العدد
١١

بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا

دورية فصلية تصدرها رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية
(إيبسكو – المنظومة – المنهل – شمعة – أسك زاد – العبيكان – بنك المعرفة وغيرها)

العدد الحادي عشر .. يوليو ٢٠١٨م

حقوق الطبع والنشر محفوظة لرابطة التربويين العرب

الترقيم الدولي للمجلة
Print:ISSN 2357-0296
Online:ISSN 2357-030X

الموقع الإلكتروني للرابطة :

http://aae2018.org/

هيئة تحرير المجلة

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

الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

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

محتويات العدد (١١)

م	بحوث ودراسات محكمة	الصفحات
١.	المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية القمَر المتحدة.. إعداد : *أ/ أبوبكر عبده حمادي أ . د/ مصطفي عبد الله طنطاوي ، أ . د/ علي سعد جاب الله*	١١- ٣٨
٢.	برنامج تدريبى لتنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء احتياجاتهم التدريبية / المهنية.. إعداد : *أ.م.د/ حمدى أحمد محمود*	٣٩- ٧٣
٣.	المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل .. إعداد : *د/ طلال شعبان عامر، د/ محمد الطاهر عثمان*	٧٥ - ٩٩
٤.	المؤسسات التربوية الإسلامية في مقدونيا كما تبدو في كتاب "سياحتنامه" لأوليا جلبي.. إعداد : *أ.د/ ناصر رمضانى*	١٠١ - ١١٩
٥.	استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم .. إعداد : *أ.م.د/ هالة إبراهيم حسن أحمد*	١٢١ - ١٣٩
٦.	فاعلية برنامج إرشادى قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية.. إعداد : *د/ مروه مسعد السعيد ناجى ، أ.م.د / فاطمة محمد أبو الفتوح عبد العاطى*	١٤١-١٩٤
٧.	نمطان لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل وأثرهما في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحوهما.. إعداد : *د/ أنهار على الإمام ربيع د/ نيفين منصور محمد السيد*	١٩٥- ٣٣٢

تعريف بالمجلة:
بحوث عربية في مجالات التربية النوعية

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا 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 ٢٠١٦م .

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث - 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 المرسلة تكلفة ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة 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 الرئيسة 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 : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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://aae2018.org/

مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الحادي عشر مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية .وفي هذا العدد **سبعة بحوث** :

أولها بعنوان : " المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية القَمَر المتحدة " .. إعداد : *أ/ أبوبكر عبده حمادي ، أ . د / مصطفي عبد الله طنطاوي أ . د/ علي سعد جاب الله.*

وثانيها بعنوان : " برنامج تدريبى لتنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء احتياجاتهم التدريبية / المهنية ".. إعداد : *أ.م.د/ حمدى أحمد محمود.*

وثالثها بعنوان : المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل. "إعداد : *د/ طلال شعبان عامر د/ محمد الطاهر عثمان.*

ورابعها بعنوان : " المؤسسات التربوية الإسلامية في مقدونيا كما تبدو في كتاب "سياحتنامه" لأوليا جلبي " .. إعداد : أ.د/ ناصر رمضاني .

وخامسها بعنوان : " استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم ".. إعداد : *أ.م.د هالة إبراهيم حسن أحمد.*

وسادسها بعنوان : " فاعلية برنامج إرشادى قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية ".. إعداد : *د/ مروه مسعد السعيد ناجى أ.م.د/ فاطمة محمد أبو الفتوح عبد العاطى.*

وسابعها بعنوان : " نمطان لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل وأثرهما في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحوهما" .. إعداد : *د/ أنهار على الإمام ربيع ، د/ نيفين منصور محمد السيد.*

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

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

هيئة تحرير المجلة

بحوث
ودراسات
محكمة

البحث الأول

المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية القَمَر المتحدة

إعـــداد:

أ/ أبوبكر عبده حمادي

باحث ماجستير

أ.د/ مصطفي عبد الله طنطاوي

أستاذ المناهج العلوم الشرعية

كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

أ.د/ علي سعد جاب الله

أستاذ اللغة العربية والدراسات

الاسلامية كلية التربية جامعة بنها

المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية القمر المتحدة[1]

أ/أبوبكر عبده حمادي
أ . د/ مصطفى عبد الله طنطاوي أ . د/ علي سعد جاب الله

• **المستخلص:**

استهدف البحث تحديد المهارات الاستماع والتحدث المناسبة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر وإعداد مصفوفة توزيع تلك المهارات على صفوف المرحلة الابتدائية بجزر القمر بالاستعانة بأراء الخبراء والمتخصصين؛ للاستناد إليها في تحديد مدي توافرها بأهداف ومحتوى وتدريبات منهج اللغة العربية لغير الناطقين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد قائمة بالمهارات (الاستماع، التحدث) اشتقها الباحث من الأدبيات ونتائج الأبحاث التربوية ذات الصلة، ثم عرضها على مجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية بمصر وجزر القمر لتحديد مدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتوزيع المناسب لها في صفوف حلقتي التعليم الابتدائي (من الصف الأول إلى الصف الثالث)، ومن (الصف الرابع إلى الصف السادس)، وإعداد استمارة لتحليل مكونات منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرحلة الابتدائية بجزر القمر. وقد أسفرت نتائج البحث عن تحديد قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة للناطقين بلغات أخري من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر. ضمت القائمة (١) مهارة للاستماع، و(٢) مهارة للتحدث، ومصفوفة بتوزيع تلك المهارات على صفوف المرحلة الابتدائية بجزر القمر. وتم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث، المتمثلة في ضرورة إعداد منهج اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجزر القمر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة. وتوزيع هذه المهارات اللغوية في ضوء المستويات واحتياجات الدارسين. وأهداف تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر.

كلمات مفتاحية: المهارات اللغوية – مهارات الاستماع – مهارات التحدث – جمهورية القمر المتحدة

Language Skills Suitable for Primary School Students in the United Comoros

Abubaker Abdo Hammadi
Dr. Mustafa Abdullah Tantawi
Dr. Ali Saad Gaballah

Abstract:

The aim of the research was to identify the appropriate listening and speaking skills for the teaching of the Arabic language to speakers of other languages in the primary schools in the Comoros and to prepare a matrix for the distribution of these skills to the primary level in the Comoros using the opinions of experts and specialists; in order to determine their availability of objectives,

---

١ مستل من رسالة ماجستير، تخصص: مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية. بعنوان: " تقويم منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة" كلية التربية جامعة بنها(جمهورية مصر العربية).

Primary school students in the Comoros. In order to achieve the objectives of the research, the researcher prepared a list of skills (listening, speaking) derived from the literature and related educational research results, and presented to a group of Arabic language experts in Egypt and the Comoros to determine their suitability for primary school students, (Grades 1 to 3), fourth to sixth grade, and a questionnaire to analyze the components of the Arabic language curriculum for non-native speakers at the primary level in the Comoros. The results of the research resulted in the identification of a list of listening skills and appropriate speaking for speakers of other primary school languages in the Comoros. List (1) included listening skills, (2) speaking skills, and a matrix for the distribution of those skills to the primary classes in the Comoros. The recommendations and suggestions were presented in light of the results of the research, namely the need to prepare the Arabic language and Islamic studies in the Comoros in light of the appropriate language skills. And the distribution of these language skills in light of the levels and needs of learners. And the objectives of teaching Arabic language and Islamic studies for primary school students in the Comoros.

Key words: Listening skill - Talking skills - Republic of the Comoros.

• مقدمة:

جزر القمر إحدى أقدم الدول الإسلامية بشرق القارة الإفريقية، وقد حافظت عبر تاريخها الممتد على اللغة العربية باعتبارها لغة القرآن الكريم والثقافة الإسلامية، ورغم محاولات الاستعمار محوها والقضاء عليها. إلا أنها استمرت باعتبارها لغة عقيدتهم وتراثهم، فتوفرت لها ظروف لم تتوفر للغات أخرى أصابها الضعف والاندثار. ولقد اهتمت الدولة القمرية عبرا تاريخها بتعليم اللغة العربية، لكونها وسيلة مهمة لفهم الدين الإسلامي والتي يدين به الشعب القمري، ولقد عبرت عن هذا المعني خلال الدساتير القمرية، فمنذ استقلالها من المحتل الفرنسي. تحظي باحترام وتقديس القمريين لها حتى الآن، وما يزال الاعتقاد السائد لدى القمريين بأن صحة إسلام المرء لا تتم إلا بتعلم العربية، باعتبارها لغة القرآن الكريم، فهي حاضرة في التعليم وفي أسماء الأبنية والمدن والمعاملات، وما تزال تنقش على أبواب بيوتهم ومساجدهم، وبعض المثقفين يكتبون بها في معاملاتهم.

ومما يؤكد مكانة اللغة العربية لدى القمريين أنه بعد الاستقلال وعملا بمقتضيات الدستور، بدأت الحكومة في تشجيع تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وانطلاقا من أن الدين الإسلامي هو دين لشعب

القَمَري، وأن تكون اللغتين الفرنسية والعربية، هما اللغتان الرسميتان للبلاد وتقوم الحكومة وبعض الجمعيات بإيفاد البعثات واستقبال الأساتذة لتدريس اللغة العربية بالمعاهد القمرية (مُدَهُومَا، ٢٠١٤م، ٢٩٢). ويتجلى ذلك أيضا في إيفاد الآباء والأهالي أبنائهم لتعلم اللغة العربية والعلوم الشرعية في الأزهر الشريف ومدارس المملكة العربية السعودية، وذلك حرصا من المجتمع القمري على أن يتعلم أبناؤه الإسلام باللغة العربية، ولرغبتهم في تحقيق التواصل مع الشعوب العربية والإسلامية. وهذا إن دل فإنما يدل على أن جزر القمر شعبا وحكومة ماضية في تعليم اللغة العربية لأبنائها، لأنها لغة القرآن الكريم، ودين الدولة الرسمي هو الإسلام، ونسبة السكان المسلمين ٩٨٪، من المسلمين. وارتباط جزر القمَر بالدول العربية منذ قرون. وقد ظل جزر القمَر إلي الجامعة العربية في ١٩٩٣م.

وزاد من اهتمام الدولة بنشر اللغة العربية وتعليمها سعيا إلى تعريب لغة البلاد صدور القرار الرئاسي: (رقم :٠٩ - ٠٨٥/ pr)، والتي أشارت المادة الثانية منها إلى ضرورة تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم قبل الجامعي لجعل اللغة العربية ضمن سياسة التعريب للدولة القمرية. وتنتظم المراحل الدراسية من النظام التعليمي بجزر القمَر على النحو الآتي:

- ما قبل المدرسة (الحضانة) ثلاث (٣-٥) سنوات.
- المرحلة الابتدائية ست سنوات (الشهادة الابتدائية).
- المرحلة الإعدادية أربع سنوات.
- المرحلة الثانوية ثلاث سنوات.

ويطلق على كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية بنظام التعليم الأساسي، كما يُعْتَمَد نظام التعليم بجمهورية القمَر المتحدة (جزر القمَر) على تعدد اللغوي(قمري ـ فرنسي عربي) في الدراسة. ولكن بالرغم من نص الدساتير القمرية على أن اللغة العربية لغة رسمية للدولة القمَرية وضرورة تعليمها لأبنائها، كون جزر القمر عضواً بالجامعة العربية، وعضوا أيضا بالمنظمة التعاون الإسلامي، فإن الواقع تشير إلى خلاف ذلك؛ نظرا لسيطرة اللغة الفرنسية من جراء التبعية للاستعمار الفرنسي؛ فنجد أن اللغة الفرنسية هي لغة الدراسة والتعليم والإدارة من التعليم الأساسي (في التعليم العام والخاصة)، بينما اللغة العربية هي لغة الدراسة والتعليم والإدارة (في الكتاتيب القرآنية وبعض المدارس الاسلامية العربية بجزر القمَر).

وقد نص دستورالبلاد المعدل والصادر في (٢٠٠١م) في مادته الأولى علي أن اللغة العربية لغة رسمية لدولة القمَرية، وبعد وصول الرئيس الأسبق

لجمهورية القمَر المتحدة السيد / أحمد عبد الله سامبي[٢]، قد قرر بأن تكون اللغة العربية إجبارية لتعليم القمَري وليس اختيارية، مما أعطي اللغة العربية دورا كبيرا في نشر لغة الضاد بجزر القمر. وصار يعتمد في تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على مناهج لمؤسسات ودول إسلامية، منها كتب (اللغة العربية للناشئين) وقد طبعت هذه الكتب من قبل الاتحاد العالمي للمدارس العربية الإسلامية الدولية، التابع لمنظمة التضامن الإسلامي، لدعم تعليم اللغة العربية في جزر القمر، وبعض منهج الأزهر الشريف في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية. وبعض الكتب كالعربية بين يديك، وغيرها(عبد الله،٢٠١٤م، ٤-٦). ولذا أصبح من الضروري أن تعلم اللغة العربية بمدارس المرحلة الابتدائية وفق رؤية تحدد المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ المراحل التعليمية وتقويم المناهج المستجلبة من بعض الدول والهيئات وتدرس بمراحل التعليمية المختلفة.

• مشكلة البحث:

هناك العديد من الجوانب التي توضح مشكلة الدراسة، بالرغم من إشارة الدساتير القمرية إلى أن اللغة العربية لغة رسمية للدولة، وإلى ضرورة تعليمها لأبناء جزر القمر بعد الاستقلال، بداية من دستور(١٩٧٥/١٢/٣١م) ودستور (٢٠٠١/١٢/٢٣م)، وكون جزر القمَر عضواً بجامعة الدول العربية، فإن اللغة العربية لم تلق القدر الكافي من الاهتمام ؛ نظرا ارتباط جزر القمَر بدولة المحتل الفرنسي. وسيطرة اللغة الفرنسية في كآفة المعاملات اليومية الحكومية بدولة القمَرية. ومن ثم سيطرة اللغة الفرنسية في الإدارة وكافة المؤسسات الدولة القمرية، فأصبحت المجتمع القمَري غير ناطق بالعربية برغم عضويته في الجامعة العربية، فالمجتمع القمري به متعدد اللغات (قمَري ـ فرنسي ـ عربي)، لكن الفرنسية هي لغة التعامل في المؤسسات الدولة القمرية؛ مما أدى إلي تدني مهارات اللغة العربية لدى أبنائه، وتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي علي وجه الخصوص، ويستدل على ذلك من أمرين:

• الأول:

يتمثل في أن مصادر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأبناء جزر القمر ظلت لفترات طويلة تعتمد على روافد من عدة دول ومؤسسات

---

٢ رئاسة الجمهورية القمر المتحدة، إدارة الوثائق والقرارات الرئاسية (٢٠٠٩م)، رقم : ٠٩ - ٠٨٥/ pr بتاريخ ٢٠٠٩/٦/٢٠م. والرئيس الأسبق / أحمد عبد الله سامبي، درس بالمملكة العربية السعودية، بتحديد الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، ثم سافر إلي ايران وهناك اكمل تعليمه في العلوم الشرعية، وبعد تخرجه ومجيئه بجزر القمر أسس حزب مع رفقائه من علماء وشيوخ، الذين كانوا معه بالمدينة وغيرهم وتعرف هذا الحزب بـ (الجبهة الوطنية للعدالة) ذو ميول اسلامية، ورشح نفسه في رئاسيات كمستقل في ٢٠٠٦م، وفاز فيها، وخرج في الحكم في ضوء مبدئ تداور السلطة ما بين الجزر، وأسس حزبه آخر (جُوا – jowa)، وتعني – الشمس باللغة القمرية، وتعني بالعربية – اعرف، ويلقب (بآية الله سامبي) ويُتَهَم بالتشيع، وهو الآن في المعارضة.

إسلامية وعربية تتبناها وزارة التربية والتعليم القمر والمدارس الإسلامية ليس فقط في المجتمع القمري بل في مختلف دول إفريقيا خصوصا دول الشرق والوسط، دون أن ترتبط معظم هذه الكتب بخصائص واحتياجات هذه الدول، وقد أشارت إلى ذلك نتائج بعض الدراسات منها دراسة (عارف، ١٩٩٤م) التي أشارت إلى أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ما زال مفتقراً إلى أسس علمية مدروسة تعين المتعلم غير العربي علي اكتسابها وإتقانها بصورة فعالة وفي مرحلة زمنية محددة، ولا تزال كذلك تسيطر عليه الأساليب العتيقة التي كانت ـ ولا تزال ـ تستعمل في تعليم اللغة العربية للعرب أنفسهم بوصفها لغتهم الأم،ولا يقتصر ذلك على المواد اللغوية التقليدية كالنحو والصرف والبلاغة، بل يمتد أيضا إلى بعض المهارات اللغوية كالكتابة.

وأيضا دراسة (عمر، ٢٠٠٤م) التي ذكرت أن من سلبيات المناهج في جزر القمَر أنها مستعارة من مناهج متعددة، منها المناهج العربية علي وجه الخصوص، مما يجعلها خالية من الثقافة القمرية وعاداتها وثقافتها، ومعلوم أن تعليم العربية دون خلفية ثقافية محيطة، ودون مرجعية يقدم المحتوي اللغوي في إطارها هو أمر غير ممكن وغير مقبول من وجهة نظر التربويين. فالخلفية الثقافية الإسلامية تيسر لمعدي المواد التعليمية تقديم الأنماط والمفاهيم الثقافية وتقديم المفردات والتراكيب اللغوية المشتركة بين العربية ولغات المتعلمين الذين يدينون بالإسلام.

- **الثاني:**

وجود صعوبات ومشكلات تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفي جزر القمَر تتعدد تلك الصعوبات وتظهر في صورة مشكلات تقلل من نجاح تعليم اللغة العربية في المدارس. وقد قام الباحث بعمل زيارات ميدانية لبعض المدارس والتقى بعدد (١٥) من المعلمين والموجهين فيها وأولياء الأمور ووجه إليهم استبانه لتعرف الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية لتلاميذ المدارس الابتدائية. حيث أجمع (٩٠٪) منهم على وجود مشكلات تتعلق بالمنهج منها:

- عدم مناسبته التلاميذ والمجتمع القمر كونها استعيرت من الخارج.
- قد لا يحقق أهداف منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- لا يساعد التلاميذ على الإقبال على تعليم اللغة العربية.
- لا يراعي عادات المجتمع وتقاليده،لأنه تم اعدده لغير المجتمع القمري.

وهو ما يتفق مع دراسة (همداني ٢٠٠٨م) التي ذكرت أنه رغم صدور عدد كبير نسبيا من الكتب التعلمية لمختلفة المستويات، أبرزها" الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" في المجتمع الصومالي، بأجزائه

الثلاثة وكتب "اللغة العربية بين يديك"، ورغم التقدم النسبي الذي تم فإن كتب تعليم العربية للأجانب مازالت بعيدة من مواكبة المستويات التي بلغتها الكتب التعليمية التي تدرس بها لغات حديثة كالإنجليزية والفرنسية والألمانية.

• أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه في توضيح مشكلة البحث يمكن التعبير عنها في الأسئلة التالية:

- مامهارات الاستماع المناسبة لتعليم اللغةِ العربية لغير الناطقين بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- مامهارات التحدث المناسبة لتعليم اللغةِ العربية لغير الناطقين بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- مالتوزيع المقترح للمهارت الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين ؟
- مالتوزيع المقترح للمهارت الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين ؟

• أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنه يفيد الفئات التالية:

- يفيد تلاميذ المرحلة الابتدائية في وضع وتحديد المهارات (الاستماع التحدث) المناسبة لهم من وجهة نظر الخبراء، وبالتالي يمكن في ضوء تلك المهارات تحديد خبرات المنهج المناسبة لهم، وأيضا بناء الاختبارات والتدريبات التي تنمي لديهم تلك المهارات في تعلمهم للغة العربية.
- كذلك تفيد خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من أبناء جزر القمر في الاستناد إلى مصفوفة توزيع المهارات اللغوية على صفوف المرحلة الابتدائية، ومن ثم يمكن أن تكون أساسا لاستكمال تحديد المهارات (الاستماع، التحدث) لتلاميذ بقية المراحل التعليمية بجزر القمر الناطقين بغير العربية.
- يفيد البحث أيضا في وضع أداة علمية مناسبة لتقويم منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بغير العربية من أبناء جزر القمر وبالتالي بيان جوانب القوة، ونقاط القصور في المناهج الحالية.

• حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي علي المهارات اللغويةِ اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بلغات أخري من جزر القمَر في كل من الاستماع والتحدث.

• مصطلحات البحث :

• مصفوفة المهارات:

تعرف المصفوفة بأنها : نموذج يعتمد فى جوهره على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر فى فئات متداخلة "، وهو عبارة عن جداول مقسمة إلى خلايا أوخانات لبيان العلاقة بين عدة متغيرات (الغانم وأخرون، ٢٠٠٦م، ١٣٥)

ويقصد بها فى هذه الدراسة: توزيع للمهارات اللغوية في اللغة العربية على صفوف المرحلة الابتدائية للتلاميذ الناطقين بعير العربية بجزر القمروذلك في جداول متتابعة ومتدرجة، بحيث يتحقق فيها معيارا الاستمرار (المدى) والتتابع.

• الاستماع:

يعرف الاستماع بتعريفات عديدة، منها أنه عملية استقبال الأذن للكلمات المنطوقة وفهمها وتحليلها والحكم عليها(فتح الباب، ٢٠١٥م، ٣٧). ويعرف كذلك بأنه : عملية يعطي المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه أذناه من الأصوات(الشنطي، ٢٠١٠م، ٢٨)

إجرائيا بأنه وتعرف: قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القَمَر على تلقي الأصوات بقصد، وفهمها وتحليلها ونقدها في ضوء خبراته.

• التحدث:

يعرف بأنه ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والمستمع،أو على الأقل ذهن المتكلم،وبناء على هذا فإن الكلام الذي ليس له دلالة في ذهن المتكلم أو السامع لا يعد كلاما، بل هو أصوات لا معني لها(نينجروم ،٢٠١٠م، ٢٩).

وهو ذلك الكلام الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه، وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يزخر به عقله من رأي، أو فكر، وما يريد أن يزود به من معلومات في طلاقة، وانسياب، مع صحة في التعبير، وسلامة في الأداء(الأحمدي،١٤٣١هـ، ٥١).

وتعرف هذه الدراسة إجرائيا بأنه : قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ونقلها إلى الآخرين في ضوء خبراته.

• إجراءات البحث:

يسير البحث وفق الإجراءات الآتية:

- بناء قائمة بالمهارات (الاستماع،التحدث)، المناسبتين عند الاستماع والتحدث لتلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بعير العربية في جزر القمَر بالرجوع

إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- عرض القائمة لمهارات كل من(الاستماع، التحدث)على بعض الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بعيرها للتعرف على مدى مناسبتها صياغة ومضمونا، ومدى مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تقديم القائمة لمجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية ومتخصصيها لغير الناطقين بها في بعض الجامعات بمصر وفي جزر القمر للتعرف على مدى مناسبتها ومناسبة توزيعها على صفوف المرحلة الابتدائية.
- جمع البيانات وتفريغها وتحليلها إحصائيا.
- عرض النتائج والتوصيات.

• الإطار النظري للبحث :

• أولا: مهارة الاستماع :

الاستماع لغة : مصدر استمع، جلسة الاستماع لقاء يتم بقصد الاستماع إلي الآخرين لمعرفة آرائهم وجمع البيانات عنهم، استمع/ يستمع/ سَمِع/ استمع/ استماعا: له / إليه : أصغي إليه.السمع:حِس الأُذنِ (يوسف(٢٠٠٥م، ١٠٧): وفي التنزيل :إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ {سورة ق الآية : ٣٧}.

أما مفهوم الاصطلاحي للاستماع : عند التعرض لمفهوم الاستماع فلا بد من التفرقة بين المصطلحات التالية(الأحمدي١٤٣١هـ، ٤٥):

- **السمع** : هو حاسة من حواس الإنسان وآلته الأذن، قال تعالي : " خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عظِيمٌ" {سورة البقرة الآية : ٧ }. كما ان السمع عملية استقبال الرموز الصوتية بواسطة الأذن وانتقالها في صورة ذبذبات عصبية إلي مركز السمع في المخ. وهو عملية فسيولوجية ومرحلة سابقة لعملية الاستماع، وحاجة الاستماع للسمع مثل حاجة القراءة للرؤية، وهو حاسة تنشأ عن طريق النضج.
- **السماع**: هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها علي سلامة الأذن، ولا تحتاج إلي إعمال الذهن أو الانتباه لمصدره، فالسماع يقصد علي عملية استقبال الأذن للذبذبات الصوتية من مصدر معين كل سماع أغنية أوضوضاء، وبذلك فالسماع أمر لا يتعلمه الانسان ولا يمكن تعلمه. فالسماع إذن هو : استقبال ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا.
- **الاستماع** : هو احدي القنوات التي تمر فيها المعلومات إلي المستمع، فهو من المهارات الرئيسية في حياة المستمع، وهو من وسائل التعلم التي تساعد

المتعلم علي تلقي المعلومات، ولهذا فالاستماع يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد.

وهو النوع الذي يعتمد عليه الانسان في التعلم إذا توافر فيه الفهم والإدراك والإنصات.هو استقبال الصوت، وتركيز الانتباه علي المسموع من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر، قال تعالي : وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ{سورة الأعراف: الآية ٢٠٤}. أما لفظ الاستماع والإنصات، فهما متقاربان في معناهما، والفرق بينهما فرق في الدرجة وفي طبيعة الأداء.

ومعني ذلك يتضح أن الاستماع أساسه الفهم والإدراك، ويقصد بالاستماع تمرين التلاميذ علي الانتباه، وحسن الاصطفاء والإحاطة معني ما سمع والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به، وهو أول الفنون الأربعة للغة. وهي الاستماع، والحديث أو الكلام. ويطلق السمع علي الحاسة التي من شأنها إدراك لأصوات ، قال تعالي: {خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ}(البقرة: ٧).

- **مهارات الاستماع:**

أشارت الآدبيات التربوية والدراسات السابقة إلى مهارات عديدة للاستماع فذكر كل من (بدير وصادق، ٢٠٠٩م، ٩٠) بأن التلاميذ يحتاجون في اكتساب مجموعة من مهارات الاستماع، ومنها ما يأتي، وهي:

- القدرة علي قراءة مواد أخري لها علاقة بموضوع الدرس.
- الإدراك السريع للكلمة والإدراك وجمع الكلمات الأساسية التي تفيد المعني المقصود.
- القدرة علي حذف الكلمات التي لا معني لها في الجملة.
- القدرة علي المحافظة علي المعني العام.

وأشار (طعمية، ٢٠٠٩م، ٢٧) إلى أن من مهارات الاستماع ما يأتي:

- تعرف الأصوات العربية،وتمييز ما بينها من اختلافات.
- القدرة علي تتبع ما يسمع.
- التمييز بين التشديد والتنوين.
- القدرة علي النقد وإبداء الرأي.
- متابعة الحديث وإدراك ما بينه من علاقات.
- التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
- فهم صيغ اللغة العربية من تذكير وتأنيث.
- تحليل ما يسمع وتقويمه في ضوء معايير موضوعية.
- استخلاص النتائج من المقدمات.

وأضاف (شحاتة ، ٢٠٠٨م، ٧٦) مهارات أخرى ، ومنها:

- الانتباه لمدة طويلة.
- إدراك الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المسموع.
- إدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع.
- تعرف المعني في ضوء الموقف المحيط بالكلام.
- الفهم المسموع بسرعة ودقة، ودقة في تحديد المعني المقصود من المتحدث.
- التركيز علي ما يستهدفه السامع من أمثال.
- تحديد الكلمة الصعبة والغريبة والواردة في النص المسموع.
- الوقوف علي بعض الأساليب،والتركيب الجملة في النص المسموع.
- الوقوف علي بعض القيم الخلفية ،التي يستعملها النص،الصريح منها والخفي.
- تسلسل الأفكار تسلسلاً يتقبلها العقل.
- تجديد الأفكار المتواترة من الأفكار المبتكرة.
- التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المسموع.
- معرفة أساليب الاستماع الواردة في الأصلي البديهي منها والمؤكد.
- مدي اتساق المادة المسموعة مع تواضع عليه المجتمع وآخره.
- إدراك العلاقات المختلفة في النص،ومدي سلامة المعلومات،وقربها من الواقع،أو بعدها عنه،ومعرفة الاتجاهات المعروضة في النص المسموع.
- التعرف علي أوجه الاتفاق والاختلاف في النص المسموع،ودي اتباع المادة المسموع مع توضيح أو بعدها عنه.
- النقد المسموع في ضوء الخبرة السابقة،وتمثيل هذه المهارات وغيره،خط الدفاع لدي يحمي الانسان من التراث،وما تناقله وسائل الاعلام المختلفة،من محاولة ضرب الثقة في النفس وهدم الاعتزاز بالذات .

وجدير بالذكر أن أي مهارة من مهارات الاستماع تتضمن ثلاثة مكونات هي: (لافي ،٢٠١٢م، ٨٧):

- **المكون المعرفي:** ويتطلب المهارة جوانب معرفية وعمليات عقلية وأول هذه المستويات هو الإدراك.
- **المكون الوجداني الانفعالي :** وهذا المكون قابل للاكتساب والتعديل وهو مرتبط بالمكونات الأخرى للمهارة.
- **المكون السلوكي والأدبي:** وهو مكمل لمكون المعرفي والأداء هو التعامل والتغير وهو ما يصدر عن الفرد من أفعال سلوكية قابلة للملاحظة

- **ثانيا : مهارة التحدث :**

ولكي تتضح أهمية مهارة التحدث، والحاجة إليها لدي الناطقين بلغات أخري، يتم عرض مفهوم التحدث من حيث: مفهومه، مهارته.

- **مفهوم التحدث :**

التحدث ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه ، وما يجول بخاطره من مشاعر، وما يزخر به من رأي، أو فكري وما يريد أن يزود به غيره من معلومات في طلاقة، وانسياب مع صحة في التعبير،وسلامة في التعبير. وهو من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار، فالناس يستخدمون التحدث أكثر من الكتابة في حياتهم، أنهم يتحدثون أكثر مما يكتبون، ومن هنا يمكن اعتبار التحدث الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي والتحدث كفن لغوي يتضمن أربعة عناصر، هي:

- **الصوت:** فلا تحدث بدون صوت، وإلا تحولت العملية إلي إشارات للإفهام.
- اللغة: فالمتحدث ينطق لغة، وليس مجرد مصدر أصوات.
- **التفكير:** فالتحدث بلا تفكير يسبقه ويكون أثناء يصبح أصوات بلا معني أوهدف.
- **الأداء:** وهو يسهم في التأثير والإقناع، ويقصد به تعبيرات الوجه، وحركات الرأس واليدين، وتنغيم الصوت، والتحكم في التنفس، وحسن الوقف.

وللتحدث تعريفات عديدة منها تعريف (عبد الرحيم، ٢٠٠٨م) بأنها:" أداء يتم بسرعة ودقة الأداء ونوع الأداء وكيفية تختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته، في إيصال الأفكار والأحاسيس إلي الآخرين باستخدام اللغة الشفهية". وتعريف (سيد، ٢٠١٥م، ١٦٢) بأنه :" مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات، والمعاني والأفكار، والأحداث، من التحدث إلي الاخرين بطلاقة مع صحة في التفسي، وسلامة في الأداء وينطوي هذا التعريف علي عنصرين أساسين هما : التوصيل والصحة اللغوية ولنقطة وهما قوام عملية التحدث.

وتعرف اجرائيا بأنه: قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القَمَر على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ونقلها إلى الآخرين، مع مرعاة القواعد اللغة.

- **مهارات التحدث:**

ومن مهارات التحدث ماذكره (عبد الله ، ٢٠٠٩م: ٦٨) في قائمة تضمنت ما يأتي:

- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- استخراج عبارات المجاملة والتحية بما يتفق والثقافة العربية.
- تمثيل المعني. والتكيف مع ظروف المستمعين.
- التعبير عن الأفكار في سلامة.
- التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخارج.

- القدرة علي تغيير مجري الحديث إذا استدعي الأمر ذلك.
- إعطاء الفرصة للمسمعين للمشاركة في الحديث.
- مراعاة الوقت المخصصة للمتحدث وعدم التجاوز في هذا.

وأيضا ما أشارات إليه أماني الورداني من أن المهارات التحدث تتضمن (محمد، ٢٠١٤م، ١١٦):

- مهارة النطق دون إبدال أو حذف أو إضافة. ومهارة إعطاء كل حرف حقه في النطق والوقف.
- مهارة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وبالسرعة المناسبة.
- مهارة استعمال الكلمة في معناها الصحيح، مع إخراج المعني المناسبة من خلال النص أو الجملة.
- مهارة استخدام المترادفات. ومهارة تكوين الجمل تكوينا صحيحا.
- مهارة استخدام جملة كاملة سليمة.
- مهارة استخدام جملة فعلية . و مهارة استخدام جملة اسمية.
- مهارة التميز بين الحروف المتشابهة في الشكل وفي النطق.
- مهارة إخراج الأصوات الحروف من مخارجها بما لا يفسد المعني للحرف وللجملة أو النص.
- مهارة السرعة في إخراج الحروف وتزينها بأصوات مناسبة.

• نتائج الدراسة :

أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج تُعرض علي الآتي:

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وتتعلق هذه النتائج بالسؤال الأول ونصه " مامهارات الاستماع المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمُتخصصين"؟

ومن خلال رصد الاستجابات التي تمت من قبل مجموعة الخبراء والمتخصصين على قائمة المهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بغير العربية من أبناء جزر القمر، أظهرت النتائج ما يلي:

• بالنسبة لمهارة الاستماع :

بوضح جدول (١) أراء الخبراء والمتخصصين في مدى مناسبة المهارات الاستماع لتلاميذ الصفوف (١-٦) من المرحلة الابتدائية بجزر القمَر :

جـدول (١) نتائج قيم مدي مناسبة مهارات الاستماع لتلاميذ الصفوف (١ ـ ٦) من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١ – ٣)			من (٤ – ٦)			من (١ – ٣)			من (٤ – ٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
١	يميز أصوات الحروف العربية	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢	يربط بين الصوت والكشل الذي يدل عليه.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣	يميز سماعا الحروف التي تبدأ به الكلمة والتي تنتهي به.	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٤	يفهم معاني الكلمات الواردة في الحديث المسموع.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
٥	يميز الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع الذى يسمعه.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
٦	يربط الكلمة المسموعة بالصورة التي تدل عليها.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٧	يميز بين نوع الكلام المسموع.	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٢	٨٠.٠٠	٠٠.٩٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
٨	إدراك التسلسل والترتيب للحديث المسموع.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٩	يلخص ما يسمع بأسلوبه.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١٠	يتعرف أغراض المتكلم في كلامه.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
١١	يردد ما يسمعه من النص المسموع .	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٠٠.٩٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
١٢	يستنتج ما يريد المتحدث التعبير عنه.	١٢	٨٠.٠٠	٠٠.٩٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
١٣	يستنتج أسماء بعض الموجودات حوله.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١٤	يفهم مضمون محادثات	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٢	٨٠.٠٠	٩٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١–٣)			من (٤–٦)			من (١–٣)			من (٤–٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
	قصيرة.												
١٥	يكشف أوجه التناقض فيما يسمعه.	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
١٦	يذكر أغرب شيء استمع إليه في النص.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
١٧	يذكر بعض الكلمات الجديدة فيما استمع إليه.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
١٨	يتعرف أغراض المتكلم من كلامه.	-	-	-	-	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١٩	يردد ما يسمعه من النص المسموع .	-	-	-	-	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
٢٠	يستجيب لبعض الأسئلة بدقة.	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠	-	-	-	-	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
٢١	يستنتج أسماء بعض الموجودات حوله.	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠	-	-	-	-	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢٢	يفهم مضمون محادثات قصيرة.	-	-	-	-	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
٢٣	يتابع الحديث مميزا ما بين جوانبه من العلاقات.	-	-	-	-	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
٢٤	يكشف أوجه التناقض فيما يسمعه.	-	-	-	-	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	-	-	-	-	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢٥	يحلل ما يسمعه ويقومه بأسلوبه	-	-	-	-	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠
٢٦	يكمل بعض النصوص حسب استماعه إليها.	-	-	-	-	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	-	-	-	-	٨٠.٠٠	٩٠

يتضح من نتائج الجدول (١) أن نسب اتفاق الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية في مهارات اللغة المتعلقة بالاستماع واللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية كبيرة في جميع المهارات حيث تراوحت نسب الاتفاق لدى الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية بالجامعات المصرية ما بين (٧٠ – ٩٣,٣٣٪) والمهارات التي نالت أعلى نسبة هي :

- مهارة (١) ونصها " يميز أصوات الحروف العربية".
- مهارة (٤) ونصها " يفهم معاني الكلمات الواردة في الحديث المسموع".
- مهارة (٥) ونصها "يميز الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع الذي يسمعه".
- مهارة (٨) ونصها "إدراك التسلسل والترتيب للحديث المسموع".
- مهارة (١٠) ونصها " يتعرف أغراض المتكلم في كلامه".
- مهارة (١٦) ونصها " يذكر إعراب شيء استمع إليه في النص"
- مهارة (١٧) ونصها "يذكر بعض الكلمات الجديدة فيما استمع إليه".

بينما كانت المهارات التي نالت أقل نسبة في التقييم هي:

- مهارة (٣) ونصها " يميز سماعا الحروف التي تبدأ بها الكلمة والتي تنتهي بها".
- مهارة (١٥) ونصها " يكشف أوجه التناقض فيما يسمعه".

وبالنسبة للقيم المتعلقة بمدى اتفاق خبراء تعليم اللغة العربية بجزر القمر لمهارات الاستماع لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى فكانت ما بين (٨٠ ــ ٩٣,٣٣٪)، والمهارات التي نالت أعلى نسبة من وجهة نظرهم هي :

- مهارة (٢) ونصها " يربط بين الصوت والشكل الذي يدل عليه".
- مهارة (٣) ونصها " يميز سماعا الحروف التي تبدأ بها الكلمة والتي تنتهي بها".
- مهارة (٥) ونصها "يميز الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع الذي يسمعه".
- مهارة (٦) ونصها "يربط الكلمة المسموعه بالصورة التي تدل عليها".
- مهارة (٨) ونصها "إدراك التسلسل والترتيب للحديث المسموع".
- مهارة (١٣) ونصها "يستنتج أسماء بعض الموجودات حوله".
- مهارة (١٦) ونصها " يذكر إعراب شيء استمع إليه في النص"
- مهارة (١٧) ونصها "يذكر بعض الكلمات الجديدة فيما استمع إليه".

والمهارات التي نالت أقل نسبة من وجهة نظرهم هي:

- مهارة (٧) ونصها " يميز بين نوع الكلام المسموع"

ويتضح من تلك النتائج تطابق أراء الخبراء والمتخصصين في كل من مصر جزر القمر في مهارات الاستماع والتي لها أولوية لتلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وهذه المهارات هي المهارة رقم (٥،٨،١٦،١٧). وفيما يتعلق للنتائج المتعلقة بالمهارات المناسبة للصفوف (٤-٦) يتضح، من نتائج الجدول السابق أن نسب اتفاق الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية في مهارات اللغة المتعلقة بالاستماع واللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة بالمرحلة الابتدائية كبيرة في جميع المهارات حيث تراوحت نسب الاتفاق لدى الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية بالجامعات المصرية ما بين (٧٣.٣٣- ٩٣.٣٣) والمهارات التي نالت أعلى نسبة هي :

- مهارة (١) ونصها " يميز أصوات الحروف العربية".
- مهارة (٢) ونصها " يربط بين الصوت والرمز الذي يدل عليه ".
- مهارة (٣) ونصها "يميز سماعا الحروف التي تبدأ به الكلمة والتي تنتهي به".
- مهارة (٨) ونصها " يميز الأفكار الرئسة والفرعية للموضوع الذي يسمه ".
- مهارة(١٠) ونصها "يفهم العبارات التي يستمعها "
- مهارة (١١) ونصها " يربط الكلمة المسموعة بالصورة التي تدل عليها ".
- مهارة (١٥) ونصها "ادراك التسلسل والترتيب للحديث المسموع "
- مهارة (٣٠) ونصها " يذكر بعض الكلمات الجديدة فيما استمع إليه ".
- مهارة (٣١) ونصها " يحدد بعض الكلمات التي لا يعرف معناها ".
- مهارة(٣٢) ونصها "يوضح بعض خصال الخير علي ضوء فهمه للحديث "

بينما كانت المهارات التي نالت أقل نسبة في التقييم هي :

- مهارة (١٩) ونصها " يردد ما يسمعه من النص المسموع ".
- مهارة (٢٤) ونصها " يكشف أوجه التناقض فيما يسمعه".
- مهارة (٢٥) ونصها " يحلل ما يسمعه ويقومه بأسلوبه ".
- مهارة (٢٦) ونصها " يكمل بعض النصوص حسب استماعه إليها ".

ويتضح من تلك النتائج تطابق أراء الخبراء والمتخصصين في كل من مصر جزر القمر في مهارات الاستماع والتي لها أولوية لتلاميذ الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، وهذه المهارات هي المهارة رقم (١.٢٩.١١.١٠.٨.٣.٢).

أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج تُعرض علي الآتي:

- **النتائج المتعلقة بالسؤل الثاني:**

وبالنسبة لمهارات التحدث ويتعلق هذه النتائج بالسؤال الأول ونصه " مامهارات التحدث المناسبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين"؟

ومن خلال رصد الاستجابات التي تمت من قبل مجموعة الخبراء والمتخصصين على قائمة المهارات الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية الناطقين بغير العربية من أبناء جزر القمر، أظهرت النتائج ما يلي:

- **بالنسبة النتائج لمهارة التحدث :**

بوضح جدول (٢) أراء الخبراء والمتخصصين في مدى مناسبة المهارات التحدث لتلاميذ الصفوف (١-٦) من المرحلة الابتدائية بجزر القمَر :

جـــــدول (٢) نتائج قيم مدي مناسبة مهارات التحدث لتلاميذ الصفوف (١ – ٦) من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١ – ٣)			من (٤ – ٦)			من (١ – ٣)			من (٤ – ٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
١	ينطق الصوت من مخرجه الصحيح	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢	ينطق نطقا بصيغتها الصحيحة.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣	ينطق عبارة مفهومة.	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٠٠.٨٠	٩٣.٣٣
٤	ينطق الأصوات المتقاربة في المخرج.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
٥	يعبر عن رغباته بطريقة صحيحة معبرة.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦
٦	يسخدم عبارات التحية استخداما صحيحا.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٣٣.٩٣	٩٦.٦٦	١٤	٢٢.٩٣	٩٦.٦٦
٧	يعبر بأسلوب يناسب موضوع الحديث.	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦
٨	يقف وقفات مناسبة عند التحدث.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٤	٣٣.٩٣	٣.٣٣	١٣	٨٠	٩٣.٣٣
٩	يتحدث بصورة مناسبة للمقام.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٦٦	٩٦.٦٦	١٤	٣٣.٩٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١٠	يستخدم الجمل الأسمية والفعلية وفقا المقام.	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١٠	٦٦.٦٦	٧٣.٣٣	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١١	يعبر عن المعنى بالكلمات والجمل التي يتحدث بها.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣
١٢	يراعي الحركات الصحيحة في نطق الكلمات والجمل.	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١١	٧٣.٣٣	٨٦..٦٦

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن نسب اتفاق الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية في مهارات اللغة المتعلقة بالتحدث واللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية كبيرة في جميع المهارات حيث تراوحت نسب الاتفاق لدى الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية بالجامعات المصرية ما بين (٧٣.٣٣ – ٩٣.٣٣٪) والمهارات التي نالت أعلى نسبة هي :

- **مهارة (١) ونصها " ينطق الصوت من مخرجه الصحيح".**
- **مهارة (٢) ونصها " ينطق نطقا بصيغتها الصحيحة ".**

في حين كانت مهارات التحدث التي نالت أقل قيمة هي :

- **مهارة (١٠) ونصها " يقف وقفات مناسبة عند التحدث".**

وبالنسبة للقيم المتعلقة بمدى اتفاق خبراء تعليم اللغة العربية بجزر القمر لمهارات التحدث لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى فكانت ما بين(٧٣.٣٣ – ٩٣.٣٣٪)،والمهارات التي نالت أعلى نسبة من وجهة نظرهم،هي :

- مهارة (٢) ونصها " ينطق العبارة نطقا بصيغتها الصحيحة ".
- مهارة (٣) ونصها" ينطق عبارة مفهومة"
- مهارة (٦) ونصها " يستخدم عبارات التحية استخداما صحيحا".
- مهارة (٨) ونصها " يقف وقفات مناسبة عند التحدث".
- مهارة (٩) ونصها " يتحدث بصورة مناسبة للمقام".
- مهارة (١٣) ونصها " ينظم الكلام حسب المقام".

في حين كانت مهارات التحدث التي نالت أقل قيمة هي :

- مهارة (١١) ونصها " يستخدم الجمل الإسمية والفعلية ".

وفيما يتعلق للنتائج المتعلقة بالمهارات المناسبة للصفوف (٤-٦) يتضح من نتائج الجدول (٢) أن نسب اتفاق الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية في مهارات اللغة المتعلقة بالتحدث واللازمة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية كبيرة في جميع المهارات حيث تراوحت نسب الاتفاق لدى الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية بالجامعات المصرية ما بين(٧٣.٣٣ – ٩٣.٣٣٪)،والمهارات التي نالت أعلى نسبة هي :

- مهارة (١) ونصها " ينطق الصوت من مخرجه الصحيح".
- مهارة (٤) ونصها " ينطق الأصوات المتقاربة في المخرج".
- مهارة (٥) ونصها " يعبر عن رغباته بطريقة صحيحة معبرة".
- مهارة (٦) ونصها " يستخدم عبارات التحية استخداما صحيحا".
- مهارة (٨) ونصها " يقف وقفات مناسبة عند التحدث".
- مهارة (٩) ونصها " يتحدث بصورة مناسبة للمقام".
- مهارة (١٣) ونصها " ينظم الكلام حسب المقام".

في حين كانت مهارات التحدث التي نالت أقل قيمة هي :

- مهارة (١٠) ونصها " يستخدم الجمل الإسمية والفعلية وفق المقام".

وبالنسبة للقيم المتعلقة بمدى اتفاق خبراء تعليم اللغة العربية بجزر القمر لمهارات التحدث لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى فكانت ما بين(٨٠.٠٠ – ٩٣.٣٣٪)، والمهارات التي نالت أعلى نسبة من وجهة نظرهم هي:

- مهارة (٢) ونصها " تطق الصوت من مخرجه الصحيح".
- مهارة (٣) ونصها" عبارة مفهومة"
- مهارة (٦) ونصها " يستخدم عبارات التحية استخداما صحيحا".
- مهارة (٨) ونصها " يقف وقفات مناسبة عند التحدث".
- مهارة (٩) ونصها " يتحدث بصورة مناسبة للمقام".
- مهارة (١٣) ونصها " ينظم الكلام حسب المقام".

في حين كانت مهارات التحدث التي نالت أقل قيمة هي :

- مهارة (١٠) ونصها " يستخدم الجمل الإسمية والفعلية وفق المقام.

• نتائج السؤال الثالث:

أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج تُعرض علي الآتي: ويتعلق النتائج بالسؤال الثالث، والذي ينص على " ما التوزيع المقترح للمهارت الاستماع المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟" وتعرض النتائج على النحو التالي:

• نتائج متعلقة بتوزيع مهارات الاستماع على صفوف المرحلة الابتدائية :

من خلال حصر آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية، أمكن تحديد توظزيع المهارات اللغوية الاستماع على النحو التالي:

جدول (٣) التكرارت والنسب المئوية للتوزيع المناسب لمهارات الاستماع من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١ – ٣)			من (٤ – ٦)			من (١ – ٣)			من (٤ – ٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
١	يميز أصوات الحروف العربية	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢	يربط بين الصوت والرمز الذي يدل عليه.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣	يميز سماعا الحروف التي تبدأ به الكلمة والتي تنتهي به.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٤	يفهم معاني الكلمات الواردة في الحديث المسموع.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٠.٠٠
٥	يحدد الكلمات الصعبة الواردة في النص المسموع.	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٦٦.٨٦	٩٣.٣٣
٦	يميز بين أصوات الحروف في المخرج.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	٣	٢٠.٠٠	١٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٧	يميز موضوعع يسمع به.	١٣	٨٦.٦٦	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	٣	٢٠.٠٠	١٠.٠٠
٨	يميز الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع الذى	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١–٣)			من (٤–٦)			من (١–٣)			من (٤–٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
	يسمعه.												
٩	يميز بين الحروف التي تنطق ولا تكتب.	١٣	٦٦،٨٦	٩٠،٠٠	١٣	٦٦،٨٦	٩٠،٠٠	١١	٣٣،١٣	٦٦،٨٦	١٢	٨٠،٠٠	٩٠،٠٠
١٠	يفهم العبارات التي يستمعها.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠،٠٠	٩٠،٠٠	٣	٢٠،٠٠	١٠،٠٠
	يربط الكلمة المسموعة بالصورة التي تدل عليها.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠،٠٠	٩٠،٠٠	٣	٢٠،٠٠	١٠،٠٠
١١	يرتب أفكار النص المسموع.	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠	١٠	٦٦،٦٦	٩٦،٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
١٢	يحدد شخصية المتحدث فيما استمع اليه	١٢	٨٠،٠٠	٩٠،٠٠	٣	٢٠،٠٠	١٠،٠٠	١٤	٩٣،٣٣	٩٦،٦٦	١٢	٨٠،٠٠	٩٠،٠٠
١٣	يميز بين نوع الكلام المسموع.	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠	١٢	٨٠،٠٠	٩٠،٠٠	٣	٢٠،٠٠	١٠،٠٠
١٤	إدراك التسلسل والترتيب للحديث المسموع.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٠	٦٦،٦٦	٩٦،٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٦٦،٩٦
١٥	يستنبط الأفكار من النص المسموع.	١٣	٨٦.٦٦	٩٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠	١٤	٩٣،٣٣	٩٦،٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠
١٦	يلخص ما يسمع بأسلوبه.	١٣	٨٦.٦٦	٩٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٠	١٤	٩٣،٣٣	٩٦،٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٠،٠٠
١٧	يتعرف أغراض المتكلم من كلامه.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣،٣٣	٩٦،٦٦	١٢	٠٠،٨٠	٩٠،٠٠
١٨	يردد ما يسمعه من النص المسموع .	–	–	–	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	–	–	–	١٢	٨٠	٩٠،٠٠
١٩	يستجيب لبعض الأسئلة بدقة.	–	–	–	١٢	٨٠	٩٠،٠٠	–	–	–	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣
٢٠	يستنتج أسماء بعض الموجودات حوله.	–	–	–	١٢	٨٠	٩٠،٠٠	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢١	يفهم مضمون محادثات قصيرة.	–	–	–	١٣	٨٦.٦٦	٩٦.٣٣	–	–	–	١٢	٨٦.٦٦	٨٦.٦٦
٢٢	يتابع	–	–	–	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	–	–	–	١٢	٨٦.٦٦	٨٦.٦٦

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١–٣)			من (٤–٦)			من (١–٣)			من (٤–٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
	الحديث مميزا ما بين جوانبه من العلاقات.												
٢٣	يكشف أوجه التناقض فيما يسمعه.	–	–	–	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	–	–	–	١٤	٣٣.٩٣	٩٦.٦٦
٢٤	يحلل ما يسمعه ويقومه بأسلوبه	–	–	–	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	–	–	–	١٢	٦٦.٨٦	٨٦.٦٦
٢٥	يكمل بعض النصوص حسب استماعه إليها.	–	–	–	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	–	–	–	١٢	٦٦.٨٦	٨٦.٦٦
٢٦	يصوب بعض العبارات التي سمعها.	–	–	–	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	–	–	–	١٢	٦٦.٨٦	٦٦.٨٦
٢٧	يتكيف مع إيقاع المتحدث عندما يستمع اليه.	–	–	–	١٢	٨٦.٦٦	٨٦.٦٦	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢٨	يذكر أغرب شيء استمع إليه في النص.	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢٩	يذكر بعض الكلمات الجديدة فيما استمع إليه.	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣٠	يحدد بعض الكلمات التي لا يعرف معناها.	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣١	يوضح بعض خصال الخير على ضوء فهمه للحديث.	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	–	–	–	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣٣	يبين الفرق بين جملتين متشابهتين استمع إليهما.	–	–	–	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	–	–	–	١٣	٨٦.٦٦	٩٦.٦٦

يتضح من نتائج الجدول (٣) أن توزيع مهارات الاستماع على صفوف الحلقتين الأولى والثانية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية بكل من الجامعات المصرية

ومن جزر القمر قد أشارت إلى توزيع المهارات (من ١ إلى ١٧) على الحلقة الأولي،(١- ١٧ : للصفوف الثلاثة الأولى)،(و١٨ – ٣٣ : الصفوف الثلاثة الأخيرة) ،وهذه المهارات اتفقت أراء خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات المصرية حيث جاءت نسب الاتفاق ما بين (٩٣,٣٣، و٨٠,٠٠٪) ويدل ذلك على ان نسبة الاتفاق مرتفعة بين المتخصصين في أن توزيع تلك مهارات الاستماع لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، ويعنى ذلك مناسبة هذه المهارات لهم.

وأيضا فيما يتعلق بآراء خبراء تعليم اللغة العربية بجزر القمر فقد كانت نسب الاتفاق على توزيع مهارات الاستماع عالية ومرتفعة، حيث تراوحت ما بين (٧٣.٣٣ – ٩٣.٣٣٪).

- **نتائج السؤال الرابع:**

أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج تُعرض علي الآتي: وبالنسبة لمهارات التحدث ويتعلق النتائج بالسؤال الرابع، والذي ينص على " ما التوزيع المقترح للمهارت التحدث المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟" وتعرض النتائج على النحو التالي:

- **نتائج متعلقة بتوزيع مهارات التحدث على صفوف المرحلة الابتدائية :**

يعرض الباحث النتائج التي توصل إليها من تحليل آراء الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية بالجامعات المصرية وجزر القمر والتي تحدد التوزيع المناسب لمهارات التحدث على صفوف المرحلة الابتدايئة من خلال الجدول(٤).

يتضح من نتائج الجدول(٤) أن توزيع مهارات التحدث على صفوف الحلقتين الأولى والثانية للمرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغة العربية بكل من الجامعات المصرية ومن جزر القمر قد أشارت إلى توزيع المهارات (من١ - ١٣) على الحلقتين (للصفوف الثلاثة الأولى والصفوف الثلاثة الأخيرة) ، وهذه المهارات اتفقت أراء خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعات المصرية حيث جاءت نسب الاتفاق ما بين (٩٣,٣٣، و٨٠,٠٠٪) ويدل ذلك على ان نسبة الاتفاق مرتفعة بين المتخصصين في أن توزيع تلك مهارات الاستماع لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، ويعنى ذلك مناسبة هذه المهارات لهم.

وأيضا فيما يتعلق بآراء خبراء تعليم اللغة العربية بجزر القمر فقد كانت نسب الاتفاق على توزيع مهارات التحدث عالية ومرتفعة، حيث تراوحت ما بين(٧٣.٣٣ – ٩٣.٣٣٪)، بينما جائت مهارة (١٤)، مرتفع من الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية بجزر القمر.

جدول (٤)التكرارت والنسب المئوية للتوزيع المناسب لمهارات التحدث من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين

م	المهارة	خبراء مصريون						خبراء جزر القمر					
		من (١–٣)			من (٤–٦)			من (١–٣)			من (٤–٦)		
		ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي	ت	النسبة	الوزن النسبي
١	ينطق الصوت من مخرجه الصحيح.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٢	ينطق نطقا بصيغتها الصحيحة	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
٣	ينطق عبارة مفهومة.	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٠٠.٨٠	٩٣.٣٣
٤	ينطق الأصوات المتقاربة في المخرج.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
٥	يعبر عن رغباته بطريقة صحيحة معبرة.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦
٦	يسخدم عبارات التحية استخداما صحيحا.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٣٣.٩٣	٩٦.٦٦	١٤	٢٢.٩٣	٩٦.٦٦
٧	يعبر بأسلوب يناسب موضوع الحديث.	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٦٦
٨	يقف وقفات مناسبة عند التحدث.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٤	٣٣.٩٣	٣.٣٣	١٣	٨٠	٩٣.٣٣
٩	يتحدث بصورة مناسبة للمقام.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٤	٩٣.٦٦	٩٦.٦٦	١٤	٣٣.٩٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١٠	يستخدم الجمل الأسمية والفعلية وفقا المقام.	١١	٧٣.٣٣	٨٦.٦٦	١١	٧٣.٣٣	٨٦ .٦٦	١٠	٦٦.٦٦	٧٣.٣٣	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠
١١	يعبر عن المعنى بالكلمات والجمل التي يتحدث بها.	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠	١٣	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣
١٢	يراعي الحركات الصحيحة في نطق الكلمات والجمل.	١٣	٨٦.٦٦	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١١	٧٣.٣٣	٨٦..٦٦
١٣	ينظم الكلام حسب المقام	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٢	٨٠	٩٠.٠٠	١١	٨٠.٠٠	٩٣.٣٣	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦
١٤	يراعي الحركات الصحيحة في نطق الكلمات والجمل.	١٤	٩٣.٣٣	٩٦.٦٦	١٣	٨٠	٩٣.٣٣		١٢	٨٠.٠٠	١٢	٨٠.٠٠	٩٠.٠٠

• توصيات البحث:

- تضمين المهارات (الاستماع، التحدث) بكتب اللغة العربية المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر.
- استخدام الطريقة السمعية الشفوية، من تطور الواقع التدريسي بحيث يكون قادرا علي عرض المهارات اللغوية بطريقة تسمح بإكتساب تلاميذه تلك المهارات.
- الأخذ بتنويع الاستراتيجيات وطرائق التدريس المهارات اللغوية، واستخدام الطريقة السمعية الشفوية، مع تطور الواقع، بحيث يكون قادرا علي عرض المهارات بطريقة تسمح بإكتساب تلاميذه تلك المهارات.
- استخدام الواسائل الحديثة قدر الامكان والتي تساعد في عرض المادة العلمية في تحقيق الأهداف المنشودة.
- عقد دورات للمعلمين لرفع كفاءتهم العلمية، والنهوض بمستواهم، وفي تعليم اللغات الآجنبية، وطرق اكتساب المهارات اللغوية وتعلمها.
- زيادة الأنشطة بالتدريبات اللغوية المصاحبة لمنهج اللغة العربية الناطقين بلغات أخري لتلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمر.

• المقترحات :

- بناء برنامج لتعليم اللغةِ العربية للناطقين بلغات أخري من تلاميذ المرحلة الابتدائية بجزر القمَر في ضوء المهارات اللغوية المناسبة لهم، والتي تم تحديده في هذه الدراسة.

• أولا: المراجع العربية:

- إجلال رأفت، وآخرون (٢٠٠٢م) : " جزر القَمَر دراسة مسحية شاملة"، الجامعة العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- أحمد صلاح عبد الحميد فتح الباب (٢٠١٥م) :" فاعلية الدراما في تنمية مهارات التحدث لدي دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخري"، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ،جامعة الزقازيق.
- أحمد علي يوسف (٢٠١٥) : " جزر القمربلاد الجزر الخلابة" ، مجلة إفريقيا قارتنا، الخرطوم.
- أحمد فخري هاني (٢٠٠٩م):"علم النفس والإدمان"، مجلة شبكة العلوم الفنية العربية العدد(٢٤) خريف، ص ص(١٧٨- ٢٥٠).
- أري كنتيا نينجروم (٢٠١٠م):" تعليم مهارة الكلام لدي الأطفال بالمدخل الاتصالي عند ديل هيمس"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والثقافة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية.
- أماني حامد الو رداني محمد (٢٠١٤م): " فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث في اللغة العربية لدي تلاميذ الصف الثالث الابتدائي"، رسالة ما جستير(غير منشورة).
- أميرة عبد الرحمن الشنطي (٢٠١٠م)" أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض المهارات الاستماع في اللغة العربية لدي تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة "،رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.

- إيمان رمضان الغريب ناصر(٢٠١٥م): " أثر برنامج إثرائي قائم علي نظرية سكامبير في تنمية المهارات اللغوية والتفكير الإبداعي لدي المعاقين ذوي الصعوبات التعلم"،رسالة دكتورة (غير منشورة).
- الغانم، غانم. وآخرون(١٤٢٦هـ). الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- حسن شحاتة (٢٠٠٨م): " تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، دار المصرية اللبنانية.
- حامد أشرف همداني (٢٠٠٨م):" صعوبات تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها"– التجربة الباكستانية، جامعة بنجاب، لاهور، مكتبة الجامعة.
- رشد أحمد طعمية (٢٠٠٩م): " المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها"، دار المسيرة، الطبعة الثانية.
- رئاسة جمهورية القمر المتحدة، إدارة الوثائق والقرارات الرئاسية (٢٠٠٩م): رقم : (٠٩ – ٠٨٥/ pr) الصادرة بتاريخ ٢٠/٦/٢٠٠٩م.
- سامية عبد الفتاح عبد الرحيم(٢٠٠٨م): " فاعلية برنامج تدريس في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للأطفال المعوقين عقلية القابلية لتعليم في سوريا"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سعيد عبد الله لافي (٢٠١٢م): " تنمية مهارات اللغة العربية"،عالم الكتب،الطبعة الأولي.
- شحاتة احمد السمان يوسف (٢٠٠٥م): " أثر الثنائية اللغوية علي اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية،رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عارف كرخي أبو خضيري (١٩٩٤م): " تعليم اللغة العربية لغير العرب دراسات في منهج وطرق التدريس"، دار الثقافة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الفتاح سليمان أحمد عبد الله (٢٠١٤م): الاتحاد العالمي للمدارس العربية والإسلامية الدولية، تقرير حولا جهود المدارس في نشر اللغة العربية في العالم.
- عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي (١٤٣١هـ): " واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية،جامعة أم القري،١٤٣١هـ.
- علي أحمد مدكور، رشدي احمد طعمية، وآخرون (٢٠١٠م): " المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية لناطقين بلغات أخري"، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عمر إمبابانزا (٢٠٠٤م):" دور الثقافة والحضارة الإسلامية في دفع مسيرة تعليم اللغة العربية في جزر القمر"، رسالة الماجستير في التربية،معهد الخرطوم الدولي، جمهورية السودان.
- كريمان بدير، إميلي صادق (٢٠٠٩م):" تنمية المهارات اللغوية للطفل"، عالم الكتب.
- محمد اصلاح مدهوما (٢٠١٤م):" العرف ومدي اعتباره شرعا مقررا في جزيرة انجازيجا(القمَر الكبري) بجمهورية القمَر المتحدة أنوذجا" رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- محمد بخير الحاج عبد الله (٢٠٠٩م): إشكالات نظرية وتطبيقية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الإسلام في آسيا، المجلد السادس، العدد الأول يوليو.
- محمد بو نجمة (٢٠٠٩م): تدريس اللغة العربية لناطقين بغيرها، كلية التربية، جامعة الأخوين، أفران، المغرب.
- نبيل عبد الهادي، وآخرون (٢٠٠٥م): " مهارات في اللغة والتفكير"، دار المسيرة، الطبعة الثانية.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Atna Akhiryani :(2016) "The role of the Arabic-speaking teacher in the promotion of communicative competence among foreign students at the Institute of Islamic and Arab Sciences at the University ", Jakarta Journal, April, No. 20, pp. 140- 153.
- Wiaam Mohammad syairozi: (2015) Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, (2), p: (263 – 277).

- Wiaam Mohammad syairozi: (2015) Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban, Jurnal (2), pp.: (263 – 277).
- International Religious Freedom Report for 2015 United States Department of State • Bureau of Democracy, Human Rights, and Labor. P.p (1-10)
- SURVEY OF ICT AND EDUCATION IN AFRICA (2007): Comoros Country Report Comoros ICT in Education in the Comoros by Shafika Isaacs and Florence Ngombo April (1) (1-7).
- Daniela Waldburger. Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics, ed. Olanike Ola Orie and Karen W. Sanders, (261-270).

البحث الثاني

برنامج تدريبى لتنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء احتياجاتهم التدريبية / المهنية

إعـــداد:

أ.م.د/ حمدى أحمد محمود

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (الجغرافيا)

كلية التربيةجامعة حلوان

برنامج تدريبى لتنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء احتياجاتهم التدريبية / المهنية

أ.م.د/ حمدى أحمد محمود

- **المستخلص :**

هدف هذا البحث إلى تنمية الجدارات التدريسية وذلك من خلال برنامج تدريبى يعتمد على الاحتياجات التدريبية / المهنية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية وذلك من خلال برنامج علاجى مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية / المهنية ، وتكونت عينة البحث من (٢٥) معلم من معلمى الدراسات الإجتماعية بإدارة حلوان التعليمية . أعد الباحث قائمة بالجدارات التدريسية التى يجب أن يكتسبها المعلمون أثناء فترة التدريب حتى يطبقوها فى عملياتهم التدريسية فيما بعد أيضا استبانة لمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين عينة البحث ، خلال فترة تدريبهم بمدرسة الشروق الرسمية التابعة لإدارة حلوان التعليمية وذلك خلال الفصل الدراسى الأول ٢٠١٧-٢٠١٨م وإعداد برنامج تدريبى مقترح للمعلمين ، كما أعد الباحث مقياس الجدارات التدريسية / المهنية للمعلمين ، ومقياس الإتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة ، وقد تم تحكيم أدوات البحث وذلك بعرضها على عدد من الخبراء المتخصصين. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية : وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المعلمون المجموعة التجريبية عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الجدارات التدريسية لديهم . وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المعلمون المجموعة التجريبية عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة. وصل حجم تأثير البرنامج التدريبى فى ضوء احتياجات المعلمون التدريبية إلى أكثر من (٠.٨) عند القياس بمعادلة مربع إيتا (n2) فى تنمية الجدارات التدريسية .

الكلمات المفتاحية : البرنامج التدريبى - الجدارات التدريسية – الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة – الاحتياجات التدريبية / المهنية .

A Training Program for the Development of Teaching Competencies and the Trend towards in-Service Training for Social Studies Teachers in Basic Education in View of their Training / professional Needs

Dr. Hamdy Ahmed Mahmoud

Abstract :

The purpose of this research is to develop Teaching Comptencies through a training program based on the training / vocational needs of the teachers of social studies at Helwan Educational Administration through a proposed remedial program based on training / professional needs. The sample consisted of (25) Helwan Educational. The researcher prepared a list of the teaching Comptencies that must be acquired by the teachers during the training period so that they will apply in their teaching processes

later also a questionnaire to identify the training needs of the teachers of the research sample during their training at the official Sunrise School of Helwan Educational Administration during the first semester 2017-2018. The researcher also prepared the teaching Comptencies / pedagogical scales and the orientation towards in-service training. The research tools were judged by presenting them to a number of specialized experts. The research found the following results : – There is a difference of statistical significance at the level (0.01) between the average scores of the teachers experimental group of the research sample in the application of tribal and ultra-scale of their the teaching Comptencies. – There is a difference of statistical significance at the level (0.01) between the average scores of teachers experimental group experimental sample in the application of tribal and cross-scale of the trend towards in-service training. – The size of the impact of the training program in light of the needs of the training teachers to more than (0.8) when measured by the equation of the box (n2) in the development of the teaching Comptencies.

***Key words:* Training Program - the Teaching Comptencies - Orientation towards in-Service Training - Training / Professional Requirements .**

- **مقدمة :**

يشارك التعليم بدور أساسى فى تقدم الأمم والشعوب حيث أسهم هذا التقدم فى تغيير شامل ومستمر فى مختلف جوانب الحياة وبما أن التربية هى عماد التغيير ، حظى المعلم فى دول العالم كافة بالاهتمام والتقدير كونه مفتاح العملية التربوية وأحد مكونات المنظومة التعليمية ، والقادر على إعداد جيل صالح قادر على التكيف فى مجتمع متغير ، لذا وجب على الجامعات الاهتمام بالمعلم وتدريبه وتأهيله من خلال برامج التربية العملية .

ويؤكد " جون ديوي " أن نظام التربية يعمل على انتقاء الأفراد واكتشاف ما يصلح لهم من أعمال وإعداد الوسائل التي تعين كل فرد على العمل الذي تؤهله له طبيعته في الحياة " .

ويعتبر التدريب – وخاصةً التدريب أثناءٍ الخدمة ـ من أكثر الأدوات جدوى لعملية التطوير والتطوير المستمر أيضا ، حيث يتم من خلال التدريب صقل مهارات وقدرات المعلمون ، وإكسابهم أساليب جديدة للأداء وتنمية معارفهم حول بعض المفاهيم المرتبطة بمجالات التدريس وإدارة الفصل الدراسى واستخدام التكنولوجيا وغير ذلك من المهارات المختلفة ، فمن خلال تطوير معارف وقدرات وعارف المعلم سوف ينعكس ذلك إيجابيا على أداءاته

المختلفة فى جميع مجالات عمله ، كما يُسهم التدريب فى تطوير نواحى المدرسة الأخرى تباعا . (الغامدى ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٧) .

كما يرتبط مفهوم التدريب ارتباطاً وثيقاً وقوياً بمفهوم التربية المستمرة أو التعليم المستمر . ومهمة التدريب تطوير قدرات المتدربين المعرفية والتربوية المختلفة ، والعمل على إثراء معلوماتهم بأساليب متنوعة ، وصق الخبرات وتقويم السلوك التربوى الميدانى بصورة مستمرة فى كافة النواحى المختلفة .

وأيضاً يتم توظيف التدريب كوسيلة لتحفيز المعلمين للترقية ، كما يؤدى إلى زيادة التنافس فيما بينهم وزيادة الإنتاجية المعرفية والتنمية المهاراتية . (زكى إسماعيل ، ٢٠١٠) .

• مشكلة البحث :

يُمثل التدريب جانباً هاماً فى إعداد وتأهيل المعلم للتدريس فى المراحل التعليمية المختلفة ، وحتى يكون مُدركا أيضا لكل جديد على المستويات المحلية ، الإقليمية والدولية فى مجال التعليم والتدريس ، ونظرا لأهمية التدريب بشكل عام والتدريب أثناء الخدمة على وجه الخصوص فقد تبنى البحث التالى موضوع التدريب أثناء الخدمة للإرتقاء بالجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية ، وتحسين اتجاههم نحو التدريب أثناء الخدمة .

وقد تم الاستدلال على وجود مشكلة البحث من خلال ما يلى :

• أولاً : الدراسة الاستطلاعية :

قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية لتعرف واقع الاحتياجات التدريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية ، وتضمنت هذه الدراسة:

• استبيان للمعلمين :

أعد الباحث استبيان ، تم تطبيقه على عدد (١٥) من المعلمين القائمين بتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية / محافظة القاهرة ، بهدف تعرف ما يلى :

- عدد الدورات التدريبية التى حصل عليها كل معلم .
- الموضوعات التى تناولها أثناء الدورات التدريبية .
- الموضوعات التى يحتاج إليها المعلمون .

وقد توصل الباحث بعد إجراء التطبيق لهذا الاستبيان إلى النتائج التالية :

- أكدت نسبة (٥٤.٣٥٪) من عينة الدراسة على قلة عدد الدورات التدريبية التى حصلوا عليها من الوزارة .

- أكدت نسبة (٦٠.٨١٪) من عينة الدراسة على ندرة شمول الدورات التدريبية على ما يتصل بالأداءات التدريسية .
- أكدت نسبة (٩٢.٠١٪) من عينة الدراسة على تناول الموضوعات المتصلة بالأساليب والاستراتيجيات والأداءات التدريسية الحديثة والتى توظف فى العملية التعليمية داخل الفصل الدراسى وخارجه .

- **ثانياً : نتائج البحوث والدراسات السابقة :**

هناك عديد من الدراسات التى اهتمت بتلبية احتياجات المعلمين التدريبية أثناء الخدمة ومنها الدراسات والبحوث التالية :

- **دراسة زياد بركات [٢٠١٠] :**

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف فى المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا ، ولهذا تم تطبيق استبانة لقياس تلك الاحتياجات التدريبية مكونة من (٣٢) بند موزعة على أربعة مجالات وهى (التربوية ، الاجتماعية ، الأساليب والانشطة واستخدام التقنيات التكنولوجية) وذلك على مكونة من (١٦٥) معلماً ومعلمة وهم يمثلون نسبة (٢٠٪) من المجتمع الأصلى لهذه الدراسة والمحدد بمعلمى التعليم الأساسى (من الصف الأول وحتى الرابع الأساسى) ، فى محافظة طولكرم بفلسطين .

وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فى تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف فى مرحلة التعليم الأساسية تبعاً لمتغيرات : المؤهل العلمى وسنوات الخبرة ، وذلك لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم المتوسط والمعلمين ذوى سنوات الخبرة الطويلة على الترتيب .

- **دراسة حامد الثقفى [٢٠١٣] :**

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لتنفيذ المقررات المطورة من وجهة نظر معلمى ومشرفى المادة بمدينة مكة المكرمة ، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمى ومشرفى الرياضيات واتبعت الدراسة المنهج الوصفى المسحى ، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات ، حيث اشتملت على (٧٢) فقرة ، وأظهرت النتائج حاجة معلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للتدريب على الاحتياجات فى المجال التخصصى بدرجة متوسطة ، ومن وجهة نظر المعلمين وحاجتهم للتدريب على الاحتياجات فى المجال التربوى بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين بمتوسط (٢٠.٢٨) .

- **ثالثاً : توصيات بعض المؤتمرات الدولية والعربية :**

قامت العديد من المؤتمرات والمشروعات المصرية والعالمية بتوفير عدد من المعايير عند تدريس الدراسات الاجتماعية ، ومن بين هذه المشروعات والمؤتمرات :

- المؤتمر الخامس لإعداد المعلم ، جامعة أم القرى ، كلية التربية خلال الفترة من الثالث والعشرين وحتى الخامس والعشرين من شهر ربيع الثاني ١٤٣٧هـ ، ٢٠١٦ ، بعنوان : (إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر) .
- كما عقد وزراء التربية العرب عام ٢٠٠٠ اجتماعاً في دمشق لمناقشة مدرسة المستقبل، أكدوا في المحور الخاص بالمعلم على ضرورة إعادة النظر في سياسات وآليات إعداد وتدريب المعلم ، والعمل على إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداد المعلم ليتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والقومية والإنسانية ، (ناصر، ٢٠٠٦، ص ١٠).
- كما حددت اللجنة الأمريكية لتكنولوجيا التعليم الأبعاد التي يمكن أن تقوم بها تكنولوجيا التعليم في رفع كفاءة برامج تدريب المعلمين في الجوانب التالية :
  - تجعل التعليم أكثر إنتاجية.
  - تجعل التعليم أكثر تفريداً .
  - تجعل التعليم أكثر تطبيقا للأسس العلمية.
  - تجعل التعليم أكثر قوة وفورية.
  - تتيح تعليما بمساواة أكثر بين المتدربين، مهما كانت أماكن تجمعاتهم.
- نموذج كمب (Kemp 1985) : احتوى البرنامج التصميمي على ثماني خطوات رئيسية ، وضعت على شكل دوائر لتشير إلى أن المعلم بإمكانه البدء من أي عنصر يرغب البدء منه ، وهذه الخطوات هي :
  - تحديد الحاجات وذلك لإعداد قائمة من بالموضوعات الرئيسية التي سوف يتم تناولها من خلال محتوى المادة الدراسية وتحديد الأهداف العامة لتدريس كل موضوع من هذه الموضوعات.
  - تحديد خصائص المتعلمين الذين يستهدفهم البرنامج من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، وغيرها من الخصائص الأكاديمية والاجتماعية التي تميزهم كمجموعة وكأفراد.
  - تحديد الأهداف التعليمية المراد أن يحققها المتعلمون في صورة نتائج تعلم سلوكية ، يمكن قياسها وتقويمها.
  - تحديد محتوى المادة التدريبية التي ترتبط بكل من الأهداف والحاجات.
  - إعداد أدوات قياس قبلي مناسبة لتحديد خبرات المتعلمين السابقة ومستواهم المعرفي الحالي عن الموضوع أو الموضوعات الدراسية التي سوف يتم تناولها من خلال الخطة التعليمية.
  - اختيار نشاطات التعليم والتعلم، والمصادر والوسائل التعليمية التي سوف يتم من خلالها وبواسطتها تناول محتوى المادة الدراسية بما يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية.

- تحديد الإمكانات والخدمات المساندة مثل الميزانية، والأشخاص، جدوى الدراسة ، الأجهزة والأدوات، وغيرها من التسهيلات التعليمية والتنسيق فيما بينها ، بما يساعد على تنفيذ الخطة التعليمية.
- تقويم تعلم المتدربين ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية والاستفادة من نتائج هذا التقويم في مراجعة وإعادة تقويم أي خطوة أو جانب معين من الخطة يحتاج إلى تغيير أو تعديل.

وبُناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث فى : قصور فى مستوى الجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية واتجاههم السلبى نحو التدريب أثناء الخدمة .

وقد حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما الاحتياجات التدريبية / المهنية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية ؟
- ما الجدارات التدريسية اللازمة لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية ؟
- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبى لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية ؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية الجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية ؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية ؟

• فروض البحث :

حاول البحث الحالى التحقق من صحة الفروض التالية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الجدارات التدريسية لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لصالح التطبيق البعدى .
- يصل حجم تأثير البرنامج التدريبى فى ضوء احتياجات المعلمون التدريبية / المهنية إلى أكثر من (٠.٨) عند القياس بمعادلة مربع إيتا (n2) فى تنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .

• أهداف البحث :

هدف هذا البحث إلى :

- إعداد برنامج تدريبى مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى .
- تنمية الجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى.
- تنمية الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى .

• أهمية البحث :

قد يفيد البحث كلاً من :

- مطورى المناهج : حيث يمكن أن يفيد البرنامج المقترح فى تنمية الجدارات التدريسية داخل المناهج الدراسية الأخرى غير الدراسات الاجتماعية .
- المعلمون : حيث يمكن أن يفيد البرنامج التدريبى المقترح فى تحسين الجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى واتجاهاتهم نحو التدريب أثناء الخدمة .
- الباحثون فى مجال التدريب : وذلك من خلال الاستفادة من نتائج هذا البحث ومقترحاته فى إجراء دراسات أخرى تتصل بتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

• حدود البحث :

التزم البحث بالحدود التالية :

- عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية / محافظة القاهرة .
- الاحتياجات التدريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية.
- تجريب البرنامج التدريبى المقترح على معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية أثناء الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١٧ / ٢٠١٨ .

• مصطلحات البحث :

تم تعريف مصطحات البحث إجرائياً وفقاً لما يأتى :

• برنامج تدريبى :

ذلك النمط من التعليم الذى يتم إعداده فى سبيل التوصل إلى تصحيح أوعلاج لأوجه القصور فى المهارات الأساسية التى يعانى منها التلاميذ ، أو فى أى منها .

- **التعريف الإجرائى للبرنامج التدريبى :**

البرنامج المنظم والمخطط له الذي يمكن المعلم من التقدم في مهنته بالحصول على مزيد من المعلومات والخبرات الثقافية .

- **الجدارات التدريسية :**

عرفها (عامر، ٢٠٠٨) " العملية التربوية الهادفة إلى مساعدة المعلم على تطبيق المعارف النظرية تطبيقا عمليا ، يؤدى إلى إكسابه الكفايات الضرورية فى تصميم الدروس وتنفيذها ، واستخدام الأساليب التدريسية والوسائل التعليمية المختلفة وعمليات التقويم بشكل هادف ومنظم .

- **التعريف الإجرائى للجدارات التدريسية :**

هى تطبيق ما اكتسبه المعلمون من معارف ونظريات تربوية ونفسية ومهارات التدريس المتعددة ، واستخدام الوسائل التعليمية تطبيقا عمليا يكسبهم خبرات حقيقية بالإضافة للاتجاهات والقيم الموجبة والمشاركة بفعالية فى الأنشطة التربوية ثم يخضع المعلمون لمعايير موضوعية فى التقويم ويعتبر نجاح المعلم فيه شرطا لتجرحه كمعلم .

- **منهج البحث :**

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفى والمنهج شبه التجريبى **(The Quasi Experimental Desigen)** فالوصفى من خلال دراسة وتحليل البحوث ذات العلاقة بموضوع البحث والتصميم شبه التجريبى ذى المجموعة الواحدة **(One Group Pre – Test, Post – Test Desigen)**

- **إجراءات البحث :**

- أولاً : دراسة وتحليل البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث ، وذلك من خلال المحاور التالية :
  - مفهوم البرامج التدريبية أثناء الخدمة .
  - أهمية البرامج التدريبية أثناء الخدمة .
  - تعريف الجدارات التدريسية .
  - الجدارات التدريسية والمعلم .
  - الاحتياجات التدريبية للمعلم أثناء الخدمة .
  - الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .
- ثانيا : إعداد استبانة بالاحتياجات التدريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى ، وعرضها فى صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وإجراء التعديلات فى ضوء آرائهم للتوصل إلى القائمة النهائية .

- ثالثاً: التخطيط العام المقترح للبرنامج التدريبى القائم على الاحتياجات التدريبية لمعلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى وتم ذلك تبعاً للخطوات التالية :
  - تحديد أسس البرنامج .
  - تحديد الأهداف العامة للبرنامج .
  - تحديد محتوى وزمن البرنامج .
  - تحدد الأنشطة التعليمية/التعلمية .
  - تحديد استراتيجيات التدريس .
  - تحديد وسائل ومصادر التعليم/التعلم .
  - تحديد أساليب التقييم .
  - ضبط البرنامج ، وذلك بعرضه فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه وصلاحيته ، وإجراء التعديلات فى ضوء أرائهم للتوصل إلى الصورة النهائية له .
- رابعا : إعداد أدوات البحث :
  - إعداد أدوات البحث وتمثلت فى مقياس الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .
  - عرض الأداتان فى صورتهما المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وإجراء التعديلات فى ضوء أرائهم للتوصل إلى الصورة النهائية لمقياس الجدارات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .
  - حساب ثبات المقياسين .
- خامسا : التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبى المقترح وتطبيقه على معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية .
- سادسا : تجريب البرنامج االتدريبى المقترح على معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى وتطبيق أداتى البحث وتم ذلك تبعا للخطوات التالية :
  - تطبيق أداتى البحث قبلياً على المعلمين عينة البحث .
  - تطبيق البرنامج التدريبى المقترح للمعلمين عينة البحث .
  - تطبيق مقياس الجدارات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة بعديا على المعلمين عينة البحث .
- سابعا : جمع البيانات وتحليلها وإحصائيا واستخلاص النتائج .
- ثامناً: تفسير نتائج البحث ومناقشتها .
- تاسعا : توصيات البحث والبحوث المقترحة فى ضوء نتائج البحث .

• أولاً : الإطار النظرى:

يمكن إيجاز الإطار النظرى فى العناصر التالية :

- مفهوم البرامج التدريبية أثناء الخدمة .
- أهمية البرامج التدريبية أثناء الخدمة .
- تعريف الجدارات التدريسية .
- الجدارات التدريسية والمعلم .
- الاحتياجات التدريبية للمعلم أثناء الخدمة .
- الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .

• مفهوم البرامج التدريبية أثناء الخدمة :

• أهم تعريفات التدريب أثناء الخدمة :

" هو تلك النشاطات التي تنفذ وتطبق في المدرسة أو مجموعة من المدارس أو تقدمها مؤسسات أخرى لتحسين أداء المعلمين " .

"ذلك النمو الذي يحدث أثناء العمل فهو استمرار للتطور المهني الذي بدأ قبل الخدمة خلال فترة الإعداد ".

كما يعرّف على أنه : " كل برنامج منظم ومخطط يمّكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية" .

• التدريب أثناء الخدمة : In – service training

يعرفه الفقي بأنه: " تلك الأنشطة التي تنفذ وتطبق في الدراسة أو مجموعة من المدارس التي تقدمها مؤسسات أخرى تساعد المعلمين فى تحسين و تطوير تدريبهم وتعليمهم ونموهم أثناء الخدمة" . (أحمد اللقانى وعلى الجمل ، ٢٠١٣) .

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجيًا والقضاء نهائيًا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب الإرادي لمختلف فئات المعلمين وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد بمرحلة أولية" قبل الخدمة "ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين وبناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول : نظام التهيئة للممارسة العملية ، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام

التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه : " مدارس التطوير المهني" وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي بالنسبة للطبيب المبتدئ ، والثاني :نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام" التعليم الذاتي " ولأهمية هذا نجد أن الدرجة العلمية أو الخبرة السابقة التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها.

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي التكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح وفي ذلك يذكر مدير المركز الأوروبي لتنمية المعلمين في تقرير عن تربية المعلم في أوروبا" : أن أحد الاتجاهات التي ظهرت بسبب الحاجة إلى التطبيق الفوري للتجديدات في العملية التعليمية بناء على المتغيرات المستجدة، أن إعداد المعلم ينبغي أن تكون عملية مستمرة متكاملة ، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً على تدريب المعلم ، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب في أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة(شوق ومالك، ٢٠٠٢) وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في الميدان.وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلاً من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار فالتكوين هنا كالنمو، وتأسيساً على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر في أثنائها. وكنتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي والحاجة إلى استثمار التعليم استثماراً فوريًا، ينبغي أن تأخذ مؤسسات تكوين المعلم بهذا الاتجاه للمبررات التالية :

- يجعل برامج الإعداد متطورة ومتغيرة، ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالواقع من خلال تأثرها بالمشكلات الميدانية التي تتطلب حلولاً لها أثناء الخدمة من جهة، وبالتغيرات الحضارية والثقافية والعلمية والتكنولوجية التي تحدث في المجتمع من ناحية أخرى، علاوة على أن تكون برامج التدريب انعكاساً لبرامج وأساليب الإعداد قبل الخدمة.

- يوحد النظرة الفلسفية إلى صناعة المعلمين، عوضًا عن الكلام في فلسفة للإعداد وأخرى للتدريب ، وعن تمهين للإعداد للتدريب ، مما يزيد في الفصل بين العمليتين ، وبذلك تضمن ربط عملية تكوين المعلم قبل الخدمة بعملية التكوين أثناءها ، ويصبح التدريب أثناء الخدمة جزءا من عملية تكوين متكاملة مستمرة قبل الخدمة Stéphane Renaud and (Lucie Morin, 2009).
- يجعل من مبدأ التعلم الذاتي محوراً أساساً لتنظيم الخبرات العلمية التي يتضمنها المنهج، وبهذا ننقل المعلم إمكانيات التربية المستمرة، والنمو المتكامل ، وهذا يستدعي تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والعملية والحفاظ على مرونة المنهج، والتأكيد على مقومات النمو المهني القائم على النشاط الذاتي، وذلك من خلال استخدام المعلم للأساليب الحديثة من تعليم مصغر، وتعليم مبرمج، وبرامج كمبيوتر، وغيره، مما يثري من كفاية المعلم ، ويكسبه مهارات تهيئ له الجو المناسب لتعلم ذاتي، ويحقق له التغذية الراجعة المستمرة التي تضمن له النمو المهني المستمر ".

وينال التدريب اهتماما بالغا في معظم دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تجد اهتماما كبيرا ببرامج التدريب وتطورها، وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج، يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى، كما يعتبر التدريب في الولايات المتحدة إجباريا وأحيانا تتوقف عليه زيادة الراتب، كما يمنح المعلمون إجازات دراسية لمدة عام يلتحقون به بالدراسات التي تعدها بالجامعات للمعلمين . (علي راشد ،٢٠٠٢، ٥١).

- **أهمية التدريب أثناء الخدمة :**

يعد العنصر البشري أهم الموارد وأثمنها على الإطلاق ، لا سيّما إذا كان هذا العنصر مسلحا بالمعرفة ومؤهلا تأهيلا سليما ينمي قدراته وإمكاناته وطاقته ، مما جعل تقدم الأمم وتطورها يرتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما تملكه من ثروة بشرية قادرة على العمل والإنتاج ويدل ذلك على أهمية إتقان الإنسان للعمل الذي يقوم به . **(Watcher,M.,2000,12)** .

وإذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة وحقيقة واقعة في جميع الوظائف والمهن فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا ، ذلك لأن المعلم وهو يواجه مطالب المتغيرات المجتمعية الاقتصادية والثقافية وغيرها أضحى في حاجة ماسة لمواصلة إعداده عن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة ، حتى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل تلاميذه.

إن التجديد وإعادة التأهيل أمران ضروريان كي يستطيع المعلمون مواجهة التحديات ومتابعة التطورات الجديدة كما أن التدريب التربوي أثناء الخدمة مهم في عملية التنمية الفردية والمجتمعية والقومية.

وبوجه عام يمكن تلخيص أهم العوامل والمتغيرات التي جعلت من التدريب التربوي أثناء الخدمة أمرا هاما ومتطلبا ملحا في النقاط الهامة التالية :

- الانفجار المعرفي الذي أصبح من سمات العصر المميزة.
- سهولة تدفق المعلومات.
- تطور مفهوم التربية.
- تغير دور المعلم في العملية التعليمية.

ويعتقد الكثير من المربين والمهتمين بشؤون تدريب المعلمين أن برامج التدريب أثناء الخدمة مهمة لأسباب عديدة قد يكون من أهمها:

- إن الإعداد قبل الخدمة نادراً ما يكون مثالياً ، بل يصح أن يكون مقدمة للإعداد.
- إن التغير الاجتماعي يجعل الممارسات المهنية غير فعالة نسبياً بعد وقت قصير من التخرج. وهذا ينطبق على الطرق والوسائل والمعدات والمعرفة نفسها.
- إن عوامل متنوعة أخرى تشجع على أنشطة التدريب التربوي مثل الروح المعنوية والحوافز التشجيعية التي يمكن إثارتها وإبقائها من خلالها.
- إن التنسيق والتتابع في الممارسات التعليمية يتطلب تغيرات مهنية وشخصية في الأفراد القائمين بالعملية التربوية (جيهان كمال محمد وفوزية محمد الدوسري ، ٢٠٠٩) .

لكل هذه الأسباب يجب العناية بتأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتمكينهم من مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عالمنا المعاصر.

- **أهداف التدريب أثناء الخدمة :**

إن لأي عمل من الأعمال أهدافاً محددة ، وللتدريب أثناء الخدمة أهدافاً كثيرة تتبلور في رفع مستوى أداء المعلم عن طريق اكتساب المهارات المعرفية والجديد في مجاله العلمي وزيادة قدرة المعلم على التفكير المبدع والخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من جهة ومواجهة الصعوبات التي تقابله من جهة أخرى.

وتنمية وتطوير الاتجاهات الطبيعية السليمة للمعلم نحو تقديره لمهنته وقيمه وعمله والآثار الاجتماعية المتعلقة به ، كذلك من أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع مراحل المعرفة الذي يتطلب باستمرار متابعة الجديد من العلوم وعلاقتها بالتخصص التربوي . (هشام بركات ، ٢٠٠٥) .

ويجب أن تكون تلك الأهداف واضحة ومحددة ومعروفة وقابلة للتحقيق وتؤدي نتائج مرجوة.

ومن أهداف التدريب أثناء الخدمة أيضاً تحسين الإنتاجية التربوية للمعلمين وهو ما يطلق عليه في التربية "التربية نحو المهنة".

ويهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى التدريب على أساس تحليلي مباشر شبيه بتدريب الأطباء المقيمين داخل المستشفيات والوعي الكامل والمسئول لأخلاقية وأيديولوجية ممارسة التعليم.

وكذا فهو يشجع العاملين ويرفع الروح المعنوية ، ويربيهم روحيّاً وإيمانيّاً ، ويمنح المسؤولين مجالاً أرحب لتقييم أداء مرؤوسيهم من خلال حرصهم على النمو المهني .

- **وظائف التدريب أثناء الخدمة :**

للتدريب أثناء الخدمة وظائف وأدوار عديدة فالبرامج والأنشطة التي يقدمها التدريب تساعد المعلم والمهتم بالعملية التعليمية على التنمية الشاملة في جميع الجوانب الشخصية والمهنية والمعرفية .

ولقد تحددت وظيفة التدريب وتعدد دورها وتنوعها في العناصر التالية :

- الانتقال من الإعداد قبل الخدمة إلى مرحلة الخدمة.
- النمو الشخصي والذاتي.
- استمرارية التربية.
- التنمية المهنية المستدامة . (المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التربية ،٢٠١٣) .
- التقويم في الوظيفة.

- **أسس التدريب أثناء الخدمة :**

إن للتدريب التربوي أثناء الخدمة أسساً عامة ينبغي مراعاتها ومن أهم هذه الأسس ما يلي :

- **الفرضية :** أن يكون التدريب التربوي أثناء الخدمة هادفاً وملبياً للاحتياجات التدريبية وتحديد الاحتياجات ينطلق منه ويعتمد على تحديد احتياجات المتدربين . (يحيى شديفات وعبير إرشيد ، ٢٠٠٩).
- **الاستمرارية :** أن يكون التدريب مستمراً من بداية استلام المعلم لمقاليد مهنته حتى نهاية خدمته القانونية انطلاقاً من القاعدة التربوية "اطلب العلم من المهد إلى اللحد".
- **الشمولية :** يجب أن يشمل التدريب جميع الجوانب الشخصية للمعلم وكذلك أمور مهنية كما يجب أن يكون التدريب شاملاً لجميع جوانب فئات العاملين بحقل التعليم ومن له علاقة بالعملية التعليمية والتربوية . (رشدي أحمد طعيمة ، ٢٠٠٤ ، ٧٥) .

- **الواقعية :** يجب أن ينطلق التدريب من المشكلات الواقعية التي تواجه المعلم في فصله ومدرسته وثقافته وأموره المعيشية.
- **الملاءمة :** أن يلائم التدريب حاجات وقدرات المعلمين من ناحية ، وحاجات وإمكانات المجتمع من ناحية أخرى.
- **الديناميكية :** أن يكون التدريب مرناً بحيث يتيح الفرصة أمام جميع المعلمين لإشباع حاجاتهم وبطرق مختلفة. كما يجب أن يكون التدريب ديناميكيا وحيويا مفتوحا للإضافة والحذف والتعديل إن لزم الأمر.

- **أنواع التدريب أثناء الخدمة :**

يلخص بعض الباحثين أنواع برامج التدريب التربوي أثناء الخدمة في النقاط التالية :

- برامج التدريب المبدئي للمعلمين الجدد.
- برامج تدريبية بقصد تجديد وتطوير وتحسين العمل وزيادة المعرفة .
- برامج تدريبية وتوجيهية للأعمال الجديدة التي تسند إليهم قبل الانتقال من مستوى وظيفي إلى مستوى آخر.
- برامج التأهيل والحصول على المؤهلات الأعلى.

- **طرق ترغيب المعلمين في التدريب أثناء الخدمة :**

توجد طرق عديدة لترغيب المعلمين للاشتراك في برامج التدريب أثناء الخدمة منها :

- أن لا يكون هناك إلزامية في الحضور وترك ذلك للمعلمين.
- أن تكون غير منتهية باختبارات أو شهادات بل تكون عملية حضور ومشاركة في البرامج فقط.
- تمكين المعلمين من منح إجازة دراسية بمرتب كامل للقيام بمشروع تدريبي.
- أن يكون لها اعتبار في الترقية وزيادة الراتب.
- أن يكون لها أثر في مجال عمل المعلم ومعدل أدائه وترشيحه إلى وظائف أعلى .
- أن يعطى المشارك الفرصة في السفر للخارج على نفقة الدولة لزيارة بعض المؤسسات التربوية وحضور المؤتمرات ودروس العمل الخاصة بالتأهيل والتدريب.
- تعميم نظام الحوافز المالية والجوائز للمتفوقين.
- حضور مدير المدرسة وبعض المشرفين التربويين والمسئولين ومشاركتهم كأفراد في التدريب . (Anne Roder with Carol Clymer and Laura Wyckoff, 2008).
- توفير الخبرات التي من شأنها تمكين المعلمين من تحرير أنفسهم من التوتر العاطفي الذي يعيق قيامهم بعمل بُنّاء ولذلك لابد أن يتضمن برنامج التأهيل والتدريب خبرات وإمكانات ترفيهية.

- أن يشعر المعلم أن هناك قيمة وفائدة عملية لهذه البرامج وأنه يمكن تطبيقها بعد انتهاء الدورات.

- **تعريف الجدارات التدريسية :**

أسلوب الجدارة هو مدخل حديث نسبياً (١٩٧١) لإدارة الموارد البشرية ارتبط مولده بحل مشكلة صادفتها وزارة الخارجية الأمريكية تتعلق باختبارات القبول لشغل إحدى الوظائف الحساسة ، كانت اختبارات القبول لشغل هذه الوظيفة (على دقة هذه الاختبارات وتعقيدها) غير كافية لعمل اختيارات صحيحة بين المتقدمين لشغل الوظيفة ، حيث ثبت بعد استخدامها لسنوات عديدة عدم وجود علاقة بين نتائج اختبارات المتقدمين لشغل الوظيفة ومستوى الأداء الفعلي للناجحين منهم (بعد التعيين) في ميدان العمل. لجأت الخارجية الأمريكية إلى الخبير الإداري (ماك ماكيلاند) للمساعدة في حل المشكلة التي تمت صياغتها على الصورة التالية: "إذا لم تكن تلك الاختبارات كافية للتعرف على ذوي الأداء الطيب قبل التعيين، فكيف يمكننا إذن أن نتعرف على ذلك؟" طلب "ماك ماكيلاند" قائمتين بأسماء بعض شاغلي الوظيفة ، على أن تقتصر القائمة الأولى على أسماء الموظفين المشهود لهم بالتفوق الفعلي (بغض النظر عن نتائجهم في اختبارات القبول) بينما تشتمل الثانية على أسماء ذوي الأداء المتدني فقط، ثم قام بعقد دراسة ميدانية بهدف التعرف على الخصائص المشتركة التي يتمتع بها المتفوقون في العمل ولا يتمتع بها الآخرون، وبذلك استنبط ماكيلاند قائمة الخصائص (الجدارات) التي تميز المتفوقين عن الباقين والتي أطلق عليها لاحقا "نموذج الجدارة" لتلك الوظيفة ، وقد توسعت الدراسات بعد ذلك في أساليب تبيّن الجدارات وتطبيق "نماذج الجدارة" في إدارة الموارد البشرية، ومنها جهود فولي (Foly)١٩٨٠، وبلانك (Balnk)١٩٨٢، وبويتزيز (Pouiziz)١٩٨٢ وزمك (Zemtik)١٩٨٢، ومارلو ووينبرج (Marlo)١٩٨٥، ومكلاجان ١٩٩٠(Maclagan) وكولويز بجسيك (Koloiez)١٩٩١، والطريف أن أكثرهم من علماء النفس والتربويين .

- **ما هي الجدارات ؟**

هي خواص ضمنية للأشخاص تشير إلى : "طرق للتصرف أو التفكير وتتميز بثباتها لفترة زمنية معقولة" وقد تم تقسيم الجدارات إلى خمسة أنواع بعضها أكثر ظهورا من الآخر وهي :

- **الدوافع :** هي الأشياء التي يفكر الفرد أو يرغب فيها باستمرار التي تتسبب في إقدامه على تصرف ما دون سواه؛ وبالتالي تقوم الدوافع باختيار السلوك وتوجيهه نحو أفعال وأهداف معينة بعيداً عن أخرى، مثال على ذلك: دوافع الرغبة في الإنجاز أو دوافع حب السلطة .

- **الصفات :** الخصائص المادية والاستجابة المتسقة للظروف أو المعلومات مثال : زمن الاستجابة ودقة الإبصار يعتبران أهم صفات الطيار المقاتل . (DIYan , 2000).
- **المفهوم الذاتي :** توجهات الفرد ، أو قيمه أو صورته الذاتية ، مثال : الثقة بالنفس أي اعتقاد الشخص أن بإمكانه أن يكون فعالاً في أي حالة تقريبا.
- **المعرفة :** المعلومات التي لدى الشخص في مجال معرفي معين : مثال : معرفة الجراح بالأعصاب والعضلات في الجسم البشري .
- **المهارة :** القدرة على أداء مهمة ذهنية أو مادية.مثال : واحدة من المهارات المادية لطبيب الأسنان هي أن يقوم بحشو الضرس بدون أن يتلف العصب . (نبيل القلاف ، عبد الله العازمي ، ٢٠٠٥).

- **استخدام الجدارة في قطاع الأعمال :**

علاوة على استفادة مستخدمي أسلوب الجدارة من تحديد مدى التقارب والتباعد بين نموذج الجدارة لوظيفة ما وجدارات شاغلي الوظيفة (أوالمرشحين لشغلها) فإن لنوع الجدارة تبعات عملية بالنسبة لتخطيط الموارد البشرية. وطالما كان من السهل نسبيًا تقييم الجدارات الظاهرة (المعلومات والمهارات) وتطويرها، بينما يصعب تقييم الجدارات الكامنة (الدوافع والصفات) وتطويرها؛ فإنه يجب أن يتم التركيز على الجدارات الكامنة كأساس للاختيار، بينما يكون التدريب هو الطريقة الأقل تكلفة لتأمين الجدارات الظاهرة لدى الموظفين. وعلى العكس من ذلك تقوم المؤسسات التي لاتطبق مفهوم الجدارة بالاختيار على أساس جدارات المعلومات السطحية والمهارات (كأن يقال مثلا : "نحن نعين خريجين من أحسن الكليات الإدارية") ثم يفترضون أن لدى المعينين على الوظائف الجديدة الدوافع الكامنة والصفات، أو أنه يمكن غرس هذه الميزات عن طريق الإدارة الجيدة . وبالطبع فإن الأجدى اقتصاديًا أن تختار المؤسسات موظفيها وفقا لجدارات الدوافع الكامنة والصفات، ثم تقوم بالتعليم وتطوير المعلومات والمهارات اللازمة لأداء العمل، أو كما قال أحد مديري شئون الموظفين : "باستطاعتك أن تعلم الديك الرومي أن يتسلق الشجرة، ولكنه من الأسهل أن توظف سنجابا". ويستفاد من مقارنة خصائص الأفراد بـ : "نماذج الجدارة" في التعرف على الاحتياجات التطويرية لشاغلي الوظيفة، وأيضا يمكن تقييم مستوى الأداء، وتحديد الأجور، وتحديد المسارات التوظيفية للموظف (ترقيته) ويتضح ذلك من خلال النموذج التالى :

- **نموذج جدارة لموظفي المستقبل وفق تقرير عالم الإدارة "سكانس" :**

- **الموارد:** يحدد وينظم ويخطط ويوزع الموارد :
  - **الموارد البشرية :** يقيم المهارات، ويوزع العمل وفقاً لذلك، ويقيم الأداء والفراغ بكفاءة .

- **المواد والمنشآت :** يخزن ويوزع ويستخدم المواد والفراغ بكفاءة .
- **المال :** يستخدم الميزانيات، ويقوم بالتنبؤات، ويحتفظ بالسجلات، ويقوم بالتعديلات لتحقيق الأهداف .
- **الوقت :** يختار الأنشطة المتعلقة بالأهداف ويرتبها، ويوزع الوقت، ويُعد الجداول ويتابعها .

