دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الحادي والأربعون (جزء أول) .. سبتمبر ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ.د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ.د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ.د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مديـــر التحريـــــر :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـــد..جامعـــة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
• أ.د/ماجدة إيراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـــة بنهـــا مصـــر
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـــد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

• أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.
٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤١) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة".. إعداد : د/ محسن على محمد التميمى.	١١ - ٣٢
٢)	" أثر استخدام الأنموذج التوليفي في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو المادة " إعداد .. أ. م. د/نصيف جاسم عبيد الخزرج.	٣٣ - ٥٥
٣)	" فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض" إعداد . . د/ شيرين عباس عراقى .	٥٧ - ٩٢
٤)	" إستراتيجيات فهم النص القرآني والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ومدى تحقيق معلمي العلوم الشرعية لها " إعداد . . د / عبد الحكم سعد محمد خليفة .	٩٣ - ١٤٣
٥)	" فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الالكتروني التفاعلي فيتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي" إعداد .. د/ محمود محمد أحمد أبو الدهب ، د/ سيد شعبان عبد العليم يونس.	١٤٥ - ٢٠٠
٦)	" اثر استخدام اسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني- فيزياء-كلية التربية- الجامعة المستنصرية " اعداد .. د/ ساجدة جبار لفتة.	٢٠١ - ٢١٦
٧)	***" Listening Comprehension skill difficulties as perceived by 1st Year EFL Female Students at Arar College of Education"Researcher: Mrumah Hajy Alenazi***	1 - 48

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة 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 أو الدراسة 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 .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 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 .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- 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 ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الحادي والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة".. إعداد : د/ محسن علي محمد التميمي .

وثانيها بعنوان : " أثر استخدام الأنموذج التوليفي في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو المادة " إعداد .. أ. م. د/نصيف جاسم عبيد الخزرج .

وثالثها بعنوان : "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض" إعداد . . د/ شيرين عباس عراقي.

ورابعها بعنوان : " إستراتيجيات فهم النص القرآني والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ومدى تحقيق معلمي العلوم الشرعية لها " إعداد . . د / عبد الحكم سعد محمد خليفة .

وخامسها بعنوان : "فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الالكتروني التفاعلي فيتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي" أعداد .. د/ محمود محمد أحمد أبو الدهب د/ سيد شعبان عبد العليم يونس .

وسادسها بعنوان : " اثر استخدام اسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني- فيزياء-كلية التربية- الجامعة المستنصرية " اعداد .. د/ ساجدة جبار لفتة

وسابعها بعنوان : ***" Listening Comprehension skill difficulties as perceived by 1st Year EFL Female Students at Arar College of Education"Researcher: Mrumah Hajy Alenazi***

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة "

إعداد :

د/ محسن علي محمد التميمي

معهد إعداد معلمات الدجيل

المديرية العامة لتربية صلاح الدين

" فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة "

د/ محسن علي محمد التميمي

• **المستخلص** :

إن تحقيق الأهداف التربوية في تدريس أية مادة من المواد العلمية في المراحل الدراسية المختلفة وتحقيق نسب النجاح المطلوبة وإيصال المفاهيم العلمية بشكل جيد إلى أذهان الطلبة وتكوين الدوافع نحو المواد العلمية المختلفة يعتمد على العديد من العوامل التي ترتبط بأركان العملية التربوية التي تقوم على المنهج والمدرس والطالب وما يتطلبه كل ركن من هذه الأركان من متطلبات ومستلزمات . هدف البحث إلى معرفة فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة .

ولغرض التحقق من أهداف البحث تم صياغة الفرضيات الآتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستخدام الحقائب التعليمية ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستخدام الحقائب التعليمية على مقياس الدافعية البعدي ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية على نفس المقياس .
- وتطلب التحقق من فرضيتي البحث إعداد أدوات البحث وهي :
  - ✓ الحقائب التعليمية .
  - ✓ مقياس الدافعية نحو مادة الرياضيات ، وتم إعداده من قبل الباحث .

تم اختيار عينة البحث قصدياً من ثانوية بلاط الشهداء للبنين / قضاء الدجيل موزعة على شعبتين دراسيتين ، شعبة (أ) وتمثل المجموعة التجريبية التي درست وفق استعمال الحقائب التعليمية وتضم (٣٤) طالباً ، وأختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية وتضم (٣٣) طالباً ، وبذلك كانت عينة البحث (٦٧) طالباً . تم مكافأة مجموعتي البحث في متغيرات التحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأمهات ، والذكاء ، واختبار الدافعية نحو مادة الرياضيات (القبلي) ، فضلاً عن ضبط المتغيرات الأخرى من أجل سلامة البحث ، علماً أن الباحث قام بتدريس مجموعتي البحث بنفسه . وحددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة (الرابع : التكامل ، الخامس المعادلات التفاضلية ، السادس : الهندسة الفضائية) من كتاب الرياضيات المقرر للصف السادس العلمي للعام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣م . تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣م واعتباراً من ١٧/ ٢ / ٢٠١٣م ، وانتهت في ١٧ / ٥ / ٢٠١٣م ، حيث طبق الاختبار التحصيلي النهائي . ومن ثم طبق مقياس الدافعية نحو مادة الرياضيات (البعدي) . وبعد جمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية باستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تم التوصل إلى النتائج الآتية :

تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق استعمال الحقائب التعليمية على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي ، كما تفوقت عليها في اختبار الدافعية نحو مادة الرياضيات .

وفي ضوء نتائج البحث والاستنتاجات التي توصل إليها ، وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث .

"Effective use of educational bags in the teaching of mathematics to achievement students Sixth grade science and their motivation towards Article"

Abstract:

The goal of research is to find out the effectiveness of educational bags in the teaching of mathematics on the achievement sixth grade students of science And motivation towards Article.For the purpose of verification of the objectives of the research were formulated the following hypotheses:

- *No statistically significant difference at the level (0.05) between the average achievement scores of the experimental group students who are studying mathematics by Educational bags, and the average achievement scores of the control group students who are studying in the usual way.*
- *No statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students who are studying mathematics by education bags on motivation towards Article scale and the average scores of the control group students who are studying in the usual way on the same scale.*
- *And requests verification of hypotheses Search Tools Setup, namely;*
  - ✓ *Education bags*
  - ✓ *motivation towards mathematics scale.*

Was selected sample of secondary Belat Al Shuhada for Boys, Division of (a) represents the experimental group who studied according to the use of bags educational and includes 34 students, chosen Division (b) to represent the control group, who studied in the way normal includes (33) students, and thus the sample (67 studentsEqual between the research groups was conducted in academic achievement variables for parents, and intelligence, and motivation towards mathematics (Pro-test), as well as adjust other variables for the safety of the search, note that the researcher has taught himself Group Search. Scientific article identified the last three chapters (IV: integration, V: Differential Equations, VI: aerospace engineering) from the Book of sixth-grade math science for the academic year 2012- 2013

The experiment was implemented in the second semester of the academic year 2012 2013, and as of 17/2/2013, and ended on 17/5/2013The achievement test was conducted, and the motivation towards mathematics was tested after the completion of the teaching of the whole subject and for the two groupsAfter data collection and statistical treatments using (t-test) for two independent samples was reached the following results Experimental group students who have studied by educational bags excelled on the control group that studied in the usual way in the final achievement test, as they excelled in test motivation towards mathematics as well In light of the results of research and findings, the researcher developed a number of recommendations and suggestions on the results of the search.

• **مشكلة البحث** :

ينصب الاهتمام على التربية، لأنها تزود الفرد بأنماط سلوكية تمكنه من التكيّف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وهي تسعى دائما إلى تعرّف حاجات الفرد والمجتمع ومشكلاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها بوسائل مختلفة، وأخذت تهتم بالفروق الفردية وتعنى بها لأن من المشكلات الرئيسية التي تواجهها المؤسسة التعليمية هي تنمية التكوين المعرفي وتنويع أساليب التعليم .

ومن أسباب ضعف الطلبة في مادة الرياضيات هو عدم اتفاق الدراسات والبحوث على طريقة تدريسية معينة لهذه المادة، فالمشكلة تنصب في الأساليب المتبعة في إيصال المادة إلى المتعلمين .

ويعتقد الباحث أن جزءً كبيراً من مشكلة ضعف الطلبة في مادة الرياضيات يقع على الطرائق التدريسية المتبعة مع أنه لا يمكن إغفال الأسباب الأخرى لأن طرائق التدريس التقليدية السائدة في المدارس الآن تنحصر في أسلوب تلقين المعلومات وتحفيظها من جانب المدرّس مما أدى إلى تعثر الطلبة في العملية التعليمية وبالتالي ضعفهم في المادة وتدني مستوى الأداء لديهم والناتج عن ضعف الدافعية نحو المادة . وتمثل الإستراتيجية في الوقت الحاضر أحد العناصر المهمة التي تعتمد عليها المنظمات التربوية في مواجهة التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية للمنظمة التعليمية، وفي البيئة الخارجية المحيطة بها، وتشير الأدبيات إلى أن هناك اهتماماً متزايداً بطرائق التدريس واستراتيجياتها وأساليبها فضلاً عن توجهات تطبيق وتبني الطرائق التدريسية الحديثة في تدريس المواد المختلفة ومن ضمنها الرياضيات، لذا أصبحت الأهداف الراهنة لتدريس هذه المادة لا تقتصر على الجانب المعرفي فحسب وإنما تعدته إلى الجوانب الأخرى كالوجدانية والمهارية لذلك ظهرت الحاجة إلى استخدام نماذج تدريسية تشجع التعلم الفردي وتعتمد على نظريات التعلم لتتيح الفرصة لإيجاد نوع من التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم وتزيد من دافعيتهم لتعلم المواد المختلفة ومنها مادة الرياضيات، وبذلك يمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال الآتي :

ما فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مادة الرياضيات على تحصيل طلاب الصف السادس العلمي ودافعيتهم نحو المادة ؟

• **أهمية البحث** :

إن التطور الحاصل في تكنولوجيا التعليم جعل ذلك ينعكس على تطور التعلم بمستوياته كافة سواءً كان في التنظيم أم في التعليم وأصبح الاهتمام بالتعليم الفردي الذي يهتم بالفروق الفردية ويركز على

تعلم المهارات ، ومن ثم إتاحة الفرصة للمتعلم للإختلاط بالمجتمع والبيئة المحلية وتنمية الجماعات وفق استعمالات التكنولوجيا الحديثة لهذا أوجب ظهور التكنولوجيا وضع برامج جديدة في التعليم وأصبح التعليم الفردي من مستلزمات عصر التكنولوجيا كونه أحدث تغييرا جذريا في المستحدثات التعليمية التقنية وعدّها أساس التعليم (العبيدي ، ٢٠٠٤ص : ١٠٥)

وبذلك ظهرت أساليب عدّة للتعلم الفردي إستجابة للدعوى والبحوث التربوية والنفسية ، وعلى الرغم من الاختلافات بين الإجراءات والتحركات لكل أسلوب عن الآخر فإنها تتفق جميعاً على هدف واحد وهو تحقيق تعليم يؤكد على إيجابية المتعلم ويراعي خصائصه الفردية. وهناك اختلاف في مجموعة الخصائص التي تميز إستراتيجية التعليم الفردي بأساليبها المختلفة عن غيرها من استراتيجيات التعلم والتعليم ، منها تباين التعليم والتعلم ومراعاة الفروق الفردية وتباين الأنشطة التعليمية والاختيار الذاتي للمتعلم وتحمل مسؤولية اتخاذ القرار وغيرها . (الفتلاوي ، ٢٠٠٤ ، ص : ١٣٧)

والتعلم الفردي هو تنظيم المحتوى الدراسي من قبل المعلم الذي بدوره يساعد المتعلم على تحقيق أهدافه من خلال الخبرات التعليمية المتعددة التي يوفرها له ، كما أن التعلم الفردي يساعد المعلم في إعفائه من بعض المسؤوليات وقيامه بوظائف جديدة في الاتجاه الذي يؤدي إلى الإفادة من وقته . (عزيز ، ١٩٧٨ ، ص : ٣٦)

ويُعد التعلم الذاتي من الاتجاهات الحديثة التي أخذت بها المناهج جميعاً ، إذ تؤكد على استخدامها انطلاقاً من مبادئ ونظريات التعلم التي نادت بها نظريات علم النفس ، فالمقصود بالتعلم الذاتي هو اعتماد المتعلم على نفسه في المطالعة والوصول إلى المعلومات ، وقد تكون المطالعة حرّة إذ يرجع الطالب إلى ما يناسبه من كتب لاستزادة معرفته منها في موضوعات تتصل بالمنهج أو لا تتصل ، بحيث يكون التعلم موجهاً نحو تحقيق الأهداف التعليمية إذ يجري التعلم تحت توجيه وإشراف المعلم . (نشوان ، ١٩٨٩ ، ص : ١٣٣)

إلاّ أن برامج التعلم الفردي ليست بالضرورة أن تعتمد على التعلم الذاتي (حسن ، ١٩٨٩ ، ص : ٣٣)

لكنهما يشتركان في أهم شيء نادت به التربية الحديثة في مجال التعليم ، وهو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين . (جامع ، ١٩٨٦ ، ص : ٦٤)

وبذلك نقل التعلم الذاتي محور العملية التعليمية إلى الطلبة بشكل يراعي الفروق الفردية من حيث سرعة التعلم وأسلوب التعلم والمفاضلة بين الوسائل اللفظية والبصرية ومراعاة دوافع الطلبة، وعليه يجب تصحيح المادة التعليمية بشكل يتيح للمتعلم حرية اختيار المادة والوسائل التعليمية والأسلوب الذي يناسبه (القصاب ، ١٩٩٤ ، ص : ١٢٨)

وتُعد الحقيبة التعليمية أحد الروافد الرئيسة للتعلم الفردي لأنها تهيئ للمتعلم مجالات متنوعة من الخبرة المرئية والمسموعة (رؤوف ، ١٩٨٨ ، ص : ٨)

إذ أنها برنامج تعليمي له القدرة على خلق أحداث تعليمية ، مما يجعل المتعلم يسير بواسطتها بصورة متسلسلة متدرجة في خطوات متتابعة وتتمتع بقوة تعلم كبيرة لما تحويه من مواد وبدائل ومعينات وخبرات لتثير المتعلم للحصول على الخبرات التعليمية اللازمة ، كما أنها تساعد الطلاب على التعلم إلى أقصى ما تمكنهم به قدراتهم وسرعتهم الخاصة (التميمي، ٢٠٠٠ ، ص :١٧- ١٨)

إن استخدام الباحث الحقيبة التعليمية يقتضي دوراً جديداً للمدرس غير دوره التقليدي المعروف ، فعليه أن يخطط للحقيبة ويصممها ، كما أنها تساعد على تحقيق استقلالية لدى الطلاب وايجابيتهم وتشجعهم على الاستكشاف والاطلاع وتزيد الرغبة لديهم في البحث لمواصلة التعلم فضلاً عن تنمية دافعيتهم نحو المادة .

إنّ عملية تعلم الرياضيات لم تكن عملية تشييد المعرفة الرياضية فحسب وإنما لتشكيل قدر معين من التطورات والمعتقدات أيضاً ، واتخاذ موقف من الرياضيات ومن هذا المنطلق يعتبر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 1989) أن أول هدفين للرياضيات المدرسية هما : التعلم لإعطاء قيمة للرياضيات ، والتعلم لكي يصبح الفرد واثقاً بقدراته . (السعيد ، ٢٠٠٥ ، ص : ٢)

ويرى الباحث إن تدريس الرياضيات وتعلمها له فائدة لا يمكن الاستغناء عنها في أي مرحلة دراسية لأن دراستها تمهد للمراحل اللاحقة ومن ثم تؤدي مستقبلاً إلى تهيئة ملاك متخصص في الرياضيات يسهم في تعويده على التفكير العلمي لمواجهة الحياة واكتسابه الاتجاهات العلمية ليكون قادراً على تحسين أساليب تدريس الرياضيات اعتماداً على التجربة والمناقشة والاكتشاف .

إنّ اختيار الباحث للمرحلة الإعدادية وخاصة الصف السادس العلمي لإجراء بحثه لأهميته في إعداد الطلاب لمواصلة الدراسة في المراحل

الجامعية وبالتالي اعتمادهم على أنفسهم في البحث والمتابعة لأنهم في هذه المرحلة قد بلغوا مستوىً متقدماً من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي ولديهم خصائص يتميزون بها عن سائر مراحل التعلم ويتميزون بقفزة في جوانب النمو جميعاً ولديهم استعدادات جديدة على مستوى مداركهم وقدراتهم المختلفة، ويتزودون بقوى عقلية في نموهم وتكاملهم مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم وميولهم نحو المادة .

فالدافعية تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي، أي نزيد من قوة حماسه والرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس في كثافة الجهد الذي يبذله الطالب أو درجة مثابرته واستمراره في الأداء، وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس . (الأزيرجاوي، ١٩٩١، ص : ٤٥)

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف فاعلية استعمال الحقائب التعليمية في تحصيل طلاب الصف السادس العلمي في مادة الرياضيات ودافعيتهم نحو المادة .

- **فرضيات البحث** :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠/٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستخدام الحقائب التعليمية، ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠/٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستخدام الحقائب التعليمية على مقياس الدافعية البعدي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية على نفس المقياس .

- **حدود البحث** :

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

- عينة من طلاب الصف السادس العلمي في المدارس الثانوية أو الإعدادية النهارية في محافظة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م .
- الفصول (الرابع : التكامل، الخامس : المعادلات التفاضلية، السادس الهندسة الفضائية) من كتاب الرياضيات المقرر للصف السادس العلمي للعام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م .

- **تحديد المصطلحات** :

- **الحقيبة التعليمية** :

عرفها (الحيلة ، ٢٠٠٢) بأنها : نظام تعليمي متكامل مصمم بطريقة منهجية منظمة يساعد على التعلم الفعال ويشمل دليل الحقيبة ومجموعة من المواد التعليمية المترابطة على شكل وحدات نمطية يختار منها ما يتناسب وميوله واستعداداته وهي ذاتها أهداف محددة ومتعددة ينفذها المتعلم بمفرده معتمداً على نفسه وحسب سرعته الذاتية (الحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص : ٨٦)

عرفتها (المنظمة العربية للتربية ، ٢٠١٢) بأنها : " وحدة تعليمية تعتمد نظام التعلم الذاتي وتوجه نشاط المتعلم ، تحتوي على مادة معرفية ومواد تعليمية متنوعة مرتبطة بأهداف سلوكية ، ومعززة باختبارات قبلية وبعدية وذاتية ومدعمة بنشاطات تعليمية متعددة تخدم المناهج الدراسية وتساندها ". (المنظمة العربية للتربية ، ٢٠١٢ ص : ٧)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : أداة من أدوات التعلم الذاتي تضم أهداف سلوكية واختبارات قبلية وبعدية في موضوعات الرياضيات للصف السادس العلمي معتمداً على نفسه حسب قدراته الخاصة لتحقيق الأهداف الموضوعة.

- **التحصيل** :

عرفه (جابلن ، ١٩٧١) بأنه : مستوى محدد من الانجاز أو الكفاية في العمل الدراسي يقوّم من قبل المدرسين أو بالاختبارات المقننة (جابلن ، ١٩٧١ ، ص : ٥)

عرفه (الخليلي ، ١٩٧٧) بأنه : النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقديره في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه (الخليلي ، ١٩٧٧ ، ص : ٦)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : هو الدرجات التي يحصل عليها طلاب عينة البحث في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدّه الباحث في نهاية التجربة في موضوعات الرياضيات للصف السادس العلمي التي درست في أثناء التجربة.

- **الدافعية** :

عرفها (Chohen ; 1983) بأنها : الحالة التي تساعد على تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحيّ وتوجيهه نحو تحقيق الهدف المنشود (Chohen ; 1983 , p. 12)

عرفتها (قطامي وآخرون ، ١٩٩٨) بأنها : الحالات الداخلية والخارجية العضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (قطامي وآخرون ، ١٩٩٨، ص : ١٢٧)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : العملية التي يتم من خلالها توجيه الطالب وتنمية رغبته لدراسة الرياضيات لتحقيق الأهداف المطلوبة من الدرس وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب عينة البحث على مقياس الدافعية الذي هيأه الباحث لهذا الغرض.

- **الصف السادس العلمي** :

عرفه الباحث بأنه : هو الصف الثالث من صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة التي تقع بين مرحلة الدراسة المتوسطة، ومرحلة المعهد أو الجامعة وتشمل هذه المرحلة (الرابع والخامس والسادس) بفرعيها العلمي والأدبي ووظيفة هذه المرحلة إعداد الطلبة لمرحلة دراسية أعلى هي المعهد أو الكلية

- **الاطار النظري** :

يكاد يتفق التربويون بمدارسهم المختلفة على مبدأ أساس تسعى العملية التربوية إلى تحقيقه ، هو الوصول بالطالب إلى حالة من التعلم المنشودة ، إذ تسخّر في سبيله جميع الإمكانات انطلاقاً من الفلسفة أو الأهداف التربوية للمناهج . (إبراهيم ، ٢٠٠٢ ، ص : ١٧٧)

فكان التعليم الفردي من الموضوعات التربوية والتعليمية المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التربية والتعليم لأهميته في إعداد المتعلمين للحياة ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم (جامع ، ١٩٨٦ ، ص : ١٨)

فالتعليم الفردي برنامج تربوي يتضمن جميع المفاهيم التي تفيد في تحسين عملية التعلم وتقدمها، ويتوقف نجاحه على التوازن بين تقوية المتعلم نفسه بتوجيه المعلم له (نوري ، ١٩٨٦ ، ص : ١٠٨)

والتعليم الفردي هو تحليل خصائص الفرد مثل أساليبه في التعلم وتحليل قدراته ومستوياته ، وتحليل خبراته السابقة ، أي مراعاة خصائص الفرد في كل جوانبه ثم تصميم برامج تعليمية تتناسب وقدرات هذا الفرد . (حسن ، ١٩٨٩ ، ص : ٣٣)

إن أحد أنماط التعلم الذاتي هو المجمعات التعليمية التي شاع استعمالها بوصفها أسلوباً مستحدثاً في التعليم يحقق تعلماً يتصف بالعمق وإكساب المتعلمين عدداً من الاتجاهات والعادات التي لا يحققها التعليم التقليدي مثل الاعتماد على النفس والثقة وتنمية روح البحث كذلك يوفر الجهد والوقت للمعلم والمتعلم . (عجول ، ١٩٩٤ ، ص : ٢٢)

والمجمعات التعليمية هي برنامج محكم التنظيم يقترح نشاطات تعليمية محددة من خلال التقويم القبلي والذاتي والبعدي ، فضلاً عن الأغراض السلوكية للمادة التعليمية والتي تكون واضحة ودقيقة ، وينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم إذ يقوم المتعلم بعملية التعلم بنفسه (السكران ، ١٩٨٩ ، ص : ١٧٢)

ومع تزايد إدراك الفروق الفردية بين المتعلمين في الصف الواحد وضرورة مراعاتها ، انتقل مسار الفكر إلى البحث عن الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المناسبة فكان أهم هذه الاستراتيجيات في التعليم الفردي ، والتي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين هو ما يسمى بالحقيبة التعليمية معتمدة على مفاهيم سكنر في عملية التعلم ، إذ يسير المتعلم في الدراسة وفقاً لسرعته الذاتية مع توفير التغذية المرتدة ، وتقديم التعزيز اللازم لزيادة دافعية المتعلم . (جامع ، ١٩٨٦ ، ص : ٦٤)

فالحقائب التعليمية تشبه إلى حد كبير المجمعات التعليمية من حيث تصميمها ومعالجتها لتحقيق الأغراض السلوكية ، وقد يكون الفرق بينهما في مقدار المادة التعليمية ، والزمن اللازم لدراستها ، وعليه فالحقيبة التعليمية تتناول فكرة رئيسة كبيرة تتضمن أفكاراً عدّة في حين يتناول المجمع فكرة واحدة بسيطة أو أكثر ، وقد يأخذ المجمع التعليمي أشكالاً عدّة يتراوح حجمها من صفحة واحدة إلى حقيبة تعليمية متكاملة . (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ص : ١٠٧)

وتعد الحقيبة التعليمية من أهم الطرق التعليمية فائدة في إثراء الموقف التعليمي وإغنائه بالمثيرات المتعددة ، التي تؤدي إلى تكوين خبرات متنوعة ، وتمثل نمطاً من أنماط التعلم الفردي ، لأنها تزود المتعلم بالمهارات والخبرات والحصول على المعلومات واكتسابها وفسح المجال للملاحظة والتدقيق ، وتجعله يتعامل مع المواد بشكل مباشر لتمكنه من تحقيق الأهداف المطلوبة ، فهي أداة جيدة مصممة لكي تستخدم بأسلوب يساعد في مراعاة الفروق الفردية وتجعل المتعلم يسير بالبرنامج بحسب قدرته وسرعته في ضوء تعليمات وموجهات موضوعة (سلامة ، ١٩٩٢ ، ص : ١٢٤)

- **مكونات الحقيبة التعليمية** :

تتكون الحقيبة التعليمية من :

- العنوان : يجب أن يعكس الفكرة الأساسية للحقيبة ، ويشمل عناصر الموضوع ويجذب الانتباه ويتسم بالوضوح والتحديد والدقة .
- الأهمية : يبدأ المعلم بإعطاء فكرة عن موضوع الحقيبة وأهميتها للمتعلمين ويشجعهم على قراءتها .
- الأهداف : يجب صياغة أهداف سلوكية واضحة ومحددة وتشمل أهداف معرفية ، مهارية ، وجدانية والتي من المتوقع تحقيقها من قبل المتعلمين .
- الأنشطة : تشمل مواد مطبوعة ، برامج كومبيوترية ، وسائل تعليمية أشرطة فيديو ، وتسجيلات صوتية متنوعة تسمح للمتعلم اختيار ما يناسبه منها .
- التقويم : ويشمل :

- ✓ الاختبار القبلي : هو مجموعة من الأسئلة والتمارين الرياضية والتي ترتبط بأهداف الحقيبة لتحديد نقطة البداية لدى المتعلم .
- ✓ الاختبارات البنائية : ويتم من خلالها تحديد مسار المتعلم ومدى تقدمه في دراسة الحقيبة .
- ✓ الاختبار البعدي : يشمل مجموعة من الأسئلة والتمارين الرياضية المرتبطة بالأهداف والمحتوى .
- ◄◄ دليل المعلم ، ودليل المتعلم ، والأنشطة الإثرائية ، والمصادر (ماهر وصلاح الدين ، ٢٠٠٤ ، ص : ١٩٠)

- **الدافعية في التعلم** :

الدافعية هي قوى محركة موجهة لا يمكن ملاحظتها مباشرةً بل يستدل عليها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنه ، فالدافعية استعداد ذو وجهين ، وجه داخلي محرّك ، ووجه خارجي هو الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه السلوك الصادر عن الدافع ، فلكل إنسان أهداف يسعى إلى تحقيقها وهذه الأهداف قد تكون واضحة أو مخفية ، فالدافع الواحد قد يؤدي إلى سلوكات مختلفة عند الفرد الواحد أو عند الأفراد المختلفين كما أن سلوك الفرد قد يظهر دوافع متعددة ، فسلوك العدوان مثلاً ناتج عن الرغبة في الانتقام أحياناً ، وقد يكون سببه الحاجة إلى إظهار الذات أو الرغبة في توكيد الذات ، لذا فالدافعية عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية المحركة للسلوك والتي توجهه نحو هدف أو غرض معين من أجل التوازن الذي اختلّ . (الطريحي وحسين ، ٢٠٠١ ، ص : ٧٦)

ويرى (شاهين ، ٢٠٠٩) أن هناك عدد من العوامل التي تؤثر في إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم منها :

- ◄◄ الاهتمام بمحتوى الموضوع .
- ◄◄ إدراك فائدته .
- ◄◄ الرغبة العامة في الانجاز .
- ◄◄ الثقة بالنفس وتقدير الذات .
- ◄◄ الصبر والمثابرة . (شاهين ، ٢٠٠٩ ، ص : ٢٣٥)

- **مصادر دافعية التعلم** :

- ◄◄ مصادر خارجية : كالمعلم ، إدارة المدرسة ، أولياء الأمور والأقران ، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم وكسب إعجابه أو إرضاءً لوالديه للحصول على تشجيع مادي أو معنوي .
- ◄◄ مصادر داخلية : أي أن المتعلم يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته سعياً وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف (العتوم وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص : ٨٤)

- **تصنيف الدافعية** :

- الدوافع الفطرية (البيولوجية) : هي الدوافع التي تستند على أسس وترتبط بالتكوين الفسلجي للفرد وتظهر على شكل حاجات تتطلب الإشباع ، فهي تولد مع الإنسان وتسمى دوافع أولية أو عضوية ولاتكتسب كدافع الجوع والعطش .
- الدوافع المكتسبة : وهي الدوافع التي يتعلمها الفرد خلال تعامله مع البيئة وتسمى دوافع ثانوية مثل حاجات الحب والانتماء وتتأثر بخبرات التعلم والثقافة التي يتلقاها الفرد .
- الدوافع الشعورية : هي الدوافع التي يشعر الفرد بها ويفطن إلى وجودها مثل سماع الموسيقى .
- الدوافع اللاشعورية : هي الدوافع التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك ، فهي دوافع مكبوتة مثل الدافع الذي يحمل الإنسان إلى أن ينسى موعد هام . (الطريحي وحسين ، ٢٠٠١ ، ص : ٧٨ ـ ٧٩)

- **دراسات سابقة** :

- **دراسة نادسي وساباتومبا** (Nidasi & Aisubo ; 1982) :

حقيبة تعليمية متعددة الوسائل في هنغاريا أجريت هذه الدراسة في عدد من المدارس الثانوية في هنغاريا ، وكانت ترمي إلى تعرّف أثر استخدام الحقائب التعليمية المتعددة الوسائل في مادة الرياضيات .

بلغت عينة الدراسة (١٠٠) طالب ، وزعوا على أربع مجموعات بالتساوي ولتحقيق أغراض الدراسة صمم الباحث حقائب تعليمية ، مكونة من البدائل الآتية : (المواد المطبوعة ، والأفلام ، والشرائح المتزامنة مع تسجيل صوتي ، والمرتسمات الشفافة مع التسجيل الصوتي) ، وقد اختار الباحث مجموعتين تجريبيتين تدرسان باستخدام الحقيبة التعليمية ، ومجموعتين ضابطتين تدرسان بالطرق التقليدية ، وقد أسفرت الدراسة عما يأتي :

- إن استخدام الحقيبة التعليمية قد زاد من فاعلية التدريس .
- تقارب مستوى الطلاب الذين استخدموا الحقيبة التعليمية .
- لم يقتصر تأثير استخدام الحقيبة التعليمية على تحصيل الطلاب فقط ، بل كان هناك تغير في اتجاهات الطلاب ، إذ أظهرت الدراسة وجود رغبة لدى الطلاب في تعلم المادة أكثر من ذي قبل (Nidasi & Aisubo ; 1982 ; p. 375)

- **دراسة (الحيلة ، ٢٠٠٢)** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر ثلاثة أشكال لحقيبة تعليمية في التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم ـ دراسة مقارنة .

أجريت هذه الدراسة في عمان، الأردن، بلغت عينة البحث (٥٢٢) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث مجموعات، الأولى (١٧٥) طالباً وطالبة تدرس على شكل أنشطة تجريبية متفاعلة، والثانية (١٧٦) طالباً وطالبة تدرس بالشكل المسموع، والثالثة (١٧٤) طالباً وطالبة تدرس بالشكل المقروء، صمم الباحث حقيبة تعليمية في مادة العلوم مقسمة إلى ثلاث وحدات نمطية (وحدة الحجم، وحدة الوزن، وحدة الكتلة) ولكل وحدة نمطية ثلاثة أشكال : الأول يشتمل على مادة تعليمية مكتوبة، والثاني اشتمل على شريط كاسيت، أما الشكل الثالث فقد اشتمل على مجموعة من التجارب والأنشطة والنماذج المكتوبة التي يمكن للطالب مشاهدتها وإجرائها في المختبر .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة لقياس تحصيل الطلبة بعد الانتهاء من استخدام الحقيبة التعليمية كما أعيد الاختبار بعد شهر من انتهاء التجربة لقياس التحصيل المؤجل . وقد استخدم الباحث بعض الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات منها معادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان، وتحليل القياس ذا التصميم العاملي، واختيار شيفية ووجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة المجموعات الثلاث والتحصيل المباشر والمؤجل ولصالح المجموعة الأولى التي درست على شكل أنشطة تجريبية تفاعلية تلتها المجموعة الثانية التي درست وفق الشكل المسموع وأخيراً المجموعة الثالثة التي درست بالشكل المقروء (الحيلة، ٢٠٠٢، ص : ٧٤. ١١٩)

- **إجراءات البحث** :
- **التصميم التجريبي** :

اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم كما موضح في الجدول (١) أدناه .

جدول (١) : التصميم التجريبي

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية		الحقيبة التعليمية	التحصيل الدافعية
الضابطة		الطريقة الاعتيادية	

- **تكافؤ مجموعتي البحث** :

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طلاب المجموعتين إحصائياً في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي :

- **التحصيل الدراسي للآباء** :

حصل الباحث على المعلومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي لآباء طلاب مجموعتي البحث من مصدرين هما : إدارة المدرسة ومن الطلبة

أنفسهم بوساطة استمارة معلومات وزعت عليهم، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي أن قيمة (كا) المحسوبة بلغت (٠,٢٤) وهي أقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) وهذا يدلّ على أن المجموعتين متكافئتين إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء .

- **التحصيل الدراسي للأمهات** :

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات بالطريقة نفسها المتبعة في المتغير السابق (التحصيل الدراسي للآباء) ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي أن قيمة (كا) المحسوبة بلغت (٠,٩١٢) وهي أقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢) وهذا يدلّ على أن المجموعتين متكافئتين إحصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات .

- **اختبار الذكاء** :

طبق الباحث اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة القياسية المقنن على البيئة العراقية على طلاب مجموعتي البحث وعند حساب متوسطات درجات الطلاب والانحرافات المعيارية وباستعمال الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين ظهر أن الفرق غير دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٨٦٢) أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢) وبدرجة حرية (٦٥) وبذلك تُعد المجموعتين متكافئتين إحصائياً .

- **مقياس الدافعية القبلي** :

تم إعداد مقياس الدافعية نحو مادة الرياضيات وبعد التأكد من خصائصه السايكومترية طبق على أفراد عينة البحث في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ .٢٠١٣م قبل البدء بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة . وبعد أن جمعت استجابات طلاب المجموعتين على مقياس الدافعية ومعالجة البيانات إحصائياً تبين أن متوسط درجات المجموعة التجريبية هو (٥٤,٢٤٢) بانحراف معياري (٩,٢٣٣) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥٣,٨٨٢) بانحراف معياري (٨,٥٠٥) ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٠,١٥٥) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٥) وهذا يدلّ على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير .

- **تحديد المادة العلمية** :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرّس في أثناء التجربة بثلاثة فصول هي : (الفصل الرابع : التكامل ، والفصل الخامس : المعادلات التفاضلية ، والفصل السادس : الهندسة الفضائية) من كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي المعتمد للعام الدراسي ٢٠١٢ .٢٠١٣م .

• **صياغة الأهداف السلوكية** :

تم صياغة الأهداف السلوكية بعد تحليل محتوى المادة العلمية ، وقد تم الاعتماد في الصياغة على مستويات بلوم للمجال المعرفي ، فبلغ عدد الأهداف السلوكية (٦٠) هدفاً سلوكياً . وتُعد الأهداف السلوكية بمثابة صياغات محددة على المدرّس تحقيقها ويعبّر عنها بنتائج قابلة للقياس والتكميم . (جابر ، ١٩٨٣ ، ص : ٩٢)

• **إعداد الخطط التدريسية** :

لما كان إعداد الخطط التدريسية يُعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح ، فقد أعدّ الباحث خططاً تدريسية لموضوعات الرياضيات التي ستدرس في أثناء التجربة وفي ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة وعلى وفق أسلوب الحقيبة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية وعلى وفق الطريقة التقليدية بالنسبة إلى طلاب المجموعة الضابطة ، وقد عرض الباحث نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الرياضيات وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة وأخذت نسبة (٠/٠ ٨٠) كنسبة اتفاق بين الخبراء حتى أخذت الخطط صيغتها النهائية .

• **الحقائب التعليمية** :

قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية على وفق الحقائب التعليمية التي أعدّت ضمن البرنامج التدريبي لمدرسي المرحلة الإعدادية / السادس العلمي في مادة الرياضيات بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم وهي نظام تعليمي يحتوي على مجموعة من المواد التعليمية المنظمة والمترابطة مقدمة توضح للمتعلم أهمية الدراسة ، تقويم قبلي ، أهداف سلوكية وتمارين ونشاطات تعليمية تساعد على الحصول على الخبرات اللازمة لتحديد أهداف محددة أصلا حسب حاجة المتعلم واستعداداته ومعتمدة على مبدأ التعلم الذاتي الذي يمكن الفرد من التفاعل مع المادة العلمية حسب قدرته ، وأخيراً تقويم بعدي وبذلك تخلق مواقف تعليمية تجعل التعلم بواسطتها يتم بصورة متسلسلة ومتدرجة في خطوات متتابعة وهي بيئة تعلم .

• **الاختبار التحصيلي** :

أعدّ الباحث خريطة اختباريه للموضوعات التي ستدرس في التجربة والأهداف السلوكية لمستويات بلوم المعرفية وحدد عدد فقرات الاختبار بـ (٢٨) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة اختباريه أربعة بدائل أحدها صحيح والبقية خاطئة ، ووضع الباحث معايير لتصحيح الإجابات في الاختبار التحصيلي ، درجة واحدة للإجابة الصحيحة

عن كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار(صفر) كحد أدنى و (٢٨) كحد أعلى ، وقد تم استخراج الصدق الظاهري بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في الرياضيات وطرائق تدريسها للحكم على مدى ملائمتها للأهداف المحددة ومنطقية البدائل حتى أخذت صيغتها النهائية ، للتأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لاستخراج معادلات السهولة والقوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الأسئلة الموضوعية فكانت جميعها مقبولة ، كما تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كودر ريتشاردسون ـ٢٠) وقد وجد بأن معامل الثبات هو (٠,٨٦) ويُعد معامل ثبات جيد .

- **مقياس الدافعية** :

بعد اطلاع الباحث على الكثير من الأدبيات في مجال التربية وعلم النفس ومن خلال الاطلاع على بعض مقاييس الدافعية التي تم إعدادها من قبل الباحثين في هذا المجال ، قام الباحث ببناء مقياس للدافعية أعدّ لمادة الرياضيات ليلائم البيئة العراقية ويتفق مع هذا البحث في المادة الدراسية ويمكن تطبيقه على طلاب الصف السادس العلمي ، وتم عرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين فكانت نسبة الاتفاق بينهم عالية لصلاح فقراته وإعداده .

يتكون هذا المقياس من (٣٠) فقرة وتكون الإجابة عن المقياس عن طريق اختيار الجواب المناسب الموجود ضمن ثلاثة بدائل (موافق ، لا أدري ، غير موافق) وعند التصحيح تعطى الدرجات (١/٢/٣) على التوالي للفقرات الايجابية ، وتعكس في حالة السلبية ، وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس ، وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية للتأكد من خصائصه السيكومترية وكان معامل التمييز لجميع الفقرات عالياً وبذلك تُعد جميع الفقرات جيدة ، وقد تم استخدام معامل ألفاكرونباخ لحساب الاتساق الداخلي للمقياس من درجة العينة الاستطلاعية إذ بلغ (٠,٩٣) وهو مؤشر إحصائي جيد.

وقد تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة الاختبار إذ طبق مقياس الدافعية على مجموعة سحبت من مجتمع البحث بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالباً وكانت المدة الفاصلة بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين ، وقد تم إيجاد معامل الثبات بعد إجراء المعالجات الإحصائية وتبين أن معامل الثبات هو (٠,٨٣) وهو ثبات عالٍ ويمكن الاعتماد عليه .

- **تطبيق التجربة** :

◄◄ بدأ الباحث بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في بداية الفصل الثاني من السنة الدراسية ٢٠١٢ ـ٢٠١٣م وتحديداً يوم الأحد ١٧/ ٢ /

٢٠١٣م ، وانتهى تطبيق التجربة في يوم الخميس ٢٠١٣/٥/٢م واستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بواقع (٥) حصص أسبوعياً لكل مجموعة.

- تم تطبيق اختبار الذكاء على مجموعتي البحث في يوم الثلاثاء ٢٩ / ١ / ٢٠١٣م .
- تم تطبيق مقياس الدافعية القبلي نحو مادة الرياضيات على مجموعتي البحث يوم الخميس ٣١/ ١ / ٢٠١٣م .
- تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق الحقائب التعليمية وتم تدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية .
- تم تطبيق مقياس الدافعية البعدي في ١٧/ ٥ / ٢٠١٣م .
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي النهائي في ١٥ / ٥ / ٢٠١٣م .

- **عرض النتائج ومناقشتها** :

يتناول هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها فضلاً عن الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث بالاعتماد على نتائج بحثه وفي ضوء ذلك قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات .

لغرض التحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستخدام الحقائب التعليمية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة بالطريقة الاعتيادية) .

قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل النهائي على مجموعتي البحث وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب كل مجموعة ، وأتضح أن هناك فرقاً بين المتوسطين ، ولبحث دلالة الفروق استعمل الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين ، وكما موضح في الجدول (٢) أدناه .

جدول (٢) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي النهائي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٣	٢١,٥٤٥	٤,١	١٦٥,٨١١	٦٥	٣,٩٣٥	٢,٠٢	دال عند مستوى ٠/٠ ٥
الضابطة	٣٤	١٧,٦٧٦	٣,٧٩٧	١٥,٩٨٣				

ويتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقائب التعليمية في اختبار التحصيل النهائي (٢١,٥٤٥) بانحراف معياري (٤,١) وهو أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (١٧,٦٧٦) بانحراف

معياري (٣,٧٩٧)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٣,٩٣٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) في درجة حرية (٦٥) وبذلك رفضت الفرضية الصفرية الأولى .

وللتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على أنه : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠/٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون الرياضيات باستخدام الحقائب التعليمية على مقياس الدافعية البعدي ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية على نفس المقياس) .

وبعد جمع البيانات وحساب درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية وكما موضح في جدول (٣) أدناه .

جدول (٣) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية والدلالة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار مقياس الدافعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						محسوبة	جدولية	
التجريبية	٣٣	٦٥,٩٦٩	١٠,٧١٦	١١٤,٨٤٢	٦٥	٣,٦٣٥	٢,٠٢	دال عند مستوى ٠/٠٥
الضابطة	٣٤	٥٧,٣٥٢	٨,٧٣١	٧٦,٢٣٥				

ويتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقائب التعليمية في مقياس الدافعية (٦٥,٩٦٩) بانحراف معياري (١٠,٧١٦) وهو أعلى من متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية البالغ (٥٧,٣٥٢) بانحراف معياري (٨,٧٣١) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (٣,٦٣٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) في درجة حرية (٦٥) وبذلك رفضت الفرضية الصفرية الثانية .

- **تفسير النتائج** :

في ضوء النتائج التي تم عرضها ، تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقائب التعليمية على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل الرياضيات .

وكذلك أفضلية المجموعة التجريبية في دافعيتهم نحو مادة الرياضيات على المجموعة الضابطة وهذا يدلّ على فاعلية الحقائب التعليمية لاحتوائها على أنشطة وتمارين ومسائل رياضية ساعدت الطلاب على فهم المادة العلمية وإتقانها .

كما إن تقسيم المادة العلمية في الحقيبة التعليمية إلى أجزاء وفق تسلسل منطقي حفزت الطلاب على الدراسة وزادت من دافعيتهم نحو المادة واستقلاليتهم كما عززت الثقة بالنفس وجعلتهم يسيرون في دراستهم حسب سرعتهم الذاتية وحسب قدراتهم واستعداداتهم الشخصية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وبالتالي أسهمت في زيادة تحصيل الطلاب. إنّ استعمال الحقيبة التعليمية خلق جواً من المتعة وأصبح الدرس مشوقاً مما أدى إلى خلق بيئة تعليمية مليئة بالمتغيرات أسهمت في زيادة دافعية الطلاب نحو مادة الرياضيات وبالتأكيد سيكون لذلك أثراً واضحاً في زيادة التحصيل.

- **الاستنتاجات** :

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن نستنتج الآتي:

- إنّ الحقيبة التعليمية أدّت إلى تنظيم المادة التعليمية بشكل خطوات إجرائية منظمة ومتسلسلة مما وفّر تفاعلاً بين المدرس والطالب والذي ساعد على رفع مستوى تحصيل الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو مادة الرياضيات.
- إمكانية استخدام الحقائب التعليمية في المراحل الدراسية كافة.
- إنّ استخدام مدرسي الرياضيات للحقائب التعليمية له فاعلية إيجابية في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ويزيد دافعيتهم نحوها.

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

- تدريب مدرسي الرياضيات على استخدام الحقائب التعليمية في المراحل الدراسية كافة.
- إعداد ورش تدريبية لمدرس المواد العلمية كافة والرياضيات على وجه الخصوص على كيفية التدريب وفقاً للحقائب التعليمية.

- **المقترحات** :

- إعداد حقائب تعليمية تدريسية لمدرسي الرياضيات للمراحل الدراسية الأخرى.
- استعمال الحقائب التعليمية في تدريس الرياضيات ومعرفة أثرها على متغيرات أخرى كالتفكير والاتجاه.
- استعمال الحقائب التعليمية في تدريس مواد أخرى وصفوف دراسية أخرى.

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم، فاضل خليل، إستراتيجية التعلم من أجل التمكن، مجلة الآفاق، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان، الأردن، العدد (٦)، ٢٠٠٢م.

- الأزيرجاوي ، فاضل محسن ، علم النفس التربوي ، مطبعة جامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٩١م.
- التميمي ، عواد جاسم محمد ، الحقيبة التعليمية تقنية للتعلم الذاتي ودعم المناهج الدراسية ، الجامعة المستنصرية ، مجلة كلية المعلمين ، العدد (٢٢) ، ٢٠٠٠م .
- جابر عبدالحميد جابر ، التقويم التربوي والقياس النفسي ، ط١ ، مصر ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٣م .
- جامع ، حسن حسيني ، التعليم الذاتي وتطبيقاته التربوية ، ط١ ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ١٩٨٦م .
- حسن ، محمد صديق ، التعلم الذاتي ومتغيرات العصر ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة ، العدد (١١) ، ١٩٨٩م .
- الحيلة ، محمد محمود ، أثر ثلاثة أشكال للحقيبة التعليمية في التحصيل الدراسي المباشر والمؤجل لطلبة الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم ، مجلة إربد ، عمان الأردن ، العدد (٢) ، ٢٠٠٢م .
- الخليلي ، خليل يوسف ، التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الإعدادي ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين ، ١٩٧٧م .
- رؤوف ، عبدالرزق ، طرق تدريس العلوم ، دار المستنصرية للطباعة ، بغداد ، ١٩٨٨م .
- السعيد ، رضا مسعد ، التدريس الفعال ، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، القاهرة ، عبر الانترنيت ، ٢٠٠٥م .
- السكران ، محمد ، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ١٩٨٩م.
- سلامة ، عبدالحافظ ، مدخل تكنولوجيا التعليم ، ط١ ، الأردن ، ١٩٩٢م.
- شاهين ، عماد ، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين ، ط١ ، بيروت ، دار الهادي ٢٠٠٩م.
- الطريحي ، فاهم حسين وحسين ربيع حمادي ، مبادئ علم النفس التربوي ، المكتبة الوطنية ، بغداد ، ٢٠٠١م.
- العبيدي ، محمود جاسم محمد ، تفريد التعليم والتعلم المستمر ، ط١ ، دار الثقافة والنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٤م.
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون ، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٥م.
- عجول ، رعد عبدالمهدي ، " فاعلية المجمعات التعليمية في الميكانيك الحيوي على نواتج التعلم لطالبات كلية التربية الرياضية بجامعة بغداد كلية التربية ابن رشد " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٩٤م.
- عزيز ، صبحي خليل وتركي خبازيحيى ، التقنيات التربوية ، دار الكتب للنشر ، بغداد ، ١٩٧٨م.

- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، تفريد التعلم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٤م.
- القصاب ، عدنان عبدالستار وآخرون ، طرائق تدريس العامة ، ط٨ ، مكتبة فرح للطباعة ، بغداد، ١٩٩٤م .
- قطامي ، يوسف ونايفة قطامي ، نماذج التدريس الصفي ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٨م.
- ماهر صبري وصلاح الدين توفيق ، التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم ، مصر الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٤م.
- مرعي ، توفيق أحمد والحيلة محمد محمود ، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، ٢٠٠٢م.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم ، دليل تدريب مدربي المدرسين العراقيين ، مشروع إعداد وتدريب المعلمين ، ٢٠١٢م.
- نشوان ، يعقوب حسين ووحيد جيرات ، الجديد في تعليم العلوم ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، جامعة ملك سعود ، الرياض ، ١٩٨٩م.
- نوري ، عبدالغني عبدالفتاح ، التخطيط لتطوير أساليب وطرق التعلم ، مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، الدوحة ، العدد (٩٨) ١٩٨٦م.

• المراجع الاجنبية :

- *Chaplin , J. P. , Dictionary of Psychology , New York , Dell Publishing , 1971.*
- *Chohen , K., Using Motivation Theory as Framework for Teacher Education,*
- *Journal of Teacher Education , Vol. 3 , p.p (937 – 949) , 1983.*
- *.Nidasi , A. S. & Tompa , K. , Multimedia teaching package in Hungary*
- *prospects , Vol. XII , No. 3 , 1982.*

****

البحث الثاني :

" أثر استخدام الأنموذج التوليفي في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو المادة "

إعداد :

أ. م/د نصيف جاسم عبيد الخزرجي

معهد إعداد معلمات الدجيل

المديرية العامة لتربية صلاح الدين

" أثر استخدام الأنموذج التوليفي في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو المادة "

أ . م . د/ نصيف جاسم عبيد الخزرجي

• **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية استخدام الأنموذج التوليفي في تدريس مادة الفيزياء على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو المادة .

لقد وضع الباحث فرضيتين لتحقيق أهداف بحثه ،ولتحقيق ذلك طبق الباحث تجربته التي استغرقت فصلا دراسياً كاملا ،وأعدّ جميع المستلزمات والأدوات بنفسه وهي :

- خطط تدريسية للمجموعتين التجريبية والضابطة واللازمة لتدريس الفصول الخمسة الأخيرة من كتاب الفيزياء المعتمد لطلاب الصف الرابع العلمي للعام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣م .
- اختبار تحصيلي مكون من (٤٥) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد ،وقد تم حساب الصدق والثبات والتميز والصعوبة وفعالية البدائل له .
- مقياس الدافعية ملائم للمرحلة الدراسية مكون من (٣٥) فقرة ،وقد تم التأكد من خصائصه السايكومترية .

أما عينة البحث فقد أختيرت من ثانوية الإبراهيمية للبنين التابعة إلى قسم تربية الدجيل / المديرية العامة لتربية صلاح الدين ،وزعت بصورة عشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وبواقع (٣٠) طالبا لكل مجموعة وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات والتي يعتقد الباحث بأنه قد يكون لها أثر على نتائج البحث .

طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣م واعتبارا من يوم الأحد المصادف ٢٤/ ٢ /٢٠١٣ . وتم تطبيق مقياس الدافعية لتعلم الفيزياء (القبلي) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٣/٢/١٩ . وقد تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق خطوات الأنموذج التوليفي وحسب الخطط التدريسية المعدّة والمجموعة الضابطة على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية .

وأجري الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث يوم الأحد المصادف ٢٠١٣/٥/١٢ ومقياس الدافعية يوم الاثنين المصادف ٢٠١٣/٥/١٣ . وبعد جمع البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى النتائج الآتية :

تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس وفقاً للأنموذج التوليفي على المجموعة الضابطة التي تدرس وفقا للطريقة الاعتيادية في اختباري التحصيل والدافعية .وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث مجموعة من المقترحات والتوصيات .

The impact of the use of Synthesis model In teaching physics the achievement of scientific fourth-grade students and motivation towards Article

abstract:

Current research aims to reveal the effectiveness of using the model synthesis in teaching physics to achievement the fourth-grade students and motivation towards scientific article The researcher put two assumptions to achieve his goals, and to achieve that held his researcher, which lasted a full semester, and prepared all the supplies and tools himself, namely:

- *Teaching plans for the two experimental and control necessary to teach the last five chapters of the book physics-based scientific fourth-grade students for the academic year 2012- 2013*
- *Achievement test consisting of (45) items test multiple choice type, was calculated honesty and Stability, excellence and difficult and the effectiveness of alternatives to it.*
- *An appropriate motivation test for the study phase of the component (35) item's, has been to make sure characteristics Alsekoumtria*

The sample was chosen from the Abrahamic Boys High School affiliated to the Department of Education Dujail / Directorate General for Education Salahuddin, distributed randomly into two groups. And by (30) students per group were conducted Equal between the two groups in some of the variables which researcher believes he may have an impact on the search resultApplied experience at the beginning of the second semester of the academic year 2012- 2013 , as of Sunday day on 24/2/2013. Was applied to motivation test to learn physics students experimental and control groups in the Tuesday day on 19.02.2013. The group has been teaching experimental synthesis steps according to the model, according to the plans faculty of the stomach and the control group on the steps according to the usual way.
The achievement test was conducted posttest day on Sunday 12/05/2013 and test motivation in the day on Monday 13/05/2013. After collecting the data and make the appropriate statistical treatments reached the following results:Superiority of the experimental group taught according to the model of the synthesis of the control group taught according to the usual way of test achievement and motivationIn light of these findings, researcher put a set of proposals and recommendations.

- **مشكلة البحث** :

من خلال كون الباحث مدرّس فيزياء ولفترة طويلة من الزمن لاحظ أن واقع التدريس الفعلي للعلوم بصورة عامة ولمادة الفيزياء على وجه الخصوص ولمختلف المراحل الدراسية يركز على الجانب المعرفي فقط وفي أدنى مستوياته ويهمل إكساب الطلبة لمهارات التفكير المختلفة مما يحول دون تحقيق النمو المتكامل للمتعلم وحرمانه من تلك المهارات في حلّ ما يواجهه من مشكلات إذ تزداد الحاجة في المجتمع في الوقت الحاضر الى من يستطيع أن يقدم حلولا جديدة لما نعانيه من مشكلات والى من يقدم فكرا جديدا يساعد على تطوير الحياة في هذا العصر المعلوماتي وبالتالي فإن جميع شرائح المجتمع تتطلب قادة لديهم قدرات متعددة يستطيعون من خلالها إدارة مجتمعاتهم والعمل على تطويرها فالطرائق والأساليب التقليدية المتبعة في تدريس الفيزياء تعد من الأسباب الرئيسية لضعف الاستيعاب وبالتالي انخفاض التحصيل والدافعية نحو المادة ومن هنا تتقدم هذه الدراسة لتطرح أنموذجا جديدا في التعامل مع معطيات العصر ومع المتعلمين من منظور أرحب ونطاق أوسع ألا وهو مصطلح النموذج التوليفي .

ويعتقد الباحث أن استعمال الأنموذج التوليفي يجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية وتسمح له بالتفاعل مع الموقف التعليمي والأنشطة التعليمية المتوفرة .

لذا فإن مشكلة البحث الحالي يمكن تلخيصها بالإجابة عن السؤال الآتي :

هل لاستخدام الأنموذج التوليفي في التدريس أثر على تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي ودافعيتهم نحو مادة الفيزياء ؟

- **أهمية البحث** :

إن الهدف الأساسي للتربية الحديثة هو إعداد المتعلم إعداداً علمياً ونفسياً واجتماعياً إذ أنها عملية ''نمو للشخصية الإنسانية كلاً لا يتجزأ بوصفها جسداً وروحاً وعقلاً وعاطفةً، مشاعراً ونوايا، مفاهيماً وأعمالاً وبهذا تكون التربية هي الحياة بمعناها الغني الثرّ المتعدد المواهب (التميمي، ٢٠٠٩، ص : ٢٧٢)

ومن هنا يجب أن ننظر إلى التربية على أنها عملية مستمرة متطورة دينامية، تتأثر بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية أي أنها ضرورة لجميع الأفراد، إذ كثر أعداد المنادين بالتغيير والإصلاح في أغلب بقاع العالم '' فالعالم المعاصر لم يتوقف لحظة عن توجيه النقد لنظم التعليم وبرامجه، وهذه الملاحظة هي الأكثر شيوعاً بين المهتمين بدراسة حركة الإصلاح والتجديد التربوي، وإن اختلفت الدوافع والأهداف من وراء ذلك النقد. (مدبولي، ٢٠٠٨، ص : ٨٠)

وقد تبنى التقرير الوطني لجمهورية العراق الخاص بتطوير التربية بعض الأفكار والتي تشير إلى هذا التغيير منها تجريب واستحداث عدد من الأنماط التجديدية في المجالات التربوية المختلفة، وإقامة هذه التجارب والنماذج على أسس علمية وتجريبية سليمة، وتقويم نتائجها، وتعميم ما يصلح منها في إطار تبني المستحدثات والتجديدات التربوية (مركز البحوث التربوي، ٢٠٠٤، ص : ٢٣)

ولكون طرائق التدريس الاعتيادية قد لا تؤدي دورها في استيعاب المفاهيم العلمية بيسر لذا أصبح من المهم والضروري البحث عن استراتيجيات جديدة متطورة لتدريس العلوم، فقد وضع الكثير من التربويين نماذج واستراتيجيات منبثقة من نظريات التعلم المعرفي والتعلم السلوكي لعدد من الباحثين بهدف مساعدة المتعلم على التعلم (قطامي ونايفة، ١٩٩٨، ص : ٧٠)

ويؤكد(دروزة ، ١٩٩٥) بأن التدريس لم يعد فناً وحسب بل أصبح علماً أي أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه واستراتيجياته وكيفية التخطيط له ليحقق أهدافاً محددة وبدرجة عالية من الإتقان ، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه والتعرف على فاعلية عملية التعلم من أجل تحسين ممارستها في المستقبل ،وتحقيق التعلم لدى الأفراد (دروزة ، ١٩٩٥ ، ص : ٧)

وقد أشار (الدريج ، ٢٠٠٤) إلى أنه لا يوجد أنموذج تدريسي يتناول بنجاح جميع خصائص التعلم والمتعلمين فمهما بلغت شمولية واتساع الأنموذج التدريسي فإنه لا يمكن أن يحتوي جميع المتغيرات والعلاقات التي تتشابك في العملية التعليمية التعلمية . (الدريج ، ٢٠٠٤ ، ص : ٣٣)

ويشاركه الرأي (Joyce & Well , 1986) بأن جميع النماذج التعليمية لا تمتلك كل منها على انفراد الإجابة الحقيقية عن كل مسائل التعلم ، ولا يصلح أي أنموذج منها منفردا لكل أنواع التعلم ولجميع المتعلمين . (Joyce & Well , 1986 , 400)

فمن المهم جداً تقويم مناهج العلوم بصورة عامة ومناهج الفيزياء على وجه الخصوص من حيث الأهداف والمحتوى ومصادر التعلم وطرائق التدريس واعتماد الاتجاهات الحديثة في تدريس هذه المادة كون علم الفيزياء هو علم المادة والطاقة والعلاقة بينهما ويشمل تطور هذا العلم ثورة شاملة في مفاهيمنا لطبيعة الكون بأسره . (ناهد ، ٢٠٠٩ ، ص : ١٣)

ويعتقد الباحث أن أهمية الأنموذج التوليفي تأتي من كونه أنموذج تدريسي حديث ملائم للبيئة التعليمية في العراق ولخصائص المتعلمين مع الأخذ بنظر الاعتبار المحتوى التعليمي وأن اعتماد هذا الأنموذج سيؤدي بالنتيجة إلى زيادة التحصيل والدافعية في التعلم . فالدافعية وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها . فالطلاب الذين لديهم دافعية عالية نحو التعلم يكون تحصيلهم الدراسي أعلى ، وعكس ذلك الطلاب الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الصف . (عماد ، ٢٠٠٩ ، ص : ٢٢٦)

وبذلك فعندما يكون مستوى الدافعية منخفضاً تكون الاستجابة للتعلم منخفضة كذلك ، ومهما كانت دقة تصميم المادة التعليمية وتعقيدها إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلبة للتعلم . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص : ١٩٤)

- **أهـداف البحـث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

- العلاقة بين التدريس وفق الأنموذج التوليفي والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي .
- العلاقة بين التدريس وفق الأنموذج التوليفي والدافعية نحو مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الرابع العلمي .

وللتحقق من أهداف البحث تم صياغة الفرضيتين الآتيتين :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق الأنموذج التوليفي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق الأنموذج التوليفي ومتوسط درجات طلابٍ المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة التقليدية وفقاً لمقياس الدافعية نحو مادة الفيزياء .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في قضاء الدجيل ـ محافظة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م .
- طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م .
- الفصول (السادس ، السابع ، الثامن ، التاسع والعاشر) من كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي المعتمد للعام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م .
- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ ـ ٢٠١٣م .

- **تحديد المصطلحات** :

- **الأنموذج التوليفي** Formation Model :

وعرفه كل من : الخليلي وآخرون (١٩٩٦) بأنه : " أنموذج مبتكر من بلورة مجموعة من الأفكار الواردة في دورة التعلم والمنظم المتقدم والتعليم المباشر ، وخرائط المفاهيم وسمي بالأنموذج التعليمي المعرفي وهو بتسع خطوات. (الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص : ٤٨٤)

زيتون (٢٠٠٣) بأنه : أنموذج جمع بين مجموعة من النماذج التدريسية (التدريس المباشر ، دورة التعلم الثلاثية، المنظم المتقدم ، خريطة المفاهيم) في كينونة واحدة . (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص : ٤٠٩)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : مجموعة الخطوات التي يستند عليها الأنموذج التوليفي وظفها الباحث لتدريس مادة الفيزياء للصف الرابع العلمي بهدف تحقيق نواتج تعليمية لدى الطلاب عينة البحث.

• **التحصيل** Achievement :

وعرفه كل من : عبادة (٢٠٠١) بأنه : " ذلك المستوى الذي وصل اليه التلميذ في تحصيله للمواد الدراسية (عبادة ، ٢٠٠١ ، ص : ١٤٦)

توفيق و محمد (٢٠٠٢) بأنه : الأداء الذي يقدمه الطالب في موضوع دراسي نوعاً وكماً في غضون مدة زمنية معينة (توفيق و محمد ، ٢٠٠٢ ، ص : ٣٩)

أبو جادو (٢٠٠٣) بأنه : محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها باختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها ليحقق أهدافه وما يصبو إليه. (أبو جادو ، ٢٠٠٣ ، ص : ٤٦٩)

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه : هو المدى الذي توصل إليه طلاب مجموعتي البحث في تحصيلهم الدراسي ويقاس بالدرجات التي حصلوا عليها في الاختبار التحصيلي الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

• **الدافعية** Motivation :

وعرفها كل من : (Cohen , 1983) بأنها : " الحالة التي تساعد على تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي وتوجيهه نحو تحقيق الهدف المنشود. (Cohen , 1983 , p.12)

قطامي (١٩٩٨) بأنها : الحالات الداخلية والخارجية العضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص : ١٢٧)

سلامة (٢٠٠٠) بأنها : الرغبة في التعلم. (سلامة ، ٢٠٠٠ ، ص : ٥١)

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : العملية التي يتم من خلالها توجيه الطالب وتنمية رغبته لدراسة الفيزياء لكي تتحقق الأهداف المرجوة من الدرس وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلاب عينة البحث على مقياس الدافعية الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

• **الإطار النظري** :

• **الأنموذج التوليفي** :

إن الأنموذج التوليفي المعتمد في هذا البحث مبني على مبادئ نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة كالنظرية السلوكية في التعلم والنظرية البنائية ونظرية التعلم ذي المعنى ، لذا فإن مراحل تنفيذ التدريس لهذا الأنموذج مأخوذة من حيث الإجراءات من النماذج التدريسية الآتية :

أنموذج التدريس المباشر،أنموذج دورة التعلم الثلاثية ،أنموذجا المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم . أي أن الأنموذج التوليفي جمع بين تلك النماذج ومزاياها في كينونة واحدة . (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص : ٤٠٩)

وإن من النظريات التي يستند إليها هذا الأنموذج :

- **النظرية السلوكية في التعلم** :

عرفت عملية التعلم وفقاً للنظريات السلوكية بأنها تغير في السلوك ثابت نسبياً يرجع إلى الخبرة ، وإن الأنشطة والأحداث التي تقع متقاربة أو متجاورة تميل إلى الترابط . وإن أهم نظرية سلوكية في القرن العشرين هي نظرية (Skener) وتعرف مبادئها بالاشتراط الإجرائي التي تقع في مجموعتين أساسيتين هما : عملية التعلم Learning Process والنتائج أو العواقب Consequences .

وإن أهم تطبيق تربوي لعمليات التعلم السلوكية هو تحليل التعلم أو تجزئة العمل التعلمي إلى أجزائه ومكوناته ، لكي تضع تنظيماً هرميا للتعلم . (عبد السلام ، ٢٠٠١ ، ص : ٩٢) وسيتناول الباحث أنموذج التدريس المباشر الذي يستند إلى مبادئ النظرية السلوكية .

- **أنموذج التدريس المباشر** :

ويتضمن الخطوات الآتية :

- مراجعة يومية وتفقد الواجب المنزلي
- عرض المادة الدراسية
- الممارسة الموجهة
- الممارسة المستقلة
- المراجعة الأسبوعية والشهرية وتتضمن :
  - ✓ مراجعة منهجية للمادة التي سبق أن تم تعلمها .
  - ✓ مراجعة الواجب المنزلي .
  - ✓ عمل اختبارات متوالية (بنائية) .
  - ✓ إعادة تدريس الموضوعات التي أخطأ فيها المتعلمون في الاختبارات . (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ١٩)

- **النظرية البنائية في التعلم** :

حدد (زيتون ، ٢٠٠٧) المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها النظرية البنائية بالآتي :

- معرفة المتعلم السابقة وهي محور الارتكاز في عملية التعلم لأن المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة .
- يبني المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتياً ، إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية عن طريق تفاعل حواسه مع العالم الخارجي .
- لا يحدث التعلم ما لم يحدث تغيراً في بنية الفرد المعرفية ، إذ يعاد تنظيم الخبرات والأفكار الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة .
- إن التعلم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفاً أو مهنة حقيقية واقعية .
- لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين ، بل يبنيها عن طريق التفاوض الاجتماعي معهم . (زيتون ، ٢٠٠٧ ، ص : ٤٥)

- **خطوات الأنموذج التوليفي** :
- **التقديم** Introduction :

يعمل المدرس في هذه المرحلة على تزويد الطالب بمقدمة تمهيدية تشتمل على عنوان الدرس وأهدافه وما يتوقع أن يتعلمه في محتوى الدرس من نقاط بصورة موجزة ، والأنشطة التعليمية التي يمارسها الطالب في أثناء الدرس . ويتم في هذه المرحلة تركيز انتباه الطالب نحو موضوع الدرس وتهيئته للاندماج في تعلمه .

- **المراجعة** Review :

ويتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات والمهارات التي سبق أن تعلمها الطالب في دروس أخرى وتكون ضرورية جداً لتعلم موضوع الدرس الجديد . ويتم ذلك من خلال طرح أسئلة شفهية على الطلاب عن هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهم .

- **النظرة الكلية** Overview :

وفيها يتم استعراض محتوى الدرس من قبل المدرس إذ ينشط ما لدى الطلاب من أفكار مبدئية أولية عن موضوع الدرس ، والغرض من ذلك إعداد الطلاب وتنظيم البنية المعرفية لديهم استعداداً للمرحلة التالية .

- **الاستقصاءات أو النشاطات** Investigations or Activities :

وتماثل هذه المرحلة مرحلة الاستكشاف في التعلم البنائي - دورة التعلم الثلاثية إذ يتعامل عن طريقها الطلاب بشكل مباشر مع الأشياء مع ما لديهم من أفكار .

- **التسجيل والتمثيل** Representation :

خلال هذه المرحلة يقوم الطلاب بتسجيل ما تم التوصل إليه من نتائج في المرحلة السابقة، ويتم تمثيل هذه النتائج في صورة أو رسم أو فقرات نثرية مكتوبة أو جداول أو غيرها .

- **الحوار والمناقشة** Discussion :

وتشبه هذه المرحلة مرحلة المشاركة في التعلم البنائي (دورة التعلم الثلاثية) أن يتم فيها مناقشة النتائج التي سجلها الطلاب في المرحلة السابقة عن طريق طرح المدرس لمجموعة من الأسئلة مثل : إلى ماذا توصلتم ؟ وهل يمكنكم الاستنتاج ؟ وما تعليقك على تفسير زميلك ؟

- **تنظيم البنية المعرفية** Invention :

فيها يقوم المدرس بنفسه ببلورة ما تم التوصل إليه من أفكار واستنتاجات من الطلاب في المرحلة السابقة وتنظيمها وبيان ما بينها من علاقات ومن ثم صوغها وعرضها على الطلاب في صورة (خريطة مفاهيمية مثلاً) ، كما يقوم بمناقشة ما لديهم من فهم خاطئ ومحاولة تعديله صوب الفهم الصحيح والغرض من هذه المرحلة تنمية الفهم لدى المتعلمين لما يعلموه من معلومات جديدة عن موضوع الدرس وليس حفظ هذه المعلومات أو استظهارها .

- **التطبيق** Application :

وتشبه هذه المرحلة (التوسع) في التعلم البنائي ويتطلب الأمر عند تمثيل هذه المرحلة مرور الطالب بكل من المراحل (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) السابقة . ولعلّ الغرض توسيع استيعاب الطالب لما تعلمه من معلومات ومساعدته على حلّ المشكلات أو أسئلة جديدة عليه .

- **التلخيص أو الغلق** summarizing & Closure :

ويتم في هذه المرحلة تقديم ملخص عام لما تعلمه في الدرس من نتائج وتفسيرات ، وخلاصات ومفاهيم شاملة ثم تناولها في مرحلة تنظيم البنية المعرفية وما تم التوصل إليه منها في مرحلة التطبيق . (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص : ٤١٠)

- **الدافعية** Motivation :

يؤكد (سلامة ، ٢٠٠١) على أن إثارة الدافعية واحدة من أبرز مهارات الاتصال التربوي لدى المدرس . ويعتقد (شاهين ، ٢٠٠٩) على عدم وجود وصفة سحرية لإثارة دافعية الطلبة ، إلا أن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في إثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم منها :

- الاهتمام بمحتوى الموضوع .
- إدراك فائدته .
- الرغبة العامة في الانجاز .
- الثقة بالنفس وتقدير الذات .
- الصبر والمثابرة . (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص : ٦٠) ، (شاهين ، ٢٠٠٩ ، ص : ٢٣٥)

- **مصادر دافعية التعلم** :

- **مصادر خارجية** :

كالمعلم ، إدارة المدرسة ، أولياء الأمور ، أو الأقران ، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم وكسب إعجابه أو إرضاءً لوالديه والحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما .

- **مصادر داخلية** :

أي أن المتعلم نفسه يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته سعياً وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف . (العتوم وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص : ٨٤)

- **تصنيفات الدافعية** :

قسم علماء النفس الدافعية إلى مسارين رئيسيين من حيث ارتباطها بعناصر البيئة والمتعلم وتأثيرهما في عملية التعلم :

- **الدافعية الداخلية** :

إن النظرة إلى الدافعية على أنها داخلية ترتكز على افتراض أن دوافع الإنسان تحركها حاجات معينة ، وإن هذه الحاجات عندما تنشط تقود إلى سلوك من شأنه أن يخفض هذه الحاجات .

• **الدافعية الخارجية** :

ترى الدافعية الخارجية إن مصادر الدافعية تكمن أساساً في الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وأن الدافعية يمكن أن تستثار عن طريق تغيير الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد (الريماوي وآخرون ٢٠٠٦ ، ص : ٢٠٧)

ويؤكد (بني يونس ، ٢٠٠٩) إن الأسلوب الأمثل في استثارة الدافعية هي الموازنة بين الدافعية الخارجية والداخلية ، والتوجه نحو تعزيز الدافعية الداخلية لكي تكون هي الأساس في استثارة السلوك وتوجيهه (بني يونس ، ٢٠٠٩ ، ص : ١١٣)

• **الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند المتعلمين** :

- التعزيز الايجابي الفوري مثل تقديم المكافئة المادية والمعنوية .
- تنمية وعي المتعلم بأهمية التعلم .
- تنمية الإبداع وتشجيع المواهب .
- توجيه انتباه المتعلم منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج (القدوة) من ذوي التحصيل المرتفع .
- إبراز أهمية النجاح في سعادة الفرد على وفق الاستجابات الايجابية
- تنمية البيئة الصفية .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التعامل معهم من قبل المعلمين .
- إظهار المدرسة بالمظهر اللائق أمام الطلاب من الأسرة .
- إيجاد حلول تربوية لمشكلات المتعلمين .
- إثراء المادة الدراسية بفاعلية وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة .
- عدم لجوء المعلمين لأسلوب المقارنة بين المتعلمين ولاسيما الأخوة منهم
- مساعدة المتعلم على أن يدرك أن باستطاعته النجاح بما يملكه من قدرات وإبداعات على تخطي الجوانب السلبية .
- تفعيل دور الأنشطة الصفية واللاصفية .
- إشباع حاجات المتعلمين الأساسية . (شاهين ، ٢٠٠٩ ، ص : ٢٣٦) (سلامة ، ٢٠٠١ ، ص : ٦١)

• **دراسات سابقة** :

• **دراسة** (Odem & Kelly , 1999) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التكامل بين أربع استراتيجيات تدريسية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية المتضمنة في موضوعي (الانتشار والنفوذية) في مدارس البيولوجيا العليا وهي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم ، والتدريس العرضي ، وتكامل إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم .

وأجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية إذ وزعت عينة البحث إلى أربع مجاميع اعتمدت كل منها إحدى الاستراتيجيات الأربع ، إذ درست المجموعة الأولى وفق إستراتيجية دورة التعلم والمجموعة الثانية وفق إستراتيجية الخارطة المفاهيمية والمجموعة الثالثة بالتدريس العرضي مع التركيز على المحاضرة المدعمة بالشرائح والرسوم التوضيحية وهي الطريقة الاعتيادية ، أما المجموعة الرابعة (التكاملية) فدرست بالتكامل بين إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم . أعدّ اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد ذو البدائل الثلاث .

