



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

العدد الثالث عشر.. يناير ٢٠١٩م

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 / ماهر 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 المشرف	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 محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
١٣	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان
١٤	أ.د / جنات عبد الغني البكاكوشي	رياض أطفال	الأسكندرية
١٥	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
١٦	أ.د / حسن جمال محمد نجم	التربية النوعية	المنصورة
١٧	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
١٨	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	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/ سوسن محمد عبد المنعم	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/ عزيزة محمود محمد سالم	التربية الرياضية بنات	حلوان
٢٧	أ.د/ علي السيد ابراهيم عوجة	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	طبيبة
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 (١٣)

٥	بحوث ودراسات محكمة	الصفحات
١.	نوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج وأثره على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا.. إعداد : أ.م. د/ أيمن فوزي خطاب مذكور	٩٢-١١
٢.	أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.. إعداد : خليفه حسب النبي عبد الفتاح على، أ. د/ سلام سيد أحمد سلام، أ. د/ ناهد عبد الراضى نوبى محمد.	١٣٩-٩٣
٣.	أثر الكتاب الصوتي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكشوفين بالمرحلة الثانوية .. إعداد، أ. د/ ماهر إسماعيل صبرى، د/ غادة عبد الحميد عبد العزيز، د/ نسرين أحمد على السويدى، أ/ مروى عبدالرازق عبد العزيز بحيري.	١٦٨-١٤١
٤.	فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.. إعداد : أحمد محمد عبد الجواد عبد الرحمن، أ. د.م/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان، أ.م. د/ هدى محمد محمود هلالى.	٢٥١-١٦٩
٥.	قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية.. إعداد : يوسف أحمد عبد المنعم أحمد جمعة، أ. د/ ماجدة مصطفى السيد، أ. د/ إبراهيم صابر عبد الرحمن.	٢٨٩-٢٥٣
٦.	بعض المهارات الشخصية وعلاقتها بأساليب التسوق لدى عينة من ربات الأسر.. إعداد : أ. د/ ربيع محمود على نوفل، أ. د/ منى مصطفى الزاكي، د/ منى محمد زكى صقر، أ/ فاطمة البكري محمد البسيوني.	٣٤٤-٢٩١
٧.	الوعي البيئي للطفل وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى مرحلة الطفولة المتأخرة.. إعداد: أ. د/ ربيع محمود على نوفل، أ. د/ مايستة محمد الحبشى، أ/ أسماء حامد سعد.	٣٩٥-٣٤٥

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 ٢٠١٦ م .

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 مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة 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 : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير:

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة:

Safaasultan25@hotmail.com

أو عبر البريد الإلكتروني لسكرتيرة تحرير المجلة:

ameena--2011@hotmail.com

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

<http://jrsef.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب:

<http://aee2018.org/>

مقدمة العدد :

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

أولها بعنوان : " نوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج وأثره على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا .. إعداد : أ.م.د/ أيمن فوزى خطاب مذكور.

وثانيها بعنوان : " أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة" .. إعداد : خليفه حسب النبي عبد الفتاح على ، أ.د/سلام سيد أحمد سلام، أ.د/ ناهد عبد الراضى نوبى محمد.

وثالثها بعنوان : " أثر الكتاب الصوتي الرقمي فى تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكثوفين بالمرحلة الثانوية" .. إعداد : أ.د/ ماهر إسماعيل صبرى، د/ غادة عبد الحميد عبدالعزيز، د/نسرین أحمد على السويدي ، مروى عبدالرازق عبد العزيز بحيرى.

ورابعها بعنوان : "فاعلية برنامج إثرائى قائم على القصص القرآنى لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى" .. إعداد : أحمد محمد عبد الجواد عبدالرحمن، أ.د.م/صفاء عبد العزيز محمد سلطان، أ.م.د/ هدى محمد محمود هلالى.

وخامسها بعنوان : "قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية" .. إعداد : أ/ يوسف أحمد عبد المنعم أحمد جمعة، أ.د/ ماجدة مصطفى السيد، أ.د/ إبراهيم صابر عبدالرحمن.

وسادسها بعنوان : " بعض المهارات الشخصية وعلاقتها بأساليب التسوق لدى عينة من ربات الأسر" .. إعداد : أ.د/ربيع محمود على نوفل، أ.د/منى مصطفى الزاكي، د/منى محمد زكى صقر، أ/ فاطمة البكرى محمد البسيونى.

وسابعها بعنوان : "الوعى البيئي للطفل وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى مرحلة الطفولة المتأخرة" .. إعداد : أ.د/ ربيع محمود على نوفل، أ.د/مايسة محمد الحبشى، أ/ أسماء حامد سعد.

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 بأي ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

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

هيئة تحرير المجلة





البحث الأول

نوع التفاعل [بين / داخل] المجموعات بمحركات
الويب النشائية المستخدمة في التعلل المدمج
وأثره على تنمية مهارات كتابة خطة البحث
وانخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا

إعداد:

أ.م.د/ أيمن فوزي خطاب مذكور

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة المنوفية



نوع التفاعل [بين / داخل] المجموعات بمحركات الويب النشائية المستخدمة في التعلم المدمج وأثره على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا

أ.م.د/ أيمن فوزي خطاب مذكور

المستخلص :

يستهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية نوع التفاعل (بين / داخل) المجموعات بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج في تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا، تم الاعتماد على التصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبيتين بحيث تضمن التصميم التجريبي المتغير المستقل التفاعل بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج وله نوعين (التفاعل بين المجموعات، والتفاعل داخل المجموعات)، وثلاثة متغيرات تابعة وهما التحصيل المعرفي، ومهارات كتابة خطة البحث العلمي، واتخاذ القرار. تمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار، تكونت عينة البحث من ٣٠ طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي حسب نوع التفاعل، تم إجراء المعالجات الإحصائية ببرنامج ال SPSS، وأوضحت نتائج البحث إلى وجود تأثير عند استخدام نوع التفاعل ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحركات الويب التشاركية لصالح نوع التفاعل بين المجموعات وأنه أفضل من نوع التفاعل داخل المجموعات على تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات كتابة خطة البحث العلمي، وأيضا تبين أن التفاعل بغض النظر عن نوعية بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحركات الويب أدى إلى تنمية مهارات القدرة على اتخاذ القرار بشكل متساوي للمجموعتين.

الكلمات المفتاحية: محركات الويب التشاركية (الويكي)، التعلم المدمج، التفاعل التعليمي (بين/ داخل) المجموعات، مهارات خطة البحث العلمي، مهارات اتخاذ القرار، طلاب الدراسات العليا.

Type of Interaction (Between/Within) Groups with Wiki Used in Blended Learning and Its Effectiveness in The Development of Research Plan Writing and Decision- Making Skills for Postgraduate Students

Dr. Ayman Fawzy Khttab Madkour

Abstract:

Current research aims to realize the effectiveness of type of interaction (between/within) groups with wiki used in blended learning and its effectiveness in the development of research plan writing and decision-making skills for postgraduate students, It has been relied on experimental design based on two experimental groups. The experimental design include Interaction Groups with Wiki Used in Blended Learning It has two types (interaction

between groups, interaction within groups); and three dependent variables were an achievement, and research plan writing skill, and decision-making skills. Research tools consisted of achievement test, Product assessment card, and a measure of decision-making, the sample formed of 30 students were divided into two groups equally according to a type of interaction. It has been used SPSS program to test hypotheses. Search results explained that there was an impact when using the interaction type in the blended learning environment supported by wiki for the type of interaction between groups; and that it is better than the type of interaction within the groups on the development of academic achievement and research plan writing skills, and also it shows that Interaction, regardless of the type of blended learning environment supported by wiki has shown that the skills of decision-making ability are equally developed for both groups.

Key words: wiki, blended learning, type of interaction, research plan writing skills, decision-making skills, postgraduate students.

• مقدمة

يعد التعلم المدمج بيئة تعليمية مثيرة ومبتكرة توسع إمكانيات التفاعل، وتبادل المعرفة، وتنفيذ الأنشطة التعليمية بسهولة لدى المتعلمين؛ فمحركات الويب التشاركية (الويكي) كأحد أدوات التفاعل المستخدمة في التعلم المدمج تعمل على توفير اتصالاً اجتماعياً حيث يستطيع المتعلمين التحرير والإضافة. لذلك فهي تجعل المتعلم فعالاً ونشطاً في عملية تعلمه لما تتميز به تلك المحركات من المرونة والقدرة على التكيف وإمكانية التفاعل بالإضافة إلى دعم التعاون مع المتعلمين.

التعلم المدمج هو نظام تعليمي متكامل يتم فيه دمج التعلم الإلكتروني مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه؛ بحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني مع وجود معلم ومتعلم وجهاً لوجه في بيئة دراسية واقعية مجهزة بكل الإمكانيات التي تتيح الاتصال المتزامن وغير المتزامن* (Fransen, 2006, p.26). ويتميز بعدة إمكانيات وخصائص أهمها: المرونة من حيث إتاحة الفرصة للمتعلم الحصول على المحتوى في أي وقت وفي أي مكان؛ ويركز على دور المتعلم النشط في الحصول على التعلم من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية بدلاً من الدور السلبي للمتعلم الذي يقتصر على استقبال المعلومات؛ وتدعيم التعلم من خلال العمل والتدريب، كما يتيح الفرصة

* اتبع الباحث في التوثيق نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (APA 6^{ed}).

للمتعلم أن يتعلم حسب سرعته الخاصة؛ ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ يساعد على زيادة فاعلية عملية التعلم ورضا المتعلم نحو التعلم؛ تخفيض التكلفة والوقت اللازم للتعلم، لذلك يعد التعلم المدمج من أفضل وأنجح أنماط التعليم التي تعمل على توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وأدوات التعلم الإلكتروني، لأننا لا نستطيع تجاهل النظام التعليمي الحالي فالتعلم المدمج يعمل على تحسينه وتطويره بما يتماشى مع المستحدثات التكنولوجية التي نعيشها اليوم (Medina , 2018; Spring, & Graham, 2017; Kintu & Zhu, 2016; Owston York, & Murtha, 2013; Alvarez, & Cuesta, 2012; George-Walker, & Keeffe, 2010).

للتعلم المدمج وظائف واستخدامات عديدة، فهو يستخدم في تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلمين بالوسائط التكنولوجية المختلفة، وفي إرشاد وتوجيه المتعلمين إلى العناصر الأساسية في المحتوى التعليمي، وفي تقديم التغذية الراجعة وتوزيع الأدوار على المتعلمين، وفي تقديم الاختبارات التقليدية والإلكترونية لكل موضوع بصفة مستمرة، وفي المساعدة على تحسين مهارات الاستقصاء والبحث لدى المتعلمين، ويعملون بشكل جماعي وتعاوني، وفي تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد والاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، ويستخدم أيضاً في زيادة دافعية المتعلمين ورضاهم نحو عملية التعلم، وقد أثبتت البحوث والدراسات فاعلية استخدامه كدراسة كل من (خليل سعيد، ٢٠١٧؛ فهد الطيريري، ٢٠١٧؛ Steve, 2012; Aycok, Garnham, & Kaleta, 2012; George-Walker, & Keeffe, 2010). فمن الفوائد التعليمية السابقة يعد التعلم المدمج مناسباً لاستخدامه في تنمية مهارات كتابة خطة البحث لدى الطلاب بمرحلة الدراسات العليا، حيث يقوم الطلاب بعرض أفكارهم العلمية ومناقشتها مع المعلم وزملائهم سواء بالطريقة التقليدية أو الطريقة الإلكترونية المستخدمة في التعلم المدمج. لذلك فتعد خطة البحث هي الخطوة الأولى للتسجيل سواء لدرجة الماجستير أو الدكتوراه فإذا تم إعدادها الإعداد الجيد سوف يقوم الطالب بإعداد الرسالة كاملة دون قصور، ولذلك فمن المهارات الواجب توافرها لدى طلاب الدراسات العليا إتقانهم كتابة خطة البحث بطريقة سليمة، وقد توصل الباحث إلى المشكلات التي تواجه الطلاب عند كتابة خطة البحث من خلال مناقشته مع الباحثين الذين يقومون بإعدادها للتسجيل، وأيضاً إجراء دراسة استكشافية على طلاب الدراسات العليا بمقرر حلقة البحث تخصص تكنولوجيا التعليم، والتي سيرد ذكرها في مشكلة البحث. ووفقاً لنتائج البحوث والدراسات حول فاعلية التعلم المدمج كما تم ذكره سابقاً فيرى الباحث أنه يمكن من خلال تحقيق معرفة أعمق للمحتوى ومستويات أعلى لتنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار لدى الطلاب، وذلك من خلال التفاعل والمشاركات التي يقوموا بها مع بعضهم البعض سواء بالطريقة التقليدية أو الإلكترونية.

ونظراً لأن التعلم المدمج يعتمد على بعض أدوات التعلم الإلكتروني لزيادة التفاعل والمشاركات بين الطلاب بعضهم البعض والتواصل مع المعلم في أي وقت وأي مكان، فتعد محركات الويب التشاركية (الويكي) أحد أهم الأدوات المستخدمة في التعلم المدمج، وتعرف بأنها صفحات ويب مصممة لتسهيل تبادل المعلومات بين أفراد المجموعة (Goodnoe, 2005)، وتتميز بعدة إمكانيات وخصائص فريدة أهمها: التحرير التشاركي؛ الانفتاح والتقدير، سهولة الإنشاء والتحرير والاستخدام؛ سهولة الفهرسة والبحث والتصنيف؛ تسجيل التعديلات وتتبع التغيرات؛ دعم الروابط المتشعبة الإضافية؛ إدراج الوسائط؛ تعدد الاستخدامات التعليمية كاستخدامها في المناقشات، وإرسال الواجبات، والتكليفات، والمشروعات التشاركية (محمد عطية، ٢٠١٥، ص ص ٩٢٦-٩٣٠).

لمحركات الويب التشاركية وظائف واستخدامات عديدة، فهي تستخدم في دعم الفاعلية، وفي دعم التشارك والمعرفة، وفي التواصل والاجتماعية، وفي التعلم التعاوني، وفي تعزيز مفاهيم الطلاب في المقرر الدراسي ومشاركتهم في إنجاز الأنشطة والتكليفات، وفي استفادة المتعلمين من تعليقات زملائهم مما يدعم التغذية الراجعة فيما بينهم، وفي التقييم الذاتي للطلاب من خلال استعراض الطلاب لوجهة نظرهم ومقارنتها بوجهات نظر الآخرين وتعديل وجهة نظرهم، وفي بناء المعرفة من خلال التعاون بين أفراد المجموعة، وفي إنجاز العمل التشاركي، وفي تطوير مهارة الكتابة لدى الطلاب، وفي فحص تقدم أعضاء الفريق وذلك من خلال متابعة عمل كل فرد من أفراد الفريق، وفي فحص وتحرير منتجات فريق العمل، وفي تعلم الطلاب المهارات المختلفة، وقد أثبتت البحوث فاعلية استخدامها (حسن علي، ورانية أحمد، ٢٠١٧؛ لمياء عبد الجواد، سيد محمد، وسيد فهمي، ٢٠١٧؛ رائد عواد، آمال محمد، ومنى سالم، ٢٠١٣؛ هبة عثمان، ٢٠١٠؛ Zorko, 2009; Butcher, & Tylor, 2008; Yan, 2008; Choy & Ng, 2007; Minocha, & Thomas, 2007; Tonkin, 2005). فمن الفوائد والاستخدامات التعليمية السابقة تعد محركات الويب التشاركية مناسبة لاستخدامها في التعلم المدمج كأحد أدوات التعلم الإلكتروني التفاعلية، وبالتالي فهي مناسبة لتنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.

تعد خطة البحث العلمي خطوة مهمة لأي بحث، لأنها تساعد على تكوين فكرة عامة عن البحث ككل، وخطواته، وإجراءاته (محمد عطية، ٢٠١٣، ص ١٤٨). ويقصد بخطة البحث أنها مخطط علمي يوضح ما ينوي الباحث أن يقوم بدراسته وكيفية القيام بهذه الدراسة، وأنها تقوم بأدوار عديدة في

مسار البحث العلمي. حيث تعتبر التزاما من الباحث بالمشكلة التي سوف يدرسها وحدود الدراسة، وإجراءاتها، ومجالات الدراسة (محمد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص ٦١٩). حيث تهدف خطة البحث إلى وضع تصور كامل للبحث، توصيل فكرة البحث إلى الآخرين، جدولة أحداث البحث وإجراءاته، وتوجيهها، إقناع المسئولين بأهمية البحث، وتستخدم كعقد اتفاق بين الباحث والمشرّف أو الكلية (محمد عطية، ٢٠١٣، ص ١٤٨). لذلك تعد كتابة خطة البحث من المهارات الأساسية التي يجب أن يتمكن منها طلاب الدراسات العليا والباحثين بصفة عامة وفي تخصص تكنولوجيا التعليم بصفة خاصة. وقد أجريت بحوث ودراسات أكدت على أهمية تنمية مهارات كتابة خطة البحث كما هو الحال في دراسة مروة زكي (٢٠١٣) التي استخدمت الهواتف الجوالية في تنمية بعض مهارات كتابة الخطة البحثية؛ ودراسة الشحات عثمان (٢٠١٢) التي استخدمت المدونات التعليمية في تنمية كل من التحصيل ومهارات كتابة خطة البحث؛ ودراسة كل من محمد عبدالنواب، أمال جمعة، ومحمد شعبان (٢٠١٢) التي استخدمت استراتيجيات تدريس الأقران في تنمية مهارات كتابة الخطة البحثية؛ ودراسة حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن (٢٠١٢) التي استخدمت استراتيجيات التشارك الإلكتروني في تنمية مهارات كتابة خطة البحث.

نظراً لأنه عند تنمية مهارات كتابة خطة البحث وخاصة باستخدام التعلم المدمج وأحد أدوات التعلم الإلكتروني وهي محررات الويب التشاركية كما تم ذكره سابقاً، فإن ذلك يحتاج إلى استخدام نوع للتفاعل سواء تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض أو التفاعل مع المعلم أو أي نوع آخر، ويؤكد ذلك أيضاً عند كتابة خطة البحث أن الطلاب يحتاجون إلى المناقشة والاستفسار بصفة مستمرة كما يحدث في حلقة البحث، ويقصد بالتفاعل أنه حوار تواصل وتآثر متبادل بين متعلم وزملائه أو مع المعلم أو برنامج إلكتروني تعليمي، يمكنه التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لها، ويعطيهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في التعليم، والمشاركة النشطة في التعلم وبناء المعلومات (محمد عطية، ٢٠٠٩، ص ٢١٨) وقد أجريت دراسات وبحوث أثبتت فاعلية أنواع التفاعلات في البيئات التعليمية كدراسة كل من (السيد عبدالمولى، ٢٠١٧؛ عابد مهدي، ٢٠١٧؛ نهير طه، ٢٠١٧؛ زينب محمد، ٢٠١٥؛ علي عبدالقادر، ومحمد عطية، وحنان اسماعيل، ٢٠١٥؛ حمدي شعبان، وأمل ابراهيم، ٢٠١٣؛ هاني الشيخ، ٢٠١٣؛ حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن، ٢٠١٢؛ جمال مصطفى، والسعيد محمد، ٢٠٠٩؛ Katherine, 2009; Sher, 2009; Giguere, Harding, & Formica, 2004; Kelsey, Kathleen, & Alan, 2004; Reisetter , & Greg ,2004).

توجد عدة أنواع للتفاعل، من أهمها: التفاعل الفردي ويتضمن (المتعلم مع المحتوى، المتعلم مع واجهة التفاعل)؛ والتفاعل الجماعي ويتضمن (المتعلم مع

المعلم، المتعلم مع المتعلم): التفاعل داخل المجموعات، التفاعل بين المجموعات وهم يندرجوا تحت التفاعل متعدد المجموعات؛ ما وراء التفاعل؛ تفاعل المنتدى؛ تفاعل المجموعات الفرعية؛ التفاعل النشط؛ التفاعل الشخصي (هاني الشيخ، ٢٠١٣؛ حمادة مسعود، ابراهيم مسعود، ٢٠١٠؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨؛ Sher, 2009; Anderson, & Elloumi, 2008; Giguere, Harding, & Formica, 2004). وقد أجريت عدة بحوث ودراسات حول هذه الأنواع، كما هو الحال في دراسة السيد عبدالمولى (٢٠١٧) التي استخدمت التفاعل المتزامن بالنص، والصورة، والفيديو في بيئة تعلم إلكتروني، وأظهرت النتائج أن فاعلية الثلاثة أنواع من التفاعل في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز بشكل متساوي؛ ودراسة حسن الباتع (٢٠١٥) التي استخدمت التفاعل بين وداخل المجموعات في بيئة تعلم إلكتروني تشاركي، حيث توصلت النتائج أن كلا النوعين من التفاعل ساعدوا على زيادة مهارات التصميم التعليمي بشكل متساوي؛ ودراسة زينب خليفة (٢٠١٥) التي استخدمت تفاعل المتعلم والمحتوى، وتفاعل المتعلم والمعلم، والمحتوى، وتفاعل المتعلم مع المجموعة في بيئة التعلم المدمج، وتوصلت النتائج إلى أن الثلاثة أنواع من التفاعل ساعدوا على تنمية التحصيل الدراسي، وأن تفاعل المتعلم والمحتوى والمعلم هو الأنسب في تنمية المهارات، وأن تفاعل المتعلم والمجموعة هو النسب في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المستحدثات؛ دراسة هاني الشيخ (٢٠١٣) التي استخدمت التفاعل داخل المجموعات، التفاعل داخل وبين المجموعات، والتفاعل داخل ثم بين المجموعات من خلال بيئة تعلم إلكتروني تشاركي حيث ساهمت على خفض الحمل المعرفي، حيث أظهرت النتائج أن التفاعل داخل ثم بين المجموعات كان له أثراً فعالاً في تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية؛ ودراسة حسن ربحي، عبد اللطيف الجزار، ومحمود حسن (٢٠١٢) التي استخدمت التفاعل بين وداخل المجموعات في بيئة تعلم تشاركي قائم على الويب في تنمية التحصيل المعرفي وتوظيف مهارات تطبيق المعرفة حيث كان لهم نفس الأثر؛ ودراسة السعيد محمد (٢٠١١) التي استخدمت التفاعل المتزامن، وغير المتزامن، والمختلط في بيئة تعلم عبر تدريب افتراضي وتوصلت النتائج إلى أن نوع التفاعل غير المتزامن والمختلط كانوا لهم تأثير إيجابي على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لبعض مهارات التحضير الإلكتروني للتدريس؛ ودراسة كاثرين (2009) Katherine التي استخدمت تفاعل المعلم والمتعلم حيث ساعدت على تنمية الكفاءة الذاتية للمتعلمين بشكل جيد؛ ودراسة جمال مصطفى، والسعيد محمد (٢٠٠٩) التي استخدمت تفاعل المجموعة مع المعلم، وتفاعل الأربع مجموعات مع المعلم، وتفاعل المجموعة الفعالة في أدوات الويب، حيث ساهمت الثلاثة أنواع من التفاعل في تنمية التحصيل والجوانب الأدائية؛ ودراسة جيجور، وهاردنج، وفورميكا Giguere, Harding, &

(2004) Formica التي استخدمت تفاعل المجموعات الفرعية، وتفاعل المجموعات الكبيرة وقارنت بينهما في تعلم عبر الويب، حيث اثبتوا النوعين مزيداً من الرضا بين الطلاب وتنمية المهارات التدريبيّة.

ويلاحظ أن هذه البحوث والدراسات لم تتناول التفاعل بين وداخل المجموعات بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج، ويقصد بالتفاعل بين المجموعات بأنه منظومة من الإجراءات المتداخلة المتكاملة التي تتم عبر الويب بهدف إدارة المشاركات التعليمية بين أعضاء مجموعة التعلم داخلياً ومع أعضاء المجموعات الأخرى بحيث تعمل كل مجموعة منفصلة عن المجموعات الأخرى مع منحها صلاحية الاستفادة من خبرات المجموعات الأخرى من خلال مشاهدة التفاعلات التشاركية بين أعضاء المجموعات المختلفة مع الظهور والتحرير، مع وجود توجيهي وإرشادي للمعلم، وصولاً لتحقيق الأهداف التعليمية (حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن، ٢٠١٢، ص ١٥٥)، أما التفاعل داخل المجموعات فيقصد به أنه منظومة من الإجراءات المتداخلة المتكاملة التي تتم عبر الويب بهدف إدارة المشاركات التعليمية بين أعضاء مجموعة التعلم، بحيث تعمل كل مجموعة منفصلة عن المجموعات الأخرى، مع وجود توجيهي وإرشادي للمعلم، وصولاً لتحقيق الأهداف التعليمية (حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن، ٢٠١٢، ص ١٥٥)، وكلا النوعين من التفاعل حسب بيئة التعلم يستخدمان في تنمية عديد من جوانب التعلم كزيادة التحصيل الدراسي، وتنمية المهارات، وتحسين الأداء الأكاديمي، وتنمية الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، وتحسين جودة المشاركات، وتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، وتطوير مهارات التفاعل والنقاش بين المتعلمين وبعضهم البعض، وتنمية مهارات اتخاذ القرار، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني. ولذلك يركز البحث الحالي على هذين النوعين من التفاعل.

وعلى ذلك فالبحث الحالي يهدف إلى دراسة أثر نوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.

يستند البحث الحالي على مجموعة من النظريات والمبادئ منها النظرية البنائية التي تعد النظرية الرئيسية للتعلم الآن، حيث يعتمد التعلم المدمج عليها وذلك بجعل المتعلم هو محور عملية التعلم، وتوفير للمتعلمين فرصة للتعلم بالممارسة، وتشجيع المتعلمين على التفاعل مع المحتوى والتفكير فيه، وأيضاً جعل المعلم ميسر وموجه لعملية التعلم (Berrett, 2012)، ويعتمد التفاعل التعليمي على مبادئ نظرية النشاط حيث أشار ستون (Sutton,

2001) أنه عند دعم التفاعل التعليمي لابد من توافر أدوات خاصة مثل البريد الإلكتروني، الويكي، الشبكات الاجتماعية، ويعتمد الباحث في بحثه الحالي على أسس النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتواصلية والسلوكية. حيث إن الطلاب سيقوموا بالبحث عن المعلومات المطلوبة في التكاليف بأنفسهم وتكوين المفاهيم والمعارف وهذا ما يحقق مبدأ النظرية البنائية، كما أن المعارف التي يصل إليها الطلاب سيشاركوها مع زملائهم من خلال محررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج، وهذا ما يحقق مبدأ النظرية البنائية الاجتماعية حيث سيتفاعل الطلاب بشكل اجتماعي مع الآخرين سواء بين المجموعات أو داخلها، أما بالنسبة للنظرية السلوكية فإن الباحث استخدمها لأنه توجد أهداف محددة مسبقا كما في الجزء التقليدي من التعلم المدمج حيث حدد مهمات التعلم وحدد لها أهدافا ولكل مهمة النشاط الخاص بها والذي سيقوم الطلاب بأدائه محققين مبادئ النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتواصلية في التفاعلات التعليمية.

• مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالي من عدة محاور هي:

أولا: توجد بحوث ودراسات، ولكنها ركزت على متغيرات محددة دون تناول متغيرا البحث الحالي في بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية: حيث ركزت دراسة محمد زيدان (٢٠١٥) على التفاعل بين نمطي التعلم الفردي والتشاركي ووجهة الضبط في بيئة تدريب مدمج على تنمية مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية الحديثة والاتجاهات لدى الطلاب المعلمين؛ ودراسة زينب محمد (٢٠١٥) التي تناولت نمط التفاعل متعلم ومحتوى، ومتعلم ومعلم ومحتوى، ومتعلم ومجموعة في التعلم المدمج على اكتساب مهارات استخدام وإنتاج بعض المستحدثات التكنولوجية والاتجاه نحوها لدى الطلاب؛ أما دراسة حنان ربيع (٢٠١٣) فقد تناولت أثر التفاعل بين نوع التغذية الراجعة ومستواها على تنمية بعض نواتج التعلم لدى الطلاب؛ أيضا أجريت العديد من البحوث والدراسات لإثبات فاعلية استخدام التعلم المدمج فقط دون دراسة متغيرات بنائية وخاصة أنواع التفاعل كدراسة كل من كويستا (2018)؛ ودراسة نور تفيج، وبيترسين، وبول (Nortvig, Petersen, & Balle (2018)؛ ودراسة كينتي، وزشو (Kintu, & Zhu (2016)؛ والش (Walsh (2013)؛ ودراسة باركس، وزاكا، ودراسة دافيس (Parkes, Zaka, & Davis (2011)؛ ودراسة فو (Fu (2006)؛ ودراسة عبدالعزيز محمد، السيد سعد، وأحمد نوبي (٢٠١٨)؛ ودراسة أشرف رجب (٢٠١٧)، ودراسة فهد الطيريري (٢٠١٧)؛ ودراسة عماد أبو سريع (٢٠١٦)؛ وأيضا أجريت دراسات وبحوث حول فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية أو بعض المتغيرات البنائية غير أنواع

التفاعل المستخدمة في البحث الحالي كدراسة كل من كوك (2009) Kok؛ ودراسة روث، وهوتون (2009) Ruth & Houghton؛ ودراسة لي، بونك Lee، (2009) & bonk؛ ودراسة هولتمان (2009) Holtman؛ ودراسة وبوتشر، تايلور (2008) Butcher and Tylor؛ ودراسة أشرف أحمد (٢٠١٧)؛ ودراسة رائد عواد (٢٠١٧)؛ ودراسة حمد بن مرضي (٢٠١٦)؛ ودراسة إسلام جابر (٢٠١٥)؛ ودراسة عبدالناصر محمد (٢٠١٥)؛ ودراسة مروة زكي (٢٠١٣). وكثيراً من البحوث على هذا المنوال ولم يتناول أي بحث التفاعل بين المجموعات وداخلها في بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية باعتبارها من المكونات الرئيسية لتحكم المتعلم والتعلم المتمركز حول المتعلم.

ثانياً: استخدام التفاعل مع بيانات أخرى غير بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية؛ بالرغم من ارتباط التفاعل ببيئة التعلم المدمج عموماً ببناء المعارف وتشاركها وبالمهام التعليمية وهذه المهمات لكي يتم إنجازها فهي تمر بمجموعة من المراحل منها وأهمها التفاعل سواء بين المتعلمين بعضهم البعض أو بينهم وبين المعلم أو بين المجموعات وداخلها أو أي نوع آخر من التفاعل وذلك لتحسين نواتج التعلم، واستخدمت هذه الأنواع فعلياً لكن ليس مع بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، فاستخدمت مع بيانات التعلم الإلكتروني، وبيئات التعلم الافتراضي، والقصص الرقمية، وبيئات التعلم الشخصية، والمقررات الإلكترونية، وهذا ما أكدته بحوث ودراسات كل من دراسة الشحات عثمان (٢٠١٦)؛ ودراسة حسن البائع (٢٠١٥)؛ ودراسة محمد أبو اليزيد، رضا القاضي، وإيمان صلاح (٢٠١٥)؛ ومجدي سعيد، ومحمد عطية (٢٠١٢)؛ ودراسة جيجور، وهاردنج، وفورميكا Giguere، (2004) Harding, & Formica؛ ودراسة عمرو جلال (٢٠١٥)؛ ودراسة زينب محمد (٢٠١٥)؛ وهاني الشيخ (٢٠١٣)؛ ودراسة صبري وبالدين Sabry, & Baldwin (2003).

ثالثاً: تضارب الدراسات التي ألفت الضوء على أنواع التفاعل في البيئات التعليمية المختلفة: أجريت عدة بحوث ودراسات حول استخدام أنواع التفاعل في البيئات التعليمية المختلفة إلا أن بعضها لم يقطع بأفضلية نوع على آخر، فبعض البحوث والدراسات أثبتت أنه لا توجد فروق بين أنواع التفاعل كبحوث ودراسات كل من دراسة الشحات عثمان (٢٠١٦)؛ ودراسة حسن البائع (٢٠١٥)؛ ودراسة محمد أبو اليزيد، رضا القاضي، وإيمان صلاح (٢٠١٥)؛ ودراسة مجدي سعيد، ومحمد عطية (٢٠١٢)؛ ودراسة حسن ربحي (٢٠١٢)؛ ودراسة جيجور، وهاردنج، وفورميكا (2004) Giguere, Harding, & Formica. والبعض الآخر من البحوث والدراسات أثبت فاعلية نوع من التفاعل على الآخر ومنها: دراسة عمرو جلال (٢٠١٥)؛ ودراسة زينب محمد (٢٠١٥)؛ ودراسة

علي عبدالقادر، ومحمد عطية، وحنان اسماعيل (٢٠١٥)؛ ودراسة هاني الشيخ (٢٠١٣)؛ ودراسة حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن (٢٠١٢)؛ ودراسة حمادة مسعود، ابراهيم مسعود (٢٠١٠)؛ ودراسة صبري وبالديون (2003) Sabry, & Baldwin، مما دعى الباحث بإجراء دراسة للتعرف على افضلية أي نوع من التفاعل بين المجموعة أم داخلها في بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية.

رابعا: تناولت الدراسات السابقة علاقة كل متغير مستقل على حدة بمتغيرات البحث الحالي (التحصيل المعرفي، ومهارات كتابة خطة البحث، واتخاذ القرار) لكنها لم تتناول مهارات ومعارف كتابة خطة البحث العلمي، ولم تستخدم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية لتنميتها وقد تم ذكر هذه الدراسات في مقدمة البحث.

خامسا: توجد حاجة لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم إلى استخدام التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية في تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار، حيث وجد الباحث ضعف لدى الطلاب عند كتابة خطة البحث بمقرر حلقة البحث لطلاب الدراسات العليا العام الثاني بالدبلوم الخاص، واحتياجهم المستمر إلى التفاعل والتشارك سواء مع أقرانهم أو المعلم أو أي نوع آخر من التفاعل، وذلك لأن إعداد خطة البحث بطريقة جيدة تحتاج إلى مناقشات علمية بصفة مستمرة سواء مع الأقران أو الخبراء في التخصص، وهذه هي سمة البحث العلمي بصفة عامة. كما وجد أن الطلاب في حاجة لرؤية أعمال زملائهم للاستفادة منها وتوجيههم أيضاً، وكان من أفضل طرق المناقشة هو التفاعل من خلال محررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم. وللتأكد من ذلك أجري الباحث دراسة استكشافية بهدف التعرف على الحاجات التي يحتاجها الطلاب والمشكلات التي قابلتهم أثناء إعداد وكتابة خطة البحث، والتعرف على مدى قدرتهم على التعلم من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، وذلك من خلال إعداد استبيان* وتوزيعه على الطلاب وقسم الباحث هذه الحاجات إلى جزئين: الأول حاجات خاصة باحتياجات الطالب لمعارف ومهارات كتابة خطة البحث العلمي وكان عدد العبارات تسعة عشر عبارة وهي المهارات اللازمة لكتابة خطة البحث، بالإضافة إلى سؤال مفتوح للطلاب لتحديد مهارات ومعارف أخرى يريدونها، أما الجزء الثاني فكان مختص ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وتكون هذا الجزء من اثني عشر عبارة والإجابة الخاصة بها نعم أو لا، وقد طبقت هذه الدراسة على عدد ١٥ طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا العام الثاني

* الاستبيان مرفق بملحق (١)

بالدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم، وتم تحليل النتائج للتوصل إلى أهم المعارف والمهارات التي يحتاجها الطلاب عند كتابة خطة البحث، ومدى قدرتهم على التعامل مع بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية؛ وأظهرت النتائج إلى أن الطلاب يفتقدوا أكثر من ٤٠٪ من مهارات كتابة خطة البحث، وأجمع ١٠٠٪ منهم على أنهم يحتاجون إلى المناقشة والاستفسار والتفاعل بشكل مستمر عند كتابة خطة البحث، ومراجعة التعديلات، ونسبة ١٠٠٪ من الطلاب لديهم استعداد على التعلم من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وذلك لأنها تسهل عملية التواصل والتفاعل بين المتعلمين بعضهم البعض والمعلم والبحث عن مصادر تزودهم بالمعلومات اللازمة لكتابة خطة البحث.

من نتائج الدراسة الاستكشافية السابقة يمكن القول أن بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية تتميز بخصائص تميزها عن غيرها يمكن أن تنمي مهارات كتابة خطة البحث لدى المتعلمين، وسهولة التفاعل والتشارك وإجراء المناقشات في أي وقت وأي مكان.

من هنا ظهرت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن صياغتها في العبارة الآتية: وجود حاجة إلى دراسة أثر نوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، وهو مالم تتناوله البحوث والدراسات السابقة.

• أسئلة البحث

على ضوء ذلك يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث على النحو التالي:

كيف يمكن تصميم التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية باستخدام نوعين من التفاعل (بين/داخل) المجموعات ودراسة أثرهما على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؟ كما أمكن تحليل هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

- ١ ما المهارات اللازمة لكتابة خطة البحث بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؟
- ٢ ما معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات؟
- ٣ ما التصميم التعليمي لبيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات اللازم لتنمية

مهارات كتابة خطة البحث وإتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم ؟
 ما أثر نوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات في بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية على تنمية كل من: (الجوانب المعرفية؛ مهارات كتابة خطة البحث؛ ومهارات إتخاذ القرار) بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم ؟

• أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:
 التعرف على نوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات الأنسب في بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية على تنمية كل من: (الجوانب المعرفية؛ مهارات كتابة خطة البحث؛ ومهارات إتخاذ القرار) بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.
 علاج قصور طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم عند كتابة خطة البحث العلمي وإتخاذ القرار.

• أهمية البحث

قد يفيد البحث الحالي فيما يلي:
 التوصل إلى نوع التفاعل المناسب لبيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية.
 تشجيع طلاب الدراسات العليا على المشاركة والحوار والتفاعل الإلكتروني في بناء المعارف بأنفسهم لمساعدتهم على كتابة خطة البحث بشكل جيد، وتنمية قدرتهم على إتخاذ القرار.
 مواكبة الاتجاهات الحديثة في التعلم النشط من خلال توظيف نظرية النشاط مع نوع التفاعل في بيئة التعلم المدمج.
 التوسع في توظيف أنواع التفاعلات في بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة، مما يساعد على تنمية روح التعاون والتشارك بين المتعلمين بعضهم البعض وجعلهم نشيطين والمعلم موجه ومرشد..

• حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:
 مهارات كتابة خطة البحث العلمي بمقرر حلقة البحث.
 طلاب الدراسات العليا العام الثاني بالدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية.

١ استخدام نوعين للتفاعل وهم: (التفاعل بين المجموعات؛ التفاعل داخل المجموعات).

• منهج البحث

استخدم البحث الحالي كلا من المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، في حين استخدم المنهج الوصفي التحليلي في إعداد قائمة مهارات كتابة خطة البحث، ودراسة وتحليل التفاعلات في التعلم المدمج ومحركات الويب التشاركية والمتغيرات التابعة، وتم استخدام المنهج التجريبي للوقوف على أثر المتغير المستقل وهو نوع التفاعل بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج على المتغيرات التابعة وهي التحصيل، ومهارات كتابة خطة البحث، واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا تكنولوجيا التعليم.

• متغيرات البحث

يتضمن البحث الحالي المتغيرات التالية:

١ المتغير المستقل: وهو نوع التفاعل بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج وله نوعين (التفاعل بين المجموعات، والتفاعل داخل المجموعات).

٢ المتغير التابع: يشتمل البحث الحالي على المتغيرات التابعة وهي (الجوانب المعرفية؛ مهارات كتابة خطة البحث؛ واتخاذ القرار).

• عينة البحث

قام الباحث باختيار عينة البحث بطريقة مقصودة من طلاب الدراسات العليا العام الثاني بالدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية، وتكونت العينة من ٣٠ طالباً وطالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، كل مجموعة تكونت من ١٥ طالباً وطالبة. المجموعة الأولى "نوع التفاعل بين المجموعات"، والمجموعة الثانية "نوع التفاعل داخل المجموعات". ويوضح شكل (١) التصميم التجريبي للبحث.

تنفيذ التجربة مجموعات البحث	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
تجريبية ١	اختبار تحصيلي / اختبار مهارات اتخاذ القرار	نوع التفاعل بين المجموعات بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج	اختبار تحصيلي / بطاقة تقييم منتج اختبار مهارات اتخاذ القرار
تجريبية ٢		نوع التفاعل داخل المجموعات بمحركات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج	

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

• أدوات البحث

- ◀ اختبار تحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات كتابة خطة البحث.
- ◀ بطاقة تقييم منتج لمشروع خطة البحث.
- ◀ مقياس القدرة على اتخاذ القرار.

• فروض البحث

- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) لبطاقة تقييم المنتج لمشروع خطة البحث.
- ◀ لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار.

• ملخص خطوات البحث

- لتحقيق أهداف البحث الحالي، تم إتباع الخطوات التالية:
- ◀ إعداد الإطار النظري للبحث من حيث دراسة وتحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث.
- ◀ إعداد قائمة بالمعايير التصميمية الخاصة بتصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات.
- ◀ التصميم التعليمي لبيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وتطويرها في ضوء نوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات لطلاب الدراسات العليا العام الثاني بالدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم بمقرر حلقة البحث.
- ◀ بناء أدوات البحث والمتمثلة في اختبار تحصيلي، وبطاقة تقييم منتج، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار.
- ◀ إجراء التجربة الاستطلاعية لضبط أدوات البحث وإجراء التعديلات اللازمة.
- ◀ تحديد عينة البحث الأساسية وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين.
- ◀ إجراء التجربة الأساسية للبحث وذلك من خلال: التطبيق القبلي لأدوات البحث، التعلم من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية حسب كل مجموعة، التطبيق البعدي لأدوات البحث.

- ١ إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة على البيانات التي تم التوصل إليها.
- ٢ عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة ونظريات التعلم للوقوف على كيفية الاستفادة منها.
- ٣ تقديم التوصيات والمقترحات من واقع نتائج البحث التي تم الوصول إليها.

• مصطلحات البحث

• التعلم المدمج:

يعرف إجرائياً بأنه ذلك التعلم الرسمي الذي يدمج بين مميزات التعلم التقليدي وجهاً لوجه، ومميزات التعلم الإلكتروني كإستخدام محررات الويب التشاركية لعرض ومناقشة المحتوى الدراسي الخاص بمهارات كتابة خطة البحث وتقديم الأنشطة والتكليفات وقيام الطلاب بالتفاعل مع زملائهم وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

• محررات الويب التشاركية:

تعرف إجرائياً بأنها موقع ويب يتيح للمستفيدين إنشاء صفحات ويب تفاعلية وتحريرها دون الحاجة إلى معرفة مسبقة بالبرمجة وذلك بغرض إنشاء المحتوى الخاص بالمهمات المكلف بها المتعلمين وتبادل المعارف ومشاركتها فيما بينهم وبين المعلم والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم.

• التفاعل:

يعرف إجرائياً بأنه تبادل الحوار والمناقشات والمشاركات العلمية بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم في أي وقت وأي زمان، بشكل متزامن أو غير متزامن، سواء بين المجموعات أو داخلها ببيئة التعلم المدمج بهدف تنمية المهارات وكتابة خطة البحث العلمي بطريقة جيدة، وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا.

• خطة البحث:

تبني الباحث تعريف محمد عبد الحميد (٢٠١٣، ص ٦١٩) ويعرفها بأنها مخطط علمي يوضح ما ينوي الباحث أن يقوم بدراسته وكيفية القيام بهذه الدراسة، وأنها تقوم بأدوار عديدة في مسار البحث العلمي. حيث تعتبر التزاماً من الباحث بالمشكلة التي سوف يدرسها وحدود الدراسة، وإجراءاتها، ومجالات الدراسة.

• اتخاذ القرار:

يعرف إجرائياً بأنها قدرة المتعلم على اختيار البديل الأنسب بناءً على معلوماته التي اكتسبها من خلال دارسته بإستخدام التعلم المدمج عندما يواجهه موقف عند إعداد خطة البحث العلمي.

• الإطار النظري للبحث

• التفاعل بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلّم المدمج

استهدف الباحث من إعداد الإطار النظري التعرف على التفاعل بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلّم المدمج وأثره على تنمية مهارات كتابة خطة البحث، واتخاذ القرار، وذلك في ثمانية محاور وهي: المحور الأول: التعلّم المدمج، المحور الثاني: محررات الويب التشاركية، المحور الثالث: مهارات كتابة خطة البحث العلمي وعلاقتها بالتفاعل في التعلّم المدمج، المحور الرابع: التفاعل بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلّم المدمج، المحور الخامس: الأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها البحث، المحور السادس: معايير تصميم بيئة التعلّم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات، المحور السابع: اتخاذ القرار، المحور الثامن: نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث الحالي، وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

• المحور الأول: التعلّم المدمج

• تعريف التعلّم المدمج:

للتعلّم المدمج تعريفات عديدة، منها تعريف كريستنسن، وهورن، وستاكر (Christensen, Horn, & Staker (2013, p.34 بأنه التعلّم الرسمي الذي يتعلّم فيه الطالب على الأقل جزئياً عبر الإنترنت، مع وجود حرية الطالب بالتحكم في الوقت والمكان وحسب رغبته ومستواه، مع وجود إشراف وتوجيهات المؤسسة التعليمية بالطرق التقليدية وكل ذلك يؤدي إلى موقف تعليمي متكامل. وعرفه كريمير (Kraemer (2008, p.61 بأنه التعلّم الذي يهدف إلى تزويد الطلاب بخبرات تدريسية مخطط لها جيداً تدمج بين أنشطة كلا نمطي التدريس التقليدي داخل حجرات الفصول الدراسية، والتعلّم الإلكتروني القائم على الويب من منظور يركز على تحقيق أكبر استفادة ممكنة من مزايا كلا النمطين. وعرفه اليكسجي، وهينز، وبروكتير (Alekseji, Heinze, & Procter (2004 بأنه ذلك النوع من التعلّم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل العرض المتعددة وطرق التدريس، وأنماط التعلّم والتي تسهل عملية التعلّم سواء أكانت تلك الوسائل في بيئة التعلّم التقليدية، أو في بيئة التعلّم الإلكتروني. كما أطلق عليه محمد عطية (٢٠٠٣، ٢٥٥) مصطلح المدخل التكاملية وهو صيغة للتكامل تجمع بين التعلّم التقليدي والتعلّم الإلكتروني، حيث تستخدم مصادر التعلّم الإلكتروني ضمن الدروس التقليدية بشكل متكامل معها،

ويعد هذا المدخل من أفضل وأنجح صيغ استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ومصادر التعلم الإلكترونية في التعليم، لأننا لا نستطيع القول أن تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يمكن أن تحل محل كل الطرائق التقليدية في كل الظروف، بينما يمكن استخدام مدخل للتعليم يقوم على التكنولوجيا.

ويعرف الباحث إجرائياً التعلم المدمج بأنه ذلك التعلم الرسمي الذي يدمج بين مميزات التعليم التقليدي وجهاً لوجه، ومميزات التعلم الإلكتروني كاستخدام محررات الويب التشاركية لعرض ومناقشة المحتوى الدراسي الخاص بمهارات كتابة خطة البحث وتقديم الأنشطة والتكليفات وقيام الطلاب بالتفاعل مع زملائهم وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

• خصائص التعلم المدمج:

للتعلم المدمج خصائص عديدة، منها ما ذكره كل من (إبراهيم الفار، ٢٠١٣، ص ٤٨٤-٤٨٦؛ محمد عبده، ٢٠٠٨، ص ١٣-١٤؛ حسن علي، ٢٠٠٥، ص ٦٤-٦٦؛ Spring, & Graham, 2017; Graff, 2003, p.204) وهي: التواصل والإرشاد بين المعلم والمتعلم بحيث يقوم المعلم بإرشاد المتعلم متى يكون وقت التعلم وذلك لن المتعلم في هذا النمط الجديد لا يعرف متى يحتاج المساعدة أو أي نمط من التعلم الإلكتروني سيتم استخدامه؛ والعمل التعاوني على شكل فريق لأن هذا النوع من التعلم يحتاج إلى تفاعل كافة المشاركين ولا بد من العمل بشكل جماعي وتحديد الأدوار التي يقوم بها كل فرد؛ ودعم وتشجيع التعلم الذاتي والتعلم وسط المجموعات وذلك من خلال استخدام كثير من الوسائط التكنولوجية والتفاعلات التعليمية؛ ويتسم بالاختيارات المرنة فالتعلم المدمج يمكن المتعلمين من الحصول على المعلومات والإجابات عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم؛ وإشراك المتعلمين في اختيار الدمج المناسب بحيث يساعد المعلم طلابه في اختيار وسيلة التعلم الإلكتروني المناسبة وقيام المعلم بدور المحفز للمتعلمين والتأكد من أن المتعلم قام باختيار الوسيط المناسب للوصول إلى أقصى كفاءة؛ والاتصال المستمر لا بد أن يكون هناك وضوح في الاختيارات المتاحة عبر الخط للموضوع الواحد؛ وأن يكون هناك وسيلة اتصال متاحة طول وقت التعلم وذلك بهدف الإرشاد والتوجيه وهذا يتحقق إلا من خلال الاتصال عبر الإنترنت؛ والتكرار وذلك من حيث تقديم نفس المحتوى الدراسي بأكثر من طريقة بمعنى أن يقدم بشكل تقليدي مرة ويقدم بشكل إلكتروني مرة أخرى.

يشير أيضاً كل من محمد زيدان (٢٠١٥، ص ٣٤٠-٣٤٢)؛ وكريمير Kraemer (2008, p.63) أن التعلم المدمج يتسم بعدة خصائص هي التكامل بحيث يتم التكامل بين استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني مدمجاً مع

التعليم التقليدي في الموقف التعليمي؛ التنوع بحيث يوفر التعلم المدمج بيئة تعلم متنوعة يجد فيها كل متعلم ما يناسبه من حيث توفر الخيارات والبدائل التعليمية من تقديم الأنشطة والعروض التعليمية والاختبارات سواء التقليدية أو الإلكترونية؛ التفاعل من حيث مناسبة الجانب المعتمد على تكنولوجيا المعلومات والتفاعل البشري المعتمد على التعليم المباشر وجهاً لوجه؛ المرونة من حيث مقابلة كافة الاحتياجات الفردية والجماعية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأيضاً المرونة من حيث الوقت والمكان؛ ويضيف فوتش (2005) Futch بأن التعلم المدمج يتسم بمراعاة الفروق الفردية بحيث يمكن للمتعلم التعلم بالسرعة التي تناسب قدراته؛ ويذكر جرهام (2005, p.8) Graham أن من أهم خصائص التعلم المدمج التكلفة والوقت حيث يساعد على خفض التكلفة ويقلل الوقت المستغرق وذلك بإتباع الوساطة والتكامل بين التدريس بالطريقة التقليدية والإلكترونية في التعلم؛ ويضيف ريتشاردز وشوفيلد (2005, p.2951) Richards, & Schofeld أن التعلم المدمج يتسم بتحسين التربوي من حيث توفر المداخل والطرق التعليمية والوسائط التعليمية المتعددة وتوفير الفرص للتعلم الذاتي والتعاوني والفردى وإدماجها مع التعلم النشط القائم على التكنولوجيا. وقد حاول الباحث الاستفادة من هذه الخصائص وخصوصاً في طبيعة عملية التعلم من حيث دمج التعليم التقليدي بالتعلم الإلكتروني، وإتاحة التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبعضهم البعض، وأيضاً المرونة في تقديم الأنشطة والتكليفات والاختبارات سواء بالطرق التقليدية أو الإلكترونية، وإتاحة التشارك بطريقة إيجابية فيما بين المتعلمين وبعضهم البعض، وجعل التعلم في فريق بشكل تعاوني، ودعم الاتصال المستمر بين المعلم والمتعلمين بعضهم البعض، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

• مميزات النعلج المدمج:

للتعلم المدمج عديد من المميزات، فيذكر كل من (إبراهيم الفقي، ٢٠١١، ص ص ٢٣-٢٤؛ محمد عبده، ٢٠٠٨، ص ١٤؛ حسين عبدالباسط، ٢٠٠٧، ص ٤ ؛ Alvarez, 2005, p.5; Krause, 2008, pp.1-4; Staker, 2011) أنه يعمل على توفير الاتصال وجهاً لوجه مما يزيد من التفاعل بين المتعلم والمعلم والمتعلمين بعضهم البعض مع المحتوى، وتعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلمين، تدعيم طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلمين بالوسائط التعليمية التفاعلية، وتوفير الوقت لكل من المعلم والمتعلم، ويشعر المعلم بأن له دور في العملية التعليمية وأن دوره لم يسلب، ويوفر المرونة للمتعلمين وذلك من خلال تقديم العديد من الفرص للتعلم، وقدرته على معالجة مشاكل عدم توفر الإمكانيات لدى المتعلمين عن طريق تمكينهم من الاستفادة من أجهزة

الحاسب الآلي، وجعل المتعلم على اتصال دائم بوسائل المعرفة ومصادرها، ويساعد على خفض نفقات التعلم بشكل كبير بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده، ومساعدة المتعلم على تنمية مهارات التفاعل مع المادة التعليمية المقدمة له والتواصل مع الآخرين، وقدرته على تلبية الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم، ويخفض من الأعباء الإدارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والأدوات الإلكترونية، ويساعد على تحسين مهارات الاستقصاء والبحث لدى المتعلمين ويشجعهم على التفكير الناقد والابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار.

ويؤكد الباحث أن التعلم المدمج ترجع فوائده في أنه لا يمكن الاستغناء عن النظام التعليمي التقليدي القائم أو تجاهله ولا يمكننا أيضاً الاستغناء عن هذه التكنولوجيات الإلكترونية أو تجاهلها كما لا يمكننا التحول فجأة وبشكل جذري من التقليدي إلى الإلكتروني ولذلك فإن التكامل يقوم أساساً على التعليم التقليدي ويستخدم التعلم الإلكتروني بكافة أنواعه وأشكاله ضمن التعليم التقليدي وبشكل متكامل ومتفاعل معه ويعتبر هذا التعلم مرحلة انتقالية للتحول الكامل إلى التعلم الإلكتروني.

جميع الفوائد والمميزات السابقة للتعلم المدمج باعتباره أحد التطورات التعليمية الحديثة، وأيضاً باعتباره تعلم يتركز حول المتعلم حيث تغير دور المتعلم من المتلقي للمعارف إلى دور نشط في مشاركته وتفاعله في بناء واكتساب تلك المعارف، مما يتيح فرصة المتعلمين على العمل والإنتاج خارج نطاق التعليم الرسمي وربط المعارف النظرية بالمهارات العملية وذلك من الدمج بين طرق التعليم التقليدي وأدوات التعلم الإلكتروني كمحركات الويب التشاركية التي سيعتمد عليها البحث الحالي، وإتاحة فرص العمل الجماعي والتعاوني كالتفاعل والتشارك والتعاون فيما بينهم في أداء التكاليفات والمهام التعليمية، لذلك يتضح للباحث من خلال مميزات التعلم المدمج أن التشارك والتفاعل التعليمي بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين التعلم في أي وقت وأي مكان من خلال التعلم المدمج أمراً ضرورياً وذلك لأن تلك البيئات تتميز بجعل المتعلم نشط وفعال سواء بشكل فردي أو جماعي، فلذلك يعد التفاعل التعليمي عنصراً هاماً من عناصر التعلم المدمج، وفي هذا البحث سيتم دراسة أثر نوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات على تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدراسات العليا العام الثاني بالدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم.

• استخدامات النعلج المدمج:

ترجع أهمية استخدامات التعلم المدمج بأن له فوائد مرتبطة بتحسين التحصيل والأداء المهاري، ومهارات اتخاذ القرار، وتنمية الاتجاهات الإيجابية، والتفكير الناقد والابتكاري، وبقاء أثر التعلم، وكثيراً من نواتج التعلم، وأيضاً

أثبتت فاعلية في العديد من النواحي التعليمية. وهذا ما أكدته كثيراً من الدراسات والبحوث، كدراسة كويستا (2018) Cuesta التي أثبتت فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية الدافعية للإنجاز وتكوين مدرجات واضحة نحو المصطلحات العلمية وتنمية روح العمل التعاوني بين المتعلمين. ودراسة نورقفيج، وبيتيرسين، وبول (2018) Nortvig, Petersen, & Balle أثبتت فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحسين نواتج التعلم، وتنمية التفاعلات والمشاركات الإيجابية بين المتعلمين وبعضهم البعض والمعلم والمحتوى، ورضاهم عن استخدام التعلم المدمج. وأثبتت دراسة كينتي، وزشو & Kintu (2016) Zhu فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية المهارات، والتنظيم الذاتي، والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب ورضاهم نحو استخدام التعلم المدمج ورفع قدراتهم على بناء المعرفة بأنفسهم. وأثبتت دراسة والش Walsh (2013) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب عند استخدامهم التعلم المدمج مما ساعد على زيادة الدافعية والحماس للتعلم. وأثبتت دراسة ويمير، ويتكي (2013) Omer, & Utku فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل والقدرة على إدارة الوقت والتخطيط للتعلم. وأثبتت دراسة باركس، وزاكا، ودافيس Parkes, Zaka, & Davis (2011) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحسين عديد من المهارات كمهارات التفكير العليا، ومهارات التعلم المستقل، ومهارات إدارة الذات. وأثبتت دراسة جونيث (2007) Gwyneth فاعلية استخدام التعلم المدمج في الدافعية وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الجامعة. وأثبتت دراسة فو (2006) Fu فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارة المحادثة لدى طلبة الجامعة. وأثبتت دراسة عبدالعزيز محمد، السيد سعد، وأحمد نوبي (٢٠١٨) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصيل المعرفي لدى طلاب الدراسات العليا. وأثبتت دراسة أشرف رجب (٢٠١٧) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات البحث العلمي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج. وأثبتت دراسة فهد الطيريري (٢٠١٧) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وأثبتت دراسة عماد أبو سريخ (٢٠١٦) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعامل مع برنامج البوربوينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة التعليم الصناعي بكلية التربية وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه. وأثبتت دراسة حنان محمد، وسعاد عبدالعزيز (٢٠١٥) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي والانفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي. وأثبتت دراسة محمد زيدان (٢٠١٥) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية الحديثة لدى طلاب كلية التربية، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو

التعلم المدمج. وأثبتت دراسة عمرو جلال (٢٠١٤) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم القوائم الببليوجرافية وتطويرها لدى أخصائي المكتبات بالمعاهد الأزهرية. وأثبتت دراسة غادة محمد (٢٠١٤) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية الذكاء الثقافي وبعض مهارات التدريس الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي. وأثبتت دراسة حنان السيد (٢٠١٤) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية مفاهيم المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية. وأثبتت دراسة إلهام حرب (٢٠١٣) فاعلية استخدام التعلم المدمج في تنمية تحصيل الطالبات في النحو وتكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو التعلم المدمج. وأثبتت دراسة رشا حمدي (٢٠٠٨) فاعلية استخدام التعلم المدمج في إكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية.

لذلك فإن التعلم المدمج له فوائد عديدة عند استخدامه في تنمية مهارات كتابة خطة البحث، ومهارات اتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدراسات العليا العام الثاني بالدبلوم الخاص، ونظراً لأهمية خطة البحث العلمي بأنها تعتبر المخطط العام أو تعتبر البداية لإعداد بحث علمي كامل للتوصل إلى النتائج وتعميمها، أو التسجيل لدرجة الماجستير أو الدكتوراه، فإن ذلك يتطلب كثيراً من التفاعل والمشاركات وإجراء الحوار والمناقشات بين الباحثين وبعضهم البعض وأيضاً مع الخبراء للتوصل إلى موضوع يستحق البحث والدراسة، فهذا يتطلب الكثير من الوقت والجهد، لذلك تعد محركات الويب التشاركية أحد أهم أدوات التفاعل الإلكتروني التي تصلح لاستخدامها في التعلم المدمج وذلك لأنها تقوم بجميع المهام الخاصة بإتمام كتابة خطة البحث في أي وقت وأي مكان.

• المحور الثاني: محررات الويب النشاركية

• تعريف محررات الويب النشاركية:

توجد الكثير من تعريفات محررات الويب التشاركية ولكنها تدور حول مفهوم واحد، ويطلق عليها أيضاً الويكي أو الموسوعات الحرة، فعرفها بوتشير، وتايلور (Butcher, & Tylor 2008, p.34) بأنها موقع ويب يستطيع فيه المستخدمين إنشاء الصفحات والرؤية التعاونية والتحرير والتغيير وحفظ المعلومات باستخدام المتصفح دون الحاجة إلى برامج خاصة، حيث إن الإسهامات من قبل الأفراد لا تحتاج معرفة بالبرمجة المعقدة. وعرفها كل من إرسباخ، جلاسر، هيغل، وورثا (Ebersbach, Glaser, Heigl, & Warta 2008, p.12) بأنها موقع يعتمد علي برنامج يسمح للمشاهدين لصفحاته بتغيير محتوياتها وتحريرها باستخدام أحد المتصفحات بشرط الاتصال بالإنترنت، مما ييسر استخدام الويكي كمنصة للعمل التعاوني بالاعتماد

على النصوص والنصوص الفائقة. ويعرفها محمد عطية (٢٠١٥، ص ٩٢٧) بأنها مواقع ويب تشاركية قائمة ببرامج موجهة اجتماعيا لتحرير المحتوى بطريقة تشاركية سهلة، وحفظه ونشره وتداوله، تسمح للفرد بالوصول إليها والدخول فيها، والمشاركة في تحرير محتواها بالإضافة أو الحذف أو التعديل، باستخدام برامج سهلة. أيضاً عرفها نبيل عزمي (٢٠١٥، ص ٦١٤) بأنها موقع إنترنت قائم على مبدأ المشاركة الجماعية، ويسمح لمستخدميه بأن يقوموا بتعديل محتوياته، أو حذفها، أو الإضافة إليها.

لذا يمكن تعريف محررات الويب التشاركية إجرائياً بأنها موقع ويب يتيح للمستخدمين إنشاء صفحات ويب تفاعلية وتحريرها دون الحاجة إلى معرفة مسبقة بالبرمجة وذلك بغرض إنشاء المحتوى الخاص بالمهمات المكلف بها المتعلمين وتبادل المعارف ومشاركتها فيما بينهم وبين المعلم والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم.

• خصائص محررات الويب التشاركية:

لمحررات الويب التشاركية خصائص عديدة، منها ما ذكره كل من إيرسباخ، جلاسر، هيغل، وورثا Ebersbach, Glaser, Heigl, & Warta (2008, pp.14-15) بأنها تتسم بالبناء الغير خطي بحيث يستطيع المستخدم أن ينتقل كيفما يشاء على حسب رغبته، والسهولة في تعديل النصوص وتنسيقها، أنه مساحات للتطبيقات المختلفة حيث يتم تحديد الهدف من خلال المجتمعات التي تستخدمه، وبساطة تحرير الصفحات والتعديل في المحتوى، واحتفاظ محررات الويب التشاركية بتاريخ التعديل حيث يمكن تتبعها، وسهولة إنشاء الروابط وبساطة إنشاء الصفحات وتنظيم محتوياتها حسب رغبة المستخدم، تشجع محررات الويب التشاركية المجتمعات التعاونية. ويضيف روث، وهوتون (Ruth, & Houghton (2009, p.148 بعض الخصائص وهي: التشاركية؛ البناء أو البناء التعاوني؛ إتاحة مستويات مختلفة من التعلم والمتعلمين؛ دعم البنائية لاختلاف الفلسفات فيه. وأكد زوركو (Zorko (2009, p.649 على بعض الخصائص وهي: سهولة الاستخدام؛ المرونة؛ انخفاض التكلفة. ويضيف كل من برون، وهوتنير، وتاني (Brown, Huettnner, & Tanny (2007, pp. 92-93 سبع خصائص هي: سهولة إنشاء الصفحات، سهولة إنشاء روابط لصفحات أخرى، إمكانية تحرير المحتويات، ببساطة أوامر تنسيق المحتوى، إمكانية حفظ سجل الصفحات وتعقب التغييرات لكل مستخدم، تيسير العمل التعاوني الجماعي. ويضيف محمد عطية (٢٠١٥، ص ٩٢٧-٩٣١) بعض الخصائص هي: سهولة الفهرسة والبحث والتصنيف؛ تسجيل التعديلات وتبع التغييرات؛ سهولة الإنشاء والتحرير والاستخدام؛ سهولة إدراج الوسائط المتعددة؛ وتعدد الاستخدامات

التعليمية كاستخدامها في المناقشات، وإرسال الواجبات، والتكليفات، والمشروعات التشاركية.

نظراً لما تتسم بها محررات الويب التشاركية من خصائص كما تم ذكرها، فتعد أداة فعالة عند استخدامها في التعلم المدمج، وقد ساعدت هذه الخصائص التي تمتلكها محررات الويب التشاركية من حيث عملية التحرير والمرونة والتعاون والتشارك والتفاعل وتنظيم المحتوى والتعليق على الموضوعات في الاستفادة من خاصية التعليق في قدرة المتعلمين على التفاعل بسهولة مع بعضهم البعض والمحتوى والمعلم، والاستفادة من خصائص الكتابة التشاركية والتعاون في إنجاز مهمات التعلم المختلفة مما قد يساعد في تنمية متغيرات البحث التابعة وهي التحصيل ومهارات كتابة خطة البحث، ومهارات اتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى الطلاب.

• المميزات والإمكانات التعليمية لمحررات الويب التشاركية:

لمحررات الويب التشاركية مميزات وإمكانات تعليمية عديدة، فحدها كل من لي، وبونك (2009) Lee, & Bonk في أنها تمكن المتعلمين من مشاركة الوثائق بسهولة، والاحتفاظ بالمعارف والمعلومات الجديدة، والسماح بمشاركة الكتابات دون الحاجة للالتقاء علي الموقع في الوقت نفسه، والسماح للمشاركين بملاحظة تقدم الزملاء، والتقدم في العمل بسهولة وسرعة، ومتابعة المحتويات التي تم إنشاءها من قبل الطلاب، وتسجيل وثائق المعلومات وفقاً للتدفق الزمني. ويضيف كنييتشني (2007) Konieczny بعض المميزات وهي أن محررات الويب التشاركية تتيح مساهمة الطلاب مع المجتمع، وإنشاء وتحسين الكتابات، والسماح بدعوة أفراد آخرين للتشارك، ودعم تقويم مساهمات الطلاب من قبل الطلاب أنفسهم، وإتاحة التشارك بسهولة واستخدام أدوات تسمح بالمحادثات فيه يسهل عملية تقييم مساهمات الطلاب ومشاركة المجتمع في هذا التقييم.

يشير نبيل عزمي (٢٠١٥، ص ٦١٥) أن من أهم مميزات محررات الويب التشاركية في العملية التعليمية هي إتاحة المناقشات غير التزامنية بين المتعلمين حول على تنفيذ بعض مهام التعلم المكلفين بها، كما تتيح للمعلم كتابة الأسئلة الأكثر تكراراً مع أجوبتها، وتمكين المتعلم من وضع المحتوى كاملاً في صفحات مع وضع جدول زمني للتعلم وتسليم المهام بها، وتحديد المدة الزمنية المفتوحة لإجراء المناقشات حول موضوع التعلم، بالإضافة إلى شعور المتعلم بالرضا عن طريق تعلمه، فهو مشارك وفعال في الموقف التعليمي، أيضاً تدعم الاتجاه البنائي ومبدأ التعلم من خلال العمل. ويضيف أيضاً برونس، وهمفريز (2005) Bruns, & Humphreys بعض المميزات والإمكانات من حيث التمكن من إدارة مستودعات الكائنات التعليمية، أنها

موقع مركزي للتوثيق وتخزين المعلومات الإجرائية، تعتبر تطبيق قوي لمفهوم التعلم الجماعي المشترك، تمكن الخبراء من حقل ما من التبادل المعرفي وتحرير مقالاتهم وأبحاثهم، والسماح بظهور وجهات نظر مختلفة مما يثري الأبحاث العلمية. وتضيف مروة زكي (٢٠١٣، ص ١٥٥-١٥٦) أن من ضمن ما يميز المحررات بما يسمى الكتابة التشاركية، حيث يستخدمها المعلمون لتطوير المقررات الدراسية وأنشطتها المتنوعة من خلال طرح مجالات الموضوع الدراسي فقط أي عملية تنظيم موضوعات المحتوى بطريقة كلية أو جزئية ثم قيام المتعلمين بكتابة محتوى هذه الموضوعات تشاركياً.

نظراً للمميزات والإمكانات السابقة لمحررات الويب التشاركية فأنها تعد أحد أهم أدوات التفاعل الإلكتروني التعليمي التي يعتمد عليها التعلم المدمج، لذلك فهي تعد أداة هامة لتنمية كل من التحصيل المعرفي، ومهارات كتابة خطة البحث، ومهارات اتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدراسات العليا بالعام الثاني الدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم.

• استخدمات محررات الويب النشاركية:

ترجع أهمية الاستخدامات التعليمية لمحررات الويب التشاركية بأن لها وظائف وفوائد مرتبطة بتحسين كثيراً من نواتج التعلم وخاصة فيما يتعلق بالمتغيرات التابعة بالبحث الحالي، وأيضاً أثبت فاعلية في العديد من النواحي التعليمية. وهذا ما أكدته كثيراً من الدراسات والبحوث، كدراسة أشرف أحمد (٢٠١٧) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وأثبتت دراسة رائد عواد (٢٠١٧) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية التحصيل المعرفي والتعلم التعاوني. وأثبتت دراسة حمد بن مرضي (٢٠١٦) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين. وأثبتت دراسة إسلام جابر (٢٠١٥) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية التحصيل ومهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب. وأثبتت دراسة عبدالناصر محمد (٢٠١٥) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية مهارات إنشاء المشروعات البيولوجرافية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وأثبتت دراسة مروة زكي (٢٠١٣) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة. وأثبتت دراسة أمال محمد، ومنى سالم (٢٠١٣) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تنمية بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. وأثبتت دراسة روث، وهوتون Ruth & Houghton (2009) فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في عمليات التفاعل والتواصل والتشارك وتبادل المعلومات وتكوين المعارف لدى المتعلمين،

وتطبيقاتها في حياتهم. وأثبتت دراسة كوك (2009) Kok فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في دعم التشارك والمعرفة، التواصل والاجتماعية. وأثبتت دراسة لي، بونك (2009) Lee, & bonk فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في مشاركة الوثائق، الاحتفاظ بالمعارف والمعلومات الجديدة، السماح بمشاركة الكتابات، السماح للمشاركين بملاحظة تقدم الزملاء، متابعة المحتويات التي تم إنشاؤها من قبل الطلاب، استعادة وحذف الإصدارات السابقة، تسجيل وثائق المعلومات وفقا للتدفق الزمني، تنبيه الأفراد بمستجدات الوثائق في الويكي عبر البريد الإلكتروني. وأثبتت دراسة هولتمان (2009) Holtman فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في إنجاز العمل التشاركي، وتطوير مهارة الكتابة لدى الطلاب، وفحص تقدم أعضاء الفريق وذلك من خلال متابعة عمل كل فرد من أفراد الفريق، وإتاحة الرجوع لأعضاء فريق العمل، وتعلم الطلاب المهارات المختلفة. وأثبتت دراسة وبوتشر، تايلور (2008) Butcher and Tylor فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في دعم التعلم التعاوني، النقاش والتداول بين الطلاب، بناء المحتوى وإثرائه من خلال الطلاب على مدار الوقت. وأثبتت دراسة زوروكو (2009) Zorko فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في تخزين المعلومات الرقمية المختلفة، ومشاركة وتبادل المعلومات، ومراقبة مجموعات الطلاب وتقديم الأفراد، وتعزيز المشاركة الديمقراطية، والتفاعل والتشارك الاجتماعي. وأثبتت دراسة الجورت، سميث، وتولاند Elgort, (2008) Smith & Toland فاعلية استخدام محررات الويب التشاركية في إدارة المعارف الشخصية، وإدارة مجموعات العمل في المشروعات، وتنظيم المعلومات ومشاركة المعارف.

ويشير محمد عطية (٢٠١٥، ص٩٣١) أن محررات الويب التشاركية تتعدد استخداماتها التعليمية، حيث يمكن للمعلمين والمتعلمين استخدام هذه المواقع في المناقشات، وإرسال الواجبات، والتكليفات، والمشاريع التشاركية، أيضا تستخدم في إنشاء مواقع ويب بسيطة لكل الأهداف التعليمية بطريقة سهلة وسريعة، وإدارة المحتوى والمقرر وجدول الدراسة بطريقة سهلة، وتحديث مفردات المقرر على الخط مباشرة بطريقة سهلة، وتسهيل العمل التشاركي بين المتعلمين، ومتابعة تنفيذ المشروعات الجماعية، وتطوير المشروعات مع مراجعات الزملاء على الخط، ولوحات للمناقشة، ودعم المستخدم والتوثيق، وغرف دراسة المجموعات الافتراضية، ومراجعة الفصول والمصادر والمعلمين، ومذكرات المحاضرات التشاركية.

وعلى ضوء ما سبق يؤكد الباحث أن محررات الويب التشاركية أداة تفاعل هامة يجب استخدامها في التعلم المدمج كما في البحث الحالي وذلك لتحقيق الأهداف والوظائف التالية: تستخدم كمساحة لممارسة الأنشطة

والمهام المتعلقة بمقرر حلقة البحث؛ والذي يدرس الطلاب من خلاله المعارف والمهارات الخاصة بكتابة خطة البحث العلمي؛ وذلك من أجل التفاعل وإجراء المناقشات العلمية عند كتابة خطة البحث من أجل التعديل والتنقيح، ويستخدمه الطلاب في التعليق على خطة البحث النهائية سواء من الزملاء أو الأستاذ؛ يستخدمه المعلم في الأنشطة والتكليفات للمتعلمين، ويستخدمه الطلاب في رفع التكليفات التي قاموا بها بأي شكل؛ ويستخدمه الطلاب في تحرير بعض الصفحات لزملائهم إن كان هناك إضافة إلى أحد الموضوعات؛ ويستخدمه الطلاب في تنظيم وإعادة تنظيم الموضوعات وتنسيقها وترتيبها وإضافة الوسائط المختلفة بها وإضافة التوثيق والمصادر الإثرائية للنشاط إن وجد من أجل تنفيذ المهمة أو النشاط بشكل أكثر فاعلية؛ ويستخدمه المعلم في حذف الموضوعات غير المطابقة للتكليفات أو مهام التعلم المطلوبة أو لتغيير مسار التعلم وتوجيه الطلاب نحو المسار السليم حيث يتم المقارنة بين الصفحات التي عدلت والصفحات السابقة التي يمكن الرجوع إليها؛ تستطيع مجموعة العمل أن تتعاون فيما بينها لتنفيذ المهمة المكلفين بها بشكل تعاوني أو تشاركي وذلك حسب نوع التفاعل المستخدم سواء بين المجموعات أو داخلها؛ واستخدمه الباحث لوضع أهم المصادر والكتب والمواقع التي تساعد الطلاب على تنفيذ أنشطة ومهام التعلم الخاصة بكتابة خطة البحث العلمي.

• المحور الثالث: مهارات كتابة خطة البحث العلمي وعلاقتها

بالنفاعل عبر النعلج المدمج

• تعريف خطة البحث وعناصرها:

نظراً لأن كتابة خطة البحث هي التمهيد لإجراء بحث علمي كامل، فيعرف محمد عبد الحميد (٢٠١٣، ص ٩) البحث العلمي بأنه نشاط علمي منظم، نقدي وتطبيقي، يسعى إلى كشف الحقائق ومعرفة الارتباط بينها، ثم استخلاص المبادئ العامة أو القوانين التفسيرية. وتعرف خطة البحث بأنها مخطط علمي يوضح ما ينوي الباحث أن يقوم بدراسته وكيفية القيام بهذه الدراسة، وأنها تقوم بأدوار عديدة في مسار البحث العلمي، وتعتبر التزاماً من الباحث بالمشكلة التي سوف يدرسها وحدود الدراسة، وإجراءاتها، ومجالات الدراسة (محمد عبد الحميد، ٢٠١٣، ص ٦١٩).

ويعرف محمد عطيه (٢٠١٣، ص ١٤٨) خطة البحث بأنها خطوة مهمة لأي بحث؛ لأنها تساعد على تكوين فكرة عامة عن البحث ككل، وخطواته، وإجراءاته. وهي تختلف عن تصميم البحث، فالتصميم مكون فرعي من خطة البحث، وهي ليست البحث، فهي لا تشمل على إطار نظري، ولا تصميم

لمعالجات أو أدوات، ولا جمع بيانات، ولا تحليل إحصائي، ولكنها تعطي تصوراً عن كل ذلك. وتهدف إلى: وضع تصور كامل للبحث؛ توصيل فكرة البحث إلى الآخرين؛ جدولة أحداث البحث وإجراءاته، وتوجيهها؛ إقناع المسؤولين بأهمية البحث؛ وتستخدم كعقد اتفاق بين الباحث والمشرّف أو الكلية؛ العرض على الأساتذة والخبراء، بهدف مراجعتها وتعديلها، قبل إجراء البحث؛ وتقديّمها للجهة التي يجري فيها البحث، أو التي تموله لاعتماد البحث وتمويله.

يشير محمد عبد الحميد (٢٠١٣، ص ص ٦٢٠-٦٢٢) أن خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية، وكل عنصر رئيسي يشتمل على بعض العناصر الفرعية وهي:

- ١ صفحة العنوان وتشمل: الجهة أو المؤسسة العلمية التي يقدم إليها مشروع البحث أو تدعّمه؛ عنوان البحث المقترح؛ اسم الباحث ووظيفته؛ سبب تقديمه؛ المشرّف على البحث أو هيئة الأشراف؛ تاريخ تقديم خطة البحث.
- ٢ جسم خطة البحث ويشمل: التمهيد للمشكلة العلمية، والتركيز على مصادر التعرف على المشكلة ووجودها ودوافع دراستها، وتأكيد هذه الجوانب من خلال الأبعاد النظرية والفكرية والتراث العلمي في موضوع المشكلة؛ تحديد المشكلة العلمية وطرح الجملة التقريرية أو التساؤل العام الذي يلخص هذه المشكلة والأسئلة الفرعية التي يستهدف الإجابة عليها؛ الأهداف العلمية لدراسة المشكلة المقترحة؛ أهمية دراسة المشكلة المقترحة؛ التعريف بالمفاهيم والمصطلحات؛ أدبيات البحث والدراسات السابقة؛ الفروض العلمية التي يستهدفها الباحث اختبارها؛ الإجراءات المنهجية.
- ٣ قائمة المراجع وتشمل: جميع المصادر التي رجع إليها الباحث في كتابة خطة البحث.

• مهارات كتابة خطة البحث:

تحتاج كتابة خطة البحث إلى توافر مجموعة من المهارات، وقد اعتمد الباحث على كل من محمد عبد الحميد (٢٠١٣، ص ص ٦٢٠-٦٢٢)؛ محمد عطيه (٢٠١٣، ص ص ١٤٨-١٥١)؛ مروة زكي (٢٠١٣، ص ص ١١٥-١١٦)؛ الشحات عثمان (٢٠١٢، ص ص ٢٤٠-٢٤١) في تحديد تلك المهارات وهي:

- ١ اختيار موضوع البحث: يراعى فيها الارتباط بمتغير تصميمي، والارتباط بواقع المجتمع، مع ضرورة اختيار موضوع له مصادر مرجعية.
- ٢ تحديد عنوان البحث: يختار الباحث عنواناً يعكس موضوع البحث، ويوضح المتغيرات المستقلة والتابعة ويراعى في العنوان أن يكون دقيقاً وواضحاً، ويغطي كل المتغيرات الخاصة بموضوع البحث.
- ٣ صياغة مقدمة البحث: ويقدم فيها الباحث لموضوع البحث، ويعرض المفاهيم والنظريات المرتبطة به. أي يحدد السياق التكنولوجي التعليمي

- للبحث، الذي يعرض خلفية البحث النظرية، وهذه المقدمة تعرفنا بموضوع البحث بشكل مختصر.
- ◀ تبرير البحث والحاجة إليه: ويعني الإجابة عن السؤال: لماذا يجري البحث؟ ويجب أن يكون التبرير قوي مقنعا، ويعبر عن الفجوة بين ما هو قائم، وما ينبغي أن يكون، ويعتمد التبرير على أدلة علمية كافية، وذلك من خلال مراجعة المفاهيم النظرية، والبحوث والدراسات السابقة.
- ◀ صياغة مشكلة البحث: وتكتب بأسلوب لغوي بسيط وتقوم على أساس نظري واضح، وتصاغ في صورة عبارات تقريرية.
- ◀ صياغة أسئلة البحث: وهي الأسئلة التي يجيب البحث عنها، ويجب صياغتها بدقة، وتوضح المتغيرات المستقلة والتابعة، في ضوء مشكلة البحث وأهدافه.
- ◀ تحديد أهداف البحث: وهي التي تحدد مخرجات البحث، وتوجه عملية البحث، ويجب أن تصاغ بشكل واضح ومحدد.
- ◀ تحديد أهمية البحث: يجب أن يوضح الباحث إسهام البحث في علم تكنولوجيا التعليم، والفوائد التي يقدمها للمعلمين، والمتعلمين، والمبشرين، والمؤسسة.
- ◀ تحديد حدود البحث: يجب أن على الباحث أن وصف الظروف، والمواصفات والشروط الخاصة التي تم فيها البحث، وقد تكون ظروف خاصة بالعينة أو المكان أو الزمان أو الموضوع وغيرها من المحددات التي تقيد تعميم نتائج البحث في غير الظروف التي تم فيها.
- ◀ اختيار منهج البحث: حيث يجب أن يتناسب منهج البحث مع طبيعته، ويوضح كيفية معالجة المشكلة، مع ضرورة المعالجات التي سيتم اختيارها.
- ◀ تحديد متغيرات البحث: يقوم الباحث بتحديد متغيرات البحث المستقلة، والتابعة، والدخيلة.
- ◀ اختيار عينة البحث: وفيها يشير الباحث إلى تفاصيل مجتمع البحث، وحجم العينة، وطريقة اختيارها، احتمالية أم غير احتمالية، مع تبرير ذلك علمياً.
- ◀ تحديد أدوات البحث: حيث يصف الباحث الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وتشمل الاختبارات والمقاييس، وهل هي أدوات جاهزة أم يصممها الباحث.
- ◀ صياغة فروض البحث: تصاغ حسب طبيعة البحث، ويجب أن تقوم على أساس الإطار النظري والدراسات السابقة، ويجب أن تصاغ بدقة، وتكون قابلة للاختبار، تحدد العلاقة المتوقعة بين المتغيرات.
- ◀ تحديد خطوات إجراء البحث: يراعى الباحث أن تتسم إجراءاته بالوضوح والتحديد، وأن تجيب على أسئلة البحث، مع ضرورة أن تكون على ضوء نموذج محدد للتصميم التعليمي.

- ◀ اختيار الأساليب الإحصائية للبحث: يحدد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث، ويوضح سبب استخدام كل أسلوب إحصائي.
- ◀ تحديد مصطلحات البحث: يعرف الباحث المصطلحات الرئيسية أو الفنية في البحث ويوجد نوعان من تعريف المصطلحات وهما النظرية، والأجرائية.
- ◀ كتابة مراجع خطة البحث: يجب أن يستعين الباحث بمراجع حديثة، يقوم بترتيبها منطقياً، مع ضرورة أن يستخدم أسلوب مناسب وموحد للتوثيق.
- ◀ تنسيق محتوى صفحة العنوان: يجب أن تشتمل على الجهة أو المؤسسة التي سيقدم لها البحث، وعنوان البحث، اسم الباحث ووظيفته، وسبب تقديمه، والمشرّف على البحث، وتاريخ تقديم خطة البحث.

• علاقة مهارات كتابة خطة البحث بالفاعل من خلال النعلج

المدمج:

توجد علاقة وثيقة وقوية بين مهارات كتابة خطة البحث العلمي والتفاعل التعليمي بجميع أنواعه، وذلك لأن طالب البحث بحاجة مستمرة إلى التفاعل والتشارك والاستفسار وإجراء المناقشات سواء مع أقرانه أو الخبراء والمتخصصين عند قيامه بإعداد خطة البحث، بهدف إعدادها بشكل جيد يتوافق مع الأسس والمعايير العلمية. لذلك فالتفاعل والتشارك الذي يحتاجه الباحث بشكل مستمر قد يصعب تنفيذه في بيئة التعليم التقليدية، ولكن بيئة التعلم المدمج قامت بالجمع بين مميزات التعليم التقليدي ومميزات التعلم الإلكتروني، لذلك تستخدم محررات الويب التشاركية كأحد أدوات التعلم الإلكتروني التفاعلية في التعلم المدمج لفتح قنوات لتبادل النقاشات وإحداث التفاعلات بين المتعلمين بعضهم البعض والخبراء (المعلمين) دون أي قيود زمانية أو مكانية، وأيضاً سواء بشكل تزامني أو غير تزامني، فضلاً عن قيام كل من الأقران والمعلم بتقديم التغذية الراجعة، والدعم، وعمليات التقويم المستمرة وهذا كله يقع تحت مصطلح التفاعل. وأكدت عديد من البحوث والدراسات على أهمية أدوات التعلم الإلكتروني سواء في التفاعل أو التشارك أو تقديم الدعم عند إعداد خطة البحث العلمي كدراسة مروة زكي (٢٠١٣) أثبتت فاعلية استخدام الهواتف الجوالة في تقديم الدعم والتفاعل اللازم بين الطلاب بعضهم البعض والمعلم في تنمية بعض مهارات كتابة الخطة البحثية بشكل جيد؛ ودراسة الشحات عثمان (٢٠١٢) أثبتت استخدام فاعلية استخدام المدونات التعليمية في رفع روح التعاون والتشارك والتفاعل المستمر بين الطلاب بعضهم البعض والمعلم في أي وقت وأي زمان في تنمية كل من التحصيل ومهارات كتابة خطة البحث؛ ودراسة كل من محمد عبدالنواب،

آمال جمعة، ومحمد شعبان (٢٠١٢) أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في جعل التفاعل مرن بين الطلاب بعضهم البعض في تنمية مهارات كتابة الخطة البحثية بشكل أفضل؛ ودراسة حسن ربحي، عبد اللطيف الجزار، ومحمود حسن (٢٠١٢) أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيات التشارك الإلكتروني مما جعل التفاعل بصورة مستمرة بين الطلاب بعضهم البعض والمعلم في تنمية مهارات كتابة خطة البحث بشكل جيد. ودراسة كيسكين، وميتكالف (2011) Keskin, & Metcalf أثبتت فاعلية استخدام الهواتف النقالة في التفاعل بشكل جيد ودعم طلاب البحث لإتمام مشاريعهم البحثية، وتوصلت النتائج الهواتف النقالة ضرورة ملحة للتواصل والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض والمعلم وذلك للتوصل إلى منتج بحثي جيد. لذلك يؤكد الباحث على أهمية استخدام نوع التفاعل التعليمي المناسب لطبيعة المحتوى التعليمي وطبيعة وخصائص المتعلمين.

• المحور الرابع: التفاعل بمحررات الويب النشاركية المستخدمة

في التعلج المدمج

• مفهوم التفاعل:

للتفاعل تعريفات عديدة، حيث تختلف حسب بعض الخصائص لطبيعة عملية التفاعل نفسها، فعرفه كل من فؤاد البهي، سعد عبد الرحمن (٢٠٠٦، ص١٤٦) بأنه التأثير المتبادل بين الأفراد وما ينشأ عنه من تغير، ويذكر وليد سالم (٢٠١١، ص٨٨) أن التفاعل عبارة عن سلوك متبادل بين أكثر من طرف كل منهما يتأثر بالآخر، ويعرف ثارمند (2003, p.4) Thurmond التفاعل التعليمي الإلكتروني بأنه مشاركة المتعلم للمحتوى، وللمتعلمين الآخرين، وللمعلم والوسائط التعليمية المستخدمة في المادة الدراسية، وتعرفه زينب أمين (٢٠١٥، ص١٢٠) أنه قدرة المتعلم على التحكم في العناصر المكونة للمستحدث التكنولوجي والتفاعل معها تفاعلاً نشطاً وإيجابياً، كما تمثل نوعاً من العلاقة المتبادلة بين المتعلم من جهة والبرمجية من جهة أخرى، أو بين المتعلم ومتعلمين آخرين بشكل يساهم في تنمية قدرات المتعلمين ومساعدتهم على التعلم بحرية ورغبة واستقلالية ودافعية لتنمية مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر لتحقيق التعلم الإيجابي، وعرفه نبيل عزمي (٢٠٠٨، ص٤٨٢) أنه حوار يحدث بين المتعلمين والعلمين، أو بين المتعلمين بعضهم بعضاً، وقد يكون التفاعل متزامناً أو غير متزامناً، وأيضاً عرفه جينج Jeong (2010, p.256) بأنه الاتصالات المتبادلة بين شخصين أو أكثر من العنصر البشري في العملية التعليمية كالمعلم والمتعلم وبين العناصر غير البشرية مثل المادة التعليمية وواجهات التفاعل.

ويعرف التفاعل إجرائياً بأنه تبادل الحوار والمناقشات والمشاركات العلمية بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم في أي وقت وأي زمان، بشكل متزامن أو غير متزامن، سواء بين المجموعات أو داخلها ببيئة التعلم المدمج بهدف تنمية المهارات وكتابة خطة البحث العلمي بطريقة جيدة، وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا.

• خصائص التفاعل ووظائفه:

يشير محمد عطية (٢٠٠٩، ص ٢١٩) أن التفاعل يتسم بعدة خصائص هي: الحوار التواصلي فالفاعل يشير إلى التسهيلات التي تقدم من خلال برامج التعلم الإلكتروني، لتزويد المتعلم بالتحكم في العملية التعليمية والاتصال بالمحتوى. التحكم في التعليم حيث يعطي البرنامج المتعلم قدراً من الحرية المناسبة للتحكم في استكشاف عناصر بنية المحتوى، والاختيار منها، وفي تتابع عرضها، وإعادة تنظيمها بما يناسبه، وفي سرعة الخطوات، والتحكم في إنهاء التعلم والعودة إليه مرة ثانية. التكيف والمواءمة بحيث يكون لدى البرنامج القدرة على التكيف والمواءمة مع مختلف حاجات المتعلمين وتلبية رغباتهم. والمشاركة الإيجابية في التعلم بمعنى إعطاء المتعلم الفرصة في البحث والتقصي واستكشاف المعلومات، واكتشافها وبنائها وإعادة تنظيمها وصياغتها في بنية جديدة، وكتابتها وتسجيل الملاحظات وكتابة الملخصات وعمل الرسومات وحل التدريبات. ويضيف أيضاً محمد عطية (٢٠١١، ص ٣٤) أن التفاعل في التعلم الإلكتروني أكثر نشاطاً وتعقيداً منه في التعليم التقليدي، لذلك يتسم التفاعل في التعلم الإلكتروني بعدة خصائص هي: الديمومة، ولا يتقيد بزمان ومكان معينين. كما يتسم بالشمول إذا شمل كل المتعلمين، ولا يقتصر على فئة منهم فقط. ويتسم أيضاً بالمرونة في أي وقت ومكان. وأيضاً بالتعددية فلا يقتصر على التفاعل بين المعلم والمتعلم كما هو الحال التعليم التقليدي.

يشير سكوير (1997, p.7) Schwier أن من أهم وظائف التفاعل هي: التأكيد أو التثبيت من حيث بقاء أثر التعلم، والخطو الذاتي حيث كل متعلم يتعلم أو يتفاعل حسب قدرته وسرعته في عملية التعلم، والأبحار أو التنقل، والاستعلام أو الاستكشاف. ويضيف جينج (2010, p.259) Jeong عدة وظائف للتفاعل وهو أنه يستخدم في: المشاركة، تطوير مهارات الاتصال، لتقديم التغذية الراجعة، للتوضيح والاحتفاظ بالمعلومات، للتحكم المتعلم والتنظيم الذاتي، زيادة الدافعية نحو التعلم، للتفاوض على الفهم، لبناء الفريق، من أجل الاكتشاف والاستكشاف، وللإغلاق. ويشير الباحث أن من أهم وظائف التفاعل في البحث الحالي أنه يساعد على تنمية العمل التعاوني والتشاركي بين الطلاب بعضهم البعض، وتنمية روح الفريق، يساعد على الاحتفاظ

بالمعلومات لفترة طويلة، يعمل على تحفيز الطلاب على اكتساب المعارف وإتقان المهارات بشكل جيد، يزود الطلاب كثيراً من الفرص للمناقشة وإبداء الرأي، وتساعدهم على تحسين عملية اتخاذ القرار بشكل سليم، أيضاً يساعد التفاعل على توفير الوقت وزيادة جودة المنتج، وتفاعل المتعلم مع أقرانه يساعد على تخفيف الحمل المعرفي، تنمية الاعتماد الإيجابي المتبادل بين المتعلمين بعضهم البعض، يعمل التفاعل على فهم المعلومات الجديدة.

• نوع النفاعل المستخدم في البحث الحالي:

توجد عدة تصنيفات لأنواع التفاعل التعليمي المستخدم في بيئات التعلم الإلكتروني، فيشير هاني الشيخ (٢٠١٣، ص ١٢٦) بأن هناك أنواع مختلفة من التفاعلات، يرجع ذلك الاختلاف للاتجاه والرؤية البحثية والشخصية التي يُعرف بها نوع التفاعل، فقد يصاغ نوع التفاعل من حيث القائم بالتفاعل، أو طريفي التفاعل، أو شكل أو نمط التفاعل، أو أداة التفاعل أو هدف ووظيفة التفاعل، أو بيئة التفاعل. ويصنف جيونج و يونجمن Jeong, & Youngmin (2006, pp.83-94) التفاعل إلى أربعة أنواع هي: التفاعل الاجتماعي وفيه يقوم الطلاب بمناقشة قضايا عامة غير مرتبطة بموضوع التعلم، والتفاعل الاستجابي وفيه تكون الرسائل فيه استجابة أو ردود على رسائل أخرى، والتفاعل المعرفي وفيه توضح الرسائل العلاقة بين بعض العمليات التعليمية مثل الاستنتاج والحكم على الأشياء وتقييمها، والتفاعل فوق المعرفي وفيه توضح الرسائل العلاقة بين الجانب فوق المعرفي والمهاري. وصنف أندرسون (2003) Anderson التفاعل إلى ستة أنواع هي تفاعل المتعلم مع المتعلم، تفاعل المتعلم مع المعلم، تفاعل المحتوى مع المحتوى، وأشار كل من نبيل عزمي (٢٠٠٨، ص ٣١)؛ وحماة مسعود، وإبراهيم محمد (٢٠١٠، ص ١٤-١٥)؛ وأندرسون، والومي (2008) Anderson, & Elloumi أن التفاعل له نوعين هما: التفاعل الفردي كتفاعل المتعلم مع المحتوى، وتفاعل المتعلم مع واجهة المستخدم؛ والتفاعل الاجتماعي أو الجماعي كتفاعل المتعلم مع المعلم، وتفاعل المتعلم مع المتعلم. وصنف كل من جيجور، وهاردنج، وفورميكا (2004) Giguere, Harding, & Formica التفاعل إلى خمسة أنواع وهم: التفاعل متعدد المجموعات، تفاعل المنتدى، تفاعل المجموعة الفرعية، تفاعل المجموعات الكبيرة، والتفاعل ما وراء التفاعل، وبناءً على هذا التصنيف قام هاني الشيخ (٢٠١٣، ص ١٢٨) بإضافة ثلاثة أنواع للتفاعل وهم: التفاعل داخل المجموعات، والتفاعل داخل وبين المجموعات، والتفاعل داخل ثم بين المجموعات. والبحث الحالي يقتصر على نوعين فقط هما: التفاعل بين المجموعات، والتفاعل داخل المجموعات، كما يلي:

أ- التفاعل بين المجموعات:

يعرف بأنه منظومة من الإجراءات المتداخلة المتكاملة التي تتم عبر محررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج بهدف إدارة المشاركات التعليمية بين أعضاء مجموعة التعلم داخلياً ومع أعضاء المجموعات الأخرى بحيث تعمل كل مجموعة منفصلة عن المجموعات الأخرى مع منحها صلاحية الاستفادة من خبرات المجموعات الأخرى من خلال مشاهدة التفاعلات التشاركية بين أعضاء المجموعات المختلفة مع الظهور و التحرير، مع وجود توجيهي وإرشادي من المعلم، وصولاً لتحقيق الأهداف التعليمية وهي إتقان مهارة كتابة خطة البحث العلمي، وإتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا.

يستخدم التفاعل بين المجموعات بصفة عامة في تنمية عديد من جوانب التعلم كتنمية التحصيل المعرفي، وتحسين الأداء الأكاديمي، وإتقان المهارات الأدائية، ورفع الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، وخفض الحمل المعرفي لدى المتعلمين، مساعده المتعلمين على فهم المعلومات الجديدة، إشراك المتعلمين في التعلم وزيادة دافعيّتهم، تجعل المتعلم أكثر تفاعلاً واستعداداً للتعلم (حسن الباتع، ٢٠١٥؛ هاني الشيخ، ٢٠١٣؛ حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن، ٢٠١٢؛ Giguere, Harding, & Formica, 2004)، وتستخدم في البحث الحالي لتسهيل عملية التواصل وتدعيم الثقة بين المتعلمين بعضهم البعض والمعلم، وتنمية روح التعلم التعاون والتشاركي بين المجموعات، وتنمية كل من التحصيل الدراسي، ومهارات كتابة خطة البحث العلمي، ومهارات إتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لطلاب الدراسات العليا بالمدبلوم الخاص العام الثاني من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية.

ب- التفاعل داخل المجموعات:

يعرف بأنه منظومة من الإجراءات المتداخلة المتكاملة التي تتم عبر محررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج بهدف إدارة المشاركات والتفاعلات التعليمية بين أعضاء مجموعة التعلم، بحيث تعمل كل مجموعة منفصلة عن المجموعات الأخرى، مع وجود توجيهي وإرشادي للمعلم، وصولاً لتحقيق الأهداف التعليمية وهي إتقان مهارة كتابة خطة البحث العلمي، وإتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا.

يستخدم التفاعل داخل المجموعات بصفة عامة في تنمية عديد من جوانب التعلم كتنمية التحصيل المعرفي، وتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، وتنمية المهارات الأدائية، ورفع الكفاءة الاجتماعية الإلكترونية، وخفض الحمل المعرفي لدى المتعلمين، مساعده المتعلمين على فهم المعلومات الجديدة، إشراك المتعلمين في التعلم وزيادة دافعيّتهم، تجعل المتعلم أكثر تفاعلاً

واستعداداً للتعليم (حسن الباتع، ٢٠١٥؛ هاني الشيح، ٢٠١٣؛ حمدي شعبان، وأمل ابراهيم، ٢٠١٣؛ حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن، ٢٠١٢: Giguere, Harding, & Formica, 2004). وتستخدم في البحث الحالي لتسهيل عملية التواصل وتدعيم الثقة بين المتعلمين بعضهم البعض والمعلم، وتنمية روح التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة، وتنمية كل من التحصيل الدراسي، ومهارات كتابة خطة البحث العلمي، ومهارات اتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لطلاب الدراسات العليا بالدبلوم الخاص العام الثاني من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية.

• مبررات استخدام نوع التفاعل [بين/ داخل] المجموعات في البحث الحالي:

أجريت عدة بحوث ودراسات حول الأنواع المختلفة من التفاعل، ومنها من أكد على أفضلية نوع محدد على الآخر، فتوجد دراسات أكدت على أنه لا توجد فروق بين بعض الأنواع، ومنها لم يقطع بأفضلية نوع على آخر، فبعض البحوث والدراسات أثبتت أنه لا توجد فروق بين أنواع التفاعل ومنها: دراسة الشحات عثمان (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فرق بين التفاعل المتزامن وغير المتزامن في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز. وأثبتت دراسة حسن الباتع (٢٠١٥) أنه لا يوجد فرق بين التفاعل داخل المجموعات والتفاعل بين المجموعات فهما ساعدا بشكل متساوي إلى تنمية مهارات التصميم التعليمي لدى الطلاب. وأثبتت دراسة محمد أبو اليزيد، رضا القاضي، وإيمان صلاح (٢٠١٥) فاعلية كل من نوع التفاعل بين المتعلمين، والتفاعل بين المتعلمين والمعلم بشكل متساوي في تنمية أداء الطلاب عند اكتشافهم الأخطاء اللغوية. وأثبتت دراسة مجدي سعيد، ومحمد عطية (٢٠١٢) أنه لا توجد أفضلية بين أنواع التفاعل المختلفة كتفاعل المتعلم والمحتوى، وتفاعل المتعلم والمعلم، وتفاعل المتعلم مع أقرانه، وتفاعل المتعلم والواجهة فجميعهم ساهموا بشكل متساوي في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم ومستوى جودة إنتاجها. وأثبتت دراسة حسن ربحي (٢٠١٢) أنه لا توجد أفضلية بين التفاعل داخل المجموعات والتفاعل بين المجموعات فلهم نفس التأثير على تنمية التحصيل المعرفي، ومهارات تطبيق المعرفة. وأثبتت دراسة جيجور، وهاردنج، وفورميكا (2004) Giguere, Harding, & Formica فاعلية كل من تفاعل المجموعات الفرعية وتفاعل المجموعات الكبيرة حيث أدوا بشكل متساوي إلى رضا الطلاب عن عملية تعلمهم وتنمية مهاراتهم التدريسية.

والبعض الآخر من البحوث والدراسات أثبت فاعلية نوع من التفاعل على الآخر ومنها: دراسة عمرو جلال (٢٠١٥) أثبتت أفضلية تفاعل الأقران عن تفاعل المجموعات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي. وأثبتت دراسة زينب

محمد (٢٠١٥) فاعلية تفاعل المتعلم مع المحتوى والمعلم في تنمية مهارات إنتاج المستحدثات التكنولوجية، وتفاعل المتعلم مع المجموعة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المستحدثات التكنولوجية. وأثبتت دراسة علي عبدالقادر، ومحمد عطية، وحنان اسماعيل (٢٠١٥) فاعلية نوع تفاعل الأزواج عن تفاعل الأقران في تصميم المنتج النهائي للمشروع. وأثبتت دراسة هاني الشيخ (٢٠١٣) فاعلية نوع التفاعل داخل ثم بين المجموعات عن التفاعل داخل وبين المجموعات، والتفاعل داخل المجموعات في تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية. وأثبتت دراسة حسن ربحي، عبداللطيف الجزار، ومحمود حسن (٢٠١٢) فاعلية نوع التفاعل داخل المجموعات عن التفاعل بين المجموعات في تنمية مهارات البحث العلمي. وأثبتت دراسة حمادة مسعود، ابراهيم مسعود (٢٠١٠) فاعلية التفاعل الاجتماعي عن التفاعل الفردي في تنمية التحصيل والمهارات الأدائية. وأثبتت دراسة صبري وبالدين Sabry, Baldwin (2003) & فاعلية نوع التفاعل بين المتعلم والمحتوى حيث حقق أعلى درجة من نوع التفاعل بين المتعلم والمعلم، والتفاعل بين المتعلم والمتعلم. ولذلك توجد حاجة إلى المقارنة بين فاعلية كل من التفاعل بين المجموعات، والتفاعل داخل المجموعات في تنمية مهارات كتابة خطة البحث، واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

• المحور الخامس: الأسس والمبادئ النظرية التي يقو عليها البحث

نظراً لأن التعلم المدمج يقوم على الدمج بين كل من التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، فهو بذلك يعتمد على النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية. وبطبيعة التعلم الإلكتروني فهو يعتمد على الفكر والنظرية البنائية والتي تنظر إلى التعلم على أنه عملية بنائية يبني خلالها المتعلم معارفه عن العالم بصورة نشطة وغرضية التوجه، وذلك عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية، يعيد خلالها بناء معرفته بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، محدثاً كيفاً يتواءم والضغط المعرفية الممارسة على خبرته (كمال عبد الحميد، ٢٠٠٢، ص ٦١)، ومن الضروري أيضاً أن يمتلك المتعلمين فرصة التحكم في عمليات التعلم؛ واتخاذ القرارات؛ وجعل القرارات مرتبطة بمحتوى التعلم ومتابعة وسريعة؛ وتقويم مخرجات تعلمهم والاستراتيجيات المستخدمة، ويتضمن سياق التعلم: التعلم الرأسي ويشير إلى مجموع معارف مواد التعلم، والتعلم الأفقي ويشير إلى المهارات العامة مثل عمليات التفاعل والتشارك والتعاون في إنجاز المهمات التعليمية (Helle, Tynjala, & Olkinuora, 2006). ومن مبادئ النظرية البنائية التي يعتمد

عليها تصميم التعلم المدمج هي: التفاوض حول الأهداف والأنشطة بحيث لا تفرض على المتعلمين؛ تصميم المحتوى في شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقية وذات معنى بحيث تكون عملية التعلم نشطة؛ وتوفير بيئة تعليمية معقدة وحقيقية ومناسبة وغنية بالمصادر التي يبحثون فيها المتعلمين عن المعلومات اللازمة لإنجاز الأنشطة وحل المشكلات؛ والتركيز على أنشطة المتعلمين واستخدام استراتيجيات وأساليب التعلم البنائي النشط؛ واستخدام استراتيجيات وأساليب التفكير التأملي ومعالجة المعلومات؛ واستخدام استراتيجيات وأساليب التفاوض الاجتماعي والتعلم التعاوني والتشاركي؛ وتقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين في معالجة المعلومات وبناء التعلم؛ وتشجيع الاستقلال الشخصي وتحكم المتعلم وملكية التعلم؛ استخدام أساليب تقدير وتقويم مناسبة (محمد عطية، ٢٠١٣، ص ٢٨-٣٠).

ومن المبادئ التي يعتمد عليها التعلم المدمج في جزء التعليم التقليدي وفقاً للنظرية السلوكية هي: مراعاة الخبرات السابقة للمتعلم في التعلم دون المحاضرة؛ تحديد ووصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به المتعلم؛ تحليل الأداء وتقسيمه إلى عناصر فرعية؛ وتقسيم المحتوى إلى وحدات أو موضوعات منفصلة؛ وصياغة المحتوى بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب؛ وتقديم التعزيز المناسب لتدعيم السلوك المطلوب؛ استثارة الدوافع الخارجية والداخلية وإشباع الحاجات للحصول على الرضا وتحقيق التعلم المطلوب؛ تقويم التعلم على أساس أداء السلوك المحدد. ومبادئ النظرية المعرفية التي يعتمد عليها التعلم المدمج هي: استخدام استراتيجيات تركيز الانتباه وتسهيل الاستقبال كإخبار المتعلم بأسباب دراستهم ووضع المعلومات المهمة في مستوى الانتباه على الشاشة والتوافق بين مستوى صعوبة المواد المقدمة وبين المستوى المعرفي للمتعلم؛ واستخدام استراتيجيات وأساليب ربط المعلومات الجديدة بالقديمة مثل المنظمات المتقدمة والأسئلة القبلية واختبارات المتطلبات السابقة؛ واستخدام استراتيجيات المعالجة العميقة للمعلومات لتحسين مستويات التفكير العليا؛ ومراعات الفروق الفردية في أساليب التعلم المعرفية؛ عرض المعلومات بصيغ وأشكال مختلفة؛ واستثارة ودافعية المتعلمين للتعلم؛ واستخدام المهارات فوق المعرفية (محمد عطية، ٢٠١٣، ص ١٩، ٧).

هذا وتعتمد بيانات التعلم المدمج على نظريات مثل التعلم السياقي الموقفي الذي يهتم بتطبيق المواقف في سياقها باستخدام أنشطة وتطبيقات ينتج عنها بناء التعلم، والنظرية الاجتماعية التي تهتم بالتفاعلات الاجتماعية لحل مشكلات حقيقية ومعقدة طبقاً لخطوات ومراحل متتابعة ومقننة (Prince & Felder, 2007, pp. 14-20) وهذا ما يحدث بمحررات الويب التشاركية.

ومن وجهة نظر النظرية البنائية الاجتماعية فإن التفاعل والتشارك بين الطلاب يعزز المشاركة والتنمية المشتركة للمعرفة (Salomon, 1993). حيث يكون الطلاب مسئولون عن تعلمهم وعن تعلم بعضهم البعض، مما يتطلب ترابط المجموعة، الدافعية، والمرونة (Abrami, Chambers, Poulsen, Desimone, d'Apollonia, & Howden, 1995). حيث يدفع التعلم السياقي الاجتماعي الطلاب إلى أن يكونوا مشاركين بنشاط، ولديهم مسئولية أكبر في توجيه أنشطة تعلمهم (Harrison & Stephen, 1996). وقد أشارت عديد من الدراسات على أهمية التفاعل في مجموعات صغيرة في التعلم، وفي اتجاهات الطلاب الايجابية نحو التعلم بدلا من التعلم الفردي للطلاب (عبد العزيز طلبية، ٢٠٠٩؛ أماني الدخني، ٢٠١٣، عمرو محمد، ٢٠١٢). ولوحظ أنه لحدوث تعلم في المجموعات الصغيرة أن يكون الطلاب على علم بمهارات التفاعل والتشارك (Bosworth, 1994). وتتضمن المهارات الاجتماعية أو مهارات التعامل مع الآخرين كالانفتاح والتضامن؛ مهارات تطوير أو إدارة المجموعة كالمشاركة، والتحكم؛ ومهارات البحث كالتوضيح، الاستدلال، والحكم، واستخدام استراتيجيات البحث (McDonald & Gibson, 1998).

كما يدعم التعلم المدمج وخاصة أشكال التفاعلات من خلاله نظرية التفاعل التعليمي على الخط لأندرسون (Anderson 2004) حيث يرى أن التفاعلات تعتمد على التكاليفات، والمحتوى، والأهداف التعليمية، والملاءمة، والتكنولوجيا، والوقت المتاح. ويؤكد على بناء بيئة تعلم تركز على التعلم المتزامن، والمحتوى، ومجتمع التعلم، والتقويم، لأنه لا يوجد وسيط واحد على الخط، ولا قاعدة محددة للتفاعلات التعليمية، لأن ذلك يختلف باختلاف الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، والسياق، والمتعلمين (محمد عطية، ٢٠١٣، ص ٣٨).

• المحور السادس: معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب النشاركية وفقا لنوع التفاعل [بين / داخل] المجموعات

اعتمد الباحث في التوصل إلى قائمة معايير تصميم بيئة التعلم المدمج من خلال العرض السابق لوجهات نظر الباحثين ونتائج بحوثهم فيما يتعلق بجوانب تصميم التعلم المدمج والتفاعل التعليمي ومحررات الويب التشاركية كما في الإطار النظري للبحث، ومن خلال اطلاع الباحث على معايير تصميم المحتوى والمقررات والمواقع الإلكترونية وكذلك برامج الوسائط المتعددة مثل معايير محمد عطية (٢٠٠٧، ص ١٠٢-١٢٠)، ومعايير مروة زكي (٢٠٠٤، ص ٢٧٠-٣٠٠) وهي معايير خاصة بتصميم مواقع

الانترنت التعليمية، ومعايير محمد عطية (٢٠١٥)، ص ص ١٨٨-١٩٩، ص ص ٨٩٠-٨٩٧) للمحتوى الإلكتروني وللويب ٢.٠ وأدواته. وأيضاً معايير اتحاد الويب العالمي ("World Wide Web Consortium "W3C") لتصميم المحتوى الإلكتروني في صورة مبادرة سميت باسم معايير مبادرة إتاحة الويب ("Web Accessibility Initiative "WAI") وتضمنت هذه المبادرة أربعة معايير رئيسية واشتمل كل معيار على مجموعة من المؤشرات.

أيضاً استند الباحث عند تصميم واستخدام محررات الويب التشاركية في التعلم المدمج على معايير كل من إسلام علام (٢٠١٥)، ص ص ١٣٨-١٤٢؛ أسامة قشاشة (٢٠٠٩)؛ ومعايير ويست وويست (West, & West (2009, pp.40-44؛ ومعايير سكورات، كلارك، كوسارين، ورودولف، Schwartz, Clark, Cossarin, & Rudolph (2003, pp.3-5)، وقام الباحث بإعداد قائمة معايير لتصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل حيث تكونت من ثلاثة مجالات أساسية هي: المجال الأول تصميم المحتوى التعليمي ويشتمل على (الأهداف التعليمية، خصائص الطلاب، المحتوى التعليمي، الأنشطة التعليمية، استراتيجيات التعليم والتعلم، التغذية الراجعة، التقويم)؛ والمجال الثاني تصميم واستخدام محررات الويب التشاركية ويشتمل على (واجهة تفاعل المستخدم، تصميم الصفحات، التحرير، الإبحار والروابط، سهولة الاستخدام، البحث والتوجيه، الوسائط المتعددة المستخدمة وتضم "النصوص والصور والفيديو والرسوم المتحركة والصوت")؛ والمجال الثالث تصميم التفاعل والتشارك ويشتمل على مجموعة من المؤشرات التي تحققه.

• المحور السابع: اتخاذ القرار

• تعريف اتخاذ القرار:

لاتخاذ القرار عديد من التعريفات، فيعرفه كل من أحمد اللقاني وعلي الجمل (٢٠٠٣، ص ٨) بأنه قدرة الفرد على اتخاذ القرار عندما يواجه موقف أو مشكلة معينة تحتاج إلى اتخاذ قرار، وذلك من خلال دراسة المعلومات والبيانات المتصلة بهذا الموقف دراسة واقعية، وهذه العملية هي آخر مرحلة في عملية صنع القرار. وعرفه حسن زيتون (٢٠٠٤، ص ١٥) بأنه عملية تفكيرية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل والحلول المتاحة للفرد في موقف معين اعتماداً على ما لديه من معايير وقيم تتعلق باختياراته. وعرفه كل من فرانكين وموريس (Franken, & Muris (2005 بأنه الاختيار بين عدة بدائل متاحة للفرد في موقف القرار، وعلى متخذ القرار أن يفاضل بين هذه البدائل بناءً على محكات معينة تمكنه من انتقاء أنسبها ليمثل القرار المتخذ في الموقف، وهو الذي يتيح له إمكانية تحقيق الأهداف المطلوبة. ويعرفه شيلتي

(Chelte, 2007, p.165) بأنه اختيار بديل من بين بدائل مطروحة بناء على مجموعة من التحليلات والتفسيرات.

ويعرف الباحث اتخاذ القرار إجرائياً بأنه قدرة المتعلم على اختيار البديل الأنسب بناءً على معلوماته التي اكتسابها من خلال دراسته باستخدام التعلم المدمج عندما يواجهه موقف عند إعداد خطة البحث العلمي.

• خصائص اتخاذ القرار وأهميته التربوية:

تتسم عملية اتخاذ القرار بعدد من الخصائص، فيذكر رافع النصير، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣، ص ٣١٦) أن أهم تلك الخصائص هي: أنها عملية عقلية يمكن تنميتها لدى المتعلمين من خلال التدريب على التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتخيل وتوليد البدائل؛ وأنها عملية مستمرة وتمتد عبر الزمن حيث ترتبط بالماضي والحاضر وتطلع إلى المستقبل الذي سوف يتخذ فيه القرار ويقوم فيه نتائج القرار؛ يتسم اتخاذ القرار بأنه منظومة متكاملة فهي سلسلة متكاملة من المهارات الفرعية التي تتوافق وتتداخل مع بعضها البعض لتحديد المشكلة وتحليلها واكتشاف جوانبها وجمع المعلومات عنها واختيار أفضل بديل من بين البدائل؛ أيضاً تتسم بأنها مهارات ديناميكية بمعنى أنها تنتقل من مرحلة إلى أخرى وصولاً إلى الهدف المراد تحقيقه؛ أيضاً تتسم بالتغير حيث يعد اتخاذ القرار ذو طبيعة تطورية على حسب التغيرات التي تطرأ على المشكلة؛ يتسم بأنه مهارات شاملة يمكن تطبيقها في كل أنواع القرارات وأساليب اتخاذ القرار المختلفة؛ وأنه مهارات مرنة فعند تحديد الأهداف والوسائل المختلفة لتحقيقها يجب التنبؤ بكل الاحتمالات ووضع خطط يمكن تعديلها. ويضيف فتحي عبدالرحمن (٢٠١١، ص ٤٠) بعض الخصائص لاتخاذ القرار هي أنه يستخدم معايير ومحكات متعددة، ويشتمل على حلول مركبة أو متعددة، ويتضمن إصدار حكم وإعطاء الرأي، أيضاً يتسم بأنه لا تقرر علاقات رياضية لوغاريتمية، ويشتمل على حلول مركبة أو متعددة، ويؤسس معنى للموقف.

ترجع أهمية عملية اتخاذ القرار في أنها تساعد على التفكير بعمق قبل القيام باختيارات مهمة، والترتيب والتأمل والتدبر وتحمل المسؤولية والاستقلالية وعدم الاندفاع في دراسة جميع العوامل المؤثرة في القرار، والاستفادة من خبرات الماضي وعدم تكرار الأخطاء السابقة والتمهل قبل اتخاذ قرارات جديدة أو قرارات مماثلة لقرارات سابقة (جابر عبدالحميد، ٢٠٠٣، ص ١١٠). وأجريت دراسات وبحوث أكدت على أهمية تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلمين، حيث أثبتت دراسة نعيمة محمد (٢٠١٧) فاعلية استخدام برنامج الكورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى مديرات المدارس. وأثبتت دراسة أسامة محمد (٢٠١٥) فاعلية استخدام نظام خبير على شبكة

الويب في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المدارس الثانوية. وأثبتت دراسة عبير مرسي (٢٠١٤) فاعلية استخدام بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب في تنمية مهارات اتخاذ القرار في مواقف البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا. وأثبتت دراسة شيماء محمد (٢٠١٣) فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمقرر الرياضيات. وأثبتت دراسة عبدالعزيز طلبية (٢٠٠٩) فاعلية استخدام استراتيجيات تقصي الويب في تنمية مهارات اتخاذ القرار في مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي لدى الطلاب.

• العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

- توجد بعض العوامل التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار فذكرتها كثير من الأدبيات (فتحي عبدالرحمن، ٢٠١١، ص ١٢٥؛ أحلام الباز، وحسن الشرييني، ٢٠٠٦، ص ٢١١؛ Blous, 2008, p.182; Rewan, 2002, p. 301) كما يلي:
- ◀ العوامل النفسية من حيث تكوين الفرد النفسي كالذواضع والاتجاهات والخبرات السابقة ومنظومة القيم.
 - ◀ العوامل الاجتماعية كالضغوط التي تفرضها الجماعة المحيطة بالفرد والضغط الذي يمارسه المجتمع.
 - ◀ عامل الوقت حيث تؤثر سرعة التعرف على المشكلة وبيان حدودها يتيح الفرصة لدراساتها دراسة متأنية للوصول للحل المناسب.
 - ◀ عامل الخبرات السابقة وذلك على أساس تفاعل النضج والخبرة تكون قرارات الفرد وإنجازاته.
 - ◀ الدوافع الإنسانية حيث تنظم السلوك وتوجهه.
 - ◀ الميول والطموحات فدورها مهم في اتخاذ القرار لذلك يتخذ الفرد القرار النابع من ميوله وطموحاته دون النظر إلى النتائج المادية أو الحسابات الموضوعية المترتبة على ذلك.
 - ◀ القيم والمعتقدات فلها تأثير كبير في اتخاذ القرار ودون ذلك يتعارض مع حقائق وطبيعة النفس البشرية وتفاعلها في الحياة.
 - ◀ عامل المخاطرة والأزمات والأمور الطارئة.

• مهارات اتخاذ القرار:

- اشتملت مهارات اتخاذ القرار في البحث الحالي كما ذكرها كل من عبير مرسي (٢٠١٤)؛ أسامة محمد (٢٠١٥، ص ٢٦٥)؛ فتحي جروان (٢٠١١، ص ٤٤) ما يلي:
- ◀ تحديد الأهداف بحيث يُحدد متخذ القرار الهدف المراد الوصول له من وراء اتخاذ القرار وفقا للمعرفة التي اكتسبها.
 - ◀ تحليل المشكلة البحثية وتحديد المعطيات قبل اتخاذ القرار المناسب.
 - ◀ تحديد البدائل والمقترحات لحلول المشكلة البحثية وفقا للمعرفة السابقة.
 - ◀ تقديم المبررات لكل بديل مقترح.

