوم التعلم المقلوب

نشأة فكرة التعلم المقلوب

نشأت فكرة التعلم المقلوب في الغرب حيث وضع إريك مازور «Eric Mazur» مبدأ تعلم الأقران عام ١٩٨٠م، حيث وجد أن التعلم بمساعدة الحاسب يسمح له بالتدريب بدلا من المحاضرة ، وفي بداية عام ٢٠٠٠م وظف مجموعة من المحاضرين بجامعة ويسكونسن ماديسون بالقاء الدروس باستخدام مقاطع فيديو تعرض على الطلاب قبل وقت الحصة، وفي عام ٢٠١١ تم تأسيس مركزين في ولاية ويسكونسن للتركيز على التعلم عبر الفصول المقلوبة، وفي عام ٢٠٠٦ ، قدم Tenneson و McGlasson طريقة جديدة للمعلمين في بحثه «متى يقلبون الفصول»، ثم قدم Bill Brantley عام ٢٠٠٧ نموذج للفصل المقلوب في مؤتمر جمعية العلوم السياسية الأميركية ، وفي عام ٢٠١١ قامت مدرسة كلينتون ديل الثانوية / Clinton dale في ميشيغان بتطبيق نموذج الفصل المقلوب لسائر الفصول.(سرحان، الطيب ٢٠١٥).

المبادئ النظرية التي يقوم عليها التعلم المقلوب:

عند التطرق للنظريات التي يجب الالتفات لها عند تصميم بيئة التعليم المدمج بنمط التعلم المقلوب فإنه لا يمكننا إغفال دور عدد من النظريات والمتمثلة في (وليد محمد، ٢٠١٦).

النظرية البنائية إن التعلم البنائي عملية نشطة يعالج المتعلم المعلومات فيها بشكل ذو معني ،وتراكمية حيث يبني التعلم علي المعرفة القبلية أو الخبرة السابقة ،وتكاملية حيث يوسع المتعلم من المعرفة الجديدة ويربطها بالمعرفة الحالية ، ولا شك أن طبيعة نمط الفصل الدراسي المعكوس في بنائه وخصائصه تركز علي وجود حالة من النشاط الدائم ببيئة التعلم ،كما تعتمد المعرفة من خلالها علي التراكمية الناتجة من مساهمات ومشاركات المتعلمين كما هو متاح من خلال مناقشات المتعلمين داخل الفصل الدراسي أو من خلال التواصل عبر الويب.

نظرية الحوار: والتي تؤكد علي أهمية الحوار والمناقشة بين المتعلمين وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، وأن الحوار يزيد من فاعلية التعلم وبقاء أثره لدي المتعلمين، وبناء علي ذلك فالحوار أو المناقشة لها دور كبير في تصميم التعليم بين المتعلمين، وبالنظر إلي طبيعة سير العملية التعليمية داخل نمط الفصل الدراسي المعكوس

نجد أن المناقشة التي تتم بين المتعلمين بعد تعرضهم للمحتوي التعليمي تعمق من فهمهم لطبيعة هذا المحتوى، كما أنها تثري العملية التعليمية ككل.

النظرية التوسعية في التعلم؛ والتي انبثقت من مفاهيم النظرية الإدراكية المعرفية حيث تركز علي البني المعرفية وتفصيلها بهدف إثراء خبرات المتعلم وربطها وإدماجها بصورة قابلة للنقل والاسترجاع عند الحاجة إليها، كما أن لهذه النظرية قيمة تعليمية إذ أنها تنشط المتعلم وتجعله أكثر فاعلية ونشاطاً. وبعد نمط الفصل الدراسي المعكوس تطبيق لهذه النظرية علي أرض الواقع حيث إن التعليم في هذا النمط يبدأ بنظرة المتعلم الخاصة نحو المحتوى التعليمي ثم تتوالى الإجراءات التدريسية لتتقدم أكثر متضمنة المناقشة والتي تكشف عن أفكار تفصيلية تمكن المتعلم من توسيع أفكاره التي استنتجها من قبل.

نظرية الحضور الاجتماعي؛ والتي تتحدث عن: كيف يمكن لوسيط اتصال تكنولوجي ما، أن يوفر معني مشترك بين المتعلمين ، وإشعارهم بحضورهم الاجتماعي الحقيقي وترتكز هذه النظرية على الاتصال وعلم نفس الاجتماعي. إن نظرية الحضور الاجتماعي تقيس الأثر الاجتماعي لنموذج الاتصال عبر الانترنت وهو ما يتفق مع طبيعة سير العملية التعليمية داخل نمط الفصل الدراسي المعكوس والتي تقوم على أساس قيام المتعلمين بالدراسة من خلال الموقع التعليمي عبر الانترنت ثم مناقشة ما تمت دراسته وذلك داخل بيئة الفصل التقليدي وهو ما يشعر المتعلم بحضوره الاجتماعي الحقيقي بين أقرانه عن طريق تفاعله معهم.

إيجابيات التعلم الإلكتروني المقلوب؛

- لقد أكدت كل من هارون، وسرحان (٢٠١٥)؛ والزين، (٢٠١٥)؛ (pearson,2013) على الإيجابيات والمميزات التالية للتعلم المقلوب وهي:
- الاستغلال الأمثل لوقت الحصة.
 - يمنح اعضاء هيئة التدريس مزيداً من الوقت لمساعدة المتعلمين وتلقى اسئلتهم.
 - يساعد المتعلمين على مشاهدة وتكرار الدرس أكثر من مرة بناء على فروقاتهم الفردية.
 - يبنى علاقة اقوى بين الطالب والمعلم.
 - يستغل المعلم الفصل أكثر للتوجيه والتحفيز والمساعدة؟

- خلق بيئة للتعلم التعاونية في الفصل الدراسي.
 - يشجع على توظيف التقنية الحديثة في مجال التعليم والتدريب.
 - تطبيق التعلم النشط المتمركز حول الطالب بكل سهولة.
 - يعزز التفكير الناقد وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين المتعلمين.
 - إعطاء المتعلمين وسيلة لاستعراض وتكرار المقاطع الهامة والتحقق من ملاحظاتهم.
 - المحتوى قصير ومشوق ويسهل فهمه واستيعابه .
 - تمكن المتعلمين من التعلم بالسرعة التي تناسبهم والمكان والزمان الذي يلائمهم.
- ومن خلال تطبيق استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب والمعتمدة على الكتب الإلكترونية توصل الباحث إلى الإيجابيات التالية نتيجة استخدامه في تعليم طلاب اللغة العربية لغير الناطقين بها:
- تساعد الاستراتيجية في توفير الوقت للمعلم حيث أصبح بإمكان المعلم من تسجيل المحاضرة واستخدامها لعدة صفوف.
 - الاستغلال الأمثل لوقت الدرس من قبل عضو هيئة التدريس في تصويب أخطاء المتعلمين والإجابة عن استفساراتهم وتطبيق ما تعلموه عمليا بدلا من إلقاء المحاضرات في الصف.
 - تساعد استراتيجية الصفوف المقلوبة في جذب الطلاب وتشويقهم للمادة التعليمية، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعلم.
 - تساعد الاستراتيجية من تحقيق أكبر استفادة للطلاب من معلمي اللغة العربية، وذلك من خلال كل معلم يسجل درسه بأسلوبه وطريقته ليتمكن الطلاب من الاستماع الى هذه الدروس المتنوعة في نفس الموضوع بفائدة أكبر.
 - تساعد استراتيجية التعلم المقلوب القائمة على استخدام الكتب التفاعلية الإلكترونية في وصول الطلاب إلى الدروس المقررة في أي وقت وفي أي مكان من خلال تحميلها على نظم إدارة التعلم الإلكتروني.

- تساعد استخدام استراتيجيات التعلم المقلوب والمعتمدة على استخدام الكتب التفاعلية الإلكترونية في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- تعمل استخدام الاستراتيجيات في تقوية العلاقة بين الطالب والمعلم من خلال مشاركة المعلم للطلاب في الأنشطة اللغوية المختلفة وإشرافه المباشر.
- كما تعمل الاستراتيجيات والمعتمدة بصفة أساسية على التعلم الإلكتروني في إزالة الفجوة الموجود بين الجانب النظري والتطبيقي للفروع المختلفة للغة العربية.

ولكن لاحظ الباحث عند تطبيق استراتيجيات التعلم المقلوب القائمة على استخدام الكتاب الإلكتروني

التفاعلي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعض المعوقات وهي:

- عجز بعض المعلمين في قدرتهم على تصميم واستخدام الكتب الإلكترونية مما يعيق تواصلهم مع الطلبة.
- تمسك بعض المعلمين بالطريقة النمطية وعدم رغبتهم في التخلي عنها.
- عدم توافر الأجهزة اللازمة عند جميع المتعلمين.
- كسل بعض المتعلمين أو انشغالهم عن مشاهدة محتوى الدرس خارج الصف.

أسباب التحول إلى التعلم الإلكتروني المقلوب:

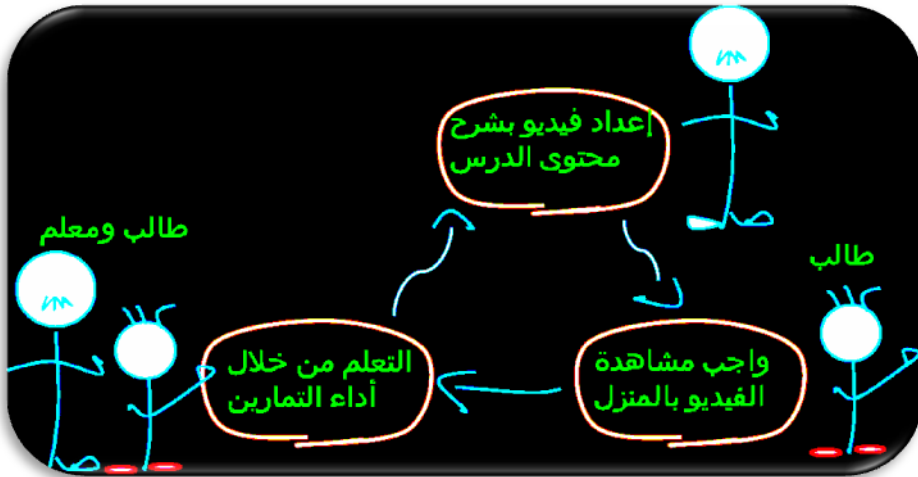
توصلت دراسة هارون وسرحان (٢٠١٥) إلى الأسباب وراء التحول إلى التعلم الإلكتروني المقلوب، ومن تلك الأسباب الآتي:

- ما بين المتعلمين من فروق فردية في سرعة الفهم والاستيعاب.
- مشكلات غياب المتعلمين وضياح فرصة حضور الدرس.
- المتعلمين قد يغفلون عن بعض النقاط الرئيسية في الدرس.
- المتعلم قد لا ينجز الواجبات في المنزل بشكل كامل أو صحيح لأنه قد يكون نسي بعض المعلومات أو المهارات التي تعلمها خلال الدرس.
- المعلم قد يقضى وقتاً أطول في إعادة الشرح داخل الفصل أو خارجه لبعض المتعلمين.

- المعلم لا يجد فرصة للمناقشة أو اجراء بعض التطبيقات العملية أو الأنشطة خلال الدرس لمحدودة الوقت.
- التطور التقنى والذي أنعكس على المجال التعليمي.

نماذج التعلم الإلكتروني المقلوب:

نموذج Bergmann & Sams, 2012، وهو وفقاً للشكل التالي:



شكل (١) يوضح نموذج Bergmann & Sams للتعلم المقلوب

ويكون دور المعلم بناء على هذا النموذج هو تقديم الشرح لكل متعلم على حده داخل منزله على هيئة مقطع فيديو للدرس قد أعده المعلم إما بتصوير نفسه وهو يشرح الدرس أو باستخدام برامج التسجيل الذي أعده على جهازه الحاسوبي، وبذلك يتاح لكل متعلم أن يشاهد الدرس أكثر من مرة وفقاً لما تتطلبه حاجته الفردية ، وبهذا يتسع الوقت لكل من المتعلمين والمعلم داخل الفصل الدراسي بمناقشة ما صعب عليهم فهمه ومن ثم الشروع في أداء التمارين والتفاعل أكثر داخل الفصل إما في شكل مجموعات أو مع المعلم.

وهناك نموذج اخر قدمه شاهين (٢٠١٥)



شكل (٣) يوضح نموذج شاهين للتعليم الإلكتروني المقلوب

ووفقا لهذا النموذج يعد المعلم الدروس في شكل محاضرات فيديو قصيرة أو تسجيلات صوتية تعرض من خلال الشبكة العنكبوتية بحيث يشاهدها الطلاب في أي مكان ثم يمارس المتعلمين داخل الصف أنشطة متمثلة في عروض تقديمية أو تقديم مشروعات جماعية أو ممارسة التمارين والأنشطة المختلفة على الدرس.

نموذج آخر قدمته حايك



شكل (٤) نموذج حايك للتعليم المقلوب

وفي هذا النموذج المقدم يشاهد الطلاب فيديو متعلق بمهارة ثم يمارس مجموعة من التطبيقات على تلك المهارة سواء داخل الفصل أو خارجه للوصول الى درجة الاتقان المطلوبة.

وفي ضوء ما سبق قدم الباحث النموذج التالي لاستخدام الكتاب الإلكتروني والقائم على فكرة التعلم المقلوب في تعلم المهارات القرائية لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها



شكل (٥) نموذج للكتيب الإلكتروني المصمم وفقاً لإستراتيجية للتعلم المقلوب لتعلم المهارات القرائية

الجانب التجريبي ونتائج الدراسة ومقترحاتها:

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي في المقياس البعدي.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي.

٤. توجد فاعلية لإستراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية عند مستوى $\geq ١,٢$ في اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

خطوات الدراسة:

تمت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١. تحديد بعض مهارات الفهم القرائي، وذلك من خلال بعض الموضوعات المقررة بكتاب القراءة لدى طلاب المستوى الأول بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

٢. تصميم الكتاب الإلكتروني وفقاً لإستراتيجية التعلم المقلوب، وذلك من خلال تصميم المهارات تصميمياً تعليمياً بحيث تضمن كل مهارة أهدافها وأنشطتها ومحتوها وأسئلتها ومقطع فيديو يشرح كل مهارة ثم استخدام برنامج Flipbook CreatorProfessional في تصميم الكتاب الإلكتروني بحيث تم وضع مقاطع الفيديو في بداية المهارة حيث يشاهدها الطلاب ثم يدرس المحتوى التعليمي ويمارس الأنشطة المصممة بالكتاب.

٣. تصميم اختبار الفهم القرائي إلكترونياً، وقد بلغ عدد بنوده ٢٠ بنداً، وبلغت درجته العظمى ٢٠ درجة، ووصلت درجة ثباته إلى ٠,٨٩، بناءً على إعادة تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني أسبوعين.

٤. تحميل الكتاب الإلكتروني على أسطوانة CD تمهيداً لإعطاء نسخة لكل طالب.

٥. تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الإلكتروني تطبيقاً قليلاً.

٦. تدريس الكتاب الإلكتروني المصمم وفقاً لإستراتيجية التعلم المقلوب للمجموعة التجريبية، ودراسة تلك الموضوعات بشكل تقليدي للمجموعة الضابطة.

٧. تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي بعدياً.

٨. تفسير النتائج في ضوء فروضه.

٩. تقديم المقترحات والتوصيات.

أدوات الدراسة:

- اختبار مهارات الفهم القرائي الإلكتروني.
- كتيب الطالب الإلكتروني التفاعلي المصمم وفقا لإستراتيجية التعلم المقلوب.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وذلك للتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب والقائمة على استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.

اختيار العينة، والتصميم التجريبي:

اختار الباحث عينة الدراسة من طلاب المستوى الأول بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بطريقة عشوائية، وبلغ عدد أفراد العينة ٦٤ طالباً (٣٢ طالباً في المجموعة التجريبية، تدرس موضوعات القراءة بأسلوب التعلم الإلكتروني المقلوب، ٣٢ طالباً في المجموعة الضابطة، تدرس موضوعات القراءة بأسلوب التعلم التقليدي).

تطبيق التجربة:

بعد تصميم أدوات الدراسة، والتأكد من شروطها من حيث الصدق والثبات ومناسبة البدائل، تم تنفيذ التجربة وفق الخطوات الآتية:

- الاجتماع بمدرس اللغة العربية بالمستوى الأول بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، حيث تم توضيح له هدف الدراسة، وطريقة إجراء الاختبار، وأسلوب تنفيذ موضوعات القراءة وفق لاستخدام الكتاب الإلكتروني المصمم وفقاً لأسلوب التعلم المقلوب.
- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي الإلكتروني قبلها على المجموعة الضابطة والتجريبية في بداية العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.

- تدريس طلاب المجموعة التجريبية موضوعات القراءة المعدة على شكل كتاب إلكتروني مصمم وفقاً لأسلوب التعلم المقلوب، بينما يتم تدريس طلاب المجموعة الضابطة بالأسلوب التقليدي.
- تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي المعد إلكترونيًا بعداً على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد شهر من الدراسة.

١ - نتائج الدراسة والتأكد من صحة الفروض:

أ- **للتأكد من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه** " يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي، فقد قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم طبق اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعتين ، وقد أوضحت نتائج التطبيق على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين نتائج التطبيق بين المجموعتين ، وهذا ما يجعل الفرض الأول من فروض الدراسة غير صحيح.

والجدول التالي يبين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي، ونتيجة تطبيق اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين.

جدول (٢)

قيمة "ت" ودلالاتها في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي لمجموعتي الدراسة

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" الجدولية		"ت" المحسوبة
					مستوى ٠,٠٥	مستوى ٠,٠١	
التجريبية	٣٢	٧,٢٢	٥,٠٩	٦٢	٢	٢,٦٦	٠,٤٢
الضابطة	٣٢	٧,٠١	٥,٤٧				

من خلال الجدول السابق يتبين عدم وجود فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١ ، ٠,٥ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي، وبذلك فان الفرض الأول من فروض الدراسة غير صحيح.

ب- **وللتأكد من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه** " يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي، فقد قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، ثم طبق اختبار "ت" لحساب الفروق بين المجموعتين، وقد أوضحت النتائج على وجود فرق دال احصائياً بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

والجدول التالي يبين متوسط درجات الطلاب في المجموعتين في الاختبار البعدي في اختبار مهارات الفهم القرائي، ونتيجة تطبيق اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين.

جدول (٤)

قيمة "ت" ودلالاتها في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لمجموعتي الدراسة

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	" ت " الجدولية		"ت" المحسوبة
					مستوى ٠,٠٥	مستوى ٠,٠١	
التجريبية	٣٢	١٧,٣٤	١,٨	٦٢	٢	٢,٦٦	١٥,٩٣
الضابطة	٣٢	٩,٦٦	٢,٥				

من خلال الجدول السابق يتبين وجود فرق دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١، ٠,٥ لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي ، ويمكن إرجاع ذلك إلى طريقة استخدام استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الالكترونية من حيث انها طريقة تعتمد على التقنية وتوظيفها التوظيف الأمثل ، فقد تم توفير الموضوعات القرائية

وتصميمها بشكل إلكتروني حيث يشتمل كل موضوع على مقطع فيديو يشرحه للطلاب ، وقد تحميلها على اسطوانة CD ، بحيث يستطيع الطلاب استعراض الموضوع المصمم إلكترونياً والذي يشتمل على مقطع فيديو ده الطلاب قبل وقت الفصل ، فيستطيع كل طالب التعلم بالسرعة التي تناسبه وفي المكان والزمان الذي يلائمه ، وقد تتفق نتائج دراسة كل من الزين ، (٢٠١٥)؛ ودراسة هارون وسرحان ، (٢٠١٥) ؛ ودراسة Bormann,J(2014).

ج-وللتأكد من صحة الفرض الثالث ، والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال احصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي" ، فقد قام الباحث بمقارنة متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي ، ومتوسط درجاتهم في اختبار مهارات الفهم القرائي القبلي باستخدام اختبار "ت" ، فكانت النتيجة كم يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

قيمة " ت " ودلالاتها في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي للمجموعة التجريبية

المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	" ت " الجدولية		" ت " المحسوبة
					مستوى ٠,٠١	مستوى ٠,٠٥	
الاختبار القبلي	٣٢	٥,٠٩	٢,١٧	٣١	٢,٧	٢,٤	٢٣,٣٩
الاختبار البعدي		١٧,٣٤	١,٨				

من خلال الجدول السابق تبين وجود فرق دال احصائيا بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا ما يؤكد صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة، وقبول الفرض البديل.

د-وللتأكد من صحة الفرض الرابع،والذي ينص على انه " توجد فاعلية لإستراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية عند مستوى $\geq ١,٢$ في اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، ولهذا قام الباحث بحساب الفاعلية باستخدام قانون بلاك فكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

حساب الفاعلية لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي

المجموعة	متوسط الاختبار القبلي	متوسط الاختبار البعدي	نسبة الكسب المعدل
التجريبية	٥,٠٩	١٧,٣٤	١,٤

من خلال الجدول يتبن فاعلية إستراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية عند مستوى $\geq 1,2$ في اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، حيث تجاوزت نسبة الكسب المعدل الرقم (١) وهو الرقم الدال على الحد الأدنى للفاعلية ومن هنا فإن الفرض الرابع للبحث صحيح.

نتائج البحث ومقترحاته :

كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام أسلوب التعلم المقلوب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذا يدفع الباحث الى تقديم بعض المقترحات والتوصيات التالية:

- استخدام الكتب الإلكترونية المصممة وفقا لإستراتيجية التعلم المقلوب في تدريس مهارات الفهم القرائي في جميع المستويات الدراسية.
- ضرورة اعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية لتدريبهم على تصميم الكتب الإلكترونية وفقا لأسلوب التعلم المقلوب.
- ضرورة تهيئة المناخ المدرسي والفصلي لاستخدام الكتب الإلكترونية والمصممة وفقا لإستراتيجية التعلم المقلوب في العملية التعليمية.
- بحث الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عند استخدام هذه الاستراتيجية.

المراجع العربية:

١. استيتة، دلال وسرحان، عمر (٢٠٠٨). "التجديدات التربوية". عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
٢. التودري، عوض حسين (٢٠٠٤). المدرسة الالكترونية وأدوار حديثة للمعلم، الرياض: مكتبة الرشد.
٣. الجبيل، نوره الذويخ (١٤٣٦). الصف المقلوب، مجلة المعرفة الالكترونية، والمتاحة على الرابط الإلكتروني التالي http://www.almarefh.net/show_content.php
٤. الحلفاوي، وليد سالم (١٤٢٧). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
٥. الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء (٢٠١٥). استراتيجيات التدريس الفعال، الرياض: مكتبة المتنبى.
٦. الذويخ، نوره صالح (٢٠١٤). الصف المقلوب، مجلة المعرفة الالكترونية، (٢٢٢) منشور على موقع http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV
٧. الزهراني، مرضي (٢٠٠٧). المدخل التقني في تعليم اللغة العربية مفهومه وأساسه ومطالبه وتطبيقاته، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الموافق ٢٨-٣٠ تشرين الثاني.
٨. الزين، حنان بنت اسعد (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة التربوية المتخصصة، ٤ (١).
٩. الزين، حنان. (٢٠٠٩). بناء برنامج للدراسات العليا تخصص (تكنولوجيا التعليم) بكليات التربية للبنات في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
١٠. السيد علي، محمد (٢٠٠٩). تنظيم محتوى الكتب المدرسية من منظور التعليم الإلكتروني، المؤتمر العلمي الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

١١. الشامسي ، عبداللطيف (٢٠١٣) . صناعة التعلم (الفصل المقلوب)، موقع الامارات اليوم متاح على موقع -http://www.emaratalyoun.com/opinion/2013

04-07-1.563843

١٢. الشناق، قسيم محمد و دومي ، حسن على (٢٠١٠) . " اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق، (٢٦)، كلية التربية، جامعة دمشق.

١٣. العمري، علي بن مررد (٢٠٠٩). كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، رسالة ماجستير، كلية التربية أم القرى.

١٤. العويدى وآخرون (٢٠٠٤). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، مدرسة الفيصل، الرياض، خلال الفترة ١٩-٢١ صفر ١٣٢٤هـ.

١٥. العلي، أحمد عبدالله (٢٠٠٥). "التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي". الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٦. -الكميشي، لطيفة (١٤٣١هـ). "الكتاب الإلكتروني". مجلة المعلوماتية، العدد الثاني والثلاثون. روجع بتاريخ ٦ ابريل ٢٠١٣ من خلال الرابط :

<http://www.informatics.gov.sa/articles.php?artid=209>

١٧. الغريب، زاهر اسماعيل (٢٠٠١). فعالية توظيف خدمات الإنترنت في تنمية الجوانب المعرفية ودعم الأداء البحثي لدى طلاب الماجستير في التربية، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية ، عد (٧) جزء (٣)، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

١٨. الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠) . تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، القاهرة : دار الفكر العربي.

١٩. الكحيلى ، ابتسام (٢٠١٥) . الفصول المعكوسة وشخصنة التعلم، مقاله منشورة على الرابط التالى <http://www.alukah.net/social/0/76842/#ixzz3TyfcNsA4>

٢٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٩) . التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية، دراسة مقدمة في ندوة بعنوان: استخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، المنعقدة في معهد الخرطوم واقع توظيف تقنيات التعليم في

- ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين " تصور مقترح لمفردات 238"
الدولي التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم -جامعة الدول العربية، في
الفترة من ٢٩ - ٢٧ ديسمبر، قاعة جامعة إفريقيا العالمية.
٢١. موسى، عبد الله عبدالعزيز (١٤٢٣). *التعليم الإلكتروني مفهومة. خصائصه...فوائده. عوائقه*، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود نقلا عن
الموقع التالي: <http://news.maktoob.com/forum/news4165>
٢٢. بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧/ب). *الكتاب الإلكتروني*، القاهرة: دار الكتب العلمية
للنشر والتوزيع.
٢٣. بسيوني، عبد الحميد (٢٠٠٧). *التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال*، القاهرة: دار
الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
٢٤. -حايك، هيام (٢٠١٥). *التعلم المقلوب ونماذجه*، مقاله منشوره على الموقع التالي
<http://www.educationnews.org/technology/does-the-flippedclassroom>
٢٥. ديب، أوصاف (٢٠١٢). واقع توظيف تقنيات التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية
لغير الناطقين بها " تصور مقترح "، مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٢).
٢٦. زوجي، بخيت (٢٠١٤). ما هو التعلم المقلوب (المعكوس) ، موقع تعليم جديد متاح
على موقع <http://www.new-educ.com/la-classe-inversee>
٢٧. سالم، احمد محمد (٢٠٠٤). *تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني الرياض: مكتبة الرشد*.
٢٨. شاهين، احمد (٢٠١٥). *نماذج التعلم المقلوب*، والمنشور على الموقع التالي
http://www.id4arab.com/2014/09/blog-post.html#_VP_bD3ysWSp
٢٩. -شليبي، مجدي (٢٠٠٩). "الكتاب الإلكتروني بين المزايا والعيوب". روجع بتاريخ ٧
إبريل ٢٠١٣ م من خلال الرابط :
- <http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2009/03/23/160209.html>
٣٠. -صيني، محمود اسماعيل (٢٠٠٩). دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، مقدمة في
ندوة بعنوان: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنعقدة في المدينة المنورة من
٧-١ جمادى الأولى، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣١. عبد الخالق، نبيل متولى (٢٠٠٤). تحديد منظومة التعليم الثانوي فى ضوء مفهوم التعليم الالكتروني، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٣٢. عبدالرحمن ،منال محمد (٢٠١١). ازدهار اللغة العربية عند الناطقين بها وغير الناطقين بها ، رسالة ماجستير ، جامعة البعث.
٣٣. عزت، محمد فريد (٢٠١٢). نشأة الكتاب الإلكتروني وتطوره، ومميزاته، وسليباته. مجلة التربية .
٣٤. فتحى يونس (٢٠٠٠) . استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة : الكتاب الحديث.
٣٥. لال ، زكريا ، والجندي ، علياء (٢٠٠٥) . الاتصال الإلكتروني وتكنولوجيا التعليم، الرياض: مكتبة العبيكان.
٣٦. محمد، وليد يوسف (٢٠١٦). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ، القاهرة: دار النصر للنشر والتوزيع.
٣٧. مفلح ،غازى (٢٠٠٥). فاعلية التعلم التعاونى فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلبة الصف الاول الثانوى ، مجلة جامعة دمشق ، عدد (٢١)، جزء (٢).
٣٨. منصور، ابراهيم يوسف. (٢٠١١). مناهج مختلفة لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها ، العراق: مكتبة بغداد.
٣٩. -لال، زكريا بن يحيى (٢٠١١). التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً. القاهرة: عالم الكتاب.
٤٠. -نعيم، محمد (٢٠١١). الكتاب الإلكتروني المفهوم والمزايا. مجلة المعلوماتية، العدد (٣٤).
٤١. هارون ، الطيب ، وسرحان موسى (٢٠١٥). فاعلية نموذج التعلم المقلوب فى التحصيل والأداء لمهارات التعلم الالكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية ، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية ... أفاق مستقبلية ، فى الفترة من ١٢-١٥ ابرايل ٢٠١٥ ، مركز الملك عبدالعزيز الحضارى .
٤٢. هشام ، بركات حسين (٢٠١٠) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني جسور بجامعة الملك سعود نموذجاً ،

الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب ، في الفترة من ١٢ - ١٤ ابريل ٢٠١٠ ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية :

1. Bergmann, Jonathan and Sams, Aaron (2012) Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. United States of America: IST
2. Bishop, Jacob and Averleger, Mathew (2013). *"The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition"* , American Society for Engineering Education
3. Bishop, Jacob and Averleger, Mathew (2013). *"The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition"* , American Society for Engineering Education
4. Bormann, Jarod (2014). Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement , Master Diss , University of Northern Iowa.
5. Brame, Cynthia J. (2013). *"Flipping the classroom"*, Vanderbilt University for
6. Educase (2013).
available at: http://www.educause.edu/search/apachesolr_search/flipped, Retrieved: 28/11/2014.
7. Herreid, Clyde & Schiller, Nancy A. (2013). *"Case Studies and the flipped classroom"*,

8. Journal of College Science Teaching, National Science Teachers Association, PP 62.
9. Nagel, David (2013). "The 4 Pillars of the Flipped Classroom", The Journal,
10. Pearson, Inc. (2013). Flipped Learning Model dramatically improves course pass rate for at-Risk students , available at: www.pearsonpd.com, Retrieved: 31/8/2015.
11. Randall S., Davics; Douglas L., Dean and Nick, Ball (2013). "Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course", Educational Technology Research and Development, V.61, Issue 4, PP
Richard c. Anderson . (1993) : the future of reading research , in Judith Anderson and anne p. sweet , ed . newjersey , lorraine erlboum associates
12. – Lareau, S. (2001) : " The Feasibility of the Use of E-Books for Replacing Lost or Brittle Books in the kent state University Library", ERIC Document Reproduction Service No. ED459862
13. – Marshall C. et al.. (2001): " Designing e-books for Legal Research"
(ERIC Document Reproduction Service No. ED45981

:

فعالية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء اثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف

إهداء

د. / قيس نعيم سليم عصفور د. / سمير محمد عقل عقيلي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بكلية التربية - جامعة الطائف

بكلية التربية - جامعة الطائف

أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

مقدمة...

تعتبر المرحلة المتوسطة من المراحل الرئيسية في أي نظام تعليمي ، فهذه المرحلة تعد الطلاب للمرحلة الثانوية التي تحدد مستقبل الطالب الدراسي، لذلك كان من الضروري الاهتمام بطلاب هذه المرحلة بشكل كبير حيث تعتبر المرحلة المتوسطة من التعليم الركيزة الأساسية للتعليم العام.

وتتعدد المناهج الدراسية التي يدرسها طلاب المرحلة المتوسطة ومن هذه المناهج مناهج العلوم. وقد شرعت المملكة العربية السعودية في تطوير مناهج العلوم والرياضيات بحيث أصبحت تسير أحدث الاتجاهات العالمية في التربية العلمية وتدرّس العلوم. لذلك فمن المحتمل أن يعاني بعض طلاب المرحلة المتوسطة من صعوبات في تعلم العلوم.

ويعتبر موضوع صعوبات التعلم **Learning Disabilities** من الموضوعات الهامة في الوقت الحاضر وقد أهتم بهذا الموضوع علماء النفس، والتربية ، وطب الأطفال ، إلى جانب اهتمام الآباء والمربين ، وكذلك استثار هذا الموضوع انتباه كثير من العلماء المتخصصين في مجالات مختلفة مثل: علم الأعصاب ، وعلم الطب النفسي، وعلم أمراض الكلام، ولذا فقد بدأ العلماء والمتخصصون في التركيز على هذا الجانب بهدف تشخيص تلك الصعوبات لانتقاء أنسب الاستراتيجيات للتخفيف من حدة تلك الصعوبات قدر الإمكان (عبد الفتاح، ٢٠٠٤ : ص ٢٠٩)، ويشير علي (٢٠٠٤ : ٢٧٨) إلى أن هناك بعض التلاميذ يتدنى مستوى تحصيلهم بالرغم من قدرتهم العالية على الأداء، بسبب الشك في القدرة والخوف من الفشل والإحساس بضعف القدرة ، مما يجعلهم يقللون من الجهد المبذول وبالتالي يؤدي إلى حدوث صعوبات في التعلم لديهم.

وتتعدد أنواع الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة أثناء تعلمهم المواد الدراسية الأكاديمية كالقراءة ، والكتابة ، والحساب ، والعلوم بالرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عاديون في تعاملاتهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم ، وتقع معاملات ذكائهم بين ٧٥-٩٠ على مقاييس الذكاء الفردية (سليمان ، ٢٠٠٧ : ٦٤).

ومن بين الصعوبات التي يمكن أن يعاني منها تلاميذ المرحلة المتوسطة صعوبات تعلم العلوم، ويحتاج علاج صعوبات التعلم الأكاديمية ومنها مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة

المتوسطة إلى البحث عن أفضل الاستراتيجيات وطرق التدريس التي يمكن أن تساهم في حل هذه المشكلة ، وظهرت العديد من الاستراتيجيات والنماذج الحديثة التي اظهرت الدراسات فعاليتها مع العاديين ويمكن استخدامها مع ذوي صعوبات تعلم العلوم لمعرفة فعاليتها في علاج هذه الصعوبات ومن هذه النماذج نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

وقد أشار مارزانو وآخرون (٢٠٠٠ : ١٠) إلى إن نموذج أبعاد التعلم يعكس ثلاث نظريات أساسية في التفاعل التعليمي تتمثل في :التعلم المتوافق مع وظائف المخ brain – based learning ، والتعلم المتمركز حول المشكلات problem based learning ، والتعلم التعاوني Cooperative learning .

ونموذج مارزانو هو نموذج تدريسي ، يتضمن كيفية التخطيط للدروس ، وتنفيذها، وتصميم المنهج التعليمي ، وتقويم أداء المتعلم، ويقوم النموذج على أساس أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط أو أبعاد من التعلم هي :الاتجاهات ، والإدراكات الإيجابية عن التعلم، و اكتساب المعرفة وتكاملها، و توسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠ : ٧).

وترى الرحيلي (٢٠٠٧ : ٧) أن نموذج مارزانو يهدف إلى تنمية وتطوير التكامل بين اكتساب المعرفة العلمية وتوسيعها وتنقيتها ، والاستخدام ذي المعنى لها، في إطار من الاتجاهات والادراكات الإيجابية عن التعلم، والاستخدام المناسب للعادات العقلية المنتجة من قبل المتعلم .

لذلك جاء اهتمام الدراسة الحالية باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة

اهتمت المملكة العربية السعودية بذوي صعوبات التعلم اهتماماً بالغاً، حيث انشأت داخل اقسام التربية الخاصة مسارات لإعداد معلم متخصص لصعوبات التعلم، كما خصصت فصول بالمدارس يتلقى فيها ذوي صعوبات التعلم ما يحتاجونه من برامج علاجية بعيداً عن الفصل الدراسي، ومن خلال اشراف الباحثان على التربية الميدانية لذوي صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة، وعمل مقابلات مع معلمي العلوم بمدارس المرحلة المتوسطة اتضح أن هناك طلاباً يعانون

من ضعف في التحصيل في مجال العلوم ويحتاج هؤلاء الطلاب إلى برامج علاجية لعلاج هذه المشكلة لدى الطلاب.

وقد أكدت دراسات عديدة على وجود صعوبات تعلم العلوم في المدارس وخاصة في المرحلة المتوسطة واجمعت هذه الدراسات على أن صعوبات تعلم العلوم هي مشكلات التعلم في العلوم لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة في المفاهيم العلمية والعمليات العقلية المرتبطة بالعلوم ومن هذه الدراسات دراسة أليوت (Eliot, 2006) ، ودراسة الخولي (٢٠٠٦) ، ودراسة تايلور (Taylor, 2008) ، ودراسة سيفرت (Seifert. 2008) ، ودراسة شيفرر وكالهان (Shifrer & Callahan, 2008) ، ودراسة جرين (Green, 2010) ، ودراسة ابراهيم (٢٠١١) ، ودراسة مورال (Morals, 2011) ، ودراسة السيد (٢٠١٢) .

ويحتاج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم العلوم إلى استخدام تدخلات علاجية تحد من هذه الصعوبات لديهم، لذلك لا بد من البحث عن الاستراتيجيات والنماذج وطرق التدريس التي يمكن أن تساهم بشكل فعال في علاج صعوبات تعلم العلوم.

ويعتبر نموذج مارزانو لأبعاد التعلم أحد النماذج التي يمكن أن يكون فعالاً مع ذوي صعوبات تعلم العلوم؛ حيث أكدت دراسات عدة على فاعليته في التدريس ومن هذه الدراسات دراسة براون (Brown, 1995) ودراسة (أبو بكر ، ٢٠٠٣) ودراسة (زيدان ٢٠٠٧) ودراسة (الرحيلي ، ٢٠٠٧) ودراسة (السيد ، ٢٠٠٨) ودراسة (كامل و عيسى، ٢٠١٠) ودراسة (خير الدين، ٢٠١١) ودراسة (عبد السميع ، ٢٠١١).

لذلك اهتمت الدراسة الحالية باستخدام نموذج مارزانو لعلاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف.

أسئلة البحث

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي

ما فعالية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية:

١- ما فعالية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

٢- ما فعالية استخدام نموذج مارزانو في بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى :

- ١- تشخيص صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- ٢- التعرف على فعالية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟.
- ٣- التعرف على فعالية استخدام نموذج مارزانو في بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

فروض البحث

- ١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات مجموعة البحث ذوي صعوبات تعلم العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي .
- ٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات مجموعة البحث ذوي صعوبات تعلم العلوم في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية :

- ١- من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على التدريس في المرحلة المتوسطة في التعرف على ذوي صعوبات تعلم العلوم والاهتمام بهم ، ووضع مناهج مادة العلوم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- يمكن أن تفيد القائمين على اعداد الدورات التدريبية بالتربية والتعليم في عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة حول استخدام نموذج مارزانو في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

- ٣- من المتوقع أن تساعد هذه الدراسة معلمي العلوم ومعلمي صعوبات التعلم بصفة خاصة، على علاج صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- ٤- من المتوقع أن تعمل هذه الدراسة على رفع مشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع المعلم أثناء عملية التعلم.
- ٦- ندرة الدراسات والبحوث - في حدود علم الباحثين - التي تناولت فعالية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتأتي هذه الدراسة لتعالج هذه الثغرة البحثية.

حدود البحث

- اقتصر البحث على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف.
- اقتصر البحث على وحدة (ما وراء الأرض) من كتاب علوم الصف الأول المتوسط للفصل الدراسي الثاني.
- اقتصر البحث على استخدام نموذج مارزانو كمتغير مستقل.
- اقتصر البحث على علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء أثر التعلم كمتغيرات تابعة.
- تم تطبيق تجربة البحث في العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ .

منهج البحث:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي لتشخيص صعوبات تعلم العلوم يتبعه استخدام المنهج شبه التجريبي ، تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة لعلاج هذه الصعوبات نظراً لطبيعة البحث ، الذي يهتم بدراسة فاعلية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

عينة البحث:

شملت عينة البحث التلاميذ ذوي صعوبات تعلم العلوم بالصف الأول المتوسط بمدرسة الأمير محمد المتوسطة وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٧) وتم اختيار عينة البحث بالطريقة المقصودة وهم الطلاب ذوي صعوبات تعلم العلوم في الصف الأول المتوسط.

مواد وأدوات البحث :

تمثلت أدوات الدراسة في:

- ١- اختبار تشخيص صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- ١- كتيب للطالب ودليل للمعلم يتم اعدادهما وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.
- ٢- اختبار التحصيل المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم في العلوم لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

وسوف يتم إعداد الأدوات السابقة اعتماداً على الأدب التربوي وعلى بعض المقاييس المعدة مسبقاً. وسيتم ضبط الأدوات إحصائياً من خلال حساب الصدق والثبات لها.

مصطلحات الدراسة

- **نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** Marzano's Dimensions of Learning Model:

يلتزم الباحثان بتعريف مارزانو لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم بأنه إطار عمل تعليمي يستند إلى أفضل ما يعرفه الباحثون والمنظرون عن التعلم باعتباره نتاجاً لخمس أنماط من التفكير تعبر عن كيف يعمل العقل أثناء التعلم بهدف تغيير إجراءات تخطيط وتصميم وتقويم المنهج في ضوءها وهذه الأبعاد هي: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ، اكتساب المعرفة وتكاملها ، تعميق المعرفة وصقلها ، الاستخدام ذو المعنى للمعرفة ، عادات العقل المنتجة (مارزانو وآخرون ، ١٩٩٨ : ٨ ؛ مارزانو ، ٢٠٠٠ : ٧).

- **صعوبات تعلم العلوم** Science Learning Disabilities:

تعرف صعوبات التعلم أجزائياً في هذا البحث بأنها المشكلات التي يعاني منها التلاميذ بالمرحلة المتوسطة والمتمتلة في صعوبات تعلم المفاهيم وعمليات العلم والعمليات العقلية المرتبطة بتعلم العلوم.

الاطار النظري والدراسات السابقة

يعتبر موضوع صعوبات التعلم Learning Disabilities من الموضوعات الهامة في الوقت الحاضر وقد أهتم الكثير من الباحثين في مجال التربية والتربية الخاصة بهذا الموضوع من خلال الدراسات والبحوث المتعددة التي اجريت لتحديد الصعوبات التعليمية المختلفة.

ويشير مصطفى (٢٠٠١) إلى أنه استخدم الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكياتهم وتعلمهم مع فئات الإعاقة الموجودة ، لقد كان مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول مصطلح حاز

على قبول عام، ولكن الفحوصات لم تظهر وجود إصابة دماغية لدى كثير من الحالات، وتبين عدم مناسبة للتخطيط التربوي، وكان مثار نقد وهجوم من قبل الكثيرين، وحين تم إعادة تعريف هؤلاء الأطفال على أن لديهم خللاً وظيفياً مخياً بسيطاً، فقد واجه ذلك المصطلح نقداً مشابهاً للمصطلح السابق.

و مصطلح صعوبات التعلم (Learning Disability) مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه ليوضحوا إعاقة غير واضحة وغير ظاهرة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير القادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظراً لأنهم يعانون من مظاهر متعددة مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني وغيرها (الوقفي، ٢٠١٢).

مفهوم صعوبات التعلم :

عرفت اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين (NASHC) : " إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ، والتي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، و تظهر على شكل اضطرابات في السمع، والتفكير، والكلام، والقراءة ، والتهجئة ، والحساب. تعود إلى إصابة وظيفية بسيطة في الدماغ و ليس لها علاقة بأية إعاقة من الإعاقات سواء أكانت عقلية، أو سمعية، أو بصرية (كوافحة، ٢٠٠٧: ٢٦).

ويشير التعريف التربوي لتعريف صعوبات التعلم إلى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي وخاصة في المهارات الأكاديمية ، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقلياً أو حسياً، كما ويشير التعريف التربوي إلى وجود تباين في التحصيل الأكاديمي، والقدرة العقلية للشخص (كوافحة، ٢٠٠٥: ٢٧).

أما التعريف الذي اعتمد أكثر من غيره تعريف اللجنة الوطنية المشتركة لعام ١٩٩٠، الذي يخلص إلى أن: صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد، التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تبدو على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية، وغير اللفظية، والفكرية، تظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة بما لا يعتبر مثلها من مشكلات في التنظيم الذاتي ، والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متوافقة بما لا يعتبر سبباً لها من إعاقات حسية أو

عقلية، أو انفعالية اجتماعية، ومن مؤثرات خارجية كاختلافات الثقافة، أو التعليم (البطاينة و آخرون، ٢٠٠٥).

وذكرت يحيى (٢٠٠٦) بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب فهم ، أو استخدام اللغة المكتوبة ، أو المنطوقة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع ، أو التفكير ، أو الكلام ، أو الكتابة ، أو التهجئة ، أو في أداء العمليات الحسابية ، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط ، أو إلى عسر القراءة ، أو حبسه الكلام النمائية.

وذكر عصفور (٢٠٠٧) بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تحتاج إلى فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، ويتمثل هذا الاضطراب في نقص القدرة على الاستماع ، أو التفكير ، أو الكلام ، أو الكتابة ، أو التهجئة ، أو في أداء العمليات الحسابية ، أو التعبير الشفوي ، ويعود هذا القصور إلى خلل دماغي وظيفي بسيط أو إلى العسر القرائي، أو الحبسة الكلامية ، ولا ترجع إلى أي حرمان ثقافي أو اجتماعي أو بيئي أو انفعالي .

وتعرف صعوبات التعلم في هذا البحث بأنها المشكلات التي يعاني منها التلاميذ بالمرحلة المتوسطة والمتمثلة في صعوبات تعلم المفاهيم وعمليات العلم والعمليات العقلية المرتبطة بتعلم العلوم.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

- الخصائص المعرفية: يتميز ذوي صعوبات في المجال المعرفي ، أنهم أكثر اعتماداً على المنبهات البيئية في إصدار أحكامهم الإدراكية، والاندفاعية في الإجابة، وسرعة وضع الخيارات، في حين أن الأطفال العاديين لديهم القدرة على الاستقلال عن المثيرات البيئية في تفسير إدراكاتهم مع الترددي في إصدار الأحكام ، مما يجعل أحكامهم وإدراكاتهم أكثر صحة (يحيى، ٢٠٠٦).

وفيما يلي أهم خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مجال الأسلوب المعرفي :

- ١- الاعتماد على المنبهات البيئية في تفسير إدراكاته (الاستقلالية وعدم الاستقلالية)
- ٢- الاندفاعية ، حيث غالباً ما يتسرع هؤلاء الأطفال في إجاباتهم مما يجعلها خاطئة، والذي ينعكس على الأداء المدرسي بصورة سلبية .

- ٣- يواجه صعوبة في مهام الذاكرة مقارنة مع أقرانه (صعوبة الذاكرة).
- ٤- الفشل في استخدام استراتيجيات سليمة تمكنه من تخزين واسترجاع المعلومات بسهولة كما يفعل العاديون .
- ٥- الصعوبة في الانتباه الانتقائي الإرادي لمدة كافية للتعلم.

- في المجال اللغوي :

- يتميز ذوي صعوبات التعلم في المجال اللغوي بما يلي (سالم وآخرون ، ٢٠٠٦):
- ١- يواجه صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية .
 - ٢- يواجه مشكلات في فهم اللغة الداخلية (حديث الإنسان مع نفسه) .
 - ٣- يواجه صعوبة في إدراك أصوات اللغة .
 - ٤- يواجه صعوبة في فهم الكلمات مثل: أسماء الأشياء، والأفعال، والصفات، والمفاهيم المجردة ومنها مفاهيم العلوم.
 - ٥- يواجه مشكلة في التعبير عن الأصوات اللغوية والتي على صورة حذف الحرف ، أو إبدال الحرف ، أو تشويه الحرف .
 - ٦- يواجه صعوبة في تكوين الكلمات والجمل ، والتي تبرز على صورة عدم القدرة على تنظيم الأفكار بصورة مناسبة، لذلك نجدهم يميلون إلى حذف الكلمات ، وإضافة كلمات غير ملائمة ، وقواعد غير صحيحة .
 - ٧- صعوبة العثور على الكلمات ، والتي تظهر بصورة صعوبة في تذكر ، واسترجاع كلمات معينة للاستعمال الفوري التلقائي .
 - ٨-رداءة في تنظيم كتاباته.
 - ٩- لا يكتب على السطر .
 - ١٠- لا يترك فراغات منتظمة بين الكلمات .
 - ١١- يشوه أشكال الحروف والأرقام عند الكتابة.

- في المجال الاجتماعي :

- ١- التلبث في النشاط ، والذي يقصد به تكرار السلوك بعد أن يصبح هذا السلوك غير ملائم لعدم حاجته إليه مثل : تكرار كتابة حرف على صورة محددة دون الالتفات إلى الصور الأخرى للحرف والبقاء عند هذا الحد فقط .

- ٢- صعوبة تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية .
- ٣- العدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة .
- ٤- نشأت الانتباه .
- ٥- مفاهيمهم عن ذاتهم ضعيفة ، فهي في العادة دائماً سلبية أو تندية(كوافحة،٢٠٠٧) .

- المجال الحركي :

- ١- وجود مشكلات في المهارات الحركية الكبيرة والتي تعود إلى التأخر في النمو التطوري مثل الزحف والمشي والرمي والقفز أو المشي على خشبة التوازن .
 - ٢- وجود مشكلات في المهارات الحركية الدقيقة والتي تعود إلى ضعف المهارات مثل الرسم والكتابة والقص والتي تتصل في العادة بالمهارات الإدراكية الحركية فأطفال صعوبات التعلم يعانون من إشكالات كبيرة في نقل الرسومات أو إتباع الأنماط والأشكال ،وهي مهارات تتطلب التناسق بين اليد والعينين(يحيى، ٢٠٠٦).
- وقد اهتمت دراسات متعددة بعلاج صعوبات التعلم باستخدام طرائق واستراتيجيات تعليمية حديثة وأوضححت هذه الدراسات فعالية الاستراتيجيات المختلفة في علاج صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة السمان(٢٠١٢) هدفت الدراسة الى اعداد برنامج تدريبي باستخدام المنظمات المتقدمة للحد من صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في الحد من صعوبات التعلم. ودراسة حسن (٢٠١٢) أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن تحليل السلوك التطبيقي ساهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة . ودراسة محمد (٢٠١٣) أشارت نتائجها إلى فعالية برنامج معد بالوسائط المتعددة في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي.

والدراسات السابقة تشير إلى أنه يمكن تحسين أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات في المجالات الأكاديمية من خلال استخدام استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة.

صعوبات تعلم العلوم

تعتبر صعوبات تعلم العلوم إحدى الصعوبات الأكاديمية التي يمكن أن يعاني منها تلاميذ المدارس وخاصة المرحلة المتوسطة، وقد اهتمت كثير من الدراسات الحديثة بصعوبات تعلم العلوم في المراحل الدراسية المختلفة. وسعت معظم هذه الدراسات إلى البحث عن أفضل

الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي يمكن ان تساهم في علاج صعوبات تعلم العلوم ومن الدراسات التي اهتمت بعلاج صعوبات تعلم العلوم واستخدمت استراتيجيات حديثة دراسة أليوت (Eliot, 2006) التي أشارت نتائجها إلى فعالية طريقة الاستقصاء في تحسين فهم المفاهيم العلمية لدى ذوي صعوبات التعلم كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق في تصور الكفاءة الذاتية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، ودراسة الخولي (٢٠٠٦) التي اشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج المقترح لمعلمي العلوم في التدريس لذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات في تعلم العلوم، كما أوضحت نتائج دراسة تايلور (Taylor, 2008) إلى أن التدريس بالاستقصاء المصاحب بالكفاءة الاجتماعية والتعلم التعاوني عزز من النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم في العلوم.

(و) بعلاج صعوبات تعلم قراءة Seifert. 2008) اهتمت دراسة سيفرت المصطلحات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم ، واستخدم الباحث استراتيجية التدخل القرائي والتي تشمل قراءة النص وتعلم المفردات العلمية، وأشارت نتائجها (Shifrer & Callahan) إلى فعالية هذه الاستراتيجية. وهدفت دراسة شيفر وكالهان

(2008)، إلى التعرف على فعالية التكنولوجيا والاتصال في تسهيل وتحسين تقدم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في العلوم والرياضيات بالمدارس العليا وأشارت النتائج إلى تحسن أداء الطلاب، واهتمت دراسة بويل (Boyle, 2010) بمعرفة اثر استراتيجية تدوين الملاحظات على التذكر والفهم لدى طلاب المدارس المتوسطة ذوي صعوبات التعلم في العلوم وأشارت النتائج إلى فعالية الاستراتيجية في تحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في العلوم وبقاء أثر التعلم لديهم.