بعد معالجة البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعات الأربع ولصالح المجموعة الرابعة التي اعتمدت التكامل بين دورة التعلم والخارطة المفاهيمية تلتها المجموعة التي درست بإستراتيجية دورة التعلم ، ثم المجموعة التي درست وفق إستراتيجية الخارطة المفاهيمية ثم المجموعة التي درست بالتدريس العرضي أي الطريقة الاعتيادية . (Odem & Kelly , 1999 , p.113)

- **دراسة (رحمة ، ٢٠٠٤) :**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم .

أجريت الدراسة في مملكة البحرين . تكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالبات وزعت على أربعة مجاميع ، المجموعة الأولى وتكونت من (٢٦) طالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية ، والمجموعة الثانية (٢٨) طالبة درست وفق طريقة دورة التعلم ، والمجموعة الثالثة (٢٣) طالبة درست وفق خرائط المفاهيم ، والمجموعة الرابعة (٣٣) طالبة درست بطريقة الدمج بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم .

أعدّ اختبار تحصيلي بعدي تم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين ، وباستعمال تحليل التباين الثنائي واختبار توكي كوسائل إحصائية في تحليل التباين ، تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطالبات اللائي تعلمن بطريقة الدمج بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي تعلمن بطريقة دورة التعلم وطريقة خرائط المفاهيم والطريقة الاعتيادية وذلك لصالح مجموعة التكامل بين دورة التعلم وخرائط المفاهيم ، في حين أن المجموعات الأخرى لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية في المقارنات الثنائية بينها . (رحمة ، ٢٠٠٤ ، ص : أ ـ د)

- **إجراءات البحث** :
- **اختيار التصميم التجريبي** Experimental Design Selection :

اختار الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة ذا الاختبار البعدي كل مجموعة تضبط المجموعة الأخرى ضبطاً جزئياً وهو من التصاميم ذات الضبط الجزئي لملائمته لهذا البحث . والمخطط الآتي يوضح ذلك :

المجموعات	تكافؤ المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية		التدريس وفق الأنموذج التوليفي	التحصيل الدافعية نحو الفيزياء
الضابطة		التدريس وفق الطريقة الاعتيادية	

- **تحديد عينة البحث** Research Sample :

اختار الباحث عينة بحثه من طلاب الصف الرابع العلمي في ثانوية الإبراهيمية للبنين المنتظمين في الدوام الرسمي للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣ م وكان عددهم (٦٠) طالباً ، قسموا بصورة عشوائية إلى شعبتين وبواقع (٣٠) طالباً في كل شعبة ، وبصورة عشوائية أيضا تم اختيار شعبة (أ) كمجموعة تجريبية تدرس وفقاً للأنموذج التوليفي ، وشعبة (ب) كمجموعة ضابطة تدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية .

- **تكافؤ المجموعات** The Groups Equivalent :

حرص الباحث قبل البدء في التجربة على مكافئة مجموعتي البحث إحصائيا في عدد من المتغيرات والتي يعتقد بأنها قد يكون لها أثر في نتائج بحثه ومنها :

- **مستوى الذكاء** :

اعتمد الباحث اختبار رافن (Raven) للذكاء للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٦,٢) درجة وللمجموعة الضابطة (٢٥) درجة وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لمجموعتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١,١٨) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) أي أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في هذا المتغير .

- **المعلومات الفيزيائية السابقة** :

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٢٠) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد ، وتم عرضه على مجموعة من المتخصصين في الفيزياء وطرائق تدريسها للتأكد من سلامة صياغتها وملائمتها ، وتم تطبيق الاختبار على عينة البحث في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ م . وبعد التصحيح والمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وجد أن القيمة التائية المحسوبة (١,٧١) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير .

- **التحصيل الدراسي لولي امر الطالب** :

باستعمال مربع كاي (كا) كوسيلة إحصائية لمعالجة البيانات الخاصة بهذا المتغير لمجموعتي البحث أظهرت النتائج أن قيمة (كا) المحسوبة (٣,١٢) وهي أصغر من قيمة (كا) الجدولية البالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير .

- **اختبار الدافعية للتعلم** :

تم إعداد مقياس الدافعية لتعلم مادة الفيزياء وبعد التأكد من خصائصه السايكومترية طبق على أفراد عينة البحث في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ م قبل البدء بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة . وبعد أن جمعت استجابات طلاب المجموعتين على مقياس الدافعية ومعالجة البيانات إحصائياً فوجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٠,٥٤) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٢,٢٠) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١,٥٩) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) وهذا يدلّ على تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير .

- **إعداد مستلزمات البحث** :
- **تحديد المادة العلمية** :

تم تحديد المادة العلمية بالفصل السادس (الضوء) والفصل السابع (انعكاس وانكسار الضوء) والفصل الثامن (المرايا) والفصل التاسع (العدسات الرقيقة) والفصل العاشر (الكهربائية الساكنة) من كتاب الفيزياء المعتمد للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م للصف الرابع العلمي ط٣ ٢٠١٢م .

- **صياغة الأغراض السلوكية** :

اعتماداً على محتوى المادة الدراسية التي شملتها التجربة قام الباحث بصياغة (١٦٠) غرضاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم المعرفي ، وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في الفيزياء وطرائق تدريسها .

- **إعداد الخطط التدريسية** :

إن التخطيط للتدريس هو عملية عقلية أساسها التصور المسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المدرس لتحقيق الأهداف التربوية بفاعلية في مدة زمنية معينة لمستوى محدد من الطلبة في ظل الظروف والإمكانات المتوافرة . (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص : ١٧٠)

وفي ضوء المحتوى التعليمي للفصول الخمسة الأخيرة (السادس ، السابع الثامن ، التاسع والعاشر) من كتاب الفيزياء المقرر للصف الرابع العلمي والأغراض السلوكية المستنبطة تم إعداد (٣٠) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية نظمت على وفق الأنموذج التوليفي و (٣٠) خطة تدريسية للمجموعة الضابطة نظمت على وفق الطريقة الاعتيادية في تدريس الفيزياء ، وتم عرض نماذج من هذه الخطط على الخبراء والمختصين وأخذت نسبة (٠,٨٠) كنسبة اتفاق بين الخبراء حتى أخذت هذه الخطط صيغتها النهائية .

- **بناء أداتي البحث** :
- **الاختبار التحصيلي** :

من متطلبات هذا البحث بناء اختبار تحصيلي ، تمت صياغة (٤٥) فقرة اختباريه من نوع الاختيار من متعدد وفقاً للأغراض السلوكية المحددة ، ولكل فقرة اختباريه أربعة بدائل أحدها صحيح والبقية خاطئة .

إذ وضع الباحث معايير لتصحيح الإجابات عن الاختبار التحصيلي وكما يأتي :

(درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار وصفر للإجابةالخاطئة والمتروكة) . وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار من (صفر كحد أدنى إلى ٤٥ كحد أعلى) .

وقد تم استخراج الصدق الظاهري وصدق المحتوى وكالآتي :

- **الصدق الظاهري** :

قام الباحث بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في الفيزياء وطرائق تدريسها للحكم على مدى ملائمتها للأهداف المحددة ، ومنطقية البدائل وقد أخذ بآراء المحكمين وتم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر حتى أخذت صيغتها النهائية .

- **صدق المحتوى** :

للتأكد من الخصائص السايكومترية للاختبار جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية في ثانوية بلاط الشهداء للبنين بواقع (٨٠) طالب وحدد لذلك يوم الثلاثاء الموافق ٣٠/ ٤ / ٢٠١٣ وقد تم تبليغ الطلاب قبل أسبوع من موعد الاختبار ، وبعد تصحيح الإجابات رتب الباحث الدرجات تنازلياً لغرض إجراء التحليل الإحصائي من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم أخذ أعلى ٢٧ ٠/ من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة العليا وأدنى ٢٧ ٠/ من إجابات الطلاب لتمثل المجموعة الدنيا ، وبعد تحليل إجابات المجموعتين العليا والدنيا وجد الآتي :

إن معامل السهولة للأسئلة الموضوعية تراوح ما بين (٠,٤٠ – ٠,٧٥) وبهذا تُعد جميع فقرات الاختبار مقبولة من حيث معامل السهولة . إذ يرى (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩) أن الفقرات تعد جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) . (الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص : ١٢٩)

وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الأسئلة الموضوعية باستعمال المعادلة الخاصة بها ، وجد أن قيمتها تتراوح بين (٠,٣٣ – ٠,٥٥) إذ يرى البعض من أصحاب التخصص أن الفقرة مقبولة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٢٠) فأكثر . (Brown , 1981 , p. 104)

كما وجد أن معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة أي أن هذه البدائل جلبت إليها إجابات أكثر من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بإجابات طلاب المجموعة العليا ، ووفقاً لذلك تم الإبقاء على بدائل الفقرات .

وقد تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كودر ريتشاردسون ٢٠) لحساب ثبات الفقرات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، وتعتبر الطريقة الأكثر شيوعاً لاستخراج الإتساق الداخلي لفقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة . (سامي ، ٢٠٠٠ ، ص : ٢٦٥)

وقد وجد أن معامل الثبات يساوي (٠,٨٥) ويُعد معامل ثبات جيد إذ تشير الأدبيات إلى أن الاختبار يتصف بالثبات إذا كانت قيمة ثباته (٠,٨٠) فأكثر . (علام ، ٢٠٠٠ ، ص : ٥٤٣)

فضلاً عن ذلك فقد تم من خلال التطبيق الاستطلاعي للاختبار تحديد الزمن اللازم للإجابة ، وقد وجد أن معدل الزمن المستغرق هو (٦٠) دقيقة .

- **مقياس الدافعية** :

من متطلبات البحث بناء مقياس لقياس دافعية طلاب الصف الرابع العلمي لتعلم مادة الفيزياء ، وقد تم بنائه وفق الآتي :

- مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة ببناء المقاييس النفسية بصورة عامة وقياس الدافعية على وجه الخصوص .
- كتابة الفقرة بلغة سهلة ومفهومة لتلائم طلاب الصف الرابع العلمي
- تعبّر كل فقرة عن فكرة واحدة فقط .
- كتابة الفقرات بصيغة المتكلم .

تم صياغة (٣٥) فقرة لمقياس الدافعية تنوعت بين فقرات إيجابية وبعض الفقرات السلبية وذلك للتخلص من حالة التهيؤ الذهني الذي سيستجيب له الطالب عندما تكون فقرات المقياس من نمط واحد .

وقد تم وضع ثلاثة بدائل للإجابة أمام كل فقرة (موافق ، لا أدري ، غير موافق) وأعطيت لها درجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي للفقرات الإيجابية وتعكس بالنسبة للفقرات السلبية .

- **صدق المقياس** :

ويقصد به قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من أجلها. (Anastasi ; 1997 , p. 113)

ولغرض التحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات حتى أخذت صيغتها النهائية ملحق (١) .

بعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (٩٠) طالباً من طلاب الصف الرابع العلمي في ثانوية (بلاط الشهداء) في قضاء الدجيل يوم الخميس الموافق ٢٤/ ١ / ٢٠١٣م . وقد وجد أن زمن إجابة أول طالب (٣٥) دقيقة وزمن إجابة آخر طالب كانت (٤٥) دقيقة ، واتضح من خلال ذلك أن متوسط الزمن التقريبي للإجابة عن المقياس هو (٤٠) دقيقة . وعند احتساب إجابات الطلاب على فقرات المقياس وللتحقق من الخصائص السايكومترية للمقياس تم ترتيب درجات الطلاب ترتيباً تنازليا وأخذت نسبة (٠/٠ ٢٧) من أعلى الدرجات و (٠/٠ ٢٧) من أدناها وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ومقارنة قيمة تاء المحسوبة لكل فقرة من المقياس مع قيمة تاء الجدولية البالغة (٢,٠٢) تبين أن القيمة التائية المحسوبة للفقرات أعلى من القيمة الجدولية، وهذا يعني وجود فرق بين درجات طلاب المجموعة العليا ودرجات طلاب المجموعة الدنيا في تلك الفقرات ، وبذلك تُعد تلك الفقرات جيدة .

وقد تحقق الباحث من صدق الفقرات باستعمال معادلة ارتباط بيرسون لحساب علاقة الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بعد استبعاد درجة تلك الفقرة ولكل فرد من أفراد عينة البحث . إذ تراوحت قيمها بين (٠,٨٢ ــ ٠,٩٤) إذ كان معامل التمييز لجميع الفقرات عالياً .

- **ثبات المقياس** :

إن الثبات يشير إلى درجة استقرار الاختبار والتناسق بين أجزائه . (Marant ; 1984 , p. 4) وقد تم استخدام معامل الفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي للمقياس من درجة العينة الاستطلاعية إذ بلغ (٠,٩٠) وهو مؤشر إحصائي جيد .

- **إجراءات تطبيق التجربة** :

- تم تنظيم جدول الدروس لمادة الفيزياء للمجموعتين بالاتفاق مع إدارة المدرسة . إذ تم تدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الأيام نفسها لضمان سير التدريس بصورة مناسبة .
- قام الباحث بتهيئة المختبر وتوفير الأجهزة والوسائل التعليمية التي تساهم في إنجاح التجربة.
- طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢ . ٢٠١٣م واعتباراً من يوم الأحد ٢٤/ ٢ / ٢٠١٣م وأنتهى تطبيق التجربة في يوم الأحد ٥ / ٥ /٢٠١٣م .
- تم تطبيق مقياس الدافعية لتعلم الفيزياء (القبلي) واختبار المعلومات السابقة في الفيزياء على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في يوم الثلاثاء ١٩/ ٢ / ٢٠١٣م .
- تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق خطوات الأنموذج التوليفي وحسب الخطط التدريسية المعدّة والمجموعة الضابطة على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية .
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الأحد ١٢/ ٥ / ٢٠١٣م ، وطبق مقياس الدافعية على طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة يوم الاثنين ١٣/ ٥ / ٢٠١٣م . وتم جمع البيانات بعد التصحيح واستعملت الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات .
- انتهت التجربة في يوم الاثنين ١٣/ ٥ /٢٠١٣م بعد أن استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً .

و يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وفقاً لمتغيرات البحث وفرضياته وتحقيقاً لأهدافه . تم تفسير هذه النتائج وتحليلها ومناقشتها والاستنتاجات المستخلصة منها مع التوصيات والمقترحات التي توصل إليها الباحث وكالآتي :

- **عرض النتائج** :

- **النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي** :

فيما يتعلق بالفرضية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفقاً للأنموذج التوليفي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء) .

استخدم الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين الدرجات التحصيلية للمجموعتين (ملحق ٢) ، وتم التوصل للنتائج كما في الجدول الآتي :

جدول (١) : نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٥,٣١	١٦,٤٤	٥,٧	٢,٠٢	دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٢٩,٥٣	١٥,٢٩			

ومن الجدول أعلاه يظهر أن الفرق دالّ إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) .

- **النتائج المتعلقة بالدافعية** :

فيما يتعلق بالفرضية الثانية التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق الأنموذج التوليفي ومتوسط درجات طلابٍ المجموعة الضابطة الذين يدرسون على وفق الطريقة التقليدية وفقاً لمقياس الدافعية نحو مادة الفيزياء).

باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تم التوصل للنتائج كما في الجدول الآتي :

جدول (٢) : نتائج الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الدافعية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧٤,٩٣	٨٧,٥٨	١٠,٧	٢,٠٢	دال عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٤٨,٢٦	٩٩,٨٥			

ومن الجدول أعلاه يظهر أن الفرق دالّ إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٠,٧) أكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) .

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

إن فاعلية الأنموذج التوليفي في التدريس في كل من التحصيل والدافعية للتعلم قد يعزى إلى فاعلية الاستراتيجيات المتنوعة المستخدمة في ذلك الأنموذج ، إذ أن بدء الدرس بخطوة التقديم له أثر واضح في استثارة دافعية الطلاب نحو التعلم ، ويهيئ أذهانهم لاستقبال معلومات جديدة . وتلي خطوة التقديم خطوة أخرى هي المراجعة التي تعمل على ربط المعلومات السابقة التي تم دراستها بالمعلومات الجديدة للدرس الجديد . كما أن توظيف المنظم المتقدم في بداية الدرس وفّر لطلاب المجموعة التجريبية إمكانية ربط ما يجب تعلمه ودمجه فيما تم تعلمه مسبقاً .

كما إن إعطاء الفرصة للطلاب للحوار والمناقشة العلمية يجعل الطلاب قادرين على التعبير ويساعدهم على الإبداع وإبداء الرأي بحرية ودون خوف وبالتالي سيكون لذلك مردود إيجابي على كل من التحصيل والدافعية . وإن استخدام أسلوب تدوين المعلومات في دفاتر الطلاب سيعزز عملية التعلم فضلاً عن تنوع الأنشطة التعليمية واستعمال التقنيات التربوية تعد من الوسائل المهمة في استثارة أذهان الطلاب واستمرارية دافعيتهم للتعلم وتجعلهم أكثر فاعلية ونشاط في أثناء الحصة الدراسية ويستخلص الباحث من خلال ما تقدم أن لخطوات الأنموذج التوليفي أثراً إيجابياً في تحصيل المادة والدافعية نحو التعلم .

- **التوصيات** :

في ضوء نتائج البحث الحالي ، أوصى الباحث بالآتي :

- التركيز على إقامة دورات تطويرية لمدرّسي الفيزياء ، أثناء الخدمة على كيفية استخدام النماذج الحديثة في التدريس ومنها الأنموذج التوليفي .
- استخدام الأنموذج التوليفي في تدريس مادة الفيزياء ولجميع المراحل الدراسية لما له من أثر في زيادة التحصيل والدافعية للتعلم .
- اهتمام المدرسين والمدرسات بزيادة الدافعية للتعلم لما لها من أهمية في زيادة التحصيل .
- ضرورة الاستفادة من مقياس الدافعية من خلال تطبيقه قبلياً في بداية العام الدراسي في مادة الفيزياء لمعرفة مستوى الدافعية نحوها من أجل تدعيم الدافعية العالية وتطوير الضعيفة منها .

- **المقترحات** :

- إجراء دراسة مشابهة في مراحل دراسية أخرى .
- إجراء دراسات أخرى للتعرف على اثر الأنموذج التوليفي في مدرسي مادة الفيزياء على متغيرات أخرى كالاتجاهات والميول والتفكير الناقد
- إجراء دراسات مشابهة في مواد دراسية أخرى كالكيمياء والرياضيات والأحياء .

- **المراجع العربية** :

- أبو جادو ، صالح محمد علي ، علم النفس التربوي ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣م .
- بني يونس ، محمد محمود ، سيكولوجيا الدافعية والانفعالات ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩م .
- التميمي ، عواد جاسم ، المنهج وتحليل الكتاب ، بغداد ، دار الحوراء ، ٢٠٠٩م .
- توفيق أحمد و محمد محمود الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م .
- الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة ١٩٩٩م .

- الخليلي وآخرون ، تدريس العلوم في مراحل التدريس العام ، دبي ، دار القلم ، ١٩٩٦م .
- الخوالدة ، محمد محمود ، طرق التدريس العامة ، ط١ ، اليمن ، مطابع وزرة التربية والتعليم ، ١٩٩٧م .
- دروزة ، أفنان نظير ، علم التصميم والنظرية والقياس والتقويم ، مجلة التقييم والقياس النفسي والتربوي ، العدد (٤) ، ١٩٩٥م .
- الدريج ، محمد ، التدريس الهادف (من أنموذج التدريس بالأهداف إلى أنموذج التدريس بالكفايات)، ط١ ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٤م .
- رحمة ، وفاء سعيد ، أثر التكامل بين خرائط المفاهيم ودورة التعلم في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي بمملكة البحرين ، البحرين ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (٢٤) ، ٢٠٠٤م .
- الريماوي ، محمد عودة وآخرون ، علم النفس العام ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة ، ٢٠٠٦م .
- زيتون ، حسن حسين ، إستراتيجية رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعليم ، سلسلة أصول التدريس ، القاهرة ، الكتاب الرابع ، ٢٠٠٣م .
- زيتون ، عايش محمود ، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، عمان ، دار الشروق ، ٢٠٠٧م .
- سامي ، محمد ملحم ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان ، دار المسيرة ٢٠٠٠م .
- سلامة ، عبدالحافظ إسماعيل ، تصميم التدريس ، ط١ ، عمان ، دار اليازوري ، ٢٠٠١م .
- الظاهر ، زكريا محمد ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١ ، عمان ، مكتبة دار الثقافة ، ١٩٩٩م .
- عبادة ، أحمد ، قدرات التفكير الابتكاري والذكاء والتحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الإعدادي، ط١ ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، مطابع آمون ، ٢٠٠١م .
- عبدالسلام ، مصطفى ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، القاهرة ، دار الفكر ٢٠٠١م
- العتوم ، عدنان يوسف وآخرون ، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، ط١ ، عمان دار المسيرة ، ٢٠٠٥م .
- علام ، صلاح الدين محمود ، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة) ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م .
- عماد شاهين ، مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين ، ط ، بيروت ، دار الهادي ٢٠٠٩م.

- قطامي ، يوسف ، نايفة قطامي ، نماذج التدريس الصفي ، عمان ، دار الشروق ، ١٩٩٨م .
- مدبولي ، محمد عبدالخالق ، التربية تجدد نفسها ، تفكيك البنية ، ط١ ، القاهرة الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٩م .
- مركز البحوث التربوية ، التقرير الوطني لجمهورية العراق ، تطوير التربية ، بغداد ٢٠٠٤م .
- ناهد عبدالراضي نوبي ، المعايير القومية للتربية العلمية ومناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، بحث ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، السعودية ، العدد (٣) عام ٢٠٠٩م .

- **المراجع الاجنبية** :

- *Anastasi , Suzan Urpina , Psychological testing , by prentice Hall , Inc. , New Gersey , 1997 .*
- *Brown , F. G. , Mesasuring classroom achievement , Rienhart & Winston Inc. , New Yourk , 1981 .*
- *Cohen ,K., Using Motivation Theory as Framework for Teacher Education , Journal of Teacher Education , Vol. 3 , 1983 .*
- *Joyce , B. & Weil , Marsha , Models of Teaching , Second edition , Prentice – Hall , New Jersey , 1986 .*
- *S. Marnt G. , Handbook of psychological assessment , Nosel . Reinhold company , 1984 .*
- *Odom. A. l. & Kelly , V. p. , Integrating concept mapping and the learning cycle to teach diffusion and osmosis concept to high school biology student science education .*

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض "

إعداد :

د/شيرين عباس عراقي

مدرس مناهج وطرق تدريس الطفولة

كلية التربية جامعة السويس فرع السويس

" فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض "

د/ شيرين عباس عراقي

- **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لطفل الروضة ، وقياس فعاليته في تنمية الوعي السياسي للطفل.وتكونت عينة البحث من (٣٦) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الثاني بروضة حسين مؤنس بمدينة السويس وقد قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

- أولا: إعداد قائمة بالأبعاد الرئيسية والفرعية للوعي السياسي التي يجب تضمينها في برنامج لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.
- ثانيا: بناء برنامجا لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.
- ثالثا: بناء أدوات البحث ، وتشمل:
  - ✓ مقياس الوعي السياسي لطفل الروضة. (إعداد : الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة الوعي السياسي لطفل الروضة. (إعداد : الباحثة)
- رابعا: تطبيق الأدوات على مجموعة الدراسة ، ثم استخراج النتائج وتفسيرها .
- خامسا: التقدم بمجموعة التوصيات والمقترحات.

أشارت نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى حدوث نمو ملحوظ في الوعي السياسي لطفل الروضة سواء على الجانب النظري أو التطبيقي وقدم البحث مجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة.

The Effectiveness of a program based on integrated activities to teach social concepts for the development of political awareness among kindergarten children

Abstract:

Goal: The present study aims to build a program based on integrated activities to teach social concepts for kindergarten children, and to measure its effectiveness in the development of political awareness among kindergarten children.The research sample consisted of 36 children from the second level of Hussein Moannes Kindergarten School in Swiss city, The researcher followed the following steps:

- *First: prepare a list of the main and sub dimensions of political consciousness that must be included in the program for the development of political consciousness for a kindergarten children.*
- *Second: build a program for the development of political consciousness for a kindergarten children.*
- *Third: building research tools, including:*
  - ✓ *A photographed measurement of political awareness for a kindergarten child. (Prepared by: researcher)*
  - ✓ *Observation Card for political awareness for a kindergarten child. (Prepared by: researcher)*
- *Fourth:Appling the tools to the study group , and then drawing and interpreting the results.*
- *Fifth: introducing recommendations and suggestions.*
- *The results indicated "the existence of significant growth in political awareness for kindergarten children both on the theoretical or practical.*

The researche presented a set of recommendations and proposed studies.

• **المقدمة والإطار النظري للبحث** :

إن الأحداث الحالية والثورات العظيمة التي قامت في العديد من الدول العربية ومن بينها مصر ، ألقت بظلالها على شتى جوانب الحياة الإجتماعية والاقتصادية والسياسية ، كما فرضت على المجتمع حديثا من نوعا جديدا لم يكن مألوفا من ذي قبل ، وأصبح الحديث في السياسة الشغل الشاغل للجميع من البسطاء والفلاحين وربات البيوت والمثقفين والسياسيين ، وأصبح كل يوم يحمل إلينا بجديد من تلك الأحداث التي أعادت تشكيل الحياة السياسية في مصر وأنذرت بميلاد عهد جديد من الحرية والديمقراطية. وفي خضام تلك الأحداث يبدو الفرد ما بين مؤيد ومعارض ، و نجد الطفل المصري يشاهد ، وينفعل ويتأثر ، ويتعلم تارة ، وينعزل تارة أخرى ، بينما انشغل الجميع عن الأطفال الذين أصبحوا يرددون ما يسمعون وما يدور بمحيطهم من أحداث وأحاديث .

وتكمن خطورة التأثيرات السلبية للأحداث فيما يحيط بالطفل من مناقشات وما يسمعه من تعليقات ، وما يحيط به من ممارسات ، فالأطفال ينظرون إلى ما يحدث حولهم ويعطون تفسيرات غير منطقية ومبالغ فيها في كثير من الأحيان بقدر ما تعنيه لهم تلك الأحداث من وجهة نظرهم وما تمثله لهم من مخاوف أو مخاطر ، حتى أنهم أصبحوا يرددون ما يسمعون من شعارات داخل المدرسة من دون تفكير مثل (إسقاط نظام المدرسة).وحيال ذلك كله كان لابد من التدخل السريع لتربية ذلك الطفل وتنشئته وتوعيته التوعية السياسية السليمة واستثارة تفكيره إزاء تلك الأحداث .

وهنا يكمن دور الأسرة ومؤسسات المجتمع في الإجابة على تساؤلات الأطفال بما يتناسب مع طريقة تفكيرهم والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمرون بها.

وباستعراض الأدبيات الموجودة يتبين أنه لا يزال هناك عدم فهم حول كيف يمكن للصغار النظر إلى العالم السياسي والمؤسسات السياسية على حد سواء وأن هناك قلق متزايد لأن المدارس لا تبذل جهودا كافية لتثقيف الأطفال حول المؤسسات السياسية و العمليات المرتبطة بها. Clarissa White, Sara Bruce and (Jane Ritchie2000,2-3)

ولأن الأطفال هم الثروة الحقيقية في أي مجتمع فهم شباب الغد وأمل المستقبل ، لذا فإن الاهتمام بهم ورعايتهم يعد الهدف الأسمى لأي مجتمع بداية من الأسرة والروضة والمجتمع بجميع مؤسساته.

وقد حدد منهج "حقي ألعب ، ابتكر ، اتعلم" القائم على المعايير القومية لرياض الاطفال رؤيته للطفل المصري في " طفل ينمو نموا شاملا متكاملا متوازنا قادرا على معرفة حقوقه وواجباته ، وممارستها ، بما يمكنه من الشعور بالانتماء والمواطنة ، وقبول واحترام التنوع والمساواة ، وتحمل المسئولية واتخاذ القرار ، والمشاركة المجتمعية ، والتعليم والتعلم النشط الإيجابي عال الجودة من خلال اللعب والبحث والاستكشاف " . (وزارة التربية والتعليم ٢٠١١، ٣)

وتعد الانشطة المتكاملة التي تقدم للأطفال من أهم العوامل التي تعمل على تحقيق نموهم الشامل المتكامل جسميا ، عقليا ، وانفعاليا ، كما تسهم في بناء شخصيتهم وتعلمهم الأساليب السلوكية السليمة والعادات المرغوبة ، كما يمكن من خلالها تقديم فرصا متنوعة لإثارة دوافعهم الفطرية نحو التعلم والمشاركة والتعبير عن الذات.

وتشير(أمل خلف ٢٠٠١، ٤٨) إلى أن ممارسة النشاط داخل الروضة يؤدي إلى تعلم الأطفال للأساليب السلوكية الاجتماعية المرغوبة والي تعلم المعايير والأدوار الاجتماعية مع أهمية تقديم نماذج للسلوك الاجتماعي السوي عن طريق القدوة ، حيث تقدمها المشرفة في سلوكها اليومي مع الأطفال .

و أكدت (عواطف إبراهيم ١٩٩٤، ٧) على ضرورة تنويع برامج الأنشطة ومرونتها وتكاملها في رياض الأطفال والعمل على توازنها ، تلبية لحاجات الأطفال واستجابة لاهتماماتهم المختلفة وتنمية الاستعداد والتهيؤ للتعلم المدرسي على أن يكون الطفل محور العملية التربوية .

كما أوصت (ميرنا ميخائيل ٢٠١٢ ، ٦) بضرورة تنويع الأنشطة في رياض الأطفال ، والاهتمام بطرق عرض المثيرات على الطفل والابتعاد عن عرضها بالإطار التقليدي المباشر مع التأكيد على ملاءمتها للمستوى العقلي لأطفال الرياض.

وتعرف الأنشطة المتكاملة بأنها " مجموعة مواقف تعليمية يتم تخطيطها وإعدادها بحيث تضم المجالات العلمية والفنية والاجتماعية والرياضية في تكامل يلغي الحواجز بينها ، ويكون للطفل دور إيجابي في تنفيذ هذه المواقف بما يوفر له فرص النمو المتكامل جسميا ، وعقليا ، وانفعاليا" (منى إسماعيل ١٩٩٤، ١٠)

وتعرفها هيام عاطف (٢٠٠٢، ٢٢) بأنها " طريقة تنظيم تكاملية على شكل وحدة خبرة متكاملة ضمن مجموعة وحدات تشكل برنامجا يدور حول موضوعات معينة ذات أهمية ومعنى عند الاطفال ، ويصبح مركزا لتكامل مجالات التعلم ، ويساعد الاطفال على تحقيق أهداف تعليمية محددة ، مع استخدام الخامات والأدوات والوسائل المتعددة ، كما يشارك الأطفال في التخطيط للأنشطة وتنفيذها تحت إشراف موجه ومنظم"

و تعرف الانشطة المتكاملة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "مجموعة المواقف والممارسات التعليمية والخبرات المخطط لها من قبل المعلمة و التي يمارسها الطفل داخل قاعة النشاط أو خارجها مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط بين مجالات التعلم المختلفة ، والتي تسهم في تنمية الوعي السياسي للطفل ، و تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل في جميع المجالات".

- **الشروط الواجب توافرها في أنشطة الطفل** :

يؤكد بياجيه أن نشاط الطفل تحكمه عدة شروط :

- أن تكون الأنشطة مشبعة ومحفزة لكي تتمكن من تغذية وتوجيه الأطفال من خلال الخبرات الملائمة إنمائيا .
- أن تكون الأنشطة شيقة وذات معنى وقريبة من الأطفال الصغار.
- يجب أن يشترك الأطفال في أنشطة ترتكز على خبرات الحياة كما يجب ان يختار الطفل من بين العديد منها، ما يلاءم مستواه . (عزه خليل :٢٠٠٥، ٢٤٧ -٢٤٦)

ولما كانت المفاهيم الاجتماعية وثيقة الصلةٍ بالمجتمع وبقضاياه وبمشكلاته سواء في الماضي أو الحاضر او المستقبل ، وانطلاقا من أهميتها لكونها تقوم بدور بارز في تحقيق العديد من الاهداف التربوية التي تستهدف الروضة تحقيقها والتي تتمثل في تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية للطفل ، وغرس حب الانتماء لوطنه وتاريخه ، وتنمية الوعي لدى الطفل بحقوقه وواجباته٠٠٠٠الخلذا كان على المعلمة تبني أساليب تعليمية غير نمطية قائمة على اللعب ، والدراما ، ولعب الدور، والحوار والمناقشة ، والأركان ، والرحلات والكمبيوتر ، وتخطيط وتصميم الأنشطة المتكاملة التي تعمل على بناء شخصية الطفل في شتى المجالات.

ويرى بعض التربويون أن دعم الأنشطة اللامنهجية لتعليم المفاهيم الاجتماعية و تشجيع المناقشات السياسية داخل جماعة الأقران يجعل المفاهيم الاجتماعية أكثر متعة. (Danielle,Shani 2009 ,407)

ويتضمن مجال المفاهيم الاجتماعية الذي يقدم لطفل الروضة عدة مجالات هي(المواطنة ، المفاهيم التاريخية ، المفاهيم الجغرافية ، والمفاهيم الاقتصادية). وسوف تعرض الباحثة لمجالي المواطنة والمفاهيم التاريخية بمزيد من التفصيل باعتبارهما أكثر ارتباطا بتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة .

- **مجال المواطنة** :
- **المعيار** :

اكتساب الطفل قيم المواطنة ومبادئ الديمقراطية.

- **المؤشرات** :

- يمارس الطفل مشاعر الانتماء للوطن .
- يظهر مشاعر طيبة تجاه رموز الوطن.
- يراعي الآداب العامة ، مثل (السلوك ـالحوار ـ المظهر ـ العلاقات ـ ٠٠٠٠الخ)
- يتبع القوانين والقواعد.
- يلتزم بالقيم الاجتماعية الداعمة للتقدم والسلام الاجتماعي ، مثل (التسامح ـ التعاون ـ المبادأة ـ تحمل المسؤلية ـ الإخاء ـ المساواة ـ ٠٠٠الخ)
- يتعرف أهمية المهن والأدوار المختلفة في المجتمع.
- يميز بين الملكية الخاصة والملكية العامة (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٨، ٣٦)

وتؤكد(منى جاد ٢٠١٣ ، ٥٧٢ ـ ٥٧٣) على أن ثقافة المواطنة هي ثقافة حقوق وواجبات ومسؤوليات ، لا تكتفي بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف ، إنما تقوم على أساس أن يمارس المتعلم تلك الحقوق ، وأن يؤمن بها وجدانيا ، وأن يعترف بها حقوقا للآخرين ، إنها ليست تربية معارف للتعلم فقط وإنما هي تربية قيم للحياة والعيش حتى تكون لها أكبر فائدة عملية بالنسبة لهم .

- **مجال المفاهيم التاريخية** :
- **المعيار** :

وعي الطفل بتاريخ وطنه وارتباطه بالأحداث والناس حيث تؤكد وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال على ضرورة مراعاة المتغيرات والمستجدات على الساحة التربوية التي تطرا على المجتمع المصري وخاصة بعد قيام ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ والتي كشفت عن كثير من الإيجابيات والسلبيات في المجتمع ، لذا فقد رأت الباحثة ضرورة تضمين ثورة يناير وما تبعها من مستجدات في إطار هذا المعيار .

وتشير(حنان صفوت٢٠١٣ ، ١١٥) إلى أن تعليم المفاهيم التاريخية لطفل الروضة من الأمور الضرورية لتنشئة الطفل سياسيا وللوقوف على أمجاد الماضي وأخذ العبر لحل مشكلات الحاضر ومساعدة الأطفال لحل مشكلاتهم وتحمل مسئولية مستقبلهم والدفاع عنه.

كما تؤكد (المعايير القومية بمرحلة رياض الأطفال على ضرورة توعية الطفل بتاريخ وطنه وارتباطه بالأحداث والناس. (المعايير القومية ٢٠٠٨ ، ٣٦)

و مما لاشك فيه أن الطفل في مرحلة الطفولة يتأثر بالقيم السياسية الداعمة له في الأسرة والمدرسة والمناخ السياسي المحيط به ، فإذا ما كانت تلك القيم سلبية انعكست على سلوكياته وتوجهاته في المستقبل والعكس صحيح.

وعلى ذلك فلابد من التوعية السياسية للطفل، وإكسابه المعلومات السليمة التي تساعده على الانضباط الأخلاقي ، والتدريب على القيم الإيجابية في المعاملات كالعدل ، والمساواة ، والحرية ، والديمقراطية ، والكرامة ، واحترام التنوع والاختلاف ، ومراعاة مصالح الناس والوطن ، والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة ، والمشاركة الإيجابية ، هذه التوعية سوف تنعكس على الطفل بشكل إيجابي في ممارساته وسلوكه في المستقبل بما يضمن تعميق جذور الانتماء والمواطنة .

فهذه المرحلة من المراحل الحيوية المهمة المؤثرة في حياة الفرد لأن ما يكتسب فيها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يكون له أثر فعال في تكوين شخصيته وبلورة أفكاره مما يؤهله للتعامل في المستقبل مع مستجدات العصر والمشاركة في صنع القرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي .

وعلى ذلك فإن هذه المرحلة المهمة من عمر الطفل يجب استثمارها بشكل إيجابي من خلال توعية الطفل سياسيا وإعطاءه مساحة من التأمل والتفكير فيما يحيط به من أحداث ومنحه ثقافة الاختيار وتبادل الرأي وتقبل الأخر تلك الثقافة الغائبة عن مجتمعاتنا العربية.

لذا فإن الدور التربوي المهم الذي لابد وأن تلعبه مؤسسات المجتمع يكمن في كيفية استغلال الأحداث التي تدور في المجتمع لتعميق جذور الوطنية لهؤلاء الأطفال تجاه مجتمعاتهم ، بحيث تكون التربية السياسية جزءا من النشاط التعليمي في جميع المراحل التعليمية بداية من مرحلة الطفولة المبكرة ، وبحيث يتمكن الأطفال من امتلاك الوعي الكافي الذي يمكنهم من مواجهة المفاهيم الخاطئة والممارسات السلبية في المجتمع فيما بعد.

وقد وجد الباحثون أن الشباب اليوم أقل اهتماما بالقضايا السياسية ، مقارنة بالأجيال السابقة ، و هم أقل عرضة للمشاركة في الحياة السياسية مثل التصويت في الانتخابات، أو الانخراط في الأحزاب السياسية.-Shalhevet Attar (Schwartz, Asher Ben-Arieh 2012,704)

لذا يؤكد (السيد عبد الحليم ٢٠٠٢، ٤٢) إلى ضرورة الاهتمام بالتربية السياسية للنشء ، إذ يشكل الأطفال جزءا من المجتمع السياسي ، لذا فهم يكتسبون نظم القيم والمعتقدات السياسية السائدة في المجتمع والتي من شأنها أن تؤثر على سلوكهم السياسي في مرحلة النضج وهي المرحلة التي تدعو المواطنين إلى القيام بأدوار معينة في المستقبل.

كما أن المناخ السياسى السائد فى المجتمع له تأثير على الصغار والكبار معا ، فهم يتعلمون من خلال هذا المناخ أن يحترموا أم لا يحترموا السلطة السياسية أن يشاركوا أو لا يشاركوا فى الأنشطة السياسية أن يحترموا أولا يحترموا القانون ، وأن يتسامحوا أو لا يتسامحوا مع الرأي الأخر (طه مطر٢٠٠٩، ٧)

وتشير بعض الدراسات إلى أن تشكيل الوعي السياسي للطفل الأمريكي يبدأ في سن الثالثة أي قبل أن يدخل المدرسة ، حيث يرتبط الطفل عاطفيا برموز بلده وصور نظامها السياسي قبل إدراكه للعالم السياسي بوقت طويل. (عائشة إسماعيل ،٧٨-٧٩)

ويذهب البعض إلى الإشارة بأن السلوك السياسي للفرد في مرحلة النضج يتحدد جزئيا بجرعات من الوعي التي يتلقاها في مرحلة الطفولة والمراهقة حيث يعايش الإنسان في مختلف مراحل حياته مؤسسات عديدة بعضها مفروضة عليه كالأسرة مثلا وبعضها الأخر إرادي ينضم إليه طوعا دون ما ضغط ويتلقى خبرات يختزنها في ذاكرته لتساهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد موقفه السياسي . (عبد الهادي الجوهري ١٩٩٦ ، ٤٥)

وأن الأطفال الذين يكونون أكثر نشاطاً في العملية السياسية كجزء من أنشطتهم الأساسية داخل المدرسة يكونون أفضل إعدادا لتحمل مسؤولياتهم الوطنية الكاملة كبالغين. Munroe Eagles and Thomas JacobsonJan (1999)

وترى(أمل خلف ٢٠٠٦ : ٣٥) أن السنوات المبكرة من عمر الطفل هي سنوات التشكيل الحقيقي بل أهم فترة في التنشئة السياسية للطفل ، تتطور فيها مفاهيمه السياسية نحو المجتمع المحلي السياسي والنظام السياسي والحكومي .

- **التنشئة السياسية** : "Political Socialization"

يعرف كمال المنوفي التنشئة السياسية على أنها " عملية اكتساب الثقافة السياسية ، كما أنها عملية مستمرة يتعرض لها الإنسان طيلة حياته بدرجات متفاوتة وتضطلع بها جملة مؤسسات اجتماعية وسياسية مثل الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ، والحزب السياسي ، ووسائل الإعلام (كمال المنوفي ١٩٨٨ ٤٠ -٤١)

كما تعرف بأنها التلقين الرسمي و غير الرسمي المخطط للمعارف والقيم والسلوكيات السياسية وسمات الشخصية ذات الدلالة السياسية وذلك في كافة مراحل حياة الإنسان عن طريق المؤسسات المختلفة التي يحتضنها المجتمع. (Fred Greenstein 1968 , 551)

ويعرفها (محمد علي محمد ١٩٨٩ ، ٢٤٠) "بأنها تلك العملية التي يتم من خلالها غرس القيم والاتجاهات السياسية منذ الطفولة حتى النضج وإلى أن يصبح الناضجون في موقف يؤهلهم لأداء أدوارهم".

ويعرفها ("نورمان وأخرون" Norman&Others 1976, 70) "بأنها عملية تعلم القيم والاتجاهات السياسية والأنماط الاجتماعية ذات المغزى السياسي عن طريق الأسرة والمدرسة والتفاعل مع السلطة والمواقف السياسية المختلفة".

- **مراحل التنشئة السياسية** :
- **مرحلة الطفولة** :

يؤلف الأطفال جزءا من المجتمع السياسي ، ولذلك فهم يكتسبون نظم القيم ، والمعتقدات السياسية السائدة في هذا المجتمع ، والتي من شأنها أن تؤثر على سلوكهم السياسي في مرحلة النضج ، وهي المرحلة التي تدعو المواطنين إلى القيام بأدوار معينة في العملية السياسية.

- **مرحلة المراهقة** :

أولى الباحثون هذه المرحلة قدراً كبيراً من الاهتمام لأكثر من سبب ، فمن ناحية يبدأ معظم الأفراد خلالها تحمل واجبات المواطنة مثل تعزيز القيم والاتجاهات المبكرة ثم يصطبغ السلوك السياسي بصبغة محافظة . وفي أحيان أخرى قد يعايش المواطن مؤسسات جديدة كالأحزاب أو وسائل الإعلام تلقنه مفاهيم واتجاهات تتعارض مع أنماط التنشئة الأولية بشكل يترتب عليه إحداث تغييرات جوهرية في السلوك السياسي.

- **بقية العمر** :

وهي تختلف من موقف إلى آخر ، ومن نظام إلى آخر، ويتعرض فيها المواطن إلى تأثيرات عديدة مثل الإعلام ، والأحزاب ، والمؤثرات الأخرى. (إسماعيل عبد الفتاح١٩٩١ ، ٥٤)

- **أبعاد التنشئة السياسية** :

خلص الباحثون من خلا ل التعريفات المختلفة للتنشئة السياسية إلى وجود ثلاثة أبعاد:

- **البعد المعرفي** : Cognitive Socialization

يشير هذا البعد إلى عملية نقل المعارف والمعلومات السياسية والتي تشكل الوعي السياسي للمواطنين. (أمل خلف ٢٠٠٦ ، ٤٢)

مثل وعي المواطنين و إدراكهم لمن رئيس الدولة أو ما البر لمان ، أو الأحزاب السياسية ، وما إلى ذلك من موضوعات.

- **البعد الوجداني** : Affective Socialization

ويشير هذا البعد إلى تنمية الاتجاهات والقيم السياسية المرغوبة في نفوس المواطنين.

فعلى سبيل المثال مشاعر التأييد أو الرفض للقائد السياسي وما إلى ذلك من موضوعات.

- **البعد المهاري** : Evaluative Socialization

ويتمثل هذا البعد في المشاركة السياسية وهي من الجوانب المهمة لتدعيم المفاهيم والقيم السياسية.

ويترتب على التنشئة السياسية نوعان من الأفراد :

- الأول : يتمتع بالوعي السياسي أي ما يوجد لدى الفرد من معارف سياسية بالقضايا والمؤسسات والقيادات السياسية على المستوى المحلى والدولي كذلك وعيه بالمناخ السياسي الذي يعيش فيه ويستفيد من وجوده به .
- الثانى : يتمتع بما يسمى المشاركة السياسية ، ويقصد به حرص الفرد على أن يقوم بدور ايجابي في الحياة السياسية من خلال الممارسة الإرادية لحق التصويت أو الترشيح للانتخابات أو مناقشة القضايا السياسية مع الآخرين أو الانضمام إلى المؤسسات الوسيطة. (كمال المنوفي ١٩٧٩ ، ٧٨)

- **الوعي السياسي** :

نال مفهوم الوعي "consciousness" اهتمام كبير من قبل الفلاسفة والمفكرين ، فتعددت تعريفاته في العلوم النفسية والاجتماعية ، ويعرف الوعي بأنه "المعرفة والفهم والإدراك والتقدير بمجال معين ، مما يساعد على توجيه سلوك الفرد نحو العناية بهذا المجال" .(أحمد قنديل ، ٢٠٠١ : ٣٦)

كما يعرف في اللغة بأنه " سلامة الفهم والإدراك ، أي إدراك الفرد لنفسه وللبيئة المحيطة به". (إبراهيم بيومي، ١٩٧٥: ٦٤٤) وعندما ندرك الشيء نصبح أكثر وعيا وعلما ، مما يترتب عليه تغير في البنية المعرفية لدى الفرد ، والتي تؤثر بدورها على سلوكه. (إيمان سعيد ٢٠١٢، ١٣٢)

ويتجلى الوعي الإنساني في صور شتى تتباين بتباين المجال المدرك أو موضوع الوعي ، كالوعي الديني والوعي العلمي والوعي السياسي والوعي الأخلاقي والوعي الاجتماعي... الخ.(علي وطفة ، ٢٠٠٣ : ٦٨٦)

ويعد الوعي السياسي أحد جوانب الوعي الاجتماعي ، بل الجانب المهم من الوعي الاجتماعي. (عائشة إسماعيل ، ٢٠٠١ : ٧٣)

ويفترض المربون أن السنوات المبكرة من عمر الطفل هي سنوات التشكيل الحقيقي بل أهم فترة لتنمية وتشكيل وعيه السياسي ، وتتطور فيها مفاهيمه السياسية نحو المجتمع والنظام السياسي.

وترى(إيمان عبد الوارث ٢٠١٠، ١٣٢) أن ثمة علاقة طردية بين الثقافة السياسية للمواطن ووعيه السياسي ، بمعنى أنه كلما توافرت الثقافة السياسية للمواطن أدى ذلك إلى تنمية الوعي السياسي لديه.

ويعرف الوعي السياسي بأنه معرفة المواطن بحقوقه السياسية وواجباته وما يجري حوله من أحداث ووقائع وكذلك قدرة هذا المواطن على التصور الكلي للواقع المحيط به كحقيقة كلية مترابطة العناصر (أمل خلف ٢٠٠٦ ، ٥٣)

وتعرفه" نهى إبراهيم ٢٠٠٦ ، ١٠٢٢" بأنه مجموعة المعارف والمفاهيم والأفكار التي يستطيع من خلالها الأفراد رؤية وإدراك الواقع السياسي بحيث يتمكن الأفراد من تفسير وتحليل التصورات المحلية والعالمية في ضوء المنهج العلمي والتعبير عن وجهة النظر من خلال الوسائل المشروعة.

في حين عرف "سعيد اسماعيل١٩٩٧، ١٤٢" الوعي السياسي بأنه مجموع الأفكار والمعلومات المختلفة التي تكتسب من خلال الثقافة السياسية ، والتي تنتقل للفرد عبر عملية التنشئة السياسية بواسطة المؤسسات الاجتماعية المختلفة.

وهناك من يرى أن الوعي السياسي هو مستوى إدراك الأفراد للواقع السياسي والتاريخي لمجتمعهم ودورهم في العملية السياسية بما تتضمنه من اتجاهاتهم السياسية وانتماءاتهم الحزبية وسلوكهم الانتخابي ، وعلى ذلك فإن الوعي السياسي يمكن تحديده من خلال:

- وعي الفرد بمتطلبات المشاركة في المجال السياسي.
- إدراك الفرد لحقوقه وواجباته.
- رؤية الفرد الواضحة لما يحيط به في المجال السياسي من أجهزة وقيادات وقنوات اتصال.(هدى محمد ، على إبراهيم ١٩٩١ ،٢٩٥) (عربي عبد العزيز ١٩٩٩، ٥٤)

ومن ثم يمكن القول بأن هناك مستويين للوعي السياسي :

- المستوى النظري: ويقصد به مستوى الأفكار والأيديولوجيات التي يحويها موضوع الوعي من قيم ثقافية ومعايير وعواطف.
- المستوى الممارس : وهي مرحلة يصبح فيها وعي الفرد قادراً على المشاركة السياسية بدرجاتها المختلفة ، أو بعضها بما يتناسب مع دوره في النظام السياسي داخل المجتمع أو العزوف عنها. (سعيد اسماعيل ١٩٩٧ ، ١٤٤)

- **مصادر تشكيل الوعي السياسي لطفل الروضة** :

الوعي السياسي للفرد عملية مستمرة تبدأ منذ مرحلة الطفولة فيكتسب الطفل المعلومات والمعارف السياسية المرتبطة بالعلم والنشيد الوطني ورموز الوطن و النظام والملكية العامة والملكية الخاصة والانتخابات والحقوق والواجبات .....الخ من المعارف والمعلومات السياسة وتتأصل تلك المعلومات مع الطفل واستمراره في التعليم ، ويزداد الوعي السياسي للطفل كلما إزداد نموا ونضجا وتعليما.

وتشير نظريات التنشئة الاجتماعية إلى أن الوعي السياسي للشباب يتشكل من خلال التفاعل مع الأسرة والمؤسسات الاجتماعية والمجتمع ككل ، والتي تنعكس بدورها من خلال الاتصال اليومي وجها لوجه بقنوات الاتصال المختلفة والتفاعل مع المؤسسات في مجالات مثل السياسة والتعليم والاقتصاد. (Shalhevet Attar-Schwartz, Asher Ben-Arieh 2012,705)

ويرى" باول و آخرون" أن الطفل يستقي الوعي والاتجاهات السياسية من خلال عدد من المصادر التي تحيط به وتؤثر فيه هذه المصادر هي : الأسرة المجتمع المحلي ، المدرسة (Paul Connolly, Alan Smith and Berni Kell,2002:pp50-51)

- **دور الأسرة** :

تعد الأسرة أول جماعة إنسانية يتعامل معها الفرد، وهي الإطار المرجعي الأول التي يتلقى فيها أسس التنشئة الاجتماعية والسياسية .وقد أكدت أبحاث عديدة أن التشكيل السياسي يتواجد لدى الفرد في مرحلة ما قبل لمدرسة بين الرابعة والخامسة ، كما تتحدد شخصية الفرد بواسطة الأسرة من خلال ما تسمح به الأسرة من حريات لأبنائها من مناقشة وحوار وإبداء رأى وتقبل ، واحترام الرأى والرأي الآخر، أو العكس من تسلط وإكراه وسلبية ولا مبالاة. (نهى شتات ٢٠٠٦، ١٠٢٤)

وعلى ذلك فإن ممارسة المفاهيم السياسية التلقائية المتمثلة في الحرية والديمقراطية والمشاركة في صنع القرار داخل الأسرة ، ومعرفة الحقوق والواجبات ، كل هذه الممارسات المستمرة تعد اللبنات الأولى لتنمية الوعي السياسي للطفل داخل الأسرة.

و قد أشارت بعض الدراسات إلى الآثار الإيجابية التي تحدثها المناقشات السياسية داخل الأسرة ، والتي تدعم بناء المعنى السياسي لأولادهم ، وتكون عملية بناء المعنى أكثر تأثيرا وفعالية إذا تمكن الشباب من الحصول على الدعم الفوري المتمثل في المناقشات السياسية لوالديهم. McIntosh, Hugh; Hart, (Daniel; Youniss, James2007:498)

- **وسائل الإعلام** :

للإعلام دور أساسي لا يقل أهمية عن كل من دور الاسرة والمدرسة في تشكيل الوعي السياسي للأفراد حيث تنشر الحقائق والمعلومات عن القضايا السياسية المحلية والعالمية بطريقة موضوعية ، وتفسرها بعيداً عن الهوى كما تعمل على تعميق شعور الأفراد نحو الوطن وولائهم لحكوماتهم ودولهم.

وتعتبر وسائل الأعلام من أهم الوسائط التربوية المسئولة عن تنمية الوعي السياسي لدى الأفراد بما لديها من إمكانات لجذب قطاعات كبيرة من أفراد المجتمع من خلال إمداد هؤلاء الأفراد بالمعلومات والمعارف و الأفكار السياسية وهو ما يجعل النظم الحاكمة في كل المجتمعات تحرص على استخدام وسائل الإعلام والاتصال في نشر القيم والاتجاهات الخاصة بأيدلوجيتها وما تتبناه من مبادئ وأفكار وذلك من خلال ما تتضمنه المادة الإعلامية التي تعرض في وسائل الإعلام المختلفة. (صفاء محمد ، ٢٠٠٥ : ٩١)

وتقوم وسائل الإعلام بوظيفتها السياسية بطرق عدة أهمها :

- التوعية : وذلك من خلال نشر الحقائق والمعلومات عن القضايا المحلية والعالمية.
- التعبئة السياسية : بمعنى استشراف بعض المشكلات السياسية المستقبلية وتنبيه المجتمع بها ، وشحذ القدرات وتعبئة النفوس نحوها سواء سلبًا أو إيجابًا . (نهى شتات ٢٠٠٦، ١٠٢٥)

- **دور المدرسة** :

تعد المدرسة واحدة من أهم وسائل التنشئة السياسية التي تعد امتداد لدور الأسرة ووسائل الإعلام والتي تسهم إلى حد كبير في تشكيل الوعي السياسي للنشء. فالمدرسة هي البيئة الخصبة التي تهدف إلى النمو الشامل المتكامل للطفل في جميع المجالات ، كما تعمل على غرس القيم والاتجاهات التربوية والاجتماعية والسياسية السليمة ، وهي ايضا البيئة الأوسع التي يستطيع فيها الطفل تعلم وممارسة الانشطة التي تتعلق بالانتماء ، الحقوق والواجبات الحرية ، والديمقراطية ، وفيها يستطيع الاطفال ممارسة كافة الانشطة والأدوار السياسية المختلفة في المجتمع بدأ من دور الأب والمعلم و الشرطي ورجل المرور ، كما يقوم بمحاكاة انتخابات مجلس الشعب ، فيتدرب الطفل على الممارسة السياسية من خلال الانتخابات وفرز الأصوات وطرح موضوعات للمناقشة من خلال البرلمان الصغير ، فيكتسب الطفل المعلومات والأفكار والقيم السياسية التي تتفق مع النظام السياسي في المجتمع شريطة تمتع المدرسة بمناخ من الحرية والديمقراطية والتسامح.

وتتحدد فاعلية دور المدرسة بأمور أهمها التأكيد على ديمقراطية الإدارة المدرسية ووضع المناهج وطرق التدريس الي تطلق الطاقات الكامنة لدى الأطفال ، وتطوير الأنشطة ذات الصبغة التمثيلية ، كمجالس الفصول واتحادات الطلاب وجماعات المشاركة في الأنشطة اليومية بالمدرسة. (أمينة التيتون ٢٠١١ ، ٣٣)

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن التعرض لمناخ الفصول الدراسية المفتوحة في المدرسة يمكن أن يعوض الشباب جزئيا عن السلبيات الناجمة عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض ، ويجعل الشباب أكثر نشاطا وايجابية نحو النظام السياسي. (David E. Campbell 2008 , 450) كما أن توجيه بعض موارد المدرسة نحو الأنشطة اللامنهجية والتي تسعى لتحفيز المناقشات السياسية بين المتعلمين يجعلهم أكثر اهتماما بالحياة السياسية. (Danielle,Shani 2009 ,541)

- **العوامل التي تؤثر في تكوين الوعي السياسي** :

- التعليم حيث توصلت كثير من الدراسات إلى نتائج تتفق على أن الفرد الأكثر تعليما يكون أكثر إلماما بالمعلومات والمعارف التي تتصل بالموضوعات السياسية المكونة للوعي السياسي.
- الثورة إذ تخلق الثورة مجموعة من القيم الجديدة التي تتغلغل في نفوس المواطنين.
- التغير الثقافي الذي يحدث في المجتمعات يؤدي إلى تأثر الوعي السياسي بالقيم الجديدة والتحول الثقافي في شتى الميادين. (أمل خلف ٢٠٠٦، ٥٤)

وترى الباحثة أن حدوث الثورات أو الأحداث الكبرى التى يمكن أن تهدد أمن المواطن وتعيد تشكيل الحياة بما تحدثه من تغيرات ملموسة من شأنها زيادة أهتمام المواطنين بالتغيرات السياسية وبالتالي تسهم في تكوين وعيهم السياسي وقد أشارت بعض الدراسات إلى زيادة المعرفة والاهتمام السياسي للمواطن الأمريكي بعد هجمات ١١ سبتمبر حيث أصبح الناس أكثر اهتماما بمتابعة تطورات الحرب ضد الإرهاب إضافة إلى بعض القضايا السياسية الأخرى. (Prior, Markus 2002 , 527)

- **طفل الروضة والوعي السياسي** :

تبدأ مرحلة الطفولة المبكرة من سن (٤ـ٦) سنوات وهي المرحلة التي تقابل مرحلة الحضانة ورياض الأطفال ، ومن الخصائص الأساسية للطفل في هذه المرحلة تحوله من الاعتماد الكامل على الأسرة إلى الاعتماد على الآخرين والتفاعل معهم لذلك نتعامل مع الطفل في هذه المرحلة بطريقة ديمقراطية ونهتم برأيه ونشجعه على إبداء الرأي ونعلمه الإيجابية والمشاركة في الأنشطة المدرسية ، حيث أن الخصائص الأساسية للشخصية تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهذه الخصائص ليس من الشرط أن تكون سياسية ولكنها تؤثر في الاتجاهات السياسية المقبلة. (عائشة إسماعيل ٢٠٠١ ، ٧٨)

- **أهمية تنمية الوعي السياسي لطفل الروضة** :

إن تنمية الوعي السياسي لدى الأطفال ليس بتلقين المعارف والمعلومات ولكنه منهج حياة وممارسات وخبرات متبادلة من شأنها :

- تنمية شخصية الأطفال وإحساسهم بالمسؤولية تجاه وطنهم لإيقاظ دوافعهم الداخلية للمحافظة عليه والذود عنه في حدود ما يتوافر لديهم من قدرات تجعلهم أكثر إحساساً ووعياً بما يدور بمجتمعهم من قضايا يقدرون المخاطر التي يمكن أن تحيط بوطنهم ويعرفون أدوارهم الحالية تجاه تلك المخاطر وأدوارهم المستقبلية يشعرون بالثقة في أنفسهم ويغلبون الشجاعة والعزة والكرامة.
- النمو السياسي للفرد جزء من النمو الشخصي الاجتماعي الذي يدعم ثقة الطفل بنفسه.
- الوعي السياسي للفرد يعمل على تأصيل القيم والاتجاهات واحترام الدولة واحترام القانون واحترام السلطات .
- تنمية وتأصيل قيم المواطنة والانتماء وتعميق جذور الوطنية والتحضر السلوكي والأخلاقي.
- الوعي السياسي يساعد الطفل على تعرف حقوقه وواجباته على المستوى الشخصي والعام ويلتزم بها وبالتالي القضاء على الظلم والاستبداد.
- تنمية مدارك الطفل من خلال ربطه بالأحداث المجتمعية المحيطة به.
- تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطفل تجاه المواقف والأحداث المجتمعية المختلفة.
- تدعيم شعور الطفل بالرضا والارتياح إزاء وعيه بالموضوعات والأحداث والمواقف المختلفة.
- تعويد الطفل على التعاون والتكاتف مع الأقران والمحيطين به في المجتمع وخاصة أوقات الأزمات.
- اشباع حاجة الطفل إلى الانتماء إلى الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- اشباع حاجة الطفل إلى معرفة الموضوعات والقضايا السياسية المختلفة في حدود مدركاته.
- تدعيم شعور الطفل بالفخر والاعتزاز بنفسه وبالأشخاص والبطولات.
- إكساب الطفل السلوكيات والقيم المرغوبة تجاه المجتمع مثل (العطاء ـ التضحية ـالتعاون ـ النظافة ـ النظام ـ احترام الكبير ـ نبذ العنف ....الخ)

وفي إطار الاهتمام بالتنشئة السياسية للنشء و تنمية الوعي السياسي في مختلف مراحل التعليم نجد بعض الدراسات التي اهتمت بالتنشئة السياسية للمتعلمين والبعض الأخر وجه لتنمية الوعي السياسي وقياسه في مختلف مراحل التعليم .

أجرى جاكسون (Jackson ،١٩٨١) دراسة هدفت إلى إثراء تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية. بتقديم دليل تضمن استراتيجيات التدريس ووحدات المواطنة للطلاب بالصفوف مابين رياض الأطفال وحتى الصف السابع. ويتعلم أطفال الرياض عن قواعد التصويت ، حماية البيئة ، المنازل والخلفيات السلع والخدمات.

وألقي فارديمان (Vardeman ،١٩٨١) الضوء على منهج خبراتي يقوم على دمج مفاهيم التربية من أجل المواطنة والمشاركة في المجتمع . ويقدم هذا المنهج وسيله لتنمية مهارات صناعة القرار والتفكير الناقد في سياق منهج الدراسات الاجتماعية الحالي في مستوى رياض الأطفال ويتكون هذا الدليل من ١١ درساً ويقدم معنى القواعد ، الصدق ، المسئولية ، المشاركة ، المواطنة ، احترام الملكية ويستخدم المنهج شخصيات بعض القصص الاسبانية ومن خلالها يعلم الطلاب العديد من القواعد المدرسية التي ينبغي طاعتها. ويحتوى كل درس على تحديد الغرض ، المفاهيم التي سيتم تعلمها ، الوقت والأدوات المطلوبة ، أهداف الطلاب الأنشطة المقترحة ، وأساليب صناعة الأدوات المطلوبة.

وأعد "ماك جوان، وجودوين (McGowan& Godwin,1984) دراسة استهدفت تعليم أطفال المرحلة الابتدائية مسئوليات المواطنة واتخاذ القرار الاجتماعي مع التأكيد على التعلم النشط. ويحتوي القسم الأول من الدراسة على خمسة دروس مخصصة لرياض الأطفال والصف الأول وتتعامل مع موضوعات الحرية والمسئولية. وركزت الأنشطة على الحياة المنزلية وحجرة الدراسة. ، كما يتعلمون المشاركه وتبادل الأدوار ويتعرفون على حقوق الملكيه.

وأظهرت دراسة "لارسون" (Larson,1985) ان أدب الأطفال مصدراً خصباً للمعلومات التي يستخدمها المعلم في مساعدة طلابه (من رياض الأطفال وحتى الصف الثامن) أن يتعلموا كيف يصبحون مواطنين ذوي معرفة ونشطين، ومن المفاهيم التي ألقى عليها الضوء (السلطة، العدالة، المسئولية، الخصوصية الملكية، المشاركة، الاختلاف، الحرية).

وأعد فايولينوس (Violenus, 1990) دراسة عملية هدفت إلى تمكين الطلاب لكسب مهارات المواطنة المطلوبة للتفاعلات الاجتماعية مع الأقران والكبار وأوضحت الدراسة أن الطلاب في المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى الصف السادس يستخدمون التدريبات المستمدة من دراستهم للقانون، الحكومة المواطنة بهدف توجيه سلوكياتهم الشخصية وتفاعلاتهم الجماعية.

ومن بين النواتج الملحوظة للبرنامج زيادة قوية في اعتقاد الطلاب بأن التحسين في أجواء المدرسة يمكن أن يلمس من خلال استخدام مبادئ المواطنة الصالحة.

وأجرى (كمال المنوفى، ١٩٩٣) ، دراسة ميدانية استطلاعية عن الأطفال و التنشئة السياسية فى مصر، حيث ذهب إلى أن البحوث الامبريقية عن التنشئة السياسية أظهرت أن الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي يتعرضون لعملية تنشئة سياسية يكتسبون من خلالها ما يشكل سلوكهم السياسي اثر بلوغهم السن التي يتحملون معها مهام المواطن وما تتضمن من حقوق وواجبات ، كما وجد أن الأطفال لديهم اتجاهات إيجابية نحو الوحدة العربية ويتجاوبون مع القضية الفلسطينية ويحملون تصورا سلبيا عن إسرائيل.

وأعدت (إيناس أبو يوسف ٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على الوعي السياسي والانتخابي لطلاب جامعة القاهرة قبيل الانتخابات البرلمانية في مصر ٢٠٠٠ م، كما سعت الدراسة إلى إبراز دور وسائل الإعلام في تشكيل وعي الطلاب والمشاركة السياسية ، مستخدمة منهج المسح ، كان ومن أبرز نتائج الدراسة

- أن هناك إحجامًا من طلاب الجامعات عن المشاركة في عضوية اتحاد الطلبة.
- أن الوعي السياسي لطلاب الجامعات ضعيف بصفة عامة.
- ضعف مشاركة الشباب في عضوية الأحزاب السياسية ، و أن الغالبية العظمى من طلاب العينة لا يمتلكون بطاقات انتخابية.

وأعد(إسماعيل، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر منهج التاريخ على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من٤٠ طالبا من طلاب الصف الثالث الإعدادي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام وحدة بالمفاهيم السياسية والأنشطة والوسائل التعليمية ووسائل التقويم المتنوعة أدى إلى تفوق التلاميذ في الاختبار البعدي في تحصيل المفاهيم السياسية وإلى زيادة وعيهم السياسي ببعض القضايا السياسية.

أجرى" كليور وآخرون" (Kliewer,Christopher; Fitzgerald, Linda May 2004) دراسة استخدم فيها "كليور" وزملاؤه الطرق الإثنوجرافية للكشف عن نمو المعرفة بالقراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار. وتضمنت الدراسة تسعة فصول في مرحلة رياض الأطفال ومن خلال خمسة برامج تضمنت الأطفال العاديين وذوي الإعاقات جنبا إلى جنب. وخلال المقرر الذي امتد على مدار عامين دراسيين لاحظ المؤلفين وهم يركزون على قصص الأطفال وأثناء فعل ذلك يقومون بتغذية المواطنة لدى الأطفال جميعا في الفصول الخاضعة للدراسة.

وأجرت (حسنية غنيمي، ٢٠٠٥) دراسة استهدفت بناء برنامج لإكساب طفل ما قبل المدرسة من (٥- ٧) سنوات بعض القيم السياسية ، وأوضحت النتائج فاعلية الأنشطة المقترحة للبرنامج في إكساب الأطفال بعض القيم االساسية كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور على مقياس القيم السياسية ، وأرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع وأسلوب التربية الذي يتجه بقوة نحو المساواة بين الجنسين

وأجرى" تورني ولوبيز" (Torney & lopez 2006) دراسة استهدفت تنمية كفاءات المواطنة في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني عشر واقترحت الدراسة أطر لدعم وتشجيع السياسة والتحفيز على التعليم الجيد للمواطنة في المدارس الأمريكية. وقد عملت هذه الدراسة على تضمين المهارات والمعارف والسمات المدنية (باستخدام مدخل نمائي) في السنوات الأولى من التعليم المدرسي وذلك في إطار سياسات الولاية التي تدعم التربية من أجل المواطنة.

وأجرت (دينا شاكر ، ٢٠٠٧) دراسة لتعرف دور المدرسة الابتدائية في التنشئة السياسية من منظور التربية الإسلامية .و اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، والمنهج الاستنباطي. وتوصلت الدراسة إلى أن التنشئة السياسية في الفكر الإسلامي سابقة على التنشئة السياسية في الفكر الغربي المعاصر و أن أهم المبادئ والقيم السياسية التي يجب غرسها وتلقينها وإكسابها للأطفال عن طريق مختلف المؤسسات التربوية هي مبدأ الشورى والعدل والمساواة والحرية، والمواطنة والوطنية. وأن عملية التنشئة السياسية تقوم بها جميع المؤسسات الاجتماعية في المجتمع، غير أن المدرسة أهمها على الإطلاق

واجرت (حنان صفوت ، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تعرف أثر تدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية حصيلتهم بقيم التنشئة السياسية المختلفة وأثر تلك القيم على أدائهم لأنشطة الروضة ، وأوضحت النتائج افتقار المعلمات إلى معرفة قيم التنشئة السياسية المختلفة وأهميتها في تنشئة الأطفال وأن ما يقدم للطفل المصري من قيم سياسية قليلة جدا وخاصة القيم التي ترتبط بالقضايا الوطنية ، وأن التناول السياسي للموضوعات المقدمة للأطفال تناولا عشوائيا نتيجة عدم وعي المعلمات بأهمية تلك القيم ، وقد كان للتدريب أثر واضح على المعلمات وعلى أدائهم لأنشطة الروضة .

واعدت (أمل خلف ، ٢٠٠٨) برنامجا لإكساب طفل الروضة بعض المعارف والقيم السياسية وتضمن برنامج المعارف السياسية لطفل الروضة (رموز مصر السياسية - رموز السلطة في مصر- الشخصيات (التاريخية - الوطنية - السياسة .....الخ)- رموز مصر الحضارية - مفهوم الحرب والسلام و أوضحت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في إكساب الأطفال المعارف والقيم السياسية.

كما أعدت (انشراح إبراهيم ، ٢٠٠٨) برنامجا لتنشئة الطفل اليتيم على ممارسة حقوقه كمواطن ، وقيامه بواجباته وتحمل مسؤولياته ومساعدته على الانخراط في المجتمع ، وتأصيل حب الوطن والانتماء ، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح ، كما ان تنويع الأنشطة والوسائل و أساليب التعليم جعل الاطفال أكثر إيجابية كما جعل كل طفل يكتسب قيم المواطنة وحقوق الإنسان بالطريقة التي تناسب قدراته وميوله.

وأجرى (رفعت عزوز ٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية تنشئة الطفل على ممارسة حقوقه كمواطن ، وقيامه بواجباته وتحمل مسؤلياته ومساعدته على الانخراط في المجتمع وتأصيل حب الوطن والانتماء في ظل مجتمع المعرفة. وقد

أوضحت نتائج الدراسة قصور أنشطة الروضة ومحتوى البرامج التربوية التي تقدم فيها وطرق التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة في معالجة بعض قيم المواطنة ، وعدم وجود برامج يمكن من خلالها تنمية وعي وإدراك الأطفال بمفهوم وأبعاد المواطنة .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

- وهكذا من خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة ندرة في البحوث العربية التي وجهت للتوعية السياسية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وأن معظم الدراسات السابقة وجه للشباب والمراهقين وطلاب الجامعات. وترجع الباحثة ذلك إلى ان مجتمعاتنا العربية حديثة العهد بممارسة السياسة والتحرر من قيود السلطة خاصة هذه الأيام بعد ثورات الربيع العربي.
- استهدفت بعض الدراسات العربية تنمية قيم المواطنة والتنشئة السياسية للأطفال في مرحلة الروضة ، وأوضحت نتائج هذه الدراسات قصور أنشطة الروضة في معالجة بعض قيم المواطنة ، وعدم وجود برامج يمكن من خلالها تنمية وعي وإدراك الأطفال بمفهوم وأبعاد المواطنة .
- أكدت بعض الدراسات بأنه على الروضة عدم الإسراف في التركيز على الدور الأكاديمي(الجانب المعرفي) من تعليم مبادئ القراءة والكتابة والحساب بل لابد أن يكون التركيز على تنمية المواطنة والقيم الاجتماعية.
- أما الدراسات الأجنبية فقد كانت أكثر توجها واهتماما بالتنشئة السياسية للأطفال والكبار على حدا سواء ، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن المجتمعات الغربية قد سبقتنا بعهود طويلة نحو الديمقراطية ، وحرية الممارسات السياسية ، وإن كانت أغلب هذه الدراسات أكثر توجها نحو الدراسات المسحية و الإثنوجرافية .
- أظهرت نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية أن وسائل الإعلام, والأسرة والمدرسة تقوم بدور كبير في تشكيل الوعي السياسي للمواطنين.
- اتخذت معظم هذه الدراسات من مجال التاريخ والدراسات الاجتماعية وعاء خصب لتنمية قيم المواطنة والوعي السياسي ، كما اتخذت من أدب الأطفال مصدرا مهما للمعلومات والمعارف والقيم السياسية .
- اجمعت العديد من الدراسات على تنمية القيم السياسية المتعلقة بـ (الديمقراطية – الانتماء – السلطة ، العدالة ، المسئولية ، الخصوصية الملكية ، المشاركة ، الاختلاف ، الحرية).
- أظهرت بعض الدراسات أن حجم المشاركة السياسية في الجامعات ضعيف لاسيما في ما يتعلق بالتصويت وامتلاك البطاقة الانتخابية والانتماء للأحزاب السياسية ، مما يؤكد على أهمية التوعية السياسية في السنوات المبكرة من عمر الطفل والتي يكون لها أكبر الأثر على المشاركة السياسية في المستقبل.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أداوت البحث كما استفادت من نتائج هذه الدراسات في صياغة مشكلة البحث وأهدافه.

- **مشكلة البحث** :

ساد في الآونة الأخيرة اهتمام عام وكبير على كافة المستويات بالوعي السياسي وأهمية تنميته لدى المتعلمين وخاصة الأطفال ، ولكن صاحب ذلك بحوث محدودة في هذا المجال. وقد افترضت الدراسات أن وعي الأطفال بالعالم السياسي ينشأ في سن مبكرة جدا يصل إلى سن الثالثة.