- العلاقات بالآخرين :
  - يتعامل مع التباين : يعمل جيداً مع أناس من خلفيات متباينة .
  - **يمارس القيادة :** يبلغ أفكارا لتبرير موقف وحث الآخرين وإقناعهم .
  - **يخدم العملاء :** ويعمل لإرضاء العملاء .
  - **يعلم الآخرين :** مهارات أخرى .
  - **يعمل مع الآخرين :** يشارك كعضو في فريق، ويساهم في جهود الفريق.
- **المعلومات :** يستخدم الحاسب لمعالجة المعلومات يفسر المعلومات وينقلها ينظم المعلومات ويصونها يحرز المعلومات ويقيمها .
- **النظم يتفهم علاقات بينية معقدة :** يحسن النظم أو يصححها : يقترح تغييرات على نظم قائمة، ويطور نظمًا جديدة لتحسين الأداء يراقب ويصحح الأداء، ويميز الأنماط، ويتنبأ بالتأثير ويشخص أداء النظم ويصحح الخلل يتفهم النظم: يعرف كيف تعمل النظم الاجتماعية والتكنولوجية، ويعمل معها بكفاءة . (دينا علي أحمد ، ٢٠٠٧ ، ٤٣) .
- **التكنولوجيا :** يصون المعدات ويصلحها ـ يتقي مشاكل المعدات، أو يتعرف عليها، أو يحلها بما في ذلك مشاكل الحاسبات والتقنيات الأخرى ـ يطبق التقنية في المهمة - يتفهم التوجه العام والإجراءات الصحيحة لتجهيز وتشغيل المعدات -يختار التقنية -يختار إجراءات وأدوات أو معدات بما في ذلك الحاسبات الآلية والتقنيات المتعلقة .

• إجراءات البحث :

• أولاً : منهج البحث :

استخدام الباحث المنهج الوصفي في استبانة الاحتياجات التدريبية وبناء مقياس الجدارات التدريسية وبناء البرنامج التدريبي لتنمية الجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الإجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى ، والمنهج التجريبي في دراسة فاعلية البرنامج في تنمية الجدارات التدريسية لدى معلمى الدراسات الإجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى ، وأفضل التصاميم التجريبية هنا (نظام المجموعة الواحدة) .

• ثانياً : مجتمع البحث والعينة :

مجتمع البحث هو عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م والبالغ

عددهم (٢٥) معلماً ، وتم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة بعدد (٨) من مدارس إدارة حلوان التعليمية ، لأن العينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي ، وتكونت عينة البحث من (٢٥) معلما من من معلمى الدراسات الاجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى في العام الدراسي .

- **ثالثاً: أدوات البحث :**

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تمية الجدارات التدريسية لدى عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى ، فقد تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية ، مقياس الجدارات التدريسية ومقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة وذلك وفقا الخطوات التالية :

- **رابعاً: بناء البرنامج التدريبي القائم على الاحتياجات التدريبية :**

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية وفق الخطوات التالية :

- حصر الاحتياجات التدريبية من خلال قائمة تم عرضها على عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى في العام الدراسي ، حيث أمكن تحديدها في (٢٤) مجال من مجالات التدريب .

- **بناء البرنامج التدريبي :**

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة واستبانة الاحتياجات التدريبية ، فقد تم تصميم البرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية :

- الهدف العام من البرنامج التدريبي .
- الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي .
- محتوى البرنامج التدريبي .
- طرق وأساليب تدريس البرنامج التدريبي .
- الأنشطة التعليمية .
- أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي .
- المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج .
- ضبط البرنامج التدريبي .

- **الهدف العام للبرنامج التدريبي :**

هدف البرنامج التدريبي في هذا البحث هو : تنمية الجدارات التدريسية لدى عينة من معلمى الدراسات الاجتماعية ، بإدارة حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى في العام الدراسي واتجاهاتهم نحو التدريب أثناء الخدمة .

- **الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي :**

بعد الانتهاء من التدريب يتوقع من معلم الدراسات الاجتماعية ، بإدارةٍ حلوان التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى في العام الدراسي أن يكون قادرا على أن :

- يصمم خطة للتدريس، وبيئات تربوية تناسب تنوع المتعلمين .
- يطبق طرائق التدريس ، موظفا تكنولوجيا التعليم ، ومراعياً خصائص المتعلمين وأنماط تعليمهم وتعلمهم .
- يستخدم أساليب وأدوات مناسبة لتقويم الجوانب المختلفة لعمليتي التعليم والتعلم .
- يتعامل بمهنية مع ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج التعليمي .
- يدرك وحدة المعرفة والعلاقات التكاملية بين مجالات العلوم بفروعها المختلفة .
- يتواصل بفاعلية مستخدماً قدراته الشخصية ومهارات تكنولوجيا المعلومات.
- يتفهم المستجدات ذات العلاقة بتخصصه .
- يتواصل بلغة عربية سليمة وبإحدى اللغات الأجنبية.
- يلتزم بقيم المجتمع وبأخلاقيات مهنة التعليم وآدابها في تعاملاته مع المتعلمين .
- يدرك دوره في تنمية المجتمع ودور التعليم في استدامتها .
- يشارك في حل المشكلات المهنية والمجتمعية ، والتطوير التربوي بما يحقق الجودة والتميز .

يكتسب المعارف والمفاهيم التالية :

- يخطط للدرس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة .
- يصمم ويدير بيئاتٍ تربوية مناسبة للتعليم والتعلم .
- يدير الصف مراعيا الفروق الفردية بين المتعلمين ومحققاً نواتج التعلم .
- يوظف تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم.
- يستخدم استراتيجيات متنوعة للتعليم والتعلم والأنشطة الصفية واللاصفية .
- يستخدم استراتيجيات وأنشطة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة .
- يقدم أفكارا جديدة للقضايا المتضمنة بالمحتوى الدراسي .
- يحلل نتائج تقويم المتعلمين من أجل التحسين والتطوير .
- يختار المناسب من بين البدائل في المواقف الحياتية المختلفة .
- يعمل بكفاءة ضمن فريق .
- يشارك في بحث القضايا العامة للمجتمع مقترحاً حلولاً لها .

- يتفهم دور العلوم السياسية في تنمية المجتمع وبناء الحضارات .
- يدرك العلاقة بين الفروع المختلفة للعلم والتكنولوجيا .
- يوظف الأنشطة العلمية والتطبيقية في إنتاج المعرفة .
- يدرك أهمية تطور المعارف العلمية في بناء العلم .
- يتعامل بمهنية مع البيانات والمعلومات العلمية في بناء العلم .
- يتعامل بمهنية مع البيانات والمعلومات العلمية باللغة العربية والأجنبية .

يكتسب المعارف والمفاهيم التالية :

- **الفنيات المناسبة :**

- يصمم ويعرض تقريراً مستخدماً الفنيات المناسبة والأساليب العلمية .
- يختار أنسب طرق الدراسة والبحث لمعالجة موضوعات التخصص .
- يطبق قواعد الأمن والسلامة في إجراء التجارب والتصرف بطريقة سليمة.
- يصمم أجهزة وأدوات ونماذج لتبسيط العلوم في مجال تخصصه .
- يستخدم البرمجيات والانترنت والمعامل الحقيقية والافتراضية .
- يطبق الحقائق والنظريات مستخدما التكنولوجيا في إجراء التجارب وتحليل البيانات وتفسير النتائج.
- يفسر القوانين والنظريات والطرق المختلفة ، ويختار أفضلها لمعالجة قضايا علمية .
- يحلل البيانات والمعلومات النوعية والكمية في ضوء الشواهد والأدلة المتاحة.

- **محتوى البرنامج التدريبي المقترح :**

يعد محتوى البرنامج التدريبي من أهم مراحل تخطيط البرنامج ، ويتم تحديده في ضوء الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي واستبانة الاحتياجات التدريبية ، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج التدريبي وإعداده ما يلي :

- ملائمة محتوى البرنامج للاحتياجات التدريبية والأهداف والقدرة على تحقيقها لدى المعلم المتدرب .
- شمولية محتوى البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمهارة المطلوب تنميتها مهنياً وأكاديمياً
- التنوع والمرونة بحيث يسمح بالتعديل والتطوير.
- التدرج من السهل إلى الصعب .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين ، بحيث يتعلم كل متدرب وفق إمكاناته وقدراته .
- القابلية للتقويم المستمر .
- تنظيم الخبرات والمحتوى التدريبي في عدد من اللقاءات التدريبية والتي بلغت (٦) ست لقاءات تدريبية وتم التدريب بواقع (٥) ساعات في اليوم

وبذلك بلغ عدد ساعات البرنامج التدريبي (٣٠) ساعة تدريبية . كما هو واضح من جدول (١) .

جدول (١) محتوى البرنامج التدريبي

اليوم	الزمن	المحتوى
الأول	٥ ساعات	استراتيجيات التدريس والتعلم النشط .
الثانى	٥ ساعات	استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية .
الثالث	٥ ساعات	إدارة الجودة والاعتماد التربوى .
الرابع	٥ ساعات	تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات .
الخامس	٥ ساعات	إعداد بنوك الأسئلة .
السادس	٥ ساعات	نشر الوعى الجمالى والبيئى بالمدرسة .

- **طرق وأساليب التدريس في البرنامج التدريبي :**

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي والمحتوى ، تم اختيار طرق وأساليب التدريس التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج ، مع مراعاة طبيعة المتدربين وقدراتِ المدرب ، ومدى تنوع وتوفر المعينات البصرية والسمعية ، وطبيعة المكان المعد للتدريب ، وتم استخدام المحاضرة ، والمناقشة الموجهة ، والحوار والنقاش المفتوح ، والعصف الذهني والتعلم التعاوني وورش العمل المختلفة .

- **الأنشطة التعليمية :**

من ألوان النشاط التي وجهت للمتدربين :

- الأنشطة الفردية (أوراق العمل، التقرير الفردين التقويم الذاتي)
- أنشطة عملية يتدرب عليها المتدربين في تخطيط دروس الدراسات الاجتماعية لتنمية الأداءات التدريسية .

- **تقويم البرنامج التدريبي :**

تنوعت طرق تقويم البرنامج التدريبي كالتالي :

- اختبار قبلي (استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمين) للتعرف على خلفية المتدربين حول موضوعات البرنامج التدريبي .
- اختبار بعدى (مقياس الجدارات التدريسية ، مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة) للتعرف على مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي .
- تم تقويم المتدربين أثناء البرنامج التدريبي من خلال أوراق العمل الجماعي وورش العمل الجماعية والتفاعل داخل قاعة التدريب ، وأوراق العمل الفردي والتي قام الباحث بتحليلها .

- **البرنامج التدريبي المقترح :**

تم عرض البرنامج التدريبي المقترح على المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس ، من أجل التأكد من الآتي :

- سلامة الأهداف المصاغة وإمكانية تحقيقها وشموله لكل العناصر.
- ملائمة أساليب التدريس لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي .
- ملائمة تنظيم المحتوى ووحداته للأهداف .
- مناسبة الأنشطة والوسائل المقترحة .
- مناسبة أدوات التقويم .
- وقد تم تنفيذ الملاحظات التي أبداها المحكمون ، وأصبح البرنامج في صورته النهائية.

- **تطبيق البرنامج التدريبي على معلمى الدراسات الاجتماعية [عينة البحث] :**

تم تطبيق البرنامج التدريبي على معلمى الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية (عينة البحث) في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م وعلى مدار ثلاثة أسابيع بواقع (٢) لقاء تدريبى فى الأسبوع .

- **التطبيق لمقياس الجدارات التدريسية :**

تم تطبيق مقياس الجدارات التدريسية على معلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية وذلك بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح.

- **تصحيح مقياس الجدارات التدريسية ورصد النتائج :**

تم تصحيح مقياس الجدارات التدريسية بحيث تأخذ درجة توافر الأداء التدريسى (عالية جدا) الدرجة (٤) ، ودرجة توافر الأداء التدريسى (عالية) الدرجة (٣) ، ودرجة توافر الأداء التدريسى (متوسطة) الدرجة (٢) ، ودرجة توافر الأداء التدريسى (ضعيفة) الدرجة (١) .

وعلى ذلك فإن الحكم على قيمة المتوسط الحسابي تكون كالتالي :

- من يحصل على متوسطٍ (٣.٢٥) إلى (٤) فهذا يعنى توافر الجدارات التدريسية بدرجة عالية جدا .
- من يحصل على متوسط (٢.٥) إلى أقل من (٣.٢٥) فهذا يعنى توافر الجدارات التدريسية بدرجة عالية .
- من يحصل على متوسط (١.٧٥) إلى أقل من (٢.٥) فهذا يعنى توافر الجدارات التدريسية بدرجة متوسطة .
- من يحصل على متوسط (١) إلى أقل (١.٧٥) فهذا يعنى توافر الجدارات التدريسية بدرجة ضعيفة .

- **تصحيح مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة ورصد النتائج :**

تم تصحيح مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة بحيثٍ تأخذ درجة توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة (عالية جداً) الدرجة (٤)

ودرجة توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة (عالية) الدرجة (٣) ، ودرجة توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة (متوسطة) الدرجة (٢) ، ودرجة توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة (ضعيفة) الدرجة (١) .

وعلى ذلك فإن الحكم على قيمة المتوسط الحسابي تكون كالتالي :

- من يحصل على متوسط (٣.٢٥) إلى (٤) فهذا يعنى توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة بدرجة عالية جدا .
- من يحصل على متوسط (٢.٥) إلى أقل من (٣.٢٥) فهذا يعنى توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة بدرجة عالية .
- من يحصل على متوسط (١.٧٥) إلى أقل من (٢.٥) فهذا يعنى توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة بدرجة متوسطة .
- من يحصل على متوسط (١) إلى أقل (١.٧٥) فهذا يعنى توافر الاتجاه الإيجابى نحو التدريب أثناء الخدمة بدرجة ضعيفة .

• تجربة البحث :

قام الباحث بالتجريب الميدانى للبحث من خلال تطبيق البرنامج التدريبى بهدف قياس فاعلية هذا البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية ، وفق الخطوات التالية :

• تحديد التصميم شبه التجريبى :

اعتمد البحث على التصميم شبه التجريبى ذى المجموعة الواحدة ، ويرجع سبب اختيار هذا التصميم أن الموضوعات المتضمنة بالبرنامج التدريبى المقترح لم يتدرب عليها معلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية بهذا الشكل من قبل.

• اختيار عينة البحث :

قام الباحث باختيار عينة البحث عشوائياً من معلمى الدراسات الإجتماعية بإدارة حلوان التعليمية وكان عدد المعلون المتدربون (٢٥) معلم .

• إجراءات التخطيط لتطبيق البرنامج المقترح وأدوات البحث :

تم التخطيط لتطبيق البرنامج المقترح وأدوات البحث فى بداية الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٦ / ٢٠١٧ م ، والجدول (٢) يوضح الخطة الزمنية للتطبيق :

جدول (٢) الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج التدريبى وأدوات البحث

م	الإجراءات	الزمن المقترح
١	التطبيق القبلى لأدوات البحث : تطبيق مقياس الجدارات التدريسية . تطبيق مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .	 (٤٠) دقيقة (٤٠) دقيقة
٢	تدريس البرنامج التدريبى المقترح : استراتيجيات التدريس والتعلم النشط . استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية . إدارة الجودة والاعتماد التربوي . تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات . إعداد بنوك الأسئلة . نشر الوعى الجمالى والبيئى بالمدرسة .	 (٥) ساعات (٥) ساعات (٥) ساعات (٥) ساعات (٥) ساعات (٥) ساعات
٣	التطبيق البعدى لأدوات البحث : تطبيق مقياس الجدارات التدريسية . تطبيق مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .	 (٤٠) دقيقة (٤٠) دقيقة

• إجراءات تطبيق البرنامج المقترح وأدوات البحث :

طبق الباحث أدوات البحث (مقياس الجدارات التدريسية ، مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة) على المعلمين عينة البحث قبل البدء فى التدريب من خلال اللقاءات التى تمت ، ثم قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبى على معلمى الدراسات الاجتماعية بإدارة حلوان التعليمية عينة البحث ، ثم قام بالتطبيق البعدى لأدوات البحث على المعلمين عينة البحث ، وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبى ، ثم قام الباحث برصد نتائج أدوات البحث القبلية والبعدية .

• نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

يهدف هذا الجزء إلي عرض النتائج التى أسفر عنها البحث ، و التحقق من صحة فروض البحث وتفسيرها ، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة .

• إختبار صحة فروض البحث :

• أولاً : إختبار صحة الفرض الأول :

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الجدارات التدريسية لصالح التطبيق البعدى "

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الجدارات التدريسية (فؤاد البهي ، ٢٠٠٥) ، ثم حساب حجم الأثر(رضا مسعد ، ٢٠٠٣) ، ويتضح ذلك من الجدول(٣) :

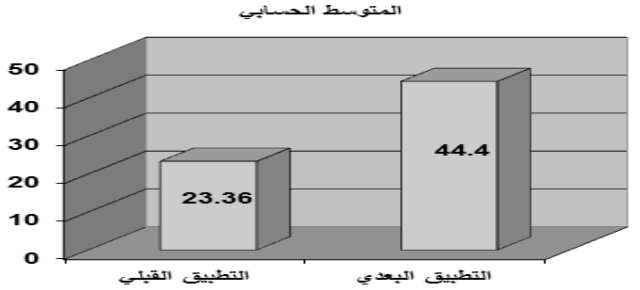
جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الجدارات التدريسية

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية ٠.٠٥	قيمة (ت) الجدولية ٠.٠١	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
القبلى	٢٥	٢٣.٣٦	٣.٣٤	٢٤	٢.٠٥	٢.٧٦	٢٤.٣٢	٠.٠١	٩.٩٣
البعدى	٢٥	٤٤.٤٠	٣.٣٣						

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة (٢٤.٣٢) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٥)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٦) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٤) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٩.٩٣) .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي . وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بندر بن سعيد بن دخيل الله ،٢٠٠٠) ، دراسة (جمال جمعة عبد المنعم ،٢٠٠١) ودراسة قاسمة إسماعيل أحمد ، ٢٠١٤).

والشكل(١) يوضح ذلك :



شكل (١) يوضح متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الجدارات التدريسية

- **ثانياً : إختبار صحة الفرض الثاني :**

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لصالح التطبيق البعدى "

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة ، ويتضح ذلك من الجدول (٤) :

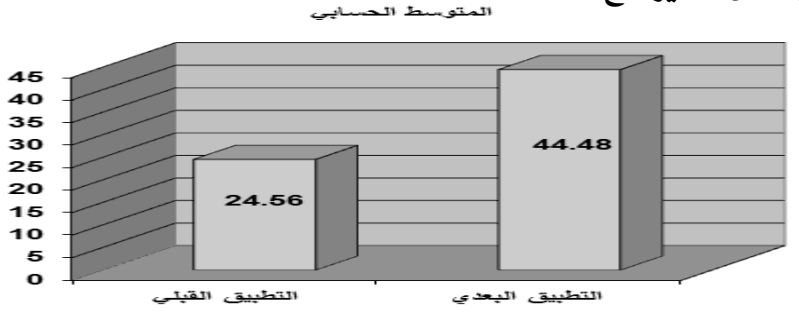
جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة

البيانات الإحصائية / التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجة الحرية	قيمة (ت) الجدولية ٠.٠٥	قيمة (ت) الجدولية ٠.٠١	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير (d)
القبلى	٢٥	٢٤.٥٦	٤.٦٥	٢٤	٢.٠٥	٢.٧٦	١٧.٢٣	٠.٠١	٧.٠٣
البعدى	٢٥	٤٤.٤٨	٣.٧٩						

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة (١٧.٢٣) وقيمة (ت) الجدولية تساوي (٢.٠٥)عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٧٦) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٢٤) ، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من ٠.٨ وهو يساوي (٧.٠٣) .

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي . وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فؤاد على العاجز ،٢٠٠٤) ودراسة (Kevin Hollenbeck and Sarah Klerk , 2004) ودراسة (زياد بركات ،٢٠١٠) .

والشكل (٢) يوضح ذلك :



شكل (٢) يوضح متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة

- **ثالثاً : إختبار صحة الفرض الثالث :**

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي : " يصل حجم تأثير البرنامج التدريبى فى ضوء احتياجات المعلمون التدريبية / المهنية إلى أكثر من (٠.١٤) عند القياس بمعادلة مربع إيتا (n2) فى تنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة "

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة مربع إيتا (n2) للمجموعة التجريبية فى مقياس الجدارات التدريسية ومقياس لاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة ، ويتضح ذلك من الجدول (٥) :

جدول (٥) قيمة مربع إيتا (n2) للمجموعة التجريبية فى مقياس الجدارات التدريسية ومقياس لاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة

البيانات الإحصائية / المقياس	المتوسط الحسابى قبلى	المتوسط الحسابى بعدى	درجة الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا (n2)
مقياس الجدارات التدريسية	٢٣.٣٦	٤٤.٤٠	٢٤	٢٤.٣٢	٠.٩٦
مقياس لاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة	٢٤.٥٦	٤٤.٤٨	٢٤	١٧.٢٣	٠.٩٣

يتضح من الجدول (٥) أن مربع إيتا (n2) المحسوبة أكبر من (٠.١٤) وهي قيمة دالة مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج كبير .

• التوصيات والمقترحات :

كشفت البحث الميداني للبرنامج التدريبى لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بإدارة حلوان التعليمية عن ظهور العديد من أوجه القصور ، ولذلك يقوم الباحث باستعراض أوجه القصور في البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة التعليم الأساسى ، وتقديم التوصيات التي قد يراها كفيلة بإيجاد أفضل الحلول التي قد تحتاج إلى الحل في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد روعي في هذه التوصيات أن تكون واقعية وقابلة للتنفيذ وتتفق مع النتائج التي أظهرها البحث الميداني وذلك من أجل تطوير وتحسين البرامج التدريبية التي تقدم لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى أثناء الخدمة ، وذلك على النحو التالي :

• توصيات البحث :

فى ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات التى قد تساعد فى الوصول بنتائج البحث إلى التطبيق العملى فى مجال التدريس والتدريب بالتربية والتعليم ، وفيما يلى عرض لهذه التوصيات :

- الاستفادة من أدوات البحث والمواد المستخدمة (مقياس الجدارات التدريسية ، مقياس الاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة ، البرنامج التدريبي المقترح) بما يفيد في تطوير أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بنرحلة التعليم الأساسى أثناء الخدمة لتنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة .
- ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية من البرامج التدريبية التي تهتم بتنمية الأداءات والمهارات والجدارات التدريسية في ضوء المعايير الأكاديمية المرجعية لكليات التربية (مواصفات الخريج العامة والتخصصية في الدراسات الاجتماعية) .
- حقق البرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة لدى معلمى الدراسات الاجتماعية (عينة البحث) لذا يوصي البحث بضرورة تطوير برامج تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة والتابعة لكليات التربية بالجامعات وأكاديمية المعلمين .

- ضرورة مشاركة المعلمين ومسئولى التدريب فى الغدارات التعليمية عند التخطيط للبرامج التدريبية.
- أن يتولى مسئولية التدريب مدربين أكفاء لهم دراية بمشكلات المرحلة والمعلم واحتياجاته والتخصص فى الدراسات الاجتماعية .
- أن تكون البرامج التدريبية التى يتم إعداداها متعددة ومتنوعة لتلبية الاحتياجات التدريبية المختلفة لمعلمى الدراسات الاجتماعية والتخصصات الأخرى المختلفة .
- ضرورة تنوع أساليب التقويم بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي وكل مستويات المعلمون سواء فى المرحلة الإبتدائية أو الإعدادية.
- توفير الحوافز المادية والأدبية للمتدربين واختيار الأوقات المناسبة للتدريب.
- اعتبار التدريب أساساً للترقية إلى وظيفة أعلى وفى جميع الدرجات الوظيفية بدون استثناء .
- تخصيص جزء كافٍ من البرامج التدريبية على كيفية إعداد الوسائل التعليمية وتوظيف تكنولوجيا التعليم في عملية التدريس والتدريب أيضا.
- ضرورة ربط أهداف البرنامج التدريبي بمشكلات البيئة المحلية ومشكلات المجتمع القومي والاحتياجات التدريبية .
- أن يتولى تقديم الموضوعات التدريبية خبراء مختصون في هذه المجالات بعد الرجوع إلى الاحتياجات لمعلمى الدراسات الاجتماعية أو للمعلمين بشكل عام .
- ضرورة أن تكون هناك متابعة مستمرة لنتائج البرامج التدريبية عن طريق الزيارات الميدانية المستمرة من قبل المشرفين التربويين للمعلمين المتدربين في مدارسهم أو فى الإدارات التعليمية المختلفة .

- **البحوث المقترحة :**

استكمالاً للبحث الحالي ، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث ، وفي ضوء التوصيات السابقة يقترح الباحث إجراء البحوث التالية :

- تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الجدارات التدريسية لدى معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية .
- فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الأداءات التدريسية في ضوء المعايير القومية للتعليم في مصر لدى معلمى الدراسات الاجتماعية / التخصصات الأخرى بالمرحلة الإبتدائية .
- تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية .
- إنشاء مركز تدريبي متخصص ملحق به مكتبة في كل مديرية بهدف الإعداد للدورات التدريبية بشكل مستقل وغير مركزي حتى نتمكن من تدريب أكبر عدد من المعلمين.

- إجراء تقويم ومتابعة للدورات التدريبية وفقاً للتخصصات المختلفة حتى يتم التطوير المطلوب .
- إجراء دراسات مماثلة ولكنها تحمل الطابع التخصصي بحيث يشمل جميع التخصصات الأخرى كل منها على حدة .

• أولاً : المراجع العربية :

- أحمد حسين اللقانى ، على أحمد الجمل (٢٠١٣) : معجم المصطلحات التربوية المُعرفة فى المناهج وطرق التدريس ، ط (٣) ، القاهرة ، عالم الكتب .
- أحمد عبدالله أحمد القحفة (٢٠١٣) : فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، مصر مج ٢٩، ع٢، .
- أحمد نافز بقيعى (٢٠١٠) : التربية العملية الفاعلة ، ط (١) ، دار المسيرة ، عمان، الأردن .
- الأستاذ ودلول (٢٠٠١) : مبادىء التربية العملية ومهارات التدريس، جامعة الأقصى ، غزة .
- الجمعية الأمريكية لتكنولوجيا التعليم : https://www.aect.org/ ، تم الاطلاع فى ديسمبر ٢٠١٧م .
- الجوهرة بنت عبد الرحمن إبراهيم المنيع (٢٠١٦) : أثر التدريب أثناء الخدمة فى تنمية بعض مهارات منسوبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات فى التربية ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، المملكة العربية السعودية ، العدد (١) .
- السيد سلامة الخميس (٢٠٠٢) : دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا
- التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- المركز القومى للدراسات القضائية (٢٠١٦) : استخدام الوسائل الحديثة فى قياس الاحتياجات التدريبية ، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مدراء المعاهد القضائية الرابع والعشرون ، جامعة الدول العربية و المركز القومى للدراسات القضائية ، القاهرة .
- المعايير القومية الأكاديمية المرجعية قطاع كليات التربية (٢٠١٣) : الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، الإصدار الأول .
- إيزيس رضوان (٢٠٠٦) : مشكلات التربية العملية وقلق التدريس لدى الطالب/المعلم ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد (٢) ، العدد (٣) .
- برنامج التربية العملية ، مكتب الإشراف على التربية العملية ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، ٢٠٠٥ .
- بندر بن سعيد بن دخيل الله الزهرانى (٢٠٠٠) : دور الدورات التدريبية فى تطوير المهارات التدريسية لمعلمى التربية الفنية من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- تجارب عربية وعالمية :
- http://www.tep.ps/pdfs/Sana+Labib.doc
- جيهان كمال محمد السيد وفوزية محمد ناصر الدوسري (٢٠٠٩) : إستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية (نماذج وتطبيقات) ، ط (١) ، مكتبة الرشد ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- حامد بن أحمد حسين الثقفى (٢٠١٣) : تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- حمدى أحمد محمود (٢٠١٢) : واقع برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم بالشعب الأدبية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (مجلة عربية إقليمية محكمة) ، رابطة التربويين العرب – العدد (٣٠) ، الجزء (٣) ، أكتوبر .
- حمدى أحمد محمود وآخرون (٢٠١٥) : تعليم التفكير ، رؤى تنظيرية ومسارات تطبيقية ، ط (١) ، القاهرة ، عالم الفكر العربى ، سلسلة المراجع فى التربية وعلم النفس (٥٢) .

- حمدى أحمد محمود (٢٠١٦) : التفكير العلمى وتطبيقاته التربوية ، (معاً نحو مستقبل أفضل) : ط (١) ، الأردن ، دار الراية للنشر والتوزيع .
- خالد الأحمد (٢٠٠٥) : تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعى ، الإمارات العربية المتحدة .
- جبرائيل بشارة (د.ت) : تدريب المعلمين أثناء الخدمة، مفهومه، أهدافه، اتجاهاته المستقبلية ، المؤتمر الأول حول التدريب المهني للمعلمين، بنغازي ، ليبيا .
- جمال جمعة عبد المنعم إبراهيم (٢٠٠١) : "تدريب المعلمين أثناء الخدمة في ليبيا بين الواقع والطموح – دراسة تحليلية" ، مجلة التربية والتنمية ، القاهرة ، العدد٢٢ ، أبريل .
- دينا علي أحمد (٢٠٠٧) : الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة.
- ذوقان عبيدات وسهيلة أبوالسميد (٢٠٠٧) : استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي) ، الأردن عمان ، دار الفكر .
- رجب الكلزة (٢٠٠١) : دليل التربية العملية ، الإسكندرية ، مطبعة الجمهورية .
- رشا شرف ونهلة حسن (٢٠٠٣) : تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية
- معاصرة"دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة . (في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلون -كلية التربية ، ١٢-١٣ مارس .
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، تونس : المنظمة العربية للتربية.
- رضا مسعد السعيد (٢٠٠٣) : حجم الأثر : أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية، المؤتمر العلمي الخامس عشر: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة ، المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة – جامعة عين شمس ٢١-٢٢ يوليو .
- رفيقة حمود (٢٠٠٢) : الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية ،
- أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.
- زكى إسماعيل (٢٠١٠) : إدارة الموارد البشرية ، ط (٢) ، مطبعة جامعة النيلين ، الخرطوم ، السودان .
- زياد بركات (٢٠١٠) : الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف فى المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمى المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين ، ورقة بحث مقدمة إلى المؤتمر العلمى الثالث لجامعة جرش الأهلية : " تربية المعلم العربى وتأهيله ، رؤى معاصرة" ، جامعة القدس المفتوحة .
- سمير نور الدين فلمبان (٢٠٠٤) : فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين تخصص رياضيات مهارات التدريس الإبداعي ، مجلة كليات المعلمين ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المجلد (٤) ، العدد (٢) .
- سناء أبو دقة ، لبيب عرفة (٢٠٠٧) : الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم
- صبرى أبو دقة (٢٠٠٤) : دراسة تقيمية لواقع التربية العملية فى كليات التربية والجامعات الفلسطينية ، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة ، مجلد (١٢) ، عدد (١) .
- طارق عامر (٢٠٠٨) : التربية العملية (نُظم معاصرة) ، ط (١) ، دار السحاب ، القاهرة .
- عادل رسمى حماد على (٢٠٠٥) : الاحتياجات التدريبية لمعلمى التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عُمان فى ضوء المعايير العالمية ، المؤتمر السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٣١ ديسمبر .
- عايش زيتون (٢٠١٠) : الاتجاهات العالمية المعاصرة فى مناهج العلوم وتدريسها ، دار الشروق ، القاهرة .
- عبد الرحمن صالح عبد الله (٢٠٠٤) : التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين ، الأردن ، عمان ، دار وائل للنشر .
- عبد الله محمد الغامدى (٢٠٠٩) : أثر التدريب أثناء الخدمة فى رفع كفاءة العالمين بمديرية الأمن العام ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

- علي راشد (٢٠٠٢) : خصائص المعلم العصري وأدواره (الإشراف عليه ، تدريبه) ، ط (١) القاهرة : دار الفكر العربي.
- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٥) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- فؤاد على العاجز (٢٠٠٤) : تقويم دورات تدريب معلمى المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة ، المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (تكوين المعلم) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢١-٢٢ يوليو .
- قاسمة إسماعيل أحمد (٢٠١٤) : الثقافة الرقمية كمدخل لتطوير الجدارات التدريسية والانخراط فى التدريس لدى معلمى العلوم التجارية فى ضوء النظرية الاتصالية ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- قالط على العنزى (٢٠٠٩) : " الاحتياجات التدريبية لمعلمى الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديرى مدارسهم فى مدينة تبوك التعليمية " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، عمادة الدراسات العليا ، جامعة مؤتة ، الأردن .
- كنعان أحمد (٢٠٠٠): التربية العملية دليل المشرف والطالب ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا .
- ماجد الخطايبة (٢٠٠٢) : التربية العملية والأسس النظرية وتطبيقاتها ، ط (١) ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن .
- ماهر إسماعيل يوسف (٢٠٠٢) : الموسوعة العربية لمصطلحات التربية تكنولوجيا التعليم ، ط (١) ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- محمد السعدني عبد الرحمن وثناء المليجي السيد (٢٠٠٦) : التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث .
- محمد مصطفى (٢٠١٥) : تصور مقترح لتطوير أداء مشرفى التربية العملية بكليات التربية بالجامعات الفسلطينية ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .
- محمود حسان سعد (٢٠٠٠) : التربية العملية بين النظرية والتطبيق ، عمان، الأردن ، دار الفكر للطباعة .
- محمود شوق ومحمد مالك سعيد (٢٠٠١) : معلم القرن الحادي والعشرين - اختياره ،
- إعداده ، تنميته - (في ضوء التوجهات الإسلامية) ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- مصطفى خوالدة (٢٠١٠) : مشكلات التربية العملية التى تواجه الطلبة المعلمين فى تخصص تربية طفل فى كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (٢٦) ، العدد (٣) .
- ملوح الخريشا (٢٠٠١) : مدى فاعلية برنامج التربية العملية الميدانية فى جامعة مؤتة كم وجهة نظر الطالب / المعلم ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة جنوب الوادى ، العدد (١٥) ، ديسمبر .
- منظمة الأنروا : https://www.unrwa.org/ar/what-we-do/%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D9%86 ، تم الاطلاع فى : نوفمبر ٢٠١٧م .
- مؤتمر : " إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر " ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٣ – ٢٥ من شهر ربيع الثاني ١٤٣٧هـ ، ٢٠١٦ .
- نبيل القلاف ، عبد الله العازمي (٢٠٠٥) : إعداد المعلم في ظل الجودة الشاملة ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، العدد (٤٦).
- هشام بركات (٢٠٠٥): التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم:متاح في www.gulfkids.com/ar/print.php?page=topic&id=1474
- يحيى محمد شديفات وعبير محمد إرشيد (٢٠٠٩) : الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق ، مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، المجلد ١٥، العدد ٣.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- *Anne Roder with Carol Clymer and Laura Wyckoff, Targeting Industries,Training Workers and Improving Opportunities, The Final Report from the Sectoral Employment Initiative, P/PV organization ,2008.*
- *Boice, M: teachers with special needs training for teachers of adults with learning difficulties, Eric, chnce 528581, 2017.*
- *DIYan, Study on Training for Senior Skilled Workers A Comparison between Japan and China, The Japan Institute for Labour Policy and Training, March, 2007.*
- *Orolyn Nilson, Training Program, Work Book Englewood Clifs, New Gersey, Prentice Hall, 2000.*
- *Kevin Hollenbeck and Sarah Klerk ,Evidence about the Effectiveness of Public Training Programs for Incumbent Workers,Employment Research, The W.E Upjohn Institute For Employment Research , vol 14, no 2, APRIL 2007.*
- *Stéphane Renaud and Lucie Morin, Does Voluntary Training Impact Workers' Wages? An Empirical Investigation Based on within-Firm Data, International Research Journal of Finance and Economics, 2009.*
- *Training Knowledge Workers, Report of the APO Survey on In-Company Training Strategies for Knowledge Workers, the Asian Productivity Organization, Japan, 2004.*
- *Watcher, M. (2000).looking for quick tips on training, American Media in corporated, News, April.*
- *3 Steps to Effective Worker Education and Training, WorkSafeBC, (the Workers' Compensation Board agency), 2008.*

البحث الثالث

المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل

إعـــداد:

د/ طلال شعبان عامر د/ محمد الطاهر عثمان

قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم

كلية التربية جامعة السلطان قابوس

المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل

د/ طلال شعبان عامر د/ محمد الطاهر عثمان

• **المستخلص:**

يُعد التدريب العملي للطلاب لدى الشركات والمؤسسات في القطاعات المختلفة خلال دراستهم الجامعية واحدا من أهم عناصر البرامج الأكاديمية بالجامعة، حيث يقضي الطالب فترة محددة في إحدى جهات العمل ذات العلاقة بتخصصه أثناء الدراسة ويظهر أثر هذا التدريب في تحصيل الطالب قبل تخرجه وعلى وضعه الوظيفي بعد التخرج وفي تعرف جهات التوظيف على تأهيل الكفاءات والقدرات التي يحملها. ويُعد التدريب العملي للطلاب لدى الشركات والمؤسسات في القطاعات المختلفة خلال دراستهم الجامعية واحدا من أهم عناصر البرامج الأكاديمية بالجامعة، حيث يقضي الطالب فترة محددة في إحدى جهات العمل ذات العلاقة بتخصصه أثناء الدراسة ويظهر أثر هذا التدريب في تحصيل الطالب قبل تخرجه وعلى وضعه الوظيفي بعد التخرج وفي تعرف جهات التوظيف على تأهيل الكفاءات والقدرات التي تحملها. وتهدف هذه الدراسة للتعرف على المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل. واتبع البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي. ويتكون مجتمع البحث من المسئولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص داخل وخارج السلطنة، بالإضافة إلى خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم. واشتملت عينة البحث على (٣٩١) من المسؤولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص بسلطنة عُمان والإمارات والبحرين وقطر، بالإضافة إلى مجموعة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم. وخرجت هذه الدراسة بقائمة تتكون من ٧٩ مهارة تقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل . كما تشير النتائج أيضا إلى وجود تباين في ترتيب هذه المهارات من حيث الأولوية والأهمية في ضوء مجموعة من المتغيرات.

كلمات مفتاحية: تكنولوجيا التعليم، المهارات التقنية، سوق العمل، الالحاق المهني، التنمية الشرية.

Technical Skills Appropriate for Graduates at Department of Educational Technology in the Light of Labor Market Needs

Dr. Talal Shabaan Amer
Dr. Mohamed El-Taher Osthman

Abstract

The practical training for students at companies and institutions in different sectors during their university studies is considered one of the most important elements of the academic programs in the university, where the student spends a specific period in one of the work related to his specialization during the study and shows the impact of this training in the achievement of the student before graduation and career status after graduation .It helps the recruitment agencies know the qualifications of the competencies

and capabilities they carry. The practical training of students at companies and institutions in different sectors during their university study is one of the most important elements of the academic programs in the university, where the student spends a specific period in one of the work related to his specialization during the study and shows the impact of this training in the achievement of the student before graduation and his career after graduation .It helps the recruitment agencies know the qualifications of the competencies and capabilities they carry. The aim of this study is to identify the technical skills that graduates at department of Educational Technology should have in light of the needs of the labor market. The current research followed the descriptive analytical method. The research population consists of those who are responsible for training and human development with a group of public and private institutions inside and outside Oman, as well as graduates at Educational technology department. The research sample included 391 from those who are responsible for training and human development institutions from a range of public and private sector organizations in Oman, UAE, Bahrain and Qatar, as well as a group of graduates from the Department of Educational Technology. The list is consisted of 79 technical skills that graduates at Educational technology department should have in light of the needs of the labor market. The results also indicate a difference in arranging these skills in terms of priority and importance in the light of a group of variables.

Keywords: Educational Technology, Technical skills, Labor market, Professional Placement, Human Development

- **مقدمة:**

تُمثل الجامعة قمة الهرم التعليمي، ليس لمجرد كونها أخر مراحل السلم التعليمي فحسب، بل لأنها تضطلع بمهمة تنمية الثروة الحقيقية للمجتمع وهي الطاقات البشرية. وتعمل الجامعة على تحقيق هذه المهمة من خلال إعداد الشباب فكرا وفعلا وانتماء (رمضان، ٢٠٠٤). ولقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي في عصرنا الحالي إلى تزايد وتنوع حاجات الإنسان، وتعدد وتنوع مشكلاته واتساع نطاقها. الأمر الذي أفرز العديد من التحديات التربوية التي تقتضى تخطيط التعليم الجامعي تبعا لحاجات السوق الاقتصادية والاجتماعية، وتغيير مناهج الدراسة والتخصصات تبعا للحاجات الجديدة والربط بين الجامعات وبين المؤسسات الاقتصادية المختلفة فيما يتصل بمحتوى الدراسة وتدريب الطلبة، وتحقيق التناوب بين الدراسة والعمل

وتخريج أفراد متميزين قادرين على تلقى المعلومات وحُسن استخدامها في التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات.

ومن هذا المنطلق فإن تنمية الموارد البشرية تمثل إحدى الاستراتيجيات الرئيسية المعتمدة لتحقيق الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني (عمان ٢٠٢٠م)، والتي تهدف إلى إحداث تطورات كمية ونوعية في مجالات التعليم العام والتدريب المهني والتعليم التقني والتعليم العالي للتأكد من أن مخرجاتها جميعا تنسجم واحتياجات سوق العمل بمختلف مستوياتها المهنية (الموقع الإلكتروني لوزارة القوى العاملة). ولقد سعت جامعة السلطان قابوس- شأنها شأن الكثير من الجامعات الأخرى ـ منذ نشأتها إلى تخريج الكوادر والكفاءات في المجالات المختلفة، وفى سبيل تحقيق ذلك الهدف فقد كرست الجهود لتطوير برامجها الأكاديمية ورفع مستوى أداء العملية التعليمية بها بما يحقق التميز والجودة وبما يتوافق مع متطلبات التنمية واحتياجات المجتمع والمتغيرات الإقليمية والعالمية.

ويُعد التدريب العملي للطلاب لدى الشركات والمؤسسات في القطاعات المختلفة خلال دراستهم الجامعية واحدا من أهم عناصر البرامج الأكاديمية بالجامعة ، حيث يقضي الطالب فترة محددة في إحدى جهات العمل ذات العلاقة بتخصصه أثناء الدراسة ويظهر أثر هذا التدريب في تحصيل الطالب قبل تخرجه وعلى وضعه الوظيفي بعد التخرج وفي تعرف جهات التوظيف على تأهيل الكفاءات والقدرات التي تحملها.

ونظرا لاقتصار فرص التوظيف لخريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم بكلية التربية على وظيفتي معلم تقنية معلومات أو أخصائي مراكز مصادر تعلم، فقد رأى القائمون على القسم استحداث مقرر من شأنه توفير فرص عمل في مؤسسات القطاعين العام والخاص بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم، واتفق على تسميته " الإلحاق المهني " ، وتم اعتماده كأحد المقررات الأساسية ـ مُتطلب قسم ـ التي يتعين على الطالب إكمالها للحصول على شهادة التخرج، كما تم إسناد مهمة تصميم البرنامج وتنفيذه إلى أحد الباحثين ، وذلك خلال الفصل الدراسي خريف ٢٠٠٧. وتتم إجراءات "الإلحاق المهني" وفقا لما يلى:

- يشترط لقبول الطالب ضمن مقرر " الإلحاق المهني " أن يكون في السنة الجامعية الثالثة أو الرابعة. وأن يكون قد أنهى عدد (٨٣) ساعة مُعتمدة من مجموع ١٢٥ ساعة في خطته الدراسية
- يتم مخاطبة مجموعة من الجهات التابعة للقطاعين الحكومي والخاص والتي يمكن للطالب أن ينمى مهاراته في مجال التنمية البشرية من خلال التدريب فيها.

- تقوم جهة التدريب بتكليف أحد العاملين بها لمتابعة أداء الطالب ورفع تقارير نصف شهرية وكذلك تقرير ختامي إلى مشرف قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم.
- يتم تكليف أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم ليكون مشرفا مشاركا مع المشرف المقيم بالمؤسسة (جهة التدريب)، حيث يقوم بزيارات ميدانية للطلاب ويسجل التقاريرعقب كل زيارة.
- يتم تقويم أداء الطالب من خلال:
  - تقارير المشرف المقيم.
  - تقارير مشرف الجامعة.
  - التقارير اليومية التي يكتبها الطالب بنفسه.

ولقد بدأ التنفيذ الفعلي للمقرر فى أربع جهات حكومية وخاصة خلال الفصل الدراسي " صيف ٢٠٠٨ " ، ثم وصل العدد إلى ٣٣ جهة داخل وخارج السلطنة ـ الإمارات والبحرين ـ بنهاية صيف ٢٠١٣. كما بلغ عدد المستفيدين من البرنامج ١٨٢ طالبا وطالبة.

ومن خلال المتابعة الميدانية لتنفيذ المقرر والوقوف على نقاط الضعف لدى المتدربين والتى تحول دون توفير فرص عمل مستقبلية لهم في بعض جهات التدريب ، فقد رأى الباحثان ضرورة إعداد قائمة بالمهارات التقنية التي يجب أن يكتسبها خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل ، يتم في ضوئها إعادة النظر في مضمون بعض المقررات المطروحة لطلاب القسم.

• مشكلة البحث :

تتلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : " ما المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل ؟ ".

ويتفرع منه التساؤلات البحثية التالية :

- هل تتباين المتوسطات التي تُعبر عن ترتيب المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى النوع (ذكور/ إناث) ؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى المؤهل (دكتوراه / ماجستير / بكالوريوس / دبلوم) ؟

- هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم كنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى طبيعة جهة العمل (تعليمية /غير تعليمية) ؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى نوع جهة العمل (حكومية / خاصة) ؟
- هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى الدولة (عُمان / الإمارات / البحرين / قطر) ؟

• فروض البحث :

يُمكن صياغة فروض البحث كإجابات محتملة على ما أُثير من أسئلة فرعية في مشكلة البحث على النحو التالي :

- تتباين المتوسطات التي تُعبر عن ترتيب المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى النوع ولصالح الإناث.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى المؤهل ولصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى طبيعة جهة العمل ولصالح الجهات غير التعليمية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى نوع جهة العمل ولصالح الجهات الخاصة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل ترجع إلى الدولة.

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في إعداد قائمة بالمهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل.

من جهة أخرى، فإنه من المتوقع أن تسهم نتائج هذا البحث في تمكين قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس من مراجعة مناهجه وتطويرها، لتقديم خريجين قادرين على المنافسة القوية لنظرائهم في أسواق العمل المحلية، والإقليمية، والدولية.

• حدود البحث :

التزم البحث الحالي بالحدود الآتية :

• الحدود المكانية :

مجموعة من المؤسسات القطاعين العام والخاص داخل السلطنة وخارجها وهي الجهات التي يُطبق فيها برنامج الإلحاق المهني.

• الحدود البشرية :

- عينة من القائمين على التدريب والتنمية البشرية في مجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص داخل السلطنة وخارجها.
- عينة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم.

• منهج البحث وإجراءاته :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لأنه من أنسب المناهج لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، ولا يقف عند حد الوصف، بل يتعداه إلى مرحلة الاحصاء الاستدلالي وتفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات ذات مغزى تفيد في الوقوف على المشكلات التعليمية لطلاب الجامعة في الأدبيات التربوية، ورصد الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات، ومن ثم اقتراح آليات قائمة على أسس علمية من منظور تربوي قد تفيد في التغلب على تلك المشكلات.

• مجتمع البحث وعينته :

يتكون مجتمع البحث من المسؤولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص داخل السلطنة وخارجها بالإضافة إلى خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم. أما عينة البحث فتم اختيارها قصديا وتضم القائمين على تدريب طلبة القسم بمؤسسات القطاعين العام والخاص وكذلك مجموعة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم الذين يشغلون وظائف بمؤسسات مختلفة حاليا.

• أولاً: عينة البحث الاستطلاعية:

اختيرت العينة الاستطلاعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا

التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل، وقد بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٥٣) من المسؤولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص، بالإضافة إلى مجموعة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم.

- **ثانياً: عينة البحث الأساسية:**

حيث بلغت (٣٩١) من المسؤولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص بسلطنة عُمان والإمارات والبحرين وقطر، بالإضافة إلى مجموعة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم.

- **أداة البحث :**

استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة ميدانية والتي تعد إحدى أدوات المنهج الوصفي، كأحد وسائل الحصول على المعلومات من عينة البحث، وهو أداة مهمة للتعرف على الإجابات اللفظية التي تعبر عن آراء مجموعة من الأفراد في موضوع الاستبيان، وتتيح لهم فرصة التعبير عن آرائهم بحرية، حيث قام الباحثين بطرح سؤالا مفتوحا على مجموعة من المسؤولين عن التدريب والتنمية البشرية بمجموعة من مؤسسات القطاعين العام والخاص داخل السلطنة وخارجها، بالإضافة إلى مجموعة من خريجي قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم حول المهارات التقنية التي يجب أن يكتسبها خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل. وفي ضوء ذلك تم حصر أكثر المهارات تكرارا من وجهة نظر العينة، ووضعها في استبيان مُكون في صورته المبدئية من ٨٧ مهارة / عبارة، ثم تم تحكيم الاستبيان كما سيعرض في صدق المحكمين، والتعديل وفق آرائهم، وقد تكون الاستبيان في صورته النهائية من ٧٩ مهارة / عبارة.

- **صدق الأداة:**

تم عرض أداة الدراسة على ثمانية من أعضاء الهيئة التدريسية بأقسام تكنولوجيا التعليم والمناهج وعلم النفس في كلية التربية، حيث قاموا بمراجعة فقرات الأداة وإبداء الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها وقياس ما صممت لقياسه، وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف الفقرات التي أجمع ٨٠٪ من المحكمين على تعديلها أو حذفها.

- **ثبات الأداة:**

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة الاختبار(test- retest) على عينة بلغ عددها ٤٠ مسؤلا عن التدريب والتنمية البشرية، وقد كانت قيم الثبات لعبارات الاستبانة وللأداة ككل. والتي تراوحت بين ٨١٪- ٨٦٪، وهي نسب مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

• مصطلحات البحث :

• سوق العمل:

يُقصد بها في البحث الحالي : الفرص الوظيفية المتاحة في القطاعين الحكومي و الخاص.

• المهارات التقنية:

يُقصد بها في البحث الحالي : المهارات الأساسية في استخدام الحاسب وتطبيقاته ، وتنقسم إلى نوعين : مهارات خاصة بالمكونات المادية للحاسوب وملحقاته (Hardware) ومهارات خاصة بالبرامج (Software)، ومهارات إنتاج الوسائط المتعددة ، وتوظيف الأجهزة الرقمية المختلفة. بالإضافة إلى مهارات التصميم التعليمي ، واستخدام وتوظيف أنظمة التعلم (LMS) وكذلك استخدام بعض أنظمة التأليف الإلكتروني وتطوير مواد التعلم الإلكتروني (Authoring Tools).

• الدراسات السابقة :

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل، ومن بينها:

- دراسة (دياب، ١٩٩٠) التي أشار فيها إلى العائد الاقتصادي المتوقع من التعليم الجامعي المصري، حيث أكد على ضرورة الاهتمام بالكيف في الإنتاجية التعليمية (تعليما وتدريبا) من أجل إعداد القوى البشرية ذات المهارة والقدرة على استيعاب التكنولوجيا المتطورة. ومن ثم فمن الضروري تحسين العملية التعليمية وربطها بمناحي التدريب لإيجاد المواطن المتقن لعمله، والقادر على التكيف مع الظروف المتغيرة في المجتمع وقطاعات سوق العمل.
- أما دراسة (Johnson, 1992) فقد أوصت بضرورة اهتمام مناهج التعليم بتربية الطلبة على المواقف العقلانية التي تمثل ركائز لبناء مهارات التفكير من أجل مواجهة مشكلات الحياة. و تدريبهم على عمليات التفكير الانتقادي والابتكاري، ويرتبط بذلك تربية القوة الناقدة عند الطلبة مما يجعلهم يتكيفون بصورة أفضل مع متغيرات سوق العمل.
- كما تناولت دراسة (Lakes,1994) وجهات نظر متعددة عن نمط علاقة التعليم بالعمل من أجل سوق العمل في القرن الحادي والعشرين لإكساب الأفراد المهارات المطلوبة للعمل. وتوصلت الى أنّ التربية يجب أن تكون حاسمة في تطبيق النظريات الانتقادية من أجل إيجاد بنية معرفية قوية في مؤسسات تعليمية عالية الجودة وعالية المرونة. فالمرونة في البنية المعرفية في مؤسسات التعليم النظامي، وفي مساراتها، وفي الانتقال بين

أقسامها، وفي مناهجها وتخصصاتها، وفي سنوات الدراسة بها، وفي وسائل التقويم لها، مطلب أساس في مواجهة الحاجات المتعددة لتنمية المهارات المهنية في سوق العمل.

- كما بينت دراسة (صبيح،٢٠٠٢) أن إقامة علاقة شراكة بين مؤسسات التعليم التقني وحقل العمل متطلبان ضروريان لتطوير نظام تعليمي قادر على الاستجابة لمتطلبات السوق واحتياجاته المتغيرة من أجل خلق فرص عمل جديدة للخريجين، مما يسهم في التنمية المجتمعية الشاملة.
- كما استهدفت دراسة (المنيع ،٢٠٠٢) التعرف على المتطلبات اللازمة للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي من أجل تنمية الموارد البشرية ، وأظهرت نتائج الدراسة تدني الكفاءة الخارجية للتعليم العالي وتدني مستوى التكامل والتفاعل بين مؤسسات التعليم العالي والقطاع الخاص ، حيثُ لا يزال دون مستوى الطموحات المستهدفة، بالإضافة إلى وجود تخصصات ليس لها ارتباط وثيق باحتياجات التنمية، وزيادة كم التخصصات النظرية وعدم تمشيها مع التطورات الحديثة في المجالات العلمية و التقنية.
- أما دراسة (العوضي، ٢٠٠٥) ، فقد هدفت إلى تبين مدى المواءمة بين مخرجات التعليم رغم اختلاف تخصصاتهم ومتطلبات سوق العمل بدولة الكويت، وأظهرت النتائج أن من أهم مظاهر الهدر التربوي ،ظاهرتين هما الهدر الكمي ويتمثل في رسوب الطلاب و تسربهم من مراحل التعليم المختلفة قبل إتمام دراستهم، والهدر النوعي ويتمثل في تخرج الطلاب بمستوى تعليمي أقل من المفترض أن يكونوا ، ومن الطبيعي أن هذا الهدر يؤثر سلبا على سمات التعليم للسكان وسوق العمل وقوته ،حيث يعتبر الرسوب والتسرب من أهم أسباب انخفاض كفاءة النظام التعليمي الأمر الذي يؤدي إلى خلل في سوق العمل الكويتي.
- وأكد هاردي (Hardi, 2005) على أهمية محو الأمية الحاسوبية لجميع الطلبة الجامعيين؛ حيث أشار ٨٥٪ من عينة دراسته المكونة من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بولاية ميزوري الأمريكية إلى ضرورة تملك الطلبة الجامعيين مهارات استخدام وتوظيف الحاسب الآلي في عمليتي التعليم والتعلم. كما أشارت الدراسة أيضا إلى أهم المهارات الحاسوبية والتقنية اللازمة لنجاح الطالب في المرحلة الجامعية. ولخصت الدراسة أيضا مجموعة من المهارات المتعلقة بمعالجة النصوص وعرض البيانات. بالإضافة إلى مهارات البحث عن مصادر المعرفة والمعلومات.
- أما دراسة (الحصري وآخرون ،٢٠٠٦) فقد هدفت إلى عرض عدد من القطاعات التي يهتم بها سوق العمل، وجاء في مقدمتها قطاع التكنولوجيا والكومبيوتر ، حيث يعتبر سوق العمل في هذا القطاع من أكبر القطاعات نموا على مستوى العالم ، لذا تزايدت الحاجة إلى العاملين في هذا المجال

الحيوي. وأشارت الدراسة إلى ضرورة توفير المرونة في قدرات الخريجين كي تعزز رغبة أصحاب العمل في استيعابهم.

- كما استهدفت دراسة (عيسان، ٢٠٠٦) إبراز مستويات وأوجه العلاقة الوثيقة بين التربية والتنمية في سلطنة عمان، وواقعها، وتفعيل روابطها لتحقيق الأهداف التنموية المعتمدة. وأكدت على ضرورة ارتباط التعليم العالي والجامعي بحاجة العمل في عملية مستمرة وتحقيق التكامل بينهما، وذلك من خلال تدريب القوى البشرية بعد تأهيلها، ومن ثم تكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسة لمؤسسات التعليم العالي في ظل مفهوم التربية المستمرة.
- كما هدفت دراسة (سلام وهزاع ، ٢٠١٠) التعرف الى مستوى توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم. وأظهرت النتائج أنّ معايير جودة المناهج المرتبطة بالمجتمع وسوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن، تحصلت على تقدير عام متدنٍّ . كما توصل البحث الى أنّ توقعات عينة البحث في حصول خريجي جامعة عدن على وظيفة، جاءت بدرجة ضعيفة. وتعزي العينة هذه التوقعات إلى جملة من الأسباب منها : أنّ تخطيط التعليم الجامعي غير متوافق مع احتياجات خطط التنمية من القوى البشرية. وأنّ المناهج الجامعية الحالية لا تكسب الطالب المهارات المهنية اللازمة لاحتياجات سوق العمل.
- وأكدت الدراسة التي أجرتها جامعة الكويت (جامعة الكويت ٢٠١٠) على حتمية مواءمة مخرجات جامعة الكويت مع احتياجات مؤسسات المجتمع بقطاعيه العام والخاص، بحيث تخدم مخرجاتها المعرفة والعلم تزامنا مع سد متطلبات سوق العمل لتحقيق الجودة والكفاءة المرجوة من خريجي الجامعة. كما دعت الدراسة إلى تعزيز دعم مجموعة من الكليات ومن بينها كلية التربية، نظرا لأن مخرجاتها تخدم الرؤية المستقبلية للكويت.
- كما خلصت دراسة (العلوي ، ٢٠١٣) النظرية إلى أن أيّ محاولة لإصلاح أسواق العمل في بلد ما، بغض النظر عن مستوى تطوره أو تأخره، لا يمكن أن تؤتي نتائج حقيقية وإيجابية ما لم تقم على أساسٍ إصلاح أنظمة التعليم والتدريب وربط هذه الأنظمة بسوق العمل ربطا فعالا.
- كما أشارت دراسة (عامر و إسماعيل ، ٢٠١٤) إلى اتفاق أفراد العينة على تحقق الأهداف و جودة المحتوى و رضا أفراد العينة عن (دور المشرف ــ بيئة العمل ــ توقيت البرنامج) و مدى اكتساب المتدربين للمهارات المتضمنة في برنامج الإلحاق المهني بكلية التربية جامعة السلطان قابوس .
- كما أشارت نتائج المشروع الوطني لمواءمة مخرجات التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل الذى قام به فريق من جامعة السلطان قابوس إلى

تدني مستوى المهارات التي يتوقع أصحاب العمل توفرها لدي الخريجين حيث أشارت النتائج أن مستوى الرضا في معظم تلك المهارات لم يتجاوز (٥٠٪).

- وأجرى مورس (Morris, 2010) أيضا دراسة لفهم وتوضيح العلاقة بين الفاعلية الذاتية للطالب الجامعي ومدى قدراته وتمكنه من توظيف الحاسوب في العلمية التعليمية، بالإضافة إلى مدى استعداده لتلبية المتطلبات التكنولوجية في المرحلة الجامعية. واستنتج مورس من خلال دراسته على عينة كبيرة من الطلاب الملتحقين ببرامج تدريب ودورات تمهيدية في استخدام الاسوب وتوظيفه، أن هناك معامل ارتباط قوي بين التمكن من المهارات التقنية والفاعلية الذاتية للمتعلم فيما يتعلق بالقدرة على إنجاز المهام المطلوبة في مختلف التخصصات الجامعية.
- كما أجرى توريس وكيس (Torres-Gastelú & Kiss, 2016) دراسة مقارنة بين بعض الجامعات في كل من المكسيك وهنغاريا تكونت عينتها من ٨٢٣ طالبا وطالبة لدراسة اتجاهاتهم نحو تخصصات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتقويمهم الذاتي لمهاراتهم التقنية. وجاءت النتائج متسقة في البلدين من حيث أهمية المهارات التقنية في سوق العمل وخاصة الجانب التطبيقي منها واخلاقيات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المهن المختلفة.
- وفي دراسة أخرى استهدفت مجتمع الأعمال ، يشير بيرد (Baird, 2016) إلى أن أرباب العمل راضون عن دور مؤسسات التعليم التعالي في اعداد الخريجين وتزويدهم بالمهارات والكفاءات اللازمة لتوظيفهم واسهامهم في النمو الاقتصادي المتزايد. وجاءت المهارات التقنية على رأس قائمة الأولويات من وجهة نظر قطاع الأعمال.

يتضح من الأدبيات والدراسات السابقة أن هناك توجه عام نحو مواءمة مخرجات برامج التدريب والاعداد الجامعي مع احتياجات سوق العمل بقطاعيه العام والخاص. كما تشير الدراسات الخاصة باستطلاعات سوق العمل إلى أهمية تصنيف المهارات وترتيبها حسب أولويات القطاعات المعنية بصورة عامة من غير التركيز على المهارات التقنية بصورة خاصة. وتجدر الاشارة هنا إلى أنه على الرغم من تنوع الدراسات السابقة إلا أن أي منها لم يتطرق إلى تخصص تكنولوجيا التعليم باستثناء دراسة (عامر وإسماعيل ٢٠١٤). وربما يعزى ذلك لحداثة تجربة الالحاق المهني لطلبة كلية التربية. ولعل هذا يُعد أحد الأسباب الرئيسية للقيام بهذا البحث خاصة بعد مرور ست سنوات على تنفيذ البرنامج. وتهدف هذه الدراسة للتعرف على المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل.

• نتائج البحث :

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، والذى نصه " هل تتباين المتوسطات التي تُعبر عن ترتيب المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل ؟ "، تم حساب المتوسطات لعبارات الاستبانة، كما هو موضح بالجداول ١،٢،٣.

جدول (١) حساب متوسطات عبارات المقياس / الاستبانة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل

م	المتوسط	م	المتوسط	م	المتوسط	م	المتوسط	م	المتوسط
١	٤.٠٩٤٦	١٧	٤.٠٨١٨	٣٣	٤.٠٠٥١	٤٩	٣.٧٤٩٤	٦٥	٣.٥٣٢٠
٢	٤.٤١٩٤	١٨	٣.٨٢٣٥	٣٤	٣.٧٠٣٣	٥٠	٣.٧٤٦٨	٦٦	٣.٣٢٤٨
٣	٤.٢٣٢٧	١٩	٣.٧٨٧٧	٣٥	٣.٨٨٢٤	٥١	٣.٧١٣٦	٦٧	٣.٣٩٦٤
٤	٣.٦٥٩٨	٢٠	٣.٩٩٤٩	٣٦	٤.٠٠٢٦	٥٢	٣.٨٦٤٥	٦٨	٣.٣٨٨٧
٥	٤.١٥٣٥	٢١	٤.١٩٤٤	٣٧	٣.٧٢٣٨	٥٣	٣.٥٤٧٣	٦٩	٣.٥٧٨٠
٦	٣.٤٨٨٥	٢٢	٣.٩٨٧٢	٣٨	٣.٦٤٩٦	٥٤	٣.٦٤٧١	٧٠	٣.٧٧٧٥
٧	٤.٢٨٦٤	٢٣	٣.٨٦٤٥	٣٩	٣.٦٢٤٠	٥٥	٣.٦٥٤٧	٧١	٣.٧٠٣٣
٨	٤.١٧٦٥	٢٤	٣.٨٦٩٦	٤٠	٣.٦٣١٧	٥٦	٣.٧٣٩١	٧٢	٣.٧٦٢١
٩	٣.٢٥٣٢	٢٥	٤.١٦١١	٤١	٣.٦٣٩٤	٥٧	٣.٧٦٤٧	٧٣	٣.٩٩٤٩
١٠	٤.٤١١٨	٢٦	٣.٨٦٧٠	٤٢	٣.٦٢٤٠	٥٨	٣.٧٠٥٩	٧٤	٣.٩٦٤٢
١١	٤.٤٧٨٣	٢٧	٣.٩٢٥٨	٤٣	٣.٦١٣٨	٥٩	٣.٨٠٥٦	٧٥	٤.٢٢٧٦
١٢	٤.٣٤٥٣	٢٨	٣.٧٠٥٩	٤٤	٣.٧٣٦٦	٦٠	٣.٧٩٨٠	٧٦	٤.٢٦٣٤
١٣	٣.٦٠٣٦	٢٩	٣.٧٠٣٣	٤٥	٣.٩٥٤٠	٦١	٣.٧٤٦٨	٧٧	٣.٨١٥٩
١٤	٣.٦٩٥٧	٣٠	٣.٧٨٥٢	٤٦	٣.٧٦٩٨	٦٢	٣.٦٨٥٤	٧٨	٣.٦٤٩٦
١٥	٣.٧٩٨٠	٣١	٣.٦٩٨٢	٤٧	٣.٧١٨٧	٦٣	٣.٦٤٤٥	٧٩	٣.٧٨٠١
١٦	٣.٨١٥٩	٣٢	٣.٧٩٠٣	٤٨	٣.٦٨٠٣	٦٤	٣.٥٠٩٠		

جدول (٢) ترتيب عبارات المقياس العشر التي حصلت على أعلى المتوسطات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل

العبارة	المتوسط	الترتيب
القدرة علي اكتشاف الأخطاء أثناء التعامل مع الكمبيوتر، وكيفية إصلاحها، وتجنب حدوثها.	٤.٤٧٨٣	١
التعرف علي المكونات الداخلية للكمبيوتر مثل (Motherboard، CPU، Power Supply) ووظائفها الرئيسة، وأنواعها	٤.٤١٩٤	٢
التعرف علي طرق الحماية والأمان Safety أثناء استخدام الكمبيوتر.	٤.٤١١٨	٣
الإلمام بنظام التشغيل:"Windows "؛ كيفية تنصيبه علي الجهاز، وإيجابياته ،وسلبياته	٤.٣٤٥٣	٤
التعرف على المشكلات التى قد تحدث أثناء الطباعة، وطرق علاجها.	٤.٢٨٦٤	٥
تثبيت البرامج للمهندسين والمصممين بداخل المؤسسة ، مثل برامج : AutoCADو CEASER وPEPSim	٤.٢٦٣٤	٦
التمييز بين أجهزة الكمبيوتر الشخصية، وأجهزة ورش العمل (Workstation)، وأجهزة السيرفر.(Server)	٤.٢٣٢٧	٧
تثبيت برامج مكافحة الفيروسات المرخصة ، مثل McAfee في أجهزة الكمبيوتر الجديدة قبل تسليمها للموظفين	٤.٢٢٧٦	٨
القدرة على إجراء عملية " فرمتة " لجهاز الكمبيوتر.	٤.١٩٤٤	٩
التعرف علي بعض أدوات النظامSystem Tools ؛ مثل أداة التجزئة Defragment، ومعلومات النظام System Information، وتنظيف القرص.	٤.١٧٦٥	١٠

جدول (٣) ترتيب عبارات المقياس العشر التى حصلت على أقل المتوسطات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة ككل

العبارة	المتوسط	الترتيب
الإلمام بنظام التشغيل: " Linux" كيفية تنصيبه على الجهاز، وإيجابياته، وسلبياته	٣.٦٠٣٦	١
توظيف برنامج Adobe Premiere في تعديل وإنتاج الفيديو	٣.٥٧٨٠	٢
التعرف على أساسيات المونتاج باستخدام برنامجAdobe Premiere	٣.٥٤٧٣	٣
التعرف على المكونات الأساسية لبرنامجSwish Max ، وأدواته	٣.٥٣٢٠	٤
التعرف على كيفية تعامل المخرج مع عدة كاميرات في مكان التصوير	٣.٥٠٩٠	٥
القدرة على فك وتركيب المكونات الداخلية للطابعة.	٣.٤٨٨٥	٦
إمكانية الانتقال بين المشاهد، ووضع روابط بينها خلال استخدام.Swish Max	٣.٣٩٦٤	٧
القدرة على توظيف برنامج Swish Max في إدخال الصور وتحريكها	٣.٣٨٨٧	٨
القدرة على استخدام Script في برنامج.Swish Max	٣.٣٢٤٨	٩
قياس التيار الكهربائي المار بأجزاء الكمبيوتر (Voltage) باستخدام بعض الأدوات مثل مقياس الجهد.(Multi-meter)	٣.٢٥٣٢	١٠

تشير النتائج في جدول (١) إلى أن كل المهارات التقنية بصورة عامة كانت من ضمن أولويات سوق العمل حيث تراوحت المتوسطات من (٣.٢٥ إلى ٤.٤٧). وبصورة أكثر تحديدا تشير النتائج في جدول (٢) إلى أن المهارات التي كانت في أعلى أولويات سوق العمل تمحورت حول المهارات المتعلقة بنظم تشغيل الحاسب الآلي واستخدام البرمجيات ، ونظم الحماية والأمن المعلوماتي. أما المهارات التي كانت في ذيل قائمة الأولويات بالنسبة لسوق العمل تركزت حول مهارات تحرير الصور والمونتاج و انتاج الفيديو. وبناء عليه يتم قبول الفرض الفرعي البديل الأول، حيث يتبين من الجداول ١،٢،٣ تباين المتوسطات التي تُعبر عن الأهمية النسبية لترتيب المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل.

- **الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:**

والذي نصه " هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى النوع (ذكور/ إناث) ؟

وبتعبير أخر : هل تختلف المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل باختلاف النوع (ذكر / أنثى) ؟ " تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت) كما هو موضح بالجدول ٤.

جدول (٤) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الذكور والإناث في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكور	١٩٨	٣٠٠.٢٤٧٥	٤٢.٠٦٢٨٥	١.١٠٥	٠.٥٠٢	٠.٦٧٢	غير دالة
الإناث	١٩٣	٣٠٢.٩٧٤١	٣٨.٠٦٦٣٤				

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٦٧٢ و هي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في تحديد تلك المهارات. وبناء عليه يتم رفض الفرض البديل الثاني، والذي نصه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى النوع ولصالح الإناث". وبالرغم من أن هناك العديد من الدراسات التي تشير إلى تفوق الاناث على الذكور في الأداء الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة، وإلى تباين واضح في نسب التشغيل في سوق العمل لصالح الذكور (Al Khamisi, Osman, Al Barwani, and Al Mekhlafi, 2016; Osman, Al Barwani, and Al Mekhlafi, 2015)، إلا أن نتائج هذه الدراسة تؤكد على تطابق وجهات النظر بين الذكور والاناث فيما يتعلق بنوع المهارات التقنية وترتيبها في ضوء أولويات سوق العمل.

- **الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:**

والذى نصه " هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى المؤهل (دكتوراه / ماجستير / بكالوريوس / دبلوم) ؟

وبتعبير أخر : هل تختلف المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل باختلاف المؤهل (دكتوراه / ماجستير / بكالوريوس / دبلوم) ؟ "، تم إجراء تحليل التباين كما هو موضح بجدول (٥)

جدول (٥) تحليل التباين لمعرفة الفروق بين الحاصلين على مؤهلات الدكتوراه والماجستير والبكالوريوس والدبلوم في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المؤهل	١١٩٦٤.٠٠٤	٤	٢٩٩١.٠٠١	١.٨٧٦	٠.١١٤
الخطأ	٦١٥٥٢٨.٣٣٩	٣٨٦	١٥٩٤.٦٣٣		

يتضح من جدول (٥) أنه لايوجد تأثير للمؤهل في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والماجستير، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ٦.

جدول (٦) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على الماجستير في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دكتوراه	٣	٢٨٨.٣٣٣٣	١٢.٧٠١٧١	٣.٦٣٧	٠.٨٤٠	٠.٢٠٣	غير دالة
ماجستير	٦٨	٢٩٣.٢٧٩٤	٤١.٩٣٥٩٣				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على الماجستير في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٢٠٣ و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى عدم وجود فروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على الماجستير في تحديد تلك المهارات. ولكن قد يعزى ذلك لعدم تكافؤ أعداد العينة بالنسبة للمؤهل الأكاديمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والبكالوريوس، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ٧.

جدول (٧) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على البكالوريوس في تحديد ترتيب المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دكتوراه	٣	٢٨٨.٣٣٣٣	١٢.٧٠١٧١	١.٨٦٧	٠.٤٤٥	٠.٧٦٦	غير دالة
بكالوريوس	٢٤٩	٣٠٥.٧١٠٨	٣٩.٢٢١٤١				

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على البكالوريوس في في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٧٦٦ و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى عدم وجود فروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على البكالوريوس في تحديد تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والدبلوم، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ٨.

جدول (٨) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على الدبلوم في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دكتوراه	٣	٢٨٨.٣٣٣٣	١٢.٧٠١٧١	٢.١٥٨	٠.٧٦٢	٠.٣٠٥	غير دالة
دبلوم	٧٠	٢٩٥.٦٠٠٠	٤٠.٩٧٩٨١				

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على الدبلوم في في تحديد المهارات التقنية التي يجب

أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٣٠٥ و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى عدم وجود فروق بين الحاصلين على الدكتوراه والحاصلين على الدبلوم في تحديد أهم تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الماجستير والبكالوريوس، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ٩.

جدول (٩) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الماجستير والحاصلين على البكالوريوس في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ماجستير	٦٨	٢٩٣.٢٧٩٤	٤١.٩٣٥٩٣	٢.٢٩١	٠.٠٢٣	٢.٢٨٢	٠.٠٥
بكالوريوس	٢٤٩	٣٠٥.٧١٠٨	٣٩.٢٢١٤١				

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الحاصلين على الماجستير والحاصلين على البكالوريوس في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٢.٢٨٢ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى وجود فروق بين الحاصلين على الماجستير والحاصلين على البكالوريوس في تحديد هذه المهارات، لصالح الحاصلين على البكالوريوس.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الماجستير والدبلوم، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ١٠.

جدول (١٠) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على الماجستير والحاصلين على الدبلوم في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ماجستير	٦٨	٢٩٣٠٢٧٩٤	٤١.٩٣٥٩٣	٠.٦٢٩	٠.٧٤٣	٠.٣٢٩	غير دالة
دبلوم	٧٠	٢٩٥.٦٠٠٠	٤٠.٩٧٩٨١				

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الحاصلين على الماجستير والحاصلين على الدبلوم في في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٣٢٩ و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى عدم وجود فروق بين الحاصلين على الماجستير والحاصلين على الدبلوم في تحديد تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على البكالوريوس والدبلوم، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ١١.

جدول (١١) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدبلوم في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٢٤٩	٣٠٥.٧١٠٨	٣٩.٢٢١٤١	٠.٢٩٤	٠.٠٦٠	١.٨٨٧	غير دالة
دبلوم	٧٠	٢٩٥.٦٠٠٠	٤٠.٩٧٩٨١				

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدبلوم في في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ١.٨٨٧ وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدبلوم في تحديد تلك المهارات.

وبناء علي نتائج الجداول (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، (١١) يتم رفض معظم أجزاء الفرض البديل الثالث الفرض الصفري الثاني، والذى نصه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى المؤهل ولصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه.

- **الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع:**

والذى نصه " هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى طبيعة جهة العمل (تعليمية / غير تعليمية) ؟

وبتعبير أخر : هل تختلف المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل باختلاف طبيعة جهة العمل (تعليمية / غير تعليمية) ؟ "، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ١٢.

جدول (١٢) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين الجهات التعليمية وغير التعليمية في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تعليمية	١٧٩	٣٠١.٤٤٦٩	٣٩.٦٠٥٦٦	٠.٠٢١	٠.٨٨٦	٠.٠٦٦	غير دالة
غير تعليمية	٢١٢	٣٠١.٧١٧٠	٤٠.٦٢٧٣٧				

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الجهات التعليمية وغير التعليمية في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٠٦٦ وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى عدم وجود فروق بين الجهات التعليمية والجهات غير التعليمية في تحديد تلك المهارات.

وبناء علي نتائج الجدول (١٢)، يتم رفض الفرض البديل الرابع، والذى نصه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى طبيعة جهة العمل ولصالح الجهات غير التعليمية.

- **الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس:**

والذى نصه " هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى نوع جهة العمل (حكومية / خاصة) ؟

وبتعبير أخر : هل تختلف المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل باختلاف نوع جهة العمل (حكومية / خاصة) ؟ "، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول ١٣.

جدول (١٣) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين القطاع العام والقطاع الخاص في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قطاع عام	٢٧٩	٣٠١.٣٢٦٢	٤٠.١٠٣١٦	٠.٠١٠	٠.٩١٩	٠.٢٠٨	غير دالة
قطاع خاص	١١٢	٣٠٢.٢٥٨٩	٤٠.٣٠٥٧٦				

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين القطاع العام والقطاع الخاص في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٠٦٦ و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير الى عدم وجود فروق بين القطاع العام والقطاع الخاص في تحديد تلك المهارات.

وبناء علي نتائج الجدول (١٣)، يتم رفض الفرض البديل الخامس، والذى نصه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى نوع جهة العمل ولصالح الجهات الخاصة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي السادس: والذى نصه "هل يوجد فرق دال إحصائيا في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل يرجع إلى الدولة (عُمان / الإمارات / البحرين / قطر) ؟

وبتعبير أخر : هل تختلف المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل باختلاف

الدولة (عُمان / الإمارات / البحرين / قطر) ؟ "، تم إجراء تحليل التباين كما هو موضح بجدول(١٤):

جدول (١٤) تحليل التباين لمعرفة الفروق بين أفراد العينة من كل من عُمان والإمارات والبحرين وقطر في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الدولة	٤٥٠٩.٩٤٣	٤	١١٢٧.٤٨٦	٠.٦٩٩	٠.٥٩٣
الخطأ	٦٢٢٩٨٢.٣٩٩	٣٨٦	١٦١٣.٩٤٤		

يتضح من جدول (١٤) أنه لايوجد تأثير للدولة في تحديد أهم المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة من كل من عُمان والإمارات، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بجدول (١٥).

جدول (١٥) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة عُمان وعينة الإمارات في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عُمان	٢١١	٢٩٩.٣٢٢٣	٤٣.٤٥٢٩٩	٢.٠٧٤	٠.٦٩٠	٠.٣٩٩	غير دالة
الإمارات	٧٧	٣٠١.٥٧١٤	٣٩.٠٦٧٥٦				

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة عُمان وعينة الإمارات في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٣٩٩ وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينة عُمان وعينة الإمارات في تحديد تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة من كل من عُمان والبحرين، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول (١٦).

جدول (١٦) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة عُمان وعينة البحرين في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عُمان	٢١١	٢٩٩.٣٢٢٣	٤٣.٤٥٢٩٩	٨.١١٣	٠.١٣٢	١.٥١٠	غير دالة
البحرين	٦١	٣٠٨.٥٢٤٦	٣٦.٠٢٩٩٠				

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة عُمان وعينة البحرين في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ١.٥١٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينة عُمان وعينة البحرين في تحديد تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة من كل من عُمان وقطر، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة (تَ)، كما هو موضح بالجدول (١٧).

جدول (١٧) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة عُمان وعينة قطر في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عُمان	٢١١	٢٩٩.٣٢٢٣	٤٣.٤٥٢٩٩	٩.٩٧٩	٠.٦٥٥	٠.٤٤٨	غير دالة
قطر	٤١	٣٠٢.٤٨٧٨	٢٨.٥٤٠٤٣				

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة عُمان وعينة قطر في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٤٤٨ و هي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينة عُمان وعينة قطر في تحديد تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة من كلٍ من الإمارات والبحرين، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمَة (ت)، كما هو موضح بالجدول (١٨).

جدول (١٨) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة الإمارات وعينة البحرين في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإمارات	٧٧	٣٠١.٥٧١٤	٣٩.٠٦٧٥٦	١.٧٨٩	٠.٢٨٥	١.٠٧٤	غير دالة
البحرين	٦١	٣٠٨.٥٢٤٦	٣٦.٠٢٩٩٠				

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة الإمارات وعينة البحرين في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ١.٠٧٤ و هي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينة الإمارات وعينة البحرين في تحديد أهم تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة من كل من الإمارات وقطر، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمةَ (ت)، كما هو موضح بالجدول(١٩).

جدول (١٩) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة الإمارات وعينة قطر في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإمارات	٧٧	٣٠١.٥٧١٤	٣٩.٠٦٧٥٦	٣.٧٠٦	٠.٨٩٥	٠.١٣٢	غير دالة
قطر	٤١	٣٠٢.٤٨٧٨	٢٨.٥٤٠٤٣				

يتضح من جدول (١٩) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة الإمارات وعينة قطر في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم

تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.١٣٢ و هي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينة الإمارات وعينة قطر في تحديد أهم تلك المهارات.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين أفراد العينة من كل من البحرين وقطر، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمةَ (ت)، كما هو موضح بالجدول(٢٠).

جدول (٢٠) قيمة (ت) لمعرفة اتجاه الفروق بين عينة البحرين وعينة قطر في تحديد المهارات التقنية التي يتطلبها سوق العمل

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البحرين	٦١	٣٠٨.٥٢٤٦	٣٦.٠٢٩٩٠	٠.٢٩٤	٠.٣٧١	٠.٨٩٩	غير دالة
قطر	٤١	٣٠٢.٤٨٧٨	٢٨.٥٤٠٤٣				

يتضح من جدول (٢٠) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين عينة البحرين وعينة قطر في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل بلغت ٠.٨٩٩ و هي قيمة غير دالة إحصائيا، مما يشير الى عدم وجود فروق بين عينة البحرين وعينة قطر في تحديد تلك المهارات. وبناء علي نتائج الجداول السابقة، يتم قبول الفرض الصفري السادس، والذى نصه " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في تحديد المهارات التقنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج قسم تكنولوجيا التعليم والتعلم في ضوء احتياجات سوق العمل ترجع إلى الدولة.

• الاستنتاجات والتوصيات :

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أهمية قائمة المهارات التي يجب أن يكتسبها خريج برنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والتعلم من وجهة نظر أرباب العمل والخريجين؛ حيث تراوحت درجة أهميتها بين المتوسط والعالي في سلم أولويات سوق العمل. وتشير النتائج أيضا إلى وجود تطابق كبير في وجهات النظر بين الفئات المختلفة في عينة الدراسة (حاملي المؤهلات الأكاديمية المختلفة، الذكور والاناث، القطاع التعليمي وغير التعليمي ، القطاع العام والخاص) حول تصنيف المهارات وترتيبها ضمن أولويات سوق العمل. وفي ضوء نتائج الدراسة والأدبيات السابقة ، يجدر الاشارة إلى أن قائمة الأولويات بالنسبة لسوق العمل في تغير مستمر، وخاصة المهارات المرتبطة بالتقنيات والبرمجيات الحديثة. وبناء على ذلك يؤكد الباحثان على أهمية برنامج الالحاق المهني بالنسبة للطلاب في برامج تكنولوجيا التعليم ودوره في صقل مهاراتهم التقنية وتهيئتهم لبيئات العمل المختلفة. كما يوصي الباحثان بضرورة المراجعة الدورية للبرامج الدراسية الجامعية، في ضوء التغذية الراجعة المستمرة من الخريجين وسوق العمل.

• أولا: المراجع العربية:

- الحصري، ناجية وخليل ،ياسر و كنعان،يزيد و الدوسري ، شيخه والأحمر،بارعة .(٢٠٠٦).سوق الوظائف لعام ٢٠٠٦ في العالم العربي.
- العلوي ، مجيد حسن (٢٠١٣). المواءمة بين أنظمة التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل. في
- http://arabthought.org/content/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%A1%D9%85%D8%A9. بتاريخ ٢٠١٣/١١/٣٠
- العوضي ، بدرية بنت عبد الله .(٢٠٠٥). "التجربة الكويتية لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم التطبيقي و التدريب المهني و متطلبات سوق العمل" . ورقة عمل مقدمة للندوة القومية حول متطلبات سوق العمل العربية في ضوء المتغيرات الدولية .القاهرة.
- المنيع ، محمد عبدالله (٢٠٠٢). متطلبات الإرتقاء بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية : منظور مستقبلي ، تم تقديمه في ندوة المؤتمر الاقتصاد السعودي : رؤى مستقبلية في الفترة من ١٩-٢٣ في الرياض في أكتوبر.
- جامعة السلطان قابوس. (٢٠١٦). المشروع الوطني لمواءمة مخرجات التعليم العالي مع احتياجات سوق العمل في سلطنة عُمان – موجز التقرير.
- جامعة الكويت .(٢٠١٧).التطور الكمي المتوقع لحملة البكالوريوس، بين احتياجات السوق ومخرجات جامعة الكويت للسنوات ٢٠١٢ – ٢٠٢٠ ، جامعة الكويت، دولة الكويت.
- جامعة الكويت .(٢٠١٧). دراسة مواءمة مخرجات جامعة الكويت مع احتياجات سوق العمل الكويتي 2007 - 2011 ، جامعة الكويت، دولة الكويت
- دياب، إسماعيل محمد (١٩٩٠). العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى. سلسلة قضايا تربوية (٤). القاهرة: عالم الكتب.
- رمضان، مصطفى محمود (٢٠٠٤). دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث)، الفترة من ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠٠٤، القاهرة.
- صبيح، حسين (٢٠٠٢). المواءمة بين برامج التعليم التقني واحتياجات حقل العمل، المجلة العربية للتعليم التقني، مج ١٩، العدد٢،١.
- ، صالحة عبدالله .(٢٠٠٦). التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عُمان، ورقه مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو)، الفترة من ١٧-١٨/١٢/٢٠٠٦م مسقط.
- قناديلي ، جواهر أحمد (٢٠٠٧). دور عضو هيئة التدريس في تحقيق كفاءة خارجية تتلائم وسوق العمل السعودي. في https://uqu.edu.sa/files2 بتاريخ ٢٠١٣/١٠/٢١.
- محمد، نادية سلام ، هزاع ، أنيسة محمود (٢٠١٠). معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن " جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة"، الكتاب الثاني، بحوث المؤتمر ، دار جامعة عدن للطباعة والنشر الجمهورية اليمنية، ١١-١٣ أكتوبر.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- *Al Khamisi, H., Osman, M., Al Barwani, T., and Al Mekhlafi, A. (2016). EFL Reading Achievement: Impact of Gender and Self-efficacy Beliefs. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 15, 3.*
- *Baird, A. M. (2016). 21st century workforce: Employers' ratings of importance and satisfaction of skills and competencies college graduates need to get hired in the northeast (Order No. 10250179). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1864688791). Retrieved from https://search. proquest. com/docview/1864688791?accountid=27575*

- *Hardy, C. A. (2005). A study of Midwest students' technology skills (Order No. 3186856). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305456747). Retrieved from https://search. proquest.com/docview/305456747?accountid=27575*
- *Johnson, S. D. A (1992): Framework for Technology Education Curricula which Emphasizes Intellectual Processes. Reprint Series. Washington, D. C. Office of Vocational and Adult Education, [ERIC ACCESSION No. ED 347342].*
- *Lakes, R.(1994). Critical Education for Work: Multidisciplinary Approaches Social and ISSUES IN EDUCATION.U.S: NEW- JERSEY, [ERIC ACCESSION No. ED, 385743]. http://www.manpower. gov.om/portal/ar/FishermantTraining.aspx*
- *Osman, M. Al Barwani, T., Al Mikhlafi, A. (2015). The male dilemma: Patterns of gender disparity in academic performance in Oman. Global Journal for Research Analysis. 4, 10, 39-43.*
- *Morris, K. M. (2010). College and the digital generation: Assessing and training students for the technological demands of college by exploring relationships between computer self-efficacy and computer proficiency (Order No. 3409122). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (594659258). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om: 2110/docview/594659258?accountid=27575*
- *Talal S. Amer & Omer H. Ismail. (2014). An Evaluation of the Internship Program at the College of Education, Sultan Qaboos University, (IJHSSE) Volume 1, Issue 10, 2014, PP 5-10.*
- *Torres-Gastelú, C. A., & Kiss, G. (2016). Perceptions of students towards ICT competencies at the university. Informatics in Education, 15(2), 319-338. doi:http://dx.doi.org/ 10.15388 /infedu.2016.16*

البحث الرابع

المؤسسات التربوية الإسلامية في مقدونيا كما تبدو في كتاب "سياحتنامه" لأوليا جلبي

إعـــداد:
أ.د/ ناصر رمضاني
كلية العلوم الإسلامية سكوبيا مقدونيا

"المؤسسات التربوية الإسلامية في مقدونيا كما تبدو في كتاب "سياحتنامه" لأوليا جلبي"

أ.د/ ناصر رمضاني

- **المستخلص:**

هدفت الدراسة الى بيان موقع مقدونيا الجغرافي ولمحة تاريخية عن انتشار الاسلام فيها وانتشار المؤسسات التربوية الاسلامية. وبما أنّ كتاب "سياحتنامه" لأوليا جلبي يعتبر من أهم المصادر التي تتحدث عن الحياة الإجتماعية والثقافية والتعليمية والدينية في مقدونيا فإن هذا البحث تناول المجال التعليمي فقط كما صورها الرحالة أوليا جلبي. استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التاريخي والتحليلي. وأنتجت الدراسة الى وجود مؤسسات تربوية اسلامية كثيرة مثل: المساجد والجوامع والكتاتيب والمدارس والمكتبات والتكايا، والذي ذكرها أوليا جلبي في كتابه "سياحتنامة". هذا ولقد زار الرحالة أوليا جلبي مناطق مقدونيا الحالية عدة مرات وذكر معلومات مفصلة عن هذه المؤسسات في كل مدينة على حدة. وما زالت بعض هذه المؤسسات قائمة حتى الآن وهي تؤدي دورها التعليمي والتربوي.

الكلمات المفتاحية: مقدونيا، المؤسسات الاسلامية، كتاب "سياحتنامة"، الرحالة، أوليا جلبي .

THE ISLAMIC EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MACEDONIA ACCORDING TO THE BOOK "SIJAHATNAME" BY THE TRAVELER WRITER EVLIJA ÇELEBI

Phd. Naser Ramadani

Abstract:

The purpose of this study was the recognition of Macedonia's geographic position, the spread of Islam in these territories and the spread of the Islamic educational institutions. After the book "Sijahatname" of Evlija Çelebi is counted as one of the most important resources that speak about social, cultural, educational and religious life in Macedonia, in this study we have included only the educational field, as has described Evlija Çelebi in his book. In this study the historical and analytical methods have been used. The study showed that there have existed a large number of important educational institutions, such as Masjids, mosques, Maktabat, madrasas, libraries and tekkes, which Evlija Çelebi has included in his book. All these institutions are presented in a tabular form. Evlija Çelebi, the present Macedonian territories has visited several times and has provided detailed information regarding the various institutions, which some of them even exist today.

Key words: Macedonia, the Islamic institutions, the book "sijahatname", the traveler writer, Evlija Çelebi.

- **مقدمة:**

الحمد لله رب العالمين و أفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

كان القدر الإلهي أن تكون الأراضي البلقانية ومنها المقدونية في يوم من الأيام جزءا من الخلافة الإسلامية أو الدولة العثمانية. واستمرت هذه الحال أكثر من خمسة قرون مما شكل تغييرا جذريا في جميع مجالات الحياة السياسية والثقافية والدينية والإجتماعية. فخلال هذه الفترة أصبح أغلب سكان مقدونيا مسلمين ومع الزمن حدث تغير جذري في حياة أهالي هذا المناطق.

لا شك أن الفتح العثماني لمقدونيا وانتشار الإسلام فيها شكل منعطفاً تاريخيا بحيث تغير طابع الحياة وطابع المدن وظهرت فيها ملامح الحياة الشرقية أو لنكن أدق ملامح الحياة الإسلامية. وكان انتشار المؤسسات التربوية الاسلامية من أهم الأمور والتي نجدها مفصلة في كتاب "سياحتنامة" لأوليا جلبي.

أبرز من زار هذا المناطق خلال العهد العثماني وذلك خلال القرن السابع عشر هو الرحالة أوليا جلبي. فكتابه "سياحتنامه" يعتبر أهم وأدق مصدر والذي يزودنا بمعلومات مهمة حول الحياة السياسية والعسكرية والدينية والتربوية والثقافية والإجتماعية. فعليه فإننا سنتناول بالبحث المجال التربوي والتعليمي تاركين الفرصة لباحثين آخرين كي يتناولوا المجالات الأخرى.

فهذا البحث سيلقي الضوء على المؤسسات التربوية والتعليمية الإسلامية في مقدونيا كما ذكرها الرحالة أوليا جلبي في كتابه "سياحتنامه".

• مشكلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث في بيان المؤسسات التربوية الاسلامية في مقدونيا الحالية كما ذكرها الرحالة أوليا جلبي في كتابه "سياحتنامة".

• أسئلة البحث:

- ما العوامل التي ساعدت في انتشار الاسلام في مقدونيا؟
- ما هي أهم المؤسسات التربوية الاسلامية وما عددها كما ذكرها أوليا جلبي في كتابه "سياحتنامة"؟

• أهداف البحث:

هدفت الدراسة الى بيان موقع مقدونيا الجغرافي ولمحة تاريخية عن انتشار الاسلام فيها وانتشار المؤسسات التربوية الاسلامية. وبما أنّ كتاب "سياحتنامه" لأوليا جلبي يعتبر من أهم المصادر التي تتحدث عن الحياة الإجتماعية والثقافية والتعليمية والدينية في مقدونيا فإن هذا البحث تناول المجال التعليمي فقط أي انتشار المؤسسات التعليمية مثل المساجد والجوامع

والكتاتيب والمدارس والمكتبات والتكايا، والذي ذكرها أوليا جلبي في كتابه "سياحتنامة".

- **أهمية البحث:**

تكمن أهمية هذا البحث أنه يتناول قضية مهمة وهي المؤسسات التربوية الاسلامية في مقدونيا الحالية وذلك من خلال مصدر مهم لحقبة تاريخية مهمة ألا وهو كتاب "سياحتنامة" لأوليا جلبي.

- **حدود البحث:**

يتحدد هذا البحث بأمرين مهمين وهما:

- يشمل هذا البحث مقجونيا داخل حدودها الحالية وليست مقدونيا المعروفة تاريخياً
- يشمل هذا البحث المؤسسات التربوية الاسلامية من خلال كتاب "سياحتنامة" لأوليا جلبي فقط.

- **مصطلحات البحث:**

- **المؤسسات التربوية الاسلامية:**

المقصود بهذا المصطلح المساجد والجوامع والكتاتيب والمدارس والمكتبات والتكايا.

- **مقدونيا:**

جمهورية مستقلة توجد في شبه جزيرة البلقان في جنوب شرق أوروبا.

- **أوليا جلبي:**

رحالة عثماني عاش في القرن الحادي عشر الهجري السابع عشر الميلادي وزار أغلب المناطق العثمانية حينها.

- **سياحتنامة:**

أهم وأشهر كتاب للرحالة أوليا جلبي ويتألف من عشرة أجزاء وذكر فيها كل ما رأه وشاهده خلال رحلاته المتكررة في المناطق العثمانية.

- **لمحة موجزة عن الوضع الجغرافي لمقدونيا:**

لا بد من الإشارة منذ البداية أننا نعني بمقدونيا تلك الجمهورية التي ولدت عام ١٩٤٥ في إطار يوغوسلافيا الفدرالية ولسنا نعني تلك المنطقة الشاسعة المعروفة تاريخياً. فجمهورية مقدونيا ما هي إلا جزء بسيط من مقدونيا التاريخية.

تقع مقدونيا في الجزء الجنوبي الشرقي من أوروبا و هي جزء من البلقان. وتبلغ مساحتها ٢٥٤١١ كم2 (Историја,1969, p.9) أما حدودها الدولية فهي تحد من الشمال مع كوسوفا و صربيا ومن الجنوب مع اليونان ومن الشرق مع بلغاريا ، ومن الغرب مع ألبانيا، وليس لها مخرج على البحر الأدرياتيكي ولا على بحر إيجة ، والخارطة رقم (١) تبين ذلك:

خريطة(١): موقع مقدونيا في البلقان

ويعد الموقع الجغرافي لمقدونيا مهما جدا، فهي تعد ملتقى لكثير من الطرق الرئيسية والمهمة، وكانت لمقدونيا من حيث موقعها الجغرافي أهمية خاصة في القديم والحديث. ومما يدل على أهمية موقعها الجغرافي أن أولياً جلبي خلال زياراته لمنطقة البلقان زار مقدونيا أربع مرات كما سنبين لاحقا.

وأما مدنها فأهمها مدينة سكوبيه Shkup Skopje , Uskup وهي عاصمة مقدونيا ، ومن المدن المهمة الأخرى : أوهريد Ohrid ومناستر Manastir, Bitolj وبريلب Prilep وتيتوفا Tetova وغوستيفار Gostivar وكومانوفا Kumanova وفلس Veles وستروميسا Stumica وكراتوفا Kratova وشتيب Štip وديبرا Dibra وغيرها، والخارطة رقم (٢) تبين ذلك .

خريطة(٢): بيان مواق أهم المدن المقدونية

- **الفتح العثماني لمقدونيا:**

بعد النصر الذي حققه العثمانيون على يد مراد الأول في معركة ماريسا عام ٧٧٣ هجري / ١٣٧١ م افتتحت الإبواب لفتح المدن الإخرى داخل البلقان وفي عام ٧٨٤ هجري / ١٣٨٢ م توغل العثمانيون الى داخل مقدونيا.

أود في بداية الأمر أن أبين بأن المصادر العثمانية تكاد تكون المصادر الوحيدة التي تتحدث عن سير العمليات العسكرية في المنطقة في تلك الحقبة التاريخية من الزمن، والتي أغلبها قد ترجمت إلى اللغة المقدونية، وهي المصادر التي اعتمدت عليها في تثبيت هذه المعلومات، وأهم المدن التي تناولتها هذه المصادر هي مناستير وبريلب وشتيب وفلس وكراتوفا وسكوبيه.

يكاد المؤرخون العثمانيون يتفقون على أن فتح مدن بريلب ومناستر وشتيب كان عام ٧٨٤هـ / ١٣٨٢م وخالفهم في ذلك عاشق باشازادة حيث اعتبر عام ٧٨٧ هـ / ١٣٨٥م عام فتح تلك المدن (Матковски, 1981, p.237). ولقد تحقق هذا الفتح بأمر من السلطان مراد الأول بقيادة القائد العثماني طيمورطاش.

أما الجهة التي دخل العثمانيون منها إلى مقدونيا فهناك رأيان مختلفان: طائفة تقول إنهم دخلوا من جنوب شرق مقدونيا مارين ببحيرة دويران Dojran عن طريق دميركابي Demir Kapi ووصلوا إلى بريلب ومناستير (Стојановски, Градовите, p.13)، بينما اخرون يرون أنهم دخلوا من الشرق من ساموكوف Samokov مارين بوادي أوجه بوله Ovçe Pole ففتحوا شتيب Shtip وفلس Veles وبريلب Prilep ومناستير Manastir (Матковски, 1974, p.256).

وأما مدينة كراتوفا Kratova الواقعة في شمال شرق مقدونيا فإن الآراء اختلفت حول تاريخ فتحها ، إلا أنه من المرجح أن هذه المدينة سقطت بأيدي العثمانيين عام ٧٩٢ هـ / ١٣٨٩م وهم في طريقهم إلى كوسوفا لملاقاة القوات المتحالفة في المعركة المعروفة بمعركة كوسوفا عام ٧٩٢هـ / ١٣٨٩م ، هذا التاريخ يؤكده محمد باشا نيشانجي في كتابه (تاريخ نيشانجي) حيث يقول : (معدن كراتوفا Kratova استولى عليه عام ٧٩٢ هـ / ١٣٨٩م (Стојановски, стр.17).

مما سبق يفهم أن أكبر أجزاء مقدونيا سقطت في أيدي العثمانيين في عهد مراد الأول ٧٦٤ – ٧٩٢هـ / ١٣٦٢ – ١٣٨٩م ما عدا الجزء الشمالي الغربي .

وفي عهد بايزيد الأول بن مراد الأول ٧٩٢ – ٨٠٥هـ / ١٣٨٩ – ١٤٠٢م استمرت الفتوحات وكانت أول مدينة في مقدونيا سقطت في يديه مدينة سكوبيه Shkup-Skopje-Uskup وكان ذلك على الراجح عام ٧٩٤هـ / ١٣٩١م (Бојанич,1965, p.5-6). أما عن كيفية فتحها فقد اختلف المؤرخون في

ذلك فالبعض يرى أنها فتحت صلحاً في اتفاق بين السلطان وفوك برانكوفتش Vuk Brankoviç (Çelebi,1979. p.280) ويرى آخرون ومنهم ابن كمال المؤرخ العثماني أن فتحها كان عنوة عام ٧٩٢هـ / ١٣٨٩ – ١٣٩٠م (Бојанич,1965, p.9-10)

خريطة (٣): انتشار الدولة العثمانية

أما المنطقة الغربية من مقدونيا فليس هناك ما يؤكد تاريخ سقوطها بأيدي العثمانين ، والراجح أنها سقطت في العقد الأخير من القرن الثامن الهجري / الرابع عشر الميلادي ومن هذه المدن مدينة تيتوفا Tetove (Стојановски, p.194) وستروغا Sruga ويذكر الرحالة أوليا جلبي أن ستروغا فتحها الغازي أفرينوس بك، وبهذا تعد مقدونيا من المناطق البلقانية الأولى التي وقعت في أيدي العثمانيين ونرى أنه لم يستغرق أكثر من خمسة عشر عاماً .

- **انتشار الإسلام في مقدونيا وأهم عوامله :**

قلت قبل قليل أن الحكم العثماني استقر نهائياً في مقدونيا في العقد الأخير من القرن الثامن الهجري / الرابع عشر الميلادي ، وما أن تم ذلك وقسّمت الأرض تقسيما إدرايا إلى ألوية ونواحٍ ومحافظات حتى بدأ العثمانيون مباشرة بجلب ما تحتاجه تلك المنطقة من قوات أمن وقضاة وعلماء وأصحاب حرف وعاملين ، وكل هؤلاء لم يكونوا بأعداد قليلة ، وما أن استقر الوضع على هذه الحال حتى بدأ الإسلام ينتشر رويدا رويدا بين أهالي الأراضي المفتوحة ، فمهما بحثنا عن مصادر تبين الإحصاء السكاني في هذه المناطق في تلك الفترة فلن نجد مصادر أحسن وأوثق وأكثر بيانا من المصادر العثمانية الموجودة على شكل دفاتر ، وهي تنقسم إلى قسمين: دفاتر مفصلة ودفاتر إجمالية ، فأصل هذه الوثائق كلها موجود في الأرشيفات التركية ، وقد

ترجمت أغلبها فيما يتعلق بمقدونيا إلى اللغة المقدونية ، فمن خلال هذه الدفاتر يمكن أن نعرف نسبة السكان المسلمين مقابل غيرهم .

