



بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً
دورية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية
(دار المنظومة - المنهل - أيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان)
تلتزم المجلة بفحص البحوث المنشورة بها ببرامج الانتحال العلمي

العدد السابع.. يوليو ٢٠١٧م

حقوق الطبع والنشر محفوظة لرابطة التربويين العرب

الترقيم الدولي للمجلة

Print:ISSN 2357-0296

Online:ISSN 2357-030X

الموقع الإلكتروني للرابطة :

<http://aae2016.com>

هيئة تحرير المجلة

الوظيفة	الاسم	م
رئيس هيئة التحرير	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري رئيس رابطة التربويين العرب	١
نائب رئيس التحرير	أ.د/ أماني حنفي محمد علي عميد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس	٢
مدير التحرير	أ.د/ حمدي إسماعيل شعبان وكيل كلية التربية النوعية جامعة طنطا	٣
عضواً	أ.د/ هناء عبده عباس أستاذ بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة	٤
عضواً	د/ زيزي حسن عمر أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية	٥
عضواً	د/ هاني شفيق رمزي أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة بنها	٦
عضواً	د/ هوايدا سعيد عبد الحميد أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة عين شمس	٧
عضواً	د/ عبد الرحمن أحمد سالم أستاذ مساعد كلية التربية النوعية جامعة بورسعيد	٨
عضواً	د/ شاديّة محمد جابر حسنين مدرس الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية جامعة دمياط	٩
سكرتيرة التحرير	أ/ أمينة سلوم معتق الرحيلي ماجستير التربية جامعة طيبة	١٠

الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

الجامعة	الكلية	الاسم	م
حلوان	الاقتصاد المنزلي	أ.د/ أشرف عبد العزيز عبد المجيد	١
المنوفية	التربية النوعية	أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب	٢
المنصورة	التربية النوعية	أ.د / الحسيني رجب بلال	٣
المنصورة	التربية النوعية	أ.د / أماني فوزي محمد بدوي	٤
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ أميرة سيد فرج	٥
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د / أمل محمد القداح	٦
الجامعة الحديثة	الإعلام	أ.د / أمين سعيد عبد الغني	٧
أم القرى	الإعلام	أ.د / إيمان أحمد خضر	٨
أم القرى	رياض الأطفال	أ.د / إفراح إبراهيم محمد المشرفي	٩
اسكندرية	التربية النوعية	أ.د/ تسبي محمد رشاد علي	١٠
القاهرة	التربية النوعية	أ.د / ثروت فتحى كامل	١١
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	١٢
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	١٣
الأسكندرية	رياض أطفال	أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي	١٤
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	١٥
المنصورة	التربية النوعية	أ.د / حسن جمال محمد نجم	١٦
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	١٧
الملك عبد العزيز	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	١٨
المنصورة	التربية النوعية	أ.د / سلامة محمد علي إبراهيم	١٩
الأزهر طنطا	اقتصاد منزلي	أ.د / زينب عاطف خالد	٢٠
الإسكندرية	التربية الرياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	٢١
القاهرة	الإعلام	أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان	٢٢
حلوان	التربية	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	٢٣
حلوان	التربية الرياضية بنين	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	٢٤
ميت غمر	التربية النوعية	أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني	٢٥
حلوان	التربية الرياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	٢٦
القاهرة	الإعلام	أ.د/ على السيد ابراهيم عجوة	٢٧
المنصورة	التربية النوعية	أ.د / على السيد على زلط	٢٨
بنها	التربية النوعية	أ.د / عمر محمد أحمد إمام	٢٩
عين شمس	التربية النوعية	أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي	٣٠
حلوان	التربية	أ.د / ماجدة مصطفى السيد	٣١
طنطا	التربية الرياضية	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	٣٢
طبيبة	الإعلام	أ.د/ محمد عبد الحميد أحمد	٣٣
الإسكندرية	التربية الرياضية بنين	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	٣٤
حلوان	التربية الرياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	٣٥
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	٣٦
القاهرة	رياض أطفال	أ.د / منى محمد علي جاد	٣٧

محتويات العدد (٧)

الصفحات	بحوث ودراسات محكمة	٥
٣٣-١١	فاعلية استخدام التدريب التشاركي عبر تكنولوجيا الحياة الثانية "Second Life" على تنمية بعض المهارات لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريسية .. إعداد : محمد فتحي كمال محمد، أ.د/ماهر إسماعيل صبري، أ.د/عادل السيد سرايا، د/ لمياء مصطفى كامل.	١.
١٠١-٣٥	اختلاف مصدر التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية وأثره على تنمية الأداء المهاري لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة .. إعداد : مصطفى سلامة عبد الباسط سراج الدين، دعاء عبد المجيد إبراهيم جعفر.	٢.
١٣٩-١٠٣	أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (الصور- الفيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .. إعداد : أسماء مسعد يسن، أ.د/ ماهر إسماعيل صبري، أ.د/سعاد أحمد محمد شاهين، د/نجوى أنور على.	٣.
١٧٢-١٤١	وحدة مقترحة قائمة علي مبادئ توعية المستهلك لتنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية في التربية الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .. إعداد : د/ عزة صلاح عبد العزيز سعد .	٤.
٢٢٨-١٧٣	فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .. إعداد: عز سيد محمد سيد، أ.د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .	٥.
٢٨٠-٢٢٩	استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم .. إعداد : أ/ محمد عبد الحارس عبد العال محمد، أ.د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان.	٦.
٣١٠-٢٨١	اثر استخدام استراتيجيات التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .. إعداد : أ/ بديعتة محمد محمود علي الصغير، أ.د/سيد محمد سنجي، د/سيد فهمي مكاوي.	٧.
٣٣٢-٣١١	بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .. إعداد : أ/ راندة خالد مصطفى خميس ، أ.د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان.	٨.

تعريف بالمجلة:

بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دولية مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار الأساتذة في مجالات التربية النوعية بالجامعات المصرية والعربية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من البحوث في مجالات التربية النوعية ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي (تربية فنية .تربية موسيقية . تربية رياضية . اقتصاد منزلي . إعلام تربوي . تعليم صناعي . تعليم تجاري . تعليم زراعي . علوم تربوية ونفسية . رياض أطفال . تكنولوجيا التعليم) ؛ وذلك باللغتين العربية والأجنبية ، حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

المجلة دورية فصلية تصدر أربع مرات سنويا في شهور : يناير ، أبريل ، يوليو ، أكتوبر ، وقد صدر عددها الأول في يناير ٢٠١٦ م .

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث - باللغة العربية واللغات الأجنبية - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية النوعية بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم النوعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأجنبية.
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية النوعية ، والتربية الفنية ، والتربية الموسيقية ، والتربية الرياضية ، والاقتصاد المنزلي ، ورياض الأطفال.

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي مجال من مجالات التربية النوعية .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل بحث؛ ليقوموا بتحكيم البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

- تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- كتابة متن البحث بخط Fanan مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ومرة ونصف بين الفقرات .
- كتابة العناوين الرئيسية بخط Al-Mothnna مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١١ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- كتابة المستخلص العربي في شكل عبارات تقريرية متصلة بنفس خط المتن مقاس ١٣ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف ، مع كتابة الكلمات المفتاحية للبحث في نهاية المستخلص .
- كتابة المستخلص الأجنبي كما هو بالعربي ، بحيث يبدأ بعنوان البحث بخط Cambria مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .. وتستخدم الصور والرسوم فقط في حالات الضرورة القصوى حين تكون في صلب البحث.

- توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث
مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر.

المراسلات :

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

التليفون والفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير:

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة:

Safaasultan25@hotmail.com

أو عبر البريد الإلكتروني لسكرتيرة تحرير المجلة:

ameena--2011@hotmail.com

كما يمكن متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني على الرابط:

<http://jrsef.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب:

<http://aae2016.com>

مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السابع من مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. وفي هذا العدد ثمانية بحوث :

أولها بعنوان : " فاعلية استخدام التدريب التشاركي عبر تكنولوجيا الحياة الثانية " Second Life " على تنمية بعض المهارات لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية " .. إعداد : محمد فتحي كمال محمد، أ.د./ماهر إسماعيل صبري، أ.د./عادل السيد سرايا، د/ لمياء مصطفى كامل.

وثانيها بعنوان : " اختلاف مصدر التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية وأثره على تنمية الأداء المهاري لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة " .. إعداد : مصطفى سلامة عبد الباسط سراج الدين، دعاء عبد المجيد إبراهيم جعفر.

وثالثها بعنوان : " أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (الصور - الفيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم " .. إعداد : أسماء مسعد يسن، أ.د./ ماهر إسماعيل صبري، أ.د./سعاد أحمد محمد شاهين، د/نجوى أنور على.

ورابعها بعنوان : " وحدة مقترحة قائمة على مبادئ توعية المستهلك لتنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية في التربية الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " .. إعداد : د/ عزة صلاح عبد العزيز سعد.

وخامسها بعنوان : " فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " .. إعداد: عز سيد محمد سيد، أ.د./ شاكر عبد العظيم محمد قناوي، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان.

وسادسها بعنوان : " استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم " .. إعداد: / محمد عبد الحارس عبد العال محمد، أ.د./ شاكر عبد العظيم محمد قناوي، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان.

وسابعها بعنوان : " اثر استخدام استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي " .. إعداد : / بدیعة محمد محمود علي الصغير، أ.د./سيد محمد سنجي، د/سيد فهمي مكاوي.

وثامنها بعنوان : " بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية " .. إعداد : / رائدة خالد مصطفى خميس ، أ.د./ شاكر عبد العظيم محمد قناوي، أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان.

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

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

هيئة تحرير المجلة





البحث الأول

فاعلية استخدام التدريب النشركي عبر تكنولوجيا
الحياة الثانية " Second Life " على تنمية بعض
المهارات لدى أخصائيي تكنولوجيا التعليم
في ضوء ادنياجانهم التدريبية

إعداد:

محمد فتحى كمال محمد

أخصائى اول تطوير تكنولوجياى بمركز التطوير التكنولوجى بإدارة بنها

أ.د. عادل السيد سرايا

أستاذ تكنولوجيا التعليم وعميد
كلية التربية جامعة العريش

أ.د/ ماهر إسماعيل صبرى

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
وتكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة بنها
رئيس رابطة التربويين

د/ لمياء مصطفى كامل

مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة بنها



فاعلية استخدام التدريب التشاركي عبر تكنولوجيا الحياة الثانية " Second Life " على تنمية بعض المهارات لدى إخصائي تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية

محمد فتحي كمال محمد ، أ.د/ماهر إسماعيل صبري
أ.د/عادل السيد سرايا، د/لمياء مصطفى كامل

• الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى علاج مشكلة تدنى مستوى أخصائي تكنولوجيا التعليم في بعض المهارات (Lync online / office365 / الشبكات) وقياس أثر نمط التدريب التشاركي عبر بيئة الحياة الثانية " Second Life " لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم ، والتعرف على اكتساب الجانب المعرفي والمهاري المرتبط بمهارات بالمهارات في ضوء احتياجاتهم التدريبية ، وقد تم تطبيق البحث على عينه مكونة من (٦٠) أخصائي تكنولوجيا التعليم بمحافظة القليوبية بإدارة بنها التعليمية، لتنمية مهارات (استخدام شبكات الكمبيوتر Computer Networks ، استخدام البريد الإلكتروني للمعلم وتفعيله office 365، التعامل مع برنامج المحادثة والمؤتمرات Lync online).

الكلمات المفتاحية: التدريب التشاركي - تكنولوجيا الحياة الثانية - أخصائي تكنولوجيا التعليم - الاحتياجات التدريبية

Impact of the use of participatory training through Technology "Second Life" on the development of some skills in the education technology specialist in light of their training needs

Mohamed Fathy Kamal Mohamed

Professor. Dr. Maher Ismaeil Sabry, Professor. Dr. Adel El Sayed Saraya, Dr. Lamia Mustafa Kamel

Abstract:

The current research aims to address the problem of the low level of education technology specialists in some skills (Lync online / office365 / networks), measure the impact of the second life style of the education technology specialist, and identify the knowledge and skills acquired by the skills With the skills in the light of their training needs. The research has been applied to a sample of (60) educational technology specialists in the governorate of Qalioubia, Benha Educational Administration, to develop skills (use of computer networks, use of e-mail to the teacher and activation of office 365, Dth and conferences Lync online).

Keywords: Participatory Training - Second Life Technology - Educational Technology Specialist - Training Need

• مقدمة:

يعد التدريب عن بعد أحد أهم الاسهامات والتطورات التي قدمها الإنترنت عن طريق تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة، ومن هذه البيئات التي يمكن الاعتماد عليها هي بيئة (العوالم الافتراضية) والتي تستخدم في مجال التعليم والتدريب بما يمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التعليمية والتدريبية، للتغلب على بعض المشكلات التي تحول دون انتقال المتدرب إلى مكان التدريب، وبأقل جهد مبدول.

وتعتبر تكنولوجيا "الحياة الثانية Second life" بمثابة واقع افتراضي للمستخدم في صورة شخصية افتراضية (Avatar) يتجول داخل بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد ويختار ما يحلوه من بيت، ومعيشة، وأصدقاء، ويكون المستخدم مخيرا غير مسيرا، كما يمكن للمدرب أن يدعو المتدربين لعرض وشرح المحتوى التدريبي داخل هذا العالم، كما يتاح للمستخدم أن يصمم منزلا بنفسه وأن يدعو زواره للجلوس فيه والدراسة من خلال شخصيات افتراضية يختارونها، كما يتاح من خلال هذه البيئات التجارة الإلكترونية كعرض منتج معين والترويج له عبر الانترنت وهذا ما أكدته دراسة^١ (مروة حسن، ٢٠١٢: ٤-٥).

وتتميز "الحياة الثانية Second life" بالعديد من المميزات ذكرها كلا من (وود، هوبكينز Wood, D& Hopkins, L, 2008:43) حيث تمكن المتدرب من التفاعل مع المعلومات من وجهة نظر شخصيه، وتعطي فرص فريدة للمتدربين لمحاكاة تجارب التدريب في الحقول المختلفة "كعلم الصحة health science"، وتصميم الأزياء "fashion design"، و"hospitality"، والسياحة "tourism"، وسرد القصة التعاونية "collaborative storytelling"، والعمل "business"، وممارسة نشاطات التعلم التجريبية "experiential learning activities" والتي يمكن أن تهيئ المتدربين للتوظيف المستقبلي بدون قيود العالم الحقيقي "real world"، ويمكن أن تسهل مهارات الاتصال "communication skills"، وتساعد على "التعاون collaboration"، وتنمي النقد البناء "constructivism"، وتزيد فهم المتدربين أيضا للاختلافات الثقافية وسمات أخرى متنوعة.

وذكر كلا من (ألبكان، بوخاج، كوتسوفينو Alpcan, T., 2007:95-99) و Bauckhage, C., & Kotsovinos, E. 2007:95-99) أهم ما يميز الحياة

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

الثانية "Second life" بأنها العالم الافتراضي ثلاثى الأبعاد المستخدم في التفاعل الاجتماعي، والتجارة، والبريد والترفيه وقد دعا إليها الكثير من المستخدمين على شبكة الإنترنت كتطبيقات ويب ثلاثية الأبعاد والتي وصفت بأنها المرحلة المقبلة من التنمية في جميع أنحاء العالم وحينما يكون المحتوى مملوك للمستخدم عند بناء التطبيق مما يجعل "الحياة الثانية Second life" مناسبة تماما في العملية التدريبية عند التدريب عن بعد لخلق بيئة فريدة من نوعها مما يعطى فرصة المشاركة في التجارب التعاونية باستخدام الشخصيات، الدردشة الصوتية والنص.

وامتداداً لما يقدمه التدريب الإلكتروني الذي يعد أحد أهم التطبيقات الحديثة المهمة للإنترنت وخاصة في العملية التدريبية والتي أكدها (عادل سرايا، ٢٠٠٧: ٧٤)، حيث أن الإنترنت هو أحد التقنيات التي تمثل الوسيلة الأقدر على نشر أنواع وأنماط متعددة من التدريب وبخاصة التدريب الإلكتروني وذلك لقدرته على ربط مصادر عديدة من مصادر التعلم ومصادر المعلومات وتكوين شبكة ضخمة تلبى جميع الفئات.

ومن أهم الأساليب التي تدعم التشارك عند تقديم التدريب عبر تكنولوجيا الحياة الثانية "Second Life" أسلوب التدريب التشاركي Collaborative Training وهو أسلوب للتدريب ضمن مجموعة العمل؛ فهي توفر للمشاركين الفرصة في التعلم والمشاركة في مصادر المعلومات وتبادل الخبرات بينهم، فليس الهدف من التعليم التشاركي هو اكتساب المعرفة فحسب، بل الهدف هو اكتساب القدرة علي بناء المعرفة في بيئة تشاركية. (محمد والي، ٢٠١٠).

وقد تناول العديد من الدراسات السابقة توظيف التدريب التشاركي بالويب، ومنها دراسة زينب خليفة (٢٠٠٩) والتي أظهرت نتائجها تفوق مجموعة التدريب التشاركي على مجموعة التعلم بالوسائط المتعددة، ودراسة (هيا العتيبي، وعزيزة طيب، ٢٠١٠) والتي أظهرت نتائجها فاعلية التدريب التشاركي عبر تطبيقات الويب في نمو الجانب المهني لدى المشرفات التربويات، ودراسة (Chih-Cheng, et al, 2014) والتي توصلت لفاعلية التدريب التشاركي بالويب في تعليم المفردات الإنجليزية لطلاب المدارس الثانية بشمال تايوان.

وقد استهدفت دراسة (همت قاسم، ٢٠١٣) الكشف عن فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الويب في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم وقد أسفرت نتائج البحث الي وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الإلكتروني) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي

تستخدم (بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

ومن خلال العرض السابق يتضح أن التدريب التشاركي عبر تكنولوجيا الحياة الثانية " Second Life " يعد مكونا ضروريا لخلق بيئة تدريب أكثر تفاعلا، لأنه يساعد على انخفاض قلق التعلم ويحسن من الرضا النفسي للمتعلم، كما أنه يشجع المتدرب على قبول المساعدة والإشراف من نظائره، وأيضا يتيح للمتدرب الفرصة لكي يناقش ويجادل ويشترك في بناء المعرفة من خلال التفاعل مع الأقران.

ولأخصائى تكنولوجيا التعليم دور مكمل لأداء المدرب خاصة فى ظل عصر تكنولوجيا المعلومات حيث أدى دمج التكنولوجيا بالتدريب إلى زيادة الحاجة لتنمي مهارات أخصائى تكنولوجيا التعليم لتحقيق التكامل وخاصة عبر الحياة الثانية لتقديم التدريب خلالها حتى لا يصبح فى حالة ركود ذهنى تؤثر على أدائه المهنى.

واستهدفت دراسة (سوك وتشارلز، 1994، Sook, L. & Charles, R) معرفة الأدوار الجديدة لأخصائى تكنولوجيا التعليم والتي سوف يفرضها على عاتق النظام التربوي الجديد، وكان من أهم نتائجها تحديدها لأدوار أخصائى التعليم والتي تتمثل فى استخدامه وتوظيفه لمستحدثات الكمبيوتر والفيديو التفاعلي و العوالم الافتراضية والوسائط الفائقة والبريد الإلكتروني فى العملية التعليمية، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من المصادر المشتركة مثل المكتبات والمتاحف والمسارح والاتصالات، وقد أوصت الدراسة إلى أهمية وضرورة تدريب أخصائى تكنولوجيا التعليم على استخدام المستحدثات السابقة.

وقد اتفقت نتائج دراسة كل من (رضا القاضي، ١٩٩١: ٣٣١-٣٣٥)، ودراسة (حميد السباحى، ١٩٩٩)، ودراسة (هانى أبو الفتوح، ٢٠٠٧)، على عدم كفاية برامج التدريب قبل الخدمة فى تمكين أخصائى تكنولوجيا التعليم من المهارات التي تؤهله للقيام بأعماله بعد تخرجه وذلك على ضوء المستحدثات التكنولوجية، والتغيرات السريعة مما يستلزم معه بالضرورة التدريب أثناء الخدمة للتغلب على ذلك القصور.

وفي ضوء ما سبق توجه الباحث إلى دراسة فعالية نمط التدريب التشاركي عبر تكنولوجيا الحياة الثانية " Second Life " على تنمية بعض المهارات لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم فى ضوء احتياجاتهم التدريبيية وهى مهارات استخدام شبكات الكمبيوتر Computer Networks ، استخدام برامج أمن المعلومات Information Security ، استخدام البريد

الإلكترونى للمعلم وتفعيله 365 office، التعامل مع برنامج المحادثة والمؤتمرات Lync online.

• مشكلة البحث:

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث تكمن فى ندرة توظيف البرامج التدريبية القائمة على بيئة التدريب عن بعد عبر الإنترنت وقصور التدريبات الحالية لأخصائى تكنولوجيا التعليم القائمة على الحياة الثانية Second life مما دفع الباحث إلى دراسة أثر اختلاف نمط (التدريب التشاركى) عبر تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) (تنمية مهارات استخدام شبكات الكمبيوتر Computer Networks، استخدام البريد الإلكتروني للمعلم وتفعيله 365 office، التعامل مع برنامج المحادثة والمؤتمرات Lync online) لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم.

• أسئلة البحث :

ولمعالجة هذه المشكلة يمكن صياغتها على النحو التالى :
 ما فعالية نمط التدريب التشاركى عبر تكنولوجيا الحياة الثانية Second life على تنمية بعض المهارات لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم فى ضوء احتياجاتهم التدريبية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الاسئلة الفرعية التالية :
 ◀ ما قائمة المهارات المراد تنميتها لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم عبر تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) فى ضوء احتياجاتهم التدريبية ؟
 ◀ ما قائمة الإحتياجات التدريبية المراد تنميتها لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم عبر تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) ؟
 ◀ ما فعالية نمط (التدريب التشاركى) عبر تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) على تنمية بعض المهارات لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم فى ضوء احتياجاتهم التدريبية ؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:
 ◀ التحقق من أثر اختلاف نمطى التدريب عبر تكنولوجيا الحياة الثانية Second life على تنمية بعض المهارات لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم فى ضوء احتياجاتهم التدريبية
 ◀ التوصل الى قائمة المهارات المراد تنميتها لدى أخصائى تكنولوجيا التعليم عبر تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) فى ضوء احتياجاتهم التدريبية ؟

◀ الكشف عن فعالية نمط (التدريب التشاركي) عبر تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) على تنمية التحصيل المعرفى لدى اخصائى تكنولوجيا التعليم.

• أهمية البحث :

- ساهم البحث الحالى فى:
- ◀ توجيه أنظار المسئولين التربويين إلى أهمية توظيف تقنية العوالم الافتراضية (كالحياة الثانية Second life) فى تدريب المعلمين والأخصائين أثناء الخدمة .
 - ◀ يسهم البحث فى تغطية النقص فى الأبحاث العربية التى تتناول تقنية العوالم الافتراضية (كالحياة الثانية Second life) وتطويعها لخدمة الأغراض التربوية .
 - ◀ توجيه أنظار الباحثين فى المجال التربوى إلى أهمية حقل العوالم الافتراضية (كالحياة الثانية Second life) كمجال خصب للبحث .
 - ◀ تزويد المكتبة العربية بدراسة يمكن إضافتها للدراسات العربية التى توضح أهمية (التدريب التشاركي) وما يمكن أن يحققه من أهداف المجتمع عن طريق تقسيم المتدربين لمجموعات لتحقيق أهداف تعليمية محددة .

• التصميم التجريبي للبحث:

التدريب التشاركي		نمط التدريب	ادوات القياس
بعدي	قبلي		
مج ٢	مج ١	الاختبار التحصيلي	
مج ٢	مج ١	بطاقة ملاحظة	

• فروض البحث:

- يسعى البحث الحالى للتحقق من الفروض التالية :
- ◀ يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تدريب التشاركي) قبلها وبعديا فى الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
 - ◀ يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تدريب التشاركي) قبلها وبعديا فى بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.
 - ◀ لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تدريب التشاركي) بعديا فى الاختبار التحصيلي .

◀ لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (تدريب التشاركي) بعديا فى بطاقة الملاحظة.

• حدود البحث:

- ◀ سوف يقتصر البحث على:
- ◀ الحدود المكانية: اقتصر البحث الحالى على عينة مكونة من (٦٠) أخصائى تكنولوجيا التعليم بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية بمختلف المراحل.
- ◀ الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى (٢٠١٥ / ٢٠١٦).
- ◀ الحدود الموضوعية: استخدام تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life) واستخدام نمطى التدريب (التشاركي - تقصى الويب) لتنمية بعض المهارات التى تتمثل فى (إستخدام شبكات الكمبيوتر / Computer / Networks استخدام البريد الإلكتروني للمعلم وتفعيله 365 office / التعامل مع برنامج المحادثة والمؤتمرات Lync online).

• منفيران البحث :

- ◀ المتغير المستقل : يشتمل البحث على متغير مستقل واحد وهو تكنولوجيا الحياة الثانية (Second life)
- ◀ المتغير التابع : (التحصيل المعرفى - الاداء المهارى)

• أدوات البحث :-

- ◀ الاختبار التحصيلى (لقياس الجانب المعرفى). (من إعداد الباحث).
- ◀ بطاقة ملاحظة (لقياس الجانب المهارى). (من إعداد الباحث).

• مصطلحات البحث:

• التدريب الإلكتروني:

عرفه (السعيد عبد الرازق، ٢٠١٤:١) بأنه نظام تدريب نشط Active Training غير تقليدى يعتمد على استخدام مواقع شبكة الإنترنت لتوصيل المعلومات للمتدرب والاستفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب ودون وجود المدرب والمتدربين فى نفس الحيز المكانى مع تحقيق التفاعل ثلاثى الأبعاد (المحتوى التدريبى الرقمى - المتدربين - المدرب والمتدربين) وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة. ويعرفه الباحث إجرائيا : خطة أو منظومة تدريبية متكاملة تتضمن مجموعة من المهام والانشطة والاجراءات والاحداث التدريبية التى يمارسها

أخصائى تكنولوجيا التعليم فى صورة أسلوب تدريبيى " تشاركى" وأسلوب تدريبيى " تقصى الويب" مع أقرانه بتسلسل منطقى عبر تكنولوجيا الحياة الثانية Second life وتحت إشراف مدرب وفى فترة زمنية محددة بهدف تنمية بعض الاحتياجات التدريبيية .

• الحياة الثانية Second life:

عرفها (نبيل عزمى ، ٢٠١٤: ٤٧٥) هى عالم ثلاثى الابعاد منشأ بواسطة شخصيات إفتراضية " avatars" تمثل الأشخاص الحقيقيين داخل هذا العالم. ويعرفها الباحث إجرائيا أنها: بيئة بديلة للواقع توفر الإيهام بثلاثيات الأبعاد وتجعل المتدرب يشعر كأنه داخل عالم حقيقى افتراضى حيث يتمثل بديل المتدرب فى كائن افتراضى فى صورة شخص رسومى رقمى يسمى (Avatar) يتجول داخل بيئة ثلاثية الأبعاد تشبه الواقع وتعطى له حرية التنقل والإبحار والتفاعل ضمن بيئة التدريب.

• مفهوم نمط التدريب النشاركى:

عرفه (محمد عطيه، ٢٠٠٣: ٢٦٨-٢٦٩) أنه مدخل أو استراتيجيية للتدريب يعمل المتدربين فيها معا فى مجموعات صغيرة أو كبيرة، يتشاركون فى انجاز المهمة أو تحقيق أهداف تدريبيية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعى المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتدربين لتوليد المعرفة، وليس استقبالتها من خلال التفاعلات الاجتماعية، ويكون التدريب متمركز حول المتدرب؛ حيث ينظر إلى المتدرب كمشارك نشاط فى عملية التدريب .

• العوالم الافتراضية Virtual Worlds:

بيئة محاكاة للعالم الحقيقى على الحاسب من خلال عالم متاح على شبكة الانترنت يمكن للمستخدم العيش فيها، والتفاعل مع الآخرين، من خلال تجسيد لشخصية المستخدم ب (avatars) وقد يوجد فى العالم الافتراضى كل ما يمكن أن يواجهه المرء فى العالم الحقيقى، فضلا عن الأشياء والظواهر التى لا نظير لها فى الحياة الحقيقية (Kumar et al., 2008: 47)

• الاحتياجات التدريبيية Training needs:

عرفها كلا من (احمد الخطيب، رداح الخطيب، ٢٠٠٦: ٣٢) بأن الاحتياجات التدريبيية هى جملة التغيرات المطلوب إحداثها فى معارف ومهارات واتجاهات الافراد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التى تعترض الأداء والإنتاج .

• **مهارات استخدام شبكات الكمبيوتر networking skills**

يعرفها الباحث إجرائياً أنها: أداء المتدرب لمهام وخطوات مجموعة المهارات الفعلية وإكسابه المصطلحات والمفاهيم الأساسية والأنواع والبروتوكولات والأوامر والتوظيف المتعلق بإمكانيات شبكة الحاسب للوصول الى مستوى الاتقان بدقة وسرعة.

• **مهارات استخدام برامج أمن المعلومات security programs skills**

يعرفها الباحث إجرائياً أنها: أداء المتدرب لمهام وخطوات مجموعة المهارات الفعلية واكتساب حماية المعلومات باستخدام برامج حماية من الفيروسات والتجسس الإلكتروني وتأمين البيانات المتداولة عبر شبكة الانترنت وتشفير المعلومات والوصول الى مستوى الاتقان بدقة وسرعة.

• **مهارات استخدام البريد الإلكتروني للمعلم ونفعيله Use e-mail to the teacher and activate office 365 skills**

يعرفها الباحث إجرائياً أنها: أداء المتدرب لمهام وخطوات مجموعة المهارات الفعلية للبريد الإلكتروني للمعلم office 365 واكسابه المعلومات المتعلقة بفوائد ومكونات واجه المستخدم وإنشاء رسالة وإضافة جهات الاتصال وضبط خيارات التقويمات وضبط قواعد صندوق الوارد والردود التلقائية بدقة وسرعة للوصول الى مستوى الاتقان .

• **مهارات التعامل مع برنامج المحادثة والمؤتمرات Dealing with the conversation and conferences skills Lync online**

يعرفها الباحث إجرائياً أنها: أداء المتدرب لمهام وخطوات مجموعة المهارات الفعلية وإكسابه طرق تحميل برنامج Lync online وأنواعه والمشاركات وإنشاء إجتماعات عبر البرنامج للوصول الى مستوى الاتقان بدقة وسرعة.

• **الإطار النظري:**

اشتمل الإطار النظري للبحث علي أربع محاور أساسية هي تكنولوجيا الحياة الثانية " Second Life " / أنماط التدريب الإلكتروني / نمط التدريب التشاركي / المهارة والإحتياجات التدريبيّة لأخصائي تكنولوجيا التعليم.

• **المحور الأول : تكنولوجيا الحياة الثانية " Second Life "**

• **مفهوم الحياة الثانية " Second Life " :**

تناول (شابادا 8: 2009, Chabada, M) الحياة الثانية "Second Life" على أنها أداة تدريبيّة لتصميم بيئة تدريب افتراضية انغماسية ثلاثية الأبعاد، وذلك لتقديم التدريبات عبر الإنترنت من خلالها، حيث تسمح بتعزيز اتصال المدرب مع المتدربين من خلال تجربته واقعية بالتحدث مع

المتدربين كشخصيات افتراضية "Avatars"، فيشعر المدرب بأنه يراقبهم ويشاهدهم ويلاحظ ردود أفعالهم، كما تتضمن إمكانات كبيرة للتدريب وتعزز وضع المتدرب من خلال تفاعله عن بعد مع المحتوى والعمليات والتعزيز بالمحاكاة ولعب الأدوار.

• مميزات استخدام الحياة الثانية في التدريب:

- خلص الباحث الى العديد من المميزات بعد الاطلاع على دراسة كلا من (Yasar, O., Adiguzel, T, 2010:5682-5685 وياسار وادجزيل) (Crisp, G; Hillier, M & Joarder, S,; 2010 كريسب وهيلير وجوردير)
- ◀ التعاون أثناء التدريب ومخالطة المتدربين من بلدان وبيئات مختلفة تؤثر بشكل قوى على عملية التدريب لأن التعاون يقلل من العبء المعرفى الواقع على المتدربين .
 - ◀ الحياة الثانية أفضل مكان للتدريب عن بعد ،
 - ◀ الحياة الثانية تعطي فرصة للمتدربين ان يؤدوا أدوار ممثلين ليرقي تدريبهم إلى لعب الأدوار.
 - ◀ تحسين عمليات التعاون والاتصال وذلك بزيادة احساس الفرد بالحضور سواء عن بعد او عن قرب، عن طريق الاتصالات غير اللفظية كالإشارات أو الرموز فى مقابل الاتصالات القائمة على النص ، واستمتاعهم بمزاولة التدريب وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التدريب .

• المهارات اللازمة للتدريب فى الحياة الثانية ومسئوليات الخبرة المختلفة

ذكر كلا من (نبيل عزمى ٢٠١٤: ٤٧٩) (سيمون، فانيسا Simon, B., & Vanessa,P, 2010: 24) الكفايات التى يجب أن تتوفر لدى المتدرب فى الحياة الثانية "Second Life" قدرا من الكفايات والمهارات التقنية كما فى جدول (١).

جدول (١) المهارات اللازمة للتدريب فى الحياة الثانية ومستويات الخبرة المختلفة

مستوى الكفاءة التقنية			
المتقدم	الأساسى	المبتدئين	
إدارة الكائنات إنشاء وتصميم المباني إنشاء وتصميم المباني إجراء المحادثات النصية لل Avatar	شراء وبناء المباني والكائنات للعملية التدريبية رفع الصور وملفات الوسائط	إنشاء حساب الدخول الى second life تعديل مظهر Avatar	التنظيم
معرفة القوائم المتقدمة إدارة الأراضي والجزر ضبط الإعدادات المتقدمة	المعرفة بالمفاتيح الأساسية بلوحة المفاتيح المعرفة بالقوائم الرئيسية التحكم بالنوافذ المفتوحة	السير والحلوس التنقل البحث	التحكم
تقديم مقاطع الفيديو وملفات الصوت إدارة المجموعات مجموعات الرسائل الفورية	المراسلات الفورية المحادثات النصية الحساب الشخصى	المحادثة النصية مشاهدة الفيديو/ الاستماع للمقات الصوت	الاتصال

• المحور الثاني : أنماط التدريب الإلكتروني

• مفهوم التدريب الإلكتروني :

تعددت تعريفات التدريب الإلكتروني فعرفه (السعيد عبد الرزاق، ٢٠١٤: ١) بأنه نظام تدريب نشط Active Training غير تقليدي يعتمد على استخدام مواقع شبكة الإنترنت لتوصيل المعلومات للمتدرب والاستفادة من العملية التدريبية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع التدريب ودون وجود المدرب والمتدربين في نفس الحيز المكاني مع تحقيق التفاعل ثلاثي الأبعاد (المحتوى التدريبي الرقمي – المتدربين – المدرب والمتدربين) وإدارة العملية التدريبية بأسرع وقت وأقل تكلفة.

• الفرق بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني :

يوضح جدول (٢) الفرق بين خطوات العمل في كل من التدريب التقليدي والتدريب باستخدام الشبكة.

جدول (٢) مقارنة بين خطوات في التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني
(عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٣: ٧٧-٧٨)

أوجه المقارنة	التدريب التقليدي	التدريب الإلكتروني
تحديد الاحتياجات التدريبية	حدد الغايات والأهداف والمتدربين المستهدفين للتدريب والبيئة التي سيتم فيها التدريب .	حدد الغايات والأهداف والمتدربين المستهدفين للتدريب والبيئة التي سيتم فيها التدريب .
تحديد واختيار التدريب	كأكثر الطرق ملائمة للتدريب	كأكثر الطرق ملائمة للتدريب .
تحديد أسلوب عرض المعلومات	حدد الطرق التدريبية المناسبة لعرض موضوعات ومحتويات البرنامج.	حدد الطرق المناسبة للتدريب على الشبكة وتخزين الأدوات والتطبيقات التي ستقوم بعرض المعلومات من خلالها .
وضع الإطار العام للمنهج التدريبي (تصميم الجلسات التدريبية)	حدد الأساليب التدريبية المناسبة لموضوعات التدريب وحاجات المتدربين (دراسة الحالة، المحاكاة، المحاضرات، المناقشة).	حدد الجلسات التدريبية وموضوعاتها والأساليب الأكثر فاعلية لنقل المهارات والمعارف على الشبكة (الحوار المباشر على الشبكة، برامج، قوائم عناوين البريد الإلكتروني)
إعداد مخططات العمل	اكتب المستند الذي يحدد كيفية عرض المعلومات، والدور الذي سيلعبه المتدربون والمدرّب، وكيف سيتم تقييم البرنامج .	قم بتوثيق التفاعلات وخطوات إرجاع الأثر، وخطوات عرض وتسلسل المعلومات .
إعداد واختيار المواد التدريبية	قم بإعداد الشفاهيات وكتيبات العمل ، تعليمات الأنشطة، تخزين الأفلام التدريبية المناسبة.	قم بإعداد المواد التدريبية اللازمة للتدريب على الشبكة بمشاركة أعضاء فريق التصميم .
تقييم البرنامج	راجع المواد والمحتوى التدريبي والنتائج النهائية الناشئة عن كل خطوة من خطوات التصميم .	قم بسلسلة من المراجعات لاختبار دقة المواد وفعاليتها ووضوحها، واقترح مآثره مناسباً للتحسين

• خصائص التدريب الإلكتروني

أكدت الكثير من الدراسات كدراسة (ناكاموزا Nakamura, C, 2012) ودراسة (ممدوح سالم: ٢٠٠٩) ودراسة (محمد جابر ٢٠٠٦: ٨٣)، ودراسة (عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٣: ٥٣)، ودراسة (عادل مصطفى، ٢٠٠٣)، (مركز

- التطوير التكنولوجي، ٢٠٠٢: ١١٢-١١٦) ودراسة (اليزابيث، ماري، Elizabeth, 340 – 323:2002, S & Mary, R, Khan, H, 2001) على الكثير من الخصائص التي يتميز بها التدريب الإلكتروني وهي كالآتي :
- ◀ التفاعلية : ويقصد بها التفاعل ثنائي الاتجاه بين المتدرب والمدرّب أو بين المتدرب وأقرانه ، أو بين المتدرب والمحتوى التدريبي أو واجهة البرنامج ومنظومة التدريب.
 - ◀ التكاملية : والتي يقصد بها تكامل جميع عناصر التدريب الإلكتروني مع بعضه البعض لتحقيق الأهداف المرجوة.
 - ◀ حرية التدريب والتعليم والتحكم : حيث يختار المتدرب وقت ومكان التدريب .
 - ◀ الاستمرارية : ويقصد بها استمرارية التدريب مدى الحياة .
 - ◀ توفير الوقت وخفض التكلفة .
 - ◀ عالمية التدريب .
 - ◀ سرعة التدريب .
 - ◀ التنوع في وسائط برامج التدريب .
 - ◀ صقل عملية التدريب :من حيث إكساب المعارف والافكار والمهارات لمختلف المتدربين .
 - ◀ الاثارة والتحفيز.
 - ◀ التيسير في الارتباط والالتزام .

• المحور الثالث : نمط التدريب النشاركي

عرفه (الينا Elaina, E, 2010: 101) بأنه نمط من التدريب القائم على التفاعل الاجتماعي بين المتدربين حيث أنهم يعملوا في مجموعات صغيرة يتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة من خلال أنشطة جماعية في جهد منسق باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، ويتحول التعليم من نظام متمركز حول المدرّب يسيطر عليه إلى نظام متمركز حول المتدرب ويشارك فيه المدرّب.

• استراتيجيات النملج النشاركي :

يوجد العديد من استراتيجيات التعلم التشاركي وهذا ما أكدت عليه دراسة كلا من (Zhao & Kanji , 2001, 7)، (حسن البائع، ٢٠١٤)، (ريهام الغول، ٢٠١٤):

• استراتيجية النملج النشاركي داخل المجموعات :

تعرف هذه الاستراتيجية علي أنها مجموعة مجموعة منظمة من الإجراءات المتداخلة المتكاملة التي تتم عبر الويب بهدف إدارة المشاركات

التعليمية بين أعضاء مجموعه التعلم، بحيث تعمل كل مجموعه داخليا منفصلة عن المجموعات الأخرى عن طريق أدوات محددة من الويب ٢.٠، مع وجود توجيهية وأرشاد للمتعلم، وصولا لتحقيق الأهداف التي وضعت الاستراتيجية من أجلها.

• استراتيجية التعلم النشاركي بين المجموعات :

تعرف هذه الاستراتيجية على أنها مجموعة مجموعة منظمة من الإجراءات المتداخلة المتكاملة التي تتم عبر الويب بهدف إدارة المشاركات التعليمية بين أعضاء مجموعه التعلم داخليا عن طريق أدوات محددة مع الويب ٢.٠. مع الاطلاع على مخرجات أعضاء المجموعات الأخرى، بحيث تعمل كل مجموعة داخليا مع منحها صلاحية الاستفادة من خبرات المجموعات الأخرى من خلال مشاهدة التفاعلات التشاركية بين أعضاء المجموعات المختلفة من خلال مشاهدة التفاعلات التشاركية بين أعضاء المجموعات المختلفة بدون الظهور أو التحرير أو التعديل فيها عن طريق أدوات ويب ٢.٠ المحددة، مع وجود توجيه وأرشاد للمتعلم، وصولا لتحقيق الأهداف التي وضعت الاستراتيجية من أجلها.

• المحور الرابع : المهارة والإدنياجات التدريبية لأخصائي

تكنولوجيا التعلم

• مفهوم المهارة skills :

عرفه (أمال مختار ، فؤاد عبد اللطيف ٢٠٠٢ : ٦٥٧) بأنه السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان : أولهما أن يكون موجها نحو إحراز الهدف أو الغرض في أقصر وقت ، وأقل جهد ممكن.

• مفهوم الإدنياجات التدريبية :

عرف (عامر الكبيسي، ٢٠١٠ : ١٠٠) الإدنياجات التدريبية بأنها "معلومات ومهارات يراد تنظيمها أو تعديلها أو تغييرها بسبب مستجدات علمية وإنسانية وتكنولوجية وتنظيمية".

• إجراءات البحث :

سار البحث الحالي وفق مجموعة من الإجراءات التالية:
للإجابة عن أسئلة البحث تم اتباع الإجراءات التالية :

• أولا : مرحلة الإعداد للتجربة ونظمت :

٤ الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث للاستفادة منها في إعداد ادبيات البحث من ناحية وتصميم البيئة التدريبية المقترحة .

- ◀ إعداد مواد المعالجة التجريبية: وهى عبارة عن بيئة التدريب داخل الحياة الثانية (Second life).
- ◀ إعداد أدوات البحث (بنائها واختبارها وضبطها):
- ▲ اختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بالمحتوى (بنائه وتحكيمة وإجازته).
- ▲ بطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى المرتبط بالمحتوى (بنائه وتحكيمة وإجازتها).
- ◀ عينة مكونة من (٦٠) أخصائى تكنولوجيا التعليم فى إدارة بنها التعليمية بمحافظه القليوبية بمختلف المراحل .

• ثانيا : مرحلة التطبيق وننضم :

- ◀ التطبيق القبلى لأدوات القياس ورصد النتائج .
- ◀ عقد جلسة تمهيدية مع أفراد العينة .
- ◀ تنفيذ التجربة .
- ◀ التطبيق البعدى لأدوات القياس ورصد النتائج .

• ثالثا: معالجة النتائج وننضم :

- ◀ تبويب وجدولة النتائج .
- ◀ معالجة النتائج إحصائيا وتفسيرها بإستخدام برنامج SPSS.
- ◀ مناقشة النتائج وتفسيرها .
- ◀ تقديم توصيات ومقترحات ببحوث ودراسات مستقبلية .

• نتائج البحث ونفسيرها :

التحقق من صحة الفروض الأول :

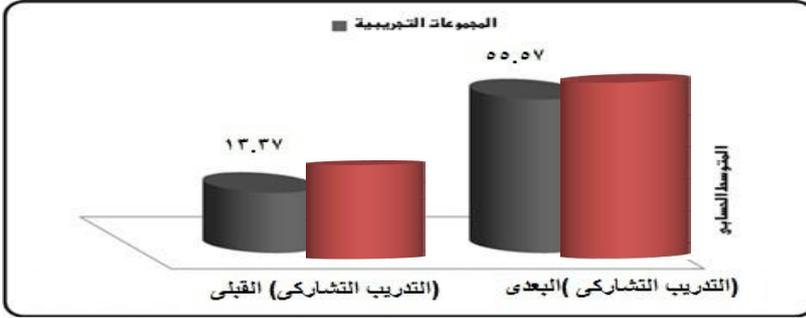
"يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (التدريب التشاركى) قبلها وبعديا فى الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدى"

لاختبار صحة الفرض الأول قام الباحث بتطبيق الإختبار على العينة بهدف التعرف على دلالة الفرق بين التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية (التدريب التشاركى) ، وتم حساب اختبار "ت" للعينات المرتبطة (T Test) بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى عن طريق برنامج (SPSS 18) وتتضح النتائج فى الجدول التالى:

جدول (٣): يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية للتدريب التشاركى فى الاختبار

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
قبلى	٣٠	١٣,٣٧	٢,٣١٢	٢٩	١٤٧,٩٣٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
بعدي	٣٠	٥٥,٥٧	١,٦٧٥				

ويتضح من جدول (٣) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠) ، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية التدريب التشاركى عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فى الاختبار التحصيلى ، وحيث أن متوسط درجات التطبيق القبلى مساوياً (١٣.٣٧) ومتوسط درجات التطبيق البعدى مساوياً (٥٥.٥٧) ، فهذا يدل على أن الفرق لصالح التطبيق البعدى. ومن ثم يتم قبول الفرض الأول.



شكل (١) يوضح نتائج التحصيل المعرفى بين مجموعات التجريب (للتدريب التشاركى)

التحقق من صحة الفروض الثانى :

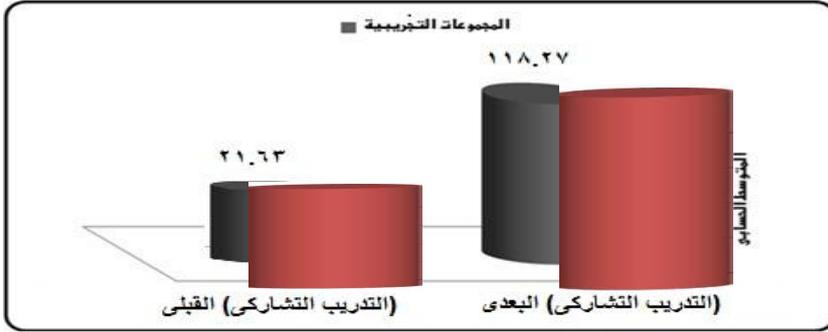
ينص على "يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية (التدريب التشاركى) قبلها وبعديا فى بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى"

قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة بهدف التعرف على دلالة الفرق بين التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية (التدريب التشاركى) ، وتم حساب اختبار "ت" للعينات المرتبطة (T Test) بين نتائج التطبيق القبلى والبعدى عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوضح النتائج فى الجدول التالى:

جدول (٤) يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية التدريب التشاركى فى بطاقة الملاحظة

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
قبلى	٣٠	٢١,٦٣	٨,٧٧٥	٢٩	٨٤,٧٥٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١
بعدى	٣٠	١١٨,٢٧	٥,١٤٦				

ويتضح من جدول (٤) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠.٠٠) ، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات التطبيق القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية التدريب التشاركى عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فى بطاقة الملاحظة ، وحيث أن متوسط درجات التطبيق القبلى مساوياً (٢١.٦٣) ومتوسط درجات التطبيق البعدى مساوياً (١١٨.٢٧) ، فهذا يدل على أن الفرق لصالح التطبيق البعدى. ومن ثم يتم قبول الفرض الثانى.



شكل (٢) يوضح نتائج الأداء المهاري بين مجموعتي التجريب (التدريب التشاركي)

التحقق من صحة الفروض الثالث :

الذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لنمط التدريب التشاركي بعدياً في الاختبار التحصيلي"

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على العينة بهدف التعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين (التدريب التشاركي - التدريب بتقصى الويب) وتم حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة (T Test) بين نتائج المجموعتين عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين (التدريب التشاركي) في الاختبار

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	دج	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
التدريب التشاركي	٣٠	٥٥,٥٧	١,٦٧٥	٥٨	١٦,٥٩٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٠١

ويتضح من جدول (٥) أن مستوى الدلالة مساوياً (٠,٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين (التدريب التشاركي) عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في الاختبار التحصيلي، وحيث أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (التدريب التشاركي) مساوياً (٥٥,٥٧). ويرجع الباحث ذلك إلى: أن بيئة التدريب التشاركي التي تم تصميمها بشكل نشط من خلال التفاعل والتشارك، وأتاح التدريب من خلالها وقت أطول للتفاعل انعكس على اكتساب المهارات التدريبيّة هدف البحث، وتوفير أفضل الظروف والتي من أهمها بيئة الحياة الثانية (second life).

التحقق من صحة الفروض الرابع :

الذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية لنمط التدريب التشاركي بعدياً في بطاقة الملاحظة"

قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على العينة بهدف التعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين (التدريب التشاركي) ، وتم حساب اختبار "ت" للعينات المستقلة (T Test) بين نتائج المجموعتين عن طريق برنامج (SPSS 18) وتتضح النتائج في الجدول التالي:

جدول (٦) يوضح دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبيتين (التدريب التشاركي) فى بطاقة الملاحظة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
التدريب التشاركي	٣٠	١١٨.٢٧	٥.١٤٦	٥٨	٢.٨٢٤	٠.٠٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من جدول (٦) أن مستوى الدلالة مساويا (٠.٠٠٠) ، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبيتين (التدريب التشاركي /) عند مستوي الدلالة (٠.٠١) فى بطاقة الملاحظة . ويرجع الباحث ذلك إلى :

٤ أن بيئة التدريب التشاركي كان لها أثر كبير فى بث روح التعاون بين المتدربين فى المجموعات وذلك بالاعتماد الايجابى المتبادل ، إذ لاحظ الباحث حماس المتدربين أثناء تطبيق التجربة وذلك باتصال بأوقات محددة ، وإبداء التعليقات والإعجاب والإسهام بوجهات نظر تنشيط الموقف التدريبي .

٤ تحمل كل متدرب فى المجموعة التشاركية مسؤولية فردية لإتقان دراسة موضوع التدريب ، كما تتحمل كل مجموعة تشاركية المسؤولية وتقديم التغذية الراجعة والتقويم فيما بينهم ، فقد لاحظ الباحث ذلك من خلال تسليم قائد كل مجموعة خطة تقسيم موضوع البحث وتوزيع المهام والمسئوليات والأدوار ، ومن خلال مشاركة المتدربين التى تشير الى توجيه أفراد المجموعة الى المواقع التى تتضمن معلومات ذات الصلة بموضوع البحث .

• مناقشة النتائج ونفسيرها :

- ويمكن ارجاع النتائج الي :
- ٤ المحتوى التدريبي يعرض فى صورة ثلاثية الأبعاد مما يشكل جذب الانتباه للمتدربين .
- ٤ المحتوى التدريبي غنى بعناصر الوسائط المتعددة والمتمثلة فى النصوص الثابتة والرسوم والصور الثابتة ، ولقطات الفيديو لشرح مفاهيم المحتوى .
- ٤ ساعدت المحادثات المرئية والنصية على توطيد العلاقة بين المدرب والمتدربين وبين المتدربين بعضهم البعض ، وتوفير جو من الدفء والقبول .
- ٤ وجود روابط بين عالم الحياة الثانية (second life) والمصادر الموجودة على شبكة الانترنت ساعد على استفادة المتدربين من مصادر التعلم الخارجية

(على شبكة الانترنت) وترجمتها لهم عبر نظام الاتصال المرئي بعالم الحياة الثانية (second life) .

◀ التعزيز الايجابي من جانب المدرب بمختلف أدوات ووسائل عالم الحياة الثانية (second life) سواء كان التعزيز فوراً (تزامنياً) أو مرجأً (غير تزامنياً) .

◀ وهذا مايتفق مع دراسة كلا من (Kotsilieris, (Kruk, M, 2014: 52-67) (Owens,et al,2009) ; Castronova, E, T. & Dimopoulou, N, 2013) (Wainfan, L., & Davis, P, 2004) (Prentice, S,2008) (2001)

• نوصيات البحث :

في ضوء عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها ، يمكن استخلاص التوصيات التالية :

◀ عقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لأخصائي تكنولوجيا التعليم على استخدام عالم الحياة الثانية (second life) وتتضمن تلك الورش أهميتها، وخصائصها، وأدواتها، ومتطلبات توظيفها ودمجها، بالإضافة إلي تدريبهم على تطبيقها في المقررات الدراسية المختلفة، وما يتعلق بذلك من تصميمات مختلفة وإستراتيجيات تعليمية تحدد دور الاخصائي والمدرّب عند توظيفها.

◀ عقد دورات تدريبية لكافة المعلمين عبر عالم الحياة الثانية (second life) وتوفير الكوادر الفنية والاكاديمية المسئولة عن تصميم المقررات مراعية لذوى الاحتياجات الخاصة .

• البحوث المقترحة:

◀ استخدام عالم الحياة الثانية (second life) داخل تطبيقات الجوال لذوى الاحتياجات الخاصة .

◀ تدعيم عالم الحياة الثانية (second life) فى التدريب وتوظيفه عبر مؤسسة حكومية للاستفادة فى مختلف المراحل التعليمية .

◀ دراسة تحليلية لمقارنة العوالم الافتراضية المختلفة .

◀ دراسة معوقات تطبيق عالم الحياة الثانية (second life) فى مختلف الوطن العربى .

• مراجع البحث:

• أولاً: المراجع العربية:

- احمد الخطيب ، رداح الخطيب (٢٠٠٦) **التدريب الفعال** ، الاردن ، عالم الكتب الحديثة .
- أمال مختار ، فؤاد عبداللطيف (٢٠٠٢) **علم النفس التربوي** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- حسن البائع (٢٠١٤) **طبيعة التعلم التشاركي عبر الويب** ، مجلة التعليم الإلكتروني ، ١٣٤ ، وحدة التعليم الإلكتروني ، جامعة المنصورة ، زيارة ٢٠١٤/١١/١٥ ، متاح على الرابط التالي :

<http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=33&page=news&task=show&id=419>

- حميد السباحي (١٩٩٩) تقويم خطة الدراسة لشعبة المكتبات والوسائل التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء الأهداف المرجوة منها، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة حلوان .
- رضا القاضي (١٩٩١) مؤشرات عن كفاية برنامج الدراسة بشعبة المكتبات والوسائل التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان، **المؤتمر العلمي الأول** : نحو تعليم أفضل باستخدام تكنولوجيا التعليم في الوطن العربي، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ج١، أكتوبر .
- ريهام محمد الغول (٢٠١٤) . التدريب التشاركي المتميز، مجلة التعليم الإلكتروني، ١٤ع، وحدة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، زيارة ٢٠١٤/١١/١٥، متاح على الرابط التالي :
<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=463>
- زينب خليفة (٢٠٠٩) أثر طريقتي التعلم بالوسائط المتعددة التفاعلية والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في إكساب مهارات استخدام أجهزة العروض الضوئية للطلقات المنتسبات بكلية التربية للبنات جامعة الملك فيصل بالإحساء. **تكنولوجيا التعليم – دراسات وبحوث – مصر، ١٩٢-٢٦٢**.
- السعيد عبد الرازق (٢٠١٤) مراحل وخطوات تصميم وتنفيذ التدريب الإلكتروني على شبكة الإنترنت، **مجلة التعليم الإلكتروني جامعة المنصورة**، العدد السابع، متاح على الرابط
- عادل سرايا (٢٠٠٧) **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم .. مفاهيم نظرية – تطبيقات عملية** . الجزء الثاني، سلسلة المصادر التربوية في تكنولوجيا التعليم، رقم (١٥)، الرياض : مكتبة الرشد ناشرون .
- عادل مصطفى (٢٠٠٣) فاعلية استخدام كلا من البرمجيات والإنترنت في تدريس مادة الميكانيكا لطلاب الصف الثالث الإعدادي . **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الأزهر .
- عامر الكبيسي (٢٠١٠) **التدريب الإداري والأمني : رؤية معاصرة للقرن الواحد والعشرين** ، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض .
- عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٣) **التدريب عن بعد- تنمية الموارد البشرية باستخدام الكمبيوتر والإنترنت**، موسوعة التدريب والتنمية البشرية، الجزء الخامس، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة "بيمك".
- محمد جابر (٢٠٠٦) فاعلية برنامج تدريبي من بعد بالإنترنت على مهارات استخدام برامج الحاسوب والتحصيل والاتجاه نحو التدريب بالشبكة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر .
- محمد عطية (٢٠٠٣) **منتجات تكنولوجيا التعليم**، دار الكلمة، القاهرة .
- محمد والي (٢٠١٠) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في التدريس، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية البنات جامعة عين شمس .
- مركز التطوير التكنولوجي ودعم اتخاذ القرار (٢٠٠٢) **مهارات الحاسب الآلي في التعليم** . القاهرة : **وزارة التربية والتعليم** .
- مروة حسن (٢٠١٢) فاعلية بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد على زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب واتجاهاتهم نحو البيئة الافتراضية، **رسالة دكتوراه**، جامعة عين شمس .
- ممدوح سالم (٢٠٠٩) منظومة الكترونية مقترحة لتدريب أخصائيي تكنولوجيا التعليم على مهارات تصميم بيئات التعلم التفاعلية المعتمدة على الإنترنت، **"رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
- نبيل عزمي (٢٠١٤) **بيئات التعلم التفاعلية**، القاهرة، دار الفكر العربي .
- هاني أبو الفتوح (٢٠٠٧) تطوير إعداد طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة الشاملة، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات، جامعة القاهرة
- همت قاسم (٢٠١٣) فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس .

- هياء العتيبي، عزيزة طيب (٢٠١٠) أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية القائمة على التعليم الشبكي على النمو المهني لدى المشرفات التربويات". مطبوعات المركز العربي للتعليم والتقنية (مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، يوليو، ص ٨٣٧-٩٠٨.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Wood, D& Hopkins, L. (2008). 3D virtual environments: Businesses are ready but are our 'digital natives' prepared for changing landscapes?, University of South Australia, from : <http://www.ascilite.org.au/conferencesmelbourne08/procs/wod-2.pdf> [accessed October 17, 2015].
- Alpcan, T., Bauchhage, C., & Kotsovinos, E. (2007). Towards 3D Internet: Why, what, and how?. International Conference on Cyberworlds (CW'07), 95 -99. From [http://www.kotsovinos.com/research/papers/Alpcan-3D Internet.pdf](http://www.kotsovinos.com/research/papers/Alpcan-3D%20Internet.pdf) [accessed jun 4, 2015].
- Chih-Cheng, I; Hsiao, H; Tseng, S.& Chan, H. (2014). Learning English Vocabulary Collaboratively in a Technology-Supported Classroom. **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**,13(1),162-173
- Sook, L. & Charles, R.(1994). Empowering Teachers for New Roles in a New Educational System, Educational Technology, Vol. 31, No.1, January.
- kumar S. et al., (2008). Second Life and the New Generation of Virtual Worlds, Computer 41, no.9. (september): 46-53.
- Chabada, M. (2009). Use of 3D Modeling in the Design of EmergencyEvacuation Plans, Master's degree thesis, Molde University College, May25.from [http://brage.bibsys.no/hsm/bitstream/URN:NBN:no-bibsys brage 9913/1/master chabada.pdf](http://brage.bibsys.no/hsm/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_9913/1/master_chabada.pdf) [accessed june 2, 2015].
- Yasar, O., Adiguzel, T. (2010). A working successor of learning management systems: SLOODLE. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 5682-5685
- Crisp, G; Hillier, M & Joarder, S. (2010). Assessing students in Second Life with scripted chatbots. In: ATN Assessment Conference2010: Assessment: Sustainability, Diversity and Innovation.-from <http://www.iml.uts.edu.au/pdfs/CRISP.pdf> [accessed june 2, 2015].
- Simon, B., & Vanessa, P.(2010). Best Practice in Virtual Worlds Teaching, PREVIEW-Psych project, from <http://slurl.com/secondlife/Derby%20University/160/103/22> [accessed june 26, 2015]
- Nakamura,C .(2012).The pathway active learning environment:An nteractive Web-based tool for physics education.ph.D.dissertation, Kansas State University (United States). Retrieved December 29,2012, from proquest Dissertations and Theses : Full Text Database,(Publication No.3526218).

- Elizabeth, S. & Mary, R. (2002).Evaluating an online Learning Environment. Australian Journal of Educational Technoogy, 18(3),323-340.
- Khan, H.(2001).Web-Based Traning . Educational technology Publication. U.S.A Retrieved 1,30,2010. From <http://books.google.com> [accessed June 10, 2015].
- Elaina, E. (2010). Implementation of formative assessment in the classroom . A thesis submitted to fulfillment of the requirement for the degree of Doctor , Saint Louis University .
- Zhao, J, & Kanji, A.(2001). Web-Based Collaborative Learning Methods and Strategies in Higher Education. In Proceedings of ITHET, Kumamoto, Japan.
- Kotsilieris, T. & Dimopoulou, N.(2013). the evolution of E-Learning in the context of 3d virtual worlds, the electronic Journal of e-learning volume 11 Issue 2.
- Kruk, M. (2014). The Use Of Internet Resources And Browser-Based Virtual Worlds
- Castronova, E (2001). Virtual Worlds: A First-Hand Account of Market and Society an the Cyberian Forntier. CESifo Working Paper. California State Univeristy. USA. 12,from:http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=294828. [accessed APRil 26, 2015]
- Wainfan,L.,&Davis,P.(2004).Challenges in Virtual Collaboration: Videoconferencing ,Audio conferencing, and Computer-Mediated Communications. Santa Monica, CA, USA: RAND Corporation.
- Prentice, S. (2008). Virtual Worlds - What to Expect in 2009. London: Virtual Worlds Forum 08.





البحث الثاني

اختلاف مصدر التغذية الراجعة في الشبكات
الاجتماعية الإلكترونية وأثره على تنمية الأداء
المهاري لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في مقر
أدوان وماكينات الحياكة

إعداد:

د/ مصطفى سلامة عبد الباسط سراج الدين د/ دعاء عبد المجيد إبراهيم جعفر
مدرس بقسم تكنولوجيا التعليم مدرس بقسم الاقتصاد المنزلي
كلية التربية النوعية جامعة المنوفية كلية التربية النوعية جامعة المنوفية



اختلاف مصدر التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية وأثره على تنمية الأداء المهاري لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة

د/ مصطفى سلامة محمد الباسط سراج الدين
د/ دعاء محمد المعجد إبراهيم جعفر

• الملخص:

يستهدف البحث الحالي تحديد أفضل مصدر للتغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية الإلكترونية وأثره على تنمية الأداء المهاري لدى طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة، وقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبتين بحيث تضمن التصميم التجريبي متغيرين مستقلين هما مصدر التغذية الراجعة من المعلم ومصدر التغذية الراجعة من الأقران بأحد الشبكات الاجتماعية (الفيس بوك)، ومتغيران تابعان هما التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى الطلاب، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وتكونت عينة البحث من ٦٠ طالبة من طالبات الفرقة الأولى بقسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية تم تقسيمهم بالتساوي حسب مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية، وتم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار "ت" لاختبار صحة الفروض، وأوضحت النتائج أن التغذية الراجعة الإلكترونية بغض النظر عن مصدرها أدت إلى تنمية التحصيل المعرفي للمجموعتين فلا يوجد فرق بين مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية التحصيل، بينما أثبت البحث الحالي أن طلاب المجموعة التجريبية الثانية "مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية بالأقران أفضل من المجموعة التجريبية الأولى" مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية بالمعلم في تنمية مهارات تقنيات الحياكة، وأوصى الباحثان بضرورة تحديد مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية المناسب في الشبكات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة - الشبكات الاجتماعية الإلكترونية - طلاب الاقتصاد المنزلي - مقرر أدوات وماكينات

Different Source of Feedback in Electronic Social Networks and its Impact On The Development Of Performance Skills Among Students In Home Economics In Decision Tools And Sewing Machines

Mostafa salama abdelbaset serag elden
Doaa abdelmjed Ibrahim Jafar

Abstract:

Current research aims to identify the best source of feedback in electronic social networks and its impact on the development of performance skills among students in home economics in decision tools and sewing machines. It has been relying on experimental design based on the two groups go through to ensure independent variables experimental design are a source of feedback from the teacher and peer feedback source one social networks (Facebook),

And two variables, namely cognitive skill performance and achievement of students, research tools in earlier test and note card, search sample consisted of 60 sophomore students first Division Department of home economics was divided evenly by electronic feedback source, Arithmetic was used and tested ' v ' to test the validity of the assumptions, the results showed that the electronic feedback regardless of origin led to the development of cognitive achievement for both groups there is a difference between exporters of electronic collection development feedback, While current research proves that the second experimental group students ' peer electronic feedback source better than the first pilot group ' source of electronic feedback to the teacher in developing the skills of knitting techniques, the researchers recommended the need to identify the appropriate source of electronic feedback in social networks.

Keywords : *Feedback- social networks- Home economics students- Sewing Techniques*

• مقدمة:

جاء عصر الشبكات الاجتماعية بثورة تحاول أن تعيد الإنسانية إلى التعلم الإلكتروني وحيث أن أولى خطوات التعلم الإلكتروني تعتمد على الجانب التقني فقط من إنشاء وتطوير المحتويات التعليمي عبر معايير وقواعد تقنية ولم يكن يراعي فيها الجانب الإنساني باعتبار أن التعليم والتعلم هو معرفة ومهارة اجتماعية يتم تحصيلها وتزداد تقدماً، كما أدى ظهور مفهوم الويب (٢٠٠) إلى انتشار أدوات جديدة في عالم الانترنت منها الشبكات الاجتماعية والتي تمتلك مجموعة من الأدوات التي يتم استخدامها في التعليم بحث تتيح سهولة في الاتصال مع الآخرين وتعطي فرصاً كبيرة للنجاح في نهج الاتصالات المختلفة.

وتعتبر الشبكات الاجتماعية أحد تقنيات الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني ويطلق على هذا الجيل من التقنيات الويب ٢٠٠ ويطلق عليه أيضاً الويب الاجتماعي social web والذي ظهر نتيجة لقصور الويب ١٠٠ أو الجيل الأول من الويب حيث كانت المواقع فيه تقرأ فقط والمستخدم يتلقى المحتويات التي يتم إنتاجها وتصنيفها من خلال الخبراء أما في الجيل الثاني من الويب فالمستخدم هو المتلقي والمنتج للمحتويات فهو الذي ينتج المحتويات بنفسه ويتشاركها مع الآخرين (هيام الحايك، ٢٠١١)، كما أن المحتوى أصبح

يتبع البحث الحالي نظام التوثيق American Psychology Association (APA): كالتالي (اسم المؤلف، السنة، أرقام الصفحات).

أسهل في الإنشاء والنشر من قبل المستخدمين وأكثر جماهيرية في الاستخدام عنه في الجيل الأول من الويب (Kamel Boulos M N, and Wheeler S, 2007)، بالإضافة إلى أن الجيل الثاني من الويب يهتم بدعم الجانب الاجتماعي للعملية التعليمية، وذلك من خلال استخدام أدوات الويب ٢.٠ وهي أدوات تعزز الشراكة والتواصل بين المتعلمين كما تدعم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد من خلال شبكة الإنترنت، وتوفر قدر كبير من الاجتماعية بمعنى أن يكون لديك قائمة من الأصدقاء المشاركين في نفس الخدمة، مما يؤدي لسرعة نشر المعلومات ووصولها لأكثر عدد من المتلقين، (هند الخليفة، ٢٠٠٨)، (أفنان المحيسن، ٢٠٠٩) ومن أمثلتها: اليوتيوب YouTube، التدوين الصوتي (البودكاستنج Podcasting)، فليكر Flickr، محررات الويب التشاركية (الويكي) Wiki، الفيس بوك وهذه الأدوات جميعا تشجع الأفراد على التعليم معا حيث تعمل على إبقاء تحكم الأفراد في المحتوى وفي وقتهم، نشاطهم، هويتهم، علاقتهم بعضهم البعض فتسهل عمليات التعاون والتواصل وتبادل المعلومات بين الأفراد على الشبكة.

وبذلك فإن الاتجاه في الوقت الحالي للمجتمع نحو استخدام الشبكات الاجتماعية حيث أصبح مساهما في بناء المعرفة الإنسانية، من خلال تحول مستخدم الإنترنت من مجرد مستخدم يقضي معظم الوقت في البحث في هذه الشبكة يقرأ ما يريد ويستفيد مما قد يعثر عليه، إلى مشارك في بناء هذه القاعدة المعرفية عن طريق المشاركة مع الآخرين بالأفكار والصور وشرائط الفيديو والاتصال بالنصوص والصوت والفيديو، أو إضافة معلومات خاصة إلى الخرائط التي تغطي العالم كله. (هيام الحايك، ٢٠٠٧).

ويري "سيمنز" أن النظرية البنائية الاتصالية تمثل الأساس النظري الذي يُبنى عليه استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم والتعلم، وهي نظرية للتعليم تعمل على التكامل بين التطبيقات التربوية لمبادئ نظرية الفوضى/الشواش chaos ونظرية الشبكات network. ونظرية التعقيد Complexity، ونظرية التنظيم الذاتي self-organization لتفسير التعلم في العصر الرقمي الراهن، فالتعلم والمعرفة يعتمد على تنوع الآراء ووجهات النظر المختلفة التي تعمل على تكوين كل متكامل، ويتضمن التعلم عملية تكوين شبكة تعمل على الربط بين مجموعة من نقاط الالتقاء nodes أو مصادر المعلومات، وتعد القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم، تعد القدرة على فهم الاتصالات أو الارتباطات connection بين المجال والأفكار والمفاهيم المختلفة بمثابة مهارة محورية للتعلم؛ نظراً لأن المتعلم الفرد - من وجهة

نظر الاتصالية - يشارك كمنقطة التقاء node على شبكة يحدث لها التعلم ككل (Siemens, 2004 ; Siemens, 2008b).

وقد تعددت الدراسات التي تؤكد على أهمية وفعالية الشبكات الإجتماعية في عمليتي التعليم والتعلم منها دراسة هبه عثمان (٢٠١٣)، دريكسلر (Drexler 2010a)، ودراسة دريكسلر (Drexler 2010b)، ودراسة كومين، ايدريسغا، ومونجيت (Monguet 2009 & Kompén, Edirisingha, 2008)، ودراسة هارملين (Harmelen 2008) وأكدت نتائج هذه الدراسات على أن الشبكات الإجتماعية مثل الفيس بوك، الويكي، المدونات، الفضلات الاجتماعية وخلاصات المواقع وغيرها مهمة وذات فعالية في العملية التعليمية وأكدت أيضا على أن الأفراد هم من يقومون ببناء المعرفة وأن استخدام الشبكات الإجتماعية هي الاتجاه الجديد في مجال التعليم عبر شبكة الإنترنت.

ويعتبر الفيسبوك من أكثر الشبكات الإجتماعية انتشارا بين جميع فئات المجتمع وجذب المزيد من المستخدمين الجدد وبصورة كبيرة وفي فترة زمنية قصيرة، مما يجعل من هذه المواقع وسيلة للتواصل الإنساني أكثر جذبا من الوسائل الأخرى، ويجعل من التفكير في توظيف هذه المواقع في منظومة التعليم أمرا بالغ الأهمية، على اعتبار أن اختيار وسيلة الاتصال المفضلة لدى مستخدميها من طرف عملية الاتصال التعليمي (المعلم / المتعلم) يعود بالنفع على عملية التعلم.

وفي هذا الصدد ترى عادة العمودي (٢٠١١، ١٤) أن الفيسبوك دخلت مجال التعليم، وخاصة بعد التطور الكبير في أساليب التواصل التفاعلي بالفيديو والصوت والنصوص والملفات المختلفة من خلال توظيف إمكانات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، مما جعل التفكير في توظيفها في منظومة التعليم من بعد أمرا مهما ومطلبا مجتمعا مرتبطا بالانتشار الكبير والاستخدام العريض تلك المواقع بين شعوب العالم على مختلف مستوياتهم الاجتماعية.

ونظراً لانتشار التكنولوجيا لدى كثير من الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة يمكن توظيف واستخدام وسائل التواصل الإجتماعي في العملية التعليمية واستخدام طرائق حديثة تدور حول الطالب وتجعله محور النشاط والعمل والاهتمام بالتدريس مع توجيه وإرشاد المعلم، ويتم باستخدام وسيط إلكتروني يجمع بين المعلم والدارسين ومدعم بوسائط إلكترونية كالصوت والصورة وغرف النقاش ليتم التفاعل وتحقيق الفائدة المرجوة. وبدأ البحث عن وسائط ومواقع على الشبكة العنكبوتية ليتم التفاعل بين الدارسين ومعلميهم لتبادل النقاش والأسئلة والخبرات حول المادة الدراسية، وكانت الصدارة للمواقع الاجتماعية وإذا ما بحثنا عن شروط الترشح نجد أننا نحتاج

لموقع يستطيع الدارسين من خلاله التواصل فيما بينهم بسهولة ويسر، وأن يتوفر لهم المحتوى التعليمي في أي مكان تتوفر فيه خدمة الإنترنت، ومن هنا توجهت أنظار الباحثان إلى الشبكة الاجتماعية "فيس بوك" وهل يصلح ليكون أداة من أدوات التعلم الإلكتروني في جامعاتنا؟ حيث يُعد الفيسبوك من الشبكات الاجتماعية التي لاقت رواجاً كبيراً من قبل الناس إذ إنه بمجرد تسجيلك فيه تقوم بإضافة أصدقائك ومعارفك إلى صفحتك ومن ثم التواصل معهم عن طريق المحادثة ونشر الصور وآخر المستجدات على حائطك، وهذا ما أكدت عليه أيضاً نتائج الدراسة الاستطلاعية التي تم تطبيقها على عينة من طلاب الفرقة الأولى في تحديد أفضل التطبيقات الأكثر انتشاراً واستخداماً بينهم وكانت النتائج في مقدمتها موقع الفيسبوك، كما أن طبيعة مهارات تصميم وتنفيذ الجوانب العملية بمقرر أدوات وماكينات الحياكة التي تستلزم الأداء العملي المتكرر كبديل لطرق التدريس التقليدية التي تقود الطالبات إلى الاتجاه السلبي في العملية التعليمية وجعلتهم يحفظون المعلومات ألياً وتشتت أفكارهم وعدم الاعتماد على أنفسهم بالسير وفق خطوات منطقية، وكذلك عدم توفر وسائل العروض التوضيحية الملائمة لتكرار العرض التوضيحي للخطوات الإجرائية لتنفيذ تلك المهارات نظراً لكثرة عدد الطلاب بما لا يتيح الفرصة للتوجيه الفردي بشكل مستمر داخل قاعات العمل المخصص لتدريس الجانب العملي وكذلك عدم وجود فرص للتفاعل والمشاركة بين الطلاب وأستاذ المقرر بشأن تعلم تلك المهارات نظراً لوجود الفروق الفردية بين الطلاب والتي تتضح من طالب لآخر في القدرة على الفهم والاستيعاب من أول مرة فيجب على القائم بالتدريس إعادة الشرح لأكثر من مرة حتى تصل المعلومة بالطريقة الصحيحة لتنفيذ كل تقنية على حدة لكل طالب دون خلط بين التقنيات وهذا ما لا نستطيع القيام به في قاعات التدريس لكل طالب.

• مشكلة البحث:

ومما سبق تتضح أهمية الحاجة إلى البحث عن أسلوب جديد يدعم مميزات التعليم الإلكتروني ويعالج نواحي القصور فيما يتعلق بتعليم المهارات العملية، الأمر الذي يتطلب استحداث يدمج بين التعليم الإلكتروني حيث شرح المهارات وتوضيح عناصرها وكيفية أدائها والتعليم التقليدي من خلال حضور المتعلم للمؤسسة التعليمية لمشاهدة أداء المهارة بشكل مباشر.

كما ظهرت مشكلة البحث نتيجة عدة أسباب منها طبيعة مهارات تصميم وتنفيذ الجوانب العملية بمقرر أدوات وماكينات الحياكة، وكذلك عدم وجود فرص للتفاعل والمشاركة بين الطلاب وأستاذ المقرر بشأن تعلم تلك المهارات نظراً لوجود الفروق الفردية بين الطلاب والتي تتضح من طالب

لآخر في القدرة علي الفهم والاستيعاب من أول مرة فيجب علي القائم بالتدريس إعادة الشرح لأكثر من مرة حتي تصل المعلومة بالطريقة الصحيحة لتنفيذ كل تقنية علي حدة لكل طالب دون خلط بين التقنيات وهذا ما لا نستطيع القيام به في قاعات التدريس لكل طالب ، كذلك عدم توفر الوقت الكافي لتدريس تلك المهارات على فترات متقاربة أو إعادة الشرح مرة ثانية في الأسبوع نتيجة لضيق المساحات الموجودة بالكلية والتي تسمح بالقيام بمقابلة الطلاب مرة ثانية وكذلك القائم بالتدريس الذي يقوم بتدريس أكثر من مقرر عملي خلال الأسبوع الأمر الذي لم يساعد علي تفعيل العملية مرة أخرى، بالإضافة إلي انخفاض مستوي الطلاب القادمين للكلية مما يؤدي إلي صعوبة اللغة في فهم واستيعاب الطلاب للتقنيات العملية المطلوب تنفيذها خلال الفترة الزمنية المحددة لذلك الأمر الذي يستدعي مجهود زائد من القائم بالتدريس لوصول جميع الطلاب إلي مستوي متقدم من تعلم تلك التقنيات وخاصة أن هذه التقنيات تعتبر الأساس الذي تقوم عليه باقي المواد العملية التي يتم تدريسها في نفس العام أو في الأعوام التالية لها مثل مادة أسس تصميم وتنفيذ المفروشات، تنفيذ ملابس الطفل ، تنفيذ الملابس المنزلية، تنفيذ الملابس الخارجية كل هذه المقررات الدراسية يعتمد الجانب التطبيقي لها اعتماد كبير علي الامتثال بجميع هذه التقنيات التي تدرس في الترم الأول للعام الدراسي الأول للفرقة الأولى لذا سعى البحث الحالي إلى محاولة اقتراح بيئة تعلم تتضمن الآليات التي يمكن من خلالها التغلب على هذه المشكلات حيث تمثلت هذه الآليات في استخدام إستراتيجية الأداء العملي في المعمل عن طريق قيام القائم بالتدريس بتنفيذ تلك التقنيات بالخطوات البسيطة الواضحة لكل تقنية علي حدة خطوة خطوة بالشرح المفصل والصور الواضحة والتي تساعد جميع الطلاب علي عرض تلك الخطوات والاستيعاب كل علي حدة حسب قدراته الفردية في الوقت المناسب لهم وعرضها بعدد المرات المناسبة لهم لذلك كان لابد من استخدام وسائل وطرق تدريسية حديثة تساعد علي سهولة عملية التواصل وتحقيق المشاركة الفعالة في العملية التعليمية ورفع كفاءة التدريس وجودتها وتكوين اتجاهات إيجابية والمساعدة علي التذكر والاحتفاظ بالمعلومة وتشجيع المتعلم علي النشاط الذاتي وتقليل مشكلة النسيان وعلي الرغم من أن التعليم عملية نشطة فإن معظم استراتيجيات التعلم المستخدمة تضع الطلاب في مواقف سلبية مما يبعدهم عن المشاركة الفعالة لذلك كان لابد من استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تدريس مقرر منهج ادوات وماكينات الحياكة للفرقة الأولى باستخدام موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك والذي يعتبر من أكثر المواقع انتشاراً بين الطلاب،

إستراتيجية التعلم الذاتي والتي تعتمد على توفير المواد التعليمية المتزامنة والغير متزامنة والتي تعتمد على الشبكات الاجتماعية من خلال تفاعل التلاميذ مع بعضهم او مع المعلم لتوضيح المعلوات أو الخطوات التي يصعب فهمها من خلال العرض والشرح المتاحين علي موقع الفيسبوك.

ويواجه الباحثون في مجال التعليم ومصممي البيئات التعليمية المعتمدة على الإنترنت تحديا كبيرا يتمثل في تحديد أنماط وأساليب ونوع ومصدر التغذية الراجعة المناسبة للمتعلمين في مختلف أوقات التعلم وذلك باعتبارها من المتغيرات التصميمية التي تؤثر في نجاح هذه البيئات، ومن الدراسات التي تناولت أساليب التغذية الراجعة المناسبة من حيث النوع لرفع كفاءة التعليم، دراسة شرباجي وكورد (Shirbagi & Kord, 2008) والتي استهدفت تعرف أي أساليب التغذية الراجعة أكثر تأثيرا؛ الشفوية، أم المكتوبة، أم الخليط منهما على تحصيل طلاب إحدى المدارس الإيرانية في الرياضيات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تقارب بين نتائج الطلاب في الأنواع الثلاثة، وإن كان أفضل هذه الأنواع على الإطلاق هو التغذية الراجعة المختلطة أي المزيج بين الشفوية والمكتوبة، كما توصلت نتائج دراسة هاوانج وأرباف (Hwang & Arbaugh, 2009) إلى فائدة أسلوب التغذية الراجعة الإلكترونية حيث يحقق آلية المراقبة الذاتية من جانب الطالب لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه في عملية التعلم والعمل بناء على ما حصل عليه من معلومات لتحسين مخرجات تعلمه، كما ركزت الدراسة على أهمية أسلوب التغذية الراجعة في بناء التفاعل الجيد بين المعلم والطالب حيث تمكن الطالب من المناقشة وجها لوجه مع المعلم لاستيضاح بعض النقاط المقدمة له في التغذية الراجعة الإلكترونية.

وتتنوع أنماط تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين إلى أنواع كثيرة منها تقديم التغذية الراجعة من خلال المعلم، أو من خلال المتعلمين، أو من خلال البرنامج، أو غيرها من أنماط لكن الباحث حدد في البحث الحالي نمطي التغذية الراجعة القائمة علي المعلم مقابل الأقران لمجموعة من الأسباب وهي أن التعلم من خلال الشبكات الاجتماعية وخاصة الفيس بوك يتجه نحو التعلم المتمركز حول المتعلم وينتقل تدريجيا من التعلم القائم حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم والفيس بوك يسمح بذلك لأنه يعتمد على مجموعة كبيرة من الأدوات التفاعلية المتنوعة من الصور والفيديو والوسائط المتعددة التي تسمح بالتعليق وإنشاء الموضوعات الجديدة والمشاركة لها على أكثر من أداة، وإرسال واستقبال الرسائل الخاصة بين المعلم والمتعلمين بعضهم البعض، والسبب الآخر هو طبيعة المحتوى والسياق التعليمي المحدد والتي تسمح بهذه الأنواع من الدعم والتغذية الراجعة.

وبذلك تحددت مشكلة البحث في النقاط التالية :

◀ ومن خلال تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية علي طالبات قسم الاقتصاد المنزلي والتي قام الباحثان بها لتحديد أكثر وسائل التواصل الاجتماعي انتشارا بينهم وأي منها يفضلن استخدامها والتي كان من بينها الفيس بوك والواتس أب والفكر والمدونات والانستجرام والديجو، وكان الفيس بوك في أولوية هذه التطبيقات لأنهار الأكثر انتشارا والأسهل استخداماً.

◀ نتائج الدراسات السابقة بالإضافة إلى تضارب الدراسات بين أن المعلم هو الأفضل في تقديم التغذية الراجعة والدعم والأقران هم الأفضل في تقديم التغذية الراجعة فقد أثبتت دراسات أن المعلم هو الأفضل مثل (أيمن فوزي، ٢٠١٤؛ Pifarre and Cobos (2010); Oh and Jonassen (2007); Rubens,; Emans, Leinonen, Skarmeta, and Simons (2005) أخرى أن الأقران هم الأفضل مثل (Jadallah, Anderson, Nguyen- Jahiel, Miller, Kim, Kuo, et al. 2011; Maloch, 2002; Mertzman, 2008; Pentimonti and Jutice 2010).

◀ يوجد عديد من الدراسات التي أثبتت وجود علاقة وثيقة الصلة بين تقديم التغذية الراجعة في بيئات التعلم الالكترونية وبين مهارات التعلم المعرفية والمهارية ولكنها لم تتناول الشبكات الاجتماعية مثل دراسة سماء حجازي (٢٠١٣)، طارق عبد السلام (٢٠١٠)، وهناك كثير من الدراسات التي تناولت التغذية الراجعة من جانب المعلم مقابل التغذية الراجعة من المتعلمين في بيئات تعلم تقليدية (الصف الدراسي) مثل دراسة كلا من (Volder, grave, Gselaers and Almasi, 1995; gambrel, 2004).

◀ ألقى الدراسات السابقة على علاقة كل متغير مستقل على حدة بمتغيرات البحث الحالي (التحصيل المعرفي والأداء المهاري) لكنها لم تتناول مهارات ومعارف مقرر أدوات الماكينات وخاصة أنه مقرر خارج التخصص ويعتمدون على الطرق التقليدية في تدريس المقرر وبذلك يمكننا دمج التكنولوجيا والعمل على انتشارها وتوظيفها مع تخصصات آخري التي ظلت لفترة طويلة تعتمد على طرائق تقليدية، ولم تستخدم بيئات الشبكات الاجتماعية لتنميتها.

ولا شك أن نتائج هذه الدراسات زادت من حيرة الباحثان، لذلك يحاولان تحديد أي من مصادر التغذية الراجعة الالكترونية (المعلم، الأقران) الأكثر تأثيراً في تنمية مهارات مقرر "أدوات وماكينات الحياكة" من خلال الشبكات الاجتماعية "الفيس بوك"، وذلك لمسايرة التطورات التكنولوجية والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية ولحل مشاكل تعليمية. ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي "ما أثر اختلاف مصدر التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية الالكترونية على

تنمية الأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة؟، ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

• نساؤلات البحث:

- ◀ ما مهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد المنزلي؟
- ◀ ما التصور المقترح لبيئة تعلم قائمة على الشبكات الإجتماعية " الفيس بوك" لتنمية مهارات مقرر أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد المنزلي؟
- ◀ ما أثر اختلاف نمطي التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك" علي تنمية التحصيل المعرفي لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة؟
- ◀ ما أثر اختلاف نمطي التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك" علي تنمية الأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة؟

• أهداف البحث:

- سعي البحث الحالي إلي :
- ◀ تحديد مهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد المنزلي.
- ◀ تصميم وتنفيذ بيئة تعلم قائمة على الشبكات الإجتماعية " الفيس بوك" لتنمية مهارات مقرر أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد المنزلي.
- ◀ تحديد أفضلية نمطي التغذية الراجعة (معلم/أقران) في الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك" علي تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة.

• أهمية البحث:

- ◀ قد يفيد هذا البحث في تصميم بيئة تعليمية تتلاءم وطبيعة مهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة.
- ◀ توظيف التقنيات الحديثة وبعض إمكانيات التعلم القائم عبر الويب في تنوع استراتيجيات التعليم والتعلم الخاصة بتعليم المهارات.
- ◀ التعرف علي أي نمط للتغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية أكثر أثراً لتنمية الأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة.

◀ يسهم هذا البحث في زيادة معدلات تحصيل الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة لدى طلاب الاقتصاد المنزلي.

• حدود البحث:

◀ يقتصر البحث الحالي على تصميم بيئة تعلم قائمة على الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك" يتم من خلالها تقديم وعرض مهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة لدى طلاب الاقتصاد المنزلي حسب اختلاف مصدر التغذية الراجعة الإلكترونية.

◀ تقتصر عينة البحث الحالي على طلاب الفرقة الأولى الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية.

◀ أحدي تطبيقات الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك" والتي تعتبر أكثر شهرة وأسهل استخدامها بناء علي استطلاع رأي طلاب الفرقة الأولى الاقتصاد المنزلي.

◀ يقتصر تنفيذ تجربة البحث الحالي على مقرر أدوات وماكينات الحياكة الذي يدرس لطلاب الفرقة الأولى بالترم الثاني بقسم الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية ٢٠١٥-٢٠١٦.

• منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستهدف اختبار العلاقات السببية بين متغير مستقل وآخر تابع، ويُعد "المنهج التجريبي" من أكثر مناهج البحث ملائمة للتحقق من تلك العلاقات؛ ومن ثم يتبع البحث الحالي المنهج التجريبي.

• متغيرات البحث :

◀ أولاً: المتغير المستقل: مصدر التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية (معلم مقابل أقران).

◀ ثانياً: المتغيرات التابعة: تضمن البحث الحالي متغيرين تابعين (التحصيل المعرفي، الأداء المهاري) لمقرر أدوات وماكينات لطلاب الفرقة الأولى لطلاب الاقتصاد المنزلي.

• أدوات البحث:

◀ الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة.

◀ بطاقة ملاحظة الطلاب لمهارات استخدام أدوات وماكينات الحياكة.

• عينة البحث:

تكونت عينة البحث في صورتها النهائية من (٦٠) طالب، ويتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية أولى + مجموعة تجريبية ثانية) بناء على التصميم التجريبي (٢ × ١) (زكريا الشربيني، ١٩٩٥، ١٢٧) جدول (١):

جدول (١) التصميم التجريب للبحث

التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	تنفيذ التجربة	
		مجموعات البحث	مجموعات التجريبية
اختبار تحصيلي بطاقة ملاحظة	مصدر التغذية الراجعة "المعلم"	اختبار تحصيلي بطاقة ملاحظة	المجموعة التجريبية الأولى
	مصدر التغذية الراجعة الأقران		المجموعة التجريبية الثانية

• مصطلحات البحث :

• التغذية الراجعة Feedback:

ويُمكن تعريف مصدر التغذية الراجعة إجرائياً في هذا البحث بأنها: "تزويد الطلاب بالتوجيهات والتعليقات اللازمة بصورة فورية أو مرجأة (من قبل المعلم /الأقران) لتطوير الأداء المرتبط بمهارات تقنيات الحياكة من أجل تحسين معارفهم ومهاراتهم".

• الفيسبوك Facebook:

وتُعرف بسمّة نصيف (٢٠١١، ص٧) الفيسبوك بأنه: موقع للتواصل الاجتماعي قائم على تبادل الآراء والأفكار، وعناصر المحتوى: (نصوص- صور- ملفات فيديو... وغيرها)، على أن يكون لكل مستخدم صفحة خاصة به؛ يقوم من خلال هذه الصفحة بتكوين الصداقات والمراسلات والدعوات المتنوعة للمجموعات والربط بين الأصدقاء، مع وجود صفحة رئيسية تجمع كل الأصدقاء وتنشر تعليقاتهم وأنشطتهم مباشرة ويمكن لجميع المشاركين التعليق والمشاركة.

ويُمكن تعريف شبكة الفيسبوك إجرائياً في هذا البحث بأنها: "شبكة للتواصل الاجتماعي يتم توظيفها في تقديم بعض المعارف والمهارات لطلاب الفرقة الأولى بقسم الإقتصاد المنزلي التي تمكنهم من تنمية بعض مهارات تقنيات الحياكة مما يؤدي لمزيد من المهارات والمعرفة.

• الإطار النظري للبحث:

يهدف الإطار النظري للبحث إلى إلقاء الضوء على الشبكات الاجتماعية من حيث مفهومها وسماتها ومميزات استخدامها وتوظيفها في خدمة العملية

التعليمية وخاصة الفيسبوك، كما يستعرض الباحثان التغذية الراجعة ومصادرها التي يمكن تقديمها من خلاله بالإضافة إلى تقنيات الحياكة ومهارتها كما يلي :

• أولاً: الشبكات الاجتماعية التعليمية:

يخضع النظام التعليمي اليوم لتغيرات كبيرة على كافة مستوياته: سواء أكانت الرؤى أو الأهداف والوسائل فمع النمو المستمر في خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول، ثم الحاجة إلى تنفيذ هذه الخطط عبر مخرجات تعليمية قوية تتحول لديها المعرفة والمهارة، وتزداد التوجهات لتطوير التعليم ودعم المتعلمين ليس فقط من أجل الحصول على المعرفة، ولكن لتطوير المهارات اللازمة للاندماج مع ما يستلزم المجتمع من مواكبة الثورة التقنية المعاصرة من خلال ترسيخ مفهوم التعليم والتدريب المستمر (مدى الحياة). (Dan Collins, 2007)

• مفهوم الشبكات الاجتماعية:

يوجد العديد من المفاهيم التي تتناول شرح ووصف الشبكات الاجتماعية حيث نجد بعض تلك المفاهيم يركز على التعاون والاتصال داخل تلك المواقع في حين أن بعضها الآخر يركز على الأدوات المتاحة داخل تلك المواقع مثل الملف الشخصي، والأدوات المستخدمة في تحميل الصور وعرضها، والأماكن المخصص لكتابة التعليقات والكتابة على الحائط، فلقد عرفها نبيل جاد عزمي وآخرون (٢٠١٤، ص ٥٨٩) بأن الشبكات الاجتماعية عبارة عن مواقع ويب توفر لمجموعة من الأفراد القدرة على المشاركة في الاهتمامات والأنشطة والآراء، وتكوين صداقات مع أشخاص آخرين لهم نفس التوجهات.

• سمات الشبكات الاجتماعية:

تستمد الشبكات الاجتماعية خصائصها من خصائص الجيل الثاني للويب والتي من أهمها خلق جو من التواصل في عالم افتراضي تقني يجمع بين مجموعة من الأشخاص من مناطق ودول مختلفة على موقع واحد، (Serrat, 2009)

وقد أشار محمد راغب عماشة (٢٠١١) إلى أن الشبكات الاجتماعية لها مجموعة من السمات التي تميزها وقد حددها في الآتي:

٤ تعد الشبكات الاجتماعية مواقع تستضيف جميع إنشاءات المستخدمين من الخدمات على شبكة الانترنت وشبكات الويب الاجتماعية التي لها الصلة بمجال واحد تتكامل معاً وتعرف بشبكات الويب الاجتماعية الرأسيّة وهي

- بذلك تخدم المصالح المشتركة بين كل من مستخدمي الانترنت وشبكات الويب الاجتماعية في نفس الوقت.
- ◀ تمتلك مواقع شبكات الويب الاجتماعية دائماً جزء خاص بالتعليقات للأصدقاء في جزء يسمى Friendster ويطلق عليه Testimonials في مواقع الفيس بوك وكان يطلق عليه في الماضي الحائط The Wall وهي خاصية تساعد المستخدمين وتشجع زائري الموقع على كتابة مختصر للتعريف بأنفسهم وتقديم سيرتهم للغير والذي تعطي لهم ثقة المناقشة وتقديم أفكارهم للغير وتعطي للمجموعة داخل الموقع أيضاً الثقة في تلقي المعلومات.
 - ◀ التشبيك: تهدف الشبكات الاجتماعية إلى التعارف والترابط والتشاور، وتكوين العلاقات الاجتماعية والتعارف.
 - ◀ الفاعلية: يعتبر الشخص في هذا المجتمع الافتراضي فاعلاً ونشطاً إلى أقصى حد فهو يقرأ ويكتب ويشارك ويرسل المعلومات.
 - ◀ المشاركة: حيث تعمل الشبكات الاجتماعية على تشارك المستخدمين في صنع مكوناتها ومحتوياتها من خلال إمكانية التعديل والإضافة.
 - ◀ الانفتاح: حيث تتيح للمستخدمين الحرية في الرد والتعليق وتقييم المحتوى وتبادل المعلومات بكل حرية فلا توجد أي حواجز أمام أي منهم.
 - ◀ المحادثة: وتعمل في اتجاهين هما تقدم واستلام المعلومات من المستخدمين.
 - ◀ الجماعية: حيث تتيح للمستخدمين تشكيل المجموعات والتواصل من داخلها بفاعلية.
 - ◀ الترابط: حيث تنمو المواقع بفعل الترابط بينها وبين بعضها من خلال الوصلات.
 - ◀ التعاون: حيث تتيح تلك المواقع التعاون والمشاركة في المهام من جانب المستخدمين مما يؤدي إلى تطوير شخصياتهم.