وبالنظر إلى الواقع الحالي في تعليم وتعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وخاصة بحكم عمل الباحثة في الإشراف على التربية العملية في بعض الروضات الحكومية ، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على معلمات رياض الأطفال للتعرف على مدى اهتمامهن بتخطيط وتنفيذ الانشطة الموجهة للأطفال في مجال المواطنة وربط الطفل بالأحداث الحالية في المجتمع تبين أن هناك قصوراً شديداً في تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تدعم المواطنة والوعي السياسي للأطفال ، كما تغفل ربط الطفل بالأحداث الحالية في مجتمعه والذي يعد هدفاً من أهم الأهداف التي أكدت عليها المعايير القومية للتعليم في مرحلة رياض الأطفال ٢٠٠٨ ، و خاصة بعد ثورة ٢٥ يناير وما تبعها من مستجدات وسلوكيات سلبية ، إلا من بعض الجهود الفردية لبعض المعلمات والتي لا تتعدى حيز المناقشات حول الملكية العامة والخاصة ، الأمر الذي يجعلنا مطالبين أكثر من أي وقت مضى بالتوعية السياسية للأطفال واستثارة أساليب تفكيرهم تجاه تلك المستجدات وإكسابهم القيم والسلوكيات الإيجابية المرجوة.

وبمراجعة الدراسات السابقة اتضح ندرة الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية الوعي السياسي في مرحلة الطفولة المبكرة ، وتأسيساً على ما سبق وإدراكا لأهمية الوعي السياسي ، وضرورة تنميته لدى الأطفال وتوجيه سلوكياتهم نحو المجتمع التوجيه الأمثل ، تأتي هذه الدراسة كمحاولة لتنمية الوعي السياسي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة .

- **تحديد المشكلة** :

بعد دراسة لما يحدث في ميدان التعليم والتطور السريع فيه ، والنظر في واقع طريقة عرض مجالات المفاهيم الاجتماعية بصفة عامة والمفاهيم التاريخية والمواطنة بصفة خاصة، نجد أنها لا تزال تقدم للأطفال بالطريقة العادية التي تتسم بالإلقاء والترديد وما يقابله من حفظ واسترجاع ، إضافة إلى قصور البرامج الحالية في الروضة عن تنمية وعي وإدراك الأطفال بما يحدث في الواقع السياسي من مستجدات.

- **وتحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي** :

ما فاعلية برنامج مقترح قائم على الانشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال الرياض؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما الأبعاد الرئيسية والفرعية للوعي السياسي التي يجب توافرها في برنامج في المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة؟
- ما الأسس التي ينبغي أن يبنى في ضوءها برنامجاً قائم على الانشطة المتكاملة في المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض؟
- ما التصور المقترح للبرنامج في ضوء تلك الأسس؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض؟

- **فروض البحث** :

للإجابة على أسئلة البحث تم صياغة الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (لبطاقة ملاحظة الوعي السياسي) لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (للمقياس المصور للوعي السياسي لصالح التطبيق البعدي.

- **هدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لطفل الروضة ، وقياس فعاليته في تنمية الوعي السياسي للطفل.

- **أهمية الدراسة** :

- تنبع أهمية الدراسة الحالية لكونها تؤكد على تنمية الوعي السياسي في مرحلة عمرية حاسمة ، هي مرحلة رياض الأطفال ، من أجل تعزيز هوية الأطفال وانتمائهم للوطن والتي تسهم بدورها في اكتساب العادات والاتجاهات والسلوكيات الصحيحة في المستقبل .
- تقدم الدراسة إطاراً عاماً لبرنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتنمية الوعي السياسي للأطفال ، يمكن أن يفيد منه مخططوا البرامج والمتخصصون في مرحلة رياض الأطفال.
- تقدم الدراسة نموذجاً لتعليم وتعلم طفل الروضة ، قد تفيد منه معلمة الروضة في تخطيط وتنفيذ انشطة المفاهيم الاجتماعية التي تسهم في تنمية الوعي السياسي للطفل .
- تقدم الدراسة مقياس وبطاقة ملاحظة الوعي السياسي لطفل الروضة يمكن أن يفيد منه الدارسين والباحثين والقائمين على عملية التقويم في العملية التربوية .

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي :

- **الحدود الموضوعية** :

- اقتصر مجال المفاهيم الاجتماعية في مرحلة رياض الأطفال على مجالي المواطنة والمفاهيم التاريخية.
- اقتصر برنامج الوعي السياسي لطفل الروضة على ثلاثة محاور أساسية هي (ثورة ٢٥ يناير ـ الانتخابات البرلمانية ـ الانتخابات الرئاسية) .

- **الحدود الزمنية** :

تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١ ـ ٢٠١٢ لمدة ثلاثة شهور متصلة وبواقع يوم أسبوعيا .

- **الحدود البشرية والمكانية** :

- مجموعة عشوائية (بنين وبنات) من أطفال المستوى الثاني بالروضة في المرحلة العمرية من (٥ـ ٦) سنوات (٣٦ طفلا وطفلة) بروضة مدرسة حسين مؤنس التجريبية بمدينة السويس حيث تعمل الباحثة بكلية التربية بالسويس ويتسنى لها الإشراف على التربية العملية في بعض المدارس منها تلك المدرسة .
- تفسر النتائج في حدود المكان والزمان المحددين لإجراء الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **برنامج** :

مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات التعليمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف و توجيه المعلمة بهدف تحقيق أهداف تعليمية منشودة.

- **الأنشطة المتكاملة** :

و تعرف الانشطة المتكاملة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "مجموعة المواقف والممارسات التعليمية والخبرات المخطط لها من قبل المعلمة و التي يمارسها داخل قاعة النشاط أو خارجها مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط بين مجالات التعلم المختلفة ، والتي تسهم في تنمية الوعي السياسي للطفل و تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل في جميع المجالات".

- **الوعي** :

يعرف الوعي بأنه "المعرفة والفهم والإدراك والتقدير بمجال معين ، مما يساعد على توجيه سلوك الفرد نحو العناية بهذا المجال" . (أحمد قنديل ، ٢٠٠١ : ٣٦)

- **الوعي السياسي** :

ويعرف الوعي السياسي بأنه الحالة التي يتمثل فيها الفرد أو أفراد المجتمع قضايا الحياة السياسية بأبعادها المختلفة، ويتخذون من هذه القضايا موقفا معرفيا ووجدانيا في الآن الواحد . (علي وطفة ٢٠٠٣ ، ٧٠)

ويعرف الوعي السياسي لطفل الروضة إجرائياً في هذه الدراسة بأنه : عملية مستمرة لنقل المعارف والمفاهيم والأفكار السياسية للمجتمع و المرتبطة بالثورة الانتخابات البرلمانية ، الانتخابات الرئاسية، من خلال الأنشطة المتكاملة التي تقدم لطفل الروضة بغرض تزويده بالخبرات والمهارات والسلوكيات والاتجاهات المرتبطة بتلك المواقف والحكم عليها ، والتي تمكنه من التعامل بإيجابية مع الحياة السياسية في المستقبل.

- **منهج البحث** :

ينتهج البحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة ، بحيث يتم تطبيق أدوات البحث كقياس قبلي على المجموعة التجريبية ، ثم تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية ، ثم يلي ذلك تطبيق أدوات البحث مرة أخرى كقياس بعدي على نفس المجموعة مرة أخرى.

- **إجراءات بناء البرنامج وأدوات البحث** :

للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق أهدافه أتبعت الباحثة الخطوات والإجراءات التالية:

- إعداد قائمة بالأبعاد الرئيسية والفرعية للوعي السياسي التي يجب تضمينها في برنامج لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.
- بناء برنامجاً لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.
- بناء أدوات البحث ، وتشمل:
  - ✓ مقياس الوعي السياسي لطفل الروضة. (إعداد : الباحثة)
  - ✓ بطاقة ملاحظة الوعي السياسي لطفل الروضة. (إعداد : الباحثة)

إعداد قائمة بالأبعاد الرئيسية والفرعية للوعي السياسي التي يجب توافرها في برنامج لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.

- **الهدف من القائمة** :

هدفت القائمة إلى تحديد أهم المفاهيم السياسية الرئيسية والفرعية التي ينبغي تضمينها في البرنامج والتي نسعى إلى إكسابها للأطفال بهدف ربط الطفل بالأحداث الحالية في مجتمعه وزيادة إدراكهم ووعيهم بالواقع السياسي لمجتمعهم وتوجيه سلوكياتهم نحو المجتمع التوجيه الأمثل .

- **مصادر إعداد القائمة** :

- مراجعة بعض الدراسات السابقة العربية و الأجنبية المرتبطة بموضوع البحث.
- مراجعة محتوى مجال المفاهيم التاريخية والمواطنة لرياض الأطفال المقرر على المستوى الثاني لطفل الروضة.
- دراسة الأدبيات التربوية المتعلقة بطفل الروضة من حيث :

- ✓ أهداف مرحلة رياض الأطفال.
- ✓ المعايير القومية لتعليم المفاهيم التاريخية والمواطنة في مرحلة رياض الأطفال في مصر.
- ✓ التنشئة السياسية لطفل الروضة في المرحلة العمرية (٤- ٦) سنوات .
- ✓ الوعي السياسي
- ✓ مرحلة الطفولة والوعي السياسي.
- ✓ مصادر تشكيل الوعي السياسي.
- ✓ أهداف تنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.

- **وصف القائمة** :

وفي ضوء الإجراءات السابقة تم إعداد قائمة بالأبعاد الرئيسية والفرعية التي يجب توافرها في برنامج لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.

اشتملت القائمة على ثلاثة أبعاد رئيسية ، يندرج تحت كل منها عدد من الأبعاد الفرعية ، التي تتضمن المفاهيم السياسية اللازمة لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة ، و بذلك تم وضع القائمة في صورتها المبدئية.

- **صدق القائمة** :

تم عرض الصورة المبدئية للقائمة على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال ، وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية للتأكد من مدى دقة وسلامة أبعاد القائمة ، ومدى مناسبتها لطفل الروضة و إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً لكل من الأبعاد الرئيسية والفرعية للقائمة .

وقد أبدى المحكمون إعجابهم بالقائمة مع اقتراح بعض التعديلات ، وتبسيط وإعادة صياغة بعض المفردات لتكون أكثر ملائمة لطفل الروضة ، وقد تم إجراء التعديل اللازم على القائمة ووضعها في صورتها النهائية (ملحق ١) ، وبالتالي الإجابة على التساؤل الأول الفرعي من تساؤلات البحث .

- **بناء برنامجاً لتنمية الوعي السياسي لطفل الروضة** :

في ضوء الإجراءات السابقة وبمراجعة بعض البرامج المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية للتعرف على أهدافها ومحتواها والموضوعات التي تم تناولها في إطار هذه البرامج والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض.

- ◄◄ تم تحديد أسس بناء البرنامج (أهداف البرنامج ، محتواه ، الطرق والأساليب التدريسية ، الأنشطة والوسائل التعليمية ، أدوات التقويم المناسبة
- ◄◄ ضبط البرنامج وعرضه على المحكمين للتأكد من سلامة بنائه .
- ◄◄ إعداد الإطار النهائي للبرنامج في ضوء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمين .

- **أهداف البرنامج** :

يعتمد نجاح البرنامج على مدى دقة ووضوح أهدافه، وذلك لتحديد الآداءات والمهارات المتوقع أن يحققها الطفل بعد مروره بخبرات وأنشطة التعلم المتضمنة في البرنامج.

- **وفيما يلي الأهداف العامة للبرنامج** :

- إكساب الطفل بعض المعلومات والأفكار والمفاهيم السياسية بصورة وظيفية.
- تنمية الوعي السياسي لطفل الروضة من خلال الخبرات الحسية المباشرة.
- تنمية عادات سلوكية مرغوبة مثل المشاركة والتعاون واحترام التنوع وتقبل الآخر .
- تنمية بعض مهارات التفكير الناقد.
- تنمية الثقة بالذات والاعتماد على النفس.
- ربط الطفل بالأحداث الحالية في المجتمع.
- تنمية بعض المهارات المتعلقة بالانتخاب والدعاية الانتخابية .
- تنمية قيمة الانتماء والاعتزاز بالوطن.
- تنمية بعض القيم المتعلقة بالحرية والشورى والديمقراطية.
- إدراك قيمة الحرية والديمقراطية.
- تدريب الطفل على التمييز بين الحقوق والواجبات.
- تعويد الطفل المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.
- تعرف مفهوم الانتخابات البرلمانية.
- تدريب الطفل على ممارسة أدوار البرلمان الصغير.
- تعرف مفهوم الثورة.
- تدريب الطفل على اتباع السلوكيات المرغوبة للتعبير عن الرأي.
- تدريب الطفل على بعض المهارات الحركية من خلال اللعب والنشاط.
- اكتساب بعض المهارات الفنية والموسيقية والتمثيلية.
- تدريب الطفل على المقارنة وإصدار القرارات في بعض القضايا المطروحة.
- تعرف النظام السياسي للمجتمع .
- مساعدة الطفل على تعرف الرموز الوطنية والسياسية في المجتمع.
- تنمية قيمة العدل والمساواة بين الجميع.

- **محتوى البرنامج** :

في ضوء الإجراءات السابقة و مراجعة بعض البرامج المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية ، وفي ضوء تحديد أهداف البرنامج ، وقائمة الأبعاد الرئيسية والفرعية للبرنامج ـ تمّ اقتراح محتوى البرنامج الذي يتكون من ثلاثة موضوعات رئيسية ، يندرج تحتها عدد من الموضوعات الفرعية و ما تتضمنه من المفاهيم السياسية المرتبطة بها والتي تم تصميمها في صورة أنشطة تعليمية متنوعة.

الموضوع الرئيسي	الموضوعات الفرعية
أولاً : الثورة	١- الانتماء. ٢- العدل والمساواة. ٣- الحقوق والواجبات. ٤- الحرية والمسئولية. ٥- مطالب التظاهر ٦- أدوات التظاهر . ٧- الوقت المناسب للتظاهر. ٨- المكان المناسب للتظاهر ٩- آداب التظاهر قبل وبعد وأثناء التظاهر . التنسيق والتعاون مع الزملاء.
ثانياً : الانتخابات البرلمانية	١- حرية الرأي . ٢- الديمقراطية والشورى. ٣- الترشح للانتخابات. ٤- النظام البرلماني . ٥- البرامج الانتخابية. ٦- المشاركة السياسية. ٧- الانتخاب. ٨- نتائج الانتخابات. ٩- طرح قضايا للمناقشة. ١٠- إصدار قرارات. ١١- تقبل واحترام الرأي الأخر. ١٢- الدستور
ثالثاً : الانتخابات الرئاسية	١- رئيس الجمهورية. ٢- الترشح للانتخابات الرئاسية. ٣- البرنامج الانتخابي. ٤- الدعاية الانتخابية. ٥- المناظرات. ٦- التصويت. ٧- نتائج الانتخابات. ٨- نبذ العنف. ٩- احترام وتقبل الأخر.

- **الأنشطة والوسائل التعليمية** :

يقصد بالأنشطة مجموعة الإجراءات والممارسات والأداءات التي تخطط لها المعلمة ويقوم بها الأطفال داخل الصف الدراسي أو خارجه بغية تحقيق أهداف تعليمية منشودة.

وقد صممت الباحثة الأنشطة المتكاملة للبرنامج بشكل بسيط يتلاءم ومستوى نضج الأطفال واهتماماتهم ، كما حرصت على وجود مدى واسع من التنوع في أنشطة البرنامج ـ فيما بين أنشطة (معرفية ، وقصصية ، وفنية وموسيقيه ، وحركية) ، كذلك التكامل والترابط بين مجالات التعلم المختلفة بحيث يتحقق النمو الشامل المتكامل للطفل في جميع جوانبه.

كما تنوعت الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج حيث اشتملت على بعض الأجهزة التعليمية والمتمثلة في الكمبيوتر ، والتلفزيون ، والCD التعليمي كما اشتملت على بعض المواد التعليمية والخامات البسيطة والمستهلكات الموجودة في بيئة الطفل مثل (الأوراق ـ القص واللصق ـ الشاليموه ـ الوان ـ مقصات .....الخ) هذا بالإضافة إلى بعض الأدوات الموسيقية مثل (الطبلة ـ والجلاجل . والمثلثات ...) ومقاطع الفيديو عن ثورة يناير بالإضافة إلى بعض الصحف والمجلات والصور والبطاقات والأعلام .

- **تقويم البرنامج** :

استخدمت الباحثة طرق مختلفة لجمع البيانات عن سلوك الطفل في مواقف متنوعةٍ وكان ذلك على النحو التالي:

- أولا : تقويم بنائي : وهو تقويم مستمر منذ بداية البرنامج وحتى نهايته ويتم بشكل يومي من خلال الأسئلة والحوار والمناقشة مع الأطفال وأنشطة الأركان .
- ثانيا : تقويم ختامي : ويتمثل في المقياس المصور للوعي السياسي لطفل الروضة (جانب معرفي) ، وبطاقة ملاحظة الوعي السياسي (جانب تطبيقي).

بعد تحديد أسس بناء البرنامج وبناء البرنامج المقترح نكون قد اجبنا على التساؤلين الفرعيين الثاني والثالث من أسئلة البحث.

- **بناء أدوات البحث ، وتشمل** :
- **المقياس المصور للوعي السياسي لطفل الروضة** :
- **هدف المقياس** :

يهدف المقياس إلى التعرف على مدى الوعي السياسي لطفل الروضة ببعض المفاهيم السياسية المهمة التي تأثر بها المجتمع ولازال يتأثر بها حتى وقتنا الراهن (على المستوى المعرفي).

يتضمن قياس الوعي السياسي لطفل الروضة جانبين أحدهما معرفي والأخر تطبيقي .

- **الجانب المعرفي** :

يتضمن مقياس مصور يليه مناقشات تعبر عن مدى وعي الطفل وفهمه للمفاهيم السياسية المختلفة الواردة بالبرنامج.

وقد تطلب تصميم المقياس مروره بعدة إجراءات تمثلت فيما يلي :

- مسح للأدبيات التربوية و الدراسات السابقة في هذا المجال ، والتعرف على الأدوات التي استخدمت لقياس الوعي السياسي ، وقد تبين وجود مقاييس صممت لمراحل متقدمة ، أي في مرحلة الطفولة المتأخرة ، والمرحلة الجامعية ولم توجد مقاييس مصممة لمرحلة الطفولة المبكرة (٥- ٦) سنوات – في حدود علم الباحثة .

- تحديد محتوى المقياس : صياغة المفاهيم السياسية في ضوء ثلاثة محاور رئيسية (الثورة ـ الانتخابات البرلمانية ـ الانتخابات الرئاسية) ، ثم صياغة المفاهيم السياسية الفرعية في ضوء المحاور السابقة بحيث تغطي جميع المفاهيم الرئيسية من كل محور ، وذلك في صورة جملة خبرية مصورة يستجيب لها الطفل .

- **طريقة تسجيل سلوك الطفل على المقياس المصور للوعي السياسي** :

تم تصميم المقياس على بعدين ، البعد الأول من حيث الموافقة وفق اختيارين (موافق ـ غير موافق) ، البعد الثاني (ذكر الأسباب) بحيث يتم إعطاء الدرجة (١) للإجابة الصحيحة في البعد الأول ، و(صفر) للإجابة الخاطئة ، وكذلك إعطاء درجتين لكل إجابة عن السبب ، وقد تكون مقياس الوعي السياسي من ٢٥ مفردة.

- **صدق المقياس** :

تم إجراء الصدق المنطقي للمقياس ، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجالي الطفولة ، وعلم النفس ، لإبداء أرائهم وملاحظاتهم في المقياس من حيث صياغة المفردات ، ودقتها ، ومدى اتساق المفردات في ضوء الهدف من المقياس ، وتم حذف بعض المفردات التي لم يوافق عليها (٨٥٪) من المحكمين ، واستبدالها بمفردات أخرى رأى المحكمون إضافتها ، فأصبح العدد النهائي لمفردات المقياس (٢٣) مفردة وبالتالي يكون مجموع الدرجات النهائية للمقياس ٦٩ درجة.

- **ثبات المقياس** :

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق ثم إعادة التطبيق بعد مضي أسبوعين ، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٤) ، وهي تعد نسبة ثبات مرتفعة ، الأمر الذي يمكن معه الاعتماد على درجة ثبات المقياس .

- **بطاقة ملاحظة الوعي السياسي** :

وهي تمثل الجانب التطبيقي للوعي السياسي وتتضمن ملاحظة الطفل في مواقف طبيعية تعبر عن مدى الوعي السياسي للطفل اثناء المشاركة في الأنشطة المختلفة للبرنامج و ترجمة هذا الوعي إلى سلوكيات إجرائية يمكن ملاحظتها خلال أداء الأنشطة المختلفة للبرنامج ، بحيث تقابل العبارة التي تصف الأداء بمقياس متدرج من ثلاثة مستويات (٣ـ٢ـ ١) ، أى (دائماـ أحيانا ـ نادرا).

- **صدق بطاقة الملاحظة** :

تم حساب صدق البطاقة بعد إعدادها في صورتها الأولية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين (١٠) من المتخصصين في مجالي الطفولة ، وعلم النفس لإبداء الآراء حول بنودها من حيث صياغة مفرداتها ، ودقتها ، ومدى اتساق المفردات في ضوء الهدف من البطاقة ، كما تم التعديل اللازم في ضوء التوجيهات .

- **حساب الثبات** :

تعد الأداة ثابتة إذا كانت تعطي نفس النتائج باستمرار عند تكرار تطبيقها على نفس العينة ، وتحت نفس الشروط . (Bergman, J., 1983: 150)، وقد أمكن التحقق من ثبات البطاقة باستخدام طريقة التطبيق ثم إعادة التطبيق بعد مضي أسبوعين ، وذلك على (٢٠) طفل وطفلة من أطفال الروضة وليست ضمن العينة الأصلية للدراسة ، وقد وجد أن هناك ارتباطا عاليا بين ما أسفرت عنه نتائج التطبيق الأول والثاني ، فقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٤) ، وهي تعد نسبة ثبات مرتفعة ، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة صالحة للتطبيق .

وتكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من ٣٨ مفردة ، وبالتالي يكون مجموع الدرجات النهائية للبطاقة ١١٤ درجة.

- **إجراءات تجربة البحث** :

تم اختيار مجموعة البحث من أطفال المستوى الثاني بروضة مدرسة حسين مؤنس التجريبية بمدينة السويس حيث تعمل الباحثة بكلية التربية بالسويس ويتسنى لها الإشراف على التربية العملية في بعض المدارس منها تلك المدرسة إضافة إلى تعاون إدارة المدرسة ومعلمات الرياض ، وتوافر الإمكانات اللازمة للعمل التجريبي .

- **التصميم التجريبي** :

تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ، حيث تم تطبيق أدوات البحث تطبيقا قبليا على مجموعة البحث ، وتم إجراء المعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج المقترح ، وبعد ذلك تم تطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا

- التطبيق القبلي لأدوات البحث، والتي تشتمل على(المقياس المصور للوعي السياسي لطفل الروضة ـ بطاقة ملاحظة الوعي السياسي لطفل الروضة) حيث تم تطبيق أدوات الدراسة قبليا على أطفال المجموعة التجريبية وذلك لضبط متغيرات البحث.
- تطبيق البرنامج المقترح لتنمية الوعي السياسي على أطفال المجموعة التجريبية وذلك في الفترة الزمنية من(٠٥ / ٠٢ / ٢٠١٢ إلى ٠٥/ ٠٤ / ٢٠١٢)
- إعادة تطبيق أدوات البرنامج والمتمثلة في (المقياس المصور للوعي السياسي لطفل الروضة- بطاقة ملاحظة الوعي السياسي لطفل الروضة) على أطفال المجموعة التجريبية.
- المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات وتفسيرها.
- التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

- **نتائج البحث** :

- **للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على أنه** :

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (لبطاقة ملاحظة الوعي السياسي) لصالح التطبيق البعدي.

قامت الباحثة بمقارنة آداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي و البعدي لبطاقة ملاحظة الوعي السياسي مستخدمة (Test). T للمجموعات المرتبطة وكانت النتائج كما يلي:

جدول(١) : الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الوعي السياسي باستخدام اختبار (ت) و حجم التأثير(ن = ٣٦)

البيان	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بطاقة ملاحظة الوعي السياسي	قبلى	٣٦	٤٤,٠٦	٦,١٢٧	٧٨,٤٨٤	٣٥	٠,٠١	٢٦,٥٣
	بعدى	٣٦	١٠٤,٣٣	٦,٠٥٢				كبير

يتضح من الجدول السابق ما يلي:أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي دلالة قوية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الوعي السياسي لصالح التطبيق البعدي ، كما بلغ حجم التأثير(٢٦,٥٣) مما يدل على أن البرنامج له قوة تأثير عالية وبالتالي يتحقق الفرض الأول من فروض البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة أمل خلف ،٢٠٠٨) فايولينوس (Violenus, 1990)، فارديمان (Vardeman ،١٩٨١) حيث أوضحت تلك الدراسات فاعلية البرامج المقترحة في تنمية المعارف والقيم السياسية لدى الاطفال ، وأن ممارسة الاطفال للمواقف المختلفة التي ترتبط بالمشاركة السياسية والمواطنة من شأنها أن تدعم هذه القيم وتنميتها لدى الأطفال.

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه:يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي (للمقياس المصور للوعي السياسي) لصالح التطبيق البعدي.قامت الباحثة بمقارنة آداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي السياسي مستخدمة (Test). T للمجموعات المرتبطة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) : الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس المصور للوعي السياسي باستخدام اختبار (ت) و حجم التأثير(ن = ٣٦)

البيان	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المقياس المصور للوعي السياسي	قبلى	٣٦	١٧,٩٤	٤,٩٣٤	٦٧,٤٣٠	٣٥	٠,٠١	٢٢,٨
	بعدى	٣٦	٦٣,٨٣	٣,٣٥١				كبير

حيث (ن) عدد الأطفال في المجموعة التجريبية.، د . ح درجات الحرية.

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهي دلالة قوية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس المصور للوعي السياسي لصالح التطبيق البعدي ، كما بلغ حجم التأثير(٢٢,٨) مما يدل على أن البرنامج له قوة تأثير عالية وبالتالي يتحقق الفرض الثاني من فروض البحث. وبالتالي فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الوعي السياسي لدى أطفال المجموعة التجريبية.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية ، وقياس فعاليته في تنمية الوعي السياسي لطفل الروضة.

- اتضح من النتائج السابقة للتطبيق القبلي لأدوات البحث انخفاض مستوى الوعي السياسي لأطفال الروضة بشكل ملحوظ إلا من عدد قليلٍ من الأطفال الذين يمثلون حالات فردية ، وبالرجوع إلى البيانات الخاصة بهؤلاء الاطفال من خلال السجلات ومقابلة أولياء أمورهم تبين أن أسر هؤلاء الأطفال أكثر اهتماما ووعيا بالقضايا السياسية وكثيرا ما يتناقشون في الأحداث السياسية داخل الأسرة ، كما كان من المثير لهؤلاء الأطفال تحدثهم عن ميدان التحرير وأنهم ذهبوا بصحبة ذويهم إلى الميدان ليكونوا شاهدين على الثورة والأحداث المحيطة بهم في السويس.
- وتؤيد هذه النتيجة الدراسات التي أكدت على دور الأسرة في تنمية الوعي السياسي للأطفال مثل دراسة (Paul Connolly ,et al 2002:pp50-51) (نهى شتات ٢٠٠٦، ١٠٢٥)
- كما اتضح أيضاً وجود ارتفاع طفيف في وعي الأطفال بالانتخابات الرئاسية والانتخابات البرلمانية ؛ وقد يرجع ذلك إلى ما تحظى به وسائل الإعلام من بث برامج ثقافية وندوات ولقاءات حول المشاركة السياسية وعملية الانتخابات وما يتبعها من نقاشات وإعلانات وملصقات وحملات دعائية في كافة الشوارع والميادين ، وتدعم هذه النتيجة ايضا الأساس النظري للبحث الذي يشير إلى دور وسائل الاعلام في تنمية الوعي السياسي للأطفال
- ترجع الباحثة انخفاض مستوى الوعي السياسي لطفل الروضة بصفة عامة إلى عدم إلمام معلمات رياض الأطفال بالاتجاهات والقيم السياسية المناسبة لتهيئة الظروف الملائمة للتوعية السياسية للطفل على النحو المرغوب فيه وقصور الممارسات التعليمية الراهنة في مدارسنا عن الاهتمام بالتوعية السياسية للطفل ، وقد يرجع ذلك أيضا إلى وجود بعض جوانب القصور في مقررات الخطة الدراسية بمرحلة البكالوريوس ، بكليات رياض الأطفال وذلك على مستوى المواد الثقافية المتعلقة بالتوعية السياسية لمعلمة الروضة بصفة عامة ، و لطفل الروضة بصفة خاصة ،

- أشارت نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى حدوث نمو ملحوظ في الوعي السياسي لطفل الروضة سواء على الجانب النظري أو التطبيقي وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل نوجزها في ما يلي:

✓ ابتعاد الأنشطة المقترحة للبرنامج عن النمطية حيث اعتمدت على الحوار والمناقشة وتبادل الرؤى واحترام الرأي والرأي الأخر وتشجيع الإيجابية والمشاركة وتبادل الأدوار ، كما أعطت الفرصة للأطفال لجمع المعلومات وعمل الملصقات ، كل ذلك في مناخ من الديمقراطية والتعاون تحت إشراف المعلمة وتوجيهها.

✓ وفر البرنامج المقترح بيئة تعلم نشطة استندت إلى الأنشطة المتكاملة التي تتيح الفرصة لتنمية الطفل في كافة المجالات كما قدمت مدى واسع من التنوع فيما بين أنشطة (قصصية ، موسيقية ، عقلية ، حسية ، حركية) كل ذلك ساهم في شعور الأطفال بالمتعة والسعادة ، واستثارة دافعيتهم نحو التعلم ، إضافة إلى اكتساب المهارات والسلوكيات المرغوبة.

✓ اتاح البرنامج الفرصة للأطفال لتعايش بعض الخبرات المرتبطة بالثورة الانتخابات الرئاسية ، الانتخابات البرلمانية ، وتجسيد الأدوار المختلفة فكانت هذه الخبرات بمثابة أسلوب حياة ومنهج للتفكير ، لا مجرد معلومات يتم تلقينها بشكل لفظي قائم على الحفظ والترديد.

✓ تجسيد الخبرات والأحداث الجارية في المجتمع ومناقشتها مع الأطفال كان له أكبر الاثر في تحقيق النمو الشخصي الاجتماعي للأطفال وإحساسهم بذواتهم ونمو الثقة بأنفسهم ، وقد اتضح ذلك من الحوار والمناقشة والسلوكيات التي كانت أكثر إيجابية نحو بعضهم البعض ، ونحو الروضة والمجتمع المدرسي .

- **توصيات البحث** :

في ضوء إجراءات البحث ونتائجه توصي الباحثة بما يلي :

- إعداد برنامج في التوعية السياسية لطالبات كليات رياض الأطفال يتناسب مع عملهن المستقبلي في ضوء ثورة يناير وما تبعها من تغيرات في المجتمع المصري ، بحيث تساعد هذه البرامج الطالبات المعلمات على الإلمام بالمفاهيم السياسية ، والقضايا التي ينبغي تضمينها في مناهج رياض الأطفال والتدريب على كيفية تبسيط هذه المفاهيم لتعليمها لطفل الروضة .
- إعداد برامج تدريبية للمعلمات مشابهة لبرامج الطالبات المعلمات من حيث المحتوى .
- تفعيل دور القنوات الفضائية في إعداد برامج كرتونية مبسطة تسهم في تدعيم الوعي السياسي للأطفال بتقديم حقائق ومعلومات بصورة شيقة وجذابة.
- تشجيع المعلمات والقائمين على إعداد الأنشطة لطفل الروضة على إعداد الأنشطة التي تشجع الطفل على ممارسة القيم السياسية بشكل مصغر من خلال البرلمان الصغير والانتخابات الصفية والندوات والمناظرات والمشاركة في الأنشطة المختلفة للروضة.

- تبصير الأسرة والروضة بأهمية ممارسة أساليب تعليمية من شأنها تدعيم قيم الولاء والانتماء والديمقراطية والمساواة لدى الأطفال ومساعدتهم على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والوطن الذي يعيشون فيه ، لكي تصبح بمثابة موجهات لسلوكهم السياسي في المستقبل .
- تفعيل المعايير القومية لمنهج رياض الأطفال لتكون جزء من الخطة الدراسية للمقررات المختلفة في كليات رياض الأطفال.

- **دراسات مقترحة** :

- إعداد برنامج مقترح لتنمية الوعي السياسي للطالبات المعلمات في كليات رياض الاطفال ومعرفة أثره على ممارساتهن في التربية العملية في الروضات المختلفة.
- إعداد دراسة تتبعيه للوعي السياسي لأطفال الروضة الذين درسوا البرنامج المقترح في الصفوف التعليمية الأعلى.
- إعداد برنامج مقترح لتنمية اتجاهات مديرات وموجهات رياض الأطفال نحو التوعية السياسية لطفل الروضة.

- **المراجع العربية** :

- إبراهيم بيومي مدكور ١٩٧٥ : معجم العلوم الاجتماعية . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠١) : تأثير التدريس بالوسائط المتعددة في تحصيل العلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية جامعة عين شمس العدد الثاني والسبعون .
- إسماعيل عبد الفتاح (١٩٨٨) : التنشئة السياسية للطفل ، القاهرة : الهيئة العامة للاستعلامات.
- السيد عبد الحليم الزيات ٢٠٠٢: التنمية السياسية ، دراسة في الاجتماع السياسي، الأدوات والأليات ، الجزء الثالث ، الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- أمل خلف ٢٠٠٦ :التنشئة السياسية لطفل ما قبل المدرسة – تطبيقات وأنشطة تربوية ط١ ، القاهرة :عالم الكتب.
- انشراح إبراهيم (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطفل اليتيم. المؤتمر الثاني للطفل اليتيم (خير البيوت بيت فيه طفل يتيم) ، المؤسسة الخيرية بالديوان الملكي . البحرين.
- أمينة التيتون(٢٠١١) : المدرسة الديمقراطية ثورة على التعليم التقليدي. ط١ ، القاهرة دار الفكر العربي.
- إيمان سعيد عبد الحميد(مايو ٢٠١٢) : الشعور بالانتماء وعلاقته بالمفاهيم الإدراكية لثورة ٢٥ يناير لدى طفل الروضة. مجلة الطفولة . العدد الحادي عشر ، كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة. ص ص ١٢٧- ١٥٢.
- إيمان محمد عبد الوارث إمام (سبتمبر ٢٠١٠) : برنامج في التربية السياسية قائم على الموديولات التعليمية لتنمية بعض المفاهيم السياسية والوعي السياسي لدى الطالبة المعلمة شعبة التعليم الأساسي (دراسات اجتماعية). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٦٢ ، كلية التربية جامعة عين شمس، ص ص ١١٧- ١٥٦
- حسنية غنيمي عبد المقصود (٢٠٠٥): دراسات وبحوث في علم نفس الطفل . ط١ ، القاهرة عالم الكتب.

- حنان محمد صفوت (٣٠ – ٣١ يوليو ٢٠٠٨): أثر تدريب معلمات رياض الاطفال على بعض قيم التنشئة السياسية في أكتسابهم لها واستخدامهم لها داخل أنشطة الروضة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية المجلد الثاني، دار الضيافة جامعة عين شمس .
- حنان محمد صفوت(٢٠ أبريل ٢٠١٣): فاعلية برنامج مقترح باستخدام أنشطة ادب الأطفال لتنمية بعض المفاهيم التاريخية لمصر الفرعونية عند اطفال الروضة. المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر) – رؤى مستقبلية لإعداد طفل الروضة في ضوء المتجدات المعاصرة ، كلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة ص ص ١٠٩ - ١٤٢.
- دينا شاكر بن هزاع العبدلي الشريف (٢٠٠٧): دور المدرسة الابتدائية في التنشئة السياسية من منظور التربية الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى.
- رفعت عمر عزيز(٥ - ٦ سبتمبر ٢٠١٢): التربية على المواطنة الصالحة لدى طفل الروضة في ضوء مجتمع المعرفة. المؤتمر العلمي الثاني والعشرون ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الاول ، مناهج التعليم في مجتمع المعرفة . السويس العين السخنة ، ص ص ١١٧ - ١٦٥.
- سعيد اسماعيل علي (١٩٩٧) : الأصول السياسية للتربية ، القاهرة : عالم الكتب.
- نهى إبراهيم شتات(١٣ ـ١٥ فبراير2006): تنمية الوعي بالمشاركة السياسية لدى الطالبة الجامعية آمال وطموحات ، مؤتمر تنمية وتطوير قطاع غزة بعد الانسحاب الإسرائيلي ، كلية التجارة ـ الجامعة الإسلامية ، ص ص١٠١٧ - ١٠٤٤.
- سعيد محمد محمد نصر (١٩٨٢): اتجاهات المرأة المصرية نحو ممارسة العمل السياسى الاجتماعى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- سمير عبد الحميد القطب أحمد(١٩٩٤): التربية السياسية في كتابات مفكري الاتجاه الإصلاحي لإسلامي في مصر، في القاهرة من 1871 إلى" 1928 ، دراسة تحليلية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا.
- صفاء محمد علي أحمد (٢٠٠٥): الأنشطة الطلابية ودورها في تنمية الوعي السياسي لدى طلاب الجامعة –(دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس.
- طه مطر هلال فراج (٢٠٠٩) : التنشئة السياسية وخصائص الشخصية كمتغيرات منبئة بالمتغيرات الشخصية في دولة الكويت رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب جامعة الزقازيق ،
- عائشة إسماعيل عبد اللطيف (٢٠٠١) : الوعي السياسي للطفل المصري في الريف دراسة حالة لقرية الحصوة محافظة الشرقية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- عبد الهادي الجوهري (١٩٩٦) : أصول علم الاجتماع السياسي، الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- عربي عبد العزيز أحمد الطوخي (١٩٩٩): دور مجلات الاطفال في التنشئة السياسية للطفل المصري. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٥): الأنشطة في رياض الأطفال . ط ٣، القاهرة : دار الفكر العربي.
- علي أسعد وطفة (يناير– مارس ٢٠٠٣) : التحديات السياسية والاجتماعية في الكويت والوطن العربي : بحث في مضامين الوعي السياسي عند طلاب جامعة الكويت، مجلة عالم الفكر، المجلد ٣١، الكويت، ، ص ص ٦٨١- ٧٢٣.

- عواطف ابراهيم (١٩٩٤): الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.
- كمال المنوفي(يناير ١٩٨٨) : التنشئة السياسية للطفل في مصر والكويت ، تحليل مضمون المقررات الدراسية ، مجلة السياسة الدولية ، الأهرام ، العدد ٩١ ، القاهرة ، ٤٠ ـ ٤١.
- مجدي عزيز إبراهيم (١٩٩٨) : المنهج التربوي والوعي السياسي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.
- مصطفى سيد عارف اسماعيل (٢٠٠٤): أثر منهج التاريخ على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، المجلة التربوية العدد العشرون، جامعة جنوب الوادي،.
- محمد علي محمد (١٩٨٩) : أصول الاجتماع السياسي ، السياسة والمجتمع في العالم الثالث ، الجزء الثالث، التغيير والتنمية السياسية ، الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- منى إسماعيل أحمد محمد ١٩٩٤: "تخطيط بعض الانشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقياس أثرها" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان.
- منى محمد علي جاد(٢٠ أبريل ٢٠١٣): تصور مقترح لممارسات حياتية لاكتساب طفل الروضة مبادئ المواطنة والانتماء لتحقيق المعايير القومية . المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر) لكلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة ـ رؤى مستقبلية لإعداد طفل الروضة في ضوء المستجدات المعاصرة ، ص ص ٥٦٧ - ٦٠٢.
- ميرنا مخائيل المباركة (٢٠١٢): فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التربوية المتكاملة في إكساب طفل الروضة ٥ـ٦ سنوات كفاءتي الاستقبال والتعبيراللغوي /دراسة تجريبيه في محافظة دمشق . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة دمشق.
- هيام محمد عاطف ٢٠٠٢: الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة . القاهرة : دار الفكر العربي
- وزرة التربية والتعليم ٢٠٠٨: المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، القاهرة رؤزاليوسف .
- وزرة التربية والتعليم ٢٠١١ : مسودة (إطار منهج رياض الأطفال) حقي ألعب وابتكر واتعلم . القاهرة : رؤزاليوسف .

• المراجع الأجنبية :

- *Clarissa White, Sara Bruce and Jane Ritchie 2000 : Young people's politics*
- *Political interest and engagement amongst14–24 year olds. York Publishing Services Ltd, Joseph Rowntree Foundation.*
- *Danielle,Shani, (2009): On The Origins of Political Interest, A Dissertation Presented to the Faculty of Princeton University in Candidacy for the Degree of*
- *Doctor of Philosophy.*
- *David E. Campbell 2008 : Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents, Polit Behav ,30:437–454*
- *Fred Greenstein , "political socialization " , International Encyclopedia of the social sciences , 1968 vol. 14., p. 551*
- *Jackson, Edwin L., Ed. 1981 : Improving Citizenship Education: Elementary Handbook. Peer-Reviewed N/A (ED229321)*
- *Kliewer, Christopher; Fitzgerald, Linda May; Meyer-Mork, Jodi; Hartman, Patresa; English-Sand, Pat; Raschke, Donna Win 2004 : Citizenship for All in the Literate Community: An Ethnography of Young Children with Significant Disabilities in*

Inclusive Early Childhood Settings Harvard Educational Review, v74 n4 p373-403 .

- *Larson, Susan Booth 1985 : Teaching Citizenship through Children's Literature. Peer-Reviewed N/A (ED286771)*
- *McGowan, Thomas M.; Godwin, Charles M1984 :"Wee Folk" and Citizenship Education: Active Learning Experiences for Primary Children That Promote the Tools of Social Decision-Making.Peer-Reviewed N/A (ED252450)*
- *McIntosh, Hugh; Hart, Daniel; Youniss, James(Jul 2007): The Influence of Family Political Discussion on Youth Civic Development: Which Parent Qualities Matter? PS, Political Science & Politics 40 . 3 : 495-499*
- *Munroe Eagles and Thomas Jacobson (Jan 1999): KIDS VOTING DRAWS PARENTS AS WELL AS CHILDREN TO THE POLLS: [FINAL Edition]*
- *Buffalo News [Buffalo, N.Y] B2.*
- *Norman Adler and Charles Harrington eds , the learning of political Behavior , (new York: folesman , 1976) p. 70*
- *Paul Connolly, Alan Smith and Berni Kelly (June 2002) : Too Young to Notice?The cultural and political awareness of 3-6 year olds in Northern Ireland. Community Relations Resource Centre.*
- *Prior, Markus (Sep2002) : Political Knowledge after September 11*, PS, Political Science & Politics;; 35, 3;pg. 523-529*
- *Shalhevet Attar-Schwartz, Asher Ben-Arieh 2012: Political knowledge, attitudes and values among Palestinian and Jewish youth in Israel: The role of nationality, gender and religiosity. Children and Youth Services Review 34 ,pp 704–712.*
- *Torney-Purta, Judith; Lopez, Susan Vermeer 2006 :Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators . Education Commission of the States (ED493710)*
- *Vardeman, Lou 1981 : Yo, Ciudadano: Un Curriculo de Experiencias para Educacion Civica. Nivel:Kindergarten (Citizen Me: An Experiential Curriculum for Citizenship Education. Level: Kindergarten). Peer-Reviewed N/A (ED219174)*
- *Violenus, Agnes A1990 : Improving School Climate in Grades K-6 through Child-Centered Instructional Activities in Citizenship. Dissertations (ED321905)*

****

البحث الرابع :

" إستراتيجيات فهم النص القرآني والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ومدى تحقيق معلمي العلوم الشرعية لها "

إعداد :

د / عبد الحكم سعد محمد خليفة

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

الشرعية بكلية التربية جامعة الأزهر

" إستراتيجيات فهم النص القرآني والوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ومدى تحقيق معلمي العلوم الشرعية لها "

د / عبد الحكم سعد محمد خليفة

• **مقدمة** :

القرآن الكريم كلام الله تعالى المنزل على نبيه محمد ﷺ بلفظه ومعناه المتعبد بتلاوته، المعجز بأقصر سوره، وهو الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، أحكمه الله تعالى فأحسن إحكامه وفصله فأحسن تفصيله، وهو حجة الرسول ﷺ ومعجزته الخالدة إلي يوم القيامة، وهو منهج الله تعالي الذي لا تصلح الحياة إلا به، وهو هادي الناس إلي الطريق المستقيم، ومخرجهم من الظلمات إلي النور، قال تعالي: "الر كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِ رَبِّهِمْ إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ" (إبراهيم:١)

والسعادة الحقة لا تنال إلا بالاهتداء بهديه، والالتزام بما جاء به، فاهتدت به القلوب بعد ضلال، وأبصرت به العيون بعد عمى، واستنارت به العقول بعد جهالة، واستضاءت به الدنيا بعد ظلمات، وصدق الله حين قال: " قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ" (المائدة: ١٥،١٦)، والقرآن الكريم قد حارب التقليد، ودعا إلى النظر، والتأمل في الكون، وهو الكتاب الذي فك العقول من عقالها، وأطلق النفوس من إسارها، وأنحى على التقليد والمقلدين باللوم والتوبيخ، قال تعالى: "وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ" (البقرة ١٧٠) (محمد أبو شهبة، ٢٠٠٢، ص. ١١) بتصرف.

ولأن القرآن الكريم دستور الأمة وملاذها فقد اهتم به العلماء أشد الاهتمام وعكفوا على دراسته أفضل اعتكاف، وألفوا فيه أعظم المؤلفات، من عهد النبي ﷺ إلى عصرنا الحاضر، " فقد اعتني القراء بضبط لغاته وتحرير كلماته، ومعرفة مخارج حروفه وعددها وعدد كلماته وآياته وسوره وأحزابه ..... واعتنى النحاة بالمعرب منه والمبني من الأسماء والأفعال، والحروف العاملة وغيرها، وأوسعوا الكلام في الأسماء وتوابعها، وضروب الأفعال واللازم والمتعدي منها...واعتنى المفسرون بألفاظه فوجدوا منه لفظا يدل على معنى واحد ، ولفظا يدل على معنيين ، ولفظا يدل على أكثر من ذلك، فأجروا الأول على حكمه وأوضحوا معنى الخفي منه ، ....وأعمل كل منهم فكره، وقال بما وصل إليه اجتهاده واعتني الأصوليون به، بما فيه من الأدلة العقلية، والشواهد الأصلية والنظرية..بالإضافة إلى النظر إلى ما فيه من التاريخ والقصص والخطب والمواعظ وعلم الفرائض والمواريث وأحكام الوصايا وعلم المواقيت وعلم المعاني والبيان والبديع" (صلاح الدين أرقه دان، ١٩٨٧، ص. ١٩، ٢٠) بتصرف واعتناء العلماء بهذا الكتاب العزيز والنظر إلى ما فيه أدى إلى تعلق علوم كثيرة به، لعل

من أهمها علم التفسير العلم الذي يبحث عن مراد الله تعالى بقدر الطاقة البشرية، فهو علم شامل لكل ما يتوقف عليه فهم المعنى، وبيان المراد (الذهبي ،٢٠٠٥، ج ١، ص. ١٩) ، كما أنه علم يبحث عن كيفية النطق بألفاظ القرآن ومدلولاته وأحكامها الفردية والتركيبية ومعانيها التي تحمل عليها حالة التركيب وتتمات لذلك (شعبان إسماعيل، د- ت، ص. ٢٠١).

وتفسير القرآن الكريم أشرف علم يتعلمه الإنسان ؛ لأن موضوعه كلام الله ـ تعالى ـ الذي هو ينبوع كل حكمة، ومنبع كل فضيلة ، ويتحدد غرض علم التفسير في الاعتصام بالعروة الوثقى والوصول إلى السعادة الحقيقية التي لا تفنى، والإنسان في أشد الحاجة إليه؛ لأن كل كمال ديني أو دنيوي عاجل أو آجل مفتقر إلى العلوم الشرعية والمعارف الدينية ، وهي متوقفة على العلم بكتاب الله ـ تعالي ـ(أميرة الثبيتي، ٢٠١١، ص. ٣)

وعلم التفسير هو الطريق الوحيد لفهم كتاب الله ـ تعالى ـ، وإدراك ما فيه من معان وفصاحة وبلاغة وأسرار وإعجاز، كما أنه يعين الفرد على "فهم القرآن وتدبره ، والوقوف على ما حوى من نصح وإرشاد، والإلمام بمبادئه .... فالتفسير هو مفتاح هذه الكنوز والذخائر التي احتواها هذا الكتاب المجيد لإصلاح البشر وإنقاذ الناس وإعزاز العالم". (عبد العظيم الزرقاني ، د- ت، ص. ٦).

وبسبب اتساع علوم التفسير وتشعبها وتناثر تفاصيلها وجزئياتها بحيث أصبح من الصعوبة بما كان الإحاطة بجزئيات فن واحد من فنون العلم فضلا عن الإحاطة بالفنون المختلفة عمد العلماء إلى استقراء وإبراز الأصول الجامعة والقضايا الكلية التي ترجع إليها تلك الجزئيات تيسيرا للعلم وإعانة على حفظ ما تناثر من جزئياته مع اختصار لكثير من الوقت والجهد ، إضافة إلى تربية ملكة الفهم ، وضبطه بضوابط تحجزه عن الخطأ " (خالد السبت ، ١٤٢١ ه ، ص . ٣٥) ولهذا نجد كثيرا من العلماء قد قعّدوا قواعد لتفسير القرآن الكريم ليهتدي بها كل من يتصدى لتفسير كتاب الله ـ تعالى ـ ، وتمثل هذه القواعد أصولا جامعة في التفسير، حيث تشمل الواحدة منها عددا من الآيات في سور مختلفة ، وهكذا يسهل التفسير ، وتجتمع أطرافه. (أميرة الثبيتي، ٢٠١١ ص . ٢)

ومن أجل تيسير عملية فهم النص القرآني و تدبر معانيه، ووضوح مقاصده ودلالاته الصريحة والضمنية توصل كثير من العلماء القدامى والمعاصرين إلى مجموعة من المعارف والمبادئ والقواعد والمهارات التي تعين المتعلم على فهم النص القرآني، وتبلور معظمها في كتب علوم القرآن الكريم، وخاصة بعد أن اتسعت وتشعبت تفاسير النصوص القرآنية، وهذه المعارف والمبادئ والقواعد والمهارات لا يمكن تحقيقها بصورة كاملة غير منقوصة إلا من خلال إستراتيجيات يقوم بها المعلم في الموقف التدريسي، وهذه الإستراتيجيات عبارة عن إجراءات يتخذها كل معلم مع طلابه حسب خبرته وحسب دلالة النص القرآني سواء أكانت دلالة لغوية أم بلاغية أم اجتماعية أم موضوعية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرادة تحقيقها من المتعلمين.

ولذا يجب على المعلم أن يراعي هذه الإستراتيجيات أثناء تدريسه لمادة التفسير حتى يحقق الأهداف المنشودة منها، ويبحث عن كل ما هو جديد فيها مع استعمال خبراته التدريسية الفطرية والمكتسبة من أجل إعانة طلابه على فهم النصوص القرآنية في ضوء دلالتها، وخاصة أن الله تعالى قد أوجب على هذه الأمة تدبر معانيها، وفهم مقاصدها، وتدبر المعنى لا يتحقق بلا فهم أو قراءة واعية، قال تعالى : "كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ " (ص: ٢٩)، وهذا يعنى أن القرآن الكريم كتاب كثير الخير والبركة وما أنزل إلا للتدبر والتفكر في معانيه لا لمجرد التلاوة بدون تدبر؛ ليتأمل أهل العقول، ويمتعوا النظر فيه، حتى يفهموا ما فيه من أنواع الهدى، فيتعظوا بحفظ حدوده وحروفه من شوائب الاختلال ، و قال تعالى: " أفلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا " (محمد : ٢٤)، ومن أجل ذلك كان تفسير القرآن الكريم فرضا كفائيا على هذه الأمة. (شعبان إسماعيل، دـ ت ، ص. ٢٠١) (منظرو بن محمد رمضان، ١٤٢٥ هـ، ص . ١٠٥).بتصرف ويؤكد هذا ما قاله بدر الدين الزركشي: "فالقرآن كله لم ينزله منزله تعالى إلا ليفهّمه، ويعلم ويفهّم ولذلك خاطب به أولي الألباب الذين يعقلون والذين يعلمون، والذين يفقهون والذين يتفكرون، ليدبروا آياته، وليتذكر أولو الألباب" (بدر الدين الزركشي، دـ ت، ج٢، ص. ١٤٥).

والملاحظ أن المعلمين لا يهتمون بهذه الإستراتيجيات بما تحتويه من مداخل وخطوات وإجراءات وإشارات ودلائل ومهارات أثناء تدريسهم لمادة التفسير، وإنما يكتفون بعرض ما هو موجود في الكتاب المدرسي المقرر على الطلاب، وهذا يؤدي إلى تدني فهم الطلاب للنصوص القرآنية المقررة عليهم، مما يبعد مادة التفسير عن تحقيق أهدافها، وعدم تدبر الطلاب لما يقرؤونه من آيات قرآنية أو التوصل إلى مقاصدها ودلالتها الصريحة منها والضمنية، وتصبح مادة التفسير لديهم الغرض منها النجاح في آخر العام وكفى، لذا يبدو دور المعلم دورا تقليديا مقتصرا على عرض ما هو موجود من محتوى داخل الكتاب المقرر، ومن ثم يبرز التساؤل التالي ما الإستراتيجيات التي تسهم في فهم النص القرآني، وإلى أي درجة يحققها الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تدريسهم للتفسير؟ وهل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية لديهم وعي بها ؟ وهذا ما سيجيب عنه البحث الحالي.

- **الإحساس بالمشكلة** :

نتج الإحساس بالمشكلة من خلال ما يلي :

- الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى أهمية فهم النص القرآني، ومن هذه الدراسات: محمد بهاء حنفي محمود(٢٠٠٥)، وأحمد الضوى سعد (٢٠٠٧)، وغادة زين العابدين أبو شعيشع المنياوي (٢٠٠٩)، وأميرة بنت ربيح بن ضيف الله الثبيتي(٢٠١١).

- ما أثبتته البحوث والدراسات السابقة من ضعف الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلم العلوم الشرعية، ومن هذه الدراسات: أحمد الضوي سعد(١٩٨٣) مصطفي عبدالله إبراهيم طنطاوي (١٩٩٨)، وأحمد الضوى سعد (٢٠٠٥).
- ملاحظة ضعف مدرسي العلوم الشرعية في استخدام إستراتيجيات فهم النصوص القرآنية، وذلك من خلال مشاركة الباحث في لجان الدعم الفني التي تؤهل بعض المعاهد الأزهرية للحصول على شهادة الجودة والاعتماد وأيضا أثناء التدريس لهم في برنامج التأهيل التربوي الذي تشرف عليه كلية التربية جامعة الأزهر.
- لم يحظ ميدان الإستراتيجيات المتعلقة بمهارات فهم النص القرآني في ضوء دلالالته باهتمام المختصيين، أو الباحثين في المجال، أو القائمين على العملية التعليمية.
- ملاحظة تدني مستوى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مستوى فهم النصوص القرآنية أو الوعي بإستراتيجياته، وذلك من خلال مشاركة الباحث في لجان الدعم الفني التي تؤهل المعاهد الأزهرية للحصول على شهادة الجودة والاعتماد.

- **مشكلة الدراسة** :

في ضوء ما سبق يمكن أن نحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال السؤال الرئيس التالي: ما إستراتيجيات فهم النص القرآني ودرجة الوعي بها لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟ وإلى أي مدى يحققها الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تدريسهم لمادة التفسير؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما إستراتيجيات فهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية للنص القرآني؟.
- ما مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟
- ما مستوى الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟.
- ما درجة تحقيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى الطلاب عند تدريسهم مادة التفسير ؟.
- ما العلاقة الارتباطية بين مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ودرجة وعيهم بإستراتيجياته؟
- ما أثر سنوات الخبرة على معلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني عند تدريسهم لمادة التفسير؟
- ما أثر المؤهل الدراسي لمعلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير؟
- ما أثر التخصص في مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ؟
- ما أثر التخصص في مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بإستراتيجيات فهم النص القرآني ؟

- **فروض الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مستوى فهم النص القرآني لصالح المتوسط الفرضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مستوى وعي الطلاب بإستراتيجيات فهم النص القرآني لصالح المتوسط الفرضي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجة تحقيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية إستراتيجيات فهم النص القرآني لصالح المتوسط الفرضي
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في مستوى فهم النص القرآني ومتوسط درجات وعيهم بإستراتيجياته.
- يوجد أثر لسنوات الخبرة لدى معلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير
- يوجد أثر للمؤهل الدراسي لمعلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير
- يوجد أثر للتخصص(علمي ـ أدبي) في مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية
- يوجد أثر للتخصص (علمي ـ أدبي) في مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بإستراتيجيات فهم النص القرآني

- **أهداف الدراسة** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تحديد إستراتيجيات فهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية للنص القرآني ودرجة الوعي بها.
- تعرف مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية
- تعرف درجة تحقيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى الطلاب عند تدريسهم مادة التفسير.
- الكشف عن العلاقة بين مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ودرجة وعيهم بإستراتيجياته.
- بيان أثر سنوات الخبرة أو المؤهل الدراسي على تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني
- بيان أثر التخصص على مستوى فهم النص القرآني أو الوعي بإستراتيجياته.

- **أدوات الدراسة**

تتمثل أدوات الدراسة فيما يلي:

- قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني.
- استبانة وعي الطلاب بإستراتيجيات فهم النص القرآني.
- استبانة التقييم الذاتي لممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية لإستراتيجيات تدريس التفسير في ضوء دلالات الآيات القرآنية.
- اختبار فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

- **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي :

- إرشاد الباحثين إلى بعض الدراسات المستقبلية المتعلقة بتدريس النصوص القرآنية.
- إمكانية استفادة الباحثين ذوى الاهتمام من الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة ومن نتائجها.
- تبصير واضعي المناهج بالأزهر الشريف بإستراتيجيات فهم النص القرآني التي يجب أن تتضمن في العلوم الشرعية، وخاصة مادة التفسير وعلوم القرآن.
- مساعدة معلمي العلوم الشرعية على استخدام إستراتيجيات فهم النص القرآني أثناء تدريسهم مادة التفسير، وخاصة في المرحلة الثانوية.
- إمكانية استفادة القائمين على برامج التدريب في الأزهر من إستراتيجيات فهم النص القرآني وما يتعلق بها من أدوات متضمنة في هذه الدراسة.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تفيد في تدريس العلوم الشرعية بوجه عام، وتدريس التفسير بوجه خاص.
- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى إعادة بناء أو تطوير برامج الإعداد الأكاديمي والمهني لمعلمي العلوم الشرعية بالأزهر الشريف.

- **منهج الدراسة** :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة في وضعها الراهن والحالي، وجمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها وتفسيرها، مع مسح البحوث والدراسات السابقة للتوصل إلى تصور عام للإطار النظري، وبناء الأدوات الدراسية المناسبة بهدف اختبار صحة الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **استراتيجية** :

يعرفها اللقاني والجمل بأنها: عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة ، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة ، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل.(أحمد حسين اللقاني ، وعلي الجمل١٩٩٩ ، ص. ١٩).

وتعرف بأنها "مجموعة العمليات التي يوظفها المعلم لتساعده على تحقيق الأهداف التعليمية" (أكسفورد ربيكا، ١٩٩٦، ص . ٢١)

كما أنها تعرف بأنها:عبارة عن مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بتحقيق الأهداف المنشودة (محمد السيد على ١٩٩٨، ص. ١٣٣)

وتعرف إجرائيا بأنها الإجراءات التي يتخذها المعلم مع طلابه أثناء الموقف التعليمي لتحقيق أهدافه التعليمية المنشودة.

- **إستراتيجيات فهم النصوص القرآنية** :

في ضوء ما سبق من تعريفات للاستراتيجية يمكن أن نعرف إستراتيجيات فهم النصوص القرآنية إجرائيا بأنها: الإجراءات التي يتخذها المعلم مع طلابه من أجل فهم المعنى وبيان المراد من قول الله تعالى في ضوء مقاصده الأسلوبية ودلالته اللغوية والبلاغية والتحليلية والموضوعية والاجتماعية

- **الوعي** :

الوعي كما يقول علماء اللغة العربية هو: الحفظ والتقدير والفهم وسلامة الإدراك، ووعى الشيء جمعه في وعاء، ووعي الحديث يعيه وعيا حفظه وفهمه وقبله، ووعي الأمر أدركه على حقيقته. (إبراهيم أنيس وآخرون ،١٩٧٢، ص. ١٠٨٨) ، (محمد محي الدين عبدالحميد و محمد عبداللطيف السبكي ، د- ت، ص. ٥٧٨)

ويعرفه أحمد زكي بدوي بأنه إدراك المرء لذاته ولما يحيط به إدراكا مباشرا وهو أساس كل معرفة(أحمد زكي بدوي، ١٩٨٠، ص. ٧٩)

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه: مدى إدراك طالب الصف الثالث الثانوي الأزهري لإستراتيجيات فهم النص القرآني ومعرفته بها.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :
- **الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري ما يلي:

- واقع تدريس التفسير في المعاهد الأزهرية
- مبادئ تدريس تفسير القرآن الكريم وشروط المفسر.
- إستراتيجيات فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وأهميتها.

وفيما يلي التوضيح:

- **واقع تدريس التفسير في المعاهد الأزهرية** :

للحديث عن واقع تدريس التفسير في المعاهد الأزهرية سوف نعرض العنصرين التالية:

- **الأهداف العامة لمادة التفسير** :

لم يعثر الباحث على أهداف عامة لتدريس التفسير، وإنما تم استنتاج بعضها من خطة ومنهج الدراسة ٢٠٠٨ م، وكانت كالتالي:

- تذوق الطالب ما في أسلوب القرآن الكريم من جمال.
- الوقوف على معاني بعض الآيات حتى يعينه على تفهم دينه.
- إدراك ما في الكون من مظاهر قدرة الله تعالى مع التفكير في بديع آياته.
- تشبع نفسه ببعض الآداب العالية والأخلاق الكريمة مأخوذة من مصدرها الأول وهو القرآن الكريم.

وقد اجتمعت لجنة من الأزهر الشريف تحت إشراف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام ٢٠٠٨، ٢٠٠٩م ، وتكونت هذه اللجنة من عدد من قيادات الأزهر الشريف ومدرسي المعاهد الأزهرية والأساتذة المتخصصين في العلوم الشرعية والمناهج وطرق تدريس المواد الإسلامية، وتوصلت إلى مجموعة من الأهداف العامة للعلوم الشرعية تمثلت في: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ص. ٣)

- حفظ القرآن الكريم، وإتقان تلاوته وأحكام تجويده ، ودراسة بعض سوره وآياته، بما يمكن الطالب من إدراك مظاهر قدرة الله ، والتفكير في بديع خلقه والتأسي بما حفل به من الآداب العالية والأخلاق الكريمة.
- حفظ نماذج من السنة النبوية ودراستها ، للاطلاع على منهج النبوة في الهداية إلى الله . تعالى . ، وما تحلى به . ﷺ. من الأسوة الحسنة .
- دراسة سيرة الرسول ـ ﷺ ـ وصحابته ، وتمثل ما احتوته من القيم العليا والآداب السامية .
- تعميق روح العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب، بما تستقيم معه نظرتهم إلى الكون و الإنسان و الحياة.
- تعريفهم بتعاليم الدين السمحة ومثله العليا التي تحقق للإنسان السعادة في الدنيا والآخرة.
- بناء الشخصية المسلمة، وتنمية قدراتها المتنوعة بصورة شاملة ومتوازنة .
- تنمية التفكير العلمي، وتعميق روح البحث، والتدرب على استخدام المناهج العلمية الصحيحة.
- إكساب الطالب القدرة على الحوار والمناقشة ، واستخدام الأدلة النقلية والعقلية في الإقناع بوجهة النظر الدينية الصحيحة .
- تنمية الرغبة في الاطلاع ، والقدرة على التعلم الذاتي ، و استخدام التقنيات الحديثة في الحصول على المعلومات .
- تأهيل الطلاب الراغبين في التزود بالعلوم الإسلامية من شتى أقطار العالم الإسلامي لحمل رسالة الإسلام ، وقيادة الحركة التنويرية في بلدانهم.
- تحرير عقول الناشئة من الخرافات والأوهام، وإنماء الفضائل النفسية التي تقاوم التطرف والانحراف.
- إعداد الطلاب المؤهلين للعمل في الوظائف الدينية والمدنية التي تناسب مؤهلاتهم ، ولمواصلة الدراسة بكليات الجامعة في مختلف التخصصات .
- إعداد أجيال من الشباب المسلم المتمثل لروح الإسلام في سلوكياته وأخلاقياته، القادر على تقديم النموذج الأمثل للشريعة الإسلامية .
- الحفاظ على التراث الإسلامي ، ودراسته ، والاهتداء بأصوله ومناهجه في معالجة القضايا المعاصرة .

- تعزيز الانتماء للأمة وللوطن وللأزهر الشريف الذي هو حصن الشريعة الإسلامية ، والمنهل العذب الذي يقدم الإسلام الصحيح في وسطيته واعتداله من غير إفراط أو تفريط .
- تعميق الاعتزاز بالحضارة الإسلامية والفخر بدورها في إثراء الحضارة الإنسانية، والإيمان بقدرتها على مواصلة هذا الدور في العصر الحديث.
- دراسة المذاهب الفكرية والفقهية بما يعمق في الطالب ثقافة الاختلاف واحترام الرأي الآخر، والبعد عن التعصب الديني والمذهبي .
- تنمية وعيه بدوره في مجتمعه، وإذكاء روح المسئولية فيه، بما يمكنه من إدراك ما عليه من الواجبات ، وما له من الحقوق .
- وانبثق عن اللجنة السابقة لجنة أخرى مكونة من عدد من مدرسي المعاهد الأزهرية وأساتذة متخصصين في التفسير وعلوم القرآن ومناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وتوصلت إلى مجموعة من الأهداف العامة للتفسير، تمثلت في: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ص. ١٦٥)

- ✓ تعميق ارتباطهم بالقرآن الكريم تلاوة وفهما وحفظا.
- ✓ إكسابهم مهارات قراءة الآيات القرآنية قراءة صحيحة مضبوطة مجودة.
- ✓ وقوفهم على مضمون الآيات المراد تفسيرها بما يتناسب مع مستوى نموهم العقلي والوجداني واللغوي والمعرفي.
- ✓ تنمية قدرتهم على التعبير الصحيح عما فهموه من الآيات المفسرة تعبيرا دقيقا شاملا للمضامين العامة للآيات.
- ✓ تنمية قدرتهم على التعبير عن أفكارهم من خلال دراستهم للآيات القرآنية تعبيرا يتسم بالبلاغة والفصاحة والبيان.
- ✓ تنمية قدرتهم على استنتاج العظات والقيم والأحكام الشرعية من الآيات المفسرة.
- ✓ إلمامهم باللغويات والأساليب والتراكيب المتضمنة في الآيات المفسرة.
- ✓ إثراء معارفهم بما يمكنهم من الربط بين الآيات القرآنية وواقع المجتمع وحقائق العلم الثابتة.
- ✓ تزويدهم بالمعارف التي تساعدهم على تمييز الأصيل من الدخيل في تفسير كتاب الله تعالى.
- ✓ تعزيز حبهم للقرآن الكريم وإقبالهم على قراءته وحفظه، وتأدبهم بآدابه .
- ✓ ترسيخ ميلهم لمدارسة القرآن الكريم وتدبر معانيه والكشف عن أوجه أسراره وإعجازه.
- ✓ تنمية قدرتهم على التذوق الجمالي في القرآن الكريم.
- ✓ إدراكهم مظاهر قدرة الله تعالى في الكون بما يساعده على التفكير في بديع آياته ودلائل قدرته.
- ✓ تنمية مهارتهم البحثية التي تساعدهم على استخدام كتب التفسير المختلفة وما يتعلق بها.

- **تدريس التفسير في المعاهد الأزهرية** :

مادة التفسير في الأزهر الشريف هي مادة قائمة بذاتها لها درجتها وحصصها و محتواها الخاص بها، وليست جزء من مادة أخرى كما هو الحال في التعليم العام، ويدرسها الطالب من الصف الأول الإعدادي حتى الصف الثالث الثانوي، ويتم تدريسها من خلال كتب التفسير لشيخ الأزهر الراحل الدكتور محمد سيد طنطاوي بواقع حصة واحدة أسبوعيا للقسم العلمي وحصتين للقسم العلمي، ومحتواها عبارة عن سور مختارة من القرآن الكريم كما هو مبين في الجدول التالي: قطاع المعاهد الأزهرية (٢٠٠٩، ٢٠١٠م)

جدول (١) : توزيع مقرر مادة التفسير على المرحلة الثانوية الأزهرية

الصف	القسم	
	الأدبي	العلمي
الأول الثانوي	سورة الكهف	من أول سورة الكهف إلى قوله تعالى: "ولا يظلم ربك أحدا"
الثاني الثانوي	سورتا النور الأحزاب	سورة النور
الثالث الثانوي	سور محمد والفتح والحجرات وق	سورتا محمد والفتح

أما عن القائمين بتدريس المادة فهم مدرسو العلوم الشرعية تخصص تفسير وعلوم قرآن، وعند العجز في مدرسي التخصص ينتدب لتدريسها أصحاب التخصصات المختلفة في العلوم الشرعية.

- **مبادئ تدريس تفسير القرآن الكريم وشروط المفسر** :

التفسير هو أصل العلوم التي تتعلق بكتاب الله تعالي، ولذلك فهو أشرف العلوم وأجلها قدرا ، وكما قال السيوطي: " صناعة التفسير قد حازت الشرف من الجهات الثلاث ؛ أما من جهة الموضوع؛ فلأن موضوعه كلام الله تعالى الذي هو ينبوع كل حكمة، ومعدن كل فضيلة، فيه نبأ ما قبلكم، وخبر ما بعدكم وحكم ما بينكم ، لا يخلق على كثرة الرد، ولا تنقضي عجائبه ، وأما من جهة الغرض؛ فلأن الغرض منه هو الاعتصام بالعروة الوثقى ، والوصول إلى السعادة الحقيقية التي لا تفنى، وأما من جهة شدة الحاجة؛ فلأن كل كمال ديني أو دنيوي ، عاجلي أو آجلي مفتقر إلى العلوم الشرعية والمعارف الدينية ، وهي متوقفة على العلم بكتاب الله تعالى»(جلال الدين السيوطي، ٢٠٠٤: ج٤، ص. ٥٤)

ونظرا لأهمية مادة التفسير فينبغي على من يتصدى لتعليم القرآن الكريم حفظا وتلاوة وتفسيراً أن يراعي المبادئ التالية : (ماجد زكي الجلاد، ٢٠١١، ص. ١٧٠) ، (سمير يونس وسعد محمد الرشيدي، ١٩٩٩، ص. ١٤٠) (إبراهيم الشافعي، ٢٠٠٦، ص. ١٨٣، ١٨٥)

- التجرد عن الهوى والتعصب، وأن يعرض التفسير كما وعاه من أئمة التفسير، ويعرض الآراء المختلفة في الموضوع بنزاهة ونية صالحة وحسن قصد.
- ابتغاء وجه الله تعالى عند تعليم وتعلم القرآن الكريم، وإخلاص النية لله عند تدارس آياته.

- مراعاة الاستعداد المفاهيمي للمتعلمين، ومدى إلمامهم بعلوم القرآن الكريم وتمكنهم من اللغة العربية، واعتبار هذه المعارف أساسا تبنى عليه معرفتهم بتفسير القرآن الكريم.
- شمول الأهداف وتنوعها،بحيث تشتمل أهداف تدريس التفسير المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية، ومراعاة تعدد واختلاف المستويات في كل مجال .
- ربط آيات القرآن الكريم باهتمامات الطلبة وميولهم ومشكلاتهم ، واختيار السور والآيات الملائمة لمستوياتهم والمتعلقة بواقعهم وحياتهم ، وتوظيف ما فيها من معرفة لمساعدة الطلبة على تحقيق الحياة الإسلامية الصحيحة.
- إبراز قيمة القرآن الكريم ، ونواحي الإفادة المختلفة من مدارسته.
- ترطيب اللسان، ورقي اللغة، وحسن الألفاظ والتراكيب والأساليب الجمالية.
- إرشاد التلاميذ إلى كيفية تفهم المعنى المراد واستخلاص الأحكام التي يحتوي عليها النص القرآني.
- قيام الطالب بعبء التعلم بنفسه ما أمكن وبإرشاد المعلم وتوجيهه.... والأخذ بهذا المبدأ يكون أكثر عمقا وأدوم؛ لأن الطالب إذا أحس بأنه هو الذي فهم وشرح واستنتج وثق بنفسه، وشعر بسعادة أكثر، وزاد حبه لعملية التعلم ودفعه ذلك إلى مزيد من الثقة والنجاح والسعادة.
- محاولة إكساب الطالب مهارات التعلم الذاتي، أي نعلمه كيف يتعلم وليس ماذا يتعلم؟ فبدلا من اهتمامنا بكمية ما يحصله الطالب من معارف ومعلومات ومفاهيم وحقائق ونظريات، ندربه على الكيفية التي يمكن بها أن يحصل على هذه المعارف .... والنظريات، فمعرفة كيفية صيد الطائر أو السمك أفضل من الطائر أو السمك نفسه، وخاصة أن ما يدرسه الطالب من آيات قرآنية في مراحله الدراسية هي آيات معدودة مقارنة بجملة الآيات القرآنية.
- الاستعانة بالسياق العام للآيات في توضيح بعض المفردات والتراكيب والعبارات.
- إضافة محتوى ومعلومات ومهارات إلى الكتاب المدرسي، فلا يكتفي المعلم بأن يكون صورة من الكتاب، فيشرح ما شرحه الكتاب، ويستنتج ما استنتجه الكتاب ، مما يجعل الطلاب ينشغلون عن ما يقوله ، بل ينشغلون بأمور خارجة عن التعليم والتعلم.
- أما عن شروط المفسر: فقد حدد لنا العلماء شروطا يجب أن تتوفر في كل مفسر، وهذه الشروط كالتالي :
  - ✓ أن يعرف بصحة الاعتقاد، ولزوم سنة الدين، فإن من كان مغموصا عليه في دينه لا يؤتمن على الدنيا، فكيف على الدين! ثم لا يؤتمن من الدين عن الإخبار عن عالم، فكيف يؤتمن في الإخبار عن أسرار الله تعالى.