فالناظر إلى الدفاتر العثمانية التي سجل فيها الإحصاء السكاني يجد أن التسجيل أجري ثلاث مرات في القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي وأول إحصاء سكاني كان في الفترة ما بين ٨٢٥ ــ ٨٦٠ هـ / ١٤٢١ ــ ١٤٥٥م على مناطق مختلفة ومراحل مختلفة وجرى ذلك ــ ما حصل عليه حتى الآن ــ على خمس مدن هي : فلس Veles وكرشوفا Kerçova وبريلب Prilep وسكوبيه Shkup وتيتوفا Tetova وبعد جمع وتحليل هذه الاحصائيات تبين أن نسبة المسلمين كانت ٢١.١ ٪ من إجمال سكان مقدونيا ، وأما التسجيل الثاني فقد أجري في الفترة ما بين ٨٧٠ — ٨٧٣ هـ / ١٤٦٥ ــ ١٤٦٩م وقد أعيد التسجيل في المدن السابقة نفسها ، بالإضافة إلى مدينة مناسيتر Manastir وأظهرت النتائج أن نسبة المسلمين وصلت إلى ٣٠.٣ ٪ . وأما التسجيل الثالث فقد أجري في الفترة ما بين ٨٨٣ ــ ٨٨٦ هـ / ١٤٧٨ ــ ١٤٨١ م ولكن حتى الآن لم يحصل إلا على تسجيل أربع مدن فقط بإسقاط مدينتي سكوبيه وتينوفا Tetova ، وأظهرت النتائج أن نسبة المسلمين ازدادت قليلا بحيث وصلت إلى ٣١.٧ ٪ من النسبة الإجمالية للسكان في مقدونيا والجدول (١) يبين ما ذكرته:

جدول (١) نسبة المسلمين مقابل المسيحيين في القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي

متسلسل	اسم المدينة	الاحصاء السكاني في الفترة ما بين ٨٣٥ — ٨٦٠هـ / ١٤٢١ — ١٤٥٥م			نسبة المسلمين	الاجمالي السكاني في الفترة ما بين ٨٧٠ — ٨٧٣هـ / ١٤٦٥ — ١٤٦٨م			نسبة المسلمين	الاحصاء السكاني في الفترة ما بين ٨٧٠ — ٨٧٣هـ / ١٤٦٥ — ١٤٦٨م			نسبة المسلمين
		مسلمون	مسيحيون	العدد الاجمالي		مسلمون	مسيحيون	العدد الاجمالي		مسلمون	مسيحيون	العدد الاجمالي	
١	مناستر Manstir Bitolj	–	–	–	–	٢٧٨	١٦٠	٤٣٠	٪٦٥	٣٩٨	٢٢٢	٦٢٠	٪٦٤
٢	فلس Veles	٩	١٨١	١٩٠	٪٥	١٢	١٩٠	٢٠٢	٥.٩ ٪	٣٣	٢١٦	٢٤٩	٪١٣
٣	كرشوفا Kerçovë	١٣	١٤٩	١٦٢	٪٨	٣٠	١٤٥	١٧٥	٪١٧	٤٥	١٥٠	١٩٥	٪٢٣
٤	بريلب Prilep	١٠	٣٥٠	٣٦٠	٪٢.٧	٢١	٣٠٠	٣٢١	٦.٥ ٪	١٤١	٣٨٦	٥٢٧	٪٢٦.٧
٥	سكوبيه Shkup	٥١٦	٣١٢	٨٢٨	٪٦٢	٦٦٦	٢٩٤	٩٦٠	٪٦٩	–	–	–	–
٦	تيتوفا Tetovë	٦٠	١٥٣	٢١٣	٪٢٨	٤١	١٨٠	٢٢١	١٨.٥	–	–	–	–
	النسبة الإجمالية				٪ ٢١.١				٪ ٣٠.٣				٪٣١.٧

فمن خلال الجدول (١) نرى أنه منذ القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي نسبة المسلمين قد فاق نسبة المسيحيين في مدينتين هما : سكوبيه ٦٩ ٪ ومناستير ٦٤ ٪ .

وفي القرن العاشر الهجري / السادس عشر الميلادي حُصِلَ على دفاتر التسجيل العثمانية لأغلب مناطق مقدونيا إذ تبين أن التسجيل السكاني في هذا القرن أجري أربع مرات ، فكانت المرة الأولى في المرحلة ما بين ٩٢٥ ـ ٩٣٠هـ / ١٥١٩ ــ ١٥٢٣م وأجري التسجيل في عشر مدن وأظهرت النتائج أن نسبة المسلمين وصلت إلى ٣٦ ٪ من العدد الإجمالي ، وفي المرة الثانية والذي أجري في الفترة ما بين ٩٣٥ ــ ٩٣٧هـ /١٥٢٨-١٥٣٠م لم تختلف نسبة المسلمين عن التسجيل السابق إذ بقيت على ٣٦ ٪ ، وفي المرة الثالثة والذي أجري حتى عام ٩٥٨هـ /١٥٥٠م على اثنتي عشرة مدينة أظهرت النتائج ازديادا ملحوظا لصالح المسلمين إذ وصلت نسبيتهم 40.5 ٪ ، وأما في المرة الرابعة والذي أجري في الفترة ما بين ٩٧٣ ــ ٩٩٠هـ / ١٥٦٦ ــ ١٥٨٢ م فقد فاق المسلمون المسيحيين إذ وصلوا إلى ٥٣.٣ ٪ من العدد الإجمالي للسكان ، ففي هذا القرن يُرى أن المسلمين تفوقوا على المسيحيين في سبع مدن اخرى ، فبالإضافة إلى سكوبيه ومناستير فقد تفوقوا عليهم في المدن التالية : كرشوفا ، وأوهريد وديبرا وستروميسا وتيتوفا وشتيب وكومانوفا.

أما العوامل التي أدت إلى انتشار الإسلام كثيرة أهمها :

- **التسامح الديني :** فالدولة العثمانية باعتبارها اختارت الإسلام أساساً لقيامها ، عملت بما أمرها هذا الدين ، وانتهت عما نهاها، فمن مبادئ هذا الدين أن حرية اختيار الدين ميسور للجميع، فلذلك اعترفت الدولة العثمانية باستقلال المنظمات الدينية لأهل الكتاب (Historia, p.214)
- **توازن الدين الإسلامي :** إن الدين الذي انتشر بين أهالي هذه المنطقة دين متوازن في كل شيء والذي يجمع بين متطلبات الروح ومتطلبات الجسد بحيث لا يهمل أحدهما دون الآخر ولا يعطي لأحدهما أهمية أكثر من الآخر.
- الحضارة العثمانية الراقية : لأول مرة في التاريخ تدخل في البلقان حضارة متوازنة بين الروح والمادة والعلم والدين وبذلك أسقطت الأساطير الكنسية التي لا تقوم على أساس من العلم اليقيني والتي حكمت عدة قرون في تلك المناطق ، ولم تقدم لهم ما يشفي الغليل ، فأتت الدولة العثمانية وأبعدت هذه الخزعبلات وجاءت لهم بحضارة تقبلها العقول النيرة وتنسجم انسجاما تاما مع الطبع الإنساني السليم .فالحضارة العثمانية التي وصلت إليها الدولة العثمانية في القرنين ٩-١٠هـ / ١٥-١٦م كانت تفوق كل الحضارات الغربية في ذلك الوقت (Rizaj, p.75).
- **الازدهار العلمي :** فقد قامت الدولة العثمانية على أسس علمية وهيأت فرص التعليم لكل من أراد ذلك مجانا، بغض النظر عن الحالة الاجتماعية والانتماء العرقي والطبقي (Rizaj, Kosova, p.474) فلهذه

الغاية لقد وقفت أوقافٍ كثيرة لإقامة مساجد وكتاتيب ومدارس وغيرها ، كما سنرى لاحقا إن شاء الله تعالى

- **التوطين العثماني :** بعد الفتح العثماني لمنطقة البلقان ومقدونيا هاجرت أعداد كبيرة من المسلمين الأتراك من آسيا الصغرى إلى البلقان وإلى مقدونيا ، وقد انتشر هؤلاء المهاجرون إلى شتى أنحاء مكدونيا ، حيث كان لهم أثر في نشر الإسلام وذلك عن طريق تعاملهم الحسن مع أهل البلاد المفتوحة، فتصرفاتهم الإسلامية جذبت كثيرا من قلوب غير المسلمين للدخول في الإسلام .

- **الرحلات التي قام بها أوليا جلبي والمدن المقدونية التي زارها:**

فإذا كان كتاب "سياحتنامه" مؤلفاً من عشرة أجزاء فإن الرحالة أوليا جلبي قد تحدث عن أكثر المدن المقدونية في الجزء الخامس و السادس والثامن من كتابه. هذا و لقد زار أوليا جلبي مقدونيا خلال رحلاته في البلقان أربع مرات. وهذا بحد ذاته يدل على أن مقدونيا موقع استراتيجي مهم بحيثٍ يربط المناطق المختلفة فهو حلقة الوصل بين بلغاريا شرقا واليونان جنوباً وألبانيا غربا وصربيا وكوسوفا ومن ثم البوسنة وكرواتيا وأوروبا شمالا. إذن هي ملتقى الطرق الرئيسية في المنطقة. هذا ما جعل أوليا جلبي كلما أراد الذهاب الى بلغاريا أو اليونان أو ألبانيا أو كوسوفا وصربيا لا بد من المرور عبر مقدونيا الأمر الذي جعله يزور أربع مرات و الذي لم يتكرر في أي منطقة أخرى.

فهذه المرات الاربع كانت على فترات. فالمرات الثلاثة الأولى كانت متقاربة فيما بينها أما المرة الرابعة فقد كانت بعد عدة سنوات. فقد كانت هذه الرحلات كما يلي:

- **المرة الأولى:** كانت بعد تاريخ ١٥ نوفمبر ١٦٦٠ وهو في طريقه من سراييفو Sarajevo مروراً بنوفي بازار Novi Pazar وسكوبيا Skopje وانتهاء بصوفيا Sofia. فمن المدن المقدونية التي زارها خلال هذه الرحلة هي: سكوبيا Skopje وكومانوفا Kumanova وكراتوفا Kratova وكريفا بالانكاKriva Palanka . فهذه المعلومات توجد في الجزء الخامس من كتابه في الصفحات بين ٥٥٠-٥٦٩.
- **المرة الثانية:** كانت بعد ٢٩ أبريل ١٦٦١. و هو في طريقه زار المدن المقدونية التالية: كريفا بالانكا Kriva Palanka وفلس Veles وبريلب Prilep ومناستر (Manastir (Bitole. فهذه المعلومات توجد في الجزء الخامس من كتابه في الصفحات بين ٥٦٩ ـ ٥٧٤.
- **المرة الثالثة:** كانت في شهر مارس من عام ١٦٦٢ عائداً من ألبانيا Albania عبر كوسوفا Kosova ومقدونيا Macedonia الى بلغاريا Bulgaria فمن

المدن المقدونية التي زارها خلال هذه الرحلة هي: و أوجه بوله Ovce Poleوشتيب Stip وكوجانه Kocane. فهذه المعلومات توجد في الجزء السادس من كتابه في الصفحات بين ١٠٤-١٠٧.

- **المرة الرابعة:** كانت في عام ١٦٧٠ خلال تجوله في سنجق أوهريد Ohridوطريقه من أوهريد Ohrid الى اسطنبول. فخلال هذه التجولات والرحلات زار المدن المقدونية التالية: أوهريد Ohridوستروغا Strugaورسن Resen وبرسبا Prespa ورادوفيش Radovis وتكفيش Tikves وفالاندوفو Valandovo وستروميسا Strumica. فهذه المعلومات توجد في الجزء الثامن من كتابه في الصفحات بين ٧٣٠-٧٥٩.

خريطة (٤): المدن التي زارها أوليا جلبي خلال زياراته الأربع لمقدونيا

- **المؤسسات التربوية الإسلامية في مقدونيا كما ذكرها أوليا جلبي:**

تبين مما سبق أن رحلة أوليا جلبي في مقدونيا كانت بين أعوام ١٦٦٠-١٦٧٠ م. و هذا يعني أنه قد مر على نفوذ العثمانيين وبداية انتشار الإسلام أكثر من ٢٧٠ عاما أي ما يقرب من ثلاثة قرون. وطبيعي جدا بعد انتشار الإسلام بين الأهالي الأصليين أن يكون قد تأسست المؤسسات التعليمية والتربوية الإسلامية المختلفة من مساجد وجوامع ومدارس وتكايا.

وفيما يلي نبين هذا المؤسسات كما تبدو في كتاب "سياحتنامه" وموزعة على المدن ومسلسلة كما ذكرها أوليا جلبي و ذلك خلال رحلاته الأربع.

- **سكوبيا Skopje, Shkup, Uskup :**

كانت مدينة سكوبيا من أكبر المدن في البلقان في تلك الفترة حيث إنها كانت مركزا إداريا وسياسيا وتجاريا ودينيا وغير ذلك، بناء عليه فإن المسؤولين العثمانيين والواقفين المختلفين اهتموا اهتماما بالغا لبناء مؤسسات

مختلفة سواء كانت مؤسسات دينية أو إجتماعية أو إنسانية. إننا هنا سنذكر المؤسسات التربوية الإسلامية فقط.

فمن المؤسسات التربوية الإسلامية في مدينة سكوبيا والتي ذكرها أوليا جلبي نجد ما يلي: المساجد والجوامع والمدارس والكتاتيب والتكايا.

- **المساجد والجوامع:**

يذكر أوليا جلبي أن في مدينة سكوبيا يوجد مائة وعشرون مصلى. من بينها جوامع كبيرة وصغيرة ومساجد ومصليات خاصة إلا أن صلاة الجمعة تقام في خمسة وأربعين جامعا.

أوليا جلبي يذكر أن من أشهر الجوامع هي: جامع السلطان مراد وجامع يحيى باشا وجامع كارلي زادة وجامع مصطفى باشا وجامع آلاجا أو إسحاق بك وجامع عيسى بك.

- جامع السلطان مراد الثاني في سكوبيه والذي بني عام ٨٤٠هـ /١٤٣٦م وما زال هذا الجامع يؤدي دوره العلمي والتربوي .
- جامع إسحاق بك المعروف بجامع ألاجا أو الجامع العتيق أو الإسحاقية في مدينة سكوبيه وقد بني هذا الجامع عام ٨٤٢هـ / ١٤٣٨م وما زال هذا الجامع بحمد الله قائما حتى الآن وهو من أهم الجوامع وأبرزها في سكوبيه .
- جامع عيسى بك في سكوبيه وقد بنى هذا الجامع عام ٨٨٠هـ / ١٤٧٥م. وما زال هذا الجامع شامخا في سكوبيه وهو من أهم الجوامع في هذه المدينة .
- جامع مصطفى باشا في سكوبيه والذي بني عام ٨٩٨هـ /١٤٩٣م وما زال هذا الجامع شامخا في سكوبيه .
- جامع كارلي زادة أو برمالي في سكوبيه وقد أقيم هذا الجامع عام ٩٠٠هـ / ١٤٩٥م. ولكن للأسف أن هذا الجامع ليس له وجود الآن حيث أقيم مكانه معهد الضباط ، كان ذلك في العهد الشيوعي ، وهي الآن ساحة عامة.

أما من أهم المساجد التي ذكرها أوليا جلبي فهي: مسجد عيسى بك ومسجد إسحاق بك ومسجد كابنكجي.

لو نظرنا اليوم الى عدد الجوامع و المساجد التي ذكرها أوليا جلبي سنرى أن أغلبها غير موجود حيث يوجد اليوم في سكوبيا ثلاثون جامعا فقط أي ربع العدد الذي ذكره. إلا أن من بين الجوامع الست الكبيرة التي ذكرها بأسمائها فإن خمسة منها موجودة بحمد الله عدا جامع كارلي زادة أوبرمالي. وكان أغلب هذه الجوامع قد هدمت في العهد الشيوعي وبفعل الزلزال الذي حدث في هذه المدينة عام ١٩٦٣. أما المساجد فلا يوجد أي منها.

أما المدارس التي ذكرها أوليا جلبي فهي: مدرسة السلطان مراد ومدرسة يحيى باشا ومدرسة أسحاق بك ومدرسة عيسى بك ومدرسة مصطفى باشا ومدرسة كارلي زادة. ويذكر أوليا جلبي أن عدا هذه المدارس توجد تسعة

مدارس لتحفيظ القرآن والتي تسمى "دار القراء". ويذكر أن هذه المدارس ليست في أبنية خاصة بل هي ملصقة بالجوامع.

استمرت هذه المدارس في أداء دورها التعليمي والتربوي خلال عدة قرون إلا أن بعد سقوط الدولة العثمانية توقفت تقريبا جميعها عن العمل وخلال العهد الشيوعي توقفت جميعها إلا أن في عام ١٩٨٤ أعيد فتح مدرسة عيسى بك في سكوبيا وهي لا تزال حتى الآن تؤدي دورها التعليمي والتربوي وفتحت لها فروع في المدن تيتوفا Tetova وشتيب Shtip وغوستيفار Gostivar.

أما الكتاتيب فإن أوليا جلبي ذكر أن عددها سبعون كتاباً حيث يوجد عند كل جامع مكتب. وأشهر هذه الكتاتيب هو مكتب مصطفى باشا.

عدا هذه المؤسسات فإن أوليا جلبي يذكر أنه توجد عشرون تكية. من أشهرها تكية لقمان الحكيم وتكية مدح بابا.

- **كومانوفا Kumanova :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد جامع وتكية ومدرسة. ويقول عن الجامع أنها جميلة. ولم يبق من هذه المؤسسات في هذه المدينة إلا الجامع.

- **كرانوفا Kratova :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد عشرون جامعاً ومدرسة وتكية وعدة كتاتيب. ويقول عن الجامع الموجود في السوق أنه جميل وجذاب.

وبما أن مسلمي هذه المدينة بعد سقوط الدولة العثمانية هاجروا أوهُجِّرُوا فإنه لم يبق شيء من هذه المؤسسات وأزيلت جميعها عن الوجود.

- **كريفا بالانكا:Kriva Palanka :**

يسمي أوليا جلبي هذه المدينة مدينة بيرام باشا وهي الآن تسمى كريفا بالانكا وتقع على الحدود مع بلغاريا. ومن المؤسسات التربوية التي كانت موجودة أيام أوليا جلبي هي: جامعان اثنان أحدهما في الحصن والآخر في المدينة وخمسون مسجدا. فحال مسلمي هذه لمدينة كحال مسلمي مدينة كراتوفا حيث لا يوجد فيها مسلمون وبناء عليه فإن جميع هذه المؤسسات ليس لها وجود الآن.

- **فلس: Veles :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة توجد عدة جوامع، ومسجد ومدرسة ومكتب.

- **بريلب:Prilep :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة توجد عدة جوامع ومن أشهرها: جامع علاء بك في السوق وجامع أرسلان باشا. عدا هذه الجوامع فتوجد عدة مساجد

ومدارس وتكايا وكتاتيب. كل هذه المؤسسات غير موجودة الآن عدا جامع السوق و الذي احترق خلال حرب ٢٠٠١ والذي لم يُعَدْ بناؤه حتى الآن.

- **مناستر:Manastir, Bitolj :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد سبعون جامعاً وتسعة مدارس. أشهر الجوامع هي: جامع أسحاق أفندي قرب الجسر الكبير، وجامع محمود أفندي في السوق، وجامع الغازي حيدر باشا، وجامع الحاجي بك، وجامع الجاوش. ومن أشهر المدارس هي مدرسة دلبند القاضي.

من كل هذه المؤسسات لم يبق سوى ثلاثة جوامع والباقي هدم لأن الغالبية العظمى من المسلمين هُجِّرُوا منها.

- **أوجه بوله: Ovçe Pole :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد جامع واحد. فهذا الجامع ليس له وجود الآن.

- **شتيب:Shtip :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد أربع وعشرون جامعاً. وأما أشهر الجوامع التي تقام فيها صلاة الجمعة فهي: جامع الفتحية، وجامع مراد خان أو جامع الوسط، وجامع حسام باشا، وجامع التكية الدنيا، وجامع عدلي أفندي، وجامع أحمد باشا، وجامع شهركوسدي، وجامع كادن خانه.

وكذلك يوجد أربع وعشرون مسجداً. ومن أشهرها: مسجد آراستا ومسجد دباغخانه، ومسجد الخانه، ومسجد الوسط، ومسجد السجاح ومسجد قرة قاضي، ومسجد سنان بك.

وتوجد فيها مدرسة واحدة وتسمى المرادية وهي توجد مقابل جامع مراد خان وهي مدرسة خاصة لتعليم الحديث النبوي الشريف. وعدا هذه المدرسة توجد مدارس لقراءة القرآن على سبع قراءات، حيث كل أسبوع يأتي المدرسون لتعليم الناس قراءة القرآن على القراءات السبع. وتوجد مثل هذه المدارس داخل جامع حسام باشا وجامع كادن خانه.

ويوجد في هذه المدينة أحد عشر كُتَّاباً. أشهر هذه الكتاتيب هي: مكتب قرة قاضي، ومكتب في حي الجمعة، ومكتب سنان بك.

وكذلك توجد سبع تكايا للطرق الصوفية المختلفة. أشهر هذا التكايا هي: تكية بالي أفندي من صوفيا، وتكية عدلي أفندي، وتكية أمير جلبي، وتكية العليا والدنيا قرب جامع حسام باشا، وتكية كادن خانه، وتكية في حي أولوق.

من كل هذه المؤسسات لم يبق إلا جامع كادن خانه وحسام باشا وعدد قليل من التكايا.

- **كوجانه: Koçane :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد جامع واحد ومسجد واحد. أما الآن فلا يوجد أثر لهما.

- **ستروغا: Struga :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد أربعة جوامع ومدرسة واحدة. أهم هذه الجوامع هو جامع أوهري زاده في السوق.

- **أوهريد: Ohër, Ohrid :**

يذكر أوليا جلبي أن في حصن هذه المدينة يوجد جامعان ومسجدان. أما الجامعان فهما جامع أيا صوفيا أو الفتحية وجامع أوهري زاده أو جامع السلطان.

وأما داخل المدينة فيوحد سبعة عشر جامعاً. أهم وأشهر هذه الجوامع هي: جامع الحاج قاسم، وجامع تكية للسلطان سليمان خان، وجامع قولوغلو وجامع حيدى باشا، وجامع الظلمية، وجامع الحاج حمزة.

ويوجد في هذه المدينة سبعة عشر مسجداً. من أشهرها: مسجد اسكندر بك ومسجد يونس، ومسجد كوجي بك، ومسجد السوق، ومسجد جينارلي ومسجد قرة خوجا. هذه المساجد كلها صالحة لأن تكون جوامع.

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة توجد عدة مدارس. ومن أهمها دار القراء ودار الحديث. ففي هذه المدينة يدرس الطلاب القرآن على قراءة حفص أما الحديث فيتعلمونه من صحيح البخاري. وتوجد مدارس أخرى تسمى مدارس تكايا. عدا هذه المدارس توجد سبعة كتاتيب ومن أهمها: مكتب أوهري زاده ومكتب أغا. ولم يبق من هذا المؤسسات كلها سوى عدة جوامع.

- **رسن: Resen, Resnjë :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد جامعان: أحدهما جامع رمضان بك والآخر جامع الحاج مراد. وكذلك توجد مدرسة واحدة وتكية واحدة. لم يبق شيء من هذا المؤسسات الآن.

- **رادوفيش: Radovish :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة توجد خمسة جوامع، ومسجدان، ومدرسة واحدة، وتكية واحدة. لم يبق شيء من هذه المؤسسات الآن.

- **تكفيش: Tikvesh :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة توجد خمسة مصليات، ثلاث منها جوامع ومسجدان، ومدرسة واحدة، وكتاب واحد، وتكية واحدة. لا يوجد من هذه المؤسسات شيء الآن.

- **فالاندوفو: Vallandovë :**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة يوجد جامع واحد ومسجد واحد. لا يوجد منهما شيء الآن.

- **ستروميسا: Strumicë:**

يذكر أوليا جلبي أن في هذه المدينة توجد عدة جوامع وعدة مساجد وعدة مدارس وستة كتاتيب وعدة تكايا. لا يوجد شيء من هذه المؤسسات الآن.

- **المؤسسات التربوية في جداول كما ذكرها أوليا جلبي:**

جدول (٢): عدد المصليات في المدن المقدونية كما ذكرها أوليا جلبي والذي زارها عدة مرات وذلك عام ١٠٧١-١٠٨١هـ/١٦٦٠-١٦٧٠م.

اسم المدينة	عدد المصليات	عدد الجوامع	عدد المساجد	أسماء أهم الجوامع	أسماء أهم المساجد
مناستر	٧٠			إسحاق أفندي محمود أفندي جامع الغازي حيدر باشا جامع حاجي بك جامع جاوش بك	
أوهريد	٣٤	١٧	١٧	جامع الحاج قاسم جامع التكية سلطان سليمان خان جامع قولوغلو جامع حيدر بك جامع الظلمية جامع الحاج حمزة جامع السلطان أوهري زادة الجامع الكبير أياصوفيا	مسجد اسكندر بك مسجد يونس مسجد السوق مسجد جينارلي مسجد قرة خوجا.
رسن	٢	٢		جامع رمضان بك جامع الحاج مراد	
٤.رادوفش	٥	٢	٣		
كافادارسي	٥	٣	٢		
فالاندوفو	٢	١	١		
ستروميسا	عدة مصليات				
دويران	عدة مصليات				
سكوبيه اسكوب	١٢٠	٤٥	الباقي مساجد عامة وخاصة	جامع السلطان مراد الثاني جامع يحيى باشا جامع مصطفى باشا جامع كارلي زادة جامع إسحاق بك جامع عيسى بك	مسجد عيسى بك مسجد إسحاق بك كبنكجي مسجد
كومانوفا	١	١			
كراتوفا	٢٠	٢٠			
كريفاريكا	٥١	١	٥٠		
ستروغا	٤	١	٣	جامع يوسف سنان الدين جلبي أوهري زادة	
فلس	عدة مصليات			جامع علا بك	
بريلب		عدة مصليات		جامع ارسلان باشا	
شتيب	٣٢	٨	٢٤	جامع الفتحية. جامع مراد خان الفاتح جامع حسام باشا جامع التكية السفلى جامع عدلي افندي جامع أحمد باشا جامع شهر كوسدية جامع فادن هانم	مسحد ارسلنه مسحد تباك مسحد خان مسحد الوسط مسحد سجاق مسحد قرة قاضي مسحد سنان بك
العدد الإجمالي	أكثر من ٣٤٦	أكثر من ٨١	أكثر من ١١٠		

جدول (٣): عدد الكتاتيب كما ذكرها أوليا جلبي في كتابه "سياحة نامه

المدينة	عدد الكتاتيب	أسماء أشهر الكتاتيب
سكوبية - اسكب	سبعون مكتبا ٧٠	مكتب مصطفى خوجا
كراتوفا	عدة كتاتيب	
فلس- كبرولو	مكتب واحد ١	
بريلب	عدة كتاتيب	
أوهريد	سبعة كتاتيب٧	مكتب أوهري زادة مكتب آغا
رادوفيش	مكتب واحد ١	
كافادارسي	مكتب واحد ١	
ستروميسا	ستة كتاتيب ٦	
دويران	عدة كتاتيب	
شتيب	أحد عشر مكتباً ١١	مكتب قرة قاضي مكتب في حي الجمعة مكتبة سنان بك
العدد الإجمالي	أكثر من ٩٧ مكتبا	

جدول (٤): المدارس في المدن المقدونية كما ذكرها أوليا جلبي

المدينة	عدد المدارس	أسماء أشهر المدارس
سكوبيه – إسكوب	أكثر من خمس مدارس بالإضافة إلى تسع مدارس لقراءة القرآن وتسمى دار القراء	السلطان مراد إسحاق بك عيسى بك يحيى باشا مصطفى باشا قارلي زادة
مناستر	تسع مدارس	مدرسة دلبند القاضي
أوهريد	مدرستان بالإضافة إلى دار القراء ودار الحديث	مدرسة خوجا سياوش باشا مدرسة سليمان خان
ستروميسا	عدة مدارس	
شتيب	مدرسة واحدة	المدرسة المرادية
دويران	عدة مدارس	
رسن	مدرسة واحدة	
رادوفيش	مدرسة واحدة	
كفادارسي	مدرسة واحدة	
فلس	مدرسة واحدة	
بريلب	عدة مدارس	
كراتوفا	مدرسة واحدة	
ستروغا	مدرسة واحدة	
كومانوفا	مدرسة واحدة	
العدد الإجمالي	أكثر من ٢٤ مدرسة	

• الخاتمة:

تبين مما سبق أن الرحالة أوليا جلبي يعطينا صورة كاملة حول المؤسسات التربوية والتعليمية الإسلامية. فهو حيثما ارتحل سجل ما رآه من مشاهد وخاصة هذه المؤسسات. ورأينا أنه قد زار تقريباً كل المدن التي تقع الآن في جمهورية مقدونيا وأعطانا معلومات كافية عن كل مدينة على حدة.

كذلك رأينا كيف أن هذه المؤسسات كانت منتشرة بكثرة في هذه المدن حيث بلغ عدد المصليات من جوامع ومساجد أكثر من ٣٤٦ وعدد الكتاتيب أكثر من ٩٧ كتابا وعدد المدارس أكثر من ٢٤ مدرسة.

لو نظرنا الى واقع ما تبقى من هذه المؤسات لرأينا أنه لم يبق إلا عدد قليل منها. فالمؤسسات في الجزء الشرقي و الجنوبي من مقدونيا فقد هدمت جميعها تقريبا أما في الجزء الشمالي و الغربي فلا يزال جزء من المؤسسات قائما.

• المراجع :

- *Çelebi, Evlija. (1979). Putopis, prevod komentar: Hazim Shabanoviç, Sarajevo.*
- *Rizaj, Skender. (1984). Historia e përgjithshme –koha e re (1453-1789), Prishtinë.*
- *Rizaj, Skender. (1982). Kosova gjatë shekujve XV-XVXVII, Prishtinë: Rilindja.*
- *Historia e shteteve dhe e të drejtave të popujve jugosllavë, Prishtinë, 1974.*
- *Историја на Македонскиот народ, ИНИ, Скопје, 1969.*
- *Стојановски, Александар, Градовите на МАкедонија од крајот на –XIV- до –XVII- век, Скопје: 11 Ноември, 1981.*
- *Стојановски, Александар. (1989). Македонија во турското средновековие, Скопје.*
- *Бојанич, Душанка, Како турците го презеле Скопје (1391), Музеј на град Скопје, Зборник II-III, Скопје, 1956-66.*
- *Матковски, Александар и Кемал Аручи, Македонија и соседните области во хрониката "Tarihi nishançi" од Мехмед Паша Кучук Нишанџи 1363-1504, Гласник на ИНИ, XXI/1, Скопје, 1977.*
- *Матковски, Александар, Македонија во хрониката од Муницем Баши 1363-1499, Историја, XIV/2, Скопје, 1962.*

البحث الخامس

استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم

إعـــداد:

أ.م.د/ هالة إبراهيم حسن أحمد

أستاذ تقنيات التعليم المساعد بكلية التربية

جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية وجامعة الخرطوم بجمهورية السودان

استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم

د/ هالة إبراهيم حسن أحمد

• **المستخلص:**

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم، وقد أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك من خلال بناء قائمة لكفايات استخدم وحدات التعلم الرقمية، وتضمينها في استبانه مكونة من (٤٦) عبارة كأداة للدراسة، طبقت هذه الأداة على (٩٠) معلما ومعلمة بمحلية كرري بولاية الخرطوم، وبعد جمع المعلومات تم تحليلها باستخدم عدد من الأساليب الإحصائية. أظهرت النتائج إنخفاض استخدام مهارات كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم ، وكذلك عدم وجود فروق في استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي مرحلة الأساس بمحلية كرري بولاية الخرطوم ، أيضا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية، كما أختمت الدراسة بعدد من التوصيات لإجراء دراسات مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: كفايات وحدات التعلم الرقمية ، مرحلة التعليم الأساسي، محلية كرري .

Use the Competencies of Digital Learning Objects of the Teachers Basic Education in Karary Locality in Khartoum State

Dr.Hala Ibrahim Hassan Ahmed

Abstract:

This study has clarified the extent of the use and competencies of Digital Learning Objects of the teachers in basic education in Karary Locality in Khartoum state, the researchers used the descriptive methodology, and by building a list of competencies used units of Digital Learning Objects, these element included it in a questionnaire consisting of (46) elements as tools for the study , applied (90) teachers in Karary Locality in Khartoum state, and after the collection of information's they has been analyzed by use in some the of statistical methods. The results showed a decrease of use the skills competencies and Digital Learning Objects of there teachers of basic education in Karary Locality in Khartoum state, as well as the lack of differences of use of competencies and Digital Learning Objects with teachers stage basis in Karary Locality in Khartoum state, also discovered that no differences between males and females in the use of competencies and Digital Learning Objects, the concluded their study and supplied a number of recommendations for future studies.

Key words: competencies Digital Learning Objects, Basic Education, Local Karary.

• المقدمة :

اتخذت تكنولوجيا التعليم دوراً رئيساً في المجتمعات على مدى السنوات الماضية، فأخذ حجم المواد الرقمية ينمو نموا كبيرا مما ساعد على تجسير الفجوات العلمية والثقافية والحضارية واللغوية بين المجتمعات المتقدمة والنامية، فأصبح استخدام تكنولوجيا التعليم أكثر فاعلية في كل مكان نظرا للتحدي المتمثل في الجمع بين تكنولوجيا الماضي والمستقبل.

وقد أسهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في ظهور نظم جديدة للتعليم والتعلم والتي كان لها أثر كبير في إحداث تغييرات وتطويرات على الأساليب التي يتعلم بها الطلاب والاستراتيجيات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس من أجل توصيل المعلومات بسرعة وسهولة بعيدا عن الطرق التقليدية للتعليم والتي أصبحت مصدرا للسأم والملل في حجرة الدراسة من قبل المعلم والمتعلم، ومن النظم التي أسفرت عنها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم نظم التعليم والتعلم الإلكتروني والتي تعتمد على توظيف الكمبيوتر والإنترنت والوسائل المتعددة التفاعلية بمختلف أنواعها ومن هذه النظم وحدات التعلم الرقمية (DLOs).

يُعد مفهوم وحدات التعلم الرقمية Digital Learning Objects بمثابة فكر جديد في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث يقوم على الإبداع في إنتاج وحدات objects جديدة يمكن استخدام كلا منها في العديد من المواقف التعليمية وذلك باستخدام التطبيقات الجديدة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي من بينها برمجيات الفلاش Flash ومعالجة الصور Photoshop والبرمجيات ثلاثية الأبعاد Autodesk 3ds Max ، وبرمجيات 3D Studio، وبرمجيات الرسوم Paint shop وغيرها.

كما تقوم وحدات التعلم الرقمية على فكرة إعادة الاستخدام Reuse لوحدات تعلم تم إنتاجها من قبل وذلك باستخدامها في مواقف تعليمية جديدة، وهي بذلك تساير الاتجاهات العالمية التي تنادي بترشيد الاستهلاك وذلك بإعادة الاستخدام أو ما يطلق عليه تدوير الاستخدام، كما تعتمد فكرة استخدام وحدات التعلم الرقمية (DLOs) التي تم إنتاجها من قبل، حتى ولو لم يتم إنتاجها لغرض تعليمي، مثل الصور والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو التي يقوم بالتقاطها الهواة ، أو التي يقوم بإنتاجها باحثين لأغراض علمية لدراسة طبقات الأرض وغيرها، فيمكن إعادة استخدام كل منها في مواقف تعليمية على الرغم من أن إنتاجها لم يكن لغرض تعليمي في الأساس من هذا المنطلق يبدو أن كفايات وحدات التعلم الرقمية صارت أمر ضروري لكل معلم مهما كان مستوى المتعلمين من التعليم قبل المدرسي إلي ما فوق

الجامعي، وعليه يُعتبر استخدام وحدات التعلم الرقمية حل لكثير من المشكلات التعليمية المرتبطة بالمحتوى أو الطريقة.

• مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدى استخدم معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم لكفايات وحدات التعلم الرقمية؟ والذي تتفرع منه الأسئلة التالية:

- هل يستخدم معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري كفايات وحدات التعلم الرقمية بدرجة مرتفعة؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة الأساسي بمحلية كرري؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري تُعزى للنوع (معلم – معلمة)؟

• أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- معرفة استخدم معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم لكفايات وحدات التعلم الرقمية.
- التعرف على الفروق في استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري لكفايات وحدات التعلم الرقمية.
- الكشف عن أثر متغير النوع لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري في إستخدام كفايات وحدات التعليم الرقمية (DLOs) .

• أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- المساهمة في تطوير برامج إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي بالجامعات السودانية، وذلك بتسليط الضوء نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.
- من المحتمل أن تعمل هذه الدراسة على توفير وحدات التعلم الرقمية والأجهزة والوسائط المتعددة من خلال أجهزة الحاسب والهواتف الذكية وما تحتويه من برمجيات.
- قد تُسهم في إثراء البيئة التعليمية بالوسائل والمعينات الكافية التي تقوم بمقام الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة.

• فروض الدراسة:

- يستخدم معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري كفايات وحدات التعلم الرقمية بدرجة مرتفعة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة الأساسي بمحلية كرري.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بين الذكور والإناث.

• حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بإستعراض عام إلى كفايات استخدام وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم ، في العام الدراسي (٢٠١٥م- ٢٠١٦م) .

• مصطلحات الدراسة:

• كفايات وحدات التعلم الرقمية :

تعرف الكفاية بأنها هي " المعرفة أو المهارة أو الاتجاه الذى يمكن الفرد لأداء مهمة أو وظيفة بمستوى من الفاعلية يقابل معايير المؤسسة التى ينتمي إليها الفرد" .(Richey,R.,al,2001)

أما كفايات وحدات التعلم الرقمية فتعرف إجرائياً بأنها هي " الحد الأدني من مهارات استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية اللازمة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم، لأداء مهنة التدريس بمستوي من الفاعلية والكفاءة ضمن إجراءات تطبيق التعلم الإلكتروني".

• مرحلة التعليم الأساسي:

هي تلك المرحلة التي تقدم تعليم عاماً يوجه إلي جميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة ويعلمهم لمدة ثماني سنوات تعليماً مجانياً إلزامياً وتتكفل الدولة بتوفيرة وتنظيمية والإنفاق عليه (خليل،٢٠٠٧).

• محلية كرري:

هي إحدى محليات ولاية الخرطوم السبع ، تقع في الركن الشمالي الغربي لولاية الخرطوم ويحدها من الشمال ولاية نهر النيل ومن الغرب محلية امبدة ومن الجنوب محلية امدرمان ومن الشرق نهر النيل. www.ksp.gov

• الإطار النظري والدراسات السابقة :

• تعريف وحدات التعلم الرقمية [DLOs]:

وحدات التعلم الرقمية هي مجموعة من المعارف والقدرات والمعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها المعلم ، ويؤمن بها، ويوظفها في تدريسه ، أي هي المقدرة على عمل شيئ بكفاءة وفاعلية(مرعي، ٢٠٠٣).

يعرف Collis وحدات التعلم الرقمية بأنها " المواد الرقمية التي يُعاد استخدامها في التعليم والتعلم، وتتراوح بين النص، والصوت، والصورةوالرسوم المتحركة والثابتة، ولقطات الفيديو، وهي صغيرة تتراوح فترة عرضها من (١-١٥) دقيقة " (Collis ، 1995). بينما يعرفها باريت بأنها" العناصر الإلكترونية المفضلة القابلة لإعادة الاستخدام، ويمكن تخزينها في قواعد بيانات عامة، ويُعبر عنها ب (مكون، كتلة، قطعة، قطرة، وحدة) وتتضمن معرفة ومحتوى وتعلم ومعلومات وأداء"(Barritt ،2001).

بينما يشير رواد إلي أن وحدات التعلم الرقمية إلى أنها " مجموعة من المواد التعليمية المنظمة وفق أسس تربوية محددة، وتشتمل على الأهداف والمخرجات المراد الوصول إليها، ووسائل التقييم ٍ ويقصد بالمواد التعليمية الملفات التي تحتوى على المعلومات، وتتخذ أشكالا متعددة الصيغة النصية أوعلى هيئة عروض باستخدام البوربوبينت PowerPoint أو ملفات صوتية أو رسومات أو صيغ أخرى (رواد،٢٠٠٨).

مما سبق يمكن تعريف وحدات التعلم الرقمية إجرائياً بأنها وحدات أووسائط رقمية تتضمن محتوى من التعلم قابل لإعادة الاستخدام في مسارات تعليمية متنوعة، وقد تكون هذه الوحدات أعدت بغرض استخدامها في التعلم أو لا؛ يمكن تلخيص أساليب استخدام وحدات التعلم الرقمية، في الأتي:

- **مستودعات إعادة الاستخدام:**

تضم وحدات التعلم الرقمية العديد من المكونات التعليمية، مثل البرمجيات التعليمية، والأدوات المبرمجة والوسائط المتعددة، والرسوم التعليمية، والصور، والأصوات، واللقطات المتحركة، والتي سبق إعدادها وإنتاجها لخدمة مواقف تعليمية معينة، وعلى ذلك يُعد جمع وتخزين وحدات التعلم الإلكتروني في مستودعات Repositories بمثابة البنوك التي يمكن إعادة استخدام مواردها في العديد من المواقف التعليمية الجديدة.

- **مكتبات البرمجة:**

تسعى العديد من الشركات الكبرى للبرمجة إلى إعداد مكتبات للبرمجة تحتوى على وحدات التعلم التى تحتاجها في إعداد البرامج التعليمية الخاصة بها، والتي لا ترغب في إنتاجها، أو يصعب عليها إنتاجها ، فعلى سبيل المثال قد يحتاج مُعدى البرامج التعليمية لأحد الرسوم المتحركة المرتبطة بثورة البراكين ، وهو ما يصعب نمذجته ، أو يكون باهظ التكاليف بالنسبة لهم ومن ثم يتم الحصول عليه من أحد مكتبات البرمجة ، والتى تتضمن مدى واسع من وحدات التعلم التى تم إنتاجها في برامج تعليمية سابقة .

- **وحدات التعلم المتاحة:**

تقوم الشركات التجارية المُعدة للبرامج والمحتويات التعليمية بمنع المؤسسات والأفراد من إعادة استخدام وحدات التعلم المتضمنة بها في إنتاج برامج جديدة، ما لم تحصل على رخصة منها ، الأمر الذي يضع قيود أمام المعلمين لإعادة استخدام هذه الوحدات في المواقف التعليمية.

- **نشر وحدات التعلم عبر الإنترنت:**

يُعد وجود مجموعة كبيرة وعالية الجودة من وحدات التعلم الرقمية بمثابة شرط ضروري لتمكين المعلمين من استخدامٍ وإعادة استخدام هذه الوحدات في المواقف التعليمية، ولكنه ليس كافيا لحدوث تعلم متوازن ومستمر، فالمعلم الذى يعيش في موقع جغرافي معين يحتاج لوحدات تعلم متاحة في موقع جغرافي أخر، كما أنه يحتاج للمساعدة من قبل الآخرين في كيفية استخدام بعض هذه الوحدات، الأمر الذى يمكنه من الاستمرار في استخدام وحدات التعلم الرقمية في المواقف التعليمية المختلفة.

تُعد شبكة المعلومات "الانترنت" مليئة بالأمثلة لأفراد يعاونون الآخرين المشتركين في عملية التعلم، وإمدادهم بالمساعدة التى يحتاجون إليها في تعليمهم الذى يحتوى على وحدات تعلم إلكترونية قابلة للاستخدام وإعادة الاستخدام، فتقريبا كل مستخدم للإنترنت يبحث عن مساعدة لتلقى المعلومات التى يحتاج إليها، كما يحصل على وحدات التعلم الرقمية التى لا تتوافر لديه وحلول للمشكلات التى تواجهه ، حيث أن هنالك مجموعات من الأفراد والمؤسسات والهيئات على الانترنت مستعدة لإفادة الآخرين بخبراتهم وبطرق متعددة.

- **مساندة التعلم القائم على المشكلة:**

يقدم هذا الاسلوب طريقة جديدة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية، فهو لا يركز الاستراتيجيات التعليمية، ولا يعمل على إعادة الاستخدام، ولكن يقوم على تقديم مشكلة معينة أو مشروع محدد للطلاب، بهدف التعرف على قدرتهم في حل المشكلة أو إنجاز هذا المشروع ، مع إمداد هؤلاء الطلاب بعدد من وحدات التعلم الرقمية ، وعلى الطلاب استخدام هذه الوحدات، والبحث عن وحدات أخرى يمكن استخدامها في حل المشكلة التى هم بصددها، مع احتفاظ الطلاب منها بالأسلوب المباشر للتعليم ، إلى أسلوب التعلم القائم على المشكلة وفيه يقوم الطلاب بتحديد المشكلات، والبحث عن وحدات التعلم المرتبطة بها، والاستعانة بها في حل هذه المشكلة. (عبد الباسط، ٢٠١١) .

- **استخدام وحدات التعلم الرقمية [DLOs] :**

تتصف وحدات التعلم الرقمية بعدد من الإمكانات التي تفرض ضرورة استخدامها في تدريس المواد الدراسية ، والتى من أهمها ما يلي (عبدالباسط ٢٠١١):

- **توفير التكافة والبدائل :**

تتجه الظروف الحالية في العملية التعليمية نحو تقليل التكلفة، والبعد عن القيود المتشددة التى تفرضها حقوق النشر، وذلك بإنتاج واستخدام وحدات التعلم الرقمية، وإتاحة نشرها، بغرض توفير التكلفة والبدائل أمام مستخدمى هذه الوحدات ، كما أن مشاركة وحدات التعلم الرقمية لا تطلب تكلفة إضافية ، بينما يمكن تكرار نسخ وحدات التعلم الرقمية دون تكلفة إضافية.

- **تشجيع المنافسة:**

أن إنتاج ونشر واستخدام وحدات التعلم الرقمية جعل الشركات الكبرى التي تنتج مثل هذه المواد والبرامج التعليمية تُخفض الأسعار من أجل البقاء فى المنافسة، وبالمثل فإن وجود مؤسسات تعليمية تقوم بإنتاج ونشر هذه الوحدات سوف يضمن بقاء تجاوب المؤسسات للربح مع مستخدمى هذه الوحدات من حيث السعر وحقوق النشر، الأمر الذى يشجع مختلف الجهات المهتمة بإنتاج ونشر هذه الوحدات.

- **ربط التعليم مباشرة بتحسين نوع الحياة للأفراد:**

تُعد الخدمة التعليمية غالية الثمن، وهو ما تعجز الأمم الفقيرة عن توفيرة لأبنائها ، الأمر الذى يجعل التخلف سمة الحياة لدى أفرادها ، في حين نجد أن أكبر ميزة للأمم الغنية ربما يكون جودة الحياة ، وعلى ذلك يمد استخدام وحدات التعلم الرقمية الأمم الفقيرة بأحد الاساليب التى تمكنها من ربط التعليم مباشرة بتحسين جودة الحياة لدى أفرادها ، حيث تسهم في تقليل تكلفة الخدمة التعليمية الجيدة.

- **تحقيق القيمة الحقيقة من التعليم:**

يُتيح استخدام وحدات التعلم الرقمية في العملية التعليمية للمتعلمين الفرصة للتعامل مع كم كبير من البيانات من حيث جمعها من مصادرها المختلفة ، وتجهيزها ومعالجتها واستخدامها في المناحي المتعددة المرتبطة بموضوع الدراسة، وبالتالي تحقق القيمة الحقيقية للتعليم في تقديم افراد أكثر مهارة للمجتمع ، ويكونوا مؤهلين للقيام ببحوث مهمة ، ومعالجة التحديات المعقدة ، ودخول سوق العمل ، والحصول على فرص عمل جديدة ومبدعة، ومرتبطة بتطوير المجتمع، وتحسين أوجه الحياة لديهم.

- **المشاركة في إنتاجها:**

من الصعب جداً على شخص واحد إنتاج كل وحدات التعلم الرقمية اللازمةٍ له ، فتعقيدات التكنولوجيا تتطلب عمل متكامل، فلا تتخيل أن نجد شخصا واحدا خبيرا في إنتاج الأشكال المختلفة لوحدات التعلم الرقمية ، فهى

تحتاج لمهارات متنوعة ، فمثلاً معلم المواد الدراسية ، يمكنه وصفاً دقيقاً لموضوع معين بينما قد يفقد المهارات التخطيطية اللازمة لعرض هذا الموضوع ، لكن لو أن هذا المعلم أنتج إحدى وحدات التعلم الرقمية ذات القيمة ، وأتاحها لزملائه في التخصص، فإن زملائه سوف يمتلكون مهارات أخرى تمكنهم من أن يضيفوا وحداتٍ تعليميةٍ جديدة لذات الموضوع ، وبمرور الوقت ربما يضيف أحدهم رسما بيانا ، تخطيطا ، أنشطة تعليمية ، رسوما متحركة وغيرها.

- **التشابه مع مصادر البرمجيات المفتوحة :**

تتشابه وحدات التعلم الرقمية إلى حد كبير مع مصادر البرمجيات المفتوحة ، ومن هذه المميزات ما يلي:إعادة استخدامها، وزيادة جودة مكوناتها، وخفض تكلفة إنتاجها، وزيادة الوصول إلى منتجيها، والتطور السريع لها، وتعظيم التعاون بين منتجيها ومستخدميها، وتوسيع بيعها واستخدامها.

- **فوائد استخدام وحدات التعلم الرقمية [DLOs] :**

أشارت الدراسات والبحوث في مجال تكنولوجا التعليم إلي أن استخدام كفايات التعليم يزيد من كفاءة الموقف التعليمي ، لأنها توفر ظروفا بيئية أكثر ملائمة للمتعلمين علي إختلاف مستوياتهم العقلية والعمرية ومراحل تعلمهم، وأت استخدام هذه الكفايات في العملية التعليمية له أهمية كبيرة في زيادة مستوي تحصيل الطلاب ، وتعزيز جوانب التفاعل الصفي واختصار زمن الحصة، وجعل الخبرة التعليمية أكثر واقعية وقبولا للتطبيق ، وجعل التعليم عملية مستمرة ، باعتبارأنها الأقدر علي تصميم البيئات والظروف وفق المعرفة العلمية .(العبد الله، ١٩٩٨).

إن استخدام المعلمين لوحدات التعلم الرقمية في التدريس يحقق لهم العديد من المزايا التى تتمثل في أنها: تزيد الفهم وتحسن التعلم، وتدعم التفاعلية في التعلم، وتدعم التعلم مع إمكانية تكراره، وتضفي المرونة على التعلم، والوصول السهل لها، وتضيف قيمة للتعلم، وسهولة نقلها وتبادلها بين نظم التشغيل، وتقترب بالتعليم من الواقعية، وتقدم الأمثلة حية للأفكار المجردة، وقابليتها للمشاركة لا يمنع من إمكانية احتفاظ كل مستخدم بملفاته الخاصة، ويُمكن للمعلمين تطوير تصميم وحدات التعلم الرقمية ذات الطبعات الخاصة وذلك لضمان توافقها مع المتطلبات الحديثة لتدريس المواد الدراسية، واستخدام وحدات التعلم الرقمية الموجودة يمكن المعلمين من أن يضعوا مهاما وتكليفات ذات فعالية للتوافق مع متطلبات الموقف التعليمي واستخدام وحدات التعلم الرقمية يُمكن المعلمين من أن يجمعوا الوحدات القديمة والجديدة التى تتلاءم مع حاجات تلاميذهم، واستخدام وحدات التعلم الرقمية يساعد المعلمين على التعرف على أي مصدر جديد يمكن إعادة

استخدامه أو إعادة أغراضه، سواء كان هذا المصدر عنصراً صغيراً للوسائط حتى بناء المقررات الكبيرة، واستخدام المعلمين لوحدات التعلم الرقمية يُعرفهم بأن قواعد البيانات التى يتم فيها تخزين هذه الوحدات يمكن استخدامها فى إعداد قائد موجه للتدريب، والتدريب الذاتي، والأدوات المساعد للأداء، والفصول الافتراضية، أو لتقديم حلول متنوعة، ويحقق المستويات المعيارية فى تعليم وتعلم الموضوعات التى يقومون بتدريسها، وخلال فترة زمنية قريبة قد يوفر لكل منهم مستودع من وحدات التعلم الرقمية التى تتناسب متطلبات العديد من المواقف التعليمية.

• الدراسات السابقة:

سعت دراسة (المعولي، ٢٠٠٠) إلى معرفة مدى إمتلاك معلمي المرحلة الثانوية العمانيين للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم في ضوءٍ متغيرات النوع والجهة المانحة للشهادة، تكونت عينة الدراسة من (١١٢) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في المنطقة الداخلية، أعد الباحث استبانه مكونة من (٥٦) كفاية تكنولوجية تعليمية، وزعت على خمسة مجالات هي : التصميم، والتطوير، والاستخدام، والإدارة، والتقويم، وقد بينت نتائج الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية العمانيين يمتلكون (٣٠) كفاية تكنولوجية تعليمية بدرجة كبيرة و(١٦) كفاية بدرجة متوسطة ، و(١٠) كفاية بدرجة ضعيفة،، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في إمتلاك الكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث .

أجرى (الشريف ، ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلي الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها في ضوء متغيرات النوع وسنوات الخبرة التعليمية والدورات التدريبية ، تكونت عينة الدراسة من (٣١٥) معلما ومعلمة ممن يعملون في مجال التدريس في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، وقد أعد الباحث قائمة بكفايات تكنولوجيا التعليم، مكونة من (٤٠) كفاية تعليمية فرعية تندرج تحت خمسة مجالات رئيسة هي : تصميم التعليم، والإنتاج والاستخدام والإدارة ، والتقويم ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي إمتلاك معلمي ومعلماتٍ المرحلة المتوسطة في المدينة المنورة الكفايات التكنولوجية بدرجة عالية جدا وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزي لمتغيرات النوع والخبرة في التدريس ، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغير الدورة التدريبية لصالح الأفراد الذين قاموا بحضور دورات تدربية طويلة أو أكثر.

دراسة (دومي، ٢٠١٠) هدفت إلي معرفة درجة أمتلاك معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (٩٢)

معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية و التعليم في بمحافظة الكرك ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، أعد الباحث استبانه تكونت مِن (١١٦) كفاية موزعة على سبعة مجالات ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يمتلكون (٨٤) كفاية بدرجة كبيرة، و(٣١) كفاية بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية لتعزى لجنس لصالح الإناث في أربعة مجالات هي: تصميم التدريس واختيار الوسائل التعليمية، والاستخاو الوظيفي للوسائل التعليمية ومحتبرات العلوم، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في درجة الإمتلاك تعزى لمتغير الخبرة في خمسة مجالات وعلى مستوي الأداة ككل.

دراسة (أبو شمالة والجبور،٢٠١٣) التى هدفت إلى تحديد درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة، فقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة عشوائية عددها (٨٤) من معلمي تكنولوجيا التعليم، منهم (٤١) معلم، و(٤٣) معلمة، أظهرت الدراسة عدة نتائج منها : درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات في المرحلة الثانوية بوزن نسبي (٧٣.٢١٤) وهي بدرجة كبيرة، كان ترتيب درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية كما يلي: (استخدام وحدات التعلم الرقمية، عرض وحدات التعلم الرقمية، التخطيط لاستخدام وحدات التعلم الرقمية، اختيار وحدات التعلم الرقمية، جمع وحدات التعلم الرقمية). لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية تعزى للمتغيرات :(الجنس، التخصص في الثانوية العامة، عدد سنوات الخدمة).

أجرى (الجندى، ب.ت) دراسة هدفت للكشف عن أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم مِن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية وفقا لمتغيري الجنس والتخصص العلمي، ولاختيار صحة الفروض تم تصميم استبانه لتقدير أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بلغ حجم عينة البحث ١٥٠ عضو وعضوه من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية من تخصصات علمية وأخرى أدبية ، فأظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور ذوي التخصص العلمي، أكثر تأكيدا لأهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم.

ومما سبق يظهر أن الباحث السوداني لم ينتبه إلي قضية وحدات التعلم الرقمية، ومن ثم تحديد استخدامها في أي مرحلة تعليمية، إضافة إلي أن أغلب الدراسات تباينت في نتائجها، فبعضها أظهر أن المعلمين في المحيط الإقليمي العربي يستخدمون تكنولوجيا التعليم بمستويات مرتفعة، بينما أظهرت دراسات أخرى أن استخدام تكنولوجيا التعليم منخفض، وفيما يخص النوع يبدو أن هناك تباين في النتائج الخاصة بذلك.

وتسعى هذه الدراسة إلي تقديم معلومات عن مدي استخدام تكنولوجيا التعليم بصورة عامة، ووحدات التعلم الرقمية على وجه الخصوص في محلية وسطي في ولاية الخرطوم من حيث المستوى الإقتصادي والعلمي والتطور المجتمعي، كما أنها حاولت أن تفحص دور نوع المعلم في استخدام تكنولوجيا وحدات التعلم الرقمية.

• خطوات وإجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي (الدراسة المسحية، والعلاقات المتبادلة) وفقاً لتصنيف فان دالين (١٩٦٢). حيث يعتد على وصف ما هو واقعي من اتجاهات وآراء ومسح لظواهر موجودة بالفعل.

• مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحليةٍ كرري بولاية الخرطوم ، أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها ٩٠ معلما ومعلمة منهم ٤٤ معلما بنسبة ٤٨.٨٩٪ و٤٦ معلمة بنسبة ٥١.١١٪. موزعة على وحدات محلية كرري الأربعة.

• أداة الدراسة :

استخدم في هذه الدراسة استبيان تكون من ٤٦ بنداً لكفايات وحدات التعلم الرقمية موزع على خمس مهارات أساسية ، هي: مهارة جمع وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المادة الدراسية من مصادرها المختلفة، وتتكون من ١٠ عناصر فرعية، وعرض وحدات التعلم الرقمية وتتكون من ٨ بنود فرعية واختيار وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المادة الدراسية وتتكون من ١٠ عناصر فرعية، والتخطيط لاستخدام وحدات التعلم الرقمية وتتكون من ٨ بنود فرعية، إضافة إلي استخدام وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المادة الدراسية وتتكون من ١٠ عناصر فرعية. راجع ملحق رقم (١).

للتحقق من صلاحية الاستبيان في مجتمع الدراسة تم إجراء دراسة استطلاعية على ٣٠ معلم ومعلمة مناصفة بين الذكور والإناث، ومن ثم أعتمد على أسلوب معامل الاتساق الداخلي، حيث تم استخراج معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها وفقا لطريقة معامل الارتباط الخطي لبيرسون، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكفايات استخدام وحدات التعلم الرقمية بعناصرها

الجمع		العرض		الاختيار		التخطيط		الاستخدام	
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
١	٠.٨٣❖❖	١	٠.٧٤❖❖	١	٠.٩٠❖❖	١	٠.٩٠٠❖❖	١	٠.٨٥❖❖
٢	٠.٧٦❖❖	٢	٠.٨٨❖❖	٢	٠.٨١❖❖	٢	٠.٩٦❖❖	٢	٠.٨١❖❖
٣	٠.٨١❖❖	٣	٠.٩١❖❖	٣	٠.٨٧❖❖	٣	٠.٩٣❖❖	٣	٠.٨٦❖❖
٤	٠.٨٤❖❖	٤	٠.٨٩❖❖	٤	٠.٩٣❖❖	٤	٠.٩٥❖❖	٤	٠.٩١❖❖
٥	٠.٧٨❖❖	٥	٠.٨٤❖❖	٥	٠.٩١❖❖	٥	٠.٩٦❖❖	٥	٠.٩١❖❖
٦	٠.٧٨❖❖	٦	٠.٨٦❖❖	٦	٠.٨٤❖❖	٦	٠.٨٨❖❖	٦	٠.٨٩❖❖
٧	٠.٨٣❖❖	٧	٠.٨٨❖❖	٧	٠.٩٢❖❖	٧	٠.٩❖❖	٧	٠.٨٩❖❖
٨	٠.٨٣❖❖	٨	٠.٨٥❖❖	٨	٠.٩١❖❖	٨	٠.٨٢❖❖	٨	٠.٩٠❖❖
٩	٠.٧٨❖❖			٩	٠.٩١❖❖			٩	٠.٩١❖❖
١٠	٠.٨٠❖❖			١٠	٠.٨٦❖❖			١٠	٠.٨٩❖❖

❖دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

ومن الجدول (٢) أظهرت النتائج أن معاملات العلاقة الارتباطية بين درجة كل كفاية والبنود الفرعية التي تكونها امتدت من ٠.٧٤٠ إلي ٠.٩٦٢ وجميعها دالة إحصائيا، مما يشير إلي أن هناك معامل أتساق داخلي مرتفع لأداة الدراسة في المجتمع، ومن ثم تم حساب معامل ثبات الاستبيان وفقا لطريقة ألفا لكرونباخ والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) معاملات ألفا لكرونباخ لأبعاد استبيان وحدات التعلم الرقمية.

رقم	اسم الكفاية	عدد البنود	قيمة ألفا لكرونباخ
١	كفاية جمع وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المواد الدراسية من مصادرها المختلفة.	١٠	٠.٩٤
٢	كفاية عرض وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المواد الدراسية باستخدام البرامج الحاسوبية.	٨	٠.٩٥
٣	كفاية اختيار وحدات التعلم الرقمية المرتبطة بتدريس المواد الدراسية.	١٠	٠.٩٧
٤	كفاية التخطيط لاستخدام وحدات التعلم الرقمية المرتبطة في تدريس المواد الدراسية	٨	٠.٩٧
٥	كفاية استخدام وحدات التعلم الرقمية المرتبطة في تدريس المواد الدراسية	١٠	٠.٩٧

ومن الجدول (٣) يظهر أن معاملات ثبات أداة الدراسة تمتد من٠.٩٤ إلي ٠.٩٧ فيظهر أنها جميعها معاملات ثبات عالية، مما يشير إلي أن أداة القياس تتمتع بمعاملات صدق وثبات عاليين مما يؤكد استخدامها ومن ثم الاعتماد على النتائج التي تنبثق عنها.

• عرض نتائج الدراسة:

• عرض نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري يستخدمون كفايات وحدات التعلم الرقمية بدرجة مرتفعة، وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت" لمجموعة واحدة للدرجة الكلية للكفايات. والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) قيم كاي تربيع لحسن المطابقة لعناصر كفاية جمع وحدات التعلم الرقمية

رقم	الكفاية	المتوسط	الانحراف	المحك	قيمة "ت"	د.ح	ق.ح	الاستنتاج
١	جمع وحدات التعلم الرقمية	١٩.٣٨	٨.١١٠	٢٥	٦.٥٨	٨٩	٠.٠٠١	دالة إحصائيا
٢	عرض وحدات التعلم الرقمية	١٥.٦٧	٧.٥٢٢	٢٠	٥.٤٧	٨٩	٠.٠٠١	دالة إحصائيا
٣	اختيار وحدات التعلم الرقمية	٢٠.٧٦	١٠.١٨٥	٢٥	٣.٩٥	٨٩	٠.٠٠١	دالة إحصائيا
٤	التخطيط لاستخدام وحدات التعلم الرقمية	١٥.٤٨	٧.٧٧٨	٢٠	٥.٥٢	٨٩	٠.٠٠١	دالة إحصائيا
٥	استخدام وحدات التعلم الرقمية	١٨.٦٠	٩.٣٠٧	٢٥	٦.٥٢	٨٩	٠.٠٠١	دالة إحصائيا

من الجدول (٤) يظهر أن "ت" للفرق بين المتوسط والمحك هي لكفايات استخدامٍ وحدات التعلم الرقمية، تمتد من ٣.٩٥ إلي ٦.٥٨ وجميعها دالة إحصائيا. وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لمهارات جمع وحدات التعلم الرقمية، وعرضها، واختيارها، والتخطيط لاستخدامها، ١٩.٣٨؛ ١٥.٦٧؛ ٢٠.٧٦؛ ١٥.٤٨؛ ١٨.٦٠ بالمتوسطات المحكية ٢٥؛ ٢٠؛ ٢٥، ٢٠، ٢٥ يظهر أن معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري يستخدمون مهارات التعلم الرقمية بصورة أقل من المتوسط المحكي، مما يشير إلي انخفاض استخدام وحدات التعلم الرقمية.

• عرض نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أن هناك فروق دالة إحصائياً بين كفايات استخدام وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري، وللتحقق من صحة الفرض استخدم تحليل التباين الآحادي للقياس المتكرر. والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٥) قيمة ف للفروق بين استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية

المصدر	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	النسبة الفائية	ق.ح	الاستنتاج
العامل	٢١٨.٣٦٤	٠٠٤	٥٤.٥٩١	٢.١٣٠	٠.٠٧٧	لا توجد فروق
الخطأ	٩١٢٢.٠٨٦	٣٥٦	٢٥.٦٢٤			

ومن الجدول (٥) يظهر أن نسبة القيمة الفائية للفروقِ بين استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية هي (٢.١٣٠) غير دالة إحصائيا، مما يشير إلي

عدم وجود فروق في استخدام كفايات التعلم الرقمية المرتبطة بجمع وحدات التعلم الرقمية وعرضها واختيارها والتخطيط لاستخدامها ومن ثم استخدامها.

• الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث إلي أن هناك فروق دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بين الذكور والإناث، وللتحقق من صحة الفرض استخدم اختبار "ت" للفرق بين متوسطي مجتمعين غير مرتبطين. والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦) قيم "ت" للفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث في استخدام كفايات التعلم الرقيمة.

الكفاية	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	د. ح	ق.ح	الاستنتاج
جمع	ذكور	٤٦	٢٠.٠٤	٨.٠٨٣	٠.٧٩٥	٨٨	٠.٤٢٩	غير دالة إحصائيا
	إناث	٤٤	١٨.٦٨	٨.١٧٢				
عرض	ذكور	٤٦	١٦.٤٣	٧.٦٧٩	٠.٩٩٠	٨٨	٠.٣٢٥	غير دالة إحصائيا
	إناث	٤٤	١٤.٨٦	٧.٣٥٧				
اختيار	ذكور	٤٦	٢٢.٠٤	١٠.٣٩٢	١.٢٣٠	٨٨	٠.٢٢٢	غير دالة إحصائيا
	إناث	٤٤	١٩.٤١	٩.٩٠٣				
تخطيط	ذكور	٤٦	١٦.٢٢	٧.٥٩٢	٠.٩٢٢	٨٨	٠.٣٥٩	غير دالة إحصائيا
	إناث	٤٤	١٤.٧٠	٧.٩٨١				
استخدام	ذكور	٤٦	٢٠.١٥	٩.٤٤٤	١.٦٣٣	٨٨	٠.١٠٦	غير دالة إحصائيا
	إناث	٤٤	١٦.٩٨	٨.٩٨٢				

من الجدول (٦) يظهر أن قيم "ت" للفرق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الإناث في استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية تمتد من ٠.١٣٩ إلي ١.٨٧٦ وجميعها غير دالة إحصائيا مما يشير إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مدى استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية.

• مناقشة نتائج الدراسة:

من النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يبدو جلياً؛ إن معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري لا يستخدمون وحدات التعلم الرقمية بجميع كفاياتها من الجمع، والعرض، والاختيار، والتخطيط للاستخدام، ومن ثم الاستخدام، وعلى هذا الأساس يبدو أن هذه النتائج تعارض نتائج دراسة (أبو شمالة والجبور،٢٠١٣) التى توصلت إلى أن درجة ممارسة كفايات التدريس اللازمة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية لدي معلمي محافظة غزة بدولة فلسطين تسود بنسبة ٧٣.٢١٪ ، ومن جهة أخرى يظهر عدم وجود فروق في استخدام مهارات التعلم الرقمية إذا أظهرت النتائج أن استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري لا يوجد، وعلى هذا الأساس يبدو أن مهارات الجمع والعرض والاختيار..الخ، يتم استخدامها بمستوي واحد، مما

يشير إلي الضعف العام في مهارات وحدات التعلم الرقمية، والذي قد يوحى بأن ظروف استخدام وحدات التعلم الرقمية متشابهة مما قد يوضح أن هناك ظروف في جميع العمليات المساعدة والظروف البيئية والبشرية التي ترتبط باستخدام المهارات.

تعلل الباحثه هذه النتائج إلي ضعف البيئة المناسبة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية، ولعل المدارس تفتقر إلي أضعف العمليات الخاصة بالعرض مثل أدوات العرض، أو سماعات الصوت، أو حتى أجهزة العرض، بل ربما تفتقر البيئة إلي العمليات المساعدة الخاصة باستخدام هذه الأجهزة من كهرباء، وسطح مناسب لعرض الصور أو بيئة.

وفيما يخص نوع المعلم (ذكر- أنثى) أظهرت النتائج أن قيم "ت" للفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث غير دالة إحصائيا، مما يشير إلي أن نوع المعلم لا يؤثر في استخدام وحدات التعلم الرقمية. وقد أكدت هذه النتائج نتائج دراسة (الجندي، ب.ت) التي لم تسفر عن فروق في أهمية التكنولوجيا الرقمية بين الذكور والإناث ، ودراسة (الشريف، ٢٠٠٢) التي أشارت إلي عدم وجود فروق في درجة إمتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية تُعزى لمتغير النوع. وتعارض دراسة (المعولي، ٢٠٠٠) التي أشارت إلي أن هناك فروق في إمتلاك الكفايات التكنولوجية تُعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

وقد تفسر هذه الحقائق بأن التطور البشري، والظروف المادية المرتبطة به عملت على تجسير الفروق النوعية في العمليات التقنية، ومن جهة أخرى أن مستوى التعليم لمعلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي، وما يصاحبه من مستوى ثقافي، واقتصادي، واجتماعي، يعمل على تجسير الفروق بين الذكور والإناث في استخدام التكنولوجيا عامة وتكنولوجيا التعليم على وجه الخصوص. كما يلاحظ أن العالم العربي عامة والسودان على وجه الخصوص يعيش في حقبة التكأفؤ النوعي في كثير من الخصائص والسمات الشخصية، فكثير من البحوث والدراسات تشير إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كثير من المتغيرات النفسية والتعليمية (أحمد، والشيخ ٢٠١٤؛ عبد الرضي، ٢٠١٣).

من خلال العرض السابق يبدو أن استخدام وحدات التعلم الرقمية في المدارس السودانية ضعيف، ولعل هناك جملة من الأسباب منها ما يرتبط بالتدريب، أو الوعى بأهمية وحدات التعلم الرقمية، أو قد يكون السبب البيئة الصفية، وما يرتبط بها من عوامل مساعدة ترتبط بسريان التيار الكهربائي في الفصول الدراسية، أو توفر وسائط العرض أو الوسائط السمعية ...الخ

ومن جهة أخرى لعل النمطية في التدريس من خلال حصص محددة وفقاً لتوزيع محدد بهدف تلقين المتعلم المادة العلمية يمثل عامل من عوامل البُعد عن استخدام تكنولوجيا التعليم والاعتماد على الأساليب التقليدية.

• التوصيات :

- توفير المعينات على استخدام وحدات التعلم الرقمية من أجهزة عرض وسماعات صوتية وشاشات، إضافة إلي توفير التيار الكهربائي والتهوية المناسبة لعمل الأجهزة المستخدمة.
- توفير وحدات التعلم الرقمية من خلال مواقع الوسائل الإلكترونية، و بناء موقع إلكتروني للتدريب عن بُعد لإكساب المعلمين كفايات استخدام وحدات التعلم الرقمية في جميع المراحل الدراسية.
- دمج تكنولوجيا التعليم عامة وتكنولوجيا وحدات التعلم الرقمية على وجه الخصوص في المناهج التعليمية لتوفير المزيد من الفاعلية والحيوية على المقررات الدراسية.
- تدريب المعلمين على جمع، وعرض، واختيار، واستخدام تكنولوجيا التعليم بصورة عامة ووحدات التعلم الرقمية على وجه الخصوص.
- إجراء دراسات حول مدي كفاية برامج إعداد المعلمين في تنمية مهارات استخدام كفايات وحدات التعلم الرقمية لدى الطلاب المعلمين بالجامعات في السودان، خاصة في مجال تكنولوجيا التعليم.

• أولا: المراجع العربية:

- أبو شمالة ، فرج إبراهيم ، والجبور ، سامح خميل (٢٠١٣). درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعمم الرقمية من وجهة نظر معممي تكنولوجيا المعمومات والاتصالات للمرحمة الثانوية بمحافظات غزة . قدم لمشاركة في اليوم الدارسي الرابع بعنوان (تكنولوجيا التعليم ... دعوة للخروج عن المألوف) الذي تنظمها مدرسة زين المدائن الثانوية (أ) للبنات برعاية مديرية التربية والتعليم/غرب غزة بوازرة التربية والتعليم العالي مركز رشاد الثقافي بتاريخ ١٣/٥/٢٠١٣م .
- أحمد ، هالة إبراهيم حسن، والشيخ، فضل المولى عبدالرضي (٢٠١٤). أساليب التعلم المفضلة لدي طلاب بكلاريوس التعليم الأساسي بجامعة الخرطوم في مقرر التصميم التعليمي وعلاقتها بالنوع والتحصيل والتخصص الأكاديمي وفقا لنموذج كولب. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الوادي، العدد٦ (أبريل/٢٠١٤)، ١٣ – ٣٨.
- الجندي، علياء عبدالله (ب.ت) .أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية.
- الشريف، خالد (٢٠٠٢) .مدى إمتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنلولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التى يواجهونها. رسالة ماجستير ، غير منشورة، جامعة اليرموك، الأدرن.
- الشيخ، فضل المول عبدالرضي (٢٠١٣). أثر الحالة الإجتماعية والنوع على الإكتئاب بولاية الخرطوم. مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم، العدد ٧ السنة ال٥ (٢٠١٣)، ٩٧ – ١٣٨.

- العمري، سليمان (٢٠٠٠) . مدى إمتلاك المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية وتقدير أهميتها في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- خليل ، فوزيه طه (٢٠٠٧) .تقويم مرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم . الخرطوم : دار جامعة الخرطوم للنشر .
- دومي ، حسن علي بني (٢٠١٠) .مدى إمتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك التعليمية للكفايات التكنلوجية . مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٧، العدد ١.
- رواد ، خميس حماد (٢٠٠٨) . العناصر التعليمية . مجلة التعليم الإلكتروني ، مركز التعليم الإلكتروني ، الجامعة الإسلامية بغزة ، العدد (١) ، اكتوبر.
- عبدالباسط ، حسين محمد أحمد .(٢٠١١) .الوحدات التعليم الرقمية تكنولوجيا جديدة للتعليم . ط١ ، القاهرة : دار عالم الكتب.
- عدس، محمد، (٢٠٠٠).المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر ،للنشر و التوزيع، عمان.
- لال ، زكريا ، علياء الجندي .(1995). مقدمة في الاتصال وتكنولوجيا التعليم. ط (٢) الرياض : مكتبة العبيكان للنشر ، ص ص : ٢٢٣-٢٢٨ .
- مرعي، توفيق (٢٠٠٣) . شرح الكفايات التعليمية .دار الفرقان للنشر ، والتوزيع ، عمان . التعليمية. دار الفرقان للنشر ،و التوزيع، عمان.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- http://www.ksp.gov.sd/index.php/about-karary.html
- Barritt, C. (2001). Reusable learning Object strategy: Designing information and learning object through concept, fact, procedure, process, and principle templates (on line) Retrieved, September 2, 2005 from: http://www.business.cisco. Com / servletw13/ file Downloader/iqprd/86575- kbns.pdf.
- Collis,B.(1995).The Evolution of Educational Software productivity, Educational Media and Technology Yearbook, Volume 21, Englewood.pp,76-97.
- Richey, R., fields, D., and foxon, M. (2001).Instructional design competencies the standards (3rdrd.).Eric: Syracuse University,Syracuse, New York
- Wiley, D. (2003). Learning Objects: Difficulties and Opportunities, (on line) Available at: http://wiley.ed.usu.edu/docs/lo-do.pdf.

البحث السادس

فاعلية برنامج إرشادى قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية

إعـــداد:

د/ مروه مسعد السعيد ناجى

مدرس بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة

كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

أ.م.د / فاطمة محمد أبو الفتوح عبد العاطى

أستاذ مساعد بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة

كلية الاقتصاد المنزلى جامعة حلوان

فاعلية برنامج إرشادى قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية

د/ مروه مسعد السعيد ناجى د/ فاطمة محمد أبو الفتوح

• **المستخلص :**

يهدف هذا البحث إلى إعداد وتنفيذ وتقييم برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية ، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٠) غارمة تم اختيارهن بطريقة عمدية قصدية من الغارمات اللاتى كان عليهن أحكام بالفعل وواجهن خطر التعرض للسجن ، ولكن تم تسديد ديونهن قبل تنفيذ الأحكام عليهن ، وتم إختيارهن من المترددات على بعض المؤسسات الحكومية والأهلية ، كما تكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٥) غارمة يمثلن الربيع الأدنى من العينة الأساسية ، واشتملت أدوات البحث على إستمارة البيانات العامة ، استبيان الكفاءة الذاتية للغارمات ، استبيان إدارة الأزمات الإقتصادية ، وبرنامج إرشادى قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية ، واتبع البحث المنهج الوصفى التحليلى، والمنهج التجريبي . وأوضحت النتائج تعدد أنواع الأزمات الاقتصادية لدى عينة البحث فكان أبرزها (سجن ــ بطالة ــ إدمان) عائل الأسرة بنسبة (٤٠٪) ، يلى ذلك (مرض ــ زواج ــ مصاريف دراسة) أحد الأبناء داخل الأسرة بنسبة (٢٦.٧٪) ، كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات عينة البحث بنسبة (٥٣.٣٪) ، وأن مستوى إدارة الأزمات كان منخفضا أيضا بنسبة (٦١.٧٪) . كما وجد تباين دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية بمحاورها وفقا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية حيث تزداد الكفاءة الذاتية لدى المتزوجات مقارنة بالمطلقات والأرامل ، ولصالح المستوى التعليمى الأعلى والأكبر سنا فى كل من " الكفاءة الإنفعالية ، الكفاءة الإجتماعية ، الكفاءة الإدارية " والأقل سنا فى محور الكفاءة الإنتاجية ، ومتوسط حجم الأسرة لصالح الحجم الأصغر متوسط الدخل الشهرى للأسرة لصالح الدخل الأعلى ، كذلك لصالح الغارمات العاملات كما أظهرت النتائج وجود تباين دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الغارمات للأزمات الإقتصادية حيث تزداد القدرة على إدارة الأزمات لدى المتزوجات مقارنة بالمطلقات والأرامل ، ولصالح المستوى التعليمى الأعلى ، والأكبر سنا ، ومتوسط حجم الأسرة لصالح الحجم الأصغر ، متوسط الدخل الشهرى للأسرة لصالح الدخل الأعلى ، وكذلك لصالح الغارمات العاملات ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات وقدرتهن على إدارة الأزمات الاقتصادية ، واختلفت نسبة مشاركة متغيرات الدراسة " المستوى التعليمى ، السن ، مدة الزواج ، الدخل الشهرى " على التوالى فى معامل الإنحدار ، بينما كانت نسبة المشاركة فى إدارة الأزمات الإقتصادية " المستوى التعليمى ، مدة الزواج ، السن ، الدخل الشهرى " على التوالى ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات عينة البحث التجريبية فى مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات ومستوى إدارة الأزمات الإقتصادية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح التطبيق البعدى .

الكلمات المفتاحية : الكفاءة الذاتية ، الغارمات ، الأزمات الإقتصادية

Effectiveness of Mentoring Program based on development of the Self-efficiency of debtors to manage economic crises

Dr. Marwa Mosaad Elsaied Nagy
Dr.Fatma Mohamed Abo Elfetoh

Abstract

The aim of this research is to prepare, implement and evaluate a mentoring Program to develop the self- efficiency of debtor to manage economic crises, The sample of the basic study consisted of (60) debtors, which were deliberately chosen by the debtors who had already been sentenced and were at risk of being imprisoned, But their debts were repaid before their sentences were enforced, The sample of the experimental study consisted of (15) debtors representing the lowest quarter of the basic sample, The research tools included the general data form, Self-efficiency questionnaire of debtor, Economic Crises Management Questionnaire, A Mentoring program based on the development of self- efficiency of debtor to manage economic crises, The research followed the analytical descriptive method, and the experimental approach. The results indicated the multiple types of economic crises in the sample, The most prominent (prison - unemployment - addiction) family member by (40%), This is followed by (illness - marriage - expenses of study)of one of the children within the family by (26.7%), The results showed a decrease in the self- efficiency level of the research sample by (53.3%), And that the level of crises management was also low by (61.7%), There was also a statistically significant difference between the study sample and the self- efficiency level According to the different demographic variables, where the self-efficiency of married women increases compared to divorcees and widows, For the higher educational level, and the older in "emotional efficiency, social competence, managerial efficiency", And the younger in productive efficiency, the average size of the family in favor of the smaller size, The average monthly income of the family in favor of higher income, also in favor of working debtors, the results showed that there was a statistically significant difference among the sample of the study in the level of management of the economic crises, where the ability to manage crises is greater among married women than divorcees and widows, For the higher education level, the older, the average size of the family in favor of the smaller size, the average monthly income of the family in favor of higher income, As well as for working debtors, A positive correlative relationship was found at the level of (0.01)

between the development of self- efficiency of the debtors and their ability to manage economic crises, The percentage of participation of the variables of the study "educational level, age, duration of marriage, monthly income" differed respectively in the regression coefficient, While the percentage of participation in the management of economic crises "educational level, the duration of marriage, age, monthly income," respectively, the results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the empirical research sample in the level of self- efficiency of the debtors and the level of economic crises management before and after the application of the program in favor of program post-application.

Keywords: Self- efficiency - debtors - Economic crises.

- **مقدمة :**

يشهد العصر الحالى سيلاً من التحولات والتغيرات العالمية والمحلية فى كافة المجالات الإجتماعية والإقتصادية والتكنولوجية والثقافية لتنقل المجتمع من مرحلة زمنية إلى مرحلة زمنية أخرى من مراحل تطور المجتمعات (أحلام مبروك ، ٢٠١١) . ومما لاشك فيه أن هذه التغيرات والتحولات العالمية أثرت على المجتمع المصرى باعتباره نسقاً مفتوحا وجزءا لا يتجزأ من العالم ، وأثرت بشكل مباشر على أفراد المجتمع (إيمان عبد الرحمن ، ٢٠٠٣) .

حيث أصبحت الأزمات جزءا من نسيج الحياة و ازدادت حدتها فى العصر الحالى ، مما دفع البعض إلى وصف هذا العصر بأنه عصر الأزمات (منى شريف ، ١٩٩٥) ، وتعتبر الأزمات الاقتصادية هى الأكثر انتشارا وتواجدا فى الأسرة المصرية خاصة وأن وقوعها أصبح من حقائق الحياة اليومية (رشا راغب ، ٢٠٠٦) ، (محمد هيكل ، ٢٠٠٦) ، حيث يعتبر نقص موارد الأسرة والذى لا يمكنها من سد احتياجاتها الضرورية ، أو عدم توافر عمل مستقر لرب الأسرة والإختلاف على أسلوب الإنفاق ، واتباع طرق الشراء غير المناسبة لميزانية الأسرة ، كذلك النفقات العلاجية عند إصابة أحد أفراد الأسرة بمرض مزمن وزيادة النفقات على بند الطبيب والأدوية ، أو إقامة أحد الأقارب مع الأسرة (كالجد والجدة) من الأسباب المؤدية لنشوء أزمة اقتصادية لدى الأسر الفقيرة (علي الرويلى ،٢٠١١) .

وتتعرض المرأة المصرية لأزمات اقتصادية متنوعة ، لعل أبرزها ظاهرة الغارمات أو سجينات الفقر اللاتى اضطرتهن ظروف الحياة للإستدانة إما لقلة الدخل أولارتفاع أسعار جميع السلع والأجهزة ، حيث يلجأن إلى الشراء بنظام التقسيط ثم يعجزن عن السداد ، و أحيانا تضطر المرأة لشراء سلعة

أوجهاز بثمن مبالغ فيه ، ثم تقوم ببيعه بثمن بخس للإستفادة من السيولة النقدية وهو مايعرف شعبيا ب " الحرق " ، وأحيانا تكون " الضامنة " هى الغارمة حيث تضمن السيدة جارتها أو قريبتها في شكل من أشكال التقسيط وحين يتعذر الطرف الأول عن السداد فيصبح الطرف الثانى " الضامن " غارم وتتم مقاضاته ، وقد تزايدت حدة هذه الظاهرة مؤخرا نظرا لاستخدام التجار " إيصالات الأمانة " لتوثيق الدين مما يحول عملية البيع والشراء من قضية مدنية يمكن حلها بدون الحبس إلى قضية جنائية تقتضى السجن لعدة سنوات (مها سرحان ، ٢٠١٤) .

ويرى محمد هيكل (٢٠٠٦) ، علي الرويلى (٢٠١١) أنه لايمكن التعامل مع الأزمة بعشوائية أو إرتجالية أو بسياسة رد الفعل ، بل يجب أن يخضع التعامل مع الأزمة للمنهج الإدارى السليم لتأكيد النجاح ، وأن اكتشاف إشارات الإنذار واحتواء الأضرار أو الحد منها يأتى عن طريق البرامج التعليمية من المختصين ، لتصبح الأزمة نقطة تحول فى حياة الفرد .

وقد أوضح (David ,1997) أهمية دور الإدارة فى توجيه الأسر التى تتعرض للأزمات لتحقيق حياة أكثر فاعلية وقدرة أعلى لأفرادها على حل المشكلات ، كما قامت (Garvai,1996) بدراسة سلوك الأسر للتغلب على التوتر عند مواجهة الأزمات الإقتصادية ، وقد توصلت نتائج دراستها إلى أن ٤٩ ٪ من أسر العينة تتغلب على التوتر الناتج عند نفاذ الدخل دون سداد حاجات الأسرة عن طريق إتباع نصائح الآباء والإستفادة من خبراتهم منذ بداية الزواج ، أما ٣٧٪ من أسر العينة وجد أنهم يقومون بوضع ميزانية للدخل أى خطة للإنفاق ، أما ١٤٪ الباقون يقومون بالإقتراض ، لذا يجب تولية العناية الكافية برفع وعى ربة الأسرة بإدارة الأزمات الأسرية خاصة الإقتصادية وذلك من خلال إدراكها لها والإستعداد للوقاية منها من خلال تعبئة الموارد البشرية وغير البشرية (إيمان عبد الرحمن ، ٢٠٠٣) ، (رشا راغب ، ٢٠٠٦) .

وأشارت دراسة وفاء الزهرانى (٢٠٠٩) إلى أن النهوض بمستوى كفاءة ربة الأسرة الإدارية يتوجب أن تتوفر لديها الدافعية التي تتحكم في مستوى الأداء ودرجة استمرارها حيث أن الفرد الذي لا يشعر برغبة حقيقية في إنجاز العمل والمهام التي كلف بها لا يمكن أن تتوقع منه الأداء الجيد ، وعلى ذلك فإن كفاءة ربة الأسرة تتحدد عندما تصل إلى المستوى الذي يمكنها من التصرف ببساطة وبجهد أقل في كافة المسئوليات بطريقة سليمة.

ويرى محمد قطاوى وعبد الكريم محمود (٢٠١٥) أن ثمة علاقة قوية بين حل المشكلات ، ومواجهة الضغوط و الكفاءة الذاتية للفرد والتى تمثل المفتاح الأساسي لإكساب الفرد المقدرة علي الدفاع عن حقوقه ومواجهة مشكلات وتحديات الحياة ، مما يجنبه الوقوع مرة أخرى ضحية للظروف. لذا أصبحت

تنمية الكفاءة الذاتية حاجة ملحة فى ظل وتيرة تغيرات الحياة وتحديات هذا العصر .

فالكفاءة الذاتية لا ترتبط بما يمتلكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله ، مهما كانت المصادر المتوافرة ، فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات وإنما عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف . فهى إدراك للقدرة التي تطورت من خلال التجربة الشخصية ، وملاحظة الآخرين (إبراهيم أحمد وهبة العسال ، ٢٠١٥).

وتسهم الكفاءة الذاتية في تحديد سلوك المبادأة لدي الأفراد كما أنها تحدد درجة دافعيتهم وكمية الجهد المبذول ، ودرجة المثابرة التى يبذلونها عند تكليفهم بإنجاز مهمة معينة (نبراس آل مراد ، ٢٠٠٨) ، ويرى كل من أحمد العلوان ورنده المحاسنة (٢٠١١) أن الفرد لديه القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية وثقة فى كفائته الذاتية . كما أن للكفاءة الذاتية أثر في تحديد السلوك المستقبلي للفرد (منال جاب الله ، ٢٠٠٩) فالناس يحددون مستقبلهم ويشكلونه من خلال طريقة سلوكهم وليس بمجرد التنبؤ بما سوف يحدث لهم في موقف معين (نبراس آل مراد ، ٢٠٠٨).

ويبرز دور الكفاءة الذاتية من خلال مساعدة الغارمة على تحديد مقدار الجهد الذى ستبذله فى نشاط معين ، ومقدار الصلابة والمثابرة فى مواجهة العقبات وأمام المواقف الصعبة ، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد معه الجهد والمثابرة والصلابة ، فالأفراد ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة ، يتعاملون مع المشكلات وخاصة الأزمات بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة (Pajares,F., 2005) ، (رامي اليوسف ، ٢٠١٣) .

ونحن الآن فى ظل ندرة الموارد فى حاجة ماسة إلى زوجات يتمتعن بمستوى عالى من الكفاءة فى الإستخدام الأمثل للموارد الأسرية وتوجيهها لإشباع حاجات أفراد الأسرة وبناء المجتمع (وفاء شلبى ، ١٩٩٩) ، فالزوجة يجب أن تكون على وعى وإدراك للموارد الأسرية وأساليب تنميتها لمواجهة متغيرات المجتمع ، وأن تتميز بالإستعداد والرغبة فى قبول الخبرة والمفاهيم والأفكار الجديدة فى الحياة الأسرية ، كما يجب أن تنتهج أسلوب غير تقليدى فى التفكير والتخطيط الجيد لإنجاز الأعمال والمسئوليات المتعددة ، وأن تواجه الأزمات المختلفة التى تعوقها عن أداء أدوارها المختلفة (نجوى عبد الجواد ٢٠٠٣) .

والأسرة التي تتفاعل مع المتغيرات الإجتماعية والإقتصادية بوعي وكفاءة وإيجابية هي التي تأخذ بمفاهيم الإدارة المنزلية كمنهج لحياتها من خلال سلوكها الإداري عند استخدام مواردها البشرية والمادية وذلك حتى تتمكن من إنجاز مسئولياتها وتحقيق أهدافها بأقصى درجة من الكفاءة ، وإشباع

جميع احتياجاتها المتعددة والمتنوعة والمتطورة ، والتغلب على المشكلات التي تعترضها، وبذلك يتحقق لها الإرتقاء بمستوى معيشتها (زينب حقي ، ١٩٩٥).

• مشكلة البحث :

أثرت التحولات الإقتصادية بصفة خاصة على تزايد شرائح الفقراء وتبلورت قضية النساء الفقيرات كإحدى الشرائح السكانية التى تعانى أكثر من غيرها من وطأة هذه التحولات ، ويرجع هذا الإهتمام بصورة خاصة بالنساء الفقيرات إلى ما أثارته وركزت عليه المؤتمرات التى تناولت حقوق الإنسان ، ومؤتمر السكان والتنمية عام ١٩٩٤ ، ومؤتمر بكين للمرأة عام ١٩٩٥ حيث اعتبر القضاء على الفقر مطلبا أخلاقيا وسياسيا واجتماعيا واقتصاديا (نادية حليم ، ٢٠١٤) .

وتعتبر مشكلة النساء الغارمات مشكلة مجتمعية تستحق المزيد من الدراسات باعتبارها من المشكلات التى يتوقع تزايد خطورتها مع تعقد الحياة اليومية ، الأمر الذي دفع بعض الناشطين والجمعيات الخيرية لإطلاق دعوات لمد يد العون لهم ، وسداد مديوناتهم . ومما يزيد من حدة تلك المشكلة أن نسبة كبيرة من سكان مصر تحت خط الفقر وكذلك على (خط الفقر المدقع) أى شديد الفقر مما بات من الصعب الوصول إلى تحديد كامل لعدد هؤلاء الفقراء (محى مسعد ، ٢٠١٣) .

وبالرغم من عدم وجود إحصائيات دقيقة في مصر عن عدد الغارمات المصريات ، إلا أن هناك مؤشرات علي أن عشرات الآلاف من النساء عجزن عن سداد ديونهن ، لينتهى الأمر بهن إلي السجون ، ومازالت القضية في حاجة إلي تكاتف الجهود للقضاء علي هذه الظاهرة (دعاء عبد السميع ، ٢٠١٢) ، خاصة مع تزايد الأزمات الاقتصادية نتيجة ارتفاع أسعار السلع والخدمات مع محدودية الدخل المالى والذى قد لايكفي الاحتياجات المختلفة لأفراد الأسرة في ظل عالمنا المتغير والذى ارتفع فيه مستوى التوقعات والطموحات من متطلبات المعيشة (إيمان نجم ، ٢٠١٥) ، فالأشياء التى كانت تعتبر رفاهية في الماضى أصبحت ضرورية وحيوية فى الوقت الحالى ، مما أدى بدوره إلى ارتفاع مستوى الإستهلاك وزيادة الأعباء المالية (زينب حقى ، ١٩٩٥) ، خاصة مع انتشار وسائل الاعلام وبعض تأثيراتها السلبية والمتمثلة فى ثقافة الإستهلاك الترفى الذى أدى إلى استنزاف دخول الأفراد وزيادة الأعباء المالية الملقاه على الأسر لتوفير نفقات المعيشة (إيرينى عوض ، ٢٠١٥) .

هذا وتعد مشكلة مواجهة الفقر بين النساء واحدة من القضايا التى تشغل موقعا متقدما فى سلم الأولويات للمجتمع الدولى ، فالفقر يقف عقبة أمام جهود الدولة فى رفع مستوى معيشتها وتحسين نوعية حياتها ، فقد يؤدى إلى لجوء السيدات الفقيرات إلى أساليب غير سليمة وغير قانونية لسد

احتياجاتهن واحتياجات أسرهن ، مما قد يؤدى بهن للسجن لفترة تطول أوتقصر ويؤثر ذلك عليهن وعلى أسرهن والمجتمع بأسره (مها سرحان ، ٢٠١٤).

فعند تعرض الغارمة للسجن فإنها ستعانى من العديد من المشكلات والضغوط الحياتية بعد خروجها ، كالمشكلات الإجتماعية متمثلة فى تفكك الأسرة والشعور بالغربة عن المجتمع ، ومشكلات نفسية كالإكتئاب والقلق والخوف من المستقبل ، وفقدان الثقة بالنفس ، ومشكلات اقتصادية عديدة خاصة إذا كانت الأم هى عائل الأسرة الأساسي (شيماء عبد المقصود ، ٢٠١٣) (مها سرحان ، ٢٠١٤) .

ولقد أكد Salovey & Mayer (2012) على أن للكفاءة الإنفعالية دورا هاما فى رفع تقدير الذات، ومن ثم التعامل مع المواقف الإجتماعية ، والمواقف الطارئة والأزمات التى يمر بها الفرد .

فضلا عن أن الكفاءة الإجتماعية تؤدي إلي النجاح الإجتماعي ، والتكيف السليم مع ظروف الحياة ، وهي تضم القدرة علي تأكيد الذات ، والإفصاح عن الذات ، ومشاركة الآخرين في أنشطة اجتماعية ، وإظهار الإهتمام بهم وفهم منظور الشخص الآخر ، وهي تعبر عن الفاعلية في العلاقات(Driks, Treat &Weersing , 2017)

كما أكد على السلمى (١٩٩٥) أن الكفاءة الإنتاجية ليست مجرد تجويد العمل ولكنها فى الأساس أداء الأعمال بطريقة صحيحة بأقل وقت وجهد من خلال المعرفة بالتعلم والخبرة والتدريب والقدرة الشخصية ، والرغبة فى الأداء .

وقد أوضحت زكية خليل (٢٠٠٥) أنه يصعب على الغارمة التى تتعرض للسجن التوافق والإنسجام فى المجتمع . لذا فإنها تكون بحاجة إلى برامج تساعدها على إشباع حاجاتها الأساسية ، ورفع كفائتها الذاتية، وتحسين مستوى معيشتها حتى لا تضطر للتوقيع على شيكات بدون رصيد مرة أخرى لذا فإن حل المشكلة فى وقت مبكر هو البديل الأمثل .

ولقد أكد كل من prenter& pajares ., Johnson, & Usher, (2013) pajares (2014) أن الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذى يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص القادرين على أداء مهمة ما ، وأكدت مها سرحان (٢٠١٤) أن الغارمة يمكنها تكوين صداقات وعلاقات قوية مع العاملين بالمؤسسات التى ساعدتها فى حل مشكلتها وتخطى أزمتها ، كذلك فإن تقديم البرامج الإرشادية التى تساعدها على معرفة بعض الطرق المناسبة لزيادة الدخل أمر فى غاية الأهمية حتى تتمكن من إشباع احتياجاتها الأساسية ، ولاتضطر للتوقيع على شيكات أخرى تزيد من أزمتها الاقتصادية .

وتؤكد دراسة دعاء عبد السميع (٢٠١٢) على أهمية الشراكة المجتمعية فى تحسين نوعية حياة الغارمات فى ظل ندرة الموارد والإمكانات ، وتوفير عدد من المشروعات الصغيرة لهن لكسب الرزق . وتزداد أهمية تلك الشراكة فى وقتنا الحالى بعد قرار البنك المركزى المصرى الذى صدر الخميس نوفمبر(٢٠١٦) بتعويم سعر صرف الجنيه المصرى ليتم تحديده وفقا لآليات العرض والطلب فى السوق ، مما زاد من الأزمة الإقتصادية ومعاناة الفقراء (أحمد ذكر الله ، ٢٠١٦) .

وهذا ما أكده اتحاد الغرف التجارية (٢٠١٦) من أن هذا القرار سيؤدى إلى ارتفاع معدل التضخم ، وتراجع معدل الإدخار والإضرار بالعاملين والدخل الحقيقى لهم ، ومن ثم تراجع مستويات المعيشة وارتفاع معدلات الفقر بنسبة ملحوظة .

وفى ظل تلك الظروف الإقتصادية التى يمر بها المجتمع المصرى ، ونتيجة لظروف الحياة الصعبة والمعقدة ، وجدت الباحثتان ضرورة إعداد برنامج إرشادى للغارمات لتحقيق أهداف وقائية من التعرض للأزمات الإقتصادية مرة أخرى من خلال رفع الكفاءة الذاتية لهن ، وتعزيز إحساسهن بالجدارة الذاتية ، ليكن أكثر قدرة علي مواجهة تحديات بيئتهن ، والتخطيط لحياتهن المستقبلية ، فالشعور بالكفاءة الذاتية يعتبر عاملا حاسما في السيطرة علي مجريات الحياة ، ومواجهة الصعوبات والأزمات بأسلوب إدارى سليم .

من هنا تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة علي التساؤلات التالية :

- ماهى الأزمات الاقتصادية التى تعانى منها أسر المبحوثات الغارمات والتى أدت بهن إلى الإستدانة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية بمحاورها وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ سن الغارمة ـ عدد أفراد الأسرة ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ـ عمل الغارمة) ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات الإقتصادية ككل وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ سن الغارمة ـ عدد أفراد الأسرة ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ـ عمل الغارمة) ؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات عينة البحث وقدرتهن على إدارة الأزمات الاقتصادية ؟
- ماهى نسبة مشاركة متغيرات الدراسة (سن الغارمة ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ مدة الزواج ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة) على كل من الكفاءة الذاتية للغارمات ، وإدارة الأزمات الإقتصادية ؟

- ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معد لتنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية ؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي دراسة فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية الكفاءة الذاتية للسيدات الغارمات من أجل استعادة توازنهن وتكيفهن والإستعداد لمواجهة أى أزمات اقتصادية مستقبلية من خلال :

- التعرف على الأهمية النسبية للأزمات الاقتصادية التى تعانى منها أسر المبحوثات الغارمات والتى أدت بهن إلى الإستدانة .
- تحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية بمحاورها وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ سن الغارمة ـ عدد أفراد الأسرة ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ـ عمل الغارمة) .
- تحديد الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات الإقتصادية ككل وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ سن الغارمة ـ عدد أفراد الأسرة ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ـ عمل الغارمة) .
- التعرف على نسبة مشاركة متغيرات الدراسة (سن الغارمة ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ مدة الزواج ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة) فى كل من الكفاءة الذاتية للغارمات ، وإدارة الأزمات الإقتصادية .
- تصميم برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية .

• أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يلي :

- إلقاء الضوء علي فئة هامة " فئة الغارمات " التى لم تنل الإهتمام الكافى من قبل الباحثين والتى تعتبر عنصرا هاما من عناصر المجتمع ، ومساعدتها على الإستعداد لمواجهة أى أزمات اقتصادية مستقبلية ، من خلال الإستفادة من خبراتها السابقة وتعلم الأسلوب الإدارى الصحيح لإدارة الأزمات وذلك فى ظل الاهتمام المتزايد عالميا ومحليا بوضع المرأه الفقيرة تعقد الحياة اليومية ، وتعويم الجنية المصرى وما نتج عنه من ارتفاع أسعار السلع والخدمات .
- تقوية إرادة المرأه الغارمة على التكيف مع حياتها من خلال رفع كفائتها الذاتية والتحلى بالقيم الإيجابية فى إطار بيئتها الإجتماعية لإستعادة ثقتها بنفسها وإعادة توازنها وتحقيق التكيف والإنسجام وإصلاح وتعديل العلاقات داخل وخارج الأسرة.

- يعتبر هذا البحث مساهمة علمية وإثراء للمكتبة في مجال تخصص إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة ، والتى توضح دور متخصصى إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة فى بناء الجسور وتدعيم العلاقات مع تلك الفئة لمساعدتهن وحل مشكلاتهن من خلال استثمار الموارد والإمكانيات المتاحة لديهن من أجل التكيف مع التغيرات المحيطة .
- الإهتمام بفئة يتوقع تزايد عددها وتزايد مشكلاتها وتأثيرها السلبى على المجتمع المصرى من خلال تحقيق عدد من الأهداف الوقائية تتمثل فى توعية الغارمة بعدم التوقيع على الشيكات أو إيصالات الأمانة ، أهداف علاجية تتمثل فى رفع الكفاءة الذاتية للغارمة ، من خلال إكسابها عدد من طرق زيادة الدخل وتدريبها على بعض الحرف والأعمال التى تناسب قدراتها ومهاراتها ، وأهداف تنموية تتمثل فى تنمية قدرتها على خلق فرص عمل وزيادة دخلها مما يعود بالنفع عليها وعلى أسرتها ومجتمعها .

• الأسلوب البحثي :

• أولاً : فروض البحث :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية بمحاورها وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ سن الغارمة ـ عدد أفراد الأسرة ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ـ عمل الغارمة) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات الإقتصادية ككل وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ سن الغارمة ـ عدد أفراد الأسرة ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ـ عمل الغارمة) .
- توجد علاقة ارتباطية بين تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات وقدرتهن على إدارة الأزمات الاقتصادية.
- تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة (سن الغارمة ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ مدة الزواج ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة) على كل من الكفاءة الذاتية للغارمات ، وإدارة الأزمات الإقتصادية طبقا لأوزان معاملات الإنحدار .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات ومستوى إدارة الأزمات الإقتصادية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح التطبيق البعدى .

• ثانيا : مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية :

• الفاعلية : The Effectiveness :

" هى القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة لمعايير محددة مسبقا " (سامية عبد الرحيم ، ٢٠١١) .

وتعرف إجرائيا بأنها " الأثر المرغوب الذى يحققه البرنامج المعد لتحقيق الأهداف التى وضع لأجلها " .

- **البرنامج الإرشادي: Mentoring Program :**

هو خطة منهجية تتضمن مجموعة من الخبرات والمعلومات والأنشطة المنظمة التي تُقدم في إطار عدد من الجلسات تتناسب في مجملها مع خصائص واحتياجات الأفراد الذين أعد البرنامج من أجلهم (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠١٣) .

ويعرف البرنامج الإرشادى إجرائيا بأنه " سلسلة منظمة من المعلومات والمعارف والأنشطة المترابطة والمتكاملة على شكل جلسات إرشادية مخططة موجهة للسيدات الغارمات من أجل تنمية كفائتهن الذاتية وقدرتهن على إدارة الأزمات الإقتصادية " .

- **الغارمات : The Debtors :**

هم الذين أوجب الله لهم حق فى الزكاة كما قال تعالى " إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم وفى الرقاب والغارمين وفى سبيل الله وابن السبيل فريضة من الله والله عليم حكيم " (الآية رقم ٦٠ سورة التوبة).

ويقول المالكية الغارم : هو " المدين الذى لايملك ما يوفى دينه ، فيوفى دينه من الزكاة ولو بعد موته ، وشرطه أن يكون تداينه لغير فساد أو شرب خمر".(أبو بكر الجزائرى ، ٢٠٠٢).