- ١ اتخاذ القرار أو اختيار البديل المناسب.
- ٢ متابعة اتخاذ القرار وفقاً للتسلسل المعرفي الذي يكتسبه متخذ القرار بصفة مستمرة.

• قياس إنخاذ القرار في البحث الحالي:

اعتمد البحث الحالي على مقياس اتخاذ القرار الذي أعده سيف الدين عبدون (٢٠٠٢) ويتكون من ٢١ عبارة جميعها عبارات موجبة يقاس مستواه بثلاث مستويات للأداء، كما توجد عديد من مقاييس القدرة على اتخاذ القرار التي اطلع عليها الباحث منها مقياس القدرة على اتخاذ القرار في التربية العملية (أسامة محمد، ٢٠١٥)؛ ومقياس القدرة على اتخاذ القرار في مواقف البحث العلمي (عبر مرسى، ٢٠١٤)؛ ومقياس القدرة على اتخاذ القرار بشكل عام (زينة المنصور، ٢٠١٥)؛ واختبار مواقف لقياس القدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة مشكلات التحديث التعليمي التكنولوجي (عبدالعزیز طلبية، ٢٠٠٩) وقد وضع الباحث المقاييس السابقة موضع الاعتبار عند بناءه لمقياس اتخاذ القرار لطلاب الدراسات العليا عند إعدادهم خطة البحث العلمي وتكون المقياس من ٣٢ عبارة حيث مفردات المقياس كانت ما بين تحليل المشكلة البحثية، وتحديد البدائل والمقترحات لحلول المشكلة البحثية، وتقديم المبررات لكل بديل مقترح، ثم اتخاذ القرار أو البديل المناسب، ويقاس مستواه بثلاث مستويات للأداء، وكما سيتم توضيح بناء هذا المقياس في جزء الطريقة والأجراءات.

• الدور الثامن: نموذج التصميم التعليمي المستخدم في

البحث الحالي

تعددت نماذج التصميم التعليمي لبيئات التعلم بصفه عامة التي تعتمد على نظريات التعليم والتعلم المختلفة، وكلها تستمد خطواتها من النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE. لذلك استند الباحث على هذا النموذج لتصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات في البحث الحالي. للأسباب منها مرونة وشمول هذا النموذج ليستقبل جميع أنواع البيئات التعليمية سواء الإلكترونية عبر الويب أو المدمجة أو الوسائط المتعددة، وإمكانية تطويره، حيث طور فيه الباحث الجزء الخاص باستراتيجية التعلم بما تتوافق مع التعلم المدمج والتي تدمج بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي. وهذا ما سيتم عرض مراحل النموذج عند تصميم مادة المعالجة التجريبية في جزء الطريقة والإجراءات.

• الطريقة والإجراءات

أولاً: تحديد معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل [بين / داخل] المجموعات:

لما كان البحث يهدف إلى الكشف عن أثر نوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات بمحررات الويب التشاركية المستخدمة في التعلم المدمج على

تنمية مهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا، لذلك تتطلب الأمر تحديد معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات، ولتحديد المعايير قام الباحث بالإجراءات التالية:

١ مسح الأدبيات والدراسات والبحوث المرتبطة بالتعلم المدمج ومحررات الويب التشاركية وأنواع التفاعل، ومبادئها ونظرياتها المشار إليها في البحث الحالي، وأيضاً من خلال إطلاع الباحث على مجموعة من المعايير المرتبطة بتصميم بيئات التعلم الإلكترونية وخاصة عبر الويب كما ورد بالإطار النظري للبحث.

٢ استخلاص قائمة معايير مبدئية لتصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات في ضوء نظريات التعلم المختلفة التي أوضحها الباحث في الإطار النظري للبحث وهي النظرية السلوكية، والمعرفية، والبنائية الاجتماعية، حيث تكونت من ثلاثة مجالات رئيسية هي المجال الأول تصميم المحتوى التعليمي؛ والمجال الثاني تصميم واستخدام محررات الويب التشاركية؛ والمجال الثالث تصميم التفاعل والتشارك.

٣ قام الباحث بعرض قائمة المعايير على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وعددهم خمسة، وإجراء التعديلات في ضوء الملاحظات وكان من ضمن التعديلات هو أن يكون لتصميم التعلم التشاركي القائم على المشروعات معايير فرعية وتحت كل معيار مؤشرات وبالفعل قام الباحث بالتعديل وفق هذه الآراء، وتوصل الباحث إلى قائمة المعايير في صورتها النهائية بملحق (٥).

حيث تكونت قائمة معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات من ثلاثة مجالات أساسية هي: المجال الأول تصميم المحتوى التعليمي ويشتمل على (الأهداف التعليمية، خصائص الطلاب، المحتوى التعليمي، الأنشطة التعليمية، استراتيجيات التعليم والتعلم، التغذية الراجعة، التقويم)؛ والمجال الثاني تصميم واستخدام محررات الويب التشاركية ويشتمل على (واجهة تفاعل المستخدم، تصميم الصفحات، التحرير، الإبحار والروابط، سهولة الاستخدام، البحث والتوجيه، الوسائط المتعددة المستخدمة وتضم "النصوص والصور والفيديو والرسوم المتحركة والصوت")؛ والمجال الثالث تصميم التفاعل والتشارك ويشتمل على مجموعة من المؤشرات التي تحققه.

ثانياً: التصميم التعليمي لبيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقاً لنوع التفاعل [بين/ داخل] المجموعات:

تبني الباحث النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE لأسباب منها مرونة وشمول هذا النموذج ليستقبل جميع أنواع البيئات التعليمية سواء

الإلكترونية عبر الويب أو المدمجة أو الوسائط المتعددة، وإمكانية تطويره، حيث طور فيه الباحث الجزء الخاص باستراتيجية التعلم بما تتوافق مع التعلم المدمج والتي تدمج بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي. وفيما يلي إجراءات تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات.

• المرحلة الأولى: التحليل:

- ويتضمن التحليل العمليات التالية:
- ١ تحليل المشكلات وتقدير الحاجات: تم تحديد المشكلة في مقدمة البحث وكيفية ظهورها من خلال تحليل الباحث للدراسات السابقة وتوصيات البحوث بشأن البحوث بشأن الاهتمام بتحديد أفضلية نوع التفاعل بين أم داخل المجموعات وخصوصا مع بيئات التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، ومن خلال إجراء الباحث للدراسة الاستكشافية للوقوف على حاجات الطلاب في المقرر وتحديد المهارات والمعارف اللازمة لكتابة خطة البحث العلمي وتحديد المشكلات التي تقابلهم وتحديد مهارات التي يحتاجونها لكي يقوم الباحث بمعرفتها.
- ٢ تحليل المهمات التعليمية والمحتوى التعليمي: تم الإطلاع على مقرر حلقة البحث بالدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم بالإضافة إلى بعض المراجع المتخصصة في مناهج البحث العلمي إلا أن الباحث وجد أن أفضل المصادر التي تناولت المعارف والمهارات الخاصة بشكل تكاملي وشامل لمهارات كتابة البحث العلمي هي محمد عبدالحميد (٢٠١٣، ص ص ٦٢٠-٦٢٢)؛ محمد عطيه (٢٠١٣، ص ١٤٨-١٥١) وتم تحديد المفاهيم والمهارات وتحليل الغايات والأهداف العامة للمحتوى العلمي إلى أهداف نهائية وممكنة وتم التوصل إلى ٢٠ مهمة رئيسية بملحق (٣)، بحيث يقوم المتعلم بدراسة هذا المحتوى من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، وتم رسم خريطة التحليلات للمهام الرئيسية والفرعية: حيث تم رسم خريطة المهمات التي تم التوصل إليها، بملحق (٢).
- ٣ تحديد خصائص المتعلمين والإمكانات المتاحة وسلوكهم المدخلي: تم تحليل خصائص المتعلمين وهم طلاب العام الثاني بالدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم، وحددت خصائصهم العامة والتي اشتملت على الخصائص الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للطلاب في عمر بعد ٢٢ عام وهي مرحلة الدراسات العليا، والخصائص والقدرات الخاصة: ويتميز الطلاب بأن لديهم قدرات عقلية، ولغوية، ورياضية، بدنية، جيدة كما أن سلامة السمع والبصر، ومستوى الدافعية والإنجاز والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لهم متوسط، وحدد مستوى السلوك المدخلي لديهم: من خلال قيام الباحث بعمل مقابلات

شخصية مع الطلاب للتعرف على الخبرات السابقة لهم تبين قدرة هؤلاء الطلاب على التعامل مع المهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني والكمبيوتر والانترنت بصورة جيدة واستخدام أدوات الويب ٢.٠ بكفاءة وخاصة محررات الويب التشاركية، لكن لم يسبق لهم التعرض لكتابة خطة البحث العلمي وهنا يتساوى السلوك المدخلي مع المتطلبات السابقة للتعليم الجديد.

تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية: تم تحليل الإمكانيات التي ستساعد الباحث في التطبيق وتوفر الوقت اللازم للتصميم والإنتاج، وتوفر المهارات الخاصة بالإنتاج والاستخدام، حيث قام بتطوير بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية على ضوء ما يتوافر لها من المهارات الخاصة بمحتوى التفاعل.

• المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

تصميم الأهداف التعليمية: تم تصميم الأهداف التعليمية في صورة سلوكية الخاصة بالمحتوى الدراسي المحدد، ويعرف الهدف السلوكي بأنه نتاج تعليمي يكتسب بعد المرور بخبرة معينة، والنتاج المطلوب من المتعلم إتقانه وهو مهارات كتابة خطة البحث العلمي بعد مروره بخبرة التعلم من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل بين أو داخل المجموعات، وللتوصل إلى تصميم الأهداف تم المرور بالمراحل الآتية:

تحديد الهدف العام من تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل بين أو داخل المجموعات، وهو هنا أن يتقن الطالب مهارات كتابة خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم.

صياغة الأهداف التعليمية للتعلم الجديد: حيث ارتبطت الأهداف التعليمية محل البحث الحالي بمقرر حلقة البحث لطلاب الدبلوم الخاص تخصص تكنولوجيا التعليم، وبالأخص مهارات كتابة خطة البحث العلمي، وتمركزت الأهداف حول تنمية التحصيل المعرفي ومهارات كتابة خطة البحث واتخاذ القرار، وبناءً عليه تم بناء قائمة بالأهداف التعليمية تضمنت ٢٠ هدفا سلوكياً، وتم تصنيف الأهداف حسب بلوم كما بملحق (٣).

تصميم المحتوى: تم اتباع الخطوات التالية لتصميم المحتوى وهي:

تحديد العناصر الرئيسية للمحتوى: على ضوء خريطة تحليل مهمات التعلم والأهداف التعليمية التي تم تحكيماها من قبل المحكمين والوصول إلى صيغتها النهائية وتضمنت العناصر التالية: مفهوم خطة البحث العلمي ومكوناتها؛ اختيار موضوع البحث؛ تحديد عنوان البحث؛

صياغة مقدمة البحث؛ تبرير البحث والحاجة إليه؛ صياغة مشكلة البحث؛ صياغة أسئلة البحث؛ تحديد أهداف البحث؛ تحديد أهمية البحث؛ تحديد حدود البحث؛ اختيار منهج البحث؛ تحديد متغيرات البحث؛ اختيار عينة البحث؛ تحديد أدوات البحث؛ صياغة فروض البحث؛ تحديد خطوات إجراء البحث؛ اختيار الأساليب الإحصائية للبحث؛ تحديد مصطلحات البحث؛ كتابة مراجع خطة البحث؛ تنسيق محتوى صفحة العنوان.

▲ تحديد المدخل التعليمي المناسب: وقد استخدم المدخل التقدمي الهجين المكون من المدخل تلقيني لتزويد المتعلمين بمعلومات وتعليمات كاملة وصريحة محددة مسبقا كتعليمات استخدام البيئة، والأهداف التعليمية من دراسة المحتوى والمحتوى نفسه، والمدخل البنائي المتمركز حول المتعلم والذي يساعدهم في بناء التعلم بأنفسهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية ومدخل الوصول الحر الذي يتيح للمتعلم الحرية الكاملة في التجول بين المعلومات والوصول إليها والتفاعل والتشارك في تنفيذ الأنشطة والتكليفات.

▲ تحديد الصيغة الملائمة لتتابع عرض المحتوى: وتم ذلك في ضوء طبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتعلمين، ونوع البيئة التعليمية وقد تم تحديد التنظيم الهرمي في تتابع المحتوى الخاص بمهارات كتابة خطة البحث العلمي لأنه هو المناسب لطبيعة المهمات التعليمية. ▲ تحديد حجم الخطوات: تم تحديد الخطوات الواسعة والتي تشتمل على كم أكبر من المعلومات نظراً لطبيعة المرحلة السنية المستخدمة في هذا البحث.

▲ صياغة المحتوى: بحيث تكون الصياغة سليمة حسب المعايير المحددة ولعمل ذلك تم عرض المحتوى على المحكمين وعددهم خمسة محكمين تخصص تكنولوجيا التعليم للتحقق من ارتباط المحتوى بالأهداف، تسلسل الأفكار والترتيب المنطقي، مناسبتها للطلاب، واتفق المحكمين على سلامة المحتوى اللغوية، وارتباطها بالأهداف، وتسلسلها المنطقي.

▲ تصميم أدوات القياس محكية المرجع: استخدم الباحث في البحث الحالي كل من اختبار تحصيلي يهدف إلى قياس تحصيل طلاب المعارف الخاصة بمهارات كتابة خطة البحث العلمي، بطاقة تقييم منتج لمشروع خطة البحث وذلك لتحقيق الهدف المحدد، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار لمعرفة قدرة الطلاب على إمكانية اتخاذ القرار عند كتابتهم خطة البحث. وقد تم إتباع بعض الخطوات للوصول إلى هذه الخطوة، وسيتم تناولها تفصيلياً في الجزء الخاص بأدوات البحث.

▲ اختيار مصادر التعلم ووسائله المتعددة: يعتمد مصدر التعلم في هذا البحث الحالي على بيئة التعلم المدمج المدعومة بمحررات الويب التشاركية،

وتنقسم هذه البيئة إلى طريقة التعلم التقليدي والتي تتمثل في مقابلة الطلاب وجهاً لوجه في توضيح أجزاء معينة من المحتوى الدراسي، وطريقة التعلم الإلكتروني عن طريق محررات الويب التشاركية وهي الأداة المستخدمة للتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض ومع المعلم وأيضاً رفع الأنشطة والتكليفات الخاصة بهم والتي يمكن من خلالها استخدام كافة المصادر التعليمية بكافة أشكالها وباستخدام الكثير من الوسائل النصوص، والفيديو، الرسوم المتحركة، والصور والرسوم الثابتة، والصوت، كما يتم استخدام جميع هذه المصادر بكافة أشكالها مع الأنشطة والتي يجمع محتواها المتعلم من خلال التفاعلات والمشاركات، مع مراعاة مبادئ التصميم أثناء وضع هذه الوسائل في البيئة مع تقييم إدارة عمليات التفاعل لتحقيق الهدف التعليمي الأساسي.

تصميم محررات الويب التشاركية ببيئة التعلم المدمج: وهي جزء التعلم الإلكتروني الخاص ببيئة التعلم المدمج، حيث تشتمل محررات الويب التشاركية على عديد من الصفحات ويستطيع الطالب الانتقال بين تلك الصفحات بكل سهولة ويسر، وقد تم تصميمها كما يلي:

- ▲ صفحة إدخال البيانات الشخصية: وفيها يقوم الطالب بعد حصوله على رابط الدخول لمحرر الويب التشاركي بكتابة اسم المستخدم وكلمة المرور الخاصة به للدخول إلى المحتوى الدراسي.
- ▲ الصفحة الرئيسية: وهي صفحة البداية التي تظهر للطلاب، ويتم ظهورها بمجرد كتابة اسم المستخدم وكلمة المرور من خلال رابط محرر الويب التشاركي الخاص به كل حسب مجموعته وفقاً لنوع التفاعل، وتتضمن هذه الصفحة اسم المحتوى الدراسي والجهة المسؤولة وبيانات الطلاب العامة.
- ▲ صفحة الأهداف التعليمية: وتضم الأهداف العامة والأجرائية الخاصة بمهارات كتابة خطة البحث العلمي بمقرر حلقة البحث لطلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا.
- ▲ صفحة محتوى المقرر: ويشتمل على المحتوى الخاص بشرح كيفية كتابة خطة البحث العلمي.
- ▲ صفحة الأنشطة والتكليفات: وتضم جميع الأنشطة والتكليفات الخاصة بمهارات كتابة خطة البحث العلمي والتي سيقوم الطلاب بتنفيذها.
- ▲ صفحة المواقع والكتب الإثرائية: وتضم روابط خاصة ببعض المصادر المتعلقة بالمحتوى الدراسي، وبعض عناوين للمراجع التي يستفاد منها الطالب.
- ▲ صفحة تنفيذ الأنشطة والتكليفات: وفيها يقوم كل طالب برفع التكليفات التي قام بتنفيذها ومشاركاتها مع أقرانه وقيامهم بالتفاعل والتعليق والمناقشة كل حسب مجموعته وفقاً لنوع التفاعل.

▲ صفحة الطلاب: وتضم قائمة بأسماء الطلاب اللذين يقومون بدراسة المحتوى الدراسي من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، ومن خلال هذه الصفحة قام الباحث بدعوة الطلاب عبر بريدهم الإلكتروني وإعطاءهم كلمات المرور الخاصة بهم.

▲ قام الباحث بفتح جميع صفحات محررات الويب التشاركية حتى يكون لدى الطلاب حرية التنقل والمشاركة والتفاعل مع الإرشاد والمتابعة من المعلم.

▲ تصميم التعلم التقليدي وجهاً لوجه ببيئة التعلم المدمج: وفيه قام الباحث بتجهيز قاعة دراسية بمبنى الكلية لمقابلة الطلاب وإعطاءهم بعض المحاضرات بشكل تقليدي، وإعطاءهم التعليمات وكيفية تنفيذ الأنشطة والتكليفات من خلال جزء التعلم الإلكتروني، والأجابة على الاستفسارات، وأيضاً تقسيم المجموعات.

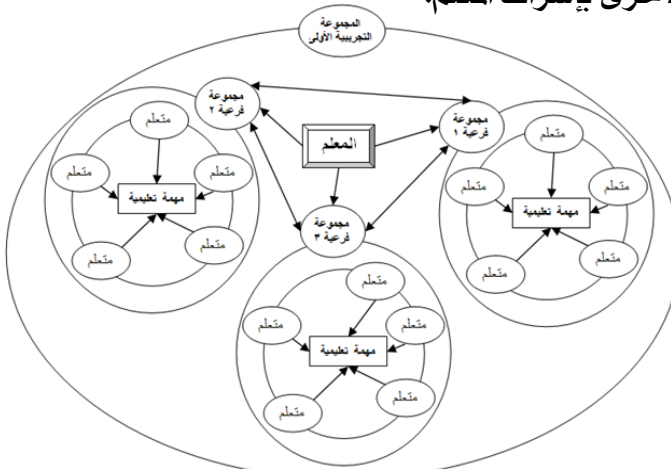
▲ تصميم استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم:

▲ استراتيجيات التعليم: وتم اختيار استراتيجيات الجمع بين العرض والاكتشاف، حيث تجمع بين عرض المحتوى المقدم من خلال المعلم وفقاً لبيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، والاكتشاف من خلال اكتشاف الطلاب للمحتوى الخاص بأنشطة التعلم التي يعطيها المعلم للطلاب بحيث يقوم الطلاب بالبحث والتعليق والتفاعل ومشاركة المعلومات والأنشطة والمعارف من خلال محررات الويب التشاركية.

▲ استراتيجيات التعلم: وتم اختيار طريقة التعلم الهجينة التي تجمع بين استراتيجيات التعلم المعرفية، والتي تضم معالجة المعلومات وتكاملها وتنظيمها وترميزها في العقل وقد أتاحت البيئة للطلاب محتوى تعليمي مقدم عبر بيئة التعلم المدمج والأنشطة والتكليفات، فتم استخدام الاستراتيجيات المعرفية المختلفة في استيعاب المحتوى المقدم من خلال استخدام أسلوب المحاضرات، المناقشة وغيرها من الأساليب التي أتاحتها بيئة التعلم وكذلك من خلال توظيف الطلاب لمهارات المعرفة التذكر والفهم والتطبيق، وبين استراتيجيات التعلم فوق المعرفية، والتي تهتم بالتفكير في التعلم، واتخاذ القرار، والتوجيه للفهم، والتقويم الذاتي، وذلك من خلال تنفيذ الطلاب لأنشطة التعلم طبقاً لطبيعة المحتوى التعليمي للنشاط أو الأنشطة المتنوعة التي سيقوم بها الطلاب، فتسمح بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية للطلاب بتشارك المعارف، والتعليق على موضوعات التعلم، والبحث والاكتشاف عن المعارف المختلفة، وتنمية مهارات اتخاذ القرار إلى غير ذلك من مزايا.

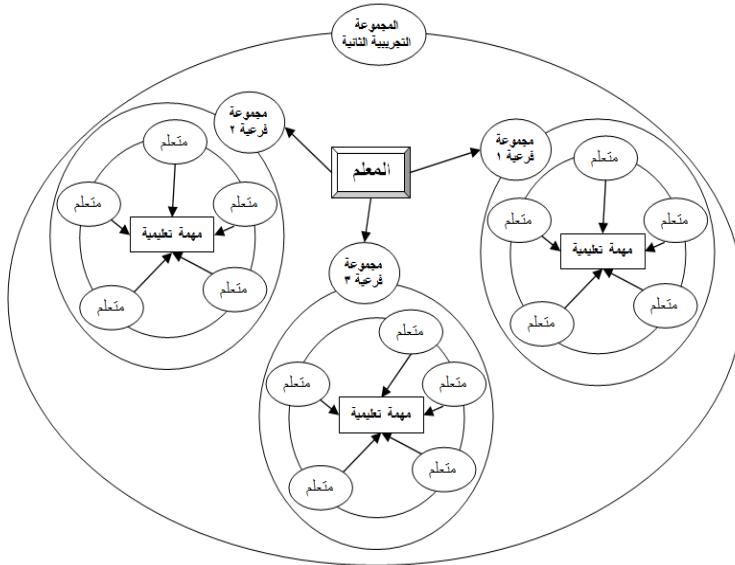
٤ نوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات وتصميم استراتيجيات التفاعلية والتحكم التعليمي بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية: يقصد به تحديد دور المعلم والمتعلم ونوعية التفاعلات، وتحديد شكل البيئة التعليمية، وهي بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، وهنا ستكون بيئة التعلم المدمج لها شكلين وفقا لنوع التفاعل بحيث لكل مجموعة بيئة خاصة بها حسب نوع التفاعل. وفيما يلي توضيح لتصميم نوع التفاعل لكل مجموعة واستراتيجية التفاعل في بيئة التعلم المدمج:

- ▲ نوع التفاعل (بين/داخل) المجموعات: قام الباحث بالإعتماد على استراتيجية التعلم التشاركي للمجموعتين التجريبيتين، حيث قسم كل مجموعة رئيسية إلى ثلاثة مجموعات فرعية وكل مجموعة تشتمل على خمسة طلاب، كما يلي وفقا لنوع التفاعل:
- ▲ نوع التفاعل بين المجموعات ويتم من خلال محررات الويب التشاركية كما في شكل (٢) ووفقا للخطوات التالية:
- ▲ الهدف هو تفاعل المتعلمين من أجل تنمية قدراتهم على مهارة كتابة خطة البحث العلمي واتخاذ القرار.
- ▲ تم توزيع المجموعة الأولى وعددها ١٥ طالباً وطالبة إلى ثلاثة مجموعات فرعية كل مجموعة بها خمسة طلاب.
- ▲ يدخل أفراد المجموعات الثلاثة على محرر الويب التشاركي الخاص بهم المتمثل في جزء التعلم الإلكتروني ببيئة التعلم المدمج.
- ▲ يتفاعل أعضاء كل مجموعة مع بعضهم البعض لمناقشة المهمة التعليمية والخروج بنتائج نهائية للمهمة.
- ▲ رفع النتائج النهائية للمهمة التعليمية حتى يتفاعل معهم المجموعات الأخرى بإشراف المعلم.



شكل (٢) نوع التفاعل بين المجموعات ببيئة التعلم المدمج

- ▲ يقوم المعلم خلال الخطوات السابقة بالملاحظة والمتابعة للمجموعات والتدخل بالمساعدة إذا لزم الأمر.
- ▲ قيام المجموعات الثلاثية بإخراج نتائج نهائي لكل مهمة يجمع بين آراء المجموعات الثلاثية وفقاً لتوجيه المعلم.
- ▲ نوع التفاعل داخل المجموعات ويتم من خلال محررات الويب التشاركية كما في شكل (٣) ووفقاً للخطوات التالية:
- ▲ الهدف هو تفاعل المتعلمين من أجل تنمية قدراتهم على مهارة كتابة خطة البحث العلمي واتخاذ القرار.
- ▲ تم توزيع المجموعة الثانية وعددها ١٥ طالباً وطالبة إلى ثلاثة مجموعات فرعية كل مجموعة بها خمسة طلاب.
- ▲ يدخل أفراد المجموعات الثلاثية على محرر الويب التشاركي الخاص بهم المتمثل في جزء التعلم الإلكتروني بيئة التعلم المدمج.
- ▲ يتفاعل أعضاء كل مجموعة مع بعضهم البعض لمناقشة المهمة التعليمية والخروج بنتائج نهائية للمهمة.
- ▲ ترفع كل مجموعة النتائج النهائية للمهمة التعليمية الخاص بها بحيث كل مجموعة مستقلة عن الأخرى ولا يوجد أي تواصل بين المجموعات الثلاثية وذلك بإشراف المعلم.
- ▲ يقوم المعلم خلال الخطوات السابقة بالملاحظة والمتابعة للمجموعات والتدخل بالمساعدة إذا لزم الأمر.



شكل (٣) نوع التفاعل داخل المجموعات ببيئة التعلم المدمج

- ▲ تصميم استراتيجيات التفاعل في بيئة التعلم النقال:
- ▲ دور المعلم: يتمثل في قيامه بتقسيم المجموعات، وإدراج الأنشطة والتكليفات، والسماح بدخول أعضاء المجموعات والمشاركة في عملية التعلم، وتوجيه المتعلمين وإرشادهم، وتقديم تعليمات استخدام بيئة التعلم المدمج، وتنظيم التفاعل بين أفراد المجموعات، وتوزيع المهام على المتعلمين، وتشجيع الطلاب وحثهم على استخدام مهارات اتخاذ القرار.
- ▲ دور المتعلم: يتمثل في قيادة بمتابعة موضوعات التعلم عبر بيئة التعلم المدمج، وقيادة التفاعل مع أقرانه حسب طبيعة المجموعة المشترك بها لتنفيذ الأنشطة والتكليفات ثم مشاركتها عبر بيئة التعلم من خلال محركات الويب التشاركية.
- ◀ تصميم استراتيجيات التعليم العامة استند البحث الحالي على الاستراتيجيات العامة للتعليم على النحو التالي: استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم عن طريق استخدام أساليب جذب وتوجيه الانتباه، وعرض أهداف موضوع التعلم كمنظمات تمهيدية متقدمة، مع ربطها بموضوعات التعلم السابق لتحقيق التهيئة المناسبة لبدء التعلم، تلي ذلك تقديم التعلم الجديد عبر بيئة التعلم المدمج، تقديم أنشطة التعلم، ثم تشجيع تفاعل ومشاركة المتعلمين وتنشيط استجاباتهم عن طريق توجيه التعلم، وتقديم أساليب التعزيز والدعم والتغذية الراجعة المناسبة، ثم قياس الأداء عن طريق الاختبار المحكي، وأخيراً ممارسة التعلم وتطبيقه في مواقف جديدة كما في ملحق (٤).
- ◀ اختيار مصادر التعلم ووسائله المتعددة: يعتمد مصدر التعلم في هذا البحث الحالي على بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحركات الويب التشاركية، والتي يمكن من خلالها استخدام كافة المصادر التعليمية بكافة أشكالها وباستخدام الكثير من الوسائل، النصوص، والفيديو، الرسوم المتحركة، والصور والرسوم الثابتة، والصوت، وغيرهم وهذه الوسائل تتكامل فيما بينها لتقديم المحتوى الخاص بالبيئة.
- ◀ تحديد مواصفات ومعايير الوسائط المستخدمة في بيئة التعلم المدمج وكذلك تحديد معايير تصميم محركات الويب التشاركية: وتم تحديد هذه الخطوة قبل البدء في الدخول للتصميم التعليمي للبحث في بداية الطريقة والإجراءات.
- ◀ كتابة سيناريو التصميم التعليمي وتقويمه ومراجعته: يمر إنتاج السيناريو بمجموعة من المراحل هي:
- ▲ إعداد سيناريو لوحة الأحداث أو لوحة التخطيط لمحرر الويب التشاركي: وتضمنت مجموعة من الخطوات هي: (ترتيب الأهداف

والمحتوى والخبرات التعليمية التي ستنقلها محركات الويب التشاركي للطلاب، ترتيب الأنشطة التي سيقوم بها الطلاب، تجهيز مجموعة من المصادر التعليمية للطلاب لإرشادهم ومعاونتهم على البحث العلمي.

▲ كتابة السيناريو: تم اختيار السيناريو متعدد الأعمدة نظراً لدقة التطوير التكنولوجي وتوافر التفاصيل المطلوبة اللازمة لمحرر الويب التشاركي كما هو موضح بشكل (٣):

رقم الإطار	منوان الإطار	مكروكي الإطار	وصف المحتوى	النص	الصوت	الصور الثابتة	الرسوم الثابتة	الصور المتحركة	الرسوم المتحركة	الإبحار
				نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم

شكل (٣) سيناريو تصميم محرر الويب التشاركي التعليمي

▲ تقويم السيناريو وتعديله: تم عرضه على المحكمين تخصص تكنولوجيا التعليم وعددهم خمسة محكمين وتعديله والتوصل للصورة النهائية بملحق (٦).

▲ إعداد دليل استخدام محرر الويب التشاركي للمتعلم بملحق (١١).

• ثالثاً: مرحلة التطوير:

▲ التخطيط والتحضير والإنتاج: وتتضمن الخطوات التالية:

▲ اختيار فريق الإنتاج وتحديد المسؤوليات والإدارة: قام الباحث بكتابة المادة العلمية، والعمل على التصميم التعليمي للمحتوى والبيئة موضوع البحث الحالي.

▲ تحديد المصدر التعليمي ووصف مكوناته وعناصره: وفي هذا البحث يتمثل في محرر الويب التشاركي المستخدم في التعلم المدمج وهو جزء التعلم الإلكتروني ويتكون من مجموعة من الصفحات.

▲ تحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية: يجب أن يتوفر أجهزة حاسب بإمكانيات ملائمة متوافرة فيها كارت للفيديو محمل عليه برامج لتسجيل لقطات الفيديو لإمكانية تسجيلها ورفعها على الانترنت، برامج لمعالجة النصوص لعمل الأبحاث المطلوبة، وبرنامج العروض التقديمية، توافر الاتصال بالانترنت للتمكن من تصفح الموقع .

▲ إنتاج مكونات محرر الويب التشاركي ببيئة التعلم المدمج: ويتم ذلك بتنفيذ السيناريو المعد مسبقاً وذلك تبعاً للمعايير التي قام بوضعها الباحث من حيث شكل قالب التصميم والروابط والتفاعل والأمان إلى غير ذلك من المعايير، وذلك طبقاً للخطوات الآتية:

▲ تم اختيار موقع <http://pbworks.com> لإنشاء محرر الويب التشاركي أحدهما للمجموعة التجريبية الأولى والآخر للثانية حسب نوع التفاعل، من الأسباب منها أن به إتاحة لإنشاء محرر الويب التشاركي

مخصص للجانب الدراسي الأكاديمي في الجامعة وبه جانب إداري جيد للمعلم كما أنه يضم مجموعة من الأدوات التي تساعد المعلم والطلاب في أداء المهام المختلفة.

▲ تم إنشاء محرر الويب التشاركي الخاص بموضوع البحث ويتكون من شريط جانبي به مجموعة من الصفحات أهمها صفحة الأهداف التعليمية، و صفحة الأنشطة والتكليفات والتي يتم فيها توجيه الطلاب نحو ما هو مطلوب منهم لدعم الأهداف التعليمية، و صفحة خاصة بمصادر التعلم تم وضع مجموعة من مصادر التعلم فيها مثل المواقع المفيدة الخاص بالمحتوى الدراسي، وبعض محررات البحث، وبعض الكتب، وبعض الفيديو والصور التي تفيد محتوى الدراسة.

▲ جزء خاص بالابحار للتنقل بين محتويات محرر الويب التشاركي وقد تم وضع كل صفحة فيه في مجلد وذلك لسهولة الوصول إلي المعلومات المطلوبة حسب تصنيفها.

▲ جزء خاص بالأنشطة الحالية التي تمت من قبل المتعلمين والمعلم حتي يسهل علي الطالب الاطلاع علي آخر ما تم التوصل إليه.

▲ جزء خاص بارسال الرسائل إلي المعلم في حالة الحاجة إلي الدعم الفني.

▲ جزء خاص بتحميل الملفات وإنشاء الصفحات وهي متاحة لكل من المعلم، والمتعلمين.

▲ جزء خاص بالتاريخ وفيه يتم عرض آخر التحديثات التي تمت علي الموضوعات المختلفة بالنسبة للطلاب والمعلم، ويوجد إتاحة لحذف التحديثات غير المرغوب فيها وفضل الباحث أن تقتصر علي أن يكون الحذف قاصر علي المعلم لعدم العبث في المحتوى والأنشطة المقدمة من قبل الطلاب الآخرين ويمكن التوصل إلي محرر الويب التشاركي من خلال ما يلي*:

▲ رابط المجموعة الأولى نوع التفاعل بين المجموعات
/http://seminar1.pbworks.com

▲ رابط المجموعة الأولى نوع التفاعل بين المجموعات
/http://seminar2.pbworks.com

▲ تم عرض محرر الويب التشاركي علي مجموعة من المحكمين تخصص تكنولوجيا التعليم ثم قام الباحث بإجراء التعديلات الملائمة لظهور محرر الويب التشاركي في شكله النهائي بالنسبة للمجموعتين.

* ملحق (٩) دليل استخدام محرر الويب التشاركي.

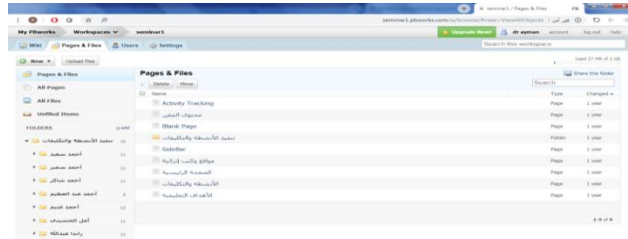
التقويم البنائي لمحرر الويب التشاركي: بعد الإنتهاء من عملية إنتاج محرر الويب التشاركي للمجموعتين قام الباحث بعرض النسخة المبدئية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلى مجموعة من الطلاب وذلك للتأكد من مدي مناسبة كلا منهما للأهداف المراد تحقيقها، ومدي مناسبة العناصر المكتوبة والمصورة في كلا منهما، مدي وضوح محرر الويب التشاركي ومدي مراعاة معايير التصميم في إنتاجه.

التشطيب والإخراج النهائي: بعد الإنتهاء من عمليات التقويم البنائي قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على محرر الويب التشاركي بناءً على آراء المحكمين وتعليقات الطلاب ومعايير التصميم، والأشكال من (٨) إلى (١٢) توضح شكل بيئة التعلم الإلكترونية التفاعلية

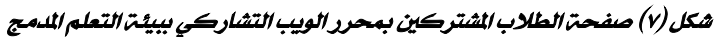
إجراء التعديلات، والإخراج النهائي لمحرر الويب التشاركي: في هذه الخطوة يتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء نتائج التقويم البنائي، وإجراء التشطيبات النهائية لإخراج النسخة النهائية لبيئة التعلم الحالية، وتشمل: ضبط بعض بنطات الخطوط، تنسيق بعض الكلمات والفقرات، تغيير بعض الصور والرسوم، إضافة بعض المعلومات والشاشات، ترتيب لوحات البيئة، تنظيم أدوات البيئة بشكل يسهل على الطالب فهمه، تلوين الألوان بألوان تتناسب مع الخلفية، تغيير ألوان بعض النصوص. والأشكال من (٤) إلى (٧) توضح بعض صفحات محرر الويب التشاركي:



شكل (٤) الصفحة الرئيسية لمحرر الويب التشاركي ببيئة التعلم المدمج



شكل (٥) صفحات محرر الويب التشاركي ببيئة التعلم المدمج



في هذه المرحلة يتم تطبيق بيئة التعلم المصممة على عينة كبيرة من المتعلمين المستهدفين في مواقف التعليم الحقيقية، وتتضمن الخطوات التالية:

- تحضير أدوات التقويم المناسبة: اختبار تحصيلي، بطاقة تقييم مقياس اتخاذ القرار.

- ◀ التطبيق القبلي لأدوات القياس والتقويم.
- ◀ تجربة بيئة التعلم على عينة أكبر في مواقف تعليمية حقيقية.
- ◀ رصد النتائج، ومعالجتها إحصائياً.
- ◀ تحليل النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.
- ◀ اتخاذ القرار بشأن الاستخدام أو المراجعة والتحسين.

• **إخبار نصلي للجوانب المعرفية:**

- 77

البحث) التعرف على مدى إكتسابهم الجانب المعرفي لمهارات كتابة خطة البحث العلمي.

- ◀ تحديد نوع الاختبار وصياغة مفرداته: تم إعداد الاختبار التحصيلي في صورة عبارات الصواب والخطأ وعبارات الاختيار من متعدد.
- ◀ إعداد الاختبار في صورته الأولية: تم إعداد الاختبار في صورته المبدئية واشتملت أسئلة الصواب والخطأ علي ٤٠ مفردة، وأسئلة الاختيار من متعدد على ٣٥ مفردة، وتم تعديل مفردات الاختبار بناء على آراء المحكمين إلى ٤٠ مفردة لأسئلة الصواب والخطأ، ٣٠ مفردة لأسئلة الاختيار من متعدد ليكون عدد الأسئلة ٧٠ سؤال وبالتالي تكون الدرجة الكلية للاختبار ٧٠ درجة.

- ◀ جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول المواصفات بحيث يوضح الموضوعات التي يغطيها الاختبار كما يوضحها جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي

م	موضوعات الاختبار	مستويات الأهداف المعرفية			المجموع الكلي	الوزن النسبي
		تذكر	فهم	تطبيق		
١	معايير الحكم على البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم	٣	٣	٠	٦	٨.٥٧%
٢	معايير تقويم خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم	٣	٤	٠	٧	١٠%
٣	ماهية خطة البحث العلمي	٢	١	٠	٣	٤.٢٩%
٤	مكونات خطة البحث العلمي	١٥	٣٢	٧	٥٤	٧٧.١٤%
	المجموع	٢٣	٤٠	٧	٧٠	١٠٠%
	الوزن النسبي	٣٢.٨٦%	٥٧.١٤%	١٠%		

- ◀ وضع تعليمات الاختبار التحصيلي: وقد راع الباحث في تعليمات الاختبار أن تكون واضحة ومباشرة توضح ضرورة الإجابة عن كل الأسئلة، تبين للطلاب كيفية استخدام الفأرة في الإجابة على أسئلة الاختبار).
- ◀ إعداد نموذج الإجابة ومفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي: تم إعداد نموذج للإجابة بحيث يتم تصحيح الاختبار باستخدام الكمبيوتر دون تدخل من الباحث.

- ◀ حساب صدق الاختبار التحصيلي: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين تخصص تكنولوجيا التعليم وعددهم خمسة، وذلك لحساب صدق الاختبار وإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لآرائهم حول (مدى قياس الأسئلة للأهداف، شمولية الأسئلة لعناصر المنهج، مدى مناسبة الأسئلة لعينة البحث، الدقة العلمية واللغوية لبنود الاختبار) وأصبح الاختبار جاهزاً لإجراء التجربة الاستطلاعية.

◀ التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي: تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٥ طلاب من الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا تعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنوفية بهدف:

▲ تحديد زمن الإجابة على الاختبار التحصيلي: تم حساب الزمن الذي أستغرقه الطلاب عند الإجابة على الأسئلة، وذلك عن طريق حساب متوسط زمن الاختبار، وكان متوسط الزمن (٤٠) دقيقة بالنسبة لأفراد المجموعة الاستطلاعية.

▲ حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار: امتدت معاملات سهولة مفردات الاختبار ما بين (٠.٢٦ : ٠.٧٨) وبذلك فهي ليست شديدة السهولة ولا الصعوبة، وتراوحت معاملات التمييز ما بين (٠.٢١ ، ٠.٦٥) وهي قيم مقبولة وهذه القيم تسمح باستخدام الاختبار في قياس تحصيل الطلاب.

▲ حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية "لسبيرمان وبراون" وكان معامل ثبات الاختبار التحصيلي هو (٠.٨٧) وهو معامل يشير إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، ويعنى ذلك أن الاختبار يمكن أن يعطى نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في نفس الظروف.

◀ الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: بعد قيام الباحث من التأكد من صدق وثبات الاختبار أصبح الاختبار مكونا من ٧٠ مفردة ويستخدم لقياس مدى تحصيل طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم الجانب المعرفي الخاص بمهارات كتابة خطة البحث العلمي، بملحق (٧).

• قائمة مهارات كتابة خطة البحث وبطاقة تقييم المنتج:

• إعداد قائمة المهارات اللازمة لكتابة خطة البحث العلمي:

- ◀ تم إعداد قائمة المهارات وفق المراحل الآتية:
- ◀ الهدف من بناء قائمة المهارات: هو تحديد المهارات اللازمة لكتابة خطة البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم.
- ◀ تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات: تم الاعتماد على كل من محمد عبد الحميد (٢٠١٣، ص ٦٢٠-٦٢٢): محمد عطيه (٢٠١٣، ص ١٤٨-١٥١): مروة زكي (٢٠١٣، ص ١١٥-١١٦): الشحات عثمان (٢٠١٢، ص ٢٤٠-٢٤١) في إعداد قائمة مهارات كتابة خطة البحث.
- ◀ إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات: من خلال مصادر اشتقاق قائمة المهارات تم التوصل إلى وضع صورة مبدئية لقائمة مهارات كتابة خطة البحث، والتي تكونت من تسعة عشر مهارة.

◀ عرض الصورة المبدئية لقائمة المهارات على المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لقائمة المهارات على مجموعة من المحكمين تخصص تكنولوجيا التعليم وعددهم خمسة، وذلك لإبداء الرأي حول ما يلي: (التعديل بالإضافة أو الحذف للمهارات، مدى مناسبة المهارات لعينة البحث). وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين سواء كانت في تعديل بعض الصياغات اللفظية أو حذف بعض المهارات، وتمثلت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض المهارات، واتفقوا جميعاً أن القائمة مناسبة لعينة البحث.

◀ إعداد الصورة النهائية لقائمة المهارات: بعد إجراء التعديلات اللازمة وفقاً لأراء المحكمين، قام الباحث بإعداد قائمة المهارات في صورتها النهائية، واشتملت على تسعة عشر مهارة، بملحق (٨).

• إعداد بطاقة تقييم المنتج [خطة البحث العلمي]:

- تم إعداد البطاقة وفقاً للمراحل الآتية:
- ◀ تحديد الهدف من بطاقة تقييم المنتج: هدفت بطاقة تقييم المنتج إلى قياس قدرة طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم على كتابة خطة البحث بشكل سليم.
- ◀ إعداد الصور المبدئية لبطاقة تقييم المنتج: تضمنت البطاقة ثلاثة خانات، الأولى لعناصر التقييم، الثانية لبنود التقييم، والثالثة لمستويات الأداء في كتابة خطة البحث، حيث قام الباحث بتقدير مستوى تحقيق الغرض من كل مهمة بالتقدير الكمي، حيث أن كل مستوى يصل إليه الطالب يقاس بالدرجات، ويقدر مستوى الأداء ثلاثة مستويات، فالمستوى "درجتان" هو توفر تنفيذ البند بشكل سليم، والمستوى "درجة واحدة" توفر تنفيذ البند ولكن بشكل غير مكتمل، والمستوى الثالث يأخذ الدرجة "صفر" إذا لم ينفذ البند، واشتملت البطاقة على ١٩ مهارة أساسية ٨٢ مهارة فرعية، وكانت الدرجة الكلية للبطاقة هي ١٦٤ درجة.
- ◀ ضبط بطاقة تقييم المنتج وحساب الصدق الداخلي بعرضها على المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة تقييم المنتج على المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول ما يلي: (سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، إمكانية تقييم الخطوات التي تضمنتها، مدى مناسبة أسلوب تصميم البطاقة لتحقيق أهدافها).
- ◀ الصورة النهائية لبطاقة تقييم المنتج: بعد الانتهاء من تقدير صدق بطاقة تقييم المنتج، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام في

تقييم خطة البحث لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم
بملحق (٩).

• مقياس القدرة على اتخاذ القرار عند كتابة خطة البحث العلمي:

- تم بناء المقياس وفقا للخطوات التالية
- ◀ تحديد الهدف من بناء مقياس القدرة على اتخاذ القرار: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على قدرة طلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم على اتخاذ القرار عند كتابة خطة البحث العلمي.
 - ◀ تحديد طبيعة المقياس: قام الباحث باختيار طريقة ليكرت للتقديرات المتجمعة لتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي.
 - ◀ مصادر اشتقاق عبارات المقياس: استند الباحث عند بناء المقياس على العديد من الكتابات والدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع اتخاذ القرار وأساليب قياسه وكيفية قياسه، وكذلك اطلع على العديد من مقاييس القدرة على اتخاذ القرار ومنها سيف الدين عبدون (٢٠٠٢)؛ أسامة محمد (٢٠١٥)؛ عبير مرسي (٢٠١٤)، زينة المنصور (٢٠١٥)؛ عبدالعزيز طلبية (٢٠٠٩).
 - ◀ قياس شدة الاستجابة: تم وضع ثلاث احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس تتفاوت في شدتها بين (موافق بشدة، موافق، وغير موافق) وتم وضع هذه الاحتمالات على المدى الثلاثي، وهو المدى الذي تعتمد عليه طريقة ليكرت، ويطلب من المستجيب أن يضع علامة (✓) في المكان الذي يوافق قراره.
 - ◀ صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس بحيث تمثل سلوكا لفظيا إجرائيا يحاكي السلوك الفعلي للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بموضوع التعلم عند اتخاذ القرار، وقد راعى الباحث عند صياغته لعبارات المقياس أن تكون ما بين مهارات تحليل المشكلة البحثية، وتحديد البدائل والمقترحات لحلول المشكلة البحثية، وتقديم المبررات لكل بديل مقترح، ثم اتخاذ القرار أو البديل المناسب، وقد بلغ عدد العبارات في الصورة المبدئية للمقياس ٣٦ عبارة.
 - ◀ وضع تعليمات المقياس: تهدف التعليمات التي يتم وضعها لمقياس القدرة على اتخاذ القرار من حيث إرشاد الطلاب عند تطبيق المقياس ومراعاة الدقة والوضوح والسهولة في صياغة التعليمات لكي يتمكن الطالب من فهمها والهدف من وضع التعليمات هو: "تعريف الطلاب بالهدف من المقياس وطبيعته، وتشجيع الطلاب على الاستجابة بصورة صادقة وذلك للتعبير عن مدى قدرتهم على اتخاذ القرار".

- ◀ حساب صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث: "مدي مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، مدي وضوح بنود المقياس، حذف أو إضافة بنود من المقياس، إعادة صياغة بعض بنود المقياس، و مدي صلاحية المقياس للتطبيق". وأجمعوا المحكمين على صلاحية المقياس بعد إجراء التعديلات من حيث حذف بعض العبارات التي يمكن الاستغناء عنها في المقياس وإعادة صياغة بعض العبارات لتكون مناسبة، وبعد إجراء التعديلات اللازمة على المقياس تكون المقياس في صورته النهائية من ٣٢ عبارة منها ٢٠ عبارة موجبة، و ١٢ عبارة سالبة.
- ◀ تصحيح عبارات المقياس: لحساب درجة المفحوص على كل عبارة تم إعطاء أوزان لكل بديل من بدائل الاستجابة الثلاثة في صورة درجات متتالية تبدأ من ١ : ٣ وعند التصحيح تمنح أي من الدرجات (١، ٢، ٣). وعند التعامل مع العبارات السالبة يتم عكس التقدير حتى يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن الاتجاه الموجب لتصبح الدرجة الكلية للمقياس ٩٦ درجة.
- ◀ حساب ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس "قبلي- بعدي" على عينة استطلاعية بلغت خمسة طلاب وذلك لحساب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" فكان معامل ثبات المقياس هو ٠.٨٣ وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به عند استخدام المقياس كأداة للمقياس.
- ◀ حساب الصدق الذاتي للمقياس: تم حساب الصدق الذاتي للمقياس بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات وهو يساوي (٠.٩١) وهي نسبة عالية من الصدق الذاتي. وبحساب متوسط تطبيق المقياس وجد أن المقياس يستغرق ٢٥ دقيقة.
- ◀ الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب صدق وثبات مقياس القدرة على اتخاذ القرار، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٣٢ عبارة منها ٢٠ موجبه، ١٢ سالبه وأصبح جاهزا للتطبيق بملحق (١٠).

• رابعا: تجربة البحث الأساسية

• الإعداد للتجربة:

- ◀ تم تهيئة مادة المعالجة التجريبية وهي بيئة التعلم المدمج بشقيها من حيث التعلم التقليدي، والتعلم الإلكتروني المتمثل في محررات الويب التشاركية.
- ◀ تم تهيئة الطلاب لتطبيق الأدوات عليهم من خلال عمل لقاء بهم وإعطائهم معلومات عن موضوع البحث وأهمية التعلم من خلال بيئة التعلم وتقسيمهم حسب التصميم التجريبي وأسلوب ومتطلبات الدراسة

٤ تم تجهيز مكان للتمهيد لإجراء تجربة البحث وهو قاعة دراسية للتعليم التقليدي، وإعطاء المعلومات الخاصة بمحركات الويب التشاركية وكيفية إجراء الأنشطة والتكليفات كل حسب مجموعته وفقا لنوع التفاعل.

• تطبيق أدوات القياس قبلها:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث قبلها. وذلك لقياس ما لدى الطلاب من معلومات حول موضوع الدراسة وحساب تجانس المجموعات.

• تطبيق مادة المعالجة التجريبية:

٤ تم تقسيم الطلاب لمجموعتين الأولى نوع التفاعل بين المجموعات، والثانية نوع التفاعل داخل المجموعات ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحركات الويب التشاركية.

٤ تم شرح التعامل مع بيئة التعلم وكيفية الدخول والتسجيل فيها للطلاب.

٤ تم إرسال الدعوات للطلاب عبر بريدهم الإلكتروني للدخول على محركات الويب التشاركية المستخدم في التعلم المدمج، وكذلك إدخال الطلاب في مجموعتهم على البيئة كل حسب مجموعته.

٤ تم إعطاء طلاب المجموعة التجريبية الأولى رابط محرر الويب التشاركي بنوع التفاعل بين المجموعات الخاصة بهم وهو <http://seminar1.pbworks.com>

٤ تم إعطاء طلاب المجموعة التجريبية الثانية رابط محرر الويب التشاركي بنوع التفاعل داخل المجموعات الخاصة بهم وهو: <http://seminar2.pbworks.com>

٤ تم تحديد الأنشطة التي يجب على الطالب القيام بها الموجود ببيئة التعلم في صفحة الأنشطة والتكليفات.

• تطبيق أدوات البحث بعديا:

تم تطبيق أدوات البحث بعديا على طلاب مجموعة البحث (الاختبار التحصيلي ، بطاقة تقييم المنتج، مقياس القدرة على اتخاذ القرار).

استمر التجريب الاستطلاعي والأساسي للتجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٦ / ٢٠١٧ واستغرق التطبيق خمسة أسابيع.

• خامسا: المعالجات الإحصائية

بعد إتمام إجراءات التجربة الأساسية للبحث، قام الباحث بتفريغ درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج، مقياس القدرة على اتخاذ القرار (قبلها - بعديا) في جداول مُعدة لذلك تمهيدا لمعالجتها إحصائيا واستخراج النتائج، واستخدم الباحث الحزمة الإحصائية ال SPSS في المعالجات الإحصائية.

• نتائج البحث:

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

• أولاً: تجانس المجموعات:

تم تحليل نتائج كل من الاختبار التحصيلي ومقياس القدرة على اتخاذ القرار قبلًا، وذلك بهدف التعرف على مدى تجانس المجموعتين قبل التجربة الأساسية، ولم يطبق الباحث بطاقة تقييم المنتج نظراً لأنه لا توجد أي منتجات قاموا الطلاب بتنفيذها. وحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney- U Test لعينتين مستقلتين كما في جدول (٢):

جدول (٢) متوسط الرتب وقيمة (U) وإحصاء الاختبار Z ومستوى الدلالة للتطبيق القبلي						
أداة القياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	اختبار مان وتني (U)	إحصاء الاختبار Z	الاحتمال sig.
الاختبار التحصيلي	تجريبية ١	١٥	١٥.٤٧	١١٢.٠٠	- ٠.٠٢١	٠.٩٨
	تجريبية ٢	١٥	١٥.٥٣			
مقياس القدرة على اتخاذ القرار	تجريبية ١	١٥	١٦.٣٧	٩٩.٥٠	- ٠.٥٤	٠.٥٩
	تجريبية ٢	١٥	١٤.٦٣			

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة U في الاختبار التحصيلي ١١٢.٠٠ وإحتمال دلالتها عند ٠.٩٨ وهي قيمة أكبر من ٠.٠٥ وبالتالي تعد غير دالة ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥، كما بلغت قيمة U في مقياس القدرة على اتخاذ القرار ٩٩.٥٠ وإحتمال دلالتها عند ٠.٥٩ وهي قيمة أكبر من ٠.٠٥ وبالتالي تعد غير دالة ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى تجانس المجموعتين قبل البدء في إجراء التجربة وأن أي فرق يحدث بعد التجربة يرجع إلى اختلاف المتغيرات المستقلة بالبحث وليس إلى اختلافات موجودة بين المجموعتين قبل إجراء التجربة.

• ثانياً: عرض النتائج الخاصة بنسائل البحث:

للإجابة عن السؤال الأول وينص على "ما المهارات اللازمة لكتابة خطة البحث بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؟" وذلك من خلال التوصل إلى قائمة بالمهارات اللازمة لكتابة خطة البحث العلمي لطلاب الدراسات العليا بالدبلوم الخاص العام الثاني تخصص تكنولوجيا التعليم واشتملت على ١٩ مهارة رئيسية بملحق (٨).

وللإجابة عن السؤال الثاني وينص على " ما معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات؟" وتمت الإجابة على هذا السؤال في الإطار النظري للبحث والإجراءات حيث تم التوصل إلى قائمة معايير تصميم بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات وهي مكونة من من ثلاثة مجالات أساسية هي: المجال الأول تصميم المحتوى التعليمي؛ والمجال الثاني تصميم واستخدام محررات الويب التشاركية؛ والمجال الثالث تصميم التفاعل والتشارك ويشتمل على مجموعة من المؤشرات التي تحققه بملحق (٥).

وللإجابة عن السؤال الثالث وينص على " ما التصميم التعليمي لبيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية وفقا لنوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات اللازم لتنمية مهارات كتابة خطة البحث وإتخاذ القرار بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؟"، وتمت الإجابة على هذا السؤال في الإجراءات حيث تبنى الباحث النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE حيث تم تطويره بما يتناسب مع بيئة التعلم المدمج.

وللإجابة عن السؤال الرابع وينص على " ما أثر نوع التفاعل (بين/ داخل) المجموعات في بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية على تنمية كل من: (الجوانب المعرفية: مهارات كتابة خطة البحث؛ ومهارات إتخاذ القرار) بمقرر حلقة البحث لدى طلاب الدبلوم الخاص بالدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم؟" وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من صحة فروض البحث من خلال إجراء المعالجات الإحصائية على البيانات التي تم التوصل إليها من خلال التجربة الأساسية للبحث كما يلي:

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين للاختبار التحصيلي لحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين كما في جدول (٣):

جدول (٣) متوسط الرتب وقيمة (U) وإحصاء الاختبار Z ومستوى الدلالة.

المجموعات	متوسط الرتب	اختبار مان وتني (U)	إحصاء الاختبار Z	الاحتمال sig.
تجريبية ١	٢١.٠٣	٢٩.٥٠	٣.٤٥ -	٠.٠٠١ □
تجريبية ٢	٩.٩٧			

يتضح من جدول (٣) أن نتائج الاختبار وقيمة (U) هي ٢٩.٥٠ وإحتمال دلالتها هو ٠.٠١ وهو أقل من مستوي الدلالة ٠.٠٥ ومتوسط الرتب للتجريبية الأولى هو ٢١.٠٣ مقارنة بمتوسط الرتب للتجريبية الثانية وهو ٩.٩٧ وهذا يدل على وجود فرق كبير بين متوسط رتب المجموعتين ويكون الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ويعني هذا أن الفرق دال إحصائياً وهذه النتيجة توضح وجود دلالة إحصائية أي أنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بيئة التعلم الإلكتروني المدمج المدعوم بمحررات الويب بنوع التفاعل بين المجموعات، مما يشير إلى حدوث تقدم المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل المعرفي عن المجموعة التجريبية الثانية.

الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) لبطاقة تقييم المنتج لمشروع خطة البحث"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين لبطاقة تقييم المنتج لحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين كما في جدول (٤):

جدول (٤) متوسط الرتب وقيمة (U) وإحصاء الاختبار Z ومستوى الدلالة.

المجموعات	متوسط الرتب	اختبار مان وتني (U)	إحصاء الاختبار Z	الاحتمال sig.
تجريبية ١	١٨.٩٣	٦١.٠٠	٢.١٣٩-	٠.٠٣٢□
تجريبية ٢	١٢.٠٧			

يتضح من جدول (٤) أن نتائج الاختبار وقيمة (U) هي ٦١.٠٠ وإحتمال دلالتها هو ٠.٠٣٢ وهو أقل من مستوي الدلالة ٠.٠٥ ومتوسط الرتب للتجريبية الأولى هو ١٨.٩٣ مقارنة بمتوسط الرتب للتجريبية الثانية وهو ١٢.٠٧ وهذا يدل على وجود فرق كبير بين متوسط رتب المجموعتين ويكون الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ويعني هذا أن الفرق دال إحصائياً وهذه النتيجة توضح وجود دلالة إحصائية أي أنه يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في بطاقة تقييم المنتج لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بيئة التعلم الإلكتروني المدمج المدعوم بمحررات الويب بنوع التفاعل بين المجموعات، مما يشير إلى حدوث تقدم المجموعة التجريبية الأولى في مهارات كتابة خطة البحث العلمي عن المجموعة التجريبية الثانية.

الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات)

والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار"، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين لمقياس القدرة على اتخاذ القرار لحساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين كما في جدول (٤):

جدول (٨) متوسط الرتب وقيمة (U) وإحصاء الاختبار Z ومستوى الدلالة.

المجموعات	متوسط الرتب	اختبار مان وتني (U)	إحصاء الاختبار Z	الاحتمال sig.
تجريبية ١	١٥.٢٧	١٠٩.٠٠	٠.١٤٦ -	٠.٨٨٤ □
تجريبية ٢	١٥.٧٣			

يتضح من جدول (٤) أن نتائج الاختبار وقيمة (U) هي ١٠٩.٠٠ وإحتمال دلالتها هو ٠.٨٨٤ وهو أكبر من مستوى الدلالة ٠.٠٥ ومتوسط الرتب للتجريبية الأولى هو ١٥.٢٧ مقارنة بمتوسط الرتب للتجريبية الثانية وهو ١٥.٧٣ وهذا يدل على عدم وجود فرق بين متوسط رتب المجموعتين، وبالتالي تعد غير دالة ولا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي ٠.٠٥ لمقياس القدرة على اتخاذ القرار، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض البديل، مما يشير إلى حدوث تقدم للمجموعتين بنفس الكفاءة في تنمية مهارات اتخاذ القرار عند تعلمهم من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية بنوعها بين وداخل المجموعات.

• تفسير ومناقشة نتائج البحث:

تفسير النتائج المرتبطة بتأثير نوع التفاعل [بين / داخل] المجموعات ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية على التحصيل الدراسي ومهاراته كناية خطة البحث العلمي وفقاً لبطاقة تقييم المنتج:

وفقاً لنتائج الفرض الأول والثاني والذي تم رفضهم وقبول الفروض البديله وهي "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية بنوع التفاعل بين المجموعات"، "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لمشروع خطة البحث لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية بنوع التفاعل بين المجموعات"، مما يشير إلى تقدمها في التحصيل الدراسي وتنمية مهارة كتابة خطة البحث العلمي عن المجموعة التي اتبعت نوع التفاعل داخل

المجموعات. وهذا يعني أن نوع التفاعل بين المجموعات أدى إلى تنمية التحصيل الدراسي، ومهارات كتابة خطة البحث العلمي لدى الطلاب وذلك من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية.

ترجع هذه النتيجة إلى أن اتباع الطلاب نوع التفاعل بين المجموعات عند اكتسابهم المعارف الخاصة بمهارات كتابة خطة البحث للتحصيل الدراسي وتنمية تلك المهارات يكون إفادته للمتعلمين أكثر من نوع التفاعل داخل المجموعات في التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية، وقد يرجع ذلك لأن التفاعل بين المجموعات يعمل على زيادة خبرة المتعلم نظراً لتفاعله داخل المجموعة الخاصة به وتفاعل كل أفراد المجموعة الواحدة مع المجموعات الأخرى بخلاف التفاعل داخل المجموعة الواحدة فقط حيث يتم التفاعل مع أعضاء المجموعة فقط، لذلك خبرة المتعلمين اللذين اتبعوا نوع التفاعل بين المجموعات أكثر مما ساعد على زيادة تحصيلهم المعرفي ومهارات كتابة خطة البحث العلمي. لذلك يؤكد الباحث على أن التفاعل بين المجموعات ما هو إلا تفاعل الأقران مع بعضهم البعض في تنفيذ الأنشطة والتكليفات وتفاعلهم مع المجموعات الأخرى في نفس التكليفات التي نفذوها فيكون هناك مجال لاكتساب الخبرات أكثر فيما بينهم وهذا يساعد على زيادة اكتسابهم للجانب المعرفي وتنمية قدراتهم على مهارات كتابة خطة البحث العلمي بشكل أسرع وأفضل، وأيضاً يشجع الطلاب على حث التنافس ثم التعاون في أداء الأنشطة والتكليفات بشكل سليم وتبادل الخبرات فيما بينهم دون رقابة مستمرة من المعلم. حيث لاحظ الباحث أثناء التطبيق أن الطلاب اللذين اتبعوا نمط التفاعل بين المجموعات يقومون بتنفيذ كل نشاط ثم يقومون برفعة على محرر الويب التشاركي الخاص بهم فيستطيعوا بالتالي الاستفادة من أفكار كل المجموعات.

وتؤكد هذه النتيجة نظرية التعلم السياقي الموقف التي تربط المحتوى التعليمي باحتياجات المتعلمين واهتماماتهم من أجل الحصول على المعرفة وتطبيقها في مواقف تعليمية متنوعة، لذلك فإن التفاعل بصفة عامة والتفاعل بين المجموعات بصفة خاصة جاء مدعماً بشكل كبير للتعلم الموقف حيث يحصل المتعلم على المعارف والمعلومات دون التقيد بزمان أو مكان وفق احتياجاته التي تتجدد بتجدد وتنوع المواقف التي يواجهها المتعلم خارج سياق بيئة التعلم التقليدية وهذا ما يحدث نتيجة للتفاعلات بين الطلاب بعضهم البعض داخل المجموعة الواحدة، ويحدث بصورة أكبر نتيجة للتفاعلات بين المجموعات بعضها البعض، وهذا ما تؤكد عليه بيئة التعلم المدمج التي تجمع بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني.

أيضاً وتفسر هذه النتيجة وفقاً للنظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والتي تنظر إلى التعلم على أنه عملية بنائية يبني خلالها المتعلم معارفه عن

العالم بصورة نشطة و غرضية التوجه، وذلك عندما يواجه بمشكلة أو مهمة حقيقية، يعيد خلالها بناء معرفته بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، محدثاً تكيفا يتواءم والضغوط المعرفية الممارسة علي خبرته، فالتفاعل والتشارك بين الطلاب يعزز المشاركة والتنمية المشتركة للمعرفة، حيث يكون الطلاب مسئولون عن تعلمهم وعن تعلم بعضهم البعض، مما ساعدا على ترابط المجموعة وزيادة الدافعية لديهم نحو التعلم، حيث ساعد التفاعل وخاصة بين المجموعات المتعلمين على إعطاءهم فرصة أكبر للتحكم في عمليات التعلم؛ واتخاذ القرارات؛ وجعل القرارات مرتبطة بمحتوى التعلم ومتابعة وسريعة؛ وتقويم مخرجات تعلمهم والاستراتيجيات المستخدمة.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي أكدت على أن نوع التفاعل بين المجموعات ساعدا بشكل أفضل على رفع التحصيل المعرفي وتنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي لدى الطلاب مثل دراسة محمد عطية، وحنان اسماعيل (٢٠١٥)؛ و دراسة هاني الشيخ (٢٠١٣)؛ ودراسة صبري وبالدوين (2003) Sabry, & Baldwin.

كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من الشحات عثمان (٢٠١٦)؛ ودراسة حسن الباتع (٢٠١٥)؛ ودراسة زينب محمد (٢٠١٥)؛ ودراسة محمد أبو اليزيد، رضا القاضي، وإيمان صلاح (٢٠١٥)؛ ودراسة مجدي سعيد، ومحمد عطية (٢٠١٢)؛ ودراسة حسن ربحي (٢٠١٢) فجميع هذه الدراسات أكدت على أنه لا يوجد فرق بين أنواع التفاعل المستخدم في العملية التعليمية.

تفسير النتائج المرتبطة بتأثير نوع التفاعل [بين / داخل] المجموعات بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية على تنمية مهارات القدرة على اتخاذ القرار :

وفقاً لنتائج الفرض الثالث والذي تم قبوله وهو "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى (نمط التفاعل بين المجموعات) والثانية (نمط التفاعل داخل المجموعات) في التطبيق البعدي لمقياس القدرة على اتخاذ القرار"، مما يشير إلى تقدم كل من المجموعتين بشكل متساوي من حيث قدرتهم على اتخاذ القرار عند كتابة خطة البحث العلمي، وذلك بتعلمهم من خلال بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية.

وهذه النتيجة تعني أن التفاعل بغض النظر عن نوعه قد أدى إلى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب عند كتابة خطة البحث العلمي، وأن نوع التفاعل بين المجموعات ببيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية متساوي في التأثير على تنمية مهارات اتخاذ القرار مع نوع

التفاعل داخل المجموعات، على الرغم من تفوق الطلاب الذين اتبعوا نوع التفاعل بين المجموعات على الذين اتبعوا التفاعل داخل المجموعات في كل من التحصيل المعرفي وتنمية مهارات اتخاذ القرار، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن كل من المجموعتين استخدموا نفس البيئة التعليمية بإختلاف نوع التفاعل، وذلك لأن بيئة التعلم المدمج المدعوم بمحررات الويب التشاركية تتسم ببعض الخصائص التي أدت إلى هذه النتيجة منها: طبيعة عملية التعلم من حيث دمج التعليم التقليدي بالتعلم الإلكتروني، وإتاحة التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبعضهم البعض، وأيضاً المرونة في تقديم الأنشطة والتكليفات والاختبارات سواء بالطرق التقليدية أو الإلكترونية، وإتاحة التشارك بطريقة إيجابية فيما بين المتعلمين وبعضهم البعض، وجعل التعلم في فريق بشكل تعاوني، ودعم الاتصال المستمر بين المعلم والمتعلمين بعضهم البعض، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويضاف إليها خصائص محررات الويب التشاركية التي ساعدت على التوصل إلى هذه النتيجة منها: عملية التحرير والمرونة والتعاون والتشارك والتفاعل وتنظيم المحتوى والتعليق على الموضوعات والاستفادة من خاصية التعليق في قدرة المتعلمين على التفاعل بسهولة مع بعضهم البعض والمحتوى والمعلم، والاستفادة من خصائص الكتابة التشاركية والتعاون في إنجاز مهمات التعلم المختلفة.

وقد يرجع الباحث أيضاً تساوي المجموعتين في قدرة الطلاب على اتخاذ القرار بكفاءة لطبيعة وخصائص بيئة التعلم المدمج حيث أنها تعتمد على النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية والبنائية الاجتماعية، فتعتمد بيئة التعلم المدمج على مبادئ النظرية السلوكية كمراعاة الخبرات السابقة للمتعلم في التعلم دون المحاضرة، تحديد ووصف السلوك أو الأداء الذي يقوم به المتعلم، تحليل الأداء وتقسيمه إلى عناصر فرعية، وتقسيم المحتوى إلى وحدات أو موضوعات منفصلة، وتقديم التعزيز المناسب لتدعيم السلوك المطلوب، تقويم التعلم على أساس أداء السلوك المحدد. ومن حيث مبادئ النظرية المعرفية التي تعتمد عليها بيئة التعلم المدمج هي استخدام استراتيجيات تركيز الانتباه وتسهيل الاستقبال كإخبار المتعلم بأسباب دراستهم ووضع المعلومات المهمة في مستوى الانتباه على الشاشة والتوافق بين مستوى صعوبة المواد المقدمة وبين المستوى المعرفي للمتعلم؛ واستخدام استراتيجيات وأساليب ربط المعلومات الجديدة بالقديمة مثل المنظمات المتقدمة والأسئلة القبلية واختبارات المتطلبات السابقة، واستثارة ودافعية المتعلمين للتعلم؛ واستخدام المهارات فوق المعرفية. ومن حيث النظرية البنائية حيث قاموا الطلاب ببناء المعارف بنفسه بصورة نشطة وغرضية التوجه. واعتمدت بيئة التعلم المدمج أيضاً على النظرية البنائية الاجتماعية من حيث الأهتمام بالتفاعلات الاجتماعية لحل مشكلات حقيقية ومعقدة

طبقاً لخطوات ومراحل متتابعة ومقننة، والتأكيد على التفاعل والتشارك بين الطلاب مما يساعد على تعزيز المشاركة والتنمية المشتركة للمعرفة.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي أكدت على أن إنخراط المتعلم داخل أي بيئة تعليمية مصممة وفقاً لأسس ومعايير تصميمية جيدة تساعد على تنمية مهارات القدرة على اتخاذ القرار بكفاءة عالية كدراسة نعيمة محمد (٢٠١٧)؛ ودراسة أسامة محمد (٢٠١٥)؛ ودراسة عبير مرسي (٢٠١٤)، ودراسة شيماء محمد (٢٠١٣)؛ ودراسة عبدالعزيز طلبية (٢٠٠٩).

• نوصيات البحث

- على ضوء ما أشارت به نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:
- ◀ الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم بيئات التعلم المدمج المعتمد على محررات الويب التشاركية.
- ◀ يفضل استخدام نوع التفاعل بين المجموعات في تنمية كل من التحصيل المعرفي، والمهارات العملية للطلاب.
- ◀ استخدام التفاعل بنوعيه بين وداخل المجموعات ببيئة التعلم المدمج في تنمية مهارات القدرة على اتخاذ القرار.
- ◀ الاهتمام بتدريس مقرر حلقة البحث بمرحلة الدراسات العليا عن طريق البيئات التعليمية المعتمدة على التفاعل والتشارك بين الطلاب وبعضهم البعض.

• مقترحات البحث:

- ◀ دراسة فاعلية أنواع أخرى من التفاعلات التعليمية ببيئة التعلم المدمج في تنمية المهارات ما وراء المعرفية غير المستخدمة في البحث الحالي.
- ◀ دراسة العلاقة بين أنواع التفاعلات التعليمية والأساليب المعرفية وأثرها على نواتج التعلم .
- ◀ تطوير استراتيجيات تعليمية للأعداد الكبيرة من المتعلمين في التعلم الإلكتروني التشاركي وفقاً لأنواع التفاعلات التعليمية.

• أولاً: المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠١٣). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (ويب ٢.٠). طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- إبراهيم عبداللاه الفقي (٢٠١١). التعلم المدمج - التصميم التعليمي - الوسائط المتعددة - التفكير الابتكاري. كلية التربية النوعية - جامعة كفر الشيخ: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

- أحلام الباز، حسن الشربيني (٢٠٠٦م/مارس). فاعلية نموذج الأيدي والعقول في تنمية الاتجاه نحو العمل البدوي واتخاذ القرار وتحصيل الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية ٩(١)، ص ص ١٩٣ - ٢٣٩. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- أسامة محمد عبدالسلام إبراهيم (٢٠١٥ يناير). أثر بناء نظام خبير على شبكة الويب للطلاب المعلمين لتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٥(١)، ص ص ٢٤١-٢٩٧. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- إسلام جابر أحمد علام (٢٠١٥ يناير). أنماط التشارك عبر محركات الويب التشاركية وأثرها على التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى الطلاب المعلمين. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٥(١)، ص ص ١٠٥-١٧٢. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- أشرف أحمد عبداللطيف مرسي (٢٠١٧ يناير). أثر التفاعل بين نمط التشارك عبر محركات الويب التشاركية والأسلوب المعرفي على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب شعبية تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١١٠-١٩٠. ص ص ١١٠-١٩٠.
- أشرف رجب عطا (٢٠١٧ أكتوبر). أثر استخدام استراتيجيتي التعلم المدمج وحل المشكلات في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٨(٨)، ص ص ١٧٥-٢٢٠. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
- السعيد السعيد محمد عبدالرازق (٢٠١١ أبريل). اختلاف أنماط التفاعل في بيئات التدريب الافتراضي باستخدام الشبكات الاجتماعية وأثره على اكتساب الجوانب المعرفية والأدائية لبعض مهارات التحضير الإلكتروني للتدريس لدى معلمي الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢١(٢)، ص ص ٢١١-٢٦١. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- السيد عبدالمولى السيد أبوخطوة (٢٠١٧ أكتوبر). اختلاف التفاعل الاجتماعي المترامن في التعلم الإلكتروني وأثره في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٦(٩)، ص ص ١٠٧-١٢٣. الأردن: الجمعية الأردنية لعلم النفس.
- الشحات سعد عثمان (٢٠١٢ أكتوبر). تصميم استراتيجيات عبر الويب لاستخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم لطلاب الماجستير. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٢(٢)، ص ص ٢٢٣-٢٧٧. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- الشحات سعد محمد عثمان (٢٠١٦ يوليو). أثر اختلاف نمط التفاعل الإلكتروني (المترامن/غير المترامن) في التعلم عبر الويب على تحصيل طلاب كلية التربية بدمياط ودافيتهم للإنجاز الدراسي واتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٣(٣)، ص ص ٢٠٣-٢٥٢. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
- إلهام حرب أبو الریش (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة.
- آمال محمد فهمي، منى سالم محمود (٢٠١٣). أثر التعلم التعاوني باستخدام أداة الويكي على بعض سمات الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٤٣(٢)، ص ص ٤٣-٩٤. القاهرة: رابطة التربويين العرب.

- أماني محمد محمد عبد الدخني (٢٠١٣). تطوير بيئة تعلم شخصية ثلاث استراتيجيات تعليمية وقياس فاعليتها في التحصيل وتنمية مهارات التفاعل الإجتماعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحوها (رسالة دكتوراه، غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة : دار الفكر العربي.
- جمال مصطفى عبدالرحمن الشراقوي، السعيد السعيد عبدالرازق (٢٠٠٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التفاعل الإلكتروني في تنمية مهارات التفاعل مع تطبيقات الجيل الثاني للويب لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحوها (رسالة دكتوراه، غير منشورة). ٢٨-٢٩ أكتوبر، ص ص ٢٧٥-٣١٧. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- حسن عبدالعاطي البائع (٢٠١٥). أثر التفاعل بين إستراتيجيتين لتقصي الويب وإستراتيجيتين للتعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية مهارات التصميم التعليمي عبر الويب لدى الطلاب المعلمين بجامعة الطائف. المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ٢-٥ مارس. الرياض : المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.
- حسن علي سلامة (يناير ٢٠٠٥). التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني. المجلة التربوية كلية التربية سوهاج، جامعة جنوب الواد ، (٢٢)١، ص ص ٥٦-٦٧.
- حسن علي أحمد، رانية أحمد العمرو (يوليو ٢٠١٧). أثر تدريس الفيزياء باستخدام الويكي والخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الفيزيائية في لواء المزار الجنوبي. مجلة العلوم التربوية. مصر : سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٥ (٣)، ص ص ٥٠٤-٥٣٣.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٤). تعليم التفكير "رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة". سلسلة أصول التدريس، القاهرة: علم الكتب.
- حسن مهدي ربحي (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيتين للتعلم التشاركي القائم على الويب في تنمية مهارات توليد وتطبيق المعرفة لدى طلبة جامعة الأقصى (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، كلية البنات للعلوم والآداب والتربية.
- حسن مهدي ربحي، عبداللطيف بن الصفي الجزار، ومحمود حسن (٢٠١٢ أبريل). استراتيجيات التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر إلكتروني لمنهج البحث العلمي عن بعد عبر الويب ٢ وأثرهما على جودة المشاركات: دراسة تجريبية بكلية التربية جامعة الأقصى. المؤتمر العلمي الثالث عشر بعنوان تكنولوجيا التعليم الإلكتروني- اتجاهات وقضايا معاصرة، ص ص ١٤٩-١٨٥. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- حسين محمد عبدالباسط (٢٠٠٧ أبريل). التعليم متعدد المداخل: إستراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ما قبل الجامعي، المؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم قبل الجامعي في الفترة ٢٢-٢٤، القاهرة: مدينة مبارك للعلوم والتكنولوجيا.
- حنان السيد عبدالرحمن الحجري (٢٠١٤ أبريل). أثر استخدام التعلم المدمج على تنمية مفاهيم إدارة المشروعات الصغيرة والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية شعب التعليم التجاري، ٢٠ (٢)، مجلة الدراسات التربوية والإجتماعية. مصر: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ص ص ٢٣-٦٠.
- حنان محمد ربيع محمود (٢٠١٣ يناير). نوع التغذية الراجعة ومستواها بالتعليم المدمج وقياس أثرهما على بعض نواتج تعلم طالبات برنامج الدبلوم التربوي بمقرر الحاسوب في التعليم.

تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٣(١)، ص ص. ١٥١-٢٠٠. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

- حنان محمد الضرغامي، وسعاد عبدالعزيز السيد (٢٠١٥ أكتوبر). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الأحياء على التحصيل الدراسي والأنفعالات الأكاديمية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة البحوث النفسية والتربوية- كلية التربية- جامعة المنوفية. مصر: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٣٠(٤)، ص ص ١٤٧-١٩٨.

- حمد بن مرضي بن إبراهيم (٢٠١٦ يناير). فاعلية نموذج قائم على المشروعات باستخدام الويكي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص تربيت إسلامية. مجلة كلية التربية ببورسعيد: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٠(٢)، ص ص. ٣٨-١.

- حمدي اسماعيل شعبان، وأمل إبراهيم إبراهيم حمادة (٢٠١٣ أبريل). أثر اختلاف أنماط التشارك داخل المجموعات في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية التحصيل ومهارات الذكاء الاجتماعي وتصميم المواقع التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٣(٢)، ص ص. ٥-٨١. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

- حمادة محمد مسعود، وإبراهيم يوسف محمد (٢٠١٠). فاعلية التفاعل الفردي والاجتماعي بمواقع التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المهنية لأخصائي المكتبات بالمعاهد الأزهرية. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٠(٢)، ص ص. ٣-٥١. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

- خليل محمود سعيد السعيد (٢٠١٧ سبتمبر). فاعلية التعلم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، السعودية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١١(١)، ص ص. ٢٨٣-٢٣٧.

- رائد عواد حسين راشد (٢٠١٧ سبتمبر). أثر استخدام محركات ويكي (التعاونية والتنافسية) في تحصيل مادة الاجتماعيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٨(١)، ص ص. ١-١٩. فلسطين: المركز القومي للبحوث.

- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، الأردن: دار الشرق للنشر.

- رشا حمدي حسن علي (٢٠٠٨). تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية-جامعة المنصورة.

- زينب محمد أمين (٢٠١٥). المستحدثات التكنولوجية رؤى وتطبيقات. القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

- زينب محمد العربي اسماعيل (٢٠١٣ ديسمبر). أثر اختلاف مستويات التفاعل الاجتماعي في القصص الرقمية التعليمية عبر الويب في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه. مجلة تكنولوجيا التربية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٠(١)، ص ص ١٥-٦٤. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

- زينب محمد حسن خليفة (٢٠١٥ يناير). أثر نمط التفاعل الإلكتروني في التعلم المدمج على إكتساب مهارات استخدام وإنتاج بعض المستحدثات التكنولوجية والإتجاه نحوه لدى طلاب دبلوم اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء إحتياجاتهم. مجلة تكنولوجيا التربية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ص ص ١-٩٣. القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

- زينب المنصور (٢٠١٥). الذكاء وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار دراسة ميدانية على عينه من طلاب جامعة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق.

- سيف الدين يوسف عبدون (٢٠٠٢). مقياس اتخاذ القرار ، كراسات التعليمات، القاهرة: دار الفكر العربي
- شيماء محمد علي (٢٠١٣ أبريل). فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير المنظومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات ١٦(٢). القاهرة، ص ٣١-٨٤.
- عابد مهدي عبيدالله (٢٠١٧ أكتوبر). أثر اختلاف أنماط التفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ع(٩)، ص ص. ١٢٧-١٤١. مصر: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.
- عبد العزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩ يناير). فعالية استخدام إستراتيجية تقصي الويب (W. S. Q) في تنمية بعض مستويات التفكير والقدرة على اتخاذ القرار نحو مواجهة تحديات التحديث التعليمي التكنولوجي. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١٩(١)، ص ٧٧-١٢٦. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- عبدالعزيز طلبه عبد الحميد (٢٠٠٩ أكتوبر). اختلاف حجم مجموعات التشارك في التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات وأثره على اكتساب كل من مهارات التصميم التعليمي والتفكير الناقد والاتجاه نحو المشاركة الإلكترونية باستخدام تقنيات الويب التفاعلية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١٩(٤)، ص ص. ٩٥-١٥٢. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- عبدالعزيز محمد جودة، السيد سعد الخميس، وأحمد محمد نوبي (٢٠١٨ أبريل). تحسين مستوى الرضا عن التعلم والتحصي المعرفي باستخدام التعلم المدمج التعاوني لدى طلبة الدراسات العليا، المجلة العربية للعلوم والتربية والنفسية-المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. مصر: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٣)، ص ص ٤١-٥٦.
- عبدالناصر محمد عبدالرجمن شعبان (٢٠١٥ أبريل). فاعلية بعض أدوات الأبحار في تنمية مهارات إنشاء المشروع البليوجرافي باستخدام الويكي لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١١(١٦٣)، ص ص. ٢٦٧-٣٢٨.
- عبير حسن مرسى (٢٠١٤). أثر التفاعل بين المساعدة البشرية والمساعدة الذكية في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وبين أسلوب التفكير (داخلي/خارجي) على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية البنات، جامعة عين شمس.
- عماد أبوسريع حسين السيد (٢٠١٦ أبريل). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر الحاسب الآلي على تنمية بعض مهارات برنامج البوروينت لدى طالبات الدبلوم العام شعبة مواد صناعية واتجاهاتهن نحوه، مجلة كلية التربية-جامعة بنها. مصر: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٧(١٠٦)، ص ص ١-٥٦.
- عمرو جلال الدين أحمد علام (٢٠١٤ سبتمبر). فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على التدريب المدمج في تنمية مهارات تصميم القوائم البليوجرافية وتطويرها لدى أخصائي المكتبات بالمعاهد الأزهرية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٥٣)، ص ص ٢٥-٢٧١. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
- عمرو جلال الدين أحمد علام (٢٠١٦ أكتوبر). أثر استراتيجيتين للتفاعل الإلكتروني (تفاعل الأقران/ التفاعل متعدد المجموعات) على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٧٨)، ص ص ١٣٣-٢٢٢. القاهرة: رابطة التربويين العرب.

- عمرو محمد أحد درويش (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض أنماط التعلم في بيئة شبكات الويب الاجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بمرحلة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الشبكات (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.
- علي عبدالقادر علي، محمد عطية خميس، وحنان اسماعيل محمد (٢٠١٢ أكتوبر). تصميم استراتيجيات عبر الويب لاستخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم لطلاب الماجستير. مجلة البحث العلمي في التربية، القاهرة: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (١٦)، ص ص ٣٩٩-٤٤٢.
- غادة محمد حسني النوبي (٢٠١٤ يونيو). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية الذكاء الثقافي وبعض مهارات التدريس الأدائية لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٥٠)، ص ص ١٩٩-٢٤٩. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. القاهرة: عالم الكتب.
- فتحي عبدالرحمن جراون (٢٠١١). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، طه، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فؤاد البهي السيد، وسعد عبدالرحمن (٢٠٠٦). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فهد سعود محمد الطرييري (٢٠١٧ مايو). فاعلية التعلم المدمج باستخدام الويكي سبيس paces wikis في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. مجلة الثقافة والتنمية، السعودية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة مايو (١١٦)، ص ص. ١٣٥-١٩٧.
- مروة زكي توفيق (٢٠١٣ مارس). العلاقة بين أساليب تنظيم المحتوى ونمط اكتشافه بالمحررات التشاركية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة: المناهج وطرق التدريس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (١٩٢)، ص ص. ١٤٥-١٩٤. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- مروة زكي توفيق (٢٠١٣ أبريل). دعم المتعلمين عبر الهوافظ الجوالية: العلاقة بين نمط الدعم وتوقيت تقديمه في تنمية بعض مهارات إعداد مخططات البحوث العلمية. المناهج وطرق التدريس: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (١٩٣)، ص ص. ١٠١-١٥٠. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- محمد أبوإليز محمد، رضا عبده القاضي، وإيمان صلاح الدين (٢٠١٥ يوليو). أثر توظيف نمط التفاعل في محركات الويب التشاركية لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابات طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، القاهرة: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٣)، ص ص ١٠١-١٥٨.
- محمد زيدان عبدالحميد (٢٠١٥ يناير). أثر التفاعل بين أنماط التعلم (الفردى / التشاركي) في بيئة التدريب المدمج ووجهة الضبط على تنمية مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية الحديثة والاتجاهات لدى الطلاب /المعلمين بكلية التربية، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية-جامعة المنوفية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة (٣)، ص ص. ٣١٧-٤١٧.
- محمد عبدالنور، آمال جمعة عبدالفتاح، ومحمد شعبان فرغلي (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيات تدريس الاقران في تنمية مهارات كتابة الخطة البحثية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية واتجاهاتهم نحو استخدام الاستراتيجيات، المؤتمر العلمي الحادي عشر بعنوان أزمة القيم في المؤسسات التعليمية، ٢٩-٣٠ مايو، ص ص ٦١٣-٦٦٧. مصر: كلية التربية- جامعة الفيوم.
- محمد عبدالحميد (٢٠١٣). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: عالم الكتب.

- محمد عبده عماشة (٢٠٠٨). التعلم الإلكتروني المدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوي تقوم على أسس إلكترونية. مجلة المعلوماتية الملكية العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، ص ١٢-١٤.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم والتعلم. القاهرة: دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحاب.
- محمد عطية خميس (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب.
- مجدي سعيد عقل، محمد عطية خميس (٢٠١٢ يناير). تحديد أنواع التفاعلات التعليمية الإلكترونية اللازمة لتعلم مهارات تصميم عناصر التعلم وأثرها في تنمية هذه المهارات ومستوى جودة إنتاجها. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٢ (١)، ص ٤٣-٥٤. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٥). بيئات التعلم التفاعلية، ط ٢. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- نعيمة محمد عبدالله عسيري (٢٠١٧ ديسمبر). فاعلية برنامج الكورت في تنمية مهارات اتخاذ القرار لمديرات المدارس الثانوية في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية ١١ (١)، ص ٩٥-١١٢. فلسطين: المركز القومي للبحوث.
- نهيير طه حسن محمد (٢٠١٧ يناير). أثر العلاقة بين بعض أنماط التفاعل ونمطي الاتصال في بيئات التعليم الإلكتروني الشخصية على تنمية مهارات تصميم واجهة التفاعل الإلكتروني والاتجاه نحو مادة البرمجة لدى طلاب كلية التربية النوعية. مجلة عالم التربية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ١٨ (٥٧)، ص ٦٧-١. القاهرة.
- لمياء عبدالجواد سيد، سيد فهمي مكاوي، وسيد محمد السيد (أكتوبر ٢٠١٧). استخدام الويكي في تنمية مهارات المقال الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في مجالات التربية النوعية: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢ (٨)، ص ١٥٩-١٧٤. القاهرة: رابطة التربويين العرب.
- وليد سالم الحلفاوي (٢٠١١). التعليم الإلكتروني: تطبيقات مستحدثة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- هاني محمد عبده الشيخ (٢٠١٣ أكتوبر). العلاقة بين نوع التفاعل وحجم المجموعات في التعلم التشاركي الإلكتروني وأثرها على تحسين الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة. مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة ٢٣ (٤). القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- هبه عثمان فؤاد العزب (٢٠١٠). أثر البرامج الاجتماعية الإلكترونية على تنمية بعض مهارات التعامل مع شبكات الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.

• ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

- Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto, Ont.: Harcourt-Brace.

- Alekse J. Heinze, C., & Procter, J. (2004). *Reflections on the use of blended learning*, the university of Salford. Form: <http://www.edu.salford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf>.
- Alvarez, (2005). *Blending learning in K-12/ Evolution of Blending learning*, from Wikibooks, the open textbooks collection.
- Alvarez, C., & Cuesta, L. (2012). Designing for online interaction: Scaffolded and collaborative interventions in a graduate-level blended course. *The EUROCALL Review*, 20(1), PP. 5-12.
- Anderson, T. & Elloumi, F. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press. From: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/586/Theory%20and%20Practice%20of%20online%20learning.pdf?sequence=1>
- Aycok , A., Garnham, C. & Kaleta , R. (2002) : *Lessons learned from the hybrid course project, Teaching with technology today* , vol.8 , no. 6, Retrieved June, 2003, from <http://www.uwsa.Edu/ttt/articles/garnham2.htm>.
- Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*, 12.
- Blous,D. (2008). *Self confidence*, sky hight press, U.S.A.
- Bosworth, K. (1994). Developing collaborative skills in college students. In K. Bosworth & S. Hamilton (Eds.), *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques*. (No. 59, pp. 25-31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, M.K., Huettner, B., & Tanny,C.J.(2007). *Managing virtual teams: Getting the most from wikis, blogs, and other collaborative tools*. United States of America: Wordware Publishing
- Bruns, A., & Humphreys, S. (2005). *Wiki in Teaching and Assessment: The M cyclopedia project*. In *Proceedings of the ACM Wikisym05: international Symposium on wikis*. Newyork, NY: ACM.
- Butcher, H.K. , & Tylor,J.K.(2008). Using a Wiki to enhance knowing participation in change in the teaching- learning process [Electronic Version]. *Jornal of rogerian nursing science* , 15(1), PP.30-44.
- Chelte, C. (2007). *Making Decision*, London: Black House, 3rd Print.
- Christensen, C., Horn, M., & Staker, H. (2013, May). *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction to the theory of hybrids*. From: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf>

- Choy, S.O., & Ng, K.C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), PP.209-226.
- Cuesta, M., L. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), 42-56. Form: <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>
- Ebersbach,A., Glaser, M., Heigl, R., & Warta, A.(2008) . *WikiWeb Collaboration* (2nd ed.). Verlag Berlin Heidelberg: Springer.
- Fransen, J. (2006). Een Nieuwe werkdefinitie van blended learning (A New Working Definition of Blended Learning). Dutch Open University: *Journal Onderwijs Innovation*, year 8,issue 2, PP.26-29.
- Franken, I., & Muris, P. (2005). *Individual differences in decision-making. Personality and Individual Differences*, 39(5), PP. 991–998. doi:10.1016/j.paid.2005.04.004.
- Fu, P. (2006). *The impact of skill training in traditional public speaking course and blended learning public speaking course on communication apprehension*, A thesis for the degree master California State University.
- Futch, L. (2005). A study of blended learning at a metropolitan research university. *Doctoral dissertation*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (Publication/Order No. 3193475).
- George-Walker, L., & Keffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1–13.
- Giguere P. J., Harding, W., and Formica, S. (2004). Large-Scale Interaction Strategies for Web-Based Professional Development. *American Journal of Distance Education*, 18 (4), PP.207-223. From: <http://www.editlib.org/noaccess/9468>
- Graham, C.R.(2005). *Blended Learning system: Definition, current trends, and future direction*. In c.j.Bonk&c.R Graham (EDs), *Handbook of blended Learning: Global perspectives, Local designs*, San Francisco .CA: Pfeiffer publishing, PP.7-9.
- Graff,M.(2003). Individual Differences in Sense of Classroom Community in a blended Learning environment." *Journal of educational media*, Vol(28), No(2-3), PP.203-210.
- Goodnoe, E.(2005). *How to use wikis for business*. InformationWeek, From: http://www.informationweek.com/story/showArticle.jhtml?articleID_167600331

- Gwyneth, H. (2007). Using Blended Learning to Increase Learner support and improveretention, *Teaching in Higher Education*. 12(3), PP.349-363.
- Harrison, T., & Stephen, T. (1996). *Computer networking and scholarly communications in the twenty first century university*. Albany: State University of New York Press.
- Helle, L., Tynjala, P., & Olkinuora, E. (2006). *Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice, and rubber sling shots*. Higher Education, 51, PP.287-314.
- Jeong, L., M., & Youngmin, L. (2006). *Personality types and learners Interaction in Web- based threaded discussion*, In: Quarterly Review of Distance Education, (1) 2.
- Jeongso, H., S. (2010). Towards Rigor Of Online Interaction Research: Implication For Future Distance Learning Research, Tojet: *The Turkish Online Journal Of Educational Technology* – April 2010, (2) 9, PP. 256-263.
- Katherine, S. (2009). *How Do Adolescent Students Experience Teacher- Student Interaction In Seventh-Grade Classroom And How Do Those Experiences Affect Their Self Efficacy Beliefs*, Doctor Thesis, Faculty Of Education, San Francisco University. Kelsey,
- Kathleen, D., & Alan, D. (2004) "Student Motivation For Learning At A Distance: Does Interaction Matter?," *Online Journal Of Distance Learning Administration* (7:2).
- Keskin, N., Metcalf, D. (2011). Design Model of a Mobile Performance Support System for Researchers. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 2(3), PP. 105-110.
- Kintu, M. J., & Zhu, C. (2016). Student characteristics and learning outcomes in a blended learning environment intervention in a Ugandan university. *Electronic Journal of E-Learning*, 14(3), PP. 181-195. From: <http://www.ejel.org/volume14/issue3/p181>
- Krause, K. (2008). *Blended Learning Strategy*. Griffith University, October –Document No 0016252. From: <http://www.griffith.edu.au/about-griffith/plans-publications/pdf/blended-learning-strategyjanuary-2008-april-edit.pdf>
- Kraemer, A. (2008). *Happily ever after: Integrating language and literature through technology?* Teaching German, 41 (1), pp.61-71.
- Konieczny, P. (2007). Wikis and Wikipedia as a Teaching Tool. *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(1). from: http://itdl.org/Journal/Jan_07/article02.htm

- Lee, J., & Bonk, C.J. (2009). Exploring the Use of Wikis for the Improvement of English Writing Skills: Research, Reflections, and Recommendations. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(6). From: http://itdl.org/Journal/Jun_09/article02.htm
- McDonald, J., & Gibson, C.C. (1998). Interpersonal dynamics and group development in computer conferencing. *The American Journal of Distance Education*, 12(1), PP. 7-25.
- Medina, L. C. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1).
- Minocha, S., & Thomas, P.G. (2007). Collaborative learning in a wiki environment: Experiences from a software engineering course. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 13(2), PP. 187-209.
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). A Literature Review of the Factors Influencing E- Learning and Blended Learning in Relation to Learning Outcome, Student Satisfaction and Engagement. *The Electronic Journal of e-Learning*, 16(1), PP. 46-55.
- Omer, D., Utku, K. (2013): The effectiveness and experiences of blended learning approaches to computer programming education. *Computer Applications in Engineering Education*, Volume 21, Issue 2, June 2013, PP. 328-342.
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *Internet and Higher Education*, 18, 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.003>
- Parkes, S., Zaka, P., & Davis, N. (2011). The first blended or hybrid online course in a New Zealand secondary school: A case study. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Teaching, Technology*, 23 (1), PP. 1-30 . From: <http://education2x.otago.ac.nz/cinzs>.
- Prince and Felder (2007). "The Many Faces of Inductive Teaching and Learning." *J. Coll. Sci. Teaching*, 36(5), PP.14-20.
- Reissetter, M., & Greg, B. (2004) "What Works: Student Perceptions Of Effective Elements In Online Learning," *Quarterly Review Of Distance Education* (5:4), PP. 277-291.
- Rewan, P. (2002): *Human Decision*, London: Jane House Printing, 3rd Print.

- Richards, C. ;Schfield, N.(2005). " Promoting Deep Learning Using Online Technologies in A blended Delivery." *World Conferences in Education Multimedia, Hypermedia and Telecommunication*, Canada, Montreal, PP.2950- 2953.
- Ruth, A. & Houghton,L. (2009). The wiki way of learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), PP.135-152.
- Sabry, K., & Baldwin, L. (2003). Web-Based Learning Interaction And Learning Styles. *British Journal Of Educational Technology*, 34(4), PP.443-454.
- Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schwier, R., A. (1997). *A Taxonomy of Interaction for Instructional Multimedia*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Media and Technology in Education in Canada . Vancouver, British Columbia, Canada.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student student interaction to student learning and satisfaction in Web-based Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2). From: [http://www.nc01r.org/ii01/issues/pdf/8.2.1 .pdf](http://www.nc01r.org/ii01/issues/pdf/8.2.1.pdf)
- Staker, H. (2011). *The Risk of K-12 Blended Learning Profiles of Emerging Models*. USA: Innosight Institute.
- Steve, S. (2001): *Use Blended Learning to Incsrease Learnser Engagement and Reduce Training Costs*. *Detting up Blended Learning Courses* , Learning Safari- April 2001. From : [http:// www. Learningsim . com/content /1snews/blendedlearning1.htm](http://www.Learningsim . com/content /1snews/blendedlearning1.htm)
- Spring, K. J. & Graham, C. R. (2017). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*, 21(4), 337-361. doi 10.24059/olj.v21i4.998
- Sutton, L. A. (2001). The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 223-242. From: <http://www.editlib.org/noaccess/9534/>
- Thurmond, V. A. (2003). *Examination of interaction variables as predictors of students' satisfaction and willingness to enroll in future Web-based courses while controlling for student characteristics*. Published Dissertation. University of Kansas. Parkland.

- Tonkin, E. (2005). *Making the case for a wiki. Ariadne*, Issue 42, January, Retrieved 15 November 2009. From: <http://www.ariadne.ac.uk/issue42/tonkin/>.
- Walsh, N.(2013). *Boys and Blended Learning: Achievement and Online Participation in Physical Education* University of Canterbury.
- Zorko,V. (2009). Factors affecting the way students collaborate in a wiki for English language learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), PP.645-665





البحث الثاني

أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب
[Web Quest] لتدريس المسندثالث الفيزيائية
في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى
معلمي العلوم قبل الخدمة

إعداد:

أ / خليفة حسب النبي عبد الفتاح علي

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (تخصص العلوم)

أ.د/ ناهد عبد الرازي نوبي

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة المنيا

أ.د/ سلام سيد أحمد سلام.

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ
كلية التربية جامعة المنيا



أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة

أ. / خليفة حسبح النوبي محمد الفتاح علي
أ.د/ سلام سيد أحمد سـلام أ.د/ ناهد عبد الرأضي نوبي محمد

• المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، وتمثلت مواد التعليم والتعلم في دليل للقائم بالتدريس، كراسة الأنشطة الاستقصائية للطالب المعلم، موقع إلكتروني تعليمي، صفحة المعلم على (Facebook)، مجموعات تواصلية على (Whatsapp) لتدريس المستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وذلك بعد إعادة صياغتها وفق نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، وتمثلت أداة القياس في: اختبار التفكير الناقد، وتم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بكلية التربية جامعة المنيا، وعددها (٣٢) طالباً وطالبة، بطريقة عشوائية، حيث تم تدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لأفراد مجموعة البحث، وتوصل هذا البحث إلى أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

الكلمات المفتاحية: نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، المستحدثات الفيزيائية، التفكير الناقد، معلمي العلوم قبل الخدمة.

the effective of the Web Quest model in teaching innovations in physics on the Development of Critical Thinking Skills of pre-service science teachers

Mr. Khalifa Hasab Ennabi Abdel Fattah Ali

Dr. Sallam Sayed Ahmed

Dr. Nahed Abd Er-Radi Nubi

Abstract

The study is an attempt to study the effectiveness of the Web Quest model in teaching innovations in physics on the acquisition of these physical innovations by pre-service science teachers. The materials utilized in the study are a teacher's guide, an inquiry activity notebook for the student, an e-learning site, a page for the teacher on the Facebook, and a communication group on the Whatsapp. All these materials have been used to teach all the innovations of the redesigned physics course to pre-service science

teachers. (The researcher has redesigned the course according to the model of Web Quest.) The measurement tool is a test of critical thinking. A sample of 32 third year physics and chemistry students has been randomly selected, at Minia University, College of Education in the academic year 2017/2018. The students (pre-service teachers) have been taught the innovative physical concepts according to the model of Web Quest. The study has revealed that the Web Quest model has been very effective in teaching physical innovative concepts to pre-service science teachers.

Key Words: Web Quest model, physics innovations, Critical Thinking, pre-service science teachers.

• مقدمة:

أصبحت تكنولوجيا المعلومات، وثورة الاتصالات، وعالم الأقمار الصناعية، والشبكة العنكبوتية جزءاً لا يتجزأ من الحياة المجتمعية والواقع المعاصر، وقد ألقى ذلك بظلاله على البحث العلمي بصفة عامة، والبحث التربوي بخاصة، فتغيرت النظرة إلى العملية التعليمية بجميع جوانبها، وقد أسهم ذلك في تطور عمليتي التعليم والتعلم، وإعداد المعلمين، وظهور مشروعات التعليم والتعلم الإلكتروني بصوره المختلفة، واستخدام التقنيات الحديثة من شبكات الاتصالات وأجهزة الحاسوب.

ويرى جمال عبد ربه الزعانين، محمد موسى شبات (٢٠٠٢، ص ٣٣-٦٨) أن الاكتشافات في مجال الفيزياء كان لها الدور البارز في حياة البشر على مر التاريخ، وبخاصة ما نتج عنها من اختراعات تكنولوجية أسهمت في توفير وقت الإنسان وجهده؛ مما جعل العلماء على مر التاريخ يسعون لاستخدام الأسلوب العلمي كمنهج لتوليد المعرفة الفيزيائية، والكشف عنها، حتى ظهرت الثورة هائلة في مجالات الاتصالات، ومعالجة المعلومات.

ويشكل عصر الثورة العلمية وما يصحبه من اكتشافات ومستحدثات وبخاصة في مجال العلوم الفيزيائية تحدياً للقائمين على التربية العلمية وتدريس العلوم، مما يتطلب إعداد معلمين ومتعلمين قادرين على التكيف والتوافق مع متطلبات العصر الرقمي ومعطياته، وقادرين على الإلمام بالمستحدثات الفيزيائية، وذلك على مستوى بناء وتطوير المناهج، وإعداد وتدريب المعلمين، في ضوء المعايير القومية والعالمية.

ويشير سلام سيد أحمد (٢٠٠٧، ص ٤٩-٥٠) إلى أن الاهتمام الرئيسي للتربية العلمية في ضوء القرن الحادي والعشرين يجب أن يوجه نحو إعداد مواطني المستقبل، وتقديم المعرفة العلمية المتمثلة في الحقائق والمفاهيم

والمبادئ ذات الصلة بحل المشكلات الاجتماعية والتكنولوجية، وتوضيح العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

ونظراً لأهمية علم الفيزياء، وتدريس المستحدثات الفيزيائية وما تتضمنه من مفاهيم فيزيائية أجريت العديد من الدراسات، منها دراسة (منال السيد يوسف، ٢٠٠١) التي قدمت منهجاً مقترحاً في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والاتجاهات الحديثة في تعليمها، ودراسة (تحسين عمران موسى، ٢٠١٦) التي قدمت تحليلاً لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستحدثات الفيزيائية، وأبرزت دراسة (Adorno, D. P. & Others, 2018) الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم قبل الخدمة في فهم واستيعاب المفاهيم الفيزيائية وضرورة التطوير والتنمية المهنية لهم أثناء الخدمة.

وتشير فتحية صبحي اللولو (٢٠٠٤، ص ٦٦) إلى أن القرن الحادي والعشرين يشهد العديد من المستحدثات العلمية وبخاصة الفيزيائية، والتي لها أثر بالغ في حياة الأمم والشعوب بما تمثله من تحديات؛ مما يتطلب من القائمين على التربية العلمية مواجهة هذه التحديات، والتوظيف الفعال للمستحدثات العلمية وبخاصة الفيزيائية منها. وتتفق دراسة (مجدي رجب اسماعيل، ٢٠٠٠)، ودراسة (جمال عبد ربه الزعانين، ٢٠٠٢)، ودراسة (تحسين عمران موسى، ٢٠١٦) على أن من المستحدثات الفيزيائية ذات الأثر البالغ في حياة الإنسان: الطاقة والمستقبل، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإرتياد الفضاء، والفيزياء الطبية، والليزر وتطبيقاته، والحاسوب والانترنت.

ويوضح عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩، ص ٣٩٤-٣٩٥) أن معلم العلوم لا يستطيع الانعزال عن تلك التغيرات المتجددة أو المستحدثات العلمية، إذ أن تلك هي طبيعة العصر التي تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية؛ مما يتطلب من المعلم أن يكون واعياً وملماً بكل ما يستجد في مجال تخصصه حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنياً، مما تنعكس آثاره بصفة مباشرة على أدائه التربوي.

ونظراً لأهمية إعداد معلم العلوم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، أجريت العديد من الدراسات حول معلمي العلوم قبل الخدمة في مجال تدريس العلوم، منها: دراسة (Backhus, D. A. & Thompson, K., 2006) التي هدفت إلى تعرف مدى إسهام مقررات برنامج الإعداد لمعلم العلوم في فهم طبيعة العلم، ودراسة (نبيل جاد عزمي، ٢٠٠٧) التي أكدت فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلاب كلية التربية على تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة الكمبيوترية لبعض المفاهيم الفيزيائية، كما أثبتت دراسة (ناهد عبد الراضي نوبي، ٢٠٠٩) فاعلية برنامج في إعداد معلم الفيزياء

قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين.

ومن ثم تتضح أهمية إعداد معلم علوم لديه القدرة على التعلم المستمر، والتفاعل والتواصل والتشارك والعيش في عصر المعلوماتية والمعرفة الرقمية والتأكيد على ديمقراطية التعلم والقيم العلمية للمواطنة باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي الذي يعتمد بشكل أساسي على النظرية التواصلية.

ويرى إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢، ص ص ٦٤٩-٦٥٠) أن النظرية التواصلية إحدى النظريات الحديثة في العصر الرقمي التي تؤكد على أن التعلم يتم في إطار شبكة من المعارف الشخصية تسمح للمتعلمين بالتواصل فيما بينهم أثناء حدوث التعلم والذي يتم في إطار اجتماعي، وتؤكد النظرية التواصلية على استخدام التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصالات في تيسير وتسهيل عمليتي التعليم والتعلم، ويؤكد Couros (2010, pp12-13) أن التصميم التعليمي القائم على النظرية التواصلية يتيح للمتعلم الانخراط في التعلم، وبناء المعرفة ومشاركتها والاستفادة منها، والاستمتاع بها.

يتضح مما سبق أن النظرية التواصلية تعكس التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات الذي يميز العصر الرقمي لتكوين رؤى جديدة لعملية التعلم الشبكي ووضعه في إطار اجتماعي فعال، ولحدوث التعلم الإلكتروني التشاركي في ضوء النظرية التواصلية، تستخدم بعض الأدوات مثل: مستحدثات تكنولوجيا الويب وشبكات التواصل الاجتماعي، وكذلك بعض الاستراتيجيات والنماذج التدريسية مثل: الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، دورة التعلم الاستقصائية المدعمة بأدوات الويب.

ويرى Halat, E., (2007, pp731-756) Lara, S. & Reparaz, C. (2008, pp109-112) أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) نشاط تكنولوجي قائم على الاستقصاء يتم في مجموعات أو في بيئات تعاونية يتحمل فيها المتعلم مسؤولية تعلمه وإنجاز مهامه وتحقيق أهداف التعلم.

ويؤكد صالح محمد صالح (٢٠١٤، ص ص ١٤-١٥) أن الويب كويست (Web Quest) يستمد جذوره من النظرية البنائية الاجتماعية التي عبر عنها فيجوتسكي، كما أنها تتماشى مع أساليب التعلم واحتياجات الأجيال الجديدة من الطلاب، وكون المتعلم في ضوئها هو الذي يبني معرفته بنفسه، وبإمكانه إعادة بناء معرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين؛ مما يحقق بناء النمو العقلي، وبناء الخبرة القائمة على النشاط.

ومن ثم فإن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تعد بمثابة نموذج تعليمي تعليمي مستحدث يتم فيه الدمج بين التدريس التقليدي والتعلم الإلكتروني، ويتوخى الدقة والاستخدام العقلاني الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وشبكة الانترنت، وذلك بالاعتماد على التقصي والتساؤل والبحث والاستكشاف عبر المصادر الإلكترونية المنتقاة مسبقا والوسائط المختلفة؛ مما يساهم في تنمية القدرات الذهنية المختلفة لدى الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وخلق روح المشاركة والفاعلية.

وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) كإستراتيجية للتعليم والتعلم في العصر الرقمي، وذلك في بيئات ومراحل تعليمية ومواد دراسية مختلفة، ومنها: دراسة (ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل، ٢٠٠٨) التي أظهرت أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، ودراسة (Kurt, 2010 S.) التي أبرزت أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب وأدوات الويب (٠.٢) لتدريس مقرر الكتروني لطلاب الجامعة في نشاط المتعلم وإيجابيته، وأثبتت دراسة (علي عبد الرحمن جمعة، بارام أحمد، ٢٠١٢) فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم بجامعة السليمانية.

ويشير مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧، ص ٢٣٧) إلى أن الدور الرئيس الذي تقوم به الدوائر التربوية هو رعاية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب؛ مما يشجع روح التساؤل والبحث والاستقصاء وعدم التسليم بحقائق دون التحري أو الاستكشاف.

ويرى سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠، ص ٨١-٨٢) أن التفكير الناقد يشمل أنماطا مختلفة من التفكير، حيث يحتوي على مجموعة من العمليات المتضمنة في التفكير الإبداعي وحل المشكلات؛ ولذا يعتبر التفكير الناقد أحد أهم أنواع التفكير التي يجب أن تنال اهتمام القائمين على العملية التعليمية سواء بالنسبة للمعلم أو المنهج، حيث أصبح تعليم التفكير الناقد ومهاراته ضرورة قصوى في ظل ما يعيشه العالم الآن من تقدم علمي وتكنولوجي.

ويشير واطسون وجليسر (Watson & Glaser) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من المهارات، أوردها عدنان يوسف العتوم، وآخرون (٢٠٠٦، ص ٧٧-٧٨)، في مهارات: التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج. ونظرا لأهمية تعليم التفكير الناقد ومهاراته المختلفة أثناء تدريس العلوم، ضمن أهداف التربية العلمية في القرن الحادي والعشرين، أجريت عديد من الدراسات والبحوث التي أكدت على أهمية دور المعلم،

والطرق والأساليب والاستراتيجيات المتبعة، والبيئة المؤثرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، ومنها: دراسة (راوية محمد ظاهر، ٢٠١٦) التي أبرزت أثر استخدام الويب كويست القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية الأساسية، دراسة (وضحي حباب العتيبي، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية نموذج مقترح للتعليم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، دراسة (نوره حمد العطية، ٢٠١٨) التي أبرزت أثر استخدام استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة، وأكدت دراسة (Petrucchio, C., & Ferranti, C., 2017) على أهمية تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في العصر الرقمي وذلك أثناء البحث عن المعلومات عبر الشبكات وتقييمها وتنظيمها.

يتضح مما سبق مدى حاجة المعلمين لتنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك في ضوء اندماج العلم والتقنية لتحقيق أهداف التربية العلمية باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي، والذي يعتمد على أدوات الويب ٢.٠ من خلال نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، ويتضح كذلك فاعلية طرائق واستراتيجيات ونماذج التدريس المختلفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المعلمين في بيئات ومواد دراسية مختلفة.

• الإحساس بالمشكلة ونحديدها:

بالرغم من الاهتمام المتزايد من قبل القائمين على التربية العلمية وتدريس العلوم بتطوير مناهج العلوم، وإعداد معلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء معايير الهيئة القومية، بما يتوافق مع متطلبات العصر الرقمي، إلا أن المستحدثات العلمية لم تأخذ مكانها الطبيعي سواء على مستوى بناء وتطوير المناهج، أو برامج إعداد معلمي العلوم، كما تؤكد ذلك دراسات: (Backhus, D. A. & Thompson, K. W., 2006)، (ناهد عبد الراضي نوبي، ٢٠٠٩)، (هالة إسماعيل محمد، ٢٠١٥)، (إيمان عبد الفتاح كامل، ٢٠١٧).

وتعد المستحدثات الفيزيائية من الأهمية بمكان؛ حيث إنها تؤثر في حياة الفرد والمجتمع بشكل مباشر أو غير مباشر، سواء بالضرر أو المنفعة؛ مما يؤكد أهمية التعاطي معها من قبل القائمين على التربية العلمية من خلال التفاعل بين الفيزياء والتكنولوجيا والبيئة والمجتمع، كما تؤكد ذلك دراسات: (منال السيد يوسف، ٢٠٠١)، (Moultrie, J. & Others, 2007)، وأظهرت دراسة (إيمان عبد الفتاح كامل، ٢٠١٧) فاعلية برنامج في بعض القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) قائم على الجدال العلمي في اكتساب

المفاهيم العلمية وتنمية أخلاقيات العلم واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

وقام الباحث بتطبيق استطلاع رأي على عدد (٢٧) من معلمي العلوم أثناء الخدمة ممن يتمتعون بخبرة لا تقل عن عشر سنوات، وعدد (٦) من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بقسم الفيزياء، وذلك لتحديد أهم المستجدات الفيزيائية والمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بها، والتي تلزم لإعداد معلمي العلوم قبل الخدمة، وأشارت نتائج استطلاع الرأي إلى اتفاق المحكمين بنسبة تزيد عن ٨٠٪ على بعض المستجدات الفيزيائية، وهي (الليزر، الألياف الضوئية، موجات الميكروويف، المضاعلات النووية السلمية، البلازما، الأقمار الصناعية، مقياس النانو، الألياف النانوية، الروبوت النانوي، البوابات المنطقية، المواد فائقة التوصيل) وأهمية تضمين برنامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة، واقترح البعض منهم موضوعات أخرى، وهي (الحاسوب الكمي، ومستقبل الكون، والفيزياء العلاجية)؛ مما يعد مستحدثات فيزيائية مناسبة لطبيعة العصر، وقد تكون ذات فائدة لمعلمي العلوم قبل الخدمة.

كما تعد تنمية مهارات التفكير بخاصة مهارات التفكير الناقد من أهم أهداف التربية العلمية، لكونه أحد مهارات القرن الحادي والعشرين التي تهدف التربية العلمية لتنميتها وتعميقها لدى الطلاب من خلال تدريس العلوم، وبخاصة أثناء تدريس المستجدات الفيزيائية؛ مما يجعل المتعلم أكثر ايجابية وتفاعلا ومشاركة في عمليتي التعليم والتعلم، وإنتاج المعرفة وصناعتها، في ضوء ما يؤمن به المجتمع من ضوابط وما يتبناه ويلتزم به من معايير ومحكيات.

وتتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد استخدام أساليب واستراتيجيات تعليم وتعلم حديثة تثير النشاط العقلي لدى طلاب الجامعة بخاصة في العصر الرقمي وذلك أثناء البحث عن المعلومات عبر الشبكات وتقييمها وتنظيمها، كما تؤكد ذلك عدة دراسات، منها: دراسة (راوية محمد ظاهر، ٢٠١٦)، دراسة (وضحي حباب العتيبي، ٢٠١٦)، دراسة (نوره حمد العطية، ٢٠١٨)، دراسة (Petrucco, C., & Ferranti, C., 2017).

لذلك تحددت مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستجدات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟

• أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى تعرف:

أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

• أهمية البحث:

- أسهل هذا البحث في الآتي:
- تصميم كراسة أنشطة الطالب في المستحدثات الفيزيائية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يستفيد منها الطلاب المعلمون.
- تصميم دليل للمعلم في المستحدثات الفيزيائية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يستفيد منه القائمون بالتدريس والباحثون.
- تصميم موقع إلكتروني تعليمي وفق مراحل نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يستفيد منه معلمو العلوم أثناء الخدمة والقائمون بالتدريس والباحثون.
- اعداد مقياس لمهارات التفكير الناقد يستفيد منه الباحثون.

• حدود البحث:

- تمثلت حدود هذا البحث في:
- اقتصرت مجموعة البحث على طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بكلية التربية جامعة المنيا.
- تم اختيار مجالات المستحدثات الفيزيائية، وتمثل في: (المواد فائقة التوصيل، تطبيقات الليزر، الألياف الضوئية، الأقمار الصناعية، الإلكترونيات الحديثة، النانوتكنولوجي، الفيزياء الطبية) وقد اختيرت هذه المجالات نظرا لأهميتها في مناهج العلوم.
- تم تدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، تم تطبيقه على مجموعة البحث لكونه نموذجا مستحدثا يناسب طبيعة البرنامج وفلسفته والمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية.
- قياس المتغيرات التابعة الآتية: تنمية مهارات التفكير الناقد الآتية (التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج).

• مصطلحات البحث:

• المستحدثات الفيزيائية (Physical Innovations):

يعرف عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠١، ص ٣٣٣) المستحدثات الفيزيائية بأنها "الانجازات العلمية والتكنولوجية العديدة والمتنوعة في

العلوم، ومنها في مجال الفيزياء: الإلكترونيات، والحاسبات العلمية، والأقمار الاصطناعية، والاتصالات، وشبكة المعلومات، والتليفون المحمول، والطائرات الحربية بدون طيار، وغيرها.

وتعرفها فتحية صبحي اللولو (٢٠٠٤، ص ٦١) بأنها كل جديد وحديث في المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية على المستوى العالمي المعاصر من معلومات ومعارف ومهارات علمية وتكنولوجية وتربوية ترتبط بالتربية العلمية وعناصرها المختلفة.

ويقصد بالمستحدثات الفيزيائية إجرائيا في هذا البحث أنها: "كل جديد وحديث يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعلم الفيزياء، وما يتوصل إليه العلماء من اكتشافات ونتائج بحوث في مجالات الفيزياء المختلفة محليا وعالميا، ويؤثر في حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه سلبيا أو إيجابيا، والتي يدرسها طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية من خلال نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، ومن أمثلتها: الليزر، والنانوتكنولوجي، والبوابات المنطقية، والحاسوب الكمي، والمواد فائقة التوصيل.

• الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

يعرف فوزي الشربيني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦، ص ٢٩٠) الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بأنها مجموعة من الأنشطة القائمة على الاستقصاء الشبكي، تتيح الفرصة للمتعلم للعمل في مجموعات وبيئات تعاونية؛ مما يساعد في استنتاج وتعلم المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوعات التعلم من خلال البحث والتقصي والإبحار المعرفي عبر الويب، وذلك لتعميق الفهم وتوسيع التفكير وتنمية المهارات لدى المتعلم.

يعرف (Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. (2012, p296) Web Quest) بأنه أداة تعليمية مركزة وفعالة وابتكار تكنولوجي، تتيح الفرصة للبحث والتقصي لجمع المعلومات من خلال رحلات معرفية عبر مواقع محددة بدقة؛ مما يساعد على تنمية الفهم العميق للمحتوى، وتنمية مهارات التحليل والتركيب والتقويم والتأليف وإصدار الأحكام لدى المتعلمين.

ويقصد بالرحلات المعرفية عبر الويب إجرائيا في هذا البحث أنها: استقصاء منظم عبر شبكة الانترنت، يتضمن مجموعة من أنشطة التعلم والتعليم يقوم بها طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية أثناء دراستهم للمستحدثات الفيزيائية باستخدام المصادر الإلكترونية المنتقاة والمتوفرة عبر صفحات الويب المعدة لذلك، بهدف بناء المعرفة لدى المتعلم بأقل جهد ممكن.

• التفكير الناقد (Critical Thinking):

يعرف محمد أحمد عبد اللطيف، علي أحمد سيد (٢٠١٠، ص ٨٥) التفكير الناقد بأنه "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه، ويتضمن فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء".

ويرى سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠، ص ٨٣) أن التفكير الناقد هو نشاط عقلي يتطلب من الفرد القيام بعمليات عقلية متدرجة تبدأ بمعرفة المفاهيم والافتراضات ثم القيام بعمليات التفسير، والاستنتاج، والاستدلال، والتحليل، منتهيا بالعمليات الخاصة بالتأليف، والتركيب، والقدرة على اتخاذ القرار وإصدار أحكاما أكثر صوابا".

ويقصد بالتفكير الناقد إجرائيا في هذا البحث أنه: نشاط عقلي يقوم به طالب شعبتي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية عندما يواجه مشكلة أو موقفا يتطلب منه إصدار حكم أثناء دراسته للمستحدثات الفيزيائية باستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث يقوم بإخضاع المعلومات والبيانات لعمليات التفسير والتحليل والتقييم والاستنتاج والشرح، ويقاس بمقدار ما يحصل عليه الطالب من درجات في مقياس التفكير الناقد المعد لذلك.

• منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة في القياس القبلي والقياس البعدي لمتغيرات البحث، كما يلي:

- ١ تم إجراء القياس القبلي لمجموعة البحث في مقياس التفكير الناقد.
- ٢ تعرضت مجموعة البحث للمعالجة التجريبية المتمثلة في تدريس المستحدثات الفيزيائية لأفراد مجموعة البحث نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest).
- ٣ إجراء القياس البعدي لمجموعة البحث في مقياس التفكير الناقد.

• منفيراث البحث:

- تضمن هذا البحث المتغيرات الآتية:
- ١ المتغير المستقل وتمثل في: تدريس المستحدثات الفيزيائية لأفراد مجموعة البحث نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest).
- ٢ المتغيرات التابعة وتمثلت في: تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

• مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بكلية التربية جامعة المنيا، بطريقة

عشوائية، حيث تم تدريس المستحدثات الفيزيائية لأفراد مجموعة البحث نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) ..

• مواد وإدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي في إجرائه على المواد والأدوات التالية، وجميعها من إعداد الباحث:

أولاً: مواد البحث ونمثل في:

- ١ موقع تعليمي على شبكة الانترنت وفق مراحل نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، ويتم التواصل من خلال: (Facebook)، (whatsapp)، (Gmail)، وتبادل الملفات خلال (Google Drive).
- ٢ دليل المعلم للقائم بالتدريس وفقاً لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest).
- ٣ كراسة الأنشطة الاستقصائية للطالب المعلم في المستحدثات الفيزيائية لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest).

ثانياً: أدوات البحث ونمثلة في أدوات القياس الآتية:

- ١ اختبار مهارات التفكير الناقد الآتية (التعرف على الافتراضات، التفسير، الاستنباط، الاستنتاج، تقويم الحجج).

• الإطار النظري والدراسات السابقة.

تناول هذا المحور الأدبيات الخاصة بكل من: الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، والمستحدثات الفيزيائية، والتفكير الناقد؛ فيما يلي عرض لكل محور من هذه المحاور.

• أولاً- الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

أصبح التعلم الإلكتروني أحد الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم والتعلم، بما يوفره من بيئة مشوقة وممتعة ومثيرة تساعد المتعلمين على المشاركة الفعالة والإيجابية، واستخدام حواسهم المختلفة في عمليتي التعليم والتعلم، وذلك باستخدام الوسائط الرقمية، وشبكات الاتصال والتواصل، وممارسة عمليات البحث والتقصي عبر الويب؛ مما يساهم في تحسين العملية التعليمية، وفهم واستيعاب المعرفة العلمية، واكتساب مهارات التعلم الذاتي.

ويشير أحمد عبدالله الدريويش، رجاء علي عبد العليم (٢٠١٧، ص ١٠٠-١٠٤) إلى أن ظهور تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 0.2) التي تتميز بالفاعلية والمرونة أدى إلى ظهور مصطلح الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني وذلك عام ٢٠٠٥م، ويتيح الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني للمتعلمين بعض الخصائص، منها: البناء والانتاج الجماعي للمعرفة، فاعلية التعلم وإيجابيته وثقته في قدرته على التعلم، مشاركة محتوى التعلم، والتطوير المستمر للتطبيقات

والتقنيات، ومن أدواته: المدونات التعليمية، ومحركات الويكي التشاركية، شبكات التواصل الاجتماعي، الرحلات المعرفية عبر الويب.

• الأساس النظري والسيكولوجي للرحلات المعرفية عبر الويب

[Web Quest]:

تتأثر العملية التعليمية بما يتبناه المجتمع من فلسفات وما يلتزم به من مبادئ وقيم وما يمر به من تطورات وتغيرات أدت إلى ظهور العديد من المستحدثات العلمية والتكنولوجية وبخاصة في العصر الرقمي؛ مما ألقى بظلاله على عمليتي التعليم والتعلم، واتجهت أنظار القائمين على التربية العلمية إلى النظريات التي تفسر كيفية حدوث التعلم وتهتم بتنمية التفكير لدى المتعلمين، وتطورها في ضوء رقمنة المناهج واستخدام تكنولوجيا المعلومات وانتشار وسائل الاتصالات وأدوات التواصل الاجتماعي المتعددة، ومنها النظرية التواصلية.

ويوضح محمد عطية خميس (٢٠١٢، ص ١-٤) أن النظرية التواصلية الترابطية تعد بمثابة نموذج للتعلم يقوم على أساس التحولات الاجتماعية، حيث لم يعد التعلم يحدث داخل الفرد فقط، وليس نشاطاً فردياً فقط، ولا في مكان وزمان محددين، فهو موجود ولكن بشكل خفي، ويمكن للفرد أن يحصل عليه من خلال الوسائط الرقمية، كما يوجد اتفاق على أهميتها للمعلم والمتعلم، نتيجة التأثير الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، وذلك من خلال المشاركات والمناقشات وتبادل الآراء والمعلومات، واختيار وتنظيم مصادر المعلومات.

ويرى Siemens, G. (2005, pp1-3) أن النظرية التواصلية تسعى لتفسير كيفية حدوث التعلم في العصر الرقمي؛ فالشبكة التي تتكون من عدة عقد، تمثل مجتمع المعرفة، وتربط بينها وصلات تمثل عملية التعلم. ويشير Chatti, M. A., & Others. (2010, pp80-99) إلى أن النظرية التواصلية تعد نظرية جديدة للتعلم قدمها جورج سيمنز ٢٠٠٤م، من أجل التعامل مع النمو السريع والتطور المذهل للمعرفة في العصر الرقمي.

يتضح مما سبق أن النظرية التواصلية تعد بمثابة نظرية للتعلم في العصر الرقمي، تعكس رؤى جديدة للتعلم وتهدف إلى توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات ووسائل الاتصالات وأدوات التواصل الاجتماعي والشبكات الاجتماعية في عمليتي التعليم والتعلم بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويوضح Goldie, J. G. S. (2016, pp1064-1069) أن التصميم التعليمي في ضوء النظرية التواصلية وبيئات التعلم الإلكتروني تساهم في نقل المتعلم

إلى الفضاء الرقمي الذي يتيح له التعلم وفق اختياراته وعاداته الخاصة في عمليتي التعليم والتعلم.

وتؤكد نشوى رفعت محمد (٢٠١٧، ص ٤٣٣) أن المعرفة وفقاً للنظرية التواصلية يتم توزيعها عبر شبكات المعلومات، وتخزينها في أشكال رقمية، وتتمثل عملية التعلم في تنوع الآراء وتغير المعلومات بصورة مستمرة، وقد تتغير دقة المعلومات وصحتها بمرور الوقت، واكتشاف مساهمات جديدة متعلقة بفهم الفرد لموضوع التعلم.

وقد لخص كل من Goldie, J. G. S. (2014, pp3-10) Siemens, G. (2016, pp1064-1069)، أمل إبراهيم حمادة، آية طلعت إبراهيم (٢٠١٥، ص ١١٦-١١٨)، أهم المبادئ والأسس التي تعتمد عليها النظرية التواصلية، فيما يلي:

- ◀ يعتمد التعلم والمعرفة على تنوع الآراء واختلاف وجهات النظر.
- ◀ يتضمن التعلم عملية تكوين شبكات للربط بين مجموعة من العقد ومصادر المعلومات.
- ◀ يمكن حدوث جزء من التعلم خارج المتعلم نفسه، وذلك في بعض الأدوات والتطبيقات.
- ◀ تعلم المزيد من المعرفة وكيفية الحصول عليها أكثر أهمية من المعرفة نفسها.
- ◀ القدرة على فهم الروابط والوصلات بين الأفكار والمفاهيم بمثابة محور لعملية التعلم.
- ◀ حصول الفرد على معرفة دقيقة تتميز بالحدثة هدفاً رئيسياً لأنشطة التعلم التواصلية.
- ◀ تعد القدرة على صنع واتخاذ القرار في حد ذاتها عملية تعلم.
- ◀ يعد دمج الإدراك والمشاعر في صنع المعنى هاماً، فالتفكير والعواطف يؤثران في بعضهما.
- ◀ المقررات الدراسية ليست الناقل الرئيسي للمعلومات في عملية التعلم.
- ◀ تتكامل مهام التعلم الرسمي وغير الرسمي لتكوين معرفة الفرد من خلال التعلم الشبكي.
- ◀ التعلم هو عملية تكوين وإنشاء للمعرفة وليس فقط استهلاك المعرفة.

وقد أجريت العديد من الدراسات لطلاب الجامعة في تخصصات مختلفة في ضوء مبادئ النظرية التواصلية، منها: دراسة (Darrow, S., 2009) التي هدفت إلى تعرف تأثير النظرية التواصلية كنظرية تعلم في العصر الرقمي على دور المعلم والمتعلم والتصميم التعليمي لطلاب الجامعة في مقررات الحاسب الآلي، ودراسة (محمد أحمد العباسي، ٢٠١٣)، ودراسة (أحمد زارع أحمد، ٢٠١٥)، ودراسة (وفاء صلاح الدين إبراهيم، ٢٠١٥)، ودراسة (نشوى رفعت

محمد، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء النظرية التواصلية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، ودراسة (Mattar, J., 2018) التي أكدت أن استخدام تطبيقات النظرية التواصلية في العملية التعليمية أسهمت في حدوث التعلم النشط والفعال وبخاصة لدى طلاب الجامعة.

ومن ثم فإن عملية إعداد المعلم؛ وبخاصة معلم العلوم للعصر الرقمي، وفي ضوء النظرية التواصلية، تتطلب امتلاكه من المهارات والمعلومات والمعارف ما يؤهله للقرن الحادي والعشرين؛ وتدريب معلمي العلوم للمستقبل ليستطيعوا دعم أداء المتعلمين واكتسابهم لنواتج التعلم المستهدفة، وتنمية قدرتهم على البحث عن مزيد من المعرفة وكيفية الحصول عليها، إذ تحول الاهتمام الرئيس للمعلم من ناقل للمعرفة إلى منظم للعملية التعليمية وميسر وموجه للمتعلمين لتحقيق معايير جودة الأداء الشامل وتطوير جودة أداء الطلاب.

• ماهية الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

يرى Alias, N. & Others (2013, p274) أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تعد أداة جديدة نسبياً للتعليم والتعلم طورها دودج (١٩٩٧) تسهل وصول المتعلمين وتعاملهم مع شبكة الويب للحصول على المعرفة، وتثير مهارات التفكير العليا لديهم.

ويعرف فوزي الشرييني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦، ص ٢٩٠) الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بأنها مجموعة من الأنشطة القائمة على الاستقصاء الشبكي، تتيح الفرصة للمتعلم للعمل في مجموعات وبيئات تعاونية؛ مما يساعد في استنتاج وتعلم المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوعات التعلم من خلال البحث والتقصي والإبحار المعرفي عبر الويب، وذلك لتعميق الفهم وتوسيع التفكير وتنمية المهارات لدى المتعلم.

ويؤكد Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. (2012, p296) أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تعد ابتكاراً تكنولوجياً وأداة تعليمية مركزة وفعالة، تتيح الفرصة للمتعلمين للبحث والتقصي والتحري لجمع المعلومات من خلال مواقع محددة بدقة؛ مما يساعد على تنمية الفهم العميق للمحتوى، وتنمية مهارات التحليل والتركيب والتقويم والتأليف وإصدار الأحكام لدى المتعلمين.

يتضح مما سبق أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تعد بمثابة أنشطة تربوية تعتمد على البحث والتقصي والتحري عبر الويب من خلال مجموعة من المصادر المنتقاة مسبقاً والمحددة من قبل القائم بالتدريس

لتوفير وقت وجهد المتعلم؛ مما يسهم في تحقيق أهداف التعلم، وتدعيم التعلم الفعال، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

ويوضح ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل (٢٠٠٨)، ص ٧٨-٧٩) أن نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على دمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم، بما يحقق الترابط والتكامل الوظيفي بينهم من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب، واشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته في التزود من المعرفة. ويؤكد Baelo, S. (2010, pp43-53) أن نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يعتمد في الأساس على التعلم المدمج، حيث يتم المزج بين التعليم التقليدي وجها لوجه والتعليم والتعلم الإلكتروني، بما يحقق النشاط والإيجابية للمتعلم وتنمية الفهم العميق ومهارات التفكير العليا لديه. ويرى W. L. Comey, (2009, pp19-25) أن التعلم المدمج يتيح أفضل أداء للمتعلم من خلال الجمع بين العناصر التعليمية التقليدية وجها لوجه مع مكونات التعلم عبر الإنترنت.

في ضوء ما سبق يتضح أن نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) يعد أحد أهم النماذج التدريسية والاستراتيجية، حيث يتماشى في فلسفته والإطار النظري والسيكولوجي الذي يعتمد عليه مع المبادئ التي تقوم عليها النظرية التواصلية، والفلسفة التي تتبناها النظرية البنائية، والأسس التي يعتمد عليها التعلم المدمج؛ مما يعمل على توفير مواقف وخبرات تزيد من نشاط المتعلم وإيجابيته، وتمكين المتعلمين من بناء المعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال التخطيط المحكم، والاستخدام الأمثل لمصادر التعلم على شبكة الانترنت، والوعي التام بما يقوم به المتعلم من مهام، وما يسعى لتحقيقه من أهداف تحت اشراف وتوجيه المعلم، والتواصل الفعال والمشاركة بين المتعلمين ومصادر المعرفة.

• أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

يذكر Maddux, C. & Cummings, R. (2007, pp117-127)، فوزي الشربيني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦)، ص ٢٩٠-٢٩١) أن "دودج" صنف الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين، هما:

١ رحلات معرفية قصيرة المدى: وهدفها الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها، وتتم خلال حصة إلى أربع حصص، وتتطلب عمليات عقلية بسيطة كالتعرف على مصادر المعلومات، وتستخدم مع المبتدئين أو للتحضير للرحلات المعرفية طويلة المدى، ويتم تقويمها من خلال عرض قصير أو مناقشة أو إجابة بعض الأسئلة.

٢ رحلات معرفية طويلة المدى: وهدفها الإجابة عن أسئلة محورية مهمة العمل وتطبيق المعرفة، وتتم خلال اسبوع إلى شهر كامل، وتتطلب

عمليات عقلية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم، وتستخدم مع متعلمين يمتلكون مهارات حاسوبية متقدمة، ويتم تقويمها من خلال عروض شفوية، أو شكل مكتوب للعرض على الشبكة.

• معايير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

تهدف الرحلات المعرفية عبر الويب إلى تقديم نظام تعليمي مستحدث يتم فيه دمج الوسائط الإلكترونية في العملية التعليمية لتحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم ممتعة ومشوقة ومثيرة؛ والعمل على نشاط المتعلمين وتشجيعهم على العمل بشكل فردي أو جماعي، وذلك لاستكشاف المعرفة العلمية من خلال تنفيذ المهام والأنشطة واستخدام مصادر التعلم المتاحة؛ مما يساهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتنمية المهارات الحياتية لديهم.

- ويرى أحمد عبدالله الدريويش، رجاء على عبد العليم (٢٠١٧، ص ١٢٨-١٢٩) أن التصميم التعليمي للرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يعتمد على مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها، ومنها:
- ◀ توفير مصادر تعلم متنوعة وسهلة عبر الويب تمكن المتعلم من استكمال معارفه وخبراته، وترتبط بطبيعة المهام المحددة.
- ◀ الاهتمام باستخدام المعلومات التي يحصل عليها وتوظيفها.
- ◀ إتاحة الفرصة للمتعلم للبحث عن المعلومات واستخدامها في التوصل إلى نتائج وحلول تعبر عن وجهة نظره في ضوء ما يتمتع به من خيال وإبداع.
- ◀ تهيئة المتعلمين للمشاركة والتفاعل والمناقشة أثناء تنفيذ المهام وتوزيع المسؤوليات بين الأعضاء لتحقيق أهداف الرحلة المعرفية عبر الويب.
- ◀ صياغة الأسئلة المحورية للرحلة المعرفية عبر الويب بحيث تكون مثيرة لتفكير الطلاب وتحفزهم لتكوين رأي أو اتخاذ قرار أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.

• عناصر الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

- ويرى عماد الدين عبد المجيد الوسيامي (٢٠١٣، ص ٢٧-٢٨)، سامية محمد علي (٢٠١٧، ص ٧٣٩)، لمياء عثمان برناوي (٢٠١٨، ص ٢٣٩-٢٤٥) أن هناك سبعة عناصر يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، وهي:
- ◀ المقدمة (Introduction): وفيها يقدم للمتعلمين الخلفية المعرفية لموضوع رحلة الاستقصاء الشبكي بطريقة تشير دافعيتهم للبحث والتعلم، وتهدف إلى تقديم السياق العام والصورة المجملّة للمهمة المطلوبة من المتعلم.
- ◀ المهام (Tasks): وهي محور الرحلة المعرفية وتكون متنوعة ومثيرة لدافعية المتعلمين، وفيها يتم تحديد النتائج المتوقعة منها، وطرح الأسئلة المحورية للرحلة، وتنوع المهام بتعدد الأهداف المراد تحقيقها.

الإجراءات (Processes): ويتم فيها تحديد الآليات والخطوات التي يجب أن يتبعها المتعلم، وتحديد نوع العمل ومراحله، والزمن اللازم لإنجاز المهام المطلوبة.

المصادر (Resources): وفيها يقوم المعلم بانتقاء روابط الويب ذات العلاقة بالمهام المطلوب إنجازها من المتعلمين، ويتم اختيار الروابط بحيث تكون جيدة سهلة الاستخدام، وتتحدى مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتدعم توقعاتهم الراقية.

التقويم (Evaluation): ويتم فيها توزيع الدرجات على الخطوات المطلوب إجراؤها لإنجاز المهام وتقديم البحث، وقياس المهارات التي اكتسبها المتعلمون أثناء الرحلة المعرفية، وذلك وفق ضوابط ومعايير محددة ومتفق عليها.

الخاتمة (Conclusion): وهي ملخص لفكرة الرحلة المعرفية، وفيها يتم تذكير المتعلمين بالمفاهيم الأساسية المستخلصة من الرحلة، والمهارات المكتسبة، وتحفيزهم على عرضها ونشرها ومشاركتها عبر الويب.

صفحة المعلم (Teacher's Page): وهي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية عبر الويب، ليستفيد منها معلمون آخرون، وفيها يذكر المعلم خطوات السير في الدرس والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الرحلات المعرفية (Web Quest).

ويتبنى البحث الحالي نموذج مقترح للاستقصاء الشبكي يتكون من أربع مراحل، هي: (المقدمة، الإجراءات، تقويم التعلم، الخاتمة)، ويتميز هذا النموذج بالبساطة في التصميم والمرونة في التنفيذ، بالإضافة إلى قلة التكلفة والاستمرارية على شبكة الويب، وسهولة تصميمه والتعامل معه من قبل المتعلمين، ويمكن توضيح خطواته فيما يلي:

• المرحلة الأولى: المقدمة:

يتم فيها تهيئة الطلاب، وعرض الأهداف الإجرائية، ثم مخاطبة الطلاب بطريقة تزيد من دافعيتهم لموضوع التعلم.

• المرحلة الثانية: الإجراءات:

ويتم فيها: توزيع المهام، وصف العمليات، تحديد مصادر التعلم وتقسيم الطلاب لمجموعات تعاونية وتشجيع التواصل الفعال والمشاركة فيما بينهم.

• المرحلة الثالثة: النقوي:

وفيها يقوم المعلم: بتقييم دور الطلاب المعلمين في الرحلة الاستقصائية عبر الانترنت، وما تكون لديهم من معارف ومعلومات من خلال: اختبار نفسك،

وجداول التقييم الذاتي؛ مما يساهم في زيادة دافعيتهم للتعليم، وإثراء المعرفة العلمية والجوانب المهارية لدى كل منهم.

• المرحلة الرابعة: الخاتمة:

وفيها يساعد المعلم طلابه على صياغة ما توصلوا إليه من حقائق ومفاهيم فيزيائية من خلال إجراء الأنشطة الواردة بكراسة الأنشطة بصورة صحيحة، لنشرها على صفحة المعلم، وتكليف الطلاب بإعداد ملف إنجاز المجموعة، وإرسال نسخة إلكترونية من الملف على البريد الإلكتروني للمعلم، وذلك لتقييمها واختيار أفضل ملف لمكافأته.

• مميزات الرحلات المعرفية عبر الويب [Web Quest]:

يعتمد نجاح الرحلات المعرفية عبر الويب على سهولة استخدامها والتنقل بين صفحاتها على شبكة الويب، ومناسبتها لقدرات المتعلمين والعمر الزمني لهم، احتوائها على مواد ووسائط إلكترونية تجذب انتباه المتعلمين وتشوقهم لتحقيق الأهداف وتنفيذ المهام المطلوبة.

ويخلص صالح محمد صالح (٢٠١٤، ص ١٤٣-١٤٤)، طه يونس إبراهيم (٢٠١٦، ص ٦٠٢) خصائص ومميزات الرحلات المعرفية عبر الويب، ومنها:

- ◀ تعمل على تطوير وتنمية القدرات الذهنية للمتعلمين، وبناء باحث يستقصي المعلومة بنفسه، ويستطيع تقييم نفسه.
- ◀ تقديم عناصر تحفيزية للمتعلمين مما يزيد من دافعيتهم للتعليم.
- ◀ تعد أداة للتمايز وتتفق مع فلسفة التدريس المتمايز، حيث تتيح الفرصة لاختيارات الطلاب في ضوء ميولهم وقدراتهم ودافعيتهم للتعليم.
- ◀ يتم فيها استخدام التقنيات التكنولوجية والوسائط الإلكترونية لدعم تعلم الطلاب.
- ◀ تزيد من دافعية الطلاب للعمل الجماعي التعاوني.
- ◀ تنمية مهارات حل المشكلات، واتخاذ القرار، والمهارات الحياتية لدى المتعلمين.
- ◀ تنمية مهارات التواصل واستخدام الحاسوب والتعامل مع مصادر المعلومات بجودة وكفاءة.
- ◀ تزيد من الخبرات التعليمية الفعالة والاتجاه نحو استثمار التقنيات الحديثة لتحقيق الأهداف التعليمية وفهم واستيعاب المحتوى العلمي.
- ◀ توفر للمتعلم المسار الآمن لاستخدام الانترنت والتكنولوجيا في العملية التعليمية.

وتشير مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس (٢٠١٤، ص ١٦٤) إلى أن استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتقديم موضوعات التعلم للطلاب المعلمين بكلية التربية من شأنه تطوير إعدادهم؛

مما يؤدي إلى تحويل المحاضرات إلى لقاءات استكشافية ممتعة، وتشجيع العمل الجماعي والتنافسي الخلاق بين الطلاب، ومساعدة الطلاب المعلمين على بناء المعرفة بصورة سلسلة وصحيحة، والاستفادة من مصادر التعلم المتاحة على شبكة الويب.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) كاستراتيجية للتعليم والتعلم في العصر الرقمي، وذلك في بيئات ومواد دراسية مختلفة بمرحلة التعليم الجامعي، ومنها: دراسة (ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل، ٢٠٠٨) التي استهدفت تعرف أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، وأبرزت دراسة (Eva, V., & Gordaliza, R., 2012) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تنمية المعارف العلمية والتنور العلمي لدي معلمي العلوم قبل الخدمة، وأوضحت دراسة (عماد محمد عبد العزيز، ٢٠١٤) أثر استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، ودراسة (مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس، ٢٠١٤) التي استهدفت تعرف أثر نمطي استراتيجيات الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء النظرية البنائية، وأظهرت دراسة (راوية محمد ظاهر، ٢٠١٦) أثر استخدام الويب كويست القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية الأساسية.

يتضح مما سبق أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تسهم في تنمية بعض جوانب التعلم لدى طلاب الجامعة، ومنها: التحصيل الدراسي والمعرفة العلمية، أساليب التفكير، الاتجاه نحو استخدامها، التنور العلمي، بقاء أثر التعلم، مهارات التدريس، عمليات العلم.

• ثانياً- المستحدثات الفيزيائية Physical Innovations:

تعد العلوم الفيزيائية وما أفرزته من اكتشافات وإختراعات علمية، ومستحدثات فيزيائية وتقنية من أكثر العلوم أثراً في تقدم الدول والمجتمعات؛ مما يسهم في تغيير نمط حياة الإنسان، وتحقيق رفاهيته وتوفير وقته وجهده، وبخاصة في ظل التقدم التكنولوجي المذهل والثورة المعلوماتية المميزة للعصر الرقمي، ويؤكد على أهمية الفلسفة التي يقوم عليها علم الفيزياء وما يقدمه للبشرية من إبداعات عملاقة وغير مألوفة. ويشير عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠١١، ص ٣٣٢-٣٣٩) إلى أن التقدم العلمي والتكنولوجي السريع في مختلف مجالات الحياة، والانجازات العلمية

والتكنولوجية المتنوعة في مجالات الفيزياء والكيمياء والبيولوجي، بالرغم من أهميتها البالغة؛ إلا أنها تطرح قضايا ومشكلات أخلاقية تثير اهتمامات الناس في كل المجتمعات وتستحق التفكير؛ مما جعل المستحدثات العلمية، وبخاصة الفيزيائية منها، وأخلاقيات العلم محل اهتمام المتخصصين في تدريس العلوم والتربية العلمية وتناولها من خلال مناهج وفروع العلوم كاتجاه حديث في تدريس العلوم والتربية العلمية.

وتوضح حنان فوزي طه (٢٠١٣، ص ٦٢) أن ظهور العديد من المشكلات الناجمة عن المستحدثات العلمية والتكنولوجية مثل آثار الانترنت، والتفجيرات النووية، والأسلحة الكيميائية والبيولوجية، يتطلب تنمية القيم العلمية والأخلاقية المرتبطة بتلك المستحدثات على المستوى الفردي والاجتماعي لمواجهة التغيرات وحفظ استقرار المجتمع وتوازنه.

وتؤكد ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢، ص ٢٩) أن المستحدثات التكنولوجية التي تلعب فيها الفيزياء دورا كبيرا عديدة ومتنوعة، ومنها: أجهزة التليفون المحمول، أجهزة الحاسوب، الأقمار الصناعية، وجميع تلك المستحدثات لها تأثيرها على الفرد والمجتمع والبيئة.

ونظراً لأهمية تدريس الفيزياء، والمستحدثات العلمية وبخاصة الفيزيائية منها، أجريت العديد من الدراسات في بيئات ومراحل تعليمية مختلفة، منها: دراسة (منال السيد يوسف، ٢٠٠١) التي قدمت منهجاً مقترحاً في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والاتجاهات الحديثة في تعليمها، ودراسة (جمال عبد ربه الزعانين، ٢٠٠٢) التي هدفت للتعرف على التغيرات العلمية والتكنولوجية المتوقعة في مطلع القرن الحادي والعشرين في المجتمع الفلسطيني ودور التربية العلمية في مواجهتها، ودراسة (فتحية صبحي اللولو، ٢٠٠٤) التي تناولت تقويم مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة، وأسهمت دراسة (Moultrie, J. & Others, 2007) في تقديم إطاراً عاماً لفهم تأثير المستحدثات الفيزيائية في البيئة الطبيعية، كما أظهرت دراسة (حنان فوزي طه، ٢٠١٣) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، وقدمت دراسة (تحسين عمران موسى، ٢٠١٦) تحليلاً لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستحدثات الفيزيائية.

يتضح مما سبق أن المستحدثات الفيزيائية تمثل كل جديد وحديث يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعلم الفيزياء، وما يتوصل إليه العلماء من اكتشافات ونتائج بحوث في مجالات الفيزياء المختلفة محلياً وعالمياً،

ويؤثر في حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه سلباً أو إيجابياً، ويتناول هذا البحث بعض المستحدثات الفيزيائية، وهي: الليزر، والألياف الضوئية، والأقمار الصناعية، والنانو تكنولوجيا، والإلكترونيات الحديثة، والمواد فائقة التوصيل، والفيزياء الطبية.

• ثالثاً- التفكير الناقد Critical Thinking :

يعدّ تعليم وتعلم التفكير ومهاراته المختلفة، وبخاصة التفكير الناقد ضرورياً في العصر الرقمي الذي يتميز بالتغيرات والتطورات المتسارعة والمتلاحقة في مجالات العلم والتكنولوجيا؛ والتدفق المعرفي، ومن هنا أصبح امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير المختلفة ضرورة ملحة، حيث تحتل مكان الصدارة في ملامح الفلسفة التربوية لدى المجتمعات المختلفة.

ويشير ماهر إسماعيل صبري، وآخرون (٢٠١٦، ص ص ١٢٤-١٢٥) إلى أن التفكير الناقد يعد من الأهداف التربوية الهامة في هذا العصر الذي يتسم بالتغيرات السريعة والزيادة الهائلة في كم المعارف والمعلومات وظهور مشكلات عديدة تواجه الفرد وتتطلب منه إيجاد حلول لها؛ مما يتطلب إعداد معلمين لديهم القدرة على مواكبة كل هذه الصعوبات والتحديات، ولهم دوراً مهماً ومتميزاً في تعليم التفكير الناقد.

• مفهوم التفكير الناقد:

تعددت وجهات نظر العديد من علماء النفس والتربية بسبب اختلاف ثقافتهم واهتماماتهم حول مفهوم التفكير الناقد من حيث الشكل والمضمون، وكذلك في تناول مهارات التفكير الناقد، وأساليب تنميتها، باعتبارها إحدى متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويعرف صالح محمد أبوجادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ص ٢٣١) التفكير الناقد بأنه "تفكير تأملي استدلالى تقييمي ذاتي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، وذلك بهدف فحص الآراء، والمعتقدات، والأدلة، والبراهين، والمفاهيم، والادعاءات التي يتم الاستناد إليها عند إصدار حكم ما، أو حل مشكلة ما، أو صنع قرار، مع الأخذ في الاعتبار وجهات نظر الآخرين.

وتعرفه عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٥، ص ٧٨) بأنه "نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه موقفاً يتطلب إصدار حكم أو إبداء رأي، وذلك بإخضاع المعلومات والبيانات لاختبارات عقلية ومنطقية لإقامة الأدلة والشواهد والتعرف على القرائن تمهيداً لإصدار الحكم".

ويقصد بالتفكير الناقد في هذا البحث أنه: نشاط عقلي يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو موقفاً يتطلب منه إصدار حكم، وذلك بإخضاع

المعلومات والبيانات لعمليات التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج.

يتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين كأحد مهارات التفكير العليا، بالإضافة إلى كونه أحد متطلبات القرن الحادي والعشرين الذي يتميز برقمية المعرفة وإنتاجها وتنظيمها.

• مهارات التفكير الناقد:

تختلف تصنيفات مهارات التفكير الناقد وتعدد، تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين في التربية وعلم النفس حول مفهوم التفكير الناقد ووجهة نظرهم إليه من حيث كونه عملية تقويمية أو مجموعة من العمليات المعرفية أو مجموعة من العمليات العقلية، ويمكن تناول بعض هذه التصنيفات بإيجاز فيما يلي:

يشير عدنان يوسف العتوم، وآخرون (٢٠٠٥، ص ٢١٩)، أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧، ص ص ٢٧٥-٢٧٦) إلى تصنيف واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 1980) والذي قسم مهارات التفكير الناقد في خمس فئات، وهي: التعرف على الافتراضات، والتفسير، والاستنباط، والاستنتاج، وتقويم الحجج.

ويلخص سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠، ص ٩٣) نقاط الاتفاق بين الباحثين حول مهارات التفكير الناقد في خمس مهارات فرعية، وهي: معرفة الافتراضات والمسلمات، والاستنتاج، والتفسير، والاستدلال، وتقويم الحجج.

ومن الدراسات التي أجريت بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد في ضوء تصنيف واطسون وجليسر (Watson & Glaser) لدى طلاب المرحلة الجامعية: دراسة (عادل خلف المطيري، ٢٠٠٩) التي استهدفت تعرف أثر استخدام أدوات الاتصال اللازماني في التعلم المدمج في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الكويت، دراسة (مريم محمد الشمري، ٢٠١١) التي أكدت فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على مهارات معلمات العلوم في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية وتفكيرهن الناقد، دراسة (Aybek, B., & Aslan, S., 2017) التي هدفت إلى تحديد معايير التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية، دراسة (Cargas, S., 2017 & Others., 2017) التي قدمت مدخلا لتنمية التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة من خلال أداء المهام وتنفيذ التكاليفات.

يتضح مما سبق أن تنمية التفكير الناقد كأحد متطلبات القرن الحادي والعشرين يتطلب تحديد المهارات التي يتضمنها في ضوء معايير التفكير الناقد؛ مما يساعد في تحديد الوسائل والأساليب والاستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد.

• أهمية التفكير الناقد:

يرى صالح محمد أبوجادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧، ص٢٤١) أن التفكير الناقد وتنمية مهاراته من أهم أهداف التربية المعاصرة في مختلف الأنظمة التربوية، وذلك لتحقيق الفهم، وتقييم وجهات نظر الآخرين، وحل المشكلات؛ فالتفكير الناقد هو تساؤل ذاتي نستخدمه عندما نسعى للفهم والتقييم وإيجاد الحلول.

ويؤكد ماهر إسماعيل صبري، وآخرون (٢٠١٦، ص١٢٩) أن التفكير الناقد وتنمية مهاراته لدى طلاب المدارس والجامعات تزيد من قدرتهم على الدفاع عن وجهة نظرهم ودعم شخصيتهم، وتعودهم الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف ونقد الآراء السائدة بجرأة وثقة، كما تساعد على مواجهة المواقف الأخلاقية التي تواجههم في حياتهم الشخصية والعملية التي لا يوجد فيها نهي قانوني محدد، وإعلاء قيمة العقل وتحقيق التسامح الفكري وقبول الآخر، والفهم العميق للمحتوى التعليمي؛ مما يساعد على الاستدلال المنطقي عند مواجهة المشكلات.

يتضح مما سبق أهمية إعداد الفرد للحياة في العصر الرقمي والتعامل مع مستحدثاته العلمية والتقنية، وبخاصة المستحدثات الفيزيائية؛ مما يتطلب دورا مهما للقائمين على التربية العلمية لإعداد معلمي العلوم يتسمون بالتفكير الناقد ويتمكنون من مهاراته، وذلك لتنمية وتعميق مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

• دور معلمي العلوم في تنمية التفكير الناقد:

يؤكد Fung, D. (2017, pp128-139) على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال المناقشات التي تتم بين الأقران أثناء التعلم التعاوني وجلسات العصف الذهني، ويلخص محمد أحمد عبد اللطيف، علي أحمد سيد (٢٠١٠، ص ص٩٣-٩٤) دور المعلم في تنمية وتفعيل عمليات التفكير الناقد لدى الطلاب، فيما يلي:

- ◀ يخطط لعمليتي التعليم والتعلم.
- ◀ يوفر مناخ ديمقراطي يسهم في التماسك الجماعي.
- ◀ توفير مواد ونشاطات مثيرة وتهيئة بيئة محفزة للتفكير الناقد.
- ◀ يحافظ على التواصل بين المتعلمين لإثارة ومواجهة المشكلات والقضايا الحقيقية.
- ◀ تجهيز المعلومات وتوفير مصادر التعليم والتعلم.
- ◀ إثارة التساؤل وطرح الأسئلة السابرة وإدارة الموقف التعليمي.

١ يمتلك مهارات التفكير الناقد ويؤمن بأهمية تنميتها لدى الطلاب فيكون قدوة لهم.

يتضح مما سبق أهمية الدور الذي يقوم به المعلم، وبخاصة معلم العلوم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بما يوفره من بيئة تعليمية مفعمة بالمشيرات ومحفزة للتفكير، وما يتيح له من مصادر تعلم ونشاطات مشوقة وخبرات متنوعة، وما يتميز به من سمات وخصائص المفكر الناقد الذي يقتدي به الطلاب، وما يوفره من مناخ ديمقراطي يشيع فيه المودة وتقبل الآخر؛ مما يساهم في مواجهة التحديات والعقبات التي يواجهها الفرد والمجتمع في ظل ما يمتاز به العصر الرقمي من مستحدثات علمية وتقنية لها من الفوائد والأضرار ما يحتاج إلى ناقد بصير لإبداء الرأي حولها وتقنيدها.

• طرق وأساليب واستراتيجيات تنمية التفكير الناقد:

يوضح وليم عبيد، عزو عفانة (٢٠٠٣، ص ٥٧) أن مهارات التفكير الناقد لا يمكن أن تنمو دون مساعدة المعلم خلال مسيرة التدريس؛ مما يتطلب إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة مهارات التفكير الناقد، وذلك من خلال الأساليب والإجراءات المتبعة في التدريس، وتوفير بيئة صفية مشجعة على النقاش والتساؤل والمعارضة والتأمل، وإتاحة الزمن الكافي لذلك، والمواد المساعدة على تنمية مهارات التفكير الناقد.

ويتناول أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧ب، ص ص ٢٨٠-٢٨٤) بعض الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة، ومنها: استراتيجية القضايا الموضحة، وخرائط المفاهيم، والمناقشة الجماعية، والحقائب التعليمية.

ولما كانت تنمية التفكير الناقد ومهاراته من الأهداف التي تسعى التربية العلمية وتدرّس العلوم إلى تحقيقها، فقد أجريت العديد من الدراسات التي أوردت طرقاً وأساليب واستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الجامعية ومنها: دراسة (أحمد جوهر محمد، وآخرون، ٢٠٠٣) التي أكدت أثر استخدام نمطين من حل المشكلة في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد لدى طلبة قسم الفيزياء، واستخدمت دراسة (راوية محمد طاهر، ٢٠١٦) الويب كويست القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية الأساسية، ودراسة (ماهر إسماعيل صبري، وآخرون، ٢٠١٦) التي أوضحت فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها، وأظهرت

دراسة (هبة فؤاد سيد، ٢٠١٨) برنامج تدريبي قائم على استقلالية التعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة العلوم بكلية التربية وأثره على أدائهم التدريسي.

يتضح مما سبق أن التفكير الناقد يعد أحد مهارات القرن الحادي والعشرين التي تهدف التربية العلمية لتنميتها وتعميقها لدى الطلاب المعلمين من خلال تدريس العلوم؛ مما يجعل المتعلم أكثر إيجابية وتفاعلاً ومشاركة في عمليتي التعليم والتعلم، وإنتاج المعرفة وصناعتها، في ضوء ما يؤمن به المجتمع من ضوابط وقيم علمية، وما يتبناه ويلتزم به من معايير ومحكات.

واستهدف البحث الحالي تعرف أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

في ضوء الدراسات السابقة تمت صياغة فروض هذا البحث على النحو التالي:

• رابعاً- فرض البحث:

لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد.

• أدوات البحث وإجراءاته التجريبية.

• أولاً- إعداد قائمة المستحدثات الفيزيائية:

تم إعداد قائمة المستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وفق الخطوات التالية:

• الهدف من إعداد قائمة المستحدثات الفيزيائية:

١ تحديد أهم المستحدثات الفيزيائية المناسبة والضرورية لمعلمي العلوم قبل الخدمة.

• مصادر الحصول على قائمة المستحدثات الفيزيائية:

١ الكتب والأدبيات ذات الصلة بالمستحدثات الفيزيائية باللغة العربية.
٢ الدراسات والبحوث في مجال المناهج وطرق التدريس ذات الصلة بالمستحدثات الفيزيائية.

• عرض قائمة المستحدثات الفيزيائية على المحكمين:

تم عرض قائمة المستحدثات الفيزيائية المقترحة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم، وخبراء تدريس العلوم بوزارة

التربية والتعليم، ومعلمي العلوم أثناء الخدمة، وذلك لإبداء الرأي حول المستحدثات الفيزيائية المقترحة وأهمية تضمينها ببرنامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما بالجدول (١) التالي:

جدول (١): نسب اتفاق المحكمين على أهمية المستحدثات الفيزيائية (ن=١٦٠)

المستحدث	للواء فائقة التوصيل	الألياف الضوئية	الليزر وتطبيقاته	الأقمار الصناعية	مستقبل الكون	النانوتكنولوجي	الإلكترونيات الحديثة	الميكروويف	الطاقة المتجددة
نسبة الاتفاق	٩٠,٩	٩٠,٩	٩٠,٩	٨٦,٨	٨١,٨	٩٠,٩	٨٧,٩	٨١,٨	٦٩,٧
درجة الأهمية	٩٣,٩	٨٨,٤	٨٧,٩	٩٠,٩	٨٣,٩	٨٧,٩	٩٠,٩	٨١,٨	٧٢,٧

حيث اتفق المحكمون على أهمية تضمين بعض المستحدثات الفيزيائية ببرنامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية وهي (المواد فائقة التوصيل، والألياف الضوئية، والليزر، والأقمار الصناعية، والنانوتكنولوجي، والإلكترونيات الحديثة) بنسب تزيد عن ٨٥٪.

• الصورة النهائية لقائمة المستحدثات الفيزيائية:

تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المستحدثات الفيزيائية، وذلك بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

• ثانياً- إعداد قائمة المفاهيم الفيزيائية المنظمة بالمستحدثات الفيزيائية:

مرت عملية إعداد قائمة المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، بالخطوات التالية:

• عرض قائمة المفاهيم الفيزيائية على المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية لقائمة المفاهيم الفيزيائية على السادة المحكمين، للاطلاع عليها واستطلاع آرائهم حولها، وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، وحساب نسبة الاتفاق بينهم حول المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية، والتي بلغت (٩٦٪)، وذلك بعد عمليات الحذف والإضافة والتعديل.

• الصورة النهائية لقائمة المفاهيم الفيزيائية:

بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والعمل بتوصياتهم، تم الاتفاق على أن قائمة المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية في صورتها النهائية تشتمل على ثمانية وعشرين (٢٨) مفهوماً، منها سبعة مفاهيم رئيسية، واحد عشر مفهوماً فرعياً، كما يتضح من الجدول (٢):

- ◀ الأهداف العامة لتدريس المستحدثات الفيزيائية.
- ◀ الأهداف الإجرائية لتدريس المستحدثات الفيزيائية.
- ◀ استراتيجيات التعليم والتعلم.
- ◀ مصادر التعلم والمواد والأجهزة والأدوات التعليمية المستخدمة.
- ◀ أنواع التقويم المستخدمة في تقويم التعلم.
- ◀ التوزيع الزمني لموضوعات التعلم.
- ◀ خطة السير الخاصة بكل موضوع وفق نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، وهي:
 - ▲ المقدمة.
 - ▲ الإجراءات.
 - ▲ التقويم.
 - ▲ الخاتمة.
- ◀ المراجع المستخدمة في إعداد دليل القارئ بالتدريس وفق نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب.

[٢] كراسة الأنشطة الإسئقئائية للئالئ المعلى:

مرت عملية إعداد كراسة الأنشطة الاسئقئائية بالخطوات التالية:

[أ] لئءءء الهدف من كراسة الأنشطة الإسئقئائية:

لئءء الهدف من كراسة الأنشطة الاسئقئائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة في صياغة المستحدثات الفيزيائية وفقا لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، ولئمت صياغئها بحيث لئوافق مع الموقع الإلكئروني المصمم لتطبيق تجربة البحث.

[ب] مكوئائ كراسة الأنشطة الإسئقئائية:

لئم لئظييم كراسة الأنشطة الاسئقئائية، بحيث لئبدأ بالمقدمة، لئم اللئللمات الموجهة إلى الئالئ، لئم عرض الءروس في صورة رحلائ معرفية عبر الويب، ولئضمنئ كل رحلة منها الخطوات التالية:

- ◀ موضوع الئعلم (المستحدث الفيزيائي).
- ◀ الأهداف الإجرائية.
- ◀ المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدث الفيزيائي.
- ◀ المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لمجموعات العمل.
- ◀ عرض الئهيئة الحافزة.
- ◀ عرض الأنشطة الاسئقئائية (المهام).
- ◀ تقويم الئعلم.
- ◀ ملئص الرحلة المعرفية.

[٣] الموقع الإلكتروني التعليمي:

تم إعداد الموقع الإلكتروني التعليمي على (Google Sites) لتحقيق أهداف تدريس المستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وقد مرت عملية إعداد الموقع الإلكتروني التعليمي بالخطوات التالية:

[أ] تحديد الهدف من الموقع الإلكتروني التعليمي:

تحدد الهدف من الموقع الإلكتروني التعليمي على (Google Sites) في صياغة المستحدثات الفيزيائية وفقا لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، وتحقيق الاتصال والتواصل بين أفراد عينة البحث والقائم بالتدريس، وتم إعداده بحيث يتوافق مع دليل القائم بالتدريس وكراسة الأنشطة الاستقصائية لتطبيق تجربة البحث.

[ب] مكونات الموقع الإلكتروني التعليمي:

يوفر الموقع الإلكتروني التعليمي بيئة تعلم افتراضية في ضوء النظرية التواصلية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، حيث يتضمن بمراحله تطبيقات الويب (0.2)، وأدوات التواصل الاجتماعي، ومنها:

١ صفحة المعلم على (Facebook): وفيها تم نشر ملخص لكل رحلة معرفية مصحوبا ببعض أعمال الطلاب وإنجازاتهم حول المستحدثات الفيزيائية على شكل فيديوهات وصور وخرائط ذهنية وملفات باوربوينت، يمكن إفادة معلم العلوم أثناء الخدمة من خلالها، على الرابط:

<https://www.facebook.com/khgad1974>

٢ مجموعات تواصلية لطلاب مجموعة البحث على (Whatsapp): تم تقسيم طلاب مجموعة البحث إلى أربعة مجموعات، حيث تتعاون كل مجموعة فيما بينها، وتتنافس مع المجموعات الأخرى تحت إشراف وتوجيه القائم بالتدريس، وتم إطلاق اسم لعالم من علماء العرب على كل مجموعة (الحسن بن الهيثم، جابر بن حيان، أحمد زويل، مجدي يعقوب)، وقام الطلاب بعمل التكيفات وإنجاز المهام وتنفيذ الأنشطة الاستقصائية ووارسالتها للقائم بالتدريس على (Whatsapp) لتقييمها والانتقاء منها للنشر على صفحة المعلم على (Facebook).

٣ يتيح الموقع مجموعة من الروابط لمواقع علمية موثوقة يسهل على المتعلم الوصول إليها للبحث عن المعلومات حول المستحدثات الفيزيائية، ويمكن الوصول للموقع من خلال الرابط التالي:

<https://sites.google.com/site/khalifagad/home>

وتم تنظيم الصفحة الرئيسية للموقع بحيث تتضمن ما يلي:

١ الأهداف العامة.

٢ الأهداف الإجرائية.

- ◀ نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب.
- ◀ تعليمات وإرشادات للطلاب.
- ◀ تعليمات وإرشادات لاستخدام الموقع الإلكتروني.
- ◀ موضوعات التعلم.
- ◀ تواصل معنا.
- ◀ صفحة المعلم.

[د] ضبط مواد التعليم والتعلم:

- تم عرض كراسة الأنشطة الاستقصائية ودليل المعلم والموقع الإلكتروني على السادة المحكمين، لإبداء الرأي حول:
- ◀ قابلية الأهداف العامة والإجرائية للتحقيق.
 - ◀ مناسبة الأجهزة والأدوات المقترحة لتنفيذ الأنشطة المصاحبة.
 - ◀ الدقة العلمية لمحتوى كراسة الأنشطة الاستقصائية ودليل المعلم والموقع الإلكتروني.
 - ◀ ملائمة أنشطة الرحلات المعرفية عبر الويب المصاحبة لمحتوى التعلم.
 - ◀ قياس أساليب التقويم للأهداف الإجرائية.
 - ◀ الاتساق والترابط بين كراسة الأنشطة الاستقصائية ودليل المعلم والموقع الإلكتروني المصوغ وفقاً لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب من حيث: الأهداف، والأنشطة، والتقويم.

وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة؛ ومن ثم أصبح كل من كراسة الأنشطة، ودليل المعلم، والموقع الإلكتروني في الصورة النهائية صالحة للتطبيق.

• رابعاً: إعداد أداة القياس:

تمثلت أداة القياس في اختبار التفكير الناقد، وتم إعدادها وفق الخطوات التالية:

أ] تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار التفكير الناقد إلى تعرف أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج) لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، ويظهر ذلك من خلال إجابة طلاب (مجموعة البحث) عن مضردات الاختبار المعد لذلك.

ب] تحديد أبعاد الاختبار:

تمت صياغة اختبار التفكير الناقد بحيث يتضمن مهارات: معرفة الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج.

ج [محتوي الاختبار:

تكون اختبار التفكير الناقد من (٥) أبعاد تمثل مهارات التفكير الناقد المختارة، ويشتمل كل بعد من الأبعاد الخمس على خمس أسئلة كل منها يتكون من مقدمة يليها ثلاثة مضردات، وعلى الطالب اختيار البديل المناسب لكل مضردة من المضردات، وعددها (١٥) مضردة لكل اختبار فرعي يقيس مهارة من المهارات الخمس، ومن ثم تصبح عدد مضردات الاختبار الكلي (٧٥) مضردة، كما يتضح من جدول المواصفات (٣) التالي:

جدول (٣): جدول المواصفات لاختبار التفكير الناقد

م	المهارات الضمنية	عدد المضردات	أرقام المضردات	الزمن المخصص	الأوزان النسبية
(١)	معرفة الافتراضات	١٥	من (١) إلى (١٥)	١٠ دقائق	٢٠%
(٢)	التفسير	١٥	من (١٦) إلى (٣٠)	١٠ دقائق	٢٠%
(٣)	الاستنتاج	١٥	من (٣١) إلى (٤٥)	١٠ دقائق	٢٠%
(٤)	الاستنباط	١٥	من (٤٦) إلى (٦٠)	١٠ دقائق	٢٠%
(٥)	تقويم الحجج	١٥	من (٦١) إلى (٧٥)	١٠ دقائق	٢٠%
	المجموع		٧٥	٥٠ دقيقة بالإضافة إلى عشر دقائق للتعليمات	
	النسب المئوية		١٠٠%		١٠٠%

د [صياغة مضردات الاختبار:

تمت صياغة مضردات اختبار التفكير الناقد في ضوء مهاراته السابق تحديدها في صورة أسئلة موضوعية محددة الإجابة، وقد روعي عند صياغة مضردات الاختبار: مناسبة المضردات لمهارات التفكير الناقد المحددة، ووضوح الأسئلة ومناسبتها لمستويات معلمي العلوم قبل الخدمة.

هـ [تصميم ورقة الإجابة عن الاختبار:

قام الباحث بإعداد كراسة مضردات الاختبار بحيث تتضمن اسم الطالب المعلم، والفرقة، والشعبة، ومضردات الاختبار، مع ترك فراغات ليجيب الطالب في نفس كراسة مضردات الاختبار.

و [تعليمات الاختبار:

تضمنت كراسة الأسئلة تعليمات الاختبار في صفحتها الأولى، وتم صياغتها بحيث تكون واضحة ودقيقة وبسيطة بحيث لا تؤثر على إجابات الطلاب، وتضمنت التعليمات: مقدمة للطلاب توضح له فكرة عن هدف اختبار التفكير الناقد، وزمن الإجابة عنه، وكيفية الإجابة عنها.

ز [التقدير الكمي لمضردات الاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح اختبار التفكير الناقد بالبرنامج المقترح على شكل جدول، وقام الباحث بتصحيح أسئلة اختبار التفكير الناقد بحيث تعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة فقط، وتعطى كل إجابة غير صحيحة درجة

(صفر)، وبالتالي أصبح لكل اختبار فرعي (١٥) درجة، وإجمالي درجات اختبار التفكير الناقد الكلية (٧٥) خمس وسبعون درجة، وتم حساب درجة الطالب المعلم في اختبار التفكير الناقد بجمع درجات الطالب التي حصل عليها في مهارات (معرفة الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، والاستنباط، وتقويم الحجج).

ج [الضبط الإحصائي لاختبار التفكير الناقد:

• صدق المدعوي [صدق المحكمين]:

تم التأكد من صدق اختبار التفكير الناقد من خلال عرضه في صورته الأولية على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول: مدى ملائمة كل مفردة للمهارة المراد قياسها، والدقة العلمية لأسئلة الاختبار، والدقة اللغوية لأسئلة الاختبار.

وقد أشار السادة المحكمون إلى تعديل بعض المفردات، وحذف البعض الآخر، وتم إجراء التعديلات، وبالتالي أصبح محتوى اختبار التفكير الناقد صادقا.

• صدق الانساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور اختبار التفكير الناقد على حدة ودرجاتهم في اختبار التفكير الناقد ككل باستخدام معادلة ارتباط بيرسون، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) اصدار (0.19) فكانت النتائج كما بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور اختبار التفكير الناقد على حدة ودرجاتهم في الاختبار ككل (ن = ٣٥)

محاور اختبار التفكير الناقد	معرفة الافتراضات	التفسير	الاستنتاج	الاستنباط	تقويم الحجج
معاملات الارتباط	٠.٩١٥	٠.٨٩٩	٠.٨٧١	٠.٩٢٢	٠.٨٦٩

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور اختبار التفكير الناقد على حدة ودرجاتهم في الاختبار ككل، تراوحت بين (٠.٨٦٩ : ٠.٩٢٢) ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يعني ارتباط درجات الأسئلة التي تقيس المحاور الخمسة بالاختبار ككل؛ مما يؤكد أن الاختبار ذو درجة عالية من الصدق.

• صدق المقارنة الطرفية لاختبار التفكير الناقد:

وفيها يتم مقارنة متوسطات أعلى نسبة ٢٧٪ من درجات الطلاب كمجموعة عليا وعددها (٩) طلاب، ومتوسطات أدنى نسبة ٢٧٪ من درجاتهم كمجموعة دنيا وعددها (٩) طلاب، وبحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين

العرو الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

متوسطي درجات المجموعتين باستخدام معادلة النسبة الحرجة، والتي تمثل قيمة (ت) كما بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥): المقارنة الطرفية بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في الاختبار (ن=٩)

المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
المجموعة العليا	٩	٦٢.١١	١٤.٣٥٧	٤.٥٥٦	دالة
المجموعة الدنيا	٩	٣٤.٦٧	٣١٢.٢٣		

دلالة (ت) الجدولية للطرفين عند مستوى (٠.٠١) هي (٢.٩٢)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة النسبة الحرجة (ت المحسوبة) ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن اختبار التفكير الناقد على درجة عالية من الصدق؛ مما يطمئن لاستخدامه.

• حساب معامل الثبات:

تم حساب ثبات اختبار التفكير الناقد باستخدام طريقة (ألفا كرومباخ)، ومن خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) الإصدار (0.19)، وجد أن معامل الثبات (٠.٨٢٥)، وهي قيمة تدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ مما يشير إلى ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ويضمن لاستخدامه كأداة للقياس.

ط [تحديد الزمن المناسب لاختبار التفكير الناقد:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار بحيث لا يشعر بالملل، ثم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقها طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار، حيث بلغ الزمن (٦٠) دقيقة تتضمن قراءة تعليمات الاختبار.

ي [الصورة النهائية لاختبار التفكير الناقد:

بعد إجراءات ضبط اختبار التفكير الناقد أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث، وتم إعداد كراسة الأسئلة، والتي تتضمن تعليمات الاختبار ومفرداته، وروعي في التعليمات أن تكون واضحة وبسيطة ودقيقة.

• خامساً - إجراءات المعالجة التجريبية:

بعد الانتهاء من إعداد مواد البحث وأدواته والتأكد من الصدق والثبات والصلاحية للتطبيق، تم تنفيذ تجربة البحث على النحو التالي:

[١] إجراءات الإعداد لتجربة البحث:

[١] اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء - كلية التربية - جامعة المنيا، وعددها ٣٢ طالباً وطالبة، وتم

العرو الثالث عشر ————— يناير .. ٢٠١٩م

تدريس المستحدثات الفيزيائية لمجموعة البحث وفقاً لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ م، وتم اختيار مجموعة البحث عشوائياً من بين طلاب الفرقة الثالثة، والجدول (٦) التالي يوضح مواصفات مجموعة البحث،

جدول (٦): مواصفات مجموعة البحث

مجموعة البحث	عدد الطلاب	الجنس
شعبة الفيزياء	١٢	بنين وبنات
شعبة الكيمياء	٢٠	بنين وبنات

٢ ضبط بعض المنعيراث التي قد تؤثر في المنعير التجريبي:

تمت مراعاة بعض المتغيرات عند اختيار مجموعة البحث، ومنها: السن، المحتوى الدراسي، القائم بالتدريس.

٣ الحصول علي الموافقات الرسمية لتطبيق تجربة البحث:

تم الحصول على موافقة إدارة كلية التربية - جامعة المنيا لتطبيق تجربة البحث على طلاب شعبي الفيزياء والكيمياء.

ب [إجراء] تنفيذ تجربة البحث:

• إجراء التطبيق القبلي لأدوات القياس علي مجموعة البحث:

تم تطبيق أداة القياس على طلاب مجموعة البحث، وذلك خلال الفترة (من ١٥/١٠ إلى ١٧/١٠/٢٠١٧)، ثم تصحيح استجابات الطلاب مجموعة البحث، قبل التدريس مباشرة.

ج [تدريس المستحدثات الفيزيائية وفق نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب:

بعد ضبط المتغيرات وتعريف طلاب مجموعة البحث بالتجربة وأهدافها وإجراء التطبيق القبلي لأدوات التقويم، بدأ الباحث التدريس الفعلي خلال الفترة (من ٢٠١٧/١٠/١٨ إلى ٢٠١٧/١٢/١٠)، وفقاً للجدول (٧) الزمني التالي:

جدول (٧): الجدول الزمني لتدريس المستحدثات الفيزيائية

م	الموضوع	عدد الأسابيع	الزمن بالدقائق
١	المواد فائقة التوصيل.	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٢	الألياف الضوئية.	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٣	الليزر	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٤	الأقمار الصناعية	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٥	الإلكترونيات الحديثة	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٦	التكنولوجيا	أسبوعان	٢٤٠ دقيقة
٧	الفيزياء الطبية	أسبوع	١٢٠ دقيقة
مج	٧	٨	١٧ ساعة

تم التدريس وفقاً لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب بعد تهيئة بيئة مشوقة ومحفزة للتعليم والتعلم ومفعمة بالتقنيات الحديثة، ومزودة بشبكة الانترنت.

[د] إجراء التطبيق البعدي لإدائي القياس علي عينة البحث:

تم تطبيق أدوات القياس على أفراد مجموعة البحث - عددها (٣٢) طالباً وطالبة - بعد انتهاء فترة التدريس مباشرة، وذلك خلال الفترة (من ١٠/١٢ إلى ٢٠١٧/١٠/١٤)، وتصحيح أوراق إجابات الطلاب، تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات.

[هـ] الحصول علي البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية لها:

تم رصد درجات طلاب مجموعة البحث قبلياً وبعدياً، ثم المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة بيانات (SPSS)، وذلك لتحليل نتائج البحث وتفسيرها في ضوء فروض البحث؛ تمهيداً لتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

• نتائج البحث ونوصيائه ومقترحاته.

تناول هذا المحور عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، وتحليلها وتفسيرها في ضوء ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية لنتائج استخدام برنامج (SPSS) الإصدار (0.19)، وتعقيب الباحث على نتائج البحث، كما يتناول أيضاً التوصيات والبحوث المقترحة.

• أولاً- عرض نتائج البحث وتحليلها ونفسيرها:

بعد الانتهاء من إجراء القياس القبلي، وتطبيق تجربة البحث الأساسية، وإجراء القياس البعدي، ورصد النتائج وجدولتها تمهيداً لمناقشتها، وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث باستخدام المعاملات الإحصائية المناسبة ببرنامج (SPSS) الإصدار (٠.١٩).

ب [إخبار صحة فرض البحث:

ينص فرض البحث على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد".

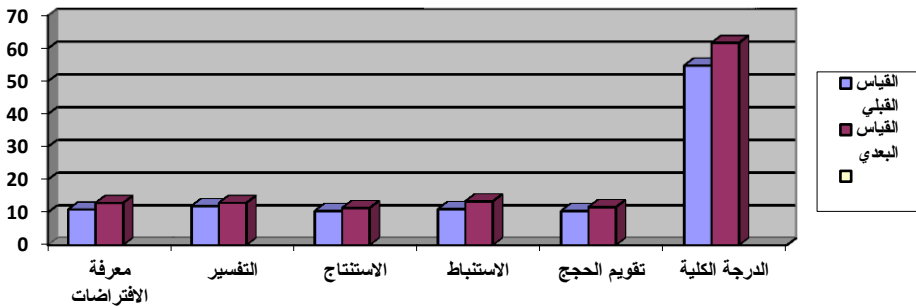
ولاختبار صحة الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد بمحاورة الخمسة، والاختبار ككل، وذلك لحساب قيم "ت" ($t - test$) لمتوسطي الدرجات المرتبطة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (0.19)، كما بالجدول (٨):

جدول (٨): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد (ن = ٣٢)

محاوِر الاختبار	الدرجة	القياس القبلي	القياس البعدي	"ت"	دلالة الفرق
معرفة الافتراضات	١٥	١٠,٨٨	١٢,٤١	٤,٩٥١	دالة
مهارَة التفسير	١٥	١١,٩٧	١٢,٩١	٢,٢٥٢	دالة
مهارَة الاستنتاج	١٥	١٠,٤٧	١١,٣٨	٢,٠٨٩	دالة
مهارَة الاستنباط	١٥	١١,٠٦	١٣,٤١	٨,٠٩٢	دالة
تقويم الحجج	١٥	١٠,٤٧	١١,٦٣	٣,٤٦٩	دالة
الدرجة الكلية	٧٥	٥٤,٨٤	٦١,٧٥	٦,٣٤٦	دالة

"ت" الجدولية عند (٠,٠٥) = (١,٩٨)

٤ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لكل محور من محاور اختبار التفكير الناقد على حدة، والاختبار ككل، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار بين (٢,٠٨٩ - ٨,٠٩٢) وفي الدرجة الكلية للاختبار (٦,٣٤٦)، وهذه القيم أكبر من قيمتها الجدولية (١,٩٨)، كما بالشكل (١) التالي:



شكل (٩) التمثيل البياني لمتوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد

٤ تشير النتائج السابقة إلى زيادة متوسط درجات مجموعة البحث في القياس البعدي عن متوسط درجاتهم في القياس القبلي لكل محور من محاور اختبار التفكير الناقد، والاختبار ككل؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في القياس البعدي لاختبار التفكير الناقد ككل (٦١,٧٥) بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي لنفس الاختبار (٥٤,٨٤)؛ مما يدل على حدوث تنمية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب مجموعة البحث من معلمي العلوم قبل الخدمة الذين درسوا المستحدثات الفيزيائية المتضمنة باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب، وعليه يرفض فرض البحث.

٤ وبيان حجم تأثير نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب مجموعة البحث من معلمي العلوم قبل الخدمة، وتم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد، ثم حساب حجم التأثير بحساب كل من (d, η^2) ، والجدول (٩) التالي يوضح ذلك.

جدول (٩): قيمة مربع إيتا وحجم التأثير (d, η^2) لتدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التفكير الناقد

محاوِر اختبار التفكير الناقد	T	t2	η^2	d	حجم التأثير
معرفة الافتراضات	٤,٩٥١	٢٤,٥١	٠,٤٤	١,٧٨	كبير
مهارَة التفسير	٢,٢٥٢	٥,٠٧	٠,١٤	٠,٨١	كبير
مهارَة الاستنتاج	٢,٠٨٩	٤,٣٦٤	٠,١٢	٠,٧٥	متوسط
مهارَة الاستنباط	٨,٠٩٢	٦٥,٤٨	٠,٦٨	٢,٩١	كبير
تقويم الحجج	٣,٤٦٩	١٢,٠٣٤	٠,٢٨	١,٢٥	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	٦,٣٤٦	٤٠,٢٧٢	٠,٥٧	٢,٢٨	كبير

يتضح من الجدول (٩) أن:

٤ قيمة حجم تأثير المتغير المستقل (تدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب) على المتغير التابع (تنمية مهارات التفكير الناقد) هي $(d = ٢,٢٨)$ ؛ مما يدل على حجم تأثير كبير وفقا لما أشار إليه كوهن من أن حجم التأثير يكون كبيراً إذا كانت $(d \geq ٠,٨)$.

٤ قيمة مربع إيتا $(\eta^2 = ٠,٥٧)$ ، وذلك يعني أن (٥٧%) من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير الناقد) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل.

يتضح مما سبق أن استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس المستحدثات الفيزيائية أدى إلى حدوث تحسن نسبي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وكانت قيمة حجم التأثير مقبولة، ودرجة فاعليته منخفضة.

وبذلك تمت الإجابة عن سؤال البحث، والذي ينص على: "ما أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟".

• مناقشة نتائج فرض البحث ونفسيرها:

يتضح من النتائج الخاصة بالتفكير الناقد، كما بالجدول (١٨)، أثر استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس المستحدثات الفيزيائية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد (معرفة الافتراضات، التفسير، الاستنتاج، الاستنباط، تقويم الحجج) لدى معلمي العلوم قبل الخدمة كالتالي:

الدرجة الكلية لاختبار التفكير الناقد: كان متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس القبلي (٥٤.٨٤)، ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي (٦١.٧٥)، وبفارق قدره (٦.٩١)، وكانت قيمة "ت" لهذا الفرق (٦.٣٤٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، حيث إن قيمتها أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) والتي تساوي (١.٩٨)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد ككل، وكان حجم تأثير البرنامج المقترح كبيراً، ودرجة فاعليته منخفضة.

يتضح مما سبق أن تدريس المستحدثات الفيزيائية لمجموعة البحث (والتي تم صياغتها في ضوء نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب) قد أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب مجموعة البحث من معلمي العلوم قبل الخدمة، ويرجع ذلك إلى ما يلي:

١ استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest)، وما يتضمنه من استراتيجيات وإجراءات تدريسية تقوم على الدمج بين التعلم الإلكتروني التشاركي، والتدريس التقليدي وجهاً لوجه، ومنها (العصف الذهني، والتعلم المقلوب، والتعلم النقال، وخرائط العقل، أدوات الويب ٢، التابلت التعليمي) قد أتاح الفرصة للطلاب للتفكير الناقد، وبخاصة ما يتعلق بمعرفة الافتراضات، والربط بين ما يتوفر لديهم من معارف سابقة، والمعارف الجديدة؛ مما يسهم في تنمية مهارات التفسير والاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج.

٢ تصميم المواقف التعليمية والأنشطة الاستقصائية والإجراءات التدريسية وأساليب التقويم القائمة على الدمج بين التعلم الإلكتروني التشاركي والتقليدي، أسهم في التفاعل والتواصل والمشاركة بين المتعلمين من ناحية والقائم بالتدريس من ناحية أخرى، مما أسهم في ممارسة الطلاب المعلمين للعمليات العقلية المتضمنة في التفكير الناقد، وتفاعلهم مع المواقف الحياتية والمشكلات التي يتعرضون لها؛ مما ساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم.

٣ توفير بيئة مناسبة لتدريس المستحدثات الفيزيائية وفقاً لنموذج الرحلات المعرفية عبر الويب أسهم في جذب انتباه الطلاب المعلمين وخفض القلق والتوتر لديهم، وساعد على تحفيزهم وتشجيعهم لممارسة التفكير الناقد وتنمية مهاراته، ومنها: معرفة الافتراضات والتفسير والاستنتاج والاستنباط وتقويم الحجج لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

٤ التشجيع المستمر للطلاب المعلمين على مستوى المجموعات التعاونية، والتنافس بين المجموعات، وتعزيز مفهوم النجاح كمكافأة خاصة بالطلاب، والاحتفال بنجاحاتهم، أسهم في تحفيزهم على التقييم الذاتي والتفكير النقدي بمهاراته المتعددة.

١ توفير شبكة الانترنت الفائقة، وأجهزة الحاسوب الحديثة، وتليفونات المحمول الرقمية، وتواصل الطلاب فيما بينهم، ومع القائم بالتدريس من خلال الموقع الإلكتروني التعليمي، وأدوات الاتصال والتواصل بالبرنامج مثل (Facebook)، (Whatsapp)؛ مما أسهم إلى حد كبير في تهيئة بيئة ومناخ ساعد على ممارسة التفكير الناقد.

وتتفق نتائج البحث أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات التي أثبتت أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة من خلال أساليب واستراتيجيات تدريسية تعتمد على المستحدثات التكنولوجية، ومنها: دراسة (راوية محمد ظاهر، ٢٠١٦) دراسة (منى سعد الغامدي، ٢٠١٦) التي أكدت فاعلية استراتيجيات التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، دراسة (وضحي حباب العتيبي، ٢٠١٦)، دراسة (نشوى رفعت محمد، ٢٠١٧)، دراسة (نوره حمد العطية، ٢٠١٨).

• ثانياً- نقيب على نتائج البحث:

من خلال المعالجة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعة البحث من معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية - جامعة المنيا، وذلك في اختبار التفكير الناقد في القياسين القبلي والبعدي، أمكن التوصل إلى ما يلي:

فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات الفيزيائية قائم على النظرية التواصلية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

• ثالثاً- النوصيات والبحوث المقترحة:

١[نوصيات البحث:

في ضوء ما تقدم من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:

١ تبني طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس بمراحل التعليم بوجه عام، والتعليم الجامعي بخاصة، تناسب العصر الرقمي ومعطياته ومتطلباته، مما يتيح للمتعلمين فرصة الاستغراق في الخبرة التربوية المتجددة.

٢ تضمين المستحدثات الفيزيائية والتكنولوجية ببرامج إعداد معلمي العلوم، مع عرضها وتدريبها باستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تعتمد على التقنيات الحديثة.

٢[البحوث المقترحة:

امتداداً لفكرة هذا البحث يقترح إجراء الدراسات التي تستهدف التعرف على:

- ◀ فاعلية نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في مقررات دراسية أخرى من مقررات برنامج إعداد الطلاب المعلمين مثل مقرر الكيمياء الفيزيائية.
- ◀ أثر استخدام نموذج الويب كويست (Web Quest) للطلاب المعلمين في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي والتفكير فوق المعرفي لديهم.
- ◀ فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لطلاب المرحلة الثانوية في تنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعي والتفكير الشبكي لديهم.

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠١٢): تربيوات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (الويب ٠.٢). طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- أحمد النجدي، وآخرون (٢٠٠٧ب): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد جوهر محمد، وآخرون (٢٠٠٣): "أثر استخدام نمطين من حل المشكلة في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد لدى طلبة قسم الفيزياء"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- أحمد زارع أحمد (٢٠١٥): "فاعلية برنامج مقترح قائم على مهارات النظرية التواصلية لتنمية الكفاءة المهنية والمهارات الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين شعبة التعليم الأساسي"، مجلة كلية التربية بأسبوط، مصر، مجلد (٣١)، العدد (٤)، ص ص (٥٠٧ - ٥٦٧).
- أحمد عبدالله الدريويش، رجاء علي عبد العليم (٢٠١٧): المستحدثات التكنولوجية والتجديد التربوي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- أمل إبراهيم إبراهيم، آية طلعت إسماعيل (٢٠١٥): "أثر تصميم بيئة للتعليم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٠.٢ وفقا لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات إدارة البيئة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطته التربويين العرب، العدد (٥٦) الجزء (٢) ديسمبر، ص ص (٨١ - ١٤٨).
- إيمان عبد الفتاح كامل (٢٠١٧): "فاعلية برنامج في بعض القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) قائم على الجدل العلمي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أخلاقيات العلم واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم قبل الخدمة"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- تحسين عمران موسى (٢٠١٦): "تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستحدثات الفيزيائية"، مجلة دراسات الكوفة، العراق، العدد (٤٠)، ص ص (٣٠٥ - ٣٣٢).
- جمال عبد ربه الزعائن (٢٠٠٢): "التغيرات العلمية والتكنولوجية المتوقعة في مطلع القرن الحادي والعشرين في المجتمع الفلسطيني ودور التربية العلمية في مواجهتها"، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد (١٠)، العدد (٢).
- جمال عبد ربه الزعائن، محمد موسى شبات (٢٠٠٢): "تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين للقرن الحادي والعشرين"، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (١٠)، العدد (١)، ص ص (٣٣ - ٦٨).
- حسام الدين محمد مازن (٢٠١٥): "تصميم وتفعيل بيئات التعلم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرافة العلمية والتشويق والحس العلمي"، المؤتمر العلمي السابع عشر-

- التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، دار الضيافة- عين شمس القاهرة، (١١-١٠) أغسطس، ص ص (٢٣-٥٩).
- حسن علي أحمد (٢٠١٧): "أثر تدريس الفيزياء باستخدام الويكي والخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الفيزيائية في لواء المزرا الجنوبي"، مجلة العلوم التربوية، مصر، المجلد (٢٥)، العدد (٣)، ص ص (٥٤-٥٣٣).
- حسين بشير محمود (٢٠١٥): "بعض التوجهات المعاصرة في تعليم وتعلم العلوم في القرن الحادي والعشرين"، المؤتمر العلمي السابع عشر- التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، دار الضيافة- عين شمس القاهرة، (١١-١٠) أغسطس، ص ص (١٩-٢٢).
- حنان فوزي طه (٢٠١٣): "برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك"، مجلة كلية التربية بنينا، مصر، العدد (٩٣)، الجزء (١)، ص ص (٦٠-٨٠).
- رايوة محمد ظاهر (٢٠١٦): "استخدام الويب كويست القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية الأساسية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، العدد (٤)، المجلد (٦٤)، ص ص (٣٧٨-٤٣٤).
- سامية محمد علي (٢٠١٧): "استخدام رحلات الويب الاستكشافية لتنمية انخراط متعلمي المرحلة الإعدادية في استيعاب مفاهيم التكاثر"، المؤتمر الدولي الثالث- مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي، كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب الأكاديمية المهنية للمعلمين، القاهرة- مصر، (٢٣-٢٤) أبريل، ص ص (٧٢٧-٧٦٣).
- سلام سيد أحمد (٢٠٠٧): "التربية العلمية ومعايير الجودة"، المؤتمر العلمي التاسع عشر- تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جمعية المناهج وطرق التدريس، القاهرة- مصر، يوليو، ص ص (٤٤-٦٦).
- صالح محمد أبو جادو، محمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير- النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة.
- صالح محمد صالح (٢٠١٤): "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٤٥)، الجزء (٢) يناير، ص ص (١٢٩-١٧٨).
- طه يونس إبراهيم (٢٠١٦): "أثر استراتيجية قائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة المجمعة"، المجلة التربوية، مصر، العدد (٤٤)، ص ص (٥٩٧-٦٣٦).
- عادل خلف المطيري (٢٠٠٩): "أثر استخدام أدوات الاتصال اللاتزامني في التعلم المدمج في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لمقرر الإشراف التربوي في كلية التربية بجامعة الكويت"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩): تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عدنان يوسف العتوم، وآخرون (٢٠٠٥): علم النفس التربوي، عمان: دار المسيرة.
- عدنان يوسف العتوم، وآخرون (٢٠٠٦): تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عمان: دار المسيرة.

- عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٥): اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم والتربية العلمية، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- علي عبد الرحمن جمعة، بارام أحمد (٢٠١٢): "فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم بجامعة السليمانية"، مجلة الفتح، العدد (٤٩)، ص ص (٦٢-٩٧).
- عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠١٣): "فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم و تنمية مهارات التفكير الأساسية و المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٤٣)، جزء (١)، ص ص (١١-٦٧).
- عماد محمد عبد العزيز (٢٠١٤): "أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى"، مجلة التربية بجامعة الأزهر، مصر، العدد (١٦٠)، ص ص (١٢٦-١٧٧).
- فتحية صبحي اللولو (٢٠٠٤): "تقويم مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستجدات العلمية المعاصرة"، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، فلسطين، الجزء (١)، ص ص (٥٧-٧٩).
- فوزي الشربيني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦): تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- لمياء عثمان برناوي (٢٠١٨): "أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز"، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٩٨)، ص ص (٢٢٩-٢٦٣).
- ماهر إسماعيل صبري، وآخرون (٢٠١٦): "فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الشعب العلمية مختلفي التخصص بكلية التربية جامعة بنها"، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، العدد (٣) يوليو، ص ص (١٢٣-١٥٠).
- مجدي رجب اسماعيل (٢٠٠٠): "تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية العلمية وتدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين"، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجمعية، فايد، الإسماعيلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، أغسطس، ص ص (٥٢٥-٥٦٣).
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧): اتجاهات حديثة في تعليم التفكير، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد أحمد العباسي (٢٠١٣): "تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على النظرية التواصلية وأثرها على تنمية المعارف التكنولوجية لدى طلاب كلية التربية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر، مجلد (٢٣)، العدد (٤)، ص ص (٦٩٩-٧٦٥).
- محمد أحمد عبد اللطيف، علي أحمد سيد (٢٠١٠): مهارات التفكير، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
- محمد عطية خميس (٢٠١٢): "النظرية الترابطية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر، المجلد (٢٢)، العدد (٤)، ص ص (١-٤).
- مريم محمد الشمري (٢٠١١): "فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على مهارات معلمات العلوم في التعامل مع المستجدات التكنولوجية وتفكيرهن الناقد"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

- منال السيد يوسف (٢٠١): "منهج مقترح في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والاتجاهات الحديثة في تعليمها"، رسالة دكتوراة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- منى سعد الغامدي (٢٠١٦): "فاعلية اس، تراتيحية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن"، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، مجلد (٥)، العدد (٩)، ص ص (٤٥٥-٤٧٤).
- مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس (٢٠١٤): "أثر نمطي استراتيجيات الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء النظرية البنائية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٥٢)، ص ص (١٦١-٢٣٠).
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٩): "فاعلية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، ص ص (٣٦-١).
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢): تعليم الفيزياء والكيمياء- أسس نظرية ونماذج تطبيقية، القاهرة: رابطة التربويين العرب- سلسلة الكتاب التربوي العربي.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٧): "فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلاب كلية التربية على تصميم وانتاج الرسوم المتحركة الكمبيوترية لبعض المفاهيم الفيزيائية"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية- جامعة حلوان، مصر، المجلد (١٣)، العدد (٢)، ص ص (١١-٥٢).
- نشوى رفعت محمد (٢٠١٧): "بيئة تعلم إلكترونية في ضوء النظرية التواصلية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية"، مجلة تكنولوجيا التربية، مصر، العدد (٣١)، ص ص (٤١٧-٤٦٦).
- نوره حمد العطية (٢٠١٨): "أثر استخدام استراتيجيات الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة"، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٩٧)، ص ص (١٧-٥٦).
- هالة إسماعيل محمد (٢٠١٥): "تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء قبل الخدمة في ضوء معايير العلم كاستقصاء والعلم من المنظور الشخصي والمجتمعي"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- هبة فؤاد سيد (٢٠١٨): "برنامج تدريبي قائم على استقلالية التعلم لتنمية مهارات التفكير الناقد ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المعلمين بشعبة علوم بكلية التربية وأثره على أدائهم التدريسي"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ص ص (١٨١-٢٣٤).
- وضحي حباب العتيبي (٢٠١٣): "القيم العلمية للمواطنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية"، مجلة التربية بجامعة الأزهر، مصر، مجلد (١)، العدد (١٥٣)، ص ص (١٢٧-١٧٧).
- وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥): "أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الانتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٦٢) الجزء (١) يونيو، ص ص (١٢٩-١٦٢).
- وليم عبید، عزو عفانة (٢٠٠٣): التفكير والمنهاج المدرسي، الإمارات: دار الفلاح.
- ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل (٢٠٠٨): "أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adorno, D. P. & Others. (2018). The amazing graphene: an educational bridge connecting different physics concepts. *European Journal of Physics*, 39(1). doi:10.1088/1361-6404/aa91a3
- Alias, N. & Others. (2013). Design and Development of Webquest for Physics Module by Employing Isman Instructional Design Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 273-280. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.335>
- Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. (2012). The effects of using WebQuests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4)
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). An Investigation of the Relationship between Prospective Classroom Teachers' Critical Thinking Standards and Their Attitudes Towards Democracy. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 458-471. doi:10.14812/cufej.296276
- Backhus, D. A., & Thompson, K. W. (2006). Addressing the nature of science in preservice science teacher preparation programs: Science educator perceptions. *Journal of Science Teacher Education*, 17(1), 65-81.
- Baelo, S. (2010). Blended Learning and the European Higher Education Area: The Use of WebQuests. *Porta Linguarum*(13), 43-53.
- Cargas, S. & Others. (2017). An approach to teaching critical thinking across disciplines using performance tasks with a common rubric. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 24-37. doi:10.1016/j.tsc.2017.05.005
- Chatti, M. A. & Others. (2010). Connectivism: the network metaphor of learning. *International Journal of Learning Technology*, 5(1), 80-99. doi:10.1504/ijlt.2010.031617
- Comey, W. L. (2009). *Blended learning and the classroom environment: A comparative analysis of students' perception of the classroom environment across community college courses taught in traditional face-to-face, online and blended methods*. The George Washington University.

- Couros, A. (2010). Developing personal learning networks for open and social learning. *Emerging technologies in distance education, 2010*, 109-127.
- Darrow, S. (2009). Connectivism learning theory: Instructional tools for college courses. *Unpublished thesis submitted to Western Connecticut University, Danbury*.
- Eva, V., & Gordaliza, R. (2012): "Using WebQuests in initial teacher training", The 8th International Scientific Conference eLearning and software for Education, Bucharest, April 26-27, pp(371-376)
- Fung, D. (2017). The pedagogical impacts on students' development of critical thinking dispositions: Experience from Hong Kong secondary schools. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 128-139. doi:10.1016/j.tsc.2017.10.005
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069. doi:10.3109/0142159x.2016.1173661
- Halat, E. (2008). A good teaching technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 109-112.
- Kurt, S. (2010). WebQuests and Web 2.0 Screen Design. *Journal of Technology in Human Services*, 28(3), 178-187. doi:10.1080/15228835.2010.508366
- Lara, S., & Repáraz, C. (2007). Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest.
- Maddux, C. D., & Cummings, R. (2007). *WebQuests: Are they developmentally appropriate?* Paper presented at the The Educational Forum.
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning| El constructivismo y el conectivismo en tecnología educativa: El aprendizaje activo, situado, auténtico, experiencial y anclado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).
- Moultrie, J. & Others. (2007). Innovation spaces: Towards a framework for understanding the role of the physical environment in innovation. *Creativity and innovation management*, 16(1), 53-65.
- Petrucco, C., & Ferranti, C. (2017). DEVELOPING CRITICAL THINKING IN ONLINE SEARCH. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(3), 35-45. doi:10.20368/1971-8829/1390

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.





البحث الثالث

أثر الكتاب الصوتي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية

إعداد:

د/ غادة عبد الحميد عبد العزيز

مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة بنها

مروى عبد الرازق عبد العزيز بحيري

باحث ماجستير مترجم
كلية التربية جامعة بنها

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري

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

د/ نسرين أحمد على السويدي

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة
الإنجليزية كلية التربية جامعة بنها



أثر الكتاب الصوتي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية

أ.د/ ماهر إسماعيل صبري
د/ غادة محمد الحميد محمد العزيز
أ/ مروة محمد الرازي محمد العزيز

المستخلص:

هدف البحث إلى قياس "أثر الكتاب الصوتي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية"، ومن أجل ذلك تم إعداد قائمة بمهارات التحدث في اللغة الإنجليزية وتم دراستها من خلال الكتاب الصوتي الرقمي، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي وتم تطبيق التجربة على عينة قوامها (١٤) طالبا وطالبة من الطلاب المكفوفين للاشتراك في البحث بالصف الأول الثانوي بمدارس النور للمكفوفين في كل من مدينة بنها بمحافظة القليوبية- والزقازيق بالشرقية)، وتم تقسيم عينة البحث (العينة المقصودة) إلى مجموعتين (ضابطة - تجريبية)، كل مجموعة مكونة من (٧) طالبا وطالبة، وتم تطبيق أدوات البحث قبلها وبعديا وهي اختبار في مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية، والقائمة المعيارية لتصحيح الاختبار "Rubric". ولقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية بالكتاب المدرسي والمجموعة التجريبية التي تستخدم الكتاب الصوتي الرقمي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الكتاب الصوتي الرقمي- مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية- مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية- الصوت الرقمي.

The Effect of Using Digital Audio Book in Developing EFL Oral Communication Skills among Blind Students at Secondary Stage

Prof. Dr. Maher Ismail Sabry . Dr. Ghada Abd El- Hamid Abd El- Aziz
Dr. Nesrieen Ahmed Ali El- Sweedy& Marwa Abd El- Razik Abd El- Aziz

Abstract:

This research briefly describes the current research, about "The Effect of Using Digital Audio Book in Developing EFL Oral Communication Skills among Blind Students at Secondary Stage". For this, the researcher was designing EFL speaking skills list which taught by the digital audio book. The researcher used the descriptive method for describing, analyzing the researchers and the studies relating to the digital audio book and The Experimental Method for knowing The effect of digital audio book by using sound

effects in developing EFL oral communication skills among blind students at secondary first grade. The research sample included (14) blind students at the secondary first grade from El- Nour Blind Schools in (Benha city, Qualubeya governorate) and (Zagazig in El – Sharkya). The sample divided into two (control and experimental) groups, every one contained (7) from the blind students at secondary first grade. The research tools represented in the following, A test for measuring speaking skills (pre- posttest) and A rubric to measure speaking skills test. The research has led to the following results There is statistically significant difference at the mean level (0.01) among the average scores of the blind students of the control group who are using the traditional method "the school book" and the experimental group who are using the digital audio book in the posttest of speaking skills for the benefit of the experimental group.

Key words: The digital audio book, EFL Oral communication Skills, EFL Speaking Skills, Digital Sound.

• المقدمة:

تعد البيئة الرقمية إحدى مصادر التعلم الإلكتروني التي تقوم بإمداد المتعلم بمدخل للمعلومات والمحتوى المطلوب، ويقدم الكتاب الصوتي الرقمي بيئة تفاعلية جديدة للتعلم تتكون من النصوص المكتوبة، الصوت، والموسيقى، والمؤثرات الصوتية، مما يعمل على تشويق الطالب المكفوف وجذب انتباهه نحو المحتوى الدراسي الذي يدرسه من خلال الكتاب الإلكتروني. ولقد أتاحت التكنولوجيا إلى توافر الكتب الصوتية الرقمية والتي يمكن الاستماع إليها من مختلف الأماكن وتتيح للطلاب وخاصة المكفوفين الدراسة والتعلم أسرع واسترجاع المعلومات عبر زر التشغيل وإرجاع الموضوع إلى الأمام أو إلى الخلف، وأنه يمكن استبدال عملية التسجيل على شرائط كاسيت بمسجلات الصوت ومنها على سبيل المثال، CD Compact Disc، DAT "Digital Audio Tape"، MD "Mini Disc" أو التسجيل مباشرة على محرر أقراص الكمبيوتر، بالإضافة إلى أن الكتب الصوتية الرقمية يمكن تسجيلها على ملفات MP3 لتمكين الطلاب من الدراسة عبر الإنترنت. (Ozgun, A., Z., 2007, p. 1)

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية الكتب الصوتية الرقمية في تعلم اللغة الإنجليزية ومنها: دراسة كل من (Clark, 2001) و (Chang, A., C., 2011) أن استخدام الكتب الصوتية كبداية مساعدة وجيدة في تعلم اللغة الإنجليزية بطلاقة وزيادة من التعلم وزيادة الألفاظ والمفردات اللغوية، ولقد أظهرت النتائج مدى تأثير الكتب الصوتية في زيادة مستويات الطلاب في القراءة، وتنمية مهارة الاستماع.

وأكدت دراسة (Esteves, K., J., and Western, M., U., 2008) على استخدام الكتب الصوتية الرقمية كمدخل موجه ومؤثر للطلاب للتغلب على صعوبات تعلم القراءة، وتوصلت النتائج أن الكتب الصوتية الرقمية لها تأثير في تنمية معدل طلاقة القراءة، وزيادة معدل أداء الطلاب. وهدفت دراسة كلا من (Kirsten, H., 2012), (Matthew, R., 2008), (Stone, H., 2008) إلى التركيز على استخدام الكتب الصوتية والرقمية في حكاية القصص وتعلم قراءة دلالات الألفاظ والتي تقوى وتعزز مهارات القراءة والكتابة. ولقد أظهرت النتائج عن مدى أهمية وفائدة استخدام الكتب الصوتية والرقمية في حكاية القصص، ودمجها داخل حجرة الدراسة لتعزيز وتعلم القراءة. كما أن للكتب الصوتية دورا كبيرا في زيادة دافعية الطلاب وتحسين مهارات القراءة لديهم. وأكد (Tavil, Z., M., 2010, p.765) أن مهارات التعبير الشفوي تحتوى على عناصر متعددة والتي تتضمن أشكال المعرفة اللغوية (The Linguistic knowledge Aspects)، الاتصال، القدرة التفاعلية وأشكال السلوك اللغوية وأساليب الحديث وفق الملامح اللغوية التي يمكن ممارستها من خلال الترنيم (التنغيم)، الإيقاع، خفض الحديث، ارتباط الكلمات ببعضها، الحروف الساكنة، الحروف الصوتية، والكلمة التي يضغط على حروفها.

• مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في وجود قصور في تعلم اللغة الإنجليزية وخاصة في مهارات التعبير الشفوي لطلاب الصف الأول الثانوي بمدارس النور للمكفوفين بكل من (مدينة بنها محافظة القليوبية ومدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية) من حيث النطق غير الصحيح لمعظم الكلمات، وعدم الإلمام بالقواعد النحوية، والطلاقة والمرونة، مما يمثل عائقا كبيرا أمام الكثير من الطلاب المكفوفين مما جعلهم يبتعدون عن محتوى اللغة الإنجليزية وتدنى مستواهم التحصيلي في الجانب المعرفي والأداء المهاري، مما دعا الباحثة للاتجاه في تصميم كتاب صوتي رقمي يخاطب حاسة السمع لدى الطالب المكفوف يعتمد على الصوت والتعليق الصوتي يساعد على تنمية تلك المهارات.

• أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- ١ تحديد مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية المراد تنميتها لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي.
- ٢ تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية من خلال تصميم كتاب صوتي رقمي.

• أسئلة البحث:

مما سبق حددت الباحثة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:
"ما أثر الكتاب الصوتي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:
◀ ما أهم مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية الواجب تنميتها لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى؟
◀ ما أثر الكتاب الصوتي الرقمي (Digital Audio Book) في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى؟

• فروض البحث:

من خلال إطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات وفى حدود مشكلة البحث وضعت الفروض التالية:
"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة التى تستخدم الطريقة التقليدية بالكتاب المدرسى والمجموعة التجريبية التى تستخدم الكتاب الصوتي الرقمي فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

• عينة البحث:

◀ تكونت عينة البحث للتجربة الأساسية من (١٤) طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى تتراوح أعمارهم من (١٥-١٧) عاماً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وتم التدريس لها بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية تم التدريس لها باستخدام الكتاب الصوتي الرقمي (Digital Audio Book).
◀ وقد تم اختيار العينة من مدرستين من مدارس النور للمكفوفين بمدينة (بنها - محافظة القليوبية - الزقازيق محافظة الشرقية) وتم اختيارهما من محافظات متقاربة ومتجاورة لهما نفس الظروف والخصائص النفسية والاجتماعية، حتى لا يكون هناك متغير دخیل يؤثر على نتائج البحث.

• حدود البحث:

اقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:
◀ الحدود الموضوعية: أثر الكتاب الصوتي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى.

- ◀ الحدود المهارية الخاصة بمهارات التعبير الشفوي: وقد اقتصرت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التحدث فقط وذلك نظرا لطبيعة وخصائص الطلاب المكفوفين في تركيزهم على حاسة الاستماع فهي الحاسة الأساسية التي يعتمدون عليها في التركيز واستقبال مهامهم العلمية والتعليمية، وبالتالي فقد اقتصرت الباحثة على تنمية مهارات التحدث فقط، حيث أنها تعتبر جزءا من مهارات التعبير الشفوي.
- ◀ الحدود المكانية: معمل الوسائل التعليمية بمدارس النور للمكفوفين بمدينة (بنها - محافظة القليوبية، والزقازيق - محافظة الشرقية)
- ◀ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ٢٠١٧ - ٢٠١٨م.

• أدوات البحث:

- تمثلت أدوات البحث الحالي فيما يلي:
- ◀ اختبار لقياس مهارات التحدث (القبلي والبعدي). (إعداد الباحثة)
- ◀ قائمة معيارية لتصحيح الاختبار (Rubric). (إعداد الباحثة)

• منهج البحث:

- يعتمد البحث على المنهجين التاليين:
- ◀ المنهج الوصفي: تم استخدام هذا المنهج في البحث لوصف وتحليل البحوث والدراسات الخاصة بالكتاب الصوتي الرقمي Digital Audio Book.
- ◀ المنهج التجريبي: وذلك لمعرفة أثر الكتاب الصوتي الرقمي (Digital Audio Book) في تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية.

• متغيرات البحث:

- ◀ المتغير المستقل: ويتضمن الكتاب الصوتي الرقمي (Digital Audio Book)
- ◀ المتغير التابع: تنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية.

• الإطار النظري للبحث:

• الكتاب الصوتي الرقمي Digital Audio Book:

عرف (Montgomery, J.R., 2009) الكتاب الصوتي الرقمي هو كتاب في شكل رقمي يعتمد على نقل المعارف والمعلومات ومدعم بالصوت والمؤثرات الصوتية ويمكن تحميله على أسطوانات مدمجة، لكي يستخدم تكنولوجيا مساعدة، وهذا النمط من الكتب يتم تصميمه وإتاحته للأطفال، ودارسوا اللغات، وذوي الفئات الخاصة من المكفوفين كي يتمكنوا من الاستماع والتحدث.

أما (Ozgur, A., Z., 2007, p., 662) فعرف الكتاب الصوتى الرقمى بأنه وسيلة تعليمية رقمية مصممة بالألفاظ البسيطة ومزودة بالموسيقى والمؤثرات الصوتية طوال مدة عرض المحتوى التعليمى لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة منه.

وتعرف مجلة (PC Magazine, 2007, p.121) أن الكتاب الصوتى الرقمى يعتبر شكل أو صورة بديلة من الكتاب الورقى، لكنه يتميز بالتفاعل بين محتوياته، وعمليات البحث والتحكم في المادة والمعلومات والنصوص المعروضة حيث تتم بشكل أسهل وأسرع من الكتاب الورقى التقليدي، ويمكن التعامل معه من خلال أجهزة الكمبيوتر الشخصية والمحمولة المتصلة بالإنترنت، أو من خلال أجهزة خاصة بتخزين وقراءة الكتب الإلكترونية.

ويعرفه (Chang, A., C., 2011) بأنه كتاب متوفر فى شكل رقمى يعتمد على التقنيات الصوتية التفاعلية فى نقل المعلومات والمعارف باعتبارها مصادر تعليمية تمكن الطلاب المكفوفين من استخدامها فى كل موقف، وفى أى وقت، دون التقيد بأى مكان أو مساعدة الآخرين، ويمكن حفظه على مسجلات صوتية وأسطوانات مدمجة .

وتعرفه الباحثة إجرائياً "بأنه مصدر تعلم إلكترونى في وعاء رقمى يجمع بين النصوص المسموعة والمؤثرات الصوتية، ويراعى الفروق الفردية بين الطلاب المكفوفين تبعاً لاحتياجاتهم وميولهم وقدراتهم، كما أنه يحتوي على المكونات الأساسية للكتاب من غلاف وصفحة عنوان وفهرس وتعريف بالمؤلف والناشر، يمكن للطلاب المكفوف من الوصول إلى المعلومات المتاحة فيه على أقراص مدمجة.

وتذكر دراسة (Chang, A., C., 2011) أن للكتاب الصوتى الرقمى أهمية كبيرة فى تنمية مهارة الاستماع باللغة الإنجليزية، لأنها تتيح للطلاب المكفوف أن يعالج ما يستمع إليه بسرعة لكى تتم عملية تعلم اللغة الإنجليزية، ففى البداية يقوم الطالب بالاستماع إلى مجموعة من الأنشطة المعرفية، وعندما يرتفع مستوى المستمع وتزداد ثقته فى استخدام المدخلات اللغوية فيبدأ يعتمد على الخلفية المعرفية أو المعرفة النصية التى ما تعرف باسم المعالجة من أسفل إلى أعلى "Bottom – up Processing" ولتنمية مهارات التحدث فهناك العديد من الأساليب المؤثرة منها تكرار الاستماع إلى حوارات متعددة، التحدث بصوت عال، إجراء حوار مع زملاءك، وهذه الطرق من الممكن أن تستخدم فى تطوير طلاقة الاستماع والتحدث. كما أكدت دراسة (Boyle, A., 2003, p., 34) أن الإتاحة الرقمية للكتب المدرسية على هيئة كتب إلكترونية تعتمد على التقنيات الصوتية قد ساعدت الطلاب ضعاف البصر والمكفوفين على الفهم والاستيعاب مقارنة بالكتب الإلكترونية

العادية. أما دراسة (Drucker, M., 2003, p., 25) فقد أوضحت مدى فائدة الكتاب الصوتي الرقمي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وإتاحة الفرصة للطلاب للاستماع إلى الأصوات باللغة الإنجليزية وتعلم الأدبيات ومنها على سبيل المثال قلب الصفحة، الإتياع من اليسار إلى اليمين، وربط المعنى ما بين الكلمات وتوضيحها، وللكتاب الصوتي الرقمي دلالة مؤثرة في تعلم أشكال الصياغة الأدبية ومنح الفرصة للطلاب من الاستماع بتلقائية إلى الأصوات واحتواء المعنى وإعطائهم الفرصة إلى الاستماع للكلمات المنطوقة.

• مهارات التعبير الشفوي:

يعرف (Attwel, G & Hughes, J., 2004, p.,2) مهارات التعبير الشفوي بأنها "مهارة لغوية يعبر المتكلم من خلالها عما في نفسه من مشاعر وأحاسيس، وما يدور بعقله من رأى وفكر، وما يريد أن يزود به غيره من أخبار أو تعليمات ونحو ذلك، بحيث يتسم أداؤه بالصحة والدقة في التعبير، وقوة التأثير". مما يعنى أن التعبير الشفوي مهارة لغوية تستخدم في مواقف الاتصال المختلفة، وأن عناصرها الأساسية هي الفكرة المقصود التعبير عنها، والوعاء اللغوي الذي تصاغ فيه معانيها، والأداء الجيد المتمثل في النطق الصحيح للأصوات، والقدرة على تنعيمها بما يعبر عن المعانى، ومن ثم التأثير في المستمع. وعرف (Shumin, K., 2002, p. 8) مهارات التعبير الشفوي بأنها استخدام اللغة الملائمة في التفاعل الاجتماعي، وأن التنوع في التفاعل فهو لا يحتوى فقط على مفردات التعبير، ولكن أيضا العناصر اللغوية للحديث ومنها على سبيل المثال درجة الصوت، والنبرة والتنغيم. ولقد عرف كل من (Reynard,R., 2001, p., 36; Widiati, U., and Cahyono,B., Y., 2006,p., 272), (Zuheer,K., M., 2008, p., 20) هي القدرة على استخدام اللغة بدقة وتبادل المعلومات الشفوية بين اثنان أو أكثر شفويا عبر فهم الآليات اللغوية لاحتواء المعنى بنجاح، وهى تحتوى على المعارف اللغوية والقواعد النحوية، وبناء الجملة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مهارة لغوية تمكن الطالب المكثف من تبادل المعلومات الشفوية والآراء إلى الآخرين عن طريق انتقاء كلماته وأفكاره حيث يعرضها بصورة منطقية ومعقولة، وإبرازها في صورة لغوية دقيقة.

• مكونات مهارات التعبير الشفوي فى اللغة الإنجليزية:

تتمثل مكونات مهارات التعبير الشفوي على أربعة مكونات رئيسية على النحو التالى:

◀ القواعد النحوية Grammatical: وتشير إلى درجة استخدام الطلاب المكثوفين للغة في إتقان الألفاظ وقواعد النطق والهجاء وتكوين الكلمة وبناء الجملة، فمن أجل التحدث فإن الطلاب المكثوفين يحتاجون إلى اكتساب مهارات التعبير الشفوي وهذا يساعد في استخدام وفهم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ثانية والأساليب اللغوية بدقة.

◀ الحديث Discourse: ويتضمن القدرة على استخدام وسائل التماسك Cohesion، والترابط المنطقي Coherence، فالوسائل المتماسكة Cohesion تتضمن النطق والقواعد النحوية ومنها على سبيل المثال تصنيف الأفعال Conjunctions، الحال Adverbs، والعبارات الانتقالية Transitional Phrases وذلك لتحقيق وحدة العبارات والأفكار. أما الترابط المنطقي فهو يحقق التعبير ما بين الأفكار المختلفة في النص، وبالتالي فكل هذا يمكن المتحدث من التعبير بفاعلية.

◀ اللغويات الاجتماعية Sociolinguistic: وهي تحتوى على قواعد التعبير المستخدمة بصورة ملائمة في مختلف السياقات اللغوية الاجتماعية الذى يتضمن الوظائف الاتصالية الخاصة، وبالإطلاع على الجانب اللغوى الاجتماعى فهو يساعد الطالب المكثوف المتحدث على معرفة الطريق الصحيح للتواصل والتعليق وإلقاء السؤال، وطرح الطلب، والدعوة وكيفية الاستجابة لفظيا أو غير لفظيا طبقا لأغراض التحدث.

◀ الاستراتيجية Strategy: وهي تحتوى على استخدام الاستراتيجيات التعويضية Compensatory Strategies اللفظية واللالفظية والتي تساعد الطلاب المكثوفين على استخدام التعبير الشفوي، فهي الطريق الذى يسمح للطلاب بمعالجة اللغة لتحقيق الأهداف التواصلية وقدرتهم على بدء التحدث واستمرارية الحوار والمحادثة، وهي ضرورية للمتحدثين لأنها تحدث التوازن المطلوب لسد العجز للطلاب المتعلمين فى القواعد النحوية، واللغويات والحديث والقواعد اللغوية الاجتماعية. (Brown, H.D., 2001, p. 68), (Hiep, P.H., 2005, p., 3); (Amin, E.A., 2007, p. 19), (Jing, L., 2009, p.p 189-190) and (Sanad, H.A. 2009, p.p. 6-4)

• أهمية مهارات التعبير الشفوى فى اللغة الإنجليزية:

تتمثل أهمية مهارات التعبير الشفوى فى اللغة الإنجليزية بأنشطتها اللغوية المتعددة منها إعادة السرد، الحوار، لعب الأدوار، مواقف الاعتذار، التعبير عن القبول والرفض، وغير ذلك من المواقف، والأنشطة التى تتطلبها حياتنا اليومية لى تساعد فى تنمية القدرات العقلية واللغوية للطلاب المكثوفين: وهناك نقاط أخرى لأخرى مهارات التعبير الشفوى منها:

◀ يستمد التعبير الشفوى أهميته من كونه كلام يسبق الكتابة فى الوجود.

- ◀ التعبير الشفوى مهم، لأننا نتكلم أكثر مما نقرأ أو نكتب، فإذا كان الإنسان يستمع فى اليوم ما يساوى كتابا، فإنه يتكلم فى الأسبوع ما يساوى كتابا.
- ◀ هو وسيلة للكشف عن قصور الجوانب الفكرية أو اللغوية أو الصوتية لديه، وإتاحة الفرصة لمعالجتها.
- ◀ التعبير الشفوى وسيلة الفرد للتعبير عن مشاعره، وآرائه، وأفكاره، ومن ثم فهو الشكل الرئيس للجانب الاجتماعى الاتصالى.
- ◀ ممارسة التعبير الشفوى تعتمد على التفاعل بين طرفين أو أكثر، لإبراز ذاتية المتحدث والتعبير عن الرغبات والميول والمشاعر.
- ◀ التعبير الشفوى تحريك للذهن، وترجمة لأفكاره ومكوناته، وتدريب على ممارسة اللغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنطق بها.
- ◀ التعبير الشفوى يعود الطالب المكفوف على المواجهة، والتكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه، والتفاعل مع الآخرين، وغرس الجرأة وبث الثقة فى نفسه.
- ◀ التعبير الشفوى يتيح فرص التدريب على المناقشة، وإبداء الرأى، وإقناع الآخرين، كما أنه وسيلة للكشف عن عيوب التعبير أو التفكير، مما يتيح الفرصة لمعالجتها. (Philip,B., 1995, p. 185)

وترى الباحثة أن أهمية تعليم مهارات التعبير الشفوى باللغة الإنجليزية تتطلب تدريب الطلاب المكفوفين فى المواقف المختلفة، وتعويدهم مراعاة طبيعة موضوع الحديث وتحديد فكرته العامة، وما يتصل به من أفكار، ومناسبتها للموقف، وترتيبها منطقيا، وتدعيمها بالحجج والبراهين والشواهد التى تقنع المستمع، وقدرتهم على انتقاء الألفاظ المناسبة لطبيعة المستمع، وتركيبها بطريقة صحيحة لتكوين الجمل والعبارات. وهذا يساعدهم على نقل أفكارهم ومشاعرهم، والنطق بها مراعين صحة مخارج الأصوات، مع مراعاة آداب الحديث، وتعويدهم الثقة بالنفس حتى يؤثروا فى المستمعين.

• أساليب تنمية مهارات التعبير الشفوى فى اللغة الإنجليزية:

إن تطوير مهارات التعبير الشفوى من الأساليب الهامة لتدريس اللغة الإنجليزية وذلك لأنها تمكن الطلاب المكفوفين من التعبير بنجاح عن مواقفهم الحياتية، فهى مرتبطة بالتعبير والتفاعل والمناقشة والحوار الفعال، وأن الطلاب المكفوفين فى حاجة إلى تطوير تواصلهم الشفوى والقدرة على استخدام اللغة الملائمة التى تحتاج إلى المعرفة والتى تعتمد على الطالب المتحدث، وأن النطق هو إنتاج وتحقيق أهداف التعبير للمتحدث ومعرفة احتياجاته المناسبة للتواصل بفاعلية. (Widiati, U., and Cahyono,B., Y., 2006, p., 268& Hiep,P.,H., 2005, p., 3)

- وهناك بعض الأساليب لتنمية مهارات التعبير الشفوي ومن بينها:
- ◀ لعب الأدوار: حيث يتم تمثيل المواقف الاجتماعية المختلفة باستخدام أسلوب تمثيل الأدوار كأن يلعب المتعلم دور طبيب أو مهندس أو مزارع أو مدرس أو غيره، ثم نجرى معه مقابلة ونسأله عن عمله ودوره في الحياة أو أن يقدم نفسه لنا.
 - ◀ الترجمة أو التفسير: وفيها نقدم للطلاب المكفوف المجالات المختارة بحيث تكون عادية وقصيرة، وغالباً ما تكون في الصحف والمجلات، وهذا التمرين يساعد على الطلاقة والإتقان، وهذا الأسلوب يتسم بالقبول من جانب الطلاب المكفوفين ومشاركتهم في التحدث حول بعض المثيرات الموجودة في حجرة الدراسة، مع استخدام الحواس المختلفة.
 - ◀ استخدام القصص القصيرة: تستخدم القصص القصيرة لتنمية مهارات التحدث؛ حيث يستمع إليها الطلاب المكفوف، ثم يعيد روايتها بأسلوبه، ومن خلال ذلك يتم تدريسه على التحدث، حيث يستخدم الكلمات والجمل والتراكيب التي اكتسبها من خلال استماعه، أو من خبراته اللغوية السابقة، أو تواصله مع زملائه.
 - ◀ التعبير عن المواقف الحياتية: حيث يقوم الطلاب المكفوف بالتعبير عما يمر به من أحداث وعن حاجاته، وعلى المعلم تشجيعه والعمل على زيادة دافعيته لذلك، وتهيئة الجو النفسي المناسب لممارسة اللغة، والاستفادة بتحليل الأخطاء أثناء التواصل في المواقف التعليمية.
 - ◀ الأنشطة خارج الفصل: إن التحدث اللغة بصورة جيدة لا يمكن أن يكون نتيجة للأنشطة داخل الفصل فقط، لذا فنحن في حاجة إلى أنشطة منهجية خارج الفصل، وينبغي تشجيع الطلاب المكفوفين على أن يتحدثوا خلالها بلغة فصحة بعيدة عن التعقيد، ومن هذه الأنشطة المسرحيات، الحفلات... وغيرها فهي تساعد على التغلب على الصمت، وتحسن قدرتهم على التحدث باللغة التي يتعلمونها". (على عبد السميع قورة، ووجيه المرسى أبو لبن، ٢٠١٣، ص ص ٢٥-٢٦)

• مهارات النحدث:

يعرفها (Al-Khuli, S.Y., 2000) بأنها المعرفة اللغوية والعناصر الوظيفية الضرورية للتفاعل مع الآخرين بصورة واضحة وفي مختلف المواقف والعلاقات. أما (Brown, H. D. 2001, p., 270) فعرفها بأنها عملية بناء ومشاركة المعنى عبر استخدام الرموز اللفظية في العديد من السياقات اللغوية المتنوعة. ولقد عرف (Amin, E. A. 2007, p., 16) مهارات التحدث بأنها هي قدرة الطلاب على التفاعل شفويا وبدقة وبطلاقة وباستخدام النطق الصحيح، والقواعد النحوية الصحيحة. وعرفها (Hassan, E. M. 2009, p.,

19) أن مهارات التحدث هي أداة ضرورية للتعبير الشفوي، فمن خلال التحدث يستطيع الطلاب المكفوفين تعلم المفاهيم وتطور الألفاظ، والقدرة على التحدث والتحاور والتفاوض بطلاقة وباستخدام العبارات النحوية الصحيحة. ويعرفها (Kol, T. A., 2010) بأنها عملية بناء ومشاركة المعنى عبر استخدام الرموز اللفظية بمختلف السياقات اللغوية بمختلف السياقات اللغوية، والقدرة على التفاعل في إطار من المرونة والدقة. وقد أكد كل من (Ali, H., S., 2010, p., 25) and (Meyerhoff, S., A., 2009) بأن مهارات التحدث تحتوي على أشكال متعددة منها الدقة Accuracy وهي تحتوي على الاستخدام الصحيح للمفردات اللغوية، والقواعد النحوية، والنطق، الطلاقة أو المرونة Fluency وهي القدرة على استمرارية إبقاء التحدث بتلقائية أو الملامح التي تعطي جودة للحديث بأن يكون طبيعياً ويتضمن توقفاً مؤقتاً فعالاً وإيقاعاً أو ترنيماً أو القدرة على إنتاج لغة مكتوبة ومتحدثاً مع سهولة التعبير بفاعلية.

"وتتمثل أهمية مهارات التحدث في كونها وسيلة اتصال بين الطلاب المكفوفين والمعلم فبواسطتها يستطيع إفهامهم ما يريد، وأن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه. وهذا الاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان صحيحاً ودقيقاً إذ يتوقف على حسن التعبير وصحته وضوح الاستقبال اللغوي والاستجابة البعيدة عن الغموض أو التشويش، والتعبير الشفوي الصحيح أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدم الطالب المكفوف في كسب المعلومات الدراسية المختلفة". (ماهر شعبان عبد الباري، ٢٠١١، ص ٩٩)

ومن خلال ما سبق فترى الباحثة أن مهارات التحدث هي مهارة منتجة للأداء الشفوي تشتمل على نطق الأصوات واستخدام المفردات المتنوعة بإتباع القواعد النحوية الصحيحة لتوصيل رسالة معينة بطريقة مناسبة للموقف وبطلاقة ودون تردد من خلال التفاعل مع الآخرين.

• الصوت الرقمي:

يعرف (حسين أحمد عبد الباسط، ٢٠١١، ص ٢٣٣) الصوت الرقمي هو تحويل التسجيلات الصوتية من الإشارات التناظرية Analog إلى الإشارات الرقمية Digital والتي تتيح تجهيز، معالجة وتخزين التسجيلات الصوتية على وسائط رقمية مثل الأقراص المرنة أو الأقراص المدمجة CD- Rom أو الأقراص الصلبة Hard Disk. أما (نبيل جاد عزمي، ٢٠١١، ص ١١٦) فيعرف الصوت الرقمي Digital Audio Sound بأنه تمثيلات مخزنة بشكل رقمي للموسيقى والأصوات الفعلية حيث يتم تخزينها على هيئة أرقام متتالية ومنفصلة تسمى عينات صوتية Audio Samples ولا تعتمد على خصائص الأجهزة المستخدمة فهي واحدة عند تشغيلها بواسطة أي جهاز، وهذا على

عكس الصوت MIDI والذي تعتمد خصائصه على إمكانيات الأجهزة المستخدمة.

• عناصر الصوت الرقمي:

الصوت الرقمي لا يعنى تقديم عنصر واحد فحسب بل يقدم الصوت عدة عناصر مختلفة من الأصوات التى تتنافس بصورة متزامنة لجذب انتباه الطلاب المكفوفين ويمكن إيجازها على النحو التالى:

◀ (التعليق الصوتي) Monologue: وهذا العنصر من التعليق هو الراوى أو المونولوج مع نوعية الأفلام التسجيلية والأفلام التعليمية حيث يكون هناك معلق Narrator الذى لا نراه ولكن وظيفته إمداد المستمع بمعلومات تفسر المحتوى التعليمى الذى يرويه، وجذب انتباههم إلى التفكير فى الموضوع. (محمد السعيد نعيم، ٢٠٠٣، ص ٨٢)

◀ الكلمة المنطوقة Spoken Words: وهى التعبير بالكلام المنطوق، وتتمثل فى الوسائل المتعددة فى إضافة الحوار والتعليقات الصوتية، والشرح لمحتوى ما، وينبعث الصوت داخل الكتاب الصوتي الرقمي من السماعات الملحقه بجهاز الكمبيوتر، كما أنها هى إحدى وسائل الاتصال بين الطلاب المكفوفين، فعند التعبير بالنصوص المنطوقة فإن الكلمات لا يتم التحدث بها، أو نطقها بالطريقة نفسها، لأنها لا تركز على تردد واحد لأن الصوت يرتفع وينخفض فى الجملة الواحدة. (Mark, E. 2001, p., 213)

◀ الحوار Dialogue: يؤدى الحوار دوراً مهماً كوسيلة من وسائل التعبير الشفوى حيث يضمن مزيداً من الحيوية والإقبال على الاستماع إليه، فالحوار بطبيعته أكثر جاذبية من الحديث المباشر نظراً لاعتماده على أكثر من صوت والتلقائية التى تظهر فيه وأيضاً من خلال الأداء فيمكن أن تنطق الجملة بأسلوب استفهامى أو بأسلوب متدرج من حيث الشدة سواء بالصعود أو الهبوط أو بإيقاع ذو نغمة عالية أو منخفضة، ويأتى الحوار بنتائج ذات تأثير أعمق إذا تم توظيفه بالطريقة المناسبة التى يتطلبها الموقف حيث يمكن ببعض الجمل الحوارية توضيح بعض المعانى والمفاهيم. (يسرى إسماعيل المناديلي، ١٩٩٩، ص ص ١٤٢-١٤٥)، (Vaughan, J., R., 2006, p.p., 234- 236)

• إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة فى هذا البحث الإجراءات التالية:

◀ الإطلاع على بعض البحوث والدراسات والأدبيات التربوية ذات صلة بموضوع البحث، وذلك بهدف إعداد الإطار النظرى للبحث، وإعداد مادة المعالجة التجريبية، وتصميم أدوات البحث، وصياغة فروض البحث وتحليل نتائجه.

الدور الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التحدث فقط لتنميتها كجزء من مهارات التعبير الشفوي في اللغة الإنجليزية المراد تنميتها لدى الطلاب المكفوفين وتقنياتها من قبل المختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، والتعديل وفق آرائهم للوصول للصورة النهائية لها.

جدول (١): المهارات الرئيسية والفرعية لتنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية

Main skills	Micro skills
1- Pronunciation skills□	▪ Pronounce English consonants, consonant clusters & vowels correctly in sentence. ▪ Pronounce words in sequence correctly and word clusters in sentences. ▪ Produce rhythm e.g. (boy / toy) and intonation in word syllables and sentences to convey meaning. ▪ Use the right word stress and sentences stress. ▪ Use vocal variety in rate, pitch and intensity.
2- Accuracy skills□	▪ Use correct forms of words e.g. (appropriate tense, subject- verbs). ▪ Use suitable kind of sentences such as; (statement, questions, and exclamation) to convey meaning. ▪ Use prefixes and suffixes to express different meanings. ▪ Use appropriate and understandable words, idioms, phrasal verbs and expressions.
3- Vocabulary skills□	▪ Use clear and relevant vocabulary and expressions that are suitable for the target topic and situation. ▪ Organize the speech so that it seems coherent, organized and clear. ▪ Narrate and paraphrase situations, topics and stories. ▪ Express ideas in a logical order by using variety of words in complete and clear sentences.
4- Fluency skills□	▪ Use the language spontaneously, without hesitation, remarkable pauses, back tracking, repetition and corrections. ▪ Use gap- fillers correctly.
5- Interaction skills	▪ Ask and answer questions. ▪ Describe things. ▪ Express and justify opinions. ▪ Make suggestions. ▪ Express likes and dislikes. ▪ Agree or disagree with others. ▪ Move from one point to another using sentence and phrase connectors. ▪ Perform communicative functions effectively such as; (apologizing, refusing, and accepting). ▪ Apply strategies that enhance comprehensibility such as rephrasing, summarizing, emphasizing key words, and checking for the listener comprehension. ▪ Use appropriate gestures and body language. ▪ Summarize what the speaker has said.

٤ بناء قائمة الأهداف والمحتوى التعليمى وفقاً لقائمة مهارات التحدث باللغة الإنجليزية وعرضها على الخبراء والمحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لإجازتها، وتم إعدادها فى صورتها النهائية.