- ✓ أن يتوفر لديه صحة المقصد فيما يقول ليلقي التسديد، فقد قال تعالى "وَالذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ " (العنكبوت ٦٩)، وإنما يخلص له القصد إذا زهد في الدنيا؛ لأنه إذا رغب فيها لم يؤمن أن يتوسل به إلى عرض يصده عن صواب قصده ، ويفسد عليه صحة عمله (جلال الدين السيوطي،٢٠٠٤، جـ٤، ص. ٤٥٥، ٤٥٦)
- ✓ أن يطلب المفسر تفصيل المجمل في موضع آخر من القرآن ؛ لأن القرآن يفسر بعضه بعضا ، ..... ويفصل بعضه بعضا ، وإن أعياه ذلك فليطلب من السنة لأن السنة تفسير للقرآن ، وإن لم يجد في السنة رجع إلى أقوال الصحابة لأنهم أدرى بذلك لما شاهدوه من القرائن والأحوال عند نزوله ؛ ولما اختصوا به من الفهم التام ، والعلم الصحيح ، وإذا تعارضت أقوالهم فإن أمكن الجمع فذلك ، وإلا فقدم قول ابن عباس ؛ لقوله صلي الله عليه وسلم "اللهم فقه في الدين ، وعلمه التأويل " ، وإن لم يجد قول الصحابي يعتمد على أقوال التابعين ، وإلا فليجتهد مراعيا المدلولات اللغوية ، والاستعمالات العربية ومراعيا أوجه الإعجاز (صديق بن حسن القنوجي ،١٩٧٨، جـ٢، ص. ٤٩٩)
- ✓ أن يكون عالما باللغة والنحو والصرف وعلوم البلاغة ، وعلم أصول الفقه وعلم التوحيد ومعرفة أسباب النزول ، والقصص ، والناسخ والمنسوخ والأحاديث المبينة للمجمل والمبهم ، وعلم الموهبة ، وهو علم يورثه الله تعالي لمن عمل بما علم ، ولا يناله من قلبه بدعة أو كبر أو حب الدنيا أو ميل إلى المعاصي ، قال تعالي: "سَأَصْرِفُ عَنْ آيَاتِيَ الذِينَ يَتَكَبَّرُونَ فِي الأَرْضِ بِغَيْرِ الحَقِّ" (الأعراف :١٤٦) ، وهذا الشرط واجب تحقيقه للوصول إلى أعلى مراتب التفسير ، أما المعاني العامة التي يستشعر فيها المرء عظمة مولاه والتي يفهمها الإنسان عند إطلاق اللفظ الكريم فهي قد تكاد تكون قاسما مشتركا بين عامة الناس ، وهي المأمور بها للتدبر والتذكر ؛ لأنه سبحانه سهله ويسره ، وذلك أدني مراتب التفسير (محمد عبد العظيم الزرقاني د ـ ت ، جـ٢، ص. ٢٥١) ،(ابن تيمية،٢٠٦،ص.٣٣٠)، كما يجب على المفسر أن يكون عالما أيضا بالقراءات ، وأصول الدين ، والفقه (جلال الدين السيوطي ٢٠٠٤، جـ٤، ص. ٤٦٤ ، ٤٦٦) .
- ✓ أن يكون ملما بكثير من الظواهر الطبيعية والفلكية والكونية وكثير من الظواهر التجريبية (محمد بلتاجي ، ١٩٧٤ ، ص. ١٢) .
- ✓ ومن يفسر القرآن تفسيرا علميا عليه أن يلتزم بمبادئ ثلاثة هي :
- ◄◄ الالتزام بحدود ما تعطيه الألفاظ القرآنية في استعمالاتها العربية ، وعدم تحميل الألفاظ فوق ما يمكن أن تتحمل بحسب وضعها اللغوي ، وهذا يحتاج إلى معرفة موثوقة مستوعبة للألفاظ والأساليب العربية من حيث وصفها اللغوي واستعمالاتها البلاغية .
- ◄◄ أن لا يسارع إلى تفسير بعض الآيات على حسب ما تقدمه بعض النظريات العلمية التي ما تزال في طور (الفرض العلمي) الذي لم تثبت بعد صحته اليقينية بصورة لا تحتمل شكا أو مراجعة ، إنما ينبغي أن ينتظر المفسر إلى أن تثبت صحة النظرية العلمية بصورة يقينية لا مجال فيها للمراجعة وهذا يتطلب أن يكون المفسر على علم كاف بفروع العلم التجريبي ، مع تحصيله علوم اللغة والبيان وأسباب النزول

- يجب عليه أن يقدم ما يعن له من تفسير مستوف للشروط السابقة على أنه معني محتمل في الآية ، لا على أنه هو التفسير القطعي الذي قصده الله تعالى يقينا ، إنما يجب عليه أن يضع في اعتباره أن الله وحده هو العليم بمراده علما كاملا يقينا محيطا ، لا يتيسر مثله . أو ما يقاربه . لمخلوق (محمد بلتاجي ، ١٩٧٤، ص. ١٩ ، ١٨)

- **أما بالنسبة للمفسر المعاصر فيتعين عليه ما يلي** :

- الإلمام التام بعلوم العصر وذلك حتى يمكن أن يعطي للقرآن بعده الحضاري الصحيح فيتحقق مفهوم شمولية وعالمية الدين الإسلامي.
- المعرفة بالفكر الفلسفي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي، السائد والمهيمن على الساحة، وذلك حتى يستطيع دحض كل الشبهات المحاكة حول الدين الإسلامي، وإبراز حقيقة القرآن الكريم وموقفه من كل قضايا العصر وذلك مساهمة منه في نشر الوعي بحقيقة الإسلام وريادته الفكرية والحضارية.
- الوعي بمشكلات العصر وأزماته. والمعرفة بها ضرورية لإبراز موقف الإسلام منها وسبل تفاديها وكيفية معالجتها، ولصاحب " كتاب المباني " إشارة لطيفة لهذه النقطة، حيث يقول: " والثالثة أن يكون عالما بأبواب السر من الإخلاص والتوكل والتفويض والأذكار الباطنة التي افترضها الله تعالى وبالإلهام والوسوسة وما يصلح الأعمال وما يفسدها، وبآفات الدنيا ومعايب النفس، وسبل التوقي من فسادهما ليتأتى له تفسير الآيات المنتظمة لهذه المعاني ". (أحمد بزوي الضاوي، د- ت، ص.١٤)

كما أنه يجب على المفسر المعاصر أن يكون متمكنا من أدوات البحث الحديثة القائمة على التكنولوجيا لمسايرة روح العصر، والتصدي لكل محاولات تشويه الإسلام، ونشر تعاليم الدين الإسلامي الصحيح بين أفراد الشعوب حتى يعم الخير للجميع.

- **إستراتيجيات فهم النص القرآني لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وأهميتها** :

نظرا لأن القرآن الكريم كتاب هداية وإرشاد فإنه يجب على القارئ أن يتدبر آياته ويمعن النظر فيها، قال تعالى: "كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ " (ص: ٢٩)، وقد توصل العلماء إلى بعض الإستراتيجيات التي تعين على فهم الآيات القرآنية في ضوء دلالتها المتنوعة التي يجب أن يراعها معلم التفسير في مواقفه التعليمية المختلفة، وذلك باستخدامه للإجراءات المناسبة وما تتضمنه من أفكار ومداخل وعمليات وخطوات تساعد على تحقيق المهارات التي يجب أن تتوافر لدى المتعلمين لفهم النص القرآني في ضوء دلالاته اللغوية والبلاغية والاجتماعية والتحليلية والموضوعية ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي:

- **إستراتيجيات فهم الدلالات اللغوية للآيات القرآنية** :

هذه الإستراتيجيات تختص بالدلالات اللغوية في الآيات القرآنية، حيث إن "تدريس التفسير يتطلب استخدام العديد من الإستراتيجيات التي تبنى على مدلولات الآيات القرآنية ؛ فالمدلولات اللغوية للآيات القرآنية تعطي أنواعاً كثيرة لإستراتيجيات تدريس التفسير؛ خاصة وأن تدريس التفسير يتيح ميداناً خصباً لتنمية القدرات اللغوية لدى التلاميذ ؛ حيث يعد من أبرز أهداف تدريس التفسير تنمية الثروة اللغوية والفكرية لدى التلاميذ عن طريق المفاهيم والأفكار والأساليب الجديدة ، وتنمية روحهم الدينية باتباع أوامر الله واجتناب نواهيه" (عبدالرحمن عبدالله المالكي، ٢٠١١، ص. ٢١٢) وقد اشتملت مضامين الآيات القرآنية على كثير منها، ومن أبرزها ما يلي:

- **بيان ألفاظ القرآن بالمنطوق والمفهوم** :

كثيرا ما يستنبط العلماء المعاني والقيم والأحكام من اللفظ المنطوق الصريح أو غير الصريح للنص، وأحيانا أخرى يتم الاستنباط من مفهوم المخالفة أو الموافقة له؛ فالمنطوق هو دلالة اللفظ على المعني في محل النطق سواء أكان صريحا أم غير صريح، والمفهوم هو دلالة اللفظ على المعني لا في محل النطق بل في محل السكوت، سواء أكان مفهوم موافقة أم مفهوم مخالفة فمثلا قوله تعالى: "فلا تَقلْ لهُمَا أف وَلا تَنْهَرْهُمَا وَقلْ لهُمَا قوْلا كريمًا" (الإسراء،:٢٣) دل هذا اللفظ على تحريم التأفيف للوالدين بطريق المنطوق كما دل بطريق المفهوم الموافق على تحريم الضرب لهما. (عبدالقادر شحاتة ١٩٩٠، ص. ٢٦) بتصرف

وأيضا قوله تعالى: ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ" (البقرة:١٨٧) فقد دل اللفظ على وجوب إتمام الصيام من الفجر إلى غَروب الشَمس. (جلال الدين السيوطي، جلال الدين المحلي، د ت، ص. ٢٦) وهذا واضح بطريق المنطوق، كما دل بطريق المفهوم أنه لا يجب الصيام بعد الليل، وقوله تعالى:"وَلا تُصَلِّ عَلَى أَحَدٍ مِنْهُمْ مَاتَ أَبَدًا" فقد دل اللفظ على تحريم الصلاة على المنافقين بطريق المنطوق، كما دل بطريق المفهوم عدم تحريم الصلاة على المؤمنين، وعدم التحريم صادق على الوجوب والندب والكراهة والإباحة، فلا يستلزم الوجوب؛ لأن الأعم من الشيء لا يستلزمه، وبهذا تعرف عدم صحة قول من استدل بهذه الآية على وجوب صلاة الجنازة."(خالد السبت، ج٢ ، ١٤٢١ هـ، ص. ٦٣٢) بتصرف.

- **المقارنة بين الألفاظ ذات القراءات المختلفة** :

من بين الإستراتيجيات التي تسهم في فهم النص القرآني المقارنة بين الألفاظ ذات القراءات المختلفة، لأنها تعطي دلالة على مراد الله تعالى من اللفظ الوارد بقراءته، فمثلا قوله تعالى:" وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ": قرأ حمزة و"الأرحام" بخفض الميم، وقرأ الباقون بنصب الميم" (أبي عبدالله محمد بن أحمد الموصلي، ٢٠٠٧ ، ص. ٢٩٦). قد قال الشاطبي في الحرز: وكوفيهم تساءلون مخففا وحمزة والأرحام بالخفض جملا ويترتب على هاتين القراءتين أمران: الأول متعلق بالإعراب، والثاني متعلق بالمعني كالتالي:

الأرحام بالخفض عطفا على الضمير المجرور في "به"، والمعنى: اتقوا الله تعالى الذي تساءلونَ به وبالأرحام، والأرحام بالنصب عطفا على لفظ الجلالة، والمعنى: اتقوا الله واتقوا الأرحام (ابن مريم، ٢٠٠١م ، ص. ٤٣،٤٢)، (محمد سالم محيسن، ١٩٨٩، ص. ١١٣).

وأيضا قول الله تعالى: "وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَادَى كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَتَرَكْتُم مَّا خَوَّلْنَاكُمْ وَرَاءَ ظُهُورِكُمْ وَمَا نَرَى مَعَكُمْ شُفَعَاءَكُمُ الَّذِينَ زَعَمْتُمْ أَنَّهُمْ فِيكُمْ شُرَكَاءُ لَقَد تَّقَطَّعَ بَيْنَكُمْ وَضَلَّ عَنكُم مَّا كُنتُمْ تَزْعُمُونَ ". (الأنعام :٩٤). قرأ نافع وحفص والكسائي وأبو جعفر "بينَكم" بفتح النون ، وقرأ حمزة وابن عامر وابن كثير وأبو عمرو ويعقوب وشعبة وخلف "بينُكم" بضم النون. (أحمد بن محمد بن الجزري ، ٢٠٠٠ ، ص. ٢٢٦)

وهاتان القراءتان قد أدتا إلى اختلاف المعني "فالقراءة الأولي بالنصب على الظرف،على معني لقد تقطع وصلكم بينكم ، ودل على حذف الوصل (الفاعل) قوله " وَمَا نَرَى مَعَكُمْ شُفَعَاءَكُمُ الَّذِينَ زَعَمْتُمْ " ، فدل هذا على التقاطع والتهاجر بينهم وبين شركائهم ؛ إذ تبرؤا منهم ولم يكونوا معهم ، ومقاطعتهم لهم هو تركهم وصلهم لهم ، فحسن إضمار الوصل بعد "تقطع" ؛ لدلالة الكلام عليه ، وفي حرف ابن مسعود ما يدل على النصب فيه ، فهو يقرأ "لقد تقطع ما بينكم" ، وهذا لا يجوز فيه إلا النصب ،لأنك ذكرت المنقطع وهو"ما" ، كأنه قال لقد تقطع الوصل بينكم. والقراءة الثانية "بينكم" بالرفع على أنه اسم غير ظرف ، فأسند الفعل إليه ،فرفع ، ويقوي جعل "بينِ" اسما من جهة دخول حرف الجر عليه في قوله تعالى " وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ حِجَابٌ". (فصلت:٥). (القرطبي ،١٩٨٨،جـ٧ ، ص. ٣٠،٣١) ، (أبو العلاء الكرماني ، ٢٠٠١، ص. ١٦٦).

- **بيان المعني للفظ القرآني في السياق الوارد فيه** :

من المسلم به أن كل كلمة في اللغة العربية لها معان متعددة، ويترتب معرفة المعنى أو المراد منها على السياق الواردة فيه، وكذلك الألفاظ القرآنية، فكثيرا ما يختلف معناها باختلاف السياق الواردة فيه، فنجد مثلا أن كلمة "الأمة" تستعمل في القرآن في معاني متعددة حسب السياق الواردة فيه، ومن هذه المعاني:" تأتي بمعنى الأمد، كقوله تعالى"وَلَئِنْ أَخَّرْنَا عَنْهُمُ الْعَذَابَ إِلَى أُمَّةٍ مَعْدُودَةٍ "(هود:٨) وتستعمل في الإمام المقتدى به، كقوله تعالى: إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً قَانِتًا لِلَّهِ حَنِيفًا وَلَمْ يَكُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ" (النحل: ١٢٠)، وتستعمل في الملة والدين، كقوله تعالى:" بَلْ قَالُوا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُهْتَدُونَ" (الزخرف: ٢٢)، وتستعمل في الجماعة، كقوله تعالى: وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِنَ النَّاسِ يَسْقُونَ"(القصص: ٢٣) (عبدالرحمن عبدالله سرور المطيري، ٢٠٠٨، ص. ٢١٦). إذن سياق النص يدل دلالة واضحة على بيان المراد من اللفظ القرآني.

- **توضيح المعاني المتعددة للألفاظ القرآنية** :

أحيانا يرد اللفظ بمعاني متعددة في الآية القرآنية الواحدة، وكل معنى له علة مسببة له ، ومنه قوله تعالى: وَالَّذِينَ كَفَرُوا فَتَعْسًا لَهُمْ وَأَضَلَّ أَعْمَالَهُمْ" (محمد: ٨)." فكلمة "تعسا" ورد فيها عشرة أقوال، الأول: بعدا لهم، قاله ابن عباس وابن جريج ، الثاني: حزنا لهم ، قاله السدي، الثالث: شقاء لهم ، قاله ابن زيد ، الرابع: شتما لهم من الله، قاله الحسن ، الخامس: هلاكا لهم، قاله ثعلب السادس: خيبة لهم، قاله الضحاك وابن زيد، السابع: قبحا لهم ، حكاه النقاش الثامن : رغما لهم، قاله الضحاك أيضا، التاسع: شرا لهم ، قاله ثعلب أيضا العاشر: شقوة لهم، قاله أبو العالية....(القرطبي ، ١٩٨٨: ج٨ ، ص. ١٥٤) وهذه المعاني كله محتملة للفظ لوجود عللها. فمثلا القول الأول: بعدا لهم؛ لأنهم بعيدون عن الجنة مقربون من النار، والقول الثاني: حزنا لهم؛ لأنهم حزناء على أعمالهم في الدنيا والآخرة، فقد أحبطها الله تعالى، والقول الثالث: شقاء لهم؛ لأنهم يشقون بأعمالهم في الدنيا والآخرة.....

- **بيان أثر ضبط أواخر الكلم في بيان المعني المراد من اللفظ القرآني** :

من المعلوم أن المعنى يتوقف على إعراب الألفاظ، وبالتالي فإن ضبط أواخر الكلم له أثر في بيان المعني المراد من اللفظ القرآني، فمثلا قوله تعالى: "فَتَلَقَّى آدَمُ مِنْ رَبِّهِ كَلِمَاتٍ فَتَابَ عَلَيْهِ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ" (البقرة:٣٧) نجد أن ضبط كلمة "آدم" بالرفع؛ لأنها فاعلَ للفعل تلقى، وكلمة "كلمات" منصوبة؛ لأنها مفعول به، وعلى هذا فالمعنى أن الله تعالى " ألهم آدم كلمات يقولها للتوبة والاستغفار، فقالها، فتقبل الله منه وغفر له ؛لأنه كثير القبول للتوبة ، وهو الرحيم بعباده الضعفاء.(المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٩٩٥، ص. ١٠) وقد اختلف الضبط في قراءة أخرى فأصبحت "آدم" منصوبة على اعتبار أنها مفعول به ، و"كلمات" مرفوعة على اعتبار أنها فاعل،والمعنى "أن الكلمات استقبلته بأن بلغته واتصلت به" (عبدالله النسفي، ٢٠٠١، ص. ٤٦).

وأيضا قوله تعالى:" إنما يخشى الله من عباده العلماء " فالمعنى يلتبس على القارئ إذا لم يعرف ضبط كلمتي الله والعلماء، أما إذا علم أن لفظ الجلالة فاعل، وكلمة العلماء مفعول به أدرك المعنى، وهو أن العلماء يخشون الله تعالى ويخافونه، وقد روى عن بعض العلماء قولهم:"كفى بالمرء علما أن يخشى الله وكفى بالمرء جهلا أن يعجب بعمله.(جلال الدين السيوطي، ٢٠١١، ج٧، ص ٢٠).

ولذا نجد أن بعض علماء التجويد قالوا الوقف على كلمة العلماء بالروم أو الإشمام أفضل من الوقف بالسكون، وذلك لبيان ضبط الكلمة الذي يترتب عليه فهم المعنى، "والروم هو: إتيان بعض الحركة بصوت خفي بحيث يسمعه القريب دون البعيد ، وقدره أهل الأداء بثلث الحركة ، والإشمام هو: إطباق الشفتين بعيد السكون بلا صوت بحيث يراه المبصر دون الأعمى. يقول الشاطبي في باب الوقف على أواخر الكلم، الأبيات (٣٦٨- ٣٧١)

ورمك إسماع المـــحرك واقفا	بصوت خفي كل دان تنـــولا
والاشمام إطباق الشفاه بعيد ما	يسكن لا صوت هناك فيصحلا
وفعلهما في الضم والرفع وارد	ورومك عند الكسر والجر وصلا
ولم يره في الفتح والنصب قارئ	وعند إمام النحو في الكل أعملا

(عبدالفتاح القاضي،٢٠٠٨، ص. ١٤٤، ١٤٥)،(جمال القرش، ١٤٢٥ هـ، ص. ٢٣٠، ٢٣٣)

ويندرج تحت هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات أخرى قد أشارت إليها بعض كتب تفسير القرآن الكريم وعلوم القرآن وقواعد التفسير ومناهجه، ومنها:

- التمييز بين معاني الكلمات والمراد منها من خلال السياق القرآني
- المقارنة بين ألفاظ الآيات متعددة الرسم.
- توظيف الألفاظ القرآنية في سياقات خارج النص القرآني.
- استنباط الأسماء والصفات من نصوص الآيات.
- استنباط الصفات من الأسماء الواردة في الآيات .
- استنباط الأسماء من الصفات الواردة في الآيات .
- ربط الصفات الواردة في الآيات بصفات الله الأخرى.
- الربط بين المعاني والدلالات في الآيات.
- بيان أثر ضبط أواخر الكلم في بيان المعني المراد من اللفظ القرآني.
- التعليل لاستخدام الألفاظ في مكانها المناسب.
- تحديد البنية الأساسية للألفاظ وتصريفاتها وما يترتب عليها من معان.

- **إستراتيجيات فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية** :

هذه الإستراتيجيات تختص بالدلالات البلاغية في الآيات القرآنية، وهي إحدى جوانب الإعجاز في القرآن الكريم، "فإن القرآن الكريم جاء في الفصاحة بالدرجة التي لا تبارى، وهو المعجزة لكل الأمم ولكل العصور، فإذا كان العرب الذين ملكوا ناصية البيان عاجزين عن الإتيان بمثله فغيرهم أعجز، يقول أبو بكر الباقلاني: ....ولا ريب في أن القرآن الكريم أدهش العرب لما سمعوه، وذلك لما وجدوا فيه من سحر البلاغة والتأثير في النفوس، سواء المنكرة له أو المؤمنة به ولهذا حار المشركون في وصفه وخافوا من أن يستميل إليه قلوب مستمعيه فصاروا يصدون عنه وينأون ويصفونه مرة بأنه شعر، ومرة بأنه سحر" (عمار ساسي، ٢٠٠٣، ص. ٢٦)

ومدرس العلوم الشرعية ينبغي عليه أن يراعي هذه الإستراتيجيات أثناء عرضه دروس التفسير، وخاصة أنها تتعلق بجانب مهم من جوانب القرآن الكريم ألا وهو جانب الإعجاز البلاغي ، وقد تعدد وتنوعت هذه الإستراتيجيات، ومنها:

- **توضيح نوع البدء بالجمل وجماليتها** :

فالبدء بالجملة الاسمية يختلف عن البدء بالجملة الفعلية ، ويختلف عنهما البدء بالاستفهام أو الجار والمجرور والظرف....

فالبدء بالجملة الاسمية للتأكيد والثبوت ، والبدء بالجملة الفعلية للتحقيق أو لاستحضار الصور أو للتجدد والاستمرار.... والبدء بالاستفهام يكون لغرض بلاغي ، وكذلك البدء بالجار والمجرور أو الظرف أو المصدر....، فمثلا قوله تعالى : "فإن الله عدو للكافرين " (البقرة: ٩٨) البدء بالجملة الاسمية لزيادة التقبيح ؛ لأنها تفيد الثبات والتأكيد، وقوله تعالى:" لمثوبة من عند الله خير لو كانوا يعلمون" (البقرة: ١٠٣) جيء بالجملة الاسمية بدلا من الجملة الفعلية للدلالة على الثبوت والاستقرار. (محمد حسين سلامة، ٢٠٠٢، ص. ٢٩)، وقال الكرماني في متشابه القرآن: التسبيح كلمة استأثر الله بها، فبدأ بالمصدر في بني إسرائيل، فقال:"سبحان الذي أسري بعبده ليلا ..." لأنه الأصل، ثم بالماضي في الحديد والحشر ، فقال: "سبح لله ما في السموات والأرض" و"سبح لله ما في السموات وما في الأرض" ؛ لأنه أسبق الزمانين، ثم بالمضارع في الجمعة والتغابن ، فقال:" يسبح لله ما في السموات وما في الأرض" ثم بالأمر في الأعلى استيعابا لهذه الكلمة من جميع جهاتها" (جلال الدين السيوطي، ٢٠٠٤:ج٣، ص. ٢٦٧) بتصرف.

- **الموازنة بين جماليات كل من الأسلوب الخبري والأسلوب الإنشائي الوارد في الآيات** :

من الإستراتيجيات البلاغية الموازنة بين كل من الأسلوب الخبري الأسلوب الإنشائي، وبيان الغرض البلاغي لكل منهما، فالأسلوب الخبري يأتي لعلة بلاغية ، وكذلك الأسلوب الإنشائي سواء أكان استفهاما أم نداء أم أمرا أم نهيا.....على سبيل المثال : قوله تعالى: وَلَقَدْ جَاءَكُمْ مُوسَى بِالْبَيِّنَاتِ ثُمَّ اتَّخَذْتُمْ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَنْتُمْ ظَالِمُونَ" (البقرة: ٩٢) الخبر هنا يراد به التبكيت والتوبيخ على عدم اتباع الرسول ﷺ ، وقوله تعالى:" قل أتحاجوننا في الله هو ربنا وربكم " (البقرة:١٣٩) الاستفهام في الآية لم يرد الله تعالى به حقيقته بل أراد التقريع والتوبيخ(محمد حسين سلامة، ٢٠٠٢، ص. ٢٨- ٣٤).

- **تعرف صور الحذف ودواعيه** :

الحذف له صور متنوعة ذكرت في مظانها في كتب البلاغة، وله دواع متعددة وقد استقاها البلاغيون من الأساليب القرآنية والصور الشعرية، فمثلا قوله تعالى: " يوسف أعرض عن هذا " حذفت أداة النداء للتخفيف؛ وذلك لكثرة دورانه في الكلام، وقوله تعالى: " قال فرعون وما رب العالمين، قال رب السموات والأرض..." فحذف المبتدأ صيانته عن ذكره تشريفا، والتقدير: " هو رب السموات والأرض..." وقوله تعالى: "ولو شاء لهداكم" قصد البيان بعد الإيهام والتقدير ولو شاء هدايتكم لهداكم" (جلال الدين السيوطي، ٢٠٠٤: ج٣ ، ص. ١٤٦، ١٤٥) بتصرف.

- **تذوق جماليات التقديم والتأخير** :

من إستراتيجيات فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية أساليب التقديم والتأخير، وذلك من أجل دواع بلاغية متعددة، منها: عظمة المقدم والاهتمام به

مثل قوله تعالى: "وأقيموا الصلاة وآتوا الذكاة"(البقرة: ٣٤) فذكرت الصلاة قبل الذكاة؛ وذلك لأهميتها ، ومثله قوله تعالى:"وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول"(التغابن: ١٢)، ومنها أن يكون الخاطر ملتفتا إليه والهمة معقودة به وذلك كقوله تعالى:"وجعلوا لله شركاء" (الأنعام: ١٠٠) بتقديم الجار والمجرور على المفعول الأول ؛ لأن الإنكار متوجه إلى الجعل لله، لا إلى مطلق الجعل ومنها إرادة التبكيت والتعجب ، كتقديم المفعول الثاني على الأول في قوله تعالى: "وجعلوا لله شركاء الجن"(الأنعام: ١٠٠)، والأصل الجن شركاء ، وقدم لأن المقصود التوبيخ ، وتقديم الشركاء أبلغ في حصوله، ومنها الاختصاص كقوله تعالى: " إياك نعبد" (الفاتحة:٥)أي نخصك بالعبادة فلا نعبد غيرك (بدر الدين الزركشي، د- ت، ج ٣ ، ص. ٢٣٥، ٢٣٦) بتصرف.

- **توضيح الآثار البلاغية للمحسنات البديعية** :
- **علم البديع** :

هو علم يعرف به وجوه تحسين الكلام ، بعد رعاية المطابقة ، ووضوح الدلالة وهي ضربان : معنوي ولفظي ، أما المعنوي فمنه : المطابقة ، وتسمى الطباق والتضاد ، وهي الجمع بين متضادين بلفظين من نوع اسمين أو فعلين أو حرفين أو من نوعين ، ومنه مراعاة النظير ، ويسمى التناسب والتوفيق، وهي جمع متناسبين، لا بالتضاد ، نحو "الشَّمْسُ وَالقَمَرُ بِحُسْبَانٍ" ومنها ما يسميه بعضهم تشابه الأطراف ، وهو أن يختم الكلام بما يناسب أوله في المعنى ، نحو : "لا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ" ، ويلحق بها نحو : "الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ" ، وسمي إيهام التناسب ، ومنه السجع ، قيل هو تواطؤ الفاصلتين من النثر على حرف واحد ، وهو مُطرَّف إنْ اختلفا في الوزن ، نحو :"مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًا وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا"ومنه الموازنة : وهي تساوي الفاصلتين في الوزن دون التقفية نحو : "وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ وَزَرَابِيُّ مَبْثُوثَةٌ"(زكريا الأنصاري، د- ت، ص. ٢٢)ومنه أيضا الازدواج والمشاكلة والمقابلة والجناس ومراعاة النظير وبراعة الاستهلال.....

والمحسنات البديعية لها آثار بلاغية جمة، ومعظمها يدور حول النغم الموسيقي الذي تطرب له الآذان والأسماع، أو توضيح المعني وتوكيده، أو إيقاد الذهن ولفت الانتباه...

ويندرج تحت هذه الإستراتيجيات إستراتيجيات أخرى نجملها فيما يلي:

- توضيح دلالة الأساليب الجمالية في التركيب القرآني.
- استنباط المقاصد الأسلوبية في الآيات القرآنية.
- تعرف صور الالتفات وفوائده.
- توضيح أساليب القصر وجمالها في الآيات القرآنية.
- تحديد أغراض النكرات والمعارف.
- تحديد أساليب التوكيد وأغراضها.
- بيان أثر استخدام الأفعال في أزمانها المختلفة.

- شرح أغراض الألوان البيانية في الآيات القرآنية.
- تحديد علاقات المجاز المرسل بدقة.
- بيان الغرض البلاغي من الإيجاز والإطناب والمساواة.
- إبراز قدرة الأسلوب القرآني على إيراد المعني الواحد بطرق متعددة.

- **إستراتيجيات الفهم التحليلي للآيات** :

إستراتيجيات هذا المحور تسهم في الفهم التحليلي للآيات القرآنية ، وهذا يجعل المتعلم أكثر فهما ووعيا وتتدبرا للنص القرآني، وقد تعدت إستراتيجيات هذا المحور لتشمل جميع جوانبه، وهي تسهم في باقي المحاور الأخرى ، ولذا على المعلم أن يهتم بها ويطبقها في مواقفه التعليمية المتنوعة، بحيث يهتم ببيان آيات القرآن الكريم بالتعرض لجميع نواحيها، والكشف عن كل مراميها، ذكرا سبب نزولها إن كان لها سبب نزول ، ويربطها بالآيات السابقة ربطا مناسبا، وذلك بأن يمضي في شرحه للقرآن مع النظم القرآني على ما هو موجود في المصحف آية آية ، متبعا معاني المفردات والألفاظ في شرحها ، ذكرا ما تضمنته من المعاني في جملها ، وما ترمي إليه في تراكيبها، منقبا عن المناسبات في مفاصلها ، ذاكرا أوجه الربط بين مقاصدها" (حسن عبدالحميد وتد ، ١٩٩٧، ص. ٤٤) (عبدالفتاح عاشور، ٢٠٠٥، ص. ١٣) بتصرف . وسوف نعرض أهمها فيما يلي:

- **تجزئة الآيات القرآنية إلى مقاطع أو جمل تامة** :

لكي يساعد المعلم الطالب على الفهم الصحيح للآيات عليه أن يجزئ الآيات القرآنية إلى وحدات صغيرة، أو مقاطع، أو جمل تامة ، بحيث يحلل ألفاظ كل وحدة أو مقطع أو جملة ، ويقف على معانيها والروابط بينها، وأسباب ورود اللفظ دون غيره.....وهكذا ، على سبيل المثال: تفسير سورة النبأ من (١-١٦) يمكن تقسيمها إلى وحدات صغيرة هكذا:من (١-٣)، ومن(٤-٦)، ومن (٧-١٦). و قوله تعالى: إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا (النساء: ٥٨).فيمكن تقسيمها هكذا:

- إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا.
- وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ.
- إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا.

ثم يسأل المعلم التلاميذ أن يعبروا عما فهموه من الآيات كلها أو بعضها، وإذا وجد المدرس منهم تهيبا أو عدم إقبال يمكنه أن يشجعهم على ذلك بأن يوجه إليهم أسئلة تحتاج إلى إجابة قصيرة أولا من الآيات .... أو أن يعبر هو أمامهم عن معاني بعض الآيات بأسلوب مبسط، ثم يطلب منهم محاكاته أولا، ثم الاستمرار فيما لم يضرب لهم فيه مثالا من الآيات ثانيا ، وهكذا يستمر المدرس والتلاميذ في التعبير عن الأفكار الواردة في الآيات. (إبراهيم محمد الشافعي ٢٠٠٦، ص. ١٩١) .

- **ربط تفسير الآيات المفسرة بموضوع السورة القرآنية** :

المتأمل في القرآن الكريم يجد أن لكل سورة موضوعا تدور حوله، والآيات القرآنية كلها تدور حول هذا الموضوع،(أميرة بنت ربيح بن ضيف الله الثبيتي،٢٠١١، ص. ٦٢). وعلى معلم التفسير أن ينبه طلابه إلى موضوع السورة التي هو بصددها مع تدريبهم على الربط واستنباط العلاقة بين موضوع السورة والآيات المفسرة موضع الدراسة؛ لأنه "على متدبر كتاب الله تعالى أن يضع نصب عينيه ... التوصل إلى اكتشاف الموضوع الذي تدور حوله السورة القرآنية وهذا يستدعي منه أن يبحث بأناة وتفكير عميق بحثا كليا شاملا للسورة ويتتبع ارتباط آياتها ، ومعاني جملها بهذا الموضوع ، أو بما تفرع عنه من عناصر وما اتصل به من موضوعات جزئية وأحكام وشواهد... وبالتتبع الطويل اهتديت ـ بتوفيق الله ـ إلى أن السورة القرآنية متعانقة الآيات والجمل في الآية حول موضوع كلي واحد ، كما اهتدى آخرون معاصرون إلى هذه الحقيقة بفضل الله إذ أدمنوا النظر الثاقب في كتاب الله، واستبان لي أن مثل السورة من القرآن كمثل الشجرة من الأشجار البديعية المثمرة المشبعة بالتنسيق الجمالي وبالعناصر الجمالية المعجبة السارة الممتعة"(عبدالرحمن حسن الميداني ، ١٤٠٩ هـ ، ص. ٢٧).

- **استنباط القيم والأخلاق والتوجيهات والأحكام من الآيات** :

القرآن الكريم كتاب جامع شامل لكل مناحي الحياة، فقد أنزله الله تعالى على نبيه محمدﷺ هداية الناس وتهذيبهم وتربيتهم التربية الصالحة التي تؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، والتناسق والتناغم بين أفراده، والارتقاء بسلوكياتهم وتصرفاتهم ومعاملاتهم حتى يعيشوا في أمن وسلام ورخاء، وعلى المعلم أن يراعي هذه القيم والتوجيهات والأحكام ويدرب طلابه على استباطها من مظانها.

- **الربط بين الآيات وخواتيمها** :

خواتيم الآيات يطلق عليها البلاغيون التذييل القرآني للآيات، وهو له قيمته في إتمام المعنى ،وتوضيح الصورة ، ولذا يأتي التذييل القرآني مستقرا في قراره ، مطمئنا في مواضعه ، غير نافر ولا قلق ، يتعلق معناه بمعنى الآية كلها ، بحيث لو نزع من الآية لأختل المعنى ، ولما حقق الغرض المقصود من الآية ، فهو في مكانه يؤدي جزءا من معنى الآية ينقص ويختل بنزعه، وقد يشتدّ تمكن التذييل في مكانه حتى إن السامع ليشعر به قبل نطقها" (محمود علي عثمان عثمان ، ٢٠١٣، ص. ٦٥).

"والتذييل القرآني له علاقةً وثيقةً بما قبله من الآية، وقد يشير سياق الآية إلى تذييلها إشارة لفظية جلية، وقد يظهر ذلك بعدٍ بحث وتأمل، فقدٍ يُمهد للتذييل قبله تمهيدا يأتي بهٍ التذييل القرآني ممكنا في مكانه، متعلقا معناه بمعنى الكلام كله قبله تعلقا تامًا، بحيث لو نزع التذييل جانبا لأختل المعنى، واضطرب الفهم،ومن أمثلة ذلك:"وَرَدَّ اللَّهُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِغَيْظِهِمْ لَمْ يَنَالُوا خَيْرًا وَكَفَى اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ الْقِتَالَ وَكَانَ اللَّهُ قَوِيًّا عَزِيزًا"(الأحزاب: ٢٥) .فإن الكلام لو اقتصر فيه على قوله : "وَكَفَى اللَّهُ الْمُؤْمِنِينَ الْقِتَالَ" لأوهم ذلك بعض

ضعفاء الإيمان، وحينها يوافقون الكفار في اعتقادهم وهو أن الريح التي حدثت كانت سبب رجوعهم، ولم يبلغوا ما أرادوا ، فجاء التذييل حينئذ إعلاما من الله للمؤمنين ليزدادوا يقينا على أن الله هو الغالب، وكذا حزبه ، وأن النصر بيد الله تعالى، وأن الريح ليست هي التي نصرتهم ، بل هي جند من جنود الله تعالى أرسلها الله على أعدائه ؛ لينصر عباده المؤمنين ، ويزيدهم يقينا بأن الناصر هو الله تعالى وحده . (محمود علي عثمان ، ٢٠١٣، ص. ٧٧)

ولذا نرى"إن خواتيم الآيات قد تلقي الضوء على المراد مما جاء فيها، وعلى المتدبر للآية القرآنية أن يبحث عن التناسب والترابط بين مضمون الآية وما جاء آخرها من قضايا كلية، إن كان في آخرها شيء من ذلك، ومثال ذلك: قوله تعالى:"وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ" (الأعراف:٢٠٠) ، وقوله تعالى:"وَإِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ " (فصلت: ٣٦). بالمقارنة بين النصين نجد أن النص الثاني زاد على النص الأول التأكيد بأن الله هو وحده السميع العليم الذي يستجيب لمن استعاذ به، وختم الآيتين دل على أن المراد من الاستعاذة ليس مجرد ذكر الاستعاذة باللسان ، فالاستعاذة باللسان وحده لا تدفع عن الإنسان نزغ الشيطان وإنما الذي ينفع هو الاستعاذة اللسانية المقرونة بصدق الاستعاذة القلبية"(عبدالرحمن حسن الميداني ، ١٤٠٩ هـ ، ص. ٤٢٩، ٤٣٠).

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نقول: إن القارئ المتدبّر لكتاب الله تعالى يلحظ غنى القرآن الكريم عامة بخواتيم الآيات، فلا تخلوا آية إلا وفيها تذييل جميل مناسب لما قبله مناسبة جميلة لا يضاهيها لفظ آخر حتى لو استبدلناه بكل الألفاظ العربية، وهذا يدل دلالة قاطعة لا ريب فيها على روعة القرآن الكريم وجماله وأسلوبه الذي جذب عقول العرب وغير العرب، وما زال كذلك وسيظل إلى يوم القيامة.

ومن الإستراتيجيات التي تسهم في الفهم التحليلي للآيات القرآنية ما يلي :

- تحديد مناسبة الآيات بما قبلها وما بعدها.
- بيان المعنى العام للآيات.
- بناء الأفكار الرئيسة للآيات في ضوء فهم الطالب لها .
- بيان الهدف الرئيس للآيات.
- ربط تفسير الآيات القرآنية بالآيات القرآنية ذات الصلة.
- الجمع في التفسير بين ما يتوهم أنه مختلف.
- ربط تفسير الآيات بالسنة النبوية.
- المناقشة التفصيلية للنص القرآني.
- استنباط المبادئ والحقائق من الآيات.
- ربط الأسباب بالنتائج في الآيات القرآنية.
- الربط بين الآيات السابقة واللاحقة.

- **إستراتيجيات الفهم الموضوعي للآيات** :

إن الفهم الموضوعي للآيات القرآنية يمثل " دوراً هاما في تربية المتعلمين وتنشئتهم على المستويين الفردي والاجتماعي، فهو يعمل على زيادة وعيهم بالقضايا المتضمنة في القرآن الكريم بصورة مترابطة ومتكاملة، وتغيير اتجاهاتهم من النظر للقرآن الكريم على أنه مجرد آيات متفرقة في صور شتى إلى آيات تعالج موضوعا واحدا" (صفاء جمعة، ٢٠٠٩، ص. ٤). ولذا يعرف التفسير الموضعي بأنه " علم يبحث في قضايا القرآن الكريم المتحدة معنى أو غاية، عن طريق جمع الآيات المتفرقة، والنظر فيها على هيئة مخصوصة بشروط مخصوصة، لبيان معناها، واستخراج عناصرها، وربطها برباط جامع" (عبد الستار فتح الله سعيد،١٩٩١، ص. ٢٠).

والذي يؤكد على أهمية الفهم الموضوعي للآيات القرآنية "تجدد حاجات المجتمعات وبروز أفكار جديدة على الساحة الإنسانية وانفتاح ميادين للنظريات العلمية الحديثة لا يمكن تغطيتها ورؤية الحلول الصحيحة لها إلا باللجوء إلى الفهم الموضوعي للقرآن الكريم، وذلك أن الباحث المسلم عندما يجابه مشكلة في الحياة أو تقدم له نظرية مستحدثة في علم النفس أو علم الاجتماع أو في علوم الحضارة الإنسانية أو العلوم الفلكية .....فإنه لا يستطيع أن يجد لكل هذه النظريات المستجدة نصوصا من آيات الذكر الحكيم تناقش مثل هذه القضايا المطروحة ، وتبين حكم الله تعالى فيها ، بل يلجا الباحث عنئذ إلى معرفة الهدايات القرآنية وإرشادات السنة النبوية .....بحيث تتكون لديه ملكة لإدراك مقاصد القرآن الكريم(مصطفى مسلم،٢٠٠٠، ص. ٣٠) بتصرف.

وهذا اللون من الفهم القرآني "ليس وليد عصره، وإنما هو قد أشرق يوم نزل القرآن الكريم الذي أتي في كثير من آياته يفسر بعضه بعضا، فهذا اللون له جذوره الثابتة منذ عهد النبوة، حيث تعرض له رسول الله (ﷺ) في كثير من خطبه ومواعظه وتوجيهاته للصحابة الكرام ، ثم تناوله الصحابة والتابعون من بعده، ثم من بعدهم تابعي التابعين، ثم علماء كل عصر، ومنهم علماء العصر الحديث"(عبدالفتاح عاشور، ٢٠٠٥ ، ص. ١٥)، (صفاء جمعة، ٢٠٠٩، ص. ٤٠) بتصرف

ويمكن عرض بعض إستراتيجيات الفهم الموضوعي للنص القرآني فيما يلي:

- استنباط الترابط الوثيق بين الآيات والسور القرآنية.
- إبراز الربط الكلي للآيات القرآنية.
- إبراز الربط الجزئي للآيات القرآنية.
- اكتشاف العلاقات بين الآيات ذات الموضوع الواحد.
- وضع كل مجموعة من الآيات المترابطة تحت موضوع واحد.
- بيان الوحدة الموضوعية للآيات مع تضمينها ما يعضدها من آيات قرآنية أخرى وأحاديث نبوية.

- تحديد الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الآيات القرآنية.
- اختيار عنوان مناسب للآيات ذات الموضوع الواحد.
- استنباط الفوائد والإرشادات من الآيات ذات الموضوع الواحد.
- الشرح العام للآيات بما يبرز الوحدة الموضوعية فيما بينها.

• **إستراتيجيات فهم الدلالات الاجتماعية للآيات القرآنية** :

"لقد خلق الله الإنسان لكي يعمر هذه الأرض، وينشر فيها المحبة والعدل ويتلطف في معاملة الآخرين؛ لأن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي يميل إلى بني جنسه، ولا يمكن أن يعيش بدون معاونتهم، ولكن هذا الإنسان كما فيه نزعة الخير والشر طارئ فيه، لا بد من وجود قوانين تضبط سلوكه وتصرفه تجاه الآخرين، وتنظم علاقتهم به، وعلاقته بهم" (سعدي محمد أبو حمادة، ٢٠٠٦ ص. ٢٥) والقرآن الكريم مملوء بالقوانين الاجتماعية التي تنظم هذه العلاقة كما أنه "يحتوي على مقاصد وأهداف عظيمة تتعلق بالحياة والكون والإنسان فهو بالإضافة إلى كونه كتاب هداية وإرشاد للفرد ، كما ورد في النص المجيد "إن القرآن يهدي للتي هي أقوم" (الإسراء:٩) إلا انه يهدف في النهاية إلى تبيان حقائق على درجةٍ عظيمة من الأهمية . فالقرآن يتعامل مع معنى الحياة البشرية بما فيها من قضايا الخلق والتكوين ومعرفة النفس ، والتضامن والتآخي الاجتماعي، والضبط الأخلاقي الاجتماعي، والتسلية العاطفية والطمأنينة النفسية للمؤمنين به. (زاهر الأعرجي، د - ت، ص. ٢).

والمتأمل في الآيات القرآنية يجد أنه قد اهتم كثيرا بالنواحي الاجتماعية المتعلقة بالأفراد والأسر والمجتمعات، كما في قوله تعالى:"فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ " (الضحى: ٩،١٠) وقوله تعالى:"يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ" (الحجرات:١١)، وقوله تعالى:" يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ" (النور:٢٧).

ببيئته وبسلوكه وتصرفاته وبواقعه المعيش، وبالتالي فهو يستشعر أهمية القرآن الكريم في حياته وحياة الآخرين، بل يساعده على التأثير في الآخرين إلى ما فيه خير البلاد، وصلاح العباد.

وخاصة أن القرآن الكريم قد أنزله الله تعالى على عباده من أجل صلاحهم وصلاح ذريتهم ، وصلاح بيئتهم التي يعيشون فيها.

وقد تعددت إستراتيجيات فهم الدلالات الاجتماعية للآيات القرآنية، ومنها:

- ربط القصة القرآنية بالواقع المعاصر.
- ربط الأفكار المتضمنة في الآيات بواقع الحياة..
- إبراز ما تتضمنه الآيات من اتجاهات سلوكية وقيم تربوية.

- المقارنة بين واقع الإسلام وواقع حياة الناس .
- تحليل سبب نزول الآية.
- إبراز أحداث السيرة النبوية .
- استراتيجية الإقناع العقلي للتلاميذ .
- عرض مشكلة واقعية مرتبطة بموضوع الآيات.

ولإستراتيجيات فهم النصوص القرآنية في ضوء دلالتها اللغوية والبلاغية والتحليلية والموضوعية والاجتماعية أهمية كبرى يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- وقاية المتعلم القصور في الفهم ، والتصور الخطأ والانزلاق في مهاوي الضلالات والافتراءات على القرآن الكريم (محمد محمد السيد عوض ، ٢٠٠٣ ص. ١٧) بتصرف.
- الكشف عن كثير من خبايا القرآن الكريم وجوانب إعجازه وحكمه التي ربما كانت غائبة عن الأذهان.(سامر عبدالرحمن رشواني، ٢٠٠٩، ص. ٨).
- تحديد منهج القرآن في عرض الموضوعات والقضايا من وجوه متعددة.
- بيان ما تضمنه القرآن الكريم من أنواع الهداية الربانية من خلال تلك الموضوعات المتنوعة.
- بيان عظمة القرآن الكريم من خلال موضوعاته المتنوعة والتعرف على تشريعاته، و أحكامه.
- الإسهام في تكوين رؤى عامة حول موضوعات حديثة، أو موضوعات تناولها المفسرون بشكل مجزأ في تفاسيرهم.
- إبراز حقائق القران الكريم وعرضها بشكل لافت للنظر مع ذكر حكمة التشريع وجماله ووفائه بحاجات البشر وملاءمته للفطرة السليمة وإطلاقه للطاقات الإيجابية في الإنسان (محمد بن عبد العزيز الفالح ١٤٣١ هـ، ص.٥،٦)
- الإسهام في تكامل المعرفة لدى المتعلمين مما يجعلها أبقى أثرا، وأجدى نفعا
- تنمية مهارات الاستنباط والاستنتاج من خلال النصوص القرآنية موضع الدراسة.
- المساعدة على التأمل والتدبر في آيات الله تعالى.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم.
- تنمية مهارات البحث القرآنية المتعلقة بألفاظ القرآن الكريم وموضوعاته.

- **الدراسات السابقة** :

أجرى أحمد الضوي سعد (١٩٨٣) دراسة استهدفت تقويم أداء معلمي العلوم الدينية في مهارات تدريس تفسير القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي لبناء بطاقتي ملاحظة تتضمن مهارات الأداء التدريسي لكل من التفسير والحديث، وتم تطبيقهما على عينة من المعلمين بلغت ٣٠ معلما في التفسير ، و٣٣ معلما في الحديث، وأسفرت نتائج الدراسة عن قصور وضعف معلم العلوم الدينية في الأداء التدريسي لتفسير القرآن الكريم و الحديث النبوي.

وفي عام (١٩٩٤) أجرى محمد السيد مرزوق دراسة استهدفت تعرف الأسباب التي تؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المنشودة لمادة التفسير بالمرحلة الثانوية الأزهرية ، ومدى مراعاة هذه المادة للقضايا الاجتماعية المعاصرة ، والوقوف على مدى توافقها مع احتياجات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم ومشكلاتهم ، وبيان طرق التدريس المتبعة في تدريس مادة التفسير، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بالمعايير التي ينبغي أن تراعي عند بناء منهج التفسير بالمرحلة الثانوية وبناء بطاقة ملاحظة لعينة من معلمي التفسير بالمعاهد الأزهرية للوقوف على طرق التدريس المستخدمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم معرفة المدرسين بالطرق التربوية الحديثة كما أشارت إلى تركيز المحتوي على بعض الجوانب مثل: تدعيم الإيمان بالله من خلال الآيات القرآنية المتعلقة بالبعث والحشر والحساب ، وإهمال الجوانب الأخرى، مثل: وحدة المجتمع وتماسكه ونبذ الشقاق والفرقة بين المسلمين، ولعلاج أوجه الضعف القصور تم التوصل إلى منهج مقترح في مادة تفسير القرآن الكريم للمرحلة الثانوية الأزهرية

أما دراسة عواطف النبوي عبدالله أبو زيد (٢٠٠١) فقد استهدفت تحديد واقع محتوى مقرر التفسير في الصف الثاني من المرحلة الإعدادية الأزهرية وعلاقته بالمشكلات البيئية، ثم معرفة أثر بناء وحدة مقترحة في التفسير في ضوء المشكلات البيئية وأثرها على تحصيل واتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي والمنهج التجريبي ، فقد قامت بتحليل الواقع الحالي لمقرر التفسير في المرحلة الإعدادية الأزهرية ، كما قامت ببناء وحدة في التفسير في ضوء المشكلات البيئية، وتم تطبيقها على عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي الأزهري تكونت من (٨٠) تلميذا، وقسمت العينة إلى مجموعتين، الأولي تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسطي درجات الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية.

وفي عام ٢٠٠٥ أجرى محمد بهاء حنفى محمود دراسة استهدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح في القراءة التحليلية في فهم النصوص القرآنية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بالتعليم العام، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و المنهج التجريبي، وقام بتحديد مهارات فهم النص القرآني المناسبة للصف الأول الثانوي، ثم قام ببناء برنامج قائم على النصوص القرآنية، وتم التطبيق على عينة بلغت ٥٠ طالبا بمدرسة الورديان بإدارة غرب بمدينة الإسكندرية، وأسفرت الدراسة عن عدة نتائج كان من أهمها أن تدريس مهارات فهم النص القرآني يساعد المتعلمين على تدبرهم للآيات القرآنية، كما أشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في القراءة التحليلية في تنمية فهم النصوص القرآنية.

كما أجرى أحمد الضوي سعد (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية الإعداد التخصصي والمهني في إكساب طلاب شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر بعض الكفايات المعرفية اللازمة لتدريس النص القرآني ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة لاستطلاع آراء الطلاب حول ما اكتسبوه من كفايات الإعداد التخصصي والمهني اللازم لتدريس النص القرآني، واختبار تحصيلي يقيس مدى اكتسابهم للكفايات المعرفية ، ويكشف في الوقت نفسه عن مدى مصداقية آرائهم حول ما جاء في الاستبانة من كفايات ، وتم تطبيقهما على عينة قوامها ٧٧ طالبا من الفرقة الرابعة ، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج الأكاديمي والمهني لم يزود الطلاب المعلمين بالكفايات المعرفية اللازمة للأداء التدريسي للقرآن الكريم تلاوة وتفسيرا.

أما دراسة محسن بن ناصر السالمي وسليمان بن علي الشعيلي (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى تقييم مقرر التفسير في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وفي هذه الدراسة قام الباحث ببناء استبيان يُقيِّم من خلاله مقرر التفسير في برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وهذا الاستبيان تكون من (٣٧) بندا ، وزعت على محاور رئيسة على النحو التالي أهداف المقرر (٥) بنود ، والمحتوي (٧) بنود، وطرق التدريس والأنشطة التعليمية (٩) بنود، وأساليب التقويم(١١) بندا، ونقاط عامة (٥) بنود، واستخدم المقياس الخماسي (عالية جدا- عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جدا) لقياس مدى تحقق كل بند، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهداف المقرر مصاغة بطريقة واضحة ، وتتصف بالشمول ، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتساعد على التعلم الذاتي، كما أن المحتوى مرتبط بدرجة كبيرة بالأهداف وبحياة الطالب من خلال عرضه لقضايا وموضوعات ذات صلة بالحياة المعاصرة وأسلوب عرضه يتصف بالسهولة ، و يعطي الطالب مجالا للتدريب على استخدام طرق مختلفة لاستنباط الأحكام الشرعية من الآيات القرآنية، وبينت النتائج أيضا أن أساتذة المقرر يستخدمون طريقتي المحاضرة والمناقشة بدرجة عالية ، ويستخدمون طريقتي حل المشكلات والاستقصاء بدرجة متوسطة ولا ينوعون في استخدام الأنشطة التعليمية بدرجة كبيرة، كما أنهم لا يستخدمون أساليب تقويم متنوعة؛ فمعظم وسائل تقويمهم تقوم على الحفظ والتذكر، كما أشارت النتائج إلى جوانب القوة في مقرر التفسير التي تتمثل في اتصاف الأساتذة بالكفاءة العلمية والمهنية، وتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، وجوانب الضعف التي تتمثل في اعتماد أسئلة الامتحانات على الكتاب المقرر، وقلة الساعات التدريسية المعتمدة لمقرر التفسير

وقد أجرى محمد السيد متولي (٢٠٠٦) دراسة سعت إلى تعرف فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي مع تصميم مواد المعالجة والأدوات اللازمة لذلك، وأشارت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائية للنصوص القرآنية.

وأجرى أحمد الضوي سعد (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة طيبة في بعض مهارات فهم النص القرآني وعلاقة ذلك بمستواهم في بعض مهارات التفكير ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي، لإعداد قائمة بمهارات التفكير ومهارات فهم النص القرآني، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة من شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة طيبة قوامها ٢٠ طالبا، وأشارت نتائج الدراسة إلى: تدني مستوى الطلاب في مهارات فهم النص القرآني ، ومهارات التفكير الأربعة : الاستدلال ـ العلاقات الارتباطية ـ التفسير ـ الاستقراء كما أشارت إلى ضعف الطلاب في مهارات فهم النص القرآني ومهارات التفكير

وفي عام (٢٠٠٧) أجرى عبدالحكم سعد محمد خليفة دراسة هدفت إلى الكشف عن القراءات القرآنية التي أثرت في التفسير والأحكام الفقهية وفي ضوئها تم بناء برنامج مقترح في القراءات والتفسير والفقه لبيان أثره على التحصيل والاتجاه وتنمية التفكير الناقد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بهدف إعداد قائمة تشتمل على القراءات التي لها علاقة بالتفسير والفقه والمنهج التجريبي بهدف تطبيق البرنامج ومعرفة أثره ، وتم التطبيق على عينة قوامها ٦٠ طالبا من معاهد القراءات الأزهرية، وأسفرت نتيجة الدراسة عن وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية

وأجرت صفاء جمعة سليمان المهداوي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية وحدة مقترحة في التفسير الموضوعي في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري واتجاههم نحو مادة التفسير، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وقامت ببناء اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه، وتم التطبيق على عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي قوامها ٣٥ طالبا، وأسفرت النتائج التي توصل إليها البحث عن فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه الإيجابي نحو مادة التفسير.

وأجرت غادة زين العابدين أبو شعيشع المنياوي (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لمهارات تحليل النص القرآني لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية وعلاقتها بتحصيل طلابهم، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت المنهج الوصفى التحليلي، وذلك لتحديد المهارات اللازمة لتحليل النص القرآني التي يتم في ضوئها تقويم معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، وفي ضوء تحديد هذه المهارات تم بناء بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين بهدف تحديد مدى تمكن المعلمين من مهارات تحليل النص القرآني، وبناء اختبار تحصيلي لتعرف العلاقة بين مستوى تحصيل الطلاب، ومستوى أداء المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مستوى المعلمين والمعلمات في أدائهم لمهارات تحليل النص القرآني بوجه عام، حيث كان مستواهم مقبولا في ثلاث مهارات رئيسة، وضعيفا في ثلاث مهارات رئيسة ، وكذلك عدم وجود علاقة قوية بين أداء المعلمين وتحصيل طلابهم في مهارات تحليل النص القرآني.

وفي دراسة لعبدالرحمن بن محمد بن على آل مساعد الشريف (٢٠٠٩): هدفت إلى تعرف أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الاستنباطي والمنهج شبه التجريبي وقد تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة أما عينة الدراسة فكانت من مدرسة الأمير ماجد المتوسطة، وقد استخدم البحث اختبار مهارات التفكير الناقد من إعداد محمد الشرقي ، واختبار التحصيل من إعداده، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الناقد، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية وعي المعلمين بمهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم وتصميم أدلة تعليمية تساعدهم على ذلك.

يجيات تدريس التفسير المضمنة في كتب التفسير للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدلولات تفسير الآيات القرآنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستنباطي ، وتحليل المحتوى، كما تم إعداد استمارة لتحليل المحتوى تم التأكد من صدقها وثباتها وتطبيقها على ١٣٠ درساً ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن نسبة شمول إستراتيجيات تدريس التفسير في كتب التربية الإسلامية بلغت : 122 ,35 ٪ ، وأن كتاب القرآن الكريم وتفسيره للصف الأول المتوسط هو أفضل الكتب تغطية لإستراتيجيات تدريس التفسير، كما تميزت الآيات المكية في تغطيتها لإستراتيجيات تدريس التفسير.

وفي عام (٢٠١١) أجرت أميرة بنت ربيح بن ضيف الله الثبيتي دراسة استهدفت تعرُّف فاعلية تدريس تفسير القرآن الكريم باستخدام المدخل المنظومي وقواعد التفسير في تنمية بعض مستويات فهم النص القرآني لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم الحكومية بالطائف، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وذلك في تدريس تفسير سورة محمد المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم الحكومية بالطائف، وقد قامت ببناء الأدوات ومواد المعالجة اللازمة لذلك، وقد تمثلت في بناء قائمة مستويات فهم النص القرآني، وقائمة قواعد التفسير اللازمة لتدريس طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم الحكومية بالطائف باستخدام المدخل المنظومي، واختبار قياس مستويات فهم النص القرآني. وكتاب الطالبة و دليل المعلمة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام المدخل المنظومي وقواعد التفسير في تنمية المستوى الكلي لفهم النص القرآني، وفي تنمية مستويات الارتباط ، واللغة ، والاستنتاج في المستويات العامة، وعدم فاعليته في تنمية مستوى فهم المعنى من المستويات العامة.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

- تنوعت أهداف الدراسات السابقة فبعضها هدف إلى تقويم أداء معلمي العلوم الدينية في مهارات تدريس تفسير القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، مثل دراسة أحمد الضوي سعد (١٩٨٣) وبعضها استهدف تقويم مهارات تحليل النص القرآني لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية ، مثل دراسة غادة أبو شعيشع (٢٠٠٩) ، وبعض الدراسات استهدف تنمية مهارات فهم النص القرآني، مثل دراسة محمد السيد متولي (٢٠٠٦) والبعض الآخر استهدف تقييم مقرر التفسير كدراسة محسن بن ناصر السالمي وسليمان بن علي الشعيلي (٢٠٠٦).
- تنوعت عينة الدراسات السابقة ما بين الطلاب المعلمين، كدراسة أحمد الضوي سعد (٢٠٠٧) ، و المعلمين كدراسة غادة أبو شعيشع (٢٠٠٩) وأحمد الضوي سعد ١٩٨٣م ، والطلاب، كدراسة عبدالرحمن الشرفي (٢٠٠٩) ودراسة صفاء المهداوي (٢٠٠٩).
- اهتمت بعض الدراسات ببناء وحدات مقترحة في التفسير كدراسة عواطف النبوي عبدالله أبو زيد (٢٠٠١) ودراسة صفاء المهداوي (٢٠٠٩) ، وبعضها اهتم بتحديد مهارات فهم النص القرآني كدراسة محمد بهاء حنفى محمود (٢٠٠٥) ودراسة غادة أبو شعيشع (٢٠٠٩)، والبعض الآخر اهتم باستخدام المدخل المنظومي وقواعد التفسير في تنمية بعض مستويات فهم النص القرآني كدراسة أميرة الثبيتي (٢٠١١).
- أشارت بعض الدراسات إلى وجود ضعف في الأداء التدريسي لمعلم مادة التفسير كدراسة أحمد الضوي سعد( )١٩٨٣، وضعف البرنامج الأكاديمي والمهني في تزويد الطلاب المعلمين بالكفايات المعرفية اللازمة للأداء التدريسي للقرآن الكريم تلاوة وتفسيرا كدراسة أحمد الضوي سعد(٢٠٠٥)، بينما أشارت دراسة محسن بن ناصر السالمي وسليمان بن علي الشعيلي (٢٠٠٦). إلى جوانب القوة في مقرر التفسير التي تتمثل في اتصاف الأساتذة بالكفاءة العلمية والمهنية، وتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، وجوانب الضعف التي تتمثل في اعتماد أسئلة الامتحانات على الكتاب المقرر، وقلة الساعات التدريسية المعتمدة لمقرر التفسير، وأشارت بعض الدراسات إلى فاعلية الوحدات والبرامج المقترحة في مادة التفسير كدراسة عواطف النبوي عبدالله أبو زيد (٢٠٠١) محمد بهاء حنفى محمود (٢٠٠٥)
- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كيفية تحديد إجراءات الدراسة وتدعيم الأساس النظري للدراسة، والاسترشاد بها في إجراءات البحث وبناء أدواته .

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تعلقها بالنصوص القرآنية،إلا أنها تختلف عنها من حيث الهدف، فالدراسة الحالية تهدف إلى تحديد إستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء دلالاته ، وقياس درجة الوعي بها لدى

طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وإلى أي درجة يحققها الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تدريسهم للتفسير، كما أنها تختلف عنها في بناء الأدوات المستخدمة ومواد المعالجة، حيث إن الدراسة الحالية تسعى إلى تحديد قائمة بإستراتيجيات فهم النص القرآني، وإعداد اختبار فهم النص القرآني في ضوء هذه الإستراتيجيات، وتصميم استبانتين الأولى خاصة بالتقييم الذاتي لممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية تخصص تفسير وعلوم القرآن لإستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء دلالاته، واستبانة الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتعرف أثر التخصص أو نوع المؤهل أو سنوات الخبرة على تحقيق هذه الإستراتيجيات، و تختلف عنها أيضا من حيث العينة، حيث إن عينة الدراسة الحالية هي معلمو العلوم الشرعية القائمون بتدريس مادة التفسير وعلوم القرآن، فضلا عن طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.

- **إجراءات الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد إستراتيجيات فهم النص القرآني ومستوى فهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية للنص القرآني ودرجة وعيهم بإستراتيجياته، وإلى أي درجة يحققها الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في تدريسهم للتفسير؟ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات التالية:

- **تحديد مجتمع الدراسة وعينتها** :

يتكون مجتمع الدراسة من :

- مدرسي العلوم الشرعية في المعاهد الأزهرية من ذوى المؤهلات والخبرات المختلفة ، وقد بلغ عددهم ٥٦ مدرسا ، وتم الاقتصار على من يقوم بتدريس مادة التفسير وعلوم القرآن في المرحلة الثانوية أو المرحلة الإعدادية والثانوية .
- طلاب الصف الثالث الثانوي الأزهري، وتم اختيار الصف الثالث الثانوي دون غيره باعتباره نهاية مرحلة، حيث إنهم قد أتيحت لهم دراسة مادة التفسير على مدار ست سنوات في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية ، ويتوقع منهم الاستجابة الصحيحة لأدوات البحث، وقد بلغ عدد العينة في استبانة الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني ١٤٠ طالبا ،واختبار فهم النص القرآني ١٢٧ طالبا، وقد تنوعت بين الذكور والإناث والعلمي و الأدبي.

- **بناء الأدوات** :

تم بناء الأدوات وفقا لما يلي :

- **قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية** :

تم بناء قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وفقا للخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من القائمة** :

استهدفت القائمة تحديد إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية والتي يتوقع من معلمي العلوم الشرعية تحقيقها من خلال الأداء التدريسي لمادة التفسير.

- **مصادر إعداد القائمة** :

اعتمد الباحث في مصادر إعداد القائمة على ما يلي:

- الدراسات والأدبيات السابقة التي اهتمت بإستراتيجيات فهم النص القرآني ومهارته.
- الكتب والمراجع المتخصصة في علوم القرآن الكريم وقواعد التفسير وأصوله.
- كتب طرق التدريس المتعلقة بتدريس النص القرآني حفظا وتلاوة وتفسيرا.

- **ضبط القائمة** :

للتأكد من صلاحية القائمة وصدقها تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التفسير وعلوم القرآن، والمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث:

- التحقق من صحة المادة العلمية المشتملة عليها.
- معرفة مدى شمولها لإستراتيجيات فهم النص القرآني.
- سلامة صياغة عباراتها.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا.
- وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات أهمها ما يلي:
- حذف بعض المفردات التي لا ترتبط بإستراتيجيات فهم النص القرآني أو العبارات المكررة.
- نقل بعض المفردات من محور إلى محور آخر أكثر انتماء إليه من الأول.
- إضافة بعض المفردات التي تساهم في إستراتيجيات فهم النص القرآني.
- دمج بعض المفردات بعضها في بعض خشية التكرار أو التداخل فيما بينها.
- تعديل بعض الصياغات تعديلا مناسبا.
- إعادة ترتيب بعض المفردات للتلازم المنطقي بينها.
- وفي ضوء ما اقترحه السادة المحكمون وصلت القائمة إلى شكلها النهائي (ملحق ١)

- **وصف القائمة** :

في ضوء المصادر السابقة تم بناء القائمة، وقد تكونت من خمسة محاور كالتالي:

- إستراتيجيات فهم الدلالات اللغوية للآيات القرآنية: ويقصد بها الإستراتيجيات التي تتعلق باللغة من حيث الألفاظ والمعاني وبنية الكلمة وتصريفاتها والقراءات القرآنية والرسم المصحفي..... وقد تكونت من ١٦ مهارة.
- إستراتيجيات فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية: ويقصد بها الإستراتيجيات التي تتعلق بالبلاغة من حيث أساليب الحذف ودواعيه والألوان البلاغية وجمالها ، والتوكيد وأغراضه....، وقد تكونت من ١٧ مهارة.
- إستراتيجيات الفهم التحليلي للآيات: ويقصد به الإستراتيجيات التي تتعلق بتمييز الأفكار الكلية عن الأفكار الجزئية وعلاقة الآيات بعضها ببعض وربط الأسباب بالنتائج ....، وقد تكونت من ١٥ مهارة.

- إستراتيجيات الفهم الموضوعي للآيات: ويقصد بها الإستراتيجيات التي تتعلق بربط الآيات التي تتحدث عن موضوع واحد، وإبراز الروابط الكلية والروابط الجزئية للآيات....، وقد تكونت من ١١ مهارة.
- إستراتيجيات فهم الدلالات الاجتماعية للآيات: ويقصد بها الإستراتيجيات التي تتعلق بربط الآيات القرآنية بالواقع الاجتماعي المعاصر، وإبراز الاتجاهات السلوكية المتضمنة في الآيات.... وقد تكونت من ٨ مهارات (ملحق : ١)

- **بناء اختبار فهم النص القرآني** :

تم بناء الاختبار في ضوء ما يلي:

- الهدف من الاختبار: في ضوء الهدف العام من الدراسة تم وضع الهدف من هذا الاختبار، وهو عبارة عن قياس مدى فهم طلاب المرحلة الثانوية بالتعليم الأزهري للنص القرآني في ضوء دلالات الآيات القرآنية
- صياغة مفردات الاختبار : تم صياغة مفردات الاختبار في ضوء قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني، وقد روعي عند صياغة المفردات أن تكون مترجمة لإستراتيجيات فهم النص القرآني بحيث تترجم كل استراتيجية إلى سؤال أو أكثر.
- مكونات الاختبار: تكون هذا الاختبار من خمسة أجزاء رئيسة، وكل جزء يقيس مجموعة من إستراتيجيات فهم النص القرآني كالتالي:
  - ✓ فهم الدلالات اللغوية للآيات القرآنية.
  - ✓ فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية.
  - ✓ الفهم التحليلي للآيات القرآنية.
  - ✓ الفهم الموضوعي للآيات.
  - ✓ فهم الدلالات الاجتماعية للآيات القرآنية.
- الصورة المبدئية للاختبار: بعد الانتهاء من صياغة جميع مفردات الاختبار تم وضع الاختبار في صورته المبدئية ، والتي بلغ عدد أسئلته (٧٦) سؤالا .
- ضبط الأداة : تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في العلوم الشرعية والعربية والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وفي ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم تم مرجعة الاختبار وتعديل الصورة الأولية له.
- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة جتمان للتجزئة النصفية (فؤاد البهي، ٢٠٠٦، ص. ٣٧٧) (فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٩٧، ص. ١١٧)، وقد بلغ معامل الثبات ٧٩٥، ، وهي نسبة دالة عند مستوى ٠.٠١ وهو ثبات مناسب يعطي درجة من الاطمئنان إلى استخدام الاختبار باعتباره أداة قياس مناسبة.
- الصورة النهائية للاختبار: بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وحساب صدق وثبات الاختبار تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار، وقد بلغ عدد أسئلته (٧٣) سؤالا موزعة كما يلي:

- ✓ فهم الدلالات اللغوية للآيات القرآنية. ٢٨ سؤالا.
- ✓ فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية. ١٨ سؤالا.
- ✓ الفهم التحليلي للآيات القرآنية.١٥ سؤالا.
- ✓ الفهم الموضوعي للآيات. ٨ أسئلة
- ✓ فهم الدلالات الاجتماعية للآيات القرآنية ٨ أسئلة.

- **تطبيق الاختبار** :

تم إجراء الاختبار على عينة قوامها ١٢٧ طالبا وطالبة من الصف الثالث الثانوي الأزهري بعد توضيح الهدف من الاختبار وعرض البيانات المساعدة لهم في كيفية الإجابة عنه.

- **بناء استبانة الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني واستبانة التقييم الذاتي للمعلمين** :

تم بناء الاستبانتين وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاستبانتين: في ضوء الهدف العام من الدراسة تم وضع الهدف من هاتين الأداتين، وهو عبارة عن قياس مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بإستراتيجيات فهم النص القرآني ، وتعرف مدى ممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية لهذه الإستراتيجيات عند تدريسهم لمادة التفسير في ضوء دلالات الآيات القرآنية.
- مكونات الاستبانتين: تم صياغة مفردات الاستبانتين في ضوء ما جاء في قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني، وقد تكونت كل منهما إلى خمسة محاور هي:
  - ✓ فهم الدلالات اللغوية للآيات القرآنية.
  - ✓ فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية.
  - ✓ الفهم التحليلي للآيات القرآنية.
  - ✓ الفهم الموضوعي للآيات.
  - ✓ فهم الدلالات الاجتماعية للآيات القرآنية.

الصورة المبدئية للاستبانتين: بعد الانتهاء من صياغة مفردات الأداتين تم وضع تعليمات في بداية كل استبانة من أجل الإيضاح والبيان للطلاب والمعلمين حتى تكون استجابة كل منهما صحيحة ومعبرة، وفي الاستبانة الخاصة بالطلاب تم تحديد أربعة مستويات أمام كل عبارة موزعة كالتالي (كبيرة- متوسطة- ضعيفة- غير موجودة) وعلى الطالب أن يضع أمام كل عبارة علامة (√) في المكان المناسب لها لمعرفة مدى درجة تحققها في دراستهم لمادة لتفسير.

وفي الاستبانة الخاصة بالمعلمين تم تحديد خمس مستويات أمام كل عبارة موزعة التالي: (دائما- غالبا- أحيانا- نادرا – لا تحدث)، وعلى المعلم أن يضع أمام كل عبارة علامة (√) في المكان المناسب لها لمعرفة مدى ممارستهم

لإستراتيجيات تدريس التفسير في ضوء دلالات الآيات القرآنية، وبذلك أصبحت الأداتين في صورتهما المبدئية، وقد تكونت كل منهما من ٦٧ عبارة.

ضبط الاستبانتين: بما أن عبارات الاستبانتين هي إستراتيجيات فهم النص القرآني فقد اكتفي الباحث بإجراء الثبات لهما دون عرضهما على المحكمين حيث إن صدقهما مستمد من صدق القائمة، ففي مرحلة سابقة تم عرض قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني على مجموعة من المحكمين، وتم تعديلها في ضوء ما اقترحوه من إضافة أو حذف أو غير ذلك.

وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباك وقد بلغت (٧٢٣,) وهي نسبة دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهو ثبات مناسب يعطي درجة من الاطمئنان إلى استخدام الاستبانتين باعتبارهما أداة قياس مناسبة. تطبيق الاختبار: تم تطبيق الاستبانة الأولى على عينة قوامها ١٤٠ طالبا وطالبة من الصف الثالث الثانوي الأزهري، وتطبيق الاستبانة الأخرى على عينة قوامها ٥٦ معلما ومعلمة من مدرسي العلوم الشرعية بالمعاهد الأزهرية بعد توضيح الهدف منهما، وكيفية الاستجابة لهما في ضوء ما ورد فيهما من تعليمات.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :

يمكن عرض نتائج البحث ومناقشته من خلال الإجابة عن أسئلته كالتالي:

- **نتائج السؤال الأول** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو "ما إستراتيجيات فهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية للنص القرآني؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بعمل قائمة بإستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء دلالات الآيات القرآنية من خلال الدراسات السابقة والأدبيات الأكاديمية والتربوية والكتب والمراجع المتخصصة ذات الصلة بموضوع الدراسة وللتأكد من صلاحيتها وصدقها تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التفسير وعلوم القرآن والمناهج وطرق التدريس، وقد تم التعديل في ضوء ما اقترحوه، وقد تكونت هذه القائمة من خمسة محاور هي:

- فهم الدلالات اللغوية للآيات القرآنية.
- فهم الدلالات البلاغية للآيات القرآنية.
- الفهم التحليلي للآيات القرآنية.
- الفهم الموضوعي للآيات.
- فهم الدلالات الاجتماعية للآيات القرآنية.