• المميزات التربوية للشبكات الاجتماعية في التعليم:

- ◀ تجمع بين (الفردية personalization) و(الاجتماعية Socialization) (في التعلم: من خلال خدمة الصفحات الشخصية التي توفرها الشبكات الاجتماعية فهي أشبه بهويته الفردية على الويب. أما الاجتماعية فهي تبدأ عندما تترابط هذه الصفحات الشخصية للأعضاء في الشبكة حيث يبني كل عضو شبكته الخاصة من العلاقات (الأصدقاء) الذين يضافون على صفحته الشخصية. (Catherine, 2008)
- ◀ تحقيق (الشفافية Transparency) في الشبكات الاجتماعية: حيث يستطيع الطلاب متابعة أنشطة بعضهم البعض: إن التركيز على الوعي بالأنشطة والأعمال والأفكار التي تتراكم في الشبكات الاجتماعية هو

هدف أساس في استخدام الشبكات الاجتماعية في التعلم. ومما يساعد على إبقاء الطلاب على وعي بكل المستجدات على الشبكة، توفير خدمة التنبيه للتحديثات notifications حيث تظهر كل التغييرات الجديدة على الشبكة آلياً.

◀ تركز على النظرية التربوية: التعلم من خلال الأنشطة وأن الأنشطة هي الوصلات التي تربط بين المتعلمين (activities are collective) ويأتي مما توفره الشبكات الاجتماعية من أدوات التفاعل والمشاركة الشخصية.

◀ تفعل مفهوم المنظور الاجتماعي والثقافي في توجيه التعلم socio – cultural perspective: وتدخل معها نظريات أخرى، students problem – oriented: self – governed activities, Managed/ Virtual Learning Environments، حيث تركز على معالجة المشاكل الذاتية وتنظم أنشطة التعلم، هذا النهج الذي يعتبر من وسائل تعميق مفاهيم: البناء والإنتاج والحوار والتعاون.

• التطور في دور أطراف العملية التعليمية في الشبكات الاجتماعية:

- ◀ تطور دور المعلم في الشبكات الاجتماعية: تحول دور (الخبير: المدرسين والأساتذة) – الناقل للمعرفة في السابق – يتمحور اليوم حول تسهيل التعلم، ودعم المتعلمين لمساعدتهم في توليد معارفهم الذاتية الجديدة من خلال استثمار التضخم في المعلومات.
- ◀ تطور بناء المحتويات التعليمية الالكترونية: لم تعد النماذج التعليمية تركز على إنتاج المعرفة، بل على إتاحة الفرصة للمتعلم لبناء محتواه التعليمي ورفق احتياجاته الخاصة.
- ◀ تطور نظريات التربية: ظهرت نظرية الاتصالية في الجيل الثاني من النظريات التربوية والتي تؤسس لربط التربية بالتقنية داخل شبكة من التجارب المجتمعية.
- ◀ تطور وظيفة المؤسسة التعليمية: تحولت وظيفة المؤسسات التعليمية من توفير المضمون التعليمي (المواد/ المحتوى)، إلى ابتكار الطرق التي تمكن المتعلمين من بناء مهارات البحث، والتقويم، والتحديد، بهدف اكتساب المتعلمين القدرة على حل المشكلات من جهة، وإيصال المعرفة إلى الآخرين من جهة أخرى في عالم العمل والحياة.

• ثانياً: الفيسبوك Facebook:

يُعد الفيسبوك وسيلة اجتماعية للتواصل الاجتماعي بين مختلف أفراد المجتمع العالمي، فهي شبكة لربط مجموعات من البشر للتداول والنقاش

وتبادل الآراء حول قضايا مشتركة، كما تُعد الفيسبوك الشبكة الأكثر انتشاراً وتوسعا بين مختلف شبكات ومواقع التواصل الأخرى (alexa, 2013, p. 1).

• مفهوم الفيسبوك:

يعرفه زانج (Zhang, 2010, p. 1) بأنه: "شبكة عبر الانترنت تسهل تبادل المعلومات وتفاعل المستخدمين بواسطة تكنولوجيا الاتصال المستندة إلى الويب، والتي تقوم بتخزين البيانات والمعلومات الإلكترونية ونقلها وتبادلها، وتتيح التفاعل بين الأفراد، وتوفر للمستخدمين إمكانية العثور على آخرين يشتركون في نفس المصالح".

وتُعرفه عادة العمودي (٢٠١١، ص ٢) بأنه: برامج تدعم الأنشطة الجامعية في توطيد العلاقات الإنسانية وبناء المعرفة على الويب، عبر الفضاء الإلكتروني القائم على تسخير التقنيات الرقمية التي تُمكن المستخدمين من المشاركة في بناء المعرفة عبر الانترنت.

• استخدامات موقع الفيسبوك:

يؤدي موقع الفيسبوك مجموعة كبيرة من الوظائف والخدمات التي جعلت منه قبلة للمستخدمين بمختلف انتماءاتهم، ويتم استخدام هذا الموقع للقيام بما يلي:

◀ تكوين العلاقات الاجتماعية بين الأفراد: الهدف الأول لشبكة الفيسبوك هو التعارف وبناء العلاقات الاجتماعية بين مستخدمي تلك الشبكة، فالتعارف والعمل التعاوني هو أساس تكوينها وبنيتها، فاستخدمت الشبكة مجموعة من التقنيات التي تسهل عمليات التعارف والربط بين المستخدمين، حتى تعرض الشبكة بصورة مستمرة على كل مستخدم مجموعة من المستخدمين لترشحهم ليكونوا أصدقاء بالنسبة له، فساعدت على التقريب بين أفراد وزملاء قد يكونوا في أماكن متباعدة أو لم يشاهدوا بعضهم بعضاً من سنوات طويلة.

◀ التعبير عن الرأي: تتيح شبكة الفيسبوك مساحة كبيرة للتعبير عن الرأي بالنسبة لمستخدميها، فيسمح للمستخدم بالتعبير الكتابي ونشر صور مرفقة أو معارض صور أو لقطات فيديو أو نشر رابط لموقع على شبكة الانترنت، فتجعل الشبكة من صفحة كل مستخدم مكاناً ليُعبّر فيه عن رأيه في القضايا اليومية والأحداث المتجددة.

◀ وسيلة إعلامية: مع زياد شعبية الفيسبوك اهتمت المؤسسات الإعلامية المختلفة في محاولة استقطاب ذلك الجمهور العريض إلى منتجاتها؛ فاستخدمت كل جريدة من الجرائد موقعا لها على شبكة الفيسبوك،

كما استخدمت مختلف قنوات التلفاز والفضائيات مواقعاً لها على هذه الشبكة، وأيضاً أصبح لكل برنامج من البرامج المعروضة من خلال تلك القنوات موقعا له على الفيسبوك.

٤ تدعيم التعليم والتدريب من بعد: خلال نجاح شبكة الفيسبوك كأحد أهم وأكبر وسائل التواصل والاتصال بين فئات المجتمع وخاصة الشباب، فإن التفكير في توظيف هذه الوسيلة في التعليم والتدريب أصبح مطلباً بحثياً حقيقياً، والتخلف عن ذلك يعطل مواكبة التغيرات المجتمعية في عالم معتمد على التقنية.

وفي هذا الإطار يرى أحمد ياسر (٢٠١٢، ١) أن شبكة الفيسبوك لا يمكن اعتبارها مجرد أداة أو موقع للتعرف أو التواصل مع الأصدقاء أو معرفة ما يجري حولنا في العالم فحسب؛ بل إنها أيضاً أداة تعليمية وتدريبية مهمة ومورد مهم للمعلومات، ويمكن للمعلمين استخدامها في التعليم من أجل تحسين التواصل مع الطلاب ودمجهم في أنشطة تشاركية تختلف عن أساليب التعليم والتعلم التقليدية.

كما يؤكد عثمان وآخرون (Othman, et al, 2012, p. 447) على أن شبكة الفيسبوك لديها من القدرات الكبيرة التي تجعل منها منبرا للتعليم والتعلم، ووسيلة للتواصل للأغراض الأكاديمية، كما تشجع الأنشطة الاجتماعية التعليمية فأصبحت وسيلة مناسبة للمعلم والمتعلم.

وتؤكد نتائج دراسة ايتكليوس (Eteokleous, 2012, p. 364) أن شبكة الفيسبوك هي أكثر شبكات التواصل الاجتماعي استخداماً في التعليم والتدريب، وأرجعت تفوقها في ذلك إلى قدرتها على ربط المتعلمين بعضهم بعضاً، مع خلق مجتمع تعليم اجتماعي على الشبكة.

• نوظف الفيسبوك في المنظومة التعليمية:

من خلال رواج موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك وتربعه على قمة الشبكات الاجتماعية، حاولت المؤسسات التعليمية والتربوية توظيف هذه الوسيلة الأكثر شعبية بين المتعلمين في المنظومة التعليمية والتربوية كمحاولات رسمية عبر صفحات هذه المؤسسات الرسمية، أو محاولات غير رسمية؛ عبر صفحات القائمين على التربية والتعليم من المعلمين ومساعدتهم، ومن الطلاب عبر مجموعات تعليمية باستخدام الشبكة. وترى روجينا حجازي (٢٠١١، ص ١٩٦) أن رواج شبكة الفيسبوك ودخولها بقوة في مجال التدريب والتعليم من بعد؛ يرجع لتوفيرها عامل التفاعل بين عناصر العملية التدريبية والتعليمية.

يتضح مما سبق مدى أهمية شبكة الفيسبوك في تدعيم التعليم والتدريب من خلال قدرتها على تقديم الكثير من الخدمات التي تساعد على تطوير منظومة التعليم والتدريب من خلال إمكانيات الشبكة وتقنياتها والتي يتم تحديثها وتطويرها بصورة مستمرة لتلبية حاجات المستخدمين المتجددة.

ومن خلال مدارس كتابات ودراسات (أماني مجاهد، ٢٠١٠، ٢٦؛ Donmus، ٢٠١٠؛ روجينا حجازي، ٢٠١١، ١٩٦؛ بسمتة نصيف، ٢٠١١، ٨) وتحليل عدد كبير من الصفحات الخاصة بالمؤسسات التعليمية والتربوية (جامعات-مدارس-معاهد تعليمية-مكتبات مدرسية وجامعية) على شبكة الفيسبوك، وكذلك تحليل بعض الصفحات التعليمية الرسمية وغير الرسمية لبعض المعلمين وأساتذة الجامعة ومعاونهم عبر الشبكة، أمكن اقتراح قائمة بأهم أبعاد توظيف شبكة الفيسبوك في المنظومة التعليمية/التدريبية، والتي تتضح من خلال العناصر التالية:

• ما يربط بالمُتعلم / الطالب:

- ◀ توفر إمكانية تكوين مجموعة كبيرة من الأصدقاء في نطاق التدريب للتعاون وتحقيق التعلم.
- ◀ تمكن المتعلم/ المدرب من إنشاء مجموعات تعليمية/ تدريبية في مختلف التخصصات العلمية وجعلها مفتوحة أو مغلقة حسب الحاجة.
- ◀ تساهم في إنشاء مجتمع تعليمي نشط؛ يمكن المتدربين من التواصل لمناقشة الأنشطة والاختبارات، وكذلك التعاون في إنجاز المهام المتنوعة والمشروعات الخاصة في بيئة الانترنت.
- ◀ توفر مساحة كبيرة وغير مقيدة لبناء المحتوى أو المساهمة في إنتاجه وتعديله بمختلف أشكاله.
- ◀ تساعد على زيادة التفاعل بين المتعلمين/ المتدربين بعضهم بعضاً، وكذلك بينهم وبين معلمهم، ما ينتج عنه علاقات طيبة بين عناصر عملية التعليم/ التدريب.
- ◀ تمكن المتعلمين/ المتدربين من تبادل المعلومات فيما بينهم والاستفادة من الآراء المتنوعة.
- ◀ تساعد في البحث عن المعلومات بمختلف أشكالها عبر مشاركات الزملاء والمعلمين.
- ◀ توفر للمتعلم/ المدرب وسيلة آمنة لتبادل المراسلات الفردية والجماعية ونقل الملفات.

• ما يربط بالمعلم / المدرب:

- ◀ تمكن المعلم/ المدرب من إنشاء صفحة شخصية تعبر عنه، يشرك فيها مجتمع التعليم بالمؤسسة التي ينتمي إليها، لتكون هذه الصفحة وسيلة للتفاعل بينه وبين المتعلمين/ المتدربين.

- ◀ توفر للمعلم/ المدرب إمكانية تكوين مجموعة كبيرة من الأصدقاء من الزملاء والمستفيدين تمهيدا لتقديم التعليم/ التدريب وما يرتبط به عبر الفيسبوك.
- ◀ تساعد المعلم/ المدرب على عمل مجموعات تعليمية/ تدريبية مرتبطة بالمقررات التعليمية أو البرامج التدريبية تكون موجهة للمستفيدين، بهدف عرض المفاهيم والمعارف والمهارات المراد إكسابها لهم من خلال التفاعل النشط بين مجتمع التعليم/ التدريب.
- ◀ تساعد في إنشاء مجتمع تعليمي للتواصل حول موضوع التعلم وتبادل المعارف والأفكار.
- ◀ تمكن المعلمين/ المدربين من توظيف خدمات الشبكة في إنجاز المشاريع التعليمية/ التدريبية، وإشراك المتعلمين/ المتدربين في الأنشطة التعليمية.
- ◀ تمكن المعلم/ المدرب من الدخول في حوارات عن موضوع التعلم مع المستفيدين عبر الشبكة.
- ◀ يستطيع المعلم/ المدرب إرسال الملفات والرسائل للمستفيدين لتحميلها والتعليم من خلالها، وكذلك استقبال رسائلهم وملفاتهم المرتبطة بالتعليم وتقييم الملفات والأنشطة.
- ◀ إجراء التقييم الإلكتروني من خلال الاختبارات الموضوعية عبر شبكة الفيسبوك.
- ◀ توفر للمعلم/ المدرب خدمة عمل الدورات التدريبية من بعد أو الندوات أو المؤتمرات.

• ما يرتبط بالمحتوى التعليمي / المقرر:

- ◀ تساعد في نشر المحتوى التعليمي/ التدريبي متنوع الوسائط (نصوص مكتوبة، صور ثابتة، مقاطع فيديو تعليمية)؛ والتي تدعم المناهج وتقدم المهارات عبر شبكة الفيسبوك.
- ◀ يمكن تكامل الفيسبوك مع محتوى المناهج والبرامج وذلك بتصميم بيئة افتراضية للمتعلمين/ المتدربين على الفيسبوك لتدريس المحتوى ومناقشته من خلالها.
- ◀ توظف خدمات هذه الشبكة في توفير مجموعة من المراجع والمؤلفات التي تدعم المناهج والمقررات والبرامج التدريبية من خلال المكتبات العالمية التي تعرض خدماتها على الشبكة.

• ما يرتبط بمقرر إدوان وماكيناث:

- ◀ استخدامها في مقررات الاقتصاد المنزلي للرد على استفسارات الطلاب وعرض مشكلاتهم ومقترحاتهم على التصميمات المختلفة.
- ◀ يمكن توظيفها في نشر الأحداث الخاصة بالمقرر.

- ◀ تستخدم في عرض المصادر الرقمية للطلاب والاطلاع عليها.
- ◀ يمكن توظيف الفيسبوك في تقديم الدورات التدريبية لتعلم مهارات عملية لقررات قسم الاقتصاد المنزلي.

• ثالثاً: مصادر التغذية الراجعة:

• مفهومها:

تعرف (سلوى سلطان، ٢٠٠٨، ٢٣) التغذية الراجعة بأنها تلك المعلومات التي تعطي للمتعلم من قبل المعلم بعد أداء المهمة التعليمية، وذلك لتزويده بمستوى أدائه الفعلي، من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها، وتسعي التغذية الراجعة إلى التأكد من تحقق الأهداف السلوكية أثناء عملية التعلم، لذا تزود الطالب بمعلومات تفصيلية عن طبيعة تعلمه.

كما عرفت (وفاء كفاي، ٢٠٠٩، ١٥٠) التغذية الراجعة بأنها تزويد الطلاب بمعلومات حول صحة أدائهم أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصح والخطأ وفقاً لمعايير أداء معينة، وذلك بطريقة متزامنة و غير متزامنة من خلال استخدام الحاسوب والإنترنت.

وعرفها (عبد العزيز طلبية، ٢٠١١، ٦١) بأنها إرشاد وتوجيه الطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وتزويدهم بمعلومات حول أدائهم لتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة باستخدام تطبيقات الويب التفاعلية المتزامنة وغير المتزامنة.

ويعرفها نضال عبد الغفور (٢٠١٢، ٧٤) أنها المساعدة المؤقتة التي يقدمها المعلم التي تزيد من مستوى فهم المتعلم، بالقدر الذي يسمح له بمواصلة أداء الأنشطة ذاتياً.

ويعرفها الباحثان إجرائياً في البحث بأنها تقديم المساعدة التي يحتاج إليها المتعلم في وقت ما في صورة إرشادات ونماذج وأمثلة، وذلك في أثناء قيام الطلاب بتنفيذ مهام المقرر، في بيئة شبكات الويب الاجتماعية وتقدم هذه المساعدات في صور متعددة من توجيهات وإرشادات وأمثلة.

وحيث يهتم البحث الحالي بالتغذية الراجعة في بيئة التعلم الإلكتروني، فقد عرفها محمد عطية خميس (٢٠١٥) التغذية الراجعة في بيئات التعلم الإلكتروني: بأنها معلومات يقدمها المعلم للمتعلم في ضوء استجابته، وتوضح له مدى صحة الاستجابة أو خطئها، ولماذا هي صحيحة أو خاطئة (محمد عطية خميس، ٢٠١٥، ٢٢٤)

تعد التغذية الراجعة ركناً أساسياً في عملية التقويم، إذ تهدف في جوهرها إلى إصدار الأحكام على نتائج التعلم؛ بغرض تحديد مدى تحقق

أهدافه. وتعد أيضاً أداة ترسم اتجاه العملية التعليمية والخطوة الأولى لعلاج فجوات البنى المعرفية لدى المتعلمين من خلال تقويم جميع مكونات العملية التعليمية وعملية التدريس.

ويؤكد العياصرة والشبيبي (٢٠١٢) على الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في العملية التعليمية بوصفها عنصراً أساسياً من عناصر التدريس الفعال الذي يؤدي إلى تحسن أداء المتعلمين. فبالرغم من تعدد تعريفات التغذية الراجعة - بناء على السياق التربوي الذي يتم توظيفها فيه - إلا أن جميعها تهدف إلى تحسين العملية التعليمية ونواتج التعلم.

• أهمية التغذية الراجعة:

تعد التغذية الراجعة مهمة وضرورية في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعلم، وتنبثق أهميتها من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية التعلم، وذلك من خلال اكتشاف الاستجابات الصحيحة لدى الطلاب وتثبيتها، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاؤها، كما أنها تسهم إسهاماً كبيراً في زيادة فاعلية التعلم، والمعلم الذي يعني بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين أساتذتهم، كما يساعد على ترسيخ الممارسات الديمقراطية، واحترام الذات لديهم، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم والتعلمية والخبراتية (مسعد زياد، ٢٠١١، ١).

وإضافة لما سبق تتضح أهمية التغذية الراجعة في النقاط التالية (مسعد زياد، ٢٠١١، ١): (وفاء كفاي، ٢٠٠٩، ١٦١):

- ◀ تعمل على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، سواء كانت صحيحة أو خاطئة مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعترى المتعلم في حالة عدم معرفته بنتائج تعلمه.
- ◀ تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة.
- ◀ معرفة المتعلم بأن إجابته خطأ، وما السبب لهذه الإجابة الخطأ، يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسئول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.
- ◀ إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.
- ◀ تبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من الطلاب، والتي لم يحققها بعد، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي لكل من المعلم وأسلوبه في التعليم والطالب وقدرته على التعلم.

- ◀ تعمل على تقوية عملية التعلم، وتدعيمها وإثرائها عن طريق تزويد المتعلم بمعلومات إضافية ومراجعة مختلفته.
- ◀ توضح للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه.
- ◀ إن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم.

احتلت التغذية الراجعة مكانةً مهمةً في عملية التعليم والتعلم، وقد ظهر ذلك جلياً في العديد من الدراسات التربوية، مثل: دراسة حسن (٢٠٠٤)، محمد الطروانة (٢٠٠٥)، إبراهيم (٢٠٠٦)، إقبال عطار (٢٠٠٦)، كفاي (٢٠٠٩)، سناء محمد (٢٠٠٩)، يزن المدني (٢٠١٠)، سادلار (Sadler, 2010)، بيلى وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، فيرجوسون (Ferguson, 2011)، ياركندي (٢٠١١)، كنعان (٢٠١١)، العياصرة والشبيبي (٢٠١٢)، التي ناقشت أهميتها على النحو الآتي:

- ◀ المساعدة في تقديم تقويم لأداء المتعلمين وتحديد حاجاتهم التعليمية، إذ إن تقويم المتعلمين لأنفسهم ذاتياً قد لا يكون موضوعياً ودقيقاً، إضافةً إلى ضعف مهاراتهم وقدراتهم على القيام بعملية التقويم الذاتي.
- ◀ الإسهام في تسريع عملية التعلم من خلال حث المتعلمين على مضاعفة الجهد والتركيز على مواطن الضعف لديهم والعمل على تحسينها وإثرائها، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي لديهم.
- ◀ المساعدة على رسم خارطة التعلم وتصميم المواقف التعليمية المختلفة، التي من شأنها تحقيق أهداف التعلم من خلال اختيار الإستراتيجيات التدريسية، وأساليب التقويم، والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة.
- ◀ رفع ثقة المتعلمين بأنفسهم واختزال القلق والتوتر لديهم من خلال تعزيز وتشجيع تفاعلهم الصفي واستجاباتهم الصحيحة وتثبيتها واستبعاد الخاطئ منها، مما يخلق بيئةً تعليميةً تتصف بالاحترام والاجتماعية، والأمان النفسي، ومن ثم زيادة الدافعية للتعلم والإنجاز وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.
- ◀ زيادة مستوى إتقان محتوى التعلم والاحتفاظ بالتعلم وبقاء أثره لفترات أطول والقدرة على استرجاعه عند الحاجة إليه في المواقف التعليمية المختلفة.

وعلى صعيد الدراسات التي أجريت على مستوى مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام، مثل: دراسة علاء الشعراوي (٢٠٠٠)، ودراسة براين (Brien, 2004)، ودراسة هوكسهام (Huxham, 2007)، وتقرير سكوت (Scott, 2008)، ودراسة بيلى وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، ودراسة وليبرت، جراستشك، جرداس (Wilbert, Grosche, & Gerdes, 2010)، ودراسة

أمريهين وناساجي (Amrhein & Nassaji, 2010) ، ودراسة فيرجوسون (Ferguson, 2011) ، فقد تناولت هذه الدراسات أهمية التغذية الراجعة من خلال تقصي وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والدور الذي تلعبه في عملية التعليم والتعلم، وتأثيرها على الإنجاز والدافعية والتحصيل الدراسي.

• خصائص التغذية الراجعة الفعالة:

- وبذلك يتضح أن خصائص التغذية الراجعة تتمثل فيما يلي:
- ◀ يجد الطلاب في نصائح وآراء زملائهم قيمة كبيرة فضلا عن نصائح الأستاذ التي تقدم لهم.
- ◀ التغذية الراجعة الموجهة من الأستاذ رداً عن رسائل بعض الطلاب تكون متاحة لكل الطلاب للاطلاع عليها.
- ◀ تساعد المعلم على تحسين تدريسه وبناء بنك من الأسئلة الشائعة تكررهما.
- ◀ تحل مشكلة الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وجها لوجه.
- كما اتفقت دراسة كلا من توفيق مرعي؛ محمد الحيلة (٢٠٠٢، ٤٨٠)، وحسن فاروق (٢٠٠٩، ٦١) على أن هناك ثلاثة خصائص للتغذية الراجعة هي:
- ◀ التعزيز ويكمن في التغذية الراجعة المتزامنة والضرورية؛ وفي معرفة المتعلم بنتيجة أدائه، وماذا يجب عليه أن يفعل فيما بعد.
- ◀ الدافعية وتكمن في كون التغذية الراجعة نوعاً من البواعث يزيد من دافعية المتعلم نحو اكتشاف الاستجابات الصحية وانتقائها.
- ◀ موجهة وتكمن في توجيه الفرد نحو أدائه فتبين التغذية الراجعة الأداء المتقن، والأداء الخطأ مع لفت انتباه المتعلم إلى المظاهر المهمة للمهارة المراد تعلمها.

وباستطلاع العديد من الدراسات التربوية التي ناقشت أثر التغذية الراجعة على أداء المتعلمين وزيادة الدافعية والاتجاه نحو التعلم، اتضح أنها تشير - بشكل أو بآخر - إلى ضرورة أن تكون التغذية الراجعة فعالة لتحقيق أفضل مستوى من التعلم. ولعل من أبرز خصائص التغذية الراجعة الفعالة ما ذكرته دراسة علاء الشعراوي (٢٠٠٠)، وقبيس وسيميسون (Gibbs & Simpson, 2004)، ومحمد الطروانة (٢٠٠٥)، وإقبال عطار (٢٠٠٦)، ونيكول وماكفارلين-ديك (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006)، وسكوت (Scott, 2008)، وسادلر (Sadler, 2010)، يزن المدني (٢٠١٠)، وهاتزابوستولاو وباراسكاكيس (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010)، وسيورت (Siewert, 2011)، وهندري، برومبيرغر، وأرمسترونق (Hendry, 2011)، ومارتين وموتيت (Martin & Armstrong, 2011)، وموتيت (Mottet, 2011) كما يأتي :

- ◀ استخدام معايير واضحة ودقيقة تؤدي لتعريف المتعلمين وتوعيتهم بنتائج جهوداتهم ومدى تقدمهم في التعلم.
- ◀ الاستمرارية في تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بصورة منتظمة وفي أوقات محددة في أثناء فترات التعلم.
- ◀ المقارنة بين خطوات ونتائج أداء المهام بناءً على أهداف التعلم المرغوبة.
- ◀ غلق الفجوات في البنية المعرفية بين الأداء الحالي والأداء المرغوب.
- ◀ رسم خارطة للأداء الجيد، بما يتضمنه من خطوات ونتائج تعليمية.
- ◀ تعزيز الدافعية للأداء والاتجاه نحو التعلم من خلال زيادة الثقة بالنفس وترسيخها، وتشجيع المعتقدات الإيجابية، واحترام الذات والآخرين، وتنمية مهارات التواصل.
- ◀ تطوير مهارات التقييم الذاتي والتأمل في الممارسات التعليمية.

• أنماط التغذية الراجعة:

- صنفت الأدبيات والدراسات التربوية أنماط التغذية الراجعة وأثرها على عملية التعلم إلى أنماط متعددة استناداً إلى الدور الوظيفي الذي تؤديه في المواقف التعليمية المختلفة. وقد وقف الباحثان على عدد كبير من الدراسات العربية والأجنبية، وتناولها بالعرض والتحليل، وتوصل إلى عدة تصنيفات تلقي الضوء على الدور الوظيفي لكل نمط. فقد أشارت إقبال عطار (٢٠٠٦) إلى أن التغذية الراجعة تصنف إلى التغذية الراجعة: الإعلامية، والتصحيحية، والمشروطة بمعرفة السبب. ويضيف يزن المدني (٢٠١٠) إلى هذا التصنيف، التغذية الراجعة: التفسيرية، والتعزيزية. ويوضح محمد الطروانة (٢٠٠٥)، وسناء أحمد (٢٠٠٩) أن التغذية الراجعة قد تُصنف من حيث:
- ◀ المصدر : وتشمل التغذية الراجعة: الداخلية والخارجية، المعلم والمتعلم.
 - ◀ الشكل : تتضمن التغذية الراجعة: اللفظية، والرمزية، والحسية، والمكتوبة، والشفهية.
 - ◀ المتلقي : وتتضمن التغذية الراجعة: الفردية والجماعية.
 - ◀ الزمن : وتشمل التغذية الراجعة: الفورية والمؤجلة.
 - ◀ النوع : وتشمل التغذية الراجعة: الجزئية والكلية.

وفي تصنيف آخر، يذكر شيرباجي وكورد (Shirbagi & Kord, 2008)، وبيلي وجارنر (Bailey & Garner, 2010)، وأمريهين وناساجي (Amrhein & Nassaji, 2010)، وفيرجوسون (Ferguson, 2011) أن التغذية الراجعة تنقسم إلى التغذية الراجعة: المكتوبة، والشفهية، والتصحيحية، والإعلامية، والتفسيرية، والتعزيزية. كما تصنف إلى: فردية وجماعية، وفورية ومرجأة، وكمية وكيفية (جمال الشامي ورضا الأدهم، ٢٠٠٠؛ وإقبال عطار،

(٢٠٠٦) ولفظية وغير لفظية (فيرجوسون، 2011، Ferguson)، ويضيف ألوواتيو وأبوفاتوبا (Oluwatayo & Oba Fatoba, 2010) التغذية الراجعة التقويمية.

ويشير التراث السيكلوجي، ونتائج البحوث والدراسات (رمزية الغريب، ١٩٩٠، ٤٤٦-٤٤٧؛ أنور الشرقاوي، ١٩٩٨، ٢٨٣؛ Narciss, et ؛ Brookhart, 2008، ١٩٩٠، ١٤-١٥؛ Narciss, 2013، p. 58P؛ Oluwatayo & Oba Fatoba, 2010، p. 58P؛ Narciss, 2013، p. 14-15) التي تناولت التغذية الراجعة إلى أنها تأخذ أنماطاً مختلفة، وعلى هذا يتباين تأثيرها على عملية التعلم بتباين هذه الأنماط واختلافها.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك أنواعاً متعددة من التغذية الراجعة بناءً على الأغراض التي تستخدم فيها. ويرى الباحث أن هذا التعدد والتنوع الكبير في تصنيفات وأنواع التغذية الراجعة يدل على اهتمام الباحثين في المجال التربوي التعليمي بموضوع التغذية الراجعة والأثر الإيجابي الذي تحدثه في زيادة النمو المعرفي والأداء الدراسي.

وباستقراء ما سبق من دراسات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمى، وجد الباحث أن معظم الدراسات تناولت التغذية الراجعة وعلاقتها بالمتغيرات كالتحصيل الدراسي، والأداء التدريسي، والدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو التعلم، ونحوها. ونظراً لقلّة الدراسات - في حدود علم الباحث - التي تناولت طبيعة الدور الوظيفي للتغذية الراجعة التي يقدمها مدرس المقرر للطلاب في المرحلة الجامعية، فإن الدراسة الحالية هدفت إلى استخدام بعض أنماط التغذية الراجعة في المرحلة الجامعية.

• رابعاً: تقنيات الحياكة Techniques Sewing :

مفردها تقنية؛ وهي أسلوب أو براعة أو طريقة معالجة التفاصيل الفنية فكلمة تقنية تعنى الأسلوب الدقيق المتخصص أو الفني في تآدية أي عمل، طريقة تركيب أي بناء www.watajournal.com ويقصد بها في البحث طريقة تنفيذ السحابات - الخياطات كالفرنسية والإنجليزية - الببيه ... الخ. تقنيات الحياكة تتضمن العناصر التالية:

• الحياكة الأساسية Basic Sean

يعتمد الشكل النهائي للقطعة الملبسية إلى حد كبير على طريقة حياكة أجزاء هذه القطعة معاً (Mccall's, 1983, 129) والحياكات أو الخياطات، عنصر أساسي لتجميع أجزاء الملابس وتتكون من حياكة قطعتين أو أكثر من الخامّة معاً، وهي تستخدم لربط أجزاء الملبس معاً لإنتاج الملابس المحاكّة. (شريف عبد الجواد، ٢٠٠٣، ٥٦)

والحياكات يجب أن تكون مضبوطة على نسيج القماش وتسير بمستوى متساوي على طول خط الحياكة كما يجب أن تتم باستخدام خيط مطابق للون القماش. (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٤٣)

ونجاح أي قطعة ملابسية يعتمد على الدقة والمهارة في تجميع الحياكات لأجزاء الملابس وهناك العديد من الحياكات المختلفة في مداها من الحياكات البسيطة إلى الحياكات الزخرفية الفريدة ومن الشائع أن يكون بالملبس أكثر من نوع حياكة وكل نوع يختلف باختلاف تنوع التطبيقات وباختلاف غرز الحياكة للماكينات المستخدمة لإنهائه (شريف عبد الجواد، ٢٠٠٣، ٥٦)

وللحصول على حياكة ذات جودة عالية يراعى ما يلي:

◀ استخدام غرز متوسطة الطول أثناء حياكة الخطوط الطولية بحيث يكون طول الغرزة ٢مم بواقع ١٢ غرزة في البوصة مع مراعاة تثبيت الحياكات في البداية والنهاية.

◀ عند حياكة الخطوط المنحنية وخطوط الورب تستخدم غرز أقصر قليلاً من المستخدمة مع خطوط الحياكة الطولية فيكون طول الغرزة ١.٥ مم بواقع ١٥ غرزة في البوصة.

◀ عند حياكة قماش في اتجاه الورب مع قماش في اتجاه الطول توضع طبقة قماش الورب مقابلة لمشط التغذية أي لأسفل وذلك لضمان عدم مطاوية خط الورب أثناء عملية الحياكة. (Jessie Hutton et al., 1977, 82 : 84)

◀ عند حياكة طبقتين من القماش إحداهما أطول من الأخرى كما في حياكة الكتف وبما يسمى حياكة التشريب Ease on soon يتم تدبيس بداية ونهاية خطي الحياكة معا بدبابيس عمودية وذلك من الجهة الأطول ثم يتم توزيع الزيادة على طول خط الحياكة ثم تثبيت الطبقتين معا بدبابيس عمودية ويتم التمكين بحيث تكون الجهة الأطول التي بها التشريب مقابلة لمشط التغذية. (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٤٤)

• ومن أنواع الحياكات شائعة الاستخدام:

• الحياكة العادية Plain Sean:

تعد أبسط أنواع الحياكات وهي حياكة سهلة وبسيطة وغير مزخرفة وتستخدم على نطاق واسع، وهي من الأنواع الشائعة والمعروفة حيث يتم فيها حياكة طبقتين من القماش معا عن طريق صف واحد من الغرز التي لا تظهر على وجه القماش حيث توضح طبقتي القماش وجها لوجه وتحتاج هذه الطريقة إلى تنظيف نهايات القص لمنعها من التنسيل، ويتم ذلك قبل تجميع أجزاء الثوب من بعضه، وفي هذا النوع من الحياكات يجب تفتيح سماحيات الحياكة بالمكواة. (Mccall'a, 1983, 129)

• الحياكـانـة الزخرفية: وننقسم إلى الأنواع التالية:

- ◀ الحياكة على الحافة Edge Seam وعرفت أيضاً بالحياكة الطائرة، وتستخدم في تثبيت الجيوب وفي عمل الحياكات البارزة على القصات والأكوال والمردات والأساور.
- ◀ الحياكة على عرض الدواستة: تستخدم في تثبيت الجيوب والقلابات وذلك في أغلب القطع الملابسية، وفي عمل الحياكات البارزة عامة للقصات والأكوال والمردات (www.watajournal.com)

• حياكة الزرکان [الزوايا] Corner Seam

تكون هذه الحياكة إما خارجية كما في الأساور والجيوب أو داخلية كما في القصات ذات الأركان أو فتحة العنق المربعة، وتكون حياكة الأركان في نقطة واحدة بحياكة القصات والتوسعات من خلال شق طولي حيث يتم شق القماش أولاً ثم حياكة الضلع للركنة ثم تنتهي الحياكة في نقطة واحدة ثم يلف القماش ويتم حياكة باقي الركنة. (شريف عبد الجواد، ٢٠٠٣، ١٠٠)

• حياكة المنحنيات Curve Seams

تعرف المنحنيات بالمصطلح "curve" وهي إما مقعرة "concave" أو محدبة "convex"

◀ حياكة المنحنيات المقعرة Concave curve seam توجد لحياكات المنحنية في الأكوال، القصات، الجيوب، والتي تنتشر في ملابس الأطفال، وهي تشبه الحبكة العادية من حيث حياكة الطبقتين من القماش وتختلف في طريقة الإنهاء الخاصة بها، ولا بد من استخدام المقص لعمل شقوق صغيرة على أبعاد متساوية تصل إلى ما قبل خط الحياكة حتى يظهر شكل الانحناء المقعر بعد قلب الحياكة.

◀ حياكة المنحنيات المحدبة Convex curve seams توجد الحياكات المنحنية المحدبة في أغلب الملابس حيث تتكرر في شكل الأكوال، الجيوب وحرادات الرقبة، وهي تحتاج لإنهائها باستخدام المقص لعمل شقوق صغيرة على شكل مثلث على أبعاد متساوية تصل إلى ما قبل خط الحياكة حتى يظهر شكل الانحناء المحدب بعد قلب الحياكة. (شريف عبد الجواد، ٢٠٠٣، ١٠١)

• الحياكـانـة النظيفة Self-Finished seams

تنفذ بطريقة بحيث لا تحتاج إلى أي عملية تنظيف لمقدار الحياكة بظهر القماش بعد ذلك. www.sew.true.com ومن أمثلة الحياكات النظيفة ما يلي:

• الحياكة الفرنسية French seam:

تتميز بأنها متينة ومسطحة كما يصعب عملها في الأجزاء المنحنية يجب أن لا يزيد عرضها في النهاية عن اسم إلا في الأقمشة السميكّة. (جيهان عبد الحميد، ١٩٩٦، ٢٠٤)

وتستخدم مع الأقمشة الخفيفة ومتوسطة السمك والأقمشة سريعة التنسيل والأقمشة الشفافة التي تظهر الحياكة الداخلية وتتميز بأنها لا تحتاج إلى إنهاء الحواف من الداخل حيث أنها تخفي سماحيات الحياكة بداخلها، وتستخدم في ملابس الأطفال والسيدات. (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٤٦) يتم تنفيذها على مرحلتين، الأولى تكون على وجه القماش من الطرفين والثانية على ظهر القماش. (شريف عبد الجواد، ٢٠٠٣، ١٠٢) حيث تحاك طبقتي القماش معا على وجه النسيج ثم تقلل سماحيات الحياكة حوالي ٤مم ويعاد القماش على الظهر ليتم التمكين مرة أخرى على بعد حوالي ٥سم من خط التمكين الأول.

• الحياكة المسطحة Flat-Fell seam

تستخدم هذه الحياكة مع القمصان والبيجامات حيث تعد من الحياكات القوية والتي تعطي الإحساس بالراحة وذلك نتيجة لتسطحها وتظهر على شكل خطي تمكين على وجه القماش، ويفضل استخدامها في الخطوط المستقيمة أو الخطوط قليلة الانحناءات ولا تستخدم في حالة وجود تشريب أو كشكشة، ويمكن استخدام خيوط ملونة عند حياكتها، لإعطائها شكل زخرفي، ويتم تنفيذها على ظهر القماش بحيث يتم تقليل مقادير الحياكة لإحدى الطبقتين عن الأخرى ثم شني الطبقة الأطول بحيث تغطي الطبقة الأقصر وتثبت بالحياكة على الحافة. (Bettry Foster, 1979, 45)

• الجيوب وأنواعها:

• الجيوب الخارجية "المضافة" A patch Pockets

الجيب المضاف عبارة عن قطعة من القماش منتظمة الشكل يتم حياكتها على الملابس من الخارج وتترك بها جهة مفتوحة. (Winefride, M. Bull, 1995, 191) وتعد من أبسط أنواع الجيوب نظرا لسهولة تركيبها وتأخذ الجيوب الخارجية أشكال متعددة منها المربع والمستطيل وذو الحواف الدائرية من أسفل كما يمكن أن تكون غير منتظمة الشكل، ويمكن استخدام باترون من الورق المقوى لضبط شكل الجيب أثناء الكي أو تقوية الجيب بخامة تقوية خفيفة الوزن تقص على باترون الجيب دون سماحيات حياكة، وعند تنفيذ الجيب من أقمشة خفيفة يمكن قص الجيب من طبقتين بحيث يتم تبطين الجيب كاملا (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٥٣).

• الجيب المسدور pocket in seam

لا يظهر هذا الجيب على وجه الملابس وإنما يختفي إما داخل خطوط حياكة الجنب أو في القصات الراسية الأمامية حيث يشق في الحياكة ويكون مسحور غير واضح.

• الجيب العروة Bound pocket

تشبه طريقة تنفيذه إلى حد كبير طريقة تنفيذ العراوى القماش مع إضافة بطانة للجيب، ويمكن تنفيذه بقطعة واحدة أو قطعتين من القماش وقد يضاف إليه القلاب سواء بنفس اللون أو بلون مختلف.

• الجيب الشق welt pockets

ينتشر استخدامه في المعاطف والجاكيتات، ويمكن عمله راسياً أو أفقياً أو مائلاً، ويتم تنفيذه بعمل فتحة أو شق في المكان المطلوب على القماش الملابس. (زينب عبد الحفيظ، ٢٠٠٦، ١٤٣ - ١٤٤)

• المردانت: Button Wraps (Button Iaps)

يعرف المرد بأنه مقدار زائد من القماش يضاف للفتحات ذات الحواف المتداخلة معاً، أو المسافة المنحصرة بين خط نصف الملابس والحواف الخارجية له. ويستعمل في قفل الملابس عند ارتدائها بواسطة الأزرار والعراوى، وكانت الملابس تقفل قبل ذلك بواسطة الأشرطة والأربطة والمشابك. (منى عبد الرحمن، ٢٠٠٢، ٤٧)

• العوامل التي ينوقف عليها عرض المرد.

• نوع الملابس.

يتوقف عرض المرد على حجم القطعة المثبتة واستخدامها فعرض المرد في البلوزة اقل من عرض المرد في البعض (زينب عبد الحفيظ، ٢٠٠٦، ١٣٦) فيكون من (١-٢ سم) في البلوزات وقمصان النوم ويكون من (٢.٥ - ٣ سم) في الفساتين، ويصل إلى (٤ سم) في البدل والمعاطف والجونلات.

• سمك القماش. موسوعة الخياطة [٢٠٠٤]

يتحدد عرض المرد المناسب تبعاً لسمك القماش المنفذ به الملابس فيقل العرض في الملابس المنفذة من الأقمشة الرقيقة وخفيفة الوزن مثل الحرير والشيفون، بينما يزداد عرضه في الملابس المنفذة بالأقمشة السمكية.

• حجم الأزرار.

تلعب الأزرار دوراً هاماً في تحديد العرض المناسب للمرد، حيث يجب أن يمتد عرض المرد مسافة (٥ سم) على الأقل عن حرف الزرار، ويحدد عرض

المرد عن طريق حساب قطر الزرار وتضاف إليه (٠.٦-١.٢) وبذلك يتوقف عرض المرد تبعا لعرض الزرار المستخدم سواء كان صغيرا أم كبيرا.

• نوع المرد.

يزداد عرض المرد في حالة الملابس المنفضة بمرد "كروازية" ويتوقف هذه الزيادة تبعا لخطوط التصميم وهي في الغالب تتراوح بين (٧-٨ سم). (منى عبد الرحمن، ٢٠٠٢، ٤٧:٤٨). ويؤدي الخطأ في حساب عرض المردات إلى نتائج غير جيدة حيث يترتب على حساب عرض المرد بصورة أصغر من المسافة الصحيحة له إلى عدم تحقيق التغطية الكاملة لفتحة المرد، بينما يؤدي زيادة عرض المرد عن المطلوب إلى تشوه مظهر الملابس.

• أنواع المردات:

• المرد البسيط [فتحة الصدر-شق الجلابب البلدي] Faced Silt opening:

عبارة عن شق في فتحة العنق يتم تنظيفه باستخدام انفورم وينتشر استخدامه في الجلاببات وفتحات العنق في ملابس الأطفال، ويثبت بالعرابي والأزرار

• المرد البسيط حول فتحة الرقبة الخلفية simple blacket :

مرد بسيط طوله ١٥ سم في البلوزة من الخلف ينتهي بعروة خارجية وزرار. (Jan Eaton:1998,35)

• المرد المركب Strep Front Opening:

ينتشر استخدامه في فتحات عنق الفساتين وبكثرة في الملابس المنزلية وخاصة البيجامات. وقد يستخدم لعمل هذا النوع من المردات قماش من لون مخالف للون الملابس. ويعتبر هذا المرد من أنواع التجميل المستخدمة للفتحات الأمامية وغالبا يستخدم لعمل هذا النوع من المردات نسيج من لون مخالف للرداء المستخدم كما يستخدم هذا المرد مع الأكوال المفتوحة حيث أنه يمكن استخدامه مفتوحا أو مغلقا

• المرد المستمر Continuous Strip Opening:

يستخدم لإنهاء فتحات الأكمام ذات الأساور والتي تثبت بالعرابي والأزرار كما يستخدم في بعض فتحات العنق في الفساتين والبلوزات (زينب عبد الحفيظ، ٢٠٠٦، ١٣٢، ١٦)

• المرد المسحور Magic Strip Opening:

يشبه في شكله النهائي الكسرة، ويغلق بواسطة العرابي والأزرار في الطبقة السفلية "الداخلية".

• المرد الكروازية:

يزداد عرضة عن المرد العادي ليصل إلى ٦-٨ سم بالنسبة للكبار و٤:٦ سم بالنسبة للملابس الأطفال.

• المرد العادي:

عبارة عن مقدار زائد من القماش خارج خط النصف في القطع الملبسية المفتوحة من العنق وحتى النهاية، وله بطانة قد تكون متصلة أو منفصلة، ويختلف عرضة تبعاً لنوع القطعة الملبسية ففي الملابس المصنوعة من الأقمشة الرقيقة يتراوح عرضه من ١: ١.٥ سم، أما في البلوزات والبيجامات فيكون عرضة من ٢: ٢.٥ سم، وفي الفساتين من ٢.٥ - ٣ سم أما في المعاطف فيتراوح عرضة من ٣-٤ سم. (Pamela C Stringer 1993, 60)

• المرد غير المنتهي:

هذه النوعية من المردات لا يشترط أن تبدأ وتنتهي بطول الرداء ولكن تكون بطول محدد حسب الموديل المطلوب تنفيذه كما هو مبين بالشكل وترسم بطنانة المرد تبعاً للكلول المراد تنفيذه ولفتح الرقبة كما هو مبين بالرسم ويحدد مكان أول عروة في هذا الموديل على مسافة ١.٥ سم أسفل حردة الرقبة.. (سامية إبراهيم: ١٩٩٧، ٧٦)

بطانة المرد: يغطي المرد من الخلف بطنانة يتوقف عرضها على عرض المرد وطول العروة واتجاهها (رأسية أم أفقية).

ويمثل عرض البطانة في هذه الحالة طول العروة + عرض المرد + مقدار (٢: ١ سم) وهو يمثل مقدار كاف بعد نهاية العروة يسمح بتثبيت بطنانة المرد للداخل وقد تكون بطنانة المرد متصلة مع الملبس وذلك عند استخدامها مع الحواف المستقيمة وقد تكون منفصلة وذلك تبعاً لنوع وسمك القماش المستخدم. (Gerry cooklin 1994, 79)

• البية Bound

يستعمل البية بكثرة في خياطات معينة تحميها وتحافظ عليها من التنسيل وفي الوقت نفسه يجعلها فالبيه يعتبر من الطرق المستخدمة في تنظيف الحياكات مثل الأجزاء المنحنية كفتحات الرقبة وحردات الإبط، وأحياناً يستخدم لتنظيف قطعة ملبسيه كاملة من الداخل (نجدة إبراهيم ٢٠٠٥، ٧٣).

والبيه يستخدم كثيراً في ملابس النوم وهو يضيف لمسة جمالية وزخرفيه لحواف القماش (www.learn tosew.com18/9/2015)

• تعريف البية:

هو شريط يقص من القماش بطريقة الروب (يقع خط الروب على خط مائل بزاوية ٤٥ في من منتصف قطعة من القماش مربعة الشكل ويصل بين ركنين متقابلين منها).

ويتميز بالرونة والقابلية للمط والانحناء حسب الدوران والحرقات ويستعمل في جميع أنواع المنحنيات. والبييه يعطي الشكل مظهر من الداخل والخارج. (مبادئ الخياطة، ٢٠٠٤)

• استخدامات البية:

- ◀ تنظيف أطراف الملابس وحفظها من التنسيل .
- ◀ صناعة العراوى والحزمة .
- ◀ تنظيف الذيل
- ◀ تنظيف الحرقات وتقويتها .
- ◀ تزين الملابس والمفارش. (www. learn tosew.com20/9/2015)

ويعتمد نجاح البية في تركيبه على طريقة قصه وكيه ويسهل تركيبه بعد ذلك بطريقة صحيحة (نجدة إبراهيم ٢٠٠٥:٧٣) ويختلف البية في العرض فمنه الرفيع عرضه واحد ونصف سم والعريض وعرضه اثنان سم. (www.learn tosew.com20/9/2015) والبييه يوجد بأشكال أقمشة متنوعة من القطن أو الستان.

• أنواع البية:

- ◀ البية الجاهز.
- ◀ البية غير الجاهز.

• أولاً: البية الجاهز:

هو متنوع الأشكال والأحجام والملمس منه يستخدم لتزين الملابس. ومنه ما يستعمل لتنظيف الحرقات والنهايات (www.sew.true.com22/9/2015)

• ثانياً: البية الغير الجاهز:

ويقص من قماش موروب وذلك كما يلي: والبييه قد تكون على صورة منفردة أو مزدوجة بعروض مختلفة ومن ألوان متعددة كالمقلم أو الكاروة أو المشجر. (موسوعة الخياطة، ٢٠٠٤)

ومن ضمن استخدامات البية يستخدم العريض منه لإضافة الطول إلى الثوب أو لتزينه بلون آخر كما يلي:

- ◀ يدبس طرف البية على طرف ذيل الثوب بشكل متكامل فيه الوجهان منه ابتداء من وصلة الثوب حتى يصل طرف البية الآخر إلى وصلة الثوب أي نقطة بداية طرف البية .
- ◀ يوصل طرفا البية ويتم خياطتهما ثم تفتح الخياطة بالمكواة .
- ◀ يقبل البية إلى ظهر القماش ويطوي البية إلى نصفين ويدبس فوق خط خياطة البية ثم يسرج ويثبت بغرز اللفق. (مبادئ الخياطة، ٢٠٠٤)

• الانفورج "السجاف" Facing

الأنفورج عبارة عن بطانة جزئية تستخدم لإنهاء وتشطيب الفتحات والحواف غير المنتظمة للملبس مما يعمل على إعطاءها الشكل الجمالي، كما يستخدم لتقوية وتدعيم فتحات العنق والإبط، ويطلق على الأنفورج لفظ البطانة الجزئية والتي تختلف عن البطانة الكلية "lining" التي تغطي كل الأجزاء في الملبس من الداخل كما في المعطف أو الجونلات. (زينب عبد الحفيظ، ٢٠٠٦، ١٦٣).

ويستخدم السجاف كنوع من الزخرفة إذا استخدم خارجيا بلون يتناسب مع لون القماش أو مخالف له كنوع من الزينة، ويستخدم أيضا لتنظيف الحردات والفتحات المستديرة والمربعة والمثلثة والفتحات وغيرها. ويستخدم في تنظيف ذيل القطعة الملبسة إذا كانت على شكل فستونات أو مثلثات أو منحنيات. (نجده إبراهيم، ٢٠٠٥، ٨٠)

ويقص الأنفورج بنفس شكل الجزء المراد إنهاؤه وعلى نفس اتجاه نسيجه ولتسطيح الأنفورج وتثبيتته في مكانه ومنع ظهوره على الوجه عند الاستخدام يتم عمل الحياكة التحتية under stitching بعد الانتهاء من عملية تركيب الأنفورج وتهذيب الحياكات وذلك عن طريق تثبيت سماحيات حياكة كا من الأنفورج والملبس معا بالتمكين بعيدا للخارج وذلك على وجه الأنفورج ومن بعد اسم من خط الحياكة الأصلي (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٥)

• السوست

من الفتحات الضرورية لسهولة ارتداء الملابس وهي أحيانا تكون عند خط الوسط أو الرسغ أو العنق ولا بد أن تكون قوية ومتينة وسهلة الاستعمال فالفتحة التي تبدأ من الديكولتيه وتنزل إلى ما بعد الوسط بحوالي ٢٠ سم في منتصف خلف الفستان تسهل خلع الفستان وتوفر الوقت الضائع وأفضل أنواع الفتحات هي المخفية أو التي يتعذر رؤيتها. (علية عابدين، ٢٠٠٣، ٢٥٤)

• أنواع السحابات [السوست]:

• سحابات البولستر العامة:

تناسب الأقمشة على اختلاف أوزانها وتخاط على الجونلات والبنطلونات والفساتين وأغراض التزين المنزلية (مبادئ الخياطة: ١٩٩٨، ٤١)

• السحابات المعدنية العامة:

قوية ومتينة تناسب ثياب الرياضة إضافة إلى البنطلونات والجاكونات والفساتين وأغراض التزيين المنزلية > <http://www.amin eg.com> 4\5\2015-

• سحابات الجينز النحاسية:

سحابات معدنية مكبوسة ومقفلتة عند نهايتها مصممة للجينز و ثياب العمل والثياب غير الرسمية المخاطة بأقمشة متوسطة إلى ثقيلة الوزن <http://www.amin eg.co>

• السحابات المعدنية الفاطلة:

تتوفر بأوزان تتراوح بين المتوسطة والثقيلة وتستعمل في الجاككات و ثياب الرياضة وأغراض التزيين المنزلي وللسحابات الفاصلة المعكوسة لسان على وجهها وآخر على ظهرها.

• السحابات البلاستيكية الفاطلة:

خفيفة الوزن إلا أنها قوية ومتينة مصممة بشكل أكثر انتفاخاً من غيرها كي تشكل مظهراً أملساً مستقيماً عقب تركيبها وشكلها التزييني يلائم ثياب التزلج و ثياب النزاهات.

• سحابات الباركا:

عبارة عن سحابات بلاستيكية فاصلة مزودة بزلاقتين كي يتسنى فتحها من الأعلى ومن الأسفل.

• السحابات الفاطلة:

يمكن تركيبها على الجاككات مع إخفاء أسنانها أو إظهارها ويكون السحاب التزييني لثياب الرياضة خفيف الوزن ولكن متينا وله أسنان من البلاستيك <http://shunlzipper>

• طرق تركيب السوسنة

• تركيب السوسنة ذات الطية الواحدة:

يثبت طرفا السحاب العلويان بأن يخاط شريطا السحاب فوق الأسنان باليد أو بالماكينة وذلك بأن يدخل طرف شريطي السحاب في ثنية الياقة أو تحت البطانة أو تحت الببيه أو تحت الشريط (الباند) ثم يثبت بعدة قطب يدوية أو درزات ماكينة. (صدوق كمال، ١٩٩٠، ٢٠)

• تركيب السوسنة ذات الطينين:

تستخدم هذه الطريقة السهلة لتثبيت سحابات وسطي وفيها يتم الدرز بالماكينة للحصول على تغليف أنيق وإلغاء الحاجة إلى الخياطة اليدوية

لتثبيت التخريح. كما يمكن استخدام السحاب الوسطي في مقدمة تقوية عنق فستان أو بلوزة أو في مقدمة نطاق خصر التنانير أو البنطلونات.
henganslider.en.alibaba.com

• تركيب السوستة السحرية:

تستخدم السوستة السحرية بواسطة المصمم الإيطالي جورج أرمانيو على جانبي البنطلون الصوف وهذا الإغلاق المميز يشمل سهولة تركيب السوستة على الحواف المتشابهة للجيب ويمكنك وضع هذا الجيب ذو السوستة السحرية والذي يتميز بالوضحة الحديثة على جميع موديلات البنطلون ولكن هذه التفاصيل الدقيقة تكون جذابة خاصة على البنطلونات المرتدية والمصنوعة من ألياف النسيج الطبيعية الجميلة مثال الصوف والكتان الجيد.
(Jan Eaton,1998,35)

• العراوى:

وهي عبارة عن شقوق أو فتحات تنفذ على القماش في المكان المحدد بالمردات أو الفتحات وتغلق بواسطة الأزرار.

• أنواع العراوى:

• عراوى الخيط Thread Button Holes

سميت بذلك لأن الخيط هو الخامة المستخدمة في عملها وتنقسم إلى:

• عراوى الماكينة Machine Worked Button Hole

تعتبر طريقة سهلة لعمل العراوى ويتم عملها باستخدام الماكينات الأوتوماتك أو النصف أو لأوتوماتك وذلك عن طريق ضبط المنظمات الخاصة بها للحصول على عروة مضبوطة.

• العراوى اليدوية Hand - worked utton Holes

للأقمشة الرقيقة والجيدة ومن الضروري استخدام خيط من نفس لون قماش الملابس ويتم تنفيذها بغرزة خاصة تشبه غرزة الفستون ويكون طرف العروة الذي يستقر به الزرار مستديرا بينما تكون نهاية العروة في الجهة الأخرى مستقيمة تتكون من مجموعة من الخيوط تحكم جيدا بيديدة.

• عراوى الترزى Tailored Button Holes

يستخدمها الترزى مع المعاطف والبديل الرجالي، ويستخدم لها نوع خاص من الإبر وخيط حريري سميك مزوى ويتم تنفيذها بعمل "كردون" قوى حول الشق من اليمن ليسار حتى يغطى الحافة تماما ولذلك يطلق على هذا النوع من العراوى "أسلوب الشق" حيث أن الشق في تحديد مكانها وتغليف

الحواف الخارجية لها هو السائد استخدامه في الحصول على هذا النوع من العراوى. (زينب عبد الحميد، ٢٠٠٦/٤١-٣٩)

• عراوى البريد Loop Button Holes

بالإضافة إلى استخدام هذا النوع من العراوى في غلق الفتحات فإنها تحقق كذلك غرضا جماليا، والحصول على هذا النوع من العراوى يتم استخدام الخيط أو الشريط لذلك فهي تنقسم إلى شقين:

• عراوى البريد القماش Fabric Loop Button Holes

سميت بذلك نظرا للخامة المستخدمة في تنفيذها وهى القماش وهذا النوع من العراوى.

يعطى قيمة ورونق للملابس ويوجد دائما في الحياكات الراقية وفى المعاطف ولكن يستعمل مع الأقمشة الخفيفة مثل الحرير والشيون.

• العراوى المسدورة Button Holes in Seam

تنتج هذه العراوى عندما يترك جزء غير محاك حسب طول الزرار - في القصة الموجودة في الملابس ويطلق على ذلك أسلوب التحديد حيث أن الإجراء المستخدم للحصول على هذا النوع من العراوى هو تحديد بداية ونهاية العروة باستخدام غرزة تثبيت (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٨٣)

• الأزرار:

تعد الأزرار من مستلزمات الإنتاج المهمة في صناعة الملابس (وتستخدم لغلق فتحات الملابس كغرض وظيفي أو لتزيينها كغرض زخرفي وجمالي (زينب عبد الحفيظ، ٢٠٠٣، ٤٧)

• أنواع الأزرار:

- ◀ الأزرار المسطحة: منها ذات ثقبين أو أربع ثقوب . لتثبيت الأزرار في الملابس.
- ◀ الأزرار ذات العنق في خلف الأزرار: وتستخدم العنق أثناء تركيب الأزرار ويعمل على رفع الأزرار قليلا عن القماش تبعا لطول العنق.
- ◀ الأزرار المكسية: تصنع من بواقي الأقمشة أو الجلود المصنوع منها الملابس وقد تكزن بلون مخالف بحيث يناسب لون الملابس، ويتم عملها بألة خاصة عند مختص (. إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٦٦:٦٧)

• النقاط الواجب مراعاتها عند تركيب الأزرار في الملابس:

- ◀ تحدد أماكن الأزرار على خط نصف أمام الملابس في الجهة اليسرى من المرء في ملابس السيدات (مني عبد الرحمن، ٢٠٠٢، ١٩٠)

- ◀ يستخدم خيط مزدوج عند التركيب الأزرار لمزيد من المتانة أثناء التركيب.
- ◀ يتم تركيب الأزرار في جميع طبقات القماش.
- ◀ عند تركيب الأزرار يجب أن تكون مرتفعة عن سطح القماش بمقدار مناسب يسمح بتسطيح طبقي المرد فوق بعضها دون شد أو تجعد ويتم ذلك عن طريق عمل ارتفاع للزرار من سطح القماش يطلق عليه عنق الزرار.
- ◀ يختلف طول عنق الزرار تبعاً لسمك القماش فكلما زاد سمك القماش. (هبة الله علي، ٢٠٠٤، ٣٤٥)

إذا كان ارتفاع عنق الزرار يكفى لتسطيح طبقات المرد أسفله يكتفى بهذا العنق، أما إذا كان لا يكفى فيراعى إضافة طول زائد للعنق وذلك بعمل عدة خيوط بين الزرار ومكان تثبيته في المرد ثم شغل هذه الخيوط بغرزة الكردون.

• تحديد أماكن تركيب الأزرار:

- ◀ يتم تحديد أماكن الأزرار في الملابس وفقاً للخطوات التالية:
- ◀ ضبط خطي نصف الأمام فوق بعضها البعض على وجه الملابس بحيث تكون الطبقة العلوية هي الطبقة التي تتضمن العراوى، ثم التثبيت بالدبابيس كما كان المرد مغلق بالأزرار.
- ◀ غرز دبوس من خلال فتحة العروة، وذلك في اتجاه عمودي من الطبقة العلوية في اتجاه الطبقة السفلية للملبي، وذلك من بداية فتحة العروة الأفقية أو العروة الرأسية.
- ◀ يجب مراعاة أن يكون لون الأزرار يتناسب مع لون القماش كذلك وزنها وحجمها مع وزن القماش من حيث يركب الأزرار الخفيفة الوزن للأقمشة الخفيفة الوزن والأزرار الثقيلة للأقمشة الثقيلة (فيصل الشناق، شعبان عبد الفتاح، ١٩٩٤، ١٩٣).
- ◀ تختار حجم الأزرار بما يتناسب مع نوع الملابس، فالأزرار الصغيرة تستخدم مع ملابس الأطفال والبلوزات والملابس المنزلية، والأزرار المتوسطة الحجم تستخدم الأزرار صغيرة الحجم مع المرد صغيرة العرض، أما الأزرار كبيرة الحجم مع المرد العريض (أحمد محمد، ٢٠٠٧، ٢١٣)

• كيفية تركيب الزرار يدوياً وألياً:

- ◀ يتم تركيب الزرار يدوياً في الإنتاج الفردي كالآتي:
- ◀ بعد تحديد موقع الزرار على وجه القماش:
- ◀ تثبت طرف الخيط على وجه القماش بحيث يكون أسفل الزرار ثم ندخل الإبرة في ثقب الزرار ثم نضع دبوس أو ثقاب على سطح الزرار وبين الثقوب.

◀ نغرز الإبرة إلى أسفل خلال الثقب الثاني إلى الوجه السفلي للقماش وإخراجها إلى وتكون العملية حتي يثبت الزرار ثم نزيل الدبوس ونرفع الزرار إلى أعلى بعيدا عن القماش ويلف الخيط حول الغرز ثم يثبت ويقص. (نجلاء فوزي: ٢٠١٣، ١٦٥)

◀ أما الأزرار ذات العنق فنقوم بعمل غرزة على سطح الرداء في مكان تركيب الزرار ثم نغرز الإبرة في ثقب نتوء الزرار ثم نعمل غرزة في القماش أسفل الزرار ونكرر هذه العملية حتي يثبت الزرار ثم نثبت الخيط ويقص. (عادل الحديدي، ١٩٩٩، ١٨٩)

◀ يتم تركيب الزرار آليا في الإنتاج بالجملة.

هناك ماكينات خاصة لتركيب الأزرار وهي مختلفة حسب نوع الزرار فمنها ماكينات لتثبيت الأزرار ذات الثقبين وذات الأربع ثقوب وذات العنق ويوجد ماكينات لتركيب الأزرار بكل أنواعها.

• ثني الذيل:

تعتبر ثنية الذيل من أهم العمليات الأساسية ولا بد أن يكون دقيقة حتي تضي على الثوب الشكل الجميل الأنيق، وتختلف ثنية الذيل حسب نوع القماش وسمكه وتختلف من البيجاما إلى الفستان أو الجاكت.

www.sew.true.com

والثنيات هي إنهاء ضروري لنهايات جميع الملابس، وثنية الذيل هي مقدار من القماش يثني لأعلى عند الحواف النهائية لأي قطعة ملبسة. فالبنطلون والفستان والبلوزة وكذلك وثنيات الأكمام (إيناس محمود، ٢٠٠٨، ٦٨) ومقدار ارتفاع ثنية الذيل عادة ما تكون له معيار محدد من المقاسات فمنه القصير والمتوسط والعريض وذلك تبعا لنوع الملبس ومتطلبات التصميم، ونوع النسيج المنفذ منه الملبس، ويؤدي زيادة هذا المقدار عن المقاس المناسب إلى إحداث تشوهات في المظهر الخارجي لبعض القطع الملبسة. (لمياء إبراهيم، ٢٠١٦، ٤٣)

ويحدد مقدار عرض ثنايا الذيل لنوعيات الملابس المختلفة في ضوء الاعتبارات الآتية:

◀ الموديلات المستقيمة المنفذ من أقمشة سمكية أو متوسطة السمك مثل الصوف والكتان والقطن، ويتراوح مقدار عرض الثنية بها (٥:٤سم) (مي سعيد، ٢٠١٥، ٦٥)

◀ الموديلات المتوسطة الاتساع المنفذ النسيج المتوسط السمك يتراوح مقدار عرض ثنية الذيل بها (٣.٥-٥سم)

- ◀ في حالة استخدام أقمشة التريكو لتنفيذ الملابس، فيكون عرض الثنية الذيل المناسب يتراوح بين (١.٥-٢سم).
- ◀ إذا كان النسيج المستخدم لتنفيذ الملابس شفافا أو خفيفا يكون عرض ثنيه للذيل مضاعفة مرتين.
- ◀ يراعى تقليل عرض الذيل إلى مسافة (٥-٦) في الملابس التي تكون حوافها الخارجية تأخذ الشكل المنحني.

تكون ثنية الذيل المنفذة على الماكينة مفيدة ويمكن تنفيذها بسرعة بالإضافة إلى قوتها وتكون الخياطة ظاهرة على وجه القماش لذلك يجب الانتباه لإبقاء خط الحياكة مستقيما. (لمياء إبراهيم: ٢٠١٦، ٣٥)

ومن خلال التعرض للدراسات السابقة وجدت الكثير من الدراسات التي تعرضت لدراسة تقنيات الحياكة في مجال الملابس الجاهزة وتأثيرها على الأداء الوظيفي للأقمشة الطبية وكذلك اختلاف بعض مراحل تنقية الحياكة على جودة المنتج النهائي والجانب الاقتصادي والوظيفي ومن هذه الدراسات:

دراسة احمد فاروق (٢٠٠٧): استهدفت الدراسة إجراء دراسة تجريبية لبيان مدى تأثير اختلاف بعض تقنيات الحياكة على كفاءة وجودة المنتج النهائي لتحقيق الخواص الوظيفية لأقمشة المنتج النهائي "القميص الرجالي" ومن اهم نتائج الدراسة تحديد أنسب وزن قماش ونوع مشط التغذية وخط الحياكة المناسب معا لكل خامة على حدة لتحقيق أفضل الخواص الوظيفية للمنتج النهائي "القميص الرجالي"، وكذلك دراسة رجاء مصطفى (٢٠١٠): استهدفت الدراسة قياس فاعلية استخدام الوسائط الفائقة في تعلم بعض تقنيات الحياكة الخاصة بملابس الأطفال ومدى تأثيرها على جودة المنتج النهائي، ومن أهم نتائج الدراسة توفير درجة عالية من المهارة المطلوبة للحصول على دقة التشطيب الداخلي وقوة التحمل في الحياكات حتى تتحمل الاستخدام وتوفر الراحة والأمان لجسم الطفل، بالإضافة إلى دراسة نجلاء فوزي (٢٠١٣): استهدفت الدراسة دراسة الخصائص الطبيعية والميكانيكية للأقمشة ذات الاستطالة العلية للوصول لأمثل الطرق والتعامل معها بكفاءة عالية أثناء عملية التمكين والحياكة والتغلب على الأخطاء الفنية والإنتاجية الناتجة، ومن أهم نتائج الدراسة التوصل لأنسب المعايير لتقنيات الحياكة للأقمشة ذات الاستطالة العالية من حيث نوع الإبرة، عيار شد الخيط، خيط الحياكة، نوع الوصلة، نوع الغرزة، طول الغرزة والإرتقاء بمستوي جودة المنتج الملابس وتقديم مجموعة من التصميمات المقترحة للعبايات الحريمي التي تتناسب مع طبيعة الأقمشة ذات الاستطالة العالية، ودراسة أميرة محمد (٢٠١٥): استهدفت الدراسة دراسة تأثير اختلاف بعض

تقنيات الحياكة علي الأداء الوظيفي للأقمشة الطبية المقاومة للبكتيريا ومن أهم نتائج الدراسة إنتاج أقمشة روعي في مواصفاتها أن تكون متمشية مع هذا الغرض لذلك تم إنتاج الأقمشة ببعض المتغيرات الخاصة بتقسيم الحياكات حسب الغرض الوظيفي، ودراسة مي سعيد (٢٠١٥): استهدفت الدراسة التعرف علي مدي فاعلية استخدام وحدة مرجعية قائمة علي الحاسوب لتنفيذ تقنيات الملابس الجاهزة والدافعية للإنجاز لذوي الاحتياجات الخاصة والتعرف علي مدي فاعلية الحاسوب علي تنمية مهارات وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة واكسابهم مهارات جديدة ومن أهم نتائج الدراسة التعرف علي اتجاه التلاميذ الصم وضعاف السمع نحو استخدام الكمبيوتر في تدريس الاقتصاد المنزلي خاصة مادة رسم النماذج، وإمكانية إدخال تلك الوحدة ضمن نماذج ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة المرحلة النهائية من التعليم وهي مرحلة التدريب المهني، ودراسة فاطمة نبيل (٢٠١٦): استهدفت الدراسة معرفة أثر استخدام الكتيب المبرمج في تنمية المهارات الخاصة بتقنيات الحياكة لطلاب الفرقة الثانية قسم الاقتصاد المنزلي، ومن أهم نتائج الدراسة رفع المستوي التحصيلي والأداء المهاري لطلاب المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة مما يعكس الأثر الإيجابي لاستخدام الكتيب المبرمج في تنمية التحصيل والأداء المهاري للطلاب.

النقيب على الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للأدبيات التربوية حول الأنماط المختلفة للتغذية الراجعة، يتضح الإجماع على أهمية التغذية الراجعة والجمع والتوفيق بين أكثر من نمط واحد، لما لها من تأثير إيجابي على العملية التعليمية التعليمية. إن ما يعزز أهمية الجمع بين أكثر من نمط من أنماط التغذية الراجعة ما أشار إليه سكوت (Scott, 2008) من استهداف بعض الجوانب المتعلقة بتحسين رضا الطلاب عن التغذية الراجعة المقدمة لهم في مقررات البرامج الأكاديمية في كليات الآداب، والعلوم الاجتماعية، والقانون في جامعة نيو ساوث ويلز الأسترالية (University of New South Wales)، إذ يوضح سكوت في تقريره حيرة أعضاء هيئة التدريس تجاه التقييم المنخفض من قبل الطلاب في الجوانب التي تتعلق بتقديم التغذية الراجعة لهم، بالرغم من الجهد الذي يبذله هؤلاء الأساتذة في تقديم التغذية الراجعة في أثناء التدريس، كما يبين التقرير تساؤلات هؤلاء الأساتذة حول ما إذا كان الطلاب - فعلا- يستفيدون من التغذية الراجعة التي تقدم لهم خلال دراستهم. نتيجة لذلك، خلص التقرير إلى عدة نقاط أساسية لتحسين رضا كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومنها: إيجاد فهم مشترك في معنى وأغراض التغذية الراجعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والابتعاد عن التغذية الراجعة التقليدية المتمثلة في إعطاء الدرجات.

وقد استفاد الباحث من مراجعته وتحليله للدراسات على المستوى المحلي والعربي والأجنبي، وما اطلع عليه من الأطر النظرية لأنماط التغذية الراجعة وتصنيفاتها، في التعرف على أساليب ووسائل علمية حديثة في تطبيق هذه الأنماط على اختلافها في التعليم الجامعي بشكل عام، ومسارات العلوم التخصصية بشكل خاص. إضافة إلى ذلك، استفاد الباحث من الأدوات المتنوعة في بناء أداة الدراسة وتصنيف محاورها ومجالاتها، وتوظيف نتائج هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية وتحليلها ومناقشتها. وقد لاحظ الباحث - على حد اطلاعه - ندرة الدراسات التي استهدفت الدور الوظيفي لأنماط التغذية الراجعة وتشخيص مدى استخدامها لتقييم أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب في الجامعة، وهذا ما يضيف أهمية وحاجة ملحّة لتطبيق مثل هذا النوع من الدراسات.

علي ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة افترض الباحث الفروض التالية :

- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح تطبيق البعدي.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح لتطبيق البعدي.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح لتطبيق البعدي.

• إجراءات البحث:

• تصميم مواد المعالجة التجريبية :

لتصميم مادة المعالجة التجريبية وفق متغير البحث المستقل ومسوياته تبنى البحث الحالي نموذج للتصميم والتطوير التعليمي من إعداد " محمد عطية خميس ٢٠٠٧ " نظرا لحداثة النموذج وشموليته، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسية هي التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم، والاستخدام، وقد اتبع البحث الحالي مراحل هذا النموذج في إعداد مادة

المعالجة التجريبية، لضمان خلو المعالجات التجريبية من العيوب والأخطاء فقد ألتزم البحث الحالي بتصميم المعالجات التجريبية بمجموعة من المعايير والمواصفات والمؤشرات التي تمثل محددات لتطوير المعالجات، وقد اتبع البحث الحالي مراحل هذا النموذج في بناءه على النحو التالي:

• المرحلة الأولى : مرحلة التحليل Analysis:

وفي هذه المرحلة تم تحديد ما يلي:

• أولاً: تحليل المشكلة ونقدير الحاجات:

يمكن حصر تحليل المشكلة في الحلول التقنية المرتبطة بالمتغيرات الفنية Technical Variables والمستخدم في عملية التصميم والإنتاج وتأثيراتها المختلفة في المتغيرات المرتبطة بالمحتوى Content Variables ، ومدى تأثير مستوى تحصيلهم للمعارف المتضمنة في صفحات الشبكات الإجتماعية ومصدر التغذية الراجعة (معلم/ أقران) ، وذلك ما تم تحديده مسبقاً في بداية البحث.

• ثانياً: تحليل المهمات التعليمية:

استعان البحث الحالي بالمهام التعليمية التي حددها المقرر الدراسي والمقسمة إلى عدة أجزاء يتضمن كل جزء الموضوعات الرئيسية، والأهداف، والجانب النظري والعملي، كما استعان البحث الحالي، وبمجموعة من المصادر الإلكترونية المتاحة على الإنترنت في تحديد المهمات النهائية للموضوعات المتناولة وصياغتها على هيئة خريطة بالمهام التعليمية المرتبطة. وتم تحديد المفاهيم والمهارات وتحليل الغايات والأهداف العامة للمحتوى العلمي إلى أهداف نهائية وممكنة وتم التوصل إلى ستة أهداف عامة يتضمن كل هدف رئيس مجموعة من الأهداف الفرعية، بحيث يقوم المتعلم بدراسة هذا المحتوى من خلال الفيس بوك وتمثل المهمات التعليمية فيما يلي:

- ◀ التعرف على أدوات التفصيل والخياطة واستخداماتها.
- ◀ تنمية المهارات الخاصة بتنفيذ الغرز اليدوية.
- ◀ التدريب على تشغيل ماكينة الحياكة واستخدامها بطريقة صحيحة.
- ◀ تنمية المهارات الخاصة باستخدام ماكينة الحياكة المنزلية.
- ◀ تطوير طرق تدريس منهج أدوات وماكينات الحياكة.
- ◀ تنمية قدرات الطلاب على تنفيذ التقنيات الخاصة بالمنهج باستخدام ماكينة الحياكة المنزلية.

• ثالثاً: تحليل خصائص الطلاب:

الخصائص العامة: وتشمل الخصائص الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للطلاب في عمر ١٨-٢١ عام.

الخصائص والقدرات الخاصة: يتميز الطلاب بأن لديهم قدرات عقلية، ولغوية، ورياضية، بدنية، جيدة كما أن سلامة السمع والبصر، ومستوى الدافعية والإنجاز والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لهم متوسط.

مستوى السلوك المدخلي: من خلال قيام الباحث بعمل مقابلات شخصية مع الطلاب للتعرف على الخبرات السابقة لهم تبين قدرة هؤلاء الطلاب على التعامل مع الكمبيوتر والانترنت بصورة جيدة، لكن لم يسبق لهم دراسة المحتوى الخاص بمقرر أدوات وماكينات الحياكة وهنا يتساوى السلوك المدخلي مع المتطلبات السابقة للتعلم الجديد، وتم استبعاد الطلاب الباقين للإعادة، حتى لا يتدخل عامل السن والخبرة السابقة مع التأثير الأساسي للمتغيرات المستقلة موضع البحث.

• رابعاً: تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية:

تم تحليل الإمكانيات التي ستساعد الباحث في التطبيق مثل توفر المكان الخاص بالتطبيق وهو معمل الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، لتوضيح خطوات تنفيذ التجربة والتعليمات التي يسير عليها كل مجموعة علي حدي ولإجراء تجربة البحث الاستطلاعية، وتم عرض موضوع البحث على بعض الزملاء لتوضيح أهمية الفكرة، والعمل على تذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق تجربة البحث الأساسية.

• المرحلة الثانية : مرحلة التصميم Design:

• أولاً: إعداد قائمة الأهداف السلوكية:

تم تصميم الأهداف التعليمية في صورة سلوكية خاصة بمقرر أدوات وماكينات ، ويعرف الهدف السلوكي بأنه "نتاج تعليمي يكتسب بعد المرور بخبرة معينة"، والنتاج المطلوب من المتعلم إتقانه بعد مروره بخبرة لبيئة الفيس بوك بمصدرتي التغذية الراجعة للتحصيل المعرفي والأداء المهاري بمقرر أدوات وماكينات لدي طلاب الاقتصاد المنزلي، وللتوصل إلى تصميم الأهداف تم المرور بالمرحل الآتية:

- ◀ تحديد الهدف العام من بيئة الفيس بوك بمصدرتي التغذية الراجعة وهو أن يكتسب طلاب الاقتصاد المنزلي مهارات مقرر أدوات وماكينات.
- ◀ تحديد مستوى السلوك المدخلي للطلاب: وقد تم ذلك في المرحلة السابقة على خريطة المهمات التعليمية.
- ◀ صياغة الأهداف التعليمية للتعلم الجديد من خلال ترجمة خريطة المهمات التعليمية التي تم التوصل إليها .
- ◀ تحليل الأهداف حسب خريطة التحليل إلى أهداف نهائية وأهداف ممكنة، حيث تضمن كل هدف من الأهداف السابقة أهداف تعليمية إجرائية ممكنة.

◀ تصنيف الأهداف حسب بلوم: قام الباحث بتصنيف الأهداف المراد تحقيقها حسب بلوم للأهداف التعليمية، حيث تم تحديد نوع الهدف ومستواه (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

• الخطوة الثالثة: نصميم المحتوى:

◀ تم إتباع الخطوات التالية لتصميم المحتوى وهي:
 ◀ تم تحديد العناصر الرئيسة للمحتوى في خمسة عناصر وهم (أدوات التفصيل والخياطة واستخداماتها، المهارات الخاصة بتنفيذ الغرز اليدوية، تشغيل ماكينة الحياكة واستخدامها، التقنيات الخاصة بالمنهج باستخدام ماكينة الحياكة المنزلية)

◀ تحديد المدخل التعليمي المناسب: وقد استخدم المدخل التقدمي الهجين المكون من المدخل تلقيني لتزويد المتعلمين بمعلومات وتعليمات كاملة وصريحة محددة مسبقا كتعليمات استخدام البيئة، ونمطي التغذية الراجعة "المعلم، المتعلم"، والأهداف التعليمية من دراسة المحتوى والمحتوى نفسه، والمدخل البنائي المتمركز حول المتعلم والذي يساعدهم في بناء التعلم بأنفسهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة باستخدام الفيس بوك، ومدخل الوصول الحر الذي يتيح للمتعم الحرية الكاملة في التجول بين المعلومات والوصول إليها.

◀ تحديد الصيغة الملائمة للتتابع عرض المحتوى: وتم ذلك في ضوء طبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين، ونوع البيئة التعليمية وقد تم تحديد التنظيم الهرمي في تتابع المحتوى الخاص بمقرر أدوات وماكينات لأنه هو المناسب لطبيعة المهمات التعليمية.

◀ تحديد حجم الخطوات: تم تحديد الخطوات الواسعة والتي تشتمل على كم أكبر من المعلومات نظرا لطبيعة المرحلة السنوية المستخدمة في هذا البحث.

◀ تقسيم الموضوع إلى وحدات رئيسية: فقد تم تقسيم الموضوع إلى خمسة عناصر وهم (أدوات التفصيل والخياطة واستخداماتها، المهارات الخاصة بتنفيذ الغرز اليدوية، تشغيل ماكينة الحياكة واستخدامها، التقنيات الخاصة بالمنهج باستخدام ماكينة الحياكة المنزلية)

◀ صياغة المحتوى: بحيث تكون الصياغة سليمة حسب المعايير المحددة ولعمل ذلك تم عرض المحتوى على المحكمين للتحقق من ارتباط المحتوى بالأهداف، تسلسل الأفكار والترتيب المنطقي، مناسبتها للطلاب، واتفق المحكمين على سلامة المحتوى اللغوية، وارتباطها بالأهداف، وتسلسلها المنطقي، وقد تضمن المحتوى (خمس) موضوعات رئيسية وهم (أدوات التفصيل والخياطة واستخداماتها، المهارات الخاصة بتنفيذ الغرز اليدوية،

تشغيل ماكينته الحياكة واستخدامها، التقنيات الخاصة بالمنهج باستخدام ماكينته الحياكة المنزلية)

• الخطوة الرابعة: نصمغ إستراتيجيات وأساليب النعلج والنعلج:

◀ استراتيجيات التعليم: وقد تم اختيار إستراتيجية الجمع بين العرض والاكتشاف، حيث تجمع بين عرض المحتوى المقدم من خلال المعلم على موقع الفيس بوك، والاكتشاف من خلال اكتشاف الطلاب للمحتوى الخاص بأنشطة التعلم التي يعطيها المعلم للمتعلمين بواسطة أدوات البحث بحيث يقوم الطلاب بالبحث والتعليق ومشاركة المعلومات والأنشطة والمعارف على حسب تفضيلاته الخاصة، ثم يقوم المعلم بتوفير الدعم اللازم لتنفيذ الأنشطة والتدريبات ومواجهة الصعوبات التي يقابلها الطالب في مهمات وأنشطة التعلم من أجل المساعدة في تكوين المعارف وتنمية المهارات الخاصة بالمقرر.

◀ استراتيجيات التعلم: وهي عمليات أو مهارات عقلية معقدة تساعد المتعلم على إدراك المعلومات، والمثيرات البيئية، ومعالجتها، واكتسابها، وتنظيمها، وتخزينها واستبقائها، واسترجاعها وقد تم اختيار طريقة التعلم الهجينة التي تجمع بين إستراتيجية التعلم المعرفية، والتي تضم معالجة المعلومات وتكاملها وتنظيمها وترميزها في العقل وتم أخذ خلاصه بحثه وعمله لعرضها، فتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في استيعاب المحتوى المقدم، وبين إستراتيجية التعلم فوق المعرفية، والتي تهتم بالتفكير في التعلم، والتوجيه للفهم، والتقويم الذاتي، وذلك من خلال تنفيذ الطلاب لأنشطة التعلم من خلال الفيسبوك.

• الخطوة الخامسة: نصمغ إستراتيجيات التفاعلية والنعلج التعليمي:

يقصد به تحديد أدوار المعلم والمتعلمين والوسائل، وتحديد شكل البيئة التعليمية بيئة عروض أم بيئة تعلم تفاعلي ونوعية هذه التفاعلات، وفي هذا البحث دور المعلم في ضوء تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها بأنه يقوم بتوجيه وإرشاد المتعلمين إلى مصادر التعلم، أما عن دور المتعلم فيتحدد في قيامه بالأنشطة المختلفة عبر بيئة تعلمه، التفاعل مع أقرانه من الطلاب ومع المعلم، تفاعل المتعلم مع بيئة التعلم، أما بالنسبة للبيئة التعليمية الخاصة بهذا البحث فهي بيئة تعلم (فيسبوك) يتفاعل فيها الطالب مع أنشطة تعلمه، المحتوى المقدم من المعلم، ومع المتعلمين ومع المعلم من خلال استراتيجيات (المناقشة، التأمل، البحث وجمع المعلومات، تبادل المعلومات، الأنشطة التعليمية).

• الخطوة السادسة: المساعدة والتوجيه:

تشتمل بيئة التعلم الشخصية على آليات معينة لتقديم المساعدة والتوجيه للمتعلم لتساعده في تذليل العقبات وتوجيهه نحو إنجاز المهمات التعليمية وتحقيق الأهداف المطلوبة بفاعلية هذه المساعدات تتمثل في (مساعدات التشغيل والاستخدام، مساعدات تعليمية لتعليم المحتوى، مساعدات تدريب وتمثل في التعزيزات التي تقدم للطلاب حول أداء المتعلم)، حيث اعتمد الباحث بشكل كبير على المساعدات التعليمية وهي خاصة بالمحتوي لمساعدة المتعلم في الحصول على المعلومات بشكل تفصيلي وذلك من خلال طلب الدعم بالنمط الخاص بالمتعلم حسب مجموعة نمط الدعم المسجل بها وفقا لنمطي الدعم.

• الخطوة السابعة: نصميم إستراتيجية النعلج العامة:

استند البحث الحالي على مقترحات النموذج المتبع في تصميم الإستراتيجية العامة للتعليم على النحو التالي: استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم عن طريق استخدام أساليب جذب وتوجيه الانتباه، وعرض أهداف موضوع التعلم كمنظمات تمهيدية متقدمة، مع ربطها بموضوعات التعلم السابق لتحقيق التهيئة المناسبة لبدء التعلم، تلي ذلك تقديم التعلم الجديد عبر بيئة التعلم الشخصية بنمطي الدعم، ثم تشجيع مشاركة المتعلمين وتنشيط استجاباتهم عن طريق توجيه التعلم، وتقديم أساليب التعزيز والدعم المناسبة، ثم قياس الأداء عن طريق الاختبار المحكي، وأخيرا ممارسة التعلم وتطبيقه في مواقف جديدة.

• الخطوة الثامنة: إختيار مصادر النعلج ووسائله المنعددة:

يعتمد مصدر التعلم في هذا البحث الحالي على جروبين علي موقع الفيس بوك يعرض المحتوى والذي يمكن من خلاله استخدام كافة المصادر التعليمية بكافة أشكالها وباستخدام الكثير من الوسائل، النصوص، والفيديو، الرسوم المتحركة، والصور والرسوم الثابتة، والصوت، وغيرهم هذه الوسائل تتكامل فيما بينها لتقديم المحتوى.

• ثالثا: مرحلة التطوير:

• الخطوة الأولى: التخطيط والتحضير والإنتاج: ضمن الخطوات التالية:

- ٤ إختيار فريق الإنتاج وتحديد المسئوليات والإدارة: قام الباحث بكتابة المادة العلمية، وإعداد دليل استخدام الجروب وأدواته والمحتوى التعليمي، والعمل على التصميم التعليمي للمحتوى والجروب.
- ٤ تحديد المصدر التعليمي ووصف مكوناته وعناصره: وفي هذا البحث يوجد مصدر للتعلم هو جروبين علي موقع الفيس بوك، وكل جروب نسخت

طبق الأصل من الآخر ولكن أحدهما يتم تقديم التغذية الراجعة من قبل المعلم، والآخر تستخدم تغذية راجعة من الأقران، كما في الينك التالي [/https://www.facebook.com/groups/540420452785457](https://www.facebook.com/groups/540420452785457)، <https://www.facebook.com/groups/364320893691849/?ref=ts>

- ◀ تحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية: يجب أن يتوفر أجهزة حاسب بإمكانيات ملائمة متوافر فيها الاتصال بالانترنت للتمكن من استخدام الجروبين ويفضل أن يستخدم لذلك خط المودم المؤجر وذلك حتى يسهل سرعة التصفح والاستخدام.
- ◀ وضع خطة وجدول زمني للإنتاج: تم وضع مدة ثمانية أسابيع لطلاب الفرقة الأولى لدراسة المحتوى الذي تم وضعه والقيام بالأنشطة المطلوبة.

• الخطوة الثانية: نجميع المكونات، وإخراج النسخة الأولية للجروبين:

- ◀ تجميع ملفات بيئة التعلم (الفيديو) حسب الترتيب المحدد لها.
- ◀ تركيب أساليب الربط والتكامل بين بيئة التعلم.
- ◀ تركيب أساليب التفاعلية وضبطها.
- ◀ تركيب أساليب الانتقال والتفرعات وضبطها.
- ◀ إنتاج النسخة الأولية لصفحات بيئة التعلم.
- ◀ إجراء المعالجات الأولية لبيئة التعلم بالحذف والإضافة والتعديل.

• الخطوة الثالثة: نجميع المكونات، وإخراج النسخة الأولية:

- بعد الانتهاء من إنتاج النسخة الأولية، تم تقويمها وتعديلها، قبل عملية الإخراج النهائي لها كما يلي:
- ◀ عرض النسخة الأولية على عينة صغيرة من الفئة المستهدفة، وتطبيق الاختبارات والبطاقات المطلوبة؛ للتأكد من مناسبتها لتحقيق الأهداف وتسلسل العرض، ومناسبة العناصر المكتوبة والمرسومة والمصورة، وجودتها، والترابط والتكامل بين هذه العناصر، والطول، والنواحي التربوية والفنية، والنواحي التي غفلنا عنها/ والملاحظات والمقترحات الأخرى.
- ◀ عرض النسخة الأولية على عينة من الخبراء المحكمين، وعينة من المعلمين، وتطبيق الأدوات المناسبة حسب طبيعة البحث الحالي.
- ◀ تحليل النتائج، وتحديد التعديلات المطلوبة.

• الخطوة الرابعة: إجراء التعديلات، والإخراج النهائي للجروبين:

- في هذه الخطوة يتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء نتائج التقويم البنائي، وإجراء التشطيبات النهائية لإخراج النسخة النهائية لبيئة التعلم (الفيديو)، وتشمل: ضبط بعض بنطات الخطوط، تنسيق بعض الكلمات والفقرات، تغيير بعض الصور والرسوم، إضافة بعض المعلومات والشاشات،

ترتيب لوحات البيئة، تنظيم أدوات البيئة بشكل يسهل على الطالب فهمه، تكبير بعض الأدوات للطالب، تلوين الألواح بألوان تتناسب مع الخلفية، تغيير ألوان بعض النصوص.

• رابعاً: مرحلة النقويج النهائي وإجازة بيئة النعلج [الفيصبوك]:

في هذه المرحلة يتم تطبيق الجروبين على عينّة كبيرة من المتعلمين المستهدفين في مواقف التعليم الحقيقية، وتتضمن الخطوات التالية:

- ◀ تحضير أدوات التقويم المناسبة: الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة.
- ◀ التطبيق القبلي لأدوات التقويم.
- ◀ تجربة الجروبين على عينّة أكبر في مواقف تعليمية حقيقية.
- ◀ رصد النتائج، ومعالجتها إحصائياً.
- ◀ تحليل النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.
- ◀ اتخاذ القرار بشأن الاستخدام أو المراجعة والتحسين.

• ثانياً: بناء أداة البحث :

- ◀ تم بناء اختبار تحصيلي وفق جدول مواصفات يحدد مستوى كل هدف وعدد الأسئلة اللازمة لقياسه؛ ووفقاً للمهام التعليمية المحددة سلفاً، وتم تحديد محكات الأداء لكل هدف؛ وتشمل: السلوك، ونوعه، وشروطه، ومستوى أدائه، تحديد ظروف تطبيق الاختبار من حيث: وظيفته، زمنه، بيئته، عدد الطلاب، ظروف التصحيح، التكاليف، صياغة الأسئلة صياغة دقيقة وواضحة، مع مراعاة التوازن والتنسيق بين أنواع الأسئلة المختلفة، من حيث العدد والزمن، والدرجة، وتجنب التكرار والتعارض، والأسئلة الخادعة المربكة، وترتيب هيئة السؤال وكلماته بشكل بسيط ومفهوم، ووضوح التعبيرات اللغوية، والتعليمات، وشروط الاختبار.
- ◀ وقد تركزت أسئلة الاختبار على المحتوى الخاص بمقرر أدوات وماكينات وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم وتعميمات.
- ◀ تم عرض الاختبار على خبراء ومتخصصين لإجازته.
- ◀ اتفق السادة المحكمون بنسبة اتفاق وصلت (٩٤٪) على صلاحية الاختبار للتطبيق وارتباطه بالأهداف الموضوعية مع إجراء تعديلات على بعض مفردات الاختبار، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة الخبراء والمحكمون.
- ◀ تم قياس ثبات الاختبار لمعرفة مدى خلو الاختبار من الأخطاء التي قد تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الاختبار، حيث اعتمد البحث الحالي على حزمة البرامج الإحصائية SPSSV.19، وباستخدام معادلات ألفا كرونباخ في معالجة نتائج التطبيق على العينّة الاستطلاعية حيث بلغت معاملات الثبات (٩48)، وبنظام التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون

بلغت قيمة معامل الثبات (89)، وهذه القيم تعتبر مقبولة ويمكن الوثوق بها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية

◀ تم حساب معاملات السهولة والصعوبة: وتراوحت معاملات السهولة والصعوبة بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠)، ونتج عن ذلك حذف بعض الأسئلة التي كانت معامل صعوبتها أقل من (٠.٢٠)، وكذلك الأسئلة التي كان معامل سهولتها أكثر من (٠.٨٠)، ومعاملات التمييز بين (٠.٤٠ - ٠.٦٠) مما يعد مؤشرا على القدرة التمييزية للمفردات (صلاح مراد، ١٩٩٣).