" وهم المدينون العاجزون عن وفاء ديونهم . "(أبو على الفضل البصرى ١٩٨٦) .

وتعرف الباحثتان الغارمات إجرائيا بأنهن " سيدات فقيرات اضطرتهن ظروف الحياة إلى الإستدانة للوفاء باحتياجتهن واحتياجات أسرهن ، ولم يستطعن سداد تلك الديون ، مما أدى بهن إلى التقاضى ، وصدور أحكام قضائية ضدهن ، لكن تم سداد ديونهن قبل تنفيذ تلك الأحكام .

- **الكفاءة الذاتية Self-efficiency:**

يعرفها فتحى الزيات (٢٠٠١) : بأنها " معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية فى قدرته على التغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة وتتمثل بقناعته الذاتية فى قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التى تواجهه.

وقد عرفها سيد خير الله وآخرون (٢٠١٦) بأنها " الأحكام الموضوعية لقدرات الفرد علي تنظيم وتخطي مسارات الأحداث لتحقيق أهداف مصممة من قبل أى اعتقاد الفرد بقدرته علي أداء السلوكيات التى تؤدي إلى نتيجه متوقعة ومرغوب فيها".

وتعرف الباحثتان الكفاءة الذاتية إجرائيا بأنها " قدرة الغارمة على استعادة ثقتها بنفسها ، وثقتها بتنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة منها بصورة ناجحة وبمستوى مناسب من الإتقان ، وبالشكل الذى يمكنها من مواجهة الصعوبات والتحديات والأزمات الاقتصادية التي تعترضها في أمور حياتها داخل نطاق أسرتها وخارجها وذلك فى حدود الموارد المتاحة " . ويتبنى البحث الأبعاد التالية للكفاءة الذاتية :

- **الكفاءة الإنفعالية : Emotional efficiency :**

عرفها فرحان النويران ومحمد حمدى (٢٠١٤) بأنها " مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية التى تساعد الفرد على فهم مشاعره وإنفعالاته والسيطرة عليها، وفهم مشاعر وإنفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم وقدرة الأشخاص على استغلال إنفعالاتهم في الأداء الجيد وإقامة علاقة جيدة مع المحيطين " .

وتعرف الباحثتان الكفاءة الإنفعالية إجرائيا بأنها " قدرة الغارمة على إدراك إنفعالاتها الذاتية كى تتمكن من التحكم فيها وضبط مشاعرها رغم الظروف القاسية التى تمر بها ، والسيطرة عليها قبل أن تتحول إلى أفعال وتوجيه تلك العواطف والإنفعالات من أجل تحقيق الأهداف ، مع مواجهة أى تغيرات محتملة وتحمل الضغوط بأشكالها ، دون إغفال لإنفعالات الآخرين .

- **الكفاءة الاجتماعية : Social competence :**

عرف كل من Rubin & Rose (2011) الكفاءة الاجتماعية بأنها " القدرة على إنجاز أو تحقيق الأهداف الشخصية من التفاعل الإجتماعى فى إطار العلاقات الإجتماعية المتبادلة مع الآخرين عبر الوقت ، وخلال المواقف الإجتماعية المختلفة " .

أما عطاف أبو غالى (٢٠١٤) : فعرفها على أنها " درجة إحساس الفرد الإجتماعية ، واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الإجتماعية واستعداده لبذل كل جهده ليحقق الرضا في العلاقات الإجتماعية والاندماج جيدا في المجموعة والشعور بالثقة تجاه السلوك الإجتماعي وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الإجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والإجتماعية"..

وتعرف الباحثتان الكفاءة الإجتماعية إجرائيا بأنها " قدرة الغارمة على استعادة توازنها عند مواجهة أى موقف من مواقف الحياة اليومية والتعامل الفعال مع الآخرين والتأثير فيهم من أجل تنفيذ سلوك اجتماعى ناجح بالشكل الذى يحقق أهدافها الشخصية دون الضرر بالآخرين ، والإتجاه نحو العمل الجماعى عند تعرضها لأزمة إقتصادية " .

- **الكفاءة الإدارية: Managerial efficiency :**

هي الوسائل التى تستخدمها ربة الأسرة في إدارة مجالات الحياة المعيشية المختلفة والتى تعينها على إنجاز جميع الأعمال المطلوبة بدرجة عالية من النجاح وتحقق أهدافها وترفع من مستوى معيشتها (وفاء الزهرانى ، ٢٠٠٩).

وتعرف الباحثتان الكفاءة الإدارية إجرائيا بأنها " قدرة الغارمة على تقدير ما تمتلكه من قدرات وإمكانيات لإدارة مجالات حياتها المعيشية المختلفة والتخطيط لتحقيق أهدافها الشخصية والعائلية والإصرار على تنفيذ ما تم التخطيط له من خلال إدارة وتنظيم الوقت وحسن استغلال الموارد المتاحة لديها ، واتخاذ قرارات رشيدة مع المثابرة فى بذل الجهد والإستفادة من أزمتها التى مرت بها فى تفادى أى أزمات إقتصادية مستقبلية " .

- **الكفاءة الإنتاجية: Productive efficiency :**

تعرفها (عبيرالدويك ومنار خضر ، ٢٠١١) بأنها مدى قدرة ورغبة ومهارة ربة الأسرة فى تطبيق ما تعلمته لإنجاز أعمالها ومسئولياتها المنزلية والغذائية ورغبتها الحقيقية فى الإستمرار فيه وبذل أقصى طاقاتها وإمكانياتها باستخدام الموارد المتاحة بطريقة صحيحة للتغلب على مشكلات وصعوبات العمل فى إعداد وتجهيز المنتجات الغذائية المتعددة والمتغيرة وبإبتكار وجودة تنافس المنتج المعروض بالأسواق وفى ظل متغيرات العصر.

أما أسماء عبد اللطيف ورشا منصور (٢٠١٨) فعرفاها بأنها " قدرة الزوجة على أداء المهام المنزلية وتحقيق أقصى إنتاج ممكن بجودة عالية وباستخدام موارد محدودة ورضاها عما تنجزه من أعمال " .

وتعرف الباحثتان الكفاءة الإنتاجية إجرائيا بأنها " قدرة الغارمة على تحقيق الأهداف المنشودة من خلال إتقان عملها المنزلى والمهنى بهدف الحصول على أقصى نفع ، بالإضافة إلى استخدام واستغلال مواردها المادية من خامات بيئية بسيطة ، واستغلال مهاراتها وقدراتها وجهدها، فى إنتاج منتج له قيمة من خامات غير مكلفة ، لزيادة دخلها وسد احتياجات أسرتها ومواجهة أى أزمة اقتصادية مستقبلية بأقل الخسائر" .

- **إدارة الأزمة الاقتصادية : Economic Crisis Management :**
- **الإدارة : Management :**

يعرفها محمد هيكل (٢٠٠٦) بأنها " النشاط الإنسانى الذهنى الإجتماعى المستمر الذى يتضمن وظائف التخطيط والتنظيم والقيادة والتوجيه والإشراف والإتصال والتنسيق والمتابعة والرقابة واتخاذ القرار الذى يقوم به الفرد لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية " .

- **مفهوم الأزمة : The Crisis :**

يعرف قاموس وبستر الأزمة بأنها " نقطة تحول يحدث عندها تغيير للأسوأ أو الأفضل (محمد هيكل ، ٢٠٠٦) ، وتعرفها فاطمة أبو الفتوح (٢٠٠٨) بأنها " حالة مؤقتة من الإضطراب تؤدى إلى عدم استقرار الفرد أو الجماعة وتنذر بالتعرض لمجموعة من المخاطر ، وتتطلب سرعة التدخل لمواجهتها واتخاذ القرار المناسب لمعالجتها ، وأخذ الإحتياطات الملائمة لتفادى حدوثها مرة أخرى فى المستقبل".

أما محمد إسماعيل (٢٠١٢) فعرفها بأنها " حدث مفاجىء غير متوقع يؤدى إلى صعوبة التعامل معه ، ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارة الموقف بشكل يقلل من آثاره السلبية " .

وتعرف الباحثتان الأزمة إجرائيا بأنها " ظرف انتقالى ، وحالة توتر ونقطة تحول ، وفترة حرجة غير مستقرة تتطلب قرار ينتج عنه مواقف جديدة ، وتغيير حاسم لحلها " .

- **الأزمات الإقتصادية : The Economic Crises :**

تعرفها رشا راغب (٢٠٠٦) بأنها " ضغوط اقتصادية تقع على الأسرة نتيجة ندرة الموارد الأسرية أو سوء استخدامها ، مما يؤدى إلى عدم قدرة الأسرة على تلبية احتياجات أفرادها " .

وتعرفها فاطمة أبو الفتوح (٢٠٠٨) بأنها "ضغوط مادية تقع على عاتق الأسرة بسبب نقص مواردها وعدم قدرتها على سد الاحتياجات الضرورية لأفرادها " .

وتعرف الباحثتان إدارة الأزمة الإقتصادية إجرائيا بأنها " عملية إدارية مستمرة تهدف لحماية الكيان الأسرى من الأزمات المادية عن طريق استخدام نمط تفكير علمى يتعامل مع موارد الأسرة المتاحة ويوظفها لمواجهة الأزمة الحالية، والتخطيط واتخاذ القرارات الحاسمة فى مواجهتها للتحكم فيها وتقييمها للإستفادة من إيجابياتها وتقليل سلبياتها ، مع التنبؤ بالأزمات المتوقعة استعدادا للتعامل معها " .

ويتبنى البحث المراحل التالية لإدارة الأزمة الاقتصادية للغارمات :

- **مرحلة إدراك الأزمة الاقتصادية : Recognizing the economic crisis :**

وهى مرحلة استيعاب المرأة الغارمة للأزمة المالية التى تمر بها وفهم أسبابها واستكشاف الإحتمالات والمخاطر التى يمكن أن تنتج عنها ، كما تتضمن هذه المرحلة طرق الإستعداد والتدريب المطلوب لكل فرد من أفراد أسرتها لمواجهة الأزمة المالية بكفاءة وهدوء .

- **مرحلة الاستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة الاقتصادية : Prepare and plan for the economic crisis :**

وفيها تضع المرأة الغارمة بمساعدة أفراد أسرتها التصور الذهنى والعقلى لخطوات مواجهة الأزمة وتتخذ فيها القرارات المتعلقة بالمفاضلة بين الحلول المتاحة واختيار الأفضل منها ، ويتحدد فيها الوقت المطلوب لإنجاز الأعمال وتنفيذ المهام لضمان مواجهة الأزمة بالشكل المطلوب .

- **مرحلة مواجهة الأزمة الاقتصادية : Facing the economic crisis :**

وهى المرحلة التى ينتقل فيها التصور الذهنى والعقلى المعد فى مرحلة التخطيط إلى حيز التنفيذ من قبل أفراد أسرة الغارمة جميعا فى الوقت المحدد لهم مع وجود مراجعة مستمرة للتأكد من أن الأداء الفعلى يطابق المخطط له فى ضوء الواقع الفعلى والمستجدات التى تطرأ عليه واتخاذ ما يلزم من إجراءات تصحيحية لحل الأزمة الاقتصادية .

- **مرحلة تقييم الأزمة الاقتصادية : The economic crisis assessment :**

هى مرحلة تحديد مدى نجاح الغارمة فى عبور الأزمة الاقتصادية التى تمر بها من عدمه اعتمادا على مقارنة النتائج المتحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها وتحديد الإيجابيات والسلبيات لكل منهما وتحليل أسبابها وكيفية علاجها فى أزمات أخرى مشابهه مع العمل على تفادى وقوع أزمات اقتصادية مستقبلا .

• ثالثا : منهج البحث Research Methodology:

- **المنهج الوصفي التحليلي :**

الذي يعُمِد إلي جمع البيانات والحقائق وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا دقيقا لإستخلاص دلالتها ، والوصول إلي الإستنتاجات واستخلاص التعميمات عن هذه الظاهرة أو الموضوع (بشير الرشيدي ، ٢٠٠٠) .

- **المنهج التجريبي:**

يعني " تغيير متعمد ومضبوط للشروط المُحددة لظاهرة معينة، وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الظاهرة ذاتها وتحليلها وتفسيرها " (محمد الطيب وآخرون ، ٢٠٠٠) ، كما يشير محمود منسي (٢٠٠٣) إلى أنه يتم فيه إحداث تغيرات مقصودة في أحد المتغيرات المؤثرة علي هذه الظاهرة ، ولا يقتصر البحث التجريبي علي وصف حالة معينة وملاحظة ما هو موجود بل يقوم عامدا بمعالجة عوامل معينة تحت شروط مضبوطة ضبطا دقيقا لكي يتحقق من كيفية حدوث شرط أو حادثة معينة ويحدد أسبابها.

- **رابعا: حدود البحث Research Samples :**

تتمثل حدود البحث فيما يلي :

- **الحدود البشرية Human Samples:**

تكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات :

- **عينة الدراسة الإستطلاعية :** قوامها (١٥) غارمة ممن عجزن عن سداد ديونهن وواجهن خطر التعرض للسجن وذلك لتقنين استمارة البيانات العامة ، استبيان الكفاءة الذاتية ، واستبيان إدارة الأزمات الإقتصادية للغارمات .
- **عينة الدراسة الأساسية :** تكونت من (٦٠) غارمة تم اختيارهن بطريقة عمدية قصدية من الغارمات اللاتى كان عليهن أحكام بالفعل وواجهن خطر التعرض للسجن ، ولكن تم تسديد ديونهن قبل تنفيذ تلك الأحكام وقد تم اختيارهن من المستفيدات من خدمات مؤسسة مصر الخير وجمعية الأورمان . والجداول من (٤) : (٦) توضح الخصائص الديموجرافية والوصفية لمفردات عينة البحث .
- **عينة الدراسة التجريبية :** وتكونت من (١٥) غارمة يمثلن الربيع الأدنى من العينة الأساسية ، وجدول (٧) يوضح الخصائص الديموجرافية للعينة.

- **الحدود الزمنية Time Samples :**

وهي الفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الميدانية ومرحلة جمع البيانات من مجتمع الدراسة وتفريغها ، وقد قامت الباحثتان بجمع البيانات وتفريغها خلال الفترة من شهر " أغسطس ٢٠١٧ حتى نوفمبر " من نفس العام وبعد إجراء التحليلات الإحصائية واستخراج النتائج تم اختيار العينة التجريبية وتطبيق البرنامج الإرشادى المعد عليهن خلال شهرى " يناير / فبراير" (٢٠١٨) ، واستغرق البرنامج فى تطبيقة (١٤) جلسة ، بواقع جلستين أسبوعيا ، وزمن كل جلسة (ساعة ونصف).

- **الحدود الجغرافية Geographic Samples :**
- **عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية :**

حيث تم الحصول على العينة من:

- مؤسسة مصر الخير فرع " المهندسين ، مصر الجديدة " بمحافظة القاهرة الكبري : وهى من أكبر المؤسسات التى تهدف إلى رعاية الغارمات وأسرهن والعمل على سداد الديون المستحقة عليهن قبل أن يزج بهن إلى السجن ، كذلك الإفراج عمن تم سجنهن بالفعل ، بالإضافة إلى تقديم بعض الخدمات بعد الإفراج والتى تتعدد ما بين (الخدمات الاجتماعية ـ

الخدمات الصحية والطبية ـ الخدمات الإقتصادية ـ الخدمات القانونية) وتقديم المساعدات المالية والعينية ، وتتميز المؤسسة بوجود طاقم من المحامين المختصين بتسهيل إجراءات تسديد ديون الغارمات ، والإفراج عن المسجونات .

- جمعية الأورمان فرع طنطا بمحافظة الغربية : وتعد جمعية الأورمان من أبرز الجمعيات الخيرية التى تهدف إلى رعاية الغارمات وسداد مديوناتهن والإفراج عنهن .

- **عينة الدراسة التجريبية :**

تم تطبيق البرنامج فى " مركز التنمية الإجتماعية " بمحافظة الغربية ، والتابع لإشراف وزارة الشئون الإجتماعية ، حيث يتوافر به قاعة اجتماعات مناسبة ، ومطبخ خاص بدار الأيتام التابعة له وقد تم الإستعانة به فى إعداد المعجنات " الجزء العملى " . (بأحد جلسات البرنامج).

- **خامسا :أدوات البحث Research Tools:**

قامت الباحثتان بإعداد الأدوات التالية :

- استمارة البيانات العامة. (إعداد الباحثتين) .
- استبيان " الكفاءة الذاتية للغارمات " . (إعداد الباحثتين) .
- استبيان " إدارة الأزمات الإقتصادية للغارمات " (إعداد الباحثتين) .
- برنامج إرشادى قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الإقتصادية (إعداد الباحثتين) .

- **إستمارة البيانات العامة للأسرة :**

واشتملت على :

- **البيانات العامة :** تم إعداد هذه الإستمارة بهدف تحديد بعض المتغيرات الإجتماعية والإقتصادية لأسرة الغارمة ، وقد اشتملت علي بيانات عن الغارمة (السن ، الحالة الإجتماعية ، العمل ، المستوى التعليمى) ، وبيانات عن الأسرة (مدة الزواج ، إعالة الزوجة للأسرة ، نوع الدخل ، متوسط الدخل الشهرى للأسرة ، حجم الأسرة) .
- **البيانات الخاصة بالدين لدى الغارمة :** تم إعداد هذه البيانات بهدف تحديد بعض المتغيرات الوصفية المتعلقة بالنقطة البحثية وقد إحتوت هذه الإستمارة علي أسئلة عن (الأزمات الإقتصادية التى أدت بالغارمات إلى الاستدانة ، مقدار الاستدانة التى أدت للتقاضى) و هذه الأسئلة موضحة بالتفصيل بالجدولين (٥ ، ٦) .

- **إستبيان " الكفاءة الذاتية للغارمات " :**

تم إعداد هذا الإستبيان وفقا للتعريف الإجرائى بهدف قياس مستوى الكفاءة الذاتية للغارمة ، تم صياغة عبارات الإستبيان و تكون من (٣٤) عبارة

خبرية موزعة على أربعة محاور ، وتتحدد الإستجابة عليها وفق ثلاث خيارات (نعم ـ أحيانا ـ لا) على مقياس متصل (٣ ـ ٢ ـ ١) للعبارات موجبة الصياغة ، (١ ـ ٢ ـ ٣) للعبارات سالبة الصياغة ، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٠٢) ، وأقل درجة (٣٤) ، وتتمثل محاور الإستبيان فيما يلى :

- **المحور الأول : الكفاءة الإنفعالية :** إشتمل هذا المحور علي (٩) عبارات عن مدى تمتع الغارمة بشخصية هادئة ومتزنة ، ومدى تحليها بالصبر، والتحكم فى ردود أفعالها وقت الغضب ، ومدى تقبلها لإنفعالات الآخرين غير المرغوبة بهدوء، وقدرتها على التسامح ، وامتصاص غضب الآخرين ، والتكيف مع متغيرات الحياة دون إنفعال لمواجهة الأزمات التى تمر بأسرتها بقليل من الإضطراب والضيق عند التعرض خاصة لأزمة مالية .
- **المحور الثانى : الكفاءة الإجتماعية :** وقد تضمن هذا المحور (٨) عبارات عن علاقة الغارمة بالمحيطين بها سواء من أفراد الأسرة ، أو الأهل والأقارب والأصدقاء ومساندتهم ومشاركتهم المناسبات المختلفة ، والإستفادة من خبرات المميز منهم ، ومساعدة من يلجأ إليها فى حل مشكلاته ، والقدرة على توجيه النصيحة لمن يحتاجها ، والقدرة على التعامل مع فئات المجتمع المختلفة والقدرة على ضبط الذات ، ومدى قدرتها على كسب محبة الآخرين ، كذلك التوفيق بين أدوارها المختلفة والمتعددة فى الحياة .
- **المحور الثالث : الكفاءة الإدارية :** إشتمل هذا المحور علي (٩) عبارات عن مدى قدرة الغارمة على وضع أهداف واضحة ومحددة لمستقبلها ومستقبل أسرتها ، ومحاولة الوصول إليها بالجد والمثابرة اليومية في حدود إمكانياتها ، والقدرة على بذل أقصى جهدها لحل أي مشكلة تواجهها دون استسلام ، والتعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة ، من خلال البدء بالتخطيط للأعمال اليومية والقدرة على التخطيط للمستقبل واستغلال وقت فراغها فى أشياء تعود بالنفع عليها ، كذلك قدرتها على وضع حلول بديلة للمشكلة التى تواجهها، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات ، والقدرة على تنفيذ ماخططت له من أعمال ، ومعرفة نقاط القوة ومواطن الضعف للإستفادة منها لاحقا .
- **المحور الرابع : الكفاءة الإنتاجية :** وتكون هذا المحور من (٨) عبارات توضح مدى قدرة الغارمة على القيام بأعمال إنتاجية تدر دخل كإنتاج بعض المشغولات اليدوية ، ومدى حرصها على تعليم أبنائها لبعض المهارات اليدوية فى الأجازة الصيفية ، أو من خبرات المميزين ممن يحيطون بها والإستفادة من مواردها المتاحة فى تحسين دخل أسرتها ، كذلك اكتساب أفكار جديدة فى تقسيم دخلها البسيط على متطلبات واحتياجات أسرتها وتحديد نوعية المشروعات الإنتاجية التى تناسب قدراتها ومهاراتها والتى ستساعدها فى زيادة دخلها ، مع إمكانية الإستفادة من خبرات السيدات

اللاتى نفذن مشروعات إنتاجية من قبل ، واللاتى تعرضن لظروف مماثلة.

- **استبيان " إدارة الأزمات الاقتصادية للغارمات " :**

تم إعداد هذا الإستبيان بهدف تحديد مدى قدرة الغارمة على إدارة أزماتها الإقتصادية ، وذلك في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ، وفي ضوء التعريف الإجرائي الذي تم تحديده ، تم صياغة عبارات الاستبيان الذي تكون في شكله النهائي من (٣٦) عبارة خبرية موزعة على أربعة محاور ، وتتحدد الإستجابة عليها وفق ثلاث خيارات (دائما ـ أحيانا ـ نادرا) على مقياس متصل (٣ ـ ٢ ـ ١) للعبارات موجبة الصياغة ، (١ ـ ٢ ـ ٣) للعبارات سالبة الصياغة ، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٠٨) ، وأقل درجة (٣٦) ، وتتمثل محاور الإستبيان فيما يلى :

- **المحور الأول : مرحلة إدراك الأزمة الاقتصادية :** اشتمل هذا المحور علي (٨) عبارات خبرية تقيس مدى تيقن الغارمة بأن حدوث الأزمات أمر طبيعى لكل فرد ، وتوقعها لحدوث بعض الأزمات لأسرتها خاصة الأزمات الإقتصادية نتيجة انخفاض الدخل وارتفاع مستوى التطلعات ، ومدى اهتمامها بتحديد أسباب الأزمة ، تقدير حجمها ونقطة البداية لمواجهتها ، مع أهمية بذل الجهد ووضع واتخاذ بعض القرارات لمواجهتها ، ومدى إدراك أهمية التكيف مع الأزمة حتى تمر بسلام ، مع إدراك أن للأزمة نواحى إيجابية فهى تزيد الفرد قوة وصلابة ، وليست نواحى سلبية فقط .
- **المحور الثانى : مرحلة الإستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة الإقتصادية :** وقد تضمن هذا المحور (١٠) عبارات تقيس قدرة الغارمة على جمع المعلومات لحل الأزمة ، البحث عن حلول مسبقة لمواجهة تلك الأزمة ، مع مراعاة ترتيب الأولويات عند التعامل مع الأزمة ، والتخطيط مع أفراد الأسرة والأقارب والمعارف ودور كل منهم فى مواجهة تلك الأزمة ، ومدى حرصها على تنمية مهاراتها لحل الأزمة ، ومدى الإستفادة من خبرات من مروا بتجربة مشابهة أو نفس الأزمة ، كذلك الإستفادة من بعض البرامج الإعلامية فى حل الأزمات التى تواجهها ، دون إغفال الإعداد النفسى لها ولأفراد الأسرة لتقبل تبعات الأزمة ، ومدى قدرتها على اختيار حل نهائى للأزمة بما يناسب إمكانيات وموارد الأسرة .
- **المحور الثالث : مرحلة مواجهة الأزمة الإقتصادية :** إشتمل هذا المحور علي (٩) عبارات تقيس مدي حرص الغارمة على بث روح الحب والتفاهم بين أفراد الأسرة عند مواجهة الأزمة ، وقدرتها على إعادة ترتيب الموارد والمسئوليات لحل الأزمة ، والإهتمام بالتوجيه والإرشاد والسيطرة على روح الجدال والإنفعال للأفراد المشتركين فى حل الأزمة ، تنمية مهاراتها باستمرار لإجتياز الأزمة ، وضع برنامج زمنى محدد للتعامل مع الأزمة

وتحديد الوقت المناسب لتنفيذ قرار حل الأزمة ، ومدى قدرتها على اتخاذ قرارات مناسبة للتغلب على أى خلل فى خطة حل الأزمة ، والعمل على سرعة العودة للحياة الطبيعية.

- **المحور الرابع : مرحلة تقييم الأزمة الاقتصادية:** إشتمل هذا المحور علي (٩) عبارات تقيس مدي إدراك الغارمة لأهمية مرحلة تقييم الأزمة ومدى قدرتها على حصر نقاط القوة والضعف ومدى الرضا عن نتيجة حل الأزمة ، لتجنب تكرار حدوثها مرة أخرى ، وذلك من خلال تحديد مزايا وعيوب الحل المختار بعد تنفيذه ، ومقارنة مدى التفاهم والتقارب بين أفراد الأسرة أثناء وبعد الأزمة ، الإستفادة من الأزمة والإستعداد لمواجهة أى أزمة جديدة ، ومدى اهتمامها بتقييم الأزمة حتى بعد انتهائها وأهمية عدم إلقاء اللوم على الآخرين ، أو على نقص الموارد ، بالإضافة إلى مقارنة نتائج الأزمة التى تعرضت لها مع الأزمات المشابهة التى مر بها آخرون للإستفادة منها .

• تقنين الأدوات :

ويقصد به صدق وثبات الإستبيانات .

• صدق الإستبيانات :

للتأكد من صدق الإستبيانات اتبعت الباحثتان الطرق التالية :

• صدق المحتوي[المحكمين] :

لقياس صدق المحتوي تم عرض الإستبيانات في صورتها المبدئية علي مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال " إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان " وذلك للتعرف علي آرائهم في مدٍي ملائمة الإستبيانات للهدف منها ، ومدي صحة صياغة العبارات علميا ، مدي إرتباط كل عبارة بمفهوم المحور الذي يتضمنها ، ومناسبة اتجاه تصحيح العبارة ، وبعد تفريغ بيانات التحكيم تبين اتفاق آراء السادة المحكمين بنسبة ٩٠٪ ، وقد تم إجراء بعض التعديلات بناء علي التحكيم في الصياغة وإلغاء بعض العبارات المتشابهة في المعني ، وبذلك تكون الأدوات قد خضعت لصدق المحتوي .

• صدق الإتساق الداخلى :

تم حساب صدق الإتساق الداخلي وذلك عن طريق إيجاد معامل الإرتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة من عبارات الإستبيان والدرجة الكلية لكل محور ، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للإستبيان ، وقد كانت قيم الإرتباط بين العبارات والمحاور في الإستبيانات كما يوضحها جدول (١) .

جدول (١) معاملات الإرتباط لمحاور كل من استبيان الكفاءة الذاتية ، استبيان إدارة الأزمات الإقتصادية للغارمات

استبيان الكفاءة الذاتية	الارتباط	الدلالة
المحور الأول : الكفاءة الإنفعالية	٠.٨٨٨	٠.٠١
المحور الثاني : الكفاءة الإجتماعية	٠.٧٥٣	٠.٠١
المحور الثالث : الكفاءة الإدارية	٠.٩١٤	٠.٠١
المحور الرابع : الكفاءة الإنتاجية	٠.٨٢٧	٠.٠١
استبيان إدارة الأزمات الاقتصادية	الارتباط	الدلالة
المحور الأول : مرحلة إدراك الأزمة الإقتصادية	٠.٧٢١	٠.٠١
المحور الثاني:الإستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة الإقتصادية	٠.٩٠٨	٠.٠١
المحور الثالث : مواجهة الأزمة الإقتصادية	٠.٨٥٢	٠.٠١
المحور الرابع : تقييم الأزمة الإقتصادية	٠.٧٧٦	٠.٠١

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الإرتباط كلها دالة عند مستوى (٠.٠١) فى جميع محاور كل من استبيان الكفاءة الذاتية للغارمات ، واستبيان إدارة الأزمات الإقتصادية ، مما يدل على صدق وتجانس عبارات ومحاور الإستبيانات والدرجة الكلية لهما .

- **ثبات الإستبيانات :**

يقصد بالثبات (Reliability) دقة الاختبار في القياس والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه ، واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك المفحوص (آمال صادق وفؤاد أبو حطب ، ١٩٩١) . وقد تم التحقق من ثبات الإستبيانات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) ، طريقة التجزئة النصفية (Split-half)، معامل اسبيرمان براون(Spearman-Brown) جيوتمان (Guttman) ويوضح جدول (٢) ذلك .

جدول (٢) قيم معاملات ثبات الإستبيانات بمحاورها المختلفة

	المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	اسبيرمان براون	جيوتمان
الكفاءة الذاتية	المحور الأول : الكفاءة الإنفعالية	٠.٧٧٥	٠.٧٤١	٠.٨١٨	٠.٧٦١
	المحور الثاني : الكفاءة الإجتماعية	٠.٨٦٢	٠.٨٣٥	٠.٩٠٢	٠.٨٥٠
	المحور الثالث : الكفاءة الإدارية	٠.٧٣٩	٠.٧٠٦	٠.٧٧٧	٠.٧٢٤
	المحور الرابع : الكفاءة الإنتاجية	٠.٩٠٧	٠.٨٧٩	٠.٩٤٣	٠.٨٩٢
	ثبات مقياس الكفاءة الذاتية ككل	٠.٨١١	٠.٧٨٣	٠.٨٥٠	٠.٨٠٠
ادارة الأزمات الاقتصادية	المحاور	معامل الفا	التجزئة النصفية	اسبيرمان براون	جيوتمان
	المحور الأول : مرحلة إدراك الأزمة	٠.٨٠٢	٠.٧٧٦	٠.٨٤١	٠.٧٩١
	المحور الثاني : الإستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة	٠.٩١١	٠.٨٨٤	٠.٩٥٧	٠.٩٠٤
	المحور الثالث : مواجهة الأزمة	٠.٧٩٣	٠.٧٦٢	٠.٨٣٦	٠.٧٨٢
	المحور الرابع : تقييم الأزمة	٠.٧٤٩	٠.٧١٠	٠.٧٨٠	٠.٧٣٣
	ثبات مقياس إدارة الأزمات الاقتصادية ككل	٠.٨٧٢	٠.٨٤٥	٠.٩١٢	٠.٨٦١

يتضح من جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الثبات فى الطرق الأربعة كانت مقبولة بالنسبة لهذا النوع من معاملات الثبات ، وتعتبر هذه القيم

عالية بالنسبة لهذا النوع ، مما يدل على الإتساق الداخلى للإستبيانات وبالتالى صلاحيتها للتطبيق .

• برنامج إرشادي قائم على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات لإدارة الأزمات الاقتصادية :

• هدف البرنامج :

نظرا لأهمية الفئة التى تتناولها الدراسة فإن للبرنامج أهداف علاجية ووقائية تتمثل فى إشباع احتياجات المرأة الغارمة وتنمية كفائتها الذاتية لمواجهة الأزمات الاقتصادية التى تمر بها ، وأهداف تنموية تتمثل فى تنمية قدراتها على بعض المهارات اليدوية والصناعات الغذائية التى تستطيع من خلالها توفير دخل مناسب لها ولأسرتها ويمكنها من خلالها سد ديونها .

• محتوي البرنامج :

في ضوء الهدف العام للبرنامج ومن خلال القراءات المختلفة المرتبطة بموضوع البحث، وفى ضوء ما أوصت به بعض الدراسات ، ومنها دراسة على الرويلى (٢٠١١) ، مها سرحان (٢٠١٤) ، pajares, Johnson., & Usher. (2013) prenter& pajares (2014), من ضرورة إعداد برامج تربوية لتأهيل الغارمات وتحسين نوعية حياتهن فى ظل ندرة الموارد والإمكانات . وكذلك ما أشارت إليه دراسة الحسينى ريحان (٢٠٠٢) إلى أهمية الدور الفعال الذى تقوم به المرأة فى الإستفادة من الموارد البيئية المتاحة فى التصنيع البيئى والحرفى و توفير بعض الإحتياجات الأسرية ، تم إعداد محتوى البرنامج ، ويوضح جدول (٣) خطة تطبيق البرنامج شاملة الأهداف التعليمية (المعرفية والوجدانية والمهارية) ، والوسائل التعليمية الإرشادية المستخدمة ، ووسائل التقييم المبدئى والمستمر والنهائى لكل جلسة .

جدول (٣) خطة تطبيق برنامج " تنمية الكفاءة الذاتية لإدارة الأزمات الاقتصادية لدي الغارمات"

مجال موضوعات البرنامج و محتوي الجلسات	الأهداف التعليمية لجلسات البرنامج في نهاية الجلسة تصبح الغارمة قادرة على أن :	استراتيجيات التدريس والوسائل الإرشادية	إجراءات التقييم
الجلسة الأولي : (التعريف بالبرنامج وأهميته) الأفكار الأساسية : التعارف وبناء الثقة وكسر الحواجز وتكوين الألفة مع أفراد العينة . وتوضيح أهمية البرنامج وإثارة الإهتمام للإجابة على الإستبيانات الخاصة بالبحث. التطبيق القبلي للإستبيانات . الأزمة (مفهومها- أنواعها).	أولا: الأهداف المعرفية : تحدد أهداف البرنامج . تشرح مفهوم الأزمة . تعدد أنواع الأزمات . ثانيا: الأهداف المهارية : تستمع إلي شرح أنواع الأزمات . ثالثا: الأهداف الوجدانية : تبدى اهتمام ببناء علاقة قوية مع الباحثتين . تدرك أهمية التعرف على المفهوم العلمى للأزمة . تشارك في المناقشة حول أنواع الأزمات .	عصف ذهنى المحاضرة المناقشة رسوم كاريكاتيرية توضح تأثير الأزمات على الفرد. عصف ذهني مع الإستعانة برسوم تخطيطية	- يتم إجراء تقييم مبدئي في بداية الجلسة للتعرف على خلفية الغارمات ومعلوماتهن عن موضوعات البرنامج. يتم إجراء تقييم مستمر أثناء عرض الموضوعات وذلك عن طريق طرح العديد من الأسئلة والمناقشات للتأكد

مجال موضوعات البرنامج و محتوي الجلسات	الأهداف التعليمية لجلسات البرنامج في نهاية الجلسة تصبح الغارمة قادرة على أن :	استراتيجيات التدريس والوسائل الإرشادية	إجراءات التقييم
	تشعر بأهمية البرنامج ودوره فى حل الأزمة الإقتصادية .	توضح أنواع الأزمات . - الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power point"	من المتابعة الجيدة للموضوعات مع تعزيز استجابات العينة.
الجلسة الثانية والثالثة : (الكفاءة الذاتية) الأفكار الأساسية : مفهومها . دورها فى مواجهة الأزمات . أبعادها (الكفاءة الإنفعالية – الإجتماعية – الإدارية – الانتاجية) . الكفاءة الانفعالية : مفهومها . الوازع الدينى ودوره فى تحقيق الكفاءه الإنفعالية . مهارات ضبط الإنفعالات: الوعى بالإنفعالات والمشاعر الذاتية . ضبط العواطف والمشاعر . تنظيم الإنفعالات " التحفيز الذاتى " . المشاركة الوجدانية والتعاطف تجاه الآخرين . أمثلة لمواقف ونماذج أثارت غضب العينة ورد الفعل السابق والتدرب على تعديل الإنفعالات. الكفاءة الانفعالية وتخطى الأزمات.	أولاً: الأهداف المعرفية : تشرح مفهوم الكفاءة الذاتية . تستنبط أثر تقربها إلى الله بالعبادات على شخصيتها والرضا بقضاء الله وقدره . تعدد بعض المهارات اللازمة لتعديل انفعالاتها . تستنتج تأثير ضبط انفعالاتها على جميع جوانب حياتها . ثانيا: الأهداف المهارية : تتدرب على ضبط انفعالاتها فى مواقف مختلفة . ثالثا: الأهداف الوجدانية : تبدى اهتمامها بموضوع الجلسة. تشارك فى عرض بعض المواقف الإنفعالية فى حياتها وتوضح ردود فعلها من أجل تفريغ المشاعر السلبية . تدرك أهمية تعديل المشاعر السلبية وتحويلها إلى إيجابية . تعبر عن رأيها تجاه الكفاءة الإنفعالية وعلاقتها بالأزمات .	المناقشات عصف ذهني المحاضرة الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power point" عرض فيلم قصير عن تأثير الغضب على الفرد .	-يتم إجراء تقييم مبدئي في بداية الجلسة للتعرف على مدى تمكن الغارمات من موضوع الجلسة السابقة مع تلخيص لأهم العناصر في اللقاء السابق لربطها بموضوعات الجلسة. -يتم التقويم أثناء الشرح والتفاعل من خلال توجيه الأسئلة المختلفة التي ترتبط بالعناصر مثل : - اذكرى مفهوم الكفاءة الإنفعالية . - اذكرى مثال لموقف أثار غضبك ووضحى رد فعلك فى ذاك الوقت ، وتصورك لرد فعلك الآن لو تكرر نفس الموقف.
الجلسة الرابعة : (الكفاءة الاجتماعية) الأفكار الرئيسية : مفهومها . مهارات تنمية الكفاءة الإجتماعية: مهارات الاتصال " الإرسال والاستقبال " . الضبط والمرونة الإجتماعية. تأكيد الذات . الإفصاح عن الذات . الإعتماد على النفس وتحمل المسئولية . فن معالجة العلاقات الشخصية فى التعامل مع الآخرين . الكفاءة الإجتماعية ودورها فى الإندماج فى المجتمع . الكفاءة الإجتماعية وتخطى الأزمات .	أولاً: الأهداف المعرفية : تشرح مفهوم الكفاءة الإجتماعية. تستنبط دور العمل الجماعى فى تنمية كفائتها الإجتماعية . تعدد بعض المهارات الإجتماعية. تعدد بعض الأمثلة الحياتية للإعتماد على النفس . ثانيا: الأهداف المهارية : تندمج فى العمل الجماعى داخل حلقات البرنامج . تستمع إلى شرح عن المهارات الإجتماعية . ثالثا: الأهداف الوجدانية : تبدى إهتمام بموضوع الجلسة . تشارك فى إعطاء أمثلة من حياتها عن تفاعلاتها الإجتماعية مع المحيطين. - تشعر بقدرتها على التعامل السليم مع الآخرين . تعبر عن رأيها فى كيفية تعديل أسلوبها فى التعامل مع المحيطين .	استراتيجيات التدريس : العصف الذهني. التفاعل الجماعى . التعلم التعاونى. المناقشة . استراتيجية حل المشكلات . استراتيجية التفكير البديل الوسائل الإرشادية : وسيلة لعرض مهارات الكفاءة الإجتماعية . الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power Point	يتم إجراء تقييم مبدئي عن طريق إجراء مناقشة حول عناصر الجلسة السابقة . يتم توجيه مجموعة من الأسئلة والمناقشات أثناء الشرح للتأكد من المتابعة للشرح ومن أمثلة ذلك : اذكرى بعض المهارات الإجتماعية اللازمة للتعامل الجيد مع المحيطين. في نهاية اللقاء يتم تلخيص العناصر الأساسية عن طريق استخلاصها من بعض أفراد العينة .

مجال موضوعات البرنامج و محتوي الجلسات	الأهداف التعليمية لجلسات البرنامج في نهاية الجلسة تصبح الغارمة قادرة على أن :	استراتيجيات التدريس والوسائل الإرشادية	إجراءات التقييم
		عرض نماذج كاريكاتيرية مختلفة للتفاعلات الإجتماعية .	
الجلسة الخامسة : (الكفاءة الإدارية) الأفكار الرئيسية : أهمية الإدارة فى حياة الفرد . دور الإدارة فى مواجهة الأزمات . بعض المهارات الإدارية : *التخطيط (مفهومه ـ أهميته فى حياة الأسرة ـ أنواع التخطيط الأسرى) . *التنظيم (مفهومه ـ طرق التنظيم ـ سمات الفرد المنظم ذاتيا ـ خطوات التنظيم) . *اتخاذ القرارات (المفهوم ـ أنواع القرارات ـ مراحل اتخاذ القرار) . *إدارة الوقت (المفهوم – تخطيط وتنظيم الوقت).	أولاً: الأهداف المعرفية : تشرح أهمية الإدارة فى حياة الفرد والأسرة . توضح مفهوم التخطيط . تستنتج أهمية التنظيم فى جوانب حياتها . تشرح مراحل اتخاذ القرارات . تضع خطه يومية لإدارة وقتها. ثانيا: الأهداف المهارية : تستمع إلى شرح المهارات الإدارية. ثالثا: الأهداف الوجدانية : تبدى اهتمام بموضوع الجلسة. تشارك فى المناقشة أثناء شرح المهارات الادارية . تدرك أهمية التخطيط فى حياتها . تشعر بأهمية إدارة الوقت .	المحاضرة المناقشات عصف ذهنى الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power Point	يتم إجراء تقييم مبدئي عن طريق إجراء مناقشة حول عناصر الجلسة السابقة. توجيه بعض الأسئلة أثناء الشرح .
الجلسة السادسة والسابعة : (الكفاءة الإنتاجية) الأفكار الأساسية : (مفهوم الكفاءة الإنتاجية – أهميتها) نماذج إنتاجية بسيطة لزيادة الدخل: فى مجال التغذية : (عمل معجنات) : " بيتزا – كرواسون – فطائر الزعتر والجبن ـ كب كيك " وطرق تغليفها ، وتسويقها فى المدارس للأطفال . عمل المربات . عمل المخللات.	أولاً: الأهداف المعرفية : توضح مفهوم الكفاءة الإنتاجية. تستنتج دور الكفاءة الإنتاجية فى تخطى الأزمات. تعدد مقادير البيتزا . تشرح خطوات إعداد الكرواسون. تذكر طريقة إعداد الكب كيك . تعدد مقادير الفطائر . تشرح طرق تسويق منتجاتها . تستنتج دور الصناعات الغذائية البسيطة فى زيادة دخلها . تطبق مهارات التنظيم وإدارة الوقت أثناء العمل . ثانيا: الأهداف المهارية : تستطيع ضبط مقادير الكب كيك بقليل من الأخطاء . تقوم بتزيين البيتزا بأكثر من طريقة. تتبع الطريقة الصحيحة لعمل الكرواسون . تغلف منتجاتها بطريقة سليمة . ثالثا: الأهداف الوجدانية : تدرك أهمية إتقان مهارة إعداد المخبوزات . تشارك باهتمام فى أثناء اللقاء . تبدى اهتمامها بعملية التغليف .	- المحاضرة - المناقشة - البيان العملى والمعمل . الوسائل الإرشادية : - عرض بعض الكتيبات لأشكال مختلفة من المعجنات . - نماذج عينية للمنتجات مغلفة بنفس الطريقة المتبعة فى تصنيعها مع الباحثتين . الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power point"	يتم تقييم الجانب المعرفى من خلال توجيه الأسئلة التالية: ١-اذكرى مواصفات الكب كيك الناجح . ٢- اشرحى طريقة عمل البيتزا . يتم تقييم الجانب المهارى عن طريق ملاحظة الدارسات أثناء أداء المهارات ومدى إتقانهن للمقادير والطريقة المتبعة فى الإعداد. بالإضافة لتقييم مدى التعاون والحرص على المشاركة .
الجلسة الثامنة والتاسعة : تابع (الكفاءة الإنتاجية)	أولاً: الأهداف المعرفية : تتعرف على طرق أخذ المقاسات المختلفة لإعداد طقم سرير . تعدد بعض الخامات المناسبة لعمل الخداديات .	- العصف الذهني - المناقشة - الكمبيوتر	ملاحظة الدارسات أثناء أداء مهارات القص والتركيب ومدى إتقانهن

مجال موضوعات البرنامج و محتوي الجلسات	الأهداف التعليمية لجلسات البرنامج في نهاية الجلسة تصبح الغارمة قادرة على أن :	استراتيجيات التدريس والوسائل الإرشادية	إجراءات التقييم
الأفكار الأساسية : نماذج إنتاجية بسيطة لزيادة الدخل فى مجال المفروشات: عمل أطقم سراير بأفكار بسيطة وجذابة . عمل " خداديات – شنط " باستخدام فن الباتشورك.	تستنتج أهمية العمل اليدوى البسيط فى زيادة دخلها للخروج من أزمتها الإقتصادية . تشرح طريقة عمل شنطة بسيطة. ثانيا: الأهداف المهارية : تأخذ مقاسات طقم السرير بقليل من الأخطاء . تختار الخامات المناسبة للتصميم الذى تقوم بتنفيذه . تجيد حياكة وتشطيب طقم السرير . تبتكر طرق مختلفة لتجميل المنتج المعد . ثالثا: الأهداف الوجدانية : تبدى اهتمامها بالبيان العملى . تهتم بالمشاركة فى إنتاج خداديات مناسبة للمكان الذى توضع فيه . تثير طرق جديدة لتجميل المنتج . - تحرص على جودة المنتج الذى تعده	لعرض صور مختلفة للمفروشات التى سيتم إعدادها . - نماذج عينية للأقمشة والمفروشات التى سيتم تصنيعها مع الباحثتين .	وإتباعهن لإرشادات الباحثتين . بالإضافة لتقييم مدى التعاون والحرص على المشاركة فى إنتاج بعض المفروشات .
الجلسة العاشرة والحادية عشر : تابع (الكفاءة الإنتاجية) الأفكار الأساسية : نماذج إنتاجية بسيطة لزيادة الدخل طرق مبتكرة لفرش دولاب العروس – فرش النيش)	أولا: الأهداف المعرفية : تعدد مكونات دولاب العروس . تشرح طرق لف مناشف اليد . تتعرف على طرق رص ملاءات السرير . توضح مكونات نيش العروس . تستنتج أهمية تعلم طرق فرش دولاب ونيش العروس فى زيادة الدخل . ثانيا: الأهداف المهارية : تقوم بعمل طيات المناشف المختلفة . تختار التصميم المناسب لحجم الدولاب وحجم المفروشات . تجيد ترتيب وتنسيق ألوان المفروشات المختلفة . تبدع فى طرق رص نيش العروس . ثالثا: الأهداف الوجدانية: تدرك أهمية إتباع طرق غير تقليدية فى رص دولاب العروس . تبدى اهتمامها بالبيان العملى . تحرص على متابعة طرق لف ورص كل نوع من المفروشات . تهتم بالمشاركة فى رص نيش العروس .	العصف الذهني المناقشة الكمبيوتر لعرض صور مختلفة لفرش دولاب العروس ، وطرق رص النيش . البيان العملى والمعمل ، بالإستعانة بدولاب بسيط قابل للطى والفرد.	ملاحظة الدارسات أثناء أداء المهارات ومدى استفادتهن من الطرق المختلفة فى الفرش. بالإضافة لملاحظة مدى التعاون والحرص على المشاركة ، والإهتمام بالمهارات المعروضة فى الجلسة .
الجلسة الثانية عشر : (الأزمات الاقتصادية للغارمات) الأفكار الأساسية : مفهوم الأزمة الإقتصادية بشكل عام . الأزمات الاقتصادية للغارمات (المفهوم – الأسباب). الموارد الأسرية (مفهومها – أنواعها – دورها فى إدارة الأزمات الإقتصادية للغارمات). الخدمات المجانية التى تقدمها الدولة	أولاً: الأهداف المعرفية : تشرح مفهوم الأزمات الإقتصادية. تستنبط دور مواردها الأسرية فى تخطى الأزمة . تعدد بعض المهارات الإدارية اللازمة لتخطى الأزمة . ثانيا: الأهداف المهارية : تتدرب على استغلال موارد أسرتها المتاحة فى حل الأزمة. ثالثا: الأهداف الوجدانية : تبدى اهتمامها بموضوع الجلسة. تشارك فى مناقشة أنواع الموارد الأسرية	المحاضرة المناقشات عصف ذهني الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power point"	يتم إجراء تقييم مبدئي في بداية الجلسة للتعرف على مدى تمكن الغارمات من موضوع الجلسة السابقة مع تلخيص لأهم العناصر في اللقاء السابق لربطها بموضوعات الجلسة. يتم التقويم أثناء الشرح والتفاعل من خلال توجيه الأسئلة المختلفة التى ترتبط

مجال موضوعات البرنامج و محتوي الجلسات	الأهداف التعليمية لجلسات البرنامج في نهاية الجلسة تصبح الغارمة قادرة على أن :	استراتيجيات التدريس والوسائل الإرشادية	إجراءات التقييم
وكيفية الإستفادة منها . بعض المؤسسات التى تساعد الغارمة " مصر الخير ، الصندوق الإجتماعى للتنمية ، الجمعيات الأهلية ".	. تعبر عن رأيها تجاه الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالأزمات . تعبر عن رأيها فى دور بعض المؤسسات فى حل أزمتها .		بالعناصر مثل : اذكرى مفهوم الأزمة الإقتصادية. اشرحى كيف يمكنك تخطى أزمتك الإقتصادية بموارد أسرتك الحالية .
الجلسة الثالثة عشر : مراحل إدارة الأزمة الإقتصادية للغارمات : الأفكار الأساسية : الإدارة العلمية للأزمة الإقتصادية (مفهومها – مراحلها " إدراك الأزمة الإستعداد للمواجهة – المواجهة الفعلية – التقييم "). العلاقة بين الكفاءة الذاتية وإدارة الأزمة . أساليب مختلفة للمواجهة الفعلية للأزمة . إدارة الدخل المالى للأسرة خطوات إدارة الدخل المالى . طرق ضغط المصروفات.	أولاً: الأهداف المعرفية : تشرح مفهوم إدارة الأزمة الإقتصادية . تعدد المراحل العلمية لإدارة الأزمة الإقتصادية . تتعرف على أهمية التخطيط لإدارة دخل أسرتها المالى فى حل أزمتها الإقتصادية . تعدد بعض طرق تنمية الدخل المالى . تستنبط دور الكفاءة الذاتية فى تخطى الأزمات المستقبلية . ثانيا: الأهداف المهارية : تقيم أزمتها الإقتصادية لمعرفة أسبابها ، وطرق حلها . تستمع إلى شرح كيفية توزيع الدخل على بنود الإنفاق . تكتسب مهارة ضغط المصروفات. ثالثا: الأهداف الوجدانية : تقدر أهمية الإدارة العلمية للأزمة. تشارك فى مناقشة مراحل إدارة الأزمة الإقتصادية . تثير نقاط جديدة حول طرق ضغط المصروفات . تدرك أهمية بند الإدخار فى مواجهة الطوارىء .	المحاضرة العصف الذهني . المناقشة . الوسائل الإرشادية : - وسيلة لعرض مراحل إدارة الأزمة الإقتصادية. - الكمبيوتر لعرض موضوع الجلسة باستخدام "Power point	يتم إجراء تقييم مبدئي عن طريق إجراء مناقشة حول عناصر الجلسة السابقة . يتم توجيه مجموعة من الأسئلة والمناقشات أثناء الشرح للتأكد من المتابعة للشرح ومن أمثلة ذلك : اذكرى المراحل العلمية لإدارة الأزمة؟ اذكرى طريقتين من طرق ضغط المصروفات . في نهاية اللقاء يتم تلخيص العناصر الأساسية عن طريق استخلاصها من بعض أفراد العينة .
الجلسة الرابعة عشر : (جلسة ختامية) تلخيص العناصر الأساسية في البرنامج . تقييم البرنامج من خلال تطبيق المقاييس. شكر وختام البرنامج.	أولاً: الأهداف المعرفية : تقيم مدى استفادتها من البرنامج من حيث: سرد أهم النقاط التى تم توضيحها فى البرنامج . استنتاج أهمية البرنامج فى تخطى أزمتها الإقتصادية . ثانيا : الأهداف المهارية : تقوم بالإجابة على مقاييس الدراسة. ثالثا: الأهداف الوجدانية : تشارك بحماس في تقييم موضوعات الجلسات . تبدى اهتماما بالإجابة على المقاييس .	فتح باب المناقشة والتقييم للبرنامج . الوسائل لإرشادية: الكمبيوتر لعرض ملخص سريع لموضوعات الجلسات باستخدام "Power point"	يتم إجراء مناقشة عامة حول الموضوعات المختلفة للجلسات والتأكد من مدى استيعاب الغارمات للموضوعات التي تم عرضها . إجراء تقييم نهائي للبرنامج عن طريق تطبيق المقاييس الخاصة بالبحث (التطبيق البعدي).

- **صدق محتوى البرنامج:**

تم عرض البرنامج في صورته الأولية علي مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجالات إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بكلية الإقتصاد المنزلي

جامعة حلوان للحكم علي : (مناسبة موضوعاته مع الهدف منه ـ صحة صياغة الأهداف التعليمية ـ سلامة الصياغة اللغوية ـ مناسبة كل من : " المحتوي العلمي ، أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة ، أساليب التقييم المستخدمة لأفراد العينة المستهدفة) . وبالتالي مدي صلاحية تطبيق البرنامج . وقد أبدي السادة المحكمون بعض الملاحظات في الصياغة واقترحوا بعض الإضافات ، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة.

- **تقييم فعالية البرنامج:**

تم التقييم علي ثلاث مراحل:

- **تقييم قبلي(مبدئي):** عن طريق إجراء اختبار قبلى على عينة البحث التجريبية ، وذلك بتطبيق استبيان الكفاءة الذاتية ، واستبيان إدارة الأزمات الإقتصادية ، بعد أن أثبتت النتائج وجود علاقة إرتباطية بين الكفاءة الذاتية ، والقدرة على مواجهة الأزمات الإقتصادية ، وذلك قبل تطبيق جلسات البرنامج (القياس القبلي) .
- **تقييم مرحلي :** ويستمر طوال فترة تطبيق البرنامج من خلال المناقشات والأسئلة الشفهية ، أثناء ونهاية كل جلسة من جلسات البرنامج للتأكد من استيعاب أفراد العينة لمحتوى كل منها.
- **تقييم نهائي :** بإعادة تطبيق استبيان الكفاءة الذاتية ، واستبيان إدارة الأزمات الإقتصادية وذلك بعد الإنتهاء من جميع جلسات البرنامج (قياس بعدى) على عينة البحث التجريبية لمقارنة النتائج القبلية والبعدية لقياس مدى التحسن الذى تم تحقيقه بعد تطبيق البرنامج .

• سادسا : المعاملات الإحصائية :

بعد جمع البيانات وتفريغها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحاسب الآلي **Statistical Package for Social Sciences Program** أو **(S.P.S.S)** وذلك لأداء التحليلات الإحصائية التالية : حساب التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة ، معامل ألفا كرونباخ **"Alpha Cornbach"** ، التجزئة النصفية ، سبيرمان براون وجيوتمان . ومعامل إرتباط بيرسون لحساب معاملات الصدق والثبات وعلاقة إرتباط متغيرات البحث ، تحليل التباين أحادي الاتجاه **Anova One Way** باستخدام **F.Test** اختبار أقل فرق معنوي **L.S.D** للتعرف علي دلالة الفروق بين المتوسطات إختبار (ت) **T.test** .

• النتائج تحليلها وتفسيرها و مناقشتها :

• أولاً: النتائج الوصفية :

• وصف عينة البحث الأساسية :

جدول (٤) يوضح مواصفات عينة البحث الأساسية .

• الخصائص الديموجرافية :

جدول (٤) : وصف عينة البحث الأساسية (الخصائص الديموجرافية حيث ن =(٦٠)

المتغير	الفئات	العدد	٪	المتغير	الفئات	العدد	٪
الحالة الاجتماعية	متزوجة. أرملة . مطلقة .	٢٩ ١٨ ١٣	٪٤٨.٣ ٪٣٠ ٪٢١.٧	المستوى التعليمى	مؤهل أقل من المتوسط مؤهل متوسط مؤهل فوق المتوسط	٢٦ ٢٠ ١٤	٪٤٣.٣ ٪٣٣.٣ ٪٢٣.٣
السن	أقل من 40 سنة من 40 سنة لأقل من 50 سنة من 50سنة فأكثر	١٧ ٢٨ ١٥	٪٢٨.٣ ٪٤٦.٧ ٪٢٥	مدة الزواج	أ قل من ١٥ سنوات من ١٥ سنة لأقل من ٢٥ سنة من ٢٥ سنة فأكثر	١٤ ٣٠ ١٦	٪٢٣.٣ ٪٥٠ ٪٢٦.٧
عمل الغارمة	تعمل لا تعمل	٢٢ ٣٨	٪٣٦.٧ ٪٦٣.٣	حجم الأسرة	أقل من٤ أفراد (صغيرة). من ٤ أفراد إلى أقل من ٦ أفراد (متوسطة) . من ٦ أفراد فأكثر (كبيرة)	١٣ ١٩ ٢٨	٪٢١.٧ ٪٣١.٧ ٪٤٦.٦
مستوي دخل الأسرة	دخل منخفض (أقل من ١٠٠٠ جنيه). دخل متوسط (من ١٠٠٠ الى أقل من ٢٠٠٠ جنيه) . دخل مرتفع (أكثر من ٢٠٠٠ جنيه) .	٣٨ ١٨ ٤	٪٦٣.٣ ٪٣٠ ٪ ٦.٧	إعالة الزوجة	تعول لا تعول	٣٩ ٢١	٪٦٥ ٪٣٥
نوع الدخل	ثابت متغير	٢٦ ٣٤	٪٤٣.٣ ٪٥٦.٧				

يتضح من جدول (٤) أن أعلى نسبة من الغارمات عينة البحث الأساسية كانت من المتزوجات بنسبة (٤٨.٣٪) ، وأقلها من المطلقات بنسبة (٢١.٧٪) وتوضح بيانات الجدول أن أعلى نسبة للمستوى التعليمى (مؤهل أقل من المتوسط) وبلغت (٤٣.٣٪) وأقلها للمؤهل فوق المتوسط بنسبة (٢٣.٣٪) ، كما يتضح أن أعلى نسبة كانت للفئة العمرية من (٤٠ لأقل من ٥٠ سنة) وبلغت (٤٦.٧٪) ، وأقلها للفئة من (٥٠ سنة فأكثر) وبلغت (٢٥٪) ، كما تبين أن أعلى مدة زواج لتلك العينة كانت من ١٥ سنة لأقل من ٢٥ سنة بنسبة (٥٠٪) وأقل مدة زواج كانت أقل من ١٥ سنة بنسبة (٢٣.٣٪) ، كما يتضح أيضا أن أعلى نسبة من تلك العينة كن غير عاملات بنسبة (٦٣.٣٪) ، وبالنسبة لحجم الأسرة كانت أعلى نسبة للأسر المكونة من (٦ أفراد فأكثر) وبلغت (٤٦.٦٪) وأقلها للأسر أقل من ٤ أفراد بنسبة (٢١.٧٪) ، كما تبين أن أعلى نسبة من أفراد العينة من ذوات الدخل المنخفض بنسبة (٦٣.٣٪) ، وأن نسبة (٦٥٪) من الغارمات عينة البحث تعول أسرهن ، وأخيرا كان أكثر من نصف العينة (٥٦.٧٪) دخلهن متغير ، (٤٣.٣٪) دخلهن ثابت" .

- **البيانات الخاصة بالدين لدى الغارمة :**
- **الأزمات الإقتصادية التى أدت بالغارمات إلى الإستدانة :**

جدول (٥) الأزمات الإقتصادية التى ادت بالغارمات إلى الإستدانة حيث ن = (٦٠)

الأزمات الاقتصادية التى أدت بالغارمات إلى الإستدانة	العدد	النسبة٪
(سجن – بطالة – إدمان) عائل الأسرة	٢٤	٪٤٠
(مرض — مصاريف دراسة - زواج) أحد الأبناء داخل الأسرة	١٦	٪٢٦.٧
الجهل بطرق الإنفاق المناسبة لميزانية الأسرة	١١	٪١٨.٣
زواج الزوج من أخرى مما يعمل على تقسيم الدخل وعدم كفايته	٦	٪١٠
تقليد الغير والتطلع لمستوى معيشة أعلى من إمكانيات الأسرة	٣	٪٥
المجموع	٦٠	٪١٠٠

يتضح من جدول(٥) أن نسبة (٤٠ ٪) من الغارمات عينة البحث تعرضن لأزمات إقتصادية بسبب (سجن ــ بطالة ــ إدمان) عائل الأسرة ، يلى ذلك (مرض ــ زواج ــ مصاريف دراسة) أحد الأبناء داخل الأسرة بنسبة (٢٦.٧٪) ثم الجهل بطرق الإنفاق المناسبة لميزانية الأسرة بنسبة (١٨.٣٪) ، أما زواج الزوج من أخرى والذى أدى إلى تقسيم الدخل وعدم كفايته فكان بنسبة ١٠٪ وأخيرا تقليد الغير والتطلع لمستوى معيشة أعلى من إمكانيات الأسرة بنسبة (٥٪) . ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة كل من شيماء عبد المقصود (٢٠١٣) ، مها سرحان (٢٠١٤) فى أن الغارمات يعانين من العديد من الضغوط والأزمات الحياتية ومنها مشكلات اقتصادية عديدة خاصة إذا كانت الأم هى عائل الأسرة الأساسي ، كذلك فإن أبناءها يعانون من مشكلات تعليمية كما أنهن بحاجة إلى من يأخذ بأيديهن لتقليل حدة تلك الضغوط والأزمات .

- **مقدار الإستدانة التى أدت للتقاضى :**

جدول (٦) مقدار الإستدانة التى ادت بالغارمة للتقاضى

مقدار الاستدانة التى أدت للتقاضى	العدد	النسبة٪
أقل من ٥٠٠ جنيه	٤	٪٦.٧
من ٥٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠ جنيه	٦	٪١٠
من ٢٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠ جنيه	٧	٪١١.٧
من ٥٠٠٠ إلى أقل من ١٠٠٠٠ جنيه	١٢	٪٢٠
من ١٠٠٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠٠ جنيه	٨	٪١٣.٣
من ٢٠٠٠٠ جنيه فأكثر	٢٣	٪٣٨.٣
المجموع	٦٠	٪١٠٠

يتضح من الجدول (٦) أن أعلى مقدار استدانة لعينة البحث من الغارمات كان من (٢٠٠٠٠ جنيه فأكثر) بنسبة (٣٨.٣٪) ، وأقل مقدار استدانة كان أقل من ٥٠٠ جنيه بنسبة (٦.٧ ٪) من أفراد العينة .

- **وصف عينة البحث التجريبية :**

جدول (٧) يوضح مواصفات عينة البحث التجريبية .

جدول (٧) : وصف عينة البحث التجريبية (الخصائص الديموجرافية) حيث ن =(١٥)

المتغير	الفئات	العدد	٪	المتغير	الفئات	العدد	٪
الحالة الاجتماعية	متزوجة.	٣	٪٢٠	المستوى التعليمى	مؤهل أقل من متوسط	٩	٪٦٠
	أرملة .	٥	٪٣٣.٣		مؤهل متوسط	٤	٪٢٦.٧
	مطلقة .	٧	٪٤٦.٧		مؤهل فوق المتوسط	٢	٪١٣.٣
السن	أقل من 40 سنة	٨	٪٥٣.٣	مدة الزواج	أ قل من ١٥ سنوات	٦	٪٤٠
	من 40 سنة لأقل من 50 سنة	٤	٪٢٦.٧		من ١٥ سنة لأقل من ٢٥ سنة	٥	٪٣٣.٣
	من 50سنة فأكثر	٣	٪٢٠		من ٢٥ سنة فأكثر	٤	٪٢٦.٧
عمل الغارمة	تعمل	٦	٪٤٠	حجم الأسرة	أقل من٤ أفراد (صغيرة).	٢	٪١٣.٣
	لا تعمل	٩	٪٦٠		من ٤ أفراد إلى أقل من ٦ أفراد (متوسطة).	٦	٪٤٠
					من ٦ أفراد فأكثر (كبيرة) .	٧	٪٤٦.٧
مستوي دخل الأسرة	دخل منخفض .	٥	٪ ٣٣.٤				
	دخل متوسط .	٧	٪٤٦.٦				
	دخل مرتفع .	٣	٪٢٠				

بتحليل بيانات الجدول (٧) يتضح أن أعلى نسبة من الغارمات عينة البحث التجريبية كانت من المطلقات بنسبة (٤٦.٧ ٪) وأقلها من المتزوجات بنسبة (٢٠٪) ، وتوضح بيانات الجدول أن أعلى نسبة للمستوى التعليمى كانت للمؤهل (أقل من المتوسط) وبلغت (٦٠ ٪) وأقلها للمؤهل فوق المتوسط بنسبة (١٣.٣ ٪) ، كما يتضح أن أعلى نسبة كانت فى الفئة العمرية أقل من ٤٠ سنة وبلغت (٥٣.٣ ٪) ، وأقلها من ٥٠ سنة فأكثر بنسبة (٢٠ ٪) ، كما تبين أن أعلى مدة زواج لتلك العينة كانت أقل من ١٥ سنة بنسبة (٤٠ ٪) وأقل مدة زواج كانت من ٢٥ سنه فأكثر بنسبة (٢٦.٧٪) ، كما يتضح أيضا أن أعلى نسبة من تلك العينة كن من غير العاملات بنسبة (٦٠ ٪) ، وبالنسبة لحجم الأسرة كانت أعلى نسبة للأسر المكونة من ٦ أفراد فأكثر وبلغت (٤٦.٧ ٪) وأقلها للأسر أقل من ٤ أفراد بنسبة (١٣.٣ ٪) ، وأخيرا تبين أن أعلى نسبة من أفراد العينة كن من ذوات الدخل المتوسط بنسبة (٤٦.٦ ٪) .

- **مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات عينة البحث :**

جدول (٨) يوضح قياس مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات عينة البحث حيث ن =(٦٠)

الكفاءة الذاتية	مرتفع أكثر من ٧٠٪		متوسط أكثر من ٥٥٪ إلى ٧٠٪		منخفض اقل من ٥٠٪ إلى ٥٥٪	
	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
الكفاءة الانفعالية	٧	٪١١.٧	٢٤	٪٤٠	٢٩	٪٤٨.٣
الكفاءة الاجتماعية	١١	٪١٨.٣	١٦	٪٢٦.٧	٣٣	٪٥٥
الكفاءة الإدارية	٨	٪١٣.٣	١٣	٪٢١.٧	٣٩	٪٦٥
الكفاءة الإنتاجية	١٤	٪٢٣.٣	١٩	٪٣١.٧	٢٧	٪٤٥
الكفاءة الذاتية ككل	١٠	٪١٦.٧	١٨	٪٣٠	٣٢	٪٥٣.٣

يتضح من جدول (٨) انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات " عينة البحث " ككل بنسبة (٥٣.٣ ٪) ، حيث يتضح ذلك تفصيليا فى مستوى "

الكفاءة الإنفعالية ، الكفاءة الإجتماعية ، الكفاءة الإدارية ، الكفاءة الإنتاجية " والتى كانت منخفضة بنسبة (٤٨.٣ ٪ ، ٥٥٪ ، ٦٥٪ ، ٤٥٪) على التوالى . وقد يرجع ذلك إلى الصورة التى وضعتها الغارمة فى ذهنها ومعتقداتها فى عدم قدرتها على التحكم فى الأحداث التى تؤثر فى حياتها اليومية متمثلة فى انخفاض أو عدم إدراك لحجم قدراتها الذاتية التى تمكنها من أداء سلوك معين بصورة مقبولة وعلى مدى التحمل والمثابرة لتنفيذ ذلك السلوك خاصة مع عدم اشباع احتياجاتها وتزايد الأزمات الإقتصادية نتيجة ارتفاع أسعار السلع والخدمات مع محدودية الدخل المالى والذى قد لايكفي احتياجات أفراد الأسرة المختلفة في ظل عالمنا المتغير والذى ارتفع فيه مستوى التوقعات والطموحات من متطلبات المعيشة ، وهذا يتفق جزئيا مع دراسة إيمان نجم (٢٠١٥) .

- **مستوى إدارة الغارمات عينة البحث للأزمات الإقتصادية :**

جدول (٩) يوضح قياس مستوى إدارة الغارمات للأزمات الإقتصادية حيث ن=(٦٠)

إدارة الأزمات الإقتصادية	مرتفع أكثر من ٧٠٪		متوسط أكثر من ٥٥٪ إلى ٧٠٪		منخفض اقل من ٥٠٪ إلى ٥٥٪	
	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
مرحلة إدراك الأزمة	٨	٪١٣.٣	٢١	٪٣٥	٣١	٪٥١.٧
الإستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة	٧	٪١١.٧	١١	٪١٨.٣	٤٢	٪٧٠
مواجهة الأزمة	١١	٪١٨.٣	١٩	٪٣١.٧	٣٠	٪٥٠
تقييم الأزمة	٦	٪١٠	٩	٪١٥	٤٥	٪٧٥
إدارة الأزمات الاقتصادية ككل	٨	٪١٣.٣	١٥	٪٢٥	٣٧	٪٦١.٧

يتضح من جدول (٩) أن مستوى إدارة الغارمات لأزماتهن الإقتصادية ككل كان منخفضا بنسبة (٦١.٧٪) ، حيث يتضح انخفاض مستواهن فى تطبيق جميع مراحل إدارة الأزمات متمثلة فى " مرحلة إدراك الأزمة الاستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة ، مواجهة الأزمة ، تقييم الأزمة " وذلك بنسبة (٥١.٧٪ ، ٧٠٪ ، ٥٠٪ ، ٧٥٪) على التوالى . وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الغارمة على التفاعل مع المتغيرات الإقتصادية بوعي وكفاءة وإيجابية ، وعدم إلمامها بالسلوك الإداري السليم لإستخدام مواردها البشرية والمادية لإشباع احتياجاتها المتعددة والمتنوعة والمتطورة ، والتغلب على المشكلات التي تعترضها، بما يحقق لها الإرتقاء بمستوى معيشتها ، خاصة مع سرعة التغيرات والتحولات فى الإقتصاد المصرى .

- **ثانياً : النتائج فى ضوء فروض البحث :**

- **الفرض الأول :**

والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية بمحاورها وفقا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ــ المستوى التعليمى للغارمة ــ سن الغارمة ــ عدد أفراد الأسرة ــ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ــ عمل الغارمة).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين أحادي الإتجاه One Way Anova لإيجاد قيمة "ف F.test" لإيجاد دلالة الفروق للمتغيرات ثلاثية الفئات أو الأكثر تبعا لمتغيرات الدراسة المحددة ، كما تم إجراء اختبار "L.S.D" للوقوف علي إتجاة دلالة الفروق بين المتغيرات ذات الدلالة ، كما هو موضح بالجداول من (١٠) : (١٩) .كذلك اختبار " ت T.test " للمتغيرات ثنائية العناصر لإيجاد الفروق ودلالتها . كما هو موضح بجدول (٢٠) .

- **وفقا للحالة الاجتماعية للغارمة :**

جدول (١٠) تحليل التباين أحادي الإتجاه للفروق بين المتوسطات في الكفاءة الذاتية وفقا للحالة الإجتماعية للغارمة (ن=٦٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٧٤٥.٨٠٦ ٥٥١.٩١٨ ١٢٩٧.٧٢٤	٢ ٥٧ ٥٩	٣٧٢.٩٠٣ ٩.٦٨٣	٣٨.٥١٢	٠.٠١ دال
الكفاءة الإجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٧٠٦.٩٠٤ ٧٢٥.١٠٢ ١٤٣٢.٠٠٦	٢ ٥٧ ٥٩	٣٥٣.٤٥٢ ١٢.٧٢	٢٧.٧٨٥	٠.٠١ دال
الكفاءة الإدارية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٦٨٨.٥٣٧ ٨٢٠.٩٦٩ ١٥٠٩.٥٠٦	٢ ٥٧ ٥٩	٣٤٤.٢٦٨ ١٤.٤٠٣	٢٣.٩٠٣	٠.٠١ دال
الكفاءة الإنتاجية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	١١٧٤.٢٤٩ ٧٨٢.٧٧٣ ١٩٥٧.٠٢٢	٢ ٥٧ ٥٩	٥٨٧.١٢٤ ١٣.٧٣٣	٤٢.٧٥٣	٠.٠١ دال

جدول (١١) اختبار LSD للمقارنات المتعددة فى متوسطات الكفاءة الذاتية وفقا للحالة الاجتماعية للغارمة (ن=٦٠)

المحاور	الحالة الاجتماعية	متزوجة	أرملة	مطلقة
الكفاءة الإنفعالية	متزوجة م = ٢٥.٢٦٣	–		
	أرملة م = ١٦.٢٣٨	❖❖٩.٠٢٥	–	
	مطلقة م = ١٤.٠١٣	❖❖١١.٢٥٠	❖٢.٢٢٥	–
الكفاءة الإجتماعية	متزوجة م = ٢٠.١١١	–		
	أرملة م = ١٤.٠٤١	❖❖٦.٠٧٠	–	
	مطلقة م = ١٣.٨٣٦	❖❖٦.٢٧٥	٠.٢٠٥	–
الكفاءة الإدارية	متزوجة م = ٢٥.٢٥١	–		
	أرملة م = ٢٤.٩٨٧	٠.٢٦٤	–	
	مطلقة م = ١٦.٤٢٠	❖❖٨.٨٣١	❖❖٨.٥٦٧	–
الكفاءة الإنتاجية	متزوجة م = ٢٢.٥١٨	–		
	أرملة م = ١٥.٢٩٧	❖❖٧.٢٢١	–	
	مطلقة م = ٩.١٢٠	❖❖١٣.٣٩٨	❖❖٦.١٧٧	–

يتضح من جدول (١٠) وجود تفاعل دال إحصائيا فى الكفاءة الذاتية للغارمات " عينة البحث " وفقا للحالة الإجتماعية عند (٠.٠١) فى كل من الكفاءة (الإنفعالية ، الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية) .

وبالنظر لنتائج اختبار (LSD) الموضحة بجدول (١١) تبين أن الفروق فى مستوى الكفاءة الذاتية وفقا للحالة الإجتماعية للغارمة كانت لصالح

المتزوجات فى جميع المحاور ، وقد يرجع ذلك إلى أن الغارمة المستقرة مع زوجها وأسرتها تكون أكثر قدرة على إدارة مجالات حياتها المعيشية المختلفة والتي تعينها على إنجاز مسئولياتها المنزلية بدرجة أعلى من الكفاءة فالمشاركة في المسئوليات الأسرية تعني تفاهما وتعاونا وألفة ومودة بين أفراد الأسرة وتعطي انسجاما في سير الحياة الأسرية ، بينما تعانى الأرامل والمطلقات من نقص فى الإستقرار الأسري سواء كان هذا التغيب بسبب الوفاة أو الإنفصال، كما أن هذا التغيب يعتبر عائقا لإظهار كفائتهن الذاتية ، نتيجة مايعانونه من نظرات الترحم والإشفاق من قبل الآخرين وخاصة مع انتهاء الدور أو المساندة التقليدية التي كانت تقدمها الأسرة وهذه المشكلات تولد أزمة ثقة بالنفس وانخفاض الكفاءة فى العديد من جوانب الحياة ، وهذا ما أوضحته إقبال السمالوطي (٢٠٠٣) ، وماأكده Alldred (2015) من تأثر الكفاءة الذاتية للفرد بالحالة الإجتماعية .

- **وفقا للمستوى التعليمى للغارمة :**

جدول (١٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المتوسطات في الكفاءة الذاتية وفقا للمستوى التعليمى للغارمة (ن= ٦٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلى	٨٠٤.٧٣٧ ٣٥٧.٧٦٩ ١١٦٢.٥٠٦	٢ ٥٧ ٥٩	٤٠٢.٣٦٨ ٦.٢٧٧	٦٤.١٠٦	٠.٠١ دال
الكفاءة الإجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلى	٧٣٣.٢٨٩ ٦٠٣.٤٣٣ ١٣٣٦.٧٢٢	٢ ٥٧ ٥٩	٣٦٦.٦٤٤ ١٠.٥٨٧	٣٤.٦٣٣	٠.٠١ دال
الكفاءة الإدارية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلى	٧٥٥.٥٤٩ ٥١٤.٤٣٨ ١٢٦٩.٩٨٧	٢ ٥٧ ٥٩	٣٧٧.٧٧٥ ٩.٠٢٥	٤١.٨٥٨	٠.٠١ دال
الكفاءة الإنتاجية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلى	١٢٦٧.٧٠٤ ٥٦١.٠٠٢ ١٨٢٨.٧٠٦	٢ ٥٧ ٥٩	٦٣٣.٨٥٢ ٩.٨٤٢	٦٤.٤٠٢	٠.٠١ دال

جدول (١٣) اختبار LSD للمقارنات المتعددة فى متوسطات الكفاءة الذاتية وفقا للمستوى التعليمى للغارمة (ن = ٦٠)

المحاور	المستوى التعليمى	مؤهل أقل من متوسط	مؤهل متوسط	مؤهل فوق المتوسط
الكفاءة الإنفعالية	مؤهل أقل من متوسط م = ١١.١٠٨	–		
	مؤهل متوسط م = ١٧.٣٩٩	❖❖٦.٢٩١	–	
	مؤهل فوق المتوسط م = ٢٤.١١١	❖❖١٣.٠٠٣	❖❖٦.٧١٢	–
الكفاءة الإجتماعية	مؤهل أقل من متوسط م = ١٣.٠٦٧	–		
	مؤهل متوسط م = ١٥.٥٥٢	❖٢.٤٨٥	–	
	مؤهل فوق المتوسط م = ٢٢.١٨٣	❖❖٩.١١٦	❖❖٦.٦٣١	–
الكفاءة الإدارية	مؤهل أقل من متوسط م = ١٤.٠٢٩	–		
	مؤهل متوسط م = ١٧.٤٠٣	❖❖٣.٣٧٤	–	
	مؤهل فوق المتوسط م = ٢٤.١٩٦	❖❖١٠.١٦٧	❖❖٦.٧٩٣	–
الكفاءة الإنتاجية	مؤهل أقل من متوسط م = ١٢.٢٦٩	–		
	مؤهل متوسط م = ١٧.٧٢٣	❖❖٥.٤٥٤	–	
	مؤهل فوق المتوسط م = ٢٣.٣٢١	❖❖١١.٠٥٢	❖❖٥.٥٩٨	–

يتضح من جدول (١٢) وجود تفاعل دال إحصائيا فى الكفاءة الذاتية للغارمات " عينة البحث " وفقا للمستوى التعليمى عند (٠.٠١) فى كل من الكفاءة (الإنفعالية ، الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية) ، وبالنظر لنتائج اختبار (LSD) الموضحة بجدول (١٣) تبين أن الفروق فى مستوى الكفاءة الذاتية وفقا للمستوى التعليمى للغارمة كانت لصالح المؤهل التعليمى فوق المتوسط " أى المستوى التعليمى الأعلى للعينة " فى جميع المحاور ، وقد يرجع ذلك إلى أن إرتفاع المستوى التعليمى للغارمة يزيد من اكتسابها الخبرات التى تدعم المعلومات المباشرة ، وغير المباشرة ، ويعمل على رفع قدرتها على مواجهة الأحداث واتخاذ القرارات حيالها ويكون لديها رغبة حقيقية في إنجاز العمل والمهام بالمستوى الذي يمكنها من التصرف ببساطة وبجهد أقل في كافة المسئوليات ، وتستطيع الغارمة تحقيق الكفاءة فى إدارة شئون أسرتها كذلك فى أمورها الشخصية متمثلة فى الكفاءة الإنفعالية ومن خلال توظيف معلوماتها وخبراتها وقدراتها على اتخاذ القرارات السليمة وإتباعها للسلوك الإدارى تتضح لها الطرق والأساليب التى تمكنها من حل ما يواجهها من مشكلات . ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة كل من رشا علوان (٢٠٠٧) ، وفاء الزهرانى (٢٠٠٩) حيث أوضحتا أنه بإرتفاع المستوى التعليمى يمكن النهوض بمستوى كفاءة ربة الأسرة الإدارية ، ومن ثم تتوفر لديها الدافعية التي تتحكم في مستوى الأداء ودرجة استمرارها ، كذلك دراسة كل من هدى بهلول (٢٠٠١) ، عبير الدويك ومنار خضر (٢٠١١) ، أسماء عبد اللطيف ورشا منصور (٢٠١٨) التى أوضحت أنه بإزدياد المستوى التعليمى لربة الأسرة تزداد كفاءتها الإنتاجية مما يسهم بطريقة فعالة فى رفع مستوى معيشتها وتقدم مجتمعها .

- **وفقا لسن الغارمة :**

جدول (١٤) تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المتوسطات في الكفاءة الذاتية وفقا لسن الغارمة (ن= ٦٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	بين المجموعات	٧٧٥.٣٣٦	٢	٣٨٧.٦٦٨	٤٩.٦٤٨	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٤٤٥.٠٧٨	٥٧	٧.٨٠٨		
	التباين الكلى	١٢٢٠.٤١٤	٥٩			
الكفاءة الإجتماعية	بين المجموعات	١٢٥٣.٦٧٠	٢	٦٢٦.٨٣٥	٦٠.٧٤٤	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٥٨٨.٢٠٢	٥٧	١٠.٣١٩		
	التباين الكلى	١٨٤١.٨٧٢	٥٩			
الكفاءة الإدارية	بين المجموعات	٩٠١.٣٣٧	٢	٤٥٠.٦٦٨	٣٧.٢٢٠	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٦٩٠.١٦٩	٥٧	١٢.١٠٨		
	التباين الكلى	١٥٩١.٥٠٦	٥٩			
الكفاءة الإنتاجية	بين المجموعات	٧٩٢.٤٦٩	٢	٣٩٦.٢٣٤	٥٧.٦١٧	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٣٩١.٩٩٣	٥٧	٦.٨٧٧		
	التباين الكلى	١١٨٤.٤٦٢	٥٩			

جدول (١٥) اختبار LSD للمقارنات المتعددة فى متوسطات الكفاءة الذاتية وفقا لسن الغارمة (ن = ٦٠)

المحاور	سن الغارمة	أقل من ٤٠ سنة	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة	من ٥٠ سنة فأكثر
الكفاءة الإنفعالية	أقل من ٤٠ سنة م = ١٥.٥٥٧	–		
	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة م = ٢٠.٢٤٥	❖❖٤.٦٨٨	–	
	من ٥٠ سنة فأكثر م = ٢٦.٠٦٠	❖❖١٠.٥٠٣	❖❖٥.٨١٥	–
الكفاءة الإجتماعية	أقل من ٤٠ سنة م = ١٢.٢٧٠	–		
	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة م = ١٩.٩٣٤	❖❖٧.٦٦٤	–	
	من ٥٠ سنة فأكثر م = ٢٣.٠٣٧	❖❖١٠.٧٦٧	❖❖٣.١٠٣	–
الكفاءة الإدارية	أقل من ٤٠ سنة م = ١٤.٠٥٦	–		
	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة م = ١٦.٧٤٨	❖٢.٦٩٢	–	
	من ٥٠ سنة فأكثر م = ٢٢.٣٣١	❖❖٨.٢٧٥	❖❖٥.٥٨٣	–
الكفاءة الإنتاجية	أقل من ٤٠ سنة م = ٢٠.٢٥٦	–		
	من ٤٠ سنة لأقل من ٥٠ سنة م = ١٤.٣٢٩	❖❖٥.٩٢٧	–	
	من ٥٠ سنة فأكثر م =١٠.١٠٢	❖❖١٠.١٥٤	❖❖٤.٢٢٧	–

يتضح من جدول (١٤) وجود تفاعل دال إحصائيا فى الكفاءة الذاتية للغارمات "عينة البحث" وفقا للسن عند (٠.٠١) فى كل من الكفاءة (الإنفعالية الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية) .

وبالنظر لنتائج اختبار (LSD) الموضحه بجدول (١٥) تبين أن الفروق فى مستوى الكفاءة الذاتية وفقا لعمر الغارمة كانت لصالح الأكبر سنا " من ٥٠ سنة فأكثر " فى كل من " الكفاءة الإنفعالية ، الكفاءة الإجتماعية ، الكفاءة الإدارية " ، وقد يرجع ذلك إلى أنه بتقدم السن تستطيع الغارمة التحكم فى إنفعالاتها ، كما تتسع دائرة معارفها وعلاقاتها الإجتماعية مع المحيطين ومن ثم تكتسب المهارة والقدرة على التفاعل معهم من خلال المعايشة وتتمكن من إظهار كفائتها الإجتماعية ، كما تزداد خبرتها فى إدارة شئون أسرتها ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة مسعود القحطانى (٢٠٠٩) فى أن الكفاءة الإجتماعية تزداد بالتقدم فى السن نتيجة إتقان الخبرات السابقة .بينما كانت الفروق لصالح الأقل سنا " أقل من ٤٠ سنة " فى محور الكفاءة الإنتاجية ويختلف ذلك جزئيا مع دراسة عبير الدويك ومنار خضر (٢٠١١) والتى أوضحت أن الكفاءة الإنتاجية تزداد بازدياد عمر ربة المنزل وقد يرجع ذلك الاختلاف إلى أن عينة البحث الحالى من الفئة الفقيرة " منخفضة الدخول " وبالتالى فهى تحاول عمل بعض المنتجات للوفاء باحتياجات أبنائها مما هو متوفر لديها من موارد وبذل مزيد من الجهد من أجل ذلك ، ويتحقق ذلك النشاط والمجهود بصورة أكبر لدى صغيرات السن عن الأكبر سنا وبالتالى تظهر كفاءتها الإنتاجية .

- **وفقا لعدد أفراد الأسرة :**

جدول (١٦) تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المتوسطات في الكفاءة الذاتية وفقا لعدد أفراد أسرة الغارمة (ن=٦٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٧٢٦.٦١٩ ٦٣٢.٤٧٨ ١٣٥٩.٠٩٧	٢ ٥٧ ٥٩	٣٦٣.٣١٠ ١١.٠٩٦	٣٢.٧٤٢	٠.٠١ دال
الكفاءة الإجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	١٢٢٤.٥٢٦ ٦٥١.٣٩٨ ١٨٧٥.٩٢٤	٢ ٥٧ ٥٩	٦١٢.٢٦٣ ١١.٤٢٨	٥٣.٥٧٥	٠.٠١ دال
الكفاءة الإدارية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٩٦٠.٨٤٢ ٥٠٤.٢٨٦ ١٤٦٥.١٢٨	٢ ٥٧ ٥٩	٤٨٠.٤٢١ ٨.٨٤٧	٥٤.٣٠٣	٠.٠١ دال
الكفاءة الإنتاجية	بين المجموعات داخل المجموعات التباين الكلي	٨٨٩.٠٩٦ ٧٣٥.٩٥٨ ١٦٢٥.٠٥٤	٢ ٥٧ ٥٩	٤٤٤.٥٤٨ ١٢.٩١٢	٣٤.٤٣٠	٠.٠١ دال

جدول (١٧) اختبار LSD للمقارنات المتعددة فى متوسطات الكفاءة الذاتية وفقا لعدد أفراد أسرة الغارمة (ن = ٦٠)

المحاور	عدد أفراد الأسرة	أقل من ٤ أفراد	من ٤ أفراد لأقل من ٦ أفراد	من ٦ أفراد فأكثر
الكفاءة الإنفعالية	أقل من ٤ أفراد م = ٢٢.٢٢٩	–		
	من ٤ أفراد لأقل من ٦ أفراد م = ١٥.٢٨٧	❖❖٦.٩٤٢	–	
	من ٦ أفراد فأكثر م = ١٣.٠١٦	❖❖٩.٢١٣	❖٢.٢٧١	–
الكفاءة الإجتماعية	أقل من ٤ أفراد م = ١٩.٧٠٨	–		
	من ٤ أفراد لأقل من ٦ أفراد م = ١٤.٥٢٧	❖❖٥.١٨١	–	
	من ٦ أفراد فأكثر م = ١٠.١٠٣	❖❖٩.٦٠٥	❖❖٤.٤٢٤	–
الكفاءة الإدارية	أقل من ٤ أفراد م = ٢٦.٦٠٠	–		
	من ٤ أفراد لأقل من ٦ أفراد م = ١٩.٧٥٣	❖❖٦.٨٤٧	–	
	من ٦ أفراد فأكثر م = ١٢.٠٣٢	❖❖١٤.٥٦٨	❖❖٧.٧٢١	–
الكفاءة الإنتاجية	أقل من ٤ أفراد م = ٢٠.١٣٦	–		
	من ٤ أفراد لأقل من ٦ أفراد م = ١٥.٥٢٣	❖❖٤.٦١٣	–	
	من ٦ أفراد فأكثر م = ١٣.٠٢٤	❖❖٧.١١٢	❖٢.٤٩٩	–

يتضح من جدول (١٦) وجود تفاعل دال إحصائيا فى الكفاءة الذاتية للغارمات " عينة البحث " وفقا لعدد أفراد الأسرة عند (٠.٠١) فى كل من الكفاءة (الإنفعالية ، الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية) .

وبالنظر لنتائج اختبار (LSD) الموضحه بجدول (١٧) تبين أن الفروق فى مستوى الكفاءة الذاتية وفقا لعدد أفراد أسرة الغارمة كانت لصالح الأسرة الأقل عددا " أقل من ٤ أفراد " فى جميع المحاور ، وقد يرجع ذلك إلى أن قلة عدد أفراد الأسرة يوفر الهدوء والكفاءة الإنفعالية للغارمة ، ويكون لديها وقت كافى لإبراز كفائتها الإجتماعية فى علاقاتها وتفاعلها مع المحيطين

كذلك إتاحة الفرصة لإدارة شئون الأسرة بفاعلية ، والقدرة على الإنتاج لتلبية احتياجاتها فى ظل ندرة الموارد ، و يتفق ذلك جزئيا مع دراسة عبير الدويك ومنار خضر (٢٠١١) والتى أكدت على أن مستوى الكفاءة الإنتاجية يزداد داخل الأسرة صغيرة الحجم .

• وفقا لمتوسط الدخل الشهرى :

جدول (١٨) تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المتوسطات في الكفاءة الذاتية وفقا لمتوسط الدخل الشهرى للغارمة (ن= ٦٠)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	بين المجموعات	٩٥٠.٣٥٠	٢	٤٧٥.١٧٥	٥٠.٨٣١	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٥٣٢.٨٤٦	٥٧	٩.٣٤٨		
	التباين الكلى	١٤٨٣.١٩٦	٥٩			
الكفاءة الإجتماعية	بين المجموعات	٨٧١.٥٠٦	٢	٤٣٥.٧٥٣	٣٠.٧٩٤	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٨٠٦.٥٩٣	٥٧	١٤.١٥١		
	التباين الكلى	١٦٧٨.٠٩٩	٥٩			
الكفاءة الإدارية	بين المجموعات	٩٣٧.٦٣٦	٢	٤٦٨.٨١٨	٤٦.٨٩٨	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٥٦٩.٨٠٦	٥٧	٩.٩٩٧		
	التباين الكلى	١٥٠٧.٤٤٢	٥٩			
الكفاءة الإنتاجية	بين المجموعات	١٢٤٥.٢٩٨	٢	٦٢٢.٦٤٩	٣١.٤٦٦	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	١١٢٧.٨٩٨	٥٧	١٩.٧٨٨		
	التباين الكلى	٢٣٧٣.١٩٦	٥٩			

جدول (١٩) اختبار LSD للمقارنات المتعددة فى متوسطات الكفاءة الذاتية وفقا لمتوسط الدخل الشهرى (ن = ٦٠)

المحاور	متوسط الدخل الشهرى	منخفض	متوسط	مرتفع
الكفاءة الإنفعالية	منخفض م = ١٢.٢٥٠	–		
	متوسط م = ١٩.٧٧١	❖❖٧.٥٢١	–	
	مرتفع م = ٢٦.٦٢٦	❖❖١٤.٣٧٦	❖❖٦.٨٥٥	–
الكفاءة الإجتماعية	منخفض م = ١٠.٠٢٧	–		
	متوسط م = ١٢.٢١٩	❖٢.١٩٢	–	
	مرتفع م = ٢١.١٢٤	❖❖١١.٠٩٧	❖❖٨.٩٠٥	–
الكفاءة الإدارية	منخفض م = ١٣.٣٥٥	–		
	متوسط م = ١٨.٥٩٦	❖❖٥.٢٤١	–	
	مرتفع م = ٢٤.١٠٦	❖❖١٠.٧٥١	❖❖٥.٥١٠	–
الكفاءة الإنتاجية	منخفض م = ١١.٠١٣	–		
	متوسط م = ١٣.٢٦٩	❖٢.٢٥٦	–	
	مرتفع م = ٢٢.١٧٠	❖❖١١.١٥٧	❖❖٨.٩٠١	–

يتضح من جدول (١٨) وجود تفاعل دال إحصائيا فى الكفاءة الذاتية للغارمات " عينة البحث " وفقا لمتوسط الدخل الشهرى بمستوى دلالة (٠.٠١) فى كل من الكفاءة (الإنفعالية ، الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية) .

وبالنظر لنتائج اختبار (LSD) الموضحه بجدول (١٩) تبين أن الفروق فى مستوى الكفاءة الذاتية وفقا لمتوسط الدخل الشهرى لأسرة الغارمة كانت لصالح متوسطات الدخول المرتفعة فى المحاور الأربعة ، وقد يرجع ذلك إلى

أن ارتفاع الدخل وإن كان ارتفاعا نسبيا بسيطا لدى الغارمة يقلل من تعرضها للأزمات ، ويجعلها تظهر كفاءتها فى جوانب شخصيتها وحياتها المختلفة مقارنة بالأقل دخلا . ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة رشا علوان (٢٠٠٧) فى أنه بإرتفاع دخل الأسرة ترتفع الكفاءة الإدارية للزوجة ، كذلك دراسة عبير الدويك ومنار خضر (٢٠١١) ، ودراسة أسماء عبد اللطيف ورشا منصور (٢٠١٨) والتى أوضحت ارتفاع الكفاءة الإنتاجية للمرأة بارتفاع الدخل الكلى للأسرة ، ودراسة (2015) Alldred التى أكدت تأثر الكفاءة الذاتية للفرد بالمستوى الإقتصادي .

• وفقا لعمل الغارمة :

جدول (٢٠) الفروق فى متوسطات مستوى الكفاءة الذاتية وفقا لعمل الغارمة ن (٦٠)

المحاور	المتغير	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	تعمل	٢٢	٢٣.٣٢٩	٢.٥١٧	٥٨	٨.٠١٨	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	لا تعمل	٣٨	١٤.٤٢١	١.٠٣٨			
الكفاءة الإجتماعية	تعمل	٢٢	٢٠.٥٥٥	٢.٣٤١	٥٨	٧.١٥٠	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	لا تعمل	٣٨	١١.٦٢٧	١.٨٢٠			
الكفاءة الإدارية	تعمل	٢٢	٢٥.١٢٤	٢.٠٢٤	٥٨	١٠.١٠٩	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	لا تعمل	٣٨	١٥.٢٨٩	١.٣٣٣			
الكفاءة الإنتاجية	تعمل	٢٢	٢١.٥٣١	٢.٣٢٩	٥٨	٨.٢٠٦	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
	لا تعمل	٣٨	١٢.١٩٣	١.٢٠٣			

يتضح من جدول (٢٠) زيادة متوسط درجات العاملات من الغارمات فى مستوى كفائتهن الذاتية ، وقد يرجع ذلك إلى أن العاملات من الغارمات يكون لديهن الفرصة لإكتساب الخبرات وتنمية كفائتهن نتيجة الإختلاط فى بيئة العمل . ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة رشا علوان (٢٠٠٧) فى أن الكفاءة الإدارية للزوجة تزداد لدى العاملات منهن ، كما تتفق جزئيا مع دراسة كل من عبير الدويك ومنار خضر (٢٠١١) ، ودراسة أسماء عبد اللطيف ورشا منصور (٢٠١٨) فى وجود فروق فى الكفاءة الإنتاجية للزوجة لصالح العاملات بينما تختلف جزئيا مع دراسة إيمان قطب (٢٠١٦) فى عدم وجود فروق فى الكفاءة الإنتاجية وفقا لعمل ربة الأسرة . وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول .

• الفرض الثانى :

والذي ينص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الأزمات الإقتصادية ككل وفقا لاختلاف المتغيرات الديموجرافية (الحالة الاجتماعية ــ المستوى التعليمى للغارمة ــ سن الغارمة ــ عدد أفراد الأسرة ــ متوسط الدخل الشهرى للأسرة ــ عمل الغارمة) .

للتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه Anova One Way لإيجاد قيمة "ف F.test" لإيجاد دلالة الفروق للمتغيرات ثلاثية الفئات أو الأكثر تبعا لمتغيرات الدراسة المحددة ، كما تم إجراء اختبار "L.S.D" للوقوف علي إتجاة دلالة الفروق بين المتغيرات ذات الدلالة ، كما هو موضح بالجدولين (٢١) ، (٢٢) .

كذلك اختبار " ت T.test " للمتغيرات ثنائية العناصر لإيجاد الفروق ودلالتها . كما هو موضح بجدول (٢٣) .

جدول (٢١) تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المتوسطات في إدارة الأزمات الاقتصادية وفقا لبعض متغيرات الدراسة (ن= ٦٠)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحالة الإجتماعية	بين المجموعات	١١٥٨.٢٣٧	٢	٥٧٩.١١٨	٣٩.٧٢٩	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٨٣٠.٨٦٩	٥٧	١٤.٥٧٧		
	التباين الكلى	١٩٨٩.١٠٦	٥٩			
المستوى التعليمى	بين المجموعات	١٢٧٧.٥٨٦	٢	٦٣٨.٧٩٣	٤٨.٥٠٥	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٧٥٠.٦٧٣	٥٧	١٣.١٧٠		
	التباين الكلى	٢٠٢٨.٢٥٩	٥٩			
سن الغارمة	بين المجموعات	١١٨٥.٠٠٤	٢	٥٩٢.٥٠٢	٣٢.٤٦٧	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	١٠٤٠.٢٠٢	٥٧	١٨.٢٤٩		
	التباين الكلى	٢٢٢٥.٢٠٦	٥٩			
عدد أفراد الاسرة	بين المجموعات	٩٢٥.٠٤٢	٢	٤٦٢.٥٢١	٤٣.٢٨٨	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٦٠٩.٠٢٥	٥٧	١٠.٦٨٥		
	التباين الكلى	١٥٣٤.٠٦٧	٥٩			
متوسط الدخل الشهرى	بين المجموعات	١٢٧٦.٧٠٤	٢	٦٣٣.٨٥٢	٤٦.٤٩٩	٠.٠١ دال
	داخل المجموعات	٧٧٧.٠٠٢	٥٧	١٣.٦٣٢		
	التباين الكلى	٢٠٤٤.٧٠٦	٥٩			

جدول (٢٢) اختبار LSD للمقارنات المتعددة فى متوسطات إدارة الغارمة للأزمات وفقا لبعض متغيرات الدراسة (ن = ٦٠)

	الحالة الاجتماعية	متزوجة	أرملة	مطلقة
إدارة الغارمة للأزمات الاقتصادية	متزوجة م = ١٠١.٢٢٦	–		
	أرملة م = ٩٩.١٠٣	❖٢.١٢٣	–	
	مطلقة م = ٧٠.٢٥٣	❖❖٣٠.٩٧٣	❖❖٢٨.٨٥٠	–
	المستوى التعليمى	أقل من متوسط	متوسط	فوق المتوسط
إدارة الغارمة للأزمات الاقتصادية	مؤهل أقل من متوسط م = ٥٥.٤١٩	–		
	مؤهل متوسط م = ٧١.٢٣٠	❖❖١٥.٨١١	–	
	مؤهل فوق المتوسط م = ٩٨.٤٥٦	❖❖٤٣.٠٣٧	❖❖٢٧.٢٢٦	–
	سن الغارمة	أقل من ٣٥ سنة	من ٣٥< ٤٥	٤٥ سنة فأكثر
إدارة الغارمة للأزمات الاقتصادية	أقل من ٤٠ سنة م = ٧٨.٠١٢	–		
	من ٤٠ سنة < ٥٠ سنة م = ٨٠.٣٣١	❖٢.٣١٩	–	
	من ٥٠ سنة فأكثر م = ٩٥.٥٩٧	❖❖١٧.٥٨٥	❖❖١٥.٢٦٦	–
	عدد أفراد الاسرة	أقل من ٤ أفراد	من ٤ < من ٦ أفرا	٦ أفراد فأكثر
إدارة الغارمة للأزمات الاقتصادية	أقل من ٤ أفراد م = ٩٧.٣٤٢	–		
	من ٤ أفراد لأقل من ٦ أفراد م = ٧٥.٥٧٨	❖❖٢١.٧٦٤	–	
	من ٦ أفراد فأكثر م = ٦٤.٢٠٣	❖❖٣٣.١٣٩	❖❖١١.٣٧٥	–
	متوسط الدخل الشهرى	منخفض	متوسط	مرتفع
إدارة الغارمة للأزمات الاقتصادية	منخفض م = ٥١.٥٢٠	–		
	متوسط م = ٧٣.١٦٣	❖❖٢١.٦٤٣	–	
	مرتفع م = ٩٥.٠٠٥	❖❖٤٣.٤٨٥	❖❖٢١.٨٤٢	–

يتضح من جدول (٢١) وجود تباين دال إحصائيا فى إدارة الغارمات " عينة البحث " لأزماتهن الإقتصادية عند مستوى (٠.٠١) فى جميع المتغيرات الديموجرافية للدراسة والمتمثلة فى " الحالة الإجتماعية ، المستوى التعليمى سن الغارمة ، عدد أفراد الأسرة ، متوسط الدخل الشهرى " .

وبالنظر لنتائج اختبار (LSD) الموضحة بجدول (٢٢) تبين أن الفروق فى مستوى إدارة الغارمات لأزماتهن الإقتصادية وفقا للحالة الاجتماعية للغارمة كانت لصالح المتزوجات ، وقد يرجع ذلك إلى تقاسم المسئولية مع الزوج الأمر الذى ينعكس على تنظيم وإدارة شئون الأسرة واتخاذ قراراتها واشتراك جميع أفرادها في تحقيق أهدافها وإشباع حاجاتها في ضوء إمكانياتها المادية والبشرية ووفقا للأنماط السلوكية والإستهلاكية السائدة بها كما أن الدخل يكون أكبر وبالتالى يسهل إدارة وتفادى الأزمات الإقتصادية . وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة كلا من Garvai (1996) ، David (1997) فى أهمية تكاتف الزوجين معا فى حل أزمات الأسرة الإقتصادية .

أما بالنسبة للمستوى التعليمى فكانت الفروق دالة لصالح المستوى التعليمى الأعلى " مؤهل فوق المتوسط " أى أنه بإرتفاع المستوى التعليمى للغارمة تزداد قدرتها على إدارة أزماتها الإقتصادية وقد يرجع ذلك إلى أن التعليم يكسب الفرد المفاهيم والمهارات الحياتية التى يكون لها دور فى تخطى الأزمات والتعامل معها بأسلوب واقعى . ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة منى حسن (٢٠٠٨) فى أنه بإرتفاع المستوى التعليمى تزداد القدرة على إدارة الأزمات.

وبالنسبة لقدرة الغارمة على إدارة أزماتها الإقتصادية وفقا للسن فكانت دلالة الفروق فى اتجاه الأكبر سنا " من ٥٠ سنة فأكثر " وتفسر الباحثتان ذلك بأن تقدم السن يزيد من معارف ومعلومات وخبرات الغارمة ، من خلال ملاحظتها لخبرات المحيطين وأساليب تعاملهم مع الأزمات ، ومن ثم تستفيد من تلك التجارب العملية وتقيمها وتحاول تخطى أزماتها الحالية .