وتكون كل محور من مجموعة من إستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء الدلالات القرآنية (ملحق ١)

- **نتائج السؤال الثاني** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ومفاده "ما مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟" ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مستوى فهم النص القرآني لصالح المتوسط الفرضي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب قيمة (ت) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في اختبار فهم النص القرآني، حيث إن المتوسط الواقعي يساوي متوسط ما حصل عليه الطلاب من درجات فعلية والمتوسط الفرضي يساوي الدرجة المتوقع أن يحصل عليها الطلاب وهي ٩٨,٤٠ بما يعادل ٨٠ ٪ من المجموع الكلي للدرجات، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢) : قيمة "ت" بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في اختبار فهم النص القرآني

العدد	نوع المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
١٢٧	الواقعي	٥٦,٩٦	١٢,٦٠	١٢٦	٣٧,٠٤	دالة إحصائيا
	الفرضي	٩٨,٤٠	٠٠,٠٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٣٧, ٠٤) ، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند درجة حرية (١٢٦) التي بلغت (١,٩٦٠) عند مستوي (٠,٠٥) مما يعني أن الدرجات الواقعية أقل من الدرجات الفرضية في اختبار فهم النص القرآني، وهذا يشير إلى ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في فهم النص القرآني .

وهذا يرجع إلى:

- طبيعة المحتوى المقدم للطلاب، حيث إنه يقدم في صورة معلومات أكاديمية بحتة دون استخدام مداخل تربوية حديثة تسهم في زيادة فهم الطلاب للنص القرآني.
- خلو المحتوى من الأنشطة التعليمية المتعددة التي تدرب الطلاب على الفهم الصحيح للنص القرآني، مما يجعل المتعلم يعتمد على حفظ ما ورد في المحتوى دون توظيفه بطريقة علمية سليمة، وكذا خلوه من المنظمات المتقدمة وخرائط المفاهيم وأدوات النفوذ، وغير ذلك الوسائل التي تزيد من فهم المتعلمين للنص القرآني.
- كثير من المعلمين والمعلمات لم يستخدموا إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير مما ينعكس بالسلب على المتعلمين.
- الاكتفاء في شرح النصوص الدينية وغير الدينية بالمعاني الظاهرة المباشرة دون التعمق في إبراز المعاني والمضامين غير الصريحة وخاصة في الخطاب القرآني.(أحمد الضوي سعد، ٢٠٠٧، ص. ٧٤)

وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم قبول الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال الثالث** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ومفاده " ما مستوى الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟".

ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي في مستوى وعي الطلاب بإستراتيجيات فهم النص القرآني لصالح المتوسط الفرضي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب قيمة (ت) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في استبانة وعي الطلاب بإستراتيجيات فهم النص القرآني، حيث إن المتوسط الواقعي يساوي متوسط ما حصل عليه الطلاب من درجات فعلية، والمتوسط الفرضي يساوي الدرجة المتوقع أن يحصل عليها الطلاب، وهي ٢١٤,٤٠ بما يعادل ٨٠٪ من المجموع الكلي للدرجات، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٣) : قيمة "ت" بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في استبانة الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني

العدد	*نوع المتوسط*	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
١٤٠	الواقعي	١٣٤,٥٤	٤٠,٣٧	١٣٩	٢٣,٤٠	دالة إحصائيا
	الفرضي	٢١٤,٤٠	٠٠,٠٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٤٠, ٢٣) ، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند درجة حرية (١٣٩) التي بلغت (٩٦٠, ١) عند مستوي (٠٥, ٠) مما يعني أن الدرجات الواقعية أقل من الدرجات الفرضية في استبانة الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني، وهذا يشير إلى ضعف مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بإستراتيجيات فهم النص القرآني وهذا يرجع إلى أن كثيرا من المعلمين والمعلمات لم يستخدموا إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير، ومن يستخدمها أو يستخدم بعضها لم يشر إليها، كما أن المحتوى المقدم للطلاب قد خلا من كثير من إستراتيجيات فهم النص القرآني، وهذا في مجمله يؤدي إلى عدم وعي طلابهم بهذه الإستراتجيات وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم قبول الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال الرابع** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الرابع من أسئلة الدراسة، ومفاده " ما درجة تحقيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى الطلاب عند تدريسهم مادة التفسير ؟".

ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفرضي والمتوسط الواقعي لدرجة تحقيق معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية إستراتيجيات فهم النص القرآني لصالح المتوسط الفرضي وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب قيمة (ت) بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي في استبانة التقييم الذاتي لممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية إستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء دلالات الآيات القرآنية، حيث إن المتوسط الواقعي يساوي متوسط ما حصل عليه المعلمون من درجات فعلية، والمتوسط الفرضي يساوي الدرجة المتوقع أن يحصل عليها المعلمون وهي ٣٠١,٥٠ بما يعادل ٩٠ ٪ من المجموع الكلي للدرجات والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(٤) : قيمة " ت " بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي. لاستبانة التقييم الذاتي لممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية إستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء دلالات الآيات القرآنية

العدد	نوع المتوسط	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
٥٦	الواقعي	٢٥٥,٩٤	٣٥,٩٧	٥٥	٩,٧١	دالة إحصائيا
	الفرضي	٣٠١,٥٠	٠٠,٠٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٩,٧١) ، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند درجة حرية (٥٥) التي بلغت (١,٩٦٠) عند مستوي (٠,٠٥) مما يعني أن الدرجات الواقعية أقل من الدرجات الفرضية في استبانة التقييم الذاتي لممارسة معلمي ومعلمات العلوم الشرعية إستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء دلالات الآيات القرآنية، وهذا يدل على ضعف تحقيق معلمي ومعلمات مادة التفسير إستراتيجيات فهم النص القرآني لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية.

وهذا يرجع إلى أن:

- كثيرا من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة التفسير غير متخصصين في التفسير وعلوم القرآن، حيث إن معظمهم تخرج في كلية الدراسات الإسلامية والعربية ، وكلية الشريعة والقانون، وكلية الشريعة الإسلامية.
- عدم وجود دورات تدريبية لتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات فهم النص القرآني.
- عدم وجود توصيف كاف لإستراتيجيات فهم النص القرآني في برامج الإعداد الأكاديمي لمعلم العلوم الشرعية، وقد أشارت دراسة أحمد الضوي سعد إلى ذلك ، فقد بينت أن البرنامج الأكاديمي والمهني لم يزود الطلاب المعلمين بالكفايات المعرفية اللازمة للأداء التدريسي للقرآن الكريم تلاوة وتفسيرا.(أحمد الضوي سعد، ص. ٢٠٠٥)
- التقويم دائما يركز على الجانب التحصيلي، وهذا يؤدي إلى أن المعلمين يركزون في مواقفهم التعليمية على الحفظ والاستظهار أكثر من تركيزهم على المهارات العليا من التفكير في فهم النص القرآني. ن ا

- قلة الدافعية لدى المعلمين في التعلم الذاتي المستمر أدت إلى اعتمادهم على خبرتهم السابقة دون تطويرها.
- اعتماد المعلمين على المحتوى الدراسي في إعداد الدرس دون الرجوع إلى مراجع أكاديمية متخصصة أدي إلى اقتصارهم على ما هو متاح بين يديهم.
- عدم وجود أدلة معلم بين يدي المعلمين ترشدهم إلى إستراتيجيات فهم النص القرآني أو المهارات العقلية المرتبطة بمادة التفسير.
- اعتماد المعلمين على الطرق التقليدية في شرحهم لمادة التفسير، وهذا ما أشارت إليه دراسة غادة أبو شعيشع فقد بينت أن المعلمين يتمسكون بالطريقة التقليدية التي تعلموا بها ، ومازالوا يعلمون بها ، وهي الاهتمام بشرح المفردات اللغوية ثم الشرح العام للنص القرآني ، ثم ما يرشد إليه النص القرآني، فلم يتعرضوا للغوص في أعماق النص لاستخراج ما فيه من معان تعين على الفهم الدقيق للنص القرآني (غادة أبو شعيشع ،٢٠٠٩، ص. ١١٠).
- وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم قبول الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال الخامس** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة، ومفاده " ما العلاقة بين مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ودرجة وعيهم بإستراتيجياته؟ ".

ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في مستوى فهم النص القرآني ومتوسط درجات وعيهم بإستراتيجياته وللتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مستوى فهم النص القرآني درجة الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني	(**) ٧٧٦ .	دال عند (٠,٠١)

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود علاقة بين مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ودرجة وعيهم بإستراتيجياته، حيث إنه قد بلغت معامل الارتباط (❖❖) ٧٧٦ . وهي دالة إحصائيا عند (٠,٠١)، وهذا يرجع إلى أن مستوى فهم الطلاب للنص القرآني ناتج عن وعيهم بإستراتيجياته، مما يشير إلى أنه إذا زاد الوعي بهذه الإستراتيجيات زاد مستوى فهم النص القرآني والعكس صحيح وبناء على هذه النتيجة تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس ، وقبل الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال السادس** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الثامن من أسئلة الدراسة ومفاده" ما أثر سنوات لخبرة على معلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني عند تدريسهم لمادة التفسير؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: يوجد أثر سنوات الخبرة لدى معلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص لقرآني في تدريسهم لمادة التفسير، وللتحقيق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب قيمة (ت) بين الخبرة عشر سنوات فأكثر والخبرة خمس سنوات أقل، وذلك لبيان حجم أثر سنوات الخبرة على تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٦) : قيمة (ت) بين الخبرة عشر سنوات والخبرة خمس سنوات لمعلمي التفسير وعلوم القرآن

العدد	الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
٤٠	١٠ سنوات	٢٥٧,٠٧	٤٠,٥٨	٥٤	.٣٠٤	غير دالة إحصائيا
١٦	٥ سنوات	٢٥٣,٨١	٢١,٧٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (.٣٠٤) ، وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية (٥٤) التي بلغت (١,٦٧١) عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني أن سنوات الخبرة ذات أثر محدود على معلمي التفسير وعلوم القرآن في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير وللتأكيد على هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير عن طريق حساب قيمة مربع إيتا $\eta 2$يث بلغت قيمته ٠,٠١١١ وهذه القيمة أقل من ٠,٥ (١) وهذا يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل (سنوات الخبرة) على المتغير التابع (تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني) كان تأثيرا ضعيفا جدا.

وهذا يرجع إلى :

- أن معلمي التفسير وعلوم القرآن لم يحققوا إستراتيجيات فهم النص القرآني مقارنة بالدرجة الافتراضية، وهذا ما أشارت إليه إجابة السؤال الرابع في هذه الدراسة.
- أن معلمي التفسير وعلوم القرآن يقتصرون على شرح ما جاء في الكتاب المدرسي، سواء تضمن إستراتيجيات فهم النص القرآني، أو تضمن بعضها أو لم يتضمن شيئا منها.
- عدم وجود دورات تدريبية وورش عمل ترشدهم إلى هذه الإستراتيجيات.
- عدم التخطيط الجيد للدروس اليومية فيما يتعلق بمادة التفسير.
- عدم وجود أدلة معلم بين يدي المعلمين ترشدهم إلى إستراتيجيات فهم النص القرآني أو المهارات العقلية المرتبطة بمادة التفسير.

---

[1]) يكون حجم التأثير صغيرا إذا كان أقل من ٠,٥ ، ويكون متوسطا من ٠,٥ إلي ٠,٨ ، ويكون كبيرا إذا كان أكبر من ٠,٨ (صلاح أحمد مراد ، ٢٠٠٠: ٢٤٦)

- أن التقويم دائما يركز على الجانب التحصيلي، وهذا يجعل المعلمين يهملون خبرتهم في سبيل التركيز على الحفظ والاستظهار في مواقفهم التعليمية أكثر من تركيزهم على المهارات العليا من التفكير في فهم النص القرآني .
- ضعف الإعداد الأكاديمي الذي تخرج في ضوئه معلم التفسير وعلوم القرآن.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة غادة أبو شعيشع (٢٠٠٩)، فقد أشارت إلى أنه لا يوجد أثر لسنوات الخبرة على أداء المعلمين لمهارات تحليل النص القرآني وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم رفض الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال السابع** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال التاسع من أسئلة الدراسة ومفاده"ما أثر المؤهل الدراسي لمعلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: يوجد أثر للمؤهل الدراسي لمعلمي العلوم الشرعية في تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريسهم لمادة التفسير، وللتحقيق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق طبقا لاختلاف متغير المؤهل الدراسي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولان التاليان:

جدول (٧) : المتوسط والانحراف المعياري لعينة الدراسة في درجات تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني للمعلمين

م	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١	كلية الدراسات الإسلامية قسم الشريعة	٦	٢٣٨,٠٠	٢٩,٠٣
٢	كلية الشريعة الإسلامية	٨	٢٤١,١٢	٢٠,٩٤
٣	كلية أصول الدين والدعوة تخصص تفسير	٦	٢٦٣,٥٠	١٥,٥١
٤	كلية التربية قسم الدراسات الإسلامية	٤	٢٥٦,٠٠	٧٦,٥٦
٥	الدراسات الإسلامية	٥	٢٦٨,٨٠٠	٢٣,٢٦
٦	الدراسات الإسلامية والعربية	١٠	٢٦١,١٠	٢٩,٧٨
٧	كلية الدراسات الإسلامية شعبة التفسير وعلوم القرآن.	٨	٢٧١,٨٧	٢١,٧٤
٨	كلية الشريعة والقانون	٩	٢٥٠,٢٢	٥٥,٢٧
	الإجمالي	٥٦	٢٥٦,١٤	٣٦,٠٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي يتراوح ما بين ٢٣٨,٠٠ ـ و٢٧١,٨٧ ، وهذه النسبة تدل على تقارب المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة، وهي مرتبة من الأعلى للأدنى كالتالي: كلية الدراسات الإسلامية شعبة التفسير وعلوم القرآن ـ الدراسات الإسلامية ـ كلية أصول الدين والدعوة تخصص تفسير ـ الدراسات الإسلامية والعربية ـ كلية التربية قسم الدراسات الإسلامية ـ كلية الشريعة والقانون ـ كلية الشريعة الإسلامية كلية الدراسات الإسلامية قسم الشريعة، ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق حسب متغير المؤهل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٤٤٦,٣٥٢	٧	١٠٦٣,٧٦٥	.٧٩٨	.٥٩٣ غير دالة
داخل المجموعات	٦٣٩٨٢,٥٠٦	٤٨	١٣٣٢,٩٦٩		
المجموع	٧١٤٢٨,٨٥٧	٥٥			

يتضح لنا من الجدول السابق أن قيمة "ف" ٧٩٨ . عند مستوى دلالة ٥٩٣. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة في المؤهل الدراسي، وهذا يعني أن نوع المؤهل الدراسي لم يؤثر على تحقيق إستراتيجيات فهم النص القرآني في تدريس مادة التفسير، وهذا يرجع إلى تقارب وتشابه الإعداد الأكاديمي لمعلمي التفسير وعلوم القرآن في المعاهد الأزهرية وإن اختلف نوع المؤهل الدراسي، كما أن معظم المعلمين يعتمدون على مصدر واحد في تخطيط دروسهم وتنفيذها، وهذا المصدر هو الكتاب المدرسي. وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم رفض الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال الثامن** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال العاشر من أسئلة الدراسة ومفاده" ما أثر التخصص في مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية ؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: يوجد أثر للتخصص(علمي –أدبي) في مستوى فهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وللتحقيق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب قيمة (ت) بين درجات القسم العلمي ودرجات القسم الأدبي، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٩): قيمة (ت) بين التخصصين: الأدبي والعلمي في مستوى فهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية للنص القرآني

العدد	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
٦٠	أدبي	٥٦,٣٦٦٧	١١,٧٨	١٢٥	.٣٨٣	.٧٠٣ غير دالة إحصائيا
٦٧	علمي	٥٧,٢٠٤٩	١٢,٧٧			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (.٣٨٣) ، وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية (١٢٥) التي بلغت (١,٩٦٠) عند مستوى (٠٥, ٠) مما يعني أن التخصص ذات أثر محدود على مستوى فهم طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية للنص القرآني، وللتأكيد على هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير عن طريق حساب قيمة مربع إيتا $\eta 2$ ؛ حيث بلغت قيمته ٠,٠٠٦، وهذه القيمة أقل من ٠,٥ ، وهذا يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل (التخصص) على المتغير التابع (مستوى فهم النص القرآني) كان تأثيرا ضعيفا جدا.

وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم رفض الفرض البحثي المتعلق به.

- **نتائج السؤال التاسع** :

ترتبط هذه النتائج بالسؤال الحادي عشر من أسئلة الدراسة ومفاده" ما أثر التخصص في مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بإستراتيجيات فهم النص القرآني ؟ ويتعلق بهذا السؤال الفرض التالي: يوجد أثر للتخصص (علمي- أدبي) في مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بإستراتيجيات فهم النص القرآني وللتحقيق من صحة هذا الفرض تمت معالجة النتائج بحساب قيمة (ت) بين درجات القسم العلمي ودرجات القسم الأدبي، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (١٠) : قيمة (ت) بين التخصصين: الأدبي والعلمي في مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بإستراتيجيات فهم النص القرآني.

العدد	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
٧١	أدبي	١٣٣,٥٣	٤١,١٧	١٣٨	-.٢٩٩	غير دالة إحصائيا
٦٩	علمي	١٣٥,٥٧	٣٩,٨٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (.٢٩٩) ، وهي أقل من القيمة الجدولية عند درجة حرية (١٣٨) التي بلغت (١,٩٦٠) عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني أن سنوات التخصص ذات أثر محدود على وعي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية بإستراتيجيات فهم النص القرآني، وللتأكيد على هذه النتيجة تم حساب حجم التأثير عن طريق حساب قيمة مربع إيتا $\eta 2$ ؛ حيث بلغت قيمته ٠,٠٠٤ وهذه القيمة أقل من ٠,٥ ، وهذا يشير إلى أن تأثير المتغير المستقل (التخصص) على المتغير التابع (الوعي بإستراتيجيات فهم النص القرآني) كان تأثيرا ضعيفا جدا. ولعل من أهم الأسباب التي أدت إلى عدم وجود أثر للتخصص على مستوى فهم النص القرآني أو الوعي بإستراتيجياته هي أن مصدر المعرفة لطلاب القسم العلمي والقسم والأدبي يعد مصدرا واحدا،ألا وهو المعلم والكتاب المدرسي .

وبناء على ذلك فإن هذه النتائج تمثل الإجابة عن السؤال التاسع من أسئلة الدراسة، وفي ضوئها تم رفض الفرض البحثي المتعلق به.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء أهداف الدراسة الحالية ونتائجها يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- **التوصيات** :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- مراجعة برامج الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني لمعلم العلوم الشرعية وخاصة معلم التفسير وعلوم القرآن، على أن يقوم بهذه المراجعة لجنة علمية

من الأساتذة المتخصصين في العلوم الشرعية والمناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية والموجهين والمعلمين وأولياء الأمور.

- الاعتماد على خريجي أقسام التفسير وعلوم القرآن في تدريس مادة التفسير وعلوم القرآن.
- بناء أدلة معلم لمقررات التفسير بحيث ترشد المعلمين في المعاهد الأزهرية إلى إستراتيجيات فهم النص القرآني.
- عمل دورات وورش عمل لتدريب معلمي العلوم الشرعية على استخدام إستراتيجيات فهم النص القرآني.
- تشجيع المعلمين وتدريبهم على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لإستراتيجيات فهم النص القرآني في ضوء التقدم التكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم في العصر الحاضر.
- ضرورة الاستفادة من البرامج الأكترونية وشبكة المعلومات الدولية فيما يتعلق بفهم النصوص القرآنية.
- العمل على زيادة الدافعية لدى المعلمين وتشجيعهم على التعلم الذاتي المستمر دون الاعتماد على خبرتهم السابقة بلا تطوير لها.
- ضرورة تضمين كتب التفسير ما يساعد الطالب على فهم النص القرآني من أنشطة تعليمية، أو تدريبات، أو أدوات نفوذ، أو منظمات صورية وخرائط مفاهيم.....
- ضرورة الاستناد إلى قائمة إستراتيجيات فهم النص القرآني عند بناء مقررات مادة التفسير.
- مراعاة طبيعة المجتمع والبيئة وطبيعة الطلاب والصف الدراسي والمرحلة النمائية عند وضع مقررات جديدة في مادة التفسير في ضوء محاور إستراتيجيات فهم النص القرآني.
- الاهتمام بطرق التدريس الفعالة التي تجعل دور المتعلم دورا إيجابيا، وتؤدي إلى تنوع التفاعل ما بين الطلاب زملائهم أو الطلاب ومعلميهم.
- ضرورة التركيز في الاختبارات الأسبوعية أو الشهرية أو النهائية على المستويات العليا من التفكير للمتعلمين، بحيث تجعل المعلمين يركزون عليها ويتجنبون الاعتماد على الجانب التحصيلي الذي بدوره يجعل المعلمين يركزون في مواقفهم التعليمية على الحفظ والاستظهار أكثر من تركيزهم على المهارات العليا من التفكير في فهم النص القرآني.

- **المقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية فإنه يمكن اقتراح ما يلي :

- اقتراح دراسة حول تقويم برامج الإعداد المهني والإعداد الأكاديمي التي تؤهل معلمي التفسير وعلوم القرآن بجامعة الأزهر في ضوء إستراتيجيات فهم النص القرآني.

- إجراء دراسة تقويمية لإستراتيجيات فهم النص القرآني في محتوى كتب التفسير لطلاب المرحلة الثانوية بالمعاهد الأزهرية.
- اقتراح برنامج متكامل بين مادة التفسير والمواد التي تنمي مهارات فهم النصوص القرآنية في ضوء دلالاتها.
- بناء برنامج متكامل قائم على مدخل النص القرآني وبيان أثره في تنمية المهارات الحياتية والاتصالية والتحليلية والاجتماعية واللغوية والبلاغية.
- بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات فهم النص القرآني وأثره في تنمية مهارات التفكير العليا وحب الاستطلاع.
- إجراءا دراسة حول فاعلية الإستراتيجيات التي تنمي مهارات فهم النص القرآني.
- إجراء مقارنة بين مستويات فهم النصوص القرآنية ومستويات فهم نصوص الأحاديث النبوية.

• المراجع العربية :

- إبراهيم أنيس وآخرون (١٩٧٢). المعجم الوسيط ، ط٢ ، القاهرة .
- إبراهيم محمد الشافعي(٢٠٠٦). التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت مكتبة الفلاح.
- أحمد الضوى سعد(١٩٨٣). دراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية جامعة الأزهر.
- أحمد الضوى سعد (٢٠٠٥). فعالية الإعداد التخصصي والمهني في إكساب طلاب شعبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر بعض الكفايات المعرفية اللازمة لتدريس النص القرآني، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد ١٢٧ الجزء الثالث.
- أحمد الضوى سعد (٢٠٠٧). مهارات فهم النص القرآني وعلاقتها ببعض مهارات التفكير لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد ١٣١ ، الجزء الرابع.
- أحمد بزوي الضاوي(د- ت). مذهب أهل السنة في التفسير، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي الجديدة ،المغرب. http ://www .arablib .com/harf? view=book &lid=3&rand 1=Mk8qOHpp Qm JYe Wdv&rand 2=WjZSJVUxN1Qod09L
- أحمد حسين اللقاني ، وعلي الجمل (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب.
- أحمد زكي بدوي (١٩٨٠). معجم مصطلحات التربية والتعليم، القاهرة : دار الفكر العربي.
- أحمد بن عبدالحليم بن تيمية(٢٠٠٦). مقدمة أصول التفسير، تحليل وتعقيب:أحمد سعد إبراهيم عبدالرحمن، القاهرة: دار البصائر للتوزيع والنشر.
- أحمد بن محمد بن محمد بن الجزري الدمشقي (أبو بكر) (٢٠٠٠). شرح طيبة النشر في القراءات العشر، ط٢ ، بيروت : دار الكتب العلمية.

- أكسفورد: ريكا (١٩٩٦). استراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، القاهرة: دار الأنجلو.
- الإدارة العامة للمعاهد الأزهرية، تفتيش العلوم الدينية والعربية(٢٠٠٨). خطة ومنهج الدراسة للمرحلة الثانوية.
- المجلس الأعلى للشئون الإسلامية (١٩٩٥). المنتخب في تفسير القرآن الكريم، وزارة الأوقاف ، ط ١٨، القاهرة.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩). وثيقة المعايير القياسية للمواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي (المواد الشرعية).
- أميرة بنت ربيح بن ضيف الله الثبيتي (٢٠١١). فاعلية تدريس التفسير باستخدام المدخل المنظومي وقواعد التفسير في تنمية مستويات فهم النص القرآني لدى طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالطائف(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، جامعة الملكة نور بنت عبدالرحمن:المملكة العربية السعودية.
- جلال الدين السيوطي (٢٠٠٤). الإتقان في علوم القرآن ، تحقيق أحمد بن علي القاهرة : دار الحديث.
- جلال الدين السيوطي (٢٠١١). الدر المنثور في التفسير المأثور، القاهرة: دار الفكر.
- جلال الدين السيوطي، جلال الدين المحلي(د ت). تفسير الجلالين ، تحقيق محمد الصادق قمحاوي، القاهرة: مطبعة الأنوار المحمدية
- جمال بن إبراهيم القرش(أبو عبدالرحمن) (١٤٢٥ هـ). علم التجويد للمتقدمين المملكة العربية السعودية: دار بن الجوزي.
- حسن عبدالحميد وتد (١٩٩٧). أقباس من هدي القرآن الكريم ، دراسة منهجية موضوعية، القاهرة: مطبعة الفجر.
- خالد بن عثمان السبت(١٤٢١). قواعد التفسير، جمعا ودراسة، المملكة العربية السعودية: دار ابن عثمان.
- زهير الأعرجي (د- ت). النظرية الاجتماعية في القرآن، بحوث في علم الاجتماع الإسلامي ونقد النظرية الاجتماعية الغربية، إيران: مؤسسة تحقيقات و نشر معارف أهل البيت.
- زين الدين أبو يحي زكريا الأنصاري(د- ت). أقصى الأماني في علم البيان والبديع والمعاني، مخطوطات مكتبة الأزهر ، رقم ٣٠٧٤٠٥ ، القاهرة.
- سامر عبدالرحمن رشواني(٢٠٠٩). منهج التفسير الموضوعي للقرآن الكريم دراسة نقدية، سوريا: دار الملتقى.
- سعدي محمد أبو حمادة(٢٠٠٦). مدى التزام طلبة الدراسات العليا بالمعايير الاجتماعية المستنبطة من القرآن والسنة وسبل تعزيز،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- سمير يونس و سعد محمد الرشيدي (١٩٩٩). التربية الإسلامية وتدريس العلوم الشرعية، الكويت: مكتبة الفلاح.
- شعبان محمد إسماعيل (د- ت). المدخل لدراسة القرآن والسنة والعلوم الإسلامية القاهرة: دار الأنصار.
- صديق بن حسن القنوجي (١٩٧٨). أبجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم ، بيروت: دار الكتب العلمية .

- صفاء جمعة سليمان الهداوي (٢٠٠٩). فاعلية وحدة مقترحة فى التفسير الموضوعى فى تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهري واتجاههم نحو مادة التفسير (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر – فرع البنات.
- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ،القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- صلاح الدين أرقه دان(١٩٨٧). مختصر الإتقان في علوم القرآن للسيوطي ، بيروت دار النفائس.
- عبدالحكم سعد محمد محمد خليفة (٢٠٠٧).أثر برنامج مقترح متكامل بين القراءات والتفسير والفقه في تحصيل طلاب معاهد القراءات الأزهرية واتجاههم وتنمية التفكير الناقد لديه(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- عبد الستار فتح الله سعيد (١٩٩١). المدخل إلى التفسير الموضوعي ، ط٢ ، القاهرة دار التوزيع والنشر الإسلامية .
- عبدالرحمن حسن حنبكة الميداني(١٤٠٩ هـ).قواعد التدبر الأمثل لكتاب الله عزَّ وجل، تأملات، دمشق: دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع .
- عبدالرحمن عبدالله المالكي(٢٠١١). تحليل استراتيجيات تدريس التفسير المضمنة في كتب التفسير للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدلولات تفسير الآيات القرآنية ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، جامعة الإمارات العدد ٢٩
- عبدالرحمن عبدالله سرور جرمان المطيري، (٢٠٠٨). السياق القرآني وأثره في التفسير ، دراسة نظرية وتطبيقية من خلال تفسير بن كثير (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى ، كلية الدعوة وأصول الدين.
- عبدالرحمن بن محمد بن على آل مساعد الشريف(٢٠٠٩). أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة (رسالة دكتوراه غير منشورة). مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي ملخصات الرسائل العلمية، المجلد الأول ، العدد الثاني.
- عبدالفتاح عبدالغني القاضي (٢٠٠٨). الوافي في شرح الشاطبية، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- عبدالفتاح عاشور(٢٠٠٥). شذرات من التفسير الموضوعي للقرآن الكريم، القاهرة دار البيان.
- عبدالقادر شحاتة محمد(١٩٩٠).أصول الفقه الإسلامي ، دلالة الألفاظ وطرق الاستنباط، كلية الشريعة والقانون جامعة صنعاء.
- عبدالله بن أحمد بن محمود النسفي(٢٠٠١). تفسير النسفي المسمى مدارك التنزيل وحقائق التأويل ، بيروت: دار الكتب العلمية.
- عمار ساسي (٢٠٠٣). الإعجاز البياني في القرآن الكريم دراسة نظرية في الإعجاز البياني في الآيات المحكمات، البليدة ، الجزائر: دار المعارف.

- عواطف النبوي عبدالله أبو زيد (٢٠٠١). بناء وحدة مقترحة في التفسير في ضوء المشكلات البيئية وأثرها على تحصيل واتجاهات تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية" (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر .
- غادة زين العابدين أبو شعيشع المنياوي (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لمهارات تحليل النص القرآني لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية وعلاقتها بتحصيل طلابهم (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر – فرع البنات.
- فؤاد أبو حطب وأخرون، (١٩٩٧). التقويم النفسي ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية
- فؤاد البهي السيد (٢٠٠٦). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة دار الفكر العربي.
- قطاع المعاهد الأزهرية ، الإدارة المركزية للتعليم الثانوي (٢٠٠٩، ٢٠١٠م). توزيع مناهج العلوم الشرعية والعربية للمرحلة الثانوية.
- ماجد زكي الجلاد (٢٠١١). مهارات تدريس القرآن الكريم ، رؤية معاصرة في مناهج إعداد معلمي القرآن الكريم وطرائق التدريس الفعالة، عمان: دار المسيرة.
- محسن بن ناصر السالمي وسليمان بن علي الشعيلي (٢٠٠٦). تقييم مقرر التفسير في برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس" ، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد٥٦.
- محمد بن أبي المحاسن بن أبي الفتح الكرماني المعروف بأبي العلاء الكرماني (٢٠٠١). مفتاح الأغاني في القراءات والمعاني ، تحقيق عبدالكريم مصطفي مدلج القاهرة: دار بن حزم.
- محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (أبو عبدالله)(١٩٨٨). الجامع لأحكام القرآن بيروت: دار الكتب العلمية.
- محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن الحسين الموصلي المعروف بشعلة(٢٠٠٨) شرح شعلة على الشاطبية المسمى كنز المعاني شرح حرز الأماني، تحقيق جمال الدين محمد شرف، طنطا: دار الصحابة.
- محمد السيد علي (١٩٩٨). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، المنصورة عامر للطباعة والنشر.
- محمد السيد متولي (٢٠٠٦). فعالية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الفهم القرائي للقرآن ومهارات تدريسه لدى الطلاب المعلمين (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة المنصورة.
- محمد السيد مرزوق (١٩٩٤). منهج مقترح لتدريس مادة التفسير بالمرحلة الثانوية الأزهرية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنوفية .
- محمد بلتاجي (١٩٧٤). بحوث إسلامية في التفسير والحديث وأصول التشريع القاهرة: مكتبة الشباب .

- محمد بهاء حنفي محمود (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح للقراءة التحليلية في فهم النصوص القرآنية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا.
- محمد حسين الذهبي(٢٠٠٥). التفسير والمفسرون ، القاهرة: دار الحديث .
- محمد حسين سلامة (٢٠٠٢). الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم، القاهرة: دار الآفاق العربية.
- محمد سالم محيسن (١٩٨٩). المستنير في تخريج القراءات المتواترة من حيث اللغة – الإعراب- التفسير، بيروت: دار الجيل.
- محمد بن عبد العزيز الفالح (١٤٣١). عناية كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية بالجامعة الإسلامية بالتفسير الموضوعي، كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- محمد عبدالعظيم الزرقاني (د- ت). مناهل العرفان في علوم القرآن ، القاهرة: دار إحياء التراث العربي ، مطبعة عيسي البابي الحلبي .
- محمد بن عبدالله الزركشي (بدر الدين) (د- ت) : البرهان في علوم القرآن القاهرة ، دار التراث.
- محمد بن محمد أبو شهبة (٢٠٠٢). المدخل لدراسة القرآن ،الطبعة الثالثة ،القاهرة: ، مكتبة السنة.
- محمد محمد السيد عوض (٢٠٠٣). نماذج رائدة في ضوء القرآن الكريم ، القاهرة مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- محمد محي الدين عبدالحميد و محمد عبداللطيف السبكي (د- ت). المختار من صحاح اللغة ، طهران: انتشارات ناصر خسرو.
- محمود علي عثمان عثمان(٢٠١٣). الإعجاز البياني في التذييل القرآني للآيات مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد ١٣٨ .
- مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار(١٤٢١هـ). أنواع التصنيف المتعلقة بتفسير القرآن الكريم، الدمام: دار بن الجوزي.
- مصطفي عبدالله إبراهيم طنطاوي (١٩٩٨). تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي العلوم الشرعية بكلية التربية جامعة الأزهر(رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- مصطفى مسلم (٢٠٠٠). مباحث في التفسير الموضوعي ، ط٣ ، دمشق: دار القلم .
- منظر بن محمد بن محمد رمضان (١٤٢٥ هـ). مفهوم التلاوة والترتيل والتدبر في القرآن الكريم، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها العدد ٣٠ ، الجزء ١٨ .
- نصر بن علي بن محمد أبي عبدالله الشيرازي الفارسي المعروف بابن مريم (٢٠٠٥) الموضح في وجوه القراءات وعللها، تحقيق: عمر حمدان الكبيسي، مكة المكرمة: مكتبة التوعية الإسلامية للتحقيق والنشر والبحث العلمي.

****

البحث الخامس :

" فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الالكتروني التفاعلي فيتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي "

إعداد :

د/محمود محمد أحمد أبو الدهب

مدرس تكنولوجيا التعليم والمعلومات
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر
أستاذ مساعد بقسم علم المعلومات
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

د/سيد شعبان عبد العليم يونس

مدرس تكنولوجيا التعليم والمعلومات
كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر
أستاذ مساعد بقسم علم المعلومات
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الالكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي "

د/محمود محمد أحمد أبو الدهب د/ سيد شعبان عبد العليم يونس

- **الإطار العام لمشكلة البحث :**
- **مقدمة البحث :**

صار إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين من أهم الموضوعات التنموية التي يرتكز عليها تقدم المجتمعات وقدرتها على مواجهة التحديات العديدة والمتسارعة، فالتحديات التي تواجه المجتمعات العالمية كبيرة، ومن الصعب على أكثر الدراسات المستقبلية إحكاما وتفتحا أن تتوقع حجمها وتأثيرها، ولكن التحديات التي تواجه المجتمعات أعمق وأعقد، فنحن بحاجة إلى مواكبة التطورات العالمية التي تحدث سواء شئنا أم أبينا، ولاسبيل إلى ذلك إلا ببناء لإنسان الواعي والملتزم بقضايا أمته وشجونها وأحلامها، الإنسان المبدع المتجدد القادر على الابتكار والتطوير، وبالتالي القادر على الوفاء بتلك الالتزامات.

وقد شهد أواخر القرن العشرون تطوراً في استخدم الحاسب الآلي في العملية التعليمية، ونشأت حاجة معلمي الحاسب الآلي لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية لتساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في وقت وجهد وتكلفة أقل، فالاهتمام بتطوير دور المعلم في المؤسسات التعليمية جاء بسبب ظهور أدوار ومسؤوليات جديدة للمعلم في عصر اتسم بالتغير المعرفي والتكنولوجي السريع المتلاحق، فلم يعد دور المعلم كما كان قديما ؛ وإنما تحول دوره إلى التخطيط للعملية التعليمية، وتصميم وإنتاج مختلف المقررات التعليمية، لذا فإن دوره أصبح متمثلا في التخطيط والتوجيه والإدارة والإرشاد والتحليل والتنظيم. ولذلك فإن للمعلم دوره الفعَّال في تنظيم المنهج وإدارته وإثراء الأنشطة من خلال شاشة الكومبيوتر، وتعاونه مع طلابه بطريقة تبادلية وتوجيه الطلاب إلى مواقع (الويب) التعليمية التي صُممت من أجل جميع الطلاب.

ومن المعلوم أن الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) قد أحدثت تحولًا كبيرًا خلال السنوات الماضية؛ وقد أدى استخدامها في المجال التعليمي إلى تطوير مذهل في العملية التعليمية، فقد أثرت على طريقة أداء كل من المعلم والمتعلم وتغير أدوارهما داخل حجرة الصف، وظهور مفاهيم جديدة في المجال التعليمي كما أدى استخدام الأنظمة المتعددة في الإنترنت إلى التغيير في الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع التكنولوجيا في العمل والحياة، وبصفة عامة فإن ثمة تحديات كثيرة فرضتها علاقة التعليم بالإنترنت لمواجهة تحولات التعليم السائد إلى التعليم الإلكتروني على الخط وعن بعد أو التعليم الافتراضي المبني على التكنولوجيا الرقمية والمرئية الناتجة عن تفاعل تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات المتقدمة، وأهم هذه التحديات استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم والتدريس، والتنوع المتزايد في العملية التعليمية لتلبية حاجات المتعلمين وإشباع رغباتهم التعليمية، وفي الوقت ذاته العمل على إكسابهم الكفاءات التي تفرضها التغيرات المتزايدة والمتواصلة في المجتمع على الصعيدين العالمي والوطني. (مصطفي عبد الله،٢٠٠٧، ٣).

والتعليم من أهم المجالات التي يُعظِّم الاستفادة من شبكة الإنترنت، حيث أمكن عن طريقها استخدام خدمات الشبكة العديدة في نقل النصوص وتبادلها والرسائل والملفات الحاوية على معلومات عن المناهج والتطوير التربوي والأكاديمي، وتطوير العملية التعليمية، ولاسيما طرائق التعليم بشكل عام اعتماداً على المصادر التعليمية المختلفة، "ويتم ذلك من خلال الاستخدام الأمثل لمصادر المعلومات المتنوعة والمتوفرة على الإنترنت حيث يمكن الحصول على الكلمات والصوت والصورة وأفلام الفيديو التعليمية وملخصات الرسائل والأبحاث المرتبطة بها على صفحات الويب المنتشرة عبر الإنترنت(السيد محمود الربيعي وآخرون ، ٢٠٠٥، ص ٢٥٧).

ونتيجة للتطورات التي أدت إليها استخدامات شبكة الإنترنت في التعليم، فقد ظهرت مفاهيم كثيرة شاع تداولها في المجال التعليمي، منها: التعليم الإلكتروني ElectronicEducation، والتعلم الإلكتروني ElectronicLearning والتعليم عن بعد DistanceEducation، والتعليم المبني على شبكة الإنترنت InternetBasedEducation، ومجتمعات التعلم LearningCommunities والتعليم الافتراضي VirtualEducation، والفصول الافتراضية VirtualClassrooms، والشبكة الافتراضية VirtualNetwork وغير ذلك من المفاهيم، وهذا التنوع في المفاهيم والمصطلحات التربوية المترتب على استخدام الإنترنت في التعليم يستند إلى الفكر التربوي المرتكز على المتعلم والذي ينفذ بإجراءات وطرق ومداخل تدريسية عديدة، أهمها التعلم التعاوني، والتعلم المبني على التساؤل والحوار والنقاش والتعلم عبر الإنترنت أو التعلم المبني على الويب والتعلم بمساعدة الحاسوب...، وهذه المداخل تركز جميعها على الطالب متعلماً يمنح له السلطة كي يتعلم، وأن يأخذ المبادرة في مجال تعلمه" (محمد الهادي ٢٠٠٥، ص ٩٣، ٩٤).

ومع تزايد الاقبال على التعليم الإلكتروني عالمياً ومحلياً أصبح تطوير بيئات التعليم الإلكتروني علما له أسسه وأصوله ولم يعد تطوير المواد التعليمية لهذا المضمار متروكا للاجتهادات الشخصية بل أصبح له معايير تطبق عالميا ويتم تبنيها في مختلف المؤسسات التعليمية التي تسعى لتطبيق هذا النوع من التعليم. (احسان كنسارة ،٢٠٠٥، ٢٣) وقد اعتمدت الكليات والجامعات التي تبنت منظومة التعليمالإلكتروني عملية تصميم المقررات الإلكترونية ونشرها عبر الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) حيث يسهل علي الدارس متابعتها ودراسة محتواها العلمي دون الحضور إلي المؤسسة التعليمية، فالمقرر الإلكتروني متاح طوال ساعات اليوم حيث يستطيع الطالب الدخول إليه في أي وقت وفي أي مكان.(أحمد محمد سالم، ٢٠٠٤، ٣٥٧).

ونتيجة لهذا التطور يطالب التربويون بضرورة الاستفادة مما تتيحه شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) من وظائف وإمكانيات تسهم في تطوير العملية التعليمية بضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم لإمكانياتها في نقل عملية التعليم من مجرد التلقين عن طريق المعلم وعملية التخزين من قبل الطالب إلى العملية الحوارية التفاعلية بين الطرفين، هذا فضلا عن توسعة دائرة التعلم الاستقلالي الذاتي الذي يمارسه المتعلم في تعامله مع التعليم على الخطوقد اتجهت مدارس وجامعات كثيرة في الوطن العربي نحو الاستفادة توظيف برامج وأدوات تدريس المقررات عبر الإنترنت، فاستخدمت في بناء المقررات الإلكترونية وكتابة النصوص الإلكترونية لغة HTML ولغة PHP ، JavaScript وتحريرها بواسطة برنامج MicrosoftFrontPage أو برنامج DreamWeaver أو إدارة تدريس المقررات بواسطة العديد من الأنظمة؛ فعلى سبيل المثال تستخدم بعض المؤسسات التعليمية نظام الويب سيتيWebCTSystem لإدارة المقررات الالكترونية. (محمد الهادي، ٢٠٠٥، ص ٩٣، ٩٤).

وأمام هذا التطور التقني والتكنولوجي،وظهور العديد من نماذج تصميم المقررات الالكترونية، والاستفادة من الخدمات التي توفرها شبكة الويب (الإنترنت) في تصميم المقررات والبرامج الدراسية لإكساب المتعلمين القدرات والمعارف والاتجاهات والميول ومختلف الخبرات التعليمية والتربوية، اهتم الباحثون المعنيون بتطوير التدريس والتعلم عبر الإنترنت ببناء وتصميم المقررات الدراسية والبرامج التعليمية، ونتج عن ذلك وجود عدد من نماذج تصميم المقررات الإلكترونية، منها نموذج روفيني (٢٠٠٠م) Ruffini، ونموذج ريان وآخرين (Ryan, et al, 2000)ونموذج جوليف وآخرين (٢٠٠١) (Folliff, et al ونموذج زاهر (٢٠٠١)، ونموذج الفار (٢٠٠٢)، ونموذجي الباتع (٢٠٠٣)، (٢٠٠٧) ونموذج جودت (٢٠٠٣)، ، ونموذج خان (٢٠٠٥)، ونموذج الموسى والمبارك (٢٠٠٥) ونموذج الهادي (٢٠٠٥) ونموذج معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة (٢٠٠٧). ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي لتنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- **مشكلة البحث والإحساس بها** :

لعل من أهم التحديات وأبرزها والتي تواجه مؤسسات إعداد المعلم بالوطن العربي، مواكبة التطور العالمي في العملية التعليمية والتحول من نظام التعليم الرسمي التقليدي إلى نظام التعليم الإلكتروني الذي يتغلب على عوائق بعد المسافات أو قلة الإمكانات أو ضعف الكفاءات وندرة المصادر إلى غير ذلك من مشكلات التي تواجه التعليم النظامي السائد في مؤسسات وبرامج إعداد المعلم ولم يعد من المقبول أن تتأخر مؤسساتنا التعليمية على اختلاف مستوياتها ووظائفها عن مسايرة هذا التطور وملاحقته على المدى القريب والبعيد، لاسيما وأن ثمة سعيا حثيثا ـ في مجتمعاتنا ـ لتطوير مؤسسات التعليم العالي ومنها مؤسسات إعداد المعلم لتحقيق مفهوم ضمان الجودة وتطبيق مبدأ الاعتمادية والوصول إلى المستويات المعيارية العالمية في خطط وبرامج إعداد المعلم.

ولقد ركزت معظم البحوث على كيفية تطبيق الكتب الالكترونية التفاعلية في تنمية جوانب التعلم المختلفة، الا ان هذه البحوث لم تركز على كيفية تصميم وانتاج الكتاب الالكتروني بناء على أطر تصميم صحيحة أو معايير مقننة للتصميم التعليمي المناسب، حيث أكد (نبيل جاد عزمي، محمد المرادني ٢٠١٠)(Baker,R, 2010) على أن البحوث التي أجريت على الكتاب الالكتروني تنقصها المعايير الصحيحة، وأسس التصميم الجيد في انتاج الكتاب الالكتروني.

كما أوصت بعض الدراسات والبحوث بضرورة دراسة متغيرات تصميم وانتاج الكتب الالكترونية التفاعلية بصفة عامة، وتصميم وإنتاج المثيرات البصرية بصفة خاصة، والتي تمثل واجهات التفاعل ومنها دراسة (Clyed, 2005) (نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني، ٢٠١٠)، ودراسة منصور العمري، وعصام شبل ٢٠١٢)

وفي ضوء مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تصميم وانتاج الكتب الالكترونية التفاعلية، تبين عدم وجود دراسات ـ في حدود علم الباحثان ـ تتناول فاعلية اختلاف أنماط تصميم النصوص في وانتاج الكتب الالكترونية التفاعلية.

وقد نبعت مشكلة البحث من خلال قيام الباحثان بالإشراف على بعض معلمي الحاسب الآلي من خلال بعض الدورات التدريبية، ومن خلال التعامل معهم بالتربية العملية لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم.

ومن المعلوم أن معلمي الحاسب الآلي يواجهون تغيرات سريعة ومذهلة في التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية، والتطور السريع في الأجهزة والبرامج ووسائل الاتصال، مما يجعل التدريب المستمر لمواكبة هذه التطورات للتزود بكل ما هو جديد أمر مهم.

ويشير أحمد سالم(٢٠٠٤، ص ٣١٦)إلى عدة معوقات تعوق تطبيق التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية من أبرزها، ضعف إلمام المعلمين بمهارات استخدام البرمجيات الخاصة بالتعليم الإلكتروني.

ويرى (ضياء الدين زاهر ،٢٠٠٥، ص٥٢٠) أن المؤسسات التعليمية لكى توظف برامج التعليم الإلكتروني بصورة جيدة عليها بإعداد المعلمين للحصول على المعلومات وتكنولوجيا الاتصال والتعامل معها، وتدريب المعلمين على تصميم أدوات التعلم واستخدام تكنولوجيا الاتصالات في جوهر العملية التعليمية.

ومما يؤكد الاحساس بالمشكلة مجموعة من البحوث والدراسات منها دراسة (منى) التي سعت للكشف عن تقويم تدريس الحاسب الآلي ببعض مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لأداء المعلم وتوصلت الى أن

المعلمين القائمين بتدريس مقرر الحاسب الآلى يصنفون الى أربعة أنواع من حيث المؤهلات الحاصليت عليها: الأول خريجى كلية التربية شعبة التعليم الأساسى الثانى خريجى دور المعلمين، الثالث حاصلين على كليات العلوم، التجارة الحقوق، الآداب الرابع خريجى المعهد التجارى قسم الكمبيوتر، وتوصلت الدراسة إلى: قلة عدد المعلمين الأكفاء وقصور خلفيتهم العملية، وافتقار المعلمين للخبرات التى تمكنهم من تدريس المقرر بكفاءة.(منى زهران محمد،٢٠٠٧، ص ٨٥).

ولا شك أن دور المعلم في تطوير العملية التعليمية يوجب عليه القيام بأدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة ومع مطالب ثورة المعلومات والاتصالات ومن جهة ثانية ينظر لمعلم الحاسب الآلي على أنه مطور للمقررات والمناهج الدراسية وهذه المهمة تمثل الدور الأساسي الذي ينبغي عليه القيام به.(جودة سعادة،٢٠٠٧،ص ١٤١).

وتوصلت الدراسة التي قام بها (محمد عبده،٢٠٠٨، ص ١٨١) الى حاجة معلمي الحاسب الآلي الى تطوير مهاراتهم في تصميم المقررات الالكترونية، ويوصى بعقد برامج ودورات موسعة لمعلمي الحاسب الآلي لتصميم البرامج والمقررات الالكترونية، واستحداث برامج تدريبية يتم من خلالها تسليح معلمي الحاسب بخلفيات لتنمية التطوير المهني حتى يصبح مخططا للعملية التعليمية وتصميمها وليس شارحا للمعلومات.

وأشارت الدراسة التي قام بها (صلاح الدين عبدالعاطى وآخرون،٢٠١٠، ص ٤٥٢) الى وجود قصور لدى طلاب شعبة اعداد معلم الحاسب الآلي في انتاج البرامج والمقررات التعليمية ذات المعايير التقنية السليمة.

وتوصل (هاني شفيق،٢٠١٠) الى أن (٨٠٪) من المعلمين لا يمتلكون مهارات التصميم التعليمي الخاصة بتصميم وانتاج المقررات الالكترونية الواجب توافرها كما أكدت الدراسة التي قامت بها (رنا محفوظ،٢٠١١، ص ٣٢٠) الى أن كثيرا من معلمي الحاسب الآلي لديهم قصور في عدم المامهم بمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

وتوصى الدراسة التي قام بها (William C. 2011) الى أنه ينبغي للبحوث المستقبلية التحقق فيما إذا كانت مؤسسات التعليم العالي ببورتوريكو تتطلب معلمين وأعضاء هيئة تدريس يتلقون التدريب على التصميم التعليمي للمقررات الالكترونية.

وقد أوصت العديد من الدراسات والمؤتمرات بضرورة بذل الجهود لتطوير برامج التدريب لإكساب المعلمين المهارات والكفايات اللازمة لتدريس الحاسب الآلي، ومنها توصيات المؤتمر العلمي السنوي العاشر (٢٠٠٥) المؤتمر العلمي الحادي عشر (٢٠٠٩)، غادة عبدالله العمودي(٢٠٠٩)، والمؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد(٢٠١١).

وقد لاحظ الباحث أنه مع زيادة عدد المقررات الإلكترونية؛ ظهرت سلبيات عديدة مرتبطة بتصميم وإنتاج هذه المقررات، منها:عدم الدقة فكثير من عناصر التصميم والإنتاج لهذه المقررات، وأمام هذا التطور التقني والتكنولوجي فقد صار من الضروري مسايرة العملية التعليمية لهذا التطور، والاستفادة من الخدمات التي يوفرها التعليم الإلكتروني في تصميم وانتاج المقررات والبرامج الدراسية لإكساب المتعلمين القدرات والمعارف والاتجاهات والميول ومختلف الخبرات التعليمية والتربوية.

وتعتبر الكتب الإلكترونية التفاعلية من أهم مصادر التعلم الإلكترونية التي ينبغي توظيفها والاستفادة من إمكانياتها داخل منظومة التعلم الإلكتروني وذلك لأنه يساعد المعلم على التعلم المستمر وتطوير مهاراته وفق ميوله المهنية وقدراته الخاصة، الأمر الذي يمكنه من مواكبة التطورات من حوله.

واستناداً الى ذلك تتحدد مشكلة البحث في تدني مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي، ولذا يهدف البحث الحالي الى فاعلية بعض أنماط تصميم الكتاب الكتروني التفاعلي لتنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي.

- **أسئلة البحث** :

تم بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية بعض أنماط تصميم الكتاب الكتروني التفاعلي لتنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية:

- ما مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي؟
- ما فاعلية الكتاب الالكتروني التفاعلي على كل من:
- تحصيل معلمي الحاسب للمعلومات المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟
- أداء معلمي الحاسب لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟
- ما فاعلية اختلاف اسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني التفاعلي (دفعة واحدة، تدريجي على دفعات) على كل من:
- تحصيل معلمي الحاسب للمعلومات المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟
- أداء معلمي الحاسب لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية؟
- ما فاعلية اختلاف الصوت داخل الكتاب الالكتروني التفاعلي (مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي) على كل من:
- تحصيل معلمي الحاسب للمعلومات المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟
- أداء معلمي الحاسب لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟
- ما أثر التفاعل بين كل من اسلوب عرض النص، والصوت داخل الكتاب الالكتروني التفاعلي على كل من:

- ✓ تحصيل معلمي الحاسب للمعلومات المرتبطة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟
- ✓ أداء معلمي الحاسب لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- ◄◄ تحديد مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي.
- ◄◄ تصميم البرنامج المقترح لتنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية الواجب توافرها لدى معلمي الحاسب الآلي.
- ◄◄ التعرف على فاعلية التصور المقترح على تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لديمعلمي الحاسب الآلي.
- ◄◄ التعرف على فاعلية اختلاف انماط تصميم اسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني (دفعة واحدة، تدريجي على دفعات) في الكتاب الإلكتروني التفاعلي.
- ◄◄ التعرف على فاعلية اختلاف الصوت داخل الكتاب الالكتروني وله نمطان (مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي)

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي :

- ◄◄ تصميم وانتاج كتاب الكتروني تفاعلي لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية ويمكن الإفادة منه في إجراء مزيد من البحوث.
- ◄◄ قد تفيد منه قطاعات عديدة من هيئة التدريس ومصممي التعليم، بالإضافة إلي المؤسسات التعليمية التي تشرع في تصميم وانتاج مقرراتها في صورة الكترونية.
- ◄◄ تدعيم عملية تطوير التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتقدمة المرتبطة بتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية.
- ◄◄ المساعدة في التغلب على بعض مشكلات التعليم المتمثلة في زيادة الإقبال علي التعليم، وزيادة عدد الطلاب .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث على الحدود التالية:

- ◄◄ من حيث العينة، اقتصر البحث على معلمي الحاسب الآلي بأربعة مدارس هي مدارس العلياء الخاصة بإدارة المعادي، ومدارس الوفاء للبنين والبنات بإدارة حلوان التعليمية، مدارس الآمال الخاصة بإدارة دار السلام التعليمية في العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.
- ◄◄ من حيث التطبيقات إنتاج كتاب الكتروني في أربع صورة مختلفة وفقا لمتغيرات البحث المستقلة، المتغير المستقل الأول: أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني وله نمطان: دفعة واحدة، تدريجي على دفعات، المتغير المستقل الثاني الصوت داخل الكتاب الالكتروني وله نمطان: مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي.

- من حيث مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، اقتصر البحث الحالي على مهارات التصميم والإنتاج من خلال برنامج FrontPage.

- **أدوات البحث** :

يعتمد البحث على الأدوات التالية:

- اختبار لقياس الجوانب المعرفية لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.
- بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- **فروض البحث** :

تتحدد فروض البحث فيما يلي:

- يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي) بصرف النظر عن أسلوب عرض النص واختلاف الصوت في القياس القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي) بصرف النظر عن أسلوب عرض النص واختلاف الصوت في القياس القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدي.
- لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني.
- لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني.
- لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي مصاحب بتعليق صوتي)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بدون تعليق صوتي) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني.

- لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي مصاحب بتعليق صوتي)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بدون تعليق صوتي) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني.
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، ترجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة ـ تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي).
- لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، ترجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة- تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت(مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي).

- **منهج البحث** :

اعتمد البحث الحالي علي :

- المنهج الوصفي: وذلك لإعداد قائمة مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة العربية والأجنبية.
- المنهج التجريبي: لما كان من أهداف البحث قياس الفاعلية فقد اقتضى البحثأن يستخدم المنهج التجريبي لقياس فاعلية المتغير المستقل(تصميم وانتاج المقررات الالكترونية)على المتغير التابع(الجوانب المعرفية والأدائية لدي معلمي الحاسب الآلي).

- **التصميم التجريبي** :

استخدم البحث الحالي التصميم التجريبي ما يسمى بـ التصميم العاملي ثنائي الاتجاه ٢×٢ (Factorial Design 2× 2)

		نمط عرض النص	
		دفعة واحدة	تدريجي على دفعات
الصوت	مصاحب بالتعليق الصوتي	مج ١	مج٢
	بدون التعليق الصوتي	مج ٣	مج ٤

- **المجموعات التجريبية في ضوء التصميم التجريبي للبحث** :

يتضح من التصميم التجريبي للبحث وجود أربع مجموعات تجريبية مقسمة كالأتي:

- المجموعة الأولى: التي تدرس الكتاب الالكتروني بنمط عرض النص دفعة واحدة، ومصاحب بتعليق صوتي.
- المجموعة الثانية: التي تدرس الكتاب الالكتروني بنمط عرض النص دفعة واحدة ، وبدون تعليق صوتي.
- المجموعة الثالثة: التي تدرس الكتاب الالكتروني بنمط عرض النص تدريجي على دفعات، ومصاحب بتعليق صوتي.
- المجموعة الرابعة: التي تدرس الكتاب الالكتروني بنمط عرض النص تدريجي على دفعات، وبدون تعليق صوتي.

- **متغيرات البحث** :

أشتمل البحث على المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة** :

اشتمل البحث الحالي على متغيرين مستقلين، هما:

- **المتغير المستقل الأول** :

اسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني وله نمطان:

- دفعة واحدة.
- تدريجي على دفعات.

- **المتغير المستقل الثاني الصوت** :

الصوت داخل الكتاب الالكتروني وله نمطان:

- مصاحب بالتعليق الصوتي.
- بدون التعليق الصوتي.

- **المتغيرات التابعة** :

تضمن البحث متغيرين تابعين؛ هما:

- الجوانب المعرفية لدي معلمي الحاسب الآلي.
- الجوانب الأدائية لدي معلمي الحاسب الآلي.

- **مصطلحات البحث** :

- **المقرر الإلكتروني** E-Course :

هو محتوي إلكتروني يتميز بكثافة وتكامل الوسائل المتعددة التي لا حدود لها كما أنه قد يمتد لوجود روابط لكل مصادر المعرفة على مواقع الإنترنت (عبد اللطيف الجزار،٢٠٠١، ٤٣٢).

ويعرفه الباحثان المقرر الإلكتروني إجرائياً في هذا البحث على أنه: مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسوب أو شبكة الإنترنت ويتفاعل فيه المعلمين مع بعضهم البعض، باستخدام أدوات التفاعل عبر الكمبيوتر أو الإنترنت.

- **الكتاب الإلكتروني** :Electronic book

يعرف الباحثان الكتاب الإلكتروني اجرائياً في هذا البحث بأنه أحد أشكال التعليم والتعلم الالكتروني؛ حيث يتم من خلالها تحويل الكتب من صورتها الورقية الى كتب الكترونية بصيغة رقمية في شكل صفحات منسقة بنسق معين وتحتوي هذه الكتب على العديد من المثيرات السمعية والبصرية، ليعرض من خلال شبكة الإنترنت او من خلال أي وسيط الكتروني آخر.

- **الإطار النظري للبحث** :
- **الكتب الالكترونية التفاعلية** :Interactive E-book

يشهد العصر الحالي عدداً من التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية كما يشهد ثورة في المعلومات، نتج عنها انفجار معرفي، أدى إلى اتجاه المهتمين والمتخصصين إلى الاهتمام بتطوير مجالاتهم التي يتنمون إليها، بهدف مواكبة التغيرات الراهنة، والاستعداد للتحولات المستقبلية، ويعد من أبرز هذه التطورات الاهتمام باستخدام أدوات تكنولوجيا التعليم الحديثة، ووسائلها في المواقف التعليمية؛ إذ يؤكد المتخصصون أن مثل هذا الاهتمام له جدواه في تحسين العملية التعليمية.

ومع الثورة المتزايدة في مجال المعلومات التي يشهدها عصرنا تقف الكلمة المطبوعة حائرة أمام وسائل الاتصال الحديثة، فالكلمة المسموعة والمرئية بانخفاض تكلفتها وبقدرتها على الانتشار عبر الزمان والمكان أدت إلى ظهور ما يسمى بالنشر الالكتروني وهو عبارة عن توسيع المعلومات الكترونيا لتعرض على الشاشة المرئية ومن هنا كانت فكرة الكتب الالكترونية. (أحمد امين، ٢٠١٢، ٤٧)

وعلى الرغم من ان الكتب المطبوعة لها دور كبير وبارز في تطوير المعارف والمهارات على مر العصور، الا أن الأمر بدأ يتغير مع ظهور الكتب الإليكترونية،حيث يعتبر الكتاب الالكتروني العنصر الرئيس للمكتبة الالكترونية، فالمواد والنصوص الإليكترونية أدت إلى إحداث تطوير هائل في مختلف المعارف والمهارات المختلفة مثل القراءة الإلكترونية، والكتابة الإلكترونية، والتعامل مع المبتكرات التكنولوجية الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت، والأجهزة الدقيقة المحمولة لقراءة الكتب الإلكترونية المتداولة الآن.

- **مفهوم الكتاب الالكتروني** :

إن مصطلح الكتاب الالكتروني (E-book) ليس بمصطلح جديد فهو موجود منذ التسعينات ويختلف تعريف الكتاب الالكتروني باختلاف المحور الذي يتم التعريف من خلاله ، فالبعض يعرفه من حيث التصميم والآخر من حيث الإنتاج والبعض الآخر من حيث الاستخدام. (سوسن عبد الجواد،٢٠٠٧، ٥٧).

وسوف يتم عرض بعض التعريفات للكتاب الالكتروني فيما يلي :

يعرف (محمد الحسيني، ٢٠٠٥،ص ١٣) الكتاب الالكتروني بأنه عبارة عن المنتج الذي يعتمد على الوسائط المتعددة في شكل رقمي ويتخذ أحد الشكلين الشكل الأول: على شبكة الانترنت ويطلق عليهElectronic Book On-line الشكل الثاني عبارة عن نص رقمي يعتمد على الوسائط المتعددة في إنتاجه ويطلق عليه في هذا الشكل Electronic Book Off-Line .

كما يعرفه (محمد فتحي عبد الهادي، ٢٠٠٧،١٠٣) بأنه " نص مشابه للكتاب التقليدي ولكنه في شكل رقمي ليعرض على شاشة كمبيوتر ويمكن للأقراص المدمجة تخزين كميات هائلة من البيانات في شمل صور رقمية ورسوم متحركة وتتابعات مرتبة وكلمات منطوقة وموسيقى وغيرها من الأصوات لتكميل هذا النص".

وترى (عبير حسن فريد مرسي، ٢٠٠٩، ٢٤) أن الكتاب الالكترونييتضمن معلومات متاحة للمتعلم في صورة وسائط متعددة ومتكاملة ومتفاعلة معا، يتم عرضها بطريقة تتناسب مع ميول المتعلم واهتماماته، وتسمح له بالتفاعل مع محتوى الكتاب الإلكتروني، ويوفر الكتاب الإلكتروني إمكانية الاتصال والتفاعل باستخدام أدوات الاتصال التي توفرها شبكة الإنترنت.

كما يرى (نبيل جاد عزمي، محمد المرادني، ٢٠١٠، ص٢٦٠) الكتاب الالكتروني عبارة عن محتوى رقمي متاح على الشبكة يتكون من سلسلة من الصفحات المتتابعة التفاعلية فائقة الشعب، تحتوى على عناصر الوسائط المتعددة المثيرة للانتباه، كما تحتوى على الأدوات الخاصة بالتفاعل مع محتواها وبنيتها.

كما يعرف (سعد عبد الكريم، ٢٠١١، ٢٠) الكتاب الالكتروني بأنه ذلك الكتاب الموجود ببعض مواقع الانترنت، ويشتمل على العديد من العناصر مثل النص واللون والصوت والحركة والمؤثرات الضوئية، وغيرها من عناصر التشويق التعليمي المتضمنة بهذه المواقع، الأمر الذي يميزه عن الكتاب الورقي المطبوع .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف الكتاب الإلكتروني بأنه أحد أشكال التعليم والتعلم الالكتروني؛ حيث يتم من خلالها تحويل الكتب من صورتها الورقية الى كتب الكترونية بصيغة رقمية في شكل صفحات منسقة بنسق معين، وتحتوي هذه الكتب على العديد من المثيرات السمعية والبصرية ليعرض من خلال شبكة الإنترنت او من خلال أي وسيط الكتروني آخر.

- **مميزات الكتاب الالكتروني** :

في ظل التطورات التكنولوجية الراهنة وظهور العديد من الأجهزة التقنية الحديثة نجد أن للكتاب الالكتروني مكانة كبيرة، حيث أصبح الكتاب الالكتروني ينافس الكتاب المطبوع نظرا لما يحتويه الكتاب الالكتروني من العديد من المثيرات السمعية والبصرية، التي تتيح للمستخدم التفاعل والتحكم في جميع عناصر الكتاب الالكتروني.

ويتسم الكتاب الإلكتروني بمجموعة من السمات والخصائص التي تميزه عن غيره من مصادر التعلم الإلكترونية (محمد الحسيني٢٠٠٦،M..kropman، Teoh،. H 2006) ويمكن تحديدها في النقاط التالية:

- عرض صفحات الكتاب باستخدام الوسائط المتعددة.
- يتضمن الكتاب صفحة عنوان تضم عنوان الكتاب واسم المؤلف والناشر وبيانات النشر والطباعة.
- إمكانية البحث عن النصوص داخل الكتاب.
- يتضمن الكتاب روابط خارجية تربطه بشبكة الويب في موضوعات متعلقة بالمحتوى، وروابط داخلية في محتوى الكتاب نفسه.
- إمكانية تدوين الملاحظات وإضافة تعليقات وعلامات مرجعية داخل الكتاب.
- يحتوي الكتاب علي مؤشر التقدم الذي يوضح مكان القارئ داخل الكتاب.
- يشتمل على كم هائل من المعلومات والوسائط المتعددة، التي توفر بيئة تعلم تفاعلية متنوعة تناسب ميول وحاجات المتعلم، ويسمح له بالسير حسب خطوه الذاتي.
- سهولة الوصول للمعلومات واسترجاعها في أي وقت.
- سرعة تحديثه للمادة العلمية وتدريب الطلاب عليها.
- استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم عن بعد من خلال الاتصال بالإنترنت يبعد الطالب عن قيود الدراسة النظامية.

كما تتميز الكتب الالكترونية أيضا بالعديد من المميزات من أهمها قلة تكلفتها؛ حيث يمكن نسخها على أقراص مدمجة، أو بثها على مواقع تعليمي على شبكة الانترنت، كما تتميز بسهولة البحث عن معلومات محددة يحتاجها الطالب أو المعلم داخل الكتاب الالكتروني، كما أنها تتميز بسهولة تعديل المحتوى العلمي وتحديثه بصفة مستمرة، كما يتميز بأنه يحتوي على روابط لتوصيل المحتوى بمعلومات اضافية عبر مواقع الانترنت. (فهد الشايع، على شينان، ٢٠١٠، ١١٦)

ويضيف(محمد السعيد نعيم، ٢٠٠٩،ص٧٨) مميزات أخرى للكتاب الإلكتروني في العملية التعليمية منها استخدام الحاسب والأجهزة الإلكترونية في عرض الكتاب الإلكتروني والابتعاد عن الطريقة التقليدية سوف يسهم في زيادة جذب الطلاب للمادة، كما يعمل على إتاحة بيئة تعليمية تراعي الفروق الفردية للطالب، ويتميز بسهولة الترابط بين الطالب وزملائه وكذلك مع المعلم وبالتالي إحداث تعلم تعاوني، كما ان وجود عناصر الوسائط المتعددة داخل الكتاب الإلكتروني تسهم في فهم واستيعاب الطلاب للمعلومات بصورة أفضل.

وبذلك فالكتب الالكترونية تعمل على توفير الوقت والجهد، كما تتسم بانخفاض اسعارها بالمقارنة مع أسعار الكتب المطبوعة، كما يتميز الكتاب

الالكتروني بالتفاعلية في عرض المحتوى، وتكامل العناصر المعروضة في الكتاب الالكترونية، كما يتميز أيضا بسهولة الحمل؛ حيث أن طبيعته الالكترونية وفرت الحيز المكاني، ومكنت القارئ من حمل عدد كبير من العناوين الإلكترونية كوحدة واحدة، كما يتميز الكتاب الإلكتروني بإمكانية نقلة على وسائط متعددة، كما أنه ويتميز أيضا بسهولة الوصول اليه من أي مكان في الكتاب بمجرد النقر على إحدى وصلات الربط الموجودة بالكتاب، وبذلك نجد أنه تصميمه غير خطي× بحيث يسمح للقارئ التنقل من مكان لأخر في الكتاب الإلكتروني، كما أنه متاح دائما تحت الطلب على شبكة الانترنت ويوفر عناء البحث في المكتبات ودور النشر كما يتميز الكتاب الالكتروني بسرعة التحديث المستر للمحتوى العلمي الموجود بالكتاب.

وهناك العديد من الدراسات والبحوث أكدت على فاعلية الكتاب الالكتروني في تنمية جوانب التعلم المختلفة، لما يحتويه من عناصر مختلفة للمثيرات السمعية والبصرية؛ حيث تناولت دراسة (Shamir, A. & Korat, O. 2008) أثر استخدام وتوظيف الكتاب الإليكتروني التعليمي على إكساب مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد بينت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي الفعال لتوظيف الكتاب الإليكتروني في التدريس والتعلم مقارنة بالطريقة التقليدية ، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاثة عند اعتبار نمط تصميم وطبيعة المحتوى للكتاب الإليكتروني؛ مما يشير إلى ضرورة مراعاة فنيات جوانب تصميم وتقديم المحتوى للكتاب الإليكتروني.

كما تناولت دراسة (نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني، ٢٠١٠) أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الالكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية وأكدت النتائج على فاعلية الكتاب الالكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم.

كما تناولت دراسة (سعد عبد الكريم، ٢٠١١) فعالية التعلم الفردي الذاتي بالمحاكاة بالكمبيوتر والكتاب الالكتروني في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب العلوم بالفرقة الثانية بكلية التربية بسلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الكتاب الالكتروني نظرا لما يتضمنه الكتاب من عوامل الاثارة والتشويق في تنويع الخطوط والألوان والصور وغيرها من عوامل جذب الانتباه.

كما أكدت دراسة (منصور العمرى، عصام شبل، ٢٠١٢) على فاعلية استخدام كتاب الكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول الثانوي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام الكتاب الالكتروني والمجموعة الضابطة التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي.

- **معايير تصميم وانتاج الكتاب الإلكتروني** :

أصبح للكتب الإلكترونية استخدامات عديدة في القطاعات التعليمية وتتركز الاهتمامات حاليا نحو توسيع استخدامها ونشرها، لتحل محل الكتب التعليمية التقليدية.

ومن هنا تبرز أهمية وجود معايير لاختيار هذه الكتب الإلكترونية لاستخدامها في الأغراض التعليمية، وهناك معايير عديدة ينبغي مراعاتها عند تصميم وانتاج الكتاب الإلكتروني، بهدف الحكم على جودته.

وتتضمن هذه المعايير بيانات عامة عن الكتاب. وتشمل عناصر التقويم التي تتضمن المعايير الفنية، وسهولة ومرونة الاستخدام، والتصميم الجيد لصفحات الكتاب. كما تتضمن معايير تربوية تتضمن: عرض الأهداف التعليمية، وأدوات للإرشاد أو التوجيه، وأدوات البحث، صحة المحتوى ومناسبته، وأساليب التشويق والتحفيز، وأدوات المصادر الخارجية، المعايير الخاصة بالأنشطة داخل الكتاب الإلكتروني، المعايير الفنية مثل الصوت والتعليق الصوتي الصور، والرسوم الخطية.

- **عناصر الكتاب الالكتروني** :

أورد كل من (محمود عبد الكريم، وهاشم الشرنوبي، ٢٠٠٨، ص ص٥٣٣-٥٣٢)عناصر الكتاب الإلكتروني كمايلي:

- النصوص وعناصر الوسائط المتعددة: تعتمد الكتب الإلكترونية في معظمها على النصوص، لأنها الجوهر الأساسي والهدف المقصود من إعداد وتصميم الكتب الإلكترونية، وتشتمل الكتب الإلكترونية على الصور والرسومات الثابتة والمتحركة، والفيديو، والموسيقى والمؤثرات الصوتية، والصوت (الكلام المنطوق).
- مساحات التفاعل وتدوين ملاحظات الطالب: وهي مساحات وقوالب ومربعات تتسم بها بعض الكتب الإلكترونية لتتيح للمتعلم تدوين ملاحظاته، أو إعداد ملخصات أثناء المذاكرة والتعلم.
- صفحات الكتاب (مساحة العرض): وتكون غالبًا مصممة على شكل صفحة كتاب عادي، ويعد ذلك تلميحًا أو تهيئة للمتعلم بأنه في موقف دراسي.
- واجهة التفاعل: وتشتمل على الأدوات والطرق والمسارات المتاحة للمتعلم للتفاعل والاستخدام للكتاب الإلكتروني.
- الروابط والوصلات: حيث تتسم بعض الكتب الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت بوجود عديد من الوصلات والروابط التي تنقل المتعلم وتحيله إلى مواقع أو أي مراجع أخرى ذات صلة بالكتاب الذي يدرسه.
- الخطوط والتلميحات: وهي أدوات اختيارية للمتعلم لتمكنه من المزيد من التفاعل مع الكتاب وتنفيذ عادات الاستذكار التي يرغبها.
- عناصر الوسائط المتعددة: تشتمل بعض الكتب الإليكترونية على الصور والرسومات الثابتة والمتحركة، والفيديو، والموسيقى والمؤثرات الصوتية والصوت (الكلام المنطوق).