◀ الصورة النهائية للاختبار: في ضوء التحقق من صدق الاختبار ونتائج التجربة الاستطلاعية أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٥٠) مفردة ودرجة التصحيح من (٧٢) درجة وذلك لوجود بعض أسئلة أكمل ولها عدة نقاط وكل نقطة بدرجة.

٢- بطاقة الملاحظة

تتطلب طبيعة هذه البحث إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات مقرر أدوات وماكينات الحياكة، وقد اتبع الباحث في بناء وتطبيق بطاقة الملاحظة الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى التعرف على مدى تمكن الطلاب من مهارات أدوات وماكينات الحياكة، ومدى انعكاس دراسة البرنامج الحالي على أداء هؤلاء الطلاب.

٢- اختيار أسلوب الملاحظة المناسب:

نظرا لأن الباحث يهتم بمدى تمكن الطلاب من تلك المهارات الأساسية السابق ذكرها، لذا تم استخدام نظام العلامات، وذلك للاعتبارات التالية:

◀ يتم تحديد نوع السلوك المطلوب مسبقا قبل البدء في عملية الملاحظة في ضوء المهارات المتوقعة؛ ثم رصد ما يحدث منها.

◀ يتيح هذا النظام وضع علامات تحت الأماكن المخصصة فور قيام الطالب بأداء المهارة.

٣- تحديد الأداء إلى الذي نلضمها بطاقة الملاحظة :

واحتوت البطاقة على (٢٥٢) مهارة فرعية، وقد راع الباحثان عند صياغة المهارات التدريسية الفرعية الاعتبارات التالية:

◀ أن تكون المهارات المطلوبة محددة بصورة إجرائيا يمكن ملاحظتها بسهولة.

◀ أن تصف العبارة مهارة واحدة فقط (غير مركبة)

◀ عدم احتواء العبارة على أداة نفي.

- ◀ أن توصف المهارة الفرعية توصيفا دقيقا للمحور الرئيسي لها.
- ◀ التقدير الكمي للمهارات المطلوبة من كل طالب:

استخدم الباحث التقدير الكمي بالدرجات حتى يمكن التعرف على مستويات الطلاب في كل مهارة بصورة موضوعية، وقد تم تحديد درجات أداء المهارة كما يلي جدول (٢):

جدول (٢) التقدير الكمي لدرجات الطلاب في بطاقة ملاحظة الأداء	
ثلاث درجات (٣)	في حالة أداء الطالب للمهارة بشكل صحيح
درجتين (٢)	في حالة أداء الطالب للمهارة ولكن بعد مساعدة من المعلم
درجة واحدة (١)	في حالة عدم أداء الطالب للمهارة
القيمة الوزنية بالدرجات لإجراءات المهارة ١٠٠٨ درجة تعدد (٢٥٢) إجراء	

• ه- إعداد تعليمات بطاقة الملاحظة:

روعي عند وضع تعليمات البطاقة أن تكون واضحة، ومحددة، وشاملة حتى يسهل استخدامها سواء من قبل الباحث، أو أي ملاحظ آخر يمكن أن يقوم بعملية الملاحظة.

• و- الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

بعد الانتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة، وتحليل المحاور الرئيسية لبطاقة إلى المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، والتي تكونت من (٦) مهارات رئيسية تشتمل على (٢٥٢) مهارة فرعية، وقد قام الباحث بتقسيم بطاقة الملاحظة على ثلاثة أجزاء بحيث يتضمن كل جزء مهارتين رئيسيتين وذلك نظرا لكثرة عدد مفردات البطاقة ولصعوبة تطبيقها على يوم واحد، وبعد التوصل إلى الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، كان لابد من التأكد من صدق، وثبات البطاقة لمعرفة مدى صلاحية استخدامها كأداة لتقويم المهارات المطلوب أداءها.

• ز- ضبط بطاقات الملاحظة:

الكفاءة السيكومترية للبطاقة.

• الثبات:

حيث قام الباحث بحساب ثبات البطاقة من خلال: الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ، وقد حصل الباحث على معامل ثبات قدره ٠.٧٨ وهذا يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات.

• الصدق:

لتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم والحاسب، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وإمكانية ملاحظة

المهارات التدريسية؛ ثم إجراء التعديلات المقترحة من تعديل صياغة بعض العبارات. حيث طلب من السادة المحكمين:

- ◀ مدى دقة صياغة أسئلة البطاقة.
- ◀ مدى سلامة ووضوح تعليمات البطاقة.
- ◀ مدى اتساق محتوى البطاقة مع الأهداف السلوكية.
- ◀ ما يرون حذفه أو إضافته أو تعديله.
- ◀ مدى ملائمة البطاقة لطبيعة الطلاب.
- ◀ مدى ملائمة عدد مفردات البطاقة.

ولم يبدي السادة المحكمين أي ملاحظات في البطاقة إذ بلغت نسبة الاتفاق (٩٠)٪

• ج- الصورة النهائية لبطاقتي الملاحظة:

بعد انتهاء الباحث من تقدير صدق بطاقة الملاحظة، وحساب ثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام في تقويم طلاب الاقتصاد المنزلي لمقرر أدوات وماكينات.

• نتائج البحث:

سيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها على ضوء فروض البحث ونتائج الدراسات السابقة، وتقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بموضوع البحث:

أولاً: تجانس المجموعات: فيما يتعلق بالجوانب المعرفية لمهارات مقرر أدوات وماكينات كما يلي:

للتحقق من تجانس المجموعتين تم استخدام نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ولحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار ت- Test لعينتين مستقلتين كما في جدول (٣):

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على التطبيق القبلي في التحصيل المعرفي

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	درجة المعنوية	الدلالة
مجموعة (١)	٢١.١٦٦	٣.٦٣٩	١.٦٥٨	٥٨	٠.٣٢٥	غير دالة
مجموعة (٢)	١٩.٤٣٣	٣.٨٢٠				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية على الاختبار القبلي للتحصيل المعرفي لدى طلاب الاقتصاد المنزلي، وبمقارنة المتوسطات لكل من المجموعتين حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى

٢١.١٦٦ بانحراف معيارى قدره ٣.٦٣٩ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ١٩.٤٣٣ بانحراف معيارى قدره ٣.٨٢٠ ، فقد كان الفارق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين غير دال حيث بلغت قيمة "ت" ١.٦٥٨ وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، وبالتالي فقد يثبت صحة هذا الفرض . والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلى ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلى على الاختبار التحصيلى، أى أن هناك تجانس بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية بالنسبة للتحصيل المعرفى.

تجانس مجموعتي البحث فيما يتعلق بالجوانب المهارية لمقرر أدوات وماكينات كما يلي جدول (٤):

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على التطبيق القبلى على بطاقة الملاحظة

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجة الحرية	درجة المعنوية	الدلالة
مجموعة (١)	٥٥٠.٧٣٣	٩٢.٣٦٥	٢.٠٢١	٥٨	٠.٦٥٤	غير دالة
مجموعة (٢)	٤٨٦.١٣٣	٥٢.١١٩				

تشير نتائج اختبار "ت" فى الجدول السابق (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية على بطاقة الملاحظة للأداء العملي لطلاب الاقتصاد المنزلي، وبمقارنته المتوسطات لكل من المجموعتين حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى ٥٥٠.٧٣٣ بانحراف معيارى قدره ٩٢.٣٦٥ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ٤٨٦.١٣٣ بانحراف معيارى قدره ٥٢.١١٩ ، فقد كان الفارق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين غير دال حيث بلغت قيمة "ت" ٢.٠٢١ وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، وبالتالي فقد يثبت صحة هذا الفرض . والذى ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلى ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلى على بطاقة الملاحظة.

• ثانياً: عرض النتائج الخاصة بنسؤالان البحث:

للإجابة عن السؤال الأول وينص على " ما مهارات مقرر أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد المنزلي ؟ وذلك من خلال وضع قائمة بالمهارات اللازمة لمقرر أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد

المنزلي واشتملت على خمسة مهارات رئيسية يندرج منها (٢٥٢) مهارة فرعية كما في ملاحق البحث.

وللإجابة عن السؤال الثاني وينص على " ما التصور المقترح لبيئة تعلم قائمة على الشبكات الإجتماعية " الفيس بوك" لتنمية مهارات مقرر أدوات وماكينات الحياكة اللازمة لطلاب الاقتصاد المنزلي ؟"، وتمت الإجابة على هذا التساؤل في فصل الإجراءات حيث تبني الباحث نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧) كأحد نماذج التصميم التعليمي.

وللإجابة عن السؤال الثالث وينص على " ما أثر اختلاف نمطي التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك" على تنمية الأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة ؟" وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة فروض البحث من خلال إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات التي تم التوصل إليها من خلال التجربة الأساسية للبحث كما يلي:

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح لتطبيق البعدي.

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل المعري

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	درجة المعنوية	الدلالة
التطبيق القبلي	٢١.١٦٦	٣.٦٣٩	٣٨.٨٣	٢٩	٠.٠٠٠	دالته♦♦♦
التطبيق البعدي	٦٣.٢٦٦	٣.٩٩٩				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي للتحصيل المعري لدي تلاميذ الاقتصاد المنزلي، وبمقارنة المتوسطات في التطبيق القبلي للمجموعة حيث بلغ متوسط درجات الطلاب ٢١.١٦٦ بانحراف معياري قدره ٣.٦٣٩ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعري ٦٣.٢٦٦ بانحراف معياري قدره ٣.٩٩٩ ، فقد كان الفارق بين متوسطات درجات المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي دال حيث بلغت قيمة "ت" ٣٨.٨٣ وهي قيمة غير دالته إحصائياً عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، وبالتالي فقد يثبت صحة هذا الفرض . والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح لتطبيق البعدي.

الفرض الثاني : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح لتطبيق البعدي.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	درجة المعنوية	الدلالة
التطبيق القبلي	٥٥٠.٧٣٣	٩٢.٣٦٥	٢٣.٩٧	٢٩	٠.٠٠٠	دالة
التطبيق البعدي	٩٧٧.٧٠٠	٢٣.٠٨٧				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري، وبمقارنة المتوسطات للمجموعة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري قبلها وبعديا، بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي ٥٥٠.٧٣٣ بانحراف معياري قدره ٩٢.٣٦٥ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة في التطبيق البعدي ٩٧٧.٧٠٠ بانحراف معياري قدره ٢٣.٠٨٧، فقد كان الفارق بين متوسطات درجات المجموعة دال حيث بلغت قيمة "ت" ٢٣.٠٨٧ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠.٠٥، وبالتالي فقد يثبت صحة هذا الفرض. والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح لتطبيق البعدي.

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح لتطبيق البعدي.

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	درجة المعنوية	الدلالة
التطبيق القبلي	١٩.٤٣٣	٣.٨٢٠	٤٧.٩٣	٢٩	٠.٠٠٠	دالة
التطبيق البعدي	٥٥.٨٦٦	٣.٦٥٥				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي، وبمقارنة المتوسطات للمجموعة التجريبية الثانية بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي ١٩.٤٣٣ بانحراف معياري قدره ٣.٨٢٠ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (نفس المجموعة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ٥٥.٨٦٦ بانحراف معياري قدره ٣.٦٥٥ ، فقد كان الفارق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي والبعدي في التحصيل المعرفي دال حيث بلغت قيمة "ت" ٤٧.٩٣ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، وبالتالي فقد يثبت صحة هذا الفرض . والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح لتطبيق البعدي.

الفرض الرابع : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح لتطبيق البعدي.

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة

المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	درجة المعنوية	الدلالة
التطبيق القبلي	٤٨٦.١٣٣	٥٢.١١٩	٢٣.٥٩	٢٩	٠.٠٠٠	دالة♦♦♦
التطبيق البعدي	٨٩٦.٧٦٦	٧٧.٨٤٦				

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة، وبمقارنة المتوسطات للمجموعة التجريبية الثانية بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة في التطبيق القبلي ٤٨٦.١٣٣ بانحراف معياري قدره ٥٢.١١٩ بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (نفس المجموعة) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ٨٩٦.٧٦٦ بانحراف معياري قدره ٧٧.٨٤٦ ، فقد كان الفارق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة دال حيث بلغت قيمة "ت" ٢٣.٥٩ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠.٠٥ ، وبالتالي فقد يثبت صحة هذا الفرض . والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح لتطبيق البعدي.

• تفسير ومناقشة نتائج البحث:

تفسير النتائج المرتبطة بقياس أثر اختلاف نمطي التغذية الراجعة في الشبكات الاجتماعية " الفيس بوك " على تنمية الأداء المهاري لدي طلاب الاقتصاد المنزلي في مقرر أدوات وماكينات الحياكة وفقا لنتائج الفرض والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية على التطبيق القبلي ومتوسطات درجات نفس المجموعة على التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي لصالح لتطبيق البعدي ". فقد تم قبول هذا الفرض وثبتت صحته، وبذلك تكون قد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي قالت أن هناك فرق دال بين هذين النمطين من الدعم والتغذية الراجعة في متغير التحصيل الدراسي فهناك من أرجع الأولوية للتغذية الراجعة من خلال المعلم وآخرون للتغذية الراجعة للأقران مثل دراسة سماء حجازي (٢٠١٣)؛ Oh and Jonassen (2007); Pifarre and Cobos, (2010); Rubens, Emans, (2005) Leinonen, Skarmeta, and Simons أثبتت أن التعلم من خلال الأقران له مستوى دلالة أعلى على متغيرات التعلم المختلفة، في حين أثبتت دراسات أخرى غير ذلك مثل (Jadallah, Anderson, Nguyen-Jahiel, Miller, Kim, Kuo, et al. 2011; Mertzman, 2008; Pentimonti and Justice 2010) والذين أثبتوا جميعا أهمية دور المعلم ودعمه في عملية التعلم وتفوقه على أي نوع آخر وذلك فيما يخص تحسين الفهم والقراءة والكتابة والنقاش والمشاركة والأداء.

واتفقت نتيجة البحث الحالية مع دراسة كل من (Volder, Grave and Gijsselaers, 1985) والتي هدفت إلى معرفة الفرق بين مساعدة المعلم ومساعدة المتعلم المعتمدة على نقاش المجموعات الصغيرة القائمة على المشكلة في تنمية الإنجاز الأكاديمي للمقررات المرتبطة بعلوم الصحة وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا بين مساعدة المعلم والمتعلم في مقرر دراسيين من حيث الإنجاز الأكاديمي للطلاب.

يمكن للباحث أن يفسر هذه النتيجة في ضوء استخدام الطلاب لجروب الفيس بوك اتيح للطلاب أن يبحث ويتفاعل وينفذ أنشطة تعلمه ويقوم ذاته ويكون له دورا كبير في بيئة تعلمه على عكس برامج الوسائط المتعددة أو البرامج الأخرى غير التفاعلية والتي لا تعتمد على القراءة والكتابة ورؤية الرأي والرأي الآخر، فالطالب من خلال الجروب يحصل على كم كبير من المعلومات المتعلقة بأنشطة التعلم ويلخصها، ويشاركها مع زملاؤه ويستفيد

من تعليقات زملاؤه ليفعل الأحسن وبالتالي هنا لم يكون الطالب معتمدا اعتمادا كبيرا على معلمه بل هو يريد معلمه فقط ليبلغه عن مسار تعلمه هل صحيح أم خاطئ، هل تحسن أم لا فالدعم له أهميته الكبرى بالنسبة للطالب ولكن لا يفرق بالنسبة له من خلال دعم المعلم أو المتعلم لأنه أصبح هو من يجمع المعلومات ويحتاج التوجيه فقط من الدعم المقدم له، وينظمها ويلخصها ويشاركها مع زملاؤه، وأصبح لديه الوعي للحكم على عمله مقارنة بأعمال الآخرين وتوجيهات المعلم لهم ليستفيد هو من تعليمات وتوجيهات المعلم على الآخرين في عمله، أما البرامج الأخرى فكانت تقتصر على الدعم المقدم على التدريبات والأسئلة البعدية فقط وليس على العملية ومهمة التعلم ومشاركة المعلومات واستفادة الآخرين منها، فكل طالب في مجموعته يشاهد جميع معلومات الدعم سواء الدعم المقدم من المعلم أو المتعلم، فيستفيد الطالب من الدعم المقدم له والمقدم إلي زملاءه.

ويتفق هذا أيضاً مع كل من دريكسلر (2010) Drexler ; Wild, Modrischer and sigurdarson (2008; 2011) في أن النظرية البنائية والتواصلية هي الأساس النظري الذي تقوم عليه بيئات الشبكات الاجتماعية، فقد أشاروا إلى استخدام النظرية الاجتماعية مع بيئات التعلم الشخصية والويب ٢.٠ بشكل عام، حيث أن الطلاب قاموا بالبحث عن المعلومات المطلوبة في التكيلفات بأنفسهم وتكوين المفاهيم والمعارف وهذا ما يحقق مبدأ النظرية البنائية، كما أن المعارف التي يصل إليها الطلاب في المجموعتين التجريبيتين سيشاركوها مع زملائهم على أدوات الويب ٢.٠ المختلفة التي توفرها بيئة الشبكات الاجتماعية عامة والفييس بوك خاصة بالإضافة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية دعم الطلاب سيعملوا بشكل جماعي وتشاركي من أجل تنفيذ مهمة التعلم المطلوبة من المعلم وهذا ما يحقق مبدأ النظرية البنائية الاجتماعية حيث سيتفاعل الطلاب بشكل اجتماعي مع الآخرين سواء على المستوى الاجتماعي أو الفردي، أما بالنسبة للنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتواصلية فإن الباحثان قام بتطبيقها من خلال وضع مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا حيث حدد الباحثان مهمات التعلم وحدد لها أهدافا ولكل مهمة النشاط الخاص بها والذي سيقوم الطلاب بأدائه محققين مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتواصلية في التفاعلات التعليمية.

تفسير النتائج المرتبطة بالمقارنة بين فاعلية نمطي التغذية الراجعة الإلكترونية ببيئة التعلم الفييس بوك للأداء المهاري: وفقا لنتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب نمط التغذية الراجعة الإلكترونية ودرجات طلاب نمط التغذية

الراجعة الإلكترونية بالمعلم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مقرر أدوات وماكينات". فقد تم قبول هذا الفرض وذلك لأن مستوى الدلالة أقل من ٠٠٥، وهي قيمة المعنوية وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين استخدموا بيئة التعلم (الفييس بوك) بنمط تغذية راجعة الكترونية بالمعلم، ومتوسط درجات الطلاب الذين استخدموا بيئة التعلم (الفييس بوك) بنمط التغذية الراجعة بالأقران، مما يشير إلى تقدم طلاب المجموعة الثانية التي درست باستخدام بيئة التعلم (الفييس بوك) بنمط تغذية راجعة الكترونية بالمعلم عن المجموعة الأولى التي درست باستخدام بيئة التعلم (الفييس بوك) بنمط تغذية راجعة الكترونية بالمعلم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الأداء المهاري.

هذا يعني أن مجموعة الطلاب المقدم لهم تغذية راجعة الكترونية بالمعلم والطلاب المقدم لهم تغذية راجعة من الأقران لهم تأثير مختلف بالنسبة لمتغير الأداء المهاري، أي أنه يوجد فرق بين المجموعة التي تلقت تغذية راجعة الكترونية بالمعلم عبر الفييس بوك، والمجموعة التي قدم لهم تغذية راجعة من الأقران لصالح طلاب المجموعة التي تلقت نمط تغذية راجعة الكترونية بالمعلم.

اختلفت معه عديد من الدراسات منها من أرجع الأثر إلى تغذية راجعة الكترونية بالمعلم، ومنهم من أرجع الأثر إلى تغذية راجعة الكترونية بالأقران مثل (Mertzman 2008); (maloch 2002); (Jadallah et al., 2011) والذين أكدوا أن المعلم له دور أساسي في تطوير مهارات التعلم المختلفة، ودراسة (Pifarre and Jonassen 2007); (Schmidt, Arend, Gnagey 1995) وتوصلت النتائج بشكل عام أن الطلاب الذين تم مساعدتهم بواسطة المعلم حققوا معدلات إنجاز أكثر من الذين تم إرشادهم بواسطة المتعلمين والأقران فيما يخص الأداء المهاري والمعرفي، وارتباط مشاركتهم وحلولهم بموضوعات التعلم.

واتفق معه عديد من الدراسات الأخرى منها سما حجازي (٢٠١٣): (Oh and Jonassen 2007); (Pifarre and Cobos, 2010); (Rubens, Emans, Leinonen, Skarmeta, and Simons 2005) ولكن جميع هذه الدراسات لم تستخدم الفييس بوك كبيئة تعلم.

يرجع الباحث وجود فروق بين المجموعتين إلى وجود قائمة ثابتة موجودة مع الطلاب يرجعون إليها للحكم على أعمالهم مما وفر لديهم الفرصة الحقيقية للرد على زملائهم، كما يرجع الباحث هذه الدلالة إلى تنوع أدوات بيئة التعلم الفييس بوك مما نوع لدى الطالب إستراتيجية تقديم النشاط المطلوب منه على حسب رغبته، كما أن المصادر المتاحة والتعليمات وأدوات

البحث الموجودة والأمثلة العملية المتوفرة في البيئة قد تكون أثرت على هذه النتيجة، وطبيعة البيئة أيضا الاجتماعية والشخصية قد تكون أحد المؤثرات على هذه النتيجة، كما توفر البيئة للطلاب محركات بحثية للبحث عن أي معلومات إضافية، وتوفر الانترنت لديهم ووجود ملف تعريفى لكل طالب يختلف محتواه عن محتوى الجزء المخصص للتعلم قد يكون حضر الطالب لإثبات ذاته وإحساسه بالمسئولية عن تعلمه وأنه أخذ دور وأصبح محور مهم في عملية التعلم.

ولاحظ الباحث أثناء التطبيق أن الطلاب في تنفيذ الأنشطة وتقديمها عبر أدوات البيئة المختلفة يقوموا بسؤال بعضهم البعض عن كل منتج تم إنتاجه من قبل البعض وقام المعلم بدعمه على المنتج، فيستفيد من منتجات زملاؤه ومن تعليقات المتعلمين على كل منتج بالدعم المناسب على حسب ما لديهم من معايير للحكم على محتوى المشاركة لزملائهم، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب يروا مشاركات بعضهم البعض هم ويشاركونها ويقرأوا التعليقات ويضيفوا عليها وينتقدوها إن كان بالمشاركة بعض النقص. أو قد ترجع النتيجة إلى إمكانية البحث من خلال البيئة على الفيديوهات والصور والمواقع التي تقدم مهارات مقرر أدوات وماكينات والتي يستفيد منها الطلاب ليحسنوا من أنشطتهم ويتميزوا فيها.

• نوصيات البحث:

- على ضوء ما أشارت به نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات:
- ◀ الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم بيئات قائمة على الشبكات الاجتماعية واستخدام نمط التغذية الراجعة الإلكترونية المناسب لكل بيئة على حدى أو مجتمعه.
- ◀ استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية بنمطها في بيئات أخرى لتنمية التحصيل والمهارات.
- ◀ يفضل استخدام نمط التغذية الراجعة القائمة على المتعلم عند تنمية المهارات العملية للطلاب.
- ◀ تطوير المقررات الدراسية وجعل بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على الشبكات الاجتماعية أحد الأهداف الرئيسية التي تمكن الطلاب من تنفيذ أنشطة التعلم المختلفة.

• مقترحات البحث:

- ◀ الاهتمام بدارسة فاعلية التفاعلات التعليمية الإلكترونية ببيئات الشبكات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير العليا.

- ◀ دراسة مقارنة بينات الشبكات الاجتماعية وبيئات تعلم أخرى مثل القائمة على الذكاء الاصطناعي.
- ◀ إجراء البحوث في إدارة بيئات التعلم بصفة عامة وبيئات الشبكات الاجتماعية بصفة خاصة وتصميمها لتجمع بين خصائصها وخصائص نظم إدارة التعلم.
- ◀ استخدام شبكات اجتماعية أخرى غير الفيس بوك المستخدم في البحث الحالي.
- ◀ الاهتمام ببحوث التفاعل والاستعدادات من أجل إثراء بحوث تكنولوجيا التعليم والتعمق أكثر في كيفية الاستخدام ومنهجيته.
- ◀ أثر التفاعل بين أنماط وأساليب التغذية الراجعة المقدمة وأساليب تعلم الطلاب ببيئات الشبكات الاجتماعية على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات مقررات أخرى في قسم الإقتصاد المنزلي.
- ◀ أثر استخدام أدوات التواصل الاجتماعي في تقديم التغذية الراجعة للطلاب على تنمية مهارات التفكير لديهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- ◀ أثر تقديم التغذية الراجعة من خلال التعلم النقال Mobile Learning على مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات مقررات أخرى في قسم الإقتصاد المنزلي ورضائهم عن التغذية الراجعة المقدمة لهم.

• قائمة المراجع :

• أولاً : المراجع باللغة العربية :

- أحمد محمد فاروق أحمد (٢٠٠٧): تأثير اختلاف بعض تقنيات الحياكة علي كفاءة وجودة المنتج النهائي بحث منشور في مجلة كلية الإقتصاد المنزلي جامعة المنوفية.
- أفنان بنت صالح المحيسن (٢٠١٠). استخدام تقنيات ويب ٢.٠ في التعليم. رسالته ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.
- إقبال بنت أحمد عطار (٢٠٠٦). أثر التغذية الراجعة المكتوبة والشفوية على التحصيل في الإقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (١)، العدد (٦٢)، ص ٢٠-٣١.
- أماني جمال مجاهد. (٢٠١٠). استخدام الشبكات الاجتماعية لتقديم خدمات مكتبية متطورة. مجلة دراسات المعلومات، ٧ (٣)، ص ١-٥٧.
- أميرة وفاء الدين (٢٠١٥): تأثير اختلاف بعض تقنيات الحياكة علي الأداء الوظيفي للأقمشة الطبية المقاومة للبكتيريا، رسالته دكتوراه كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية
- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨). التعلم نظريات وتطبيقات. ط٥، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- إيمان محمود عبده عجرمة (٢٠٠٨): تأثير تقنية ماكينات الحياكة الحديثة على زيادة الإنتاج في صناعة الملابس الجاهزة، رسالته ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- أيمن فوزي مذكور (٢٠١٤). نمطان للدعم (المعلم / المتعلم) ببيئة تعلم شخصية وفاعلية في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج ٢٤، ١٤، 341 - 281.
- إيناس محمود أحمد (٢٠٠٨): بعنوان " فاعلية برنامج لتعلم مهارات تنفيذ الملابس الأطفال باستخدام الهايبر ميديا ". رسالته دكتوراه غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية

- بسمتة شوقي نصيف. (٢٠١١). موقع الفيسبوك ودورة في تطوير مجال النحت والتعليم عبر الانترنت في ضوء متطلبات عصر المعرفة. المؤتمر الدولي الثالث "تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة"، القاهرة، جامعة عين شمس، ١٣-١٤ أبريل.
- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). تفريد التعليم، ط٢، الأردن (عمان): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- جمال الدين محمد الشامي؛ رضا أحمد الأدهم (٢٠٠٠). فاعلية بعض أنماط التغذية الراجعة في التحصيل والاحتفاظ بالتركيب النحوية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (٦)، العدد (٤)، ص ١١٧-١٦٤.
- جيهان عبد الحميد نوار (١٩٩٦): علاقة المعارف النظرية بالمهارة اليدوية في تنفيذ الملابس للفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية
- رجاء مصطفى محمد حسن (٢٠١٠): فاعلية استخدام الوسائط الفانصة في تعلم بعض تقنيات ملابس الأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- رمزية الغريب (١٩٩٠). التعلم: دراسة تفسيرية توجيهية. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- روجينا محمد حجازي. (٢٠١١). التعليم الإلكتروني رؤيا جديدة لواقع جديد. المؤتمر العلمي الخامس عشر (التربية العلمية فكر جديد لواقع جديد). مصر، ١٩-٢٠ سبتمبر.
- زينب عبد الحفيظ فرغلي (٢٠٠٦) الملابس الخارجية للمرأة، القاهرة ،دار الفكر العربي سامية ابراهيم (١٩٩٧) : موسوعة الملابس الجزء الأول، ١٩٩٧م.
- سلوى بنت عبد الأمير سلطان (٢٠٠٨). التغذية الراجعة ٢-٢، دورية التطوير التربوي، سلطنة عمان. وزارة التربية والتعليم، ٤٤، أكتوبر، ٢٣-٢٤.
- سما عبد السلام حجازي (٢٠١٣). أثر اختلاف مصدر دعم الأداء الإلكتروني القائم على الشبكات الاجتماعية على تنمية مهارات التعامل مع بعض تطبيقات الويب ٢.٠ لدى طلاب تكنولوجيا التعليم (رسالة ماجستير، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.
- سناء محمد حسن أحمد (٢٠٠٩). تصور مقترح لمقرر الإملاء للصف الأول الإعدادي ودراسة أثره وأثر استخدام التغذية الراجعة في تدريسه في علاج الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ. دراسات في التعليم الجامعي، العدد (٢٠)، ص ٢٥٠-٢٨٤.
- شريف عبد الجواد محمد عبد (٢٠٠٣): فاعلية استخدام الكمبيوتر في تعلم تقنيات الحياكة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية
- صدف كمال، سيما عثمان ياسين؛ ألف باء الخياطة والتفصيل، دار العلم للملايين ط١، ١٩٩٠م
- طارق عبد السلام عبد الحليم محمد (٢٠١٠). أثر التفاعل بين مستويات المساعدة (موجزة ومفصلة) وبين أساليب التعلم على تنمية كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم (رسالة دكتوراه، غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عادل محمد الحديدي، أحمد السيد الطحان (١٩٩٩). تقنيات التفصيل والحياكة، وزارة التعليم العالي، القاهرة.
- علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠). التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة على الدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (٤٣)، ص ٢٠٥-٢٤٩.
- عليّة عابدين. النسيج وأسس التنفيذ، دار الفكر العربي ط١ ٢٠٠٣م.
- غادة بنت عبد الله العمودي (٢٠٠٩). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجاً. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.
- غادة بنت عبد الله العمودي. (٢٠١١). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعليم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجاً. المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (صناعة التعليم للمستقبل)، الرياض، ١١-١٢ فبراير، ص ١٧-١٧.
- غادة عبد الفتاح عبد الرحمن السيد (٢٠٠٨). تأثير اختلاف بعض التراكيب البنائية لأقمشة الحشو وتقنيات الحياكة على الخواص الوظيفية والجمالية لمالبس السيدات، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية

- لمياء إبراهيم احمد عبد الفتاح، إيمان بهنسي أحمد خضر (٢٠١٦): تقنيات التفصيل والحياكَة، دار الزهراء للنشر، الرياض
- محمد راجب عماشة (٢٠١١): "التعليم الإلكتروني وخدمات الشبكات الاجتماعية (SNS)"، بحث منشور بمجلة كلية التربية النوعية بدمياط، جامعة المنصورة.
- محمد عبد الحميد الطروانة (٢٠٠٥). أثر التغذية الراجعة الفورية (مكتوبة أو ملفوظة) في تحصيل طلبة التاسع الأساسي في مادة قواعد اللغة العربية. مجلة كلية التربية، المجلد (١)، العدد (٢٩)، ص. ٢٩٧-٣٢٥.
- محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد، والوسائط. الجزء الأول، ط١، القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- مسعد محمد زياد. (٢٠١٣). التغذية الراجعة، استرجاع ٤ مايو ٢٠١٦، من: <http://www.demosas.com/index95.htm>
- منى علي عباس (٢٠٠٩). دراسة مقارنة لبعض تقنيات الحياكة لإثراء مقررات الملابس الحريري، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، عين شمس، جامعة حلوان
- موسوعة الخياطة. مبادئ الخياطة، أكاديميا للطباعة، ٢٠٠٤م.
- موسوعة الخياطة. أسرار الخياطة، دار الكتاب العربي، ١٩٩٢م.
- مي سعيد عبد الخالق محمد (٢٠١٥). فاعلية وحدة مرجعية قائمة علي الحاسوب لتنمية تقنيات الملابس الجاهزة والدافعية للإنجاز لذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير كلية التربية النوعية جامعة طنطا.
- نبيل جاد عزمي، محمد حمدي أحمد، ونسرين أبو عمار (٢٠١٤). بينات الجيل الثاني للويب. في: نبيل جاد عزمي (محرر)، بينات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نجدة إبراهيم ماضي (٢٠٠٥). أدوات وماكينات الحياكة، مكتبة بستان المعرفة ط١.
- نجلاء فوزي محمود محمد (٢٠١٣). إمكانية تحديد أنسب المعايير لتقنيات حياكة الأقمشة للإرتقاء بمستوي جودة المنتج النهائي، رسالة دكتوراه كلية التربية النوعية، جامعة بنها
- نجلاء محمد عبد الخالق طعيمة (٢٠٠٤). تحديد أنسب المعايير القياسية لجودة تقنيات تصنيع الملابس الجاهزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- نضال عبد الغفور (٢٠١٢) الأطر التربوية لتصميم التعلم الإلكتروني، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ١٦ (١) يناير.
- هبه الله علي عبد العليم (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإحدي مهارات تقنيات الحياكة لذوي صعوبات التعلم وقياس أثره، بحث منشور في مجلة كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية..
- هبه عثمان فؤاد العزب (٢٠١٣). العلاقة بين التغذية (موجزة، مفصلة) وأسلوب التعلم بينات التعلم الشخصية على تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري والتنظيم الذاتي لدى تكنولوجيا التعليم. (رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس).
- هند بنت سليمان الخليفة (٢٠٠٨) أ. توظيف تقنيات ويب ٢.٠ في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. متاح على
- هند بنت سليمان الخليفة (٢٠٠٨ ب). تسخير خدمات التدوين المصغر في المجال التعليمي والأكاديمي. متاح على <http://www.tech2click.net/archives/917>
- هند بنت سليمان الخليفة (٢٠١١). توظيف تقنيات ويب (٢.٠) في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني، الرياض.
- هيام الحايك. (٢٠١٢) الشبكة الاجتماعية الجديدة في الويب (٢٠) مجلة المعلوماتية (٢٧)، ٢٣-٢٦.
- وفاء مصطفى محمد كفاية (٢٠٠٩). "فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز". مستقبل التربية العربية - مصر مج ١٦، ع ٥٨، ١٣٩ - ١٨٤.
- يز بن محمد بن عبد الفتاح المدني (٢٠١٠). أثر التغذية الراجعة للواجبات المنزلية في تحصيل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد (١٦)، العدد (٤)، ص. ٣٤١-٣٨٥.

• ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Alexa. (2013) facebook.com. Retrieved January 12, 2013, from : www.alexacom/siteinfo/facebook.com
- Almasi, J.F. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. Reading Research Quarterly, 30, 314-351.
- Amrhein, H. R & Nassaji, H. (2010). Written Corrective Feedback: What Do Students and Teachers Prefer and Why?. Canadian Journal Of Applied Linguistics/Revue Canadienne De Linguistique Appliquee, 13(2), 95-127.
- Bailey, R & Garner, M. (2010) Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. Teaching in Higher Education, 15(2), 187-198.
- Brookhart, S. M. (2008). How to give effective feedback to your students. ASCD.; ERIC Number: ED509138
- Catherine Dwyer1, Starr Roxanne Hiltz2, and George Widmeyer, " Understanding Development and Usage of Social Networking Sites: The Social Software Performance Model", Proceedings of the 41st Hawaii International Conference on System Sciences - 2008, 1530-1605/08 \$25.00 © 2008 IEEE.
- Cooklin, Gerry (1994): Pattern cutting for woman outer wear, block well science, printed by Hartnolls Ltd, Competitive Versus Cooperative Student Attitudes and Their Links to
- Dan Collins (2007): Social networking for learning communication: using E- portfolios, blogs, wikis, pod- Casts, and other internet based tools in the foundation art studio, a panel presented at the 11th Biennial FATA conference in Milwaukee from: www.asu.edu/cfa/.../social_networking_artcore.doc.
- Donmus, D. (2010). The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1497-1503.
- Drexler, w. (2010a). The networked student model for construction of personal learning in seventh grade life science. Presented as a roundtable discussion to the American educational research association 2010 conference, Denver, Colorado.
- Drexler, w. (2010b). The networked student model for construction of personal learning in seventh grade life science course, (doctoral dissertation, university of florida umi 3416700)
- Eteokleous, N. (2012). Facebook-Asocial Networking Tool for Educational Purposes: Developing Special Interest Groups. ICICTE Proceedings. 363- 375
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. Assessment & Evaluation In Higher Education, 36(1), 51-62. Formative Evaluation and Their Effects on Achievement in Iranian

- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. Learning and teaching in higher education, 1(1), 3-31.
- Gu, X. Zha, C., li, S. & laffey, j. (2011). Design, sharing and co-construction of learning resources: A case of lifelong learning communities in Shanghai. Australasian Journal of Educational Technology. 27(2), 204-220.
- Harmelen, M.,V. (2008). Design trajectories: four experiments in PLE implementation. Interactive Learning Environments, 16(1), PP. 35-46.
- Hatziapostolou, T., &Paraskakis, I. (2010). Enhancing the impact of formative feedback on student learning through an online feedback system. Electronic Journal of e-Learning, 8(2), 111-122.
- Hendry, G. D., Bromberger, N & .Armstrong, S. (2011). Constructive guidance and feedback for learning: the usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. Assessment & Evaluation In Higher Education, 36(1), 1-11.
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? Assessment & Evaluation in Higher Education, 32(6), 601-611
- Hwang, A. & Arbaugh, J. B. (2009). Seeking Feedback in Blended Learning:
- Jadallah, M., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B. W., Kim, I., Kuo, L., et al. (2011). In fluence of a teacher's scaffolding moves during child-led small group discussions. American Educational Research Journal, 48 (1), 194-230.
- Jan Eaton: The Encyclopedia of Sewing Techniques, 1998
- Jessie Hutton et al., (1977): Singer sewing book, 3rd Ed, London, Hamlyn publishing group limited.
- Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education, hi T.M. Duffy, J. Lowyck, & D.H. Jonassen (Eds.), Designing environments for constructive learning (pp. 232-247). Berlin, Gennany: Springer-Verlag.
- Kamel Boulos M N, and Wheeler S (2007) The emerging Web 2.0 social software: An enabling suite of sociable technologies in health and healthcare education. Health Information and Libraries Journal, 24 (1), 2-23.
- Kompen, Edirisingha, & Monguet (2009). Using Web 2.0 Applications as Supporting Tools for Personal Learning Environments. In M.D. Lytras et al. (Eds.), WSKS 2009, CCIS 49, (pp. 33-40). Heidelberg: Springer.Learning Outcome, Journal of Computer Assisted Learning, 25 (3), June, 280-
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. Reading Research Quarterly, 37 (1), pp.94-112.

- Martin, L & Mottet, T. P. (2011). The Effect of Instructor Nonverbal Immediacy Behaviors and Feedback Sensitivity on Hispanic Students' Affective Learning Outcomes in Ninth-Grade Writing Conferences. *Communication Education*, 60(1), 1-19.
- Mc Call's (1983): *Sewing in colour "home dress making tailoring, mending, soft furnishing"*, 17th Ed, London, Hamlyne publishing group limited.
- Mertzman, T. (2008). Individualising scaffolding: Teachers' literacy interruptions of ethnic minority students and students from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Research in Reading*, 31 (2), pp. 183-202.
- Narciss, S. (2013). Designing and Evaluating Tutoring Feedback Strategies for digital learning environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, (23), 7-26.
- Narciss, S., Sosnovsky, S., Schnaubert, L., Andrès, E., Eichelmann, A., Gogvadze, G., & Melis, E. (2014). Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies. *Computers & Education*, 71, 56-76.
- Nicol, D. J & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Oh, S., & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 , 95-110.
- Oluwatayo, J. A & Oba Fatoba, J. (2010). Effects of Evaluative Feedback on Performance and Retention of Secondary School Students in Biology. *Journal of Education in Science*, 2(1), p.55-59
- Othman, M; Suhaimi, S; Yusuf, I & Nadirah, M. (2012). An Analysis of Social Network Categories: Social Learning and Social Friendship. *Social and Behavioral Sciences*, 56 (3), 441- 447.
- Pentimonti, J. M., & Jutice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read-alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37 , PP.241-248.
- Pifarre, M., & Cobos, R. (2010). Promoting metacognitive skills through peer scaffolding in a CSCL environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5 , pp.237-253.
- Rubens, W., Emans, B., Leinonen, T., Skarmeta, A. G., & Simons, R. (2005). Design of web-based collaborative learning environments. Translating the pedagogical learning principles to human computer interface. *Computers in Education*, 45 , pp.276-294.
- Sadler, D. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(5), 535-550 .

- Schmidt H, Van Der Arend A, Kokx I, Boon L., (1995). Peer versus staff tutoring in problem-based learning. Instructional Sci., 22, PP.279-85
- Scott, S. (2008). Improving Student satisfaction with Feedback: Report on a Project Undertaken in the Faculties of Arts & Social Sciences and of Law at UNSW.
- Secker, J. (2007). Social software, libraries and distance learners- literature review, University of London centre for distance education teaching and research awards, London, Retrieved: March 14, 2011.
- Serrat, O. (2009). Social network analysis.
- Shirbagi, Naser & Kord, Bahman (2008). Using Different Feedbacks in Formative Evaluation and Their Effects on Achievement in Iranian Elementary School Students. Journal of Behavioural Sciences, 18(1-2), 1-16.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Retrieved September, 1, 2011.
- Siemens, G. (2008b). What is the unique idea in connectivism. Retrieved September, 1, 2010.
- Siewert, L. (2011). The Effects of Written Teacher Feedback on the Academic Achievement of Fifth-Grade Students With Learning Challenges.. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55(1), 17-27.
- Volder, M. L., De Grave, W. S. and Gijsselaers, W. (1985). Peer Teaching: Academic Achievement of Teacher-Led Versus Student-Led Discussion Groups. Higher Education, 14, pp.643650-.
- Wild, F., Moedritscher, F. and Sigurdarson, S. (2011). Mash-Up Personal Learning Environments. In George D. Magoulas (Ed), «E-Infrastructures and Technologies for Lifelong Learning: Next Generation Environments», (pp. 126149-), ISBN: 978- 5-983-61520-1, IGI Global, 2011.IGI Global.
- Winefride M. Bull (1994): Basic needle work, 18th Ed, England, London Group Ltd.
- Zhang, j. (2010). Social Media and Dis Education tance . Retrieved November 24.2012 .



البحث الثالث

أثر اختلاف نمط تقديم مقالات النعلم [الصور- الفيديو]
في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم
الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا النعلم

إعداد:

أسماء مسعد يسمن

المعيدة بقسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية - جامعة بنها

أ.د/سعاد أحمد محمد شاهين

أستاذ تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة طنطا
ومدير مركز التعليم الإلكتروني جامعة طنطا

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية النوعية جامعة بنها
ورئيس رابطة التربويين العرب

د/نجوى أنور على

مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة بنها



أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم [الصور- الفيديو] في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم^١

أسماء مسعد يسين ، أ.د/ ماهر إسماعيل صبري،
أ.د/ سعاد أحمد محمد شاهين، د/ نجوى أنور علي

• الملخص:

هدف البحث الحالي إلى علاج مشكلة تدني مستوى تحصيل تكنولوجيا التعليم وتنمية مهارات تصميم الصور والرقمة لديهم باستخدام برنامج معالج الصور الفوتوشوب، وذلك من خلال قياس أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور، فيديو) في المواقع الإلكترونية، والتعرف على اكتساب الجانب المعرفي والأدائي المرتبط بمهارات تصميم الصور الرقمية باستخدام برنامج معالج الصور الفوتوشوب لطلاب تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال إنتاج موقعين تعليميين أحدهما يستخدم نمط الصور في تقديم السقالات التعليمية والآخر يستخدم نمط الفيديو في تقديم السقالات التعليمية، وتوصل البحث إلى: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور)، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) في الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

الكلمات المفتاحية: سقالات التعلم – مهارات تصميم الصور الرقمية.

The Effectiveness of the Various Styles for Presenting the Scaffolding Learning (Photo- Videos) in the Websites on Developing Skills of the Digital Photos Designing for the Learning Technology Students

Asmaa Mosaad Yasein

Prf. Dr. Maher Ismael Sabry, Prof. Dr. Soaad Ahmed Mohammed Shahin

Dr. Nagwa Anwar Ali

Abstract

This research aims at handling problem of the low academic achievement level for the learning technology students, and developing skills of the digital photos designing for them by using "Photoshop" program. This is throughout measuring the effect of the various styles for presenting the scaffolding learning (photos-videos) in the websites and identifying acquiring the cognitive and behavioral side relating to skills of the digital photos designing by using a program of Photoshop for the learning technology students. This is throughout producing two educational web sites; one of

them uses pattern of the photos in presenting the scaffolding learning and the other uses a pattern of video in presenting concluded that there are significant differences statistically when, 0.05 and between the first experimental group scores average according to pattern of the scaffolding learning (photos) and the second. Experimental group scores average according to a pattern of presenting the scaffolding learning (video) in the cognitive and behavioral sides for skills of designing the digital photos in favor of the second experimental group.

Key words: The scaffolding learning - Skills of the digital photos designing.

• المقدمة:

ظهرت تكنولوجيا التعلم الإلكتروني وتأصلت في كثير من الأدبيات العلمية، وصاحب هذا التأصيل أن ترسخت تكنولوجيا التعليم الإلكتروني كواقع ملموس في معظم مؤسساتنا التعليمية وأصبح واضحاً للعيان الآثار الإيجابية المترتبة علي توظيف تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية مما يجعلها تحدث نقلة نوعية في العملية التعليمية. (وليد الحفاوي، ٢٠١١، ١٤)^(*)

ومن أهم تطبيقات تكنولوجيا التعليم الإلكتروني مواقع الانترنت التعليمية، وللمواقع الإلكترونية أهمية بالغة وفائدة كبيرة في العملية التعليمية، حيث تمثل حلقة الوصل بين المعلم والمتعلم، وتقيد في توفير الوقت والجهد ودعم عملية التعلم وتقوم بتحفيز المتعلمين للتعلم.

ويوجد العديد من الدراسات التي أوصت باستخدام المواقع الإلكترونية في العملية التعليمية منها دراسة (محمد القاضي، ٢٠٠٨) ودراسة (مصطفى رضوان، ٢٠٠٨) ودراسة (همسة فريد، ٢٠٠٩) ودراسة (Irene&Demond) ودراسة (Dilek,et.al,2010) ودراسة (مطهر حميد، ٢٠١١) ودراسة (فاتن المالك، ٢٠١١) ودراسة (سناء عبدالحميد، ٢٠١١) ودراسة (Bunymn&Ozunr,2012) ودراسة (Rohonda,2012) ودراسة (إميل يلامون، ٢٠١٣) ودراسة (مصطفى أبو النور، ٢٠١٣) ودراسة (ريهام الغندور، ٢٠١٣) ودراسة (محمد سلام، ٢٠١٤).

ورغم فاعلية المواقع الإلكترونية والمميزات العديدة التي تقدمها إلا أن المتعلمين يعانون من بعض الصعوبات أثناء تنظيم تعلمهم، حيث يتعرضون إلي كم هائل من المعلومات في شكل (نصوص ورسوم وصور وصوت وفيديو)، لذلك فهم يحتاجون إلي سقالات التعلم التي تزودهم بالمساعدة والدعم الذي

(*) تم التوثيق في البحث الحالي وفق توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس - الإصدار السادس (A.P.A-6) حيث يتم تسجيل المعلومات الجغرافية داخل قوسين خاصة اسم المؤلف وسنة النشر وأرقام الصفحات وفي الأسماء العربية اتبعت الباحثة الاسم الأول يليه الاسم الأخير.

يسمح لهم بالتعامل ومعالجة متطلبات المحتوي والمهارات المعقدة أكثر مما كانوا يستطيعون من قبل (زينب السلامي ومحمد خميس، ٢٠٠٩، ١١).

وتعد سقالات التعلم شكل من أشكال الدعم الإضافية للمتعلمين وتساعدهم علي تنظيم ومراقبة تعلمهم. وهم يستكملون مراحل تعلمهم المختلفة وتمكنهم من السيطرة علي تعلمهم (Alias,2012,138).

وهناك تصنيفان رئيسيان لتقديم السقالات التعليمية، هما السقالات التعليمية الثابتة *stable scaffolding*، ويتسم هذا النمط بأنه غير متغير وظاهر للمتعلّم طوال الوقت، والسقالات التعليمية المرنة *adaptable scaffolding* وتتسم بأنها متغيرة وقابلة للتلاشي وهي تتغير وفقا لاستخدام المتعلم حيث يتحكم في ظهورها أو الاستغناء عنها وفق رغبته (زينب السلامي ومحمد خميس، ٢٠٠٩، ١٢)

وتقترح العديد من الأدبيات والدراسات السابقة منها دراسة (شاهيناز أحمد، ٢٠٠٧) ودراسة (سامي سعفان، ٢٠٠٨)، ودراسة (شهيناز أحمد وعبد اللطيف الجزار، ٢٠٠٩)، ودراسة (زينب السلامي ومحمد خميس، ٢٠٠٩)، ودراسة زانج وكونتانا (Zang&Quintan, 2010) ودراسة (إيمان سعفان، ٢٠١١) ودراسة (محمد السيد وآخرون، ٢٠١١) بتشجيع استعمال السقالات التعليمية كمتغير تصميمي يجب أخذه في الاعتبار عند تصميم بيئات التعلم الالكترونية، فدعم التعليم يساند ويسهل عملية التعلم ومن العوامل الهامة لنجاح المتعلمين في هذه البيئات التعليمية.

وقد أوصت عدد من الدراسات السابقة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات العملية لدراسة فاعلية السقالات التعليمية ومنها دراسة أزّه ونواس (Nwous&Azih, 2011) ودراسة زامبرانوونوريجا (Znmbrano& Noriega, 2011) ودراسة نانوتركاني وبارك (Nuntrakune&Park, 2011) ودراسة كاسم (Casem, 2013)، ودراسة (محمد علي، ٢٠١٣) ودراسة (جميلة الشهري، ٢٠١٥)، ودراسة (عبد الواحد الكبيسي وفائدة طه، ٢٠١٥).

وفي ضوء ما سبق، توجهت الباحثة إلي دراسة الاختلاف بين نمط السقالات التعليمية الثابتة (صور، فيديو) وأثر ذلك علي تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم.

• مشكلة البحث:

للصورة الرقمية أهمية تربوية بالغة الأهمية، فالصورة الجيدة تغني عن آلاف الكلمات، لذلك فمن الضروري تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالب تكنولوجيا التعليم حالياً، وإخصائي تكنولوجيا التعليم مستقبلاً.

ويشير كل من (إبراهيم الحارثي، محمد المقبل، محمد الزغبوي، ٢٠٠٦، ٧) إلى إقبال الطلاب على التعلم عند توظيف العروض البصرية، وأنه يزداد هذا الإقبال عن ما يتم مراعاة الأسس والمعايير الفنية والتربوية عند تصميمها.

وقد أوصت دراسة (عادل سريا، ٢٠١١، ٦) بأهمية إكساب المعلمين- قبل الخدمة وأثناءها- مهارات التعامل مع البصريات، وتوظيفها في العملية التعليمية، والذي يشمل الإلمام بعناصر اللغة البصرية، ومهارات قراءة الصور التعليمية، ومعايير تصميمها، بالإضافة إلى إمكانية الاستخدام الوظيفي لبعض أنواع البصريات في المواقف التعليمية بما يتناسب مع أهدافها ومقرراتها وطرق تقويمها.

وأوصى مؤتمر (فيلاذلفيا الدولي الثاني عشر) الصورة في الإعلام والفنون (٢٠٠٧) على أهمية نشر ثقافة الصورة والبحث في معايير تصميمها وإنتاجها ومواصفاتها.

وأوصى أيضاً المؤتمر الدولي حول الثقافة البصرية "مناهج جديدة في مجال الاتصالات والفنون والتصميم" (٢٠١٢) في تركيا، بضرورة تنمية مهارات الثقافة البصرية لدى كل من المعلمين والمتعلمين.

وأوصت دراسة (زينب العجيزي، ٢٠١٥) بضرورة تنمية مهارات إنتاج الصور الرقمية والتفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

من خلال ما تقدم، يتضح الدور الحيوي الذي تلعبه الصور الرقمية كأحد التقنيات المستخدمة في العديد من المجالات، هذا من ناحية، وأهمية تنمية المهارات العملية والتقنية التخصصية لدى طالب تكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى.

ومن خلال قيام الباحثة بتدريس الجانب العملي لمادة إنتاج الصور الفوتوغرافية لطلاب الفرقة الثانية قسم تكنولوجيا التعليم السنوات السابقة وجدت تدني لدي الطلاب في مهارات تصميم الصور الرقمية باستخدام برنامج معالج الصور الفوتوشوب، وعن طريق المقابلات الشخصية للباحثة مع الطلاب تبين أنهم يحتاجون دعم للمحتوي المقدم في الجانب العملي للمادة نظراً لاختلاف أساليب تعلمهم.

وعليه كان من الضروري البحث عن معالجات جديدة ترتبط بأسلوب تقديم الدعم للمتعلمين بطريقة غير تقليدية وفق استعداداتهم للتفاعل مع هذه المعالجة.

وقد لاحظت الباحثة أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت سقالات التعلم وهناك العيد من الدراسات التي أوصت بضرورة وجود الدعم

في بيئة التعلم الإلكتروني منها دراسة (Zang&Quintana,2010) ودراسة (إيمان سعضان، ٢٠١١)

وكمحاولة للتغلب على مشكلة ضعف مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، حاولت الباحثة إيجاد معالجات جديدة لرفع المستوى المهاري لتصميم الصور الرقمية وذلك من خلال تصميم موقعين تعليميين قائمين على نمط السقالات التعليمية الثابتة نمطي (الصور، الفيديو).

• أسئلة البحث:

تمثلت أسئلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:
ما أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم في المواقع الإلكترونية علي تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية الآتية:
◀ ما أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور/ فيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟
◀ ما أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم في المواقع الإلكترونية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟ (بطاقة تقييم المنتج النهائي).

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:
◀ تحديد أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور/ فيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
◀ تحديد أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور/ فيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية الجانب الادائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• أهمية البحث:

قد تسهم نتائج البحث الحالي في:
◀ توجيه نظر القائمين علي تدريس مقررات تكنولوجيا التعلم إلي الجوانب المعرفية والمهارات التي يجب اكسابها لطلاب تكنولوجيا التعليم في تصميم الصور الرقمية.
◀ التأكيد علي أهمية السقالات التعليمية في عملية التعليم والتعلم.

- ◀ تحديد النمط المناسب عند تقديم السقالات التعليمية بما يفيد المصممين التعليميين عند تصميم سقالات التعلم في بيئات التعلم الإلكترونية.
- ◀ إلقاء الضوء على كيفية الاستفادة من المستجدات التكنولوجية في إحداث نقلة نوعية في مجال التعليم من خلال توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

• حدود البحث:

- ◀ اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:
- ◀ أولاً: الحدود البشرية: عينت من طلاب الفرقة الثانية قسم تكنولوجيا التعليم - كلية التربية النوعية - جامعة بنها.
- ◀ ثانياً: الحدود الموضوعية: التعرف على أثر اختلاف نمط تقديم السقالات التعلم الثابتة (صور / فيديو) في المواقع الإلكترونية على تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- ◀ ثالثاً: الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.
- ◀ مجموعات البحث: يتضمن البحث الحالي مجموعتين تجريبيتين:
 - ▲ المجموعة التجريبية الأولى: تستخدم موقع إلكتروني قائم على السقالات التعليمية نمط الصور والبالغ عددهم (٢٠) طالب.
 - ▲ المجموعة التجريبية الثانية: تستخدم موقع إلكتروني قائم على السقالات التعليمية نمط الفيديو والبالغ عددهم (٢٠) طالب.

• الإطار النظري للبحث:

تعد نظم الدعم supporting systems أو المساعدة أو التوجيه أو سقالات التعلم scaffolding، كلها أوجه متعددة لشيء واحد يركز على توجيه المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، من خلال تقديم المساعدة له، أو نصب سقالات التعلم التي تدعم سيره في الاتجاه الصحيح نحو تلك الأهداف، وهذا الدعم هو مكون اساس في العملية التعليمية، وهو حق للمتعلم، فلا يصح أن نترك المتعلم وحده يتحسث طريقه بالمحاولة والخطأ دون دعم ومساعدة، فقد يضل، فيبتعد عن الأهداف المطلوبة، أو تبتعد الأهداف عنه (محمد خميس، ٢٠٠٩، ١).

• أولاً: مفهوم سقالات التعلم:

سميت سقالات التعلم بهذا الاسم لأنها ركزت على الدعم المؤقت للمتعلم ومن ثم تركه لكي يكمل بقيه تعلمه معتمداً على نفسه، فهي تشبه إلى حد كبير سنادة البناء (سقالة البناء) (Sukyadi & Hasanah, 2010, 21).

وتعددت التعريفات التي تناولت سقالات التعلم، حيث تتفق نعيمة رشوان (٢٠١٣، ٨٢) ومحمد عفيفي (٢٠١٠، ٧١) على تعريف سقالات التعلم بأنها

"منظومة تعليمية تشتمل على آليات لتقديم المساعدة والتوجيه للطلاب أثناء قيامهم بإجراء المشروعات التعليمية واستكمال مهامها وتفاعلهم مع محتوى مقرر الالكترونى بأنفسهم، والتي تساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية".

وتعرف زينب السلامي ومحمد خميس (٢٠٠٩، ١٣) سقالات التعلم بأنها "منظومة كاملة وكلية، تشتمل على مكونات من الوسائط المتعددة (النصوص والصوت والصور والرسوم الساكنة والمتحركة) وآليات لتقديم المساعدة والتوجيه والتي تساعد على تحقيق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفعالية، وقد تكون المساعدة ظاهرة طوال الوقت، وقد تكون متأرجحة بين الظهور والاختفاء تحت طلب المتعلم؛ وتصنف المساعدة المقدمة إلى مساعدات إجرائية؛ تشمل على تعليمات وتوجيهات لاستخدام وتشغيل البرنامج، ومساعدات معلوماتية تشتمل مساعدات خاصة بتعلم المحتوى وإنجاز المهام التعليمية ومساعدات مصاحبة للتدريبات والأنشطة البنائية الانتقالية الموزعة في البرنامج".

وتعرف سقالات التعلم بأنها "إحدى تطبيقات النظرية البنائية التي تهدف إلى تزويد المتعلمين بالدعم والتوجيه لتحقيق مزيد من التعلم يصعب الوصول إليه دون مساعدة المعلم" (Nwosu & Azih, 2011, 86).

ويعرفها شابيرو (Shapiro, 2008) على أنها "استراتيجية تركز على الدعم المؤقت للمتعلم ومن ثم تركه ليكمل بقية تعلمه منفردا معتمدا على قدراته الذاتية فهي تشبه الى حد كبير سنادة (سقالات) البناء".

ويعرفها دجاج (Dabbagh, 2003, 39) على أنها "الدعم المقدم للمتعلمين لإشراكهم في الأنشطة التي لا يستطيعون الوصول اليها دون مساعدة الآخرين".

أما (شيماء يوسف، ٢٠٠٦، ٢٤) فتعرفها بأنها إعطاء المتعلم قدراً من التوجيه والمساعدة في أي مكان وفي أي وقت متى احتاج إلى ذلك أثناء انتقاله بين شاشات البرمجة المختلفة، وقد تكون في أي شكل (مكتوبة، مسموعة، مرسومة، فيديو، ...).

وترى (زينب السلامي، ٢٠٠٨، ٤٠) أن سقالات التعلم تسمح للمتعلم أن يكتسب المعارف أو المهارات أو أن يقوم بمهام أو يحقق أهدافا أو أن يحل مشكلات، قد كان المتعلم غير قادر على القيام بها فيما سبق دون هذه المساعدة.

ويتضح للباحثة من التعريفات السابقة لسقالات التعلم الآتي:

◀ سقالات التعلم مساعدات مؤقتة تقدم للمتعلم أثناء تفاعله مع المواقع الالكترونية تكسبه المعارف أو المهارات وتزول وتختفي آثارها عندما تزداد قدرة المتعلم.

- ◀ سقالات التعلم تساعد المتعلم على عبور الضجوة بين ما لديه من معارف ومهارات وما يراد تعلمه.
- ◀ سقالات التعلم داخل المواقع الالكترونية مثل دور المعلم داخل الفصل الذي يقدم المساعدات والتوجيهات المناسبة لطلابه عند الحاجة إليها.
- ◀ سقالات التعلم لا تساعد المتعلم فقط على إنجاز مهمة التعلم الحالية، وإنما تساعد على الانتقال إلى مهام أخرى.

• ثانياً: خصائص سقالات التعلم:

تحدد خصائص سقالات التعلم في أنها ليست جزءاً من التعلم، وأنها مساعدات مؤقتة يتم الاستغناء عنها عندما يتم التعلم، وترتبط سقالات التعلم بالحاجات التعليمية لموضوع التعلم، كما أنها تزود المتعلم بتوجيهات واضحة تمكنه من معرفه ما يجب القيام به خطوة بخطوة حتى يحقق الأهداف المرجوة، مما يؤدي إلى التقدم في التعلم بصورة جيدة، وتوضح سقالات التعلم الغرض من التعلم، حيث يتم تحديد الأهداف التعليمية المرجوة، ومساعدة المتعلم على التركيز عليها، واكتشاف المعرفة الجديدة وفهمها حتى يحقق الأهداف، ويستطيع بناء المعرفة والمعلومات الجديدة على أساس المعرفة السابقة (شاهيناز أحمد، ٢٠٠٩، ٤٦)

ويشير كل من (زينب السلامي ومحمد خميس، ٢٠٠٩، ١٣؛ Pole, 2009, 44): (Beale, 2005, 180); Puntamberkar & Hubscher, 2005, 7

- ◀ النمذجة Modeling: حيث تقدم سقالات التعلم نموذج السلوك التعليمي المرغوب والمراد تعلمه.
- ◀ الهدف Intentionality: فكل مهمة لها هدف واضحاً وعمماً بحيث يستقطب أي نشاط آخر منفصل قد يساهم في هذا الغرض العام.
- ◀ البنية والتركيب Structure: حيث يتم بناء الأنشطة المتعلقة بالأسئلة، والنماذج والأمثلة حول نموذج معين من الاتجاهات المناسبة المرتبطة بالمهمة، مما يؤدي إلى تتابع طبيعي للفكر واللغة.
- ◀ المساندة والدعم Support: حيث يتم تقديم المساعدة والدعم المطلوب للمتعلم حتى يتمكن من أداء المهمة التعليمية بمفرده معتمداً على نفسه.
- ◀ الملائمة Appropriateness: حيث تطرح المهام التعليمية بعض المشكلات التي يمكن حلها بواسطة المساعدة، والتي لا يستطيع المتعلم أن ينجزها بمفرده.
- ◀ الاختفاء أو الانسحاب التدريجي Fading: يعد الاختفاء خاصية مهمة من خصائص السقالات، وهو "انخفاض في المساعدة المقدمة للمتعلم تدريجياً حتى تتماشى مع إمكاناته الفردية، وبخاصة عندما تزداد قدرته على

التعلم"، وكلما زادت قدرة المتعلم التعليمية انخفضت كمية المساعدة المقدمة.

◀ إرشاد الطلاب إلى المصادر التعليمية Guiding to Instruction resources: تمثل المساعدة والتوجيه أفضل المصادر لإرشاد الطلاب إلى الطريق الصحيح.

◀ إعطاء الكفاية أو الفاعلية Giving efficiently and interactivity: إن الإعداد الجيد للدرس باستخدام المساعدة والتوجيه يؤدي حتماً إلى الفاعلية.

◀ اختزال الشك وخيبة الأمل Disappointment: المفهوم الفعال لمدرس المساعدة هو مساعدة الطالب للعبور إلى الطريق الصحيح والابتعاد عن كل المعوقات.

◀ التشخيص أو التقدير المستمر Ongoing Diagnosis Or Assessment: يعد التقدير المستمر مستوى فهم المتعلم من خصائص سقالات التعلم، وهذا يتطلب ليس فقط معرفة المهمة ومكوناته والأهداف المراد تحقيقها، وإنما المعرفة المستمرة بقدرات المتعلم أثناء التقدم في عملية التعلم، وبالتالي يقدم للمتعلم أساليب واستراتيجيات مناسبة لدعمه ومساعدته.

◀ سقالات التعلم مساعدة مؤقتة ومتكيفة: حيث تستخدم لمساعدة المتعلم على القيام بمهام معقدة كان لا يستطيع إنجازها بطريقة صحيحة ولتنمية مهارات وقدرات جديدة، ويتم إزالتها عندما يشعر المتعلم بعدم الحاجة إليها أو عندما يصل لمستوى المتكمن المرغوب، فهنا يجب إخفاؤها حتى لا تعيق عملية التعلم.

ويرى ملونير وآخرين (Molenaar, Et Al, 2011, P32) وشو (Chou, 2011, 39)، كيون ويونج (Kion & Yong, 2000, 5) أن هناك عدة خصائص تميز السقالات التعليمية، يمكن توضيحها في النقاط التالية:

◀ تقدم توجيهات وإرشادات واضحة لدى المتعلمين.
 ◀ توضح الغرض من تعلم موضوع ما، ومتطلبات التعلم المطلوبة.
 ◀ تضمن استمرار المتعلمين في التعلم، وإنجاز المهام بالشكل الصحيح.
 ◀ تقدم فرصة للمتعلمين بالتنبؤ بالتوقعات عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم.

◀ تعمل على توجيه المتعلمين إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة.

◀ تعمل على التقليل من المفاجآت والإحباطات التي تسيطر على المتعلمين.

◀ تعمل على استقطاب جهد المتعلم في التركيز على موضوع الدرس.

◀ تعمل على ولادة قوة ودافعية للتعلم وزيادة الحماس عند المتعلمين.

◀ تعمل على السيطرة على انتباه المتعلمين.

◀ تساعد المتعلمين على العمل التعاوني وتقسيم المهمات.

- ◀ تشجيع المتعلمين من خلال الدعم المعنوي لهم.
- ◀ العمل على التدرج في تقديم الدعم والمساعدات لدى المتعلمين طبقاً لقدراتهم.
- ◀ تهيئة المتعلمين وإعطائهم الشعور الكامل بالمسئولية، وإنقاذ المهام المطلوبة.

• ثالثاً: أنماط تقديم سقالات النعلج في المواقع الإلكترونية:

يقصد بنمط تقديم سقالات التعلم هو نمط تصميم واجهة الاستخدام الخاصة بسقالات التعلم Scaffolding Interface داخل الموقع، والطريقة التي سيتم بها تقديم سقالات التعلم للمتعلم، ويرى كل من (زينب السلامي، ٢٠٠٨، ٥٦-٥٧؛ زينب السلامي ومحمد خميس، ٢٠٠٩، ١٢) أن أنماط تقديم سقالات التعلم كالآتي:

• أولاً: نمط سقالات النعلج الثابتة Stable/ Static Scaffolding:

تتسم سقالات التعلم الثابتة بأنها ظاهرة طوال الوقت وغير متغيرة، حيث تقدم للمتعلم في كل خطوة من خطوات تعلمه المساعدات والتوجيهات التي يشعر المصمم التعليمي للموقع أن المتعلم قد يكون في حاجة إليها، وهي بذلك تكون ظاهرة طوال الوقت سواء شعر المتعلم بالحاجة إليها أم لم يشعر بذلك، ويتوقف استخدام هذا النمط من السقالات على طبيعة برنامج التعلم وعلى حاجات المتعلمين وخصائصهم.

وفي أغلب الأحيان يكون نمط سقالات التعلم الثابت مناسباً للمتعلمين الذين ليس لديهم خبرة أو تعلم سابق عن الموضوع، أو المتعلمين المبتدئين، فهم لا يستطيعون الحكم على إذا ما كانوا في حاجة للمساعدة أم لا.

فقد أوضحت دراسة بنتميكير وهيشير (Puntambekar & Hubscher, 2005) أن ليس كل المتعلمين قادرين على تحديد حاجاتهم وتنظيم تعلمهم بطريقة صحيحة، أو قادرين على البحث عن المساعدة عند الشعور بالحاجة إليها، لهذا يجب أن تكون السقالات ظاهرة طوال الوقت أمامهم حتى يستطيعوا استخدامها إذا ما شعروا بالحاجة إليها.

وقد أظهرت العديد من الدراسات فاعلية سقالات التعلم الثابتة، فقد أكدت دراسة (Azeredo et al., 2003) على فعالية نمط السقالات الثابتة في تنمية المهارات المعرفية وفوق المعرفية كمهارة التنظيم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال توفير سقالات تعلم مثيرة للتفكير والتأمل، مما أدى إلى نمو القدرة على النقد وطرح الاستفسارات لدى المتعلمين، وكذلك تنمية قدرة المتعلم على الانتقال لنماذج عقلية أكثر تعقيداً.

• ثانياً: نمط سقالات النعل المرنة Flexible/ Adaptable Scaffolding:

تتسم سقالات التعلم في هذا النمط بأنها متغيرة وقابلة للاختفاء والزوال Fading، وهي تتغير من قبل المتعلم، أي أن المتعلم هو الذي يتحكم في ظهورها أو الاستغناء عنها، وهو الذي يحدد زمن ومدى ظهور هذه السقالات، فالمتعلم يكيّف السقالات حسب حاجاته ورغبته في المساعدة والتوجيه، ويتطلب هذا النمط من المصممين التعليميين أن يفكروا في كل المسارات المعرفية الممكنة والتي يحتمل أن يتبناها المتعلم.

وأكدت دراسة ألفين وآخرون (Aleven et al., 2003) أن طلب المساعدة والتوجيه يتطلب بذل جهد معرفي من قبل المتعلم، وهذا قد يمثل عبئاً على عاتق المتعلم، مما قد يقلل من نواتج عملية التعلم، كما أن وضع السقالات تحت تحكم المتعلم قد يجعله لا يستخدمها بالطريقة المناسبة أو قد يهملها تماماً، إلا أن وضع السقالات تحت تحكم المتعلم قد يجعله يختار الوقت المناسب لاستخدامها، أي يستخدم السقالات عندما يكون على استعداد للاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة، كذلك قد يجعل هذا المتعلمين يضعون تفسيراً لاستجاباتهم الصحيحة، مما يؤدي إلى تحسين قدرتهم على الاسترجاع والفهم.

ويقسم سامي سعفان (٢٠٠٨، ٧٧-٧٨) أنماط تقديم سقالات التعلم إلى أربعة أنماط كالآتي:

◀ **نمط سقالات التعلم الثابتة Stable Scaffolding:** تتسم بأنها ثابتة وغير متغيرة وظاهرة طوال الوقت، سواء شعر المتعلم بالحاجة إليها أو لم يشعر بذلك.

◀ **نمط سقالات التعلم التكيفية Adaptive Scaffolding:** وهي تتغير أوتوماتيكياً بناء على استجابة المتعلم ويمكن تصميمها بطريقة تناسب احتياجات الطلاب المتنوعة وفقاً لأدائهم، وهذا النمط يفرض على المصممين التفكير في كل المسارات الإدراكية المعرفية التي قد يسلكها المتعلم أثناء تعلمه.

◀ **نمط سقالات التعلم يمكن تكيفها Adaptable Scaffolding:** تقدم في البداية عندما يبدأ الطلاب في استخدام الموقع مع إمكانية تلاشيها أو إخفائها، والطلاب أكثر تقدماً يقومون باستدعاء سقالات التعلم الأخرى غير الظاهرة، لاستخدام الموقع، بينما تظل هذه الأدوات غير ظاهرة للطلاب المبتدئين وبالتالي لا يستطيعون التقدم في الموقع.

◀ **نمط سقالات تعلم متكيفة ببارامترات التعلم Scaffolding Adaptive Learning Parameters:** وهي تتغير أوتوماتيكياً بناء على بارامترات

التعلم التي تعكس الصورة الحقيقية للمتعلم داخل البرمجية (مستوى تحصيله، مستوى اختياره للمعارف، مستوى إتقانه للمعلومات، زمن بقائه داخل صفحات الموقع، وقت الاستجابة لمعلومة معينة تكراره في الحصول على المعلومة، مستواه في تطبيق التدريبات، ..) فهناك العديد من البرامترات التي تتغير بناء على مستوى تحصيل المتعلم التي تهدف الى عبور الفجوة بين ما تعلمه وما يراد تعلمه من الموقع.

مما سبق فإن الباحثة سوف تستخدم داخل المواقع الإلكترونية نمط سقالات التعلم الثابتة مع تغيير الوسائط المتعددة المتضمنة بها بحيث يتم تقديم نمط سقالات تعلم ثابتة قائمة على لقطات الفيديو، ونمط سقالات تعلم ثابتة قائمة على الصور.

ويرجع سبب اختيار الباحثة لنمط سقالات التعلم الثابتة هو أن عينة البحث ليس لديهم أي خبرة أو تعلم سابق عن مهارات تصميم الصور الرقمية، لذلك كان من الأفضل أن تكون السقالات ظاهرة طوال الوقت أمامهم حتى يستطيعوا استخدامها، بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات أثبتت فاعلية نمط سقالات التعلم الثابتة وأنها أدت إلى نتائج أفضل في العملية التعليمية.

• رابعاً: أنواع السقالات التعليمية:

يوجد أنواع عديدة من سقالات التعلم، فيما يلي عرض هذه الأنواع، التي تم تطويرها لتزويد المتعلمين بأشكال مختلفة من المساعدة والتوجيه. (Mcloughin, 2002, 156؛ محمد خميس، ٢٠٠٣، ١٩٣؛ MacGregor, S.K & Lou, Y, 2005, 16؛ محمد خميس، ٢٠٠٧، ١٣٩-١٤٠؛ محمد غصبان، ٢٠١١، ٦٠-٦١)

• السقالات فوق المعرفية [Metacognitive Scaffolding]:

هذا النوع من السقالات يساعد العمليات المرتبطة بالإدارة الذاتية للتعلم والتفكير والتأمل، فهي تقدم التوجيهات عن كيفية التفكير في مشكلة ما أو مهمة تعليمية، وتتضمن السقالات فوق المعرفية: سقالات التخطيط وهي التي تساعد المتعلم على تحديد الأهداف التعليمية وتسجيل الأفكار خلال التعايش في مشكلة تعلم حقيقية ورسم خرائط المفاهيم، سقالات التنظيم وهي التي تسمح للمتعلم بمراقبة تقدمه واستقبال التغذية الراجعة عن أدائه، وسقالات التقويم وهي التي تسمح للمتعلم بنقد الأداءات.

• السقالات الاستراتيجية Strategic Scaffolding:

وهي توفر للمتعلم أساليب وحلول ومسارات بديلة للأفعال والمشكلات التي تساعد في عملية التحليل، والتخطيط، وصنع القرار، وتحديد المعلومات

المطلوبة، والربط بين الخبرات السابقة والمعارف الجديدة، والتزويد بنصائح الخبراء والزملاء الأكثر خبرة.

• السقالات الشخصية أو الذاتية Interpersonal Scaffolding:

هذا النوع من السقالات يقدم المساعدات التي تسهل عملية التفاعلات مثل إعطاء الأمثلة.

• تقديم النصائح Coaching:

هذا النوع من السقالات يزود المتعلم المساعدات التي يحتاجها المتعلم لأداء المهمة، وذلك من خلال تزويده بالتلميحات والإرشادات والأسئلة الموجهة.

• عملية التواصل Communicating Process:

هذا النوع من السقالات يزود المتعلم بوصف واضح لما يجب أن يحققه، وما هو الأداء المطلوب؛ حيث توضح له المهمة التعليمية بطريقة تؤكد على النقاط المهمة أو المفتاحية حتى يعرف المتعلم من أين يبدأ، ويتم ذلك بطريقة مبسطة يسهل عليه استيعابها.

• تنظيم الخبرة Expert Regulation:

وهي خاصة بتقديم السقالات من خلال توفير مهارات ومعارف شخص خبير، حيث يعرض مخرجات التعلم المرغوبة.

• مساندة المهمة Task Support:

وهي خاصة بتزويد المتعلم بتركيبات وصيغ تساعد ليتمكن من أداء المهمة، من خلال توفير مصادر تهيء له فرصاً للاندماج في المهمة التعليمية.

• تحفيز الفهم Eliciting Articulation:

وهي خاصة بتشجيع المتعلم على التفكير والتأمل عن طريق تعبيره عنالفهم من خلال مساعدته على توضيح مهمة، أو تحديد النقاط الأساسية للموضوع.

• سقالات النشغيل والاستخدام Scaffolding Use:

وتشمل على تعليمات وتوجيهات تساعد المتعلم في تشغيل البرنامج واستخدامه، وتتضمن:

١ معلومات حول البرنامج ذاته للتعرف به، مثل اسمه، وأهدافه، ومدته والفئة المستهدفة، المنتج، إلخ....

- ◀ معلومات حول عمق محتوى البرنامج، تشتمل على قائمة بالموضوعات الرئيسية والفرعية التي يتضمنها.
- ◀ معلومات حول تنظيم المحتوى: حظي أو هرمي أو شبكي أو هجين.
- ◀ تعليمات تشغيل البرنامج واستخدامه.
- ◀ تعليمات لوصف المسارات التي يتبعها المتعلم في البحث عن المعلومات، وكيفية الوصول إليها.
- ◀ معلومات حول المشكلات المتوقعة، وكيفية التغلب عليها.
- ◀ تعليمات ورسائل الخروج من البرنامج.

• سقالات التعلم Scaffolding Learning:

- وهي سقالات خاصة بتعليم المحتوى، تساعد المتعلم في الحصول على معلومات تفصيلية أو شرح مفهوم أو شكل أو عرض أمثلة إضافية تشمل:
- ◀ عرض معلومات تفصيلية حول المهمات التعليمية بالبرنامج.
 - ◀ عرض أمثلة إضافية عند الحاجة إليها.
 - ◀ شرح كلمة أو مفهوم عند الحاجة إلى ذلك.
 - ◀ عرض صور ورسوم ثابتة أو متحركة، توضح النصوص المكتوبة.

• سقالات التدريب Scaffolding Training:

- ◀ تقدم هذه السقالات بمصاحبة التدريبات والتطبيقات البنائية الانتقالية الموزعة في البرنامج، وتهدف إلى مساعدة المتعلمين في حل هذه التدريبات وتوجيههم نحو إصدار الاستجابات السلوكية الصحيحة.
- ◀ توجيه المتعلمين نحو المطلوب في المسألة.
- ◀ تعزيز أداء المتعلم لكل خطوة صحيحة نحو الحل.

وقد حددت "أليسي وتروليب" (Alessi & Trollip, 2001, 77) نوعين من السقالات يحتاجها المتعلم هما السقالات الإجرائية والسقالات المعلوماتية نقلا عن (زينب السلامي، ٢٠٠٨، ٥٣)

- ◀ سقالات التعلم المعلوماتية Informational Scaffolding: تتمثل في تقديم المساعدات الخاصة بالمحتوى، للحصول على تفاصيل أو أمثلة إضافية أو شرح عندما لا يستطيع المتعلم فهم المعلومات الجديدة، مثل إعادة إجابة الأسئلة التي تظهر أثناء عملية التعلم، والتشارك في الأفكار لتشجيع المتعلم على التفكير في موضوعات مرتبطة بالمعلومات الجديدة المراد تعلمها، ومساعدته على استدعاء معلومات سابقة يحتاجها لاستخدام المعلومات الجديدة لتوضيح الفهم، كما تشمل استخدام أمثلة شاملة وأفكار تسهم في مساعدة المتعلم لتحديد المفاهيم والعمليات المرتبطة بالمهمة الجديدة.

◀ سقالات التعلم الإجرائية Procedural Scaffolding: وهي تتمثل في المساعدات الخاصة بكيفية استخدام المصادر والمواد التعليمية، مثل تشغيل برنامج التعلم الإلكتروني والتحكم فيه ومعرفة الأيقونات، وهذه المساعدات يجب أن تكون متاحة دائماً، وقد تقدم في شكل تعليمات أولية في بداية البرنامج، على أن يتم استدعائها في أي وقت، أو يمكن الحصول عليها من خلال برنامج مساعدة بالضغط على زر المساعدة (Help)، أو تكون في شكل كشافات (Rollovers).

◀ سقالات تفاعلية Reactive Scaffolding: تقدم للمتعلم عند أول خطأ يقع فيه.

كما حدد بامبرجر وشايل (Bamberger & Chaill, 2013, 179) نوعين من سقالات التعلم هما:

◀ سقالات ميسرة Facilitative Utterances: يعمل المعلم من خلالها للتأكيد على أفكار المتعلم من خلال تعزيز تلك الأفكار وإعطائه الثقة في استكمال المهمة.

◀ سقالات تفاعلية Reactive Scaffolding: يطرحها المعلم لتزيد المناقشات بين المتعلمين كدعوة للوصف، والتوضيح، وذكر التفاصيل، والتبرير.

مما سبق نجد أن أنواع السقالات التعليمية كثيرة ومتنوعة، وسوف تستخدم الباحثة "سقالات التعلم المعلوماتية" حيث أن محتوى السقالات يكون عبارة عن شرح إضافي وأمثلة توضيحية تساعد المتعلمين على ائقان مهارات تصميم الصور الرقمية، بالإضافة إلى استخدام سقالات إجرائية بسيطة ودائمة تمكن المتعلمين من التحكم في تشغيل الموقع وتوجيه.

• خامساً: معايير تصميم السقالات التعليمية:

المعيار هو معايير شيء أو كيان مادي بتقدير منظم لا يختلف رأي الناس فيه، ويعرف (محمد خميس، ٢٠٠٧، ١٠١) "المعيار Standard بأنه عبارة عامة واسعة تصف ما ينبغي أن يكون عليه الشيء"، أما المواصفات Specifications فيعرفها بأنها توصيف بشرح المعيار ومكوناته وعناصره، والمؤشر Indictor هو عبارة محددة بشكل دقيق، لتدل على أي مدى يتوفر المعيار في هذا الشيء، وتعرف سعاد شاهين (٢٠٠٤، ٧٠) المعيار بأنه "المقياس أو الأساس المرشد المتفق عليه والمعترف به للدلالة على قيمة الكم والكيف.

وهناك عدد من الدراسات والبحوث التي هدفت إلى وضع معايير لتصميم سقالات التعلم داخل البيئات التعليمية، ومنها دراسة (شيماء صوفي، ٢٠٠٦) حيث هدفت هذه الدراسة إلى وضع قائمة معايير لبرامج الوسائط المتعددة لتلاميذ المدارس الفكرية، اشتملت على خمسة معايير تربوية ونفسية،

وعشرة معايير تكنولوجية وفنية، وإحدى عشر معياراً للمساعدة والتوجيه منها:

- ◀ أن تكون سقالات المساعدة والتوجيه بأشكال متنوعة وبسيطة تناسب التلاميذ.
- ◀ أن يكون التوجيه المسموع بسيطاً ومختصراً وبلغته وديته تناسب خصائص التلاميذ.
- ◀ أن يكون التوجيه المسموع والمكتوب بسيطاً وموجزاً وبلون مميز ليناسب خصائص التلاميذ.
- ◀ أن يكون التوجيه المسموع والمرسوم ذي دلالة واضحة عند التلاميذ ومناسب لخصائص التلاميذ.
- ◀ أن يكون التوجيه المسموع والمرسوم والمكتوب بشكل يناسب خصائص التلاميذ.
- ◀ أن يكون الأزرار ثابتة وواضحة ومعبرة ومناسبة للتلاميذ.
- ◀ أن يكون استخدام القوائم بسيط بقدر الإمكان.
- ◀ أن تستخدم الفأرة عند الإشارة إلى الأزرار أو الضغط عليها للحصول على التوجيه.
- ◀ أن يكون التوجيه الموجز أساساً في البرنامج ويناسب طبيعة التلاميذ.
- ◀ أن يكون التوجيه المتوسط في بداية الوحدات.
- ◀ أن يكون التوجيه التفصيلي باستمرار بجانب هؤلاء التلاميذ ومناسباً لخصائصهم.

وهدفت دراسة (زينب السلامي، ٢٠٠٨) إلى وضع قائمة بالمعايير التصميمية الخاصة ببرامج الوسائط المتعددة، والمساعدة الثابتة والمرنة، اشتملت على خمسة وعشرون معياراً، منها ثمانية معايير خاصة بالمساعدة التعليمية، هي:

- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة تتسم بالوضوح على الشاشة.
- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة تتسم بأهميتها لتحقيق الأهداف التعليمية.
- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة تتسم بسهولة الاستخدام.
- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة تقدم بأسلوب مناسب وأشكال تناسب الأهداف التعليمية وحاجات المتعلمين.
- ◀ أن يقدم للمتعلم مساعدة بمستويات متعددة وكميات مختلفة تناسب الأهداف التعليمية وحاجات المتعلمين.
- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة تتسم بالمرونة مع حاجات المتعلمين.
- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة إجرائية واضحة وبسيطة.
- ◀ أن يصمم للبرنامج مساعدة مناسبة للأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين.

كما وضع (محمد خميس، ٢٠٠٠) معايير لتقديم المساعدة من خلال برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط وهي:

- ◀ أن يقدم البرنامج المساعدة الملاحية للمتعلم، في أي وقت، عندما يتعثر أو يحتاج إليها ويطلبها.
- ◀ أن يراعي تجنب التوجيهات والنصائح غير المرضية، أو التي يتكرر استخدامها كثيراً.
- ◀ أن يراعي عدم ترك المتعلم لفترة طويلة دون مساعدة، قبل أن يحصل على المساعدة المطلوبة.
- ◀ أن يشتمل البرنامج على طرق وأساليب متعددة ومتنوعة، لتقديم المساعدة للمتعلمين في التشغيل والاستخدام عند الحاجة إليها.
- ◀ أن تصاحب قوائم الخيارات، والأسهم، أو البقع المضيئة، برسائل توجيهية قصيرة ومكتوبة، "انقر هنا..." لأن المتعلم المبتدئ قد لا يقطن إلى هذه الرموز في البداية.
- ◀ أن يشتمل البرنامج على واجهة استخدام فعالة، كأداة للبحث عن المعلومات، والتحكم في عرضه واستخدامه.
- ◀ أن تكتب بواجهة الاستخدام عبارات قصيرة توضح الأفعال والإجراءات التي يتخذها المتعلم للانتقال من موقع آخر، أو إلى قائمة الخيارات، أو المفكرة، والعودة إلى مكانة.
- ◀ أن تشتمل الواجهة على قوائم خيارات فعالة، تساعد المتعلمين على الاختيار، والوصول إلى المعلومات بسهولة.
- ◀ أن يتمكن المتعلم من التنقل بين المحطات المختلفة، أو الخروج من أي فقرة إلى مسار فرعي، تم العودة إليها بسهولة.
- ◀ تشتمل الواجهة على استراتيجيات البحث والخطوات التي يتبعها المتعلم في البحث عن المعلومات، ونمذجة خطوات عملية البحث والتقصي لديهم.
- ◀ تشتمل الواجهة على عبارات وخرائط، توضح المسارات التي يسلكها المتعلم في البحث عن المعلومات.
- ◀ أن تكون الايقونات المستخدمة بديهية ومألوفة للمتعلمين، ويمكنهم التعرف عليها بالفطرة.
- ◀ أن تشتمل الواجهة على قوائم خيارات فعالة، تساعد المتعلمين على الاختيار، والوصول إلى المعلومات بسهولة.

كما اقترحت "مالك لوجلين" (McIoughlin, 2002, 156-159) مجموعة من المعايير والإرشادات التي يمكن الاستعانة بها عند تصميم سقالات التعلم في بيئات التعلم التفاعلية وهي كالتالي:

- ◀ ينبغي أن تكون سقالات التعلم مرتبطة تماماً بالأهداف التعليمية المطلوبة وموجهة نحو تحقيق هذه الأهداف.

- ◀ ينبغي أن تكون سقالات التعلم مرنة بحيث يستطيع المتعلم استدعاءها عند الحاجة واخفاءها عندما تزداد قدراته ويتحسن أدائه.
- ◀ ينبغي أن تكون سقالات التعلم متاحة.
- ◀ ينبغي أن تسمح سقالات التعلم بانتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى.
- ◀ ينبغي أن تتيح سقالات التعلم للمتعلم القدرة على بناء معرفته وعرض أفكاره.
- ◀ ينبغي أن تشجع سقالات التعلم المتعلم على التنظيم والتوجيه الذاتي والتفكير، وذلك من خلال جعله مسئولاً عن القيام بالأنشطة التعليمية.
- ◀ ينبغي أن تساند سقالات التعلم أوجه التعلم المختلفة، ولا تقتصر على مهمة محددة.
- ◀ ينبغي أن تشجع سقالات التعلم المتعلم على انتقاء المعرفة وإعادة تجميعها في شكل جديد.

وتوصلت دراسة (شاهيناز أحمد، ٢٠٠٧) إلى وضع قائمة بالمعايير التصميمية الخاصة ببرامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، والمساعدة التعليمية لتنمية مهارات الكتابة الإلكترونية، اشتملت على اثني عشر معياراً، منها معيارين خاصين بالمساعدة التعليمية هما:

- ◀ أن يتوفر في البرامج مساعدة تعليمية إجرائية بطريقة بسيطة ودائمة تمكن الطالبات من التحكم في تشغيل البرنامج وتوجيهه.
- ◀ أن يتوفر في البرنامج مساعدة معلوماتية مناسبة لطبيعة مهام التعلم.

وهدفت دراسة (طارق عبدالسلام، ٢٠١٠) إلى وضع قائمة بالمعايير التصميمية الخاصة ببرامج الكمبيوتر متعددة الوسائط، ومستويات المساعدة، وتوصلت الدراسة إلى خمسة عشر معياراً، منهم ستة معايير خاصة بالسقالات وهي:

- ◀ يجب أن يتوافر في البرنامج مساعدة تعلم إجرائية بطريقة بسيطة ودائمة تمكن الإخصائي من التحكم في تشغيل وتوجيه البرنامج.
- ◀ يجب أن يتوفر في البرنامج مساعدة دائمة في شكل كشافات تمكن الإخصائي من التحكم في تشغيل وتوجيه البرنامج.
- ◀ يجب أن يتوفر في البرنامج مساعدة تعلم معلوماتية بشكل واضح ومناسب لطبيعة مهام التعلم.
- ◀ يجب أن يتوفر في البرنامج مساعدة تعلم معلوماتية موجزة، بشكل واضح ومناسب لطبيعة مهام التعليم.
- ◀ يجب أن يتوفر في البرنامج مساعدة تعلم معلوماتية متوسطة، بشكل واضح ومناسب لطبيعة مهام التعليم.

◀ يجب أن يتوفر في البرنامج مساعدة تعلم معلوماتية تفصيلية، بشكل واضح ومناسب لطبيعة مهام التعليم.

وحدد "كونتان" وزملاؤه (Quintona, Krajcik&Soloway, 2002) خمسة معايير لتصميم سقالات التعلم المتمركز حول المتعلم في بيئات التعلم القائمة على الكمبيوتر وهي كالآتي:

◀ الرؤية والوضوح Visibility: يقصد بها أن تكون سقالات التعلم ظاهرة في واجهة التفاعل حتى يستطيع المتعلم رؤيتها بوضوح، كما يجب أن يكون محتوى السقالات واضح حتى يتمكن من إدراكه بسهولة ويسر.

◀ الحتمية Essentialness: ويقصد بها أن تكون سقالات التعلم الأساسية إجبارية، وهي التي لا يستطيع المتعلم الاستمرار في عملية التعليم بدونها، أما سقالات التعلم المفيدة، والتي يمكن الاستغناء عنها ينبغي أن تكون اختيارية بحيث يستدعيها المتعلم إذا شعر بالحاجة إليها، ويقوم بإخفائها عند عدم الحاجة إليها.

◀ الترابط بين سقالات التعلم Coupling: ينبغي عند تقديم أكثر من سقالات في نفس واجهة التفاعل أن تكون هذه السقالات مرتبطة ببعضها البعض، فظهور أكثر من سقالات في نفس الوقت قد يشتت انتباه المتعلم، ويجعله يركز على واحدة ويهمل الباقي.

◀ القابلية للاستخدام Usability: يقصد بها أن يكون المتعلم قادراً على استخدام سقالات التعلم براحة وسهولة وسرعة لإنجاز المهام التعليمية بكفاءة وفاعلية.

◀ طريقة العرض Representation: يقصد بها أن يكون هناك أشكالاً متنوعة لتقديم المساعدة فقد تأخذ السقالات شكل نصوص، رسومات، صور، فيديو.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي اهتمت بوضع المعايير والأسس التي يجب مراعاتها عن تصميم سقالات التعلم داخل بيئات التعلم القائمة على استخدام الكمبيوتر، تستنتج الباحثة مجموعة من المعايير الخاصة بتصميم السقالات التعليمية داخل المواقع الإلكترونية والتي سوف تطبقها في الدراسة الحالية:

• أولاً: معايير تصميم السقالات المعلوماتية:

- ◀ أن يكون سقالات لون وخلفية وأيقونة تميزها عن باقي عناصر الشاشة.
- ◀ أن يكون للسقالات مكان موحد على الشاشة.
- ◀ أن يكون لكل سقالات عنوان واضح يعبر عن الهدف منها.
- ◀ أن يكون الهدف من استخدام السقالات واضح أمام المتعلم.
- ◀ أن يصل المتعلم لسقالات التعلم بسهولة وببساطة.

- ◀ أن يكون محتوى السقالة واضحاً حتى يمكن الاستفادة منه.
- ◀ أن تكون السقالة مناسبة للمهمة التعليمية المطلوبة.
- ◀ أن يختار لسقالات التعلم الشكل المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية.
- ◀ أن تكون الصور الموضوعية في السقالات ذات درجة وضوح عالية حتى يتمكن الطالب من رؤيتها.
- ◀ أن تكون الفيديوهات الموضوعية في السقالات واضحة وخالية من أي تشويش.
- ◀ أن يراعي التزامن بين الصوت والصورة داخل الفيديوهات الموضوعية في السقالات.
- ◀ أن يقدم للمتعلم سقالات تعلم لتبسيط المهام المعقدة، وذلك من خلال الشرح الإضافي، والأمثلة التوضيحية.
- ◀ ألا تشتمل سقالات التعلم على محتوى غير واضح أو غير مألوف بالنسبة للطلاب.

• ثانياً: معايير نصيغ السقالات الإجرائية:

- ◀ أن يقدم الموقع للمتعلم سقالات إجرائية في شكل توجيهات وإرشادات لمساعدته على تشغيل الموقع والتعامل معه.
- ◀ أن تتسم السقالات الإجرائية بالبساطة والوضوح.
- ◀ أن يقدم الموقع للمتعلم معلومات حول الموقع في بدايته، تشمل اسم الموقع والغرض منه، وأهدافه.