أما دراسة سلامة (٢٠١٠) فقد أشارت إلى فعالية برنامج تدريبي للادراك السمعي والبصري في تخفيف صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واهتمت دراسة مارنو وبوشر (Marno & Beecher, 2010) بتوفير الدعم الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال ألعاب الفيديو التعليمية عن طريق مستويين من الدعم الأكاديمي لتعزيز الممارسات التعليمية لدى ذوي صعوبات التعلم، وهدفت دراسة جرين (Green, 2010) إلى استخدام اجراءات تدخل علاجية مع ذوي صعوبات التعلم بالصف السابع وكانت التدخلات العلاجية هي تعليم الأقران والتعليم المفرد وأشارت النتائج إلى أن تعليم الاقران كان أكثر فعالية مع ذوي صعوبات التعلم في العلوم. وأوضحت دراسة ابراهيم

(٢٠١١) أن تنمية وظائف النمط المتكامل للمخ لذوي صعوبات التعلم في العلوم بالمرحلة الاعدادية ساهم في زيادة التحصيل لديهم، كما اهتمت دراسة مورال (Morals. 2011) باستخدام أساليب متعددة لاستكشاف ووصف تدريس العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم داخل الفصول الدراسية ومعتقدات معلمي العلوم وممارساتهم تجاه ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، كما هدفت إلى تقديم أمثلة تدريسية في فصول المعلمين. كما اهتمت دراسة السيد (٢٠١٢) بصعوبات تعلم العلوم وعلاجها باستخدام المدخل القصصي في العلوم وأشارت نتائجها إلى فعاليته في تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدى ذوي صعوبات التعلم، وهدفت دراسة السيد (٢٠١٢) إلى تطوير منهج العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين والمعاقين بصرياً في ضوء ابعاد المنهج التكعيبي ، وأشارت النتائج إلى فعالية المنهج المطور في تنمية الاستيعاب المفاهيم وعمليات العلم لدى ذوي صعوبات التعلم.

ومن العرض السابق يتضح أنه يمكن علاج صعوبات تعلم العلوم من خلال استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة التي تراعي طبيعة التعلم لدى صعوبات التعلم. لذلك جاءت الدراسة الحالية لمعالجة صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والذي اوضح المسح الذي قام به الباحثان وجود ندرة في دراساته بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف

نموذج مارزانو لأبعاد التعلم Marzano's Dimensionns Of Learning Model :

يعد تنمية التفكير بأنواعه ومهاراته المتعددة من أبرز أهداف العملية التعليمية فالسبيل إلى نهضة أي مجتمع إنما يكون بعقول أبنائه المفكرين المبتكرين لذا اتجه التربويون والباحثون إلى البحث في سبل تنمية التفكير لدى التلاميذ ومن هؤلاء الباحثين مارزانو والذي توصل إلي نموذجاً تدريسياً متكاملًا يتكون من خمسة أبعاد أطلق عليها أبعاد التعلم أو أبعاد التفكير وذلك نتيجة قيام مارزانو وزملاؤه بمراجعة الأبحاث التربوية وخاصة في مجالات علم النفس المعرفي والمناهج والقياس والتقويم والتي أجريت علي مدار ثلاثين عاماً حول عمليات التعلم والتفكير (مارزانو وآخرون ، ١٩٩٨ : ٧).

فأبعاد التعلم إطار عمل يستند إلي أفضل ما يعرفه الباحثون والمنظرون عن التعلم باعتباره نتاجاً لخمسة أبعاد من التفكير تعبر عن كيف يعمل العقل خلال التعلم بهدف تغيير إجراءات تخطيط وتصميم المنهج والتقويم (أوبيكر، ٢٠٠٣ : ٢٤)، وقد أطلق على هذا الإطار نموذج مارزانو لأبعاد التعلم .

ويعرف نموذج مارزانو بأنه إطار عمل تعليمي يستند إلى أفضل ما يعرفه الباحثون والمنظرون عن التعلم باعتباره نتاجاً لخمسة أنماط من التفكير تعبر عن كيف يعمل العقل أثناء التعلم بهدف تغيير إجراءات تخطيط وتصميم وتقويم المنهج في ضوءها وهذه الأبعاد هي: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم ، اكتساب المعرفة وتكاملها ، تعميق المعرفة وصقلها ، الاستخدام ذو المعنى للمعرفة ، عادات العقل المنتجة (مارزانو وآخرون ، ١٩٩٨ : ٨ ؛ مارزانو، ٢٠٠٠ : ٧).

وتعرفه (الرحيلي، ٢٠٠٧ : ١١) بأنه مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية الصفية التعليمية / التعليمية التي يتبعها المعلم في الفصل المدرسي الذي والتي تعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستخدامها على نحو له معنى من قبل المتعلم، في إطار من البيئة الإيجابية عن التعلم وتنمية للعادات العقلية المنتجة. أنواع أبعاد التعلم في نموذج مارزانو:

تتضمن عملية التعلم تتضمن وتتطلب تفاعل خمسة أنماط من التفكير أسماها مارزانو Marzano أبعاد التعلم وهذه الأبعاد الخمسة هي نواتج أبعاد التفكير التي توضح كيف يعمل العقل خلال التعلم، وهذه الأبعاد الخمسة، هي كما يلي(الرحيلي، ٢٠٠٧ : ٢٠-٤٦ ؛ خير الدين، ٢٠١١ : ٣٤٠)

البعد الأول : الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم Toward Positive Attitudes Learning

تؤثر الاتجاهات والادراكات في قدرة الطلاب على التعلم سلباً أو إيجاباً، واعتبر أن من العناصر المفتاحية في التعلم الفعال أن ن ّ كون ونرسخ اتجاهات وإدراكات إيجابية عن التعلم .

البعد الثاني : اكتساب وتكامل المعرفة Acquisition and Integration of Knowledge

إن اكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن دمج المعرفة المكتسبة مع ما سبق تعلمه وتنظيمه في أنماط ذات معنى ودلالة، وتخزينه في ذاكرة المتعلم طويلة المدى، وهذه الخطوة الأخيرة هامة لأنها تتضمن قدرة الطلاب على استرجاع المعلومات وقت الحاجة

وأشار مارزانو إلى أن عملية التعلم تتميز بين نمطين من أنماط المعرفة المكتسبة هما المعرفة التقريرية و المعرفة الإجرائية ويتضمن كل نمط من أنماط المعرفة إلى حد ما عمليات تعلم متنوعة، ويتطلب استراتيجيات تعليمية مختلفة.

البعد الثالث : تعميق المعرفة وصلها Extending and Refining Knowledge

إن الهدف من التعليم الجيد أبعاد وأعق من اكتساب المعرفة وملء العقل بالمعلومات والمهارات فقط، وإنما البحث عن هذه المعلومات في الذاكرة وإعادة صياغتها وصلها. وهنا يقوم يجب إعادة تنظيم المعلومات بما يؤدي إلى التوصل لرؤية واستخدامات جديدة لها.

البعد الرابع : الاستخدام ذي المعنى للمعرفة Using Knowledge Meaningfully

يتعلم الأفراد بصورة أكثر فاعلية عندما يكونوا قادرين على استعمال المعرفة لانجاز المهام والواجبات الجادة التي تتيح لهم استكشاف المصالح الخاصة والمنافع الذاتية. وأشار مارزانو إلى أنه من المهم أن نتذكر أن العمليات التي يقوم بها المتعلم لتنمية التعلم وتعميق المعرفة ليست هدفاً في ذاتها لأننا لا نقارن من أجل المقارنة

البعد الخامس : عادات العقل المنتجة Productive habits of Mind

إن التعليم الجيد هو الذي يكون هدفه اكتساب المتعلمين المهارات اللازمة لتعلم أي خبرة يمر بها ، بمعنى تنمية المهارات العقلية للمتعلمين المتمثلة في عادات العقل المنتجة. وأشار مارزانو إلى أن العادات العقلية المنتجة هي الطاقة الكامنة للعقل. التدريس باستخدام نموذج أبعاد التعلم:

أشار مارزانو (٢٠٠٠ : ٢١٦-٢٢٤؛ الرحيلي، ٢٠٠٧ : ٤٢-٤٣؛ خير الدين،

٢٠١١ : ٣٤٠). أنه يوجد ثلاث نماذج أو صور للتخطيط لأبعاد نموذج أبعاد التعلم

يستخدمها المعلم في التدريس وهي:

النموذج الأول: الاهتمام بالمعرفة والتركيز عليها Focus on knowledge

الخطوة الأولى : يحدد المعلم المعلومات المراد تدريسها والخطوات والعمليات المرتبطة بها

والتي سيكون التركيز عليها في الدرس

الخطوة الثانية: يختار المعلم المهام التي تسهم في تعميق المعرفة وصلها وتحديد الأنشطة

والتعزيزات بحيث يسهم ذلك في فهم الطلاب للمعلومات الموجودة في الخطوة الأولى.

الخطوة الثالثة: يختار المعلم مهام ذات معنى للاستخدام والتطبيق والتي تسهم في تدعيم وتعميق الفهم للمعلومات والإجراءات الموجودة في الخطوة الأولى.

النموذج الثاني: التركيز على الموضوعات والقضايا : Focus on issues

الخطوة الأولى: يحدد المعلم الموضوع أو المسألة، ثم يحدد المهمة ذات المعنى للمعلومات التي ترتبط بها.

الخطوة الثانية: يحدد المعلم المفاهيم والإجراءات والمهارات المعرفة التقريرية والإجرائية اللازمة لإتمام وانجاز المهمة بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة.

الخطوة الثالثة: يحدد المعلم الأنشطة التعميقية والتصحيحية الموسعة اللازمة لإتمام العمل.

النموذج الثالث: التركيز على استكشاف التلميذ Focus on student exploration

الخطوة الأولى: يحدد المعلم مجموعة المفاهيم والإجراءات والمهارات التي سيكون التركيز عليها في هذه الوحدة.

الخطوة الثانية: يحدد المعلم الأنشطة التعميقية والتصحيحية المرتبطة والتي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم والمعلومات والمهارات ذات العلاقة بالمعرفة التقريرية والإجرائية.

الخطوة الثالثة: يحدد المعلم مجموعة من الطرق لمساعدة الطلاب على اختيار وانتقاء مهام تستخدم المعرفة استخداماً ذا معنى

ويمكن تحديد أسس تنظيم وعرض المحتوي وفق نموذج أبعاد التفكير فيما يلي:

(خير الدين ، ٢٠١١ : ٣٤١)

- ١- عرض الأفكار والمفاهيم الأساسية للموضوع في البداية في صورة خرائط معرفية أو مخططات هرمية أو صور أو رسوم بحث تبرز الأفكار بوضوح .
- ٢- التأكيد علي إيجابية المتعلم عن طريق المشاركة الفعالة في أداء المهام التي تسهم في بلوغه للهدف النهائي المراد تحقيقه .
- ٣- التأكيد علي ضرورة توفير مناخ صفي جيد يساعد علي إتمام عملية التعلم وبما يساعد علي تكوين الاتجاهات الايجابية نحو عملية التعلم .
- ٤- ربط التعلم الجديد بالخبرات السابقة للمتعلم ليصبح كلاً متكاملأ في البنية المعرفية وبشكل يدرك معه الفرد الجانب الوظيفي لهذه الخبرات الجديدة في حياته .

٥- تنوع المثيرات التي يتعرض لها المتعلم لجذب انتباهه وحثه علي القيام بالمهام المطلوبة منه

٦- التأكيد علي ممارسة المتعلم لمهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير القائم علي تنظيم الذات وعمليات العلم والاستقصاء وذلك من خلال إتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة المعرفية المختلفة .

واشار خير الدين (٢٠١١: ٣٤٢) إلى أن النموذج يتميز تنوع الاستراتيجيات المتضمنة فيه ومراعاة النموذج لجوانب المعرفة المختلفة من معرفي ومهاري ووجدانية يتضح ذلك فيما يلي:

* تضمن نموذج مارزانو في إجراءاته التدريسية لبناء الاتجاهات الإيجابية لدي المتعلمين نحو المهام الصفية . في المحتوى وهذا مناسب للعلوم .

* فرق نموذج مارزانو بين نوعي المعرفة التقريرية (المفاهيم والتعميمات) والإجرائية (المهارات والعمليات) وحدد الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب إكساب كل نوع منها وهذا قلما نجده في نموذج أو استراتيجية تدريس واحدة .

* اهتم نموذج مارزانو بتعميق اكتساب التلاميذ للمعرفة من خلال استراتيجيات تدريسية متنوعة كالمقارنة والتصنيف والاستقراء والاستنباط وغيرها .

* نموذج مارزانو لم يكتف باكتساب التلاميذ للمعلومات بل واستخدمها استخداما له معنى في حل المشكلات واتخاذ القرارات والاستقصاء بأنواعه والتي تبين وظيفية المعلومات وأهميتها في حياة التلاميذ وتحفزهم علي تعلمها.

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية نموذج أبعاد التفكير في تحقيق العديد من النتائج التعليمية وهي بمثابة أهداف أساسية للعملية التعليمية مثل دراسة براون (Brown, 1995) ودراسة (أبو بكر ، ٢٠٠٣) ودراسة (زيدان ٢٠٠٧) ودراسة (الرحيلي ، ٢٠٠٧) ودراسة(السيد ، ٢٠٠٨) ودراسة (خيرالدين و عيسى، ٢٠١٠) ودراسة (خير الدين، ٢٠١١) ودراسة (عبد السميع ، ٢٠١١).

وقد استخدمت دراسات عديدة نموذج مارزانو في تنمية متغيرات متعددة وأثبتت فاعليته ومن هذه الدراسات دراسة شعبان وعفيفي(٢٠٠٧) التي اهتمت بالتعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الاعدادية في ضوء نموذج ابعاد التعليم لمارزانو

ودراسة البعلي (٢٠٠٣) التي أهتمت بالتعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل ، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٧) التي درست فاعلية استخدام نموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المؤتمر ، ودراسة عبدالعزيز (٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على مهارات التفكير المميزة لطلاب كلية التربية ذوي التخصصات الأكاديمية في ضوء نموذج "مارزانو".

كما اهتمت دراسة آل سعود و العجايي (٢٠١١) بدراسة اثر تدريس وحدة تعليمية متطورة من مقرر التاريخ قائمة على نموذج ابعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد والسمات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، ودراسة الاكلبي (٢٠١٢) التي درست فاعلة استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية العمليات المعرفية العليا و التحصيل الدراسي في مقرر الفقه و الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، ودراسة المصليحي وعبدالله (٢٠١٢) التي درست فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ودراسة أحمد وآخرون (٢٠١٣) التي اهتمت بدراسة فاعلية وحدة تعليمية قائمة على نموذج " مارزانو " لأبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات تصميم وتنفيذ الباترونات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أما في مجال تدريس العلوم فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى فاعلية نموذج مارزانو في تدريس العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة الباز (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين، ودراسة البعلي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، ودراسة فتح الله (٢٠٠٩) التي اهتمت بالتعرف على فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة صالح (٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف

على فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، ودراسة الزعبي والسلامات (٢٠١١) التي اهتمت بالتعرف على أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة السلط في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء، ودراسة خلف و حمزة (٢٠١٢) التي اهتمت بالتعرف على المهارات العقلية المتضمنة في أنشطة و أسئلة كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أنموذج مارزانو. ودراسة فتح الله (٢٠١١) التي ركزت على دراسة فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، و دراسة الوسيمي (٢٠١٣) التي اهتمت بدراسة فاعلية استخدام نموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم و تنمية مهارات التفكير الابتكاري و دافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي.

وفي مجال علاج صعوبات التعلم استخدمت بعض الدراسات نموذج مارزانو في علاج الصعوبات التعليمية ومن هذه الدراسات دراسة عبدالحليم واخرون (٢٠١٣) التي هدفت إلى استخدام برنامج تعلم الكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو لتنمية مهارات قراءة الصور لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم .

لذلك كان اهتمام الدراسة الحالية باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وايضا دراسة فاعليته في بقاء اثر التعلم لدى ذوي صعوبات التعلم في العلوم.

إعداد مواد وأدوات البحث

أولاً: إعداد الاختبار التحصيلي في العلوم لتلاميذ الصف الأول المتوسط صورتان متكافئتان (أ، ب)
نظراً لطبيعة البحث الحالي التي تتطلب تطبيق اختبار تحصيلي في العلوم للتعرف على التلاميذ منخفضي التحصيل في العلوم، وتحديد ما لديهم من صعوبات في تعلم العلوم، كما تتطلب اختباراً تحصيلياً آخر مكافئاً للاختبار الأول بعد استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لتحديد مقدار التحسن في الأداء، ومتابعة مدى احتفاظهم بالمادة المتعلمة.

١ - إعداد الصورة الأولية من الاختبار التحصيلي في العلوم الصورة (أ، ب):

لإعداد الصورة الأولية من الصورتين المتكافئتين للاختبار التحصيلي اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

- وقع اختيار الباحثان على الوحدة الرابعة: ما وراء الأرض من منهج العلوم للصف الأول المتوسط (شركة العبيكان للتعليم: ٢٠١٤م) لصياغتها طبقاً لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم وذلك للأسباب التالية:

- أ - إنها الوحدة تم دراستها من قبل الطلاب في الفصل الدراسي الثاني.
- ب- تتكون الوحدة من مجموعة من الدروس تتضمن العديد من المفاهيم العلمية التي يمكن أن يكون بها صعوبة لدى الطلاب وكذلك عمليات العلم بها.
- ٢- تم تحليل محتوى وحدة ما وراء الأرض في ضوء المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف " بلوم" للأهداف السلوكية: التذكر، الفهم، التطبيق. وقد استعان الباحثان بأحد الزملاء بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم للقيام بنفس التحليل وتم التأكد من ثبات التحليل بحساب معامل الاتفاق بين المحللين، والتأكد من ثباته بإعادة التحليل مرة ثانية بعد فترة زمنية مقدارها شهر وإيجاد معامل الارتباط بينهما وقد بلغت قيمته ٠,٧٨، وهي قيمة مقبولة وبناءً عليه تم صياغة الصورتين المتكافئتين.
- ٣- الاطلاع على العديد من الكتابات النظرية في مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، ومجال صعوبات التعلم في العلوم بصفة خاصة، بالإضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان.
- ٤- الاطلاع على عدد مناسب من الاختبارات والبطاريات الأجنبية والعربية التي أُعدت في هذا المجال للاستفادة منها في صياغة الصورة الأولية للصورتين المتكافئتين من الاختبار التحصيلي في العلوم في الدراسة الحالية
- وصف الصورة الأولية للاختبار التحصيلي في العلوم الصورة (أ)، (ب):[
بعد الانتهاء من تحليل محتوى الوحدة في ضوء المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف " بلوم" للأهداف السلوكية: التذكر، الفهم، التطبيق، والتأكد من صدق وثبات التحليل بحساب معامل الاتفاق بين المحللين، تم الآتي:
١- تحديد هدف الاختبار:

هدفت الصورة (أ) للاختبار التحصيلي إلى تشخيص صعوبات التعلم في العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط في وحدة (ما وراء الأرض) من منهج العلوم .

هدفت الصورة (ب) للاختبار التحصيلي إلى قياس مدى تحسن تلاميذ الصف الأول المتوسط في وحدة (ما وراء الأرض) من منهج العلوم.

٢- وضع جدول مواصفات للاختبار التحصيلي

يعتبر جدول المواصفات بمثابة صورة فوتوغرافية للاختبار ويزود مصمم الاختبار بالخطوط العريضة لبناء الاختبار. ويوضح جدول (١) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في العلوم.

جدول (١)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في العلوم الصورة (أ، ب).

وبذلك يتكون الاختبار التحصيلي من صورتين متكافئتين، وتتكون كل صورة من (٩٤) مفردة - تحديد محتوى الاختبار: شمل الاختبار المعلومات المتضمنة في وحدة ما وراء الأرض من منهج علوم الصف الأول المتوسط

- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة أسئلة الاختبار من متعدد.
- صياغة أسئلة الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار بحيث يرمز للأسئلة بالأرقام ١، ٢، ٣،... وللبدائل بالحروف أ، ب، ج، د وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولية (٩٤) سؤالاً) موزعة كما يلي:

• مستوى التذكر (٣٨ سؤالاً) .

• مستوى الفهم (٣٤ سؤالاً)

• مستوى التطبيق (٢٢ سؤالاً)

- تعليمات الاختبار: تم تحديد تعليمات الاختبار بحيث تتضمن ما يلي: بيانات الطالب .
تعليمات الإجابة، مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

- طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة لكل سؤال إجابته صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة ثم تجمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية للاختبار.

- عرض الصورة الأولية للاختبار التحصيلي في العلوم [الصورة(أ، ب)] على السادة المحكمين :

تم عرض الصورة الأولية للاختبار التحصيلي في العلوم الصورة (أ)، (ب) على مجموعة من معلمى ومشرفي العلوم بالمرحلة المتوسطة ، وكذلك بعض أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية المتخصصين فى المناهج وطرق تدريس العلوم.

وتم إجراء التعديلات التى أقرها السادة المحكمين فيما يتعلق بتعديل أو حذف أو إضافة بعض الأسئلة للصورتين حتى يتحقق تكافؤهما، وتتناسب مع مستوى تلاميذ الصف الأول المتوسط

التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاختبار، وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة، تم تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ الصف الأول المتوسط ، وبلغت العينة ٣٢ تلميذاً؛ وذلك لحساب كل من الصدق والثبات ومعاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز وزمن تطبيق الاختبار، وتم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد الدرجات في جدول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

- صدق الاختبار بصورتيه (أ، ب):

لحساب صدق الاختبار بصورتيه (أ، ب) تم ما يلي:

- صدق المحتوى أو المضمون : تم عرض الاختبار على المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.
- الاتساق الداخلي: لتحديد الاتساق الداخلي للاختبار تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه، باستخدام برنامج SPSS على الحاسب الآلي وقد تم حذف أسئلة الاختبار التي لم تكن دالة عند مستوى ٠,٠٥ وبلغت ٦ أسئلة في كل صورة من صور الاختبار.

- ثبات الاختبار التحصيلي في العلوم بصورتيه (أ، ب)

- حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة :

يمكن استخدام طريقة الصور المتكافئة فى حساب معامل الثبات، ويفترض فى هذه الطريقة أنه يمكن إنشاء صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، متكافئتان من حيث تمثيل جانب السلوك المطلوب قياسه أى أن التكافؤ يجب أن يشمل الجوانب الآتية:

وكان معامل الثبات بطريقة الصورة المتكافئة

المستوى الأول: التذكر ٠,٩٥

المستوى الثاني : الفهم ٠,٩٣

المستوى الثالث: التطبيق: ٠,٩٢

- مستوى صعوبة الفقرات: قام الباحثان بحساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات صورتى الاختبار، وتم استبعاد الفقرات التى تقل قيمة معامل سهولتها عن (٠,١٥)، وتزيد عن (٠,٨٥)، وقد تم استبعاد عدد (٨) أسئلة من كل صورة من صورتى الاختبار، وهى نفس المفردات التى تم استبعادها من خلال حساب الاتساق الداخلى لمفردات الاختبارات الفرعية الثلاثة.

- الزمن المناسب للاختبار: حدد الباحث الزمن المناسب لتطبيق كل من صورتى الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية، وهو عبارة عن الزمن الذي استغرقه ٧٥% من تلاميذ فصول العينة الاستطلاعية، وقد كان الزمن المناسب لكل من صورتى الاختبار (٧٠ دقيقة) موزعة على الاختبارات الفرعية الثلاثة.

- الصورة النهائية للصورتين المتكافئتين من الاختبار التحصيلى فى العلوم:
بعد أن التحقق من صدق وثبات الاختبار بصورتيه (أ،ب) وصلاحيته للاستخدام فى البحث الحالية، تم الوصول إلى الصورة النهائية من الاختبار، وقد اشتملت كل من الصورتين (أ، ب) (٨٦) مفردة موزعة على مستويات بلوم المعرفية التالية:

مستوى التذكر (٣٤ سؤالاً) .

مستوى الفهم (٣٢ سؤالاً)

مستوى التطبيق (٢٠ سؤالاً)

وبذلك اصبح الاختبار بصورتيه المتكافئتين جاهزا للتطبيق

ثانياً: إعداد كتيب التلميذ

تم صياغة وحدة ما وراء الأرض من منهج العلوم للصف الأول المتوسط (شركة العبيكان للتعليم: ٢٠١٤م) طبقاً لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم وذلك للأسباب التالية:

- أ - أنه الوحدة تم دراستها من قبل الطلاب في الفصل الدراسي الثاني.
- ب- تتكون الوحدة من مجموعة من الدروس تتضمن العديد من المفاهيم العلمية التي يمكن أن يكون بها صعوبة لدى الطلاب وكذلك عمليات العلم بها.
- تحديد أهداف تدريس الوحدة

فى ضوء الأهداف العامة لتدريس العلوم فى المرحلة المتوسطة تم تحديد أهداف الوحدة فى الآتى:

١- الأهداف العامة للوحدة

بعد دراسة التلميذ لوحدة ما وراء الأرض ينبغي أن يكون قادراً على أن:
يكتسب المعلومات وعمليات العلم الموجودة بالوحدة

- تحليل محتوى الوحدة المختارة للبحث

قام الباحثان بتحليل محتوى الوحدة المختارة لاستخراج كل مما يأتي:

أ - الحقائق والمفاهيم المتضمنة بهما.

وقام الباحثان بعرض نتائج التحليل على مجموعة من السادة المحكمين العاملين فى مجال تدريس العلوم لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على نتائج التحليل وذلك للتأكد من صدق التحليل، ولتحقيق الثبات للتحليل استعان الباحث بأحد الزملاء من قسم المناهج وطرق التدريس للقيام بتحليل محتوى الوحدة معتمداً فى ذلك على ثبات الأفراد الذين يقومون بعملية التحليل.

وبعد انتهاء التحليل وعرضه على المحكمين والأخذ بآرائهم وإجراء التعديلات المطلوبة تم التوصل إلى القوائم التالية هي:

أ - قائمة المفاهيم والحقائق العلمية.

ب- قائمة عمليات العلم المتضمنة بالوحدة

- إعادة صياغة الوحدة المختارة.

تم إعادة صياغة الوحدة المختارة بما يتفق ونموذج مارزانو لأبعاد التعلم بحيث يتضمن كل درس ما يلي:

أ - مقدمة تتضمن التعريف بكتيب التلميذ، والهدف من استخدامه وإرشادات للتلاميذ حول كيفية استخدامه أثناء الدرس مصاغة بكتابة برايل. ومرفق به شريط كاسيت للمحتوى العلمى بالكتيب.

ب- التخطيط للدروس:

ركز تخطيط الدرس على استخدام النموذج الثاني من نماذج أو صور للتخطيط لأبعاد نموذج مارزانو لأبعاد التعلم التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس وهو نموذج التركيز على الموضوعات والقضايا : **Focus on issues** . وسار التخطيط كما يلي:

الخطوة الأولى : تحديد الموضوع ثم تحديد المهام التي لها معنى بالموضوع .

الخطوة الثانية : تحديد المعرفة التقريرية (المفاهيم والتعميمات) والمعرفة الإجرائية (

المهارات والعمليات) التي يحتاجها التلميذ لإجراء وإنجاز المهمة بالاستخدام ذي المعنى لها.

الخطوة الثالثة تحديد الأنشطة التعميقية والتصحيحية الموسعة اللازمة لإتمام العمل.

ج- التقويم: تضمن تقويم كل درس من الدروس مجموعة من الأسئلة التي تغطي الدرس،

وقد راعى الباحث تنوع الأسئلة ما بين أسئلة المقال، والأسئلة الموضوعية (الصواب

والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، والمزاوجة) .

وبعد الانتهاء من الكتيب تم عرضه على المتخصصين في مجال المناهج وطرق

تدريس العلوم بالإضافة إلى بعض المشرفين ومعلمي العلوم بهدف استطلاع آرائهم في الكتيب

كما طلب منهم اقتراح ما يروونه من تعديلات مناسبة. وبناء على آرائهم تم إجراء التعديلات

حتى أخذ كتيب الطالب الصورة النهائية الموجودة بملاحق البحث .

ثالثاً: إعداد دليل المعلم

قام الباحثان بإعداد دليل المعلم لكي يساعد في تنفيذ دروس العلوم المختارة

باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، وتضمن الدليل ما يلي:

١- مقدمة توضح نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ومراحل تنفيذه والخطوة المقترحة لتنفيذ

الدروس باستخدامه.

٢- الهدف من الدليل وتوجيهات استخدامه وقد تضمنت هذه الإرشادات ما يلي:

- إرشادات عامة أثناء التدريس يجب أن يراعيها المعلم.

- توزيع زمني مقترح لتدريس الوحدة المختارة.

- تخطيط مقترح لتدريس كل موضوع باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يتضمن العناصر

التالية:

١- عنوان الدرس

٢- الأهداف السلوكية للدرس : وقد روعي في صياغتها اتفاقها مع مراحل تنفيذ الدرس.

٣- الأدوات والمواد التعليمية : تضمن كل درس قائمة بالأدوات والمواد اللازمة لتنفيذه، وتم تحديد العدد المطلوب من كل نوع بحيث يتناسب مع مجموعات التلاميذ داخل الفصل.

٤- خطة السير في الدرس : وتضمنت مخططاً عاماً يضع الخطوط العريضة لدور المعلم ودور التلميذ أثناء الدرس وتتكون من:

أ - التمهيد للدرس : وكان متنوعاً لكل مهمة تعليمية.

ب- تحديد الموضوع وتقسيمه إلى مهام تعليمية : قبل البدء في تدريس الموضوع يبدأ المعلم والتلاميذ في تحديد المهام المتضمنة في الموضوع ويطلب المعلم من التلاميذ وضع تصور لدراسة هذه المهمة في شكل خطة.

ج- تحديد المعلومات والمهارات والعمليات التي يحتاجها التلميذ لإجراء وإنجاز المهمة من خلال مشاركة المعلم مع تلاميذه من خلال ربطها بواقع حياة التلميذ والاستخدام ذي المعنى لها.

د- تحديد الأنشطة التعليمية المختلفة التي سوف يقوم بها الطلاب لإنجاز المهام المختلفة وفق نموذج مارزانو

هـ- إجابة أسئلة التقويم : يتم إنهاء خطة كل درس بقائمة لإجابات أسئلة التقويم الواردة بكتيب الطالب

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم بكمالات التربية وبعض المشرفين بالتربية والتعليم، حيث طلب منهم إبداء الآراء التي يرونها مناسبة. وبناء على آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة حتى أخذ الدليل شكله النهائي الموجود في ملاحق البحث.

إجراءات الدراسة الميدانية وتنفيذ تجربة البحث:

أولاً: تحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم في العلوم

تكونت عينة الدراسة الأساسية من ٤٨ طالباً في الصف الأول الإعدادي، بمدرسة الأمير محمد المتوسطة بالطائف ، وقد مرت هذه العينة بعدة مراحل بعد تطبيق أدوات الدراسة الخاصة بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم حتى يمكن الوصول إلى عينة الدراسة النهائية وهي كما يلي :

- ١- تم استبعاد التلاميذ الذين لم يستكملوا الإجابة على الاختبار جميع الاختبارات وعددهم ٦ طلاب، وبذلك أصبحت عينة التشخيص قوامها (٤٢) طالباً .
- ٢- تم تحديد الطلاب منخفضي التحصيل في العلوم، وذلك بعد تطبيق الاختبار التحصيلي في العلوم الصورة (أ) على عينة الدراسة الأساسية، وقد اعتبرت الدراسة أن الطالب الذي يحصل على درجة خام أقل من ٦٠% (اعتمدت الدراسة الحالية الـ ٦٠% كمحك فاصل للاختبار لأنه يمثل الحد الأدنى للنجاح في العلوم في مراحل التعليم العام الذي أقرته وزارة التربية والتعليم) من الدرجة الكلية لكل مجال من المجالات الثلاثة للاختبار يُعدُّ من منخفضي التحصيل في مجالات تعلم العلوم، وقد بلغ عددهم (١٤) طالب ، وحتى يمكن التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم من بين الطلاب منخفضي التحصيل تم تطبيق محكي الاستبعاد والتباعد، حيث تم استبعاد التلاميذ منخفضي التحصيل الذين:
- تقل درجة ذكائهم عن المتوسط [أقل من المئيني الـ (٢٥) على اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة للذكاء]، وعددهم (٤) طلاب.
- لا يوجد من الطلاب يعانون من إعاقات حسية مثل ضعف السمع أو ضعف البصر
- يعانون من الحرمان الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، حيث تم استبعاد الطلاب الذين تقل درجتهم عن متوسط عينة التقنين (٧٥ درجة) على استبيان المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي ، وقد بلغ عددهم (٣) طلاب.
- يعانون من التباعد بين التحصيل الفعلي والتحصيل المتوقع (الذكاء) باستخدام طريقة الدرجات المعيارية، حيث تم حساب مدى التباين بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل، وقد كان مقدار التباعد "أكبر من انحراف معيارى واحد" مما يدل على أنهم يعانون من التباعد بين التحصيل و القدرة، وبذلك تم التعرف على عينة النهائية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العلوم، وقد بلغت العينة النهائية من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم (٧) طلاب

ثانياً: الإعداد لتجربة البحث: تضمن الإعداد لتجربة البحث ما يلي:

- ١- تحديد الهدف من تجربة البحث: هدفت تجربة البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

- ١- تحديد عينة البحث: تم تحديد عينة البحث من تلاميذ الصف الأول المتوسط الذين يعانون من صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة وبلغ عدد أفراد العينة (٧) تلاميذ
- ٤- التطبيق القبلي لإختبار التحصيل المعرفي: تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي الصورة (ب) قبلياً على عينة البحث قبل البدء في التدريس باستخدام نموذج مارزانو .
- ٥- متغيرات التجربة وأساليب ضبطها: تحددت متغيرات التجربة في الآتي:
أ - المتغيرات المستقلة (التجريبية): وتمثلت في استخدام نموذج مارزانو في تدريس الوحدة المختارة في العلوم للصف الأول المتوسط
ب- المتغيرات التابعة: وتمثلت في: التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم

تنفيذ تجربة البحث:

- بدأ تنفيذ التجربة من يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٤/١٩ وانتهى في يوم الخميس ٢٠١٥/٥/١٥م.
- سار تطبيق تجربة البحث على خطة منظمة لتدريس الوحدة، تم إعدادها وفق الجدول الدراسي للطلاب وبموافقتهم وتمت موافقة المدرسة على ذلك وكانت الدراسة تتم لمدة ثلاث حصص أسبوعياً.
- سار التدريس لمجموعة البحث باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم .
- التطبيق البعدي لإختبار التحصيل الأكاديمي: بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث تم الإختبار تطبيقاً بعدياً على عينة البحث.
- التطبيق المؤجل لإختبار التحصيل الأكاديمي: تم تطبيق الإختبار التحصيلي بعد أسبوعين من التطبيق البعدي .
- تصحيح الإختبار التحصيلي: تم تصحيح الإختبار للتطبيقات وتم رصد الدرجات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً والوصول للنتائج وتحليلها وتفسيرها.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على:

- ١- ما فعالية استخدام نموذج مارزانو في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

وقد تمثلت الإجابة عن هذا السؤال في اختبار مدى صحة الفرض الأول الذي نص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات مجموعة البحث ذوي صعوبات تعلم العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة (غير المستقلة) حيث $٦ \leq N \leq ٢٥$ للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي. وتم حساب النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي *SPSS (Statistical Package for Social Science's)* بواسطة الحاسب الآلي، وفي الجدول التالي عرض لهذه النتائج:

جدول (٢): نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن على درجات الاختبار التحصيلي في العلوم

المستوى	ن	الموجبة الرتبة	الترتيب السالبة	متوسط الرتبة الموجبة	متوسط الرتبة السالبة	الفرق	الترتيب السالبة	الموجبة الرتبة	الترتيب السالبة	قيمة Z	المستوى
التذكر	٧	٧	٠	٤	٠	٢٨	٠	٢,٣٧	٠,٠١٨		
الفهم	٧	٧	٠	٤	٠	٢٨	٠	٢,٣٧	٠,٠١٨		
التطبيق	٧	٧	٠	٤	٠	٢٨	٠	٢,٣٧	٠,٠١٨		
الاختبار ككل	٧	٧	٠	٤	٠	٢٨	٠	٢,٣٧	٠,٠١٨		

من جدول (٢) اتضح الآتي:

أشارت نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل الأكاديمي وأجزائه إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. حيث إن قيمة Z المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١٨) وهو أقل من مستوى ٠,٠٥ لدلالة الطرف الواحد عندما $N = ٧$.

مما سبق يتضح أن قيمة Z المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في الاختبار ككل وجميع مستوياته لصالح التطبيق البعدي. وعلى ذلك يقبل الفرض الأول من فروض البحث.

وتشير النتائج السابقة إلى أن استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ساهم في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من: أليوت (Eliot, 2006)، ودراسة الخولي (٢٠٠٦)، ودراسة تايلور (Taylor, 2008)، ودراسة سيفرت (Seifert, 2008)، ودراسة شيفرر وكالهان (Shifrer & Callahan, 2008)، ودراسة بويل (Boyle, 2010)، ودراسة سلامة (٢٠١١)، ودراسة ابراهيم (٢٠١١)، ودراسة مورال (Morals, 2011)، ودراسة السيد (٢٠١٢) التي أوضحت أنه يمكن علاج صعوبات تعلم العلوم باستخدام طرق واستراتيجيات التدريس المناسبة.

وبالرغم من تعدد الدراسات التي أجريت باستخدام نموذج مارزانو في مجال تعليم العلوم إلا أن الباحثان لم يعثرا على أية دراسة استخدمته في علاج صعوبات تعلم العلوم في المرحلة المتوسطة، إلا أن الدراسة الحالية توصلت إلى أن استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم أسهم في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

يمكن تفسير ارتفاع مستوى طلاب عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي إلى الآتي:

١- عرض الأفكار والمفاهيم الأساسية للدرس في البداية في صورة خرائط معرفية أو مخططات هرمية أو صور أو رسوم بحث تبرز الأفكار بوضوح ساهم في تكوين خريطة معرفية للمفاهيم الجديدة بالدرس بالنسبة للطلاب مما أسهم في تثبيت هذه المفاهيم في أذهانهم.

٢- التأكيد على إيجابية المتعلم عن طريق المشاركة الفعالة في أداء المهام والأنشطة التي ساهمت في تحقيق أهداف الدروس وساعدت التلاميذ على أن يكون التعلم ذي معنى بالنسبة لهم كما أن توظيف المفاهيم وربطها بحياة التلميذ ساهم بشكل كبير في اكتساب الطلاب للمعلومات العلمية.

٣- المناخ الصفّي الجيد الذي يوفره نموذج مارزانو ساعد في إتمام عملية التعلم وساعد علي تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو عملية التعلم .

٤- ربط التعلم الجديد بالخبرات السابقة للمتعلم ليصبح كلاً متكاملًا في البنية المعرفية ويشكل يدرك معه الفرد الجانب الوظيفي لهذه الخبرات الجديدة في حياته ساهم في اكتساب التلاميذ للمعلومات العلمية بصورة أفضل .

٥- تنوع المثيرات التي يتعرض لها المتعلم لجذب انتباهه وحثه علي القيام بالمهام المطلوبة منه

٦- التأكيد علي ممارسة المتعلم لمهارات التفكير المختلفة كالتفكير الناقد والتفكير الابتكاري والتفكير القائم علي تنظيم الذات وعمليات العلم والاستقصاء وذلك من خلال إتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة المعرفية المختلفة .

ثانياً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على:

٢- ما فعالية استخدام نموذج مارزانو في بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف؟

وقد تمثلت الإجابة عن هذا السؤال في اختبار مدى صحة الفرض الثاني الذي نص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات مجموعة البحث ذوي صعوبات تعلم العلوم في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة (غير المستقلة) حيث $6 \leq n \leq 25$. للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، وفي الجدول التالي عرض لهذه النتائج:

جدول (٣): نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن على درجات اختبار عمليات العلم

المستوى	ن	الترتيب الموجبة	الترتيب السالبة	الترتيب الصفري	متوسط الترتيب السالبة	متوسط الترتيب السالبة	الترتيب الموجبة	مجموع الترتيب السالبة	قيمة Z	مستوى الدلالة
التذكر	٧	١	٤	٢	١,٥	٣,٣٨	١,٥	١٣,٥	١,٦٥٦	٠,٠٩٨
الفهم	٧	٢	٤	١	٢,٥	٤	٥	١٦	١,١٩٠	٠,٢٣٤
التطبيق	٧	١	٣	٣	١,٥	٢,٨٣	١,٥	٨,٥	١,٢٨٩	٠,١٩٧
الاختبار	٧	١	٥	١	٣	٣,٦	٣	١٨	١,٥٨١	٠,١١٤

المستوى	ن	الرتبة الموجبة	الرتبة السالبة	الرتبة الصغرى	المتوسط الموجبة	المتوسط الرتبة السالبة	المجموع الموجبة	المجموع الرتبة السالبة	مجموع الرتبة السالبة	قيمة Z	مستوى الدلالة
ككل											

من جدول (٣) اتضح الآتي:

أشارت نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن بين التطبيقين البعدي والمؤجل على الاختبار التحصيلي إلى أن لا توجد فروقاً دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي. حيث إن قيمة Z المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في أجزاء الاختبار وفي الاختبار ككل لدلالة الطرف الواحد عندما $n = ٧$.

مما سبق يتضح أن قيمة Z المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ في الاختبار ككل وجميع مكوناته. وعلى ذلك يرفض الفرض الثاني من فروض البحث. وتشير النتائج السابقة إلى استخدام نموذج مارزانو أسهم في بقاء اثر التعلم لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط الذين يعانون من صعوبات تعلم العلوم، وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

يمكن تفسير نتائج بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم العلوم للآتي:

- ١- ما يتيح نموذج مارزانو من بيئة ايجابية فعالة للتعلم تساعد التلاميذ على ربط ما يتعلمونه بحياتهم وتوظيف المعلومات .
- ٢- المشاركة الفعالة في الأنشطة التعليمية المتعلقة بموضوعات الوحدة ساهم في تثبيت المعلومات لدى الطلاب وبقائها في ذاكرتهم.
- ٣- تنوع الأنشطة التعليمية واساليب التقويم ساهم في بقاء اثر التعلم لدى التلاميذ

توصيات البحث؛

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقدم الباحث مجموعة من التوصيات وهي :

- ١- يجب الاهتمام باستخدام نموذج مارزانو في التدريس للمرحلة المتوسطة
- ٢- ضرورة تعاون كلية التربية مع إدارة التربية والتعليم لإقامة دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم أثناء الخدمة لتعريفهم بأهمية التنوع في استخدام أساليب التدريس، وتدريبهم على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التدريس لذوي صعوبات التعلم

٣-الاهتمام بتوظيف المعلومات العلمية عند التدريس لذوي صعوبات التعلم لما له من أهمية كبيرة في بقاء اثر التعلم لديهم
بحوث ودراسات مقترحة

١-دراسة فعالية استخدام نموذج مارزانوا في تحقيق بعض أهداف تعليم العلوم بالمرحلة المتوسطة في تحقيق بعض أهداف التعليم الجامعي.

٢-دراسة أثر استخدام نموذج مارزانوا في علاج صعوبات التعلم الأكاديمية للمناهج الدراسية الأخرى مثل الرياضيات واللغة العربية.

٣-إعداد برامج لتدريب معلمي صعوبات التعلم على اسخدام النماذج والاستراتيجيات التدريسية التي تساهم في علاج صعوبات التعلم.

المراجع العربية

- إبراهيم ، جمال حسن السيد (٢٠٠٧). "فاعلية استخدام نموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي". المؤتمر العلمي الأول لشباب الباحثين بكلية التربية جامعة أسيوط ، ص ص ١٧ - ٢٧ .
- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). "أثر تنمية وظائف النمط المتكامل للنصفين الكرويين بالمخ لذوى صعوبات التعلم على التحصيل في مادة العلوم في إطار نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة لتكامل المعلومات بالمخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة كتورة . كلية التربية- جامعة قناة السويس
- أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (٢٠٠٣). "أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاههم نحوها" ، مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٤ ، ص ص ٢٠ - ٤٧ .
- أحمد ، هيام محمد مصطفى؛ حسن ، محمد السيد محمد؛ جاد ، نبيل صلاح المصلي. فاعلية وحدة تعليمية قائمة على نموذج " مارزانو " لأبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات تصميم وتنفيذ الباترونات لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة - مصر ، ع ١٣٥ ، (٢٠١٣)، ص ص ١١٧ - ١٤٨ .
- الاكلي ، مفلح دخيل مفلح. فاعلة استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعليم في تنمية العمليات المعرفية العليا و التحصيل الدراسي في مقرر الفقه و الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ، ع ١٧٨ ، (٢٠١٢)، ص ص ٩٤ - ١٤١ .
- آل سعود ، سارة بنت ثنيان بن محمد؛ العجاجي ، عبدالله بن إبراهيم. "اثر تدريس وحدة تعليمية متطورة من مقرر التاريخ قائمة على نموذج ابعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد والسمات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة الخليج العربى -السعودية ، س ٣٢ ، ع ١١٩ ، (٢٠١١)، ص ص ٢٤٧ - ٢٥٠ .
- الباز ، خالد صلاح علي. فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين. المؤتمر العلمى الخامس - التربية العلمية للمواطنة-مصر ، مج ٢ (٢٠٠١)، ص ص ٤١٣ - ٤٤٧ .

البطانية، أسامة والرشدان، مالك. (٢٠٠٥م). صعوبات التعلم النظرية الممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البعلي، إبراهيم عبدالعزيز محمد. فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي. مجلة التربية العلمية - مصر، مج ٦، ع ٤، (٢٠٠٣)، ص ص ٦٥ - ٩٤.

حسن، داليا ممدوح ابراهيم (٢٠١٢). "برنامج قائم على التحليل التطبيقي للسلوك لتنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم المعرضين لخطر صعوبات القراءة". رسالة

ماجستير. كلية التربية - جامعة الاسكندرية

خلف، كريم بلاسم؛ حمزة، لينا (٢٠١٢). "المهارات العقلية المتضمنة في أنشطة و أسئلة كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء أنموذج مارزانو". مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية - العراق، ١١ (١)، ص ص ٢٤٩ - ٢٦٦.

الخولي، ايات صالح حسن (٢٠٠٦) "فعالية برنامج مقترح لمعلمي العلوم لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم". رسالة دكتوراه. كلية البنات - جامعة عين شمس

خير الدين، مجدي خير الدين كامل (٢٠١١). "أثر استخدام نموذج أبعاد التفكير في تدريس الاجتماعيات على تنمية المهارات الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". المجلة التربوية، كلية التربية - جامعة سوهاج، ٣٠، ص ص ٣٢٥ - ٣٧٤.

الرحيلي، مريم أحمد فائز (٢٠٠٧). "أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة". رسالة دكتوراه. كلية التربية - جامعة أم القرى

الزعبي، طلال عبدالله؛ السلامات، محمد خير محمود (٢٠١١). "أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة السلط في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء". المجلة التربوية، ٢٥ (٩٨)، ص ص ٨٥ - ١٢٦.

زيدان، عبير إبراهيم (٢٠٠٧). "استخدام نموذج أبعاد التفكير / مارزانو في تحقيق بعض معايير العمليات الرياضية بالمرحلة الإعدادية"، دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، حسن (٢٠٠٦م). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. ط ٢. عمان: دار الفكر للطبع والنشر

سلامة، بدر عبد العزيز بريك (٢٠١١). "دور نموذج سوخمان الإستقصائي في تصويب التطورات الخطأ في مادة العلوم لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية" رسالة ماجستير. كلية التربية - جامعة المنصورة.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٧م). أساليب التعرف والتشخيص في ميدان التربية الخاصة. القاهرة: الطبري للتوزيع والنشر.

السمان، سعاد محمود إسماعيل محمد (٢٠١٢). "فعالية برنامج تدريبي باستخدام المنظمات المتقدمة في الحد من صعوبات تعلم الكتابة لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي". رسالة ماجستير. كلية التربية - جامعة بنى سويف.

السيد، تامر شعبان دسوقي (٢٠١٢). "تطوير منهجي العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية العاديين والمعوقين بصريا فى ضوء ابعاد المنهج التكيفي لعلاج صعوبات التعلم وتنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض مهارات عمليات التعلم". رسالة دكتوراه. كلية التربية - كلية التربية. السيد، جمال حسن (٢٠٠٨). "فاعلية استخدام نموذج مارزانو في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

السيد، عمرو محمد الحسن على (٢٠١٢). "أثر استخدام المدخل القصصي في تدريس العلوم علي تنمية الميول والمفاهيم العلمية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية العاديين وذوي صعوبات التعلم" رسالة ماجستير. كلية التربية - جامعة الزقازيق.

شعبان، رجب علي؛ عفيفي، أحمد محمود أحمد (٢٠٠٧). "الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية في ضوء نموذج ابعاد التعليم لمارزانو : دراسة استكشافية". مجلة القراءة والمعرفة، (٦٩)، ص ص ٥٢ - ٨١.

صالح، مدحت محمد حسن (٢٠٠٩). "فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية". مجلة التربية العلمية، ١٢ (١)، ص ص ٧٣ - ١٢٨.

عبد الحلیم، ريهام محمد احمد (٢٠١١). "برنامج تعلم إلكتروني مدمج قائم على نموذج مارزانو لتنمية التحصيل في العلوم ومهارات قراءة الصور والمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم". رسالة ماجستير. كلية التربية بالاسماعيلية - جامعة قناة السويس.

عبد السميع، عبد العال رياض (٢٠١١). "أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات الخرائط والإدراك المكاني

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه ، كلية التربية - جامعة بني سويف

عبد الفتاح ، فوقية (٢٠٠٤). "سعة الذاكرة واستراتيجيات ومستويات التشفير لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والعاديين" ، المجلة المصرية للدراسات

النفسية ، ١٤ (٤٢)، ص ص : ٢٠٧ - ٢٧٠

عبدالعزیز ، أمل أنور (٢٠٠٩). "مهارات التفكير المميزة لطلاب كلية التربية ذوي التخصصات الأكاديمية في ضوء نموذج مارزانو". مجلة البحث في التربية وعلم النفس - جامعة المنيا

٢٢ (١)، ص ص ٣١٠ - ٣٤٥.

عصفور ، قيس (٢٠٠٧). "المشكلات السلوكية الشائعة لدى اطفال غرف المصادر وفاعلية اسلوبي

التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها". رسالة دكتوراه ، الجامعة الاردنية ، الجامعة الأردنية.

على معدي الشهري (٢٠٠٤). "الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف " . مجلة كلية التربية. جامعة

المنصورة، ٢ (٥٤)، ص ص : ٥٣ - ٩٠.

فتح الله ، مندور عبدالسلام (٢٠٠٩). "فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي". مجلة التربية

العلمية - مصر ، ١٢ (٢)، ص ص ٨٣ - ١٢٥.

فتح الله ، مندور عبدالسلام (٢٠١١). "فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة

بالمملكة العربية السعودية". المجلة التربوية بجامعة الكويت ، ٢٥ (٩٨)، ص ص ١٤٥

- ١٩٩.