وعن قدرة الغارمة على إدارة أزماتها الإقتصادية وفقا لعدد أفراد الأسرة فكانت دلالة الفروق لصالح الأسرة الأقل عددا " أقل من ٤ أفراد " ، مما يوضح أنه كلما قل عدد أفراد الأسرة كلما زادت قدرة الغارمة على تخطى أزماتها الإقتصادية ، وقد يرجع ذلك إلى أنه بصغر حجم الأسرة يكون هناك دخل يفى بمتطلباتها مقارنة بالأسر كبيرة الحجم ، ومن ثم يقل التعرض للأزمات الإقتصادية ، كما يكون لدى الغارمة متسع من الوقت والجهد والمال لتخطى الأزمات التى تتعرض لها بالفعل ، مقارنة بالأسرة كبيرة العدد والتى تعانى من عدم تلبية متطلبات أفرادها ومن ثم كثرة التعرض للأزمات وعدم القدرة على حلها .

أما بالنسبة لمتوسط الدخل الشهرى فكانت الفروق دالة لصالح ذوات الدخل المرتفع ، وترجع الباحثتان ذلك إلى أنه بزيادة الدخل يمكن للغارمة

إشباع احتياجات أبنائها وبذلك تقل مديوناتها ، ويقل اللجوء للدين أو الشراء بالتقسيط والإمضاء على إيصالات الأمانة أو شيكات بدون رصيد ، ومن ثم تحقيق نسبى للإستقرار الإقتصادى داخل الأسرة ، كذلك فإنه بزيادة الدخل تستطيع الغارمة أن تتخطى بعض أزماتها المالية البسيطة عن طريق توفير المال وتوزيعه بطرق سليمة لتلبية الاحتياجات المتعددة .

• وفقا لعمل الغارمة :

جدول (٢٣) الفروق فى متوسطات مستوى إدارة الأزمات الإقتصادية وفقا لعمل الغارمة ن(٦٠)

عمل الغارمة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العينة	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
تعمل	١٠٤.٤١٨	٥.١٨٢	٢٢	٥٨	٢٢.١٦٠	دال عند ٠.٠١ لصالح العاملات
لا تعمل	٧٢.٢٦٦	٣.١٠٢	٣٨			

يتضح من جدول (٢٣) وجود فروق دالة إحصائيا فى مستوى إدارة الغارمات " العاملات ، وغير العاملات " لأزماتهن الإقتصادية لصالح العاملات وبمستوى دلالة (٠.٠١) .

وترجع الباحثتان ذلك إلى أن عمل الغارمات يفتح مداركهن على الأحداث والأزمات التى يمر بها الآخرون فى مجال العمل ، كما يسهم العمل في تحسين أوضاعهن وظروفهن المعيشية ويمكنهن من إشباع بعض احتياجاتهن واحتياجات أسرهن لتوفير الحد الأدنى من متطلبات المعيشة ، والإستعداد والمواجهة لتخطى بعض الأزمات الإقتصادية التى تعترض حياتهن .ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة إيمان رزق (٢٠٠٣) فى أن القدرة على إدارة الأزمات الأسرية والمشاركه فيها تزداد بعمل ربة الأسرة . ومما سبق يتحقق صحة الفرض الثانى .

• الفرض الثالث :

والذي ينص علي أنه " توجد علاقة ارتباطية بين تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات وقدرتهن على إدارة الأزمات الاقتصادية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون والموضح بجدول (٢٤) .

جدول (٢٤) معامل الارتباط بين الكفاءة الذاتية للغارمات وقدرتهن على إدارة الأزمات الاقتصادية .

إدارة الأزمة الاقتصادية / تنمية الكفاءة الذاتية	مرحلة إدراك الأزمة	الاستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة	مواجهة الأزمة	تقييم الأزمة	إدارة الأزمات الاقتصادية ككل
الكفاءة الإنفعالية	❖❖٠.٧٣٥	❖❖٠.٩٤٨	❖❖٠.٨٧٤	❖٠.٦٣٥	❖❖٠.٨٠١
الكفاءة الإجتماعية	❖٠.٦٠٦	❖❖٠.٧٦٠	❖❖٠.٩١٢	❖❖٠.٧٩٦	❖❖٠.٨٤٦
الكفاءة الإدارية	❖❖٠.٨١٢	❖٠.٦٢٨	❖❖٠.٨٥١	❖❖٠.٧٠٦	❖❖٠.٨٧٨
الكفاءة الإنتاجية	❖❖٠.٨٠٩	❖❖٠.٧٤٨	❖❖٠.٨٢٣	❖٠.٦٤٠	❖❖٠.٨٩٥
الكفاءة الذاتية ككل	❖❖٠.٨٣٥	❖❖٠.٨٨٥	❖❖٠.٧٥١	❖❖٠.٨٦٢	❖❖٠.٧١٥

❖❖ دال عند مستوى ٠.٠١ ، دال عند مستوى ٠.٠٥ ❖

يتضح من جدول (٢٤) وجود علاقة ارتباطية موجبه بين الكفاءة الذاتية للغارمات " الإنفعالية ، الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية ، ككل " ، وقدرتهن على إدارة الأزمات الإقتصادية سواء " إدراك الأزمة ، الإستعداد والتخطيط مواجهة الأزمة ، تقييم الأزمة ، ككل " عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

أى أنه كلما زادت الكفاءة الذاتية " لفئة الغارمات " كلما زادت قدرتهن على إدارة الأزمات الإقتصادية بشكل صحيح لتخطى تلك الأزمات ، فإرتفاع الكفاءة الذاتية يعد بمثابة القوى الدافعة للإهتمام والتوجه نحو حل الأزمة الإقتصادية .

ويتفق ذلك جزئيا مع ما أشار إليه كل من (Schwarzer,1996) ,أصلان المساعيد (٢٠١١) ، نافذ يعقوب (٢٠١٢) من أن إدراك الكفاءة الإيجابية تساعد الفرد على حل المشكلات التى تواجهه من خلال المثابرة والإصرار وتوجيه السلوك ، كما أكدت سالي علوان (٢٠١٣) ، إبراهيم أحمد وهبة العسال (٢٠١٥) على أن أداء السلوك الذى يحقق نتائج مرغوبا فيها فى أى موقف يتوقف على ما يتوقعه الفرد لنفسه من القدرة علي القيام بهذا السلوك أو الحل للمشكلة قبل أن يبدأ بالسلوك . وما أكده محمد قطاوى وعبد الكريم محمود (٢٠١٥) أن ثمة علاقة قوية بين حل المشكلات ، ومواجهة الضغوط و الكفاءة الذاتية للفرد والتى تمثل المفتاح الأساسي لإكساب الفرد المقدرة علي الدفاع عن حقوقه ومواجهة مشكلات وتحديات الحياة ، كما تتفق مع ما أكده Salovey & Mayer (2012) على أن للكفاءة الإنفعالية دورا هاما فى رفع تقدير الذات ، ومن ثم التعامل مع المواقف الطارئة والأزمات التى يمر بها الفرد ، وكذلك تتفق مع دراسة Driks, Treat &Weersing (2017) فى أن الكفاءة الإجتماعية تؤدي إلي النجاح الإجتماعي، والتكيف السليم مع ظروف الحياة وأزماتها .وبذلك يتحقق الفرض الثالث .

• الفرض الرابع :

والذى ينص على أنه " تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة (سن الغارمة ـ المستوى التعليمى للغارمة ـ مدة الزواج ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة) فى كل من الكفاءة الذاتية للغارمات ، وإدارة الأزمات الإقتصادية لهن طبقا لأوزان معاملات الإنحدار .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الإنحدار المتعدد Multi Regression Analysis باستخدام الخطوة المتدرجة للأمام Stepwise للتعرف على أكثر العوامل تأثيرا على كل من الكفاءة الذاتية للغارمة وإدارة أزماتها الإقتصادية ، ويوضح ذلك جدول (٢٥) .

جدول (٢٥) الأهمية النسبية باستخدام معامل الانحدار (الخطوة المتدرجة إلى الأمام)

	المتغير المستقل	معامل الارتباط R	نسبة المشاركة R2	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار B	قيمة (ت)	الدلالة
المتغير التابع الكفاءة الذاتية	المستوي التعليمي	٠.٨٦٨	٠.٧٥٣	٨٥.٥٨٥	٠.٠١	٠.٤٢٣	٩.٢٥١	٠.٠١
	السن	٠.٨٣٤	٠.٦٩٦	٦٤.٠٥٣	٠.٠١	٠.٣٤٣	٨.٠٠٣	٠.٠١
	مدة الزواج	٠.٨١٤	٠.٦٦٣	٥٥.٠٣٥	٠.٠١	٠.٣٠٠	٧.٤١٩	٠.٠١
	الدخل الشهري للأسرة	٠.٧٧٤	٠.٦٠١	٤١.٩٥٣	٠.٠١	٠.٢٢٤	٦.٤٧٧	٠.٠١
المتغير التابع إدارة الأزمات الاقتصادية	المتغير المستقل	معامل الارتباط R	نسبة المشاركة R2	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الانحدار B	قيمة (ت)	الدلالة
	المستوي التعليمي	٠.٨٥٣	٠.٧٢٨	٧٤.٨٧١	٠.٠١	٠.٣٨٧	٨.٦٥٣	٠.٠١
	مدة الزواج	٠.٨٢٥	٠.٦٨٠	٥٩.٤٩٢	٠.١	٠.٣٢٢	٧.٧١٣	٠.٠١
	السن	٠.٧٩٢	٠.٦٢٨	٤٧.٢١٣	٠.٠١	٠.٢٥٧	٦.٨٧١	٠.٠١
	الدخل الشهري للأسرة	٠.٧٢٦	٠.٥٢٧	٣١.١٦٦	٠.٠١	٠.١٤٤	٥.٥٨٣	٠.٠١

يتضح من جدول (٢٥) أن أكثر متغيرات الدراسة تأثيرا على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات " عينة البحث " هى المستوى التعليمى حيث كان أول المتغيرات التى أضيفت فى تحليل الإنحدار (الخطوة الأولى) إذ بلغت نسبة المشاركة R2 (٠.٧٥٣) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ،ويوضح ذلك دور المستوى التعليمى فى مدى شعور الفرد بكفائته الذاتية ، وهذا ما أوضحه Pajares,F. (2005) ، (رامي اليوسف ، ٢٠١٣) .

كما يتبين من الجدول أن المتغير التالى مباشرة كان السن بنسبة مشاركة R2 (٠.٦٩٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) ، يلى ذلك مدة الزواج بنسبة مشاركة R2 (٠.٦٦٣) ومستوى دلالة (٠.٠١) ، وأخيرا الدخل الشهرى للأسرة بنسبة مشاركة R2 (٠.٦٠١) و مستوى دلالة (٠.٠١) أيضا . ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة عبير الدويك ومنار خضر (٢٠١١) فى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الإنتاجية وكل من المستوى التعليمى ، مدة الزواج ، العمر ، والدخل الشهرى للأسرة .

أما بالنسبة لأكثر متغيرات الدراسة تأثيرا على إدارة الغارمات " عينة البحث " للأزمات الإقتصادية فكان المستوى التعليمى أول المتغيرات التى أضيفت فى تحليل الإنحدار (الخطوة الأولى) إذ بلغت نسبة المشاركة R2 (٠.٧٢٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، يليه مدة الزواج بنسبة مشاركة R2 (٠.٦٨٠) ومستوى دلالة (٠.٠١) ، ثم يلية مباشرة السن بنسبة مشاركة R2 (٠.٦٢٨) ومستوى دلالة (٠.٠١) ، وأخيرا الدخل الشهرى للأسرة بنسبة مشاركة R2 (٠.٥٢٧) و مستوى دلالة (٠.٠١) . وبذلك يتحقق الفرض الرابع .

• الفرض الخامس :

والذى ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات ومستوى إدارة الأزمات الإقتصادية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة " ت " للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث التجريبية فى مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات قبل وبعد تطبيق البرنامج ، كذلك مستوى إدارة الغارمات لأزماتهن الإقتصادية قبل وبعد تطبيق البرنامج ، تم قياس حجم تأثير البرنامج باستخدام اختبار مربع ايتا " 2η " ويتضح ذلك فى الجداول من (٢٦) : (٢٩) .

جدول (٢٦) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية في مستوى الكفاءة الذاتية قبل تطبيق البرنامج وبعده (ن = ١٥)

فاعلية البرنامج		المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العينة	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
الكفاءة الإنفعالية	القبلى	١١.٤٢١	١.٠٢٤	١٥	١٤	١٢.٢٣٦	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢٥.٢٣٥	٢.٦٦٣				
الكفاءة الإجتماعية	القبلى	١٠.١٠٩	١.٤٥٦	١٥	١٤	١٠.٨١٢	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢٢.٠١٤	٢.٠٨٧				
الكفاءة الإدارية	القبلى	١٢.٠٣٥	١.٢٣٠	١٥	١٤	٩.٧٥٢	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢٤.٦١٠	٣.٠٣١				
الكفاءة الإنتاجية	القبلى	٩.٥٢٤	١.٠٢٥	١٥	١٤	١١.١١٩	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢١.١١٩	٢.٦٤٠				
الكفاءة الذاتية ككل	القبلى	٤٣.٠٨٩	٣.٥٥١	١٥	١٤	٢٢.١٠١	٠.٠١لصالح البعدى
	البعدى	٩٢.٩٧٨	٦.١٢٧				

يتضح من جدول (٢٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس القبلى والبعدى فى مستوى الكفاءة الذاتية لصالح التطبيق البعدى ، حيث بلغت قيمة " ت " (٢٢.١٠١) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج تم استخدام اختبار مربع إيتا " 2η " الذى تتضح نتائجه بجدول (٢٧).

جدول (٢٧) قيمة مربع إيتا " 2η " ، وقيمة " d " المقابلة لها ومقدار حجم التأثير على تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع ايتا " 2η "	قيمة " d "	مقدار حجم التأثير
البرنامج المصمم	تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات	٠.٩٧	١١.٣٢	كبير

يتضح من جدول (٢٧) أن قيمة " d " = ١١.٣٢ بالنسبة تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات ، وهذا يعنى أن حجم تأثير البرنامج المعد كبير ، مع العلم بأن حجم التأثير يتحدد إذا كان كبيرا أو متوسطا أو صغيرا كالأتي :

d = ٠.٢ حجم تأثير صغير

d = ٠.٥ حجم تأثير متوسط

d = ٠.٨ حجم تأثير كبير

ويمكن تفسير النتيجة على أساس أن ٩٧٪ من التباين الكلى للمتغير التابع " تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات " يرجع إلى المتغير المستقل (البرنامج المعد) فى تنمية الكفاءة " الإنفعالية ، الإجتماعية ، الإدارية ، الإنتاجية " للغارمة . وقد يرجع ذلك إلى ما تضمنه البرنامج من فنيات ، ومهمات وأنشطة تدريبية متنوعة أتاحت الفرصة للمشاركة والتفاعل والإندماج فى جو من الود والتفاهم والعطاء والثقة والتعزيز الإيجابى ، ومن ثم تعميم تلك المهارات فى مواقف جديدة ، ويبرز دورالبرنامج فى تنمية الكفاءة الذاتية من خلال مساعدة الغارمة على تحديد مقدار الجهد الذى ستبذله فى نشاط معين ومقدار المثابرة فى مواجهة العقبات ، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة ، فالأفراد ذوى الكفاءة الذاتية المرتفعة ، يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة وهذا ما أكده على السلمى (١٩٩٥) ، Pajares,F. (2005) فى أن الكفاءة الإنتاجية تنمو من خلال المعرفة بالتعلم والخبرة والتدريب ، كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من فرحان النويران ومحمد حمدى (٢٠١٤) فى أن البرامج الإرشادية لها دور فى رفع وتحسين كفاءة الفرد ، ودراسة كل من رامي اليوسف (٢٠١٣) ، عطاف أبو غالى (٢٠١٤) فى أهمية البرامج فى تحسين الكفاءة الإجتماعية ، وما أكده كل من prenter& pajares (2014) , pajares ., Johnson., & Usher. (2013) من أن الكفاءة الذاتية تتأثر بالإقناع الذى يتلقاه الفرد من بعض الأشخاص القادرين على أداء مهمة ما .

جدول (٢٨) الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية في مستوى إدارة الأزمات الاقتصادية قبل تطبيق البرنامج وبعده (ن = ١٥)

فاعلية البرنامج		المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العينة	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة
مرحلة إدراك الأزمة	القبلى	٩.٩٥٣	١.٣٣٣	١٥	١٤	٨.٧٧٢	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢٢.٢٢٥	٢.٦٥٧				
الإستعداد والتخطيط لمواجهة الأزمة	القبلى	١٣.٣٢٦	١.٠٢٤	١٥	١٤	١٢.٢٦٨	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢٧.١٠٣	٢.٨٨١				
مواجهة الأزمة	القبلى	١١.٤٠٢	١.٢٩٧	١٥	١٤	١١.٠٨٧	٠.٠١لصالح البعدى
	البعدى	٢٥.٤٤١	٣.٦٢٥				
تقييم الأزمة	القبلى	١٢.٣٦٥	١.٤٢٦	١٥	١٤	٩.٨٣٦	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	٢٦.٠١٢	٢.٩٨٠				
إدارة الأزمات الاقتصادية ككل	القبلى	٤٧.٠٤٦	٤.٠١٠	١٥	١٤	٢٧.٠٢٤	٠.٠١ لصالح البعدى
	البعدى	١٠٠.٧٨١	٦.٨٥٢				

يتضح من جدول (٢٨) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس القبلى والبعدى فى قدرة الغارمة على إدارة الأزمات الإقتصادية لصالح التطبيق البعدى ، حيث بلغت قيمة " ت " (٢٧.٠٢٤) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على فاعلية البرنامج وقدرته على تغيير مستوى إدارة الأزمات الاقتصادية للغارمات. وللتعرف على حجم تأثير البرنامج تم استخدام اختبار مربع ايتا " 2η " الذى تتضح نتائجه بجدول (٢٩).

جدول (٢٩) قيمة مربع ايتا " 2η " ، وقيمة " d " المقابلة لها ومقدار حجم التأثير على تنمية القدرة على إدارة الأزمات الإقتصادية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع ايتا " 2η "	قيمة " d "	مقدار حجم التأثير
البرنامج المصمم	إدارة الأزمات الاقتصادية	٠.٩٨	١٣.٩٧	كبير

يتضح من جدول (٢٩) أن قيمة " d " = ١٣.٩٧ بالنسبة لتنمية قدرة الغارمات على إدارة أزماتهن الإقتصادية ، وهذا يعنى أن حجم تأثير البرنامج المعد كبير.

ويمكن تفسير النتيجة على أساس أن ٩٨٪ من التباين الكلى للمتغير التابع " إدارة الغارمات للأزمات الإقتصادية " من خلال " إدراك الأزمة ، الإستعداد والتخطيط لإدارتها ، مواجهة الأزمة وتقييمها " يرجع إلى المتغير المستقل (البرنامج المعد) ومايحتويه من توعية وإرشاد وأمثلة عملية لبعض الأزمات الإقتصادية والخطوات الإدارية لحلها من خلال توضيح كيفية عمل ميزانية للدخل ، وترشيد الإستهلاك ، وضغط المصروفات ، واستغلال لمهارات أفراد الأسرة فى عمل بعض الأعمال الإنتاجية البسيطة ، وبعض الأفكار السهلة التى تدر دخلا يساعد فى حل الأزمة الإقتصادية ، وفق خطوات منظمة تتصف بالموضوعية والدقة والتكامل والشمولية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠٠٣) ، رشا راغب (٢٠٠٦) كذلك ما أكده محمد هيكل (٢٠٠٦) ، نادية عمرو وآخرون (٢٠١٠) ، علي الرويلى (٢٠١١) من ضرورة أن يخضع التعامل مع الأزمة للمنهج الإدارى السليم لتأكيد النجاح ، وأن اكتشاف إشارات الإنذار واحتواء الأضرار أو الحد منها يأتى عن طريق البرامج التعليمية من المختصين ، لتصبح الأزمة نقطة تحول فى حياة الفرد . وبذلك يتحقق الفرض الخامس .

• ملخص النتائج :

- تعدد أنواع الأزمات الإقتصادية حيث أن (٤٠ ٪) من الغارمات عينة البحث تعرضن لأزماتهن الإقتصادية بسبب (سجن ــ بطالة ــ إدمان) عائل الأسرة ، يلى ذلك (مرض ــ زواج ــ مصاريف دراسة) أحد الأبناء داخل الأسرة بنسبة (٢٦.٧٪) ، وأخيرا تقليد الغير والتطلع لمستوى معيشة أعلى من إمكانيات الأسرة بنسبة (٥٪) .

- انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات عينة البحث بنسبة (٥٣.٣٪) كما أن مستوى إدارة الأزمات كان منخفضا بنسبة (٦١.٧٪) .
- وجود تباين دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الذاتية بمحاورها وفقا لإختلاف المتغيرات الديموجرافية حيث تزداد الكفاءة الذاتية لدى المتزوجات مقارنة بالمطلقات والأرامل ، ولصالح المستوى التعليمى الأعلى ، والأكبر سنا فى كل من " الكفاءة الإنفعالية الكفاءة الإجتماعية ، الكفاءة الإدارية " ، والأقل سنا فى محور الكفاءة الإنتاجية ، ومتوسط حجم الأسرة لصالح الحجم الأصغر ، متوسط الدخل الشهرى للأسرة لصالح الدخل الأعلى ، كذلك لصالح الغارمات العاملات .
- وجود تباين دال إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في مستوى إدارة الغارمات للأزمات الإقتصادية حيث تزداد القدرة على إدارة الأزمات لدى المتزوجات مقارنة بالمطلقات والأرامل ، ولصالح المستوى التعليمى الأعلى ، والأكبر سنا ، ومتوسط حجم الأسرة لصالح الحجم الأصغر ، متوسط الدخل الشهرى للأسرة لصالح الدخل الأعلى ، كذلك لصالح الغارمات العاملات .
- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين تنمية الكفاءة الذاتية للغارمات وقدرتهن على إدارة الأزمات الإقتصادية .
- تختلف نسبة مشاركة متغيرات الدراسة " المستوى التعليمى ، السن ، مدة الزواج ، الدخل الشهرى " على التوالى فى معامل الإنحدار ، بينما كانت نسبة المشاركة فى إدارة الأزمات الإقتصادية " المستوى التعليمى ، مدة الزواج ، السن ، الدخل الشهرى " على التوالى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات درجات عينة البحث التجريبية فى مستوى الكفاءة الذاتية للغارمات ومستوى إدارة الأزمات الإقتصادية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح التطبيق البعدى .

• توصيات البحث Research Recommendations:

- قيام أعضاء هيئة التدريس بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة بالتعاون مع أعضاء القسم التربوى ، بإعداد استراتيجيات وأنشطة إثرائية ملائمة للغارمات لتنمية كفائتهن الذاتية كخطوة جادة لإعادة تأهيلهن وإدماجهن فى المجتمع مرة أخرى ، وإيجاد قنوات اتصال مع المؤسسات الحكومية والأهلية التى تساعد تلك الفئة لتطبيق تلك الإستراتيجيات .
- تفعيل دور متخصصى الإقتصاد المنزلى فى تعليم وتثقيف تلك الفئة المهمشة بأساليب علمية منظمة عن طريق إعداد الخريجين وتزويدهم بكل مايخص تلك الفئة من خلال تنظيم الدورات وورش العمل التدريبية وتقديم الندوات مع الإستعانة بخبراء فى القانون ، ليقوم كل خريج

بدوره فى بيئته المحلية والوصول لأكبر عدد من الغارمات للحد من هذه المشكلة .

- أن تعيد أجهزة الدولة المعنية والمتمثلة فى " وزارة التجارة والصناعة وهيئات حماية المستهلك ، ووزارة التضامن الإجتماعى " النظر فى نظام البيع بالتقسيط وإلزام الشركات الحكومية بالبيع للفقراء بالتقسيط بدلا من بائعى القطاع الخاص ، لتجنب المبالغة فى الفائدة .
- عمل حملة تثقيفية وقائية على نطاق واسع من خلال وسائل الإعلام لتبصير الفئات الفقيرة بالجوانب القانونية بمخاطر تحرير شيكات أوإيصالات أمانة دون تحديد المبلغ ، وتاريخ السداد لتجنب تلاعب الدائنين ومن ثم الإقلال من عدد الغارمات داخل السجون .
- الجدية والسرعة فى التصديق على مقترحات بعض أعضاء مجلس النواب بتعديل قانون الغارمين ، وسن قوانين وحلول تشريعية تكفل الإقتراض العادل لتنظيم العلاقة بين التاجر والمقترض ، وإلغاء العقوبة بالسجن وتبديلها إلى تشغيل الغارم لفترة يحددها القاضى داخل الجهات الحكومية " كعمل تطوعى " يحدد ساعاته وجميع آلياته بما يضمن زيادة الإنتاج بدلا من قضاء عقوبة داخل السجون وتكليف الدولة أعباء إضافية ، وتجنبا للتأثير السلبى على سلوك الغارم سواء الإجتماعى أوالنفسى داخل الاسرة والمجتمع .
- تفعيل الشراكة المجتمعية بين جميع المؤسسات الحكومية والأهلية وذلك بالتكاتف مع وزارة الشئون الإجتماعية ، المجلس القومى للمرأة ، ووسائل الاعلام ، الصندوق الإجتماعى للتنمية ، مصر الخير ، وزارة التضامن الإجتماعى ، الإدارة العامة للأسر المنتجة ، والمهتمين من المدربين على الأعمال التطوعية لتحديث ثقافة الفئات الفقيرة تبعا لمستوى دخل كل منها ومعرفتها وثقافتها حول الطرق والأساليب التى يمكن من خلالها الإقلال من تأثير تداعيات الأزمة المالية العالمية وما نتج عنها من تعويم للجنيه المصرى ، تجنبا لإرتفاع أعداد الغارمات المعرضات للسجن .

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ابراهيم أحمد ، هبة درويش أحمد العسال (٢٠١٥) : الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي الشخصى والقدرة علي اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة – بحث منشور – مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة – ع (٢٧) - يناير .
- أبو بكر جابر الجزائرى (٢٠٠٢) : أيسر التفاسير لكلام العلى الكبير – دار لينا للنشر والتوزيع – دمنهور .
- أبو على الفضل بن الحسن البصرى (١٩٨٦) : مجمع البيان فى تفسير القرآن – دمنهور – دار المعرفة للطباعة والنشر.
- اتحاد الغرف التجارية (٢٠١٦) : تقرير عن تأثير الفروق فى أسعار صرف الجنية المصرى على الإقتصاد المصرى .

- أحلام عبد العظيم مبروك (٢٠١١) : برنامج تدريبى لتنمية الأداء التدريسى للطالبة المعلمة تخصص الاقتصاد المنزلى فى ضوء التحديات المعاصرة – المؤتمر السنوى (العربى السادس – الدولى الثالث) لكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة – ١٣- ١٤ ابريل .
- أحمد العلوان ، رنده المحاسنة (٢٠١١) : الكفاءة الذاتية فى القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهامشية – المجلة الأردنية فى العلوم التربوية – مجلد ٧ – ع٤ .
- أحمد ذكر الله (٢٠١٦) : مآلات تعويم الجنيه وإجراءات الإصلاح الإقتصادى – تقديرات اقتصادية – المعهد المصرى للدراسات السياسية والاستراتيجية .
- أسماء ممدوح فتحى عبد اللطيف ، رشا رشاد محمود منصور (٢٠١٨) : مهارات واستراتيجيات تفاوض الزوجه لإدارة الخلاف مع الزوج وعلاقتها بكفاءتها الإنتاجية – بحث منشور -المؤتمر الدولى " التعليم النوعى فى مصر والوطن العربى فى ضوء استراتيجيات التنمية المستدامة : ١١-١٢أبريل ٢٠١٨ "–كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة.
- أصلان صبح المساعيد (٢٠١١) : التفكير العلمى لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة فى ضوء بعض المتغيرات – مجلة الجامعة الاسلامية " سلسلة الدراسات الانسانية " مجلد ١٩ – ع ١.
- إقبال الأمير السمالوطى (٢٠٠٣) : النساء المعيلات لأسر "المشكلات والحلول" – بحث منشور بمجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية – المعهد العالى للخدمة الاجتماعية بالقاهرة – الجزء الأول ، العدد ١٥.
- آمال صادق ، فؤاد أبو حطب (١٩٩١) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية – مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة .
- إيرينى سمير عوض (٢٠١٥) : أنماط استخدام بطاقات الائتمان فى ظل تكنولوجيات العولمة وانعكاساتها على قيم الأسرة وسلوكها الشرائى (دراسة تحليلية) – كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس .
- إيمان سعيد نجم (٢٠١٥) : السلوك الإنفاقى للمرأة المعيلة فى الأزمات وعلاقته بالرضا عن حياتها – بحث منشور – مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة – ع (٤٠) – أكتوبر .
- إيمان صلاح رزق (٢٠٠٣) : إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالتوافق لدى الأطفال – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الإقتصاد المنزلى – جامعة المنوفية .
- إيمان على عبد الرحمن (٢٠٠٣) : إدارة الأزمات الأسرية وعلاقتها بالموارد البشرية لدى الشباب - رسالة دكتوراة غير منشوراة - كلية الاقتصاد المنزلى - جامعة المنوفية .
- إيمان محمد قطب (٢٠١٦) : التحفيز وعلاقته بالكفاءة الإنتاجية لربة الأسرة – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الاقتصاد المنزلى – جامعة المنوفية .
- بشير صالح الرشيدى (٢٠٠٠) : مناهج البحث التربوى : رؤية تطبيقية مبسطة – دار الكتاب الحديث – القاهرة .
- الحسينى رجب ريحان (٢٠٠٢) : الأدوار الإنتاجية للمرأة الريفية بقرية سلامون القماش بمركز المنصورة بمحافظة الدقهلية ، مجلد أبحاث المؤتمر السابع للإقتصاد المنزلى ، جامعة المنوفية.
- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠١٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية- ط٢- الدار المصرية اللبنانية- القاهرة.
- دعاء عبد الحميد عبد السميع (٢٠١٢) : العلاقة بين الشراكة المجتمعية وتحسين نوعية حياة سجينات الفقر – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة – حلوان .
- رامي محمود اليوسف (٢٠١٣) : المهارات الإجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة فى منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية فى ضوء عدد من المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مجلد ٢١ ، العدد ١، جامعة حائل ، المملكة العربية السعودية .
- رشا عبد العاطى راغب (٢٠٠٦) : فاعلية استخدام تكنولوجيات العولمة على إدراك الزوجة لمواردها الأسرية فى إدارة الأزمات - رسالة دكتوراة غير منشورة - كلية الاقتصاد المنزلى - جامعة حلوان .

- رشا عبد الله عبد الرازق علوان (٢٠٠٧) : أثر استخدام الأسرة للتقنيات الحديثة على أساليب التواصل الزواجي وعلاقتها بالكفاءة الإدارية للزوجة - رسالة دكتوراة غير منشورة - قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة - كلية الاقتصاد المنزلى - جامعة حلوان .
- زكية عبد القادر خليل (٢٠٠٥) : الخدمة الإجتماعية فى مجال رعاية المتسولين والمسجونين المفرج عنهم – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .
- زينب محمد حسين حقي (١٩٩٥) : أثر المستوى التعليمي لربة الأسرة علي النمط الانفاقى والاستهلاكى في ميزانية الأسرة – مجلة بحوث الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية – ع ١ – مجلد ٣.
- سالى طالب علوان (٢٠١٣) : الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد – مجلة البحوث التربوية والنفسية – ع ٣٣.
- سامية عبد الرحيم (٢٠١١) : فاعلية برنامج سلوكى فى تنمية بعض مهارات السلوك التكيفى للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم – مجلة جامعة دمشق – مجلد ٢٧ .
- سيد حسن خير الله ، إسعاد عبد العظيم البنا ، محمود مندوه سالم ، عبد الله محمود الطراونه (٢٠١٦) : التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق النفسى لدي الطلاب المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز فى الأردن – مجلة بحوث تربية نوعية المنصورة – ع ٤٢ ابريل .
- شيماء محمود عبد المقصود (٢٠١٣) : الضغوط الحياتية لسجينات الفقر المفرج عنهن وعلاقتها بالتوافق الشخصى والاجتماعى لهن – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان .
- عبير محمود الدويك ، منار عبد الرحمن خضر (٢٠١١) : أثر استخدام ربات الأسر لبعض الأجهزة المنزلية الحديثة على دافعيتهن للإنجاز وكفائتهن الأدائية والإنتاجية – مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة – ع (٢٣) – أكتوبر – الجزء الثانى .
- عطاف محمود أبو غالى (٢٠١٤) : فاعلية برنامج تدريبى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء اليهن فى مرحلة الطفواة المتأخرة – المجلة الأردنية فى العلوم التربوية – مجلد (١٠) – عدد (٣) .
- على السلمى (١٩٩٥) : إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية - دار غريب - القاهرة .
- على بن هلهول الرويلى (٢٠١١) : إدارة الأزمة " استراتيجية المواجهة " – كلية التدريب – قسم البرامج الخاصة – جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية – الرياض .
- فاطمة محمد أبو الفتوح (٢٠٠٨) : أثر استخدام الإنترنت فى بث برنامج مقترح لإكساب الشباب مفاهيم ومهارات لتنمية قدرتهم على التخطيط للحياة المستقبلية – رسالة دكتوراة غير منشورة – كلية الإقتصاد المنزلى – جامعة حلوان .
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١) : علم النفس المعرفى - الجزء الثانى - دار النشر للجامعات - مصر.
- فرحان لافى النويران ، محمد نزيه حمدى (٢٠١٤) : فاعلية برنامج ارشادى مستند إلى الكفاءة الإنفعالية فى خفض سلوك العدوان وتحسين تقدير الذات لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر فى مدرسة الحلابات الغربى بالأردن – مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات – ع ٣٤ .
- محمد إبراهيم قطاوى ، عبد الكريم محمود (٢٠١٥) : أثر استخدام التعلم الخدمى فى تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر فى تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية فى الأردن – مجلة العلوم التربوية – مجلد ١٩ – ع٢ – الأردن .
- محمد أحمد إسماعيل (٢٠١٢) : إدارة الأزمات – موقع المنتدى العربى لادارة الموارد البشرية .
- محمد أحمد الطيب هيكل (٢٠٠٦) : مهارات إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة – الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- محمد عبد الظاهر الطيب ، حسين الدرينى ، شبل بدران ، حسنى حسين البيلاوى ، كمال نجيب وعدلى طاحون (٢٠٠٠) : مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة .
- محمود منسى (٢٠٠٣) : مناهج البحث العلمى فى المجالات التربوية والنفسية - دار المعرفة الجامعية – الأسكندرية .

- محى محمد مسعد (٢٠١٣) : المتغيرات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية فى العالم العربى (ثورات الربيع العربى) – المكتب الجامعى الحديث – الاسكندرية .
- مسعود بن حسين القحطانى (٢٠٠٩) : التدين وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة تبوك – رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة مؤته .
- منال جاب الله (٢٠٠٩) : التوجهات المستقبلية كدالة للتنبؤ بالكفاية الذاتية والتوقعات الوالدية المدركة لدي عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين – المجلة المصرية للدراسات النفسية – ع (٦٤) – ج (١٩) .
- منى صلاح الدين شريف (١٩٩٥) : إدارة الأزمات فى قطاع الغزل والنسيج ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس.
- منى محمود عبد الله حسن (٢٠٠٨) : أساليب مواجهة الأزمات الأسرية – دراسة ميدانية لعينة من أسر مدينة القاهرة – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الآداب – جامعة عين شمس .
- مها عبد الودود عبد العظيم احمد سرحان (٢٠١٤) : تصور مقترح من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتفعيل خدمات الرعاية الاجتماعية المقدمة للغارمات وأسرهن – رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان .
- نادية حليم (٢٠١٤) : النساء العائلات لأسر فى العشوائيات – المركز القومى للبحوث الجنائية والاجتماعية – القاهرة .
- نادية عبد المنعم السيد عمرو ، سميرة أحمد قنديل ، أحمد البهى السيد ، الحسينى رجب ريحان (٢٠١٠) : برنامج ارشادى لإدارة الأزمات الأسرية وعلاقته بالتوافق الزواجى - مجلة بحوث التربية النوعية - ع (٨) - كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة .
- نافذ نايف يعقوب (٢٠١٢) : الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمى لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد فى بيشة (المملكة العربية السعودية) – مجلة العلوم التربوية والنفسية – مجلد ١٣ – ع ٣ .
- نبراس يونس محمد آل مراد (٢٠٠٨) : بناء وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لدى الرياضيين – مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية – مجلد (١٥) – ع ١١ .
- نجوى سيد عبد الجواد (٢٠٠٣) : مهارات السلوك الإدارى لدى الأبناء الشباب وعلاقتها باستقلالهم النفسى عن الوالدين ، مجلة الدراسات الإجتماعية والإعلامية الطبية ، مجلة (٦) ، العدد (١٨) معهد دراسات الطفولة جامعة عين شمس.
- هدى السيد بهلول (٢٠٠١) : دراسة الأثر التعليمى لبرنامج إرشادى لتنمية وعى المرأة فى بعض مجالات الاقتصاد المنزلى – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الاقتصاد المنزلى – جامعة المنوفية.
- وفاء بنت أحمد بن عبد االله الزهراني (٢٠٠٩) : وعي ربات الأسر بمقومات الكفاءة الإدارية وعلاقته ببعض سمات الشخصية – رسالة ماجستير غير منشورة – قسم السكن وإدارة المنزل – كلية الفنون والتصميم الداخلي للبنات جامعة أم القرى – المملكة العربية السعودية .
- وفاء فؤاد شلبى (١٩٩٩) : إدراك الزوج لدوره فى المسئوليات الأسرية وعلاقته بدافعية الزوجة للإنجاز ، مجلة الإقتصاد المنزلى ، العدد الخامس عشر ، كلية الإقتصاد المنزلى ، جامعة حلوان.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Alldred, c. (2015): A study eighth grade students Self-efficiency as it relates to achievement, grender socioeconomic state, doctoral a dissertation, Liberty University.
- David, S.Dodd (1997): Missionary Family Life: Resources and Strategies for Dealing with Stress, Rosemed .School Of Psycholoy Blola. University, P. (138).
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, R. (2017). Integrating Theoretical, Measurement, and Intervention Models of Youth

Social Competence. Clinical Psychology Review, 27 (3), 327-347.
- Garvai, V, Sinikka (1996): Family Economic Crisis and Survival In The Light Of Future." Finical society for future studies ", Vol. (34), pp. (58-61).
- Pajares, F. (2005): Overveiw of social cognitive theory and Self-efficiency. Educatioonal and psyoological measurement, 86 (3) .
- Pajares,F. , Jonson,M. , & Usher , F. (2013) : Source of writing Self-efficiency Beliefs of Elemantry , Middle , and high school students , Research in the teaching of English , 42 , pp 104 – 120 .
- Prenter, S. & pajares, F. (2014): Source of science Self-efficiency Belifes of Middle school students. Journal of research in science teaching, 43. , 485- 499.
- Rubin K.H., & Rose –Krasnor, L. (2011): Interpersonal proplem solving and social competence in children. V. B. Van Hasselt and Michel Hersen, Hand book of Social development: alifspan prespective .New York: plenum press, 283 – 323.
- Salovey, P & Mayer. J. D. (2012): Emotional Intelligence Imagination, Cognition and Personality, 9 (3), 185- 211. 8.
- Schwarazer, J. (1996): Self- Efficacy, Thought control of action, Washington, Hmisphrere.

البحث السابع

نمطان لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل وأثرهما في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحوهما

إعـــداد:

د/ أنهار على الإمام ربيع د/ نيفين منصور محمد السيد

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية البنات جامعة عين شمس

نمطان لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل وأثرهما في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهن نحوهما

د/ أنهار على الإمام ربيع د/ نيفين منصور محمد السيد

• **المستخلص:**

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر نمطين لعرض الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات تكنولوجيا التعليم، والكشف عن اتجاهاتهن نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى – الجزئى). وتمثلت أدوات البحث فى: اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وبطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومقياس مهارات التنظيم الذاتي، ومقياس اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه بالفصل المعكوس. وتكونت عينة البحث من عدد (٢٦) طالبة، من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات - جامعة عين شمس، للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين: الأولى تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، والثانية تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى. وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين، فى كل من: التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، كما كشفت النتائج عن أن الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو (الكلى – الجزئى)، قد ساعد على زيادة الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لكل من المجموعتين التجريبيتين وذلك في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي، كما أنه لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل، ولأبعاده كل على حده، بينما اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدى للمقياس ككل، ولأبعاده الخاصة بمهارات: إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، البحث عن المساعدة، الفعالية الذاتية، لصالح التطبيق البعدى، وذلك للمجموعة التجريبية الأولى، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين التطبيقين القبلي والبعدى للمقياس ككل، ووجود فروق دالة إحصائيا للأبعاد الخاصة بمهارة: تنظيم بيئة التعلم، واستخدام الإستراتيجية المعرفية، لصالح التطبيق البعدى، وذلك للمجموعة التجريبية الثانية، وأخيرا كشفت النتائج عن الاتجاهات الإيجابية لطالبات المجموعتين التجريبيتين نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

الكلمات المفتاحية : الفصل المعكوس ، نمط عرض الفيديو الكلى ، نمط عرض الفيديو الجزئى المبادئ الأولى للتعليم لميريل، مهارات التنظيم الذاتي، الاتجاهات.

Two Patterns for Video Display at the Inverse Classroom Based on Merrill `s First Principles of Instruction, and their Effect on Calculating Reliability Skills by Using SPSS Program and Developing Self-Regulated Skills in Instructional Technology`s Female Students as well as Revealing their Attitudes towards them

Dr. Anhar Ali El-Emam Rabea
Dr. Neveen Mansour Mohamed El-Said

Abstract

The present research aims at exploring the effect of Two patterns for Video Display at the Inverse Classroom based on Merrill `s First Principles of Instruction on Calculating reliability skills by using SPSS and Developing Self-Regulated Skills in Instructional Technology`s female students as well as revealing their attitudes towards the value of using Video Display with its two patterns To achieve these aims and goals, an Inverse Classroom has been developed based on Merrill `s First Principles of Instruction, with its Two patterns of Video Display (Whole- Partial). The research's tools are: Self-Regulated Skills measure, Test used to measure the cognitive aspects, Observation Forms for calculating reliability by using SPSS and attitudes measure to explore the attitudes of female students included in the research`s sample towards the value of using the two patterns of video display at the Inverse Classroom.The research`s sample consisted of a total number of (26) of 4th grade female students at the Department of Instructional and Information Technology – College of Women –Ain Shams University in the academic year 2017-2018. They are divided into two experimental groups. The first experimental group received education with wholly video display pattern while the second one received education with partial video display pattern. Research`s findings showed that there are no significant differences between the two experimental groups on the post-test in relation to the test used to measure the cognitive aspects, reliability calculation skills by using SPSS and the explanation of the results of the statistical analysis tables, Moreover the research`s findings revealed that the use of the Inverse Classroom based upon Merrill `s First Principles of Instruction with its two patterns of video display (partially –wholly) helped in increasing the cognitive aspects for both the experimental groups on the posttest as compared to the pretest used to measure the cognitive aspects. The findings also indicated that there are no statistically significant differences on the posttest between the two experimental groups in relation to the self-regulated skills measure

as a whole or for each one of its dimensions individually. However, the research findings revealed that There are statistically significant differences between the pre-test and the post-test in relation to the skills of learning strategies and tasks management, help seeking and self-efficiency and those differences tilt in favour of the first experimental group based upon the post-test scores. Furthermore, the research`s findings showed that there are statistically significant differences between the pre-test and the post-test taken with all dimensions collectively or each dimension individually, in relation to organization and the use of cognitive strategy and those differences tilt in favour of the second experimental group based upon its post-test scores. Finally, the findings revealed that the female students in both experimental groups have positive attitudes towards the high value of using video display with its two patterns (partial or whole) at the Inverse classroom based upon Merrill`s First Principles of Instruction.

Key Words: Inverse Classroom – Whole Display Video Pattern – Partial Display Video Pattern - Merrill `s First Principles of Instruction – Self-Regulated Skills – Attitude

- **مقدمة:**

بالرغم من ازدياد استخدام التعلم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية، إلا أنه يُواجه تحديات تعيق تطبيقه بالشكل المطلوب، حيث أن تطبيق التعلم الإلكتروني بشكل جيد، يتطلب توجيه اهتمام كافٍ للجوانب التقنية والتربوية، هذا بالإضافة إلى أن التعلم الإلكتروني قد لا يناسب جميع التخصصات، وقد لا يناسب جميع المتعلمين، لذا فإن النظام التربوي بحاجة إلى تبنى نموذج مناسب لدمج التعلم الإلكتروني، مع التعليم التقليدي، لذلك ظهر مفهوم التعلم المدمج Blended Learning، الذي يجمع بين التعليم التقليدي، والتعلم الإلكتروني، حيث يُوظفا معًا، ويتشاركا في إنجاز المهمات التعليمية، وتحقيق أهدافها، وهكذا يجمع التعلم المدمج بين مزايا التعلم الإلكتروني، والتعليم التقليدي على أساس التكامل بينهما، ومع التطورالتقني ونمو التعلم المدمج، ظهر له العديد من الأشكال، والتي من أهمها: ما يطلق عليه الفصل المعكوس Inverse Classroom، الذي يُعد تعديلاً لنموذج التعليم المتمركز حول المعلم، ليصبح متمركزًا حول المتعلم (Felder, 2012).

فالثورة الرقمية كان لها تأثيرات على مجال التعليم، كما هو الحال في غيره من المجالات الأخرى، حيث أدت هذه التأثيرات إلى تغيرات جذرية فيما يتعلق بمداخل التدريس والتعلم المعتمدة، وفى عصر الثورة الرقمية فإن الطلاب لديهم صفات مميزة مختلفة، بالمقارنة بتلك التي كانت سائدة في

الماضي، وبالتالي فإنه من الصعب جذب اهتمام الطلاب للأنشطة التعليمية من خلال مداخل التدريس التقليدية.

وفى هذا الصدد فإن خبراء التربية يُظهرون اهتمامًا كبيرًا بمداخل التدريس الجديدة التي تلبى احتياجات العصر، ويُعد نموذج الفصل المعكوس هو إحدى هذه المداخل (Cevikbas& Argun, 2017, p. 189)، فالفصل المعكوس يُعرف بأنه: نموذج تعليمي يشاهد فيه الطلاب المحتوى التعليمي قبل الفصل، من خلال محاضرات الفيديو أوأي مواد تعليمية آخري، والتي يُعدها المعلم، ويُستخدم الوقت في الفصل للتعلم النشط المتمركز حول المتعلم (Long, et al., 2016, p. 245)، حيث يشير صن وآخرون (٢٠١٨)، إلى أن أنشطة ما قبل الفصل في نموذج الفصل المعكوس، تكون موجهه نحو المستويات المعرفية المتمثلة في: التذكر، والفهم والتطبيق، بينما أنشطة التعلم داخل الفصل تكون موجهه نحو المستويات المعرفية العليا المتمثلة في: التحليل، والتقويم والابتكار (Sun, et al., 2018, p. 43).

وتتمثل الأهمية التعليمية للفصل المعكوس، في أنه يُدعم مشاركة الطلاب في التعلم، والتي تكون مشاركة نشطة وإيجابية تدعم قدراتهم لحل المشكلات، من خلال العمل التعاوني والتشاركى، ويُعطى الفرصة للمعلم للإرشاد والتوجيه الفردي للمتعلم، حيث يوفر الفصل المعكوس في كل من بيئاته الثرية، داخل وخارج الفصل، لكل من الطلاب والمعلمين، العديد من المكاسب التعليمية، والتي تتمثل في:

إعطاء الفرصة للطلاب للتعلم وفقاً لسرعة أدائهم الفردي، حيث يستفيد الطلاب من عروض الفيديو، والعروض التقديمية التي يشاركونها في المنصات الرقمية خارج المدرسة، ويمكن للطلاب تكرار مشاهدة الفيديو من خلال إيقافهم للعرض، ويمكنهم الوصول إلى المواد التعليمية المكتوبة والبصرية، وذلك في الوقت المناسب لهم، وبالتالي فإنه يمكن للطلاب الاستفادة بسهولة من التكنولوجيات الرقمية، بالإضافة إلى دعم المعلمين لهم، فخارج الفصل في نموذج الفصل المعكوس لم يعد الطلاب بمفردهم، لأنهم يتواصلوا مع معلميهم وزملائهم، باستخدام التطبيقات الرقمية في أي وقت، حيث يحصل الطلاب على التغذية الراجعة الكافية والفعالة، وفى هذا الصدد فإنه يتم بناء شبكة اتصالات جيدة ومفيدة بين المعلمين والطلاب، وينتج عن هذا الاتصال عملية تفاعل نشيطة أيضًا وبالتالي فإن هذا النموذج يزيد من التفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلاب بعضهم بعضًا داخل الفصل وخارجه، كذلك يساعد المعلم والطالب على استخدام وقتهم بفاعلية بالإضافة لفرصة تعديل المفاهيم الخاطئة التي يمكن أن تتكون لدى الطلاب عن طريق التواصل الفوري والتفاعل متعدد الجوانب (Cevikbas& Argun, 2017, pp. 194-195).

وبتحليل الباحثتان للعديد من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالفصل المعكوس، تم التوصل إلى أن هناك العديد منها الذي أكد على التأثيرات الإيجابية للفصل المعكوس على نواتج التعلم في المواد الدراسية المختلفة، حيث أثبتت دراسة (Soliman, 2016) ، فاعلية وكفاءة تطبيق الفصل المعكوس كطريقة تدريس في اللغة الانجليزية، ودراسة (Thai, et al., 2017)، التي أكدت نتائجها على أن الفصل المعكوس يمكن أن يكون طريقة واعدة في دعم وتعزيز الأداء التعليمي للطلاب، كما أوضحت النتائج أن الأداء التعليمي كان مرتفعًا في الفصل المعكوس، يليه التعلم المدمج، ثم التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، ودراسة (Lopes& Soares, 2018)، التي أوضحت نتائجها أن نموذج الفصل المعكوس كان له تأثير إيجابي على التحصيل الكلى في مقرر المحاسبة المالية، ودراسة (Gilboy, et al., 2015)، التي بينت نتائجها تفضيل الطلاب لنموذج الفصل المعكوس، مقارنة بالاستراتيجيات التقليدية في تعلم مقرر التغذية.

ودراسة (Mason, et al., 2013)، التي توصلت إلى أن الطلاب أظهروا أداء أفضل بالتعلم بالفصل المعكوس، مقارنة بالطريقة التقليدية، ودراسة إبراهيم الغامدى (٢٠١٧)، التي توصلت إلى الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تدريس الإحصاء على تنمية التفكير، والحس الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا، مقارنة بالطريقة التقليدية، ودراسة أحمد السيد (٢٠١٦)، التي توصلت إلى وجود حجم تأثير كبير لإستراتيجية الفصل المعكوس القائم على ما وراء المعرفة على تنمية الجانب المعرفي والمهارى لدى طلاب عينة بحثه.

كما أتضح للباحثتين على النقيض من ذلك، أن هناك فئة أخرى من الدراسات مثل دراسة (Clark, 2015)، التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين تعلم الرياضيات بالفصل المعكوس، والطريقة التقليدية ودراسة (Davies, et al., 2013)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الفصل المعكوس، والفصل التقليدي على تحصيل الطلاب، والإنجاز الأكاديمي النهائي، ودراسة (Strayer, 2012)، التي توصلت إلى أن الطلاب كانوا أقل رضاء عن التعلم بنموذج الفصل المعكوس، وعن المهام التعليمية وذلك بسبب شعورهم بأنهم أقل استقرارًا في الفصل المعكوس، نتيجة تنوع أنشطة التعلم في الفصل، كما أكدت دراسة (Hernandez-Nanclares, et al., 2016)، اختلاف نتائج الدراسات فيما يخص فاعلية الفصل المعكوس حيث تم بعضها في التعليم العالي، والبعض الأخر في المدارس.

ومما سبق يتضح أن هناك فئة من هذه الدراسات أكدت على فاعلية الفصل المعكوس، مقارنة بالطرق التقليدية في تعلم المواد الدراسية المختلفة

بينما توصلت فئة آخري من الدراسات إلى تساوى تأثير الفصل المعكوس، مع طرق التعلم التقليدية، على نواتج التعلم المختلفة، ومن الملاحظ أن هذه الدراسات ركزت على مقارنة هذا النموذج بطرق التعليم التقليدية، التي تتم وجهًا لوجه، حيث تباينت نتائج هذه الدراسات، فهناك دراسات دعمت هذا النموذج وأسفرت عن فعاليته، فى حين توصلت بعض الدراسات الأخرى إلى عدم فعاليته، أو تساوى أثره مع الطرق التقليدية، ويُرجع صن وآخرون (٢٠١٨) هذه النتائج المتباينة إلى عدة أسباب منها: أن هناك تغير فى تصميم وتطبيق الفصول المعكوسة، ومن هذه الاختلافات: أولا، أنه يتم توجيه وإرشاد الطلاب عن طريق أطر مفاهيمية متنوعة، والتى تعكس طرق مختلفة لتعلم الطلاب، ثانيًا، المدى الواسع لمجالات المحتوى التي تعمل داخلها الفصول المعكوسة، ثالثًا، عدم تجانس الطلاب في كثير من الأحيان، ومن ثم عدم انسجامهم معًا، مما يؤدى لنجاح بعضهم فى نموذج الفصل المعكوس، وإخفاق البعض الأخر، ولذلك يجب أن تتجه الدراسات إلى خارج حدود المقارنة بين الفصل المعكوس، والفصل التقليدي، لتهتم بالبحث فى كيفية تعلم الطلاب في بيئة الفصول المعكوسة، ووصف تعلم الطلاب في هذه البيئات (Sun, et al., 2018, p.42)؛ لذلك كان اهتمام البحث الحالي بنموذج الفصل المعكوس وذلك لاختلاف نتائج الأبحاث والدراسات فيما يخص فاعليته.

وقد أكد لو وهيو (٢٠١٧ب) أنه على الرغم من استمرار ازدياد الاهتمام بالفصل المعكوس، إلا أن تطبيق هذا النموذج تحركه المعتقدات البديهية للمعلمين أكثر من المبادئ القائمة على أسس تجريبية، ولذلك فإنه أنه يلاحظ أن الكثير من الدراسات استبدلت فقط التعليم فى الفصل بعروض الفيديو، واستخدام وقت الفصل للمناقشات الجماعية، لذلك اهتمت الدراستان اللتان قاما بهما لو وهيو بمعرفة ما هو إطار التصميم التعليمي الذى يجب استخدامه فى التخطيط للمدخل الكلى الشامل للفصل المعكوس واتبعا فى ذلك المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وأوضحت النتائج فاعلية الفصل المعكوس المصمم وفقا لهذه المبادئ (Lo& Hew, 2017b)، كما أشار لو وآخرون (٢٠١٨)، إلى أن العديد من الدراسات التجريبية قيمت مدخل الفصل المعكوس، ولكن ما يزال هناك حاجة لدراسات توضح الأطر النظرية لتصميم وتطبيق هذه الفصول، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق نظرية التصميم لميريل لتطوير الفصل المعكوس، الذي أثبت فاعليته فى الرياضيات، والفيزياء واللغة الصينية، مقارنة بالفصل التقليدى (Lo, et al., 2018)، ومن الجدير بالذكر أن ميريل (٢٠٠٢) قد قام بمراجعة نظريات التصميم التعليمي فى محاولة منه للتعرف على المبادئ الموصى بها، والمشتركة بين هذه النظريات حيث قام بوضع خمسة مبادئ أولى للتعليم وهى: ١) يتم دعم التعليم عندما يشترك الطلاب فى حل مشكلات حقيقية، ٢) يتم دعم التعليم عندما يتم

تنشيط المعرفة الحالية بوصفها أساسًا تبنى عليه المعرفة الجديدة، ٣) يتم دعم التعليم عندما يتم عرض وتقديم المعرفة الجديدة للمتعلم، ٤) يتم دعم التعليم عندما يقوم المتعلم بتطبيق المعرفة الجديدة، ٥) يتم دعم التعليم عندما يتم دمج المعرفة الجديدة بصورة متكاملة مع الواقع الحقيقى للمتعلم (Merrill, 2002, pp. 43-44)؛ لذلك وكنتيجة للتأكيد على الحاجة لدراسات تهتم بتصميم الفصل المعكوس وفقا لإطار نظري، ونظرية واضحة للتصميم التعليمى، أتجه اهتمام البحث الحالي لتصميم الفصل المعكوس، وفقا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل، لما ثبت من فاعليتها فى تصميم الفصول المعكوسة في مجالات متعددة، كما اتضح من دراسات (Lo& Hew, 2017b; Lo, et al., 2018).

ومن المتغيرات التصميمية المهمة للفصول المعكوسة، والتي اهتم البحث الحالي بالكشف عن أثرها، واختلاف فاعليتها، هي أنماط عرض الفيديو الكلى والجزئي، وذلك للدور الكبير الذي يلعبه الفيديو التعليمي في الفصل المعكوس، حيث يرجع انتشار استخدامه لعدة أسباب أهمها: أن تقديم المحتوى التعليمي من خلال الفيديو يسمح باستخدام وقت الحصة الرسمي فى دعم عمليات التعلم لدى الطلاب، وتحفيزهم للتعلم من أقرانهم، والقيام بأنشطة تعلم جماعية، كذلك يُدعم التعلم من خلال تحكم الطالب في عرضه وتكراره، وكذلك سهولة استخدام وإعداد الفيديو التعليمي من قبل المعلمين، لتوفر برامج تسجيله، وبرامج عمل المونتاج عليه، وبمجرد نشره فإنه من السهل الرجوع إليه، وتعديله، والعمل عليه واستخدامه أكثر من أكثر من مرة، كذلك يراعى الفيديو الفروق بين المتعلمين من حيث سرعة التعلم وقصر مدة الفيديو، وتقديمه في شكل مركز يشجع المتعلمين على مشاهدته وتسجيل ملاحظاتهم حول محتواه (هيثم على، ٢٠١٧، ص ص ١٩١- ١٩٢؛ Song& Kapur, 2017, p. 239)، ويعرف لونج وآخرون (٢٠١٦) مصطلح الفيديو الرقمي بأنه يشير إلى:

التدوينات الصوتية للفيديو Video Podcasts والصور السمعية Audio Graphs، والبث الفيديوى Vodcasts، والبث على المواقع الإلكترونية Webcast، وجميع هذه الأشكال تشير إلى ملفات معروضة بالفيديو يتم توزيعها على الطلاب في صورة رقمية من خلال الانترنت لأغراض تعليمية وذلك في شكل مقاطع فيديو، أو بث وعروض على الشاشة (Long, et al., 2016, p. 246).

كما أن لتتابعات الفيديو الرقمي دور كبير في إكساب المتعلمين العديد من المهارات، فقدرة تتابع الفيديو في إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة، قد يرجع إلى أن تعليم المهارات العملية يقوم في المقام الأول على نماذج الأداء

الشارح للمهارة، والتي تستهدف عرض المهارة بكافة جوانبها المعرفية والأدائية والوجدانية، حيث يتم تحليل المهارة وتنظيمها في خطوات متسلسلة بدقة وشرح هذه الخطوات، وعرض الأداء الصحيح، مع توضيح الأخطاء التي يمكن الوقوع فيها، وكيفية تجنبها، وهو ما تستطيع تتابعات الفيديو الرقمي تنفيذه وعرضه على المتعلمين، بحيث يمكنهم استيعاب جميع جوانب المهارة ومتابعة جميع تفاصيلها بدقة (أشرف زيدان و وليد الحلفاوى، ٢٠١١، ص ص ١٧٩-١٨٠).

وترتبط تتابعات الفيديو المرئية الكلية أو الجزئية بعمليات تنظيم المحتوى التعليمي، والتي تُعد أحد متغيرات تصميم برامج الفيديو، ويمكن القول أن الاستناد في ذلك يرجع إلى أن مقاطع الفيديو التعليمية، تعد في الأساس تتابعات مرئية، تتكون من سلسلة من المشاهد المترابطة التي تربطها فكرة منهجية واحدة، حيث أن عرض تتابعات الفيديو بشكل كلى أو جزئى يرتبط بما تتضمنه هذه التتابعات من محتويات يتم تنظيمها إما كليًا وتقديمها دفعة واحدة، أو تقديمها بشكل جزئى من خلال تقسيم المهارة الرئيسية إلى مهارات فرعية، يتم عرضها من خلال التتابعات الجزئية، والتي تختص كل منها بمهارة فرعية محددة، تشكل في مجموعها فيما بعد المهارة الرئيسية المطلوبة (فرحان الشمرى وأكرم فتحي، ٢٠١٧، ص ص ٨٠-٨١؛ **Coldevin, 1981, p. 78**)، كما يذكر داتينو وآخرون (٢٠٠٣)، أن المتغيرات المرتبطة بتتابعات الفيديو لها دور كبير فى إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة، وبخاصة المهارات المعقدة التى يتم تقديمها لهم، حيث أن تجزئة التتابعات إلى تتابعات قصيرة، تساهم بشكل كبير فى إكساب المتعلمين المهارات، في إطار يسمح لهم بالتركيز على جوانب الأداء ضمن المهارة **(D`Ateno, et al., 2003)**.

ومن الدراسات القليلة التى اهتمت بتنظيم محتوى الفيديو كليًا أوجزئيًا فى بيئة الفصل المعكوس، دراسة فرحان الشمرى وأكرم على (٢٠١٧)، التي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف تنظيم المحتوى فى الفصول المعكوسة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية، وتوصلت نتائجها إلى تفوق المجموعة التي درست المحتوى بطريقة التنظيم الجزئي، وهناك مجموعة من الدراسات الأخرى، التى اهتمت بالتنظيم الكلى والجزئي للمحتوى، فى بيئات غير بيئة الفصل المعكوس، مثل دراسة أشرف زيدان ووليد الحلفاوى (٢٠١١) التي استهدف البحث عن أثر التفاعل بين نمط الوصول، ونمط التتابع المرئي لمقاطع الفيديو عبر الويب، فى تنمية المهارات العملية لدى الطلاب الصم حيث تفوقت المعالجة الخاصة بنمط الوصول البديل مع التتابع الجزئي فى التحصيل والأداء المهارى للطلاب الصم، ودراسة مروة زكى (٢٠١٣)، والتي

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى، ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب، حيث كانت أفضل المجموعات مجموعة التنظيم الكلى، ونمط الاكتشاف الموجه، ودراسة ماريان جرجس (٢٠١٧) والتي هدفت إلى دراسة أثر نمط تنظيم المحتوى (الكلى – الجزئي) القائم على تقنية الواقع المعزز، وتوصلت إلى أن الفروق الدالة في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى، كانت لصالح المجموعة التي درست بنمط التنظيم الكلى.

ويلاحظ مما سبق عرضه فيما يخص الدراسات التي اهتمت بتنظيم المحتوى الكلى والجزئي، أن الدراسات التي اهتمت بالتنظيم الكلى والجزئي لعروض الفيديو بالفصل المعكوس، تمثلت في دراسة فرحان الشمرى وأكرم على (٢٠١٧)، أما بقية الدراسات التي تم عرضها، فإنها تناولت التنظيم الكلى والجزئي للمحتوى فى بيئات تختلف عن بيئة الفصل المعكوس، كما يُلاحظ أيضًا تباين نتائج هذه الدراسات ما بين فاعلية التنظيم الكلى أو الجزئى، وهذا من الأسباب التي دفعت الباحثتان للاهتمام بنمطي عرض الفيديو الكلى والجزئى في الفصل المعكوس، بالإضافة إلى أن تمكن طالبات عينة البحث من المهارات الخاصة بحساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، تتطلب مصدر تعلم كالفيديو لتوضيح خطوات أداء، وتنفيذ هذه المهارات سواء بالنمط الكلى أو الجزئى خارج وقت المحاضرة، حيث كان لدى الباحثتان التشوق والفضول لمعرفة هل النمطين لهما نفس الأثر في تعلم هذه المهارات، أم أن أحدهما سيتفوق على الآخر، لذلك كانت من ضمن أهداف البحث الحالي معرفة أثر اختلاف نمطي عرض الفيديو (الكلي- الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل على مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

أما بالنسبة للتنظيم الذاتي فإنه يحتل مكانة مهمة في الفصل المعكوس ويعد من الدعائم الأساسية التي يبنى عليها هذا النوع من التعلم، حيث يوفر الفصل المعكوس الفرص للطلاب لكي يتولوا السيطرة والتحكم في تطور تعلمهم، ويكونوا مسئولين عنه، ويتطلب هذا النموذج من الطلاب بذل الكثير من الجهد، حيث يُتوقع من الطلاب فى الفصل المعكوس بأن يكونوا موجهين ذاتيًا، وأن يكملوا مهام ما قبل الفصل، لكي يكونوا مستعدين جيدًا للأنشطة داخل الفصل، ولكي يشترك الطلاب بنشاط في أنشطة الفصل، فإنهم يحتاجوا إلى تحديد أهدافهم التعليمية الشخصية، وإلى استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة، وبأن يكونوا قادرين على مراقبة سلوكهم، وفى هذا الموقف فإنه من المهم للطلاب معرفة كيفية تنظيمهم لوقتهم، ومواردهم، واستراتيجياتهم من أجل تحقيق أهدافهم التعليمية، وتُظهر الأبحاث بأن الطلاب ذوى

المستويات الأعلى في الضبط والتنظيم الذاتي، يميلوا إلى التعلم بفاعلية ويحصلوا تحصيلا علميًا أفضل في الفصل المعكوس، بالمقارنة بهؤلاء الطلاب ذوى المستويات الأقل من الضبط والتنظيم الذاتي (Sun, et al., 2018, p. 42; Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 339).

ويؤكد بينتريتش (١٩٩٥) على أن الاهتمام بمهارات التنظيم الذاتي للتعلم لا ينعكس فقط على اكتساب المعلومات، أو تطوير الأداء، وإنما يمتد إلى العديد من التضمينات التربوية الأخرى، كزيادة وعى المتعلم بطرق تعلمه وطرق تعامله مع المعلومات، وتنظيمه لبيئة تعلمه، وقدرته على تنشيط وتوجيه ومراقبة عملية تعلمه، مستفيداً من التغذية الراجعة في المواقف التعليمية، ومن ناحية أخرى فإن مهارات التنظيم الذاتي ليست سمة شخصية موروثة، وإنما هى مهارات يمكن اكتسابها، وتنميتها من خلال الخبرة والتدريب، والتأمل الذاتي، والتحكم السلوكي، وهي أكثر ملائمة لطلاب الجامعة والمراحل التعليمية العليا، نظرًا لأن هؤلاء الطلاب لديهم قدرة أكبر على التحكم في عملية تعلمهم، وفيها يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي له، وأنشطته في تطوير معارفه ومهاراته، كما أن الطلاب في هذه المرحلة لديهم مهارات الاستعداد للتنظيم الذاتي للتعلم، ولكن لا تبرز هذه المهارات في سلوكياتهم، إلا إذا توافرت البيئة، والأساليب المناسبة لتنشيطها، ويحدث التعلم المنظم ذاتيًا عندما يكون الطلاب مدفوعين للاندماج فى أنشطة التعلم داخل بيئات تعليمية تعزز تنظيم الذات لديهم، ولكي يصبح الطالب منظمًا ذاتيًا، فإنه لابد أن يكون نشطا وفعالا وإيجابيًا فى عملية تعلمه ومندمجا في أدائه، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات للتعلم إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام والدراسة والبحث، أو في تصميم البيئات واختيار الأساليب المناسبة لتنشيط وتنمية هذه المهارات (Pintrich, .1995).

ويعرف زيمرمان (١٩٨٩)، التنظيم الذاتي بأنه: نشاط أولى ذاتي يتضمن عمليات تحديد الهدف، وتنظيم الجهد لتحقيق الهدف، والمراقبة الذاتيةوإدارة الوقت، وتنظيم بيئة التعلم، وطبقا لهذا التعريف فإن الأفراد المنظمون ذاتيًا هم أفراد مشاركون فى عملية التعلم بفاعلية، يعرفون كيف، ولماذا يختارون إستراتيجية معينة فى تعلمهم الذاتي، ويميزون بين الأداء الفعال وغير الفعال، ويبدءون بأنفسهم في توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة أكثر من اعتمادهم على الآخرين، فهم قادرون على تعديل سلوكهم وتكييف أنشطتهم لكي يصلوا إلى أهدافهم (Zimmerman., 1989, p. 329) وهناك العديد من التصنيفات لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، ومن هذه التصنيفات تصنيفها إلى: ا) استراتيجيات معرفية Cognitive Strategies وتضم الأساليب التي يستخدمها الطلاب فى تعلم، وتذكر، وفهم المادة

التعليمية الجديدة، وربطها بما سبق تعلمه في مواد دراسية سابقة، ووعيهم بما يتم عمله، واستخدام الطلاب الاستراتيجيات الرئيسية لمعالجة المعلومات ٢) استراتيجيات ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي **Meta Cognitive and Self-regulatory Strategies**، وتهتم باستخدام الطلاب استراتيجيات التحكم في سلوكياتهم المعرفية، وتنظيمها، مثل: تحديد الأهداف، ومتابعة الفهم وتنظيم وضبط سلوكهم التعليمي، حيث تضم استراتيجيات فرعية تتمثل في: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، ٣) استراتيجيات إدارة الموارد أو المصادر **Resource Management Strategies**، وتشير إلى الاستراتيجيات التنظيمية للمتعلمين للتحكم في الموارد، بالإضافة إلى معرفتهم الذاتية المستقلة، حيث تضم استراتيجيات فرعية تتمثل في: إدارة الوقت، التحكم في البيئة، البحث عن المساعدة **(Pintrich, 1999, pp .460-462; Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 339)**، وقد ركز البحث الحالي على ثماني مهارات للتعلم الذاتي، وهي: مهارة وضع الأهداف، مهارة تنظيم بيئة التعلم، مهارة إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، مهارة إدارة الوقت، مهارة البحث عن المساعدة، مهارة تقييم الذات، مهارة الفعالية الذاتية، ومهارة استخدام الإستراتيجية المعرفية.

ومن الدراسات التي اهتمت بمهارات التنظيم الذاتي في الفصل المعكوس دراسة **(Lai & Hwang, 2016)**، التي قارنت بين مدخل الفصل المعكوس المنظم ذاتيًا، ومدخل الفصل المعكوس التقليدي، في الرياضيات، وتوصلت إلى أن تكامل ودمج إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم المعكوس، يمكن أن يُحسن الفعالية الذاتية للطلاب، وكذلك استراتيجياتهم في التخطيط، واستخدام وقت التعلم، ومن ثم يمكنهم التعلم بفعالية، وتحقيق مستوى أفضل في التحصيل الأكاديمي، ودراسة فوزية الحربي (٢٠١٧)، التي هدفت للتعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وتوصلت الدراسة إلى أن تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر الطلاب تمثلت في : زيادة الرغبة في التعلم والمعرفة، توفير الوقت والجهد في التحصيل الدراسي، تقديم التغذية الراجعة الفورية، زيادة مقدار الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، ودراسة **(Sun, et al., 2018)**، التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين التحصيل وثلاثة مكونات للتنظيم الذاتي وهى: مجال المعرفة السابقة، الكفاءة الذاتية، واستخدام إستراتيجيات التعلم، وذلك من خلال مقررين في الرياضيات، يقومان على الفصل المعكوس فى التعليم الجامعي، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للطلاب في تعلم الرياضيات، واستخدام استراتيجيات البحث عن المساعدةوبين التحصيل الأكاديمي لهم، وذلك في كل من بيئة التعلم قبل الفصل، وداخل الفصل، ودراسة **(Cakiroglu& Oztruk, 2017)**، والتي هدفت إلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي من خلال الفصل المعكوس، وقد تم تنفيذ أنشطة تعلم

قائمة على المشكلات داخل الفصل، من أجل تدعيم وتنمية التنظيم الذاتي وبشكل عام فإن مهارات التنظيم الذاتى لدى الطلاب قد زادت، وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات المهمة، والبحث عن المساعدة، وتحديد وتخطيط الهدف، كانت عالية فى التعلم وجهًا لوجه، بينما كانت مهارات تحديد الأهداف، واستراتيجيات المهمة، والبحث عن المساعدة، متوسطة فى التعلم قبل الفصل، وكانت مهارات بناء البيئة، وتخطيط الهدف فى أعلى مستوى لها فى جلسات المنزل.

يتضح من العرض السابق للدراسات الخاصة بمهارات التنظيم الذاتي للتعلم، أن هذه الدراسات قد اتفقت بشكل عام على فاعلية الفصل المعكوس في تنمية مهارات التنظيم الذاتي، ويتضح أيضًا التأكيد على أهمية تنمية هذه المهارات لدى طلاب الجامعة لأنها المرحلة العمرية الأكثر ملائمة لتنمية هذه المهارات، ويلاحظ كذلك أن مهارات التنظيم الذاتي لم تُنمى بنفس الدرجة، وذلك في بيئتي الفصل المعكوس داخل وخارج الفصل، مما دعا الباحثتان للاهتمام بهذا المتغير وهو مهارات التنظيم الذاتي، وذلك من خلال الفصل المعكوس الخاص بالبحث الحالي والذي تم بناءه وفقا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو الكلى والجزئي، لأنه قد يختلف تأثير متغيرات تصميم الفيديو فى الفصل المعكوس، على مهارات التنظيم الذاتي لطالبات عينة البحث، وهذا ما هدف البحث الحالي للكشف عنه.

ومما حرص عليه البحث الحالي أيضًا الكشف عن اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطي العرض الكلى والجزئي في نموذج الفصل المعكوس، حيث اهتمت العديد من الدراسات بالكشف آراء، واتجاهات الطلاب نحو التعلم من الفصل المعكوس، مثل دراسة (Caligaris, et al., 2016)، التي أوضحت نتائجها تحقيق درجة عالية من قبول الطلاب لنموذج الفصل المعكوس، حيث شعر الطلاب بالرضا تجاه الفيديو المقدم لهم قبل الفصل، ودراسة (Roach, 2014)، التي أوضحت أن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو نموذج الفصل المعكوس، ودراسة (Love, et al., 2014)، التي توصلت إلى أن الطلاب يُقدرون قيمة التعاون ومكونات الفيديو التعليمي في الفصل المعكوس، وكذلك أوضحت الدراسة المسحية الاستكشافية التي أجراها (Long, et al., 2016)، حول الاتجاهات والميول المفضلة للطلاب فيما يتعلق بالتعلم قبل الفصل، للطلاب الجامعيين فى العلوم، باستخدام نموذج الفصل المعكوس، أن الطلاب كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الفيديو في الفصل المعكوس.

وتأسيسًا على كل ما سبق هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر نمطين لعرض الفيديو (الكلى –الجزئي) في الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى

للتعلم لميريل، في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات تكنولوجيا التعليم، والكشف عن اتجاهات الطالبات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه فى الفصل المعكوس.

• مشكلة البحث:

من العرض السابق خلصت الباحثتان إلى ما يلى :

- تباين نتائج الأبحاث والدراسات فيما يخص فاعلية الفصل المعكوس بالمقارنة بالطرق التقليدية فبعض الدراسات تؤكد تفوقه على الطرق التقليدية، وعلى التعلم الإلكترونى مثل دراسة (Soliman, 2016; Thai, et al., 2017; Lopes& Soares, 2018)، والبعض الآخر يؤكد تساوى تأثيره بالطرق التقليدية مثل دراسات (Clark, 2015; Hernandez-Nanclares, et al., 2016; Davies, et al., 2013)، ومن هنا توجد حاجة لإجراء بحث للكشف عن فاعلية التعلم بالفصل المعكوس.
- تأكيد الأبحاث على ضرورة تبنى إطار نظرى ونظرية للتصميم التعليمى، يقوم عليها الفصل المعكوس، حيث كانت الدراسات التى اهتمت بهذا المجال قليلة، وهما دراستى (Lo& Hew, 2017b; Lo, et al., 2018) والتى أثبتتا فاعلية الفصل المعكوس المصمم وفقا لنظرية التصميم التعليمى لميريل، مما دفع الباحثتين لتصميم الفصل المعكوس للبحث الحالى، وفقا للمبادىء الأولى للتعليم لميريل.
- ندرة الدراسات التى اهتمت بتنظيم محتوى الفيديو التعليمى الكلى والجزئى فى نموذج الفصل المعكوس، مثل دراسة (فرحان الشمرى وأكرم على، ٢٠١٧)، أما بقية الدراسات مثل دراسة (أشرف زيدان و وليد الحلفاوى ٢٠١١؛ ماريان جرجس، ٢٠١٧؛ مروة زكى، ٢٠١٣)، فقد اهتمت بتنظيم المحتوى الكلى أوالجزئى فى بيئات تختلف عن بيئة الفصل المعكوس، ومن الملاحظ تضارب نتائج هذه الدراسات فيما يخص تفوق أحد التنظيمين الكلى أوالجزئى، وهذا ما دعا الباحثتنان للاهتمام بالمتغير التصميمى الخاص بنمط عرض الفيديو الكلى والجزئى فى الفصل المعكوس، وخاصة أن الفيديو التعليمى بصفة عامة مناسب لتعلم مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لدى طالبات عينة البحث.
- التأكيد على علاقة الفصل المعكوس ودوره فى تنمية مهارات التنظيم الذاتى للتعلم، وذلك ما أكدته الأبحاث والدراسات، مثل دراسة (Lai & Hwang, 2016; Cakiroglu& Oztruk, 2017; Sun, et al., 2018) واستعداد طلاب الجامعة لتنمية هذه المهارات لديهم، مما دفع الباحثتان للاهتمام بهذه المهارات لمعرفة أثر اختلاف نمطى عرض الفيديو فى الفصل المعكوس على مهارات التنظيم الذاتى لدى طالبات عينة البحث.

- تأكيد الدراسات والبحوث على أهمية معرفة آراء واتجاهات المتعلمين نحو بيئات التعلم التى يتعرضون لها، وخاصة أن معرفة هذه الآراء والاتجاهات تعد من الأهداف الوجدانية المهمة التى تؤثر على عملية التعلم كما اتضح من دراسة (Caligaris, et al., 2016; Long, et al., 2016; Love, et al., 2014)، لذلك كان من ضمن اهتمامات البحث الحالى الكشف عن اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطى العرض الكلى والجزئى بالفصل المعكوس القائم على المبادىء الأولى للتعليم لميريل.
- حاجة طالبات تكنولوجيا التعليم فى مقرر "التقويم فى تكنولوجيا التعليم" إلى مدخل تعليمى تكنولوجى جديد، يوفر لهن وقت المحاضرة ليتم استغلاله فى المهمات، والتدريبات العملية، وإجراء المناقشات حول هذه التدريبات، وتلقى الدعم من أستاذ المقرر والزميلات، حيث أن مقرر"التقويم فى تكنولوجيا التعليم"، يتطلب فى معظم موضوعاته القيام بتطبيق ما تم تعلمه، فلا يستقيم تعلم هذا المقرر دون القيام بهذه التطبيقات، ولأن خصائص وإمكانيات الفصل المعكوس تحقق الهدف المطلوب لتعلم هذا المقرر، وهو تخصيص وقت المحاضرة للمهام والتدريبات، لذلك أتجه تفكير الباحثتان للفصل المعكوس الذي يتصف بتقديم بيئتين تعليميتين خارج وداخل المحاضرة، مما يفسح المجال لاستغلال وقت المحاضرة فى المهام والتدريبات العملية والتطبيقية وللتأكد من مشكلة البحث قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية استهدفت التعرف على آراء طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات للفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى ٢٠١٦-٢٠١٧م، أى العام الذى سبق إجراء تجربة البحث، فيما يخص طريقة تعلمهن لموضوعات هذا المقرر، والمشكلات التى تعرضن لها أثناء دراستهن له، وما يرون إضافته لتحسين تعلمه من وجهة نظرهن، ويوضح جدول (١) بنود الدراسة الاستطلاعية، وتكرار استجابات الطالبات عليها.

يتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية التى يوضحها جدول (١)، أن وقت المحاضرة رغم كبره لكنه لم يكن يكفى لشرح أستاذ المقرر، وحل تدريبات وتطبيقات كافية، كما أن المهارات التي يشرحها أستاذ المقرر كانت الطالبات في بعض الأحيان لا تستطيع متابعتها، وكن يحتجن لسماع الشرح أكثر من مرة، حتى يتسنى لهن تنفيذ التمارين والتدريبات المطلوبة، كما أن التدريبات التي كانت تقوم بحلها الطالبات فى المنزل، فى بعض الأحيان لا يتسع وقت أستاذ المقرر لتصحيحها، كذلك فإن الطالبات لم تستطعن التواصل مع أستاذ المقرر، أو مع زميلاتهن للحصول على إجابات لاستفساراتهن، ومن ثم وجهت آراء الطالبات الباحثتان لاختيار الفصل المعكوس؛ لأنه المدخل التكنولوجي الذى تتماشى خصائصه بشكل كبير مع متطلبات واحتياجات الطالبات في هذا

المقرر، مثل توفير وقت المحاضرة للمناقشة، وحل التدريبات، ومشاهدة المهارات أكثر من مرة، والتواصل مع أستاذ المقرر والزميلات لطلب المساعدة والإجابة عن الاستفسارات، وتنفيذ المهام المطلوبة، فبالإضافة لاهتمام البحث الحالي بتحسين نواتج التعلم المرتبطة بهذا المقرر، والتي تتمثل فى الجوانب المعرفية، والمهارية لحساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، فإن البحث الحالي باستخدام الفصل المعكوس بنمطي عرض الفيديو الكلى والجزئى، ببيئتي التعلم داخل المحاضرة وخارجها، قد يساهم فى تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات عينة البحث، والتي ستساعدهن فى تعلم هذا المقرر، والمقررات الأخرى، كما اهتم البحث الحالي بالكشف عن اتجاهات الطالبات نحو قيمة الفيديو بنمطي العرض الكلى والجزئى بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

جدول (١) نتائج تطبيق الدراسة الاستطلاعية

م	بنود الدراسة الاستطلاعية	التكرارات		
		موافق	متردد	غير موافق
١	كنت أحتاج للمزيد من التدريبات، والتي لم يكن وقت المحاضرة كاف لإنجازها.	١٥	٢	٢
٢	كنت احتاج لمساعدة أستاذ المقرر، وزميلاتى فى التدريبات التى كنت أكلف بحلها فى المنزل.	١٨	٠	١
٣	لم تتح لي الفرصة لمشاهدة المهارات التى يشرحها لنا استاذ المقرر بعد انتهاء وقت المحاضرة.	١٩	٠	٠
٤	كنت أجد صعوبة فى حل التدريبات التى يكلفنا بها أستاذ المقرر لأننى كنت أحتاج لسماع الشرح مرة آخرى.	١٦	١	٢
٥	كنت فى بعض الأحيان لا أتمكن من متابعة المهارات التى يشرحها أستاذ المقرر.	١٢	٠	١٠
٦	كنت لا استطيع التواصل مع زميلاتي أو أستاذ المقرر بعد انتهاء وقت المحاضرة، لكي أعرف الإجابة عن أى استفسار.	١٩	٠	٠
٧	كان وقت المحاضرة طويل لكنه لم يكن كاف لتلقى الشرح من أستاذ المقرر وحل جميع المهام والتدريبات ومناقشته فيها.	١٩	٠	٠
٨	كنت أقوم بحل التدريبات التى أكلف بها فى المنزل، لكن أحيانًا لا يتسع وقت أستاذ المقرر لتصحيحها حتى أعرف أخطائى.	١٤	٢	٣

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى: الكشف عن أثر نمطين لعرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، فى مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والكشف عن اتجاهاتهن نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئى).

• أسئلة البحث:

للتوصل إلى حل لمشكلة البحث يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: كيف يمكن تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو (الكلى - الجزئى)، والكشف عن أثرهما فى الجانبين المعرفي والمهارى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والكشف عن اتجاهاتهن نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئي)، وذلك فى مقرر التقويم فى تكنولوجيا التعليم ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

- ما معايير تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو (الكلى - الجزئي)؟
- ما صورة الفصل المعكوس، بنمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي)، فى ضوء معايير التصميم السابقة، بإتباع نموذج محمد خميس (٢٠٠٧م) للتصميم التعليمي، والمبادئ الأولى للتعليم لميريل؟
- ما أثر نمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، على الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامجSPSS، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، فى مقرر التقويم فى تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر نمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، على مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، فى مقررالتقويم فى تكنولوجيا التعليم؟
- ما أثر نمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، على مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات؟
- ما اتجاهات طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل؟

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التوصل لقائمة بمعايير تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو (الكلى - الجزئي).

- تصميم الفصل المعكوس، بنمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي)، فى ضوء معايير التصميم السابقة، بإتباع نموذج محمد خميس (٢٠٠٧م) للتصميم التعليمي، والمبادئ الأولى للتعليم لميريل
- تحديد النمط المناسب لعرض الفيديو (الكلى – الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادىء الأولى للتعليم لميريل، بدلالة تأثيرهما على الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، فى مقررالتقويم فى تكنولوجيا التعليم.
- تحديد النمط المناسب لعرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بدلالة تأثيرهما على مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، فى مقررالتقويم فى تكنولوجيا التعليم.
- تحديد النمط المناسب لعرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بدلالة تأثيرهما على مهارات التنظيم الذاتى، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات.
- الكشف عن اتجاهات طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في النتائج التي يُتوقع أن يصل إليها، وفى نموذج الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو، والذي تم تصميمه وتطويره، وذلك على النحو التالي :

- قد تُسهم نتائج البحث في تزويد مصممي الفصول المعكوسة، بمجموعة من المعايير، والمبادئ عند تصميم هذه البيئات.
- قد يُوجه هذا البحث أنظار مصممي الفصول المعكوسة، إلى ضرورة تصميمها طبقا لنظرية أو نموذج محدد للتصميم التعليمي.
- قد يساعد الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي)، القائمين على تدريس مقرر "التقويم في تكنولوجيا التعليم"، على توفير وقت المحاضرة للمناقشات، والتدريبات وتطبيق المهارات.
- قد يساعد الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي)، القائمين على تدريس المقررات التي تعتمد على تعلم المهارات وتطبيقها.

- قد يُسهم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي)، في زيادة مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات التعليم الجامعي بصفة عامة، وطالبات تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة.
- قد تُوجه نتائج البحث نظر مصممي الفصول المعكوسة، إلى الاهتمام بمتغيرات تصميم الفيديو باعتباره من مصادر التعلم الرئيسية على الخط في الفصول المعكوسة.

• عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٧ ــ ٢٠١٨م واللاتي بلغ عددهن (٢٦) طالبة، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبيتين، وذلك على النحو التالي :

- المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عددها (١٣) طالبة تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.
- المجموعة التجريبية الثانية: بلغ عددها (١٣) طالبة تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئي، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• فروض البحث:

• أولاً: الفروض الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التي تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، لصالح التطبيق البعدى.

- **ثانياً: الفروض الخاصة بمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:**

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، فى بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

- **ثالثاً: الفروض الخاصة بمهارات التنظيم الذاتى لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين:**

- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعتين التجريبيتين.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعتين التجريبيتين.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، لصالح التطبيق البعدى.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، لصالح التطبيق البعدى.

- **رابعاً: الفروض الخاصة بالكشف عن اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطى العرض [الكلى ـ الجزئى] بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على البنود العامة لمقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو.

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على البنود العامة لمقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بطريقة العرض الكلى.
- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بطريقة العرض الجزئى.

• حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على:

- طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات ـ جامعة عين شمس للعام الدراسى ٢٠١٧ ـ ٢٠١٨م.
- الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ضمن مقرر " التقويم فى تكنولوجيا التعليم "، الذى يُدرس لطالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات ـ جامعة عين شمس .
- مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ضمن مقرر" التقويم فى تكنولوجيا التعليم "، الذى يُدرس لطالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات ـ جامعة عين شمس .
- مهارات التنظيم الذاتى، والتى تتمثل فى ثمانى مهارات، هى: وضع الأهداف ـ تنظيم بيئة التعلم ـ إدارة استراتيجيات ومهام التعلم ـ إدارة الوقت ـ البحث عن المساعدة ـ تقييم الذات ـ الفعالية الذاتية ـ استخدام الاستراتيجية المعرفية.
- اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• منهج البحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يعد من البحوث التطويرية **Developmental Research** في تكنولوجيا التعليم، لذا فقد تم استخدام المنهج الوصفي في مرحلتي التحليل والتصميم، والمنهج التجريبي في مرحلة التقويم لقياس أثر:

- المتغير المستقل والمتمثل فى نمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، على المتغيرات التابعة التى تتمثل فى:
- الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

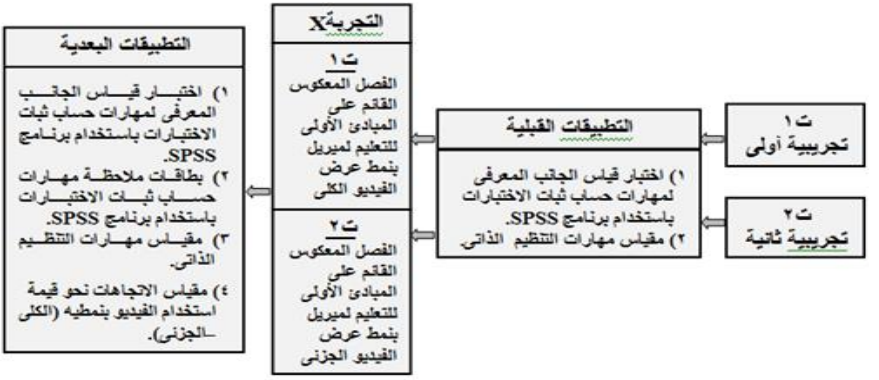
- مهارت حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.
- مهارات التنظيم الذاتى.
- الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل وله مستويان:**
  - نمط عرض الفيديو الكلى بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.
  - نمط عرض الفيديو الجزئى بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.
- **المتغيرات التابعة:**
  - الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.
  - مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.
  - مهارات التنظيم الذاتى.
  - الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.
- **المتغيرات الضابطة:**
  - القياس القبلى للجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.
  - القياس القبلى لمهارات التنظيم الذاتى.

• التصميم التجريبي للبحث:

فى ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالى وأنماطه، استخدم فى هذا البحث التصميم التجريبى ذو المجموعتين التجريبيتين، وقياس قبلى وبعدى، وذلك فى معالجتين مختلفتين، حيث تم اختيار عينة البحث، وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، ثم التطبيق القبلى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس مهارات التنظيم الذاتى، على كل من المجموعتين، ثم تطبيق المتغير المستقل بنمطيه على كل مجموعة (المعالجة التجريبية)، ثم التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، وبطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس مهارات التنظيم الذاتى، ومقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ــ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، ويوضح شكل (١) التصميم التجريبى للبحث.



شكل (١) التصميم التجريبى للبحث

• المعالجة التجريبية للبحث:

المعالجة التجريبية للبحث الحالي، تتمثل فى: تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي)، للكشف عن أثرهذين النمطين في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، في مقرر"التقويم فى تكنولوجيا التعليم"، والكشف عن اتجاهاتهن نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه.

• أدوات البحث:

قامت الباحثتان بإعداد الأدوات التالية:

- اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ضمن مقرر"التقويم في تكنولوجيا التعليم" لطالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات.
- بطاقات ملاحظة لقياس مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ضمن مقرر"التقويم في تكنولوجيا التعليم" لطالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات.
- مقياس مهارات التنظيم الذاتي، لقياس مهارات التنظيم الذاتي المتمثلة فى: وضع الأهداف ـ تنظيم بيئة التعلم ـ إدارة استراتيجيات ومهام التعلم ـ إدارة الوقت ـ البحث عن المساعدة ـ تقييم الذات ـ الفعالية الذاتية ـ استخدام الإستراتيجية المعرفية.
- مقياس اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• مصطلحات البحث:

تم تعريف مصطلحات البحث إجرائياً على النحو التالي:

- **نمطا عرض الفيديو بالفصل المعكوس:**

يقصد بهما طريقتى العرض الكلى، أو الجزئى لتتابعات الفيديو التعليمي الرقمى ببيئة التعلم الإلكتروني بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

- **النمط الكلى Whole:**

هو النمط الذي يتم من خلاله عرض تتابعات الأداء الخاص بالمهارة دفعة واحدة، دون أي فواصل، أو فصل خطوة من خطوات الأداء، بحيث يمكن للطالبة التعرف على كافة خطوات الأداء، والعلاقات بين كل خطوة وأخرى، فالنمط الكلى فى تتابعات الفيديو يشير إلى طريقة تعلم المهارة الرئيسية ككل من حيث أدائها بشكل مجمل، على أن يتم عرض هذه المهارة من خلال مقطع فيديو واحد عبر بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

- **النمط الجزئي Partial:**

هو النمط الذي يتم من خلاله تجزئة المهارة إلى مقاطع فيديو صغيرة منفصلة، يتضمن كل مقطع منها أحد المهارات الفرعية المكونة للمهارة الرئيسية، بحيث يمكن للطالبة الانتقال من مقطع إلى مقطع، حتى تلم بالمهارة الرئيسية، أى أن النمط الجزئي يشير إلى تعلم المهارة من خلال تقسيمها إلى أجزاء، بحيث يتم تعلم كل جزء على حده، ثم تتم عملية ربط هذه الأجزاء بعضها ببعض، كلما حدث التقدم فى عملية التعلم، على أن يتم عرض المهارات الفرعية للمهارة الكلية من خلال مقاطع فيديو عبر بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

- **الفصل المعكوس Inverse Classroom:**

نظام تعليمي يتم فيه تعلم المحتوى التعليمي من خلال: التعلم الفردى المستقل قبل المحاضرة، وذلك بعرض مقاطع الفيديو الكلية أو الجزئية، من خلال بيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت، حيث تقوم الطالبة بكتابة التعليقات على الفيديو، والإجابة على اختبار التقويم الذاتى، والقيام بمهمة على الخط للتدريب العملي، وإعداد أسئلة حول موضوع التعلم الذى شاهدته ومشاركتها إلكترونيًا مع أستاذ المقرر، أنشطة جماعية تعاونية تفاعلية وتتم وجهًا لوجه داخل المحاضرة، الذى يخصص وقتها لتطبيق المعارف والمهارات التى اكتسبتها الطالبة قبل المحاضرة، حيث تتم الإجابة عن الاستفسارات، والقيام بالأنشطة، والتدريبات، وإجراء المناقشات، وتلقى التغذية الراجعة الفورية من الزميلات، ومن أستاذ المقرر.

- **الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل Inverse Classroom based on Merrill`s First Principles of Instruction:**

هو الفصل المعكوس المصمم وفقاً لمبادئ التعليم التى اشتقها ميريل من مراجعته لنظريات التصميم التعليمى، والتى تتضمن: مبدأ التمركز حول المشكلة Problem-Centered، ومبدأ التنشيط Activation، ومبدأ العرض Demonstration، ومبدأ التطبيق Application، ومبدأ التكامل Integration.

- **مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:**

يقصد بها المهارات الخاصة بالطرق المختلفة لحساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، والتى تتمثل فى: طريقة الصور المتكافئة، طريقة إعادة الاختبار، طريقة التجزئة النصفية، معامل ألفا لكرونباك. ويعبر عن هذه المهارات بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة فى بطاقات الملاحظة، كما تم إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفى لهذه المهارات.

- **مهارات التنظيم الذاتي Self-Regulated Skills:**

تشير إلى قدرة الطالبة على وضع أهداف تعلمها، وإدارة الوقت، وإدارة مهام واستراتيجيات التعلم، وتنظيم بيئة تعلمها، والفعالية والتقييم الذاتى، والبحث عن المساعدة، حيث تعبر هذه المهارات عن استخدام الطالبة لاستراتيجيات التنظيم الذاتى التى تتمثل فى: الاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، واستراتيجيات إدارة الموارد، والتى يُعبر عنها بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة فى مقياس مهارات التنظيم الذاتى.

- **الاتجاهات:**

يقصد بها الشعور الإيجابي أو السلبي المتكون لدى طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطي العرض (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• الإطار النظري للبحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر نمطين لعرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، فى مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وذلك فى مقرر "التقويم فى تكنولوجيا التعليم"، ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والكشف عن اتجاهاتهن نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئى)، لذلك فإن الإطار النظري للبحث اشتمل على ثلاثة محاور، هى: الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، الفيديو الرقمي التعليمي بنمطي العرض (الكلى

ـ الجزئى) بالفصل المعكوس، التنظيم الذاتي والتعلم من الفصل المعكوس وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

- **المحور الأول: الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

يتناول هذا المحور سبعة عناصر، هى: مفهوم الفصل المعكوس، الأسس النظرية للتعلم من الفصل المعكوس، مميزات الفصل المعكوس، الأهمية التعليمية للفصل المعكوس، دور المعلم والمتعلم فى الفصل المعكوس، المبادئ الأولى للتعليم لميريل، تصميم الفصل المعكوس للبحث الحالى وفقا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل، وفيما يلي عرض لعناصر هذا المحور:

- **مفهوم الفصل المعكوس:**

يُشار إلى مصطلح الفصل المعكوس **Inverse Classroom** بوصفه أحد أنماط التعلم المدمج **Blended Learning**، فهو نموذج تعليمي يتعرض فيه الطلاب إلى محتوى تعليمي مبدئي بصورة مسبقة خارج الفصل، وذلك من خلال دروس تعليمية فى صورة مقاطع فيديو، أو أي مواد تعليمية أخرى والتى يقوم المعلمون بإعدادها، حيث يُخصص وقت الحصة للأنشطة التعليمية مثل: حل المشكلات، والتعلم التعاونى، والتجارب العملية **(Long, et al., 2016, p. 245)**، وقد عرف صونج وكابور (٢٠١٧) الفصل المعكوس بأنه: نظام يشير إلى قلب التعليم الذى يقدمه المعلم فى الفصل إلى خارج زمن وتوقيت الحصة الرسمية، ويُستخدم وقت الفصل فى الأنشطة، والتطبيق العملى، وبناء المعرفة، ويُحرر وقت الحصة من تلقى المعلومات من خلال المعلم، ويزود الطلاب بالمحتوى التعليمى الجديد فى شكل مقاطع فيديو مسجلة بواسطة المعلم، لكى يشاهدها الطلاب كواجب منزلى، ثم بعد ذلك يُستغل وقت الحصة فى التعلم النشط، الذى يقوم على مشاركة الطلاب فى عملية تعلمهم من خلال أنشطة تشاركية قائمة على حل المشكلات، بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد، حيث يعمل المعلم فى الفصل كميسر لتنظيم الأنشطة، وذلك لتعميق فهم الطلاب للمحتوى التعليمى **(Song& Kapur, 2017, pp. 292-293)**.

أما سيفيكباس و أرجون (٢٠١٧)، فقد عرفا الفصل المعكوس على أنه: نموذج للتعليم المدمج يتم فيه تنفيذ أنشطة هادفة ذات معنى كجزء من العمل التعاوني داخل الفصل، أما خارج مواقع المدرسة فيتعلم الطالب فرديًا بطريقة مستقلة وفقا لسرعته، وذلك بالاستعانة بما أعده المعلم من مقاطع الفيديو أو مصادر أخرى في المنصات الرقمية **(Cevikbas& Argun, 2017, p. 192)** ويرى إبراهيم الغامدى (٢٠١٧، ص ١٠٧) أن الفصل المعكوس استراتيجيه تعليمية توظف التعلم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة للمحاضرات، والتي يُشاهدها الطلاب كواجبات منزلية قبل الحضور

للفصل، الذي يُخصص زمنه للمشاركة بفاعلية في حل المشكلات، كما أن التعلم من الفصل المعكوس يشير إلى: التعلم الذي يتم فيه استخدام أدوات تسجيل الفيديو والصوت والصور للمحاضرات، وجعلها متاحة للطلاب قبل الحضور للمحاضرات الرسمية بوقت كافٍ، حيث يُخصص وقت المحاضرة للمناقشة، وتوضيح المفاهيم الصعبة، والإجابة على تساؤلات الطلاب، كما يتيح المزيد من فرص المشاركة الفعالة أثناء وقت المحاضرة، وترى منال مبارز (٢٠١٧، ص ١٦٤) أن مفاهيم الفصل المعكوس قد تعددت، ولكنها تتركز جميعًا حول أنه: نموذج أو أسلوب أو مدخل تعليمي، أو ممارسة تعليمية تتكون من جزأين هما: تعلم فردى يتم خارج القاعات الدراسية باستخدامٍ الإمكانيات التي تقدمها التكنولوجيا الحديثة لإتاحة المحاضرات المعدة مسبقا للطلاب، وأنشطة تعلم تتم داخل قاعات الدرس.

ويُعرف نبيل حسن (٢٠١٤، ص ١١٩) الفصل المعكوس بأنه: نموذج تربوى يتم فيه قلب مهام التعلم بين الفصل والمنزل، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة، والانترنت لإعداد الدروس التعليمية باستخدام مقاطع فيديو أو ملفات صوتية، أو غيرها من الوسائط، ليطلع الطلاب على شرح المعلم فى المنزل، أو فى أي مكان أخر، باستخدام حواسيبهم، أو هواتفهم الذكية أوأجهزتهم اللوحية، فى حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات، والمشاريع والتدريبات والأنشطة، مما يُعزز فهم الطلاب للمحتوى التعليمي، أي أنه يعتمد على نقل المحاضرة التقليدية من وقت المحاضرة الرسمي إلى خارجها والاستفادة من هذا الوقت في الأنشطة التي تُعزز التعلم، كما يعرف عبد العال أحمد (٢٠١٦، ص ١١١٠) التعلم المعكوس على أنه: استراتيجيه للتعلم الذاتى يقوم فيها الطلاب بدراسة المحتوى التعليمى بأنفسهم باستخدام دروس تعليمية متعددة الوسائط يقوم المعلم بإعدادها، وفى المحاضرة يطبق الطلاب المعرفة من خلال المناقشة وحل التمارين، ويكون دور المعلم التوجيه والإرشاد.

كما يُعرف صن وآخرون (٢٠١٨) الفصل المعكوس، بأنه: نظام تعليمى يتم فيه تعلم المحتوى بصورة مسبقة قبل تواجد الطلاب فى الفصل، وذلك من خلال مشاهدة مقاطع فيديو عن محتوى المحاضرة عبر الانترنت، ومن خلال قراءتهم للنصوص فى المنزل فى الأوقات التى تناسبهم قبل الفصل، ثم بعد ذلك يتواجدون فى الفصل مع المعلم ليتم تطبيق المعارف والمعلومات التى اكتسبوها، وذلك من خلال القيام بأنشطة تعلم قائمة على استراتيجيات حل المشكلات والمناقشات (Sun, et al., 2018, p.41)، كذلك عرفه كاكيروجلو و أزترك (٢٠١٧)، بأنه: تكنولوجيا تفاعلية تقوم على تقديم محاضرات للطالب قبل الحضور للفصل من خلال مقاطع فيديو يشاهدها المتعلم فى المنزل ويُعدوا أنفسهم لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط داخل الفصل، حيث يقوم

المتعلم بتدوين ملاحظاته، وإعداد أسئلة حول موضوع التعلم الذى شاهده الطالب، ويمكنه مشاركة هذه الأسئلة مع المعلم إلكترونيًا، ثم يتلقى التغذية الراجعة الفورية فى بيئة الفصل وجهًا لوجه (Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 337).