٤ إعداد سيناريو مبدئى للكتاب الصوتى الرقمى، وما تحتويه كل صفحة من نصوص مكتوبة، والتعليق الصوتى المصاحب للنص، وأماكن وضعها مع النص، وطريقة عرضها وتحديد شكل صفحات الكتاب وكيفية التنقل بين تلك الصفحات، مع مراعاة التسلسل المنطقى فى عرض المادة العلمية وترابطها، حيث تم تصميم السيناريو فى شكل فقرات وتم عرضه على الخبراء والمحكمين فى مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لإجازته، وإعدادها فى صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة المحكمين على النحو التالى:

▲ رقم الصفحة أو الإطار: يتم تحديد رقم كل صفحة من صفحات الكتاب بشكل تسلسلى.

▲ شكل الصفحة: حيث يتم تصوير كل صفحة ووضعها.

▲ شكل الشاشة: والتى يتم من خلالها اختيار لغة الكتابة، وحجم الصفحات، والهوامش ونوع الخطوط المستخدمة، وعدد الصفحات، وشكل الكتاب الذى يتكون من صفحتين متقابلتين، ونظام ترقيم الصفحات، وطريقة عرض تقليب الصفحات.

▲ الجانب المرئى: ويعرض فيه كل ما يظهر فى الإطار من نصوص وحوار وسياق درامى وأنشطة لتنمية مهارات التحدث فى الكتاب الصوتى الرقمى.

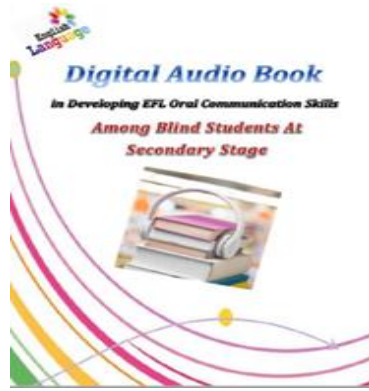
▲ الجانب المسموع: وفيه يتم الاستماع للتعليق الصوتى المصاحب للنص داخل الكتاب الصوتى الرقمى.

▲ وصف الإطار: وفيه يتم تحديد كل ما يظهر داخل الصفحة بالإضافة إلى أساليب التفاعل والروابط الفائقة.

▲ الروابط: وهى عبارة عن الوصلات من أساسيات البناء فى نظم الوسائط الفائقة، وتعتبر وسيلة للربط بين المعلومات كما تيسر الانتقال والعبور أو القفز مع حرية الحركة بين المعلومات بأسلوب غير خطى فى شكل ارتباطات، وتنسج هذه الارتباطات بين الوحدات الأساسية للمعلومات مما يسبب التدفق المستمر للنصوص والمعلومات، وتتم تجزئة البيانات داخل وحدات صغيرة أو موديولات معلوماتية لتصغير هذه المعلومات إلى أصغر وحدات ممكنة قابلة للتعديل من جانب المتعلم.

▲ واجهات تفاعل الكتاب الصوتى الرقمى والصفحة الرئيسية: حيث قامت الباحثة بإعداد تصميم الكتاب الصوتى الرقمى تتمثل فى

الواجهة الرئيسية والتي تعد بمثابة بوابة الدخول للكتاب الصوتي الرقمي، حيث تم تصميمه بشكل يتناسب مع الطالب المكفوف من خلال استخدام الصوت الرقمي، والتعليق الصوتي المصاحب للنص والحوار، لكي يكسبه شئ من الألفة والواقعية لدى الطالب المكفوف، ويحتوى الكتاب الصوتي الرقمي على غلاف يتضمن عنوان الكتاب الصوتي الرقمي، وعمل سمك لحافتي الكتاب لجعله يماثل الكتاب الحقيقي، مع تنشيط حافتي الكتاب الصوتي الرقمي لصفحاته الداخلية التي تعرض فى شكل صفحتين متقابلتين تماثل الكتاب الحقيقي والتي تسمح بسهولة التجول بداخله، والشكل التالى يوضح شكل واجهة تفاعل الكتاب أى الغلاف الخارجى أو الشاشة الافتتاحية كما بالشكل (١).



شكل (١) الغلاف الخارجى الافتتاحى لتصميم الكتاب الصوتي الرقمي

أما الصفحة الداخلية للكتاب تسمى بصفحة التعريف، والتي تم تصميمها بحيث تشتمل على اسم مُعد الكتاب، وأسماء السادة أعضاء هيئة الإشراف على الكتاب، واسم السنة باللغة الإنجليزية، كما بالشكل (٢).



شكل (٢) صفحة التعريف والإشراف للكتاب الصوتي الرقمي باللغة الإنجليزية

ومن أهم المعايير التي تم مراعاتها من قبل الباحثة عند تصميم واجهات التفاعل للكتاب الصوتي الرقمي الآتي:

◀ أن يتسم تصميم واجهات التفاعل بالبساطة والسهولة والوضوح، وتكون مرتبة بشكل يحقق التكامل والوحدة بين عناصرها مع مراعاة التنظيم السمعي الإدراكي لعناصرها حتى يسهل على الطالب المكفوف التفاعل معها.

◀ أن يتم تصميم واجهة التفاعل بحيث يكون شكل الكتاب واقعي وحقيقي، وذلك من خلال مراعاة سمك الكتاب عند تقليب صفحاته.

◀ أن يراعى في تصميم الوسائط المتعددة وضعها في تركيبة متوافقة ومتكاملة بوضوح تام على واجهة التفاعل، مما يحقق بيئة تعليمية فعالة بين الطالب المكفوف والكتاب الصوتي الرقمي.

◀ الشاشات والصفحات الداخلية للكتاب الصوتي الرقمي: حيث يتم عرض صفحات الكتاب الصوتي الرقمي في شكل صفحتين متقابلتين يتم البدء بالمقدمة للتعريف بالكتاب الصوتي الرقمي والغرض العام منه، ثم غلاف الكتاب الداخلي، ويليه صفحة فهرس الموضوعات وهو عبارة عن مجموعة من الروابط الفائقة، ثم صفحة للأهداف العامة والإجرائية، ثم باقى الصفحات تعرض بها عناصر الوسائط المتعددة المستخدمة في معالجة المحتوى التعليمي للكتاب الصوتي الرقمي، ومجموعة من الأزرار التي تساعد الطالب المكفوف على التجوال بين صفحات الكتاب الصوتي الرقمي سواء أكان عرض الصفحة السابقة أو التالية، وزر للوصول إلى صفحة البداية وزر لصفحة النهاية أو الرجوع إلى فهرس الموضوعات الخاصة بالمحتوى التعليمي، فبمجرد المرور على أى موضوع من الموضوعات يتم الوصول إلى الصفحة الخاصة به داخل الكتاب الصوتي الرقمي مباشرة، ويوجد فى أقصى يمين الصفحة زر الإغلاق  لكى يتمكن الطالب المكفوف من الخروج من الكتاب الصوتي الرقمي فى أى وقت وبكل سهولة، وزر التكبير والتصغير فى أقصى يمين الصفحة ، وفى أسفل يسار الشاشة يوجد زر ل تكبير وتصغير الشاشة  وفى نهاية الكتاب توجد صفحة يوجد بها كلمة النهاية لكى تخبر الطالب بأن المحتوى التعليمي قد انتهى، ثم يليها الغلاف النهائى للكتاب الصوتي الرقمي.

ومن أهم المعايير التي تم مراعاتها من قبل الباحثة عند تصميم الصفحات الداخلية للكتاب الصوتي الرقمي الآتي:

◀ تصميم النمط الخطى التفاعلى لصفحات الكتاب الصوتي الرقمي بحيث يبحر الطالب بصورة متتابعة من صفحة إلى أخرى، ويستطيع الطالب المكفوف أن يتقدم إلى الأمام أو يعود إلى الخلف خلال العرض،

العدد الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

أو يتجول داخل الكتاب الصوتي الرقمي بشكل تفاعلي من خلال زر الصفحة التالية والسابقة).

عمل روابط للموضوعات الرئيسية في صفحة الفهرس الخاصة بالكتاب وبالضغط عليها يتم الانتقال إلى الصفحة المطلوبة مباشرة أو إلى الدرس مباشرة كما في الشكل (٣).



شكل (٣) صفحة المحتويات الخاصة بالكتاب الصوتي الرقمي

تصميم صفحة داخلية خاصة بتعليمات الكتاب الصوتي الرقمي، مدعمة بالصوت لكي يستمع إليها الطالب المكفوف في كيفية التعامل مع الكتاب الصوتي الرقمي والانتقال بين صفحاته الداخلية عبر الأزرار المتواجدة به كما في الشكل (٤).



شكل (٤) صفحة التعليمات للكتاب الصوتي الرقمي

مراعاة اختيار نظام العرض المناسب للمحتوي داخل الصفحات بما يتناسب مع الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، وقدرات واستعدادات

وإمكانيات الطلاب المكفوفين بالإضافة إلى مراعاة التنظيم المنطقي لهذا المحتوى.

- ◀ تحقيق التناسق والتكامل والتوازن بين جميع العناصر داخل صفحات الكتاب بشكل منطقي مع مراعاة كثافة المحتوى بداخله.
- ◀ استخدام أساليب التفاعل والإبحار السهلة والواضحة التي تساعد الطالب المكفوف على التجول داخل الكتاب الصوتي الرقمي بكل سهولة ويسر.

◀ تم إعداد مادة المعالجة التجريبية (الكتاب الصوتي الرقمي) وعرضه على الخبراء والمحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لإجازته، وتم إعداده في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات المقترحة وفق آراء السادة المحكمين.

◀ تم إعداد اختبار لقياس مهارات التحدث، وتم عرضه على الخبراء والمحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات المقترحة للوصول إلى الصورة النهائية له في شكل رقمي.

◀ إعداد القائمة المعيارية لتصحيح الاختبار (Rubric) في مهارات التحدث، ثم عرضها على السادة المحكمين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وإجراء التعديلات المقترحة للوصول إلى الصورة النهائية لها.

◀ التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٥) طلاب لمراعاة أية ملاحظات يذكرها أفراد العينة وإجراء التعديلات اللازمة وحساب صدق وثبات أدوات البحث، وتحديد زمن الاختبار، وحساب معامل السهولة والتمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار.

◀ إجراء التجربة الأساسية للبحث وفق الخطوات الآتية:

▲ تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية كل مجموعة تتكون من (٧) طلاب (ذكور- إناث) من الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي المتطوعين للاشتراك في البحث بمدارس النور للمكفوفين بمدينة (بنها محافظة القليوبية- الزقازيق بالشرقية) للعام الأكاديمي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ للفصل الدراسي الثاني، المجموعة الضابطة تدرس الطريقة التقليدية من خلال الكتاب المدرسي، والمجموعة التجريبية تدرس من خلال الكتاب الصوتي الرقمي.

▲ تم تطبيق اختبار مهارات التحدث قبلياً (Pretest) على مجموعتي البحث بشكل فردي لكل طالب على حده، والتأكد من أن جميع

- الطلاب ليس لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى العلمى للكتاب الصوتى الرقمى فى اللغة الإنجليزية.
- ▲ تطبيق مادة المعالجة التجريبية على أفراد العينة وفق التصميم التجريبى للبحث.
- ▲ تطبيق اختبار مهارات التحدث بعدياً (Posttest) على مجموعة البحث بشكل فردى لكل طالب على حده، ورصد درجات أدائهم وذلك تمهيدا للتعامل معها إحصائياً.
- ▲ استغرق تطبيق التجربة الأساسية للبحث حوالى (٤) أسابيع بمعدل ٣ أيام فى الأسبوع بداية من الأحد ٢٠١٨/٢/٤ إلى الأحد ٢٠١٨/٣/٤ وذلك بدءاً من أول الجلسة التمهيدية وتطبيق أدوات البحث قبلها، ثم دراسة الموضوعات لمحتوى مهارات التعبير الشفوى بالكتاب المدرسى، حتى تطبيق أدوات البحث بعدياً.
- ٤ إجراء المعالجة الإحصائية واستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (١٨) لمعرفة أثر الكتاب الصوتى الرقمى فى تنمية مهارات التعبير الشفوى باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى.

• نتائج البحث و تفسيرها والنوصيات والمقترحات

للإجابة عن السؤال الذى نصه: ما أثر الكتاب الصوتى الرقمى (Digital Audio Book) فى تنمية مهارات التعبير الشفوى باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى؟

يتطلب الإجابة عن هذا السؤال اختبار صحة الفرض التالى:

وينص الفرض على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة التى تستخدم الطريقة التقليدية بالكتاب المدرسى والمجموعة التجريبية التى تستخدم الكتاب الصوتى الرقمى فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية".

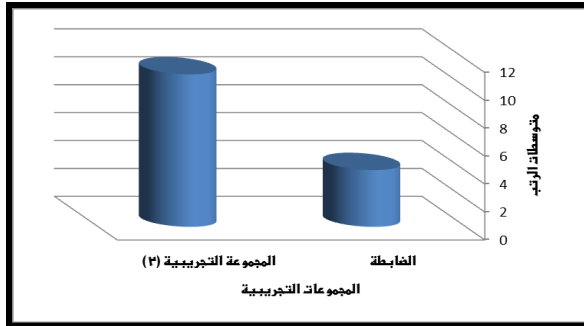
ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات التحدث على عينة الدراسة، واستخدام الأساليب اللابارامترية اختبار مان-وتني (Mann whitney U)، (بما يتفق مع مجموعة البحث الصغيرة) فى نتائج التطبيق البعدى للاختبار عن طريق برنامج (SPSS 18) وتوصلت إلى الجدول التالى :

جدول (٢) متوسط الرتب للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التحدث

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان-وتني	وليكسون	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة

					٢٨,٥٠	٤,٠٧	٧	الضابطة

دالة عند
مستوى
(٠,٠١)



					٧٦,٥٠	١٠,٩٣	٧	التجريبية

شكل (٥) متوسط الرتب للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية
في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث

- ويتضح من الجدول والرسم البياني السابقين:
- أن متوسط الرتب لدرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (٤,٠٧) ومتوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٠,٩٣) في إجمالي اختبار مهارات التحدث، مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية نظراً لفعالية الكتاب الصوتي الرقمي.
 - تحقق الفرض بوجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية بالكتاب المدرسي والمجموعة التجريبية التي تستخدم الكتاب الصوتي الرقمي في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

أما على مستوى المهارات الرئيسية ، فقد توصلت الباحثة إلى الجدول التالي :

جدول (٣) متوسط الرتب للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث على مستوى المهارات الرئيسية الخمس

المهارة الرئيسية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان- ويتني	ولكوكسون	قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
Pronunciation Skills	الضابطة	٧	٥,٠٠	٣٥,٠٠	٧,٠٠٠	٣٥,٠٠٠	-٢,٦١٠	٠,٠٠٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	التجريبية	٧	١٠,٠٠	٧٠,٠٠					
Accuracy Skills	الضابطة	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٠٠٠	٢٨,٠٠٠	-٣,٣٨٦	٠,٠٠١	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	التجريبية	٧	١١,٠٠	٧٧,٠٠					
Vocabulary Skills	الضابطة	٧	٤,٥٠	٣٢١,٥٠	٣,٥٠٠	٣١,٥٠٠	-٣,٠١٢	٠,٠٠٣	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	التجريبية	٧	١٠,٥٠	٧٣,٥٠					
Fluency Skills	الضابطة	٧	٤,٥٠	٣٢١,٥٠	٣,٥٠٠	٣١,٥٠٠	-٣,٠١٧	٠,٠٠٣	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	التجريبية	٧	١٠,٥٠	٧٣,٥٠					
Interaction Skills	الضابطة	٧	٤,٩٣	٣٤,٥٠	٦,٥٠٠	٣٤,٥٠٠	-٢,٣١٨	٠,٠٢٠	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	التجريبية	٧	١٠,٠٧	٧٠,٥٠					

ويتضح من الجدول السابق:

- ٤ وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة التى تستخدم الطريقة التقليدية بالكتاب المدرسى والمجموعة التجريبية التى تستخدم الكتاب الصوتى الرقمى فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية حيث جاء مستوى الدلالة عند (٠,٠١) فى المهارات الرئيسية (Pronunciation Skills- Accuracy Skills- Vocabulary skills- Fluency Skills- Interaction Skills)، ودالة عند مستوى (٠,٠٥) فى المهارة الرئيسية الخامسة.
- ٤ متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة فكان مساويا (٥,٠٠ ، ٤,٥٠ ، ٤,٥٠ ، ٤,٩٣) ومتوسط رتب المجموعة التجريبية مساويا (١٠,٠٠ ، ١١,٠٠ ، ١٠,٥٠ ، ١٠,٠٧) على التوالى.

- ٤ أما حساب تحديد قوة العلاقة أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (الكتاب الصوتى الرقمى فى تنمية مهارات التعبير الشفوى باللغة الإنجليزية) ، فقد استخدمت الباحثة معامل الارتباط الثنائى للرتب (Rank biserial correlation) الذى يحسب عن طريق المعادلة التالية:

$$r_{rb} = \frac{2(MR_1 - MR_2)}{(n_1 + n_2)}$$

حيث :

MR₁ متوسط رتب المجموعة الأولى
n₁ عدد أفراد المجموعة الأولى

MR₂ متوسط رتب المجموعة الثانية
n₂ عدد أفراد المجموعة الثانية

٤ وقد توصلت الباحثة لحساب حجم الأثر بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الفرض الأول هو (٠,٩٨)، وهى قيمة كبيرة ومناسبة، مما يدل ذلك على أن الكتاب الصوتى الرقمى له تأثير قوى جدا فى تلك المهارات الرئيسية ومهاراتها الفرعية.

• مناقشة نتائج البحث ونفسيرها:

وترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية التى استخدمت الكتاب الصوتى الرقمى فى تنمية مهارات التعبير الشفوى باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين وخاصة مهارات التحدث، وبما يتضمنه المحتوى التعليمى من (قصص ناطقة- سياق درامى- تعزيز الحوار) حيث يساعد كل من (الصوت - التعليق الصوتى) على استقبال المفاهيم والمعلومات والمهارات ويساعد على تسهيلها، والتى تصل بدورها إلى المخ، كما أنها تقدم طريقة إضافية لتمثيل المعرفة باستخدام الترميز اللفظى مما يجعلها وسيلة جاذبة للانتباه وتزيد الدافعية لهؤلاء الطلاب وتعزيز خبراتهم التعليمية من خلال الحصول على المعلومات وتنظيمها ومعالجتها بكل سهولة وتخزينها فى الذاكرة بسهولة واسترجاعها.

وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من: (Kirsten ,H., 2012), (Chang, A., C., 2011), (Montgomery,J.R. 2009), (Matthew ,R., 2008), (Stone, H., S. & Walden U. 2008), (Wolfson,G., 2008: 106); and (De Jong, M., 2004)) فهى تؤكد على فاعلية الكتاب الصوتى الرقمى فى التعليم وأثره على فهم الطلاب للقصة باللغة الإنجليزية.

وقد لاحظت الباحثة عموماً ارتفاع أداء الطلاب المكفوفين فى اختبار مهارات التحدث المرتبط بمهارات التعبير الشفوى باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوى (مجموعة البحث الصغيرة)، وذلك استناداً إلى النظرية التفاعلية Interactionist التى نشأت نتيجة للتفاعل بين نظريات اكتساب اللغة الثانية والمدخل الاتصالي لتعلم اللغة الإنجليزية (Ozdenar, N., 2008)، حيث يدعم المدخل الاتصالي استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة والوظائف اللغوية، وتشجيع الطلاب المكفوفين على استخدام مهارات التحدث فى المواقف الاتصالية، وتحقيق التفاعل فيما بينهم. وترجع هذه النتائج إلى عدة أسباب هى:

٤ صمم الكتاب الصوتى الرقمى بشكل يضمن وجود إثراء فى جوانب التعلم، مما حفزهم على الاستماع إليه والإنصات إلى المحتوى المقدم من خلاله.

- ◀ وضوح أهدافه التعليمية، وسلامة محتواه العلمي، ودقة تسلسل وتتابع الموضوعات بداخله.
- ◀ التكامل بين عناصر الوسائط المتعددة بداخله في عرض المادة العلمية مما يحقق الكفاءة والفاعلية في العملية التعليمية.
- ◀ يساعد الكتاب الصوتي الرقمي على تيسير عملية التعلم، وتبسيط المفاهيم والمجردات وتعميق الفهم لدى الطالب المكفوف، وتنمية قدرته على الاستبصار اللفظي وتنظيم وترتيب المعلومات، بالإضافة إلى القدرة على التصور والتخيل وتقديم أفكار جديدة.
- ◀ يساعد الكتاب الصوتي الرقمي على تنمية مهارات التعلم الفردي والذاتي ومهارات النقد والتحليل والاستنتاج لدى الطالب المكفوف.

• ثانياً: توصيات البحث:

- في ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بالآتي:
- ◀حث الطلاب المكفوفين على استخدام الكتاب الصوتي الرقمي في عملية التعلم.
- ◀ إجراء نفس البحث على مقررات علمية مشابهة في نفس المرحلة لفئة الطلاب المكفوفين، وأيضاً بمراحل دراسية مختلفة وقياس نواتج التعلم أخرى.
- ◀ إجراء المزيد من الأبحاث حول الكتب الصوتية الرقمية ومتغيرات عرض الوسائط المتعددة بداخلها على كل من الأداء وتنمية المهارات في المقررات الدراسية المختلفة ومهارات التفكير العليا والميول والاتجاهات.
- ◀ البعد عن طرق التدريس التقليدية في تدريس كافة المقررات الدراسية وخاصة مقرر اللغة الإنجليزية وتنمية مهارات التعبير الشفوي باللغة الإنجليزية لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية.

• أولاً: المراجع العربية:

- حسين أحمد عبد الباسط (٢٠١١). وحدات التعلم الرقمية تكنولوجيا جديدة للتعليم، (ط١). القاهرة: عالم الكتب.
- على عبد السميع قورة، وجيه المرسى أبو لبن (٢٠١٣). الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التعبير، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١). مهارات التحدث العملية والأداء، (ط١) القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- محمد السعيد نعيم (٢٠٠٣). أثر اختلاف توقيت سماع التعليق الصوتي المستخدم في برامج الكمبيوتر التعليمية على التحصيل المعرفي لدى طلاب شعبه الحاسب الآلى، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- نبيل جاد عزمى (٢٠١١). التصميم التعليمي للوسائط المتعددة، (ط٢)، المنيا: دار الهدى.

- يسرى إسماعيل المناديلي (١٩٩٩). دور شريط الصوت فى خلق الإيهام الدرامى فى أفلام الرعب، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الفنون، المعهد العالى للسينما.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al – Khuli, S. Y. (2000). The effect of Using some questioning strategies in Teaching English on Developing the First Year Secondary School Students Speaking Skills. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.
- Ali, H. S. (2010). the effectiveness of a Suggested Self- efficacy based on program in developing EFL Oral communication skills among prospective teachers. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Benha university, Egypt.
- Amin, E. A. (2007). A Suggested self- efficacy based program for developing secondary school student's EFL speaking skills. Unpublished master Thesis, Faculty of Education, Benha University, Egypt.
- Attwel, G. & Hughes, J. (2004). Teaching Language skills. Available at: <http://ett.speaknet.net%20topic.htm>.
- Boyle, A. (2003). A classroom application of universal design for learning: obtain format from printed material, retrived at: Journal of educational computing, design& online, Vol. (6), No. (10).
- Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. London: Longman.
- Chang, A. C., (2011). The Effect of Reading while listening to Audio books: listening fluency and Vocabulary gain. Asian Anthropology, Vol.(10), Special section, pp 43-64.
- Clark. M. A. (2001). A research based study for the use of audio books in the classroom as a complementary reading program. Johnson Bible College, master thesis.
- Drucker, M. (2003). What reading teachers. Should know about ESL learners. Reading teacher, Vol. (57), No. (1), p.p 22-29. Retrieved from master file premier database.
- Esteves, K., J. & Western M., U. (2008). Audio- assisted reading with digital audio books for upper elementary students with reading disabilities. Dissertation. Abstracts International Section A: Humanities and Social Science, Vol. (68), (12-A).
- Hassan, E. M. (2009). The effectiveness of two metacognitive strategies in developing EFL prospective teacher's speaking skill. Unpublished Master thesis, Faculty of Education, Benha University, Egypt.

- Hiep, P. H. (2005). "Imported" communicative language teaching implications for local teachers. English teaching Forum, Vol. (43), No. (4), p.p 2-9.
- Jing, L. (2009). Application of oral presentation in ESL Classroom of China. Unpublished master thesis, university of Wisconsin, Platteville, China.
- Kirsten, H., (2012). Technology – supported literacy in the classroom: using audio books and digital story telling to enhance literacy instruction Illinois reading council Journal, summer, Vol. (40), No. (3), pp 5-13.
- Kol, T. A. (2010). Effectiveness of the task- based learning approach in Developing some EFL Communication skills among first year secondary school students. Unpublished doctoral dissertation, Menofia university, Faculty of Education, Egypt.
- Mark, E.(2001): principles of interactive multimedia London , the Mc graw – Hill companies .
- Matthew, R., (2008). Play it again, Sam Weller: New digital audio books and old ways of reading. Journal of victorian culture. (Edinburgh University), spring, Vol. (13), No. (1), pp 58-79.
- Meyerhoff, S. A. (2009). Analysis of communication strategies used by freshman active English students using Yackpack for homework based speaking tasks. Asian EFL journal, Vol. (11), No. (2), p.p 188-213.
- Montgomery, J. R. (2009). Using audio books to improve reading and academic performance. Available to ERIC. Available at <http://www.joelmonty.net>.
- Ozgur, A. Z. (2007). Evaluating audio books as supported course materials in distance education: the experiences of the blind learners. The Turkish online journal of educational technology-TOJETI. Vol. (4), No. (6).
- PC Magazine. (2007).Encyclopedia. E-book Definition.htm.(18-11-2007).
- Philip, B. (1995). Essential Speaking and listening Skills for Elementary School – Students Communication in Education, Vol. (39), No.(3), PP. 182-210.
- Reynard, R. (2001). Internet based distance training for adult ESL learners: A framework for dynamic language learning. Unpublished doctoral dissertation, university of Toronto, Canada.
- Sanad, H. A. (2009). The Effect of integrating the Direct and Indirect approaches on developing conversation skills among

- secondary school students. Unpublished master thesis. Faculty of education, Benha university, Egypt.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider developing adult EFL Students' speaking abilities. In; Jack, C. R. and Willy, A. D. (eds). Methodology in language teaching: An Anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Stone, H, S. & Walden U., (2008). The benefit of utilizing audio books with students who are struggling readers. Dissertation abstracts International section A: Humanities and Social Science. Vol. (69), No. (2), pp. 554.
 - Tavit, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. Procedia social and behavioral science 9, 765-770.
 - Vaughn, J., R. (2006). Over the horizon: potential impact of emerging trends in information and communication technology on disability policy and practice, Washington, National council on disability.
 - Widiati, U. and Cahyono, B. Y. (2006). The teaching of EFL speaking in the Indonesian context: the State of the Art. Bahasa, Vol.(34), No. (2), p.p 269-291.
 - Wolfson, G. (2008). Using audio books to meet the needs of a adolescent readers. American secondary education, spring, Vol. (36), No. (2), p.p105-114.
 - Zuheer, K. M. (2008). The effect of using a program based on cooperative learning strategy on developing some oral communication skills of students, at English department. unpublished M. A. thesis, faculty of education, Sana'a university, Saudi Kingdom.





البحث الرابع

فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص
القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى
طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد:

أحمد محمد عبد الجواد عبد الرحمن
معلم أول لغة عربية

أ.م.د / هدى محمد محمود هلال
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

أ.م.د / صفاء عبد العزيز محمد سلطان
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد



فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أحمد محمد عبد الجواد محمد الرحمن
أ.م.د. / صفاء محمد العزيز محمد سلطان / أ.م.د. / هدى محمد محمود هلالى

• المستخلص :

تهدف الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : ضابطة وتجريبية ، وقام الباحث بإعداد قائمة بالمفاهيم البلاغية المقررة عليهم ، واختبار لقياس مدى تمكن الطلاب من فهم المفاهيم البلاغية ، وتوصل الباحث للنتائج التالية :
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية ؛ لصالح المجموعة التجريبية .
- يتصف البرنامج القائم على القصص القرآني بالفاعلية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى أفراد المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : برنامج إثرائي ، القصص القرآني ، المفاهيم البلاغية .

The effect of enriching program is based on Quran narration in order to develop the eloquence concepts and the skills of dialogue for the first secondary students

Ahmed Mohamed Abdelgawad Abdelrahman

Dr. Safaa Abd-Alaziz Mohammad Sultan

Dr. Hoda Mohammad Mahmoud Helaly

Abstract :

It aims to identify the impact of an enrichment program which is based on stories from Quran in order to improve the rhetorical concepts of the first secondary students. The research sample included two groups : controlled and experimental. The researcher has prepared a list of rhetorical concepts from the student's curriculum, and tested the capability of understanding them.

The researcher concluded the following :

- There's a statistically significant difference between the controlled and experimental groups in the pre and post measurement applications of the rhetorical concepts' test in favour of the experimental group.
- The enrichment program that is based on Quran stories has showed an impact on improving the rhetorical concepts with the experimental group.

Keywords : Enrichment program, Quran stories, Rhetorical concepts.

• مقدمة :

تُعد اللغة وسيلة أساسية للتواصل والتفاهم بين الناس في المجتمعات المختلفة، بها يفكر ويعبر عن مشاعره وانفعالاته، وبها يدرك الفرد حاجاته ويحصل مأربه؛ ومن ثم يحقق التفاهم والتوافق مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه. وتمتد أهمية اللغة إلى المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، فاللغة عامل أساسي ومهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري ونقله من جيل إلى جيل، والعمل على تنميته للأجيال القادمة.

وتمتاز اللغة العربية بوجه خاص من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي وصلت قديم الإنسانية بحديثها، ورابطتها التي لا تنفصم بالقرآن الكريم، ودينها الذي يزيد معتنقيه عن خمس سكان العالم، وهذه الحقيقة يؤيدها التاريخ تأييداً قاطعاً، فحياة العروبة منذ نشأتها في شبه الجزيرة العربية حتى إحياء دعوة القومية العربية في المرحلة الحاضرة من نهضتها قد ارتبطت باللغة العربية الفصحى ارتباطاً وثيقاً في كل أدوار تاريخها الطويل، فاستندت إليها في مهدها واعتصمت بها في فترات انكماشها، واستمدت منها القوة والإلهام في يقظتها الحديثة، فالاهتمام بلغتنا العربية اهتمام بتراثنا وتقاليدنا وحضارتنا، وقبل كل هذا اهتمام بديننا وتاريخ أمتنا المجيد.

وتعد اللغة العربية من أبرز مقومات الثقافة العربية، ومن أكثر اللغات الإنسانية ارتباطاً بالهوية، وهي اللغة التي صمدت زهاء سبعة عشر قرناً من الزمان سجلاً أميناً لحضارة أمتها في ازدهارها وانتكاسها، وشاهد على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة، لذلك فإنها وعاء للثقافة، ومن أقدر الوسائل على نقلها من جيل إلى جيل، ومن شعب إلى شعب. (رشدي طعيمة، محمد السيد مناع، ٢٠٠٠، ٣٠).

وتتميز اللغة العربية من بين المواد الدراسية بمجموعة من المميزات الخاصة، منها الديني والقومي واللغوي والنفسي؛ مما جعلها تحقق مطالب النمو الاجتماعي، ومن هنا فقد قرر التربويون أن التفوق في اللغة الأم يصحبه تفوق في المواد الدراسية الأخرى؛ حيث يرون أن الطلاقة والتفوق في اللغة الأم هو الركيزة الأساسية للنجاح في جميع المواد الدراسية، وعندما نعلم أبناءنا وطلابنا اللغة العربية بمهاراتها وفنونها فإننا نساعدهم على تنمية مهارات التفكير المختلفة خاصة العليا منها، وذلك لما تتمتع به هذه اللغة من مزايا، وما تتفرد به من خصائص سواء في المفردات أو في التركيب، أو في القدرة على التعبير عن المعاني واستيفائها. (خالد الباز، ٢٠٠٣، ٢).

وعند تدريس اللغة العربية تُقسّم إلى فروع مختلفة، حيث يأخذ كل فرع منها حظه مستقلاً عن باقي الفروع. وفروع اللغة العربية التي تدرس في المرحلة الثانوية هي قواعد اللغة العربية والقراءة والنصوص والأدب

والبلاغة والنقد والتعبير ، ولئن كانت تعبيراً وفهماً ، فإن لكل فرع من هذه الفروع غرضاً خاصاً به ، وهو الذي يوجه طريقة معالجته .

والبلاغة فرع من فروع اللغة العربية ، تساعد بقدر كبير على تحقيق الهدف العام لهذه الفروع ، وهي تضع الأسس الجمالية لتذوق النص الأدبي الجيد أو إبداعه ؛ لذا فإن تعلمها ليس غاية في ذاته . وعلم البلاغة ينقسم إلى ثلاثة علوم : علم المعاني ، وعلم البديع ، وعلم البيان الذي يعني إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه .

وتتضح أهمية البلاغة كمادة دراسية لطلاب المرحلة الثانوية من خلال الدراسات التي أجريت في مجال الميول الأدبية لدى هؤلاء الطلاب ، حيث أوضحت الدراسات أن أبرز الأسباب التي تجعل طلاب هذه المرحلة يفضلون قطعة أدبية على أخرى أنها تشتمل على عنصر خيال وسجع ذي وقع حسن على الأذن ، وكذا القصائد التي يرون فيها مجالا للتأمل والتفكير في المعاني التي يعبر عنها الشاعر بصور بيانية متعددة ، وكذلك الأساس الأول في تكوين التذوق الأدبي وترقيقه لا يكتمل إلا من خلال الصور البلاغية .

إن التعليم في مصر يمر بأزمة حادة تنعكس على المدرسة والمعلم والطالب والمنهج ، كما تنعكس على المجتمع ؛ حيث يعاني من غلبة الكم على الكيف ، ومن عجز فادح عن مواجهة المتغيرات التي يمر بها العالم ، ومن قصور شديد في إعداد الأجيال الجديدة الأكثر قدرة على مواجهة الحياة الحديثة ، واستيعاب علوم المستقبل ، والتفريق بين دعاوي الحقيقة والزيف (علي مذكور ، ١٩٩٢) ، فالمعلومات المقدمة للطلاب ليست كافية لتشكيل وعيه الثقالي ؛ لذا ينبغي تقديم هذه المعلومات بأسلوب يساهم في توسيع مداركه ، وإثارة تفكيره ، وإعمال عقله ، وإثراء خياله ، وبطريقة تستثير ملاحظاته ، وتدعو للتأمل والتساؤل والفحص والتجريب والبحث والاختبار والربط والاستنتاج والتعليل ، وذلك لتنمية عملياته العقلية وإبراز المهارات الكامنة لديه بعيداً عن جفاف المعلومات الذي يدعو إلى الملل . (محمد المرسي وآخرون ، ١٩٩٧ ، ٣٥) .

والقصة لون من الإبداع الفني ، وهي أقرب أنواع الأدب إلى النفس وأحبها إلى القاريء ، وذلك لما تتضمنه من متعة وتسلية وإثارة وخيال للكبّار والصغار ؛ مما يجذب انتباههم ويُسّبع رغبتهم في المعرفة ، وهناك بحوث عديدة عن ميول المتعلمين نحو القصة تؤكد كون القصة - أيّاً ما كان نوعها - لها تأثيرها في نفس القاريء ، مع اختلاف في درجة ميول المتعلمين ؛ ومن ثم كانت القصة عاملاً تربوياً مهماً في تعليم اللغة العربية ، وفي إمداد المتعلم بألوان من الأدب الراقي في تعبيره وفكره ومضمونه . (محمد صلاح الدين مجاور ، ١٩٩٨ ، ٤٤٦) .

والقرآن الكريم كنز لا ينفد ، وبحر لا ينضب من المعارف المتنوعة بما حباه الله تعالى من فضل وإعجاز ، ومنذ نزوله على النبي - صلى الله عليه وسلم - والناس لا يكفون عن النظر فيه والتأمل العميق في ألفاظه وتراكيبه ودلالاته ، ففسروا آياته وعللوا إعجازه وسر تفوقه ، وفي القصص القرآني كثير من العظات والعبر والأحكام والحكم ، وفيه من المناهج التربوية والخلقية ما يعين الدعاة والمعلمين على إصلاح المجتمعات وبناء الأمم ، وفيه هداية إلى الطرائق المثلى في العبادات والمعاملات والعادات وغير ذلك .

والقصص القرآني من أهم وسائل التربية ، وله أنواع متعددة ، وقد استخدم القرآن الكريم معظم أنواع القصص لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم للسلوك الإنساني . (محمد قطب ، ١٩٩٣ ، ١٨) ، قال تعالى في آخر سورة يوسف : (لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ) (يوسف : ١١١) .

والأسلوب القصصي يزيد المعنى قوة ، ويجذب الناس إلى الاستمتاع والتفكير والتأمل والتدبر ؛ قال تعالى في سورة الأعراف : (فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) [الأعراف : ١٧٦] .

• الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم بمادة اللغة العربية ، وعلى الرغم مما لها من نصيب كبير من حصص الدراسة ، فإن هناك ضعفا ملموسا في مستوى الطلاب في فروع اللغة العربية بعامة ، والبلاغة العربية بخاصة ، وهذا ما يبلوره الواقع الحي في مدارسنا كل يوم ، وما تجمع عليه الدراسات المختلفة في هذا المجال ومن هذه الدراسات : (سيد السايح حمدان ، ١٩٩٠) ، (هند رجب خليل ، ٢٠٠٢) ، (وائل جمعة أحمد ، ٢٠٠٣) ، (محمد أحمد الدقري ، ٢٠١١) .

وقد يرجع ضعف الطلاب في اللغة العربية بعامة والبلاغة العربية بخاصة لعدة أسباب ، منها :

- ١ منافسة اللغات الأخرى للغة العربية : فسوق العمل يشترط إجادة اللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية ولا يشترط إجادة اللغة القومية (العربية) ؛ مما جعل الطلاب ينصرفون عن الاهتمام باللغة الأم إلى اللغات الأخرى .
- ٢ اقتصار تعليم اللغة العربية على المدارس فقط : فلا توجد مؤسسات أو هيئات مختصة لتعليم اللغة العربية بوجه عام إلا المدارس فقط ، بخلاف اللغات الأخرى التي يمكن للدارس تعلمها من خلال دورات تنظم لتعلمها في مراكز متخصصة في تعليمها غير المدارس كالجامعة الأمريكية والمعهد الدولي البريطاني وغيرها .

◀ لغة الإعلام : التي تروج للهجات الدارجة ، واللغات الأخرى في مقابل إهمال اللغة الأم .

وقد نبع شعور الباحث بمشكلة الدراسة من خلال :

◀ الخبرة العملية للباحث : في مجال تعليم اللغة العربية لمدة تسعة عشر عاماً في المرحلة الثانوية ، التي مكنته من تلمس ضعف مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية بعامة ، والبلاغة بخاصة .

◀ الاطلاع على الدراسات السابقة : التي أكدت ضعف الإقبال على تعلم اللغة العربية ودراساتها للأسباب المذكورة آنفاً ، بالإضافة إلى تدخل المنظمات والمؤسسات العالمية في الشؤون التعليمية المحلية تدخلاً سافراً يعمل على إضعاف اللغة القومية ؛ وذلك لأسباب سياسية ، ودينية ، ومن هذه الدراسات (شاكر عبد العظيم ، ٢٠٠٦) .

• مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في : ضعف مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في البلاغة العربية .

• أسئلة الدراسة :

يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي : ما فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

◀ ما المفاهيم البلاغية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي يمكن تنميتها عن طريق البرنامج ؟

◀ ما التصور المقترح لبرنامج ينمي المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

◀ ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟

• التصميم التجريبي للدراسة :

تعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

• فرضا الدراسة :

◀ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي ؛ في اختبار المفاهيم البلاغية ؛ لصالح المجموعة التجريبية .

◀ يتصف البرنامج القائم على القصص القرآني بالفاعلية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى أفراد المجموعة التجريبية .

• حدود الدراسة :

- التزمت هذه الدراسة بالحدود الآتية :
- ◀ الحدود البشرية : عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدارس إدارة السادس من أكتوبر بمحافظة الجيزة .
- ◀ الحدود المكانية :
- ▲ مدرسة الشهيد مصطفى الخطيب الرسمية التابعة لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية.
- ▲ مدرسة الشهيد إيهاب مرسى الرسمية التابعة لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية.
- ◀ الحدود الموضوعية : المفاهيم البلاغية بمقرر البلاغة بالفصل الدراسي الأول للصف الأول الثانوي ، وهي :
- ▲ التشبيه : (المفصل - المجمل - البليغ - التمثيلي - الضمني)
- ▲ الاستعارة : (التصريحية - المكنية) .
- ◀ الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨ م.

• أهمية الدراسة :

- قد تفيد هذه الدراسة كلاً من :
- ◀ الطلاب : حيث قد تسهم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بعد ذلك هدفاً مهماً من أهداف تعليم اللغة العربية ، كما تساعد الطلاب على فهم النصوص الأدبية المقررة ، وقراءة الأدب وإنشائه بصورة جيدة والتعبير عما في داخلهم بأسلوب جميل ، وقد يرغب هذا الطلاب في الإقبال على تعلم البلاغة والأدب .
- ◀ معلمي اللغة العربية : حيث يتم تزويدهم بقائمة بالمفاهيم البلاغية الواجب إكسابها لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ من خلال دليل المعلم الذي يساعدهم في تطبيق البرنامج القائم على القصص القرآني على طلاب الصف الأول الثانوي ، كما يوضح لهم الاستراتيجيات ، والوسائل ، والأنشطة ، وأساليب التقويم المناسبة ، كما يساعدهم - أيضاً - في تعرف مشكلات مقرر البلاغة ومحاولة علاجها أثناء التدريس ، كما قد يساعد المعلمين على تطوير أدائهم التعليمي للبلاغة .
- ◀ المشرفين التربويين : وذلك عند عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من أجل توعيتهم بأهمية البلاغة ، والإجراءات المناسبة لاستخدام البرنامج التفاعلي في القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

الباحثين : من الممكن أن تكون هذه الدراسة نواة لبحوث جديدة في مجالات تدريس البلاغة لطلاب المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة .

• هدف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى :
- تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (مجموعة البحث) .
- قياس فاعلية البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• أداة الدراسة :

- اختبار لقياس المفاهيم البلاغية . (إعداد الباحث) .

• منهج الدراسة :

- تتطلب طبيعة الدراسة استخدام منهجين من مناهج البحث :
- المنهج الوصفي : وذلك في الجزء الخاص بالجانب النظري للدراسة ، الذي يهتم بكل محاور الدراسة التي تتمثل في البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية ، وطبيعة طلاب الصف الأول الثانوي ومقرر البلاغة العربية الخاص بهم .
- المنهج شبه التجريبي : وذلك في الجزء الخاص بالجانب التطبيقي للدراسة بهدف قياس مدى فاعلية البرنامج القائم على القصص القرآني (متغير مستقل) : في تنمية المفاهيم البلاغية (متغير تابع) ومهارات الحوار (متغير تابع) لدى طلاب الصف الأول الثانوي

• التصميم التجريبي للدراسة :

استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين .

• خطوات الدراسة وإجراءاتها :

- سارت الدراسة وفق الخطوات الآتية :
- أولاً : الدراسة النظرية : وتتناول المحاور الآتية :
 - القصص القرآني (مفهومه ، أهميته ، أنواعه ، أهدافه ، عناصره ، خصائصه ، مميزاته الفنية واللغوية ، مناهج عرضه) .
 - البلاغة العربية (مفهومها ، علومها ، أهميتها ، أهداف تدريسها ، أسس تدريسها ، طرق تدريسها ، حاجات المراهقين وميولهم ، وظيفة البلاغة ، علم البيان " مفهومه - مباحثه - أهميته ") .
- ثانياً : إعداد قائمة بالمفاهيم البلاغية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي ، التي يمكن تنميتها من خلال البرنامج القائم على القصص القرآني : في

ضوء الكتاب المدرسي المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٧ ٢٠١٨ .

ثالثاً : بناء اختبار خاص بالمفاهيم البلاغية ، وذلك وفق ما يلي :

- ▲ دراسة الدراسات العربية والأجنبية في مجال تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- ▲ الاطلاع على المراجع والدوريات العربية والأجنبية في مجال تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- ▲ الاطلاع على الاختبارات السابقة التي توصل إليها باحثون سابقون .
- ▲ كتابة تعليمات الاختبار ، ومراجعتها .
- ▲ تحديد مفتاح تصحيح الإجابة عن مفردات الاختبار
- ▲ إعداد الاختبار في صورته المبدئية .
- ▲ ضبط الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين ؛ للتأكد من صلاحيته للاستخدام ، وإبداء آرائهم وملحوظاتهم حوله .
- ▲ إعداد الصورة النهائية للاختبار .

رابعاً : بناء البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني ؛ وذلك بتحديد :

- ▲ فلسفة البرنامج .
 - ▲ أسس بناء البرنامج .
 - ▲ الإطار العام لبناء البرنامج ، ويتضمن :
 - تحديد أهداف البرنامج .
 - اختيار محتوى البرنامج .
 - تحديد طرق التدريس واستراتيجياته .
 - مصادر التعلم ووسائله وأنشطته المصاحبة .
 - تقويم البرنامج .
 - ▲ الخطة الدراسية اللازمة لتنفيذ البرنامج ؛ وتتمثل في :
 - مدة الدراسة .
 - القائم بالتدريس .
 - عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته للاستخدام وإبداء آرائهم وملحوظاتهم حوله .
 - إعداد دليل للمعلم ؛ يحدد الإجراءات التي ينبغي اتباعها أثناء تطبيق البرنامج ؛ كي يحقق الأهداف المرجوة منه . (من إعداد الباحث) .
- خامساً : إجراء تجربة الدراسة : تسير خطوات التجريب على النحو التالي :
- ▲ اختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي عشوائياً .
 - ▲ قياس المفاهيم البلاغية لدى مجموعة البحث باستخدام أداة الدراسة (التطبيق القبلي) .
 - ▲ تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة .

- ▲ قياس المفاهيم البلاغية لدى مجموعة البحث باستخدام أداة الدراسة (التطبيق البعدي).
- ▲ سادساً : استخلاص النتائج : ويتم ذلك من خلال :
 - ▲ رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً .
 - ▲ استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها .
- ▲ سابعاً : التوصيات والمقترحات : يتم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة .

• مصطلحات الدراسة :

• البرنامج : The Program

- (لغة) : الخطة المرسومة لعمل ما ، كبرامج الدرس والإذاعة . (مجمع اللغة العربية ، ج١ ، ١٩٨٥ ، ٥٤) .

وهو خطة للدراسة يضعها الدارس لتحصيل معرفة ، أو إتقان عمل في مجال ما . (مجمع اللغة العربية ، ج١ ، ١٩٨٠ ، ٦٤) .

- (اصطلاحاً) : هو خطة تضم مجموع الخطوات والإجراءات والدروس والأنشطة التي تتم في الفصل أو المدرسة في زمن محدد ، لدراسة أو تنفيذ مناهج دراسية معينة خلال عام دراسي أو فترة زمنية خلال العام الدراسي ، بطريقة مقصودة ، لتحقيق أهداف البرنامج . (أحمد اللقاني ، ١٩٩٥ ، ١٧) . أي أنه عبارة عن جدول لتطبيق خطة أو سياسة تعليمية (Henery Ellington & Dun Can Harris , 1986, 133)

ويُقصد به في هذه الدراسة : خطة تضم مجموع الخطوات والإجراءات والدروس والأنشطة التي تتم في الفصل في زمن محدد لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• القصص القرآني : Quran Stories

- القصصُ بفتح القاف (لغة) : رواية الخبر ، وهو : الخبر المقصوص ، وهو أيضاً : الأثر . (مجمع اللغة العربية ، ج٢ ، ١٩٨٥ ، ٧٦٨) .

- أما القصصُ بكسر القاف : جمع " قصّة " ، وهي التي تُكتب ، والقصّة أيضاً : الحديث ، وهي أيضاً : الجملة من الكلام ، وهي : الخبر ، وهي حكاية طويلة مكتوبة تُستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معاً ، وتُبنى على قواعد معينة من الفن الأدبي . (مجمع اللغة العربية ، ج٢ ، ١٩٨٥ ، ٧٦٨) .

- القصصُ القرآني : هو إحدى وسائل الدعوة إلى الله وبيان وحدانيته والإقرار بالتوحيد عبر مواقف وأحداث وأشخاص وأسلوب وتعبير وتصوير وتنسيق ، مما يعطي لها الأثر الكبير في النفوس . (محمد قطب ، ٢٠٠٢ ، ١٦٢) .

وهو أيضاً : إخبار الله عما حدث للأمم السابقة مع رسلهم ، وما حدث بينهم وبين بعضهم ، أو بينهم وبين غيرهم أفراداً وجماعات ، من كائنات بشرية أو غير بشرية ، بحق وصدق ، للهداية والعظة والعبرة (عبد الباسط بليول ، بدون تاريخ ، ٣٦) .

• المفاهيم البلاغية : Rhetorical concepts

- المفهوم (لغة) : هو مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلي (مجمع اللغة العربية ، ج ٢ ، ١٩٨٥ ، ٧٣٠) .

- والمفهوم (اصطلاحاً) : فئة من المثيرات بينها خصائص مشتركة . (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٨٤ ، ٤٧٠) .

- البلاغة (لغة) : مصدر الفعل بُلَغَ أي فَصَحَ وَحَسَّنَ بيانه ، فهو بليغ .

وهي أيضاً : حُسن البيان وقوة التأثير . وهي عند علماء البلاغة : مطابقة الكلام لمقتضى الحال ، مع فصاحته . (مجمع اللغة العربية ، ج ١ ، ١٩٨٥ ، ٧٢) .

- البلاغة (اصطلاحاً) : تأدية المعنى الجليل واضحاً ؛ بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس أثر خلاب ، مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه والأشخاص الذين يخاطبهم . (على الجارم ، مصطفى أمين ، ٢٠١٢ ، ٨) .

وهي - أيضاً - كل ما يبلغ به المعنى قلب السامع ؛ فيمكنه من نفسه ، مع صورة مقبولة ومعرض حسن . (بدوي طبانة ، ١٩٩٧ ، ٧) .

- المفهوم البلاغي : بأنه صورة عقلية أو فكرة محددة ناتجة عن المصطلح الذي يتضمن مجموعة الصفات والخصائص المتعلقة بعلم البلاغة .

ويعرف الباحث المفهوم البلاغي إجرائياً : بأنه صورة عقلية أو فكرة محددة ناتجة عن المصطلح الذي يتضمن مجموعة الصفات والخصائص المتعلقة بعلم البيان ، وتركيب الصور البيانية وبنائها ومراعاة مقتضى الحال .

• الإطار النظري للدراسة :

تم تقسيم هذا الفصل إلى محورين رئيسين ، وذلك كما يلي :

١ المحور الأول : القصص القرآني : (مفهومه - أهميته - أنواعه - أهدافه - عناصره - خصائصه - مناهج عرضه) .

٢ المحور الثاني : تدريس البلاغة من خلال القصص القرآني : (مفهوم البلاغة - علومها - أهميتها لطلاب المرحلة الثانوية - أهداف تدريسها - أهداف تعليمها المرتبطة بعلم البيان - أسس تدريسها - طرق تدريسها - حاجات المراهقين وميولهم - خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم وميولهم - وظيفتها - علم البيان ، ومفهومه ، ومباحثه ، وأهميته) . وتفصيل ذلك كما يلي :

• المحور الأول : القصة القرآني

تُعد القصة القرآنية من أساليب التربية المهمة التي تهدف إلى تنمية القيم والمبادئ الدينية لما لها من تأثير قوي في نفوس المتلقين عن طريق بلاغة الأسلوب والمعنى (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ) . [يوسف : ٣]

وتعد القصة من أنجح الوسائل لتعليم اللغة ، حيث تزود الإنسان بالمفردات والأفكار والأساليب ، وتعوده حسن الاستماع ودقة الفهم ، وتدفعه إلى القراءة والاطلاع .

كما تُعد القصص من أهم المواد القرائية المقدمة للطلاب باعتبارها أقوى عوامل استثارته ، وأكثر الفنون الأدبية ملاءمة ليوئه ، فالطلاب دائماً شغوفون بالقصة ، مولعون بها ، يتوحدون مع أبطالها ويعايشون أحداثها ويتأثرون بمضامينها ، فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب في شكل حي معبر شيق جذاب ، وعن طريقها نثري المفردات اللغوية للطلاب ، ونحببه في القراءة ، ونزوده بالأساليب اللغوية الصحيحة والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه .

والقصة الإسلامية ليست عملاً فنياً في طريقة عرضه وموضوعه كما هو الحال في القصة الفنية الحرة ، بل هي وسيلة تهدف إلى تحقيق أغراض دينية .

ولقد شغلت القصة القرآنية حيزاً كبيراً من كتاب الله ، ليس بغرض التسلية والسرور التاريخي ، بل بغرض الهداية وأخذ العظة والعبرة (لقد كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ) [يوسف : ١١١] .

وقد كان النبي (صلى الله عليه وسلم) ومن معه من الجماعة المؤمنة يتعرضون لصنوف من الإيذاء والتنكيل ، فكان الوحي ينزل بأخبار الأمم السابقة فيستشرفون به الخلاص والتمكن والنصر على أعدائهم ، فيهون عليهم ما يلاقونه من المشركين .

• مفهوم القصة في القرآن :

• أولاً : معنى القصة في اللغة :

- القَصَصُ (لغة) : رواية الخبر ، و - : الخبر المقصوص ، و - : الأثر . (مجمع اللغة العربية ، ج ٢ ، ١٩٨٥ ، ٧٦٨) .

وأصل القصة في اللغة : المتابعة ، والقَصَصُ : تتبع الأثر ، يُقال : قصصتُ أثره : أي تتبعته ، قال تعالى (وَقَالَتْ لِأَخْتِهِ قَصِيهِ) [القصص : ١١] ، أي تتبعي أثره . وورد في مختار الصحاح : " قص أثره " أي تتبعه قصاً وقصصاً ، ومنه

قوله تعالى : (فَارْتَدَّا عَلَىٰ آثَارِهِمَا قَصَصًا) [الكهف : ٦٤] أي رجعا من الطريق الذي سلكاه يقصان الأثر .

والقصص : فعل القاص إذا قص القصص ، والقص : البيان ، قال تعالى : (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ) [يوسف : ٣] ، أي نبين لك أحسن البيان ، ومنه قوله تعالى : (فاقصص القصص لعلهم يتفكرون) . [الأعراف : ١٧٦] .

والاسم منه القص ، والقاص : من يأتي بالقصة على وجهها ، لأنه يتتبع معانيها وألفاظها ، أو هو القاص لأنه يقص القصص تباعاً خبراً بعد خبر .

وقص الشعر والصوف والظفر يقصه قصاً : قطعه ، والقص فعل القاص إذا قص القصص ، ويقال " في رأسه قصة " يعني الجملة من الكلام ونحوه ، والقصص " بفتح القاف " : الخبر المقصوص ، والقصص " بكسر القاف " : جمع القصة التي تكتب . (لسان العرب) .

ويرى الباحث . مما سبق . أن خلاصة معنى (قص . وقصص) في اللغة يرجع إلي ثلاثة معان رئيسة : (الخبر . تتبع الأثر . القطع) ، وقد استعمل القرآن المعنيين الأول والثاني .

ويختلف معنى القصص (بفتح القاف) عن القصص (بكسر القاف) ، فالثاني جمع " قصة " ، وهي التي تكتب ، والقصة أيضاً : الحديث ، وهي أيضاً : الجملة من الكلام ، وهي : الخبر ، وهي حكاية طويلة مكتوبة تستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معاً ، وتبنى على قواعد معينة من الفن الأدبي . (مجمع اللغة العربية ، ج ٢ ، ١٩٨٥ ، ٧٦٨) .

• ثانيا : مفهوم القصة في الأدب :

تعد القصة جنساً من الأجناس الأدبية ، ولا تخلو منها حضارة من الحضارات الإنسانية على مر التاريخ . وقد تطور مفهوم القصة تبعاً لتطور حياة الإنسان واتساع مداركه وثقافته ، حتي وصلت إلي ما وصلت إليه في العصر الحديث من تنوع (الملحمة ، الرواية ، القصة والأقصوصة) ؛ لذا يجدر بنا أن نتعرف على مفهوم القصة عند المشتغلين بها من أهلها ، حتي يتبين لنا الفرق بين خصائص القصة القرآنية وخصائص القصة الأدبية .

وتُعرف القصة بأنها أحدوتة شائقة ، مرويّة أو مكتوبة ، يُقصد بها الإمتاع أو الإفادة (حبور عبد النور ، ١٩٧٩ ، ٢١٢) ، وهي - أيضاً - بأنها حكاية تعتمد على السرد والوصف وصراع الشخصيات ، بما ينطوي عليه ذلك من تخلل عناصر الحوار والجدل الدائرين بين الأشخاص والأحداث (العزب محمد أحمد ، ١٩٨٠ ، ١٧٧) ، وهي حكاية نثرية طويلة تستمد من الخيال أو الواقع أو منهما معاً ، وتبنى على قواعد معينة من الفن الأدبي . (مجمع اللغة العربية ، ج ٢ ، ١٩٨٥ ، ٧٦٨) .

• ثالثاً : مفهوم القصة القرآنية لدى علماء التفسير وعلماء القرآن :

للعلماء في تعريف القصص القرآني عدة تعريفات ، وسيستعرض الباحث منها ما يظنه أقرب إلي ما يسميه الأصوليون التعريف الجامع المانع .

تعريف المنقدمين :

يعرفها الإمام الزمخشري ؛ فيقول : " فإن قلت : مم اشتقاق القصص ؟ قلت : من قص أثره إذا تتبعه ، لأن الذي يقص الحديث يتبع ما حفظ منه شيئاً فشيئاً ، كما يقال تلا القرآن إذا قرأه ، لأنه يتلو أي يتبع ما حفظ منه آية بعد آية (الزمخشري ، ١٤٠٧ هـ / ط ٢ ، ٤٤١) .

أما الإمام الرازي فيعرف القصة بأنها : الخبر المشتمل على المعاني المتتابعة ، وهو أيضاً : مجموع الكلام المشتمل على ما يهدي إلي الدين ، ويرشد إلي الحق ، ويأمر بطلب النجاة (فخر الدين الرازي ، ١٤٢٠ هـ ، ٢٥٠) .

تعريف المحدثين :

كان للمتأخرين محاولات عديدة ، هي في مجملها أكثر دقة من تعريف المتقدمين باعتبار ما شهدته فن القصة من تطور في العصر الحديث .

فيعرف السيوطي القصص القرآني بأنه لون قصصي اشتملت فيه القصة الواحدة على العديد من المعاني جاءت متفرقة ومتنوعة (السيوطي ، ١٩٥١ ، ٦٩)

يرى عبد الكريم الخطيب أن القرآن أطلق لفظ القصص على ما حدث به من أخبار القرون الأولى في مجال الرسائل السماوية ، وما كان يقع في محيطها من صراع بين قوي الحق والضلال ، وبين مواكب النور وجحافل الظلام . (عبد الكريم الخطيب ، ١٩٧٤ ، ٤٠) .

وهو لون من ألوان الفن الإسلامي الذي يرسم صورة للوجود ، فهو يعبر بجمال عن الألوهية والكون والحياة والإنسان ، فتميز القصة القرآنية يكمن في قدرتها على التصوير ، واختيار الألفاظ ، وعرض الأحداث اللازمة لفهم الموضوع . (علي أبو العينين ، ١٩٨٠ ، ٢٣٤)

وهو سرد الأحداث التي مر بها الأنبياء سرداً يتسم بالتنوع في سياقاته ومعانيه . (أبو تمام عيسوي ، ١٩٩٥ ، ١١٣) .

وهو إحدى وسائل الدعوة إلى الله ، وبيان وحدانيته والإقرار بالتوحيد ، عبر مواقف وأحداث وأشخاص وأسلوب وتعبير وتصوير وتنسيق ، مما يعطي لها الأثر الكبير في النفوس . (محمد قطب ، ٢٠٠٢ ، ١٦٢) .

والقصة القرآنية هي الأحداث التاريخية الماضية التي قص أحداثها القرآن الكريم قبل بعثة الرسول (صلى الله عليه وسلم) للعبارة والعظة . (شاهر ذيب أبو شريح ، ٢٠٠٥ ، ١٤) .

أما ذكرى الخولي فيعرفها بأنها تتبع أحداث ماضية وقعت حقيقة ،
يعرض منها ما يفيد عرضه في مجال الدعوة إلى التوحيد الخالص والخلق
الفاضل (ذكرى الخولي ، ٢٠٠٥ ، ٢٥)

والقصص القرآني أيضاً : إخبار الله عما حدث للأمم السابقة مع رسلهم ،
وما حدث بينهم وبين بعضهم ، أو بينهم وبين غيرهم أفراداً وجماعات ، من
كائنات بشرية أو غير بشرية ، بحق وصدق ، للهداية والعظة والعبرة (عبد
الباسط بلبول ، بدون تاريخ ، ٣٦) .

وهو مجموعة مختارة من الوقائع التي ذكرت في القرآن الكريم ، وتتسم
بتناسق معانيها وأفكارها ورشاقة ألفاظها مع دقتها وعمقها وشمولية
أغراضها فتثير انتباه الطلاب وتساعد على فهم الكلمات غير المألوفة وزيادة
قاموسهم اللغوي من المفردات والصيغ البلاغية المتنوعة . (شيماء فهم ، ٢٠١٥ ،
١٥) .

والقصة القرآنية ليست عملاً فنياً مستقلاً في موضوعه وطريقة عرضه
وإدارة حوادثه ، وإنما هي وسيلة من وسائل القرآن الكثيرة لإبلاغ الدعوة
الدينية وتثبيتها ، ومنهج تربوي يقوم على أسس عقديّة وخلقية ، لا يختلف
عليها أولو الألباب ، وهذا المنهج مستمد من واقع الإنسانية في كل زمان
ومكان ، يلبي رغبتها على كثرتها وتشعبها ، ويبت في جميع قضاياها العامة
والخاصة ، ويستجيب لغرائزها الكامنة بالقدر الذي يشبعها ولا يوجعها ،
وبالحد الذي يسمو بها ولا يحط من شأنها .

في ضوء ما سبق فإن الباحث يعرف القصص القرآني بأنه مجموعة من
المشاهد والمواقف القصصية التي تدور حول حياة الرسل والأمم السابقة
الواردة في القرآن الكريم ، تتسم بتناسق معانيها وأفكارها ورشاقة ألفاظها .

والقصة في استعمالات العرب ، وفي مفهوم القرآن الكريم تختلف عن
القصة بالمعنى الأدبي الحديث ؛ ذلك أن القصة الأدبية في القديم وفي الحديث
لم تقف عند الحقيقة التاريخية وحدها ، بل كانت تعتمد على عنصر الخيال
الذي من شأنه أن يلوّث الأحداث بألوان غير ألوانها ، وأن يبدل أو يغير في
صورها وأشكالها ؛ كي تبدو الأحداث مختلفة في وجوها عما ألفه الناس ،
فإذا كان الأدباء اليوم ينتزعون من الخيال أقوالاً ويقولون إنها قصة فذلك
أمر لم يعرفه العرب ، ولم يجر على ألسنتهم ، وصح لهم أن يطلقوا عليها
كلمة أساطير ، ما دامت لم تقع .

أما عنصر الإثارة ؛ فيكمن في القصة القرآنية في صدقها وواقعيتها ، بعكس
القصة الأدبية ، حيث تقوم على الخيال لإثارة القارئ وجذب انتباهه .

• أهمية القصص القرآني :

تقوم القصة القرآنية بدور عظيم في تحقيق الغاية التي من أجلها أرسل الله نبيه وأنزل كتابه ، ألا وهي هداية الناس وإخراجهم من الظلمات إلى النور. يقول تعالى عقب ذكر عدد من الأنبياء في سورة الأنعام: (أولئك الذين هدى الله فبهداهم اقتده) [الأنعام : ٩٠] .

ومما يدل على أهمية القصة القرآنية وعظم دورها في مراحل الدعوة الإسلامية كونها :

- ◀ تشغل حيزاً من القرآن الكريم يقارب الربع أو يزيد .
- ◀ ترد منسوبة إلى رب العزة والجلال ، مثل ما ورد في قوله تعالى (نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كَتَّ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الْغَافِلِينَ) (يوسف : ٣) .
- ◀ أمر من أوامر الله لرسوله (صلى الله عليه وسلم) أن يقص على الناس ما أوحى إليه (فاقصص القصص لعلهم يتفكرون) [الأعراف : ١٧٦] .
- ◀ رسمت للمؤمنين المستضعفين في مكة " خريطة طريق " مستقبل الدعوة الإسلامية جعلتهم يستشفون الأمل بالنصر والتمكين .
- ◀ يتم عبرها توضيح الحقائق وإزالة الشبهات ، يقول تعالى (إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَقُصُّ عَلَى بَنِي إِسْرَءِيلَ أَكْثَرَ الَّذِي هُمْ فِيهِ يَخْتَلِفُونَ) [النمل : ٧٦] .
- ◀ رقت ذوق العرب والمسلمين ، وارتقت بأساليب البيان عندهم ، ومهدت لهذه الآثار الضخمة من الكتب والموسوعات ودواوين الشعر .

فالقصص القرآني أحفل بالأسوة ، وأعمل في النفس ، وأبعث على الطمأنينة والرجاء . إنه أخف على السمع وأرعى للانتباه ، لا يأمر ولا ينهي ، ولكن يقص الأنباء ويصف الأحداث ، ويقرن العمل بعاقبته والجزاء عليه ، في بيان رائع وتصوير صادق ، يجيش بالحياة والحركة ، فتسري الحكمة منه والموعظة إichاء وانفعالا ، لا طاعة لأمر ، ولا تأثيراً بوعظ ، فينزل من أعماق النفس في قرار مكن ، حتى كأنه من نبع الوجدان وإشعاع الذات .

ولقد وصلت القصة القرآنية إلى هذا التأثير الوجداني الفعال بطرائق فنية وجمالية خاصة بها ، وذلك عبر طريقة فذة في العرض والسرود القصصي القائم على قانون الانتخاب في اختيار الجزء من القصة الذي يتلاءم والسياق القرآني في الموضع الذي وردت فيه والغرض الديني العام .

وتعد القصة أحد الأساليب المهمة في عملية التعلم ، حيث تساعد على جذب انتباه المتعلمين ، وتقديم المعلومة بصورة شائقة جذابة ، فالقصة من الوسائل الناجحة في تعليم اللغة العربية ، كما تعد من أفضل ما يجذب انتباه الأطفال والكبار ، وتمنحهم القدرة على التخيل من خلال أحداثها وشخصياتها ، وهي عالم من المتعة والتسلية والمشاركة الوجدانية والتوجيه .

والقرآن الكريم يستخدم القصص كواحد من الأساليب لتحقيق الدعوة إلى الله تعالى ، وذلك بتحريك العواطف وجذب الانتباه عند البشر ، لذا كان الأمر والتوجيه الإلهي للنبي (صلى الله عليه وسلم) (ومن تبعه ، قال تعالى) فاقصص القصص لعلهم يتفكرون ([الأعراف : ١٧٦] .

وقد قامت القصة القرآنية بدور مهم في صدر الإسلام ، حيث كان يستقبلها المسلمون فترفع روحهم المعنوية وتزيد من ثقتهم بأنفسهم ، ولقد وعي المسلمون هذا الدرس مما قصه الله عليهم من القصص ، فحين واجهوا الشدة وهم قلّة أمام قوة قريش في غزوة بدر ، قالوا لنبيهم : (لا نقول لك يا رسول الله كما قال بنو إسرائيل لنبيهم : اذهب أنت وربك فقاتلا إنا هاهنا قاعدون ، لكن نقول : اذهب أنت وربك فقاتلا إنا معكما مقاتلون) ، وكانت هذه آثار المنهج القرآني في التربية بالقصص عامة ، وبعض جوانب حكمة الله في تفصيل قصة بني إسرائيل .

والقصة القرآنية ليست سرداً لما وقع للأقوام السابقة من أحداث فحسب ، وإنما تبعث القصة الحياة في هذه الأحداث ، فيكتشف ما وراءها من عبر وعظات ، وتظهر قوى الخير في صراعها ضد قوى الشر ، ولا يعني ارتكاز القصة حول هذه الموضوعات انعدام الجانب الفني فيها ، فالقصة القرآنية تعد قمة في الجمال الفني الذي لا يبعدها عن هدفها الأساسي وهو تثبيت العقيدة .

• أهمية القصص القرآني بلاغياً وتربوياً :

في ضوء ما سبق يمكن استخلاص أهمية القصص القرآني بلاغياً وتربوياً لطلاب المرحلة الثانوية ، منها أنها :

◀ تعمل على جذب المتعلمين وتشويقهم وتحفيزهم ، وهذا يمكن الاستفادة منه في تقديم المحتوى البلاغي المقرر على الطلاب .

◀ تساهم في تنمية قدرة الطلاب على التعبير ، وذلك بما تمنحهم من قدرة على التخيل ومشاركة للوجدان .

◀ تعد منبعاً عذباً لاستقاء الصور البيانية ومحاكاتها : بما تحويه من تصوير وبيان .

◀ تعد وسيلة تربوية رائدة ومهمة لتربية الأجيال ، وتمثل القيم العليا الواردة فيها ، وأخذ العظة والعبرة من الأحداث والمواقف المختلفة .

◀ تبث بطريقة غير مباشر بعض الأفكار والمفاهيم والقيم التي تمثل ثقافة المجتمع وإطاره الحضاري ، وبذلك تساهم كوسيط ثقافي في عملية التنشئة الاجتماعية ومواجهة مطالب النمو واحتياجات الطلاب النفسية في مراحل نموهم المختلفة .

ويذكر كولنز وكوبر (Collins & Cooper, ١٩٩٧) أسباب استخدام رواية القصة في الصف في كل المراحل العمرية ، وهي :

- ◀ تساعد على تنمية الخيال والتمثيلات البصرية لدى الطلبة ، وهما مكونان هامين من مكونات الإبداع .
- ◀ تساعد على تنمية تقدير اللغة وتذوق الجوانب الجمالية والفنية والموسيقية فيها .
- ◀ تقدم كلمات للطلبة ضمن سياق ، مما يساعدهم على فهم الكلمات غير المألوفة ، وتوسعة قاموسهم اللغوي من المفردات والصيغ البلاغية والتعبيرات المجازية .
- ◀ تساعد الطلبة على تنمية مهارات الحديث عند تشجيعهم على إعادة رواية القصة والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخصياتها .
- ◀ تساعد الطلبة على تنمية مهارات الاستماع من خلال فهم المعنى والاستدلال والوصول إلى النتائج وتفسير المعلومات .
- ◀ تساعد على تنمية التفاعل مع الكبار على مستوى شخصي حميم .
- ◀ تساعد على تنمية مهارات الكتابة عندما يتم تشجيع الطلبة على كتابة قصصهم الخاصة .
- ◀ تساعد على تنمية مهارات القراءة والدافعية نحوها من قبل الطفل ، حيث تدفعه رواية القصة إلى البحث في المكتبات عن القصص التي استمع إليها أو قصص أخرى مختلفة .
- ◀ تنمي القصص التي تضم ألغازاً أو مشكلات للحل - تنمي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة .
- ◀ تساعد الطلبة على النظر إلى الأدب باعتباره انعكاساً للخبرات الحياتية .
- ◀ تساعد الطلبة على فهم تراثهم الثقافي وتراث الآخرين . (يوسف قطامي ، ٢٠٠٩ ، ٧٤-٧٥) .

وفيما يلي عرض للأهمية التربوية للقصص القرآني :

• أولاً : الأهمية التربوية في تربية النشء :

تُعد القصة وسيلة تربوية مهمة ، حيث لا يقتصر دورها التربوي وتأثيرها العاطفي والنفسي على الصغار فحسب ، بل يتعدى ذلك لتشمل الكبار ، فكتاب الله عز وجل تضمن قصصاً كثيرة تربي عليها الكبار في العهد النبوي وما بعده ، فثمار تأثيرها - ممتزجاً بباقي جوانب المنهج الإسلامي - نماذج بشرية فاقت كل جيل فيها ، وأعجزت كل جيل بعدها أن يماثلها أو يذانيها .

وقد اتخذ القصص القرآني نصيباً كبيراً من كتاب الله تعالى ، فقد شغل حيزاً لا يقل عن ربع كتاب الله إن لم يزد قليلاً ، فإذا كان القرآن ثلاثين جزءاً فإن القصص يبلغ قرابة الثمانية أجزاء من هذا الكتاب الكريم ، ولا عجب في ذلك ، فللقصص القرآني أهميته البالغة ، فهو يتناول أموراً تتعلق بالعقائد والعبادات والأخلاق والمعاملات والآداب الاجتماعية والاقتصادية وغيرها .

إن وجود العدد الهائل من القصص القرآني في كتاب الله عز وجل ، وذكر بعضها في أكثر من سورة ، وسرد بعضها بتفصيل دقيق رغم الإيجاز في توضيح أحكام كالصلاة والصيام والزكاة والحج مع أنها من أركان الإسلام وأساساته ، فلم يرد في هذه الأركان تفصيل في القرآن كما هو الحال في حق القصص القرآني الذي فصل تفصيلاً دقيقاً ، وهذه إشارة بالغة الوضوح على مكانة القصص وأهميته التربوية .

ويكاد التربويون يجمعون على أهمية استخدام القصة القرآنية في تربية النشء ، وأن لها أثراً تربوية على شخصياتهم ، كما أن الأسلوب القصصي من أساليب اكتساب المعارف والمفاهيم بمختلف أنواعها ، لما يتسم به هذا الأسلوب من تشويق وجاذبية جعلت منه الأسلوب المفضل للمتعلمين ، هذا ما أكدته عديد من الدراسات ، مثل :

دراسة هارلن Harlen التي أكدت إكساب المتعلم المعرفة العلمية باستخدام الأسلوب القصصي بشكل متسلسل ، مما جعله أسلوب مفضل وفاعل في عرض الأفكار العلمية .

وأضافت الدراسة بأنه قد يثير رغبة الاستقصاء ، ويمكن عرض الأفكار العلمية دون تجزئة ، ويزيل من غموض المفاهيم مما يجعلها واضحة . (Harlen :2000) .

وأشار براون Brawn إلى أهمية التركيز على استخدام القصص بشكل مكثف ، ويكون التوظيف الأفضل بإعطاء التلاميذ الفرصة الكافية لإعادة سرد القصة ، أو كتابتها ، وتوصل براون من مراجعة الدراسات التربوية السابقة إلى أن تمثل أحداث القصة يعتمد على المستوى العقلي لنموهم ، واستخلص أن قدرة التلاميذ على إعادة بناء القصص التي استمع إليها بصورة متقنة يتوقف مرحلة نموه العقلي (Brawn , 2001) .

واستقصت نيجرت Negrete أثر القصة على تذكر وفهم المفاهيم العلمية المشتملة في القصص العلمية ، وذلك بعد القصة مباشرة أو بعد أسبوع من قراءتها ، وذلك مقارنة بطريقة قراءة نصوص المفاهيم العلمية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن التذكر والفهم المباشر للمفاهيم العلمية كان أفضل عند التلاميذ الذين قرءوا نصوص المفاهيم العلمية ، بينما التذكر والفهم المؤجل للمفاهيم العلمية بعد أسبوع من المعالجة كان أفضل عند الذين قرءوا القصص العلمية ، وكان الاستدلال العام من نتائج الدراسة أن التدريس بالقصص أفضل من التدريس بالطريقة التقليدية ، وأن التدريس بالقصص يساهم في نجاح عملية الاتصال في التفاعل الصفي من حيث نقل المعلومات بصورة صحيحة ، ويجعل المفاهيم والأفكار التي يتم التواصل بها أكثر قابلية للتذكر وأكثر متعة (Negrete.2003)

وتستوعب النفس البشرية القصة القرآنية بسهولة ويسر، وتسترسل مع سياقها الشاعر فلا تكل ولا تمل، ويرتاد العقل عناصرها، فيجني من حقولها الأزاهير والثمار، بخلاف الدروس التلقينية والإلقائية التي تورث الملل، ولا يستطيع الناشئة متابعتها واستيعاب عناصرها إلا بصعوبة، والمعهود أن المتعلم يميل إلى سماع الحكاية، ويصغي إلى رواية القصة، وتعي ذاكرته ما يروى له فيحاكيه ويقصه، لذا كان الأسلوب القصصي أجدى نفعاً وأكثر فائدة.

ويُعد القصص القرآني تربة خصبة تساعد المربين على النجاح في مهمتهم، ومدهم بزد تهذيبي من سير النبيين، وأخبار الماضين، وسنة الله في حياة المجتمعات وأحوال الأمم.

فينبغي على المربين أن يستفيدوا من القصة القرآنية في مجالات التعليم، خاصة في التهذيب الديني الذي هو أساس التعليم ولبه وقوام التوجيه فيه.

• ثانياً: الأهمية التربوية في التهذيب والتربية :

يتميز القصص القرآني بالتوجيه والتهذيب بما فيه من وصايا الأنبياء وتوجيهاتهم لأقوامهم، فحين يعرض القرآن القصص إنما يعالج بها عللاً وأمراضاً اجتماعية كثيرة.

وقد نزل القرآن الكريم من عند رب العالمين الخبير بشئون العباد، فهو دستور تستمد منه التربية أهم عناصرها، فهو أعظم مواردها وأهم مصادرها، فله الفضل أولاً وأخيراً، لأنه يغرس الفضيلة ويحارب الرذيلة، وهو النواة الناجحة لإصلاح المجتمعات، ومن طرق القرآن التربوية القصص وسوق الأمثال، فالإنسان فطر بطبيعته على حب الاستطلاع، وتتبع الأحداث، والاستماع لكل ما هو جديد، فهو يسعى دائماً للكشف عن الغامض والاستماع للماضي، والقرآن حافل بذلك، فإذا تتبّع المسلم نتيجة القصة انطبعت في نفسه تعاليمها، فهو دائماً يحاول التحلي بصفات المؤمنين ويتعد عن صفات الكافرين المذكورين في القصة التي سمعها أو قرأها.

ويستطيع أي مربي شرح وتناول القصة القرآنية بأسلوب يلائم مستوى المتعلمين في سائر المراحل، وقد فطن لتلك الناحية بعض الدعاة، وألفوا المؤلفات، وأخذوا بيد المجتمعات إلى التربية الإسلامية الفاضلة التي هي طابع المجتمع في عصر السلف الصالح.

• أنواع القصص القرآني :

يمكن تقسيم القصة القرآنية من حيث النوع إلى الآتي :

[١] أنواع القصة القرآنية من حيث إبطال القصة :

١ قصص الأنبياء .

- ◀ قصص غير الأنبياء ، كقصّة هابيل وقابيل وقصّة أهل الكهف .
- ◀ قصص الحيوانات والطيور . وهذا النوع الأخير ليس مستقلاً بذاته ، بل هو متصل بالنوعين السابقين ، كقصّة الحمار المتصلة بقصّة الرجل الذي مر على قرية وهي خاوية على عروشها ، وقصّة الغراب المتصلة بقصّة ابني آدم ، وقصّة الكلب المتصلة بقصّة أصحاب الجنة ، وقصّة الذئب المتصلة بقصّة يوسف ... إلخ .

[ب] أنواع القصة القرآنية من حيث الرمزية :

- ◀ رمز الخير ، كقصّة داوود وسليمان .
- ◀ رمز الشر ، كقصّة الذي آتاه الله آياته فانسلخ منها الواردة في سورة الأعراف .
- ◀ رمز الحوار ، كقصّة الحوار بين الله عز وجل وملائكته ، وقصّة إبراهيم في حواراته مع قومه والملك الطاغية .

[ج] أنواع القصة القرآنية من حيث الطول :

- ◀ القصّة الطويلة الواردة في سياق واحد (قصّة يوسف) .
- ◀ القصّة الطويلة مفرقة الأجزاء .
- ◀ القصّة القصيرة .

[د] أنواع القصة القرآنية من حيث الأسلوب :

- ◀ ذكر أحوال الأمم السابقة بصيغة الغائب (وهو الأكثر وجوداً في القرآن) .
- ◀ ذكر الأحداث الغابرة بصيغة الخطاب .
- وهذا النوع من القصّة ليس موجوداً إلا في سورة البقرة ، وهو مختص بتذكير اليهود المعاصرين للنبي (صلى الله عليه وسلم) بإنعام الله على أسلافهم ، ومقابلتهم لذلك الإنعام بالنكران والجحود ، وقتل أنبياء الله ، بل الجرأة على الذات الإلهية ، وتحريف كلام الله .. إلخ .

ومن المعلوم أن عرض أحداث أي قصّة يكون بصيغة الغائب ، لأن القاص يحكي أحداثاً جرت لطرف آخر غير القاص أو المقصود عليه ، أما هذا النوع من القصص فهو يأتي بصيغة الخطاب ، لأن المخاطب مشترك مع أبطال القصّة في صفاتهم ، ولعلمهم الأكيد بأحداث تلك القصص .

[هـ] أنواع القصة القرآنية من حيث المجال :

- ◀ قصص الأنبياء : ويتضمن دعوتهم إلى أقوامهم ، والمعجزات التي أيدهم الله بها ، وموقف المعاندين منهم ، ومراحل الدعوة وتطورها ، وعاقبة المؤمنين والمكذابين (كقصص نوح وإبراهيم وموسى وعيسى ومحمد عليهم الصلاة والسلام) .

- ◀ قصص قرآني يتعلق بحوادث غابرة (كقصّة الذين أخرجوا من ديارهم وهم ألوف حذر الموت ، وقصّة طالوت وجالوت ، وقصّة ابني آدم) .
- ◀ قصص يتعلق بالحوادث التي وقعت في زمن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) كغزوة بدر ، وأحد ، والأحزاب ، وحُنين ، وتبوك) .

[و] أنواع القصة القرآنية من حيث إشخاصها :

- ◀ قصص الأنبياء والرسل عليهم السلام مع أقوامهم .
- ◀ قصص غير الأنبياء والرسل ، ويشمل :
 - ▲ قصص أشخاص لم تثبت نبوتهم ، مثل (طالوت ، والخضر ، وذي القرنين) .
 - ▲ قصص أشخاص صالحين ، مثل (أصحاب الكهف ، ومؤمن آل فرعون)
 - ▲ قصص أشخاص أشرار عصاة ، مثل (صاحب الجنيتين ، أصحاب القرية ، قارون) .
 - ▲ قصص الحيوان ، مثل (حمار العزيز ، ناقّة صالح ، كلب أهل الكهف) .
 - ▲ قصص الطير ، مثل (غراب ابني آدم ، هدهد سليمان ، النملة) .

[ز] أنواع القصة القرآنية من حيث تناول الأحداث :

- ◀ قصص قرآني يتناول قصص الأنبياء ، وهذا النوع تناول فيه القرآن الأنبياء السابقين ودعوتهم إلى أقوامهم .
- ◀ قصص قرآني يتعلق بشخصيات مؤمنة أعلنت عصيانها على الكفر وتمردها على الشر ، مثل (مؤمن آل فرعون ، ومؤمن آل ياسين ، وذي القرنين ، وأهل الكهف) .
- ◀ قصص قرآني يتحدث عن شخصيات طغت وكفرت وعصت وأفسدت ، مثل (شخصية فرعون الذي ادعى الألوهية ، وقصّة قارون) .
- ◀ قصص يتناول شخصيات نسائية عصّت وجحدت وسلكت دروب الشر وحرصت على نصرته ، مثل : (قصّة امرأة نوح ، وامرأة لوط) .
- ◀ قصّة تناولت شخصية نسائية طرقت رتاج الشر وتهيات له ، ثم رجعت واعترفت بالحق ، مثل (امرأة العزيز) .

ويرى الباحث أن هناك تقسيماً آخر لأنواع القصص القرآني ... كما يلي :

- ◀ القصة التاريخية الواقعية المقصودة بآماكنها وأشخاصها وحوادثها ، مثل قصص الأنبياء وقصص المكذبين بالرسالات السماوية وما أصابهم من جزاء التكذيب ، وهي قصص تذكر بأسماء أشخاصها وآماكنها وأحداثها على وجه التحديد لا الحصر (مثل قصّة موسى وفرعون - صالح وثمود - عيسى وبنو إسرائيل) .

- ◀ القصة الواقعية التي تعرض نموذجاً لحالة بشرية ، يستوي في ذلك أن تكون بأشخاصها الواقعيين أو أي شخص آخر (مثل قصّة ابني آدم) .

- ◀ القصة التمثيلية التي تمثل واقعة بذاتها ، لكنها يمكن أن تقع في أي لحظة من اللحظات ، وفي أي عصر من العصور (مثل قصة صاحب الجنتين) .
- ◀ القصة الغيبية ، وتتناول أحداثاً من صميم الغيب مستمدة من مشاهد الآخرة ، وهي بالنسبة للإنسان غيب لكنها في علم الله حاضر مشهود ، (كقصة محاكمة عيسى عليه السلام) .

• أهداف القصص القرآني :

لم يأت القصص القرآني هكذا عبثاً للتسلية أو لإيراد معلومات تاريخية صرفة ، بل جاء للهدف الأسمى وهو هداية الناس ودلائتهم على خير الدنيا والآخرة ونعيمهما ، وجاء محملاً بأهداف وغايات دينية عظيمة ، وبتحديد الهدف أو الغاية يتحدد الأسلوب وطريقة العرض .

وقد ذكر العلماء والباحثون الكثير والكثير من الأغراض والأهداف المستفادة من القصص القرآني ، أكتفى منها بالآتي :

- ◀ إثبات الوحي والرسالة ، وجاءت بعض القصص لتحقيق هذا الغرض إما بإسهاب أو بإيجاز ، يتضح ذلك في قصص إبراهيم ويوسف وموسى وعيسى .
- ◀ بيان أن الدين كله من عند الله ، من أول آدم إلى محمد (عليهما السلام) ، وأن الرسل جميعاً أرسلوا برسالة واحدة هي إخلاص العباد لله .
- ◀ بيان أن الدين كله موحد الأساس ، فضلاً على أنه من عند إله واحد ، ولهذا وردت قصص كثيرة فيها بيان العقيدة الأساسية وهي الإيمان بالله الواحد .
- ◀ بيان أن وسائل الأنبياء في الدعوة موحدة ، وأن استقبال قومهم للدعوة واحد ومتشابه .
- ◀ بيان الأصل المشترك بين دين محمد (عليه الصلاة والسلام) ودين إبراهيم (عليه السلام) بصفة خاصة ، ثم أديان بني إسرائيل بصفة عامة .
- ◀ بيان أن الله تعالى ينصر أنبياءه في النهاية ويهلك المكذبين ، وتبعاً لذلك كانت ترد قصص الأنبياء مجتمعة مختومة بمصارع من كذبوهم .
- ◀ بيان نعمة الله على أنبيائه وأصفياه ، مثل (قصص سليمان ، وأيوب ، ومريم ، وعيسى عليهم السلام) ، وكانت ترد في حلقات تبرز فيها النعمة في مواقف شتى .
- ◀ تنبيه أبناء آدم إلى غواية الشيطان ، وإبراز العداوة الخالدة بينه وبينهم منذ عهد أبيهم آدم إلى قيام الساعة ، والتنبيه من كل هاجس في النفس يدعو إلى الشر .
- ◀ بيان قدرة الله على الخوارق والمعجزات ، مثل (قصة إبراهيم والطير ، والذي مر على القرية الخاوية عروشها) .
- ◀ بيان عاقبة التقوى والصلاح ، وعاقبة الشر والإفساد (كقصة ابني آدم ، وقصة صاحب الجنتين) .

◀ بيان الفارق بين الحكمة الإنسانية القريية العاجلة والحكمة الإلهية البعيدة الغيبية، مثل (قصة موسى عليه السلام مع عبد من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلمناه من لدنا علماً).

◀ بيان أن هذا القرآن من عند الله، وأن ما يشتمل عليه من قصص السابقين لا علم للرسول بها، وإنما علمه بعد أن أوحى الله تعالى إليه، وأنه صادق فيما يبلغه عن ربه.

◀ الدعوة إلى الله، وإثبات اليوم الآخر، وتبشير المؤمنين، وتحذير الكافرين. التأسى بأولي العزم من الرسل خاصة، وجميع الأنبياء عامة، فيما لاقوه في سبيل الله والدعوة إليه من الأذى والاضطهاد والتنكيل.

◀ تسليية النبي (صلى الله عليه وسلم) وتثبيت فؤاده وتقوية عزيمته ومن معه من المؤمنين (وَكَلَّا نَقْصِي عَلَيْكَ مِنْ أَنْبَاءِ الرُّسُلِ مَا نُنَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءَكَ فِي هَذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِينَ) [هود: ١٢٠].

◀ تقويم الخلق والسلوك الفردي والجماعي بقصد التجمل بمكارم الأخلاق، لتحقيق خلافة الإنسان في الأرض، وهذا ظاهر من خلال معالجة كل نبي لصفة معينة في قومه، عدا الكفر كان يسعى لإصلاحها.

◀ معرفة طبائع الناس، والطرق الناجعة لدعوتهم. إظهار حال المضطهدين المؤمنين الذين صبروا وصابروا وجاهدوا ولم تشهم الشدائد عن المضي في طريقهم إلى الله تعالى.

مما سبق يتضح أن قصص القرآن في مجمله يركز على قضية التوحيد والإيمان بالله وكتبه ورسله والدار الآخرة، بالإضافة إلى الأهداف الخاصة التي تسعى إليها كل قصة حسب مضمونها وموضوعها، ومن أبرزها اكتساب القيم التربوية التي يتحلى بها الإنسان طوال حياته، لذلك يجب توجيه النظر إلى الاهتمام بقصص القرآن لما له من تأثير كبير في شخصية الطلاب، فهو يوجه أنظارهم دائماً إلى الصواب وثوابه، والخطأ وعقابه.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض أهداف القصص القرآني المرتبطة بمتغيرات هذا البحث، التي يمكن الاستفادة منها في ما سيتم انتقاؤه قصص مناسبة للطلاب، ومنها:

◀ أن القصص القرآني يعمل على تنمية التفكير، وإعمال العقل، والتدبر. أنه يهدف إلى التأثير النفسي والتعليمي في المتلقى بشتى الوسائل، مستخدماً في ذلك قوة التخيل والتصوير الذي يوحى بالحركة، وهذا بلا شك يسهم إلى حد كبير في تمثل المتعلمين لمادته والتأثر بما فيها، وتدووقها ومن ثم محاكاتها.

◀ أنه يهدف إلى جذب المتلقى إلى معايشة الحدث من خلال الصورة الفنية وحضورها المتميز في القصص القرآني، وهذا يسهم في إيجاد علاقة إيجابية بين المتعلم والمادة تحببه فيها.

٤ أنه يهدف إلى إكساب الطلاب مهارات الحوار بما يحويه من أساليب حوارية بين الأنبياء وأقوامهم .

• عناصر القصة في القرآن الكريم :

ترتكز القصة بشكل عام على عناصر متعددة ، هي : الأحداث ، والشخصيات ، والأسلوب ، والحوار ، والعقدة ، والحل ، وهذه العناصر أساسية في كل قصة ، فلا تكاد تخلو قصة منها جميعاً أو من أغلبها .

وتتشارك القصة القرآنية مع غيرها من القصص الأخرى في اعتمادها على ثلاثة عناصر رئيسية ، هي : الشخصيات والأحداث والحوار .

وتوزيع العناصر في القصة القرآنية يجري عليه التوزيع في كل قصة أدبية قصيرة أو كل أقصوصة ، وهو يجري على أساس إبراز عنصر واحد وإلقاء الضوء القوي عليه بحيث يحتل مكان الصدارة من القصة أو الأقصوصة ، حتى كاد ما عداه يختفي أو يهمل .

من هنا نجد عناصر الأحداث والشخصيات والحوار مجتمعة في كل قصة قرآنية ، وموزعة توزيعاً يجعل لكل عنصر منها قيمته في القصة ، بحيث لو اختفى اختل التوازن الفني .

والقصة القرآنية سلمت من طوارق الخيال ، فلم تتعرض لها في أية حلقة من حلقاتها ، ولا جزئية من جزئياتها ، والقصص القرآني يعتمد اعتماداً كلياً على الحقيقة ، فهو يختلف عن القصة الأدبية التي لا تلتزم تلك الحقيقة .

ويمكن تفصيل القول في عناصر القصة في القرآن الكريم على النحو التالي:

• أولاً : الشخصيات :

هي من أهم عناصر القصة ، والشخصية هي الذات التي تصنع أحداث القصة وتطور معها ، والقرآن الكريم لم يُعْنِ برسم الملامح الشكلية الشخصية ، وإنما اهتم بالكشف عن مواقفها التربوية التوجيهية اقتداءً أو تنفيراً ، ومن هنا فإن القصص القرآني لا يعني بأسماء الشخصيات إلا ما تقتضيه الضرورة .

والشخصية في القصص القرآني لم تبرز لذاتها ، وإنما كان الغرض من إبرازها التأسسي وأخذ العظة والعبرة منها ، لذلك لم يهتم القصص القرآني بإبراز ملامح الشخصية الخارجية ، وإنما جعلها تخدم الغرض الديني للقصة القرآنية .

وقد تجاوز القرآن الكريم حدود الشخصية المعنية إلى الشخصية النموذجية، بل وكشف عن دوافع الشخصية، وانفعالاتها، وسلوكها من خلال الحكاية أو الأحداث، ولناخذ مثالا لذلك سيدنا موسى (عليه السلام)، فقد تربى في قصر فرعون وتحت سمعه وبصره وأصبح فتى، وعندما دخل المدينة ووجد رجلين يقتتلان ظهر الانفعال العصي الواضح، في قوله تعالى (وَدَخَلَ الْمَدِينَةَ عَلَى حِينٍ غَفْلَةٍ مِنْ أَهْلِهَا فَوَجَدَ فِيهَا رَجُلَيْنِ يَقْتَتِلَانِ هَذَا مِنْ شِيعَتِهِ وَهَذَا مِنْ عَدُوِّهِ فَاسْتَغَاثَهُ الَّذِي مِنْ شِيعَتِهِ عَلَى الَّذِي مِنْ عَدُوِّهِ فَوَكَرَهُ مُوسَى فَقَضَى عَلَيْهِ قَالَ هَذَا مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ عَدُوٌّ مُضِلٌّ مُبِينٌ) القصص : ١٤ : ١٥ .

ونجده يعرض صورة لشخصية أخرى هي شخصية إبراهيم (عليه السلام) ذلك النموذج المتسامح الحليم، وقد عبر عنه القرآن بقوله تعالى (إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَحَلِيمٌ أَوَّاهٌ مُنِيبٌ) [هود : ٧٥]، كما نراه يعرض شخصية آدم في قصص القرآن كنموذج للإنسان بكل خصائصه، ومن أبرز هذه الخصائص الضعيف البشري، والضعيف أمام الخلود، وذلك في قوله تعالى (فَوَسَّوَسَ إِلَيْهِ الشَّيْطَانُ قَالَ يَا آدَمُ هَلْ أَدُلُّكَ عَلَى شَجَرَةِ الْخُلْدِ وَمُلْكٍ لَّا يَبْلَى) [طه : ١١٩ : ١٢٠] .

وتتنوع الشخصية في القرآن الكريم، فهي إما :

- ١ فرد بعينه من البشر أو الرسل (كشخصية إبراهيم، وموسى، وغيرهما) .
- ٢ جنس بعينه أو قوم بأعينهم، (مثل بني إسرائيل، والنصارى)، ليوضح الصفات العرقية والعصبية لهؤلاء القوم .
- ٣ تمثيل الجنس ككل، أي جنس البشر وما يشتمل عليه من غرائز وطباع بشرية (وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا لِجَنَّتِهِ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَائِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ كَأَن لَّمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرِّ مَسَّهُ كَذَلِكَ زِينٌ لِّلْمُسْرِفِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ) [يونس : ١٢] .
- ٤ شخصيات من غير جنس البشر (كالملائكة في قصة إبراهيم ولوط، والجن في قصة سليمان، والنملة، والهدد، وغير ذلك) . (أحمد بهجت، ٢٠٠٣، ٣١)

وللقرآن سمة تميزه عن غيره في رسم شخصيات قصصه، فهو يرسمها من جوانب مختلفة تلتقي عند النقطة الأساسية، ويظهر فيها الدقة والصدق في التعبير عن مشاعرها وخواطرها، وعلى الرغم من أنه قد تتعدد مواقف الشخصية الواحدة في القصص، وتتنوع في مواطن متفرقة في القرآن، فإننا نجد توافق العناصر وتفاعل الصفات الشخصية والمزاجية، مما يلقي الضوء على جوانبها النفسية ككل، كما أنه يشخص الصفات الشخصية لصاحب القصة، ويعطيها لونا من ألوان الحركة والحياة، كما يتضح - مثلا - في غضب موسى (عليه السلام) عندما عاد إلى قومه وقد اتخذوا العجل إلها لهم كما في قوله تعالى (قَالَ يَا ابْنِ أُمِّ لَآ تَأْخُذْ بِلِحَيَّتِي وَلَا بِرَأْسِي إِنِّي خَشِيتُ أَنْ

تَقُولُ فَرَّقْتَ بَيْنَ بَنِي إِسْرَآئِيلَ وَلَمْ تَرْقُبْ قَوْلِي (طه ٩٤)، فالشخصيات في القرآن ترسم بشكل يجعل خصائص كل شخصية، وتكوينها النفسي وملاحمها تبرز أمامك بشكل حي .

ويقوم العمل القصصي على محورين ، هما : الشخصية والحدث ، بمعنى أن تكون الشخصية هي الفلك الذي تدور حوله الأحداث ، ويلاحظ في القصص التاريخي غلبة الشخصية على الحدث ، فيكون الشخص هو محور الحركة في القصة ، ومن هنا كان أبطال القصص التاريخي أو الخيالي أشخاصاً لا أحداثاً .

إن الشخصيات في القصص الأدبي تكون من صنع الكاتب وخياله ، ومن هنا لا يكون للكشف عن أسمائها أثر في وجودها الذي أقامها عليه الكاتب ، وهذا من شأنه أن يضعف الإحساس بوجود الشخصية في الدور الذي تمثله ، ولهذا فإن الصفات لا الأسماء هي التي تحدد معالم الشخص ، أما في القصص القرآني فالوضع مختلف تماماً ، حيث إن كل مواده - من أناس وأشياء وزمان ومكان - كلها من الواقع ، والشخصية - في بعض القصص القرآني - محور الأحداث ، تؤثر فيها وتتأثر بها ، والقرآن لم يبرز هذا العنصر لذاته ، بل للتأسي بالشخصية الخيرة والتنفير من الشخصية الشريرة ، فالمقصود هو الحدث الذي جرت حوله القصة ، لأن الهدف من سياق القصة هو العبرة والعظة وليس تجسيد الشخصيات أو ذكر أوصافها أو التنديد بأفعالها فالقرآن الكريم حينما يصف الشخصيات إنما يعرضها كنماذج بشرية في مجال الحياة الخيرية ؛ لذلك لم يعن القرآن برسم الخطوط الشكلية للشخصية وإبراز ملامحها الخارجية كما يفعل بعض المولعين بالقصص وإنما بالكشف عن مزاج الشخصية .

والقرآن كما يوجه إلى الاقتداء بالشخصية المثالية الخيرة وما تتصف به من قيم (كشخصية سيدنا أيوب في الصبر ، وسيدنا إبراهيم في الحلم) ، فإنه ينفر من الشخصية الشريرة وما تتصف به من رذائل ليست من الإسلام (، مثل فرعون في الطغيان ، وقارون في البغي) .

فالشخصية إذا حدثت في النفس أثراً فعلاً ، وأقامت في الضمير وازعماً وفتحت القلب والعقل على مواقع العظة والعبرة ، فإنها هي التي تبرز ، لأن الهدف من سياق القرآن - ككل - هو اتباع الخير واجتناب الشر .

ومن خلال دراسة بعض الشخصيات الخيرة يمكن غرس كثير من القيم التربوية في نفوس الطلاب ، مثل الطاعة والصبر والصدق والعدل وضبط النفس ، ويمكن أيضاً غرس هذه القيم عن طريق التأسي بشخصيات كثيرة من الأنبياء والرسل ، مثل سيدنا موسى ، وسيدنا إبراهيم ، وسيدنا نوح ، وغيرهم ، وبهذه القيم التي يتم غرسها في نفوس الأفراد تصبح شخصية هؤلاء الأفراد شخصية متكاملة .

وأبرز ما يلاحظ في التصوير الفني للشخصية بوجه عام : الدقة في حكاية أقوالها ، والعمق في التعبير عن مشاعرها ، وصدق الترجمة الباطنية عن خواطرها .

• ثانيًا : الأحداث :

هي مجموعة من الوقائع الجزئية التي يرتبط بعضها ببعض ارتباطاً منطقيًا يجعل من مجموعها وحدة ذات دلالة محددة ، وتدور أحداث القصص القرآني حول قضية التوحيد ، لذا كانت الخطوط العريضة لأحداث معظم القصص القرآني تدور حول : (الدعوة إلى عبادة الله وحده - إيمان فئة قليلة - رفض واستكبار الكافرين - نجاة المؤمنين - إهلاك الكافرين) .

والصلة بين الأحداث والشخصيات في القصة أقوى من أي دليل يدل عليها لأنهما العنصران الرئيسان في القصة ، وتتأكد عناية القصص القرآني بالحدث أكثر من عنايتها بالشخصية ، إذ إن العظمة والعبرة كامنة في الحدث أكثر من كمونها في الشخصية . وتأخذ الأحداث في القصص القرآني صوراً شتى ، منها :

أ. ما يكون نتيجة للقضاء والقدر :

فقد يأتي الرسول إلي قومه فيكذبونه ويطلبون منه الآيات الدالة على صدق دعوته ، ورغم ذلك ينصرفون عنه وعن دعوته ، فيشق على الرسول المبعوث ذلك ، بل وتصل الأمور إلي التهديد بالقتل ، فينزل الله تعالى غضبه على أولئك القوم ، كما في قصة سيدنا صالح (عليه السلام) مع ثمود ، قال تعالى : (فَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا نَجَّيْنَا صَالِحًا وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ بِرَحْمَةٍ مِنَّا وَمِن خِزْيِ يَوْمِئِذٍ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ الْقَوِيُّ الْعَزِيزُ ❖ وَأَخَذَ الَّذِينَ ظَلَمُوا الصَّيْحَةَ فَأَصْبَحُوا فِي دِيَارِهِمْ جَاثِمِينَ) [هود : ٦٦ - ٦٧] .

ب. ما يكون من المعجزات والخوارق :

ولا تأتي إلا على يد رسول من . الله تعالى . كقصة عيسى (عليه السلام) كقوله تعالى : (وَإِذْ تَخْلُقُ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ بِإِذْنِي فَتَنفُخُ فِيهَا فَتَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِي وَتُبْرِئُ الْأَكْمَهَ وَالْأَبْرَصَ بِإِذْنِي وَإِذْ تُخْرِجُ الْمَوْتَى بِإِذْنِي وَإِذْ كَفَفْتُ بَنِي إِسْرَءِيلَ عَنْكَ إِذْ جِئْتَهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْهُمْ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ) [المائدة : ١١٠] .

ج. الأحداث المألوفة التي وقعت للرسول أو من غير الرسول :

القصص القرآني ملئ بهذا النوع من القصص ، كقصة إخوة يوسف (عليه السلام) ، فالقصة القرآنية تختار من الأحداث ما كان أقواها تأثيراً في النفس ، وأكثرها استجابة للغرض الديني ، فلا تقنعنا بالأحداث ولا بوقوعها ولا بأسبابها مستندة للبراهين والأدلة فقط ، بل تتعدى ذلك إلي الإقناع

العقلي والوجداني ، لأن له أثراً حتمياً في معظم الأحيان ، كما أن القصة القرآنية تتعقب الأحداث وتبرز ما فيها من مواطن العظمة والعبرة حتي يكون لها أثر في النفوس ، مستخدماً أساليب عدة منها : (أساليب التذكير والوعظ ، والحث ، والزجر ، والاعتبار ، والتقرير) ، من ذلك قوله تعالى (وَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا نَحْنُ نَحْيُنَا هُودًا وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ بِرَحْمَةٍ مِنَّا وَنَحْيُنَاهُمْ مِّنْ عَذَابٍ غَلِيظٍ ۚ وَتِلْكَ آيَاتُ جَحْدُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ وَعَصَوْا رُسُلَهُ وَاتَّبَعُوا أَمْرَ كُلِّ جَبَّارٍ عَنِيدٍ) [هود : ٥٩، ٥٨] .

• ثالثاً: الحوار :

يتمثل الحوار في الأحاديث المختلفة التي تتبادلها شخصيات القصة ، فيصور الأحداث تصويراً يكشف عن خبايا الصدور ، وكثير من القصص القرآني يعدُّ الحوار فيها عنصراً مهماً ، إن لم يكن العنصر البارز الذي نراه في كل قصة تعددت شخصياتها (مثل قصة يوسف ، وقصة موسى في سورة طه ، وقصة آدم في سورة الأعراف) . وبما أن الحوار في القصص القرآني هو الروح الذي يسري في كيان العمل القصصي ، فإننا بغير الحوار لا نجد الفائدة المرجوة ، ولا نجد الذوق الرفيع والتلوين البديع في الحادثة .

ويتنوع الحوار في القصص القرآني حسب الغرض من القصة ، لكن المتتبع لعنصر الحوار في القرآن يجده نامياً مع نمو العقل البشري ، فنجد بحسب ترتيب النزول ، حيث إنه بدأ غالباً بإشارات عابرة وخاطفة ، وقد تكون خالية بعض الشيء من الحوار ، وهذا يتضح في سورة الحجر ، قال تعالى (أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ ۖ إِرْمَ دَاثَ الْعِمَادِ ۖ الَّتِي لَمْ يَخْلُقْ مِثْلَهَا فِي الْبِلَادِ) [الحجر : ٦ ، ٨] . وذلك لأن الغرض من هذه السورة إثارة الوجدان ، وإيقاظ الفكر ، ثم اتخاذ مسلكاً آخر بعد ذلك ، فتدرج نحو التفصيل والطول ، وذلك لتدرج أسلوب الدعوة ، ونضج العقول ، واستعدادها للجدل والنقاش ، ولأن محور القصص والغرض منها التوحيد والرسالة والجزاء والحساب ، وتعدي ذلك أيضاً أيضاً إلي أنه بالحوار يرسم معالم الشخصية الإنسانية بالتعبير عن آرائهم ومواقفهم ، فهو يختار الحوارات التي دارت بينهم ، ومن ذلك الحوارات التي دارت بين نوح وقومه وكانت نتيجتها الوصول إلي خلاصة دعوته وجوهرها ، كما يتميز الحوار بالتنوع ، فلا يجعل الإنسان هو وحده مصدر الحوار الوحيد ، بل تنوعت أبطاله في القرآن .

- فهناك حوار الله تعالى مع الملائكة ، قال تعالى : (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ) [البقرة : ٣٠] .

- وحوار مع الله تعالى والإنسان ، وبين الإنسان والملائكة ، قال تعالى : (وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ ۖ إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُدَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا

تَخَفَ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُهُمَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُم بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تَشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاءِ الصِّرَاطِ) [ص : ٢١- ٢٢].

وبذلك نجد أن تعدد صور الحوار في القصص القرآني يدل على أنه يلعب دوراً مهماً فيها، فهو سر الحياة والحركة في الحدث، ويؤدي للهدف من القصة القرآنية، كما أنه يمثل الروح التي تسري في كيان العمل القصصي، فيصور الموقف المراد تصويره تصويراً تاماً من جميع جوانبه، فموقف الشدة له حوار غير موقف الرخاء، فكل موقف له شكل خاص به في الحوار.

وطريقة القرآن في تصوير الحوار تقوم على أساس الرواية، فيحكي القرآن أقوال الأشخاص ويصورها بقوله تعالى: (قال) أو (قالا) أو (قالوا)، وذلك لأن الحوار في القصص القرآني قد يكون بين أطراف متعددة لا بين طرفين اثنين فقط.

وأسلوب الحوار في كل موقف يغاير الآخر، فلمواقف الشدة حوار، ولمواقف الرخاء حوار، ويتميز الحوار في القصص القرآني بميزات كثيرة لا يجاريه فيها الأدب في قصصه، وقد لا نرى الحوار في بعض القصص القرآني كما في قصة أصحاب الفيل، وأصحاب الأخدود.

وللحوار في القصص القرآني دور مهم في غرس كثير من القيم الخلقية والتربوية في نفوس النشء لخلق جيل متكامل الشخصية، فهو الذي يبعث الحياة والحركة في الحدث، ويؤدي إلى الهدف، ويظهر المغزى، ويكشف عن مدى الصراع في المواقف المتغايرة، ويترجم عن الشخصية ويستنبط انفعالاتها وأزماتها، ويزج بالقاريء في تجربة القصة ليعيشها، وتنقله من عالمه إلى عالمها.

• رابعاً: الزمان والمكان :

يهتم القصص القرآني بالحدث أكثر من اهتمامه بزمان الحدث ومكانه، بل لا يكادان يُذكران إلا إذا كان لهما أثر واضح في العظمة والعبرة المرجوة من القصة، كذكر المكان في قصة نوح، وهود، وصالح، وشعيب، وموسى والعبد الصالح، وقصة أصحاب السبت، وأصحاب الجنة.

أما الزمان فقد ورد ذكره في قصة العذاب الذي أنزله على قوم عاد، والوعيد الذي وجهه صالح (عليه السلام) لقومه، كما ورد ذكره في قصة يوسف (عليه السلام) لما لهما من أثر في القصة من بدايتها حتى نهايتها. أما المكان فقد ورد ذكر مصر، والبدو، والقرية.

مما سبق يرى الباحث أن قصص القرآن يتفق مع القصص الأخرى في عناصر القصة من شخصيات وأحداث وحوار، ويختلف عنها في طريقة

عرضه لهذه العناصر ، فقصص القرآن يقدم الأحداث بالأدلة ، مع ذكر التفاصيل الدقيقة حتى لو كانت القصة قصيرة ، فهي تحتوي على عبارات يمكن من خلالها استنتاج الأشياء غير الواضحة ، وكذلك الأمر بالنسبة لعرض الشخصيات ، فهو يركز فيها على بعض الجوانب والخصائص النفسية للشخصية التي تخدم أحداث القصة فيما بعد ، بالإضافة إلى أن قصص القرآن يتميز بالصدق غير القابل للشك أو الجدل ، لأنه ذكر في كتاب الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه .

• خصائص القصص القرآني :

تتمتع القصة القرآنية بخصائص عديدة لا تتوفر في القصة الأدبية ، كيف لا وهو كلام الله الذي تحدي به فصحاء العرب أن يأتوا بشيء من مثله ، فأقروا بعجزهم المطلق على الاتيان بمثله ، واعترفوا بعظمة هذا الكتاب الذي (لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تتريل من حكيمة حميد) [فصلت : ٤٢] .

والقصص القرآني أدب فني متكامل ، والصورة الأدبية في القصص القرآني يجد فيها كل ذوق ما يلائمه ، ولكل امرئ ناحية يتأثر بها ويستجيب لها ، حسب قدراته وملكات ومداركه ، وأن للحوار القصصي في القرآن أثراً بالغ الأهمية في إحياء المشاهد ، وفي إقدارها على التأثير بالكلمة في تصوير رائع ملئ بالحركة .

والوحدة الفنية في القصة القرآنية ركيزة من ركائز الوسائل التعليمية والتربوية لإثارة انتباه المتلقى واجتذاب مشاعره ، فضلاً عن إثارة الدافع للتعليم حتى تنهياً نفسه للدرس في شوق يستجمع قدراته العقلية ، ويرغب في الاستماع والمتابعة إذا شاهد الأشخاص وطبائعهم وانفعالاتهم

والقصة القرآنية زاخرة بالتشبيهات والاستعارات والكنيات والمجاز المرسل وعلاقاته والتعبيرات التصويرية الحسية والتشخيصية والتمثيلية والتصوير الفني والإيقاع الموسيقي .

ويرى الباحث أن القصة القرآنية بهذه الخصائص تسهم في تنمية القدرات البلاغية للطلاب ، وذلك بما تحويه القصة القرآنية من أسرار بلاغية ، وكذلك من خلال تحليل بعض المشاهد القصصية القرآنية سيتمثل الطلاب ما فيها من قيم ومثل عليا ، وهذا يسهم في تلبية حاجات الطلاب وميولهم في هذه المرحلة في تطلعاتهم في اختيار القدوة ، والبحث عن المثل والقيم .

والقصة في القرآن الكريم لها طبيعتها الخاصة وبنائها المتميز الذي يميزها عن غيرها من القصص البشرية ، انطلاقاً من أن القرآن الكريم هو في المقام الأول كتاب دعوة دينية ، أخرج الناس من الظلمات إلى النور ، فهو كتاب عقيدة وشرعية ، ودستور كامل متكامل للحياة البشرية في مختلف جوانبها الروحية والمادية.

ولقد حملت القصة القرآنية خصائصها الفنية المتميزة التي بها يتحقق هذا الغرض الديني الكبير، وهي خصائص تتسم بجمال فني أخذ يؤثر في النفس، ويتغلغل في الوجدان. ويمكن تقسيم خصائص القصة القرآنية إلى :

[أ] خصائص وسمات عامة :

ومنها : سمو الهدف ؛ فالقصص القرآني له أهداف سامية ، فهو عظات وعبر، ودليل على صدق النبي (صلى الله عليه وسلم) ، وهو تقرير للأحكام الشرعية ، وهو سجل حافل بأحوال الأنبياء ومناهجهم في الدعوة إلى الله تعالى وصبرهم وثباتهم على الحق ، فالقصص القرآني هداية وبيان وعظة واعتبار ، ولقد جمع القصص القرآني بين سمو الهدف وسمو الأسلوب .

[ب] خصائص التصوير الفني :

ومنها : أن العناصر المألوفة لأي قصة تتكون من أحداث وحوار وشخصيات وعاملي الزمان والمكان ، وهذان لا يؤثر انعدام وجودهما على توازن القصة القرآنية ، فلا يختل التوازن نتيجة غياب عنصر من العناصر المألوفة للقصة ، وذلك لأن الغايات والمقاصد الواضحة بين ثنايا القصة هي الوجه الحقيقي لأسلوب العرض والمتحكم بالأحداث ، بحيث يبرز العنصر المطلوب فقط دون أي اختلال في البناء أو انعدام في التوازن .

ومنها - أيضاً : أن التنوع في طريقة العرض ، فالقصص القرآني له أربع طرائق مختلفة للابتداء في عرض القصة ، هي :

- ◀ ذكر ملخصاً للقصة يسبقها ، ثم عرض التفاصيل بعد ذلك من بدايتها إلى نهايتها (كقصة أهل الكهف) .
- ◀ ذكر عاقبة القصة ومغزاها ، ثم بدء القصة بعد ذلك من أولها وسيرها بتفصيل خطواتها (كقصة موسى عليه السلام)
- ◀ ذكر القصة مباشرة بلا مقدمة أو تلخيص (كقصة مريم عند مولد عيسى عليه السلام) .
- ◀ جعل القصة تمثيلية ؛ وذلك بذكر الألفاظ التي تنبه إلى ابتداء العرض ، ثم رواية القصة بلسان أبطالها . (سيد قطب ، ٢٠٠٢ ، ١٨٠ : ١٨٣) .

ومنها كذلك : التكرار الهادف ، فالتكرار في القصص القرآني له فوائد متعددة ، منها :

- ◀ بيان بلاغة القرآن الكريم في أعلى مراتبها ، فمن خصائص البلاغة إبراز المعنى الواحد في صور مختلفة .
- ◀ قوة الإعجاز ، فإيراد المعنى الواحد في صور متعددة أبلغ في التحدي .
- ◀ التكرار من أبلغ صور التأكيد ، لذلك كررت القصص لتتمكن عبرها ومواعظها من النفس البشرية .

◀ اختلاف الغاية التي تساق من أجلها القصة ، فيذكر بعض معانيها في المقام، وتظهر معان أخرى في سائر المقامات حسب مقتضيات الأحوال.(أحمد محمد حسين، ٢٨٥، ٢٠٤، ٢٨٦)

- ◀ وهناك خصائص فنية أخرى للقصص القرآني تتمثل في أنها :
- ◀ أدب فني متكامل ، وهذا يعني شمولية أغراضها .
- ◀ زاخرة بالأساليب الفنية المختلفة .
- ◀ تناسق معانيها وأفكارها ورشاقة ألفاظها مع دقتها وعمقها .
- ◀ الصدق ، فأحداثها حقيقية واقعية .
- ◀ تشد القاريء وتوقظ انتباهه دون توان أو تراخ .
- ◀ تتعامل القصة القرآنية مع النفس البشرية في واقعيتها الكاملة .
- ◀ تربى العواطف الربانية ، وذلك عن طريق :
- ▲ إثارة الانفعالات كالخوف والترقب والرضا والارتياح .
- ▲ توجيه هذه الانفعالات حتى تلتقي عند نتيجة واحدة هي النتيجة التي تنتهي إليها .
- ▲ المشاركة الوجدانية .
- ◀ تقنع القارئ فكرياً بموضوع القصة ، وذلك عن طريق :
- ▲ الإيحاء والاستهواء والتقمص .
- ▲ التفكير والتأمل .

فقصص القرآن - بالإضافة إلى أنه يلتزم بالسمات العامة للقصص - يتسم بسمات أخرى لا تتوافر في أي نوع آخر من القصص ، وهذه السمات هي التي تكسب قصص القرآن بريقاً ولمعاً يخلب الأبصار ويجذب الانتباه ، فأسلوبه يخاطب الناس كافة على اختلاف خلفياتهم الثقافية ، لذلك يكون تأثيره في شخصية الطلاب تأثيراً كبيراً وإيجابياً ، فمنه يستمد الطلاب لغتهم الراقية ومعلوماتهم الصحيحة ، ويكونون آراءهم الصائبة ، لذا يرى الباحث أن القصة القرآنية خير ما يقدم لهم بصفاتها مادة علمية قادرة على التأثير فيهم وفي لغتهم استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة .

• الخصائص الفنية واللغوية للقطعة في القرآن الكريم :

لقد انضردت القصة في القرآن الكريم بميزات وخصائص لا توجد في أي نوع آخر من القصص ، ومن هذه الخصائص ما يلي :

• أولاً : الخصائص المتعلقة بالأسلوب :

إن الأسلوب القرآني يجري على نسق بديع خارج المألوف من كلام العرب شعراً ونثراً ، فالقرآن الكريم جعل المؤمنين به والمنكرين له يصفونه بالنبأ العظيم بعد حيرتهم في أنه شعر أو سحر ، كما يجري على نسق واحد من السمو في جمال اللفظ ، وعمق المعنى ، ودقة الصياغة ، وروعة التعبير رغم تنوع مقاصده وتشعب موضوعاته .

ومن خصائص الأسلوب القرآني أن معانيه مصوغة بحيث يصلح أن يخاطب بها الناس كلهم على اختلاف مداركهم وثقافتهم، وعلى تباعد أزمانهم وأماكنهم، ومع تطور علومهم واكتشافاتهم.

وقد تميز أسلوب القرآن بظاهرة التكرار، الذي ينطوي على معانٍ بلاغية فريدة، فتكرر بعض القصص القرآني يؤدي معاني خاصة، حيث تبدأ القصة المكررة بإشارة مقتضبة ثم تطول هذه الإشارة شيئاً فشيئاً، ثم تعرض في حلقات كبيرة تُكوّن في مجموعها جسم القصة، وخير شاهد على ذلك قصة موسى (عليه السلام) التي وردت في ثلاثين موضعاً في القرآن الكريم، لكنها في كل موضع تُخرج إخراجاً جديداً يناسب السياق الذي وردت فيه، فقد وردت في سورة الأعلى والأعراف والشعراء والنمل، ثم يأتي العرض المسهب في سورة القصص، فالتكرار هنا غير مُمل، ولكن لغرض تربوي عقائدي (التهامي نقرة، ١٩٧٦، ٣٢٨).