كامل، مجدي خير الدين وعيسى، يسري سيد (٢٠١٠). " أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارة قراءة الخريطة والتفكير الناقد لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات

التعلم بالمملكة العربية السعودية" مجلة كلية التربية ، ٢٤ يناير، جامعة أسيوط

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٧). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار المسيرة

للطباعة والنشر

- مارزانو ، روبرت ج. "فن وعلم التدريس : إطار شامل للتدريس الفعال". رسالة التربية -سلطنة عمان ع، ٣٢، (٢٠١١)، ص ص ١٤٠ - ١٤٣.
- مارزانو وآخرون (١٩٩٨) ، أبعاد التعلم - دليل المعلم . ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- مارزانو وآخرون (١٩٩٩) . أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- مارزانو وآخرون (٢٠٠٠). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف ، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، ماجد صبري(٢٠١٣) "أثر برنامج وسائطي في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي" رسالة ماجستير. كلية التربية -جامعة المنوفية
- المصيلحي ، نبيل صلاح؛ عبدالله ، إبراهيم محمد(٢٠١٣). "فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي". دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٣ (٣١)، ص ص ١٦٩ - ٢١٣.
- الوسيمي ، عماد الدين عبد المجيد(٢٠١٣). "فاعلية استخدام نموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تحصيل العلوم و تنمية مهارات التفكير الابتكاري و دافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي". مجلة التربية العلمية ، ١٦(١)، ص ص ١ - ٥٥.
- الوقفي ، راضي (٢٠١٢م). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- يحيى، خولة (٢٠٠٦). الخطة التربوية الفردية . عمان: دار الفكر

المراجع الأجنبية

- Boyle, Joseph R (Spring 2010) ."Strategic note-taking for middle-school students with learning disabilities in science classes". Learning Disability Quarterly 33.(2) . pp 93-109
- Brown, J. , (1995)"Observing Dimensions of Learning in classroom and schools", Educational and Psychological Measurement, 58.(3).
- Eliot, Michael H (2006) "The effect of guided inquiry-based instruction in secondary science for students with learning disabilities". Ed.D. University of San Francisco
- Green, Julie Marie (2010) "Effects of peer-mediated vocabulary intervention on science achievement of seventh grade students with and without learning disabilities". Ph.D. Clemson University

- Marno, Matthew T; Beecher, Constance C (2010) "Conceptualizing rtiin 21st-century secondary science classrooms: video games' potential to provide tiered support and progress monitoring for students with learning disabilities". Learning Disability Quarterly 33.4 .pp 299-311.
- Morales, Marlene (2011) "An exploration of equitable science teaching practices for students with learning disabilities". Ph.D. The Florida State University
- Seifert, Kathleen Louise (2008) "The relative effects of reading interventions on reading and understanding from science text for high school students with learning disabilities". Ph.D University of Minnesota
- Shifrer, Dara; Callahan, Rebecca (2010) "Technology and Communications Coursework: Facilitating the Progression of Students with Learning Disabilities Through High School Science and Math Coursework". Journal of Special Education Technology 25.(3) . pp 65-77.
- Taylor, Jennifer Anne (2008) "Social competence and collaborative guided inquiry science activities: Experiences of students with learning disabilities" Ph.D. Queen's University (Canada)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الكفايات اللازمة للقيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت ووسائل تنميتها من وجهة نظر الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية

إعداد

د/ عروب أحمد القطان

استاذ مساعد في قسم الأصول و الإدارة التربوية
كلية التربية الأساسية الهيئة العامة للتعليم التطبيقي
والتدريب - الكويت

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

الملخص

هدفت الدراسة تحديد أهم الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت للعمل القيادي التربوي من وجهة نظر الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب وتحديد أهم الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية الكفايات القيادية للقيام بالدور المطلوب ، والكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب (عينة الدراسة) في تحديدهن لأهم الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت للقيادة التربوية ووسائل تنميتها والتي قد تعزى إلى تخصصهن ومحافظة سكنهن.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة كأداة لجمع البيانات وتم التأكد من صدق الأداة والتحقق من ثباتها ، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الملمات المقيدات في السنة الرابعة بكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت للعام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦ وهن من قمن بالتدريب العملي في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت ، وقد تم اختيار عينة عشوائية تمثل المجتمع الأصلي بلغ قوامها (٣٣٨) طالبة من اجمالي (٩١٥) طالبة هن قوام مجتمع الدراسة وينسبة مئوية بلغت (٣٧ %) .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :

١- أن درجة الموافقة بين عينة الدراسة على الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت للعمل القيادي التربوي تراوحت ما بين متوسط حسابي (٤,٥٢) و (٣,٩٧) وبانحراف معياري ما بين (٠,٥١٠) و (٠,٧٤٨) مما يدل على ارتفاع أهمية جميع الكفايات الموجودة بأداة الدراسة وأنها لازمة لمديري المدارس ؛ وجاء في المرتبة الأولى بين الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام " الكفايات الشخصية الذاتية" وبمتوسط

حسابي بلغ (٤,٥٢) وجاء في المرتبة الثانية بين الكفايات " الكفايات الأساسية" وبمتوسط حسابي (٤,٤١) وجاء في المرتبة الثالثة " كفايات التعاون مع المجتمع المحلي" وبمتوسط حسابي (٤,٣١) وجاء في المرتبة الرابعة " كفايات إدارة الوقت والاجتماعات" بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وجاء في المرتبة الخامسة "كفايات التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط حسابي (٤,٢٥) ، بينما جاء في المرتبة الأخيرة بين الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت "كفايات إدارة الموارد المالية والمادية" وبمتوسط حسابي (٣,٩٧).

٢- أن وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمدرجة بإداة الدراسة قد وافق على أهميتها عينة الدراسة وجاءت هذه الموافقة بدرجة عالية حيث تراوحت مابين متوسط حسابي (٤,٣٤) و (٣,٨٥) ؛ وجاء في المرتبة الأولى بين وسائل وأساليب تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت وسيلة " تكريم المدرء أصحاب الكفايات القيادية المتميزة " وبمتوسط حسابي (٤,٣٤) ، وجاء في المرتبة الثانية وسيلة " تبادل الزيارات بين المدرء للاستفادة من خبراتهم القيادية " بمتوسط حسابي (٤,٢٣) ، وجاء في المرتبة الثالثة وسيلة " تزويد المكتبات المدرسية بمراجع حديثة عن الكفايات القيادية " وبمتوسط حسابي (٤,١٧) ، وجاء في المرتبة الخامسة وسيلة " إقامة دورات تدريبية متخصصة في الكفايات القيادية وبمتوسط حسابي (٤,١٣) ، بينما جاء في المرتبة الأخيرة وسيلة "ابتعاث عدد من المدرء في زيارات خارجية لدول رائد في القيادة المدرسية " وبمتوسط حسابي (٣,٨٥) .

وخرجت الدراسة بعدة توصيات منها :

١- ضرورة الاهتمام بعقد الدورات والمؤتمرات المتخصصة والمهتمة بالتنمية البشرية في الجوانب الشخصية والذاتية على أن يكون حضور هذه الدورات شرطاً رئيسياً في ترقى المدرء بالمدارس .

٢- ضرورة تنسيق التعاون بين مؤسسات المجتمع ومدارس وزارة التربية وتأهيل مديري المدارس لهذه المهمة من خلال وجود إدارة تابعة لخدمة المجتمع داخل المناطق التعليمية تكون بمثابة حلقة الوصل بين المدارس ومؤسسات المجتمع وتهدف إلى نشر

ثقافة التعاون بين المدارس ومؤسسات المجتمع وبما يحقق مفهوم المدرسة المنتجة لخدمة المجتمع وسد حاجة سوق العمل .

٣- استمرار وزارة التربية في نهجها المتبع في تكريم المعلمين والمدراء سواء كان هذا التكريم من خلال الاحتفالات السنوية (كيوم المعلم) أو من خلال الحافز المادي (الاعمال الممتازة) أو من خلال الجوائز التشجيعية للأداء المتميز كجائزة الخرافي التابعة لجمعية المعلمين الكويتية او غيرها من صور الاحتفاء والتكريم .

المقدمة

أصبح مدير الألفية الثالثة قضية تشغل المهتمين بقضايا التعليم ، لأن المدير أحد تحديات التنمية خلال الفترة القادمة ، فمدير المدرسة أينما كان ، مُطالب ألا يعيش متغيرات بيئته المحلية والإقليمية فقط ، وإنما معاشية كل المتغيرات العالمية ، والتسلح بالمعلومات ، ومعاشية ثورة العلم و المعرفة والاتصالات وآليات التشغيل الذاتي في مواكبة المتغيرات ، وأن يكون دارساً وممارساً في الوقت نفسه ، كل ذلك يتطلب مديراً سلوكه القيادي يمثل عنصراً حيوياً في إدارة وتنظيم مدرسته ومن ثم تتوقف عليه فاعليتها وكفاءتها؛ فالإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية والارتفاع بمستوى الأداء^(١).

ومدير المدرسة يقع في قمة الهيكل التنظيمي للمدرسة، لذا فإنه يتحمل العبء الأكبر في قيادة الأفراد، والجماعات، وتنسيق جهودها، وتوجيهها، في عمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق والتنفيذ والتقييم باعتباره قائداً تربوياً تناط به مهام حيوية ، إذ تقع على عاتقه مسؤولية قيادة التنمية المهنية للعاملين في المدرسة، وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم نحو الإبداع والتطوير، واتخاذ الخطوات اللازمة لتطوير البرامج التعليمية بصفة خاصة والعمل التربوي بصفة عامة، وله دور فاعل في تحسين العملية التعليمية .

فالمدرسة تعتمد في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على مدير المدرسة؛ بوصفه محور العملية الإدارية ، والركيزة الأساسية للنهوض بمستوى الإدارة المدرسية وتطويرها، والعنصر الفاعل الذي يتوقف عليه نجاح العمل الإداري بالمدرسة ؛ وحيث أن الأداء الجيد لمدير

١ - أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ص ص ٧ - ٨.

المدرسة يعد من أهم المتطلبات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها ، وشرط أساس لنجاح العملية الإدارية في المدرسة فإن الاهتمام بمدير المدرسة ورفع مستوى أدائه وتوفير السبل المعينة التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية ، لما له من انعكاسات على أداء المعلمين وروحهم المعنوية ^(٢).

ولقد أدت الزيادة في الأعباء الإدارية الواقعة على عاتق مديري المدارس إلى ضرورة امتلاكهم الكفايات التي تمكنهم من أداء مهامهم وأدوارهم بكفاءة ووفق المواصفات المطلوبة ، فالمديرين القادة هم من يتمتعون بقدر عال من الكفاءة، لمواجهة المشكلات والعقبات التي تواجههم في أثناء قيامهم بعملهم متمثلاً ذلك بتحديد الموارد اللازمة وتأمينها، وخلق ثقافة المدرسة وتطويرها، وتحديد الأهداف، والمشروعات، والتعرف إلى جميع المشكلات التي تواجه المعلمين والطلبة، وإيجاد الحلول والبدائل لها، وجعل التكنولوجيا الحديثة في متناول الجميع، مع العمل على تخفيف تعقيدها، والتأكيد على حاجات المعلمين والطلبة ومحاولة تحقيقها، وإيجاد روح فريق العمل بين المدير والمعلمين، وإفساح المجال للإدارة بالتعاون مع المجتمع المحلي ^(٣).

وحتى ينجح مدير المدرسة في أداء المهام المكلف بها بدقة وإتقان، فإنه يحتاج إلى إكتساب مجموعة من الكفايات : كالكفايات الفنية التي تمكنه من ممارسة دوره القيادي التربوي ، ومجموعة من الكفايات الإنسانية التي تمكنه من التعامل بنجاح مع الهيئة التعليمية والإدارية بالمدرسة، ومجموعة من الكفايات الإدارية التي تمكنه من تخطيط العمل وتوجيه وترتيب الأولويات واستشراف المستقبل ، فنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالكيفية التي يدير بها مدير المدرسة المدرسة، وبأسلوب القيادي الذي يمارسه، وبالكفايات المهنية التي يمتلكها، كما أن نجاح وفاعلية مدير المدرسة تنطلق من بعد عمق خلفيته المعرفية وكفاياته المهنية، فالسلوك الإنساني الفاعل ثمرة الكفاية ، فقد ذكر عدد من التربويين أن معظم علماء الإدارة يقسمون الكفايات اللازمة لنجاح القادة الإداريين

٢ - هديل محمد عودة (٢٠١٠) الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط : كلية العلوم التربوية ، ص ٢.

3 - Sherman, R., (2002). Management competencies assessment instrument. A publication of building professional development partnerships for adult educators Project, American Institute for Research, www.calpro-online.org/pubs/mgmt_comp_asst_inst_71.pdf.

إلى : الكفايات الفنية، والكفايات الإنسانية، والكفايات الإدراكية "، وأن إدارة المدرسة عملية تتطلب كفايات فكرية / معرفية، وكفايات إنسانية، بالإضافة إلى الكفايات الفنية، وأن أهم الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى مدير المدرسة هي : كفايات التخطيط، وكفايات التنظيم، وكفايات الاتصال، وكفايات العلاقات العامة، وكفايات إدارة الموارد المالية، وكفايات إدارة شؤون الأفراد، وقدرته على معالجة المشكلات، وقدرته على التغيير والتجديد والابتكار، وأنه لا بد من توافر عدد من الكفايات الفنية، والفكرية، والإنسانية للمدير حتى يتمكن من ممارسة مهامه القيادية بفاعلية ونجاح^(٤).

لذا فإن التربية القائمة على الكفايات تسعى إلى إكساب القادة في المجال التربوي مقدرات معرفية وحركية وانفعالية تؤدي بهم إلى إتقان الممارسات الإدارية المتعلقة بمهامهم الإدارية والتربوية سواء كان ذلك في المدارس العادية أم مدارس المتميزين^(٥).

فمدير المدرسة الحديثة يسعى لتحقيق رسالتها من خلال التخطيط والتنفيذ والتقييم والمراجعة لجميع الأنشطة المدرسية التي تشمل جميع مجالات المدرسة، وذلك بتحفيز العاملين فيها وتنميتهم مهنيًا، واستخدام كل الموارد المادية المتاحة، وتوظيف النظريات التربوية الحديثة، والعمل على تطوير المناهج وتسهيل تنفيذها، وتوفير المناخ المدرسي الملائم لتعلم أفضل للطلبة، كل ذلك يتطلب أن يكون مدير المدرسة ممتلكاً للحد الأدنى من الكفايات التي تؤهله لقيادة مدرسته نحو تحقيق أهدافها^(٦).

ولما كان مدير المدرسة الركن الرئيس في الكيان المدرسي ، والمحرك الأساس لطاقتها البشرية والمادية ، لذلك انصب اهتمام وزارة التربية في دولة الكويت على القيادة والدور القيادي لمدير المدرسة لتحسين مستوى أدائه أملاً في الوصول إلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية ، لذا فقد كثرت الدراسات التي تعنى بطريقة اختياره وتأهيله ، وحفزه على

^٤ - ليلي عبدالحليم قطيشات (٢٠١٠م) إدارة الصراع في المؤسسات التربوية ، عمان : دار مركز الكتاب الأكاديمي ، الأردن ، ص ١

^٥ - Kristy, J. 2010. Training effective leaders, Dale Carnegie and Associates, (212), 34-41

^٦ - بشير عبد الرحمن محمود أبو شاويش (٢٠١٠م). دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأئروا بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : غزة ، ص ٣.

البذل والعطاء، وإمداده بالتجارب الإدارية الفاعلة غير أنها غير كافية في مجال تحديد الكفايات القيادية اللازمة له في ظل مستحدثات العصر والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والتكنولوجيا .

وبناء عليه كانت فكرة الدراسة الحالية للوقوف على أهم الكفايات اللازمة لمديري المدارس للقيادة التربوية بدولة الكويت

مشكلة الدراسة

تواجه الأنظمة التربوية في معظم دول العالم أزمات تربوية حادة ، وتعيش فترة تحديات عظمى ناتجة عن التغيرات السريعة المصاحبة للعولمة التي تخللتها ثورة المعلومات ، والتقدم التكنولوجي، ونتيجة للتوسع في التعليم، وزيادة الإقبال عليه، وما نتج عن ذلك من كثافة طلابية صاحبها أوجه قصور مختلفة، وتدني في مستوى الخريجين، ونوعية التعليم ، وفي الوقت الذي تسعى فيه الأنظمة التربوية في معظم دول العالم إلى تطوير مدخلاتها وعملياتها بشكل مستمر بغية الوصول إلى أفضل مخرجات لها بأقل جهد ووقت وتكلفة ، فقد سعى القائمون على النظام التربوي في دولة الكويت منذ وقت ليس بقصير إلى إحداث تغييرات جذرية في عناصر هذا النظام ومحاولة تطويره لتحقيق أهدافه.

وقد بدا واضحاً من خلال توصيات المؤتمرات التي نظمتها وزارة التربية بالكويت والتي كان منها المؤتمر الأول للجودة الشاملة في التعليم يناير ٢٠١٠ والمؤتمر الثاني للجودة الشاملة في التعليم يناير ٢٠١٢ ضرورة العمل على إعداد القادة التربويين وفق مبادئ القيادة الإدارية الحديثة واتجاهاتها وأدوارها، وإحداث نقلة نوعية في الأساليب الإدارية بما يحقق أهداف العملية التعليمية، واعتماد المدرسة وحدة إجرائية أساسية أولى لإحداث التطوير التربوي والاجتماعي، من خلال إحداث تطوير نوعي لدورة العمل في المدرسة بما يتلائم مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التميز في العمليات كافة التي تقوم بها، والمتمثلة في تحقيق إرضاء المستفيدين من النظام التعليمي، والحصول على مخرجات ذات جودة عالية ، إلا أن الواقع يشير إلى أن نتائج الأخذ بتلك التوصيات ما زال دون المستوى المأمول .

وفي ظل تطور مهام مديري المدارس وتعدد المشكلات التربوية التي تواجههم، والتي فرضت متطلبات جديدة لا بد من توافرها لدى مديري المدارس ليقوموا بأداء مهامهم على الوجه

الأكمل، وتتمثل هذه المتطلبات بامتلاك مديري المدارس الكفايات اللازمة لقيامهم بالأدوار المتوقعة منهم، وبرغم الجهود الحثيثة التي تبذلها وزارة التربية بالكويت بهدف تحسين وتجويد الإدارات المدرسية ورفع كفاءتها وكفاءتها من خلال تبني خطط تدريبية دورية للمدراء ، إلا أنها مازالت بحاجة إلى المزيد من التطوير من أجل إدراك المديرين لمهامهم بصورة أفضل.

ومن خلال خبرة الباحثة في الميدان التربوي والتعليمي ومن خلال تفاعلها اليومي مع الطالبات الملمات بالسنة الرابعة بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي لاحظت عدم الرضا بينهن عن مستوى الأداء القيادي لمديري المدارس التي يتدرجن فيها عملياً، وأن بعض المديرات ينقصهن الكثير من المعارف والخبرات حول قيادة المؤسسة التعليمية بصورة أكثر مهنية واحترافية و فاعلية.

ولكي تتأكد الباحثة من صدق ملاحظتها وملاحظة الطالبات الملمات المتدربات قامت بالإجراءات التالية :

١- عقد عدد من المقابلات مع مديرات المدارس التي تدرجت فيها الطالبات وغيرهن من المديرات للوقوف على احتياجاتهم الفنية والإدارية وتأكدت الباحثة من احتياجهم لدورات مكثفة في الإدارة الالكترونية ومستحدثاتها ونظم المعلومات وتطورها ونظم دعم اتخاذ القرار المدرسي والتخطيط الاستراتيجي التربوي والعلاقات الإنسانية الغير رسمية وغيرها والتي تعوزهم هذه الكفايات المستحدثة في الإدارة التربوية .

٢- عقد مقابلات مع بعض مسؤولي وزارة التربية في قطاع التدريب والتطوير للاطلاع على خطط التدريب للمدراء بالمدارس فوجدت أنه يوجد خطط تدريب معده جيدا ولكنها لم تتضمن الكفايات المستحدثة ووسائل تنميتها لدى مدراء المدارس ولم يراعى بها احتياجات سوق العمل والتي تمكن من الأداء القيادي .

وبناء عليه راودت الباحثة مشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن صياغتها في " الكفايات اللازمة للقيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت و وسائل تنميتها من وجهة نظر الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية.

تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية :

- س ١ ما أهم الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت للقيادة التربوية من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
- س ٢ ما أهم وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة ؟
- س ٣ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت قد تعزى إلى متغيرات (التخصص ، محافظة السكن) ؟
- س ٤ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم وسائل تنمية الكفايات لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت قد تعزى إلى متغيرات (التخصص ، محافظة السكن) ؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية :

- ١- مدير المدرسة هو الدينامو المحرك لعناصر العملية التعليمية وهو الركن الركين في نجاح هذه العملية ولذا وجب الاهتمام بدراسة كفاياته وسبل تنميتها .
- ٢- ندرة الدراسات الكويتية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت الكفايات اللازمة للعمل القيادي التربوي لمديري المدارس وسبل تنميتها .
- ٣- الطالبات المعلمات هم مديرات المستقبل ومن هنا تجلت أهمية استطلاع رأيهن في الكفايات اللازمة لمديري المدارس وبما يعطي رؤية مستقبلية لمدير المستقبل في مدارس التعليم بدولة الكويت .
- ٤- تؤمل الباحثة أن تفيد نتائج وتوصيات هذه الدراسة السادة القائمين على تخطيط البرامج التدريبية لمديري المدارس بوزارة التربية وبما يجعل هذه النتائج والتوصيات معطيات واقعية لاحتياجات فعلية يعوزها مديري المدارس وتلبي رغباتهم .

- ٥- إمداد مديري المدارس بدولة الكويت بأهم الكفايات اللازمة لهم حتى يكونوا قادة و مدراء عصريون قادرين على جعل المدرسة وسيلة لتنمية المجتمع من خلال جودة مخرجات هذه المدارس بفضل اساليبهم الإدارية الحديثة القائمة على الكفايات اللازم توافرها فيهم.
- ٦- تزويد المكتبة العربية والكويتية بدراسة حديثة عن الكفايات اللازمة لمديري المدارس وسبل تنميتها من وجهة نظر معلمات المستقبل وبما يساهم في التراكم المعرفي في مجال الإدارة المدرسية .
- ٧- تؤمل الباحثة أن تكون هذه الدراسة باكورة لدراسات مستقبلية تتبنى كل كفاية على حده من الكفايات اللازمة لمديري المدارس وسبل تنميتها .

أهداف الدراسة

- تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية :
- ١- تحديد أهم الكفايات اللازمة للعمل القيادي لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية في الهيئة العاملة للتعليم التطبيقي والتدريب عينة الدراسة .
 - ٢- تحديد أهم الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية في الهيئة العاملة للتعليم التطبيقي والتدريب عينة الدراسة .
 - ٣- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية في الهيئة العاملة للتعليم التطبيقي والتدريب عينة الدراسة في تحديد أهم الكفايات اللازمة للعمل القيادي لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت والتي قد تعزى إلى تخصصهن ومحافظة سكنهن.
 - ٤- الكشف عن ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية في الهيئة العاملة للتعليم التطبيقي والتدريب

عينة الدراسة في تحديد أهم وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت قد تعزى إلى تخصصهن ومحافظة سكنهن .

مصطلحات الدراسة

كفاية

تعرف الكفاية بأنها " امتلاك المهارات والقدرات ثم استخدامها بأفضل الطرق وأقلها كلفة بشكل يحقق الفاعلية المطلوبة من مدير المدرسة^(٧) .

كما تعرف الفعالية بأنها "استخدام أقل المصادر والمواد الخام والمواد المادية والبشرية وذلك للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المخرجات المرغوب فيها للمؤسسة" ، وهنا يتضح الفرق بين الفعالية والكفاية فهناك اجماع بين علماء الإدارة على أن مفهوم الفعالية يرتبط بمخرجات العمل وأهدافه بينما يرتبط مفهوم الكفاية بمدخلات العمل أي العوامل التي تؤخذ بعين الاعتبار لإنجاز العمل بنجاح وذلك بأقل الموارد البشرية والمادية^(٨) .

بينما تعرف الكفاية بأنها " القدرات والامكانيات المطلوب توافرها لدى القائد اضافة إلى المعارف والمهارات التي يمتلكها^(٩) ، وتتبنى الباحثة في هذه الدراسة هذا التعريف لشموله ودقته في تحديد تعريف الكفاية .

مدير المدرسة

يعرف مدير المدرسة بأنه " قمة الهرم التنظيمي عن مدرسته، يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم، وإتاحة الفرصة الكاملة لنموهم وتنظيم سير العمل بالمدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، حيث أن حالة المدرسة المعنوية ومستواها الثقافي يتوقفان على مديرها واتجاهاته وشخصيته وإدراكه للرسالة التي يقوم بها^(١٠) .

٧- ذياب عبد الرحمن سعيد العمري (٢٠٠٨م). الحاجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري مدارس التعليم العام في ظل الاتجاهات المعاصرة : دراسة ميدانية بمحافظة جده ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، ص ١٩ .

٨ - نبيل محمود الصالحي (٢٠١٠) إستراتيجيات الإدارة المدرسية المعاصرة في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، عمان : الجنادرية للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص ١٣ .

٩ - زيد منير عبودي (٢٠١٠) دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية ، ط ١ ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص ١٠٠ .

١٠ - محمد العجمي (٢٠٠٠م). الإدارة المدرسية، ط١ ، القاهرة: دار الفكر العربي ، ص ٢٣٧ .

وتعرف الباحثة مدير المدرسة إجرائيا بأنه " قمة الهرم التنظيمي في المدرسة ، وهو المسؤول عن توفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف المقيم الدائم لضمان سلامة سير العمليات التربوية، وتنسيق جهود العاملين وتوجيههم ، وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية.

القيادة

تعرف القيادة بأنها " القدرة على التأثير بأي وسيلة مقبولة ومشروعة في سلوك أفراد الجماعة وتنسيق جهودهم وتوجيههم لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة^(١١). "

كما تعرف القيادة بأنها " القدرة على معاملة الطبيعة البشرية والتأثير في السلوك البشري ؛ بتوجيه الأفراد نحو هدف مشترك ، بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم ، كما ينظر للقيادة بأنها : تلك العملية التي يؤثر بها الفرد على الآخرين ويحثهم على الإبداع في بيئة العمل ويثير دافعيتهم ويوجه أنشطتهم لتحقيق أهداف المؤسسة^(١٢) وتتبنى الباحثة في هذه الدراسة هذا التعريف الذي يوضح ماهية القيادة وهدفها وطرق تحقيقها في الإدارة .

حدود الدراسة

تحددت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي

اقتصرت الدراسة على " الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت في القيادة التربوية من وجهة نظر الطالبات الملمات بكلية التربية الأساسية "

١١- عبد المحسن عبد الله علي الغامدي (٢٠١١) القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، المملكة العربية السعودية ، ص ١٠ .

١٢- بيومي محمد ضحاوي ومحمد إبراهيم خاطر (٢٠١٥م) بيومي محمد ضحاوي ومحمد إبراهيم خاطر (٢٠١٥م) الإدارة التربوية : الإدارة التعليمية والمدرسية والصفية ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ص ٨٣.

العدد البشري

الطالبات المعلمات بالسنة الرابعة بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت (حيث يبلغ عددهن ٩١٥ طالبة بجميع الاقسام) .

العدد المكاني

كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت .

العدد الزمني

العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً : الإطار النظري

١ - الإدارة المدرسية ووظائفها

إذا كانت الإدارة التعليمية هي التي تقوم برسم السياسة وهي التي تمد المدرسة بالمتطلبات المادية والبشرية كما تقوم بالإشراف والرقابة لضمان تنفيذ السياسة التربوية المرسومة فإن المدرسة هي وسيلة تنفيذ السياسة العامة للتعليم وهي الأداة الفعالة لتحقيق أهداف هذه السياسة ، وهي ايضا المصنع الذي تتبلور فيه العملية التعليمية والتربوية والثقافية في شتى صورها من أجل بناء الأجيال التي تصنع المستقبل وتعد له العدة لحاضره ومستقبله وتعدده من أجل القيام بتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقه من أجل البناء والتطوير ، لذا فإن الإدارة المدرسية مسؤولة عن تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم ، وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم ، وتتضمن هذه الوظيفة العمل على نمو خبرات العاملين في المدرسة وفقا للصالح العام^(١٣).

إن المفهوم الحديث للإدارة المدرسية يتطلب من مدير المدرسة أن يكون على دراية كاملة بالقواعد والأصول العلمية التي تقوم عليها المدرسة الحديثة، أهمها الهدف الرئيس من التربية المتمثل في النمو المتكامل لشخصية الطالب في جميع جوانبها الجسمية والعقلية

^{١٣} - بيومي محمد ضحاوي ومحمد إبراهيم خاطر (٢٠١٥م) مرجع سابق ، ص ٢١ .

والنفسية والوجدانية والاجتماعية؛ فرسالة المدرسة لا تقتصر على الجانب المعرفي للطلاب وإنما تتضمن أيضاً السعي لتنمية الطالب جسدياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً^(١٤).

وتتغير وظيفة المدرسة من عصر لآخر تبعاً لعدة عوامل منها نظرة المجتمع إلى العملية التربوية، والأيدولوجيا التي توجه الفكر التربوي والظروف السياسية والاقتصادية التي تسود بيئة النظام التربوي، ونتيجة لذلك شهدت السنوات السابقة اتجاهاً جديداً في الإدارة المدرسية فأصبح لها وظائف جديدة غير تسيير الأمور وظائف تتناسب مع معطيات العصر وما كشفت عنه الأبحاث التربوية والنفسية.

ولقد تطور الفكر الإداري والتربوي تطوراً ملحوظاً مما أدى إلى تطوير وتغيير في وظيفة الإدارة المدرسية وتعدد مهامها واتساع مجالها في الوقت الحاضر، هذا بالإضافة إلى تعقد الدور الذي يقوم به مدير المدرسة، حيث أصبح من الصعب إدارة المدرسة من قبل شخص واحد "مدير المدرسة" بل يجب التعاون مع جميع العاملين في المدرسة، حيث أن الإدارة المدرسية تتطلب جهداً تشاركياً من الجميع^(١٥).

فالإدارة المدرسية الحديثة تشمل جانبين (إداري و فني) ولا يطغى جانب على آخر إنما يخدم كل منهما الآخر، فكلاهما ضروري لنجاح العملية التعليمية بالإضافة إلى كل ما يتصل بالمتعلم وأعضاء الهيئة التدريسية والمناهج وطرق التدريس والأنشطة المدرسية والنهوض بالمكتبة المدرسية وتنظيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ومعالجة مشكلات المتعلمين الدراسية والاجتماعية وتقديم الخدمات الصحية لهم وإشراك أولياء الأمور من ذوي الاختصاص في كل ما يعود بالنفع على المتعلمين.

ولقد أوضح عابدين (٢٠٠٥) أن المفهوم الحديث لمدير المدرسة أوقع على عاتقه مهام ومسؤوليات متعددة لم تكن في السابق، فلم تعد مهامه تقتصر على المهام الإدارية، بل غدت مهامه الإشرافية أكثر أهمية، وينظر للمهام الإدارية للمدير كمسهلة للقيام بالمهام الإشرافية، فمدير المدرسة قائد تربوي في مدرسته، يدير جميع شئون المدرسة البشرية منها

١٤ - محمد منير مرسي (٢٠٠١م). الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ١١٣.

١٥ - هنية يوسف محمود اللهواني (٢٠٠٧م). المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها، في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، ص ١٧.

والمادية، فهو يشرف على عملية التخطيط بجميع مستوياته وأشكاله، وتنفيذ ومتابعة وتقويم الأنشطة التي خطط لها، كما أنه ينمي العلاقات الإنسانية بين العاملين، ويحفزهم ويعزز اتجاهاتهم الايجابية نحو مهنتهم، كما يعمل على إشباع حاجات الطلبة وتلبية ميولهم واتجاهاتهم^(١٦).

إن الوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية هي تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية المتعلمين وتعليمهم رغبة في تحقيق النمو المتكامل لهم وذلك لنفع أنفسهم ومجتمعاتهم إلى جانب ذلك تعمل الإدارة المدرسية على نمو خبرات كل من في المدرسة وفقا للصالح العام، ومما يساعد تلك الإدارة المدرسية على تحقيق ذلك مراعاة مجموعة من الأسس حددها أحمد فيما يأتي:

- الإيمان بقيمة الفرد وجماعية القيادة مع ترشيد العمل.
- حسن التخطيط والتنظيم والتنسيق ثم المتابعة والتقويم.
- اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة العمل في المدرسة بأسلوب سليم.
- إتباع الأساليب الإيجابية في حل معوقات العمل المدرسي.
- الإدراك التام لأهداف المرحلة التعليمية ومكانتها بين السلم التعليمي.
- الإدراك التام لخصائص نمو المتعلمين وما يستلزمها.
- الإلمام بمناهج المرحلة التعليمية وما تستهدف إليه.
- الوقوف على الصعوبات التي تعترض العمل داخل المدرسة.
- معرفة احتياجات البيئة ومعوقاتهما واقتراح الحلول لها^(١٧).

٢ - القيادة ومصادرها والعوامل المؤثرة فيها

تعد القيادة من المفاهيم المعقدة والمركبة والتي تنطوي على العديد من الجوانب والمتغيرات المتداخلة والمتشابكة التي تؤثر كل منها في الآخر ويتأثر بها. فالقيادة ظاهرة

١٦- بشير عبد الرحمن محمود أبو شاويش (٢٠١٠م). دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأتروا بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : غزة ، ص ٣.

١٧- إبراهيم أحمد أحمد (٢٠٠٣م). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة ، ص ٨-٩.

اجتماعية ذات جذور عميقة تتصل بطبيعة الانسان وتراثه الثقافي ومشاركته لمن حوله في مجتمعه ، فالوجود المشترك لشخصين أو أكثر يخلق نوعا من الافتقار إلى تنظيم العلاقات القائمة بينهم، وفي هذه الحالة يتولى أحدهم القيادة ، وقد يتولى الشخص القيادة إلى حين أو باستمرار ، ذلك لأن قيادة الجماعة تتغير بتغير مواقف الجماعة نفسها ولكنها تظل باقية، وكل شخص قائد في موقف ما ومقود أو تابع في موقف آخر .

ولقد حظي موضوع القيادة باهتمام الفلاسفة والمفكرين منذ حقبة طويلة من الزمن، ولم ينقطع الاهتمام بها حتى عصرنا الحالي، لكونها من أهم العوامل التي تقوم عليها عملية التفاعل الاجتماعي، وتماسك الجماعة، وتطوير العملية التنموية لأعلى درجة ممكنة من الكفاءة والفاعلية والإنجاز، فالقائد الناجح يستطيع أن يؤثر في سلوك ونشاط الأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة من خلال التفاعل والتواصل الإيجابي معهم^(١٨).

وسنحاول القاء الضوء على مفهوم القيادة من زوايا مختلفة حيث أن القيادة في اللغة من مادة (قاد) ويقال قاد الدابة - قودا ، وقيادة : أي مشى أمامها آخذا بمقودها^(١٩). ونستنتج من هذا التعريف إن القائد يتصدر الجميع ويقودهم إلى ما ينفعهم ويرشدهم لما يحقق أهدافهم فمعنى أن تقود هو أن تكون في المقدمة .

أما اصطلاحاً فتعرف القيادة بأنها " عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب فيه"^(٢٠) .

كما عُرِفَت القيادة بأنها " مجموعة من القدرات والمهارات التي يتمتع بها القائد ، والتي تمكنه من التأثير في المرؤسين وتوجيههم بطريقة يكسب من خلالها ودهم واحترامهم

١٨- محمود الحليق وزياد الطحaine وزياد المومني (٢٠١١) الكفايات القيادية لدى مدربي المنتخبات الوطنية الأردنية للألعاب الفردية من وجهة نظر اللاعبين واللاعبات " أبحاث اليرموك " سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، المجلد (٢٧) ، عدد ٣ ، ص ٢٢٤٤.

١٩- المعجم الوجيز(٢٠٠٨) مجمع اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، جمهورية مصر العربية ، ص ٥١٩.

٢٠- عاطف عبد الرحمن سيد و محمد فوزي عبد العزيز ومحمد فتحي محمد (٢٠١٣) الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات الرياضية ، القاهرة : دار المعرفة ، ص ٢٣٣.

وطاعتهم له ، وولاءهم وانتماءهم للمؤسسة ، وجعلهم يعملون ضمن فريق متعاون لتحقيق الأهداف المنشودة^(٢١) .

فيما يمكن النظر إلى القيادة من زوايا متعددة وكل زاوية تطرح مفهوم معين للقيادة فإذا تم النظر إلى القيادة من زاوية التأثير في الآخرين فتعرف القيادة على أنها " القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم من خلال عملية الاقتناع ، وإذا نظرنا للقيادة من زاوية الاختيار فتعرف على أنها " النتيجة التي نتوصل إليها من تطبيق الاختبارات الخاصة بالصفات الواجب توافرها في القيادة " ، وإذا نظرنا للقيادة من زاوية السمات فتعرف على أنها انتلاف مجموعة من السمات تمكن الفرد من حمل الآخرين على اتباع توجيهات مطلوبة لبلوغ أهداف معينة، أما إذا نظرنا إلى القيادة من زاوية التابعين فتعرف على أنها فن تنسيق للأفراد والجماعات ورفع حالتهم المعنوية للوصول إلى أهداف محددة^(٢٢) .

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن القيادة تتضمن ما يلي :

- أنها ظاهرة اجتماعية وسيكولوجية .
- أنها مهارة و فن وهذا الفن يحتاج لتدريب و براعه واتقان لكي يخرج بالنتيجة والغاية المطلوبة .
- القدرة على التأثير من قبل شخص على مجموعة أشخاص بهدف تحقيق غاية معينة وهذا التأثير بأساليب مقنعة و محترمة مبنية على الحب دون جبر أو إكراه .
- العمل مع المرؤوسين (الأفراد) فبدون الأفراد تكون إحدى حلقات القيادة مفقودة وناقصة لأن أهم عناصر القيادة هي الرئيس والمرؤوس .
- هدف مشترك يجمع بين الافراد والقائد .
- قائد : وهو العنصر الهام الذي لا غنى عنه في سلسلة القيادة فهو رأس هذه العملية .
- وجود موقف مشترك بين هؤلاء الأشخاص .
- وجود اختلاف أو تمايز في المسؤوليات الملقة على عاتق كل فرد من افراد الجماعة.

٢١ - منير حسن أبو زعيترو (٢٠٠٩) درجة مازسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاسلامية ، غزة ، فلسطين ، ص ٤٩ .

٢٢ - محمد الصيرافي (٢٠٠٦) القيادة الإدارية والإبداعية ، الإسكندرية : دار الفكر الجامعي ، ص ١٢٤ - ١٢٥ .

وخلاصة القول فإن جوهر القيادة يتمثل في التأثير على التابعين أو المرؤوسين ، كما أن القيادة هي الإستخدام الحكيم للنفوذ والتأثير، والنفوذ والتأثير في المواقف القيادية لا يحدث في اتجاه واحد بل يتضمن التأثير المتبادل من القائد للتابعين ومن التابعين للقائد.

والشخصية القيادية لا تنبع من فراغ أو من العدم ، فلا بد لها من مصادر تنبع منها وتنبت عنها وبفضلها تتشكل شخصية القائد ومن أبرز مصادر القيادة ما يلي^(٢٣) :

• **عامل الوراثة** : حيث كانت الفكرة أن القادة يولدون ولا يصنعون ، وأن القيادة تورث من الأب إلى أبنائه ولكن بعد سقوط نظام الإقطاع بدا واضحا أن الوراثة ليست عاملا أساسيا في إيجاد القادة رغم أنها قد تلعب دورا جزئيا في ذلك .

• **العلوم والمعارف** : لا شك أن العلوم والمعارف إحدى وسائل النمو العقلي والذهني ومن خلالها يستطيع الانسان تنمية معرفه وزيادة معلوماته عن أحدث الدراسات والأبحاث والاحصائيات التي قد تفيد في عمله القيادي ، لأن العلوم والأبحاث والمعرفة بشكل عام هي خلاصة تجارب الخبراء والباحثين واصحاب الرأي ، فهي تساعد على تنمية القدرات المهنية وتساعد على زيادة الاحساس بالشعور القيادي لدى الفرد .

• **الخبرة والممارسة** : لا احد ينكر أهمية الخبرة في نجاح القائد وتفوقه ، لأن الخبرة تراكم معرفي يستعمله الإنسان كلما احتاج إليه ، ومن فوائد الخبرة أنها تمنح صاحبها الحكمة والتروي في التعامل مع المواقف ، ولا تأتي الخبرة إلا بتحويل المعرفة إلى تطبيق عملي.

• **التدريب** : لقد أثبتت التجارب أن المواهب القيادية والسمات الوراثية لم تعد كافية لانتاج القائد الفذ الناجح ، بل لا بد من التدريب وزيادة المهارات الخاصة بالقيادة ، لأن التدريب يتيح للقائد الأساليب والأنماط الحديثة المتطورة وتعرف أدوات جديدة تساعده على اتخاذ القرار الصائب في الوقت المناسب بحزم وحكمة في نفس الوقت .

كما أن هناك مجموعة من المتغيرات التي تؤثر في التكوين النفسي والعقلي للمدير والقائد حددها فيما يلي^(٢٤) :

٢٣- هایل عبد المولى طشوش(٢٠٠٨) أساسيات في القيادة والإدارة النموذج الإسلامي في القيادة والإدارة ، ط١ ، الأردن : دار الكندي للنشر والتوزيع ، ص ص ٣٩ - ٤٠ .

٢٤- إبراهيم الديب (٢٠٠٩) مدير المستقبل : مدير القرن الواحد والعشرون ، الطبعة الخامسة ، المنصورة : مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع ، ص ص ٦٩ - ٧٠ .

- الصفات الفطرية والوراثية ، وتوافر الميل للقيادة .
 - التنشئة الأسرية والمجتمعية الأولى وخاصة طريقة تعامل الأب والمعلم (ثقافة المجتمع) .
 - البيئة المدرسية والجامعية وما توفرها من مسارات وممارسات عملية للقيادة الطلابية .
 - الفنون والعلوم الأكاديمية التي يتلقاها الفرد من التعليم أو الإعلام أو المطالعة الحرة .
 - التكوين الاعتقادي والفكري والثقافي للفرد نفسه .
 - التدريب المهني والعمل الذي يسهل المعارف والمهارات والخبرات .
- وخلاصة القول فإن القيادة تكون محصلة مجموعة من المصادر الذاتية الفطرية المولود بها الإنسان كالسمات البدنية والنفسية والعقلية ، ومجموعة المصادر الخارجية المحيطة بالفرد من خبرات وتدريب ومعارف ومواقف .

٣- الكفايات اللازمة لمديري المدارس

استدعت الثورة العلمية والمعرفية والتكنولوجية وما نجم عنها من تحديات ، قيام المؤسسات والتنظيمات ببذل جهود حقيقية لمواكبة ما ينتج عن ذلك من تطورات وتجديدات تتلاءم مع الحاضر والمستقبل ، والقيام بعملية مراجعة لكافة النظم وتقييمها ، وبشكل خاص النظام التربوي بكافة جوانبه : سياسات وأهداف واستراتيجيات وما يترتب على ذلك من إعادة تأهيل وتربية للكوادر البشرية لرفع كفاءتها الإنتاجية ، وتحسين أدائها بصورة تنسجم مع تلك التحولات ، لذا فقد أصبح التأهيل ضرورة أساسية للحاق بهذا الركب المتسارع الخطى للتكيف مع مقدراته^(٢٥) .

فلقد أسهمت التغيرات التكنولوجية في إيجاد أسلوب جديد للإدارة الحديثة يختلف عن الأسلوب التقليدي، بل إن تقنيات تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، قد أسهمت في تغيير مضامين العملية الإدارية التقليدية من تخطيط، وتنظيم، ورقابة، وتنسيق، وإتخاذ قرارات ؛ فلم تعد تلك العمليات وتنفيذها يتم بالطرق التقليدية من الأعلى إلى الأسفل ، حيث أنتجت تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المتطورة والمتجددة خلال السنوات القليلة الماضية، واقعاً إدارياً جديداً ، تجلت مظاهره في سقوط كثير من المفاهيم الفكرية والمنظومات التي اعتمدت

٢٥ - نهاد عبد العزيز عقاب الشريدة (٢٠٠٧) بناء برنامج تدريبي لتطوير كفايات مديري المدارس الثانوية المهنية في ظل إصلاح التعليم نحو اقتصاد المعرفة في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، الجامعة الأردنية : كلية الدراسات العليا ، ص ص ٨-٩ .

عليها الدراسات الإدارية سابقا ، وتحققت نقلة فكرية نوعية، جعلت الأساليب الإدارية الحديثة تكاد لا تمت بصلة لما كان عليه واقع الفكر الإداري وتطبيقاته خلال العقد الماضي ، وبفعل ذلك فقد تأثرت المنظمات المعاصرة وتغيرت هياكلها ومعاملاتها ومعايير أدائها^(٢٦).

ويؤكد الفكر الإداري المعاصر على أن المؤسسة التي تملك قيادة ناجحة تكون أكثر تطوراً من غيرها ، ولعل ذلك يرجع إلى الفكر المجدد الذي تتبعه قيادة تلك المؤسسة علاوة على ما تتخذه من قرارات حكيمة ومتوافقة مع طبيعة المؤسسة وبيئتها والعاملين فيها^(٢٧) .

ويحتاج مديري المدارس إلى عدد من الكفايات الإدارية والمقدرة على الابتكار والإحساس بالمشكلات ووضع الحلول المناسبة، والكفايات الفنية المتمثلة بالمقدرة على القيام بمتطلبات العمل الإداري مثل رسم السياسات العامة وتخطيط العملية التربوية، والكفايات الإنسانية والمتمثلة بالمقدرة على التعامل مع الآخرين وتكوين مجتمع شعاره التعاون والتكامل. وتتضمن الكفايات الفنية معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والأساليب في المجال التربوي^(٢٨).

وتكمن أهمية الكفايات في أنها تساعد على تحسين أداء مديري المدارس وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلة للنجاح ، مما يتطلب أن تتوافر لدى هذا المدير كفايات مهنية تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما ؛ لإنجاح تفاعله مع المهام والأدوار التي يقوم بها، إذ أن فاعلية المدرسة وتميزها يتوقف على مدى امتلاك مديرها لكفايات مهنية تنعكس على تجويد أدائه، فالكفايات المهنية تصل بمدير المدرسة إلى درجة الاحتراف المهني في مجال عمله ، إن إمام مدير المدرسة بقواعد تربوية وتطورات تقنية على صعيد الأداء التعليمي واستراتيجيات التعلم سيجعل منه مديرا قادرا على التوجيه والإرشاد والتقويم للفريق العامل معه إضافة إلى الطلبة .

٢٦- إيهاب فاروق مصباح العاجز(٢٠١١م) دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية " دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي -محافظات غزة" ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : كلية التجارة ، غزة ، ص ٢.

٢٧- بيومي محمد ضحاوي ومحمد إبراهيم خاطر (٢٠١٥م) الإدارة التربوية : الإدارة التعليمية والمدرسية والصفية ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ص ٨٣.

٢٨ - حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ (٢٠١٢) إدارة المؤسسات التربوية ، القاهرة : عالم الكتب ، ط ٢ ، ص١

وتتنوع هذه الكفايات ويختلف تصنيفها بين علماء الإدارة فمنهم من يرى أن الكفايات اللازمة للقائد التربوي تتمثل في: الكفايات الإدارية والمقدرة على الابتكار والإحساس بالمشكلات ووضع الحلول المناسبة، والكفايات الفنية المتمثلة بالمقدرة على القيام بمتطلبات العمل الإداري مثل رسم السياسات العامة وتخطيط العملية التربوية، والكفايات الإنسانية والمتمثلة بالمقدرة على التعامل مع الآخرين وتكوين مجتمع شعاره التعاون والتكامل، والكفايات الفنية والمتضمنة معرفة متخصصة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكن من استخدام الكفايات المهنية كافة والأساليب في المجال التربوي^(٢٩).

كما أن الكفايات اللازمة للقيادة التربوية تشمل قدرة القائد في المؤسسة التعليمية على عمل الآتي^(٣٠) :

- ١ - التخطيط الاستراتيجي : وهو أهم وظائف القائد الناجح في أي مجال ويهدف إلى توضيح المعتقدات والقيم ونقاط القوة والضعف في المؤسسة ، وكذلك تحديد إمكانات العمل وصعوباته وهنا يأتي دور القائد الناجح ليحدد الاتجاهات وليحسن فاعلية الأداء .
- ٢ - تعرف قدرات أفراد الجامعة وإعطاء الدافعية لهم : فالقائد الناجح يحتاج إلى معرفة قدرات أفراد جماعته ويشجعها ويكتشف المواهب والقدرات الكافية لتحقيق أعلى استفادة منها .
- ٣ - القدرة على التعامل مع الآخرين وإدارة الصراع داخل المؤسسة : فمن أهم عوامل نجاح القيادة القدرة على إدارة الصراع وتحويله من شئ سلبي إلى إيجابي ذلك أن ثقافة الاختلاف وكيفية التعامل معها من انجح الكفايات لدى القيادة ، وتتضمن هذه الكفاية كفايات فرعية تتمثل في المعرفة والمهارة .

بينما هناك من يرى أن أهم الكفايات اللازمة لمديري المدارس كقادة تربويين ما يلي^(٣١) :

٢٩ - حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ (٢٠١٢) المرجع السابق ، ص ٢ .
٣٠ - زيد منير عبودي (٢٠١٠) دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية ، ط ١ ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ص ص ١٠١ - ١٠٥ .
٣١ - ليلى عبد الحليم قطيشات (٢٠١٠م) مرجع سابق ، ص ٢ .

١. الكفايات الإدراكية (ذهنية / تصويرية)

تتعلق هذه الكفايات بمدى كفاءة المدير وقدرته على رؤية مدرسته كنظام، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وإدراك أثر العلاقات والتغيرات في أي جزء من أجزائه على المدرسة ككل، وكذلك قدرة مدير المدرسة على إدراك شمولية العملية التربوية، وفهم علاقات العاملين بالمدرسة، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومن أبرز الكفايات العقلية للمدير تمتعه بفلسفة واضحة وعميقة، وصحة عقلية جيدة وسعة الاطلاع، وفهم حاجات المجتمع ومتطلباته، وضرورة امتلاك مدير المدرسة تصورا ذهنيا وعقليا للأمور المحيطة بالمدرسة والمتغيرات الداخلية والخارجية وأثرها على العمل المدرسي، فضلا عن تمتعه بمهارات عقلية أخرى كالذكاء والإبداع والتصرف السليم في حل المشكلات التي تواجه المدرسة، وأن يكون ذا تفكير مرن ومستقل وعلمي قائم على التحليل المنطقي والاستنتاج السليم، بالإضافة إلى تمتعه بروح الدعابة والمرح والتي تعد جانبا هاما من جوانب الذكاء .

٢. الكفايات الإنسانية

تشير الكفايات الإنسانية إلى قدرة مدير المدرسة على التفاعل الإيجابي مع مرؤوسيه، وتنسيق جهودهم، وخلق روح التعاون والعمل الجماعي بينهم، ويتطلب ذلك استعداد المدير لفهم الآخرين، وتقبل آرائهم وميولهم واتجاهاتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم ومشكلاتهم، وإشباع حاجاتهم، وإشراكهم في عمليات اتخاذ القرار لما لذلك من أثر على روحهم المعنوية، وشعورهم بالأمن والطمأنينة، وإطلاق طاقاتهم وإبداعاتهم ، إذ ينفق مدير المدرسة ما يعادل (٩٠%) من وقته في العمل مع الناس وهذا يتطلب من المدير امتلاك كفايات إنسانية تساعد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، كما يتطلب من المدير مزيدا من الثقة بالنفس والنضج الانفعالي لتقبل النقد وتوجيهه بطريقة تساعد على التطوير والبناء ، كما أن من أبرز الكفايات الإنسانية للقائد التربوي هي قدرته على الاتصال والتواصل الفاعلين مع الآخرين، وقدرته على مجابهة الأوضاع التي تتطلب الضغط والإرهاق النفسي والجسدي، لأن العمل في مجال الإدارة يفرز الكثير من المتاعب والضغوطات والصراعات مما ينعكس على صحة الفرد وتكيفه مع المحيط .

٣. الكفايات الفنية

ينظر إلى الكفايات الفنية على أنها المعرفة العلمية المتخصصة، وما يرتبط بها من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لدى مدير المدرسة، تمكنه من القيام بمهامه ومسؤولياته، ومن تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية، ومن فهم النظام التعليمي وقوانينه وتشريعاته، فالكفايات الفنية ترتبط بمهام مدير المدرسة ومسؤولياته، سواء أكانت مسؤوليات إدارية، أم تربوية، أم إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله للوصول إلى الهدف المنشود، والكفايات الفنية تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها مدير المدرسة في ممارسته عمله والقيام بمسؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يصادفها بأسلوب تربوي، وتتطلب الكفايات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها العمل الإداري، وهكذا ترتبط الكفايات الفنية بالجانب العملي في الإدارة. ويمكن الحصول على الكفايات الفنية بالدراسة، والتعلم، والتدريب، والخبرة.

ثانياً: الدراسات السابقة

أ. الدراسات العربية

١- دراسة عونية طالب أبو اسنيّة (٢٠١٣) (٣٧)

بعنوان "درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن" هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) معلم ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر معلميهم في الأردن كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة

٣٢ - عونية طالب أبو اسنيّة (٢٠١٣) درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميها في الأردن، دراسات العلوم التربوية: جامعة الشرق الأوسط، الأردن، المجلد ٤٠، ملحق ٢، ص ص ٥٩٨ - ٦١٨.

توافر الكفايات الفنية لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي. أما بالنسبة لمتغير خبرة المعلم فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكانت لصالح المعلمين أصحاب الخبرة (أقل من ٥ سنوات).

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات اهمها أن تقوم وزارة التربية والتعليم برفع درجة الكفايات الفنية لدى المديرين في مجال رعاية الطلبة ومجال المعلمين والمجال المهني ومجال أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي، ويمكن أن يتم ذلك بالتعاون بين الوزارة وكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وأن يتضمن برنامج إعداد المعلمين الذين سيتم اختيار المديرين منهم في المستقبل، مساقات حول المتميزين تتناول كل ما يجب أن يعرفه المعلم عن هذه الفئة وكيفية التعامل معها ورعايتها.

٢- دراسة عبد الرحمن عيد فرحان فلاح (٢٠١٢) (٣٣)

بعنوان " مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم ". وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في جميع المناطق التعليمية في دولة الكويت الست والبالغ عددهم (٤٤١٣) معلما ومعلمة خلال العام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١ وتم اختيار عينة عشوائية قوامها (٩٨٧) معلما ومعلمة وبنسبة (٢٢%) من مجتمع الدراسة .

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت اداة الدراسة استبانة . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها " أن مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين بشكل عام كان

٣٣- عبد الرحمن عيد فرحان فلاح (٢٠١٢) مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط : كلية العلوم التربوية .