- **خصائص الكتاب الالكتروني** :

وبالاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت خصائص الكتب الإلكترونية مثل (المالكي، ٢٠٠٥، ص ١٠٩) (Hage, E., V. 2005) (Chen, H., Yu, C. & Chang,C.2007) (عصام شوقي شبل، ٢٠٠٨) (عبير مرسي، ٢٠٠٩) (احمد أمين، ٢٠١٢) يمكن تحديد خصائص الكتاب الإلكتروني فيما يلي:

- الإتاحة: تتاح الكتب الالكترونية في أكثر من صورة، كما يتاح بها العديد من العناصر والمثيرات البصرية.
- السعة والشمولية: الكتاب الإلكتروني يمكن أن يشتمل على كم كبير من المعلومات المتصلة بروابط أخرى ومراجع إليكترونية ذات صلة مما يثري الموضوع الذي يقدمه الكتاب ويتناوله بالعرض للدارسين والمتعلمين.
- التفاعلية: قدرة المتعلم استخدام نقاط الوصول Hyperlinks، حيث يتم توصيل المستخدم بمعلومات اضافية على شبكة الانترنت أو توضيحات لكلمات معينة أو صور وروسم اضافية.
- تعدد المثيرات وتنوعها وتكاملها: لأن الكتاب الإلكتروني يمكن أن يشتمل على عدد من المثيرات السمعية والبصرية مثل الصوت والصور والفيديو والرسومات الثابتة والمتحركة.
- قابلية البحث: حيث يمكن البحث داخل النص الكامل للكتب الالكترونية.
- الفردية: الكتاب الإلكتروني قائم في نمط تصميمه وتقديمه وإتاحته للاستخدام على التعلم الفردي، والمطالعة الفردية لكل متعلم على حده.
- المرونة: يتمكن المتعلم عند استخدام الكتاب الإلكتروني من تغيير نمط العرض وتدوين الملاحظات ووضع الإشارات والعلامات والتلميحات بالرموز والخطوط والألوان كما يفعل مع الكتاب التقليدي وأكثر.
- الإلكترونية: وتعتبر الإلكترونية هي الخاصية الرئيسة للكتاب الإلكتروني إذ إنه يعتمد على التكنولوجيا والرقمنة في إعداده وتصميمه وتقديمه من خلال الأجهزة الإلكترونية الحديثة، ومستلزماتها وقنوات وطرق المعلومات السريعة كالإنترنت وشبكات المعلومات العالمية والمحلية.
- السهولة في التنقل: يمكن للمتعلم أن ينتقل بصورة ميسرة وسهلة وسريعة من البحث والتنقل والوصول إلى المعلومات داخل الكتاب الإلكتروني بصورة أفضل من الكتاب التقليدي.
- توافر مصادر المعلومات: من خلال توافر عديد من المكتبات والموسوعات والمراجع الإلكترونية ذات الصلة بالكتاب الإلكتروني على نفس الجهاز، أو على مواقع الإنترنت التي تقدم كتبًا إليكترونية.
- الإثارة العالية للمتعلمين: وذلك نظرا للإمكانات الهائلة التي يتمتع بها الكتاب الإلكتروني من حيث فرص التفاعل، وثراء المعلومات، وحرية التنقل بين صفحاته، والوصول إلى موضوعات أخرى متصلة بموضوع الكتاب الإلكتروني الذي يدرسه المتعلم، مما يجذب المتعلم نحوه، ويثير انتباه ويستثمر طاقاته المعرفية بصورة أفضل.

- **النصوص المكتوبة في الكتاب الالكتروني** : Text

في ظل التطورات التكنولوجية الراهنة نجد أن للكتاب الالكتروني مكانة كبيرة، حيث أصبح الكتاب الالكتروني ينافس الكتاب المطبوع نظرا لما يحتويه الكتاب الالكتروني من العديد من العناصر والمثيرات السمعية والبصرية، التي تتيح للمستخدم التفاعل والتحكم في جميع عناصر الكتاب الالكتروني.

يشكل النص المكتوب في الكتاب الالكتروني حجر الأساس، فهو يستخدم في كتابة العناوين الرئيسة؛ التي تشرح محتويات الكتاب الالكتروني، ولتوضيح التعليمات والإرشادات؛ تشرح طريقة استخدام الكتاب الالكتروني، ولكتابة القوائم الرئيسة؛ وتحديد البدائل التي يختار منها المستخدم ماينا سبه، كما تستخدم في عرض المحتوى الرئيس؛ والشرح التفصيل لمحتويات الكتاب الالكتروني.

وتعد النصوص المكتوبة أحد العناصر الهامة للكتاب الالكتروني؛ حيث تعتمد الكتب الإلكترونية في معظمها على النصوص، لأنها الجوهر الأساسي والهدف المقصود من إعداد وتصميم الكتب الإلكترونية، وتشتمل الكتب الإلكترونية أيضاً على الصور والرسومات الثابتة والمتحركة، والفيديو، والموسيقى والمؤثرات الصوتية، والصوت المنطوق. (عبد الكريم والشرنوبي، ٢٠٠٨، ٥٣٢)

وتعد النصوص المكتوبة من المثيرات البصرية الهامة والأساسية التي تستخدم في الكتاب الالكتروني، بل ويعتمد عليها كعنصر رئيس ومهم من عناصر الكتاب الالكتروني، وتعمل على مساعدة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومة في الذاكرة لمدة أطول.

والنصوص المكتوبة هي كل البيانات النصية التي تعرض داخل شاشة الكتاب الالكتروني، والتي تعرض على المتعلم أثناء تفاعله مع الكتاب الالكتروني، بغرض تقديم المحتوى العلمي وما يرتبط به من معلومات ومفاهيم.

وتمتاز النصوص المكتوبة بأنها أدوات تعليم صامتة، بمعنى أنها خالية من رنين الصوت المسموع من الإنسان عند التحدث، أو عند الاستماع إلى الكلام من التسجيلات ولهذا الصمت أثر كبير على القارئ، إذ يكون أكثر حرية من السامع للراديو، أو لأى وسيلة صوتية مماثلة، لأنه يملك زمام الموقف، فيقرأ بسرعة أو ببطء، يتابع القراءة أو يتوقف، يعيد قراءة بعض الفقرات للفهم والتفكير، وهذه ميزات يحرص عليها كثير من الناس وبخاصة أولئك الذين يجوز أن نسميهم الجمهور المركز، فهم لا يطيقون التوجيه الخارجي الذى قد تفرضه عليهم النصوص المنطوقة، من حيث سرعة صدورها إلى آذانهم أو تلحينها، أو إخراجها. (حسنين شفيق، وللنص أهمية في توضيح بعض المواد التي لا تعتمد علي الصوت فقط؛ حيث ان بعض الطلاب يحتاجون لرؤية المعلومات علي الشاشة لتثبتها أكثر.

ويراعي عند كتابة النص، استخدام الحركة Animation مع النص لجذب الانتباه، كما ينبغي مراعاة وضوح الخط، والتعبير عن المعني بأقل عدد من الكلمات ويعبر ذلك عن قوة التعبير، ويراعي في الخط استخدام مساحة الحروف على الشاشة هي بنط ١٤، وبنط ١٨ كتابة كنصوص مراعاة تواجد مسافات عادية بين السطور ووجود مسافة واحدة بين الكلمات وذلك حتى لا تكون هناك كثافة للنص على الشاشة. (دينا أحمد إسماعيل،٢٠٠٤، ١٢٣)

وبذلك يعد النص المكتوب من أهم عناصر الكتاب الالكتروني، والذي يمكن من خلاله تقديم المعلومات على صفحات الكتاب، لذا ينبغي أن يكون الخط على صفحات الكتاب واضحاً، ومعبراً عن المعني، وأن يكون حجمه مناسباً وكذلك لونه كما أن حركته تثير اهتمام وانتباه للمتعلم.

وهناك مجموعة من الاعتبارات التي يجب عند تصميم النصوص في الكتاب الالكتروني وهي كالتالي (أميرة سمير حجازي وآخرون، ٢٠١١، ٢٦- ٢٨):

- اختيار حجم الخط ونمطه ونوعه بما يتناسب مع مضمون البرنامج فالعنوان الرئيس غير الهامشي غير متن النص، المهم أن يضمن المصمم وصول الرسالة بشكل واضح وسهل.
- اختيار الخطوط الأكثر وضوحاً عند استخدام الحجم الصغير للخط والابتعاد عن الخطوط المزخرفة في النص.
- التقليل من استخدام أكثر من نوع أنواع الخطوط في البرنامج الواحد، وهذا لا يعني التنويع في أنماط الخطوط.
- ضبط المسافات بين سطور النص وفقراته.
- اختيار حجم الخط المناسب لأهمية الرسالة المراد إيصالها إلى المتعلم.
- ضبط المسافة المناسبة بين حروف اللغة الإنجليزية خاصة في العناوين.
- اختيار ألوان الخلفية المناسبة لألوان خطوط المتن والعناوين.
- استخدام التظليل، ووضع بعض الكلمات في شكل مميز والخط المائل والواضح وذلك لشد انتباه المتعلم لمثل هذه الكلمات أو الجمل أو الفقرات لأهميتها.
- تقليل عدد الأسطر قدر الإمكان، وذلك لتقليل إجهاد عين المتعلم عند قراءة النص.
- عند استخدام خاصية الحركة في إدخال بعض الكلمات، فعلى المصمم استخدام سرعات مناسبة لإدخال مثل هذه الكلمات بحيث تتناسب مع قدرة المتعلم على المتابعة، وكذلك ضبط اتجاه حركة إدخال هذه الكلمات.

هذا ويتبنى البحث الحالي قياس فاعلية نمطين من أنماط عرض النص داخل الكتاب الالكتروني وهما: عرض النص دفعة واحدة، وعرض النص تدريجي على دفعات في تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- **الصوت المنطوق في الكتاب الالكتروني** :Spoken sound

الصوت أحد أهم وسائل التعبير والتواصل بالنسبة للإنسان، فهو الحامل الفيزيائي للغة في حالتها الشفهية وللكثير من المعلومات الحيوية عن البيئة المحيطة بنا.

يعتبر الصوت من العناصر المهمة جداً في الكتاب الالكتروني، والمادة الصوتية تساعد في الدخول في جو المادة العلمية، كما يساهم الصوت في تعميق المحتوى وزيادة الكم المعرفي وترسيخ المعلومات، ويستخدم أيضاً في التعزيز وتقوية العناصر المتحركة إذا استخدمت بشكل ملائم، ويستخدم الصوت بشكل مكثف عند ظهور الآيات القرآنية على الشاشة ليساهم في معرفة طريقة لفظ الكلمات بالشكل الصحيح كما في اللغويات أيضا.

والأصوات المنطوقة عبارة عن أحاديث مسموعة منطوقة بلغة ما تنبعث من السماعات speaker الملحقة بجهاز الحاسوب، وقد تستخدم لشرح محتوى النص وقراءته صوتيا، وتستخدم أيضا لمصاحبة رسم يظهر على الشاشة أو لإعطاء توجيهات، أو ارشادات. (احمد فرحات عويس، ٢٠٠٦، ٥٢)

كما أنها إحدى وسائل الاتصال بين الأفراد، وعند التعبير بالأصوات المنطوقة فإن الكلمات لا يتم التحدث بها، أو نطقها بالطريقة نفسها، حيث إن نطق الكلمات لا يرتكز على تردد واحد ولكن يرتفع وينخفض في الجملة.

وهناك مجموعة من الاعتبارات التي يجب عند تصميم الأصوات المنطوقة في الكتاب الالكتروني وهي كالتالي (أميرة سمير حجازي وآخرون، ٢٠١١، ٢٢):

- يجب أن يتناسب الصوت المستخدم مع الوظيفة التي يقدمها، فالصوت المستخدم كخلفية موسيقية للبرنامج يختلف عن الصوت المستخدم في التغذية الراجعة السلبية، أو التغذية الإيجابية أو الصوت المستخدم للتنبيه عن حدوث خطأ، وهذه الاختلافات تكون فى نوعية الصوت المستخدم وشدته وفى الفترة الزمنية التي يستغرقها.
- عدم الإسراف فى استخدام الرموز الصوتية (غير اللفظية) والتي تحتاج من المتعلم الى فك هذا الترميز (Decoding)، حتى لا تختلط في ذهن المتعلم ولا يعلم مدلولاتها.
- تجنب استخدام نغمات صوتية متقاربة حتى يستطيع المتعلم أن يميز بينها.
- إعطاء الفرصة للمتعلم للتحكم في إلغاء الرسائل الصوتية، سواء الموسيقية أو اللفظية، إذا أراد ذلك.

ويتطلب تفريد التعليم إمداد كل طالب أفضل نمط يناسبه، حيث أن بعض الطلاب يفضلون التعلم من النصوص المكتوبة، وآخرين يفضلون النصوص المنطوقة، وهناك البعض الآخر لا يكون سعيداً حتى يرى الشيء الحقيقي.

هذا ويتبنى البحث الحالي قياس فاعلية نمطين من أنماط الصوت داخل الكتاب الالكتروني وهما: مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي في تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- **المقررات الالكترونية : مفهومها، أهميتها، أنواعها، نماذجها :**
- **مفهوم المقررات الالكترونية :**

تزايد الاهتمام بالمقررات الإلكترونية نظراً لما توفره من مميزات تعليمية متعددة تشمل مميزات التعلم الإلكتروني المبنى على الإنترنت من استمرار التواجد الذي لا يعوقه زمان ولا مكان إلى إتاحة الفرص للمتعلمين للحصول على كم هائل من المعلومات بسرعة ويسر وبأشكال متعددة، وكثيرا ما يتم الخلط بين التعليم الالكتروني e-Learning كمصطلح وبين المقرر الالكتروني e-Course ويبدو أن ذلك نتاجا طبيعيا لحداثة المجال والاحتياج لبعض الوقت.

واستجابة لدعوة إدخال المقررات التعليمية على الإنترنت، والدراسة من خلال الشبكة، والتوجه إلى التعلم الذاتي، والحصص التخيلية، والتوجه نحو الاهتمام بالتعليم المستمر، بدأت منذ فترة جهود كثيرة سعت إلي حُسن الاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإنترنت وخاصة المقررات الإلكترونية، وقد تعددت تعريفات المقرر الإلكتروني ومنها التعريفات الآتية:

تعرفه(Oregon State University, 2007) بأنه:" مقرر تعليمي أو تدريبي يتم نشره في صوره صفحات ويب ومواقع تعليمية على الإنترنت، يسهل الوصول إليها باستخدام نظام إدارة المقررات".

ويمكن تعريفه بأنه أي مقرر يستخدم في تصميم أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الكمبيوتر سواء أكانت معتمدة على الانترنت أم غير معتمدة على الانترنت.(ريما الجرف،٢٠٠٨، ص ٦)

وتعرف الجمعيةالأمريكيةللتدريب والتطوير American Society for Training & Development(2009) المقرر الالكتروني بأنه أي نوع من المقررات التعليمية أو التربوية التي يتم نقلهاباستخدام برنامج حاسوبي أو عبر الإنترنت.

ويعرف بأنه" المقرر القائم على التكامل بين المادة التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني في تصميمه وانشائه وتطبيقه وتقويمه،ويدرس الطالب محتوياته تكنولوجيا وتفاعليا مع عضو هيئة التدريس في أي وقت يشاء وأي مكان يريد.(الغريب زاهر،٢٠٠٩، ص٨٦)

ويشار اليه بأنه المحتويات والأنشطة الإلكترونية التعليمية التي تمثل كل المقرر الجامعي المعتمد أو بعض منه ويتلقاها المتعلم عبر الانترنت. (جميل احمد إطميزي،٢٠٠٩، ص ٢)

ويعرف (عبد الحميد،٢٠١٠، ص٥١) المقرر الإلكتروني بأنه : جميع الأنشطة والمواد التعليمية التي يعتمد إنتاجها وتقديمهاعلى جهاز الكمبيوتر.

ويقصد بالمقرر الإلكتروني الذي يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على شبكة الانترنت، ويستخدم فيها نظم ادارة التعلم الإلكتروني، والتي يمكن تحميلها على خادم الجامعة أو الكلية وتخضع عملية انتاجه لمجموعة من المعايير، كعمليات التحليل، التصميم، التطوير، التطبيق، والتقويم. (محمد كمال عفيفي،٢٠١٠،ص ٧١)

ويعرف أبوخطوة المقرر الإلكتروني بأنه مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسوب وشبكة الإنترنت، مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين كل من :الطلبة، وأقرانهم، والمحتوى، ومعلميهم. (السيد أبوخطوة،٢٠١١،ص ٨)

وعرفها (أحمد عطوان،٢٠١٢، ص ١٠) بأنها "استخدام التكنولوجيا بأنواعها لتحويل مقرر دراسي الى شكل الكتروني يلتزم بضوابط قياسية في الشكل والمضمون كالتفاعل واستخدام الوسائط المتعددة والتقييم الذاتي وغيرها.

وهو أي مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمدعلى الكمبيوتر.(مهدى القصاص،٢٠١٢، ص ١) http://emag. mans.edu .eg/index .php?page =news &task =show &id =142

ويعتبره (احسان كنسارة،عبدالله عطار،٢٠١٣، ص ٢٤٤) أي مقرر يستخدم أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الحاسوب.

وبناء على التعريفات السابقة يمكن تعريف المقرر الإلكتروني إجرائياً بأنه "مقرر يتم تصميمه لتقديم المادة العلمية من خلال الحاسب الآلي، أو من خلال شبكة الانترنت، ويتفاعل فيه الطلاب مع بعضهم البعض ومع المعلم، حيث يستطيع الطلاب دراسة المقرر أي وقت خلال اليوم وفي أي مكان بصورة تتناسب مع احتياجاتهم".

- **أهمية المقررات الالكترونية** :

تأتى أهمية المقررات الالكترونية من مرونتها وسهولة التعامل معها، وتزيد من الأدوار الايجابية للطلبة،والمشاركة بالرأي في المحتوى التعليمي، مما ييسر سهولة التواصل بين المعلم وطلابه، وتسهم في تنمية الاتصال، والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وتنمى مهارات التفكير من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ونقدها.

ويساعد المقرر الإلكتروني في تحسين إنجاز الطلبة، وتنمية مهاراتهم المطلوبة للمجتمع العالمي في القرن الحادي والعشرين، وضمان أن كافة الطلبة وغيرهم من العاملين بالتعليم لديهم المعرفة والمهارات اللازمةلاستخدام التكنولوجيا بفاعلية في عمليتي التعليم والتعلم، كما يساعد في اتجاه الطلاب نحو المادة الدراسية من خلال بيئة تعليمية غنية بخدمات الاتصال. (Lopez, 2007,618،) (إسماعيل محمد إسماعيل،٢٠٠٩، ص ٩٠)

وللمقررات الالكترونية دور مهم في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، يظهر من خلال النقاطالتالية (عبد العزيز عبد الحميد طلبة،٢٠١٠،ص ص ٥١-٥٣)(Anderson, J, et al, 2012):

- يوفر وقت وجهد المعلم للتوجيه والإرشاد وإعداد الأنشطة الطلابية .والتركيز على المهارات التي يحتاجها المتعلم وتفعليا.
- توفير تكاليف الطباعة والتجليد والتخزين وغيرها، وتقليل تكاليف النشر بالمقارنة بالنشر التقليدي وتوصيله للمتعلمين.
- سرعة تحديث المادة التعليمية وتزويد المتعلمين بها في نفس اللحظة، وسهولة تصحيح الأخطاء بسرعة.
- يوفر قدر هائل من المعلومات دون الحاجة إلى التردد على المكتبات.
- يستطيع المتعلم أن يختار مايحتاجه من معلومات وخبرات في الوقت وبالسرعة التي تناسبه فلايرتبط بمواعيد حصص أو جداول دراسية.
- توفير أشكال متنوعة من التفاعل بين المعلم والمتعلم، والتركيز على التغذية الراجعة لتوجيه المتعلم لمساره الصحيح.
- ينمي مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت لدى المتعلمين، من خلال تعاملهم مع محتويات المقرر الإلكتروني.

وقد أوصت العديد من البحوث بأهمية الاعتماد على المقررات الالكترونية نظرا لتميزها ومعالجتها للعديد من المشكلات التي تواجه المناهج والمقررات التقليدية ومنها (حبيب ماهر،٢٠٠٧)، (مهدى محمد،٢٠٠٨)(المجلس الأعلى للجامعات المصرية،٢٠٠٨م)، (محمد راغب،٢٠٠٨)(رانيا كساب،٢٠٠٩)(أحمد البسيوني، محمد الحسينى،٢٠١٠)(عماد بديع خيري كامل ،٢٠١١م) (يسرية يوسف، هيام سالم،٢٠١١) (Macon, D, 2011)

- **أنواع المقررات الالكترونية** :

استنادا إلى التعريفات السابقة للمقررات الإلكترونية تعددت النظرة الى أنواعها ويمكن تحديدها فيما يلي :

- مقررات تحل محل الفصل التقليدي.
- مقررات مساندة للفصل التقليدي تستخدم جنبا إلى جنب معه.
- مقررات إلكترونيةعلى شبكةالإنترنت.
- نظم إدارة التعليم الالكتروني مفتوحة المصدر والتي يمكن تحميلهاعلى خادم الجامعة أو الكلية ويمكن استخدامها بدون مقابل أو بمقابل . (مهدى القصاص،٢٠٠٩، ص ١).

ويصنف (جميل أحمد،٢٠٠٩، ص ٥) (Gose, Ben, 2012)المقررات الإلكترونية لثلاثة أنواع، تبعا لأنواع التعليم الإلكتروني:

- المقررات الإلكترونية المساندة.
- المقررات الإلكترونية المدمجة.
- المقررات الإلكترونية المباشرة.

كما تم تصنيفها الى نوعين من المقررات:

- مقررات الكترونية معتمدة علي الإنترنت:وهىمقررات يتم تصميمها ونشرها على الإنترنت، وتعتمد في تكوينها على مكونات الوسائط المتعددة، على أن يكون المحتوى المقدم متوافقا مع الأسس التكنولوجية والفلسفية التي تتيح للطلاب الدراسة بتخطي حاجز المكان والزمان، والمشاركة في المعرفة.
- مقررات الكترونية غير معتمدة على الإنترنت:وتقدم الدروس التعليمية على أقراص مدمجة إلى الطالب مباشرة، ويتعلم الطالب وفق أسلوب التعلم الذي تقدمه بها ويحدث التفاعل بين الطالب والبرمجية التعليمية. (سلوى المصرى،٢٠٠٥، ص ٢٥) (عمر سالم،٢٠٠٨، ص ٥٥)(احسان كنسارة،عبدالله عطار،٢٠١٣،ص ٢٤٤).

وتشير الدراسات الى أن التأثير المستقبلي للإنترنت في التعليم العالي يتوقع الخبراء بيئات تعاونية أكثر كفاءة ؛ الا أنهم يشعرون بالقلق حول المقررات الالكترونية التي تقدم من خلال الانترنت، لأنها ستؤدى لتحول الطالب بعيداً عن الحياة داخل الحرم الجامعي(Hsia, K, 2012)

ويلاحظ الباحثان أن كل نوع مما سبق يختلف عن الآخر في العديد من المعايير وهى:

- المحتويات والأنشطة.
- النظريات التربوية.
- التفاعل والتواصل.

- **نماذج تصميم المقررات الإلكترونية** :

تعد المقررات الإلكترونية عنصراً رئيساً في منظومة التعلم الإلكتروني فهيتحتوي الرسالة المراد نقلها للمتعلمين؛ لذا فإن عملية تصميمها يجب أن تتم على ضوء معايير الجودة في التعلم الإلكتروني، والمقرر الإلكتروني هو مادة تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط، تقدم من خلال الحاسوب وشبكة الإنترنت مع توفير التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب، وكل من: المحتوى وأقرانهم، ومعلميهم.

وتصميم المقررات التعليمية لا يرتكز علي خطوات يتم تنفيذها ولكن لابد أن يرتكز علي تصميم تعليمي لبيئة تعلم علي الإنترنت لان بيئة التعلم سوف يتم فيها مراعاة كل ما يخص العملية التعليمية من خلال المقرر، مثل تحديد الأهداف بدقه وتحليل حاجات وخصائص الجمهور المستهدف وقدراته وتوافقه مع ماده التعلم، كذلك في تصميم بيئة التعلم سوف يتم تحديد المحتوي واستراتيجيات التدريس، إن استخدام نماذج التصميم التعليمي في تصميم ونشر المقررات الإلكترونية يؤدي إلي تحقيق التعلم المتوقع وتحسين عملية جودة التعلم وتيسر التفاعل (أكرم فتحي مصطفي، ٢٠٠٦، ١٦٦)(Rodriguez, 2012)

والتعليم من خلال المقررات الإلكترونية كنظام متكامل يسعى إلي تحقيق أهداف محددة، وله مدخلاته وعملياته ومخرجاته ونواتجه، وهناك العديد من المحاولات التي قدمها الباحثون لتصميم وبناء المقررات الإلكترونية في صورة نماذج لتصميم التعلم القائم على الإنترنت وفق مبادئ التصميم التعليمي ليساعد في إنتاج نوعية جيدة من المقررات، ومن هذه النماذج ما يلي:

وهناك العديد من النماذج مثل نموذج روفيني، ٢٠٠٠،Ruffini، نموذج ريان وآخرين ٢٠٠٠م، نموذج جوليف وآخرين ٢٠٠٠ Jolliff, et al، نموذج إبراهيم الفار،٢٠٠٦، ١٥- ٢٣،نموذج الغريب زاهر ٢٠٠١م، نموذج مصطفي جودت ٢٠٠٣م نموذج بدر خان ٢٠٠٥،نموذج محمد الهادي، ٢٠٠٥، ١٢٩- ١٣٥، نموذج معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ٢٠٠٧(وفاء مصطفي وآخرون، ٢٠٠٧، ١٢-١٥)، نموذج حسن الباتع، ٢٠٠٧،نموذج الغريب زاهر اسماعيل ٢٠٠٩م،نموذج خالد عمران، ٢٠١٠، نموذج أيمن مدكور، ٢٠١٠.ولا يكاد يخلو نموذج من خمس مراحل أساسية، وهي: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتطبيق، والتقويم.

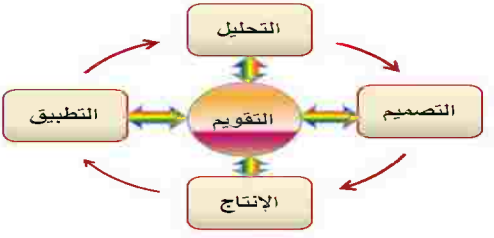
- **مكونات المقررات الإلكترونية** :

يتكون المقرر الإلكتروني من عدة عناصر أساسية يمكن تحديدها فيما يلي:(احمد محمد سالم، ٢٠٠٤، ص ص ٣٥٩- ٣٦٣) (السيد عبدالمولى،٢٠١١، ص١٠)

- الصفحة الرئيسة للمقرر متضمنة المعلومات الأساسية للمقرر، ودليل الطالب في استخدام المقرر.
- الأهداف التعليمية، والمحتوى، والوسائط المتعددة.
- خريطة تتابع المقرر، وأدوات التفاعل وطرق استخدامها.
- الأنشطة والمهام ومواصفات إخراجها، وأدوات التقويم وأساليبه.
- مراجع المقرر والملكية الفكرية، ومصادر التعلم والمراجع الإضافية وطرق الحصول عليها.
- قواعد البيانات والمعلومات للمقرر.

- **إنتاج المقررات الإلكترونية** :

تخضع عملية إنتاج المقررات الإلكترونية لمجموعة من المعايير ومن أهم هذه المعايير معيار (ADDIE) والذي حظي باهتمام كبير في عملية إنتاج المقررات حيث تمر عملية الإنتاج بخمس مراحل على النحو التالي (محمد محمود زين الدين،٢٠٠٥،ص ص ٣٣٦ – ٣٣٨)(وحدة التعليم الالكترونى،٢٠١٣)كما يتضح من الشكل التالى:



شكل(١) : مراحل بناء المقرر الإلكتروني

وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

- مرحلة التحليل: وتتضمن الخطوات التالية:
- العمل على تحليل المقرر بصورة عامة.
- العمل على معرفة احتياجات المؤلف.
- العمل على تحليل المتعلم ومعرفة احتياجاته والتغلب على معوقات التعليم.
- تحليل الموارد المتواجدة والتي لها دور المساعدة في إنتاج المقرر.
- تحديد نمط التدريس الذي سوف يتم إتباعه (النمط المختلط ـ النمط المعتمد على الويب) والعمل على تحديد استراتيجيات التدريس.
- تحديد الفجوة المتواجدة والعمل على سدها.
- تحديد الأهداف (معرفية ـ وجدانية ـ مهارية) العامة للمقرر.
- تحليل المحتوى الى إجزاء ومكونات صغرى لتسهيل عملية تجميعها في موديولات في خريطة متجانسة.

- **مرحلة التصميم** :

وتتضمن الخطوات التالية:

- وضع الأهداف التعليمية.
- تحديد الموارد وتجميعها وعمل دليل بالمحتويات المتواجدة.
- توضيح عملية الترتيب التي سوف يتم إتباعها.
- وضع مقترحات لتصميم المقرر وكيفية السير في عرض المعلومات.
- وضع الأنشطة.
- تحديد طرق التقويم.
- القيام على إنتاج السيناريو.
- إنشاء لوحة الأحداث الخاصة بكل شاشة.

- **مرحلة التطوير** :

وتتضمن الخطوات التالية:

- حسب ما تقرر في مرحلة التصميم
- العمل على إنتاج المقرر حسب السيناريو الموضوع.
- إنتاج كل شاشة حسب السيناريو الخاص بها.
- جمع وإنتاج الصور والفيديو والتمارين التفاعلية والتمارين الذاتية وبعد ذلك تحزيم المحتوى.

- **مرحلة التطبيق** :

وتتضمن الخطوات التالية:

- تجميع كل محتويات المقرر.
- إخراج المقرر في صورته النهائية.
- تركيب المحتوى على نظام إدارة المحتوى الإلكتروني.
- تدريب المدربين والمتدربين على استخدام النظام.

- **مرحلة التقويم** :

وتهدف الى تقويم مدى فعالية وجودة المقرر ويتم ذلك على مرحلتين:

- تقويم البنائي: تقييم المقرر وجمع الملاحظات بداية من المراحل الأولى من إنتاج وبناء المقرر.
- تقويم الإحصائي: إجراء بعض الاختبارات على المقرر بعد مرحلة التطبيق كذلك إجراء بعضالاستبيانات وتدوين ملاحظات المتلقين (المدربين والمتدربين).

- **أدوار ووظائف معلم الحاسب الآلي** :

يعتبر معلم الحاسب الآلي أحد مخرجات مؤسسات التعليم العالي المنوط بها إعداد المعلم وتأهيله من خلال البرامج المختلفة الأكاديمية والثقافية والمهنية ولا يمكن أن يتم إعداده وتكوينه علمياً ومهنياً وثقافياً دون أن يكتسب القدرات والمهارات والخبرات المهنية التي تجعله قادرا على التواصل مع التقنيات التعليمية، وتعتبر عملية تزويد المعلمين بالمعارف التربوية المتخصصة في مجال التدريس تخطيطا وتصميما وانتاجا وتقويما ركيزة أساسية ولبنة ضرورية للتكوين المهني الجيد لمعلمي الحاسب الآلي.

ويشير(عوضالتودري،٢٠٠٥،ص٤١) إلى أنه لكي يتمكن المعلم من القيام بالأدوار التي يتطلبها التعليم المعتمد على تقنيات الحاسب ينبغي أن يكون مؤهلا للتعامل مع الحاسب والإنترنت ويكون هذا التأهيل فعالا إذا ماتم أثناء فترة عداد المعلم بكليات التربية إضافة للتدريب أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية مستمرة يتم تصميمها في ضوء مطالب التدريس.

وأصبح من الواجب على معلم الحاسب الآلي التزود بالمهارات اللازمة للتصميم التعليمي لكى يتمكن من تصميم واعداد المقررات الدراسية المكلف بها حيث أنه مطور للمقررات والمناهج الدراسية ويلقى على عاتقه مسئولية الالمام بكل ما هو جديد في مجال التقنيات التعليمية والتربوية حيث ينظر للمعلم في العصر الحالي على أنه مطور للمقررات والمناهج المدرسية كما أصبح لزاما عليه أن يتزود بمهارات التصميم التعليمي لكى يستطيع تصميم المادة الدراسية وينظمها ويقوم بإعدادها.(محمد عبده راغب،٢٠٠٩، ص ٦).

وقد كشفت نتائج بعض البحوث والدراسات التي عنيت بتقويم مستوى الأداء لمعلمي الحاسب الآلي عن بعض المآخذ، فقد أظهرت نتائج بعض البحوث والدراسات أن مستوى الأداء لدى معلمي الحاسب الآلي في بعض الكفايات التدريسية كالتصميم والانتاج للمقررات الالكترونية تحتاج الى تطوير، فقد أوصت دراسات (حسن الباتع،٢٠٠٦)(نيفين السيد ،٢٠٠٨) (حنان خليل،٢٠٠٨) (هدى عبدالعزيز،٢٠٠٩) (علاء محمد عمر،٢٠٠٩)، (أحمد البسيونى،٢٠١٠) (محمد كمال عفيفي،٢٠١٠)(يسرية يوسف، هيام سالم،٢٠١١)، (عمر الصعيدى،٢٠١١)(Driscoll, Adam, 2012)بضرورة اجراء بحوث ودراسات على المقررات الالكترونية المصممة في ضوء مبادئ التصميم التعليمي.

وتتكون بيئة التعليم الإلكتروني من عدة عناصر متكاملة ومتفاعلة، وتعد المقررات الإلكترونية من العناصر الرئيسة في منظومة التعليم الإلكتروني؛ لأنها تحوي الرسالة المراد نقلها للمتعلمين، لذا فإن عملية تصميمها، وانتاجها يجب أن تتم بما يضمن جودتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث إن الضعف في تصميم وانتاج عناصر المقرر الإلكتروني من أسباب إحجام الطلاب عن مواصلة دراستهم للمقررات. (السيد أبوخطوة،٢٠١١،ص ٤).

ونتج عن التحول من نظام التعلم السائد والذي يعتبر المعلم محور العملية التعليمية، وبالتالي فإن له وظائف معروفة ومحددة، إلى نظام التعلم الإلكتروني E-Learning والذي يقوم على مبدأ مهم وهو الوصول بالتعلم للمتعلم بصرف النظر عن مكانه وفي أي وقت يناسبه، مما تطلب تحولاً جذرياً في أدوار المعلم المتعارف عليها ، إلى أدوار ووظائف جديدة في ظل التعليم الإلكتروني، وينبغي على معلم الحاسب الآلي أن يتقن هذه الأدوار والوظائف، ويمكن توضيح هذه الأدوار فيما يلي (محمد زين، ٢٠٠٥، ٢٩٥- ٣٠١؛ نبيل جاد، ٢٠٠٦، نوال أحمد نصر،٢٠٠٨، ١٥، إسماعيل محمد إسماعيل حسن،٢٠٠٩، محمد بن ابراهيم شويعى،١٥،٢٠١١):

- باحث.
- مصمم تعليمي.
- تكنولوجي.
- مقدم للمحتوى.
- مرشد وميسر للعمليات.
- مقوم.
- مصمم للمقررات الإلكترونية.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

انطلاقا من طبيعة البحث والمعلومات المراد الحصول عليها، استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في بناء الاستبانة، وإعداد قائمة المهارات، كما استخدم المنهج التجريبي الذي يستهدف دراسة أثر بعض المتغيرات المستقلة على متغيرات أخرى تابعة.

- **إعداد قائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية** :

فيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة المهارات اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية وهي كما يلي:

- **تحديد الهدف من القائمة** :

تهدف القائمة إلى حصر المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي.

- **تحديد محتوى القائمة** :

لتحديد المهارات الرئيسية والفرعية اللازمة لتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية التي تم تضمينها في القائمة، قام الباحثان بما يلي:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والمراجع العربية والأجنبية في مجال تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية بصفة خاصة.
- تحليل نماذج تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- حضور الباحثان لمجموعة من الدورات التدريبية التي عقدتها عمادة التعلم الالكتروني بجامعة أم القرى،وهي مرتبطة بتصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- الاستعانة بآراء منتجي برامج تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية من الخبراء والمتخصصين.

وبعد التوصلالى المهارات تم تقسيمها إلى مهارات أساسية، ويتبع كل مهارة أساسية مجموعة من المهارات الفرعية المتعلقة بها، وبلغ عدد المهارات الرئيسية (٢١) مهارة، وبلغ عدد المهارات الفرعية (١٢٠) مهارة.

- **التحقق من صدق القائمة** :

تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالي المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، الخبراء في مجال التعليم الإلكتروني، وطلب منهم إبداء الرأي في:

- شمولية القائمة لما ينبغي أن تشتمل علية من جوانب.
- سلامة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لكل مهارة.
- تحديد درجة أهمية كل مهارة منها في تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية.
- إبداء أية ملاحظات أو مقترحات.

وتم إجراء التعديلات التي رأى السادة المحكمون ضرورة تعديلها، حيث أعيد صياغة بعض المهارات.

- **حساب ثبات القائمة** :

تم حساب ثبات القائمة عن طريق استخدام معادلة معامل الاتفاق (محمد المفتي، ١٩٨٤، ١٠- ٦٢).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

حيث تم حساب معامل الاتفاق بين مجموعة من السادة المحكمين وقد خرج معامل الاتفاق = ٠.٩.

- **إعداد أدوات البحث** :
- **إعداد الاختبار التحصيلي** :

تم إتباع الإجراءات التالية في إعداد الاختبار التحصيلي:

- **تحديد الهدف من الاختبار** :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل عينة من معلمي الحاسب الآلي في الجانب المعرفي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.

- **وضع تعليمات الاختبار** :

تعد تعليمات الاختبار من العوامل الهامة لنجاح تطبيق الاختبار على الطلاب أفراد العينة، فإذا كانت واضحة ودقيقة فإنها تؤدى إلى فهم صحيح لهدف الاختبار، وكيفية الإجابة على مفرداته، وإن كانت غامضة فإنها تؤدى إلى صعوبة في فهم هدف الاختبار وبالتالي صعوبة في الإجابة عن بنود الاختبار.

وقد وجهت تعليمات الاختبار إلى المعلمين، وروعي أن تكون صياغتها واضحة وبالتالي يستطيع المعلمين فهم كيفية الإجابة عن الاختبار من خلالها، كما زودت التعليمات بمثال يبين كيفية الإجابة.

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تكون الاختبار من جزأين: الأول منها الصواب والخطأ وعددها (٣٥) مفردة والجزء الثاني من الاختبار الاختيار من متعدد وعددها (١٥) مفردة، وتم مراعاة الشروط اللازمة لكل نوع منها حتى يكون الاختبار بصورة جيدة، وفي ضوء محتوى البرنامج تم صياغة مفردات الاختبار.

- **صدق الاختبا ر** :

يقصد بصدق الاختبار قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، وقد تم تقدير صدق الاختبار في البحث الحالي بطريقتين هما:

- **الصدق الظاهري** :

تم تحديد صدق الاختبار عن طريق الصدق الظاهري، وتم التحقق من مدى تمثيل الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك عن طريق ما يسمى بصدق المحتوى "Content validity"، وذلك بعرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم، بهدف الاسترشاد برأيهم فيما يلي:

- مدى وضوح تعليمات الاختبار ومناسبتها
- مدى مناسبة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار
- مدى سلامة صياغة كل سؤال، ومدى اتساق البدائل.
- صلاحية كل مفردة لقياس تحصيل الطلاب على المستوى المعرفي المحدد لها.

وقد أوصى السادة المحكمين ببعض التعديلات على الاختبار وقد تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

- **الصدق الداخلي** :

ويعنى تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، والذي يتم التأكد منه عن طريق تحديد مدى ارتباط البنود الاختبارية بمستويات الأهداف المراد قياسها، وتم التأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع جدول مواصفات وفق الوحدات التعليمية وتوزيع الأهداف بمستوياتها.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار**:

تم اختيار عينة التجربة الاستطلاعية من معلمي الحاسب الآلي، وقد بلغ عددها خمسةمعلمين،وذلك بهدف التوصل لما يلي:

- **حساب معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار**:

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية: (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٤٩٩).

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

ص= عدد الإجابات الصحيحة.

خ = عدد الإجابات الخاطئة.

وبناء على تطبيق هذه المعادلة تم حذف المفردة التي يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢) أو أكبر من (٠.٨).

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية (فؤاد البهي السيد ١٩٧٨، ٤٥٦).

معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة.

وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠.٣٣- ٠.٦٥) بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠.٣٥- ٠.٦٧) وهي تعتبر معاملات سهولة وصعوبة مقبولة

- **حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار** :

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداءالمرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، ويعتبر معامل تمييز المفردة دليلا على صدقها.

- **حساب ثبات الاختبار** :

يقصد بثبات الاختبار دقة هذا الاختبار في القياس، والملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه، أو أن الاختبار يعطى نفس النتائج إذا استخدم أكثر من مرة تحت نفس الظروف، أو ظروف متماثلة، وهناك طرق مختلفة لحساب ثبات الاختبار وفي هذا البحث تم استخدام طريقة التجزئة النصفية.

- **الاتساق الداخلي للاختبار** :

يستخدم صدق الاتساق الداخلي لاستبعاد الأسئلة غير الصالحة في الاختبار حيث يقصد به تحديد التجانس الداخلي للاختبار، بمعنى أن يهدف كل سؤال إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها الأسئلة الأخرى في الاختبار.

- **الصورة النهائية للاختبار** :

تم التأكد من صدق الاختبار التحصيلي وثباته، وأصبح الاختبار في شكله النهائي يتكون من (٥٠) مفردة موزعة على جزأين منها (٣٥) مفردة للجزء الأول، وهو الصواب والخطأ، (١٥) مفردة للجزء الثاني، وهو الاختيار من متعدد، وبهذا يمكن استخدامه لقياس تحصيل معلمي الحاسب الآلي للمعلومات المعرفية المرتبطة بمهارات تصميم المقررات الالكترونية، وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة وأصبحت النهاية العظمى للاختبار هي (٥٠) درجة.

- **بطاقة الملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية** :

تتطلب طبيعة هذا البحث إعداد بطاقة ملاحظة لقياس معلمي الحاسب الآلي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، وقد تم بناء وضبط بطاقة الملاحظة بإتباع الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة** :

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس معلمي الحاسب الآلي لمهارات تصميم وإنتاج المقرراتالالكترونية.

- **تحديد الأداءات التي تتضمنها بطاقةالملاحظة** :

تم تحديد الأداءات من خلال الاعتماد على الصورة النهائية لقائمة مهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية التي تم ذكرها، واشتملت البطاقة على مجموعة من المهارات الرئيسية والفرعية المرتبطة بمهارات تصميم وإنتاج المقرراتالالكترونية.

- **تعليمات بطاقة الملاحظة** :

وضعت تعليمات البطاقة؛ بحيث تكون واضحة ومحددة وشاملة وسهلة الاستخدام لأي ملاحظ يقوم بعملية الملاحظة، وتضمنت أن يقوم بقراءة البطاقة جيدا قبل القيام بعملية الملاحظة، وتوجيه الطالب للمهارة ليقوم بتنفيذها، وإعطاء درجة في ضوء المستوين (أدى – لميؤد).

- **الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة**.

بعدالانتهاء من تحديد الهدف من بناء بطاقة الملاحظة وتحليل المحاور الرئيسية إلى المهارات الفرعية المكونة لها، تمت صياغة بطاقات الملاحظة وتكونت من (١٢٠) مهارة.

- **التقدير الكمي لأداءالمهارات** :

تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات لقياس أداء المهارة في ضوء مستوين للأداء، وهما (أدى ـ لميؤد) وذلك يرجع إلى أن المهارات تم تحليلها إلى مهارات فرعية يمكن ملاحظتها.

- **ضبط بطاقة الملاحظة** :

تم ضبط بطاقة الملاحظةعن طريق التأكد من صدقها وثباتها ويتضح ذلك من خلال الآتي:

- **صدق بطاقة الملاحظة** :

تم تقدير صدق البطاقة عن طريق الصدق الظاهري، ويقصد بها لمظهر العام للبطاقة من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتهاووضوحهاوتعليمات البطاقة ومدى دقتها (رمزية الغريب، ١٩٩٦، ٦٨٠).

ولتحقيق ذلك تم عرض البطاقة على مجموعة من السادة المحكمين بهدف التأكد من دقة التعليمات، وسلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات التي تتضمنها، وإبداء أي تعديلات يرونها.

- **ثبات بطاقة الملاحظة** :

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المعلم الواحد ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء، ثم حساب معامل الاتفاق لكل معلم باستخدام معادلة كوبرCooper).

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة** :

بعد التأكد من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة لقياس أداءمعلمي الحاسب الآلي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (١٢٠) مهارة.

بعد انتهاء الباحثان من تقدير صدق وثبات بطاقة الملاحظة أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام والتطبيق على معلمي الحاسب الآلي.

- **التجربة الأساسية للبحث** :

تم إجراء التجربة الأساسية في المدارس المختارة، وذلك في العام الجامعي ٢٠١٢م ، وتم تطبيق التجربة الأساسية خلال الفترة من (٢٠١٢/٤/١٥م) إلى (٢٠١٢/٤/٢٩م) وقد مرت التجربة بالمراحل التالية:

- **اختيار عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من معلمي الحاسب الآلي بأربعة مدارس هي مدارس العلياء الخاصة بإدارة المعادي، مدارس الوفاء للبنين والبنات بإدارة حلوان التعليمية ،مدارس الآمال الخاصة بإدارة دار السلام التعليمية في العام الدراسي ٢٠١٢م، وقد بلغ عدد العينة (٣٠) تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية.

- **تطبيق أدوات البحث قبلياً** :

تم التأكد من تكافؤ المجموعات التجريبية قبل تنفيذ التجربة، وذلك بالتطبيق القبلي لأدوات البحث (الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات تصميم وانتاج المقررات الإلكترونية، وذلك لحساب تجانس المجموعات التجريبية؛ حيث قام الباحثان بتحليل نتائج الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة بهدف التعرف على مدى تجانس عينة التجربة في المجموعات التجريبية قبل إجراء التجربة الأساسية للبحث.

- **تنفيذ التجربة الأساسية للبحث**

من خلال الاجراءات التالية :

- **الإعداد للتجربة** :

- تم الحصول على موافقة السادة المسئولين عن المدارس موضع العينة لإجراء البحث.
- تم التجريب على مجموعة من معلمي الحاسب الآلي، على عينة قدرها (٣٠) معلم تم تقسيمهم الى أربع مجموعات تجريبية، وتم التجريب في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢م، واستمرت فترة التطبيق خلال الفترة من (٢٠١٢/٤/١٥م) إلى (٢٠١٢/٤/٢٩م).
- تم طباعة ونسخ الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، التي سبق ضبطها وإعدادها في صورتها النهائية لكميات تتفق مع عدد المعلمين عينة البحث.

- **التأكد من تكافؤ مجموعات المعالجة التجريبية قبل تنفيذ التجربة** :

تم التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة للمهارات العملية الأدائية المرتبطة للتحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبطة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وذلك على مجموعات المعالجة التجريبية الأربعة وذلك للتحقق من تكافؤها في متغيري التحصيل والمهارات.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

لما كان الهدف من البحث تصميم برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية الواجب توافرها لدى معلمي الحاسب الآلي، والتعرف علي فاعلية التصور المقترح علي تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدي معلمي الحاسب الآلي، التعرف على فاعلية اختلاف انماط تصميم اسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني (دفعة واحدة، تدريجي على دفعات) في الكتاب الإلكتروني التفاعلي، التعرف على فاعلية اختلاف الصوت داخل الكتاب الالكتروني وله نمطان (مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي) ؟ فان أهم ما توصل إليه البحث الحالي للإجابة عن تساؤلاته ما يلي:

- **اختبار صحة الفروض ومناقشتها** :

بعد عرض إجراءات البحث، والانتهاء من التجربة الأساسية، ورصد درجات طلاب المجموعات التجريبية علي الاختبار التحصيلي(قبلي- بعدي)، الذي يقيس التحصيل المعرفي، وكذلك بالنسبة لبطاقة الملاحظة (قبلي- بعدي)؛ التي تقيس أداء مهارات برنامج Front page، وسوف يتم تناول الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثان، وذلك بهدف اختبار صحة الفروض ، وللتحقق من مدى صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١) : " اختبار"ت" t-test" للدلالة الإحصائية للمجموعتين اللتانتدرسان الكتا ب الالكتروني التفاعل بيصرف النظرعن اسلوب عرض النصوا ختلاف الصوتفي اختبار التحصيل المعرفي

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٠	١٢,٢٣	٣,٤٥	٢٥,١٢	٠,٠٥
البعدي	٣٠	٣٧,٥	٥,٧٢٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " دالة عند مستوى (٠,٠٥) بما يعنى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي الأعلى في المتوسط الحسابي وبناء عليه تم قبول الفرض الأول والذي نص على:"يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي) بصرف النظر عن اسلوب عرض النص واختلاف الصوت في القياس القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من مدى صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) : " اختبار"ت" t-test" الدلالةالإحصائية للمجموعتين اللتانتدرسان الكتاب الالكتروني التفاعلي بصرف النظرعن اسلوب عرض النصواختلاف الصوتفي بطاقة الملاحظة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٠	٣٢	٩,٧٦	٢٤,٩	٠,٠٥
البعدي	٣٠	٩٩	٨,٩٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " دالة عند مستوى (٠,٠٥) بما يعنى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي الأعلى في المتوسط الحسابي. وبناء عليه تم قبول الفرض الثاني والذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي) بصرف النظر اسلوب عرض النص واختلاف الصوت في القياس القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لصالح القياس البعدي".

وبالنسبة للفرض الثالث، ونصه" لايوجدفرقدالإحصائياعندمستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني".وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتنيMann-Whitney للمجموعات غير المترابطة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٣) : قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين رتب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي باستخدام اختبار مان وتني

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
تجريبية١(عرض النص دفعه واحدة)	١٥	١٠,١	١٥١,٥	٣١,٥	٣,٣٧-	٠,٠١
تجريبية ٢ (عرض النص على دفعات)	١٥	٢٠,٩	٣١٣,٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية (العرض المتدرج على دفعات) مما يؤيد عدم صحة الفرض الثالث.

وبالنسبة للفرض الرابع، ونصه" لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتني-Mann Whitney للمجموعات غير المترابطة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٤) : قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين رتب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي في الملاحظة باستخدام اختبار مان وتني .

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
تجريبية١(عرض النص دفعه واحده)	١٥	١٠,٥٧	١٥٨,٥	٣٨,٥	٣,٠٩-	٠,٠١
تجريبية ٢ (عرض النص على دفعات)	١٥	٢٠,٤٣	٣٠٦,٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية (العرض المتدرج على دفعات)، مما يؤيد عدم صحة الفرض الرابع.

وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم استخدام اختبار مان – وتني-Mann Whitney للمجموعات غير المترابطة، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٥) : قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين رتب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي في الملاحظة باستخدام اختبار مان وتني

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
تجريبية١(مصاحب بتعليق صوتي)	١٤	١٢,٨٩	١٨٠,٥	٧٥,٥	١,٥٢-	غير دال
تجريبية ٢ (غير مصاحب بتعليق صوتي)	١٦	١٧,٧٨	٢٨٤,٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين، مما يؤيد قبول صحة الفرض الخامس، ونصه" لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي مصاحب بتعليق صوتي)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بدون تعليق صوتي) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني.

وبالنسبة للفرض السادس، ونصه" لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي مصاحب بتعليق صوتي) والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بدون تعليق صوتي) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – وتني-Mann Whitney للمجموعات غير المترابطة،والجدولالتالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٦) : قيمة (Z) ودلالتها للفروق بين رتب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي في الملاحظة باستخدام اختبار مان وتني

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
تجريبية١ (مصاحب بتعليق صوتي)	١٤	١٢,٧٥	١٧٨,٥	٧٣,٥	-١,٦١	غير دال
تجريبية ٢ (غير مصاحب بتعليق صوتي)	١٦	١٧,٩١	٢٨٦,٥			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين مما يؤيد قبول صحة الفرض السادس.

بالنسبة للفرض السابع، ونصه" لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، ترجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة- تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت (مصاحب بتعليق صوتي - بدون تعليق صوتي).

جدول (٧) : نتائج تحليل التغاير لمعرفة التفاعل بين اسلوب عرض النص والصوت في التحصيل البعدي مع عزل إثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٠,٥٤٩	١	٠,٥٤٩	٠,٠٢٩	غير دال
اسلوب العرض	٣٠٨,٦	١	٣٠٨,٦	١٦,١٦	٠,٠١
التعليق	٦٨,٣٣	١	٦٨,٣٣	٣,٥٨	غير دال
التفاعل	٠,٥٣٣	١	٠,٥٣٣	٠,٠٢٨	غير دال
الخطأ	٤٧٧,١٦	٢٥	١٩,٠٨		
المجموع	٩٥١,٥	٢٩			

يتضح من الجدول انه لا يوجد تفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة ـ تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي والصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

بالنسبة للفرض الثامن، ونصه" لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، ترجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة- تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت(مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي).

جدول (٨) : نتائج تحليل التغاير لمعرفة التفاعل بين اسلوب عرض النص والصوت في الملاحظة البعدي مع عزل إثر القياس القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٤٧٢,٧	١	٤٧٢,٧	١٢,٥١	٠,٠٥
اسلوب العرض	٠٤٤,٠٩	١	٠٤٤,٠٩	٢٧,٦٤	٠,٠١
التعليق	٢٣٢,٢٤	١	٢٣٢,٢٤	٦,١٥	٠,٠٥
التفاعل	٠,٩٤٠	١	٠,٩٤٠	٠,٠٢٥	غير دال
الخطأ	٩٤٤,٠٤	٢٥	٣٧,٧٦		
المجموع	٣١٦	٢٩			

يتضح من الجدول انه لا يوجد تفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة- تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعليوالصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي) في تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

- تفسير النتائج المتعلقة بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية على تنمية الجوانب المعرفية (التحصيل المعرفي) والأدائية (أداء المهارات) لدي معلمي الحاسب الآلي.
- فيما يتعلق باختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدي عينة البحث بصرف النظر عن اسلوب عرض النص واختلاف الصوت في القياس القبلي والبعدي.

تشير النتائج في جدول(١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- التعلم الذاتي: اعتمد الكتاب الإلكتروني على التعلم الذاتي، ويتيح هذا النوع من التعلم للفرد التعلم وفق خطوه الذاتي، ووفق إمكانياته وقدراته وصولا لإتقان الأهداف المطلوبة، مما ساعد علي زيادة التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- توظيف الأنشطة داخل الكتاب الإلكتروني: تضمن محتوي البرنامج العديد من الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على إتقان الجانب المعرفي للبرنامج مما يعد تعزيزاً للمعلومات التي يقوم الطالب بدارستها.
- تنوع عناصر الوسائط بالكتاب الإلكتروني (نصوص ـ صور ـ مؤثرات صوتية)؛ حيث تم تقديم المحتوى التعليمي في الكتاب الالكتروني في شكل موضوعات متسلسلة تعرض من خلال العديد من المثيرات البصرية مثل الصور الثابتة والرسوم الثابتة، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، مما يزيد من تركيز انتباه المتعلم لاستخدامه أكثر من حاسة من الحواس المختلفة.
- تعدد وتنوع الاختبارات بالكتاب الإلكتروني؛ حيث تعرض طلاب المجموعات التجريبية من خلال دراستهم للبرنامج للعديد من الاختبارات مثل الاختبار القبلي، الذاتي، والبعدي، وكان لكل اختبار دوراً ووظيفة يقوم بها فالاختبار القبلي يقيس سلوك المتعلم المدخلي، ويعرفه بالنسبة المئوية التي حصل عليها، والاختبار الذاتي ومايصاحبه من تغذية راجعة فورية تساعد المتعلم في تقويته للاستجابة الصحيحة وإطفاء الإجابة الخطأ، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج التعلم الشرطي الإجرائي لسكينر.
- أساليب التفاعل بالكتاب الإلكتروني: استخدام أساليب التفاعل أثناء دراسة الكتاب الإلكتروني أدي إلي توافر خلفيه معرفية غنية لدي المتعلمين نتيجة لتواصلهم مع المعلم ومع غيره من المتعلمين أثناء دراسة البرنامج، وقد ساعد ذلك علي اجتياز المتعلمين لاختبار التحصيل المعرفي بدرجات مرتفعة، مع تمكين المتعلم من إمكانية إعادة دراسة الوحدة أكثر من مرة، حتى يصل إلي مستوي الإتقان المحدد، وقد كان ذلك حافزا علي تجويد التعليم.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت استخدام المقررات الإلكترونية، ومن بين هذه الدراسات (Shamir, A & Korat, O, 2008)، (نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني، ٢٠١٠) (سعد عبد الكريم، ٢٠١١) (منصور العمرى، عصام شبل، ٢٠١٢) حيث اثبت جميع هذه الدراسات فاعلية البرامج الكمبيوترية في تنمية التحصيل المعرفي لدي المتعلمين

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بفاعلية الكتاب الإلكتروني فيما يتعلق بالجانب الأدائي للمهارات بصرف النظر عن اسلوب عرض النص واختلاف الصوت :

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات كل مجموعة تجريبية على حدة في التطبيق (القبلي ـ البعدي) لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالجانب المعرفي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، وذلك لصالح التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وبناءا على ذلك تم قبول الفرض الثاني للبحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- تقديم هذه المهارات من خلال تقسيمها إلى اداءات فرعية ومتسلسلة ومنظمة ومترابطة؛ لتسهيل عملية تعلمها وإتقانها،وترتبط هذه النتيجة بالنمو الذي حدث في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، حيث أن تنمية الجانب المعرفي يؤدي إلى تحسن الأداء المهارى للطلاب في الجانب الأدائي للمهارات.
- توظيف الوسائط المتعددة (نصوص ـ صور ـ مؤثرات صوتية) في عرض المهارات ويتضمن الكتاب الإلكتروني العديد من التدريبات العملية والتي توجه الطالب إلى القيام بالأداء العملي لمجموعة من المهام الفرعية التي من شأنها التوصل لأداء جميع المهارات ،وقد أدى ذلك إلى إثارة انتباه المتعلم وجعله في حالة إيجابية أثناء عملية التعلم.
- أدى تصميم محتوى الكتاب الإلكتروني إلى إعطاء الطالب القدرة على التحكم في عدد مرات مشاهدة نمذجة المهارات والتي ساعدت الطالب على تكوين صورة كاملة لأداء المهارة من خلال عملية التكرار.
- أتاح الكتاب الإلكتروني للمتعلمين التجول داخله والتفاعل معه من خلال مفاتيح التفاعل وهي الرجوع للخلف (سابق) والتقدم للأمام (تالي) وقد أدى ذلك إلى عمل تأكيد للجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات المقررات الالكترونية.
- اشتمل الكتاب الإلكتروني على مقاطع فيديو أدت إلى عرض المهارات بصورة تفصيلية مما أتاح لعينة البحث تلقي المهارات بطريقة متقنة.
- ساعد الكتاب الإلكترونيعلي التغلب علي عامل الخوف والخجل الذي قد يشعر به المتعلم أثناء تدريبه أو أداءه للمهارة الخاطئة، وإتاحة فرصة لأداء المهارات ذاتياً، والقيام بها أكثر من مره، حتى يتم تحقيق مستوي الأداء والإتقان المطلوب.
- ساعد تنظيم الأنشطة داخل الكتابالإلكتروني في التعرف على مدى تقدم المتعلم في المهارة بحيث تم تقديم المحتوى التعليمي بطريقة متدرجة من السهل الى الصعب، وكذلك إتاحة العديد من المواقف الاختبارية على النواحي المهارية، وبالتالي زاد من تأكيد الأداءات الصحيحة لديه، وكف الأداءات الخطأ مما قد ساهم في زيادة معدل إتقانه للمهارات.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت فاعلية استخدام المقررات الإلكترونية في تنمية الجوانب الأدائية، ومن بين هذه الدراسات: دراسة (سوسن عبد الجواد،٢٠٠٧) (Shamir, A & Korat, O, 2008) (نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني، ٢٠١٠) (سعد عبد الكريم، ٢٠١١) (منصور العمرى، عصام شبل، ٢٠١٢)

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بأسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني التفاعلي(دفعة واحدة ـ على دفعات) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية :

فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي: ينص الفرض الثالث على" لايوجد فرقدالإحصائياعندمستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني".

ويتضح من خلال استقراء النتائج في جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية (العرض المتدرج على دفعات) مما يؤيد عدم صحة الفرض الثالث، وقبول الفرض البديل ونصه"يوجد فرق دال إحصائياعند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارا تتصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني" لصالح المجموعة التجريبية الثانية (العرض المتدرج على دفعات).

- **فيما يتعلق بتنمية الأداء المهاري** :

ينص الفرض الرابع على"لايوجد فرق دال إحصائياعند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداءالعملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني".

ويتضح من خلال استقراء النتائج في جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية (العرض المتدرج على دفعات) مما يؤيد عدم صحة الفرض الرابع، وقبول الفرض البديل ونصه"يوجدفرق دال إحصائياعندمستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص دفعة واحدة)، والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بأسلوب عرض النص تدريجي على دفعات) لصالح المجموعة التجريبية الثانية (العرض المتدرج على دفعات) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن وجود الصوت من عدمه داخل الكتاب الالكتروني".

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

- يعتبر أسلوبعرضالنصالمتدرج على دفعات مرتبطاً بالطريقة الجزئية لتجهيز المعلومات في عقل المتعلم مما أدى إلى تنمية هذه الطريقة الطلاب ذوى القدرات المعرفية العالية للقدرة على الربط بين الأفكار والعناصر المختلفة في صورة متتابعة، أما في أسلوب عرض النص دفعة واحدةفي التعلم حيث يشاهد المتعلم جميع النصوص في وقت واحد مما أدى إلى زيادة الحمل المعرفي.
- تشير مبادئ نظرية برونر الى أهمية مراعاة التسلسل أو التتابع في عرض الخبرات التربوية، ومن ذلك يمكن أن نجد تفسيراً لتفوق الطلاب الذين درسوا بأسلوب عرض النص المتدرج على دفعات المهارة علي العينة الذين درسوا وفق أسلوب عرض النص دفعة واحدة في عرض المهارة ،حيث يشير برونر إلى أن هناك عدة تتابعات متكافئة في عرض الخبرات وأن أكثر تلك التتابعات فاعلية التي ترتبط بطبيعة مسار النمو وتقدمه عند المتعلم، ويمثلها التسلسل أو التتابع في عرض الخبرات، ؛ حيث يبدأ المتعلم بتعلم المهارة بشكل جزئي متبوع بكلي، ثم بشكل كلي متبوع بجزئي مع تخلل أنشطة تعليمية عقب كل مهارة.
- عرض المهارة بشكل عرض النص المتدرج على دفعات ساعد العينة علي تكوين إدراك واضح لديهم للمهارة أثناء تعلمها، بشكل مفصل، مما يسهل من أدائهم لتلك المهارة.
- تستند تفوق المجموعة التي درست عرض النص المتدرج على دفعات علي أهم مبادئ نظرية اوزوبل للتعلم ذي المعني وهو المنظمات التمهيدية.
- أن اختيار أي من الأسلوبين يعتمد علي نوعية المهارة ومستوي تعقيدها، فكلما زاد تعقيد المهارة كلما كان من المستحسن تعلمها علي مراحل و التعلم بأسلوب عرض النص على دفعات يعنى تعلم المهارة من خلال تقسيمها إلى أجزاء بحيث يتم تعليم كل جزء على حده ، ثم يتم عملية ربط هذه الأجزاء بعضها ببعض كلما تقدمنا في عملية التعلم . (أمينأنورالخولىوأسامة كاملراتب،١٩٩٨، ص ٥٥).
- يعد التمرين الموزع بصفة عامة أفضل من التمرين المركز في اكتساب المهارات العملية ، كذلك في حالة اكتساب المهارات البسيطة حيث تؤدى فترات الراحة القصيرة التي لا تتعدى ثواني قليلة إلى التحسن الأقصى المحتمل حدوثه في التمرين الموزع .
- عرض النص المتدرج على دفعات لا يمكن مسح المعلومات كلياً في وحدة الزمن، ويعتمد عرض المحتوى على العلاقات المتتابعة داخل تركيب الجملة وكذلك يفهم الشكل في حدود العلاقات الداخلية، بينما عرضالنصدفعة واحدة يمكن وصفه كعناصر منفصلة تكون مشتركة في مجموعات عامة

لها صفة مكانية مشتركة، وكل أجزاء المكون يمكن مسحها دون الاعتماد على موضعها داخل التركيب، وهذا النوع من العرض يحتاج إلى معلومات تقدم بصورة كلية، أو اكتشاف العلاقات المتبادلة بين مثيرين أو أكثر في آن واحد.

- قام برودبيند عام ١٩٥٨م بوضع نظريته والتي تقوم على أن الفرد لا يستطيع أن يقوم بمعالجة المعلومات التي يتلقاها من خلال حواسه دفعة واحدة في ذات الوقت ولكن يوجد لدى كل فرد نظام يعمل على تنقية المعلومات قبل دخولها إلى مخ الإنسان فيتم اختيار جزء معين من المعلومات أما الجزء الأخر فيتم وضعه في الذاكرة ليتم استدعاؤه فيما بعد ونتيجة لعدم القدرة على استقباله يضعف ويذهب إلى النسيان (روبرت سولو، ١٩٩٦، ١٩٠)
- أشارت نظرية التحميل المعرفي الى أن مشكلات معالجة المعلومات تنشأ عندما يتعلم الفرد من عناصر عديدة مختلفة في آن واحد حيث يكون الانتباه لمصادر معلومات متعددة ومختلفة يتطلب مصادر ذهنية أكثر من الانتباه لمصدر واحد فقط؛ ويعتبر عرض النص المتدرج على دفعات مثير لانتباه المتعلم؛ ومن هنا تؤيد هذه النظرية استخدام التمثيلات المتتابعة لإتاحة فرصة للمتعلم ليركز انتباهه في مصدر ومثير واحد فقط.
- أن النص المتدرج على دفعات يخلق نوعاً من التركيز لاكتشاف الفقرات التالية من النص الموجود على شاشات الكتاب الإلكتروني التفاعلي، ويعتبر ملخص لكيفية أداء المهارات المرتبطة بتصميم وانتاج المقررات الالكترونية يساعد على اثراء التركيز والفهم، والتعرف على التفاصيل الدقيقة لأبعاد المهارات بكافة جوانبها.
- كما ارتبطت هذه النتائج بنظرية تكامل الملامح للانتباه التي افترضت أن ادراك النص المرئي على الشاشة يتم على مرحلتين، وقد ساعد (العرض المتدرج على دفعات) على تكوين المرحلة الثانية، والتي تركز على دور الانتباه الانتقائي في معالجة معلومات الأشكال المختلفة التي يحتويها النص حيث تم بطريقة متعاقبة لكل جزء على حدة مما ساعد على تقوية الانتباه للنص.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بأسلوب اختلاف الصوت داخل الكتاب الالكتروني التفاعلي (مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية :

- **فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي** :

ينص الفرض الخامس على" لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي مصاحب بتعليق صوتي) والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بدون تعليق صوتي) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني.

ويتضح من خلال استقراء النتائج في جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين مما يؤيد صحة الفرض الخامس.

- **فيما يتعلق بتنمية الأداء المهاري** :

ينص الفرض السادس على" لايوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات العينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي مصاحب بتعليق صوتي) والعينة (التي تدرس الكتاب الالكتروني التفاعلي بدون تعليق صوتي) في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية. بصرف النظر عن أسلوب عرض النص داخل الكتاب الالكتروني.

ويتضح من خلال استقراء النتائج في جدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠١، ٠) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين التجريبيتين مما يؤيد صحة الفرض السادس.

ويمكن تفسير النتيجتين السابقتين في ضوء الاعتبارات التالية:

- يتيح البرنامج (مصاحب بتعليق صوتي) العديد من الخيارات والبدائل تسمح للمتعلم التحكم في الصوت عند عرض المحتوى من خلال إيقاف الصوت أو إعادة الاستماع إلى الصوت مرة أخرى، مما يوفر بيئة تفاعلية إيجابية تساعد على التعلم، كما يتيح البرنامج (بدون تعليق صوتي) للمتعلم التركيز في المحتوى العلمي المقدم له من خلال القراءة.
- تشير هذه النتيجة التي توصل إليها البحث الحالي إلى أن التأثير الأساسي لأسلوبي العرض (مصاحب بتعليق صوتي) (بدون تعليق صوتي) يكاد يكون متساويا، وهو الأمر الذي يتيح سعة ومرونة في استخدام كلا الأسلوبين عند تصميم الكتب الالكترونية التفاعلية وإنتاجها والتي تركز بصفة خاصة على الجوانب المعرفية الخاصة بالأداء المهارى، خاصة إذا ما دعمت نتائج البحوث المستقبلية هذه النتيجة.
- قد يكون لاعتماد البرنامج وتركيز الطالب على حاسة واحدة فقط مصاحب بتعليق صوتي، وبدون تعليق صوتي جعل المتعلم لا يدخل في نظرية الحمل المعرفي فركز طلاب كل مجموعة في طبيعة البرنامج الذى يدرسونه سواء بتعليق صوتي أم لا مما أدى الى عدموجود فروق ذات دلالة احصائية.
- يقوم الكتاب الإلكتروني (مصاحب بتعليق صوتي) بإشراك أكثر من حاسة عند عرض المحتوى، حيث يُعرض المحتوى من خلال الصوت وهو مثير يعتمد على حاسة السمع، كما يعرض المحتوى أيضا من خلال الصور المتحركة والصور الثابتة والصور الفوتوغرافية، وهى مثيرات تعتمد على حاسة البصر وهذا التنوع في المثيرات قد يؤدى إلى تركيز الانتباه مما يساعد على بقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم وذلك يتفق مع البرنامج نمط (بدون تعليق صوتي) الذي يعتمد على حاسة البصر فقط (النصوص المكتوبة ـ الصور) عند عرض المحتوى.

- اعتماد الكتاب الإلكتروني على التزامن بين الصوت والصور المتحركة أو الصور الثابتة وذلك أثناء عرضه لخطوات أداء المهارة، مما يساعد الطالب على التركيز وجذب الانتباه أثناء تنفيذ خطوات أداء المهارة، حيث يتيح للطالب استخدام أكثر من حاسة في التعلم (البصر – السمع).
- اعتماد الكتاب الإلكتروني (مصاحب بتعليق صوتي) على عرض المحتوى من خلال صوت نقى خال من التشويش والتشويه، مما قد يساهم في تركيز انتباه الطلاب مما يؤدىً إلى إتقان الطلاب للمهارات.
- يوفر الكتاب الإلكتروني (غير مصاحب بتعليق صوتي) بيئة تفاعلية بما يوفره من إمكانية إعادة قراءة النص أكثر من مرة وعدم التقيد بالتعليق الصوتي كما يوفر البرنامج (مصاحب بتعليق صوتي) بيئة تفاعلية بما يوفره من إمكانية إعادة الاستماع إلى الصوت أكثر من مرة متزامنا مع الصور المتحركة، أو إيقاف عرض المحتوى مما يتيح لكل طالب التعلم بأسلوب الخطو الذاتي وفق قدراته واستعداداته، مما يساعد على إتقان خطوات المهارة.
- اعتماد الكتاب الإلكتروني (مصاحب بتعليق صوتي) على التفاعل مع الصوت من خلال سماعات الرأس Head Phone يساعد الطالب على تركيز الانتباه نحو المحتوى بعيدا عن أي مؤثرات خارجية ، كما اعتمد البرنامج (غير مصاحب بتعليق صوتي) على انتباه المتعلم للمثير البصرى من خلال النص والتركيز به.
- وقد يرجع تساوى العينة إلى أن الكتب الالكترونية سواء كانت مصحوبة بالتعليق الصوتي، أو غير مصحوبة بالتعليق الصوتي، تتطلب من العينة ممارسة عمليات مثل (الملاحظة ـ المقارنة ـ إدراك العلاقات ـ الاستنتاج ...) أثناء التعلم بالأنشطة البصرية.
- الصوت يتميز عن الكلمة المقروءة حيث إنه كلمة تصل إلى الأذن ليس كمجرد صوت لكنه صوت حسي يقنع ويحرك ويثير انفعال الرضا، أو يثير انفعال الغضب، أو السخط ويرسم البسمة على الشفاه، ويطرب ويثير الإزعاج، ويشعر بالدفء أو الألفة ، كما تمتاز النصوص المكتوبة بأنها أدوات تعليم أو إعلام صامتة، بمعنى أنها خالية من رنين الصوت المسموع من الإنسان عند التحدث، أو عند الاستماع إلى الكلام من التسجيلات ولهذا الصمت أثر كبير على القارئ، إذ يكون أكثر حرية من السامع للتعليق الصوتي، أو لأى وسيلة صوتية مماثلة، لأنه يملك زمام الموقف، فيقرأ بسرعة أو ببطء، يتابع القراءة أو يتوقف، يعيد قراءة بعض الفقرات للفهم والتفكير، وهذه ميزات يحرص عليها كثير من الناس ، فهم لا يطيقون التوجيه الخارجي الذى قد تفرضه عليهم النصوص المنطوقة، من حيث سرعة صدورها إلى آذانهم أو شدتها، أو إخراجها.

مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بأسلوب اختلاف الصوت داخل الكتاب الالكتروني التفاعلي (مصاحب بالتعليق الصوتي، بدون التعليق الصوتي) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية :

• **فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي** :

ينص الفرض السابع على" لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، ترجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة ـ تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي).

ويتضح من خلال استقراء النتائج في جدول (٧) لا يوجد تفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة . تدريجي على دفعات)المستخدم في الكتاب الالكترونيالتفاعلي،والصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي) في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

• **فيما يتعلق بتنمية الأداء المهاري** :

ينص الفرض الثامن على" لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، ترجع إلى أثر التفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة- تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت(مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي).

ويتضح من خلال استقراء النتائج في جدول (٨) لا يوجد تفاعل بين أسلوب عرض النص (دفعة واحدة ـ تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي) في تنمية الأداء العملي لمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

ويمكن تفسير النتيجتين السابقتين في ضوء الاعتبارات التالية:

- أن المعالجات التجريبية أسلوب عرض النص (دفعة واحدة - تدريجي على دفعات) قد أسهمت بدور كبير في تنمية التحصيل المعرفي، والمهارى المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية لدى عينةٍ البحث بدرجة لم يعد بعدها للتفاعل بين متغيري البحث أثر دال إحصائيا، كما أن توفر عناصر الوسائط داخل الكتاب الإلكتروني قد يكون أدى إلى تقليل درجة الفروق بينالمجموعات والتي أدت بدورها إلى تفوق جميع أفراد العينة بمستوى متقارب بدرجة لم يعد بعدها للتفاعل بين متغيري الدراسة أثر واضح.
- ربما ترجع هذه النتيجة إلى العوامل التي تؤثر في تنميةالتحصيل المعرفي،والمهارى مثل حجم المثير البصري، نسبة اللغة اللفظية التي يحملها الكتاب الإلكتروني، طريقة تنظيم عناصر الرسوم التوضيحية وطريقة ومكان عرضها، ومستوى نضج العينة، حيث إن هذه العوامل جميعها أو بعضها يؤثر على تنمية التحصيل المعرفي، والمهارى المرتبط بمهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية.