• سادساً: أهمية سقالات التعلم في تنمية مهاراته نصيغ الصور الرقمية:

إذا كان الدعم أساس في أي نظام تعليمي، فهو أساس ضرورة في التعليم الإلكتروني، لأنه لا يحدث مباشرة وجهاً لوجه، بل يحدث كله، أو بعضه إلكترونياً، حيث يكون المتعلم وحده في الطرف الآخر، وحيث يحتاج إلى دعم وتوجيه تكنولوجي وتعليمي، فهو لا يستطيع وحده أن يفعل كل شيء، ولن يستطيع بل قد لا يعرف ماذا يفعل هنا والآن، ولا يصح أن تتركه وحده يبحر في محيط التعليم الإلكتروني ويلاطم أمواجه، ولا توجد منارة ترشده وتهديده. (محمد خميس، ٢٠٠٩، ١-٢)

ولهذا فقد تبينت البحوث في مجال تكنولوجيا التعلم الخاصة ينظم المساعدة والمساندة التعليمية مدخل سقالات التعلم، وأصبحت عنصراً أساسياً في عملية التصميم والتطوير التعليمي وعمليات بناء النظريات، فالمصممون التعليميون يرون أن تقديم سقالات التعلم من خلال أدوات وبرامج كمبيوترية وبيئات إلكترونية، يمكن أن يساعد المتعلمين، وذلك من خلال توفير بناء أو هيكل يجعل

الوصول إلى التعلم أسهل، وتزويدهم بالتلميحات والإشارات والموجهات التي تشجعهم وتذكّرهم بالخطوات التي يجب القيام بها، وتوفير منظمات رسوماتية ومدونات وقوالب لتسجيل الملاحظات التي تساعد على التخطيط والتنظيم لحل المشكلات، مع تقديم عروض ونماذج وأسئلة تساعد على القيام بالمهام خطوة بخطوة، وتقدم سقالات التعلم للمتعلم مساعدات إضافية أكبر من التي يمكن أن يقدمها المحتوى الأساسي وحده بدون سقالات، فخصائص السقالات تندمج مع مكونات المحتوى الأساسي، وتصبح جزءاً لا ينفصل عنه وبذلك تسمح للمتعلم بتحقيق المهام بطريقة أكثر عمقا وحماساً. (نعيمّة رشوان، ٢٠١٠، ٧٤)

ونلاحظ تعدد الدراسات والبحوث التي هدفت إلى تحديد أهمية سقالات التعلم في بيئات التعلم المختلفة ومنها (Beale, 2005, 178; Puntamberkar&Hubscher, 2005, 6; Shapiro, 2008,30; Chu, 2009, 64; Nwosu&Azih, 2011, 64; هاشم الشرنوبي، ٢٠١٤، ١٤-١٥؛ شيماء حسين، ٢٠١٤، ١٥٨)

ويمكن تلخيص أهمية السقالات التعليمية في النقاط الآتية:

- ◀ تساعد سقالات التعلم المتعلم على استكمال المهمة التعليمية المطلوبة منه قدر المستطاع لأنها تزوده بالتدعيم اللازم لمساعدته في الحصول على مستوى عالٍ من الانجاز.
- ◀ تعد سقالات التعلم ممرات أو بوابات أو نوافذ تستخدم في بناء وتدعيم ما يعرفه المتعلم بالفعل للوصول إلى ما لا يعرفه.
- ◀ تساعد سقالات التعلم في تنمية التواصل في البيئة الصفية مما يؤدي إلى تحسين قدرة المتعلمين على تنظيم أفكارهم الشخصية والحكم على أفكار أقرانهم.
- ◀ تساعد سقالات التعلم المتعلم على أن يكون ذاتياً ومستقلاً في أداء المهمة التعليمية أي نقل مسؤولية إنجاز المهمة من الأفراد الأكثر خبرة إلى المتعلمين.
- ◀ تساعد سقالات التعلم في بناء تصور عقلي توضع فيه المعلومات الجديدة الخاصة بالمتعلم، بمعنى أنها تساعد في تنظيم المعلومات الجديدة بطرق ذات دلالة للمتعلم نفسه.
- ◀ تعمل سقالات التعلم على تقليل الغموض الذي قد يتصف به التعلم الجديد، بحيث تسهل بناء واستخدام المعرفة الجديدة التي كونها المتعلم.
- ◀ تراعي سقالات التعلم الفروق الفردية بين المتعلمين والتنوع في حاجاتهم ومهاراتهم وميولهم.
- ◀ تسهم سقالات التعلم في زيادة النمو المعرفي والفهم لدى المتعلمين.

- ◀ تقلل سقالات التعلم عدد الخطوات والمراحل المطلوبة لحل مشكلة ما، وكذلك تقلل من الشعور بالفشل الذي يتعرض له المتعلم، حيث يستطيع المتعلم إنجاز متطلبات المهمة المطلوبة من خلال استخدام المساعدة المتوفرة.
- ◀ تعمل سقالات التعلم على إثارة اهتمام المتعلم وزيادة دافعيته وتزويده بتغذية راجعة فورية، وبذلك تعزز الاستجابة الصحيحة وتصحح الفهم الخاطئ.
- ◀ تسهل عمليات الفهم وتحسنه وذلك عن طريق عرض النماذج والتلميحات والأسئلة والأمثلة والمنظمات النفسية أو الرسوماتية، والتي تمكن المتعلم من تمييز المعلومات وتفسيرها وتصنيفها وتنظيمها.
- ◀ تساعد سقالات التعلم المتعلم على تحقيق التعلم النشط الفعال الذي يتم من خلال العمل والممارسة وليس مجرد المشاهدة والملاحظة.
- ◀ تنقل سقالات التعلم المتعلم إلى منطقة فهم جديدة ومحسنة كذلك إلى حالة من الكفاية الفردية.

تزيد من كفاءة الموقف التعليمي، حيث أنها تزيد من كفاءة ودافعية كل أطراف العملية التعليمية، خاصة كل من (المعلم، والمتعلم) بالإضافة إلى ذلك فقد أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية سقالات التعلم ومدى فاعليتها في مجال التعليم والتعلم، ومنها دراسة ييانسيو (YayanSu, 2007) التي هدفت إلى التحقق من أثر سقالات التعلم والمعرفة السابقة عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي في دورة بناء المشروعات، وتم تقسم عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات تجريبية، الأولى تتلقى معالجة تجريبية بدون سقالات تعلم، والثانية تتلقى معالجة تجريبية بدون سقالات تعلم المحتوى، والثالثة تتلقى معالجة تجريبية قائمة على سقالات ما وراء المعرفة، وقد أظهرت النتائج (نتائج التحصيل) أن الطلاب في مجموعة سقالات المحتوى كان أدائهم أفضل على الاختيار التحصيلي الفردي من الطلاب في مجموعة سقالات ما وراء المعرفة، وطلاب المجموعة الأولى الذين درسوا بدون سقالات تعلم، بالإضافة لنتائج المساعدة فإن الطلاب ذو المعرفة المسبقة أدوا أفضل بصورة جوهرية في الاختبارات البعدية الفردية عن أولئك الطلاب ذو المعرفة المسبقة المنخفضة.

وتوصلت دراسة شاهيناز أحمد (٢٠٠٧) إلى فاعلية توظيف سقالات التعلم ببرامج الكمبيوتر التعليمي في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات تخصص اللغة الإنجليزية بكلية البنات جامعة عين شمس.

وتوصلت دراسة سامي سعفان (٢٠٠٨) إلى فاعلية توظيف بارامترات التعلم داخل البرمجيات القائمة على السقالات في تنمية التحصيل المعرفي والمهاري لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الفهم.

وتوصلت دراسة زانج وكونتانا (Zang & Quintana, 2010) إلى فاعلية سقالات التعلم القائمة على الويب في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وتوصلت دراسة محمد عفيضي (٢٠١٠) إلى فاعلية استخدام السقالات التعليمية كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالدمام في التعلم القائم على المشروعات والرضاعة التعلم في البيئة الإلكترونية.

وتوصلت دراسة إيمان سعفان (٢٠١١) إلى فاعلية استخدام مستويات مختلفة من سقالات التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية أساسيات ومهارات استخدام برنامج النوافذ لدى طلاب كلية التربية النوعية، وأظهرت النتائج الدراسة أنه لا توجد فروق بين سقالات التعلم البسيطة والمكثفة سواء في التحصيل أو الأداء المهاري.

وتوصلت دراسة محمد السيد وآخرون (٢٠١١) إلى فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ وصعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

وتوصلت نتائج دراسة أزه ونواسو (Nwous & Azih, 2011) أن استخدام السقالات التعليمية في تدريس مادة المحاسبة كان أفضل من الطرق التقليدية في التدريس، كما أن التلاميذ الذين قد استخدم معلمهم السقالات التعليمية كانوا يشعرون بالراحة والانسجام، هذا بالإضافة إلى أن استخدام السقالات التعليمية عزز من أداء التلاميذ، وساعد التلاميذ على التعلم الذاتي والإبداع وتطوير مهاراته / وتعلم التلاميذ التفكير التحليلي، مما ساعد التلاميذ على التعمق بالفهم والتركيز، كما أوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على استخدام السقالات التعليمية لاستخدامها بالطريقة المناسبة.

وتوصلت نتائج دراسة زامبرانو ونوريجا (Znmbano & Noriega, 2011) إلى فاعلية استخدام السقالات التعليمية في تعلم الرياضيات باللغة الإنجليزية وفي تطوير قدرات التلاميذ واستيعابهم ومساعدتهم على استخدام المصطلحات الجديدة بالطريقة الملائمة، هذا بالإضافة إلى أن استخدام التلميحات البصرية في السقالات التعليمية ساعد التلميذ على فهم المعلومة وحفظها وتذكرها، كما أظهرت النتائج أن السقالات التعليمية ساعدت التلاميذ على فهم الرياضيات وتعلم اللغة الجديدة.

وتوصلت نتائج دراسة نانوتركاني وبارك (Nuntrakune & Park, 2011) إلى فاعلية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي ومهارات الاتصال، وحل

المشكلات والمهارات الاجتماعية والدافع لدى الطلاب ولكن التعلم التعاوني لوحده فشل في المدارس في تايلاند، لذلك يجب استخدام استراتيجية السقالات التعليمية لتحسين أداء التلاميذ، كما أظهرت النتائج إن السقالات ساعدت التلاميذ على الإبداع.

وتوصلت دراسة كاسم (Casem, 2013) إلى فاعلية استراتيجية السقالات التعليمية في تحصيل طلبة الصف الثالث متوسط في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات، وتألفت عينة البحث من ٢٤ طالبا توزعوا إلى مجموعتين بالتساوي، التجريبية تدرس باستراتيجية الدعائم التعليمية ومجموعة ضابطة تدرس بالطريق التقليدية، وكان من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسط التحصيل وفي مقياس الاتجاه ولصالح المجموعة التجريبية.

وتوصلت دراسة (محمد علي، ٢٠١٣) إلى فاعلية استخدام السقالات التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتوصلت دراسة (جميلة الشهري، ٢٠١٥) إلى فاعلية استخدام السقالات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي وفقا للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم (التذكر- الفهم- التطبيق والتحليل) وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتوصلت دراسة (عبد الواحد الكبيسي وفائدة طه، ٢٠١٥) إلى فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل الدراسي وفقا للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم (التذكر- الفهم- التطبيق والتحليل) وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

وتوصلت دراسة (عبد الواحد الكبيسي وفائدة طه، ٢٠١٥) إلى فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلي لطالبات الأول متوسط في الرياضيات.

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن لسقالات التعلم أهمية كبيرة، وترجع أهمية اختيار سقالات التعلم في المواقع الإلكترونية كما يوضحها تو وآخرون (Teo, et al., 2006, 18-20) إلى الأسباب التالية:

- ◀ يمكن أن توفر السقالات الدعم الفردي للمتعلمين، والذي يعتبر عاملاً مهماً في المواقع الإلكترونية.
- ◀ تسهل السقالات التعليمية من قدرة الطالب على التعلم إذا تم ربطها المعرفة السابقة حيث تنشيط المعرفة السابقة أحد أهم طرق التعلم من المواقع الإلكترونية.
- ◀ يمكن أن يقلل التضاؤل في السقالات التعليمية من عملية تفاعل المعلم - الطالب، وهذا مهم لأنه في بيئة التعلم التقليدية، يكون المعلم في تواصل دائم مع الطالب، ويقدم الدعم والإرشاد للطلبة لإكمال المهمة، وعندما يؤدي التعلم في سياق التعلم عبر الويب، فإن التواصل وجهاً لوجه، وتقييم المعلم للطالب سيصبح غير متاح، وعندما يغيب التفاعل بين (المعلم - الطالب)، يكون من الأهمية بمكان، أن تحدد المهام المعقدة مبكراً، ويجب أن تأخذ هذه الاعتبارات في التصميم التعليمي.
- ◀ تتكون السقالات عادة من النماذج والتلميحات والمؤشرات والحلول الجزئية، والتعليم المباشر، وكل هذا يبرمج بسهولة ومتاح على الويب.
- ◀ تحقق السقالات رؤية (فيجوتسكي، ١٩٧٨) في أن المتعلم لا يتعلم في عزلة، فالمتعلم يتأثر بقوة التفاعلات الاجتماعية إلى تحدث في السياق ذو المعنى، والحقيقة أن البعد المكاني في بيئات التعلم عبر الويب قد يحول دون هذا التفاعل الاجتماعي، فسقالات التعلم بطبيعتها يمكن أن تصمم للتغلب على هذه الفجوة.

• فروض البحث:

- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الاولى تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) في اختبار الجانب المعرفى لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الاولى تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) في بطاقة تقييم المنتج للجانب الادائى لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

• أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات الآتية:

• قائمة المهارات :

تم اعداد قائمة بالمهارات اللازمة لتنمية مهارات تصميم الصور الرقمية باستخدام برنامج الفوتوشوب، ولتحقق من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وبعد ان تلقت الباحثة تعليقات المحكمين اجرت الباحثة التعديلات وتم الخروج بقائمة تصميم الصور الرقمية بصورتها النهائية وبلغ عدد المهارات (٩) مهارات رئيسية، و(٩٣) مهارة فرعية .

• الإختبار التحصيلي :

تم اعداد الإختبار التحصيلي والذي يهدف الى قياس مستوى تحصيل الطلاب للجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم الصور الرقمية، وتم اختيار نمط الإختبار وهو اسئلة اختيار من متعدد وتم اجراء التجربة الاستطلاعية للإختبار التحصيلي لحساب ثبات وصدق الإختبار وسهولة وصعوبة ومعامل تمييز الإختبار، وبالنسبة لثبات الإختبار تم استخدام طريقة الفا كرومباخ، وتم حساب معامل الثبات باستخدام برنامج SPSS وتم الحصول على معامل ثبات (٠.٨٦٩)، ولحساب معامل الارتباط تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وتم الحصول على معامل ثبات الإختبار وهو (٠.٨٤٤)، وبالنسبة لصدق الإختبار تم عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين حيث طلب منهم الحكم على الإختبار ومراجعة مفرداته والتأكد من الدقة العلمية واللغوية وفى ضوء اراء المحكمين اصبح الإختبار فى شكله النهائى مكون من (٩٨) مفردة، وتم حساب الصدق الداخلى للإختبار وهو (٠.٩٣٢)، وبالنسبة لمعامل السهولة لمفردات الإختبار تراوح بين (٠.٣٩-٠.٦١) ومعامل الصعوبة يتراوح بين (٠.٣٩-٠.٦٤) ومن الملاحظ ان الإختبار ذى قوة تمييز مناسبة تتراوح بين (٠.٢٣-٠.٢٥) .

• بطاقة تقييم المنتج :

تم اعداد بطاقة تقييم المنتج والتي تهدف الى التعرف على امتلاك طلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات تصميم الصور الرقمية باستخدام برنامج الفوتوشوب وتم اجراء التجربة الاستطلاعية لبطاقة تقييم المنتج لحساب ثبات وصدق بطاقة تقييم المنتج و بالنسبة لثبات بطاقة تقييم المنتج تم استخدام طريقة الفا كرونباخ وتم الحصول على معامل ثبات (٠.٨٦٨)، ولحساب معامل الارتباط تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وتم الحصول على معدل ثبات يساوى (٠.٨٠٥)، وبالنسبة لصدق بطاقة تقييم المنتج تم عرض بطاقة تقييم المنتج على مجموعة من المحكمين وفى ضوء اراء

المحكمن اصبحته بطاقة تقييم المنتج فى شكلها النهائى مكونة من ١٥ مفردة وبالنسبة للصدق الداخلى تم استخدام الجزر التربيعى لمعامل الثبات وبالتالى فان الصدق الداخلى للمقياس هو (٠.٩٦٧)، وتم حساب صدق الاتساق الداخلى حيث انه توجد (١٣) مفردة دالة عند مستوى (٠.٠١) و(٢) مفردة دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على وجود اتساق داخلى مرتفع بين المفردات والمهارات الرئيسية.

• مصطلحات البحث:

• سقالات التعلم:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها "منظومة تعليمية غير متغيرة و ظاهرة للمتعلم طوال دراسة البرنامج، حيث تقدم للمتعلم المساعدات التي يحتاج إليها في كل خطوة من خطوات تعلمه بهدف تنمية مهارات تصميم الصور الرقمية، ويتم تقديمها بأنماط مختلفة قد تكون صور ثابتة أو فيديو تعليمي".

• مهارات تصميم الصور الرقمية:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: "دقة الطلبة وإتقانهم لمهارات تصميم الصور الرقمية باستخدام برنامج الفوتوشوب، والتي تقاس من خلال درجات الطلاب في أدوات القياس (الاختبار التحصيلي، بطاقة الملاحظة، بطاقة تقييم المنتج النهائي)".

• نتائج البحث ومناقشاتها:

• السؤال الأول:

للاجابة عن السؤال الاول الذى نصه: ما اثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور – فيديو) فى المواقع الالكترونية على تنمية الجانب المعرفى لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

يتطلب الاجابة عن السؤال الاول اختبار الفرض الاتى :

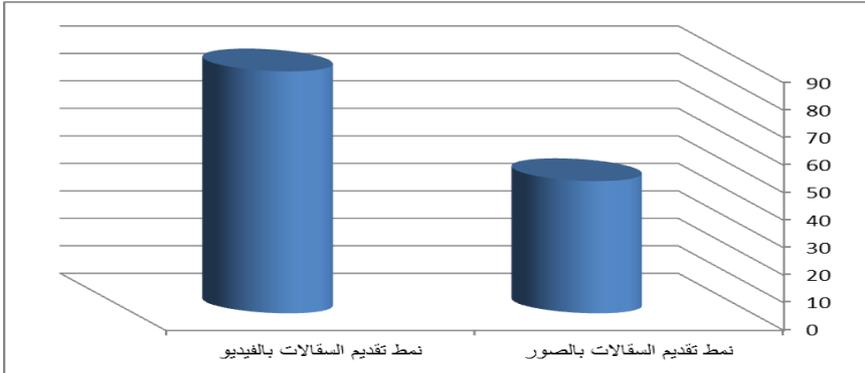
الفرض الاول والذى نصه: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الاولى تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) فى اختبار الجانب المعرفى لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام اختبار "ت" T-test للعينات المستقلة عن طريق برنامج SPSS توصلت الباحثة إلى:

جدول (١): اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى الاختبار التحصيلي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	دح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
صور	٤٠	٤٨.١٠	٤.٩٢٩	٧٨	٣.٧١٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
فيديو	٤٠	٨٨	٤.٤٦١				

يتضح من الجدول أن قيمة الدلالة مساوية (٠.٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق المجموعة التجريبية التى تعرضت لنمط السقالات التعليمية فيديو.



شكل (١) الفرق بين متوسطى الذكور والاناث فى الاختبار التحصيلي

ومنها يتم قبول الفرض الاول نظرا لوجود فرق ذى دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الاولى تبعا لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعا لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) فى اختبار الجانب المعرفى لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وترجع الباحثة تلك النتيجة الى اهمية السقالات التعليمية (نمط الفيديو) واثرها على اكساب المتعلمين الجوانب المعرفية لمهارات تصميم الصور الرقمية، فتقسيم المهارات الى خطوات محددة لمدة زمنية لكل مقطع فيديو، اتاح لطلاب المجموعة التجريبية الثانية التركيز على المهارات المعروضة، بالإضافة الى امكانية التحكم فى مقاطع الفيديو سواء بإمكانية تكرار مشاهدة المهارات او الايقاف اللحظى او التقديم والارجاع، وفقا لقدرات الطلاب، بالإضافة الى ان توفير مقاطع الفيديو لتلك المهارات اتاح مشاهدة أدق وأشمل لتفاصيل تلك المهارات وهذا يتفق مع دراسة (ايمان سعضان، ٢٠١١: Salina, et. ol, 2012) والتي أكدت على فاعلية استخدام الفيديو التعليمي فى تنمية المهارات بغض النظر عن طبيعة المهارة المراد اكسابها أو تنميتها عند الطلاب.

• السؤال الثاني:

للاجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما أثر اختلاف نمط تقديم سقالات التعلم (صور- فيديو) في المواقع الالكترونية على تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم؟

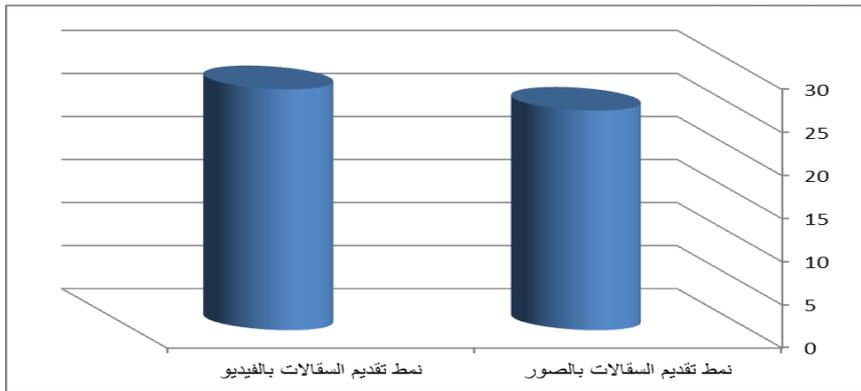
يتطلب الاجابة عن السؤال الثاني اختبار الفرض الآتي:
الفرض الثاني والذي نصه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الاولى تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعاً لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) فى بطاقة تقييم المنتج للجانب الأدائي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق بطاقة تقييم المنتج على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام اختبار "ت" T-test test للعينات المستقلة عن طريق برنامج SPSS توصلت الباحثة إلى:

جدول (٢): اختبار "ت" للدلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى بطاقة تقييم المنتج

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
صور	٤٠	٢٥.٥٠	٢.٩٠٩	٧٨	٤.١٠٥	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
فيديو	٤٠	٢٧.٩٨	٢.٤٦٥				

يتضح من الجدول أن قيمة الدلالة مساوية (٠.٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية لبطاقة تقييم المنتج لصالح التطبيق المجموعة التجريبية التى تعرضت لنمط السقالات التعليمية فيديو



شكل (٢) الفرق بين متوسطى الذكور والانثى بطاقة تقييم المنتج

ومنها يتم قبول الفرض الثانى نظرا لوجود فرق ذى دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية الاولى تبعا لنمط تقديم السقالات التعليمية (صور) ودرجات المجموعة التجريبية الثانية تبعا لنمط تقديم السقالات التعليمية (فيديو) فى بطاقة تقييم المنتج للجانب الأداى لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وترجع الباحثة هذه النتيجة الى اهمية السقالات التعليمية (نمط الفيديو)، فتركيز مقاطع الفيديو على مهارات تصميم الصور الرقمية بطريقة جذابة ومشوقة زاد من تفاعل الطلاب مع المادة واستيعابها بكل سهولة، بالإضافة الى ما يتميز به الفيديو من توافر عنصرى الصوت والحركة كل ذلك كان له اثر واضح فى تنمية الجوانب الادائية لمهارات تصميم الصور الرقمية لدى طلاب المجموعة التجريبية الثانية، وهذا يتفق مع دراسة (اكرم فراوانة، ٢٠١٢) والتي اكدت على فاعلية الفيديو التعليمى فى اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية فى الجامعة الاسلامية بغزة.

• نوصيات البحث:

- فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات التالية:
- ◀ ضرورة الاهتمام باستخدام سقالات التعلم فى العملية التعليمية السقوية.
- ◀ أن يراعى مصممى المواقع الإلكترونية تقديم السقالات التعليمية بالحد الأدنى الذى يعين المتعلم على التعلم الذاتى.

• بحوث مقترحة:

- ◀ إجراء دراسات تتناول السقالات التعليمية المرنة فى بيئة المواقع الإلكترونية أو بيئات تعلم أخرى.
- ◀ إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول أنماط أخرى لتقديم سقالات التعلم الثابتة.
- ◀ إجراء دراسات تتناول فاعلية السقالات التعليمية فى تنمية الاتجاهات.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم مسلم الحارثي، محمد سعيد المقبل، محمد عبد الله الزغبى (٢٠٠٦): المنظمات الرسومية في التعليم والتعلم، الرياض، مكتبة الشقيري.

- أكرم عبد القادر عبد الله فروانه (٢٠١٢):فاعلية استخدام مواقع الفيديو الالكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- إميل نظير بلامون (٢٠١٣): أثر موقع إلكتروني في تنمية التحصيل والمهارات الأدائية لمقرر الاستيراد والتصدير لطلاب الثانوي التجاري. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- إيمان عبد القادر الليثي سعضان (٢٠١١):فاعلية استخدام مستويات مختلفة من سقالات التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية أساسيات ومهارات استخدام برنامج النوافذ لدى طلاب كلية التربية النوعية. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية. جامعة طنطا.
- جميلة على شرف الشهري (٢٠١٥): فاعلية السقالات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- ريهام احمد الغندور(٢٠١٣): فاعلية موقع تفاعلي في تنمية المهارات الأساسية والثابتة على الإنجاز اللازم في مقرر صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- زينب خيري أحمد العجيزي (٢٠١٥): أثر توظيف مبادئ الثقافة البصرية في التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات إنتاج الصور الرقمية والتفكير البصري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم متحملي الغموض وغير متحملي الغموض، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- زينب حسن حامد السلامي(٢٠٠٦): اثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأساليب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات العلمات، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- زينب حسن حامد السلامي، محمد عطية خميس (٢٠٠٩): معايير تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط القائمة على سقالات التعلم الثابتة والمرنة. المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل" خلال الفترة من ٢٨-٢٩ أكتوبر ٢٠٠٩، والذي عقد في كلية بنات عين شمس، ٥-٣٦.
- سامي عبد الوهاب سعضان (٢٠٠٨): توظيف بارمترات التعلم داخل البرمجيات القائمة على السقالات واثارها على التحصيل المعرفي والمهاري لطلاب كلية المجتمع جامعة القصيم، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص ٦٧-١٢٠.
- سناء عبد الحميد نوفل عبد الحميد (٢٠١١): فاعلية موقع إلكتروني تعليمي على التحصيل المعرفي والأداء المهاري في مقرر أجهزة العرض التعليمية لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- سعاد احمد شاهين(٢٠٠٤): تقويم برمجيات الوسائط المتعددة لوزارة التربية والتعليم في ضوء معايير الجودة. تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد الرابع عشر، الكتاب السنوي، ص ١٦٧-١٠٢.
- شاهيناز محمود أحمد (٢٠٠٩): فاعلية توظيف سقالات التعلم ببرامج الكمبيوتر التعليمية في تنمية مهارات الكتابة الإلكترونية لدى الطالبات معلمات اللغة الإنجليزية. بحث منشور في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس بعنوان "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل". في الفترة من ٢٨-٢٩ أكتوبر.
- شيماء محمد على حسين (٢٠١٤): أثر الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي وتحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات. مج ١٧، ص ١٥٥-٢٢٨.

- شيماء يوسف صوفى يوسف (٢٠٠٦): أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه فى برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عادل السيد سريا (٢٠١١): فاعلية استخدام نموذج "بيتشيانو Picciano" لتعلم الالكتروني الدمج في تنمية بعض مهارات التعامل مع البصريات التعليمية والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج (٢١)، ع (٢).
- عبد القادر محمد عبد القادر السيد (٢٠١٣): دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس - السعودية، مج ٣، ص ص ٧٥ - ١٢٠.
- عبد الواحد حميد الكبيسي، فائدة ياسين طه (٢٠١٥): فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل والتفكير التفاعلي لطلاب الأول متوسط في الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج (٣) - ع (١٢) - تشرين الأول، ٢٠١٥.
- www.qou.edu/arabic/magazine/journal-edu/Issued3-12/research7.pdf
- فائق منصور محمد المالك (٢٠١١): أثر استخدام موقع إلكتروني مقرر الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي والاداء المهاري لطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- المؤتمر الدولي حول الثقافة البصرية (٢٠١٢): "مناهج جديدة في مجال الاتصالات والفنون والتصميم"، تركيا ٧-٩ مارس (٢٠١٢).
- مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر "ثقافة الصورة: الصورة في الإعلام والفنون" في الفترة من ٢٤-٢٧ أبريل (٢٠٠٧).
- محمد حسني محمد علي (٢٠١٣): فاعلية استخدام السقالات التعليمية في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- محمد عبد الوهاب دولاتي غضبان (٢٠١١): أثر اختلاف مستويات التوجيه فى برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط على تنمية مهارات البرهان الرياضى لطلاب الصف الأول الثانوى، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد عبد الوهاب عبد الوهاب القاضى (٢٠٠٨): فاعلية موقع تعليمي إلكتروني مقترح فى تنمية مهارات المادة الحاسب لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى ذوى صعوبات التذكر. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد عصام محمد سلام (٢٠١٤): فاعلية موقع تدريبي إلكتروني لإكساب أخصائي تكنولوجيا التعليم مهارات تصميم وتنظيم واستخدام المكتبات الرقمية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣): "منتوجات تكنولوجيا التعليم"، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧): "الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة" القاهرة: مكتبة دار السحاب، ٢٠٠٧.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٩): الدعم الإلكتروني E-Supporting، تكنولوجيا التعليم.. سلسلة دراسات وبحوث محكمة، مج ١٩، ع ٢٤.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٠): منظومة تكنولوجيا التعليم في المدارس والجامعات الواقع والمأمول، مجلة تكنولوجيا التعليم. سلسلة بحوث ودراسات محكمة، الكتاب الثالث، عدد خاص بالمؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- محمد عمر السيد، شعبان حنفي شعبان، احمد مهدي ابو الليل، احمد محمد السيد (٢٠١١): فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات البرهان الرياضي لدى التلاميذ ذو صعوبات تعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (٢٠)، مايو ص ص ١٨٣-٢١٤.

- محمد كمال عفيفي (٢٠١٠): سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الالكترونية ومدى فاعليتها على كل من اداء الطلاب فى التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم فى البيئة الالكترونية، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، ص ص ٦٣-١٠٧.
- مصطفى أبو النور مصطفى محمد (٢٠١٣): فاعلية موقع الكترونى لتنمية الموهبة العلمية لدى تلاميد الحلقة الثانية من التعليم الاساسى فى ضوء معايير جودة التعليم الالكترونى، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- مصطفى أمين محمد رضوان (٢٠٠٨): فاعلية استخدام موقع انترنت تعليمي مقترح في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية الذكاء المنطقي الرياضي لطلاب الصف الأول الثانوي المستقلين والمعتمدين إدراكياً، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- مطهر أحمد مطهر حميد (٢٠١١): تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت وأثره على تنمية التحصيل في مبادرة تكنولوجيا التعليم والاتجاهات نحو استخدام الإنترنت لدى طلاب كلية التربية والعلوم التطبيقية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- نعيمية محمد فرج رشوان (٢٠١٣): اثر التفاعل بين دعومات التعلم البنائية فى برامج الوسائط الفائقة عبر المواقع الالكترونية والاسلوب العرفى فى تنمية بعض جوانب التعلم لدى طلاب طلبة التربية بالعريش. مجلة القراءة والمعرفة، ج ١٣٧، ص ص ٧١-٩٥.
- هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبى (٢٠١٤): فاعلية بعض أساليب المناظرة الإلكترونية ومستويات الدعم التكنولوجي عبر أدوات ومواقع الاتصال الذكية على الويب في تنمية مهارات المناظرة والتفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، المؤتمر الدولي الرابع "الخطابة والمناظرة والحوار: نحو تأصيل منهجية التمكين في مؤسساتنا التعليمية.
- همسة عبدالوهاب فريد (٢٠٠٩): فاعلية استخدام موقع الكترونى إثرائي لتنمية الذكاء المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الحاسب الألى، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- وليد سالم الحفاوي (٢٠٠٦): مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية، عمان: دار الفكر.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aleven, v., stant, e., schworm, s., fischer, f. & Wallace, r, (2003): help seeking and help design in interactive learning enviroments, **review of educational research**, vol.73, no.3, pp 277-320.
- Alias, N. A. (2012): Design of Motivational Scaffold for the Malaysian E-Learning Environment, **Educational Technology & Society**, Vol. 15, No. 1, PP. 137- 151.
- Bamberger, Y. & Cahill, C. (2013): Teaching Design In Middle-School: Instructors' Concerns And Scaffolding Strategies, **Journal of Science Education And Technology**, Apri1, Vol. 22, No. 2, Pp 171-185.
- Beale, I. (2005): Scaffolding and integrated assessment in computer assisted learning (CAL) for children with learning disabilities. **Australasian Journal of Educational Technology**, Vol. 21, NO. 2, PP. 173-191.
- Bünyamin, A. & Oznur, C. (2010). Influence Of The Online Learning Environments And Tools On The Student Achievement And Opinions. **Educational Research And Review** .Vol. 5, No. 8.
- Casem, Remalyn. Q. (2013): Scaffolding Strategy in Teaching Mathematic: Its Effect on Student's Performance and Attitudes,

- Comprehensive Journal of Educational Research**, Vol. 1, No.1, PP. 9-19, May 2013.
- Chiou,H. (2011). Scaffolding Efl Elementary Students To Read English Picture Storybooks Proceedings, **The 16th Conference Of Pan-Pcific Association Of Applied Linguistics**.
 - Chu, C. (2009). Accessible Aural Skills Learning System With Scaffolding Strategy For The Learning Disabilities, **International Journal Of Rehabilitation Research**, Is 32, Pp 553-544.
 - Dabbagh.N. (2003). Scaffolding: An Important Teacher Competency In Online Learning. **Teach Trends For Leaders In Education And Training**. Vol. 47.No. 2.Pp.39- 44.
 - Dilek K.,Adem K., Ahmet K., Batuhan G. &Evren A.(2010). Evaluation Of Web Based Learning On Student Achievement In Primary School Computer Courses, **Procedia Social And Behavioral Sciences** 2.Pp 5813-5819.
 - Irene, G. & Desmond, W. (2010). An Exploratory Study: The Effectiveness Of A Learning Management System (Lms) In The Delivery Of A Face-To-Face Programming Course. **The 16th International Conference On Information Systems Analysis And Synthesis: Isas 2010 And The 8th International Conference On Computing, Communications And Control Technologies**.
 - Kiong, p., &yong, h., (2000): scaffolding AsA teaching strategy to enhance mathematics learning in the classroom, **Mara University of technologesarawakcompus**, pp 1-11.
 - Macgregor, s.kim&loun, yipping(2005): web - based learing, how task scaffolding and website design support knowledge acquisition, **journal of research on technology in education**, vol.37, no.2, pp 175-161.
 - Mcloughlin, c, (2002): learner support in distance & networked learing environment: **ten dimensions for successful design - distance education**, vol. 23, no. 2, pp 149-162.
 - Molenaar, I., Chiu, M., Slegers, P. &Boxtel Carla Van (2011): Scaffolding Of Small Groups' Metacognitive Activities With An Avatar Computer-Supported Collaborative Learning, **Nternational Journal Of Computer-Supported Collaborative Learning**, Vol. 6, No.4.
 - Nuntrakane, Tippawan& Park, J I Yong (2011): Scaffolding Techniques: A Teacher Training for Cooperative Learning in Thailand Primary Education, **In International Conference on Learning and Teaching**, 5-8 July 2011, Mauritius.
 - Nwosu B.O&Azih, N. (2011), Effects Of Instructional Scaffolding On The Achievement Of Male And Female Students In Financial Accounting In Secondary Schools In Abakaliki Urban Of Ebonyi State, **Nigeria Current Research Journal Of Social Sciences**, 2011 Issn: 2041-3246, Vol. 3, No. 2, PP. 66-70.
 - Pol, H. J., Harskamp, E. G., Suhre, C. J., &Goedhart, M. J. (2009): How indirect supportive digital help during and aftersolving

- physics problems can improve problem-solving abilities. **Computers & Education**, Vol. 53, NO. 1, PP. 34-50.
- Puntambekar, s.&hubsher, R, (2005): tools for scaffolding students in acomplexlearing environment, what have we missed, **educational psychologist**, vol. 40, no. 1, pp 1-12.
 - Quintitana, c., krajcik, j. &soloway, e, (2002): scaffolding design guidelines for learner centered software environments, **paper presented at annual meeting of the American educational research association** (new or leans, la, april 1-5).
 - Rhonda, B. (2012):**The Effects Of Web Based Instruction On Foreign Language Learning**. Doctora.College Of Education.Walden University.
 - Salina, l., Ruffinengo, c., Garrino.l., massariello, p., charrier, l., martin, B., Favale, ,M., Dimonte, v.,(2012): Effectivenss of an e du cational video as an instrument to re fresh and reinforce the learing of a nursing technique: a randomized controlled trail, **Springer Journal**, vol. 1, No. 2, PP. 67- 75, May 2012.
 - Shapiro. A. (2008). Hypermedia Design As Learner Scaffolding. **Educational Technology Research AndDevelopment Journal**. V. 56, N. I.Feb.
 - Su, Y. (2007). **The Impact Of Scaffolding Type And Prior Knowledge A Hypermedia, Problem-Based Learning Environment**, Phd Degree, Arizona State University.
 - Sukyadi, D. &Hasanah, E. (2010) **Scaffolding Students' Reading Comprehension With Think-Aloud Strategy The Language Center**, Indonesia University Of Education, Indonesia.
 - Teo, C., Chang, S. &Leng, R.(2006): Pedagogy Considerations For E-Learning. **International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning**. Vol. 3, No. 5, PP 3-26.
 - ZambranoCorzo, X.P., & Noriega Robels, H.S. (2011): Approaches to Scaffolding in Teaching Mathematics in English with Primary School Students in Colombia, **Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning**, Vol. 4, No. 2, PP. 13-20. Issn 2011-6721.
 - Zhang, M. & Quintana, C. (2012): Scaffolding Strategies For Supporting Middle School Students' Online Inquiry Processes, **Computer & Education**, Vol 58, I 1,P P 181—196.





البحث

الرابع

**وحدة مقترحة قائمة علي مبادئ نوعية
المستهلك لنمية خيارات الاسنهلك المسنداج
والمسئولية الاجنماعية في التربية الأسرية لدى
نلاميذ المرحلة الابتدائية**

إعداد:

د/ عزة صلاح عبد العزيز سعد

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية البنات جامعة عين شمس



وحدة مقترحة قائمة علي مبادئ نوعية المستهلك لنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية في التربية الاسرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د/ حمزة صالح محمد العزيرز سعد

• المستخلص :

استهدف البحث التعرف علي فاعلية وحدة مقترحة معدة في ضوء مبادئ توعية المستهلك في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وفي سبيل ذلك تم تحديد مبادئ توعية المستهلك التي يمكن الاستناد إليها عند تصميم الوحدة المقترحة تلي ذلك تحديد موضوعات الوحدة المقترحة، ثم إعداد مقياس خيارات الاستهلاك المستدام ومقياس المسئولية الاجتماعية ، وتم تطبيق الوحدة المقترحة وأداتي البحث على عينت من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى المدارس الابتدائية التابعة لمركز الرحمانية بمحافظة البحيرة ، و أشارت النتائج التي تم التوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق الأدوات قبلها وبعديا إلى فاعلية الوحدة القائمة علي مبادئ توعية المستهلك في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الكلمات المفتاحية : توعية المستهلك- التربية الأسرية- الاستهلاك المستدام- المسئولية الاجتماعية

A proposed Unit Based on Consumer Education Principles to Develop Sustainable Consumption Choices and Social Responsibility in Family Education among primary stage students.

Abstract:

The research aimed to measure the efficiency of a proposed unit in family education ,based on the principles of consumer education to develop sustainable consumption choices, and social responsibility among primary stage students. To achieve that, a set of consumer education principles have been determined and used to construct the proposed unit. It was then applied on a sample of the primary stage students . The results after statistical treatment have pointed at the effectiveness of the proposed unit in the development of sustainable consumption choices, and social responsibility.

Keywords: Consumer Education - Family Education - Sustainable Consumption - Social Responsibility.

• المقدمة

صار التصدي للنزعات الاستهلاكية المتزايدة ، والدعوة لترشيد الاستهلاك ضرورة ملحة في ظل الظروف الاقتصادية العسيرة التي يمر بها

مجتمعنا المصري ، إذ أنه منذ تسعينات القرن الماضي ونتيجة للعديد من المتغيرات التي يأتي علي رأسها ظاهرة العولمة وما ارتبط بها من تحديات ثقافية ، تزايدت النزعة الاستهلاكية بصورة واضحة ، وتحول الاستهلاك إلي سلوك مرضي وإلي ظاهره سلبية تؤثر علي حياة الشعوب وخاصة في المجتمعات النامية .

فهناك فارق كبير بين تزايد معدلات الاستهلاك في دول العالم المتقدم، وبين تزايد تلك المعدلات في دول العالم الأقل تطورا، ففي الحالة الأولى يصب الاستهلاك في صالح صنع الحضارة والتنمية، إذ تستهلك تلك الدول ما تنتجه فتزيد من عمليات الإنتاج وإعادة الإنتاج وتسهم في توفير المزيد من فرص العمل، بينما في الحالة الثانية يزيد الاستهلاك من حالة التدهور ، إذ تستهلك الدول النامية السلع التي ينتجها "الأخر" مما يزيد من تأخرها وهدر إمكاناتها وكذا قدرات أبنائها .

فإذا كان الاستهلاك أحد ضروريات الحياة لتحقيق إشباع الفرد لاحتياجاته في إطار من القيم الدينية والاجتماعية والثقافية ، وبما يعمل علي تحقيق منفعة للفرد والمجتمع ، فإن علي المجتمع أن يضع مجموعة من الضوابط التي يتم الاستهلاك في إطارها حتي يكون هذا الاستهلاك دافعا لعملية النمو لا معوقا لها ، وذلك بأن يعمل الاستهلاك علي توفير الاحتياجات الأساسية للفرد والمجتمع من السلع الضرورية التي يتم بها حفظ الحياة وأداء الواجبات وصيانة المجتمع دون تبذير أو ترف زائد إذ لا يمكن لأي مجتمع متماسك يؤمن بالهوية الذاتية التي تميزه عن باقي المجتمعات في العالم أن يبقى مكتوف الأيدي أمام غزو ثقافي واضح المعالم . (مني عبد الهادي ، ٢٠١٥ ، ١٣٠)

وليس المقصود بترشيد الاستهلاك أن يتم تجميد متوسط استهلاك الفرد من السلع والخدمات حيث أن هذا يحد من حرية الأفراد في التطلع إلي مستويات معيشية أفضل ، ويعمل علي عدم نمو حجم الإنتاج القومي حيث لا ضرورة لزيادة الإنتاج طالما أن حجم الاستهلاك لا يزيد ولكن المقصود هو ضبط مستويات الاستهلاك ومعدلاته ونوعيته بحيث تتماشى مع قدرات المجتمع وموارده الكلية . (منظور الأزهرى ، ٢٠٠٢ ، ٢١)

وهو ما يلقي علي المؤسسات التعليمية كافة مسئولية كبرى في التصدي لانتشار ثقافة الاستهلاك بين المتعلمين منذ الصغر ، إذ تشير الدراسات الاجتماعية والسيكولوجية إلي أن النزعة الاستهلاكية تتأصل لدي الطفل منذ الصغر ، مما يعطي التوجه نحو غرس المبادئ الخاصة بتوعية المستهلك (Consumer Education أهمية كبرى . (Washington State Attorney General Office, 1997, 25)

• نوعية المستهلك (Consumer Education)

توعية المستهلك هي عملية إكساب الأفراد المهارات والاتجاهات والمعارف اللازمة للحياة في مجتمع مستهلك (Gayle Royer,1980)(D.F.I.,2006) أي أنها تتمحور حول مساعدة الأفراد علي فهم دورهم في أماكن التسوق وتعطيهم نظرة أوسع للنظام الاقتصادي ، وتتيح لهم فهم احتياجاتهم واحتياجات الآخرين من حولهم ، كما تستهدف تنمية وعي المستهلك بحقوقه وواجباته ، وبالعوامل المؤثرة علي قراراته الاستهلاكية والآثار المترتبة علي تلك القرارات . (Ockenden,1991,4)

ولقد ظهر الحديث عن توعية المستهلك في البداية في إطار علم الاقتصاد المنزلي (التربية الأسرية) حيث أن كلاهما يهتم بتحقيق الأهداف باستخدام مدخل دورة الحياة ثم انتقل تناول هذا المصطلح إلي علوم أخرى مثل علم الاقتصاد وعلم الاجتماع (Association of Teacher Education , 1982) فالإقتصاد والاجتماع والاقتصاد المنزلي هم غالباً محور الدراسة في موضوعات توعية المستهلك ، ووحده الاقتصاد المنزلي هو المعنى بتحسين أداء الأسر والأفراد الاقتصادي من خلال التعليم (Stampo, 1979) (Clarck,v.&Regan,S.,1987 , 59)

وقد تم تناول مصطلح (Consumer Education) في بعض الكتابات العربية مثل (سعد الجبالي ، ١٩٩٢) بمسمى (التربية الاستهلاكية) وتختلف الباحثة مع هذه الترجمة الحرفية للمصطلح التي قد تعطي دلالات خاطئة عن تربية المستهلك في النفوس وهو عكس ما يعبر عنه معني المفهوم لذا تفضل الباحثة استخدام مصطلح (توعية المستهلك) عوضاً عن مصطلح التربية الاستهلاكية ، إذ تجده أكثر تعبيراً عن مفهوم (Consumer Education) .

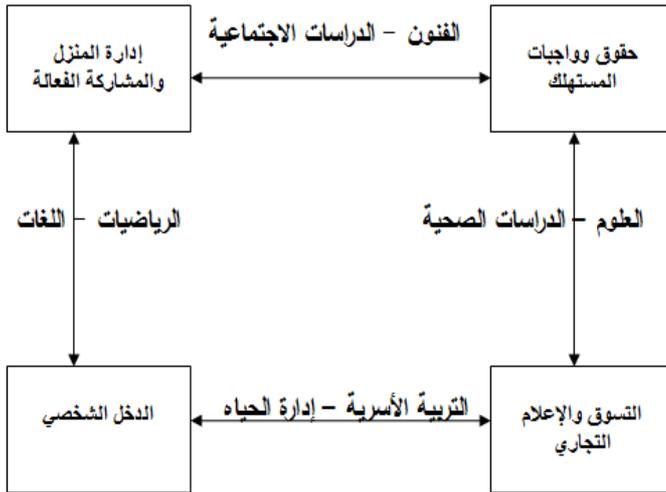
• مجالات نوعية المستهلك :

حددت الأدبيات في مجال توعية المستهلك أربعة مجالات أو موضوعات رئيسية تشمل المحتوى الخاص بهذا المجال وتمثلت هذه المجالات في : (Nordic Council of Ministers,2009,27) (Gale,B.T.,1994,43)

- ◀ الإدارة والمشاركة في المنزل ويتمثل المحتوى الخاص بهذا المجال في :
 - ▲ التخطيط الأسري والتمكن من إدارة أمور الحياة اليومية .
 - ▲ قواعد الصحة والسلامة عند اتخاذ خيارات الحياة اليومية .
 - ▲ صيانة المنزل ومسئوليته .
 - ▲ قواعد اختيار واستخدام التكنولوجيا والتعامل مع وسائل الإعلام .
- ◀ حقوق وواجبات المستهلك ويتمثل المحتوى الخاص بهذا المجال في :
 - ▲ التشريعات الاستهلاكية .

- ▲ أشكال التجارة والمعاملات .
- ▲ منظمات حماية المستهلك .
- ▲ الاستهلاك المستدام .
- ▲ أسواق الانترنت وضوابط التعامل خلالها .
- ◀ المال الشخصي ويتمثل المحتوى الخاص بهذا المجال في :
 - ▲ مبادئ الإدارة المالية .
 - ▲ قواعد إدارة المال الشخصي .
 - ▲ الصعوبات والأزمات المالية .
- ◀ التسويق والإعلام التجاري ويتمثل المحتوى الخاص بهذا المجال في :
 - ▲ القواعد الأساسية للتسويق والإعلان .
 - ▲ تأثير التسويق والإعلام علي المستويين الفردي والمجتمعي .
 - ▲ طرق واستراتيجيات تواصل المستهلك مع الشركات المعلنه .
 - ◀ التسوق والاستهلاك المستدام اجتماعيا .

ولقد أكدت تلك الأدبيات علي أن تناول المجالات السابقة يمكن أن يتم كمقرر بيني يتم تناوله من خلال تدريس مقررات دراسية مختلفة، ويعبر الشكل التخطيطي التالي عن كيفية تناول محتوى تلك المجالات بين مجموعة من المواد الدراسية المختلفة (Nordic Council of Ministers,2009,31)



ومن الشكل السابق يتضح أن المواد الدراسية المختلفة يمكن أن تتكامل فيما بينها لتقديم المحتوى الخاص بتوعية المستهلك وتحقيق أهدافه .

• أهداف نوعية المستهلك :

- تسهم موضوعات توعية المستهلك في تحقيق مجموعة من الأهداف التي تتمثل في مساعدة الطلاب علي : (Trent Ham, 2014)
- ◀ تحسين قدرتهم علي تقييم وشراء واستخدام السلع والخدمات المتاحة وتحقيق أقصى استفادة من هذه السلع والخدمات .
 - ◀ إدارة أمورهم المالية وفقا للأسس السليمة .
 - ◀ فهم الآثار المختلفة المترتبة علي قراراتهم كمستهلكين سواء علي المستوي الشخصي أو المجتمعي أو البيئي .
 - ◀ معرفة مصادر المعلومات الصادقة بالنسبة للمستهلك .
 - ◀ فهم الدور الذي يلعبه الإعلان في السوق مع زيادة قدرته علي تفسير الإعلانات والتمييز بينها .
 - ◀ تحسين المهارات الضرورية لأداء أدوارهم كمستهلكين واعين ، ويتضمن ذلك مهارات قراءة وفهم وتفسير العلامات والتقارير والمؤشرات والإعلانات التي تهمهم كمستهلكين ، وأيضا تنمية القدرات العددية الضرورية لتدبير أمورهم كمستهلكين .
 - ◀ التعرف علي حقوقهم وواجباتهم كمستهلكين .
 - ◀ التعرف علي منظمات حماية المستهلك وكيفية التواصل معها .

وبتفحص الأهداف السابقة يتضح لنا ما لتوعية المستهلك من أهمية كبرى في إعداد مستهلك واعى يتخذ قراراته الاستهلاكية وفقا لقواعد وأسس سليمة تحقق له أقصى استفادة ممكنة من السلع والخدمات المختلفة ، كمايتفهم الآثار المختلفة المترتبة علي تلك الخيارات فرديا وبيئيا ومجتمعيًا. ولقد تنبّهت الدول الأجنبية مبكرا لأهمية غرس مبادئ توعية المستهلك في نفوس أبنائها منذ الصغر وذلك لما لهذا من أثر كبير في التصدي للنزعات الاستهلاكية المتزايدة ، لذا كان الحرص من قبل المسؤولين عن تخطيط المناهج علي تقديم مفاهيم توعية المستهلك في مختلف المراحل التعليمية ، وهناك العديد من

الهيئات والمؤسسات التعليمية التي اهتمت بمجال توعية المستهلك منها : جامعة إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية والتي تصدر منذ سبعينات القرن الماضي سنويا مجلة متخصصة في "توعية المستهلك" تتناول في أعدادها موضوعات متنوعة منها (المستهلك في مراكز التسوق) و(الميزانية وتخطيطها) و(التسوق وقواعده) و(الادخار والاستثمار) و(آثار الاستهلاك علي المجتمع) .(Alpha & Pchapter , 1975) ، كما اهتم برنامج الأمم المتحدة الإنمائي منذ منتصف الثمانينات بالتأكيد علي ضرورة أن تدعم الحكومات تقديم مبادئ توعية المستهلك كجزء أساسي من المناهج الدراسية

في مختلف المراحل التعليمية علي أن تغطي هذه المناهج موضوعات ضرورية لحماية المستهلك مثل: (United Nations Guidelines for Consumer protection, 1986)

- ◀ الصحة – التغذية – مكافحة الأمراض الناجمة عن غش الأغذية .
- ◀ العلامات المرفقة بالسلع .
- ◀ التشريعات الخاصة بحماية المستهلك وكيفية التواصل مع منظمات حماية المستهلك .
- ◀ التلوث والبيئة .

بالإضافة إلي اهتمام المؤسسات الخاصة بحماية المستهلك بتقديم برامج تعليمية لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة قائمة علي موضوعات " توعية المستهلك " كأساس لإعداد هؤلاء التلاميذ كمستهلكين مستقبليين مثل البرنامج الذي قدمته رابطة المستهلكين السلوفاك "Association of Slovak Consumers" بعنوان " مقدمة في توعية المستهلك لتلاميذ مدارس وسط وغرب أوروبا : تعليم مستهلكي الغد الآن " حيث تم تقديم هذا البرنامج في الفترة من ديسمبر ١٩٩٨ إلي فبراير ٢٠٠٠ ، وقد اعتمد هذا البرنامج علي تقديم مجموعة من الموضوعات الرئيسية في توعية المستهلك والتي تمثلت في (Association of Slovak consumers, 1998):

- ◀ المال الشخصي .
- ◀ حقوق وواجبات المستهلك .
- ◀ الإعلان والإقناع .
- ◀ البيئة والاستهلاك .
- ◀ الطعام .
- ◀ الأمان .

وتم تقديم هذه الموضوعات علي ثلاثة مستويات ، المستوي الأول : التلاميذ من (٦ – ١٠) سنوات ، المستوي الثاني : التلاميذ من (١٠-١٥) سنة ، المستوي الثالث الطلاب من (١٥ – ١٨) سنة .

وكان من أهم توصيات هذا البرنامج ضرورة تقديم موضوعات توعية المستهلك للنشء منذ الصغر وأهمية تضمين هذه الموضوعات في المواد الدراسية المختلفة وخاصة (التربية الأسرية والدراسات البيئية) .

مما سبق يتضح ما لأهمية تدريس موضوعات توعية المستهلك من أهمية كبرى لخلق جيل مسئول من المستهلكين الواعين القادرين علي اتخاذ قرارات استهلاكية مسئولة يحققون عبرها أقصى استفادة شخصية دون إلحاق أضرار بمجتمعهم وبيئتهم .

بالنظر لتعريف "توعية المستهلك" وتفحص أهدافها نجد أن غرس مبادئ توعية المستهلك في النشء والتصدي لانتشار ثقافة الاستهلاك في المجتمع يعد من صميم تخصص التربية الأسرية .

إذ تستهدف مناهج التربية الأسرية في مجملها (كما أكدت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد - ٢٠٠٩) في نظم التعليم المختلفة عبر الثقافات المتعددة لدول العالم بشقيه النامي والمتحضر : تحقيق الرفاهية وتطوير نوعية الحياة للفرد والأسره والمجتمع علي المستوي المحلي والعالمي الإنساني خلال مراحل النمو الممتده في رحلة الحياة ، من خلال تدريب الأفراد علي ممارسة المهارات التي تمكنهم من أداء أدوارهم وتحمل مسئولياتهم تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين من حولهم ، وتجاه البيئة المحيطة بهم والمجتمع الذي ينتمون إليه .

وبالنظر للمجالات الستة التي تكون الهيكل البنائي لمحتوي علم التربية الأسرية نجد أن ترشيد الاستهلاك يحتل مكانة بارزة بين هذه المجالات حيث تم تخصيص مجال كامل للموضوعات الخاصة بترشيد الاستهلاك تحت مسمى (إدارة الموارد وترشيد الإستهلاك) ، كما أن المجالات الخمسة الباقية يمكن أن يتم تضمين موضوعات متعلقة بتوعية المستهلك في إطارها بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمنتهى السهولة وهذه المجالات هي : (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ٢٠٠٩ ، ٦)

- ◀ العلاقات الأسرية وسلامة المجتمع .
- ◀ الطفولة والأمومة : الرعاية والحماية ، تأكيد الحقوق .
- ◀ الصحة الغذائية وعلوم الأطفعمة .
- ◀ المسكن تأثيره وتجميله ، وصيانة المرافق والحفاظ علي البيئة .
- ◀ التدوق الملبسي والمشغولات اليدوية .

كما أن الكتابات التربوية المتخصصة في المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية أكدت علي ضرورة تضمين (حسن استخدام الموارد ، وتنميتها والمحافظة عليها) - كأحد القضايا العالمية المعاصرة - ضمن مناهج التربية الأسرية في مراحل التعليم المختلفة ، بالإضافة إلي التأكيد علي ضرورة تعليم أسس استخدام الموارد والاهتمام بالجوانب الاقتصادية في حياة الأسرة ، وترشيد الاستهلاك ، وتكوين مهارات الإنتاج للمشاركة في التنمية (كوثر كوجك ، ٢٠١ ، ٣٧٥-٣٧٧)

ولكن علي الرغم من هذه العلاقة الواضحة بين مناهج التربية الأسرية من جهة وبين مجال توعية المستهلك من جهة أخرى، فالمتفحص لمناهج التربية الأسرية في مراحل التعليم المختلفة يجد أن معظم الموضوعات المتصلة بترشيد الاستهلاك في إطار هذه المناهج يتم تقديمها بصورة تقليدية

للاغاية لا تتلاءم على الإطلاق مع التغيرات التي طرأت على مجتمعنا في السنوات الأخيرة، ولا تسهم في غرس مبادئ الاستهلاك القويم في نفوس المتعلمين ولا تتيح لهم ممارسة تطبيقات حياتية تمكنهم من ربط ما يتم تعلمه بواقع حياتهم.

وهو ما أكدت عليه العديد من الدراسات والتي أشارت نتائجها إلى ضعف مهارات ومفاهيم ترشيد الاستهلاك التي تقدم في مراحل التعليم المختلفة وهو ما نتج عنه قصور في الوعي الاستهلاكي لدى المتعلمين مثل دراسة (سليم البرلسي، ١٩٩٤)، ودراسة (أسماء حميدة، ٢٠٠٤)، ودراسة (أميره علي، ٢٠٠٦)، ودراسة (ساميه عبد المطلب، ٢٠٠٦)، ودراسة (نفيين شريف، ٢٠٠٨)، ودراسة (وسام بكر، ٢٠٠٩)، ودراسة (شيرين المراكبي، ٢٠١٠)، ودراسة (هبه عبد المحسن، ٢٠١٠).

كما أن الدراسة العربية الوحيدة - علي حد علم الباحثة - التي تناولت مفهوم (Consumer Education) بمسمى "التربية الاستهلاكية" والتي استهدفت تطوير مناهج المجال التجاري بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مفاهيم التربية الاستهلاكية (دراسة عبد الحميد توفيق، ٢٠٠٥) أكدت على قصور مناهج التعليم الأساسي بصفة عامة ومناهج المجال التجاري بصفة خاصة عن تقديم المفاهيم المتعلقة بتوعية المستهلك، وهو ما يعطي أهمية للدراسة الحالية في تعويض بعض هذا القصور.

• الاستهلاك المسند Sustainable Consumption

يعبر مصطلح الاستهلاك المسند ببساطة عن اتباع المستهلكين لسلوكيات تحسن الأداء البيئي والاجتماعي من جهة وتلبي احتياجاتهم من جهة أخرى.

ومن التغيرات التي جعلت من التوجه نحو تعزيز خيارات الاستهلاك المسند أمراً لا غنى عنه: التغيرات المناخية وزيادة معدلات التلوث و التناقص البيئي وتزايد معدلات الاستهلاك بصفة عامة واستهلاك التكنولوجيا بصفة خاصة، بالإضافة إلى التوزيع غير العادل للموارد (UNDESA, 2007, 11).

وقد دخل الاستهلاك المسند أجندة الاهتمام العالمي منذ العام ١٩٩٢ حيث عقدت قمة الأرض في ريو دي جانيرو بالبرازيل والتي تم التأكيد خلالها على دور الحكومات في تبني سياسات تدعم الاستهلاك والانتاج المستدامين فيما عرف بـ "أجندة ٢١"، ثم في القمة العالمية للتنمية المستدامة بجوهانسبرج ٢٠٠٢ حيث تمت المناداة بإطار عشري (برنامج زمني يمتد لعشر سنوات) للتخطيط لتشجيع مبادرات عالمية وإقليمية لزيادة التحرك نحو نمط استهلاك وإنتاج مستدامين (UNDESA, 2007, 6).

ولتفعيل هذا الإطار العشري تم إصدار ما عرف بإعلان مراكش ٢٠٠٣ وذلك لتنسيق الجهود ووضع إطار عمل واضح تم فيه التأكيد علي التعليم كأداة لتحقيق الاستهلاك والانتاج المستدامين علي كل من المدى القصير والطويل الأجل . (UNEP , 2010 , 7)

وعملية الاستهلاك في إطار الاستدامة تتضمن مجموعة مراحل هي :
(Yong,etal,2010,20- 22)

- ◀ التفرقة بين الحاجات والرغبات .
- ◀ البحث عن المعلومات المتعلقة بالسلعة من مصادرها المختلفة وخاصة المعلومات المتعلقة بالتكلفة البيئية لاستخدام السلعة .
- ◀ تقييم البدائل (مقارنة التكلفة البيئية والفوائد المرجوه من وراء استهلاك السلعة)
- ◀ الشراء (ويتم في هذه المرحلة تقديم الفائدة البيئية علي الفائدة الشخصية) .
- ◀ الاستخدام ويقصد به اتباع نمط في استهلاك أو استخدام السلعة يتسم بالمحافظة والعناية وإطالة فترة الاستخدام .
- ◀ ما بعد الاستخدام ، ويختص بالخيارات المختلفة لما بعد استخدام السلعة كالتربع بها أو إعادة التدوير في حالة إمكانية ذلك .

وبالنظر لتلك المراحل يتضح أن كل مره يشتري فيها الفرد إما أن يقلل أو يزيد من استدامة البيئة من حوله وهو ما يستدعي تأهيله وتزويده بقيم متنوعة تتعلق بـ : الأمانة ، والنزاهة ، والرحمة ، والعدالة ، والكفاءة ، والاستخدام الحكيم للموارد ، بالإضافة إلي أساليب البحث عن المعلومات التي تمكنه من التعرف علي المنتجات التي تزيد من استدامة البيئة واتخاذ خيارات تشجع الاستهلاك المستدام . وهو ما يؤكد علي دور التعليم في تشجيع المستهلكين علي اعتماد خيارات الاستهلاك المستدام عن طريق تنمية القيم السابق الإشارة إليها بالإضافة لتنمية قدرة المتعلمين علي الحصول علي المعلومات من مصادرها المختلفة.

وليس أدل علي دور التعليم في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام من العنوان الذي وضعه برنامج الأمم المتحدة البيئي لواحد من أهم التقارير التي أصدرها في مجال الاستهلاك المستدام والذي صدر عام ٢٠١٠ بعنوان (هنا والآن: التعليم من أجل الاستهلاك المستدام) ، وتم التأكيد خلال هذا التقرير علي الدور الرئيسي للتعليم الرسمي في تزويد المعرفة والقيم والمهارات التي تمكن الأفراد والمجموعات من أن يكونوا عناصر أساسية في التحول نحو سلوكيات الاستهلاك المستدام . (UNEP,2010,17)

ولتحقيق هذا النوع من التعليم يجب تشجيع كل المدارس في مراحل التعليم المختلفة علي توفير تعليم منتظم من أجل الاستهلاك المستدام علي الأقل لمدة ساعة أسبوعياً لجميع الصفوف سواء كمقرر منفصل أو كجزء من المقررات القائمة. (UNEP,2010,19)

إذ علي الرغم من أن بعض الجوانب المتعلقة بالاستهلاك المستدام يتم تدريسها بالفعل ولكن ذلك يتم دون رؤية شاملة تربط بين الاستهلاك المستدام وتحقيق التنمية المستدامة، فالتعليم من أجل الاستهلاك المستدام (Education for Sustainable Consumption) هو وسيلة لتنمية الموارد البشرية وتشجيع المواطنين المبدعين والناقدين والفاعلين القادرين علي اتخاذ خيارات مسؤولة، تسهم في دفع عجلة التنمية علي كافة مستوياتها.

• المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility

عرف سيد عثمان المسؤولية الاجتماعية بأنها مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وتشمل الحرص علي استمرار تقدم الجماعة وتماسكها وبلوغ أهدافها، وفهمه للمغزي الاجتماعي لأفعاله وما يترتب عليها من نتائج. (سيد عثمان، ١٩٨٦، ٢١)

كما عرفها حامد زهران بأنها مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة وذلك أمام نفسه وأمام الجماعة، وأمام الله، وهي الشعور بالواجب الاجتماعي والقدره علي تحمله والقيام به. (حامد زهران، ١٩٨٤، ٢٢٩)

أي أن المسؤولية الاجتماعية تعبر ببساطة عن وعي الفرد بدوره المجتمعي، وممارسته للسلوكيات التي تدعم وجود هذا المجتمع وتسهم في تقدمه، كما تعبر عن حرص الفرد أثناء تحقيق مصلحته الخاصة علي عدم الإضرار بمصالح مجتمعه.

وقد حدد سيد عثمان (١٩٧١) ثلاثة عناصر للمسؤولية الاجتماعية هي: (سيد عثمان، ١٩٧١، ٣٦)

• الاهتمام :

يمثل الاهتمام الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد سواء صغيرة أم كبيرة. وهذا الاهتمام يشمل الحرص علي الجماعة واستمرار تقدمها وتماسكها وبلوغ أهدافها، والخوف عليها من التفكك والضعف.

• الفهم :

ويشمل شقين أساسيين أولهما يتعلق بفهم الفرد للجماعة في حالتها الحاضرة وفهم العوامل والظروف والقوي التي تؤثر في حاضر هذه الجماعة

وفهم تاريخها ، بينما يتعلق الشق الثاني بفهم الفرد للمغزي الاجتماعي لسلوكه وأفعاله أي إدراكه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته علي الجماعة .

• المشاركة :

ويقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها ، وحل مشكلاتها ، والوصول إلي أهدافها ، وتحقيق رفاهيتها والمحافظة علي استمرارها .

وبتفحص مفهوم المسؤولية الاجتماعية وعناصرها يتضح لنا أنها تعبر عن الارتباط بين الحقوق والواجبات بحيث يكون إشباع الفرد لحاجاته وحله لمشكلاته لا يخل بواجباته تجاه الجماعة التي ينتمي إليها ، وهنا تبرز العلاقة الوطيدة بين المسؤولية الاجتماعية واتخاذ خيارات تعزز الاستهلاك المستدام إذ أن الفرد حين يفكر في الخيارات الاستهلاكية التي يعتمد عليها وآثارها علي البيئة والمجتمع فهو يمارس جزء كبير من مسؤوليته الاجتماعية تجاه بيئته ومجتمعه وهو ما يعكس أهم أهداف مجال توعية المستهلك لذا يحاول البحث الحالي التعرف علي أثر الوحدة القائمة علي مبادئ توعية المستهلك - التي تم اشتقاقها من أدبيات هذا المجال - في تنمية كل من خيارات الاستهلاك المستدام والمسؤولية الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• مشكلة البحث :

أكدت الكتابات التربوية في مجال التربية الأسرية علي ضرورة دمج القضايا العالمية المعاصرة في المناهج الدراسية ، ومن أهم القضايا المعاصرة التي أشارت إليها تلك الكتابات " قضية حسن استخدام الموارد ، وتنميتها والمحافظة عليها " (كوثر كوجك ، ٢٠١١ ، ٣٧٤-٣٧٥) وهو ما يشكل صميم مجال (توعية المستهلك) ، وهو ما يتفق مع ما دعت إليه الهيئات العالمية وبرامج الأمم المتحدة من ضرورة توجيه الحكومات إلي دعم تقديم توعية المستهلك كجزء أساسي من المناهج الأساسية في النظم التعليمية المختلفة (United Nations Guidelines for Consumer protection ,1986) (UNEP,2010)

وبالرغم من ذلك فالمتفحص لمناهج التربية الأسرية في مراحل التعليم المختلفة - وخاصة في المرحلة الابتدائية - يجد أن معظم الموضوعات المتصلة بترشيد الاستهلاك في إطار هذه المناهج يتم تقديمها بصورة تقليدية للغاية لا تتلاءم علي الإطلاق مع التغيرات التي طرأت علي مجتمعنا في السنوات الأخيرة ، ولا تساهم في غرس مبادئ الاستهلاك القويم في نفوس المتعلمين ولا تتيح لهم ممارسة تطبيقات حياتية تمكنهم من ربط ما يتعلمه بواقع حياتهم .

وعلى ذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في قصور مقررات التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية عن تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ومن أجل التصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل التالي :

ما فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مبادئ توعية المستهلك في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية في التربية الأسرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

و يتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :-

- ◀ ما مبادئ توعية المستهلك التي يمكن الاستناد إليها عند تصميم الوحدة المقترحة ؟
- ◀ ما صورة الوحدة المقترحة القائمة على مبادئ توعية المستهلك والهادفة لتنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ◀ ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ◀ ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟
- ◀ ما العلاقة الإرتباطية بين تنمية خيارات الاستهلاك المستدام و تنمية المسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

• أهداف البحث :

- هدف البحث الحالي إلى :
- ◀ وضع قائمة بمبادئ توعية المستهلك التي يمكن الاستناد إليها عند تصميم الوحدة المقترحة والمناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ◀ بناء الوحدة المقترحة في التربية الأسرية والقائمة على مبادئ توعية المستهلك لتنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ◀ التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ◀ التعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ◀ الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين تنمية خيارات الاستهلاك المستدام و تنمية المسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• أهمية البحث :

- يمكن أن يشكل البحث الحالي أهمية لكل من :-
- ◀ العاملين في مجال تطوير مناهج التربية الأسرية والعلوم الأسرية والاقتصاد المنزلي : فالبحث :
 - ▲ يعد محاولة لتطوير مقررات التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية بتوجيهها نحو مخرجات تعليمية مهمة وحيوية لحاضر التلاميذ ومستقبلهم مثل خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية .
 - ▲ يقدم وحدة مقترحة قائمة علي مبادئ توعية المستهلك تصلح للتقديم من خلال تخصص التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية.
 - ◀ العاملين في التربية والتعليم في مختلف التخصصات :- فالبحث :
 - ▲ يساهم في تحديد مبادئ توعية المستهلك المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ويقدم أنشطة ووسائل وأدوات تعليمية مصممة لذلك .
 - ◀ الباحثين :- فالبحث :
 - ▲ يساهم البحوث التربوية الحديثة التي تحاول إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية و المجتمعية والقضايا المعاصرة من خلال الأنشطة والبرامج التعليمية المختلفة .
 - ▲ يفتح المجال للبحث والدراسة في مجال توعية المستهلك في التخصصات المختلفة في ضوء قضايا معاصرة مثل الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية.
 - ▲ يقدم عدد من الأدوات التقييمية الجديدة مثل مقياس خيارات الاستهلاك المستدام ومقياس المسئولية الاجتماعية.
 - ◀ التلاميذ : فالبحث :
 - ▲ يعمل على تنمية القدرة على اتخاذ خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ وهي أهداف مجتمعية مهمة في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الدقيقة التي يمر بها المجتمع المصري .

• فروض البحث :

- سعي البحث للتحقق من صدق الفروض التالية :
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات الاستهلاك المستدام بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي .
 - ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس المسئولية الاجتماعية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي .

◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي لكل من مقياس خيارات الاستهلاك المستدام ومقياس المسؤولية الاجتماعية.

• حدود البحث :

- ◀ اقتصر البحث الحالي علي :
- ◀ عدد (٥) مبادئ رئيسية لتوعية المستهلك .
- ◀ عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة كفر محلة داوود الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة الرحمانية التعليمية بمحافظة البحيرة بلغ عددهم (٣٠) تلميذا وتلميذة .
- ◀ تطبيق الوحدة المقترحة القائمة علي مبادئ توعية المستهلك والتي بلغ عدد موضوعاتها (٧) موضوعات.
- ◀ استغرق تدريس الوحدة المقترحة سبعة أسابيع دراسية بواقع فترة واحدة أسبوعيا تبلغ ساعة تدريسية .

• منهجية البحث :

- ◀ استند البحث الحالي إلى :
- ◀ المنهج الوصفي التحليلي في إعداد القوائم ووضع أسس بناء الوحدة المقترحة وتصميمها .
- ◀ المنهج شبه التجريبي في التعرف علي فاعلية الوحدة المقترحة (كمتغير مستقل) علي خيارات الاستهلاك المستدام والمسؤولية الاجتماعية (كمتغيرات تابعة) .

• أدوات البحث :

- ◀ تم الاستعانة بالأدوات التالية خلال هذا البحث :
- ◀ مقياس خيارات الاستهلاك المستدام (من إعداد الباحثة) .
- ◀ مقياس المسؤولية الاجتماعية (من إعداد الباحثة) .

• إجراءات البحث :

- ◀ سارت إجراءات البحث الحالي في ضوء تساؤلاته على النحو التالي :-
- ◀ وضع قائمة بمبادئ توعية المستهلك التي يمكن تحقيقها من خلال تدريس التربية الأسرية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ◀ تحليل محتوى مقررات التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية لتحديد مدى تغطيتها للمبادئ التي تم تحديدها في الخطوة السابقة .
- ◀ تحديد أسس بناء الوحدة المقترحة في ضوء مبادئ توعية المستهلك وتحديد صورة موضوعات هذه الوحدة المعدة بغرض تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسؤولية الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- ◀ إعداد أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها قبلها.
- ◀ تطبيق الوحدة المقترحة علي العينة ثم تطبيق الأدوات بعديا .
- ◀ رصد النتائج و معالجتها إحصائيا وتفسيرها ومناقشة الفروض ثم التقدم بالتوصيات والمقترحات .

• مصطلحات البحث :

• نوعية المستهلك:

يقصد بها إجرائيا عملية اكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة للحياة في مجتمع مستهلك ، بما يتيح للفرد اتخاذ قرارات واجراءات مناسبة سواء فيما يتعلق بعملية شراء أو استخدام السلع والخدمات المختلفة.

• خيارات الإسئهلاك المسنداج :

هي الخيارات التي يعتمدها المستهلكون بحيث تحسن الأداء البيئي والاجتماعي كما تلبى احتياجاتهم .

• المسؤولية الاجتماعية :

يعرفها سيد عثمان بأنها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها ، وتشمل الحرص علي استمرار تقدم الجماعة وتماسكها وبلوغ أهدافها ، وفهمه للمغزي الاجتماعي لأفعاله وما يترتب عليها من نتائج . (سيد عثمان ، ١٩٨٦ ، ٢١)

• التربية الأسرية :

هو العلم الذي يختص بدراسة الأسرة و احتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة و المجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل . (كوثر كوجك ، ٢٠٠٦ ، ٣٧٢)

وبعد عرض المشكلة والأهداف والإجراءات ، يمكن توضيح خطة السير في البحث على النحو التالي :-

أولا : للإجابة عن التساؤل الأول للبحث و الخاص بتحديد مبادئ توعية المستهلك التي يمكن الاستناد إليها عند تصميم الوحدة المقترحة ، تم ما يلي :

- ◀ إجراء دراسة تحليلية ناقدة للكتابات المتخصصة التي تناولت مفاهيم وموضوعات توعية المستهلك وكيفية تضمينها في البرامج الدراسية المختلفة^(١)، وأسفر ذلك عن تحديد عدد (١٠) مبادئ عامة لتوعية المستهلك.

١ مراجع أرقام (1,4,5,7,8,9)

◀ إعداد استطلاع آراء (١) لوضع قائمة مبادئ توعية المستهلك التي يمكن الاستناد إليها عند تصميم الوحدة المقترحة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في صورتها النهائية، واستلزم ذلك :

• تحديد الهدف من استطلاع الآراء :

استهدف استطلاع الآراء التعرف على آراء السادة المحكمين حول :

- ◀ مدى مناسبة المبادئ لتلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ◀ مدى مناسبة المبادئ لمحتوى التربية الأسرية .
- ◀ مدى اتصال المبادئ بالموضوعات المقترحة في إطار كل منها .

• محتوى استطلاع الآراء :

احتوى استطلاع الآراء على :

- ◀ مقدمة توضح الهدف منه وطبيعته وأساليب تطبيقه وتعليمات الاستجابة.
- ◀ جدول يحتوي على عدد (١٠) مبادئ لتوعية المستهلك يندرج تحت كل منها مجموعة من الموضوعات العامة التي يمكن أن يسهم تعلمها في تحقيق المبدأ، يقابلها مقياس تقدير ثلاثي لتحديد درجة مناسبة كل مبدأ لتلاميذ المرحلة الابتدائية ومحتوى التربية الأسرية، ومدى ملاءمة الموضوعات المقترحة للتدريس في إطار المبدأ.
- ◀ جدول فارغ أسفل الجدول الأصلي لاقتراح مبادئ أخرى أو كتابة أي ملاحظات .

• المنخصون: [٣]

تم استطلاع آراء عدد (٥) من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية، ومعلمات التخصص في المدارس الابتدائية .

• نتائج تطبيق استطلاع الآراء :

- ◀ أسفرت نتيجة تطبيق استطلاع الآراء عن :-
- ◀ دمج مبادئ (الاعتدال - الوسطية - التوازن - التعقل) تحت مبدأ واحد هو الرشد.
- ◀ دمج مبادئ (المساواة - الإيثار - التكافل) تحت مسمى العدالة.
- ◀ تغيير مسمى مبدأ (الرضا والقناعة) ليصبح " الرضا"
- ◀ الإبقاء على مبادئ (الأمن والسلامة - الاستدامة) كما هم .

٢ ملحق (١) استطلاع الآراء لتحديد مبادئ توعية المستهلك
٣ ملحق (٢) قائمة المحكمين .

وفي ضوء النتائج السابقة تم تحديد المبادئ التالية ليتم تصميم الوحدة المقترحة في ضوءها :

- ◀ العدالة .
- ◀ الأمن والسلامة .
- ◀ الرشد
- ◀ الرضا .
- ◀ الاستدامة .

ثالثا : للإجابة عن التساؤل الثاني للبحث و الخاص بتحديد صورة الوحدة القائمة علي مبادئ توعية المستهلك والمعدة بغرض تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم ما يلي :

• **تحديد الأسس التي نع الاسناد إليها عند نطيم موضوعات الوحدة المقترحة . ونشمل :**

• **الأساس الفلسفي :**

تم الاستناد أثناء تصميم موضوعات الوحدة المقترحة إلي مبادئ الفلسفة التجديدية كإحدى الفلسفات التربوية الموجهة لبناء المناهج . حيث تركز الفلسفة التجديدية أو فلسفة إعادة البناء علي المجتمع الذي يشترك كل فرد فيه في تحقيق مصالح الآخرين ، ويحسن استخدام الموارد وينميها ، كما تؤكد تلك الفلسفة علي أن تخطيط المناهج الدراسية لابد أن يتم في ضوء مخرجات تعليمية واضحة ، كما علي المناهج أن تهيئ الفرصة للمتعلمين للتنبؤ بالمشكلات ووضع الحلول لها بأسلوب علمي مبتكر . (كوثر كوجك ، ٢٠١٢) . وعلي هذا فقد تم تحديد مخرجات تعليمية محددة للوحدة المقترحة ، كما روعي أن تهيئ الأنشطة التعليمية المقدمة في إطارها الفرصة للتلاميذ للتعامل مع مشكلات حياتية متصلة بقضايا الاستهلاك ونقص الموارد والتدرب علي تقديم حلول لها متبعين في ذلك الأسلوب العلمي في التفكير .

• **الأساس المعرفي :**

المحتوي المعرفي للوحدة المقترحة في إطار البحث الحالي مستمد من ثلاثة جوانب رئيسية هي :

- ◀ مبادئ توعية المستهلك .
- ◀ الاستهلاك المستدام وآثاره البيئية والاجتماعية والاقتصادية .
- ◀ طبيعة التربية الأسرية .

وقد روعي تنظيم المعارف التي تضمنتها موضوعات الوحدة المقترحة بشكل هرمي من المحسوس للمجرد ، ومن المعلوم للمجهول ، كما تم تنويع تلك المعارف بين المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية .

• الأساس الاجتماعي :

يتعلق هذا الأساس بضرورة مراعاة احتياجات المجتمع وأهدافه وموارده ومشكلاته وقيمه خلال تصميم المناهج الدراسية، وقد اعتمد بناء الوحدة المقترحة في غطار البحث الحالي علي طبيعة المجتمع المصري وظروفه الحالية التي يعد فيها التوجه نحو ترشيد الاستهلاك ومقاومة النزعات الاستهلاكية وتبني ثقافة الاستهلاك المستدام لدي الأفراد في مختلف الأعمار ضرورة حياتية مجتمعية.

• الأساس النفسي :

يختص هذا الأساس بطبيعة المتعلم وخصائص نموه، والعينة المستهدفة في اطار البحث الحالي تقع ضمن تلاميذ المرحلة الابتدائية (الصف الخامس) وتشمل الفترة العمرية من (١٠ - ١١) سنة وهي الفترة التي تقابل مرحلة الطفولة في مراحل نمو الإنسان، وتتميز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص أهمها (حامد زهران، ١٩٩٥، ٢٣)

٤ كثرة الحركة والتنقل .

٤ النمو اللغوي والعقلي السريع .

٤ حب التنافس وإظهار الذات والتفكير التخيلي . - الميل لاكتساب المهارات والقيم الاجتماعية .

ولذلك فقد تم مراعاة أن تتناول الوحدة المقترحة موضوعات ترتبط باحتياجات التلاميذ في هذه المرحلة وتساعد على اكتسابهم المعارف والمهارات والقيم اللازمة لهم للقيام بأدوارهم كمستهلكين واعين ومسؤولين، كما روعي أن تتنوع الأنشطة التعليمية المقدمة في إطار موضوعات الوحدة لكي تتلاءم مع خصائص التلاميذ .

وتأسيسا علي تلك الأسس تم البدء في اجراءات اعداد الوحدة المقترحة التي سارت وفقا للإجراءات التالية :

• تحديد أهداف الوحدة :

يتمثل الهدف العام للوحدة المقترحة في تنمية المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية التي تمكن التلاميذ من اتخاذ خيارات استهلاكية مستدامة تعبر عن ادراكهم لمسئولياتهم المجتمعية، ولتحقيق هذا الهدف العام تم صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية التي تتلاءم مع المفاهيم المتناولة في كل موضوع من الموضوعات المطروحة في الوحدة المقترحة .

• تحديد محتوى الوحدة :

تكونت الوحدة من سبعة موضوعات من موضوعات التربية الأسرية القئمة علي مبادئ توعية المستهلك، روعي في اختيارها :

- ◀ أن تناسب الفئة العمرية المستهدفة وتعمل على تحقيق الأهداف المنشودة .
- ◀ أن تكون ملائمة لتضمين مبادئ توعية المستهلك بصورة طبيعية وبشكل يتناسب مع مفاهيم و أهداف كل موضوع ، وبما يسمح بتنمية أكثر من مبدأ في ذات الوقت .

ويوضح الجدول التالي محتوى الوحدة المقترحة من موضوعات وأهم الأفكار الرئيسية التي يتضمنها كل موضوع ومبادئ توعية المستهلك التي يستند إليها الموضوع .

جدول (٢) محتوى وحدة (أنا مستهلك وإمي)

م	الموضوع	الأفكار الرئيسية المتناوله في إطار الموضوع	مبادئ توعية المستهلك التي يستند إليها الموضوع
١	المستهلك المستول	تعريفه . - حقوقه وواجباته . مواقف تواجهه . آثار سلوكه على البيئة والمجتمع	الرشد العدالة الاستدامة
٢	الموارد الشخصية	تعريفها . - الميزانية الشخصية . قواعد الإنفاق ، وأساليب الادخار .	الرشد الرضا
٣	أسرتي المدبرة	إدارة الموارد الأسرية . أوجه الاستهلاك الأسري وسبل ترشيده .	الرشد الرضا العدالة
٤	إعادة التدوير	تعريفه . - تطبيقات عليه . المنتجات صديقة البيئة .	الاستدامة العدالة
٥	سلامة المستهلك	تعريفها . الغش التجاري . منظمات حماية المستهلك .	الأمن والسلامة الرشد
٦	سلامة الغذاء	تعريفها . - تحقيقها . مضار تلوث الغذاء .	الأمن والسلامة الرشد
٧	بيئتي مسئوليتي	الأثار البيئية والاجتماعية للاستهلاك غير المسئول . تطبيقات على خيارات الاستهلاك المستدام	الاستدامة العدالة

• الأنشطة التعليمية :

- تم تصميم مجموعة من الأنشطة التعليمية في كل موضوع مقترح ، روعي فيها :
- ◀ أن تناسب عمر التلاميذ و تسمح بالمشاركة والتفاعل وتبعث على الحيوية واللعب و عدم الملل .
- ◀ أن تتنوع بين العملية والنظرية ، الصفية واللاصفية بما يتناسب مع طبيعة كل موضوع و أهدافه .

• استراتيجيات التدريس :

تم استخدام العديد من استراتيجيات وطرق التدريس التي تسمح بالحركة والنشاط و المشاركة وإبداء الآراء بما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة ، واشتملت على (الألعاب التعليمية ، المناقشات ، الشرح ، العصف

الذهني، دراسة الحالة، التعلم التعاوني، التعلم في مجموعات، التعلم المرح، المدخل القصصي)

• أساليب التقييم :

تم تنوع أساليب التقييم ما بين التقييم البنائي الذي صاحب عملة التدريس واشتمل على الأسئلة الشفوية والتكليفات المختلفة، والتقييم الختامي الذي تمثل في تطبيق مقياسي خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية.

وتم عرض الوحدة المقترحة على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك للتعرف على مدى ملائمة ما بها من موضوعات وأنشطة للتلاميذ والأهداف والمحتوى، وتم إجراء التعديلات في ضوء اقتراحاتهم، لتصبح الوحدة جاهزة للتطبيق^(٤).

خامسا : للإجابة عن التساؤل الثالث للبحث و الخاص بالتعرف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تم ما يلي :

• إعداد مقياس خيارات الاستهلاك المسنداج :

واستلزم إعداده الخطوات التالية :

• الهدف من المقياس :

التعرف على مدى قدرة التلاميذ على اعتماد خيارات تشجع الاستهلاك المستدام في سلوكيات حياتهم اليومية.

• أبعاد المقياس :

اشتمل المقياس على أربعة أبعاد تمثل جوانب الاستهلاك المستدام التي تم تحديدها في ضوء القراءات في الأدبيات التي تناولت الاستهلاك المستدام وهي : (الطاقة، المياه، الغذاء، المال الشخصي)، ويتضمن كل محور عدد(٨) عبارات تعبر عن سلوك يومي متعلق بخيارات الاستهلاك التي ينتهجها الفرد في حياته اليومية.

• مفردات المقياس :

صيغت مفردات المقياس على شكل عبارات موجبة وأخرى سالبة تعكس درجة اعتماد التلاميذ خيارات تعبر عن سلوك الاستهلاك المستدام ووفقا للأبعاد الأربعة التي تم تحديدها، ويقابل كل عبارة مقياس تقدير ثلاثي وفقا (موافق، غير متأكد، غير موافق).

^٤ ملحق (٤) تخطيط موضوعات الوحدة المقترحة

• مفاتيح التصحيح :

تم وضع مفاتيح لتقدير درجات التلاميذ على المقياس باعتبار درجتان إذا اختار التلميذ الإجابة بموافق ، ودرجة واحدة إذا أجاب بغير متأكد ، وصفر إذا أجاب بغير موافق وذلك في العبارات الموجبة (و العكس في العبارات السالبة)، وبذلك تكون الدرجة العظمى (٦٤) ، والدرجة الصغرى (صفر) .

• صدق المقياس :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (٥) ، وذلك للتأكد من مدى صدقه ومناسبة كل عبارة من عباراته للبعد الذي تنتمي إليه وسن التلاميذ ، وتم تعديله في ضوء آرائهم ، والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس خيارات الاستهلاك المستدام في ضوء الأبعاد في صورته النهائية (١)

جدول مواصفات مقياس خيارات الاستهلاك المستدام

المحور	عدد العبارات المتصلة بكل محور	عدد العبارات الموجبة	عدد العبارات السالبة	النسبة المئوية لما يمثله المحور من إجمالي المقياس
الطاقة	٨	٤	٤	%٢٥
المياه	٨	٤	٤	%٢٥
الغذاء	٨	٤	٤	%٢٥
المال الشخصي	٨	٤	٤	%٢٥
المجموع	٣٢	١٦	١٦	%١٠٠

• التجربة الاستطلاعية :

تم تجريب المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس للمرحلة الابتدائية في نهاية العام الدراسي ٢٠١٥ ، وذلك للتأكد من ثبات المقياس والزمن المناسب لتطبيقه ومدى وضوحه .

• ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية باستخدام معادلة " كرونباخ " ، وبلغ معامل الثبات (٠.٨١) وهو ما يشير إلى درجة ثبات للمقياس .

• زمن الاختبار :

تم تقدير الزمن اللازم للمقياس وبلغ (٣٠) دقيقة ، وهو متوسط الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة الاستطلاعية في الإجابة .

٥ ملحق (٢) قائمة المحكمين .

٦ ملحق (٥) مقياس خيارات الاستهلاك المستدام .

سادسا : للإجابة عن التساؤل الرابع للبحث والخاص بالتعرف على فعالية الوحدة المقترحة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تم ما يلي :

• إعداد مقياس المسؤولية الاجتماعية :

واستلزم إعداده الخطوات التالية :

• الهدف من المقياس :

التعرف على درجة المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينه البحث) عقب دراستهم للوحدة القائمة على مبادئ توعية المستهلك.

• أبعاد المقياس :

لتحديد أبعاد المقياس تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت قياس المسؤولية الاجتماعية ، وتم تصنيف المقياس إلى ثلاثة أبعاد هي (الاهتمام، الفهم، المشاركة).

• مفردات المقياس :

صيغت مفردات المقياس على شكل عبارات موجبة وأخرى سالبة تعكس درجة المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ عينه البحث ووفقا للأبعاد الثلاثة التي تم تحديدها ، ويقابل كل عبارة مقياس تقدير ثلاثي وفقا (موافق ، غير متأكد ، غير موافق) .

• مفناح التصحيح :

تم وضع مفناح لتقدير درجات التلاميذ على المقياس باعتبار درجتان إذا اختار التلميذ الإجابة بموافق ، ودرجة واحدة إذا أجاب بغير متأكد ، وصفر إذا أجاب بغير موافق وذلك في العبارات الموجبة (والعكس في العبارات السالبة) ، وبذلك تكون الدرجة العظمى (٦٠) ، والدرجة الصغرى (صفر) .

• صدق المقياس :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (٧) ، وذلك للتأكد من مدى صدقه ومناسبة كل عبارة من عباراته لقياس المسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ ، وللبعد الذي تنتمي إليه ، وتم تعديله في ضوء آرائهم ، والجدول التالي يوضح مواصفات مقياس المسؤولية الاجتماعية في ضوء الأبعاد في صورته النهائية (٨)

^٧ ملحق (٢) قائمة المحكمين .

^٨ ملحق (٥) مقياس المسؤولية الاجتماعية .

جدول (٥) : جدول مواصفات مقياس المسئولية الاجتماعية

المحور	عدد العبارات المتصلة بكل محور	عدد العبارات الموجبة	عدد العبارات السالبة	النسبة المئوية لما يمثله المحور من إجمالي المقياس
الاهتمام	١٠	٦	٤	%٣٣.٣٣
الفهم	١٠	٥	٥	%٣٣.٣٣
المشاركة	١٠	٦	٤	%٣٣.٣٣
المجموع	٣٠	١٧	١٣	%١٠٠

• التجربة الاستطلاعية :

تم تجريب المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في نهاية العام الدراسي ٢٠١٥ ، وذلك للتأكد من ثبات المقياس وتحديد الزمن المناسب لتطبيقه ووضع عباراته .

• ثبات المقياس :

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس ، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الفردية والعبارات الزوجية باستخدام معادلة " كرونباخ " ، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وهو ما يشير إلى درجة ثبات للمقياس .

• زمن المقياس :

تم تقدير الزمن اللازم للمقاس وبلغ (٤٠) دقيقة ، وهو متوسط الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة الاستطلاعية في الإجابة .

• تطبيق تجربة البحث :

بعد إعداد أدوات البحث تم تطبيق التجربة وفقا للمراحل التالية :

• اختيار عينة البحث :

تمثلت عينة البحث في تلاميذ فصل (١/٥) بمدرسة كفر محلة داوود الابتدائية بإدارة الرحمانية التعليمية التابعة لمحافظة البحيرة ، وبلغ عددهم (٣٧) تلميذا وتلميذه ، وتم استبعاد نتائج (٧) تلاميذ لعدم الجدية والانتظام .

• تطبيق أدوات البحث قبلها :

تم تطبيق أدوات البحث (مقياس خيارات الاستهلاك المستدام ، ومقياس المسئولية الاجتماعية) على عينة البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) .

• تدريس الوحدة المقترحة :

قامت معلمة التربية الأسرية بتدريس موضوعات الوحدة المقترحة لعينة البحث بعد تزويدها بدليل المعلمة المعد لتدريس الوحدة ، وشرح الهدف من

تدريس الوحدة، واستغرق التدريس سبعة أسابيع متواصلة بواقع فترة دراسية واحدة أسبوعياً .

• تطبيق أدوات البحث بعدياً :

تم تطبيق أدوات البحث بعدياً على عينة البحث في نهاية تدريس الوحدة المقترحة .

• عرض نتائج البحث :-

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ، وذلك للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه .

• نتائج تطبيق مقياس خيارات الاستهلاك المسنداج :

نص الفرض الأول للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات الاستهلاك المسنداج بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات الاستهلاك المسنداج بأبعاده المختلفة ، وذلك بحساب متوسط الفروق بين التطبيقين ومربع انحراف الفروق عن هذا المتوسط وحساب قيمة (ت) للعينتين المرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (٦) : نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات الاستهلاك المسنداج بأبعاده المختلفة ، حيث $n=30$

مستوى الدلالة	قيمة (ت) الجدولية		قيمة (ت)	مربع انحراف الفروق عن متوسطها (ح. ٢٢ ف.)	متوسط الفروق (م. ف)	أبعاد المقياس
	٠.٠١	٠.٠٥				
داله عند مستوي ٠.٠١	٢.٧٦	٢.٠٥	١٨.٢٧٧	١٢٨	٧	الطاقة
	٢.٧٦	٢.٠٥	١٧.٩٦٧	١١٨.٧١	٦.٦٣	المياه
	٢.٧٦	٢.٠٥	٥.٤٨٢	١٤٢	٧	الطعام
	٢.٧٦	٢.٠٥	١٨.٥٤٩	١٢٤.٩٤٥	٧.٠٣	المال الشخصي
	٢.٧٦	٢.٠٥	٢٣.٩٣٦	١١٠٧.٢	٢٧.٦	ككل

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند أي من مستويين الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) و (٠.٠١) في أبعاد المقياس وفي المقياس ككل وهذا يعني أن (ت) داله إحصائياً، وهو ما يدل على تحسن مستوى التلاميذ فيما يتعلق باعتماد خيارات تشجع الاستهلاك المسنداج كما يعبر عنها المقياس بأبعاده الأربعة ، والنتيجة على النحو السابق تحقق صحة الفرض الأول والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات الاستهلاك المستدام بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي".

• قياس الفاعلية :

لقياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك ، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٧) :متوسط درجات العينة على مقياس خيارات الاستهلاك المستدام القبلي والبعدي و نسبة الكسب المعدل لبلاك

متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٥٦,٧٣	٢٩,١٣	٦٤	١,٢٢

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.٢٢ وهي تقع في حدود النسبة التي حددها بلاك (١ : ٢) وهو ما يعنى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية خيارات الاستهلاك المستدام لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

• نتائج تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية :

نص الفرض الثاني للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج العينة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية بأبعاده المختلفة ، وذلك بحساب متوسط الفروق بين التطبيقين ومربع انحراف الفروق عن هذا المتوسط وحساب قيمة (ت) للعينتين المرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات ، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي :

جدول (٨) :نتيجة اختبار (ت) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية بأبعاده المختلفة ، حيث ن = ٣٠

مستوى الدلالة	قيمة (ت) الجدولية		قيمة (ت)	مربع انحراف الفروق عن متوسطها (ح. ٢٦)	متوسط الفروق (م. ف)	أبعاد المقياس
	٠,١	٠,٥				
دالته عند مستوي ٠,٠١	٢,٧٦	٢,٠٥	٢١,٦٥٥	١٤٦,٧	٨,٩	الاهتمام
	٢,٧٦	٢,٠٥	٢٥,٣٤٦	٨٧,٧٧	٨,٠٦	الفهم
	٢,٧٦	٢,٠٥	٢٠,١٨	١٢٥,٣٤	٧,٦٧	المشاركة
	٢,٧٦	٢,٠٥	٢٤,٢٥	٨٧٩,٠١	٢٤,٣٧	ككل

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدوليه عند أي من مستويي الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١) في أبعاد

المقياس وفي المقياس ككل وهذا يعني أن (ت) دالته إحصائياً، وهو ما يدل على تحسن مستوى التلاميذ فيما يتعلق بدرجة المسؤولية الاجتماعية كما يعبر عنها المقياس بأبعاده الثلاثة، والنتيجة على النحو السابق تحقق صحة الفرض الثاني والذي نص على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات المسؤولية الاجتماعية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي " .

• قياس الفاعلية :

لقياس فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة معادلة الكسب المعدل لبلاك، وجاءت النتيجة كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٩) :متوسط درجات العينة على مقياس المسؤولية الاجتماعية القبلي والبعدي ونسبة الكسب المعدل لبلاك

متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل لبلاك
٤٩.٦٣	٢٥.٢٧	٦٠	١.١

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك = ١.١ وهي تقع في حدود النسبة التي حددها بلاك (١ : ٢) وهو ما يعني فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

• العلاقة الارتباطية بين نتائج تطبيق مقياس خيارات الاستهلاك المسند ومقياس المسؤولية الاجتماعية:

نص الفرض الثالث للبحث على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي لكل من مقياس خيارات الاستهلاك المسند ومقياس المسؤولية الاجتماعية " .

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية لنتائج عينة البحث في التطبيق البعدي لكل من مقياسي خيارات الاستهلاك المسند والمسؤولية الاجتماعية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل من المقياسين باستخدام القانون العام لحساب الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة، وجاءت النتيجة كما مبين بالجدول التالي:

جدول (١٠) :نتيجة حساب معامل الارتباط بين درجات عينة البحث في التطبيق البعدي لكل من مقياسي خيارات الاستهلاك المسند والمسؤولية الاجتماعية

مجموع درجات التطبيق البعدي لمقياس الاستهلاك المسند	مجموع درجات التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية	مجموع مربعات درجات التطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية	مجموع مربعات درجات التطبيق البعدي لمقياس الاستهلاك المسند	مجموع ضرب الدرجات المتقابلة في المقياسين	معامل الارتباط (ر)
١٧٠٢	٧٤٤٢٣	١٤٨٩	٩٦٧٧٨	٨٤٦٦٧	٤.٢٧

و يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجات التطبيق البعدي لكل من مقياسي خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية يساوي (٤.٢٧)، وهو معامل ارتباط قوي وموجب، وهو ما يعني أن هناك ارتباط قوي بين درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لكل من المقياسين، و النتيجة على النحو السابق تحقق الفرض الثالث للبحث و الذي نص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق البعدي لكل من مقياس خيارات الاستهلاك المستدام ومقياس المسؤولية الاجتماعية".

• مناقشة النتائج :

أسفرت نتائج البحث عن إثبات صحة الفرض الأول والذي ينص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس خيارات الاستهلاك المستدام بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي. وذلك يتفق مع دراسات (عبد الحميد توفيق، ٢٠٠٥)، (Young et al , 2010)، (Danilane & Mrzano, 2014) و التي أكدت نتائجها على أن توجيه التعليم نحو توعية المستهلك يزيد من وعي المستهلك ويحسن من نوعية الخيارات الاستهلاكية التي يعتمدها.

كما أسفرت النتائج عن إثبات صحة الفرض الثاني والذي ينص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس المسؤولية الاجتماعية بأبعاده المختلفة لصالح التطبيق البعدي وترجع الباحثة النتيجة السابقة إلى بناء الموضوعات التي اشتملتها الوحدة في ضوء بعض مبادئ توعية المستهلك مثل (العدالة والرشد والاستدامة) وممارسة التلاميذ لأنشطة متنوعة تدعم تلك المبادئ وتنعكس في ممارسة التلاميذ لبعض مظاهر تحملهم لمسئولياتهم الاجتماعية تجاه البيئة والمجتمع.

كما أسفرت نتائج البحث عن إثبات صحة الفرض الثالث وأكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مقياس خيارات الاستهلاك المستدام ومقياس المسؤولية الاجتماعية، وترجع الباحثة النتيجة السابقة إلى أن حرص الفرد على ممارسة خيارات استهلاكية تدعم من استدامة موارد البيئة والمجتمع من حوله تعكس نموًا لمسئوليته الاجتماعية تجاه بيئته ومجتمعه.

• نوصيات البحث :

في ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي :

- ◀ إجراء المزيد من البحوث التي تستهدف تضمين مبادئ توعية المستهلك ، وتنمية خيارات الاستهلاك المستدام في البرامج التعليمية المختلفة .
- ◀ عقد دورات تدريب للمعلمين للتدريب على تنمية خيارات الاستهلاك المستدام والمسئولية الاجتماعية لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.
- ◀ الاستفادة من الوحدة المعدة في إطار البحث الحالي في تطوير مناهج التربية الأسرية في مراحل التعليم المختلفة في ضوء مبادئ توعية المستهلك.
- ◀ تضمين برامج إعداد المعلم بوجه عام ومعلمة تخصص التربية الأسرية بوجه خاص بمفاهيم ومبادئ توعية المستهلك و مهارات تنميتها لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة .
- ◀ تضمين البرامج الدراسية بمقررات جديدة تساهم في تنمية المسئولية الاجتماعية والقدرة على اتخاذ خيارات الاستهلاك المستدام لدى طلاب المدارس والجامعات .

• مقترحات البحث :

- أثارت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها عددا من التساؤلات تصلح كأفكار لبحوث جديدة مثل :
- ◀ تصور مقترح لتطوير مناهج التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ توعية المستهلك .
- ◀ تدريب الطالبات معلمات التربية الأسرية على تنمية خيارات الاستهلاك المستدام لدي تلاميذهن من خلال تدريس التخصص
- ◀ إثراء مقررات الاقتصاد المنزلي (علوم الحياة الأسرية) بمفاهيم ومبادئ توعية المستهلك وأثره في تنمية الوعي الاستهلاكي لدي طالبات المدارس الثانوية الفنية في البيئات الأكثر احتياجا .

• المراجع العربية :

- أسماء محمد حميدة (٢٠٠٤) " برنامج إرشادي لتحسين السلوك الإنفاقي للمصرف الشخصي لدي طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة الفيوم" دراسة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس .
- أميرة علي عبد الكريم (٢٠٠٦) " فاعلية تصور مقترح في تنمية الوعي الاستهلاكي لدي تلميذات الصف الأول الإعدادي من خلال تدريس التربية الأسرية " دراسة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- حامد زهران (١٩٨٤) : علم النفس الاجتماعي ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- _____ (١٩٩٥) : علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، عالم الكتب .
- سامية عبد المطلب مصطفى (٢٠٠٦) " فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الاستهلاكي لدي تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال النشاط المدرسي " دراسة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

- سعد الجبالي (١٩٩٢) التربية التجارية – الأسس والتطبيقات ، المنصورة ، دار الشافعي للنشر والتوزيع .
- سليم محمد البرلسي (١٩٩٤) " دور المدرسة في تنمية الوعي الاستهلاكي لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " ، دراسة ماجستير ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .
- سيد عثمان (١٩٧٣) : المسؤولية الاجتماعية ، دراسة نفسية اجتماعية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- _____ (١٩٨٦) : المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، دراسة تربوية ونفسية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- شيرين شمس الدين المراكبي (٢٠١٠) " فاعلية برنامج قائم علي الوحدات التعليمية المصغرة في التربية الأسرية للبنين بالمرحلة الإعدادية في تنمية وعيهم ببعض القضايا الأسرية المعاصرة " ، دراسة ماجستير ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .
- عبد الحميد توفيق علي (٢٠٠٥) " تطوير مناهج المجال التجاري بالتعليم الأساسي في ضوء مفاهيم التربية الاستهلاكية " ، دراسة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- كوثر كوجك (٢٠١٠) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (التطبيقات في مجال التربية الأسرية) ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- منظور أحمد الأزهرى (٢٠٠٢) ترشيد الاستهلاك الضروري في الاستهلاك الإسلامي ، القاهرة ، دار السلام .
- مني عبد الهادي سعودي (٢٠١٥) ملامح في الثقافة العلمية ، القاهرة ، دار تويلا للنشر والتوزيع .
- نيفين شريف عبدالحليم (٢٠٠٨) " السلوك الاستهلاكي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي للأغذية المقدمة بالمقصف المدرسي وعلاقته بالمستوي المعرفي الغذائي وآراء التلاميذ نحو المقصف " دراسة دكتوراه ، كلية الزراعة ، جامعة الاسكندرية .
- هبة عبد المحسن أحمد (٢٠١٠) "برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم علي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره علي تنمية الوعي الاستهلاكي والتفكير الابتكاري لدي طالبات شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج" ، دراسة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة سوهاج .
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) وثيقة المستويات المعيارية لمحتوي مادة الاقتصاد المنزلي / علوم الحياة الأسرية – للتعليم قبل الجامعي .
- وسام محمد أحمد بكر (٢٠٠٩) "برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي لتنمية المهارات الحياتية والوعي الاستهلاكي لدي طالبات المدرسة الثانوية الفنية " دراسة دكتوراه ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة المنوفية .

• المراجع الأجنبية :

- Association of Slovak Consumers (1998)(A standard program for introduction of consumer education in schools in central and eastern Europe): Educating tomorrow's consumers today.
- **WFDSA: at international direct selling statics htm. (7/11/2015)**
- Clark,V.&Regan,S.(1987) Consumer Education Content : Perceptions of Consumer and Home Economics Teachers , **Journal of Vocational Education** , V.5, N.1
- Danilane,L.& Marzano,G.(2014)Consumer Education in Primary School in the Context of Sustainable Development , **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, 116(2014) 1068-1072
- DFI: Consumer Education, Definition & Concepts.

- at: **DFI: Consumer Education A blue Print for Action .htm (26/10/2015)**
- Nordic Council of Ministers (2009): Teaching consumer competences – a strategy for consumer education , Copenhagen , ISBN 978-92-893-1955-3
- at: **WWW.norden.ord/puplications**
- Ockenden, S. (1991) Consumerism & Development, **Teacher gram**, vol. 4, no.1, winter.
- Trent Ham (2014) The high School consumer education curriculum : what should be included.
- at: **The High School Consumer Education Curriculum – Simple Dollar. (7/11/2015)**
- UN. Department of Economic and Social Affairs (2007) Sustainable Consumption & Production, **UN. publications**, April 2007
- U.N.E.P (2010) Here and Now: Education for Sustainable consumption, recommendations & guidelines **UN. publications**, ISBN : 978-92-807-3073-9
- Washington State General Office (1997) "Be an Educated Consumer" project by: Rainior High School students. **<http://www.wa.gov/age/youthwelcomepage.htm>**
- Yong etal (2010) Sustainable Consumption: Green Consumer Behavior, Sustainable development 18, 20-31 .
- at: **International direct selling statics .htm.**





البحث الخامس

فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في
تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ
الصف الخامس الابتدائي

إعداد:

عز سيد محمد سيد

عز السيد معلم لغة عربية ، وباحث دكتوراة

أ.أ.د/ شاكِر عبد العظيم محمد قناوي أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة حلوان



فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

م.ر. سيد محمد سيد

أ.د. / شاكِر محمد العظيمة محمد قنابوي ، أ.م.د. / صفاء محمد العزيز محمد سلطان

• الملخص :

تتحدد المشكلة في وجود قصور في مهارات الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والافتقار إلى مدخل يناسب تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ ذلك الصف؛ حيث استخدم الباحث لحل هذه المشكلة مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" بوصفه مدخلا يضمن التفاعل بين القراءة والكتابة، بهدف تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الخامس، وقد شملت عينة البحث مجموعتين من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمحافظة الجيزة، وعدد أفراد كل مجموعة (٣٠) تلميذاً. وقد أشارت نتائج البحث إلى فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية بعض مهارات الوعي الثقافي؛ حيث وجدت فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبيّة، وفرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاوره، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة- الوعي الثقافي

The Effectiveness of Reading and writing-Approach on Developing Cultural Awareness Skills for the Fifth Primary Grade Pupils

Ezz Sayed Mohammad Sayed

Dr. Shaker Abdel Azim Mohammad, Dr. Safaa Abdul Aziz Sultan

Abstract:

The problem of the present study was identified in the weakness of the cultural awareness for the fifth primary grade pupils, lack of approach suitable for learning reading, and writing and ensures the development of cultural awareness to the pupils as themselves, This study aimed at know the effectiveness of reading and writing relationship approach on developing cultural awareness. The sample of this study consisted of fifth primary grade pupils is divided into two groups in Giza governorate and all group consist of (30) pupil.

^١ ورقة علمية مستلة من رسالة دكتوراة كأحد متطلبات استكمال الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية/ قسم المناهج وطرق التدريس

The study results indicated that the effectiveness of reading and writing relationship approach on developing cultural awareness skills. It also indicated that there is a statistically significant difference between the experimental group and the control group pupils' mean ranks on the post-administration in favor of the experimental group and it also indicated that there is a statistically significant difference between the experimental group pupils' mean ranks on the pre and post-administrations of the measure of cultural awareness in favor of the post-administration.

Keywords: Reading and Writing Relationship Approach, cultural awareness.

• مقدمة :

إن لغة كل أمة هي جزء من شخصيتها وحضارتها ومورثتها التاريخي والثقافي وهي التي تمثل كيانها الموحد وهويتها المستقلة، كما أن للغة وظائف عدة من بينها: تبادل الفكر والرأي، وتوثيق الفكر الإنساني، فالإنسانية مدينة للتوثيق اللغوي بكل ما لديها من معارف، وكل ما تعرف من أحداث الماضي وأحواله (فتحي يونس ، ٢٠٠٩ ، ١٠) ، وبذلك تعد اللغة وسيلة أساسية في تحقيق الهدف الأسمى للتربية، وهو نقل التراث الثقافي متضمنا قيم المجتمع؛ لذا فمن الضروري تضمين الوعي الثقافي في العملية التربوية مع تنميته؛ وذلك لما له من أثر كبير في سلوك الأفراد والجماعات، وتحسين حياتهم وتسهيل عملية التكيف، وبالتالي الضبط الاجتماعي بحيث يكونون أكثر مسaire وإيجابية مع غيرهم. (فؤاد العاجز ، محمود عساف ، ٢٠٠٩ ، ٤٢٣)

وبالرغم من أهمية هذا الجانب، فقد تبين للباحث ندرة وجود دراسات وأبحاث اهتمت بتنمية وقياس الوعي الثقافي، بما يسهم في رسم أطر للمناهج، ووضع تصور للمقررات الدراسية وطرق تدريسها في ضوء ما تسفر عنه نتائج هذه الدراسات والأبحاث، وقد أشارت دراسة كل من: "لافيت" (Lafayette, 1996, 431)، وعادل أبو الروس (٢٠٠١، ٥)، وفؤاد العاجز، ومحمود عساف (٢٠٠٩، ٤٢٣)، وإيمان مبروك (٢٠١٠، ٥٣) إلى ندرة الاهتمام بالتنوع الثقافي للتلاميذ في مختلف مراحل التعليم، وضرورة الاهتمام بتنمية وقياس الوعي الثقافي لدى التلاميذ، ومن الدراسات التي أوصت بضرورة تضمين الوعي الثقافي في العملية التربوية مع تنميته دراسة كل من: (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧)، (رشدي طعيمة، ١٩٩٨)، (عمرو جمعة

سالم (٢٠١١)، (نادية محمد عبد الرحيم (٢٠١١)، (Te asdel, 1997)، (Nalder, (1999).

وتمثل العلاقة بين القراءة والكتابة مدخلاً لتعلم اللغة وتعليمها من شأنه تحقيق الأغراض المتوخاة من تعليمها، وهى تنمية عمليات تلقي اللغة وإنتاجها استناداً إلى افتراضات، وإجراءات توجه الممارسة، وتعتمد على مبادئ، وذلك لأن التنظير يمثل الإطار الفكري من حيث القواعد والمبادئ، فإنه لا يضع أسساً عقلية تحكم الممارسات التطبيقية، في حين أن المدخل التربوي يجمع الممارسة بتلك الأفكار النظرية في ضوء الواقع الممارس، وفي ضوء براهين قوية تؤكد فاعليته، ومنطقية أفكاره، ومن ثم يمكن الاعتماد بأفكار المدخل، وتعميم تلك الأفكار بوصفها مبادئ للتعليم والتعلم. (Clement, Morie Elena, 1995)

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين القراءة والكتابة، وضرورة تفعيل تلك العلاقة من خلال مداخل وعمليات تربوية تترجم تلك العلاقة إلى تطبيقات عملية يمكن الاستفادة منها في تنمية التواصل اللغوي، والوعي الثقافى، والتفكير بأنواعه. (شاكى عبد العظيم، ٢٠٠٢)، (مصطفى عبد العال، ٢٠٠٨)؛ مما حداً بالباحث إلى تبني مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ لتعرف فاعليته في تنمية مهارات الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

• مشكلة البحث :

تحدد المشكلة فى وجود قصور في مهارات الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، والافتقار إلى مدخل يناسب تنمية الوعي الثقافى لدى تلاميذ ذلك الصف .

• أسئلة البحث :

- ١ ما مهارات الوعي الثقافى المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى؟
- ٢ ما فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى؟

• أهداف البحث :

- يهدف هذا البحث إلى :
- ١ تحديد مهارات الوعي الثقافى المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى .
- ٢ تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى .

• أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول "العلاقة بين القراءة والكتابة" مدخلا يضمن التفاعل بين القراءة والكتابة، بهدف تنمية الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ويتوقع أن تفيد نتائج هذا البحث فى المجالات الآتية:

- ◀ مساعدة واضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية فى إعداد المواد التعليمية، ووضع المحتويات فى ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث .
- ◀ تقديم مدخل يترجم العلاقة بين القراءة والكتابة عملياً بهدف تنمية مهارات الوعي الثقافى .
- ◀ تقديم مدخل يناسب حاجات وخصائص نمو التلاميذ فى ذلك الصف، ويراعى البنية المعرفية لهم بهدف نشر وتنمية الوعي الثقافى.

• أداة البحث:

مقياس الوعي الثقافى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى . (إعداد الباحث)

• فروض البحث :

- ◀ الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبيية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافى فى كل محور من محاور المقياس، وفى المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبيية .
- ◀ الفرض الثانى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبيية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافى فى كل محور من محاوره، وفى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي .

• حدود البحث:

يُلْتَرَمَ فى هذا البحث الحدود التالية :

- ◀ الوعي الثقافى متمثلاً فى الدوائر الثقافية (الثقافة العامة، والثقافة الإسلامية، والثقافة العربية، والثقافة المصرية) ومؤشرات الوعي بكل نوع
- ◀ مقرر اللغة العربية على تلاميذ الصف الخامس الابتدائى (الفصل الدراسى الأول).
- ◀ عينت من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى مقسمة إلى مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبيية.

• مصطلحات البحث :

• مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة:

يعرف المدخل بأنه : " مجموعة من المسلمات والافتراضات مسلم بصحتها بين أهل الاختصاص في التدريس، والتي تترايط فيما بينها بعلاقات وثيقة، بعضها يرتبط بطبيعة المادة المتعلمة، وبعضها يرتبط بعملية التعليم/ التعلم. (حسن شحاتة وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٦١)

ويقصد بمدخل العلاقة بين القراءة والكتابة إجرائياً في هذا البحث : تنظيم محتوى موضوعات المادة اللغوية المقدمة في صورة مهارات لغوية وظيفية، متجاوزاً تقسيمها لمعلومات مجزأة وفروعاً متفرقة، ومعالجتها من خلال التدريب والممارسة اللغوية، والأنشطة الثقافية، والمعلومات الإثرائية؛ بما يحقق الترابط بين القراءة والكتابة بصورة تمكن المتعلم من إدراك العلاقة بينهما، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وتنمية الوعي الثقالي لديهم.

• الوعي الثقالي :

الوعي الثقالي هو : " الوعي بالحياة اليومية بما يشمل من عادات وتقاليد وأعراف وأحكام وتفاعل وصور النشاط العام التلقائي والمنظم ". (موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي، ٢٠١٠، ١٤٨)، وعرفه فؤاد العاجز، ومحمود عساف (٢٠٠٩، ١١) بأنه " مدى إدراك الفرد ووعيه بدوره في المحافظة على تراثه الثقالي ومبادئه الأصيلة، مع حمايتها من الشوائب؛ لتبقى خالية من أي تأثيرات وافدة."

ويقصد بالوعي الثقالي إجرائياً في هذا البحث : مدى إدراك تلميذ الصف الخامس الابتدائي للدوائر الثقافية (الثقافة العامة- الثقافة الإسلامية- الثقافة العربية- الثقافة المصرية)، وأدائه للمؤشرات الدالة على وعيه بكل دائرة من هذه الدوائر الثقافية.

• إجراءات البحث:

تسيير إجراءات الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

◀ أولاً: إعداد الإطار النظري .

◀ ثانياً: تصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها، وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

▲ إعداد قائمة الوعي الثقالي .

▲ إعداد الخطة العامة لخطوات النموذج التدريسي المعد لمعالجة وحدات المقرر في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة".

- ▲ بناء أداة القياس.
- ◀ ثالثاً: التجربة الميدانية، يسير التطبيق الميداني وفقاً للخطوات الآتية:
 - ▲ اختيار عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.
 - ▲ التطبيق القبلي لأدوات البحث.
 - ▲ تدريس المقرر باستخدام النموذج التدريسي المعد في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ لتنمية مهارات الوعي الثقلي.
 - ▲ التطبيق البعدي لأدوات البحث.
 - ◀ رابعاً: استخلاص النتائج: وذلك من خلال:
 - ▲ رصد البيانات ومعالجتها احصائياً.
 - ▲ استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
 - ▲ تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.
- وفيما يلي معالجة ما سبق تفصيلاً

• الإطار النظري للبحث :

لما كان البحث يستهدف تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقلي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ لذا يقدم الباحث عرضاً تمت الاستفادة منه عند إعداد البحث، وتمثل ذلك العرض في المحاور الآتية:

• المحور الأول : مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

يمكن عرض بعض المحددات التي تشكل ملامح وطبيعة مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"، وتتمثل تلك المحددات في النقاط الآتية:

• مفهوم مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

عرف رشدي طعيمة المدخل بأنه "المنطلقات التي تستند إليها طريقة التدريس مثل: تصورهما لمفهوم اللغة وفلسفة تعليمها، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية، وشخصية المتعلمين . والمدخل التدريسي يعكس فلسفة التدريس التي تتبلور في سؤالين: ماذا وكيف يتم تعليم الدارسين؟ وحتى المحتوى يختلف تبعاً لاهتمامات المدخل" (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ٢٩)

وحول مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة يشير شاكر عبد العظيم إلى أن التعلم عملية شاملة متكاملة، تتأثر فيها جوانب مختلفة، وتؤثر في بعضها سلباً وإيجاباً، كذلك يعد التعلم عملية بنائية تراكمية، يبنى فيها الجديد على القديم، يتأثر به ويؤثر فيه، وهذا ما يفسر مدخل "العلاقة بين القراءة

والكتابة" الذي يتميز بالتبادلية والنمو المتزامن، ويضيف أنه في مجال النشاطات اللغوية تتداخل القراءة والكتابة، وأن الاستجابة للمادة المقروءة تكون أكثر فاعلية عند استخدام القارئ نشاطات كتابية. وفي ضوء ما سبق يبين الباحث أن مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في هذه الدراسة يعني "مجموعة من المنطلقات اللغوية والركائز الثقافية التي تصف طبيعة المحتوى الذي سيعلم، وتحدد خطوات وإجراءات السير في تدريسه؛ بهدف تزويد تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالوعي الثقافي اللازم في حدود مرحلته العمرية".

• أهمية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" :

يعد مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" أحد المدخل التي يمكن من خلالها إعداد التلميذ إعداداً متكاملًا يتناسب مع طبيعة النمو اللغوي له، كما تنبع أهمية مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة من خلال عدة مزايا، لعل من أهمها: (شاكِر عبد العظيم ١٧، ٢٠٠٢).

- ◀ أن المادة اللغوية التي يستند إليها المدخل تنبع من أحاديث التلاميذ وخبراتهم، وبذلك تكون أسهل في تعلمها وقراءتها.
- ◀ أن المدخل يركز على خبرات التلاميذ السابقة، ويستثير اهتماماتهم وشغفهم للقراءة .
- ◀ يعمل على تنمية التفكير؛ حيث أن التفكير جزء أساسي في هذا المدخل، منذ بداية مساعدة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم .
- ◀ يتحدد دور المعلم في تحقيق بيئة مثيرة للتفكير داخل الموقف التعليمي. والمتعلم منتجاً ومبتكراً لمواد تعلمه .
- ◀ يجعل الطلاب في خبرات إيجابية يثقون فيها، وتكون مثيرة لرفع مستوى دافعيته إلى التعلم .
- ◀ ينمي قدرة التلاميذ على بناء المعنى، ويجعلهم يستمتعون باللغته التي يستخدمونها، ويشعرهم بأن اللغة التي يستخدمونها ليست عملاً مدرسياً يرغمون على القيام به.
- ◀ يقدم نصوص لغوية تحتوي معنى ثقافي وآخر لغوي؛ مما يرفع من كفاءة المتعلم وتثير عنده شعور بأهمية ما يتعلمه، وتنمي لديهم الوعي الثقافي .

• مدخل العلاقة بين "القراءة والكتابة" واللفة [طبيعتها،

ووظائفها] :

طبيعة اللغة أمر اختلف فيه الباحثون، وأثر هذا الاختلاف بصورة واضحة في تحديد مفهومها، وفي منهج دراستها، ذلك لأن اللغة بالمعنى العام

شيء معقد مركب، تنظم خواص الإنسان وما يمتلكه من جوانب ذهنية ونفسية، واجتماعية وثقافية، وهي نظام معرفي يدرس، وتولد عنه وفيه نظريات، وهي كذلك مهارات تمارس في مواقف حيوية. (كمال بشر، ١٩٩٩: ٨٣)

وأكد أحمد المهدي ذلك التصور المنطومي للغة في تعريفه لها بقوله: "إن اللغة أحداث تحكمها قواعد نظامية تصفها أنظمة فرعية ستة من بينها نظام التداول pragmatics؛ وهو النظام الدال على كيفية استخدام اللغة في المواقف والسياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة؛ لتؤدي وظائف ذاتية ومجتمعية مختلفة. (أحمد المهدي، ٢٠٠٣، ٢٩١)

وذكر "ويفر" Weaver عن اللغة: "أن مفهوم اللغة يؤثر إلى حد كبير في المدخل التعليمي الذي يتبعه المعلم، والمدخل التعليمي - كذلك - ينبغي أن يعكس مفهوم اللغة، ومن ثم فوعي المعلم بمفهوم اللغة وأنظمتها والسياق الذي يكتنف تعليمها وتعلمها يؤثر في ممارساته، وفي وعيه بما استحدثت من معارف من شأنها أن تعدل في عمليات التعليم. (Weaver, 1980, 3-14)

• طبيعة عملية نعلج اللغة وكنسائها

اللغة في طبيعتها نسق مندمج ونظام متكامل، فالاستعمال اللغوي يستوجب أن تعلم اللغة وفقا لطبيعتها الكلية؛ حيث إن العلاقة بين مكوناتها ليست علاقة خطية، وإنما هي علاقة دائرية، إذ إن اللغة نظام ذو طبيعة كلية يتسم بالتكامل والاتساق بين عناصره. (أحمد طاهر، ١٩٨٧، ٤)

وأصبح من الضروري أن ينصب تعليم اللغة وتعلمها على مواجهة الضرورات، والمتطلبات الاجتماعية والثقافية، وانطلاقاً من هذا المبدأ كان الاهتمام بالجوانب الوظيفية للغة؛ بمعنى أن تدرس اللغة في سياقات طبيعية حقيقية؛ لأن وظيفة اللغة لا يمكن فصلها بأي حال عن أهميتها أداة للتواصل الاجتماعي. (محمد فؤاد جلال، د.ت، ٦)، وهذا ما يدعونا إلى ضرورة التأكيد على إثراء وعي المتعلم ببيئته، ومجتمعه، ودينه، والعالم من حوله، وهو ما يمثل الوعي الثقافي، ومن ثم بناء مواقف من شأنها زيادة تفاعله، وبذلك يمكن توظيف اللغة في جميع شئونه.

• وظائف اللغة :

من أهم الجوانب التي تكشف عن طبيعة اللغة - تعدد وظائفها، وتنوع مجالات استخدامها؛ فاللغة وسيلة الفرد لقضاء حاجاته، وتنفيذ مطالبه في المجتمع، وبها - أيضاً - يناقش شئونه ويستفسر، ويستوضح، وتنمو ثقافته. (صفاء محمود، ٧٥، ٢٠٠٣) (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ٥). وتستخدم اللغة لتؤدي أغراضاً اجتماعية وظيفية، وأكدت نظرية "هاليداي" ضرورة أن ينسجم

تعليم اللغة مع طبيعتها، وأن يرتبط تعلم اللغة بمواقف مجتمعية واقعية - أو مفترضة - ذلك أن تعلم اللغة منعزلاً عن المواقف المجتمعية يجعل الانخراط في تعلمها عملاً مصطنعاً في نظر المتعلمين. وتستند العلاقة بين القراءة والكتابة في تعلم اللغة العربية قراءة وكتابة على أساس أن تعلم اللغة وتعليمها إنما هو أمر محكوم بأسبقيتها الاجتماعية والثقافية والانفعالية؛ وذلك بهدف التواصل مع الآخرين. (شاكركر عبد العظيم، ٢٠٠٣، ٢٢). وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول: إن اللغة تمارس؛ لتحقيق أغراضاً فردية واجتماعية وإنسانية وثقافية، ويرى الباحث ضرورة نشر وتنمية الوعي بوظائف اللغة واستخداماتها، وأن ينعكس على مناهج تعليم اللغة العربية في مؤسساتنا التعليمية المختلفة، فتأخذ فنون اللغة العربية طابعاً وظيفياً يرتبط بمواقف الحياة اليومية اللغوية للمتعلم، فتنمو قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين في مجتمعه، وبالتالي يصير هذا المتعلم عضواً فاعلاً في مجتمعه يؤثر فيه ويتأثر به.

• المبادئ النفسية والتربوية لنعلج ونعلج اللغة

يرتكز مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" على المصادر التي تتناول المبادئ النفسية والتربوية لتعلم اللغة، والكفايات التي تتناول عملية اكتساب اللغة حتى يتسنى له مراعاة ذلك في كل عناصر المنهج، وفيما يأتي إشارات موجزة لبعض مبادئ التعلم في عملية تعليم اللغة وتعلمها (رشدي أحمد طعيمة، ٢٠٠٦، ١٢٣):

- ◀ المواقف والخبرات اللغوية لا تكون ذات فعالية في مساعدة المتعلم على اكتساب اللغة إلا إذا كانت في مجموعها ذات معنى ودلالة، ووظيفية للمتعلم، ومرتبطة بأغراضه من تعلم اللغة.
- ◀ الموقف الجيد لتعليم اللغة وتعلمها يعتمد على شمول وتنوع الخبرات اللغوية.
- ◀ تنظيم خبرات تعلم اللغة يجب أن يكون في صورة قابلة للتعلم.
- ◀ تعلم اللغة يكون أكثر فاعلية وتحقيقاً لاكتساب اللغة وممارستها حين يوجه المعلم الدارسين، ويشير اهتمامهم، وينمي ميولهم، ويوقظ حاجاتهم وأغراضهم، ويحقق أغراضهم من تعلم اللغة.

• الدعائم النظرية والفلسفية التي يسند إليها مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":

يتطرق الباحث هنا إلى إلقاء الضوء على نظريات التعليم والتعلم؛ لتعرف مناظرة اهتمام تلك النظريات مدخلا للحديث عن مدخل "العلاقة بين القراءة

والكتابة"، وطبيعة العمليات الموحدة بين القراءة والكتابة؛ لتعليم اللغة، وتنمية الوعي الثقلي من خلال القراءة والكتابة.

يستند مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" إلى عديد من الفلسفات والنظريات التربوية التي يمكن الإفادة منها في وصف عمليات تعلم اللغة التي تسايره، وفي اشتقاق أسس تدريس اللغة وفقاً لها، وبخاصة علم اللغة النفسي، وحركة التربية التقدمية التي قادها "جون ديوي"، ونمائية "بياجيه"، وأفكار عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" الاجتماعية، واكتملت هذه الدعائم بالنظرية البنائية.

كما اعتمد في بلورة مبادئ المدخل على الفلسفة الإنسانية Humanism، ومن أشهر روادها "ماسلو" Maslow - حيث دعت إلى إعادة الاعتبار للغة وأنسنتها، وأكدت على مكان الإنسان في استيعاب اللغة، والاستفادة منها في بناء شخصيته، وعلاقاته مع الآخرين، ولذا أكد "جودمان" (Goodman, K, S) أهمية تلك المبادئ الإنسانية في تعلم اللغة وتعليمها، ورؤيتها للمتعلم والمعلم؛ "فكل متعلم إنسان فرد، والمعلمون أناساً يفترض فيهم أن لديهم وعياً ومعرفة بكيفية استخدام المعارف السابقة لدى المتعلم والبناء عليها؛ وشخصية المتعلم كل متكامل، ويجب احترامه وتشجيعه، كما يجب احترام رغبتهم في التعلم والاستكشاف". (Goodman, K.S, 1997, 40)

وأولى النظريات التي تنظر إلى اللغة على أنها مكتسبة وليست وراثية نظرية "أوسجود التوسطية"، ويمكن تعلمها عن طريق الممارسة والتكرار (الاقتران بين المثير والاستجابة)، ولكنها تختلف عن النظرية السلوكية في العناية بالدلالات المعنوية للغة، فضلاً عن الدلالات اللفظية، وأضحى تركيزها على المعاني الدلالية ومدى التمايز بين المفردات التي يمكن تمثيلها بيئياً وذهنياً؛ فالأولى يتعرف إليها الطفل سواء كان ذلك عن طريق المشاهدة أم عن طريق الملاحظة، في حين أن الثانية: تمثل داخلياً في الدماغ. (نبيل عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٣، ٣٨-٤٠)

وعنيت نظرية معالجة المعلومات بدراسة العمليات الذهنية للغة، حيث رأى أنصار تلك النظرية أن المثيرات الخارجية تؤثر على حواس الفرد، والتعلم، ما هو إلا سلسلة من العمليات التي تجري داخل ذهن الإنسان بين مرحلة المدخلات (التلقي) والمخرجات (الاستجابة). (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ١٣٥).

وهنا يتبين مدى الاتساق والنمو في النظر إلى العمليات الذهنية، حيث افترضت النظرية التوسطية وجود عمليات تتم داخل الذهن في الفترة ما بين حدوث المثير وظهور الاستجابة، ثم جاءت "نظرية معالجة المعلومات" لتؤكد تلك العمليات التي تتم في مراحل تبدأ بجمع المعلومات، ثم تنظيم تلك

المعلومات، ونقلها لمخزن الذاكرة، ثم تحديد الإطار التلازمي الذي يتيح استرجاع المعلومات مرة ثانية حين الحاجة إليها. (Ashman, 1989, 33)

ومن أهم النظريات التي يمكن أن تكون أساساً لهذا الاتجاه النظرية المعرفية، وقد عنى أنصارها المنتمون إلى علم نفس العرفان - بتقديم تحليل تفصيلي تتبعي للعمليات العرفانية التي يستخدمها الفرد في حل المشكلات، أو اكتساب المعارف، كما ركزت النظرية على بعض الجوانب المترابطة في تفسير تلك العملية؛ ومنها البناء الحاسي، والبناء الذهني، والإدراك المعرفي. (نايف خرما، وعلي حجاج، ١٩٨٨، ٧٤ - ٧٦)

وقسم "فيجوتسكي" نظريته إلى أربعة مراحل: تستند الأولى إلى مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أعطى أهمية لدور الأسرة في إكساب الطفل معارفه الأولى، وتنطلق المرحلة الثانية من خصائص الطفولة المتوسطة، أما المرحلة الثالثة: فتعتمد عند "فيجوتسكي" - على ما يستمده الطفل من معارف وأفكار، وكيفية بنائه لمعارفه عن الآخرين ويبدأ في تكوين شخصيته، والمرحلة الأخيرة، فتستند إلى مرحلة المراهقة، حيث يتعلم الفرد الاتجاهات والقيم من الآخرين ومن القراءة، وبذلك يشكل بناء متكامل من القيم والاتجاهات والآراء والأفكار. (نبيل عبد الهادي وآخران، ٢٠٠٣، ٦٤)

والمتعلم في نظرية "أوزيل" بناء نشط متخذ للقرار بما يساعد في الاحتفاظ بالمعلومات والأفكار لمدة طويلة، ويرفع من كفاية المتعلم في استيعاب المعلومات الجديدة، كما أن المعارف المعرضة للنسيان تترك أثراً يساعد في تعلم جديد يرتبط بتلك المعارف، كما أن التعلم ذا المعنى يرتبط بما يعرفه الطلاب فعلاً، ويؤثر في تكوين شخصياتهم. (حسني عصر، ٢٠٠٦، ١٢٥)

ويحدث الفهم من وجهة النظر العرفانية إذا استطاع القارئ أن يربط بنية المعرفة لديه ببنية النص. وقد نظر "أوزيل" إلى البنية المعرفية للفرد على أنها المحتوى الشامل للمعرفة البنائية للفرد، وخواصها التنظيمية المتميزة، التي تميز المجال المعرفي للفرد. ورأى "أوزيل" أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية، ويربطها بالمعرفة والخبرات السابقة، وبهذه الطريقة تكتسب المعلومات الجديدة، فضلاً عن إعطاء المعلومات السابقة معنى خاصاً، وعليه فإن عملية التعلم عرفانياً تعتمد على مدى قدرة المتعلم على إحداث روابط بين المعلومات الجديدة والسابقة داخل البناء المعرفي، ومدى قابلية المعلومات للتنظيم والتكامل داخل البناء المعرفي للمتعلم. (فتحى الزيات، ١٩٩٥، ٢٩٧)

والنظرية البنائية هي إحدى النظريات التي تعني بالبحث في كيفية تعلم الفرد المعارف المختلفة، وكيفية توظيفها وكيفية توليد معارف جديدة

- استناداً إلى المعارف المتاحة لكل فرد بمعاونة من يقومون على تعليمه، والتعلم البنائي يعني بالعمليات الذهنية التي يؤديها المتعلم في إدراك المعنى، ودور عملياته العرفانية في إنتاج المعنى وبناء المعارف الجديدة. (جابر عبد الحميد، ١٩٨٩، ٢٨٨)، وانطلقت النظرية البنائية من عدة افتراضات يمكن أن تدعم مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"، وفيما يأتي تفصيل هذه الافتراضات :
- ◀ الافتراض الأول: التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه:
 - ◀ الافتراض الثاني: مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية:
 - ◀ الافتراض الثالث: المعرفة القبلية للمتعليم شرط أساسي للتعلم ذي المعنى:
 - ◀ الافتراض الرابع: عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال تفاوض اجتماعي.
 - ◀ الافتراض الخامس: النمو العرفاني سلسلة من التغيرات النمائية المتداخلة:

• فلسفة وأسس مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"

من خلال عرض مناهج اهتمام نظريات التعليم والتعلم التي تدعم مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة تتضح فلسفة ذلك المدخل، وهي تحقيق الهدف الأسمى من التعلم من خلال تطبيق ما تعلمه المتعلمون في مواقف جديدة، "تقديم المعارف والخبرات التعليمية متكاملة يؤدي إلى فعالية أكثر في التعليم من تقديمها منفصلة، ولذا يجب الربط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات التعليمية وتقديمها للمتعلمين في كل مترابط متكامل، حتى يتمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه في بيئته الاجتماعية". (حلمى الوكيل ومحمد أمين المفتى، ١٩٩١، ١٨٣).

وفي ضوء تلك الفلسفة تبني العلاقة بين القراءة والكتابة على عدة اعتقادات منها، أن تعليم القراءة والكتابة يتم من خلال نصوص تعبر عن مواقف حقيقية في الواقع، وأن التعلم يتمركز حول المتعلم، باقتراح عدة طرق وأنشطة خلال تعلمه القراءة والكتابة (Ruddle 1986) (Rigg, p., 1991)، وعليه فقد استند هذا المدخل إلى عدد من الأسس منها :

- ◀ الأساس الفلسفي : ويستند إلى طبيعة اللغة حيث ثمة تكامل وثيق بين فروعها، وفنونها - فضلاً عن - أنها وسيلة تواصل اجتماعي، تستخدم لأداء وظائف مختلفة.
- ◀ الأساس النفسي : أما هذا الأساس، فيستند إلى طبيعة الخبرة الإنسانية بوصفها كلاً متكاملًا لا يفصل فيه بين العقل والفكر والوجدان. (حسني عصر، ٢٠٠٦، ١٢٥-١٢٦)
- ◀ الأساس الاجتماعي : ويتجسد هذا الأساس في أن تتكامل خبرات المتعلمين مع واقعهم الاجتماعي، الذي يعيشون فيه؛ ولكي يتحقق ذلك صار لزاماً أن يتم تعليم اللغة وتعلمها في سياقها الاجتماعي. (كمال بشر، ٢٠٠٤، ٦٦)

وخلاصة ما سبق، يرى الباحث من خلال استعراض الأسس النظرية التي يقوم عليها مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" فيما يتعلق بتعلم اللغة

وتعليمها - أن هذا المدخل يتفق وطبيعة اللغة ويحقق وظائفها، بما يكفل تنمية معارف المتعلم، وإثراء وعيه الثقافى.

• المبادئ التي يقوم عليها مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":

أشار "فريرو (Friro, 1990) إلى أن من أهم التطبيقات التربوية التي توصل إليها نتيجة أبحاثه، أنه لا بد وأن يتعلم الأطفال القراءة والكتابة في وضع اجتماعي، وليس في مواقف مصنعة، وأن يتم ذلك باعتبار أن كل طفل قادر على القراءة والكتابة في ضوء مستواه الخاص.

وأكد "روس" (Ross, 1990) أن أحد مبادئ تعليم القراءة والكتابة، احترام المدرسين لتلاميذهم أفراداً تنتمي إلى مجتمعات، واحترام ثقافتهم التي تشكل جزءاً من وسائل تعلمهم، كما أكد أن مواد القراءة والكتابة التي تراعي الانعكاس الثقافى للمجتمع، وتقدم الارتباط المنطقي بين المعرفة السابقة والنصوص التي يقرأها الطلاب أو يكتبوها، وتوفير بيئة غنية للقراءة والكتابة أمر مهم، وذلك بتوفير مواد للقراءة والكتابة من خبرات المتعلم تعكس إيجابياً اللغة المنزلية والثقافية.

وعلى هدى النظريات التي سبق عرضها، وتدعيم الكتابات، ونتائج الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين القراءة والكتابة. سوف يحاول الباحث عرض أهم مبادئ مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" فيما يأتي :

- ◀ الربط بين فنون اللغة وأنظمتها الفرعية وضرورة إحداث التكامل بين مهاراتها. (Patrica, 1996, P. 64)
- ◀ الاهتمام بخبرات المتعلمين وقليباتهم العرفانية، ودمجها فى البرنامج التدريسى لتعليم القراءة والكتابة. (Robideau, Dan, 1993)
- ◀ توافر مصادر أخرى للقراءة والكتابة. (خلف الديب عثمان محمد، ٢٠٠٣، ٧٩)
- ◀ المعنى ركيزة تعلم اللغة تلقياً وإنتاجاً. (علي سلام، ١٩٩٣، ٢٦)
- ◀ تكامل السياق اللغوي في تعليم القراءة والكتابة. (Ghosn, 1997, 14)

• طبيعة العلاقة بين القراءة والكتابة :

القراءة والكتابة عمليتان توليديتان إنتاجيتان، ويستدل على ذلك من أن الأطفال يتعلمون القراءة، ويبنون جملاً صحيحة، فينقلون ما لديهم من معاني وأفكار قبل أن يتعلموا قواعد اللغة، ويتم ذلك من خلال التفاعلات الاجتماعية التي يطورونها معتمدين على ما يجري من محاورات، والقراءة المنتجة تستدعي قيام الطالب بأعمال كتابية مساندة تساعد في السيطرة على ما تشتمل عليه المادة من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم بارزة.

(حمدان علي نصر، ١٩٩٠، ١٢٤) ويُذكر أن هناك بعض الحقائق التي تحكم علاقة القراءة بالكتابة عمليتين لغويتين متلازمتين، وهذه الحقائق هي (شاكر عبد العظيم، ٢٠٠٢، ٧-٨) " (Flood, James and other, 1986, 86) :

- ◀ إن الفهم العميق للمقروء؛ يحدث عندما يعاد تنظيم الأفكار والمعلومات التي يشتمل عليها؛ حيث يتم إعادتها في أضواء جديدة.
- ◀ إن اقتصار التلميذ أثناء الدراسة على العمليات القرائية لن يكون كافياً لتحقيق تعلم فعال.
- ◀ أن الاعتماد على الكتابة وحدها وسيلة غير دقيقة لإقناع العقول .
- ◀ يستطيع المعلمون تدريب تلاميذهم على كيفية استيعاب المادة وإعادة بنائها من جديد .

وهناك أمثلة عديدة للتداخلات بين القراءة والكتابة، وكيف أن الاستجابات الفردية للمادة المقروءة قد تكون أكثر فاعلية عند استخدام القارئ نشاطات كتابية، كما أن هناك ما يشير إلى أن استخدام الكتابة في تدريس المناهج الدراسية المختلفة يساعد الطلاب على الاستيعاب، بما يجعلهم أكثر قدرة على التفاعل مع مكونات المقروء، كما يؤكد بعضهم: أن أية عملية تفكير أو قراءة راقية لا بد أن تتم في إطار كتابي (Gonzalez, D, 1998, p36) "

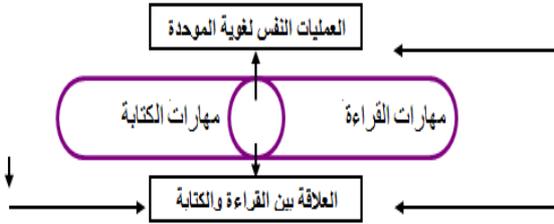
وقد أشار كلاً من شاكر عبد العظيم (٢٠٠٢)، ومصطفى عبد العال (٢٠٠٨) إلى مجموعة من العلاقات المتداخلة بين القراءة والكتابة نذكر منها:

- ◀ العلاقة بين القابلية للقراءة، وتعدد عمليات الكتابة بإعمال العمليات الذهنية التي تربط بين القراءة والكتابة .
- ◀ التوقع، والتلخيص، والاستنتاج، والتقييم، والمراقبة، والفهم، وربط المعلومات ببعضها خلال قراءة النص، وكذلك اكتشاف أوجه القصور، ووضع بدائل لتصويبها، إنها المراحل نفسها التي تمر بها عملية الكتابة .
- ◀ التطور القرائي وعلاقته بالقدرة الكتابية .
- ◀ العلاقة بين جودة الكتابة والخبرة بها .

• العمليات والمهارات الموحدة بين القراءة والكتابة:

تمثل العمليات الموحدة التجسيد الفعلي لتوحد اللغة، وعنها تتجلى المهارات الموحدة بين فنون اللغة جميعها (شاكر عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣١-٣٢)، ويشير إلى القراءة والكتابة في الكتابات الأجنبية بمصطلح (Literacy)، لما بينهما من

عمليات ومهارات مشتركة، بل إنهما يمثلان عملية واحدة Unitary Process، كما يوضح الشكل الآتي (Dobson, L, 1988, 418) :



شكل (١) مناطق التداخل والتوحد بين عمليات القراءة والكتابة

والعمليات النفس لغوية بين القراءة والكتابة تظهر عند استخدام الكاتب للأقسام البلاغية عند عرضه لموضوعه، فهذه الأنماط تستثير القارئ، كما أنها من جهة أخرى تشجع الكاتب على التبصر بأغراض القراء ومشاركتهم معه فيما كتبه، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي :



شكل (٢) العمليات (التبادلية - الموحدة) للقراءة والكتابة من خلال نظرية التلقي

وفي هذا الصدد حدد نموذج "بيرسون وتيرني" (Pearson, P. David, 1984)، الأدوار التي تسوي بين القارئ والكاتب، حيث يتصور القارئ كاتباً، استناداً إلى افتراض رئيس مفاضة: أن شكل العمليات العقلية التي يؤديها القارئ في نص ما هي نفسها العمليات التي يؤديها الكاتب عند كتابته لهذا النص، ويمكن عرض النموذج على النحو الآتي :



شكل (٣) نموذج بيرسون وتيرني للقارئ بوصفه كاتب

ويمكن تحديد العمليات الموحدة لتلقي اللغة وإنتاجها في ضوء ما عرضته "تومبكنز" (Tompkins, Gail E, 1997, 15) من عمليات وما تتطلبه من مهارات منضوية في ثلاث عمليات كبرى تتخللها بعض العمليات الفرعية التي يوضحها الشكل الآتي :



شكل (٤) العمليات الموحدة بين القراءة والكتابة

• مبررات التركيز على العمليات:

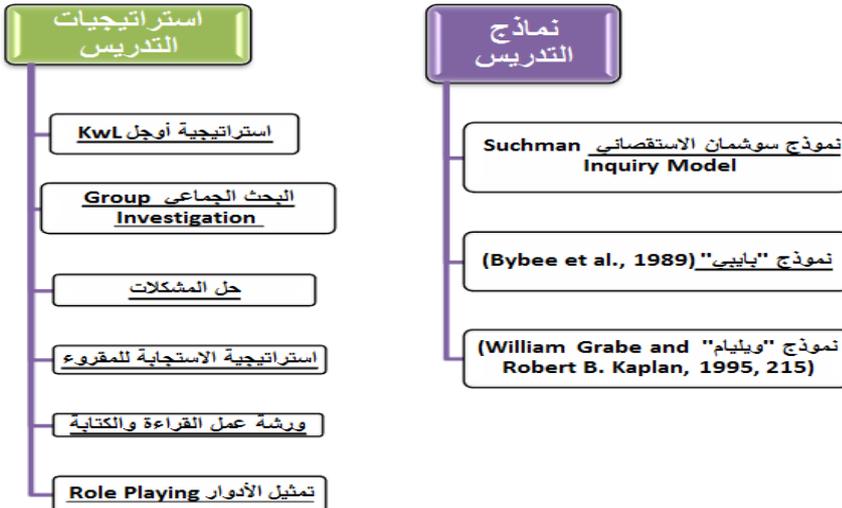
إن التركيز على العمليات في التلقي والإنتاج أكثر ارتباطاً بالمتعلم؛ حيث توجه العناية للعملية ذاتها، والأسئلة المحورية التي تدور حولها حينما يسأل التلميذ نفسه: كيف أكتب الموضوع؟ وكيف أبدأ؟ فالتركيز يكون على اتخاذ قرارات بشأن بداية الكتابة وتنظيمها كمهمة، ويعنى فيه بتحديد الأفكار، وكتابة المسودات باستدعاء المعارف السابقة، وبالاستناد إلى التغذية الراجعة من المعلمين والزملاء، لأن الهدف هو اكتشاف الأفكار الجديدة، ويتوافق ما سبق مع حاجات واقع تعلمنا للغة العربية، وأهم هذه الحاجات ما يلي: (سليمان الخضري، وأنور رياض، ١٩٩٣، ٣)، (Broose, Willam G, 1995, 15) (Brien, 2004, 6)

- ◀ ضرورة العناية بمهارات المتعلم، وتنمية عملياته الذهنية، والاستراتيجيات التي يوظفها.
- ◀ التأكيد في تنفيذ المدخل على تطوير تدريس القراءة والكتابة معاً، دون إهمال لفضول اللغة.
- ◀ التأكيد على عمليات اللغة، وتعرف كيف يفكر المتعلم؟ وكيف يستخدم معارفه السابقة.
- ◀ العناية بالعمليات الموحدة للقراءة والكتابة في تعليم اللغة وتعلمها تمثل أهمية في تعليم اللغة، وهو ما أكدته (فيلدينج) "Fielding" بوصف القراءة والكتابة حجر الزاوية في تعليم اللغة، وأن الحديث والاستماع - تعالج على أنها روافد من شأنها إثراء نواتج تنمية مهارات القراءة والكتابة. (Fielding, 1992, 707)

• مداخل ونماذج واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":

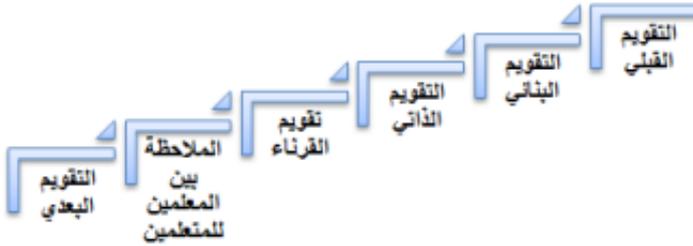
◀ **مدخل التدريس المرتبطة بمدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":** تتعدد المداخل التدريسية التي ترتبط بمدخل العلاقة بين القراءة والكتابة، وهي تقوم على أسس واحدة، ولعل الاختلاف بين هذه المداخل يعود إلى اختلاف وجهات النظر حول الوظائف التي تقوم بها اللغة في حياة المتعلمين، واختلاف الأساس النظري الذي تستند إليه، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ومن هذه المداخل، مدخل الخبرة اللغوية، ومدخل المفاهيم، ومدخل المشكلات المعاصرة، ومدخل المشروع، مدخل البيئة.

◀ **نماذج واستراتيجيات التدريس في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة":** أكدت توملينسن (Tomlinson, 2000) ضرورة استخدام العديد من النماذج والاستراتيجيات لمساعدة الطلاب على إيجاد تعلم جيد. مما حدا بهذه الدراسة إلى تنويع نماذج واستراتيجيات التدريس، وتطويرها للإفادة منها بحسب الموقف، وتوظيفها في وقتها المناسب، لتشكل بذلك الخطة العامة لخطوات التدريس (النموذج التدريسي) لمعالجة الوحدات التدريسية في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ لتنمية مهارات الوعي الثقافي، وقد حددت هذه الاستراتيجيات في ضوء الأنشطة اللغوية المقترحة، ومهارات الوعي الثقافي، والإمكانات المتاحة. ومن هذه النماذج والاستراتيجيات ما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (٥) نماذج واستراتيجيات التدريس في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"

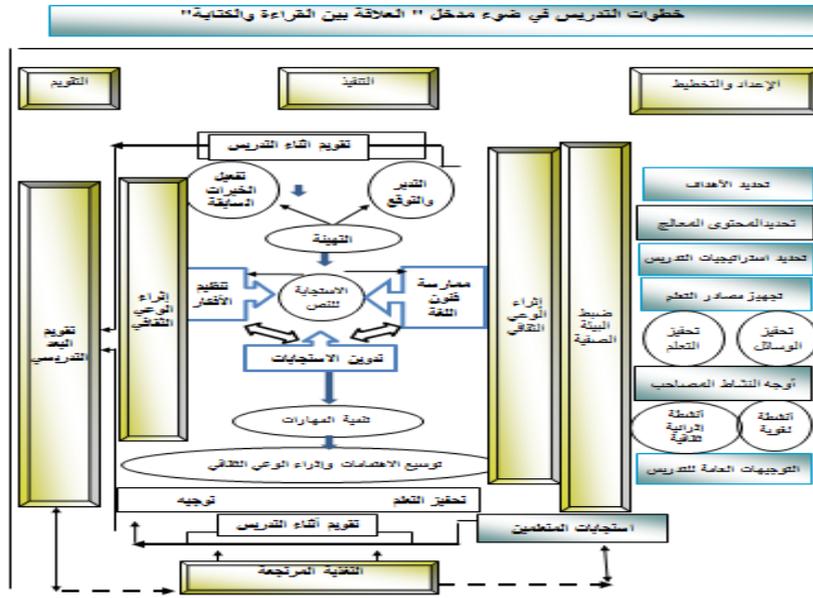
ج) التقويم في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة": تعددت أنواع التقويم في إطار مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة، وهو ما يوضحه الشكل الآتي:



شكل (٦) أنواع التقويم في إطار مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة

• ناسعاً: أدوار المعلم في "مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة":

يأتي دور المعلم في إطار مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" انعكاساً صادقاً لمبادئه، ومعتقداته، ونظريات التعلم التي بنى عليها، ويعتمد نجاح المدخل على قدرة المعلم على توفير الظروف الملائمة لتعلم ناجح، وألا يعتبر نفسه وحده صاحب القرار في اختيار المواد التعليمية، وأن يكون قادراً على تعديل الخطط التي، وهيئة الموقف التعليمي الذي يتيح فرصة التعلم الذاتي



شكل (٨) مخطط نموذج التدريس المعدي في ضوء مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة



• مدى الاستفادة مما نلج عرضه في هذا المحور:

استناداً على ما سبق، فقد تعددت أوجه الاستفادة، لعل أبرزها إعداد خطة عامة للتدريس في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" عمد خلالها الباحث إلى تبني عدد من العمليات الموحدة لتلقي اللغة وإنتاجها (التخطيط، والإنشاء، والمراجعة والتحرير) متخذاً إياها مركزاً تدور حوله المعالجات التدريسية، والاستراتيجيات التي يرى أنها تسهم في تحقيق الأهداف التي ينشدها المدخل، وهي نموذج تدريسي مركب توظف فيه العمليات الذهنية الموحدة بين القراءة والكتابة، واستراتيجيات التدريس كل منها طبقاً لمدى ملائمة موضوع التعلم، ومستوى المتعلمين والسياقات الاجتماعية والموقفية التي تكتنف موقع تعليم اللغة في إنتاجها وفي تلقيها، ومشتملات ذلك النموذج يوضحه المخطط في شكل (٨)

• المحور الثاني: الوعي الثقافي:

• مقدمة:

تعد الثقافة المجال الرئيس الذي تعمل من خلاله ومن أجله كل الفلسفات والتيارات، فيها يمكن تحقيق ما تصبوا إلي من أهداف، وما تنشد غرسه على أرض الواقع، ومن ثم فإنها تعكس وبصدق ما تدعو إليه هذه الفلسفات من مبادئ وتوجهات، وبها يتم التواصل بين الأجيال، والتفاعل مع الحاضر، والتطلع إلى المستقبل. (محمد سكران، ٢٠٠٦، ١١٧).

ودور الثقافة يستمر حتى يسيطر على الفرد، كيف يتحدث، وماذا يرتدي، وكيف يعيش. وباختصار تعمل الثقافة في تحديد ماذا، وكيف يسلك الفرد في جماعته. (Lee, Kang, 2009, 76). (Ning, Cynthiq, 2009, 29)، ويستهدف البحث تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقافي؛ لذا يهدف هذا المحور إلى إلقاء الضوء على المتغير المستقل لهذا البحث، ويمكن معالجة ذلك من خلال النقاط الآتية:

• مفهوم نعلج ونعلج الثقافة:

تعلم الثقافة هو عملية اكتساب المعرفة، والمهارات، والاتجاهات الثقافية العامة والخاصة اللازمة للاتصال الفعال، والتفاعل مع أفراد من الثقافات الأخرى، وهي العمليات الديناميكية الإنمائية المستمرة التي تشارك المتعلم، أما مفهوم تعليم الثقافة " فهو عملية إكساب المتعلمين معرفة، ومهارات، واتجاهات الثقافة العامة والخاصة اللازمة للاتصال الفعال، والتفاعل مع أفراد من الثقافات الأخرى، وهي العمليات الديناميكية الإنمائية المستمرة التي



تشارك المعلم والمتعلم والبرنامج كافة أهداف المنهج " (LEE, Kang Young, Ibed, 76)

• الوعي وعلاقته بالثقافة:

الثقافة هي السلاح، وهي العتاد الذي يستخدمه الوعي في مواجهة تغيرات الواقع ومتطلبات الحياة المتجددة. وعلى الوعي كي يستطيع احتواء الثقافة أن يترك مسافة ما بينه وبين الأنساق الثقافية، وهذه المسافة هي تجعل الثقافة أداة في خدمة الوعي. والتحدي الذي يواجه الثقافة هو محافظتها على توازنها الذاتي مع تلبيتها لمطلبي الثبات والتغيير، هذا التوازن هو مكن قوتها وضعفها في آن واحد، وهذا يعني أن العلاقة بين الثقافة والوعي، هي علاقة تفاعلية، والوعي يثبت في كثير من الأحيان تمتعه ببنية ذاتية منفصلة عن الثقافة، وذلك حين يُقوم الثقافة، وييدي القدرة على نقدها وتطويرها، بوصفها المنظومة التي يستقي منها الوعي رؤاه وفروضه على دروب التطوير، والنقد الغيري، والذاتي. (يسريّة أحمد مرسي، ١٩٨٥، ٢٤٠: ٢٤٣)

• الوعي الثقافي :

بالنظر إلى مصطلح الوعي الثقافي يتضح أنه يتكون من شقين هما:

٤ الوعي: وهو مصدر الفعل (وعي).

٤ الثقافى: نسبة إلى الثقافة .

ولكل منهما مدلوله الخاص، فالوعي: حالة ومحتوى، والوعي حالة: أي نوع من الانتباه واليقظ والإدراك الكامل، وهو حالة من الإيجابية والحيوية في التعامل مع الأوضاع والأشياء والقضايا والكون بأسره، ومن حيث كونه محتوى، فهو تلك الأفكار والمشاعر والخصائص التي يدركها الفرد عن الأشياء والقضايا المحيطة به والكون ككل. (سامح عبد الرحيم، وفتحي زيادي، ١٩٩٧، ٣١٧)

وأشار أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل (١٩٩٦، ٣٣٧) إلى أن الوعي هو "امتلاك المتعلم وإدراكه للجوانب المختلفة الإيجابية والسلبية للسلوك، وهو أول المستويات الوجدانية، ويندرج تحت مستوى الاستقبال Reciving في تصنيف المجال الوجداني".

وجاءت أبرز المفاهيم الشائعة للثقافة بمعناها العام كما عكستها تعريفات العلماء والباحثين مع اختلاف في الألفاظ والصياغات تحدد اتجاهين واضحين للثقافة، الأول ينظر إلى الثقافة على أنها تتكون من المعتقدات والقيم والمعايير والرموز، وغيرها من المنتجات العقلية، والاتجاه الثاني يربط الثقافة

بنمط الحياة الكلي لمجتمع ما، ونمط العلاقات التي تربط بين الأفراد في حياتهم. (علي مذكور، ٢٠٠٣) (نجاح قدور، ٢٠٠٧، ٢٦)

والوعي الثقافى يعنى الوعي بالحياة اليومية بما تشمل من عادات وتقاليد وأعراف وأحكام وتفاعل وصور النشاط العام التلقائى والمنظم. (موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي، ٢٠١٠، ١٤٨)، ويدعو إلى التمسك بالعموميات الثقافية وأصولها، ليكون الفرد أكثر وعياً في اختيار البدائل الثقافية الصحيحة الوافدة من ثقافات أخرى. (عبد الفتاح أبو معال، ٢٠٠٨، ١٦٨)

• موضوعات الوعي الثقافى:

- أوضح علي مذكور (٢٠٠٣، ٢٦) أن للوعي الثقافى ثلاثة مكونات تعد موضوعات للوعي الثقافى، وهي:
- ٤ التحيزات الثقافية، وتشمل المعتقدات والقيم والأخلاق المشتركة بين الناس.
- ٤ العلاقات الاجتماعية، وتشمل العلاقات الشخصية التي تربط الناس بعضهم ببعض.
- ٤ أنماط الحياة وأساليبها، وهى الناتج الكلي المكون من الإنجازات الثقافية والعلاقات الاجتماعية.

• تشكيل الوعي الثقافى:

إن عملية تشكيل الوعي الثقافى عملية مكتسبة، يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مختلف عناصر المجتمع، فيولد الفرد ولديه عوامل فطرية خاصة بالوعي، وبالتالي ينتج الوعي نتيجة عوامل كثيرة تعمل معاً منظومة متكاملة، فالوعي يتشكل في إطار عملية دينامية مستمرة يتم غرس جذورها الأولى من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وتتحد ملامحها في إطار الثقافة العامة التي ينمو في إطارها الفرد، ويظهر ذلك في الممارسات اليومية للأفراد من خلال مختلف الأنشطة التي يمارسونها في حياتهم اليومية. (محمد إبراهيم عبد النبى، ١٩٩٨، ١٢)

وتشكيل الوعي الثقافى ينتقل اجتماعياً بالاتصال والتفاعل مع الجماعة بواسطة وسائل الإعلام المختلفة، فهناك علاقة إيجابية طردية بين الوعي الثقافى للمجتمع والطفل، ويمكن من خلال هذا الوعي الثقافى امتصاص كل العناصر الثقافية، مع اختلاف مستوياتها، فالثقافة تتجسد في عقول الأفراد، وأفكارهم، وقيمهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، وبذلك تعد ثقافة الأطفال إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، وتسهم العديد من الوسائط في تشكيل الوعي الثقافى للطفل ابتداء من الأسرة، ومروراً بالمؤسسات التعليمية وجماعات

الرفاق، والمؤسسات الدينية، والسياسية، والاجتماعية، ووسائل الاتصال (محمود حسن إسماعيل، ١٩٩٩، ٤١).

• متطلبات الوعي الثقافي ونمونه:

إن تعميق الوعي الثقافي للتلميذ أمر أساسي لبناء شخصيته وإعداده للحياة، والوعي الثقافي للتلميذ له متطلبات، من أهمها: (فؤاد زكريا، ١٩٩٦، ٥، ٦، ١٢) (محمد حسن المرسي، ١٩٩٧، ٣٤٩) تنمية المعارف، وتنمية العمليات العقلية، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة، والتدريب على تطبيقها من خلال مواقف حياتية.

• خصائص النمو الثقافي لللاميذ الصف الخامس الابتدائي :

ينتمي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي إلى مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي المرحلة العمرية التي تقع بين التاسعة والثانية عشر من العمر، وخلال هذه المرحلة يحل التفكير المنطقي محل التفكير الخيالي؛ لذا تعد هذه المرحلة أرضاً خصبة لتكوين اتجاهات التلميذ وقيمه، وتتميز هذه المرحلة بالعديد من السمات أهمها (رشا نور الدين، ٢٠٠٩، ٦٨) : تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، والمعايير الخلقية، والقيم والاتجاهات، وتعد أنسب المراحل من وجهة نظر علم نفس النمو لعملية التطبيع الاجتماعي، حيث تتسع دائرة التلميذ الاجتماعية، وتتنوع علاقته .

وفيما يأتي أهم مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة :

النمو اللغوي : في هذه المرحلة تزداد حصيلة التلميذ اللغوية للمضردات، كما يعي المعاني المجردة، كما يرتبط النمو بالمعرفة والقراءة، حيث ينتقل التلميذ في هذه المرحلة من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة القراءة للتعلم، والطفل يستخدم عاداته، واتجاهاته التي اكتسبها من أجل تحصيل المعلومات، والخبرات الجديدة، واستخدام مهاراتهم في قراءة كل ما يقع تحت نظرهم من مواد مثل الإعلانات في الشوارع، وأسماء المحال التجارية. ويقبل الطفل في هذه المرحلة على قصص المغامرات، والرحلات، والقادة، والمكتشفين، والقصص البوليسية، كما يجب الاهتمام بتنمية الخيال لدى الطفل، وترك الحرية للطفل للتعبير عن نفسه بطريقته الخاصة، وإشباع ذاته بما تقدمه له من مواد في المجال، وتحقيق شخصيته عن طريق الحوار معه، والتفاعل مع آرائه، وتقدير ما يفعله وما يعبر عنه (أميمة منير، ١٩٨٩، ٢٣) .

النمو الاجتماعي : وفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لأريكسون يحتاج التلميذ في هذه المرحلة إلى توفير الفرص التي تمكنهم من التعبير عن مشاعرهم وآرائهم (نادية مصطفى، ٢٠٠٧، ٤٥) .

النمو الخلقى : في هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للتلميذ، عادة في ضوء الاتجاهات الأخلاقية السائدة في أسرته، وبيئته الاجتماعية، ومدرسته، وهو يكتسبها ويتعلمها من الكبار (نادية مصطفى، ٢٠٠٧، ٤٦). فيدرك المفاهيم الأخلاقية مثل الأمانة، والصدق، والعدالة. (رشا نور الدين، ٢٠٠٩، ٧٧)

• مدى الاستفادة من العرض السابق:

في ضوء العرض السابق، ومطالعة ما تضمنه من أدبيات ودراسات سابقة، تعرف الباحث وحدد المتطلبات اللازمة لتنمية الوعي الثقائي، وقد تمثلت أوجه الاستفادة في النقاط الآتية :

- ١ تحديد أهم الدوائر الثقافية، كذلك تعرف فروع هذه الدوائر (مؤشرات الوعي بكل نوع) التي ينبغي أن يلم بها تلميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ٢ تحديد مفهوم الوعي الثقائي ومكوناته.
- ٣ تعرف بعض الجوانب، والأهداف، والمهارات الثقافية عند تدريس الثقافة.

• المحور الثالث: مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"، والوعي الثقائي :

يستهدف البحث تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقائي؛ لذا يهدف هذا المحور إلى إلقاء الضوء على العلاقة بين "القراءة والكتابة"، والوعي الثقائي، وبيان ذلك فيما يأتي :

إن العلاقة بين اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة، ولقد دفعت وثيقة العلاقة بينهما أن اعتبرت الثقافة مهارة تصاحب زميلاتها من المهارات اللغوية؛ لأن اللغة وسيلة اتصال وتضاهم بين الناس. ولكي يحدث التواصل والتضاهم فلا بد من الاشتراك في معرفة رموز هذه الوسيلة وما تحتويها من معاني سياقية، واجتماعية، وثقافية متفق عليها، ولذلك فمن الأفضل تدريس الثقافة من خلال اللغة في مواقف اتصالية مصطبغة بالصبغة الثقافية، ولابد من وجود المحاور الثقافية التي يمكن أن تتماشى جنباً إلى جنب مع المحاور اللغوية، كما ينبغي توافر الدوائر الثقافية التي يمكن أن تتحرك فيها كتب تعليم اللغة العربية. (رشدي طعيمة، ١٩٩٨، ٧٧)

والثقافة تضيف معاني خاصة على كل كلمة وتركيب لغوي يستخدمه أهل اللغة، إضافة للمعنى المعجمي. فمعرفة معاني الكلمات وتركيب الجمل دون معرفة المعنى، والاستخدام الثقائي السياقي لكل كلمة وتركيب هي معرفة ناقصة. (علي مذكور، وإيمان هريدي، ٢٠٠٧، ٢٦٩)

والثقافة هي القاعدة الموضوعية للوعي في المجتمع، وهي وعي بالواقع والتاريخ، والوعي هو الخلاصة لكل ثقافة، وتشكيل الوعي الثقافى للطفل هو أساس تكوين شخصيته، حيث ينتقل الوعي الثقافى اجتماعياً بالاتصال والتفاعل مع الجماعة، بواسطة وسائل الإعلام المختلفة، فهناك علاقة إيجابية طردية بين الوعي الثقافى للمجتمع والوعي الثقافى للطفل، وعلى هذا الأساس تعد ثقافة الأطفال إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، على اعتبار أن الأطفال لهم مفردات لغوية متميزة، ولهم عادات وقيم ومعايير ومواقف واتجاهات خاصة، وهذا يعني أن لهم ثقافة خاصة بهم، هي "ثقافة الأطفال" والتي تظهر في الملامح العامة لثقافة المجتمع. (محمود حسن إسماعيل، ١٩٩٩، ٤١) (Lafayette, 1996, 431)

ولغة الفرد من أهم عناصر الثقافة، واللغة هي الأداة الأساسية للتدريس والتعليم، وهي أداة التعبير وجسر التواصل. (عفاف عويس، ١٩٩٢، ٣٥)، ويهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكين الطفل من أدوات المعرفة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتعبير، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل التلميذ في نهاية هذه المراحل إلى مستوى لغوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق التحدث والاستماع والقراءة والكتابة؛ مما يساعده على النهوض بالعمل الذي يختاره، ومواصلة الدراسة في المراحل التعليمية التالية. (محمد رجب فضل الله، ٢٠١٤، ٦-١٠)

وتبدو العلاقة بين القراءة والكتابة، والوعي الثقافى واضحة؛ فالقراءة هي ينبوع الذي يستمد منه الإنسان ثقافته وأفكاره، والكاتب يستفيد في كتابته من قراءاته للأخرين، والكتابة ليست مهارات حركية، بل نشاطات تعتمد على أسس ثقافية تمثل انعكاسات لحياة الفرد في المجتمع (Yetta,1990,p2)

وقد يساعد تعليم القراءة والكتابة المتعلم بشكل متكامل على استخدام مصادر تعليمية مختلفة: "كالقواميس والفهارس، والكتب، وكذلك قراءة وكتابة الرسائل والمقالات، والمذكرات اليومية" وهي نفسها مصادر إمداد الفرد بالوعي الثقافى. (Robideau, Dan, Eric, Ed., 1993, 358749.)

وإن من أهم أهداف تعليم القراءة والكتابة - الآن - في المؤسسات التعليمية المختلفة إعداد أفراد قادرين على استخدام مهارات القراءة والكتابة بفاعلية في حياتهم المجتمعية، خارج تلك المؤسسات التعليمية. (David Wary, 1995, 57، وعليه فقد وصفت المؤسسة التعليمية الناجحة في تعليم القراءة والكتابة بأنها: مؤسسة تعلم القراءة والكتابة على أنها خبرة اجتماعية يجب أن يتفاعل معها المتعلمون من خلال خبراتهم الخاصة، حتى

يصح مخرج التعلم ليس تحصيلاً فحسب، بل تثقيف المتعلمين باعتبارهم جزءاً من الكيان الاجتماعي. (Tany Manning, 2000) وهذا يؤكد ضرورة أن تراعى مواد القراءة والكتابة ثقافة المجتمع، حتى يتمكن المتعلم من اكتساب مهارات القراءة والكتابة بسهولة ويسراً.

والخبرة الإنسانية كل متكامل لا يفصل فيها بين الفكر والعقل والوجدان؛ لذا صار لزاماً أن تقدم المعارف والخبرات المؤهلة لتعليم القراءة والكتابة - بطريقة متكاملة بحيث تؤهل تلك الطريقة الأفراد إلى تطبيق ما اكتسبوه من مهارات في مواقف الحياة الحقيقية. (شاكرو عبد العظيم، ٢٠٠٢، ٧)

وأفاد ذلك الباحث في ربط التعلم في مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" بالوعي الثقافى لدى المتعلم، وبما يعرف ذلك المتعلم لأن النص المقروء ليس إلا تركيباً يثير في القارئ خبرات ومعلومات سابقة، وأن التفاعل بين مضمون النص وهذه الخبرات يؤدي إلى تركيب جديد للمعاني التي يتضمنها النص .

• ثانياً: نصميم الدراسة وإجراءات تطبيقها:

تتضمن هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

• إعداد قائمة الوعي الثقافى

أعدت قائمة الوعي الثقافى لتحديد أنواع الثقافة، ومؤشرات الوعي بكل نوع، ولإعداد قائمة الوعي الثقافى اتبعت بعض الإجراءات، وتمثل هذه الإجراءات في:

• تحديد الهدف من إعداد القائمة:

تهدف القائمة إلى تحديد الدوائر الثقافىة (الثقافة العامة، الثقافة الإسلامية، الثقافة العربية، الثقافة المصرىة) التي ينبغي أن يتعرفها تلاميذ ذلك الصف، والمؤشرات الدالة على وعى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بكل دائرة من الدوائر الثقافىة المحددة .

• مصادر إعداد القائمة:

تمثلت مصادر إعداد القائمة في:

١ مراجعة البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الوعي الثقافى، وتناولت إعداد قوائم مهارات الوعي الثقافى، ومن بين هذه الدراسات: دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٩٠)، ودراسة (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧)، ودراسة (محمد عبد الرحمن أبو هاشم، ٢٠٠١)، ودراسة (نجوى رمضان ٢٠٠١)، ودراسة (محمود عبده فرج، ٢٠٠٠)، ودراسة (عمرو جمعة سالم ٢٠١١)، دراسة (نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، ودراسة سيفم (Sevim, Inal, 2006)

◀ الاطلاع على الأدبيات التي تناولت الثقافة، ومقوماتها، ومظاهرها، والوعي بها.

◀ تعرف طبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وخصائص مرحلتهم العمرية.

وقد تعددت أوجه الإفادة من المصادر السابقة، ومن أهمها :

◀ تعرف الدوائر الثقافية (أنواع الثقافة) التي ينبغي تعليم الثقافة من خلالها، كذلك تعرف فروع هذه الدوائر (مؤشرات الوعي بكل نوع).

◀ تعرف تصنيفات قوائم الوعي الثقالي ومبررات كل تصنيف.

◀ تعرف بعض الجوانب والأهداف والمهارات الثقافية التي يجب الاهتمام بها ونحن بصدد تدريس الثقافة.

• تحديده محاور القائمة :

في ضوء ما أسفرت عنه الأبحاث والدراسات السابقة فيما يتعلق بالوعي الثقالي، حدد الباحث خمسة محاور رئيسة هي الدوائر الثقافية المتمثلة في: الثقافة العامة، والثقافة الإسلامية، والثقافة العربية، والثقافة المصرية، ويندرج تحت كل دائرة مجموعة من الأبعاد الفرعية، والمؤشرات التي تدل على مدى وعي تلميذ الصف الخامس الابتدائي بكل دائرة ثقافية.

• ضبط القائمة :

للتأكد من صلاحية القائمة ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم وضعها في صورة استبانة، وقد قسمت الاستبانة إلى ثلاثة أعمدة، حُصص العمود الأيمن الأول للدوائر الثقافية، ومؤشرات الوعي بها، وحُصص العمود الثاني لإبداء رأي المحكم في مدى ملائمة مؤشرات الوعي الثقالي لكل دائرة ثقافية، حيث طلب منه وضع علامة (√) في إحدى الأعمدة التي قسّمت إلى (ملائم، وملائم إلى حد ما، وغير ملائم)، وحُصص العمود الثالث لإبداء رأي المحكم في مناسبة كل مؤشر لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وطلب من السادة المحكمين وضع علامة (√) في إحدى الأعمدة التي قسّمت إلى (مناسب - مناسب إلى حد ما - غير مناسب).

وعرضت القائمة على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وطلاب الدراسات العليا في مجال مناهج وطرق تعليم اللغة العربية في " ندوة " أدارها الأستاذ الدكتور : شاكر عبد العظيم، وعلى نخبة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس، وأساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكذلك بعض موجهي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة من حيث : دقة صياغة مفردات القائمة، ومناسبة المؤشرات المتضمنة في القائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودقة

تصنيف المؤشرات وترتيب مفردات كل صنف، وتعديل ما لا يناسب من المفردات، أو إضافة ما يرونه مناسباً لهذه المستويات، أو حذف ما يرونه غير مناسب .

• إعداد الصورة النهائية للقائمة:

قام الباحث بجمع آراء المحكمين، واستخراج نسبها المئوية، وقد عدت البنود التي حظيت باتفاق بين المحكمين بنسبة ٧٥٪ فأعلى مهارات مناسبة، وبناء على هذه النسبة التي أخذ بها الباحث تم استبعاد المهارات التي حصلت على نسبة أقل من ٧٥٪. وأجريت التعديلات المطلوبة، ووضعت القائمة في صورتها مشتملة ما يأتي :

جدول (١) أنواع الثقافة ومؤشرات الوعي بها

المجموع الكلي	الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية	الثقافة المصرية	الثقافة العامة	الدوائر الثقافية
٥					
٤١	٩	٩	١١	١٢	عدد الأبعاد الفرعية (مؤشرات الوعي الثقالي)

• الخطة العامة لخطوات النموذج التدريسي المعد لمعالجة

وحدات المقرر في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"

اشتمل الاطار العام لمدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في جانبه النظري على مقدمة توضح أهمية اللغة، وعلاقة اللغة بالثقافة، وماهية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"، ومحدداته، وأسس النظرية والفلسفية، وافتراضاته، ومبادئه؛ مما وضع أساساً لتشكيل ملامح الخطة العامة لمعالجة وحدات المقرر في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في صورة نموذج تدريسي تكون من ثلاث مراحل (عمليات رئيسية) تتخللها خمس عمليات فرعية، تشتمل كل عملية على مجموعة من الإجراءات، وفيما يأتي وصف هذه العمليات .

• المرحلة الأولى : الإعداد والنخيط

وتتضمن مرحلة الإعداد مجموعة من الإجراءات، بياناها كالآتي :

• تحديد الأهداف الخاصة بالوحدات المقرر دراستها :

حدد الباحث أهداف الوحدات، وخلال هذه العملية يتم تحديد الأهداف الإجرائية للدرس، والنتيجة التي يرجى الوصول إليها، بحيث تكون معبرة عن مهارات الوعي الثقالي المراد تنميتها من خلال معالجة الوحدات، وروعي أن تتكامل فيها أهداف اللغة بضرورها وفنونها مع أهداف الوعي الثقالي؛ بناء على العلاقة الوثيقة بين اللغة والثقافة، فاللغة هي وعاء الثقافة، وأداة التعبير عنها، ووسيلة من وسائل إثرائها .

• تحديده المحتوى المعالج:

التُّزِمُ في محتوى الوحدات بالمواد التعليمية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما وردت في خطة توزيع المقررات، كما التُّزِمُ في مضمون الوحدات أن تكون المغايرة في أسلوب تقديمها وفق نموذج تدريسي تم إعداده في ضوء مقتضيات مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة"، ويتم ذلك في ضوء أسس إعادة صياغة المحتوى ومن بينها:

- ◀ تضمين المفاهيم والمهارات الثقافية المستهدفة في البنى اللغوية التي يتدرب عليها الدارس إرسالا واستقبالا .
- ◀ استمرار التدريب على كل مهارة مستهدفة عبر موضوعات الوحدات، مع التنوع في مجالات التدريب على أداء المهارات .
- ◀ ربط التدريبات والأنشطة المصاحبة بالمهارات والخبرات المتضمنة في أهداف الوحدة ومحتواها .
- ◀ تمثل المهارة العنصر التنظيمي في الوحدات المعالجة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ حيث تدور عناصر الوحدات ومحتواها حول مهارات الوعي الثقافي المتضمنة في الأهداف، وتمارس المهارة من خلال أسئلة مرتبطة بمحتوى النص، وأوجه النشاط المصاحب .

• تحديده استراتيجيات التدريس المناسبة:

تعد استراتيجيات التدريس عنصراً مهماً من عناصر المنهج، فهي ترتبط بالأهداف، وبالمحتوى ارتباطاً وثيقاً، كما أنها تؤثر في اختيار الأنشطة، والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية. إضافة إلى أنها تساعد في تحديد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، ومن بين استراتيجيات التدريس التي استخدمها الباحث: تمثيل الأدوار، وقدرح الذهن، وورش العمل، والاستجابة للنص اللغوي، والبحث الجماعي، والتدريس التبادلي، وحل المشكلات.

• إعداد البيئة التعليمية المناسبة:

يلزم الحرص على ضرورة توفير كافة التجهيزات والأدوات اللازمة لإعداد بيئة التعلم المناسبة لتنفيذ الأنشطة اللغوية والثقافية، بما يتوافق مع طبيعة أساليب واستراتيجيات التدريس المستخدمة، حيث إن إعداد وتنظيم البيئة التعليمية يعد من العناصر المهمة والأساسية التي لا يمكن التغاضي عنها، فالحاجة ملحة إلى البيئة التعليمية الثرية المنظمة والمحددة التي توفر جوّاً من الطمأنينة وتؤدي إلى التعلم .

• تجهيز مصادر التعلم :

تم إعداد الوسائل التعليمية المصاحبة لكل نشاط بحيث تكون مشوقة لتلاميذ هذه المرحلة ، ومتعددة، حيث يستطيع المعلم أن يختار منها ما يناسب تلاميذه، ويخدم الموقف التعليمي، كذلك تتنوع وفقا للمهارة المراد تنميتها، ولتنوع مستويات التلاميذ، ومن هذه الوسائل : الصور، والرسوم، والبطاقات، وجهاز العرض فوق الرأس، وبعض مواقع الإنترنت التي تخدم موضوعات الوحدة ، ومقصوصات الجرائد والمجلات، واللوحات التعليمية، وأقراص مرنة (CD)

• أوجه النشاط المصاحب :

في ضوء أهداف المدخل تتعدد ألوان الأنشطة المصاحبة، وأوجه النشاط المصاحب في هذا المدخل تتمثل في مناقشة التدريبات اللغوية، والبحث الجماعي، والألعاب اللغوية، كما تنوعت الأنشطة لتشمل الألعاب الترفيحية الهادفة، والأنشطة والمعلومات الإثرائية، بهدف إثراء الوعي الثقافى.

• صياغة النوجيهات العامة لتدريس الوحدات :

تم صياغة مجموعة من الإرشادات والتوجيهات اللازمة للتدريس، وعلى المعلم اتباعها عند السير في النموذج التدريسي المعد في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة".

• المرحلة الثانية: التنفيذ [إجراءات معالجة الدرس]

وتشمل مرحلة التنفيذ مجموعة من العمليات المتبعة لمعالجة الدرس في ضوء مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" ضمن خطة مرنة؛ تسمح للمعلم بملاءمتها لمقتضيات كل مواقف التدريس، وتعطيه الفرصة كاملة للإبداع، والتجديد في إطارها، وتتضمن إجراءات التدريس ما يأتي:

• النهيئة :

في تنفيذ إجراءات التدريس كان للتهيئة دور محوري مدخلاً لتدريس موضوعاتها، واشتملت عملية التهيئة على العمليات المنضوية تحت عملية التخطيط؛ لدورها في استثارة التلميذ وتهيئته لموضوع الدرس، ومن هذه العمليات: تفعيل الخبرات السابقة، والتنبؤ بأحداث الموضوع .

• عملية الإسئابة للنص اللغوي ككل [الإنشاء] :

أشير في هذه الخطوة كما إلى ماهية عملية إنشاء المعنى، والإجراءات التي يتبعها المعلم لتدريب تلاميذه على ممارسة اللغة استماعاً وقراءة وكتابة وتحدثاً، والتركيز في هذه العملية يكون على قراءة النص واستنباط أفكاره، ومعانيه، وصوغ تساؤلات عنه، بحيث تمثل فقرات النص الإجابة عن هذه

التساؤلات أو الكتابة الأولية عن الموضوع، كما تشتمل على إجراءات تنظيم الأفكار ومناقشتها، وعرض التلاميذ لاستجاباتهم، ومناقشتها مع التلاميذ ومع المعلم، وتلقى التلاميذ التغذية الراجعة منهما.

• تنمية المهارات:

يتم في هذه العملية اتخاذ النص اللغوي محوراً للمعالجات اللغوية، من خلال عرضة مجزأة، مع ترك فراغات؛ ليدون التلميذ استجابته على المهام التي تهدف تنمية مهارات الوعي الثقافي، وتتمثل إجراءات تنمية المهارات في مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في عرض النص مجزأة على التلاميذ، وتجهيز تدريبات ومهام تعالج من خلال أجزاء النص، وتهدف إلى تنمية مهارات الوعي الثقافي، ترك فراغات، ليدون التلميذ استجابته على المهام والتدريبات، إتاحة الفرصة لمشاركة جميع التلاميذ والتفاعل المستمر، ومتابعة التلاميذ باستمرار ورصد الأخطاء التي تعكس مدى تمكنهم من المهارات موضع التنمية.

• توسيع الإهتمامات وإثراء الوعي الثقافي.

وفي هذه العملية يعد المعلم أنشطة ثقافية، ومعلومات إثرائية تهدف إلى تنمية الوعي الثقافي لدى التلاميذ، ويشارك فيها التلاميذ من خلال موضوعات يقترحونها، أو مشكلات يحددونها موضوعات لأبحاثهم خلال أوراق عمل معدة لهذا الغرض، ويتوسل إلى ذلك بالقراءات الموجهة، وجمع المعلومات من الصحف والمجلات أو مواقع الإنترنت، وقد تتصل هذه الموضوعات بالمقرر، وقد يقترحها التلاميذ بأنفسهم وفقاً لميولهم واهتماماتهم، وكذلك القيام بالأنشطة المختلفة مثل، تحرير مجلات الحائط، وإعداد برنامج إذاعي، والمشاركة في الزيارات والرحلات، وعمل تقارير عن الأبحاث وعرضها على التلاميذ، كذلك إمداد التلاميذ بالعديد من المعلومات الإثرائية التي تهدف إلى إثراء الوعي الثقافي لدى التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة.

• المراجعة والنحرير

تمثل هذه الخطوة عملية من عمليات التقويم، فالمراجعة والتحرير من العمليات الكبرى الموحدة للقراءة والكتابة، وتشمل إجراءات التقويم التكويني الذي يتخلل الدرس، ويعنى بها الالتزام بالمهارات التي يمارسها المتعلم خلال القراءة والكتابة، ليوضع ذلك في ملف الإنجاز من خلال استجابات التلاميذ على بطاقات العمل التي توضح التطور النمائي، ومن خلال الأعمال المكتملة لتمثل أفضل أعمال التلاميذ خلال الوحدة.

• المرحلة الثالثة : التقويم

يتضمن تقويم تعلم التلاميذ نوعين من التقويم هما : التقويم الأني؛ ويعنى الالتزام بالمهارات والعمليات المستهدفة والمحددة فى قائمة الوعي الثقافى من خلال عدة مواقف وأنشطة اختبارية تعقب كل درس، وقدمت المواقف والأنشطة ضمن الوحدات، بحيث تقوم كل مهارة من المهارات المستهدفة من خلال بطاقات عمل أعدت لذلك الغرض منها "بطاقات الاستجابة للمقروء" وتوضع فى "السجل النمائي" أما الأعمال المكتملة، فيبقى أفضلها وتوضع فى سجل "أفضل الأعمال"، كما عنى بالتقويم الذاتى من خلال تقويم المتعلم لذاته بمراجعة استجاباته على بطاقات "الاستجابة للمقروء"، وفى الكتابة من خلال عمليات المراجعة والتحرير، أما التقويم الجماعى، فيكون من خلال عرض الأعمال الجماعية من أبحاث، ومشروعات، ومعلومات من خلال بطاقة (p&q&p)؛ ويراعى فى أنشطة التقويم الشمول والتنوع ومجانبة النمطية، والتدريبات اللغوية المقدمة للتقويم ليست مجالاً لاختبار التلميذ؛ بل هى وسيلة لتعليمه وتدريبه على مهارات التواصل اللغوى، وإثراء الوعي الثقافى لديه من خلال المشاركة فى الأنشطة، والتفاعل والاستجابة المستمرة للمناقشات.

• بناء أداة القياس .

استلزمت طبيعة البحث بناء مقياس الوعي الثقافى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى؛ لذا اتبعت الخطوات الآتية :

• الهدف من المقياس :

يهدف بناء المقياس إلى قياس الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى (عينت البحث) قبل التجريب وبعده، والحصول على بيانات صادقة تبين مستوى الوعي الثقافى لدى تلاميذ ذلك الصف فى حدود ما اشتملت عليه قائمة الوعي الثقافى المحددة، كما يهدف إلى الحكم على فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" فى تنمية الوعي الثقافى فى ضوء نتائج المقياس .

• مصادر إعداد المقياس :

أعد المقياس واشتقت مادته من مصادر عدة منها :

٤ البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال الوعي الثقافى وتناولت إعداد مقاييس، واختبارات للوعي الثقافى، والإفادة منها فى إعداد المقياس، ومن هذه المصادر: مقياس القيم الاجتماعية (فايزة أحمد السعيد، ١٩٩٢)، ومقياس الوعي بالتحديات المستقبلية (عثمان الجزار، وإكرام غلاب، ١٩٩٩، ١٣٠)، ومقياس الوعي الثقافى الصحى (محمد عبد الرحمن أبو هاشم، ٢٠٠١)، ومقياس الوعي الاقتصادى (خالد عمران، ٢٠٠١)، ومقياس الوعي الثقافى

(نجوى رمضان ٢٠٠١)، ومقياس قيمة التعاون (جيهان أحمد محمود، ٢٠٠٣)، ومقياس الوعي السياسي (مصطفى عارف، ٢٠٠٣)، ومقياس القيم الأسرية (أسماء الحسيني جاب الله، ٢٠٠٧)، واختبار الوعي الثقافي (نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، ومقياس الوعي السياسي (إبراهيم عبد العزيز، ٢٠١٦).

٤ الأدبيات التي تناولت الثقافة، ومقوماتها، ومظاهرها، والوعي بها، ومنها: محمد سكران (٢٠٠٦)، سعاد إبراهيم (٢٠٠٩)، نجاح قدور (٢٠١٠)، (Allen, Haward & Nostrand, 1985). كما تم عرض هذه الجوانب في الإطار النظري.

٤ تعرف خصائص المرحلة العمرية، وطبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، كما تم عرض هذه الجوانب في الإطار النظري.

وتعددت أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة، ومن أهمها: تحديد أهداف المقياس ومحاوره، ومؤشراته، ومواقفه من خلال الاطلاع على المواقف المتنوعة في اختبارات ومقاييس الوعي الثقافي، والإفادة منها بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية، وطبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتعرف بعض الجوانب والأهداف والمهارات الثقافية عند تدريس الثقافة.