متوسطا، وجاء في الرتبة الأولى مجال كفايات التعليم والتعلم ، وجاء في الرتبة الثانية مجال كفايات النمو المهني ، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال كفايات البيئة المدرسية .
واوصت الدراسة بتقديم دورات تدريبية خاصة بالإلمام بمهارات التعليم والتعلم والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل للقيام بالعمل .

٣- دراسة إبراهيم مصطفى (٢٠١١م)^(٣٤)

بعنوان " تصور مقترح لتدريب مديري المدارس الابتدائية بمصر لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء الجوده والاعتماد التربوي " .
وهدف الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها تحديد الكفايات الإدارية والفنية اللازمة في ضوء الجودة والاعتماد التربوي ، وتحديد درجة أهمية كل منها .
وتمثلت عينة الدراسة في بعض مديري المدارس الابتدائية في محافظة الدقهلية ودمياط بمصر

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة استبانة .
وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : أن الكفايات اللازمة لمديري المدارس الابتدائية في ضوء الجودة والاعتماد التربوي على الترتيب هي: التكنولوجيا الإدارية ، الاتصال الإداري ، صنع القرار ، الخطة الاستراتيجية ، التقويم ، تكوين وإدارة فرق العمل ، وإدارة الوقت ، وأن هذه الكفايات مهمة بدرجة كبيرة ليتوافق أداء المديرين مع الجودة والاعتماد التربوي .

واوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: ضرورة التركيز على كفايات استخدام التكنولوجيا الادارية لمديري المدارس من خلال برامج التدريب على استخدام الحاسب الآلي والانترنت والمكتبات الالكترونية .

٣٤- إبراهيم مصطفى مخيمر المتولي .(٢٠١١م). تصور مقترح لتدريب مديري المدارس الابتدائية بمصر لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء الجودة والاعتماد التربوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٤- دراسة هديل محمد عودة (٢٠١٠م)^(٣٥)

بعنوان " الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مادبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين"

وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة توافر الكفايات الإدارية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة مادبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) معلماً ومعلمة تم إختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية ،من المدارس الأساسية في محافظة مادبا. واعتمدت الدراسة على منهج البحث المسحي الارتباطي، وكانت أداة الدراسة استبانته.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن درجة توافر الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مادبا من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وجاء في الرتبة الاولى " كفايات إدارة الموارد المالية والمادية" وفي الرتبة الثانية جاءت " الكفايات الإنسانية" وجاءت في الرتبة الاخيرة " كفايات التقويم". واوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية في مجال الكفايات الإدارية للمديرين لتزويدهم بالمعرفة المتخصصة.

١ - دراسة عبد العزيز محمد الديبان (٢٠٠٩م)^(٣٦)

بعنوان " كفايات إدارة وقت مديري المدارس الثانوية للبنين في مدينة الرياض " وهدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات اللازمة لمدير المدارس الثانوية في مجال إدارة الوقت من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في إدارة التربية والتعليم للبنين بالرياض .

٣٥ - هديل محمد عودة (٢٠١٠م) الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مادبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين ، رسالة ماجستير غير منشوره ، جامعة الشرق الأوسط : كلية العلوم التربوية .

٣٦ - عبد العزيز محمد دربيان (٢٠٠٩) كفايات إدارة وقت مديري المدارس الثانوية للبنين في مدينة الرياض ، رسالة التربية وعلم النفس : الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، الرياض ، ع (٣٢) ص ص ٨٧ - ١١٧ .

وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع مديري المدارس الثانوية في منطقة تعليم الرياض وعددهم (١٨٢) مديرا ، وتم استخدام المنهج الوصفي منهجا للدراسة وكانت الاستبانة اداتها .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن كفايات إدارة الوقت مهمة جدا من وجهة نظر المديرين انفسهم، وأنه لا توجد فروقات ذات دلالة احصائية عند جميع كفايات إدارة الوقت اللازمة لمديري المدرسة الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية .

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: التأكيد على إدارات التدريب بوزارة التربية على أن كفايات ادارة الوقت هي الاكثر اهمية اثناء تصميم البرامج التدريبية التي تعد لمديري المدارس بغض النظر عن مؤهلاتهم وخبراتهم .

٢- دراسة عيد غازي العربي (٢٠٠٩)^(٣٧)

بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية التعليمية بدولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلمهم "

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم .

وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الخاصة والبالغ عددهم (٧٩) مديرا ومديرة ، و (٤٨١) معلما ومعلمة .

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة استبانة .

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظرهم متوسطة ، وأن مجالي إدارة المصادر المالية والمادية ، والتواصل التنظيمي جاء بالرتبة الأولى بينما العلاقة مع المجتمع المحلي في الرتبة الأخيرة ، وأن درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت

٣٧ - عيد غازي العربي (٢٠٠٩) درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلمهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، الأردن.

للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلمهم متوسطة ، وأن مجال إدارة المصادر المالية والمادية جاء بالترتبة الأولى في حين جاء مجال التواصل التنظيمي في الرتبة الأخيرة . كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت للكفايات الإدارية تعزى إلى طبيعة العمل .

٢ - دراسة بدر ناصر فالح الدويك (٢٠٠٧)^(٣٨)

بمعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية التعليمية بدولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلمهم "

وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة استبانة ، واقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في منطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت .

وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم مرتفعة ، وأن أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم كانت في مجال الرقابة والتوجيه، ثم التقييم والتقييم فالتخطيط والتنظيم وأخيراً كفاية اتخاذ القرار ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت لكفاياتهم الإدارية من وجهة نظر معلمهم تبعاً لمتغيرات : الجنس، والمؤهل العلمي.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها : عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس الثانوية لتطوير كفاياتهم الإدارية وفقاً لأساليب الإدارة الحديثة كالقيادة التحويلية، والقيادة الرؤية.

٣٨ - بدر ناصر فالح الدويك (٢٠٠٧م) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية التعليمية بدولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلمهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : كلية الدراسات التربوية العليا ، الأردن .

٣ - دراسة محمد إبراهيم القداح (٢٠٠٣)^(٣٩)

بعنوان " الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين"

وهدفَت الدراسة إلى تعرف الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، وإلى تطوير أنموذج مقترح لتلك الكفايات ومدى انعكاس تلك الكفايات على أداء مديري المدارس الثانوية.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة استبانة .

وتكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات هي : (٣٣٨) من المديرين والمديرات في محافظة عمان، و(١٥٢) من المشرفين التربويين المتابعين للإشراف الإداري ، و(٣٠) خبيراً متخصصاً في مجالات الإدارة التربوية والاقتصاد وعلم الاجتماع وتكنولوجيا المعلومات . وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن غالبية الكفايات مازالت ضمن قائمة الكفايات المطلوبة لمطلع القرن الحادي والعشرين، وأن هناك توجهاً نحو النهج القيادي الداعي إلى إحداث نقلات نوعية في الإداء الإداري ، والتحول نحو الإدارة التشاركية ذات الطابع الإنساني، وأن هناك ميل نحو أولوية إدارية بحثه على حساب الجوانب الفنية المرتبطة بجوهر عمليات التعليم والتعلم.

كما بينت النتائج أن الخبراء اقترحوا عدد (٨١) كفاية مهنية مستقبلية مرتبه حسب أهميتها منها ضرورة اعطاء مدير المدرسة دوراً محورياً في إدارة شئون مدرسته وضرورة التوجه نحو النزعة القيادية ذات التأثير في العاملين والمتعلمين وتبني المنحنى الإنساني التشاركي في التعامل مع الأفراد تحقيقاً لحاجاتهم المهنية والشخصية ، وضرورة امتلاك المدراء قدرات التخطيط التنبئي واستشراف المستقبل وفق رؤية استراتيجية متبصرة .

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها: منح مديري المدارس دوراً رئيساً في مناقشة أطر السياسة التربوية العامة والأهداف التربوية لتوفير تغذية راجعة ميدانية لمخططي هذه السياسة .

٣٩ - محمد إبراهيم القداح (٢٠٠٣م) " الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .

٤ - دراسة صالح ناصر الناصري (٢٠٠٢م)^(٤٠)

بعنوان " الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم"

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان والتي لها علاقة بالمهام والأدوار المنوطة بهم، وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والموقع القيادي في تحديد هذه الكفايات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) فرداً موزعين على فئتين: فئة القادة وعددهم (١١٠) قائداً، وفئة مديري المدارس الثانوية وعددهم (٧٤) مديراً، من ثلاث مناطق تعليمية هي: مسقط، والباطنة شمال، والباطنة جنوب، وكانت أداة الدراسة استبانة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن تقديرات عينة الدراسة حول تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في المجالات الستة (إدارة الأفراد - إدارة الموارد المالية والتسهيلات المدرسية - إدارة الطلاب - تطوير المناهج المدرسية والنشاطات المرافقة - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي - المتابعة والتقييم) كانت بدرجة كبيرة، وكان أعلاها مجال إدارة الأفراد، ثم مجال الإدارة المالية والتسهيلات المدرسية، ومجال علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ثم مجال إدارة الطلاب، وبعده مجال المتابعة والتقييم، ثم مجال تطوير المناهج المدرسية والنشاطات المرافقة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومتوسطات تقديرات القادة التربويين.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها: إعادة النظر في اللائحة التنظيمية للعمل المدرسي، وإشراك مدير المدرسة الثانوية في ذلك، وضرورة اهتمام متخذي القرار بوزارة التربية والتعليم بتخفيف العبء الوظيفي الملقى على مديري المدارس الثانوية. ب. الدراسات الأجنبية

٤٠ - صالح ناصر الناصري (٢٠٠٢) الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.

١- دراسة هورنبacher (Hornbacher, 2007)^(٤١)

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر المهارات التكنولوجية لإداري المدارس الابتدائية في كفايات التكامل التكنولوجي للمعلمين تحت قيادة المديرين في ولاية داكوتا الشمالية، وقد تم تحديد مجالات محددة لتحسين التكنولوجيا التعليمية وشملت هذه المجالات (المهارات التقنية الأساسية، والمناهج الدراسية، والتعلم والتقييم، والممارسات المهنية، والصفوف الدراسية، والإدارة التعليمية، والكفايات الإدارية).

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها : وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين جميع تقديرات الإداريين على اختبار الكفاية المهنية، وكفايات التكامل التكنولوجي للمعلمين الذين عملوا خلال الدورتين الأولى والثانية، كما تم الاستنتاج بأن تقديرات الإداريين لكفايات التكامل التكنولوجي ارتبطت مع تقديرات المعلمين لهذه الكفايات.

٢- دراسة دراسة زولر (Zoeller, 2002)^(٤٢)

هدفت الدراسة إلى تعرف الممارسات القيادية والكفايات التكنولوجية اللازمة لبرامج إعداد مديري التربية والتعليم في تكساس.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى من مديري التربية والتعليم، و الثانية من أساتذة الجامعات الذين لهم ميل مهني وخبرة في استخدام التكنولوجيا وأستخدم أسلوب دلفي للحصول على آراء المحكمين بشأن الممارسات القيادية والكفايات التكنولوجية . وأظهرت نتائج الدراسة أن الممارسة القيادية والاتصال من أهم الكفايات للمدراء ، أما الكفاية التكنولوجية فلم تعط أية أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة .

41 - Hornbacher, J. D. (2007). Elementary school administrator technology skills and their impact on teacher technology integration competencies, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Dakota, USA, www.proquest.umi.com/login.

42 - Zoeller, M. F. (2002). Leadership practices and technology competencies critical to an effective superintendent preparation program, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M, University Commerce, USA, www.proquest.umi.com/login.

٣- دراسة شاين (Chapin, 2001) (٤٣)

بعنوان " تحليل أثر برنامج تدريب القيادات الإدارية على كفايات مديري المدارس الإعدادية"

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريب القيادات الإدارية على كفايات مديري المدارس الإعدادية من خلال تحليل هذا البرنامج.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وصممت استبانة لمعرفة آراء المشاركين في البرنامج ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) مدير مدرسة إعدادية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها : أن البرنامج التدريبي عزز النواحي القيادية لدى مدير المدرسة، وطور عملية التخطيط والتعليم والأهداف المدرسية.

وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها : ضرورة التركيز على مهارات القائد التربوي من خلال الأدوار والمهام المكلف بها مديري المدارس ، وضرورة توظيف التوجهات الإدارية المعاصرة في مجال القيادة التربوية، وكذلك في مجال تدريب القيادات التربوية على مختلف المستويات سواء أكان مديراً أو مديراً مساعداً.

٤- دراسة دوفيرتي (Dougherty, 2000) (٤٤)

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات الإدارية لمديري المدارس في أريزونا ، وتم جمع البيانات والمعلومات عن طريق المقابلات التي أجريت مع هؤلاء المديرين ومن خلال الاستبانة التي وزعت عليهم.

وأظهرت نتائج الدراسة بأن مديري المدارس يمتلكون (٥٤) كفاية إدارية تم فرضها عليهم من قبل وزارة التربية ، كما توجد درجات متفاوتة في استخدام مديري المدارس لهذه الكفايات وتطبيقها.

43 - Chapin, David B. (2001): An Analysis of the Effective of an Educational Leadership Training program , Michgan State University,(2001), Dal –A-50\40 .

44 - Dougherty, P. T. (2000). Skilled for change: administrative competencies and employee perceptions in Arizona urban charter schools, Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, Arizona, USA.

٥- دراسة بورز (Powers, 2000) (٤٥)

هدفت الدراسة إلى تطوير مديري القرن الواحد والعشرين من حيث الكفايات اللازمة لمديري المدارس الثانوية في ولاية تكساس ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) مدير مدرسة ثانوية في الولاية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن مديري المدارس الثانوية في تكساس أعتقدوا أن الكفايات والتدريب عليها سوغ يؤدي إلى اعدادهم بشكل افضل في المستقبل ، وأن الإحساس بالمشكلات التي تواجه المعلمين والتوصل إلى الآراء والمقترحات تعد مهمة وضرورية في التخطيط للعمل وترتيب الأولويات .

تعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة الكفايات اللازمة لمديري المدارس سواء كان هذا التناول من حيث مدى توافرها أو درجة ممارستها أو طرق تطويرها ، وتوصلت الدراسات السابقة إلى نتائج تؤكد أهمية تطوير الكفايات المهنية والإدارية لمديري المدارس ، وأن درجة الممارسة لهذه الكفايات تراوحت ما بين المرتفع والمتوسط ، وأن هذه الكفايات تنوعت ما بين إدارية ومالية وفنية وإنسانية، وقد أوصت معظم الدراسات بضرورة تكثيف الدورات المتخصصة في الكفايات اللازمة لمديري المدارس .

وأهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أن عينة الدراسة تركزت في الطالبات الملمات اللاتي مارسن عملية التدريس في البرنامج الميداني في المدارس ولا توجد دراسة من الدراسات السابقة اهتمت بهذه الفئة لاستطلاع آراءهن على اعتبار أنهن ملمات و مديرات المستقبل .

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اعداد الادب النظري وأداة الدراسة والمعاملات الاحصائية واستقراء الجداول الصماء .

45- Power, patricia Ann .(2000). Developing Administrators For the 21 ST Century: Critical Competncies For Texas High School brincipals . DAL-A 54/11, P.3953.

إجراءات الدراسة**أولاً : منهج الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو تعبيراً كيفياً ، فضلاً عن أن هذا المنهج هو المناسب لطبيعة هذه الدراسة ، حيث تم الوقوف على أهم الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت وأساليب تنميتها ، ومن ثم أمكن تحليل وتفسير البيانات والوصول إلى نتائج وتوصيات الدراسة .

ثانياً : مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من (٩١٥) طالبة هن جميع الطالبات الملمات المقيدات في السنة الرابعة بكلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت للعام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ وهن من قمن بالتدريب العملي في مدارس وزارة التربية بدولة الكويت .

ثالثاً : عينة الدراسة

نظراً لصعوبة الوصول لكل أفراد مجتمع الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية تمثل المجتمع الأصلي بلغ قوامها (٣٣٨) طالبة من إجمالي (٩١٥) طالبة هن قوام مجتمع الدراسة وينسبة مئوية بلغت (٣٧ %) ، والجدول رقم (١) يبين خصائص عينة الدراسة .

جدول رقم (١)

التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
التخصص	مواد ادبية	٢٠٣	٦٠,١
	مواد علمية	١٣٥	٣٩,٩
المنطقة	العاصمة	٣٤	١٠,١
	حولي	٣٨	١١,٢
	الفروانية	٦٩	٢٠,٤
	الجهراء	٧٤	٢١,٩
	الاحمدي	٨٤	٢٤,٩
	مبارك الكبير	٣٩	١١,٥

باستقراء الجدول رقم (١) يتبين أن عينة الدراسة من حيث التخصص تركزت في المواد الأدبية وبتكرار بلغ (٢٠٣) طالبة ونسبة مئوية (٦٠,١%) فيما كان تخصص المواد العملية بتكرار بلغ (١٣٥) طالبة ونسبة مئوية (٣٩,١%) ، وقد يرجع ذلك أن نسبة الطالبات بالتخصص الأدبي بالكلية هو الصفة السائدة بينما التخصص العلمي هو الأقل ، كما تبين أن محل إقامة افراد العينة تركز فيما بين محافظات (الأحمدى بنسبة ٢٤,٩% و الجهراء بنسبة ٢١,٩% و الفروانية ٢٠,٤%) وقد ترجع هذه النتيجة أن محافظات الاحمدى والجهراء والفروانية تشجع الإناث أن يكن معلمات في وزارة التربية ولذا يلتحقن بكليات التربية بصفه أكبر من الكليات الأخرى .

رابعاً: أداة الدراسة (الاستبانة)

تم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية ، حيث اشتملت على جزئين: الجزء الأول البيانات الأولية لعينة الدراسة والجزء الثاني محوري الدراسة وهما :

١- **المحور الأول :** أهم الكفايات اللازمة لمديري المدارس في القيادة التربوية واشتمل على (١١) كفاية بواقع (٦٣) عبارة .

٢- **المحور الثاني :** وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري المدارس واشتمل على (١٠) عبارات .

صدق الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة (الصدق الظاهري) والتأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت من أجل قياسه قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، بهدف تحديد صلاحية الفقرات وانتمائها لمحاور الدراسة فضلاً عن التحقق من أن العبارات التي احتوتها الاستبانة صالحة ومناسبة من حيث أسلوب الصياغة والسلامة اللغوية ، الشمولية ، الأهمية ، الوضوح ، وقام السادة المحكمون بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محاور الاستبانة وفقراتها وقد استجابت الباحثة لملاحظات ومقترحات السادة المحكمين وأجرت التعديلات في ضوء مقترحاتهم من حذف وإضافة وتعديل ، حيث بلغ اجمالي عبارات الإستبانة في شكلها النهائي بمحوريها (٦٨) عبارة بعد أن كانت في صورتها المبدئية (٧٣) عبارة .

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة والتحقق من أنها ستعطي نفس النتائج تقريبا إذا ما طبقت أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة استخدمت الباحث معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث انه يعطي الحد الأدنى لمعامل الثبات مقارنة بالطرق الأخرى وقد بلغ معامل ثبات المحور الأول للاستبانة (٠,٩٢) والمحور الثاني للاستبانة (٠,٨٧) ، ويتبين من حساب معامل الثبات أن أداة الدراسة (الاستبانة) تتمتع بدرجة عالية من الثبات وأنها ستحقق الغرض الذي وضعت من اجله وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج التي سيتم الوصول إليها والوثوق بها، والجدول رقم (٢) يوضح معامل الفا كرونباخ .

جدول رقم (٢)

قيم معامل ثبات مجالات أداة الدراسة

المجال	عدد البنود	الفا كرونباخ
كفايات التخطيط الاستراتيجي	٦	٠,٥٣٨
كفايات الشخصية الذاتية	٦	٠,٦٩٣
كفايات صناعة القرار	٥	٠,٦٣٣
كفايات فنية	١١	٠,٧٤٥
كفايات إدارية	٦	٠,٦٧٣
كفايات إدارة الموارد المالية والمادية	٥	٠,٦٧٧
الكفايات الأساسية	٥	٠,٧١٤
كفايات التعاون مع المجتمع المحلي	٤	٠,٦٥٨
الكفايات التكنولوجية	٤	٠,٧١٣
كفايات إدارة الوقت والاجتماعات	٦	٠,٨٠٢
المحور الاول ككل	٥٨	٠,٩٢٨
المحور الثاني	١٠	٠,٨٧٧

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن تساؤلاتها وذلك كما يلي :

س ١ ما أهم الكفايات اللازمة للقيادة التربوية لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتم تحديد الرتبة والوزن النسبي لأهمية الكفاية اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت ، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة ، والجدول رقم (٣) يبين ذلك .

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والرتبة
للكفايات اللازمة للقيادة التربوية لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١	كفايات التخطيط الاستراتيجي	٤,٢٥	٠,٤٤٩	٨٥ %	٥
٢	كفايات الشخصية الذاتية	٤,٥٢	٠,٥١٠	٩٠,٤ %	١
٣	كفايات صناعة القرار	٤,٢٠	٠,٦٣٦	٨٤ %	٨
٤	كفايات فنية	٤,١٤	٠,٦٤٦	٨٢,٨ %	٩
٥	كفايات إدارية	٤,٢٣	٠,٦٧٠	٨٤,٦ %	٦
٦	كفايات إدارة الموارد المالية والمادية	٣,٩٧	٠,٧٤٨	٧٩,٤ %	١٠
٧	الكفايات الأساسية	٤,٤١	٠,٧٥٣	٨٨,٢ %	٢
٨	كفايات التعاون مع المجتمع المحلي	٤,٣١	٠,٧٣٠	٨٦,٢ %	٣
٩	الكفايات التكنولوجية	٤,٢٣	٠,٨٥٦	٨٤,٦ %	٧
١٠	كفايات إدارة الوقت والاجتماعات	٤,٢٩	٠,٧٥٦	٨٥,٨ %	٤
	المحور ككل	٤,٢٦	٠,٥٢٨	٨٥,٢ %	

باستقراء الجدول رقم (٣) يتبين أن درجة الموافقة بين عينة الدراسة على الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت في القيادة التربوية تراوحت ما بين متوسط حسابي (٤,٥٢) و (٣,٩٧) وبانحراف معياري ما بين (٠,٥١٠) و (٠,٧٤٨) مما يدل على ارتفاع أهمية جميع الكفايات الموجودة بالجدول وأنها لازمة لمديري المدارس .

ورغم هذا الاتفاق بين أفراد عينة الدراسة على أهمية الكفايات الموجودة بالجدول وأنها لازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت إلا أنهم اختلفوا في ترتيب هذه الكفايات من حيث درجة أهميتها ، حيث جاء في الرتبة الأولى بين الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام " الكفايات الشخصية الذاتية" وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٢) وجاء في الرتبة الثانية بين الكفايات " الكفايات الأساسية" وبمتوسط حسابي (٤,٤١) وجاء في الرتبة الثالثة " كفايات التعاون مع المجتمع المحلي" وبمتوسط حسابي (٤,٣١) وجاء في الرتبة الرابعة " كفايات إدارة الوقت والاجتماعات" بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وجاء في الرتبة الخامسة "كفايات

التخطيط الاستراتيجي" بمتوسط حسابي (٤,٢٥) ، بينما جاء في الرتبة الأخيرة بين الكفايات اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت "كفايات إدارة الموارد المالية والمادية" وبمتوسط حسابي (٣,٩٧).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتمثلة في وجود الكفايات الشخصية والذاتية بما تتضمنه من تمتع بالثقة ، وامتلاك اتجاهات ايجابية نحو المهنة ، والتمتع بالصحة النفسية والجسدية ، والقدرة على التحفيز ، في مقدمة الكفايات اللازمة للعمل القيادي التربوي لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت إلى أن المقومات الشخصية والسمات الذاتية بما تتضمنه من عناصر ومكونات نفسية وجسمية وعقلية هي الدينامو المحرك للكفايات الأخرى اللازمة لمدير المدرسة فإذا كان هناك خلل في هذه الكفايات الذاتية الشخصية فلن يتحقق للكفايات الأخرى النجاح والممارسة بفاعلية ، فوجود الكفايات الذاتية وتوافرها ونموها وتطويرها هو حجر الأساس الذي يبنى عليه باقي الكفايات اللازمة لمديري المدارس .

وتختلف هذه النتيجة ونتائج دراسة إبراهيم مصطفى مخيمر المتولي (٢٠١١م) والتي بينت أن الكفايات اللازمة لمديري المدارس الابتدائية في ضوء الجودة والاعتماد التربوي على الترتيب هي: التكنولوجيا الإدارية ، الاتصال الإداري ، صنع القرار ، الخطة الاستراتيجية ، التقويم ، تكوين وإدارة فرق العمل ، وإدارة الوقت ، وأن هذه الكفايات مهمة بدرجة كبيرة ليتوافق أداء المديرين مع الجودة والاعتماد التربوي.

كما تختلف ونتائج دراسة صالح ناصر الناصري (٢٠٠٢) والتي بينت أن تقديرات عينة الدراسة حول تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية كان أعلاها مجال إدارة الأفراد، ثم مجال الإدارة المالية والتسهيلات المدرسية.

كما تعزو الباحثة وجود "كفايات إدارة الموارد المالية والمادية" في الرتبة الأخيرة بين الكفايات اللازمة للعمل القيادي التربوي لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت إلى أن هذه الكفايات متوافرة الآن وبقوة لدى معظم مديري المدارس حيث أن الشغل الشاغل لمعظم مديري المدارس كيفية إدارة الموارد الخاصة بمدارسهم واستثمارها وفقا للوائح والقوانين لخدمة العملية التعليمية بالمدرسة والانشطة الطلابية المتنوعة .

وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة هديل محمد عودة (٢٠١٠م) والتي أكدت أن "كفايات إدارة الموارد المالية والمادية" جاءت في المرتبة الاولى بين الكفايات القيادية المتوافرة لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين .

س٢ ما أهم وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتم تحديد الرتبة والوزن النسبي لأهمية الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية وتطوير الكفايات القيادية اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت ، والجدول رقم (٤) يبين ذلك .

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والرتب لوسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة
١	اقامة دورات تدريبية متخصصة في الكفايات القيادية	٤,١٣	٠,٩٦٧	٨٢,٦%	٥
٢	عقد ورش عمل دورية عن الكفايات القيادية	٣,٩٣	١,٠١١	٧٨,٦%	٩
٣	تقيم الكفايات القيادية لدى المدراء بصفة دورية .	٣,٩٦	١,٠٧٨	٧٩,٢%	٨
٤	تزويد المكتبات المدرسية بمراجع حديثة عن الكفايات القيادية	٤,١٧	٠,٩٩٧	٨٣,٤%	٣
٥	ابعاث عدد من المدراء في زيارات خارجية لدول راند في القيادة المدرسية .	٣,٨٥	١,١٤٠	٧٧%	١٠
٦	اصدار نشرات دورية تتضمن الكفايات القيادية ونشرها على المدارس .	٤,١٠	١,٠٠٩	٨٢%	٦
٧	تكريم المدراء اصحاب الكفايات القيادية المتميزة .	٤,٣٤	١,٠٤٠	٨٦,٨%	١
٨	تبادل الزيارات بين المدراء للاستفادة من خبراتهم القيادية .	٤,٢٣	١,٠٠٧	٨٤,٦%	٢
٩	اقامة مؤتمرات دولية عن الكفايات القيادية وبحضور خبراء تربويين من مختلف دول العالم .	٤,١٦	٠,٩٩٥	٨٣,٢%	٤
١٠	تشدين موقع تربوي متخصص في الكفايات القيادية يتبع وزارة التربية يتضمن كل ما هو جديد في هذه الكفايات .	٤,٠٧	١,٠٣٢	٨١,٤%	٧
	المحور ككل	٤,٠٩	٠,٨٠٤	٨١,٨%	

باستقراء الجدول رقم (٤) يتبين أن وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمدرجة بالجدول قد وافق على اهميتها عينة الدراسة وجاءت هذه الموافقة بدرجة عالية حيث تراوحت ما بين متوسط حسابي (٤,٣٤) و (٣,٨٥). وقد جاء في الرتبة الأولى بين وسائل واساليب تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت الوسيلة المتضمنة في البند رقم (٧) وهي " تكريم المدراء اصحاب الكفايات القيادية المتميزة " وبمتوسط حسابي (٤,٣٤) ، وجاء في الرتبة الثانية الوسيلة المتضمنة في البند رقم (٨) وهي " تبادل الزيارات بين المدراء للاستفادة من خبراتهم القيادية " بمتوسط حسابي (٤,٢٣) ، وجاء في الرتبة الثالثة الوسيلة المتضمنة في البند رقم (٤) وهي " تزويد المكتبات المدرسية بمراجع حديثة عن الكفايات القيادية " وبمتوسط حسابي (٤,١٧) ، وجاء في الرتبة الخامسة الوسيلة المتضمنة في البند رقم (١) وهي اقامة دورات تدريبية متخصصة في الكفايات القيادية وبمتوسط حسابي (٤,١٣).

بينما جاء في الرتبة الأخيرة بين وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت الوسيلة المتضمنة في البند رقم (٥) وهي "ابعاث عدد من المدراء في زيارات خارجية لدول رائد في القيادة المدرسية " وبمتوسط حسابي (٣,٨٥) .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة والتمثلة في وجود " تكريم المدراء اصحاب الكفايات القيادية المتميزة" في أولى الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية الكفايات القيادية لمديري المدارس إلى الأسباب التالية :

١- تطبيق وزارة التربية لهذه الوسيلة بصفة دورية سنويا حيث الإحتفال بيوم المعلم والذي يكون تحت رعاية سمو أمير البلاد وولى عهده الكرام ، وفيه يتم تكريم المدراء المميزين وكذلك المعلمين .

٢- تبني الوزارة لجوائز الأداء المتميز وكذلك تبني جمعية المعلمين الكويتية لجائزة الخرافي للأداء التربوي والتي فيها يتم اختيار المدير المتميز والمديرة المتميزة والمدرسة المتميزة في كل المراحل على حده ويتم من خلال هذه الجائزة تكريم هؤلاء المميزين .

٣- أن تكريم المدراء المميزين له وقع كبير على المكرمين أنفسهم ويمثل حافزا ومشجعا قويا لكل المديرين الآخرين وبما يدفعهم للتميز والابداع وبخاصة عندما يتم هذا التكريم من ارفع قيادات الدولة .

كما تعزو الباحثة وجود "ابتعاث عدد من المدراء في زيارات خارجية لدول رانده في القيادة المدرسية " في آخر وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري المدارس وأقلها من حيث الأهمية إلى الأسباب التالية :

- ١- أن مثل هذه الزيارات قد تكون مكلفة للغاية .
- ٢- أن معظم الدول المتقدمة في مجال القيادة المدرسية لديهم ظروف وامكانات مادية وبشرية ومجتمعية تختلف تماما عن طبيعة المجتمع الكويتي وعاداته وتقاليده .
- ٣ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم الكفايات اللازمة للقيادة التربوية لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت قد تعزى إلى متغيرات (التخصص ، محافظة السكن) ؟

١- التخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات اللازمة للقيادة التربوية لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت ، كما تم استخدام اختبار " ت " لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا للتخصص ، والجدول رقم (٥) يبين النتائج .

جدول (٥) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) تبعا لمتغير

التخصص بالمحور الأول ٨٨ (الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس) ن = ٣٣٨

الدالة	ت	علمية ن = ١٣٥		أدبية ن = ٢٠٣		المحاور
		ع	م	ع	م	
٠,٠٠٤	٢,٨٩٠	٠,٤٣٦	٤,٣٣	٠,٤٤٩	٤,١٩	كفايات التخطيط الاستراتيجي
٠,٠٥٦	١,٩١٦	٠,٤٩٣	٤,٥٩	٠,٥١٨	٤,٤٨	كفايات الشخصية الذاتية
٠,٠٠٥	٢,٨٤٣	٠,٦٧٠	٤,٣٢	٠,٦٠٢	٤,١٢	كفايات صناعة القرار
٠,٠١٣	٢,٥٠٠	٠,٦٤٨	٤,٢٥	٠,٦٣٧	٤,٠٧	كفايات فنية
٠,٠٧٢	١,٨٠٣	٠,٦٤٠	٤,٣١	٠,٦٨٦	٤,١٨	كفايات إدارية
٠,٠٢١	٢,٣١٩	٠,٦٩٣	٤,٠٨	٠,٧٧٥	٣,٨٩	كفايات إدارة الموارد المالية والمادية
٠,٠٦٠	١,٨٩٠	٠,٦٢٤	٤,٥١	٠,٨٢٣	٤,٣٥	الكفايات الأساسية
٠,٠١٠	٢,٥٩٦	٠,٦٩٣	٤,٤٣	٠,٧٤٣	٤,٢٢	كفايات التعاون مع المجتمع المحلي
٠,٠٥٠	١,٩٦٧	٠,٧٥٠	٤,٣٤	٠,٩١٤	٤,١٦	الكفايات التكنولوجية
٠,٠٧٦	١,٧٨٢	٠,٧٣١	٤,٣٨	٠,٧٦٩	٤,٢٣	كفايات إدارة الوقت والاجتماعات
٠,٠٠٥	٢,٨٤٩	٠,٥٢٢	٤,٣٦	٠,٥٢٣	٤,١٩	الدرجة الكلية

باستقراء الجدول رقم (٥) يتبين أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم الكفايات القيادية اللازمة لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت تعزى إلى تخصص عينة الدراسة عند مستوى دلالة اقل من ($\alpha = 0.05$) وذلك في كفايات (التخطيط الاستراتيجي ، صناعة القرار ، الفنية ، إدارة الموارد المالية والمادية ، التعاون مع المجتمع المحلي ، التكنولوجيا) ولصالح التخصص العلمي .

بينما يتبين من الجدول رقم (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم الكفايات اللازمة في القيادة التربوية لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت تعزى إلى تخصص عينة الدراسة وذلك في كفايات (الشخصية الذاتية ، إدارية ، الأساسية ، كفايات إدارة الوقت والاجتماعات)

١ - محافظة السكن

جدول (٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير محافظة السكن بمحور (الكفايات اللازمة لمديري المدارس) $n = 338$

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١. كفايات التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	١,٠٢	٥	٠,٢٠٤	١,٠١٦	٠,٤٠٨
	داخل المجموعات	٦٦,٨٢	٣٣٢	٠,٢٠١		
٢. كفايات الشخصية الذاتية	بين المجموعات	١,٧٦	٥	٠,٣٥٢	١,٣٥٧	٠,٢٤٠
	داخل المجموعات	٨٦,٠١	٣٣٢	٠,٢٥٩		
٣. كفايات صناعة القرار	بين المجموعات	٠,٧٦	٥	٠,١٥٣	٠,٣٧٤	٠,٨٦٧
	داخل المجموعات	١٣٥,٦٨	٣٣٢	٠,٤٠٩		
٤. كفايات فنية	بين المجموعات	١,١٣	٥	٠,٢٢٦	٠,٥٣٨	٠,٧٤٨
	داخل المجموعات	١٣٩,٥٠	٣٣٢	٠,٤٢٠		
٥. كفايات إدارية	بين المجموعات	١,٩٦	٥	٠,٣٩٢	٠,٨٧٢	٠,٥٠٠
	داخل المجموعات	١٤٩,٣٧	٣٣٢	٠,٤٥٠		
٦. كفايات إدارة الموارد المالية والمادية	بين المجموعات	١,٢٤	٥	٠,٢٤٩	٠,٤٤٢	٠,٨١٩
	داخل المجموعات	١٨٧,٢١	٣٣٢	٠,٥٦٤		
٧. الكفايات الأساسية	بين المجموعات	٤,٣٥	٥	٠,٨٦٩	١,٥٤٦	٠,١٧٥
	داخل المجموعات	١٨٦,٦٦	٣٣٢	٠,٥٦٢		

تابع جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير

محافظة السكن بمحور (الكفايات القيادية اللازمة لمديري المدارس) ن = ٣٣٨

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
٨. كفايات التعاون مع المجتمع المحلي	بين المجموعات	١,٠٢	٥	٠,٢٠٤	٠,٣٨٠	٠,٨٦٢
	داخل المجموعات	١٧٨,٤١	٣٣٢	٠,٥٣٧		
٩. الكفايات التكنولوجية	بين المجموعات	٠,٦٥	٥	٠,١٣١	٠,١٧٦	٠,٩٧١
	داخل المجموعات	٢٤٦,٢٢	٣٣٢	٠,٧٤٢		
١٠. كفايات إدارة الوقت والاجتماعات	بين المجموعات	٢,١٩	٥	٠,٤٣٨	٠,٧٦٣	٠,٥٧٧
	داخل المجموعات	١٩٠,٤٩	٣٣٢	٠,٥٧٤		
المحور ككل	بين المجموعات	٠,٧١	٥	٠,١٤٣	٠,٥٠٨	٠,٧٧٠
	داخل المجموعات	٩٣,٣١	٣٣٢	٠,٢٨١		

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير محافظة سكن عينة الدراسة في تحديد المهارات اللازمة

في القيادة التربوية لمديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت عند مستوى دلالة اقل من α

= (٠,٠٥).

س ٤ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد

أهم وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت قد تعزى إلى

متغيرات (التخصص ، محافظة السكن) ؟

١ - التخصص

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) تبعا لمتغير التخصص بالمحور الثاني
(وسائل تنمية الكفايات القيادية) ن = ٣٣٨

المحاور	أدبية ن=٢٠٣		علمية ن = ١٣٥		ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
وسائل تنمية الكفاية القيادية	٤,٠٢	٠,٨٣٤	٤,٢١	٠,٧٤٦	٢,١٨٣	٠,٠٣٠

باستقراء الجدول رقم (٧) يتبين أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت تعزى إلى تخصص عينة الدراسة عند مستوى دلالة اقل من $\alpha = ٠,٠٥$ وذلك لصالح التخصص العلمي .

٢ - محافظة السكن

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعا لمتغير محافظة السكن بالمحور الثاني ن = ٣٣٨

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
وسائل تنمية الكفاية القيادية	بين المجموعات	٢,٢٩	٥	٠,٤٥٧	٠,٧٠٤	٠,٦٢١
	داخل المجموعات	٢١٥,٦٤	٣٣٢	٠,٦٥٠		

باستقراء الجدول رقم (٨) يتبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهم وسائل تنمية الكفايات القيادية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت تعزى إلى محافظة سكن عينة الدراسة عند مستوى دلالة اقل من $\alpha = ٠,٠٥$.

توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، توصي الباحثة بالتوصيات التالية:
١- أظهرت النتائج ارتفاع أهمية الكفايات التي تضمنتها أداة الدراسة وبالأخص الكفايات الذاتية والشخصية والكفايات الأساسية مما يتطلب ضرورة الاهتمام بعقد الدورات المتخصصة والمهتمة بالتنمية البشرية في الجوانب الشخصية والذاتية لتحقيق الدور

القيادي التربوي في المدرسة على أن يكون حضور هذه الدورات شرطاً رئيسياً في ترقّي المدرء بالمدارس .

٢- أظهرت النتائج أهمية كفايات التعاون مع المجتمع المحلي ككفاية مهمة تمكن المدرء من أداء دورهم القيادي في المؤسسة مما يؤكد على ضرورة تنسيق التعاون بين مؤسسات المجتمع ومدارس وزارة التربية وتأهيل مديري المدارس لهذه المهمة من خلال وجود إدارة تابعة لخدمة المجتمع داخل المناطق التعليمية تكون بمثابة حلقة الوصل بين المدارس ومؤسسات المجتمع وتهدف إلى نشر ثقافة التعاون بين المدارس ومؤسسات المجتمع وبما يحقق مفهوم المدرسة المنتجة لخدمة المجتمع .

٣- أكدت النتائج أهمية كفايات إدارة الوقت والاجتماعات وكفايات التخطيط الاستراتيجي ولذا وجب على مخططي البرامج التدريبية بوزارة التربية بدولة الكويت أن يكون من اولى موضوعات التدريب لمديري المدارس الكفايات سالفة الذكر .

٤- أظهرت النتائج أن الوسائل التي تم طرحها في أداة الدراسة لتنمية الكفايات القيادية لمديري مدارس التعليم العام ذات أهمية كبيرة وبالاخص الوسائل المتعلقة ب " تكريم المدرء اصحاب الكفايات القيادية المتميزة " مما يتطلب استمرار وزارة التربية في نهجها المتبع في تكريم المعلمين والمدرء سواء كان هذا التكريم من خلال الاحتفالات القومية او من خلال الحافز المادي (الاعمال الممتازة) .

٥- اكدت النتائج أهمية وسيلة تبادل الزيارات بين المدرء للاستفادة من خبراتهم القيادية في تنمية الكفايات القيادية لديهم مما يتطلب وجود خطة وزارية مبرمجة بتوقيات زمنية للمدرء لزيارة بعضهم البعض للاستفادة من خبرات بعضهم على أن يكون موضوع تبادل الزيارات من معايير قياس كفاءة المدير .

٦- أوضحت النتائج أهمية وسيلة " تزويد المكتبات المدرسية بمراجع حديثة عن الكفايات القيادية " في تنمية الكفايات القيادية للمدرء وبما يؤكد على أهمية قيام وزارة التربية بتحديث المكتبات المدرسية على أن يكون هناك قسم بالمكتبة خاص بالادارة التربوية مدعم بالرسائل العلمية (ماجستير ودكتوراه) وكتب ومراجع متنوعة ومجلات محكمة تتناول قضايا الادارة التربوية ذات الاهتمام بالكفايات القيادية .

قائمة المراجع

المراجع العربية

- ١- إبراهيم أحمد أحمد .(٢٠٠٣م). الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة ، الإسكندرية : مكتبة المعارف الحديثة .
- ٢- إبراهيم الديب (٢٠٠٩) مدير المستقبل : مدير القرن الواحد والعشرون ، الطبعة الخامسة ، المنصورة : مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع .
- ٣- إبراهيم مصطفى مخيمر المتولي .(٢٠١١م). تصور مقترح لتدريب مديري المدارس الابتدائية بمصر لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء الجودة والاعتماد التربوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- ٤- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين ، ط ١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٥- إيهاب فاروق مصباح العاجز(٢٠١١م) دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية " دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي -محافظات غزة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : كلية التجارة ، غزة .
- ٦- بدر ناصر فالح الدويك(٢٠٠٧م) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية التعليمية بدولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظر معلمهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : كلية الدراسات التربوية العليا ، الأردن .
- ٧- بشير عبد الرحمن محمود أبو شاويش .(٢٠١٠م) .دور برنامج "إطار ضمان الجودة" في تنمية بعض الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس الأنروا بمحافظة غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية : غزة .
- ٨- بيومي محمد ضحاوي ومحمد إبراهيم خاطر (٢٠١٥م) بيومي محمد ضحاوي ومحمد إبراهيم خاطر (٢٠١٥م) الإدارة التربوية : الإدارة التعليمية والمدرسية والصفية ، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٩- حافظ فرج أحمد ومحمد صبري حافظ (٢٠١٢) إدارة المؤسسات التربوية ، القاهرة : عالم الكتب ، ط ٢ .
- ١٠- ذياب عبد الرحمن سعيد العمري .(٢٠٠٨م) .الحاجات التدريبية الإدارية والفنية لمديري مدارس التعليم العام في ظل الإتجاهات المعاصرة : دراسة ميدانية بمحافظة جده ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .

- ١١- زيد منير عبودي (٢٠١٠) دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية ، ط ١ ، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ١٢- صالح ناصر الناصري (٢٠٠٢) الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يراها القادة التربويون والمديرون أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.
- ١٣- عاطف عبد الرحمن سيد و محمد فوزي عبد العزيز ومحمد فتحي محمد (٢٠١٣) الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات الرياضية ، القاهرة : دار المعرفة .
- ١٤- عبد الرحمن عيد فرحان فلاح (٢٠١٢) مستوى الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت وعلاقته بدرجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط : كلية العلوم التربوية .
- ١٥- عبد العزيز محمد دربيان (٢٠٠٩) كفايات إدارة وقت مديري المدارس الثانوية للبنين في مدينة الرياض ، رسالة التربية وعلم النفس : الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، الرياض ، ع (٣٢) ص ص ٨٧ - ١١٧ .
- ١٦- عبد المحسن عبد الله علي الغامدي (٢٠١١) القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، المملكة العربية السعودية .
- ١٧- عونية طالب أبو اسنيّة (٢٠١٣) درجة توافر الكفايات الفنية لدى مديري مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والمراكز الريادية من وجهة نظر معلميهما في الأردن ، دراسات العلوم التربوية : جامعة الشرق الأوسط ، الأردن، المجلد ٤٠ ، ملحق ٢ ، ص ص ٥٩٨ - ٦١٨ .
- ١٨- عيد غازي الحربي (٢٠٠٩) درجة إمتلاك مديري المدارس الخاصة في دولة الكويت للكفايات الإدارية من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهما ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا : كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ، الأردن
- ١٩- ليلي عبد الحليم قطيشات (٢٠١٠م) إدارة الصراع في المؤسسات التربوية ، عمان : دار مركز الكتاب الأكاديمي ، الأردن .
- ٢٠- محمد إبراهيم القداح (٢٠٠٣م) " الكفايات المهنية المستقبلية لمديري المدارس الثانوية الأردنية في الربع الأول من القرن الحادي والعشرين" ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن .
- ٢١- محمد الصيرافي (٢٠٠٦) القيادة الإدارية والإبداعية ، الإسكندرية : دار الفكر الجامعي.
- ٢٢- محمد العجمي (٢٠٠٠م). الإدارة المدرسية، ط ١ ، القاهرة: دار الفكر العربي .

- ٢٣- محمد منير مرسي . (٢٠٠١م) . الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ٢٤- محمود الحليق وزيايد الطحانية وزيايد المومني (٢٠١١) الكفايات القيادية لدى مدربي المنتخبات الوطنية الأردنية للألعاب الفردية من وجهة نظر اللاعبين واللاعبات " أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"،المجلد (٢٧) ، عدد ٣ .
- ٢٥- المعجم الوجيز(٢٠٠٨) مجمع اللغة العربية ، وزارة التربية والتعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، جمهورية مصر العربية .
- ٢٦- منير حسن أبو زعيتر(٢٠٠٩) درجة مازسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- ٢٧- نبيل محمود الصالحي (٢٠١٠) إستراتيجيات الإدارة المدرسية المعاصرة في ضوء الإتجاهات المعاصرة ، عمان : الجنادرية للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ٢٨- نهاده عبد العزيز عقاب الشريدة (٢٠٠٧) بناء برنامج تدريبي لتطوير كفايات مديري المدارس الثانوية المهنية في ظل إصلاح التعليم نحو اقتصاد المعرفة في الأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية : كلية الدراسات العليا .
- ٢٩- هايل عبد المولى طشطوش(٢٠٠٨) أساسيات في القيادة والإدارة النموذج الإسلامي في القيادة والإدارة ، ط١ ، الأردن : دار الكندي للنشر والتوزيع .
- ٣٠- هديل محمد عودة (٢٠١٠م) الكفايات الإدارية لمديري المدارس الأساسية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط : كلية العلوم التربوية .
- ٣١- هنية يوسف محمود اللهواني . (٢٠٠٧م) . المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها ، في محافظات شمال فلسطين ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين .

المراجع الاجنبية

- 1- Chapin, David B. (2001): An Analysis of the Effective of an Educational Leadership Training program , Michgan State University,(2001) ,Dal –A-50\40 .
- 2- Dougherty, P. T. (2000). Skilled for change: administrative competencies and employee perceptions in Arizona urban charter schools, Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, Arizona, USA.
- 3- Hornbacher, J. D. (2007). Elementary school administrator technology skills and their impact on teacher technology integration competencies, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Dakota,USA, www.proquest.umi.com/login.
- 4- Kristy, J. 2010. Training effective leaders, Dale Carnegie and Associates, (212), 34-41.
- 5- Power, patricia Ann .(2000). Developing Administrators For the 21 ST Centtury: Critical Competncies For Texas High School brincipals . DAL-A 54/11, P.3953.
- 6- Sherman, R., (2002). Management competencies assessment instrument. A publication of building professional development partnerships for adult educators Project, American Institute for Research, www.calproonline.org/pubs/mgmt_comp_asst_inst_71.pdf.
- 7- Zoeller, M. F. (2002). Leadership practices and technology competencies critical to an effective superintendent preparation program, Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M, University Commerce,USA,www.proquest.umi.com/login.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط

المؤلف

د. سربناس ربيع عبد النبي وهدان	د. عبير حسن احمد على
أستاذ علم النفس المساعد	أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة الطائف	كلية التربية - جامعة الطائف

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

عنوان البحث : فعالية برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

ملخص البحث: هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وكذلك التعرف على استمرارية تأثيره لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بعد مرور شهر من القياس البعدي، واتبعت الباحثتان المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة تكونت من (٨) تلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١١-١١,٧) سنوات بمتوسط (١١,٥١) وانحراف معياري (٠,٢٢٩) ، تراوحت نسبة ذكائهن ما بين (١٠٤-١٠٩) بمتوسط (١٠٦,٧٥) وانحراف معياري (١,٨٣٢)، واستخدمت الباحثتان كلا من الأدوات التالية: (مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء تعريب وتقنين/ حنوره ٢٠٠١، اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية ، مقياس المرونة المعرفية) إعداد/ الباحثتين، تكون البرنامج التدريبي من (20) جلسة بواقع (٣) جلسات أسبوعياً لمدة (٥٠) دقيقة في الجلسة الواحدة ، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار مان ويتنى، اختبار ويلكوكسون، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية وأداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية وأداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتبقي.

الكلمات المفتاحية (عربي): ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة - الذاكرة العاملة الفونولوجية - المرونة المعرفية - اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

Title : The effectiveness of a Metamemory Program Using Multimedia in Improving the Phonological Working Memory and Cognitive Flexibility of Female Students with Attention Deficit Hyperactivity.

Abstract: This study aims to explore The effectiveness of a Metamemory Program Using Multimedia in Improving the Phonological Working Memory and Cognitive Flexibility of Female Students with Attention Deficit Hyperactivity. It also attempts to identify the continuity of its effect on the Female Students with Attention Deficit Hyperactivity a month after the post measurement. The two researchers have applied the semi-experimental approach to a sample of 8 primary stage Female Students with Attention Deficit Hyperactivity, whose ages range from 7 to 11 years, with an average of (11, 51) and a standard deviation (0, 229); and whose rate of intelligence ranges from 104 to 109, with an average of (106, 75) and a standard deviation (1.832). The two researchers have used the following tools:(Arab Stanford Beinei Measure of Intelligence, arabicized by Hannoura, 2001; the Phonological Working Memory Test, and the Cognitive Flexibility Test, prepared by the two researchers). The training program involves 20 sessions, three sessions per week, 50 minutes for each session. To check the findings and verify the validity of the hypotheses, Manwhitney's Test and Welcokson's Test were used. The findings reveal statistical differences between the students' grades of the experimental and control groups regarding their performance on the Phonological Working Memory Test, the cognitive Flexibility Test, and the post measurement total grade in favor of the experimental group. They also reveal no statistical differences between the grades of the experimental group regarding their performance on the Phonological Working Memory Test, the cognitive Flexibility Test, and the post and successive measurement total grade.

English Keywords: Metamemory, Multimedia, Phonological Working Memory, Cognitive Flexibility, Attention Deficit Hyperactivity.

المقدمة:

تمثل الذاكرة مجالاً من أهم مجالات علم النفس المعرفي وظلت دراستها محورياً لجهود كثيفة من العلماء والباحثين في علم النفس المعرفي لسنوات عديدة من خلال التعرف على الذاكرة وأنظمتها ومراحلها وعملياتها وكيفية عملها ومدى إمكانية تحسين أدائها وفعاليتها. فالمعلمون الأكثر فهماً ووعياً بأنواع الذاكرة وكيفية تكوينها يمكنهم تدريب تلاميذهم ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على استراتيجيات (ما وراء الذاكرة) التي يحتمل أنها تحسن تذكر واسترجاع ما تم تعلمه وتنشيطه في الذاكرة العاملة الفونولوجية **Phonological Working Memory** ليس ذلك فحسب بل يتخطى ذلك إلى المرونة المعرفية **Cognitive Flexibility** ، وتلعب استراتيجيات وأساليب تحسين الذاكرة دوراً مهماً في زيادة فاعلية وكفاءة الذاكرة وسعة استيعابها ، كما أنها تعزز كافة إمكانيات وعمليات ومراحل نظام تجهيز المعلومات الإنساني (Herrmann et al., 1992: 79- 80) .

وهناك العديد من أساليب تحسين الذاكرة وزيادة فاعليتها ، وتؤدي كل هذه الأساليب إلى (الألفة بالمفاهيم ، تركيز الانتباه ، استخدام مستويات أعمق لتجهيز المعلومات ، التركيز على الإستراتيجيات المعرفية الفعالة) ، كما أن هذه الأساليب تنطوي على فاعلية محدودة إذا فشلت في استخدام مهارات أو عمليات ما وراء الذاكرة ، ويرى فلافل (١٩٧٦) أن ما وراء المعرفة تعبر عن معرفة الفرد بعملياته المعرفية الذاتية وأي إنتاج معرفي يرتبط بها مثل الخصائص أو الإمكانيات المتعلقة بتجهيز المعلومات (الزيات ، ١٩٩٨ : ٣٥) .