• ثانياً: الخصائص المنعلقة بالجملة المفردة القرآنية :

جمال وقعها في السمع، واتساقها الكامل مع المعنى، واتساع دلالتها، ولننظر مثلاً إلى قوله تعالى (وَاللَّيْلُ إِذَا عَسْعَسَ. وَالصُّبْحُ إِذَا تَنَفَّسَ) [التكوير: ١٧-١٨] حيث تتجسد صورة المعنى في دخول الليل متسللاً، والصبح متنفساً.

• ثالثاً: الخصائص المنعلقة بالجملة القرآنية وصياغتها :

تتميز الجملة القرآنية بميزات لا توجد في غيرها؛ فهذا التلاؤم والاتساق بين الكلمات، وبين الحركات والسواكن، والإيقاع المنسجم بين كلمات الجملة، وموافقة الكلمات بعضها بعضاً في اللطف والبراعة، مما لا يقدر عليه بشر مهما أوتي من الموهبة الأدبية.

ودلالة الجملة القرآنية على أوسع معنى بأقل كلمات وأقصر عبارات، كقوله تعالى (وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) [البقرة: ١٧٩].

وإخراج المعنى المجرد في صورة محسوسة ملموسة، كقوله تعالى (مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَاراً فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظِلْمَاتٍ لَا يَبْصِرُونَ) [البقرة: ١٧]، وقوله تعالى (أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِثَّةً عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ) [البقرة: ٢٥٩].

وحسن التآلف في افتتاح السور وخواتيمها، وبداية القصة ونهايتها. والمناسبة في ارتباط القصة بأحداث السورة وتناغمها معها مهما كان موضوع السورة. والتأثير وروعته في نفوس كل من المؤمنين والمنكرين.

والتصوير ، الذي يعد الأداة المفضلة في أسلوب القرآن الكريم ، وخاصة القصص القرآني ، حيث التعبير بالصورة المحسوسة عن المعاني الذهنية والنفسية . والأداء ، حيث الإعجاز في البناء التعبيري والتناسق الفني والثبات على مستوى واحد من الروعة والقوة دون خلل .

والموسيقى التي لا يخلو موضع في القرآن الكريم من إعجاز موسيقي في نظم القرآن ، واتباع التنوع بين الهمس والجهر ، والشدة والرخاوة ، والتفخيم والترقيق بما يتناسب والمعنى .

• رابعاً : الخصائص المتعلقة بالنظم القرآني ؛ جزائه وناسقه :

حيث الدلالة على المعاني وأعذب سياق وأجمل نظم ، ومن مزايا النظم القرآني :

١ التناسق بين العبارة والموضوع المراد ، مثال ذلك في قصة يوسف حينما أراد المولى وصف حالة يعقوب وهو يتأسف على يوسف ، وكانت هذه الحالة غريبة في نظر أبنائه ، قال تعالى (قَالُوا تَأَلَّه تَفْتًا تَذْكُرُ يَوْسُفَ حَتَّى تَكُونَ حَرَضًا أَوْ تَكُونَ مِنَ الْهَالِكِينَ) [يوسف : ٨٥] .

٢ الاهتمام بالجملة القرآنية ، واختيار المكان المناسب فيها للكلمة المعبرة ، كقوله تعالى (قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ وَمَا أَنْتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ) [يوسف : ١٧] فقالوا " أكله الذئب " بدلا من " افترسه " ، فقد خافوا من مطالبة أبيهم لهم ببقايا الافتراس ، لكن " أكله " لم يبق منه شيئا .

٣ الاهتمام بالإيقاع والانسجام في اللفظ والتبغيم ، والتناسب بين إحياء الصوت ومعنى الكلمة ، مثل قوله تعالى : (الْآنَ حَصْحَصَ الْحَقُّ) [يوسف : ٥١] .

• المميزات الفنية واللغوية للقصة في القرآن الكريم :

إن القصة في القرآن الكريم ليست عملاً فنياً مستقلاً في موضوعه وطريقته عرضه وإدارته شأن القصة الفنية في الأعمال الأدبية ، إنما ترد القصة في القرآن الكريم مقيدة بغرض ديني والدعاية له ، ولكنها مع ذلك لم تأت خالية من القيمة الفنية ، ومن المعروف أنه يستحيل على كاتب من البشر أن يوظف فنه للدعاية لشيء ويستطيع أن ينتج فناً في نفس الوقت. ومما يثير الدهشة أن ينكسر هذا القانون النقدي في القصص القرآني ، حيث يجد القارئ نفسه أمام عمل يدعو مباشرة لشيء ما ، بينما هو في نفس الوقت عمل فني غاية في الروعة والإعجاز . (التهامي نقرة ، مرجع سابق ، ٣٣٥) .

ومن المستحيل على كاتب القصة من البشر - مهما كانت درجة نبوغه ككاتب - أن يحكى لك نفس القصة ثلاث مرات أو عشر مرات ، ويحتفظ

بنفس مستواه في المرات العشر، إذ لا بد أن يهبط مستواه في تسعة أعشار ما يحكيه، أو يكرر ما قاله ولا يأتي بجديد، غير أن القصص القرآني يثير الدهشة في هذا الجانب، حيث ترد القصة عشر مرات أو خمس عشرة مرة بنفس المستوى، بتأثير مختلف، ويظل مستوى القصة في الذروة رغم تكرارها، ويتغير تأثيرها وإيحائها بكلمة تضاف، أو جزء يحذف، أو عبارة جديدة، أو مجرد ظل لخاطر نفسي لم يذكر قبل ذلك.

وعلى الرغم من أن أبطال القصة من البشر، وكلماتها قالها بشر، وأحداثها وقعت في تاريخ البشر، وكل ما فيها بشري، فإن فيها شيئاً غير بشري، إنها الرؤيا التي تناولتها، والطريقة التي قدمت بها، والأسلوب الذي تحكى به القصة، هذا هو الشيء الإلهي المعجز فيها، ومثال ذلك في القرآن الكريم كثير، فلي تأمل القاريء قصة موسى (عليه السلام)، أبطالها هم موسى وعصاه، لكن التأثير مختلف رغم ورود القصة فيما يقرب من ثلاثين موضعاً.

وما ينظر إليه على أنه تكرار في القصص القرآني هو ليس تكراراً، فمهما تكررت القصة تقدم بشكل مختلف، ولمناسبات خاصة بالسياق. وقد أشار إلى هذه الخاصية سيد قطب في قوله "لقد كان أول أثر لخضوع القصة القرآنية لغرض الديني أن ترد القصة الواحدة - في معظم الحالات - مكررة في مواضع شتى، لكن هذا التكرار لا يتناول القصة كلها غالباً، إنما هو تكرار لبعض حلقاتها، ومعظمه إشارة سريعة لموضع العبرة فيها، أما جسم القصة كله فلا يكرر إلا نادراً. وبحسب أناس أن هناك تكراراً في القصص القرآني، لكن النظرة الفاحصة تؤكد أنه ما من قصة - أو حلقة من قصة - تكررت في صور واحدة من ناحية القدر الذي يساق وطريقة الأداء في السياق، وأنه حينما تكررت حلقة كان هناك جديد تؤديه ينفي حقيقة التكرار (سيد قطب، مرجع سابق، ٥٥)، والتكرار هنا تكرار وظفي، بمعنى أن تكرار بعض أحداث القصة في سور عدة جاء ليؤدي معنى جديداً ويحقق عرضاً متوافقاً مع السياق الذي ذكر فيه.

إن خضوع القصة في القرآن الكريم لغرض ديني لم يفقدها فنيته وجمالها وروعته، بل وظف الجمال الفني فيها بشكل مقصود للتأثير الوجداني، فيخاطب حاسة الوجدان الدينية بلغة الجمال الفنية، فالعرض القصصي في القرآن الكريم يحرك الأحداث والمواقف ويقدمها كمشاهد حية تنبض بالحياة وتدب فيها الروح، كما يبرز التصوير القرآني العواطف والانفعالات النفسية على تعددها واختلافها وكأنها ملموسة محسوسة شاخصة أمامنا، ويقدم التصوير القرآني الأشخاص في صورة واضحة تبرز خصائصهم الجسمية أو العقلية أو النفسية أو العاطفية، حتى يخيل للقاريء أنه واحد منها. وألفاظ القصة باتحادها وانسجامها في نظم معجز تشكل سحراً تصويرياً يحمل الخيال إلى عالم القصة، إلى عالم حي يشعر به ويحسه،

فيرى مشاهده تتحرك أمامه ، وهنا يرتقي الفن إلى مستوى رفيع فتذوق النفس جماله ، لذا يمكن القول إن أساليب عرض القصة القرآنية كلها تحمل في ثناياها أبعاداً سينمائية واضحة ، كالاستعادة والحوار الداخلي والالتفات والتوازي بين المشاهد ، فهذه من مظاهر الفن السينمائي البارع بكل ما فيه من حركات رشيقة ولقطات فنية متقنة ، ومثال ذلك قصة نوح في سورة هود عند مجيء الطوفان . وتوظيف أسلوب القطع بين المشاهد ، حتى يترك للقاريء الفرصة لينشط خياله لتجميعها .

ولم تسلك القصة القرآنية طريقاً واحداً في تقديم الحدث المفاجيء الذي يحرك القصة إلى حل عقدتها الرئيسية ، ويحدث في نفس المتلقي التأثير المطلوب ، ويوصله إلى الانتباه للغاية من القصة التي تساق ، ولكنها تراعي المكان والزمان المناسبين لإظهار المفاجأة .. فمرة يكتم سر المفاجأة عن بطل القصة والقاريء أو المشاهد ، أو عن أحدهما ، كما يحدث في قصة موسى (عليه السلام) مع العبد الصالح في سورة الكهف ، ومرة يخفي السر عن البطل ويُعلمه للقاريء كما في قصة لوط (عليه السلام) ؛ حيث خشيته على ضيوفه وهو لا يعلم أنهم ملائكة .

• أسلوب القصة في القرآن الكريم :

أسلوب القصة في القرآن الكريم مُعْجَز من حيث النظم واختيار الكلمات الموحية ، وهو في ذلك فريد من نوعه ، فهو تارة يكرر جانباً من القصة بأساليب مختلفة ، وتارة لا يكرره ، وقد يذكر الحوار في بعضها ولا يذكره في البعض الآخر حسبما يقتضيه الحال .

إن الأسلوب في القصص القرآني يختلف باختلاف الموضوعات والطور الذي نزل فيه ، ومعنى ذلك أنه أسلوب فني يجري في كل قصة من القصص على وتيرة واحدة ، والقاريء للقصص القرآني يجد فصاحة في اللغة العربية لا تكلف فيها ، كما يجد مراعاة لكل مقامة ، فلا إيجاز حيث يحسن التفصيل ، ولا تفصيل حيث يحسن الإيجاز .

مما سبق يتبين أن القصص القرآني انفرد بميزات وخصائص لا تجدها في القصص الأخرى ، فأسلوبه يخاطب الناس كافة على اختلاف خلفياتهم الثقافية ومداركهم ، فهي تصلح لكل زمان ومكان ، لذا يرى الباحث في القصة القرآنية خير ما يقدم للطلاب ، بصفتها مادة علمية تعليمية قادرة على التأثير فيهم ، وفي لغتهم استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة .

• الأسس التي يجب مراعاتها عند تدريس القصص القرآني :

وهناك أسس ينبغي مراعاتها عند تدريس القصص القرآني لطلاب الصف الأول الثانوي ، منها :

- ◀ تحديد الهدف من عرض المشاهد القصصية القرآنية قبل تدريسها ، حتي تتضح الجوانب المراد بيانها وشرحها ، فالقصة القرآنية متعددة الأهداف والأغراض ، ولذلك سيقصر الباحث في هذا البحث على دراسة الجوانب البيانية في القصص القرآني دون الجوانب الوعظية .
- ◀ تهيئة الطلاب قبل تقديم القصص القرآني ، وذلك لاستثارة دافعيتهم لتذوق المشهد القصصي القرآني وتحليل الصور البيانية الواردة فيه .
- ◀ تحليل الصور البيانية - من تشبيهات واستعارات - التي سيتم شرحها وبيانها في القصص القرآني ، وذلك يسهم في ترسيخ تلك الصور في أذهان الطلاب .
- ◀ عمل مقارنات بين الصور البيانية الواردة في القصص القرآني ، ليستشعر الطلاب الفرق فيما بينهما .
- ◀ تدريس القصص القرآني باستخدام استراتيجيات تعمل على إحداث التفاعل والمشاركة من قبل الطلاب ، كالمناقشة والمشاركة .

• مناهج عرض القصص القرآني :

يهدف الباحث من ذكر مناهج عرض القصص القرآني إلي تحديد المنهج الذي سيتم في ضوئه عرض المشاهد القصصية ، حيث يُعرض القصص القرآني من خلال مناهج عديدة منها : المنهج النفسي ، والمنهج الحسي التجريدي ، والمنهج الديني .

وبالنظر في طبيعة الدراسة وأهدافها ، حيث يتعامل مع القصص القرآني من خلال بلاغته وصوره البيانية المختلفة التي تنشئ علاقة مع النفس ، والتصوير الحسي الممزوج بالشاعر والأحاسيس المختلفة التي تجعل من الصور مشاهد متحركة أمام القارئ ، فإن الباحث عند تناوله لبعض المشاهد القصصية سوف يركز على ارتباط هذه المشاهد بالجوانب النفسية وما يتعلق بها ، لتذوق الجمال الفني في بعض هذه المشاهد القصصية ، وعلى هذا فالمنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج النفسي ، وفيما يلي عرض لطبيعة هذا المنهج .

• المنهج النفسي :

يبرز هذا المنهج في تصوير طبائع البشر وتمثيل نفسياتهم وتجسيم مشاعرهم وخواطرهم ، وتظهر وحدة هذا المنهج في إبراز كثير من الظواهر السلوكية في الإنسان ، إذ تتناول النواحي الدينية والروحية والقيم الإنسانية العليا ، والحب في أسمي صوره الإنسانية ، وتتجلى في أثر العبادات في سلوك الإنسان ، والصراع النفسي بين الدوافع الدينية والدوافع الروحية ، وتوافق الشخصية عن طريق تحقيق التوازن بين الجانب المادي والجانب الروحي في الإنسان .

ومن هنا يدرس المنهج النفسي في قصص القرآن الشخصيات بكل أنماطها وسلوكياتها وأنواعها، الخبرة، الشريرة، والمنافقة، إلى غير ذلك، ويرصد مكنوناتها من مشاعر مختلفة وأحاسيس متضاربة، فلنتأمل مثلاً الحالة النفسية لأم موسى بعد أن أوحى الله إليها أن تلقيه في اليم بعد إرضاعه، في مشهد قصصي رائع، قال تعالى (وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَى فَارِغًا إِن كَادَتْ لَتُبْدِي بِهِ لَوْلَا أَن رَّبَطْنَا عَلَى قَلْبِهَا لِتَكُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ) [القصص: ١٠].

لاشك أن عاطفة الأمومة المتأججة في صدر أم موسى (عليه السلام) تجلت بصورة واضحة نستشفها من خلال إحياءات النسق القرآني الكريم ودقة تعابيره، إذ يصور القرآن حالة الفراغ العاطفي والوجداني الذي تعرضت له الأم بعد فقد ابنها، حتى كادت تظهر حقيقة أمرها، لولا أن الله ثبتها، فتكشف الآية مدي الحرقلة والقلق اللذين تتعرض لهما الأم، مما يجعلنا نشفق لحالها وتنقبض قلوبنا تعاطفاً معها.

وهناك مجموعة من الأسس التي سيتم في ضوئها اختيار القصص القرآني المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، منها:

- ١ أن يكون القصص القرآني الذي سيتم اختياره ملائماً لمستوى الطلاب من حيث الموضوع وطريقة العرض، وأن يكون أسلوبه سهلاً يفهمه الطلاب من غير مشقة وعناء.
- ٢ أن يزود الطلاب بالخبرات والمعارف والحقائق.
- ٣ أن تتوافر فيه عناصر الإثارة، والتشويق، والخيال، والحركة.
- ٤ أن يكون زاخراً بالأساليب البيانية المختلفة.
- ٥ أن يكون له مغزى تهذيبي، وخلقى، واجتماعي.
- ٦ أن يكون واقعياً وصادقاً.
- ٧ أن يكون له تأثير وجداني ونفسي بحيث يجد فيه الطالب تعبيراً عن انفعالاته.
- ٨ أن يساهم في إشباع حاجات الطلاب الخلقية والتربوية وتوجيههم توجيهاً سليماً، وذلك من خلال تمثل القدوة الصالحة الواردة في هذا القصص، كالأنبياء والمصلحين وغيرهم ممن سَمَتْ أخلاقهم وعلت هممهم، والابتعاد عن الفاسدين الذين حكى الله عن أخبارهم للعظة والعبرة.

• المحور الثاني : تدريس البلاغة من خلال القصص القرآني

• مفهوم البلاغة :

البلاغة (لغوياً) : الانتهاء والوصول ، فهي تعني انتهاء الشئ إلى غايته المطلوبة وبلوغه الهدف المنشود ، وهي الحسن والجودة .

وفي لسان العرب " بلغ الشئ بلوغاً وبلاغاً : وصل وانتهى ، وتبلغ بالشئ : وصل إلي مراده ، ورجل بليغ : حسن الكلام ، يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في

قلبه ، الجمع بلغاء ، وبلغ بلاغة : أي صار بليغا " . (ابن منظور ، بدون تاريخ ، ٣٠١) .

أما البلاغة (اصطلاحاً) : تكون وصفاً للكلام والمتكلم . فبلاغة الكلام عرّفها الخطيب القزويني بأنها : " مطابقة الكلام لمقتضي الحال مع فصاحته " ، بمعنى أن يأتي الكلام ملائماً لموضوعية وحال المخاطبين به وبلاغة المتكلم : ملكة في النفس يقتدر بها صاحبها على تأليف كلام بليغ مطابق لمقتضي الحال ، مع فصاحته في أي معنى قصده (الخطيب القزويني ، ٢٠٠٤ ، ١٦) .

وعرّفها أبو هلال العسكري بقوله : " البلاغة كل ما يبلغ به المعني قلب السامع ، فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسه ، مع صورة مقبولة ومعرض حسن " (أبو هلال العسكري ، ١٩٥٢) .

أما عند بعض المحدثين فهي تأدية المعني الجليل بعبارة صحيحة فصيحة لها في النفس أثر خلاب ، مع ملائمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه والأشخاص الذين يخاطبون (علي الجارم ومصطفى أمين ، ٢٠١٢ ، ٨) .

وباستقراء التعريفات السابقة نجد أنها تُجمع على أن البلاغة مطابقة الكلام لمقتضي الحال ، وهي بهذا المعني معنية بالمعاني وصيغها التي تصل إلى القلوب في أجمل صورة ، وهي فن يعلمنا كيف ننشئ الكلام الجميل المؤثر في النفوس ، كما أنها توضح الأساليب التي يستطيع بها الكاتب أن ينقل أفكاره وآراءه إلى القارئ عن طريق الكلمات والجمل على أحسن وجه ممكن .

في ضوء ما سبق يمكن القول أن البلاغة فن التعبير المناسب للموضوع ، مع مراعاة حالة السامع أو القارئ .

وبلاغة الكلام و المتكلم تستلزم أمرين :

١ الأول : الاحتراز في تأدية المعني المقصود خوفاً من أن يؤدي بلفظ غير مطابق لمقتضي الحال ، فلا يكون بليغا .

٢ الثاني : تمييز الكلام الفصيح من غيره حتي تضمن سلامة لفظ العبارة من الخطأ والتعقيد .

لذا مست الحاجة إلي علمين لتحقيق سلامة اللفظ من ناحية ، وملاءمته لمقتضي الحال من ناحية أخرى : الأول علم البيان ، والثاني علم المعاني ، وقد يسميان بعلم البلاغة لذلك .

• علو البلاغة :

بلغ العرب مرتبة سامية في الفصاحة والبلاغة والبيان ، وحفظ لنا التاريخ صوراً من بلاغة القول ، وروعة التعبير ، عرف بها بعض روادهم ، وسجل القرآن الكريم ما كان عليه العرب قبل الإسلام من قوة في التعبير ، وقدرة

على التأثير. قال تعالى: (وَإِنْ يَقُولُوا تَسْمَعُ لِقَوْلِهِمْ) [المنافقون: ٤]. وقال تعالى: (وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا) [البقرة: ٢٠٤]. فهاتان الآيتان ونظائرهما مما يشهد للعرب ببلاغة القول، ووروعة البيان.

واتضحت معالم البلاغة في القرآن الكريم اتضحت كذلك في أحاديث النبي (صلي الله عليه وسلم)، وفي أقوال الخلفاء والحكام وكبار الكتاب وقادة الجيوش، فمن جوامع كلامه (صلي الله عليه وسلم): "إن من البيان لسحراً"، و"الآن حمى الوطيس"، و"وإياكم وخضراء الدمن"، و"المؤمن مرآة أخيه"، وغير ذلك مما يعد ذخيرة أدبية رائعة. وفي ذلك يقول الجاحظ: "لم يسمع الناس بكلام أعم نفعاً، ولا أقصر لفظاً، ولا أفصح معني من كلامه (صلي الله عليه وسلم)".

واتسعت الملاحظات في بداية العصر العباسي، وشكلت في مجموعها ما عرف بعد ذلك بالبلاغة العربية بعلومها الثلاثة: البيان والبديع والمعاني. وقد بدأت الكتابة في علوم البلاغة دون تمييز بينها ودون تحرير لمسائلها، ومن أقدم ما وصل من هذه الكتابات: كتاب "البيان والتبيين" للجاحظ، وكتاب "الصناعتين" لأبي هلال العسكري.

وأول من ميّز مسائل هذه العلوم هو "عبد القاهر الجرجاني"، وله في ذلك كتاب "دلائل الإعجاز" في علم المعاني، وكتاب "أسرار البلاغة" في علم البيان، إلا أنه لم يستوف مسائل هذه العلوم حتي جاء أبو يعقوب يوسف السكاكي فاستكمل مسائل هذا الفن وهذبه ورتب أبوابه، وذلك في كتابه "مفتاح العلوم" وهو يشتمل على ثلاثة أقسام للصرف والنحو والبلاغة، وذلك في القرن السادس الهجري. ثم جاء الخطيب "القزويني" فقسم البلاغة إلي ثلاثة علوم: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع.

وعلم البيان يبحث في طريقة تأدية المعني الواحد بأساليب متعددة وطرائق مختلفة، كالتشبيه والاستعارة والمجاز والكنائية، وعلم المعاني يبحث في تتبع خواص تراكيب الكلام، ويشمل الخبر والإنشاء، والوصل والفصل، والإيجاز والإطناب، والمساواة، وأما علم البديع فيبحث في وجوه تحسين الكلام وتزيينه وزخرفته دون تكلف، ويشمل المحسنات اللفظية والمعنوية، ويشمل الجنس، والاقتيباس، والسجع، والتورية، والطباق، والمقابلة.

والمستخدم من هذه العلوم في هذا البحث علم البيان، لأن الموضوعات المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي هي من علم البيان، وهو من أهم علوم البلاغة، ويطلق أحياناً على علوم البلاغة مجتمعة علم البيان، ويقولوا أحد المتخصصين في البلاغة: "إن علم البيان هو علم الصور البديعية التي من شأنها أن تهز أعطاف النفس، وهو علم الصور البلاغية المؤثرة، لذلك فهو أدعي للتأثير وأدني من العاطفة" (فضل عباس، ١٩٨٧، ١٢).

وقد سمي الجاحظ علم البلاغة " بعلم البيان " في كتابه " البيان والتبيين "، كما خصَّ عبد القاهر الجرجاني علم البيان من بين علوم البلاغة بقوله : " ثم إنك لا تري علماً هو أرسخ أصلاً ، وأبسق فرعاً ، وأحلي جنى ، وأعذب ورداً ، وأكرم نتاجاً ، وأنور سراجاً من علم البيان " (عبد القاهر الجرجاني ، ٢٠٥ ، ٢٠) .

• معنى الفصاحة والبلاغة :

قد نقرأ نصاً أدبياً فنحكم عليه بوضوح المعنى وجمال التعبير ، ونقرأ نصاً آخر ونحكم عليه بالغرابة والغموض ، أو الضعف وركاكة الأسلوب ، فما مرجع هذه الأحكام وما مصدرها العلمي ؟ والإجابة على هذا السؤال تتضح من خلال العودة إلي الكتب البلاغة التي قامت بتعريف الفصاحة والبلاغة ، وذلك على النحو الآتي :

الفصاحة : في اللغة : هي الظهور والوضوح والبيان ، يقولون أفصح الصبح إذا استبان ، وأفصح الأعجمي إذا أبان ، وأفصح فلان عن مراده : أظهره وبينه وعبر عنه بوضوح .

وتأتي الفصاحة في الاصطلاح بمعنى : التعبير عما في النفس ، وعما تراه العين تعبيراً واضحاً ، صحيحاً ، خالياً من الغرابة ، وتنافر الحروف ، ومخالفة القياس الصري .

البلاغة : في اللغة : مأخوذة من البلوغ ، وهو الوصول إلي الهدف ، والانتهاء إلي الغاية ، يقال بلغ فلان مراده إذا وصل إليه ، وبلغ الأمر منتهاه : تم .

والبلاغة في الاصطلاح : ملكة في النفس تعين المتكلم والكاتب على توصيل أفكاره إلي مخاطب بلغة جميلة مؤثرة .

من هذه التعريفات يتبين أن الفصاحة تكون وصفاً للكلمة المفردة ، وقد تكون للكلام وللمتكلم ، ولذلك قالوا كلمة فصيحة ، وكلام فصيح ، وخطيب فصيح ، أما البلاغة فلا تكون وصفاً للكلمة المفردة ، فلا يقال للكلمة المفردة كلمة بليغة ، وإنما يقال كلام بليغ ، وخطيب بليغ ، أو كاتب بليغ ، فالبلاغة أعم والفصاحة أخص ، ومن هذا المنطلق عابوا بعض الكلمات لمخالفتها قواعد الفصاحة ، فمما يخل بالفصاحة تنافر الحروف ، وغرابة الكلمات ، وغرابة المعاني ، ومخالفة القواعد الصرفية .

• أهمية البلاغة لطلاب المرحلة الثانوية :

يمكن إجمال أهمية البلاغة لطلاب المرحلة الثانوية فيما يلي :

١ تساعد الطالب على تنمية التذوق الأدبي ، والوقوف على مظاهر الجمال لهذه الصور في الأساليب العربية الرفيعة كالقرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، والشعر والنثر .

- ◀ توسع دائرة الخيال لدى الطالب ، بتحليقه مع الصور البيانية المتمثلة في التشبيه ، والاستعارة ، القائمة على عنصر التخيل .
- ◀ تعد مطلباً من مطالب الإشباع النفسي لدى الفرد ، إذ الكلام المستوفي منها يملأ فراغ النفس ، ويحيي فيها الأمل ، ويقدم لها المتعة والسعادة ، وهي تقنع النفس بالأدلة التي تخاطب الوجدان ، وتهز المشاعر ، وتستولي على الفكر .
- ◀ تساعد الطالب على استعمال هذه الصور في التعبير عما يجيش في نفسه من مشاعر ، وخواطر ، ووقوفه على بعض اللمسات الجمالية في التعبير الأدبي .
- ◀ تقدم بعض المعايير المتصلة بفهم المعنى ودقة الأسلوب وإدراك خصائصه والوقوف على أسرار جماله ، وتمكن الطالب من تحصيل المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية والتدريب على إنشاء الأساليب الجديدة .
- ◀ تصل الطالب بتراث أمته عن طريق الأساليب البلاغية الجيدة التي يتضمنها هذا التراث ، مما يثري الأصالة اللغوية ويؤكد حاضرها ويدعم مستقبلها .
- ◀ تساعد المتعلم في اختيار ما يقرأ وما يسمع ، بل إنها ترقى بحسه الأدبي وذوقه العام .
- ◀ تساعد المتعلم في تكوين الملكات الأدبية التي تساعد في اختيار ألفاظه وعباراته .

• أهداف تدريس البلاغة :

يسعى الباحث إلى تحديد أهداف تدريس البلاغة ليستخلص منها ما يتعلق بموضوعات علم البيان ، وكذلك بعض الأهداف المرتبطة بمهارات الحوار ، ليتم صياغة محتوى البرنامج من خلال بعض القصص القرآني ، وتضمن هذه الأهداف في المحتوى المقترح .

وهناك مجموعة من الأهداف التي يرمي تدريس البلاغة إلى تحقيقها لدى الطالب ؛ منها :

- ◀ تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى .
- ◀ ترقية الإحساس والوجدان بالوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام .
- ◀ الإحساس بقيمة التعبير الأدبي وأثره في النفس .
- ◀ تمكينه من التفريق بين تعبير وآخر ، على أن يكون له رأى خاص فيما درس .
- ◀ تمكينه من التذوق الأدبي ، واكتساب المتعة والسرور عند قراءة النص الأدبي .
- ◀ تمكينه من تحديد مستويات الأدباء ، من قوة وضعف ، من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاءمة الكلام للمواقف .

العروة الثالثة عشر

يناير.. ٢٠١٩م

- ◀ تمكينه من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلي غيرهم ، بطريقة يسهل عليهم إدراكها وتمثيلها .
- ◀ تنمية قدراته على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة ، وتذوق ما فيها من جمال .
- ◀ تمرسه على الأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب ، بما فيه من الوضوح ، والقوة ، والجمال ، وروعة التصوير ، وحسن التعبير ، وبراعة الخيال .
- ◀ تعليمه كيفية إنشاء الكلام ، محاكاة للأنماط البلاغية التي يدرسها .
- ◀ تنمية قدرته على توظيف المعلومات البلاغية (كالتشبيه والاستعارة) في كتاباته .
- ◀ إجادته استخدام القواعد البلاغية التي درسها في كتاباته وكلامه .
- ◀ تعبيره تعبيراً صحيحاً عن أحاسيسه وأفكاره ، في أسلوب واضح راق مؤثر ، فيه التخيل والإبداع .
- ◀ تبصيره بأنواع الأساليب المختلفة ، وكيف تؤدي الفكرة الواحدة بطرق مختلفة مع وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز ، وكيف يكون الكلام مطابقاً لمقتضى الحال .
- ◀ زيادة خبراته اللغوية بإكسابه ثروة جديدة من الألفاظ والتراكيب .
- ◀ تمكينه من تذوق الأساليب الفنية والجمالية في النصوص المختلفة .
- ◀ تنمية قدراته على التفكير العلمي السليم القائم على الاستيعاب والتحليل والنقد .
- ◀ تمكينه من النظر إلي النص الأدبي نظرة شاملة متكاملة ، فلا يقف عند اللفظ أو الجملة ، بل يتجاوز هذا إلي القصيدة ككل وإلي الصورة والقصة والمقالة سعياً إلي التكامل ، وإدراك أن البلاغة لا يقصد منها إعطاء أحكام جزئية على النص ، وإن كان هذا أمراً ضرورياً ، لكن الهدف أن يحس الطالب بالتكامل في النص الأدبي ، وأن يفعل به ، وهي بهذا المعنى تبين نواصي الحمال الفني في الأدب وتكشف عن أسرار هذا الجمال وفهم المهارة الفنية للأديب .

• أهداف تعليم البلاغة المرتبطة بعلم البيان :

- ◀ في ضوء ما سبق يمكن استخلاص بعض أهداف تعليم البلاغة المرتبطة بعلم البيان ، كما يلي :
- ◀ تبصير الطلاب بأنواع الأساليب المختلفة ، وكيف تؤدي الفكرة الواحدة بطرق مختلفة ، مع وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة أو المجاز ، وكيف يكون الكلام مطابقاً لمقتضى الحال .
- ◀ مساعدة الطلاب على تحديد مستويات الأدباء من قوة وضعف من حيث التعبير والتصوير والتشبيه والتمثيل وملاءمة الكلام للمواقف .

- ◀ تدريبيهم على كيفية إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة للأنماط البلاغية التي يدرسونها .
- ◀ تعليمهم الأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب بما فيه من الوضوح ، والقوة ، والجمال ، وروعة التصوير ، ودقة التفكير ، وحسن التعبير ، وبراعة الخيال .

• أسس تدريس البلاغة :

- يوجد العديد من الأسس ، منها :
- ◀ أن البلاغة فطرية في الكلام ، نلمح صورها في الأحاديث العادية ، ويمكن أن يستفاد من ذلك في الدرس البلاغي ، فتتخذ من هذه الأحاديث أساساً نركز عليه ونمهد به ، وبهذا نحقق إثارة شوق وانتباه الطالب للأسلوب البلاغي ، وهذا يساهم في سرعة الوصول إلي ما يريد المعلم في يسر وسهولة .
- ◀ أنه ينبغي على المعلم أن يتيح الفرصة للطلاب لفهم النصوص ، فمن الخطأ أن يتعجل المعلم الوصول إلي الظاهرة البلاغية قبل أن يفهم الطلاب النصوص فهماً جيداً ، ويمكن أن يستفاد من ذلك بأن تتيح طريقة التدريس فرصة للطلاب لفهم النصوص .
- ◀ ضرورة التدريب البلاغي ، فدروس البلاغة لا تحقق الغرض منها إلا إذا تمرن الطالب تمريناً كافياً ، ويمكن أن يُستفاد من ذلك في تخصيص المعلم وقتاً كافياً للتدريبات البلاغية .
- ◀ الاعتماد على الطلاب لتحليل ما في النص من ظواهر بلاغية ، ولا بأس من تدخل المعلم في توجيه الطلاب ، فيساعددهم في الكشف عن الظواهر البلاغية ، ويمكن أن يستفاد من ذلك باستخدام طريقة تدريس تتيح للطلاب الكشف عن الظواهر البلاغية مع متابعة من المعلم .
- ◀ ألا يجعل للتقويم في تدريس البلاغة وقتاً منعزلاً عن أوقات الدراسة ، بل الأجدى أن يندمج التقويم في الدراسة اندماجاً يثبت في الدرس الحيوية ، ويحمل الطلاب على المشاركة بفاعلية ونشاط .
- ◀ توثيق الرابطة بين البلاغة وبقية فروع اللغة العربية ، فاللغة العربية وحدة متماسكة ، ويمكن أن يستفاد من ذلك بأن يوظف المعلم الصور البلاغية الواردة في كتابات الطلاب وفروع اللغة الأخرى .

• طرق تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية :

- إن أساليب وطرق التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلم لا تساعد على الفهم ، ولا تساهم في تحفيز الطلاب وترغيبهم في التعلم ، فهي لا تجعل الطالب إلا متلقياً سلبياً ، حيث يحصل على المعلومة دون بذل أي مجهود ، كما أنها تعنى بجانب واحد من قدرات الطلاب هو الحفظ .

ونتيجة لذلك فقد ظهر قصور واضح لدى المعلمين أثناء تدريس البلاغة ، وتمثل ذلك القصور في الآتي :

- ◀ محاولة استخراج الأساليب البلاغية من النصوص قبل أن يفهم الطلاب معنى تلك النصوص .
- ◀ إهمال الربط بين الموضوعات البلاغية ، أو بين عناصر موضوع .
- ◀ عدم استخدام المعلم أمثلة كافية للموازنة بين الصور البلاغية .
- ◀ طريقة المعلم في التدريس جافة وتقليدية ، لا تستكشف قدرات الطلاب .
- ◀ قلة الأمثلة التطبيقية على القواعد البلاغية .
- ◀ الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في الأداء لا يساعد على الفهم .
- ◀ اعتقاد المعلم أن الطلاب عاجزون عن المشاركة في تناول النص ، فيحرمهم المشاركة ويحول بينهم وبين إظهار شخصيتهم الفنية .

وكل ذلك أدى إلى نفور الطلاب من دروس البلاغة ، وإذا كان الهدف من تعليم البلاغة توقف عند الحفظ والاستظهار لمصطلحاتها وقواعدها ، فإن النتيجة الطبيعية لذلك هي عدم وجود فهم للبلاغة وأساليبها من جانب الطلاب ، وإن لم يكن هناك فهم ، فمن الطبيعي ألا يوجد تذوق واستخدام للأساليب البلاغية في اللغة المكتوبة لدى الطلاب ، وإن وجد فهو ضعيف للغاية .

• حاجات المراهقين وميولهم :

تبرز في المرحلة الثانوية بعض الحاجات والميول لدى المراهقين ، وهذه الحاجات والميول في غاية الأهمية ، إذ لابد من إشباعها والتركيز عليها ، حيث يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى :

- ◀ الانتماء والتقبل الاجتماعي حتي يتحقق له الأمان النفسي .
- ◀ القيم والتربية الخلقية والتوجيه السليم .
- ◀ تذوق الجمال وتقديره .
- ◀ التزود بالمعارف والمعلومات .
- ◀ التعبير عن النفس وتأكيد الذات .
- ◀ الحرية والمسؤولية .

- ويمكن للقصص القرآني أن يشبع هذه الحاجات عن طريق :
- ◀ تذوق القصص القرآني بلاغيا ، لمعرفة الملامح الجمالية وتقديرها .
- ◀ الاستفادة من الكلمات والأساليب والتعبيرات الواردة في القصص القرآني .
- ◀ استشعار الطلاب للقصص القرآني والمواقف المختلفة للشخصيات السامية ينمي لدى الطلاب القيم ويعزز التوجيه السليم .
- ◀ بث روح الزعامة في الطلاب التي يكون الهدف من ورائها إصلاح الأرض ، والدعوة إلى الله .
- ◀ التأثير في الطلاب بالنماذج الإنسانية التي تمسكت بالمثل والقيم العليا ، وكانوا في هذه المرحلة من العمر ليكونوا قدوتهم .

- في ضوء ما سبق توصل الباحث إلى مجموعة من خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم وميولهم ، منها ما يأتي :
- ◀ يتسع عالم الكلام ، ويزداد المحصول اللغوي لدى الطالب في هذه المرحلة .
 - ◀ تزداد القدرة على التحكم في معظم أنواع أنبئة الجمل .
 - ◀ يستطيع التفكير باستخدام المعلومات التي يدركها إدراكاً مباشراً ، ويصبح أكثر مرونة في استخدام هذه المعلومات .
 - ◀ تزيد قدرة الطالب على أن يستعيد الأحداث الحقيقية في صورة فكرة .
 - ◀ تظهر لديه القدرة على فهم الأفكار والمفاهيم ، ويستطيع أن يكون مفاهيم واقعية عن الأشياء الصحيحة .
 - ◀ ينمو التفكير ، ويتدرج من الحسي إلى المجرد .
 - ◀ ينمو التخيل من الوهم إلى الواقعية ، ويزيد اهتمام الطالب بالواقع .
 - ◀ يعبر الطالب في هذه المرحلة عن انفعالاته ، ومنها الخوف ، والغضب ، والغيرة ، والاستطلاع ، والسرور ، وظهور رغبة قوية في الاستقلال .
 - ◀ يجد الطالب نفسه مكلفاً بأن يحافظ على السلوك والأنماط الخلقية التي يفرضها الدين ، كما أنه يستطيع أن يصدر حكماً على بعض القواعد والأفعال اعتماداً على اتجاه خلقي .
 - ◀ يحتاج الطالب في هذه المرحلة إلى القيم والتربية الخلقية والتقويم السليم .
 - ◀ يحتاج الطالب إلى تذوق الجمال وتقديره .
 - ◀ يحتاج الطالب إلى التزود بالمعارف والمعلومات ، والتعبير عن النفس وتأكيد الذات .

• وظيفة البلاغة :

سبقت الإشارة إلى أن البلاغة علوم ثلاثة : علم البيان ، علم البديع ، علم المعاني ، ولكل علم وظيفته ، فوظيفة علم البيان التعبير المباشر غير المعني بأساليب تعتمد التصوير وتقريب المعنى بصورة حسيّة مألوفة ، كتشبيه قساوة القلب بالحجارة كما في قوله تعالى (ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً) [البقرة ، ٧٤] ؛ حيث بلغ التأثير مداه بسبب التشبيه ، فقد تحولت القلوب الرقيقة إلى مادة صلبة ، بل أشد من ذلك .

وظيفة علم البديع هو تحسين الكلام لفظاً ومعنى ، كالمقابلة في قوله تعالى : (وَمَكْرُؤًا مَكَرًا وَمَكْرُؤًا مَكَرًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ) [النمل ، ٥٠] ، فالمكر من الله : العذاب ، جعله الله مكرًا مقابلاً لمكرهم بأنبيائه ، فعلم البديع يُضفي على الأسلوب روعةً وجمالاً .

وظيفة علم المعاني تنوع أساليب الخطاب مراعاة لحال المخاطب ، كالأمر والنهي والاستفهام والإيجاز والإطناب ونحوها ، كما في قوله تعالى :

(وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ) [البقرة : ١٧٩] ، وهذا من الإيجاز القرآني ، فاللفظ قليل والمعني كثير .

• **على البيان :** [مفهومه ، ومباحثه ، وأهميته] :

• **مفهوم على البيان :**

جاء البيان في اللغة بمعنى الحجة ، والمنطق الصحيح ، والكلام يكشف عن حقيقة حال أو يحمل في طياته بلاغا .

وهو أيضاً : علم يُعرّف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة من تشبيه ، ومجاز ، وكناية (المعجم الوسيط ج ١ ، ١٩٨٥ ، ٨٢-٨٣) .

أما مادته كلها فتفيد الوضوح والانكشاف ، والقرآن الكريم يؤكد وروده بهذا المعنى ، يقول الله تعالى : (هَذَا بَيَانٌ لِلنَّاسِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةٌ لِّلْمُتَّقِينَ) [آل عمران : ١٣٨] أي هذا إيضاح وكشف ، ويقول الله تعالى (الرَّحْمَنُ ❖ عِلْمُ الْقُرْآنِ ❖ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ❖ عِلْمُهُ الْبَيَانُ) [الرحمن : ١-٤] أي : كلمة الإفصاح تعبيراً عما في نفسه وحسه .

وفي الحديث النبوي بعض إشارات إلى البيان ومنها ، قول الرسول (صلى الله عليه وسلم) : (إن من البيان لسحراً ، وإن من الشعر لحكمة) (ربيع عبد الخالق ، ١٩٨٩ ، ١٤) .

وعند الجاحظ أن البيان " اسم جامع لكل شئ يكشف لك قناع المعنى ، ويهتك الحجاب ، حتي يفضي السامع إلى حقيقته ، ويهجم على محصوله كأننا ما كان ذلك البيان ، ومن أي جنس كان ذلك الدليل ، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري القائل والسامع الفهم والإفهام ، فبأي شئ بلغت الإفهام وأوضح عن المعنى فذلك هو البيان " (المرجع السابق ، ١٥) .

ويرى السكاكي أن البيان " معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة ، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالنقصان " (محمد عبد المطلب ، ١٩٩٧ ، ١٢٨) .

أما ضياء الدين بن الأثير فيجعل علم البيان (صناعة تأليف الكلام من المنظوم والمنثور ، أي أن عالم البيان هو الأديب الذي ينظم الشعر ويصوغ النثر بدوى طبانة ، ١٩٦٧ ، ٢٢) .

وعُرف - أيضاً - علم البيان بأنه : " العلم الذي يبحث في طريقه تأدية المعنى الواحد بأساليب متعددة ، وطرائق مختلفة ، وتراكيب متفاوتة " .

ولا ريب أن الصلة وثيقة بين معني البيان في اللغة والبيان كعلم ، فالبيان يهدف إلى توصيل المعنى إلى السامع وتحقيق الفهم بإيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة ، مع وضوح الدلالة .

- ونستطيع أن ننتهي إلى أن البيان يطلق على معنيين :
- ١ معني أدبي واسع ، يشمل الإفصاح عن كل ما يختلج في النفس من المعاني والأفكار والأحاسيس والمشاعر ، بأساليب لها حظها الممتاز من الدقة والإصابة والوضوح والجمال ، وهو بهذا التعميم يجمع فنون البلاغة الثلاثة .
- ٢ معني علمي محدد ، وهو التعبير عن المعني الواحد بطريق الحقيقة والكنائية .

• مباحث علم البيان :

- ١ التشبيه : ويتفرع منه التشبيه المفصل ، والمجمل ، والبليغ ، والضمني ، والتمثيلي .
- ٢ الاستعارة : وتشمل الاستعارة التصريحية ، والكنائية ، وهناك أنواع أخرى للاستعارة لن نتطرق إليها في هذه المباحث .
- ٣ الكناية : وتشمل الكناية عن صفة ، وعن موصوف ، وعن نسبة .
- ٤ المجاز المرسل : ويشمل علاقات المجاز المختلفة : الجزئية ، والكلية ، والمحلية ، والحالية ، والسببية ، والمسببية ، واعتبار ما كان ، واعتبار ما سيكون .

وسوف تقتصر هذه الدراسة على التشبيه وأركانه وأنواعه ، والاستعارة وأنواعها ، وهو مقرر الفصل الدراسي الأول على طلاب الصف الأول الثانوي .

• أهمية علم البيان :

يعد علم البيان من أهم علوم البلاغة ، فهو علم الصور البلاغية التي من شأنها أن تهز أعطاف النفس ، وهو علم الصور البلاغية المؤثرة ، لذلك فهو ادعي للتأثير وأدني من العاطفة ، ومباحث علم البيان تبصر الطالب بالأساليب المتنوعة التي تؤدي بها الفكرة الواحدة ، وتوضح له متى يجمال بالكاتب أو المتكلم أن يذكر الكلام الحقيقي دون مجاز ، ومتى يكون المجاز أوقع في النفس وأقوى في تأدية المعني ، أما موضوع علم البيان فهو اللفظ العربي من حيث التفاوت في وضوح الدلالة بعد رعاية مطابقته لمقتضي الحال .

وإذا كان لكل لون من ألوان المعرفة غاية يسعى إليها ، وفائدة يفيدها صاحبه من الجد في طلبه والعناية في تحصيله ، فقد تكلم أصحاب علم البيان عن الثمرة التي يحصلونها من هذا العلم ، وهي عندهم ثمرتان :

أولهما : ثمرة دينية ، هي الاطلاع على معرفة إعجاز كتاب الله ، ومعرفة معجزة رسول الله (صلى الله عليه وسلم) ، إذ لا يمكن الوقوف على ذلك إلا بإحراز علم البيان والإطلاع عليه ، والرسول (صلى الله عليه وسلم) مع ما

أعطاه الله من العلوم الدينية وخصه بالحكم والآداب الدنيوية لم يفتخر بشئ من ذلك، ولم يقل أنا أفقه الناس ولا أنا أعلم الخلق بالحساب والطب، بل افتخر بما أعطاه الله من الفصاحة والبلاغة، وأنه أفصح من نطق بالضاد، فقال (أوتيت جوامع الكلم)، ولولا علو شأن البيان لما كان خير كتب الله المنزل على أنبيائه إعجازه متعلقا به، فإن القرآن إنما كان إعجازه من أجل ما اشتمل عليه الفصاحة والبلاغة.

ثانيهما: ثمرة أدبية، وهي الاطلاع على أسرار البلاغة والفصاحة في غير القرآن، في منشور كلام العرب ومنظومه، فإن كل من لا حظ له في هذا العلم لا يمكنه معرفة الفصيح من الكلام والأفصح، ولا يدرك التفرقة بين البليغ والأبلغ، وكذلك رواة الأدب وحفظته يستطيعون أن يفيدوا من تعاليم البيان فيما يعنون أنفسهم في حفظه ونقله إلي الناس، فلا يتخيرون إلا الآداب الدقيقة التي سلمت من الهجنة والركاكة والضعمة، فإن اختيارهم دليل على عقولهم وأذواقهم، وهكذا يفيد من البيان كل متصل بصناعة الأدب، أدبيا وناقدا وناقلا.

مما سبق يتضح أن البيان له أهمية كبيرة، فهو يساعد على كشف وجوه إعجاز القرآن الكريم ومعرفة مدى قدرة الله من خلال كشف أسرار القرآن، كما يساعد على معرفة أسرار كلام العرب وأشعارهم، ويعين الناقد على معرفة المقاييس التي يستخدمها في الحكم على العمل الأدبي من حيث الجودة أو عدم الجودة.

• خطوات الدراسة وإجراءها

وتفصيل ذلك فيما يلي :

• منهجية الدراسة :

تطلبت طبيعة الدراسة أن تعالج بمنهج متكامل فيه كل من الوصف والتحليل، والتجريب، ويتمثل الوصف والتحليل في جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والقصص القرآني ودوره في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب مجموعة الدراسة، مع عرض تلك البيانات وتحليلها، وفحص المعارف المتاحة عن طبيعة القصص القرآني، والتطبيقات التربوية لها، وفي ضوء ما سبق تم بناء البرنامج وإعداد أدوات الدراسة. أما التجريب فيتمثل في إجراءات التطبيق الميداني للبرنامج، وما يتطلبه ذلك من اختبار مجموعة البحث، والقياسات القبليّة والبعديّة لأدوات الدراسة، لمعرفة فاعليّة البرنامج في تنمية المفاهيم البلاغية، وإجراءات التنفيذ، وأخيرا تحليل النتائج وتفسيرها.

• منفير الدراسة :

تضمنت هذه الدراسة متغيراً مستقلاً ومتغيراً تابعاً، وهذان المتغيران يمكن توضيحها فيما يأتي:

- ◀ المتغير المستقل : البرنامج الإثرائي القائم على القصص القرآني .
- ◀ المتغير التابع : المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• أدوات الدراسة :

تطلبت تجربة الدراسة القيام بإعداد أداة القياس (اختبار المفاهيم البلاغية)، ومواد المعالجة التجريبية (البرنامج الإثرائي القائم على القصص القرآني) .

• عينة الدراسة :

أولاً : العينة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي من مدرستين تابعيتين لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية بمحافظة الجيزة ، حيث كانت المجموعة الأولى ضابطة والثانية تجريبية ، وتفصيل ذلك على النحو التالي :

- ◀ المجموعة الضابطة : بمدرسة الشهيد مصطفى الخطيب الرسمية ، وتضم سبعة وأربعين طالباً .
- ◀ المجموعة التجريبية : بمدرسة " الشهيد إيهاب مرسى الرسمية " ، وتضم اثنين وأربعين طالباً .

وقد تم اختيار المدرستين بطريقة عشوائية ، وتم اختيار الفصلين بطريقة متعمدة ، وذلك لمقتضى التكافؤ بين معلمي اللغة العربية القائمين بالتدريس في هاتين المدرستين من حيث المؤهل والسن وسنوات الخبرة .

جدول (١) عينة الدراسة

عدد الطلاب	المجموعة	الصف	المدرسة
٤٧	الضابطة	B / ١	الشهيد مصطفى الخطيب الرسمية
٤٢	التجريبية	A / ١	الشهيد إيهاب مرسى الرسمية

ثانياً : عينة ضبط الأدوات :

تطلب إعداد أدوات الدراسة وجود عينة من طلاب الصف الأول الثانوي لضبط هذه الأدوات ، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مدرسة " الشهيد إيهاب مرسى الرسمية " التابعة لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية بمحافظة الجيزة ، وتضم اثنين وأربعين طالباً .

• التصميم التجريبي للدراسة :

تعتمد الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين ، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، حيث تدرس المجموعة التجريبية فقط دون الضابطة مقرر البلاغة للفصل الدراسي الأول عن طريق البرنامج القائم على القصص القرآني (المتغير المستقل) ، بينما ظلت المجموعة

الضابطة تتلقى الشرح بالطريقة التقليدية السائدة ، ومن ثم يتم قياس المفاهيم البلاغية (المتغير التابع) لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمعرفة أثر هذا البرنامج .

هذا ويتم القياس القبلي والبعدي باختبار خاص بالمفاهيم البلاغية ، حيث يطبق قبل تطبيق البرنامج ، لتحديد خط البداية لدى المجموعتين في المتغير التابع ، ثم يطبقان مرة ثانية بعد تطبيق البرنامج .

• إجراءات الدراسة وأدواتها :

تطلبت هذه الدراسة إعداد قائمة بالمفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ثم بناء أداة الدراسة لقياس تلك المفاهيم ، وهو اختبار المفاهيم البلاغية ، لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ويتضمن أيضا تصميم البرنامج ، وتفصيل ذلك فيما يلي :

أولاً : إعداد قائمة المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي التي يمكن أن ننمّي عن طريق البرنامج :

هَدَفَ البحث إلي تنمية المفاهيم البلاغية ، ومن ثم كان من الضروري البدء بتحديد المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي . وقد أورد الباحث في هذه القائمة المفاهيم البلاغية كما وردت بالكتاب المدرسي المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي ، ومن ثم يعد الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيس في بناء قائمة المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي .

ثانياً : اختبار المفاهيم البلاغية :

تطلب هذا البحث إعداد اختبار للمفاهيم البلاغية ، للوقوف على مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في المفاهيم البلاغية في القياسين القبلي والبعدي . وقد مرت إجراءات إعداد الاختبار بعدة خطوات ، تمثلت في :

• تحديد هدف الاختبار :

هدف اختبار المفاهيم البلاغية إلى قياس المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي التي استهدف البحث تنميتها ، لتحديد مدى فهم الطلاب للمفاهيم البلاغية المقررة عليهم .

• مصادر إعداد الاختبار :

اعتمد الباحث في إعداد اختبار المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي على الآتي :

١ الكتب والمراجع المتخصصة في علم البلاغة ، وقدمت أسئلة لقياس المفاهيم البلاغية ، ومن هذه المراجع : (بسيوني فيود ، ٢٠٠٨) ، (راجي الأسمر ، بدون تاريخ) ، (عبد الرحمن مهدي أحمد ، ١٩٩١) ، (عبده عبد

العزیز قلقیلة، (٢٠٠١)، (علی الجارم، ومصطفی أمين، ٢٠١٢)، (فضل عباس، ١٩٨٧)، (فضل عباس، ٢٠٠٥) (محمد رجب البیومی، ٢٠٠١)، (وزارة التریبة والتعليم، ١٩٥٥)، (یوسف أبو العدوس، ٢٠٠٧).

البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في المفاهيم البلاغية، وقدمت اختبارات لقياس المفاهيم البلاغية، ومن هذه الدراسات: (سيد السايح، ١٩٩٠)، (محمد الدقري، ٢٠١١)، (هند رجب خليل، ٢٠٠٢)، (وائل جمعة، ٢٠٠٣)

قائمة المفاهيم البلاغية التي تم إعدادها لأغراض البحث.

وتعددت أوجه الاستفادة من الدراسات والكتب المتخصصة في مجال علم البلاغة وقياس المفاهيم البلاغية، من بينها:

تعرف خطوات إعداد الاختبار، وإجراءات ضبطه وتقنيته.

الاطلاع على الأشكال المختلفة لأسئلة البلاغة.

الاطلاع على معايير التقويم ومفاتيح التصحيح في الاختبارات السابقة أفاد الباحث في إعداد مفاتيح تصحيح الاختبار ومعايير تقويمه.

• المفاهيم البلاغية التي يقيسها الاختبار:

يقيس الاختبار المفاهيم البلاغية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي كما وردت بالكتاب المدرسي المقرر على الطلاب، للفصل الدراسي الأول، وكما اشتملت عليها قائمة المفاهيم البلاغية.

• وصف الاختبار:

يتكون اختبار المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي من تسعة أسئلة متنوعة، كما يلي:

تحديد أركان التشبيه.

صِلْ كل جملة من المجموعة "أ" بما يناسبها من المجموعة "ب".

تحديد نوع الخيال.

اختيار من متعدد.

أجب بما هو مطلوب منك.

استخرج صورتين مختلفتين، وبين نوع كل منهما.

شرح الخيال.

تكوين تشبيهات مختلفة.

صف بإيجاز سفينة في بحر هائج، وضمن وصفك ثلاثة تشبيهات واستعارتين.

[] إعداد جدول مواصفات الاختبار:

جدول المواصفات هو عبارة عن مخطط تفصيلي، يحدد محتوى الاختبار والمفاهيم البلاغية المراد تنميتها، كما يبين الوزن النسبي لكل مفهوم من المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي، ومن أهم أغراض جدول

المواصفات تحقيق التوازن في الاختبار ، وتأکید قياسه للمفاهيم البلاغية المراد قياسها ، مما يساعد في تحقيق صدق محتوى الاختبار بشكل كبير .

يتكون جدول مواصفات اختبار المفاهيم البلاغية من بُعدين أساسيين ، هما:

◀ البعد الأول : رأسى ، يمثل أسئلة المفاهيم البلاغية ، والوزن النسبي للمفهوم البلاغى .

◀ البعد الثانى : أفقى ، يمثل المفاهيم البلاغية المراد قياسها .

واعتمد الباحث في تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم بلاغى على المعادلة التالية :

$$\text{الوزن النسبي للمفهوم البلاغى} = \frac{\text{عدد الأسئلة التي تقيس كل مفهوم}}{\text{عدد أسئلة الاختبار}} \times 100$$

وبذلك أعد الباحث جدول مواصفات اختبار المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوى ، وتم تحديد الوزن النسبي لكل مفهوم من المفاهيم البلاغية ، والأسئلة المناسبة لقياسه ، مع مراعاة مناسبة الاختبار للطلاب .

[ب] صياغة مفردات الاختبار :

قام الباحث بإعداد أسئلة الاختبار فى صورته الأولية ، حيث بلغت " ٩ " تسعة أسئلة ، وقد راعى الباحث عند إعداد الاختبار الجوانب التالية :

- ◀ مستوى طلاب الصف الأول الثانوي .
- ◀ التدرج في أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب .
- ◀ أن يكون السؤال مختصراً قدر الإمكان .
- ◀ ألا يقل عدد الاستجابات المخصصة للطلاب عن ثلاث استجابات بالنسبة لأسئلة الاختبار من متعدد ، وذلك للتقليل من أثر التخمين ، ولمساعدة الطلاب في التفكير في الإجابات الصحيحة .
- ◀ عدم استخدام حروف النفي فى رأس السؤال ، لتجنب الإيحاء .
- ◀ أن يبدأ الاختبار بتعليمات توضح الهدف منه ، وتوضح المطلوب من الطلاب أثناء الاختبار .

[ج] وضع تعليمات الاختبار :

تم وضع تعليمات الاختبار بلغة سهلة واضحة للطلاب ، توضح لهم الهدف من الاختبار ، وهذه التعليمات تيسر على الطلاب عينة البحث فهم الأسئلة وطريقة الإجابة عنها ، وقد اشتملت التعليمات ما يلى :

- ◀ اقرأ أسئلة الاختبار جيداً ، وفكر قبل الإجابة عن الأسئلة .
- ◀ أجب عن أسئلة الاختبار كلها ، ولا تترك أى سؤال .
- ◀ لا تختار أكثر من إجابة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار من متعدد .

١ حاول الانتهاء من إجابة جميع أسئلة الاختبار خلال الزمن المحدد للإجابة.

٢ ابدأ الإجابة عن الأسئلة عندما يُطلب منك ذلك .

• إعداد مفتاح تصحيح الاختبار :

تم إعداد مفتاح تصحيح أسئلة الاختبار ، يتضمن رقم السؤال ، ونوعه ، والإجابة عنه ، والدرجة المخصصة له ، حيث بلغ مجموع درجات اختبار المفاهيم البلاغية (٤٠) أربعين درجة ، موزعة على (٩) تسعة أسئلة .. كما يلي:

السؤال الأول : تحديد أركان التشبيه ، وهو يتكون من (٥) خمس جزئيات ، كل جزئية من درجتين ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (١٠) عشر درجات .

السؤال الثاني : صل كل جملة من المجموعة " أ " بما يناسبها من المجموعة " ب " ، وهو يتكون من (٤) أربع جزئيات ، كل جزئية من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (٤) أربع درجات .

السؤال الثالث : تحديد نوع الخيال ، وهو يتكون من (٥) خمس جزئيات ، كل جزئية من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (٥) خمس درجات .

السؤال الرابع : اختيار من متعدد ، وهو يتكون من (٥) خمس جزئيات ، كل جزئية من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (٥) خمس درجات .

السؤال الخامس : أجب بما هو مطلوب منك ، وهو يتكون من (٤) أربع جزئيات ، كل جزئية من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (٤) أربع درجات .

السؤال السادس : استخرج صورتين مختلفتين وبين نوع كل منهما ، كل صورة من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال درجتين .

السؤال السابع : اشرح الخيال مبيئاً سر جماله . وهو يتكون من (٣) ثلاث جزئيات ، كل جزئية من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (٣) ثلاث درجات .

السؤال الثامن : تكوين تشبيهات مختلفة . والمطلوب تكوين أربع تشبيهات ، كل تشبيه من درجة واحدة ، وبذلك يكون مجموع درجات السؤال (٤) أربع درجات .

السؤال التاسع : صف بإيجاز سفينة فى بحر هائج ، وضمن وصفك ثلاثة تشبيهات واستعارتين . وهو من (٣) ثلاث درجات . (ملحق ٥) .

• صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لما وضع لقياسه ، تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ، وذلك لتعرف آرائهم وملاحظاتهم في النقاط التالية :

◀ مدى مناسبة كل سؤال من أسئلة الاختبار للمفاهيم البلاغية التي يقيسها

◀ مدى مناسبة كل سؤال من أسئلة الاختبار لمستوى الطلاب .

◀ تعديل ما يروونه مناسباً ، إما بإعادة الصياغة ، أو الإضافة ، أو الحذف .

وقام الباحث بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم ، بالإضافة إلى إجراء بعض المقابلات مع عدد منهم ، وذلك للاستماع إلى وجهة نظر كل منهم ، ومناقشتهم فيما دُون من ملاحظات ، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار ، وحذف بعضها ، وتلخصت آراؤهم وملاحظاتهم في النقاط التالية :

• أسئلة رأي المحكمون حذفها :

◀ حذف الجزئية رقم (٥) من السؤال الثالث ، وذلك لتكرارها في السؤال الأول .

◀ حذف الجزئية رقم (١) من السؤال الخامس ، واستبدالها بنقطة أخرى ، وذلك لصعوبة معناها على الطلاب ، أو كتابة معاني بعض المفردات الصعبة أسفل البيتين .

◀ حذف الجزئية رقم (٣) من السؤال السابع ، واستبدالها بنقطة أخرى ، وذلك لغموض معناها على الطلاب .

• أسئلة رأي المحكمون نعدّلها :

◀ تفسير معنى كلمة (الغرابيل) المذكورة في الجزئية رقم (٢) من السؤال الخامس ، ليسهل على الطلاب فهم معنى البيت .

◀ في السؤال التاسع يأتي الطالب بجملة أو أكثر من عنده ، بحيث تشتمل كل جملة على استعارة مكنية أو تصريحية ، بجانب التشبيهات المطلوبة .

وقد التزم الباحث بتعليمات السادة المحكمين ، وأجرى التعديلات المطلوبة ، وتم وضع الاختبار في صورته النهائية .

• التجربة الاستطلاعية للاختبار :

أجريت تجربة استطلاعية للاختبار ، وذلك من خلال تطبيقه على مجموعة قوامها (٤٢) اثنان وأربعون من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الشهيد إيهاب مرسى الرسمية التابعة لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية ، كمجموعة استطلاعية للاختبار ، وحرص الباحث على أن يكون تطبيق الاختبار في بداية اليوم الدراسي ، استثماراً لنشاط الطلاب ، وتجنباً للملل ، وأسفرت التجربة الاستطلاعية عن وضوح تعليمات الاختبار ، كما تم تصحيح الاختبارات ، وتحليل النتائج ، للتحقق من ثبات الاختبار .

• إجراء إثن حساب الخصائص السيكومترية لاختبار المفاهيم البلاغية :

• تحليل مفردات الاختبار التحصيلي :

قام الباحث بإجراء تحليل لمفردات الاختبار التحصيلي ، التي تتضمن حساب معاملات الصعوبة والسهولة لكل مفردة ، وفيما يلي تلك الإجراءات :

١- معامل الصعوبة :

تم حساب معامل صعوبة المفردة على مجموعة استطلاعية بلغت (٤٢) طالبا ، وذلك من خلال المعادلة التالية :

$$م = \frac{ح - \frac{خ}{ك-١}}{ن - \frac{ن}{ك}}$$

(صلاح الدين محمود علام ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٢)

حيث :

ح : ترمز إلي عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن المفردة .

خ : ترمز إلي عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة خاطئة عن المفردة .

ك : ترمز إلي عدد البدائل للمفردة .

ن : ترمز إلي عدد الأفراد ككل .

ن/ ترمز إلي عدد الأفراد الذين تركوا المفردة دون إجابة .

• معامل التمييز :

تم حساب معامل تمييز المفردة باستخدام معادلة جونسون ، حيث رتبت درجات الاختبار لأفراد العينة ترتيبا تنازليا حسب درجاتهم على الاختبار ككل ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين أعلى (٢٧٪) ، وكذلك أدنى (٢٧٪) ، ومن ثم تم تطبيق معادلة جونسون (1951) Johnson لحساب معامل تمييز كل مفردة (على ماهر خطاب ، ٢٠٠٧ ، ٣٢١) .

$$\text{معامل تمييز البند (م ت)} = \frac{\text{ص د - ص ع}}{ن \times \% ٢٧}$$

حيث :

ص ع = تدل على عدد الأفراد من الفئة الأعلى الذين أجابوا عن البند إجابة صواب .

ص د = تدل على عدد الأفراد من الفئة الأدنى الذين أجابوا عن البند إجابة صواب .

ن = عدد أفراد العينة ككل

$$١٢ = ٤٢ \times \% ٢٧ = ن$$

العروة الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (٢) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لكل مفردة

المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المفردة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	.80	.42	١٦	.79	.92
٢	0٨٠	٤٢٠	١٧	.67	1
٣	.86	.83	١٨	.55	.83
٤	.76	.92	١٩	.76	.75
٥	.60	.75	٢٠	.76	.75
٦	.69	.75	٢١	.71	.50
٧	.62	.67	٢٢	.69	.50
٨	.60	.25	٢٣	.67	.83
٩	.43	.25	٢٤	.64	1
١٠	.76	.50	٢٥	.60	.67
١١	.86	.42	٢٦	.79	.42
١٢	.74	.50	٢٧	.59	.67
١٣	.76	.50	٢٨	.59	.83
١٤	.59	.75	٢٩	.69	.17
١٥	.43	.75			
معامل صعوبة الاختبار ككل = .٦٨					
معامل تمييز الاختبار ككل = .٦١					

يتضح من نتائج جدول (٢) أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تتراوح بين (.43 - .86)، وهي معاملات صعوبة جيدة، كذلك تراوحت معاملات تمييز مفردات الاختبار بين (.17 - 1)، وهي معاملات تمييز جيدة، ومن ثم تشير تلك النتائج إلى صلاحية الاختبار التحصيلي للاستخدام في هذه الدراسة.

٢- ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، والتي تقوم على تجزئة المقياس إلى نصفين (فردى - زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان - براون)، وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا - كرونباخ كما يلي:

جدول (٣) نتائج معاملات ثبات اختبار المفاهيم البلاغية

البعد	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"	معامل التجزئة "جوتمان"	معامل ألفا - كرونباخ
المقياس ككل	26	.795	.786	.875

يتضح من نتائج جدول (٣) أن معاملات ثبات الاختبار تتراوح بين (.786 - .875)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، ومن ثم يشير ذلك إلى صلاحية الاختبار للاستخدام.

• حساب الزمن اللازم للاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية، فبعد توزيع أوراق الاختبار على الطلاب، تم ضبط الزمن منذ بداية الاختبار، وحساب مجموع الزمن الذى استغرقه جميع الطلاب للانتهاء من الإجابة عن

أسئلة الاختبار ، ثم قسمة مجموع الزمن على عدد الطلاب " مجموعة الدراسة " ، وبحساب متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب ، يكون الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار المفاهيم البلاغية هو " ٤٥ " خمس وأربعون دقيقة .

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{مجموع الزمن الذي استغرقه جميع الطلاب}}{\text{عدد الطلاب}}$$

• الصورة النهائية للاختبار :

وضع الباحث اختبار المفاهيم البلاغية في صورته النهائية الصالحة للتطبيق ميدانياً على عينة البحث ، وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه التي نتجت بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته .

• ثالثاً : تصميم البرنامج :

هدف البحث إلى تصميم برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد البرنامج لمعرفة مدى فاعليته في تنمية المفاهيم البلاغية ، واتبع الباحث الإجراءات التالية في تصميم البرنامج :

- ◀ تحديد الهدف العام للبرنامج .
- ◀ تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج .
- ◀ تحديد أهمية البرنامج .
- ◀ تحديد فلسفة البرنامج .
- ◀ أسس بناء البرنامج .
- ◀ تحديد محتوى البرنامج .
- ◀ الوسائل التعليمية / التعليمية في البرنامج .
- ◀ الأنشطة التعليمية / التعليمية في البرنامج .
- ◀ أساليب ووسائل التقويم في البرنامج .
- ◀ دليل المعلم .

وفيما يلي توضيح هذه الإجراءات :

• الهدف العام للبرنامج :

هدف البرنامج إلى تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

• الأهداف الإجرائية للبرنامج :

تمَّ تحديد الأهداف الإجرائية المراد تحقيقها لدى الطلاب في كل درس من دروس البرنامج في صورة نتائج تعلم سلوكية يمكن قياسها ، وركزت هذه الأهداف على الجانب المهاري متمثلاً في المفاهيم البلاغية .

- يمكن تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج فيما يلي :
- في نهاية البرنامج ينبغي أن يكون الطالب قادراً على أن :
- ◀ يميز بين التعبيرات الحقيقية والمجازية .
- ◀ يتذوق الأساليب البيانية في النصوص القرآنية .
- ◀ يبين نوع الصورة الجزئية في القصة القرآنية (تشبيه - استعارة) .
- ◀ يبين الأثر البلاغي للصورة الجزئية (تشبيه - استعارة)
- ◀ يبين سر جمال الصورة الجزئية (تشبيه - استعارة) .
- ◀ يتعرف مدى اتساق الصورة الجزئية مع العاطفة المسيطرة في القصة القرآنية .
- ◀ يستخلص الفكر الرئيسة والفرعية في القصة القرآنية من السياق .
- ◀ يتعرف معاني الكلمات الجديدة في القصة القرآنية .
- ◀ يتعرف أهمية الكلمة في سياقها .
- ◀ يتذوق النص القرآني ويدرك أسرار الجمال فيه .
- ◀ يفهم الخيال ويتعرفه في النصوص الأخرى .
- ◀ يزيد معلوماته الثقافية وثروته اللغوية عن طريق ما سيدرسه من قصص قرآني
- ◀ يشعر بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى .
- ◀ يشعر بقيمة الصورة البلاغية في تأدية المعنى .
- ◀ يهذب سلوكه ويكتسب القيم الإيجابية .
- ◀ يوسع مداركه وينمي عقله وتفكيره .
- ◀ يثير خياله وينشط روحه .
- ◀ يناقش الأفكار المتضمنة في القصة القرآنية .
- ◀ يكتسب المهارات المختلفة من خلال المناقشة التي يديرها المعلم .
- ◀ يوظف المفاهيم البلاغية التي اكتسبها من خلال القصص القرآني في مواقف جديدة .
- ◀ يستفيد من البرنامج المقترح في حياته العلمية الحالية والمستقبلية .

• أهمية البرنامج :

نبتت أهمية البرنامج من أهمية المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوي .

- ويمكن إجمال أهمية البلاغة فيما يلي :
- ◀ تبين سر إعجاز القرآن الكريم من حيث الفصاحة والبلاغة .
- ◀ توسع دائرة الخيال لدى الطلاب ، بتحليقهم مع الصور البيانية (المتمثلة في التشبيه والاستعارة) القائمة على عنصر التخيل .
- ◀ تقدم بعض المعايير المتصلة بفهم المعنى ودقة الأسلوب وإدراك خصائصه والوقوف على أسرار جماله ، وتمكن الطلاب من تحصيل المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية والتدريب على إنشاء الأساليب الجديدة .

- ◀ تساعد الطلاب على تنمية التذوق الأدبي ، والوقوف على مظاهر الجمال لهذه الصور في الأساليب العربية الرفيعة كالقرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، والشعر والنثر .
- ◀ تعمل على الإشباع النفسى لدى الطلاب ، إذ الكلام المستوفى منها يملأ فراغ النفس ، ويحيى فيها الأمل ، ويقدم لها المتعة والسعادة ، وهى تقنع النفس بالأدلة التى تخاطب الوجدان ، وتهز المشاعر ، وتستولى على الفكر .
- ◀ تساعد الطلاب على استعمال الصور الخيالية في التعبير عما يجيش فى أنفسهم من مشاعر وخواطر ، ووقوفه على بعض اللمسات الجمالية فى التعبير الأدبي .
- ◀ تصل الطلاب بتراث أمته عن طريق الأساليب البلاغية الجيدة التى يتضمنها هذا التراث ، مما يثرى الأصالة اللغوية ويؤكد حاضرها ويدعم مستقبلها .
- ◀ تساعد الطلاب فى اختيار ما يقرءون وما يسمعون ، وترقى بحسهم الأدبي وذوقهم العام .
- ◀ تساعد الطلاب فى تكوين الملكات الأدبية التى تساعدهم فى اختيار ألفاظهم وعباراتهم . (إبراهيم عطا ، ١٩٩٢) ، (إبراهيم عطا ، ٢٠٠١) ، (أحمد سيد إبراهيم ، ١٩٨٨) ، (عبد العزيز عتيق ، ٢٠٠٣) ، (محمد الدقرى ، ٢٠١١) .

• فلسفة البرنامج :

اعتمد البرنامج على القصص القرآنى الذى يُعدُّ النموذج الأمثل لتعليم اللغة العربية ، حيث يزود الإنسان بالمفردات والأفكار والأساليب ، ويعوده حُسن الاستماع ودقة الفهم ، كما يُعدُّ من أهم المواد القرائية المقدمة للطلاب باعتباره أقوى عوامل استثارته ، وأكثر الفنون الأدبية ملاءمة لميولهم ، فالطلاب دائماً شغوفون بالقصة ، مولعون بها ، يتوحدون مع أبطالها ويعايشون أحداثها ويتأثرون بمضامينها ، فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات والتجارب فى شكل حىٍّ معبر شيق جذاب ، وعن طريقها نثرى المفردات اللغوية للطلاب ، ونحببهم فى القراءة ، ونزودهم بالأساليب اللغوية الصحيحة ، كما يُعدُّ القصص القرآنى من أساليب التربية المهمة التى تهدف إلى تنمية القيم والمبادئ الدينية لما لها من تأثير قوى فى نفوس المتلقين عن طريق بلاغة الأسلوب والمعنى .

وقد تم عرض محتوى دروس البرنامج للطلاب فى شكل قصص قرآنى ، ومما سهل عليهم التجاوب مع المادة التعليمية المعروضة عليهم .

• أسس بناء البرنامج :

روعى عند تصميم برنامج الدراسة الأسس الآتية :

١- الأسس المعرفية :

- الحقائق المتصلة بميول المتعلم ودافعيته لابد أن توجه بالضرورة موضوعات المادة التعليمية من حيث البناء والتركيب والشكل والمضمون ، وكذلك فى المبادئ والتطبيقات المتصلة بنظريات التعليم والتعلم . لذلك لابد من إجراءات عند تخطيط البرنامج وتنفيذه منها :
- التدرج فى عرض المادة التعليمية ، حيث تم البدء بالقصة القرآنية ، ثم شرح المفهوم البلاغى الموجود بها.
- ضرورة تحقيق عنصرى الإثارة والتشويق للمادة العلمية المعروضة على الطلاب .
- تحديد المفاهيم البلاغية موضوع البحث .
- بث الثقة فى نفوس الطلاب من خلال عرض نماذج ميسرة يستطيع الطالب الإجابة عنها . (السيد جمعة ، ٢٠١٠)

٢- الأسس النفسية :

- تراعى الدراسة مجموعة من الأسس النفسية عند بناء البرنامج المقترح ، منها :
- أن يتناسب القصص القرآنى مع خصائص نمو طلاب الصف الأول الثانوى ، وميولهم ، وحاجاتهم ، ومتطلباتهم ، وقدراتهم .
- مراعاة الفروق الفردية لدى الطلاب من خلال التنوع فى عرض المادة التعليمية ، وكذلك التدريبات ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة المقترحة لهؤلاء الطلاب .
- إتاحة الفرصة لكل طالب كى يتعلم حسب قدراته واستعداده .
- توفير العلاقات الإنسانية المتبادلة بين المعلم والطلاب .
- إشعار الطلاب بتحقيق الذات من خلال تدريبات ميسرة يستطيعون حلها لإشباع الإنجاز لديهم ، وإشعارهم بإمكانية التغلب على ما يواجههم من صعوبات تعليمية .
- إطلاق سراح الفطرة الإنسانية النازعة إلى الخير ، وفهم الحياة .
- تلبية احتياجات الطلاب ومتطلباتهم .
- الربط بين الدروس ، والمراجعة الدورية لما سبق دراسته .
- التقويم (مبدئى - مرحلى - ختامى) . (السيد جمعة ، ٢٠١٠) ، (على مذكور ، ٢٠٠٧) ، (على مذكور ، ٢٠٠٨)

٣- الأسس اللغوية :

- من أهم الأسس اللغوية التى تراعيها الدراسة عند إعداد البرنامج المقترح ما يلى :
- الاعتماد على اللغة الفصحى فى التدريس ، وتجنب استخدام العامية .

- ◀ تجنب الألفاظ الغامضة ، وتوضيح أى لفظ لا يفهمه الطلاب ، ليحدث تجاوب مستمر وإيجابية بين الطلاب والمعلم .
- ◀ الاعتماد على أسلوب الحوار فى القصة القرآنية ، لأنه الأسلوب الأمثل فى إبراز بعض القيم التربوية .
- ◀ ترابط الأسلوب اللغوى وتماسكه فى عرض أحداث القصة ، بحيث يتعد عن التفكك الذى قد يخل بالمعنى .
- ◀ التنوع فى طريقة عرض القصة ، ما بين عرض ملخص القصة فى المقدمة ، أو تأخيرها إلى الخاتمة ، وقد يذكر ملخص القصة مباشرة دون مقدمة .
- ◀ عرض القصة فى أساليب لغوية كثيرة متلونة وصور بيانية متنوعة ، دون أن يختل النظم أو يضطرب المعنى .
- ◀ التركيز على المفاهيم البلاغية المراد تنميتها .
- ◀ تنمية المفاهيم البلاغية فى شكل متكامل من خلال محتوى البرنامج القائم على القصص القرآنى . (على أحمد مذكور ٢٠٠٧) ، (على أحمد مذكور ٢٠٠٨)

٤- الأسس التربوية :

- من أهم الأسس التربوية التى تراعيها الدراسة عند إعداد البرنامج المقترح ما يلى :
- ◀ أن تحقق محتويات البرنامج الأهداف التربوية التى يسعى البرنامج المقترح لتحقيقها .
- ◀ وضوح المادة التعليمية ، وبعدها عن التعقيد .
- ◀ أن يكون حجم البرنامج مناسباً .
- ◀ تنوع طرائق التدريس المستخدمة فى تدريس دروس البرنامج .
- ◀ التنوع فى تدريبات البرنامج المقترح كى تحقق احتياجات جميع الطلاب .
- ◀ التدرج فى عرض المفاهيم البلاغية من السهل إلى الصعب .
- ◀ اختيار مادة المحتوى وتنظيمها وفق ترتيب دروس مادة البلاغة المستخدمة فى البرنامج .
- ◀ أن يحتوى البرنامج على الأنشطة القادرة على تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج .
- ◀ تنوع أنشطة البرنامج ، وأن تصمم بشكل جذاب وشائق .
- ◀ الاهتمام بالتدريبات على كل درس على حدة ، ثم تدريبات شاملة على الدروس ككل .
- ◀ تحديد وسائل التقييم للحكم على جودة الأنشطة فى البرنامج .
- ◀ مراعاة الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة . (السيد جمعة ، ٢٠١٠)
- ◀ تركيز التعلم حول الطالب .

العدد الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

- ◀ تحول الطالب من مستقبل سلبي إلى مشارك نشط ، يعرف ما يريد أن يتعلمه .
- ◀ تشجيع الإبداع ، والاستخدام الكامل للملكة التخيل ، إذ لا إبداع دون خيال .
- ◀ التخلص من الروتين .
- ◀ إتاحة الفرصة للتفكير الجماعي ، بهدف إنتاج أكبر قدر من الأفكار .
- ◀ البحث عن الإنسانية الكاملة ، وهي أسمى وظائف الإنسان .

٥- الأسس الاجتماعية :

- ◀ تنمية التعاون وروح العمل الجماعي لدى الطلاب .
- ◀ جعل الطالب أكثر قدرة على التواصل مع الآخرين .
- ◀ جعل الطالب أكثر قدرة على مواجهة المشكلات وحلها .

• محتوى البرنامج :

- ◀ تم تصميم محتوى البرنامج المقترح من المصادر الآتية :
- ◀ العديد من الكتب والمراجع العربية والأجنبية .
- ◀ الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية .
- ◀ بعض المراجع والكتابات التي تناولت المفاهيم البلاغية .
- ◀ الاطلاع على أمهات الكتب التي تناولت قصص القرآن لاختيار القصص التي تتناسب مع مقرر البلاغة للمصف الأول الثانوي .
- ◀ كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي (الفصل الدراسي الأول) .

وقد تضمن محتوى البرنامج ما يأتي :

أولاً : موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول ، وهذه الموضوعات هي :

- ◀ التشبيه : ويشمل :
 - ▲ أركان التشبيه .
 - ▲ أنواع التشبيه ، وهي : (المفصل - المَجْمَل - البليغ - التمثيلي - الضمني)
- ◀ الاستعارة المكنية .
- ◀ الاستعارة التصريحية .

وتم معالجة هذه الموضوعات من خلال مواقف تعليمية / تعليمية .

ثانياً : القصص القرآني :

- ◀ تناول ما يأتي :
 - ◀ قصّة نوح (عليه السلام) : [الأعراف - هود - المؤمنون - القمر - الحاقة - نوح]

- ◀ قصة موسى (عليه السلام) : [الأعراف - طه - الشعراء - القصص - غافر]
- ◀ قصة هود (عليه السلام) : [الأعراف - هود - المؤمنون - الشعراء - الأحقاف - الذاريات - القمر - الحاقة - الفجر]
- ◀ قصة إبراهيم (عليه السلام) : [البقرة - الأنعام - هود - إبراهيم - مريم - الأنبياء - الصافات]
- ◀ قصة صالح (عليه السلام) : [الأعراف - هود - الشعراء - النمل - فصلت - القمر - الشمس]

• طرائق التدريس :

تُعَد طريقة التدريس من الوسائل المهمة في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ومع تقدم الفكر التربوي أخذت طريقة التدريس التي تعتمد التلقين أو المحاضرة منهجاً تنزوي، لأن الطالب فيها متلق سلبي، وتظهر طرائق تدريس أخرى يكون الطالب فيها حراً زاوية، تبرز قدرات الطالب وتجعله نشطاً يبحث عن المعلومة، حتى إذا عثر عليها وظفها في درسه وحياته العملية، فيكون التعليم بهذه الطرق متواصلاً، لا ينتهي بانتهاء الدرس.

ومن هذه الطرائق التي أثبتت فاعليتها، واعتمد عليها هذا البرنامج : طريقة القصة، وطريقة الحوار والمناقشة، وطريقة لعب الأدوار، وطريقة العصف الذهني، واستخدام هذه الطرائق يكون وفقاً لمقتضيات كل درس.

• الوسائط التعليمية / الإعلامية :

تم اختيار الوسائط التعليمية / التعليمية المناسبة وإعدادها؛ لتحقيق أهداف البرنامج، التي يمكن أن يستعين بها المعلم، وللوسائط التعليمية في البرنامج دور مهم في تنمية المفاهيم البلاغية فهي تخلق جواً من الحيوية والتشويق وجذب الانتباه لدى الطلاب، كما أنها تؤدي إلى سهولة تبادل المعلومات، والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين المعلم والطلاب. ومن الوسائط التعليمية / التعليمية المستخدمة في البرنامج :

- ◀ الحاسوب.
- ◀ التسجيلات الصوتية للاستماع إلى بعض الآيات القرآنية.
- ◀ السبورة الذكية.
- ◀ السبورة العادية.

• الأنشطة التعليمية / الإعلامية :

تم إعداد مجموعة من الأنشطة المناسبة لأهداف البرنامج ولطبيعة الطلاب، التي تهدف إلى تنمية المفاهيم البلاغية، ومن الأنشطة المستخدمة في البرنامج :

- ◀ سماع الآيات القرآنية بأصوات مجموعة من الشيوخ بواسطة التسجيلات الصوتية.

- ◀ تكليف الطلاب بقص القصص القرآنية المتضمن المفهوم البلاغى أمام زملائهم.
- ◀ توجيه أسئلة للطلاب على المفاهيم البلاغية المتضمنة فى الدرس ، مستخدماً أمثلة أخرى غير التى وردت بالقصص القرآنى ، وكتابة أفضل إجابة على السبورة .
- ◀ تكليف الطلاب بحكاية قصة مماثلة للقصة القرآنية من وحي خيالهم .
- ◀ تكليف الطلاب بتمثيل لأحداث القصة القرآنية .
- ◀ تكليف كل طالب بعمل ملخص لما فهمه من مفاهيم بلاغية ، وتسجيلها داخل دفتر أعمال الطالب .
- ◀ البحث فى الكتب والمواقع الإلكترونية عن معلومات مرتبطة بموضوعات الدراسة وأبطال القصص القرآنى ، حسب تكليفات المعلم للطلاب .
- ◀ عمل مجلة حائط بعد الانتهاء من شرح البرنامج كنشاط ختامى ، تتناول شخصيات القصص القرآنى الذى تمّ تدريسه .

• النقيج فى البرنامج :

إن أى عمل تربوى لا تتم الفائدة المرجوة منه إلا بتقويمه ، وتقدير قيمة الاستفادة منه ، وتحقيقه للأهداف التعليمية المراد تحقيقها ، ويجب أن يكون التقويم مستمراً (قبل ، وأثناء ، وبعد) دراسة البرنامج ، حتى يمكن تحديد مدى ما تحقق من أهداف ، ولذا تم التقويم من خلال عدة أساليب ووسائل ، على النحو التالى :

النقيج القبلى :

تم قبل بداية تطبيق البرنامج ، لتحديد مستوى الطلاب قبل بداية التطبيق ، حتى يمكننا المقارنة بين مستوى الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق ، لتعرف مدى التغيرات التى حدثت فى أداء الطلاب ، ولتحقيق ذلك تم تطبيق أداة القياس البحث قبلية ، وهى : اختبار لقياس المفاهيم البلاغية

النقيج البنائى :

حدث أثناء عملية التعلم ، بعد الانتهاء من كل موقف من مواقف التعلم فى البرنامج ، كما تم من خلال المناقشات والأسئلة بين المعلم والطلاب ، لتعرف مدى تحقق الأهداف السلوكية المحددة ، ومن الأساليب المستخدمة فى التقويم البنائى : (التقويم الذاتى ، تقويم المعلم للطلاب ، تقويم الطلاب لبعضهم البعض) .

النقيج البعدى :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تقويم الطلاب ، وذلك من خلال إعادة تطبيق أداة القياس مرة أخرى ؛ لتحديد مدى فاعلية البرنامج فى تنمية

المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، ومدى تحقق الأهداف المرجوة منه .

• ضبط البرنامج ونحكيه :

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج قام الباحث بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين فى المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وذلك للإفادة من خبراتهم فى ضبط البرنامج والتأكد من سلامته وصدقه ؛ لئى يكون صالحا للتطبيق ، وتعرف آرائهم حول النقاط الآتية :

- ◀ مدى ملائمة البرنامج لتحقيق أهدافه .
- ◀ مدى مناسبة أهداف البرنامج الخاصة بالمفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوى .
- ◀ مدى مناسبة القصص القرآنى المختار لطلاب الصف الأول الثانوى .
- ◀ مدى صحة صياغة الأهداف العامة والإجرائية والمحتوى ووسائل التقييم
- ◀ مدى ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة .
- ◀ مدى ملائمة الأنشطة التعليمية المصاحبة .
- ◀ مدى صحة ترتيب الدروس داخل البرنامج ، وترتيب المهارات داخل كل درس .
- ◀ مدى مناسبة أسئلة التقويم وشمولها لمهارات الدرس .
- ◀ مدى مناسبة الزمن المقترح لتنفيذ كل درس .

• إجراء إن التطبيق الميدانى :

بعد أن تأكد الباحث من صلاحية مواد المعالجة التجريبية ، وصدق الأدوات وثباتها ، بدأ فى تطبيق التجربة الميدانية التي تطلبت بعض الإجراءات حيث مرت الدراسة التجريبية للبحث بعدة مراحل ، بداية من الإعداد للتجربة الذى يشمل اختيار عينة البحث ، والبيئة المناسبة لتطبيق البحث ، ومروراً بالتطبيق القبلى لأداة البحث (اختبار المفاهيم البلاغية) ، وبعد ذلك تنفيذ تجربة البحث ، ثم التطبيق البعدي لأداة البحث ، وانتهاءً بالوصول إلى الدرجات الخام ، ومعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها ، وصولاً إلى النتائج ، وهذا موضوع الفصل التالى من الدراسة .

١. الإعداد لتجربة الدراسة :

إن الإعداد لتجربة البحث يشمل : اختيار التصميم التجريبي المناسب للدراسة ، كما يشمل اختيار عينة الدراسة المناسبة لتطبيق البرنامج ، وفيما يلى تفصيل ذلك :

[١] التصميم التجريبي للدراسة :

تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (ضابطة – تجريبية) ، واستخدم التطبيق القبلى / البعدي لأداة البحث ، للمقارنة بين

نتائج القياس في التطبيقين ، وتحليل البيانات ، واستخلاص النتائج وتفسيرها .

[ب] إختيار مجموعاته البحث :

تم اختيار مجموعتين بحثيتين متكافئتين في المستوى الدراسي من طلاب الصف الأول الثانوى :

الأولى : المجموعة الضابطة ، وبلغ عددها (٤٧) سبعة وأربعين طالباً وطالبة، من مدرسة الشهيد مصطفى الخطيب الرسمية ، التابعة لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية .

الثانية : المجموعة التجريبية ، وبلغ عددها (٤٢) اثنين وأربعين طالباً وطالبة ، من مدرسة الشهيد إيهاب مرسى الرسمية ، التابعة لإدارة ٦ أكتوبر التعليمية ، وذلك بعد استبعاد الطلاب الذين تكرر غيابهم ، أو لم يحضروا التطبيق القبلى أو البعدى لأدوات البحث أو كليهما ، وذلك فى كلتا المجموعتين .

٢. التطبيق القبلى لأدوات الدراسة :

بعد اختيار الباحث لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية ، قام بتطبيق أداة الدراسة (اختبار المفاهيم البلاغية) على أفراد المجموعتين ، وذلك قبل البدء في تطبيق البرنامج .

٣. تطبيق البرنامج :

(التدريس باستخدام البرنامج لتنمية المفاهيم البلاغية) :

قام الباحث بالاجتماع مع مديرة المدرسة والمسئولين عن القسم الثانوى قبل تطبيق البرنامج ، وذلك لبيان الهدف من تطبيقه ، وأهميته في تنمية المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوى ، كما اطلعت مديرة المدرسة على نسخة من أدوات البحث ، ونماذج لبعض دروس البرنامج ، وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط دون الضابطة ، بينما ظلت المجموعة الضابطة تتلقى الشرح بالطريقة التقليدية السائدة .

تم تطبيق البرنامج لمدة شهر ونصف تقريباً ، بواقع أربعة لقاءات شهرياً ، من يوم الأحد الموافق ١٥ / ١٠ / ٢٠١٧ حتى يوم الخميس الموافق ٢٥ / ١١ / ٢٠١٧ ، كل لقاء يستغرق ساعتين تقريباً ، فبلغ الزمن الكلى لتدريس البرنامج (١٠) عشر ساعات تدريسية تقريباً .

لاحظ الباحث رغبة الطلاب في المشاركة في المواقف التعليمية ، كما لاحظ حماس الطلاب عند تطبيق البرنامج ، بعد توضيح الباحث لهم أهمية البرنامج ، واستراتيجياته ، وأنشطته في تنمية المفاهيم البلاغية ، مما ساهم في زيادة التعاون والانضباط والمشاركة في الأنشطة ، ولاحظ حرصهم على

الاستماع للآيات القرآنية والقصص القرآني المتضمن في البرنامج ، كما كان لتعزيز المادى والمعنوى أهمية كبيرة في زيادة الدافعية للتعلم ، والمشاركة في الأنشطة المختلفة ، مما ساهم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .

٤. التطبيق البعدي لإدوات البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون الضابطة ، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (أختبار المفاهيم البلاغية) على جميع أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية بمساعدة المعلمين فى المدرسة ، وذلك تمهيداً لمعالجة الدرجات الخام إحصائياً ، وتحليل البيانات عن طريق المقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لأداة البحث ، وذلك للإجابة عن أسئلة البحث ، والتحقق من صحة فروضه ، وصولاً للنتائج وتفسيرها ، وتقديم توصيات البحث ومقترحاته ، وهذا هو موضوع الفصل التالى من الدراسة .

٥- دليل المعلم :

استلزمت طبيعة الدراسة إعداد دليل المعلم لشرح معالجات دروس البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى فى ضوء " برنامج إثرائى قائم على القصص القرآنى لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى " ، وقد تم إعداد الدليل وفقاً للخطوات الآتية :

١. تحديد الهدف من الدليل :

هدف دليل المعلم المنوط به تدريس البرنامج إلى تبصير المعلم بخطوات النموذج التدريسي المعد في ضوء " برنامج إثرائى قائم على القصص القرآنى " وإجراءات استخدامه فى تدريس مقرر البلاغة ، لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .

٢. تحديد محتوى الدليل :

اشتمل الدليل على الآتى :

- ١ مقدمة توضح بإيجاز أهمية دور المعلم ، وأهمية البلاغة ، وماهية البرنامج البرنامج القائم على القصص القرآنى ، وفلسفته .
- ٢ الخطة العامة لإجراء النموذج التدريسي المعد لمعالجة دروس المقرر فى ضوء البرنامج الإثرائى القائم على القصص القرآنى " .
- ٣ عرض دروس المقرر معالجة فى ضوء إجراء النموذج التدريسي المعد فى ضوء " البرنامج الإثرائى القائم على القصص القرآنى " .

• الضبط العلمى لدليل المعلم :

هدف ضبط الدليل إلى التأكد من الاتساق والتوازن والتماسك بين مكونات الدليل من خلال مراجعة خطوات وإجراءات التدريس ، ومصادر

التعلم ، وأساليب العرض ، وأساليب التقويم ، لتلافى الأخطاء فى المراحل المختلفة للدليل ، وذلك بعرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين أصحاب الاختصاص ، للتأكد من :

- ◀ مدى مناسبة الأهداف الإجرائية لمستوى الطلاب .
- ◀ مدى مناسبة خطوات النموذج التدريسي لتحقيق الأهداف المحددة
- ◀ مدى ملائمة أسلوب العرض ، وتنظيمه لتحقيق أهداف الدليل .
- ◀ مدى كفاية الوسائط التعليمية .
- ◀ مدى مناسبة أساليب التقويم لقياس تحقق أهداف الدليل .

وقد قام الباحث بدراسة ملاحظات السادة المحكمين وآرائهم ومقترحاتهم سواء بالإضافة أو الحذف ، بالإضافة إلى إجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد منهم ، للاستماع إلى وجهات نظرهم ، ومناقشتهم فيما دون من ملاحظات ، وتلخصت آراؤهم وملاحظاتهم فى : حسن إخراج الدليل فنياً ، والثناء على ربط موضوعات الدرس بالأنشطة والمعلومات الإثرائية لتنمية المفاهيم البلاغية ، وملاءمة أساليب العرض والتقويم لمستوى الطلاب ، وأشار البعض إلى ضرورة الحد من تكرار الأهداف العامة فى بداية كل درس ، وأن يقتصر كل درس على الأهداف الخاصة به ، مع بعض الملاحظات الأخرى . وقد أفاد الباحث من آراء المحكمين ، وتم إجراء بعض التعديلات حتى أصبح الدليل جاهزاً للتجربة الاستطلاعية .

٦- دفتر أعمال الطالب :

استلزم إعداد دليل المعلم إعداد دفتر أعمال الطالب للتدريبات والأنشطة ، يمثل التطبيق العملى لخطوات التدريس فى ضوء " برنامج إثرائى قائم على القصص القرآنى لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى " المبين بدليل المعلم ، ويرتبط دفتر أعمال الطالب بدليل المعلم ، حيث يوضح دليل المعلم - تفصيلاً - خطوات معالجة دروس البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى ، وتطرح هذه المعالجات فى صورة أنشطة ، وتدريبات ، وأوراق وورش عمل للطالب داخل دفتر أعمال الطالب ضماناً للمشاركة التطبيقية المتزامنة أثناء المعالجات .

وقد تم إعداد دفتر أعمال الطالب وفقاً للخطوات الآتية :

١- تحديد الهدف من دفتر أعمال الطالب :

هدف دفتر أعمال الطالب إلى زيادة فاعلية تعلم طالب الصف الأول الثانوى وضمان إيجابيته ومشاركته فى الموقف التعليمي من خلال الأنشطة والتدريبات اللغوية والثقافية والمعلومات الإثرائية ، لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب ذلك الصف .

٢. تحديد محتوى دفتر أعمال الطالب :

- اشتمل دفتر أعمال الطالب على الآتى :
- ◀ أنشطة وتدريبات بلاغية فى كل درس ، مصاغة وفقاً لخطوات النموذج التدريسي المعد فى ضوء " برنامج إثرائى قائم على القصص القرآنى لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى " .
- ◀ أنشطة ثقافية ومعلومات إثرائية ضمن المعالجات المستخدمة فى خطوات التدريس ، لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى .
- ◀ تطبيقات متنوعة ، متمثلة فى أوراق العمل ، وورش عمل الأنشطة .

- وقد روعى فى صياغة محتوى دفتر أعمال الطالب ما يأتى :
- ◀ أن تصاغ بصورة مبسطة تناسب طبيعة محتوى الموضوع المقرر ، والمستوى اللغوى للطلاب ، والمدخل المستخدم ، مع الالتزام بالعناصر الأساسية للمادة العلمية الواردة بمحتوى المقرر ، كما ورد بمحتوى الكتاب المدرسى ، والخطة الدراسية .
- ◀ أن توزع الأنشطة والتدريبات فى الدروس المتضمنة فى المقرر وفقاً لخطوات البرنامج المستخدم .
- ◀ أن تتضمن التطبيقات على كل درس عدداً من الأسئلة والمواقف الحوارية للتأكد من فهم الطلاب للموضوع ، واستيعابهم له ، فتكون فى صورة أسئلة موضوعية متنوعة ومناقشات ، أو فى صورة تقرير يكتبه الطالب ، مما يعزز المفاهيم البلاغية لدى الطالب .
- ◀ أن يشتمل دفتر أعمال الطالب على مجموعة من الوسائل التعليمية التى تساعد الطالب على استيعاب وفهم المحتوى ، وتستخدم فيها التقنيات الحديثة ، مثل : الحاسب الآلى ، والسبورة الذكية ، بالإضافة إلى اللوحات والبطاقات والصور .

• إخبار صحة الفرضين ، ومناقشة النتائج ونفسيرها :

تم ذلك عن طريق استخدام برنامج (Spss) .

• إخبار صحة الفرضين :

تسعى الدراسة من خلال معالجة نتائج الدراسة وتفسيرها إلى اختبار صحة الفرضين الآتيين :

اختبار صحة الفرض الأول : الذى ينص على أنه : " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى اختبار المفاهيم البلاغية لصالح المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث بحساب اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق

البعدي في اختبار المفاهيم البلاغية ، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث :

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار المفاهيم البلاغية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا ²
التجريبية بعدي	42	31.7048	6.54813	5.718	87	.01	.27
الضابطة بعدي	47	22.1809	8.84063				

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 0.05 ودرجات حرية (٨٧) = ١.٦٥٨

قيمة ت الجدولية عند مستوي دلالة 0.01 ودرجات حرية (٨٧) = ٢.٣٥٨

يتضح من نتائج جدول (٤) تحقق الفرض ؛ حيث كانت قيمة ت المحسوبة دالة إحصائية ، الأمر الذي يشير إلي تحقق الفرض ، كما بلغ حجم الأثر (٠.٢٧) ، وهو حجم أثر كبير .

وهذا يشير إلي تحقق الفرض الذي ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار المفاهيم البلاغية لصالح المجموعة التجريبية " .

ويلاحظ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم البلاغية ، حيث وصلت نسبته إلي (٣١.٧٠٤٨) ، بينما كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة يساوي (٢٢.١٨٠٩) ، كما أن قيمة " ت " تساوي (٥.٧١٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) وحسب حجم التأثير المكمل للدلالة الإحصائية باستخدام مؤشر مربع إيتا ، وقد وصلت قيمته (٢٧) ، وهذا مؤشر لفاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المجموعة التجريبية ، ولأن التدريس في ضوء البرنامج حقق نتائج أفضل من الطريقة السائدة ، مما يعكس دور المتغير التجريبي وفاعليته .

وقد حسبت فاعلية البرنامج المستخدم عن طريق حساب حجم التأثير له باستخدام معادلة حجم التأثير ، وهو العلاقة المعيارية للمتوسط الحسابي لأداء المجموعات التجريبية مقارناً بأداء المجموعات الضابطة ، أي بعد متوسط المجموعات التجريبية عن متوسط المجموعات الضابطة بوحدة معيارية (أحمد سليمان و خليل يوسف ، ١٩٨٨ ، ٢٣١) .

وإذا كان الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الدرجات الكلية من التطبيق البعدي له دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح طلاب المجموعة

التجريبية، فإنه لمعرفة دلالة هذا الفرق بين المتوسطات يلجأ إلى مقاييس حجم التأثير التي تعتمد جميعها على تقدير نسبة التباين الكلي الذي يمكن إسناده إلى المعالجات التجريبية، ولذلك استخدمت معادلة "مربع إيتا"، حيث إن مقياس مربع إيتا يقدم وصفاً للترابط بين العينات موضع الدراسة، فهو يدل على نسبة التباين الكلي للمتغير التابع في العينات موضع الدراسة التي ترجع إلى أثر المتغير المستقل، ويتبع معرفة مربع إيتا حساب حجم التأثير أو الترابط بين العينات موضع الدراسة، التي تدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، فلو كانت قيمة حجم التأثير المحسوبة أقل من (٠.٢)، يكون حجم التأثير صغيراً، وإذا كانت قيمة حجم التأثير أكبر من (٠.٥) يكون حجم التأثير متوسطاً، في حين إذا تخطت قيمة حجم التأثير (٠.٨) كان حجم التأثير كبيراً. (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠).

على الرغم من البداية الواحدة للمجموعتين في بداية التجربة فقد اختلف الأمر في نهايتها لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في اختبار المفاهيم البلاغية، حيث حدث نمو في المفاهيم البلاغية لدى المجموعة التجريبية.

ومن ثم يكون للمتغير المستقل (البرنامج) تأثير كبير على المتغير التابع (المفاهيم البلاغية) ومن ثم فإن الدراسة تعزو النمو الحادث في (المتغير التابع) المفاهيم البلاغية للمجموعة التجريبية إلى المتغير المستقل (البرنامج) الإثرائى القائم على القصص القرأنى؛ ذلك أن المتغيرات الوسيطة تم ضبطها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، بحيث أتاحت الفرصة لمعرفة أثر هذا البرنامج.

اختبار صحة الفرض الثانى الذي ينص على أنه : " يتصف البرنامج القائم على القصص القرأنى بالفاعلية في تنمية المفاهيم البلاغية لدى أفراد المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفعالية كالتالى :

$$\text{معدل الكسب لبلالك في الاختبار التحصيلي} = \frac{م^2 - م^1}{ع} + \frac{م^2 - م^1}{ع - 1}$$

حيث : م^١ متوسط القبلي للمجموعة على متغير التحصيل
 م^٢ متوسط البعدي للمجموعة على متغير الاختبار التحصيلي
 ع : الدرجة العظمى للاختبار التحصيلي = 35

وبتطبيق المعادلة على كل مجموعة من المجموعات ، كالتالى :

جدول (٥) للكسب المعدل لبلاك متوسطى درجات طلاب
المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم البلاغية

المتغير	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل
تحصيل	3.5119	31.7048	35	1.71

يتضح من نتائج جدول (٥) تحقق الفرض ؛ حيث كانت قيمة الكسب المعدل (١.٧١) ، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن البرنامج المستخدم فعال ؛ حيث تخطت قيمته (1.1) .

ومن ثم تم إثبات فعالية البرنامج الإثرائي القائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى سبب رئيس هو استخدام قصص القرآن الكريم ، وهو النموذج الأمثل في الفصاحة والبلاغة ، في شرح علم البيان للطلاب الذي جعلهم يستشعرون جمال اللغة وروعة دلالاتها البلاغية ، ورؤية التراكيب اللغوية في أبهى صورها وأوضحها .

نعلق على النتائج :

أثبتت نتائج الدراسة بصفة عامة فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وتم تأكيد هذه النتائج من خلال المقارنة بين أداء المجموعتين : الضابطة والتجريبية ، يعزو الباحث هذا إلى عدة أسباب أخرى ؛ منها:

١ أن البرنامج القائم على القصص القرآني زاد من دافعية الطلاب لتعلم المفاهيم البلاغية ، وجعل العملية التعليمية مشوقة ، كما أنه أتاح الفرصة لكل طالب أن يتعلم وفقا لقدراته واستعداداته .

٢ أن الطرائق والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج ساعدت الطلاب على التفاعل والتواصل باللغة العربية الفصحى مع الآخرين ، حيث شجعت الطلاب على المشاركة في العملية التعليمية بإيجابية ونشاط مستمر مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب .

٣ أن أنشطة البرنامج المتنوعة شجعت الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتى ، والتعليم المستمر ، من خلال تكليفهم بالبحث عن المعلومات المطلوبة .

٤ أن قيام المعلم بدور الميسر والموجه للعملية التعليمية ، وذلك من خلال إدارته للمواقف التعليمية ، والتقويم المستمر لأداء الطلاب أثناء تطبيق البرنامج ، كان له دور كبير في مساعدة الطلاب على اكتساب المفاهيم البلاغية .

٥ أن شكل البيئة التعليمية يعد من أهم العوامل التي ساعدت الطلاب على اكتساب المفاهيم البلاغية ، حيث تم تطبيق البرنامج في حجرة الوسائط التعليمية ، وهي تحتوى على وسائل تعلم متعددة ، منها (أجهزة الحاسوب ،

والسبورة الذكية ، والشبكة الدولية للمعلومات) : مما ساعد الطلاب على التعليم بصورة مميزة .

◀ أن حماس الطلاب أثناء تطبيق البرنامج ، ورغبتهم في المشاركة في الأنشطة ، والحرص على الاستماع لآيات القرآن ، وتفسيرها ، وفهم القصص القرآني وما يحويه من عبر وعظات ، أدى إلي تعلمهم المفاهيم البلاغية وزيادة الثروة اللغوية لديهم ، ومعرفة الكثير عن أبطال القصص القرآني وسيرهم .

• نوصيات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة السابقة يوصى الباحث بالآتي :
- ◀ تنفيذ البرنامج الإثرائي القائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- ◀ ضرورة تدريب معلمى اللغة العربية على توظيف القصص القرآني والاستفادة من تطبيقاته التربوية في تعليم المفاهيم البلاغية .
- ◀ استخدام أداة الدراسة التي توصل إليها الباحث في قياس معرفة المفاهيم البلاغية ، لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وهذه الأداة هي : (اختبار المفاهيم البلاغية) .
- ◀ الاهتمام بدراسة القصص القرآني والوقوف على تفاصيله لاستخراج دروس مفيدة وعبر عظيمة للطلاب .
- ◀ تصميم بيئات تعليمية تشجع الطلاب على الحوار والتفاعل مع بعضهم البعض ، ومع المعلم ، وتساعد على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة .

• مقترحات الدراسة :

- في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية :
- ◀ فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي .
- ◀ فاعلية برنامج إثرائي قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم البلاغية لطلاب الصفوف الدراسية الأخرى في المرحلة الثانوية .
- ◀ بناء برنامج لتدريب معلمى اللغة العربية قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- ◀ تقويم طرائق التدريس المتبعة في تدريس البلاغة .
- ◀ قياس أثر القصص القرآني على تنمية القيم والاتجاهات الدينية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

• مراجع الدراسة :

- إبراهيم محمد عطا (١٩٩٢) : المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

- (٢٠١١): تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- أبو الفداء إسماعيل بن كثير (١٩٩٩): قصص الأنبياء، تحقيق محمد عبد الملك الزغبى، دار المنار للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.
- أبو القاسم محمود بن عمرو الزمخشري (١٤٠٧هـ): الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ج٢، دار الكتاب العربي، بيروت.
- أبو بكر جابر الجزائري (٢٠٠٣): أيسر التفاسير لكلام العلى الكبير، الطبعة الثالثة، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة.
- أبو تمام أحمد مرغنى عيسوى (١٩٩٥): السياق اللغوى في القصص القرآنى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.
- أبو هلال العسكري (١٩٥٢): كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، مطبعة الحلبي، القاهرة
- أحمد بهجت (٢٠٠٣): أنبياء الله، دار الشرق، القاهرة.
- أحمد بن على بن حجر العسقلانى (١٩٨٧): فتح البارى لشرح صحيح الإمام أبى عبد الله محمد بن إسماعيل البخارى، ج٢ / ج٦ / ج٧ / ج٨، دار الريان للتراث، ط٢، القاهرة.
- أحمد حسين اللقانى (١٩٩٥): المنهج: الأسس، المكونات، التنظيمات، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- أحمد حسين اللقانى وعلى أحمد الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية والمعرفية فى المناهج وطرق التدريس، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
- أحمد زكي صالح (١٩٧٢): علم النفس التربوى، مكتبة النهضة المصرية، ط١٠، القاهرة.
- أحمد سيد إبراهيم (١٩٨٨): مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع١٠، مجلد ١.
- أحمد محمد الفيومى (١٩٧٧): المصباح المنير، دار المعارف، القاهرة.
- أحمد محمد حسين (٢٠٠٤): الجوانب العقلية والعاطفية في القصص القرآنى، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة الأزهر.
- أحمد محمد عبد الرحيم (٢٠٠٦): أثر وحدة بلاغية مقترحة فى التأصيل والتجديد فى تنمية بعض مهارات التدوق البلاغى لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أحمد محمد عثمان (٢٠١٣): فاعلية استراتيجيات تعليمية قائمة على القصص القرآنى فى تنمية مهارات التواصل الشفوى والتحريرى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بالجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- التهامى نقرة (١٩٧٦): سيكولوجية القصة فى القرآن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الجزائر.
- الخطيب القزوينى (٢٠٠٤): الإيضاح فى علوم البلاغة، تحقيق وتعليق وفهرسة: غريد الشيخ، وإيمان الشيخ، دار الكتاب العربى، ط١، بيروت.
- السيد جمعة السيد عبد الله (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح قائم على النص القرآنى فى تنمية مهارات اللغة العربية لأغراض أكاديمية لدى المبعوثين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الشيماء السيد عبد الجواد (٢٠١٢): برنامج قائم على القصص القرآنى لتنمية عمليات التفكير النحوى والبلاغى لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

العرو الثالث عشر

يناير.. ٢٠١٩م

- العزب محمد أحمد (١٩٨٠): عن اللغة والأدب والنقد " رؤية تاريخية ورؤية فنية " ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة .
- أماني صالح أبو شمالة (٢٠١٠): استخدام السرد التحليلي للقصة القرآنية على تنمية التفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو تعلم القصة لدى طالبات الصف الثاني عشر، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .
- أماني محمد عبد المقصود قنصوه ، أكتوبر (٢٠١٢): فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات المرحلة الابتدائية ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد الثلاثون ، الجزء الثالث .
- بدوي أحمد طيابة (١٩٩٧): علم البيان - دراسة تاريخية فنية في أصول البلاغة العربية ، الطبعة الثانية ، الأنجلو .
- بسيوني عبد الفتاح فيود (٢٠٠٨): علم البيان " دراسة تحليلية لمسائل البيان " ، مؤسسة المختار ، القاهرة ، ط٢ .
- تمام حسان عمر (٢٠٠٣): البيان في روائع القرآن ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج٢ ، القاهرة .
- جاد الله بن سليمان الخطيب (١٩٩٢): قصص القرآن ، كلية الشريعة بالرياض ، المملكة العربية السعودية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- جبور عبد النور (١٩٧٩): المعجم الأدبي ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان .
- جلال الدين السيوطي (١٩٥١): الإتقان في علوم القرآن ، مطبعة مصطفى الحلبي ، م٢ ، القاهرة .
- جمال الدين ابن منظور ، ١٩٩٩ ، لسان العرب ، ط٣ ، تنقيح أمين محمد عبد الوهاب ، ومحمد الصادق العبيدي ، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي ، بيروت .
- حامد عبد السلام زهران (١٩٩٠): علم نفس النمو : الطفولة والمراهقة ، عالم الكتب ، الطبعة الخامسة ، القاهرة .
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم) ، عالم الكتب ، القاهرة .
- حسن سيد شحاتة (٢٠٠٠): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية ، ط٤ ، القاهرة .
- حسن سيد شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٤): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .
- حمادة خليفة فهمي (٢٠٠١): أثر تدريس وحدة مقترحة في البلاغة الوظيفية على التحصيل البلاغي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- خالد عبد العظيم الباز (٢٠٠٣): فاعلية برنامج لتنمية مستويات التفكير العليا لطلاب المرحلة الثانوية الفائقين في اللغة العربية ، رسالة دكتوراة الفلسفة في التربية .
- دعاء أبو اليزيد البسطامي (٢٠٠٢): القصص القرآني كمدخل متكامل لتدريس التربية الدينية في المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- راجي الأسمر (ب.ت): علوم البلاغة ، إشراف د. إميل يعقوب ، دار الجبل ، بيروت .
- ربيعي محمد عبد الخالق (١٩٨٩): البلاغة العربية وسائلها وغاياتها في التصوير البياني ، دار المعرفة الجامعية ، كلية التربية ، طنطا .
- رحاب فتحى عبد السلام (٢٠٠٨): فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

العرو الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

- رشدى أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠): تدريس العربية في التعليم العام - نظريات وتجارب، دار الفكر العربى، القاهرة.
- زكريا هاشم حبيب الخولى (٢٠٠٥): مناهج المفسرين فى بحث قصص القرآن، كلية دار العلوم، قسم الشريعة الإسلامية، جامعة القاهرة.
- سعيد عبد المعز على موسى (١٩٩٩): فاعلية برنامج لتدريب المعلم على اختيار القصص وأساليب تقديمها لطفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- سعيد عطية على مطاوع (٢٠٠٦): الإعجاز القصصى فى القرآن، دار الآفاق العربية للنشر والتوزيع، ط١، القاهرة.
- سيد السايح حمدان (١٩٩٠): برنامج مقترح لتنمية استخدام الأساليب البلاغية فى اللغة المكتوبة لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
- سيد قطب إبراهيم (٢٠٠٢): التصوير الفنى فى القرآن الكريم، دار الشروق، ط١٦، القاهرة.
- سيدة إبراهيم الدسوقي (١٩٨٨): تقويم محتوى منهج البلاغة للمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- شاكر عبد العظيم محمد قناوى (٢٠٠٦): التربية اللغوية ونظريات التعلم اللغوى، كلية التربية - جامعة حلوان.
- شاهر ذيب أبو شريخ (٢٠٠٥): المبادئ التربوية والأسس النفسية فى القصص القرآني، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.
- شحات حسيب الفيومى (٢٠٠٩): من القصص القرآني، شبين الكوم، دار الأندلس للطباعة.
- شيماء فهم حامد سعيد (٢٠١٥): برنامج إثرائى لتعليم قصص القرآن الكريم وتأثيره فى تنمية مهارات الإبداع اللغوى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٥): قصص القرآن، مصر، دار العهد الجديد، المنصورة.
- صلاح محمود شحاتة (١٩٧٧): المقاييس البلاغية فى كتاب ظلال القرآن، رسالة دكتوراه، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر.
- عادل عز الدين الأشول (١٩٨٢): علم نفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عبد الباسط بلبول (ب.ت): قصص القرآن، مكتبة أصول الدين، القاهرة.
- عبد الرحمن مهدى أحمد (١٩٩١): علم البيان، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.
- عبد الشافي أحمد سيد (١٩٩٥): فاعلية برنامج لتنمية مهارات تذوق واستخدام الأساليب البلاغية لدى طلاب الصف الثانى من المرحلة الثانوية، بحث مرجعى، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى.
- عبد العزيز العتيق (٢٠٠٣): علم المعاني - البيان - البديع، دار النهضة العربية، بيروت.
- عبد القاهر الجرجاني (٢٠٠٥): دلائل الإعجاز، شرحه وعلق علىه: محمد التنجي، دار الكاتب العربى، بيروت، لبنان.
- _____ (١٤٠٥هـ): التعريفات، تحقيق إبراهيم الإبيارى، ط١، بيروت، دار الكتاب العربى.
- عبد الكريم الخطيب (١٩٧٥): القصص القرآني فى منطوقه ومفهومه، ط٢، دار المعرفة، بيروت - لبنان.
- عبد المنعم سيد عبد العال (١٩٩٣): طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبده عبد العزيز قفيلة (٢٠٠١): البلاغة الاصطلاحية، ط٤، دار الفكر العربى، القاهرة.

العرو الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

- على أحمد مدكور (١٩٩٢): منهج التربية : أساسياته ومكوناته ، دار الشواف ، الرياض .
- _____ (٢٠٠٧): تعلیم الكبار والتعلیم المستمر . النظرية والتطبيق ، الأردن ، عمان ، دار المسيرة ، ط١ .
- _____ (٢٠٠٨): تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- على الجارم ، مصطفى أمين (٢٠١٢): البلاغة الواضحة (البيان ، المعاني ، البديع) للمدارس الثانوية ، لبنان ، دار المعارف .
- على الجمبلاطى وأبو الفتوح التوانسى (١٩٧١): الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية ، دار نهضة مصر ، القاهرة .
- على خليل أبو العينين (١٩٨٠): فلسفة التربية الإسلامية فى القرآن الكريم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، دار الفكر العربى .
- على عبده عبد الله الجمالى (٢٠١٧): القصص القرآنى بين سيد قطب والطاهر بن عاشور (دراسة مقارنة) ، رسالة دكتوراه ، كلية دار العلوم قسم الشريعة الإسلامية ، جامعة القاهرة .
- على ماهر خطاب (٢٠٠٧): القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط٦ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- عماد الدين أبو الفداء بن كثير (١٩٩٧): قصص الأنبياء ، مكتبة مصر ، القاهرة .
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٤): علم النفس التربوى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- _____ (٢٠١٠): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، الأنجلو المصرية ، ط٢ ، القاهرة .
- فؤاد البهى السيد (١٩٩٦): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- فتحى على يونس (١٩٩٥): تعلیم اللغة العربية ، أسسه وإجراءاته ، ج١ ، مطبعة الطوبجى ، القاهرة .
- فخر الدين الرازى (١٤٢٠هـ): مفاتيح الغيب . التفسير الكبير ، دار إحياء التراث العربى ، ط ٣ ، بيروت .
- فضل حسن عباس (١٩٨٧): البلاغة فنونها وأفنانها - علم البيان والبديع ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .
- فكرى حسن ريان (١٩٧١): التدريس : أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه وتطبيقاته ، عالم الكتب ، ط١ .
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠١): اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب .
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٢): منطلقات المنهج التربوى فى متجمع المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة .
- مجمع اللغة العربية (١٩٨٠): مجموعة المصطلحات العلمية والفنية التى أقرها المجمع ، المجلد الثانى والعشرون ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة .
- _____ (١٩٨٥): المعجم الوسيط ، جمهورية مصر العربية ، ج ١ ، الطبعة الثالثة ، مطابع الأوقست بشركة الإعلانات الشرقية ، القاهرة .
- محمد أحمد حسين الدقرى (٢٠١١): فاعلية استراتيجيات لتدريس الموضوعات البلاغية من خلال القصص القرآنى في تنمية مهارات التدقّق الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- محمد الدالى (٢٠٠١): الوحدة الفنية فى القصّة القرآنية ، مون للطباعة والتجليد ، القاهرة

العدد الثالث عشر

يناير.. ٢٠١٩م

- محمد بكر إسماعيل (٢٠٠٣): قصص القرآن من آدم علىه السلام إلي أصحاب الفيل ، دار المنار ، القاهرة .
- محمد جاد المولى وآخرون (١٩٧٩): قصص القرآن ، مطبعة عيسى الحلبي .
- محمد حسن المرسى وآخرون (١٩٩٧): تقويم قصص الأطفال المترجمة على ضوء متطلبات الوعي الثقافي للطفل المصري ، مجلة كلية التربية ، العدد ٢٨ ، جامعة الزقازيق .
- محمد رجب البيومي (٢٠٠١): البيان القرآني ، الدار المصرية اللبنانية ط١ ، القاهرة .
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٨): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة .
- محمد سيد طنطاوي (١٩٩٥): القصص في القرآن الكريم ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة .
- محمد صالح سمك (١٩٩٨): فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- محمد عبد القادر أحمد (١٩٧٩): طرق تعليم اللغة العربية ، مكتبة النهضة المصرية ، ط١ ، القاهرة .
- محمد عبد اللاه عبده ديور (١٩٩٦): أسس بناء القصص في القرآن الكريم . دراسة أدبية ونقدية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الأزهر ، كلية اللغة العربية بالمنوفية .
- محمد عبد المطلب (١٩٩٧): البلاغة العربية قراءة أخرى ، الشركة المصرية العالمية للنشر .
- محمد عبد المنعم خضاجي وعبد العزيز شرف (١٩٩٢): البلاغة العربية بين التقليد والتجديد ، دار الجيل ، ط١ ، بيروت ، لبنان .
- محمد علي الصابوني (١٣٩٩هـ): صفوة التفاسير ، ط٥ ، دار الصابوني .
- محمد علي المرصفي (١٤٠٣هـ): قيم تربوية في القصص القرآني ، مجلة كلية التربية ، العدد العاشر ، جامعة أم القرى .
- محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٨٢): النمو في مرحلة المراهقة ، دار القلم ، الكويت .
- محمد قطب إبراهيم (١٩٩٣): منهج التربية الإسلامية ، دار الشروق ، ط١٨ ، القاهرة .
- _____ (٢٠٠٢): القصص في القرآن " مقاصد الدين وقيم الفن " ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- محمد قطب عبد العال (١٩٨٨): نظرات في قصص القرآن ، مكتبة المكرمة ، مطابع رابطة العالم الإسلامي .
- محمد محبوب حجازي (١٩٩٣): الوحدة الموضوعية في القرآن الكريم ، دار الكتب الحديثة ، القاهرة .
- محمود رشدي خاطر وآخرون (١٩٨١): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، دار المعرفة .
- محمود كامل الناقطة (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام ، مدخلاته وفنياته ، مطبعة الطوبجي ، ج ٢ .
- مريم عبد القادر عبد الله السباعي (١٤٠٤هـ): القصص في القرآن الكريم ، رسالة دكتوراه ، جامعة أم القرى ، مكتبة المكرمة ، المملكة العربية السعودية .

العروة الثالث عشر

يناير.. ٢٠١٩م

- مسعد محمد حليبة (٢٠٠٢): فعالية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لطلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى ، رسالتة ماجستير ، كلية التربية بالعريش ، جامعة قناة السويس .
- مصطفى رسلان رسلان (٢٠٠٥): تعلم اللغة العربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- منصور الرفاعى عبيد (١٩٨٠): أهداف القصص في القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- نجاح خالد محمد الشاعر (٢٠٠٩): استخدام القصص القرآنى في تنمية مهارات التفكير لطلاب الصف الأول الإعدادى ، رسالتة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، فرع دمياط .
- هالة محمد طلعت (٢٠١٦): فاعلية برنامج إثرائى قائم على القصص التراثى في تنمية مهارات القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، رسالتة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- هدى عبد الحميد براده (١٩٨٩): علم نفس النمو ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة .
- هند رجب خليل على (٢٠٠٢): تطوير تدريس البلاغة بالتكامل مع الأدب لطلاب الصف الأول الثانوى العام ، رسالتة ماجستير ، كلية التربية بالفيوم ، جامعة القاهرة .
- وائل جمعة أحمد (٢٠٠٣): برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البلاغية والتدقيق الأدبى لدى طلاب كلية التربية ، رسالتة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- وزارة الأوقاف لجنة القرآن والسنة بالمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية (٢٠٠٢): المنتخب فى تفسير القرآن الكريم ، الطبعة العشرون ، مطابع الأهرام التجارية ، قليب .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٥٥): النقد والبلاغة للسنة الثانية الثانوية " القسمين الأدبى والعلمى " ، تأليف مجموعة من أساتذة كلية الآداب جامعة عين شمس ، دار الكتاب العربى بمصر .
- _____ (٢٠٠٩): دليل تقويم الطالب فى المرحلة الثانوية ، قطاع الكتب .
- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى (٢٠١٧): كتاب الطالب فى اللغة العربية للصف الأول الثانوى ، قطاع الكتب ، ج ١ .
- ولاء محمد عبد العزيز الكدش (٢٠١٣): فاعلية برنامج درامى قائم على قصص الأنبياء لتنمية بعض القيم الثقافية لدى طفل الروضة ، رسالتة دكتوراه ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .
- ياسر صلاح الدين الخضرى (٢٠٠٩): استخدام القصص القرآنى في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالتة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، فرع دمياط .
- يوسف محمود قطامى (٢٠٠٩): التفكير الإبداعى القصصى للأطفال (ويليامز) برنامج تدريبي تطبيقى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- يوسف مسلم أبو العدوس (٢٠٠٧): مدخل إلى البلاغة العربية (علم المعانى - علم البيان - علم البديع) ، دار المسيرة ، ط١ ، عمان - الأردن .
- Borger R , & Seaborne A.E. (1982): Psychology of Learning , (2nd ed) penguin , p 127.
- Brawn, G. (2001): Development of story in children's Reading and Writing , Australia : State College of Victoria at Cobourg .

- Carter V . (1973): Good, Dictionary of Education , New York , Mc Grow Hill Book Company , p 536
- Fritz, Paul A. (1994): Direction Teaching Skills In Speech Communication Toward Critical Thinking Out Comes, Paper Presented At The Annual Meeting Of The Eastern Communication Association, Washington , And PC., (April 28-May 1), P 10
- Harlen, W. (2000): The Teaching of Science in Primary Schools. London : David, Fullon Publishers .
- Harwood, Angela M. (1990): "Hahn, Carolel., Controversial Lssues In The Classroom Eric Digest", Office of Educational Research And Improvement (ED) , Washing Ton , DC.Us. Indiana ,p 21
- Henery Ellington & Dun Can Harris (1986): Dictionary of Instructional Technology, New York : Kogan Page ,p 133.
- [Http://www.Akhbarsarra.com,5/5/2007](http://www.Akhbarsarra.com,5/5/2007)
- <Http://www.Ec18..Net/Index.Php,22/1/2007>
- Negrete-A. (2003): Fact Via Vacation : Stories that Communicate Science. Paper Presented at the 7th International Conference PCST.
- Weo, Choong, Whan (1995): Rules of Speaking: Analysis of Conversational Politeness in an ESL Communication class PHD, Indiana University of penny Lvania Volume 50,11A of Dissertation Abstracts International P. 443.





البحث الخامس

قائمة مقترحة بالمسنويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية

إعداد:

يوسف احمد عبد المنعم أحمد جمعة

باحث دكتوراة مناهج وطرق تدريس صناعى عمارة
كلية التربية جامعة حلوان

أ. د / إبراهيم صابر عبد الرحمن

أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية
التربية جامعة حلوان

أ. د / ماجدة مصطفى السيد

أستاذ المناهج وطرق التدريس عميد
كلية التربية الاسبق
كلية التربية جامعة حلوان



قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية

أ / يوسف أحمد محمد المنعم أحمد محمد جمعة

أ. د / ماجدة مصطفى السيد أ. د / إبراهيم صابر محمد الرحمن

• المستخلص:

هدف البحث إلى التوصل إلى قائمة مقترحة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية، وبناءً عليه قام الباحث بدراسة وتحليل الأدبيات والبحوث التربوية المرتبطة بمجال المستويات المعيارية وتطوير المناهج، ونتيجة لذلك تم استخلاص قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية، وفي ضوء ذلك يوصى الباحث بضرورة الاستفادة بنتائج البحث في العمل على تطوير المنهج في ضوء المستويات المعيارية لطلاب تخصص البناء - بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل المعماري.

الكلمات المفتاحية: المستويات المعيارية - تطوير المنهج - تكنولوجيا البناء.

Proposed list of standard levels required for the development of a building technology curriculum for industrial high school architectural students

Youssef Ahmed Abdel-Moneim Ahmed

Prof. Magda Mustafa

Prof. Ebrahim Saber

Abstract

The aim of the research was to find a proposed list of the standard standards required for the development of the building technology curriculum for the students of the industrial industrial secondary school. Accordingly, the researcher studied and analyzed the literature and educational research related to the standard level and curriculum development. As a result, In light of this, the researcher recommends the need to benefit from the results of the research in the work on the development of the curriculum in light of the standards of the students of the construction specialization - commensurate with the requirements of the market For the architect.

key words: Standard levels - Curriculum development - Building technology

• مقدمة :

إن التطور المذهل الذي حققه التعليم في القرن الواحد والعشرين قد أثر بفاعلية على أسلوب وطرق ومناهج التدريس في جميع المراحل وأدى إلى ظهور تحولات تقنية واجتماعية واقتصادية، وقد ساهمت هذه التحولات في مجال التقنيات بشكل مباشر في سرعة الحصول على المعلومات واستدعائها لمواجهة متطلبات العصر الحالي ومن هنا برزت أهمية تطوير العملية التربوية وفي مقدمتها المناهج الدراسية.

ونظراً لما يتصف به العصر الحالي من تطور سريع في كافة مجالات المعرفة وما يتميز به من ثورة في عالم الاتصالات والتكنولوجيا، كان لزاماً على كل أمة تريد أن تحتفظ لنفسها بمكانة مرموقة بين الأمم أن تواكب ذلك التغيير بتطوير مناهجها الدراسية بصفة عامة ومناهج التعليم الفني بصفة خاصة بما يتلاءم مع المستجدات التكنولوجية ومتطلبات سوق العمل. (شعبة بحوث التعليم الفني، القاهرة، ٢٠٠٧)

وقد انتقل مصطلح المستويات المعيارية إلى مجالات العلوم الاقتصادية والاجتماعية وبعدها إلى العلوم النفسية والتربوية، حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية في اختبارات الذكاء وتقييم التحصيل واختبارات الاتجاهات والميول، ومما ساعد على انتقال مفهوم المستويات المعيارية إلى قطاع التعليم، هو أنه وفي ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية، أصبحت العملية التعليمية تتحمل مسئولية إعداد أطر المستقبل، في عالم يتطلب الجودة الشاملة في كل مناحي الحياة، وفي ظل ظهور بعض التحديات القومية مثل إقامة المشروعات العملاقة والتحول الاقتصادي بالإضافة إلى التطورات العلمية التي تسود المجتمع. (أحمد المهدي، ٢٠٠٥)

وتشهد مصر حركة متنامية من أجل تطوير العملية التعليمية ومكوناتها وذلك في ضوء حركة المستويات المعيارية Standards العالمية والقومية فالحاجة لتحقيق الجودة الشاملة Total Quality في التعليم باتت أساسية وليست ثانوية تمشياً مع متطلبات الألفية الثالثة ورغبة في الارتقاء بمستويات التميز والجودة في المدرسة المصرية، تبنت الدولة على كافة الأصعدة فلسفة المستويات المعيارية والاعتماد والجودة. وقد حظت المستويات المعيارية بكثير من التأييد من جانب الكثيرين من صانعي القرار والمهتمين الذين يبدون قلقهم وعدم رضاهم عن المنهج بصورته الحالية تصميمياً ومحتوى وقياسياً. (صلاح عرفة، ٢٠٠٦)

هناك مسلمة أساسية في علم المناهج تقر بأن المنهج الجيد هو منهج مرناً قابل لإعادة النظر فيه، وإعادة تطويره على الدوام بما يتناسب ومستجدات

العصر، والمستجدات العلمية، واحتياجات المجتمع، وتوجهات الأمة، وغيرها من العناصر التي تحكم حركة سير المنهج في المجتمع. (محمود الضبع، ٢٠٠٦)

ويرتبط مفهوم تطوير المنهج بمفهوم المنهج ذاته فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم ولذلك فإن التطوير عملية شاملة ذلك لأنه عند تطوير المناهج الدراسية لابد من تطوير المقررات والكتب الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب ووسائل التقويم. (حلمي الوكيل، ٢٠٠٥)

ونظراً لأهمية دور مدارس التعليم الصناعي المعماري في تأهيل قوي العمل اللازمة لتنفيذ مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والمساهمة في النهوض باقتصاديات الدولة وزيادة الإنتاج وزيادة الدخل القومي، أصبح تحديد المستويات المعيارية لمناهج التعليم الثانوي الصناعي ضرورة ملحة وذلك وفق أسس علمية، وبرامج تعليمية مناسبة تلبي احتياجات سوق العمل في مجال التشييد والبناء.

ومعايير منهج تكنولوجيا البناء هي مؤشرات رمزية تصاغ في صورة مواصفات / شروط / مؤشرات، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تكون عليه عناصر ذلك المنهج، وهي محكات أو مقاييس للحكم على جودة المنهج". (مصطفى عبد السلام، ١٩٩٨) يتم الاتفاق عليها محلياً وعالمياً للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة وتلبية متطلبات سوق العمل المعماري بقطاع التشييد والبناء.

• مشكلة البحث :-

علي الرغم من أهمية المواد التكنولوجية بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية في إعداد العامل الفني الماهر في مجال التشييد والبناء، إلا هذه المناهج تفتقد عند تصميمها وتطويرها إلى معايير/مستويات معيارية لتحديد مخرجات العملية التعليمية بالتعليم الصناعي، مما ترتب عليه وجود قصور في إعداد خريجي التعليم الثانوي الصناعي المعماري - تخصص البناء - بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل المعماري.

• سؤال البحث :

١ ما التصور العلمي لقائمة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية ؟

• هدف البحث:

١ التوصل إلى قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء - لطلاب تخصص البناء - بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية.

• أهمية البحث :

- ◀ قد تسهم نتائج هذا البحث في تطوير مناهج المواد التكنولوجية بالمدارس الثانوية الصناعية المعمارية لمواكبة التطورات الحديثة بمجال تكنولوجيا البناء.
- ◀ في ضوء المستويات المعيارية يمكن تحسين الأداء المهاري المعماري حيث يمكن استخدامها للحكم على جودة المناهج الدراسية من حيث ما ينبغي تعلمه ونوع الأداء المتوقع كما أنها تحدد ما ينبغي على المعلم وعلى المدرسة أن يسعي إلى تحقيقه.

• منهجية البحث:

- المنهج الوصفي التحليلي ويستخدم في الدراسة النظرية في كل من محاور البحث التي تتمثل في :
- ◀ تطوير المنهج
- ◀ خصائص طلاب المدرسة الثانوية الصناعية
- ◀ المستويات المعيارية للمنهج
- ◀ تكنولوجيا البناء لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية

• إجراءات البحث :

للتوصل إلى تصميم قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء لابد من التطرق إلى مجموعة من المحاور وفقاً للخطوات التالية :

- ◀ أولاً: الدراسة النظرية لتطوير المناهج:-
 - ▲ مفهوم تطوير المنهج.
 - ▲ دواعي ومبررات تطوير المنهج
 - ▲ أسس تطوير المنهج
 - ▲ نماذج تطوير المنهج
 - ▲ دراسة وتحليل الأدبيات التربوية والأبحاث العلمية المتعلقة بتطوير المنهج.
 - ▲ أساليب تطوير منهج تكنولوجيا البناء
- ◀ ثانياً: - دراسة خصائص طلاب المدرسة الثانوية الصناعية - تخصص البناء
 - ▲ النمو الجسمي
 - ▲ النمو العقل
 - ▲ النمو الاجتماعي
 - ▲ النمو الانفعالي

- ◀ ثالثاً: الدراسة النظرية للمستويات المعيارية :-
 - ▲ دراسة مفهوم المستويات المعيارية للمنهج.
 - ▲ دراسة أهمية المستويات المعيارية لمنهج تكنولوجيا البناء .
 - ▲ شروط صياغة المستويات المعيارية للمناهج الدراسية
 - ▲ مصادر اشتقاق المستويات المعيارية
- ◀ رابعاً: تكنولوجيا البناء لطلاب التعليم الثانوي الصناعي المعماري .
 - ▲ مفهوم تكنولوجيا البناء
 - ▲ أهداف تكنولوجيا البناء بالمدسة الثانوية الصناعية المعمارية
 - ▲ أهمية تكنولوجيا البناء بالمدسة الثانوية الصناعية المعمارية
 - ▲ المحتوي العلمي لتكنولوجيا البناء
- ◀ خامساً : وضع تصور لقائمة المستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء سادساً :- استطلاع رأي الخبراء والمعالجة الإحصائية
- ◀ سابعاً: التوصل إلى المستويات المعيارية النهائية.
- ◀ ثامناً: مناقشة النتائج.
- ◀ تاسعاً: تقديم التوصيات.

• مصطلحات البحث :

• تطوير المنهج :

تشير (ماجدة مصطفى وآخرون، ٢٠١١) إلى أن مفهوم تطوير المنهج يعني " إدخال تجديدات ومستحدثات في مجال المناهج بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك الطلاب وتوجيههم في الاتجاهات المطلوبة وفق الأهداف المنشودة".

ويعرف الباحث تطوير منهج تكنولوجيا البناء بأنه : "عملية إدخال تجديدات ومستحدثات لمنهج تكنولوجيا البناء تؤثر في جميع عناصره وإعادة صياغتها وذلك وفق خطوات وإجراءات منظمة وشاملة بقصد زيادة فعاليته بحيث يواكب التطورات المجتمعية والعلمية وتحديات سوق العمل المعماري المحلية والعالمية".

• طلاب نخصص البناء:

" هم الطلاب الذي يتم إعدادهم في المدارس الثانوية الصناعية المعمارية نظام الثلاث سنوات ، وتمتع هذه الفئة بالمهارة اليدوية في مجالات تخصصهم". (المجالس القومية المتخصصة ٢٠٠٣)

• المستويات المعيارية:

يعرف (ديكير، ٢٠٠٣ Decker) المستويات المعيارية بأنها "عبارات تصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ وكيف يتعلمه وتحدد الأنشطة التي يجب أن يؤديها وتوفر أساليب تقويمه".

وحسب تعريف الجمعية القومية لعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM) فإن المستويات المعيارية هي "جمل خبرية يمكن استخدامها للحكم على جودة المناهج الدراسية"

ويعرف الباحث المستويات المعيارية في هذا البحث بأنها: "خطوط إرشادية أوة محكات تصاغ في صورة مواصفات ، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في عناصر منهج تكنولوجيا البناء لتحقيق الأهداف المنشودة".

• نكولوجيا البناء :

مفهوم نكولوجيا البناء يعني "دراسة الأسس والقواعد الفنية اللازمة وتطبيقها في الجانب العملي". والتعريف الإجرائي لمفهوم نكولوجيا البناء هو" الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها في أعمال البناء من حيث التخطيط والتنفيذ مع مراعاة أعلى معايير الجودة والدقة والمهارة".

تم تناول الإجراءات اللازمة للتوصل إلى تصميم قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج نكولوجيا البناء وهي كالتالي :-

• أولاً: الدراسة النظرية لتطوير المناهج:

• مفهوم تطوير المنهج:

يرتبط مفهوم تطوير المنهج بمفهوم المنهج ذاته فال تطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم ولذلك فإن التطوير عملية شاملة ذلك لأنه عند تطوير المناهج الدراسية لابد من تطوير المقررات والكتب الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب ووسائل التقويم.

ويري (مجدي عزيز، ٢٠٠٩) أن تطوير المنهج هو العملية التي يتم من خلالها إعادة تشكيل مناهج التعليم في صف دراسي أو مرحلة دراسية، بما يتواءم مع القضايا العلمية و البيئية والتكنولوجية العالمية والمحلية من حيث أهداف هذا المنهج وطرق تدريسه والوسائل التعليمية التي تساعد على انجازه وكيفية تقويمه.

ويشير كلاً من (ماجدة مصطفى وآخرون، ٢٠١١) إلى أن مفهوم تطوير المنهج يعني " إدخال تجديدات ومستحدثات في مجال المناهج بقصد تحسين العملية التربوية ورفع مستواها بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك الطلاب وتوجيههم في الاتجاهات المطلوبة وفق الأهداف المنشودة".

بينما يشير (محمد السيد على، ٢٠٠٠) إلى أن تطوير المنهج يعنى به تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثرات عليه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المنشودة.

وبتحليل التعريفات السابقة لمفهوم تطوير المنهج ، يمكن استخلاص ما يلي:

- ◀ التطوير: عملية إدخال تجديدات ومستحدثات في المنهج بقصد تحسين العملية التربوية.
 - ◀ تطوير المنهج عملية تسمح بتحقيق الأهداف التعليمية.
 - ◀ أن يتم تطوير المنهج وفق خطة مدروسة بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها.
 - ◀ أن عملية تطوير المنهج تتكون من عمليات مختلفة (فنية - بشرية)
 - ◀ تبدأ عملية التطوير بمرحلة تقويم الواقع وتحديد مناطق الضعف ومداها، ثم التخطيط والتصميم والتجريب.
 - ◀ أن عملية تطوير المنهج تعنى إعادة تخطيط وتصميم عناصر المنهج) فلسفة وأهداف ومحتوي وطرق تعليم وتعلم ومصادر المعرفة والتكنولوجيا وأساليب التقويم)
 - ◀ أن عملية تطوير المنهج تعنى إعادة صياغة المنهج فى ضوء المتغيرات المجتمعية
 - ◀ أن تطوير المنهج عملية يتم فيها تدعيم نقاط القوة ، ومعالجة نقاط الضعف في كل عنصر من عناصر المنهج ، تصميمياً وتقويمياً وتنفيذاً
- ويعرف الباحث تطوير منهج تكنولوجيا البناء بأنه : "عملية إدخال تجديدات ومستحدثات لمنهج تكنولوجيا البناء تؤثر في جميع عناصره وإعادة صياغتها وذلك وفق خطوات وإجراءات منظمة وشاملة بقصد زيادة فعاليته بحيث يواكب التطورات المجتمعية والعالمية وتحديات سوق العمل المعماري المحلية والعالمية".

• دواعي ومبررات تطوير المنهج :

إن دواعي تطوير المنهج أو تحديثه متعددة ومتنوعة، وهى ترتبط أكثر ما ترتبط بمظاهر الأزمة التعليمية الراهنة، ورؤية المستقبل، ونوعية المتعلم المراد إعدادة ليصافح القرن الحادى والعشرين، ويتفاعل بنجاح واقتدار مع المتغيرات السريعة، والاتجاهات التربوية العالمية المعنية بتطوير أنماط التفكير، والسلوك العلمى والخلقى والتزود بكل جديد ونافع ومفيد من المعارف الإنسانية، وهى أمور متداخلة ومتشابكة تعمل معا كمنظمة لتطوير الإنسان.

وبالرجوع إلي مجموعة من المصادر التى تناولت دواعي تطوير المنهج والتي تمثلت في كلا من (شوقي حساني، ٢٠١٣) ، (عبد اللطيف بن حسين، ٢٠٠٧) ، (رضا السعيد، ٢٠١٠) ، استخلص الباحث مجموعة من النقاط ، هي:

- ◀ التغيرات المعرفية الكبيرة التي تطرأ على المجتمع والعالم في قطاعات التشييد والبناء.
- ◀ عدم مواكبة مناهج التعليم الصناعي الحالية للتطورات المعاصرة ولحاجة المجتمع للقوى العاملة الماهرة.
- ◀ التطور الكمي للمعارف الإنسانية في المجالات المختلفة وخاصة مجال التشييد و البناء.
- ◀ المعايير العالمية في التنافس العلمى والمعرفى وزيادة الطلب على العمالة المثقفة المدربة والمؤهلة.
- ◀ حركات إصلاح التعليم عالمياً وعلى رأسها حركة المستويات المعيارية العالمية.
- ◀ ضعف مواكبة منهج تكنولوجيا البناء للاتجاهات العالمية والتي فرضت نفسها في الصناعة العالمية.
- ◀ تحقيق الجودة الشاملة في نظام التعليم الصناعي المعماري بكل متغيراته وتحدياته المختلفة والعمل على تطويره، ورفع مستواه وفقاً لأحداث المستقبل.
- ◀ إعادة تطوير التعليم الصناعي المعماري لمواجهة متطلبات المستقبل.
- ◀ ارتباط عملية تطوير التعليم الصناعي المعماري بالنظام الاقتصادي الجديد والتوقعات التنافسية العالمية، والتعليم مدى الحياة، التعلم الذاتي، والتنافسية، إكتساب المهارات.
- ◀ وجود برامج تعليمية مرنة وفقاً لتعدد المهن بسوق العمل المعمارية الحالية والمستقبلية.

• أسس تطوير المنهج :

- اتفق كل من هايدى جاكوب وآخرون (Jacobs & et.al, 2005)، وكذلك هايدى جاكوب، وراشيل بيلمير (Jacobs & Billmeyer, 2005) على مجموعة من الأسس يجب مراعاتها عند تطوير المنهج من بينها:
- ◀ نموذج التطوير : من الضروري أن يتبنى البحث مدخلا أو نموذج للتطوير يمكن من خلاله بناء وثيقة للمنهج وتجريبها وتعميمها.
- ◀ التقويم: تقويم المنهج الحالي هو الخطوة الأولى من خطوات تطوير المنهج، وهذه الخطوة تحدد مدى الحاجة إلى التطوير.
- ◀ التكامل: يجب عند تطوير المنهج موقعه بين باقى المناهج والتكامل بينها.
- ◀ الشمول: من الضروري أن تشمل عملية التطوير كل عناصر المنهج.
- ◀ الوثيقة: إن الناتج النهائى لعملية التطوير بناء وثيقة مكتملة العناصر تحدد الرؤية والرسالة والأهداف، والمحتوى، والأنشطة ومصادر التعليم، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

ويري (مجدى عزيز إبراهيم، ٢٠٠٠) أن الأسس التى ينبغى أن يقوم عليها تطوير المنهج التربوى:

- ◀ استناد التطوير إلى فلسفة تربوية سليمة.
- ◀ استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع جوانب نماء الفرد.
- ◀ استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع ظروف وإمكانات المجتمع.
- ◀ استناد التطوير إلى طبيعة الثقافة وروح العصر الذى يتم فيه التطوير.
- ◀ استناد التطوير إلى دراسة علمية لجميع جوانب البيئة ومصادرها الطبيعية.
- ◀ التطوير الشامل المتكامل نحو جميع مجالات وميادين المنهج والعوامل المؤثرة فيه.
- ◀ قيام التطوير على أساس التعاون المشترك بين الأطراف المشتركة فى هذه العملية من جهة، وبينهم وبين الجوانب الخارجية الأخرى ذات الصلة من جهة أخرى.
- ◀ يجب أن تستمر عملية التطوير لارتباطها بالتطورات المستمرة الشاملة فى جميع مجالات الحياة، ومن بينها مجالات المادة والبيئة والمجتمع والمدرسة.

• نماذج تطوير المنهج

اهتم المتخصصون فى مجال المناهج وتخطيطها بدراسة النماذج وتصميمها باعتبارها وسيلة فعالة للتخطيط حيث يضعون تصورا يحددون من خلاله وجهة نظرهم حول طبيعة المنهج وأساسه وأهدافه وخطوات بناؤه وتنفيذه وتقويمه، وبذلك يتم تحديد مسار بناء المنهج وتنفيذه وفق خطوات محددة موجهة نحو تخطيط الهدف المطلوب.

وقد اختلف مصمموا النماذج فى بناء المناهج فى المنطلقات التى يصمم النموذج على أساسها، فمنهم من اهتم بوضع نموذج عام لبناء المنهج يمكن أن يستفاد منه فى أي منهج يراد بناؤه وتنفيذه مثل نموذج كلا من تايلور وهيلدا تابا، والبعض الآخر اهتم بالنماذج فى مجال تخصصه فصمم نموذجه لخدمة تخصص معين أو مقرر دراسي معين مثل نموذج كلا من القلا والكروش.

ويعرف (محمد السيد علي، ٢٠١٢) نموذج تطوير المنهج بأنه عبارة عن مخطط توضيحي موجز يتناول وصف عمليات التطوير المنهجي وتفسير العلاقات بينها، ويسترشده فى تطوير المنهج المدرسي.

ويعرف الباحث النموذج بأنه "تخطيط مبسط يصف ويوضح ويلخص طبيعة المنهج وعناصره والعلاقات التى تربط بين تلك العناصر وعمليات تطوير وبناء المنهج وتنفيذه وفقا لخطوات منظمة متتابعة لتحقيق الأهداف المرسومة وموضحا بالألفاظ"

• نموذج كوثر كوجك:

ويعد نموذج كوثر كوجك شامل لعناصر ومكونات المنهج حيث تترابط عناصره ومكوناته في نظام واحد ويتكون النموذج مما يلي: (كوثر كوجك، ١٩٩٧)

• منطلقات المنهج:

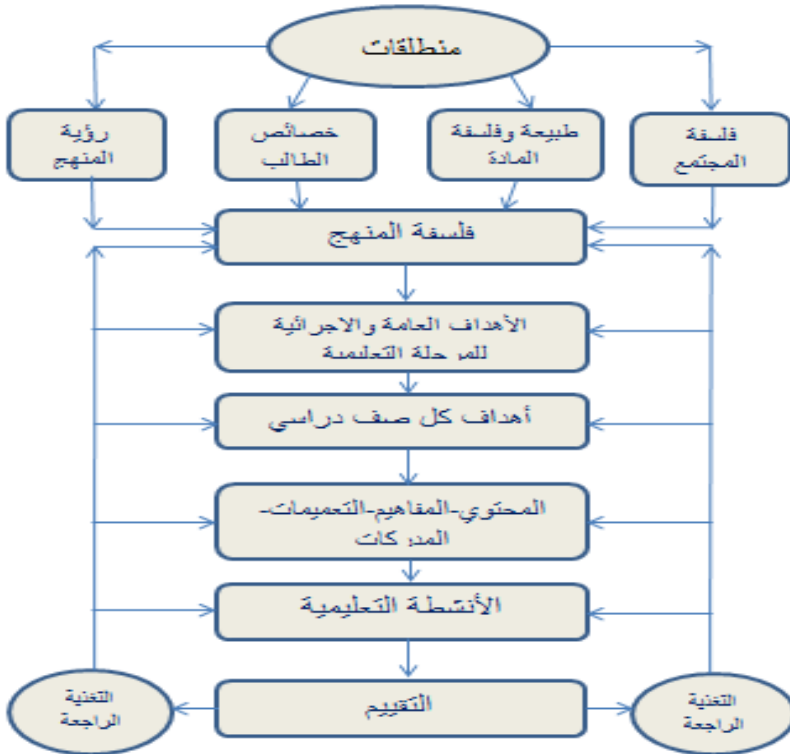
وهي مصدر اشتقاق الاهداف العامة للمرحلة التعليمية وتنبع من طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها وتتاثر بطبيعة المتعلم وخصائص نموه.

• فلسفة المنهج:

وتنبع من فلسفة التربية حيث تترجم الفلسفة إلى أهداف وخطط للتنفيذ.

• أهداف المنهج:

تستمد أهداف المنهج من الاهداف العامة للتربية.



شكل رقم (١) نموذج "كوثر كوجك" لتطوير المنهج

• محتوى المنهج:

هو جميع المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المراد اكسابها للمتعلمي ، أي أنه كل ما يضعه مخطط المنهج من خبرات سواء كانت خبرات معرفية أو وجدانية أو نفسحركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم وهناك معايير لتنظيم محتوى المنهج تتلخص في:

- ◀ أن تحقق تراكمية التعلم واستمراره.
- ◀ أن تحقق مبدأ التكامل ويتحقق الربط بين الفروع المختلفة.
- ◀ التوازن بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكلوجي.
- ◀ أن يتيح استخدم أكثر من طريقة للتعلم.

• إهداف التدريس.

• الأنشطة التعليمية.

• النقيج.

• النفذية الراجعة.

• تعليق علي النموذج

يراعي النموذج طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها وطبيعة المتعلم ونموه كما ينظر للمنهج كنظام متكامل ومتربط ومتفاعل ، ينبع من فلسفة المجتمع ، وتبني علي أساسه عناصر المنهج ومكوناته كما يتميز النموذج بالتغذية الراجعة التي تزيد من فاعليته.

• نموذج عادل أبوزيد لتطوير المنهج في ضوء متطلبات سوق

العمل:

يعد نموذج عادل أبوزيد من أول نماذج المنهج التي تهدف إلي تخطيط المنهج في ضوء متطلبات سوق العمل ، ويبين الشكل التالي خطوات تطوير المنهج وفقاً لنموذج عادل أبوزيد:

• عناصر النموذج : [ماجدة مصطفى السيد وآخرون ، ٢٠١١]

- يقوم النموذج علي أربعة محاور رئيسية هي:
- ◀ تحديد ووصف ما يراد تحقيقه : تحديد ووصف الأهداف وصفاً دقيقاً لأشكال الأداء المختلفة المتوقعة من الطالب.
- ◀ القيام بما هو ضروري لإنجاز النتيجة المرغوبة : اعداد المحتوى الذي يحقق الأهداف ثم تدريسه.
- ◀ اختبار مدي تحقق الأهداف : استراتيجيات تقييم للاداء والمعارف والمهارات المهنية.

العدد الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

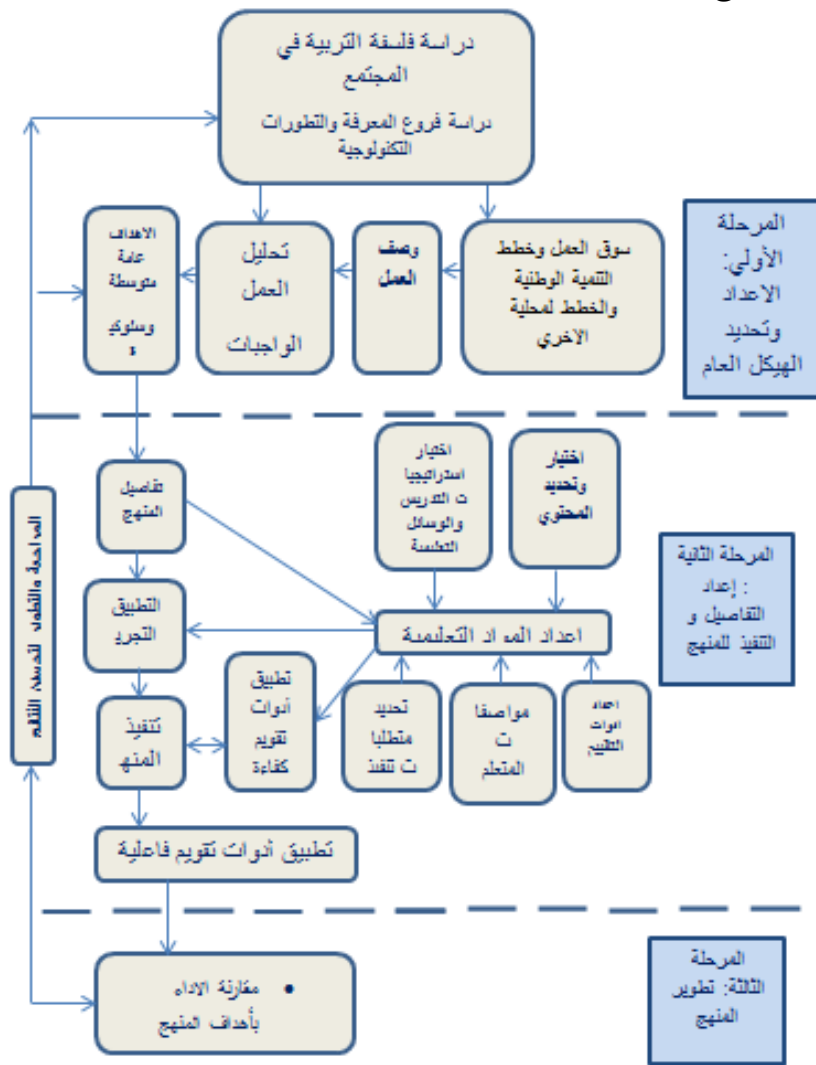
التحقق من نجاح ما تم في المحاور السابقة: ثم المراجعة والتطوير لتحسين النتائج.

ومن الأهداف الأساسية للتعليم الفني عامة والصناعي المعماري خاصة أن يكون الطالب قادرا على:

◀ ممارسة العمل بنجاح وبصورة مرضية تكفل له اقتحام سوق العمل.

تحسين مهاراته من خلال الممارسة العملية.

◀ يتعامل مع التطورات التكنولوجية



شكل رقم (٢) نموذج "عادل أبوزيد" لتخطيط وتطوير المنهج في ضوء متطلبات سوق العمل

ولتحقيق الهدف الأول فإنه من الضروري معرفة ما يتضمنه العمل من الواجبات والمهام، وما يحتاجه الطالب من مهارات لأداء كل واجب ومهامه من واجبات العمل، وهذا يعني أن تهيئ للطالب الفرصة للتدريب علي أداء هذه الواجبات وتحت ظروف تشابه ظروف العمل الخارجي قدر المستطاع.

ولتحقيق الهدف الثاني فإنه من الضروري تدريب الطلاب بالقدر الكافي غلي كل واجب من واجبات العمل في ضوء مستويات ومعايير الجودة الشاملة بما يمكنه من تقييم نفسه وينمي لديه القدرة علي تطوير وتحسين الأداء.

من هذا المنطلق فإن استراتيجيات التعليم الصناعي المعماري تدعو إلي تكيف الأداء أكثر من التكيف للمادة التعليمية، ولذا فإن هذه الإستراتيجية مبنية علي الأداء علي استخدام العمل كأساس لتحديد ما يجب أن يتعلمه الطالب وبأي عمق وأي ترتيب.

ويتم التخطيط من خلال مراحل متكاملة، وهذه المراحل هي:-

• المرحلة الأولى : الإعداد وتحديد الهيكل العام للمهن وأهداف المنهج وفقاً للخطوات الآتية:

- ◀ دراسة وتحديد الاحتياجات
- ◀ وصف العمل
- ◀ تحليل العمل
- ◀ أهداف المنهج

• المرحلة الثانية : التكوين وإعداد التفاصيل والتنفيذ والتقييم للمنهج:

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل صياغة المناهج علي مستوى مؤسسات التعليم الفني، إذ أنها تعتمد علي أهداف السياسة التربوية ونتائج تحليل متطلبات العمل بالإضافة إلي أهداف هذا النوع من التعليم وتم وفقاً للخطوات الآتية:

١- مرحلة تفاصيل المناهج الدراسية:

وتتم في هذه المرحلة ترجمة الأهداف والمحتويات إلي مواد تعليمية، ووحدات دراسية ووحدات زمنية، كما يتم تحديد الطرق والوسائل التي ستعتمد في توجيه عملية التعلم نحو تحقيق الأهداف المرسومة، حيث يتم وضع تفاصيل المواد الدراسية ومفرداتها (النظرية والعملية) وفق جدول زمني محدد مع تنظيم خطه التعليم الكامله، وتوضيح الوسائل التعليمية اللازمة واساليب القياس او الامتحانات وتحديد المتطلبات المادية والوقت اللازم للتعليم ومواصفات المعلم المنفذ لهذا المنهج

٢- مرحلة التطبيق التجريبي للمناهج :

قبل اقرار المنهج الدراسي بصيغته النهائية ، من الافضل تطبيقه علي نطاق تجريبي في مدارس مختار ، ويعهد الي مدرسين من ذوي الخبرة لتنفيذه، وتهدف هذه العملية الي حصر نقاط القوة ونقاط الضعف والثغرات في المنهج ، والوقوف علي مدي تفاعل الطلاب معه ومستوي تحصيله وادائهم من خلاله ، ونتيجته لذلك تجري التعديلات الضرورية عليه بما يضمن تحقيق الاهداف المرجوة واعداده بصيغته النهائية علي نطاق المجتمع .

٣- مرحله التنفيذ:

تمثل هذه المرحلة عمليه تنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية والبرامج التدريبيّة وفقا للمحتويات والاسس والاساليب التي تم اعتمادها في المراحل السابقة .

• اخبار مدي نحقق الاهداف :

من الطرق المهمه في عمليّة تقييم المناهج تلك التي تجري في ميدان العمل عن طريق متابعة الخريجين في مواقع عملهم للحصول علي مؤشرات واقعية لمختلف الجوانب الايجابية والسلبية في المناهج الدراسية واساليب تنفيذها ومدي ملائمتها لواقع العمل ومتطلباته .

• المرحلة الثالثه مرحله التطوير :

هذه اخر المراحل وتضمن المقارنه بين الاداء واهداف المنهج، ثم المقارنه بين الاهداف والعمل ومراجعته المنهج في حالة ظهور اي خلل بين الاداء والاهداف والعمل ، وأن المراجعة والتطوير لتحسين النتائج

• تعليق علي النموذج

هذا النموذج يدعو الي تكييف الأداء أكثر من التكيف للمادة التعليمية ، ولذا فإن هذا النموذج مبني علي التدريب علي استخدام العمل كأساس لما يجب أن يتعلمه الطالب بأي عمق وأي ترتيب.

في ضوء ما سبق عرضه من نماذج تطوير المنهج أمكن للباحث الاستفادة من مجموعة من العناصر أو النقاط يمكن أن يسترشد بها الباحث في وضع نموذج لتطوير منهج تكنولوجيا البناء، وهذه العناصر هي:

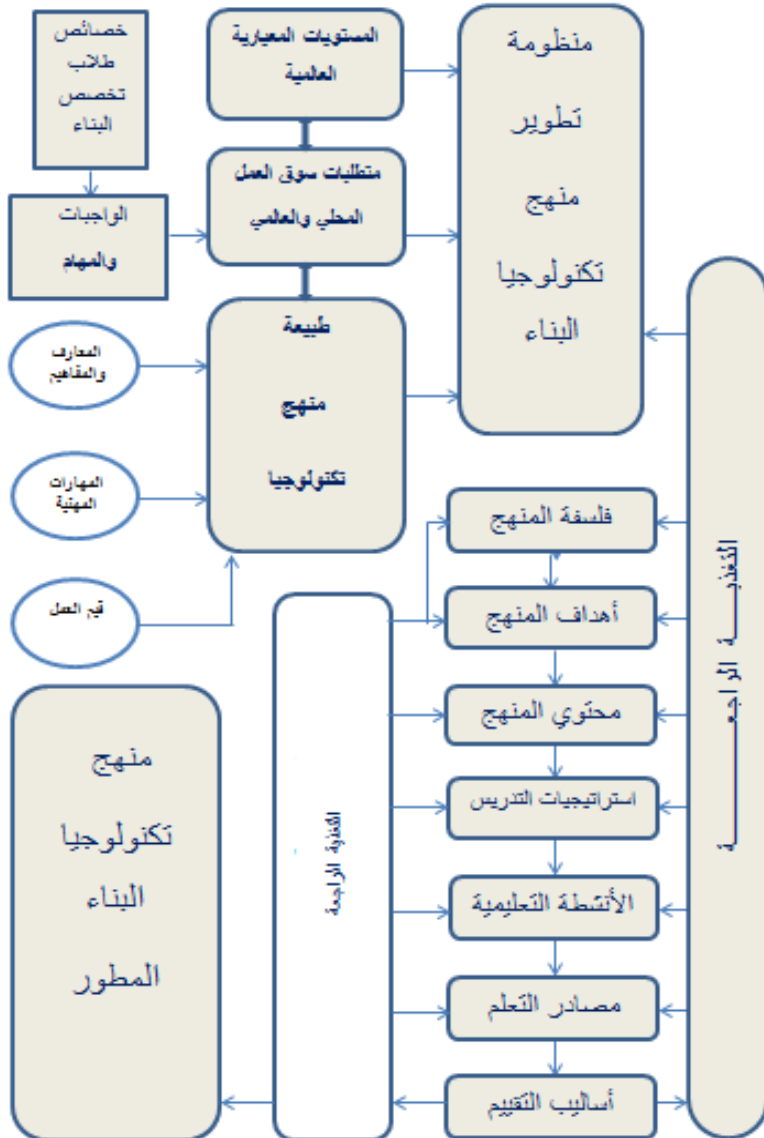
استفاد الباحث من نموذج "كوثر كوجك" في مراعاته طبيعة المادة الدراسية وفلسفتها وطبيعة المتعلم ونموه ، والنظرة للمنهج كنظام متكامل ومتربط ومتفاعل ، ينبع من فلسفة تربوية ، وتبني علي أساسه عناصر المنهج ومكوناته والتغذية الراجعة التي تزيد من فاعلية النموذج.

استفاد الباحث من نموذج "عادل أبوزيد" في تحديد متطلبات سوق العمل ووضع أهداف البرنامج في ضوء تلك المتطلبات من خلال تحليل وتوصيف العمل بتحديد واجباته ومهامه، ووضع البرنامج لتحقيق هذه الأهداف ، كما

العدد الثالث عشر يناير ٢٠١٩م

تمت الاستفادة في كيفية توزيع وحدات البرنامج وتنظيمها باستخدام مصفوفة المدي والتتابع.

وفي ضوء ما سبق عرضه يمكن وضع رسم تخطيطي لنموذج يمكن الاعتماد عليه عند تطوير منهج تكنولوجيا البناء:



شكل رقم (٣) رسم تخطيطي لنموذج تطوير منهج تكنولوجيا البناء

وقد تم التخطيط لهذا النموذج من خلال عدة مراحل يذكرها الباحث فيما يلي:

• المرحلة الأولى:

إعداد المتطلبات الأساسية للمنهج المطور في ضوء ثلاث مدخلات هي:

المستويات المعيارية العالمية: يجب أن يطور منهج تكنولوجيا البناء في ضوء المستويات المعيارية العالمية بتطوير المناهج والاستفادة من التجارب الأجنبية والعربية في وضع المستويات المعيارية لتطوير المناهج الدراسية للتعليم العام والتعليم الصناعي المعماري بصفة خاصة، وكذلك الدراسات والأبحاث العلمية التي تمت في ضوء المستويات المعيارية ومعايير الجودة الشاملة.

متطلبات سوق العمل : تنقسم متطلبات سوق العمل إلى كمية وكيفية:
◀ المتطلبات الكمية : هي الأعداد المدربة من العمالة الفنية الماهرة في مجال أعمال البناء، والتي تحددها مؤسسات العمل في قطاع التشييد والبناء.
◀ المتطلبات الكيفية : هي المواصفات المطلوبة في العامل العامل الماهر خريج تخصص أعمال البناء بالمدرسة الصناعية المعمارية، والتي تحدد أهم الواجبات والمهام المنوط به إجادتها واتقانها في مواقع العمل بقطاع التشييد والبناء.

طبيعة المادة : إن منهج تكنولوجيا البناء له طبيعة خاصة تميزه عن باقي مناهج التعليم الصناعي المعماري ، حيث يعتمد بالدرجة الأولى على المهارات العملية بالإضافة إلى الخبرات المعرفية والتي يتم تدريسها في الجزء النظري من المنهج .

ولذلك يجب مراعاة الآتي عند تطوير المنهج :

- ◀ المعارف والمفاهيم التكنولوجية : وهي جميع المعلومات والمعارف المرتبطة بتكنولوجيا البناء المراد إكسابها للطلاب.
- ◀ المهارات المهنية : هي جميع المهارات والخبرات المهنية المرتبطة بتكنولوجيا البناء التي يجب أن يكتسبها طلاب تخصص البناء في المعمل أو الورشة أو مواقع العمل، بمهارة وإتقان.
- ◀ قيم العمل : الإنسان هو غاية التربية وأداتها، ومن المهم استيعاب ديناميكية قيمه، لأنها تؤثر في السلوك التنظيمي، وقيم العمل هي عبارة عن الضوابط المهنية، والأخلاقية، والتعاليم، والمبادئ التي تُساهم في تحديد سلوك الأفراد، وتُساعدهم في التميز في سلوكهم داخل مواقع العمل، ومن أهم هذه القيم الواجب توافرها في العامل العامل الماهر : (الصدق - الأمانة - الالتزام بالمواعيد - المبادرة - إتقان العمل - المسؤولية - التعاون مع الزملاء)

• المرحلة الثانية

• تحديد الأهداف العامة :

ويتم تحديد الأهداف في ضوء طبيعة المجتمع وطبيعة طلاب تخصص أعمال البناء وطبيعة منهج تكنولوجيا البناء المطور.

• المرحلة الثالثة:

تخطيط جوانب المنهج: ويتم في هذه الخطوة

◀ تحديد التنظيمات المنهجية التي تناسب المرحلة التعليمية

◀ تحديد فلسفة منهج تكنولوجيا البناء المطور.

◀ اختيار طرق التدريس التي تتماشى مع التنظيم المنهجي المختار.

◀ اختيار الوسائل التعليمية التي يحتاجها كل موضوع من موضوعات المنهج.

◀ التخطيط لأوجه النشاط التعليمي المصاحب للمنهج.

◀ تحديد مصادر التعلم التي يحتاجها كل موضوع من موضوعات المنهج.

◀ تحديد أساليب التقويم ويعنى ذلك وضع برنامج متكامل للتقويم.

• دراسة وتحليل الأدبيات التربوية والأبحاث العلمية المتعلقة

بنظير المنهج.

دراسة (علاء الدين يسري الشرقاوي ٢٠١٠): هدفت إلى تطوير منهج تكنولوجيا نجارة العمارة لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية في ضوء توجهات المستقبل " وقد أوصت بتطوير مناهج التعليم الصناعي في ضوء المستحدثات التكنولوجية وتوجهات المستقبل.

دراسة (محمد سيد أحمد عبده عبد العال ٢٠٠٩): هدفت إلى تطوير مناهج الرياضيات في المدرسة الثانوية الصناعية في ضوء احتياجات سوق العمل المعاصرة، و أوصت بتطوير مناهج التعليم الصناعي في ضوء احتياجات سوق العمل المعاصرة.

دراسة (هانم محمد هاشم : ٢٠١٣) : التي ساهمت بوضع قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة لمنهج الرسم الفني في ضوء معايير الجودة الشاملة لتنمية المهارات العملية والتذوق الفني لطلاب التعليم الثانوي الصناعي ، حيث توصلت الدراسة إلى قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة في ضوء معايير الجودة الشاملة لمنهج الرسم الفني .

دراسة (إيناس الشافعي ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية القومية والعالمية و أوصت بتطوير مناهج الدراسية في ضوء المستويات المعيارية القومية والعالمية.

دراسة (سيد ضيفي، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى تطوير منهج العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية لتدريس العلوم وأوصت الدراسة بتطوير مناهج العلوم في ضوء المستويات المعيارية القومية والعالمية.

- وقد أسفرت نتائج هذه البحوث والدراسات عن:
- ◀ ضرورة تطوير مناهج التعليم العام بمراحله المختلفة.
 - ◀ ضرورة تطوير مناهج التعليم الصناعي بما يتوافق مع المستجدات التكنولوجية.
 - ◀ تطوير مناهج المواد التكنولوجية في ضوء توجهات المستقبل
 - ◀ أهمية تطوير مناهج و برامج إعداد الطالب /المعلم بكلية التربية في ضوء المستويات المعيارية القومية والعالمية.
 - ◀ ضرورة تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المستويات المعيارية القومية والعالمية.
 - ◀ ضرورة تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل.

• أساليب تطوير المنهج :

تختلف ماهية عملية تطوير المناهج وأسسها وخطواتها باختلاف مفهوم المنهج الدراسي ، ومن هذا المفهوم تنطلق مختلف عمليات التطوير ، وبناء عليه فيمكن تقسيم أساليب تطوير المناهج إلى:

• أساليب التطوير القديمة: [محمد السيد علي، ٢٠١٢]

- يتفق العديد من خبراء التربية أن تطوير المنهج يأخذ أشكال عدة، إلا أنها تتمحور حول واحد أو أكثر من الأشكال التالية، وهي:
- ◀ الحذف Deletion والإضافة Addition،
 - ◀ التقديم Offering والتأخير Delaying
 - ◀ التنقيح Modification وإعادة الصياغة Reform
 - ◀ الاستبدال Substitution والتعديل Modification
 - ◀ تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج

• أساليب التطوير الحديثة: [حلمى أحمد الوكيل- حسين بشير، ٢٠٠٥]

- تتمتع أساليب التطوير الحديثة للمنهج بمجموعة من المميزات أهمها:
- ◀ استندت هذه الأساليب الحديثة للتطوير إلى المفهوم الحديث للمنهج المدرسي: والذي يهتم بمساعدة الطلاب على النمو الشامل عقليا ومهاريا ووجدانيا واجتماعيا، ولذلك تناولت هذه الأساليب تطوير كافة مكونات المنهج بمفهومه المنظومي (الأهداف - المحتوى - إستراتيجيات التدريس - الأنشطة التعليمية - مصادر التعلم - أساليب التقويم)، بحيث تكون هذه المكونات متفاعلة ويؤثر كل منها في الآخر.

- ◀ تتصف الأساليب الحديثة بالشمول، أى ينصب التطوير على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه.
- ◀ تتسم الأساليب الحديثة لتطوير المنهج بالديناميكية حيث يطر كل جانب فى ضوء علاقته بالمنظومية بالجوانب الأخرى، فبدأ التطوير الشال للمنهج بتطوير الأهداف وفى ضوءها يعاد النظر فى المحتوى وأساليب تنظيمه، ثم يتم اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف واختيار التقنيات الحديثة المناسبة لتدرس المحتوى، يلى ذلك تطوير أساليب التقويم بحيث تصبح قادرة على تقويم النمو الذى أنجزه كل متعلم فى المجالات المعرفة والمهارية والأنفعالية، كما ينبغى أن يشمل التقويم التوجيه الفنى وتدريب المعلمين على المنهج المطور وغيرها من العوامل المؤثرة فى المنهج المطور.
- ◀ تركز الأساليب الحديثة لتطوير المنهج على الإطار العام أكثر من التركيز على الجزئيات، حيث يؤدى تطوير اطار العام إلى تطوير جزئياته.
- ◀ يتم التطوير فى الأساليب الحديثة وفق خطة علمية مدروسة، مكونة من ثلاث مراحل هى : التخطيط والتنفيذ والتطوير.
- ◀ يؤخذ بالنظرة المستقبلية فى التطوير: حيث يتم التطوير فى ضوء متطلبات الوقت الحاضر مع أخذ مستقبل المتعلمين وحاجاتهم المستقبلية وطموحات المجتمع واحتياجاته فى الاعتبار.
- ◀ تأخذ الأساليب الحديثة لتطوير المنهج بمبدأ التجريب: حيث تجرب المناهج المطورة قبل تطبيقها.

مما سبق يتضح أن الأساليب الحديثة لتطوير المنهج تراعى الأسس الخاصة بتطوير المنهج، ويتبع الباحث فى البحث الحالي الأسلوب الشامل المتكامل لتطوير جميع عناصر منهج تكنولوجيا البناء علي حد سواء (الفلسفة - الأهداف - المحتوى - استراتيجيات التدريس - الأنشطة التعليمية - مصادر التعلم - أساليب التقييم)

ولا يمكن تطوير المنهج إلا بعد الوقوف علي خصائص طلاب المنهج المطلوب تطويره حيث تؤثر خصائص الطلاب تأثيرا مباشرا في عملية التطوير ولذا كان من الضروري ذكر خصائص طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية- تخصص البناء ، وهي:

• ثانيا : خصائص طلاب المدرسة الثانوية الصناعية - نخصص البناء [عادل الاشول ٢٠١٠]

أكدت البحوث والدراسات التربوية والنفسية علي أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ومكانته في المنظومة التربوية ، ومن هنا يجب مراعاة

خصائص نموه وكيفية تعلمه واكتسابه الخبرات ولذلك فإن عملية التربية يجب أن تكون شاملة بحيث لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الطالب بل تتناوله ككل لا يتجزأ له ميوله ورغباته واستعداداته وله جوانبه العقلية والجسمية والاجتماعية كما أكدت أيضا عن أهمية النشاط في التعلم إذ أن الطالب ليس مجرد جهاز استقبال كما أنه لا يتعلم بعقله فقط ولا بجسمه فقط وإنما يتعلم ككائن حي ينشط بجسمه وعقله في الوقت نفسه، وتقسم كل مرحلة عمرية بخصائص نمو معينة يترتب عليها مطالب واحتياجات خاصة بالمعلمين في هذه المرحلة، والتي يجب تلبيتها وإشباعها، حتي يتحقق النمو المتكامل في جميع الجوانب، وتتنزامن المرحلة العمرية لطلاب التعليم الثانوي الصناعي المعماري بين (١٥-١٨) عاما مع مرحلة نمو يمر بها الطلاب وهي مرحلة المراهقة والتي تعنى الانتقال من مرحلة الطفولة الى مرحلة الرشد والنضج وهي تنقسم الى ثلاث فترات

- ١ فترة المراهقة المبكرة : تمتد من ١١-١٤ سنة (المرحلة الإعدادية)
- ٢ فترة المراهقة المتوسطة : تمتد من ١٥-١٨ سنة (المرحلة الثانوية)
- ٣ فترة المراهقة المتأخرة : تمتد من ١٨-٢٠ سنة (مرحلة التعليم الجامعي)

وهي مرحلة لها أهمية كبيرة في حياة هؤلاء الطلاب وفي تكوين شخصياتهم لما يصاحبها من تغيرات كبيرة لها أثرها في مختلف مستوياتها. ويرى الباحث أنه يجب الاهتمام بخصائص الطلاب في تلك المرحلة من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، لاستثمار هذه الخصائص نحو العمل والإنتاج. (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ٢٠٠٢)

ومن مظاهر النمو في مرحلة المراهقة ما يلي -

• المظهر الأول: النمو الجسمي

النمو الجسمي هو كل ما يتعلق بشكل و وظائف أعضاء الجسم الداخلية و الخارجية حيث تحدث تغيرات جسمية هامة تشمل نمو حجم الجسم وكذلك نسب أعضاء الجسم، وفي هذه المرحلة يبدأ ظهور الفروق الفردية بين المراهقين ويلاحظ هنا شدة اهتمام المراهق بجسده والحساسية الشديدة للنقد فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية الملحوظة حيث يزداد مفهوم الجسم أو الذات الجسمية، ومن مظاهر النمو في هذه المرحلة:

- ١ زيادة السرعة في النمو الجسمي نسبيا عن المراحل السابقة.
- ٢ زيادة الطول وزيادة الوزن.

ويمكن الاستفادة من هذه المظاهر تربوياً من خلال:

- ١ العمل على استثمار طاقة الطلاب المراهقين في الأنشطة التدريبية داخل ورشة البناء بالمدرسة المعمارية
- ٢ العمل على استثمار طاقة الطلاب المراهقين في الأنشطة التدريبية خارج المدرسة من خلال الزيارات الميدانية لمواقع العمل المعماري بقطاع التشييد والبناء.

- ◀ تشجيع الطلاب المراهقين على القراءة وجمع المعلومات لعمل الأبحاث القصيرة والاطلاع على المستحدثات التكنولوجية الخاصة بالعمارة وتخصص البناء.
- ◀ إكساب الطلاب المراهقين مجموعة من المهارات الأساسية اللازمة للعمل في مجال البناء.

• المظهر الثاني: النمو العقلي

يتجه النشاط العقلي للطالب المراهق في هذه المرحلة نحو التركيز والتجمع حول مظهر معين من مظاهر الأنشطة المختلفة، الأمر الذي يجعل من المرحلة الثانوية مرحلة توجيه تربوي و مهني ، وفي هذه المرحلة تتضح الفروق الفردية بين الطلاب المراهقين حيث تختلف أساليب أدائهم العقلي من حيث القدرات الابتكارية والإبداعية والاستدلالية فيما بينهم حسب ميولهم واستعداداتهم. ومن هنا يتضح أهمية التنوع في استراتيجيات التدريس ومصادر التعلم والأنشطة، لمقابلة هذه الاختلافات أو الفروق بين الطلاب المراهقين.(سميرة أبو غزالة، ٢٠١٢)

والطالب في هذه المرحلة تتميز قدراته العقلية بمجموعة من الخصائص، هي:

- ◀ زيادة الميل للفهم والقدرة على التعليم والتحصيل.
 - ◀ زيادة القدرة على فهم الأفكار المجردة.
 - ◀ زيادة القدرة على الاستنتاج والاستقراء.
 - ◀ زيادة القدرة على التركيز والانتباه ، والتحصيل المبني علي الألفاظ.
 - ◀ زيادة القدرة علي فرض الفروض لحل المشكلات
- ويمكن الاستفادة من هذه المظاهر تربوياً من خلال:
- ◀ تدريب الطلاب علي استخدام الأسلوب العلمي في التفكير بحيث ينمي لديهم القدرة علي الإبداع والتجديد في مجال التشييد والبناء.
 - ◀ تصميم الأنشطة التعليمية التي تراعي تعمل علي تلبية رغبات الطلاب وتنمية حب الاطلاع على المعارف والبحث عن المعلومات وتطبيقها عمليا في كل ما يخص طرق البناء وأصوله .
 - ◀ استخدام طرق التدريس التي تساعد الطلاب على التفكير السليم والمنظم حتى تنمو لديهم القدرة على التخيل والتحليل والتقويم والتطبيق في كل ما يخص تكنولوجيا البناء .
 - ◀ استخدام استراتيجيات التدريس التي تعمل علي إثارة قدرات الطلاب نحو التفكير وحل المشكلات التي تقابلهم أثناء ربط القوالب في الحوائط المتقابلة والمقاطعة وكذلك تغطيات الفتحات بالعقود المعمارية المختلفة.

• المظهر الثالث : النمو الاجتماعي

يتعلق هذا النمو بالتطورات التي تحدث في محيط العلاقات الاجتماعية للطالب المراهق بينه وبين أفراد أسرته وأقرانه حيث تعد مرحلة المراهقة

المتوسطة ذات أهمية بالغت في تشكيل العلاقات الاجتماعية للمراهق، ويتميز النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة انه يخلص المراهق من بعض أنواع العلاقات غير السوية التي تطبع عليها داخل دائرة الأسرة مثل الأنانية أو الرغبة في تملك كل ما تقع عليه عينه ومتطلباته سريعاً. (خليل معوض ، ٢٠٠٤)

ويسعى المراهق في هذه المرحلة لتحقيق المستوى المطلوب من النمو الاجتماعي ويظهر الشعور بالمسؤولية الاجتماعية اى محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم واحترام الواجبات الاجتماعية.

ويمكن الاستفادة من هذه المظاهر تربوياً من خلال:

- ١ استخدام طرق التدريس التي تعمل علي تشجيع الطلاب علي العمل الجماعي أثناء دراسة مادة تكنولوجيا البناء مثل العصف الذهني والتعلم التعاوني.
- ٢ تصميم أنشطة تعليمية تسمح بظهور الطالب الذي تبدو عليه مظاهر القيادة والزعامة بحيث تسود قيم الصداقة واحترام اراء الغير.
- ٣ الاهتمام بالنواحي الاجتماعية وذلك من خلال المشاركة في انجاز الأعمال المطلوبة وعمل الابحاث القصيرة عن عمارة الفقراء والعمارة البيئية.
- ٤ إشراك الطلاب في الأنشطة التكنولوجية الجماعية والفردية داخل المدرسة وخارجها لارساء قيم اتقان العمل وتحمل المسؤولية والامانة في استخدام المواد.
- ٥ إقامة علاقات مثمرة ومستمرة بين معلم المواد الفنية المعمارية والطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض، أساسها الفهم المتبادل والعمل المشترك.

فالعامل الجماعي التعاوني يساعد الطلاب على فهم انفسهم وفهم مجتمعهم وكذلك يعد تهيئة للعمل أثناء تنفيذ الأعمال في سوق العمل المعماري بعد تخرجهم ، كما ان النواحي الاجتماعية تعمل على تأكيد القيم المرغوب فيها لدى الطلاب مثل حسن استخدام الوقت المتاح عند تنفيذ الأعمال المطلوبة والتعود على الدقة والنظام والترتيب والتعبير عن الراى بحرية وتحمل المسؤولية واحترام الغير.

• المظهر الرابع : النمو الانفعالي

إن السرعة المتزايدة للنمو في هذه المرحلة يصاحبها احساس بالرهبة والخجل والانفعالات العنيفة والمخاوف في بعض المواقف ، ومشاعر الغضب والتردد والتمرد، وشدة الحساسية للنقد من قبل الآخرين .ومن أبرز مظاهر هذه المرحلة أن المراهق قد يظهر حبا مضطربا نحو أقرانه، كما يظهر حب المغامرة واكتشاف المجهول. (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق ، ٢٠٠٢)

- ويمكن الاستفادة من هذه المظاهر تربوياً من خلال:
- ◀ إتاحة الفرصة لتشجيع المراهق علي التحدث عما يشعر به من مشكلات.
- ◀ اشراك الطلاب في الأنشطة المتنوعة كالرحلات العلمية إلي مواقع العمل المعماري.
- ◀ مساعدة الطلاب علي اقامة علاقات اجتماعية سليمة.
- ◀ توجيه الطلاب نحو استغلال أوقات الفراغ في الأنشطة الإضافية المفيدة.
- ◀ مساعدة الطلاب علي ممارسة ضبط النفس وأفضل الطرق لذلك هي القدوة الحسنة للمعلم.
- ◀ تنمية الثقة بالنفس والتغلب علي المخاوف لديهم.
- وفي ضوء ما تم عرضه كان من الجدير بالذكر تحديد المستويات المعيارية التي يتم في ضوئها تطوير منهج تكنولوجيا البناء وهي كما يلي:

• ثالثاً : المستويات المعيارية :

تعد المستويات المعيارية الخصائص الموجهة للمنهج بحيث تنعكس تلك الخصائص علي مستوي الخريجين وما يتطلبه ذلك من وجود تخطيط متقن يستند الي المعايير ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بتشكيل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة". (مصطفى عبد السميع ، ٢٠٠٨)

• مفهوم المستويات المعيارية :

تعددت تعاريف المستويات المعيارية كما تناولتها الدراسات والادبيات وجاءت كالآتي :-
تعد "المستويات المعيارية بمثابة الميثاق والخطوط الإرشادية التي توجه مسار منظومة مناهج التعليم بجميع عناصرها، وعلى رأس هذه العناصر أهداف هذه المنهج، التي يجب أن تركز عليها جميع مكونات العملية التعليمية (فلسفة ومحتوي وطرق تعليم وتعلم ومصادر المعرفة والتكنولوجيا وأساليب التقويم وطلاب ومعلمين وإدارة ومباني ومصادر تعليمية) ولهذا يجب الأخذ بالمستويات المعيارية في جميع عناصر العملية التعليمية". (H. Lynn Erickson, 2002)

ويعرف (رشد طعيمه ، ٢٠٠٨) المستويات المعيارية بأنها المؤشرات الدالة علي جودة المنهج الدراسية ، بمعنى أن تلك المستويات المعيارية هي الأهداف والظموحات التي نسعى للوصول إليها، وهي أيضا تعد إطارا مرجعيا تقارن وتقيم على أساسه المناهج الحالية، وهي كذلك موجبات لعمليات التطوير في المستقبل

وحسب تعريف الجمعية القومية لعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM) فإن المستويات المعيارية هي " جمل خبرية يمكن استخدامها للحكم علي جودة المناهج الدراسية"

- ومما سبق يمكن استخلاص مجموعة من العناصر التي يمكن أن تكون نواة لوضع تعريف للمستويات المعيارية في هذا البحث منها:
- ◀ عبارات تصف ما يجب أن يكون عليه المنهج وتعد هذه العبارات الوصفية بمثابة المستويات المعيارية التي نسعي للوصول إليها.
 - ◀ جمل خبرية تستخدم للحكم على المناهج الدراسية من حيث الجودة والإتقان.
 - ◀ موجّهات تتضمن مؤشرات تصف ما ينبغي أن يكون عليه ذلك المنهج.
 - ◀ ميثاق وخطوط إرشادية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن يكون عليها المنهج.
 - ◀ أطر مرجعية للحكم من خلالها ويقاس في ضوئها مستوى التقدم الذي تحقّقه عنار المنهج.

وفي ضوء ما سبق استخلص الباحث تعريفاً إجرائياً لمستويات المعيارية العالمية بأنها عبارة عن "خطوط إرشادية أوة محركات تصاغ في صورة مواصفات، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافر في عناصر منهج تكنولوجيا البناء لتحقيق الأهداف المنشودة، وهذه العناصر هي (الفلسفة والأهداف، المحتوى، طرق التعليم والتعلم، مصادر المعرفة، أساليب التقويم) والتي سوف يقوم الباحث ببنائها في صورة قائمة.

• أهمية المسنويات المعيارية

- تعد المستويات المعيارية أساس بناء نظام تعليم قوي، وتساعد في توجيه جهود مصممي المنهج ومطوريه، نحو إيجاد مناهج فاعلة، في تكوين مهارات واتجاهات ووعي الطلبة، وإعدادهم للحياة، وتحسين مخرجات التعليم بشكل عام و تتمثل أهمية المستويات المعيارية فيما يلي: (حلمي الوكيل، ٢٠٠٥)
- ◀ تبني فلسفة معينة لمنهج تكنولوجيا البناء.
 - ◀ صياغة وتحديد أهداف منهج تكنولوجيا البناء.
 - ◀ اختيار محتوى منهج تكنولوجيا البناء.
 - ◀ تقرير أنسب الطرق والوسائل التعليمية لمادة تكنولوجيا البناء.
 - ◀ اقتراح أفضل طرق التعليم والتعلم.
 - ◀ تحديد طرق التقييم.
 - ◀ أحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة.
 - ◀ تسهم في معرفة الطلاب لما يجب أن يتعلموه.
 - ◀ تساعد في تحديد نواتج التعليم.
 - ◀ تسهم في ضمان جودة المنهج الدراسي بمكوناته المختلفة.
 - ◀ تسهم في توفير أنشطة تعليمية تتيح للطلاب الفرصة لممارسة العمل الجماعي والتفكير واتخاذ القرار.

ومما سبق يتبين لنا أهمية المستويات المعيارية، وما يمكن أن تقدمه وتسهم به في تطوير منهج تكنولوجيا البناء ومن تحسين نواتج التعلم المطلوبة.

• شروط صياغة المسنويات المعيارية للمناهج الدراسية: [مجدي

عبد الوهاب قاسم، ٢٠١١]

تعد المستويات المعيارية منطلقاً أساسياً لتطوير المنهج، ويعد التطوير القائم على المعايير سبيلاً لتحقيق الجودة والاعتماد للتعليم الصناعي المعماري، وبناء عليه فإن شروط صياغة المستويات المعيارية لمنهج تكنولوجيا البناء يجب أن تتمتع بمجموعة من الخصائص حتي يمكن أن تحقق الغرض الذي وضعت من أجله، وهي:

- ١ أن تكون المستويات المعيارية مجتمعية، أي منبثقة من قوانين المجتمع الذي يوجد فيه المتعلم، وأن تدعم هويته الثقافية، وأن تراعي قيمه وأغراضه والسلوكيات التي ينشدها في أبنائه
- ٢ أن تكون قوية وتنافسية ومتطورة، أي تشتق من الأحداث العصرية والمتجددة في المجتمع المحلي والعالمي، وتتطور من آن لآخر، طبقاً لتطور هذه الأحداث.
- ٣ أن تثير الاستعداد للتعلم مدي الحياة، أي تكسب المتعلم مهارات الاستقلال، وتحمل المسؤولية والمبادرة والبحث والكفاءة الذاتية.
- ٤ أن تكون متكاملة ومتفاعلة مع المستويات المعيارية للعناصر الأخرى للمنظومة التعليمية، كمعايير الإدارة المتميزة، ومعايير المشاركة الاجتماعية، ومعايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام؛ وذلك بغية إصلاح التعليم علي نحو ينشده المجتمع
- ٥ أن تكون شاملة، أي تتضمن الجوانب: المعرفية، والمهارية والاجتماعية، والوجدانية للتعلم، فلا تهتم بالجوانب النظرية علي حساب الجوانب الأدائية والعكس، وتلك هي سمات الشخصية المتكاملة؛ لطلاب تخصص البناء، الأمر الذي ينعكس علي كفاءة الأساليب التي يستخدمها المعلم والمؤسسة التعليمية؛ لتجويد المنتج التعليمي.
- ٦ أن تتيح للخريج فرصاً عديدة للابتكار والإبداع وحل المشكلات في مواقع العمل، مع الابتعاد عن التمييط، والمسيرة التامة في استخدام الممارسات التي تسهم في ذلك.
- ٧ أن تربط المناهج بسوق العمل، بحيث توفر لطلاب تخصص البناء التهيئة التامة لاقتحام سوق العمل علي نحو شامل سواء بالنسبة لمعارفهم أو قيمهم أو مهاراتهم للدخول الي عالم العمل سريع التغير والتطور.

• مصادر إشتقاق المسنويات المعيارية:

أن مصادر اشتقاق المستويات المعيارية متعددة ومتنوعة ومن أبرز المصادر التي تشتق منها المستويات المعيارية ما يلي: (هيئة ضمان الجودة والاعتماد، ٢٠١٠)

- ◀ فلسفة المجتمع حيث تتأثر التربية بدورها بهذه الفلسفة وبالتالي فإن المستويات المعيارية يجب أن تكون منسجمة مع الغايات ومع الفلسفة التربوية العامة التي تضعها وترسمها السلطات العليا في الدولة ومن الواضح أن الدولة تسعى في هذه المرحلة إلى البناء والتنمية الشاملة عن طريق إنشاء المشروعات القومية العملاقة.
- ◀ دراسة حاجات المتعلمين حيث يعد المتعلم مصدر لتحديد المستويات المعيارية، لذا فإن نمو المتعلم وإشباع حاجاته واهتماماته وميوله ومراعاة قدراته واستعداداته تمثل مصادر هامة لاشتقاق المستويات المعيارية وتمثل احتياجات طلاب المدرسة المعمارية في المعارف والمهارات التي تمكنه من اقتحام سوق العمل والتعامل بطريقة سليمة في حياته الشخصية والاجتماعية والمستقبلية
- ◀ البرامج والبحوث والدراسات التربوية المرتبطة بالمستويات المعيارية والجودة الشاملة في التعليم وخاصة التعليم الصناعي المعماري، حيث تعد من المصادر الهامة والتميزة لاشتقاق المستويات المعيارية لتطوير مناهج التعليم الصناعي المعماري نظراً لأن نتائجها تكون موثقة علمياً وتم تجربتها في الميدان التربوي.
- ◀ الخبراء والمختصون: يعد المختصون والخبراء من أساتذة كليات التربية والهندسة وكذلك العاملين في قطاع التشييد والبناء (سوق العمل) من مصادر اشتقاق المستويات المعيارية لأن التخصص العلمي الذي يمتازون به والمعرفة الغزيرة التي يمتلكونها والخبرة الطويلة تساعد مطوري المنهج على تحديد مستويات معيارية دقيقة واضحة وشاملة. (حسن بشير محمود، ٢٠٠٥)
- ◀ دراسة الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال إعداد المستويات المعيارية وكذلك الجودة الشاملة في التعليم الصناعي المعماري وأيضاً الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في تحديد المستويات المعيارية لطلاب التعليم الصناعي المعماري.
- ◀ التطور العلمي والتكنولوجي وظهور الاتجاهات العالمية الحديثة والمتطلبات المستقبلية في جميع المجالات الهندسية المعمارية والتغيرات المستمرة في أسواق العمل المحلية والعالمية في مجالات التشييد والبناء، وما تفرزه من تحديات، يفرض على التربية ومناهج التعليم الصناعي المعماري، إعادة النظر في كل ما تقدمه من معلومات وخبرات لطلابها، بحيث يكتسب الخريجين المعارف والمهارات المعمارية التي تؤهلهم لدخول سوق العمل.

• رابعاً : تكنولوجيا البناء لطلاب التعليم الثانوي الصناعي المعماري

• مفهوم تكنولوجيا البناء:

تكنولوجيا البناء منهج يكتسب الطلاب من خلاله المعارف والمهارات المتعلقة بصناعة البناء من خلال ثلاثة محاور أساسية: يهتم الأول منها بالخامات

الداخلية في الصناعة، بينما يهتم المحور الثاني بالعدد والأدوات التي تساعد على تنفيذ الصناعة، أما المحور الأخير فيهتم بطرق تنفيذ العمليات الصناعية لمختلف الأعمال بما في ذلك طرق الأمن الصناعي أثناء تنفيذ الأعمال، وفيما يلي عرض تفصيلي لمادة تكنولوجيا البناء لكونها المحور الرئيس للدراسة الحالية.

ويعرف (اللقاني والجمال، ٢٠٠٧) التكنولوجيا بأنها "الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها، وتطويرها لخدمة الإنسان".

والبناء هو ما يشمل موقعاً للبناء، مثل منزل، مصنع، مطار، فندق، أو أبنية مماثلة صنعت خصيصاً كماوى لأي شكل من أشكال النشاط الإنساني. ولنجاح تنفيذ المشروع لابد من التخطيط الدقيق، حيث يأخذ في الاعتبار التأثيرات البيئية، والجداول الزمنية، والميزانيات، والأمن الصناعي بموقع العمل، وتوافر مواد البناء، والخدمات، والعطاءات.

وبناءً على تلك التعريفات فإن مفهوم تكنولوجيا البناء يعني "دراسة الأسس والقواعد الفنية اللازمة وتطبيقها في الجانب العملي".

ويصبح التعريف الإجرائي لمفهوم تكنولوجيا البناء هو "الاستخدام الأمثل للمعرفة العلمية وتطبيقاتها في أعمال البناء من حيث التخطيط والتنفيذ مع مراعاة أعلى معايير الجودة والدقة والمهارة".

• أهمية تكنولوجيا البناء بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية:

يعد منهج تكنولوجيا البناء أحد المواد الدراسية التي يتم دراستها لطلاب تخصص البناء وهي أحد المواد الفنية التي ترتبط بالتدريبات العملية في الورش والمعامل:

فما يقوم الطلاب بدراسته في مادة تكنولوجيا البناء في الفصل الدراسي يقومون بتنفيذه عملياً داخل ورش البناء.

كما تعد أيضاً من المواد التي تتكامل مع مادة الرسم الفني التي يقوم الطلاب بدراستها في السنوات الثلاث حيث يدرس فيها الطلاب طرق الانشاء والتنفيذ للأنواع المختلفة من المباني وبعد أن يتعلموا أساسيات البناء وطرق التنفيذ يقوموا بتحويل ما تم دراسته إلى رسومات معمارية على لوحات الرسم بمقاييس رسم مختلفة حسب نوع البناء المستخدم وذلك داخل مكاتب الرسم التي تهيئ لهذا الغرض من حيث تجهيزها بالمكاتب واللوحات الخشبية والورقية، لذلك فإن منهج تكنولوجيا البناء في المدرسة الصناعية المعمارية وتخصص البناء من المناهج المحورية التي تترايط وتتكامل مع المواد الفنية الأخرى. (محمد أحمد عبد الله ٢٠٠٢)

وتزود تكنولوجيا البناء الطلاب بالثقافة الحديثة في مجال صناعه البناء، و تعمل علي خلق وعي جديد لديهم يساعد في مسايرة التقدم التكنولوجي المستمر ويعمل علي التطوير بهدف الارتقاء بصناعه البناء وتقدمها وذلك للحاق بالأمم المتقدمه. (فاروق حيدر، ٢٠٠٢)

ولذلك تعد مادة تكنولوجيا البناء أحد أهم المواد الدراسية التي يقوم بدراستها طلاب المدارس المعمارية تخصص البناء، لما لها من أهمية في إعداد الطالب إعدادا تخصصيا فنيا، وتستمد هذه الاهمية أيضا من خلال أهدافها الرئيسية والفرعية والتي سنتناولها فيما يلي:

• أهداف تكنولوجيا البناء بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية: [وزارة التربية والتعليم ١٩٩٩]

إن الهدف الاساسي لمادة تكنولوجيا البناء هو إعداد جيل مثقف قادر علي خدمه البيئه والمجتمع في مجال العماره ولديه القدره علي الاستنتاج وحل المشكلات وإعداد التقارير حول الخامات والمواد المستخدمة في البناء سواء أكانت هذه المواد صناعيه او طبيعيه وذلك للوصول بالبناء الي درجه متميزه تبعاً للتطور وتقدم الصناعات وما يطرئ عليها من تغير في النظم والأبحاث الفنية والمواد الجديدة حسب ظهورها في الأسواق العالمية، وتنص الأهداف العامة لمادة لتكنولوجيا البناء كما حددتها الإدارة العامة للتعليم الصناعي علي ما يلي.

- ◀ التعرف علي جميع انواع المواد والخامات الازمه للأعمال المختلفه في مجال صناعه البناء ، من حيث مصادرها في الطبيعه وخواصها وطرق تخزينها وتجهيزها للعمل .
- ◀ الإلمام بالعدد والأدوات اليدوية المستعملة ودراسة مواصفاتها وواجه استعمالها وصيانتها.
- ◀ تزويد الطالب بالمعلومات الأساسية التي يحتاج اليها من هذه المرحله بهدف اعداده ليكون فنيا مثقفا متمكنا من تخصصه علمياً وعملياً.
- ◀ دراسة طرق البناء المختلفه والخامات و المون اللازمه لها.
- ◀ الإلمام بالطرق المختلفه لأتشاء العقود بأنواعها و طرق تنفيذها.
- ◀ دراسه خطوات تنفيذ العمليات الصناعيه التي يتضمنها اعمال البناء في هذه المرحله وذلك حسب أصول الصناعه.
- ◀ التعرف علي القوانين والتشريعات الخاصه بتكنولوجيا البناء.
- ◀ التعرف علي أساليب صيانة المباني.
- ◀ التعرف علي الطرق الخاصه بتنفيذ الأساسات بأنواعها.
- ◀ التعرف علي تصميم السلالم و طرق حسابها.

• المحتوى العلمي لمادة تكنولوجيا البناء:

يتميز المحتوى العلمي لمادة تكنولوجيا البناء بتكامل الجانب النظري مع الجانب العملي التطبيقي فمن خلاله يكتسب الطلاب المعارف المتعلقة بالتخصص من خلال ثلاثة محاور أساسية: يهتم الأول منها بالخامات الداخلة في الصناعة، بينما يهتم المحور الثاني بالعدد والأدوات التي تساعد على تنفيذ الصناعة، أما المحور الأخير فيهتم بطرق تنفيذ العمليات الصناعية لمختلف الأعمال بما في ذلك طرق الأمن الصناعي أثناء تنفيذ الأعمال، وعدد ساعات الدراسة (حصتين) أسبوعياً.

ويمكن تحديد المحتوى العلمي لمادة تكنولوجيا البناء بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية، فيما يلي. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤/٢٠١٥)

- ◀ دراسة المواصفات والخواص الفنية لبعض أعمال البناء بالطوب والحجارة
- ◀ طرق ربط عناصر المبنى المختلفة بالطوب .
- ◀ العقود.
- ◀ الأعمدة (مربعة - مستطيلة - دائرية)
- ◀ النواصي والاكشاف
- ◀ الحوائط (مختلفة الاشكال)
- ◀ السلالم
- ◀ مقاومة المباني للزلازل
- ◀ الأساسات بالطوب والحجارة
- ◀ المواصفات والأعمال الفنية لطرق صلب المباني
- ◀ عيوب المباني وكيفية معالجتها

• خامساً :- وضع تصور لقائمة المسئويات المعيارية اللازمة لمنهج تكنولوجيا البناء.

تم تحديد قائمة المستويات المعيارية لمنهج تكنولوجيا البناء من خلال إعداد قائمة مبدئية بالمستويات المعيارية الملائمة لمنهج تكنولوجيا البناء بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية - تخصص البناء. وذلك وفقاً لما يلي:

• مراجعة الأدبيات التي تناولت مفهوم المسئويات المعيارية ومعايير الجودة الشاملة:

يمثل الإطار النظري للبحث بما تناوله من أدبيات أحد المصادر الرئيسية في بناء القائمة المبدئية للمستويات المعيارية لمنهج تكنولوجيا البناء ، وقد استفاد الباحث من دراسة وتحليل الإطار النظري لهذا البحث في استخلاص الأسس التي في ضوئها يتم تحديد ماهية المستويات المعيارية في التعليم وكيف يمكن تحقيقها.

• دراسة وتحليل الدراسات السابقة وقوائم المعايير أو المسنويات المعيارية التي وردت بها :

اتخذ الباحث من قوائم المستويات المعيارية ومعايير الجودة الشاملة التي تم إعدادها من قبل العلماء والباحثين من قبل منطلقاً له ، ليتم بناء القائمة الحالية في ضوء الآراء السابقة مع الاحتفاظ بخصوصية هذه القائمة ، ولتحقيق ذلك قام الباحث بدراسة وتحليل كلا من دراسة (لمياء محمد علي حمزة ، ٢٠٠٧) و دراسة (هانم محمد هاشم ، ٢٠١٣) و (دراسة عاطف الشناوي، ٢٠١٤) وكذلك وثيقة معايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد وذلك لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (وثيقة التعليم الفني، ٢٠١٥) كما تم دراسة تجارب بعض الدول العربية والأجنبية التي تناولت إعداد المستويات المعيارية أو معايير الجودة الشاملة.

• دراسة وتحليل الكتب والمراجع والمصادر التي تناولت المسنويات المعيارية ومعايير الجودة الشاملة:

تم الرجوع إلي العديد من الكتب والمراجع والمصادر التي تناولت المستويات المعيارية ومعايير الجودة الشاملة وتم ذكرها في الاطار النظري للبحث .

• سادساً : تصميم وإعداد قائمة المسنويات المعيارية في صورتها المبدئية :

وفي ضوء المصادر السابقة تم اشتقاق مجموعة من المستويات المعيارية من كل مصدر بصورة مستقلة و تم تجميع القوائم التي تم التوصل إليها بعد حذف التكرار أو التشابه في صورة قائمة مبدئية.

وقد صنفت القائمة بحيث تتكون من عناصر رئيسية (مجالات) ، يتضمن كل عنصر منها عددا من المستويات المعيارية التي ينبغي مراعاتها عند تطوير منهج تكنولوجيا البناء لطلاب تخصص أعمال البناء بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية ، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح عناصر المنهج وعدد المستويات المعيارية

عناصر المنهج	عدد المستويات المعيارية
فلسفة المنهج	٨
الأهداف	٢٠
المحتوي	١٧
استراتيجيات التدريس	١٠
الأنشطة التعليمية	١٠
مصادر التعلم	١٥
أساليب التقويم	١٥

• سابعاً:- استطلاع رأي الخبراء والمعالجة الإحصائية

بعد إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم وضعها في شكل استطلاع رأي للوقوف على مدى صحة محتوياتها وعرضها علي مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، والتعليم الصناعي المعماري (ملحق رقم ١)، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث :

- ◀ مدى أهمية هذه المستويات المعيارية لمنهج تكنولوجيا البناء
- ◀ مدى ارتباط المستويات المعيارية بعناصر المنهج
- ◀ مدى صحة الصياغة اللغوية لكل المستويات المعيارية
- ◀ وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تتفق مع رأي سيادتكم مع إضافة أو حذف أية أفكار أو نقاط علمية يراها السادة المحكمين.

وبناءً على ما تم من إبداء لوجهات النظر الموضوعية ، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة ، وجاءت النتيجة كما يلي :

ولحساب النسبة المئوية لتكرار موافقة المحكمين على المستويات المعيارية قام الباحث بحسابها لكل عنصر وجاءت النتيجة كما بالجدول . (ملحق رقم ٣)

وقد كان هناك بعض الاقتراحات والتعديلات التي تم الأخذ بها وهى كالتالي :

قبل	بعد
تلمي فلسفة المنهج حاجات المجتمع واهتماماته التربوية والتعليمية إلى فنيين أكفاء في مجال التشييد	تلمي فلسفة المنهج حاجة المجتمع إلى فنيين أكفاء في مجال التشييد والبناء
تهتم فلسفة المنهج بالجانب النظري التطبيقي في مجال التشييد والبناء	تهتم فلسفة المنهج بتكامل الجانب النظري بالجانب العملي التطبيقي في مجال البناء
تقوم أهداف المنهج بقياس نواتج التعلم لدي طلاب تخصص البناء	تقيس أهداف المنهج نواتج التعلم لدي طلاب تخصص البناء
يرتبط محتوى منهج تكنولوجيا البناء بأهداف المنهج ويساهم في تحقيقها	(يرتبط محتوى منهج تكنولوجيا البناء بأهداف المنهج ويسهم في تحقيقها

- جدول رقم (١) يوضح التي تمت في صياغة المستويات المعيارية
- ◀ تم حذف (تقوم أهداف المنهج بقياس نواتج التعلم لدي طلاب تخصص البناء)
 - ◀ تم حذف (تعكس حاجات طلاب تخصص البناء الفعلية، وتناسب قدراتهم وميولهم)

وقد تم الأخذ بما أجمع عليه السادة المحكمين فى شأن المستويات المعيارية المناسبة لمنهج تكنولوجيا البناء وتعديل صياغة المستويات المعيارية التي رأى السادة المحكمون تعديل صياغتها .

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على القائمة سواء بالدمج أو بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، وذلك بعد آراء الخبراء والمتخصصين، حتى تم التوصل إلى القائمة النهائية للمستويات المعيارية المناسبة لمنهج تكنولوجيا البناء

• ثامنا : التوصل إلى قائمة بالمستويات المعيارية اللازمة في صورتها النهائية.

في ضوء الملاحظات التي أبداهها السادة المحكمون ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتألف من "٧" عناصر ، و "٩٣" مستوى معياري . (ملحق رقم ١)

• ناسما : مناقشة النتائج.

يلتزم البحث في عرضه للنتائج التي تم التوصل إليها الإجابة عن السؤال الذي تم طرحه في البحث والذي يتمثل في الآتي:
ما التصور العلمي لقائمة المستويات المعيارية المقترحة اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء ؟

وقد تطلب الإجابة عن هذا السؤال تحديد المستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء وذلك من خلال الإجراءات التالية :-

١ الإطلاع على المراجع العلمية والأدبيات المرتبطة بتطوير مناهج التعليم الصناعي المعماري.

٢ التوصل إلى ماهية تطوير المناهج (مفهوم تطوير المنهج - دواعي ومبررات تطوير المنهج) ودراساتها من خلال الأدبيات والدراسات السابقة والوقوف على فلسفتها أثناء تصميم قائمة المستويات المعيارية وتوضيح عدد العناصر الرئيسية التي ينبثق منها عدد من المستويات المعيارية وهي ترتبط ارتباطا وثيقا ببعضها البعض .

٣ دراسة خصائص الطلاب حيث أن المتعلم هو محور العملية التعليمية ، ومن هنا يجب مراعاة خصائص نموه وكيفية تعلمه واكتسابه الخبرات

٤ التوصل إلى ماهية المستويات المعيارية وأهميتها وهي (مفهوم المستويات المعيارية - أهمية المستويات المعيارية- شروط صياغة المستويات المعيارية) ودراساتها من خلال الأدبيات والدراسات السابقة والوقوف على فلسفتها أثناء تصميم قائمة المستويات المعيارية وتوضيح عدد المستويات المعيارية الرئيسية التي ينبثق منها عدد من المعايير الفرعية وهي ترتبط ارتباطا وثيقا ببعضها البعض .

٥ دراسة تكنولوجيا البناء في ضوء المستويات المعيارية من خلال (مفهوم تكنولوجيا البناء - أهمية تكنولوجيا البناء)

٦ إستخلاص قائمة مبدئية بالمستويات المعيارية والتي من خلالها سيتم بناء وتصميم قائمة مبدئية بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء.

◀ ضبط القائمة المبدئية وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم بغرض التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة.
 ◀ التوصل إلى قائمة نهائية " بالمستويات المعيارية اللازمة لتطوير منهج تكنولوجيا البناء. وبالنظر إلى نتائج البحث بقائمة المستويات المعيارية يتضح أنها أكدت على أهمية المستويات المعيارية المرتبطة بمنهج تكنولوجيا البناء، طبقاً لقائمة المستويات المعيارية الموضوعية، وخاصة أن هذه المعايير تم تصميمها في ضوء المستويات المعيارية العالمية لتطوير المنهج
 وبالنظر أيضاً إلى أهداف تكنولوجيا البناء بالمدرسة الثانوية الصناعية المعمارية يتضح أنها تؤكد على ضرورة الإسهام في رفع مستوى المهارات البشرية للطلاب مما يؤهلهم للالتحاق بسوق العمل وتلبية متطلباته، والمستويات المعيارية الرئيسية التي تم إدراجها بالقائمة هي :-

- ◀ فلسفة المنهج
- ◀ الأهداف
- ◀ المحتوى
- ◀ استراتيجيات التدريس
- ◀ الأنشطة التعليمية
- ◀ مصادر التعلم
- ◀ أساليب التقييم

وهذه المستويات المعيارية الرئيسية الأساسية ومشتقاتها ضرورية لتطوير منهج تكنولوجيا البناء طبقاً لقائمة المعايير المصممة .

• ناسماً : تقديم النوصيات .

في ضوء نتائج هذا البحث، يضع الباحث مجموعة من التوصيات يمكن أن تساعد في الوصول بنتائج البحث إلى التطبيق العلمي ، وفيما يلي عرض لهذه التوصيات:

- ◀ تطوير مناهج التعليم الثانوي الصناعي المعماري ، والتأكيد على أن يكون التطوير في ضوء المستويات المعيارية العالمية لتصميم المناهج.
- ◀ إعداد معلم التعليم الثانوي الصناعي المعماري - قبل الخدمة وأثناءها - إعداداً توافق مع متطلبات سوق العمل في ضوء المستويات المعيارية العالمية.
- ◀ وضع هذا البحث موضع التجريب الميداني والتعرف على نتائجه وإجراء التعديلات اللازمة حتى تتحقق صلاحيته للتنفيذ والتعميم.

• المراجع :

- أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٥) : المعايير في التعليم ، نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم.
<https://www.facebook.com/educbejaia/posts/352209298489269>

العرو الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

- أحمد اللقاني، وعلي الجمل (٢٠٠٣) البرنامج العربي لدعم التشغيل والحد من البطالة المشروع (٤) المواءمة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل ، منظمة العمل العربية، مكتب العمل العربي.
- الاكاديمية المهنية للمعلمين (٢٠١١) وثيقة المستويات المعيارية لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي.
- المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٣) ورقة عمل عن " تطوير التعليم الفني والتدريب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون" مقدمة ضمن تقرير عن مقومات إعداد وتدريب القوى العاملة
- حسن شحاتة ، زينب النجار (٢٠١١) معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، ط ٢ .
- حلمي الوكيل (٢٠٠٥) الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- خليل ميخائيل معوض (٢٠٠٤) سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة ، دار الفكر الجامعي ، ط ٤.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٨) المنهج الدراسي المعاصر، دار المسيرة ، عمان ، ط ١
- رضا مسعد السعيد (٢٠١٠) توكيد الجودة في مناهج التعليم، الاسكندرية، دار التعليم الجامعي
- سميرة أبو غزالة (٢٠١٢) في علم النفس النمو (الطفولة المراهقة) ، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة
- شعبة بحوث التعليم الفني، القاهرة (٢٠٠٧) " تطوير منهج الاقتصاد في التعليم الثانوي التجاري في ضوء متطلبات سوق العمل "، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة
- شوقي حساني محمود (٢٠١٣) تطوير المناهج رؤية معاصرة" ، المجموعة العربية، ط ١.
- صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) : مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، القاهرة، عالم الكتب، ط ١
- عادل عز الدين الأشول (٢٠١٠) علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ١.
- عاطف محمد بدوي (٢٠١٢) التعليم والتعلم في علم التاريخ، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ط ١
- عبد اللطيف فرج (٢٠٠٧) صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج"، دار الثقافة، عمان.
- عقيل محمود رفاعي (٢٠٠٨) تطوير التعليم وتمويله دراسة مقارنة، الاسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ص ١٠٤.
- علاء الدين يسري الشرقاوي (٢٠١٠) تطوير منهج تكنولوجيا نجارة العمارة لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية في ضوء توجهات المستقبل" رسالتة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة حلوان
- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (٢٠٠٢) نمو الإنسان من مراحل الجنين إلي مرحلة المسنين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٧.

العرو الثالث عشر يناير .. ٢٠١٩م

- ماجدة مصطفى السيد واخرون (٢٠١١) المناهج وتطويرها ، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة ، ط١.
- محمد السيد على (٢٠٠٠): علم المناهج الأسس والتنظيمات فى ضوء الموديوالات، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمد خليل وخالد الباز (١٩٩٩) دور مناهج العلوم فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" المؤتمر العلمى الثالث، مناهج العلوم للقرن الواحد والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثانى.
- محمد سيد أحمد عبده عبد العال (٢٠٠٩) تطوير مناهج الرياضيات فى المدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء احتياجات سوق العمل المعاصرة، رسالتة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- محمد مصطفى عطيو (٢٠١٣) المناهج الدراسية ، النظرية والتطبيق "، القاهرة، عالم الكتب، ط١
- محمود الضبع (٢٠٠٦) المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها "، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط١.
- مها احمد صبري (٢٠١٣) تطوير برنامج الإعداد التخصصي لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء متطلبات سوق العمل ، رسالتة دكتوراه " غير منشورة " ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- منظمتة العمل العربية (٢٠٠٨) موجز التقرير العربى الأول حول "التشغيل والبطالة نحو سياسة فاعلة"، القاهرة .
- مجدي عبد الوهاب قاسم (٢٠١١) المستويات المعيارية لخريج التعليم قبل الجامعي ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط١
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم "، القاهرة ، عالم الكتب.
- هانم محمد هاشم (٢٠١٣) تطوير منهج الرسم الفني فى ضوء معايير الجودة الشاملة لتنمية المهارات العملية والتذوق الفني لطلاب التعليم الثانوي الصناعي" رسالتة دكتوراه " غير منشورة " ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- هيئة ضمان الجودة والاعتماد (٢٠١١) وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعى.
- Ashman, Adrion & Gonway, Robert (1997) " An Introduction to Cognitive Education : Theory and Applications, Rontledge" New York.
- Decoker Gary (2002): What do National Standards Really Mean? In Decoker, Garyt (Ed): National Standards and School Reform in Japan and the United States, Teacher College Press, Columbia University.
- Decker, Walker (2003) Fundamentals of Curriculum Passion and Professionalism Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey&London

- H.Lynn Erickson(2002):concept-based curriculum and instruction teaching beyond facts, USA, California, corwin press.inc.pp3
- Huber , Richar[2001] : The Impact of standards Guided Equity and problem solving Institute on Participating Science Teachers and their students , School Science and mathematics.
- <http://www.businessdictionary.com/definition/labor-market.html>
- [http:// www.t3ch.yoo7.com/t43-topic](http://www.t3ch.yoo7.com/t43-topic) 2/7/2017





البحث السادس

بعض المهارات الشخصية وعلاقتها بأساليب النسوق لدى عينة من ربان الأسر

إعداد:

أ.د/ منى مصطفى الزاكي
أستاذ ورئيس قسم إدارة مؤسسات الأسرة
والطفولة كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

أ.د/ ربيع محمود علي نوفل
أستاذ بقسم إدارة المنزل والمؤسسات
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية

أ / فاطمة البكري محمد البسيوني
معيدة بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة الأزهر

د/ منى محمد زكي صقر
مدرس بقسم إدارة المنزل والمؤسسات
كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية



بعض المهارات الشخصية وعلاقتها بأساليب التسوق لدى عينة من ربان الأسر

أ.د/ ربيع محمود علي نوبل / أ.د/ منى مصطفى الزاكي
أ.د/ منى محمد زكي طهر / أ.د/ فاطمة البكري محمد البسيوني

• الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد طبيعة العلاقة بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (ادارة الوقت والحد - مهارة استخدام التكنولوجيا - مهارة التفاوض - مهارة التفاهة) وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة (المفاضلة على أساس السعر - المفاضلة على أساس طبقة الدفع والتفاوض - المفاضلة على أساس مكان الشراء - المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع)، وبين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت)، دراسة الفروق بين الزوجات (العاملات وغير العاملات، المشاركات في مصروف البيت وغير المشاركات) في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة، وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة لدى عينة من ربان الأسر. واتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد وتقسيم استبيان عن بعض المهارات الشخصية، واستبيان عن أساليب التسوق، وتم تطبيق الاستبيان على عينة من ربان الأسر تم اختيارها بطريقة صدفية غرضية مكونة من ٣٠٠ ربة أسرة من محافظتي الغربية والمنوفية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة. وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة، وأساليب التسوق التي تتبعها ربان الأسر عينة الدراسة بأبعادها الأربعة ككل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربان الأسر العاملات وغير العاملات في بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربان الأسر العاملات وغير العاملات في أساليب التسوق بأبعادها الأربعة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربان الأسر المشاركات في الدخل وغير المشاركات لصالح ربان الأسر المشاركات في استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربان الأسر المشاركات في الدخل وغير المشاركات في الدخل في استبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان من أهمها ضرورة توعية ربان الأسر إلى أسس التعامل الصحيحة مع شبكات ومواقع الإنترنت الخاصة بالتسوق حتى يتسنى لها الحصول على احتياجاتها من السلع والخدمات دون عناء وجهد وبكفاءة وجودة عالية، كما أوصى الباحثون إلى ضرورة إرشاد وعقد دورات تثقيفية لربان الأسر بصفة خاصة تهدف إلى تنمية قدراتهن الشخصية وخاصة في استخدام التكنولوجيا لأنه من أهم متطلبات العصر الحديث، كما بينت أنه من الضروري أن توفر الجهات المختصة بيئة قانونية سليمة تسمح باستخدام الإنترنت بصورة آمنة وذلك بوضع بعض القوانين والقواعد التي تهدف إلى تبسيط التعاملات الإلكترونية، ولتوفير الأمن والأمان للمستهلك من الغش والخداع عند استخدام التسوق الإلكتروني، وضرورة توفير شروط الأمان والحماية لوسائل الدفع الإلكترونية من حيث الحدود القصوى لما يتم تخزينه بالبطاقة وعمليات الاختراق والسرقة التي تتم على كافة المستويات، يرشد الباحثون المسوقين بصفة عامة إلى ضرورة الاهتمام بخدمات ما بعد البيع لما لها من التأثير الكبير على جذب وثقة العديد من المستهلكين في منتجات الجهة المسوقة.

الكلمات المفتاحية: المهارة، الشخصية، المهارات الشخصية، أساليب التسوق، ربة الأسرة.

Some Personal Skills and Its Relationship to the Shopping Methods among a Sample of Households

Rabie Mahmoud Ali Nofal

Mona Mustafa EL-Zaki

Mona Mohamed Zaki Saqr

Fatema El-Bakry Mohammed El-Bassiouny

Abstract

The objectives of the study were to identify the nature of the relationship between some of the personal skills in the four axes (time management and effort - skill of using technology - the skill of communication with others - the skill of commercial negotiation), and shopping methods in its four dimensions (trade - - Trade-off based on location The number of years of marriage, the age of the husband, the age of the wife, the level of education of the husband, the educational level of the wife, the categories of monthly income, the amount of the wife's participation in household expenses, The number of hours used by the housewife for the Internet), the study of the differences between wives (women and non-workers, participants in household expenses and non-participants) in each of the four personal skills and the shopping methods followed by female heads of households. The study was followed by an analytical and descriptive approach. A questionnaire was prepared on some personal skills and a survey on shopping methods and their unification. The questionnaire was applied to a sample of selected wives in a targeted, targeted manner consisting of 300 wives from the Western and Menoufia governorates with different social and economic levels. The results showed that there is a positive correlation relationship at the level of significance (0.01) between some personal skills in the four axes and the shopping methods followed by female heads of households in the four dimensions of the study as a whole. There are no statistically significant differences between female heads of household and non-working women in some personal skills Four, and no significant differences There were statistically significant differences between female heads of household who participated in income and non-participation in favor of female heads of households who participated in the questionnaire of some personal skills in their four dimensions. There were also no significant differences between Household heads of income and non-income participants in the four-dimensional shopping styles questionnaire. The study presented a number of

recommendations, the most important of which was the need to raise the awareness of female heads of households to the proper dealing with shopping networks and websites so that they can obtain their goods and services without effort, effort and high quality. The researcher also recommended that educational courses for female heads of household Especially aimed at developing their personal abilities, especially in the use of technology because it is one of the most important requirements of modern times, and it is necessary to The competent authorities provide a sound legal environment that allows the safe use of the Internet by setting some laws and regulations aimed at simplifying electronic transactions, providing security and safety for consumers from fraud and deception when using e-shopping, and the need to provide security and protection for electronic payment methods in terms of maximum limits for storage. The researcher guides marketers in general to the need to pay attention to after-sale services because of their significant impact on the attractiveness and confidence of many consumers in the products of the marketer.

Keywords: skill, personality, personal skills, shopping, housewife .

• مقدمة ومشكلة الدراسة :

لقد حظي القرن الحادي والعشرون بالعديد من التغيرات العلمية والتكنولوجية التي أوصلت العالم إلى قمة التطور والتي صبغت شتى مجالات الحياة وبات التقدم العلمي والتكنولوجي معياراً يقاس به قوة وتقدم الأمم والحضارات (صبري ومحمد، ٢٠٠٤: ٢٨٧).

ويعد إمداد الفرد بالعلم الصحيح المرتبط باكتساب المهارات اللازمة لمعيشة الحياة الحالية أمر جدير بالتقدير، فالتصرف التلقائي القائم على التفكير الفطري في مواقف الحياة المختلفة قد يجبر الفرد إلى سلسلة من الأخطاء التي لا نهاية لها نظراً لأنه قد يقيس الأحداث على غير وجهها الصحيح في حين أن المعرفة المبنية على أساس من العلم السليم تساعد الأفراد في الوصول إلى الحقائق بصورة واضحة (عمران وآخرون، ٢٠٠١: ١٠).

والإنسان بطبيعته كائن بشري معقد في تكوينه النفسي من حيث الغرائز والإمكانات والقدرات والمهارات التي يمتلكها، ويتوقف إتقان المهارة على مستوى التناسق والتسلسل والتكامل بين الخطوات المكونة لها، والزمن الذي تؤدي فيه وعلى قدرة ربة الأسرة على التنسيق بين المتطلبات المكانية والزمانية التي تتعرض لها (خضر، ٢٠٠٦، ٣٤٧).

ومن المعلوم أن لكل فرد شخصيته التي ترتبط بالأفكار والمعتقدات التي يؤمن بها والتي تؤثر على كافة قراراته التي سيتخذها وبالتالي يكون القرار متطابقاً مع تلك الأفكار والتوجهات الشخصية للفرد (سويد، ٢٠٠٧: ١٣٨)، ونتيجة لاتساع المعرفة والتطور الذي جعل العالم قرية صغيرة أصبح من الضروري امتلاك الفرد للعديد من المهارات الشخصية من أجل إمكانية التعامل مع هذه التطورات (مازن، ٢٠٠٢: ٣٥٢-٣٥٣).

وتشتمل المهارات الشخصية على مهارة إدارة الوقت، ومهارة استخدام التكنولوجيا، ومهارة التفاوض التجاري، ومهارة الاتصال بالآخرين، ونظراً لأن الوقت هو عمر الإنسان وحياته، فهو مورد شديد الندرة، مورد غير قابل للتخزين، فاللحظة التي لا تستغل تفسى، وهو مورد غير قابل للتعويض أو البديل يحاسب عليه الإنسان مرتين، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن علمه فيم فعل، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه" (الباحوث، ٢٠١٣: ١٨). ويعد القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه مفتاح النجاح في أي عمل من الأعمال أو نشاط من الأنشطة، لذا فإن إدارة الوقت يترتب عليها قدرة الفرد على إدارة ذاته لأن من لا يستطيع إدارة وقته لن يتمكن من إدارة ذاته (أبو شيخة، ٢٠٠٩: ٢٨).

كما تعد مهارة المفاوضات التجارية من أقدم وأهم المهارات الإنسانية التي تتم بين طرفين أو أكثر من أجل تحقيق اتفاق معين أو مقايضة سلعة بأخرى أو شراء أو بيع سلعة معينة، مما أكسب الإنسان مهارات تفاوضية على المستوى الشخصي والأسري (ريمة، ٢٠١٤: ١).

ولا شك أن التفاوض التجاري وسيلة جيدة لحل أية منازعات، فهو وسيلة سلمية وطريقة تفاهم مباشرة بين الطرفين المعنيين في أمر يمثل مصلحة مشتركة بينهما، والمفاوضات ليست إجراءً شكلياً بل لابد من توافر النية الحقيقية للوصول إلى حلول تفاوضية (أندرسون، ٢٠١٠: ٣٣).

كما اتضحت أهمية مهارة الاتصال والتواصل بين الأفراد بواسطة العلاقات الشخصية التي تكونها مع الآخرين من حولنا سواء كانت هذه العلاقات قديمة أو حديثة سواء قصيرة أو طويلة المدى، سطحية أو حميمية، مستقرة أو مضطربة، مليئة بالحب أو بالبغض، فنحن نحتاج هذه العلاقات بغض النظر عن الطريقة التي نصف بها علاقاتنا، فال اتصال الشخصي هو تبادل المعلومات والأفكار والأخبار التي تتم بين الأشخاص دون عوامل أو قنوات وسيطة (آل سعد والعقبواي، ٢٠١١: ٨٩). ونظراً للتطور الهائل الذي يشهده العالم في مختلف مجالات الحياة وفي استخدام تكنولوجيا المعلومات بوجه خاص، أدى ذلك إلى تغيير طبيعة ونمط الحياة الاقتصادية لكافة الأفراد سواء في

الدول المتقدمة أو النامية على حد سواء، وأصبحت شبكة الإنترنت أداة للتواصل الإنساني السريع (Commerce, 2008:45).

وعلى الرغم من أن الإنترنت في بدايته استخدامه كان في الأعمال التجارية ولم ينظر إليه على أنه وسيلة اتصال أساسية، إلا أنه اليوم أحد أهم الوسائل الاستراتيجية التي تسعى المنظمات إلى تحقيق أهدافها من خلالها، فالخدمات التي تقدمها هذه الوسيلة ذات فوائد غير محدودة (الزامل وشموط، ٢٠٠٩:٣٤٠).

لذا فإن الإنترنت أصبح وسيلة اتصال جماهيرية حديثة لنقل الأخبار والمعلومات والأفكار إلكترونياً عن طريق شبكة الحاسب الآلي المتصلة بالهاتف باستخدام الألياف الضوئية ويمكن من خلالها نشر واستقبال الأخبار والمعلومات والصور بأسلوب سهل وبسيط (عالية، ٢٠١١:٦٣).

ويوضح Kitchen (2004:202) أن سلوك ربة الأسرة لا يأتي من فراغ بل هو نابع من متغيرات وعوامل داخلية في ذاتها وعوامل خارجية أخرى محيطتها بها تدفعها لاختيار أسلوب شرائي معين دون غيره، وتتعدد هذه المتغيرات وتتداخل تبعاً لطبيعة الفرد وخلفيته الثقافية والاجتماعية والذاتية فضلاً عن خصوصية السوق المتاحة وما هو مطروح من سلع وخدمات.

وتتمثل الخطوة الأولى في عملية اتخاذ القرار الشرائي في التعرف على الحاجات، وينشأ الشعور بالحاجة حين يبدأ المستهلك بإدراك الفرق بين الوضع الحقيقي الذي هو عليه والوضع الذي يرغب في الوصول إليه، وقد يكون السبب في هذا الشعور عضوياً وقد يكون سبباً خارجياً يثير الرغبة لدى الشخص في الشراء كتأثير الدعاية والإعلان وأساليب الترويج الأخرى، كما قد يؤدي عدم الرضا عن سلعة إلى دفع الشخص للبحث عن سلعة بديلة تحقق الإشباع والرضا بطريقة أفضل (توفيق، ٢٠٠٥:١٣٦).

كما أكدت دراسة تايه (٢٠٠٧: ١٦٨-١٧٤) على أنه توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين الشباب الجامعي (ذكور وإناث) فيما يتعلق بأثر إعلانات الإنترنت على مراحل اتخاذ القرار الشرائي تبعاً لعمر ومستوى تعليم ودخل الشباب الجامعي، في حين لا توجد فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بينهم تبعاً للجنس ونوع الجامعة.

وتتضمن قرارات الشراء التي تقوم بها ربة الأسرة مجموعة من جهود مكثفة في كل مرحلة من مراحل اتخاذ قرار الشراء، وذلك عندما يكون المنتج معقد أو غالي الثمن أو غير مألوف أو له خصوصية معينة بالنسبة لها (الصحن وعباس، ٢٠٠٤: ١١٩-١٢٠). وهذا ما أكدته دراسة Rahaul& (2001: 45-55) Dolphy والتي أجرتها بهدف تحديد العلاقة بين طبيعة السلع التي يمكن تسوقها من خلال شبكة الإنترنت وتكلفة شرائها، فلقد

اتضح من تلك النتائج أن تسوق بعض السلع من خلال الإنترنت قد يخفض من تكلفة شرائها بينما توجد سلع أخرى قد تزيد عن تكلفة شرائها وبالتالي فإن طبيعة السلعة هي التي تحدد السعر الإجمالي للشراء، حيث تبين أن تكلفة شراء الكتب مثلاً قد تكون منخفضة وتتم بسهولة ويسر وأما الأحذية فتكلفة شرائها مرتفعة وتسبب إرباكاً للعملاء لأنهم يريدون فحص السلعة قبل شرائها.

فيتضمن هذا القرار المقارنة بين الماركات والبدايل والأسواق الإلكترونية والتقليدية المختلفة والخدمات المقدمة لها بعد عملية الشراء وتستخدم ربة الأسرة العديد من المهارات والخصائص في ذلك بهدف تقييم جودة المنتج كما تعتمد على العديد من المصادر والمعلومات مثل رجال البيع والإعلانات والأفراد المحيطين والأصدقاء ممن يمتلكون نفس المنتج ويمكن لرجال التسويق أن يزودوا من قيمة احتياجات المستهلك من خلال الاتصالات التسويقية والتي تقارن بين بدائل عديدة في أماكن مختلفة بخصوص الخصائص الأساسية للمنتج من وجهة نظر ربة الأسرة (الصحن وعباس، ٢٠٠٤: ١١٩-١٢٠).

ولقد أكدت بعض الدراسات ومنها دراسة السواح (٩٣٥:٢٠١٣) على أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب الجامعة الذين يشترون عبر الإنترنت ومن لا يشترون عبر الإنترنت في أسلوب اتخاذ القرارات الشرائية لصالح من لا يشترون عبر الإنترنت، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين أسلوب استخدام طلاب الجامعة للإنترنت وأسلوب اتخاذ قراراتهم الشرائية، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أسلوب استخدام الإنترنت وأسلوب اتخاذ قراراتهم الشرائية، وأيضاً توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات من يشترون عبر الإنترنت ومن لا يشترون عبر الإنترنت.

كما أدى التحول في الشراء من الأسلوب التقليدي إلى الشراء من المتاجر والمراكز الافتراضية عبر مواقع الإنترنت إلى تغيير عادات وأنماط الشراء لدى المستهلكين وحدثت بعض التغييرات مثل إقناع الأفراد والمستهلكين بأن التعاملات عبر الإنترنت تتصف بالأمان والسهولة وضمان جودة المنتجات مع توافر قنوات لاستبدال وإرجاع المنتجات وتحديد الطرق المختلفة المتاحة لتسليم المنتجات وتعريف المستهلكين بالقاعدة العريضة من المنتجات والإضافات التي تحدث عليها أولاً بأول (المنياوي، ٢٠٠٢: ٣٢).

حيث توصلت دراسة (Brown, 2003: 11-12) إلى أن اتجاهات وميول المستهلكين نحو الشراء عبر الإنترنت لا تتأثر فقط بسهولة الاستخدام والفائدة والمتعة، بل تتأثر بعوامل أخرى مثل: صفات المستهلك، خصائص

المنتج، الخبرة السابقة للمستهلك، وتوافر الثقة في بعض مواقع الإنترنت، كما بينتا أن كل من نوع المنتج وعمليات الشراء السابقة التي قام بها المستهلك تؤثر على نية شراؤه في المرات المستقبلية من تلك الشبكات والمواقع.

كما أكدت دراسة فقيه (١١٣:٢٠١٣) على أنه توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية عالية بين جميع محاور استبيان التسوق الإلكتروني (مرحلة ما قبل الشراء - مرحلة الشراء الفعلي - مرحلة ما بعد الشراء) في عصر المعلوماتية وجميع محاور استبيان الاتجاهات الاستهلاكية (المكون المعرفي - المكون الوجداني - المكون السلوكي) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٧٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وبسبب حالة الصراع القائم بين البائعين والمشتريين في الأسواق المختلفة، حيث كل طرف يحاول كسب المعركة من الطرف الآخر لتحقيق أهدافه ومراميه، بما يخدم كافة أطراف الصراع، فإن النتيجة الحتمية لهذا الصراع ستعكس على الأسعار بالذات لتصبح أكثر قرباً وارتباطاً بالقيمة السوقية الحقيقية (العلاق، ٢٠١٠: ١٤١).

ومع تنامي النزعة الاستهلاكية في المجتمعات العربية والارتفاع المتزايد في الأسعار الأمر الذي يشكل عبء على ميزانية الأسرة كان من الضروري القيام بدراسة لقياس تأثير بعض المهارات الشخصية لدى ربة الأسرة على أساليب الشراء التي تتبعها.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

٤ ما مستوى كل من: بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (إدارة الوقت والجهد - استخدام التكنولوجيا - التواصل مع الآخرين - التفاهة التجارية) وأساليب التسوق، بأبعادها الأربعة من: خلال المفاضلة على أساس السعر - الدفع والتوصيل - مكان الشراء - خدمات ما بعد البيع) لدى عينة من ربات الأسر؟

٤ ما طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت)، وبعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة لدى ربات الأسر عينة الدراسة؟

٤ ما طبيعة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت) وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة لدى عينة من ربات الأسر؟

- ◀ ما طبيعة الفروق بين ربات الأسر عينة الدراسة العاملات وغير العاملات في كل من المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة ؟
- ◀ ما طبيعة الفروق بين ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في كل من المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة ؟
- ◀ ما طبيعة التباين بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة تبعا (عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوجة، فئات الدخل الشهري)؟

• إهداف الدراسة

- تهدف الدراسة الحالية بصفة رئيسة إلى دراسة بعض المهارات الشخصية، وعلاقتها بأساليب التسوق التي تتبعها ربات الأسر عينة الدراسة، ولتحقيق هذا الهدف يستلزم تحقيق الأهداف الفرعية الآتية :
- ◀ تحديد مستهدفات، كما، من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (ادارة الوقت والجهد - مهارة استخدام التكنولوجيا - مهارة التواصل مع الآخرين - مهارة التفاهة، التحاض، أساليب التسوق، بأبعادها الأربعة، من خلال، المفاضلة على أساس (السعر - طريقة الدفع والتوصيل - مكان الشراء - خدمات ما بعد البيع) لدى عينة من ربات الأسر.
 - ◀ دراسة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت)، وبعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة لدى ربات الأسر عينة الدراسة.
 - ◀ دراسة العلاقة بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت) وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة لدى عينة من ربات الأسر.
 - ◀ توضيح الفروق بين ربات الأسر عينة الدراسة العاملات وغير العاملات في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
 - ◀ توضيح الفروق بين ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
 - ◀ الكشف عن طبيعة التباين بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة تبعا (لعدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوجة، فئات الدخل الشهري).

• أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة الحالية في اتجاهين رئيسيين هما:

أولاً: خدمة المجتمع المحلي

يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في خدمة المجتمع المحلي من خلال تقديم مجموعة من الطوعيات لربات الأسر للتعرف على بعض المهارات الشخصية اللائق يمتلكونها من أجل تنميتها واستغلالها للاستغلال الأمثل في مواجهة مشاكل الغش والخداع التسويقي المنتشر، ومن أجل الحصول على السلع والخدمات التي تحتاج إليها بأقل جهد ووقت ممكن وفي حدود الإمكانيات المادية المتاحة للأسرة وذلك عن طريق اتباع طرق وأساليب التسوق السليمة بما يعود بالنفع على الأسرة والمجتمع.

ثانياً: في خدمة مجال التخصص

لعل هذه الدراسة تكون إضافة في مجال التخصص وذلك من خلال تدعيم مكتبة قسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة في كليات الاقتصاد المنزلي جامعتي المنوفية والأزهر بالمادة العلمية التي تفيد الطالبات حيث تجمع بين المهارات الشخصية وأساليب التسمية؛ باعتبارها ذات أسد المستقيا، حيث تفتق كليات الاقتصاد المنزلي - على حد علم الباحثون - لهذه النوعية من الدراسات، بالإضافة إلى تزويد مكتبة القسم باستبيان عن أساليب التسوق لربات الأسر، وتعتبر نتائج هذه الدراسة إضافة في مجال إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة؛ وذلك من خلال دراسة وتدریس المواد المرتبطة بقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة والتي تخص الأسرة؛ لارتباطها بتدعيم شخصية ربة الأسرة ومساعدتها على معرفة الأساليب المثلى للتسوق بما يعود بالنفع على أسرتها.

• الأسلوب البحثي

• أولاً: التعريفات العلمية والإجرائية لمصطلحات الدراسة الحالية

• المهارة Skill

هي قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام العلمية بكفاءة عالية بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان مع اقتصاد في الوقت والجهد (اللولو، ٢٠٠٥: ١٥).

وهي الأداء الأسهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٣١٠).

• الشخصية Personal

لغة: تأتي من فعل (الشخص) أي الظهور أمام الآخرين، ولا يختلف الحال بالنسبة للأصل الأجنبي لكلمة الشخصية (Personality) فقد اشتقت

من لفظ Persona أي القناع الذي كان الممثلون اليونانيون القدامى يرتدونه في أدائهم للأدوار المسرحية (فائق، ٢٠٠٣: ٣٠٧). وهي مشتقة من كلمة (ش-خ-ص) والشخص كل جسم له ارتفاع وظهور والمراد به اثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص (ابن منظور، د.ت: ٤٥/٧).

ومفهوم الشخصية يعد من المفاهيم الأكثر تعقيداً، فعلماء النفس والباحثون لا يتفقون على تعريف موحد شامل له ومن هذه التعريفات:

اصطلاحاً يعرفها Pierre (٢٠٠٣: ٨٣) بأنها مجموعة من المميزات والسمات التي يتحلى بها الفرد والتي تسمح له بالتفكير والعمل في اتجاه معين.

كما عرفها الصميدعى و يوسف (٢٠٠٧: ١٤٨-١٥٠) بأنها مجموعة من السمات البشرية التي تميز كل فرد وتختلف من شخص لآخر تبعاً لعوامل وراثية داخلية أو عوامل خارجية.

ويعرفها عمر (٢٠٠٦: ٧٧) بأنها عبارته عن نمط من ردود الأفعال أو الاستجابات المستقرة والمتوقعة من الفرد والتي تميزه عن غيره من خلال طريقة إدراكه وأفعاله وتفاعله مع البيئة المحيطة.

ويعرفها Eysenck بأنها التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتاً، واستمراراً لخلق الفرد، ومزاجه، وعقله، وجسمه، والذي يحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها (عسيلة، ٢٠٠٥: ١٨).

• تعريف المهارات الشخصية:

يعرفها (moos,2000:370) بأنها مجموعة من السلوكيات التي تم تعلمها، ويتم استخدامها من أجل تحقيق العديد من الأهداف المتنوعة، والحصول على مصادر للتعزيز أثناء موقف بينشخصي.

ويرى فرج (٢٠٠٣: ٥٢٩) بأنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه نفس الرسائل اللفظية وغير اللفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين.

ويعرفها النمر وآخرون (٢٠٠١: ٥٢) بأنها عبارة عن عمليات التفاعل بين مجموعه القوى الجسمية والنفسية والعوامل الخارجية والداخلية والتي تميز الفرد عن غيره من الأفراد الآخرين.

وتعرف المهارات الشخصية إجرائياً بأنها مجموعة القدرات الجسمية والنفسية والعقلية لدى ربة الأسرة والتي تمكنها من الأداء السهل الدقيق بهدف الوصول إلى العمل المراد بأقل ما يمكن من الوقت والجهد وبدرجة معقولة من السرعة والإتقان وتم الاقتصار على أربعة مهارات فقط من المهارات الشخصية وهي:

٤ إدارة الوقت والجهد: هي قدرة ربة الأسرة على الاستخدام الجيد للوقت والجهد المستغرقين في البحث والحصول على السلع والخدمات وتنظيمهما، وذلك بهدف تلبية تلك الاحتياجات من السلع والخدمات بأعلى درجة من الكفاءة والجودة وبأقل وقت وجهد وسعر ممكن.

٤ مهارة استخدام التكنولوجيا: هي قدرة ربة الأسرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة (الانترنت- الهاتف المحمول) والتعامل معها جيداً، بهدف معرفة وتخزين كافة المعلومات عن كل جديد من السلع والخدمات في مختلف الأماكن، مع إمكانية الحصول عليها بسهولة ويسر.

٤ مهارة التواصل مع الآخرين: هي قدرة ربة الأسرة على التعبير الجيد لما في داخلها من آراء وأفكار ومعلومات وتوصيله إلى البائعين، وذلك بغرض الحصول منهم على كافة المعلومات والمواصفات المتعلقة بالسلع والخدمات التي تحتاجها لاتخاذ القرار الرشيد والذي يلبي تلك الاحتياجات.

٤ مهارة التفاوض التجاري: هي قدرة ربة الأسرة على الحوار والمناقشة مع البائع حول المنتج (سلعة - خدمة) الذي تريد الحصول عليه بحيث تستخدم كل ما لديها من مهارات لتبادل الحوار والإقناع للحصول على تلك الاحتياجات من السلع والخدمات بأقل سعر ممكن.

• ربة الأسرة

وتعرفها الباحثون من الناحية الإجرائية بأنها كل إمراه عاقلّة بالغة متزوجة لديها طفل أو أكثر بالإضافة إلى استخدامها للوسائل التكنولوجية الحديثة في الشراء بصفة خاصة وتستطيع التعامل معها جيداً بصفة عامة.

• التسوق The Shopping

يعرف (أحمد، ٢٠١٠: ٥٣) السوق بأنه عبارة عن محل من التعاملات والمعاملات والعلاقات من أجل تبادل المنتجات والخدمات والمعلومات والأموال وعندما تكون هيئة السوق إلكترونية فإن السوق ليس بناية أو ما شابهه بل هو محل شبكي يحوي تعاملات تجارية.

ويعرف المرسى وعبدالرحمن (٢٠٠٥: ٥٨) التسوق بأنه مجموعه من الأنشطة التي يقوم بها الفرد لتلبية احتياجاته من المواد، الخدمات التي يحتاجها.

ويرى عالم و شاهين (٢٠٠٥: ٢٥٦) التسوق في معناه التقليدي بأنه "عبارة عن مكان يتم فيه عرض السلع وتتم فيه المعاملات والعلاقات بين البائعين والمشتريين من أجل تبادل المنتجات والخدمات"

كما يعرف بامخرمة (٢٠١١: ٢٨١) التسوق عبر الإنترنت بأنه "نظام يتيح حالياً عبر الانترنت حركات بيع وشراء السلع والخدمات والمعلومات كما يتيح أيضاً الحركات الإلكترونية التي تدعم توليد العوائد مثل عمليات تعزيز

الطلب على تلك السلع والخدمات والمعلومات، ويمكن تشبيه التجارة الإلكترونية بسوق إلكتروني يتواصل فيه البائعون والمشترون وتقدم فيه المنتجات والخدمات في صيغته افتراضية أو رقمية كما يتم دفع ثمنها بالنقد الإلكتروني".

كما يعرفه عقل و النادي (٢٠٠٧، ١٩-٢٠) بأنه عملية جمع المعلومات والبيانات عن السلع والخدمات التي تزود المستهلك بالمعلومات التي يحتاجها لكي يتخذ على أساسها قرار الشراء الصحيح، ويتم ذلك بواسطة زيارة المواقع (المتاجر) الإلكترونية المختلفة، واستعراض السلع والخدمات التي تعرضها للحصول على معلومات إضافية مفصلة عن أنواعها ومواصفاتها وأسعارها.

ويعرف الباحثون أساليب التسوق من الناحية الإجرائية بأنها: قدرة ربة الأسرة على المفاضلة والاختيار بين أساليب التسوق بنوعيتها سواء التقليدية ويقصد بها (المحلات التجارية وأماكن البيع المباشرة) أو الافتراضية ويقصد بها شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وتتم المفاضلة بينهما من حيث السعر، وطرق الدفع والتوصيل، ومكان الشراء، وخدمات ما بعد البيع، حتى تتمكن ربة الأسرة من تلبية احتياجاتها من السلع والخدمات بأعلى درجة من الإشباع والرضا والجودة والكفاءة المطلوبة.

التعريفات الإجرائية لأبعاد أساليب التسوق:

١ المفاضلة على أساس السعر: هي مقدار التضحية المادية والمعنوية التي تتحملها ربة الأسرة عند الاختيار بين السلع أو الخدمات وفقاً لمميزات كل منها في سبيل الحصول على تلك السلع أو الخدمات التي تلبي احتياجاتها سواء كان ذلك بالطرق التقليدية أو الإلكترونية.

٢ المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل: هي قيام ربة الأسرة بالاختيار بين وسائل وطرق الدفع والتوصيل التقليدية أو الإلكترونية، والتي يقدمها لها البائع بهدف تبادل وإتمام كافة المعاملات بينهما، وتسهيل الحصول على السلع والخدمات التي تحتاجها في أسهل صورة ممكنة.

٣ المفاضلة على أساس مكان الشراء: هي قدرة ربة الأسرة على الاختيار بين متاجر البيع سواء كانت تقليدية (المحلات التجارية) أو الافتراضية (مواقع الإنترنت) والتي تستطيع ربة الأسرة من خلالها جمع كافة البيانات عن السلع والخدمات التي تحتاجها كي تتمكن من اتخاذ قرار الشراء السليم ومن ثم شراء السلعة أو الحصول على الخدمة والانتفاع بها.

٤ المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع: مقدار التسهيلات والخدمات التي تحصل عليها ربة الأسرة من التاجر الذي تم شراء السلعة منه بعد شرائها بالفعل أو بعد الحصول على الخدمة منه والانتفاع بها؛ بهدف تكرار عملية الشراء منه مرة أخرى سواء تمت عملية البيع والشراء من خلال المحلات التجارية أو من مواقع الإنترنت.

• ثانياً : فروض الدراسة

- تم صياغة الفروض بصورة صفيرية كما يلي
- ❖ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (إدارة الوقت والجهد - مهارة استخدام التكنولوجيا - مهارة التواصل مع الآخر - مهارة التفويض - التحدي) ، وأساليب التسوق ، بأبعادها الأربعة من خلال المفاضلة على أساس (السعر - طريقة الدفع والتوصيل - مكان الشراء - خدمات ما بعد البيع) لدى عينة من ربات الأسر.
 - ❖ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت)، وبعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة لدى ربات الأسر عينة الدراسة.
 - ❖ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، سن الزوج، سن الزوجة، المستوى التعليمي للزوج، المستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت) وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة لدى عينة من ربات الأسر.
 - ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر عينة الدراسة العاملات وغير العاملات في كل من المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
 - ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في كل من المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
 - ❖ لا يوجد تباين دال إحصائي بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة تبعاً لعدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوجة، فئات الدخل الشهري).

• ثالثاً : منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد بالمنهج الوصفي المنهج الذي يقوم على الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة موضوع الدراسة أو المشكلة قيد البحث بحثاً كمياً أو وصفاً نوعياً، وبالتالي فهو يهدف أولاً إلى جمع البيانات ومعلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة، والمنهج التحليلي يهتم بدراسة وتحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية موصلاً إلى العوامل المؤثرة على تلك الظاهرة (القاضي، البياتي، ٢٠٠٨، ٦٦).

• رابعا : عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ٣٠٠ ربة أسرة من ربات الأسر العاملات وغير العاملات والتي لديها على الأقل طفل وتستخدم الإنترنت في التسوق بصفة خاصة، في كل من: ديف وحضر محافظته، الغربية (نواج- طنطا)، المنوفية (سلامون بحري - السادات)، وتم اختيارهن بطريقة غرضية صدفية من مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة.

• خامسا : أدوات الدراسة

تطلب إجراء هذه الدراسة إعداد الأدوات اللازمة لجمع البيانات واستخلاص النتائج، حيث اشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

- ◀ استمارة البيانات العامة للأسرة.
- ◀ استبيان بعض المهارات الشخصية لربات الأسر بمحاورها الأربعة (إدارة الوقت والجهد، استخدام التكنولوجيا، التواصل مع الآخرين، التفاوض التجاري).
- ◀ استبيان أساليب التسوق لربات الأسر بأبعادها الأربعة من خلال المفاضلة على أساس (السعر، طريقة الدفع والتوصيل، مكان الشراء، خدمات ما بعد البيع).

• استمارة البيانات العامة للأسرة:

أعد الباحثون استمارة البيانات العامة للأسرة بهدف الحصول على بيانات ومعلومات تفيد في توصيف الخصائص الشخصية والأسرية لربات الأسر عينة الدراسة، واشتملت استمارة البيانات العامة على:

- ◀ مكان سكن الأسرة: وتم قياسه من خلال تقسيمه إلى، فئتين (ديف - حضر) .
- ◀ عدد الأبناء: وتم تقسيمه إلى ٤ فئات (ابن واحد - ابنان - ثلاثة أبناء - أربعة أبناء - خمسة أبناء - ستة أبناء فأكثر).
- ◀ سن كل من الزوج والزوجة: وتم تقسيمه إلى (أقل من ٢٥ سنة - من ٢٥ سنة وحتى، أقل من ٣٥ سنة - من ٣٥ سنة وحتى أقل من ٤٥ سنة - من ٤٥ سنة وحتى، أقل من ٥٥ سنة - ٥٥ سنة فأكثر).
- ◀ عدد سنوات الزواج: وتم تقسيمه إلى (أقل من ٥ سنوات - من ٥ وحتى، أقل من ١٠ سنوات - من ١٠ وحتى أقل من ١٥ سنة - من ١٥ وحتى أقل من ٢٠ سنة - ٢٠ سنة فأكثر).
- ◀ المستوى التعليمي للزوج والزوجة: وتم تقسيمه إلى (أمي- يقرأ ويكتب- حاصل على الابتدائية- حاصل على الإعدادية- حاصل على الثانوية أو ما يعادلها- تعليم جامعي- مرحلة ماجستير- مرحلة دكتوراه).
- ◀ مهنة كل من الزوج والزوجة: وتم تقسيمها إلى (وظيفه حكومية- قطاع خاص - أعمال حرة - علم، المعاش، متوفى لا يعمل).
- ◀ نوع سكن الأسرة: وتم تقسيمه إلى (ملك - إيجار - تابع للعمل).

- ١ طبيعة سكن الأسرة: وتم تقسيمه إلى (شقة- منزل مستقل- مسكن مشترك مع الأقارب).
- ٢ الدخل المالي للأسرة: وتم تقسيمه إلى (أقل من ١٠٠٠ جنيه- من ١٠٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠ - من ٢٠٠٠ إلى أقل من ٣٠٠٠ - من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٤٠٠٠ - من ٤٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠ - من ٥٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠ - من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٧٠٠٠ - من ٧٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠ - ٨٠٠٠ فأكثر).
- ٣ مدى مشاركة الزوجة بجزء من دخلها في مصروف البيت: وتم قياسه عن طريق سؤال ربّة الأسرة هل تشارك الزوجة بجزء من دخلها في مصروف البيت وكانت الاستجابة (نعم، لا)، وفي حالة الإجابة (بنعم) ما مقدار مشاركتها (كل الراتب - نصف الراتب - ربع الراتب).
- ٤ عدد المرات التي قامت بها فعليا بالشراء عبر الإنترنت: وقد اختارت ربات الأسر عينة الدراسة ما بين (مرة واحدة- أكثر من مرة).
- ٥ أكثر الخدمات التي تستخدم الإنترنت لتلبيها: وتم تقسيمها إلى (الخدمات صحية - الخدمات تعليمية - الخدمات السياحية (السفر، الفنادق))
- ٦ أنواء السلع التي تفضل استخدام الإنترنت لتلبيها: وقد اختارت ربات الأسر عينة الدراسة من بين السلع التالية (الساعات - الأثاث والمفروشات - العقارات - مواد التحميل - الملابس - الأحذية والحقائب - الأطعمة الغذائية - الأدوات المنزلية - الإكسسوار والمجوهرات - الكتب والمراجع - أخرى تذكر).
- ٧ عدد الساعات التي تقضيها في استخدام الإنترنت يوميا: وقد اختارت ربات الأسر عينة الدراسة من بين (أقل من ساعتين - من ٢ إلى أقل من ٥ - من ٥ إلى أقل من ٨ - أكثر من ٨ ساعات - لا أستخدم الإنترنت).
- ٨ طبيعة استخدام ربات الأسر عينة الدراسة للإنترنت: وتم تقسيمه إلى (البحث والدراسته - التسوق - الترفيه - العمل - تعليم الأولاد - التواصل مع الأهل والأصدقاء - أخرى تذكر).

• إسنبيان بعض المهارات الشخصية:

كان الهدف من هذا الاستبيان هو دراسة بعض المهارات الشخصية لدى ربات الأسر عينة الدراسة بمحاذاة الأربعة (أداة الوقت والحصد - استخدام التكنولوجيا - التواصل مع الآخرين - التفاوض التجاري)، ولكي يعد الباحثون أداة تحقق هذا الهدف السابق تم الاطلاع على الدراسات والقراءات السابقة للاستعانة بها في وضع الأسلوب الأمثل للاستبيان وهي دراسة دوهيه (٢٠١٧)، إبراهيم (٢٠١٦)، دراسة التلاوي (٢٠١٦)، دراسة عبدالفتاح (٢٠١٥)، الميهي (٢٠١٤)، وتم اعداد استبيان أولي مكون من (٨٤) عبارة مدعومة علمية، أربعة محاور (أداة الوقت والجهد - استخدام التكنولوجيا - التواصل مع الآخرين - التفاوض التجاري)، حيث تضمن المحور الأول (إدارة الوقت والجهد) ٢١ عبارة، والمحور الثاني (استخدام

العرو الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

التكنولوجيا) ١٩ عبارة، والمحور الثالث (التواصل مع الآخرين) ٢٠ عبارة، والمحور الرابع (التفاوض التجاري) ٢٤ عبارة.

قام الباحثون بحساب الصدق للاستبيان بعدة طرق هي كما يلي:

• أولاً: صدق المحتوى content validity

تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية و حلوان و الأزهر، كلية التربية النوعية جامعة كفر الشيخ، وبلغ عددهم (٢١) محكم، وتم حساب نسبة اتقاء المحكمين وذلك من خلال حساب تكافؤات نسبة الاتفاق، لدى الأساتذة المحكمين في كل عبارة من عبارات الاستبيان، وقد كانت أقل نسبة اتفاق ٧٦,٢٪، وأعلى نسبة اتفاق ١٠٠٪، وتم تعديلاً صياغة بعض العبارات حسب توصيات الأساتذة المحكمين وحذف العبارات التي قل نسبة الاتفاق عليها عن ٩٠٪ وكان عددهم ٩ عبارات موزعة على المحاور الأربعة، وأصبح العدد الكلي لمحاور استبيان المهارات الشخصية بعد حذف العبارات ٧٥ عبارة ، وبذلك يكون الاستبيان قد خضع لصدق المحتوى في قياس بعض المهارات الشخصية لدى عينة من ربات الأسر.

• ثانياً: صدق النكوبين باستخدام معامل ارتباط بيرسون person

م تطبيق الاستبيان في صورته الأولية على عينة قوامها ٣٠ ربة أسرة التي تتوافر فيها نفس شروط عينة الدراسة وبعد التطبيق تم حساب الصدق من خلال معامل ارتباط بيرسون بين عبارات كل محور والدرجة الكلية له، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) معامل ارتباط بيرسون لعبارات كل محور من محاور بعض المهارات الشخصية، والدرجة الكلية للمحور

مهارة استخدام التكنولوجيا						مهارة إدارة الوقت والجهد					
البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان	م
١	١٥	٨	١٥	١	١٥	١٥	٨	١٥	١	١٥	١
٢		٩	٢	١٦	٢	٩	٢	١٦	٢	٩	٢
٣		١٠	٣	١٧	٣	١٠	٣	١٧	٣	١٠	٣
٤		١١	٤	١٨	٤	١١	٤	١٨	٤	١١	٤
٥		١٢	٥	١٩	٥	١٢	٥	١٩	٥	١٢	٥
٦		١٣	٦	٢٠	٦	١٣	٦	٢٠	٦	١٣	٦
٧		١٤	٧	٢١	٧	١٤	٧	٢١	٧	١٤	٧
مهارة التفاوض التجاري						مهارة التواصل مع الآخرين					
البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان	م
١	١٥	٨	١	١٥	١	٨	١	١٥	٨	١	١
٢	١٦	٩	٢	١٦	٢	٩	٢	١٦	٩	٢	٢
٣	١٧	١٠	٣	١٧	٣	١٠	٣	١٧	١٠	٣	٣
٤	١٨	١١	٤	١٨	٤	١١	٤	١٨	١١	٤	٤
٥	١٩	١٢	٥	١٩	٥	١٢	٥	١٩	١٢	٥	٥
٦	٢٠	١٣	٦			١٣	٦		١٣	٦	٦
٧		١٤	٧			١٤	٧		١٤	٧	٧

يوضح جدول (١) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع محاور الاستبيان فيما عدا العبارة (٦) في المحور الأول والعبارة (١٣,٦,٥) في المحور الثاني، وعبارة رقم

(٧) في المحور الرابع تم حذفهم من الاستبيان وبذلك نجد أن الاستبيان صادق في المتغيرات الخاصة به.

وتم حساب ثبات الاستبيان Reliability باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لحساب معامل الثبات لتحديد قيمة الاتساق الداخلي للاستبيان حيث تم حساب معامل ألفا لكل محور على حدة وللإستبيان ككل بمحاوره الثلاثة، واستخدام اختبار التحزئة النصفية (Split-half) ه للتصحيح من أثر التحزئة النصفية تم استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون (Spearman-Brown)، معادلة جتمان (Guttman). ويوضح جدول (٢) ذلك:

جدول (٢) اختبار معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لاستبيان بعض المهارات الشخصية

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
إدارة الوقت والجهد	٢٠	٠,٦٠٤	٠,٥٢٠	٠,٥١٠
استخدام التكنولوجيا	١١	٠,٧٢٥	٠,٦٧٨	٠,٦٧٠
التواصل مع الآخرين	١٩	٠,٦٤٠	٠,٥٥٩	٠,٥٥٤
التفاوض التجاري	١٩	٠,٥٣٢	٠,٤٦٧	٠,٤٦٢
إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية	٦٩	٠,٧٢٧	٠,٤٣٤	٠,٤٣٥

يوضح جدول (٢) أن معامل ألفا لاستبيان بعض المهارات الشخصية ككل هو (٠,٧٢٧) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبيان.

كما يتضح أن قيم معاملات ارتباط التحزئة النصفية لمحماءات استبيان بعض المهارات الشخصية ككل هو لسبيرمان - براون ٠,٤٣٤ لجتمان ٠,٤٣٥ مما يدل على اتساق وثبات عبارات الاستبيان بمحاوره الثلاثة وبذلك يكون الاستبيان صالح للتطبيق.

بناءً على ما سبق، أصبح استبيان بعض المهارات الشخصية مكوناً من (٦٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، (أداة الوقت والجهد - استخدام التكنولوجيا - التواصل مع الآخرين - التفاوض التجاري)، المحور الأول وهو إدارة الوقت والجهد (٢٠) عبارة، والمحور الثاني وهو استخدام التكنولوجيا (١١) عبارة، والمحور الثالث وهو التواصل مع الآخرين (١٩) عبارة، والمحور الرابع التفاوض التجاري (١٩) عبارة.

ملحق (١) استبيان بعض المهارات الشخصية في صورته النهائية بمحاورها الأربعة

هتحدد استجابات باء الأس عنة الداسة على كا، عبارة هفة، ثلاث استجابات (نعم - أحياناً - لا) وعلى مقياس متدرج متصل (١، ٢، ٣) وذلك للعبارات ذات الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للعبارات ذات الاتجاه السلبي.

جدول (٣) القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفئـة ومستويات بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعـة

المحور البيان	عدد العبارات	القراءة الصغرى	القراءة الكبرى	المدى	طول الفئـة	مستوى المهارات الشخصية		
						منخفض	متوسط	مرتفع
إدارة الوقت والجهد	٢٠	٣٣	٥٥	٢٢	٧	(٣٩-٣٣)	(٤٠-٤٧)	(٤٨-٥٥)
استخدام التكنولوجيا	١١	١٣	٣٣	٢٠	٧	(١٩-١٣)	(٢٠-٢٦)	(٢٧-٣٣)
التواصل مع الأخرين	١٩	٣٢	٥٧	٢٥	٨	(٣٩-٣٢)	(٤٠-٤٧)	(٤٨-٥٧)
التفاوض التجاري	١٩	٣١	٥٦	٢٥	٨	(٣٨-٣١)	(٣٩-٤٦)	(٤٧-٥٦)
إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية	٦٩	١٣٠	١٨٤	٥٤	١٨	(١٤٧-١٣٠)	(١٤٨-١٦٥)	(١٦٦-١٨٤)

يتضح من جدول (٣) أن أعلى درجة حصلت عليها المبحوثات في استبيان بعض المهارات الشخصية ككل كانت ١٨٤ درجة، وأقل درجة كانت ١٣٠ درجة، والمدى ٥٤ وطول الفئة ١٨ وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاثة مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع).

• استبيان أساليب التسوق

كان الهدف من إجراء هذا الاستبيان هو دراسة أساليب التسوق لدى عينة من زبائن الأسر سواء التقليدية أو الالكترونية والمفاضلة بينهما على أساس (السعر - طريقة الدفع والتوصيل - المكان - خدمات ما بعد البيع).

قام الباحثون بالاطلاع على المراجع والدراسات السابقة الخاصة بأبعاد أساليب التسوق، لإعداد استبيان أساليب التسوق مطابقاً للإطار النظري للدراسة وفي إطار المفاهيم الإجرائية وهي دراسة جباس (٢٠١٧)، دراسة داود (٢٠١٤)، دراسة الحجار (٢٠١١)، دراسة عيد الرحيم (٢٠٠٩)، من خلال ما سبق تم إعداد الاستبيان المقيّد وذلك وفقاً للإطار النظري للدراسة وفي إطار التعريفات الإجرائية المحددة وقد اشتمل الاستبيان على (٧٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد (المفاضلة على أساس السعر - المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل - المفاضلة على أساس المكان - المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع)، حيث تضمن المحور الأول (المفاضلة على أساس السعر) ١٥ عبارة، والمحور الثاني (المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل) ١٦ عبارة، والمحور الثالث (المفاضلة على أساس المكان) ٢٥ عبارة، والمحور الرابع (المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع) ١٦ عبارة.

قام الباحثون بحساب الصدق للاستبيان بعدة طرق هي كما يلي:

• أولاً: صدق المحتوى content validity

ولتحقيق ذلك تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين من أساتذة إدارة المنزل والمؤسسات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، وقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة جامعة حلوان، وقسم إدارة مؤسسات الأسرة والطفولة جامعة الأزهر، وقسم إدارة المنزل والمؤسسات كلية التربية النوعية جامعة كفر الشيخ، وبلغ عددهم (٢١) محكم، وتم حساب نسبة اتفاق المحكمين وذلك من خلال حساب تكرارات نسبة الاتفاق لدى الأساتذة المحكمين في كل عبارة من عبارات الاستبيان وقد كانت أقل، نسبة اتفاق ٧٦.٢٪، وأعلى نسبة اتفاق ١٠٠٪، وتم تعديل صياغة بعض العبارات حسب تعليمات الأساتذة المحكمين وحذف العبارات التي قل نسبة الاتفاق عليها عن ٩٠٪ وكان عددهم ٨ عبارات موزعه على أبعاد الاستبيان الأربعة ليصبح العدد الكلي لاستبيان أساليب التسوق بعد حذف تلك العبارات ٦٤ عبارة، وبذلك يكون الاستبيان قد خضع لصدق المحتوى في قياس بعض أساليب التسوق لدى عينته من ربات الأسر.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل بعد من أبعاد أساليب التسوق، والدرجة الكلية للبعد

المفاضلة على أساس السعر				المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل			
م	البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان
١	١٩٩.٠٠٠	٩	٤٧٩.٠٠٠	١	٤٠٧.٠٠٠	٩	٤١٩.٠٠٠
٢	٤٦١.٠٠٠	١٠	٤٥١.٠٠٠	٢	٤٢٢.٠٠٠	١٠	٤٩٢.٠٠٠
٣	٤٧٣.٠٠٠	١١	٥١٣.٠٠٠	٣	٢٣٩.٠٠٠	١١	١٧١.٠٠٠
٤	٤٤٤.٠٠٠	١٢	٣٠٩.٠٠٠	٤	١٢٠.٠٠٠	١٢	٢٢٣.٠٠٠
٥	٤٠٠.٠٠٠	١٣	٣٩٢.٠٠٠	٥	٣٤٦.٠٠٠	١٣	٢٨٦.٠٠٠
٦	٢٩٠.٠٠٠	١٤	١٧٢.٠٠٠	٦	١٤٩.٠٠٠	١٤	٤٥٤.٠٠٠
٧	٥٨٩.٠٠٠	١٥	٥٧٢.٠٠٠	٧	١٧٠.٠٠٠	١٥	٤٠٦.٠٠٠
٨	٥٦٧.٠٠٠			٨	٢٦٠.٠٠٠		
المفاضلة على أساس مكان الشراء				المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع			
م	البيان	م	البيان	م	البيان	م	البيان
١	٣٠٠.٠٠٠	١١	٣٤٠.٠٠٠	١	٤٣٦.٠٠٠	٩	٢٩٥.٠٠٠
٢	٣٣٨.٠٠٠	١٢	٣٢٦.٠٠٠	٢	٤٤٤.٠٠٠	١٠	٥٠١.٠٠٠
٣	٣٧٦.٠٠٠	١٣	٢٥٦.٠٠٠	٣	٤٣٧.٠٠٠	١١	٢٢٧.٠٠٠
٤	٣٣٥.٠٠٠	١٤	٣٥٦.٠٠٠	٤	٢٧٥.٠٠٠	١٢	٥٤٠.٠٠٠
٥	٢٣١.٠٠٠	١٥	١٦٦.٠٠٠	٥	٣٣٦.٠٠٠	١٣	٣٦٢.٠٠٠
٦	٩٨٠.٠٠٠	١٦	٣٦٥.٠٠٠	٦	١٢١.٠٠٠	١٤	٥٣٦.٠٠٠
٧	٢٩٣.٠٠٠	١٧	٤٠٤.٠٠٠	٧	٥٣١.٠٠٠	١٥	٤٩٠.٠٠٠
٨	٤١٤.٠٠٠	١٨	٢٢١.٠٠٠	٨	٢٨٣.٠٠٠		
٩	٣٨١.٠٠٠	١٩	٢٨٠.٠٠٠				
١٠	٥٦.٠٠٠						

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

❖ دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يوضح جدول (٤) وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد الاستبيان فيما عدا العبارة (٤،٥) في البعد الأول، وعبارة رقم (١٠) في البعد الثالث، وعبارة

رقم (١٠) في البعد الرابع فهي عبارات غير دالة إحصائياً وتم حذفها، وبذلك نجد أن المقياس صادق في المتغيرات الخاصة به.

وتم حساب ثبات المقياس Reliability : باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach لحساب معامل الثبات لتحديد قيمة الاتساق الداخلي للاستبيان حيث تم حساب معامل ألفا لكل بُعد على حدة وللإستبيان ككل بأبعاده الثلاثة، واستخدام اختبار التجزئة النصفية (Split-half) وللتصحيح من أثر التجزئة النصفية تم استخدام معادلة التصحيح لسبيرمان - براون (Spearman-Brown)، معادلة جتمان (Guttman). ويوضح جدول (٥) ذلك

جدول (٥) اختبار معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لاستبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			معامل ارتباط جتمان	معامل ارتباط سبيرمان - براون
المفاضلة على أساس السعر	١٣	٠,٦٥١	٠,٦٩٦	٠,٧٠٤
المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	١٥	٠,٢٨٢	٠,٤٦٨	٠,٤٦٩
المفاضلة على أساس مكان الشراء	١٨	٠,٤٣٦	٠,٠٩٧	٠,٠٩٧
المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	١٤	٠,٥٣٨	٠,٤٤٥	٠,٤٤٥
إجمالي استبيان أساليب التسوق	٦٠	٠,٧٣٤	٠,٧٣٧	٠,٧٣٨

يوضح جدول (٥) أن معامل ألفا لاستبيان أساليب التسوق ككل هو (٠,٧٣٤) وتعتبر هذه القيمة مقبولة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الاتساق الداخلي للاستبيان، كما يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات ارتباط التجزئة النصفية لمجموع عبارات استبيان أساليب التسوق، ككل، هو ٠,٧٣٨ لسبيرمان - براون، ٠,٧٣٧ لجتمان مما يدل على اتساق وثبات عبارات الاستبيان بأبعاده الثلاثة وبذلك يكون الاستبيان صالح للتطبيق.

من خلال ما سبق أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من ٦٠ عبارة خبرية تتضمن أربعة أبعاد المفاضلة على أساس السعر (١٣) عبارة، المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل (١٥) عبارة، والمفاضلة على أساس مكان الشراء (١٨) عبارة، والمفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع (١٤) عبارة. ملحق (٢) أساليب التسوق في صورته النهائية بأبعاده الأربعة

وتحدد استجابات ربات الأسر عن الدراسة علم، كل عبارة وفق ثلاث استجابات (نعم - أحياناً - لا) وعلى مقياس متدرج متصل (١، ٢، ٣) وذلك للعبارات ذات الاتجاه الإيجابي، و(١، ٢، ٣) للعبارات ذات الاتجاه السلبي.

جدول (٦) القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفئة ومستويات أساليب التسوق بأبعاده الأربعة

البيان	الم	القراءة الصغرى	القراءة الكبرى	المدى	طول الفئة	مستويات أساليب التسوق		
						منخفض	متوسط	مرتفع
المفاضلة على أساس السعر	١٣	٢١	٣٩	١٨	٦	(٢٦-٢١)	(٢٢-٢٧)	(٣٩-٣٣)
المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	١٥	٢١	٤١	٢٠	٧	(٢٧-٢١)	(٣٤-٢٨)	(٤١-٣٥)
المفاضلة على أساس المكان	١٨	٣٠	٥١	٢١	٧	(٣٦-٣٠)	(٤٣-٣٧)	(٥١-٤٤)
المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	١٤	٢١	٤٢	٢١	٧	(٢٧-٢١)	(٣٤-٢٨)	(٤٢-٣٥)
إجمالي استبيان أساليب التسوق	٦٠	١٠٨	١٦٠	٥٢	١٧	(١٢٤-١٠٨)	(١٤١-١٢٥)	(١٦٠-١٤٢)

يتضح من جدول (٦) أن أعلى درجة حصلت عليها المبحوثات في استبيان أساليب التسوق ككل كانت ١٦٠ درجة، وأقل درجة كانت ١٠٨ درجة، والمدى ٥٢ وطول الفئة ١٧، وبذلك أمكن تقسيم درجات المقياس إلى ثلاثة مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع).

• سادساً: إجراءات تطبيق أدوات البحث على العينة

قام الباحثون بعد الانتهاء من إعداد وتقنين أدوات الاستبيان بتطبيق الاستبيان في صورته النهائية ودمج كل من استمارة البيانات العامة للأسرة، واستبيان بعض المهارات الشخصية، واستبيان أساليب التسوق في استمارة واحدة حتى تسهل، وتوحد، وتطبقها على العينة التي تتوافر فيها الشروط الموضوعية (تستخدم الإنترنت - لديها على الأقل طفل) والتي بلغ عددها ٣٠٠ من ربات الأسر اللاتي يستخدمن الإنترنت بصفة عامة وفي التسوق بصفة خاصة، وتم تطبيق الدراسة الميدانية مدة شهرين تقريباً ابتداءً من ١٠/٣/٢٠١٨ م إلى ١٠/٥/٢٠١٨ م.

• سادساً: التحليلات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل نتائج الدراسة

بعد تصحيح الاستبيان تم تفريغ البيانات على الإكسيل Excel، ثم تم نقل البيانات على برنامج SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، وتم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج.

وفيما يلي بعض المعاملات الإحصائية المستخدمة لكشف العلاقة بين متغيرات الدراسة واختبار صحة الفروض:

◀ حساب معامل ارتباط بيرسون Person correlation Coefficient (صدق الاتساق الداخلي) لاستبيان بعض المهارات الشخصية واستبيان أساليب التسوق، كذلك حساب صدق المحكمين وصدق التكوين.

◀ حساب معامل ألفا لحساب الثبات للاستبيان والتجزئة النصفية Split Half بطريقة سبيرمان - براون وجيثمان لعبارات كل من استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاورة الأربعة واستبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة.

◀ حساب العدد والنسبة المئوية لكل متغيرات الدراسة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الكمية.

◀ حساب العلاقات الارتباطية بطريقة بيرسون Person correlation بين كل من متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي واستبيان بعض المهارات الشخصية بمحاورة الأربعة، واستبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة.

◀ حساب اختبارات T.test للوقوف على دلالة الفروق بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة لكل من (الريف والحضر، العاملات وغير العاملات، المشاركة في الدخل وعدم المشاركة، عدد مرات الشراء مرة وأكثر من مرة) في بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة، وأساليب التسوق بأبعاده الأربعة

◀ تحليل التباين ANOVA (Analysis of Variance) في اتجاه واحد لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في كل من كل من استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاورة الأربعة واستبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة تبعا لكل من مدة الزواج والمستويات التعليمية للأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، وفي حالة وجود فروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات .

• نتائج الدراسة الميدانية

• أولا: وصف عينة البحث

أ. وصف العينة وفقا للمتغيرات الديموغرافية

فيما يلي وصف لعينة الدراسة الميدانية والتي بلغت ٣٠٠ ربة أسرة تم اختيارهن بطريقة عشوائية وجدول (١٧) يوضح ذلك:

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (٧) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموجرافية

المتغير	العدد	النسبة المئوية	المتغير	العدد	النسبة المئوية
مكان السكن			عدد الأبناء		
ريف	١٥	٣٥	ابن واحد	٦٢	٢١
حضر	١٩٥	٦٥	اثنان	١٠٩	٣٦
الإجمالي	٣٠٠	١٠٠.٠	ثلاثة أبناء	٧٥	٢٥
سن كل من الزوج والزوجة			أربعة أبناء	٣٨	١٣
المتغير			خمسة أبناء	١١	٤
الزوج	م	ن	ستة فأكثر	٥	٢
الزوجة	م	ن	الإجمالي	٣٠٠	١٠٠.٠
أقل من ٢٥ سنة	٨	٣	عدد سنوات الزواج		
٢٥: من سنة وحتى أقل من ٣٥ سنة	١٢٧	٤٢	أقل من ٥ سنوات	٦٧	٢٢
٣٥: من سنة وحتى أقل من ٤٥ سنة	١١٦	٣٩	٥: من سنة وحتى أقل من ١٠ سنوات	١٠٥	٣٥
٤٥: من سنة وحتى أقل من ٥٥ سنة	٣٥	١٢	١٠: من سنة وحتى أقل من ١٥ سنة	٦١	٢٠
٥٥: من سنة وأكثر	١٤	٥	١٥: من سنة وحتى أقل من ٢٠ سنة	٣٦	١٢
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠	٢٠: سنة فأكثر	٣١	١٠
المستوى التعليمي للزوج والزوجة			الإجمالي	٣٠٠	١٠٠.٠
بدا أو يكتب	٠	٠.٠	١	١.٣	٠.٣
حاصل على الابتدائية	٠	٠.٠	٣	١	٠.٣
حاصل على الإعدادية	٣	١	٥	٢	٠.٦
حاصل على الثانوية أو ما يعادلها	٥١	١٧	٥٣	١٨	٢٠
تعليم جامعي	٢٠٣	٦٨	١٧٦	٥٩	٥٩
مرحلة ماجستير	٣٠	١٠	٣٥	١٢	١٢
مرحلة دكتوراه	١٣	٤	٢٧	٩	٩
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠	٣٠٠	١٠٠.٠	١٠٠.٠
مهنة كل من الزوج والزوجة					
وظيفة حكومية	١١٧	٣٩	١٠٦	٣٥	٣٥
قطاع خاص	١٠٦	٣٥	٢٧	٩	٩
أعمال حرة	٦٢	٢١	١٥	٥	٥
على المعاش	٦	٢	٠	٠	٠
متوفي	٧	٢	٠	٠	٠
لا يعمل	٢	١	١٥٢	٥١	٥١
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠	٣٠٠	١٠٠.٠	١٠٠.٠
نوع السكن			طبيعة السكن		
ملك	٢١٥	٧٢	شقة	١٨٨	٦٣
إيجار	٨٢	٢٧	منزل مستقل	٥٤	١٨
تابع للعمل	٣	١	مسكن مشترك مع الأقارب	٥٨	١٩
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠	المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠
فئات الدخل الشهري			مقدار مشاركة الزوج في مصروف البيت		
أقل من ١٠٠٠	٦	٢	لا أشارك	١٥٤	٥١
١٠٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠	٣٨	١٣	كل الراتب	٨١	٢٧
٢٠٠٠ إلى أقل من ٣٠٠٠	٦٣	٢١	نصف الراتب	٤٩	١٦
٣٠٠٠ إلى أقل من ٤٠٠٠	٥٩	٢٠	ربع الراتب	١٦	٦
٤٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠	٤٩	١٦	المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠
٥٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠	٣٥	١٢			
٦٠٠٠ إلى أقل من ٧٠٠٠	١٣	٤.٣	عدد مرات الشراء من الإنترنت		
٧٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠	١٣	٤.٣	مرة واحدة	١٣٩	٤٦
٨٠٠٠ فأكثر	٢٤	٨	أكثر من مرة	١٦١	٥٤
المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠	المجموع	٣٠٠	١٠٠.٠

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

أ- أن أكثر من ثلث العينة من ربات الأسر عينة الدراسة يقمن في الحضر حيث كانت نسبتهم ٦٥٪ في حين أن نسبة ربات الأسر المقيمين في الريف كانت ٣٥٪.

ب- النسبة الأكبر من ربات الأسر عينة الدراسة لديهن ابنان حيث بلغت نسبتهن ٣٦٪، في حين أن ٢٥٪ منهن كان لديهن ثلاثة أبناء، وكان ٢١٪ منهن لديهن ابن واحد، ١٣٪ كان لديهن ابنة واحدة، وانخفضت نسبة ربات الأسر اللاتي لديهن خمسة أبناء وستة فأكثر حيث بلغت نسبتهن ٤٪ (٢٪) على الترتيب.

ج- بلغت النسبة الأعلى للأزواج الذين تتراوح أعمارهم من (٢٥ سنة وحتى أقل من ٣٥ سنة، ٣٥ سنة وحتى أقل من ٤٥ سنة) حيث بلغت نسبتهم ٤٢٪، ٣٩٪ على الترتيب، في حين كانت النسبة الأقل من الأزواج الذين تبلغ أعمارهم ٥٥ سنة فأكثر حيث بلغت نسبتهم ٥٪، كما تبين أن النسبة الأعلى من ربات الأسر عينة الدراسة تتراوح أعمارهن من (٢٥ سنة وحتى أقل من ٣٥ سنة) حيث بلغت نسبتهن ٥٧٪، في حين كانت النسبة الأقل من ربات الأسر عينة الدراسة أعمارهن تبلغ ٥٥ سنة فأكثر حيث بلغت نسبتهم ٢٪.

د- تضاء نسبة ربات الأسر المتزوجات لمدة (٥ سنوات وحتى أقل من ١٠ سنوات) حيث بلغت ٣٥٪، وقد كانت نسبة ربات الأسر المتزوجات (أقل من ٥ سنوات) ٢٢٪، في حين أن عدد ربات الأسر المتزوجات لمدة (١٠ سنوات وحتى أقل من ١٥ سنة) كانت نسبتهم ٢٠٪، بينما ربات الأسر المتزوجات لمدة (١٥ سنوات وحتى أقل من ٢٠ سنة) حيث بلغت ١٢٪، وانخفضت نسبة ربات الأسر المتزوجات لمدة (٢٠ سنة فأكثر) بنسبة ١٠٪.

هـ- ما يقرب من ثلث الأزواج ربات الأسر عينة الدراسة كان مسته، تعلمهم مرتفع حيث بلغت نسبتهم ٨٢٪، بينما ١٨٪ منهم مستوى تعليمهم متوسط، وأقل من ثلث ربات الأسر عينة الدراسة مسته، تعلمهم منخفض حيث بلغت نسبتهن ٨٠٪، في حين كانت نسبة ربات الأسر اللاتي، تعلمهم متوسط، ٢٠٪، يليها ربات الأسر ذات المستوى التعليمي المنخفض بنسبة ١٣٪.

و- ما يقرب من ثلث العينة من ربات الأسر عينة الدراسة لا يعملن حيث بلغت نسبتهن ٥١٪، بينما ربات الأسر اللاتي يعملن في وظيفة حكومية نسبتهن ٣٥٪، في حين كانت نسبة ربات الأسر اللاتي يشغلن أعمالاً في القطاع الخاص ٩٪، وانخفضت نسبة ربات الأسر اللاتي يعملن أعمال حرة حيث بلغت نسبتهن ٥٪، وبلغت النسبة الأعلى من الأزواج يشغلن وظائف حكومية حيث بلغت نسبتهن ٣٩٪، بينما القطاع الخاص بنسبة ٣٥٪، وانخفض معدل الأزواج الذين لا يعملون حيث بلغت نسبتهن ١٪.

ز- ما يقرب من ثلث العينة يسكنون في مساكن ملك حيث بلغت نسبتهن ٧٢٪، و ٢٧٪ منهم يسكنون بالإيجار، و ١٪ فقط من ربات الأسر عينة الدراسة يسكنون في سكن تابع للعمل.

ح- النسبة الأعلى من ربات الأسر عينة الدراسة كانت طابعة مسكنهن، شقة حيث بلغت نسبتهن ٦٣٪، يليها نسبة ربات الأسر اللاتي يعشن في مسكن

مشتريك مع الأقارب حيث كانت نسبتهم ١٩٪، وكانت النسبة الأقل لربات الأسر اللات، بعش، في منزل مستقل ١٨٪.

النسبة الأعلى، كانت لصالح فئة الدخل ذات المستوى المتوسط ٤٨٪ حيث بلغت، لديها الفئة ذات الدخل المنخفض بنسبة ٢٦٪، وكانت النسبة الأقل للفئة ذات الدخل المرتفع حيث بلغت ١٧٪.

النسبة الأكبر من ربات الأسر عينة الدراسة لا يشاركن في الدخل حيث بلغت نسبتهم ٥١٪. لديها نسبة ربات الأسر اللات، يشاركن بكل الراتب حيث كانت ٢٧٪ وكانت النسبة الأقل منهن يشاركن برقع الراتب حيث بلغت ٦٪.

بلغت نسبة ربات الأسر اللات، قمن بالشراء عبر شبكات الإنترنت أكثر من مرة ٥٤٪ وهي ما يقرب من ثلثي العينة، في حين أن ٤٦٪ منهن تسوقوا عبر شبكات الإنترنت مرة واحدة.

ب-البيانات الخاصة باستخدام ربات الأسر للإنترنت في التسوق

فيما يلي وصف للبيانات الخاصة باستخدام ربات الأسر للإنترنت في التسوق، وجدول (٧ ب) يوضح ذلك:

جدول (٧ ب) التوزيع النسبي والتكراري لاستجابات العينة على بعض استخدامات الإنترنت في التسوق

المتغير	التكرار	المتغير	التكرار	المتغير	التكرار	النسبة المئوية
أكثر الخدمات التي تستخدم فيها الإنترنت	السلع التي تفضل استخدام الإنترنت لتبنيها	عدد ساعات استخدام ربات الأسر للإنترنت				
خدمات صحية	السيارات	أقل من ٢س	٣٣	١٥	٣٥	
خدمات تعليمية	الأثاث والمفروشات	من ٢ إلى أقل من ٥س	٦٧	١٣٢	٤٤	
سياحة (السفر - الفنادق)	العقارات	من ٥س إلى أقل من ٨س	٣٧	٥٠	١٧	
طبيعة استخدام الإنترنت	مواد التجميل	أكثر من ٨س	٨٥	١٣	٤	
البحث والدراسة	الملابس		١٧١			
التسوق	الأحذية والحقائب		٩١			
الترفيه	الأطعمة الغذائية		٥٥			
العمل	الأدوات المنزلية		١٣٠			
تعليم الأولاد	الإكسسوارات والمجوهرات		٦١			
التواصل مع الأهل والأصدقاء	الكتب والمراجع		٦٢			
	أخرى (أجهزة الاتصالات - مكملاته)		٩			

يتضح من جدول (٧ ب) ما يلي:

تعتبر الخدمات التعليمية أكثر الخدمات التي تلجأ ما يقرب من ثلثي ربات الأسر عينة الدراسة، الإنترنت لتبنيها حيث بلغ تكرارها ١٦٩، تليها الخدمات السياحية (السفر - الفنادق) بعدد ١٠٩، في حين انخفض معدل تكرار ربات الأسر عينة الدراسة على الخدمات الصحية بعدد ٩٠.

٤ تعد الملابس أكثر السلع التي تفضل فيها ربوات الأسر عينة الدراسة استخدام الإنترنت لتلبية احتياجاتها منه حيث بلغ تكرارهن عليها ١٧١ ربة أسرة، يليها الأدوات المنزلية بتكرار ١٣٠ ربة أسرة، في حين كان عدد ربوات الأسر اللاتي يفضلن شراء الأحذية والحقائب من خلال شبكات ومواقع الإنترنت ٩١ ربة أسرة يليها مواد التجميل بعدد ٨٥ ربة أسرة، في حين انخفض عدد ربوات الأسر اللاتي يفضلن شراء سلع أجهزة الاتصالات من خلال شبكات ومواقع الإنترنت حيث بلغ ٩ فقط من ربوات الأسر عينة الدراسة.

٤ أكثر من ثلث ربوات الأسر عينة الدراسة يقضين من ساعتهم الي أقل من خمس ساعات في استخدام شبكات ومواقع الانترنت حيث بلغت نسبتهم ٤٤٪، يليهم ربوات الأسر اللاتي يقضين أقل من ساعتين بنسبة ٣٥٪، في حين كانت نسبة ربوات الأسر اللاتي يقضين من خمس ساعات الي أقل من ثمانية ساعات ١٧٪، وانخفض، معيداً، ربوات الأسر اللاتي يستخدمن الإنترنت لأكثر من ثمانية ساعات يومياً حيث بلغت نسبتهن ٤٪.

٤ ارتفع تكرار ربوات الأسر عينة الدراسة على طبيعة استخدام الإنترنت بغرض التواصل مع الأهل والأصدقاء حيث بلغ عددهن ٢٤٦ ربة أسرة، يليها استخدامه بغرض الترفيه بتكرار ١٨٢ ربة أسرة، في حين كان عدد ربوات الأسر اللاتي يستخدمن الإنترنت بهدف التسوق ١٧٧ ربة أسرة، و ١٦٢ من ربوات الأسر عينة الدراسة يستخدمن الإنترنت بغرض تعليم الأبناء، وبلغ عدد ربوات الأسر اللاتي يستخدمن الإنترنت بغرض البحث والدراسة ٩٨ ربة أسرة، وانخفض عدد ربوات الأسر عينة الدراسة اللاتي يستخدمن الإنترنت لطبيعة العمل حيث بلغ عددهن ٥٤ ربة أسرة.

• ثانياً: النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على أدوات الدراسة:

• بعض المهارات الشخصية

يشتمل هذا الجزء على التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات ربوات الأسر عينة الدراسة على استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاورة الأربعة، وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) التوزيع النسبي وفقاً لمستويات استجابات عينة في بعض المهارات الشخصية بمحاورة الأربعة

المحور	البيان	المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
مهاراة إدارة الوقت والجهد	٢٧	٩	٣٣	١٦٣	٥٤	١١٠	٣٦
مهاراة استخدام التكنولوجيا	٤٠	١٣	٣٣	١٦٨	٥٦	٩٢	٣٠
مهاراة التواصل مع الآخرين	٦٣	٢١	٣٣	١٦٧	٥٥	٧٠	٢٣
مهاراة التفاوض التجاري	٤٦	١٥	٣٣	١٩٣	٦٤	٦١	٢٠
إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية	٦٥	٢٢	٦٧	١٦٨	٥٦	٦٧	٢٢

- يتضح من جدول (٨) أن:
- ◀ فئة المستوى المنخفض لبعض المهارات الشخصية: تضمنت ربات الاسر التي كانت استجابتهن تتراوح من ١٣٠-١٤٧ وكان عددهن ٦٥ ربة أسرة بنسبة مئوية ٢٢,٦٧٪.
 - ◀ فئة المستوى المتوسط لبعض المهارات الشخصية: تضمنت ربات الاسر التي كانت استجابتهن تتراوح من ١٤٨ - ١٦٥ وكان عددهن ١٩٣ ربة أسرة بنسبة مئوية ٦٤,٣٣٪.
 - ◀ فئة المستوى المرتفع لبعض المهارات الشخصية: تضمنت ربات الاسر التي كانت استجابتهن تتراوح من ١٦٦: ١٨٤ وكان عددهن ٦٧ ربة أسرة بنسبة مئوية ٢٢,٣٣٪.

• استبيان أساليب التسوق:

يشتمل هذا الجزء على التوزيع التكراري والنسبي لاستجابات عينة الدراسة على استبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة، و جدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) التوزيع النسبي وفقاً لمستويات استجابات العينة لاستبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة

البيان		المستوى المنخفض		المستوى المتوسط		المستوى المرتفع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
المفاضلة على أساس السعر		٤٢	١٤	١٣٩	٤٦,٣٣	١١٩	٣٩,٦٧
المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل		٤٠	١٣,٣٣	٢١٤	٧١,٣٣	٤٦	١٥,٣٣
المفاضلة على أساس مكان الشراء		٢٨	٩,٣٣	١٧٨	٥٩,٣٣	٩٤	٣١,٣٣
المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع		١٥	٥	١٢١	٤٠,٣٣	١٦٤	٥٤,٦٧
إجمالي استبيان أساليب التسوق		٣٢	١١,٦٧	١٥٣	٥١	١١٥	٣٨,٣٣

- يتضح من جدول (٩) أن :
- ◀ فئة المستوى المنخفض لاستبيان أساليب التسوق: تضمنت ربات الاسر التي كانت استجابتهن تتراوح من ١٠٨-١٢٤ وكان عددهن ٣٢ ربة أسرة بنسبة مئوية ١١,٦٧٪.
 - ◀ فئة المستوى المتوسط لاستبيان أساليب التسوق: تضمنت ربات الاسر التي كانت استجابتهن تتراوح من ١٢٥ - ١٤١ وكان عددهن ١٥٣ ربة أسرة بنسبة مئوية ٥١٪.
 - ◀ فئة المستوى المرتفع لاستبيان أساليب التسوق: تضمنت ربات الاسر التي كانت استجابتهن تتراوح من ١٤٢: ١٦٠ وكان عددهن ١١٥ ربة أسرة بنسبة مئوية ٣٨,٣٣٪.

• ثالثاً: النتائج في ضوء فروض الدراسة

يتضمن هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية التي أجريت على عينة قوامها ٣٠٠ ربة أسرة بهدف الوصول إلى العلاقة بين بعض المهارات الشخصية وعلاقتها بأساليب التسوق لدى عينة من ربات الأسر، وتفسير هذه النتائج، وبناءً على ما تم الوصول إليه من نتائج يتم عرض توصيات الدراسة.

النتائج في ضوء الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (مهاراة إدارة الوقت والجهد- مهارة استخدام التكنولوجيا- مهارة التواصل مع الآخرين- مهارة التفاوض التجاري، وإحماله، بعض المهارات الشخصية)، وأساليب التسوق، بأبعادها الأربعة (المفاضلة على أساس السعر - المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل - المفاضلة على أساس مكان الشراء - المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع، وإجمالي أساليب التسوق) لدى عينة من ربات الأسر .

وللتحقق من صحة الفرض الأول إحصائياً تم إيجاد معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (إدارة الوقت والجهد - مهارة استخدام التكنولوجيا - مهارة التواصل مع الآخرين - مهارة التفاوض التجاري، وإحماله، بعض المهارات الشخصية) وأساليب التسوق، بأبعادها الأربعة (المفاضلة على أساس السعر - المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل - المفاضلة على أساس مكان الشراء - المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع، وإجمالي أساليب التسوق) وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون لكل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة لدى ربات الأسر

المتغيرات	المفاضلة على أساس السعر	المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	المفاضلة على أساس مكان الشراء	المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	إجمالي استبيان أساليب التسوق
إدارة الوقت والجهد	٠.١٩٧	٠.١٥٦	٠.١٩٥	٠.٢٤٤	٠.٢٨٣
استخدام التكنولوجيا	٠.٣١	٠.٤١٨	٠.٢٣٥	٠.١٣٦	٠.٢٥٩
التواصل مع الآخرين	٠.٣٢٣	٠.١٥١	٠.٣٣٩	٠.٢٣٤	٠.٣٨٠
التفاوض التجاري	٠.٢٨٢	٠.١٤٩	٠.٣١٢	٠.٢٧٠	٠.٣٦٦
إجمالي استبيان المهارات الشخصية	٠.٣٢٨	٠.٣٥٠	٠.٤٤٦	٠.٣٦٦	٠.٥٣٢

♦♦ دال عند ٠.٠٥

♦♦ دال عند ٠.٠١

يوضح جدول (١٠) ما يلي .:

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور إدارة الوقت والجهد وكل المفاضلة على أساس السعر، المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل، المفاضلة على أساس مكان الشراء، المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع، وإجمالي استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (١٩٧، ١٥٦، ١٩٥، ٢٤٤، ٢٨٣) على التوالي وهي دالة عند مستوى (٠،٠١) ويعنى أنه كلما كانت ربة الأسرة قادرة على إدارة وقتها وجهدها بدقة وعناية كلما تمكنت من المفاضلة بين أساليب التسوق بقدر عالٍ من الجودة والكفاءة.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور استخدام التكنولوجيا وكل من المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل، المفاضلة على أساس مكان الشراء، وإجمالي استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٤١٨، ٢٣٥، ٢٥٩) على التوالي وهي دالة عند مستوى (٠،٠١) وذلك يعنى أنه كلما كانت ربة الأسرة قادرة على ممارسة استخدام التكنولوجيا بشكل جيد كلما ساعدها ذلك في تحديد مكان الشراء وطريقة الدفع والتوصيل المناسبة لها، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (٠،٥) بين محور استخدام التكنولوجيا والمفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور استخدام التكنولوجيا والمفاضلة على أساس السعر وقد يرجع ذلك إلى اهتمام العديد من ربات الأسر إلى تلبية احتياجاتها من السلع والخدمات بغض النظر عن سعرها المعلن عنه، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة السواح (٢٠١٣) والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠،٠١) بين أسلوب استخدام طلاب الجامعة للإنترنت واسلوب اتخاذ قراراتهم الشرائية.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور التواصل مع الآخرين وكل من المفاضلة على أساس السعر، المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل، المفاضلة على أساس مكان الشراء، المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع، وإجمالي استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٣٢٣، ١٥١، ٣٣٩، ٢٣٤، ٣٨٠) على التوالي وهي دالة عند مستوى (٠،٠١) ويعنى أنه كلما كانت ربة الأسرة قادرة على التعبير عن ما بداخلها من آراء وأفكار ومعلومات ولديها القدرة على توصيلها للآخرين كلما تمكنت من الحصول على أسلوب التسوق المناسب لها والتواصل الفعال مع البائعين للحصول على السلع والخدمات المناسبة لاحتياجاتها.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين محور التفاوض التجاري وكل من المفاضلة على أساس السعر، المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل، المفاضلة على أساس مكان الشراء، المفاضلة على أساس خدمات ما

بعد البيع، وإجمالي استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٢٨٢، ١٤٩، ٣١٢، ٢٧٠، ٣٦٦، ٠) على التوالي وهي دالة عند مستوى (٠،١) ويرجع ذلك إلى أنه كلما كانت ربة الأسرة قادرة على المناقشة والحوار الهادف البناء مع الآخرين كلما تمكنت من جمع كافة المعلومات المتعلقة بالسلع والخدمات التي تحتاجها بأعلى كفاءة ممكنة.

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية وكل من المفاضلة على أساس السعر، المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل، المفاضلة على أساس مكان الشراء، المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع، وإجمالي استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٣٢٨، ٣٥٠، ٤٤٦، ٣٦٦، ٥٣٢، ٠) على التوالي وهي دالة عند مستوى (٠،١) ويرجع ذلك إلى أنه كلما كانت ربة الأسرة لديها المهارات الأربعة خاصة البحث وتمارسها بطريقة جيدة، كلما تمكنت من المفاضلة بين أساليب التسوق المتاحة لها بكفاءة.

مما سبق يتضح أنه:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،١ بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها (إدارة الوقت والجهد، التواصل مع الآخرين، التفاوض التجاري، إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية)، وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من استخدام التكنولوجيا والمفاضلة على أساس السعر، وبالتالي يتحقق صحة الفرض الأول جزئياً.

النتائج في ضوء الفرض الثاني

نص الفرض الثاني، أنه " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي، للأسرة (عدد الأبناء - سن الزوج والزوجات - عدد سنوات الزواج - المستوى التعليمي، للزوج والزوجات - فئات الدخل الشهري للأسرة - مقدار مشاركة الزوجة في الدخل - عدد ساعات استخدام الانترنت) وبعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة لدى ربات الأسر عينة الدراسة"

وللتحقق من صحة الفرض الثاني إحصائياً تم إيجاد معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي، للأسرة (عدد الأبناء - سن الزوج والزوجات - عدد سنوات الزواج - المستوى التعليمي، للزوج والزوجات - فئات الدخل الشهري للأسرة - مقدار مشاركة الزوجة في الدخل - عدد ساعات استخدام الانترنت) وبعض المهارات الشخصية بمحاورها (إدارة الوقت والجهد - مهارة استخدام التكنولوجيا - مهارة التواصل مع الآخرين - مهارة

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

التفاوض التجاري ، وإجمالي بعض المهارات الشخصية) ويوضح جدول (١١) ذلك:

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي وبعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربع

المتغير	إدارة الوقت والجهد	استخدام التكنولوجيا	التواصل مع الآخرين	التفاوض التجاري	إجمالي استبيان المهارات الشخصية
عدد الأبناء	٠,٦٦	٠,٢٤٥-♦♦	٠,٦٩	٠,٤١	٠,١٨-
سن الزوج	٠,١٦٣♦♦	٠,٢٦٩-♦♦	٠,١٤١♦	٠,٩٢	٠,٦٦-
سن الزوجة	٠,١٢٤♦	٠,٢٩١-♦♦	٠,٦٦	٠,٠٤	٠,٢٧-
عدد سنوات الزواج	٠,٧٤	٠,٣٢٤-♦♦	٠,٩٧	٠,٧٩	٠,١٦-
مستوى تعليم الزوج	٠,٠٩-	٠,١٢٦♦	٠,٥٠	٠,٩٤-	٠,٢٨-
مستوى تعليم الزوجة	٠,٢٢	٠,١٣٩♦	٠,٧١	٠,١٣٦-♦	٠,٣٨-
دخل الأسرة	٠,٣٥	٠,٧٠	٠,٥٦	٠,٨٩-	٠,٢٩-
مقدار المشاركة	٠,١٢٦♦	٠,٤٢	٠,١٢-	٠,٣٢	٠,٧٦-
عدد الساعات التي تستخدم فيها الانترنت	٠,١٤٨-♦	٠,١٨٨♦♦	٠,١٠-	٠,١٦٢-♦♦	٠,١٢-

♦♦ دال عند ٠,٠١ ♦ دال عند ٠,٠٥

يوضح جدول (١١) ما يلي .:

- ٤ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين محور إدارة الوقت والجهد وسن الزوج حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (١٦٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين محور إدارة الوقت والجهد وكل من (سن الزوجة ، و مقدار مشاركة الزوجة في مصروف البيت، وعدد الساعات التي تستخدم فيها الإنترنت) في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور إدارة الوقت والجهد وكل من عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوج والزوجة، دخل الأسرة، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة كل من التلاوي (٢٠١٦:١٠٨) والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين محور إدارة الوقت والجهد وكل من عدد الأبناء، مستوى تعليم الزوج، و دراسة الميهي (٢٠١٤:١٦٤) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند نفس المستوى بين الوعي بإدارة الوقت وعدد أفراد الأسرة، وتتفق مع الدراسة الحالية في وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي بإدارة الوقت وكل من مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، دخل الأسرة .
- ٤ توجد علاقة ارتباطية سالبة بين محور استخدام التكنولوجيا وكل من (عدد الأبناء، سن الزوج، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج) حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٢٤٥، ٢٦٩، ٢٩١، ٣٢٤) على الترتيب وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وتتفق تلك النتيجة مع دراسة العشري (٢٠٠٨:١٨٤) والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية

(٠٠١) بين الاشتراك واستخدام الإنترنت وعدد سنوات الزواج. بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠٠١) بين محور استخدام التكنولوجيا وعدد الساعات التي تستخدم فيها ربة الأسرة الإنترنت حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (١٨٨)، في حين توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين محور استخدام التكنولوجيا وكل من مستوى تعليم الزوج ومستوى تعليم الزوجة، وتبين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور استخدام التكنولوجيا وكل من دخل الأسرة، ومقدار مشاركة الزوجة في مصروف البيت، وتتفق تلك النتائج مع دراسة عوف (١٨١:٢٠١٥) والسواح (٢٠١٣) حيث أكدتا على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين أسلوب استخدام المراهقين شبكات التواصل الاجتماعي ومواقع الإنترنت وعدد ساعات استخدام الإنترنت، واختلفت مع دراسة صقر (١٥٧:٢٠١٣) حيث أكدت نتائجها على عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب استخدام طلاب الجامعة للإنترنت وبين عدد ساعات استخدام الإنترنت، واتفقت معها في عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب استخدام الإنترنت والسن .

أوضحت دراسة كل من عباس (٢٠١٠) والخمسي (٢٠١٠) على وجود علاقة ارتباطية بين المعلومات والمعارف بشأن الإنترنت والسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والمستوى التعليمي للأم.

توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين محور التواصل مع الآخرين وسن الزوج حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (١٤١)، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور التواصل مع الآخرين وكل من عد الأبناء، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوج، مستوى تعليم الزوجة، دخل الأسرة، مقدار المشاركة في مصروف البيت، عدد الساعات التي تستخدم فيها ربة الأسرة للإنترنت وتختلف تلك النتائج مع دراسة وهبه (١٤٦:٢٠١٣) والتي أكدت على عدم وجود ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين محور التواصل الاجتماعي وكل من عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم.

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠٠١) بين محور التفاوض التجاري و عدد الساعات التي تستخدم فيها ربة الأسرة للإنترنت حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (١٦٢)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠٥) بين و محور التفاوض التجاري ومستوى تعليم الزوجة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (١٣٦)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين محور التفاوض التجاري وكل من عدد الأبناء، سن الزوج، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوج، دخل الأسرة، مقدار المشاركة في مصروف البيت.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجمالي بعض المهارات الشخصية وكل من (عدد الأبناء، و سن الزوج، و سن الزوجة، وعدد سنوات

الدور الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

الزواج، والمستوى التعليمي للزوج، والمستوى التعليمي للزوجة، فئات الدخل الشهري، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام الإنترنت).

مما سبق يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية بين إجمالي بعض المهارات الشخصية وبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وبالتالي تحقق صحة الفرض الثاني.

النتائج في ضوء الفرض الثالث

نص الفرض الثالث علم أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي، للأسرة (عدد الأبناء - سن الزوج والزوجة - عدد سنوات الزواج - المستوى التعليمي، للزوج والزوجة - فئات الدخل الشهري للأسرة - مقدار مشاركة الزوجة في الدخل - عدد ساعات استخدام الإنترنت) وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة لدى ربات الأسر عينة الدراسة"

وللتحقق من صحة الفرض الثالث إحصائياً تم إيجاد معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي، للأسرة (عدد الأبناء - سن الزوج والزوجة - عدد سنوات الزواج - المستوى التعليمي، للزوج والزوجة - فئات الدخل الشهري للأسرة - مقدار مشاركة الزوجة في الدخل - عدد ساعات استخدام الإنترنت) وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة من خلال المفاضلة على أساس (السعر - طريقة الدفع والتوصيل - مكان الشراء - خدمات ما بعد البيع) ويوضح جدول (١٢) ذلك:

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة

المتغير	المفاضلة على أساس السعر	المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	المفاضلة على أساس المكان	المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	إجمالي استبيان أساليب التسوق
عدد الأبناء	٠,٠٠٤	-٠,٠٢٤	-٠,١٥٦	٠,٠٢٦	-٠,٠٥٦
سن الزوج	٠,١٢٠	-٠,١٠٢	-٠,٠٨٢	٠,٠٥٢	٠,٠٠١
سن الزوجة	٠,٠٧٥	-٠,١٥٤	-٠,٠٨٣	٠,٠١١	-٠,٠٤٨
عدد سنوات الزواج	٠,٠١٦	-٠,١٢٢	-٠,١٦٧	-٠,٠٤٦	-٠,١١١
مستوى تعليم الزوج	٠,١٠٣	٠,٠٥٤	٠,٠٩٣	٠,٠٦٥	٠,١١٤
مستوى تعليم الزوجة	٠,٢١٩	٠,٠٦٠	٠,٠٨١	٠,١١١	٠,١٧٣
دخل الأسرة	٠,١٨٢	٠,١٤٠	٠,١٠١	٠,١١٢	٠,١٩٢
مقدار المشاركة	-٠,٠٢٨	٠,٠٣٦	٠,٠٨٠	٠,٠٠٩	-٠,٠٢٦
عدد الساعات التي تستخدم فيها الإنترنت	-٠,١٧٨	٠,١٢١	٠,٠٣٦	-٠,١٠٣	-٠,٠٥١

◆◆ دال عند ٠,٠١ ◆◆ دال عند ٠,٠٥

يوضح جدول (١٢) ما يلي .:

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد المفاضلة على أساس السعر وكل من مستوى تعليم الزوجة، دخل الأسرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٢١٩، ٠١٨٢) على الترتيب وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند نفس المستوى بين بعد المفاضلة على أساس السعر وعدد الساعات التى تستخدم فيها ربة الأسرة للإنترنت حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،١٧٨)، بينما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين كل من بعد المفاضلة على أساس السعر و سن الزوج حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،١٢٠)، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد المفاضلة على أساس السعر وكل من عدد الأبناء، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوج، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة طحطاح (١٦١:٢٠٨) والتى أثبتت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠،٠١) بين اتخاذ قرار الشراء وعدد أفراد الأسرة.

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بعد المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل و سن الزوجة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،١٥٤) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين بعد المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل وعدد سنوات الزواج بقيمة (٠،١٢٢)، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند نفس المستوى بين بعد المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل و كل من دخل الأسرة و عدد الساعات التى تستخدم فيها ربة الأسرة الإنترنت حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،١٤٠، ٠،١٢١) على الترتيب، وتبين عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين بعد المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل وكل من عدد الأبناء، سن الزوجة، مستوى تعليم الزوج، مستوى تعليم الزوجة، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل.

توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين بعد المفاضلة على أساس مكان الشراء وكل من عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠،١٥٦، ٠،١٦٧) على الترتيب وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١)، كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد المفاضلة على أساس مكان الشراء وكل من سن الزوج، سن الزوجة، مستوى تعليم الزوج، مستوى تعليم الزوجة، دخل الأسرة، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد الساعات التى تستخدم فيها ربة الأسرة الإنترنت.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع كال: من عدد الأبناء - سن الزوج والدة - عدد سنوات الزواج - المستوى التعليمي للزوج والزوجة - فئات الدخل الشهري للأسرة - مقدار مشاركة الزوجة في الدخل - عدد ساعات استخدام الإنترنت لربة الأسرة.

٤ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين إجمالي استبيان أساليب التسوق وكل من مستوى تعليم الزوجة ودخل الأسرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,١٧٣، ٠,١٩٢) على الترتيب، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين إجمالي استبيان أساليب التسوق ومستوى تعليم الزوج حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,١١٤)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجمالي استبيان أساليب التسوق وكل من عدد الأبناء، سن الزوج، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت.

مما سبق يتضح أنه:

- ٤ وجود علاق ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين إجمالي أساليب التسوق وكل من (مستوى تعليم الزوجة، دخل الأسرة، مستوى تعليم الزوج.
- ٤ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إجمالي أساليب التسوق وكل من (عدد الأبناء، سن الزوج، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد ساعات استخدام ربة الأسرة للإنترنت)، وبالتالي يتحقق صحة الفرض الثالث جزئياً.

النتائج في ضوء الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر عينة الدراسة العاملات وغير العاملات في كل من المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إيجاد قيمة (ت) بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة العاملات وغير العاملات في كل من المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة ويوضح ذلك جدول (١٣)

جدول (١٣) دلالة الفروق بين متوسطات درجات ربات الأسر في استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاور الأربعة تبعاً لمهنة الزوجة

٢	البيان المحور	غير عاملات ن=١٥٢		عاملات ن=١٤٨		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	مهارة إدارة الوقت والجهد	٤٥,٠٨	٤,٧٢	٤٥,٧٨	٤,٣٥	-٠,٧	-١,٣٣	غير دالة ٠,١٨٤
٢	مهارة استخدام التكنولوجيا	٢٤,٣٠	٣,٦٠	٢٣,٨٧	٤,٥٧	٠,٤٣	٠,٩٠٩	غير دالة ٠,٣٦٤
٣	مهارة التواصل مع الآخرين	٤٣,٤٢	٤,٨٤	٤٣,٨٢	٤,٨٣	-٠,٤	-٠,٧١٠	غير دالة ٠,٤٧٨
٤	مهارة التفاوض التجاري	٤٢,٩٧	٤,٤١	٤٢,٩١	٤,٤١	٠,٠٦	٠,١٠٨	غير دالة ٠,٩١٤
٥	إجمالي استبيان المهارات الشخصية	١٥٥,٧٨	١٠,٦١	١٥٦,٣٨	١١,٢١	-٠,٥١	-٠,٤٨٣	غير دالة ٠,٦٢٩

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في محور إدارة الوقت والجهد حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١.٣٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من الميهي (١٤٨:٢٠١٤) والتي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء العاملات وغير العاملات، ورصاص (٢٣٠:٢٠١٠) حيث أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع الوعى بإدارة الموارد وإدارة الوقت والجهد وإدارة المهارات تبعا لنوع عمل الأم، والتلاوي (١١٢:٢٠١٦) والضحيان (١١٩٥:٢٠١٣) واللاتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في محور استخدام التكنولوجيا حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩٠٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في محور التواصل مع الآخرين حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٧١٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في محور التفاوض التجاري حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.١٠٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.٤٨٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع تعليم عينة البحث حيث ٨٠٪ من ربات الأسر عينة الدراسة مستوى تعليمهن مرتفع الأمر الذي أدى إلى ارتفاع وعيهن بالمهارات خاصة البحث وحسن ممارستها مما أدى إلى عدم وجود فروق بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعض المهارات الشخصية، كما أن المهارة تكتسب بالممارسة والخبرة أكثر من مستوى التعليم.

مما سبق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة.

يتضح من جدول (١٣) ما يلي

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعد المفاضلة على أساس السعر حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.١٦٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعد المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠.١٩٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

- ١ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعد المفاضلة على أساس مكان الشراء حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٧٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ٢ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعد المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٠,٨٦٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ٣ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر العاملات وغير العاملات في استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٠,٢٠٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات ربات الأسر في استبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة تبعاً لمهنة الزوجية

م	البيان	غير عاملات ن=١٥٢		عاملات ن=١٤٨		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	المفاضلة على أساس السعر	٣٠,٩٧	٣,٧٤	٣٠,٨٩	٤,١٥	٠,٠٧٥	٠,١٦٤	٠,٧٨٠ غير دالة
٢	المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	٣١,١٥	٣,٥٥	٣١,٢٤	٣,٠٨	٠,٠٩١	-٠,٢٣٩	٠,٨١١ غير دالة
٣	المفاضلة على أساس مكان الشراء	٤١,٥١	٣,٥٨	٤١,٣٩	٤,٠٥	٠,١٢١	٠,٢٧٥	٠,٧٨٤ غير دالة
٤	المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	٣٣,٩٠	٣,٣٧	٣٤,٢٥	٣,٦٣	٠,٣٤٩	-٠,٨٦٢	٠,٣٩٠ غير دالة
٥	إجمالي استبيان أساليب التسوق	١٣٧,٥٤	٩,٤٣	١٣٧,٧٨	١٠,٩٩	-٠,٢٤٤	-٠,٢٠٧	٠,٨٣٦ غير دالة

وقد يرجع ذلك إلى قدرة ربات الأسر عينة الدراسة العاملات وغير العاملات في استخدام التكنولوجيا بغرض التسوق بصفة خاصة حيث بلغ تكرارهن ١٧٧ ربة أسرة أي ما يزيد عن نصف العينة مما ساعدها في الحصول على كافة المعلومات المتعلقة بالسلع والخدمات التي تحتاجها من حيث السعر ، وطريقة الدفع والتوصيل المناسبة لها ، وتحديد أي الأماكن مناسبة لتلبية احتياجاتها ، وكيفية التواصل لضمان جودة وسلامة المنتج بعد البيع، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في أساليب التسوق التي تتبعها بمحاورها الأربعة.

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج الفرض الرابع يتضح ما يلي:

١ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة.

٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في أساليب التسوق التي تتبعها بأبعادها الأربعة ، وبالتالي تحقق صحة الفرض الرابع .

النتائج في ضوء الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في الدخل في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة"

وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار T.test للوقوف على دلالة الفروق بين ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في كل من بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة (إدارة الوقت والجهد - استخدام التكنولوجيا - التواصل مع الآخرين - التفاوض التجاري ، وإحماله ، استئمان بعض المهارات الشخصية) ، وأساليب التسوق (اللقه ، تتغنها بأبعاده الأربعة (المفاضلة علم ، أساس ، السعر - المفاضلة علم ، أساس ، طريقة الدفع والتوصيل - المفاضلة على أساس مكان الشراء - المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع) وجدولي (١٥) ، (١٦) يوضحان ذلك:

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات ربات الأسر في استئمان بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة تبعاً لمشاركة الزوجة في الدخل

م	البيان المحور	تشارك ن=١٤٤		لا تشارك ن=١٥٦		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	مهارة إدارة الوقت والجهد	٤٦.١٨	٤.٣٩	٤٤.٨١	٤.٦١	١.٣٨	٢.٤٦	٠.١٤ دال (٠.٠٥) عند
٢	مهارة استخدام التكنولوجيا	٢٣.٩٣	٤.٥٢	٢٤.٢٤	٣.٧٩	-٠.٣١	-٠.٦٥	٠.٥١٩ غير دال
٣	مهارة التواصل مع الآخرين	٤٣.٦٩	٤.٨١	٤٣.٥٥	٤.٨٧	٠.١٤	٠.٢٤	٠.٨٠٨ غير دال
٤	مهارة التفاوض التجاري	٤٣.١٩	٤.١٢	٤٢.٧١	٤.٦٥	٠.٤٩	٠.٩٦	٠.٣٣٧ غير دال
٥	إجمالي استئمان المهارات الشخصية	١٥٦.٩١	١٠.٨٣	١٥٥.٣١	١٠.٩٥	١.٦٠	١.٢٧	٠.٢٠٤ غير دال

يتضح من جدول (١٥) ما يلي:

٤ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات لصالح الزوجات المشاركات في

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

مجموع عبارات محور إدارة الوقت والجهد حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢,٤٦) وهي قيمة دالة إحصائياً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في محور استخدام التكنولوجيا حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٠,٦٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في محور التواصل مع الآخرين حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في محور التفاوض التجاري حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٩٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١,٢٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات ربات الأسر في استبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة

م	البيان المحور	تشارك ن=١٤٤		لا تشارك ن=١٥٦		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
١	المفاضلة على أساس السعر	٣٠,٨٥	٤,١٤	٣١,٠٢	٣,٧٧	-٠,١٧٢	-٠,٣٧٧	٠,٧٠٧ غير دالة
٢	المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	٣١,٢٩	٣,٥٩	٣١,١١	٣,٥٦	-٠,١٨٣	-٠,٤٧٥	٠,٦٣٥ غير دالة
٣	المفاضلة على أساس مكان الشراء	٤١,١٧	٤,١٤	٤١,٧٢	٣,٤٨	-٠,٥٥١	-١,٢٥٢	٠,٢١١ غير دالة
٤	المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	٣٣,٩٩	٣,٦٧	٣٤,١٥	٣,٣٦	-٠,١٥٤	-٠,٣٨١	٠,٧٠٤ غير دالة
٥	إجمالي استبيان أساليب التسوق	١٣٧,٢٩	١١,١٦	١٣٧,٩٩	٩,٢٩	-٠,٦٩٥	-٠,٥٨٨	٠,٥٥٧ غير دالة

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في بعد المفاضلة على أساس السعر حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٠,٣٧٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في بعد المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٤٧٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في بعد المفاضلة على أساس مكان الشراء حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-١,٢٥٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في بعد المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٠,٣٨١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ربات الأسر عينة الدراسة المشاركات في الدخل وغير المشاركات في إجمالي استبيان أساليب التسوق حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-٠,٥٨٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

في ضوء ما تم عرضه ومناقشته من نتائج الفرض الخامس يتضح ما يلي:

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر المشاركات في الدخل وغير المشاركات لصالح ربات الأسر المشاركات في استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاوره الأربعة.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر المشاركات في الدخل وغير المشاركات في الدخل في استبيان أساليب التسوق التي تتبعها بأبعاده الأربعة، وبالتالي تحقق الفرض الخامس جزئياً.

النتائج في ضوء الفرض السادس

ينص الفرض السادس على أنه " لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة تبعاً (عدد سنوات الزواج، ومستوى تعليم الزوجة، فئات الدخل الشهري)".

وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA لكل من استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة واستبيان أساليب التسوق بأبعاده الأربعة تبعاً (عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوجة، فئات الدخل الشهري) وتم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، والجداول (١٧)، (١٨) توضح ذلك:

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (١٧) تحليل التباين لاستبيان بعض المهارات الشخصية لربات الأسر بمحاورها الأربعة وفقاً لعدد سنوات الزواج (ن=٣٠٠)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت والجهد	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٣٩,٢٣ ٦٠٤٢,٣١ ٦١٨١,٥٣	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	٣٤,٨١ ٢٠,٤٨	١,٧٩	٠,١٥٠ غير دالة
استخدام التكنولوجيا	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٥٣١,٥٧ ٤٥١٠,٩٩ ٥٠٤٢,٥٧	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	١٣٢,٨٩ ١٥,٢٩	٨,٦٩	٠,٠٠٠ دالة عند (٠,٠٠١)
التواصل مع الآخرين	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٠٤,٩٨ ٦٨٧٩,٩٤ ٦٩٨٤,٩٢	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	٢٦,٢٤ ٢٣,٣٢	١,١٣	٠,٣٤٥ غير دالة
التفاوض التجاري	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٦٦,٦٥ ٥٧٣٠,٢٧ ٥٧٩٦,٩٢	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	١٦,٦٦ ١٩,٤٣	٠,٨٥٨	٠,٤٩٠ غير دالة
إجمالي بعض المهارات الشخصية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٢١,٨٩ ٣٥٣٩٧,٤٤ ٣٥٥١٩,٢٤	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	٣٠,٤٥ ١١٩,٩٩	٠,٢٥٤	٠,٩٠٧ غير دالة

جدول (١٨) اختبار Tukcy لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات محور استخدام التكنولوجيا لربات الأسر عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الزواج

عدد سنوات الزواج	العدد	المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	٦٧	٢٥,٧٦
من ٥ وحتى أقل من ١٠ سنوات	١٠٥	٢٤,٧٩
من ١٠ سنوات وحتى أقل من ١٥	٦١	٢٣,٣٨
من ١٥ وحتى أقل من ٢٠ سنة	٣٦	٢٢,٥٦
٢٠ سنة فأكثر	٣١	٢١,٦١

يتضح من جدولتي (١٧)، (١٨) ما يلي:

٤ عد وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من (إدارة الوقت والجهد، والتواصل مع الآخرين، والتفاوض التجاري، إجمالي بعض المهارات الشخصية) تبعاً لعدد سنوات الزواج حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,١٥٠، ٠,٣٤٥، ٠,٤٩٠، ٠,٩٠٧) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة التلاوي (١١٩:٢٠١٦) والتي أكدت على عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الزوجات عينة في كل من الوعي بإدارة الوقت، والوعي بإدارة الجهد، وإجمالي الوعي بإدارة الموارد) تبعاً لعدد سنوات الزواج.

٤ وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر في استخدام التكنولوجيا تبعاً لعدد سنوات الزواج حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٨,٦٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ولبيان اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار Tukey للمقارنات المتعددة وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة في استخدام التكنولوجيا تبعاً لعدد سنوات الزواج، وقد وجد أن هذه الاختلافات لصالح ربات الأسر المتزوجات في المدة من ٥ وحتى أقل من ١٠ سنوات.

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (١٩) تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستبيان أساليب التسوق لربات الأسر بأبعادهما الأربعة وفقاً لعدد سنوات الزواج (ن=٣٠٠)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المفاضلة على أساس السعر	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٦,٠٧ ٤٦٤٧,٧٢ ٤٦٥٣,٨٩	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	١,٥٢ ١٥,٧٦	٠,٩٦	٠,٩٨٤ غير دالة
المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٦,٥٤ ٣٢٤٠,٨٦ ٣٣٠١,٤٩	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	١٥,١٣ ١٠,٩٩	١,٣٧٨	٠,٢٤٢ غير دالة
المفاضلة على أساس مكان الشراء	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٢٤,٠١ ٤٢٢٢,٣٤ ٤٣٤٦,٣٥	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	٣١,٠٠ ١٤,٣١	٢,١٦٦	٠,٠٧٣ غير دالة
المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٣١,٦٢ ٣٦٣٦,٧٧ ٣٦٦٨,٣٩	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	٧,٩١ ١٢,٣٣	٠,٦٤١	٠,٦٣٣ غير دالة
إجمالي استبيان أساليب التسوق	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٤٠٢,٢٨ ٣٠٨١١,٠٤ ٣١٢١٣,٣٢	٤ ٢٩٥ ٢٩٩	١٠٠,٥٧ ١٠٤,٤٤	٠,٩٦٣	٠,٤٢٨ غير دالة

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

٤- عدم وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من المفاضلة على أساس (السعر، الدفع والتوصيل، مكان الشراء، خدمات ما بعد البيع، إجمالي أساليب التسوق) تبعا لعدد سنوات الزواج حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٩٨٤، ٠,٢٤٢، ٠,٠٧٣، ٠,٦٣٣، ٠,٤٢٨) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً.

جدول (٢٠) تحليل التباين لاستبيان بعض المهارات الشخصية لربات الأسر بمحاورها الأربعة وفقاً لمستوى تعليم الزوجة (ن=٣٠٠)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت والجهد	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٦,٧٢ ٦١٥٤,٨١ ٣٠٦١٨١	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١٣,٣٦ ٢٠,٧٢	٠,٦٤٥	٠,٥٢٦ غير دالة
استخدام التكنولوجيا	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٣٦,٤٢ ٤٨٠٦,١٦ ٥٠٤٢,٥٧	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١١٨,٢١ ١٦,١٨	٧,٣١	٠,٠٠١ دالة عند (٠,٠٠١)
التواصل مع الآخرين	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٢,٠١ ٦٩٧٢,٩١ ٦٩٨٤,٩٢	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٦,٠١ ٢٣,٤٨	٠,٢٦	٠,٧٧٥ غير دالة
التفاوض التجاري	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٩٢,٥٩ ٥٧٠٤,٣٣ ٥٧٩٦,٩٢	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٤٦,٢٩ ١٩,٢١	٢,٤١	٠,٠٩٢ غير دالة
إجمالي استبيان المهارات الشخصية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٣٢,٦٧ ٣٥٤٨٦,٥٧ ٣٥٥١٩,٢٤	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١٦,٣٤ ١١٩,٤٨	٠,١٤	٠,٨٧٢ غير دالة

جدول (٢١) اختبار Tukcy لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات محور استخدام التكنولوجيا لربات الأسر وفقاً لمستويات تعليم الزوجة

مستويات تعليم الزوجة	العدد	المتوسط الحسابي
مستوى المنخفض	٤	١٦,٧٥
المستوى المتوسط	٥٨	٢٣,٦٩
المستوى المرتفع	٢٣٨	٢٤,٣١

يتضح من جدول (٢٠)، (٢١) ما يلي:

٤ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من (إدارة الوقت والجهد، والتواصل مع الآخرين، والتفاوض التجاري، وإجمالي بعض المهارات الشخصية) تبعاً لمستويات تعليم الزوجة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٦٥، ٠,٢٦، ٢,٤١، ٠,١٤) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة التلاوي (١٣٢:٢٠١٦) والتي أثبتت وجود تباين دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الزوجات عينة الدراسة في الوعي بإدارة موردي الوقت والجهد لصالح الزوجات ذوات المستوى التعليمي المرتفع.

٤ وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر في استخدام التكنولوجيا تبعاً لمستويات تعليم الزوجة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٧,٣١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، ولبيان اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار Tukey للمقارنات المتعددة وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة في استخدام التكنولوجيا تبعاً لمستويات تعليم الزوجة، وقد وجد أن هذه الاختلافات لصالح ربات الأسر ذوي التعليم المتوسط.

جدول (٢٢) تحليل التباين لاستبيان أساليب التسوق لربات الأسر بأبعادها الأربعة وفقاً لمستويات تعليم الزوجة (ن=٣٠٠)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المفاضلة على أساس السعر	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٠٣,٨٥ ٤٤٤٩,٩٥ ٤٦٥٣,٧٩	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	١٠١,٩٢ ١٤,٩٨	٦,٨٠	٠,٠٠١ دالة عند (٠,٠٠١)
المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٦٣,٢٨ ٣٢٣٨,١٢ ٣٣٠١,٣٩	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٣١,٦٤ ١٠,٩٠	٢,٩٠	٠,٠٥٦ غير دالة
المفاضلة على أساس مكان الشراء	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٦,٣٣ ٤٣٣٠,٠٢ ٤٣٤٦,٣٥	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٨,١٦ ١٤,٥٨	٠,٥٦	٠,٥٧٢ غير دالة
المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٦٨,٤٤ ٣٥٩٩,٩٥ ٣٦٦٨,٣٩	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٣٤,٢٢ ١٢,١٢	٢,٨٢	٠,٠٦١ غير دالة
إجمالي استبيان أساليب التسوق	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٧١١,٩٠ ٣٠٥١,٤٢ ٣١٢٢,٣٢	٢ ٢٩٧ ٢٩٩	٣٥٥,٩٥ ١٠٢,٦٩	٣,٤٧	٠,٠٣٣ دالة عند (٠,٠٥)

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩ م

جدول (٢٣) اختبار Tukcy لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من (المفاضلة على أساس السعر، وإجمالي أساليب التسوق) لربات الأسر وفقاً لمستويات تعليم الزوجة، ن=٣٠٠

الأبعاد	مستويات تعليم الزوجة	العدد	المتوسط الحسابي
المفاضلة على أساس السعر	مستوى المنخفض	٤	٣٢,٥٠
	المستوى المتوسط	٥٨	٢٩,٢٨
	المستوى المرتفع	٢٣٨	٣١,٣٢
إجمالي أساليب التسوق	مستوى المنخفض	٤	١٣٥,٢٥
	المستوى المتوسط	٥٨	١٣٤,٦٠
	المستوى المرتفع	٢٣٨	١٣٨,٤٥

يتضح من جدولتي (٢٢)، (٢٣) ما يلي:

١ لا يوجد تباين دال إحصائي بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من المفاضلة على أساس (طريقة الدفع والتوصيل، و مكان الشراء، وخدمات ما بعد البيع) تبعا لمستويات تعليم الزوجة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢,٨٢، ٠,٥٦، ٢,٩٠). وهي قيم غير دالة إحصائيا.

٢ وجود تباين دال إحصائي بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من (المفاضلة على أساس السعر،) تبعا لمستوى تعليم الزوجة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٦,٨٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، وليبان اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار Tukey للمقارنات المتعددة وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة في كل من (المفاضلة على أساس السعر) تبعا لمستويات تعليم الزوجة، وقد وجد أن هذه الاختلافات لصالح ربات الأسر ذوي التعليم المنخفض.

٣ وجود تباين دال إحصائي بين ربات الأسر عينة الدراسة في إجمالي أساليب التسوق تبعا لمستويات تعليم الزوجة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٤٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وليبان اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار Tukey للمقارنات المتعددة وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة في (إجمالي أساليب التسوق) تبعا لمستويات تعليم الزوجة، وقد وجد أن هذه الاختلافات لصالح ربات الأسر ذوي التعليم المرتفع.

جدول (٢٤) تحليل التباين لاستبيان بعض المهارات الشخصية لربات الأسر بمحاورها الأربعة، وفقاً لفئات الدخل الشهري (ن=٣٠٠)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إدارة الوقت والجهد	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١٢٩,٥٨ ٦٠٥١,٩٥ ٦١٨١,٥٣	٨ ٢٩١ ٢٩٩	١٦,١٩ ٢٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٦٢٢ غير دالة
استخدام التكنولوجيا	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٨١,٢٧ ٤٩٦١,٢٩ ٥٠٤٢,٥٧	٨ ٢٩١ ٢٩٩	١٠,١٦ ١٧,٠٥	٠,٥٩	٠,٧٨١ غير دالة
التواصل مع الآخرين	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٩٨,٠٤ ٦٨٨٦,٩١ ٦٩٨٤,٩٢	٨ ٢٩١ ٢٩٩	١٢,٢٥ ٢٣,٦٧	٠,٥٢	٠,٨٤٣ غير دالة
التفاوض التجاري	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٠٩,١٩ ٥٥٨٧,٧٣ ٥٧٩٦,٩٢	٨ ٢٩١ ٢٩٩	٢٦,١٥ ١٩,٢٠	١,٣٦	٠,٢١٣ غير دالة
إجمالي استبيان المهارات الشخصية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٥٩٥,٢٨ ٣٤٩٢٣,٩٥ ٣٥٥١٩,٢٤	٨ ٢٩١ ٢٩٩	٧٤,٤١ ١٢٠,٠١	٠,٦٢	٠,٧٦١ غير دالة

يتبين من خلال جدول (٢٤) التالي:

٤ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من (إدارة الوقت والجهد، واستخدام التكنولوجيا، والتواصل مع الآخرين، والتفاوض التجاري، وإجمالي بعض المهارات الشخصية) تبعاً لفئات الدخل الشهري حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٧٨، ٠,٥٩، ١,٣٦، ٠,٦٢) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتتفق تلك النتيجة مع دراسة التلاوي (٢٠١٦: ١٣٧) والتي أكدت على عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الزوجات عينة الدراسة في كل من (الوعي بإدارة الوقت، والوعي بإدارة الجهد، وإجمالي إدارة الموارد) تبعاً لفئات الدخل الشهري.

جدول (٢٥) تحليل التباين لاستبيان أساليب التسوق لربات الأسر بمحاورها الأربعة وفقاً لفئات الدخل الشهري (ن=٣٠٠)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المفاضلة على أساس السعر	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٢٣,٨٦ ٤٤٢٩,٩٣ ٤٦٥٣,٧٩	٨ ٢٩١ ٢٩٩	٢٧,٩٨ ١٥,٢٢	١,٨٤	٠,٠٧٠ غير دالة
المفاضلة على أساس طريقة الدفع والتوصيل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٣٢,٩٩ ٣١٦٨,٤٠ ٣٣٠١,٣٩	٨ ٢٩١ ٢٩٩	١٦,٦٣ ١٠,٨٩	١,٥٣	٠,١٤٧ غير دالة
المفاضلة على أساس مكان الشراء	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٧٥,٦٠ ٤١٧٠,٧٥ ٤٣٤٦,٣٥	٨ ٢٩١ ٢٩٩	٢١,٩٥ ١٤,٣٣	١,٥٣	٠,١٤٦ غير دالة
المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٣٥,٥٥ ٣٥٣٣,٣٣ ٣٦٦٨,٣٩	٨ ٢٩١ ٢٩٩	١٦,٨٨ ١٢,١٤	١,٣٩	٠,٢٠٠ غير دالة
إجمالي استبيان أساليب التسوق	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٩٨٥,٣٩ ٢٩٢٢٧,٩٤ ٣١٢١٣,٣٢	٨ ٢٩١ ٢٩٩	٢٤٨,١٧ ١٠٠,٤٤	٢,٤٧	٠,٠١٣ دالة عند (٠,٥)

جدول (٢٥) اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات إجمالي أساليب التسوق لربات الأسر وفقاً لفئات الدخل الشهري (ن=٣٠٠)

فئات الدخل الشهري	العدد	المتوسط الحسابي
أقل من ١٠٠٠	٦	١٣٢,٨٣
من ١٠٠٠ إلى أقل من ٢٠٠٠	٣٨	١٣٤,٠٣
من ٢٠٠٠ إلى أقل من ٣٠٠٠	٦٣	١٣٧,٣٢
من ٣٠٠٠ إلى أقل من ٤٠٠٠	٥٩	١٣٦,٧١
من ٤٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠	٤٩	١٣٦,٨٩
من ٥٠٠٠ إلى أقل من ٦٠٠٠	٣٥	١٤١,٠٦
من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٧٠٠٠	١٣	١٤٤,٧٧
من ٧٠٠٠ إلى أقل من ٨٠٠٠	١٣	١٣٧,٨٥
٨٠٠٠ فأكثر	٢٤	١٤٠,٥٠

يتضح من جدولتي (٢٤)، (٢٥) ما يلي:

- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في كل من المفاضلة على أساس (السعر، طريقة الدفع والتوصيل، و مكان الشراء، وخدمات ما بعد البيع) تبعاً لفئات الدخل الشهري حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (١،٨٤، ١،٥٣، ١،٥٣، ١،٣٩) وهي قيم غير دالة إحصائياً.
- ◀ وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في إجمالي أساليب التسوق تبعاً لفئات الدخل الشهري حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٢،٤٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، ولبيان اتجاه الدلالة تم استخدام اختبار Tukey للمقارنات المتعددة وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات ربات الأسر عينة الدراسة في (إجمالي أساليب التسوق) تبعاً لفئات الدخل الشهري، وقد وجد أن هذه الاختلافات لصالح ربات الأسر ذوى الدخل من ٦٠٠٠ إلى أقل من ٧٠٠٠.

مما سبق يتضح أنه:

- ◀ وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في بعض المهارات الشخصية تبعاً ل (عدد سنوات الزواج، ومستوى تعليم الزوجة).
- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في بعض المهارات الشخصية تبعاً لفئات الدخل الشهري
- ◀ وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في أساليب التسوق تبعاً ل (مستوى تعليم الزوجة، وفئات الدخل الشهري).
- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في أساليب التسوق تبعاً لعدد سنوات الزواج، وبالتالي يتحقق صحة الفرض السادس جزئياً.

ملخص لأهم نتائج البحث

- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ بين بعض المهارات الشخصية بمحاورها (إدارة الوقت والجهد، التواصل مع الآخرين، التفاوض التجاري، إجمالي استبيان بعض المهارات الشخصية)، وأساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من استخدام التكنولوجيا والمفاضلة على أساس السعر
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين أساليب التسوق بأبعادها الأربعة ومحور التواصل مع الآخرين.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١) بين أساليب التسوق بأبعادها الأربعة ومحور التفاوض التجاري.

- ◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى دلالة (٠.١) بين محور استخدام التكنولوجيا وكل من عدد الأبناء، سن الزوج، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج .
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٥) بين محور التواصل مع الآخرين وسن الزوج في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين محور التواصل مع الآخرين وكل من عدد الأبناء، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوج، مستوى تعليم الزوجة، دخل الأسرة، مقدار المشاركة في مصروف البيت، عدد الساعات التي تستخدم فيها ربة الأسرة للإنترنت.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠.١) بين محور التفاوض التجاري و عدد الساعات التي تستخدم فيها ربة الأسرة للإنترنت، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٥) بين ومحور التفاوض التجاري ومستوى تعليم الزوجة، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين محور التفاوض التجاري وكل من عدد الأبناء، سن الزوج، سن الزوجة، عدد سنوات الزواج، مستوى تعليم الزوج، دخل الأسرة، مقدار المشاركة في مصروف البيت.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.١) بين بعد المفاضلة على أساس مكان الشراء وكل من عدد الأبناء، عدد سنوات الزواج، كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد المفاضلة على أساس مكان الشراء وكل من سن الزوج، سن الزوجة، مستوى تعليم الزوج، مستوى تعليم الزوجة، دخل الأسرة، مقدار مشاركة الزوجة في الدخل، عدد الساعات التي تستخدم فيها ربة الأسرة للإنترنت.
- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعد المفاضلة على أساس خدمات ما بعد البيع وكل من عدد الأبناء - سن الزوج والزوجة - عدد سنوات الزواج - المستوى التعليمي للزوج والزوجة - فئات الدخل الشهري للأسرة - مقدار مشاركة الزوجة في الدخل - عدد ساعات استخدام الانترنت لربة الأسرة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في بعض المهارات الشخصية بمحاورها الأربعة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر العاملات وغير العاملات في أساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
- ◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر المشاركات في الدخل وغير المشاركات لصالح ربات الأسر المشاركات في استبيان بعض المهارات الشخصية بمحاوره الأربعة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ربات الأسر المشاركات في الدخل وغير المشاركات في الدخل في استبيان أساليب التسوق بأبعادها الأربعة.
- ◀ وجود تباين دال إحصائي بين ربات الأسر عينة الدراسة في بعض المهارات الشخصية تبعاً ل (عدد سنوات الزواج، ومستوى تعليم الزوجة).

- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في بعض المهارات الشخصية تبعاً لفئات الدخل الشهري
- ◀ وجود تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في أساليب التسوق تبعاً ل(مستوى تعليم الزوجة، وفئات الدخل الشهري).
- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين ربات الأسر عينة الدراسة في أساليب التسوق تبعاً لعدد سنوات الزواج.

• توصيات البحث:

- من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي البحث الحالي بما يلي:
- ◀ الاهتمام بتقديم برامج توعوية لربات الأسر على أيدي متخصصين في مجال إدارة المنزل والمؤسسات وذلك من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة بهدف تعليمهن أسس التعامل الصحيحة مع شبكات ومواقع الإنترنت الخاصة بالتسوق حتى يتسنى لها الحصول على احتياجاتها من السلع والخدمات دون عناء وجهد وبكفاءة وجودة عالية.
- ◀ عقد دورات تثقيفية لربات الأسر من خلال مراكز رعاية الأمومة والطفولة ومكاتب التوجيه والاستشارات الأسرية والمجلس القومي للمرأة لتنمية قدراتهن الشخصية وخاصة في استخدام التكنولوجيا لأنه من أهم متطلبات العصر الحديث ويقوم بتقديم تلك الدورات والندوات متخصصين في مجال إدارة المنزل والمؤسسات.

• قائمة المراجع:

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ب،ت): لسان العرب، المجلد السابع، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- أبو شيخة . نادر أحمد (٢٠٠٩): أصول التفاوض، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- أحمد . أيمن حسب الرسول حسين (٢٠١٠): "اتجاهات العملاء نحو استخدام التسوق الإلكتروني"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- الباحث . عبدالله عبدالعزيز (٢٠١٣): "مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بضغط العمل"، رسالة ماجستير منشورة، قسم العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- التلاوي. أسماء عبدالمجيد (٢٠١٦): "الوعي بإدارة بعض الموارد وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى زوجات الأسر الممتدة"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة المنزل والمؤسسات، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، القاهرة.
- الحجاب . محمد ب كات (٢٠١١): " أثر الاعلان التجاري، على السلوك الشرائي، لمستخدمي خدمات الهواتف الذكية المحمولة في مدينة عمان - دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير منشورة، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- الخمشي. سارة صالح عبادة (٢٠١٠): الآثار الاجتماعية السلبية لاستخدام الفتاة في مرحلة المراهقة للإنترنت، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (٤٥)، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الأميرة نورة، الرياض.

- القاضي . دلال ، والساتر . محمد (٢٠٠٨): منهجية وأساليب البحث العلمى، متحلبا، السانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزامل . أحمد محمد و شموط . مروان مصطفى (٢٠٠٩) : " أثر العوامل الديموغرافية على استخدام المستهلك السعودى للشراء عبر الانترنت "، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة ، العدد الخامس ، يوليو، جامعة الأزهر ، جمهورية مصر العربية .
- آل سعد . حصه و العقباوى . أحلام (٢٠١١) : مهارات الاتصال والتفاعل، الطبعة الأولى ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- السواح . الهام عبدالرؤوف (٢٠١٣) : " استخدام الانترنت وعلاقته بالقرارات الشرائية لدى عينت من طلاب الجامعة المنصورة " ، رسالته ماجستير غير منشورة، قسم الاقتصاد المنزلى ، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة ، جمهورية مصر العربية .
- الصحن . محمد فريد و عباس . نبيلة (٢٠٠٤) : مبادئ التسويق ، الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية.
- الصميدعى . محمود جاسم و يوسف . رديته عثمان (٢٠٠٧) : سلوك المستهلك، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الضحيان . منيرة بنت صالح (٢٠١٣): "كفاءة ربة الأسرة في إدارة الوقت وعلاقته بإدارة الأزمات الأسرية" ، بحث منشور ، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد، جمهورية مصر العربية.
- العلاق . بشير (٢٠١٠): التسويق الإلكتروني، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العشري . صفاء حسين جميل (٢٠٠٨): "الأثار الإيجابية والسلبية المترتبة على اقتناء واستخدام أجهزة الاتصال المختلفة" ، رسالته ماجستير منشورة، قسم السكن وإدارة المنزل، كلية التربية للاقتصاد المنزلى، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- اللقانى . أحمد و الجمل . على (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثالثة ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- المرسى . جمال الدين محمد و عبدالرحمن . إدريس ثابت (٢٠٠٥) : إدارة الشراء ، الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة ، جمهورية مصر العربية .
- المنياوى . عائشة مصطفى (٢٠٠٢) : الاتجاهات الحديثة للتسويق الإلكتروني ،مجلة مركز البحوث والمعلومات ، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، العدد الرابع ، السنة العشرون ، أكتوبر ، جمهورية مصر العربية.
- الميهي . بسنت أحمد مصطفى (٢٠١٤): " الوعى بإدارة الموارد وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتفكير الابتكارى لدى الشباب "، رسالته دكتوراه، قسم إدارة المنزل والمؤسسات، كلية الاقتصاد المنزلى، جامعة المنوفية، القاهرة.
- النمر . سعود بن محمد وآخرون (٢٠٠١) : الإدارة العامة الأسس والوظائف، الطبعة الخامسة ، مطابع الفرزدق للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- اللولو . فتحية (٢٠٠٥) : المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى المناهج الفلسطينية للصفين الأول والثانى الأساسيين، المؤتمر التربوي الثانى " الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل "، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- إبراهيم . نجات غنيمي الديدا موني (٢٠١٦): "إدارة الوقت والجهد وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى المراهقين"، **رسالة ماجستير**، قسم الاقتصاد المنزلي، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، القاهرة.
- اندرسون . باربارا (٢٠١٠): **التفاوض الفعال (مهارات التفاوض الاحترافي)**، مكتبة الهلال للنشر والتوزيع، جواد حسنى عابدين للترجمة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- بامخرمه . أحمد سعيد (٢٠١١): "دراسة سوق خدمات التسوق الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال الأكشاك الإلكترونية"، **مجلة الأندلس للعلوم الاجتماعية**، مجلد ٣، عدد(٦)، كلية الاقتصاد والإدارة، قسم الاقتصاد، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.
- تايه . نضال عبدالله (٢٠٠٧): "تأثير إعلانات الإنترنت على مراحل اتخاذ قرار الشراء عند الشباب الجامعي الفلسطيني في قطاع غزة"، **رسالة ماجستير منشورة**، قسم إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- توفيق . رائف وملا . ناجى (٢٠٠٥): **أصول التسويق**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- جباس . سعيد (٢٠١٧): "خدمات ما بعد البيع وتأثيرها على قرار المستهلك"، **رسالة ماجستير منشورة**، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- خضر . فخرى رشيد (٢٠٠٦): **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- داود . سناء داود زكى (٢٠١٤): "الجودة المدركة للتسوق الإلكتروني وتأثيرها في النية السلوكية المستمرة: دراسة ميدانية بإحدى المحافظات المصرية"، **مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا**، مجلد ٥، عدد ١٤، الولايات المتحدة الأمريكية.
- رصاص . نهاد على بدوى (٢٠١٠): "وعى الشباب بإدارة الموارد وعلاقته بمشاركتهم الاجتماعية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- ريمه . كايلى (٢٠١٤): "التفاوض ودوره في تفعيل العملية البيعية دراسة حاله ش ذ م م للخدمات العامة والتجارية آل دوداح"، **رسالة ماجستير**، تخصص تسويق، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، قسم العلوم التجارية، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس، الجزائر.
- سويد . عبد المعطى (٢٠٠٣): **مهارات التفكير ومواجهة الحياة**، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
- صبري . ماهر اسماعيل ومحمد . محمد أبو الفتوح (٢٠٠٤): تطوير مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير للمرحلة الإعدادية على ضوء مجالات التنوير التكنولوجى وأبعاده، **المؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربى"**، الجمعية المصرية للتربية، مجلد ٢ "٢٥-٢٨ يوليو"، فندق المرجان بالإسماعيلية، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر الجديدة، جمهورية مصر العربية.
- صقر. نورهان محمد على (٢٠١٣): "أسلوب استخدام الهاتف المحمول والإنترنت وعلاقتهما بمشكلات طلاب الجامعة"، **رسالة دكتوراه**، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- طحطاح . أحمد (٢٠٠٨): "دراسة مدى تأثير العوامل الاجتماعية على قرار شراء سلع التسوق"، **رسالة ماجستير**، قسم العلوم التجارية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.

- عالم. محمد أسعد و شاهين. محمد عبد السميع (٢٠٠٥): ثورة الاتصالات والمعلومات وأثرها على الحياة المعاصرة، الطبعة الأولى ، مكتبة الملك فهد الدولية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- عالية . بوباح (٢٠١١) : دور الانترنت في مجال تسويق الخدمات دراسة حالة قطاع الاتصالات ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير ، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر.
- عباس، وسام عزت (٢٠١٠): إدمان الإنترنت وبعض المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الفتاح . فايزة عبدالمعزم سليمان (٢٠١٥): "استخدام الإنترنت وعلاقته بإدارة بعض الموارد لدى المراهقين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- عبدالرحيم . أسيل غالب (٢٠٠٩) : " تحديد العوامل المؤثرة على استخدام الإنترنت كوسيط للتسوق : حالة دراسية عن المرأة الأردنية"، رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عوف. منى السيد عبد الحميد (٢٠١٥): أسلوب استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى المراهقين"، رسالة ماجستير، قسم إدارة المنزل والمؤسسات، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- عقل . سعيد جمعه و النادي . نور الدين أحمد (٢٠٠٧) : التسويق عبر الانترنت، الطبعة الأولى ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان .
- عسيلة . محمد (٢٠٠٥): سيكولوجية الشخصية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة، فلسطين.
- عمر . أيمن على (٢٠٠٦) : قراءات في سلوك المستهلك، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- عمران . تغريد و الشناوي . رجاء وآخرون (٢٠٠١) : المهارات الحياتية ، دار زهراء الشرق ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- فائق . أحمد (٢٠٠٣): مدخل عام لعلم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- فرج. طريف شوقي(٢٠٠٣) : المهارات الاجتماعية والاتصالية، دار غريب للتوزيع والنشر، القاهرة.
- فقيه. تهاني محمد عبد الرحمن (٢٠١٣): "التسوق الإلكتروني وأثره على اتجاهات الأسرة الاستهلاكية في عصر المعلوماتية"، رسالة ماجستير، تخصص سكن وإدارة المنزل، كلية الفنون والتصميم الداخلي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- مازن . حسام محمد (٢٠٠٢) : نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الاداء والجودة الشاملة ، المؤتمر العلمي الرابع عشر "مناهج التعليم في ضوء الاداء" (٢٤-٢٥) يوليو ، المجلد الاول ، دار الضيافة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية..
- وهبه. سماح جوده (٢٠١٧): " الدعم الأسري لمشاركة الشباب في العمل التطوعي بالمؤسسات الخيرية وعلاقته بإدائهم لبعض الموارد"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة المنزل والمؤسسات، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- _____ (٢٠١٣) : " بعض مهارات إدارة الذات وعلاقتها بتحمل المسؤولية لدى عينة من الشباب الجامعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، المنوفية، جمهورية مصر العربية.

- Brown . Mar. et.al (2003) : "Buving or browsing: An shonning orientations and online nurchase intention" . **European journal** of Marketing, Vol. 37 , MCB university press.
- Commerce. Perry and Schneider (2008) : Core technology , U S A, Boston .
- Kitchen. P(2004): Integrated Marketing Communications, A primer USA and Canada attributes.
- Moos. R. (2000) : Social of training. Encvlopedia of Psychology, Oxford University Press, Vol.(7), Washington
- Rahul -D. Mathew. Biiu. and Dolnhv .M (2001): "Critical construct for Analyzing business : investment. user experience and revenue models "Logistics information management, vol14, No.1,U.S.A..
- Pierre. Jean (2003) : Markting,6 emendation , Velbert , Paris , France .





البحث السابع

الوعي البيئي للطفل وعلاقته بndم المسؤولية لدى مرحلة الطفولة المتأخرة

إعداد:

أ.د/مايسة محمد الحبشى
أستاذ بقسم إدارة المنزل والمؤسسات
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية

أ.د/ ربيع محمود علي نوفل
أستاذ بقسم إدارة المنزل والمؤسسات
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية

أ/ أسماء حامد سعد
باحثة بقسم إدارة المنزل والمؤسسات
كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية



الوعي البيئي للطفل وعلاقته بنحمل المسؤولية لدى مرحلة الطفولة المتأخرة

أ.د/ ربيع محمود علي نوفل / أ.د/ هادية محمد الهريشي
/ أ.د/ أسماء حامد سعد

• المستخلص :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربع (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الاقتصادية) التي تشمل (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الدخل الشهري للأسرة، السن)، تحديد طبيعة الفروق بين كل من أطفال الريف وأطفال الحضر، والذكور والإناث في مستوى الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربع، الكشف عن طبيعة التباين بين الأطفال عينة الدراسة في كل من الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربع تبعاً للمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وتضمنت أدوات الدراسة استمارة البيانات العامة للطفل وأسرته، استبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية)، استبيان تحمل المسؤولية بمحاورها الأربع (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية)، وطبقت على عينة تكونت من ٣٨٤ طفل بمرحلة الطفولة المتأخرة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي تم اختيارهم بطريقة صدفية من الذكور والإناث ومن الريف والحضر ومن مدارس حكومية ومدارس خاصة ومن مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربع لدى الأطفال عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربع وبين (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، الدخل الشهري للأسرة)، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي للطفل وبين السن عند مستوى دلالة (٠.٠١)، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحمل المسؤولية والسن، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال عينة الدراسة من أبناء الريف وأبناء الحضر في الوعي البيئي للطفل بأبعاده عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتحمل المسؤولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح أبناء الحضر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في الوعي البيئي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في تحمل المسؤولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح الإناث وأثبتت النتائج وجود تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي تبعاً للمستوى التعليمي للأب عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح المستوى التعليمي الحاصل على دكتوراه، بينما لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في تحمل المسؤولية تبعاً للمستوى التعليمي للأب كما لا يوجد تباين دال إحصائياً بين

الأطفال عينت الدراسة في الوعي البيئي للطفل و تحمل المسؤولية تبعاً للمستوى التعليمي للأم.

الكلمات المفتاحية: الوعي، البيئة، الوعي البيئي، تحمل المسؤولية، مرحلة الطفولة المتأخرة

Environmental awareness of the child And its relationship to take responsibility in late childhood

Abstract

The present study aims at revealing the nature of the relationship between environmental awareness of the child in its three dimensions (environmental information, environmental orientation and environmental practices) and responsibility in its four axes (self-responsibility, family responsibility, social responsibility, moral responsibility) In late childhood and some social and economic variables that include (number of family members, father's educational level, mother's educational level, monthly household income, age). To determine the nature of the differences between rural children and urban children, males and females in the level of environmental awareness of the child in its three dimensions and to assume responsibility in its four axes, to identify the nature of the discrepancy between the sample children in each of the environmental awareness of the child From father and mother. **The study tools** included the general data form for the child and his family, the environmental awareness questionnaire for the child in its three dimensions (environmental information, environmental orientation, environmental practices), a four-part responsibility questionnaire (self-responsibility, family responsibility, social responsibility, moral responsibility), It was applied to a sample of 384 children in the late childhood of fourth, fifth and sixth grade pupils who were selected in a male and female shellfish, rural and urban, government schools, private schools and different social and economic levels. **The most important results of the study** were that there is a significant positive correlation between the environmental awareness of the child in its three dimensions and responsibility in its four dimensions in the children of the study sample at the level of significance (0.01). There is no significant correlation between the environmental awareness of the child (The number of family members, the educational level of the father and the mother, the monthly income of the family), There was also a negative correlated correlation between the environmental awareness of the child and the age at the level of significance (0.01), while there is no correlation between statistical significance

between responsibility and age . The results showed the existence of statistically significant differences between the sample children of rural and urban children In the environmental awareness of the child in the dimensions at the level of significance (0,01), and take responsibility at the level of (0,001) for the benefit of urban children . while there are no significant differences between the children sample study male and female in environmental awareness, while there are differences of statistical significance among children Study sample of male and female in takes responsibility at a level of significance (0.001) for females, The results showed that there was a statistically significant difference between the children of the study sample in the environmental awareness according to the level of education of the father at the level of significance (0,001) for the level of education obtained by the doctor, while there is no statistically significant differences among the children of the study sample to take responsibility according to the level of education of the father and there is no variation D. Statistically among the sample children in the environmental awareness of the child and take responsibility according to the educational level of the mother

• المقدمة والمشكلة البحثية:

خلق الله الكون وأحكم صنعه وخلق الإنسان وكرّمه وأحسن تقويمه وجعل للإنسان مراحل للنمو، وأهم هذه المراحل مرحلة الطفولة (صديق، ٢٠١٠: ٢٥) فالطفولة ذلك العالم الجميل الذي يفيض عذوبة ورقّة: فإن تعهدناه بالرعاية والاهتمام وأنبتناه على القيم التربوية المثلى أصبح لدينا ثروة بشرية مبدعة تعود على المجتمع بالنفع والخير (الفقي، ٢٠١٠: ٧) فالطفولة هي تلك الفترة التي يقضيها الصغار في النمو والارتقاء حتى يحققوا المهام والواجبات التي تميز هذه المرحلة العمرية ويصبحوا أكثر اعتماداً على أنفسهم في تدبير شئون حياتهم وتأمين اشباعاتهم بعد أن كانوا يعتمدون على الكبار بصفة عامة (آل عبد الله، ٢٠١٢: ١٠)

والطفولة هي المرحلة الأهم في حياة الإنسان لأنها مرحلة تكوين الشخصية التي ترافقه طوال حياته، فإما أن ينشأ قوي الشخصية ناجحاً في حياته، وإما أن يسيطر الجهل والشقاء على سلوكه (شحاته & حسين، ٢٠١٨: ٧) فبناء الإنسان الناجح يبدأ من الطفولة (اسماعيل & حسين، ٢٠١٥: ١١) وتبنى على مرحلة الطفولة سائر المراحل اللاحقة: حيث أن سلوكيات الأفراد وأساليب تعاملهم مع الآخرين إنما هي خلاصة طبيعية ونتيجة حتمية للأساليب التربوية التي مورست عليهم في مراحل الطفولة والتنشئة الاجتماعية (العزب، ٢٠١٥: ١٢)

ولمرحلة الطفولة أهمية كبيرة وقيمة تربوية عظيمة؛ فدراسة الطفولة من أبرز المعايير التي يقاس بها مدى تطور المجتمع ورفقيه؛ فالطفل هو اللبنة الأولى في بناء المجتمع ويتسم نمو الطفل بازدياد الحاجات التي يتطلبها نمو شخصيته ليتمكن من تحقيق التوافق بين متطلبات نموه والمتغيرات المتلاحقة التي يشهدها العصر الحالي^(١٠) (الحريري، ٢٠١٤: ٩) فالطفل في عصرنا الحالي يتمتع بجميع وسائل الراحة والرفاهية التي تساعد على تطور نموه العقلي وتوسع معارفه^(١١) (العزب، ٢٠١٥: ٢٠) فطفل القرن الواحد والعشرين متميز وفق ما طرحته التغيرات العلمية والتقنية والتكنولوجية التي صبغت حياته^(١٢) (همال، ٢٠١٨: ٩)

وحاجة الطفل إلى معرفة القيم والاتجاهات والممارسات السلوكية المرغوبة من الأمور الحيوية التي تجعله متوافقا مع الآخرين، وهو في حاجة ماسة إلى تعلم الممارسات المقبولة نحو الأشخاص والمنظمات والهيئات، فيعرف ما هو مقبول وما هو غير مقبول، وما يفعله وما يحجم عنه^(١٣) (يوسف، ٢٠٠٩: ١٦) فيجب على الوالدين والمربين وأفراد المجتمع الاهتمام بمرحلة الطفولة لما لها من أثر بالغ في التربية والنشأة الاجتماعية الصالحة كما قال فرويد "إن مرحلة الطفولة تؤثر في سلوك الفرد اللاحق"^(١٤) (كمال، ٢٠٠٦: ١١)

والطفولة سلسلة من الفترات أو المراحل المتتابعة والتكاملية في شخصية الإنسان المستقبلية ولكل فترة مميزاتها ومتطلباتها^(١٥) (حلاوة، ٢٠١١: ٨٧) ويقسم المتخصصون النمو في مرحلة الطفولة إلى مرحلة الوليد، مرحلة الطفولة المبكرة (٣-٥ سنوات)، مرحلة الطفولة الوسطى (٦-٨ سنوات)، مرحلة الطفولة المتأخرة (٩-١١ سنة)^(١٦) (رقبان، ٢٠٠٤: ٢٥)

وتعتبر مرحلة الطفولة المتأخرة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، لأن الطفل يركز على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وينتقل من الاعتمادية إلى الاستقلالية^(١٧) (عبد الكريم، ٢٠١١: ٧٠) فهي المرحلة السابقة على المراهقة، ومرحلة التحول الجوهري في بداية زحفهم نحو تكوين شخصية مستقلة^(١٨) (عبد الكافي، ٢٠٠٦: ١٠) ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يربط بين المفاهيم المختلفة، وأن يفكر تفكيراً منطقياً (غير مجرد) أي في أشياء ملموسة ومحسوسة (أشياء حقيقية)^(١٩) (سبيتان، ٢٠١٢: ١٢)

يتزايد الاهتمام في مصر بل وفي العالم أجمع بتربية الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وينبع هذا الاهتمام نتيجة البحوث العلمية التي أكدت أهمية وخطورة هذه المرحلة العمرية في حياة الطفل لأنها تشكل الأساس الأول في تكوين شخصيته والتي تؤثر في حياته المستقبلية^(٢٠) (عبد الرحمن، ٢٠١٨: ٨)

ووجد بياجيه أن الطفل هو الذي يشكل بنيته المعرفية؛ فأثناء فحص الطفل للبيئة يواجه أحداثاً تستدعي اهتماماته وهذه الأحداث جديدة عليه، وهو ما

يضطره إلى التكيف ومواءمة أعماله لكي يتعلم، فالبيئة هي التي تشري وتشير وتتحدى الطفل. (BERRYMAN, 2002: 109) فالطفل يرغب في كشف أسرار البيئة التي يعيش فيها ويتبين ما فيها من مكونات أو مشكلات. (زهران، ٢٠٠١: ٢٧٠-٢٧١) وعلاقة الطفل بالبيئة تعني علاقته بالحياة؛ فالطفل يحب ذاته ويشعر بأنه امتداد للبيئة وأنه مالك لها وأن التفاعل المزدوج بينهما سر سعادته وأنه قادر على الحفاظ عليها وصيانتها وتغييرها إلى الأفضل. (الزووم، ٢٠١٣: ٧٣٣)

البيئة هي جميع العوامل والظروف التي يعيش فيها الإنسان يؤثر فيها ويتأثر بها (Hoje, 2007: 64) فمنذ خلق الإنسان كان ذا علاقة وثيقة ببيئته اعتمد عليها في توفير ما يحتاج إليه للبقاء وكلما تقدم الإنسان أشواطاً بعيدة معتمداً على بيئته يواجه صعوبة في الحفاظ على توازن عناصرها. (العبيدي، ٢٠١٤: ١٥) فالإنسان كائن متميز في البيئة وقد كان للتطور العلمي والتقني والنمو الاجتماعي والاقتصادي أثره على النظم البيئية حيث أدت أنشطة الإنسان - الواعية وغير الواعية - في شتى المجالات إلى الإخلال بتوازن الكثير من النظم البيئية، فالتوازن البيئي يرتبط بشكل كبير بسلوك الإنسان الصحيح نحو مكونات البيئة وأن التقدم لا خوف منه على توازن البيئة إذا أحسن استخدامه. (حافظ، ٢٠١٧: ١٧)

وتستهدف حماية البيئة بصورتها المبسطة تحسين سلوك الإنسان في التعامل مع الوسط المحيط به والحد من الإفراط في استهلاك مواردها. (الخطيب، ٢٠١٥: ١٧) فمشكلة البيئة في أساسها وجدورها مشكلة أخلاقية وعلاجها الحقيقي إنما يكمن في الرقي بأخلاق الناس والعودة إلى أخلاق العدل والرفق والاعتدال وغيرها من الفضائل التي فقدها الإنسان المعاصر الذي غره ما وصل إليه من قوة وتقدم. (حافظ، ٢٠١٧: ٦٤) فالمشكلات التي تعاني منها البيئة اليوم تعد أهم وأخطر ما يواجه الإنسان في هذا العصر. (WRIGHT, 2005: 130) ولقد تعالت الأصوات التي تنادي بضرورة العمل على الحد من تلك المشكلات، وضرورة تضافر الجهود الدولية في هذا المجال، نظراً للطبيعة العالمية لبعض المشكلات البيئية كالتلوث، والتغيرات المناخية، وظاهرة الاحتباس الحراري، واستنفاد طبقة الأوزون وغيرها من المشكلات بالإضافة إلى أن المشكلات البيئية المحلية تتشابه أغلبها في معظم دول العالم. (الزيادات، ٢٠١٣: ١٣٣٤) وقد أخذ الوعي بأبعاد هذه المشكلات ينتشر بين المثقفين واتضحت الحاجة إلى توفير المعلومات العلمية والتقنية والاقتصادية اللازمة لبيان الأساليب الواجب اتخاذها للمحافظة على ثروات الأرض. (عربيات & مزاهرة، ٢٠١٠: ١١) فنشر المعلومات البيئية القائمة على الأدلة والعمل على تبادلها من الطبيعي أن يساهم في انجاز أهداف التنمية المستدامة. (الكيلاوي، ٢٠١٧: ٣). وتهدف التنمية إلى تحسين حياة البشر من خلال رفع اشباع الحاجات الأساسية للفرد وتحقيق ذاته الإنسانية، وإحداث سلسلة

من التغيرات اللازمة لنمو المجتمع وذلك بزيادة قدرة أفرادها على استغلال الطاقة المتاحة لتحقيق أكبر قدر من الحرية والرفاهية، كذلك تهيئة سيطرة الإنسان على بيئته وإمكاناته وطاقاته لبناء حاضره ومستقبله (كافي، ٢٠١٧: ١٨)

ويؤكد (Rivard, 2003:46-47) أن المشكلات البيئية تعد من المشكلات المتشابكة التي يصعب تنظيمها والتعامل معها من خلال التشريعات فقط، ولكونها في الأساس مسألة سلوكية فإن الحل الأمثل لمواجهة المحافظة على البيئة وحمايتها يكمن في حسن تنشئة الإنسان المتفهم لبيئته، والمدرّك لظروفها، والواعي لما يواجهها من مشكلات وما يهددها من أخطار، والقادر على أن يسهم في حمايتها وصيانتها عن رغبة واقتناع.

ويشير Astalin(2011:90-101) إلى أن المساهمة في إنقاذ البيئة من خلال نشر الوعي البيئي بين الطلبة يتطلب أن يكون نشر الوعي البيئي جزءاً لا يتجزأ من وظيفة المنهج المدرسي لإكساب المعارف البيئية وتوليد القيم والاتجاهات البيئية لدى الطلبة. فتوفر المعارف والاتجاهات والمهارات البيئية للأفراد خاصة في مرحلة الدراسة سيخلق جيلاً قادراً على رعاية بيئته وتلافي أخطارها وسيضع الحلول المناسبة لمشكلاتها، بما يجعله يتكيف بشكل صحيح معها (الزيادات، ٢٠١٣: ١٣٣٥) والوعي البيئي لا يمكن أن يتحقق فقط من خلال التعليم؛ إنما يتطلب خبرة حياتية طبيعية (السامرائي، ٢٠٠٥: ٦٥) فهو عملية عقلية يمارسها الإنسان في حياته اليومية وتتفاعل فيها الجوانب الشخصية والاجتماعية ويتمثل هدفها في التعامل مع البيئة تعاملًا إيجابيًا بالإضافة إلى تدعيم الإحساس بالمسؤولية الكاملة نحو تحسين البيئة ومقاومة كل ما من شأنه أن يهدد أمنها وسلامتها (عبد الجواد، ٢٠١٣: ٢٧)

ويعد مجال الوعي البيئي من أهم الأهداف البيئية التي تعنى باهتمام المؤتمرات والندوات التربوية، وذلك لادراك المختصين بأن السبيل الوحيد للاهتمام بالبيئة وحل مشكلاتها يكمن في ممارسات الأفراد على المستويين الفردي والجماعي، وأن السبيل الوحيد لبناء وتحسين تلك الممارسات الفردية والجماعية يكمن في تحسين الوعي البيئي لدى الأفراد، والسبب في ذلك هو أن الوعي البيئي عند الأفراد يجعلهم أكثر حساسية تجاه البيئة التي يعيشون بها (Singh, 2013: 1-5).

وقضية الوعي البيئي لدى الطفل تعتبر قضية الساعة خاصة في عصر تتزايد فيه معدلات التلوث البيئي والجهل البيئي (مهنى، ٢٠١٣: ١) فعند التحدث عن السلوك والقيم لابد أن تكون البداية بالطفل لأن البيئة في تدهور ولا خلاص من ذلك إلا عن طريق تنشئة مواطنين يدركون أبعاد مشكلات البيئة ويعملون على تفاديها أو حلها (جورج، ٢٠٠٢: ٥٤) ويمكن رفع

الوعي البيئي للأطفال من خلال المؤتمرات وورش العمل وتقديم آراء الأطفال للحكومات وإقامة المسابقات، (حافظ، ٢٠١٧: ٥) وقد أوصت دراسة الزووم (٢٠١٣: ٧٥٢) بزيادة التركيز على البرامج الإعلامية التي تسهم في نشر الوعي البيئي لدى الأطفال لتعريفهم بالبيئة ومشكلاتها وطرق المحافظة عليها.

فزيادة درجة الوعي البيئي حول الواقع البيئي في المجتمع والتحديات التي يواجهها وإيضاح الحاجة إلى المحافظة على الموارد الطبيعية والعمل على زيادة الالتزام الفردي والاهتمام بالمحافظة عليها وتنمية روح المبادرة والحس البيئي عند المواطن يعمل على تطوير معارفهم المتعلقة بمكونات البيئة والمشاكل المتعلقة بها والمسؤولية والدور الذي يقع عليهم، (عربيات، مزاهرة، ٢٠١٠: ٢٠-٢١)

وتعد المسؤولية نمطا من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات تربوية رسمية، غير رسمية والتنشئة الاجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الإنسان ذلك لأن مقومات شخصية الفرد إنما تتبلور من خلالها، وتكمن أهمية تلك العملية في أنها تقوم بتحويل الفرد من مخلوق ضعيف عاجز إلى شخصية قادرة على التفاعل مع المحيط الاجتماعي الذي يحتويها منضبطا بضوابطها، (عوف، ٢٠١٥:)

فالمجتمع الآن يتعرض لتحولات وتغيرات سريعة وكبيرة هذه التحولات والتغيرات تؤثر على سلوك المواطنين في المجتمع وعلى اتجاهاتهم ومشاعرهم وقيمهم، (مشالي، ٢٠١١: ٤٦) ففي مجتمعاتنا نشكو من ضعف الشعور بالمسؤولية ونشكو أننا نريد من المسؤولين أن يكونوا مسؤولين عن كل شيء، أما المواطن فليس عليه شيء! حياة أغلبها حقوق وأقلها واجبات، أغلبها مطالب وأقلها مسؤوليات، (يوسف، ٢٠١٦: ٦٥) ومجتمعنا في الوقت الحاضر يمر بمرحلة من أخطر المراحل وهي مرحلة الاعتماد على الذات في مختلف مجالات الحياة علاوة على التحديات السياسية والاقتصادية التي تهدد مصير الأمة وكيانها وأهم ما نحتاج إليه اليوم هو الفرد المسؤول الذي يؤدي ما عليه بنظام ويضطلع بواجبه ويؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من جانب شخص آخر، (الشايب، ٢٠٠٣: ٢) فالشعور بالمسؤولية ليس لفظا مجردا بل هدفه عمل، فالشخص الذي يشعر بالمسؤولية شخص إيجابي عملي، (قاسم، ٢٠٠٨: ١١٩)

والمسؤولية لا تتشكل بين عشية وضحاها إنما تتم من خلال مدة قد تستغرق عدة سنوات وهي المدة التي تؤثر فيها التنشئة الاجتماعية وعواملها المختلفة ومن سيؤثر على الفرد، ولا يولد الإنسان عارفا بالمسؤولية ولكن لديه استعداد فطري ولذا ينبغي أن يتعلم الفرد تحملها كما يجب أن يتعلم المشي والكلام، (شريت، ٢٠٠٣: ٩٨-١٠٠)

إن عملية تعلم المسؤولية يمكن أن تبدأ في وقت مبكر جدا من حياة الطفل، وتنمية الشعور بالمسؤولية لا يحدث مصادفة أو بطريقة فجائية ولكن بمقدور الطفل أن يتعلم شيئا من تحمل المسؤولية من العناية التي يلقاها من

والديه) (شُرَاب، ٢٠١٣: ٤) فعندما يشعر الطفل أن لديه دور في مجتمعه فإن ذلك ينمي لديه الشعور بالمسؤولية (العزب، ٢٠١٥: ١٥) فتعلم المسؤولية تبدأ مع أولى خطوات الطفل وتبدأ المسؤولية عن الذات؛ حيث يتعلم الطفل أن يعتمد على نفسه وأن يكون مسؤولاً عن ذاته، فهو يعيش في أسرة يقوم فيها بدور وهو قادر على القيام بالمسؤولية عن بعض الأعمال التي تخصه، وبذلك تبدأ المسؤولية فردية ثم تتطور إلى مسؤولية اجتماعية في جماعته التي يعيش فيها (يوسف، ٢٠١٦: ٦٤)

وتؤكد الأبحاث بأنه إذا كانت علاقة الابن بوالديه علاقة اعتماد عليهم فحسب دون أن يدرّب على الاستقلال وتحمل المسؤولية أي دون أن يحدد له دور إيجابي في هذه العلاقة المتبادلة فإنه ينشأ اكتاليا معتمداً على الغير لا يستطيع أن يقوم بدور إيجابي في العلاقات الاجتماعية أما في حالة ما تكون علاقة الابن بوالديه تدفعه إلى الإستقلال المبكر وتحمل المسؤولية فإن ذلك سوف يساعده على تحقيق ذلك في مراحل نموه التالية (عبد المجيد، ٢٠٠٩: ٢٠) وأوصت دراسة عوف (٢٠١٥: ٢٦١) بتوفير الرعاية الكاملة للأطفال منذ الصغر وتشجيعهم على الإستقلالية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات السليمة وتوفير فرصة المناقشة والحوار لديهم.

وتقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله للمسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين ومن شروط اكتساب المسؤولية أن المسؤولية تتطلب الحرية (يوسف، ٢٠١٦: ٧٢-٧٣) فقدرة الفرد على تحمل المسؤولية تجعله يدرك قيمة أن يكون حراً وقيمة اختيار ما يريد (إسماعيل، ٢٠١١: ١٣١-١٣٢) فالحرية هي أن تكون قادراً على إطاعة إرادتك وضميرك (هاوس، ٢٠١٨: ٥٨) فالشعور بالمسؤولية وتحمل تبعاتها يقرب الإنسان أكثر من تحقيق التكيف النفسي والتوافق النفسي الاجتماعي، وارتفاع فاعلية الذات لديه، وتخطي العقبات والصعاب التي تعترضها بطرق تكيفية مباشرة فكلما كان الأفراد أكثر مسؤولية كانوا أكثر صحة نفسية، فالسلوك المسؤول ينتج عنه صحة نفسية والتعاسة والمعاناة الشخصية تكون نتيجة لعدم المسؤولية (بشرى، ٢٠١١: ٣٦)

ونظراً لأهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة الحالية وهي مرحلة الطفولة المتأخرة التي تعد من أهم مراحل نمو الشخصية وتكوينها، ففيها يصل الفرد إلى درجة معينة من حيث القدرة على تحقيق التوافق والاستقرار والاستمتاع بأوجه الحياة المختلفة أسهاماً منه في تنمية مجتمعه ووطنه مدركاً لمسؤولياته كمواطن يدفع عملية التطور والتحديث مستقبلاً ومنفذاً لبرامج التنمية في مجتمعه (محمد & عامر، ٢٠٠٨: ١٦)

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات التالية:
١ ما طبيعة العلاقة بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده وتحمل المسؤولية بمحاورها في مرحلة الطفولة المتأخرة؟

- ◀ ما طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (عدد أفراد الأسرة – المستوى التعليمي لكل من الأب والأم- الدخل الشهري للأسرة) والوعي البيئي بأبعاده وتحمل المسؤولية بمحاورها بمرحلة الطفولة المتأخرة؟
- ◀ ما الفرق بين الذكور والإناث من الأطفال في مستوى الوعي البيئي بأبعاده وتحمل المسؤولية بمحاورها؟
- ◀ ما الفرق بين أبناء الريف وأبناء الحضر من الأطفال في مستوى الوعي البيئي بأبعاده وتحمل المسؤولية بمحاورها؟
- ◀ ما أوجه التباين بين الأطفال في مستوى الوعي البيئي بأبعاده ومستوى تحمل المسؤولية بمحاورها تبعا للمستويات التعليمية للأب والأم؟

• ثانيا: أهداف الدراسة:

- تُمثل هدف الدراسة الحالية بشكل رئيسي التعرف على الوعي البيئي للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة وعلاقته بتحمل المسؤولية وذلك من خلال مجموعة من الأهداف الفرعية فيما يلي :
- ◀ تحديد طبيعة العلاقة بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) في مرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ تحديد طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الدخل الشهري للأسرة، السن) والوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ تحديد طبيعة العلاقة بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الدخل الشهري للأسرة، السن) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة .
- ◀ دراسة الفروق بين أبناء الريف وأبناء الحضر من الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية).
- ◀ دراسة الفروق بين الذكور والإناث من الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية).
- ◀ دراسة التباين بين الأطفال في مستوى الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) ومستوى تحمل المسؤولية

بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) تبعا للمستويات التعليمية للأب والأم.

• ثالثا: أهمية الدراسة :

- تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:
- ◀ إلقاء الضوء على دور الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية الوعي البيئي للطفل وغرس مهارة تحمل المسؤولية فيهم منذ صغرهم لما لها من فوائد عظيمة على مستقبلهم ومحاولة إخراج أجيال واعية قادرة على الاعتماد على النفس و تحمل المسؤولية لتساهم في دفع عملية تنمية وتطوير وتحديث المجتمع والوطن.
- ◀ إلقاء الضوء على الدور الحيوي الذي يمكن أن يقوم به متخصص إدارة المنزل والمؤسسات في عملية الإرشاد والتدريب والتوعية في مجال الوعي البيئي وتحمل المسؤولية.
- ◀ العمل على إثراء المكتبات بمثل هذه البحوث والاستفادة من نتائجها في بناء البرامج الإرشادية المساعدة التي تساعد في التوعية البيئية للمحافظة على الموارد الطبيعية مما يوفر الرخاء للمجتمع والتنوعية البيئية لها أهميتها في ترسيخ مبادئ المسؤولية لدى الأطفال نحو البيئة وبالتالي تنمو المسؤولية لديهم نحو المجتمع ككل .

• الأسلوب البحثي:

• أولا: المصطلحات العلمية والمفاهيم الإجرائية:

• الوعي : Awareness or Consciousness

يشترك مفهوم الوعي في اللغة العربية من الفعل وعي، فقد ورد في قاموس محيط المحيط "وعي الشيء والحديث يعيه وعيا: حفظه وتدبره وقبله وجمعه وحواه، وأوعى الشيء والكلام: حفظه وجمعه، ووعي الغلام: ناهز الإدراك". فالوعي يعني الإحاطة بالشيء وحفظه واستيعابه والتعامل معه أو تدبره. إنها حالة إدراك الشيء وتعقله (حجازي، ٢٠٠٥: ٢٢٦)

ويرى سكوت Scott (219: 2011) أن الوعي هو "استيعاب أو الانتباه إلى الظواهر المتصورة أو التي يتم تجربتها، ويرتبط وعي الشخص بالعالم من خلال توسط الحواس باعتبارها الوسيلة التي يتم من خلالها بناء التوجهات ودورات العمل. وبالتالي، فإن ممارسة الانتباه والتفكير والحكم تسمح بدرجة من السيطرة الواعية على الغرائز الموروثة من خلال التقييم العملي للوسائل وتأجيل الاشباع. إنها القدرة على الوعي التي تسمح للبشر تدريجيا بالتأقلم مع الواقع الخارجي والتكيف معه باعتباره وسيلة لتحقيق أهدافهم.

ويعرف الوعي إجرائياً هو معلومات الأطفال واتجاهاتهم وسلوكياتهم في المواقف المختلفة.

• البيئة : Environment

الوسط أو المجال المكاني أو الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وكساء ومأوى، يتأثر به ويؤثر فيه . وتعرف البيئة في دائرة المعارف الجغرافية الطبيعية بأنها (المحيط الذي يعيش فيه الإنسان ويقوم فيه بعملية الإنتاج، ويحتوي على مواد حيّة وغير حيّة وتحكم فيه العوامل الاجتماعية والاقتصادية وهو يتكون من المحيط الطبيعي والمحيط الاجتماعي، أو هي كل ما يحيط بالإنسان أو الحيوان أو النبات من مظاهر وعوامل تؤثر فيه نشأته وتطوره ومختلف مظاهر حياته). (حافظ، ٢٠١٧: ١٠)

وتعرف البيئة إجرائياً بأنها الوسط الذي يعيش فيه الإنسان يتأثر به ويؤثر فيه بشكل ما يتضمنه هذا الوسط من عناصر من خلق الله أو عناصر من صنع الإنسان.

• الوعي البيئي : Environmental Awareness

هو مجموع المعارف البيئية والاتجاه البيئي الإيجابي والسلوك البيئي للأفراد. (Zecha, 2010: 228-229)

ويرى أبو عميرة (٢٠١٤: ١١) أنه "استشعار المواطن بأهمية سلامة البيئة لتلبية متطلباته واحتياجاته مستخدماً كل ما لديه من معارف ومهارات وخبرات للتعايش مع مكوناتها وعدم معاداتها وإدراكه لمدى خطورة مشكلاتها على صحته ومستقبل الأجيال القادمة والعمل على عدم تفاقمها وإيجاد الحلول المناسبة لها بالطرق والسلوكيات السليمة للمحافظة على البيئة وحمايتها".

وعرفت الوكيل (٢٠١٦: ٣٤٧) الوعي البيئي على أنه "عملية بناء وتنمية اتجاهات ومفاهيم وقيم وسلوكيات بيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بما ينعكس إيجابياً على حماية البيئة والمحافظة عليها والتخفيف من مشكلاتها والعمل على حل هذه المشكلات وتحقيق نوع من العلاقات المتوازنة التي تحقق الأمان البيئي".

وبناءً عليه فإن التعريف الإجرائي للوعي البيئي هو اكتساب الفرد لمعلومات وحقائق عن البيئة ومشكلاتها وإحساسه وشعوره بخطورة هذه المشكلات ليعمل إيجابياً في سلوكه نحو البيئة والمشاركة في حل مشكلاتها والعمل على منع حدوثها مرة أخرى.

وتم تقسيم الوعي البيئي في هذه الدراسة إلى المحاور الآتية:

• المعلومات البيئية: The environmental information

المعارف التي تمكن الفرد من التعامل مع بيئته بصورة رشيدة تضمن الحفاظ على مواردها.

• الاتجاه نحو البيئة: The trend towards the environment

استعداد أو نزوع أو ميل مسبق نحو البيئة إما بطريقة سلبية أو إيجابية.

• الممارسات البيئية: Environmental Practices

حصيلّة الأفعال والتصرفات التي يؤديها الفرد خلال حياته اليومية سواء كانت ضارة أو تمثل حماية للبيئة. (زهران، ٢٠٠٩: ٤٢).

وتعرف أبعاد الوعي البيئي إجرائيا كالتالي:

- ١ المعلومات البيئية: المعارف والمفاهيم والمبادئ والخبرات المكتسبة من خلال تفاعل الفرد مع محيطه البيئي والاجتماعي وكلما زادت هذه الخبرات والمعلومات يكون الفرد أكثر وعياً وادراكاً.
- ٢ الاتجاه نحو البيئة: أحاسيس ومشاعر واستعدادات الفرد والاتجاهات والقيم التي تشكلت بموجب المعلومات والخبرات السابقة المكتسبة وهذا يحتم أن تكون المعلومات صادقة وموضوعية.
- ٣ الممارسات البيئية: محصلة المعارف والاتجاهات وتختص بالمعرفة الواعية والاحساس العميق والسلوك الرشيد والمسئولية الشخصية تجاه البيئة وقضاياها.

• الطفل: The Child

هو الولد الصغير من الإنسان والدواب، ويكون الطفل بلفظ واحد للمذكر والمؤنث والجمع، ويبقى هذا الاسم للولد حتى يميز وفي مختار الصحاح الطفل بمعنى المولود والجمع أطفال. (فاخوري، ٢٠١٦: ٣٨)

والطفل من حيث كينونته يعتبر إنساناً كاملاً الخلق والتكوين يولد مزوداً بكل الملكات والقدرات والحواس والصفات البشرية الإنسانية. (أبو يحيى، ٢٠١١: ٦)

ويعرف الطفل إجرائياً بأنه الصغير حتى سن البلوغ وفي هذه الدراسة الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة.

• الطفولة: The Childhood

يمكن تعريف الطفولة على أنها تلك الفترة التي يقضيها صغار الكائنات الحية في النمو والارتقاء، حتى يحققوا مجموعة المهام والواجبات التي تميز هذه المرحلة العمرية ويصبحوا أكثر اعتماداً على أنفسهم في تدبير شؤون حياتهم وتأمين إشباعاتهم بعد أن كانوا يعتمدون على الكبار بصفة عامة

وعلى الوالدين بصفة خاصة، وقد تطول هذه الفترة لدى كائنات حية معينة، وقد تقصر لدى كائنات حية أخرى، وأن طولها وقصرها يتوقفان على قدرات الكائن في الاعتماد على النفس وتحقيق الاستقلال وتأمين الاشباكات، ووفقا لهذا المفهوم ففترة الطفولة تتباين لدى الكائنات الحية المختلفة تبعا لمكانتها في سلم النشوء والارتقاء (آل عبد الله، ٢٠١٢: ١٠)

وتعرف الطفولة إجرائيا بأنها المرحلة المعبرة عن المدة من الميلاد وحتى البلوغ أو المدة الزمنية الواقعة ما بين مرحلة المهد وحتى بداية مرحلة المراهقة.

• الطفولة المتأخرة: Late Childhood

هي مرحلة المدرسة الابتدائية من ٦-١٢ سنة ويميل بعض الباحثين إلى تقسيمها إلى مرحلتين:

- ١ المرحلة الأولى : ويسمونها بالطفولة الوسطى وتمتد من ٦-٩ سنوات .
- ٢ المرحلة الثانية : ويسمونها بالطفولة المتأخرة وتمتد من ٩-١٢ سنة وهي تشكل الشطر الأخير من الطفولة (رقبان، ٢٠٠٤: ٢٤) وهي مركز اهتمامنا في الدراسة الحالية.

وتعرف الطفولة المتأخرة إجرائيا بأنها المرحلة الثانية من الطفولة المتأخرة من (٩-١٢) سنة وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي.

• المسؤولية: Responsibility

هي إحدى القيم الإنسانية التي يجب تنميتها داخل الفرد والجماعة حيث أن عضو الجماعة المتسم بتحمل المسؤولية يحقق فائدة لجميع أفراد المجتمع، وينعكس ذلك في أسلوب حياته واحترامه للآخرين والاهتمام بهم وبمن حوله (الديدا موني، ٢٠١٦: ٥٤)

وتعرف المسؤولية إجرائيا بأن الفرد يؤدي ما يناف به من مهام خاصة به أو بالجماعة التي يعيش معها على أكمل وجه من الأداء المناسب.

• نأمل المسؤولية: Take Responsibility

قدرة الفرد على التصرف في مواجهة كل مشكلة بثقة وتحمل نتائج هذا التصرف (مشالي، ٢٠١١: ٥٠)

ويعرف تحمل المسؤولية إجرائيا بأنه قيمة إنسانية يتم تنميتها داخل الطفل ليتكون لديه سلوك إيجابي ذو مردود نفعي على الفرد والجماعة.

تم تقسيم تحمل المسؤولية في هذه الدراسة إلى المحاور التالية :



• المسؤولية الذاتية: Self - Responsibility

قيام الفرد بأدوار متعددة في المجتمع، وتقبل رأي الكبار باحترام والقيام بالعمل بإخلاص وتفاني والالتزام بالمواعيد مع الآخرين. (يوسف، ٢٠١٦: ٩)

وتعرف المسؤولية الذاتية إجرائياً بأنها كون الفرد ولي أمر نفسه والمستئول عن تصريف شئون ذاته، ويؤدي أدواره في الحياة ويتحمل وحده تبعية أعماله وأقواله ومواقفه.

• المسؤولية الأسرية: Family Responsibility

هي مسؤوليات والتزامات الفرد تجاه أسرته وتجاه أقاربه وجيرانه ومنزله وما يحويه ودوره بالنسبة له في ضوء عناصر المسؤولية الأربعة (الفهم، والاهتمام، والمشاركة، والواجبات الاجتماعية). (عيسى، ٢٠١٤: ١٧)

وتعرف المسؤولية الأسرية إجرائياً بأنها واجبات وسلوكيات مطلوبة من الطفل تجاه أسرته ومنزله وما يحويه.

• المسؤولية الاجتماعية: Social Responsibility

هي شعور ذاتي بأن الفرد يتحمل مسؤولية سلوكه الخاص ويقتنع بما يفعل، ويتحمس لدوره في الحياة الاجتماعية دون تقاعس أو تردد. (يوسف، ٢٠١٦: ٤٨) أو هي الشعور الذي يمتلكه الفرد في مجتمع ما من المجتمعات نحو الجماعة التي يعيش بينها ويشاركها، ولديه مسؤولياته والتزاماته تجاهها من خلال ما يقوم به من مراعاة للقيم والتقاليد المجتمعية، وتناول مشكلات المجتمع والتعامل معها وحلها. (Barnaby, 2000: 21)

وتعرف المسؤولية الاجتماعية إجرائياً هي مسؤولية الفرد عن نفسه ومسئوليته تجاه أسرته وأصدقائه وتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة.

• المسؤولية الأخلاقية: Moral Responsibility

المسؤولية الناشئة عن إلزامية القانون الأخلاقي وعن كون الفاعل ذا إرادة حرة. (حسام الدين، ٢٠٠٣: ٤١)

وتعرف المسؤولية الأخلاقية إجرائياً بأنها مراعاة مكارم الأخلاق مع الناس وأقربا طلاقة الوجه والكلمة الطيبة.

• ثانياً: فروض الدراسة

تم صياغة فروض الدراسة الحالية بشكل صفري كما يلي:



- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربعة (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وبعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الدخل الشهري للأسرة، السن) بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) وبعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، الدخل الشهري للأسرة، السن) بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الريف وأبناء الحضر من الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاهات نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاهات نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة.
- ◀ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال في مستوى الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) ومستوى تحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) تبعاً للمستويات التعليمية لكل من الأب والأم.

• سادساً: منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج الذي يقوم على الوصف الدقيق والتفصيلي للظاهرة أو موضوع الدراسة قيد البحث وصفاً كمياً أو وصفاً نوعياً وبالتالي فهو يهدف إلى جمع بيانات ومعلومات كافية ودقيقة عن الظاهرة ومن ثم دراسة وتحليل ما تم جمعه بطريقة موضوعية وصولاً إلى العوامل المؤثرة على تلك الظاهرة. (القاضي والبياتي ٢٠٠٨، ٦٦)

• ثالثاً : حدود الدراسة

وتشمل :

- ١ الحدود البشرية: اشتملت عينة الدراسة على ٣٨٤ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والصف الخامس الابتدائي والصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة في كل من الريف والحضر من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة تم اختيارهن بطريقة صدقية .
- ٢ الحدود الزمانية: استغرقت الدراسة الميدانية ثلاثة أشهر من شهر سبتمبر حتى شهر نوفمبر ٢٠١٧.
- ٣ الحدود المكانية: أجريت الدراسة على الأطفال في بعض مدن وقرى محافظة المنوفية وذلك بالمرور على المدارس .

• رابعاً : تصميم وبناء ونقنين أدوات الدراسة " من إعداد الباحثين "

- تكونت أدوات الدراسة الحالية والتي قامت بإعدادها الباحثة مما يلي:
- ١ استمارة جمع البيانات العامة للطفل وأسرته .
- ٢ استبيان الوعي البيئي للطفل .
- ٣ استبيان تحمل المسؤولية .

١- استمارة البيانات العامة للطفل وأسرته:

تم إعدادها بهدف الحصول على معلومات عن الطفل وأسرته لتحديد خصائص العينة واشتملت الاستمارة على قسمين: الأول يخص أسرة الطفل وتضمنت مكان سكن الطفل (ريف، حضر)، نوع السكن وطبيعة السكن، عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم كل من الأب والأم، مهنة كل من الأب والأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، والقسم الثاني بيانات تتعلق بالطفل نفسه وتضمنت : جنس الطفل وسنه والصف الدراسي، ونوع التعليم، والترتيب بين الأخوة.

٢- استبيان الوعي البيئي للطفل :

استهدف هذا الاستبيان التعرف على مستوى الوعي البيئي للطفل، كما تستخدم نتائج الاستبيان للتحقق من صحة فروض الدراسة ولبناء الاستبيان تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة، وتكون الاستبيان في صورته الأولية من (٧٥) عبارة مقسمة على ثلاث أبعاد هي (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) كل بعد مكون من (٢٥) عبارة وقد روعي عند صياغة العبارات أن تكون مرتبطة بموضوع الدراسة ومحددة وواضحة.

وقامت الباحثة بحساب صدق الاستبيان بطريقتين هما:-

• صدق المحكمين:

ويهدف إلى التحقق من مدى تمثيل الاستبيان للهدف الذي يقيسه ولتحقيق ذلك تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال إدارة المنزل والمؤسسات، وطلب من سيادتهم الحكم على مدى مناسبة كل عبارة للمحور الخاص به وكذلك صياغة العبارات، وتم حساب نسبة الاتفاق لدى المحكمين على كل عبارة من عبارات الاستبيان، حيث تراوحت نسب تكرار اتفاق المحكمين على العبارات بين ٨٢٪/١٠٠،

• صدق النكوين [الانساق الداخلي]:

تم تطبيق الاستبيان على عينة استكشافية قوامها (٤٠) من أطفال لهم نفس شروط عينة الدراسة وبعد تفريغ استجابات العينة الاستكشافية تم حساب صدق التكوين لاستبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وذلك عن طريق ايجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات البعد والمجموع الكلي للبعد وجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١) معاملات الارتباط بين عبارات أبعاد الوعي البيئي الثلاثة والمجموع الكلي للأبعاد

المعلومات البيئية			الاتجاه نحو البيئة			الممارسات البيئية		
معامل الارتباط	معامل	معامل	معامل الارتباط	معامل	معامل	معامل الارتباط	معامل	معامل
١	٠,٢٤٥	١٣	٠,٥٢٤	١	٠,٣٠٤	١٣	٠,٢٤٤	١
٢	٠,٤٦٥	١٤	٠,٣٧٥	٢	٠,٢٩١	١٤	٠,٤٠٨	٢
٣	٠,٢٧٦	١٥	٠,١٤٠	٣	٠,٦٠	١٥	٠,٦٤٣	٣
٤	٠,٣٥٢	١٦	٠,٣٧٠	٤	٠,٣٥٣	١٦	٠,٥٣١	٤
٥	٠,٧٤	١٧	٠,١٨٩	٥	٠,٣٠٥	١٧	٠,٤٨٣	٥
٦	٠,٣٤٧	١٨	٠,٥٣٧	٦	٠,٢٦٩	١٨	٠,٦٨٨	٦
٧	٠,٣٦٣	١٩	٠,٢٣٣	٧	٠,١٩١	١٩	٠,٢٧٥	٧
٨	٠,٦٥٣	٢٠	٠,٤٠٨	٨	٠,٣٦٢	٢٠	٠,٥١٠	٨
٩	٠,٥١١	٢١	٠,٤٠٤	٩	٠,٤٦٤	٢١	٠,٢٦٧	٩
١٠	٠,٥٩٨	٢٢	٠,٢٨	١٠	٠,٣٨٥	٢٢	٠,٥٧٢	١٠
١١	٠,٥٢٢	٢٣	٠,٤٠٦	١١	٠,٤٩٩	٢٣	٠,٦١٤	١١
١٢	٠,٥٩٥			١٢	٠,٢٥٦	٢٤	٠,٢١٦	١٢

يتبين من جدول (١) وجود علاقات ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) بين أغلب عبارات أبعاد الاستبيان ما عدا العبارات (١، ٣، ٥، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢) بمحور المعلومات البيئية، العبارات (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ١٢، ١٨، ٢١، ٢٤)

بمحور الاتجاه نحو البيئة، العبارات (١، ٧، ٩، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢) بمحور الممارسات البيئية، وتم حذف هذه العبارات ليصبح عدد عبارات الاستبيان (٤٦) عبارة، وبذلك يكون الاستبيان قد خضع لصدق الاتساق الداخلي، والاستبيان صادق في قياس المتغيرات الخاصة به .

• ثبات الاستبيان :

لحساب ثبات الاستبيان تم حساب الثبات بطريقتين :

١ الطريقة الأولى: حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي للاستبيان، يتم حساب معامل ألفا لكل محور على حده كما تم حساب معامل ألفا للاستبيان ككل وكانت قيم معامل ألفا للمحاور الثلاثة والاستبيان ككل وهي تعتبر قيم عالية تؤكد اتساق الاستبيان لقياس الوعي البيئي للطفل، كما يتضح من جدول (٢) .

جدول (٢) معاملات ثبات استبيان الوعي البيئي للطفل

الابعاد	معامل الثبات	عدد العبارات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
				معادلة سبيرمان - براون	معادلة جتمان
المعلومات البيئية	١٦	٠,٧٩٣	٠,٦٩٧	٠,٦٩٧	٠,٦٧٧
الاتجاه نحو البيئة	١٣	٠,٦٧٠	٠,٧٢٦	٠,٧٢٦	٠,٧٢٦
الممارسات البيئية	١٧	٠,٨٣٧	٠,٨٠٩	٠,٨٠٩	٠,٨٠٨
إجمالي الوعي البيئي	٤٦	٠,٧٩٣	٠,٥٥٨	٠,٥٥٨	٠,٥٥٧

١ الطريقة الثانية: استخدام اختبار التجزئة النصفية للاستبيان وذلك على أساس تقسيم كل محور من المحاور الثلاثة والاستبيان بأكمله إلى عبارات فردية وأخرى زوجية ثم حساب قيمة معامل الارتباط بين القسمين ويوضح جدول (٢) قيم معاملات الارتباط لعبارات الاستبيان ككل لكل من طريقة سبيرمان - براون وأيضا جتمان، وهي قيم عالية بالنسبة لهذا النوع من الثبات وتدل على ثبات الاستبيان .

وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (٤٦) عبارة شملت ثلاث محاور هي المعلومات البيئية (١٦) عبارة، الاتجاه نحو البيئة (١٣) عبارة، الممارسات البيئية (١٧) عبارة، بلغ عدد العبارات الموجبة (٤١) عبارة، والعبارات السالبة (٥) عبارات وكانت الاجابات على الاستبيان (تنطبق تماما، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق أبدا)، لا تنطبق أبدا) على مقياس متصل (١، ٢، ٣) للعبارات موجبة الاتجاه، (١، ٢، ٣) للعبارات سالبة الاتجاه .

ويتضح من جدول (٣) أن أعلى درجة حصل عليها المبحوثين في استبيان الوعي البيئي للطفل كانت (١٣٨) درجة، وأقل درجة كانت (٨٣) درجة، والمدى (٥٥) وطول الفئة (١٨) وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاث مستويات (منخفض - متوسط - مرتفع) .

جدول (٣) القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفقرة والمستويات لعينة البحث وفقا للاستجابة على استبيان الوعي البيئي للطفل

الأبعاد	البيان	القراءة الصغرى	القراءة الكبرى	المدى	طول الفترة	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
	المعلومات البيئية	٢٧	٤٨	٢١	٧	٢٧-٣٣	٣٤-٤٠	٤١-٤٨
	الاتجاه نحو البيئة	٢٢	٣٩	١٧	٦	٢٢-٢٧	٢٨-٣٣	٣٤-٣٩
	الممارسات البيئية	٢٩	٥١	٢٢	٧	٢٩-٣٦	٣٧-٤٤	٤٥-٥١
	إجمالي الوعي البيئي	٨٣	١٣٨	٥٥	١٨	٨٣-١٠٠	١٠١-١١٨	١١٩-١٣٨

٣- استبيان نحل المسؤولية:

استهدف هذا الاستبيان التعرف على مستوى تحمل المسؤولية، كما تستخدم نتائج الاستبيان للتحقق من صحة فروض الدراسة ولبناء الاستبيان تم الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدراسة، وتكون الاستبيان في صورته الأولى من (١٠٠) مقسمة على أربعة محاور هي (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) وقد روعي عند صياغة العبارات أن تكون مرتبطة بموضوع الدراسة ومحددة وواضحة:

و تم حساب صدق الاستبيان بطريقتين هما:

• صدق المحكمين:

ويهدف إلى التحقق من مدى تمثيل الاستبيان للهدف الذي يقيسه ولتحقيق ذلك تم عرض الاستبيان في صورته الأولى على عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال إدارة المنزل والمؤسسات، وطلب من سيادتهم الحكم على مدى مناسبة كل عبارة للمحور الخاص به وكذلك صياغة العبارات، وتم حساب نسبة الاتفاق لدى المحكمين على كل عبارة من عبارات الاستبيان، حيث تراوحت نسب تكرار اتفاق المحكمين على العبارات بين ٨٢٪/١٠٠٪

• صدق التكوين [الانساق الداخلي]:

تم تطبيق الاستبيان على عينة استكشافية قوامها (٤٠) من أطفال لهم نفس شروط عينة الدراسة وبعد تفريغ استجابات العينة الاستكشافية تم حساب صدق التكوين لاستبيان تحمل المسؤولية بمحاورها الأربعة (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) وذلك عن طريق ايجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والمجموع الكلي للمحور وجدول (٤) يبين ذلك.

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (٤) معاملات الارتباط بين محاور استبيان تحمل المسؤولية والمجموع الكلي للمحاور

المسؤولية الذاتية		المسؤولية الأسرية		المسؤولية الاجتماعية		المسؤولية الأخلاقية	
معامل الارتباط	معامل	معامل الارتباط	معامل	معامل الارتباط	معامل	معامل الارتباط	معامل
٠.٤٤٢	١	٠.٤٩٣	١	٠.٢٩٠	١	٠.٥٢٩	١
٠.٤٤٢	٢	٠.٣٦٣	٢	٠.٣٥١	٢	٠.٤٩٧	٢
٠.٤٤٣	٣	٠.٤٣٥	٣	٠.٥٧٧	٣	٠.٥٦١	٣
٠.٥١٨	٤	٠.٢٥٩	٤	٠.١٩	٤	٠.٥٧٤	٤
٠.٤٣٩	٥	٠.٢١٤	٥	٠.٤٦٩	٥	٠.٥٧٩	٥
٠.١٣٧	٦	٠.٣٣٨	٦	٠.١٦	٦	٠.٦١٨	٦
٠.٤٨٨	٧	٠.٣٤٣	٧	٠.٥٦٨	٧	٠.٤٥٩	٧
٠.٥٥١	٨	٠.٢٢٤	٨	٠.١٠٩	٨	٠.٥٦٩	٨
٠.٣٠١	٩	٠.٥٩٢	٩	٠.٣٣٣	٩	٠.٢٥٩	٩
٠.٤٦٢	١٠	٠.١٦٨	١٠	٠.٦٥١	١٠	٠.٦٠٣	١٠
٠.٦٨٢	١١	٠.٣٦٥	١١	٠.١٨٩	١١	٠.٧٣٠	١١
٠.٤٣٨	١٢	٠.٤٣٩	١٢	٠.١٢١	١٢	٠.٥٠٣	١٢
٠.٧١٤	١٣	٠.٦٦٣	١٣	٠.٥١٢	١٣	٠.١٩٩	١٣
٠.٣٩٣	١٤	٠.٥٢٠	١٤	٠.٥٨٨	١٤	٠.٣٧٩	١٤
٠.٢٧٥	١٥	٠.٣٣٥	١٥	٠.٤١٢	١٥	٠.١٥٥	١٥
٠.٣٥٠	١٦	٠.٣٠٤	١٦	٠.٤١٣	١٦	٠.٢٩٠	١٦
٠.٣٨٣	١٧	٠.٢٢٤	١٧	٠.٣١١	١٧	٠.٣٢	١٧
٠.٢١٦	١٨	٠.٤٥٢	١٨	٠.٣٣٨	١٨	٠.٥٧٩	١٨
٠.٥٨٧	١٩	٠.١٧٩	١٩	A	١٩	٠.٦١٤	١٩
٠.٣٩٣	٢٠	٠.٥٤٠	٢٠	٠.٤١٤	٢٠	٠.٧١١	٢٠
٠.٥٤٩	٢١	٠.٣٩٢	٢١	٠.٠٦	٢١	٠.٤٥٨	٢١
٠.١٣٥	٢٢	٠.٣٢١	٢٢	٠.٢٠٩	٢٢	٠.٢٤٢	٢٢
٠.١٩٤	٢٣	٠.٢١٨	٢٣	٠.١٦٩	٢٣	٠.٤١١	٢٣
٠.٤٦٨	٢٤			٠.٥٠٩	٢٤	٠.٤١٧	٢٤
٠.١٤٢	٢٥			٠.٤٩٦	٢٥	٠.٢٦٦	٢٥

♦♦ دالة عند ٠.٠١ ♦♦ دالة عند ٠.٠٥

يتبين من جدول (٤) وجود علاقات ارتباطية موجبة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) بين أغلب عبارات محاور الاستبيان ما عدا العبارات (٦، ٩، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥) بمحور المسؤولية الذاتية، العبارات (٤، ٥، ٨، ١٠، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٣) بمحور المسؤولية الأسرية، العبارات (١، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣) بمحور المسؤولية الاجتماعية، العبارات (٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٢، ٢٥) بمحور المسؤولية الأخلاقية وتم حذف هذه العبارات ليصبح عدد عبارات الاستبيان (٦٥) عبارة، وبذلك يكون الاستبيان قد خضع لصدق الاتساق الداخلي، والاستبيان صادق في قياس المتغيرات الخاصة به.

• ثبات الاستبيان :

لحساب ثبات الاستبيان تم حساب الثبات بطريقتين :

الطريقة الأولى:- حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي للاستبيان.

تم حساب معامل ألفا لكل محور على حده كما تم حساب معامل ألفا للاستبيان ككل وكانت قيم معامل ألفا للمحاور الثلاثة والاستبيان ككل وهي تعتبر قيم عالية تؤكد اتساق الاستبيان لقياس الوعي البيئي للطفل، كما يتضح من جدول (٥)

الطريقة الثانية:- استخدام اختبار التجزئة النصفية للاستبيان على أساس تقسيم كل محور من المحاور الثلاثة والاستبيان بأكمله إلى عبارات فردية وأخرى زوجية ثم حساب قيمة معامل الارتباط بين القسمين ويوضح جدول (٥) قيمة معاملات الارتباط لعبارات الاستبيان ككل لكل من طريقة سبيرمان - براون وأيضاً جتمان، وهي قيم عالية بالنسبة لهذا النوع من الثبات وتدل على ثبات الاستبيان.

جدول (٥) معاملات ثبات استبيان تحمل المسؤولية

الابعاد	معامل الثبات	عدد العبارات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
				معادلة سبيرمان براون	معادلة جتمان
المسؤولية الذاتية	١٨	٠,٧٤٨	٠,٧١٤	٠,٧٠١	
المسؤولية الأسرية	١٥	٠,٦٣٣	٠,٦٠٧	٠,٦٠٦	
المسؤولية الاجتماعية	١٤	٠,٦٦٢	٠,٧٠٣	٠,٦٩٨	
المسؤولية الأخلاقية	١٨	٠,٧٨٥	٠,٧٨٢	٠,٧٧١	
إجمالي تحمل المسؤولية	٦٥	٠,٨٤٠	٠,٨١١	٠,٨٠٧	

وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (٦٥) عبارة شملت أربعة محاور هي المسؤولية الذاتية (١٨) عبارة، المسؤولية الأسرية (١٥) عبارة، المسؤولية الاجتماعية (١٤) عبارة، المسؤولية الأخلاقية (١٨) عبارة، بلغ عدد العبارات الموجبة (٤٠) عبارة، والعبارات السالبة (٢٥) عبارة وكانت الاجابات على الاستبيان (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق أبداً)، لا تنطبق أبداً) على مقياس متصل (٣، ٢، ١)، للعبارات موجبة الاتجاه (١، ٢، ٣) وللعبارات سالبة الاتجاه وكانت أعلى درجة يحصل عليها المبحوث هي (١٩٥) وتم تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاث مستويات لتحمل المسؤولية بمحاورها الأربعة كما يلي:

جدول (٦) القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفئة والمستويات لعينة البحث وفقاً للاستجابة على استبيان تحمل المسؤولية

البيان	القراءة الصغرى	القراءة الكبرى	المدى	طول الفئة	المستوى المنخفض	المستوى المتوسط	المستوى المرتفع
المسؤولية الذاتية	٣٢	٥٤	٢٢	٧	٣٢-٣٩	٤٠-٤٧	٤٨-٥٤
المسؤولية الأسرية	٢٦	٤٥	١٩	٦	٢٦-٣٢	٣٣-٣٩	٤٠-٤٥
المسؤولية الاجتماعية	٢٢	٤٢	٢٠	٧	٢٢-٢٨	٢٩-٣٥	٣٦-٤٢
المسؤولية الأخلاقية	٣٢	٥٤	٢٢	٧	٣٢-٣٩	٤٠-٤٧	٤٨-٥٤
إجمالي تحمل المسؤولية	١٢٢	١٩٥	٧٣	٢٤	١٢٢-١٤٦	١٤٧-١٧١	١٧٢-١٩٥

يتضح من جدول (٦) أن أعلى درجة حصل عليها المبحوثين في استبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة كانت (١٩٥) درجة، وأقل درجة كانت (١٢٢) درجة، والمدى (٧٣) وطول الفئة (٢٤) وبذلك أمكن تقسيم درجات الاستبيان إلى ثلاث مستويات (منخفض-متوسط-مرتفع)

• ناسعا: أسلوب جمع وتحليل البيانات :

بعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة تم طبع الاستبيان في صورة كتيب يحتوي على استمارة البيانات العامة، استبيان الوعي البيئي، استبيان تحمل المسؤولية، وبعد ذلك تم توزيع الكتيب على ٤٠٠ من التلاميذ من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمحافظة المنوفية وتمت اجراءات تطبيق الاستبيان عن طريق الباحثة مع توضيح كيفية الاجابة على تساؤلات الكتيب. بعد ملىء الاستمارات تم تجميعها من التلاميذ ، وبعد مراجعتها كان اجمالي الكتيبات ٣٨٤ حيث فقدت ١٦ استمارة لعدم اهتمام التلاميذ وبالتالي أصبح نهائي العينة ٣٨٤ .

• عاشرا: المعاملات الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) Statistical Package for Social البيانات وتفرغها على أوراق خاصة بعد إدخالها الحاسب من أجل ضمان صحة النتائج ودقتها، وفيما يلي بعض الأساليب الإحصائية لكشف العلاقة بين متغيرات الدراسة واختبار صحة الفروض:

- ١ حساب التكرارات والنسب المئوية لكل متغيرات الدراسة .
- ٢ حساب صدق محتوى الاستبيان (الاتساق الداخلي) من خلال معاملات الارتباط بين العبارات والمحاوِر لاستبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية)، والعبارات والمحاوِر لاستبيان تحمل المسؤولية بمحاوِرها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية)
- ٣ القراءات الصغرى والكبرى والمدى وطول الفئة والمستويات ومستوى الوعي لعينة البحث وفقا لكل من الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاوِرها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية)
- ٤ معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات استبيان الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاوِرها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية).
- ٥ معاملات الارتباط Correlation باستخدام معادلة بيرسون بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات

البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) وبين (حجم الأسرة، المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، السن).

اختبار (ت) T test للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من (أبناء الريف وأبناء الحضر، الذكور والإناث) في كل من الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية)

تحليل التباين ANOVA (Analysis of Variance) في اتجاه واحد لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة في كل من الوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية)، تحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) تبعا لكل من المستويات التعليمية لكل من الأب والأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، وفي حالة وجود فروق تم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات.

• نتائج الدراسة الميدانية:

• أولا: وصف عينة الدراسة

فيما يلي وصف لعينة الدراسة الميدانية التي بلغت ٣٨٤ طفل وطفلة في مرحلة الطفولة المتأخرة من تلاميذ الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) الإبتدائي كما يتضح من جدول (١٠)، (١١) يتبين من جدول (١٠) ما يلي:

نسبة أطفال الريف عينة الدراسة (٣٣,٦٪) نصف نسبة أطفال الحضر (٦٦,٤٪).

زيادة نسبة الأطفال عينة الدراسة التي تسكن في شقة حيث بلغت تقريبا نصف العينة (٥٣,١٪) تليها نسبة الذين يسكنون في منزل مستقل والتي تبلغ ما يقارب ثلث العينة (٣٠,٧٪) وكانت النسبة الأقل للذين يسكنون في منزل مشترك وبلغت (١٦,١٪).

زيادة نسبة الأطفال عينة الدراسة المقيمين في مسكن ملك (٧٤,٥٪) حيث بلغت ثلاث أضعاف المقيمين في منزل إيجار (٢٥,٥٪).

زيادة نسبة الأطفال عينة الدراسة من الأسر متوسطة الحجم التي تبلغ ٥ أفراد وبلغت نسبتها (٤٨٪) أي ما يقارب نصف العينة تليها نسبة الأطفال من الأسر التي تبلغ ٦ أفراد (٣٠,٧٪) تليها نسبة الأطفال من الأسر المكونة من ٤ أفراد ونسبتهم (١٣,٥٪) تليها نسبة الأطفال عينة الدراسة الذين ينتمون لأسر مكونة من ٧ أفراد ونسبتهم (٤,٢٪) تليها نسبة الأطفال عينة

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

الدراسة الذين ينتمون لأسر أكثر من ٧ أفراد ونسبتهم (١,٨٪) وأقل نسبة كانت للأسر التي يبلغ عدد أفرادها ٣ أفراد ونسبتهم (١٪).

جدول (١٠) التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً لبعض الخصائص الأسرية

البيان	العدد	النسبة المئوية
بيئته السكن	١٢٩	٣٣,٦٪
	٢٥٥	٦٦,٤٪
	٣٨٤	١٠٠٪
نوع السكن	٢٠٤	٥٣,١٪
	١١٨	٣٠,٧٪
	٦٢	١٦,١٪
	٣٨٤	١٠٠٪
طبيعة السكن	٢٨٦	٧٤,٥٪
	٩٨	٢٥,٥٪
	٣٨٤	١٠٠٪
	٤	١٪
حجم الأسرة	٥٢	١٣,٥٪
	١٨٧	٤٨٪
	١١٨	٣٠,٧٪
	١٦	٤,٢٪
	٧	١,٨٪
	٣٨٤	١٠٠٪
	الأب	الأم
	٤	١,٠٪
	١٠	٢,٦٪
	٣	٠,٨٪
المستوى التعليمي للأب والأم	١٢	٣,١٪
	١٣٩	٣٦,٢٪
	١٩١	٤٩,٧٪
	١٥	٣,٩٪
	١٠	٢,٦٪
	٣٨٤	١٠٠٪
	الأب	الأم
	١٩٥	٥٠,٨٪
	٦٧	١٧,٤٪
	٩٤	٢٤,٥٪
عمل الأب والأم	٢٦	٦,٨٪
	٢	٠,٥٪
	٣٨٤	١٠٠٪
	١٧	٤,٤٪
	٥٥	١٤,٣٪
فئات الدخل الشهري للأسرة	٨١	٢١,١٪
	٩٩	٢٥,٨٪
	٦٤	١٦,٧٪
	٣٠	٧,٨٪
	٢٠	٥,٢٪
	١٨	٤,٧٪
	٣٨٤	١٠٠٪

٤ ارتفاع نسبة الأطفال عينة الدراسة من أبناء الحاصلين تعليم جامعي وبلغت نسبتهم ٤٩,٧٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء الحاصلين على تعليم

ثانوي وما يعادله وبلغت نسبتهم ٣٦,٢٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء الحاصلين على ماجستير وبلغت نسبتهم ٣,٩٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء الحاصلين على الإعدادية وبلغت نسبتهم ٣,١٪ وانخفضت نسبة الأطفال من أبناء الحاصلين على الدكتوراه ومن يقرأ ويكتب فقط حيث تساوت نسبتهم وبلغت ٢,٦٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء الأميين وتليها نسبة الأطفال من أبناء الحاصلين على الابتدائية وبلغت نسبتهم ٠,٨٪.

◀ ارتفاع نسبة الأطفال عينة الدراسة من أبناء الحاصلات على تعليم جامعي وبلغت نسبتهم ٤٧,٧٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء الحاصلات على تعليم ثانوي وما يعادله وبلغت نسبتهم ٣٧,٥٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء من تقرأ وتكتب فقط وبلغت نسبتهم ٤,٩٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء الحاصلات على ماجستير وبلغت نسبتهم ٤,٧٪ وانخفضت نسبة الأطفال من أبناء الحاصلات على الإعدادية وبلغت نسبتهم ٣,١٪ تساوت نسبة الأطفال من أبناء الحاصلات على الابتدائية و الدكتوراه وبلغت نسبتهم ١٪ ولم يوجد أطفال من أمهات أميات.

◀ ارتفاع نسبة الأطفال عينة الدراسة من أبناء الآباء ممن يعملون في وظيفة حكومية حيث بلغت نصف العينة ونسبتهم (٥٠,٨٪) تليها نسبة الأطفال الذين يعمل آبائهم في أعمال حرة وبلغت ربع العينة ونسبتهم ٢٤,٥٪ تليها نسبة الأطفال من أبناء العاملين في القطاع الخاص وبلغت نسبتهم ١٧,٤٪ وانخفاض نسبة الأطفال من أبناء أصحاب المعاشات وبلغت نسبتهم ٦,٨٪ وكانت أقل نسبة للأطفال ممن آبائهم بدون عمل حيث بلغت نسبتهم ٠,٥٪.

◀ ارتفاع نسبة الأطفال عينة الدراسة من الأسر ذات فئات الدخل المتوسط حيث بلغت نسبتهم (٦٣,٣٪) تليها نسبة الأطفال من أسر ذات فئات الدخل المنخفض حيث بلغت نسبتهم (١٨,٧٪) وكانت أقل نسبة للأطفال من أسر ذات فئات دخل مرتفع حيث بلغت نسبتهم (١٧,٨٪).

ويتبين من جدول (١١):

- ◀ تزيد نسبة الإناث (٥٦٪) عن نسبة الذكور (٤٤٪).
- ◀ ارتفاع نسبة الأطفال الذين يبلغ سنهم من ١١ سنة (٤٥,٦٪) عن نسبة الأطفال الذين يبلغ سنهم ١٢ سنة (٢٧,٩٪) والترتيب الأخير لنسبة الأطفال الذين يبلغ سنهم ١٠ سنوات (٢٦,٦٪).
- ◀ ارتفاع نسبة الأطفال عينة الدراسة في الصف السادس الابتدائي (٤٨,٤٪) حيث قاربت نصف العينة تليها نسبة الأطفال في الصف الخامس الابتدائي (٣٥,٧٪) وأقل نسبة كانت للأطفال في الصف الرابع الابتدائي (١٥,٩٪).
- ◀ ارتفاع نسبة الأطفال عينة الدراسة في المدارس الحكومية (٦٤,١٪) وبلغت ثلثي العينة وبلغت نسبة الأطفال في المدارس الخاصة ثلث العينة (٣٥,٩٪).

جدول (١١) الوصف النسبي لعينة الدراسة وفقاً لخصائص الأطفال عينة الدراسة

البيان	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٦٩	%٤٤.٠
	أنثى	٢١٥	%٥٦.٠
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠.٠
السن	١٠ سنوات	١٠٢	%٢٦.٦
	١١ سنة	١٧٥	%٤٥.٦
	١٢ سنة	١٠٧	%٢٧.٩
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠.٠
الصف الدراسي	الصف الرابع الابتدائي	٦١	%١٥.٩
	الصف الخامس الابتدائي	١٣٧	%٣٥.٧
	الصف السادس الابتدائي	١٨٦	%٤٨.٤
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠.٠
نوعية التعليم	تعليم حكومي	٢٤٦	%٦٤.١
	تعليم خاص	١٣٨	%٣٥.٩
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠
الترتيب بين الأخوة	الأول	١٣٨	%٣٥.٩
	الأخير	١١٢	%٢٩.٢
	الوحيد	٨	%٢.١
	غير ذلك	١٢٦	%٣٢.٨
	المجموع	٣٨٤	%١٠٠

١ يزيد عدد الأطفال عينة الدراسة أصحاب الترتيب الأول في الأسرة (٣٥,٩٪) يليها عدد الأطفال أصحاب الترتيب الذي يقع ما بين الأول والآخر (٣٢,٨٪) يليه عدد الأطفال أصحاب الترتيب الأخير في الأسرة (٢٩,٢٪) بينما أقل نسبة كانت للأطفال الوحيدين في الأسرة (٢,١٪).

• ثانياً التوزيع النسبي للاستجابات عينة الدراسة على إدوات الدراسة

١- التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفقاً للاستجابات على استبيان الوعي البيئي للطفل بمحاوره الثلاثة.

جدول (١٢) التوزيع النسبي للأطفال عينة الدراسة وفقاً لمستوى الاستجابات على استبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة

مستوى الاستجابة		المستوى المتوسط		المستوى المنخفض		المحاور
العدد	%	العدد	%	العدد	%	المعلومات البيئية
١٣	%٣,٣	٩٧	%٢٥,٣	٢٧٤	%٧١,٤	الاتجاه نحو البيئة
٢٣	%٥,٩	١٨٣	%٤٧,٧	١٧٨	%٤٦,٤	الممارسات البيئية
٣٤	%٨,٩	١٧١	%٤٤,٥	١٧٩	%٤٦,٦	اجمالي الوعي البيئي
٢٥	%٦,٥	١٥٩	%٤١,٤	٢٠٠	%٥٢,١	

يتبين من جدول (١٢) أن الغالبية العظمى من الأطفال عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع في الوعي البيئي حيث بلغت نسبتهم ٥٢,١٪.

الدرء الثالث عشر

نابئر .. ٢٠١٩م

ءءءل (١٣) الءءوءع النسبى للأطفال عينة الءراءسة ءوفقاً لمستوى الاءساءبائ على اسءبئان ءءمل المسؤوءىة بمءاورها الأربعة

المءاور	مستوى الاءساءبائ		المستوى المنءفض		المستوى المءوسط		المستوى المءرفء	
	الءءء	%	الءءء	%	الءءء	%	الءءء	%
المسؤوءىة الءائىة	١٩	٤.٩%	٩١	٢٣.٧%	٢٧٤	٧١.٤%		
المسؤوءىة الأسرىة	٣٠	٧.٨%	١٢٥	٣٢.٦%	٢٢٩	٥٩.٦%		
المسؤوءىة الاءءماعىة	٩	٢.٣%	٤٤	١١.٥%	٣٣١	٨٦.٢%		
المسؤوءىة الأخلاءقىة	٣٣	٨.٦%	١٣٤	٣٤.٩%	٢١٧	٥٦.٥%		
اءءامى ءءمل المسؤوءىة	٣٠	٧.٨%	٧٦	١٩.٨%	٢٧٨	٧٢.٤%		

ىءبئ من ءءءل (١٣) أن الءالبىة العظمى من الأطفال عينة الءراءسة لءبهم مستوى مءرفء فى ءءمل المسؤوءىة ءبء بلغت نسبءهم ٧٢.٤%.

• النائء فى ضوء الفروض

النائء فى ضوء الفرض الأول

ىنص الفرض الأول على أنه "لا ءوءء علاقة ارءباءىة ذاء ءلاءة إءصائىة بئ الوعى البئى للطفء بأبعاءه (المءلوماء البئىة، الاءءاءاء ءءو البئىة، الممارساء البئىة، اءءامى الوعى البئى) وءءمل المسؤوءىة بمءاورها (المسؤوءىة الءائىة، المسؤوءىة الأسرىة، المسؤوءىة الاءءماعىة، المسؤوءىة الأخلاءقىة، واءءامى ءءمل المسؤوءىة) فى مءءلة الطفولة المءآءرة". ولءءءقق من صءة الفرض إءصائىا ءم ءساب مءاملاء ارءباء بئرسون بئ الوعى البئى بأبعاءه الءلاءة (المءلوماء البئىة، الاءءاءء ءءو البئىة، الممارساء البئىة، اءءامى الوعى البئى)، وءءمل المسؤوءىة بمءاورها الأربعة (المسؤوءىة الءائىة، المسؤوءىة الأسرىة، المسؤوءىة الاءءماعىة، المسؤوءىة الأخلاءقىة، اءءامى ءءمل المسؤوءىة).

ءءءل (١٤) المءاملاء الارءباءىة بئ الوعى البئى بأبعاءه الءلاءة وءءمل المسؤوءىة بمءاورها الأربعة لءى مءءلة الطفولة المءآءرة عينة الءراءسة

الوعى البئى ءءمل المسؤوءىة	المءلوماء البئىة	الاءءاءء ءءو البئىة	الممارساء البئىة	اءءامى الوعى البئى
المسؤوءىة الءائىة	٤٤٣	٤٧٧	٦١١	٥٩٦
المسؤوءىة الأسرىة	٣١١	٣٣١	٥٥٠	٤٧١
المسؤوءىة الاءءماعىة	٤٩٠	٤٣٧	٥٨٥	٥٩٠
المسؤوءىة الأخلاءقىة	٥٧٠	٥٠٢	٥٦٠	٦٣١
اءءامى ءءمل المسؤوءىة	٥٣٣	٥١٣	٦٧١	٦٩٩

♦ ءال عئء ٠.١ ♦ ءال عئء ٠.٥

ىءضء من ءءءل (١٤) أنه:

١ ءوءء علاقة ارءباءىة موءبء ذاء ءلاءة إءصائىة بئ (المءلوماء البئىة، الاءءاءء ءءو البئىة، الممارساء البئىة) وبئ المسؤوءىة الءائىة ءبء بلغت قئم مءامء ارءباء بئرسون (٤٤٣، ٤٧٧، ٦١١، ٥٩٦، ٥٣٣) على

- التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) أي كلما ارتفع مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال أدى لزيادة المسؤولية الذاتية لديهم.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وبين المسؤولية الأسرية حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,٣١١، ٠,٣٣١، ٠,٥٥٠، ٠,٤٧١) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) أي كلما ارتفع مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال أدى لزيادة المسؤولية الأسرية لديهم.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وبين المسؤولية الاجتماعية حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٩٠، ٠,٤٣٧، ٠,٥٨٥، ٠,٥٩٠) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي كلما ارتفع مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال مرتفع أدى لزيادة المسؤولية الاجتماعية لديهم.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وبين المسؤولية الأخلاقية حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٧٠، ٠,٥٠٢، ٠,٥٦٠، ٠,٦٣١) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي كلما ارتفع مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال مرتفع أدى لزيادة المسؤولية الأخلاقية لديهم.
- ◀ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وبين اجمالي تحمل المسؤولية حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,٥٣٣، ٠,٥١٣، ٠,٦٧٠، ٠,٦٩٩) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي كلما ارتفع مستوى الوعي البيئي لدى الأطفال لزيادة الشعور بالمسؤولية.

مما سبق يتضح أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي للطفل وتحمل المسؤولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك لا يتحقق الفرض الأول.

النتائج في ضوء الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، السن) والوعي البيئي للطفل بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاهات نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية،

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة".

وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية)، وبين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، السن).

جدول (١٥) العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر الأطفال عينة الدراسة والوعي البيئي

السن	فئات الدخل الشهري	المستوى التعليمي للأم	المستوى التعليمي للأب	عدد أفراد الأسرة	المتغيرات الوعي البيئي
-٠,١٦-	٠,١١١	٠,١٠١	٠,١٣٦	-٠,٣٤-	المعلومات البيئية
٠,١٧٣-	٠,٠٦١	٠,١١٤	٠,١٣٦	-٠,٠٧-	الاتجاه نحو البيئة
٠,١٠٩-	٠,٠٦٣	٠,٠٣٤	٠,٠٢١	-٠,٠٣٦-	الممارسات البيئية
٠,١٦٦-	٠,٠٣٦	٠,٠٦١	٠,٠٨٨	-٠,٠٤٨-	اجمالي الوعي البيئي

♦♦ دال عند ٠,٠١ ♦♦ دال عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (١٥) ما يلي :-

١ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية، اجمالي الوعي البيئي) وعدد أفراد الأسرة.

٢ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة) وبين المستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,١٣٦، ٠,١٣٦) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي كلما زاد مستوى تعليم الأب زادت المعرفة البيئية لدى الأطفال وكذلك الاتجاهات الإيجابية لديهم. بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (الممارسات البيئية، اجمالي الوعي البيئي) وبين المستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (-٠,٠٨٨، -٠,٠٢١) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً.

٣ توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة) وبين المستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (٠,١٠١، ٠,١١٤) على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي كلما زاد المستوى التعليمي للأم زادت المعرفة البيئية والاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (الممارسات البيئية، اجمالي الوعي البيئي) المستوى التعليمي

للأم حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (-٠,٣٤، ٠,٦١) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائية

توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين المعلومات البيئية وبين فئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠,١١) * وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي كلما ارتفع الدخل المالي للأسرة زاد المستوى الاقتصادي للأسرة وزادت معارف الطفل عن البيئة، بينما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية، إجمالي الوعي البيئي) وفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيم معامل بيرسون (٠,٦١، -٠,٦٣، ٠,٣٦) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائية.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعلومات البيئية والسن حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (-٠,١٦) وهي قيمة غير دالة إحصائية، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين (الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية، إجمالي الوعي البيئي) حيث بلغت قيم معامل ارتباط بيرسون (-٠,١٧٣، -٠,١٠٩، -٠,١٦٦) * على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، (٠,٠٥) أي كلما زاد السن قلت القيم البيئية والممارسات البيئية.

يتضح مما سبق أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي وبين كل من (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، الدخل الشهري للأسرة)، بينما يوجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي والسن وبذلك يتحقق الفرض جزئياً.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة Thomson (2005: 89-104) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدخل المالي للأسرة والوعي البيئي فكلما زاد الدخل المالي ارتفع المستوى الاقتصادي للأسرة فيعمل على زيادة الوعي البيئي. وتختلف مع دراسة العديلي (٢٠١٠: ١٨٥-٢١٤) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الوعي البيئي وبين الدخل المالي وعدد أفراد الأسرة. وتختلف مع دراسة Larijani (2010: 121-124) إلى أن مستوى الوعي البيئي لدى المعلمين الذين تقع أعمارهم بين (٣١-٥٠) أعلى من مستوى الوعي البيئي ممن تقل أعمارهم عن (٣١) سنة أي كلما زاد السن زاد الوعي البيئي وهذه النتيجة تختلف مع نتائج الدراسة. وتختلف مع دراسة نيكولاس وآخرون (٢٠٠٣: ٢١٠-٢١١) التي توصلت إلى أن حجم الأسرة يرتبط ارتباطاً عكسياً مع الوعي البيئي أي كلما قل عدد أفراد الأسرة زاد الوعي البيئي.

النتائج في ضوء الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية (السن، عدد أفراد

العرو الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، حجم الأسرة) وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربعة (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة.

وللتحقق من صحة الفرض إحصائياً تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي (عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، فئات الدخل الشهري للأسرة، السن) لأسر الأطفال عينت الدراسة (المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الأسرية، والمسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الأخلاقية) والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦) العلاقات الارتباطية بين بعض متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر الأطفال عينت الدراسة وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربعة

السن	فئات الدخل الشهري للأسرة	المستوى التعليمي للأم	المستوى التعليمي للأب	عدد أفراد الأسرة	المتغيرات تحمل للمسؤولية
٠-٠٠٩	٠٠٢٥	٠٠٥٦	٠٠٥٢	٠٠٠٠	المسؤولية الذاتية
٠٠٣٦	٠٠٠٢	٠٠٢٨	٠٠٠٢	٠٠٠٥	المسؤولية الأسرية
٠٠٣٨	٠٠٣٥	٠٠١١١	٠٠١١٧	٠٠٦٥	المسؤولية الاجتماعية
٠٠١٧-٠٠١٧	٠٠٩٩	٠٠٨٣	٠٠١٠١	٠٠٧٦	المسؤولية الأخلاقية
٠٠٣٨-٠٠٣٨	٠٠٤٨	٠٠٨٠	٠٠٨٠	٠٠١٠	إجمالي تحمل المسؤولية

دال عند ٠.٠٥

يتبين من جدول (١٦) ما يلي :

- ١ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية، إجمالي تحمل المسؤولية) وعدد أفراد الأسرة حيث بلغت قيم معامل بيرسون (٠.٠٠٠٥، ٠.٠٠٦٥، ٠.٠٠٧٦، ٠.٠٠١٠) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً.
- ٢ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، إجمالي تحمل المسؤولية) والمستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم معامل بيرسون (٠.٠٠٥٢، ٠.٠٠٠٢، ٠.٠٠٠٨) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين (المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) والمستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم معامل بيرسون (٠.٠٠١١٧، ٠.٠٠١٠١) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) أي كلما ارتفع مستوى تعليم الأب زاد الاحساس بالمسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية.
- ٣ لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الأخلاقية، إجمالي تحمل المسؤولية)

والمستوى التعليمي للأُم حيث بلغت قيم معامل بيرسون (٠,٠٨٣، ٠,٠٢٨، ٠,٠٥٦) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية والمستوى التعليمي للأُم حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (٠,١١١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي كلما ارتفع مستوى تعليم الأم زاد الاحساس عند الأطفال بالمسؤولية الاجتماعية.

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية، إجمالي تحمل المسؤولية) وفئات الدخل الشهري للأسرة حيث بلغت قيم معامل بيرسون (٠,٠٢٥، -٠,٠٢٢، ٠,٠٣٥، ٠,٠٩٩، ٠,٠٤٨) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً.

لا توجد علاقة ارتباطية بين (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، إجمالي تحمل المسؤولية) والسن حيث بلغت قيم معامل بيرسون (-٠,٠٠٩، ٠,٠٣٦، -٠,٠٣٨، ٠,٠٣٨) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائياً، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين المسؤولية الأخلاقية والسن حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (٠,١٠٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي كلما زاد سن الأطفال قل الاحساس بالمسؤولية الأخلاقية.

يتضح من ذلك أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تحمل المسؤولية و(عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، الدخل الشهري للأسرة، السن) وبذلك يتحقق الفرض الثالث.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة وهبة (٢٠١٣: ١٣٠) التي أكدت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عدد أفراد الأسرة وتحمل المسؤولية ككل. كما اتفقت مع دراسة رضوان (٢٠١٤: ١٤٨) التي أكدت على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين إجمالي تحمل المسؤولية والسن وعدد أفراد الأسرة ومستوى الدخل.

وقد اختلفت دراسة النجار (٢٠٠٩: ١٤٨) مع الدراسة الحالية حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط دخل الأسرة وتحمل المسؤولية الاجتماعية كما اختلفت دراسة فايد (٢٠٠٨: ٢٣٧) مع هذه النتيجة حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية سالبة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين عدد أفراد الأسرة وتحمل المسؤولية ككل، كما اختلفت مع دراسة الخولي (٢٠٠٢: ٢٤٦) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين (الدخل، سن الطفل) وتحمل المسؤولية للطفل عند مستوى دلالة (٠,٠١).

النتائج في ضوء الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبناء الريف وأبناء الحضر من الأطفال في الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاهات نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم إيجاد قيمة (ت) بين متوسط درجات الأطفال عينة البحث من أبناء الريف وأبناء الحضر في استبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربعة (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) و يوضح ذلك جدول (١٧)، (١٨).

جدول (١٧) دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة في استبيان الوعي البيئي بأبعاده الثلاثة تبعاً لمكان السكن (ريف - حضر)

البيان البعد	ريف ن=١٢٩		حضر ن=٢٥٥		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المعلومات البيئية	٣٩.٩	٤.٩	٤٣.٦	٣.٧	٣.٦٥٧-	٨.٢١٨-	٠.٠٠٠ دال عند ٠.٠٠١
الاتجاه نحو البيئة	٣١.٣	٤.٠١٢	٣٤.٠٠	٣.٣١	٢.٦٧٤-	٦.٩٤٣	٠.٠٠٠ دال عند ٠.٠٠١
الممارسات البيئية	٤٢.٤	٥.٠٧	٤٤.١٢	٥.٠٠٨	١.٧٢-	٣.١٧-	٠.٠٠٢ دال عند ٠.٠٠١
اجمالي الوعي البيئي	١١٣.٦	١٢.٨٤	١٢١.٦	٩.٨١-	٨.٠٥٤-	٦.٨٣-	٠.٠٠٠ دال عند ٠.٠٠١

يتبين من جدول (١٧) ما يلي:

١ يزيد متوسط درجات أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار ٣.٦٥٧- وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) في المعلومات البيئية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من أبناء الريف وأبناء الحضر في المعلومات البيئية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لصالح أبناء الحضر.

٢ يزيد متوسط درجات أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار ٢.٦٧٤- وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) في المعلومات البيئية، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من أبناء الريف وأبناء الحضر في الاتجاه نحو البيئة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لصالح أبناء الحضر.

العرو الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

◀ يزيد متوسط درجات أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار -١,٧٢ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الممارسات البيئية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من أبناء الريف وأبناء الحضر في الممارسات البيئية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أبناء الحضر .

◀ يزيد متوسط درجات أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار -٨,٠٥ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في إجمالي الوعي البيئي ، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال من أبناء الريف وأبناء الحضر في إجمالي الوعي البيئي عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح أبناء الحضر .

جدول (١٨) دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة في استبيان تحمل المسؤولية
بمحاورة الأربعة تبعاً لمكان السكن (ريف - حضر)

البيان المحور	ريف ن=١٢٩		حضر ن=٢٥٥		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المسؤولية الذاتية	٤٨,٠٠	٥,١٩٥	٤٩,٣	٤,٢٩٥	-١,٢٧٤	-٢,٥٥٥	٠,٠١ دال عند
المسؤولية الأسرية	٣٩,٢	٤,٤٥٥	٣٩,٩	٣,٧٩٣	-٠,٧٣٥	-١,٦٤٤	٠,١١ غير دال
المسؤولية الاجتماعية	٣٧,٤	٥,٠٠	٣٩,٣	٢,٩٢	-١,٨٣٦	-٤,٥٥٤	٠,٠٠٠ دال عند
المسؤولية الأخلاقية	٤٥,٢	٥,٤٥	٤٨,٦	٤,١٨٦	-٣,٤٢٩	-٦,٨٢٩	٠,٠٠٠ دال عند
إجمالي تحمل المسؤولية	١٦٩,٨	١٧,٧٦٢	١٧٧,١	١٢,٨٧	-٧,٢٧٦	-٤,٥٨٣	٠,٠٠٠ دال عند

يتضح من جدول (١٨) أنه :-

◀ يزيد متوسط أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار -١,٢٧٤ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المسؤولية الذاتية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من أبناء الريف وأبناء الحضر في المسؤولية الذاتية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح أبناء الحضر .

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة في المسؤولية الأسرية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة -٠,٧٣٥ وهي قيمة غير دالة إحصائية .

◀ يزيد متوسط أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار -١,٨٣٦ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في المسؤولية الاجتماعية وهذا يعني أنه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من أبناء الريف وأبناء الحضر في المسؤولية الاجتماعية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح أبناء الحضر.

٤ يزيد متوسط أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار -٣,٤٢٩ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في المسؤولية الأخلاقية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من أبناء الريف وأبناء الحضر في المسؤولية الذاتية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح أبناء الحضر.

٤ يزيد متوسط أبناء الحضر عن أبناء الريف بمقدار -١,٢٧٤ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في اجمالي المسؤولية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من أبناء الريف وأبناء الحضر في اجمالي المسؤولية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح أبناء الحضر.

يتضح مما سبق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي البيئي للطفل وتحمل المسؤولية بين أبناء الريف وأبناء الحضر عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) لصالح أبناء الحضر، وبذلك لا يتحقق الفرض الرابع.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العديلي (٢٠١٠: ١٨٥-٢١٤) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمكان الإقامة لصالح الريف، كما تختلف تلك النتائج مع دراسة Ahuja (٢٠١٠: ٢٨-٣٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي البيئي لدى المعلمين قبل الخدمة تبعا لمنطقة السكن.

النتائج في ضوء الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاهات نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) بمرحلة الطفولة المتأخرة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائيا تم إيجاد قيمة (ت) بين متوسط درجات الأطفال عينة البحث من الذكور والإناث في استبيان الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وتحمل المسؤولية بمحاورها الأربع (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية)، ويوضح ذلك جدول (١٩)، (٢٠).

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (١٩) دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة في استبيان الوعي البيئي بمحاورة الثلاثة تبعاً للجنس (ذكر - أنثى)

البيان المحور	ذكر ن=١٦٩		أنثى ن=٢١٥		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المعلومات البيئية	٤٢.٢	٤.٧١٢	٤٢.٤	٤.٢٧	٠.٢٤-	٠.٥١٧-	٠.٦٠٦ غير دال
الاتجاه نحو البيئة	٣٣.٠٢	٤.٠٥	٣٣.١	٣.٥٦١	٠.٠٩٧-	٠.٢٥٠-	٠.٨٠٣ غير دال
الممارسات البيئية	٤٣.٢١	٥.٣٣١	٤٣.٨	٤.٩	٠.٥٦٤-	١.٠٨٧-	٠.٢٧٨ غير دال
إجمالي الوعي البيئي	١١٨.٤٣	١٢.٦٢	١١٩.٣	١٠.٦٥	٠.٩٠٣-	٠.٧٦٠-	٠.٤٤٨ غير دال

يتضح من جدول (١٩) ما يلي :

- ٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في المعلومات البيئية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة -٠.٥١٧) هي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في مجموع عبارات الاتجاه نحو البيئة حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة -٠.٢٥٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في مجموع عبارات الممارسات البيئية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة -١.٠٨٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- ٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في إجمالي الوعي البيئي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة -٠.٧٦٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

جدول (٢٠) دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة في استبيان تحمل المسؤولية بمحاورة الأربعة تبعاً للجنس (ذكر - أنثى)

البيان المحور	ذكر ن=١٦٩		أنثى ن=٢١٥		الفرق بين المتوسطات	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المسؤولية الذاتية	٤٧.٧	٥.٣١٦	٤٩.٧	٣.٨٢٧	٢.٠٤٧-	٤.٣٨٤-	٠.٠٠٠ دال عند ٠.٠٠١
المسؤولية الأسرية	٣٨.٨	٤.٤٤	٣٧.٦٧	٤.٠٤	١.٥٨٨-	٣.٧٨٩-	٠.٠٠٥ دال عند ٠.٠٠١
المسؤولية الاجتماعية	٣٨.١	٤.١٣١	٣٩.١	٣.٥١٩	٠.٩٨١-	٢.٥١١-	٠.٠١٢ دال عند ٠.٠٠١
المسؤولية الأخلاقية	٤٦.٧	٥.٧٢٤	٤٨.١	٤.٠٨٢	١.٤٢٣-	٢.٨٤١-	٠.٠٠٠ دال عند ٠.٠٠١
إجمالي تحمل المسؤولية	١٧١.٢	١٧.٢٠٩	١٧٧.٣	١٢.٥٦٦	٦.٠٤٠-	٣.٩٧٣-	٠.٠٠٠ دال عند ٠.٠٠١

يتضح من جدول (٢٠) أنه :

◀ يزيد متوسط درجات الإناث عن الذكور بمقدار (٢٠٤٧-) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) في المسؤولية الذاتية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور في المسؤولية الذاتية عند مستوى دلالة (٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الإناث.

◀ يزيد متوسط درجات الإناث عن الذكور بمقدار (١٥٨٨-) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) في المسؤولية الأسرية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور في المسؤولية الأسرية عند مستوى دلالة (٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الإناث.

◀ يزيد متوسط درجات الإناث والذكور بمقدار (٠٩٨١-) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) في المسؤولية الاجتماعية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور في المسؤولية الاجتماعية عند مستوى دلالة (٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الإناث.

◀ يزيد متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور بمقدار (١٤٢٣-) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) في المسؤولية الأخلاقية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور في المسؤولية الأخلاقية عند مستوى دلالة (٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الإناث.

◀ يزيد متوسط درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور بمقدار (٦٠٤٠-) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠١) في اجمالي المسؤولية وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال عينة الدراسة من الإناث والذكور في اجمالي المسؤولية عند مستوى دلالة (٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الإناث.

يتضح مما سبق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوعي البيئي بينما توجد فروق دالة إحصائية بين الأطفال عينة الدراسة من الذكور والإناث في تحمل المسؤولية عند مستوى دلالة (٠٠١) لصالح الإناث وبذلك يتحقق الفرض جزئياً.

تختلف تلك النتائج مع دراسة Arcury & Johnson (٢٠٠٦: ٣١-٣٧) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي البيئي تبعاً للجنس لصالح الإناث. كما تختلف مع دراسة Ekpoh & Ekpoh (٢٠١١: ١٠٦-١١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الوعي البيئي لصالح الإناث.

النتائج في ضوء الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " لا يوجد تباين دال إحصائيا بين الاطفال في مستوى الوعي البيئي بأبعاده (المعلومات البيئية، الاتجاهات نحو البيئة، الممارسات البيئية) ومستوى تحمل المسؤولية بمحاورها (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) تبعا للمستويات التعليمية للأب والأم".

وللتحقق من صحة الفرض إحصائيا تم استخدام أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA لمعرفة التباين بين عينة الدراسة في الوعي البيئي للطفل بأبعاده الثلاثة (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الممارسات البيئية) وفقا لكل من المستوى التعليمي للأب والمستوى التعليمي للأم وتم تطبيق اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، ويوضح ذلك الجداول (٢٣)(٢٤)(٢٥)(٢٦)(٢٧)(٢٨)(٢٩)(٣٠)(٣١)(٣٢)

جدول (٢٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لاستبيان الوعي البيئي بأبعاده الثلاثة للأطفال عينة الدراسة وفقا للمستوى التعليمي للأب ن=٣٨٤

المحاور \ البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلومات البيئية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٤٩٠,٧٠١ ٧١٣٧,٩٥٦ ٧٦٢٨,٦٥٦	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٧٠,١٠٠ ١٨,٩٨٤	٣,٦٩٣	٠,٠٠١ دال عند ٠,٠٠١
الاتجاه نحو البيئة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٩١,٣٣٦ ٥١٧٦,٣٢٠ ٥٤٦٧,٦٥٦	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٤١,٦١٩ ١٣,٧٦٧	٣,٠٢٣	٠,٠٠٤ دال عند ٠,٠٠١
الممارسات البيئية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٠١,٩١٠ ٩٧١٧,٧١٥ ٩٩١٩,٦٢٥	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٢٨,٨٤٤ ٢٥,٨٤٥	١,١١٦	٠,٣٥٢ غير دال
أجمالي الوعي البيئي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٢٦٥,٦٥٦ ٤٨٨٢٤,٨٤٤ ٥١٠٩٠,٥٠٠	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٣٢٣,٦٦٥ ١٢٩,٨٥٣	٢,٤٩٣	٠,٠١٦ دال احصائيا عند ٠,٠١٦

جدول (٢٤) اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات محور المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة وإجمالي الوعي البيئي وفقا للمستوى التعليمي للأب ن=٣٨٤

البيان	العدد	المعلومات البيئية	الاتجاه نحو البيئة	إجمالي الوعي البيئي
أمي	٤	٤١,٧٥٠	٣١,٠٠٠	١١٨,٢٥٠
يقرأ ويكتب	١٠	٤٣,٥٠٠	٣٣,٤٠٠	١٢٢,٩٠٠
حاصل على الابتدائية	٣	٣٧,٣٣٣	٣٠,٠٠٠	١٠٦,٠٠٠
حاصل على الإعدادية	١٢	٣٩,٩١٦	٣١,٢٥٠	١١٤,٤١٦
شهادة ثانوية وما يعادلها	١٣٩	٤١,٢٤٦	٣٢,٣١٦	١١٦,٨٥٦
شهادة جامعية	١٩١	٤٣,١٦٥	٣٣,٧٦٤	١٢٠,٤٠٧
ماجستير	١٥	٤٣,٨٠٠	٣٤,٤٠٠	١٢٣,٤٠٠
دكتوراه	١٠	٤٢,٦٠٠	٣٢,٢٠٠	١١٧,٧٠٠

يتبين من جدول (٢٣)، (٢٤)

وجود تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة، الجمالي الوعي البيئي) تبعاً للمستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم (ف) (٣،٦٩٣، ٣،٠٢٣، ٢،٤٩٣) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١، ٠،٠٠١، ٠،٠١)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار توكي Tukey، ووجد أن:

▲ المتوسطات الحسابية تتدرج من ٤١،٧٥٠ (الفئة الأقل)، ٤٣،١٦٧٥ (الفئة الأعلى)، وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في المعلومات البيئية عند مستوى دلالة ٠،٠٠١ تبعاً للمستوى التعليمي الحاصل على دكتوراه.

▲ المتوسطات الحسابية تتدرج من ٣١،٠٠٠ (الفئة الأقل) حتى ٣٣،٧٦٤٤ (الفئة الأعلى) وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الاتجاه نحو البيئة عند مستوى دلالة ٠،٠٠١ تبعاً للمستوى التعليمي الحاصل على دكتوراه.

▲ المتوسطات الحسابية تتدرج من ١١٨،٢٥٠ (الفئة الأقل) حتى ١٢٠،٤٦٠٧ (الفئة الأعلى) وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي ككل عند مستوى دلالة ٠،٠١ تبعاً للمستوى التعليمي الحاصل على دكتوراه.

▲ لا يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الممارسات البيئية حيث بلغت قيمة (ف) (١،١١٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

جدول (٢٥) تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova) لاستبيان تحمل المسؤولية بمحاورة الأربعة للأطفال عينة الدراسة، وفقاً للمستوى التعليمي للأب ن=٣٨٤

البيان المحاورة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المسؤولية الذاتية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٥٢،٦٩٥ ٨١٢٧،٢٩٥ ٨٢٧٩،٩٩٠	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٢١،٨١٤ ٢١،٦١٥	١،٠٠٩	٠،٤٢٤ غير دال
المسؤولية الأسرية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٧١،٤٧ ٦٤٢٣،٦٦٣ ٦٥٩٤،٣١٠	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٢٤،٤٣٥ ١٧،٠٨٣	١،٤٣٠	٠،١٩٢ غير دال
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٥٢،٦٩٢ ٥٣٥٥،٩٩٣ ٥٦٠٨،٦٨٥	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٣٦،٠٩٩ ١٤،٢٤٥	٢،٥٣٤	٠،٠١٥ دال إحصائياً عند ٠،٠١
المسؤولية الاخلاقية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٤٧٦،٨٧٥ ٨٧٨٤،٨١٠ ٩٢٦١،٦٨٥	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٦٨،١٢٥ ٢٣،٣٦٤	٢،٩١٦	٠،٠٠٦ دال إحصائياً عند ٠،٠١
اجمالي تحمل المسؤولية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٣٠٣٣،٨٨٩ ٨٣٩٦٩،٧٣٤ ٨٧٠٣،٦٢٢	٧ ٣٧٦ ٣٨٣	٤٣٣،٤١٣ ٢٢٣،٣٢٤	١،٩٤١	٠،٠٦٢ غير دال

جدول (٢٦) اختبار توكي اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات محوري المسؤولية الاجتماعية والمسؤولية الأخلاقية للأطفال عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأب ن=٣٨٤

البيان	العدد	المسؤولية الاجتماعية	المسؤولية الأخلاقية
أمي	٤	٣٦,٥٠٠	٥١,٠٠٠
يقراً ويكتب	١٠	٣٩,٤٠٠	٤٧,٧٠٠
حاصل على الابتدائية	٣	٣٣,٠٠٠	٤٠,٠٠٠
حاصل على الإعدادية	١٢	٣٦,٠٠٠	٤٥,٣٣٣
شهادة ثانوية وما يعادلها	١٣٩	٣٨,٣٥٢٥	٤٦,٦٦٩١
شهادة جامعية	١٩١	٣٩,٠٥٧٦	٤٨,٠٥٧٦
ماجستير	١٥	٣٨,٨٠٠	٤٨,٢٠٠
دكتوراه	١٠	٣٩,٣٠٠	٤٩,٥٠٠

يتبين من جدول (٢٥)، (٢٦):

عدم وجود تباين دال إحصائي بين الأطفال عينة الدراسة في (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، إجمالي تحمل المسؤولية) تبعاً للمستوى التعليمي للأب، حيث بلغت قيم (ف) (١,٤٣٠، ١,٠٠٩) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائية.

وجود تباين دال إحصائي بين الأطفال عينة الدراسة في (المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) تبعاً للمستوى التعليمي للأب حيث بلغت قيم (ف) (٢,٥٣٤، ٢,٩١٦) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار توكي Tukey، ووجد أن:

المتوسطات الحسابية تتدرج من ٣٣,٠٠٠ (الفئة الأقل) حتى ٣٩,٣٠٠ (الفئة الأعلى) في المسؤولية الاجتماعية وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائي بين الأطفال عينة الدراسة في المسؤولية الاجتماعية عند مستوى دلالة ٠,٠١ تبعاً للمستوى التعليمي الأمي.

المتوسطات الحسابية تتدرج من ٤٠,٠٠٠ (الفئة الأقل) حتى ٥١,٠٠٠ (الفئة الأعلى) في المسؤولية الأخلاقية وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائي بين الأطفال عينة الدراسة في المسؤولية الأخلاقية عند مستوى دلالة ٠,٠١ تبعاً للمستوى التعليمي الأمي.

ويتبين من جدول (٢٧)، (٢٨):

وجود تباين دال إحصائي بين الأطفال عينة الدراسة في (المعلومات البيئية، الاتجاه نحو البيئة) تبعاً للمستوى التعليمي للأم حيث بلغت قيم (ف) (٢,٦٢٢، ٢,١٣٢) على التوالي وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) على التوالي، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار توكي Tukey، ووجد أن:

المتوسطات الحسابية تتدرج من ٤٠,٦٦٧ (الفئة الأقل) حتى ٤٣,٢٥٠ (الفئة الأعلى) في المعلومات البيئية وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائي بين

العروة الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

الأطفال عينة الدراسة في المعلومات البيئية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تبعاً للمستوى التعليمي حاصل على الابتدائية،

جدول (٢٧) تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova) لاستبيان الوعي البيئي بمحاورة الثلاثة للأطفال عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأمر ن=٣٨٤

البيان المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلومات البيئية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢٥٠,٣١٨ ٧٣٧٨,٣٣٨ ٧٦٢٨,٦٥٦	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٤١,٧٢٠ ١٩,٥٧١	٢,١٣٢	٠,٠٤٩ دال احصائيا عند٠٠١
الاتجاه نحو البيئة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٢١٨,٩٩٦ ٥٢٤٨,٦٦٠ ٥٤٦٧,٦٥٦	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٣٦,٤٩٩ ١٣,٩٢٢	٢,٦٢٢	٠,٠١٧ دال احصائيا عند٠٠١
الممارسات البيئية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	٨١,٩٧٦ ٩٨٣٧,٦٤٩ ٩٩١٩,٦٢٥	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	١٣,٦٦٣ ٢٦,٠٩٥	٠,٥٢٤	٠,٧٩٠ غير دال
اجمالي الوعي البيئي	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	١١٣٢,٠٩٨ ٤٩٩٥٨,٤٠٢ ٥١٠٩٠,٥٠٠	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	١٨٨,٦٨٣ ١٣٢,٥١٦	١,٤٢٤	٠,٢٠٤ غير دال

جدول (٢٨) اختبار توكن اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات محوري المعلومات البيئية والاتجاه نحو البيئة للأطفال عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي للأمر ن=٣٨٤

البيان	العدد	المعلومات البيئية	الاتجاه نحو البيئة
يقرأ ويكتب	١٩	٤١,٥٧٨٩	٣١,٦٨٤٢
حاصل على الابتدائية	٤	٤٣,٢٥٠٠	٣٢,٥٠٠٠
حاصل على الاعدادية	١٢	٤٠,٦٦٦٧	٣١,٥٨٣٣
شهادة ثانوية وما يعادلها	١٤٤	٤١,٥٩٠٣	٣٢,٦٦٦٧
شهادة جامعية	١٨٣	٤٣,١٣١١	٣٣,٧٧٠٥
ماجستير	١٨	٤١,٧٢٢٢	٣٢,٦١١١
دكتوراه	٤	٤٢,٥٠٠٠	٣٠,٠٠٠٠

- ٤ المتوسطات الحسابية تتدرج من ٣٠,٠٠٠ (الفئة الأقل) حتى ٣٣,٧٧٠٥ (الفئة الأعلى) في الاتجاه نحو البيئة وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الاتجاه نحو البيئة عند مستوى دلالة ٠,٠١ تبعاً للمستوى التعليمي شهادة جامعية.
- ٤ عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في (الممارسات البيئية، اجمالي الوعي البيئي) تبعاً للمستوى التعليمي للأمر حيث بلغت قيم (ف) (٠,٥٢٤، ١,٤٢٤) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

العدد الثالث عشر

يناير .. ٢٠١٩م

جدول (٢٩) تحليل التباين احادي الاتجاه (Anova) الاستبيان تحمل المسؤولية بمحاوره الأربعة للأطفال عينة الدراسة وفقا للمستوى التعليمي للأُم ن=٣٨٤

المحاور	البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المسؤولية الذاتية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٥٨,٢٦٣ ٨٠٢١,٧٢٦ ٨٢٧٩,٩٩٠	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٤٣,٠٤٤ ٢١,٢٧٨	٢,٠٢٣	٠,٦٢ غير دال	
المسؤولية الأسرية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	١٤٧,٢٠٨ ٦٤٤٧,١٠٢ ٦٥٩٤,٣١٠	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٢٤,٥٣٥ ١٧,١٠١	١,٤٣٥	٠,٢٠٠ غير دال	
المسؤولية الاجتماعية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٠٢,٧٠٤ ٥٤٥٠,٩٨١ ٥٦٠٨,٦٨٥	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٣٣,٧٨٤ ١٤,٣٣٩	٢,٣٥٦	٠,٠٣٠ دال احصائيا عندما ٠,٠١	
المسؤولية الاخلاقية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٣٠٨,٠٧٨ ٨٩٥٣,٦٠٧ ٩٢٦١,٦٨٥	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٥١,٣٤٦ ٢٣,٧٥٠	٢,١٦٢	٠,٠٤٦ دال احصائيا عندما ٠,٠١	
اجمالي تحمل المسؤولية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلية	٢٦٧٤,٢٩٦ ٨٤٣٢٩,٣٢٦ ٨٧٠٠٣,٦٢٢	٦ ٣٧٧ ٣٨٣	٤٤٥,٧١٦ ٢٢٣,٦٨٥	١,٩٩٣	٠,٠٦٦ غير دال	

جدول (٣٠) اختبار توكي اختبار Tukey لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات محوري المسؤولية الاجتماعية، والمسؤولية الأخلاقية للأطفال عينة الدراسة وفقا للمستوى التعليمي للأُم ن=٣٨٤

البيان	العدد	المسؤولية الاجتماعية	المسؤولية الاخلاقية
يقرأ ويكتب	١٩	٣٦,٦٨٤٢	٤٦,٦٣١٦
حاصل على الابتدائية	٤	٣٦,٢٥٠٠	٤٤,٧٥٠٠
حاصل على الاعدادية	١٢	٣٨,٥٨٣٣	٤٧,٥٨٣٣
شهادة ثانوية وما يعادلها	١٤٤	٣٨,٤٦٥٣	٤٦,٧٩٨٦
شهادة جامعية	١٨٣	٣٩,١٢٠٢	٤٨,١٦٩٤
ماجستير	١٨	٣٨,٦١١١	٤٨,٢٧٧٨
دكتوراه	٤	٣٤,٧٥٠٠	٤٢,٥٠٠٠

يتبين من جدولتي (٢٩)، (٣٠) أنه:

١ لا يوجد تباين دال إحصائيا بين الأطفال عينة الدراسة في (المسؤولية الذاتية، المسؤولية الأسرية، اجمالي تحمل المسؤولية) تبعا للمستوى التعليمي للأُم حيث بلغت قيم (ف) (٢,٠٢٣، ١,٤٣٥، ١,٩٩٣) على التوالي وهي قيم غير دالة إحصائيا.

٢ يوجد تباين دال إحصائيا بين الأطفال عينة الدراسة في (المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية الأخلاقية) تبعا للمستوى التعليمي للأُم حيث بلغت قيم (ف) (٢,٣٥٦، ٢,١٦٢) على التوالي وهي قيم دالة إحصائيا، ولمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار توكي Tukey، ووجد أن:

▲ المتوسطات الحسابية تتدرج من ٣٤,٧٥٠ (الفئة الأقل) حتى ٣٩,١٢٠٢ (الفئة الأعلى) في المسؤولية الاجتماعية وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الاتجاه نحو البيئة عند مستوى دلالة ٠,٠١ تبعاً للمستوى التعليمي شهادة جامعية.

▲ لمتوسطات الحسابية تتدرج من ٤٢,٥٠٠ (الفئة الأقل) حتى ٤٨,٢٧٧٨ (الفئة الأعلى) في المسؤولية الأخلاقية وهذا يعني أنه يوجد تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في المسؤولية الأخلاقية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تبعاً للمستوى التعليمي ماجستير.

يتضح مما سبق عدم وجود تباين دال إحصائياً بين الأطفال عينة الدراسة في الوعي البيئي وتحمل المسؤولية تبعاً للمستوى التعليمي لكل من الأب والأم وبذلك يتحقق الفرض السادس.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عيسى (٢٠١٤: ١١٤) حيث توصلت إلى أنه لا يوجد تباين دال إحصائياً بين أفراد العينة في تحمل المسؤولية وفقاً لتعليم الأم.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة الزووم (٢٠١٣: ٧٣١) في وجود تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة في الوعي البيئي تبعاً لمستوى تعليم الأم عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح أبناء المستويات التعليمية العالية، كما تختلف مع دراسة النجار (٢٠٠٩: ١٤٨) في أنه لا يوجد تباين دال إحصائياً بين المراهقين في تحمل المسؤولية تبعاً للمستوى التعليمي لكل من الأب والأم.

• نوصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن طرح عدداً من التوصيات التي يُعتقد أن الأخذ بها قد يساهم في وضع قضية الوعي البيئي للطفل وتحمله للمسؤولية ضمن أولويات المختصين بدراسة الطفولة والمبادئ الهامة لعملية التنشئة الاجتماعية للنهوض بالمجتمع ورفقيه.

أولاً: النوصيات الخاصة بالمجتمع

▲ الاهتمام بالأسرة عن طريق التوعية والارشاد من خلال المؤسسات المجتمعية المختصة بالوعي البيئي للقيام بدورها الفاعل في تحسين الوعي البيئي لأفراد الأسرة.

▲ إصدار النشرات والجداريات عن التوعية البيئية وعرضها في الأماكن العامة معززة بصور.

▲ عمل برامج تلفزيونية تربوية حوارية يقدمها مختصين لتحسين الوعي البيئي وبشكل مستمر لكل أفراد الأسرة عامة وللأطفال خاصة.

◀ الاهتمام بتنمية مهارة تحمل المسؤولية لدى الأطفال عن طريق برامج الأطفال والاهتمام بالمواقف التمثيلية الخاصة بذلك لتكون قريبة الفهم من الأطفال وتقديم الندوات في قصور الثقافة والمكتبات والاهتمام بها في الخطب بدور العبادة.

ثانياً: التوصيات الخاصة بالمؤسسات التعليمية

- ◀ يجب على المؤسسات التعليمية وعلى رأسها المدرسة أن تهتم بوضع نظم تربوية حديثة تضع في مناهجها مواضيع ذات مضامين لها علاقة بالبيئة ومشكلاتها لحماية الموارد الطبيعية وتنمية ولاء الطفل لبيئته من خلال برامج التربية البيئية لتحقيق الأمان البيئي.
- ◀ إعداد برامج إرشادية ودورات تدريبية لإعداد المدرسين إعداداً بيئياً، يتضمن إكسابهم المفاهيم والمعارف البيئية الرئيسية والحديثة، والمشكلات البيئية المحلية والعالمية، وتدريبهم على كيفية التصدي لها، وكيفية الاستغلال الأمثل للموارد البيئية، وعدم الاقتصار لينمو الوعي البيئي الصحيح لدى التلاميذ.
- ◀ الاسهام في تعلم كيفية الشعور بالمسؤولية وتحملها لدى التلاميذ من خلال الدروس والأنشطة المدرسية والتوجيه المباشر وغير المباشر من خلال القائمين على العملية التعليمية بالتعود على الاعتماد على النفس في التفكير وفي أداء الواجبات بأنفسهم والتدريب على تحمل المسؤولية في مواقف حياتية مختلفة.

ثالثاً: دور منخصص إدارة المنزل والمؤسسات

- ◀ عمل برامج إرشادية للتوعية البيئية للأطفال يقوم بها أساتذة وباحثين متخصصين في علوم البيئة
- ◀ الاهتمام بالبرامج التوعوية والإرشادية في مجالات التنمية البشرية والتربية الأسرية ولأولياء الأمور في للتعريف بالأساليب التربوية الحديثة والإيجابية للتعامل مع الأبناء خلال مراحل حياتهم وتوفير متطلبات النمو المختلفة ليشبوا أفراد قادرين على الاعتماد على أنفسهم متحملين للمسؤولية ليصبحوا نافعين لأنفسهم ومجتمعهم ووطنهم.

• المراجع العربية:

- آل عبد الله، محمد بن محمود (٢٠١٢): سيكلوجية الأمومة والطفولة، دار كنوز للنشر، القاهرة، مصر.
- أبو عميرة، سعد الله (٢٠١٤): "دور وحدة الإرشاد البيئي في الهيئات المحلية في تنمية القيم البيئية بمحافظة غزة، رسالت ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- اسماعيل، حمدان محمد علي & حسين، علياء محمد فكري (٢٠١٥): **القائد الصغير (مواهبه وذكائه المتعددة) النظرية والتطبيق**، المجموعة العربية للنشر، القاهرة، مصر.
- اسماعيل، نبيه (٢٠٠١): **عوامل الصحة النفسية السليمة**، ايتراك للطباعة، القاهرة، مصر.
- الحريري، رافدة (٢٠١٤): **العمل مع الأطفال الصغار**، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.
- الخطيب، قاسم (٢٠١٥): **مدخل للأمن البيئي المستدام**، دار من المحيط للخليج للنشر، عمان، الأردن.
- ٨- الخولي، هناء يوسف (٢٠٠٢) "وعي الأمهات بأهمية تنمية السلوك الاستهلاكي للطفل وأثره على تحمل المسؤولية"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.
- الديداموني، نجاة غنيمي (٢٠١٦): "إدارة الوقت والجهد وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى المراهقين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية، مصر.
- الزرووم، ابتسام (٢٠١٣): "الوعي البيئي لأطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بممارسة بعض سلوكياتهم اليومية" **بحث منشور**، جامعة المنصورة، مصر.
- الزيادات، ماهر مفلح (٢٠١٣): "مستوى الوعي البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات"، **بحث منشور**، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد ٤٠، ملحق (٤) الأردن.
- السامرائي، نبيهة صالح (٢٠٠٥): **علم النفس البيئي**، زهران للطباعة، عمان، الأردن.
- الشايب، ممتاز (٢٠٠٣): "المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظيم الوقت"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- العبيدي، ناهض (٢٠١٤): **البيئة والتلفزيون - كيف نبني برنامجاً لتلفزيوننا بيئياً؟**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العديلي، عبدالسلام (٢٠١٠): "مستوى الوعي البيئي لدى الطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات"، **بحث منشور**، مؤتم للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد ٢٥، مجلد (٢).
- العزب، هاني السيد (٢٠١٥): **دور الأسرة في إعداد القائد الصغير**، المجموعة العربية للتدريب و النشر، القاهرة، مصر.
- الفقي، شمس الدين فرحات (٢٠١٠): **تربية الأبناء مشكلات وحلول**، المكتبة الأكاديمية، الجيزة، مصر.
- القاضي، دلال، البياتي، محمود (٢٠٠٨): **منهجية وأساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)**، دار الحامد للطبع والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الكيلاني، رانيا محمود (٢٠١٧): "دور المؤسسات التعليمية في نشر ثقافة الوعي البيئي - دراسة ميدانية على البرامج التثقيفية في الجامعات المصرية"، **بحث منشور**، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر.
- النجار، شيماء أحمد قطب (٢٠٠٩): "إدارة الموارد وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء في مرحلة المراهقة"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.

- الوكيل، فاطمة محمود محمد أحمد (٢٠١٦): "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المدرسية المرتبطة بالاقتصاد المنزلي في ضوء مدخل القضايا المعاصرة لتنمية الوعي البيئي لدى تلميذات الصف الاعداى، بحث منشور، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، مصر.
- بشرى، صمويل تامر (٢٠١١): "تحمل المسؤولية لدى طلاب الجامعة بين الرضى والقبول"، بحث منشور، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٧) العدد (١)، محافظة أسيوط، مصر.
- جورج، جورجيت دميان (٢٠٠٢): "متطلبات تفعيل الدور التربوي لرياض الأطفال والحلقة الابتدائية في تنمية الوعي البيئي في مرحلة الطفولة، بحث منشور، المؤتمر السنوي الأول لمركز رعاية وتنمية الطفولة ٢٥-٢٦ ديسمبر ٢٠٠٢م.
- حافظ، كرم علي (٢٠١٧): "الإعلام وقضايا البيئة"، الجندرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- حجازي، مصطفى (٢٠٠٥): "الإنسان المهدور - دراسة تحليلية نفسية اجتماعية"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.
- حلاوة، باسم (٢٠١١): "دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء، بحث منشور، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الثالث والرابع، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- رضوان، أماني (٢٠١٤): "وعي الشباب بأسلوب اختيار شريك الحياة وعلاقته باتخاذ القرار وتحمل المسؤولية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.
- رقبان، نعمت مصطفى (٢٠٠٤): "نمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق"، بستان القاهرة للنشر، الإسكندرية.
- زهران، حامد (٢٠٠١): "علم نفس النمو، الطبعة الخامسة، عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر.
- زهران، يحيى علي (٢٠٠٩): "برنامج قومي للوعي البيئي الريفي - ضرورة عاجلة ومفتقدة - بحث منشور، المؤتمر البيئي الدولي السنوي الرابع، ٢٨-٢٩ أكتوبر ٢٠٠٩ كلية الزراعة، جامعة المنصورة، مصر.
- سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١١): "أسس تربية الطفل"، الجندرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- شحاته، حسن أحمد & حسين، مديحة مصطفى (٢٠١٨): "تعرف على شخصية طفلك"، دار الوفاء، القاهرة، مصر.
- شُرَاب، عبد الله عادل راغب (٢٠١٣): "فاعلية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر.
- شريت، أشرف محمد (٢٠٠٣): "برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة"، بحث منشور، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد (٢)، العدد (٣).
- صديق، ناهد عبد الوهاب محمد وآخرون (٢٠١٠): "حقوق الطفل في الإسلام من المنظور النفسي الاجتماعي"، المكتبة الأكاديمية للنشر، الجيزة، مصر.
- عبد الجواد، سلوى عبد الله (٢٠١٣): "العشوائيات من منظور الخدمة الاجتماعية"، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

- عبد الرحمن هالة جميل عطية (٢٠١٨): "وعي أطفال مرحلة التعليم الأساسي باستخدام وسائل تكنولوجيا الاتصال وعلاقته بسلوكهم العدواني"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة المنزل، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.
- عبد الكافي اسماعيل عبدالفتاح (٢٠٠٦): مشكلات الطفولة، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- عبد الكريم صالح (٢٠١١): فن تربية الأبناء، الراية للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر.
- عبد المجيد فايزة يوسف (٢٠٠٩): "مهارات التربية لدى الوالدين ودورها في تنمية القدرة على الاستقلالية وتحمل المسؤولية لدى الأبناء"، بحث منشور، مؤتمر التفكير العلمي وقيم التقدم في الأسرة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.
- عربيات بشير محمد & مزاهرة أيمن سليمان (٢٠١٠): التربية البيئية، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.
- عوف منى السيد عبد الحميد (٢٠١٥): "أسلوب استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى المراهقين"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم إدارة المنزل والمؤسسات، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.
- عيسى يسرا عبد العزيز محمد (٢٠١٤): "قدرة الأبناء على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية وعلاقته بالناخ الأسري"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.
- فاخوري حنين فريد: سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فايد هند أحمد صابر صالح (٢٠٠٨): "دور المؤسسات في تنمية الوعي بترشيد الاستهلاك وعلاقته بتحمل المسؤولية لدى التلاميذ"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية.
- قاسم جميل محمد (٢٠٠٨): فاعلية برنامج ارشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- كافي يوسف (٢٠١٧): التنمية المستدامة، دار الأكاديمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كمال برزة (٢٠٠٦): الطفولة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محمد ربيع & عامر طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨): المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مشالي هناء خميس (٢٠١١): "الوعي بأداب السلوك كما يدركها الشباب وعلاقتها بتحمل المسؤولية الحياتية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.
- مهني جلال (٢٠١٣): "دور وسائط التنشئة الاجتماعية في تشكيل الوعي البيئي لدى الطفل"، بحث منشور، المؤتمر السنوي الخامس عشر للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية عن قضايا الطفولة ومستقبل مصر مايو ٢٠١٣.

- نيكولاس هوبكنز؛ مهنا سهير؛ الحجار، صلاح (٢٠٠٣): الناس والتلوث ورد الفعل الاجتماعي في مصر، ترجمة مشيرة الجزيري، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
- هاوس، رستين إليس (٢٠١٨): حرية بلا عنف- مقاومة الإرث السياسي الغربي-، ترجمة داود سليمان القرنتي، العبيكان للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- همّال، فاطمة السعدي (٢٠١٨): الطفل والألعاب الإلكترونية عبر الوسائط الإعلامية الجديدة بين التسلية وعمق التأثير، دار الخليج، عمان، الأردن.
- وهبه، سماح جودة علي (٢٠١٣): "بعض مهارات إدارة الذات وعلاقتها بتحمل المسؤولية لدى عينت من الشباب الجامعي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، مصر
- يوسف، محمد كمال (٢٠٠٩): الخبرات التربوية المتكاملة لرياض الأطفال، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- يوسف، ولاء سهيل (٢٠١٦): "فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

• المراجع الأجنبية

- Ahuja, P. 2010. A study of environmental awareness Among B.ED. Teacher trainees of GOVT. aided and self financed colleges, International Research Journal (Shodh, Samiksha (aur Mulyankan), 2(11+12):
- Arcury,T,A & Johnson,T.P (2006). Public Environmental knowledge :Statewide Survey. Journal of Environmental Education, 18 (14).
- Astalin, P.(2011). A study of environmental awareness among higher secundar students and some educational factors affecting it, International Journal of Multidisciplinar. Research,1(7):p-p 90-101
- Barnaby, W. (2000). Science, technology, and social responsibility. Interdisciplinary Science reviews, 25 (1), p.p: 20-23.
- Ekpoh,U.and Ekpoh,I. 2011. Assessing the Level of Climate Change Awareness among Secondary School Teachers in Calabar Municipality,Nigeria:Implication for Management Effectiveness, International Journal of Humanities and Social Science, 1(3):p-p 106-110.

- Hoje . B.C (2007) . Environmental Learning and Experience An Interdisciplinary Guide For Teacher Educations Journal Environmental Introduction ,v12,n33,P52-67.
- Larijani, M. 2010. Assessment of Environmental Awareness among Higher PrimarySchool Teachers,Journal of Human Ecology,31(2)p-p121-124
- Rivard, P. 2003. Strands in the Web: 201 Activities for Teaching Environmental Awareness, Science Activities,40(2):p-p46-47
- Scott.john(2011):Conceptualising the Social World,Principles of Sociological Analysis,Cambridge University Press,New York,P219.
- Singh,(2013):Comparative Study of environmental awareness of different level teachers,Indian Steams ,Research Jornal,3(7):1-5.
- Thompson.Ross(2006): "Family Emotional Climate, Attachment Security and Young Children's", British Journal of Developmental Psychology, Vol. 24, No.1 Mar., pp. 89-104.
- Wright.Richard T (2005):Environment Science,Toward A Sustainable Future,Ninth Edition Printed In The United States Of America ,By Pearson Education,Inc
- Zecha Sterfanie(2010), Environmental Kowledge , Attitudes and Actions of Bavarian (Southern Germany)and Asturian (Northern Spain) Adolescents, International Recherch in Geographical and Environmental Education , Vol.19, No.3, August p.230.