من العرض السابق لمفهوم الفصل المعكوس خلصت الباحثتان إلى أن مفهوم الفصل المعكوس يشير إلى عنصرين رئيسيين هما: تعلم فردى قائم على الانترنت، يتم فيه تعلم الطالب مسبقا قبل التواجد داخل الفصل، وتعلم جماعى تفاعلى يتم داخل الفصل، أى أن الفصل المعكوس يتكون من بيئات التعلم وجهًا لوجه، والتعلم على الخط عبر الانترنت، حيث يتم تصميم تعلم ما قبل الفصل من أجل تقديم المبادئ والمصطلحات الأساسية، لكى يتم إعداد الطلاب لأنشطة الفصل الجماعية، ومن ثم يتحكم الطلاب فى عملية تعلمهم، أما داخل الفصل فإن كل من المعلم والطلاب يشتركوا فى المسئوليات لتنظيم عملية التعلم.

- **الأسس النظرية للتعلم من الفصل المعكوس:**

بمراجعة الباحثتان للعديد من الأدبيات والدراسات التى اهتمت بالأسس والمبادئ النظرية للتعلم من الفصل المعكوس مثل دراسة: سيفيكباس وأرجون (Cevikbas& Argun, 2017, pp. 192-194)، ولونج وآخرون (Long, et al., 2016, p. 246)، فرحان الشمرى وأكرم على (٢٠١٧، ص ص٨٤-٨٥)، منال مبارز (٢٠١٤، ص ١٦٨)، هيثم على (٢٠١٧، ص ص ٦٧-٧٤)، اتضح ما يلي:

أنه لا يمكن الاعتماد على نظرية واحدة لحدوث التعلم فى الفصول المعكوسة، وذلك لأن كل نظرية ترى حدوث التعلم من وجهة مختلفة فنظرية التعلم الاجتماعي ترى أن التعلم فى الفصول المعكوسة يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين، وأن تفاعل الطلاب مع أقرانهم الأكثر معرفة يؤثر فى طريقة تفكيرهم وتفسيرهم للمواقف المختلفة، أما نظرية الدافعية فترى أن الفصول المعكوسة توفر للمتعلم محفزات تتطابق مع توجهات نظرية الدافعية، حيث تتيح محفزات تمنح الاستمتاع الشخصى (دوافع داخلية)، وتحقق مساعدة المتعلم لأقرانه، وتنمية المتعلم لذاته (دوافع خارجية).

كما يعتمد التعلم المعكوس على النظريات والمداخل البنائية حيث أن التعلم عملية نشطة، وأن المعرفة لا يمكن تلقيها من الخارج، وأن المتعلمين نشطين وليسوا سلبيين يبنون معارفهم الشخصية من خلال خبرة التعلم ذاتها، ويؤكد على التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يوفر له فرص للتعلم بالممارسة، وتطبيق المحتوى الذي تم استعراضه خارج قاعة الدرس، وتشجيعه على التفاعل مع المحتوى والتفكير فيه بشكل مختلف، على عكس الحال فى

المحاضرة التقليدية، ويكون دور المعلم ميسراً لعملية التعلم، ويوفر فرصًا للتفاعل مع الطلاب، ويشجعهم على المشاركة التفاعلية، وتصحيح الواجبات المتعلقة بالمحاضرة لكل طالب على حده، وبالتالى توجيههم فى قاعة الدراسة للتركيز على نقاط الضعف، وتوضيح المفاهيم والموضوعات التى قد تمثل غموضًا، أو صعوبة لديهم أثناء استعراضهم للمحاضرات المسجلة.

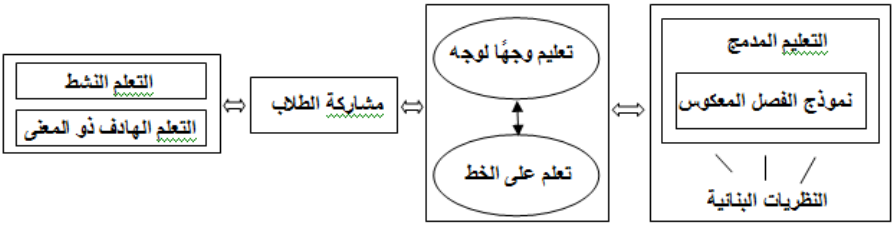
ومن النظريات التعليمية التي تُدعم التعلم من الفصل المعكوس النظرية البنائية المعرفية للعالم برونر (١٩٦٦)، والبنائية الاجتماعية للعالم فيجوتسكى (١٩٧٨)، حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم الهادف ذو المعنى يحدث فقط عندما يتفاعل الطلاب بنشاط مع المواد التعليمية، وتتمثل أهم مبادئ النظرية البنائية التى يعتمد عليها التعلم من الفصل المعكوس فى: تصميم المحتوى فى شكل مواقف، ومشكلات وأنشطة حقيقية ذات معنى حيث يركز التعلم المعكوس على التعلم النشط، ويكون دور المعلم مرشد وميسر، ويتم استيعاب الطلاب للمعرفة من خلال الاختبارات الفردية والأنشطة التعاونية، وتوفير بيئة مرنة وغنية بالمصادر، حيث يتم فى بيئة مفتوحة الزمان والمكان خارج قاعات الدرس، من خلال الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة فى توصيل المحاضرات من خلال الانترنت، والتركيز على أنشطة المتعلمين، واستخدام استراتيجيات التعلم البنائى النشط واستخدام استراتيجيات وأساليب التفكير التأملى ومعالجة المعلومات واستخدام استراتيجيات وأساليب التفاوض الاجتماعى، والتعلم التعاونى والتشاركى، وتقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين فى معالجة المعلومات وبناء التعلم، وتشجيع الاستقلال الشخصى، وتحكم المتعلم وانخراطه في التعلم واستخدام أساليب تقدير وتقويم مناسبة.

أوضح سيفيكباس وأرجون (٢٠١٧)، أنه من خلال أنشطة الفصل المعكوس فإن الطلاب يمكنهم المشاركة بنشاط فى عمليات حل المشكلات، وتقييم تعلمهم الذاتي والتفاعل مع بعضهم البعض، والتعاون والتعرف على نقاط الضعف، وتطوير مهاراتهم فى التفكير، وذلك من خلال المناقشات داخل الفصل، ويوضح شكل (٢) الأساس النظري لنموذج الفصل المعكوس، حيث يتضح من الشكل أن هذا النموذج يزيد من مستوى مشاركة الطلاب، وبالتالى فإنه يمكن تحقيق التعلم النشط، والتعلم ذو المعنى، حيث يتضح من الشكل التأكيد على أربعة نقاط رئيسية، وهي:

- نموذج الفصل المعكوس هو أحد أنواع التعلم المدمج، والذى تدعمه النظرية البنائية، ويشتمل على كل من التعليم وجهًا لوجه، والتعلم على الخط.
- يتم تنفيذ التعلم خارج موقع المدرسة من خلال إرسال فيديوهات إلى المنصات على الخط، لكسب مزيداً من الوقت لتنفيذ تعليم أكثر فعالية

فى الفصل، أى أن التعلم على الخط يقدم الفرص لزيادة جودة التعليم وجهًا لوجه.

- فى أساليب وتطبيقات نموذج الفصل المعكوس فإنه يتم استخدام كل من بيئة التعليم وجهًا لوجه فى الفصل، وبيئة التعلم على الخط خارج الفصل، ويتم بناء بيئة تعليمية ثرية وخصبة تزيد من مشاركة الطلاب.
- يساعد نموذج الفصل المعكوس على تنمية مهارات القرن ٢١، ويؤكد على أن الأنشطة التعليمية يتم تقييمها فى بيئة الحياة الحقيقية، وهذا ينتج عنه تعليمًا نشيطا وذو معنى.



شكل (٢) الأساس النظرى لنموذج الفصل المعكوس
(عن Cevikbas& Argun, 2017, p. 194)

- **مزايا الفصل المعكوس:**

يحقق التعلم من الفصل المعكوس العديد من المزايا للطلاب والمعلمين، حيث يعمل على خلق بيئة تعليمية تعزز مسئولية الطالب للتعلم، وتطور مهاراته الخاصة مع زيادة الحافز لديه، ويُتيح الفرصة للمعلم لاستخدام المزيد من الوقت للمناقشة، وتوضيح المفاهيم الصعبة للطلاب، كما يُتيح الفرصة للطلاب للوصول لمحتوى الدروس فى أي وقت والاطلاع عليه عدة مرات وبالتالى توفير مشاركة للطلاب أكثر ثراء فى عملية التعلم، ويساعد التعلم من الفصل المعكوس على تطوير الطالب، وتحويله من متلقى للمعرفة إلى مكون لها، وهناك العديد من الدراسات والأبحاث مثل دراسة لنجا و وانج (٢٠١٤)، التى أكدت على أن التعلم من الفصل المعكوس يحقق العديد من المزايا منها: أنه يسمح للمعلمين بتنفيذ عناصر التعلم النشط بالمحاضرات دون أن يطغى هذا على محتوى المقرر، كما أن إعداد الدروس فى صورة لقطات فيديو قصيرة لتقديم المحتوى مسبقا للطلاب، يجعلهم يأتون إلى المحاضرة بقاعة الدرس وهم على استعداد للعمل من خلال حل المشكلات، والتفاعل مع المعلم خلال وقت المحاضرة، وبالتالى القيام بمناقشة مجدية بدلا من تضييع وقت المحاضرة فى تقديم المحتوى للطلاب (Linga& Wang, 2014)، ودراسة ستون (٢٠١٢)، التى أكدت على أن التعلم المعكوس يحقق مكاسب كبيرة للتعلم، كما يجعل الطلاب أكثر إيجابية نحو عملية التعلم، ويحسن أدائهم التعليمى، وينمى مهارات التفكير العليا لديهم (Stone, 2012)، ودراسة

ميكستر (٢٠١٤)، التي أكدت على فاعلية ومناسبة التعلم المعكوس للأساليب التعليمية المختلفة للطلاب، كما أنه يلبى احتياجاتهم المتغيرة، ويوفر فرصًا كبيرة لإتاحة المزيد من الوقت للتفاعل بين المعلم والطلاب، والطلاب مع بعضهم البعض، وإعطاء الفرصة للمعلم لتقديم التغذية الراجعة، وإتاحة الفرصة للتعاون بين الطلاب من خلال العمل فى مجموعات لحل المشكلات إضافة إلى أنه يؤدى لزيادة التحصيل الأكاديمى (Myxter, 2014).

ومن مميزات الفصل المعكوس استثمار وقت الفصل بشكل أفضل، وبناء علاقة قوية بين الطلاب والمعلمين، والتشجيع على الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة فى التعلم، ومنح الفرصة للطلاب للاطلاع الأولى على المحتوى التعليمى قبل الفصل، والاستعداد للمناقشات التى تتم فى وقت المحاضرة الرسمى، من خلال الإجابة على الاختبارات، أو الواجبات القصيرة عبر الإنترنت، وتوفير آلية لتقييم هذه الاختبارات والواجبات، لتحديد نقاط القوة والضعف فى استيعابهم للمحتوى التعليمى، مما يساعد المعلم فى التعامل معهم، وتوفير الحرية الكاملة للطلاب لاختيار المكان، والزمان، والسرعة التى يتعلمون بها، وتوفير التغذية الراجعة المباشرة من المعلمين داخل الفصل، والمساعدة على سد الفجوة التى يحدثها غياب الطلاب عن المحاضرات (Sun, et al., 2018, p. 41؛فوزية الحربى، ٢٠١٧، ص ١٢٧)، كما أنه يتم تقسيم الدروس إلى أجزاء يمكن التحكم فيها، وتسجيلها فى صورة لقطات فيديو يمكن للطلاب الوصول إليها فى أى وقت عبر شبكة الانترنت، ويتم إتاحة وقت للتعلم والممارسة النشطة داخل قاعة الدرس؛ للقيام بأنشطة عديدة مثل: التطبيقات العملية، أو حل المشكلات، أو المشروعات التعاونية، أو غيرها من الأنشطة التى تتيح للطلاب الانخراط بعمق فى المحتوى، كما يتيح للمعلم المزيد من الوقت للعمل مع الطلاب بشكل فردى، ويتيح للطلاب كذلك إتقان ما تم تعلمه من خلال العمل داخل الفصل، وتوفير أساليب تقييم متعددة لقياس فهم الطلاب لما تم عرضه من محتوى فى المحاضرات المسجلة عبر شبكة الانترنت، والاستفادة من الوقت المخصص للحصة الدراسية لتنمية المستويات المعرفية العليا، حيث تكون الأنشطة فى الفصل قائمة على المشروعات، وتتطلب التعاون، وتعتمد على الاستفسار (منال مبارز ٢٠١٤، ص ١٦٥).

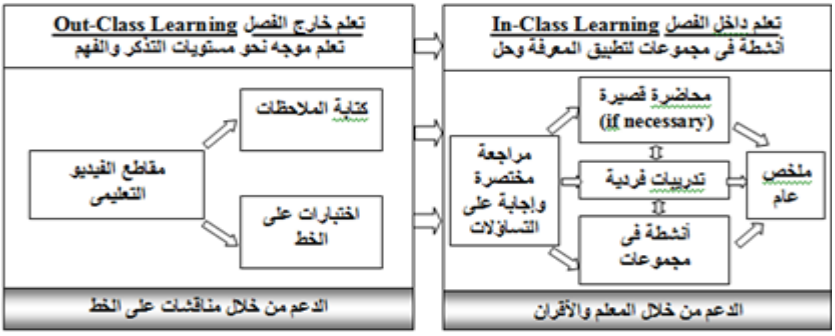
وقد قدما سيفيكباس و أرجون (٢٠١٧) مجموعة من المزايا لنموذج الفصل المعكوس فى كل من بيئاته الثرية داخل وخارج الفصل، وذلك لكل من الطلاب والمعلمين، والتى تتمثل فى: إعطاء الفرصة للطلاب للتعلم بسرعتهم الذاتية، حيث يستفيد الطلاب من عروض الفيديو، والعروض التقديمية التى يشاركونها في المنصات الرقمية خارج المدرسة، ويمكن للطلاب تكرار

مشاهدة الفيديو، ويمكنهم دراسة المواد التعليمية المتنوعة، وذلك فى الوقت الذي يناسبهم، وبالتالي فإنه يمكنهم الاستفادة بسهولة من التكنولوجيات الرقمية، بالإضافة إلى دعم المعلمين لهم، فخارج الفصل فى نموذج الفصل المعكوس يستطيع الطلاب التواصل مع معلميهم وزملائهم، باستخدام التطبيقات الرقمية فى أى وقت، حيث يحصل الطلاب على التغذية الراجعة، و يتم بناء شبكة اتصالات بين المعلمين والطلاب، مما يسهل حدوث عملية تفاعل نشطة، وقد أوضح المتعلمين بأن أكثر جزء فاعلية على الإطلاق فى نموذج الفصل المعكوس، هو ذلك الجزء المبنى على أساس إنشاء التفاعل الفردي مع الطلاب خلال جميع مراحل التعلم، وبالتالي فإن هذا النموذج يزيد من التفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلاب وبعضهم البعض داخل الفصل وخارجه، كذلك يساعد المعلم والطالب على استخدام وقتهم بفاعلية بالإضافة لفرصة تعديل المفاهيم الخاطئة التى يمكن أن تتكون لدى الطلاب عن طريق التواصل الفوري والتفاعل متعدد الجوانب (Cevikbas& Argun, 2017, pp. 194-195).

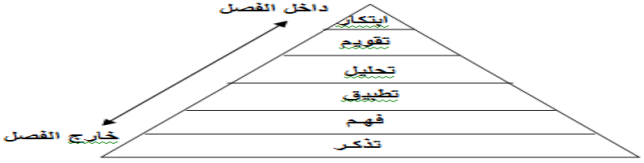
ويمكن القول أن التكنولوجيات الرقمية خارج الفصل، والأنشطة التفاعلية داخل الفصل، كلاهما فعال في مشاركة الطلاب في الفصل، وفى قدرتهم على تركيز الانتباه على المهمة المحددة، فعن طريق نموذج الفصل المعكوس يتم تشجيع الطلاب على التفكير حول عملياتهم التعليمية الخاصة داخل الفصل وخارجه، وحول مشاركتهم في عملية تعلمهم الذاتية الخاصة بهم وتدعم وتعزز الأنشطة التعليمية التعاونية لنموذج الفصل المعكوس مشاركة الطلاب داخل الفصل، ويطور هذا النموذج المهارات التعليمية التعاونية، تلك التي تنمى مهارات القرن ٢١، وبالتالي فإن الطلاب من خلال مشاركتهم فى مسئولياتهم فإنهم يكتسبوا عادة العمل معًا، والاستفادة من زملائهم فى التعلم، وبهذه الطريقة فإن الطلاب يصبحوا على وعى ودراية بوجهات النظر المختلفة، ويشاهدوا الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات وبالتالي فإن هذا النموذج يقدم إسهامات للطالب في كل من الناحية الأكاديمية، والتحفيزية، ومن ثم يمكن التحكم والسيطرة في مستويات قلق الطلاب، وبكل هذه المكاسب والمميزات فإن نموذج الفصل المعكوس يساهم في زيادة التحصيل والأداء التعليمي للطلاب، حيث أن أساليب وتطبيقات هذا النموذج حاسمة ومحورية فيما يتعلق بالأنشطة فوق المعرفية، التي تزيد من التحصيل والأداء الأكاديمي للطلاب؛ وذلك لأن الطلاب يستوعبوا المفاهيم ويكتسبوا مهارات التفكير الناقد، ويراقبوا تطوراتهم فيما يتعلق بالنتائج التعليمية، وبالتالي فإنهم يصبحوا مسئولين عن كل من عملياتهم التعليمية الفردية، والجماعية (Smith, 2013; Alvarez, 2012; Bishop& Verleger, 2013).

- **الأهمية التعليمية للفصل المعكوس:**

أشار كل من لو و هيو (٢٠١٧) إلى استراتيجيات التعليم والتعلم التى تتم فى نموذج الفصل المعكوس، والتى يوضحها شكل (٣)، حيث تتمثل فى إستراتيجيتين هما التعلم خارج الفصل، والتعلم داخل الفصل، حيث تكون استراتيجية خارج الفصل موجهه نحو تحقيق المستويات المعرفية الدنيا المتمثلة فى التذكر والفهم، حيث يشاهد الطلاب المحاضرة على الخط فى صورة عروض فيديو، أو غيرها من مصادر التعلم، ويقوموا بكتابة ملاحظاتهم، وتساؤلاتهم حول المحتوى التعليمي الذي قاموا بمشاهدته، ثم يتم تقييم تعلمهم للمحتوى التعليمى من خلال اختبارات قصيرة على الخط ويتم تقديم الدعم على الخط من خلال المناقشات، أما إستراتيجية التعليم داخل الفصل فتكون موجهه نحو تطبيق المعرفة التى تم تعملها خارج الفصل والتدريب على حل المشكلات، حيث يقوم المعلم بمراجعة مختصرة للمحتوى التعليمى الذى شاهده الطلاب، والإجابة على تساؤلاتهم، وتكليف الطلاب بتدريبات فردية، والتعاون والتشارك مع زملائهم فى مجموعات، وفى النهاية يقدم المعلم ملخص عام لما تم تعلمه، ويقدم الدعم من المعلم والأقران وجهًا لوجه (Lo& Hew, 2017a, pp. 13-14).



وعلى ذلك فإن الأنشطة خارج الفصل تجهز الأساس للأنشطة فى الفصل، وبالرجوع لتصنيف بلوم للمجال المعرفي، فإن مستويات المجال المعرفي المنخفضة مثل: التذكر، والفهم، يمكن تنفيذها خارج الفصل، بينما يتم تحقيق المستويات المعرفية الأعلى مثل: التطبيق، والتحليل، والتقييم، والابتكار، داخل الفصل، ويوضح شكل (٤) مستويات بلوم موضح عليها مراحل نموذج التعلم المعكوس.



شكل (٤) مستويات بلوم في نموذج الفصل المعكوس
(Cevikbas& Argun, 2017, p. 193 عن)

ومن الدراسات التى أكدت على الأهمية التعليمية للفصل المعكوس دراسة كاليجاريس وآخرون (٢٠١٦)، التى أوضحت نتائجها درجة عالية من تقبل الطلاب لهذا لنموذج (Caligaris, et al., 2016)، كما أوضحت الدراسة التى قام بها رواتش (٢٠١٤)، أن استجابات الطلاب كانت إيجابية نحو التدريس بنموذج الفصل المعكوس، حيث تم تطبيقه في مقرر الاقتصاد فى المرحلة الجامعية (Roach, 2014)، كذلك دراسة سوليمان (٢٠١٦)، والتى كشفت عن فاعلية وكفاءة تطبيق الفصل المعكوس كطريقة تدريس فى اللغة الانجليزية (Soliman, 2016).

أما دراسة ثاى وآخرون (٢٠١٧)، فقد اختبرت الفروق بين تأثيرات أربع بيئات تعليمية هى: الفصل المعكوس مقارنة بالتعليم المدمج، والتعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وذلك على الأداء التعليمي، ومعتقدات الكفاءة الذاتية والدافعية والمرونة، لدى طلاب السنة الجامعية الثانية، فى مقرر "اللافقاريات"، حيث أوضحت النتائج أن الأداء التعليمي كان أعلى فى الفصل المعكوس مقارنة بطرق التعليم الثلاث الأخرى، كذلك لوحظ أن التعليم من خلال الفصل المعكوس كان له تأثير إيجابي على معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، وزيادة الدافعية، وهذه النتائج تؤكد على أن الفصل المعكوس يمكن أن يكون طريقة واعدة فى دعم وتعزيز الأداء التعليمي للطلاب (Thai, et al., 2017).

وفى دراسة لوبيز و سواريس (٢٠١٨)، التي استخدمت نموذج الفصل المعكوس في مقرر المحاسبة المالية، فقد أوضحت نتائجها أن نموذج الفصل المعكوس كان له تأثير إيجابي على التحصيل الكلى (Lopes& Soares, 2018)، ودراسة جيلبوى وآخرون (٢٠١٥)، والتى طبقت الفصل المعكوس في مقررالتغذية لطلاب الجامعة، وقد بينت نتائجها تفضيل الطلاب لنموذج الفصل المعكوس، مقارنة بالاستراتيجيات التقليدية (Gilboy, et al., 2015) ودراسة صونج وكابور(٢٠١٧)، التى قارنت بين الفصل المعكوس التقليدي والفصل المعكوس القائم على التعلم من الأخطاء، وذلك في مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية، حيث تم تزويد الطلاب في الفصل المعكوس التقليدي بمقاطع فيديو مصورة بالمفاهيم الجديدة في المنزل، وذلك بصورة مسبقة قبل حل المشكلات المرتبطة بهذه المفاهيم في الفصل، أما الفصل المعكوس القائم على التعلم من الأخطاء فهو تصميم معاكس للتقليدي، حيث يكتشف ويبحث الطلاب، ويتناقشوا في المشكلات المرتبطة بالمفاهيم الجديدة أولا في الفصل، حتى لو فشلوا في ذلك فإنهم بعد ذلك يشاهدوا الفيديو في المنزل والذي يقوى ويدعم هذه المفاهيم، وأظهرت النتائج تحسن في اكتساب المهارات في كل من المجموعتين، وتحسن أكبر في المعرفة للمجموعة التي تعلمت من الفصل المعكوس غير التقليدي (Song& Kapur, 2017).

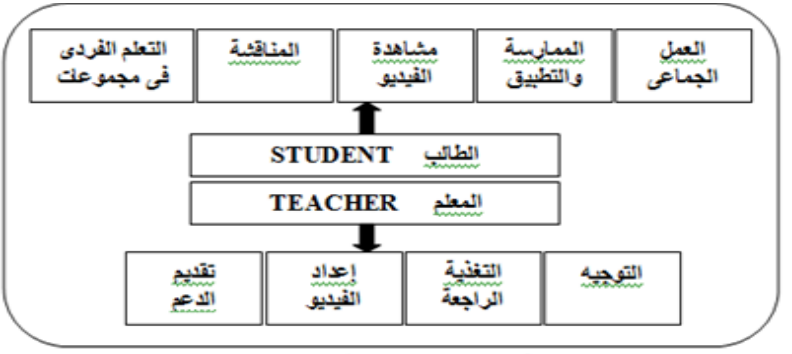
أما دراسة سكليرى وآخرون (٢٠١١) فقد توصلت إلى أن تصميم الفصل المعكوس يسمح بمشاركة عدد أكبر من الطلاب فى التعلم النشط، ويحسن من تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض (Schullery, et al., 2011)، ودراسة ماسون وآخرون (٢٠١٣)، التى توصلت إلى أن الطلاب الذين درسوا بنموذج الفصل المعكوس أظهروا أداء أفضل ورضا مرتفع، مقارنة بالطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية (Mason, et al., 2013)، ودراسة نبيل حسن (٢٠١٥)، التى أثبتت فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب المعرفي، والأداء المهارى، لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، كما أثبتت دراسة أحمد السيد (٢٠١٦)، وجود حجم أثر كبير لإستراتيجية الفصل المعكوس القائم على ما وراء المعرفة، على تنمية الجانب المعرفى، والمهارى، وهدفت دراسة إبراهيم الغامدى (٢٠١٧)، للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس فى تدريس الإحصاء على تنمية التفكير، والحس الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا، وأسفرت النتائج عن وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية فى التفكير، والحس الإحصائي.

وفى الدراستين الاستكشافيتين اللتين قاما بهما لو و هيو (٢٠١٧)، فإن الطلاب ذوى المستوى الأكاديمي المتدني كانت درجاتهم فى الاختبار البعدى أعلى من القبلى، وبالنسبة لاتجاهاتهم نحو الفصل المعكوس، فقد أكد جميع الطلاب أنهم يساندوا ويدعموا استخدام الفصل المعكوس، وأنهم يدركوا أن هذا المدخل التعليمى سهل من تعلمهم، وأنهم استطاعوا مراجعة المحتوى التعليمي فى أى وقت، وفى أى مكان، وبالنسبة للتعاون مع الزملاء فقد عملوا جميعًا فى الأنشطة الجماعية فى مجموعات صغيرة، وبالنسبة لدعم المعلم فقد اقترح بعضهم بأن يزودهم المعلم بالتفسيرات، أو بالحلول للتمارين على الخط خاصة الصعبة منها، وبالنسبة لنتائج الدراسة الثانية فإن الطلاب ذوى المستوى الأكاديمي المرتفع كانت درجاتهم فى الاختبار البعدى أعلى من القبلى، وبالنسبة لاتجاهاتهم فقد وجد معظمهم أن الفصل المعكوس أكثر جاذبية من الفصل التقليدى، وأنهم تعلموا بخطوهم الذاتى، وأحبوا مشاهدة الفيديوهات التعليمية، كما أنه زودهم بفرص أكثر للتواصل مع زملائهم، وقد طلب بعضهم من المعلم أن يزودهم بأمثلة وتمارين أكثر، وأن يزيد طول الفترة الزمنية لحصصهم ودروسهم، وبالنسبة للتعاون مع الزملاء فقد أوضح الطلاب أن المناقشة فى الفصل سهلت من تعلمهم، وقدر الطلاب قيمة التواصل مع الزملاء فى تعلمهم، وبالنسبة لدعم المعلم فإن معظم الطلاب قدر قيمة أنه يمكنهم تلقى المساعدة من معلمهم خلال وقت الفصل، إلا أن عدد منهم طلب إمكانية طرح أسئلة على المعلم وهم فى المنزل عندما تقابلهم مشكلات (Lo& Hew, 2017b).

يتضح من العرض السابق أنه يوجد العديد من الدراسات التى تناولت الفصل المعكوس بالبحث والدراسة، والتى أثبتت فاعليته فى المراحل الدراسية المختلفة، ومنها المرحلة الجامعية، كذلك فى المواد الدراسية المختلفة مثل: الرياضيات، والإحصاء، والعلوم، وذلك مقارنة بالطرق التقليدية، ونتائج هذه الدراسات التى أكدت على فاعليته، تعد أحد الأسباب التى دعت الباحثتان لتبنى هذا النموذج، واستخدامه للفاعلية المتوقعة منه فى تدريس المحتوى التعليمى المستهدف فى البحث الحالى.

- **دور المعلم والمتعلم فى الفصل المعكوس:**

أشار كل من كاكيروجلو و أوزترك (٢٠١٧)، إلى أن الفصل المعكوس يتيح للطلاب إعداد أنفسهم لتطبيق إستراتيجية التعلم النشط داخل الفصل، حيث يقوم الطلاب بتدوين ملاحظاتهم، وإعداد أسئلتهم حول الموضوعات التى شاهدوها فى مقاطع الفيديو، وشاركوها إلكترونيًا مع معلمهم، ويتلقوا التغذية الراجعة الفورية من معلمهم فى بيئة التعليم وجهًا لوجه، ومن خلال تساؤلاتهم يمكن للمعلم الإعداد للمناقشة، والتغذية الراجعة التى ستتم فى الفصل، ويوضح شكل (٥) دور كل من المعلم والمتعلم فى الفصل المعكوس (Cakiroglu& Ozturk, 2017, pp. 337-338)، فإستراتيجية الفصل المعكوس تدعم مفهوم التعلم المتمركز حول المتعلم، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة، وتسجيل تساؤلاتهم حول الموضوع، ويكون دور المعلم تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة، كما يكون دور الطلاب حل الأنشطة، ومشاركة أعمالهم مع زملائهم، فأسلوب الفصل المعكوس يوفر وقت الحصص الدراسية، عن طريق إلغاء جزء كبير من التعليم المباشر فى الحصة، بحيث يتمكن المعلم من الإشراف على التعلم التعاونى، وتقديم التغذية الراجعة، وتعزيز القدرة فوق المعرفية للطلاب (Bishop& Verleger, 2013).



شكل (٥) أدوار المعلم والمتعلم فى الفصل المعكوس
(عن Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 338)

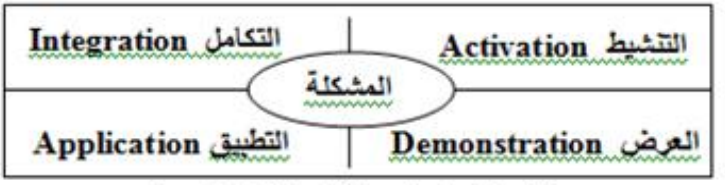
فالطلاب في الفصل المعكوس يتحولون من كونهم محصلة للتدريس إلى كونهم مركزًا للتعلم، حيث يستعرض الطالب المحتوى الدراسى بشكل ذاتى خارج الفصل عبر الخيارات التى يتيحها المعلم، ومن ثم يشارك بشكل نشط فى تكوين بنيته المعرفية، من خلال الفرص التى تتيحها له البيئة الصفية الجديدة للتدريب، والتقويم بشكل ذى معنى، ومن الخطأ الاعتقاد بأن المعلم سيعفى من مهامه، بل ستتعاظم مسئولياته، فدوره أصبح أكثر أهمية فبدلا من المحاضرة التقليدية، أصبح يقوم بأدوار ثلاثة وهى: الملاحظة، والتغذية الراجعة، والتقويم، بالإضافة لتوجيه تفكير المتعلمين ومساعدتهم (Bishop& Verleger, 2013).

وفى الدراستين الاستكشافيتين لكل من لو و هيو (٢٠١٧) لتصميم الفصل المعكوس باستخدام المبادئ الأولى للتعليم لكل من الطلاب ذوى المستوى التحصيلي المنخفض، والطلاب ذوى المستوى التحصيلي المرتفع، فى الرياضيات للمرحلة الثانوية، تم عمل استبيان للمعلم تكون من محورين الأول: خبراته فى تطبيق الفصل المعكوس، والثانى: الصعوبات التى واجهها فى تطبيقه، فبالنسبة لخبرات المعلم فقد زودت المبادئ الأولى للتعليم المعلم بخط إرشادي واضح لتصميم الفصل المعكوس، وذلك بدلا من الاعتماد فقط على المعتقدات البديهية للمعلم، ولكى يسهل على المعلم تعليم المحتوى الجديد، فإن المعلم يؤكد على أن استرجاع المعرفة السابقة ضروري، وعن طريق وضع المعلم بعض فيديوهات المراجعة على الخط، فإنه يمكن للطلاب القيام بالمراجعة خارج الفصل، وبالتالى يمكن قضاء وقت أكبر فى الحصة، لتوضيح جوانب سوء الفهم، أو حل مشكلات أكثر تقدمًا، ولكن بالإضافة للتنشيط خارج الفصل، فإن التنشيط داخل الفصل كان أيضًا مفيدًا ونافعًا لكل من الطلاب ذوى المستوى المتدنى، والمرتفع على حدٍ سواء، وهذا بسبب أن المعلم لاحظ أن بعض الطلاب ربما لا يتذكروا الذي تعلموه خارج الفصل، ويعتقد المعلم أن البنود التعليمية الصعبة من الصعب تفسيرها (المفاهيم المعقدة) فى فيديو قصير المدة، فالمعلم من خلال ردود فعل الطلاب فى الفصل يمكنه معرفة الأجزاء الصعبة عليهم، ومن ثم إعطاء تفسيرات أكثر لها. وبالنسبة للصعوبات التى يواجهها المعلم وجد أن الاختبارات القصيرة على الخط كانت مفيدة فى عرض وتقديم الدرس، ولكن كانت لديه مخاوف من أن الطلاب ربما يكملوها عن طريق الصدفة، فهذه الاختبارات قد تعطيه مؤشر للأجزاء من المحتوى التى تمثل مشكلة للطلاب، ومن ثم عليه إعادتها مرة أخرى ولكنه لا يستطيع الثقة الكاملة فى نتائج تلك الاختبارات، التى ربما أن بعض الطلاب أجابوها عن طريق الصدفة، وأوضح المعلم أهمية مشاركة الطلاب فى حل المشكلات المتقدمة الحقيقية، وفى نفس الوقت اعترف المعلم بأنه لايمكن لجميع الطلاب معالجة، وحل تلك المشكلات بسبب قدرتهم

واهتماماتهم المختلفة، وأوصى المعلم بالبحث عن استراتيجيات إضافية أكثر فى الفصل المعكوس، من أجل تلبية احتياجات الطلاب لحل المشكلات (Lo& Hew, 2017b).

- **المبادىء الأولى للتعليم لميريل Merrill`s First Principles of Instruction:**

قام ميريل (٢٠٠٢) بمراجعة نظريات التصميم التعليمى فى محاولة منه للتعرف على المبادئ المشتركة بين هذه النظريات، حيث تم وضع خمسة مبادئ أولى للتعليم، وخلص إلى أنه بالرغم من أن هذه النظريات تستخدم مجموعة متنوعة من المصطلحات، إلا أنها تشتمل على مبادئ تعليمية متشابهه، حيث أن هذه المبادئ التى استخلصها ميريل تمتاز بعدد من الخصائص تتمثل فى: أنها تدعم التعليم من البرامج التعليمية عن طريق تطبيق هذه البرامج لتلك المبادئ، أنه يمكن تطبيق هذه المبادئ فى أي نظام يُقدم الخدمات التعليمية للطلاب، هذه المبادئ هى مبادئ للتصميم، وترتبط بخلق بيئات ومنتجات تعليمية، ويرى ميريل أن واضعي نظريات التصميم التعليمي قد اتفقوا على أن تلك المبادئ ضرورية للتعلم الكفء والفعال، حيث تقترح الكثير من النماذج التعليمية بأن أكثر البيئات فاعلية على الإطلاق، هى التى تتمركز حول المشكلة، والتي يشترك فيها الطلاب فى أربعة مراحل تعليمية هى: ١) تنشيط الخبرة السابقة، ٢) عرض وتقديم المهارات، ٣) تطبيق المهارات، ٤) دمج هذه المهارات مع أنشطة حقيقية، وهذه الدورة للتعلم بمراحلها الأربعة، كما أشار ميريل يتم فيها التركيز فقط على المبادئ الخاصة بالعرض والتقديم، بينما يتم إغفال باقى المبادئ رغم أهميتها، وذلك فى معظم البرامج التعليمية التى يتم تصميمها وتقديمها للطلاب (Merrill, 2002, pp. 43-44)، ويوضح شكل (٦) المبادئ الأولى للتعليم لميريل.



شكل (٦) المبادئ الأولى للتعليم لميريل
(عن Merrill, 2002, p. 45; Low& Hew, 2017b, p. 223)

وبمراجعة وتحليل الباحثتان للأبحاث والدراسات التى اهتمت بهذه المبادئ(Merrill, 2002, pp. 45-51; Lo& Hew, 2017, pp. 223-224)، يمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو التالي:

- **المبدأ الأول: التمركز حول المشكلة Problem-Centered**

والذى ينص على أنه: يتم تدعيم التعليم عندما يشترك الطلاب فى حل مشكلات حقيقية مرتبطة بالواقع، حيث يرتبط بهذا المبدأ ثلاثة نتائج منطقية مباشرة وهى: عرض المهمة، ومستوى المهمة، وتقدم المشكلة بشكل متسلسل، حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب يتعلموا بصورة أفضل عندما يشتركوا فى حل المشكلات، وأن التعلم الفعال يتطلب قيام الطلاب بحل مشكلات حقيقية، وأنه لكى يتقن الطلاب حل المشكلات الصعبة، فإنه يجب عليهم أولا البدء بالمشكلة الأقل تعقيداً، ثم المشكلة الأكثر تعقيداً، فمن خلال التقدم التدريجي نحو المشكلات متزايدة التعقيد فإن مهارات الطلاب تتحسن بالتدريج، حتى يستطيعوا حل المشكلات المعقدة.

- **المبدأ الثاني: التنشيط Activation**

والذى ينص على أنه: يتم تدعيم التعليم عندما يتم تنشيط الخبرة السابقة للمتعلمين، ويرتبط بهذا المبدأ ثلاثة نتائج منطقية مباشرة وهى: الخبرة السابقة، الخبرة الجديدة، بناء المعرفة الجديدة، حيث يجب أن تكون المرحلة الأولى للتعليم هى تنشيط المعرفة السابقة الوثيقة الصلة لتكون جاهزة للاستخدام كأساس تبنى عليه المعرفة الجديدة، فالقفز إلى المادة الجديدة بدون إرساء الأساس الكافى من المعرفة السابقة يؤثر سلبياً على عملية التعلم، ويجعل الطالب يشعر بأنه يغمره سيل من المعلومات، وإذا لم يمهد التعلم السابق للتعلم الجديد فإن الطلاب يضطروا لحفظ المادة المقدمة لهم، وذلك لأنهم يفتقروا للنماذج العقلية السابقة المعتمدة على الخبرة السابقة التى يمكن استخدامها لبناء المعرفة الجديدة، كما يرتبط التنشيط بإثارة تلك النماذج العقلية التى يمكن تعديلها لتمكين الطلاب من دمج المعرفة الجديدة داخل معرفتهم السابقة.

- **المبدأ الثالث: العرض Demonstration**

والذى ينص على أنه: يتم تدعيم التعليم عندما يتم عرض المعرفة الجديدة على الطلاب، ويرتبط بهذا المبدأ ثلاثة نتائج منطقية مباشرة وهى: انسجام واتساق العرض، توجيه الطالب، الوسائل الملائمة، فتقديم المعلومات هو الشكل الأكثر شيوعاً لنقل المعرفة، حيث تُقدم المعلومات يتبعها أسئلة تطرح على الطلاب، لكى يتذكروا هذه المعلومات، ويعد هذا التعليم غير فعال ويمكن أن يكون أكثر فعالية عندما يتم عرض المعلومات الجديدة من خلال مواقف أو حالات محددة، ويمكن للطلاب تذكر المعلومات وتطبيقها بكفاءة أكثر عندما يتم توضيح ما يجب عمله للطالب عن طريق مثال محلول وأمثلة نموذجية والتى توضح كيفية حل المشكلة، أو تنفيذ المهمة التعليمية، كذلك أوضحت النظريات أنه إذا ما كانت العروض التوضيحية

للمعلومات متعارضة مع النتائج التعليمية المرجوة فإن التعليم يكون غير فعال، حيث يجب تطبيق مبدأ الاتساق والانسجام، كما يجب أن يتم تركيز توجيه اهتمام الطالب على المعلومات الوثيقة الصلة بالمهمة، وتسهل هذه الوظيفة اكتساب الطلاب للمعرفة، وقد أوضح ميريل(٢٠٠٢) أن بعض التركيباتٍ المدمجة من الوسائط المتعددة مثل: النصوص والرسومات البيانية تسبب حملا معرفيًا على الطلاب يعيق عملية التعلم، بينما بعض التركيبات الأخرى مثل: الصور والمواد السمعية تدعم بعضها بعضًا، وتنمى وتطور التعليم الأكثر فعالية.

- **المبدأ الرابع: التطبيق Application**

والذى ينص على أنه: يتم تدعيم التعليم عندما يطبق الطلاب المعرفة الجديدة فى حل المشكلات، ويرتبط بهذا المبدأ ثلاثة نتائج منطقية مباشرة وهى: اتساق وانسجام الممارسة والتطبيق، التناقص التدريجى للتمرين والتدريب، تقديم مشكلات متنوعة، حيث أكد ميريل (٢٠٠٢) أن إضافة الممارسة والتطبيق إلى المعلومات والأمثلة يزيدٍ من التعلم، وتؤكد النظريات على تطبيق المعرفة والمهارات بوصفها شرطا أساسيًا للتعلم الفعال، ويتم تدعيم التعليم عندما تكون هذه الممارسة منسجمة مع الأهداف التعليمية فإذا كان هذا التطبيق متناقض مع الأهداف المرجوة للتعليم، فإنه يكون غير فعال، كما أن التغذية الراجعة هى الشكل الأكثر أهمية على الإطلاق لتوجيه الطلاب، والتقليل من أخطائهم، والسقالات التعليمية ترتبط بإجراء وإنجاز المهمة التى لا يمكن للطلاب إنجازها، وبالتدريج يتم خفض مقدار التوجيه، والانتقال بالسيطرة والتحكم إلى الطالب، ويجب إعطاء الفرصة للطلاب لاستخدام معرفتهم، ومهاراتهم الجديدة فى مجموعة متنوعة من المشكلات.

- **المبدأ الخامس: التكامل Integration**

والذى ينص على أنه: يتم تدعيم التعليم عندما يتم تشجيع الطلاب على دمج معرفتهم، أو مهاراتهم الجديدة بصورة متكاملة داخل حياتهم اليومية ويرتبط بهذا المبدأ ثلاثة نتائج منطقية مباشرة وهى: مشاهدة الطالب التأمل والتفكير المتروي، والابتكار، حيث يجب أن يعطى الطلاب الفرصة لإظهار مهاراتهم الجديدة المكتسبة أمام الآخرين، لأن الطلاب عندما يكتسبوا مهارات جديدة فإن الرغبة الأولى لديهم تكون إظهار قدرتهم الجديدة المكتسبة، كما يحتاجوا للتأمل فى، والدفاع عن، ومشاركة ما تعملوه، وذلك إذا ما أصبح ذلك الذي تعملوه جزءًا من حصيلتهم المعرفية، كما يجب على الطالب أن يذهب إلى ما هو أبعد من الحدود الضيقة للبيئة التعليمية ويطبق هذه المعارف فى حياته اليومية، ويوضح جدول (٢) ملخص للمبادئ الأولى للتعليم لميريل.

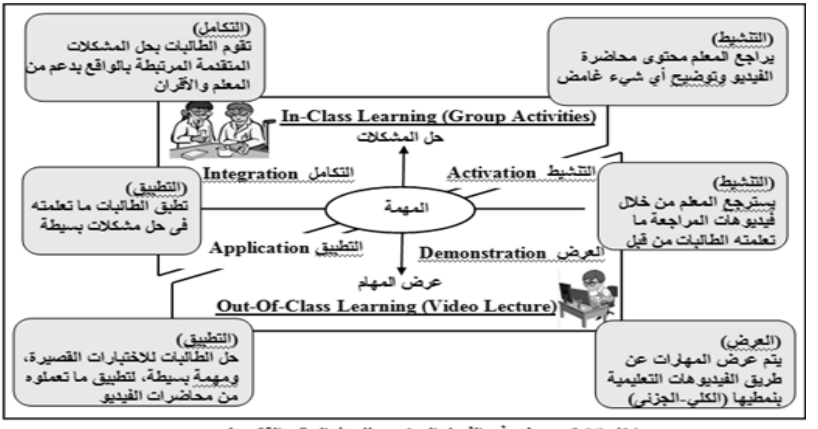
جدول (٢) ملخص المبادئ الأولى للتعليم لميريل
(Merrill, 2002; Low& Hew, 2017 b)

م	المبادئ التعليمية	الوصف
١	يتم تدعيم التعليم عندما يشترك الطلاب في حل مشكلات/مهمات حقيقية (**التمركز حول المشكلة Problem-Centered**).	**عرض المهمة Show Task:** يتم تدعيم التعليم عندما تعرض على الطلاب المهمة التعليمية التي يكونوا قادرين على إنجازها، أو عندما تعرض عليهم المشكلة التي سوف يكونوا قادرين على حلها كنتيجة لدراسة المحتوى التعليمي. **تعاقب المهمات:** يتم تدعيم التعليم عند تقديم المهمات التعليمية للطلاب متدرجة الصعوبة من الأقل تعقيداً وصولاً للمهمة الأكثر تعقيداً.
٢	يتم تدعيم التعليم عندما يتم تنشيط الخبرة السابقة للمتعلمين (**التنشيط Activation**).	**الخبرة السابقة Previous Experience:** يتم تدعيم التعليم عندما يتم توجيه الطلاب نحو تذكر واسترجاع المعرفة السابقة التي يمكن استخدامها كأساس للمعرفة الجديدة.
٣	يتم تدعيم التعليم عندما يتم عرض المعرفة الجديدة على الطلاب (**العرض Demonstration**).	**العرض Demonstration:** يتم تدعيم التعليم عندما يعرض ويوضح المعلم للطلاب الخطوات الصحيحة والملائمة لحل المشكلات/المهمات التعليمية.
٤	يتم تدعيم التعليم عندما يطبق الطلاب المعرفة الجديدة (**التطبيق Application**).	**الممارسة Practice:** يتم تدعيم التعليم عندما تكون الأنشطة والاختبارات متماثلة ومنسجمة مع الأهداف التعليمية. **مشكلات/مهمات متنوعة Varied Tasks/ Problems :** يتم تدعيم التعليم عندما يتم تكليف المتعلمين بحل مجموعة متنوعة من المشكلات/المهمات التعليمية.
٥	يتم تدعيم التعليم عندما يتم دمج المعرفة الجديدة بصورة متكاملة في الحياة اليومية للطلاب (**التكامل Integration**).	**الابتكار Creation:** يتم تدعيم التعليم عندما يستطيع الطلاب استخدام معرفتهم أو مهاراتهم الجديدة لحل المشكلات الأكثر تقدمًا.

- **تصميم الفصل المعكوس للبحث الحالى القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

تم تصميم الفصل المعكوس في الدراسة الحالية اعتمادًا على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وذلك لأن هذه المبادئ قد استمدها ميريل من مراجعة العديد من نظريات التصميم التعليمي، وذلك لما لها من خصائص سبق ذكرها، بالإضافة إلى أن ميريل أكد على إثبات الدراسات لفاعلية تطبيق هذه المبادئ لرفع جودة عملية التعلم، ومنها دراسة لو و هيو (٢٠١٧ب) قد أثبتت فاعلية الفصل المعكوس القائم على هذه المبادئ، مما دفع الباحثتان لتصميم الفصل المعكوس للبحث الحالي وفقا لهذه المبادئ، وترى الباحثتان أن تبنى ما توصلت إليه نظريات التصميم التعليمي من مبادئ وشروط لعملية التعلم الفعال، يعد مطلبًا أساسيًا لتطوير أى منتج أو أسلوب أو نموذج تعليمي، ومن ثم كان اتجاه الباحثتان لتبنى تلك المبادئ للتصميم لتحقيق أكبر قدر من الفاعلية للفصل المعكوس الذي تم تصميمه وتطويره فى البحث الحالي.

ويتضح من شكل (٧) أنه تم دمج مبدأ التنشيط، ومبدأ العرض، ومبدأ التطبيق خارج وقت المحاضرة الرسمي، حيث تمثل مبدأ التنشيط، فى عرض فيديوهات مراجعة للطلاب إذا أقتضى الأمر ذلك، بينما تمثل مبدأ العرض، فى شرح المعلومات الجديدة من خلال محاضرات الفيديو المصغرة بنمطيه (الكلى – الجزئى)، حيث شاهدت طالبات المجموعة التجريبية الأولى مقاطع الفيديو التى تعرض المهارة كاملة (الكلى)، بينما شاهدت طالبات المجموعة التجريبية الثانية مقاطع الفيديو التى تعرض المهارة على أجزاء (الجزئى)، وذلك خارج وقت المحاضرة الرسمي، أما مبدأ التطبيق، فقد تمثل فى إعطاء الطالبات اختبارات قصيرة على الفيديو الكامل، أو مجموعة من الاختبارات على كل جزء من أجزاء المهارة فى حالة الفيديو الجزئى، لتقييم تعلم الطالبات للجانب المعرفى للمهارات التى تم عرضها فى الفيديو، بالإضافة إلى إعطاء الطالبات فى كل من المجموعتين التجريبيتين مهمة لتنفيذها من خلال المهارات المعروضة فى الفيديو، لإحضارها بعد حلها فى وقت المحاضرة، وذلك لتقييم الجانب الأدائي للمهارة، وقد ساعدت نتائج الطالبات فى الاختبارات القصيرة على الخط، وكذلك المهمة التعليمية على الخط، الباحثتان فى تصميم الأنشطة التى سٍتتم فى وقت المحاضرة، حيث أنه تم تصميم التعليم فى وقت المحاضرة، وفقا لمبدأ التنشيط، ومبدأ التطبيق، ومبدأ التكامل، حيث تمثل مبدأ التنشيط فى مراجعة الباحثتان للمهارات التى شاهدتها الطالبات فى الفيديوهات الخاصة بالمحاضرات لتوضيح أى جوانب غامضة لديهن، أما مبدأ التطبيق فقد تمثل فى قيام الطالبات بتطبيق ما تعلموه عن طريق تنفيذ بعض المهمات البسيطة بأنفسهن، أما بالنسبة لمبدأ التكامل فقد تم تحقيقه من خلال تنفيذ الطالبات لمهمات أكثر تعقيداً، وذلك فى مجموعات بدعم من الباحثتان والزميلات، وسوف يتم عرضٍ إجراءات التعلم فى الفصل المعكوس للبحث الحالى بطريقة أكثر تفصيلا، وذلك فى إجراءات البحث.



شكل (٧) تصميم نموذج الفصل المعكوس للبحث الحالى القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل
(مأخوذ بتصرف عن Lo& Hew, 2017b, p. 224)

ومن الدراسات التى اهتمت بتطبيق المبادئ الأولى للتعليم لميريل، دراسة لو وآخرون (٢٠١٨)، والتى هدفت إلى تطبيق نظرية التصميم لميريل، لتصميم الفصل المعكوس، وقد تم إجراء الدراسة على مرحلتين فى مدرستين للتعليم الثانوى، وذلك فى أربع مجالات دراسية مختلفة وهى: الرياضيات، الفيزياء اللغة الصينية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأوضحت النتائج أنه لم يوجد فرق بين الطلاب فى الفصل المعكوس، والفصل التقليدى فى مقرر تكنولوجيا المعلومات والاتصال، بينما تحسن تحصيل الطلاب فى الثلاثة مقررات الأخرى (الرياضيات، الفيزياء، اللغة الصينية)، وذلك بالنسبة لطلاب الفصل المعكوس الذى تم تصميمه وفقا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل (Lo, et al., 2018).

أما دراسة لو و هيو (٢٠١٧ب) فقد حاولت الإجابة على التساؤل الخاص بإطار التصميم التعليمي الذي يجب استخدامه فى التخطيط للفصل المعكوس، حيث تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال دراستين استكشافيتين في الرياضيات للمرحلة الثانوية، ففى الدراسة الأولى تم تقديم مدخل علاجي للطلاب ذوى المستوى المنخفض، وفى الدراسة الثانية فإن الطلاب ذوى القدرة العالية اشتركوا في مدخل تدريبي فى الرياضيات، وتم استخدام المبادئ الأولى لنظرية تصميم التعليم لتصميم الفصل المعكوس فى كل من الدراستين، وأوضحت النتائج مكاسب تعليمية دالة فى كل من المجموعتين وكانت آراء الطلاب نحو أنشطة حل المشكلات مختلفة بيِّن الطلاب ذوى المستوى الأدنى، وذوى المستوى العالى، حيث أنه فى الدراسة الأولى فإن الطلاب أرادوا أن تكون لديهم تمارين أساسية أكثر، حتى يمكنهم إتقان المهارات بصورة أفضل، لذلك لابد من الاهتمام أكثر بمرحلة التطبيق فى نموذج التصميم، قبل مرحلة التكامل عند تصميم الفصل المعكوس لهؤلاء الطلاب، وعلى عكس ذلك يود الطلاب ذوى المستوى الأعلى بأن تكون لديهم تمارين متقدمة أكثر لمشكلات حقيقية، لذلك يمكن التركيز على مرحلة التكامل فى نموذج التصميم عند تصميم الفصل المعكوس لهؤلاء الطلاب (Lo& Hew, 2017b).

- **المحور الثانى: الفيديو الرقمي التعليمي بنمطى العرض [الكلى – الجزئى] فى الفصل المعكوس:**

يتناول هذا المحور ثلاثة عناصر، هى: مفهوم الفيديو الرقمي التعليمي، دور الفيديو فى الفصل المعكوس، أنماط عرض الفيديو فى الفصل المعكوس، وفيما يلي عرض لعناصر هذا المحور:

- **مفهوم الفيديو الرقمي التعليمي:**

الفيديو الرقمي التعليمي هو أحد الوسائل التعليمية الشائعة التى تُستخدم على نطاق واسع فى التعليم، حيث أنه: يُزود الطلاب بعرض

للدروس والمحاضرات، ويُقدم للطلاب تفسيراً لإجراءات حل المشكلات ويعرض المواد التعليمية التكميلية المتممة، وملخصات الدروس، ويُمكن الطلاب من التعلم عن طريق البحث، والتخطيط، والإنتاج، والمشاركة التعاونية فى فيديوهات قائمة على أساس موضوع خاص مستقل بهم، فالميزة الرئيسية للتدوينات الصوتية للفيديو Pod Casting هى: البساطة والملائمة، وتوفير الوقت التى تقدمها هذه التدوينات للطلاب، وقد بينت بعض الدراسات أن الطلاب أوضحوا أن التعلم عن طريق مشاهدتهم للفيديو كان ممتعًا ومحفزًا، كذلك يمكن للفيديو أن يساعد فى تفسير المفاهيم التى يكون من الصعب تفسيرها من خلال النصوص أو الصور، كذلك يُحسن التعلم من الفيديو فهم الطلاب للمحتوى التعليمي، ويُحسن مهاراتهم لحل المشكلات ويُدعم الحضور الاجتماعى للطلاب على الخط، ويؤكد لونج و آخرون (٢٠١٦)، أنه إلى يومنا هذا فإنه يوجد عدد قليل من الدراسات التى بحثت الأنواع المختلفة لتجارب الطلاب مع الفيديو قبل الفصل فى نموذج التعلم المعكوس (Long, et al., 2016, p. 246).

ويعرف لونج وآخرون (٢٠١٦)، مصطلح الفيديو الرقمي بأنه يشير إلى: التدوينات الصوتية للفيديو Video Podcasts، والصور السمعية Audio Graphs، والبث الفيديوى Vodcasts، والبث على المواقع الإلكترونية Webcast، وجميع هذه الأشكال تشير إلى ملفات معروضة بالفيديو يتم توزيعها على الطلاب فى صورة رقمية من خلال الانترنت لأغراض تعليمية، وذلك فى شكل مقاطع فيديو، أو بث وعروض على الشاشة، كما هو الحال فى مشاهدة ما يتم عرضه على شاشة الكمبيوتر، وإضافة قليلا من الرواية السمعية الصوتية والنشر بوصفها وسائط متعددة، ويشاهد الطلاب مقاطع الفيديو على أجهزة الكمبيوتر الشخصية، أو التليفونات المحمولة الخاصة بهم (Long, et al., 2016, p. 246)، كما عرف أشرف زيدان و وليد الحلفاوى (٢٠١١، ص ١٦٦) التتابعات المرئية لمقاطع الفيديو الرقمية على أنها: مجموعة من المشاهد المصورة لمحتوى ما، يتم تحميلها عبر الكمبيوتر، ومعالجتها رقميًا باستخدام بعض أساليب المونتاج لتكون فى النهاية موضوع مرئى، يتم عرضه من خلال مشغلات مقاطع الفيديو عبر الويب.

وقد أوضح محمد خميس (٢٠٠٣، ص ص ٢٠٠-٢٠١) إمكانيات الفيديو التعليمى فى أنه: يُمكن المتعلمين من التعلم وفقا لسرعتهم الخاصة عن طريق التكرار والمراجعة، ويجذب انتباه المتعلمين لفترات أطول مما هو عليه الحال فى المصادر المطبوعة، ويسمح للمتعلمين باكتشاف المعلومات بأنفسهم ويُعطى المتعلمين تحكم أكثر فى الاستخدام، وإحساسًا بتحمل المسئولية عن التعلم، ويوفر ٥٠٪ من وقت التعلم، كما يضيف هاشم الشرنوبى (٢٠١٢، ص ص ٦٦٠-٦٦١) أن الفيديو التعليمى الرقمى من مصادر التعلم التى تُحدث تأثيراً

كبيراً على المتعلم، ويرجع ذلك التأثير إلى أن الفيديو يُعد من أكثر العناصر تأثيراً على حواس المتعلم فى موقف الاتصال التعليمى، كما أن الفيديو يؤدى إلى إثراء وتنشيط عملية الاتصال السمعى والبصرى للمتعلم، نظراً لما يتميز به من تزامن الصوت والصورة، كذلك فإن لقطة الفيديو الواحدة يمكن أن تزود المتعلم بالعديد من المعلومات، وبطريقه تمكنه من استيعاب تلك المعلومات وفهمها بسهولة، ويؤكد محمد خميس (٢٠١٥، ص ٨٣١) أن الفيديو الرقمى يتميز بمميزات عديدة منها: الإتاحة عبر مواقع الويب، وسهولة الوصول إليه عن طريق الانترنت، والتحكم فى العرض، والقابلية للتحرير، والقابلية للتشارك والنشر عبر الانترنت.

وتتميز تتابعات الفيديو الرقمية التى يتم التعامل معها من خلال الكمبيوتر عن تتابعات الفيديو التناظرية التقليدية بما يسمى السعة المضافة الناشئة عن التكامل بين مصدرين أو أكثر من مصادر التعلم، ويحدث هذا التكامل نتيجة للاندماج أو التقارب التكنولوجى فيما بينهما؛ فالفيديو باعتباره أحد مصادر التعلم له سعة تميزه عن غيره من المصادر، وكذلك الكمبيوتر، وعندما تتم عملية الدمج بين سعتيهما تزداد السعة المحصلة فالفيديو يقدم للكمبيوتر الصور المتحركة ذات الامتيازات المعهودة مثل: الصور الواقعية واللون، وزاويا التصوير المألوفة وغير المألوفة، والإيقاع، وأحجام اللقطات المتنوعة، والتكرار، والانتقال عبر الزمان والمكان، أما الكمبيوتر فيستقبل هذه الامتيازات ويقدم لها من سعته امتيازات أخرى منها: التفاعلية غير الخطية، وأساليب التحكم، والوصلات الفائقة، وغيرها من الإمكانيات التي توفرها برمجيات الكمبيوتر المتنوعة المعنية بصورة الفيديو وكذلك برمجيات نظم التأليف -التي يتم توظيف تتابعات الفيديو الرقمية من خلالها- فأهم ما يميز تتابعات الفيديو الرقمي هو إمكانية الوصول المباشر إلى أى جزء من محتوياتها، حيث يمكن تناول أي مقطع أو إطار من محتوى الفيديو بدون الحاجة إلى المرور على المحتويات التي تسبق ذلك المحتوى، هذا بالإضافة إلى انخفاض تكاليف الإنتاج بمختلف مراحله، وقابليته للضغط لخفض المساحة اللازمة لتخزينه، بالإضافة إلى تعدد وسائط التخزين الرقمية على اختلاف السعات الاستيعابية لها، وتضاؤل نسبة الفقد في الجودة عند القيام بعمليات النسخ، وأخيراً تعدد الإمكانيات التي تتيحها برامج تحرير ومونتاج الفيديو الرقمي من تأثيرات متعددة يمكن إضافتها، والتى منها الحذف، والإضافة، وكتابة التعليقات، والتحكم في الأبعاد (أشرف زيدان ووليد الحلفاوى، ٢٠١١، ص ١٧٥)

- **دور الفيديو فى الفصل المعكوس:**

الفيديو التعليمى له أهمية خاصة فى الفصل المعكوس، ودور كبير فى تفعيل هذه الإستراتيجية، فالهدف الأساسي لاستخدام لقطات الفيديو هو

إتاحة الوقت الكافى للمتعلم داخل الحصة الدراسية لكى يتفاعل بشكل أفضل، ولكن يجب مراعاة مناسبة الفيديو للنتائج التعليمية المرجوة والفيديو فى التعلم المعكوس يجب أن يرتبط بشرح الدرس ويحقق أهدافه ويكون دور المعلم أساسي فى الفيديو المقدم، إما أن يقوم بتسجيل الفيديو بنفسه، أو الحصول على الفيديوهات الجاهزة، وعمل المونتاج عليها وتعديلها لكى تتناسب مع المحتوى التعليمى، ويمكن تقديم الفيديو للمتعلمين إما عن طريق الأقراص المدمجة، أو عن طريق المواقع المخصصة لتقديم هذه الخدمة مثل: Drop box، Google drive، أو باستخدام البيئات الإلكترونية المتخصصة مثل: Moodle، Blackboard، وذلك لدمج أدوات الحوار والتشارك بين الطلاب بعضهم بعضًا، وبين الطلاب والمعلم (هيثم على، ٢٠١٧ ص ١٩١).

ويؤكد نبيل حسن (٢٠١٥، ص ١١٥) أن الفيديو التعليمي يعد عنصرًا أساسيًا فى التعلم المعكوس، حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ٥-١٠ق ويشاركه مع الطلاب، وبالتالى يتم الاستغلال الأمثل لوقت الحصة، حيث يُقيم المعلم مستوى الطلاب فى بداية الحصة، ثم يقوم بتصميم الأنشطة داخل الفصل من خلال التركيز على توضيح المفاهيم، وتثبيت المعارف والمهارات، ويراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وتكون هذه الفيديوهات متاحة للطلاب على الانترنت، ويتم تصميمها ومشاركتها مع الطلاب، حيث يقوموا بمشاهدتها، وكتابة تعليقاتهم، والمناقشة مع زملائهم، ويمثل تطبيق العرض المرئى Video Podcasting محل اهتمام العديد من المؤسسات التعليمية، حيث ساعد تبنى تلك التقنية والعمل بها على تسجيل المقررات الدراسية والمحاضرات؛ لكى يتم تحميلها فيما بعد من قبل الطلاب.

ويرجع انتشار استخدام الفيديو التعليمى فى الفصل المعكوس لعدة أسباب أهمها: أن تقديم المحتوى التعليمى من خلال الفيديو يسمح باستخدام وقت الحصة الرسمى فى دعم عمليات التعلم لدى الطلاب، وتحفيزهم للتعلم من أقرانهم، والقيام بأنشطة تعلم جماعية، كذلك يُدعم التعلم من خلال تحكم الطالب فى عرضه وتكراره، وسهولة استخدام وإعداد الفيديو التعليمى من قبل المعلمين، لتوفر برامج تسجيله، وبرامج عمل المونتاج عليه، وبمجرد نشره فإنه من السهل الرجوع إليه، وتعديله، والعمل عليه واستخدامه أكثر من مره، كذلك يراعى الفيديو الفروق بين المتعلمين من حيث سرعة التعلم وقصر مدة الفيديو وتقديمه فى شكل مركز يشجع المتعلمين على مشاهدته وتسجيل ملاحظاتهم حول محتواه (هيثم على، ٢٠١٧، ص ص ١٩١- ١٩٢).

ففى الفصل المعكوس تكون المرحلتين الرئيسيتين للتعلم "معكوستين" على عكس النموذج التعليمى القائم على المحاضرات، والمتمركز حول المعلم، ففى

الفصل المعكوس يتم إكمال وإنجاز تعرض الطالب للمحتوى التعليمى الأولى (المبدئي)، وذلك بصورة مسبقة قبل جلسات الفصل، من خلال وسائل الفيديو التى تكون دائما قائمة على التكنولوجيا أو مدعمة بها، ويتم التحكم فيها من خلال الطالب مثل الفيديوهات التى يقدمها المعلم للطلاب، والتى تكون فى مرحلة تعليمية موجهه ذاتيًا قبل وقت الفصل، ويتم استخدام وقت الفصل حينئذ فى التعليم النشط، ويكون الإطار العام المميز للفصل المعكوس هو استخدام الفيديوهات لنقل التعليم السلبى للطلاب فى الفصل التقليدى القائم على المحاضرات، والمتمركز حول المعلم إلى خارج الفصل، وفى مكان الفصل الرسمى فإن الطلاب يشتركون فى أنشطة فردية وتعاونية، التى تطور وتنمى الفهم العميق، والتفكير الأعلى مرتبة، والهدف من المرحلة التعليمية قبل الفصل هو تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب بصورة أفضل وأن العنصر الرئيسي للفصل المعكوس هو تزويد الطلاب بالفرصة لاكتساب المحتوى التعليمى الأولى بصورة مسبقة قبل الفصل، ويتم استخدام الفيديو الرقمى بوصفه مادة تعليمية قبل الفصل (Long, et al., 2016, pp .245-246).

وبمراجعة الباحثتان للعديد من الأدبيات والدراسات التى اهتمت باستخدام الفيديو التعليمى الرقمى بصفة عامة، وفى الفصل المعكوس بصفة خاصة، مثل دراسة: هيثم على (٢٠١٧)، نبيل حسن (٢٠١٥)، أشرف زيدان و وليد الحلفاوى (٢٠١١، ص ١٧٨)، نبيل عزمى (٢٠١٤، ص ٢٠٤)، لونج وآخرون (Long, et al., 2016)، لو وهيو (Lo& Hew, 2017b)، وجد أن هناك اتفاق على بعض المعايير الخاصة بإنتاج الفيديو منها:

- أن يكون ذو جودة عالية، لكى لاتؤثر الجودة على المحتوى التعليمى.
- أن يكون الفيديو مسجل بلغة سهلة تناسب الفئة المقدم لها.
- أن يرتبط بالمهام التعليمية التى يتم مناقشتها فى قاعة الدرس.
- وضع الفيديو على الويب لوجود أدوات تفاعل إضافية تثرى المحتوى.
- إضافة وسائل توجيه للمتعلم تساعده على الفهم الصحيح وتساعده على حل المشكلات التى تواجهه.
- التخطيط الدقيق لمحتواه من خلال وضع سيناريو والالتزام به.
- مراعاة المعلم بشكل دقيق لما يتضمنه الفيديو، مراعيًا سرعة عرض المعلومة، والأمثلة المستخدمة، والمعينات البصرية المتضمنة فى الفيديو حتى لا يكون مملًا، أو مشتتًا للطالب.
- التوظيف الجيد للفيديو، من خلال تواجد المعلم ومتابعته لما يقوم به الطلاب من ملاحظات وأسئلة خاصة بالفيديو الذى يتابعونه.
- التفكير من قبل المعلم فيما يخص مناسبة الفيديو لعرض المحتوى التعليمى.

- يجب ألا يزيد زمن عرض الفيديو عن ١٥ق.
- أن يتاح إمكانية تحكم المتعلم بالفيديو عن طريق إعادة العرض والتوقف وتقديم العرض.
- مراعاة تغيير نبرة صوت المعلم لجعل الفيديو أكثر إثارة للمتعلم.
- وجود أداة لكتابة تعليقات الطلاب ومناقشتها، وذلك على محتوى الفيديو الذى يتم عرضه خارج الفصل.
- استخدام الصيغ القياسية لملفات الفيديو.
- استخدام السرعة الطبيعية فى عرض مقاطع الفيديو.
- مراعاة التزامن بين الصوت والصورة المعروضة.
- الاتجاه نحو التتابعات القصيرة والتى تقدم فى أوقات مختصرة، بحيث تركز على المهارة.

وقد أشار نبيل حسن (٢٠١٥، ص ص ١٢٤-١٢٥)، وهيثم على (٢٠١٧، ص ص ١٩٤-١٩٥) لخطوات إنتاج الفيديو فى الفصل المعكوس، على النحو التالى:

- **التخطيط للدرس:** حيث ينبغى التخطيط المسبق والدقيق لمحتوى الفيديو النهائى، وألا يكون فيه كثير من الحشو والإعادة، حتى لايمل الطالب ويفقد انجذابه للفيديو، وأن يتم التركيز على المحتوى التعليمى، وأن يتاح للطالب الإعادة إذا أراد ذلك.
- **تسجيل الفيديو:** تتراوح عملية التسجيل بين البسيط والمتقدم، فقد يكتفى المعلم بتصوير شرحه للمحاضرات، واستخدامها فيما بعد، وهذا لا يتطلب جهداً كبيراً من المعلم، ويتم التسجيل من خلال العديد من التقنيات والبرامج المتخصصة.
- **تحرير الفيديو:** الهدف منه حل بعض المشكلات، أو الحاجة لإضافة مواد أوعناصر غير موجودة فيه، أومعالجة الأخطاء التى قد تتواجد فى الفيديو دون الحاجة إلى تسجيل الفيديو كاملا مرة أخرى، لذلك يمكن من خلال عملية التحرير أن يضيف المعلم بعض الإضافات التى قد تثرى المحتوى مثل: الإشارات، أو الملاحظات التى تساعد فى فهم الطالب للمحتوى، كما يمكن أن يضيف بعض الأشكال التوضيحية، والتعليقات النصية، والتعديل فى الحجم، أو التقريب.
- **نشر الفيديو:** أى طريقة توصيله للطلاب، حيث أن هذه الطريقة يجب أن تُأخذ بعين الاعتبارعند إنتاج الفيديو، ذلك لأن الطريقة المستخدمة فى إيصال المحتوى العلمي يكون لها تأثيرعلى شكل هذا المحتوى، فقد يتم توصيله للطلاب على أقراص مدمجة، وفى هذه الحالة لاتؤثر مسألة حجم الفيديو، أما إذا تم نشره من خلال الانترنت، فيتم مراعاة حجم الفيديو، فقد يتم وضعه على المدونات الشخصية، أوعلى الخوادم الخاصة بالمدرسة، أو استخدام موقع اليوتيوب، والمواقع الإلكترونية.

وتوجد العديد من الدراسات والأبحاث التى أوضحت دور الفيديو فى الفصل المعكوس، واتجاهات الطلاب نحوه، ومن هذه الدراسات، الدراسة التى قام بها لوف وآخرون (٢٠١٤)، حيث بينت أن الطلاب يقدرون بصفة خاصة قيمة التعاون ومكونات الفيديو التعليمى فى الفصل المعكوس (Love, et al., 2014)، ودراسة كاليجارس (٢٠١٦)، التى أوضحت رضا الطلاب عن الفيديوهات المقدمة لهم فى الفصل المعكوس (Caligaris, et al., 2016)، كما توصلت دراسة ديلوزير و روديس (٢٠١٦)، إلى أن التعلم من الفيديو بوصفه واجب منزلى فى الفصل المعكوس، لا يؤدى إلى تغييرات فى الأداء التعليمى ولكنه ربما يزود بالوقت الإضافي لأنشطة التعلم النشط المتنوعة فى الفصل التى تدعم الأداء التعليمى، مثل: مناقشات الطلاب، والأنشطة التعاونية (Delozier & Rhodes, 2016)، ودراسة صونج وكابور (٢٠١٧)، التى قارنت بين الفصل المعكوس التقليدى، والفصل المعكوس القائم على التعلم من الأخطاء، وذلك فى الرياضيات فى المرحلة الثانوية، حيث أن ١٠٠٪ من الطلاب فى المجموعتين شاهدوا الفيديوهات فى المنزل، وبالنسبة لعدد مرات المشاهدة وصلت نسبة مشاهدة المجموعة الأولى (الفصل المعكوس التقليدى) ٥٤.٨ ٪ ٢أو ٣ مرات، أما المجموعة الثانية فكانت النسبة ٤٢.٩٪، وبالنسبة لوسيلة المشاهدة كان هناك اختلاف دال لصالح المجموعة الثانية التى كانت نسبة الذين استخدموا التابلت، أو الكمبيوتر بأنواعه أكبر بنسبة دالة عن المجموعة الأولى، ولم يوجد تأثير دال بين عدد مرات مشاهدة الفيديو ونتائج الاختبارات (Song& Kapur, 2017).

ومن الدراسات المهمة الدراسة التي قام بها لونج وآخرون (٢٠١٦)، حول اتجاهات الطلاب نحو التعلم قبل الفصل في دورة تعليمية للطلاب الجامعيين للعلوم، والتي تستخدم نموذج الفصل المعكوس، وأوضحت الدراسة بأن الطلاب تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الفيديوهات، لأنها ممتعة ومفيدة وزودتهم بإحساس مشابه لتعلمهم في الفصل، وقدمت لهم منظورات ثقافية متنوعة، كما أمكنهم التحكم فيها، وسهلت عليهم المعلومات المعروضة، وكانت تشرح الموضوعات بصورة جيدة، وأنه كان من السهل عليهم استخدامها، وكانت مساعدة ومفيدة لهم لإنهاء الاختبارات الموجزة القصيرة، وبالنسبة لأنواع الفيديوهات: فإن ٤١٪ من الطلاب اختار الفيديوهات التى طورها المعلم، لأنها كانت مثيرة، ومن السهل متابعتها ويمكن التحكم فيها، وزودتهم بخبرة تعليمية حقيقية للفصل، ١٣٪ اختاروا المصادر البديلة، لأنها كانت شيقة وزودتهم ببيئة مريحة للأعصاب وعرضت عليهم منظورات وثقافات أخرى، ٧٪ فضلوا فيديوهات المتحدث الضيف، كذلك نسبة ٧٨٪ فضلوا التعلم من الفيديوهات، ولكن ١١٪ اختاروا المواد التي تحتوى على نصوص مكتوبة بوصفها الأكثر مساعدة ونفع في

عملية التعلم، حيث صرحوا بأن هذه المواد كانت الأكثر سهولة، وساعدتهم على المراجعة، وتسليط الضوء، وعمل التذييلات، والاسترجاع لتكملة وانجاز الامتحانات القصيرة. وبالنسبة لاقتراحات الطلاب لتحسين فيديوهات قبل الفصل: فقد رأوا أنه يجب أن يكون زمن عرضها أقصر، وأن الزمن المناسب من وجهة نظرهم ٢٠-٣٠ق، وطالبوا بحل المشكلات الفنية المتعلقة بعملية بث الفيديو (Long, et al., 2016).

- **أنماط عرض الفيديو فى الفصل المعكوس:**

وبالنسبة لأنماط تتابع عرض الفيديو فى الفصل المعكوس، فإنها تنقسم إلى نمطين أساسيين هما: نمط التتابع الكلى، ونمط التتابع الجزئى، وترتبط هذه التتابعات في تصنيفها بالمحتوى الذي تقدمه، حيث توجد علاقة ارتباطيه بين الفيديو، وقدرته على إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة، ويعنى ذلك أن تتابعات الفيديو الكلية تقوم بعرض تتابعات الأداء الخاص بمهارة معينة دفعة واحدة ودون أي فواصل، أو فصل خطوة من خطوات الأداء، بحيث يمكن للمتعلم التعرف على كافة خطوات الأداء، والعلاقات بين كل خطوة وأخرى من خلال هذا العرض الكلى، وينطلق التتابع الجزئى من فكرة تجزئة المهارات إلى وحدات مستقلة تشكل فى مجموعها المهارة الرئيسية المطلوب من المتعلم اكتسابها، بحيث يمكن للمتعلم اختيار أي مقطع فيديو من هذه المقاطع ليقوم بمشاهدته، والتفاعل معها ليكتسب جزء من المهارة الكلية المطلوبة (Lindfors., 2007, pp. 87-94).

ويؤكد أشرف زيدان و وليد الحلفاوى (٢٠١١، ص ١٦١) على أن التتابعات الكلية للفيديو تقوم بعرض مهارات الأداء دفعة واحدة بدون أى فواصل أوعزل خطوة من خطوات الأداء، حتى يتثنى للمتعلم التعرف على كافة الخطوات، والعلاقات البينية بينها، وذلك من خلال مقطع واحد، بينما التتابعات الجزئية فهى التتابعات التى يتم تجزئتها إلى مقاطع صغيرة يتضمن كل مقطع منها أحد المهارات الفرعية المكونة للمهارة الرئيسية بحيث يمكن للمتعلم الانتقال من مقطع إلى مقطع، أو من جزء إلى جزء حتى يلم بالمهارة الرئيسية، فالطريقة الكلية فى تتابعات الفيديو تشير إلى طريقة تعلم المهارة الرئيسية ككل من حيث أدائها بشكل مجمل، بينما الطريقة الجزئية تعنى تعلم المهارة من خلال تقسيمها إلى أجزاء، بحيث يتم تعليم كل جزء على حده، ثم تتم عملية ربط هذه الأجزاء بعضها ببعض كلما حدث التقدم فى عملية التعلم.

ويمكن القول أن للتتابعات المرئية للفيديو قواعد تحكمها، ومن ثم فإن القواعد البنائية للتتابعات المرئية يجب مراعاتها لإنتاج تسلسل مرئى مفهوم فاللقطة تعد بمثابة فكرة، والتتابع المرئى للقطات بمثابة تتابع أفكار، يتم

تركيبها لإعطاء تدفق وتجانس منطقى يعبر عن الأفكار، والحقائق والمفاهيم، والمهارات المختلفة المراد نقلها إلى المتعلمين، ويشير محمد الحيلة (١٩٩٩، ص ٢٠٢) إلى أن تنظيم المحتوى هو الطريقة التى تتبع فى تجميع أجزاء المحتوى التعليمى وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التى تربط بين أجزائه، والعلاقات الخارجية التى تربطه مع موضوعات أخرى بشكل يؤدى إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها فى أقصر وقت، وبأقل جهد ممكن، وبأقل تكلفة اقتصادية، وفى هذا الصدد يشير محمد خميس (٢٠٠٢) إلى أن تنظيم المحتوى يشير إلى تحديد عناصر المحتوى التعليمي، ووضعها فى تسلسل معين حسب ترتيب محدد لتحقيق الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة.

ويشير حسن زيتون (٢٠٠١، ص ١٤٤) إلى أن أهمية تنظيم تتابع المحتوى كأحد عناصر عملية التصميم التعليمي ترجع إلى مسلمتين أساسيتين هما: أن المتعلم لا يتعلم مفردات المحتوى مرة واحدة، بل تقدم له أو تدرس الواحدة تلو الأخرى، كذلك فتنظيم تتابع المحتوى له علاقة وثيقة بتيسير أمر تعلم الطلاب للمحتوى، أيضًا ترجع أهمية تنظيم المحتوى إلى إمكانية تطبيق نظريات التعليم والتعلم فى مجال تحسين العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن هذا التنظيم وسيلة جيدة لفهم المحتوى من قبل المتعلم، واستيعاب ما جاء فيه من معلومات، واستخدامها وقت الحاجة، وأيضًا يُعد تنظيم المحتوى مفتاحًا لاسترجاع المعلومات من ذاكرة المتعلم واستخدامها فى حياته بالإضافة إلى أن تنظيم المحتوى ينتج عنه اختصاراً للوقت، وتوفيراً للجهد وتحسينًا فى جودة التعليم، والعمل على استمراريته.

ويرى أمين الخولى وأسامة راتب أن اختيار أي من الطريقتين الكلية أو الجزئية يعتمد على نوعية المهارة، ومستوى تعقيدها، فكلما كانت المهارة معقدة كلما كان من المستحسن تعلمها على مراحل، إلا أن هذا المبدأ ربما يصطدم بصعوبات أهمها: أن هناك بعض المهارات الصعبة لا يمكن أن تتم على مراحل، ولا يمكن تجزئتها لوحدات صغيرة بهدف التعلم (أشرف زيدان ووليد الحلفاوى، ٢٠١١، ص ص ١٧٦-١٧٧)، ويذكر فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠ ص ص ٦٦٧-٦٦٩) أن نتائج بعض البحوث أشارت إلى أن التعلم بالطريقة الكلية أفضل حيث يساعد على إدراك العلاقات بين عناصر المهارة، مما يُسهم فى سرعة تعلمها وإتقانها، بينما أشار البعض إلى أن إحدى الطريقتين لم تظهر تفوقا على الأخرى، وفى هذا الإطار يشير دينيس تشايلد إلى أنه قد جرت لسنوات عدة بحوث ومناقشات دون أن تصل لتوجه محدد من حيث تفوق إحدى الطريقتين على الأخرى، حيث يرى أن طبيعة المادة، وتشترك معها طبيعة المتعلم ،هما اللتان تفرضان صلاحية الطريقة ومناسبتها.

وفى نفس الإطار يذكر عطية خميس (٢٠٠٣، ص ١٤) أن اختيار التنظيم أو التتابع المناسب يتوقف على عدة عوامل أهمها: الأهداف التعليمية ودرجة صعوبتها، وتعقيد المحتوى، وخصائص المتعلمين وأسلوب تعلمهم، وطبيعة الموقف التعليمى، وهو ما يؤكد عليه محمد الحيلة (١٩٩٩، ص ٢٠٧) فى إشارته إلى أن اختيار التتابع المناسب يتوقف على طبيعة المحتوى من حيث كونه مفاهيم، أو مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق، أيضًا من حيث حجم المحتوى كبير أم متوسط، أم صغير، بالإضافة إلى نوع الهدف المراد تحقيقه لفظى، أم هدف على مستوى التذكر، أم التطبيق، أم الاكتشاف، كما أن مستوى ذكاء المتعلم، واستعداداته، وقدراته، وعمره، وخلفيته الاجتماعية، واتجاهاته ومستوى دافعيته كلها من العوامل المؤثرة فى اختيار التتابع المناسب، وأخيرًا تأتى الشروط المادية للبيئة التعليمية من حيث إمكانياتها، والصعوبات والمعوقات التى تواجهها لتؤثر فى اختيار التتابع المناسب، ولذلك يشير البعض إلى ارتباط نمط عرض الفيديو عبر الويب بتتابعات كلية، أو تتابعات جزئية، إلى طبيعة الويب كبيئة تعليمية تشترط توافر معيار سهولة الاستخدام، ولأن التتابع الكلى يشير فى مضمونه إلى تقديم المحتوى كاملا عبر مقطع واحد، مما يعنى كبر حجم هذا التتابع، وصعوبة تحميله والوصول إليه، والتفاعل معه، لذا فإن هذا يعنى عدم توافر معيار سهولة الاستخدام، وذلك بعكس التتابع الجزئى الذى يقدم محتويات صغيرة من خلال مقاطع فيديو خفيفة الوزن يمكن تحميلها، والتفاعل معها بسهولة.

ويشير روبرت جانييه إلى الفرق بين التتابع الكلى، والجزئى، حيث يذكر أن التتابع الكلى يشبه عمل عدسة الكاميرا المتحركة فالنظر إلى المحتوى التعليمي من خلال التتابع الكلى يشبه إلى حد كبير النظر إلى صورة من خلال عدسة الكاميرا المتحركة؛ فكما أن محرك الكاميرا ينظر إلى الصورة ليراها بشكل كلى دون الانتباه للتفاصيل فى بادئ الأمر، كذلك مصمم المحتوى الذى يعتمد على التتابع الكلى فإنه ينظر للمحتوى بشكل كلى، دون أن يرى الأجزاء التفصيلية التى يتكون منها هذا المحتوى، وفى الوقت الذي يريد محرك الكاميرا أن يرى بعض أجزاء الصورة بشيء من التفصيل فيقوم بتقريب عدسة الكاميرا إلى الجزء المراد رؤيته بشكل أوضح، كذلك مصمم المحتوى يقوم بتناول بعض الأفكار الرئيسية بشيء من التفصيل، وكما أن محرك الكاميرا يبتعد قليلا بالعدسة ليرى الصورة بشكل كلى من جديد، كذلك المصمم يعود مرة أخرى ليربط الجزء المفصل مع بقية أجزاء المحتوى التى لم يتم تفصيلها بعد، وهو بذلك عكس التتابع الجزئى الذي يحدث عن طريق تجزئة المهمة التعليمية إلى أجزائها، ومكوناتها البسيطة، بعد ذلك يتم التحكم فى تسلسلٍ يبدأ من الأجزاء إلى الكل، ويتبع الهرمية من أسفل إلى أعلى، وذلك انطلاقا من أن تعليم الأجزاء فى قاعدة الهرم يساعد ويسهل

تعليم الأجزاء الأكثر تعقيداً كلما اتجهنا إلى قمته حتى نصل إلى الانتهاء من تعليم المهمة الكلية (أشرف زيدان و وليد الحلفاوى، ٢٠١١، ص ص ١٧٧-١٧٨).

كما أن تتابعات الفيديو الرقمية لها دور كبير فى إكساب المتعلمين عديد من المهارات المتنوعة، لذا كان الاعتماد عليها، وتوظيفها فى المواقف التعليمية من الأمور المهمة على الرغم من ارتفاع تكلفة إنتاجها فى بعض الأحيان، ويمكن القول أن قدرة تتابع الفيديو فى إكساب المتعلمين المهارات المتنوعة، قد يرجع إلى اعتماد تعليم المهارات العملية على نماذج الأداء الشارح للمهارة، والتى تستهدف عرض المهارة بكافة جوانبها المعرفية والأدائية والوجدانية، حيث يتم تحليل المهارة وتنظيمها فى خطوات متسلسلة بدقة وشرح هذه الخطوات وعرض الأداء الصحيح، وتوضيح الأخطاء التى يمكن الوقوع فيها، وكيفية تجنبها، وهو ما تستطيع تتابعات الفيديو الرقمى تنفيذه وعرضه على المتعلمين، بحيث يمكنهم فهم جميع جوانب المهارة ومتابعة جميع تفاصيلها بدقة (أشرف زيدان و وليد الحلفاوى، ٢٠١١، ص ص ١٧٩-١٨٠) .

وقد أكد وليد يوسف (٢٠٠٣)، وعصام شبل وحنان يشار (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة وطيدة بين تتابعات الفيديو التعليمية وقدرتها على إكساب المهارات العملية، حيث أن تتابعات الفيديو التعليمية لها خصائص وإمكانيات كبيرة تجعلها قادرة على إكساب المهارات العملية المتنوعة، وأن ذلك يرجع لقدرة تتابعات الفيديو على تأكيد المهم فى أطوار الحركة، من خلال تقديم الأطوار الأساسية للمهارة فى وقت أقل نسبياً من الوقت والزمن الواقعى كذلك تركز تتابعات الفيديو على التفاصيل المهمة للحركة، التى تحاكى من خلالها بعض العمليات العقلية البصرية، من خلال استخدام إمكانيات كاميرا الفيديو، وأيضاً تضيف زوايا التصوير بعداً أخر يجعلها قادرة على تنمية المهارات العملية من خلال استخدام الزوايا المختلفة، كالزاوية الرأسية، أو المرتفعة فى إيضاح بعض عناصر الحركة بشكل أفضل من الواقع، كما تتنوع بهذه التتابعات الزوايا الموضوعية التى تعكس المهارة من وجهة نظر المتعلم، والزوايا الذاتية التى توضح المهارة من وجهة نظر القائم بالأداء، وأخيرا إمكانية تكرار عرض تتابعات الفيديو يتيح عرض المهارة ومشاهدة الأداء العملي أكثر من مرة، وهو ما يصعب تحقيقه فى كثير من العروض العملية التوضيحية.

كذلك يمكن القول أن تتابعات المحتوى الكلية أو الجزئية التى يتم تنظيمها عبر تتابعات الفيديو لها دور كبير فى تنمية المهارات العملية، حيث يذكر حسن زيتون (٢٠٠١) فى هذا الإطار أن التوجه التتابعى هو الأسلوب

المستخدم بصفة عامة عند تنظيم تتابع العمليات، أو الخطوات الفرعية بصورة نسقية حسب تسلسل حدوثها عند ممارسة المهارة، أو الإجراء بالفعل فى الواقع العملي، وذلك يعنى وجود علاقة بين تتابعات المحتوى الكلية أوالجزئية والمهارات العملية، وهو ما أكدت عليه أكثر من دراسة من وجود علاقة ارتباطيه بين نمط التتابع وبين المهارات، حيث تختلف هذه العلاقة باختلاف العينة، واختلاف المتغيرات المتفاعلة.

ومن الدراسات التى اهتمت بنمط عرض الفيديو الكلى والجزئى فى الفصل المعكوس دراسة فرحان الشمرى وأكرم على (٢٠١٧)، التى هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف تنظيم المحتوى كلى – جزئى فى الفصول المعكوسة، على تنمية المهارات، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التى درست المحتوى بطريقة التنظيم الجزئى، أما دراسة أشرف زيدان و وليد الحلفاوى (٢٠١١) فقد استهدف الكشف عن أثر التفاعل بين نمط الوصول ونمط التتابع المرئى لمقاطع الفيديو عبر الويب، فى تنمية المهارات العملية لدى الطلاب الصم، وتم تطبيق ٤ معالجات تجريبية وتفوقت المعالجة الخاصة بنمط الوصول البديل مع التتابع الجزئى فى التحصيل والأداء المهارى.

أما دراسة ماريان جرجس (٢٠١٧)، التي استهدفت دراسة أثر نمط تنظيم المحتوى الكلى – الجزئي القائم على تقنية الواقع المعزز على تنمية التنظيم الذاتى وكفاءة التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادى، حيث كانت النتائج لصالح المجموعة التى درست الكتاب الالكتروني المصمم بنمط التنظيم الكلى القائم على تقنية الواقع المعزز، ودراسة مروة زكى (٢٠١٣) التى درست العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى، ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب، فى تنمية التحصيل المعرفى، ومهارات ما وراء المعرفة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق فى التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة لصالح التنظيم الكلى، وكانت أفضل المجموعات مجموعة التنظيم الكلى ونمط الاكتشاف الموجه.

- **المحور الثالث: التنظيم الذاتي والتعلم من الفصل المعكوس:**

يتناول هذا المحور خمسة عناصر، هي: مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم خصائص المتعلمون المنظمون ذاتيًا، أهمية التنظيم الذاتي للتعلم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، علاقة مهارات التنظيم الذاتي بالتعلم من الفصل المعكوس، وفيما يلي عرض لعناصر هذا المحور:

- **مفهوم التنظيم الذاتى للتعلم Self Regulated Learning :**

يعد التنظيم الذاتى من متطلبات التعلم الهادف ذو المعنى، حيث يكون لدى الطلاب تحكم وسيطرة تعليمية خاصة بهم، فالتعليم المنظم ذاتيًا هو

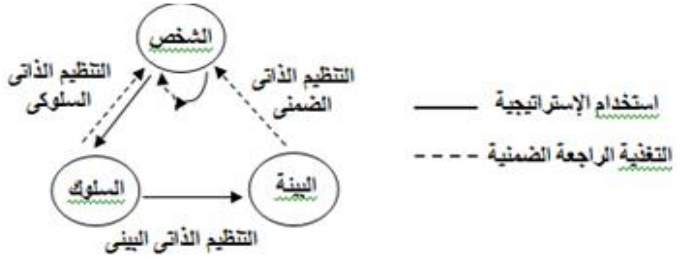
مشاركة تحفيزية نشيطة للطلاب فى عملية تعلمهم، وبالتالى فإن المتعلم المنظم ذاتيًا يحدد أهدافه الذاتية الخاصة بنفسه، ويتحكم بنشاط فى عملية تعلمه معتمدًا على نفسه، وذلك عن طريق التخطيط للأنشطة، وإتباع عملية التعلم الذاتى، ويكشف التنظيم الذاتى عن قدرة الطالب ومهاراته وتحكمه فيما يدرسه، ومتى يدرسه، وكيف يدرسه، فالتنظيم الذاتى هو: عملية تعلم متكاملة موجهه بمجموعة من المعتقدات الدافعة، والأنشطة السلوكية، وأنشطة ما وراء المعرفة، والتى يتم التخطيط لها، وتبنيها من أجل تدعيم نشاط المتعلم وسعيه لتحقيق الأهداف والغايات الشخصية (Cakiroglu& Ozturk, 2017, pp. 338-339).

ويُعرف التنظيم الذاتى للتعلم بأنه: عملية بناءة نشطة يقوم فيها المتعلم بوضع الأهداف، ثم تخطيط، وتوجيه، وتنظيم، وضبط معارفه، ودافعيته وسلوكه، والسياق الذى يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف فالطالب المنظم ذاتيًا هو الذى يمتلك دافعية لإنجاز المهام، ووضع أهداف منطقية تتصل بتلك المهام، واستخدام استراتيجيات محددة لتحقيق هذه الأهداف (عبد العزيزعبد الحميد، ٢٠١١، ص ٢٧٠؛ مكة البنا، ٢٠١٣، ص ١٢٢؛ هبة العزب آخرون، ٢٠١٣، ص ٣٠٧)، ويُعرف زيمرمان (١٩٨٩) التنظيم الذاتى بأنه: نشاط أولى ذاتى يتضمن عمليات تحديد الهدف، وتنظيم الجهد لتحقيقه، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، وتنظيم بيئة التعلم، وطبقا لهذا التعريف فإن الأفراد المنظمون ذاتيًا هم أفراد مشاركون فى عملية التعلم بفاعلية ويعرفون كيف، ولماذا يختارون إستراتيجية معينة فى تعلمهم الذاتى ويميزون بين الأداء الفعال، وغير الفعال، ويبدءون بأنفسهم فى توجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة، أكثر من اعتمادهم على الآخرين، فهم قادرون على تعديل سلوكهم، وتكييف أنشطتهم لكى يصلوا إلى أهدافهم (Zimmerman., 1989, p. 329).

كما يُعرف التنظيم الذاتى للتعلم بأنه: درجة مشاركة الأفراد بشكل إيجابي فى عملية تعلمهم سواء فى الناحية السلوكية، أو الدافعية، أو ما وراء المعرفة، كما يُعرف بأنه: قدرة المتعلم على الانخراط المسبق فى الدافعية الذاتية، والعمليات السلوكية التى تزيد من فرص تحقيق الأهداف (هبة العزب آخرون، ٢٠١٣، ص ٣٠٧)، فمصطلح التعلم الذاتى يستخدم لوصف مداخل التعلم المستقلة، والفعالة المرتبطة بنجاح المتعلم فى بيئة التعلم وخارجها، ويشير التنظيم الذاتى للتعلم إلى: قدرة المتعلم على الفهم والتحكم فى عملية تعلمه، ونتائجها، فالتنظيم الذاتى متغير نفسى خاص بالمتعلم وخاصية مستمرة للفرد، ويتحكم فيما يقوم به المتعلم من أفعال، وعمليات تؤثر فى اكتساب المعلومات والمهارات، فهو العملية البنائية التى يضع

المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولوا مراقبة، وتنظيم وضبط معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة التعلم (محمد المرادنى ونجلاء مختار، ٢٠١١، ص ٢٧٠).

هذا وقد قدم زيمرمان (١٩٨٩) تصورًا لشرح مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا يعتمد على نظرية المعرفة الاجتماعية لـ "باندورا" ، والذى يعتمد على نموذج الحتمية التبادلية الثلاثى، كما يوضحه شكل (٨)، والذى يفترض ثلاثة محددات أساسية للنشاط الإنسانى تتمثل فى: المحددات الشخصية، والبيئية، والسلوكية، حيث أن السلوك يكون نتيجة لتأثير مصادر خارجية، ومصادر ذاتية، وأن التعلم ناتج من التفاعل بين هذه المتغيرات، ويمكن وصف الطلاب باعتبارهم منظمين ذاتيًا، وذلك بالدرجة التى يكون بها هؤلاء الطلاب مشتركين نشطين فى جوانب ما وراء المعرفة، والجوانب التحفيزية والسلوكية، وذلك فى عملية تعلمهم الذاتية المستقلة (Zimmerman, 1989, pp. 329-330).



شكل (٨) التحليل الثلاثى للتعلم المنظم ذاتيًا
(عن Zimmerman, 1989, p. 330)

- **خصائص المتعلمون المنظمون ذاتيًا:**

المتعلم المنظم ذاتيًا هو متعلم قادر على تحديد أهدافه الذاتية المستقلة الخاصة به، ويتحكم بإيجابية ونشاط فى عملية تعلمه معتمدًا على نفسه وذلك عن طريق التخطيط للأنشطة، وتنظيم المحتوى، وإتباع عملية التعلم الذاتى (Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 338)، فالمتعلمون المنظمون ذاتيًا من وجهة نظر زيمرمان (١٩٨٩) هم المتعلمون الذين يبادرون ويوجهون بصورة شخصية جهودهم الذاتية الخاصة المستقلة، من أجل اكتساب المعرفة والمهارات، بدلًا من اعتمادهم على المعلمين، والمتعلمون لكى يتصفوا بأنهم منظمون ذاتيًا لابد أن يربطوا تعليمهم باستخدام استراتيجيات محددة لتحقيق الأهداف الأكاديمية، على أساس إدراكهم لكفاءتهم الذاتية، أى ثقتهم فى قدرتهم على حل المشكلات(Zimmerman, 1989, p. 329).

وقد قدم كل من محمد المرادنى ونجلاء مختار (٢٠١١، ص ص ٨١٣-٨١٨) ومكة البنا (٢٠١٣، ص ١١٣)، وعبد العزيز عبد الحميد (٢٠١١، ص ٢١٧)، وهبة

العزب آخرون (٢٠١٣، ص ٣٠٧)، وزيمرمان (Zimmerman, 1989)، وصن وآخرون (Sun, et al., 2018)، عدداً من الخصائص التى يتصف بها المتعلمون المنظمون ذاتيًا تتلخص فى:

- القدرة على استخدامهم لأساليب واستراتيجيات تعلم تمكنهم من تحقيق أهدافهم.
- يمكنهم التحكم الذاتى فى عملية تعلمهم.
- يمكنهم التفاعل والمشاركة فى تنظيم بيئة التعلم، وتكييف أنشطتهم لتحقيق أهداف تعلمهم.
- لديهم وعى وثقة فى قدرتهم على تحقيق أهدافهم.
- يمتلكون مهارات البحث عن المعلومات عندما يحتاجون إليها، أو يواجهون مواقف صعبة.
- لديهم القدرة على تحديد أهدافهم، والتخطيط لتحقيقها، ومراقبة تقدمهم نحو إنجازها.
- يمكنهم المراقبة الذاتية لتعلمهم فى وجود التغذية الراجعة.
- يتصفون بالتكيف والمرونة فى تعديل سلوكهم وفقا لمتطلبات الموقف.
- لديهم دافعية عالية للمشاركة والمثابرة وبذل الجهد لفترات طويلة خلال تنفيذ مهمات التعلم.
- يسعون لطلب العون من الأقران والمعلمين.
- لديهم القدرة على الإدارة الذاتية والتخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب للتعلم.
- يمكنهم التقييم الذاتى لأنفسهم وللآخرين.
- يمكنهم اختيار وبناء وابتكار بيئات فيزيائية واجتماعية تشجع على التعلم واكتساب المعلومات.
- يدركون أنفسهم على أنهم فعالين ذاتيًا ومستقلين ومدفوعين داخليًا.
- ينظمون الجوانب المعرفية والدافعية والسلوك والبيئة من أجل تحقيق الأهداف التى تم تحديدها فى مرحلة التفكير والتخطيط.
- يمكنهم إعادة ترتيب المعلومات بما يجعل التعلم أيسر واختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة لعملية التعلم.
- قادرون على تنشيط الدافعية ودفع مشاعر الملل والتعامل مع العقبات التى يمكن أن تواجه عملية التعلم.
- يمكنهم تنظيم سلوكهم وملاحظته من خلال استراتيجية العون الاكاديمى.
- يمكنهم ضبط البيئة المادية والاجتماعية والنفسية التى يتم فيها التعلم والتى تساعد على تركيز الانتباه.
- قادرون على التقييم الذاتى وإصدار الأحكام على ما تم تعلمه ومقارنة أداء المهمة ببعض المعايير التى تم وضعها لعملية التعلم.

- **أهمية التنظيم الذاتى للتعلم:**

أشارت هبة العزب وآخرون (٢٠١٣، ص ص ٣٠٨-٣٠٩) إلى أن الدراسات أكدت على أهمية التنظيم الذاتي فى كافة جوانب التعلم مثل: تنمية التحصيل والمهارات، كما أن التنظيم الذاتى يحقق لكل فرد تعلم يتناسب مع قدراته، وسرعته الذاتية، ويعتمد على دافعيته للتعلم، حيث يأخذ المتعلم دوراً إيجابيًا ونشطًا فى عملية التعلم، كما يُمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة ويُعده للمستقبل لتحمل مسئولية تعلمه بنفسه، ويدربه على حل المشكلات ويوفر بيئة خصبة للإبداع، ويُمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتى التى تستمر معه خارج المدرسة مدى الحياة، فالتنظيم الذاتى له أهمية كبيرة فى إعداد أفراد متعلمين يتقنون استخدام عدداً من الاستراتيجيات المعرفية، يعرفون كيف يخططون ويتحكمون ويوجهون عملياتهم العقلية لإنجاز الأهداف، ويظهرون معتقدات دافعية وأساليب تكيفية، يخططون ويتحكمون فى الوقت والجهد المبذول، ويبذلون جهوداً أكبر للمشاركة قادرون على تجنب التشتت الداخلى والخارجى، وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا فى أنه موجهًا نحو أهداف التعلم، ويمكن أن ينمى لدى الطالب فى أى مرحلة عمرية، كما تكمن أهميته فيما يمكن أن يقدمه للطالب، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يُظهر مزيداً من الوعى بمسئوليته، وينظر للمشكلات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب فى مواجهتها، كما يُكسب الطلاب القدرة على التعلم، ويُدعم معارفهم وسلوكهم من خلال تفكيرهم عند اكتسابهم للمعرفة والمهارة، كما يساعدهم على تصميم بيئات تعلم جديدة تتسم بالفعالية فى تنمية المهارات، كما أن للتنظيم الذاتى أهمية واضحة فى تنمية الدافعية والتحصيل والإنجاز الأكاديمي، فمعرفة الطالب السابقة واستخدامه لاستراتيجيات التنظيم الذاتى تلعب دوراً مهمًا فى تعلمه، وتكمن كذلك أهمية التنظيم الذاتى فى شموله على عوامل كثيرة تؤثر فى تعلم الطلاب فى المواقف التعليمية (هبة العزب وآخرون، ٢٠١٣، ص ص ٣٠٨-٣٠٩).

كما أوضح محمد المرادنى ونجلاء مختار(٢٠١١، ص ص ٨١٢-٨١٩) أن الدراسات والأبحاث قد توصلت إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم ضروري لتنمية المتعلمين معرفيًا، ومهاريًا أثناء تفاعلهم مع المحتوى التعليمى المقدم لهم، فهو عمل يبدأ ذاتيًا ويتضمن: التخطيط، ووضع وتحديد الهدف، وتنظيم المتعلم لجهوده للوصول إلى الهدف، والمراقبة الذاتية، وإدارة الوقت، حيث تتضح أهمية التنظيم الذاتى للتعلم فى أنه من أهم العوامل التى تشرح أداء المتعلمين، ويعكس العملية التى من خلالها يقوم المتعلم بالتوليد الذاتى لأفكاره وسلوكه ومشاعره، لكى يتتبع الأهداف الأكاديمية، وسلوكيات التنظيم الذاتى للتعلم ذات أهمية كبيرة فى تحسين جودة التعلم وكفاءته

وأداء المتعلمين، حيث يكون التعلم والأداء أفضل بالنسبة للمتعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الذاتى.

فعملية التعلم على نحو نموذجى تتضمن استخدام عمليات منظمة ذاتيًا وعديدة مثل: التخطيط، وتجهيز المعلومات، والمراقبة ما وراء المعرفية والتنظيم والتأمل، وحدد زيمرمان (١٩٨٩) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتى هى: الاستراتيجيات التى تتضمن الهدف والوسيلة، التغذية الراجعة الذاتية، الاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر إلى عملية تعليمية متطورة، إضافة إلى تحقيق كفاءة عالية، كما أن التنظيم الذاتى للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطلاب وتحصيلهم الأكاديمى (Zimmerman, 1989)، وقد أشار محمد المرادنى ونجلاء مختار(٢٠١١، ص ٨١٩) إلى أنه توجد علاقة موجبة ودالة بين التنظيم الذاتى للتعلم والتحصيل الدراسى، والعلاقة القوية بين استخدام المتعلمين لمهارات التنظيم الذاتى للتعلم وبين التحصيل الدراسى، ونظرًا لأهمية استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم فى المجال التربوى، فقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث التى خلصت إلى أن استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتى يُحسن من الأداء والتحصيل الأكاديمى، وكفاءة التعلم للمتعلمين.