وتؤثر ما وراء الذاكرة من منظور تجهيز المعلومات على عمليات ومراحل تجهيز المعلومات وأيضاً على أداء الذاكرة بطرق مختلفة (Deboy , 1988: 813) ، لذا ينبغي أن تركز برامج ما وراء الذاكرة على جانبين (الجانب الأول: يتضمن تدريس المعرفة بالعمليات العقلية ووظائف الذاكرة - الجانب الثاني : يتضمن أنشطة تنمي كيفية مراقبة الفرد لأدائه أثناء استخدامه لذاكرته (Cox , 1994 : 423) ، (Lucangeli et al., 1995:11) .

لذا تعتبر العلاقة بين ما وراء الذاكرة والذاكرة علاقة تأثير متبادل وأنها مسألة معقدة، حيث أن ما وراء الذاكرة تؤثر إيجاباً على الأداء الفعلي للذاكرة خاصة الفونولوجية والذي بدوره يؤدي إلى تعزيز ما وراء الذاكرة (Flavell et al., 2001 : 60).

ومن الممكن تعزيز السلوكيات الإبداعية والابتكارية في التعلم من خلال المرونة المعرفية التي تتولد من انتلاف الخصال الشخصية ، وعوامل بيئة التعلم ، وتمثل عوامل بيئة التعلم في الآتي : الإحساس بالمشاركة ، ووضوح الأهداف ، بالإضافة إلى إمكانية تحدى هذه الأهداف ، وتبادل الآراء والأفكار ، والنقد البناء والحرية والتحديات في التعلم ، والثقة والأمان والمشاركة الجماعية ، والتدفق المشترك للأفكار ، والعلاقات المفتوحة بين الزملاء وبين المعلم (Mathisen & Einarsen, 2004 : 115) .

ويظهر الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط مستويات أداء منخفض في تقدير الذات الأكاديمية ، والوظائف التنفيذية (الانتباه ، الذاكرة العاملة ، الطلاقة اللفظية) ، والمرونة المعرفية وسرعة التجهيز (Frazier et al., 2007:49) .

كما يواجه التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط صعوبة في تشغيل المكون التنفيذي المركزي لتجهيز المعلومات الموجودة ضمن الذاكرة العاملة ، مما يجعل هناك عائق في التخلص من المعلومات القديمة في الذاكرة العاملة واستبدالها بالمعلومات الجديدة (Roodenrys et al., 2001:325).

مما سبق يتضح أن مستوى أداء التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في أداء ما وراء الذاكرة منخفض ، وربما ينعكس التدريب عليها إيجاباً على التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية.

مشكلة البحث :

يُعد اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى التلميذات من أهم التحديات التي تقابل المعلمات في المدارس في الوقت الحالي ، فهو من أخطر المشكلات التي تؤثر على تقدم التلميذة وتطور أدائها ونموها أكاديمياً ، ونتيجة لاحتكاك الباحثين بالجانب الميداني وزيارتهما لبعض المدارس بالطائف لمسا مشكلة يسهم في تكوينها أبعاد تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية في الوقت ذاته فقد استأثرت هذه المشكلة باهتمام المعلمات والأمهات .

ويعاني التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من قصور واضح خلال استخدامهم استراتيجيات التسميع اللفظي ، وتم تفسير ذلك لأنهم يقضون وقتاً أقل في محاولة استرجاع المواد أثناء الاستدعاء ، مما ينعكس سلباً على ذاكراتهم العاملة الفونولوجية

ومرونتهم المعرفية (Amin et al., 1993:415) ، وأوضحت نتائج دراسة (حمودة ، ١٩٩٨ : ٩٦) أن مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط تصل نسبتهم بين أطفال المدارس الابتدائية إلى ٦،٢ % باستخدام استبيان المعلم .

ويعاني الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من انخفاض وليس عجز في العمليات المعرفية مثل التشفير والتجهيز وتنظيم الاستجابة والمرونة المعرفية (Sergeant & Van, 1990:277)، كما يجد التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط صعوبة في الاحتفاظ بأحداث وارتباطات القصة علي نحو فعال في الذاكرة العاملة ، على الرغم من أنهم قادرون على فهم القصص وتحديد المعلومات المهمة ، إلا أن إنتاجهم القصصي منخفض ويتضمن أخطاء كثيرة (Lorch et al., 1999:293).

وتمثل الذاكرة العاملة المكون الرئيس للقدرة المعرفية وتقوم بجزء كبير من الوظائف المعرفية ، ويؤثر اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط سلبا في قدرة الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية ويؤدي إلي ضعف التركيز (Frederick et al., 2005 : 5) ، مما يجعل هذه الفئة تعاني من سوء تنظيم المهام والنشاطات ما يؤدي إلي صعوبة في التحصيل وضعف المراقبة الذاتية ، وأيضا من سوء تنظيم الوقت ، مما يؤدي إلي صعوبات أكاديمية وانخفاض مستوى تقدير الذات ويؤكد علي ضرورة تنبيههم إلي مرور الوقت أثناء أداء المهام كل (٥ - ١٠) دقائق (Faraone & Biederman, 2005:384).

كما يعاني الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من قصور في جميع مكونات الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية ، حيث أن العجز الأكبر ممثل في المكون التنفيذي المركزي ، يليه العجز في ممر التجهيز البصري المكاني ، يليه مكون دائرة التوظيف الصوتي (Marzocchi et al., 2008:543) ، كما تعاني هذه الفئة من عدم كفاءة النشاطات الأكاديمية خاصة التي تنطوي على استخدام الذاكرة العاملة ، حيث إن لديهم محدودية في المرونة المعرفية وفي قدرة أحد أو كلا مكوني التخزين أو التسميع اللفظي (Gathercole & Alloway , 2008 : 52).

لذا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي " ما فعالية برنامج لماوراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة

المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط؟"، وتثير هذه المشكلة الاسئلة التالية :

- ١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي.
- ٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المرونة المعرفية في القياس البعدي.
- ٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي.
- ٤- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المرونة المعرفية في القياسين البعدي والتتبعي.

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية من خلال برنامج لماوراء الذاكرة باستخدام الحاسوب لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية، والكشف عن مدى استمرارية هذا الأثر خلال القياس التتبعي بعد مرور شهر من التدريب .

أهمية البحث :

- جذب الانتباه إلى أنه يمكن تحسين كفاءة الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من خلال التدريب على استراتيجية ماوراء الذاكرة محوسب.
- نتائج هذه البحث قد تساعد المسؤولين من واضعي الخطط والبرامج التربوية أن يضعوا في الحسبان الاهتمام بتدريس واستخدام استراتيجية ماوراء الذاكرة خصوصاً مع التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .
- توجيه المعلمات إلى استخدام السلوكيات الصحيحة أثناء التعامل مع فئة التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

مصطلحات البحث :

١- ما وراء الذاكرة Metamemory :

يقصد بما وراء الذاكرة " المعرفة الشخصية لدى الفرد حول منظومة الذاكرة عنده والتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة والخاصة بكل من متغيرات :

أ - الفرد : وتشمل وعيه الذاتي بمنظومة الذاكرة لديه ، وكيفية عملها وعملياتها وتحليل الذاكرة ومهاراتها والقدرات المرتبطة بها.

ب - المهمة : وتشمل معلومات عن متطلبات التذكر الخاصة بالمهام المختلفة والسعة المحدودة بالنظام لتلبية هذه المتطلبات.

ج - الاستراتيجية : وتشمل وعيه بالاستراتيجيات واختيار الاستراتيجية المناسبة لمهمة تذكر معينة وتوظيفها ومراقبة فعاليتها وكفاءة النشاط المعرف (Weed et al., 1990:96)

وتعرفها الباحثتان إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على مقياس ما وراء الذاكرة (إعداد الباحثتان).

٢- الوسائط المتعددة Multimedia :

تعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها وسيلة تعليمية تكنولوجية تتضمن (الصوت ، الصور الثابتة ، الصور المتحركة) التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية.

٣- الذاكرة العاملة الفونولوجية Phonological working memory :

هي " تشفير المعلومات فونولوجياً للتخزين المؤقت في الذاكرة العاملة " (Vijayachandra et al., 2011: 3) ، وتعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها "قدرة التلميذة ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على التشفير الفونولوجي للمعلومات في ذاكرته العاملة " وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية (إعداد / الباحثتين).

٤- المرونة المعرفية Cognitive Flexibility :

هي قدرة الفرد على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع مؤثرات البيئة المتغيرة، والقدرة على انتاج حلول بديلة متعددة للمواقف المعقدة (Dennis & Vander, 2010 : 35) "وتُقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة ذات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في مقياس المرونة المعرفية (إعداد / الباحثين).

٥- اضطراب الانتباه وفرط النشاط (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity

هو اضطراب نمائي عصبي يتسبب في صعوبات سلوكية ومعرفية وانفعالية تظهر منذ الطفولة وتتطور بصورة مزمنة ، ويؤدي إلى مشاكل في مدى الانتباه وضبط الاندفاع ومستوى النشاط (Barkley et al., 2007: 102). ويُعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه "اضطراب عصبي يستمر في كثير من الأحيان إلى مرحلة البلوغ ، ويصاحبه مزيج من المشاكل مثل صعوبة المحافظة على الانتباه، وفرط النشاط والسلوك المندفع ، وانخفاض العلاقات ، والأداء في المدرسة". وتتحدد العينة إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في " مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط" بنسختيه (الأم - المعلمة) إعداد الباحثين.

حدود البحث :

تتحدد عينة البحث الحالي في مجموعة من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتمثل الحدود المكانية والزمنية في اختيار عينة البحث من مدرسة الحادية والعشرون الابتدائية للبنات بمحافظة الطائف في العام الدراسي ١٤٣٧هـ - ٢٠١٥/٢٠١٦م في الفصل الدراسي الأول.

كما تتحدد بالأدوات التي تتمثل في: مقياس ستانفورد بينيه ، مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (نسخة الأم - المعلمة) ، اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية ، مقياس المرونة المعرفية، الجلسات التدريبية .

الاطار النظري :

اولا : اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط

هو نشاط جسمي وحركي حاد يصحبه عدم القدرة على التركيز والانتباه على نحو يجعل الطفل عاجزاً عن السيطرة على سلوكياته وانجاز المهمات (أمانى زويد ، ٢٠٠٢ : ٩٦) .

وتتفق الباحثان مع تعريف (أحمد مجاور، ٢٠١١ : ٧) الذي يرى أن اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط هو أحد الاضطرابات الأكثر شيوعاً في مرحلة الطفولة ، وهو اضطراب عصبي بيولوجي يتميز بأعراض مزمنة تتمثل في عدم الانتباه ، التشتت ، الاندفاع ، وفرط النشاط ، وهذه الأعراض تظهر بوضوح قبل سن السابعة.

أ- الأنماط الفرعية لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

يري (الحجار، ٢٠٠٤ : ٧٦) أن الدليل التشخيصي الرابع (DSM-VI) ١٩٩٤ يحدد ثلاثة أنماط فرعية لهذا الاضطراب هي : اضطراب الانتباه (Inattention) ، والنشاط الزائد (Hyperactivity) ، والاندفاعية (Impulsivity).

١ - اضطراب الانتباه: Inattention

ويعرف اضطراب الانتباه بأنه ممارسة الأطفال لمجموعة من السلوكيات التي يمكن ملاحظتها وتتسم بعدم القدرة علي الاستدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ به مع تشتته عند دخول أي مثير خارجي للدائرة الانتباهيه لهم ، ولذا يفقدون القدرة علي انتقاء المثيرات . محمد (٢٠٠٥ ، ٢).

وترى الباحثان أن الفرد الذي يعاني من اضطراب الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه على منبه أكثر من بضعة ثوان متتالية ، ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبه في نفس الوقت الذي تكون فيه المعلومات مازالت تنبعث منه ، ولذلك نجد أن انتباه الفرد الذي يعاني من هذا الاضطراب ينتقل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة.

٢ - النشاط الزائد: Hyperactivity

هو الخروج من المقعد والتحدث دون استئذان ، والتجول في غرفة الصف وإلقاء الأشياء علي الأرض والإزعاج اللفظي والأفعال غير الانضباطية (خولة يحيى ، ٢٠٠٠ : ١٨٠) .

وترى الباحثان أن النشاط الزائد يتمثل في اضطراب التوازن الحركي أو المشي أو صعوبة البقاء في مكان واحد ، وصعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين الذين يماثلونه في العمر الزمني .

٣- الاندفاعية: Impulsivity

تغلب على هذه الفئة سمة الاندفاعية والإلحاح والتصرف ببعض التصرفات التي تدل على اندفاعيتها كقطع الطرق المزدحمة دون النظر لمدى ازدحام أو خطر الشارع ، فلا يبالي بعواقب الأمور ونواتجها السلبية (الزارع، ٢٠٠٧: ٢٩) .

وترى الباحثان أن الاندفاعية لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط تتضح من خلال ميلهم للاستجابة السريعة دون تفكير في البدائل أو العواقب ، والصعوبة في انتظار دورهم وفي تنظيم عملهم ، ويقاطعوا الآخرين ولا يستفيدوا من أخطائهم السابقة.

ب- خصائص ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

- يكونوا أكثر عصياناً للتوجيهات والأوامر التي توجه إليهم من الوالدين ، كما أن نشاطهم الزائد وعدم الاستقرار داخل الفصل يسبب مشكلة للمعلم ، وهذا القصور يؤدي إلى صعوبات أكاديمية للطفل نفسه .
 - عدم القدرة على منع الاستجابة ، الأداء المتأخر على الذاكرة غير اللفظية والذاكرة اللفظية ، القدرة على تركيز الانتباه .
 - ضعف في طائفة واسعة من المجالات ، بما في ذلك العمالة ، والصدقات ، والزواج ، والقيادة ، والمشاكل القانونية والتحصيل الدراسي.
 - ٧٣% من الأطفال المصابين باضطراب فرط النشاط والتشتت لديهم اضطرابات مصاحبة للسلوك العنيد أو السلوك المتحدي والسلوك المندفع ، وأن الاكتئاب والقلق لدى ٣٦% من أطفال الدراسة ممن لديهم فرط نشاط وتشتت انتباه ، كما أن الجانب الأكاديمي والدراسي قد تأثر بشكل كبير واضح لدى ٦٣% من العينة و ٩٠% كانوا يعانون من مشكلات واضحة في الجانب الاجتماعي التكيفي (Adler et al. ,2008:720)، (Alqahtani ,2010 :1113) .
- وترى الباحثان أنه يمكن تفادي العديد من المشكلات أو على الأقل الحد من تأثيراتها إذا ما تفهم المحيطون كيفية التعامل معهم والتكيف مع متطلباتهم .

ج- أنواع اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

يشير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع من جمعية الطب النفسي الأمريكي -DSM (IV-TR) إلى ثلاثة أنواع فرعية من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط تتمثل في :

- اضطراب ضعف الانتباه / فرط النشاط النمط المشترك وفيه يجب أن تتحقق ستة أعراض أو أكثر من اضطراب الانتباه مع ستة أعراض أو أكثر من فرط النشاط والاندفاعية وهذا هو النمط السائد عند الأطفال والمراهقين .
- اضطراب ضعف الانتباه / فرط النشاط النمط الذي تهيمن عليه أعراض ضعف الانتباه وفيه يجب أن تتحقق ستة أعراض أو أكثر من اضطراب الانتباه مع أقل من ستة أعراض لفرط النشاط والاندفاعية .
- اضطراب ضعف الانتباه / فرط النشاط النمط الذي تهيمن عليه أعراض فرط النشاط والاندفاعية وفيه يجب أن تتحقق ستة أعراض أو أكثر من فرط النشاط والاندفاعية مع أقل من ستة أعراض لاضطراب الانتباه (45) : 2009, (McConaughy et al. .

د - التدخلات التعليمية للتخفيف من حدة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

تعتمد التدخلات ذات الطابع التعليمي على تنظيم الفصول الدراسية الأكاديمية ، وتوفير استراتيجيات إدارة السلوك ، والتغيير في البيئة التعليمية بطرق محددة مثل تنظيم الفصول الدراسية مع الاهتمام بوضع مقاعد الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في مقدمة الفصل ، وخفض مستويات الضوضاء ، وتوفير فترات راحة متكررة بين مهام التعلم (Purdie et al. ,2002 : 61) .

كما تركز التدخلات الحالية علي خفض اضطراب السلوك وزيادة الاهتمام بالمهام البسيطة للأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لا تعالج الصعوبة في مهارات استيعاب القصة والمهارات المطلوبة في المدارس ، بينما يشير الأدب التربوي إلي أن التدخلات الأكاديمية تكون أكثر فاعلية في معالجة الصعوبة في فهم القصص التي يعاني منها هؤلاء الأطفال (Berthiaume ,2006 :309) .

وتري الباحثان أنه من الضروري أن تعرف معلمة ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط أنهن في تنافس دائم مع المثيرات الخارجية (التلميذات ، الأصوات ، الألوان ، الروائح) المثيرات الداخلية (الأفكار ، والمشاعر . . .) وأن عليهن دائماً أن يكن الفائزات على أي مثير يشتت انتباه تلك الفئة سواء داخلي أم خارجي ، وأن تتصف المعلمة التي

ستقوم بالتدريس لهذه الفئة بالصبر، ويكون لديه الاستعداد النفسي والبدني للعمل مع هؤلاء الأطفال.

ثانياً : ما وراء الذاكرة :

هى المعرفة الدقيقة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء أداء المهام التذكرية ، وهناك مستويان لما وراء الذاكرة هما (المراقبة Monitoring : وتعنى معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها - الضبط أو التحكم Control : يعنى معرفة الفرد بالاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز المعلومات) (Nelson& Narens, 1990:125-128).

ويشير مصطلح ما وراء الذاكرة إلى معرفة الفرد ووعيه ومعتقداته وتقديره الذاتي عن قدرات وطاقات ذاكرته الخاصة (Randolph et al. , 2001: 357) ، وبناء على ذلك تعرف ما وراء الذاكرة على أنها معرفة الأفراد حول الذاكرة بصفة عامة مثل معرفة كيف يستطيع الفرد حفظ المعلومات، وتذكرها، والعوامل التي تساعد على ذلك ووعيه ،ومعرفته بقدرات وعمليات ذاكرته الذاتية (Cook &Cook, 2005 : 234).

كما يشار إلى ما وراء الذاكرة بأنها القدرة على التوجيه والتحكم في أداء الذاكرة ومعرفة كيفية عملها واسترجاعها والتغيرات التي تحدث لها (Grammer et al ., 2011:40)، وتعرف ما وراء الذاكرة بأنها وعي التلميذ بإمكانات الذاكرة وثقته بقدرته على التذكر، واستخدامه للاستراتيجيات المختلفة التي تساعد على التذكر (أبو المعاطي، ٢٠١٢ : ٣٢٩). يتضح مما سبق أن ما وراء الذاكرة عبارة عن المعرفة الشخصية لدى التلميذ حول منظومة الذاكرة الخاصة به ، والوعي الذاتي بعملياتها ، والتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة ، وكيفية عملها ، وهدفها مما يؤثر في انتقاء أفضل الاستراتيجيات وتحسين الأداء في المهام المسندة إليه.

عمليات ما وراء الذاكرة Metamemory Processes

أ- الوعي Awareness

وهو وعي الفرد بالحاجة للتذكر كمطلب ضروري مسبق للذاكرة الفعالة ، فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها ، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ، ونواحي ضعفه ويدرك أن مهام الذاكرة الصعبة تتطلب طرقاً مختلفة للتعليم واستراتيجيات مختلفة للتذكر، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه

القدرة على انتقاء ما يستطيع تذكره وما يصعب عليه تذكره أي الوعي بما يحتاج ومدى تقدمه نحو الأهداف.

ب- التشخيص Diagnosis

ويشير التشخيص لمهارتين فرعيتين مرتبطتين هما تقدير صعوبة مهمة التذكر ، وتحديد متطلبات التذكر (Miller,1999:104-105).

ج- المراقبة Monitoring

هي أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عن طريق طرح مستمر للأسئلة والإجابة عليها ، ومن الطبيعي أن المتعلمين المهرة عندما يراقبون باستمرار تقدمهم أثناء عملية الاستذكار فإنهم يؤكدون ما تعلموه بدرجة كافية ، وما هو قريب من درجة التمكن ، وماذا يحتاج لجهد إضافي (Michener & Delamater,1994:105).

وهناك ثلاثة مظاهر للمراقبة المعرفية هي " التنبؤ بدرجات الاستدعاء ، التخطيط الاستراتيجي ، تحديد ما إذا كانت استراتيجية التذكر المستخدمة ستؤدي للحل الصحيح أم لا ؟ (Sternberg,1999:265) .

وهي تتضمن : النظر للأمام : أي تعلم بناء تتابع الخطوات ، تحديد مواقع واحتمالات الخطأ ، واختيار استراتيجيات التذكر المناسبة ، تقليل من احتمال الخطأ أو تيسر تداركه ، وتحديد مصادر التغذية الراجعة في كل خطوة وتقييم الاستفادة منها ، والنظر لما مضى : أي تحديد الأخطاء التي سبق الوقوع فيها ، وتسجيل ما تم إنجازه فعلاً ، وبالتالي تحديد المطلوب إنجازه ، وتقدير معقولة النواتج الراهنة لإنجاز الأداء (صفاء الأعسر ، ١٩٩٨ : ١١) .

كما تدخل ما وراء الذاكرة في كل العمليات المعرفية ، وتتكون من عمليتين أساسيتين :- هما المراقبة والتحكم ، وتعني المراقبة جمع المعلومات، والوعي المرتبط بعمليات الذاكرة ، وتتضمن التفسير والمعرفة والاستدعاء ومعرفة نتائج الأداء ، أما التحكم فهو عملية تنظيم ذاتي لتنشيط وتوجيه تلك العمليات المعرفية نفسها ، كما يحدث عند تخصيص وقت مناسب لدراسة الموضوع لتيسير استدعائه فيما بعد اعتماداً على صعوبة الموضوع (Howard et al.,2010:922).

يتضح مما سبق، العلاقة والتكامل ما بين عمليات ما وراء الذاكرة : الوعي ، والتشخيص ، والمراقبة . حيث إن وعي الفرد بما يطلب منه من مهام ، هل يتذكرها أم يتعلمها أم يفهمها ، يساعده علي تقدير صعوبة المهمة ، وتحديد متطلبات استعادتها ، واختيار الأنشطة اللازمة لتعلمها، والاستراتيجية المناسبة فيقوم بتنفيذها، ومراقبة فعاليتها فيقرر الاستمرار بها أو الانتقال إلي استراتيجية أخرى أكثر فعالية أو يقرر أنه لا يحتاج لمزيد من الدراسة والتعلم؛ مما يؤدي إلى تحسين الأداء وتعزيزه .

- مكونات ما وراء الذاكرة Metamemory Components

أ- المكون المعرفي Knowledge

يتضمن هذا المكون من مجموعة المتغيرات المرتبطة بالشخص Person، والمهمة Task ، والاستراتيجية Strategy ومدى تأثيرها علي تجهيز المعلومات ، ويقصد بالمتغيرات المرتبطة بالشخص معرفته بصفاته ، وقدراته ، وخبراته ، وحدوده فيما يخص ذاكرته بالإضافة إلي قدرته علي التحكم في أفعاله ، وخبراته في مواقف تذكر معينة ، كما يقصد بالمتغيرات المرتبطة بالمهمة معرفة الأفراد بالأشياء التي تزيد من سهولة أو صعوبة مهمة تذكر معينة وأن يكون الفرد علي دراية بأن الأنواع المختلفة من المهام تتطلب أنماطا مختلفة من التجهيز ، أما المتغيرات المرتبطة بالاستراتيجية فتشتمل على الكيفية التي يتم من خلالها تخزين واسترجاع المعلومات بطريقة ذات كفاءة (- 11 : 1977 , Flavell & Wellman).

ب - المكون التحكمي Control

ويتضمن هذا المكون عمليات المراقبة والتنظيم ، وقد تم تقسيم عملية المراقبة إلي نوعين الأول : مراقبة رجعية وتعني حكم المتعلم بدرجة الثقة علي استجابة استدعاء سابقة ، والثاني: مراقبة لاحقة وهي حكم المتعلم على استجابة استدعاء تالية .
وهناك عدة أشكال لمراقبة الذات حددتها الباحثتان فيما يلي :

- أحكام سهولة التعلم (EOL) Ease of Learning Judgments

هي التنبؤ لما سيكون سهلاً أو صعباً في عملية التعلم والتذكر سواء من حيث أي العناصر التي ستكون سهلة .

- الأحكام علي التعلم (JOL) Judgments of Learning

هي حكم الفرد بأنه أتقن حفظ المادة التي تعلمها وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات وتعد تنبؤات بأداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي .

- أحكام الشعور بالمعرفة (FOK) Feeling of Knowing Judgments

ويقصد بها إحساس الفرد بأنه يعرف المعلومة وأنه سيتذكرها ، وتتم أثناء أو بعد عملية اكتساب المعلومات (Nelson & Narens, 1990:130) .

وتعتبر عمليات المراقبة مسنولة عن تحديد مهمة الذاكرة وتقديم التغذية الراجعة عن التقدم الحادث في مهمة التذكر ومدى صعوبتها وكفاءة استراتيجيات التذكر ومدى نجاح عمليات التنظيم ، كما تمكن عمليات المراقبة المتعلم من الحصول علي معرفة ذاتية عن محتوى ووظيفة الذاكرة لديه (سيد ، الشريف ، ١٩٩٩ : ٣٠٤) .

كما تتكون ما وراء الذاكرة من ثلاثة متغيرات أساسية : المتغير الأول : يتصل بمعارف الفرد بقدراته وخصائصه ومعرفته بالمهام الذي يستطيع تأديتها وتذكرها وتلك التي لا يستطيع تأديتها وتذكرها ، والظروف المساعدة على التذكر أو المعوقة له ، أما المتغير الثاني: فيتضمن إدراك الفرد ووعيه أن الأنواع المختلفة من المهام المراد تذكرها تتطلب أنماطاً مختلفة من التنفيذ فمثلاً مهمة التذكر أكثر صعوبة من مهمة التمييز، ففي التذكر لابد للفرد أن يبحث بشكل فعال في الذاكرة من أجل استرجاع المعلومات ذات الصلة ، بينما في التمييز يكون باختيار الإجابة الصحيحة من بين مجموعة بدائل ، أما المتغير الثالث : فيتضمن وعي الفرد بالاستراتيجيات التي يستخدمها في التذكر ووعيه بوجود استراتيجيات عامة تصلح لمختلف المهام ، واستراتيجيات خاصة تصلح لمهام محددة (Pintrich, 1996,34),(Siegler, 2002,220) ، فالفرد الذي يعرف الكثير من استراتيجيات الذاكرة يكون أكثر اتجاهاً نحو استخدامها من خلال الانتقاء الجيد لاستراتيجيات التخزين، والاسترجاع، واستخدام هذه الاستراتيجيات في مهام مختلفة (Meyer, 2000,163).

كما تتضمن ما وراء الذاكرة ثلاث مكونات هي: الوعي Awareness والتشخيص Diagnosis ، والمراقبة Monitoring حيث يشير الوعي إلى وعي الفرد بحاجاته إلى التذكر كمطلب ضروري للذاكرة الفاعلة، وجوانب قوته وضعفه الخاصة بالذاكرة وإدراكه

للاستراتيجيات المناسبة لكل من المهمات الصعبة والسهلة ، أما التشخيص فيشير إلى تقدير الفرد لصعوبة مهام التذكر أيها أصعب في تذكرها من غيرها ، إضافة إلى تحديد متطلبات التذكر من خلال انتقاء الاستراتيجية المناسبة لمواجهة المهمة المعطاة وتشير المراقبة إلى ملاحظة الفرد المستمرة لتقدمه منذ إدخال المعلومات في الذاكرة حتى تخزينها واسترجاعها من خلال طرح الأسئلة والإجابة عليها (Miller, 1999).

ثالثاً : الذاكرة العاملة

تعرف الذاكرة العاملة بأنها مخزن مؤقت لكمية محدودة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إنتاج أو إصدار استجابات جديدة ، وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معاً (Baddeley, 1992: 557) . وتشير الذاكرة العاملة إلى نظام السعة المحدودة الذي يخزن المعلومات بشكل مؤقت ، ويعالجها أثناء قيامنا بأداء الأنشطة المعرفية المعقدة (Baddeley, 2003A) . بينما تشير الدراسات حديثاً في مجال علم النفس المعرفي إلى أن علماء النفس المعرفيين استخدموا مفهوم الذاكرة العاملة كبديل لمفهوم الذاكرة قصيرة المدى لأنه يعطيها معنى أدق وأكثر واقعية في ضوء وظائفها ، وأصبح مصطلح الذاكرة العاملة هو المصطلح الأكثر قبولاً ، وبناءً على ذلك قدروا أن هناك ثلاثة أنماط لأنظمة الذاكرة هي نظام الذاكرة الحسية - نظام الذاكرة العاملة - نظام الذاكرة طويلة المدى (Zhang , 2004:144) . ورغم تأييد البعض لوجود نوعين من الذاكرة : العاملة وقصيرة المدى ، إلا أن الباحثان اتفقتا مع (Zhang,2004) ، وبناءً عليه فإن الذاكرة العاملة Working memory بمثابة مخزن وسيط للمعلومات يقع ما بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى ويمكن الاحتفاظ فيها بكمية محدودة من المعلومات يمكن استدعاؤها في فترات زمنية وجيزة.

الذاكرة العاملة الفونولوجية Phonological Working Memory؛

قام Baddeley (٢٠٠٠) بتقسيم نظام الذاكرة العاملة إلى:

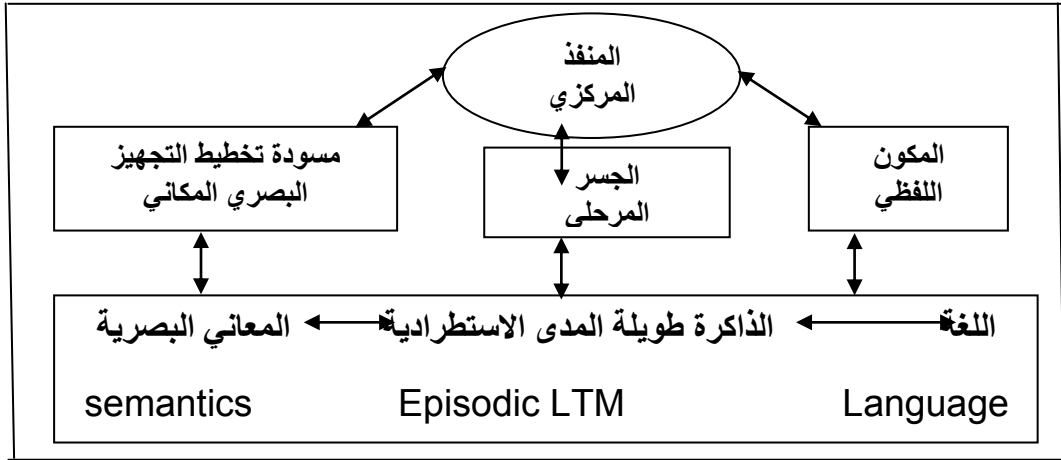
١ - الحاجز (العقدة) الفونولوجي "الذاكرة العاملة الفونولوجية A phonological Loop"

٢ - مسودة تخطيط التجهيز البصري المكاني The visual spatial sketch pad

٣ - المنفذ المركزي A central executive

٤ - الجسر المرحلي Episodic buffer

و يوضح الشكل التالي نموذج الذاكرة العاملة ذو المكونات الأربعة.

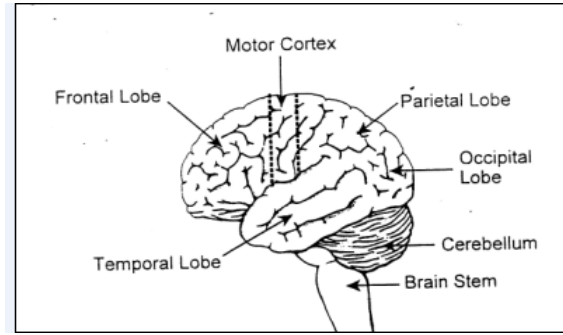


شكل (٣) يوضح النموذج الحديث لمكونات الذاكرة العاملة

(Baddeley , 2002:92-93)

ويلعب اللحاء الأمامي للمخ دورا كبيرا في المهام التي تعرف بمهام الذاكرة العاملة (Anderson, 1995 :179-180)، (Margaret , 2005:110-116)، كما أشارت الدراسات المسحية إلى أهمية الفص الأمامي للمخ Frontal lobe في عملية التسميع الذاتي أو الداخلي وهي إحدى ميكانيزمات الذاكرة العاملة (David, 2003: 18)، وغالبا ما يشار إليه على أنه مركز الضبط التنفيذي، ويشمل الفص الأمامي على حوالي (٥٠%) من حجم كل نصف كروي، فهو يتحكم في الحركة من خلال خيط ضيق عبر قمة النصفين الكرويين يسمى القشرة المخية الحركية Motor cortex المنطقة الموجودة خلف هذا الفص (خلف الجبهة مباشرة) تسمى بالقشرة المخية قبل الأمامية Prefrontal cortex والتي يعتقد أنها مركز شخصيتنا، حب الاستطلاع، اتخاذ القرار، والتفكير في نتائج أفعالنا، كبح جماح مشاعرنا، نظرا لأن المشاعر تقود الانتباه، فإن كفاءة هذه المنطقة مرتبطة بالمراكز الحافية Limbic centers، وتقع معظم الذاكرة العاملة في الفص الأمامي، لذلك فهي المنطقة التي يحدث فيها التركيز، ومع ذلك، فإن نمو الفص الأمامي بطيء، كما كشفت دراسات وبحوث المسح والرنين المغناطيسي، التي أجريت على البالغين، أن الفص الأمامي يستمر في النضج إلى مرحلة الرشد، لذلك فإن القدرة على التنظيم الوجداني في الفص

الأمامي لا تعمل بشكل تام أثناء مرحلة المراهقة وهذا هو السبب في أن المراهقين أكثر إزعاجاً لمشاعرهم ويلجئون . أكثر من الكبار إلى سلوك المخاطرة. ، الفص الصدغي Temporal lobe: هو مركز الحديث Speech ، فهو مختص بتفسير الأصوات، والحديث (في الجانب الأيسر) ومختص ببعض سمات الذاكرة طويلة المدى والذاكرة البصرية. الفص القفوي Occipital lobe: يختص بالتجهيز البصري Visual processing ، أما الفص الجداري Parietal lobe: وهو مختص بالانتباه للمثيرات ، التكامل الحسي ، والتوجه ، ويتضح ذلك في الشكل التالي:



شكل (٤) الفصوص الأربعة للمخ بالإضافة إلى القشرة المخية الحركية ، ساق المخ ، والمخيخ (Sowell et al., 1999).

وتتمثل وظيفة العقدة الفونولوجية في الحفاظ مؤقتاً على الأشكال الفونولوجية غير المألوفة أثناء إنجاز تمثيلات طويلة المدى، كما تُعرف العقدة الفونولوجية أيضاً بأنها الذاكرة العاملة الفونولوجية ، وتقع في المنطقة الصدغية الجدارية اليسرى للمخ ، وتتألف من مكونين : المخزن الفونولوجي والذي يوجد في منطقة برودمان ، ونظام الاسترجاع اللفظي والذي يقع في منطقة بروكا، وعند تقديم معلومات سمعية (مثلاً : عندما تُعطى رقم تليفون ولكن ليس معك قلم لكتابته) ، يتم تحليل أصوات الكلام ووضعها في نظام التخزين الفونولوجي ، حيث تبقى هناك لبرهة من الوقت قبل أن يحدث لها تلف . للتعويض عن هذا التلف ، فإن المعلومات التي توجد في المخزن الفونولوجي تدخل إلى نظام التسميع اللفظي حيث يتم تسميعها وحفظها بشكل منطوق (تكرار رقم التليفون في عقلك) ، ويتم إعادة تنشيطها في المخزن الفونولوجي. (Baddeley, 2003b,189).

وفي ضوء ذلك افترض بادلي أن العقدة الفونولوجية (The Phonological Loop) تتكون من جزئيين: مخزن فونولوجي (Phonological store) قادر على تخزين المعلومات الواردة التي تعتمد على التحدث، عملية تحكم لفظية (The Articulatory Control Process) تعتمد على الحديث الداخلي (Inner speech)، ومن ثم يمكن القول بأن الذاكرة العاملة الفونولوجية مهمة في تعلم المفردات اللغوية لأنها تساعد في التخزين المؤقت للمعلومات عن الكلمات الجديدة لتكوين تمثيل يمكن تحويله إلى الذاكرة طويلة المدى (Vijayachandra et al., 2011:4).

وتتمو الذاكرة العاملة الفونولوجية بسرعة كبيرة في سنوات المدرسة الأولى ، وتصل إلى مستوى الكبار عند سن ١٢ عاما (Gathercole et al., 1991:365)، وهناك أهمية كبيرة لمعرفة ما إذا كانت الذاكرة العاملة الفونولوجية تعمل بشكل مناسب أم لا ، حيث يظهر ذلك في القدرة على تجهيز المواد اللفظية . ويعتبر كل من Gathercole & Baddeley (70-73 : 1993A) الذاكرة العاملة الفونولوجية العامل الرئيس في التعلم طويل المدى للغة ، لذا تتحول المعلومات الفونولوجية إلى "بعض البناءات المعرفية الدائمة في نظام الذاكرة السيمانتيقية المفرداتية "بعد الاحتفاظ بها مؤقتا في تلك الذاكرة.

يتضح مما سبق أن المشكلات في الذاكرة العاملة الفونولوجية يمكن أن تؤدي إلى قصور واضح في تشفير المعلومات والمواد الفونولوجية أو يمكن أن تُفقد بسرعة ، ومن خلال قياس أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية ، فمن الممكن التنبؤ بالمشكلات في تعلم اللغة ، أو تفسيرها أو قصور في مهارات ما وراء الذاكرة .

رابعا : المرونة المعرفية Cognitive Flexibility

تعرف المرونة المعرفية بأنها القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها المتعلم لتهيئة ومعالجة الظروف والمواقف التعليمية الجديدة والتخطيط لها (Canas et al., 2005:96)، كما تمثل القدرة على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين العلاقات الداخلية بين الأشياء والمفاهيم (Murray et al., 1990:411).

وتعتبر المرونة المعرفية بعد مهم من أبعاد الشخصية ، تقع على إحدى طرفي متصل ، بينما يقع الجمود المعرفي في الطرف الآخر منه (Shaie et al., 1991:371)، وهي القدرة

على إعادة بناء التمثيل العقلي المعرفي بطرق مختلفة وبشكل تلقائي يتناسب مع طبيعة الموقف التعليمي (Spiro et al., 1996:51).

وتتضح المرونة المعرفية كلما استطاع المتعلم معرفة البدائل المتاحة المرتبطة بموقف تعليمي والاستعداد الجيد لمتطلبات الموقف الذي يواجهه ، إضافة إلى رغبته في أن يكون مرناً مع تلك المتطلبات وتخفي العقبات الأكاديمية (Martin et al., 1998: 531).

وهي قدرة الفرد على البناء والتعديل المعرفي المستمر للتمثيلات العقلية وتوليد الاستجابات مستثماً جميع المعلومات المتاحة المرتبطة بالموقف، فعندما تكون هناك مشكلة ما ولها بدائل عديدة من الحلول ، وبناء على ذلك فإن المتعلم المرن هو الذي يقوم ببناء تمثيلات عقلية جديدة أو تعديل التمثيلات السابقة للمادة المتعلمة (Deak, 2003: 271).

كما تظهر المرونة المعرفية في سلوك المتعلم من خلال بعض العمليات العقلية المعرفية التي ترافقها مثل: الوعي المعرفي ، والتمثيل العقلي ، وتوليد البدائل المتاحة وتقويمها (Canas et al., 2005, Deak, 2003& Martin et al., 1998).

ويتصف الطلاب المرتفعين في مستوى المرونة المعرفية بتوليد ذاتي عالي للمعرفة من خلال التعديل في المعرفة التي يستقبلونها في ضوء خبراتهم السابقة بما يتناسب مع الموقف، مما يساعدهم على التحرك بمرونة وحرية ذهنية في جميع جوانب الموقف الجديد ويجعلهم أكثر قدرة على التعامل بفعالية في حل المشكلات مقارنة بالآخرين، كما يتميزون بتنظيم معارفهم وخبراتهم وتعديلها للوصول إلى النتائج التي يرغبون في الوصول إليها (Cartwright,2008, Dennis & Vander,2009).

وتوفر المرونة المعرفية لسلوك المتعلم السيطرة الإرادية على مجموعة الاستراتيجيات ، وتشجعه على الاستمرار في مواجهة الصعوبات ، ويمكن رؤية الاستقلال الذاتي في التحكم في عملية واحدة للتعليم كشرط للتعليم ذاتي التنظيم ، وأظهرت النتائج الآثار الإيجابية للمرونة المعرفية، وعامل إدارة الوقت والاتصال بين المعلمين والمحتوى ، وعلى استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم (المعرفة وما وراء المعرفة واستخدام الموارد) ، وتشير المرونة الزائدة في التعليم إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم من أكثر الفئات ذات المرونة المنخفضة Bergamin et al., 2012,25).

يتضح مما سبق أن المرونة المعرفية تتيح للمتعلم مواجهة المواقف والظروف الأكاديمية المختلفة والتعامل معها بمرونة ومعرفة البدائل المتاحة المرتبطة بتلك المواقف والتهيئة التامة لها.

خامساً: دور ما وراء الذاكرة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة

المعرفية لدى ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط :

يوجد تباين بين درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة والحكم على الذات والاستراتيجيات المعرفية ممن لديهم دافعية عالية من ذوي المرونة المعرفية المنخفضة والعالية لصالح ذوي المرونة العالية توصلت نتائج بحث (نايفة قطامي، ٢٠٠٤ : ٣٠٩) .

وتوصلت دراسة (Klingberg et al., 2005) فعالية التدريب علي مهام الذاكرة في أداء الذاكرة العاملة لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وأظهرت دراسة (Huang-Pollock et al., 2010) أن الذاكرة العاملة أثناء المهام التعليمية أثرت علي قدرة الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في التطوير الآلي للمهارات المعرفية المعقدة .

كما توصلت دراسة (Tamm et al., 2010,86) إلي إمكانية تدريب الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط مما عمل علي تحسين الوظائف التنفيذية ، وظهر الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط علي الاختبارات النفس عصبية تحسن في التفكير السائل والمرونة المعرفية والذاكرة العاملة.

وأظهرت دراسة بقيعى (٢٠١٣) وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مقياس ما وراء الذاكرة الكلى والمرونة المعرفية وبين بعدى الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية.

مما سبق عرضه، يتضح أن ما وراء الذاكرة من الممكن أن تحسن الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وهو ما سيتم مراعاته في البحث الحالي .

الدراسات والبحوث السابقة :

أجرت نايفة قطامي (٢٠٠٤) بحث للكشف عن وجود تباين بين درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة والحكم على الذات والاستراتيجيات المعرفية ممن لديهم دافعية عالية من ذوي المرونة المعرفية المنخفضة والعالية ، وطبق البحث على طلاب الجامعة ، وتوصلت إلى أنها قلت عند ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم ذاتي التنظيم للطلبة الجامعيين ، كما وجد تفاعل بين الاستراتيجيات الثنائية للدافعية المعرفية والمرونة المعرفية ، كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، بينما كان طلاب التخصصات العلمية أكثر استخداماً لاستراتيجيات (التعلم مع الأقران والاحتفاظ بالسجلات ، والتقويم الذاتي) ، ومع ذلك لم توجد علاقة بين استراتيجيات (التسميع والتفصيل والتنظيم والتخطيط والمراقبة الذاتية ومكافأة الذات والضبط البيئي الدافعي وحوار الذات عن الكفاءة وحوار الذات عن الأداء وتنشيط الاهتمام والضبط البيئي وطلب العون الأكاديمي والبحث عن المعلومات وإدارة الوقت) وبين التخصص الأكاديمي (علمي ، أدبي) ، كما تم التوصل إلى أن نموذج عام يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم ، كذلك تم التوصل إلى صيغ تنبؤية لاستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم من خلال توجهات أهداف الإنجاز (أهداف الإتقان الإقداامي ، وأهداف الإتقان الإجمالي ، وأهداف الأداء الإقداامي ، وأهداف الأداء الإجمالي) والمعتقدات الذاتية (الفاعلية الذاتية في التعلم ذاتي التنظيم ، وتقدير الذات ، وموضع الضبط الأكاديمي) ، وتختلف استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم اختلافاً دالاً باختلاف بروفيلات أهداف الإنجاز .

هدفت دراسة (Westerberg et al., 2004) إلى التحقق من استخدام اختبار الذاكرة العاملة البصرية في تشخيص الضعف المعرفي لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتكونت العينة من (٨٠) ولداً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى (٢٧) ولداً من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والثانية (٥٣) ولداً من العاديين بمتوسط عمر (١١,٤) سنة ، وتوصلت أهم النتائج إلى أن استخدام اختبار الذاكرة العاملة البصرية أظهر الضعف المعرفي لدي مضطربي الانتباه المصحوب بفرط النشاط مقارنة بالعاديين ، وأن العجز في ممر التجهيز البصري المكاني يعد مؤشراً لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

استهدفت دراسة (Marusiak & Janzen, 2005) بحث قدرات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، كما تم قياسها بواسطة مقياس ستانفورد بينية الطبعة الخامسة (SBV) ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى (٤٦) طفلاً من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط والمجموعة الثانية (٥٩) طفلاً عاديين ، وأشارت أهم النتائج إلى أن أداء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط كان منخفض جداً مقارنة بالعاديين في إجراءات الذاكرة العاملة وخاصة الذاكرة العاملة المكانية مقارنة بالذاكرة العاملة اللفظية .

أجرت دراسة (Klingberg et al., 2005) أثر التدريب علي مهام الذاكرة في أداء الذاكرة العاملة لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) متديراً من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، تم تقسيمهم إلي مجموعتين تجريبيتين ، المجموعة التجريبية الأولى تم تدريبهم علي مهام الذاكرة العاملة بشكل متدرج الصعوبة ، أما المجموعة الثانية فتم تدريبها علي المهام مباشرة بدون تدرج الصعوبة ، وتم تدريبهم علي مهام مثل تذكر قائمة من الأعداد لمدة (٤٠) دقيقة يومياً لمدة (٥) أسابيع ، وأشارت أهم نتائج الدراسة إلي تحسن المجموعتين في الذاكرة العاملة ولكن أظهرت الفئة العمرية من (٧ - ١١) سنة أفضل نتائج في المجموعتين ، كما أن أعراض السهو اختفت لمدة ثلاثة أشهر بعد التدريب .

استهدفت دراسة (Brocki et al., 2008) بحث الاختلافات بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (العرض الثنائي) والعاديين في المهام البصرية للذاكرة العاملة الفونولوجية ، وبحث مدى تأثير قصور الذاكرة العاملة في أداء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه (العرض الثنائي) ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٧-١٢) سنة ، وتكونت المجموعة الأولى من (٣١) ولداً لديه اضطراب انتباه المصحوب بفرط نشاط (العرض الثنائي) ، والمجموعة الثانية تكونت من (٣٤) ولداً من العاديين ، وتم تدريب المجموعة التجريبية علي مختلف مهام الذاكرة العاملة الفونولوجية والبصرية ، وتوصلت أهم النتائج إلى أن الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (العرض الثنائي) لديهم ضعف في العمليات الفونولوجية والبصرية المتضمنة في الذاكرة العاملة ، ويكون أكثر وضوحاً في الذاكرة العاملة المكانية ، وأن الأطفال ذوي اضطراب

الانتباه المصحوب بفرط النشاط يكون لديهم التركيز علي عمل المكون التنفيذي المركزي أكثر من العاديين .

هدفت دراسة (Buzy et al., 2009) إلي بحث التغير في الذاكرة العاملة عن طريق مهام قائمة علي برنامج كمبيوتر وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) طفلاً ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط كمجموعة تجريبية ، (٢٤) طفلاً كمجموعة ضابطة وأكملت المجموعة التجريبية المهام المتسلسلة للذاكرة العاملة البصرية ولكن كان الأداء متغير أكثر بكثير من المجموعة الضابطة ، كما لوحظ وجود آثار تحميل علي الذاكرة العاملة ، ودعمت هذه الدراسة أن التغير الداخلي سمة مميزة لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ووجهت النظر إلي أن منع الاستجابة والتعزيز لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يحتاج المزيد من البحث علي نطاق أوسع .

وهدفت دراسة (Taconnat et al., 2009) إلى معرفة أثر العمر على تذكر بعض المفردات لدى عينة من الراشدين وكبار السن ودور المرونة المعرفية في عملية التذكر، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) شاباً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٢٠-٤٠) سنة ، (٦٢) آخرين من كبار السن، وأظهرت النتائج أداء أقل لدى كبار السن في تذكر الكلمات ، إضافة إلى نسيان الكثير منها ، كما أن الأفراد الأقل عمراً استخدموا المرونة المعرفية والسرعة المعرفية والكفاية التصنيفية لاكتشاف أفضل الطرق في مساعدة الذاكرة على الأداء ، وأظهرت النتائج أيضاً أن أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هو المرونة المعرفية ، كما أن عدم وجود التذكر لدى كبار السن يعود إلى ضعف المرونة المعرفية.

استهدفت دراسة (Huang-Pollock et al., 2010) بحث ضعف الذاكرة العاملة وضعف اكتساب المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وتكونت العينة من (٢١) طفلاً ذوي عدم الانتباه ، (٣٢) طفلاً ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وعينة ضابطة من العاديين من (٤٨) طفلاً وأتم الأطفال اثنان من المهام المعرفية المكتسبة (كتابة الأرقام بالحروف والأعداد الرياضية) واختلفت متطلبات المهام في كمية الذاكرة العاملة المطلوبة لتنفيذها فكانت متطلبات مهمة كتابة الأرقام بالحروف أكثر من مهمة الأعداد الرياضية ، وأشارت أهم النتائج إلي أن الذاكرة العاملة أثناء المهام التعليمية أثرت علي قدرة الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في التطوير الآلي

للمهارات المعرفية المعقدة ، ووجدوا ضعف متعلق بذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في التطوير الآلي المتعلق بمهام كتابة الأرقام بالحروف مقارنة بالأعداد الرياضية .

هدفت دراسة (Tamm et al., 2010) إلى بحث استخدام توجيه الانتباه والتدريب المستمر وتقسيم الانتباه مع الأطفال في تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وما إذا كان التدريب يحسن الانتباه والوظائف التنفيذية أم لا ؟ ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) طفلاً ذوي اضطراب انتباه المصحوب بفرط نشاط وتكونت الجلسات من (١٦) جلسة لتحسين الانتباه ، وتوصلت أهم النتائج إلى إمكانية تدريب هذه الفئة ، وقلت أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بعد التدريب مما عمل على تحسين الوظائف التنفيذية ، وظهر أداء الأطفال على الاختبارات النفس عصبية تحسن في التفكير السائل والمرونة المعرفية والذاكرة العاملة ، واقتُرحت النتائج أنه يمكن استخدام تحسين الانتباه لعلاج الانتباه والوظائف التنفيذية لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

أجرت دراسة (Andersen et al., 2012) بحث الضعف في الذاكرة والتعلم لدى الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) من ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط ، (٤٥) ذوي اضطراب الانتباه فقط ، (٥٠) عاديين ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨ - ١٦) سنة ، وتم التعرف على الضعف في التعلم والذاكرة بتطبيق اختبار هوبكنز للتعلم اللفظي واختبار بريف للذاكرة البصرية، وتوصلت أهم النتائج إلى أن ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط يعانون من ضعف عمليات الذاكرة والتعلم ، وهذا الضعف ليس نتيجة النقص في معامل الذكاء ، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تدريب الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط على اكتساب وتنظيم وتشفير المعلومات الجديدة.

هدفت دراسة بقيعى (٢٠١٣) إلى الكشف عن ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية والعلاقة بينهما لدى طلبة السنة الجامعية الأولى في كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) طالبا وطالبة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من أصل (٤٠٢) يمثلون مجتمع الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياسين الأول يقيس ما وراء الذاكرة والثاني يقيس المرونة المعرفية ، وقد أشارت النتائج إلى امتلاك الطلبة لمستوى متوسط في ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية ، كما أظهرت النتائج وجود

فروق دالة إحصائية على مقياس ما وراء الذاكرة الكلى تبعا لمتغيرات التخصص وفرع الثانوية العامة ومعدلها ، ولصالح تخصص مقياس ما وراء الذاكرة الكلى تعزى إلى متغير الجنس وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مقياس ما وراء الذاكرة الكلى والمرونة المعرفية وبين بعدى الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية.