• تحديد مدنوى المقياس

اعتمد في تحديد محتوى مقياس الوعي الثقافي على ما توصل إليه الباحث في قائمة الوعي الثقافي، بالإضافة إلى المواقف التطبيقية، وقواعد التقدير، وبذلك تكون المقياس من أربعة محاور رئيسة هي الدوائر الثقافية المراد ملاحظتها، يندرج تحت كل محور عدة مؤشرات فرعية تدل على مدى وعي التلميذ بالمحور الثقافي الذي يشتمل ذلك المؤشر، ويعبر عن كل مؤشر موقف يقيس الجانب التطبيقي (الوعي بالسلوكيات)، ولكل موقف ثلاث استجابات متدرجة (١، ٢، ٣) تبعاً لاستجابات التلاميذ، وفيما يأتي جدول يوضح مواصفات مقياس الوعي الثقافي.

جدول (٢) مواصفات مقياس الوعي الثقافي

محاو المقياس	الأبعاد الفرعية	المواقف التطبيقية	الاستجابات
الثقافة العامة	١٢	١٢	٣٦
الثقافة المصرية	١١	١٠	٣٠
الثقافة العربية	٩	٩	٢٧
الثقافة الإسلامية	٩	٩	٢٧
المجموع	٤١	٤٠	١٢٠

وبذلك تكونت الصورة المبدئية للمقياس في ضوء الخطوات الآتية:

- ◀ إعداد ورقة الغلاف : بعد صياغة المقياس وترتيبه، وضعت التعليمات للمعلم لتوضيح الهدف من المقياس، ومكوناته، وكيفية تقدير استجابات التلاميذ، كما وضعت تعليمات للتلميذ بلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ توضح الهدف من المقياس، وكيفية المشاركة في تطبيق مواقفه.
- ◀ تحديد مفردات المقياس : روعي في إعداد المقياس، أن يناسب مستوى تلاميذ الصف الخامس من حيث المضمون، واللغة، والأسلوب، كما روعي الحد من الاعتماد على اللفظية، والاتجاه العملي نحو مواقف منظمة تمارس في بيئة صفيّة طبيعية، كما روعي في تصميم مواقف المقياس أن تقدم ضمن سياقات متنوعة؛ كأن يجري التلميذ حواراً مع زميل أو مع المعلم، أو يعبر عن رأيه تجاه صور أو مشاهد معروضة، أو يناقش المعلم في أفكار مطروحة، أو يشارك بفاعلية في حضور ندوة . والمقصود من هذا التنوع هو شمول بعض المواقف المعبرة عن الوعي الثقافى التي يحتمل أن يتعرض لها التلميذ، وقياس الوعي الثقافى في أكثر من موقف .

• ضبط المقياس

مرت عملية ضبط المقياس بمجموعة من الخطوات يمكن وصفها فيما يأتي :

◀ صدق المقياس: أطلع السادة المحكمين على مقياس الوعي الثقافى في صورته المبدئية؛ لتعرف آرائهم ومقترحاتهم، من حيث : وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، واشتمال كل عبارة من العبارات على فكرة واحدة، وتمثيل المواقف لعناصر المقياس، ومناسبة مؤشرات السلوك لكل نوع من أنواع الثقافة، ومناسبة مفردات المواقف للمؤشرات التي ينبغي تحقيقها والمراد قياسها، وارتباط الاستجابات بالمواقف والمؤشرات التي تقيسها، ومدى مناسبة الدرجة للاستجابة المتوقع ملاحظتها، وقد قام الباحث بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، بالإضافة إلى إجراء بعض المقابلات الشخصية؛ للاستماع إلى وجهة نظرهم ومناقشتهم فيما دون من ملاحظات.

◀ التجربة الاستطلاعية للمقياس: جُرب المقياس استطلاعياً على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي عينة البحث الاستطلاعية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عن صلاحية تعليمات المقياس؛ حيث وضوح تعليمات الاختبار؛ فلم تكن الاستفسارات التي أبداها التلاميذ لها صفة التكرار، الأمر الذي أدى إلى ندرة وجود تعديلات .

◀ حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس، وحساب معامل الاستقرار بين درجات التلاميذ في التطبيقين

القبلي والبُعدي للمقياس، وحسب ثبات المقياس بطريقة معامل الاستقرار لكل محور، ثم حساب معامل الاستقرار الكلي، وأشارت النتائج إلى الآتي:

جدول (٣) ثبات مقياس الوعي الثقافي

محاور المقياس	المؤشرات	المواقف التطبيقية	الاستجابات	معامل الاستقرار
الثقافة العامة	١٢	١٢	٣٦	.956
الثقافة المصرية	١١	١٠	٣٠	.813
الثقافة العربية	٩	٩	٢٧	.685
الثقافة الإسلامية	٩	٩	٢٧	.514
المجموع الكلي	٤١	٤٠	١٢٠	.823

يتضح من نتائج جدول (٣) أن معاملات ثبات مقياس الوعي الثقافي تتراوح بين (**.514 - **.956)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس، ومن ثم صلاحية للاستخدام.

• ثالثاً: إجراءات التجربة الميدانية للدراسة

نفذت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات التي يمكن وصفها وفق ترتيب حدوثها إلى:

• إجراءات ما قبل التجريب

وقد تضمنت إجراءات ما قبل التجريب - في هذه الفترة - اختيار عينة الدراسة، واتخاذ الإجراءات الضرورية لضبط المتغيرات الوسيطة، وتدريب معلم المجموعة التجريبية، والتطبيق القبلي لمقياس الوعي الثقافي.

• التكافؤ بين المجموعتين على مقياس الوعي الثقافي :

طبق مقياس الوعي الثقافي وعولجت البيانات إحصائياً؛ لتعرف مدى تكافؤ المجموعتين لتحديد خط البداية، وكانت على النحو الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٤) التكافؤ بين المجموعتين في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الثقافي

المتغير (محاور المقياس)	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (عند ٠.٠١)	η^2
الثقافة العامة	تجريبية قبلي	٣٠	١٥.١٣	٢.٢٠	-٤.٤٦٤	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١٤.٩٠	١.٦٤				
الثقافة المصرية	تجريبية قبلي	٣٠	١٣.٣٠	١.٩٥	.٠٧١	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١٣.٢٦	١.٧٠				
الثقافة الإسلامية	تجريبية قبلي	٣٠	١١.٢٦	١.٦٣	.٠٩١	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١١.٢٣	١.١٦				
الثقافة العربية	تجريبية قبلي	٣٠	٩.٩٠	٠.٩٥	-٢.٣٦٠	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	١٠.٤٦	٠.٨٩٩				
المقياس ككل	تجريبية قبلي	٣٠	٤٩.٨٠	٥.٤٦	.٢٦٦	٥٨	غير دال	-
	ضابطة قبلي	٣٠	٤٩.٤٦	٤.١٧				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 0.05 ودرجات حرية 58 = 2، وقيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 0.01 ودرجات

حرية 58 = 2.66 ، مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل محور من محاور مقياس الوعي الثقلي، وبالتالي المقياس ككل؛ حيث كانت جميع قيمت المحسوبة أصغر من قيمت الجدولية، الأمر الذي يشير إلى وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأنها تبدأ من نقطة واحدة ومن مستوى ثقلي واحد .

• إجراءات التجربة :

سارت إجراءات التجريب على النحو الآتي :
تابع الباحث معلم المجموعة التجريبية للاطمئنان على سير خطة تدريس الوحدات في ضوء مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ من حيث الالتزام بإجراءات التدريس، ومتابعة التلاميذ، والاطمئنان على مدى تفاعل التلاميذ، فضلاً عن تقصي أي مشكلات قد تعترض تنفيذ إجراءات التدريس، ومشاركة المعلم في حلها، وقد حرص الباحث على الحضور في معهد المجموعة التجريبية طوال فترة التجريب، كما تابع العمل في معهد المجموعة الضابطة بالتنسيق بين المجموعتين. وبانتهاء التجريب، بدأت إجراءات ما بعد التجريب في اليوم نفسه، وتتمثل هذه الإجراءات في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقلي، وقد طبقت تلك الأدوات باتباع الإجراءات نفسها التي اتبعت في القياس القبلي، وذلك تمهيداً للمعالجة الإحصائية، وتحليل البيانات لاستخلاص نتائج الدراسة. وفيما يأتي تفصيل ذلك.

• استخلاص النتائج ونفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث : ما مهارات الوعي الثقلي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟ تم التوصل إلى قائمة اشتملت على الدوائر الثقافية التي ينبغي أن يتعرفها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والمؤشرات الدالة على وعي تلميذ ذلك الصف بكل دائرة ثقافية.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية الوعي الثقلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؟

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها من اختبار كل فرض من الفروض الآتية :

أولاً: نتائج الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الأداء البعدي على مقياس الوعي الثقلي :

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق

البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية.

لاختبار صحة هذا الفرض، استخدم اختبار "T-test"؛ لبيان الفروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في الأداء البعدي على مقياس الوعي الثقافي، وقد أسفرت نتائجها عن البيانات التي يوضحها الجدول الآتي:

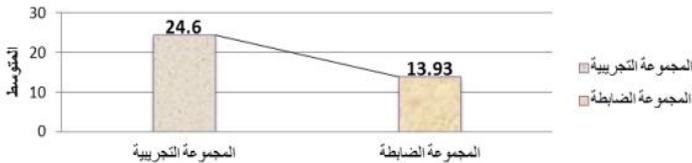
جدول (٥) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الوعي الثقافي.

مقاييس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (α)	η ²
الثقافة العامة	تجريبية بعدي	30	22.60	3.47	10.09	58	دال	.63
	ضابطة بعدي	30	15.46	1.71				
الثقافة المصرية	تجريبية بعدي	30	24.60	3.31	15.74	58	دال	.81
	ضابطة بعدي	30	13.93	1.65				
الثقافة الإسلامية	تجريبية بعدي	30	18.93	2.40	14.39	58	دال	.79
	ضابطة بعدي	30	11.93	1.14				
الثقافة العربية	تجريبية بعدي	30	15.96	1.77	13.54	58	دال	.75
	ضابطة بعدي	30	11.20	.76				
المقياس ككل	تجريبية بعدي	30	82.36	8.68	17.29	58	دال	.84
	ضابطة بعدي	30	52.23	3.96				
قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05. ودرجات حرية 58=2								
قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.01. ودرجات حرية 58=2.66								

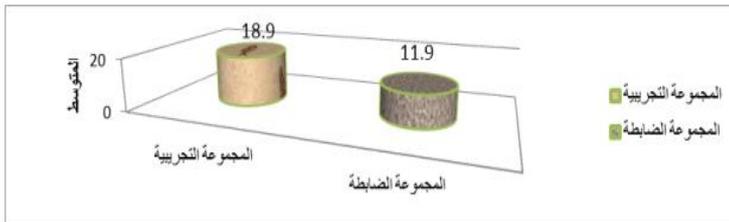
يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمحور الثقافة العامة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفي هذا ما يؤكد فاعلية المعالجات المتبعة في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تحقيق المؤشرات الدالة على الثقافة العامة، مما يعكس دور المتغير التجريبي في تنمية أداء التلاميذ على المحور الأول من محاور مقياس الوعي الثقافي، وهو ما يمكن توضيحه بيانياً فيما يأتي:



شكل (٩) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على محور الثقافة العامة ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمحور الثقافة المصرية من مقياس الوعي الثقافى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفي هذا ما يؤكد فاعلية المواقف الطبيعية والأنشطة الإثرائية المستخدمة ضمن الخطوات التدريسية المتبعة في المدخل في تحقيق المؤشرات الدالة على وعي التلاميذ بثقافة مجتمعهم وبيئتهم المصرية، مما يعكس دور المتغير التجريبي في تنمية الوعي بالثقافة المصرية، ويمكن توضيح الفرق بيانياً كما يأتي :

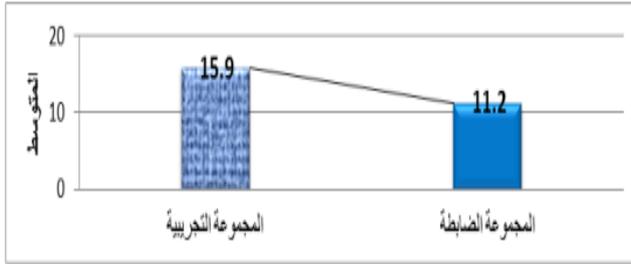


شكل (١٠) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والتجريبية على محور الثقافة المصرية كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمحور الثقافة الإسلامية من مقياس الوعي الثقافى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفي هذا ما يؤكد فاعلية الندوات والأنشطة التنقيضية المدرجة ضمن الخطوات التدريسية المتبعة في المدخل في تحقيق المؤشرات الدالة على وعي التلاميذ بثقافتهم الإسلامية، مما يعكس دور المتغير التجريبي في تنمية الوعي بالثقافة الإسلامية، ويمكن تمثيل الفروق بيانياً كما يأتي :



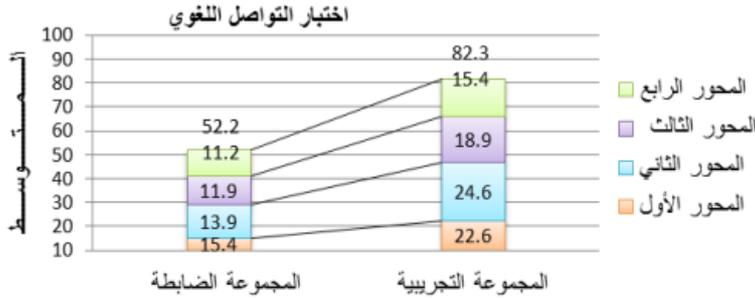
شكل (١١) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على محور الثقافة الإسلامية

وفى نتائج التطبيق البعدي لمحور الثقافة العربية من مقياس الوعي الثقافى يلاحظ من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفى هذا ما يؤكد أثر تفعيل البحث والاطلاع، والمعلومات الإثرائية فيما يخص عادات وتقاليد الدول العربية، ضمن الخطوات التدريسية المتبعة فى المدخل تحقيق المؤشرات الدالة على وعي التلاميذ بالثقافة العربية؛ مما يعكس دور المتغير التجريبي فى تنمية الوعي بالثقافة العربية، ويمكن توضيح الفرق بيانياً كما يأتي :



شكل (١٢) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على محور الثقافة العربية

وتشير نتائج المقياس ككل كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠.٠١ بحجم تأثير كبير، حيث بلغت قيمة مربع إيتا في المقياس ككل ٠.٨٤، وفى هذا ما يؤكد فاعلية "مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة " فى إثراء الوعي الثقافى، وأن المعالجات القائمة على المدخل المستخدم حققت نتائج أفضل فى معالجة محتوى الوحدات ضمن خطوات مدخل" العلاقة بين القراءة والكتابة" بالعديد من الأنشطة الثقافية الصفية واللاصفية، كذلك توفير المعلومات الإثرائية اللازمة لإثراء وعي التلاميذ بثقافة العالم من حوله (الثقافة العامة)، كذلك توفير مواقف تعليمية طبيعية أو شبه طبيعية؛ لتنمية وعي التلميذ بثقافة مجتمعه (الثقافة المصرية). كما شجع معلم المجموعة التجريبية التلاميذ على البحث والاطلاع، وتعرف ثقافة وعادات وتقاليد الدول العربية (الثقافة العربية)، وكان للندوات والاستضافات لمعلمي التربية الإسلامية، كذلك الرسوم والصور التوضيحية، ونماذج المعاملات الإسلامية أثرى تعرف تلاميذ المجموعة التجريبية بعض الشخصيات الدينية، ورفض أشكال التطرف والتعصب، وتوعية التلاميذ ببعض المعالم الحضارية والآثار الإسلامية (الثقافة الإسلامية)، وبذلك يتم التوصل إلى نتيجة مفادها ثبوت صحة الفرض الأول، وهو ما يمكن تمثيله بيانياً فيما يأتي :



شكل (١٣) الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً في الدرجة الكلية والجزئية لمقياس الوعي الثقافى

ثانياً : النتائج الخاصة بالفروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أداؤهم القبلي، والبعدي على مقياس الوعي الثقافى .

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافى في كل محور من محاوره، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي .

وقد أسفرت النتائج عن البيانات التي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦) الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس

مقاييس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة (٠.٠١)	η^2
الثقافة العامة	تجريبية قبلي	30	15.13	2.20	19.20	29	دال	.93
	تجريبية بعدي	30	22.60	3.47				
الثقافة المصرية	تجريبية قبلي	30	13.30	1.95	24.96	29	دال	.96
	تجريبية بعدي	30	24.60	3.31				
الثقافة الإسلامية	تجريبية قبلي	30	11.26	1.63	19.34	29	دال	.93
	تجريبية بعدي	30	18.93	2.40				
الثقافة العربية	تجريبية قبلي	30	9.90	.95	18.46	29	دال	.92
	تجريبية بعدي	30	15.96	1.77				
كلي ثقافة	تجريبية قبلي	30	49.80	5.46	27.30	29	دال	.96
	تجريبية بعدي	30	82.36	8.68				

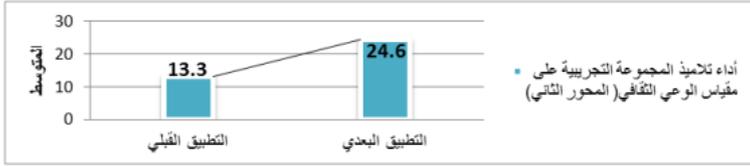
يتضح من الجدول السابق وجود فرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً في مقياس الوعي الثقافى على محور الثقافة العامة لصالح التطبيق البعدي، حيث وجد أن قيمة "ت" المحسوبة، وقيمة مؤشر الدلالة العملية $2(n)$ ، دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بحجم أثر مرتفع (٠.٩٣)؛ مما يثبت فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالثقافة العامة، وتحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة بأداء التلاميذ فى التطبيق البعدي لمحو الثقافة العامة وما تضمنه من مؤشرات جيدة وإن كان تقل في جودتها عن المحور الثاني الذي يمثل الثقافة المصرية، وتتساوى مع المحور الثالث الذي يمثل الثقافة الإسلامية، وأعلى من المحور الرابع الذي يمثل الثقافة العربية حيث بلغت قيمة "ت" (١٩.٢٠٨)، ووصلت قيمة مؤشر الدلالة العلمية $2(n)$ إلى (٠.٩٣) وهو بذلك يأتي في الترتيب الثاني من حيث المعالجات الإحصائية لأداء التلاميذ على مقياس الوعي الثقافى، ويمكن توضيح الفرق بيانياً كما يأتي :



شكل (١٤) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً على محور الثقافة العامة ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مؤشرات الثقافة العامة تعتمد في مجملها على الخلفية الثقافية التي يتوسل بها المتعلم في أدائه لهذه المؤشرات، وفي محاولة للتغلب على الصعوبات المتعلقة بهذا النوع من الثقافة دعم الباحث خطوات التدريس بمواقف وأنشطة إثرائية من شأنها تدريب التلميذ على إجادة التصرف في بعض مواقف الحياة العامة، وتنوع التكاليفات التي تتطلب البحث ومتابعة وسائل الإعلام، وارتياح مواقع التواصل الاجتماعي؛ لتعرف أحداث بارزة من تاريخ العالم، كذلك البرلمان الصغير الذي تم إعداده داخل الفصل كان له أثر في تعرف بعض القضايا السياسية على مستوى بسيط وموجز.

كما وجد فرق بين الأداء القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافى لتلاميذ المجموعة التجريبية على محور الثقافة المصرية لصالح الأداء البعدي، مما يثبت فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بثقافة مجتمعهم وبيئتهم المحيطة؛ مما يعني تحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة

بدأء التلاميذ فى التطبيق البعدي لمحور الثقافة المصرية وما تضمنه من مؤشرات مرتفعة ارتفاعاً ملحوظاً، ويمكن توضيح الفرق بيانياً كما يأتي :



شكل (١٥) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً على محور الثقافة المصرية

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى :

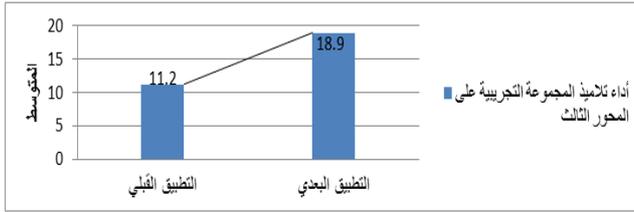
◀ فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة"؛ حيث تفاعل التلاميذ من خلال تعلم عبر سياقات ذات معنى ترتبط بمجتمع التلميذ وبيئته الطبيعية في مواقف حياتية، ويتضح ذلك في أنشطة الوحدة الأولى؛ حيث استثمر الباحث الدرس الرابع وعنوانه "حب الوطن" والدرس الخامس وعنوانه "مصر أنشودة الدنيا" في تكريس الأنشطة الثقافية والمعلومات الإثرائية التي تثري وعي التلاميذ بالبيئة المحيطة والمجتمع المصري الذي يعيش فيه التلميذ، وتمده بتفاصيل عن بعض المجالات (الرياضة، الفن، الطبيعة) في مصر، وبعض الأنشطة التجارية الهامة في مصر، كذلك تعرف مدينته أو قريته على الخريطة، وإلقاء الأناشيد التي تنمي الإحساس بالولاء الوطني، كما ساهمت المعلومات الإثرائية في تعرف بعض الشخصيات المصرية ذات التأثير في المجتمع المصري .

◀ أعمال مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" عدة استراتيجيات ومداخل تثير لدى التلميذ الدافعية في اكتساب المعلومات ويجعل تعلمها ذا معنى، فقد شعر التلاميذ بأن ما يتلقونه من إثراء ثقافى يرتبط بهم وبمجتمعهم وبالعالم المحيط الذي يعيشون فيه ، فالمعلومات الإثرائية التي استمع إليها التلاميذ في الدرس الثالث "حب الوطن" من الوحدة الأولى "قيم خالدة" جذبت انتباه التلاميذ، وتأثروا بها تأثراً؛ ربما لأنها لمست الحس الوطني لديهم .

◀ الجلسات والندوات التي عقدها معلم المجموعة التجريبية مع معلم الدراسات الاجتماعية أثرت وعي التلميذ بمكانة وأهمية وطنه، وقراءة خريطته قراءة صحيحة .

وبالكشف عن دلالة قيمه " ت " المحسوبة ، وقيمة مؤشر الدلالة العملية (n) لمحور الثقافة الإسلامية، وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بحجم أثر مرتفع (٠.٩٣) ، مما يعنى ثبوت صحة الفرض السابق؛ وذلك يدل على وجود فرق بين الأداء القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي على

محور الثقافة الإسلامية لتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي، مما يثبت فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالثقافة الإسلامية؛ مما يعني تحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة بأداء التلاميذ في التطبيق البعدي لمحور الثقافة الإسلامية وما تضمنه من مؤشرات جيدة، وإن كان تقل في جودتها عن نتائج التلاميذ في المحور الثاني الذي يمثل الثقافة المصرية، وتتساوى مع المحور الأول الذي يمثل الثقافة العامة، وأعلى من المحور الرابع الذي يمثل الثقافة العربية حيث بلغت قيمة "ت" (١٩.٣٤٣)، ووصلت قيمة مؤشر الدلالة العلمية (n) ٢ إلى (٠.٩٣)، وبذلك يأتي وعي التلاميذ بالثقافة الإسلامية في الترتيب الثاني من حيث المعالجات الإحصائية لأداء التلاميذ على مقياس الوعي الثقافي، ويمكن توضيح الفرق بيانياً كما يأتي :



شكل (١٦) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً على محور الثقافة الإسلامية ويمكن أن يعزى ارتفاع درجات التلاميذ في مؤشرات الثقافة الإسلامية إلى:

- ◀ تفاعل التلاميذ من خلال التكاليفات التي قاموا بأدائها من خلال العمل الجماعي، والتغذية الراجعة التي حصلوا عليها من أقرانهم أو من المعلم أثنى حصيلة المعلومات لدى التلاميذ .
- ◀ تنوع الأنشطة والمعلومات الثقافية الإثرائية التي وردت في كراسة التلميذ بعنوان "معلوماتي الجديدة" وبرنامج "هل تعلم"، و"معلومات تهملك"؛ مما أثنى وعي التلميذ وكان له دور في تحقق مؤشرات الوعي بالثقافة الإسلامية .
- ◀ وجد الباحث في النصوص القرآنية الكريمة في درس "جزاء العاملين" من دروس الوحدة الأولى و"الاعتدال في الإنفاق" من دروس الوحدة الثالثة، ونص الحديث النووي الشريف في درس "العلم النافع" فرصة لإثراء وعي التلاميذ بعوامل انتشار الإسلام، وبعض الشخصيات الدينية (الأنبياء، الصحابة، الخلفاء الراشدين، التابعين)، وبعض المفكرين المسلمين، وما قدموا من اختراعات، وتوعية التلاميذ ببعض المعالم الحضارية والآثار الإسلامية، ومقتضيات الاقتصاد الإسلامي من خلال قصص ومواقف من حياة الرسول -صلى الله عليه وسلم- والصحابة والتابعين -رضوان الله عليهم أجمعين-

- ◀ ساهمت أنشطة " بنك المعلومات " التي وردت في درس "جزاء العاملين" من الوحدة الأولى في توضيح مكانة ودور المرأة في الإسلام من خلال توضيح دور زوجات النبي -صلى الله عليه وسلم- في حياته، وأدوار النساء في الإسلام .
- ◀ لعبت العروض والأفلام التسجيلية واصور التوضيحية التي حرص الباحث على تزويد معلم المجموعة التجريبية بنسخة منها في تعرف المفكرين المسلمين، وما قدموا من اختراعات .
- ◀ ساهمت استراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية المناقشة في تدريب التلميذ على تقبل الرأي، وقبول التعددية في الآراء والاتجاهات، وتمثيل بعض التصرفات الصائبة ومقابلها؛ مما ساهم نمو مؤشر "رفض أشكال التطرف والتعصب".
- ◀ حرص الباحث على توفير نسخ من كتب التفسير، كذلك التفاسير الإلكترونية، وزود معلم المجموعة التجريبية بنسخ منها؛ للإفادة منها في عرض وتفسير النصوص القرآنية .

وفيما يتعلق بالفرق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً في أدائهم للمواقف الدالة على مؤشرات المحور الرابع " الثقافة العربية" من مقياس الوعي الثقافي، وجد أن قيمه " ت " المحسوبة، وقيمة مؤشر الدلالة العملية (Π) ٢، دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بحجم أثر مرتفع (٠.٩٢)، مما يثبت فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية وعي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالثقافة العربية؛ وتحقق مؤشرات ذلك المستوى من الثقافة؛ حيث جاءت النتائج الخاصة بأداء التلاميذ في التطبيق البعدي لمؤشرات محور الثقافة العربية وما تضمنه من مؤشرات جيدة، وإن كان ثقل في جودتها عن نتائج التلاميذ في باقي محاور المقياس؛ حيث بلغت قيمة " ت " (١٨.٤٦) ، ووصلت قيمة مؤشر الدلالة العلمية (Π) ٢ إلى (٠.٩٢) . وبذلك يأتي وعي التلاميذ بالثقافة العربية في الترتيب الثالث من حيث المعالجات الإحصائية لأداء التلاميذ على مقياس الوعي الثقافي، ويمكن توضيح الفرق بيانياً كما يأتي :



شكل (١٧) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً على محور الثقافة العربية ويمكن أن يعزى ارتفاع درجات التلاميذ في مؤشرات الثقافة العربية إلى :

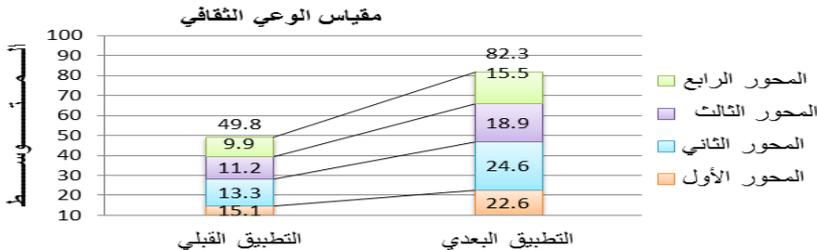
◀ الاعتماد على المشروعات البحثية، والبحث الجمع يساهم في إثراء وعي التلاميذ ببعض المدن التاريخية وعواصم العالم العربي، وتعرف بعض المعالم الحضارية العربية، والبحث عن أشهر شعراء العرب، وكتابة بعض قصائدهم في لوحات، وتعليقها بمجلة الحائط في الفصل، أو في مدخل المعهد، مع كتابة اسم المشاركين في العمل مما أثار لدى التلاميذ حب المشاركة، ونمى لديهم الدافعية للبحث .

◀ وجد الباحث في دروس الوحدة الثانية " العلم النافع " فرصة مناسبة لإثراء وعي التلاميذ بالعديد من المعلومات والأنشطة الإثرائية التي تنمي لدى التلاميذ الوعي ببعض المفكرين والمخترعات العربية، وما قدم العرب من معالم حضارية .

◀ استثمر الباحث الوحدة الثالثة "عادات وتقاليد" في توعية التلاميذ ببعض العادات والتقاليد العربية، وبعض التفاصيل عن مجالات الحياة (الرياضة، الطعام ، الأسواق ، العملات ، الفن) في الدول العربية .

◀ ساهمت الأفلام التسجيلية ومقاطع الفيديو (١٠١)، وعباس بن فرناس، والعظماء المتهتمون التي زود بها الباحث معلم المجموعة التجريبية؛ مما ساهم في تعرف التلاميذ نماذج مشرفة من البطولات، والأمجاد العربية والإسلامية، والمفكرين، والمخترعات العربية، وكذلك تعرف المدن التاريخية وعواصم العالم العربي .

وبالكشف عن دلالة قيمة "ت" المحسوبة للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافى ككل وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠١، كما تم حساب حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية باستخدام مؤشر $F(2, 11)$ وقد وصلت قيمته (٠.٩٦)، مما يعنى ثبوت صحة الفرض بحجم أثر مرتفع؛ مما يعنى أن المعالجات التي تمت مع المجموعة التجريبية أسفرت عن نتائج ذات قيمة في مجال إثراء الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً كما يأتي :



شكل (١٨) الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً في الدرجة الكلية والجزئية لمقياس الوعي الثقافى

يتضح من الشكل السابق وجود فرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قليلاً وبعدياً على مقياس الوعي الثقافى ككل لصالح التطبيق البعدى. ويرجع التحسن فى أداء مؤشرات الوعي الثقافى إلى فاعلية مدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" فى تنمية الوعي الثقافى، وذلك للأسباب الآتية:

◀ تطبيق الأنشطة الثقافية الإثرائية بشكل عملى فى بيئات تعليمية مختلفة إلى جانب بيئة الفصل كان له أثر كبير على المجموعة التجريبية .

◀ تحديد مؤشرات أداء ينبغى أن يحققها المتعلم والسير فى ضوءها كان له أثر فى تنمية الوعي الثقافى فى تحقيق ما صممت من أجله هذه المؤشرات التى تدرج تحت كل محور .

◀ تصميم الأنشطة الثقافية ضمن النموذج التدريسي لمعالجة الوحدات، واختيار استراتيجيات كاستراتيجية لعب الدور، والمجموعات المرنة، والبحث الجماعي، وحل المشكلات، والعصف الذهني كان له أثره فى تقديم أنشطة تقوم على التعليم والعلاج والإثراء، وهي أسس تؤكد التكامل بين مهارات اللغة، وتثري الوعي الثقافى لدى التلاميذ.

◀ الربط بين الخطوات المتبعة ضمن الوحدات المعالجة فى ضوء مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة، والوعي الثقافى بمحاوره ومؤشراته المحددة وتنويع التدريس، فالوعي الثقافى يحدد ما ينبغى إنجازه، ومدخل " العلاقة بين القراءة والكتابة" يحدد الطريقة التى يتم بها إنجاز العمل .

◀ التهيئة والإعداد الجيد بتجهيز البيئة التعليمية، وإعداد أدوات ومصادر التعلم (أجهزة الكمبيوتر متصلة بالإنترنت، الأفلام التسجيلية ومقاطع الفيديو، أدوات إعداد مجلات الحائط، والبطاقات، والصور، والملصقات) مما أثرى العملية التعليمية، وكان عاملاً فى جذب انتباه التلاميذ، وزيادة دافعيتهم للتعلم .

◀ التدريس فى ضوء مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة أتاح ممارسة الأنشطة والمواقف الإثرائية فى بيئة تعلم طبيعية أو شبه طبيعية؛ مما يظهر تحقق مؤشرات أداء الوعي الثقافى لدى التلاميذ .

◀ تعدد مصادر المعلومات من نصوص مسموعة، ومكتوبة، وصور ولوحات، بالإضافة إلى مواقع البحث عبر شبكة الإنترنت؛ مما أثرى حصيلة التلميذ الثقافية .

◀ تنوع التكاليفات والتدريبات والمشروعات البحثية، مما قد يكون له أثر تحسن أداء التلاميذ على مؤشرات الوعي الثقافى .

- ◀ ربط موضوعات الوحدات بالأحداث الجارية ساهم في اكتساب المعلومات والتفاعل معها.
- ◀ أدى التفاعل النشط بين التلاميذ وبعضهم، وبين التلاميذ والمعلم إلى زيادة الدافعية للتعلم وتوفير مناخ انعكس بدوره على أدائهم لمؤشرات الوعي الثقائي.
- ◀ التغذية الراجعة المستمرة من الأقران ومن المعلم أدى إلى تحسين أداء التلاميذ لمؤشرات الوعي الثقائي.

• مناقشة عامة لنتائج البحث:

يتضح من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الوعي الثقائي لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة في المقياس ككل، وفي كل محور من محاوره، كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقائي ككل، وفي كل محور من محاوره، ويتفق البحث مع دراسة رشدي طعيمة (١٩٩٠) حيث شملت الدراسة الدوائر الثقافية (الثقافة العامة- الثقافة الإسلامية - الثقافة العربية - الثقافة المحلية) التي ينبغي أن تتحرك فيها برامج تعليم العربية، كذا حددت الدراسة أهم الموضوعات التي ينبغي أن يدور حولها المحتوى الثقائي في كل نوع من أنواع الثقافة، والمغايرة في الفئة المستهدفة، حيث استهدفت دراسة رشدي طعيمة فئة الناطقين بغير اللغة العربية، ويستهدف البحث فئة التعليم العام، كما يضيف مؤشرات ومعالجات ضمن مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" لكل دائرة من الدوائر الثقافية.

كما يتفق البحث مع دراسة كل من: (رشدي طعيمة، ١٩٩٥)، (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧)، (محمد عبد الرحمن أبو هاشم، ٢٠٠١)، (نجوى رمضان، ٢٠٠١)، (عمرو جمعة سالم، ٢٠١١)، في ضرورة تناول الوعي الثقائي في مراحل التعليم المختلفة، كذلك تحديد أنواع الوعي الثقائي ومهارات لكل نوع، كذلك نمو المؤشرات الدالة على الوعي الثقائي، مع التغيرات في المدخل أو البرنامج المستخدم.

وتختلف البحث عن الدراسات السابقة ويضيف؛ ففي دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٩٥) شملت أنواع الثقافة التي ينبغي أن تتحرك فيها برامج تعليم العربية، كذا حددنا قائمة التوجهات الثقافية، ومراتب هذه التوجهات، دون تحديد طرق للتنمية أو القياس، وحددت دراسة: (محمد حسن المرسي، وآخرون، ١٩٩٧) مهارات الوعي الثقائي اللازمة للطفل المصري (دينية،

واجتماعية، ونفسية، وبيئية، وعلمية)، وبذلك تختلف مع البحث في مفردات الوعي الثقافى وطرق قياسها وتنميتها، بينما اقتصرت دراسة (محمد عبد الرحمن أبو هاشم، ٢٠٠١، ونجوى رمضان ٢٠٠١) على الوعي الثقافى الصحى، والوعي الثقافى البيئى، وهما عنصران من عناصر الوعي الثقافى التي تناولها البحث . كما يتفق البحث مع دراسة (نادية محمد عبد الرحيم ٢٠١١)، حيث أثبتت الدراسة فاعلية التعلم باللغة الإنجليزية في تنمية الوعي الثقافى، كما تم الاتفاق في عينة البحث وهم تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، والتغاير في طرق معالجة الوعي الثقافى، وفي المادة التعليمية.

وأشارت نتائج البحث وفقاً للمعالجات الإحصائية إلى نمو مؤشرات الأداء الدالة على وعي التلاميذ بثقافتهم المصرية؛ لذا جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأداء، تبعها في ذلك نمو مؤشرات الأداء الدالة على الوعي بالثقافة العامة، والوعي بالثقافة الإسلامية في الترتيب الثاني من حيث أداء التلاميذ، بينما جاءت نتائج درجات التلاميذ على مؤشرات الثقافة العربية في الترتيب الرابع، ويمكن توضيح ذلك الترتيب بياناً كما يأتي :



شكل (١٩) ترتيب مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية على محاور مقياس الوعي الثقافى

وبذلك تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة رشدي طعيمة (١٩٩٥) في بعض الجوانب وتختلف في البعض الآخر؛ حيث استخلصت قائمة التوجهات الثقافية عن طريق تحليل مقررات اللغة العربية، وأبرزت الدراسة أن التوجه العام يأتي في المراتب الأولى، بينما التوجه الإسلامى يأتي ما بين المرتبة الثالثة والرابعة يليها التوجه المحلى، ثم التوجه العربى .

• توصيات الدراسة

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية :
- ◀ تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافى لدى تلاميذ الصفوف والمراحل التعليمية المختلفة .
- ◀ تنمية الوعي الثقافى متمثلاً في التركيز على الدوائر الثقافية (الثقافة العامة- الثقافة المحلية- الثقافة الإسلامية- الثقافة العربية) التي ينبغي أن تتحرك فيها مناهج وبرامج التعليم في مختلف مراحل التعليم .

- ◀ ضرورة تأكيد الوعي بالثقافة العربية والإسلامية في مناهج وبرامج التعليم في مختلف المراحل التعليمية .
- ◀ تركيز المناهج على ربط المتعلم بثقافة العالم من حوله، وأن تغرس فيه الإحساس بأنه جزء من مجتمع كبير يشغله ما يشغل هذا المجتمع في إطار قيمه وثقافته .
- ◀ ضرورة تشبع المناهج بالثقافة المعبرة عن واقع المتعلم، ومحتويات ثقافته وشخصيته.
- ◀ تعريف التلاميذ في مختلف مراحل التعليم بأنماط السلوك والقيم، والصفات التي كانت سائدة بين النبي -صلى الله عليه وسلم- والصحابية، والتابعين، وعلماء المسلمين، والحث على التمسك بهذا السلوك والتحلي بهذه الصفات .
- ◀ تحديد مؤشرات أداء للوعي الثقافى لكل صف على حدة، وبذلك يتم تحديد ما ينبغي أن يتعرفه التلاميذ من أنواع الدوائر الثقافية، وتنميته وتقويمه وفقا لهذه المؤشرات.
- ◀ الاستفادة من قائمة الوعي الثقافى التي توصلت إليهما الدراسة في منهج اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى؛ حيث إنها أتاحت الفرصة لتحديد مهارات الوعي الثقافى التي يمكن تنميتها لتلاميذ ذلك الصف .
- ◀ توفير نماذج من القصص، والطرائف والنوادر التربوية الهادفة، والمعلومات الإثرائية في صورة ملاحق للمقررات الدراسية، بهدف تنمية حصيلة التلاميذ اللغوية، وإثراء وعيهم الثقافى .
- ◀ ضرورة وضع محتوى ثقافى للقراءة والكتابة يزيد من ثروة التلاميذ اللغوية، وكذلك محتوى لغوي؛ يضمن لهم ربط النص المدرس بما درسه التلاميذ في بقية المناهج الدراسية .
- ◀ تحويل حصّة القراءة والمكتبة من حصّة تقليدية إلى حصّة لتبادل الأفكار، وإثراء الخلفية الثقافية للتلاميذ، وممارسة المناشط التدريسية التي تنمي وتثري الوعي الثقافى.
- ◀ توفير أنشطة ومواقف تمارس من خلالها اللغة في سياقاتها الطبيعية في ضوء عمليات التخطيط، والإنشاء، والمراجعة، والتحرير.

• مقترحات الدراسة :

- في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات، وسعياً لتنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي الثقافى، تقترح الدراسة إمكانية القيام بإجراء بعض البحوث وثيق الصلة بنتائج هذه الدراسة مثل :
- ◀ القيام بدراسة مماثلة تستهدف تعرف فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

- ◀ دراسة وصفية وتحليلية لمقررات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ومدى إسهامها في إثراء الوعي الثقافى .
- ◀ إعداد بنك للمناشط التدريسية التي تسهم في تنمية مهارات الوعي الثقافى.
- ◀ دراسة أثر تقديم برنامج لمعلمي المواد الدراسية الأخرى في تنمية مهارات الوعي الثقافى .
- ◀ إعداد برنامج لتدريب أولياء الأمور على إثراء الوعي الثقافى لدى الأبناء من تلاميذ المرحلة الابتدائية .

• إسهامات الدراسة :

- في ضوء النتائج السابقة يمكن أن تقدم الدراسة بعض الإسهامات التي يمكن أن تفيد في تنمية مهارات التواصل اللغوي، وإثراء الوعي الثقافى، من هذه الإسهامات :
- ◀ إدخال مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" وتعرف فاعليته في تنمية مهارات الوعي الثقافى
- ◀ تصميم نموذج تدريسي معد في ضوء مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" يتضمن خطوات مرنة متدرجة ومترابطة تستهدف تنمية الوعي الثقافى .
- ◀ تقديم قائمة مضبوطة خاصة بمهارات الوعي الثقافى متمثلة في : الدوائر الثقافية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومؤشرات الوعي بكل دائرة ثقافية .
- ◀ بناء مقياس الوعي الثقافى، ثبت من خلاله فاعلية مدخل "العلاقة بين القراءة والكتابة" في تنمية مهارات الوعي الثقافى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

• المراجع :

• أولاً: قائمة المراجع العربية :

- أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٧١) : دليل المعلم إلى سلسلة الكتب الأساسية لتعليم القراءة والكتابة، القاهرة، مطابع الشعب.
- (٢٠٠٣): أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، ط١، دار الفكر العربي.
- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد طاهر حسانين(١٩٨٧): الأساس في اللغة العربية، الصادر لخدمات الطباعة والنشر ، القاهرة .
- أسماء الحسيني جاب الله (٢٠٠٧) : فاعلية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية القيم الأسرية لمنهج الاقتصاد المنزلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة .

- أميمة منير (١٩٨٩): البرامج التربوية للطفل، القاهرة، دار المعارف .
- إيمان مبروك قطب (٢٠١٠) : فاعلية برنامج قائم على المدخل الكلي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- جابر عبد الحميد (١٩٨٩): سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتب الحديث، الكويت.
- جيهان أحمد محمود (٢٠٠٣): فاعلية استخدام استراتيجيات توضيح القيم في تنمية بعض القيم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وعلاقتها بتحصيلهم في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان .
- حسن شحاتة و زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية: الدار المصرية اللبنانية - القاهرة .
- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٩): تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي مدخل مقترح نظريته وتطبيقاته، كفر الشيخ، مطبعة الخلود.
- _____ (٢٠٠٦): تاريخ المنهج المدرسي (أصوله - مبادئه - قضاياها)، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية.
- حلمي الوكيل ومحمد أمين المفتى (١٩٩١): أسس بناء المناهج وتنظيماتها: مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- حمدان على حمدان نصر (١٩٩٠): تطوير مهارات القراءة للدراسة وعادتها لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية - جامعة عين شمس
- خالد عبد اللطيف عمران (٢٠١٠): أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- خلف الديب عثمان محمد (٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كلية التربية، جامعة القاهرة .
- رشا جمال نور الدين (٢٠٠٩): الطفولة والقيم العلمية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- _____ (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، (إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .
- سامح عبد الرحيم، وفتحي زيادي (١٩٩٧): وعي معلمي المستقبل بالمشكلات الاجتماعية، دراسة ميدانية، مجلة التربية وعلم النفس، ٣٤.
- سعد إبراهيم (٢٠١٠) : مجلات الأطفال ودورها في تنمية الوعي الثقالي لدى طفل ما قبل المدرسة، دار الجامعة الجديدة، القاهرة .
- سليمان الخضري، وأنور رياض (١٩٩٣): مهارات التعلم والاستدكار وعلاقتها بالتحصيل ودافعية التعلم، الدوحة، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية.
- شاكر عبد الحميد (٢٠١٠): سيكولوجية الإبداع الفني في القصة القصيرة، القاهرة، دار غريب للنشر،
- شاكر عبد العظيم محمد قناوي (٢٠٠٢): العلاقة بين مفاهيم القراءة والكتابة ومهاراتها في تعليم اللغات وتعلمها، دراسة مقدمة إلى ندوة مفاهيم الطفل - رؤى مستقبلية، جامعة الإمارات العربية المتحدة - كلية التربية، دبي .

- عادل أبو الروس (٢٠١): مدى إستيعاب الدارسين لأنماط الثقافة العربية الإسلامية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الفتاح أبو معال (٢٠٠٨): أدب الأطفال وثقافة الطفل، الشركة العربية المتحدة، القاهرة.
- عثمان إسماعيل الجزار، وإكرام سيد غلاب (١٩٩٩): دور البنية الثقافية في تنمية الوعي بالتحديات المستقبلية لطلاب كلية التربية في القرن الحادي والعشرين. دراسة حالة على طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد ٨٥، أكتوبر.
- عفاف عويس (١٩٩٢): ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات، القاهرة: مكتبة الزهراء.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٣): التربية وثقافة التكنولوجيا، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي أحمد مدكور، وإيمان هريدي (٢٠٠٧): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " النظرية والتطبيق "، دار الفكر العربي.
- علي عبد العظيم سلام (١٩٩٣): أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عمرو جمعة سالم (٢٠١١): برنامج مقترح قائم على الثقافة الإسلامية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بدولة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- فائزة أحمد السيد (١٩٩٢): أثر استخدام بعض أساليب تدريس التاريخ على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط.
- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين الذهني وتجهيز المعلومات، دار الوفاء، المنصورة.
- فتحي يونس (٢٠٠٩): التواصل اللغوي والتعليم، مكتبة علوم اللغة العربية المصورة، يناير.
- فؤاد العاجز، محمود العساف (٢٠٠٩): دور التربية الترويحوية في نشر الوعي الثقافي بين طلبة المدارس الثانوية، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير،
- فؤاد زكريا (١٩٩٦): التفكير العلمي، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- كمال بشر (٢٠٠٤): مدخل علم اللغة الاجتماعي، دار غريب، القاهرة.
- محمد حسن المرسي، وآخرون (١٩٩٧): تقويم قصص الأطفال المترجمة على ضوء متطلبات الوعي الثقافي للطفل المصري. مجلة كلية التربية، العدد ٢٨، جامعة الزقازيق.
- محمد رجب فضل الله (٢٠١٤): المرجع في تدريس اللغة العربية، ط١، عالم الكتب.
- محمد عبد الرحمن هاشم (٢٠٠١): فاعلية استراتيجيات السلوك في تنمية الثقافة الصحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- محمد فؤاد جلال (د.ت): اتجاهات في التربية الحديثة، ط٢، مكتبة الآداب، القاهرة.
- محمد محمد سكران (٢٠٠٦): التربية والثقافة فيما بعد الحداثة، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- محمود حسن اسماعيل (١٩٩٩): دور وسائل الثقافة والإعلام في تشكيل الوعي الثقافي، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس الأعلى للطفولة والتنمية، دار الكتب.
- محمود كامل الناقطة (١٩٨٥)، برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم، دراسة ميدانية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- مصطفى سيد عارف (٢٠٠٣): أثر منهج التاريخ على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي
- مصطفى عبد العال أحمد (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجيات موحدة لعمليات القراءة والكتابة في تنمية مهارات التفكير الناقد، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الاسكندرية.
- موسى عبد الرحيم، وناصر علي مهدي (٢٠١٠): دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني، دراسة ميدانية على طلاب كلية الآداب، جامعة الأزهر.

- نادية محمد عبد الرحيم (٢٠١١): أثر التعلم باللغة الإنجليزية في الوعي الثقالي الصوتي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة القاهرة
- نادية مصطفى (٢٠٠٧): فاعلية أسلوب تمثيل الدور في تنمية بعض القيم والتحصيل المعرفي، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .
- نايف خرما وعلي حجاج (١٩٨٨) : اللغات الأجنبية وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، عدد ١٢٦، الكويت.
- نبيل عبد الهادي، وآخران (٢٠٠٣) : مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن.
- نجاح قدور (٢٠٠٧): مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة، ط٢، دار الكتب، ليبيا.
- نجوى محمد رمضان (٢٠١١) : برنامج مقترح للحركات التعبيرية الشعبية وتأثيره على الوعي الثقالي البيئي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، المجلد الثاني، العدد (٣٠)، جامعة طنطا.
- يسرية أحمد مرسي (١٩٨٥) : الوعي الثقالي وأثره في معدلات الكفاية الإنتاجية عند عمال الصناعة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

• ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية:

- Allen, Wendy. W, (1995): "Toward cultural proficiency in omoggloo proficiency, curriculum Articulation, The ties that Bind Northeast conference on the teaching of foreign language.
- Ashman,. A. and Conway, Rober, N. F(1989):" Using cognitive method in the classroom". London Biddles LTD,.
- Brien, G, (2004): "Writing in a reading language": teaching and learning language, Cambridge University.
- Broose, Willam G, Sinson Michele G,(1995): "Reading teachers, language explaining in secondary school, USA.
- Chip,Wood(2006).Yards Ticks, Children in the Classroom Ages 4\14, Aresourse for Parents and Teachers ,Library of Congress Design .Alexandria VA: association for supervision and curriculum Development Difference, the industry of knowledge.Eric No: Ed455154.
- Dobson, L(1988): "Connecting in literacy learning "write to read": A study of children's development through kindergarten and grad one Champaign, IL: Center for the study of reading, technical report.
- Fielding, Lind(1992): "Language Arts", elementary encyclopedia educational research sixth edition Marvin, New York Macmillan com,

- Ghosn, Ima, K(1997): ESL with children literature, the way whole language worked in kindergarten class teaching forum, vol 35, No 3, July.
- Gonzalez, D (1998) "A whole language project using story Grammars in the E F L High school class room, Teaching forum, v36, no 1
- Goodman K. S (1997): "The reading process" in Encyclopedia of language and education, volume 2 Literacy.
- James Foolod & Dinno Lapp(1981):" Language Reading instruction for Young Child", New York: Macmillan Publishing.
- Lafayette(1979): "Culture in language learning" Northeast Conference on The Teaching of Foreign Language. USA. Capitaicity Press.
- LEE, , Kang - You NG (2009)."treating culture: What High School EFL Conversation textbooks in South Korea do "English Teaching practice and Critique, May, , Volume 8, Number 1, Faculty University.
- Nalder, Glenda (1999). The Art of Globalization, the culture of
- Ning, Cynthia(2009): "Engaging a "Truly Foreign" language and Culture China Through Chinese film "Educational perspective, v 42, N 1-
- Patrica. A. Amato(1996):" Making it Happen Interaction in the Second Language Classroom form Theory to Practic" ,New Yourk.
- Pearson, P.D., & Tiernney, R.J(1984) : "On becoming a thoughtful read: learning to read like a writer in a writer in a purves & J. Niles (Eds), becoming a reader in a complex society, Chicago, Il; National Society for The Study of Education.
- R.B,A(1986): Whole language, Apparent / teacher Guide to children learning , Postmos ,NH: Heinemann Education book USA Recreations "1997 ERIC, No: Ed 416038.
- Riggs(1991):" Whole language in Tesl Tesol Quarterly", vol,25,No.3,
- Robideau, Dan(1993): Integration Reading and writing into dult (ESL) instruction, Eric, Ed , 358749
- Tany Manning(2000):" Achieving High Quality Reading and Writing in An Urban Middle School": The Case of Qail Statko. Available (on line) at <http://cela-Albany.edu/>

- Teasdal, G.R." Physical Education, Health Education and Recreations "1997 ERIC, No: Ed 416038.
- Tomlinson, c.a mctighe , d (2006) integrating differentiated instruction by Design .Alexandria VA: association for supervision and curriculum Development.
- Tompkins,Gail E (1997):" literacy for the Twenty First Century:A balanced Approach,New Jersey,Prentice Holl.
- Trimble, C(1996): Reading comprehension: a whole language effect on academic success, Eric, No, ED 396246,
- Weaver, C, (1980): Blending process and practice from Portsmouth, NH: Heimenuant.
- Yetta Good man (1990):"How children constru Literacy,International Reading Association Inc,





البحث السادس

استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية
مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية
الناطقين بغيرها في ضوء ادنياجانهم

إعداد:

أ/ محمد عبد الحارس عبد العال محمد

مدير مركز المدرسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
وباحث ماجستير

أ.أ.د/ شاكِر عبد العظيم محمد قناوي أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة حلوان

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان



استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء إحتياجاتهم

أ/ محمد محمد البار، محمد العال، محمد
أ.د/ شاكِر محمد العظيمة محمد قنابوي، أ.م.د/ صفاء محمد العزيز محمد سلطان

• المستخلص:

يهدف البحث إلى تعرّف فاعلية استخدام مقاطع من الأفلام والمسلسلات العربية لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (أ)، وذلك في ضوء احتياجاتهم. تكونت عينة البحث من (١٣) دارساً ودارسة، وقام الباحث بإعداد قائمة باحتياجات الدارسين في المستوى المتوسط، وقائمة بالمواقف التي انتقاهم من الأفلام والمسلسلات في ضوء احتياجات الدارسين، واختبار لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات الاستماع، وقد توصل الباحث للنتائج التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي.
- فاعلية التدريس باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

الكلمات المفتاحية: مقاطع الأفلام والمسلسلات، مهارات الاستماع، احتياجات الدارسين.

Using of movies and TV series clips to develop listening skills for non-Arabic speakers according to their needs

Mohammed Abd ELhares Abd ELaal Mohammed

Abstract:

The present research investigates the effectiveness of using Arabic movies and TV series clips to enhance listening skills for non-Arabic speakers according to their needs. The study was conducted on a sample of 13 students. The research instruments consist of student needs checklist, movies clips and TV series checklist, and listening skills test which was used as a pretest and posttest. The study revealed the next results:

- *A statistically significant difference among mean scores of students in the sample application pre and posttest listening skills for the benefit of the dimensional application.*
- *Effectiveness of using Movies and TV series clips to develop the listening skills for non-Arabic speakers intermediate – level (A).*

Keywords: *Movies and TV series clips to , listening , Students' need. □*

• مقدمة:

تتمتع اللغة العربية بأهمية استراتيجية، ودينية، وتاريخية، ولغوية؛ ومن ثم أصبح تعلم اللغة العربية من جانب الدول غير الناطقة بالعربية من أهم الوسائل التي تدعم العلاقات بين الدول العربية وبين الدول الناطقة بغير العربية، وتبرز هذه الأهمية في الاهتمام بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خارج الوطن العربي؛ حيث إن هناك تزايداً ملحوظاً في أعداد مراكز تعليم اللغة العربية في العالم كله، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يوجد الكثير من المراكز المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وفي أوروبا - أيضاً - مراكز وأقسام "لدراسات الشرق الأوسط" في كثير من الجامعات الأوروبية، التي تلزم طلابها دراسة لغة شرقية، وتشجعهم على زيارة البلدان العربية ودراسة ثقافتها.

وللغة وظيفية اجتماعية تواصلية، فهي ملك مشاع لكل أفراد المجتمع؛ واستخدام الناس لمهارات الاتصالات متفاوت؛ حيث يلجؤون للتواصل الشفهي فيما بينهم بصورة أكبر من استخدامهم التواصل بالكتابة؛ من ثم تأتي مهارات الاستماع والتحدث على رأس مهارات التواصل؛ حيث تحتل مكانة كبيرة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. ولتحقيق الاتصال الشفهي بكفاءة يجب أن يعطى اهتماماً أكبر. (رشدي طعيمة، محمود الناقية: ٢٠٠٦، ٢٦٥)

والاستماع مهارة تكتسب بالتدريب والممارسة، وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول آليات اشتغال المهارات في التواصل اليومي بشكل عام، وانتهت إلى نتيجة مفادها هيمنة الاستماع على بقية الأنشطة الأخرى. فقد استنتج (رانكين) أن الاستماع يحتل نسبة (٤٥٪) من زمن التواصل، بينما يحتل الكلام نسبة (٣٠٪)، والقراءة نسبة (١٦٪)، والكتابة نسبة (٩٪). وقد أكدت دراسة قام بها الباحثون: (هولي)، و(جلادني)، و(جاينس)، و(إدوارد)، و(باركر) أن نسبة الاستماع (٥٣٪)، والقراءة (١٧٪)، والكلام (١٦٪)، والكتابة (١٤٪). (Devito: 2000,71)

وتشير دراسات كل من: أحمد حسين (٢٠٠٨) ونشأت بيومي (٢٠٠٩) وشيماء العمري (٢٠١١) وشيماء عبد الرحمن (٢٠١٥) ورحاب زناتي (٢٠١٥) إلى أن هناك ضعفاً في تنمية مهارات الاستماع في مختلف المستويات لدى الناطقين بغير العربية، وأوصت هذه الدراسات باستخدام استراتيجيات ومداخل تدريسية فعالة في علاج هذا الضعف.

ودراما التلفاز هي فن التعبير عن المجتمع وما يدور فيه ويعني ذلك أن موضوعاته هي موضوعات الحياة وقضاياها المعاصرة، ويستمد التلفاز - كما هو معروف - أعمال الدراما من مصادر عدة، منها: التأليف، أو الأعمال

المُدبلجة أو الأعمال المعدة إعداداً تلفزيونياً من مسرحية أو فيلم سينمائي أو رواية عالمية، وتأخذ الدراما عدة أشكال، منها التمثيلية والمسلسل والسلسلة. (لطفى موسى: ٢٠٠٨، ٦٤).

إن التعلم من خلال مقاطع الأفلام والمسلسلات تعد وسيلة مفيدة للدارسين؛ حيث يستمعون إلى لغة تتسم بالتلقائية والواقعية، التي بدورها تعزز مهارات التواصل لدى الدارسين، وتكسبهم مفردات وتعابير جديدة، كما تعمل على تحسين النطق ومخارج الحروف وتعودهم سرعة المتحدثين الأصليين، ونبراتهم، وتغنيهم للأصوات (Sherman: 2003, 77)

وبما أن الأعمال الدرامية يتم إنتاجها للمتحدثين الأصليين؛ لذا فهي تقدم نمطاً طبيعياً لكلام المتحدثين الأصليين عكس واقع محتوى الاستماع في كتب تعليم اللغات إذ إنه غالباً ما يكون نمطاً مصطنعاً. وهذا ما أكدته (Canning willson:2000) في دراسة مسحية كشفت أن وسائل الإعلام السمعية البصرية، مثل الأفلام تكون فعالة في جذب اهتمام الدارسين أكثر من استخدام الكتب الدراسية وأشرطة الفيديو التعليمية؛ لأنها تعطي أمثلة حقيقية من اللغة المنطوقة. ويمكن توظيف مقاطع الأفلام والمسلسلات في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ من خلال تدريس مواقف درامية تلفزيونية تتعرض في موضوعاتها لعدد من الخبرات الإنسانية؛ من خلال نماذج إنسانية تتواصل وتتفاعل مع بعضها البعض، ومع المجتمع وثقافته ونظمه الحضارية، ووسيلتها في ذلك الكلمة؛ مما يساعد في تنمية مهارات الاستماع.

وقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية مثل: ديفيد ستوارت (٢٠٠٦)، رونالد بيرك (٢٠٠٩)، ناريت (٢٠١٣)، وإريكا ستيفنسون (٢٠١٣)، وميريتا سمايلي (٢٠١٣). هدفت إلى تعرف أثر استخدام الأفلام في فصول اللغة الانجليزية كلغة ثانية، ومن أهم التوصيات التي أوصت بها هذه الدراسات: استخدام مداخل تفاعلية لتنمية مهارات اللغة.

ويشير (شاكر عبد العظيم: ٢٠١٣، ٢٢) إلى أن أول خطوة في أي مشروع لتدريس اللغة العربية ينبغي أن تعتمد على تصميم مقرر يعكس الحاجات والمطالب اللغوية للمتعلم. وإن إغفال ذلك يقودنا إلى مشكلة نواجهها في تدريس اللغة في الفصول، حيث لا وجود لما يريد المتعلم أن يتعلمه من اللغة.

ويرى كل من هاتشنون، ووترز (١٩٨٧، ٥٧) أن مفهوم الحاجات يتسع ليشمل ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

٤ **الضرورات**: ويقصد بها مطالب الجمهور المستهدف من تعليم اللغة؛ أي ما ينبغي أن يعرفه الدارس لكي يواجه بكفاءة وفعالية مطالب الأداء اللغوي في مواقف معينة.

◀ **أوجه العجز أو التخلف:** ويقصد بها مدى المسافة بين ما يلزم الدارس أن يعرفه أو يجيده من اللغة، وبين ما يتوفر لديه بالفعل، مما يلزم الوقوف على ما لدى الدارس من معلومات ومعارف واتجاهات ومهارات في اللغة المستهدفة (العربية) حتى نحدد بدقة ما ينقصه.

◀ **الرغبات:** ويقصد بها ما يرى الدارس نفسه أنه مهم ومطلوب، فضلاً عن رغباته الخاصة، سواء من حيث المهارات اللغوية التي يود إتقانها، أو من حيث المفاهيم الثقافية التي يود الإلمام بها.

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن هناك حاجة ملحة لمعرفة فاعلية استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم.

• مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في وجود ضعف في مهارات الاستماع لدى الطلاب الدارسين للغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ مما أدى إلى ضعف التواصل باللغة العربية مع الناطقين بها.

• أسئلة البحث:

تحدد أسئلة البحث فيما يلي:

◀ ما الاحتياجات اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؟

◀ ما مهارات الاستماع اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط التي يمكن تنميتها باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات ؟

◀ ما معايير اختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات التي تسهم في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؟

◀ ما فاعلية استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؟

• حدود البحث:

يلتزم هذا البحث بالحدود التالية:

◀ الحدود البشرية: مجموعة عشوائية من طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير العربية.

◀ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦.

- ◀ الحدود المكانية: معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- ◀ الحدود الموضوعية:
- ▲ مقاطع درامية مختارة من الأفلام والمسلسلات.
- ▲ مهارات الاستماع.
- ▲ احتياجات دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

• فرض البحث:

- يحاول البحث اختبار صحة الفرض التالي :
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب العينة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي.

• أهمية البحث:

- يفيد هذا البحث كلاً من:
- ◀ دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في تنمية مهارات الاستماع في المستوى المتوسط ، و تلبية احتياجات الدارسين.
- ◀ معلمي اللغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في :
 - ▲ تعرف احتياجات دراسي المستوى المتوسط.
 - ▲ مساعدتهم في تعرف مهارات الاستماع اللازمة لطلاب المستوى المتوسط.
 - ▲ توجيه انتباههم نحو أهمية الاستماع في تحسين تعلم اللغة العربية.
 - ▲ توجيه انتباههم نحو استخدام مقاطع الأفلام في تنمية مهارات الاستماع.
- ◀ الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في فتح مجال للبحث في الدراما التعليمية وأثرها في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

• أهداف البحث:

- يهدف البحث إلى:
- ◀ تحديد احتياجات دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.
- ◀ تحديد مهارات الاستماع المناسبة لدى دراسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.

- ◀ تحديد معايير اختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
- ◀ تعرف فاعلية استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.

• منهج البحث:

يتبع البحث المنهجين الوصفي التحليلي، و شبه التجريبي؛ أما الأول فلدراسة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية السابقة حول مهارات الاستماع باللغة العربية، واستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات، و أما الثاني فلتجريب مقاطع الأفلام والمسلسلات التي تم إعدادها وتصميمها؛ للتحقق من أثرها في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.

• أدوات البحث:

لتحقيق الهدف من هذا البحث يعد الباحث الأدوات التالية:

- ◀ قائمة احتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.
- ◀ قائمة مهارات الاستماع لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.
- ◀ قائمة معايير اختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.
- ◀ اختبار قبلي/ بعدي لقياس مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.

• خطوات البحث وإجرائه:

يسير البحث وفق الخطوات التالية:

- ◀ أولاً: الدراسة النظرية: وتشمل الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بما يلي:
 - ▲ دارسو اللغة الثانية دوافعهم، واحتياجاتهم، ومستوياتهم اللغوية.
 - ▲ الاستماع، مفهومه، أهميته، أساليب تدريسه، مهاراته.
 - ▲ مقاطع الأفلام والمسلسلات، أهميتها، معايير اختيارها، طرق استخدامها في فصول اللغة العربية كلغة ثانية.
- ◀ ثانياً: الدراسة التجريبية:

- ▲ تصميم قائمة بمهارات الاستماع وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ لتحديد مدى ملائمة هذه المهارات للدارسين.
- ▲ تصميم قائمة باحتياجات الدارسين، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ لتحديد مدى ملائمتها للدارسين.
- ▲ تصميم اختبار قبلي/ بعدي لقياس مهارات الاستماع للدارسين في المستوى المتوسط .
- ▲ عرض الاختبار على المحكمين؛ لتحديد مدى ملاءمته للمهارات ومستوى الدارسين.
- ▲ صياغة الاختبار في شكله النهائي في ضوء آراء المحكمين.
- ▲ عمل اجراءات الصدق والثبات للاختبار.
- ▲ تطبيق الاختبار قبلياً على مجموعة البحث.
- ▲ تحديد مقاطع الأفلام والمسلسلات اللازمة لتنمية مهارات الاستماع لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة.
- ▲ تطبيق مقاطع الأفلام والمسلسلات التي تم تصميمها على مجموعة البحث.
- ▲ تطبيق الاختبار بعدياً على مجموعة البحث.
- ▲ جمع البيانات وتحليلها، واستخلاص النتائج.
- ▲ تقديم التوصيات وعرض المقترحات.

• مصطلحات البحث:

• مقاطع الأفلام والمسلسلات: Movies & TV series clips

كلمة "مقطع" في مجال التصوير السينمائي والتلفزيوني تعني قصة قصيرة يتم بتقنيات الفيديو من أجل العرض عن طريق التلفزيون، فكلمة (Clip) في حد ذاتها تعني قصاصة إعدادها وتصويرها من فيلم أو كتاب أو صحيفة. (عبد المجيد شكري: ٢٠٠٩، ٧٥)

وتُعرف مقاطع الأفلام والمسلسلات في هذا البحث بأنها: مشاهد قصيرة يتم اختيارها من الأفلام أو المسلسلات التلفزيونية وفق معايير محددة لتنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

• الاستماع: Listening

عرفه (علي أحمد مذكور: ١٩٩١، ٦٠) بأنه: "فن يشتمل على عمليات معقدة فإنه ليس مجرد سماع، إنه عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تلتقاه أذنه من الأصوات".

كما أوضح جوانب هذا التعقيد فيما يلي: "الاستماع عملية معقدة في طبيعتها؛ فهو يشتمل أولاً على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانياً؛ فهم مدلول هذه الرموز، ثالثاً؛ إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة للرموز أو الكلام المنطوق، ورابعاً؛ تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمه ومعايير، وخامساً؛ نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك

ويعرف الباحث الاستماع إجرائياً في هذا البحث بأنه المهارة أو القدرة التي يتمكن من خلالها دارسو اللغة العربية غير الناطقين بها في المستوى المتوسط على التمييز بين الرموز الصوتية وفهم مدلولها وإدراك الرسالة التي ينقلها المتحدثين الأصليين والتفاعل معها.

• الإحتياجات: Needs

ويعرف رشدي طعيمة (٢٠٠٣، ٦) الحاجات بأنها البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساساً داخلياً ورغبة في تعليم لغة معينة.

ويعرفها (Richards & Platt:1995,12) ما يعتبره شخص أو مجموعة ضرورياً في لحظة أو مكان ما من أجل إدراك وتنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بواسطة اللغة.

وتعرف الإحتياجات إجرائياً في هذا البحث بأنها: هي المواصفات والمعايير والمتطلبات التي يمكن ترجمتها في مجموعة مهارات أو معلومات أو معارف أو إرشادات ينبغي العمل بها؛ لضمان وصول دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط إلى قمة الكفاءة التواصلية مع الآخرين.

• الإطار النظري للدراسة:

يهدف هذا الإطار النظري إلى وضع رؤية فكرية شاملة للمتغير المستقل والتابع لموضوع الدراسة؛ ولهذا فقد تضمن هذا الإطار الآتي: دارسو اللغة الثانية (طبيعتهم، وإحتياجاتهم، ومستوياتهم اللغوية)، و الاستماع (مفهومه، أهميته، مهاراته، أنشطته)، و مقاطع الأفلام والمسلسلات (أهميتها، معايير اختيارها، طرق استخدامها في فصول اللغة العربية كلغة ثانية).

• أولاً: دارسو اللغة الثانية دوافعهم، وإحتياجاتهم، ومسئولياتهم اللغوية:

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستند، شأن أي عملية تربوية أخرى، إلى مجموعة من المبادئ المستقاة من حقائق علم النفس وقوانينه،

وسنقتصر هنا على الحديث عن بعض الجوانب النفسية المرتبطة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وعلى وجه التحديد سنحاول تناول: دافعية دراسي اللغة العربية كلغة أجنبية وحاجاتهم، ومستوياتهم اللغوية.

• أولاً: دوافع دراسي اللغة العربية غير الناطقين بها:

تعرف الدوافع بأنها حالة داخلية أو نزعة في الكائن العضوي بيولوجية، فسيولوجية، أو نفسية، أو اجتماعية، من شأنها تثير توتراً وتخل باتزانه ومن ثم تحرك سلوكه، وتحفزه على مواصلة نشاطه في جهة معينة؛ سعياً لإرضاء حاجته، أو تحقيق رغبته، واستعادة توازنه. (عبد المطلب القريطي: ١٩٩٨: ٨٣)

ويرى (جابر عبد الحميد: ١٩٩٥: ٣٠) أن الدوافع تؤدي دوراً كبيراً في تعلم أية لغة، فهي تجعل الدارسين يقبلون على تعلم اللغة التي يرغبون في تعلمها، كما وجد أن من أسباب نجاح الدارسين في تعلم لغة معينة هو وجود مجموعة من الدوافع وراء هذا النجاح "فكلما كان وراء الدارس دافع يستحثه، وحافز يشده إلى تعلم شيء ما كان ذلك أدعى إلى إتمامه، وتحقيق الهدف منه.

هذا عن مفهوم الدوافع بشكل عام، أما عن الدوافع الخاصة بدارسي اللغة الثانية؛ فيعرفها (Rod Ellis: 1997,)

بأنها ذلك التوجيه الخارجي الذي يوجه الدارسين إلى بذل مجهود لاكتساب اللغة الثانية، بينما يعرفها (محمود كامل الناقية: ١٩٨٥) بأنها: "مجموعة رغبات وحاجات وبواعث الدارسين التي تدفعهم إلى الإقبال على تعلم اللغة العربية كلغة ثانية".

ويذهب كثير من الباحثين إلى تقسيم الدوافع التي تستحث الدارسين على تعلم اللغة الثانية إلى نوعين:

• الدوافع الفرضية: Instrumental Motivations

ويعرف (جاردنر ، لامبرت: ١٩٧٢) الدوافع الفرضية بأنها الرغبة في تحصيل اللغة من أجل أغراض نفعية، وإن الدارس الذي تحركه دوافع فرضية لتعلم لغة ثانية معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لتحقيق هدف معين قصير المدى. وفي مجال تعليم العربية كلغة ثانية يمكننا أن نجد أمثلة حية لهذا النوع من الدوافع الفرضية، منها: البحث عن وظيفة، أو الرغبة في قضاء وقت يستمتع فيه كالسياحة في بلد عربي مثلاً، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسي أو استعداداً للحصول على درجة علمية، أو استجابة لشعائر دينية.

• الدوافع النكاملية: Integrative Motivations

يعرفها (جاردنر & لامبرت) بأنها تلك التي تعكس مستو عال جداً من الدافع الشخصي لتحصيل لغة ما تمثل شعوبها لها قيمة اتصالية، وذلك من أجل تسهيل عملية اتصاله بهذه الشعوب، وهذه الدوافع النكاملية تتصل بالرغبة في تعلم اللغة. (Masgoret: 2003, 167)

ويجب على معلم اللغة العربية كلغة أجنبية أن يساعد في خلق جو مناسب لتعلم العربية واستثارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها. وفي ضوء ذلك يقترح (رشدي طعيمة، السيد مناع: ٢٠١: ٢٦١) ما يلي:

• وعي الطلاب بالاهداف:

ينبغي أن يكون الدارس على علم بأهداف البرنامج، وعلى وعي كامل بالمراحل التي قطعها والمهارات التي اكتسبها والمعلومات التي حصلها والمستوى الذي وصل إليه. إن تقسيم فترة تعلم اللغة العربية على سبيل المثال إلى مراحل جزئية صغيرة لك منها هدف، ويعقب كل منها تقويم، من شأنه أن يستثير دوافع الطلاب لأن يقطعوا مرحلة مرحلة ويحققوا هدفاً هدفاً.

• تقديم المعلومات في سياقات ذات معنى:

إن أخطر ما يمارسه معلم اللغة العربية أن يقدم محتواها اللغوي في سياق مجرد لا صلة له بالواقع العملي، ولعل هذا يفرض على معلم العربية كلغة أجنبية أن يستعين في توضيح المعلومات اللغوية بوسائل مختلفة منها: تمثيل المعنى بالحركات، وتقديم الأشياء التي تدل على المفردات، وإعادة الصياغة في شكل مبسط، ومنها استخدام اللغة القومية للدارس في حالة العجز عن توضيح المعنى المقصود.

• البناء على خبرات الدارسين:

إن معلم العربية الناجح هو الذي يبني بناءاته الجديدة على أسس قديمة للدارس، مما يجعله يفهم أبعاد الجديد. إن ثمة أسئلة ثلاثة ينبغي على معلم العربية أن يسألها: أولها: ما الذي يعرفه الدارسون مما يساعد على تعلم العربية. بمعنى أن يسأل عن الأصوات التي توجد في لغة الدارس التي يمكن أن يستفاد بها في تعلم أصوات العربية. كذلك يسأل عن مواطن التشابه بين اللغتين سواء في التراكيب أو المفاهيم أو غير ذلك من عناصر اللغة. ثانيها: ما الذي لا يعرفه الدارسون من هذه اللغة. بمعنى أن يسأل عن مواطن الاختلاف بين اللغة الأولى للدارس واللغة العربية فيقف على الأصوات العربية غير الموجودة في لغة الدارس وكذلك التراكيب والمفاهيم، وثالثها: كيف أبنى

الخبرة التعليمية الجديدة المقدمة إليهم. بمعنى أن يقف على الوسائل والأساليب التي يستطيع بها تعليم الدارسين ما هو جديد على لغتهم.

• المشاركة الإيجابية للدارسين:

تعتبر مشاركة الدارس في العملية التعليمية شرطاً أساسياً لنجاحها. لذا فإن استطلاع رأي الدارسين في أهداف البرنامج وتعرف حاجاتهم التعليمية المختلفة من معارف ومهارات، كما أن إشراكهم في اختيار طريقة التدريس وإعداد الوسائل التعليمية، والمساهمة في إجراءات التقويم كل ذلك منشأه أن يزيد من دافعيتهم.

ويضاف إلى ما سبق عوامل أخرى كثيرة تلعب دوراً في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية منها، الاهتمام بالأنشطة، ومراعاة الفروق الفردية بين الدارسين، إشاعة جو من الألفة بين المعلم والدارسين.

• ثانياً: إحتياجات دارسى اللغة العربية غير الناطقين بها:

الحاجة من (الحَوَج) وهو الطلب، و(الحوج) بالضم هو الفقر. وقد حاج الرجل واحتاج إذا افتقر. وتطلق الحاجة على نفس الافتقار، وعلى الشيء الذي يفتقر إليه. (الزبيدي: ٢٠١١، ٥٣). وقال الشيخ أبو الهلال العسكري في فروقه: "الحاجة": القصور عن المبلغ المطلوب، ولهذا يقال: الثوب يحتاج إلى حزمه، وذلك إذا كان ناقصاً، ولذلك فرّق بين النقص والحاجة: حيث إن النقص سبب إلى الحاجة، فالمحتاج يحتاج إلى نقصه، والنقص أعم من الحاجة لأنه يستعمل فيما يحتاج وفيما لا يحتاج. (أبو الهلال العسكري: ١٤١٩، ١٧٩).

والحاجة عند علماء النفس: شعور داخلي بالتوتر يدفع الإنسان للتخلص منه، يصدق هذا على الحاجات الأساسية والثانوية، كما يصدق على الأنواع المختلفة للحاجات الثانوية، نفسية كانت أو اجتماعية أو تعليمية أو لغوية.. والحديث عن حاجات الدارس، ونحن في معرض الكلام عن تعليم اللغة، يعني الحديث عن البواعث والدوافع والعوامل التي تولد عند الدارس إحساساً داخلياً ورغبة في تعلم لغة معينة.

ويعرف رشدي طعيمة (٦، ٢٠٠٣) الحاجات بأنها البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساساً داخلياً ورغبة في تعليم لغة معينة. ويعرفها (Richards & Platt:1995,12) ما يعتبره شخص أو مجموعة ضرورياً في لحظة أو مكان ما من أجل إدارك وتنظيم تفاعل هذا الفرد أو هذه المجموعة مع المحيط بواسطة اللغة.

ويذكر (Santopietrs,K.1991,P12) أهمية تقدير الحاجات؛ حيث إنها تزود المعلمين بمعلومات عن الطالب سواء في بداية المقرر أو في أثنائه، ففي بداية المقرر تستطيع الوقوف على ما لدى الطالب من معلومات وخبرات سابقة تفيد المعلم في وضع البرنامج الخاص بهذا المقرر. أما في أثناء المقرر فيفيد تقدير الاحتياجات في الوقوف على ما تحقق وما استطاع الطالب أن ينجزه فضلاً عن مساعدتنا في الوقوف على رغباته ومطالبه في المرحلة التالية، أيضاً تساعد تقدير الحاجات في إعداد برنامج مرن يستجيب لمطالب جمهوره، وليس برنامجاً جامداً محدداً سلفاً بواسطة المعلمين. كما أن تقدير الحاجات تساعد في إعداد المواد التعليمية في ضوء المهارات اللغوية المنشود إكسابها للطالب، وكذلك تحديد طرق التدريس، ووضع الاختبارات، بل وتدريب المعلمين أيضاً.

وهناك أكثر من دراسة قامت بتحديد الاحتياجات اللغوية التي تلزم الدارسين من غير الناطقين بالعربية ومنها:

دراسة (فتحي يونس: ١٩٧٨، ص ١٨٣-١٨٤) فقد حدد عدة حاجات تلزم للدارس الأجنبي عند تعلمه للغة العربية وهي:

- ◀ حاجات السفر.
- ◀ طلب الطعام.
- ◀ شراء الملابس أو الشراء - بصفة عامة.
- ◀ تحية الناس.
- ◀ السؤال عن سكن.
- ◀ الاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون.
- ◀ السؤال عن الوقت.
- ◀ إعطاء تعليمات بسيطة.

أما دراسة (رشدي طعيمة: ١٩٨٥، ٨٩-٩١) فقد حددت عشرين حاجة رئيسية وهي:

- ◀ البيانات الشخصية.
- ◀ السكن.
- ◀ العمل.
- ◀ وقت الفراغ.
- ◀ السفر.
- ◀ العلاقات مع الآخرين.
- ◀ التربية والتعليم.
- ◀ السوق.
- ◀ في المطعم.
- ◀ الخدمات.
- ◀ البلدان والأماكن.
- ◀ اللغة الأجنبية.

- ◀ المناسبات العامة والخاصة.
 - ◀ الجو (المناخ).
 - ◀ الصحة والمرض.
 - ◀ المعالم الحضارية.
 - ◀ الحياة الاقتصادية.
 - ◀ الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية.
 - ◀ الدين والقيم الروحية
 - ◀ العلاقات الزمانية والمكانية.
- أما دراسة (هداية الشيخ، ٢٠٠٨) فقد حددت عشر مجالات للحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي للناطقين بغير العربية:

- ◀ المكتبة.
- ◀ المناسبات والأعياد
- ◀ العلاقات مع الزملاء.
- ◀ التعارف.
- ◀ السكن الخارجي.
- ◀ المطعم.
- ◀ السفر.
- ◀ العلاقات مع الأساتذة.
- ◀ الصحة والمرض.
- ◀ الهوايات والأنشطة.
- ◀ السوق.
- ◀ العلاقات مع الإداريين.
- ◀ السكن الطلابي.
- ◀ الخدمات.
- ◀ السياسة والعلاقات الدولية.

وقد حددت دراسة (أحمد علي محمد حسين: ٢٠٠٨، ١١١) الاحتياجات اللغوية للدارسين من غير الناطقين بالعربية في الآتي:

- ◀ التعارف.
- ◀ الزيارات والمجاملات والتهنئة.
- ◀ قضاء المصالح.
- ◀ محادثة حول الأخبار والأمور الدينية.
- ◀ في وسال المواصلات وفي المطار.
- ◀ في المصرف، وفي البنك وفي مكاتب الاتصال.
- ◀ في السوق.
- ◀ زيارة عيادة الطبيب.
- ◀ إلقاء كلمة في مناسبات مختلفة.

• مسنويات الكفاءة اللغوية لدارسي اللغة العربية في المستوى المتوسط:

يقصد بالمستويات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: المراحل التي يقطعها الطالب الأجنبي أثناء تعلمه للغة العربية، بما فيها من جوانب: معرفية، أو وجدانية، أو مهارية. واختلف الباحثون في عدد المستويات التي ينبغي أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية، فمنهم من يقسمها إلى ستة، ومنهم من يقسمها خمسة مستويات ومنهم من يقسمها أربعة مستويات هي: المستوى الابتدائي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، والمستوى النهائي، إلا أن المؤلف هو تقسيم اللغة إلى ثلاثة مستويات. (علي أحمد مدكور، وآخرون: ٢٠١٠، ٢٤٩)

وما يخصنا في هذا البحث هو تحديد مستويات تدريس اللغة العربية في المستوى المتوسط، والذي يعبر عن مرحلة تثبيت المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها، ويعرف بالاستخدام الذاتي للغة، وزيادة الثروة اللغوية لدى الطلاب، ويشمل الاستماع في هذا المستوى (٣٥٪)، والتحدث (٣٥٪)، والقراءة (١٥٪)، والكتابة (١٥٪) وتتراوح المفردات من (١٠٠٠) إلى (١٥٠٠) مفردة تقريباً، ويقسم الخبراء هذا المستوى إلى مستويين:

المستوى الأول (B1): وفي هذا المستوى ينبغي على الدارس أن يفهم النقاط الأساسية للنص، يتبادل أطراف الحديث في الموضوع في موضوعات مألوفاً عن العمل أو الدراسة أو أوقات الفراغ أو غيرها، يتعامل بنجاح في أكثر المواقف التي تعترضه في أثناء قيامه بمرحلة في المناطق المتحدثة باللغة العربية، يدلي برأيه في العديد من الموضوعات المألوفة، وكذلك المجالات التي تحظى باهتمامه الشخصي في سهولة وترابط، يتحدث عن الأحداث والتجارب ويصف أحلامه وآماله وأهدافه، يشرح ويفسر خططه، وآرائه بشكل موجز.

المستوى الثاني (B2): وفي هذا المستوى ينبغي على الدارس أن يفهم المحتوى الأساسي للنصوص والموضوعات الطويلة أو المعقدة التي تناقش موضوعات واقعية تطبيقية ونظرية، يفهم الموضوعات والأحداث المتخصصة التي تدور في المجالات ذاتها، يتفاهم بتلقائية وطلاقة في حوار طبيعي مع أشخاص أهل اللغة، يتمكن من التعبير عن موضوعات متعددة وقضايا معاصرة، يتمكن من ذكر مزايا وعيوب الحلول المختلفة والآراء المتباينة حول موضوع محدد، يتفاهم في المواقف المركبة والتلقائية بطريقة صحيحة، يتحدث في موضوعات متباينة بذكر التفاصيل والأدلة المناسبة. وفي ضوء ما سبق، يمكن الاستفادة من دراسة (شريف الحببي: ٢٠١٢، ٥٢) التي وضعت معايير لتحديد مهارة الاستماع للمستوى المتوسط نوجزها فيما يلي:

مهارات الاستماع في المستوى المتوسط B2	مهارات الاستماع في المستوى المتوسط B1
يفهم جملاً أكثر طولاً - لديه الوعي باستخدام صيغة الوقت، والأنماط النحوية المعقدة مثل التفضيل والسببية - يفهم جزئياً تراكييب أكثر تعقيداً تشتمل على الأسماء الموصولة والجمل التابعة.	فهم أسئلة بسيطة تعبر عن حاجات ضرورية وموضوعات مأثوفة - فهم معلومات أساسية تتصل بالسفر والاتجاهات والطرق والوقت والتعليمات البسيطة والشراء والأسعار - يفهم بشكل محدود موضوعات مرتبطة بالاحتياجات الضرورية مثل التاريخ الشخصي والأنشطة اليومية.

• ثانياً: الاستماع، مفهومه، أهميته، أساليب تدريسه، مهاراته:

• مفهوم الاستماع:

هناك بعض المصطلحات التي ترتبط بمفهوم الاستماع مثل مصطلح السمع والذي يشير إلى حاسة من حواس الإنسان، عضو السمع هو الأذن التي تستقبل المنبهات الصوتية الخارجية المحيطة بالمستمع. ويختلف الاستماع عن السمع في أن الأخير يقف عند حد العملية الفسيولوجية التي تحدث عندما تتحول الموجات الصوتية إلى نبضات كهربية يتم معالجتها بواسطة الجهاز العصبي المركزي بحيث يتم الاحساس بالمنبهات الصوتية دون انتباه مقصود. أما الاستماع فيتضمن انتقاء المنبهات وتنظيمها والانتباه لها وتحديد معانيها وتخزينها. وهذا يعني أن الاستماع مهارة تحتاج إلى بذل مجهود ذهني. (Trenholm:1999,62)

وقد ورد المعنى السابق في التمييز بين السمع والاستماع عند الرافي في معجمه المصباح المنير، فالإستماع هو فهم معنى الكلام أو الألفاظ فإن لم يتم الفهم لبعد أو لغط فهو سماع. والسمع يكون بقصد أو بدونه، أما الاستماع فيكون بقصد ولا يتحقق إلا بالإصغاء. (الرافي: ١٩٩٤، ٢٨٩).

ويعرف الاستماع بأنه: عملية عقلية وحسية تتطلب من المستمع استقبال المعلومات بالأذن وإعمال الذهن والفكر؛ حتى يفهم المستمع ما استمع إليه، ثم تقويمه بمحاولة إظهار مواطن القوة أو الضعف فيه واختزان ما اقتنع به مما استمع إليه. (نبيل عبد الهادي، وآخرون: ٢٠٠٣، ١٧٥)

وينظر موراي Moriey إلى الاستماع باعتباره: "عملية ذهنية لغوية نشطة موجبة لا تقف عند حد مساعدة الفرد على فهم الرسائل الصوتية، وما تشتمل عليه من أشكال التنعيم، وما تتضمنه من أفكار ومعلومات، بل تتجاوز ذلك لتصل إلى مستوى التفاعل مع الأفكار والمضامين المتلقاه، وتقويمها، وإبداء الرأي فيها." (راشد عطية: ٢٠٠٦، ١٦٨)

فالاستماع - إذن - عملية معقدة في طبيعتها. فهي تشتمل أولاً على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، ثانياً: فهم مدلول هذه الرموز، ثالثاً: إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق، رابعاً: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات

المستمع وقيمه ومعايير، خامساً: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير المناسبة لذلك. (علي احمد مذكور: ٢٠٠٨، ٨٤)

ويتضح من التعريفات السابقة أن مهارة الاستماع هي عملية استقبال الرسالة المسموعة، وفهمها وتفسيرها.

• أهمية الاستماع:

لقد هيا الله - سبحانه وتعالى- الإنسان لعملية السمع؛ فخلق له حاسة السمع التي تعتبر إحدى الوسائل الأساسية والمهمة في اتصاله بالعالم المحيط به، سواء أكان جنيناً في بطن أمه أم كائن يعيش وسط غيره في عالمه الخارجي، وقد دل القرآن الكريم على ذلك في أكثر من ٢٧ موقفاً أن قدم حاسة السمع على غيرها من الحواس الأخرى ومن ذلك قوله تعالى: (قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون) (الملك . ٢٣). وقوله تعالى: (والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون) (النحل . ٧٨).

إن مهارة الاستماع تتبوأ منزلة رفيعة بين مهارات اللغة العربية؛ لأن المتعلم لن يكتسب مهارات اللغة الأخرى، ولن يتقنها بالصورة المرغوبة ما لم يكن مستمعاً جيداً، وبالتالي فإن إكسابه مهارات الاستماع وتنميتها هو السبيل إلى تحقيق الكفاءة في مهارات اللغة، وهذا يؤكد أن تعليم الاستماع له أهمية تعليم اللغة ذاتها، فهو وسيلة الاستقبال الخارجي، وهو أساس كثير من المواقف التي تستدعي الانتباه والإصغاء. (سعيد لافي: ١٢٦، ٢٠١٥)

وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول ميكانيزم اشتغال المهارات في التواصل اليومي بشكل عام. وانتهت إلى نتيجة مفادها هيمنة الاستماع على باقي الأنشطة الأخرى. فقد استنتج (Rankin) أن الاستماع يحتل ٤٥ في المائة من زمن التواصل، والكلام نسبة ٢٠ في المائة، والقراءة ٢٦ في المائة، والكتابة ٩ في المائة. وفي دراسة أخرى قام بها الباحثون (Barker) و (Edwards) و (Gaines) و (Gladney) و (Holley)، أكدت أن نسبة الاستماع هي ٥٣ في المائة والقراءة ١٧ في المائة والكلام ١٦ في المائة والكتابة ١٤ في المائة. (Devito:2000,71)

إن إعادة الاعتبار لمهارة الاستماع شكل في الآونة الأخيرة أولوية قصوى للباحثين على اختلاف مشاربهم. لأن هناك اعتقاداً سائداً بأن معظم الجهود صرفت في البحث عن كيفية تدريس المهارات الأخرى. أما مهارة الاستماع فغالباً ما تلحق بالحديث والكلام. عدا أنها لم ترق من حيث تدرج الأنشطة والتمارين إلى مستوى المهارات الأخرى. والعزم معقود اليوم على إدخال مهارة

الاستماع كجزء لا يتجزأ من برنامج التدريس منذ الصفوف الأولى بشكل ممنهج ودقيق. (محمود البطل: ٢٠٠٩)

ويشير (عبد الفتاح البجة: ٢٠١٠، ٢٨) إلى أن أهمية الاستماع تتراءى في قدرته على تحسين استيعاب المتعلمين للأفكار، فقد ثبت أن كثيراً من الدارسين يفقدون حوالي نصف الأفكار الرئيسية، وستة أعشار التفاصيل الدقيقة في أثناء الاستماع، بسبب عدم نضوج هذه المهارة لديهم.

• أهداف تدريس الاستماع:

- ◀ هناك أهداف عامة ينبغي تحقيقها من خلال الاستماع، وتمثل فيما يلي:
- ◀ أن يقدر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والاتصال اللغوي.
- ◀ أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السيء، وأن تنمو لديهم المهارات الأساسية، والاتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.
- ◀ أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات مع القدرة على تذكر نظام الأحداث في تتابعه الصحيح.
- ◀ أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات، ووسطها ونهايتها.
- ◀ أن تكون لديهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع الموسيقي في الشعر والنثر.
- ◀ أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات والجملة المفيدة.
- ◀ أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف الناقصة في الكلمات والجملة المفيدة.
- ◀ أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت.
- ◀ أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها، والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار.. إلخ.
- ◀ أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية.
- ◀ أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجي، والوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث وتمييزها.

- ◀ أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير، والواقع الاجتماعي، وهدف المتحدث من الحديث.
- ◀ أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى، تشخيصاً وعلاجاً.
- ◀ أن يكتسبوا القدرة على طرح التساؤلات والاستفسارات والقيام باستفسارات بناء بعد القيام بعملية الاستماع.
- ◀ أن يكتسبوا القدرة على التخيل والتذوق.
- ◀ أن يقارنوا بين رأيين متعارضين.
- ◀ أن يتابعوا حديثاً في التلفزيون أو الراديو.

انظر: (علي أحمد مذكور: ٢٠٠٨، ٨٩)، (سعيد لافي: ٢٠١٥، ١٢٧)، (رشدي طعيمة: ١٩٨٦، ٤٣٣)

• مهارات الاستماع :

يرى هارتلي (Hartely:1993) أن الاستماع ينطوي على ثلاث مهارات فرعية تتمثل في مهارة انتباه ومهارات متابعة ومهارات انعكاس. وتنطوي مهارات الانتباه على الاستخدام المناسب للإشارات غير اللفظية كالتواصل بالعين والإيماءات وهيئة الجسم.. إلخ. بينما تعكس مهارات المتابعة قدرة المستمع على توضيح أفكار المتحدث وانفعالاته، والحفاظ على استمرار الحديث من خلال الأسئلة مفتوحة النهايات. أما مهارات العكس فتتضمن شرح أو تكرار أفكار المتحدث للتأكد من فهم ما يُقال، وعكس مشاعر المتحدث ومعاني الكلام بحيث يمكن للمتحدث أن يعدل من رسائله للمستمع. (صفية فتح الباب: ٢٠٠٩، ٣٨).

ويشير (رشدي طعيمة، السيد مناع: ٢٠٠٠، ٢٨٧) إلى أن مهارات الاستماع تشمل: التمييز والفهم. أما التمييز فيشمل تعرف الأصوات العربية، والتفريق بين الحركات القصيرة والطويلة، والتمييز بين الأصوات وبين رموزها الكتابية، وتمييز الحروف المضعفة، وتعرف التنوين أو تمييزه، والتمييز بين الكلمات طبقاً لتشكيلها أو ضبطها، وتعرف التنغيم. أما الفهم فيشمل: فهم الأفكار الرئيسية التي يبدأ بها المتكلم ويهدف إلى التعبير عنها، فهم الأسئلة في المواقف العامة أو المشتركة.

ويتفق كل من (علي أحمد مذكور، ٢٠٠٨) و (سعيد لافي، ٢٠١٥) أن الاستماع يضم ست مهارات أساسية وهي: التمييز السمعي، والتصنيف، واستخلاص الفكرة الرئيسية، التفكير الاستنتاجي، الحكم على صدق المحتوى، تقويم المحتوى.

وفيما يلي شرح لهذه المهارات:

• التمييز السمعي:

يقصد بالتمييز السمعي القدرة على تذكر الأصوات المسموعة في تسلسل معين وتمييز أصوات الكلمة المسموعة في بدايتها، ووسطها، ونهايتها، وما يتبع ذلك من قدرة على استكمال النقص في الكلمات والجمل المسموعة.

• مهارة التصنيف:

تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفاهيم والأفكار. ومثال ذلك أن الإنسان قد يصنف المذيع والتفاز معاً على أنهما جهازا إرسال. وعندما يستطيع الطالب التصنيف فإنه يكون قادراً على أن يجمع معاً أو يصنف المفاهيم المختلفة والأفكار المتنوعة طبقاً لخاصية ما مشتركة فيما بينها.

وهذه المهارة تعين المستمع على أن يدرك علاقة الجزء بالكل، وعلاقة الكل بالجزء، وهي - بهذا الاعتبار - تعتبر مطلباً سابقاً لاستخلاص الفكرة الرئيسية من التقارير أو المقالات أو القصص المسجلة، والأحداث المسموعة.

• مهارة استخلاص الأفكار:

هذه المهارة على جانب كبير من الأهمية لفهم الحديث المسموع واستخلاص ما يتضمنه من فكرة رئيسية، وأفكار فرعية، حيث ينبغي للمستمع التركيز على الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يتضمنها الموضوع.

ولكي يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية في قصة مسجلة، أو في تقرير فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتألفة، أو المتنافرة. إذن فمهارة استخلاص الفكرة الرئيسية، وإن كانت تعتمد على مهارة التصنيف، إلا أنها أعقد منها، وأعلى مرتبة في سلم الفهم القائم على التحليل والتفسير ومعالجة الأفكار.

وكفاءة المستمع في تحديد الأفكار التي يتضمنها الموضوع تستدعي منه الفهم الدقيق لكل فكرة، ومتابعة الأفكار المتتالية بسرعة، وذلك للتمييز بين الفكرة الرئيسية، والأفكار الفرعية، والربط بين الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسية والوقوف على العلاقة بينها.

• مهارة الاستنتاج:

إن من أهم سمات المسمتع الجيد أن يكون قادراً على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبؤ وحسن التوقع، فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام، أو عندما يستخلص الخصائص الشخصية لمختلف شخصيات

القصة المذاعة أو المتلفزة، ولا شك أن تمكن المستمع من هذه المهارة يتوقف على قدرته على استخدام جميع مهاراته للوقوف على حركات المتحدث وسكناته أثناء الحديث، وتعبيرات وجهه، ووقفاته، ومدى الارتباط بين الكلمات والجمل التي يستخدمها، وتمثيله لها.

• مهارة الحك على صدق المدنوى:

تعد هذه المهارة من نوع التفكير التقويمي الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى نقدها بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية.

• مهارة نقويج المدنوي:

هذه المهارة أيضاً من نوع التفكير التقويمي، وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق، فهي توقف المستمع على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وتعيينه على اكتشاف مدى تحيز المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة، أو مفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط. فهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة.

وفي دراسة أجراها (رشدي طعيمة، ٢٠٠٩) لتحديد المهارات اللغوية لدارسي اللغة الناطقين بغيرها، صنف مهارات الاستماع بالمستوى المتوسط إلى:

• المسنوى المتوسط:

- ◀ انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.
- ◀ معرفة تقاليد الاستماع وآدابه.
- ◀ تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث.
- ◀ إعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته.
- ◀ فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال.. إلخ.

• الأنشطة والتدريبات الاستماعية:

يقصد بالتدريبات الاستماعية ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذي يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة من مهارات الاستماع دون التعرض للنص مكتوباً. وفي مثل هذه التدريبات تعتبر الاستعانة بمهارات أخرى أمراً مساعداً وليس أساسياً. ولهذا التدريبات أهمية كبيرة خاصة في برامج تعليم العربية

في البلدان غير العربية. إذ لا يتعرض طلابها عادة إلى مواقف يتصلون فيها شفهيًا من الناطقين بالعربية. (رشدي طعيمة: ١٩٨٦: ٤٢١، ٤٢٢)

ويشير (Penny Ur:2001,113) إلى أربعة أنواع من الأنشطة الاستماعية:

• أنشطة الاستجابة الكامنة: No overt response

نجد أن الطلاب في هذا النوع من الأنشطة لا يملكون استجابة واضحة للاستماع، ومع ذلك فإن تعبيرات الوجه ولغة الجسد غالباً ما تكون دليلاً على متابعتهم. ومن أمثلة هذه الأنشطة: أن يقوم المعلم بحكاية قصة، أو إسماعهم أغنية أو نكتة، أو عرض فيلم أو مسرحية. فمن الممكن جداً أن يكون الطلاب مستمعين بالاستماع دون فهم الكلمات المنطوقة، وهذا يتوقف على حسن اختيار المادة المسموعة الذي من شأنه دفع الطلاب لبذل المزيد من الجهد لكي يفهموا دون الحاجة للمزيد من المهام.

• أنشطة الاستجابات القصيرة: Short response

◀ **اتباع التعليمات:** حيث يُطلب من الطلاب الاستماع للتعليمات ثم الاستجابة لها وتنفيذها. كأن يطلب المعلم من أحد الطلاب مثلاً، أن يفتح الباب ويخرج إلى أحد العاملين ويطلب منه أن يساعده في طباعة بعض الأوراق.

◀ **استعراض العناصر:** وفي هذا النشاط يعطى الطلاب قائمة أو صورة، وعليهم أن يستمعوا جيداً لنص تشتمل القائمة أو الصورة على عدد معين من مفرداته، ثم يقومون باستعراض القائمة التي لديهم بأن يضعوا علامة أمام الكلمات والتراكيب أو المكونات التي سمعوها.

◀ **كشف الأخطاء:** وهذا التمرين شائع في تدريبات الاستماع، وفيه يستمع الطلاب إلى نص يتكون من عدد من الجمل، البعض منها صحيح والبعض الآخر خطأ، وعليهم أن يقرروا ما الصحيح منها وما الخطأ. من الممكن أن تكون تكون الجمل معتمدة على ما تعلمه الطلاب للتو، أو على خبراتهم السابقة في التعلم.

◀ **التمتة:** يقدم النص المسموع مكتوباً مع فراغات متساوية، كأن تكون كل سبع أو ثماني كلمات مثلاً، ويقوم الطلاب بملء هذه الفراغات أثناء الاستماع. ولكن هذا النشاط قد يكون معقداً على بعض الطلاب حيث لا يوجد وقت كافٍ للاستماع، والفهم، والتفكير في الإجابة، ثم الكتابة. لذا ينصح أن يكون النص مقروءاً من قبل المعلم حتى يستطيع أن يكيف سرعة خطابه مع سرعة استجابة الطلاب.

◀ **التخمين:** يقول المدرس تعريفات شفوية مختصرة لشخص ما، أو مكان أو شيء ما أو حدث ما وعلى الطلاب أن يكتبوا ماذا يعتقدون أن يكون.

◀ تدريبات الفهم العام والفهم العميق: يطلب من الطلاب الاستماع لنص - ليس طويلاً - ثم يطلب منهم ذكر أهم الأفكار أو المعلومات الرئيسية التي وردت في النص (Skimming)، ثم ذكر تفاصيل تتعلق بالأفكار الرئيسية (Scanning).

• أنشطة الاستجابات الطويلة: Longer response

◀ إجابة الأسئلة: يتطلب هذا النشاط أن يجيب الطلاب عن أسئلة يتضمن النص المسموع الإجابة عليها، ويفضل أن تقدم الأسئلة قبل الاستماع.
 ▶ تدوين الملاحظات: الطلاب يدونون ملاحظاتهم حول المحاضرة أو الكلام.
 ▶ التلخيص: يكتب الطلاب ملخصاً لمحتوى النص المسموع.
 ▶ إعادة الصياغة والترجمة: يقوم الطلاب بإعادة كتابة النص المسموع بكلمات مختلفة، إما بنفس اللغة (إعادة الصياغة) أو بلغتهم الأم (ترجمة).

◀ التكملة: يقدم المعلم للطلاب النص المسموع مكتوباً، بعد حذف بعض فقراته، ويطلب من طلابه أن يحدوا، ويكملوا الفقرات المحذوفة.

◀ أنشطة الاستجابات الموسعة: Extended responses

◀ حل المشكلات: تُشرح المشكلة شفهيًا، وعلى الطلاب أن يناقشوا كيف يتعاملون معها، ويكتبون الحلول المقترحة.
 ▶ التفسير والتحليل: يقدم للطلاب جزء من حوار أو مشهد مسرحي، على أن يقوموا بتفسير أنواع الأصوات، والتنغيم والأسلوب، وأن يستخرجوا الأدلة التي توضح ماذا يحدث أو يجري.

وفي مستوى متقدم يقدم نصاً أدبياً يكون مناسباً للقراءة بصوت عالٍ. على سبيل المثال، قصيدة شعر قابلة للمناقشة والتحليل.

ويعرض طعيمة (١٩٨٦، ٤٤٢-٤٤٥) بعض التوجيهات حول استخدام أنشطة الاستماع:

◀ ينبغي ألا يعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى.

◀ ينبغي عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع التأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الخاصة الشائعة في ميدان بعيد عن اهتمامات الدارسين. لذا ينبغي البعد عن الموضوعات العلمية. على الأقل بالنسبة لطلاب المستوى الابتدائي والتدرج في إسماعهم إياها كلما ارتفع مستواهم اللغوي.

◀ ضرورة توفير مواد سمعية مبسطة لطلاب المستوى المبتدئ يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع.

- ◀ لا ينبغي على المعلم أن يتوقع من الدارسين القدرة على الاسترجاع الكامل لما سمعوه، أو الاستيعاب التام لما ألقى عليهم.
- ◀ الالتفات إلى أهمية الإملاء ودورها في تنمية مهارة الاستماع، فالطالب يستمع إلى مجموعة المفردات والتراكيب وهو في أثناء استماعه يحاول تذكر أشكال الحروف التي تنطق ثم يترجمها إلى رمز مكتوب.

• معوقات تدريس الاستماع:

يحتاج تعليم الاستماع وتنمية مهاراته إلى كثير من العوامل، حيث يرتبط بكثير من النواحي باعتباره عملية مركبة تستدعي وجود البيئة المناسبة. كما يحتاج إلى استعدادات خاصة من المتعلم تتمثل في تركيز الانتباه والفهم، والتفاعل مع الحديث المسموع بنفس سرعة المتحدث.

وهناك الكثير من المعوقات التي يمكن أن تحول دون تعلم الاستماع، واكتساب مهاراته وتنميتها، وتتمثل هذه المعوقات فيما يلي:

• معوقات نصل بطبيعة الموضوع:

فربما يكون الموضوع الذي يستمع إليه المتعلم غير مرتبط بخبراته، أو ملبياً لميوله واهتماماته، حيث يصبح الموضوع هنا غير مقبول لدى المتعلم، وربما يكون الموضوع صعباً في محتواه ومفرداته وتراكيبه، ولا يوجد له تأثير في حياة المتعلم. كما أن طول الموضوعات، وكثرة ما تتضمنه من أفكار ربما تجعل المتعلم ينصرف عنها. (سعيد لايفي: ١٣٠، ٢٠١٥)

• معوقات نصل بالمعلم:

ويأتي في مقدمة هذه المعوقات ضعف قدراته كمتكلم من حيث ضعف صوته وتضارب أفكاره والخلل في أدائه مما يجعله غير مقنع أو مؤثر. كما أن عدم اقتناع المعلم بأهمية الاستماع أو عدم درايته بمهاراته أو اتجاهاته السلبية نحو هذا الفن اللغوي وجهله بأساليب تنمية هذه المهارات، وعدم اهتمامه بأداب الاستماع، وكونه مستمع غير جيد، وبالتالي لا يكون قدوة لطلابه في هذا الجانب (محمد رجب فضل الله: ٨٥، ٢٠١٤)

• معوقات نصل بالمتعلم:

وقد ترجع المشكلات التي يعاني منها المتعلم للغة أثناء الاستماع إلى صعوبة إدراك العلاقة بين ما يسمعه وما تعلمه من أصوات لغوية درسها بشكل منفصل، أو التعرض للمحدود للغة الذي ينتج عنه فقر المفردات. كما أن هناك من المؤثرات الأخرى ما يحول دون الاستماع، ويتوجب على المعلم الحذر منها، وهي كما يلي:

◀ الشرود الذهني: ويعني تشتت انتباه المستمع وانشغاله بأمور تعوق قدرته على الاستماع المستمر.

◀ الضجر والملل: ويعني العزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها؛ مما يؤدي إلى فقدان التواصل. وقد يكون ذلك بسبب سوء عرض المادة اللغوية أو عدم اختيار الوقت المناسب.

◀ ضعف القدرة على الاستماع: وقد يرجع ذلك لأسباب عضوية أو عدم القدرة على المثابرة.

◀ التربص بالمتحدث، وحب النقد، فهناك من المستمعين من يقصد تصيد الأخطاء مما يدفعه إلى مقاطعة المتحدث؛ ومن ثم تشتت أفكاره؛ مما يؤدي لفشل عملية الاستماع. (نبيل عبد الهادي وآخرون: ١٦٤، ٢٠٠٣)

ويحدد (Underwood:1989) الصعوبات التي تواجه قدرة دارسي اللغة الثانية على الفهم الاستماعي في صعوبة التحكم في سرعة المتحدثين الأصليين، صعوبة متابعة المتحدثين الأصليين وعدم إمكانية إعادة الحديث، قلّة حصيلّة المفردات، صعوبة إدراك اللغة غير اللفظية، ضعف القدرة على التركيز، مشكلات في التفسير والتأويل. (فاتن عبد الله زهران: ٢٧، ٢٠١٢)

ويستعرض (Penny:2001,112) نتيجة مقابلة أجرتها جامعة كامبردج مع دارسي اللغة الثانية لتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء الاستماع فيما يلي:

◀ أواجه صعوبة في التمييز بين أصوات اللغة الأجنبية.

◀ يجب أن أفهم كل كلمة، إذا فاتتني كلمة أشعر أنني فشلت ويصيبني القلق والإحباط

◀ أستطيع أن أفهم الأشخاص إذا تحدثوا ببطء وبوضوح. لا أستطيع فهم الأشخاص عندما يتكلمون بسرعة المتحدثين الأصليين.

◀ أحتاج أن استمع أكثر من مرة لكي أفهم ما يقال.

◀ أشعر بالتعب وعدم القدرة على المثابرة والتركيز إذا طال وقت الاستماع.

ويقترح (Penny:2001, 113) بعض الحلول للصعوبات السابقة فيما يلي:

• ضرورة فهم كل كلمة:

هذه مشكلة شائعة، وتحتاج إلى وعي جيد من المعلم واستخدام مواد سمعية تحت المتعلمين على تصديق أن ليس كل ما يقال على نفس الدرجة من الأهمية. وربما نحتاج أن نعطي الدارسين تمرينات لندربهم على التجاهل الانتقائي للمعلومات كالتي يمارسونها في لغتهم الأم. يجب أن يساعد المعلم طلابه في تنمية مهارة التجاهل الانتقائي للمعلومات كأن يعطيهم نص

طويل نسبياً ثم يطلب منهم الوصول إلى معلومة أو معلومتين على الأكثر من النص.

• عجز القدرة على فهم المتحدثين الأصليين:

ينبغي على المعلم أن يشرح لطلابه مدى صعوبة فهم خطاب المتحدثين الأصليين للغة، فإن هذا الشرح ضروري لأن يدركوا ضرورة أن يتدربوا على الاستماع من خلال المحادثة المناسبة لمستواهم لكن في نفس الوقت تكون محادثة طبيعية، من هنا سيدركون طبيعة الاستماع، ومن ثم لن يحاولوا أن يطلبوا منك أن تقرأ وتنتطق الكلمات منفردة، أو تبطن من سرعتك أثناء الحديث.

• الحاجة للاستماع أكثر من مرة:

من الملاحظ أن تعرض الطلاب للاستماع أكثر من مرة يعد سبباً تربوياً جيداً، ولكن في الحقيقة هم سيتعاملون مع الحياة الواقعية التي سيستمعون فيها مرة واحدة تقريباً. ولذا على المعلم أن يوفر فرصاً أوفر لأن يتدرب الطلاب على الاستماع، عليه أن يعزز ذلك باستخدام نصوص استماعية مألوفة بعض الشيء لدى الطلاب، وأن يقوم بإسماعها للطلاب أكثر من مرة، ولكن ليس بشكل مكثف. عليه أن يترك لهم مساحة لأن يطلبوا التوضيح والإعادة أثناء الاستماع. إن ممارسة هذه الاستجابات من قبل الدارسين تساهم مساهمة جيدة لتحسين تعلمهم وإمدادهم القدرة على الاستماع من مرة واحدة خارج الصف.

• عجز القدرة على الاستمرار:

إن شعور الطلاب بالإجهاد والتعب قد يدفع بهم إلى طلب عدم الاستمرار في الاستماع، وليس الحل أن يبطن المعلم المحادثة، ولكن عليه أن يشجع طلابه على الهدوء والاسترخاء لمدة زمنية قصيرة، ثم متابعة الاستماع ولكن يجب أن يطلب منهم تغيير استراتيجيتهم في الاستماع، فليس بالضرورة التركيز على سماع كل كلمة تقال، فاتبع هذه الطريقة في الاستماع تعجل بالشعور بالتعب والإجهاد.

يجب أن يراعي المعلم شيئاً آخر فالشعور بالملل والإرهاق قد يكون نتيجة لطول فترة الاستماع، لذا يجب على المعلم تجزئة النص حتى يتمكن الطالب من الاستمرار في الاستماع.

• مواقف نصل بطريقة التدريس:

كثير من المعلمين يجهلون الطرق الحديثة في التدريس التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين، وفي مواقف التدريس

الاعتيادية يستخدم المعلم طريقة الإلقاء التي تجعل من المتعلم سلبياً، أو يستخدم طريقة المناقشة، وهنا يمكن أن تتاح الفرصة للمتعلم كي يكون إيجابياً ومشاركاً، وبالتالي يستفيد من الموضوع الذي استمع إليه. (سعيد لايف: ٢٠١٥، ١٣١)

• معوقات نصل بالبيئة الصفية:

تؤثر البيئة الصفية في عملية الاستماع، إذ يمكنها أن تكون عاملاً مساعداً، أو معوقاً للاستماع، ومن معوقات الاستماع المرتبطة بالبيئة الصفية كثافة عدد المتعلمين داخل الفصل، والضوضاء، ودرجة الحرارة، والإضاءة، وعدم مناسبة المقاعد وتهالكها. (المرجع السابق)

• ثالثاً: مقاطع الأفلام والمسلسلات، أهميتها، معايير اختيارها.

طرق استخدامها في فصول اللغة العربية كلفة ثانية:

• أهمية استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تكمن أهمية مقاطع الأفلام والمسلسلات في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية في تيسير عملية التعلم؛ حيث إن مشاهدة مقاطع الأفلام أو المسلسلات يمكن أن يكون له تأثير قوي على عقل المتعلم وحواسه لما تحويه من مشاعر وعواطف سطحية كانت أو حتى عميقة: مثل الغضب والإثارة والضحك والتشويق والاسترخاء والحب وحتى الملل.

إن التعلم من خلال مقاطع الأفلام والمسلسلات تعد وسيلة مفيدة للدارسين حيث يستمعون إلى لغة تتسم بالتلقائية والواقعية، التي بدورها تعزز مهارات التواصل لدى الدارسين، وتكسبهم مفردات وتعابير جديدة كما تعمل على تحسين النطق ومخارج الحروف وتعودهم سرعة المتحدثين الأصليين ونبراتهم وتنغيمهم للأصوات. (Sherman 2003). وبما أن الأعمال الدرامية يتم إنتاجها للمتحدثين الأصليين؛ لذا فهي تقدم نمطاً طبيعياً لكلام المتحدثين الأصليين عكس واقع محتوى الاستماع في كتب تعليم اللغات إذ إنه غالباً ما يكون نمطاً مصطنعاً، وهذا ما أكدته (Canning willson:2000) في دراسة مسحية كشفت أن وسائل الإعلام السمعية البصرية مثل الأفلام تكون فعالة في جذب اهتمام الدارسين أكثر من استخدام الكتب الدراسية وأشرطة الفيديو التعليمية؛ لأنها تعطي أمثلة حقيقية من اللغة المنطوقة.

ويعد تصنيف (Flemming:2001) لأنماط التعلم- والذي صنف المتعلمين إلى: بصريين: وهم الذين يفضلون استخدام المثيرات البصرية في التعلم مثل الصور والخرائط، والأشكال، والرسوم البيانية. وقرائين: وهم الذين يفضلون

الحصول على التعلم من خلال القراءة. وسمعيين: وهم الذين يفضلون الحصول على التعلم من خلال المحاضرات والمناقشات ومن خلال الاستماع لملفات صوتية. وحركيين: وهم الذين يفضلون الحركة أثناء التعلم ويستمتعون بالتعامل مع الأشياء المحسوسة- برهاناً على فاعلية الأفلام والمسلسلات في تلبية أنماط التعلم البصرية والسمعية والحركية في آن واحد.

وتكمن أهمية المواقف الدرامية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في تيسير عملية التعلم حيث أن مشاهدة أحداث الموقف الدرامي تساعد الدارسين على فهم أحداثه وتذكره لمدة أطول، بعكس قراءته له فالقراءة شيء، ومشاهدة الأحداث درامياً شيء آخر.

• معايير اختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات.

ويقترح (Berk:2009) أن هناك ثلاثة معايير رئيسية يجب مراعاتها:

- ◀ خصائص الدارسين: من حيث العمر، ومستوى الصف الدراسي، والجنس، والعرق، واللغة، والحضارة والقيم المتأصلة في مجتمعه الأصل.
- ◀ تجنب المحتوى المسيء: ومثل ذلك عرض مقاطع تسخر من الجنس، أو تعرض لتمييز عرقي أو أثني، أو تتهكم من سياسيين أو مشاهير، أو تعرض لمشاهد إباحية أو عنيفة، أو تؤسس لهدم قيم أخلاقية كتعاطي المخدرات، أو تنتهك حرمة كالاغتداء الجسدي أو الجنسي، فكل هذه المشاهد من شأنها أن تجعل الدارس يعزف عن الدروس، وبالتالي تتحول الأفلام من كونها تسهل عملية التعلم إلى وسيلة عرقلته.

• المواصفات الفنية للمقطع:

- ◀ من حيث الطول: يجب ألا يتعدى طول المقطع التعليمي سواء ٣ دقائق.
- ◀ من حيث المحتوى اللغوي: يجب أن تكون لغة أصلية ومستخدمة.
- ◀ من حيث المؤثرات البصرية والسمعية: يجب أن تكون بسيطة ومباشرة حتى لا تشتت الدارس وتصرفه عن فهم الهدف المرجو.
- ◀ شخصيات المقطع: لا يفضل أن يكون عدد الشخصيات كبير في المقطع الدرامي، فكلما كان قليلاً زاد تركيز المتعلم حول لغته، فالشخصيات الكثيرة قد تجعل المشهد مربكاً مشتتاً.
- ◀ نوع المشهد: هناك مجموعة كبيرة من فئات الفيديو التي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية، التي تعتمد على الغرض التعليمي، وميول الدارسين تجاه نوع دون آخر، ومنها: الدراما، أفلام الحركة (الأكشن)، الرومانسي، الكوميدي، الوثائقي، البرامج التلفزيونية، الإعلانات التجارية.

• تقنيات تدريس مقاطع الأفلام والمسلسلات في فصول اللغة العربية كلفة ثانية:

يتبنى الباحث مقترحات الخبراء أمثال: هارمر ٢٠٠٧، و شيرمان ٢٠٠٣، و ستبمسكي ، توملين ٢٠٠١، التي جاءت مقترحاتهم على النحو التالي:

• تقنية العرض الصامت: Silent viewing

يقوم المعلم بعرض المشهد صامتاً على الدارسين في محاولة لإتاحة الفرصة أمامهم لأن يتنبؤوا بالأحداث، وأن يحاولوا إدراك العلاقات بين الأشخاص، وكذلك العلاقات المكانية والزمانية التي تدور فيه أحداث المقطع، وتعد هذه التقنية بمثابة التهيئة التي تساعد الدارسين على الدخول إلى دراما المقطع والتفاعل معه.

• تقنية الاستماع الأعمى: Blind listening

ويقصد بهذه التقنية تشغيل الصوت دون الرؤية، وهذه التقنية تعزز بصورة أكبر محاولات الدارسين في التنبؤ بالأحداث وكذلك إدراك العلاقات بين أشخاص المقطع الدرامي، فهي بمثابة دبلجة ذهنية للصوت والصورة التي سبق وأن شاهدوها في تقنية العرض الصامت.

• تقنية المشاهدة والاستماع: Sound and vision on

وهنا يركز الدارسون على المقطع مشاهدةً واستماعاً في نفس الوقت ليتمكنوا من تعزيز فهمهم وإدراكهم للأحداث، ويعمد المعلم على إعداد أسئلة استباقية يكتبها على السبورة ويقرأها على الدارسين ويطلب منهم أن يستمعوا ليتوصلوا إلى إجابات لتلك الأسئلة.

• تقنية تجميد الإطار: Freeze - frame

وتعتمد هذه التقنية على إيقاف المقطع عند أي من الأطر، ويطلب من الدارسين أن يتناقشوا حول الإطار الذي تم تجميده، كما يمكن للدارسين أن يستمعوا إلى تعليقاتهم حول الأشخاص والأشياء الموجودة في خلفية الإطار.

• تقنية خلط التسلسل الدرامي: Jumbled sequence

يقوم المعلم بتقسيم المقطع إلى أجزاء أو أطر ويطلب من الدارسين مناقشة التسلسل الدرامي لأحداث المقطع، الدارسون سيستمعون إلي المقطع ويحاولون ترتيبها وفقاً لما استمعوا إليه.

• إجراءات الدراسة الميدانية:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على اختيار المجموعة الواحدة نظراً لمناسبته لطبيعة البحث؛ فقد استخدم الباحث القياس القبلي

لعينة البحث (مجموعة واحدة) ثم أجرى المعالجة الميدانية وأخيراً استخدم القياس البعدي على مجموعة البحث وقارن بين درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي.

• مجموعة البحث:

تشمل عينة البحث مجموعة واحدة، وعددها ثلاثة عشر دارساً من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب، جامعة القاهرة، وذلك بعد استبعاد الطلاب الذين تكرر غيابهم، أو لم يحضروا التطبيقين القبلي أو البعدي لأدوات البحث، أحدهما أو كليهما.

• أدوات البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا المحور الحديث عن أدوات البحث ومعالجتها، وإجراءات التطبيق الميداني:

• أولاً: أدوات البحث ومعالجتها:

- ◀ قائمة الاحتياجات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ
- ◀ قائمة مهارات الاستماع اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.
- ◀ اختبار الاستماع لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات الاستماع.
- ◀ قائمة معايير اختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات.
- ◀ دليل المعلم.

• إعداد قائمة الإحتياجات:

تطلب الأمر عمل استبانة لتحديد الإحتياجات المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط، ولإعداد هذه الاستبانة؛ تم إجراء الآتي:

• تحديد الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى تحديد الإحتياجات المناسبة للدارسين غير الناطقين بالعربية في المستوى المتوسط أ، التي تعد مهمة بالنسبة لهم في مواقف التواصل اللغوي

• مصادر اشتقاق الاستبانة:

- ◀ تتبع الدراسات السابقة التي تناولت إحتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مثل دراسة (فتحي يونس، ١٩٨٧) ودراسة (رشدي

طعيمة، (١٩٨٥) ودراسة (هداية الشيخ، ٢٠٠٨) ودراسة (أحمد علي محمد حسين، ٢٠٠٨)

◀ مراجعة الكتابات التي تناولت احتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

◀ إجراء لقاءات متعددة مع أساتذة متخصصين في مجال تدريس اللغة العربية من التربويين والأكاديميين لمناقشة الاحتياجات المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

• صياغة الاستبانة:

صيغت الاستبانة على شكل قائمة، وكانت القائمة في صورتها المبدئية تتكون من (١٣) ثلاثة عشر احتياجاً، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين.

• عرض قائمة الإحتياجات على المحكمين:

عرضت القائمة في صورتها المبدئية على المحكمين والخبراء لإبداء آرائهم حولها، وقد طلب من المحكم إبداء رأيه حول هذه الإحتياجات، وذلك بوضع علامة (/) أمام درجة الملائمة للعيننة، وهي (ملائمة - غير ملائمة) لتحديد مدى ملائمة الإحتياج للأفراد العيننة. وكذلك وضع علامة (/) أمام درجة وضوح الصياغة، وهي (واضحة - غير واضحة) لتحديد مدى وضوح الصياغة. كما طلب من المحكم إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه من الإحتياجات في هذه القائمة.

وبعد تجميع مقترحات المحكمين تمت التعديلات التالية:
اقترح عدد من المحكمين حذف بعض الإحتياجات؛ لعدم ملائمتها لعيننة الدراسة، وهي:

- ◀ يعرف نفسه، ويتعرف زملائه وأساتذته.
- ◀ يسأل ويجيب عن النشاط اليومي.
- ◀ يستفسر عن عنوان معين.

• الصورة النهائية لقائمة الإحتياجات:

بعد الحذف أخذاً بآراء السادة المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (١٠) عشرة إحتياجات، لتصبح على هذا النحو:
◀ يشترك في محادثة لحجز دورة دراسية (المواعيد - الشروط - الساعات الدراسية - السعر - الأنشطة).
◀ يتعامل مع موظف الاستقبال في الفندق لحجز غرفة.
◀ يشترك في محادثة مع وسيط عقارات حول استئجار شقة (أنواع السكن، قيمة الإيجار، الموقع، المرافق)

- ◀ يتعامل مع موظف البنك لفتح حساب، أو لتحويل عملة.
- ◀ يبلغ الشرطة عن حادث سرقة تعرض له.
- ◀ يجامل المتحدثين الأصليين في المناسبات السارة.
- ◀ يواسي المتحدثين الأصليين في المناسبات غير السارة.
- ◀ يجري مكالمة هاتفية لشراء سلعة.
- ◀ يشرح حالته للطبيب عند مرضه، ويفهم تعليماته.

• إعداد قائمة مهارات الاستماع :

تطلب الأمر عمل استبانة لتحديد مهارات الاستماع المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط ، ولإعداد هذه الاستبانة؛ تم إجراء الآتي:

• تحديد الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى تحديد مهارات الاستماع المناسبة للدارسين غير الناطقين بالعربية في المستوى المتوسط أ، التي تعتبر مهمة بالنسبة لهم في مواقف التواصل اللغوي، وهذه الاستبانة للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه: ما مهارات الاستماع اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ؟

• مصادر إشتقاق الاستبانة:

- ◀ تتبع الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاستماع ، فقد عرضت بعض الدراسات قوائم لمهارات الاستماع مثل: دراسة (هدى هالالي ٢٠١١) و دراسة (محمود علي شرابي، ٢٠١١) و دراسة (شيماء مصطفى العمري، ٢٠١١) ودراسة (محمد بو نجم، ٢٠١٣) ودراسة (رحاب زناتي، ٢٠١٥) ودراسة (عبد العظيم صبري، ٢٠١٥)
- ◀ مراجعة الكتابات التي تناولت تدريس المهارات اللغوية المختلفة، ومنها مهارات الاستماع.
- ◀ خبرة الدارس.

• صياغة الاستبانة:

صيغت الاستبانة على شكل قائمة ، وكانت القائمة في صورتها المبدئية تتكون من (٦) ست مهارات استماع . تم عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين.

• عرض قائمة المهارات على المحكمين:

عرضت القائمة في صورتها المبدئية على المحكمين والخبراء لإبداء آرائهم حولها، وقد طلب من المحكم إبداء رأيه حول هذه المهارات، وذلك بوضع علامة (/) أمام درجة الملائمة للعينة، وهي (ملائمة جداً - ملائمة - إلى حد ما -

غير ملائمة) لتحديد مدى ملائمة المهارات للأفراد العينة. وكذلك وضع علامة (/) أمام درجة وضوح الصياغة، وهي (واضحة □ غير واضحة) لتحديد مدى وضوح الصياغة، كما طلب من المحكم إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه من المهارات في هذه القائمة.

وبعد تجميع مقترحات المحكمين:

- ◀ لم يقترح المحكمون حذف أي من المهارات الواردة بالاستبانة.
- ◀ اقترح أحد المحكمين تعديل صياغة ثلاث من المهارات، والجدول التالي يوضح هذه المهارات قبل وبعد التعديل:

المهارة بعد التعديل	المهارة قبل التعديل
يخمن معنى بعض الكلمات من خلال السياق.	يخمن المعنى من خلال السياق.
يمييز بين الأسلوب الخبري والإنشائي فيما يستمع إليه	يمييز بين الأسلوب الخبري والإنشائي.
يحدد الفكرة الرئيسية.	يحدد الأفكار الرئيسية.

• الصورة النهائية لقائمة مهارات الاستماع:

- بعد التعديل أخذت السادة المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (٦) ست مهارات استماع؛ هي:
- ◀ يستبعد كلمة أو عبارة غير مناسبة من مجموعة جمل مسموعة.
 - ◀ يربط بين الموقف الدرامي المسموع والمصور.
 - ◀ يخمن معنى بعض الكلمات من خلال السياق.
 - ◀ يستخلص أهم الأحداث التي جرت في الموقف الدرامي.
 - ◀ يحدد الفكرة الرئيسية.
 - ◀ يستخلص أهم الأحداث التي جرت في الموقف الدرامي.

• إخبار الاستماع:

قام الباحث بإعداد اختبار الاستماع لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات الاستماع في المستوى المتوسط أ، وقد مر الاختبار بعدة خطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

• الهدف من الإخبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط أ.

• مصادر بناء الإخبار:

استرشد الباحث في بناء الاختبار من حيث خطواته، ومكوناته، ومادته بمجموعة من المصادر المتمثلة في: البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات الخاصة بالاختبارات التشخيصية، واختبارات الاستماع التشخيصية.

• نوع الاختبار، ومدنواه:

يعد الاختبار من الاختبارات التشخيصية التي تكشف عن جوانب الضعف في المهارات المقيسة، ويطبق الاختبار في الأسئلة التي تقيس مهارات الاستماع الواردة بالقائمة.

ويبدأ الاختبار بقائمة تعليمات توضح الهدف من الاختبار، وبعض إرشادات الإجابة عنه، ثم وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة مناسبة لمستوى الدارسين. كما هو موضح بالملحق.

ويشتمل الاختبار على خمسة أسئلة، كما يلي:

السؤال الأول: هذا السؤال ينقسم إلى ست أسئلة فرعية جاءت مرقمة من (١-٦)، وفي كل سؤال فرعي سوف يستمع الدارس إلى جملة بها كلمة أو عبارة غير مناسبة للسياق، في ورقة الدارس لديه أربعة خيارات، عليه أن يضع دائرة حول الكلمة أو العبارة التي يراها غير مناسبة للسياق.

السؤال الثاني: هذا السؤال ينقسم إلى ست أسئلة فرعية جاءت مرقمة من (١-٦)، وفي كل سؤال فرعي سوف يستمع الدارس إلى أساليب خبرية أو إنشائية، عليه أن يستمع ثم يضع دائرة حل العلامات التي تتناسب مع أسلوب الحديث.

السؤال الثالث: هذا السؤال سوف يستمع الدارس إلى قصة درامية عن فيلم "حياة أو موت"، في ورقته عليه أن يقوم بترتيب الصور وفقاً للأحداث التي استمع إليها.

السؤال الرابع: في هذا السؤال سوف يستمع الدارس إلى ستة حوارات قصيرة، عقب كل حوار سوف يخمن معنى كلمة من كلمات الحوار الذي استمع إليه من خلال فهمه للسياق.

السؤال الخامس: هذا السؤال مكون من جزئين رئيسيين: الجزء الأول يطلب فيه من الدارس أن يسأل عن الفكرة الرئيسية للموقف الذي شاهده وهو موقف من فيلم "لصوص لكن ظرفاء" والجزء الثاني مكون من ستة أسئلة فرعية من أسئلة الصواب والخطأ.

• ضبط الاختبار:

تم القيام بمجموعة من الخطوات لضبط الاختبار، والتأكد من صلاحيته للتطبيق وتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار الاستماع على عينة استطلاعية بلغت (٢٥) خمسة وعشرين دارساً ودارسة من دارسي معهد "كلمات" لتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها بالدقي من غير مجموعة البحث، وذلك في ٢٠١٦/٥/١٤ وذلك

بهدف:- التأكد من مناسبة الاختبار، وصحة مفرداته ووضوحها للدارسين، وإضافة بعض التعليمات لزيادة الوضوح، وحساب زمن تطبيق الاختبار.

ولتحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاستماع تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أسرع دارس وأبطأ دارس، ومن ذلك تحديد الزمن المناسب للاختبار وبلغ ٢٣ دقيقة وسبع دقائق لقراءة التعليمات وتدوين البيانات، وبذلك يكون الزمن الكلي المناسب للإجابة عن الاختبار ككل (٣٠ دقيقة) ثلاثون دقيقة، وتم حساب ذلك كالآتي:-

زمن أسرع دارس أجاب عن الاختبار + زمن أبطأ دارس أجاب عن الاختبار

= زمن الاختبار

٢

$$23 = 2 / (25 + 21) =$$

• ثبات الإخبار:

قام الباحث باختيار طريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس مجموعة التجربة الاستطلاعية، وذلك بعد مرور خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، وقد تم حساب ثبات الاختبار بعدة طرق، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (١) نتائج ثبات اختبار الاستماع

عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان-براون"	معامل جوتمان	معامل ألفا-كرونباخ
٢٤	٠.٧٩٢	٠.٨٩٦	٠.٨٧٧

يتضح من نتائج جدول (١) أن معاملات ثبات الاختبار تتراوح بين (٠.٧٩٢)، (٠.٨٩٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ ومن ثم يشير ذلك إلى صلاحية الاختبار للاستخدام.

• صدق الإخبار:

يقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، والمراد به هنا أن يقيس الاختبار المعد مهارات الاستماع المحددة بالقائمة، وقد استعان الباحث بالطرق التالية للتأكد من صدق الاختبار:

• الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار

/معامل الصدق الذاتي = √معامل الثبات، وكان الصدق الذاتي للاختبار التحصيلي = 877 = 94,

ويدل هذا على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق، ومناسبته لما وضع قياسه.

• صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء آرائهم فيما يلي:

- ◀ سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ووضوحها.
- ◀ وضوح التعليمات المقدمة للدارسين في هذا الاختبار.
- ◀ مناسبة أسئلة الاختبار للدارسين.
- ◀ إضافة أو حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً.

وقد أبدوا آراءهم بأن الاختبار صالح لقياس ما وضع لقياسه، بعد تعديل وصياغة بعض المفردات، بناء على آرائهم وتوجيهات المختصين.

• تحليل مفردات الاختبار، ونضمن:

• حساب معامل الصعوبة للاختبار:

• أولاً: معامل الصعوبة:

تم حساب معامل صعوبة المفردة علي عينة استطلاعية بلغت (٢٥) خمسة وعشرين طالباً، وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$\text{مع} = \frac{C - \frac{X}{N}}{1 - \frac{C}{N}} \quad \text{(صلاح الدين محمود علام: ٢٠٠٠، ٢٧٢)}$$

حيث:

ح ترمز إلي عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة.

خ ترمز إلي عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن المفردة.

ك ترمز إلي عدد البدائل للمفردة.

ن ترمز إلي عدد الأفراد ككل.

ن/ ترمز إلي عدد الأفراد الذين تركوا المفردة دون إجابة.

• ثانيًا: معامل التمييز:

تم حساب معامل تمييز المفردة باستخدام معادلة جونسون، حيث رتبت درجات الاختبار لأفراد العينة ترتيباً تنازلياً حسب درجاتهم على الاختبار ككل، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين أعلي (٢٧%)، وكذلك أدني (٢٧%) ومن ثم تم تطبيق معادلة جونسون (1951) Johnson لحساب معامل تمييز كل مفردة (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٧، ٣٢١).

ص د - ص ع

$$\frac{\text{معامل تمييز البند (م ت)}}{27\% \times \text{ن}} =$$

حيث :

ص ع = تدل على عدد الأفراد من الفئة الأعلى الذين أجابوا على البند إجابة صواب .

ص د = تدل على عدد الأفراد من الفئة الأدنى الذين أجابوا على البند إجابة صواب .

ن = عدد الأفراد العينة ككل

$$7 = 25 \times \% . 27 = \text{ن} \times \% . 27$$

والجدول التالي يوضح معاملات

جدول (٢) نتائج معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار الاستماع

المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	.72	.23	١٧	.36	.71
٢	.48	.29	١٨	.88	.29
٣	.64	.29	١٩	.68	-.14
٤	.40	.29	٢٠	.88	.29
٥	.52	.29	٢١	.52	.14
٦	.56	.57	٢٢	.44	.14
٧	.68	.57	٢٣	.32	.29
٨	.84	.29	٢٤	.68	.29
٩	.16	.29	٢٥	.84	.29
١٠	.48	-.29	٢٦	.36	.29
١١	.48	-.14	٢٧	.36	.43
١٢	.48	.43	٢٨	.65	.57
١٣	.32	.29	٢٩	.52	0
١٤	.68	.43	٣٠	.28	.71
١٥	.56	.43	٣١	.32	-.29
١٦	.32	0			
معامل صعوبة الاختبار ككل = .55					
معامل تمييز الاختبار ككل = .38					

يتضح من نتائج جدول (٢) أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تتراوح بين (٠.١٦ - ٠.٨٨)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كذلك تراوحت معاملات تمييز مفردات الاختبار بين (٠.١٤ - ٠.٧١)، وهي معاملات تمييز جيدة، ومن ثم تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار للاستخدام في البحث الحالي.

• ثالثاً: التجانس الداخلي:

قام الباحث كذلك بحساب التجانس الداخلي للاختبار، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين الدرجات علي المفردات والدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٣) نتائج التجانس الداخلي للاختبار

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	.448*	١٣	٠.٧٨**4
٢	.494*	١٤	٠.٧٩**96
٣	.633**	١٥	٠.٨٢٧**
٤	.433*	١٦	٠.٧٨**9
٥	.405*	١٧	٠.٧٥**9
٦	.498*	١٨	٠.٨٣**
٧	.431*	١٩	٠.٨٥**4
٨	.437*	٢٠	٠.٧٧**
٩	.501*	٢١	٠.٦٩**
١٠	٠.٧٨**4	٢٢	٠.٨٣**7
١١	٠.٨٨**6	٢٣	٠.٧٩**9
١٢	٠.٨٢**٢	٢٤	٠.٧١٩**

• نصيحة الإخبار:

نظراً لاعتماد أسئلة الاختبار المعد لقياس مهارات الاستماع على الأسئلة الموضوعية، التي من سماتها سهولة تصحيحها، وبعدها عن ذاتية المصحح، فقد روعي عند التصحيح ما يلي:

- ◀ كل سؤال له درجة واحدة، وبذلك يصبح المجموع الكلي لدرجة اختبار الاستماع (٣١) واحد وثلاثين درجة
- ◀ يحصل الدارس على درجة واحدة إذا كانت إجابته صحيحة، وعلى صفر إذا كانت إجابته خاطئة.
- ◀ إلغاء درجة السؤال إذا اختار الدارس إجابتين.
- ◀ إلغاء درجة السؤال إذا ألقى الدارس إجابته الصحيحة وعدلها إلى إجابة أخرى.
- ◀ إذا اختار الدارس إجابة واحدة ثم حذفها، ولم يختار إجابة أخرى لا تحسب له الإجابة المحذوفة.

٤ تجمع درجات الدارس، بعد الانتهاء من عملية التصحيح وتسجل على صفحة الاختبار.

• الصورة النهائية للاختبار:

بعد الانتهاء من تعديل محتويات الاختبار وفقاً لآراء المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية بدأ الاختبار في صورته النهائية المعدة للتطبيق.

• إعداد قائمة معايير إختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات:

تطلب الأمر عمل استبانة لتحديد معايير إختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، ولإعداد هذه الاستبانة؛ تم إجراء الآتي:

• تحديد الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى تحديد معايير إختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات، وهذه الاستبانة للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة ونصه: ما معايير إختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات التي تسهم في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟

• مصادر إشتقاق الاستبانة:

٤ تتبع الدراسات السابقة التي تناولت معايير إختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات.

٤ مراجعة الكتابات التي تناولت استخدام الوسائل السمعية البصرية في فصول اللغة الثانية.

• صياغة الاستبانة:

صيغت الاستبانة على شكل قائمة، وكانت القائمة في صورتها المبدئية تتكون من (٤) أربعة معايير رئيسية. ويتضمن كل معيار منها معايير فرعية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين.

• عرض قائمة المعايير على المحكمين:

عرضت القائمة في صورتها المبدئية على المحكمين والخبراء لإبداء آرائهم حولها، وقد طلب من المحكم إبداء رأيه حول هذه المعايير، وذلك بوضع علامة (/) أمام درجة الأهمية، وهي (بالغ الأهمية-هام-إلى حد ما) لتحديد مدى أهمية المعايير. وكذلك وضع علامة (/) أمام درجة وضوح الصياغة، وهي (واضحة - غير واضحة) لتحديد مدى وضوح الصياغة. كما طلب من المحكم إضافة أو حذف أو تعديل ما يراه من المعايير في هذه القائمة.

• دليل المعلم:

وقد أعد الباحث دليل المعلم ليسترشد به معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها إذا أراد استخدام الأفلام والمسلسلات في تدريس مهارات الاستماع للناطقين بغير العربية، والاستفادة من التجربة بعد ذلك. ودليل المعلم في هذا البحث عبارة عن خطة منظمة تتضمن مقدمة للمعلم تبين الهدف من هذا الدليل، وأهداف تدريس مهارات الاستماع، وأهميته وخطوات تدريسه وبعض الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها أثناء تنفيذ التدريس، وأساليب التقويم المتبعة، والصعوبات المتوقعة وكيفية التغلب عليها.

وقد سار إعداد دليل المعلم في تدريس دروس الاستماع وفقاً للخطوات التالية:

• الخطوة الأولى:

- ١ تم فحص المراجع والبحوث والدراسات التي استخدمت أدلة المعلم وإعدادها.
- ٢ تم فحص الأدبيات والكتب التربوية التي أشارت إلى كيفية بناء دليل المعلم.
- ٣ تم تحديد المحتوى المراد تدريسه.

• الخطوة الثانية: الهدف من الدليل

قام الباحث بإعداد هذا الدليل ليرجع إليه المعلم الذي يقوم بتدريس مهارات الاستماع في المستوى (أ)، ويهدف هذا الدليل إلى تعريف معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية استخدام الأفلام والمسلسلات في تدريس اللغة العربية كلغة ثانية، وكذلك تعريف المعلم بمعايير اختيار الأفلام والمسلسلات، والطرق التدريسية المناسبة لذلك، وكيفية استخدامه. وتوجيهه إلى كيفية إجراء أساليب التقويم المختلفة.

• الخطوة الثالثة: إعداد محتوى دليل المعلم:

وتضمن محتوى دليل المعلم على تسعة مشاهد درامية أعدت لتنمية مهارات الاستماع في المستوى المتوسط (أ)، وقد راعى الدليل في محتواه اختيار محتوى درامي سمعي بصري يراعى قدرات وميول الدارسين والفروق الفردية بينهم. ويتضمن دليل المعلم قسمين:

• القسم النظري:

ويشتمل أهداف إعداد الدليل، وأهداف تنمية مهارات الاستماع باستخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات، وأهميتها في التدريس، وتوضيح الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها أثناء التدريس.

كما اشتملت الدراسة النظرية على أساليب التقويم الخاصة بتدريس مهارات الاستماع، وكيفية استخدامها لقياس تنمية المهارات من خلال التقويم المصاحب لكل مقطع من المقاطع.

• القسح النطبيقي:

اشتمل الجانب التطبيقي لدليل المعلم في تدريس مهارات الاستماع للمستوى المتوسط أ على ثمانية مقاطع درامية:

- ◀ جواز سفر مصري.
- ◀ شقة للإيجار.
- ◀ امسك حرامي.
- ◀ فطيرة بالجمبري.
- ◀ أول محاضرة
- ◀ قل: آه
- ◀ عفواً، نفذ رصيدك.
- ◀ دورة مكثفة.

وتضمن كل موقف درامي: عنوان الدرس، والأهداف الإجرائية، ومحتوى درس الاستماع، والأنشطة الاستماعية والتدريبات، وأخيراً التقويم.

• ثانياً: التجربة الميدانية:

• الموافقة على النطبيقي:

تم التطبيق من يوم الاثنين ٦/٦/٢٠١٦ وكان ذلك بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب - جامعة القاهرة، واستمر التطبيق حتى ٢٨/٧/٢٠١٦ بواقع ساعة تدريسية يومياً لمدة ستة أسابيع.

• اخنيار مجموعة البحث:

تم استخدام التصميم القبلي / البعدي لمجموعة البحث الواحدة، وهذا التصميم يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

وقام الباحث بالتنسيق مع مديري ومشرفي ومعلمي معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بكلية الآداب جامعة القاهرة - وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية وكان عددها (١٣) دارساً ودارسة من جنسيات مختلفة

• خطوات النطبيقي:

◀ تم تطبيق اختبار الاستماع قبلياً يوم الاثنين ٦/٦/٢٠١٦، وذلك لتحديد مستواهم قبل استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في التدريس.

- ◀ استغرق تطبيق المواقف الدرامية على الدارسين (٦) ستة أسابيع بواقع ساعة تدريبية يومية، بدءاً من الأحد ٢٠١٦/٦/١٢ إلى ٢٠١٦/٧/٢٨.
- ◀ قام الباحث بتطبيق اختبار الاستماع بعدياً يوم الأحد ٢٠١٦/٧/٣١.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- استخدم الباحث الرزمة الإحصائية: (SPSS Version 18) لاستخلاص نتائج الدراسة بالأساليب التالية:
- ◀ اختبار "t" للعينية الواحدة لحساب مستوى التمكن الفعلي لمجموعة الدراسة قبلًا وبعدياً وتحديد معدل النمو ومستوى الكفاءة الفعلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (أ).
 - ◀ اختبار "t" للعينتين المرتبطتين للمقارنة بين نتائج التطبيق القبلي، والبعدي لأدوات الدراسة، واستخلاص الفروق بين متوسطي نتائج التطبيقين.
 - ◀ تحديد حجم التأثير لحساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وحساب عوامل الصدفة (العوامل العشوائية).

• نتائج الدراسة:

- للإجابة عن السؤال الأول: الذي نصه: ما الاحتياجات اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؟ قام الباحث بتحديد احتياجات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط "أ"، فجاءت على النحو التالي:
- ◀ يشترك في محادثة لحجز دورة دراسية (المواعيد - الشروط - الساعات الدراسية - السعر - الأنشطة).
 - ◀ يتعامل مع موظف الاستقبال في الفندق لحجز غرفة.
 - ◀ يشترك في محادثة مع وسيط عقارات حول استئجار شقة (أنواع السكن، قيمة الإيجار، الموقع، المرافق)
 - ◀ يتعامل مع موظف البنك لفتح حساب، أو لتحويل عملة.
 - ◀ يبلغ الشرطة عن حادث سرقة تعرض له.
 - ◀ يجامل المتحدثين الأصليين في المناسبات السارة.
 - ◀ يواسي المتحدثين الأصليين في المناسبات غير السارة.
 - ◀ يجري مكالمات هاتفية لشراء سلعة.
 - ◀ يشرح حالته للطبيب عند مرضه، ويفهم تعليماته.

- للإجابة عن التساؤل الثاني، الذي نصه: ما مهارات الاستماع اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط ؟ - قام الباحث بعمل استبانة التي عرضت على الأساتذة والخبراء في مجال تعليم اللغة

- العربية للناطقين بغيرها، وبناء على ذلك تم التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع في المستوى المتوسط أ، وجاءت على النحو التالي:
- ◀ يستبعد كلمة أو عبارة غير مناسبة من مجموعة جمل مسموعة.
 - ◀ يربط بين الموقف الدرامي المسموع والمصور.
 - ◀ يخمن معنى بعض الكلمات من خلال السياق.
 - ◀ يميز بين الأسلوب الخبري والإنشائي فيما يستمع إليه.
 - ◀ يحدد الفكرة الرئيسة.
 - ◀ يستخلص أهم الأحداث التي جرت في الموقف الدرامي.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه " ما مدى توافر مهارات الاستماع لدى الدارسين مجموعة البحث؟" قام الباحث بتصميم اختبار استماع قبلي/ بعدي للمستوى المتوسط أ، وجاءت أسئلة الاختبار لتقيس مدى توافر مهارات الاستماع الواردة بالقائمة.

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه " ما معايير اختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات التي تسهم في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟" قام الباحث بعمل استبانة بالمعايير المقترحة لاختيار مقاطع الأفلام والمسلسلات، وبعد عرضها على الأساتذة والخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرائق التدريس، جاءت على النحو التالي:

معايير أساسية: ١- المقطع ذو صلة بالأهداف الإجرائية لدرس الاستماع.
٢- يلبي احتياجات الدارسين.

معايير لغوية: ١- لغة المقطع واضحة ومفهومة. ٢- تتزامن لغة المقطع مع سياقات الحياة العصرية، ٣- تبين لغة المقطع ثراء النطق وتنوعه. ٤- تعكس لغة المقطع الثقافة المصرية.

معايير فنية: ١- المؤثرات البصرية والصوتية بسيطة ومباشرة. ٢- يتراوح طول المقطع بين دقيقة إلى ثلاث دقائق. ٣- شخصيات المقطع ثلاثة على الأكثر.

معايير خلقية: ١- يؤسس المقطع لبناء القيم. ٢- يحترم الثقافات الأخرى. ٣- يخلو المقطع من أي تمييز عرقي أو قبلي أو جنسي. ٤- يخلو المقطع من أية مشاهد عنيفة أو إباحية. ٥- يخلو المقطع من أية مشاهد تسخر أو تسيئ للأشخاص.

للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه " ما فاعلية استخدام مقاطع الافلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع لدى دارسي اللغة العربية

الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؟" قام الباحث باختبار صحة الفرض، والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع.

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث بإجراء اختبار ويلكوكسون، وهو اختبار لا بارامتري يستخدم في حالة عدم تحقق شروط استخدام الاختبارات البارامترية في حالة المجموعة الواحدة المرتبطة (قبلي-بعدي)، مثل صغر حجم العينة، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون للمجموعة الأولى على اختبار الاستماع

المتغير	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم الأثر η^2
الاختبار الاستماع	سلبى	0	.00	.00	-3.195	.01	.61
	إيجابى	13	7.00	91.00			
	محايد	0					
	كلى	13					

يتضح من نتائج جدول (٤) تحقق الفرض البحثي، الذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع؛ حيث بلغت قيمة Z المحسوبة (-3.195)، وهي قيمة دالة إحصائياً.

كما قام الباحث بحساب حجم الأثر من خلال معادلة معامل الارتباط الثنائي الأصيل، كالتالي:

◀ يتم تحديد قيمة مستوي الدلالة الإحصائية المقابلة لاختبار ويلكوكسون (٠,٠١).

◀ يتم تحديد درجات الحرية (د.ح)، وهي في هذه الحالة تساوي (ن-١).

◀ يتم تحديد قيمة اختبار (ت) الجدولية المقابلة لكل من مستوي الدلالة، ودرجات الحرية المحددين.

◀ يتم تقدير قيمة معامل الارتباط الثنائي الأصيل المقابلة لقيمة اختبار (ت) الجدولية التي تم تقديرها في الخطوات السابقة باستخدام المعادلة التالية:

$$r = \frac{t}{\sqrt{t^2 + \text{درجات الحرية}}}$$

$$= \frac{2(2.681)}{\sqrt{12 + 2(2.681)}}$$

= .61 وهو حجم أثر كبير

ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال في مهارات الاستماع لمجموعة البحث بعد تعرضها للأنشطة الاستماعية القائمة على مقاطع الأفلام والمسلسلات.

• مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا المحور مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، وربطها بالبحوث والدراسات السابقة، وجاءت نتائج البحث كما يلي: يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الاستماع.

وتفسير ذلك يرجع إلى أن استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات والأنشطة الاستماعية المصاحبة لها كان لهما الأثر الواضح في تنمية مهارات الاستماع؛ فقد ساعدت الدارسين على التعود على سرعة المتحدثين الأصليين، ونبراتهم وتنغيمهم للأصوات، وتعرف أمثلة حقيقية من اللغة المنطوقة، والقدرة على التفاعل والتواصل مع المتحدثين الأصليين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أيريكا ستفنسون، ٢٠١٣) التي بحثت اتجاهات الدارسين نحو استخدام مقاطع من الأفلام والمسلسلات التلفزيونية على موقع يوتيوب لتعلم اللغة الإنجليزية وتعزيز مهارات الاستماع. وقد أجريت التجربة على ٧٨ دارساً في دورة محادثة اللغة الانجليزية. وقد خلصت الدراسة إلى فاعلية استخدام مقاطع الافلام والمسلسلات في تحسين مهارات الاستماع. كما تتفق مع دراسة (ناريت ٢٠١٣) التي استهدفت قياس مدى فاعلية التدريس القائم على مقاطع الأفلام لتعزيز مهارات التواصل لدى طلاب الصف الثامن بتايلاند، وقد كشفت الدراسة عن فاعلية استخدام الافلام في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى طلاب الصف الثامن، كما خلصت إلى تعرف الاتجاهات الايجابية اثر التعلم باستخدام مقاطع الافلام.

وجاءت دراسة (رانيا حسين ٢٠١٦) لتتفق مع نتائج البحث، حيث سعت إلى قياس مدى فاعلية استخدام الأفلام الإنجليزية بالمستوى المتوسط بمعهد اللغة الإنجليزية بجامعة الملك عبد العزيز بالملكة العربية السعودية. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الأفلام هي أدوات تعليمية قوية يمكن أن تساعد في تطوير المهارات اللغوية.

ومن خلال ذلك يتضح أهمية استخدام مقاطع الأفلام والمسلسلات في تنمية مهارات الاستماع، فقد حققت متعة للدارسين، وزادت دافعيتهم للتعلم؛ مما شجع زاد رغبتهم في التواصل مع بعضهم بعضاً ومع المتحدثين الأصليين.

ويرجع تفوق مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمهارات الاستماع إلى أن:

- ◀ مقاطع الأفلام والمسلسلات والأنشطة الاستماعية التي صحبتها ساعدت على زيادة دافعية الدارسين للتعلم؛ مما أدى إلى زيادة رغبة الدارسين في التواصل مع بعضهم بعضاً ومع المتحدثين الأصليين.
- ◀ دور المعلم في تدريس الاستماع والذي يظهر في تحديد أهداف درس الاستماع، وتحديد خطوات سير درس الاستماع، وكذلك إبرازه لأهمية الاستماع، والتخطيط الجيد لعناصر الدرس، وتوجيه الدارسين وإستثارة حماسهم قد ساعد تنمية مهارات استماع الدارسين.
- ◀ فاعلية مجموعة البحث في درس الاستماع، التي ظهرت في ممارستهم آداب الاستماع، وقدرتهم على التقاط الأفكار الرئيسة، واستخلاص الأحداث، والربط بين ما يسمعه وبين الخبرات السابقة المرتبطة بموضوع الحديث.

• ملخص نتائج البحث:

- ◀ أسفر البحث عن مجموعة من النتائج يمكن إيجازها فيما يلي:
- ◀ التوصل إلى قائمة بالاحتياجات المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط (أ).
- ◀ التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.
- ◀ فعالية استخدام المسلسلات والأفلام لتنمية مهارات الاستماع لدى الدارسين، وإثارة دافعية الدارسين للمشاركة بفاعلية داخل الصف.
- ◀ فاعلية استخدام المسلسلات والأفلام في إثراء دور المعلم، والكشف عن قدراته وإمكاناته في التدريس بعيداً عن الأسلوب التقليدي.
- ◀ تفيد مقاطع الأفلام والمسلسلات في بعث الحياة من جديد في حجرة الدراسة حيث يبتعد مناخ حجرة الدراسة عن النمطية المتعادة في التدريس وبذلك تكون المعلومات والمهارات التي يحصل عليها الدارس أعمق فهماً مما قد يحصل عليه داخل حجرة الدراسة بأسلوب تقليدي.
- ◀ يفيد البحث المعلمين والدارسين على تعرف المعايير التعليمية اللازمة لاختيار مشاهد من الأفلام والمسلسلات.
- ◀ الاهتمام بتقويم مهارات الاستماع للدارسين، باستخدام اختبارات لقياس مهارات الاستماع، لتحديد مستوياتهم الحقيقية في هذه المهارات.

• التوصيات:

- ◀ بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات التالية:
- ◀ ضرورة استخدام مقاطع الفيديو (الأفلام، المسلسلات، الإعلانات، نشرات الأخبار) داخل فصول اللغة العربية للناطقين بغيرها، لما حققته من نتائج إيجابية في هذا البحث.

- ◀ ضرورة رفع وعي وكفاءة معلمي اللغة العربية من خلال التدريب الذاتي على مهارات التعامل مع برامج المونتاج والمكساج، التي من شأنها اقتصاص أو دمج ملف صوتي أو صورة متحركة.
- ◀ ضرورة تدريب المعلمين أثناء الإعداد الأكاديمي بكليات التربية على: توظيف الدراما في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ◀ ضرورة تدريب المعلمين في ورش عمل متخصصة في المسرح والإخراج، والإفادة من ذلك في الصف.
- ◀ ضرورة الاهتمام بمهارات الاستماع داخل الصف، والعمل على استخدام الاستراتيجيات والطرق المناسبة لكل مهارة.
- ◀ استخدام أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تمكن الدارسين من مهارات الاستماع.
- ◀ ينبغي أن يبدأ تدريب الدارسين على مهارات الاستماع منذ المستوى المبتدئ، ويستمر بما يناسب كل مرحلة تعليمية.
- ◀ إعداد دليل للمعلم لتدريس مهارات الاستماع في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ◀ ضرورة تجنب طرائق التدريس التي تعتمد على الإلقاء، على أن يستخدم المعلم ألوأناً متعددة من الوسائل التعليمية الحديثة، والأنشطة الصفية واللصافية، لأن كل ما سبق يساعد على تنمية مهارات الاستماع.

• البحوث المقترحة:

- في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج في هذا البحث يقترح القيام بالبحوث والدراسات التالية:
- ◀ بحث فاعلية المواقف الدرامية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والتعبير الكتابي الوظيفي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مستويات مختلفة.
- ◀ بحث فاعلية المواقف الدرامية في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى العاملين بمجال المال والأعمال.
- ◀ بحث فاعلية استخدام نشرات الأخبار المرئية في تنمية الفهم الاستماعي والتعبير الشفوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها العاملين في المجال الصحفي والدبلوماسي.
- ◀ بحث أثر استخدام الأفلام مع الكتابة المصاحبة في تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو الهلال العسكري (١٤١٩هـ) الفروق الفردية، تحقيق أبي عمرو وعماد زكي، المكتبة الوقفية، القاهرة.
- أحمد علي محمد حسين، (٢٠٠٨) تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي الوظيفي في ضوء الاحتياجات اللغوية للدارسين غير الناطقين بالعربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت.
- حسن شحاتة (٢٠٠٤)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط٦.
- حسن شحاتة، مروان السمان (٢٠١٢) المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- راشد محمد عطية (٢٠٠٦) تنمية مهارات التواصل الشفوي، دراسة علمية تطبيقية، ابتراك للطباعة والنشر، القاهرة، ط٢.
- رحاب زناتي عبد الله (٢٠١٥) ، برنامج لتنمية مهارات الاستماع للمبتدئين في تعلم العربية عبر الانترنت من غير الناطقين بها باستخدام الوعي الفونولوجي والتعلم القائم على المهام، بحث منشور ، أعمال المؤتمر الدولي الأول باسطنبول "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠٠) تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٨٦) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، السعودية.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٣) تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة مفاهيمه أسسه منهجياته، ندوة تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، السودان.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٩) المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوبتها، دار الفكر العربي.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقطة (٢٠٠٦): تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة العربية للعلوم والثقافة (إيسيسكو). ٢٠٠٦.
- سعيد لافي رفاعي (٢٠١٥) تعليم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة.
- شاكر عبد العظيم قناوي: (٢٠١٣) فاعلية برنامج تنموي لغوي في ضوء وثيقة الأسيكو في تلبية احتياجات المعلم الجامعي اللغوية، دراسة منشورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٣٥، الجزء الثاني، القاهرة، العدد ٥٣.
- شريف محمد الحبيبي (٢٠١٢) تصور مقترح لاختبارات تحديد المستوى في مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- شيماء عبد الرحمن إبراهيم محمد تميم ، (٢٠١٥) استراتيجيات مقترحة قائمة على مدخلي التحليل اللغوي لتنمية مهارات التواصل الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- شيماء مصطفى العمري (٢٠١١)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي في اكتساب مهارات الاستماع والكلام لدى المتعلمين للغة العربية من غير الناطقين بها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- صفية فتح الباب أمين (٢٠٠٩) فعالية برنامج لتنمية مهارات التحدث والاستماع لزيادة الرضا عن الصداقة لدى عينة من طالبات جامعة جنوب الوادي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة القاهرة.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد العظيم صبري عبد العظيم (٢٠١٥) ، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النموذج الرباعي لأساليب التعلم (مكارثي المطور) في تنمية مهارات التواصل اللغوي والوعي بالثقافة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بحث منشور، أعمال المؤتمر الدولي الأول باسطنبول "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠١) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الأردن، ط١
- عبد المجيد شكري، الدراما التلفزيونية : (٢٠٠٩) فن كتابة وإخراج التمثيلية التلفزيونية، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ط١.
- عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٨) في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عثمان مصطفى عثمان، (١٩٩٥) برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة منشورة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد التاسع، ج٢.
- علي أحمد مذكور (١٩٩١) تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة.
- علي أحمد مذكور وآخرون (٢٠١٠) المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي أحمد مذكور (٢٠٠٨) تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي ماهر خطاب (٢٠٠٨) القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- فاتن عبد الله زهران (٢٠١٢) استخدام الأنشطة الدرامية لتنمية مهارات الاستماع باللغة الانجليزية لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فتحي علي يونس (١٩٧٨) تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، بحث تجريبي، دار الثقافة، القاهرة.
- لطفي موسى أبو موسى، (٢٠٠٨) أثر استخدام الدراما على تحسين بعض المهارات القرائية لدى طلاب الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- محمد بو نجمة (٢٠١٣) تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مناهج تدريس مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق، بحث منشور، جامعة الأخوين، المغرب.
- محمد رجب فضل الله (٢٠١٤) المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، ط١.
- محمود علي محمد شرابي (٢٠١١) فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التفاعل اللغوي وتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والقراءة الجهرية والكتابة

- الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، خالد بشندي (٢٠٠٣) مهارات في اللغة والتفكير، دار المبصرة، عمان، ط١.
- نشأت عبد العزيز عبد القادر بيومي، (٢٠٠٩) برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الكلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- هدى محمد محمود هاللي، (٢٠١١) فاعلية بعض المداخل في تنمية مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. International Journal of Technology in Teaching and Learning.
- Canning Wilson, C : (2000) The video special interest group, , Research in visuals, invited paper international TESOL, Hilton hotel.
- David, M. Stewart: (2006) Film English: Using films to teach English, Electronic Journal of English education, Taiwan.
- Erika Stevenson.: (2013) Enhancing listening skills through movie clipson YouTube, The European conference on technology, Rajamangala university, Thailand.
- Flemming.N.D.,(2001) Teaching and learning style: VARK strategies, published by the auther, Chistchurch, New Zealand, 5th edition.
- Fringret, H. A & Jusmo (1998) ,Participatory Literacy Education, Jersey Bass, San Francisco, CA.
- Harmer, J. (2007) How to teach English, Harlow, person /Longman.
- Hutchinson, and & Waters, (1987) English for specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Joseph A. Devito, (2000) The Elements of Public Speaking , Seventh Edition.
- Masgoret and Gardner(2003) Attitudes motivation, and second language learning: A meta - analysis of studies.
- Merita Ismaili , (2013) The effectiveness of using movies in the EFL classroom, published thesis, Academic journal of interdisciplinary studies, south east European east European university. Rome.

- Naret Tongboonyoung.: (2013) The use of film clips to enhance the English communicative skills of eighth grad Thai students, Srinakharinwirot university, Thailand.
- Penny Ur (2001) A course in language teaching: Practice and theory, Cambridge press.
- Richards, J and John PLATT(1995) Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, Essex longman.
- Rod Ellis(1997) Second language acquisition, Oxford university press.
- Sherman .J(2003) Using authentic video in the language class room , Cambridge , Cambridge university press, Cambridge.
- Stempleski, S., & Tomalin, B (1990) Video in second language teaching:Using, selecting , and producing video for the classroom, Alexandria, VA.
- Trenholm, S (1999) Thinking through communication: An introduction to the study of human communication., Allyn and Bacon, Boston.
- Santopiets,K.(1991)<http://www.ericdigests.org/pre-9220/esl.htm>





البحث السابع

اثر اسنخدام استراتيجية النصور العقلي في نمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي

إعداد:

أ/ بديعة محمد محمود علي الصغير
معلمة لغة عربية، وباحثة ماجستير

د/ سيد فهمي كاوي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة بنها

أ.د/ سيد محمد سنجي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية جامعة بنها



اثر استخدام استراتيجيّة التصور العقليّ في تنمية المفاهيم النحويّة لدى تلاميذ الصفّ الثاني الإعدادي

أ. / بديعة محمد محمود علي الصغير
أ. / د. سيد محمد سنبل، د. سيد فهمي مغاوي

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التصور العقليّ في تنمية المفاهيم النحويّة لدى تلاميذ الصفّ الثاني الإعدادي، وتم اختيار عينة الدراسة من (٧٠) تلميذاً من تلاميذ الصفّ الثاني الإعدادي، مقسمة إلى مجموعتين : إحداهما تجريبية عددها (٣٥) تلميذاً، والأخرى ضابطة عددها (٣٥) تلميذاً، وتم استخدام أداة تحليل المحتوي، واختبار المفاهيم النحويّة، ودليل المعلم، وكتاب التلميذ في ضوء استراتيجية التصور العقلي، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام اختبار (ت)، ومن ثم التوصل إلى النتائج التاليّة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحويّة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بتوظيف استراتيجية التصور العقليّ في تدريس قواعد النحو العربي.

الكلمات المفتاحية: التصور العقلي - المفاهيم النحويّة.

The Effect Of Using Mental Imagery Strategy In Developing Grammatical Concepts Among Second- Grade prep school pupils

Abstract :

This research aims to explore the the effect of using a mental imagery strategy in developing grammatical concepts among Second- Grade prep school pupils. The sample of the study was chosen (70) male students of the Second- Grade prep school pupils. This sample was divided into two groups: experimental group which consisted of (35) students, and control group which consisted of (35) students The following tools were used: content analysis list, syntactical concepts test, and teacher's guide, student guide developing the pupils book in the light of the mental imagery strategy. after implementation of the experiment, T-test was used to analyze the data statistically. The results showed that:

- There were statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ in the means of students' results in the post syntactical concepts test between experimental and control group, in favor of the experimental group.

- The researcher recommended that it is necessary to employ mental imagery strategy in teaching Arabic syntax.

Keywords: Grammatical concepts - Mental Imagery.

• المقدمة:

تعد اللغة أساساً مهماً للحياة الاجتماعية وضرورة من أهم ضروراتها، فهي تمثل نظاماً رمزياً اصطلاحياً للدلالة والتعبير والتواصل، والتفاعل مع أفراد المجتمع، وبدونها لا يستطيع الإنسان أن يفكر، ولا يستطيع الإحتفاظ بالمعاني، وبهذا فهي من أهم الوسائل التي تمكن الإنسان من التفكير واكتساب المعرفة.

فاللغة هي الوسيلة التي تستخدم في التعبير عن المفاهيم والحقائق والنظريات في العلوم الإنسانية والطبيعية والتطبيقية، فالتلميذ عند تعلمه للغة تتكون في ذهنه مفاهيم وأفكار معينة، تحتاج إلي اللفظ الذي يثبتها، وهذا اللفظ يساعد علي تكوين الصور الذهنية باستخدامها في تسمية العناصر المختلفة التي يحلل إليها المدرك الجسمي وفي تركيبها أيضاً.(الضبع، ٢٠٠٧، ١١٣).

ولكي يتقن التلميذ لغته، ويسيطر علي فنونها الأربعة من تحدث، واستماع، وقرأة، وكتابة؛ عليه أن يكون مؤسساً في دراسة النحو والصرف ومدرباً تدريجياً كافياً يمكنه من فهم المعرفة، فاللغة بدون النحو لا تكون لغة.(عطا، ١٩٨٧، ٦٧)

ومن ثم تبدو الحاجة إلي النحو، حيث يعد الفن الخامس الذي يتكامل مع الفنون الأربعة، فبدونه تفقد اللغة أهم وظائفها، وهو الاتصال الفعال للفهم والإفهام، وهما ضابط إيقاعها والمتحكم في سلامتها واستعمالها استعمالاً صحيحاً. ولذلك فقد عدّه "ابن خلدون" من أهم علوم اللسان قاطبة، فيقول: "علوم اللسان أربعة هي: اللغة والنحو والبيان والأدب، وإن الأهم المقدم منها هو النحو، إذ بهما يتبين أصل المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاها لجهل أصل الإفادة". (ابن خلدون، ١٩٨٤، ٥٤٥).

ومن الأهداف العامة لتدريس النحو في مراحل التعليم العام هي إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام. (مدكور، ٢٠٠٨، ٣٠٧)، وهذا يجعل للنحو مكانة خاصة في جميع مراحل التعليم، وبخاصة المرحلة الإعدادية؛ حيث يساعد المتعلمين علي فهم وظائف الكلمات في الجمل حسب موقعها، والتميز بين أنواع الأساليب ومدلولاتها. (عامر، ٢٠٠٠، ١٢٤)

ويقوم علم النحو بدراسة العلاقات السياقية بين الكلمات في الجمل ويصنفها في مفاهيم يستدل فيها بسمات مخصوصة تدل على أبواب النحو وتتعاون هذه السمات فيما بينها لتكوين المفاهيم (عطا، ١٩٨٧، ٦٥)، وذلك لأن تلميذ المرحلة الإعدادية لديه القدرة على تنظيم معلوماته ورؤية الأشياء

على مستوى مفاهيمي ، كما تزداد سرعته في التحصيل والقدرة على التفكير المجرد والاستدلال ، والاستنتاج والحكم على الأشياء وتزداد قدرته على التجريد وفهم الرموز أكثر من ذي قبل. (زهران ، ٢٠٠٨، ٣١٠-٣١١)

وقد قسم علماء اللغة العربية النحو إلى مفاهيم ومصطلحات وقواعد لتيسير تعلمه وتمكين التلاميذ له من توظيفه وتطبيقه ، ولا وسيلة لاستيعاب علم النحو أو الصرف إلا بفهم مصطلحاته وإدراك مفاهيمه ، ويعتمد على ما يعرف بالتجريد العقلي كما يتأثر المفهوم باختلاف مستويات هذا التجريد ؛ ويكون إدراك المتعلم للنحو متدرجاً في حلقات يبنى بعضها فوق بعض لاستيعاب القواعد والتطبيق لتنتقل في تربيتنا اللغوية من التفهيم إلى الفهم والقدرة على إتقان هذه المفاهيم. (جاب الله ، ١٩٩٢، ٦٧-٦٨)

ويحقق اكتساب المفاهيم النحوية دوراً مهماً للتلميذ ، حيث يتدرب على أعمال العقل في النصوص اللغوية وتنمية قدراته وتنمية مهارات التفكير: كالقياس ، والاستدلال ، والتعميم ، والتفسير ، والاستقراء ، وتنظيم المعلومات لديه تنظيماً يسهل عليه الانتفاع بها ، بالإضافة إلى تمكينه من التحليل الصحيح للأساليب اللغوية ، ونقد التراكيب وفقاً لقواعد اللغة ومفاهيمها. (شحاته ، ٢٠٠٨، ٢٠٢) وإذا كان تعلم المفاهيم ذا أهمية في جميع المواد الدراسية ، فإن تعلمها في مجال اللغة والنحو له أهمية خاصة ؛ لأن دراسة البنية المعرفية لأي موضوع نحوي تبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية والفرعية التي تكونه ، ثم تنميتها بالأساليب المناسبة ليتمكن التلاميذ من إتقان القواعد مع القدرة على استخدامها.

ونظراً لأهمية تعلم المفاهيم النحوية في جميع المراحل التعليمية عامة وفي المرحلة الإعدادية خاصة ، فقد جعلته (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٥، ٦٤) هدفاً من أهداف تدريس علم النحو ، حيث نصت وثيقة المنهج على أن المتعلم ، يتعرف الصيغ النحوية والصرفية السليمة والحركات الإعرابية ، وأن يحلل ويركب أنماطاً لغوية على أساس الفهم والاستيعاب لا الحفظ.

كما عدته (الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد ، ٢٠١٠، ٦١-٦٢) معياراً من معايير تمكن التلميذ من اللغة وتعليم النحو ، وتمثلت هذه المستويات في تعرف الجملة العربية ومكوناتها ، ومكملاتها ، وتعرف التغيرات التي تطرأ على بنية بعض الكلمات ، وتعرف تصريفات الكلمة وطريقة الكشف في المعاجم ويستخدمها.

وتأكيداً على هذه الأهمية ، فقد اهتمت الدراسات والبحوث السابقة بالمفاهيم النحوية، حيث تنوع تناول بين التحصيل لبعض المفاهيم النحوية، أو تنميتها أو تطويرها ، أو تحديد مستويات اكتسابها، ومن بين تلك

الدراسات: دراسة كوماشيرو، توشيوكي ، (Kumashiro, Toshiyuki ، 2000)، دراسة كونور، أودري ج (Connor , Audrey J. 2002)، دراسة مورلي، جاكولين (Morelli , Jacqueline , 2003)، دراسة سبرانج، كاثرين (Sprang , Kathreine . 2003)، دراسة (سليمان ،خلف الله، ٢٠١٢)، دراسة (الزهراني، ٢٠١٣)، دراسة (فرج "نورة"، ٢٠١٤)، دراسة (مرسي "إنجي"، ٢٠١٥)

وباستقراء الدراسات السابقة وجد أنها أوصت بضرورة استخدام استراتيجيات تعليمية فعالة تتناسب مع طبيعة المفاهيم النحوية والصرفية من جهة وتلائم طبيعة النمو العقلي لتلميذ المرحلة الإعدادية من جهة أخرى، ولعل من أهم هذه الاستراتيجيات: استراتيجيات التصور العقلي.

حيث تعد استراتيجيات التصور العقلي إحدى الاستراتيجيات المعرفية في التفكير والتذكر وتكوين المفاهيم، وفهم اللغة التي يلجأ إليها الإنسان في سعيه نحو اكتساب الأفكار والتصورات والخبرات الجديدة؛ الأمر الذي يؤدي إلى الألفة بالمفاهيم وتركيز الانتباه واستخدام مستويات أعمق لتجهيز ومعالجة المعلومات. (الزيات، ١٩٩٥، ٤٠٥)؛ مما يسهل من عملية تخزين المعلومات وتذكرها واسترجاعها واكتساب المفاهيم وإنتاج نواتج جديدة للموضوعات. (الزغلول، الزغلول، ٢٠٠٩، ١٩٩).

وتعتمد استراتيجيات التصور العقلي في التعليم والتعلم بشكل أساسي على نظريات علم النفس المعرفي (نظرية التشفير الثنائي، نظرية التنظيم المنظومة)، ونظرية المخططات العقلية، ونظرية لعب الدور أو التظاهر، ونظرية الصورة الواقعية)، التي تؤكد فاعلية دور المتعلم في استقبال المعارف الجديدة مع تنشيط خلفيته المعرفية السابقة عن موضوع التعلم، (سولسو، ٢٠٠٠، ٤٢٢: ٤٥٢)

بالإضافة إلى الاهتمام بدراسة العمليات العقلية الداخلية التي تحدث داخل عقل المتعلم نفسه من كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته، وكيفية استخدامه لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير، مما يجعل إجراءات التعلم تتم بصورة أكثر سرعة. (الطيب، رشوان، ٢٠٠٦، ٦٦). وتعرف استراتيجيات التصور العقلي بأنها تشكيل أو صياغة للتمثيلات العقلية ذات الخصائص أو الصفات المميزة، -عادة ما- تستخدم كاستراتيجية معرفية لتنظيم عملية التعلم. (Macomber, 2001, 13)

وتتضح أهمية استراتيجيات التصور العقلي في كونها استراتيجية من استراتيجيات التخزين التي تتم في شكل صور عقلية، حيث تعتبر نظائر مباشرة للأشياء والأفعال وتعتمد على الخصائص الحسية الإدراكية

العيانية لهذه الأشياء ، وتفيد هذه الاستراتيجية في زيادة معنى المعلومات من خلال الربط بينها وبين الخبرات الحسية لدى الفرد.(أبو حطب، صادق، ١٩٩٦، ٥٨٥)

فالتصور العقلي له وظائف أساسية في جميع مراحل الإنسان ، حيث يمثل أحد أشكال التفكير الأساسية التي تمكن الفرد من خلالها تمثيل الواقع داخل نسقه التصوري وزيادة التركيز على الأداء بشكل عام .

كما يهدف التصور العقلي إلى الارتقاء بمستوى التعلم من الحفاظ والتلقين إلى التركيب ، والتحليل ، والتمييز ، كما يجعل التعلم ذا معنى ، من خلال اكتساب الخبرات الجديدة وإثراء الصور الذهنية للمتعلمين والتي تعتبر أساس توليد الأفكار الإبداعية. (أبو سعدي ، البلوشي ، ٢٠٠٩ : ٣٢٤-٣٢٥)

ونظراً لأهمية استراتيجية التصور العقلي لتعلم اللغة وما تتمتع به من مزايا في تعليم اللغة بوجه عام والمفاهيم النحوية بوجه خاص ، فقد اهتمت به بعض الدراسات الأجنبية والعربية؛ ومنها :

دراسة (عبد النبي، ٢٠٠٤) ، دراسة (شيرل Sheryl,2005) ، دراسة (دوثل) Duthle,2005 ، دراسة (أبو ناشي، ٢٠٠٨) ، دراسة (جينكينس Jenkins,2009) ، دراسة (عبد الباري، ٢٠٠٩) ، دراسة (عبد عون ، العطار، ٢٠١٤) . وبالنظر إلى فاعلية استخدام استراتيجية التصور العقلي ، لم تجد الباحثة - في حدود علمها- دراسة اهتمت بتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، ومن هنا نبعت فكرة هذه الدراسة.

• مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من المفاهيم النحوية اللازمة لهم ؛ الأمر الذي يتطلب توظيف إستراتيجيات تدريسية معاصرة تساهم في تنمية هذه المفاهيم لدى التلاميذ ، وللتصدي لهذه المشكلة قامت الباحثة بالإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- ١ ما صورة المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء استراتيجية التصور العقلي ؟
- ٢ ما فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

• حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

◀ المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وذلك نظراً لأنها ترتبط بتحصيل التلاميذ الدراسي، مما يؤدي إلى الثقة في نتائج الدراسة الحالية عند مقارنة مستوى تمكن تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة من المفاهيم، ومن ثم التأكد من مدى فاعلية استراتيجيات التصور العقلي.

◀ تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حيث يمثل هذا الصف منتصف المرحلة الإعدادية؛ ويتسم التلاميذ في هذا الصف بدرجة من النضج العقلي واللغوي التي تؤهلهم لتكوين تصورات عقلية مجردة، وتمكنهم من استيعاب المفاهيم النحوية؛ الأمر الذي يسهم في تنمية تحصيلهم لهذه المفاهيم.

• تحديد مصطلحات الدراسة:

• المفهوم النحوي:

عرف (جاء الله، ١٩٩٢: ٤٨) المفهوم النحوي بأنه: "الفكرة أو التصور العقلي الذي يكونه الفرد، للدلالة اللفظية على بعض المعاني المتعلقة بالمصطلحات النحوية، ثم ينتقل المتعلم بهذا المفهوم من نطاق الفكرة إلى حيز التعبير باللغة، والتعامل اللغوي الصحيح".

كما عرف (الزهراني، ٢٠١٤: ٩٨) المفهوم النحوي بأنه: "صورة عقلية مجردة يكونها الطلاب عن الكلمة، وبنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها، لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها، والحكم على الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح مميز".

ويُقصد بالمفهوم النحوي في هذه الدراسة: بأنه تصور عقلي مجرد ذو دلالة لفظية لغوية يتعلق بنظم الكلام وتركيبه وبنيته، يكونه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمصطلحات النحوية المقررة عليهم، له قاعدة تضبط خصائصه وسماته وتحدد معناه، بحيث يمكن تمييز وتصنيف تلك المفاهيم عن غيرها، ويمكن قياسه بأداة معدة لهذا الغرض.

• التصور العقلي:

عرف (عبد الباري، ٢٠٠٩: ٧٩) التصور العقلي بأنه: مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص.

كما عرف (عصفور " إيمان"، ٢٠١٢، ٢٤) التصور العقلي بأنه: مجموعة من الخطوات الذهنية التي تنتج الصور العقلية ذات الدلالة الحسية التي يرسمها المتعلم نتيجة لتفاعله مع المحتوى المقروء.

وستعرف الدراسة الحالية استراتيجيات التصور العقلي إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة التي يتبعها المعلم لتنمية قدرة التلاميذ على تكوين صور ذهنية داخل العقل مستوحاة من مدركات حسية، تتعلق بالمفاهيم النحوية المقدمة إليهم، وتمكنهم من فهم الدلالة اللفظية لمعنى المفهوم النحوي والصرفي.

• أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة الحالية أهميتها مما يمكن أن تسهم به في إفادة كل من:
 ◀ مخططي المناهج وذلك من خلال :

▲ إمداد الخبراء القائمين على إعداد كتب اللغة العربية بقائمة المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي والمنظمة في ضوء فنيات استراتيجيات التصور العقلي، وذلك لتضمينها في محتوى الكتاب المقرر؛ مما يمكن التلاميذ من استيعابها وتحصيلها.
 ◀ المعلمين وذلك من خلال :

▲ إمدادهم بدليل معلم يوضح إجراءات توظيف إستراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بصفة خاصة؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية.

▲ إمدادهم باختبار في المفاهيم النحوية للصف الثاني الإعدادي لقياس مستوى تمكن التلاميذ من هذه المفاهيم.
 ◀ تلاميذ الصف الثاني الإعدادي العام، وذلك من خلال :

▲ مساعدتهم على تنظيم بنيتهم المعرفية من خلال تكوين تصورات عقلية صحيحة للمفاهيم النحوية؛ مما يسهل من استيعابها والاحتفاظ بها وسهولة استدعائها ورفع كفاءتهم اللغوية، بما يعينهم على مواصلة تقدمهم العلمي في المواد الدراسية المختلفة وممارسة اللغة العربية حسب دوافعهم واحتياجاتهم.

◀ الباحثين، وذلك من خلال :

▲ فتح المجال أمام الباحثين لاستخدام استراتيجيات التصور العقلي بمجالات جديدة في تعليم اللغة.

• إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة أُتبعت الإجراءات الآتية:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة ونصه: ما صورة المفاهيم النحوية المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء استراتيجية التصور العقلي؟

وتمت الإجابة من خلال الإجراءات الآتية :

- ◀ دراسة البحوث السابقة والأدبيات المرتبطة بالمفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية
- ◀ دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت النحو عامة، والمفاهيم النحوية خاصة.
- ◀ تحليل محتوى كتاب اللغة العربية (لغتي حياتي) المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بهدف استخراج ما تتضمنه من مفاهيم نحوية، ثم عرضها على المحكمين للتأكد من مدى شمول التحليل للمفاهيم المتضمنة في الكتاب المقرر.
- ◀ إعداد قائمة بالمفاهيم النحوية (الأساسية والفرعية) في ضوء الاستراتيجية وإعادة صياغتها وتنظيمها وبنائها في ضوء استراتيجية التصور العقلي، وعرضها على المحكمين وتعديلها في ضوء آرائهم.
- ◀ وضع القائمة في صورتها النهائية.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة ونصه: ما فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وتمت الإجابة من خلال الإجراءات الآتية :

- ◀ دراسة البحوث السابقة التي تناولت استراتيجية التصور العقلي.
- ◀ مراجعة الأدبيات التي تناولت استخدام استراتيجية التصور العقلي.
- ◀ مراجعة الأدبيات التي تناولت مطالب النمو اللغوي والعقلي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- ◀ إعداد كتاب التلميذ لتنمية المفاهيم النحوية في ضوء استراتيجية التصور العقلي.
- ◀ إعداد دليل المعلم لتنمية المفاهيم النحوية في ضوء استراتيجية التصور العقلي.
- ◀ إعداد أدوات القياس، وتمثلت أداة القياس في:
- ▲ اختبار تحصيلي للمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، التأكد من صدقه وثباته.
- ◀ اختيار العينة.
- ◀ تحديد التصميم التجريبي.
- ◀ تطبيق الاختبار القبلي.
- ◀ نتائج تطبيق الاختبار القبلي.
- ◀ التدريس لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة).

- ◀ تطبيق الاختبار البعدي وإجراء الأساليب الإحصائية.
- ◀ رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً.
- ◀ تحليل النتائج وتفسيرها.
- ◀ تقديم التوصيات والمقترحات.

• الإطار النظري لمنهجيته الدراسة.

• أولاً: طبيعة المفهوم النحوي ، أهميته ، خصائصه.

• تعريف المفهوم النحوي:

المفهوم النحوي لا يختلف كثيراً في تعريفه عن المفهوم بصفة عامة ، فإذا كان المفهوم يحدد علي أساس أنه صورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء أو حوادث في البيئة حسب الصفات المشتركة بينهما ، فإن المفهوم النحوي لا يخرج عن هذا الإطار ، وفيما يلي عرض لبعض تعريفات المفهوم النحوي.

فقد عرف (الزهراني، ٢٠١٤: ٩٨) المفهوم النحوي بأنه: "صورة عقلية مجردة يكونها الطلاب عن الكلمة ، وبنيتها وعلاقتها غيرها في الجملة ، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها، لتدل علي الباب النحوي الذي تنتمي إليه ، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها ، والحكم علي الشاذ لخروجه عنها بشكل واضح مميز".

وتعرف (مرسي"إنجي"، ٢٠١٥: ٤٩) المفهوم النحوي بأنه: "التصورات العقلية المجردة التي تتكون لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي تجاه المصطلحات النحوية المقررة عليهم ، والتي يمكن تصنيفها من خلال خصائصها المشتركة المميزة ، وتحديد القاعدة التي تضبط هذه الخصائص.

وباستقراء التعريفات السابقة يمكن للدراسة الحالية أن تعرف المفهوم النحوي بأنه : تصور عقلي مجرد ذو دلالة لفظية لغوية يتعلق بنظم الكلام وتركيبه ، يكونه تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمصطلحات النحوية المقررة عليهم، له قاعدة تضبط خصائصه وسماته وتحدد معناه ، بحيث يمكن تمييز وتصنيف تلك المفاهيم عن غيرها ، ويمكن قياسه بأداة معدة لهذا الغرض.

• أهمية نعلج المفهوم النحوي:

قد حددت الأدبيات التربوية والدراسات السابقة (موسى، ٢٠٠١: ١١٧؛ والعدوي، ٢٠٠٣: ٢٦٩؛ والجوجو"ألفت"، ٢٠٠٩: ٢٦٢؛ وخليف"سامية"، ٢٠١١: ٨؛ وعبد المنعم" سوزان" ٢٠١١: ٧١؛ ومرسي"إنجي"، ٢٠١٥: ٤٩) أهمية تعلم المفاهيم النحوية في الآتي:

- ◀ يساعد المتعلم علي إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم النحوية المختلفة، والذي بدوره يساهم في تذليل بعض صعوبات تعلم النحو؛ فالمتعلم يكتب أي مفهوم نحوي إذا استطاع التطبيق علي عدد من الجمل والأمثلة، ويميز بينه وبين المفاهيم الأخرى.
- ◀ يدرّب المتعلم علي إعداد ملخص للقاعدة النحوية في صورة كتيبة مجردة، أي علي شكل مخطط ذهني يمكن رسمه علي الورق.
- ◀ يساعد المتعلم علي الفهم والتطبيق لمواقف جديدة أي تسهل انتقال أثر التعلم، فمثلاً: إذا استطاع المتعلم أن يستوعب الحال وقاعدته استطاع أن يطبق ذلك علي مواقف جديدة وهكذا.
- ◀ يساهم في تنمية التفكير لدي المتعلم، فيصبح أكثر قدرة علي حل المشكلات اللغوية التي تواجهه.
- ◀ ينمي لدى المتعلم العديد من الصفات المرغوب فيها، مثل التنظيم والدقة، حيث تسمح علي مرونة المفاهيم بإضافة واستيعاب حقائق جديدة دون أن يخلل التنظيم المعرفي للمتعلم.
- ◀ يساعد المتعلم علي إيجاد الروابط والعلاقات القائمة بين المفاهيم النحوية، ومآلها من أثر في العمليات العقلية مثل: التمييز، والتصنيف، والتعميم، والتجريد، والتركيب، والتحليل؛ فمثلاً "مفهوم الفعل" إذا أدركه التلميذ يستطيع أن يصنفه إلى فعل ماض، ومضارع، وأمر، ويميز بينهما ويطبقه في مواقف جديدة.

وفي ضوء الأهمية السابقة لتعلم المفاهيم النحوية؛ فإن الدراسة الحالية يمكن أن تساهم في تحقيق هذه الأهمية من خلال:

- ◀ مساعدة المتعلم علي ربط المفاهيم النحوية الجديدة بالمفاهيم المخزونة في بنيته المعرفية بصورة منظمة مما يساهم في انتقال أثر التعلم بسهولة.
- ◀ تنمية قدرة المتعلم علي سرعة المراجعة الفعالة للقواعد النحوية التي سبق دراستها، من خلال تنظيم تلك القواعد بما يساعد علي عدم نسيانها.
- ◀ إتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة الفعالة في تكوين بنية معرفية متماسكة مرتبطة بالمفهوم الأساسي، وعلي ذلك يساعد علي تنظيم المدركات الحسية والمجردة وتنظيم الخبرات النحوية لديه.
- ◀ تهيئة فرص التعلم الذاتي، ذلك عندما يكون مفهوماً عاماً يستطيع أن يطبق الأحكام العامة بهذا المفهوم علي كل حالة خاصة تدرج تحته، فمثلاً عندما يتعلم المتعلم ذاتياً أنواع الخبر؛ وبالتالي يسهل علي من يدرك المفاهيم (خبر المفرد- الجملة- شبه الجملة) أن يصنف حالاته المختلفة.

• خصائص المفهوم النحوي:

حددها بعض الباحثين: (البحراوي، ١٩٩٨: ٤٩-٤٨؛ وفضل الله، زهري، ١٩٩٨: ١٨٠-١٨١؛ وأبو كلوب، ٢٠٠٢: ٨٥؛ وموسي، ٢٠٠١: ١٢٩-١٣٦؛ وعبد الحافظ، ٢٠٠٥: ٣٤؛ والجوجو، ٢٠٠٩: ٢٦٣؛ وعبد الجواد "الشيما"، ٢٠١٢: ٥٩-٦٩) فيما يلي:

◀ الرمزية أو التجريد: فالمفهوم النحوي يرمز لسمة أو مجموعة من السمات المجردة ويعد رمزاً لهذه الخاصية، فالفاعل يستخدم المعارف النحوية ذات السمات المشتركة في التدليل على أنه من قام بالفعل أو اتصف به.

◀ التمييز: فالمفهوم النحوي يشتمل على جميع السمات التي تجمع المفهوم تحته وتميز بينه وبين السمات- التي يمكن أن تستبعد مفاهيم أخرى يمكن أن تتداخل معه، فمفهوم الفعل الماضي له مجموعة من السمات التي تميزه عن غيره من الأفعال مثل الفعل المضارع أو الفعل الأمر.

◀ التعميم: فالمفهوم النحوي لا ينطبق على حالة بعينها أو موقف معين بل لا بد أن تجمع في ضوئه مجموعة- الأشياء والخصائص والمواقف، فمفهوم الفعل المضارع لا ينطبق على فعل مضارع معين بل ينطبق على كل فعل تتوافر فيه دلالة الفعل المضارع.

◀ الملاحظة: وهي نتاج تكوين المفهوم، ويظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تقدم للتدليل على انطباق- المفهوم النحوي عليها، مثل ملاحظة التغييرات التي تحدث نتيجة دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية.

◀ أنها قابلة للتعلم: وهي صادقة بالنظر إلى المجال النحوي الذي تدور فيه، ويمكن إدراك الأمثلة الدالة عليها سواء عن طريق ترتيب الكلمات في الجملة، أم عن طريق الحركات، أو الحروف المعينة التي توضع في نهاية الكلمة بحيث تكون هذه الحروف أو تلك الحركات دالة على معني وظيفي.

◀ أنها قابلة للتحليل كنظام: هناك مفاهيم كبرى قابلة للتفرع والتحليل إلى أنظمة فرعية أخرى بسيطة، كما هو الحال في مفهوم الفعل الذي ينقسم إلى مفاهيم فرعية (ماض، مضارع، أمر)، في حين نجد مفاهيم كبرى تمثل النظام الأم تتفرع إلى عدة أنظمة فرعية مركبة، كما هو الحال في مفهوم "الكلم" ينقسم إلى اسم، وفعل، وحرف. والاسم، والفعل ينقسم إلى: معرب ومبني. إلى غير ذلك من التقسيمات.

ومما تقدم يتضح أن هناك أربع خصائص مشتركة مميزة للمفهوم بصفة عامة، والمفهوم النحوي بصفة خاصة، وهي:

◀ التجريد أو الرمزية: هي عملية ذهنية يركز المتعلم فيها على السمات أو الخصائص المجردة للمفهوم، وتحديد مضمون هذه السمات في شكل

مفاهيم يحددها الشخص لفظياً. فمثلاً مفهوم "الفعل" يعد رمزاً أو تجريبياً لسمات الفعل وهو الدلالة علي الحدث أو الزمن.

◀ التعميم: هو أن يبدي المتعلم استجابة خاصة لمثير بالطريقة نفسها التي يظهرها عندما يواجه مثيراً مشابهاً. ويقصد بها أن المفهوم النحوي لا يطلق علي معني محدد أو مثال بعينه ، بل هو ينطبق علي مجموعة ضخمة من المثيرات المنتمئة للمفهوم نفسه. فمثلاً مفهوم " الفعل المعتل " لا ينطبق علي فعل معتل بعينه ، بل إن كل فعل توافرت فيه خصائص وصفات الفعل المعتل بأن كان أحد أصوله حرف علة يعد مثالاً علي مفهوم الفعل المعتل مثل وعد- قال- قضي.

◀ التصنيف: وتعد هذه الخاصية من أبرز خصائص المفهوم النحوي ؛ لأنه ذات طبيعة تصنيفية، وهي وضع الأشياء أو المعلومات بناء علي الخصائص المشتركة التي تمتلكها تلك المعلومات أو الأشياء أو لا تمتلكها، فمثلاً تصنيف المبني والمغرب ،أنواع الحال: (مفرد - جملة - أو شبه جملة).

◀ التمييز: تعني تلك الخاصية أن المفهوم النحوي يتميز بسمات وخصائص تميزه عن غيره من المفاهيم ، فالفعل المطلق له سمات يندرج تحتها "المصدرية- والنصب - ومجيئه من جنس فعله ، وهي بدورها سمات تختلف عن سمات مفهوم آخر كمفهوم المفعول لأجله وهي المصدرية - والنصب - وبيان سبب الفعل.

• ثانياً: استراتيجيات الصور العقلي ، مفهومها ، خصائصها ،

أنواعها ، أسسها العلمية ، إجراءاتها :

• مفهوم استراتيجيات الصور العقلي :

• الصور العقلي كقدرة :

فمن الدراسات ما نظرت إلى التصور علي أنه قدرة وكان من خلال بعض النماذج والأبحاث الإمبريقية والتي يختلف فيها الأفراد وفق متغيرات مثل : الوضوح والتحكم ، واعتبرت هذه المتغيرات أساساً للفروق الفردية بين الأفراد ، وهي :

تعريف (شعبان ، " منال " ، ٢٠١٣ ، ١٩٢) حيث يرى أنه : "قدرة الطالب علي التصور أو التخيل الذهني المسهب الواسع والغزير بالتفاصيل، وتكوين الصور أو التصورات الذهنية لأحداث أو مواقف سبق وأن تفاعل معها، أو لأحداث ومواقف خيالية يعيشها المتعلم في ذهنه وتعنى بربط الخبرات السابقة المخزونة في الذاكرة وتركيبها، ووضعها في تشكيلات جديدة فيعبر عنها إما بالصورة أو الشكل أو اللغة ، مما يساعد في تنمية قدرته علي التفكير الإبداعي".

تعريف (المومني "ناهد"، ٢٠١٤: ٤٢ حيث يرى أنه: "القدرة على ربط صور الأجسام والأحداث والأماكن بمفاهيمها دماغياً، والقدرة على استدعاء تلك الصور من الذاكرة طويلة المدى وفق الخبرات السابقة للحواس الخمس - كمنافذ للدماغ على العالم الخارجي - والتفاعل ومعالجتها في مستويات مختلفة".

• النصور العقلي كتمثيلات عقلية :

تغيرت النظرة لمفهوم التصور العقلي مع ظهور اتجاه تجهيز المعلومات، وتم تعريفه علي أنه تمثيل للمعلومات وخصوصاً المعلومات العيانية، ومن هذه التعريفات:

تعريف فلكينستين (Fleckenstein, et al. 2002 : 6) حيث يرى أنه: "تمثيل بصري ساكن أو سلسلة متتابعة من الأطر التي تمتزج فيها الأصوات والروائح والمشاعر".

تعريف(سليمان، ٢٠٠٩: ٤٥) حيث يرى أنه: "العملية أو الملكة الخاصة بتكوين التمثيلات العقلية للأشياء التي لا تكون موجودة فعلاً، ويحوى التخيل بداخله وينشطه على نحو فعال".

• النصور العقلي كخبرة:

هناك بعض الدراسات نظرت إلى التصور على أنه خبرة مشكلتة للأحداث والموضوعات المخزنتة في الذاكرة، ومن هذه التعريفات:

تعريف دافيد (David,2003,1) حيث يرى أنه: "عيون العقل، وهى الفعل التصوري المشكل للأحداث أو الموضوعات غير الحاضرة أمام العين".

تعريف جيتكس (jenkins,2009,3) حيث يرى أنه: "عملية تشكيل الإحساسات الداخلية للموضوعات أو الأحداث التي لا تكون موجودة بالفعل".

• النصور العقلي كاستراتيجية نذكر :

استخدم التصور العقلي كاستراتيجية من الاستراتيجيات المعينة للذاكرة، تلك الاستراتيجيات التي تساعد الفرد علي تذكر ما سبق أن تعلمه علي نحو تلقائي، وتركزت دراسة التصور العقلي كاستراتيجية معينة للذاكرة منذ أواخر الستينيات من القرن العشرين، ومن هذه التعريفات ما يلي:

تعريف(الكناني، وديوان، ٢٠١٢: ٥٨٣) حيث يرى أنه: "مجموعة من الصور التي تظهر أمام المتعلم عندما يكون أمام مشكلة، ويحاول استدعاءها من الذاكرة التي تضم خزين متراكم من الخبرات التي تعرض أثناء مروره

بعملية التعلم ، وهذه الصور لها علاقة بنشاط التمثيلات الإدراكية لعملية التصور التي تساعد على تكوين الصور الذهنية غير الموجودة في واقع المتعلم ، وبالتالي تساعد على تكوين المفاهيم المجردة .

تعريف (أحمد، ٢٠١٥: ١١) حيث يرى أنه: "عملية عقلية داخلية ديناميكية يتم من خلالها إعادة بناء وتشكيل الخبرات الحسية السابق تخزينها في الذاكرة ، وذلك لإنتاج صور عقلية قد تماثل نظائرها الحسية أو الإدراكية أو تختلف عنها، ويتم ذلك في غياب المدرك الحسي في الواقع".

• النصور العقلي كاستراتيجية تدريسية:

ظهرت تعريفات عديدة للتصور العقلي كاستراتيجية تدريسية، منها: تعريف (عبد الباري ٢٠٠٩، ٧٩) حيث يرى أنه: "مجموعة من الإجراءات العقلية التي يتبعها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عند تفاعلهم مع الموضوع القرائي ، وتتضمن هذه الإجراءات بناء مجموعة من الصور أو المخططات العقلية المعينة على استخلاص المعنى من النص".

تعريف (عبد الباري ٢٠١١، ٣١٨) حيث يرى أنه: "مجموعة من العمليات العقلية العليا التي تعمل على استحضار المتعلم لصورة الكلمة العربية بكافة أشكالها وصورها ، وتحديد دلالتها وارتباطاتها بكلمات أخرى".

تعريف (عصفور "إيمان" ٢٠١٢: ٢٤) حيث يرى أنه: "مجموعة من الخطوات الذهنية التي تنتج الصور العقلية ذات الدلالة الحسية التي يرسمها المتعلم نتيجة لتفاعله مع المحتوى المقروء".

وفي ضوء العرض السابق يمكن تعريف استراتيجية التصور العقلي في الدراسة الحالية إجرائياً بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة التي يتبعها المعلم لتنمية قدرة التلاميذ على تكوين صور ذهنية داخل العقل مستوحاة من مدركات حسية تتعلق بالمفاهيم النحوية المقدمة إلى التلاميذ ، وتمكنهم من فهم الدلالة اللفظية والوظيفية لمعنى المفهوم النحوي.

• خصائص النصور العقلي :

يذكر كل من (أبو سعدي ، والبلوشي، ٢٠٠٩، ٣٢٩-٣٣١؛ وحسن "هند" ٢٠١٢: ٥٢-٥٣) أن الصور الذهنية تتصف بمجموعة من الصفات، منها :

١ اقتصادية الصور الذهنية : إن العقل البشري يعالج ويخزن ويتعامل مع الصور الذهنية بصورة أسهل ، فنجد أن الدماغ يتعامل مع المعلومات الواردة في الصور كقالب واحد متكامل فيه كل تلك المعلومات ، بينما الوصف اللغوي يحتوي على قطع منفصلة من الكلمات يحتاج العقل البشري فيها

إلى جهد أكبر في الربط بينهما، فمن هنا يتضح أن الصورة الذهنية ليست معلومة مفردة، وإنما هي مجموعة من المعلومات منظمة بصورة دقيقة، وأن هذا التنظيم والتجميع للمعلومات أسهل في عملية الاستدعاء والتفعيل في الدماغ وأكثر سلاسة في التعامل من عناصر الذاكرة الأخرى.

◀ تمتاز بأنها مقاومة للتغيير: نجد أن الصور تتمتع بخاصية مقاومة فقد المعلومات التي تمتلكها فهي كل منظم يقاوم التغيير؛ الأمر الذي يزيد من فرص بقائها في الذاكرة.

◀ أقل تجريباً: تتصف الصور بكونها أقل تجريباً من الكلمات، وأن العناصر المحسوسة التي تتمتع بها الصور تجعلها أكثر مرونة في التفعيل والاستخدام في عملية التعلم وكمدعمات للذاكرة.

◀ تساعد على تحقيق الأهداف: فهي تساعد المتعلم على التهيئة النفسية لتخطي العقبة المتعلقة بعقدة لن يتمكن من تحقيق هذا الهدف، وبالتالي تكسب المتعلم الشجاعة اللازمة لوضع قدمه على الخطوات الأولى في التنفيذ الفعلي لمخططه.

وانسجاماً مع ما سلف ذكره من خصائص مبينة للتصور العقلي، تجد الباحثة أن تلك الخصائص قريبة من خصائص المفهوم بصفة عامة والمفاهيم النحوية بصفة خاصة، حيث يتصف المفهوم بالتجريد العقلي، كما يتأثر المفهوم باختلاف مستويات هذا التجريد، فهناك نوعان للمفهوم: ملموساً محسوساً، كالولد، والعصفور، والكرسي؛ أما المفاهيم غير محسوسة كالذكاء والأمانة فهي مجردة، فالأولى عدة صفات فيزيقية تراها، نسمعها، ونلمسها، بينما أبعاد المفاهيم المجردة "كالابتداء" مثلاً: فتقوم على مفاهيم أخرى (كالاسمية والابتداء والإسناد)، وكل من هذه الثلاثة هو نفسه مفهوم مجرد له سماته المميزة.

• أنواع التصور العقلي:

- تري (المومني "ناهد"، ٢٠١٤: ٤٢) أن التصور يشتمل على أنواع، منها:
- ◀ التصور البسيط: حيث يتذكر الإنسان صور الأجسام والأحداث والأماكن والأصوات كما هي في الواقع.
 - ◀ التصور التحليلي: وهو الذي يتضمن قدرة المتعلم على إدراك العلاقات العميقة بين مجموعة من الصور العقلية (الذهنية).
 - ◀ التصور الإبداعي: ويتضمن قدرة المتعلم على التأليف، فيما بين الصور العقلية وتركيبها في صور إبداعية غير موجودة في الواقع، بحيث تتصف بالجدة والأصالة.

◀ التصور النفسي بأنواعه ، فالتصور مرافق لجميع مستويات التفكير وأنماطه.

ونظراً لتنوع التصور العقلي وتعدد أنواعه ، فإنه يستفاد منها في تنمية المفاهيم النحوية والصرفية ، من خلال الآتي:

- ◀ التنوع في تقديم تلك المفاهيم بطرق مختلفة تخاطب أكثر من حاسة سواء بصرياً ، و سماعياً ، و حركياً ، و لمسياً.. الخ.
- ◀ إثارة دافعية المتعلم وجذب انتباهه نحو تعلم المفاهيم النحوية والصرفية ، من خلال التنوع في تقديم المفهوم في شكل مخططات عقلية ، أو خرائط ذهنية ، أو عروض تقديمية ، أو رسومات ، أو فيديو.. وغيرها.
- ◀ إضفاء جو من المتعة والمرونة وخلق روح للابتكار والإبداع بين التلاميذ بعضهم بعضاً ، وتبادل الخبرات فيما بينهم والتركيز على تفاصيل الصور الذهنية المكونة لديهم ومطابقتها مع ما سبق تعلمه .

• الأساس العلمي لاستراتيجيات التصور العقلي.

قد استقى التصور العقلي أسسه من علم النفس المعرفي وعمليات تنظيم المعلومات وتشغيلها داخل المخ الإنساني أثناء عملية التعلم . وفيما يلي أهم نظريات التعلم المعرفي التي استفاد منها التصور العقلي وساهمت في نشأته:

• نظرية التشفير الثنائي : Dual- Coding Theory

أسست هذه النظرية كمنظريّة معرفيّة عامّة General Cognitive Theory ، وقد نبعت هذه النظرية من التأثير اللفظي وغير اللفظي على عمل الذاكرة ، حيث أكدت الدراسات فاعلية هذه النظرية بصفة عامة على رفع كفاءة الذاكرة ، علاوة على استخدامها في معالجة الكلمات التي تتسم بالقابلية العالية للتصور/التخيل ، مما يجعل إجراءات التعلم تتم بصورة أكثر سرعة . (الطيب ، رشوان ٢٠٠٦ ، ٦٦).

ويشير ماكومبر (Macomber ,2001 :19-20) إلى أن نظرية التشفير الثنائي لبافيو (Paivio) قد نظرت للمعرفة على أنها نشاط ، وهذا النشاط هو عبارة عن التمثيلات الرمزية للأنظمة المختلفة والتي تتفاعل مع البيئة الواقعية ، وهذه النظرية تتضمن أمرين ، هما:

◀ التمثيل اللفظي Verbal Representation: وهو العنصر القوي والأعلى في تشفير المجردات ، والتي تتكامل مع معالجة الكلمات خاصة اللغة بصفة عامة.

◀ التمثيلات غير اللفظية Non- Verbal Representation: وهذا النوع يتعامل مع العناصر المادية ، وكلا النوعين السابقين يتفاعلان بشكل متوازٍ لتكوين الصور الذهنية .

• نظرية التنظيم [المنظومة]:

تفترض هذه النظرية التي اقترحها كل من (Kosslyn, Shwartz & Pinker 1980) وجود أنواع مختلفة من التمثيل في الذاكرة البصرية النشطة والذاكرة طويلة المدى ، وأن الذاكرة النشطة تتميز بوجود وسيط شبه تنظيمي يساعد في الإدراك الحسي البصري ، وأن تصور الأشياء المدركة يتم من خلال تنشيط خلايا بعينها في هذا التنظيم.

ويلاحظ على هذه النظرية أنها تقترب من نظرية بافيو (Paivio , 1971) في افتراضها، أي أن هناك مخزنين لتخزين المعلومات يفيدان في تكوين الصور، وهما : ملفات الصور وتعلق بتكوين الصور أو جزء منها ، والملفات الافتراضية والتي تختص بالمعنى فقط .(إبراهيم، ٢٠١٠، ٢١٤).

• نظرية الصورة الواقعية :

تؤيد هذه النظرية الاتجاه الذي يدعم وجود الصور العقلية داخل العقل ، وأن التصور يشبه إلى حد كبير عملية رؤية صور واقعية . ويرى (سليمان، ٢٠٠٥ : ١٥٦) أن تاريخ هذه النظرية يرجع إلى أفلاطون وأرسطو قديما ، غير أنها لاقت قبولا في الآونة الأخيرة . وتؤكد هذه النظرية على أن التصور المرئي يتضمن وجود كيانات في العقل تشبه أو تقوم بعمل الصور العقلية ، وتتكون هذه الصور من بقايا انطباعات حسية أو أحاسيس مرئية ، كانت فيما مضى تشبه الصورة ، ومن ثم فهي لا تتناسب إلا في حالة التصور البصري .

• نظرية المخططات العقلية Schemata Theory :

وضع هذه النظرية عالم النفس أندرسون (Anderson) وتقوم على أساس تنظيم البنية المفاهيمية للمتعلمين في شكل أطر معرفية ، أو شبكات عقلية مجردة تعبر عن فهمهم للعالم المحيط بهم

فالمخططات العقلية من وجهة نظر هوارد (Howard) ما هي إلا تنظيم للمعلومات ، أو تركيب أو بنية عقلية Mental Structure تعد تمثيلا لبعض الأجزاء التي تعد مثيرا للفرد ، وإن المخطط العقلي شأنه شأن المفاهيم ، هو عبارة عن تمثيلات مجردة للخبرة تستخدم لفهم العالم الذي نتفاعل معه. (Howard , 1986, 30)

• نظرية لعب الدور أو النظائر :

تنبع هذه النظرية من وجهة النظر التقليدية في الفكر الفلسفي والنفسي للتصور العقلي ، والتي ترى أن الصورة العقلية عبارة عن إدراكات تستثار من داخل الذاكرة وليس من المدخل الحسي .

نجد أن ناسير (Nasear, 1973) - صاحب هذه النظرية - حاول أن يربط بين الإدراك والمعرفة، فجمع بين وجهتي النظر حول التقاط المعلومات، وبين نموذج معالجة المعلومات القائم على أساس المحاكاة لأنشطة الكمبيوتر، وخرج بنظرية جديدة، وقال إن الصورة العقلية وثيقة الصلة بالإدراك، وإن وجود صورة عقلية داخل المخ تماثل عملية التخيل أو التظاهر بالرؤية، إنها عملية أشبه بالتوقع أو الاستعداد للإدراك، وهي ليست عملية خاصة باستعادة صور عقلية شبه واقعية، أو وصف إدراكي مجرد. (سليمان، ٢٠٠٥: ١٦٠، ١٦١)

ويمكن الاستفادة من الأسس النظرية لنظريات التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية من خلال ضرورة مراعاة الأسس الآتية:

- ◀ استثمار الخلفية المعرفية السابقة لدى التلاميذ عند التعلم الجديد للمفهوم النحوي، فالمعرفة القبليّة شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى. على سبيل المثال: عند دراسة مفهوم أنواع الحال فلا بد أن يكون لدى الطالب معرفة سابقة عن أنواع الجملة (الإسمية والفعليّة وشبه الجملة).
- ◀ تقديم المفاهيم بطريقتين منظّمة ومتسلسلة وهادفة، حتى يتم استيعاب المفاهيم النحوية على نحو سهل وبسيط، من خلال عرض الأمثلة المنتمية وغير المنتمية، وتحديد الصفات والخصائص المشتركة المتعلقة بالمفاهيم؛ وبالتالي ينمى وعى الدارسين بالعمليات العقلية (التصنيف - والتعميم - والتمييز - والملاحظة) عند تعلم المفاهيم النحوية والصرفية.
- ◀ تدريب التلاميذ على كيفية استخدام التصور العقلي وتحويل الأفكار المجردة إلى صور حسية يسهل للمتعلم التعامل معها. من خلال التنوع في استخدام الصور والمخططات العقلية والخرائط والرسوم المعينة على تذكر المفاهيم النحوية.

• إجراءات إستراتيجية التصور العقلي:

قد اتفقت دراسة (عصفور "إيمان"، ٢٠١٢: ٢٩) التي وظفت استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدّة لدى الطالبات المعلمات شعبيّة الفلسفة والاجتماع، مع دراسة (عبد الباري، ٢٠٠٩: ٢١-٢٢) التي أشارت أن إجراءات إستراتيجية التصور العقلي تتمثل في الآتي:

• أولاً: مرحلة ما قبل القراءة:

- ◀ تحديد الهدف من المهمة القرائية.
- ◀ تحديد التلاميذ ذوي القدرات التخيلية، ويتم ذلك من خلال:
 - ▲ استشارة دافعية التلاميذ نحو المحتوى المطلوب تدريسه.
 - ▲ طرح مجموعة من الأسئلة لاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع.

- ▲ تكليف التلاميذ بوصف منظر من المناظر أو مكان محدد .
- ▲ مناقشة التلاميذ في هذه الصور وأبعادها .
- ▲ يعرض المعلم لمجموعة من الصور علي تلاميذه ، ثم يطلب منهم إغلاق عيونهم .
- ▲ ووصف ما رأوه فيها .

• ثانياً: في أثناء القراءة :

- ◀ تقسيم الموضوع القرآني إلي عدة فقرات ، وقراءتها جهريا من قبل المعلم أو من قبل طالب فائق
- ◀ نمذجة المعلم أمام التلاميذ لكيفية تكوين صور عقلية للموضوع المقروء .
- ◀ القراءة الصامتة من قبل التلاميذ ، حيث يعطى كل تلميذ فقرة أو جزءاً من النص ، ويطلب منه تكوين صورة عقلية عن المقروء .
- ◀ رسم الصورة العقلية التي ارتسمت في ذهنه على الورق .
- ◀ تبادل الصور المرسومة ؛ لاختيار أجودها ، وأكثرها صلة بالموضوع .
- ◀ إجراء مناقشة بين التلاميذ من جهة ، وبين التلاميذ والمعلم من جهة ثانية عن تفضيلهم لصورة ذهنية معينة دون أخرى .
- ◀ التمثيل الصامت للمعلم : حيث يقوم المعلم بعرض بعض الصور الذهنية التي تدور حول أحداث وردت في الموضوع ، أو تمثيل لأداء شخصية وردت في القصة ، وما على الطلاب إلا أن يحددوا هذا الحدث ، أو هذه الشخصية .

• ثالثاً: بعد القراءة :

- ◀ طرح مجموعة من الأسئلة التي تنصب علي المهارات موضع القياس ، مثل :
 - ▲ ما الفكرة العامة للموضوع ؟
 - ▲ ما أبرز المشاهد في هذا الموضوع ؟
 - ▲ ما الأماكن التي وردت في الموضوع ؟ وما صورتها التي ارتسمت في ذهنك ؟
 - ▲ ما الصورة التي يريد الكاتب أن تصل للقاريء ؟
 - ▲ ما العلاقة بين الأفكار الفرعية والرئيسية ؟
 - ▲ ما الصورة التي يمكن رسمها للشخصية الرئيسية في الموضوع ؟

ويتضح من خلال مراحل تنفيذ استراتيجية التصور العقلي لتعلم اللغة العلاقة الوثيقة بينها وبين المفاهيم النحوية ، حيث إن تكوين المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم النحوية بصفة خاصة ؛ فإنها تتكون في المراحل المبكرة كصور ، وتطلق عليها الصورة الذهنية Mental Image لأحد الموضوعات أو الأحداث ، مما سبق التعرض له كخبرة حسية معينة أيا كانت الحاسة المستخدمة في إدراكه . (الضبع " ثناء " ، ٢٠٠٧ ، ٩٣) ، فالمتعلم لا بد أن يمتلك صوراً ذهنية عن المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم النحوية بصفة خاصة

بحيث ترسم في ذهنه عدة صور منها: الصور الحسية، الصورة الدلالية، الصورة الإملائية، الصورة الصوتية للكلمة. (عبدالباري، ٢٠١١، ٣١٨)

• إجراءات الدراسة:

◀ قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية (لغتي حياتي) المقرر على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، يتضمن المفاهيم النحوية في استمارة التحليل، وبلغ عددها (١١) مفهوماً رئيسياً، يندرج تحتها (٣٠) مفهوماً فرعياً.

◀ تنظيم المفاهيم النحوية وفق استراتيجية التصور العقلي.

◀ إعداد دليل المعلم لتنمية المفاهيم النحوية في ضوء استراتيجية التصور العقلي.

◀ إعداد كتاب التلميذ لتنمية المفاهيم النحوية في ضوء استراتيجية التصور العقلي.

◀ إعداد أداة القياس: تمثلت أداة قياس فاعلية استراتيجية التصور العقلي في اختبار تحصيلي للمفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وتم حساب ثباته وصدق كالاتي:

فقد تم حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة ألفا كرونباخ وسبيرمان وبراون وطريقة جتمان (التجزئة النصفية)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١) معامل الثبات للاختبار التحصيلي

طريقة حساب ثبات الاختبار	معامل ألفا كرونباخ	طريقة سبيرمان وبراون	طريقة جتمان
قيمة معامل ثبات الاختبار	٠.٩٢	٠.٩١	٠.٩١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للاختبار بطريقة ألفا كرونباخ (٠.٩٢)، وبطريقة سبيرمان وبراون (٠.٩١) وبطريقة جتمان (التجزئة النصفية) (٠.٩١) وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات الاختبار وإمكانية الوثوق في نتائجه.

تم التأكد من صدق الاختبار من خلال: الصدق الذاتي، يعرف الصدق الذاتي بأنه: "صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، ويقاس الصدق الذاتي بحساب معامل الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار" (السيد، فؤاد البهي، ٢٠٠٨: ٤٠٢).

◀ معامل الثبات كما تم حسابه "بمعامل ألفا كرونباخ" هو (٠.٩٢).

◀ معامل الثبات تم حسابه "بطريقة سبيرمان وبراون" بطريقة جتمان (التجزئة النصفية) هو (٠.٩١).

معامل الصدق الذاتي للاختبار = $\sqrt{0.92} = 0.96$ وهو معامل صدق مرتفع.

معامل الصدق الذاتي للاختبار $\alpha = 0.95$ وهو معامل صدق مرتفع. مما سبق يتضح أن الاختبار صادق، ويمكن الوثوق به، وبناتجها في هذه الدراسة.

• إختيار " عينة الدراسة " :

اختارت الباحثة مدرسة أخرى تختلف عن المدرسة التي طبقت فيها التجربة الاستطلاعية لأدوات الدراسة حتى لا يحدث انتقال لأثر التجربة لدى التلاميذ ومن ثم تكونت عينة الدراسة النهائية من سبعين تلميذاً من الذكور (بإدارة بنها) التابعة لوزارة التربية والتعليم بالقلوبية، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٥) تلميذاً في مدرسة المنشية الإعدادية بنين، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٥) تلميذاً في مدرسة دملو للتعليم الأساسي المشتركة.

• تطبيق التجربة :

بعد اختيار العينة، وضبط المتغيرات المؤثرة، والتأكد من تكافؤ المجموعتين اللتين تم اختيارهما من بين فصول الصف الثاني الإعدادي بالمدرستين المشار إليهما سابقاً، تم تطبيق أدوات الدراسة، تطبيقاً قبلياً وبعدياً.

• التدريس لمجموعتي الدراسة [التجريبية والضابطة] :

قامت الباحثة بتدريس محتويات الوحدة الأولى والثانية والثالثة من كتاب اللغة العربية " لغتي حياتي " للصف الثاني الإعدادي من الكتاب المدرسي المقرر للعام الدراسي الأول عام ٢٠١٦م - ٢٠١٧م، وهي تشمل مفاهيم (العرب والمبني من الأسماء، العرب والمبني من الأفعال، همزتا القطع والوصل، النعت، العطف، الحال)، وذلك باستخدام استراتيجية التصور العقلي، وذلك لتلاميذ المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة؛ فقد درست المفاهيم نفسها بالطريقة التقليدية المعتادة بواسطة معلم الفصل، وفي التوقيت الزمني نفسه للمجموعة التجريبية.

• نتائج الدراسة :

أولاً: التحقق من فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، من خلال المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمفاهيم النحوية التي يتضمنها الاختبار

التحصيلي ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائياً من خلال حساب قيمة "ت"، وحساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢): "قيمة" ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي والاختبار ككل"، وكذلك حجم التأثير

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
تجريبية	٣٥	٢٨.٩	١.١٧	٦٨	٢٣.٧	دالة عند ٠.٠٠١	٠.٨٩
ضابطة	٣٥	١٠.٢	٤.٥				

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

- ٤ وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمفاهيم النحوية التي يتضمنها الاختبار التحصيلي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.
- ٤ كما أن حجم تأثير المعالجة التجريبية η^2 قد بلغت قيمتها (٠.٨٩)، وهي قيمة كبيرة جداً ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى المعالجة التجريبية، حيث إن التأثير الذي يفسر (من ٨٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً. (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠: ٤٣٨ - ٤٤٣)، مما يدل على فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات منها: دراسة (سالمان ٢٠٠٤)، (الشناوي "شيري بهان" ٢٠٠٨)، (فندي، غيدان ٢٠١١) (كاظم، وعلي، ٢٠١٣)، (عبد الحميد "عائشة"، ٢٠١٣)، (العبد الله، ٢٠١٤). ويمكن تفسير تلك النتيجة كما يلي:

- ٤ إجراء مناقشات بين المعلم وتلاميذه حول السمات المميزة للمفهوم النحوي .
- ٤ تقديم مجموعة من المنظمات الرسومية للمفاهيم النحوية والعلاقات القائمة بينها، وتكليف التلاميذ بقراءة هذه الأشكال والمخططات العقلية، وتحديد المفهوم النحوي وما يندرج تحته من مفاهيم فرعية.

ثانياً: التحقق من فاعلية استراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية:

ولتحقيق ذلك فقد صيغ الفرض الثاني الذي ينص على: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالمفاهيم النحوية في التطبيقين القبلي والبعدي

لصالح متوسط رتب درجات التطبيق البعدي". وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بمعالجة البيانات إحصائياً من خلال حساب قيمة "ت"، حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٢): "قيمة" ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المفاهيم النحوية التي يتضمنها الاختبار التحصيلي ككل، وكذلك حجم التأثير

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
تجريبية	٣٥	١٢.٧	١.١٧	٣٤	٢١.٤	دالة عند ٠.٠٠١	٠.٩٣
ضابطة	٣٥	٢٨.٩	٤.٣				

يتضح من الجدول السابق:

- ◀ وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في المفاهيم النحوية التي يتضمنها الاختبار التحصيلي، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.
- ◀ أن حجم تأثير استراتيجية التصور العقلي η^2 على المفاهيم النحوية التي يتضمنها الاختبار التحصيلي، وكذلك الاختبار ككل، قد تراوحت (٠.٩٣). وهي قيمة كبيرة ومناسبة، مما يدل على أن استراتيجية التصور العقلي كان لها تأثير كبير في المفاهيم النحوية التي يتضمنها الاختبار التحصيلي، وكذلك الاختبار ككل.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج بعض الدراسات، منها: دراسة (عبدالباري، ٢٠٠٩) (بورقة" عبير"، ٢٠١٢)، دراسة (عصفور، ٢٠١٢): دراسة (Nargis, 2014)، دراسة (Douville, et al, 2014)، دراسة (عبد عون، العطار، ٢٠١٤)، دراسة (Francey & Caina, 2015). ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي:

- ◀ تقديم وسائل التعزيز بعد كل استجابة لرفع مستوى الثقة لدى التلاميذ، فإن الثقة التي تولدت لديهم عند دراسة القواعد النحوية باستخدام التصور العقلي، تخفيف القلق والتوتر الذي كانوا يحسونه.
- ◀ استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرض المفهوم النحوي من بطاقات تعليمية، واللوحات التوضيحية والتنوع في فنيات الاستراتيجية؛ مما قد أوجدت لديهم اتجاهًا إيجابيًا، لأنهم أصبحوا يدرسون شيئاً ذا معنى، يمكن فهمه، بل وتطبيقه في مواقف جديدة أداءً لغوياً صحيحاً تحدثاً وكتابةً.
- ◀ وأيضاً مراحل تنفيذ استراتيجية التصور العقلي ساعدت التلاميذ على ربط المعلومات الجديدة للمفهوم بالمعلومات السابقة بصورة منظمة وبنائية سهل استرجاعها، وجعل التعلم ذا معنى.

• نوصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:
- ◀ ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوظيف استراتيجيات التصور العقلي ، التي توضح العلاقات بين المفاهيم النحوية المراد تعلمها؛ مما يثير اهتمام التلاميذ تجاه دروس القواعد النحوية.
- ◀ ضرورة مراعاة مخططي مناهج اللغة العربية ، والقائمين على إعداد المناهج ،تنظيم المفاهيم النحوية المتضمنة فيها تنظيمًا بنائياً يراعي ربط المفاهيم بعضها بعضاً ، ويُمكن المعلم من استخدام استراتيجيات التصور العقلي في تدريسه للقواعد النحوية

• مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:
- ◀ إعداد برنامج قائم على استراتيجيات التصور العقلي في تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ◀ اثر استخدام استراتيجيات التصور العقلي في اكتساب المفاهيم النحوية والصرفية على تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ◀ تطوير مقرر تدريس القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المفاهيم النحوية اللازمة لهم باستخدام استراتيجيات التصور العقلي.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- ابن خلدون (١٩٨٤): مقدمة ابن خلدون، بيروت ، دار القلم ، طه.
- أبو حطب، فؤاد، صادق، أمال (١٩٩٦): علم النفس التربوي ، طه، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (٢٠١٠): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو سعدي، عبد الله بن خميس، البلوشي، سليمان بن محمد (٢٠٠٩): طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)، ط ١، عمان، الأردن.
- أبو كلوب، فتحي (٢٠٠٢): اثر إستراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتنمية الاتجاه نحوه لدي تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس
- أبو ناشئ، مني سعيد (٢٠٠٨): فعالية استراتيجيات التخيل العقلي علي القدرة المكانية واكتساب المفاهيم العلمية لدي تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمنطقة جازان ، مجلة كلية التربية ، عين شمس ، العدد ٢، الجزء ٣ ، ص ص ١٢٧-١٦٩
- أحمد ، عاصم عبد المجيد كامل (٢٠١٥): أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- البحراوي، فتحي مبروك عبد الحميد (١٩٩٨): تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية.

- بدوي، محمود السعيد بدوي محمد(٢٠٠٧): أثر برنامج قائم علي بعض أنواع التصور العقلي في صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالدقهلية ،جامعة الأزهر.
- بورقة ، عيبر بنت عبد المحسن عبد اللطيف (٢٠١٢): فعالية برنامج مقترح لتدريس اللغة الإنجليزية قائم على استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية والتفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة طيبة.
- جاب الله ، علي سعد(١٩٩٢): المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم مقرر النحو في ضوءها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق الجوجو، ألفت محمد (٢٠٠٩): فعالية تدريس النحو في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية وبعض مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي ، رسالة دكتوراه ، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية.
- حسن، هند مهدي (٢٠١٢م): أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى.
- خليف، سامية سامي(٢٠١١): تطوير تعليم المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المدخل التواصل، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الزغلول، عماد، الزغلول، رافع (٢٠٠٩م): علم النفس المعرفي: دار الشروق، رام الله.
- زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٨): علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ، ط٥، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- الزهراني، محمد بن سعيد بن محمود(٢٠١٣): فاعلية إستراتيجية التغير المفهومي المقترحة في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر.
- سلمان، أسامة كمال الدين إبراهيم(٢٠٠٤): فعالية إستراتيجيتي التوصيف التمثيل وما وراء الذاكرة في تنمية بعض المفاهيم النحوية والتفكير الناقد والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- سليمان، شاكر عبد الحميد (٢٠٠٥) : عصر الصورة الإيجابيات و السلبيات . سلسلة عالم المعرفة ، العدد (٣١١) .
- السلطاني، ناديا عظيمة عباس (٢٠١٠): تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي علي التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة ، مجلة علوم التربية الرياضية ، ٣(٣)، ص ص ٩٣-١٣٧
- سولسو، روبرت : علم النفس المعرفي . (ترجمة) محمد نجيب الصبوة ، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق (٢٠٠٠) الكويت : شركة دار الفكر الحديث .
- السيد ، فؤاد البهي(٢٠٠٨):علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري . ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاته حسن سيد(٢٠٠٨): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ط٧، القاهرة.
- شعبان، منال محمد حسين (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على التخيل البعيد لترى فنجرفى تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبين من طلبة المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، العدد ٩٣، يناير ج١، المجلد ٢٤، ص ص ١٨٣-٢٢٤.
- الشناوي، شيريهان عبد الفتاح (٢٠٠٨): تأثير برنامج باستخدام وسائل متعددة قائم علي بعض الموضوعات الصرفية لتنمية الطلاقة اللفظية والاتجاهات لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو اللغة العربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بكفر الشيخ.

- الضبع، ثناء يوسف (٢٠٠٧): تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال ، القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.
- الطيب، عصام علي (٢٠٠٦): علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات، عالم الكتب، القاهرة
- عامر، فخر الدين (٢٠٠٠): طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ، القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩): فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ١٤، ص ص ٧٣-١١٤.
- (٢٠١٠): استراتيجيات فهم المقروء - أسسها النظرية وتطبيقاته العملية ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- (٢٠١١): تعليم المفردات اللغوية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الجواد، الشيماء السيد محمد (٢٠١٢): برنامج قائم على القصص القرائي لتنمية عمليات التفكير النقوي والبلاغي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الاسكندرية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.
- عبد الحافظ، هؤاد عبد الله (٢٠٠٥): فاعلية نموذج التعلم البنائي في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية ، الجمعية المصرية لمجلة القراءة والمعرفة، القاهرة ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد ٤٩، ص ص ١٨-٦٤
- عبد الحميد ، عائشة إدريس (٢٠١٣): اثر إستراتيجية لعب الدور في اكتساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية واستبقائها لديهن ، مجلة جامعة تكريت للعلوم ، جامعة الموصل ، مجلد ٢٠ ، العدد ٢، ص ص ١٩١-٢٤٣.
- عبد عون، فاضل ناهي، العطار ،زيد بدر محمد (٢٠١٤): فاعلية التصور الذهني في فهم المقروء والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل ، كانون أول ، العدد ١٨ ، ص ص ٦١٢-٦٢٧
- العبد الله ، رامي عمر الخلف (٢٠١٤): إستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنوية لتنمية المفاهيم النحوية، والبنوي الصرفية وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- عبد المنعم ، سوزان محمود (٢٠١١): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- عبد النبي، محمد محمود (٢٠٠٤ م): استخدام إستراتيجية التخيل العقلي في التعرف على الصور البيانية في الشعر العربي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٤٣، المجلد ١٤، ص ص ٢٢٦ - ٢٥٥.
- العدوي ، غسان ياسين (٢٠٠٣): التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في مناهج المرحلة الإعدادية (دراسة ميدانية في مدينة دمشق) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد ١٩ العدد الأول ، ص ص ٢٥٧-٢٨٨
- عصفور، إيمان حسنين محمد (٢٠١٢): استخدام التصور العقلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات الملمات شعبة الفلسفة والاجتماع ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد ٤٦، ص ص ١٥-٥٣.
- عطا، إبراهيم محمد (١٩٨٧): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية
- فرج ، نورة علي عبد الحميد علي (٢٠١٤): فاعلية إستراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- فضل الله، محمد رجب، سعد ، عبد الحميد زهري (١٩٩٨): كفاءة التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ التعليم الأساسي لبعض المفاهيم النحوية (دراسة تجريبية) دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ٥٣، ص ص ١٧٩-٢١٢

- فندي ، أسماء كاظم ، غيدان ، سهام عبد (٢٠١١): اثر نموذجي الانتقاء وفراير في اكتساب المفاهيم النحوية لدي طالبات الصف الأول المتوسط ، مجلة الفتح ، جامعة ديالى ، العدد ٤٧ ، تشرين الأول ص ص ٢٢-٥٥
- كاظم ، أيمن عبد العزيز ، علي ، إيمان حسن (٢٠١٣): أثر إستراتيجية المنظمات المتقدمة في اكتساب المفاهيم النحوية لدي طالبات الصف الثاني المتوسط ، مجلة الفتح ، كلية التربية ، جامعة ديالى ، العدد ٥٥ ، ص ص ١٠٦-١٣٦
- الكنانى، ماجد نافع ، ديوان ، نضال ناصر(٢٠١٢): وظيفة التربية الفنية في تنمية التخيل وبناء الصور الذهنية لدي المتعلم وإسهامها في تمثيل التفكير البصري (تطبيقات عملية في عناصر وأسس العمل الفني). مجلة الأستاذ ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد، العدد ٢٠١ ، ص ص ٥٧٩-٦٠٨
- مرسى، إنجي صلاح محمد(٢٠١٥): أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس المفاهيم النحوية على تنمية التحصيل النحوي والتفكير المنظومي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة المنيا.
- موسى، عقيلي محمد أحمد (٢٠١١): اثر استخدام الاستقصاء الموجه على تنمية بعض المفاهيم النحوية لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.
- المومني، ناهدة عبد النور عبد الرحمن(٢٠١٤): اثر استخدام العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد والعوالم الحسية في كل من التخيل العقلي والتفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدي طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الفيزياء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط.
- الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١٠) : وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم ، القاهرة : رئاسة مجلس الوزراء.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥): المناهج والتوجيهات العامة (للتعليم العام) ، القاهرة ، قطاع الكتب.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Connor, A.(2002.): "Attitudes of secondary students toward their syntactical improvement in English through the acquisition of a second language ". Unpublished MA Thesis.The Central Missouri State University
- David A,etal(1977): The role of noun imagery in the speed of processing the grammaticality of adjective-noun phrases, memory & cognition ,vol 5 (4) ,491-498.
- .David ,K.(2003):Investigating the Relationship between Mental Imaging and Mathematical problem solving ,university of North Carolina at charlot, United States of America, Error! Hyperlink reference not valid.
- Douville, Patricia & David .K, etal (2014): investigating the effectiveness of mental imagery strategies in a constructivist Approach.PDF 22/8/2014
- Duthie, Jill. K, (2005): Mental imagery of concrete proverbs: a developmental study of children, adolescents, and adults, the College of Education, United States
- .Fleckenstein , K , Calendrillo, L. & Worley, D. (2002) : Language and image in the reading -writing classroom : teaching vision . New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

- Francey G, & Cain K(2015): Effect of Imagery training on children's Comperhension of pronouns the Journal of Education Research ,108,(1),1-9, DOI: 10.1080/00220671.2013.824869
- Gordon , B. (2004) : " The effects of mental imagery practice on the performance of selected psychomotor tennis skills of postsecondary students". An Unpublished Ph.D. Dissertation Faculty of the Oral Roberts University Oklahama.
- Howard , Robert W. (1986) : Concepts and Schemata : An Introduction .London : Cassell Educational : Artillery Row.
- Jenkins,M,H.(2009):The effect of using Mental Imagery as acomprehension Strategy for middle school students reading science expository texts,diss.submitted to the faculty of the university of Maryland, college park,PHD.
- Kumashiro, T.(2003): " The Conceptual basis of grammar : A cognitive approach to Japanese clausal structure " . Unpublished doctoral dissertation.. University of California san Diego.
- Macomber ، Courtney (2001) : The Use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students . Unpublished Dissertation , School of Education , New York University.
- Morelli, J. (2003): " Ninth graders ' attitudes toward different approaches to grammar instruction " . Unpublished (PhD) dissertation . Gordham University.
- Macomber ، Courtney (2001) : The Use of mental imagery and its relation to reading attitudes among fourth grade students . Unpublished Dissertation , School of Education , New York University.
- Nargis, Sultana Mahbuba(2014) : Sensory input and mental imagery in second language acquisition ,Master of Arts Degree in English with aconcentration in ESL, the University of Toledo.
- Richardson,J.E. (1980): Mental imagery and human memory .London : The Macmillan press LTD
- Sheryl A, Schauer. (2005) : Using guided mental imagery to improve reading comprehension. Un published Dissertation ، Arizona State University.
- Sprang, K.A.(2003) : " Vocabulary acquisition and advanced learners : The role of grammaticization and conceptual organization in the acquisition of German verbs with inseparable prefixes " . Unpublished (PhD) dissertation, Georgetown University.





البحث الثامن

بناء إخبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لنلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد:

أ/ راندة خالد مصطفى خميس
معلمة لغة عربية وباحثة ماجستير

أ.م.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة حلوان

أ.د/ شاكر عبد العظيم محمد قناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان



بناء إختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

أ/ راندة خالد مصطفى خميس

أ.د/ شاكور محمد العظيم محمد قناوي ، أ.م.د/ صفاء محمد العزيز محمد سلطان

• المستخلص:

هدف البحث إلى بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحديد مؤشرات صدق الاختبار وثباته، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة البحث في (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة محمد فريد الابتدائية بالمعادي، وتطلب ذلك إعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعية، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وقد أوصى البحث بضرورة تنمية الاتجاه نحو مهارات الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين، وعمل دورات تدريبية للمعلمين لمساعدتهم في إكساب المتعلمين مهارات الكتابة الإقناعية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الكتابة الإقناعية

Constructing a Persuasive Writing Skills Test in the Arabic Language for Primary School Pupils

Randa Khaled Mostafa Khamis

Shaker Abd Alazeem Mohammed Qinawy

Safaa Abd Alazeem Mohammed Sultan

Abstract:

The research aims to construct a persuasive writing skills test for primary school pupils, and determines the sincerity and persistence indicators. The research relies on the semi-experimental approach. The sample consists of (30) pupils; male and female, in the fifth grade at Mohamed Farid primary school in Maadi. It requests a list of persuasive writing skills. The search results to the effectiveness of persuasive writing skills test in the Arabic language to the primary school pupils. The results showed a statistically significant difference between the average of grades of the experimental group in the prior and subsequent measurements of the test at the level (0.01). The research recommended to develop the trend toward persuasive writing skills of pupils, and arrange training courses for teachers to help the pupils acquiring these skills.

Key words: persuasive writing skills

• مقدمة :

تعد الكتابة من أهم المهارات اللغوية؛ حيث تعد أداة يحتاج إليها الفرد؛ لتمكنه من التعامل بفاعلية مع المعلومات التي يحصل عليها، وتنقسم الكتابة من حيث الهدف إلى نوعين : كتابة إبداعية، وكتابة وظيفية وأيضاً للكتابة الوظيفية أنواع منها : الكتابة جدلية، والكتابة إقناعية، وتدرج الكتابة الإقناعية ضمن مجالات الكتابة الوظيفية، لم تنل اهتماماً كبيراً في الدراسات العربية.

وتتضح أهمية الكتابة الإقناعية في أنها تساعد على تنمية القدرة على التعبير عن الرأي، والعمل على بناء الحجج السليمة التي تدعم هذا الرأي، والاشتراك في الحوارات والمناقشات بشكل فعال، فالإقناع عملية يمارسها الكلاب بصورة يومية في محاولتهم لإقناع من حولهم بوجهة نظرهم، كما أنه عنصر هاماً في الحياة الديمقراطية التي نعيشها اليوم، فعلى الطلاب أن يكون لديهم القدرة على كتابة موضوعات إقناعية مدعمة بالأدلة والحجج القوية المقنعة.

تتيح الكتابة الإقناعية الفرصة للطلاب لتبادل وجهات النظر المختلفة، وتعليم أساليب التفكير الحر والتعبير عن الذات والدفاع عن وجهة النظر بتدعيمها بالأسباب، وتساعدهم على تنظيم أفكارهم، واستخلاص النتائج.

الكتابة الإقناعية تعد أساسية في توليد القدرات الإبداعية، والتعبير عنها في صورة مكتوبة. ويتسم العالم اليوم بانفجار معلوماتي سريع، ومتغير، مع انتشار وسائل الاتصال؛ مما زاد حجم وكم المعلومات والمعارف التي يتلقاها الفرد، ونتيجة ذلك فإن المجتمع في حاجة إلى أفراد متميزين في القدرة على التعبير عن آرائه، ومشاعره، وأفكاره عن طريق المادة المكتوبة. (حسن أحمد، ٢٠١١، ٨٤-٨٥).

وتظهر أهمية الكتابة الإقناعية في كونها تساعد التلاميذ على أخذ أدوار فعالة للمشاركة في الموضوعات الاجتماعية المختلفة في المجتمع، تمكن التلاميذ من التعلم مدى الحياة، وتساهم في تنمية قدرات التفكير التحليلي والناقد، وحل المشكلات ومن ثم إنجاز الأهداف، وتكسب التلميذ القدرة على الاتصال مع الآخرين لإجراء مناقشات وحوارات، وتنمي الشجاعة لدى التلميذ، حيث يعرض أفكاره على الآخرين ويجعلها مطروحة للفحص وللنقد. (Felton,2004,p.35).

وتعد مهارات الكتابة الإقناعية من أهم المهارات التي يجب تنميتها، حيث إنها أداة من أدوات تنمية التفكير الناقد والتحليلي والإبداعي، وتتطلب إنتاج

المعاني والأفكار، فهي تمكن الفرد من توليد حجج متعددة واستخدام الطرق اللازمة لتطوير تفكيره لتسهم في إقناع الطرف الآخر.
(Weiss,1991,p.60)

• المشكلة :

تتمثل مشكلة إهمال الكتابة الإقناعية — على أهميتها — ، وعدم إدراجها ضمن التعبير، مع الافتقار إلى اختبارات مضبوطة تبين مستوى مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.

• نساؤل البحث :

ما صورة اختبار مهارات الكتابة الإقناعية ؟

وتنبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

- ◀ ما خطوات بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية ؟
- ◀ ما مؤشرات صدق بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية ؟
- ◀ ما مؤشرات ثبات بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية ؟

• أهمية بناء إخبار مهارات الكتابة الإقناعية:

تتمثل أهمية تصميم اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في محاولة إلقاء الضوء على مهارات الكتابة الإقناعية، وتقديم أداة علمية مضبوطة لقياس هذه المهارات .

• الهدف من بناء إخبار مهارات الكتابة الإقناعية:

- ◀ تحديد خطوات بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية
- ◀ تحديد مؤشرات صدق بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية
- ◀ تحديد مؤشرات ثبات بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية

• حدود بناء إخبار مهارات الكتابة الإقناعية:

- ◀ يقتصر بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية على الحدود الآتية :
- ◀ الحدود الموضوعية: بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ◀ الحدود الزمنية: تطبيق تجربة البحث خلال العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.
- ◀ الحدود المكانية: عينة مشتركة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (٣٠ تلميذ) بمدرسة محمد فريد الابتدائية التابعة لإدارة المعادى التعليمية بمحافظة القاهرة.

• المصطلحات :

عرفتها (نورا زهران، ٢٠١٥، ص ٢٧) بأنها قدرة طالب المرحلة الثانوية على عرض رأيه حول إحدى القضايا التي تختلف حولها وجهات النظر، ثم تحليل هذا الرأي ومناقشته، وعرض مجموعة من الحجج التي تؤكد هذا الرأي، وتقييم الآراء الأخرى بما يؤكد ضعفها، وبما يقود الطالب إلى إقناع قارئ الموضوع بالرأي الذي يتبناه، وكل ذلك يتم في سياق معين يتم عن طريق ترتيب الأفكار وتنظيمها تبعاً لترتيب عناصر البنية التنظيمية للنص الإقناعي.

تُعرف إجرائياً بأنها " إحدى أنواع الكتابة الوظيفية، حيث يكون الطالب قادراً على معالجة إحدى القضايا الخلافية من خلال تبنيه لرأي ما وتدعيم هذا الرأي بالحجج والأدلة التي تثبت صحة وجهة نظره والربط بين الرأي والحجج؛ لتكوين الحجة الشخصية، ثم عرض وجهة النظر المضادة لرأيه ودحضها بالبراهين والأدلة التي تثبت ضعفها، وتقود الطالب إلى إقناع القراء بوجهة نظره التي يتبناها والاتفاق معها، وذلك عن طريق تنظيم أفكاره وترتيبها تبعاً لترتيب عناصر البنية التنظيمية للنص الإقناعي.

• أولاً : الإطار النظري للبحث

أشار (حسن شحاتة، ٢٠١٢، ص ٢١) إلى أهمية الكتابة الإقناعية، وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراتها، ومنها :

٤ تمكن الفرد من التعبير عن ذاته والدفاع عن وجهة نظره وتعديلها على نحو يجعلها أكثر وضوحاً واتساقاً، وفهم الأمور بصورة أفضل مما ييسر عليه اتخاذ قرارات أكثر دقة، فهي عملية أساسية في الديمقراطيات المعاصرة التي يفترض أن الاختلاف حول قضايا المجتمع المختلفة من ملامحها البارزة، فهي تستخدم في القضايا السياسية والإنسانية التي تسيطر عليها الأزواجية في الرأي؛ كما يجعل هناك حاجة ماسة لأن يكون لكل فرد آراؤه وأسبابه التي تدعم القضية.

٥ وسيلة للتعلم واكتساب المعارف، فالفرد يتعلم من خلال الحجاج معلومات جديدة من الكاتب حول جوانب معينة من القضايا المطروحة، فهو يعرف المزيد من الاعتراضات على وجهات النظر الأخرى والأدلة التي تدعم الوجهة البديلة، ويتعلم كيف يكون حججاً جديدة باستخدام المعلومات المتاحة.

٦ تقوى الروح النقدية بين الأفراد بما تنطوى عليه من تدريب على المنطق والاستدلال، وبالتالي تقلل من احتمال أن تضللهم الاستدلالات الزائفة التي يتعرضون لها بلا انقطاع في شتى المجالات.

◀ تعد واحدة من العناصر الأساسية للتعلم والثقافية؛ فهي مفتاح الاتصال الفعلى بالآخرين، كما أنها تساعد الأفراد على العمل الإيجابى وهم يقومون بفرز الآراء، وتنظيم الأفكار واستخلاص النتائج.

وأشارت (ولاء عبد الجواد، ٢٠١٤، ص ٩٩) إلى أنها تعمل على:

- ◀ توفير فرص عديدة للطلاب للتعبير عن آرائهم ومعتقداتهم، وتبادل الأفكار ومناقشاتهما؛ مما يؤدي إلى نضوج وتطوير عمليات تفكيرهم.
- ◀ تنمية قدرة الطلاب على تحليل المشكلات الاجتماعية تحليلًا منطقيًا، واستكشاف الحلول والخيارات، واتخاذ القرارات المناسبة.
- ◀ تمكين الطلاب من إنتاج وتقييم الخطاب المهني والسياسي، والذي هو أمر أساسي في مجتمعنا الديمقراطي.

و أكدت (نورا زهران، ٢٠١٥، ص ٣١):

◀ أن الكتابة الإقناعية نوع من أنواع الكتابة الذى لابد من الاهتمام بتنمية مهاراته لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث إنها تنمى المسؤولية الاجتماعية لديهم، وتثقل شخصيتهم، وتجعلهم عناصر فعالة فى مجتمعهم ذوى رؤى ثاقبة للأمر.

◀ تساعدهم على تقديم الأدلة التى تؤيد موقفاً معيناً بشكل منطقي، بما يؤهلهم لأن يكونوا قادة رأى فى مجتمعاتهم؛ فهي تعد بذلك مفتاح من مفاتيح الاتصال الفعلى بالآخرين، كما أنها إحدى وسائل التأثير فى الأفراد.

◀ من الممكن أن تغير فكرًا؛ لأنها تستخدم المنطق والعقل لإظهار أن فكرة ما هى الأكثر شيوعية من غيرها.

• خصائص الكتابة الإقناعية:

أوضحت كثير من الدراسات والبحوث السابقة خصائص الكتابة الإقناعية ومنها:

- ◀ دراسة (Sanczyk, 2010, p29) التى أوضح فيها أن الكتابة الإقناعية:
 - ▲ تنطوى على العديد من العمليات الفكرية المتفاعلة، والتي يحاول فيها أحد الطرفين التأثير على الآخر وإخضاعه لفكرة أو رأى ما من خلال تبنى كل طرف لادعاء ما، ثم تقديم الأسس والبيانات التى تدعم الادعاء، ثم الربط بين الادعاء والبيانات بالمبررات أو المسوغات، وبعد ذلك تقديم آراء الطرف الآخر ودحضها بالأدلة والبراهين.
 - ▲ تتطلب تقديم أسباب متعددة للفكرة أو وجهة النظر، وتقييمها، والاستشهاد بحقائق علمية وإحصاءات وأقوال مأثورة.
 - ▲ تسلسل الحقائق وتوضيح القيم والمواقف وأهداف الجمهور له أهمية كبيرة عند بناء الحجة.

▲ تعتمد على عمليات التفكير المنطقية المختلفة المتمثلة في الاستقراء، والاستنباط، والاستدلال، والتحليل، والاستنتاج، ودعم ملموس للحقائق المذكورة.

◀ أوضحت دراسة (ولاء عبد الجواد، ٢٠١٤، ص ١٠٥) أن الكتابة الإقناعية:

- ▲ عملية معقدة تنطوي على العديد من العمليات الفكرية.
- ▲ تسيير وفق نظام محدد من عرض ادعاء ما، ثم عرض الأدلة والبراهين، ثم بيان العلاقات المنطقية التي تربط بين الادعاء والأدلة، وأخيراً التعرف على آراء الطرف الآخر وتفنيدها بحجج منطقية.
- ▲ كل عملية تعتمد على ما قبلها، كما تمثل تلك العمليات تحدياً معرفياً للكاتب، وتتطلب منه امتلاك حس توعى لوجهات نظر الآخرين وتطوير النص بشكل منطقي ومنظم.

• مهارات الكتابة الإقناعية:

• مفهوم مهارات الكتابة الإقناعية:

عرفتها (داليا يوسف، ٢٠١٠، ص ١٠٧) بأنها قدرة التلميذ على تفسير الموقف، وبناء الحجج و التعبير عنها بأسلوب مقنع واستخدام الأدلة والبراهين، والحكم على صحة أو خطأ الحجج الأخرى المطروحة حول نفس القضية.

عرفتها (ولاء عبد الجواد، ٢٠١٤، ص ١٢١-١٢٢) بأنها قدرة الطلاب على معالجة فكرة جدالية والتعبير عنها بطريقة مناسبة بهدف إقناع القراء بتلك الفكرة، ويتم ذلك عن طريق تقديم وجهة نظرهم تجاهها، وعرض الأدلة والبراهين الداعمة للفكرة، وعرض المبررات التي تربط بين الأدلة ووجهة النظر، بالإضافة إلى عرض وجهات النظر المعارضة وحجج الطرف الآخر وإبطالها.

وتُعرف إجرائياً بأنها " قدرة الطالب على عرض القضية الجدالية، والتعبير عنها بهدف إقناع القارئ بوجهه نظره في القضية الجدالية، من خلال تبنيه لرأى ما وتدعيمه بالأدلة والحجج التي تثبت صحة هذا الرأى، وعرض وجهة النظر المخالفة لرأيه والبراهين التي تستند إليها، وإبطالها؛ ليثبت ضعفها.

• مهارات الكتابة الإقناعية:

وذكر كل من (Hillacks,2011,p12)، (Student Learning Center,2006,p1-2) أن الكتابة الإقناعية تتضمن العديد من المهارات من أهمها:

- ◀ توضيح جانبى القضية والإشارة إلى نقاط القوة والضعف فيهما بطريقة تعكس اهتمام الكاتب بقراءته ورصده لتوقعاتهم وطريقة تفكيرهم.
- ◀ صياغة ادعاء واضح

- ◀ صياغة حجج وأدلة ذات صلة بالادعاء والموضوع الجدلى لإقناع الجمهور بمدى صوب الادعاءات التي صيغت
- ◀ توليد مجموعة متنوعة من التفاصيل القوية، والتي تقدم أسس كافية لدعم كل حجة وقبول الادعاء.
- ◀ مراعاة الجمهور المخاطب، فمن أجل التأثير في وجهة نظر الشخص يجب الاعتراف بوجهة نظره واحترامها، واستخدام وجهة نظره بمثابة نقطة انطلاق للتعبير عن الرأي الخاص.
- ◀ القدرة على الاتصال الفعال مع الجمهور واختيار الكلمات المناسبة.
- ◀ القدرة على تدوير حجج الطرف الآخر لصالح وجهة النظر الخاصة.
- ◀ قوة الطعن في الحجج المضادة.
- ◀ تطوير الادعاء المطروح والادعاء المعارض.
- ◀ عرض وجهات النظر المختلفة دون تجهيز من جانب الكاتب.
- ◀ اضفاء بعض المصداقية على الحجج المعارضة.
- ◀ ربط المحاور الرئيسية من النص معاً وخلق التماسك، وتوضيح العلاقات بين الادعاءات والاساليب، وبين الأسباب والأدلة وبين الادعاء المطروح والادعاءات المعارضة.
- ◀ القدرة على تحليل حجج الأقرات وتحليل ردود الفعل.
- ◀ القدرة على التعرف على الحجج الجيدة والسيئة.
- ◀ التواصل إلى الاستنتاج استناداً على الأدلة المقدمة.

أشار (مروان السمان، ٢٠١٢، ص ٤٠). إلى أن مهارات الكتابة الإقناعية تصنف كما يلي:

- ◀ مهارات خاصة بالرأى والبيانات والمبررات وتتمثل فيما يلي:
 - ▲ تحديد الادعاء الرئيس.
 - ▲ تحديد المعلومات والمعارف التي الادعاء.
 - ▲ تنظيم المعلومات والبيانات المتصلة بالادعاء.
 - ▲ الربط بين البيانات بعضها البعض؛ وبينها وبين الرأى.
 - ▲ تحديد الأسباب الكامنة وراء الرأى أو الادعاء.
 - ▲ استخدام المعلومات والبيانات في دعم الأسباب بالأدلة المنطقية.
 - ▲ تقييم الأسباب ومراجعتها.
 - ▲ تنظيم عرض الأسباب، والتعبير عنها بالألفاظ وجمل معبرة.
- ◀ مهارات خاصة ببناء وصياغة الحجة الشخصية وتتمثل فيما يلي:
 - ▲ ربط المعلومات الموجودة بالبنية المعرفية للقضية أو المشكلة.
 - ▲ تحديد الأسس التي تبنى عليها الحجة.
 - ▲ توليد أكبر عدد من الأسانيد التي تدعم الحجة.
 - ▲ اختيار أنسب الحجج وأقواها.

- ▲ اختيار لأساليب وكلمات مناسبة للموقف.
- ▲ توليد عدد من الأفكار فى التعبير عن الحجة.
- ◀ مهارات خاصة بتعرف الآراء المضادة وحجج الطرف الآخر وإبطالها وتمثل فيما يلى:
- ▲ تحديد آراء الآخرين المضادة أو المخالفة.
- ▲ عرض الآراء المضادة أو المخالفة.
- ▲ تضديد الآراء المضادة.
- ▲ تحديد مصداقية مصدر المعلومات فى حجة الطرف الآخر.
- ▲ تعرف المغالطات فى حجة الطرف الآخر.
- ▲ التوصل إلى حكم حول صحة أو خطأ حجة الطرف الآخر.
- ▲ تقديم أسباب لدحض حجج الطرف الآخر.

- وصنف (الهادى العزوزى، ٢٠١٢، ص ١٩) مهارات الكتابة الإقناعية إلى مجموعة من المهارات التى تستهدف تطوير العمليات العقلية التى تشكل الحجج والإقناع، وهى مهارات عقلية بأدبيات تعليم التفكير، وبيانها كالتالى:
- ◀ المقارنة لاستجلاء مواطن الاتفاق والاختلاف فى الرأى.
 - ◀ التعريف بالمشكلة وتوضيح عناصرها.
 - ◀ تحديد الأهداف والتوجيهات.
 - ◀ وضع الأسئلة الاستكشافية أو الاستقصائية.
 - ◀ تحديد معايير واضحة ودقيقة لإصدار الأحكام على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.
 - ◀ تقديم الأدلة على صحة الرأى.
 - ◀ إصفاء تفاصيل جديدة متنوعة لفكرة ما.
 - ◀ المرونة فى تغير وجهة التفكير حسب مقتضيات الموقف الإقناعى.
 - ◀ تحليل الأفكار وإعادة تركيبها للوصول إلى حجة قوية.
 - ◀ الربط بين الأفكار وتنظيمها فى سياق إقناعى.
 - ◀ اكتشاف الاستدلالات العقلية الضعيف أو الاستنتاجات المغلوطة أثناء البحث عن الإقناع.
 - ◀ دقة الصياغة.
 - ◀ الاقتباس والاستشهاد وتقديم الأمثلة.

- وقسمت (نورا زهران، ٢٠١٥، ص ٢٩٨-٢٩٩) مهارات الكتابة الإقناعية إلى:
- ◀ مهارات مرتبطة بالجانب الفكرى الإقناعى:
 - ▲ عرض المقصود بالقضية محور الخلاف، وتفسرها بدقة ووضوح.
 - ▲ تبنى موقفاً محدداً تجاه القضية المطروحة (الادعاء الرئيس).
 - ▲ طرح أفكاراً مناسبة ترتبط بالقضية التى تختلف حولها وجهات النظر.

- ▲ طرح بيانات ومعلومات صحيحة، وغير مضللة للقاريء.
- ▲ عرض الأفكار فى تسلسل وتتابع منطقى، بما يؤدى إلى إقناع القاريء.
- ▲ تدعيم رأيك باحجج وأدلة مناسبة.
- ▲ تحديد الآراء المعارضة لرأيك بدقة (الادعاءات المضادة).
- ▲ تقديم الحجج التى تستند إليها المعارضة بوضوح.
- ▲ مهارات مرتبطة بالجانب التنظيمى:
- ▲ كتابة مقدمة تعبر عن وجهة نظرك تجاه القضية المطروحة.
- ▲ ربط الأفكار أو العناصر الفرعية بالرأى الذى تتبناه تجاه القضية على نحو يظهر صحة هذا الرأى.
- ▲ ترتيب الأدلة والبراهين المطروحة ترتيباً منطقياً.
- ▲ تجزئة الموضوع إلى فقرات مناسبة، تساعد فى تتبع الحجج والإقناع بها.
- ▲ تستوفى المكونات الأساسية للموضوع الإقناعى بشكل شامل ومترايط.
- ▲ عرض خاتمة مناسبة تؤكد موقفك من القضية المطروحة.
- ◀ مهارات مرتبطة بالجانب الأسلوبى:
- ▲ استخدام ألفاظ مؤثرة تعبر عن المعنى بدقة.
- ▲ تجنب الألفاظ الجارحة لصاحب الرأى الآخر.
- ▲ تصوغ الجمل التى تعبر عن الحجج صوغاً لغويماً صحيحاً.
- ▲ توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح، يوضح المعنى.
- ▲ استخدام أدوات الربط المناسبة للجمل والفقرات.

• أدوار المعلم فى تدريس الكتابة الإقناعية:

- وقد حدد كل من (إلسون، ٢٠١١، p28)، (بوشمان، ٢٠٠٦، p46)، (بيتش، ٢٠١٠، p3-4)، (أندرسون، ٢٠١٠، p26) أدوار المعلم فى تدريس الكتابة الإقناعية فيما يلى:
- ◀ يعمل مع الطلاب لتحديد مجموعة من الموضوعات والقضايا الجدالية التى تتناسب مع خبراتهم وتجاربهم فى الحياة.
 - ◀ إرشاد الطلاب إلى مصادر الحصول على المعلومات؛ لتساعدهم على صياغة أدلة وحساسة لدعم وجهات النظر والرد على وجهات نظر الأخرى بحجج، وتلك الأدلة الجنائمية فى وقائع محددة وليست حالات افتراضية أو آراء.
 - ◀ مساعدة المتعلمين على وضع استراتيجيات للكتابة بداية من ترتيب الأفكار وكيفية ترجمة الحوار الداخلى إلى نص مكتوب لتحقيق استقلالية الطلاب فى التعبير عن أفكارهم ككتاب حقيقيين.

- ◀ تقديم نماذج من النصوص الحجاجية للطلاب؛ لإرشادهم لبنية النص الإقناعي والأشكال اللغوية للحجة.
 - ◀ تنظيم الحوارات الجدالية بين المجموعات ، ومتابعة الطلاب أثناء مناقشة الموضوع الجدلي، والتعاون معهم بإعطائهم تعليمات واضحة بشكل فردي أو جماعي ، وتوضيح ما عليهم القيام به.
 - ◀ مساعدة الطلاب في إعداد مخطط قبل الكتابة؛ ليساعدهم على تحديد الأفكار الرئيسية للحجج المؤيدة والمعارضة، ويشتمل هذا المخطط على تحديد جمهور المخاطب والهدف من الكتابة وتحليل لوجهات النظر المختلفة حول القضية الجدالية.
 - ◀ تعريف الطلاب باستراتيجيات الإقناع؛ مساعدة الطلاب على تحليل وسائل الإعلام في الإقناع ودرجتها بطرق مناسبة.
 - ◀ اختيار أنشطة مناسبة لتدريس الكتابة الإقناعية، والتي تتناسب مع مستويات الطلاب المعرفية، وتعالج مستويات الضعف لديهم، بالإضافة إلى استخدام المعلم لأنشطة اللغة الشفهية؛ لتساعد الطلاب على بناء مفردات جديدة.
 - ◀ تعريف الطلاب بالعناصر التنظيمية للنص الإقناعي، وتعريفهم بالمصطلحات التي تحدد العلاقة بين الادعاءات والأسباب والأدلة.
 - ◀ إتاحة الفرص أمام الطلاب للكتابة الحرة حيث يختار الطلاب موضوع أو موقف خاص بهم دون فرض رأي معين، وهذا يفيد ليس فقط في تشجيع الطلاب وإثارة اهتمامهم تجاه الموضوع، ولكنه أيضا يحاكي الدور الفعلي للإقناع خارج البيئة الصفية.
 - ◀ إعداد مادة تعليمية تقدم الحقائق والآراء ووجهات النظر التي تغطي جميع جوانب القضية الجدلية، أو التي ستقود الطلاب إلى هذه الحقائق.
 - ◀ الاستماع لآراء الطلاب بعناية، واحترام آرائهم مهما اختلف معها.
 - ◀ إتاحة الفرص أمام الطلاب للكتابة لجمهور حقيقي ولأغراض حقيقية.
 - ◀ دعم الطلاب وتشجيعهم على طرح أفكار وحلول جديدة للقضية الجدلية ، والسماح لهم بطرح الأسئلة حول القضية؛ لتنمية قدرتهم على توصيل الأفكار ، والتعبير عن آرائهم بطريقة مناسبة.
 - ◀ طرح أسئلة على الطلاب تتطلب مهارات التفكير العليا، ومساعدة الطلاب على لعب الأدوار من خلال منظورهم للقضية الجدلية.
 - ◀ مناقشة مبررات وأهمية الكتابة الإقناعية مع الطلاب؛ مما يساهم في تحفيز الطلاب لتعلم هذا النوع من الكتابة.
 - ◀ اقتراح حجج بديلة على الطلاب تكون أكثر إقناعا.
- وينبغي على المعلم عند تعليم مهارات الكتابة الإقناعية أن:

- ◀ يختار موضوعات قريبة من المتعلم ومثيرة لاهتماماته الشخصية والاجتماعية، وهذه الموضوعات تعبر عن تجاربه اليومية، أو مستوحاة من خبراته وقراءاته، أو متعلقة بهواياته المفضلة وذكرياته مع الآخرين؛ حتى يتمكن من استدعاء معارفه السابقة أثناء تعبيره عن هذه الموضوعات، كما ينبغي أن تكون مما تختلف حولها وجهات النظر، لإثارة حماس الطلاب وتشجيع كل منهم على التعبير عن رأيه.
- ◀ يشجع المتعلمين على التعبير عن رأيهم حول هذا الموضوع، وإنما عن الأسباب الكامنة وراء هذا الرأي، وذلك عن طريق طرح أسئلة مثل: لماذا تعتقد؟ أو لماذا تشعر بهذا الرأي؟
- ◀ الاهتمام بالعمل الجماعي، ودمج المتعلمين الأكثر ذكاء مع أقرانهم داخل المجموعات؛ لاستعدة زملائهم في التعبير عن الأفكار والعواطف، وتشجيعهم على إعطاء الأسباب. (Department of Education and Training, 2010, p2)

• أدوار الطلاب في الكتابة الإقناعية:

- ◀ حدد كل من (Henley, 2006, p3)، (The Writing Center, 2003, p1-5) أدوار الطلاب في الكتابة الإقناعية فيما يلي:
- ◀ إعداد مخطط كتابي يشتمل على قوائم حي يعد الطالب مثلاً قائمة بمصادر الحقائق والأدلة الموثوقة والدقيقة، وقائمة أخرى بوجهات النظر المعارضة وما تستند عليه من حجج.
- ◀ قراءة النصوص الحجاجية المتعددة الأشكال من مقالة رأي ورسالة وإعلانات، وتحليل استخدام المؤلف للحجة في النص، وكتابة الأسئلة والملاحظات أثناء قراءة النص والتفكير فيها.
- ◀ العثور على البيانات من خلال القراءات الخارجية والمحادثات والزيارات الميدانية والمحاضرات، وتلك البيانات تتطلب التفسير وتثير الأسئلة، ومحاولة الإجابة على هذه الأسئلة تصبح الفروض والبيانات المطروحة المحتملة التي سيكتبها الطالب في النهاية، فعملية صياغة الحجة هي عملية تحقيق وفحص للبيانات في بدايتها، وهي ليست اختراع لادعاء ما من فراغ، وعند البحث عن إجابات يتم النظر مرة أخرى في البيانات في محاولة لإنتاج جوابا على الأسئلة، وتصبح تلك البيانات أدلة تدعم الادعاء المطروح إذا دعمت الإجابات على الأسئلة. (Hillocks, 2011, p19)

• ثانياً: بناء إخبار مهارات الكتابة الإقناعية :

- ◀ لبناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

• إعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعية:

أعدت قائمة مهارات الكتابة الإقناعية لتحديد المهارات المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي التي يهدف الاختبار إلى التحقق من مدى نموها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولإعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعية اتبعت الإجراءات الآتية:

• تحديد الهدف من إعداد القائمة:

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

• مصادر إعداد القائمة:

تمثلت مصادر إعداد القائمة في: مراجعة البحوث والدراسات التي أُجريت في مجال الكتابة الإقناعية، وتناولت إعداد قوائم مهارات الكتابة الإقناعية، ومن بين هذه الدراسات: دراسة كل من: (أحمد أبو حجاج، ٢٠١٠)، (شيماء محمد، ٢٠٠٧)، (داليا يوسف، ٢٠١٠) (مرؤان السمان، ٢٠١٢) (ولاء عبد الجواد، ٢٠١٤) (نورا زهران، ٢٠١٥)، (Noroozi et al, 2013, p.62)

• تحديد محاور القائمة:

في ضوء ما أسفرت عنه الأبحاث والدراسات السابقة فيما يتعلق بمهارات الكتابة الإقناعية، حددت الباحثة أربعة محاور رئيسة هي مهارات التخطيط للموقف الجدالي، مهارات التقديم وإقامة الحجج، مهارات دحض حجج الخصم، مهارات إنهاء الموقف الجدالي، ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية المناسبة لتلميذ الصف الخامس الابتدائي.

• ضبط القائمة:

للتأكد من صلاحية القائمة ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي تم وضعها في صورة استبانة، وقد قسمت الاستبانة إلى (ثلاث) أعمدة، خُصص العمود الأيمن الأول لمهارات الكتابة الإقناعية الرئيسية، والمهارات الفرعية، وخُصص العمود الثاني لإبداء رأي المحكمين في مدى ملائمة مهارات الكتابة الإقناعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم وضع علامة (√) في أحد الأعمدة التي قُسمت إلى (مناسب- مناسب إلى حد ما- غير مناسب)، وخُصص العمود الثالث لإبداء رأي المحكم في مناسبة كل مهارة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وعرضت القائمة على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية في حلقة البحث النوعية بقسم المناهج بكلية التربية/ جامعة حلوان والصحة النفسية وعلم النفس، وبعض موجهي اللغة العربية بالمرحلة

الابتدائية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مفردات القائمة من حيث: دقة صياغة مفردات القائمة، ومناسبة المهارات المتضمنة في القائمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودقة تصنيف المهارات، وتعديل ما لا يناسب من المفردات، أو إضافة ما يروونه مناسباً لهذه المستويات، أو حذف ما يروونه غير مناسب، وبلغ عددهم أحد عشر محكم^١ وتلخصت آرائهم وملاحظتهم في الآتي:

- ◀ تعديل صياغة مهارة "تحديد الأجزاء الرئيسية التي يقوم عليها الموقف الجدالي" إلى "تحديد الفكرة التي يقوم عليها الموقف الإقناعي".
- ◀ تعديل صياغة مهارة "التأكد من جودة الأدلة والبراهين" إلى البرهنة على صحة الأدلة والبراهين".
- ◀ تعديل صياغة مهارة "تحديد المعلومات الداعمة للقضية الجدالية" إلى "تحديد المعلومات الصحيحة الداعمة للقضية الخلافية".

• الهدف من الإخبار:

يهدف تصميم اختبار مهارات الكتابة الإقناعية إلى قياس مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، والحصول على بيانات صادقة عن الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ ذلك الصف في حدود ما اشتملت عليه قائمة مهارات الكتابة الإقناعية المحددة.

• مصادر إعداد الإخبار:

- أعد الاختبار واشتقت مادته من مصادر عدة منها:
- ◀ الأدبيات التي تناولت الكتابة الإقناعية منها دراسات: داليا يوسف (٢٠١٠)، حسن شحاته (٢٠١٢)، مروان السمان (٢٠١٢)، ولاء عبد الجواد (٢٠١٤)، نورا زهران (٢٠١٥).
- ◀ تعرف خصائص المرحلة العمرية، وطبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وقد قامت الباحثة بدراسة ملاحظات وآراء السادة المحكمين، بالإضافة إلى إجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد منهم؛ للاستماع إلى وجهة نظرهم ومناقشتهم فيما دون من ملاحظات.

• إعداد الصورة النهائية للقائمة:

قامت الباحثة بجمع آراء المحكمين، وأجريت التعديلات المطلوبة، ووضعت القائمة في صورتها النهائية^٢.

^١ ملحق (١) قائمة المحكمين لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

^٢ ملحق (٢) قائمة مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في صورتها النهائية.

جدول (١) مهارات الكتابة الإقناعية

المجموع الكلي	إنهاء الموقف الجدالي	دحض حجج الخصم	التقديم وإقامة الحجة	التخطيط للموقف الجدالي	مهارات الكتابة الإقناعية
١٩	٣	٤	٤	٨	عدد مهارات الكتابة الإقناعية الفرعية وفقاً لنموذج المهارات الست الكبرى التدريسي الإلكتروني

• محتوى الإخبار:

اعتمد في تحديد محتوى اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي على ما تضمنته المراجع والبحوث التي أجريت في هذا المجال، بجانب آراء المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي؛ وبذلك تكون الاختبار من أربع مهارات رئيسية هي مهارات الكتابة الإقناعية (التخطيط للموقف الجدالي - التقديم وإقامة الحجة - دحض حجج الخصم - إنهاء الموقف الجدالي)، وتندرج تحت كل مهارة عدة مهارات فرعية مناسبة لمستوى التلميذ في الصف الخامس الابتدائي.

و تكونت الصورة المبدئية للاختبار في ضوء الخطوات الآتية:

• إعداد ورقة الفلاف:

بعد صياغة الاختبار وترتيبه، وضعت التعليمات للمعلم لتوضيح الهدف من الاختبار، ومكوناته، كما وضعت تعليمات للتلميذ بلغة سهلة ومناسبة لمستوى التلاميذ توضح الهدف من الاختبار.

• تحديد مفردات الإخبار:

روعي في إعداد الاختبار، أن يناسب مستوى تلاميذ الصف الخامس من حيث المضمون، واللغة، والأسلوب، كما روعي الحد من الاعتماد على اللفظية، والاتجاه العملي نحو مواقف منظمة تمارس في بيئة صفية طبيعية، وروعي عند إعداد الاختبار أن تقدم ضمن سياقات متنوعة؛ كأن يجري التلميذ حواراً مع زميل أو مع المعلم، أو يعبر عن رأيه تجاه موقف معين، أو يناقش المعلم في أفكار مطروحة، والمقصود من هذا التنوع هو شمول بعض المواقف المعبرة عن الكتابة الإقناعية التي يحتمل أن يتعرض لها التلميذ، وقياس مهارات الكتابة الإقناعية لدى التلميذ في أكثر من موقف، مع مراعاة مناسبة المواقف لكل من طبيعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ومراحل نموهم، والمستوى اللغوي للتلاميذ، وتحديد المطلوب من كل موقف تحديداً واضحاً.

واستندت الباحثة في اختيار مفردات الاختبار إلى دراسة بعض الجهود المبذولة في مجالات الكتابة الإقناعية، وتحليل بعض اختبارات الكتابة الإقناعية مثل:

- ◀ اختبار الكتابة الإقناعية الذي أعدته (نورا محمد زهران، ٢٠١٥) بهدف تعرف برنامج قائم على التعلم الاستقصائي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ◀ اختبار الكتابة الإقناعية الذي أعدته (ولاء محمد عبد الجواد، ٢٠١٤) بهدف تعرف برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ◀ اختبار الكتابة الإقناعية الذي أعدته (رانيا سليمان أبو المعاطي، ٢٠١٤) بهدف تعرف أثر استخدام القضايا الجدالية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ◀ اختبار الكتابة الإقناعية الذي أعدته (داليا يوسف، ٢٠١٠) بهدف تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ◀ اختبار الكتابة الإبداعية الذي أعده (سعيد عبد الحميد، ٢٠١٤) بهدف تعرف استراتيجية توليفية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ◀ اختبار مهارات التعبير الإبداعي الذي أعده (عز سيد، ٢٠١٠) بهدف تعرف فاعلية بعض الأنشطة اللغوية القائمة على تنويع التدريس في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في ضوء المستويات المعيارية للكتابة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ◀، والاطلاع على الأدبيات والأبحاث المتعلقة بالكتابة الإقناعية منها دراسات: داليا يوسف (٢٠١٠)، حسن شحاته (٢٠١٢)، مروان السمان (٢٠١٢)، ولاء عبد الجواد (٢٠١٤)، نورا زهران (٢٠١٥)، مع مراعاة طبيعة تلميذ الصف الخامس الابتدائي ومراحل نموه.

• صياغة عبارات الإخبار :

- روعي عند صياغة عبارات الاختبار ما يأتي :
- ◀ وضوح العبارات وسلامتها اللغوية .
- ◀ اشتمال كل عبارة من العبارات على فكرة واحدة .
- ◀ مناسبة مهارات الكتابة الإقناعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- ◀ مناسبة المواقف للمهارات التي ينبغي تحقيقها والمراد قياسها .
- ◀ ارتباط الاستجابات بالمواقف التي تقيسها .
- ◀ مناسبة الدرجة للاستجابة المتوقع ملاحظتها .

• الصورة المبدئية للإخبار:

تضمن الاختبار في صورته المبدئية بيانات التلميذ، وإرشادات للمعلم والتلميذ، كما اشتمل الاختبار على جدول ينقسم إلى أربعة أقسام هي:

القسم الأول؛ ويتضمن مهارات الكتابة الإقناعية الرئيسية للاختبار، والقسم الثاني؛ ويتضمن المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات الأربع للاختبار، والقسم الثالث؛ ويتضمن المواقف التطبيقية لمهارات الكتابة الإقناعية، والقسم الرابع: خاص بالسادة المحكمين، ويتفرع إلى ثلاثة أفرع (مرتبط- مرتبطة إلى حد ما- غير مرتبط)، ويطلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم بوضع علامة (✓) في المكان المخصص الدال على مدى ارتباط الموقف بالمهارة.

• ضبط الاختبار:

مرت عملية ضبط الاختبار بمجموعة من الخطوات يمكن وصفها فيما يأتي:

• صدق الاختبار:

عُرض الاختبار في صورته المبدئية على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مفردات الاختبار من حيث: وضوح العبارات وسلامتها اللغوية، واشتمال كل عبارة من العبارات على فكرة واحدة، وتمثيل المواقف لعناصر الاختبار، ومناسبة مهارات الكتابة الإقناعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومناسبة مفردات المواقف للمهارات التي ينبغي تحقيقها والمراد قياسها، وارتباط الاستجابات بالمواقف والمهارات التي تقيسها، ومدى مناسبة الدرجة للاستجابة المتوقع ملاحظتها، وقد قامت الباحثة بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم، حيث تلخصت آرائهم وملاحظاتهم في الآتي:

◀ تعديل صياغة الموقف الرابع "تجاوزت مع صديقك القادم من الريف للعمل في المدينة، وعرض مجموعة من الأسباب حول قضية هجرة الشباب من الريف للعمل في المدن، فمن وجهة نظرك هل تدعم هذه الأدلة أم لا؟" إلى "تجاوزت مع صديقك القادم من الريف للعمل في المدينة، وعرض مجموعة من الأسباب حول قضية هجرة الشباب من الريف للعمل في المدن، فمن وجهة نظرك هل تدعم هذه الأدلة أم لا؟ ولم اخترت هذا الرأي؟"
 ◀ تعديل صياغة الموقف الخامس "تجاوزت مع صديقك حول قضية هجرة الشباب من الريف للعمل في المدن، وعرض وجهة نظره بهذا الأسلوب، هل تتفق مع أسلوبه في التعبير عن رأيه؟ ولماذا؟" إلى "تجاوزت مع صديقك حول قضية تعليم الفتيات في الريف، وعرض وجهة نظره بهذا الأسلوب، هل تتفق مع الصديق في:

طريقة عرض القضية:

◀ أسلوب التعبير عن مضمون القضية:

◀ لماذا تتفق أو تختلف؟

◀ تعديل صياغة الموقف السابع "ما الفكرة التي يدور حولها الحوار الإقناعي" إلى "ما الفكرة الرئيسية؟ وما الأفكار الفرعية المنبثقة منها؟".

• التجربة الاستطلاعية للاختبار :

بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين، أجريت التعديلات المشار إليها، ثم جُرب الاختبار استطلاعياً على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وهي عينة البحث الاستطلاعية في يوم الأحد الموافق ٢٠١٦/٢/١٥، وأسفر التجريب الاستطلاعي عن صلاحية تعليمات الاختبار.

• حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار، وحساب معامل الاستقرار بين درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الكتابة الإقناعية، وتم حساب ثبات الاختبار، وأشارت النتائج إلى الآتي:

جدول (٢) نتائج معاملات ثبات اختبار الكتابة الإقناعية.

الاختبار	عدد المفردات	معامل التجزئة النصفية "سبيرمان- براون"	معامل التجزئة "جوتمان"	معامل ألفا- كرونباخ
الكتابة الإقناعية	١٥	٠.٨٧	٠.٨٤	٠.٨٣

يتضح من نتائج جدول (٢) أن معاملات ثبات اختبار مهارات الكتابة الإقناعية مرتفعة تشير إلى ثبات الاختبار، ومن ثم صلاحية صورته النهائية للاستخدام.

وقامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين الدرجة علي المفردة والدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها الباحثة:

جدول (٣) نتائج اتساق اختبار الكتابة الإقناعية.

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	٠.٨١٥**	٩	٠.٦٥٣**
٢	٠.٤٣٨*	١٠	٠.٦٠٢**
٣	٠.٥١٤**	١١	٠.٦٠٤**
٤	٠.٧٢٢**	١٢	٠.٦٥٣**
٥	٠.٥٣٣**	١٣	٠.٤١٠*
٦	٠.٧٧٣**	١٤	٠.٤٧٦**
٧	٠.٤٧٩**	١٥	٠.٧٠٠**
٨	٠.٤١٢*		

• الصورة النهائية للاختبار:

وجهت عملية ضبط الاختبار الباحثة إلى الاقتصار على أربع مهارات رئيسية للكتابة الإقناعية يندرج تحتها (تسع عشرة) مهارة فرعية للكتابة الإقناعية، و(تسعة عشر) موقفاً تطبيقياً قابلاً للملاحظة والقياس، يؤدبه المتعلم، ويظهر من خلاله مقدار التقدم في تحقيق مهارات الكتابة الإقناعية، وفيما يأتي اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في صورته النهائية^٣.

• قائمة المراجع:

• أولاً: المراجع العربية:

- أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠١١) : علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٨)، يوليو.
- حسن شحاتة (٢٠١٢) : الكتابة الإقناعية الحجاجية : فكر جديد من النظرية الى التطبيق.. القاهرة: دار العالم العربي.
- داليا يوسف شحات (٢٠١٠) : فاعلية استراتيجيات مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس.
- رانيا سليمان أبو المعاطي محمود (٢٠١٤) : أثر استخدام القضايا الجدلية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية تربية، قسم مناهج وطرق تدريس، جامعة عين شمس.
- سناء محمد حسن أحمد (٢٠١١) : فاعلية استخدام أنشطة الذكاء المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية الدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، المجلة التربوية، العدد الثلاثون، جامعة سوهاج.
- الشبكة التربوية الشاملة (٢٠٠٨) : دروس الحجاج الفلسفي، مجلة الشبكة التربوية الشاملة (فليومرتيل الالكترونية).
- شيماء حسن (٢٠٠٧) : برنامج متعدد المداخل التدريبي لتنمية المهارات الحجاجية في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية ببورسعيد-جامعة عين شمس.
- صابر الحباشة (٢٠٠٨) : التداولية والحجاج مدخل ونصوص، ط١، دمشق، صفحات للدراسات والنشر.
- طريف شوقي محمد فرج (٢٠٠٤) : الحاجة، طرق قياسها وأساليب تنميتها، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، مركز التقدم لإبحاث ودراسات، ما بعد التخرج، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، الإصدار الثاني.
- محمد محمد سالم (٢٠٠٥) : مدى قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على اظهار الوعي بالجمهور في كتاباتهم الإقناعية. مجلة القراءة والمعرفة، المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الثاني، يوليو.
- مروان أحمد محمد السمان (٢٠١٢) : برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (١٣٣)، الجزء الثاني، نوفمبر.

^٣ ملحق (٣) اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في صورته النهائية.

- مضر صباح عبد جابر وحسين هاشم هندول (٢٠١٠): أثر استخدام التدريس بأسلوب القضايا الجدالية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، كلية تربوية، جامعة القادسية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، مجلد ٩، العدد ٣، ٤-٣.
- معتصم بابكر مصطفى (٢٠٠٣): أساليب الإقناع في القرآن الكريم، ط١، قطر، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.
- نهلة سيف الدين عليش (٢٠٠٩): تقويم مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ضوء نموذج تولن، مجلة المناهج وطرق التدريس، عدد (١٤٦)، مايو.
- نورا محمد أمين زهران (٢٠١٥): برنامج قائم على التعلم الاستقصائي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، رساله دكتوراه، مناهج وطرق تدريس، كلية الآداب والعلوم التربوية.
- ولاء محمد أبو سريع عبد الجواد (٢٠١٤) برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رساله ماجستير، مناهج وطرق تدريس، كلية تربوية، عين شمس.

• ثانيًا المراجع الأجنبية:

- Anderson s,c (2010): Gifted Voices Astudy of high school student is proficiency in persuasive writing and their perceptions of personal agency PHD the Morgride college of education university of Denver.
- Beach,J,A(2007): The Effect of Honors ninth-grade students' strategic, analytical reading of persuasive text models on the quality of their persuasive writing,Ph.D Disertation, facultu of the Graduate school,university of Maryland.
- Beach,J(2010): Teaching persuasive writing, available in the web at [http/ www.faculty web.cortland.edu](http://www.faculty.web.cortland.edu)
- Buchman,AD.&Jitendra,A.K(2006): enhancing argumentative essay writing of fourth-grade students with learning disabilities,Lehigh university,vol,29
- Department of education and children's services(2011): Engaging in and Exploring Persuasive Writing (Practical Guide for Classroom Teachers), Government of South Australia,Literacy Secretariat.
- Department of education and traning(2010): Key development stages for teaching persuasive writing,Australian Nourthern territory government,Assessment and reporting CTPOL.
- Elson,J,M(2011): Aprocess genre approach to teaching argumentative writing to grade nine learners, M.A Dissertation,Rhode,university.
- Felton (2004): The development of discourse strategies in adolescent argumentation. Cognitive development.vol,19.
- Felton,M.K&Herko,S.(2004): from dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescent persuasive writing, Journal of Adolescent & Adult literacy,vol.47,no.8

- Ferretti,R.P. Nacarthur,C.A&Dowdy N.s.(2000): the effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers,Journal of educational psychology 92(4).
- Ferretti,R& Lewis,w.&Anderews,S.(2009): Do Goals Affect The Structure of students' Argumentative Writig Strategies?,Journal of Educational Psychology,vol(101),No(3),Aug.
- Henley,W.,E(2006): An interoduction to argumentative writing southem Nevada Regional professional development program,Available in the web at www.rpdp.net .
- Hillocks,jr,(2011): teaching argument writing, grades 6-12, Avaliable in the web at http/ www.heinemann.com (Supporting Claims with Relevant Evidence and Clear Reasoning), USA, Heinemann.
- Kuhn &Udell (2003): "The development of argument skills" Journal Article, Child development, vol.14,no5.
- Noroozio,Weinberger,A,Biemans,H,J.A.,Mulder,M,Chizari,M(2013): Facilitating argumentative knowledge construction through atransactive discussion scriptin CSCL computers & education 61.
- Sancyzk ,A(2010): Inverstigating argumentative essays of English under adulates studying in Poland as regeds their use of cohesive devices,M.A Dissertation, Faculty of itumanities,University of OSLO.
- Student Learning Center(2006): Writing an argument, the flinders University of South Australia,Avilable in the web at, www.flinders.edu.au