وقدم واين وهادوين (١٩٩٨، ٢٠٠٨) نموذجًا يعالج التعلم المنظم ذاتيًا فى البيئات المدعمة بالتكنولوجيا، التى تنسجم مع الصفات المميزة للفصول المعكوسة، حيث يتكون النموذج من أربعة مراحل هي: تحديد المهمة، ووضع الهدف والتخطيط، وإعادة التمثيل، والتكيف (التبنى). وتتم كل مرحلة داخل نظام معرفى مصغر، الذى يشتمل بدوره على خمس عمليات هى: الظروف – العمليات- المنتجات – التقويم- المعايير، حيث يتم إعطاء المتعلم مهمة تعليمية، اعتمادًا على المهمة، والعوامل المعرفية للمتعلم (الظروف)، ثم يتم بعد ذلك ابتكار صورة عن معايير أداء المهمة بشكل مرضى (المعايير)، ثم يطبق الطالب استراتيجيات التعلم (العمليات) من أجل الوصول إلى نتائج تعليمية (المنتجات)، ثم يقارن الطالب بين هذه النتائج وبين المعايير من أجل الحصول على التغذية الراجعة فيما يتعلق بسلوكه وأدائه وإنجازه (التقويم)، ويمكنه كذلك الحصول على تغذية راجعة خارجية من زملائه ومن المعلم (التقويم). ويؤكد هذا النموذج على أهمية كل من الظروف والعمليات، حيث تلعب الظروف دورًا مهمًا وجوهريًا فى التعلم المنظم ذاتيًا وتأثر هذه الظروف تأثيرًا مباشرًا على العمليات، وتربط العمليات بين المعايير والمنتجات التعليمية التي يستفيد خلالها المتعلمون من المعلومات التى حصلوا عليها فى العمليات السابقة، ويقوموا بتمثيل وتنفيذ استراتيجيات تعلم معينة ليحققوا مخرجات تعليمية تتماشى مع المعايير، ويعتمد أداء الطلاب للمهمة

على المعرفة السابقة لديهم، وكفاءتهم الذاتية، واختيار الاستراتيجيات الملائمة ووضعها موضع التنفيذ، حيث تمثل هذه ثلاثة عوامل أساسية فى العمليات التى يقوم بها الطالب لأداء وتعريف المهمة التعليمية، والنموذج يصف العلاقة بين المكونات الثلاثة الرئيسية: المعرفة السابقة، الكفاءة الذاتية، استراتيجيات التعليم، وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي، ويوضح شكل (٩) هذه العلاقة، حيث يدل الشكل على أن المعرفة السابقة تؤثر تأثيراً مباشراً فى الكفاءة الذاتية، واستراتيجيات التعلم والتحصيل، وأن الكفاءة الذاتية تؤثر على اختيار الطلاب لاستراتيجيات التعلم وعلى التحصيل، وأن استراتيجيات التعلم تؤثر على التحصيل (Sun, et al., 2018, pp. 42-43)، وهناك العديد من الدراسات التى دعمت هذه العلاقة، ومن هذه الدراسات دراسة مكة البنا (٢٠١٣)، التى هدفت إلى وضع إستراتيجية مقترحة فى ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التنظيم الذاتى، والتحصيل فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأوضحت النتائج أنه بالنسبة للتطبيق البعدى لمقياس التنظيم الذاتى ككل وجميع أبعاده، كانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجدت فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى للمقياس بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدى، وتبين وجود ارتباط موجب بين التحصيل البعدى، ودرجات التطبيق البعدى لمقياس التنظيم الذاتي ككل وجميع أبعاده، أي أنه يوجد ارتباط بين التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم.

شكل (٩) نموذج واين وهادوين للتعلم المنظم ذاتيًا
(عن Sun, et al., 2018, p. 43)

- **استراتيجيات التنظيم الذاتى للتعلم:**

يشتمل التعلم المنظم ذاتيًا على فئة من الاستراتيجيات التى يمكن تعليمها بصورة صريحة للطلاب، والطالب قد يستخدم إستراتيجية أو أكثر من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية هذه الاستراتيجيات، ودورها فى تحسين الأداء الأكاديمي، وقد صنف زيمرمان (١٩٨٩) إستراتيجيات التنظيم الذاتى، كما يوضحها جدول (٣) حيث يمكن تفسير فاعلية كل إستراتيجية على أساس النموذج الثلاثى التأثيرات الذى اقترحه زيمرمان (التأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية) وأن الهدف من كل إستراتيجية هو تحسين التنظيم الذاتى للطلاب لعملهم

الشخصى، وأدائهم السلوكى الأكاديمى، وبيئاتهم التعليمية، فعلى سبيل المثال فإن استراتيجيات التنظيم والتحديد، وسرد وحفظ المادة العلمية وتحديد الهدف والتخطيط له، إنما هى استراتيجيات تركز اهتمامها على تحسين التنظيم الشخصى، بينما استراتيجيات مثل: التقييم الذاتي، والمكافأة أو العقاب الذاتى، فهى من أجل تدعيم وتطوير التنظيم السلوكى، وتهدف استراتيجيات البناء البيئى، والبحث عن المعلومات، والمراجعة، وطلب المساعدة إلى تحسين البيئة التعليمية المباشرة للطلاب (Zimmerman, 1989, p. 337).

جدول (٣) استراتيجيات التنظيم الذاتى
(عن Zimmerman, 1989, p. 337)

م	الإستراتيجية	المفهوم
١	التقييم الذاتى Self-evaluating	تقييم الطلاب للتقدم فى عملية تعلمهم، من خلال مراجعة عملهم للتأكد من إنجازه بالطريقة الصحيحة.
٢	التنظيم والتحويل Organizing and Transforming	إعادة الترتيب الظاهر أو الخفى من قبل الطلاب لتحسين تعلمهم، مثل: عمل المسودات، أو المخططات التمهيدية قبل كتابة التقارير.
٣	وضع الهدف والتخطيط له Goal-Setting and Planning	وضع الطلاب لأهدافهم، والتخطيط لتسلسل وتوقيت مواعيد وإكمال الأنشطة المرتبطة بهذه الأهداف.
٤	البحث عن المعلومات Seeking Information	الجهود التى يبذلها الطلاب لضمان وتأمين وحماية معلومات المهمة الإضافية من المصادر الغير اجتماعية عندما يكلفون بواجب مدرسى، مثل الاستعانة بالمكتبة لتجميع مصادر عن الموضوع المكلفين به.
٥	الاحتفاظ بالسجلات ومراقبتها Keeping Records and Monitoring	الجهود الطلاب التى يبذلها الطلاب لتسجيل الأحداث أو النتائج، مثل تدوين الطالب الملاحظات عن مناقشات الفصل، أو قائمة بأخطائه.
٦	البناء البيئى Environmental Structuring	الجهود التى يبادر بها الطلاب لاختيار أو ترتيب البيئة المادية ليجعل التعليم أسهل.
٧	المكافأة الذاتية والعقاب الذاتى Self-Consequating	تخيل الطالب للمكافآت أو العقوبات عن نجاحه أو فشله.
٨	سرد وتذكر وحفظ المحتوى Rehearsing and Memorizing	الجهود النابعة من الطالب لحفظ المحتوى التعليمي عن طريقة الممارسة.
٩	البحث عن المساعدة الاجتماعية Seeking Social and Assistance	الجهود التى يبادر بها الطالب لاستجداء المساعدة من زملاءه ومعلميه.

ويوضح شكل (١٠) استراتيجيات التنظيم الذاتى، حيث صنف كاكيروجلو و أوزترك (Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 339)، وبينتريتش (Pintrich, 1999, pp .460-462)، استراتيجيات التنظيم الذاتى على النحو التالي:

- **استراتيجيات معرفية Cognitive Strategies**: وتضم الأساليب التي يستخدمها الطلاب فى تعلم وتذكر وفهم المحتوى التعليمي الجديد

وربطه بما سبق تعلمه فى مواد دراسية سابقة، ووعيهم بما يتم عمله كما تتضمن الاستراتيجيات المعرفية استخدام الطلاب الاستراتيجيات الرئيسية لمعالجة المعلومات من النصوص والمحاضرات، مثل: تكرار الكلمات وشرح معانيها، والتلخيص، والتعريف، والتفكير الناقد، حيث تضم استراتيجيات فرعية تتمثل فى: استراتيجيات تنظيمية، واستراتيجيات استدعاء وتذكر، على النحو التالي:

- **إستراتيجية التسميع Rehearssal Strategy**: تشير إلى جهد المتعلم فى حفظ وتذكر المعلومات، عن طريق التكرار والممارسة، وتلخيص الأفكار الرئيسية للمهام.
- **إستراتيجية التنظيم Organization Strategy**: تشير إلى محاولة المتعلم لترتيب المعلومات المقدمة إليه، لكى يسهل فهمها، ويتمكن من ربطها بالمعلومات السابقة له.
- **إستراتيجية التفصيل Elaboration Strategy**: تشير إلى محاولة المتعلم لتوضيح وتفصيل المعلومات عن طريق البحث عن معلومات إضافية، لتوضيح المعلومات المعروضة عليه، لتصبح مفهومه وذات معنى بالنسبة له.

- **استراتيجيات ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي Meta Cognitive and Self-regulatory Strategies**: تُعرف ما وراء المعرفة بأنها الوعي، والمعرفة وضبط المعرفة، وتهتم باستخدام الطلاب استراتيجيات للتحكم في سلوكياتهم المعرفية وتنظميها، مثل: تحديد الأهداف، ومتابعة الفهم تنظيم وضبط سلوكهم التعليمي، حيث تضم استراتيجيات فرعية تتمثل فى: التخطيط، والمراقبة، والتنظيم، على النحو التالي:
  - **إستراتيجية وضع الهدف Goal Setting Strategy**: تشير إلى وضع وتحديد المتعلم لأهدافه المراد تحقيقها.
  - **إستراتيجية التخطيط Planning Strategy**: تشير إلى محاولة المتعلم إعداد خطة لتحقيق الأهداف التى تم تحديدها.
  - **إستراتيجية المراقبة الذاتية Self Monitoring Strategy**: تشير إلى مراقبة المتعلم لمدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف.
  - **إستراتيجية التقييم الذاتي Self Evalution Strategy**: تشير إلى مقارنة المتعلم لأدائه فى ضوء المعاييرالموضوعة، أو الأهداف المراد تحقيقها، ليعدل استراتيجياته ليستخدم استراتيجيات أكثر كفاءة.
- **استراتيجيات إدارة الموارد والمصادر Resource Management Strategies**: تشير إلى الاستراتيجيات التنظيمية للمتعلمين للتحكم في الموارد بالإضافة إلى معرفتهم الذاتية المستقلة، مثل: استخدام الوقت بفعالية وقدرة المتعلم على البحث عن المساعدة، حيث تضم استراتيجيات فرعية

تتمثل في: إدارة الوقت، التحكم في البيئة، البحث عن المساعدة، على النحو التالي:

- **إستراتيجية إدارة الوقت Time Managment Strategy**: تشير إلى محاولة المتعلم جدولة وقته، وتقسيمه فى صورة تتيح الاستخدام الأمثل له، فى ضوء الأهداف المحددة.
- **إستراتيجية إدارة بيئة الدراسة Study Environment Management Strategy**: تشير إلى محاولة المتعلم تنظيم بيئة التعلم لجعلها هادئة وخالية من المشتتات السمعية والبصرية.
- **إستراتيجية البحث عن المساعدة Help Seeking Strategy**: تشير إلى محاولة المتعلم للحصول على المساعدة من الآخرين مثل: المعلم والأقران.

وقد استفادت الباحثتان من هذه الاستراتيجيات فى إعداد مقياس مهارات التنظيم الذاتي، حيث تضمن المقياس ثماني مهارات هي: مهارة وضع الأهداف، مهارة تنظيم بيئة التعلم، مهارة إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، مهارة إدارة الوقت، مهارة البحث عن المساعدة، مهارة تقييم الذات، مهارة الفعالية الذاتية مهارة استخدام الإستراتيجية المعرفية.

- **علاقة مهارات التنظيم الذاتى بالتعلم من الفصل المعكوس:**

أشار كاكيروجلو و أوزترك (٢٠١٧)، أن التنظيم الذاتي للتعلم يتم معالجته فى بيئات التعلم على الخط، وعادة ما يتم دراسة التنظيم الذاتى من وجهة نظر الكشف عن مهارات التحكم للطلاب حول ما الذي يدرسونه ومتى وكيف، وبهذا المعنى فإن التنظيم الذاتي يحتل مكانة مهمة فى نموذج الفصل المعكوس (Cakiroglu& Ozturk, 2017, p. 339)، حيث يُقدم الفصل المعكوس إلى الطلاب الفرص لكي يتولوا السيطرة والتحكم فى تطور تعلمهم ويكونوا مسئولين عن تعلمهم، ولكن يتطلب هذا النموذج من الطلاب بذل الكثيرمن الجهد، حيث يتوقع من الطلاب فى الفصل المعكوس بأن يكونوا موجهين ذاتيًا، ويُكملوا مهام ما قبل الفصل، لكي يكونوا مستعدين وجاهزين جيدًا للأنشطة فى الفصل، ولكي يشترك الطلاب بنشاط فى أنشطة الفصل فإنهم يحتاجون إلى تحديد أهدافهم التعليمية الشخصية، وإلى استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة، وبأن يكونوا قادرين على مراقبة سلوكهم، وفى هذا الموقف فإنه من المهم للطلاب معرفة كيفية تنظيم وقتهم، ومواردهم واستراتيجياتهم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، وتُظهر الأبحاث بأن الطلاب ذوى المستويات الأعلى في الضبط والتنظيم الذاتي يميلوا إلى التعلم بفاعلية، ويحصلوا تحصيلا علميًا أفضل في الفصل المعكوس من هؤلاء الطلاب ذوى المستويات الأقل من الضبط والتنظيم الذاتى (Sun, et al., 2018, p. 42).

ففي بيئة التعلم قبل الفصل Pre Class في الفصل المعكوس، ورغم أن المعلم يوجه بصورة كبيرة أنشطة ما قبل الفصل، إلا أن الطلاب يتحكموا في عملية تعلمهم، فهم الذين يقررون مقدار الوقت المفترض قضاءه فى المحاضرات على الخط، ومقدار المحتوى المفترض تغطيته، وعدد مرات حل الواجبات المكلفين بها للحصول على أعلى تقدير ممكن، وعلى العكس من أنشطة ما قبل الفصل، ففي بيئة التعلم داخل الفصل In Class، فإن كل من المعلم والطلاب يشتركوا فى المسئوليات لتنظيم عملية التعلم، على سبيل المثال فبينما يعمل الطلاب في جماعات، إلا أنه ربما يتحدث المعلم مع طالب بمفرده ويزوده بتغذية راجعة بالمعلومات، إذا ما لزم الأمر، كذلك يُشجع المعلم الطلاب الذين لا يشتركوا بنشاط في أنشطة التعلم فى الفصل، وقد أكد صن وآخرون (٢٠١٨) أنه بسبب الصفات المختلفة المميزة لبيئات التعلم ما قبل الفصل وفى الفصل، وذلك في نموذج الفصل المعكوس، فإن الطلاب ربما يتبنوا استراتيجيات مختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم (Sun, et al., 2018, p. 43).

فالنشاط الرئيسي للطلاب في بيئة التعلم قبل الفصل القائمة على الانترنت، هو تعلم المحتوى بصورة مستقلة اعتماداً على أنفسهم، وكلما كان الطلاب أكثر ثقة في قدراتهم على إكمال مهمة ما قبل الفصل، كلما كانت استراتيجيات التعلم التي ربما يتبناها هؤلاء الطلاب خلال تعلم ما قبل الفصل أكثر تقدمًا، بالإضافة إلى ذلك فإن الأبحاث حول استراتيجيات التعلم تقترح بأن استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وفوق المعرفية واستراتيجيات إدارة الموارد، تؤثر تأثيراً مباشراً على تحصيل ما قبل الفصل (Crede& Phillips, 2011)، ففي بيئة التعلم ما قبل الفصل القائمة على الانترنت، فإنه من المتوقع بأن يكون استخدام استراتيجيات إدارة الموارد التي تشتمل على: استراتيجيات الضبط البيئي، والبحث عن المساعدة، مهمة في التأثير على التحصيل، وذلك لأن الطلاب الذين يتعلموا في بيئة تعلم قائمة على الانترنت أحيانًا ما يجدوا من الصعب عليهم الإبقاء على تركيز اهتمامهم، ويشعروا بسهولة باليأس أثناء مواجهتهم للعقبات (Winter, et al., 2010)، وفى بيئة التعلم التعاوني في الفصل، فإن الطلاب يشتركوا في أنشطة الجماعة لممارسة المعرفة التي تعلموها في جلسات ما قبل الفصل، ولأن الأنشطة في الفصل تم تصميمها لتكون مرتبطة بمواد التعلم قبل الفصل فإن إنجاز قبل الفصل للطلاب يؤثر على إنجاز الطلاب في الفصل، وثقتهم في قدراتهم على العمل في جماعات، يؤثرعلى اختيارهم للإستراتيجيات التي يستخدموها، وفى إنجازهم للواجبات في الفصل (Johnson& Johnson, 1999)، كذلك فإن استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية واستراتيجيات إدارة الموارد يكون لها تأثيرات مباشرة على تحصيل الطلاب في

الفصل، ولكن فيما يتعلق باستراتيجيات إدارة الموارد، مثل: إستراتيجية التحكم البيئي لن تكون مهمة وبارزة في بيئة التعلم في الفصل، وذلك لأنه يتم تنظيم الأنشطة في الفصل عن طريق المعلم، ونادرًا ما يكون للطلاب الفرص للتحكم والسيطرة فيها على عناصر بيئتهم المحيطة، مثل: وقت التعلم، ومكان التعلم، والزملاء، وذلك من أجل تحقيق أهدافهم الشخصية، وبالتالي لم يتم إدراج استراتيجيات التحكم في البيئة في النموذج البنائي في الفصل (Sun, et .al., 2018).

ومن الدراسات التى اهتمت بتوظيف مهارات التنظيم الذاتى فى الفصل المعكوس، وتنمية هذه المهارات لدى الطلاب، دراسة لاى و هاونج (٢٠١٦)، التى أشارت إلى أن الفصل المعكوس هو نظام تعلم جيد يساعد على الممارسة والتفاعلات بين المعلمين والمتعلمين فى الفصل، عن طريق تبديل الممارسات التي تتم في وقت الفصل بالممارسات التي تطبق خارج الفصل، وبسبب نقص كفايات التنظيم الذاتي لدى الطلاب، فإن كثير منهم يمكن أن يُخفق في الإبحار، وفى فهم المواد التعليمية خارج الفصل، بالاعتماد على أنفسهم فقط وفى هذه الدراسة تم عرض مدخل للفصل المعكوس المنظم ذاتيًا، لمساعدة الطلاب في جدولة وقتهم خارج الفصل، لكي يقوموا بقراءة وفهم المحتوى التعليمي بفعالية قبل الفصل، وبذلك يكونوا قادرين على التفاعل مع الأقران والمعلمين في الفصل بمناقشات عميقة، ومن أجل تقييم هذا المدخل وفعاليته فقد تم استخدام الفصل المعكوس القائم على التنظيم الذاتي فى مقرر للرياضيات بالمرحلة الابتدائية، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية بمدخل الفصل المعكوس المنظم ذاتيًا.

بينما درس طلاب المجموعة الضابطة بمدخل الفصل المعكوس التقليدي وقد أوضحت النتائج أن درجات الاختبار البعدى للمجموعة التجريبية كانت أعلى بشكل دال عن المجموعة الضابطة، كذلك أوضحت النتائج أن الطلاب ذوى التنظيم الذاتي المرتفع كان تحصيلهم أعلى بشكل دال وإجمالا فإن الدراسة توصلت إلى أن تكامل ودمج إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم المعكوس، يمكن أن يُحسن الفعالية الذاتية لدى الطلاب، وكذلك استراتيجياتهم فى التخطيط، واستخدام وقت التعلم ومن ثم يمكنهم التعلم بفعالية، وتحقيق مستوى أعلى فى التحصيل (Lai & Hwang, 2016)

كذلك هدفت دراسة فوزية الحربى (٢٠١٧)، للتعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس فى تنمية مهارات التعلم الذاتى وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات، فى الصف الأول الثانوى، وقد توصلت الدراسة إلى أن تنمية مهارات التعلم الذاتي من وجهة نظر الطالبات تمثلت فى : زيادة الرغبة فى التعلم والمعرفة، توفير الوقت

والجهد فى التحصيل الدراسى، تقديم التغذية الراجعة الفورية، زيادة مقدار الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، أما دراسة صان وآخرون (٢٠١٨)، فقد هدفت إلى البحث عن العلاقة بين التحصيل وثلاثة مكونات رئيسية للتنظيم الذاتى، هى: مجال المعرفة السابقة، الكفاءة الذاتية، واستخدام إستراتيجيات التعلم، وذلك من خلال مقررين فى الرياضيات، يقومان على الفصل المعكوس فى التعليم الجامعى، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين الكفاءة الذاتية للطلاب فى تعلم الرياضيات، واستخدام استراتيجيات البحث عن المساعدة، وبين التحصيل الأكاديمي لهم، وذلك فى كل من بيئة التعلم قبل الفصل، وداخل الفصل، بالإضافة إلى أن الكفاءة الذاتية للطلاب فى التعلم التشاركى كان لها تأثير إيجابى على استخدام هؤلاء الطلاب لاستراتيجيات البحث عن المساعدة، وذلك فى بيئة التعلم داخل الفصل، وتركز هذه الدراسة على متغيرات الصفات الفردية الشخصية التى ربما تفسر الاختلافات فى نجاح الطلاب فى الفصول المعكوسة، حيث كانت أهداف الدراسة هى تحديد عوامل التنظيم الذاتى التى تؤثر على تحصيل الرياضيات فى بيئات التعلم القائمة على الانترنت قبل الفصل، وبيئات التعلم التشاركية داخل الفصل، وكذلك تقديم اقتراحات لتصميم أنشطة فعالة للمقررات بنظام الفصل المعكوس قبل الفصل وفى الفصل، وقد أظهرت النتائج أن إستراتيجية الكفاءة الذاتية فى الرياضيات، واستخدام استراتيجيات البحث عن المساعدة، يؤثران تأثيراً كبيراً ودالا فى التحصيل التعليمى للطلاب، وذلك فى كل من بيئة ما قبل الفصل وداخل الفصل (Sun, et al., 2018).

وهدفت دراسة كاكيروجلو و أوزترك (٢٠١٧)، إلى تطوير التنظيم الذاتى من خلال الفصل المعكوس، وقد تم تنفيذ أنشطة تعلم قائمة على المشكلات داخل الفصل، من أجل تدعيم وتنمية التنظيم الذاتي، لدى طلاب الجامعة وقد وجد أن بعض مهارات التنظيم الذاتي، وهى: تخطيط الهدف واستراتيجيات المهمة، والبحث عن المساعدة، كانت عالية فى الفصل وجهًا لوجه، بينما فى التعلم خارج الفصل فقد كانت المهارات التالية :البحث عن المساعدة، وإدارة الوقت، والمراقبة، والكفاءة الذاتية، والتقييم الذاتى متوسطة بينما مهارات بناء البيئة، وتخطيط الهدف كانت فى أعلى مستوى فى جلسات المنزل، وقد وجد أن استراتيجيات بناء البيئة كانت أعلى فى التعليم بالمنزل قبل الفصل، مقارنة بها داخل الفصل، ويرجع تفوق الطلاب فى مهارات بناء البيئة فى المنزل إلى أن المعلم هو الذى ينظم البيئة داخل الفصل وبالنسبة لتحديد الأهداف فقد وجد أن هذه المهارات كانت مرتفعة فى كل من البيئتين داخل وخارج الفصل، وربما تزويد الطلاب بمهمة فى نهاية العمل على الانترنت ساعد الطلاب على تخطيط ووضع الأهداف فى بيئة

الفصل وجهًا لوجه، حيث جاء الطلاب وهم على علم بالمشكلة، كما وجد أن إستراتيجيات المهمة كانت أعلى لدى الطلاب فى بيئة التعلم وجهًا لوجه حيث كانوا أكثر نشاطًا، وذلك لأنهم كانوا يحتاجون لتفسير من المعلم لما يواجههم على الخط من مشكلات، كما أن مهارات إدارة الوقت كانت مرتفعة في البيئتين، وذلك لأن الطلاب حضروا إلى الفصل ولديهم معرفة مسبقة بالمطلوب، وبالمهام، مما قلل من وقت التعلم، وساعدهم على إداراته بطريقة فعالة، أما مهارات المراقبة فقد كانت منخفضة قبل الفصل لاعتمادهم على حل المشكلات داخل الفصل، وبشكل عام فإن مهارات التنظيم الذاتي لديهم زادت، وقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجيات المهمة، والبحث عن المساعدة، وتحديد وتخطيط الهدف كانت عالية فى التعلم وجهًا لوجه وكذلك كانت مهارات تحديد الأهداف واستراتيجيات المهمة والبحث عن المساعدة متوسطة فى التعلم قبل الفصل (Cakiroglu& Oztruk, 2017).

• إجراءات البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثرنمطين لعرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، فى مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ضمن مقرر "التقويم فى تكنولوجيا التعليم"، ومهارات التنظيم الذاتي، لدى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، واتجاهاتهن نحو قيمة استخدام الفيديو فى الفصل المعكوس، لذلك سوف تركز إجراءات البحث على الإجراءات التالية :

• أولًا: تحديد معايير تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو [الكلى ـ الجزئي]:

تم إعداد قائمة بمعايير تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو (الكلى ــ الجزئي)، بإتباع الخطوات التالية:

• إعداد قائمة مبدئية بالمعايير:

اعتمدت الباحثتان في اشتقاقهما لقائمة المعايير على تحليل الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت: الفصل المعكوس بصفة عامة، والفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بصفة خاصة، الفيديو التعليمي بصفة عامة، والفيديو التعليمي بالفصل المعكوس بصفة خاصة ومنها دراسة (فوزية الحربي ، ٢٠١٧؛ فرحان الشمرى وأكرم على، ٢٠١٧؛ أشرف زيدان و وليد الحلفاوى، ٢٠١١ Crede`& Phillips, 2011; Lai & Hwang, 2016; Sun, et al., 2018 ; Long, et al., 2016; Song& Kapur, 2017;

(Cakiroglu& Oztruk, 2017)، وفى ضوء المصادر السابقة، تم التوصل لصورة مبدئية لقائمة المعايير التصميمية.

- **التأكد من صدق المعايير:**

للتأكد من صدق المعايير تم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف إبداء آرائهم للتأكد من صحة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل معيار ومؤشراته وتحديد درجة أهمية هذه المعايير ومؤشراتها، وقد اتفقوا جميعًا على أهمية المعايير التي تم اقترحها، وقد تم القيام بجميع التعديلات المطلوبة، والتي تمثلت في تعديل صياغة بعض المعايير، وتعديل وحذف بعض المؤشرات المكررة.

- **التوصل إلى الصورة النهائية:**

بعد الانتهاء من التعديلات المطلوبة، تم التوصل لقائمة المعايير في صورتها النهائية، ملحق (١)، والتي اشتملت على: معايير خاصة ببيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وعددها (١١) معيارًا، ومعايير خاصة ببيئة التعليم داخل المحاضرة بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وعددها (٣) معايير، حيث يتكون كل معيار من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه، وهذه المعايير هي:

- **أولاً: المعايير الخاصة ببيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

  - أن تُصمم بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، وفقًا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل، والتى تشتمل على: مبدأ التنشيط، ومبدأ العرض، ومبدأ التطبيق.
  - أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، صفحة رئيسية بسيطة وجذابة، وسهلة الاستخدام.
  - أن تُصمم واجهة التفاعل لبيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، وفقاً لاستراتيجيات إبحار سهلة تساعد على التجول، ومناسبة لخصائص المتعلمين، وطبيعة المحتوى.
  - أن يُصاغ لمحاضرات الفيديو بنمطيه الكلى والجزئى ببيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، أهدافا تعليمية سلوكية واضحة، ومناسبة لطبيعة الأنشطة التعليمية، وخصائص المتعلمين.
  - أن يُصمم لمحاضرات الفيديو بنمطيه الكلي و الجزئي ببيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، محتوى تعليميا جيدا، ملائمًا للعرض من خلال الفيديو، وقابلا للاستخدام، وملائمًا لخصائص المتعلمين، ويحقق الأهداف التعليمية بكفاءة وفاعلية.

- أن يتم تعلم محاضرات الفيديو ببيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس من خلال الفيديو بنمطيه الكلى أو الجزئى، مصحوبًا باختبار/اختبارات التقويم الذاتى، التى يليها تدريبات عملية على المهارات.
- أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكترونى للفصل المعكوس، بنمطى عرض الفيديو الكلى و الجزئى ، مساعدات وتوجيهات محددة وواضحة.
- أن يُصمم الفيديو التعليمى بنمطيه الكلى أو الجزئى لبيئة التعلم الإلكترونى للفصل المعكوس، بحيث يكون قصير وجذاب وبصوت أستاذ المقرر، ويوضح خطوات المهارة بدقة.
- أن يُصمم لبيئة التعلم الإلكترونى للفصل المعكوس، بنمطى عرض الفيديو الكلى أو الجزئى، تغذية راجعة فورية، مناسبة لطبيعة المحتوى، وخصائص المتعلمين.
- أن تُصمم بيئة التعلم الإلكترونى للفصل المعكوس، بنمطى عرض الفيديو الكلى أو الجزئى، بحيث تنمى مهارات التنظيم الذاتى لدى المتعلمين.
- أن تتيح لوحة التحكم لبيئة التعلم الإلكترونى للفصل المعكوس لمدير الموقع (أستاذ المقرر) الحصول على صورة كاملة عن حالة المتعلم، وإجاباته على اختبارات التقويم الذاتى، وتعليقاته على الفيديو.

- **ثانيًا: المعايير الخاصة ببيئة التعليم داخل المحاضرة بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

- أن تُصمم بيئة التعلم داخل المحاضرة، وفقا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل، والتى تشتمل على: مبدأ التنشيط، ومبدأ التطبيق، ومبدأ التكامل.
- أن تكون الأنشطة التعليمية داخل المحاضرة ببيئة التعليم وجهًا لوجه بالفصل المعكوس، أنشطة تفاعلية، ومرتبطة بالمهارات التى تم عرضها فى الفيديو.
- أن تُصمم بيئة التعلم داخل المحاضرة، بحيث تنمى مهارات التنظيم الذاتى لدى المتعلمين.

- **ثالثًا: التصميم التعليمي للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو [الكلى ـ الجزئى]:**

قامت الباحثتان بتصميم الفصل المعكوس الخاص بالبحث الحالى، بنمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى)، وفقا لمراحل وخطوات التصميم والتطوير التعليمي لنموذج محمد خميس (٢٠٠٧م)، والمبادئ الأولى للتعليم لميريل، وفيما يلي إجراءات استخدام النموذج:

- **مرحلة التحليل:**

واشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:**

تتمثل المشكلة فى طبيعة مقرر" التقويم فى تكنولوجيا التعليم "، الذي يتم تدريسه لطالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات ـ بكلية البنات جامعة عين شمس، والذي لم يسبق للطالبات دراسة أى من موضوعاته من قبل، وذلك فى المراحل التعليمية السابقة، حيث تُركز موضوعات هذا المقررعلى موازين التقدير، وطرق حساب الصدق، والثبات وتحليل المفردات، وبناء الاختبارات والمقاييس كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول، وهذه الموضوعات تحتاج لوقت كبير لكى تستوعب الطالبات الإطار النظرى الذي تدور حوله هذه الموضوعات، وكذلك الجانب التطبيقي لها، مما جعل وقت تدريس الجانبين النظري والعملي لهذا المقرر يمتد لما يقرب من خمس أو ست ساعات أسبوعيًا، ومن الخبرة التي تم اكتسابها من تدريس هذا المقرر لأكثر من عام دراسى، اتضح أن الموضوعات التى تأخذ وقت طويل، وذلك لكثرة تطبيقاتها العملية هى الموضوعات الخاصة بتقنين الاختبارات والمقاييس، والتي تتمثل فى الثبات والصدق وتحليل المفردات، حيث ينتج عن التحليل الإحصائي على أحد برامج التحليل الإحصائي (SPSS)، جداول إحصائية مطلوب من الطالبة تفسيرالقيم المهمة بها، للحكم على ثبات المقاييس، أو صدقها، ومعاملات الصعوبة والسهولة لمفرداتها.

ولذلك فإن المطلوب من الطالبة جانبين: أولهما، إدخال درجات الاختبارات وإجراء التحليل الإحصائي المناسب، وثانيهما، تفسير الجداول الإحصائية الناتجة من هذا التحليل، لذلك اتجه تفكير الباحثتان كمتخصصتين فى تكنولوجيا التعليم إلى إحدى المداخل التكنولوجية التى يُمكن أن تكون مناسبة لطبيعة هذه المقرر، حيث وقع الاختيار على الفصل المعكوس، وذلك لأسباب عديدة منها: أن هذا النموذج سوف يوفر وقت المحاضرة للقيام بالتدريبات والمناقشات وحل مشكلات الطالبات، وتوضيح المفاهيم الصعبة عليهن، وذلك لأنه سيتيح عرض المهارات على الطالبات على الموقع الإلكتروني التعليمى الذى تم تطويره فى هذا البحث لتحقيق هذه الغرض، حيث تكون مدخلات المحاضرة هو مستوى أداء الطالبات فى الاختبارات القصيرة، والمهمات التى تُقدم لهن عقب مشاهدة الفيديو الخاص بالمهارات خارج وقت المحاضرة، فعلى أساس هذا الأداء يتم التخطيط للمهمات والمناقشات، التى تتم فى المحاضرة وجهًا لوجه، كما أن لهذا النظام فائدة متوقعة فى تنمية مهارات التنظيم الذاتى لدى طالبات عينة البحث، مما ييسر عليهن دراسة هذا المقرر سواء خارج وقت المحاضرة أو داخلها، وقد وقع الاختيار على طرق حساب ثبات الاختبارات والمقاييس، وذلك لتنوع العمليات الإحصائية التى يتطلبها حساب الثبات، مما يعطى الطالبات خبرة جيدة لاستخدام هذه التحليلات فى بقية

أجزاء هذا المقرر، ومما دعم اختيار الفصل المعكوس نتائج الدراسة الاستطلاعية التى تم عرضها سابقا فى مشكلة البحث.

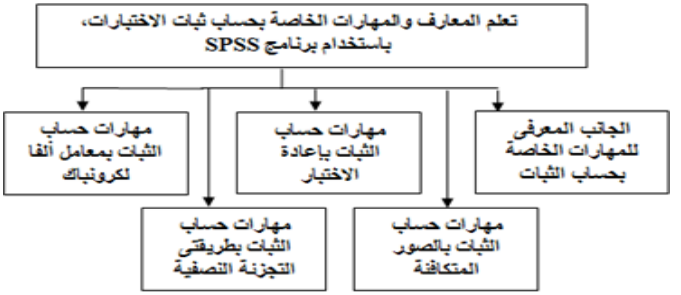
ونتيجة لما سبق تمثل الحل فى تصميم وتطوير الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) والذى قد يسهم فى تنمية مهارات التنظيم الذاتى لدى طالبات عينة البحث مما يساعدهن على التمكن من مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

وقد تم تحديد الحاجات التعليمية من خلال مقارنة مستويات الأداء الحالى للطالبات، بمستويات الأداء المرغوب، المتمثل فى الأهداف العامة لموضوع: الثبات، حيث أتضح انخفاض المستوى المعرفى والمهارى للطالبات فى هذا الموضوع، ومما سبق توصلت الباحثة إلى خمس حاجات تعليمية عامة للمحتوى التعليمى المستهدف، وهى:

- حساب ثبات الاختبارات بطريقة الصور المتكافئة، باستخدام برنامج SPSS.
- حساب ثبات الاختبارات بطريقة إعادة الاختبار، باستخدام برنامج SPSS.
- حساب ثبات الاختبارات بالطريقة الأولى للتجزئة النصفية Correlation باستخدام برنامج SPSS.
- حساب ثبات الاختبارات بالطريقة الثانية للتجزئة النصفية Scale باستخدام برنامج SPSS.
- حساب ثبات الاختبارات بمعامل ألفا لكرونباك، باستخدام برنامج SPSS.

- **تحليل المهمات التعليمية:**

تم فى هذه الخطوة تحليل الحاجات التعليمية الخمس العامة إلى مكوناتها الرئيسية والفرعية، باستخدام المدخل الهرمى من أعلى لأسفل حيث يبدأ من أعلى بالمفاهيم العامة، ويندرج لأسفل نحو المهمات الفرعية والتى تشكل الأداء النهائى، الذى ينبغى أن تصل إليه الطالبات بعد الانتهاء من دراسة موضوعات المحتوى التعليمى، ومن خلال هذه العملية تم التوصل إلى قائمة بالمهمات التعليمية الرئيسية والفرعية، ويوضح شكل (١١) المهمات التعليمية الرئيسية للموضوعات الخمس للمحتوى التعليمي.



شكل (١١) تحليل هرمى للمعارف والمهارات الخاصة بحساب ثبات، الاختبارات، باستخدام برنامج SPSS

- **تحليل خصائص المتعلمين:**

تتمثل عينة البحث فى طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات، بكلية البنات جامعة عين شمس، للعام الجامعي ٢٠١٧ -٢٠١٨م وعددهن (٢٦) طالبة، تتراوح أعمارهن مابين ١٩-٢١ عام، ليس لديهن تعلم سابق بالمحتوى التعليمي الخاص بحساب ثبات الاختبارات والمقاييس، وتفسير نتائج التحليل الإحصائي، لديهن رغبة، واهتمام بدراسة موضوعات مقرر" التقويم في تكنولوجيا التعليم"، من خلال الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، تمتلكن المهارات المطلوبة للتعامل مع جهاز الكمبيوتر وتطبيقاته، والاتصال بالانترنت، وتمتلكن أجهزة "لاب توب" خاصة بهن وتستطعن الاتصال بالانترنت وهن بالمنزل، مما يُسهل عليهن الدخول لبيئة التعلم الإلكتروني، ومشاهدة فيديوهات المحاضرات والتعليق عليها، وأداء المهمات التعليمية المطلوبة، للاستعداد للتعليم وجهًا لوجه فى المحاضرة.

- **تحليل الموارد والقيود فى البيئة التعليمية:**

تمثلت الموارد المتاحة فى وجود معمل كمبيوتر متعدد الوسائط فى قسم تكنولوجيا التعليم والمعلومات متصل بشبكة الانترنت، يمكن من خلاله تعامل الطالبة مع بيئة التعلم الإلكتروني داخل الكلية إذا أرادت ذلك، أو العمل فى المنزل من خلال الكمبيوتر الخاص بها والمتصل بالانترنت، أما القيود فتمثلت فى بطء الانترنت عند بعض الطالبات، مما تسبب أحيانًا فى تأخير التواصل بين الطالبات والباحثتان، وبين الطالبات مع بعضهن البعض.

- **مرحلة التصميم:**

واشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

- **تصميم الأهداف السلوكية:**

من أجل تحديد الأهداف السلوكية تم تقسيم المهمات التعليمية الرئيسية لخمس موضوعات رئيسية، ثم ترجمة المهمات التعليمية الخاصة بكل موضوع إلى أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس؛ حيث اشتمل الموضوع الأولٍ على (١٤) هدفا، والموضوع الثانى على (٧) أهداف، والثالث اشتمل على (١٥) هدفا، والرابع اشتمل على (٥) أهداف، أما الخامس فقد اشتمل على (١٦) هدفا، ملحق (٢)، ويوضح جدول (٤) أرقام المهمات التعليمية الرئيسية، وعدد المهمات الفرعية لكل مهمة رئيسية، وعدد الأهداف التعليمية، لكل موضوع من الموضوعات الخمس للمحتوى التعليمي.

جدول (٤) أرقام المهمات الرئيسية، وعدد المهمات الفرعية، وعدد الأهداف التعليمية

طرق حساب الثبات وتفسير الجداول الإحصائية		
رقم المهمة الرئيسية	عدد المهمات الفرعية	عدد الأهداف
١	٣	١٤
٢	٢	٧
٣	٤	١٥
٤	—	٥
٥	٣	١٦

- **تصميم أدوات القياس محكية المرجع:**

تم في هذه الخطوة تصميم أدوات البحث، والتي تضمنت: مقياس مهارات التنظيم الذاتي قبلي/بعدى، اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، قبلي/بعدى، بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ــ الجزئي) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وسوف يتم تناول عملية إعدادها، وبناءها بالتفصيل في الجزء الخاص بأدوات البحث.

- **تصميم المحتوى التعليمي وتنظيم تتابع عرضه:**

تم في هذه الخطوة تحديد عناصر المحتوى التعليمي، وتقسيمه إلى خمس موضوعات رئيسية، فى ضوء قائمة الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها واختيار محتوى تعليميًا مناسبًا للأهداف التعليمية، وطبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين، حيث كانت عدد المهمات التعليمية (٥ رئيسية، ١٢ فرعية)، وتم تنظيم تتابع عرض المحتوى، وفقا للتنظيم الهرمي حيث تبدأ الطالبة بالموضوع الذي يحدده أستاذ المقرر، والذي على أساسه تُنظم عملية التعليم وأنشطته داخل المحاضرة، ولابد من إتباع الطالبة للتتابع المنطقي عند دراسة المهمات الفرعية، داخل كل مهمة رئيسية، أى لابد من أن تسير الطالبة بنفس تسلسل المهمات الفرعية داخل كل مهمة رئيسية، وعليها أيضا إكمال جميع المهمات الفرعية داخل الموضوع، قبل جلسات المحاضرة وجهًا لوجه.

- **تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم:**

يعتمد التعلم من الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو(الكلى – الجزئي)، والخاص بالبحث الحالي على تعلم المحتوى التعليمي الذي يتمثل في مهارات حساب ثبات الاختبارات بالطرق المختلفة، وتفسير نتائج التحليل الإحصائى للحكم على معامل الثبات، فرديًا

بصورة مسبقة قبل المحاضرة من خلال محاضرات الفيديو بنمطيه الكلى والجزئى، من خلال بيئة التعلم الإلكتروني الذي تم تطويرها لهذا الغرض أما في وقت المحاضرة فيتم مراجعة التكليفات الفردية التي قامت بها الطالبات خارج المحاضرة، وعقد المناقشات وحل مهام وتمارين جديدة لتطبيق ما تم تعلمه فى الفيديو، ومن الملاحظ أن التعلم الفردي عبر الانترنت أي الجانب الذي يتم خارج المحاضرة يعتمد على التعلم الفردى، لذلك تم استخدام استراتيجية التعلم بالاكتشاف، فالتكليفات التي تقوم بها الطالبة من الدراسة الفردية، وكتابة التعليقات على الفيديو تندرج تحت التعلم بالاكتشاف، أما الجانب من التعلم بالفصل المعكوس، والذي يتم داخل المحاضرة، فيعتمد على استراتيجيات الدراسة النشطة، وأنشطة حل المشكلات، فالفصل المعكوس في البحث الحالي يعتمد على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، حيث سار التعليم وفقا للخطوات التي يوضحها شكل (١٢) وفيما يلي عرض لهذه الخطوات:

شكل (١٢) مراحل التعلم فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل

- **أولًا: التعلم قبل المحاضرة [تعلم فردى ذاتى فى بيئة التعلم الإلكترونى عبر الانترنت]:**

يتمثل التعلم قبل المحاضرة، في التعلم الفردي فى بيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت، الذي تم فيه دمج ثلاثة مبادئ للتعليم لميريل وهى: مبدأ التنشيط، مبدأ العرض، مبدأ التطبيق، حيث سار هذا التعلم وفقا للخطوات التالية:

- **قبل مشاهدة فيديوهات المحاضرات:**
  - قراءة مقدمة عن موضوع المحاضرة الذي يعرضه الفيديو.
  - قراءة التعليمات الخاصة بالتعامل مع الفيديو وما يتبعه من اختبارات تقويم ذاتى ومهمات تعليمية.
  - قراءة الأهداف التعليمية للمحاضرة التي يعرضها الفيديو (كلى - جزئى).
- **أثناء مشاهدة فيديوهات المحاضرة [مبدأ التنشيط، مبدأ العرض]:**
  - مشاهدة الفيديو (الكلى ـ الجزئى) الخاص بموضوع المحاضرة.
  - مناقشة الطالبات فى كل مجموعة (الكلى ـ الجزئى) لما شاهدوه فى الفيديو، وذلك فى لوحة التعليقات.
  - كتابة الطالبة لأي أسئلة أو استفسارات خاصة بالفيديو.
  - إرسال الأسئلة والاستفسارات لأستاذ المقرر، ليتم مناقشتها في المحاضرة.
  - إضافة أستاذ المقرر لتعليق/تعليقات في لوحة التعليقات الخاصة بكل مجموعة (الكلى ـ الجزئى)، فى ضوء تعليقات الطالبات على الفيديو.
- **بعد مشاهدة فيديوهات المحاضرة [مبدأ التطبيق]:**
  - إجابة كل طالبة في مجموعة الفيديو الكلى/الجزئى على اختبار/اختبارات التقويم الذاتي، بعد الانتهاء من مشاهدة الفيديو.
  - إعطاء تغذية راجعة للطالبة لأسئلة اختبار/اختبارات التقويم الذاتي.
  - مشاهدة كل طالبة فى المجموعتين لتعليمات المهمة التعليمية المرتبطة بموضوع المحاضرة.
  - تحميل الطالبة للملفات الخاصة بالمهمة لأدائها قبل حضور المحاضرة.
- **ثانيًا: التعليم في المحاضرة [التعليم وجهًا لوجه]:**

يتمثل التعلم في المحاضرة، في التعليم وجهًا لوجه، الذي تم فيه دمج ثلاثة مبادئ للتعليم لميريل وهى: مبدأ التنشيط، مبدأ التطبيق، مبدأ التكامل، حيث سار هذا التعليم فى خطوتين:

- **الخطوة الأولى [مبدأ التنشيط]:**
  - الإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي أرسلتها الطالبات لأستاذ المقرر بعد مشاهدتهن للفيديو الخاص بالمحاضرة في بيئة التعلم الإلكترونى عبر الانترنت.

- تعليق أستاذ المقررعلى نتائج الاختبار/الاختبارات الذاتية.
- مناقشة أستاذ المقررالطالبات في تعليقاتهن على الفيديو الذي تم مشاهدته فى بيئة التعلم الإلكترونى عبر الانترنت.
- مناقشة المهمة التعليمية التي قامت كل طالبة بعملها فى المنزل، بعد مشاهدة الفيديو بنمطيه الكلى أو الجزئى في بيئة التعلم الإلكترونى عبر الانترنت.

- **الخطوة الثانية [مبدأ التطبيق، مبدأ التكامل]:**

- إعطاء الطالبات مهمة تعليمية جديدة (مهمة بسيطة) على المحاضرة التي شاهدوها في الفيديو.
- بعد انتهاء الطالبات من تنفيذ المهمة، يقوم أستاذ المقرر بمناقشتها مع الطالبات.
- إعطاء الطالبات مهمة تعليمية جديدة (مهمة أكثر تعقيدًا)على المحاضرة التي شاهدوها فى الفيديو.
- بعد انتهاء الطالبات من تنفيذ المهمة، يقوم أستاذ المقرر بمناقشتها مع الطالبات.

- **تصميم بيئة التعلم الإلكتروني بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

تم تصميم بيئة التعلم الإلكتروني بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل فى البحث الحالي، بنسختيها اللتين تختلفين فى نمط عرض الفيديو المستَخدم، حيث تعتمد النسخة الأولى على نمط عرض الفيديو الكلى، بينما تعتمد النسخة الثانية على نمط عرض الفيديو الجزئي وفيما يلي عرض لوظائف، ومكونات صفحات بيئة التعلم الإلكتروني بالفصل المعكوس بنمطي عرض الفيديو (الكلى ــ الجزئي):

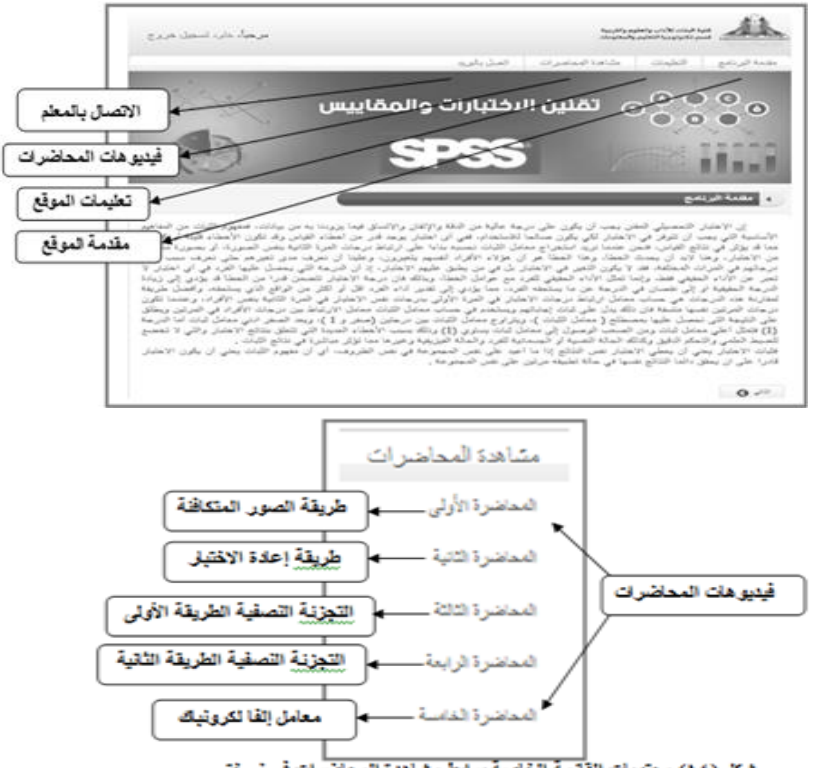
- **الصفحة الرئيسية:**

تعد الصفحة الرئيسية البوابة الأساسية للدخول لبيئة التعلم الإلكتروني، وهى التي تجذب انتباه الطالبات لمكوناتها، ويتم من خلالها الإبحار لباقي الصفحات، حيث تضمن محتواها ما يلي:

- العنوان والذي يدل على المحتوى التعليمي الذي يُعرض من خلال بيئة التعلم الإلكتروني، حيث كان العنوان: "تقنين الاختبارات والمقاييس".
- وصلات الإبحار الرئيسية، والتي تضمنت:
  - رابط "مقدمة البرنامج": بالضغط عليه يتم استعراض أهمية تقنين المقاييس والاختبارات وبصفة خاصة حساب الثبات بطرقه المختلفة.
  - رابط "التعليمات": بالضغط عليه تظهر التعليمات الخاصة ببيئة التعلم الإلكتروني، من حيث تسجيل الدخول، والدخول لفيديوهات

المحاضرات، وطريقة السير فى تعلم كل محاضرة، وطريقة إضافة تعليقات على فيديوهات المحاضرات سواء فى النمط الكلى أو الجزئى وطريقة الإجابة على أسئلة اختبارالتقويم الذاتي، وطريقة تحميل ملفات المهمة التي تمثل تدريب عملي على المحاضرة التي تشاهدها الطالبة.

- رابط "مشاهدة المحاضرات": بالضغط عليه تظهر قائمة لفيديوهات المحاضرة (من المحاضرة الأولى إلى المحاضرة الخامسة).
- رابط "اتصل بالبريد": لإرسال بريد إلكتروني لأدمن الموقع (الباحثتان).
- رابط " تسجيل الدخول" حيث يتم كتابة أسم المستخدم، وكلمة المرور اللذين تحددهما الباحثتان للطالبات، ويوضح شكل (١٣) الصفحة الرئيسية، والتي يظهر فيها العنوان، والمقدمة، ووصلات الإبحار (مقدمة البرنامج ـ التعليمات ـ مشاهدة المحاضرة ـ اتصل بالبريد ـ تسجيل الدخول)، كما أن لك رابط التفصيلات الخاصة به، والتى تم عرضها فى ملحق (٣)، ويوضح شكل (١٤) محتويات القائمة الخاصة برابط "مشاهدة المحاضرات"، وذلك فى النمطين الكلى و الجزئى.



شكل (١٤) محتويات القائمة الخاصة برابط مشاهدة المحاضرات فى نسختي الموقع لعرض المحاضرات بنمط الفيديو الكلي أو الجزئى

- **الصفحات الخاصة بالتعلم من نسختي بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس بكل من نمط عرض الفيديو [الكلى- الجزئى] والإبحار فيها:**

من الروابط المهمة فى الصفحة الرئيسية لبيئة التعلم الإلكتروني بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، رابط "مشاهدة المحاضرات"، الذى بالضغط عليه يفتح قائمة منسدلة تحتوى على المحاضرات الخمس الخاصة بطرق حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وسوف يتم شرح طريقة السيرفى المحاضرة الأولى الخاصة بمهارات حساب الثبات بالصور المتكافئة، لتوضيح طريقة الإبحارفيها، وذلك على النحو التالى، والذى يوضح شاشاته ملحق (٤):

- عند الضغط على رابط " مشاهدة المحاضرات " فى الصفحة الرئيسية تفتح قائمة منسدلة بالمحاضرات وعددها (٥ محاضرات)، كما فى شكل (١٤).
- عند الضغط على رابط " المحاضرة الأولى"، تظهر قائمة جانبية بها ثلاثة روابط مهمة وهى: رابط "مقدمة المحاضرة الأولى"، رابط " الأهداف التعليمية للمحاضرة الأولى"، رابط "المحتوى التعليمى للمحاضرة الأولى".
- عند الضغط على رابط " مقدمة المحاضرة الأولى "، تظهر مقدمة المحاضرة الأولى.
- عند الضغط على رابط " الأهداف التعليمية للمحاضرة الأولى "، تظهر الأهداف التعليمية للمحاضرة الأولى.
- عند الضغط على رابط " المحتوى التعليمي"، تظهر قائمة بها ثلاثة روابط مهمة وهى: رابط "مشاهدة فيديو المحاضرة الأولى"، رابط " اختبار التقويم الذاتي للمحاضرة الأولى"، رابط " التدريب العملي للمحاضرة الأولى".
- عند الضغط على رابط "مشاهدة فيديو المحاضرة الأولى"، يظهر الفيديو الخاص بالمحاضرة الأولى النمط الكلى.
- عند الضغط على رابط " اختبار التقويم الذاتي للمحاضرة الأولى"، تظهر أسئلة التقويم الذاتي للمحاضرة الأولى.
- عند الضغط على رابط " التدريب العملي للمحاضرة الأولى"، تظهر تعليمات التدريب العملي للمحاضرة الأولى، وعند الضغط على فى هذه الشاشة وذلك فى القائمة الجانبية على رابط "ملفات المهمة"، تظهر ملفات المهمة (التدريب العملي) والتي تتضمن ملف للبيانات وملف لتعليمات المهمة.
- في نسخة بيئة التعلم الإلكتروني الخاصة بنمط العرض الجزئي للفيديو فإنه، بالضغط على رابط "المحتوى التعليمي للمحاضرة الأولى"، تظهر الروابط الخاصة بالفيديو الجزئي للمحاضرة الأولى (٣ روابط)، وتظهر

روابط التقويم الذاتي مصاحب لكل جزء (٣ روابط)، كما يظهر رابط للتدريب العملي.

- عند الضغط على رابط " مشاهدة فيديو المحاضرة الأولى ـ الجزء الأول" يظهر الجزء الأول لفيديو المحاضرة الأولى في نمط العرض الجزئي للفيديو.
- عند الضغط على رابط " مشاهدة فيديو المحاضرة الأولى ـ الجزء الثاني" يظهر الجزء الثاني لفيديو المحاضرة الأولى فى نمط العرض الجزئي للفيديو.
- عند الضغط على رابط " مشاهدة فيديو المحاضرة الأولى ـ الجزء الثالث" يظهر الجزء الثالث لفيديو المحاضرة الأولى في نمط العرض الجزئي للفيديو.
- كما توجد لوحة التعليقات على الفيديو سواء في النمط الكلى أو الجزئي.

- **تصميم إستراتيجية التعليم العامة:**

تم تصميم خطة عامة منظمة تتكون من مجموعة محددة من الأنشطة والإجراءات التعليمية، مرتبة في تسلسل مناسب، لتحقيق الأهداف التعليمية وذلك على النحو التالي:

- **جذب الانتباه واستثارة الدافعية:**

يعد جذب الانتباه واستثارة دافعية المتعلمين، من الإجراءات التعليمية المهمة، لذلك كانت المرحلة أو المبدأ الأول للتعليم لميريل هو التنشيط، حيث أنه في الجزء من التعلم الذي يتم عبر الانترنت من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التى تم تطويرها فى نموذج الفصل المعكوس الخاص بالبحث الحالي، فإنه تم جذب انتباه الطالبات، واستثارة دافعيتهن من خلال مشاهدة الفيديوهات التى تم إعدادها بصوت أستاذ المقرر، مما حفز الطالبات على التعلم، كذلك فإن التعلم الذي يتم خارج المحاضرة فى أي وقت وأي مكان يشجع الطالبات على التعلم في الوقت والمكان المناسبين لهن، كذلك فإن المقدمة التى تُقدم لكل محاضرة تستثير دافعية الطالبات للتعلم، أما بالنسبة للجزء من التعلم فى الفصل المعكوس داخل الفصل أي التعلم وجهًا لوجه، فإن مناقشة أستاذ المقرر لتعليقات الطالبات على الفيديو، والإجابة على استفساراتهم وتساؤلاتهم، وتوضيح الأجزاء التى كانت صعبة أو غامضة بالنسبة لهن، كل هذه الإجراءات تحفز وتنشط وتستثير دافعية الطالبات وتجذب انتباههن للتعلم.

- **التعريف بالأهداف التعليمية:**

تم تعريف الطالبات بالأهداف التعليمية لفيديوهات المحاضرات وعددهم (٥ محاضرات)، وذلك بالضغط على الرابط الخاص بالأهداف التعليمية

للمحاضرة، وقد روعي عند صياغة الأهداف التعليمية أن تكون واضحة ومصاغة بشكل سليم، وأن توضح السلوك المتوقع بعد الانتهاء من مشاهدة فيديو/فيديوهات المحاضرات في أى من النمطين الكلى والجزئى، ملحق (٢).

- **مراجعة التعلم السابق:**

تمثل التعلم السابق في إمكانية مراجعة أستاذ المقرر لمحتوى الفيديو/ الفيديوهات التي شاهدتها الطالبات فى بيئة التعلم الإلكترونى عبر الانترنت، وذلك في المحاضرة في بيئة التعليم وجهًا لوجه، فمراجعة محتوى الفيديو قبل البدء في جلسات المناقشة وحل التدريبات، يعد من الإجراءات التي من شأنها استرجاع التعلم السابق لدى الطالبات.

- **تقديم المحتوى التعليمي:**

تم تقديم المحتوى التعليمي للمحاضرات في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت، عن طريق مقاطع الفيديو الكامل، وذلك في نمط عرض الفيديو الكلى، أو مقاطع الفيديو الجزئى، وذلك في نمط عرض الفيديو الجزئى حيث تضمن المحتوى خمسة محاضرات كان محتواها على النحو التالي على الترتيب: حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة، حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الأولى، والتجزئة النصفية الطريقة الثانية، حساب الثبات بمعامل ألفا لكرونباك.

- **تقديم الأنشطة والتدريبات المصحوبة بالتوجيهات والتغذية الراجعة:**

بعد عرض المحتوى التعليمي من خلال فيديوهات المحاضرات الكلى/الجزئى في بيئة التعلم الإلكتروني عبرالانترنت، لابد من تنشيط وتحرير استجابة الطالبات، حيث أنه بعد مشاهدة الطالبة لفيديوهات المحاضرات سواء فى النمط الكلى أو الجزئى، تقوم الطالبة بالإجابة على أسئلة اختبار التقويم الذاتى، يلى ذلك تحميلها لملفات المهمة أو التدريب العملى، ويمكنها أخذ تغذية راجعة من زملائها أو من المعلم، من خلال لوحة التعليقات للفيديو، أم من خلال أداة المناقشة فى الموقع، أما بالنسبة للشق الثانى من التعلم فى الفصل المعكوس وهو التعليم وجهًا لوجه، فإن التعليم داخل المحاضرة يقوم على الأنشطة والتدريبات، ومناقشة الأسئلة والاستفسارات، وتوضيح أي غموض أو سوء فهم للمحتوى التعليمى المقدم من خلال الفيديو، ولذلك يكون للتغذية الراجعة دور أساسي فى أنشطة التعليم داخل المحاضرة.

- **تطبيق الاختبار محكى المرجع:**

تم تصميم مقياس لمهارات التنظيم الذاتي، وتطبيقه قبليًا وبعد عملية التعلم، كما تم إعداد اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات

الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وتطبيقه قبليًا وبعد عملية التعلم يشتمل على أسئلة موضوعية من نوعية "إكمال الفراغ"، لمناسبتها لطبيعة المحتوى التعليمي، كما تم استخدام بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وأخيرًا مقياس اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو في الفصل المعكوس بنمطيه الكلى والجزئي.

- **س : إختيار الوسائل المتعددة لبيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت، وتحديد معايير تصميمها:**

تم اختيار الوسائل التعليمية بحيث تكون مناسبة لخصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي الإلكتروني، فقد اعتمد التعلم الفردي فى بيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت على عرض المحاضرات من خلال الفيديو بنمطيه الكلى أو الجزئى، لأن الفيديو له أهمية خاصة فى الفصل المعكوس فالهدف الأساسي لاستخدام لقطات الفيديو هو إتاحة الوقت الكافي للطالبة داخل وقت المحاضرة لكي تتفاعل بشكل أفضل، كما تطلب عرض محتوى اختبارات التقويم الذاتي، وتعليمات المهمات والتدريبات استخدام النصوص والجداول الإحصائية، وقد رُوعى عند تصميمها المعايير التصميمية، والتي تم عرضها ضمن معايير تصميم الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى)، والذي تم تصميمه وتطويره فى هذا البحث .

- **تصميم السيناريوهات:**
- **إعداد سيناريو لوحة الأحداث :**

من دراسة وتحليل موضوعات المحتوى التعليمي تم تقسيمهم إلى ٥ موضوعات هى: حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة، حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الأولى، حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الثانية، حساب الثبات بمعامل ألفا لكرونباك، ونظرًا لطبيعة التعلم بالفصل المعكوس، حيث يتم البدء بالتعلم خارج وقت المحاضرة من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التى تم تطويرها، فإنه في بداية كل موضوع يتم عرض الفيديو الخاص بالمحاضرة سواء كلى أوجزئى، ثم اختبار التقويم الذاتي، ومهمة تعليمية للتدريب العملي على ما تم تعمله فى فيديو المحاضرة، لذلك قامت الباحثة بإعداد البيانات الإحصائية اللازمة لعمل التحليل الإحصائي المناسب على برنامج SPSS، والحصول على الجداول الإحصائية، التي تم استخدامها فى اختبار التقويم الذاتي، وكذلك في شرح طرق حساب الثبات فى فيديوهات المحاضرات، وبالنسبة للنصوص المستخدمة في الموقع التعليمي الإلكتروني بصفة عامة فقد تم انتقاء

النصوص الهامة والجوهرية للموضوع، حيث تم كتابة محتوى كل موضوع على بطاقة، وتمثلت الأنشطة التعليمية فى الإجابة على أسئلة التقويم الذاتي، والمهمة الخاصة بالتدريب العملي، كذلك كتابة أسئلة كل اختبار من اختبارات التقويم الذاتي، بحيث يكتب سؤال على كل بطاقة واشتملت كل بطاقة على الهدف، ورقم الإطار، والتفرعات المرتبطة بكل إطار، ثم رتبت البطاقات على لوحة الأحداث.

- **كتابة السيناريو:**

تم إعداد السيناريو، عن طريق تحويل بطاقات لوحة الأحداث لسيناريو يشتمل على رقم الصفحة، وعنوانها، ووصف لمحتويات الصفحة، وتوضيح النصوص المكتوبة، والجداول الإحصائية، ورسم كروكى للإطار، وتوضيح أساليب الربط والانتقال بين الصفحات، هذا بالنسبة للصفحات التي تحتوى على نصوص مكتوبة وجداول إحصائية، أما بالنسبة لفيديوهات المحاضرات سواء الكلية أو الجزئية فقد تم عمل سيناريو وصف الإطار، ورسم كروكى للقطة، والتعليق الصوتي، وزمن الفيديو.

- **مرحلة التطوير:**

التعلم من الفصل المعكوس كما تم توضيحه فى الإطار النظرى للبحث وإجراءاته، يتضمن تعلم إلكترونى عبر الانترنت، وتعلم فى المحاضرة وجهًا لوجه، لذلك سوف يتم عرض ما تم إنتاجه للشق الإلكترونى من الفصل المعكوس، وهو إنتاج الفيديو بنمطيه الكلى والجزئى، وإنتاج بيئة التعلم الإلكتروني بنمطى عرض الفيديو الكلى والجزئى، يلى ذلك عرض لما تم إنتاجه للشق الثانى من الفصل المعكوس، وهو التعلم وجهًا لوجه، لذلك اشتملت مرحلة التطويرعلى الخطوات التالية:

- **إنتاج الفيديو بنمطيه [الكلى ــ الجزئى] لبيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس:**

لإنتاج الفيديو بنمطيه (الكلى ــ الجزئي) فى بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، تم الاسترشاد بخطوات إنتاج الفيديو فى الفصل المعكوس التى تم عرضها فى الإطار النظري للبحث، حيث تم الإنتاج وفقا للخطوات التالية :

- **التخطيط للمحتوى التعليمى للفيديو:** حيث تم التخطيط المسبق والدقيق لمحتوى الفيديو النهائى، بحيث يخلو من الحشو والإعادة، حتى لاتمل الطالبة ويفقد انجذابها للفيديو، وقد تم التركيز على المحتوى التعليمى وإتاحة الفرصة للطالبة للإعادة إذا أرادت ذلك، حيث كانت الموضوعات التى تم تقديمها فى خمس محاضرات، كما يوضحها جدول (٥)، حيث

يوضح الجدول (٥) رقم المحاضرة، وأسماء الموضوعات التى تدور حولها كل محاضرة، وعدد أجزاء كل فيديو فى حالة النمط الجزئى.

جدول (٥) عدد الفيديوهات في النمط الكلى والجزئى

رقم المحاضرة	اسم الموضوع	عدد الفيديوهات	
		النمط الكلى	النمط الجزئى
١	حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة	١	٣
٢	حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار	١	٣
٣	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الأولى	١	٣
٤	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الثانية	١	٢
٥	حساب الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباك	١	٢

- **تسجيل الفيديو:** تم التسجيل باستخدام برنامج Camtasia Studio وهو برنامج لعمل دروس فيديو و عروض تقديمية مباشرة من خلال تصوير الشاشة، بالاضافة إلى القيام بتعديل الفيديو وصناعة المؤثرات والمونتاج، فالبرنامج يسمح بتسجيل الصوت، أو وضع تسجيلات وسائط متعددة، وفيه الكثير من المميزات مثل: تكبير الشاشة، تشغيل الكاميرا وتصوير الشاشة بدقة عالية، وتغيير شكل مؤشر الماوس، وعمل مقدمات احترافية، و مؤثرات بصرية وصوتية عديدة.
- **تحرير الفيديو:** الهدف منه إضافة مواد أو عناصر غير موجودة فيه أومعالجة الأخطاء التى قد تتواجد فى الفيديو دون الحاجة إلى تسجيل الفيديو كاملا مرة أخرى، لذلك يمكن من خلال عملية التحرير عمل بعض الإضافات التى قد تثرى المحتوى مثل: الإشارات، أو الملاحظات التى تساعد فى فهم الطالبة للمحتوى، وإضافة بعض الأشكال والتعليقات النصية، والتعديل فى الحجم، أو التقريب.
- **نشر الفيديو:** أى طريقة توصيله للطالبات، حيث أن هذه الطريقة يجب أن تُأخذ بعين الاعتبارعند إنتاج الفيديو، ذلك لأن الطريقة المستخدمة فى إيصال المادة العلمية يكون لها تأثيرعلى شكل المادة، حيث تم نشر الفيديو بنمطيه الكلى والجزئى من خلال الانترنت، وذلك فى بيئة التعلم الإلكترونى التى تم تطويرها فى هذا البحث لتحقيق هذه الغرض بالإضافة للأغراض الأخرى الخاصة بإضافة مزيد من التفاعلية للفيديو من خلال لوحة التعليقات، التى تضيف فيها الطالبات تعليقاتها على الفيديو، كذلك توفير عملية التقويم للجانب المعرفى، والجانب والمهارى وذلك من خلال اختبارات التقويم الذاتى، والتدريبات العملية، التى يتم تقديمها بعد مشاهدة الطالبة لفيديو/لفيديوهات المحاضرة سواء بالنمط الكلى أو الجزئى، وإجاباتها على اختبارات التقويم الذاتى.

- **الإنتاج الفعلي لنسختي بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي عرض الفيديو [الكلى-الجزئى] بالفصل المعكوس:**

لإنتاج بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس، تم تجهيز جميع المواد والوسائط التعليمية المطلوبة بعد معالجتها بالبرامج المتخصصة، وفى مقدمتها إنتاج فيديوهات المحاضرات سواء بنمط العرض الكلى أو الجزئى كما سبقت الإشارة إليه، وإنتاج النسختين من البيئة، وفقا للتصميم الذي أعدته الباحثتان، والذي نفذه متخصصين في مجال إنتاج المواقع وتصميم الجرافيك، حيث تم استخدام العديد من البرامج ولغات البرمجة مثل : برنامج محرر صفحات الانترنت دريم ويفر Macromedia Dream waver، وبرنامج الفلاش Macromedia flash، ولغات البرمجة المناسبة مثل: JavaScript، Ajax، HTML، وتم تصميم وإنتاج قاعدة البيانات الخاصة بإدخال عناصر وأدوات البيئة باستخدام برنامج إنتاج وتصميم قواعد البيانات MySQL، كذلك استخدمت الباحثتان برنامج معالجة النصوص Microsoft word، وبرنامج Paint وبرنامج SPSS لمعالجة البيانات الإحصائية للحصول على الجداول اللازمة لإعداد فيديوهات المحاضرات، واختبارات التقويم الذاتي، والمهمات الخاصة بالتدريب العملي على الخط، وبرنامج Camtasia Studio، لإعداد فيديوهات المحاضرات، ثم تم رفع بيئة التعلم بنمطيها (الكلى ـ الجزئى) على المساحة التي تم حجزها على الويب .

- **إنتاج الملفات الخاصة بالمهمات التعليمية داخل المحاضرة للتعلم وجهًا لوجه بالفصل المعكوس:**

تم إعطاء الطالبات داخل المحاضرة مهمتين تعليميتين، كتطبيق على المحاضرة التي تم مشاهدتها خارج المحاضرة فى بيئة التعلم الإلكتروني، حيث أن كل مهمة تتطلب ملف للبيانات يتم إعداده على برنامج SPSS، حيث راعت الباحثتان في إعداد هذه الملفات أن تكون بيانات لاختبارات حقيقية، وأن تكون المهمتان متدرجتان في الصعوبة تحقيقا لمبدأي التطبيق، والتكامل لميريل، أما بالنسبة لتعليمات كل مهمة فقد تم إعدادها على برنامج معالجة النصوص Microsoft word، أي أنه تم إنتاج عشر ملفات بيانات، وعشر ملفات تعليمات، وجدول (٦) يوضح رقم المحاضرة، وعدد المهمات على الخط، وعدد المهمات داخل المحاضرة.

جدول (٦) عدد المهمات على الخط وداخل المحاضرة

رقم المحاضرة	اسم الموضوع	عدد المهمات التعليمية	
		على الخط	في المحاضرة
١	حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة	١	٢
٢	حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار	١	٢
٣	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الأولى	١	٢
٤	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الثانية	١	٢
٥	حساب الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباك	١	٢

- **التقويم البنائي للنسخة الأولية:**

تم عرض النسختين الأوليتين من بيئة التعلم الإلكتروني بنمطي عرض الفيديو(الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس على خبراء متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، لاستطلاع آرائهم في ضوء المعايير التصميمية التي سبق إعدادها (ملحق١). كما تم تطبيق بيئة التعلم الإلكتروني بنسختيها بنمطي عرض الفيديو(الكلى- الجزئى) على عينة استطلاعية تتكون من طالبتين من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٦-٢٠١٧م، حيث عملت أحدى الطالبات فى بيئة التعلم الإلكتروني بنمط عرض الفيديو الكلى، وعملت الطالبة الثانية فى بيئة التعلم الإلكتروني بنمط عرض الفيديو الجزئى، وقد تم التطبيق البنائي مكثفا حتى يمكن الانتهاء منه خلال أسبوع، وتم متابعة الطالبتين والجلوس معهما، وتسجيل تعليقاتهما، وإجراء التعديلات اللازمة، في ضوء تعليقات العينة الاستطلاعية، وآراء الخبراء المتخصصين، حيث تم عمل مونتاج لبعض فيديوهات المحاضرات، والتأكد من أن الفيديوهات تعمل جميعًا، كذلك تم الرجوع لقاعدة البيانات للتأكد من حفظ تعليقات الطالبات على الفيديو، كذلك حفظ نتائج اختبارات التقويم الذاتي، وبذلك أصبحت بيئة التعلم الإلكتروني بنسختيها جاهزة للاستخدام فى تجربة البحث، وتم رفعها على الرابط.

- **ثالثًا: إعداد أدوات البحث:**

تمثلت أدوات البحث في: اختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS قبلي/بعدى، ومقياس مهارات التنظيم الذاتي قبلى/بعدى، وبطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى – الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وفيما عرض تفصيلي لكيفية إعداد وبناء كل أداة من أدوات البحث:

- **اختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:**

اشتمل الاختبار على عدد (٥٣) سؤالاً موضوعيًا من نوع إكمال الفراغ لمناسبتها للمحتوى التعليمي المستهدف والذي يعتمد بصفة أساسية على تفسير نتائج التحليل الإحصائى، والتي تحتاج من الطالبة إلى كتابة إجابة للحكم على ثبات الاختبارات والمقاييس، من خلال النتائج التي تعرضها الجداول الإحصائية، ملحق (٥)، وقد تم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ضمن مقرر "التقويم في تكنولوجيا التعليم"، الذي يُدرس لطالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات ـ جامعة عين شمس.

- **صياغة أسئلة الاختبار، وإعداد جدول بأرقام الأسئلة التي تقيس كل مهارة:**

فى ضوء الأهداف التعليمية، الخاصة بالجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ملحق (٢)، تم إعداد أسئلة مناسبة من حيث العدد والصياغة تقيس الجانب المعرفى لكل مهارة من مهارات حساب الثبات، حيث كانت الأسئلة من نوع إكمال الفراغ، لمناسبتها لطبيعة المحتوى التعليمي، الذي يتطلب تفسير نتائج التحليل الإحصائى، والحكم على ثبات الاختبارات، ويوضح جدول (٧) التالي أرقام الأسئلة فى الاختبار، والتي تقيس الجانب المعرفى لكل مهارة من المهارات الرئيسية.

جدول (٧) أرقام الأسئلة فى الاختبار والمهارات التى تقيسها

المهارات الرئيسية	أرقام الأسئلة فى الاختبار
تجميع مفردات الاختبار (ككل- الزوجية- الفردية).	١-٧
حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة.	٢٣-٢٦، ٣٠-٣٣، ٤٢-٤٣، ٤٩-٥٣
حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار.	١١-١٢، ٣٠-٣٣، ٣٤-٣٨
حساب الثبات بالتجزئة النصفية بالطريقة الأولى Correlation.	٣٠-٣٣، ٣٩-٤١، ٤٤-٤٨
حساب الثبات بالتجزئة النصفية بالطريقة الثانية Scale .	٨-١٠ ، ١٨-١٩، ٢١-٢٢، ٢٧-٢٩
حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك.	١٣-١٧، ١٨-٢٠، ٢٢

- **صياغة تعليمات الاختبار ونموذج الإجابة :**

تمت صياغة تعليمات الاختبار بحيث تضمنت: الهدف من الاختبار، زمن الاختبار، عدد مفردات الاختبار، كيفية الإجابة على مفردات الاختبار، درجة كل مفردة والاختبار ككل، وتم تصميم نموذجًا للإجابة على أن تحسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفراً للإجابة غير الصحيحة، وبالتالي كان مجموع درجات الاختبار(٥٣) درجة، تحصل عليها الطالبة إذا أجابت إجابة صحيحة على جميع أسئلة الاختبار.

- **تحديد صدق الاختبار :**

تم مراجعة مفردات الاختبار للتأكد من الدقة العلمية، واللغوية، وشمول الأسئلة لجميع الأهداف التعليمية، ومناسبة المفردات للجانب المعرفي للمهارات التى تقيسها أسئلة الاختبار، ووضوحها وبعدها عن الغموض

وكذلك مراجعة تعليمات الاختبار للتأكد من سهولة فهمها ووضوحها وذلك من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم، وتم الأخذ بالملاحظات والمقترحات التى أبداها السادة المحكمون عند إعداد الصورة النهائية للاختبار.

- **حساب ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلى) لنتائج التطبيق البعدى للاختبار، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، حيث كان معامل الثبات (∝) يساوى (٠.٨٢)، وهذا يدل على تمتع الاختبار بدرجة ثبات عالية.

- **حساب معاملات التمييز:**

تراوحت معاملات التمييز بين (٠.٥٦، ٠.٨١)، مما يدل على القدرة التمييزية لمفردات الاختبار.

- **حساب زمن الاختبار:**

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وحساب الزمن الذى استغرقته الطالبات فى الإجابة على جميع أسئلة الاختبار، وقراءة التعليمات، تم تحديد الزمن الكلى للاختبار بمقدار (١٢٠ق)، هذا ولم يتم تطبيق الاختبار، ولا تصحيحه إلكترونيًا، لأنه يحتاج لكتابة إجابات طويلة وبأكثر من طريقة.

- **بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:**

تم إعداد ثماني بطاقات لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وقد تم إعداد هذه البطاقات وفقًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من بطاقات الملاحظة، على النحو التالى:**
  - بطاقة الملاحظة (١): تهدف إلى قياس مهارات تجميع Compute مفردات الاختبارات ككل.
  - بطاقة الملاحظة (٢): تهدف إلى قياس مهارات تجميع المفردات الزوجية للاختبارات.
  - بطاقة الملاحظة (٣): تهدف إلى قياس مهارات تجميع المفردات الفردية للاختبارات.
  - بطاقة الملاحظة (٤): تهدف إلى قياس مهارات حساب ثبات الاختبارات بطريقة الصور المتكافئة.

- بطاقة الملاحظة (٥): تهدف إلى قياس مهارات حساب ثبات الاختبارات بطريقة إعادة الاختبار.
- بطاقة الملاحظة (٦): تهدف إلى قياس مهارات حساب ثبات الاختبارات بالطريقة الأولى للتجزئة النصفية.
- بطاقة الملاحظة (٧): تهدف إلى قياس مهارات حساب ثبات الاختبارات بالطريقة الثانية للتجزئة النصفية.
- بطاقة الملاحظة (٨): تهدف إلى قياس مهارات حساب ثبات الاختبارات بطريقة معامل ألفا لكرونباك.

- **صياغة الصورة المبدئية لبطاقات الملاحظة:**

تم صياغة بنود البطاقات تبعًا للأهداف المهارية التى تم تحديدها لموضوعات المحتوى التعليمي التى تتمثل فى طرق حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ملحق (٦)، حيث تم قياس الجانب المعرفي للأهداف التعليمية المهارية من خلال اختبار قياس الجانب المعرفى كما سبق ذكره سالفا، وذلك لأن تمكن طالبات عينة البحث من المعارف التي تتضمنها هذه الأهداف متطلب أساسي حتى تتمكن الطالبات من هذه المهارات، وقد تضمنت كل بطاقة ثلاثة أعمدة، العمود الأول يختص بالمهارة المراد ملاحظتها والعمودين الثاني والثالث للدرجة، حيث تُعطى الطالبة درجة واحدة فى حالة تأديتها المهارة كاملة، وتعطى (صفرًا) في حالة عدم تأديتها للمهارة ويوضح جدول (٨) عنوان كل بطاقة، وعدد بنودها، كما يوضح جدول (٩) مواصفات هذه البطاقات.

جدول (٨) عنوان بطاقات الملاحظة وعدد بنودها

رقم البطاقة	عنوان البطاقة	عدد البنود	رقم البطاقة	عنوان البطاقة	عدد البنود
(١)	تجميع مفردات الاختبار ككل.	١٥	(٥)	حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار.	١٠
(٢)	تجميع المفردات الزوجية للاختبار.	١٥	(٦)	حساب الثبات بالطريقة الأولى للتجزئة	١٠
(٣)	تجميع المفردات الفردية للاختبار.	١٥	(٧)	حساب الثبات بالطريقة الثانية للتجزئة	١٠
(٤)	حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة.	١٠	(٨)	حساب الثبات بطريقة معامل ألفا	٧
المجموع الكلى للبنود = ٩٢					

يتضح من جدول (٨)، أن عدد مهارات البطاقات الثماني تساوى (١٥، ١٥، ١٥، ١٠، ١٠، ١٠، ٧) على الترتيب، وأن مهارات الثلاث بطاقات الأولى هى مهارات أدائية على برنامج SPSS، أما البطاقات بداية من البطاقة الرابعة فتحتوى على المهارات الأدائية، بالإضافة إلى مهارات تفسير الجداول الإحصائية، للحكم على ثبات الاختبارات بالطرق المختلفة لحساب الثبات.

جدول (٩) مواصفات بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS

م	المهارة التى تقيسها البطاقات	عدد المهارات الأدائية	عدد مهارات التفسير	النسبة المئوية
١	تجميع مفردات الاختبار ككل	١٥	—	%١٦
٢	تجميع المفردات الزوجية للاختبار	١٥	—	%١٦
٣	تجميع المفردات الفردية للاختبار	١٥	—	%١٦
٤	حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة	٧	٣	%١١
٥	حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار	٧	٣	%١١
٦	حساب الثبات بطريقة التجزئة (طريقة ١)	٧	٣	%١١
٧	حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (طريقة ٢)	٨	٢	%١١
٨	حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباك	٥	٢	%٨
	النسبة المئوية	%٨٦	%١٤	%١٠٠

- **الصورة النهائية لبطاقات الملاحظة:**

تطلب الحصول على الصورة النهائية للبطاقات ملحق (٧)، إجراء ما يلى :

- **تحديد صدق البطاقات:**

تم فى هذه الخطوة عرض البطاقات على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول الدقة العلمية واللغوية لبنود البطاقات، ومدى ملائمتها للأهداف التعليمية، والتأكد من تسلسلها المنطقي، وإبداء أي ملاحظات أو مقترحات، وقد وافق السادة المحكمين على شمول البطاقات للجوانب السابقة، وتم عمل جميع التعديلات المطلوبة.

- **ثبات البطاقات:**

تم حساب ثبات كل بطاقة على حدة، وثبات البطاقات ككل، باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلي)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والذي يوضح نتائجه جدول (١٠):

جدول (١٠) معامل الثبات (α) لكل بطاقة على حدة والبطاقات ككل

رقم البطاقة	عدد البنود	قيمة معامل (α)	رقم البطاقة	عدد البنود	قيمة معامل (α)
١	١٥	٠.٨٨	٥	١٠	٠.٨٥
٢	١٥	٠.٨٧	٦	١٠	٠.٨٦
٣	١٥	٠.٨٦	٧	١٠	٠.٧٣
٤	١٠	٠.٨٨	٨	٧	٠.٦١
البطاقات ككل	٩٢ بند	قيمة معامل (α) = ٠.٨٧			

يتضح من جدول (١٠)، أن قيمة معامل الثبات (∝) للبطاقات ككل تساوى (٠.٨٧)، وهذا يدل على تمتع البطاقات ككل بدرجة ثبات مرتفعة جداً وكانت معاملات الثبات (∝) للبطاقات الثمانية كل على حدة تتراوح (من ٠.٦١ إلى ٠.٨٨)، وهى معاملات ثبات تقع فى المدى المتوسط والمرتفع، وهو مدى مقبول، يؤدى للثقة في النتائج التي أسفرت عنها هذه الأداة.

- **مقياس مهارات التنظيم الذاتي:**

اشتمل المقياس على عدد ثمانى أبعاد بإجمالي (٣٥) مهارة، ملحق (٨)، وقد تم إعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن مهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات عينة البحث (المجموعتين التجريبيتين)، وذلك بعد دراستهن للمحتوى التعليمي من خلال الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى).

- **مصادر بناء وتحديد أبعاد المقياس:**

تم تحديد الأبعاد التي تضمنها مقياس مهارات التنظيم الذاتي، في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بمهارات التنظيم الذاتي، بالإضافة لإطلاع الباحثتان على العديد من مقاييس التنظيم الذاتي التي قدمتها تلك الدراسات والبحوث، حيث تم تحديد ثمانية أبعاد أساسية للمقياس، وهى: وضع الأهداف، تنظيم بيئة التعلم، إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، إدارة الوقت، البحث عن المساعدة، تقييم الذات، الفعالية الذاتية، استخدام الإستراتيجية المعرفية، ويضم كل بعد عدد من المهارات كما هو موضح في جدول (١١) مواصفات مقياس مهارات التنظيم الذاتي.

- **بناء المقياس وصياغة عباراته:**

تم صياغة عبارات المقياس (المهارات) فى صورة عبارات تقريرية تصف سلوك الطالبات حول مهارات التنظيم الذاتي، وذلك لإعداد الصورة المبدئية للمقياس، حيث كان ميزان التقدير لعبارات المقياس من النوع الثلاثي: "تنطبق، تنطبق أحيانًا، لا تنطبق"، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات: "٣، ٢، ١" على الترتيب، لذلك فإن أعلى درجة للمقياس تكون (١٠٥ درجة)، وأقل درجة (٣٥ درجة) ويوضح جدول (١١) مواصفات المقياس.

من جدول (١١) يتضح أن المقياس يتكون من ثمانية أبعاد، وأن عدد العبارات التي تمثل مهارات التنظيم الذاتي لكل بعد تساوى: (٣، ٣، ٦، ٣، ٤، ٧، ٤، ٥) على الترتيب، بإجمالي (٣٥) عبارة، أي عدد مهارات التنظيم الذاتي التي يتضمنها المقياس ٣٥ مهارة موزعة على ثمانية أبعاد.

جدول (١١) مواصفات مقياس مهارات التنظيم الذاتي

رقم البعد	البعد	عدد المهارات	النسبة المئوية لعدد عبارات كل بعد	أرقام الأسئلة في الاختبار
١	وضع الأهداف	٣	%٩	١-٣
٢	تنظيم بيئة التعلم	٣	%٩	٤-٦
٣	إدارة استراتيجيات ومهام التعلم	٦	%١٧	٧-١٢
٤	إدارة الوقت	٣	%٩	١٣-١٥
٥	البحث عن المساعدة	٤	%١١	١٦-١٩
٦	تقييم الذات	٧	%٢٠	٢٠-٢٦
٧	الفعالية الذاتية	٤	%١١	٢٧-٣٠
٨	استخدام الإستراتيجية المعرفية	٥	%١٤	٣١-٣٥
	المجموع والنسبة المئوية	٣٥	%١٠٠	١-٣٥

- **صياغة تعليمات المقياس:**

تمت صياغة تعليمات المقياس بحيث تضمنت: الهدف من المقياس، زمن الإجابة، كيفية الإجابة على عبارات المقياس، درجة كل عبارة على ميزان التقدير، حيث كانت الدرجة الكلية للمقياس في حالة أن جميع العبارات "تنطبق" على الطالبة تساوى (١٠٥) درجة، وكانت الدرجة في حالة أن العبارات جميعها "تنطبق أحيانًا" على الطالبة تساوى (٧٠) درجة، أما في حالة أن العبارات جميعها لا تنطبق على الطالبة فتكون الدرجة (٣٥) درجة.

- **تحديد صدق المقياس:**

- **صدق المحتوى:** تم تقدير صدق المحتوى من خلال عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي فى سلامة صياغة عبارات المقياس، وصلاحيتها لقياس مهارات التنظيم الذاتي وملائمتها لمستوى طالبات عينة البحث، ومدى وضوح تعليمات المقياس وتم تعديل المقياس فى ضوء آراء السادة المحكمين، حيث تم حذف العبارات غير الواضحة من حيث الصياغة أو المكررة، وتم قبول العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، وبذلك أصبح المقياس صالحا للتطبيق على طالبات التجربة الاستطلاعية، ومن ثم التجربة النهائية للبحث.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمى إليه، كذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة المقياس ككل، كما يتضح من جدول (١٢).

يتضح من جدول (١٢)، أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمى إليه تتسم بارتباط موجب تختلف قوته من عبارة لأخرى، حيث يتراوح (من ٠.٧٠ إلى ٠.٧٥) بالنسبة لمفردات البعد الأول، (من ٠.٤٤ إلى ٠.٨٩) بالنسبة لمفردات البعد الثاني،(من ٠.٣٧ إلى ٠.٧٨) بالنسبة لمفردات البعد الثالث، (من ٠.٧٢ إلى ٠.٨١) بالنسبة لمفردات البعد الرابع

(من ٠.٤٣ إلى ٠.٧٥) بالنسبة لمفردات البعد الخامس، (من ٠.٣١ إلى ٠.٦٨) بالنسبة لمفردات البعد السادس، (من ٠.٦٢ إلى ٠.٨٠) بالنسبة لمفردات البعد السابع، (من ٠.٢٤ إلى ٠.٥٨) بالنسبة لمفردات البعد الثامن، وبمقارنة هذه المعاملات بمعاملات ارتباط مفردات كل بعد بالأبعاد الأخرى وجد أنها أقل من حيث الاتجاه والقوة مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، كذلك تحققت معاملات ارتباط بمقدار(٠.٥٧، ٠.٦٣، ٠.٨٠، ٠.٥٥، ٠.٦١، ٠.٧٠، ٠.٦٧، ٠.٦١) للأبعاد الثمانية على الترتيب بين درجات كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل أيضًا على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد، ودرجة البعد والمقياس ككل

البعد	أرقام العبارات	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
الأول وضع الأهداف	١	٠.٧٥	٠.٥٧
	٢	٠.٧٠	
	٣	٠.٧٤	
الثاني تنظيم بيئة التعلم	٤	٠.٤٤	٠.٦٣
	٥	٠.٨٩	
	٦	٠.٤٣	
الثالث إدارة استراتيجيات ومهام التعلم	٧	٠.٧٤	٠.٨٠
	٨	٠.٤٨	
	٩	٠.٧٨	
	١٠	٠.٦٤	
	١١	٠.٥٤	
	١٢	٠.٣٧	
الرابع إدارة الوقت	١٣	٠.٧٢	٠.٥٥
	١٤	٠.٨٠	
	١٥	٠.٨١	
الخامس البحث عن المساعدة	١٦	٠.٧٥	٠.٦١
	١٧	٠.٥٤	
	١٨	٠.٥٦	
	١٩	٠.٤٣	
السادس تقييم الذات	٢٠	٠.٦٥	٠.٧٠
	٢١	٠.٦٨	
	٢٢	٠.٤٥	
	٢٣	٠.٤٢	
	٢٤	٠.٤٠	
	٢٥	٠.٣١	
	٢٦	٠.٦٦	
السابع الفعالية الذاتية	٢٧	٠.٦٢	٠.٦٧
	٢٨	٠.٦٨	
	٢٩	٠.٧٣	
	٣٠	٠.٨٠	
الثامن استخدام الإستراتيجية المعرفية	٣١	٠.٥٤	٠.٦١
	٣٢	٠.٢٤	
	٣٣	٠.٥٠	
	٣٤	٠.٥٨	
	٣٥	٠.٣٧	

- **حساب ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلى)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والذي يوضح نتائجه جدول (١٣):

جدول (١٣) معامل الثبات (∝) للمقياس ككل وأبعاده الثمانية

رقم البعد	البعد/المقياس ككل	قيمة معامل (∝)
١	وضع الأهداف	٠.٦٥
٢	تنظيم بيئة التعلم	٠.٦١
٣	إدارة استراتيجيات ومهام التعلم	٠.٧٣
٤	إدارة الوقت	٠.٦٤
٥	البحث عن المساعدة	٠.٦٨
٦	تقييم الذات	٠.٦٦
٧	الفعالية الذاتية	٠.٧٤
٨	استخدام الإستراتيجية المعرفية	٠.٦٧
	المقياس ككل	٠.٧٥

يتضح من جدول (١٣)، أن قيمة معامل الثبات (∝) للمقياس ككل تساوى (٠.٧٥)، وهذا يدل على تمتع المقياس ككل بدرجة ثبات مرتفعة، وكانت معاملات الثبات (∝) للأبعاد الثمانية للمقياس تتراوح (من ٠.٦١ إلى ٠.٧٤)، وهى معاملات ثبات مرضية لكونها تقع فى المدى المتوسط المقبول.

- **مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه [الكلى ـ الجزئى] بالفصل المعكوس :**

اشتمل المقياس على عدد ثلاثة محاور بإجمالي (٢٢) عبارة، ملحق (٩)، حيث كانت هناك عبارات عامة تخص قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة فى الفصل المعكوس، وعددها (١٢) عبارة، وعدد (٤) عبارات تخص طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وعدد (٦) عبارات تخص طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وقد تم إعداد المقياس وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن اتجاهات طالبات عينة البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة بالفصل المعكوس، والكشف عن اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين نحو قيمة استخدام نمطى عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس.

- **مصادر بناء وتحديد عبارات المقياس:**

تمت الاستعانة ببعض المصادر عند بناء المقياس منها: الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بموضوع البحث، بالإضافة لإطلاع الباحثتان على العديد من مقاييس استطلاع الرأي والاتجاهات نحو التعلم من الفصل المعكوس بصفة عامة، واستخدام الفيديو بصفة خاصة، حيث تم تصنيف عبارات المقياس إلى: عبارات عامة تخص قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة فى

الفصل المعكوس، وعددها (١٢) عبارة، وعبارات تخص طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن باستخدام الفيديو الكلى بالفصل المعكوس وعددها (٤) عبارات، وعبارات تخص طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللاتى درسن باستخدام الفيديو الجزئي بالفصل المعكوس، وعددها (٦) عبارات، كما هو موضح فى جدول مواصفات مقياس الاتجاهات.

- **قياس شدة الاستجابة:**

تم إعداد هذا المقياس وفقًا لطريقة ليكرت (مقياس ليكرت الخماسى) حيث رأت الباحثتان مناسبة هذه الطريقة لأهداف البحث، ولأنها أكثر الطرق شيوعًا فى بناء المقاييس النفسية والتربوية، حيث وضعت خمسة احتمالات للإجابة على عبارات المقياس، تتفاوت فى شدتها بين الموافقة التامة والمعارضة التامة، وهوالمدى الذى تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات، يوضحها جدول (١٤)، على النحو التالى:

جدول (١٤) ميزان التقدير لمقياس الاتجاهات

نوع العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
موجبة	٥	٤	٣	٢	١
سالبة	١	٢	٣	٤	٥

وتتطلب الإجابة على عبارات المقياس وضع علامة (√)، في المكان الذي يوافق اتجاه الطالبة، ويبين الرقم درجة الاستجابة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على الاتجاهات الإيجابية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على الاتجاهات السلبية، وذلك فى حالة العبارات الموجبة، والعكس فى حالة العبارات السالبة.

- **بناء المقياس وصياغة عباراته :**

تمت صياغة عبارات المقياس فى صورة عبارات تقريرية تصف اتجاهات الطالبات نحو قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة، والفيديو بنمطيه بالفصل المعكوس، بحيث كانت هذه العبارات قصيرة وأحادية البعد، أى تتعلق بمفهوم واحد فقط، وتم صياغتها بطريقة يسهل فهمها، وبعدد متساوى من العبارات السالبة والموجبة، والتى تم توزيعها بطريقة عشوائية فى المقياس، بحيث لا تأتى أكثر من ثلاثة عبارات موجبة أو سالبة متتالية، حيث تكون المقياس من عبارات عامة تجيب عليها جميع الطالبات، وتخص قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة فى الفصل المعكوس، وعددها (١٢) عبارة، وعبارات تخص طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وعددها (٤) عبارات، وعبارات تخص طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وعددها (٦) عبارات، ويوضح جدول (١٥)

مواصفات المقياس، كما يوضح جدول (١٦)، أرقام المفردات الموجبة والسالبة التى تكون منها المقياس.

جدول (١٥) مواصفات مقياس الاتجاهات نحو قيمة الفيديو فى الفصل المعكوس

المحاور	نوع العبارة		النسبة المئوية لعدد البنود
	الموجبة	السالبة	
العبارات العامة لجميع الطالبات	٦	٦	٥٥%
العبارات التي تخص المجموعة التجريبية الأولى	٢	٢	١٨%
العبارات التي تخص المجموعة التجريبية الثانية	٣	٣	٢٧%
النسبة المئوية لمجموع العبارات الموجبة والسالبة	٥٠%	٥٠%	١٠٠%

جدول (١٦) أرقام المفردات الموجبة والسالبة فى مقياس الاتجاهات نحو قيمة الفيديو

المحاور	نوع العبارة		المجموع
	الموجبة	السالبة	
العبارات العامة لجميع الطالبات	١-٢-٥-٨-١٠-١١	٣-٤-٦-٧-٩-١٢	١٢
العبارات التي تخص المجموعة التجريبية الأولى	١٥-١٦	١٣-١٤	٤
العبارات التي تخص المجموعة التجريبية الثانية	١٧-٢٠-٢٢	١٨-١٩-٢١	٦
المجموع	١١	١١	٢٢

- **تصحيح عبارات المقياس:**

لحساب درجة الطالبة على كل عبارة، تم إعطاء أوزان لكل بديل من بدائل الاستجابات الخمس فى صورة درجات متتالية تبدأ من ١ ــ ٥، وعند التصحيح تمنح أى من الدرجات ١، ٢، ٣، ٤، ٥، بحيث تكون درجة البديل المحايد ٣، وتقل الدرجة للاتجاه السلبي، وتزداد للاتجاه الإيجابي، وعند التعامل مع العبارات السالبة يتم عكس التقدير، حتى يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن اتجاهات الطالبات.

- **صياغة تعليمات المقياس :**

تمت صياغة تعليمات المقياس بحيث تضمنت: الهدف من المقياس، زمن الإجابة، كيفية الإجابة على عبارات المقياس.

- **تحديد صدق المقياس:**

- **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث: إعادة صياغة وتعديل بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحًا، ومن حيث صلاحيتها لقياس اتجاهات الطالبات نحو قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة والفيديو بنمطيه بالفصل المعكوس، ومدى وضوح تعليمات المقياس، وتم تعديل المقياس فى ضوء آراء السادة المحكمين، حيث تم قبول العبارات التي

حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، وبذلك أصبح المقياس صالحاً للتطبيق على طالبات التجربة الاستطلاعية، ومن ثم التجربة النهائية للبحث.

- **صدق الاتساق الداخلي :** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة ومجموع درجات البعد الذى تنتمى إليه، كذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد، ودرجة المقياس ككل، كما يتضح من جدول (١٧):

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين العبارة والبعد، والبعد والمقياس ككل

البعد	أرقام العبارات	العبارة والبعد	البعد والمقياس	البعد	أرقام العبارات	العبارة والبعد	البعد والمقياس
عامة	١	٠.٥٥	٠.٧٦	فيديو الكلى	١٣	٠.٧١	٠.٦١
	٢	٠.٦٧			١٤	٠.٦٣	
	٣	٠.٦٤			١٥	٠.٥٧	
	٤	٠.٥٤			١٦	٠.٤٥	
	٥	٠.٧٣		فيديو الجزئى	١٧	٠.٩٠	٠.٦٩
	٦	٠.٥٣			١٨	٠.٩٢	
	٧	٠.٧٤			١٩	٠.٩٤	
	٨	٠.٥٦			٢٠	٠.٧٤	
	٩	٠.٦٨			٢١	٠.٧٢	
	١٠	٠.٧٨			٢٢	٠.٩٠	
	١١	٠.٦٤			١٧	٠.٩٠	
	١٢	٠.٥٤			١٨	٠.٩٢	

يتضح من جدول (١٧)، أن معاملات الارتباط تتراوح من: ٠.٥٣ إلى ٠.٧٨، بين درجة كل عبارة من العبارات العامة، ومجموع درجات هذا البعد، وتتراوح من: ٠.٤٥ إلى ٠.٧١، بالنسبة لعبارات مجموعة الفيديو الكلى، وتتراوح من: ٠.٧٢ إلى ٠.٩٢، بالنسبة لعبارات مجموعة الفيديو الجزئى، وهى معاملات ارتباط موجبة تختلف قوتها من المتوسطة للمرتفعة، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، كذلك تحققت معاملات ارتباط بمقدار(٠.٧٦، ٠.٦١، ٠.٦٩) بين مجموع درجات كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل أيضًا على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

- **حساب ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا" لكرونباخ (معامل الاتساق الداخلى)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، والذي يوضح نتائجه جدول (١٨):

جدول (١٨) معامل الثبات (∝) لأبعاد المقياس، والمقياس ككل

رقم البعد	الأبعاد/المقياس ككل	قيمة معامل (∝)
١	العبارات العامة	٠.٧٧
٢	عبارات الفيديو الكلى	٠.٦٥
٣	عبارات الفيديو الجزئى	٠.٦٧
	المقياس ككل	٠.٨٤

يتضح من جدول (١٨)، أن قيمة معامل الثبات (∝) للمقياس ككل تساوى (٠.٨٤)، وهذا يدل على تمتع المقياس ككل بدرجة ثبات مرتفعة، وكانت معاملات الثبات (∝) للأبعاد الثلاثة تتراوح (من ٠.٦٥ إلى ٠.٧٧)، وهى معاملات ثبات تقع بين المدى المتوسط والمرتفع لمعاملات الثبات.

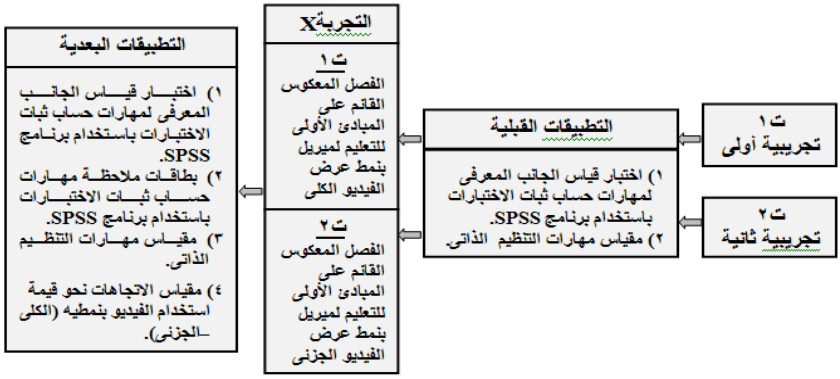
• رابعًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٧-٢٠١٨م، واللاتي بلغ عددهن (٢٦) طالبة، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية الأولى: بلغ عددها (١٣) طالبة تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.
- المجموعة التجريبية الثانية: بلغ عددها (١٣) طالبة تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئي، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل.