التعليق العام على الدراسات والبحوث السابقة:

أولاً : من حيث الهدف

يتضح تنوع الأساليب والطرق التي سعت إلى تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من حيث الهدف في بعض الدراسات والبحوث ، فعلى سبيل المثال استهدفت بحث نايفة قطامي (٢٠٠٤) الكشف عن وجود تباين بين درجات استراتيجيات ما وراء المعرفة والحكم على الذات والاستراتيجيات المعرفية ممن لديهم دافعية عالية من ذوي المرونة المعرفية المنخفضة والعالية ، كما هدفت دراسة (Westerberg et al., 2004) إلى التحقق من استخدام اختبار الذاكرة العاملة البصرية في تشخيص الضعف المعرفي لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، واستهدفت دراسة (Marusiak & Janzen, 2005) بحث قدرات الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، كما هدفت دراسة (Klingberg et al., 2005) إلى الكشف عن أثر التدريب على مهام الذاكرة في أداء الذاكرة العاملة لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، واستهدفت دراسة (Brocki et al., 2008) بحث الاختلافات بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (العرض الثنائي) والعاديين في المهام البصرية للذاكرة العاملة الفونولوجية ، كما استهدفت دراسة (Buzy et al., 2009) إلى بحث التغير في الذاكرة العاملة عن طريق مهام قائمة على برنامج كمبيوترى لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وهدفت دراسة (Huang-Pollock et al., 2010) إلى الكشف عن الذاكرة العاملة أثناء المهام التعليمية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، كما استهدفت دراسة (Tamm et al., 2010, 86) إلى بحث استخدام توجيه الانتباه والتدريب المستمر وتقويم الانتباه مع الأطفال في تشخيص اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وهدفت دراسة (Taconnat et al., 2009) إلى معرفة أثر العمر على تذكر بعض المفردات لدى عينة من الراشدين

وكبار السن ودور المرونة المعرفية في عملية التذكر ، كما هدفت دراسة (Andersen et al., 2012) بحث الضعف في الذاكرة والتعلم لدى الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط ، كما استهدفت دراسة بقيعى (٢٠١٣) الكشف عن ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية والعلاقة بينهما .

ثانياً : من حيث العينة

يتضح صغر حجم العينة في معظم الدراسات والبحوث مثل دراسة (Tamm et al., 2010,86) التي كانت عينتها (٢٣) طفلاً من ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط ، وبالنسبة لعمر العينة كانت من الأطفال مثل: دراسة كل من (Marusiak & Janzen, 2005) ، (Buzy et al., 2009)، لذا سيركز البحث الحالي على الأطفال من منطلق التدخل المبكر.

ثالثاً : من حيث النتائج

اتفقت معظم الدراسات والبحوث السابقة على أن العجز في ممر التجهيز البصري المكاني يعد مؤشراً لذوى اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وأن أداء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط كان منخفض جداً مقارنة بالعاديين في إجراءات الذاكرة العاملة وخاصة الذاكرة العاملة المكانية مقارنة بالذاكرة العاملة اللفظية ، ولديهم ضعف في العمليات الفونولوجية والبصرية المتضمنة في الذاكرة العاملة مثل دراسة (Westerberg et al., 2004) ، دراسة (Marusiak & Janzen, 2005) ، دراسة (Brocki et al., 2008)، دراسة (Buzy et al., 2009)، دراسة (Huang-Pollock et al., 2010)، دراسة (Andersen et al., 2012).

كما كان للتدريب علي مهام الذاكرة الفعالية في أداء الذاكرة العاملة وتحسين الوظائف التنفيذية ، واطهر أداء الأطفال علي الاختبارات النفس عصبية تحسن في التفكير السائل والمرونة المعرفية والذاكرة العاملة لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط مثل دراسة (Klingberg et al., 2005) ، دراسة (Tamm et al., 2010) ، كما أن أكثر العوامل فعالية في عملية التذكر هو المرونة المعرفية مثل دراسة (Taconnat et al., 2009) ، كما

وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مقياس ما وراء الذاكرة الكلى والمرونة المعرفية وبين بعدى الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية مثل دراسة بقيعى (٢٠١٣) .
- أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة:

١- يختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات والبحوث السابقة في تناول برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفقر النشاط وجذب انتباههن.

٢- يختلف البحث الحالي في تناول متغير الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفقر النشاط.

٣- يختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات والبحوث السابقة في العينة والأدوات والبرنامج التدريبي المحوسب رغم استفادته من بعض الدراسات والبحوث السابقة في بناء البرنامج التدريبي، مثل دراسة (Klingberg et al., 2005) ، دراسة (Tamm et al., 2010).

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المرونة المعرفية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية في المرونة المعرفية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث :

١ - المنهج المستخدم في البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو برنامج تدريبي لـمـاـوراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة على (المتغير التابع) ويتمثل في كل من الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية.

٢- عينة البحث:

أ- **عينة التقنين:** تكونت عينة التقنين من (١٢) تلميذة من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية بغرض تقنين أدوات البحث، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية .

ب- **عينة البحث الأساسية:** تكونت من (٨) تلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (١١-١١،٧) سنوات بمتوسط (١١،٥١) وانحراف معياري (٠،٢٢٩) ، تراوحت نسبه ذكائهن ما بين (١٠٤-١٠٩) بمتوسط (١٠٦،٧٥) وانحراف معياري (١،٨٣٢).

ج- خطوات اختيار عينة البحث الأساسية :

تم إجراء البحث بمدرسة الحادية والعشرون الابتدائية للبنات بمدينة الطائف على التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وعددهم (٨) تلميذات تم تشخيصهم بالفعل باضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، ولزيادة التأكيد للحالات المطلوبة تشخيص العينة الأساسية للبحث بعدة مراحل يمكن توضيحها كمايلي:

- تطبيق مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء تعريب وتفتين/ حنوره (٢٠٠١)، على عينة كلية مبدئية (ن= ١٨) تلميذة من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، تم استبعاد تلميذتين حصلوا على درجات أقل من (٩٠).
- تطبيق مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط إعداد/ الباحثين على (ن = ١٦) تلميذه من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتم استبعاد تلميذة واحدة حصلت على درجات أقل من (٣٦).
- تطبيق اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية (إعداد/ الباحثين) على الخمسة عشرة تلميذة من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، وتم استبعاد تلميذتين حصلتا على درجات أكثر من (١٠).

- تطبيق مقياس المرونة المعرفية (إعداد/ الباحثين) على الثلاثة عشرة تلميذة من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط تم استبعاد (٤) تلميذات حصلن على درجات أكثر من (١٠).
- تم استبعاد تلميذة واحدة لم تواظب على الحضور، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة ثمانية تلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، وتم التأكد من معلمات هؤلاء التلميذات على إمكانية تدريبهن والموافقة على مساعدة الباحثين في متابعة تدريبهن في البرنامج المعد.
- تم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداها تجريبية (٤) تلميذات من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط، والأخرى ضابطة (٤) تلميذات من ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في المتغيرات التالية: (العمر الزمني، الذكاء، اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية، مقياس المرونة المعرفية) تم استخدام اختبار مان وتني (U) لمجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١) (*) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي.

الدالة	Z	معامل مان ويتني U	المجموعة الضابطة ن = ٤		المجموعة التجريبية ن = ٤		متغيرات البحث
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
غير	١,١٧٦	٤	٢٢	٥,٥	١٤	٣,٥	العمر الزمني
غير	٠,٧٣٠	٥,٥	٢٠,٥٠	٥,١٣	١٥,٥٠	٤,٨٨	الذكاء
غير دالة	٠,٤٦٦	٦,٥	١٩,٥٠	٤,٨٨	١٦,٥٠	٤,١٣	مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط
غير	٠,٤٥٨	٦,٥	١٦,٥٠	٤,١٣	١٩,٥٠	٤,٨٨	اختبار الذاكرة العاملة

(*) تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical package for social Science

الإصدار (١٠) لتحليل البيانات إحصائياً.

الدالة	Z	معامل مان ويتنى U	المجموعة الضابطة ن = ٤		المجموعة التجريبية ن = ٤		متغيرات البحث
			مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
دالة							الفونولوجية
غير	٠,٦٨٣	٦	١٦	٤	٢٠	٥	مرونة معرفية بدائلي
غير	٠,٥٠٠	٦,٥	١٦,٥٠	٤,١٣	١٩,٥٠	٤,٨٨	مرونة معرفية تحكمي
غير	٠,٤٥٨	٦,٥	١٩,٥٠	٤,٨٨	١٦,٥٠	٤,١٣	درجة كلية

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية، مما يعني أن هناك تكافؤ بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث في القياس القبلي، حيث إن قيمة (U) غير دالة إحصائية، مما يشير إلى وجود درجة مناسبة من التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات البحث :

١ - مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الطبعة الرابعة) تعريب وتقنين/ حنوره (٢٠٠١)

وصف المقياس: يتضمن المقياس ثلاثة محاور (محور القدرات المتبلورة - محور قدرات السيولة التحليلية - محور الذاكرة قصيرة المدى) تتضمن أربعة مجالات (مجال الاستدلال اللفظي - مجال الاستدلال الكمي - مجال الاستدلال التجريدي - محور الذاكرة قصيرة)، وبالنسبة للمرحلة العمرية فإنه يطبق من سن (٢-٧٠) سنة ، وتوجد بطارية للمسح السريع تتضمن أربعة اختبارات هي (المفردات - ذاكرة الخرز - الرياضيات - تحليل النمط) ، وتستخدم هذه البطارية في الحالات التي تحتاج إلى سرعة في الكشف عن ذكاء فرد أو عدد من الأفراد ، كما تستخدم بصورة أكبر إذا تم قياس ذكاء الأفراد من قبل ، وتحتاج إلى التأكيد على نسبة ذكاء هؤلاء الأفراد ، ويمكن عرض تلك الاختبارات بإيجاز فيما يلي:

١ - **اختبار المفردات اللفوية:** يتكون هذا الاختبار من جزئين ، الأول عبارة عن مجموعة صور يطلب من المفحوص أن يسميها ، والثاني عبارة عن مفردات يطلب من المفحوص أن يقدم تعريفا لكل منها ، ويستمر تقديم الاختبار إلى أن يفشل المفحوص في الإجابة عن ثلاثة بنود على الأقل في مستويين متتاليين.

٢ - **اختبار ذاكرة الغرز:** يعتمد على مجموعة من الأدوات عبارة عن قطع ذات أشكال على هيئة كرة وطبق وأنبوبة وقمع ذات ألوان مختلفة (الأبيض والأزرق والأحمر) مع قاعدة يثبت عليها حامل ويطلب من المفحوص بعد أن تعرض عليه صورة مرسوم عليها شكل يضم بعض تلك القطع . استخدام المواد المقدمة إليه لتصميم شكل مماثل على الحامل وذلك بعد إخفاء الصورة التي عرضت عليه ، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن مستويين متتاليين.

٣ - **اختبار الرياضيات:** يعتمد على معرفة مبادئ الرياضيات البسيطة وهو مكون من مجموعة من المسائل الرياضية تتدرج في الصعوبة ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن ثلاث مسائل على الأقل في مستويين متتاليين.

٤ - **اختبار تحليل النمط:** ويتضمن بنوداً للإدراك البصري وفهم مكونات الصورة وحركتها وتكوينها ، ويستمر تقديم الاختبار حتى يفشل المفحوص في الإجابة عن مستويين متتاليين (حنوره ، ٢٠٠١ : ٨-٩).

ب- الكفاءة السيكمترية للمقياس:

صدق المقياس: تم حساب معاملات صدق المقياس في البيئة العربية من خلال بطارية مكونة من مقاييس ذكاء مقننة هي "مقياس رسم الرجل - مقياس المتاهات لبورتويوس - مقياس وكسلر لذكاء الأطفال - مقياس بينيه (ط٣)" ، وقد أبرزت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استخدام هذه المقاييس مع مقياس ستانفورد بينيه (ط٤) وجود مؤشرات عالية على صدق المقياس الجديد في البيئة العربية ، وهو ما تأكد من خلال دراسة ارتفاع درجات اختبارات المقياس مع تقدم العمر ، حيث ظهر ارتفاع الدرجات مع ارتفاع العمر ، كما أبرز التحليل العامل لمكونات المقياس وضوحاً كافياً حول ترابط اختبارات كل مجال من مجالات المقياس مع بعضها البعض ، وهو ما يشير إلى التأكد من الصدق العاملي للمقياس (حنوره ، ٢٠٠١ : ١١٧-١٢١). ونظراً لاستخدامه على نطاق واسع في الكثير من البحوث والدراسات في البيئة العربية خاصة في المملكة العربية السعودية أطمنت الباحثان لصدقه وثباته.

ثبات المقياس: قامت العديد من الدراسات بحساب ثبات المقياس على عينات متنوعة من حيث العمر في العديد من البلاد العربية منها مصر وبعض بلاد الخليج العربي منها الكويت ، وذلك

بعده طرق منها إعادة اجراء الاختبار ، ومعادلة كيودر ريتشاردسون ، ومعادلة جتمان ، وقد ثبت منها جميعها أن اختبارات المقياس على درجة عالية من الثبات.

٢ - مقياس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط / الباحتين

الهدف من المقياس ووصفه: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر الأم ، ووجهة نظر المعلمة، وتصنف التلميذة بأن لديها اضطراب انتباه مصحوب بفرط نشاط إذا حددت الأم والمعلمة استمرار ستة أعراض علي الأقل في بعد اضطراب الانتباه وستة أعراض علي الأقل في بعدي فرط النشاط والاندفاعية لمدة ستة أشهر، وهو ما اتفقت عليه المقاييس المعده في هذا المجال ، والمقياس غير محدد الوقت للإجابة عنه ، وتطلب الباحثتان من المعلمة والأم الإجابة عن جميع الأسئلة.

طريقة التصحيح:

تم توزيع الدرجات بالنسبة لنسخة الأم ، والمعلمة كما يلي (أبداً = صفر، أحياناً = ١ ، غالباً = ٢ ، دائماً = ٣) ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٧) عبارة ، أي أن النهاية العظمى للمقياس هي (١٧١) درجة ، وبذلك تكون التلميذة الحاصلة علي (٣٦) درجة فأكثر في أي من النسختين (بحيث تحصل علي ١٨ درجة في بعد اضطراب الانتباه و ١٨ درجة في بعدي فرط النشاط والاندفاعية) تكون لديها اضطراب انتباه المصحوب بفرط النشاط ، وبالنسبة للمقياس تدل الدرجة المرتفعة على المستوى المرتفع لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والعكس صحيح ، ويقيس المقياس ثلاثة أبعاد لاضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط كما يلي اضطراب الانتباه (١-٢٢)، فرط النشاط (٢٣-٤٣) ، الاندفاعية (٤٤-٥٧).

الخصائص السيكومترية للمقياس :

الصدق: تم عرض المقياس على (١١) من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وطلبوا من سعادتهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات ، تراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع أبعاد عبارات الاختبار ما بين (٩،٩٠- ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

الوثبات: قامت الباحثتان بإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التقنيين (ن = ١٢) من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بفواصل زمني قدره شهر ثم قامت بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط بين نسختي الأم والمعلمة لإبعاد المقياس (اضطراب الانتباه، فرط النشاط ، الاندفاعية) على الترتيب (٠,٨١، ٠,٨٢، ٠,٨٣)، كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية بين نسختي الأم والمعلمة (٠,٨٦) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس.

٣ - اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط

إعداد / الباحثتين

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، ويتكون الاختبار من (١٩) مفردة منهم (٨) كلمات مكونة من مقطع واحد، (٧) كلمات مكونة من مقطعين ، (٤) كلمات مكونة من ثلاثة مقاطع، وبالنسبة لطريقة التصحيح يصحح الاختبار من (١٩) درجة من تحصل على أقل من (١٠) درجات فهي تعاني من قصور واضح في قدرة الذاكرة العاملة الفونولوجية .

الكفاءة السيكمومترية للاختبار:

الصدق : تم عرض الاختبار على (١١) أستاذ من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وطلبا من سعادتهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات ، تراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع أبعاد عبارات الاختبار ما بين (٩٠,٩ - ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للاختبار.

الوثبات: قامت الباحثتان بإعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التقنيين (ن = ١٢) من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بفواصل زمني قدره شهر، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨١) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).

٤- مقياس المرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (إعداد / الباحثتين)

الهدف من الاختبار ووصفه وطريقة التصحيح: يهدف الاختبار إلى تحديد مستوى المرونة المعرفية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، ويتكون المقياس من (٢٠) مفردة مقسمين إلى بعدين: البعد الأول التحكيمي وهو يقيس ميل تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها مقيدة، البعد الثاني: البدائي قدرة تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة للإحداث والمواقف الحياتية وقدرتهن على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة، وبالنسبة لطريقة التصحيح يصحح الاختبار من (٢٠) درجة من تحصل على أقل من (١٠) درجات فهي تعاني من قصور واضح في المرونة المعرفية .

الكفاءة السيكمومترية للاختبار:

الصدق : تم عرض المقياس على (١١) استاذ من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وطلبا من سعادتهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات ، تراوحت نسب الاتفاق من عناصر التحكيم على جميع أبعاد عبارات الاختبار ما بين (٩٠,٩- ١٠٠%)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

الثبات : قامت الباحثتان بإعادة تطبيق المقياس على نفس عينة التقنين (ن = ١٢) من تلميذات الصف السادس الابتدائي ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بفواصل زمني قدره شهر، ثم قامتا بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ، فبلغت قيمة معامل الارتباط لبعدي المقياس (التحكيمي - البدائي) على الترتيب (٠,٨٣، ٠,٨١) ، كما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٦) وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) ، مما يدل على ثبات مناسب للمقياس.

٥- البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط (إعداد / الباحثتين)

- أ- **الهدف العام للبرنامج :** تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في المرحلة الابتدائية.
- ب- **محتوى البرنامج :** عبارة عن كلمات وفقرات وأناشيد وصور محررة من المحتوى لتناسب قدرات وإمكانات التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- ج- **وصف البرنامج :** يتكون البرنامج في صورته النهائية من عشرين جلسة تدريبية محسوبة يمكن إيجازها في الجدول التالي :

جدول (٢) ملخص جلسات البرنامج

الجلسة	الموضوع	الهدف	الفنيا	الأدوات
٢، ١	بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة	- أن تتعرف التلميذات على مهام الذاكرة المختلفة التي يمكن أن تساعدن على حفظ وتذكر المعلومات بسهولة. - أن تذكر التلميذات الغرض من أهداف وتطبيق هذا البرنامج.	التدريب التعزيز التلقين أسطوانة CD للبرنامج المعد	الكمبيوتر
٤، ٣	التدريب على متغيرات الخصائص الشخصية	- أن تميز التلميذات بين جوانب القوة والضعف الخاصة بالذاكرة.		
٦، ٥	التدريب على متغير خصائص المهمة ومتغير التشخيص "تقييم الصعوبة"	- أن تحدد التلميذات على مهام الذاكرة المتنوعة. - أن تذكر التلميذات العوامل التي تساعد على الحفظ والتذكر.		
٨، ٧	التدريب على متغير الإستراتيجية التسميع "استراتيجيتي التسميع والتنظيم"	- أن تتعرف التلميذات على إستراتيجية التسميع. - أن تتعرف التلميذات على إستراتيجية التنظيم.		
١٠، ٩	التدريب على متغير خصائص الإستراتيجية استراتيجيتي التصور العقلي والكلمة المفتاحية	- أن تستخدم التلميذات على إستراتيجية التصور العقلي. - أن تستخدم التلميذات على إستراتيجية الكلمات المفتاحية.		
١١، ١٢	التدريب على الوعي بالذاكرة	- أن تتعرف التلميذات على مفهوم الوعي بالذاكرة وأهميته كمتطلب أساسي للتذكر الجيد. - أن تذكر التلميذات الإستراتيجية المناسبة التي تساعد على الحفظ والتذكر.		
١٣، ١٤	التدريب على متغير الحساسية المعرفية	- أن تتعرف التلميذات على صفات وخصائص المعلومات والكلمات التي تم التدريب عليها وخصائص إستراتيجية التذكر الملائمة. - أن تستنتج التلميذات الإستراتيجية المناسبة لكل نوع من المعلومات المقدمة		
١٥، ١٦	التدريب على مراقبة الذاكرة	- أن تتعرف التلميذات على مفهوم مراقبة الذاكرة . - أن تستخدم التلميذات كيفية مراقبة الذات أثناء مهام التذكر		
١٧، ١٨	التدريب على ضبط توجيه الذات أثناء التذكر	- أن تتعرف التلميذات على كيفية ضبط وتوجيه الذات أثناء مهام التذكر - أن تطبق التلميذات ضبط وتوجيه سلوكهم الخاص بذاكرتهم. - أن تتعرف التلميذات على كيفية تقييم أداء ذاكرتهم أثناء أداء مهام معينة من خلال حكمهن على قدرتهن التذكيرية المتدرب عليها.		
١٩، ٢٠	(ختامية وتقويمية)	- أن تذكر التلميذات مفهوم الذاكرة ووظيفتها وأهميتها بالنسبة لنا.		

الجلسة	الموضوع	الهدف	الفنيا ت	الأدوات
		- أن تحدد التلميذات العوامل التي تجعل مهمة التذكر سهلة أو صعبة - أن تذكر التلميذات أنسب الاستراتيجيات في إنجاز مهام التذكر المتنوعة والتفضيل بينهما. - أن تذكر التلميذات كيف نراقب ذاكرتنا أثناء أداء المهام التذكرية. - أن تحدد التلميذات صفات وخصائص الكلمات والمعلومات التي تناسبها كل إستراتيجية من إستراتيجيات التذكر. - أن تذكر التلميذات كيفية تخطيط وتوجيه وتقييم السلوك المرتبط بالذاكرة قبل وأثناء أداء مهمة معينة.		

د- الحدود الزمنية والمكانية لتطبيق البرنامج: تم التطبيق العملي للبرنامج على مدى (٧) أسابيع ، وتم تطبيق البرنامج بواقع (٣) جلسات أسبوعياً بواقع (٥٠) دقيقة لكل جلسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي لعام ٢٠١٥/٢٠١٦م حيث تم تطبيق كل جلسة من جلسات البرنامج على تلميذات المجموعة التجريبية بمدرسة الحادية والعشرون الابتدائية للبنات بمدينة الطائف.

هـ- **الأساس النظري الذي يقوم عليها البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة:** استفادت الباحثتان في أثناء إعدادهما للبرنامج القائم على مهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة لدى لدي التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، من ملامح برامج بعض الدراسات والبحوث السابقة والتي ركزت على التدريبات العامة والمحددة لتنمية مهارات ما وراء الذاكرة مثل دراسة (Klingberg et al., 2005) ، دراسة (Tamm et al., 2010) ، (Taconnat et al., 2009) ، وأن كل جلسة تدريبية تتم علي أربع خطوات رئيسة هي: "تنشيط المعرفة السابقة بخلاصة قصيرة من الجلسة الأخيرة ، أداء التدريبات التي تشتمل عليها تلك الجلسة ، نهاية الجلسة بملخص شامل لها ، تكليف التلميذات بمهمة تمهيدية للجلسة القادمة" (Perez & Garcia, 2002: 97) .

و- **التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة :** تم عرض البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة على (١١) استاذ من اساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة للتأكد من صدق البرنامج، وكان

للسادة المحكمين بعض التوجيهات التي أخذتها الباحثتان في الاعتبار عند تطبيق البرنامج في صورته النهائية مثل (أن تكون الكلمات المستخدمة في البرنامج التدريبي متضمنة في قاموس التلميذة ذي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط - ضرورة مساعدة التلميذة ذات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بتقديم التوجيهات وإزالة الغموض إن وجد في التوجيهات - ضرورة تدريب التلميذات بصورة فردية - ألا يكفي في كل مهارة جلسة واحدة وذلك لأهمية التدريب على مهارات ما وراء الذاكرة حيث يتوقف عدد الجلسات على القدرة الاستيعابية للتلميذة ذات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط وتحسنه، وبالتالي يجب أن تخصص لكل مهارة من جلستين إلى ثلاث جلسات والاهتمام بجلسات المتابعة) وهذا ما راعته الباحثتان .

ز- الإجراءات التجريبية للبرنامج التدريبي لمهارات ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة وتعليماته :

- تم استقبال التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط في الوقت المحدد لهم في حجرة الحاسب الآلي التي تم التدريب فيها والترحيب بهن وتوجيه بعض الجمل بصياغة تناسب قدراتهن ومستوياتهن.
- شرحت الباحثتان للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط الهدف من إجراء البحث وطريقة السير فيه.
- تم استشارة تفكير التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط للاشتراك في هذا التدريب المحوسب من خلال توعيتهم بأن ذلك سيحسن من أدائهم في الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية بلغة تناسب قدراتهم.
- تم تخصيص أربع جلسات تمهيدية تدريبية في الأسبوع الأول للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، بهدف تزويدهن بمعلومات كافية عن كيفية استخدام فأرة الحاسوب وكيفية الضغط على الأيقونات المحوسبة.
- تم تخصيص باقي الجلسات بصورة تنفيذية على البرنامج المحوسب من خلال قيام كل تلميذة بالجلوس بجوار الباحثتان وتنفيذ التعليمات الموجهة من الحاسوب للتلميذة بأسلوب يلائم قدراتها وتعيد ما فهمته واستوعبته حتى تتأكد

الباحثان من استيعابها للتعليمات المقدمة إليها ، ومراعاة التغذية الراجعة المحوسبة المناسبة.

خطوات البحث :

- بعد إعداد الأدوات وتقنياتها وتحكيم البرنامج والاطمئنان على تكافؤ عينة البحث الأساسية باستخدام بطارية الاختبارات المقننة ، تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية ومقياس المرونة المعرفية على المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس قبلي) .
- تطبيق البرنامج التدريبي المحوسب على تلميذات المجموعة التجريبية وبطريقة فردية ، في حين ترك أفراد المجموعة الضابطة لظروف اليوم الدراسي العادي ، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج مباشرة تم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية ومقياس المرونة المعرفية على المجموعة التجريبية (قياس قبلي وبعدي) ، المجموعتين التجريبية والضابطة (قياس بعدي) .
- بعد مرور شهر تم القياس التتبعي ، وذلك بتطبيق اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية ومقياس المرونة المعرفية على المجموعة التجريبية (قياس تتبعي).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

- نظرا لصغر عدد أفراد عينة البحث، فقد تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعتين التجريبيتين ، وذلك بهدف اختبار صحة فروض البحث والإجابة عن تساؤلاته ، ويمكن حصر أساليب المعالجة الإحصائية فيما يلي:
- اختبار مان ويتنى Mann-Whitney للكشف عن الفروق بين العينات غير المرتبطة .
 - اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للكشف عن الفروق بين العينات المرتبطة .
 - المتوسطات ، والانحرافات المعيارية ، واختبار "ت" T. test لقياس دلالة الفروق ، ومعاملات الارتباط أثناء تقنين أدوات البحث .

نتائج البحث وتفسيرها :**نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ".، واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٣) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أداء اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٤		المجموعة الضابطة ن = ٤		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الذاكرة العاملة	٢,٥	١٠	٦,٥	٢٦	صفر	٢,٣٣٧	٠,٠٠٢

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياس البعدي ، حيث بلغت قيمة U (صفر) وهي دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٠٢) لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

ترى الباحثان أن التحسن الواضح في الذاكرة العاملة الفونولوجية بالنسبة للمجموعة التجريبية وعدم وجود تحسن ملحوظ في الذاكرة العاملة الفونولوجية بالنسبة للمجموعة الضابطة يرجع إلى تعلم المجموعة الضابطة بالطرق التقليدية وكذلك لأنهن لم يتدربين على البرنامج التدريبي لماوراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة وإذا حدث ذلك لما ظهر الفرق الواضح بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج الفرض الأول مع دراسة (Klingberg et al., 2005) التي توصلت إلى فعالية التدريب علي مهام الذاكرة في أداء الذاكرة العاملة لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

وترى الباحثان أن ذلك التحسن بالنسبة للمجموعة التجريبية يرجع إلى أن البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة المعد للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يتسم بقدرته المناسبة على إثارة اهتمامهن عن طريق تقديم مهام متنوعة تتمثل في بعض استراتيجيات ما وراء الذاكرة - التدريب على متغير الخصائص الشخصية - التدريب على متغير خصائص المهمة ومتغير التشخيص "تقييم الصعوبة" - خصائص التدريب على متغير الإستراتيجية "استراتيجيتي التسميع والتنظيم" - التدريب على متغير خصائص الإستراتيجية "استراتيجيتي التصور العقلي والكلمة المفتاحية" - التدريب على الوعي بالذاكرة - التدريب على ضبط وتوجيه الذات أثناء التذكر من خلال الوسائط المتعددة (الصوت - الصور - الرسوم المتحركة - الفيديو) ، ومما ساعد أيضا في تحسين أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية بالنسبة للمجموعة التجريبية ورؤيتهن للمهارة التي يؤدنها على شاشة الحاسوب .

كذلك فإن من عوامل تحقق الفرض الأول هو استخدام التعزيز (المادى - المعنوى) للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط كتقديم الهدايا واللعب والثناء والتصفيق للتلميذة صاحبة الاستجابة الصحيحة والأداء الجيد، وشعور التلميذة بالسعادة عندما تبسم الباحثان لها عند أدائها لمهارة ما ، كما تعود فعالية البرنامج في تحسين أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية إلى صغر حجم العينة وتمكن الباحثان بتدريبهن بطريقة فردية كونها مناسبة لتحسين أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية من خلال تدريب للمجموعة التجريبية، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لكل تلميذة من أفراد المجموعة التجريبية من المشاركة في الأنشطة المختلفة لما وراء الذاكرة، والتدريب أثناء الجلسات على مدى (٧) أسابيع ، مما جعل البرنامج المعد له الفعالية في تحسين أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى المجموعة التجريبية عند مقارنة أدائها بالمجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذا البرنامج .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المرونة المعرفية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية " ، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية في القياس البعدي.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٤		المجموعة الضابطة ن = ٤		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مرونة المعرفية (بدائي)	٢,٥	١٠	٦,٥	٢٦	صفر	٢,٣٥٢	٠,٠٢
المرونة المعرفية	٢,٥	١٠	٦,٥	٢٦	صفر	٢,٣٥٠	٠,٠٢
الدرجة الكلية	٢,٥	٦	٦,٥	٢٦	صفر	٢,٣٣٧	٠,٠٢

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية في القياس البعدي ، حيث بلغت قيم U للمرونة المعرفية (بدائي - تحكيمي - درجة كلية) (صفر) للأبعاد السابقة والدرجة الكلية وهي دالة وموجبة عند مستوى (٠,٠٢) لصالح المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

ترى الباحثان أن التحسن الواضح في أداء مقياس المرونة المعرفية (بدائي - تحكيمي - درجة كلية) بالنسبة للمجموعة التجريبية وعدم وجود تحسن ملحوظ في أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية (بدائي - تحكيمي - درجة كلية) بالنسبة للمجموعة الضابطة يرجع إلى تعلم المجموعة الضابطة بالطرق التقليدية وكذلك لأنهن لم يتدربن على البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة وإذا حدث ذلك لما ظهر الفرق الواضح بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

كما تتفق نتائج الفرض الثاني مع دراسة (Buzy et al., 2009) التي بحثت التغير في الذاكرة العاملة عن طريق مهام قائمة علي برنامج كمبيوترى لدى ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ولكن كان الأداء متغير أكثر بكثير بالنسبة للمجموعة التجريبية من المجموعة الضابطة .

وتتفق أيضا نتائج الفرض الثاني مع دراسة (Tamm et al., 2010) التي اقترحت أنه يمكن استخدام تحسين الانتباه لعلاج الانتباه والوظائف التنفيذية لذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط .

وترى الباحثان أن ذلك التحسن بالنسبة للمجموعة التجريبية يرجع إلى أن البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة المعد للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط يتسم بقدرته على تنمية المرونة المعرفية من خلال الوسائط المتعددة وتدريبهن على المهارة بالحاسوب .

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: " لا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥) نتائج اتجاه Z للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط	مجموع	Z	الدلالة
الذاكرة العامة الفونولوجية	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب	٢				
	المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي ، حيث بلغت قيم Z (١,٤١٤) على الترتيب وهي لم ترتق لحد الدلالة.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

ترجع الباحثان تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المعد للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط شهر بعد القياس البعدي إلى التنوع في المهارات المعروضة من خلال الوسائط

المتعددة ، بالإضافة الى التعزيز المناسب لقدرات وإمكانات التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والذي بدوره ساهم بشكل إيجابي في تحسين أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية لديهن.

كما تتفق نتائج الفرض الثالث مع دراسة (Andersen *et al.*, 2012) التي أوصت بضرورة تدريب الطلاب ذوي اضطراب الانتباه وفرط النشاط على اكتساب وتنظيم وتشفير المعلومات الجديدة.

وترى الباحثتان أن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء الذاكرة العاملة الفونولوجية في القياسين البعدي والتتبعي نتيجة لاستخدام الباحثتان (أدوات - صور - نماذج مجسمة) كنموذج تعليمي بالإضافة للبرنامج المحوسب حيث تتعلم التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بكفاءة عالية عند دمج الجانب الحسي والمرئي والمسموع معاً (التعليم المقترن) وهذه الأدوات تساعد التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على التطبيق الفعلي للمهارة أثناء الجلسة وتثبيت وترسيخ المهارة في أذهانهن ، ولا تنتقل التلميذة من جلسة إلى أخرى إلا إذا أتقنت محتويات الجلسة السابقة ، وعقب اختيار التلميذة للإجابة تعزز فوراً ، لذلك يتم تطبيق مهام البرنامج التدريبي فردياً .

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المرونة المعرفية في القياسين البعدي والتتبعي " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اتجاه Z للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع	Z	الدلالة
بدائلي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١,٧٣٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢	٦		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٤				
تحكمي	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٤				
درجة كلية	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠,٥٦٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء للمرونة المعرفية (بدائلي - تحكمي - درجة كلية) في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيم Z للمرونة المعرفية (بدائلي - تحكمي - درجة كلية) (١,٧٣٢، ٠,٥٧٧، ٠,٥٦٤) على الترتيب وهي لم ترتق لحد الدلالة.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

ترجع الباحثان تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية (بدائلي - تحكمي) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المعد للتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط شهر بعد القياس البعدي إلى التنوع في المهارات المعروضة من خلال الوسائط المتعددة ، بالإضافة إلى التعزيز المناسب لقدرات وإمكانات التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ، والذي بدوره ساهم بشكل إيجابي في تحسين أداء المرونة المعرفية والدرجة الكلية لديهن.

كما تتفق نتائج الفرض الرابع مع دراسة بقيعى (٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مقياس ما وراء الذاكرة الكلى والمرونة المعرفية وبين بعدى الرضا عن الذاكرة واستراتيجيات الذاكرة والمرونة المعرفية.

كما ترجع الباحثان تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية (بدائلي - تحكمي) والدرجة

الكلية في القياسين البعدي والتتبعي إلى شعور التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط بالسعادة أثناء أداء المهام الموكلة إليهن خلال التدريب وإتاحة الفرصة لكل تلميذه على التعلم بطريقة فردية تعتمد على سرعتها في التعلم ودقتها في الأداء على حسب قدراتها وإمكاناتها وحاجاتها، كما ساهم تنوع الفنيات المستخدمة في البرنامج النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة في تحسين أداء أبعاد مقياس المرونة المعرفية (بدائلي - تحمي) والدرجة الكلية.

التوصيات والدراسات المقترحة :

١- التوصيات :

في ضوء إجراءات البحث الحالي، وما توصلت إليه الباحثين من نتائج ، وما قدمته من تفسيرات ، وما لمستاه من صعوبات واجهتهما خلال تطبيق إجراءات البحث الحالي ، فإنهما يقترحان بعض التوصيات التربوية في مجال الاهتمام بالتلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط:

- تنظيم دورات تدريبية لمعلمات التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط على كيفية استخدام مهارات ماوراء الذاكرة المحوسبة خلال تدريسهن.
- تنظيم دورات تدريبية إرشادية للآباء وأمهات التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتوعيتهم بكيفية تنمية مهارات ماوراء الذاكرة والذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدي أطفالهن .
- اهتمام مسئولو التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بالبرامج التي تلعب دوراً جوهرياً في تحسين مهارات ماوراء الذاكرة والذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- تأهيل معلمات المستقبل (طالبات كلية التربية تخصص التربية الخاصة) والتركيز في تدريبهن على ما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة لدي التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط من خلال ورش العمل في أثناء التدريب الميداني .

٢- الدراسات المقترحة:

- فعالية برنامج للقصص الاجتماعية في تحسين الذاكرة الاجتماعية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- فعالية برنامج للعب التخيلي في تحسين الذاكرة المكانية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.
- فعالية برنامج لتنمية ما وراء اللغة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

المراجع

- أبو المعاطي، وليد محمد (٢٠١٢). سعة تجهيز المعلومات وما وراء الذاكرة وعلاقتها بالتواصل الشفهي لدى طلاب الجامعة . المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ٣١ ، ٣٢٤ - ٣٦١.
- زويد، أماني السيد إبراهيم (٢٠٠٢). أثر التعزيز على أداء بعض المهام القرائية والحسابية لدى اضطراب الانتباه من تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- بقيعي، نافز أحمد عبد (٢٠١٣). ما وراء الذاكرة والمرونة المعرفية لدى طلبة السنة الجامعية الأولى، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٤ (٣) ، ٣٢٩-٣٥٨.
- الحجار، محمد حمدي (٢٠٠٤) . التشخيص النفسي . دمشق : دار النفائس .
- حمودة ، محمود عبد الرحمن (١٩٩٨) . الطفولة والمراهقة (المشكلات النفسية والعلاج) ، ط٢ . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- حنوره ،مصرى عبد الحميد (٢٠٠١). مقياس بينيه العرب للذكاء ، ط٤ (المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- يحي، خولة أحمد (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية والانفعالية :سيكولوجية الاطفال . عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- الزارع، نايف بن عابد (٢٠٠٧). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (دليل عملي للآباء والمختصين) . عمان : دار الفكر .
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨) . الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي : المعرفة والذاكرة والابتكار. القاهرة : دار النشر للجامعات .
- سيد، إمام مصطفى والشريف، صلاح الدين حسين (١٩٩٩). ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستدكار والحمل العقلي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٥ (٢) ، ٢٩٨ - ٣٣٠ .
- الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨) . تعليم من أجل التفكير. القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة (٢٠٠٤). الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً للطلبة الجامعيين ، وعلاقتها بمتغير التحصيل الدراسي ، والمرونة المعرفية، والدافعية المعرفية . المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد): مستقبل التربية العربية، ١٠ (٣٢) ، ٣٠٩ - ٣٤٠.

- Adler , L., Spencer, T., Levine, L., Ramsey,J., Tamura ,R., Kelsey, D., Ball ,S., Allen, A. , & Biederman, J.(2008). Functional outcomes in the treatment of adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11, 720-727.
- Alqahtani , M. (2010) . Attention-deficit hyperactive disorder in school-aged children in Saudi Arabia . *European Journal of Pediatrics* , 169(9) , 1113-1117.
- Amin , K., Douglas, V., Mendelson, M., & Dufresne, J. (1993). Separable/integral classification by hyperactive and normal children. *Development and Psychopathology*, 5, 415-431.
- Andersen ,P., Jens Egeland, J., & Øie, M.(2012). Learning and memory impairments in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder . *Journal of Learning Disabilities* , 45 (2) , in Press.
- Anderson, J. (1995). *Cognitive psychology and its implications* ,fourth edition, New York, W.H. Freeman and Company.
- Baddeley, A. (1996).The fractionation of working memory. *National Academy of Sciences* , 93, 13468-13472.
- Baddeley, A. (2000).The episodic buffer : A new component of working memory. *Trends in Cognitive Sciences* . 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. (2003A). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208.
- Baddeley, A. (2003B). Working memory: Looking back and looking forward. *National Review of Neuroscience*, 4(10), 829-839.
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158.
- Baddeley,A .(1992).Working memory. *Science* , 255 (31) ,556 –559 .
- Baddeley,A .(2002). Is working memory still working ?. *European Psychologist* , 7(2) , 85 – 97.
- Barkley , R., Murphy, K., & Fischer, M. (2007). *ADHD in adults: What the science tells us* . New York: Guilford.
- Bergamin, B. , Werlen, E. , & Siegenthaler, E. (2012). The relationship between flexible and self-regulated learning. *Open and Distance Universities* , 13(2), 25 – 53.
- Berthiaume , K. (2006) .Story comprehension and academic deficits in children with attention deficit hyperactivity disorder: What is the connection? . *School Psychology Review*, 35(2) , 309-323 .
- Brocki , K. , Randall, K. , Kerns, K., & Bohlin , G. (2008). Working memory in school-aged children with ADHD-C: Are deficits modality specific and are they independent of impaired

- inhibitory control? . Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 4, 1-11.
- Buzy , W. , Medoff, D., & Schweitzer, J.(2009). Intra-individual variability among children with ADHD on a working memory task: An ex-Gaussian approach. Child Neuropsychology. 15(5), 441-459.
- Canas, J., Fajardo, I., Antoli, A., & Salmeron, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training.Theoretical Issue in Ergonomics Science,6(1),95- 108.
- Cartwright,K.(2008).Cognitive flexibility and reading comprehension .Relevance to the future .In C.C. Block & R.Parris (Eds),Comprehension instruction : Research – Based best practices (2nd ed ., 50-64).New York: Guilford Publishing.
- Cook , J ., & Cook , G . (2005).Child development (1st Eds) , New York , Library of Congress .
- Cox,B. (1994) . Children's use of mnemonic strategies: variability in response to metamemory training . Journal of Genetic Psychology ,155 (4), 423-442 .
- David, A. (2003). How the gifted brain learns. New York Corwin Press, Inc.
- Deak, O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities . Advances in Child Development and Behavior, 31(1), 271- 327.
- Deboy ,J. (1988). Metacognition differences among at-risk and nonrisk college cohorts . Psychological Reports, (63), 811-818 .
- Dennis,J., & Vander,W.(2009). A comparison of the role of performance based and self report measures of cognitive flexibility in predicting depression . Manuscript in Preparation .Saint Louis university ,Mo.
- Dennis,J., & Vander,W.(2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity . Cognitive Therapy Research,34(3),341-253.
- Faraone , S., & Biederman, J. (2005). What is the prevalence of adult ADHD? Results of a population screen of 966 adults. Journal of Attention Disorders , 9 , 384-391.
- Flavell,J., & Wellman. M,. (1977) . Metamemory. In R.V.Kail, J.W. Hagen (Ed) Perspectives on the development of memory and cognition , Hillsdale , LEA .
- Flavell,J., Miller,P., & Miller,A. (2001) . Cognitive development (4th Ed) . Englewood cliffs, N.J.Prentice-Hall

- Frazier , T., Youngstrom, E., Glutting, J., & Watkins, M. (2007). ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students . *Journal of Learning Disabilities* , 40 (1), 49–65.
- Frederick , L., & Wynn, T. (2005). Working memory, its executive functions, and the emergence of modern thinking. *Cambridge Archaeological Journal* , 15(1) , 5–26.
- Gathercole,S., & Alloway, T. (2008). Working memory and learning: A practical guide for teachers. New York: Sage.
- Gathercole,S., & A. Baddeley (1993A). Working memory and language. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gathercole,S., & A. Baddeley (1993B). Phonological working memory: a critical building block for reading development and vocabulary acquisition?. *European Journal of Psychology of Education*, 8 (3), 259–272.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Baddeley, A. D., & Emslie, H. (1994). The children's test of nonword repetition: A test of phonological working memory. *Memory*, 2, 103-127.
- Gathercole, S. E., Willis, C., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1991). The influences of number of syllables and wordlikeness on children's repetition of nonwords. *Applied Psycholinguistics*, 12(3), 349–367.
- Gathercole, S. E., Willis, H., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887–898.
- Grammer, J. K., Purtell, K. M. , Coffman, J. L. , Peter A. , & Ornstein, P. A. (2011). Relations between children's meta memory and strategic performance: Time-varying covariates in early elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 139–155..
- Herrmann.D, Weingartner. H, Searleman, A., & McEvoy.C,. (1992). Memory improvement, New York, Library of Congress.
- Howard, C. E. , Andr, P. , Broks, P. , Noad, R. , Sadler, M. , Coker, D., & Mazzoni, G. (2010). Memory, metamemory and their dissociation in temporal lobe epilepsy, *Neuropsychologia*, 48(4), 921–932.
- Huang-Pollock , C., & Karalunas, S.(2010). Working memory demands impair skill acquisition in children with ADHD. *Journal of Abnormal Psychology*.119(1), 174-185.

- Klingberg , T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., Gillberg, C., Forssberg, H., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD--A randomized, controlled trial . *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(2), 177–186.
- Lorch , E., Zanchez, R., van den Broek, P., Milich, R. , Murphy, E., Lorch, R., & Welsh, R. (1999). The relation of story structure properties to recall of television stories in young children with attention-deficit hyperactivity disorder and nonreferred peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27 (4), 293-310.
- Lucangeli,D, Galderisi,D. , & Cornoldi.C,. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training, *Learning Disabilities Research and Practice* , 10 (1), 11-21 .
- Margaret, M . (2005).*Cognition* . (6th Ed) . New York , Wiley Co .
- Martin, M., Anderson, C., & Thweatt, K.(1998). Aggressive communication traits and their relationship with cognitive flexibility scale. *Journal of Social Behavior & Personality*, 13(3), 531- 540.
- Marusiak , C., & Janzen, H.(2005). Assessing the working memory abilities of ADHD children using the Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition . *Canadian Journal of School Psychology*.20(1-2), 84-97.
- Marzocchi , G., Oosterlaan, J., Zuddas, A., Cavolina, P., Geurts, H., Redigolo, D., Vio ,C., & Sergeant, J. (2008). Contrasting deficits on executive functions between ADHD and reading disabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 543-552.
- Mathisen, G.,& Einarsen, S. (2004) A review assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119-140.
- McConaughy ,S. , Ivanova ,M. , Antshel ,K., & Eiraldi, R.(2009). Standardized observational assessment of attention deficit hyperactivity disorder combined and predominantly inattentive subtypes. test session observations . *School Psychology Review*, 38(1) , 45–66 .
- Meyer, J.(2000). Variation in contrasting forms of memorizing and associated observables. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 163- 176.
- Michener, H. , & Delamater, J. (1994). *Social psychology*, (3rd Ed). New York, NY: Harcourt Brace.

- Miller, R.(1999). Cognitive psychology for teachers, New York, Macmillan Publishers.
- Murray, N., Hirt, E., & Sujan, H.(1990). The influence of mood on categorization: A cognitive flexibility interpretation . Journal of Personality & Social Psychology, 50(3), 411- 425.
- Nelson, T. , & Narens, L. (1990). Metamemory : Atheoretical framework and new findings. The psychology of Learning and Motivation, 3(26), 125-322.
- Perez, L. , & Garcia, E. (2002). Programme for the improvement of metamemory in people with medium and mild mental retardation. Psychology in Spain, 6(1), 96-103.
- Pintrich, P.(2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing, Theory Into Practice, 41(4), 220- 226.
- Purdie , N., Hattie, J., & Carroll, A. (2002). A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? .Review of Educational Research , 72(1) , 61-99.
- Randolph, J., Arnett, P., & Higginson, C. (2001). Metamemory and tested cognitive functioning in multiple sclerosis. The Clinical Neuropsychologist, 15 (3), 357- 368 .
- Roodenrys , S. , Koloski , N., & Grainger, J. (2001).Working memory function in attention deficit hyperactivity disordered and reading disabled children . British Journal of Developmental Psychology , 19, 325–337.
- Sergeant , J., & Van M. (1990). Additive factor method applied to psychopathology with special reference to childhood hyperactivity. Acta Psychological, 74, 277–295.
- Shaie, K., Dutta, R., & Willis, S.(1991). Relationship between rigidity-flexibility and cognitive abilities in adulthood. Psychology and Aging, 6(3), 371- 383.
- Siegler, R.(1996). Information processing and children development. New York, Academic Press.
- Sowell, E.R., Thompson, P.M., Holmes, C.J., Jernigan, T.L., & Toga, A.W. (1999). In-vivo evidence for post-adolescent brain maturation in frontal and striatal regions. Nature: Neuroscience, 2, 85-861.
- Spiro, R., Feltorich, R., & Coulson, R.(1996). Tow epistemic world-views: perfigurative schemas and learning in complex domain. Applied Cognitive Psychology, 1(10), 51- 61.
- Sternberg, J. (1999). Cognitive psychology, (2nd Eds), New York. U.S. A, Harcourt Brace Co .

- Taconnat, L. , Raz, N. , Toczé, C. , Bouazzaoui, B. , Sauzeon, H. , Fay, S. ,& Isingrini, M.(2009). Ageing and organization strategies in free recall: The role of cognitive flexibility. *European Journal of Cognitive Psychology*, 21(2/3), 347- 365.
- Tamm , L., Hughes, C., Ames, L., Pickering, J., Silver, C., Stavinoha, P., Castillo, C., Rintelmann, J., Moore, J., Foxwell, A., Bolanos, S. Gina, H., Tabatha, N., Paul, A.,& Emslie, G.(2010). Attention training for school-aged children with ADHD: Results of an open trial . *Journal of Attention Disorders*, 14(1), 86-94 .
- Vijayachandra , R., Lynne E. , & Tim ,B.(2011). The relationship between phonological memory, phonological sensitivity, and incidental word learning. *Journal of Psycholinguist Research* . 40(2), 93-109.
- Weed, K., Rayan, E. ,& Day, J. (1990). Metamemory and attributions as mediators of strategy use and recall. *Journal of Education Psychology*, (82), 849-855.
- Westerberg , H., Hirvikoski, T., Forssberg, H.,& Klingberg, T.(2004). Visuo-spatial working memory span: a sensitive measure of cognitive deficits in children with ADHD. *Child neuropsychology*, 10(3) ,155-161.
- Zhang, J.(2004).Memory Process and the function of sleep . *Journal of Theoretic* , 6(6) , 142-148 .

﴿سُبْحَانَ اللَّهِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني بجامعة الطائف

إعداد

د. عبدالله بن علي بنيان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة الطائف

د. فرتاج بن فاحس الزوين
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية - جامعة الطائف

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني بجامعة الطائف، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد مقياس في الذكاءات المتعددة وتطبيقه على عينة البحث والتي تألفت من (٦٩٠) طالباً وطالبة في كلا المسارين العلمي والإنساني بمدينة الطائف، منهم (٣٤٠) ذكور، و(٣٥٠) إناث. وبواقع (٣٠٠) علمي، (٣٩٠) إنساني، وذلك للكشف عن الفروق بينهما في الذكاءات المتعددة تبعاً لمتغيرات: التخصص والجنس، وقد أسفرت نتائج البحث بعد التحليل الإحصائي عن وجود فروق بين المسار العلمي والإنساني في كل من الذكاء الحركي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، والشخصي لصالح طلاب المسار الإنساني، في حين كانت الفروق لصالح طلاب المسار العلمي في كل من الذكاء المنطقي الرياضي، والطبيعي، ولم توجد فروق بينهما في الذكاء الموسيقي. كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الذكاء الموسيقي، والشخصي، والطبيعي لصالح الذكور، في حين كانت الفروق لصالح الإناث في كل من الذكاء اللغوي، والمكاني، والحركي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الذكاء المنطقي الرياضي، والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية (عربي): الذكاءات المتعددة، الفروق، السنة التحضيرية.

Summary

This research is aiming to identify the differences in multiple intelligences among the students of the preparation year in the scientific and humanity branches in the preparatory year at the University of Taif. To achieve this goal, the two researchers established criteria of multiple intelligences and applied them on a selected group as a sample of research that consists of (690) students (male and female) in both branches in Taif City. (340) of them are males while (350) of the selected group were female. (300) of the students in the scientific branch while there were (390) from the humanities branch. So to explore the differences between the multiple intelligences based on variables such as majors and gender. After the results of statistical analysis, the research explored the existences of differences between the two branches in the area of intelligence, movements, location, language, social and personality to the advantage of students in the humanity branch. Meanwhile, the differences were clear to the advantage of the students in the scientific branch in terms of intelligence logic mathematical and natural intelligence. There was no difference between them in terms of musical intelligence. As the results showed, there were differences between male and female in terms of musical intelligence and personality, and natural intelligence to the advantage of males. At the same time, the differences were clear to the advantage of females in terms of language and location and movement intelligence. There were no significant differences between them in logic mathematical and social intelligence.

Key words: Multiple intelligence, differences, preparatory year

المقدمة:

تعدُّ نظرية الذكاءات المتعددة (MIT) **Multiple intelligences Theory** من النظريات الحديثة نسبياً في ميدان الذكاء، حيث تدعو النظرية إلى تصور واسع للقدرات البشرية، يشمل مجالات متعددة من الذكاء.

وكان أول ظهور لهذه النظرية على يد صاحبها "هوارد جاردنر **Howard Gardner**"

في كتابه المعنون: **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences** أطر العقل عام (١٩٨٣)، ومنذ ذلك الحين وحتى الآن ظهر اتجاهان عريضان لمفهوم الذكاء، اتجاه قديم ينادي بالثبات على مبدأ العامل العام الواحد للذكاء، واتجاه حديث ينادي بتعدد الذكاءات بناء على أسس بيولوجية وثقافية.

ويرى جاردنر (٢٠٠٤) ضرورة النظر إلى عقل الإنسان على نحو أرحب بكثير مما هو قائم في المفاهيم المبكرة التقليدية له. وهو يؤكد على أن ما يسميه بـ "التعلم السياقي".

وتبرز أهمية وقيمة نظرية الذكاءات المتعددة في تطبيقاتها المتعددة في المدارس والجامعات، سواء في استخدام الإستراتيجيات التعليمية بناء على نوع كل ذكاء، أو في عملية تطوير وبناء المناهج التعليمية، أو في صناعة البيئات المحفزة بناء على توجهات وأفكار هذه النظرية، أو في توجيه الطلاب إلى دراسة تخصصات ومسارات تناسب قدراتهم وتوافق ميولهم واهتماماتهم.

ويشير جابر (٢٠٠٣)، إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم أعظم إسهاماتها للتربية باقتراحها أن الأساتذة في حاجة إلى توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والإستراتيجيات بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها، التي يشيع استخدامها في غرف التعلم. كما تشير فارس (٢٠٠٦)، إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد في تعرف القدرات العقلية للطلبة بصورة أكبر، إضافة إلى نمو العديد من المهارات والخبرات التي تعد ذات قيمة فعالة في حل المشكلات، ومعرفة العمليات التي يتبعها العقل في تناول موقف ما للوصول إلى الحل.

وترى قوشة (٢٠٠٣)، أن تركيز المناهج الدراسية في كافة المستويات التعليمية على القدرات اللغوية والمنطقية، إيماناً بعامل الذكاء العام، الذي تقيسه اختبارات الذكاء والراسخ في أدبيات علم النفس لا تعد الطالب إلا لمهن وحاجات بعينها، الأمر الذي يجعل من المهم

الاهتمام بقدرات كل فرد ومحاولة الاستفادة منها وهذا يتطلب دراسة الفروق بين الأفراد في هذه الذكاءات، ما يعطي صورة واضحة عن نقاط القوة والضعف عند الطلبة، ويجعل الأساتذة قادرين على توصيل المعلومات بالطريقة المناسبة لكل فرد.

وإذا كان العديد من المدارس والجامعات الغربية قد أخذت في الاستفادة من تطبيقات هذه النظرية وأفكارها، فالأحرى الاستفادة من توجهات هذه النظرية وتطبيقاتها في الجوانب التعليمية في البيئات العربية.

ولعل دراسة الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني تكون حجر أساس لدراسات تكشف عن بعض آفاق تطبيقات هذه النظرية في التعليم الجامعي، وكيفية الاستفادة منها في توجيه الطلاب إلى ما يناسب قدراتهم وميولهم.

تحديد مشكلة البحث وأسئلته :

يتطلب تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المناهج الجامعية استخدام مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية المناسبة للمكونات المعرفية لكل نوع من أنواع الذكاء، لتشكل نموذجاً للتعليم يستطيع من خلاله الأساتذة معالجة المهارات والمحتوى التعليمي في أي مجال من مجالات الدراسة.

لهذا تشير فارس (٢٠٠٦)، إلى أن تمكن الأستاذ من ترجمة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وفقاً لأنواع قدراتهم، سيساعد الطلبة على استخدام ذكائهم المتعددة وتنميتها وزيادة نشاطهم بشكل فعال وإيجابي وعملي، ما يهيئهم للدخول في العالم الواقعي ومقابلة تحدياته.

ومن خلال مراجعة الدراسات حول نظرية الذكاءات المتعددة لاحظ الباحث ندرة الدراسات العربية التي أجريت على طلبة الجامعات وحاولت تقصي الفروق بين بعض التخصصات، فلم يعثر الباحثان - في حدود اطلاعهم - إلا على دراسة واحدة هي دراسة قوشة (٢٠٠٣) أجريت في مصر، وتناولت الفروق بين الكليات العلمية والكليات النظرية، على الرغم من تزايد الأبحاث والدراسات عن نظرية الذكاءات المتعددة خلال السنوات الأخيرة وعلى مستوى العالم. فعلى المستوى المحلي لم تجر أية دراسة تناولت طلبة السنة التحضيرية في الجامعات السعودية، على الرغم من أهمية هذه السنة في إعداد الطلبة

وتأهيلهم بصورة جيدة للتخصص، مما كان سبباً رئيساً لإجراء هذا البحث ضمن الجهود المبذولة بغية تعميق دراسة هذه النظرية، لاسيما ما يتعلق منها بربط "جاردنر" بين التعلم والسياق الذي يتم فيه، ومحتوى المناهج، ليأتي البحث الحالي في محاولة للكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية بجامعة الطائف القسم العلمي والإنساني، واقتراح إجراءات تراعي هذه الذكاءات وتنشيطها للاستفادة منها في تحسين التعلم أو التوجيه نحو مسارات معينة.

وعليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني بجامعة الطائف؟

ويتفرع من هذا السؤال الأساسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني تعزى لمتغير التخصص؟
٢. ما مستوى الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني بجامعة الطائف، ويتفرع عن هذا الهدف الآتي:
١. تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة الثمانية (اللغوي، الموسيقي، المنطقي الرياضي، الحركي، المكاني، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي) حسب متغير التخصص (المسار العلمي، والمسار الإنساني).
 ٢. تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة الثمانية (اللغوي، الموسيقي، المنطقي الرياضي، الحركي، المكاني، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي) تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

فرضيات البحث:

- ١ - لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) في الذكاءات المتعددة بين متوسطات درجات طلبة المسارين العلمي والإنساني.

٢- لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) في الذكاءات المتعددة بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم النظري تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

أهمية البحث :

تكمن أهمية هذا البحث فيما يأتي:

١. التوصل لمعلومات جديدة عن توزيع الذكاءات المتعددة لدى طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني في جامعة الطائف، ومعرفة نقاط القوة في المسارين للاستفادة منها في عملية التنمية، أو في اختيار طرائق التدريس المناسبة لها، من أجل تطوير وتحسين عملية التعلم.
٢. تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة في حال وجودها بين الذكور والإناث والاستفادة منها في تنمية نقاط الضعف من خلال استثمار نقاط القوة لديهم لفهم المناهج التعليمية وزيادة فاعليتها.
٣. يمكن تقديم دليل إرشادي لأساتذة الجامعة في ميدان الفروق الفردية بالاستناد إلى نتائج البحث، لمراعاة الفروق في الذكاءات المتعددة وإيلائها العناية الكافية؛ وذلك لما لها من أهمية في التعامل مع الطلبة واختيار طرائق التدريس المناسبة لهم في المقررات، وفي تحصيلهم فيها.
٤. يعد هذا البحث خطوة استكمالية لما سبقه من البحوث والدراسات في مجال الذكاءات المتعددة لدى طلبة الجامعة.
٥. ندرة البحوث والدراسات التي تناولت الفروق الفردية في الذكاءات المتعددة حسب المسارين العلمي والإنساني في السنة التحضيرية - بحسب حدود علم الباحث.

مصطلحات البحث :

- ١- **الذكاءات المتعددة:** عرف جاردينر الذكاء بأنه "القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذو قيمة من واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا في كنفها" (جاردينر، ٢٠٠٤، ٢١).
- ويمكن تعريفه إجرائياً، بأنه مجموعة من القدرات اللغوية والمنطقية والمكانية والحركية والموسيقية والاجتماعية والشخصية والطبيعية، المتوافرة لدى طلبة السنة التحضيرية في

المسارين العلمي والأدبي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة المعد لهذا الغرض.

وتتحدد أنواع الذكاءات المتعددة بالآتي:

- **الذكاء اللغوي:** يتضمن الحساسية تجاه اللغة، والقدرة على تعلم اللغات، واستعمال اللغة، لتحقيق أهداف معينة. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء اللغوي).
- **الذكاء المنطقي الرياضي:** يتضمن القدرة على تحليل الإشكاليات المنطقية، وحل العمليات الرياضية، والتعامل مع الموضوعات بشكل منطقي. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء المنطقي).
- **الذكاء الموسيقي:** يظهر من خلال مهارات الغناء، التأليف، العزف، وتذوق المقاطع الموسيقية والشعرية. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء الموسيقي).
- **الذكاء الجسدي/الحركي:** ويظهر من خلال مهارات في استخدام الجسد كله أو الأعضاء منه، كاليد أو الفم من أجل حل مشكلات معينة. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء الحركي).
- **الذكاء المكاني:** يظهر من خلال القدرة على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله إلى مدركات حسية. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء المكاني).
- **الذكاء الاجتماعي:** ويشير إلى قدرة الفرد على فهم ثبات ودوافع ورغبات الآخرين والعمل المشترك والفعال مع الآخرين. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء الاجتماعي).
- **الذكاء الشخصي:** ويشير إلى قدرة الطالب على فهم ذاته، وما تتضمنه من رغبات وميول واتجاهات وقدرات. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء الشخصي).

- **الذكاء الطبيعي:** ويتضمن القدرة على التعرف والتعامل مع الطبيعة، والتمييز والتصنيف للنباتات والحيوانات في البيئة. (قوشة، ٢٠٠٣). ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاءات المتعددة (بُعد الذكاء الطبيعي).

٢- **السنة التحضيرية:** وهي برامج دراسية يتم إلحاق جميع الطلبة الحاصلين على شهادة تمام المرحلة الثانوية والراغبين بإكمال تعليمهم الجامعي، بحيث يكون إتمام الدراسة بهذه البرامج بنجاح شرطاً أساسياً لازماً للانتظام في الدراسة (دليل البرامج التحضيرية بجامعة الطائف، ١٤٣٥هـ).

٣- **المسار العلمي:** وهو المسار الدراسي الذي يؤهل الطالب للالتحاق بكليات: العلوم، والهندسة، والحاسبات وتقنية المعلومات، والتصاميم، والاقتصاد المنزلي (للطالبات) (دليل البرامج التحضيرية بجامعة الطائف، ١٤٣٥هـ). ويعرف الباحث المسار العلمي بأنه المسار الذي يشمل جميع المسارات العلمية المتوفرة في جامعة الطائف.

٤- **المسار الإنساني:** وهو المسار الدراسي الذي يؤهل الطالب للالتحاق بكليات: الآداب، والتربية، والشريعة والأنظمة، والتصاميم، والاقتصاد المنزلي (للطالبات)، وكلية العلوم الإدارية والمالية وكليات الفروع (دليل البرامج التحضيرية بجامعة الطائف، ١٤٣٥هـ). ويعرف الباحث المسار الإنساني بأنه المسار الذي يشمل جميع المسارات الإنسانية المتوفرة في جامعة الطائف.

- **حدود البحث:** تتحدد حدود البحث بالآتي:

- **الحدود المكانية:** طبق البحث على طلبة السنة التحضيرية بجامعة الطائف بمدينة الطائف.

- **الحدود الزمانية:** طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥ / ١٤٣٦هـ.

- **الحدود البشرية:** طبق البحث على عينة من طلبة السنة التحضيرية المسارين العلمي والإنساني، ويبلغ عددهم (٦٩٠) طالباً وطالبة.

- **الحدود الموضوعية:**

١. الاقتصاد على الذكاءات الثمانية: "اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي".

٢. تتحدد نتائج البحث أداة البحث المستخدمة ودلالات الصدق والثبات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

يقتضي تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في المنهج التعليمي استخدام مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع المكونات المعرفية لكل نوع من أنواع الذكاء، بحيث تشكل نموذجاً للتعليم يستطيع المعلمون من خلاله معالجة أية مهارة وأي محتوى وأي مجال من مجالات الدراسة، وإن تمكن الأستاذ من ترجمة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وفقاً لأنواع قدراتهم، سيساعد الطلبة على استخدام ذكاءاتهم المتعددة وتنميتها وزيادة نشاطهم بشكل فعال وإيجابي وعلمي، ما يهيئهم للدخول في العالم الواقعي ومقابلة تحدياته (فارس، ٢٠٠٦). لقد حققت نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة إنجازات مهمة في تعرف الفروق الفردية، الأمر الذي أسهم في الكشف عن القدرات والفروق الفردية فيها، إلى جانب أنها توجه كل فرد نحو الوظيفة التي تناسبه، وتلائم قدراته (كامل، ٢٠٠٢).

وفي كتابه أطر العقل (Frames Of Mind, 1983) حدد جاردنر لأول مرة الذكاءات بسبعة أنواع منفصلة هي: الذكاء الموسيقي والذكاء الحركي الجسمي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، ثم أضاف إليها عام (١٩٩٦) نوعاً آخر هو الذكاء الطبيعي، وفي كتابه "إعادة تشكيل الذكاءات المتعددة للقرن الحادي والعشرين" عام (١٩٩٩) طور نظريته وأضاف نوعين آخرين هما الذكاء الروحي والذكاء الوجودي (جروان، ٢٠٠٢).

وقد عرف جاردنر مفهوم الذكاء حيث اعتبره قدرة نفس بيولوجية (Biopsychology Potential) لمعالجة المعلومات، التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو ابتكار منتجات ذات قيمة في هذه الثقافة. إن هذا التغير البسيط في صياغة التعريف هام لأنه يقترح بأن الذكاءات ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها، بل هي قدرات. من المفترض أنها عصبية neural ويمكن شحذها أو إضعافها تبعاً لقيم ثقافية معينة، أو الفرص المتاحة في تلك الثقافة، أو القرارات الشخصية المتخذة من قبل الأسر، أو المدرسين، أو الآخرين (جاردنر، ٢٠٠٥، ٣٦).

وبهذا توسع جاردنر في مفهومه للذكاء ليشمل العديد من القدرات التي تم اعتبارها سابقاً خارج مجال الذكاء. ومن خلال القول إن هذه الذكاءات مستقلة نسبياً عن بعضها البعض، فإنه تحدى الاعتقاد واسع الانتشار والمتبنى من قبل العديد من علماء النفس بأن الذكاء قدرة مفردة وأن الفرد إما أن يكون ذكياً أو غير ذكي. وجاردنر هو أول عالم نفس انتهك قواعد اللغة الإنكليزية حين جمع مصطلح الذكاء فسماه ذكاءات **Intelligences** (ماسون، ٢٠٠٦).

وتشير الخزندار (٢٠٠٢) إلى أن هذا الانفصال النسبي للذكاءات المتعددة عن بعضها هو الجديد الذي طرحه جاردنر، فالناس يختلفون في نقاط القوة والضعف التي لديهم بالنسبة لهذه الذكاءات، والقوة في ذكاء ما لا يترتب عليها القوة أو الضعف في ذكاءات أخرى، ويتوقع جاردنر أن بعض الناس بسبب التفاعل المستمر بين الوراثة والتدريب المبكر يستطيعون تطوير ذكاءات معينة أكثر من غيرهم بكثير.

- الأفكار الرئيسية في نظرية الذكاءات المتعددة:

لخص آرمسترنج (2006) الأفكار الرئيسية في نظرية الذكاءات المتعددة على النحو التالي:

- كل شخص يمتلك سبعة ذكاءات (أضيف إليها حديثاً الذكاء الثامن).

- معظم الناس يطورون كل ذكاء إلى مستوى كاف من الكفاءة.

- تعمل الذكاءات في العادة بشكل جمعي وبطرق متعددة.

- هناك وسائل عديدة ليكون المتعلم ذكياً ضمن فئة معينة.

- معايير الذكاءات المتعددة:

يؤكد جاردنر على أن هناك عدة معايير تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة أي قدرة بهدف

تضمينها واعتبارها ذكاءً ضمن الذكاءات المتعددة، حيث حددها (جاردنر، ٢٠٠٤) في:

- إمكانية تحديد تلف دماغي.

- تاريخ تطوري ومصادقية تطورية.

- وجود عملية أو مجموعة من العمليات مركزية يمكن تحديدها.

- قابلية الترميز

- تاريخ نمائي متميز مع مجموعة يمكن تحديدها من الأداءات الخبيرة والهادفة.

- ظاهرة المتخلفين العارفين والعباقرة الصغار، وغير ذلك من الظواهر الاستثنائية.

- دعم من المهمات السيكلوجية التجريبية.

- دعم من مكتشفات القياس النفسي.

- وصف الذكاءات الثمانية؛

تشير نظرية الذكاءات المتعددة وفقاً لأعمال وبحوث جاردنر إلى أن الفرد يمتلك ثمانية ذكاءات أو أكثر. وقد تطرق إلى أنواع هذه الذكاءات عدد من الباحثين مثل: (آرمسترونج، ٢٠٠٦، وفارس، ٢٠٠٦، والدمخ، ٢٠٠٦، جاردنر، ٢٠٠٤، والقيسي، ٢٠٠٤، والبدور، ٢٠٠٤، وحسين، ٢٠٠٣، وقوشة، ٢٠٠٣)، وفيما يلي وصف لهذه الذكاءات:

- **الذكاء اللغوي:** ويشير إلى القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة سواء أكان ذلك شفويّاً أو كتابياً، كالخطابة والشعر والسياسة، ويقوم هذا الذكاء على اللغة والفونولوجيا؛ (علم الأصوات الكلامية) وعلم دلالات الألفاظ أو معاني اللغة، والأبعاد العلمية، أو الاستخدامات الخطابية؛ (استخدام اللغة لإقناع الآخرين)، وفن تقوية الذاكرة؛ (استخدام اللغة لتحدث عن نفسها).

- **الذكاء الرياضي- المنطقي:** ويعني القدرة على المحاكمة والمعالجة لسلاسل التفكير، ويعتمد على الحساسية تجاه الأنماط والعلاقات المنطقية والتصنيف والاستدلال والتعميم واختبار الفرضيات.

- **الذكاء المكاني- البصري:** القدرة على الإدراك والانتقال وإجراء تحولات على تلك الإدراكات؛ (مثلاً: مصمم داخلي، معماري، فنان، مخترع). وينطوي هذا النوع من الذكاء على الحساسية تجاه اللون والخطوط والأشكال والفضاء والعلاقات بين هذه العناصر. والتصور والتمثيل للأفكار وتوجيه الذات بصورة مكانية- بصرية.

- **الذكاء الحركي- الجسمي:** ويشير إلى القدرة على ضبط واستخدام أجزاء الجسم للقيام بالحركات التعبيرية عن الأفكار والمشاعر و استخدام هذه الأجزاء بمرونة لإنتاج أو تحويل الأشياء، ويتضمن هذا الذكاء مهارات جسمية محددة كالتنسيق والتوازن والبراعة اليدوية أو العقلية والقوة والمرونة والسرعة.

- **الذكاء الموسيقي**: ويشير إلى القدرة على إدراك الألحان والاستجابة الانفعالية لأنماط الصوت والتميز؛ (ناقد موسيقي)، والتحويل؛ (مؤلف موسيقي)، ويتضمن هذا الذكاء حساسية تجاه الإيقاع ودرجات الصوت أو اللحن لقطعة موسيقية.
- **الذكاء البينشخصي (الاجتماعي)**: ويشير إلى القدرة على إدراك وفهم الآخرين وطرائق التعامل معهم وفقاً للأمزجة والنوايا والدوافع والمشاعر لهم، وتكوين العلاقات الاجتماعية. ويعتمد على الحساسية تجاه تعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والقدرة على التجاوب بفاعلية تجاهها.
- **الذكاء الضمنشخصي (الشخصي)**: هو قدرة الفرد على التصرف على أساس معرفة الذات والوعي بها، وتتضمن هذه المعرفة امتلاك الفرد صورة دقيقة عن ذاته؛ (نقاط القوة والضعف)، ومعرفة الحالات النفسية الداخلية والنوايا والدوافع والرغبات، والقدرة على الانضباط وفهم الذات وتقديرها.
- **الذكاء الطبيعي**: ويشير إلى القدرة على إدراك العوامل الطبيعية والتعامل معها. ويتضمن الحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى؛ (مثلاً: تشكيلات السحاب، والجبال)، والتميز بين الأشياء غير الحية.

إستراتيجيات التدريس في ضوء الذكاءات المتعددة:

- ترى الدمخ (٢٠٠٦) أن نمط ذكاء الطالب ينبغي أن يكون مدخلاً لتدريسه؛ وذلك لتيسير بناء المعرفة لديه وتحقيق تكامل شخصيته. وفي ضوء ذلك يستطيع الأستاذ في ظل نظرية الذكاءات المتعددة أن يتعرف على ذكاءات طلبته، ويستخدم أقوى هذه الذكاءات كمدخل للتدريس، وأن يعد أنشطة وخبرات متنوعة تقابل نواحي القوة في ذكاءاتهم.
- ومن إستراتيجيات التدريس كما ذكرها عدد من الباحثين أمثال (آرمسترونج، ٢٠٠٦، وفارس، ٢٠٠٦، والدمخ ٢٠٠٦، والقيسي، ٢٠٠٤، والبدور، ٢٠٠٤، وحسين، ٢٠٠٣، وقوشحة، ٢٠٠٣) ما يأتي:
- **الذكاء اللفوي**: العصف الذهني، المناقشة والحوار، التسجيلات الصوتية، المحاضرة، القصص.
 - **الذكاء المنطقي الرياضي**: الاستقراء، الاستنباط، حل المشكلات، التصنيف، التساؤلات، المناقشة.

الذكاء المكاني: الرموز البصرية، الرسوم والصور التوضيحية، التخيل، الألوان المميزة.
الذكاء الموسيقي: الموسيقى التصويرية، المفاهيم الموسيقية، المؤثرات الصوتية، تنشيط الذاكرة الموسيقية.

الذكاء الاجتماعي: الأنشطة الجماعية، التعلم التعاوني، التمثيل، الألعاب الجماعية.

الذكاء الشخصي: التعلم الذاتي، التأمل الذاتي.

الذكاء الطبيعي: التصنيف، والمقارنة، والملاحظة.

ومع ذلك فليس من الضرورة أن يُدرس الأستاذ الموضوع الواحد بطرق ثمانية مختلفة، وإنما يمكن أن يستخدم بعض هذه الطرائق، وينوع فيها بصفة مستمرة؛ لمراعاة الذكاءات المختلفة للطلبة، كما يمكنه أن يستخدم أيضاً مزيجاً من هذه الطرائق لتلائم ذكاءات الطلبة (آرمسترونج، 2006).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تركزت العديد من الدراسات ذات العلاقة بالذكاءات متعددة في مجالات التحصيل والإبداع والموهبة والبرامج التعليمية والتدريبية، وتقع الدراسة الحالية في مجال الفروق الفردية في الذكاءات المتعددة، علماً أن الباحثان لم يجداً - في حدود علمه - ما يظهر الاهتمام بدراسة الفروق في الذكاءات المتعددة في السنة التحضيرية بالجامعة في الوطن العربي خاصة ما يعزى منها للفروق بين القسم العلمي والنظري والجنس، ومن الدراسات التي وجدها الباحث في هذا السياق ما يأتي:

أ- الدراسات العربية:

أجرت قوشحة (٢٠٠٣) دراسة بعنوان دراسة الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية، وقد هدفت إلى المقارنة بين الذكاءات المتعددة لدى طلبة الفروع العلمية والنظرية تبعاً لمجموعة من المتغيرات وطبقت على عينة من طلبة جامعة القاهرة عددها (٦٠٠) طاب وطالبة من التخصص العلمي كليات (العلوم والطب والهندسة) ومن التخصص الأدبي كليات (الآداب، دار العلوم، الحقوق)، واستخدمت مقياس ميداس لقياس الذكاءات المتعددة، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب الذكاءات الأولى بالنسبة لكل المتغيرات قد تراوح ما بين الذكاءات الاجتماعية والشخصية واللغوية يليها المنطقي الرياضي،

ثم الذكاءين المكاني والطبيعي، ثم الذكاءين الحركي والموسيقي. وخلصت النتائج لوجود فروق دالة بين التخصص العلمي والنظري في كل من الذكاءات الموسيقي، والحركي، المنطقي الرياضي، المكاني، الاجتماعي، الشخصي لصالح طلاب التخصصات الأدبية في كل من الذكاء اللغوي والذكاء الطبيعي.

كما أجرى الدسوقي وعبد السلام (٢٠٠٣): دراسة بعنوان البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصدق نظرية جاردنر، وهدفت إلى دراسة البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي والعمر الزمني للطلاب، وتكونت العينة من (٤١٠) طلاب من كلية التربية جامعة الملك خالد من التخصصات التالية: اللغة الانجليزية، الأحياء الطبيعية، الكيمياء، الرياضيات، علم النفس، واستخدام قائمة للذكاءات المتعددة وقائمة بأساليب التعلم من إعداد الباحثين نفسيهما، وجاءت النتائج إن الذكاءات المتعددة تعمل بصورة مستقلة وكلها تسهم في عامل عام واحد، وأنه يوجد ارتباط قوي بين الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم، كما أن هناك فروقاً في الذكاءات المتعددة ترجع إلى تخصص الطالب، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي تختلف دلالتها باختلاف التخصص الدراسي، كما أن هناك علاقة قوية بين الذكاءات المتعددة والعمر الزمني للطلاب (قوشة، ٢٠٠٣، ٧٤).

كما قام نوفل والحيلة (٢٠٠٨) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدراسية في مؤسسات التعليم العالي بوكالة الغوث الدولية في الأردن. وقد تم استخدام مقياس الذكاء المتعدد لجاردنر، فيما تألفت العينة من (٥١٥) طالباً وطالبة، وقد شملت (١٠٣) من الذكور و(٤١٢) من الإناث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنواع الذكاء شيوعاً كانت بالترتيب كما يلي: الذكاء اللغوي، الذكاء البينشخصي، الذكاء الحركي - البدني، الذكاء الوجودي، الذكاء المكاني، الذكاء الرياضي - المنطقي، الذكاء الطبيعي، وأخيراً الذكاء الموسيقي. كما بينت النتائج وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس في كل من الذكاءات التالية: الذكاء الرياضي - المنطقي، الذكاء المكاني، الذكاء البينشخصي، الذكاء الوجودي لصالح الإناث، فيما كانت الفروق في الذكاء الموسيقي لصالح الذكور، بينما تساوى الجنسان في الذكاء اللغوي، والذكاء الحركي - البدني، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي.

ب- الدراسات الأجنبية:

قام كسيسينسكي (Ksicinski,2000) بإجراء دراسة بعنوان: "تقويم الذكاءات المتعددة لمجموعة من طلبة كلية علاجية"، وكان الهدف منها أن تميز طبقاً لمقياس (MIDAS) مجالات الذكاء السائدة لمجموعة من طلبة كلية علاجية، وإذا ما كان هناك فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بالنوع، والعمر، والعرق، وتحديد إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والطلبة في مجالات الذكاء السائدة.

وقد شملت هذه الدراسة الوصفية والبحث العاملي القبلي . البعدي من (٨٠) طالباً من طلبة علاج المسنين . الملحقين بمقرر مهارات الكلية college skills في كلية ريد وودز (woods red)، واستخدم مقياس (MIDAS) للذكاءات المتعددة، حيث أظهرت الدراسة أن أفراد العينة قدروا أنفسهم أعلى في الذكاء الاجتماعي وأدنى في الذكاء الإيقاعي الموسيقي، وكانت هناك فروق دالة بين تقديرهم لأنفسهم في الذكاء الاجتماعي وتقديرهم لأنفسهم في باقي مجالات الذكاء السبعة الأخرى. بينما قدر الإناث أنفسهم أعلى في كل المجالات عدا الذكاء الجسمي الحركي، لكن الفروق الدالة لم تظهر للسطح إلا في اللفظي اللغوي للإناث والجسمي الحركي للذكور. كما كشف متغير العمر وجود فروق دالة في مجالات الذكاء الموسيقي الإيقاعي، الجسمي الحركي، واللفظي اللغوي، ولم يظهر متغير العرق فروقاً دالة. وقد ظهرت الفروق الرئيسة بين معدلات المعلمين والطلبة، أما المدربون فقدروا أنفسهم الأقوى في اللفظي اللغوي، فالشخصي، فالاجتماعي، وأما المعلمون فقد قدروا أنفسهم في الذكاءين الاجتماعي والبصري المكاني، ولكن بدرجة أقل من الطلبة، كما أشارت النتائج إلى أن العينة العلاجية لها صفحة نفسية متميزة يمكن أن تؤثر على نجاحهم في مقررات الكلية التقليدية عندما تكون طريقة المدرب لغوية لفظية أكثر من غيرها. وأبرزت الدراسة أهمية التقويم الذي يحدد القدرات والاهتمامات، حيث بإمكان الأفراد زيادة إمكانياتهم الفكرية لأقصى الحدود بالاستناد إلى معلومات متخصصة. بالإضافة إلى ذلك، فقد اقترحت الدراسة حاجة المدربين لأن يأخذوا باعتبارهم استراتيجيات التعليم ذات المغزى عند تدريس الطلبة الذين لا توجد لديهم اتجاهات لغوية أو تحليلية.

بينما قام هارمس (Harms,1998) بإجراء دراسة بعنوان: "الإدراكات الذاتية عن الذكاءات المتعددة ضمن طلبة مختارين من الصفوف: الثالث والسابع والحادي عشر، في

(داكوتا) الجنوبية. وهدفت إلى تحديد ومقارنة الإدراكات الذاتية عن سيادة الذكاءات المتعددة لقياس إدراكات الطلبة بخصوص سيادة كل نوع من الذكاءات المتعددة، وتألفت العينة من طلبة الصفوف: الثالثة (٢٠٢ طالب)، والسابعة (٢١٢ طالباً) والحادي عشر (٢٣٠ طالباً)، في مدارس مختارة بشكل عشوائي في (داكوتا) الجنوبية، واستخدمت مقاييس من نوع ليكرت ذات الخمسة نقاط، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة أدركوا الذكاءين الطبيعي والاجتماعي على أنهما أكثر القابليات السائدة لديهم، والذكاء الشخصي على أنه القابلية الأقل سيادة لديهم. كما تبين وجود فروق دالة بين إدراكات الطلبة ضمن مستويات الصفوف الثلاثة في كل الذكاءات. وأنه كان لدى الطلبة إدراكات مختلفة بين الإناث والذكور فيما يتعلق بستة من الذكاءات الثمانية. وأظهرت الدراسة فروقاً بين الإناث والذكور.

كما أجرى تشيشولم (Chisholm, 1998) دراسة بعنوان: "تقويم مستويات الطلبة السائدة (Student dominant levels) في الذكاءات المتعددة السبعة، ومن ثم تحليل خطوط تطورها الرئيسية" وقد تم تقسيم الدراسة الإحصائية إلى جزأين، تضمن الجزء الأول (٢٠) معلماً، وقد أجريت تحليلات مقارنة على درجاتهم في الاختبارات الثلاثة المستخدمة وهي التقويم الذاتي، واستبانة جاردنر عن الذكاءات المتعددة، واستبانة تيلي للذكاءات المتعددة. وتضمن الجزء الثاني (٤٩٥) طالباً، وجرى تقسيمه إلى قسمين: جرى في القسم الأول تقويم ذكاء الطلبة في مستوى كل صف لوحده من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، بينما جمعت في القسم الثاني درجات الطلبة في مستويات صفية: المستوى الابتدائي (٠ - ٢)، والصفوف الدنيا (٣ - ٥)، والصفوف الوسطى (٦ - ٨)، وصفوف الثانوية (٩ - ١٢). وجاءت نتائج الدراسة في مهارات القراءة عند الطلبة في الجزء الثاني من الدراسة، حيث لم يلاحظ تحسن دال في مستويات الصفوف بالنسبة للأفراد في المستويات (١-٢-٣) وعند حذف مستوى الصف الثاني (٢) لوحظ تحسن هام بالنسبة إلى الاستخدام في السياق (use on context) في مستوى الصف الثالث (٣) أكثر من مستوى (١)، كما أظهرت الدراسة عن الذكاءات المتعددة بعض النتائج الدالة تبعاً لمتغيرات: النوع، والمستوى الدراسي، حسب طبيعة الاختبار ومستوياته، ما يمكن أن يكون له فائدة بالنسبة للمعلمين ومطوري المناهج بخصوص تصميم المنهج الدراسي ليناسب احتياجات كل الطلاب.

بينما أجرى وايزمن (Wiseman,1997) دراسة هدف للكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلاب المدرسة الثانوية في المقررات التعليمية النظرية والعملية التطبيقية، حيث تكونت من (١٢٠) طالباً من المرحلة الثانوية من الطلاب الملتحقين بصفوف العلوم النظرية و(١٢٠) طالباً من المرحلة الثانوية من الطلاب الملتحقين بالصفوف العلوم التطبيقية (الفيزياء والفيزياء التطبيقية) من طلبة المدارس الثانوية بنبراسكا. واستخدم استبانة تيلي للذكاءات المتعددة على الطلبة المشمولين بالدراسة. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة (المنطقية الرياضية، الجسمية الحركية، والشخصية) للطلاب في مقررات العلوم النظرية مقارنة بالطلاب في مقررات العلوم التطبيقية، وحصل طلاب العلوم التطبيقية على درجات أعلى بكثير في الذكاء الحركي والذكاء الشخصي من طلاب العلوم النظرية، بينما حصل طلاب العلوم النظرية على درجات أعلى بكثير في الذكاء المنطقي الرياضي من طلاب العلوم التطبيقية.

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها :

- أظهرت الدراسات السابقة أن هناك فروقاً في الذكاءات المتعددة تعود إلى التخصص مثل دراسة (قوشحة، ٢٠٠٣)، ودراسة (الدسوقي وعبد السلام، ٢٠٠٣) ودراسة وايزمن (Wiseman,1997).

- كما أظهرت الدراسات السابقة أن هناك فروقاً في الذكاءات المتعددة تعود إلى الجنس، مثل دراسة كسيسينسكي (Ksicinski,2000)، ودراسة تشيشولم (Chisholm,1998).
- وفيما يخص الدراسة الحالية فقد وجد الباحث أنها تتفق مع دراسات: (قوشحة، ٢٠٠٣)، و (الدسوقي وعبد السلام، ٢٠٠٣)، و (وايزمان، ١٩٩٧)، ونوفل والحيلة (٢٠٠٨) في متغير التخصص.

- ما يميز البحث الحالية تركيز بصورة أساسية على طلبة السنة التحضيرية، والتي يتم على ضوئها إعداد الطالب للتخصص الذي يسكن فيه بالجامعة، بينما الدراسات المشابهة ركزت على طلبة تم تحديد تخصصاتهم في الجامعة بشكل مسبق.

الطريقة والإجراءات

١- منهج البحث:

يعد هذا البحث من الأبحاث الوصفية كونها تهدف إلى رصد وتعرف الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة القسم العلمي والنظري ومدى فاعلية مقياس الذكاءات المتعددة المرتكز على نظرية الذكاءات المتعددة في معرفة الفروق بين طلبة المسارين العلمي والإنساني، وبالتالي فقد استخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي، كونه المنهج الأكثر ملائمة للدراسات الوصفية وباعتباره جهداً علمياً منظماً للحصول على معلومات وبيانات لوصف الظاهرة موضوع البحث.

٢- مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني من الذكور والإناث في مدينة الطائف، في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ والجدول رقم (١) يبين أعداد الطلبة طبقاً لمعلومات عمادة السنة التحضيرية في جامعة الطائف. جدول رقم (١) يبين أعداد طلبة السنة التحضيرية القسم العلمي و الإنساني بجامعة الطائف

المجموع	المسار الإنساني		المسار العلمي		المدينة
	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
١١٧٠٠	٣٨٠٠	٢٠٥٠	٣١٠٠	٢٨٠٠	الشاملة
٦٩٠	١٩٠	٢٠٠	١٦٠	١٤٠	العينة *
	٣٩٠		٣٠٠		

* تمثل العينة ٥% من مجموع الشاملة، وقد تم سحبها عشوائياً.

وبهذا بلغت العينة ٦٩٠ طالبا وطالبة، منهم (٣٤٠) ذكور، و(٣٥٠) إناث. وبواقع (٣٠٠) علمي، (٣٩٠) إنساني.

أداة البحث: مقياس الذكاءات المتعددة:

قام الباحثان بإعداد مقياس الذكاءات المتعددة بعد الرجوع للأدبيات والدراسات المختصة بالذكاءات المتعددة، وهو يقيس ثمانية ذكاءات هي: الذكاء الموسيقي، والجسمي، والرياضي، والمكاني، واللغوي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي. وحيث أن هدف البحث تعرف الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني بجامعة الطائف

في المملكة العربية السعودية، لذلك كان لا بد من التحقق من صدق المقياس وثباته، وذلك وفق الإجراءات الآتية:

إجراءات الصدق والثبات لأداة البحث:

أ- الصدق: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما:

١. صدق المحكمين (الصدق الظاهري) Face validity:

أعتمد الباحثان على الصدق الظاهري، وعرفه علام بأنه: رفع استشارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الاختباري" (أبو علام، ٢٠٠٠، ص ٢٥٧) وقام الباحثان بعد إعادة صياغته من خلال التطبيق الأولي بإجراء تعديلات ليتناسب مع البيئة السعودية و من ثم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين، للتأكد من صدق المقياس وسلامة مفرداته، ووضح المعاني وتعليمات المقياس.

وفي ضوء تعديلات المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة المسارين العلمي والإنساني مؤلفة من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطائف في الفصل الدراسي الأول بواقع (٧٠) لكل مسار، وهدف التطبيق التأكد من وضوح تعليمات المقياس وفقراته، وحساب زمن تطبيق المقياس، واستخراج معاملات الصدق والثبات.

٢. الصدق الداخلي (Internal Validity):

أشار جرونلد (Gronuld) إلى أن "الارتباطات العالية، بين مجموع الدرجات الكلية للاختبار، والأبعاد الفرعية التي تقيس نفس السمة، تدعم الصدق وتؤكد، حين يتم إثبات صدق الاختبار بطرق أخرى، ويفترض هذا الصدق، كون الاختبار منطقياً ومتجانساً في قياس السمة المقاسة" (Gronuld, 1971, p.12). وتم حساب معامل ارتباط المجموع الكلي للمقياس مع درجات الأبعاد الفرعية له. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٢) يبين معامل ارتباط المجموع الكلي للمقياس مع الأبعاد الفرعية له

م	الذكاء	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
١	الذكاء الموسيقي	0.801	٠.٠١
٢	الذكاء الحركي	0.798	٠.٠١
٣	الذكاء المنطقي الرياضي	0.829	٠.٠١
٤	الذكاء المكاني	0.844	٠.٠١

٥	الذكاء اللغوي	0.782	٠.٠1
٦	الذكاء الاجتماعي	0.899	٠.٠1
٧	الذكاء الشخصي	0.878	٠.٠1
٨	الذكاء الطبيعي	0.861	٠.٠1

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المجموع الكلي للمقياس مع درجات الأبعاد الفرعية له تراوحت بين (0.899) و(0.782) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) وهي قيم تدل على الاتساق الداخلي بين المتغيرات الفرعية المعبرة عن قياس هذه الذكاءات وعن تجانس محاورها.

ب- ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة بفترة زمنية قدرها أسبوعان على عينة مكونة من (١٤٠) طالب وطالبة، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، للوصول لصلاحية المقياس للتطبيق، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات كرونباخ ألفا للذكاءات المتعددة

	الذكاء	ألفا كرونباخ
١	الذكاء الموسيقي	0.843
٢	الذكاء الحركي	0.892
٣	الذكاء المنطقي الرياضي	0.869
٤	الذكاء المكاني	0.857
٥	الذكاء اللغوي	0.882
٦	الذكاء الاجتماعي	0.913
٧	الذكاء الشخصي	0.928
٨	الذكاء الطبيعي	0.861
	المقياس ككل	0.916

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للذكاء الموسيقي 0.843 وللذكاء الحركي 0.892، كما بلغت للذكاء المنطقي الرياضي 0.869 وللذكاء المكاني 0.857 وللذكاء اللغوي 0.882 وللذكاء الاجتماعي 0.913 وللذكاء الشخصي 0.928 وللذكاء الطبيعي 0.861، وهي قيم تدل على الاتساق الداخلي بين المتغيرات الفرعية المعبرة عن قياس هذه الذكاءات وعن تجانس محاورها. كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس كله وبلغت (0.916) مما يدل على ثبات المقياس.

ج- حساب زمن تطبيق المقياس: جرى تحديده من خلال تحديد زمن انتهاء أول طالب، وانتهاء آخر طالب ثم حساب المتوسط، وتحدد زمن المقياس ب(٥٠) دقيقة.

د- وضوح تعليمات ومعاني المقياس: تم التأكد منه من خلال التطبيق وضوح التعليمات وفقراته.

هـ- الصورة النهائية لمقياس الذكاءات المتعددة:

بعدها جرى وضع المقياس في صورته النهائية، وتحديد عدد المفردات، وطريقة الاختيارات، تم تطبيق المقياس على عينة البحث لاستخراج نتائج البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: ما مستوى الفروق في الذكاءات المتعددة بين

طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني تعزى لمتغير التخصص؟

ولإجابة على السؤال السابق تم اختبار صحة الفرض الأول الذي نص على: لا توجد فروق جوهرية

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) في الذكاءات المتعددة بين متوسطات

درجات طلبة المسارين العلمي والإنساني.

ولاختبار صحة الفرض الأول تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد معنوية

قيمة (F) والجداول التالية توضح ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمسارين العلمي والإنساني

الذكاء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موسيقى	العلمي	٣٠٠	٩,٤٥٠.٤٢
	الإنساني	٣٩٠	٨,٥٠٤.٢٦
الحركي	العلمي	٣٠٠	٩,٥٨٧.٥٨
	الإنساني	٣٩٠	٥,١٣٦.٠٠
الرياضي	العلمي	٣٠٠	١٠,٤٦٩.٧٤
	الإنساني	٣٩٠	٨,٠٩٠.٠٩
المكاني	العلمي	٣٠٠	٨,٣٥٨.٨٢
	الإنساني	٣٩٠	٦,٢٧٦.٦٠
اللغوي	العلمي	٣٠٠	٧,٢٦٦.٧٣
	الإنساني	٣٩٠	٥,٦٦٨.٤٢
الاجتماعي	العلمي	٣٠٠	٥,٣٩٣.٣٥
	الإنساني	٣٩٠	٤,٦٩٥.٤٣
الشخصي	العلمي	٣٠٠	٧,١٦١.٢٤
	الإنساني	٣٩٠	٥,١٥٤.٥٤
الطبيعي	العلمي	٣٠٠	٩,٥٨٩.٦١
	الإنساني	٣٩٠	٧,٧٤٨.٨٠

جدول (٥) تحليل التباين للذكاءات المتعددة على مستوى المسارين العلمي والإنساني

الذكاء	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
موسيقى	بين المجموعات	١	٢٠١,٦٥٠	٢,٥٣٠	٠,١١	غير دال
	داخل المجموعات	٦٨٨	٧٩,٧٠٥		٢	
	المجموع	٦٨٩				
الحركي	بين المجموعات	١	٦٥٧٩,١٥١	١١٩,٩١٩	٠,٠٠	لصالح الإنساني
	داخل المجموعات	٦٨٨	٥٤,٨٦٣		٠	
	المجموع	٦٨٩				
الرياضي	بين المجموعات	١	١٩٥٣٧,٤٦٧	٢٣٠,٨٢٠	٠,٠٠	لصالح العلمي
	داخل المجموعات	٦٨٨	٨٤,٦٤٤		٠	
	المجموع	٦٨٩				
المكاني	بين المجموعات	١	٤١٦,٤٦١	٧,٩١٢	٠,٠٠	لصالح الإنساني
	داخل المجموعات	٦٨٨	٥٢,٦٤٠		٥	
	المجموع	٦٨٩				
اللفظي	بين المجموعات	١	١٣٤٧,٩٦٠	٣٢,٧٨٤	٠,٠٠	لصالح الإنساني
	داخل المجموعات	٦٨٨	٤١,١١٦		٠	
	المجموع	٦٨٩				
الاجتماعي	بين المجموعات	١	١١١,٦٠٤	٤,٤٤٥	٠,٠٣	لصالح الإنساني
	داخل المجموعات	٦٨٨	٢٥,١٠٧		٥	
	المجموع	٦٨٩				
الشخصي	بين المجموعات	١	٨٤٣,٠٣٧	٢٢,٥٩٦	٠,٠٠	لصالح الإنساني
	داخل المجموعات	٦٨٨	٣٧,٣١٠		٠	
	المجموع	٦٨٩				
الطبيعي	بين المجموعات	١	٢٠٠٩,٢٦٠	٢٧,١٨٣	٠,٠٠	لصالح العلمي
	داخل المجموعات	٦٨٨	٧٣,٩١٥		٠	
	المجموع	٦٨٩				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عن مستوى دلالة (0.05 %)

للذكاءات المتعددة بين المسارين العلمي والإنساني، وذلك في كل من الذكاء الحركي،

المكاني، اللغوي، والاجتماعي، والشخصي، لصالح طلاب المسار الإنساني، في حين كانت الفروق لصالح طلاب المسار العلمي في كل من الذكاء الرياضي، الطبيعي، كما يتضح أنه لا توجد فروق بين المسار العلمي والإنساني في الذكاء الموسيقي.

وقد يرجع وجود فروق بين الأفراد في الذكاءات نتيجة كفايات الطلبة واهتماماتهم وخبراتهم التعليمية والحياتية في هذه الذكاءات.

كما أن الدراسة النظرية في المسار الإنساني قد صقلت الذكاء في الجوانب الأكثر ارتباطاً بها حيث تفوق طلاب المسار الإنساني في كل من الذكاء الحركي، المكاني، اللغوي، الشخصي، في حين أثرت الدراسة العملية والرياضية على طلاب المسار العلمي ومن ثم تفوق طلاب المسار العلمي في كل من الذكاء من المنطقي الرياضي، والطبيعي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قوشة (٢٠٠٣) عن الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب الذكاءات الأولى بالنسبة لكل المتغيرات قد تراوح ما بين الذكاءات الاجتماعية والشخصية واللغوية يليها المنطقي الرياضي، ثم الذكاءين المكاني والطبيعي، ثم الذكاءين الحركي والموسيقي.

وخلصت دراسة قوشة (٢٠٠٣) لوجود فروق دالة بين التخصص العلمي والنظري في كل من الذكاءات الموسيقي، والحركي، المنطقي الرياضي، المكاني، الاجتماعي، الشخصي لصالح طلاب التخصصات الأدبية في كل من الذكاء اللغوي والذكاء الطبيعي.

كما أكد الدسوقي وعبد السلام (٢٠٠٣)، أن هناك فروقاً في الذكاءات المتعددة ترجع إلى تخصص الطالب، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي تختلف دلالتها باختلاف التخصص الدراسي.

ويؤيد الدراسة الحالية ما توصل إليه وايزمن (Wiseman, 1997) في دراسته الفروق في الذكاءات المتعددة بين الطلاب في المقررات النظرية والعملية التطبيقية، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة (المنطقية الرياضية، الجسمية الحركية، والشخصية) للطلاب في مقررات العلوم النظرية مقارنة بالطلاب في مقررات العلوم التطبيقية، حيث حصل طلاب العلوم التطبيقية على درجات أعلى بكثير في الذكاء الحركي والذكاء الشخصي من طلاب العلوم النظرية، بينما حصل طلاب العلوم النظرية على درجات أعلى بكثير في الذكاء المنطقي الرياضي من طلاب العلوم التطبيقية.

وبهذا يتضح اتفاق البحث الحالي مع نتائج دراسة (قوشة، ٢٠٠٣، والدسوقي وعبد السلام، ٢٠٠٣، وايزمان، ١٩٩٧).

تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات عينة البحث لصالح المسار الإنساني في الذكاء الحركي كانت لصالح المسار الإنساني ويمكن أن يعزى ذلك إلى اهتمامات طلبة المسار الإنساني وخبرتهم أكثر من طلبة المسار العلمي الذين يركزون على التحصيل العلمي، كما يمكن أن يعود هذا الفرق إلى نقص التجهيزات في البيئة التعليمية للطلبة بالمسار العلمي مثل المختبرات والدروس التطبيقية في المواد العلمية.

اما نتائج الذكاء المكاني فقد أكدت النتائج تفوق المسار الإنساني، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الدراسة لطلبة المسار الإنساني التي تركز على استخدام هذا النوع من الذكاء بشكل كبير في دراسة الجغرافيا وغيرها من المناهج التي تعتمد على تكوين النماذج العقلية المكانية في هذه المناهج الدراسية.

كما أشارت النتائج إلى تفوق طلبة المسار الأدبي في الذكاء اللغوي وهذا يرجع أيضاً إلى طبيعة الدراسة التي تركز على دراسة اللغات بشكل واسع عكس الدراسة في المسار العلمي.

كما أشارت النتائج إلى تفوق طلبة المسار الإنساني في الذكاء الاجتماعي مما يوضح أن الدراسة في المسار الإنساني تساهم في تنمية الجوانب الاجتماعية بشكل أكبر من الدراسة العلمية، وتساعد في بناء العلاقات الاجتماعية.

وأوضحت النتائج تفوق طلاب المسار العلمي في الذكاء الرياضي والذكاء الطبيعي نظراً لطبيعة الدراسة في المسار العلمي التي يكون الذكاء المنطقي الرياضي جزءاً منها، وذلك لاهتمام الطلاب بالنماذج ومحاكاتها. ويشير جاردرنر (١٩٩٩)، إلى أنها تعد مصدراً للنماذج الاجتماعية والتركيبية. كما تعزى هذه النتيجة إلى وصف هذا النوع من الذكاء كأحد الذكاءات التي تركز عليها المناهج الدراسية لطلبة المسار العلمي.

ترتيب الذكاءات المتعددة على مستوى المسارين العلمي والإنساني

أما عن الفروق في ترتيب الذكاءات المتعددة على مستوى المسارين العلمي والإنساني، فقد تم حساب المتوسط الحسابي للذكاءات الثمانية لكل من طلاب المسار العلمي والإنساني وتم ترتيبها لدى كل منهم حسب درجة المتوسط، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥) ترتيب الذكاءات المتعددة على مستوى المسارين العلمي والإنساني

المسار الإنساني		المسار العلمي	
الذكاء	المتوسط الحسابي	الذكاء	المتوسط الحسابي
الاجتماعي	٣٩,٥٧٣٣	اللغوي	٤٢,٠١٢٨
اللغوي	٣٩,١٩٣٣	الاجتماعي	٤٠,٣٨٤٦
الشخصي	٣٧,٢٦٠٠	الشخصي	٣٩,٤٨٩٧
الرياضي	٣٤,٨٣٦٧	الحركي	٣٨,٥٢٥٦
المكاني	٣٣,٤٢٠٠	المكاني	٣٤,٩٨٧٢
الطبيعي	٣٢,٧٥٠٠	الطبيعي	٢٩,٣٠٧٧
الحركي	٣٢,٢٩٦٧	موسيقى	٢٦,٤٨٧٢
موسيقى	٢٥,٣٩٦٧	الرياضي	٢٤,١٠٢٦

وتشير النتائج الواردة بالجدول السابق إلى أن الذكاء الاجتماعي يأتي على رأس أنواع الذكاء في المسار العلمي يليه الذكاء اللغوي ثم الشخصي ثم الرياضي ثم المكاني ثم الطبيعي ثم الحركي وأخيرا الموسيقي

أما المسار الإنساني فيأتي الذكاء اللغوي في المقدمة ثم الاجتماعي ثم الشخصي ثم الحركي ثم المكاني ثم الطبيعي ثم الموسيقي وأخيرا الرياضي.