- قد يرجع ذلك إلى تساوى تأثير المعالجات أسلوبعرضالنص (دفعة واحدة ـ تدريجي على دفعات) المستخدم في الكتاب الالكتروني التفاعلي، والصوت (مصاحب بتعليق صوتي ـ بدون تعليق صوتي).
- عادة تكتسب الجوانب المعرفية للمهارة من خلال وسائط النص، والصوت والصور الثابتة، داخل الشاشات بينما يتركز عرض المهارات الحركية والمعرفية داخل نوافذ عرض صورة الفيديو، وطبيعة هذه الوسائط لا تمثل عبئا كبيرا في تنظيمها وتوزيعها على قناة معالجة المعلومات البصرية التي لها سعة محدودة، حسب نظرية معالجة المعلومات البصرية، خاصة توافر أساليب أخرى للتحكم داخل البرنامج تتمثل في التحكم في مدة عرض الإطار والتكرار، وبالتالي يقل تأثير الصوتفي عرض المحتوى أثناء عرض المحتوى.
- إن توافر المثيرات البصرية ووسائل توجيه الانتباه فيالكتبالالكترونيةالتفاعلية قد شكل نوعا من توجيه الانتباه يسمى توجيه الشكل (Form Oriented) للمحتوى المقدم من خلال شاشات الكتب الالكترونية، مما يساعد العينة على الانتباه لعناصر المحتوى وبالتالي ساعدهم على استيعابه، وتشفيره في الذاكرة قريبة المدى ثم تخزينه في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعه بسهولة، وبالتالي قلل من تأثير أسلوبيالصوت(مصاحب بتعليق صوتي - بدون تعليق صوتي)، خاصة انه روعيفي البحث الحالي مجموعة من المواصفات والأسس التربوية والفنية.
- أن عرض وتنظيم النص قد أتاح التعامل مع المعلومات المقدمة من خلال الشاشات بشكل افضل حسب القدرة الذاتية للمتعلم، حيث أن إدراك المتعلم وفهمه للمعلومات المقدمة له يتحدد في إطار التوازن بين كم المعلومات المقدمة له في وقت محدد، وقدرة المتعلم على استيعابها وتوضيح وإبراز الخصائص المهمة المرتبطة بها، حيث أنه من الخصائص المهمة للإدراك ومعالجة المعلومات وجود حدود لحجم أو مقدار المعلومات التي يتم الوصول إليها عبر قنوات الاتصال فإن معالجة المعلومات البصرية محكومة بسعة القناة البصرية للإنسان ومدى قدرتها على استيعاب هذه المعلومات.
- إمكانية إعطاء بعض الخيارات في الموقف التعليمي(مصاحببتعليقصوتي - بدونتعليقصوتي)قد تجعل التعلم أكثر مواءمة وارتباطا بالدوافع الخاصة بالمتعلم، واستخدام التحكم قد يساعد في إشباع هذه الاحتياجات والذى بدوره يزيد من الدافعية، وهكذا يزداد التعلم ويبقى أثره طويلا لدى جميع أفراد العينة وهذا مرتبط بنظرية الدافعية.
- أما فيما يتعلق بتنظيم محتوى النص بالإطار وفقا للأسس الإدراكية فان المتعلم لديه القدرة على الانتقاء والتنظيم، وبذلك يمكن للمتعلم أن يتعامل مع المعلومات البصرية التي يفترض فيها الاختلاف في درجة ومستوى معالجتها وفقا لنوع المثير الذى يتعرض له المتعلم، سواء بشكل (مصاحب بتعليق صوتي- بدون تعليق صوتي)حسب قدرته الذاتية.

- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بما يلي:

- اتضح من النتائج فاعلية الكتاب الالكتروني التفاعلي فى تنمية مهارات تصميم وانتاج المقررات الالكترونية، لهذا يمكن الاستفادة به فى تنمية المهارات العملية المختلفة.
- الاستفادة من نتائج نظريات التعليم، والتعلم، ومحاولة تطبيقها عند تصميم، وإنتاج الكتب الالكترونية، وخاصة النظريات المرتبطة بالمثير البصري، وعرض المحتوى التعليمي.
- ضرورة الاطلاع على الكتب الإلكترونية المتاحة على شبكة الإنترنت، لمتابعة الجديد والحديث في متغيرات تصميمها.
- الاستفادة من إمكانات الكتب الإلكترونية لما تتميز به هذه التكنولوجيا من توفير بيئة متكاملة من المثيرات البصرية، والتي تساعد في جعل عملية التعليم عملية تفاعلية.
- دراسة التفاعل بين تكنولوجيا الكتب الإلكترونية وبين أساليب التعلم المختلفة للطلاب.
- ضرورة استفادة القائمين على تصميم وانتاج المقررات من نتائج الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية بعض أنماط تصميم الكتب الالكترونية.

- **مقترحات البحث** :

في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثان ما يلي:

- بما أن البحث الحالي قد اهتم بالتعرف على فاعلية نمطين فقط من المثيرات البصرية وهي (النصوص المكتوبة - الصوت) لهذا يمكن إجراء دراسات مستقبلية عن بقية المثيرات البصرية الأخرى داخل الكتاب الالكتروني.
- إجراء دراسة تتناول تنوع المثيرات البصرية الأخرى وأثرها على الإدراك البصري للمتعلمين في المراحل المختلفة.
- إجراء دراسة لقياس فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تدريس المقررات الدراسية المختلفة وأثره على التحصيل بدلا من الكتب الورقية.
- إجراء دراسة تتناول متغيرات أخرى في تصميم الكتب الإلكترونية، وأثر هذه المتغيرات على فعالية الكتاب الإلكتروني.

- **المراجع العربية** :

- إحسان بن محمد كنسارة (٢٠٠٥). الرؤى المستقبلية للتعليم الإلكتروني في ضوء اتجاهات العصر الحديث، المؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ص ١٩- ٣٠

- إحسان محمد كنسارة، عبد الله بن إسحاق عطار(٢٠١٣). الجودة الشاملة في التعليم الالكتروني، مكة المكرمة، مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.

- أحمد البسيوني، محمد الحسيني(٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم فاعلية مولد المقررات الالكترونية في تنمية مهارات تصميم وانتاج الشكل الخزفي في ضوء تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي "دراسة تجريبية "، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي)، مصر، ص ص ١١٣٠- ١١٦٢.

- أحمد عطوان (٢٠١٢). التعليم الإلكتروني والمقررات الالكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني جامعة المنصورة ، ع ٥. متاح على الرابط التالي http: //emag .mans. edu =41:.eg/index .php?page=news&task=show&id

- أحمد فرحات عويس (٢٠٠٦). فاعلية اختلاف نمطى التقديم لبرنامج حاسوبى على مهارات إنتاج التسجيلات الصوتية باستخدام برامج الصوت الحاسوبية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- أحمد محمد سيد امين (٢٠١٢). فاعليةبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تصميم وانتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر.

- إسماعيل محمد إسماعيل حسن(٢٠٠٩) إعداد المعلم في مجال التعليم الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع ٠١، متاح على الرابط التالي: http: //emag. mans.edu.eg /index. php? page= news& task= show &id =155 &session ID=12

- أكرم فتحي مصطفي (٢٠٠٦). إنتاج مواقع الإنترنت التعليمية، القاهرة، عالم الكتب.

- أمل أبوزيد، هدى عبدالعزيز (٢٠٠٩). فاعلية مقرر الكترونى مقترح في طرق تدريس التربية الفنية على تصميم وانتاج وحدة الكترونية والاتجاه نحو المقرر الكترونيا لدى معلم التربية الفنية قبل الخدمة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع ١٤، ص ص ١٦٤- ٢٠٢.

- أميرة سمير حجازي،نبيل جاد عزمي، مروة زكي توفيق (٢٠١١). معايير إنتاج وتصميم الكتب الإلكترونية للمرحلة الجامعية، مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث.

- أمين أنور الخولي وأسامة كامل راتب (١٩٩٨). التربية الحركية للطفل، ط٥، القاهرة، دار الفكر العربي.

- أيمن مدكور (٢٠١٠). أثر نموذج مقترح لتصميم المقررات الالكترونية على اكتساب الطلاب الصم المفاهيم واتجاهاتهم نحو المقررات الالكترونية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- جميل احمد إطميزي(٢٠٠٩). إطار عمل مرن لتقييم محتويات وأنشطة المقررات الإلكترونية المساندة والمدمجة في الجامعات العربية، مجلة cybrarians journal ،ع ١٩، متاح على الرابط التالي : http://www .journal .cybrarians. org/ index.php ?option =com_content& view =article &id =451:2011 08-10-10-41-09&catid=164:2009-05-20-10-02-29&Itemid=60

- حبيب ماهر عيسى(٢٠٠٧). الارتقاء بتعليم العربية التقليدي الى المستوى الإلكتروني، ندوة تطوير المناهج والاختصاصات الجامعية، مجلة جامعة حلب، الفترة ٣٠- ٣١ مايو، ص ص ٣- ٤، متاح على الرابط التالي : http: //hcsr.gov. sy /archive/ downloads/ dr.maher .doc

- حسين شفيق (٢٠١٠). الوسائط المتعددة في المجال الإعلامي والأنترنت، القاهرة: دار فكر وفن للطباعة والنشر.

- خالد عمران (٢٠١٠). فاعلية مقرر الكترونى مقترح في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الإلكتروني والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ١٥٨، ص ص ٢٠٤- ٢٦١.

- خالد مصطفي محمد مالك (٢٠٠٥). القوى البشرية اللازمة للتعليم الإلكتروني، المؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،" التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" ،القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ص ١٣٥- ١٦٢.

- داليا خيري عمر (٢٠١٢). فاعلية بيئة مقترحة للتعلم الالكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢ لتطوير التدريب الميداني لدى الطلاب معلمي الحاسب الآلي، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر ، ع ٧٩، ج ١،ص ص ٧٠٥- ٧٥٨.

- دينا أحمد إسماعيل(٢٠٠٤). فاعلية توقيت عرض الرسومات الثابتة مع اللغة اللفظية داخل برنامج كمبيوتري متعدد الوسائل على تحصيل المفاهيم المجردة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

- رانيا أحمد حسن كساب (٢٠٠٩). أثر اختلاف أساليب عرض المحتوى الإلكتروني على الأداء المهارى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة غير منشورة رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ،جامعة عين شمس.

- رنا محفوظ (٢٠١١). أثر توظيف بيئة تعلم الكترونية شخصية في تنمية مهارات تصميم المحتوى الالكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي واتجاهاتهم نحوها، المؤتمر العلمي السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (التعلم الالكتروني وتحديات الشعوب العربية مجتمعات التعلم التفاعلية) ، مصر ، مج ١، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ص ص ٣١٥- ٣٥٤.

- ريما سعد الجرف (٢٠٠٨). متطلبات تفعيل مقررات مودل الإلكترونية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الرياض، ملتقى التعليم الإلكتروني الأول، ع ٢٤.

- سعد خليفة عبد الكريم (٢٠١١). فعالية التعلم الفردي الذاتي بالمحاكاة بالكمبيوتر والكتاب الالكتروني في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب العلوم بالفرقة الثانية بكلية التربية بسلطنة عمان (دراسة تجريبية)، المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط المجلد (٢٧)، العدد (٢)، جزء (١).

- سلوى فتحي محمود المصري (٢٠٠٥). برنامج مقترح لمقرر إلكتروني في مادة الكمبيوتر لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات المدرسة الإلكترونية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- سوسن محمود أحمد عبد الجواد (٢٠٠٧). فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي والانطباعات لدي الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- السيدعبدالمولىالسيدأبوخطوة (٢٠١١). معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، الفترة من٢١- ٢٣ فبراير.

- السيد محمود الربيعي وآخرون (٢٠٠٥). التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة، ط ١ الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

- صفاء محمد على (٢٠٠٧). فاعلية مقرر الكترونى في تنمية التنور البيئي والتفكير المنظومى ومهارات التواصل الإلكتروني لدى بعض طلاب كلية التربية بالوادي الجديد مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ع ١٢، ص ص ٩١- ١٧٧.

- صلاح الدين المتبولي وآخرون(٢٠١٠). فاعلية برنامج الكترونى مقترح قائم على تعليم التفكير وأثره على التحصيل الدراسي واكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى شعبة اعداد معلم الحاسب الآلي،مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ع ١٨،ص ص ٤٥٠- ٤٧٨.

- ضياء الدين زهر(٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني كما يجب أن يكون، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح – رؤية عربية تنموية، جامعة عين شمس ، مركز التعليم المفتوح ٢٦- ٢٨ أبريل ، ص ص ٥٠٤- ٥٢٨.

- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠٠٥). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعليم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، المؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم" التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ص ١٦٣- ٢١٢.

- عبدالعزيز طلبة عبد الحميد(٢٠١٠). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم المنصورة، المكتبةالعصرية للنشر والتوزيع.

- عبد اللطيف الجزار (٢٠٠١). الخطط والسياسات الاستراتيجية الخاصة بالمدرسة الإلكترونية ، وتضمينها على إعداد المعلم". المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المدرسة الإلكترونية، القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢٩- ٣١ أكتوبر.

- عبير حسن فريد مرسي (٢٠٠٩). أثر اختلاف تصميم مخطط واجهة التفاعل على زمن الإنجاز وتحقيق الغرض والدقة في استخدام الطالبات المعلمات لكتاب إلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- عصام شوقي شبل (٢٠٠٨). أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الالكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لدى دارسي ماجستير تقنيات التعليم واتجاهاتهم نحوه، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٢)

- عماد بديع خيري كامل(٢٠١١). فعالية التعلم الإلكتروني الذكي للمقررات الإلكترونية في تنمية التحصيل لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- عوض حسين التودرى (٢٠٠٥). المدرسة الالكترونية وأدوار حديثة للمعلم، الرياض، مكتبة الرشد.

- غادة عبد الله العمودي (٢٠٠٩). البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجا، المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد صناعة التعلم للمستقبل، الرياض، السعودية.

- الغريب زهر اسماعيل (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني من التطبيق الى الاحتراف، القاهرة، عالم الكتب.

- الغريب زهر إسماعيل (٢٠٠٩). المقررات الالكترونية، تصميمها - انتاجها- نشرها- تطبيقها - تقويمها، القاهرة، عالم الكتب.

- فهد سليمان الشايع، علي بن سعود شينان (٢٠١٠). أثر استخدام الكتب الالكترونية على تنمية التفكير الابداعي والاتجاه نحو استخدام الحاسب في تعلم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الرياض، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، مج ٧، ع ١، ص ص ١١٢- ١٣٩.

- المجلس الأعلى للجامعات(٢٠٠٨). مؤشرات انتاج ومعايير تقويم المقرر، المركز القومي للتعليم الإلكتروني، وزارة التعليم العالي، القاهرة، متاح على الرابط التالي: www.nelc.edu.eg، بتاريخ ٢٠١٢/٦/٢٨م.

- محمد أحمد الحسيني (٢٠٠٥). استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم الجامعي وقياس فاعليته في اكتساب مهارة صيانة الحاسب الآلى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

- محمد السعيد نعيم (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين أنماط التعلم الإلكتروني والأساليب المعرفية للطلاب على بعض نواتج التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- محمد السيد أحمد محمد (٢٠١١). برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي، رسالة ماجستير غير منشور، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- محمد بن ابراهيم شويعى(٢٠١١). كفايات المعلم في نظام التعلم الإلكتروني و فقا لوظائفه المستقبلية، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث، ص ص ١ - ٧٤.

- محمد راغب عماشة (٢٠٠٩). تطوير أداء معلمي الحاسب لتصميم التعليم الإلكتروني في عصر الويب ٢,٠٠، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد التاسع عشر العدد الأول، ص ص ٥- ٣٩.

- محمد عبده راغب عماشة (٢٠٠٨). معايير معالجة الصور الرقمية المستخدمة في تصميم المقررات الالكترونية لإعداد معلم الحاسب الآلي، المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي)،مصر، مج ١٨،ص ص ١٦٣- ١٨٦.

- محمد فتحي عبد الهادي (٢٠٠٧). النشر الالكتروني ومصادر المعلومات الالكترونية الاسكندرية، دار الثقافة العلمية.

- محمد كمال عفيفي (٢٠١٠) سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الالكترونية ومدى فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الالكترونية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث ،ص ص ٦٣- ١٠٧.

- محمد محمد الهادي (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، سلسلة أفاق تربوية حديثة، ط١،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- محمد محمود زين الدين(٢٠٠٥). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات" في منظومة التعليم عبر الشبكات، القاهرة، عالم الكتب.

- محمود عبد الكريم وهاشم الشرنوبي (٢٠٠٨). أثر التفاعل بين مصادر المعلومات الإليكترونية والسعة العقلية في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع١٣٧، ج٢، ص ص٥٢٣- ٥٩٠.

- منصور بن سعد العمرى، عصام شوقي شبل (٢٠١٢) فاعلية استخدام كتاب الكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الاول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع ١٣٣،ص ص ٤٢- ٨٨.

- منى زهران محمد(٢٠٠٧). تقويم تدريس مادة الحاسب الآلي ببعض مدارس المرحلة الابتدائية بأسيوط في ضوء المعايير المهنية المعاصرة لأداء المعلم، المؤتمر العلمي الأول لشباب الباحثين بكلية التربية جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، ص ص ٨٣- ٩٤.

- مهدى محمد القصاص(٢٠١٢). ما هو المقرر الالكتروني؟ مجلة التعليم الإلكتروني، جامعةالمنصورة،ع ٤، متاح على الرابط التالي: http:/ /emag .mans .edu .eg/ index .php ?page=news task=show&id=142
- مهدى محمد القصاص(٢٠٠٨). نحو نموذج تطبيقي لإنتاج المقررات الكترونياً مقرر علم الاجتماع القانوني أنموذجا، الندوة العلمية السنوية الرابعة (علم الاجتماع بين متطلبات الجودة والواقع الاجتماعي، الفترة ٢٠/١٠/٢٠٠٨م، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقاً لأدوار، المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد "، المؤتمر الدولي للتعلم من بعد، مسقط، سلطنة عمان، ٢٧- ٢٩ مارس.
- نبيل جاد عزمي، محمد مختار المرادني (٢٠١٠). أثر التفاعل بين أنماط مختلفة من دعامات التعلم البنائية داخل الكتاب الالكتروني في التحصيل وكفاءة التعلم لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية. دراسات تربوية واجتماعية - مصر ، مج ١٦، ع ٣، ص ص ٢٥١ - ٣٢١
- نوال أحمد نصر (٢٠٠٨). أدوار حديثة لمعلم المستقبل في ضوء التعليم الافتراضي، المؤتمر الثانوي الثالث، تطوير التعليم النوعي في مصر والعالم العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة (رؤى استراتيجية) كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٩- ١٠ أبريل ٢٠٠٨،
- هاشم سعيد الشرنوبى (٢٠٠٥). توظيف المعايير العالمية للجودة الشاملة لإعداد أخصائي تكنولوجيا التعليم في وضع منظومة المعايير القومية في هذا المجال، المؤتمر العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" ،القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ص ص ٦٥٣- ٦٩٥.
- هاني شفيق(٢٠١٠) فاعلية برنامج تدريبي عبر الويب في تنمية جوانب التصميم والانتاج للوحدات الالكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بقسم تكنولوجيا التعليم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع١، ص ص ٢- ٥٢.
- وحدة التعليم الالكتروني(٢٠١٣). مراحل بناء المقررات الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني، ع ١٠، متاح على الرابط التالى: http://emag .mans.edu. eg/index .php?page =news&task=show&id=185
- وفاء مصطفي كفافي وآخرون (٢٠٠٧). تصميم بيئة تعلم إلكترونية لتطوير برامج الدبلوم العامة بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة (عرض وتحليل)، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربيةلتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة"تكنولوجيا التعليم: نشر العلم حيوية الإبداع" ٥- ٦ سبتمبر.
- يسرية يوسف، هيام سالم (٢٠١١). تصميم مقرر الكترونى وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الالكترونية، المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس – الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في متطلبات عصر المعرفة، مصر، مج١، ص ص ٤٩٧- ٥٣٥.

- **المراجع الأجنبية** :

- American Society for Training& Development (2009). E-Learning Glossary, Retrieved from http: //www.astd.org/lc/glossary.htm.
- Anderson, Janna Quitney; Boyles, Jan Lauren; Rainie, Lee(2012). The Future Impact of the Internet on Higher Education: Experts Expect More Efficient Collaborative Environments and New

Grading Schemes; They Worry about Massive Online Courses, the Shift Away from On-Campus Life, Pew Internet & American Life Project

- Baker, R (2010). Comparing the Readability of Text Displays on Paper, E-Book Readers, and Small Screen Devices, Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations, University of North Texas.
- Beckem, John M., II; Watkins, Michael(2012) Bringing Life to Learning: Immersive Experiential Learning Simulations for Online and Blended Courses, Journal of Asynchronous Learning Networks, v16 n5 p61-70.
- Chen, H., Yu, C. & Chang, C. (2007). E-Home book System: A web-Based Interactive Education Interface. Computers & Education, 49 (2), 160-175.(Sep. 2007).
- Driscoll, Adam; Jicha, Karl; Hunt, Andrea N.; Tichavsky, Lisa; Thompson, Gretchen (2012) Can Online Courses Deliver In-Class Results?: A Comparison of Student Performance and Satisfaction in an Online versus a Face-to-Face Introductory Sociology Course, Teaching Sociology, v40 n4 p312-331.
- Fiege, William C.(2011). Faculty and Student Perceptions of Students' Sense of Community in Online Courses, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Old Dominion University.
- Gose, Ben (2012). Massive Open Online Courses and How They Work, Chronicle of Higher Education, Eric, EJ990509.
- Hage, E., V. (2005). E-book technology: The relationship between self-efficacy and usage levels across gender and age. Doctor of philosophy, Capella University.
- Hsiao, Kuo-Lun(2012). Exploring the Factors that Influence Continuance Intention to Attend One-to-Some Online Courses via Videoconferencing Software, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v11 n4 p155-163.
- Kegelman, Nancy Murray (2011). Online Courses at a Community College: A Study of Student Characteristics, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Rowan University.
- Kropman, M. & Tahoe, H. (2006). Adopting an electronic textbook for a postgraduate accounting Course: An experiential study, Australasian Journal of Educational Technology, 22 (2), 166-188.
- Kropman, M. & Tahoe, H. (2006). Adopting an electronic textbook for a postgraduate accounting Course: An experiential study, Australasian Journal of Educational Technology, 22 (2), 166-188.

- Macon, Don Kirk (2011). Student Satisfaction with Online Courses versus Traditional Courses: A Meta-Analysis, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Northcentral University.
- Oregon State University (2007).Web Course, Definitions Provided By Oregon State University (Accessed On March,2007)Available At, http://oregonstate.edu/instruct/dce/k12program/webdesign/glossary.htm,(5/11/2007)
- Perez, Wanda W.(2011) Integration of Instructional Design Principles to Online Courses and Faculty Training in Three Puerto Rican Institutions of Higher Education, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Capella University.
- Rodriguez, C. Osvaldo (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses, European Journal of Open, Distance and E-Learning, Eric, EJ982976.
- Shamir, A.&Korat, O. (2008). The Educational Electronic Book as a Tool for Supporting Children's Emergent Literacy in Low versus Middle SES Groups. Computers & Education, 50 (1), 110-124. (January 2008)
- Simko, Marian; Bielikova, Maria(2009). Automatic Concept Relationships Discovery for an Adaptive E-Course, International Working Group on Educational Data Mining, Paper presented at the International Conference on Educational Data Mining (EDM) (2nd, Cordoba, Spain, Jul 1-3, 2009)
- Stevens, Karl B.(2012)A Case Study of Professors' and Instructional Designers' Experiences in the Development of Online Courses, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Utah State University.

****

البحث السادس :

" اثر استخدام اسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني فيزياء كلية التربية الجامعة المستنصرية "

إعداد :

د/ساجدة جبار لفتة

كليةالتربية الجامعة المستنصرية بالعراق

" أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني- فيزياء - كلية التربية- الجامعة المستنصرية "

د/ساجدة جبار لفتة

- **المستخلص** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني- فيزياء- كلية التربية- الجامعة المستنصرية ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية :- ((ليست هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح وتدريسهم بالأسلوب الاعتيادى في مهارة الرسم البياني)) .

صممت الباحثة أسلوب مقترح لتدريس مادة الكهربائية العملية يتضمن عدد من الخطوات المتسلسلة وفقا للعديد من المصادر ذات العلاقة بطرائق التدريس.

اجري البحث في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢ على عينة من طلبة الصف الثاني- قسم الفيزياء- كلية التربية- الجامعة المستنصرية،اذ بلغ عدد افرادها (١٧)طالبا وطالبة يمثلون مجموعة واحدة سحبت عشوائيا من بين ستة مجموعات درست بالأسلوب الاعتيادي المتبع في تدريس مادة الكهربائية العملية –قسم الفيزياء- كلية التربية- الجامعة المستنصرية ،بعدها درست بالأسلوب المقترح وفق خطة اعدتها الباحثة لهذا الغرض ووفقا للخطوات المقترحة. ولغرض قياس تحصيل طلبة عينة البحث في مهارة الرسم البياني صممت الباحثة اختبار عملي في ضوء الاغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية طبق قبل وبعد انتهاء التجربة.

وباستخدام الاختبار التائي ذي النهايتين لعينتين مترابطتين تم اختبار الفرضية الصفرية ،حيث اسفرت النتائج الاحصائية للاختبار تفوق الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح في مادة الكهربائية العملية ،اذ زد متوسط تحصيل الطلبة بعد تدريسهم بالأسلوب المقترح على متوسط تحصيلهم عند تدريسهم بالأسلوب الاعتيادي في مهارة الرسم البياني بفرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح التدريس بالأسلوب المقترح.

ومن نتائج البحث ترى الباحثة ضرورة:-

- تاكيد استخدام أعضاء الهيئة التدريسية والمعاونين الفيزيائيين الأسلوب المقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية .
- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مراحل دراسية اخرى ومواد دراسية اخرى .

The effect of using the suggested style in teaching the practical electricity material in the skill of graph drawing for the second stage students-physics of the Education college – Al-Mustansiriyah University.

Abstract:

The research aim to know the followingThe effect of useing the suggested style in teaching the practical electricity material in the skill of graph drawing for the student of second stage in the college of Education department of physics – Al-Mustansiriyah UniversityTo achieve the goal of the research it has put the following Zero-Hypothesis "there is not any evidences with statistical differences between the average of students degrees while teaching in the suggested style and that ordinary style depicted in the skill of graph drawing The researcher designed the suggested style to

teaching the practical electrical material include the some steps according to many resources with concern :The research performed in the begging of first semester (2011-2012) on the sample of students from second class – department of physics-college of Education in the AL-Mustansiriyah university, where the sample members has (17) students and represent the one group whom drawn randomly between (6) groups studies the same style in the practical electrical material – department of physics , after studies the suggested style according to the plane , the researcher expose the following To measure achievement of the student in the skill of graph drawing the researcher design apractical test in the view of the behavioral purpose and the content of studying stuffs applied before and after the experiment By using the (t-test) having two great correlated ends the Zero-Hypothesis test.Where the results has statistical from indicate that superior the student of teaching the Zero-Hypothesis , in the practical electricity material increase the average of student achievement after teaching the suggested style , on the average of achievement at the teaching or ordinary style , and the skill of graph drawing by the difference of "0,05" for the benefit of suggested style The result has been tabulated:-

- *Ensure the use of the suggested style by the teaching stuff and the physician assistants for the electrical substance practical.*
- *perform the similar research on the another studying classes and different substance .*

- **مشكلة البحث** :

من اسباب إجراء هذا البحث وجود مشكلات تواجد الطلبة في اثناء اجرائهم لتجارب مادة الكهربائية العملية في المختبر وتتعلق هذه المشكلات بمهارة الرسم البياني ودقة القياس وربط الدوائر الكهربائية وهذا ماأكد عليه مدرسوا هذه المادة فان الطالب يلجأ إلى استخدام المحاولة والخطأ في كثير من الاحيان للحصول على نتائج التجربة وهذا يؤدي إلى عدم اكتساب الطالب المهارات الاساسية لإجراء التجارب ومنها مهارة الرسم البياني ، كما ان اكتساب الطالب لهذه المهارات له أثر في ادائه مهارات اخرى يحتاجها الطالبفي دراسته في مراحل متقدمة فضلا عن ان مادة الكهربائية العملية تشتمل على مفاهيم ومبادئ تحتاج اكتسابها من قبل الطالب توضيحها عمليا من خلال إجراء التجارب في المختبر .

وبذلك اصبح التدريس العملي ليست ذو كفاية وفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية المحددة لعملية التدريس العملي فالطالب والتدريسي لايعرف أهداف الدرس وما نوع الاداء المطلوب ادائه من قبل الطالب لبيان مدى تمكنه من اكتسابه لهذا الاداء ، وماهي نقاط الضعف في اكتسابه لهذا الاداء وكيفية معالجتها .

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس العملي وجدت ان الصورة السلوكية لمعظم مهارات إجراء التجارب لاتعطي صورة واضحة لماهو مطلوب من الطالب اكتسابه وانجازه انما هي مجرد تدريبات بسيطة لايتطلب التفكير في حلها

لذلك اصبح الهدف من إجراء التجارب بالنسبة للطالب إجراء مفروض عليه يؤدي بشكل روتيني وليست ذي معنى بالنسبة له وليست الهدف من إجراء التجارب هو دراسة الظواهر الفيزيائية او التحقق من صحة فروض لحل مشكلات فيزيائية معينة ومن اهم مهارات إجراء التجربة : مهارة الرسم البياني والتي تتكون من عدة مهارات فرعية يجب ان يتدرب عليها الطالب ويمارسها في اثناء إجراء التجارب في المختبر باعتبارها مهارات اساسية ضرورية تساعد الطالب على التفكير العلمي .

ومن اجل تحسين مستوى التدريس العملي وتذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة في اثناء إجراء التجارب في مادة الكهربائية العملية اقترحت الباحثة أسلوب جديد لتدريس مادة الكهربائية العملية .

- **اهمية البحث والحاجة اليه** :

تؤكد الاتجاهات الحديثة للتربيةعلى اهمية استخدام المختبر في تدريس الفيزياء لما له دور بارز في تزويد الطلبة بمهارة استخدام الاجهزة وربط الدوائر الكهربائية ودقة القياس واكتساب مهارة الرسم البياني واثارة انتباه الطلبة وتنمية ميولهم واتجاهاتهم العلمية وتزويدهم بالمعرفة العلمية عن طريق العمل اليدوي والاحتفاظ بالمعلومات الفيزيائية لمدة طويلة واستبقائها وتطبيق المبادئ والقوانين واستخدامها في حل المشكلات العلمية (٤: ص ١٩٧ـ ١٩٨) (١١:ص٨٩ـ ١٥١) (١٣: ص ٥٦ـ ٥٧) كما اكد العديد من التربويون على ان تدريس العلوم ومنها تدريس الفيزياء ليس مجرد نقل المعرفة العلمية للطلبة وانما هي عملية تساعد الطلبة على بناء المعرفة العلمية وتطوير فهمهم لها وتهتم بنوهم عقليا ووجدانيا ومهاريا (١٢: ص ١٤٨).

لذا اصبح ضروريا ان يهتم المدرس بتنوع طرائق واساليب التدريس العملي لان المختبر وحده لايحقق أهداف تدريس الفيزياء وانما طرائق واساليب التدريس العملي هي التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف خاصة اذا كانت منسجمة مع طبيعة المادة الدراسية وأهدافها من جهة وخصائص الطلبة السلوكية وطبيعتهم من جهة اخرى (٨: ص ١٦٢) (١:ص ٢٨) .

وترى الباحثة ان عملية اكتساب مهارة الرسم البياني من اهم المهارات التي يجب اكتسابها في التدريس العملي ، كما ان اكتساب مهارة الرسم البياني طريقة لتحسين اكتساب مهارة إجراء التجربة الفيزيائية وفي اكتساب الطلبة لها يؤدي إلى اكتسابهم مهارات التفسير والاستنتاج وتطبيق القوانين وتشجيعهم على التفكير في حل المشكلات .

كما يساعد الرسم البياني الطالب على عرض و معالجة العلاقات بين المتغيرات والمقارنة بينها بشكل واضح وكذلك يساعد الطالب على استخلاص معطيات من الرسم البياني بسهولة ويستطيع الطالب من خلال الرسوم البيانية وصف الظواهر الفيزيائية وتفسيرها وماهي المتغيرات التي تؤثر على هذه

الظاهرة . ويميز ايضا بين المتغير المستقل الذي يحتاج تفسيره والمتغير التابع الذي يؤثر في تلك الظواهر ، وفي دراسة الفيزياء يكثر استخدام التمثيل البياني للعلاقات الرياضية والتي يحتاجها الطالب في دراسته النظرية والعملية لذلك من الضروري ان يمتلك الطالب قدرة على تحويل العلاقات الرياضية إلى رسوم بيانية وبالعكس بشكل سريع لكي يتم ربط المفاهيم الرياضية بالمفاهيم الفيزياوية (٦:ص ٣٢) لذا اقترحت الباحثة استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية حيث يقوم التدريسي بطرح مشكلة علمية على الطلبة وتدوينها على السبورة ثم يطلب من الطلبة التنبؤ بحل هذه المشكلة وتقديم تفسيرا لحلهم لها حيث يتعرف التدريسي على افكار الطلبة وتعديلها من خلال المناقشة وطرح الأسئلة ذات العلاقة ويساعد الطلبةعلى تنمية عمليات عقلية لديهم وبالاخص الملاحظة وفرض الفروض واختبار صحة الفروض والتنبؤ والتفسير والاستنتاج وكذلك تنمية العلاقات مع بعضهم البعض الاخر من خلال التعلم التعاوني . بعدها يقوم الطلبة بالتطبيق العملي فيلاحظوا ما يحدث اثناء التجريب ثم يقدموا تفسيرا ليقارنوا بين تفسيرهم الأول وتفسيرهم الثاني .

وتعتقد الباحثة ان في استخدام هذا الأسلوب في تدريس مادة الكهربائية العملية اهمية كبيرة للطلبة من خلال التنبؤ بالعلاقة البيانية وتفسيرهم لها ومقارنتها مع العلاقة البيانية بعد التجريب العملي لكي يعرف الطلبة ماذا تعلموا من التطبيق العملي .

وعلى الرغم من التقدم الحاصل في طرائق التدريس فان التعليم الجامعي لازال بحاجة إلى تطوير طرائقة واساليبة وخاصة في التدريس العملي ، لذا صممت الباحثة أسلوب مقترح لتدريس مادة الكهربائية العملية واختارت الصف الثاني فيزياء لتكون اهمية دراسة البحث الحالي متمثلة بالتعرف على أثر استخدام هذا الأسلوب المقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني ـ قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية

- **هدف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على : أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية في مهارة الرسم البياني لدى طلبة الصف الثاني ـ فيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية .

- **فرضية البحث** :

لغرض تحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الاتية "ليست هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح وتدريسهم بالأسلوب الاعتيادي في مهارة الرسم البياني "

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- عينة من طلبة الصف الثاني ـ قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١١- ٢٠١٢ .
- تجارب الفصل الدراسي الأول من كراس تجارب مختبر الكهربائية المقررة على الصف الثاني ـ قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية للسنة الدراسية ٢٠١١- ٢٠١٢ وهي :
  - ✓ شحن متسعة خلال مقاومة .
  - ✓ تفريغ متسعة خلال مقاومة .
  - ✓ ميزان التيار .
  - ✓ الحث المغناطيسي .
  - ✓ الاوسلسكوب .

- **التعريفات الاجرائية للمصطلحات** :

التحصيل العملي في مهارة الرسم البياني :متوسط الدرجات التي يحصل عليها طلبة البحث في الاختبار العملي المعد لغرض هذا البحث عن اجرائهم التجارب العملية لمادة الكهربائية العملية والمقررة على الصف الثاني – قسم الفيزياء بالأسلوب المقترح والأسلوب الاعتيادي .

- **مهارة الرسم البياني** :

موقف في مادة الكهربائية العملية للصف الثاني فيزياء ينظر اليه الطالب على انه مشكلة يتطلب حلها استخدام التمثيل البياني من خلال تحويل العلاقات الرياضية إلى رسوم بيانية حيث تظهر قيم المتغير المستقل في المحور العمودي X وتظهر قيم المتغير التابع في المحور الافقيY .

- **الأسلوب المقترح** :

أسلوب يتم فيه تدريس مادة الكهربائية العملية عن طريق الخطوات المقترحة الاتية :

- عرض مشكلة علمية على الطلبة ذات علاقة بموضوع التجربة وتدوينها على السبورة .
- يتنبأ الطالب بحل هذه المشكلة .
- يفسر الطالب الحل .
- يناقش التدريسي افكار الطلبة من خلال طرح الأسئلة ذات العلاقة بالمشكلة.
- يحدد الطالب ما يعرفة عن المشكلة.
- يحدد الطالب ماذا يريد ان يعرف عن المشكلة .
- يجري الطالب التجربة ليلاحظ ماذا يحدث اثناء التجريب العملي .
- يفسر النتائج ويقارنها مع التفسير الأول .
- يسال الطالب نفسه ماذا تعلم من خلال إجراء التجربة لحل المشكلة .
- تقويم تعلم الطلبة .

- **الأسلوب الاعتيادي** :

الأسلوب المتبع في تدريس العملي في قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية ويتم فية التدريس عن طريق تزويد كل طالب بتعليمات تتضمن تفصيلات كاملةعن إجراء التجارب فهو يعرف سابقا التجربة وخطوات العمل والنتائج وكيفية تسجيليها والحصول عليها .

- **الدراسات السابقة** :

اطلعت الباحثة على العديد من البحوث والدراسات السابقة في مجال طرائق التدريس الا انها لم تجد دراسة لها علاقة مباشرة بموضوع بحثها لذا اختارت الباحثة دراسات تتفق مع بحثها من حيث الأهداف المنهجية المتبعة والوسائل الاحصائية المستعملة وأسلوب عرض النتائج وتحليلها على الرغم من كونها بحوثا تجريبية تناولت اساليب مقترحة في مواضيع علمية وقد كانت اهم البحوث والدراسات التي اطلعت واستفادة منها الباحثة في بحثها الحالي هي :

- **دراسة لفتة وعبدالله ٢٠١١(١٥: ص ٤٤٢-٤٤٧)** :

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الفيزياء الرياضية في مهارة تطبيق المبادئ لدى طلبة الصف الثاني رياضيات ـ كلية العلوم ـ جامعة ديالى ـ ولتحقيق هدف البحث وضع الباحثان الفرضية الصفرية الاتية: "ليست هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلبة قبل تدريسهم بالأسلوب المقترح وبعد تدريسهم بهذا الأسلوب" قام الباحثان بتصميم أسلوب مقترح لتدريس مادة الفيزياء الرياضية يتضمن عدد من الخطوات المتسلسلة وفقا للعديد من المصادر ذات العلاقة بطرائق التدريس اجري البحث في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠ على عينة من طلبة الصف الثاني ـ قسم الرياضيات ـ كلية العلوم ـ جامعة ديالى ، اذ بلغ عدد افرادها (٤٠) طالب وطالبة يمثلون شعبة واحدة درست بالأسلوب الاعتيادي المتبع في تدريس مادة الفيزياء الرياضية ـ قسم الرياضيات ـ كلية العلوم ـ جامعة ديالى بعدها درست بالأسلوب المقترح وفق خطة اعدت لهذا الغرض ووفقا للخطوات المقترحة .

ولغرض قياس تحصيل طلبة عينة البحث في مهارة تطبيق المبادئ صمم الباحثان اختبارين في ضوء الاغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية طبقت قبل وبعد انتهاء التجربة . وباستخدام الاختبار التائي (t-test) ذي النهايتين لعينتين مترابطتين تم اختبار الفرضية الصفرية، حيث اسفرت النتائج الاحصائية للاختبار تفوق الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح في مادة الفيزياء الرياضية ،اذ زاد متوسط تحصيل الطلبة بعد تدريسهم بالأسلوب المقترح على متوسط تحصيلهم عند تدريسهم بالأسلوب الاعتيادي بفرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ولصالح التدريس بالأسلوب المقترح ومن نتائج البحث يرى الباحثان ضرورة :

- تاكيد استخدام أعضاء الهيئة التدريسية الأسلوب المقترح في تدريس مادة الفيزياء الرياضية .
- إجراء بحث حول أثر استخدام الأسلوب المقترح في تنمية الميول العلمية والاتجاهات لدى الطلبة .

• **دراسة لفتة (٢٠١٢) (١٦:ص ١-١٥) :**

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الفيزياء العامة في مهارة حل المسائل لدى طلبة الصف الأول ـ رياضيات ـ كلية العلوم – جامعة ديإلى ، ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية : "ليست هناك فرق ذو دلالةاحصائية بين متوسطي درجات الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح وتدريسهم بالأسلوب الاعتيادي " قامت الباحثة بتصميم أسلوب مقترح لتدريس مادة الفيزياء العامة يتضمن عدد من الخطوات المتسلسة وفقا للعديد من المصادر ذات العلاقة بطرائق التدريس اجري البحث في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٠ـ ٢٠١١ على عينة من طلبة الصف الأول ـ قسم الرياضيات ـ كلية العلوم ـ جامعة ديإلى اذ بلغ عدد افرادها (٢٨) طالب وطالبة يمثلون شعبة واحدة درست بالأسلوب الاعتيادي المتبع في تدريس مادة الفيزياء العامة– قسم الرياضيات ـ كلية العلوم ـ جامعة ديإلى ـ بعدها درست بالأسلوب المقترح ،وفق خطة اعدت لهذا الغرض ووفقا للخطوات المقترحة .

ولغرض قياس تحصيل طلبة عينة البحث في مهارة حل المسائل صممت الباحثة اختبارين مقاليين في ضوء الاغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية طبقت قبل وبعد انتهاء التجربة . وباستخدام الاختبار التائي (t-test) ذي النهايتين لعينتين مترابطتين تم اختبار الفرضية الصفرية ، حيث اسفرت النتائج الاحصائية للاختبار تفوق الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح في مادة الفيزياء العامة ، اذ زاد متوسط تحصيل الطلبة بعد تدريسهم بالأسلوب المقترح على متوسط تحصيلهم عند تدريسهم بالأسلوب الاعتيادي بفرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ولصالح التدريس بالأسلوب المقترح .

ومن نتائج البحث اكدت الباحثة على ضرورة :

- استخدام أعضاء الهيئة التدريسية الأسلوب المقترح في تدريس مادة الفيزياء العامة .
- إجراء بحث حول أثر استخدام الأسلوب المقترح في تنمية الميول العلمية والاتجاهات لدى الطلبة .

• **تعقيبات حول الدراسات السابقة :**

- تباينت أهداف الدراسات السابقة فمنها ماهدف إلى معرفة أثر استخدام أسلوب مقترح في مهارة تطبيق المبادئ كدراسة (لفتة وعبدالله ٢٠١١) بينما

كان الهدف من دراسة (لفتة ،٢٠١٢) معرفة أثر استخدام أسلوب مقترح في مهارة حل المسائل .في حين هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب مقترح في مهارة الرسم البياني .

- اجريت جميع الدراسات على عينات من طلبة المرحلة الجامعية ويلتقي البحث الحالي مع تلك الدراسات .
- استخدمت جميع الدرسات اختبار التحصيل لقياس تحصيل الطلبة ويلتقي البحث الحالي مع تلك الدراسات .
- اتفقت جميع الدراسات على استخدام اساليب مقترحة في التدريس وهذا ما يلتقي مع البحث الحالي لكنها اختلفت في الخطوات المستخدمة في الاساليب المقترحة واختلفت ايضا مع خطوات الأسلوب المقترح في البحث الحالي .
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد أدوات البحث وإجراءات تلك الدراسات ومنهجيتها والوسائل الاحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

- **إجراءات البحث** :
- **عينة البحث** :

اجري هذا البحث على عينة من طلبة الصف الثاني ـ قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية، اذ بلغ عدد افرادها (١٧)طالبا وطالبة يمثلون مجموعة واحدة سحبت عشوائيا من بين ست مجموعات درست مادة الكهربائية العملية بالأسلوب الاعتيادي بعدها درست بالأسلوب المقترح .

- **تصميم البحث** :

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة ، اذ درست بالأسلوب الاعتيادي بعدها درست بالأسلوب المقترح مع الاخذ بأسلوب القياس البعدي لتحصيل الطلبة العملي في مهارة الرسم البياني ، وكان أسلوب التدريس المستخدم في تدريس مادة الكهربائية العملية هو المتغير المستقل في حين ان المتغير التابع هو مهارة الرسم البياني.

- **أدوات البحث** :

ان إجراءات تطبيق تجربة البحث الحالي تطلبت ماياتي :

- **اختبار المادة العملية** :

حددت الباحثة المادة العلمية التي قررت القيام بتدريسها خلال مدة التجربة قبل قيامها بتطبيق التجربة وتصميم الاختبارات ووضع خطة التدريس معتمدة على التجارب المقررة لمادة الكهربائية العملية للصف الثاني ـ قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية وجاء اختبار الباحثة لمادة الكهربائية العملية للصف الثاني ـ فيزياء ـ كلية التربية وفقا لاعتبارات من اهمها :

- اتقان الطلبة لمهارة الرسم البياني في هذه المادة يساعد الطلبة على الاستفادة منها في موضوعات في مراحل دراسية لاحقة .
- طبيعة الموضوعات المختارة تساعد على تدريسها بالأسلوب المقترح
- ترابط موضوعات تلك التجارب .

- **تحديد الأهداف التربوية** :

حددت الباحثة الأهداف العامة لمادة الكهربائية العملية للصف الثاني ـ فيزياء ، اعتمادا على المصادر ذلت العلاقة بالمواضيع التي تتضمنها المادة وفي ضوء الأهداف العامة ومحتوى المادة ترجمت الأهداف العامة إلى أهداف خاصة بعدها اشتقت الباحثة من الأهداف الخاصة اغراض سلوكية لكل موضوع من مواضيع مادة الكهربائية العملية وكانت (٦٨) هدفا سلوكيا وفقا للمجال المعرفي و(٢٢) هدفا سلوكيا وفقا للمجال المهاري و(٢٠) هدفا سلوكيا وفقا للمجال الوجداني .

- **التخطيط للتدريس بالأسلوب المقترح** :

بعد اطلاع الباحثة على العديد من المراجع والدراسات المتعلقة بطرائق التدريس الحديثة (١،٢،٣،٤،٧،٨،٩،١٠،١٧) تم تصميم خطة للتدريس بالأسلوب المقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية للصف الثاني ـ فيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية . ولكل تجربة من تجارب البحث الحالي للاهتداء بها في اثناء تدريس عينة البحث بالأسلوب المقترح . حيث تضمنت هذه الخطط العناصر الاتية :

تحليل المحتوى ، الاغراض السلوكية ، تقديم المشكلة ـ تهيئة اذهان الطلبة لموضوع المشكلة ، خطة السير في الدرس العملي ، التقويم ، الواجب ، المصادر .

- **تصميم الاختبار العملي** :

صممت الباحثة اختبار عملي لغرض قياس مهارة طلبة عينة البحث في الرسم البياني في ضوء الاغراض السلوكية ومحتوى المادة الدراسية لكل تجربة من التجارب المحددة في البحث الحالي ثم عرضته وناقشته مع أعضاء الهيئة التدريسية والمعاونون الفيزياويون المشاركون في المختبر ❖

- **تصميم قائمة الملاحظة** :

صممت الباحثة قائمة ملاحظة لتقويم اداء الطالب في اثناء الرسم البياني لكل تجربة من التجارب المحددة في البحث الحالي حيث قسمت لكل فقرة من فقرات الرسم البياني على مجموعةانشطة ادائية يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة في اثناء اداء الطلبة لخطوات الرسم البياني ، وللتعرف على صدق القائمة اتبعت الباحثة طريقة صدق المحتوى او المضمون لفحص مضمون البطاقة فحصا دقيقا وتحديد فيما اذا كانت البطاقة تشتمل على الإجراءات السلوكية المراد قياسها اذ عرضت على التدريسين والمعاونين الفيزيائيين المشاركين في المختبر لبيان مدى ملائمتها لقياس الجوانب السلوكية التي اعدت لقياسها سواء بالنسبة لخطوات مهارة الرسم البياني او لتقدير درجة كل خطوة حيث اكدوا صلاحية استخدامها وكما هو موضح في الجدول (١) (١٤: ص ١٦٦) ، ولغرض ايجاد ثبات قائمة الملاحظة تم ملاحظة كل طالب على انفراد في اثناء رسم العلاقات البيانية من قبل الباحثة وعضو هيئة تدريسية ومعاون فيزياوي المشاركون في المختبر وحسبت معاملات الارتباط بين درجات

الملاحظة لكل اثنين على انفراد وذلك باستخدام معادلة بيرسون ولمعرفة فيما اذا كانت معاملات الارتباط الثلاث ذات دلالة احصائية ام لا استخرجت الباحثة القيمة التائية لكل معامل وقد ظهر وجود دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) لهذه المعاملات وهذا يبين وجود علاقة قوية بين هذه الملاحظات كما استخرجت الباحثة الدلالة الاحصائية للفروق بين هذه المعاملات باستخدام المعادلة التائية لعينتين مترابطتين ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بينهم عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني ان هناك مستوى جيد من الاتساق في هذه الملاحظات الثلاث .

جدول (١) : قائمة ملاحظة لتقويم اداء الطالب في اثناء الرسم البياني

ت	افعال الطالب	الدرجة
١-	يرسم المحاور وفق المتغيرات.	١٠
٢-	يحدد القيمه الصغرى والعظمى للمحورين السيني والصادري .	١٠
٣-	يختار مقياس رسم مناسب .	١٠
٤-	يدون على متن كل محور اسم الكمية التي يمثلها المحور ووحدة .قياسها .	١٠
٥-	يمثل النقاط على الرسم البياني .	٣٠
٦-	يوصل النقاط ببعضها بهدف رسم خط مستقيم .	١٠
٧-	يستخرج قيمة ميل الخط المستقيم .	١٠
٨-	يدون العنوان على ورقة الرسم البياني (تعليق وصفي مختصر).	١٠

- **تطبيق تجربة البحث الحالي** :

لغرض قياس أثر استخدام الأسلوب المقترح ، قامت الباحثة بمقارنته بالأسلوب الاعتيادي في تدريس مادة الكهربائية العملية اذ استخدمت الباحثة الأسلوب المقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية كعامل مستقل لتدريس طلبة عينة البحث ومقارنته بالأسلوب الاعتيادي في تدريس نفس المادة لنفس طلبة عينة البحث وبعد دوام طلبة الصف الثاني ــ فيزياء ــ كلية التربية في الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية ــ٢٠١١- ٢٠١٢ ــ وزعت الباحثة عينة البحث على شكل مجاميع صغيرة على تجارب مختبر الكهربائية المقررة للفصل الدراسي الأول وتعريفهم بتعليمات المختبر وتفاصيل الأسلوب التدريسي المتبع وكانت الإجراءا ت التدريسية على الشكل الاتي :

درست عينة البحث بالأسلوب الاعتيادي المتبع في تدريس مادة الكهربائية العملية في قسم الفيزياء ــ كلية التربية ــ الجامعة المستنصرية اذ تم فيه التدريس عن طريق تزويد كل طالب بكراس التجارب تضمن تفصيلات كاملة عن إجراء التجارب .ثم درست عينة البحث بالأسلوب المقترح وفق خطة اعدت لهذا الغرض ووفقا للخطوات المقترحة والتي تم عرضها في الصفحة ( ) حيث استغرقت مدة التجربة الفصل الدراسي الأول بعدها اجرت الباحثة اختبارا عمليا لعينة البحث بعد تدريسهم بالأسلوب المقترح . ولغرض تصحيح اجابات

*علاء حسين شنشل . مدرس مساعد .
منيبة محمد سعيد . معاون فيزياوي.

الطلبة وضعت الباحثة معيارا مبسط لتصحيح اجابات الطلبة حيث كانت الدرجة القصوى التي يحصل عليها الطالب او الطالبة (١٠٠) والدرجة الدنيا (صفرا) وبعد الانتهاء من التجربة وتصحيح اجابات الطلبة (ملحق (١)) تم تحليل النتائج باستخدام الاختبار التائي (t-test) ذي النهايتين لعينتين مترابطتين (١٩: ص٢٩٥) ، (٢٠:ص٢٠٥-٢٠٩) .

- **الوسائل الاحصائية** :

تنوعت الوسائل الاحصائية التي استخدمتها الباحثة في البحث الحالي بحسب تنوع متطلبات التحليل وعلى النحو الاتي :-

- معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط لقائمة الملاحظة (١٩: ص١١٤)
- الاختبار التائي (t-test) لايجاد الدلالة الاحصائية لكل معامل ارتباط لدرجات الملاحظة الثلاث لقائمة الملاحظة (٥: ص ٢٧٥) .
- الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لاختبار دلالة الفرق بين معاملات ارتباط بطاقة الملاحظة (٥:ص٢٨٢)
- الاختبار التائي (t-test) ذي النهايتين لعينتين مترابطتين لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلبة عينة البحث في مهارة الرسم البياني (١٩:ص ٢٩٥) (٢٠:ص٢٠٩- ٢٠٥) .

- **نتائج البحث وتفسيرها** :

لغرض التحقق من صحة فرضية البحث والتي مفادها ان "ليست هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح وتدريسهم بالأسلوب الاعتيادي في مهارة الرسم البياني " . استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-test) ذي النهايتين لعينتين مترابطتين (١٩:ص٢٩٥) ،(٢٠ :ص ٢٠٥- ٢٠٩) لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات تحصيل طلبة عينة البحث في مهارة الرسم البياني ، حيث اظهرت النتائج الاحصائية للاختبار وكما هي موضحة في جدول (٢) تفوق الطلبة عند تدريسهم بالأسلوب المقترح في مادة الكهربائية العملية ، اذ زاد متوسط تحصيل الطلبة بعد تدريسهم بالأسلوب المقترح على متوسط تحصيلهم عند تدريسهم بالأسلوب الاعتيادي بفرق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح التدريس بالأسلوب المقترح .

جدول (٢) : يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية المحسوبة للدرجات التي حصل عليها طلبة البحث بعد تدريسهم بالأسلوب المقترح والأسلوب الاعتيادي والقيمة الجدولية (النظرية) .

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي (X) للفرق بين المتغيرين	الانحراف المعياري s للفروق بين المتغيرين	التباين S^2	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة .tobs	الجدولية* tcrt.	
١٧	-١٥,٤١١	٤,١٩٩	١٧,٦٣٢	-١٥,١٣٣٢	٢,١٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥

*درجة الحرية = ١٦(٥:ص ٢٦٦)

وبذلك ترفض فرضية البحث وهذا يوضح ان استخدام الأسلوب المقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية له أثر في زيادة تحصيل طلبة عينة البحث في مهارة الرسم البياني .

ويمكن رد هذه النتيجة إلى ان استخدام الأسلوب المقترح في تدريس مادة الكهربائية العملية يساعد في اتاحة الفرصة للطلبة في اكتسابهم مهارة الرسم البياني وتشجيعهم على التفكير العلمي لحل السؤال الذي يطرحه التدريسي على الطلبة بشكل مشكلة علمية ويطلب منهم التنبؤ بحلها والذي يعتبر فرضا علميا يختبر عن طريق جمع البيانات والوصول إلى النتائج فالتنبؤ والتفسير وملاحظة ماسيحدث اثناء التجريب العملي له فائدة للطلبة في تنشيط المعرفة السابقة واستدعائها وربطها بالمعرفة الجديدة وتحسين مستوى اكتساب مهارة الرسم البياني ، وجعل التعلم ذي معنى بالنسبة للطالب ، كما يساعد الأسلوب المقترح الطالب على تحديد مايحتاجه ومايرغب في تعلمه عن الموضوع عن طريق قيامه بمجموعة من الانشطة والإجراءات والعمليات الذهنية مثل التذكر والتخطيط والتنبؤ والملاحظة والتفسير وحل المشكلات وجعله مسؤولا عن تعلمه ، فضلا عن اتاحة فرصة مناسبة لاكتشاف افكار الطلبة ذات العلاقة بموضوع التجربة وتصحيح الاخطاء في استيعابهم للموضوع ، وتعتقد الباحثة ان الأسلوب المقترح جعل الطلبة يتفاعلون مع المشكلات العلمية المطروحة مستخدمين لحلها مهارات إجراء التجربة والعمليات العقلية .كما ان دور الطالب في جمع وحفظ المعلومات بشكل روتيني وعدم اعطائه اهتماما للعمليات العقلية يفسر سبب عدم جدوى الأسلوب الاعتيادي في اكتساب مهارة الرسم البياني .

وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة استنتجت الباحثة :-

- ان متوسط التحصيل العلمي في مهارة الرسم البياني لتجارب مادة الكهربائية العملية المحددة في هذا البحث يزداد عند طلبة الصف الثاني ـ قسم الفيزياء ـ كلية التربية ـ الجامعة المستنصرية عند استخدامهم الأسلوب المقترح ويقل عند استخدامهم الأسلوب التقليدي .
- وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما ياتي :
  - ✓ تاكيد استخدام أعضاء الهيئة التدريسية والمعاونين الفيزيائين في تدريس مادة الكهربائية العملية .
  - ✓ الاهتمام بتنمية العمليات العقلية لدى الطلبة .

واستكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة ماياتي :-

- إجراء بحث حول أثر استخدام الأسلوب المقترح في تنمية مهارة ربط الدوائر الكهربائية والدافعية نحو تعلم مادة الكهربائية العملية .
- إجراء بحث حول أثر استخدام الأسلوب المقترح في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة .
- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مراحل دراسية اخرى ومواد دراسية اخرى .

• **المراجع العربية** :

- الاحمد، رزينة عثمان وحذام عثمان يوسف (٢٠٠١)، طرائق التدريس مهج أسلوب وسيلة ط١ ، دار المناهج ،عمان .
- ابو جادو ، صالح ومحمد نوفل (٢٠٠٧) تعليم التفكير النظرية والتطبيق ، دار المسيرة عمان.
- امبو سعيدي ، عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد البلوش (٢٠١١) ، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية ، ط٢ ، دار المسيرة ،عمان .
- بدوي ، رمضان مسعد (٢٠١٠) : التعلم النشط ، ط١ ، دار الفكر،عمان .
- البياتي ، عبد الجبار توفيق واثناسيوس ، زكريا زكي ، (١٩٧٧) ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، الجامعة المستنصرية ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد .
- خضر ، محمد زكي محمد ، وابو النعمة ، مظفر (١٩٩١) ، مبادئ الهندسة الكهربائية ،ط٢، دار الحكمة للطباعة والنشر ، الموصل .
- زيتون ، عايش محمود ،١٩٩٩، اساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار الشروق للنشر ،عمان .
- الطشاني ، عبد الرزق الصالحين (١٩٨٨) ، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، منشورات جامعة عمر المختار ،البيضاء .
- الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠٠٩) ، التدريس الفعال ، تخطيطه ، مهاراته ، استراتيجياته تقويمه ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .
- طوالبة ، هادي واخرون (٢٠١٠) ، طرائق التدريس ، ط١ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- العاني ،رؤوف عبد الرزق (١٩٧٨) ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مديرية مطبعة الادارة المحلية ، بغداد .
- عبد السلام ، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦) ، تدريس العلوم ومتطلبات العصر ،ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عطا الله ، ميشيل كامل (٢٠٠٢) ، طرائق واساليب تدريس العلوم ، ط٢ ، دار المسيرة عمان.
- لفتة ، ساجدة جبار ، (١٩٩٤) ، مقارنة أثر تدريس "الكهربائية العملية " وفقا لكل من نظرية اوزبل و برونر في التفضيل المعرفي واداء المهارات ، اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية (ابن رشد) ، جامعة بغداد ، بغداد .
- لفتة ، ساجدة جبار وعبدالله ، محمد حميد (٢٠١١) ، أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الفيزياء الرياضية في مهارة تطبيق المبادئ لدى طلبة الصف الثاني – قسم

الرياضيات – كلية العلوم – جامعة ديالى ، مجلة كلية التربية ، عددخاص بالمؤتمر العلمي الثامن عشر – كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠- ٢١ نيسان ٢٠١١ م المجلد (٢) (حاسوب ، فيزياء ، رياضيات) ، ٢٠١١ ، ص ٤٤٢- ٤٤٧

- لفتة، ساجدة جبار ، ٢٠١٢ ، أثر استخدام أسلوب مقترح في تدريس مادة الفيزياء العامة في مهارة حل المسائل لدى طلبة الصف الأول – الرياضيات – كلية العلوم – جامعة ديالى ، مجلة كلية التربية،عدد خاص بالمؤتمر العلمي التاسع عشر ، كلية التربية الجامعة المستنصرية ، ٢٥- ٢٦ نيسان ٢٠١١م ، المجلد(٣) ، الفيزياء (٢٠١٢) ص ١- ١٥

- مريزيق ، هشام يعقوب واخرون (٢٠٠٨)، اساليب تدريس العلوم ، ط١ ، دار الراية للنشر والتوزيع ، عمان .

• المراجع الاجنبية :

- Ebenezer , J.,and Haggerty , S.(1999). Becoming asecondary school science teacher . Vpper sadle River , NJ. Prentice Hall .

- Glass, Gene V. and Stanley, julian C. (1970),statistical methods in Education and psychology , Hall, Inc.Englewood cliffs ,New Jersey .

- Roscoe, John T.,Fundamental Research statistics of the behavioral sciences , second Edition, New York pp:205-209.

****

Research:7

"Listening Comprehension skill difficulties as perceived by 1st Year EFL Female Students at Arar College of Education"

By :
Dr. Mrumah Hajy Alenazi

''Listening Comprehension skill difficulties as perceived by 1st Year EFL Female Students at Arar College of Education''

Abstract:

The present study aims at investigating listening Comprehension skill difficulties as perceived by 1st Year EFL Female Students at Arar College of Education .Subjects of the study consisted of 96 1st year EFL students at Arar College of Education .The problem of the study is stated in the question:" What are the difficulties of Listening Comprehension as perceived by 1st year female students at Arar College of Education ?A questionnaire is built to identify listening skill difficulties encounter 1st year students, and Likert four point scale is employed. The following statistical Methods are used, frequencies , percentages, Arithmetic means ,standard deviations, and Alpha Cronbach .Results show that there are difficulties related to the following , teacher's techniques of teaching in teaching Listening skill , English sound system, English words meaning, memory and attention, topic of the lecture , learner's strategies of learning, the listened text, tasks & activities of listening, listener, the environment surrounding the listener, and the emotional and psychological side of the listener .The recommendations of this study included the need to pay more attention to teaching listening, not to testing it, More attention should be devoted to develop listening comprehension skills. Teachers should adopt and select listening activities and techniques relevant to the students needs and characteristics.

" صعوبات مهارة الاستماع والفهم من وجهة نظر طالبات اللغة الانجليزية في كلية التربية للبنات بعرعر "

د/مريومة حجي ناوي العنزي

• **المستخلص** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الصعوبات التي تتعلق بتعلم مهارة الاستماع والفهم والتي تواجه طالبات المستوى الأول في قسم اللغة الأنجليزية بكلية التربية للبنات بعرعر .وقد أستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد طبقت الدراسة على طالبات السنة الأولى في قسم اللغة الانجليزية، والتي تتكون من" ٩٦"طالبة. وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال التالي: مالصعوبات التي تواجه طالبات السنة الأولى في قسم اللغة الانجليزية في كلية التربية للبنات بعرعر في تعلم مهارة الاستماع والفهم ؟ وقد قامت الباحثة بتصميم استبانة لتحديد أهم الصعوبات التي تواجه الطالبات في تعلم مهارة الاستماع،وتم عرضها على المحكمين واستخدم مقياس ليكرت الرباعي .كما استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية ،التكرارات ، المتوسطات ،الانحرافات المعيارية ،الترتيب ،النسب المئوية بالإضافة إلى ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة . وكانت نتائج الدراسة كالتالي : يوجد صعوبات تواجه الطالبات تتعلق بالآتي : التقنيات التي يستخدمها المعلم في التدريس،صعوبات تتعلق بأصواتالكلمات ، ،صعوبات تتعلق بمعاني الكلمات، صعوبات تتعلق بالتذكر و الانتباه صعوبات تتعلق بموضوع المحاضرة ، صعوبات تتعلق باستراتيجيات التعلم ، صعوبات تتعلق بالنص المسموع ،صعوبات تتعلق بأنشطة الأستماع ،صعوبات تتعلق بالمستمع ، صعوبات تتعلق بالبيئة المحيطة بالمستمع،صعوبات تتعلق بالجانب الانفعالي والنفسي للمستمع.وقد توصلت الدراسة إلى التوصيات التالية ينبغي إيلاء الاهتمامبتدريس الاستماع وليس باختبار، فقط المزيد من الاهتمام ينبغي أن يكرس لتطوير مهارات الاستماع،ينبغي توفير بيئة مناسبة للطلاب من قبل المعلم ،التأكيد على أهمية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة كالكمبيوتر والفيديو ،ضرورة استخدام اللغة الانجليزية كلغة الحوار والتقليل من اللغة العربية مما يعزز اللغة لدى الطلاب ، أهمية استخدام العديد من الأنشطة من قبل المعلم للمساهمة في تنمية المهارة كما ينبغي أن تكون ذات صلة باحتياجات الطلاب واهتماماتهم ،تزويد المعلمين بشكل دوري بأحدث الاستراتيجيات والتقنيات المتبعة في التدريس.

Introduction

English language is a means of communication; as it enables people to communicate with each other. It is the language of computer, the language of medicine and treatment ,business ,trade, policy , navigation, tourism , travel, and the Language of education in many universities and institutes all over the world.

Listening skill is one of the most important aspects of communication process . Lee (1986) points out that an effective listener was a more effective language learner and user .Different researches refer to the importance of listening in both communication and language learning Mee (1990) indicates that listening is important because the ability to understand what others say is essential to communicative interaction ,he adds that listening is of a great importance to learning in general and to language learning in particular. Lingren (1997) and Devito (2004) mention that listening is a vital and necessary skill needed for :" (1) creating and maintaining relationships ,(2) parenting children effectively ,(3) learning and acquiring information (4) working together and making effective decisions on the job , and (5) influencing the attitudes and behaviors of others". Byrnes (1984) assures that listening plays an important role in building students understanding which is crucial to develop other language skills ,e.g. speaking, reading, and writing.

Language learning depends a great deal on listening which supplies the aural input that acts as the basis for language learning. Pekin, Altay and Baytan (2006)) claim that listening is the first language skill that students have to master. They maintain that this skill plays a long-life

role in the process of learning and is essential to communication and productive participation in life; and if students are good listeners, they will be able to participate more effectively in communication. Ross (2006) also claims that students with good listening comprehension skills are better able to participate effectively in class. In spite of the role of listening in communication and language learning as a whole it is considered one of the most neglected skills in language teaching ; it has received less attention in language teaching than have the other three skills as revealed by Mee (1990) , Lojfredo-Roca(1997), Enger (1998) , Burrows (1999) . In this aspect ,Abdel Latif (2002:1) mentions that listening as an essential skill does not employ a central place in TEFL, and that little is offered in terms of methodology or practical applications for helping students develop their listening skills.

Hamada (1990) indicates that listening comprehension skills have been neglected , in spite of the vital role which it plays in language learning and teaching process. Abo Essa (2005) assures that listening is, completely a neglected skill. It does not attract any attention from course designers curriculum developers and teachers. Lately when more attention has been given to listening comprehension , different techniques and strategies have been used for teaching listening and improving listening skills such as: (1) using new technology ,(2) using metacognitive strategies, (3) having students listen to some authentic materials and then do simple tasks,(4) providing visual and written support during listening ,and providing positive feedback , as indicate by Sheerin, and Strother (1987),Willetts (1992) and Sadow (2000).

Eastman (1987) describes listening as the most difficult of the four skills the beginner of a foreign language have to develop. Belasco (1965) added that listening comprehension have been called the "most underestimated and least understood aspect of foreign language learning".

According to Lee (1986), a listener is actively engaged in the process of constructing a message and how accurate his perception or understanding of the message depends on the knowledge of the language as well as knowledge of the world. Listening is not merely receptive because in real life situations, people rarely listen to a spoken text for its own sake. They usually have specific objectives for listening.

Thompson & Rubin,(1996, p. 331) consider listening as an active process in which listeners select and interpret information that comes from auditory and visual clues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express.

Underwood (1989) points out that students whose culture and education include a strong storytelling and oral communication tradition are generally " better " at listening comprehension than those from a reading and book-based cultural and educational background. Moreover, learners whose native language possess the stress and intonation features similar to those of English are likely to have less trouble than the learners whose L1 is based on different rhythms and tones.

statement of the Problem

Communication competence includes four main activities: speaking, listening, reading, and writing .The most needed ability in everyday communication is the skill of listening. The ability to follow

a speaker in a foreign language and respond appropriately needs to be taught like all other language skills. English listening skill have been seen as an important prerequisite to other language skills in English learning

The researcher has noticed From her experience of teaching EFL listening skills, that most of the students who enroll in the English Department of Northern Border University have serious deficiencies in listening comprehension.

On surveying reasons of such deficiencies, students state that they suffer from difficulties of manipulating the skill of listening such as, accent pronunciation, speech rate, unfamiliar topic and vocabulary ,a problem which consequently affects other communicative skills and abilities of speaking, reading ,and writing since they are all integrative . For the above-mentioned reasons , the researcher attempted thecurrent study to investigate the difficulties of Listening Comprehension as perceived by EFL students.

Questions of the Study:

The present study attempts to answer the following main question:What are the difficulties of Listening Comprehension as perceived by 1st year female students at College of Education ?

Purpose of the study

The purpose of this study is to investigate the difficulties of listening Comprehension skill that face first year students of English Department at College of Education.

Significance of the Study

This study is significant because:

- *It enhances EFL students' awareness of the importance of listening Comprehension in EFL.*
- *It provides the English teachers with a sample of teaching listening skill techniques .*
- *It provides guidelines upon which other remedial programs can be constructed for developing EFL students' listening skills.*
- *It will draw the attention of other researchers to the field of teaching and learning listening Comprehension skill.*

Limitations of the Study:

This study is limited to 1st year students of English department at Girls College of Education.

Definition of Terms:

Listening Comprehension:

It is defined as an active and complex process which requires learners to receive sounds , attends to relevant sounds , assign meaning and store the message for later use (Speer ; 2002:112).

Devito (2004) views listening as an active process of receiving , understanding , remembering , evaluating , and responding to communicative discourses.

Thus , listening can be defined in the present study as an active process , in which the person can make sense of what another person is saying.

Skill

Cottrell (1999,21)defines skill as a performance and the ability to learn well and whenever we want. It is an activity the learner will develop through the exercise of an activity supported by the feedback. All the skill of the skills consists of smaller sub-skills, and deficiencies in any of the sub-skills affect the quality of overall performance.

It is defined in this study as the ability to perform an activity related to the skill and mastery of the efficiency of the listening.

Theoretical Framework:

Listening Skill

Listening comprehension skill is not merely a process of decoding language, but an active process of inference and hypothesis building. During this process, receptive, constructive, and interpretative aspects of cognition are utilized in both first language and second language settings (Rost, 2005). Listeners do not passively absorb the words, but actively attempt to grasp the facts and feelings in what they are hearing by attending to what the speaker says, to how the speaker says it, and the context in which the message is delivered (Purdy, 1997). It is a process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain what was gathered in all of the above and interpret it within the immediate as well as the larger socio-cultural context of the utterance (Vandergrift,1999).

Listening comprehension skill can not be considered passive since comprehension is a key factor in it. In their book "listening", Anderson and Lynch (1988) argue that listening is neither passive nor receptive as it involves more than language. Successful listener plays an active role in the process(p.6)." Understanding is not something that happens because of what a speaker says: the listener has a crucial part to play in the process, by activating various types of knowledge, and by applying what he knows to what he hears and trying to understand what the speaker means.".

Nature of Listening Skill

Rivers (1980) has discussed the nature of the listening comprehension skill. In order to comprehend a spoken message, Rivers explains, listeners take the 'raw materials' of words, their

arrangements, and the rise and fall of the voice, and from these materials listeners create a 'significance;. This significance the listener creates is in his own mind only not even in the mind of the speaker. There is 'meaning' in what the speaker produces which is called 'speaker's meaning' but significance is in the mind of the listeners. This significance, as Rivers states, is dependent on three factors:"(1) There is the linguistic information that is extracted from the sound signal i.e. what listeners perceive aurally of sounds, words and their arrangement in utterances, for what the listeners perceive is not necessarily what was emitted by the speakers.(2) The situational context of the utterance affects what listeners perceive to be the relationship between what they have heard and has been said, and also their expectations of what will follow.(3) The comprehended message is dependent on what the listeners perceive to be the intentions of the speaker". (p.35).

When comprehending oral message, then, listeners are not just extracting linguistic information but are selecting and matching what have been selected against probable messages that they are anticipating. Thus, the listening comprehension skill is far from being a receptive skill. Listening comprehension is also stressed as an active process involving two levels of comprehension. They are referred to as the 'top-down' and the 'bottom-up' levels (Widdowson 1983, Anderson and Lynch 1988, and Nunan 1989) . The listener follows the top-down level of comprehension when he/she focuses on specific information and relates it to existing knowledge. The bottom-up level requires the listener to focus only on recognition of grammatical and syntactic patterns of spoken language. Reliance only on the bottom-up level of processing does not enable the listener to build up his/her inferences, predictions, guesses, interpretations or to use prior knowledge related to the listening situation. Therefore building up listening comprehension skill is based on the top-down level which depends on the listener's effective use of the world knowledge i.e. schemata script. Schemata script is known as listener's previous knowledge, experiences relevant to the natural situations i.e. going to a restaurant, a bank, the dentist, or checking out library books (Rost 1990, Murphy (1991),Anderson and Lynch(1988) and others).

According to Mee (1990), listening is a complex process which involves two basic levels: recognition and selection. When the learners is first confronted with a foreign language, he/she hears only a barrage of meaningless noise. Gradually after exposure to the

language, the learner recognizes the elements and patterns like phonemes, intonation, words and phrases. When the learner is able to recognize the phonological, syntactic and semantic codes of the language automatically, the learner has reached the level of recognition. Next, the learner sifts out the message bearing units for retention and comprehension without conscious attention to individual components. This is the level of selection.