• خامساً: التصميم التجريبى للبحث:

فى ضوء المتغير المستقل موضع البحث الحالى وأنماطه، استخدم فى هذا البحث التصميم التجريبى ذو المجموعتين التجريبيتين، وقياس قبلى وبعدى وذلك فى معالجتين مختلفتين، حيث تم اختيار عينة البحث، وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين متكافئتين، ثم التطبيق القبلى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس مهارات التنظيم الذاتى، على كل من المجموعتين، ثم تطبيق المتغير المستقل بنمطيه على كل مجموعة (المعالجة التجريبية)، ثم التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، وبطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس مهارات التنظيم الذاتى، ومقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطيه (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، ويوضح شكل (١٥) التصميم التجريبى للبحث.



شكل (١٥) التصميم التجريبى

• سادساً: إجراء تجربة البحث:

تم إجراء تجربة البحث وفقاً للخطوات التالية :

- تم تطبيق تجربة البحث على طالبات الفرقة الرابعة شعبة تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية البنات – جامعة عين شمس، حيث استغرق التطبيق ستة أسابيع، وذلك فى الفصل الدراسى الثانى للعام الجامعى٢٠١٧-٢٠١٨م بواقع أسبوع لكل محاضرة من المحاضرات الخمس، بالإضافة للأسبوع الذى تمت فيه الجلسة التمهيدية مع الطالبات، وحيث أن الفصل المعكوس يعتمد فى الشق الأول منه على التعلم الإلكترونى عبر الانترنت، والشق الثانى يتم فى وقت المحاضرة الرسمى وجهًا لوجه، ولأن الفصل المعكوس للبحث الحالى قائم على المبادىء الأولى للتعليم لميريل فقد سار تطبيق البحث فى البيئتين عبر الانترنت، ووجهًا لوجه، على النحو التالى، حيث يوضح جدولى (١٩)، (٢٠)، الأنشطة والمهمات التعليمية الأساسية التى تمت فى كل من البيئتين:

جدول (١٩) المهمات والأنشطة التعليمية للتعلم الإلكتروني عبر الانترنت

الأسبوع	موضوع المحاضرة	عدد الفيديوهات		عدد اختبارات التقويم الذاتي		عدد المهمات	
		كلي	جزئي	كلي	جزئي	كلي	جزئي
الأول	حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة	١	٣	١	٣	١	١
الثاني	حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار	١	٣	١	٣	١	١
الثالث	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الأولى	١	٣	١	٣	١	١
الرابع	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الثانية	١	٢	١	٢	١	١
الخامس	حساب الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباك	١	٢	١	٢	١	١

جدول (٢٠) المهمات التعليمية فى المحاضرة وجهًا لوجه بالفصل المعكوس

الأسبوع	موضوع المحاضرة	عدد المهمات	
		كلي	جزئى
الأول	حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة	٢	٢
الثاني	حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار	٢	٢
الثالث	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الأولى	٢	٢
الرابع	حساب الثبات بالتجزئة النصفية الطريقة الثانية	٢	٢
الخامس	حساب الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباك	٢	٢

- **بالنسبة للتعلم الإلكتروني الفردي المستقل عبر الانترنت:**

تم تصميم الفصل المعكوس للبحث الحالي على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، حيث تم دمج مبدأ التنشيط، ومبدأ العرض، ومبدأ التطبيق خارج وقت المحاضرة الرسمي فى التعلم عبر الانترنت ببيئة التعلم الإلكتروني التي تم تطويرها لهذا الغرض، حيث تمثل مبدأ التنشيط، فى عرض فيديوهات مراجعة للطالبات إذا أقتضى الأمر ذلك، بينما تمثل مبدأ العرض، فى شرح المعلومات الجديدة من خلال محاضرات الفيديو المصغرة بنمطيه (الكلى ـ الجزئى)، حيث شاهدت طالبات المجموعة التجريبية الأولى مقاطع الفيديو التي تعرض المهارة كاملة (الكلى)، بينما شاهدت طالبات المجموعة التجريبية الثانية مقاطع الفيديو التي تعرض المهارة على أجزاء (الجزئى)، وذلك خارج وقت المحاضرة، ويوضح جدول (١٩) عدد فيديوهات كل محاضرة في بيئة التعلم الإلكتروني بنمط عرض الفيديو الكلى، وبيئة التعلم الإلكتروني بنمط عرض الفيديو الجزئى، أما مبدأ التطبيق، فقد تمثل في إعطاء الطالبات اختبارات تقويم ذاتي قصيرة على الفيديو الكامل، أو مجموعة من الاختبارات على كل جزء من أجزاء المهارة فى حالة الفيديو الجزئى لتقييم تعلم الطالبات للجانب المعرفي للمهارات التي عرضها عليهن الفيديو ويوضح جدول (١٩) عدد الاختبارات فى النمطين (الكلى- الجزئى)، بالإضافة إلى إعطاء الطالبات في كل من المجموعتين التجريبيتين مهمة لتنفيذها من خلال المهارات المعروضة في الفيديو، لإحضارها بعد حلها في وقت المحاضرة وذلك لتقييم الجانب الأدائي للمهارة التي تم عرضها فى الفيديو، كما يتضح من جدول (١٩)، هذا وقد ساعدت نتائج الطالبات في اختبارات التقويم الذاتي وكذلك المهمة التعليمية الباحثتان في تصميم المهمات التعليمية، والأنشطة التي ستتم فى وقت المحاضرة وجهًا لوجه.

- **بالنسبة للتعليم وجهًا لوجه داخل المحاضرة:**

تم تصميم التعليم فى داخل المحاضرة وفقًا لمبدأ التنشيط، ومبدأ التطبيق ومبدأ التكامل، حيث تمثل مبدأ التنشيط فى مراجعة أستاذ المقرر للمهارات

التي شاهدتها الطالبات في الفيديوهات الخاصة بالمحاضرات، لتوضيح أى جوانب غامضة لديهن، أما مبدأ التطبيق فقد تمثل فى قيام الطالبات بتطبيق ما تعلموه عن طريق تنفيذ بعض المهمات البسيطة بأنفسهن، أما بالنسبة لمبدأ التكامل فقد تم تحقيقه من خلال تنفيذ الطالبات لمهمات أكثر تعقيداً، وذلك فى مجموعات بدعم من أستاذ المقرر والزميلات، ويوضح جدول (٢٠) عدد المهمات التى تمت داخل المحاضرة وجهاً لوجه.

- **التطبيق القبلى لأدوات البحث:** تم تطبيق اختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس مهارات التنظيم الذاتى على المجموعتين التجريبيتين.
- تم إعداد جلسة تمهيدية مع الطالبات قبل البدء فى تجربة البحث باستخدام جهاز Data show، وذلك لتعريفهن بالهدف من بيئة التعلم الإلكترونى بنمطى عرض الفيديو الكلى والجزئى، وتعريفهم بعنوان البيئة URL، وكيفية الدخول باسم الدخول، وكلمة المرور، ومكونات البيئة، ووظيفة كل رابط، وكيفية السير فى تعلم كل محاضرة من المحاضرات الخمس، وكيفية كتابة التعليقات على الفيديوهات والإجابة على أسئلة التقويم الذاتى، وتحميل ملفات المهمة أو التدريب العملى.
- تم تقسيم طالبات عينة البحث وعددهن (٢٦) طالبة إلى مجموعتين أحدهما تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى فى بيئة التعلم الإلكترونى للفصل المعكوس، والأخرى تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى.
- التأكد من تجانس المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق القبلى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS: حيث تم تحليل نتائج التطبيق القبلى للاختبار، قبل البدء فى التجربة الأساسية للبحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney Rank-Sum U Test، والذى يوضح نتائجه جدول (٢١):

جدول (٢١) اختبار مان ويتنى لدلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات التطبيق القبلى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS للمجموعتين التجريبيتين

التطبيق القبلى	نمط الفيديو	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
اختبار قياس الجانب المعرفى	الكلى	١٣	١٣.١٩	٨٠.٥	٠.٢٥٢	٠.٨٠١	غير داله
	الجزئى	١٣	١٣.٨١				

يتضح من نتائج جدول (٢١)، أن قيمة متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق القبلى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، (١٣.١٩، ١٣.٨١) على الترتيب، ويتضح كذلك أن (U = ٨٠.٥، Z = ٠.٢٥٢، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أي أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، وهذا يعنى تجانس المجموعتين، أى أن الطالبات فى كل من المجموعتين، لم يكن بينهن فروق فى الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، قبل البدء فى تجربة البحث، ومن ثم فإن أى فروق بعد إجراء التجربة يمكن إرجاعها إلى تأثير متغيرات البحث.

- التأكد من تجانس المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق القبلى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى: حيث تم تحليل نتائج التطبيق القبلى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، قبل البدء فى التجربة الأساسية للبحث، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، والذى يوضح نتائجه جدول (٢٢):

جدول (٢٢) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق القبلى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى

التطبيق القبلى	نمط الفيديو	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
مقياس مهارات التنظيم الذاتى	كلى	١٣	٧٩.٠٠	١.٨٥	٢٤	٠.٣٩٨	٠.٦٩٤	غير داله
	جزئى	١٣	٨٠.٨٥					

يتضح من نتائج جدول (٢٢) أن قيم متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، فى التطبيق القبلى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى قد بلغت (٧٩ ٨٠.٨٥) على الترتيب، كما يتضح من الجدول أن (ت = ٠.٣٩٨، د.ح = ٢٤، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أي أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، وهذا يعنى تجانس المجموعتين، أى أن الطالبات فى كل من المجموعتين، لم يكن بينهن فروق فى مهارات التنظيم الذاتى، قبل البدء فى تجربة البحث، ومن ثم فإن أى فروق بعد إجراء التجربة يمكن إرجاعها إلى تأثير متغيرات البحث.

- قامت الباحثتان بعمل اسم مستخدم، وكلمة سر لكل طالبة للدخول بها على بيئة التعلم الإلكترونى بنمطيه الكلى والجزئى.
- تابعت الباحثتان تنفيذ الطالبات للمهام والأنشطة التعليمية على الخط وذلك من خلال لوحة التحكم الخاصة ببيئة التعلم الإلكترونى، والتى من

خلالها يمكن قراءة جميع تعليقات طالبات المجموعتين على فيديوهات المحاضرات، كذلك نتائجهما فى اختبارات التقويم الذاتى، أما بالنسبة لبيئة التعليم وجهًا لوجه، فلقد تابعت الباحثتنان الطالبات أثناء إجراء الأنشطة والمناقشات، وإنجاز المهمات والتدريبات العملية فى وقت المحاضرة.

- **التطبيق البعدى لأدوات البحث:** تم تطبيق اختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وبطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ومقياس مهارات التنظيم الذاتى، ومقياس اتجاهات الطالبات نحو قيمة استخدام الفيديو فى الفصل المعكوس، وذلك على المجموعتين التجريبيتين بعد إتمام الطالبات للتعلم الإلكترونى عبر الانترنت، والتعلم وجهًا لوجه بالفصل المعكوس القائم على المبادىء الأولى للتعليم لميريل.
- **تصحيح ورصد الدرجات:** قامت الباحثتان بتصحيح اختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، القبلى والبعدى، والتطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى وبطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، ومقياس اتجاهات الطالبات نحو قيمة استخدام الفيديو فى الفصل المعكوس، وتم رصد الدرجات، وتجميع النتائج تمهيدا لمعالجتها إحصائيًا واختبار صحة الفروض، ومناقشة وتفسيرنتائج البحث.

• نتائج البحث واختبار صحة الفروض:

تم استخدام برنامج SPSS الإصدار ١٦.٠ لاختبار صحة الفروض، والتوصل لنتائج البحث، حيث تم إجراء اختبار كمولموجروف لعينة واحدة The Kolmogorov-Smirnov One-Sample Test، واختبار مان ويتنى-Mann Whitney Rank-Sum U Test، واختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة Wilcoxon Signed Ranks Test، واختبار مربع كاى لعينة واحدةThe One-Sample Chi-Square Test ، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test، واختبار(ت) لعينتين مرتبطتين Paired Sample T-test، وفيما يلى عرض لهذه النتائج:

• أولاً: النتائج الخاصة بالجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:

• اختبار صحة الفرض الأول:

يختص الفرض الأول بحساب دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعتين التجريبيتين، وينص هذا

الفرض على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، التي تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التي تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل"، ولتحديد التحليل الإحصائي المناسب، تم إجراء اختبار كمولموجروف سميرنوف لعينة واحدة لاختبار اعتدالية التوزيع، حيث كانت (الدلالة المحسوب > ٠.٠٥)، وهذا معناه أن درجات طالبات عينة البحث فى التطبيق البعدى للاختبار، تبتعد عن التوزيع الاعتدالى، ومن ثم تم اختيار أحد الاختبارات اللابارامترية المناسبة وهو اختبار مان ويتنى، والذى يوضح نتائجه جدول (٢٣):

جدول (٢٣) اختبار مان ويتنى لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS للمجموعتين التجريبيتين

اختبار قياس الجانب المعرفى	نمط الفيديو	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
التطبيق البعدى	الكلى	١٣	١٣.١٢	٧٩.٥	٠.٢٦٢	٠.٧٩	غير داله
	الجزئى	١٣	١٣.٨٨				

يتضح من نتائج جدول (٢٣)، أن قيمة متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، (١٣.١٢، ١٣.٨٨) على الترتيب ويتضح كذلك أن (U = ٧٩.٥، Z = ٠.٢٦٢، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أي أنه لاتوجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الأول، أي أن التعلم بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو(الكلى ـ الجزئى)، قد ساهما بنفس الدرجة في رفع مستوى طالبات المجموعتين التجريبيتين، فى الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

- **إختبار صحة الفرض الثانى:**

يختص الفرض الثانى بحساب دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى وينص هذا الفرض على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب

المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، لصالح التطبيق البعدى" ولتحديد التحليل الإحصائي المناسب، تم اختبار اعتدالية التوزيع بإجراء اختبار كمولموجروف سميرنوف لعينة واحدة، لكل من التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار، وتبين أن درجات طالبات عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار تبتعد عن التوزيع الاعتدالى، ومن ثم تم اختيار أحد الاختبارات اللابارامترية المناسبة، وهو اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة، والذى يوضح نتائجه جدول (٢٤):

جدول (٢٤) اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS للمجموعة التجريبية الأولى

اختبار قياس الجانب المعرفى	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع الرتب (+، -)	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
التطبيق القبلى	١٣	٠.٣٩	٠.٦٥	٠	٠	٣.١٨٧	٠.٠٠١	داله
التطبيق البعدى		٤٩.٠٨	٤.١١	٩١	٧			

يتضح من نتائج جدول (٢٤)، أن قيمة متوسطى رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، للمجموعة التجريبية الأولى (الفيديو الكلى) تساوى (صفر، ٧) على الترتيب، ويتضح كذلك أن (Z = ٣.١٨٧، الدلالة المحسوبة < ٠.٠٥)، أى أنه توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدى)، ولهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثى الثانى، أى أن التعلم بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الكلى، كان له أثر كبير فى زيادة مستوى طالبات المجموعة التجريبية الأولى، فى التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، مقارنة بالتطبيق القبلى.

- **إختبار صحة الفرض الثالث:**

يختص الفرض الثالث بحساب دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية وينص هذا الفرض على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين

متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، لصالح التطبيق البعدى"، وقد تم اختيار التحليل الإحصائي المناسب كما سبق الإشارة إليه عند اختبار صحة الفرض الثاني، وهو اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المتطابقة، والذي يوضح نتائجه جدول (٢٥):

جدول (٢٥) اختبار ويلكوكسون لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب الثبات باستخدام برنامج SPSS، للمجموعة التجريبية الثانية

اختبار قياس الجانب المعرفى	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعيارى	مجموع الرتب (-، +)	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
التطبيق القبلى	١٣	٠.٥٤	٠.٨٨	٠	٠	٣.١٩٩	٠.٠٠١	داله
التطبيق البعدى		٤٩.٤٦	٤.١٤	٩١	٧			

يتضح من نتائج جدول (٢٥)، أن قيمة متوسطى رتب درجات التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، للمجموعة التجريبية الثانية (الفيديو الجزئى) تساوى (صفر، ٧) على الترتيب، ويتضح كذلك أن (Z = ٣.١٩٩، الدلالة المحسوبة < ٠.٠٥)، أى أنه توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، لصالح المتوسط الأعلى (التطبيق البعدى)، ولهذا تم رفض الفرض الصفرى، وقبول الفرض البحثي الثالث، أى أن التعلم بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الجزئى، كان له أثر كبير فى زيادة مستوى طالبات المجموعة التجريبية الثانية، فى التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، مقارنة بالتطبيق القبلى.

- **ثانياً: الفروض الخاصة بمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:**
- **إختبار صحة الفرض الرابع:**

يختص الفرض الرابع بحساب دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، وذلك فى بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وينص هذا الفرض على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات

المجموعة التجريبية الأولى، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الكلى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التى تدرس بنمط عرض الفيديو الجزئى، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، فى بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج "SPSS ولتحديد التحليل الإحصائي المناسب، فقد تم اختبار اعتدالية التوزيع، حيث تبين أن درجات طالبات عينة البحث فى بطاقات الملاحظة تبتعد عن التوزيع الاعتدالى، ومن ثم تم اختيار اختبار مان ويتنى، والذي يوضح نتائجه جدول (٢٦):

جدول (٢٦) اختبار مان ويتنى لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين فى بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS

الاختبار	نمط الفيديو	العدد (ن)	متوسط الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
بطاقات ملاحظة المهارات	الكلى	١٣	١٢.٠٨	٦٦	٠.٩٩٨	٠.٣٢	غير داله
	الجزئي	١٣	١٤.٩٢				

يتضح من نتائج جدول (٢٦)، أن قيمة متوسطى رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين فى بطاقات ملاحظة مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام SPSS، يساوى (١٤.٩٢،١٢.٠٨) على الترتيب، ويتضح كذلك أن (U = ٦٦، Z = ٠.٩٩٨، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أي أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الرابع أى أن التعلم بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو(الكلى – الجزئى)، قد ساهما بنفس الدرجة فى رفع مستوى طالبات المجموعتين التجربيتين، فى مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

• ثالثاً: الفروض الخاصة بمهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعتين التجريبيتين:

تتمثل الفروض الخاصة بمهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعتين التجريبيتين فى الفرض من الخامس إلى العاشر، ولتحديد التحليل الإحصائي المناسب لاختبار صحة هذه الفروض، تم إجراء اختبار كمولوجروف سميرنوف لعينة واحدة لاختبار اعتدالية التوزيع، حيث تبين أن درجات طالبات عينة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التنظيم الذاتى تتوزع اعتداليًا، ومن ثم تم اختيار الاختبارات البارامترية المناسبة، والتى تمثلت فى: اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وفيما يلى عرض لاختبار صحة هذه الفروض:

- **إختبار صحة الفرض الخامس:**

يختص الفرض الخامس بحساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، وينص هذا الفرض على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعتين التجريبيتين"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والذى يوضح نتائجه جدول (٢٧):

جدول (٢٧) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل

التطبيق البعدى	نمط الفيديو	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
المقياس ككل	الكلى	١٣	٨٤	٣	٢٤	١.١٦	٠.٢٦	غير داله
	الجزئى	١٣	٨٧					

يتضح من نتائج جدول (٢٧)، أن قيمة متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، يساوى (٨٤، ٨٧) درجة على الترتيب، ويتضح كذلك أن (ت = ١.١٦، د.ح = ٢٤، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أى أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، ولهذا تم قبول الفرض الصفرى، وقبول الفرض البحثي الخامس، وهذا يعنى أن الطالبات فى كل من المجموعتين التجريبيتين، وصلن لنفس المستوى فى مهارات التنظيم الذاتى ككل، وذلك بعد التعرض للمعالجة التجريبية للبحث المتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو(الكلى ـ الجزئى).

- **إختبار صحة الفرض السادس :**

يختص الفرض السادس بحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين، فى التطبيق البعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، وينص هذا الفرض على أنه: " لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التطبيق البعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعتين التجريبيتين "، ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والذى يوضح نتائجه جدول (٢٨):

جدول (٢٨) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى

بعدى لأبعاد مقياس التنظيم الذاتى	نمط الفيديو	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
البعد الأول	كلي	١٣	٧.٦٢	٠.٠٠	٢٤	٠.٠٠	١.٠٠	غير داله
	جزئي	١٣	٧.٦٢					
البعد الثانى	كلي	١٣	٨.٤٦	٠.١٦	٢٤	٠.٥٥	٠.٥٩	غير داله
	جزئي	١٣	٨.٦٢					
البعد الثالث	كلي	١٣	١٢.٢٣	٠.٥٤	٢٤	٠.٥٥	٠.٥٩	غير داله
	جزئي	١٣	١٢.٧٧					
البعد الرابع	كلي	١٣	٦.٦٢	٠.٣١	٢٤	١.٢٥	٠.٢٢	غير داله
	جزئي	١٣	٧.٣١					
البعد الخامس	كلي	١٣	٨.٥٢	٠.٤٠	٢٤	٠.٥٨	٠.٥٧	غير داله
	جزئي	١٣	٨.٩٢					
البعد السدس	كلي	١٣	١٦.٥٤	٠.٣٨	٢٤	٠.٥٠	٠.٦٣	غير داله
	جزئي	١٣	١٦.٩٢					
البعد السابع	كلي	١٣	١٠.٣١	٠.٦١	٢٤	١.٢٩	٠.٢١	غير داله
	جزئي	١٣	١٠.٩٢					
البعد الثامن	كلي	١٣	١٣.٩٢	٠.٠٨	٢٤	٠.٢٠	٠.٨٤	غير داله
	جزئي	١٣	١٤.٠٠					

يتضح من نتائج جدول (٢٨) أن قيم متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، فى التطبيق البعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتي، قد بلغت (٧.٦٢، ٨.٤٦، ١٢.٢٣، ٦.٦٢، ٨.٥٢، ١٦.٥٤، ١٠.٣١، ١٣.٩٢) على الترتيب، بينما بلغت قيم متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٧.٦٢، ٨.٦٢، ١٢.٧٧، ٧.٣١، ٨.٩٢، ١٦.٩٢، ١٠.٩٢، ١٤) على الترتيب ويتضح كذلك أن (ت = ٠.٠٠، ٠.٥٥، ٠.٥٥، ١.٢٥، ٠.٥٨، ٠.٥، ١.٢٩، ٠.٢، د.ح = ٢٤، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أي أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي السادس، وهذا يعنى أن الطالبات فى كل من المجموعتين التجريبيتين، وصلن لنفس المستوى في المهارات الثمانية للتنظيم الذاتي كل على حده، وذلك بعد التعرض للمعالجة التجريبية للبحث المتمثلة في الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو (الكلى ـ الجزئى).

- **إختبار صحة الفرض السابع:**

يختص الفرض السابع بحساب دلالة الفرق بين متوسطى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وينص هذا الفرض على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى

(٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، لصالح التطبيق البعدى "، ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والذي يوضح نتائجه جدول (٢٩):

جدول (٢٩) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل لطالبات المجموعة التجريبية الأولى

مقياس التنظيم الذاتى	التطبيق	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
المقياس ككل	القبلي	١٣	٧٩.٠٠	٥.٢٣	١٢	٢.٧٩	٠.٠٢	داله
	البعدى	١٣	٨٤.٢٣					

يتضح من نتائج جدول (٢٩)، أن قيم متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، يساوى (٧٩، ٨٤.٢٣) درجة على الترتيب، ويتضح كذلك أن (ت = ٢.٧٩، د.ح = ١٢، الدلالة المحسوبة < ٠.٠٥)، أى أنه توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، لصالح المتوسط الأكبر(التطبيق البعدى)، ولهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي السابع، وهذا يعنى زيادة مهارات التنظيم الذاتى ككل لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، بعض التعرض للمعالجة التجريبية للبحث، المتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الكلى.

- **إختبار صحة الفرض الثامن:**

يختص الفرض الثامن بحساب دلالة الفروق بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، لصالح التطبيق البعدى " ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والذى يوضح نتائجه جدول (٣٠):

جدول (٣٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتي لطالبات المجموعة التجريبية الأولى

أبعاد مقياس التنظيم الذاتى	التطبيق	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
البعد الأول	القبلى	١٣	٦.٨٥	٠.٧٧	١٢	١.٨٧	٠.٠٩	غير داله
	البعدى	١٣	٧.٦٢					
البعد الثانى	القبلى	١٣	٧.٨٥	٠.٦٢	١٢	٢.١٣	٠.٠٦	غير داله
	البعدى	١٣	٨.٤٦					
البعد الثالث	القبلى	١٣	١٠.٨٥	١.٣٨	١٢	٢.٥٨	٠.٠٢	داله
	البعدى	١٣	١٢.٢٣					
البعد الرابع	القبلى	١٣	٦.١٥	٠.٤٦	١٢	٠.٩٠	٠.٣٩	غير داله
	البعدى	١٣	٦.٦٢					
البعد الخامس	القبلى	١٣	٩.٢٣	٠.٦٩	١٢	٢.٦٤	٠.٠٢	داله
	البعدى	١٣	٨.٥٤					
البعد السدس	القبلى	١٣	١٥.٣٩	١.١٥	١٢	١.٧٨	٠.١٠	غير داله
	البعدى	١٣	١٦.٥٤					
البعد السابع	القبلى	١٣	٩.٤٦	٠.٨٥	١٢	٢.١٧	٠.٠٥	داله
	البعدى	١٣	١٠.٣١					
البعد الثامن	القبلى	١٣	١٣.٢٣	٠.٦٩	١٢	١.٥١	٠.١٦	غير داله
	البعدى	١٣	١٣.٩٢					

يتضح من نتائج جدول (٣٠) أن قيم متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، قد بلغت (٦.٨٥، ٧.٨٥، ١٠.٨٥، ٦.١٥، ٩.٢٣، ١٥.٣٩، ٩.٤٦، ١٣.٢٣) درجة على الترتيب، بينما بلغت قيم متوسطات درجات التطبيق البعدى (٧.٦٢، ٨.٤٦، ١٢.٢٣، ٦.٦٢، ٨.٥٤، ١٦.٥٤، ١٠.٣١، ١٣.٩٢) درجة على الترتيب، ويتضح كذلك أن (ت =١.٨٧، ٢.١٣، ٢.٥٨، ٠.٩، ٢.٦٤، ١.٧٨، ٢.١٧، ١.٥١، د.ح = ١٢، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥، فى الأبعاد: ١، ٢، ٤، ٦، ٨، الدلالة المحسوبة ≤ ٠.٠٥، فى الأبعاد: ٣، ٥، ٧)، أي أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى فى جميع الأبعاد، ما عدا الأبعاد (٣- ٥- ٧)، مما يترتب عليه عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى، فى جميع أبعاد مقياس مهارات التنظيم الذاتي، باستثناء البعد الثالث والخامس والسابع، ولهذا تم قبول الفرض الصفري جزئيًا، وقبول الفرض البحثي الثامن جزئيًا، وهذا يعنى زيادة مهارات التنظيم الذاتي، في الأبعاد الثلاثة المتمثلة في: مهارة إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، مهارة البحث عن المساعدة، مهارة الفعالية الذاتية، بعد تعرض المجموعة التجريبية الأولى للمعالجة التجريبية للبحث، المتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الكلى.

- **إختبار صحة الفرض التاسع:**

يختص الفرض التاسع بحساب دلالة الفرق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، وينص هذا الفرض على أنه: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، لصالح التطبيق البعدى "، ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والذى يوضح نتائجه جدول (٣١):

جدول (٣١) اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطى التطبيقين القبلي والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل لطالبات المجموعة التجريبية الثانية

الإختبار	التطبيق	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
مقياس التنظيم الذاتي ككل	القبلي	١٣	٨٠.٨٥	٦.٢٣	١٢	١.٧١	٠.١١	غير داله
	البعدى	١٣	٨٧.٠٨					

يتضح من نتائج جدول (٣١)، أن قيم متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل، للمجموعة التجريبية الثانية، يساوى (٨٠.٨٥، ٨٧.٠٨) درجة على الترتيب، ويتضح كذلك أن (ت = ١.٧١، د.ح = ١٢، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥)، أى أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى، مما يترتب عليه عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين، ولهذا تم قبول الفرض الصفري، ورفض الفرض البحثي التاسع، وهذا يعنى أن الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الجزئي، لم يكن له أثر في زيادة مهارات التنظيم الذاتي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

- **إختبار صحة الفرض العاشر:**

يختص الفرض العاشر بحساب دلالة الفروق بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتي، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، وينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتى، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، لصالح التطبيق البعدى" ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والذى يوضح نتائجه جدول (٣٢):

جدول (٣٢) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدى للأبعاد الثمانية كل على حده لمقياس مهارات التنظيم الذاتي لطالبات المجموعة التجريبية الثانية

أبعاد مقياس التنظيم الذاتي	التطبيق	العدد (ن)	قيمة المتوسط	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)
البعد الأول	القبلي	١٣	٧.١٥	٠.٤٦	١٢	٠.٨١	٠.٤٤	غير داله
	البعدى	١٣	٧.٦٢					
البعد الثانى	القبلي	١٣	٧.٠٨	١.٥٤	١٢	٢.١٣	٠.٠٥	داله
	البعدى	١٣	٨.٦٢					
البعد الثالث	القبلي	١٣	١٢.٢٣	٠.٥٤	١٢	٠.٩٢	٠.٣٨	غير داله
	البعدى	١٣	١٢.٧٧					
البعد الرابع	القبلي	١٣	٧.٠٠	٠.٣١	١٢	٠.٥٣	٠.٦١	غير داله
	البعدى	١٣	٧.٣١					
البعد الخامس	القبلي	١٣	٩.٣١	٠.٣٩	١٢	٠.٦٤	٠.٥٤	غير داله
	البعدى	١٣	٨.٩٢					
البعد السادس	القبلي	١٣	١٥.٧٧	١.١٥	١٢	١.١٥	٠.٢٧	غير داله
	البعدى	١٣	١٦.٩٢					
البعد السابع	القبلي	١٣	٩.٦٩	١.٢٣	١٢	٢.٠٥	٠.٠٦	غير داله
	البعدى	١٣	١٠.٩٢					
البعد الثامن	القبلي	١٣	١٢.٦٢	١.٣٨	١٢	٢.٣٣	٠.٠٤	داله
	البعدى	١٣	١٤.٠٠					

يتضح من نتائج جدول (٣٢) أن قيم متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، فى التطبيق القبلى للأبعاد الثمانية لمقياس مهارات التنظيم الذاتى كل على حده، قد بلغت (٧.١٥، ٧.٠٨، ١٢.٢٣، ٧، ٩.٣١، ١٥.٧٧، ٩.٦٩، ١٢.٦٢) على الترتيب، بينما بلغت قيم متوسطات درجات التطبيق البعدى (٧.٦٢، ٨.٦٢، ١٢.٧٧، ٧.٣١، ٨.٩٢، ١٦.٩٢، ١٠.٩٢، ١٤) على الترتيب، ويتضح كذلك أن (ت =٠.٨١، ٢.١٣، ٠.٩٢، ٠.٥٣، ٠.٦٤، ١.١٥، ٢.٠٥، ٢.٣٣، د.ح = ١٢، الدلالة المحسوبة > ٠.٠٥، فى الأبعاد: ١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، الدلالة المحسوبة ≤ ٠.٠٥، فى البعدين: ٢، ٨)، أي أنه لا توجد دلالة إحصائية عند هذا المستوى فى جميع الأبعاد، ما عدا البعدين (٢-٨)، مما يترتب عليه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التطبيقين القبلى والبعدى، فى جميع أبعاد مقياس مهارات التنظيم الذاتي، باستثناء البعد الثانى والثامن، ولهذا تم قبول الفرض الصفرى جزئياً، وقبول الفرض البحثي العاشرجزئياً، وهذا يعنى زيادة مهارات التنظيم الذاتى المتمثلة فى: مهارة تنظيم بيئة التعلم، مهارة استخدام الإستراتيجية المعرفية، بعد تعرض المجموعة التجريبية الثانية للمعالجة التجريبية للبحث، المتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الجزئى.

- **رابعاً: النتائج الخاصة بالكشف عن اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطي العرض [الكلى ـ الجزئي]، بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

تتمثل الفروض الخاصة بالكشف عن اتجاهات طالبات مجموعتي البحث نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطي العرض (الكلى ـ الجزئي)، بالفصل

المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، فى الفروض من الحادي عشر، إلى الرابع عشر، حيث يختص الفرضين الحادي عشر، والثاني عشر بالكشف عن دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعتين التجريبيتين على البنود العامة للمقياس، أما الفرضين الثالث عشر والرابع عشر فيختص كل منهما بالكشف عن الفروق الدالة بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية على البنود الخاصة بنمط عرض الفيديو (الكلى – الجزئي)، وفيما يلي عرض لاختبار صحة هذه الفروض:

- **الفروض الخاصة باستجابات طالبات المجموعتين التجريبيتين على البنود العامة للمقياس:**

تتمثل هذه الفروض فى الفرضين الحادى عشر، والثانى عشر، والتى اختصت بالكشف عن دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعتين التجريبيتين، على البنود العامة لمقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وفيما يلى عرض لاختبار صحة هذين الفرضين:

- **إختبار صحة الفرضين الحادي عشر، والثاني عشر:**

يختص الفرض الحادي عشر بحساب دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على البنود العامة للمقياس وينص هذا الفرض على أنه :" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على البنود العامة لمقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو"، بينما يختص الفرض الثاني عشر بحساب دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على البنود العامة للمقياس، وينص هذا الفرض على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على البنود العامة لمقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو"، حيث تضمن المقياس اثنا عشر عبارة عامة، تركز على قيمة استخدام الفيديو بصفة عامة بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وقد تم استخدام الإحصاء التكراري **Frequencies** واختبار مربع كاى لعينة واحدة، والذي يوضح نتائجهما جدول (٣٣)، جدول (٣٤) :

جدول (٣٣) تكرارات الاستجابات وقيم كا٢ للمجموعتين التجريبيتين على البنود العامة للمقياس (١-٦)

العبارات (١-٦)	المجموعة	التكرار والنسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	قيمة كا٢	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
١- احببت مشاهدة الفيديو قبل التعلم في المحاضرة.	الأولى	ك	١٢	١	—	—	—	٩,٣١	٠,٠٠٢	دالة
		%	٩٢,٣	٧,٧	—	—	—			
	الثانية	ك	١١	٢	—	—	—	٦,٢٣	٠,٠١	دالة
		%	٨٤,٦	١٥,٤	—	—	—			
٢- كانت الاختبارات التي تلي الفيديو مكملة لفهمي للموضوعات.	الأولى	ك	٩	٤	—	—	—	١,٩٢	٠,١٧	غير دالة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨	—	—	—			
	الثانية	ك	٩	٤	—	—	—	١,٩٢	٠,١٧	غير دالة
		%	٦٩,٢	٣٠,٨	—	—	—			
٣- ارى ان الفيديو لم يساعدني في تعلم المهارات بشكل أفضل.	الأولى	ك	١	—	—	٢	١٠	١١,٢٣	٠,٠٠٤	دالة
		%	٧,٧	—	—	١٥,٤	٧٦,٩			
	الثانية	ك	—	—	—	٣	١٠	٣,٧٧	٠,٠٥	دالة
		%	—	—	—	٢٣,١	٧٦,٩			
٤- ارى ان مقاطع الفيديو كانت غير كافية لي لتعلم بعض المهارات.	الأولى	ك	—	—	١	٤	٨	٥,٦٩	٠,٠٦	غير دالة
		%	—	—	٧,٧	٣٠,٨	٦١,٥			
	الثانية	ك	—	—	—	٥	٨	٠,٦٩	٠,٤١	غير دالة
		%	—	—	—	٣٨,٥	٦١,٥			
٥- افضل التعلم من الفيديو لأنني كنت أشاهده في الوقت المناسب لي.	الأولى	ك	١٢	—	١	—	—	٩,٣١	٠,٠٠٢	دالة
		%	٩٢,٣	—	٧,٧	—	—			
	الثانية	ك	١١	١	١	—	—	١٥,٣٩	٠,٠٠٠	دالة
		%	٨٤,٦	٧,٧	٧,٧	—	—			
٦- كنت افضل الشرح المباشر من المعلم عن التعلم من مقاطع الفيديو.	الأولى	ك	—	—	٦	٥	٢	٢,٠٠	٠,٣٧	غير دالة
		%	—	—	٤٦,٢	٣٨,٥	١٥,٤			
	الثانية	ك	—	—	٧	٦	—	٠,٠٨	٠,٧٨	غير دالة
		%	—	—	٤٦,٢	٤٦,٢	—			

يتضح من نتائج جدول (٣٣)، أن الاتجاه العام لمجموعتى البحث على البنود العامة للمقياس من البند الأول، للبند السادس، كانت على النحو التالي:

- العبارات أرقام (١، ٣، ٥): كانت قيم كا٢ دالة لكل من المجموعتين التجريبيتين، لصالح التكرارالأكبر "موافق بشدة"، وذلك فى العبارتين (١ ٥)، أى أن الاتجاه العام لهاتين العبارتين من كلا المجموعتين هو الموافقة بشدة على أن الطالبات أحببن مشاهدة الفيديوهات قبل الذهاب للمحاضرة، كما أنهن فضلن التعلم من الفيديو لإمكانية مشاهدته فى الوقت المناسب لهن، أما العبارة (٣) فقد كانت الدلالة لصالح التكرار الأكبر وهو "المعارضة بشدة"، أى أن الاتجاه العام لهذه العبارة من كلا المجموعتين هو المعارضة بشدة على أن الفيديو لم يساعدهن في تعلم المهارات بشكل أفضل.
- العبارات أرقام (٢، ٤، ٦): كانت قيم كا٢ غيردالة لكل من المجموعتين التجريبيتين، فبالنسبة للعبارة (٢)، كان الاتجاه العام لها من كلا

المجموعتين يتراوح بين "الموافقة بشدة"، و "الموافقة"، على أن الاختبارات التي تلي الفيديو كانت تكمل فهم الطالبات للموضوعات، أما العبارة (٤) فقد كان الاتجاه العام لها من كلا المجموعتين يتراوح بين "المعارضة بشدة"، و "المعارضة"، على أن مقاطع الفيديو كانت غير كافية لتعلم المهارات، وبالنسبة للعبارة (٦)، فقد كان الاتجاه العام لها من كلا المجموعتين هو الرأى "المحايد"، و "المعارضة"، على أنهن كن يفضلن الشرح المباشر من المعلم عن التعلم من مقاطع الفيديو.

جدول (٣٤) تكرارات استجابات المجموعتين التجريبيتين وقيمة كا٢ على البنود العامة للمقياس (٧-١٢)

العبارات (٧-١٢)	المجموعة	التكرار والنسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	قيمة كا٢	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند ٠,٠٥
٧- واجهتني بعض الصعوبات عند استخدام الفيديو.	الأولى	ك	—	٣	١	٦	٣	٣,٩٢	٠,١٢	غير دالة
		%	—	٢٣,١	٧,٧	٤٦,٢	٢٣,١			
	الثانية	ك	—	—	١	٧	٥	٤,٣١	٠,٢٧	غير دالة
		%	—	—	٧,٧	٤٦,٢	٣٨,٥			
٨- تميز المحتوى التعليمي المعروض في الفيديو بأنه مشروح جيداً.	الأولى	ك	١٢	١	—	—	—	٩,٣١	٠,٠٠٢	دالة
		%	٩٢,٣	٧,٧	—	—	—			
	الثانية	ك	١١	٢	—	—	—	٦,٢٣	٠,٠١	دالة
		%	٨٤,٦	١٥,٤	—	—	—			
٩- احتجت لإجابات على بعض الاستفسارات اثناء مشاهدتي للفيديو.	الأولى	ك	٢	٥	٣	٢	١	٣,٥٤	٠,٤٧	غير دالة
		%	١٥,٤	٣٨,٥	٢٣,١	١٥,٤	٧,٧			
	الثانية	ك	٢	٥	٣	٢	١	٣,٥٤	٠,٤٧	غير دالة
		%	١٥,٤	٣٨,٥	٢٣,١	١٥,٤	٧,٧			
١٠- ساعدني الفيديو في تنفيذ المهام المطلوبة داخل حجرة الدراسة.	الأولى	ك	١١	٢	—	—	—	٦,٢٣	٠,٠١	دالة
		%	٨٤,٦	١٥,٤	—	—	—			
	الثانية	ك	١٣	—	—	—	—	—	—	—
		%	١٠٠	—	—	—	—			
١١- ارى ان تكرار مشاهدة الفيديو ساعدني في إتقان المهارات.	الأولى	ك	١٠	٣	—	—	—	٣,٧٧	٠,٠٥	دالة
		%	٧٦,٩	٢٣,١	—	—	—			
	الثانية	ك	١٠	١	٢	—	—	١١,٢	٠,٠٠٤	دالة
		%	٧٦,٩	٧,٧	١٥,٤	—	—			
١٢- كانت تعليقات زملائي المتكررة على الفيديو مشتتة للانتباه.	الأولى	ك	—	١	٦	٥	١	٦,٣٩	٠,٠٩	غير دالة
		%	—	٧,٧	٤٦,٢	٣٨,٥	٧,٧			
	الثانية	ك	—	١	٤	٧	١	٧,٦٢	٠,٠٦	غير دالة
		%	—	٧,٧	٣٠,٨	٤٦,٢	٧,٧			

يتضح من نتائج جدول (٣٤)، أن الاتجاه العام لمجموعتى البحث على البنود العامة للمقياس من البند السابع إلى البند الثاني عشر، كانت على النحو التالي:

- العبارات أرقام (٨، ١٠، ١١): كانت قيم كا٢ دالة لكل من المجموعتين التجريبيتين، لصالح التكرارالأكبر "موافق بشدة"، أى أن الاتجاه العام

لهذه العبارات من كلا المجموعتين، هو الموافقة بشدة على أن المحتوى التعليمى المعروض في الفيديو كان مشروح بطريقة جيدة، كما أن الفيديو ساعدهن علي تنفيذ المهام المطلوبة داخل المحاضرة، بالإضافة إلى أن تكرار مشاهدة الفيديو ساعد الطالبات في إتقان المهارات.

- العبارات أرقام (٧، ٩، ١٢): كانت قيم كا٢ غيردالة لكل من المجموعتين التجريبيتين، فبالنسبة للعبارة (٧)، كان الاتجاه العام لها من كلا المجموعتين يتراوح بين "المعارضة بشدة"، و "المعارضة، على أن الطالبات تعرضن لبعض الصعوبات عند استخدام الفيديو، أما العبارة (٩) فقد كان الاتجاه العام لها من كلا المجموعتين يتراوح بين "الموافقة"، والرأى"المحايد"، فيما يخص احتياجهن لإجابات على بعض الاستفسارات أثناء مشاهدة الفيديو، وبالنسبة للعبارة (١٢)، فقد كان الاتجاه العام لها من كلا المجموعتين هو "المعارضة"، والرأى"المحايد"، فيما يخص تعليقات الزميلات المتكررة على الفيديو من حيث كونها مشتتة للانتباه أم لا.

من النتائج التى تم عرضها من جدول (٣٣)، جدول (٣٤)، يمكن القول بأنه تم قبول الفرض الصفرى جزئيًا، وقبول كل من الفرض البحثى الحادى عشر، والثانى عشرجزئيًا، لأنه ثبت مما تم عرضه سالفا بأن تكرارات استجابات الطالبات فى كل من المجموعتين التجريبيتين، لا تختلف بفرق دال فى جميع عبارات المقياس، وإنما الاختلاف الدال كان فى العبارات أرقام (١، ٣، ٥، ٨، ١٠، ١١).

- **الفروض الخاصة باستجابات المجموعتين التجريبيتين على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطى العرض [الكلى ـ الجزئى]:**

تتمثل هذه الفروض فى الفرضين الثالث عشر، والرابع عشر، والتى اهتمت بالكشف عن دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعتين التجريبيتين، على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطى العرض (الكلى ـ الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وفيما يلى عرض لاختبار صحة هذين الفرضين:

- **اختبار صحة الفرضين الثالث عشر والرابع عشر:**

يختص الفرض الثالث عشر بحساب دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمط العرض الكلى، وينص هذا الفرض على أنه :" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بطريقة العرض الكلى"، بينما يختص الفرض الرابع عشر بحساب دلالة الفروق بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية

على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بنمط العرض الجزئى، وينص هذا الفرض على أنه :" توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، على بنود مقياس الاتجاهات نحو قيمة استخدام الفيديو بطريقة العرض الجزئى " حيث تضمن المقياس أربع عبارات خاصة بنمط عرض الفيديو الكلى، وست عبارات خاصة بنمط عرض الفيديو الجزئى، وتم استخدام الإحصاء التكراري، واختبار مربع كاى لعينة واحدة، والذي يوضح نتائجهما جدول (٣٥):

جدول (35) تكرارات الاستجابات وقيمة كا٢ لبنود المقياس الخاصة بنمطى عرض الفيديو لكل من مجموعتى البحث

العبارات	المجموعة	التكرار والنسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	قيمة كا٢	الدلالة المحسوبة	الدلالة عند ٠.٠٥
المجموعة التجريبية الأولى:										
١٣ - كنت افضل تقسيم المهارات على عدة مقاطع فيديو لأتمكن من فهمها بشكل افضل.	الأولى	ك	—	—	٤	٤	٥	٠.١٥	٠.٩٣	غير دالة
		%	—	—	٣٠.٨	٣٠.٨	٣٨.٥			
١٤ - شعرت ان المهارات كثيرة في الفيديو الواحد.	الأولى	ك	—	١	١	٦	٥	٦.٣٩	٠.٠٩	غير دالة
		%	—	٧.٧	٧.٧	٤٦.٢	٣٨.٥			
١٥ - أرى أن مشاهدة المهارة كاملة في فيديو واحد قد ساعدني في تكوين فهم كامل للموضوعات.	الأولى	ك	٩	٤	—	—	—	١.٩٢	٠.١٧	غير دالة
		%	٦٩.٢	٣٠.٨	—	—	—			
١٦ - أرى أن مشاهدة المهارة كاملة في فيديو واحد وفر من وقت التعلم.	الأولى	ك	١١	٢	—	—	—	٦.٢٣	٠.٠١	دالة
		%	٨٤.٦	١٥.٤	—	—	—			
المجموعة التجريبية الثانية:										
١٧ - ساعدتني طريقة تجزئة خطوات المهارة في مقاطع فيديو صغيرة على إتقان كل خطوة قبل الانتقال للخطوة التي تليها.	الثانية	ك	١٢	١	—	—	—	٩.٣١	٠.٠٠٢	دالة
		%	٩٢.٣	٧.٧	—	—	—			
١٨ - كنت افضل مشاهدة كل الخطوات التي تخص المهارة في مقطع فيديو واحد.	الثانية	ك	١	—	١	٥	٦	٦.٣٩	٠.٠٩	غير دالة
		%	٧.٧	—	٧.٧	٣٨.٥	٤٦.٢			
١٩ - أرى أن طريقة تقسيم خطوات المهارة على أكثر من فيديو قد استغرقت وقت طويل.	الثانية	ك	—	١	١	٤	٧	٧.٦٢	٠.٠٦	غير دالة
		%	—	٧.٧	٧.٧	٣٠.٨	٤٦.٢			
٢٠ - أرى أن تقسيم الفيديو ساعدني في تنفيذ المهام لمطلوبة في المحاضرة.	الثانية	ك	١٢	١	—	—	—	٩.٣١	٠.٠٠٢	دالة
		%	٩٢.٣	٧.٧	—	—	—			
٢١ - تجزئة خطوات المهارة الواحدة على أكثر من مقطع فيديو جعل من الصعب علي الربط بين هذه الخطوات.	الثانية	ك	—	—	١	٥	٧	٤.٣١	٠.١٢	غير دالة
		%	—	—	٧.٧	٣٨.٥	٤٦.٢			
٢٢ - اشعر ان تجزئة الفيديو كان مناسب لجميع المهارات.	الثانية	ك	١٢	—	١	—	—	٩.٣١	٠.٠٠٢	دالة
		%	٩٢.٣	—	٧.٧	—	—			

يتضح من نتائج جدول (٣٥)، أن الاتجاه العام للمجموعة التجريبية الأولى على بنود المقياس الخاصة بنمط عرض الفيديو الكلى (البنود من ١٣ ــ ١٦)، كانت على النحو التالي:

- العبارات أرقام (١٣، ١٤، ١٥): كانت قيم كا٢ غيردالة، فبالنسبة للعبارة (١٣) كان الاتجاه الأكبر نحوالمعارضة بشدة، على تقسيم المهارات إلى عدة مقاطع فيديو بدلا من مقطع واحد، أما العبارة (١٤) كان الاتجاه العام نحو المعارضة، على أن المهارات كانت كثيرة في الفيديو الواحد، وبالنسبة للعبارة (١٥)، كان الاتجاه الأكبر للموافقة بشدة، على أن مشاهدة المهارة كاملة في فيديو واحد قد ساعد الطالبات في تكوين فهم كامل للموضوعات.
- أما العبارة رقم (١٦): كانت قيمة كا٢ دالة، لصالح التكرار الأكبر وهو"الموافقة بشدة"، أى أن الاتجاه العام لهذه العبارة هو الموافقة بشدة على أن مشاهدة المهارة كاملة في فيديو واحد وفرمن وقت التعلم.

من النتائج التى تم عرضها من جدول (٣٥)، يتضح أنه يمكن قبول الفرض الصفري جزئيًا، وقبول الفرض البحثي الثالث عشر جزئيًا، لأنه ثبت مما تم عرضه سالفا بأن تكرارات استجابات طالبات المجموعة التجريبية الأولى، التى درست بنمط عرض الفيديو الكلى بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، لا تختلف بفرق دال فى جميع عبارات المقياس الخاصة بنمط عرض الفيديو الكلى، وإنما الاختلاف الدال كان فى العبارة رقم (١٦) فقط.

كما يتضح من نتائج جدول (٣٥)، أن الاتجاه العام للمجموعة التجريبية الثانية على بنود المقياس الخاصة بنمط عرض الفيديو الجزئي (البنود من ١٧- ٢٢)، كانت على النحو التالي:

- العبارات أرقام (١٧، ٢٠، ٢٢): كانت قيم كا٢ دالة، لصالح التكرارالأكبر "موافق بشدة"، أى أن الاتجاه العام لهذه العبارات هو الموافقة بشدة على أن تجزئة خطوات المهارة في مقاطع فيديو صغيرة قد ساعد على إتقان الطالبات لكل خطوة قبل الانتقال للخطوة التي تليها، كما أن تقسيم الفيديو ساعد الطالبات في تنفيذ المهام المطلوبة داخل المحاضرة، بالإضافة إلى أن تجزئة الفيديو كان مناسبًا لجميع المهارات.
- العبارات أرقام (١٨، ١٩، ٢١): كانت قيم كا٢ غيردالة، الإ أن الاتجاه الأكبركان للمعارضة بشدة، تليها المعارضة فيما يخص مشاهدة كل الخطوات التي تخص المهارة في مقطع فيديو واحد بدلا من مقاطع مجزأة وفيما يخص أن الطالبات قد استغرقن وقت طويل بسبب طريقة تقسيم خطوات المهارة إلى أكثر من فيديو، كذلك فيما يخص صعوبة ربط الطالبات لخطوات المهارة بسبب تجزئة خطوات المهارة الواحدة على أكثرمن مقطع فيديو.

يتضح من النتائج التى تم عرضها من جدول (٣٥)، أنه يمكن قبول الفرض الصفرى جزئيًا، وقبول الفرض البحثى الرابع عشر جزئيًا، لأنه ثبت مما تم عرضه سالفا بأن تكرارات استجابات الطالبات فى المجموعة التجريبية الثانية التى درست بنمط عرض الفيديو الجزئى بالفصل المعكوس القائم على المبادىء الأولى للتعليم لميريل، لا تختلف بفرق دال فى جميع عبارات المقياس الخاصة بنمط عرض الفيديو الجزئى، وإنما الاختلاف الدال كان فى العبارات أرقام (١٧، ٢٠، ٢٢).

• مناقشة النتائج وتفسيرها:

• مناقشة النتائج الخاصة بأثر التعلم بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، في مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:

أشارت نتائج البحث الحالي إلى تساوى مستوى طالبات المجموعتين التجريبيتين، في الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، وذلك بعد تعرضهن للمعالجة التجريبية للبحث والمتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو (الكلى – الجزئي)، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى طالبات كل من المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS مقارنة بالتطبيق القبلي للاختبار، وذلك بعض تعرض المجموعة التجريبية الأولى للمعالجة التجريبية، المتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الكلى، وتعرض المجموعة التجريبية الثانية للمعالجة التجريبية، المتمثلة فى الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الجزئي، حيث ستتم مناقشة هذه النتائج في محورين هما:

• الأثر الإيجابي للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، بنمطي عرض الفيديو [الكلى - الجزئي]، فى الجانبين المعرفي والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS:

بالنسبة لتساوى مجموعتي البحث في التطبيق البعدى للجانبين المعرفي والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، فإنه يمكن إرجاعه إلى الأثر الإيجابي للفصل المعكوس، حيث أتيح للطالبات في كل من المجموعتين الاطلاع على الفيديوهات التعليمية للمحاضرات، وذلك في بيئة التعلم الإلكتروني التي تم تصميمها وتطويرها لأنشطة التعلم التى تتم خارج المحاضرة، حيث تُعد مشاهدة الفيديو بمثابة النشاط الرئيسي، كما أتُيح

للطالبات مشاهدة الفيديو في الوقت والمكان المناسب لهن، وتكرار مشاهدته إذا تطلب الأمر ذلك، فالتعلم قبل المحاضرة أتاح فرصة أكبر للطالبات، وذلك في ضوء خصائصهن وقدراتهن، حيث تستطيع الطالبة قضاء وقت أطول بما يناسب استعداداتها ورغبتها في التعلم، وتحديد الأسئلة الصعبة، ومناقشة المعلم فيها في المحاضرة أثناء التعليم وجهًا لوجه، كما أن مشاركة الطالبة في حل المهمات الصعبة أسهم بشكل كبير في تنمية مهاراتها، كذلك فإن بداية تعلم الطالبة بطريقة ذاتية من خلال مشاهدة فيديوهات المحاضرات على الانترنت قبل وقت المحاضرة الرسمي، أتاح الفرصة للطالبة لتنمية مهاراتها من خلال اتساع الوقت للتعلم والتدريب قبل المحاضرات، ومع تكرار المناقشات بين الطالبات وأستاذ المقرر فى المحاضرة، ساهم ذلك فى تنمية الجانبين المعرفي، والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS ، كما أن الحصول على التغذية الراجعة ساهم فى تنمية المعارف والمهارات لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين بنفس الدرجة.

وحيث أن التعلم في الفصل المعكوس بمراحله، التعلم المنزلي من خلال محاضرات الفيديو المعدة مسبقا والمتوفرة على الانترنت قد أتاح الفرصة للطالبة للتعلم بصورة ذاتية، حسب رغبتها وقدرتها على التعلم، وفى الوقت المناسب لها، أما المرحلة الثانية وهى التعليم داخل المحاضرة والتي تبدأ باستعراض الأسئلة الصعبة، ومناقشتها، وحلها، وتقويم تعلمها، ساهم في تصحيح كثير من الأفكار التي تكونت لدى الطالبة، وتعزيز الأفكار الصحيحة التي تعلمتها، كما أن وقت المحاضرة أصبح مخصص للتدريبات وتقديم الحلول، مما جعل الطالبة تحصل على تعلم أفضل بما يناسب قدراتها وخصائصها العقلية والتعليمية، كل ذلك ساهم في تساوى مجموعتي البحث في القياس البعدى للجانبين المعرفي، والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

كما أن مشاهدة الفيديو مسبقاً قبل المحاضرة سواء بالنمط الكلى أوالجزئى، أي مشاهدة المحتوى المفترض تغطيته في المحاضرة، أعطى الطالبات الفرصة لاكتساب المعرفة الإجرائية قبل أنشطة التعلم في المحاضرة فالهدف من الفيديو قبل المحاضرة هو اكتساب المعرفة الأساسية بالموضوع بصورة مسبقة قبل التعلم وجهًا لوجه في المحاضرة، حيث أنه داخل المحاضرة تُطبق الطالبات المعرفة التي اكتسبنها في نشاط مشاهدة الفيديو، والتي تؤثر على مشاركتهن ومناقشتهن للمهام في وقت المحاضرة، كل ذلك أدى إلى تساوى مجموعتي البحث في القياس البعدى للجانبين المعرفي، والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

كذلك تم توفير أنشطة تعليمية أخرى قبل المحاضرة لكل من المجموعتين التجريبيتين سواء التي تعلمت بنمط الفيديو الكلى أو النمط الجزئى، وذلك للتأكد من أن الطالبة قد استوعبت المعرفة التي شاهدتها في الفيديو، وبأنها مستعدة للأنشطة في المحاضرة، كذلك فإن الاختبارات القصيرة الموجزة ساعدت في تحفيز الطالبات على مشاهدة الفيديو، حيث أن كل اختبار يراجع فهم الطالبات لما تم تعلمه في الفيديو بصورة مسبقة قبل أنشطة المحاضرة، كذلك فإنه من الأنشطة التي تمت قبل المحاضرة لكلا المجموعتين، وتدوين الطالبات للملاحظات، وكتابة تعليقات على الفيديو وتحضير الاستفسارات والتساؤلات لأستاذ المقرر، بالإضافة إلى المهمة على الخط التي تقوم بها الطالبات في المنزل للاختبار المبدئي للجانب المهارى لديهن نتيجة لمشاهدة الفيديو، كل ذلك ساهم في تساوى مجموعتي البحث في القياس البعدى للجانبين المعرفي، والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS.

ومن استجابات طالبات المجموعتين التجريبيتين على الأسئلة المفتوحة التي وجهت إليهن أكدن على أنهن شاهدن الفيديوهات التعليمية الخاصة بالمحاضرة، وأنهن قمن بمشاهدتها أكثر من مرة سواء في النمط الكلى أوالجزئى، وأنهن أحيانا احتجن لإيقاف الفيديو ثم إعادة تشغيله، كما أوضحن جميعاً أن التعلم بهذه الطريقة كان مفيداً لإمكانية تكرار مشاهدة الفيديو والمراجعة من خلاله، وتقويم التعلم باختبارات التقويم الذاتي كذلك التدريب على المهمات على الخط لمناقشتها مع أستاذ المقرر داخل المحاضرة كذلك المناقشات التي تمت في المحاضرة وتنفيذ العديد من المهمات التعليمية بدعم من الزميلات وأستاذ المقرر.

بالنسبة لزيادة درجات التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، مقارنة بالتطبيق القبلي للاختبار، وذلك لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، التى درست بالفصل المعكوس بنمط عرض الفيديو الكلى، فإنه يمكن إرجاع ذلك إلى أن تتابعات الفيديو الكلى تقوم بعرض تتابعات الأداء الخاص بالمهارة دفعة واحدة دون أي فواصل، أو فصل خطوة من خطوات الأداء، بحيث يمكن للطالبة التعرف على كافة خطوات الأداء، والعلاقات بين كل خطوة وأخرى من خلال هذا العرض الكلى، مما ساهم فى رفع مستوى الجانب المعرفي لهذه المجموعة، حيث أنه للطريقة الكلية مزايا، فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يفهم العلاقة بين كل جزء من أجزاء المحتوى التعليمي، كما يستطيع أن يفهم الموضوع برمته، فالمتعلم ليس فى حاجة إلى أن يصطنع الروابط بين الأجزاء التي تعلمها منفصلة، فالتنظيم الكلى تدعمه النظرية التوسعية لريجلوث التي اهتمت بتنظيم تتابعات المحتوى التعليمي على المستوى المكبر

وهو المستوى الذي يتناول تنظيم وتعليم أكثر من مفهوم أو مبدأ أو إجراء وهى في ذلك تأتى مستندة على مفاهيم الجشطالت التي ترى أن التعلم يحدث من الكل وليس الجزء، حيث يرى الجشطالتيون أن السلوك عبارة عن وحدة كلية غير قابلة للتحليل، وأن سلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد به المتعلم، وأن إدراك المتعلم للكل هو الأساس ويسبق إدراكه للجزء مما يقود إلى التعلم ذي المعنى.

بالنسبة لزيادة درجات التطبيق البعدى لاختبار قياس الجانب المعرفى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، مقارنة بالتطبيق القبلي للاختبار، وذلك لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، التي درست بالفصل المعكوس بنمط عرض الفيديو الجزئي، فإنه يمكن إرجاع ذلك إلى أن الفيديو الجزئى يعتمد على تجزئة المهارات إلى وحدات مستقلة تشكل في مجموعها المهارة الرئيسية المطلوب من الطالبة اكتسابها، بحيث يمكن للطالبة اختيار أي مقطع فيديو من هذه المقاطع المجزأة لتقوم بمشاهدته والتفاعل معه لتكتسب جزء من المهارة الكلية المطلوبة، مما ساهم فى زيادة الجانب المعرفي لهذه المجموعة، فالطريقة الجزئية تُمكن المتعلم من الإحساس المبكر بالتقدم الناجح نحو هدفه، وبالتالي تعزز الطريقة الجزئية جهوده فى التعلم، وتزيد من ثقته بنفسه وتشجعه على المثابرة، فالتنظيم الجزئي تدعمه النظرية الهرمية لجانييه التي ترى أن الشرط الأساسي للتعلم هو اكتساب المتعلم للمعلومات الأساسية اللازمة لتعلم المعارف الجديدة، وبذلك يتم تتابع المحتوى بشكل هرمي تتدرج فيه المعلومات من الجزء للكل، والحجة في ذلك أن استيعاب موضوع أو مهمة في مستوى معين من التتابع الهرمي يعتمد على استيعاب المهام المرتبطة بها في المستويات الأبسط، والتي تعد متطلبات قبلية لمهام المستوى الأعلى، كما أن السلوكيين يرون أن السلوك عبارة عن وحدة معقدة يمكن تجزئتها إلى وحدات فرعية، وأجزاء بسيطة ومرتبة على نحو معين، بحيثٍ يمكن تعلمها تدريجيًا من جزء إلى جزء، حتى يتم التمكن منها جميعًا وصولا إلى ما يسمى التعلم للإتقان.

- **الإسهامات التعليمية التي يقدمها الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل:**

قدمت المبادئ الأولى للتعليم لميريل، أساسًا سليمًا لتصميم وتطوير الفصل المعكوس للبحث الحالي، والتي بلا شك ساعدت من وجهة نظر الباحثتان، على تمكن طالبات عينة البحث من مهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، كذلك دعمت الدراسات والبحوث فاعلية التصٍميم التعليمي للفصل المعكوس باستخدام هذه المبادئ، كما سيتم ذكرهٍ لاحقا، لذلك كان للفصل المعكوس الذي تم تصميمه في البحث الحالي، وفقا لهذه المبادئ أثر في

الجانبين المعرفي، والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، حيث تحققت هذه المبادئ لميريل فى التعلم فى الفصل المعكوس للبحث الحالي، على النحو التالي:

- **مبدأ التنشيط Activation:**

تم تحقيق هذا المبدأ عن طريق إدراج مراجعة مختصرة في بداية كل محاضرة، فى بيئة التعليم وجهًا لوجه، وذلك لاسترجاع ما تعلمته الطالبات فى محاضرات الفيديو عند حضورهن للمحاضرة، رغم أنهن أنجزن المهام المطلوبة على الخط، حيث أنهن يشاهدن فيديو المحاضرة قبل التعلم وجهًا لوجه بفترة من الوقت قد تمتد لعدة أيام، لذلك فإن التنشيط في المحاضرة كان مفيدًا لاسترجاع، وتذكر المعرفة، حيث أنه يمكن للمراجعة القصيرة الموجزة التي تسلط الضوء على المعارف والمهارات الرئيسية المعروضة في فيديو المحاضرة، بأن تنشط ذاكرة الطالبات داخل المحاضرة في بيئة التعليم وجهًا لوجه.

- **مبدأ العرض Demonstration:**

تم تحقيق هذا المبدأ عن طريق الفيديوهات التي أعدت للمحاضرات بصوت أستاذ المقرر، والتي تم عرضها على الخط من خلال بيئة التعلم الإلكتروني التي تم تصميمها وتطويرها من أجل هذا الغرض، وهو عرض الفيديو بنوعية الكلى والجزئي والأنشطة المصاحبة له، فطريقة العرض المباشر فعالة لتقديم وعرض المفاهيم الجديدة، فالتدريس من خلال الفيديوهات مشابه للتدريس المباشر من أستاذ المقرر داخل المحاضرة، ولكن فائدة وميزة الفيديوهات التعليمية، هي توفير وقت المحاضرة للأنشطة التفاعلية التعليمية، هذا بالإضافة للأنشطة المصاحبة للفيديو، حيث أتيح للطالبات التعليق على الفيديو، وطرح تساؤلاتهم للإجابة عليها على الخط، أو إرسال تساؤلاتهم لأستاذ المقرر، وبالتالي تم تزويد الطالبات بتغذية راجعة في مواعيد مناسبة.

- **مبدأ التطبيق Application:**

تم تحقيق هذا المبدأ في بيئة التعلم قبل المحاضرة على الخط، حيث أنه تم تطبيق المعارف التي تم تعلمها في الفيديو من خلال الاختبار/الاختبارات القصيرة الموجزة على الخط، كما أن هذه الاختبارات تعطى أستاذ المقررمؤشرًا عن مستوى فهم الطالبات للمحتوى الذي يقدمه الفيديو وتساعده في إعداد الأنشطة داخل المحاضرة، كذلك تم إعطاء مهمة تعليمية على الخط، والتي كان الهدف منها تطبيق المهارات التي تم تعلمها في الفيديو كما تم إعطاء مهمة أخرى بسيطة داخل المحاضرة كتطبيق على ما تم تعلمه من مهارات في الفيديو، وقامت الطالبات بتنفيذ هذه المهمة وإحضارها

بعد حلها للمحاضرة لمناقشتها مع أستاذ المقرر والزميلات، كما تم في بيئة التعلم داخل المحاضرة تطبيق على ما تعلمته الطالبات من مهارات بجانبيها المعرفي والأدائي، وذلك بإعطائهن مهمات تعليمية داخل المحاضرة ليتم تنفيذها بمساعدة أستاذ المقرر والزميلات من خلال المناقشات في المحاضرة.

- **مبدأ التكامل Integration:**

تم تحقيق هذا المبدأ فى بيئة التعليم وجهًا لوجه داخل المحاضرة من خلال إعطاء الطالبات مهمة تعليمية أكثر تطورًا وتقدمًا، وهذه المهمة ترتبط بمشكلة حقيقية، تتطلب الحل من خلال تطبيق الطالبة لما تعلمته في الفيديو، وما تعلمته عند تطبيقها للمهمة على الخط، فالجدير بالذكر أن الطالبة تم إعطائها ثلاثة مهمات على كل محاضرة، وهى: مهمة بسيطة على الخط (مهمة ١)، مهمة بسيطة داخل المحاضرة (مهمة ٢)، مهمة متطورة وأكثر تعقيدًا وترتبط بمشكلة حقيقية داخل المحاضرة (مهمة ٣).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث فاعلية الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل مع دراسة (Lo, et al., 2018; Lo& Hew, 2017b)، كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Thai, et al., 2017; Soliman, 2016; Lopes& Soares, 2018; Song& Kapur, 2017) فيما يخص الأثر الإيجابي للفصل المعكوس بصفة عامة على نواتج التعلم كالمهارات، أما فيما يخص تنظيم محتوى الفيديو (كلى- جزئى)، فقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية والتى توصلت لتساوى نتائج المجموعة التى درست بنمط عرض الفيديو الكلى، مع نتائج المجموعة التى درست بنمط عرض الفيديو الجزئى فى الجانبين المعرفى والمهارى، مع دراسة أشرف زيدان و وليد الحلفاوى (٢٠١١)، ودراسة ماريان جرجس (٢٠١٧) ودراسة مروة زكى (٢٠١٣)، والتي تم عرض نتائجها بالتفصيل في الإطار النظرى للبحث.

- **مناقشة النتائج الخاصة بأثر الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل على مهارات التنظيم الذاتى لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين:**

أشارت نتائج البحث الحالي إلى أثر الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل في رفع مستوى طالبات المجموعتين التجريبيتين بنفس الدرجة، وذلك في التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل والمهارات الثمانية للمقياس كل على حده، كما كان للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الكلى أثر في زيادة مهارات التنظيم الذاتي ككل، لطالبات المجموعة التجريبية الأولى وذلك في التطبيق البعدى للمقياس، مقارنة بالتطبيق القبلي، وبمقارنة

التطبيقين القبلي والبعدى لأبعاد المقياس كل على حده لنفس المجموعة، أتضح أن مهارات التنظيم الذاتي التي زادت في التطبيق البعدى، مقارنة بالتطبيق القبلي، تمثلت في ثلاث مهارات هى: مهارة إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، مهارة البحث عن المساعدة، مهارة الفعالية الذاتية، وبالنسبة للمجموعة التجريبية الثانية، فلم تسفر النتائج عن فرق بين التطبيقين البعدى والقبلي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي ككل، أما فيما يخص أبعاد المقياس كل على حده، فقد حدثت زيادة في مهارتين هما: مهارة تنظيم بيئة التعلم، ومهارة استخدام الإستراتيجية المعرفية، وذلك في التطبيق البعدى مقارنة بالتطبيق القبلي، ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو التالي :

بالنسبة لتساوى نتائج مجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، وأبعاده الثمانية كل على حده، فإنه يمكن إرجاع ذلك إلى أن الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو الكلى أو الجزئى، والذى تم تصميمة وتطويره فى البحث الحالى، قد قدم للطالبات فى كل من مجموعتى البحث الفرص للسيطرة، والتحكم فى تطور تعلمهن، وكذلك تحمل مسئولية تعلمهن حيث يتطلب هذا النموذج من الطالبة بذل الكثيرمن الجهد، فمن المتوقع من الطالبات فى الفصل المعكوس أن يكن موجهات ذاتيًا، وأن يكملن مهام ما قبل المحاضرة، لكي يكن مستعدات للأنشطة فى المحاضرة، ولكي يشتركن بنشاط فى أنشطة المحاضرة فإنهن يحتجن إلى تحديد أهدافهن التعليمية الشخصية، وإلى استخدام استراتيجيات تعلم ملائمة، وبأن يكن قادرات على مراقبة سلوكهن، وفى هذا الموقف فإنه من المهم للطالبات معرفة كيفية تنظيم وقتهن، ومواردهن، واستراتيجياتهن من أجل تحقيق أهدافهن التعليمية.

كما أن بيئة التعلم قبل المحاضرة بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو الكلى أو الجزئي، توفر للطالبات فرص التحكم في تعلمهن، فرغم أن المعلم يوجه بصورة كبيرة أنشطة ما قبل المحاضرة، إلا أن الطالبات هن اللاتى يقررن مقدار الوقت المفترض قضاءه فى المحاضرات على الخط، ومقدار المحتوى الذي يشاهدنه، وعدد مرات حل الواجبات المكلفين بها، وعلى العكس من أنشطة ما قبل المحاضرات، ففي بيئة التعليم داخل المحاضرة، فإن أستاذ المقرر يشترك مع الطالبات فى مسئوليات تنظيم عملية التعلم، بالإضافة إلى أنه بسبب الصفات المختلفة المميزة لبيئات التعلم قبل المحاضرة وداخل المحاضرة، فإن الطالبات ربما يستخدمن استراتيجيات مختلفة للتنظيم الذاتي للتعلم، فالنشاط الرئيسي للطالبات في بيئة التعلم القائمة على الانترنت قبل المحاضرة، هو تعلم المحتوى التعليمى

بصورة مستقلة اعتماداً على أنفسهن، وكلما كانت الطالبات أكثر ثقة في قدراتهن على إكمال مهمة ما قبل المحاضرة، كلما كانت استراتيجيات التعليم التي ربما يتبنوها خلال تعليم ما قبل المحاضر أكثر تقدماً، فكل هذه الإمكانيات للفصل المعكوس قد ساعدت على وصول كل من مجموعتى البحث لنفس المستوى فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات التنظيم الذاتى ككل، ولمهاراته الثمانية كل حده، أى أن الفصل المعكوس بنمط العرض سواء الكلي أو الجزئي قد ساعد فى وصول طالبات كل من المجموعتين التجريبيتين لنفس المستوى فى مهارات التنظيم الذاتى.

كذلك فإن التصميم التعليمي للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطى عرض الفيديو الكلى أو الجزئى، أتاح الفرصة لظهور وإبراز مهارات الاستعداد للتنظيم الذاتى للتعلم لدى طالبات مجموعتى البحث، خاصة وأن الطالبات فى المرحلة الجامعية لديهن استعداداً لتنمية هذه المهارات، كما أن هذه المهارات لا تظهر الإ فى البيئات التي يعتمد فيها المتعلم على نفسه، ويكون هو محور أو مركز التعلم، فالمتعلم هو الذى يدير تعلمه، وهو المسئول عنه، لذلك فإن بيئة ما قبل المحاضرة أتاحت للطالبة بأن تكون أكثر نشاطا وفاعلية، ومسئولة عن عملية تعلمها، ومستقلة فيها وقادرة على تحديد أهداف تعلمها ومتمكنة من مواجهة التحديات التى تتطلبها المهام التعليمية.

وللأسباب السابق ذكرها فقد كان للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الكلى، أثر إيجابي في زيادة مهارات التنظيم الذاتي ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وذلك في التطبيق البعدى للمقياس، مقارنة بالتطبيق القبلي، وبمقارنة التطبيقين القبلي والبعدى لأبعاد المقياس كل على حده لنفس المجموعة، أتضح أن مهارات التنظيم الذاتي للتعلم التي زادت في التطبيق البعدى، مقارنة بالتطبيق القبلي، تمثلت في ثلاث مهارات، هى: مهارة إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، مهارة البحث عن المساعدة، مهارة الفعالية الذاتية، حيث أن الطالبات فى النمط الكلى كن يشاهدن فيديو واحد لكل محاضرة، ربما كان ذلك سبباً فى زيادة درجة التطبيق البعدى لمهارة: إدارة استراتيجيات ومهام التعلم، حيث تمكنت الطالبات فى نمط الفيديو الكلى من إضافة تعليقات على الفيديو الخاص بالمحاضرة وتشاركها مع زملائها، وإنجاز جميع المهمات التى تخص فيديوهات المحاضرات، بالإضافة للتدريبات والأنشطة والمهمات المطلوبة فى حجرة الدراسة، كما مكنهن وجود فيديو واحد للمحاضرة من تحضير أسئلتهم لغرف الحوار والمناقشة، وإرسال الاستفسارات لأستاذ المقرر عن موضوع المحاضرة قبل موعد لقاءات حجرة الدراسة، وتحضير الأسئلة

قبل الدخول لحجرة الدراسة، أما بالنسبة لمهارة: البحث عن المساعدة فإن مشاهدة الطالبات فى هذه المجموعة لفيديو واحد كلي لكل محاضرة جعل التعليق يتم على فيديو واحد، وكذلك جميع الأنشطة على كل محاضرة مما سهل على الطالبات الاستفادة من مشاركة زميلاتها فيما يواجهها من استفسارات من خلال وسائل الاتصال المختلفة، كذلك سهولة كتابة تعليقات للاستفسار من زملائها ومن أستاذ المقرر على الفيديو الخاص بالمحاضرة، والتواصل مع أستاذ المقرر للحصول على مساعدة من خلال وسائل الاتصال المختلفة، أو من خلال حجرة الدراسة، أما بالنسبة لمهارة: الفعالية الذاتية، فإن إنجاز الطالبات فى التعلم قبل المحاضرة وداخل المحاضرة، جعلهن على ثقة في قدرتهن على فهم المحتوى الذي يُقدم لهن من خلال هذا المقرر، وشعورهن بأنهن سيحققن درجات ممتازة بعد دراسة هذا المقرر، وأنهن قادرات على إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة منهن بشكل جيد.

هذا وقد كان للفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمط عرض الفيديو الجزئي، أثر إيجابي في زيادة درجات التطبيق البعدى لمهاراتى: تنظيم بيئة التعلم، استخدام الإستراتيجية المعرفية مقارنة بالتطبيق القبلي، لطالبات المجموعة التجريبية الثانية، حيث أن التعلم قبل المحاضرة لطالبات المجموعة التجريبية الثانية التى تشاهد فيديو للمحاضرة الواحدة بشكل جزئي مقسم لمقاطع، وبما يتبعهم من اختبارات ومهمات، ساعد هذه المجموعة على أن تكون أكثر حرصًا على تنظيم بيئة التعلم، وذلك بالبحث عن مكان مريح لمشاهدة الفيديوهات الخاصة بالمحاضرات، والبعد عن المشتتات فى البيئة المحيطة، أما بالنسبة لمهارة استخدام الإستراتيجية المعرفية، فوجود الفيديو المفطع لأجزاء لعرض المحاضرة الواحدة جعل الطالبات تكرر مشاهدة الفيديوهات لكى تتذكر محتواها، وهذا ما أكدته الطالبات فى الأسئلة المفتوحة التى وجهت إليهن، كذلك ساعد الطالبات على الربط بين هذه المقاطع والأنشطة التى تتم فى حجرة الدراسة، ومحاولة تذكر محتوى الفيديوهات وما يقوله أستاذ المقرر عند أداء المهمات المطلوبة، كذلك كتابة الأفكار المهمة عند مراجعة الفيديوهات، وهذا ما أكدته الطالبات أيضًا فى الأسئلة المفتوحة، كذلك حاولت الطالبات الاستفادة مما تعلمته سابقا فى المهمات التعليمية عند القيام بمهمات تعليمية جديدة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث أثر الفصل المعكوس بصفة عامة فى تنمية مهارات التعلم الذاتى مع دراسة (Lai & Hwang, 2016)، والتى توصلت إلى أن تكامل ودمج استراتيجية التنظيم الذاتى للتعلم المعكوس يمكن أن يحسن الفعالية الذاتية لدى الطلاب، وكذلك استراتيجياتهم فى التخطيط، واستخدام وقت التعلم، ومن ثم يمكنهم من تحقيق مستوى أفضل

فى التعلم، ودراسة فوزية الحربى (٢٠١٧)، التى توصلت لفاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس فى تنمية مهارات التعلم الذاتى، ودراسة (Sun, et al., 2018)، التى أظهرت نتائجها أن إستراتيجية الكفاءة الذاتية واستراتيجيات البحث عن المساعدة، تؤثران تأثيراً كبيراً ودالا فى التحصيل التعليمى للطلاب، وذلك فى كل من بيئة ما قبل الفصل وداخل الفصل، أما دراسة (Cakiroglu& Oztruk, 2017)، فقد توصلت إلى أن استراتيجيات المهمة، والبحث عن المساعدة، وتحديد وتخطيط الهدف كانت عالية فى التعلم وجهًا لوجه، ومتوسطة فى التعليم قبل الفصل.

- **مناقشة النتائج الخاصة باتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطى العرض [الكلى – الجزئى] بالفصل المعكوس القائم على المبادىء الأولى للتعليم لميريل:**

أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين للبحث كانت إيجابية نحو قيمة استخدام الفيديو بنمطى العرض (الكلى – الجزئى) بالفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل، وقد ظهر هذا فى استجاباتهن على عبارات مقياس الاتجاهات، حيث كانت استجابتهن على العبارات العامة للمقياس، تؤكد على أنهن أحببن مشاهدة فيديوهات المحاضرات قبل الذهاب لحجرة الدراسة، كما رأت الطالبات أن الاختبارات التي تلي الفيديو كانت تكمل فهمهن للموضوعات، وأن الفيديو ساعدهن في تعلم المهارات بشكل أفضل، وأن مقاطع الفيديو كانت كافية لتعلم المهارات، وأنهن يفضلن التعلم من الفيديو لإمكانية مشاهدته فى الوقت المناسب لهن، ولم يفضلن الشرح المباشر من المعلم مقارنة بالتعلم من مقاطع الفيديو، كذلك لم تواجههن صعوبات عند استخدام الفيديو، وأجمعن على أن المحتوى التعليمى المعروض في الفيديو كان واضح وجيد، كما أبدت الطالبات احتياجهن لإجابات على بعض الاستفسارات أثناء مشاهدة للفيديو، وقد وافقن على أن الفيديو ساعدهن علي تنفيذ المهام المطلوبة داخل حجرة الدراسة، كما وافقن على أن تكرار مشاهدة الفيديو ساعدهن في إتقان المهارات، ووافقن أيضًا على أن تعليقات الزميلات المتكررة على الفيديو لم تكن مشتتة للانتباه، أما بالنسبة لعبارات المقياس الخاصة بالطالبات اللاتى درسن بنمط عرض الفيديو الكلى، فقد عارضت طالبات هذه المجموعة بشدة تقسيم المهارات إلى عدة مقاطع فيديو بدلاً من مقطع واحد، كما رأت أن المهارات لم تكن كثيرة في الفيديو الواحد، كما وافقن على أن مشاهدة المهارة كاملة في فيديو واحد قد ساعد في تكوين فهم كامل للموضوعات، كما وفر من وقت التعلم، أما بالنسبة لعبارات المقياس الخاصة بالطالبات اللاتى درسن بنمط عرض الفيديو الجزئى، فقد وافقت طالبات

هذه المجموعة على أن تجزئة خطوات المهارة في مقاطع فيديو صغيرة قد ساعدهن على إتقان كل خطوة قبل الانتقال للخطوة التي تليها، ولم يفضلن مشاهدة كل الخطوات التي تخص المهارة في مقطع فيديو واحد بدلاً من مقاطع مجزأة، وقد رأت الطالبات أن طريقة تقسيم خطوات المهارة إلى أكثر من فيديو لم يستغرق وقت طويل، كما أن تقسيم الفيديو ساعدهن في تنفيذ المهام المطلوبة في حجرة الدراسة، وقد رأت الطالبات أن تجزئة خطوات المهارة الواحدة على أكثر من مقطع فيديو لم يجعل من الصعب عليهن الربط بين هذه الخطوات، كما وافقن على أن تجزئة الفيديو كان مناسبًا لجميع المهارات، ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى :

تصميم الفصل المعكوس للبحث الحالى وفقاً للمبادئ الأولى للتعليم لميريل كان له أثر إيجابي على اتجاهات طالبات المجموعتين التجريبيتين، حيث ركز مقياس الاتجاهات على قيمة استخدام الفيديو فى الفصل المعكوس بنمطى العرض الكلى والجزئى، وذلك لأن أنماط عرض الفيديو متغير تصميمى أساسي فى البحث الحالى، ومن الملاحظ أن اتجاهات طالبات مجموعتى البحث على البنود العامة للمقياس، تؤكد على أن الفيديو كان مفضل لديهن أكثر من شرح المعلم فى الطريقة التقليدية، وذلك لأن المحتوى التعليمى كان واضحاً، كما ساعدهن الفيديو على تعلم المهارات بشكل أفضل، لإمكانية مشاهدته أكثر من مرة، كما أنهن لم تواجههن صعوبات فى التعامل مع الفيديو، كما كان الفيديو كافيًا لشرح المهارة، وأن الاختبارات القصيرة بعد الفيديو ساعدتهن على تقويم تعلمهن، كما الفيديو ساعدهن علي تنفيذ المهام المطلوبة داخل حجرة الدراسة، وأن تكرار مشاهدة الفيديو ساعد في إتقان المهارات، وتعليقات الزميلات المتكررة على الفيديو لم تكن مشتتة للانتباه، وهذه الاتجاهات الإيجابية تتفق مع استجابات الطالبات على الأسئلة المفتوحة التى وجهت إليهن، وتتماشى هذه الاتجاهات مع التفوق الذى حققته كل من طالبات مجموعتى البحث فى الجانبين المعرفى والأدائي لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، كما تتماشى هذه الاتجاهات مع ارتفاع مهارات التنظيم الذاتى لديهن، لأن اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو التعلم المقدم إليهم تؤثر على نتائج التعلم المرجو تحقيقها.

وبالنسبة للبنود الخاصة بالطالبات اللاتى درسن بنمط عرض الفيديو الكلى، فالاتجاه الإيجابى لطالبات هذه المجموعة نحو عرض الفيديو بالنمط الكلى، يرجع إلى أن نمط عرض الفيديو الكلى، يساعد على مشاهدة المهارة كاملة في فيديو واحد،مما يساعد في تكوين فهم كامل للموضوعات، كما توفر هذه الطريقة وقت التعلم، والاتجاهات الإيجابية لهذه المجموعة نحو التعلم من الفصل المعكوس بنمط عرض الفيديو الكلى، تنسجم مع نتائج

هؤلاء الطالبات التى أسفرت عن ارتفاع الجانبين المعرفى والأدائى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، كما تتماشى هذه الاتجاهات مع ارتفاع مهارات التنظيم الذاتي لديهن.

أما البنود الخاصة بالطالبات اللاتى درسن بنمط عرض الفيديو الجزئى فالاتجاه الإيجابي لطالبات هذه المجموعة نحو عرض الفيديو بالنمط الجزئى، يرجع إلى أن هذا النمط لعرض الفيديو يجزأ خطوات المهارة المعروضة فى الفيديو إلى مقاطع صغيرة تساعد الطالبات على إتقان كل خطوة قبل الانتقال للخطوة التي تليها، كما أن طريقة تقسيم خطوات المهارة إلى أكثر من فيديو لم تستغرق وقت طويل، وهذا التقسيم ساعد الطالبات في تنفيذ المهام المطلوبة في حجرة الدراسة، كما أن تجزئة الفيديو كان مناسبًا لجميع المهارات، فالاتجاهات الإيجابية لهذه المجموعة نحو التعلم من الفصل المعكوس بنمط عرض الفيديو الجزئى، تنسجم مع نتائج هؤلاء الطالبات التى أسفرت عن ارتفاع الجانبين المعرفي والأدائى لمهارات حساب ثبات الاختبارات باستخدام برنامج SPSS، كما تتماشى هذه الاتجاهات مع ارتفاع مهارات التنظيم الذاتى لديهن.

كما أن الاتجاهات الإيجابية بصفة عامة لطالبات مجموعتي البحث نحو التعلم من الفصل المعكوس، والتي أكدتها استجابتهن على الأسئلة المفتوحة التي وجهتها الباحثتان لهن، قد ترجع إلى أن بيئتي التعلم داخل المحاضرة وخارجها، قد أتاحت للطالبات استشارة أستاذ المقرر، وطلب المساعدة من زميلاتهن داخل المحاضرة، وذلك عندما تواجههن صعوبات، كما أن الأنشطة التعليمية كانت مثيرة وشيقة ومختلفة عن الأنشطة التعليمية في الفصل التقليدي، بالإضافة لإمكانية مشاهدة الفيديوهات عدة مرات، حسب حاجاتهن، كما يستطعن عمل التكليفات المطلوبة فى وقت المحاضرة بمساعدة أستاذ المقرر وزميلاتهن، ومن العوامل المهمة فى تكوين هذه الاتجاهات الإيجابية الاختبارات القصيرة على الخط، والمهمات متدرجة الصعوبة التي قدمت للطالبات داخل المحاضرة وخارجها، كذلك تلقى التغذية الراجعة فى الوقت المناسب، ساعد فى تنمية هذه الاتجاهات الإيجابية، كذلك تقديم الفيديو بصوت أستاذ المقرر جعل الطالبات تشعرن بأنهن في بيئة تعلم حقيقية، مما نمى لديهن هذه الاتجاهات الإيجابية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو التعلم من الفصل المعكوس بصفة عامة، مع دراسة (Caligaris, et al., 2016)، التي أوضحت نتائجها الوصول لدرجة عالية من تقبل الطلاب لنموذج الفصل المعكوس، حيث شعر الطلاب بالرضا تجاه الفيديوهات المقدمة لهم ودراسة (Roach, 2014)، التي توصلت إلى أن تصورات وإدراك الطلاب للفصل

المعكوس كانت إيجابية، ودراسة (Love, et al., 2014)، التي أظهرت أن الطلاب يقدرون بصفة خاصة قيمة التعاون ومكونات الفيديو التعليمي في الفصل المعكوس، ومن الدراسات المهمة في هذا الاتجاه دراسة (Long, et al., 2016)، التى أكدت أنه كانت لدى الطلاب اتجاهات ايجابية نحو فيديوهات ما قبل الفصل التي قام المعلم بتطويرها وإنتاجها.

• توصيات البحث:

في ضوء هذه النتائج يوصى البحث الحالي بما يلي:

- أن يراعى مصممي التعلم بالفصول المعكوسة المبادئ الأولى للتعليم لميريل عند تصميم هذه البيئات.
- استخدام الفصل المعكوس كأحد تطبيقات التعليم المدمج في التعليم الجامعي، لما يتيحه من توفير بيئة تعليمية تفاعلية داخل المحاضرات وتعلم فردى مستقل خارج المحاضرة، وتنمية لمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب.
- توظيف بيئات التعلم القائمة على الشبكات لتنفيذ الأنشطة التي تتم خارج المحاضرة في نموذج الفصل المعكوس.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام الفصل المعكوس القائم على المبادئ الأولى للتعليم لميريل بنمطي عرض الفيديو الكلى والجزئي، لما أثبته من أثر في ارتفاع مستوى مهارات التنظيم الذاتي، وتحقيق نواتج التعلم المختلفة لدى الطالبات فى المرحلة الجامعية.
- مراعاة المعايير الخاصة بتصميم وإنتاج الفيديو التعليمي الرقمي ببيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس.
- الحرص على أن تكون الأنشطة داخل المحاضرة مكملة للأنشطة خارج المحاضرة، وتقوم على تطبيق التعلم، وإجراء المناقشات.
- إمكانية تطبيق المبادئ الثلاثة للتعليم لميريل، والتي تتضمن، مبدأ التنشيط، مبدأ العرض، مبدأ التطبيق، وذلك في بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس.
- إمكانية تطبيق المبادئ الثلاثة للتعليم لميريل، والتي تتضمن، مبدأ التنشيط، ومبدأ التطبيق، ومبدأ التكامل، وذلك في بيئة التعليم وجهًا لوجه للفصل المعكوس.
- إعداد أنشطة التعليم وجهًا لوجه على أساس أداء الطلاب في الأنشطة المقدمة في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الانترنت.
- تقديم المساعدة للطلاب من المعلم والزملاء في بيئة التعلم الإلكتروني عبر وسائل وأدوات الاتصال، وفى المحاضرة وجهًا لوجه.

- يجب على المعلمين إعداد المحاضرات والمهام التعليمية والواجبات فى بيئة التعلم الإلكتروني للفصل المعكوس، بطريقة تمكن الطلاب من تحقيق نجاحٍات أولية فى المقررات، لتدعيم ثقتهم فى تعلم المهارات المتقدمة لاحقا داخل المحاضرة.
- يجب على المعلمين إشعار الطلاب بوجودهم الافتراضي في بيئة التعلم الإلكتروني من خلال تسجيل المحاضرات بصوتهم، والإجابة على الأسئلة والاستفسارات من خلال البريد الإلكتروني، وتوفير التوجيه، وإنشاء آليات لمساعدة الطلاب.
- توفير الفرص للطلاب لطلب المساعدة سواء من المعلم أو من أقرانهم.

• البحوث المقترحة:

فى ضوء نتائج البحث، يقترح البحث الحالى إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- العلاقة بين نمطين لعرض الفيديو (الكلى ـ الجزئي) بالفصل المعكوس وعدد التعليقات على الفيديو، وأثرها فى تنمية التفكير الناقد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- المقارنة بين الفصل المعكوس المصمم وفقًا للمبادئ الأولى للتعليم لميريل والفصل المعكوس التقليدى، على نواتج التعلم المختلفة لدى طلاب الجامعة.
- أثر أنماط أخرى لعرض الفيديو فى الفصل المعكوس على نواتج التعلم المختلفة، وعلى تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة.
- أثر اختلاف زمن عرض الفيديو ببيئة التعلم الإلكتروني بالفصل المعكوس على اتجاهات الطلاب نحو قيمة استخدام الفيديو.
- الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو التعلم من الفصل المعكوس وجنس الطلاب، وتخصصهم الأكاديمي.

• أولا: المراجع العربية:

- أحمد عبد العال عبد الله السيد (يوليو ٢٠١٦). أثر إستراتيجية التعلم المعكوس الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفى فى تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم. دراسات تربوية واجتماعية-مصر، ٢٢(٣)، ١٠٩٩-١١٥٦.
- أشرف أحمد عبد العزيز زيدان و وليد سالم محمد الحلفاوى (يوليو ٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط الوصول ونمط التتابع المرئي لمقاطع الفيديو عبر الويب فى تنمية المهارات العملية لدى الطلاب الصم. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢١(٣)، ١٥٥-٢١٦.
- إبراهيم بن محمد على الغامدى (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية التعلم المعكوس فى تنمية مهارات التفكير الإحصائي والحس الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا. تربويات الرياضيات-مصر، ٢٠(١)، ٩٧-١٤٨.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس. ط٢، ك٢، القاهرة: عالم الكتب.

- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٩). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عبد العال عبد الله السيد أحمد (٢٠١٦). أثر إستراتيجية التعلم المعكوس الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي فى تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم. دراسات تربوية واجتماعية-مصر، ٢٢(٣)، ١٠٩٩-١١٥٦.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتى للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيًا وتنمية مهارات التفكير التأملى. مجلة كلية التربية- المنصورة، ٧٥(٢)، ٢٤٨-٣١٦.
- عصام شوقي شبل وحنان شوقي يشار (٢٠٠٧). أثر تصميمين مختلفين لتتابع عرض المحتوى فى برامج الفيديو التعليمية على تنمية المهارات العملية لدى الطالبات الصم بمدارس الأمل. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ١٧(٢)، ١١١-١٥٩.
- فرحان بن محمد حمدان الشمرى و أكرم فتحي مصطفى على (٢٠١٧). أثر اختلاف تنظيم المحتوى فى الفصول المعكوسة على تنمية مهارات تصميم العروض التقديمية لدى طلاب الصف الثانى متوسط فى منهج الحاسوب. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس- السعودية، ٨٨، ٧٧-١٠٨.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (٢٠٠٠).علم النفس التربوي. ط٦، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فوزية مطلق مزوق الحربى (٢٠١٧). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المعكوس فى تنمية مهارات التعلم الذاتى وتنظيم البيئة الإثرائية من وجهة نظر الطالبات الموهوبات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ج ١، ١٦٤(٤)، ١١٤-١٥٢.
- ماريان ميلاد منصور جرجس (٢٠١٧). أثر نمط عرض المحتوى الكلى/ الجزئي القائم على تقنية الواقع المعزز على تنمية التنظيم الذاتى وكفاءة التعلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. مجلة تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث-مصر، ٣٠، ١-٥٥.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٢). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوى فى تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني، الأفراد والوسائط. ج١.القاهرة: دار السحاب.
- محمد محمود الحيلة (١٩٩٩). التصميم التعليمي: نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة.
- محمد مختار المردانى ونجلاء قدرى مختار (٢٠١١). أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة داخل الفصول الافتراضية ومستوى السعة العقلية فى تنمية مهارات التنظيم الذاتى وكفاءة التعلم لدى دارسى تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٤٦(٦)، ٧٧٥-٨٧٦.
- مروة زكى توفيق زكى (٢٠١٣). العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب فى تنمية التحصيل ومهارات ما وراء المعرفة. دراسات فى المناهج وطرق التدريس-مصر، ١٩٢، ١٤٥-١٩٤.
- مكة عبد المنعم محمد البنا (٢٠١٣). إستراتيجية مقترحة فى ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات التنظيم الذاتي والتحصيل فى الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى. مجلة تربويات الرياضيات-مصر، ١٦(٤)، ١١٢-١٧٨.
- منال عبد العال مبارز (٢٠١٤). أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ببيئة التعلم المدمج الدوار وأثرها على كفاءة التعلم والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢٤(٤)، ١٤٧-٢١٠.
- نبيل جاد عزمى (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية.القاهرة : دار الفكر العربي.
- نبيل السيد محمد حسن (٢٠١٥). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس - السعودية، ٦١، ١١٣-١٧٦.

- هاشم سعيد إبراهيم الشرنوبى (٢٠١٢). فاعلية اختلاف بعض متغيرات توظيف الفيديو فى تصميم مواقع الويب ٢ التعليمية فى التحصيل وتنمية مهارات تصميم وإنتاج الفيديو الرقمى لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٤٧(٢)، ٧٥١-٦٣٩.
- هبة عثمان فؤاد العزب و محمد عطية خميس و يسرية عبد الحميد فرج (٢٠١٣). إستراتيجيتان مقدمتان للتغذية الراجعة (موجزة، مفصلة) ببيئات التعلم الشخصية وفاعليتها فى تنمية التنظيم الذاتى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٢٣(٤)، ١٤٧-٢١٠.
- هيثم عاطف حسن على (٢٠١٧). التعليم المعكوس. ط١.القاهرة: دار السحاب.
- وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠٠٣). العلاقة بين أساليب تتابع المحتوى فى برامج الفيديو التعليمية ومستوى الأداء المهارى.(رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية جامعة حلوان.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- *Alvarez, B. (2010). Flipping the Classroom: Homework in Class, Lesson at Home. Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review, 77(8), 18-21.*
- *Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The Inverse Classroom: A Survey of the Research. Paper Presented at the Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference& Exposition, Atlanta.*
- *Cakiroglu, U. & Oztruk, M. (2017). Inverse Classroom with Problem based Activities: Exploring Self-Regulated Learning in a Programming Language Courses. Educational Technology & Society, 20(1), 337-349.*
- *Caligaris, M., Rodriguez, G. & Laugero, L. (2016). A First Experience of Inverse Classroom in Numerical Analysis. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 217, 838-845.*
- *Cevikbas, M. & Argun, Z. (2017). An Innovative learning Model in Digital Age: Inverse Classroom. Journal of Education and Training Studies, 5(11), 189-200.*
- *Clark, K. R. (2015). The Effect of the Inverse Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. Journal of Educators Online, 12(1), 91-115.*
- *Coldevin, G. O.(1981). Experimental Research in Television Message Design: Implications for ETV. Journal of Programmed Learning and Educational Technology, 18(2), 86-99.*
- *Crede` M. & Phillips, L. A. (2011). A Meta-analytic Review of The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Learning and Individual Differences, 21(4), 337-346.*
- *Davies, R. S., Dean, D. L. & Ball, N. (2013). Flipping The Classroom and Instructional Technology Integration in a College-level Information Systems Spreadsheet Course. Educational Technology Research and Development, 61(4), 563-580.*
- *D`Ateno, P., Mangiapanello, K. & Taylor, B. A. (2003). Using Video Modeling to Teach Complex Play Sequences to Preschooler with Autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 5(1), 5-11.*

- *Delozier, S. J. & Rhodes, M. G. (2016). Inverse Classroom: A Review of Key Ideas and Recommendations for Practice. Education Psychology Review, 1-11.*
- *Felder, R. M (2012). Engineering Education: A Tale of Paradigms. International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 7(2), 1-10.*
- *Gilboy, M. B., Heinerichs, S. & Pazzaglia, G. (2015). Enhance Student Engagement Using The Inverse Classroom. Journal of Nutrition and Behaviors, 47(1), 109-114.*
- *Hernandeza-Nanclares, N. & Perez-Rodriguez, M. (2016). Student Satisfaction with a Blended Instructional Design: The Potential of "Inverse Classroom" in Higher Education, Journal of Interactive Media in Education, (1). doi: 10.5334/jime.397*
- *Heyborne, W. H. & Perrett, J. J.(2016). To flip or not to flip? Analysis of an Inverse Classroom Pedagogy in a General Biology Course. Journal of College Science Teaching, 45(4), 31-37.*
- *Johnson, D.W. & Johnson, R.T.(1999). Making Cooperative Learning Work. Theory into Practice, 38(2), 67-73.*
- *Lai, C. L. & Hwang, G. J. (2016). A Self-Regulated Inverse Classroom Approach to Improving Students` Learning Performance in a Mathematics Course, Computer and Education, 100, 126-140.*
- *Lindfors, E. (2007). Learning Skills By Video Clips. Paper Presented at the Proceedings of the ICT In Education: Reflections And Perspectives Bucharest, 87-94.*
- *Linga, P. & C.H. Wang (2014). Inverse class learning in a large class setting CDTL Brief, 17 (1), 4-9.*
- *Lo, C. K. & Hew, K. F. (2017a). A Critical Review of Inverse Classroom Challenge in K-12 Education: Possible Solutions and Recommendations for Future Research, Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 1-22.*
- *Lo, C. K., Hew, K. F. (2017b). Using "First Principles of Instruction" to Design Secondary School Mathematics Inverse Classroom: The Findings of two Exploratory Studies, Educational Technology& Society, 20(1), 222-236.*
- *Lo, C. K., Lie, C. W. & Hew, K. F. (2018). Applying "First Principles of Instruction" as a Design Theory of The Inverse Classroom: Findings from a Collaborative Study of four Secondary School Subjects, Computers & Education, 118, 150-165.*
- *Long, T., Logan, J. & Waugh, M. (2016). Students` Perceptions of the Value of using Videos as a Pre-class Learning Experience in the Inverse Classroom, Tech Trends, 60, 245-252.*
- *Lopes, A. P. & Soares, F. (2018). Perception and Performance in a Inverse Financial Mathematics Classroom, The International Journal of Management Education, 16, 105-113.*
- *Love, B., Hodge, A., Grandgenett, N. & Swift, A. W. (2014). Student Learning and Perceptions in an Inverse Linear Algebra Course and Performance Financial Mathematics Classroom,*

International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45(3), 317-324.
- *Mason, G. S., Shuman, T. R. & Cook, T. E.(2013). Comparing The Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-division Engineering Course. Education, IEEE Transactions, 56(4), 430-435.*
- *Merrill, M. D. (2002). First Principles of Instruction. ETR& D, 50(3), 43-59.*
- *Myxter, J. (2014).Effect of Flipping Classroom on Learning Environment and Student Achievement. MD Dissertation, Minot State University, Minot, North, Dakota.*
- *O`Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The Use of Inverse Classroom in Higher Education: A Scoping Review. The Internet and Higher Education, 25, 85-95.*
- *Pintrich, P. R. (1995). Understanding Self-regulated Learning. New Directions for Teaching& Learning, 63, 3-12.*
- *Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation and Promoting and Sustaining Self-regulated Learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.*
- *Roach, T. (2014). Student Perceptions toward Inverse Learning: New Method to Increase Interaction and Active Learning in Economics. International Review of Economics Education, 17, 74-84.*
- *Schullery, N. M., Reck, R. F. & Schullery, S. E. (2011). Toward Solving The High Enrollment, Low Engagement Dilemma: A Case Study in Introductory Business. Journal of Business, Humanities and Technology, 1(2), 1-9.*
- *Smith, J. D. (2013). Student Attitude towards Flipping the general Chemistry Classroom. Chemistry Education Research and Practice, 14(4), 607-614.*
- *Soliman, N. A. (2016). Teaching English for Academic Purposes via the Inverse Learning Approach. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232, 122-129.*
- *Song, Y. & Kapur, M. (2017). How to Flip the Classroom – "Productive Failure or Traditional Inverse Classroom" Pedagogical Design? Educational Technology & Society, 20(1), 292-305.*
- *Stone, B.B. (2012). Flip your Classroom to increase Active Learning and Student Engagement, 18th The Annual Conference Distance Teaching& Learning.*
- *Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation Innovation and Task Orientation. Learning Environments Research, 15(2), 171-193.*
- *Sun, Z., Xie, K. & Anderman, L. (2018). The Role of Self-Regulated Learning in Students` Success in Inverse Undergraduate Math Courses. The Internet and Higher Education, 36, 41-53.*
- *Thai, N. T. T., Wever, B. D. & Valcke, M. (2017). The Impact of Inverse Classroom Design on Learning Performance in Higher*

Education: Looking for the Best "Blend" of Lectures and Guiding Questions with Feedback. Computers and Education, 107, 113-126.

- *Winter, J., Cotton, D., Gavin, J. & Yorke, J. D. (2010). Effective E-learning? Multi-tasking, Distractions and Boundary Management by Graduate Students en an Online Environment. Research in Learning Technology, 18(1), 71-83.*
- *Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.*