وتأتي هذه النتيجة منطقية حيث توجد فروق في الذكاءات بين المسار العلمي والإنساني، بالتالي لابد أن يختلف ترتيب هذه الذكاءات لدى كل منهم، كما اتضح عدم وجود فروق بينهما في ترتيب الذكاء الشخصي والمكاني والطبيعي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني تعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة على السؤال السابق تم اختبار صحة الفرض الثاني الذي نص على: لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 %) في الذكاءات المتعددة بين طلبة القسم العلمي وطلبة القسم الإنساني تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث). وللإجابة على هذه

الفرضية تم استخدام تحليل التباين المتعدد لتحديد مغنوية قيمة (F) والجداول التالية توضح ذلك

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق متغير الجنس

الذكاء	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
موسيقى	١,٠٠	٢٩,٨٧٦٥	٩,٥١٧٣٨
	٢,٠٠	٢٢,٢٦٠٠	٦,٤٠٧٢٣
الحركي	١,٠٠	٣٤,٧٢٣٥	٨,٤٣٢٢٨
	٢,٠٠	٣٦,٨٨٠٠	٧,٤٥٩٣٤
الرياضي	١,٠٠	٢٩,٥١٤٧	١٠,٠١١٣٤
	٢,٠٠	٢٨,٠٤٥٧	١١,١٥٤٤٦
المكاني	١,٠٠	٣٢,٥٥٨٨	٨,٠٨٧٦١
	٢,٠٠	٣٦,٠٠٢٩	٥,٩٦٣٨٣
اللغوي	١,٠٠	٣٨,٧٤٧١	٧,٥٥٥٩٤
	٢,٠٠	٤٢,٧٦٨٦	٤,٦٣٣٣٣
الاجتماعي	١,٠٠	٤٠,٢١١٨	٥,٨٧٤٩٩
	٢,٠٠	٣٩,٨٥٧١	٤,٠٢٨١٤
الشخصي	١,٠٠	٤٠,٧٦٤٧	٥,٦٢٩٩٨
	٢,٠٠	٣٦,٣٤٠٠	٥,٩٥٨٤٤
الطبيعي	١,٠٠	٣٥,١٩٧١	٧,٩٥٨٥٦
	٢,٠٠	٢٦,٥٣٧١	٧,٢٧٢٢٤

جدول (٧) تحليل التباين للذكاءات المتعددة على مستوى على مستوى متغير الجنس (ذكور وإناث)

الذكاء	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
موسيقى	١٠٠٠٤,٧٣١	١	١٠٠٠٤,٧٣١	١٥٢,٨٤٥	٠,٠٠٠	لصالح الذكور
	٤٥٠٣٤,١٥٢	٦٨٨	٦٥,٤٥٧			
	٥٥٠٣٨,٨٨٣	٦٨٩				
الحركي	٨٠٢,٠٢٠	١	٨٠٢,٠٢٠	١٢,٦٧٨	٠,٠٠٠	لصالح الإناث
	٤٣٥٢٢,٩٧٢	٦٨٨	٦٣,٢٦٠			
	٤٤٣٢٤,٩٩١	٦٨٩				
الرياضي	٣٧٢,١٦٦	١	٣٧٢,١٦٦	٣,٣٠٨	٠,٠٦٩	غير دال
	٧٧٤٠٠,١٩٥	٦٨٨	١١٢,٥٠٠			

							المجموعات
							المجموع
المكاني	لصالح الإناث	٠,٠٠٠	٤٠,٦٩٢	٢٠٤٥,٦٥٦	١	٧٧٧٧٢,٣٦١	بين المجموعات
							داخل المجموعات
							المجموع
							المجموع
اللغوي	لصالح الإناث	٠,٠٠٠	٧١,٤٧٩	٢٧٨٩,١٨١	١	٢٧٨٩,١٨١	بين المجموعات
							داخل المجموعات
							المجموع
							المجموع
الاجتماعي	غير دال	٠,٣٥٤	٠,٨٥٩	٢١,٦٨٨	١	٢١,٦٨٨	بين المجموعات
							داخل المجموعات
							المجموع
							المجموع
الشخصي	لصالح الذكور	٠,٠٠٠	١٠٠,٤٠٩	٣٣٧٦,٤٩٩	١	٣٣٧٦,٤٩٩	بين المجموعات
							داخل المجموعات
							المجموع
							المجموع
الطبيعي	لصالح الذكور	٠,٠٠٠	٢٢٢,٨٥٧	١٢٩٣٣,٧٧٣	١	١٢٩٣٣,٧٧٣	بين المجموعات
							داخل المجموعات
							المجموع
							المجموع

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عن مستوى دلالة (0.05 %) بين الذكور والإناث في كل من الذكاء الموسيقي، والشخصي، والطبيعي لصالح الذكور، في حين كانت الفروق لصالح الإناث في كل من الذكاء اللغوي، والمكاني، والحركي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في الذكاء الرياضي، والذكاء الاجتماعي.

تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

أشارت النتائج إلى تفوق الإناث في الذكاء اللغوي، والمكاني، والحركي على الذكور، ويرجع ذلك إلى طبيعة الإناث التي تختلف عن الذكور فالإناث دائماً يتميزون بتفوقهم في الجانب اللغوي كما أن الإحساس والعاطفة أعلى عند الإناث من الذكور. أما الذكور فقد تفوقوا في الذكاء الموسيقي، والشخصي، والطبيعي، وذلك لأن الفرصة متوفرة أكثر للتحرك بحرية والانتقال من مكان إلى آخر بشكل أسهل من الإناث في المجتمع السعودي.

ترتيب الذكاءات المتعددة على مستوى متغير الجنس (ذكور وإناث):

أما عن الفروق في ترتيب الذكاءات المتعددة على مستوى متغير الجنس (ذكور وإناث)، فقد تم حساب المتوسط الحسابي للذكاءات الثمانية لكل من الطلاب الذكور والإناث، وتم ترتيبها لدى كل منهم حسب درجة المتوسط، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨) ترتيب الذكاءات المتعددة على مستوى متغير الجنس (ذكور وإناث) للمسار العلمي

الذكور		الإناث	
الذكاء	المتوسط الحسابي	الذكاء	المتوسط الحسابي
الشخصي	٤٠,٧٦٤٧	اللغوي	٤٢,٧٦٨٦
الاجتماعي	٤٠,٢١١٨	الاجتماعي	٣٩,٨٥٧١
اللغوي	٣٨,٧٤٧١	الحركي	٣٦,٨٨٠٠
الطبيعي	٣٥,١٩٧١	الشخصي	٣٦,٣٤٠٠
الحركي	٣٤,٧٢٣٥	المكاني	٣٦,٠٠٢٩
المكاني	٣٢,٥٥٨٨	الرياضي	٢٨,٠٤٥٧
موسيقي	٢٩,٨٧٦٥	الطبيعي	٢٦,٥٣٧١
الرياضي	٢٩,٥١٤٧	موسيقي	٢٢,٢٦٠٠

وتشير النتائج الواردة بالجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية للذكاءات المتعددة أظهرت أن الذكاء الشخصي يأتي في المقدمة بالنسبة للذكور، يليه الاجتماعي يليه اللغوي ثم الطبيعي ثم الحركي وفي الأخير يأتي الذكاء الرياضي، أما الإناث فقد جاء الذكاء اللغوي في المقدمة يليه الاجتماعي ثم الحركي وفي الأخير الموسيقي.

ويتضح من ذلك أن الفروق بين الجنسين في الذكاءات قد انعكس على ترتيب هذه الذكاءات لدى كل منهم. ولعبت طبيعة كل منهم في هذا الترتيب فاحتل الشخصي الترتيب الأول لدى الذكور لكثرة تفاعلهم واحتكاكهم بالمجتمع حتى خارج نطاق الجامعة على عكس

الإناث، في حين جاء ترتيب الذكاءات الأكثر ارتباطا بطبيعة الإناث في المقدمة لديهن كالذكاء اللغوي والذي حل متأخرا لدى الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فوشحة (٢٠٠٣) عن الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلاب بعض الكليات النظرية والعلمية، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب الذكاءات الأولى بالنسبة لكل المتغيرات قد تراوح ما بين الذكاءات الاجتماعية والشخصية واللغوية يليها المنطقي الرياضي، ثم الذكاءين المكاني والطبيعي، ثم الذكاءين الحركي والموسيقي.

توصيات البحث:

- ١- أن تهتم جامعة الطائف بالأنشطة التي يمكن أن يستغل فيها الطلاب أنواع الذكاءات المختلفة سواء أكانوا طلاباً أم طالبات.
- ٢- إتاحة الفرصة للطلّابات بالقيام بالأنشطة المختلفة وخاصة الرياضية والاجتماعية والعلمية من خلال توفير البيئات المناسبة لذلك.
- ٣- تعريف القائمين على تعليم الطلاب بأنواع الذكاء المختلفة وأهمية استغلالها أثناء القيام بعملية التدريس بجامعة الطائف.
- ٤- عقد دورات تدريبية للطلاب لتعريفهم بأنواع الذكاءات المتعددة وكيفية استغلالها والاستفادة منها في حياتهم.

بحوث مقترحة:

- ١- دراسة الفروق في الذكاءات بين طلبة كليات جامعة الطائف العلمية والإنسانية.
- ٢- دراسة تطوير مناهج جامعة الطائف في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.
- ٤- بناء برامج تدريبية لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في التعليم بجامعة الطائف.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط٤، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أحمد سيد، علي (٢٠٠٥): **الأبنية العاملية للذكاء الانفعالي وعلاقته بسمات الفائقين**. مجلة كلية التربية، العدد الثاني، المجلد الحادي والعشرون، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.
- أرمسترنج، ثوماس (2006): **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، الدمام، السعودية.
- البدر، عدنان علي (٢٠٠٤): **أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣): **الذكاءات والفهم: تنمية وتعميق**. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- جاردنر، هوارد (٢٠٠٤): **أطر العقل**. ترجمة: محمد الجبوسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- جاردنر، هوارد (٢٠٠٥): **الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرون**. ترجمة: عبد الحكيم الخزامي، دار الفجر، القاهرة، مصر.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. دار الفكر، عمان، الأردن.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣): **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة**. دار الفكر، عمان، الأردن.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥): **الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة**. دار الفكر عمان، الأردن.
- الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٢): **واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- الدسوقي، عصام وعبد السلام، السيد عبد الدايم (٢٠٠٣): البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات: اختبار لصدق نظرية جاردنر. مجلة كلية التربية، العدد ١١٦، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- الدمخ، مليحة سليمان (٢٠٠٦): بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء المتعدد وقياس أثره في تحصيل مادة الثقافة الأدبية واللغوية وتنمية مهارات التفكير الاستنتاجي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- سالم، محمد عبد السلام (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر. المؤتمر العلمي السنوي الثامن، المجلد الأول، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- عمادة السنة التحضيرية (١٤٣٤): دليل البرامج التحضيرية. جامعة الطائف، الطائف، السعودية.
- فارس، ابتسام محمد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- قوشة، رنا (٢٠٠٣): دراسة الفروق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- القيسي، هند رجب (٢٠٠٤): تأثير الإساءة بنوعيتها (الانفعالية والجسدية) والإهمال بنوعيه (الانفعالي والجسدي) على الذكاءات الثمانية المتعددة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٢): اتجاهات معاصرة في علم النفس. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- ماسون (٢٠٠٦): تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم. ترجمة: مراد علي عيسى ووليد السيد خليفة، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.
- نوفل، محمد، والحيلة، محمد (٢٠٠٨): الفروق في الذكاء المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدراسية في مؤسسات التعليم العالي بوكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Chisholm, E & Baldauf, B .(1998). **The effect of the CoRT·1 thinking skills program on students**, In D.N Perkins, Et al (Eds). Thinking. New Jersey: LEA, Publishers.
- Harms, Gary Dean (1998). **Self-Perceptions of Multiple Intelligences Among Selected Third-, Seventh-, And Eleventh-Grade Students in South Dakota**. EdD.
- Ksicinski , J.(2000). **Assessment of a Remedial Community College Cohort for Multiple Intelligences**. EdD.
- Wiseman, K.(1997). **Identification of Multiple Intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Courses (Intelligence Tests, Physics)** - Diss,Abs,Int – Vol 58 , ppl257.



كلية التربية
المجلة التربوية

Enhancing EFL At-risk Students' Meta-motivational Self-regulation: Immediate and Delayed Impact on Their Strategy Use and Academic Achievement

إعداد

Abdullah Mahmoud Ismail Ammar

Assistant Professor of Curriculum & Instruction

(Methods of Teaching English)

Faculty of Education

Sohag University

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

Enhancing EFL At-risk Students' Meta-motivational Self-regulation: Immediate and Delayed Impact on Their Strategy Use and Academic Achievement

ABSTRACT

Self-regulated language learning-- referring to language learners' awareness and self-management of their own learning behaviors -- has been the target of research on language education lately. Yet, most language research endeavors and instructional interventions heretofore have focused on cognitive and metacognitive self-regulation with very scanty empirical focus on (meta-) motivational self-regulation. The issue gains particular impetus with at-risk EFL students whose lack of motivation is often misinterpreted as lack of ability. The current study investigated the immediate and delayed impact of enhancing EFL at-risk students' meta-motivational self-regulation on their language strategy use and academic achievement. Sixty seven at-risk EFL students in Abu Dhabi University, the United Arab Emirates, took part in this study. They were randomly assigned to an experimental group or a control group condition. Their language strategy use was assessed via an inventory developed and validated by the researcher, whereas their cumulative grade point averages (CGPAs) were used for tapping their academic achievement. Results of the study indicated that the experimental group students who received the suggested instructional intervention outperformed their control peers in both language strategy use and academic achievement. Details of the instructional intervention, assessment instruments, and the results of the study are discussed along with recommendations for language instruction and suggestions for further research.

KEYWORDS: metamotivational self-regulation, at-risk EFL students

1. INTRODUCTION

Research on meta-motivation has gained momentum in educational settings over the last few years due to the spirited interest in learner autonomy, student-centeredness, and self-regulated learning. Originally, “meta-motivation” was first used by Maslow (1970, cited in Daniels, 2005) to refer to the motivation of people who are self-actualized, self-transcendent, and driven by innate forces beyond the scope of their basic needs to reach their full potential. Those individuals represent the highest level in Maslow’s pyramid of needs. The emergence of self-regulated learning models led to the re-conceptualization of “meta-motivation” in terms of “individuals’ awareness of and control over the factors that energize and direct their learning towards the achievement of own goals” (Wolters, 2003: 190). Meta-motivational self-regulation, in turn, has been used to refer to “individuals’ knowledge, monitoring, and active management of their motivation and motivational processing” (Wolters, 2011: 256) or “the dynamic deployment of resources and tactics to increase students’ ability to understand and regulate their own motivation” (Du Boulay et al, 2010: 212).

Besides its significance for language learners in general, meta-motivational self-regulation is of particular significance for language underachievers, slow learners, and the rest of those learners often characterized as at-risk. Their lack of motivation is sometimes conflated with lack of ability leading more often to a cycle of failure and depression in language learning settings. Motivation literature carries evidence that those students suffer motivational deficits that negatively affect various aspects of their learning. They are more likely to be progressively less engaged academically, leading, in turn, to poor academic performance and underachievement (Zental & Lee, 2012).

The negative effects of motivational deficits, as Siegle and McCoach (2006) argue, are not limited to underachievers and at-risk students, but can extend to normal or even high-achieving students, who are not normally considered at-risk for academic failure, and make them perform below their potentials. Empirical research also indicates that motivational factors can be better predictors of achievement than ability because they are more likely to determine

how students use their skills and knowledge in learning settings (McCoach & Siegle, 2001; Stolp & Zubrucky, 2009). Likewise, they can override deficiencies in one's language aptitude and learning conditions (Dornyei, 2000). Enhancing the metamotivational self-regulatory skills of at-risk language learners might help unleash their potential abilities and improve their functioning in language settings, an area that has not received due attention in self-regulated language learning literature.

1.1 Self-regulated learning

Heated interest in self-regulated learning has mounted since the term was coined by Zimmerman in 1990s. As defined by Schunk and Zimmerman (1998), self-regulated learning is "the process whereby students activate and sustain cognitions, behaviors, and affects, which are systematically oriented toward attainment of their goals" (P.309). Pertinent literature indicates that students are more effective when they take a purposeful role in their own learning (Pintrich, 2000; Schunk, 2001; Zimmerman, 2000) and that self-regulated learners have high levels of knowledge about different learning strategies and have the ability to select, monitor, and regulate their use of strategies when engaged in academic tasks (Wolters, 2003). Empirical evidence has related the enhancement of self-regulated learning to better gains in various aspects of language learning such as improved students' learning performance (Cheng, 2011), enhanced reading comprehension and increased reading engagement (Ammar, 2004), higher level literacy skills and critical thinking (Howard et al., 2001; Berry, 2002), and overall academic achievement (Schunk, 2001).

This heated interest in self-regulation brought about a number of models of self-regulated learning, all focusing on enhancing students' control over their learning for better attainment of own goals – albeit disagreement on factors involved. The first of these is Zimmerman and Colleagues' Social-Cognitive Model (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). It is a cyclical model comprising four correlated processes; namely, self-evaluation and monitoring, goal setting and strategic planning, strategy implementation and monitoring, and strategic outcome monitoring.

In “self-evaluation and monitoring”, students evaluate their self-efficacy and assess current learning progress based on their record of past learning performances and outcomes. “Goal setting and strategic planning” involves analysis of learning tasks, setting specific goals, creating learning plans and refining learning strategies. In “strategy implementation monitoring”, students employ specific strategies in their learning according to their learning plans and monitor their accuracy in implementing these specific strategies. The last phase is strategic outcome monitoring, in which students judge their personal effectiveness based on their learning performances and actual strategic processes.

Pintrich (1999, 2000) expanded the socio-cognitive model of Zimmerman and Colleagues to include three areas of regulation; namely, cognition, motivation, and environment. He believes that students are not only able to self-regulate their cognitive learning strategies but can as well manage resources operating and controlling the environment. Consequently, Pintrich (2000) redefined self-regulated learning as “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (P. 453). The proposed model consists of three distinct phases of self-regulation, including (a) forethought and planning; (b) performance monitoring and control; and (c) self-reflection and attribution. These phases apply to three areas of regulation; namely, cognition, motivation, and context (Pintrich & Zusho, 2002).

Boekaerts’ model of self-regulated learning (1999) classifies the functions of self-regulation into two categories, each representing a type of prior knowledge. The first category pertains to self-regulation of cognition and is sub-classified into content knowledge, cognitive strategies, and regulatory strategies. The second concerns self-regulation of motivation and is, as well, subdivided into motivational beliefs, motivational strategies, and regulatory strategies. In his three-layered model, Boekaerts views self-regulation as involving a “series of reciprocally related cognitive and

motivational processes operating together on the different components of the information processing system” (P. 447). The innermost layer concerns students’ regulation of different cognitive strategies based on learning materials and objectives. The middle layer pertains to regulation of the learning process via employing strategies such as planning, monitoring, assessing and correcting in order to direct learning endeavors. The outermost layer involves motivation control, willingness control, and allocation of resources. Boekaerts sees that self-regulated learners can regulate their strategies or behaviors according to their intrinsic feedback, while non-self-regulated learners deal with new information depending on extrinsic regulation.

1.2 Metamotivational Self-regulation

Although the initial assumptions and conceptualizations of self-regulated learning, as discussed in the above review, focused on the regulation of both cognition and motivation, most past research in this regard, as Dornyei (2000) concluded, “has focused on students’ knowledge and control of cognitive and metacognitive strategies with little emphasis on motivational self-regulation or metamotivational skills” (P. 535). This in turn fueled calls by educators and researchers to include motivational and metamotivational aspects in self-regulated learning models on the premise that these two components are interrelated and are more likely to reciprocally reinforce one another. For example, Du Boulay et al. (2010) expressed a need to “interweave the motivational and affective with cognitive and metacognitive tactics in educational systems to produce expert behaviors” (P. 198). In language learning settings, a call has been voiced by Oxford and Burry-Stock (1995) that researchers and educators must reconceptualize L2 learning strategies to include the motivational and affective sides of learning along with the intellectual sides. Similar calls have been echoed by many educators and researchers in various learning contexts (Dornyei, 2005; Meyer & Tuner, 2006; D’Mello et al., 2008; Desselle, 2009; Theys & Desselle, 2013; Hall & Goetz, 2013).

A possible reason for under-emphasizing metamotivational factors in self-regulated learning lies in the definitional fuzziness and componential structure of motivation in addition to the disciplinary and contextual differences affecting motivational processing. For example, in positivist theories, often referred to as drive-reduction theories, motivation is defined in terms of human needs, be they biological, physical, intellectual, or spiritual, which cause tension that has to be released. Maslow's pyramid of needs (cited in Daniels, 2005) and Atikson's achievement motivation (cited in Williams & Burden, 1997) are examples of such theories.

Cognitive theorists, on the other hand, define motivation in terms of individuals' choices in making decisions about their own actions as opposed to being at the mercy of external forces over which they have no control. They attempt to explain outcomes such as students' choice of activities, the intensity of their effort or the level of their cognitive engagement within those activities (Wolters, 2003). Emphasis has been directed to such motivational constructs as task value, expectancy of success, self-efficacy beliefs (Wigfield & Eccles, 2002; Pintrich, 2003; Schunk et al, 2008; Stolp & Zubrucky, 2009), goal setting and goal orientations (Locke & Latham, 2002; Pagliaro, 2002; Boekaerts, De Koning & Vedder, 2006), task motivation (Kanfer & Acherman, 2004)), and attributions (Weiner, 1986; Williams & Burden, 1997; Dornyei, 2003).

The motivational picture in foreign language settings seems more blurred as the existing models of language motivation are inadequate for explaining and regulating students' motivational processing. For example, Gardner's model (1985, 2000) sees motivation as a combination of "effort" and "desire" to achieve the goals of learning the target language in addition to "favorable attitudes" towards learning that language. Two types of motivation are included here: instrumental motivation, referring to functional reasons for learning a given foreign language, and integrative motivation, referring to learners' desire to communicate or integrate with members of the target language. Gardner (2000) coined the term "integrativeness" to refer to interest in learning a foreign language in order to become closer to the L2 community. The model

does not provide enough clues on motivational processing and how one can regulate or control his motivational states.

Schumann's acculturation model (cited in Johnson, 2001) carries a similar view regarding the functions of target language that have a direct bearing on one's motivation to learn and achieve. He distinguishes between communicative and integrative functions of language learning with the former referring to students learning the target language to the level that enables them to perform simple "transactions of information" and the latter referring to learners' desire to "acculturate" –become part of the target language culture. Schumann sees that EFL students' motivation depends on the degree to which they wish to acculturate to the foreign language society. Learners with stronger desire to acculturate are more likely to develop higher levels of motivation to study and perform better in FL learning and thus exhibit less fossilization in foreign language settings. It should be stressed here that these models of motivation propose constructs that are different from the ones prevailing in mainstream motivation literature and are less likely to develop into self-regulatory mechanisms of language motivational processing.

The emergence of the process approach to motivation offered a fruitful way to interpreting and integrating these manifold motivational constructs into one temporal framework and thus laid the basis for motivational regulation. Dornyei and Otto's (1998) model, originally developed within the field of second language education, is an example of this approach. In addition to emphasis on the choice motivation much studied in past research, Dornyei and Otto emphasized the volitional motivation associated with long-lasting educational goals such as mastering languages.

The first phase of the model focuses on "choice motivation" including goal setting, intention formation, and the initiation of intention enactment. In the second phase, "choice motivation" is replaced by "executive motivation" whereby emphasis shifts from deliberations and decision making to the implementation of action. This encompasses three basic processes, including sub-task generation and implementation, a complex ongoing appraisal

process, and the application of a variety of action control mechanisms.

The post-actional phase begins after the action has been terminated or it can take place if the action is interrupted for a long period. The main processes during this phase include evaluating the accomplished action outcome and contemplating possible inferences to be drawn for future actions. During this phase, the student compares the initial expectancies and plans of action to how they turned out in reality and forms causal attributions about the extent the intended goal has been achieved (Dornyei & Otto, 1998; Dornyei, 2000).

In counseling psychology and psychotherapeutic settings, another significant line of research on metamotivational regulation has been initiated. Unlike the above-mentioned models and approaches that focus mostly on intrinsic motivation, this line of research focuses on the regulation of extrinsically motivated behaviors. Two significant theories have emerged in this regard, including self-determination theory (SDT) and reversal theory (RT). The former builds on the idea of transforming externally regulated behavior into internally regulated one. According to Gagne and Deci (2005:334-335), this includes three different processes: introjection, identification, and integration. Introjected regulation is the regulation that has been taken in by a person but has not been accepted as his or her own. Here, the regulation is within the person but is a relatively controlled form of extrinsic motivation.

In identified regulation, people identify with the value of a behavior for their own selected goals, and thus feel greater freedom and volition because the behavior is more congruent with their personal goals and identities. In integrated regulation people have a full sense that the behavior is an integral part of who they are, that it emanates from their sense of self, and is thus self-determined. Integrated regulation represents the most developmentally advanced form of extrinsic motivation, and shares some qualities of the other type of autonomous motivation; namely, intrinsic motivation (albeit it does not turn into intrinsic motivation).

While other theories of external and internal motivation view regulation as a dichotomy, self-determination theory posits a controlled-to-autonomous continuum to describe the degree to which an external regulation has been internalized. It posits a self-determination continuum ranging from amotivation, which is wholly lacking in self-determination, to intrinsic motivation, which is invariantly self-determined. Between amotivation and intrinsic motivation are the four types of extrinsic motivation, with external being the most controlled and Introjected, identified, and integrated regulation being the progressively more self-determined types.

The Reversal Theory of meta-motivational regulation, on the other hand, focuses on ways and techniques of manipulating individuals' "motivational states" (Apter, 2007; Desselle, & Apter, 2013; Apter, 2013). It views human experience as structurally organized into meta-motivational domains, each consisting of two opposite values or motives so that only one of each pair can be experienced in any given moment (Apter, 2007). So far four domains have been identified, including ends-means, rules, transactions, and relationships (Desselle, & Apter, 2013; Apter, 2013).

The two states in the means-ends domain are called telic (serious) and para-telic (playful) and refer to whether one is motivated by achievement and future goals, or the enjoyment of the process in the moment. The "rules" domain includes two states called "conforming" and "rebellious", referring to whether one enjoys operating within rules and expectations, or wishes to be free and pushes against these structures. The "Transactions" domain includes two states called "mastery" and "sympathy", referring to whether one is motivated by transacting power and control, or by care and compassion. The fourth domain, "relationships", includes two states called autic (self) and alloic (other), referring to whether one is motivated by self-interests (personal accountability and responsibility) or by the interest of others (altruism and transcendence).

The key word in the Reversal Theory is "motivational states" (compared to traits in other motivational theories). Looking at motivation as a state gives a sounder basis for motivational

processing and thus motivational self-regulation. Motivating learners requires that teachers avail rich classroom environments in which learners can experience and manipulate different motivational states. Quoting Apter's (2005) words, "the productive advising environment is one characterized by 'meta-motivational richness', referring to an environment in which all eight states and their satisfactions are available so that students find satisfaction in whatever state of mind they happen to be experiencing" (P. 37). Demotivated learners can be trained in self-regulating their motivation by inducing reversals between pairs of motivational states based on the learning conditions and the requirements of the learning tasks/activities. Several techniques have been proposed to induce reversals including (1) direction situational change, special displays, reframing, simulation, self-conditioning, and imaging (Kerr & Tacon, 2000; Apter, 2001; Ellis, 2008; Reese & Apter, 2011).

1.3 Need for integration

It is clear from the literature surveyed above that there is a need for integrating these lines of research and instructional interventions in normal classroom settings. Although research on meta-motivational reversals and self-determination has retriggered interest in metamotivational regulation, it is still in its infancy with most interventions being confined to clinical and psychotherapeutic settings or/and still focusing on the identification, measurement, or correlational investigation of motivational states/components. Regulating these motivational states in normal classroom settings with large groups of learners is still an under-researched area heretofore.

Moreover, as stated by Wolters (2011), the use of motivational strategies varies as a function of academic tasks, contexts, and content fields. Unlike other disciplines or fields of study, foreign language learning is not context-general or socio-culturally neutral, which in turn necessitates that motivational regulation be studied within the cultural norms and actual practices of these contexts. Most importantly, as indicated in the literature surveyed above, a growing discontent has been voiced by many researchers and

educators that the two most basic components of self-regulated learning, meta-motivation and metacognition, have heretofore been studied in isolation from one another.

To this end, the current study attempts to integrate these two components, metamotivation and metacognition, in one instructional intervention and studying the immediate and delayed impact on EFL at-risk students' strategy use and academic achievement. Four research questions are handled:

- Is there any immediate impact of metamotivational self-regulation on at-risk EFL students' language learning strategy use?
- Is there any immediate impact of metamotivational self-regulation on at-risk EFL students' academic achievement?
- Is there any delayed impact of metamotivational self-regulation on at-risk EFL students' language learning strategy use?
- Is there any delayed impact of metamotivational self-regulation on at-risk EFL students' and academic achievement?

2. METHOD

2.1 Participants

The study is interested in at-risk language learners, those exhibiting underachievement in language learning settings, having poor academic standing, and showing less likelihood of functioning properly in language situations. The Participants of the study were 67 at-risk EFL students on Alain campus of Abu Dhabi University, (ADU), UAE. According to ADU policy, at risk-students are the ones with poor academic standing and CGPAs below 2.5 (out of 4). Those students were not allowed to take the regular course load as others did (12-18 CHs per semester) and were forced to repeat courses with letter grades lower than "C". Due to repeated failure and inability to improve academic standing, some at-risk students were often dismissed from the university. The Participants of the study were all female students as the BA-in-English program in ADU admits female applicants only. As ADU is an international language learning context, the sample of the study included students from

different countries such as Emirates, Sultanate of Oman, Jordan, Lebanon, Egypt, Syria, India, Iran, Sudan, Somalia, and Pakistan.

2.2 Design of the Study

The quasi-experimental design was employed in this instructional intervention. Students were randomly assigned to an experimental group (N= 34) or a control group ((N = 33). The control group students received metacognitive self-regulation procedures while the experimental group students received meta-motivational self-regulation in addition to the metacognitive self-regulation component. By the end of instructional intervention, both groups were post-assessed twice: once right after the conclusion of the instructional intervention to judge its immediate impact and another time six months later to investigate the delayed impact of the intervention. The post-assessments focused on two variables, including language learning strategy use and academic achievement. While students' academic achievement was assessed using their Cumulative Grade Point Averages (CGPAs), a Learning Strategies Inventory (LSI) was developed to assess their ability to deploy learning strategies in foreign language education settings.

2.3 Instrumentation

Language strategy use was assessed through a Language Learning Strategy Inventory (LLSI). Development of this inventory was based Pintrich and Colleagues' (1991) Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Oxford's (1995) Strategy Inventory for Language Learning (SILL). The preliminary inventory included 55 Likert scale type items with 5-point rating ranging from Totally Agree (5) to Totally Disagree (1) to statements describing learning strategies commonly used in foreign/second language learning contexts. It was validated on 258 EFL students at the tertiary level to test its factorial structure and item loadings. A confirmatory factor analysis with principal component and Varimax rotation was performed to decide on the interrelationships among items and their corresponding factors. Eigen values of ≥ 1 and item loading minimum of (0.5) were used as criteria for the factor analysis. Items that loaded on more than one factor or that had

loadings less than (0.5) were removed and the matrix was recalculated. As a result, 15 items were removed from the preliminary form of the inventory.

Thus, the final form of the Language Learning Strategies Inventory included 40 items classified under seven pivots of learning strategies. The first four pivots (5 items each) pertain to cognitive learning strategies that are deployable for handling the object level of language learning, encompassing rehearsal, organization, elaboration, and critical thinking. The fifth pivot, meta-cognitive strategies (6 items), includes strategies aiming at controlling, guiding, and orchestrating cognitive strategies. The sixth pivot, social strategies (7 items), includes strategies dealing with getting involved and contributing to effective group dynamics. The seventh pivot (7 items) includes affective strategies pertaining to self-encouragement, self-reward, and lowering anxiety in foreign language learning situations.

2.4 Training procedures

In an instructional intervention that lasted for four months in the second semester of the academic year 2009-2010, the participants were randomly assigned to an experimental group or a control group condition. The control group students received training in metacognitive self-regulation following the stages of self-regulatory skills suggested by Pintrich (2000). These included metacognitive activation and planning, metacognitive monitoring and control, and metacognitive reflection and attribution. Students received training in a wide array of cognitive strategies including rehearsal, organization, elaboration, and critical thinking.

While the control group students received training in metacognitive self-regulation procedures only as outlined above, the experimental group students received similar metacognitive self-regulation training in addition to training in metamotivational self-regulation. The metamotivational self-regulation intervention focused on three basic phases, including motivational activation and planning, motivational monitoring and control, and motivational reflection and attribution.

The first phase, motivational activation and planning, focused on goal setting and goal orientation adoption, use of self-enhancement mechanisms such as positive self-talk, goal-oriented self-talk, adaptive self-efficacy judgments, and self-consequence techniques. The second phase, motivational monitoring and control, focused on helping students monitor their metamotivational states and adapt them to the learning conditions and the requirements of language tasks at hand. This included training them in task-decomposition and proximal goal setting, environment structuring, emotion regulation, metamotivational reversal mechanisms, and motivational monitoring via motivational logs. The third phase, motivational reflection and attribution, focused on training students in using attributional control strategies, motivational reflection, and further motivational planning.

The instructional intervention included both group sessions and individualized instruction/counseling sessions. Group sessions focused on providing learners with background knowledge about the motivational components, processes, and strategies under consideration. The individualized sessions focused on differentiating treatments based on individual needs and motivational states/profiles of the participants.

Individual students were asked to keep reflective logs describing their motivational states on a daily basis to see whether these states were productive or counterproductive. They were then guided to work out ways to reverse unproductive motivational states into productive ones based on the principles of the Reversal Theory (Apter, 2013). Individual sessions with the instructor were scheduled for follow-up and counseling. These focused on negotiating alternative action sequences with individual students in case disparity existed between the desired outcomes and the currently followed action sequences.

3. RESULTS

Upon conclusion of the instructional intervention, students in both groups were post-tested twice. The first was right after the conclusion of the intervention to decide on its immediate impact on

at-risk students' language strategy use and academic achievement and the other was six months later (by the end of the subsequent semester) to study its delayed impact. Students' scores on the immediate and the delayed post-assessments of these two variables were statistically treated using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS, Version 19) as detailed below.

3.1 Immediate impact

For answering the first two questions regarding the immediate impact of enhancing metamotivational self-regulation of at-risk EFL students on their language strategy use and academic achievement, the mean scores of the experimental group students who received training in meta-motivational self-regulation along with meta-cognitive self-regulation were compared to those of the control group students who received training in metacognitive self-regulation only. ANOVA procedures were used to test differences between mean scores. Details about the immediate impact of the instructional intervention on students' language strategy use are outlined in Table (1).

Table (1): ANOVA results of the immediate post-assessment of the students' language strategy use

	Mean scores	Sum of Squares	df	Mean Square	F-value	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Between Groups	3.7640	2.745	1	2.745	23.855	3.6357	3.8922
Within Groups	3.3591	7.480	65	.115		3.2501	3.4681
Total	3.5646	10.225	66			3.4685	3.6606

As indicated by data in the above-table, enhancing the metamotivational self-regulation of at-risk EFL students led to better gains in the immediate post-assessment of their ability to deploy various types of strategies in language learning settings. As shown by ANOVA results, a statistically significant difference does exist between mean scores of the experimental group students and their control group peers in their language strategy use { $F(1, 65) = 23.855, P < .01$ }. This significant statistical difference is in favor of the experimental group students who received training in metamotivational self-regulation along with metacognitive self-regulation.

The experimental group students outperformed their control peers in using language learning strategies along the seven pivots of the strategy inventory. As their responses to items of the inventory indicate they showed more skillfulness in deploying a wide array of strategies whether at the object level or the meta-level of language processing. At the object level of processing, they showed more skillfulness in rehearsing and recalling language content, organizing this content in more meaningful ways, expanding and extending studied content to subsequent language learning tasks, and handling language tasks with a more critical eye.

Moreover, they showed more skillfulness in monitoring, coordinating, and orchestrating these object level strategies – rehearsal, organization, elaboration, and critical thinking—via activating metacognitive monitoring, control, and reflection mechanisms. More importantly, as their responses to items of the inventory indicate, they showed more skillfulness in deploying a wide array of social and affective strategies in language learning settings. They outperformed their control peers in getting involved in social interactions using the target language and in contributing more effectively to group dynamics. As well, they showed more skillfulness in lowering their anxiety in language settings, self-encouraging when facing difficulties, and reinforcing successful learning via self-reward mechanisms.

As well, enhancing the at-risk EFL students' metamotivational self-regulatory skills seems to have had an immediate impact on their academic achievement in foreign language learning settings. Table (2) outlines results of the ANOVA study of the differences between mean scores of the experimental group students and their control peers.

Table (2): ANOVA results of the immediate post-assessment of the students' academic achievement

	Mean scores	Sum of Squares	df	Mean Square	F-value	Sig.	95% Confidence Interval for Mean	
							Lower Bound	Upper Bound
Between Groups	1.9903	1.333	1	1.333	37.457	.000	1.9229	2.0577
Within Groups	2.2724	2.313	65	.036			2.2073	2.3376
Total	2.1293	3.646	66				2.0719	2.1866

As indicated by data in Table (2), higher gains in academic achievement have been attained by the at-risk EFL students as a result of enhancing their meta-motivational self-regulation. The experimental group students achieved higher than their control peers in terms of their cumulative grade point averages (CGPAs). As shown by ANOVA results, a statistically significant difference does exist between mean scores of the two groups in their overall

academic achievement in language classes { $F(1, 66) = 37.457, P < .01$ }. This significant statistical difference is in favor of the experimental group students who received training in metamotivational self-regulation along with metacognitive self-regulation. This in turn indicates that metacognitive self-regulation is not enough by itself to enhance students' overall academic achievement in language settings. Pairing metacognitive self-regulation with self-regulation of metamotivational states and processes is more likely to bring about higher levels of academic achievement.

3.2 Delayed Impact

Six months after the conclusion of the instructional intervention (by the end of the subsequent semester), both groups were post-assessed again to decide on the delayed impact of metamotivational self-regulation on their leaning strategy use and academic achievement. Results about the delayed impact of the intervention on language learning strategy use are tabulated in Table (2).

Table (3): ANOVA results of the delayed post-assessment of the students' language strategy use

	Mean scores	Sum of Squares	df	Mean Square	F value	Sig.	95% Confidence Interval for Mean	
							Lower Bound	Upper Bound
Between Groups	3.7640	4.415	1	4.415	51.811	.000	3.6357	3.8922
Within Groups	3.3591	5.539	65	.085			3.2501	3.4681
Total	3.5646	9.955	66				3.4685	3.6606

As indicated by data in the above-table, enhancing the metamotivational self-regulation of at-risk EFL students led to better gains in the delayed post-assessment of both their language strategy use and academic achievement. As shown by ANOVA results, a statistically significant difference does exist between mean scores of the two groups on the delayed post-assessment of their

language learning strategy use { $F(1, 65) = 51.811, P < .01$ } favoring the experimental group students. The experimental group students outperformed their control peers in utilizing these strategies in language learning settings. These differences cover the seven pivots of the strategy inventory including rehearsal, organization, elaboration, critical thinking, metacognitive, social, and affective strategies.

As the delayed impact is concerned with the long-term effects and the transfer of learning, it seems that strategy deployment and transferability to subsequent learning experiences need a sort of driving force to energize learners and make them persist and exert effort in language situations. The experimental group students' experience in metamotivational self-regulation seems to have enhanced their (meta)cognitive functioning and thus helped transfer the learnt skills/strategies to subsequent language use situations. More importantly, it seems that they became better manipulators of their motivational states in the sense used in the Reversal Theory and thus managed to maintain higher levels of motivation and perseverance necessary for better functioning in subsequent language situations.

Likewise, enhancing EFL at-risk students' metamotivational self-regulation had a delayed impact on their overall academic achievement in language classes measured in terms of their cumulative grade point averages (CGPAs). ANOVA results are shown in Table (4).

Table (4): ANOVA results of the delayed post-assessment of the students' academic achievement

	Mean scores	Sum of Squares	df	Mean Square	F value	Sig.	95% Confidence Interval for Mean	
							Lower Bound	Upper Bound
Between Groups	1.9903	1.841	1	1.841	55.950	.000	1.9229	2.0577
Within Groups	2.2724	2.138	65	.033			2.2073	2.3376
Total	2.1293	3.979	66				2.0719	2.1866

As indicated by ANOVA results, a statistically significant difference between mean scores of the two groups does exist { $F(1, 66) = 55.950, P < .01$ }. This statistically significant difference is in favor of the experimental group students who received training in metamotivational self-regulation along with metacognitive self-regulation. They were able to achieve higher gains in language learning settings. Contrariwise, the control group students who did not receive training in metamotivational self-regulation seem to have lost their drive gradually and become subsumed in their less adaptive motivational frameworks. These maladaptive motivational frameworks and counterproductive metamotivational states seem to have negatively affected their overall academic achievement.

Their academic achievement as well as their language learning strategy use seem to have fossilized at the training exit level and have not witnessed much improvement during the time interval between the immediate post-assessment and the delayed post-assessment of their language learning strategy use and academic achievement. Metamotivational self-regulation training seems to have impacted these strategies more effectively through enhancing students' willingness to exert more effort and show more persistence in their striving, something that metacognitive regulation alone seems less likely to develop.

4. DISCUSSION

Results of the current study carry evidence regarding the significant impact that metamotivational self-regulation is likely to have on the at-risk students' functioning in language settings. It seems that these learners suffered motivational deficits that affected negatively their academic performance and their ability to deploy and maintain different types of learning strategies needed for effective foreign language learning. Rectifying their motivational dysfunction resulted in better deployment of not only cognitive and metacognitive strategies, but also other types of strategies deemed instrumental for language learning such as the social and affective strategies. These two types of strategies are of critical significance for foreign language learning that, unlike other disciplines or fields

of study, depends heavily on using language in social contexts. This is consistent with research literature showing significant relationships between students' use of these language learning strategies and higher language proficiency as well as enhanced language learning (Lee, 2010).

It is also clear from the results of the study that a merely cognitive or metacognitive approach to self-regulation is not adequate for unleashing students' full potentials and helping them overcome their underachievement and dysfunction in educational settings. The experimental group students who integrated metamotivational and metacognitive regulation outperformed their control peers who depended only on metacognitive self-regulation.

These results provide empirical support to recent calls in self-regulated learning literature for better integration of metamotivational and metacognitive components to induce more effective learning environments (Wolters, 2003; Zhang & Tai, 2004; Meyer & Tuner, 2006; Desselle, 2009; Theys & Desselle, 2013). Metacognitive self-regulation is not adequate by itself to establish such environments. Interweaving metacognitive and metamotivational aspects, as Du Boulay et al (2010) state, would help produce more effective learning behaviors.

Another significant conclusion in the current study concerns the lasting impact of metamotivational self-regulation on strategy maintenance and transfer. Results of the delayed post-assessment indicate that the transfer of learning is enhanced when metacognitive self-regulation is integrated with metamotivational regulation. The control group students who received training in metacognitive self-regulation alone could not maintain and consolidate strategy use on the long-run and finally reverted to old maladaptive motivational frameworks that affected their cognitive and metacognitive processing negatively. Reframing the motivational frameworks of at-risk students and enhancing their metamotivational self-regulatory skills led to long-lasting impact on their strategy use and transfer, which in turn enhanced their overall academic achievement.

A closer look at the difference between the mean scores of students in the immediate post-assessment and the delayed post-assessment of both their strategy use and academic achievement indicates that in the course of time the differences between the mean scores of the two groups get bigger. On the long run, the experimental group students outperformed their control peers and showed more cumulative success in both strategy use and overall academic achievement. Here comes the effect of metamotivational aspects of training. It seems that motivational regulation has snowballing effects on students' performance.

Metamotivational self-regulation led to more success, which, in turn, seems to have a boomerang effect on students' motivation, a reciprocal cycle of reinforcement between ensuing success and learning motivation. The control group students who did not receive metamotivational self-regulation training lost their enthusiasm on the long, whereas their experimental peers continued striving and showed more persistence to succeed and functionalize their learnt strategies in subsequent language learning. This, in turn, was reflected on their academic achievement in terms of continued growth in their CGPAs.

These results empirically support arguments of self-regulated learning researchers that metacognitive and metamotivational components of self-regulated learning reciprocally enhance each other. For example, Wolters (2003) argues that the regulation of cognition (metacognition) and the regulation of motivation (metamotivation) are complementary; though they work towards different goals. As Wolters stated, "While the regulation of cognition is primarily responsible for students' effective use of strategies, the regulation of motivation is mostly responsible for ensuring that students maintain the necessary motivation to complete the task" (P.190).

According to Dornyei (2000,) motivation is responsible for how long students can sustain the activity and how hard they are going to pursue it. This, in turn, helps students accumulate adaptive attributional experience and develop their internal standards and their own repertoire of action-specific strategies. Ryan et al (2011)

see that positive and lasting results occur when students become actively engaged and personally interested in learning.

5. IMPLICATIONS

The results of the study as outlined herewith have a number of implications for foreign language education as well as education of other disciplines. The first of these implication relates to the identification of at-risk students. More often than not, at-risk students are identified based on their cognitive profiles and cognitive achievement. As those students, based on the results of the current study, have other problems than cognitive dysfunction, the identification process should not be based on merely cognitive processing. Motivational aspects and problems should be taken into account as well. As literature indicates (Wolters, 2011; (Du Boulay et al, 2010: 212), students' lack of motivation is sometimes misinterpreted as lack of ability.

This identification process and criteria thereof are not isolated from the instructional treatment required by EFL students in general and at-risk students in particular. Most classroom instructional practices and assessment procedures thereof target the cognitive or metacognitive abilities of learners with little attention -- if any-- to motivational aspects or metamotivational management. Striking a balance between metacognitive and metamotivational regulation in language learning settings is more likely to pay off on the long run than merely accenting either component alone. Results of the current study in this regard are consistent with current calls in existing literature for integrating metacognitive and metamotivational components of self-regulated learning ((Dornyei, 2005; Meyer & Tuner, 2006; D'Mello et al., 2008; Desselle, 2009; Theys & Desselle, 2013; Hall & Goetz, 2013).

Implications also extend to how EFL teachers can establish effective language learning environments. Based on the results of the current study, effective classroom atmospheres are these providing for motivational richness. Motivational richness is here understood in terms of providing a variety of techniques and activities to satisfy the different metamotivational states learners as outlined by Apter

(2013; 2005). This, as Apter (2005) states requires that teachers avail rich classroom environments "which all eight states and their satisfactions are available so that students find satisfaction in whatever state of mind they happen to be experiencing" (P. 37).

This motivational richness, in turn, is more likely to affect not only students' cognitive processing and their enjoyment in language settings, but also their abilities to transfer learning strategies and tactics to subsequent situations. Based on the results of the current study, at-risk students who managed to self-regulate their motivation became more efficient in maintaining their strategy use on the long run, show more persistence and perseverance in challenging learning conditions, and deploy higher level strategies to handle language learning situations. Should successful transfer of learning be the target in foreign language settings, teachers should give due attention to motivational factors the same way they do with cognitive factors.

6. SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

The current study attempted to fill in a gap in the existing empirical self-regulated language research literature regarding integrating metamotivational and metacognitive components of self-regulation. In addition to the implications it has for foreign language instruction, it raises a set of issues that need due attention in future research endeavors.

First of all, with the paucity of empirical studies on metamotivational self-regulation, the current study attempted to integrate models of motivational regulation such as the Reversal Theory and Self-determination Theory with the mainstream models of self-regulated learning. As these theories of motivation are still confined to clinical and psychotherapeutic settings with very scanty empirical applications in normal classrooms with large groups of learners, future research on self-regulated learning needs to experiment with other ways of integrating metacognitive and metamotivational components for different groups of learners so that a more pragmatic and education-centered approach to metamotivational self-regulation be in place.

Another area that needs further research is metamotivational self-regulation in EFL settings. Most existing models of motivation and motivational regulation focus on contexts where language is used as a first language. These models are not adequate to adequately explain the regulation of language motivation in EFL settings. Moreover, existing literature on language motivation refers to general frameworks of variables and factors affecting students' motivation. Yet, these remain just frameworks that provide no instructional advice on how motivational processing occurs in language settings. Language-specific models of self-regulated learning tapping componential structure and processing mechanisms need further investigation in future foreign language motivation research.

Research has provided evidence regarding the cultural influences of motivation (Dornyei, 1998; Watkins et al., 2002). Unlike other content fields of study such as math and science, language learning is not socio-culturally neutral since, as Dornyei (1998) states, "the motivational basis of language attainment involves the development of L2 identity and the incorporation of elements from the L2 culture" (P. 118). Transferability of motivational processing mechanisms across different cultural contexts and different language learning settings needs further investigation in future research.

Finally, due to some delimitations in the current study, further research needs to handle some issues before generalizing results and conclusions hereof. The first of these issues is that the sample of the current study involved female students only. As research literature carries evidence regarding differences between male and female students in language contexts (Dornyei, 2000; Nyikos, 2008; Byram & Hu, 2013), further research is needed for any potential differences in metamotivational self-regulation between the two genders.

Another area of research that needs further attention stems from delimitations of the current study in terms of using self-report protocols to study language learning strategies. Future research needs to consider other ways of tapping task-specific strategies in actual language learning settings.

Finally, the current study focused on tertiary settings of EFL instruction characterized by variety, flexibility, choice, and student maturity in terms of expertise and overall knowledge base. Replication of the instructional intervention and further research on the regulation of motivation at lower levels of foreign language education are all potential issues for further research.

REFERENCES

- Ammar, A. (2004). The effects of self-regulated reading strategy development on the prospective EFL teachers' critical reading skills and reading motivation. *Journal of Education* (Aswan Faculty of Education, Egypt), 1-33.
- Ali, M. F, & Ammar, A. M. (January 2005). An investigation of the relationships between EFL pre-service teachers' epistemological beliefs and their learning strategies, teaching practices and foreign language classroom anxiety. *Journal of Scientific Research in Education and Psychology* (El-Minia Faculty of Education, Egypt) 18(3) 1-33.
- Apter, M. J. (Ed.). (2001). *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Apter, M. J. (2005). *Personality dynamics: Key concepts in reversal theory*. Loughborough, UK: Apter International Ltd.
- Apter, M. J. (2007) *Reversal theory: The dynamics of motivation, emotion and personality*(2nd ed.). Oxford: One-World Publications.
- Apter, M. J. (2013). Developing reversal theory: Some suggestions for future research. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*, 1(1), 1-8.
- Berry, R. (2002). *Learner autonomy: Developing an innovative ESL curriculum for the newly arrived students form the Mainland China (NAS) to Hong Kong (SAR)*. A paper presented in the 8th International Conference "Globalization & Localization Enmeshed: Searching for Balance in Education", University of Bangkok, Thailand, 18-20 October.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

- Boekaerts, M., De Koning, E., & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of Self-regulation*. California: Academic Press.
- Byram, M. & Hu, A. (2013). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Chen, J. F. Warden, C. A. & Cheng, H. (2005). Motivators that do not motivate. *TESOL Quarterly*, 39(4), 609-633.
- Cheng, E. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Csizer K & Dornyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Daniels, M. (2005). *Shadow, self, spirit: Essays in transpersonal psychology*. Virginia: Imprint Academic Philosophy Documentation Center.
- Desselles, M. L. (2009, July). Optimism, pessimism and metamotivation. Paper presented at the Fourteenth International Conference on Reversal Theory, New Orleans, LA.
- Desselles, M. L. & Apter, M. J. (2013). Manipulating motivational states: A review. *Journal of Motivation, Emotion, and Personality*, 1(1), 44-49.
- Dornyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dornyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dornyei&Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working papers in applied linguistics (Thames Valley University, London), 4, 43-69.**
- Du Boulay, B., Luckin, R., Martinez-Miron, E., Rebolledo-Mendez, G. R., & Harris, A(2010).Towards systems that care: A conceptual framework based on motivation, metacognition and affect. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 20(3), 197-229.**
- Gagne, M. & Deci, E.I. (2005). Self-determination theory and work motivation. Journal of Organizational Behavior, 26, 331-362.**
- Gardner, R. C (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.**
- Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. Canadian Psychology, 41, 10-24.**
- Hall, N. & Goetz, T. (2013). Emotion, motivation, and self-regulation. London: Emerald Group Publishing Limited.**
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. Annual Review of Applied Linguistics (2001) 21, 112-126.**
- Howard, B. et al. (2001). The influence of metacognitive self-regulation and ability levels on problem solving. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.**
- Johnson, K. (2001). An introduction to foreign language learning and teaching. Essex: Pearson Education Limited.**
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2004). Aging, adult development, and work motivation. Academy of Management Review, 29, 440-458.**
- Kerr, J. H., &Tacon, P. (2000). Environmental events and induction of metamotivational reversals. Perceptual and Motor Skills, 91, 337-338.**
- Lee, C. (2010). An overview of language learning strategies. ARECLS, 7, 132-152.**
- Locke, E. & Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist 57(90), 705-717.**

- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5, 71-76.
- Meyer, D. & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. [Educational Psychology Review](#), 18(4), 377-390.
- Nyikos, M. (2008). Gender and good language learners. In C.Griffs (Ed.). *Lessons from good language learners* (PP. 73-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Pagliaro, A. (2002). Motivation and its implications in tertiary Italian studies. *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop* (pp. 16-25). Italy: Griffith University.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts, & P. R., Pintrich. (Eds.) *Handbook of Self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. (2003). Motivation and classroom learning. *Handbook of Psychology: Educational Psychology*, 7, 103-122.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). NJ: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T., & McKeache, W. (1991). A manual for the use of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). ERIC Technical Report # 91-B004.
- Pintrich, P., Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *The development of achievement motivation* (pp. 250-279). San Diego, CA: Academic Press.

- Reese, G., &Apter, M. J. (2011, July). Thriving in the workplace: A personal development workshop. Paper presented at the Fifteenth International Reversal Theory Conference, Washington, DC.
- Ryan, et al.** (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist* 39(2) 193–260.
- Schmidt, R., Boraie, D., &Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In Rebecca Oxford (Ed.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. (Technical Report #11) (pp. 9–70). Honolulu: University of Hawai‘i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schunk, D. (2001). Social-cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nded., pp. 125–151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., &Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd ed.): Pearson, Merrill, Prentice Hall.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Siegle, D. &McCoach, D. (2006). Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Stolp, S. &Zabucky, K. (2009). Contributions of metacognitive and self-regulated learning theories to investigations of calibration of comprehension. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-31.
- Theys, E., &Desselles, M. L. (2013, March). Metamotivational state and group cohesion: Reversal theory in teams. Paper presented at the annual conference of the Louisiana Academy of Sciences, Grambling, LA.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the

quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

- Watkins, D., McInerney, D. M., Lee, C., Akande, A., & Regmi, M. (2002). Motivation and learning strategies. A cross-cultural perspective. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, Vol. 2. Greenwich, CT: Information Age.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wingfield, A. & Eccles, J. (2002). The development of competency beliefs, expectancy for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wingfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (PP. 92-115). Florida: Academic Press.
- Weiner, B. (1986). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 91, 548-573.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Wolters, C. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
- Zental, S. & Lee, J. (2012). A Reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: "Clever is and clever does", *Learning Disability Quarterly* 35(4) 248-259.
- Zhang, W. & Tai, W. (2004). The role of motivation in self-regulated learning and its implication for our education. *The Journal of Jinlin Grain college*, 19(2), 34-37.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-regulated Learners: Beyond achievement to self-efficacy*. USA: American Psychology Association.