From another perspective, Grognet and Van-Duzer (2002) point out that listening is an active process of selecting and interpreting information from auditory and visual clues. As an active process, Van-Duzer (1997) indicates that listening involves some basic processes which do not necessarily occur sequentially; they may occur simultaneously, in rapid succession, or backward and forward as needed. He adds that each of these processes influences the techniques and activities a teacher might choose to incorporate into instruction in order to assist learners in learning to listen as well as listening to learn. Then, he explains that during these processes, the listener:

- *determines a reason for listening.*
- *takes the raw speech and deposits an image of it in short-term memory.*
- *attempts to organize the information by identifying the type of speech event (conversation, lecture, radio) and the function of the message (persuade, inform, request).*
- *predicts information expected to be included in the message.*
- *recalls background information expected to be included in the message.*
- *assigns a meaning to the message.*
- *checks that the message has been understood.*
- *determines the information to be held in long-term memory.*
- *deletes the original form of the message that has been received into short-term memory.*

In addition to the previous processes, Miller (2002) describes listening , in another way, as a process that involves five steps:

- *Receiving which is the act of hearing sounds; the physical act of hearing.*
- *Selecting and deciding which sounds to direct attention.*
- *.Interpreting and decoding the message.*
- *Understanding and placing the received meaning into own experience.*
- *Evaluating and responding.*

Other researchers have revealed that listening has a great importance to learning English language. One of those researchers is Nation (1985) who expresses this importance clearly saying that: "Listening is the way of learning the language. It gives the learner information from which to build up the knowledge necessary for using the language. When this knowledge necessary for suing the language. When this knowledge is built up, the learner can being to speak. The listening-only period is a time of observation and learning which provides the basis for the other language skills." (p. 17)

Furthermore, Al-Khuli (2000:58), Hyslop and Tone (1988), and Mee (1990) support the previous view explaining that listening provides the foundation for learning, for all aspects of language and cognitive development, and it plays a life-long role in the process of learning and communication essential to productive participation in life. Moreover, Al-Khuli (2000: 58) adds that unless the learner hears accurately and understands correctly, he/she will not be able to respond adequately. In this respect, Smith, Finn and Dowdy (1993: 142) explain that any deficit in this important skill means a significant reduction in the cognitive ability of the student to process incoming information.

In foreign language teaching and learning, listening skill has attracted the least attention of the four skills when the amount of research done in all four skills and the curricula of most foreign language programs are considered (Call, 1985).

Researchers used to regard listening as a passive skill but since the 80's it has been accepted as an active skill. Listening had often been considered something which could just be picked up by learners. Thus, teachers saw little need for developing a specific research agenda to teach listening.

Listening is a highly refined skill which includes a number of different cognitive and affective mechanism. It is not only the process of a unidirectional receiving of audible sounds but also a psychomotor process of receiving sound waves through the ear and transmitting nerve impulses to the brain, and an interactive process as the brain acts on the impulses (Brown, 2001). Some essential features of the listening process can be listed as follows:

- *Listening is an interpretive process through which listeners generate internal texts which commonly differ from what they hear in unexpected ways (Murphy, 1985). The listener, therefore, has to put all his energy to communicate with the text.*

- *Listening is an active process where the listener makes use of the necessary strategies which will lead him to the meaning. The teacher's role is to show paths to effective listening by training the students on these skills.*
- *Listening is usually an interactive process. The listener does not always just listen, but he also responds to the speaker or asks questions for clarification.*

Description of Listening Skill

Listening means the ability to identify and understand what the others say (Saricoban, 1999, p.1).In addition, Beatty (1999) believes that listening is an intellectual as well as moral skill where the good listener pays adequate amount of attention to comprehend the message in order to interact effectively with the speaker.

The word listen is derived from the Middle English word listen, which originated from Old English hlysnan (hlud-loua), and simply referred to paying attention to sound. In present day literature, listening contained a more sophisticated definition: listening is an in-depth process and is beyond hearing. Webster (2003) defined listening as to make a conscious decision to hear. Burley-Allen (1995) defined listening as one of the four parts (reading, writing, speaking, listening) .

The International Listening Association (1995) defined listening as "the process of receiving, constructing meaning from, and responding to spoken and/or nonverbal messages". Burley-Allen (1995) argued that listening is a process, entailing a sophisticated mental model which requires energy and discipline. Bakhtin (1998) believed that every word in a conversation is a response to another word. Listeners must prepare to respond to what they hear. He further believed when the listener perceives and understands the meaning of speech, the listener takes an active responsive attitude towards it. Simultaneously, the speaker expects some kind of response such as agreement, sympathy, criticism, etc. (Shotter, 1993; Tate, 2001).

Richards (1992) defined listening comprehension in learning English language as involving individual linguistic units (e.g. phonemes, words, grammatical structures, background knowledge), linguistic and cognitive skills, strategies and expectations that the listener use in decode what is presented in the topic and situation based discourses in the context.

Listening ability is the basis for acquiring "comprehensible input" for the follow-up speaking out-put (Qi, 1997). This requires the

listener to not only understand what is being said, but also to select the important, relevant information and reduce it to a form that can be taken down quickly in writing and remain understandable for intake later. As the result, the mastery of listening ability is crucial for our EFL learners, and they should play an active role in activities and focused tasks.

According to Goss (1982), listening comprehension is a process in which the listener constructs a meaning out of the information provided by the speaker.

Underwood (1989) defines listening as "the activity of paying attention to and trying to get meaning from something we hear" (p.1) Purdy (1997) expanded the definition as "the active and dynamic process of attending, perceiving, interpreting, remembering, and responding to the expressed (verbal and nonverbal), needs concerns, and information offered by other human beings" (p.8) Rost (2002), classed definition of listening into four board areas. Listening can involve simply receiving what the speaker is saying. Listening can be the building up of understanding and interpretation from what the speaker says. Listening can involve interaction and negotiation with the speaker. Listening can involve empathy with and deep understanding of the speaker or the context. According to Howatt and Dakin (1974), listening is the ability to identify and understand what others are saying. This process involves understanding a speaker's accent or pronunciation, the speaker's grammar and vocabulary, and comprehension of meaning. An able listener is capable of doing these four things simultaneously. Thomlison's (1984) definition of listening includes "active listening," which goes beyond comprehending as understanding the message content, to comprehension as an act of empathetic understanding of the speaker. Furthermore, Gordon (1985) argues that empathy is essential to listening and contends that it is more than a polite attempt to identify as speaker's perspectives. Rather more importantly, empathetic understanding expands to "egocentric prosocial behavior". Thus, the listener altruistically acknowledges concern for the speaker's welfare and interests. Ronald and Roskelly (1985) define listening as an active process requiring the same skills of prediction, hypothesizing, checking, revising, and generalizing that writing and reading demand; and these authors present specific exercises to make students active listeners who are aware of the "inner voice" one hears when writing.

Since listening is, according to Wang Shouyuan (2003) the most important component in the five aspects of overall English competence he suggests as listening, speaking, reading writing and translation, it deserves particular attention. Educators must actively explore the nature and process of listening comprehension and study the theory and methodology of listening comprehension in order to improve listening teaching outcomes and make students recognize that listening comprehension is the crucial aspect of English learning.

Coakely (1985) tends to define listening skill as the opposites of negative attitudes. She discusses one common negative listening attitude as self-centeredness-as opposed to being "other-oriented," with a genuine interest in others that leads to acknowledging another person's comments by asking open-ended questions. Disrespect, another negative listening attitude, is shown by sending "superiority" signals and/or by interrupting.

The Importance of Listening Comprehension Skill

It is well known that listening comprehension plays a key role in foreign language teaching, (Brown, 1986, Anderson and Lynch, 1988; Brown,1989; Phillips, Rost, 1990; 1993; Shorrocks, 1994 Grabielatos, 1995). Listening is assuming a more and more important place in foreign language teaching and learning process. Rost (2002) defines listening as having a receptive, constructive, collaborative and transformative orientation. The listener, in this view, not only receives what the speaker says, but also goes through a process of constructing a meaning, negotiates this with the speaker and through personal involvement transforms what is heard. The importance of listening cannot be underestimated and it may well be the most important skill involved in the learning of foreign languages. Listening comes before speaking, for the child listens for an extended period of time and then begins to speak. Nothing can justify teachers slighting or even ignoring the students' complaint about the difficulty of listening comprehension. But the listening skill is the only one over which learners have little or no control; one can read, speak, and write at one's own pace, level of vocabulary and syntax, but you have to listen or someone else's pace, level of vocabulary and syntax. The process of hearing, identifying, understanding and interpreting spoken languages is the first step of successful communication (Lewis, 2000).

However, a common phenomenon is that some college students, who have learned English for at least six or ten years and passed College English Test of Band 4 or Band 6 for non-English majors, are still incompetent in communicating with native English speakers.

There are a number of reasons why listening is important for first- and foreign-language learners, Firstly, listening is an essential prerequisite for oral communication to take place (Benson & Hajett, 1980). Secondly, it often influences the development of reading and writing (Scarcella & Oxford, 1992), and helps to enlarge students' vocabulary (Rubin, 1982). Thirdly, it plays a central role in academic success because the lecture remains the most widely used method for instruction at all levels (Dunkel, 1991; Powers, 1985).

Underwood (1989) discusses the importance of listening and how English learners needed to listen to English in different situations and for different purposes in their real life, depending on varied situations. Pierce (1998) stated that listening as an interactive, not passive process, that the students need to reply much effort and practice. He explained that listening involves actively perceiving and constructing from a stream of sound. In order to do well in listening the listeners must have interactive process, which requires learners to have adequate knowledge of the language to decode the message, and the ability to apply different strategies.

Listening is not only a process of receiving audio stimuli, but also a complex interaction of different cognitive and affective mechanisms. The central role of listening comprehension in the second or foreign language acquisition process is now largely accepted (Kang, 1997), and listening plays an extremely important role in the development of speaking abilities, usually during the communication, one person speaks and the other attends by means of the listening process. During interaction, everyone plays the double role of a listener and a speaker. According to Mendelssohn and Rubin (1995), "While listening, learners must comprehend the text by retaining information in memory, integrate it with what follows, and continually adjust their understanding of what they hear in the light of prior knowledge and of incoming information" (p.35). One cannot respond properly if s/he cannot understand what is said. So, listening is closely related with speaking and is the basic mechanism through which the rules of language are internalized.

Richard (1983) and Brown (1994) claim that the processes of listening comprehension are as follows: (a) the hearers process "raw speech" and keep the image in the short-term memory, (b) the hearers determine what type of speech they are processing, (c) the hearers infer the purpose of the speaker, (a) the hearers recall prior

knowledge which is related to the new content and the particular subject matter, (e) the hearers give semantic interpretations to the utterance, (f) the hearers assign an intended meaning to the utterance, (g) the hearers decide whether delete the form in which the information is originally received.

A large number of studies verify the importance of listening. Mendelsohn (1983) defines listening comprehension as the ability to hear, understand, and communicate the purpose of the messages. Murphy (1991) identifies listening comprehension as an interactive and interpretive process; listeners did not just passively receive the information but dynamically construct the meanings. Vandergrift (1996) states that listening comprehension has been considered a vital role in language development. According to Byrnes (1984), listening is a basic competence of internalizing the language message presented by the speakers; listening is a complex and active process of listeners' mental activity when they are receiving the message from the speakers. Feyten (1991) claim that listening is a necessary language skill to diagnose and predict learners' language achievement.

Recent researches demonstrate the critical role of meaningful language input in language learning (Dunkel, 1991; Feyten, 1991). As listening is a receptive skill, language learners have the opportunities to acquire language input. Therefore, listening comprehension plays a key role in facilitating language learning.

Byrnes (1984) emphasizes the importance of listening by pointing out that "listening comprehension precedes production in all cases of language learning, and there can be no production unless linguistic input was provided and became comprehensible intake for a listener" (p.318). Also, listening is the first language skill developed; it comes before speaking, reading, and writing (Lundsteen, 1979, Devine,1982, Wolvin & Coakley, 1988). According to Devine (1982), listening is the primary means by which incoming ideas and information are absorbed.

The Characteristics of Listening skill

The characteristics of listening were studied by Wilkinson, Stratta and Dudley (1974); Brubridge (1986), and Nicholas (1988). Brubridge (1986:7) list six characteristics of listening and their implications for teaching listening.

- *Spoken language is different from written language. Spoken language is not organized, does not consist of complete sentence and is full of interruptions, hesitations and repetition and does not necessarily contain a lot of information. Hence students should be exposed to authentic speech instead of artificial dialogue or written speech which is read.*
- *.The listener is usually helped by visual information which facilitates understanding. We can see the speaker and his expressions. Therefore, a lot of visuals (slides, maps, photographs etc) should be used or native speaker should be invited to class.*
- *Listeners would have "expectation" about how a conversation might go, what they are going to hear and what their interlocutor is going to say. The implication is that there should be pre - listening activities to prepare students for what they will hear.*
- *Listeners have contextual knowledge about the speaker and the situation. Thus, pre-listening activities should ensure that students are privy to contextual knowledge.*
- *.People listen for a purpose and they have a specific reason for listening. Hence it is vital that students are asked to listen for something during their While-listening exercises.*
- *Often spoken language is simply for social interaction and not for exchange for ideas or information. Therefore students should not be asked to listen for facts all the time. Students should be encouraged to listen for gestures, attitudes and feelings too.*

Besides the above characteristics listed, Brown & Yule (1983), and Sheering (1987) point out that listening comprehension is not a "100 percent". Students should therefore be trained to operate with partial reasonable interpretations of what they are listening and not be expected to process every word Brown and Yule (1983).

Types of Listening

Studies have been done on various kinds or types of listening In her work, Tate (2001) briefly describes four types of listening as put forth by Purdy (1997). First, comprehensive listening is when one listens for an understanding or the message. Second, critical listening occurs when one wants to make an intelligent response to persuasive message. Third, therapeutic listening is a non-judgmental way of listening with the interests of the speaker in mind. Finally, appreciative listening is relaxing method in which the message is enjoyed for its own sake. In addition, Kratz and Kratz (1995), described five types of listening.

Social Contact : Listening to Bond; 2) Entertainment: Listening to Appreciate; 3) Information: Listening to Learn; 4) persuasion: Listening to Decide; and 5) Catharis: Listening to Enable.

- *Listening to Bond simply refers to the communication that occurs to build relationships with friends and family. For example, "How are you today?" is used to build a relationship bond as opposed to hearing about the person's medical history.*
- *Listening to Learn refers to sharing information. Instead of listening to judge, the listener seeks to understand the speaker and gain knowledge.*
- *Listening to Decide involves listening to criticize because it is persuasive. A person listens for a weakness in order to determine the validity of the speaker.*
- *Listening to English allows the speaker to "get something off their chest." The listener enables the person to relieve stress or frustration without being judgmental or critical.*

Brown (1994) illustrates that there are six types of classroom listening comprehension which are:

- *Reactive listening where the learner listens to the surface structure of an utterance for the sake of repeating it. This type of listening includes little meaningful processing.*
- *Intensive listening in which the main focus is on certain elements or the spoken language such as phonemes, words, intonation.. etc.*
- *Responsive listening which refers to teachers' language that is used to elicit immediate responses from the learner such as asking questions (How are you today?), giving commands (Look at the blackboard), or checking comprehension (How many people arrived at the bus stations?).*
- *Selective listening in which the learner decides to scan the material selectively for certain information and not for global or general meanings. Selective listening differs from intensive listening in that the discourse is relatively longer such as listening to sorties, speeches or media broadcasts.*
- *Extensive listening which aims at global understanding or the spoken message.*
- *Interactive listening which includes all five of the above types since the learner participates in discussions, debates, conversations, and role-plays. The learner's listening performance must be integrated with speaking and sometimes with other skills) in relatively authentic interchanges. (pp. 242-244)*

Richards (1985: 198-199) indicates that there are two major types of listening: conversational and academic listening, and each type requires a different set of skills although the two types share some common skills. For example, conversational listening requires the ability to recognize the communicative functions of utterances. Predict outcomes from events described, and to infer links and connections between events. On the other hand, academic listening requires the ability to infer relationships (such as cause, effect, conclusion), follow different modes of lecturing (e.g. spoken, audio, audio-visual), and to follow lecture despite differences in accent and speed.

Furthermore, Anderson and Lapp (1988: 87) reveal that in the classroom it is possible to guide student's listening so that their listening may be selective, purposeful, accurate, critical, and creative. On this basis, they classify listening according to the degrees of complexity and involvement into six categories: (1) social listening, (2) secondary listening, (3) appreciative listening, (4) critical listening, (5) concentrative listening, and (6) creative listening.

Moreover; Mee (1990) shows that some researchers have categorized listening into extensive and intensive listening. Concerning extensive listening, it is listening for pleasure and interest without having to pay a lot of attention to content and language. It keeps the student's motivation and interest high, as well as gives valuable extra contact with English in its spoken form. One example of extensive listening is story telling. In contrast, intensive listening is much more controlled, with one or two specific points. Intensive listening can be primarily for language items as part of the language teaching programs or it can be for general comprehension and understanding. Intensive listening is the more widely used form in the classroom. In intensive listening, students have to collect or organize information. In addition, learners at beginning and intermediate levels should spend most of their listening time in listening intensively to graded materials.

Purposes of Listening

Listening has an active nature which enhances second and foreign language learning. This active nature of listening means, according to Littlewood (1981: 67), that the learner must be motivated by some communicative purposes which determine to a large extent what meanings he must listen for and which parts of the spoken text are most important to him. These purposes help learners learn how to listen. In that sense, when learners are aware of what they are

listening for, they will learn how to listen. So, it is necessary for learners to recognize these listening purposes in order to be effective listeners, and for teachers to establish clear purposes or objectives for learners in the area of listening.

Different researchers refer to some listening purposes that students need to be aware of. For example, Littlewood (1981: 67) and Willis (1981: 134) mention that learners may listen for the general gist, specific information, cultural interest, people's attitudes and opinions, organization of ideas, sequence of events, lexical items-words expressing noise/movement, structural items – their use and meaning, or for functional items – their form and use. Furthermore, Brown and Yule (1983: 57) clarify that students should listen to arrive successfully at a reasonable interpretation of what the speaker has intended to communicate, and not to process every word, and not to try to work out all that is involved in the literal meaning of the utterance.

Moreover, Anderson and Lapp (1988: 90-91) indicate that the purposes of listening are functional and appreciative, and these purposes are similar to reading. In functional listening, students are concerned with finding facts, getting a general idea, following directions, or putting the material to work in some way. In appreciative listening, Students are ready to enjoy a selection for its own sake – a story for its humour or a poem for its expression. Then, they add that students may also combine function and appreciation in listening with a view to creating a dramatization. In brief, they summarize some of the listening purposes in their description of the good listener as follows: the good listener is polite, getting facts, listening thoughtfully, listening for a reason, and making intelligent use of what is heard.

In addition to that, El-Toukhy (1994: 238) refers to another purpose of listening which is enabling the learner to perceive the second language in the way native speakers perceive it. In order to achieve this purpose, she points out that there is a need for listening practice that is not a usual kind of mimicry or memorization exercises often used in classrooms and in language laboratories. But the intended listening practice, according to her, is the practice in which the learner is to listen with full attention to something that interests and challenges him, is to get the meaning of what he hears, and then produce a response that shows he has understood. Commenting on the

previous view, Harmer (1998: 97) asserts that in order to perceive the second language in the way native speakers perceive it and achieve the intended listening practice, students need to hear different varieties of English and accents – rather than just the voice of their teacher with its own idiosyncrasies, so they will be able to listen with understanding to spoken English out the classroom.

Furthermore, Helgesen (1998) views that students need to be aware of what they are listening for, and then to adjust their listening to match their purposes in their native language because this is the first step in learning how to listen. From this point of view, Ediger (2000) and Saricoban (1999) confirm that in order to learn how to listen, students should be given clear purposes for listening and it is the teacher's responsibility to establish these purposes. Furthermore, Saricoban suggests that students should be trained to listen for enjoyment, information, persuasion, comprehension, and for solving problems. Moreover, Saricoban (1999) lists a group of purposes that should be included in a listening activity as follows:

General information (understanding of the main points).

- *Specific information (understanding of the particular items).*
- *Cultural interest (generally informing about the target language culture).*
- *Information about people's attitudes and opinions.*
- *The organization of ideas.*
- *Sequence of events.*
- *Recognizing lexical items (words expressing noise/movement).*
- *Recognizing structural items (their use and meaning).*
- *Recognizing functional items (their form and use).*

Factors Affecting Listening Skills

Factors affecting FL listening comprehension have been discussed by many researchers. (Brown & Yule, 1983; Rost, 1990; Rubin, 1994; Goh, 1999). Rubin (1994) conducts an extensive review of more than 130 listening comprehension studies and identified five factors: text, interlocutor, task, listener, and process characteristics. More recently, Goh (1999) determines factors that L2 learners believed influence their listening comprehension. Based on verbal reports and diaries by the participants, her study identified five categories: text, speaker, listener, task, and environment. It went as far as figuring out to what extent the learners know the effects of the factors. The finding showed that the ESL students in her study possessed "a great deal of explicit knowledge about factors that influenced their listening comprehension" (p. 35). The findings in Goh's study (1999) also produces the five most commonly cited factors: vocabulary, prior

knowledge, speech rate, type of input, and speakers' accent. These factors can be interpreted as characteristics that can make the listening process difficult. Among the above-mentioned various factors many studies identified, the present section reviews the factors in the order of vocabulary, speech rate, authentic materials, background knowledge, and learner strategies.

In their studies, Brown (1994), Norris (1998), and Underwood (1989) identify certain factors that may highly influence the processes of listening comprehension. Some of these factors are: (a) The learners may not perceive certain English sounds with accuracy because they do not exist in their native language, (b) They are not used to the stress and intonation patterns of English, (c) They may be confused when the speaker uses reduced forms such as I'll, I gotta, ain't... etc,(a) They can not control the speed of the speaker's utterances, (e) They do not have the authority to get things repeated, (f) They may not be able to pay attention and concentrate on the sender's message, and (g) They may have already established bad learning habits such as overly, listening perfectionism. Yagang (1997: 191) refers to another factor which is that foreign language learners usually devote more time to reading than to listening, and this of course affects listening comprehension. Furthermore, Rega (2000) and Miller (2002) mention that listeners may practice some bad habits which contribute to ineffective listening. For example, the listeners can allow their mind to wonder and day dream, allow personal problems to keep them from listening effectively, succumb to distractions, react strongly to the speaker's style or reputation, hold the speaker responsible for effective communication and fail to become an active part of the communication process, fake attention and give false feedback to the speaker, avoid difficult material and seek out only entertaining messages, forget to check for understanding the essence of the message being communicated, and finally they can listen only to the facts and fail to listen to concepts or ideas.

Teaching Listening

Teaching of listening attracts the attention of different researchers to study the history of teaching listening and how it has been developed from 1950s till the 1990s. Some of these researchers, such as Brown (1987: 11), Dadour (2003: 5), and Mendelson (1998), reveal that: the teaching of listening has been regarded by three different perspectives or three major stages during the last fifty years. Accordingly, the following description will illustrate these three major stages of teaching listening that have taken place throughout the fifty years.

The first stage takes place in the 1950s, 1960s, and early 1970s, when language educators were influenced by behaviorism as mentioned by Mendelson (1998). Brown (1987: 11) refer to the position of listening in the first stage saying that as the idea of teaching the four skills developed during the late 50s and 60s, listening comprehension, as one of those skills, began to be paid little attention but it was still very much the runt of the litter. During that period, the stimulus-response concept was represented by the techniques used in the audio-lingual method (ALM), and listening was taught by offering the learners the opportunity to listen to the teacher or a tape and then to repeat imitating the utterances produced by the model, as revealed by McDonough (1986).

Moreover, Brown (1987: 11), Brown (1994), and Dadour (2003: 5) point out that the teaching of listening in the first stage was only to identify certain micro skills of listening that could affect the learners' comprehension of the received message such as: (a) discriminating sounds, (b) recognizing English stress patterns, rhythmic structures and intonation meaning, (c) recognizing the words and expressions involved in the spoken discourse, and (a) recognizing the grammatical rules used in the utterances. Then the teacher's job in the first stage was to train the learners, mainly through repetition techniques, in order to improve these micro-skills as explained by Brown (1994: 241). Thus, the teaching of listening in the first stage can be determined in two points: (a) identifying certain micro skills of listening, and (b) training the students for the sake of developing these micro-skills through repetition techniques.

The Second Stage As explained by Dadour (2003: 6), starts in the late 1970s and 1980s, and is influenced by principles of the Communicative Approaches of language teaching and Natural Approach of language acquisition. This stage emphasized the role of unconscious learning of language skills were learning took place in classroom through interaction and exposure to a sufficient input which would allow them to be able to formulate hypotheses about the language and give them sufficient vocabulary to be able to produce satisfactory and meaningful utterances as explained by Krashen and Terrel (1983) and Krashen et al (1984). Thus, there was no explicit attention devoted to the development of listening abilities, in the second stage, since comprehension would occur on its own through learners' exposure to an input as revealed by Shrum and Glisan (1994: 112).

The Third Stage , as mentioned by Dadour (2003: 6), takes place in the 1990s and represents the new trends of teaching listening. He adds that these trends compromise between the previous two stages. Then, he explains that an examination of literature on language teaching in this stage has emphasized the role of consciousness raising in classroom language learning, and therefore, researchers have directed their attention to study the factors that can covert language input into intake, which means what is actually stored in the learners' competence rather than being exposed to the sent messages. In this stage, researches conducted on the teaching of listening in the 1990s, as revealed by Dadour (2003: 7), have been focusing on ideas such as: (a) training the students on using learning strategies when listening, (b) considering the learners' awareness and background knowledge of the received messages, and (c) utilizing technology in the teaching of listeningDadour (2003:8) shows the following table summarizing a comparison between the traditional and new trends of teaching listening:

Table (1): Comparison between the Traditional and New Trends of *Teaching Listening,(Source: Dadour, 2003, p.8).*

Item	Traditional Trends	New Trends
Main focus on	skills and micro-skills	processes behind comprehension
Type of training	repetition, and/or exposure to the targeted language	training on strategy use
Learners' roles	passive listening	active listening
Teacher's roles	offering input	developing intake
Media	only cassette	cassette, video, and computer
Activities	repetition, imitation and rehearsal-based activities	to raise learners' awareness/ metacognition
Senses evoked	only ears	the eyes, imaginary views, and kinesthesia are also involved

Listening Skills

Listening involves a combination of many different skills that everyone needs to understand communication process and to succeed in jobs and in language learning. Different researchers have indicated that listeners need to Employ a number of specialist skills when listening, and that their success at understanding the content of what they hear depends, to a large extent, on their expertise in these specialist skills.Consequently, the researcher will refer to some of these skills that listeners should be aware of as explained by different researchers.

Listening skills have been classified in different ways by different researchers. One of them is Harvey, (1984) who stated that listening

skills include; perceiving blur of sound, perceiving sound contrasts and perceiving contrasts in language units. Other skills including prediction, listening for specific information, and listening for gist which are presented by Sheerin (1987).

One of the principal skills which listeners must develop if they are to participate successfully in conversation is the ability to identify the topic of conversation, so they can make a relevant response Anderson and Lynch (1988).

Nanda (1989) indicates to the basic listening skills which are capable of elaboration in terms of some subordinate skills

- *Recalling word meaning.*
- *Guessing the meaning of ideas conveyed.*
- *Noting details of ideas conveyed.*
- *Following directions.*
- *Distinguishing the main and subsidiary ideas.*
- *Analyzing the levels of relevance of the ideas.*
- *Following clues to get at the attitude of the speaker, to the topic or subject concerned.*
- *Assessing the speaker's point of view and comparing that with one's own and those of others.*
- *Making inferences, deduction, and drawing conclusion.*
- *Separating the subjects and the objectives facts and opinions.*
- *Detecting the emotional temper.*
- *Detecting absurdities and outbursts.*
- *Transforming verbal symbol to visual, tactile and other sense*
- *experiences revived or created .*
- *Willis (1981: 134) lists a series of micro-skills of listening, which she calls enabling skills. They are:*
- *predicting what people are going to talk about.*
- *guessing unknown words or phrases without panic.*
- *using one's own knowledge of the subject to help one understand.*
- *identifying relevant points and rejecting irrelevant information.*
- *retaining relevant points (note-taking, summarizing).*
- *recognizing discourse markers, e.g. well, oh, now, finally.*
- *recognizing cohesive devices, e.g. such as and which including linking words, pronouns, references.*
- *understanding different intonation patterns and uses of stress, andunderstanding inferred information, e.g. speakers' attitude or intentions.*

Richards (1985: 198-199) provides two lists of listening skills: conversational and academic listening skills. Concerning conversation listening skills, they involve the ability to:

- *discriminate among the distinctive sounds of the target language.*
- *recognize the stress patterns of words.*
- *recognize the functions of stress and intonation.*
- *recognize reduced forms of words.*
- *guess the meanings of words from the contexts in which they occur.*
- *recognize grammatical word classes.*
- *detect sentence constituents.*
- *detect meanings expressed in differing grammatical forms/sentence types.*
- *distinguish between literal and implied meanings of sentences.*
- *recognize the communicative functions of utterances.*
- *reconstruct or infer situations, goals, procedures.*
- *use real-world knowledge and experience to work out purposes and procedures.*
- *predict outcomes from events described.*

identify and reconstruct topics and coherent structure from on going discourse involving two or more speakers

As for academic listening skills, according to Richards (1985), they involve the ability to:

- *identify purpose and scope of lecture.*
- *identify topic of lecture and follow topic development.*
- *recognize key lexical items related to subject.*
- *recognize markers of cohesion.*
- *detect attitude of speaker toward subject matter.*
- *follow different modes of lecturing: spoken, audio, audio-visual.*
- *recognize function of vocalizes, facial expressions, and bodily gestures or movements).*
- *recognize instructional/learner tasks (e.g. warnings, suggestions, recommendations, advice instructions).*

Furthermore, Harmer (1991: 183-184) classifies listening skills into some sub-skills as follows: Predictive skills, extracting specific information, getting the general idea, extracting detailed information, recognizing function and discourse patterns, and deducing meaning form context. In addition, Miller (2002) has presented three lists of listening skill: Informative, empathetic, and appreciative listening skills. Concerning informative listening skills they include the ability to:

- *identify the main ideas.*
- *identify support material.*
- *form a mental outline of the presentation.*
- *predict what will come next.*

- *relate ideas/arguments to the listener's experience.*
- *look for similarities and differences between the speaker and the listener.*
- *practice questioning to achieve greater clarification, and*
- *paraphrase ideas and put them into the listener's own words.*

As for empathetic listening skills, they involve the ability to: (1) avoid negative responses, (2) strive to be a strong empathetic listener 'through identifying emotions and letting the other persons talk through their problems. According to appreciative listening skills, they include the ability to: (1) listen for information as well as for feeling, and (2) relate what listeners are hearing to their own experience.

The following skill classification is adopted from an article by Richards (1987).

- *ability to recognize reduced forms of words.*
- *ability to distinguish word boundaries*
- *ability to detect key words (i.e. those which identify topics and propositions).*
- *ability to guess the meaning of words from the contexts in which they occur.*
- *ability to recognize cohesive devices in spoken discourse.*
- *ability to distinguish between major and minor constituents.*
- *ability to recognize the communicative functions of utterances, according to situations, participants, goals.*
- *ability to reconstruct or infer situations, goals, participants procedures.*
- *ability to use real world knowledge and experience to work out purposes, goals, settings, procedures.*
- *ability to predict outcomes from events described.*
- *ability to infer links and connections between events.*
- *ability to distinguish between literal and implied meanings.*
- *ability to recognize markers of coherence in discourse, and to detect such relations as main idea, supporting idea, given information, new information, generalization, exemplification.*
- *ability to process speech containing pauses, errors, corrections*
- *ability to make use of facial, paralinguistic, and other clues to work out meanings.*
- *ability to adjust listening strategies to different kinds of listener*
- *purposes or goals.*

Listening Micro Skills

A variety of skills are necessary for advanced aural comprehension. The following are outlines of the general micro listening comprehension skills hierarchy adapted from Lundsteen (1979: 66), This hierarchy can be used to select and classify different kinds of listening comprehension practices and hence, it offers a sequential scope and sequence of skills.

General Listening skills

- *Selecting and remembering significant facts and details.*
- *Following a sequence in a narrative or argument.*
- *Following oral directions.*
- *Selecting the main idea.*
- *Summarizing and paraphrasing.*
- *Understanding connotative meanings of words in context.*
- *Listening for implications (unstated messages).*
- *Making inferences about the context.*
- *Extrapolating (predicting what might come).*

Critical Listening skills

- *Identifying the purpose(s) of the speaker and the message to instruct, persuade, entertain, etc).*
- *Identifying and categorizing facts and opinions (distinguishing fact from opinion, reason from emotion, etc).*
- *Judging validity and adequacy of ideas and arguments.*
- *Identifying bias, affective loading, etc. (i.e. noting the use of intonation, "loaded" word, etc.).*

Body language, gestures, etc, and their meanings in different cultures.

Academic Listening skills.

The following are taxonomies of micro skills assumed to be involved in academic listening comprehension to lectures: (Richards, 1982: 228).

- *Ability to identify purpose and scope of lecture.*
- *Ability to identify topic of lecture and follow topic development.*
- *Ability to identify relationships among units within discourse (e.g., major ideas, generalizations, and hypotheses.*
- *Ability to identify the role of discourse markers in signaling structure of a lecture (e.g., conjunctions, adverbs).*
- *Ability to infer relationships (e.g., cause, effect, conclusion).*
- *Ability to recognize key lexical items related to subject/topic.*
- *Ability to deduce the meaning of words from context.*

- *Ability to recognize the markers of cohesion.*
- *Ability to recognize the function of intonation to signal information structure (e.g., pitch, volume, pace).*
- *Ability to detect the attitude of speaker toward the subject matter*
- *Familiarity with different styles of lecturing: formal conversational ,read, unplanned.*
- *Familiarity with registers: Written versus colloquial.*
- *Ability to recognize irrelevant matter: Jokes, digressions*
- *Ability to recognize function of non-verbal cues as markersof emphasis and attitude.*

Richards (1983) suggests that micro-skills such as the following are required for conversational listening Micro-Skills: Conversational Listening.

- *ability to retain chunks of language of different lengths for short periods.*
- *ability to discriminate among the distinctive sounds of the target language.*
- *ability to recognize the stress patterns of words.*
- *ability to recognize the rhythmic structure of English.*
- *ability to recognize the functions of stress and intonation to signal the information structure of utterances.*
- *ability to identify words in stressed and unstressed positions.*
- *ability to recognize reduced forms of words.*
- *ability to distinguish word boundaries.*
- *ability to recognize typical word order patterns in the target language.*
- *ability to recognize vocabulary used in core conversational topics*
- *ability to detect key words (i.e., those which identify topics and propositions).*
- *ability to guess the meanings of words from the contexts in which they occur.*
- *ability to recognize grammatical word classes (parts of speech)*
- *ability to recognize major syntactic patterns and devices*
- *ability to recognize cohesive devices in spoken discourse*
- *ability to recognize elliptical forms of grammatical units and sentences.*
- *ability to detect sentence constituents.*
- *ability to distinguish between major and minor constituents.*
- *ability to detect meanings expressed in differing grammatical forms/sentence types (i.e., that a particular meaning may be expressed in different ways).*

- *ability to recognize the communicative functions of utterances, according to situations, participants, goals.*
- *ability to reconstruct or infer situations, goals, participants, procedures.*
- *ability to use real world knowledge and experience to work out purposes, goals, settings, procedures.*
- *ability to predict outcomes from events described.*
- *ability to infer links and connections between events*
- *ability to deduce causes and effects from events*
- *ability to distinguish between literal and implied meanings*
- *ability to identify and reconstruct topics and coherent structure from ongoing discourse involving two or more speakers*
- *ability to recognize markers of coherence in discourse, and to detect such relations as main idea, supporting idea, given information, new information, generalization, exemplification.*
- *ability to process speech at different rates.*
- *ability to process speech containing pauses, errors, corrections*
- *ability to make use of facial, paralinguistic, and other clues to work out meanings.*
- *ability to adjust listening strategies to different kinds of listener purposes or goals.*
- *ability to signal comprehension or lack of comprehension, verbally and non-verbally Diagnostic testing or detailed analysis of results of proficiency tests allows particular micro-skills to be further operationalized.*

Micro skills relevant to academic listening include the following:

Micro-Skills: Academic Listening (Listening to Lectures)

- *ability to identify purpose and scope of lecture.*
- *ability to identify topic of lecture and follow topic development.*
- *ability to identify relationships among units within discourse (e.g., major ideas, generalizations, hypotheses, supporting ideas, examples).*
- *ability to identify role of discourse markers in signaling structure of a lecture (e.g., conjunctions, adverbs, gambits, routines).*
- *ability to infer relationships (e.g., cause, effect, conclusion).*
- *ability to recognize key lexical items related to subject/topic.*
- *ability to deduce meanings of words from context.*
- *ability to recognize markers of cohesion.*
- *ability to recognize function of intonation to signal information structure(e.g., pitch, volume, pace, key).*

- *ability to detect attitude of speaker toward subject matter.*
- *ability to follow different modes of lecturing: spoken, audio, audio-visual.*
- *ability to follow lecture despite differences in accent and speed*
- *familiarity with different styles of lecturing: formal, conversational, read, unplanned.*
- *familiarity with different registers: written versus colloquial*
- *ability to recognize irrelevant matter: jokes, digressions, meanderings.*
- *ability to recognize function of non-verbal cues as markers of emphasis and attitude.*
- *knowledge of classroom conventions (e.g., turn taking, clarification requests).*
- *ability to recognize instructional/learner tasks (e.g., warnings, suggestions ,recommendations, advice, instructions).*

The above taxonomies are suggestive of the sort of information that curriculum developers should aim to obtain from tests and other sources (Ricards,1983).

Brown (1990) presented other skills, among them is discriminating between some of the vowel and consonant distinctions made in English, using the context to make predictions, making inferences and making intelligent guesses.

El-Sherify (2001) added a list of listening sub-skills "Listening as a total skill includes some sub-skills":

- *Prediction: A good listener predicts what the speaker will say, depending on the situation.*
- *Guessing: When the good listener misses a word or a phrase or when s/he does not understand it, s/he can guess it and fill the gap of the speech sequence.*
- *Skimming: A good listener will run quickly over the oral message and get out with the main idea of all what is said. This process-whether in listening or in reading-is called 'skimming'.*
- *Scanning: A good reader will run quickly over the oral message yet giving more attention to certain points in the discourse in order to get a specific point of interest. This process, whether in reading or writing-is called 'scanning'.*
- *Discovering the speaker's point of view: A good listener will discover the speaker's attitude and feelings from the oral message. The listener will understand if the speaker supports or opposes the point of view discussed during the conversation.*

- *Utilizing the context: A good listener can guess the meaning of unfamiliar words and structures depending on the listening context.*
- *Discrimination: To get the accurate message, a good listener is able to discriminate between English sound, stress and intonation patterns.*

Review of related study

A-studies related to difficulties, problems ,and factors affecting Listening comprehension skill

Yan (1988) investigates why students have impediment on listening and found out English learners need some listening skill and linguistic knowledge. She chose the students in National Taiwan Normal University as subjects. The result shows that they lack the ability to distinguish stress, intonation, and do not have rich phrases and genre-specific vocabularies. Also, linguistic knowledge of syntax, semantics and pragmatics is necessary for English listening needs. Taiwanese college students should strengthen the above ability to enhance their listening comprehension

Yao (1995) examines students' needs for listening course and the factors which affect their listening comprehension. The subjects were from National Chung Hsing University. She found that the speaker's speed, accent, vocabulary, background knowledge and interest will affect college students' listening comprehension. Among them, the speakers' speed is the most important factor for students to comprehend. The teachers should notice the content of material and how it can arouse the students' interest. Most subjects also agree to increase the oral training course and avoid "Teachers talk much; students learn little". The interaction between teachers and students in the classroom should be enhanced.

Goh (1999) discusses factors which influence learner listening comprehension and examines the extent of awareness of these factors among a group of Chinese ESL learners. Data were collected through small group interviews and learner diaries. The factors in order of frequency of mention were: vocabulary, prior knowledge, speech rate, type of input and speaker's accent. To find out whether the degree of awareness about factors influencing comprehension was in any way linked to listening ability, two groups of learners were compared.

Goh (2000) investigates listening comprehension problems of students in college EFL studies. The data were collected from learner diaries, small group interviews, and immediate retrospective verbalization. Findings include ten listening comprehension problems

in relation to three cognitive processing phases—perceptions, parsing, and utilization, proposed by Anderson (1983, 1995). Results reveal that listeners complained of problems such as "quickly forget what is heard," "unable to form a mental representation from words heard," and "do not understand subsequent parts of input because of earlier problems." Third, in the utilization stage, "understand the words but not the intended message" and "confused about the key ideas in the message" were often mentioned.

Chen (2005) explores the difficulties confronted by the EFL (English as a Foreign Language) learners while acquiring listening comprehension strategies during a training program. The findings indicate that the obstacles confronted by the learners are multifaceted. Each facet carries a probable risk of comprehension failure. Learning barriers are associated with the internal factors of learners such as their affective statuses, listening habits, information processing capacities, English proficiencies, and their belief about listening activities. Other barriers concerned the nature of listening strategies and the listening material used. Based on the findings, a series of pedagogical implications are provided.

Hwang (2004) conducts a study which reports the listening difficulties encountered by Korean learners of English while engaged in transactional listening. twenty learners listened to four texts, providing both think-aloud and retrospective data. They experienced a total of eleven types of listening difficulties and twelve causes of the difficulties. The predominant difficulties took place at the perceptual stage. This was especially noted by the less proficient learners and with more difficult texts. The more proficient learners, because of their greater linguistic proficiency, were better able to progress to a higher level of processing, regardless of the difficulty of the texts. The less proficient learners could advance to a higher level of processing when listening to easier texts. Based on the findings, the priority, in English classrooms, should be placed on improving the learners' basic decoding skills. For this, input within the grasp of the learners' comprehension, in the form of extended discourse spoken in natural oral English, should be introduced and pre-listening sessions should be implemented

Lou & Qi (2005) analyzes the difficulties and problems in teaching listening to EFL students. To deal with these issues, it outlines three

teaching procedures and describes the unique features and tasks in each stage of teaching. Teachers should be able to identify what technical and procedural issues are involved in their teaching. The authors point out that listening should be task-oriented and accompanied with effective means of evaluation. The paper ends with a discussion of the part of the role-playing and the interactive activities in the listening process and the student engagement.

Yousif (2006) investigates lecture comprehension problems of first year students listening to lectures in a FL subject matter classroom. Data was collected regarding the lecture comprehension difficulties of these students by means of a short open-ended questionnaire and interview. The analysis of the data provides an index of linguistic, conceptual, discourse, acoustic, environmental and psychological variables that hinder effective comprehension. The results of the study have implications for both EFL teachers and subject matter lecturers in the particular setting in which it was conducted as well as in similar FL tertiary levels.

Takeno (2007) examines factors that might affect listening comprehension ability of Japanese learners of English. The factors were vocabulary/grammar, reading comprehension, articulation speeds for Japanese and English words, English repeatability (Le., the ability to repeat verbal input in English), auditory short-term memory, reading rate, and reading efficiency. The sample was the first-year students at a Japanese senior high school and made an attempt to explore exactly how they affected listening comprehension ability of Japanese learners. The results showed that listening comprehension of learners with good short-term memory was significantly better than that of learners with poor short-term memory in cases where their vocabulary/ grammar and reading test scores were within the same level. A significant correlation was also observed between the articulation speed for English words and English repeatability, and between English repeatability and listening comprehension ability.

General Commentary

The previous part reviews studies investigate the problems ,difficulties, needs, and factors of Listening Comprehension ,these studies are of great value since they confirm the importance of Listening comprehension skill and its barriers and try to find solutions in order to overcome these obstacles. It is noticed that this study is similar to the previous ones in emphasizing the importance of listening skill in learning and teaching English as a foreign language .

The survey of the previous practical studies related to the present study also reveals that no studies on Listening Comprehension skill instruction were conducted in Arar . To address this research need, the present study investigated the difficulties of Listening Skill ,factors affect this skill.

Methods and Procedures

Sample of the Study

The research subjects consisted of "96" 1st year Female students studying at Arar College of Education.

Tools of the Study

A questionnaire was used to identify students' listening comprehension skill difficulties which are related to the teacher , the student ,words meaning, sound system , memory & attention ,topic of the lecture, learner's strategies of learning ,listening text, listening tasks and activities.

Steps of Designing & Constructing the Questionnaire:

To design and build the tool of the study (the questionnaire) four scales are employed to grade the responses of ranging from always, often, sometimes, and never.

- Four points for the scale "I always agree"
- the scale "I often agree" three points for
- two points for the scale "I agree sometimes"
- one points for the scale "I never agree"

According to the four point scale the following criteria were used to judge the score of scale :

- If the value of the mean is (1) - (1.75) it will refer to the scale (I never agree).
- If the value of the mean is (1.76) - (2.50) it will refer to the scale (I sometimes agree).
- If the value of the mean is (2.51) - (3.25) it will refer to thescale(Iftenagree).
  If the value of the mean is (3.26)- (4.0) it will refer to the scale (I always agree).

The Validity of the Tool

For verifying the face validity of the tool , the initial version of the questionnaire was given to a jury in the field of EFL , appendix (4). The suggested modifications were made, deleting some items and adding others.

The Reliability of the Tool

For estimating the reliability of the questionnaire, Alpha Cronbach was used ,and indicated coefficient degree of (0.96) which was considered highly coefficient and statistically significant.

Statistical Methods

To answer the questions of the study the following methods were used:

- *frequencies and percentages to describe responses of the subjects.*
- *mean and standard deviation to calculate the value of every statement ,dimensions , and the overall mean of each dimension .*
- *Alpha Cronbach to estimate the reliability of the questionnaire.*

Research Questions

1st question:

What are the difficulties perceived by 1st year students of English Department in learning listening comprehension skill ?

The following question is derived :

What are the causes of these difficulties ?

Some statistical figures are used to analyze the responses of the questionnaire such as frequency, percentage, mean, standard deviation, and ranking of the items.as will be explained in the following tables:

responses related with teacher's techniques of teaching

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ I often agree		٣ I sometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	responses
		F	%	F	%	F	%	F	%			
36	1	31	35.2	23	26.1	23	26.1	11	12.5	2.84	0.39	I often agree
1	2	24	27.3	20	22.7	26	29.5	18	20.5	2.57	0.01	I often agree
2	3	20	22.7	22	25.0	22	25.0	24	27.3	2.43	0.29	Isometimes agree
4	4	25	28.4	9	10.2	22	25.0	32	36.4	2.31	0.39	Isome times agree
3	5	22	25.0	13	14.8	21	23.9	32	36.4	2.28	0.29	Isome times agree
5	6	2	2.3	3	3.4	23	26.1	60	68.2	1.40	0.39	I never agree
The overall mean										2.30	0.37	Isome timesagre

Table (3) indicates that the majority of the responses refer to (I sometimes agree), The overall average score is (2.30) occurred in the second category of Likert scale (1.76-2.50) which refer to the scale (I sometimes agree).It is noticed that the means of the responses range between (1.40-2.84) embedded in the first, second ,and third categories of Likert scale , which refer to the first, second, and third scales (I often agree , I sometimes agree ,and I never agree).

responses related with English sound system

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ I often agree		٣ I sometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
7	1	46	52.3	18	20.5	20	22.7	4	4.5	3.20	0.01	I often agree
11	2	36	40.9	22	25.0	23	26.1	7	8.0	2.99	0.39	I often agree
8	3	35	39.8	22	25.0	18	20.5	13	14.8	2.90	0.29	I often agree
9	4	36	40.9	17	19.3	20	22.7	15	17.0	2.84	0.29	I often agree
The overall mean										2.98	0.37	I often agree

The results of table (4) reveal that the majority of the responses refer to the scale (I often agree),of means (2.98) occurred in the third category of Likert scale (2.51-3.25) which refer to the scale (I often agree)It is concluded that the means of the responses range between (2.84-3.20) embedded in the third category of Likert scale, which refer to the scale (I often agree).

responses related with English words meaning

Item No	Serial No	١ I always agree		٢ I often agree		٣ I sometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	Response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
28	1	45	51.1	22	25.0	18	20.5	3	3.4	3.24	0.39	I often agree
13	2	35	39.8	27	30.7	23	26.1	3	3.4	3.07	0.29	I often agree
12	3	34	38.6	27	30.7	25	28.4	2	2.3	3.06	0.01	I often agree
14	4	33	37.5	25	28.4	25	28.4	5	5.7	2.98	0.29	I often agree
The overall mean										3.09	0.37	I often agree

The results at table (5) show that the majority of the responses refer to the scale (I often agree) of means (3.09) occurred in the third category of Likert scale (2.51-3.25)which refer to the scale (I often agree).It is noticed that the means of responses range between (2.98-3.24) embedded in the third category of Likert scale which refer to the scale (I often agree).

responses related with memory& attention

Table (6) displays that the majority of the responses refer to the scale (I often agree)of means (2.88) occurred in the third category of Likert scale (2.51-3.25)which refer to the scale (I often agree).It is concluded that the means of the responses range between (2.43-3.05) embedded in the third category of Likert scale, which refer to the scale (I often agree).

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ I often agree		٣ Isometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
10	1	37	42.0	21	23.9	27	30.7	3	3.4	3.05	0.01	I often agree
15	2	34	38.6	26	29.5	25	28.4	3	3.4	3.03	0.29	I often agree
29	3	35	39.8	23	26.1	24	27.3	6	6.8	2.99	0.39	I often agree
16	4	18	20.5	21	23.9	30	34.1	19	21.6	2.43	0.29	Isometimes agree
The overall mean										2.88	0.37	I often agree

responses related with the topic of the lecture

Item No	Serial No	١ I always agree		٢ I often agree		٣ I sometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	Response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
24	1	57	64.8	17	19.3	11	12.5	3	3.4	3.45	0.39	Ialwas agree
6	2	51	58.0	13	14.8	18	20.5	6	6.8	3.24	0.01	I often agree
18	3	21	23.9	20	22.7	41	46.6	6	6.8	2.64	0.29	I often agree
17	4	23	26.1	17	19.3	29	33.0	19	21.6	2.50	0.29	Isome times agree
The overall mean										2.96	0.37	I often agree

The results of table (7) exhibit that the majority of the responses refer to the scale (I often agree) of means (2.96) occurred in the third category of Likert scale (2.51-3.25) which refer to the scale(I often agree).It is concluded that the means of the responses range between (2.50-3.45) embedded in the second, and third categories of Likert scale, which refer to the scales (I often agree, and I sometimes agree)

responses related with the spoken text

Item No	Serial No	١ I always agree		٢ I often agree		٣ Isometimes agree		٤ Ineveragree		Mean	Sftd. Deviation	Response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
41	1	53	60.2	21	23.9	11	12.5	3	3.4	3.41	0.39	I alway agree
33	2	44	50.0	31	35.2	13	14.8	0	0.0	3.35	0.01	I alway agree
37	3	44	50.0	15	17.0	19	21.6	10	11.4	3.06	0.29	I often agree
39	4	30	34.1	27	30.7	19	21.6	12	13.6	2.85	0.29	I often agree
The overall mean										3.17	0.37	Ioften agree

The results of table (8) expose that the majority of the responses refer to the scale (I often agree) of means (3.17) occurred in the third category of Likert scale (3.26-4.00) which refer to the scale (I often agree). It can be said that the means of the responses range between (2.85-3.41) embedded in the third category of Likert scale , which refer to the scale(I often agree).

responses related with tasks & activities

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ I often agree		٣ I sometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
35	1	55	62.5	22	25.0	10	11.4	1	1.1	3.49	0.29	I lways agree
27	2	36	40.9	27	30.7	16	18.2	9	10.2	3.02	0.01	I often agree
34	3	18	20.5	21	23.9	28	31.8	21	23.9	2.41	0.29	Isometim esagree
The overall mean										2.97	0.37	I often agree

The results of table (9) exhibit that the majority of the responses refer to the 2nd scale (I often agree) of means (2.97) occurred in the third category of Likert scale (2.51-3.25) which refer to the 2nd scale (I agree often).It is noticed that the means of the responses range between(2.41-3.49) embedded in the second, third, and fourth categories of Likert scale, which refer to the scales (I always agree, I often agree, and I sometimes agree).

responses related with the learner's strategies of learning

Item No	Serial	١ I always agree		٢ I often agree		٣ Isometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	Response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
32	1	64	72.7	16	18.2	7	8.0	1	1.1	3.63	0.29	I always agree
31	2	57	64.8	19	21.6	8	9.1	4	4.5	3.47	0.01	I always agree
40	3	47	53.4	25	28.4	14	15.9	2	2.3	3.33	0.29	I always agree
43	4	28	31.8	23	26.1	17	19.3	20	22.7	2.67	0.39	I often agree
The overall mean										3.27	0.37	I always agree

The results in table (10) indicate that the majority of the responses refer to the scale (I always agree) of means (3.27) occurred in the fourth category of Likert scale (3.26-4.00) which refer to the scale (I always agree). It can be said that the means of the responses range between (2.67-3.63) embedded in the third, and fourth categories of Likert scale , which refer to the scales (I always agree), and (I often agree).

responses related with the student

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ I often agree		٣ Isometimes agree		٤ I never agree		Mean	Std. Deviation	response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
23	1	65	73.9	11	12.5	10	11.4	2	2.3	3.58	0.39	I always agree
22	2	55	62.5	17	19.3	14	15.9	2	2.3	3.42	0.29	I always agree
20	3	48	54.5	17	19.3	17	19.3	6	6.8	3.22	0.29	I often agree
42	4	39	44.3	26	29.5	22	25.0	1	1.1	3.17	0.29	I often agree
44	5	52	59.1	9	10.2	17	19.3	10	11.4	3.17	0.39	I often agree
19	6	23	26.1	13	14.8	26	29.5	26	29.5	2.38	0.01	I sometimes agree
The overall mean										3.35	0.37	I alwaysagree

The results of table (11) expose that the majority of the responsesrefer to the scale (I always agree) of means (3.35) occurred in the fourth category of Likert scale. (3.26-4.00) which refer to the scale (I always agree). It can be said that the means of responses range between (2.38-3.58) embedded in the second, third, and fourth categories of Likert scale, which refer to the scales (I sometimes agree, I often agree, and I always agree).

responses related with student's environment

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ I often agree		٣ Isometimes agree		٤ Ineveragree		Mean	Std. Deviation	response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
38	1	58	65.9	7	8.0	16	18.2	7	8.0	3.32	0.29	Ialways agree
25	2	39	44.3	19	21.6	17	19.3	13	14.8	2.95	0.01	Ioften agree
The overall mean										3.14	0.37	I often agree

Table (12) displays that the majority of the responses refer to the scale (I often agree) of means (3.14) occurred in the third category of Likert scale (2.51-3.25) which refer to the scale (I often agree).It is concluded that the means of the responses range between (2.95-3.32) embedded in the third, and fourth categories of Likert scale which refer to the scales, (I always agree, and I often agree).

responses related with the emotional and psychological side of the student

table (13) reveals that the majority of the responses refer to the scale (I always agree) of means (3.51) occurred in the fourth category of Likert scale (3.26-4.00) which refer to the scale (I always agree).It can be said that the means of the responses range between (3.40-3.59)embedded in the fourth category of Likert scale which refer to the scale (I always agree).

Item no	Serial no	١ I always agree		٢ Ioften agree		٣ Isometimes agree		٤ Inever agree		Mean	Std. Deviation	response
		F	%	F	%	F	%	F	%			
30	1	64	72.7	15	17.0	6	6.8	3	3.4	3.59	0.29	I always agree
26	2	59	67.0	20	22.7	7	8.0	2	2.3	3.55	0.29	I often agree
21	3	57	64.8	15	17.0	10	11.4	6	6.8	3.40	0.01	I sometimes agree
The overall mean										3.51	0.37	I often agree

Discussing Results of the Study

- There are six statements that are related to the difficulties of "the teacher's techniques of teaching" , two statements indicate to the scale (I often agree), three statements point out to the scale " I sometimes agree" , and one negative statement indicates to the scale (I never agree) ,whereas the overall mean is (2.30).
- There are four statements that are pertained to the difficulties of " the English sound system", which all refer to the scale (I often agree), where the overall mean is (2.98).
- There are four statements that are belonged to the difficulties of "the English words meaning" ,which all refer to the scale (I often agree) , whereas the overall mean is (3,09).
- There are four statements that are concerned with the difficulties of "memory and attention", three statements indicate to the scale (I often agree), and one negative statement refer to the scale(I never agree),where the overall mean is (2,88).
- There are four statements that are relevant to the difficulties of" the topic of the lecture", three statements refer to the scale "I agree often" ,and one negative statement indicates to the scale (I never agree), whereas the overall mean is (2,96).
- There are four statements that are related to the difficulties of "the learner's strategies of learning", three statements refer to the scale (I always agree), and one statement indicates to the scale " I often agree", where the overall mean is (3.27).
- There are four statements that are pertained to the difficulties of "the spoken text", two statements indicate to the scale (I always agree) ,and two statements refer to the scale " I often agree", whereas the overall mean is (3.17).
- There are three statements that are belonged to the difficulties of "tasks & activities of listening", one statement refers to the scale (I always agree) , one statement refers to the scale (I often agree), and the other one refers to the scale (I sometimes agree), the overall mean is (2.97) .

- *There are six statements that are concerned with the difficulties of the student, two statements refer to the scale (I always agree),three statements indicate to the scale (I often agree), and one statement refers to the scale (I sometimes agree), whereas the overall mean is (3.35) .*
- *There are two statements that are concerned with the difficulties of " the environment surrounding the student", one statement refers to the scale (I always agree),and the other one indicates to the scale (I often agree),where the overall mean is (3.14).*
- *There are three statements belonged to the difficulties of the emotional and psychological side of the listener ,and they refer to the scale (I always agree) , whereas the overall mean is (3.51)*

Recommendations

Based on the results of the present study, the following recommendations are suggested

- *More attention should be paid to teaching listening, not to testing it.*
- *More attention should be devoted to develop listening comprehension skills.*
- *Computer ,video ,and overhead projector should be used as instructional aids.*
- *Teachers should use a variety of activities prior to teaching listening comprehension .*
- *Teachers should adopt and select listening comprehension activities and techniques relevant to the students needs and characteristics.*
- *It is essential that foreign language learners have a sufficient amount of exposure to authentic materials.*
- *Teachers should be acquainted with all new developments in the field of teaching listening comprehension .*
- *Teacher training sessions should provide teachers with the most recent techniques used in teaching students how to learn listening skill.*
- *Teachers of English should be provided regularly with printed materials which display techniques and teaching strategies used in teaching English as a foreign language .*
- *Teacher-talk in the target language should be actively employed as much as possible, in order to enhance listening skills and minimize the students' exposure to spoken Arabic.*
- *Vocabulary acquisition activities should be specifically used in class time, because these will help listening skills development indirectly.*

- *Students need daily experiences with practicing listening because frequency of listening improves their performance in learning English as a foreign language .*
- *An appropriate listening comprehension climate and an interactive environment should e provided to students by their teachers.*

Suggestions for further Researches

The following suggestions are presented to be considered for further researches:

- *Although the present study discussed listening difficulties difficulties for other language skills such as reading, writing, communication, could also be further explored in terms of the difficulties in the strategy acquisition process.*
- *Conducting simila rstudies onother levels.*
- *Conducting similar studies on other regions in Saudi Arabia.*

References

- Abdel Latif, M. (2002). The effect of graded rates of delivery on listening comprehension among English Department students. Unpublished . M. A. Thesis . Faculty of Education. Al-Azhar University.
- Abo-Essa, S. (2005). Using Two Strategies of Questioning for Developing the Listening Skills of English Department Students in Damietta Faculty of Education. Unpublished M. A. Thesis Damietta Faculty of Education, Mansura University.
- Agnes ,M.(2003).Webster's new world Dictionary .Indianapolis ,IA :Wiley Publishing.
- Al-Hariree , A.(2004). The effect of some metacognitive strategies on developing listening comprehension skills of secondary school students . Unpublished M. A. Thesis. Faculty of Education. Zagazig University.
- Al-Kuli,S.(2000).The effect f using some questioning strategies in teaching English on developing the first year secondary school students speaking skills. Unpublished M.A. Thesis. Faculty of Education .Ain Shams University.
- Anderson, A & Lynch, T. (1988). Listening. Cambridge: CUP
- Anderson, P. S., & Lapp, D. (1988). Language skills in elementary education. (4th ed.).New York :Macmillan publishing Company.
- Beatty ,J. (1999). Good Listening. Educational Theory .Vol 49. pp. 281-298

- Benson, P. and Hijett, C. (1980). Listening competence: A prerequisite to communication. In J. W. Oller, Jr. and K. Perkins (Eds.), Research in Language Testing (pp. 59-65). Rowley, Massachusetts: New Bury House Publishers, Inc.
- Brown, D. H. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Second Edition. London: Longman Inc.
- Brown, D.(1994).Teaching by principles :An interactive approach for language pedagogy .Upper Saddle River ,NY :Prentice Hall.
- Brown, G.(1990).Listening to spoken English _(2nd ed)London Longman.
- Brown. G. (1987). Twenty-Five years of teaching listening comprehension. English Teaching Forum. Vol. XXV. No. 4. October. Pp.11-15.
- Brown. G.(1986).Investigating listening comprehension in context. Applied Linguistics 3:284-301.
- Brown, G. and G. Yule (1983) Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brubridge, B. (1986) "Looking at Volcanoes and Listening Comprehension" in TESOL Newsletter 8: 7-11 .
- Burley-Allen ,M.(1995).listening: the forgotten skill. New York, NY: Wiley and Sons.
- Burrows, L. Guthrie, D. , Peterson, D. , & Rakow- Larson, L. (1999). Improving listening skills in children. (Eric Document Reproduction Service No. ED 435107).
- Byrnes, H.(1984).The role of listening comprehension :A theoretical base. Foreign Language Annals, V 17, 317-329.
- Call, E. M. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. TESOL Quarterly, 19 (4), 765-781.
- Chen,Y.(2005). Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications. The Internet TESL Journal. Vol. 8. No. 4. March.
- Coakley, Carolyn Gwynn.(1985).Listening competencies at the secondary/post-secondary level." Paper presented at the 71st Annual Meeting of the Speech Communication Association,19pp. [ED 264 623].

- Cottrell, S. (1999) : The study skills handbook. London: Macmillan press Ltd.
- Dadour, E.(2003).New prospective on the teaching of listening. Association of Arab Universities Journal for Education and Psychology .Vol.1.No.3(pp.1-68).Damascus ,Syria: Faculty of Education ,Damascus University.
- Devito ,J.A.(2004) .The interpersonal communication .(10th ed.) New Jersey: Allyn & Bacon A Pearson Company.
- Dunkel, P. (1993). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. Washington, D.C.: TESOL.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. TESOL Quarterly, 25(3), 431-457.
- Eastman, J.K. (1987) "Remedial Training In Listening Comprehension" in System. 15 (February 1987): 197-201 .
- Ediger, M. (2000). Improving pupil listening. (Eric Document Reproduction Service No. ED 441264).
- El-Sherify,S.(2001).A handbook of teaching English as a foreign language; Riyadh.
- Emmert ,P.(1996).President's perspective.ILA listening Post,56,2-3.
- Enger, T. Rusell, J. , & Wallkanoff, J. (1998). Methods of improving active listening skills with relation to following directions. (Eric Document Reproduction Service No. ED 420887).
- Fan,J.Y.(2003).The effect of teaching connected speech rules on English listening comprehension .Master's thesis: Tamkang University.
- Fang,X.(2008). Listening comprehension in EFL teaching. Vol. 6, No.1. (College of Foreign Languages, Qingdao University of Science and Technology, Qingdao , China).
- Fan,Y.(1993).Listening: Problems and solutions. English Teaching Forum,31(1),16-19.
- Field,J.(1998).Skills and strategies: towards a new methodology for listening .ELT Journal,52(2),110-118.
- Fyten,C.M.(1991).The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. The Modern Language Journal,75(2),173-180.

- Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. System, 28, 55-75.
- Goh,C.(1999).What Learners Know About the Factors That Influence Their Listening Comprehension', Hong Kong Journal of Applied Linguistics 4.1: 17-42.
- Gordon, Ronald D.(1985). "Empathy: the state of the art and science." Paper presented at the International Conference of the World Communication
- Association. 16pp. [ED 260 470].
- Goss,B.(1982).Listening as information processing .communication quarterly,30, 304-307.
- Grognet,A.& Van-Dozer,C.(2002).Listening skills in the workplace.(Eric Document Reproduction Service No.ED 468604).
- Hammerly, H. (1982) Synthesis in Second Language Teaching. Blaine, Washington: Second Language Publications .
- Harmer, J. (1998) How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching .Harlow : Addison Wesley Longman Limited.
- Harmer, J. (1991). The Practice of English Language Teaching. New York: Longman Group UK Limited .
- Helgesen, M.(1998).Learning to listen.ESL Magazine.Vol.1.No.4. July/August .pp.24-25.
- Howatt, A. and J. Dakin. (1974). Language laboratory materials, ed. J. P. B. Allen, S. P. B. Allen, and S. P. Corder.
- Hwang,M.(2004).Exploring listening comprehension difficulties observed among Korean high school students.The Journal of Curriculum &Evaluation ,Vol.7,No.1,PP.275-301.
- Hyslop, N. B., & Tone, B. (1988). Listening: Are We Teaching It, and If So, How? ERIC Digest ED295132. Retrieved November 11, 2006, from http://www.ericdigests.org/pre-928/listening.htm.
- International listening association. (1995).A ILA definition of listening.ILA Listening post ,(53),pps.1&4.
- Jones, L. (1998). New Cambridge Advanced English. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kang,S.(1997).Factors to consider-developing adult EFL students' speaking abilities,Forum,Vol.35 No.3.

- Krashen, S.D.,Terrell,T.D., Ehrman,M.E.&Herzog,M.(1984).A theoretical basis for teaching the receptive skills .Foreign language Annals.Vol.17.No .4. pp. 261-275.
- Krashen, S.D.,Terrell,T.(1983).The natural approach :Language acquisition in the classroom .Oxford University Press.
- Krashen, S.(1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Lee Chang Ngee. (1986) "Improving Listening Skills: Some Strategies and Materials" in Jurnal Pengajaran dan Pembelajaran Bahasa .December 3:26-37.
- Lewis, M.(2001). Teaching Collocation: Further Development in the Lexical Approach. London: Commercial Colour Press plc.
- Lingren, H. G. (1997). Listening : with your heart as well as your ears. Available at : httm://ianrpubs.unl.edu/family/g1092.ht,1.
- Littlewood, W.(1982).Communicative language teaching: An introduction, Cambridge,Cambridge University Press.
- Littlewood, W.T.(1981).Communicative language teaching: An introduction.(8th ed.).Cambridge University Press.
- Loffredo –Roca ,M.(1997). Training college students to listen at higher levels . D.A.I. Vol .58.No.1.July.p.29-A.
- Lori,B, Maureen, R & others.(2002). Enhancing students achievement through the improvement of listening skills. Unpublished M.A. Thesis ,Saint Xavier University &Sky Light .Chicago, Illinois.
- Lou,L & Qi,F.(2005). Developing Effective Teaching of Listening Practices in the College English Course. Vol 2, No.11. Shenzhen University.
- Lundsteen,S.(1979).Listening: Its Impact on Reading and other languages. Urban, Illinios: NCTE.
- McDonough ,S .H. (1986).Psychology in foreign language teaching (2nd ed).London :Allen& Unwin.
- McGruddy ,R.(1999).The effect of listening comprehension strategy training with advanced level ESL students .D.A.I.Vol.59.No.12.June .P.4416-A.
- Mee,M.Y. (1990) . Teaching Listening : An overview . The English Teacher .Vol.XIX. July.

- Mendelssohn ,D.(1998).Teaching listening .Annual Review of Applied linguistics .Vol.18.pp.81-101.
- Mendelssohn ,D.J. ,&J. Rubin .(1995).A guide for the teaching of second language listening .San Diego ,CA: Dominie Press.
- Miller, R. (2002). Listening curriculum resource guide. Available at www.ostca.org/listening.htm.
- Morley ,J.(2001).Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. celce -Murcia (Ed),Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.) (pp.69-85).Boston :Heinle &Heinle Publishers.
- Murphy,J.M.(1991).Oral communication in TESOL: Integrating speaking ,listening and pronunciation .TESOL Quarterly 25:51-57.
- Murphy, J. M. (1985). Examining ESL listening as an interpretative process. TESOL Newsletter, XIX (6), 23-24.
- Nanda, K.(1989).Developing English Comprehension .New Delhi, Sterling Publishers private LTD.
- Nation ,I., S., P.,(1990).Teaching and learning vocabulary .New York, New bury house publishers.
- Nation, P. (1985). Listening techniques for a comprehension approach to language learning. English teaching forum. Vol. XXIII. No. 4. October. pp. 17-21.
- Nation ,I., S., P.,(1990).Teaching and learning vocabulary .New York, New bury house publishers.
- Nicholas, L.N. (1988). Teaching Listening Comprehension. English Teaching Forum 1: 19-22, 36 .
- Norris, R. W. (1998). Teaching reduced forms: An aid for improving lower-level students' listening skills.(Available at http:/www2.gol.com/users /Norris/ reduced/html).
- Nunan, D.(1989).Designing Tasks for the communicative classroom, Cambridge ,Cambridge University Press.
- Qi, F.(1997). Dilemma of Teaching Listening in Chinese EFL Context and Some Feasible Solutions to Practice. Guideline. Issue 19, No.2. RELC /SEAMEO, Singapore.10.
- Peken, A. Altay, M. and Baytan, M.(2006). Listening Activities. Available: http://www.inglish.com/listeningactivities. Retrieved on December 21, 2006.
- Petty, W.T., D.C. Petty and M.F. Becking. (1985) Experiences in Language. London: Allyn & Bacon, Inc .

- Pierce, L. (1998). Teaching Strategies for Developing Oral Language Skill English. Teaching Forum, 26, 13-18.
- Powers, D.(1985). A Survey of Academic Demands Related to Listening Skills. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Purdy, M.(1997).what is listening ? In M. Purdy &D. Borisoff (Eds),Listening in everyday life: A personal and professional approach .(2nd ed.,pp.1-20).Lanham, MD: University Press of America.
- Rega, M.E.(2000).Developing listening skills. American Salesman . Vol.45.1.5.May.P.3.
- Richards, J.C., Platt, J., Platt, H.(1992). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics. Longman Group UK Limited .
- Richards, J. C. (1985). The context of language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards ,J.C.(1983).Listening comprehension :approach ,design, procedure .TESOL Quarterly ,17(2),219-240.
- Richards ,J.C.(1982).Listening comprehension :approach ,design, procedure .TESOL Quarterly ,17(2),219-240.
- Rivers, W.(1980). Hearing and Comprehension .Teaching Foreign Language Skills(revised edn.),Chicago ,University of Chicago Press.
- Rixon, S. (1986). Developing Listening Skills. London. Macmillan Publishers Ltd.
- Ronald, K, and Roskelly, H.(1985). "Listening as an act of composing." Paper presented at the 36th Conference on College Composition and Communication ,12pp. [ED257 094].
- Ross, J. (2006). ESL Listening Comprehension: Practical Guidelines for Teachers. The Internet TESL Journal, 12(2).Available: http://iteslj.org/ Techniques/Ross-Listening Comprehension.html.
- Rost, M. (2005). L2 listening. In Hinkel, E. (Ed.) Handbook of research in second language teaching and learning . Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rost, M. (2002). Teaching and researching listening. Applied linguistics in action. London: Longman.
- Rost, M. (1994). Introducing listening. London: Renguin Group.
- Rost, M. (1990). Listening in Language Learning, London: Longman.

- Rubin, D. (1982). Diagnosis and Correction in Reading Instruction. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension
- research. Modem Language Journal, 78(2): 199-221.
- Sadow ,C.(2000). Four ways to listen .ESL Magazine .Vol.3.No.5.September/ October.pp18-20 .
- Scarcella, R. and Oxford, R. (1992). The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom. Boston, Mass.: Heinle and Heinle Publishers, Inc.
- Sheerin, S. (1987). Listening comprehension : Teaching or testing? ELT Journal. Vol. 41. No. 2. April. pp. 126-31.
- Shrum,J.L.&Glisan,E.W.(1994).Teacher'shandbook: ontextualized
- Language instruction .Boston, M A:Heinle & Heinle.
- Smith,T.E.,Finn,D.M.,& Dowdy,C.A.(1993).Teaching students with mild disabilities .New York :Harcourt Brac Jovanovich College Publishers.
- Speer.(2002)."Spot Light on Primary English Education Resources :According for Education Development, ISBND-89992-111-8.
- Strother ,D.B.(1987) On listening Phi Delta Kappan. Vol. 68.No.8.April.pp.625-28.
- Takeno,J.& Takatsuka,S.(2007). Factors Affecting Listening Comprehension Ability of Japanese Learners of English .
- Tate,J.(2001).The sense-making strategies of school leaders: the specific impact of listening .(Doctoral Dissertation. George Mason university .
- Teng, H. (2000). Analysis of EFL Listening needs by Taiwanese College Learners. Paper Presented at the Annual International Symposium on English Teaching (9th Taipei, Taiwan, 11, 10-12).
- Teng, H. C. (1998). A study of EFL listening comprehension strategies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 422 745.(
- Thomlison, T. Dean.(1984). "Relational listening: theoretical and practical considerations." Paper presented at the Annual Meeting of the 5th International Listening Association, 30pp. [ED257 165]
- Thompson, I., & Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension?, Foreign Language Annals, 29 (3), 331-342.
- Underwood, M. (1989). Teaching listening. New York:

- Vandergrift, L. (2003). From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening. Canadian Modern Language Review, 59, 425– 440.
- Van-Duzer, C. (1997). Improving ESL learners listening skills: At the workplace and beyond. Available at : http:/ /www. cal.org/ ncle/sifest /listen.QA.htm.
- Hwang,M.(2004). Exploring Listening Comprehension Difficulties
- Observed Among Korean High School students. The Journal of Curriculum & Evaluation. Vol. 7, No. 1, pp. 275-301.
- Wang Shouyuan .(2003). The theory and methods on English listening teaching http://www.ew.com.cn/yynl/tlnl/ca7440.htm
- Weaver, C.(1972). Human Listening: Processes and Behavior. New York: Bobbs-Merrill.
- Widdowson , H.G.(1983).Learning Purpose and Language Use ,Oxford ,Oxford University Press.
- Wilkinson, AL. Stratta and P. Dudley (1974) The Quality of Listening. London : Macmillan Education Ltd .
- Willis, J. (1981). Teaching English through English. London: Longman
- Willetts,K.(1992). Technology and second language learning .ERIC Digest .(Eric Document Reproduction Service No.ED350883) .
- Yagang,F.(1997).Listening: Problems and solutions .In T.Kral(Ed.)Teacher development :making the right moves (pp.189-196).Washington ,D.C: United States Information Agency.
- Yan,A.J.(1988).An investigation of listening difficulties by Taiwanese college students. English Teaching & learning,12(4),62-72.
- Yao,C.K.(1995).Needs analysis of freshman English listening curriculum .Papers from the Twelfth conference on English teaching and learning in the R.O.C.(pp.80-96).Taipei: The Crane Publishers.
- Yousif,A.(2006). Listening Comprehension Difficulties as Perceived by. J. King Saud Univ., Vol. 19, Lang. & Transl., pp. 35-47, Riyadh.

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .